

Berufsbildung, Arbeit und Innovation  
Dissertationen/Habilitationen

Rita Linderkamp

21

# *Kollegiale Beratungsformen*

Genese, Konzepte und  
Entwicklung



Berufsbildung, Arbeit und Innovation  
Dissertationen/Habilitationen

Rita Linderkamp

# *Kollegiale Beratungsformen*

**Genese, Konzepte und  
Entwicklung**



## **Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation –  
Dissertationen/Habilitationen, Band 21

### **Geschäftsführende Herausgeber**

Klaus Jenewein, Magdeburg

Peter Röben, Heidelberg

Georg Spöttl, Bremen

### **Wissenschaftlicher Beirat**

Rolf Arnold, Kaiserslautern

Arnulf Bojanowski, Hannover

Friedhelm Eicker, Rostock

Marianne Friese, Gießen

Richard Huisinga, Siegen

Martin Kipp, Hamburg

Jörg-Peter Pahl, Dresden

Joseph Pangalos, Hamburg-Harburg

Günter Pätzold, Dortmund

Klaus Rütters, Hannover

Georg Spöttl, Bremen

Peter Storz, Dresden

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Gedruckt mit Unterstützung der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld, 2011

Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Umschlaggestaltung: FaktorZwo, Günter Pawlak, Bielefeld

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei Verfügbar seien.

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter [wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)  
Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:  
[creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de](http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de)



ISBN: 978-3-7639-4853-6

DOI: 10.3278/6004187w

# Inhalt

	<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	7
	<b>Vorwort</b> .....	9
<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	11
1.1	Situationsbeschreibung und Fragestellung der Arbeit .....	11
1.2	Wissenschaftsdisziplinäre und methodologische Einordnung .....	13
1.3	Aufbau und Struktur der Arbeit .....	14
<b>2</b>	<b>Forschungsaufbau und Methodologie</b> .....	17
2.1	Bezug zur qualitativen Sozialforschung .....	17
2.2	Triangulation als Perspektivenerweiterung .....	19
2.3	Die Forschungslogik der Grounded Theory .....	22
2.3.1	Forschungsstil und zentrale Elemente der Grounded Theory .....	22
2.3.2	Entwicklungslinien in der Grounded Theory .....	25
2.3.3	Anwendung auf die vorliegende Untersuchung .....	27
2.4	Auswertung entlang des Analyseverfahrens der Grounded Theory .....	30
2.4.1	Kodierverfahren und Theorieentwicklung in der Grounded Theory .....	30
2.4.2	Anwendung auf die vorliegende Untersuchung .....	34
2.4.3	Modifikation in der Anwendung der Grounded Theory für die Untersuchung .....	36
<b>3</b>	<b>Genese, Merkmale und Entwicklungslinien der kollegialen Beratung</b> .....	39
3.1	Genese und Entstehungskontexte kollegialer Beratungsformen .....	39
3.1.1	Supervision in der Sozialarbeit .....	40
3.1.2	Supervision in der Organisationsentwicklung und Institutionsberatung .....	40
3.1.3	Supervision in der Balintarbeit .....	41
3.1.4	Konzeptualisierung kollegialer Beratung .....	42
3.2	Formen und Merkmale kollegialer Beratung .....	46
3.2.1	Kollegiale (kooperative) Beratung .....	48
3.2.2	Kollegiale Supervision/kollegiale Fallberatung .....	58
3.2.3	Reflecting Team .....	67
3.2.4	(Tandem-) Intervision .....	72
3.3	Entwicklungslinien kollegialer Beratung .....	73

<b>4</b>	<b>Betriebliche Weiterbildung im Wandel</b> . . . . .	77
4.1	Ausgangslage der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland . . . . .	77
4.1.1	Betriebliche Weiterbildung als Segment beruflicher Weiterbildung . . . . .	79
4.1.2	Neue Lernkontexte und Lernformen in der betrieblichen Weiterbildung . . . . .	80
4.1.3	Empirische Ergebnisse zur Situation betrieblicher Weiterbildung . . . . .	92
4.1.4	Rahmenbedingungen Lebenslangen Lernens . . . . .	98
4.2	Betriebliche Weiterbildung als Feld der Kompetenzentwicklung . . . . .	100
4.2.1	Einbindung der betrieblichen Weiterbildung in die Debatte um die Kompetenzentwicklung . . . . .	100
4.2.2	Kompetenzförderung im Rahmen einer arbeitnehmerorientierten Weiterbildung . . . . .	110
4.2.3	Empirische Untersuchungen von Kompetenzkonzepten . . . . .	113
4.3	Betriebliche Weiterbildung als Element eines umfassenden betrieblichen Bildungsmanagements . . . . .	114
4.3.1	Human Resource Development (HRD) . . . . .	115
4.3.2	Wissensmanagement und Weiterbildung . . . . .	117
4.3.3	Bedeutung von Wissensmanagementkonzepten für die kollegiale Beratung	122
4.4	Kollegiale Beratungsformen als Element der betrieblichen Weiterbildung . . .	122
<b>5</b>	<b>Lerntheoretische Bezüge kollegialer Beratungsformen</b> . . . . .	127
5.1	Grundlegende Lerntheorien im Überblick . . . . .	127
5.1.1	Behaviorismus . . . . .	128
5.1.2	Kognitivismus . . . . .	129
5.1.3	Konstruktivismus . . . . .	130
5.2	Lerntypen und Prozesstypen als verschiedene Dimensionen des Lernens . . .	133
5.3	Lernstrategien . . . . .	137
5.3.1	Kognitive Strategien . . . . .	138
5.3.2	Metakognitive Strategien . . . . .	139
5.3.3	Motivational-emotionale Stützstrategien . . . . .	139
5.3.4	Kooperative Lernstrategien . . . . .	140
5.3.5	Nutzung von Ressourcen . . . . .	141
5.4	Gestaltung von Lernumgebungen nach einem gemäßigt konstruktivistischen Ansatz . . . . .	142
5.5	Situiertes Lernen . . . . .	146
5.6	Kollegiale Beratung im lerntheoretischen Kontext . . . . .	150
5.6.1	Lerntheoretische und lernstrategische Anknüpfungen . . . . .	151
5.6.2	Kollegiale Beratung als Form des situierten Lernens . . . . .	153

---

<b>6</b>	<b>Empirische Untersuchung: Design und Ergebnisse</b> . . . . .	155
6.1	Aufbau, Forschungsschritte und Methoden der Untersuchungen . . . . .	155
6.1.1	Erhebungsmethodik . . . . .	157
6.1.2	Auswahl und Zusammensetzung der ersten Untersuchungsgruppe . . . . .	159
6.2	Zwischenergebnisse aus der ersten Untersuchung . . . . .	161
6.2.1	Die Entwicklung von Kategorien und Subkategorien . . . . .	161
6.2.2	Zwischenergebnisse „Individuelle Leistungsmerkmale“ . . . . .	164
6.2.3	Zwischenergebnisse „Gruppenprozesse“ . . . . .	175
6.2.4	Zwischenergebnisse „betrieblich/institutionelle Verankerung“ . . . . .	181
6.2.5	Hypothesen . . . . .	186
6.3	Aufbau und Ablauf der zweiten Untersuchung . . . . .	190
6.3.1	Untersuchungsgruppe Expertenbefragung . . . . .	190
6.3.2	Ablauf und Inhalte der Expertenbefragung . . . . .	191
6.3.3	Ergebnisse der Expertenbefragung . . . . .	192
<b>7</b>	<b>Fazit und Ausblick</b> . . . . .	205
7.1	Zunehmende Bedeutung und erweiterte Anwendungsbreite kollegialer Beratungsformen . . . . .	205
7.2	Zusammenfassung der empirischen Befunde . . . . .	206
7.3	Die kollegiale Beratung als Element der betrieblichen Weiterbildung . . . . .	209
7.4	Lerntheoretische Schlussfolgerungen . . . . .	211
7.5	Desiderate . . . . .	211
	<b>Literatur</b> . . . . .	217



# Abbildungsverzeichnis

<b>Abb. 1</b>	Kriterien kollegialer Beratungsformen . . . . .	47
<b>Abb. 2</b>	Elemente der kooperativen Beratung . . . . .	54
<b>Abb. 3</b>	Ablauf einer kollegialen Beratung in Zweierarbeit . . . . .	57
<b>Abb. 4</b>	Ablauf einer kollegialen Fallberatung . . . . .	65
<b>Abb. 5</b>	Methodenübersicht in der kollegialen Beratung . . . . .	66
<b>Abb. 6</b>	Reflecting Team . . . . .	68
<b>Abb. 7</b>	Reflecting Team. Variante mit zwei reflektierenden Teams . . . . .	70
<b>Abb. 8</b>	Modelle arbeitsbezogenen Lernens . . . . .	81
<b>Abb. 9</b>	Merkmale des formellen und informellen Lernens . . . . .	82
<b>Abb. 10</b>	Betriebliche Bildungsarbeit im Kontext eines HRD . . . . .	116
<b>Abb. 11</b>	Vom Novizen zum Experten . . . . .	120
<b>Abb. 12</b>	Gestaltung von Lernumgebungen . . . . .	145
<b>Abb. 13</b>	Ablauf des Forschungsprozesses . . . . .	156
<b>Abb. 14</b>	Untersuchungsgruppe der ersten Erhebung. . . . .	160
<b>Abb. 15</b>	Überblick über Schlüsselkategorien und Subkategorien. . . . .	161
<b>Abb. 16</b>	Überblick über die Auswertungsschritte. . . . .	164
<b>Abb. 17</b>	Untersuchungsgruppe der Expertenbefragung. . . . .	191



## Vorwort

Kollegiale Beratung impliziert im Vorverständnis dieser Arbeit den Wunsch nach aktivem, authentischem, eben nicht „trägem“ Lernen. Das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse dieser Arbeit war davon geprägt, eben diese (idealtypische?) Annahme zur Leistungsfähigkeit der kollegialen Beratung aus einer betriebspädagogischen Sichtweise heraus zu erforschen. Beeinflusst wurde das Erkenntnisinteresse am Gegenstand der „Kollegialen Beratung“ zudem durch eine subjektorientierte Perspektive und durch ein Wissenschaftsverständnis, dem ein ständiger Theorie-Praxis-Bezug immanent ist. Die kollegiale Beratung wird in dieser Arbeit also in theoretischer, empirischer und sozialpolitischer Perspektive betrachtet.

Auf dem Weg zu diesem Promotionsvorhaben und in deren Bearbeitung habe ich vielfältige Unterstützung erfahren. Danken möchte ich an erster Stelle meinem Betreuer und Erstgutachter, Herrn Prof. Dr. Peter Dehnbostel. Ihn habe ich zu jedem Zeitpunkt der Arbeit als echten Mentor erleben dürfen. Dies zum einen durch seine kompetente fachliche Unterstützung aber auch dadurch, dass er das Bewältigen eines Promotionsvorhaben immer auch in seiner ganzen Komplexität verstanden und entsprechend unterstützt hat.

Meinem Zweitgutachter Herrn Prof. Dr. Jörg Knoll möchte ich vor allem dafür danken, dass er mich durch seine inhaltliche Expertise aber auch durch seine inspirierende Art, kollegiale Beratung zu vermitteln überhaupt erst auf diese Thematik „wissenschaftlich neugierig“ gemacht hat.

Danken darf ich auch all denjenigen, die mir durch ihre Aufmerksamkeit, ihr Zuhören-Können und ihre fachliche Unterstützung auf ihre je eigene Art geholfen haben diese Arbeit so zu bewerkstelligen, dass das Schreiben daran in großen Teilen sogar Spaß gemacht hat: Andreas Koch, Katja Schmidt, Stephanie Kessens-Wittemann, Kristin Hecker, Julia Gillen und Uwe Elsholz.

Lüneburg, Winter 2010

Rita Linderkamp



# 1 Einleitung

*Guter Rat ist wie Schnee:  
je leiser er fällt,  
desto länger bleibt er liegen.  
(Finnisches Sprichwort)*

## 1.1 Situationsbeschreibung und Fragestellung der Arbeit

Der Lernbedarf ist sowohl für Unternehmen als auch für Individuen enorm gestiegen. Beschäftigte stehen angesichts der wirtschaftlichen und technologischen Entwicklung vor der Herausforderung, ihr Wissen und ihre Kompetenzen permanent zu erneuern. Dabei reicht es nicht mehr aus, vordefiniertes Fachwissen in festgelegten Seminarbausteinen zu erwerben. Notwendig sind vielmehr Konzepte, die eine flexible und situationsangemessene Vermittlung und Anwendung neuer Lerninhalte ermöglichen und die verhindern, dass das in Weiterbildungen erworbene Wissen „träge“ (vgl. Gruber u. a. 1999), ohne Anwendungsbezug bleibt.

Wie alle aktuellen Lernprozesse ist auch die kollegiale Beratung eingebunden in ein Verständnis von Lernen, das sich innerhalb des Kontextes der Zielsetzung „Lebenslanges Lernen für alle“ (OECD 1996) bewegt. Vor diesem Hintergrund entwickelte und entwickelt sich im gesamten Bereich der Erwachsenenbildung ein neues Ergänzungsverhältnis „zwischen planmäßigem Lernarrangement und situativem ad-hoc-Lernen in praktischen Anforderungssituationen“ (vgl. Dohmen 2002, S. 8f.). Die kollegiale Beratung bewegt sich damit zugleich in einem erweiterten Lernverständnis, das durch Selbststeuerung, durch zunehmend informelle – neben formalen – Lernformen gekennzeichnet werden kann und das sich stets im „Spannungsfeld zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung“ (Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 213) bewegt.

In der thematischen Auseinandersetzung mit „kollegialer Beratung“ wird aber auch noch ein weiterer Fokus bemüht, der danach fragt, inwiefern es gelingen kann, das kooperative, kollegiale Lernformen ihren Platz im Kontext von „Humanität“ und „guter Arbeit“ finden. Kann die kollegiale Beratung verstanden werden als ein Konzept innerhalb einer neuen Lernkultur, in der Lernen ein Prozess ist, der sowohl von Unternehmen wie auch von den Teilnehmenden positiv bewertet wird und entsprechend engagiert praktiziert wird? Oder – noch zugespitzter gefragt: Kann sie einen Beitrag zu einer angestrebten „Versöhnung von Humanität und Effizienz“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 197) leisten?

Diese Arbeit geht von einem Verständnis aus, wonach die Vision vom (Lebenslangen) Lernen der Gesellschaft nur dann wichtige Impulse gibt, wenn einerseits Lern-

prozesse nicht einseitig effizienzorientiert gestaltet, sondern immer auch mit einer subjektorientierten Perspektive verbunden werden und andererseits die Einzelnen auch bereit und in der Lage sind, das Wissen, die Erfahrungen und Kompetenzen selbstverantwortlich und strukturell unterstützt weiterzuentwickeln. Die Einbindung der kollegialen Beratung in die Kompetenzdebatte und eine Verortung zwischen den Polen von „Konvergenz und Koinzidenz von Bildung und Ökonomie“ (Heid/Harteis 2004) wird im Verlaufe der Arbeit (insbesondere in Kapitel 4.2.1) einen breiteren Raum einnehmen.

Als leitendes Erkenntnisinteresse liegen dieser Arbeit mehrere Fragen zugrunde:

- Welche individuellen Leistungsmerkmale sind – aus subjektiver Sicht der Teilnehmenden<sup>1</sup> – relevant für das Gelingen kollegialer Beratungsformen?
- Welche Bedeutung erlangen kollegiale Beratungsformen als Element einer betrieblichen Bildungsarbeit?
- Welche Anforderungen ergeben sich für die Gestaltung der Lernumgebung für die kollegiale Beratung und für eine betriebliche Implementierung?
- Welche lerntheoretischen und lernstrategischen Anknüpfungspunkte erweisen sich als relevant für die Gestaltung kollegialer Beratungen (aus subjektiver und aus betrieblich-organisationaler Sicht)?

Die Arbeit soll – wie in den Fragestellungen expliziert – ein Beitrag dazu sein, die kollegiale Beratung aus mehreren Perspektiven zu erfassen. Dabei soll an bestehende berufs- sowie wirtschaftspädagogische und pädagogisch-psychologische Praxis- und Theoriebestände angeknüpft werden. In den jeweiligen Schlussfolgerungen ist zudem intendiert, Beiträge zu einer systematischen Weiterentwicklung, insbesondere in methodischer und betriebpädagogischer Sicht (für eine betriebliche Implementierung der kollegialen Beratung) zu leisten.

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden sowohl empirische als auch theoretisch-hermeneutische Zugänge gewählt.

---

1 Aus Gründen des Sprachflusses wird ausschließlich die männliche Form verwendet. Frauen sind damit selbstverständlich mit gemeint. In Abwägung zwischen flüssiger Sprachform und geschlechtsspezifischer Akzentuierung wird, wo möglich und sprachlich passend, eine geschlechtsneutrale Formulierung gewählt.

## 1.2 Wissenschaftsdisziplinäre und methodologische Einordnung

Dem Gegenstandsbereich der „kollegialen Beratung“ wird sich in dieser Arbeit in interdisziplinär genähert. Die grundlegende Annäherung geschieht über die Verortung innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. Berücksichtigt werden in einer weiter differenzierten Sichtweise auch die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen Betriebspädagogik, Arbeitspädagogik und der Erwachsenenbildung.

Aus der Perspektive der Betriebspädagogik werden all die Aspekte in den Blick genommen, die die kollegiale Beratung als Bestandteil einer betrieblichen Qualifizierungs- und Bildungsarbeit erörtern.

Aus arbeitspädagogischer Sicht werden all die Bereiche beleuchtet, die die aktuellen Tendenzen zum arbeitsbezogenen Lernen aufgreifen und zu den Funktionsweisen und Leistungsmerkmalen der kollegialen Beratung in Beziehung setzen. Dabei werden neue Lernkontexte und Lernformen sowie Gestaltungsanforderungen an Lernumgebungen berücksichtigt. Es wird aufgezeigt, inwiefern kollegiale Beratung Anknüpfungspunkte an das Konzept des situierten Lernens aufweist.

Eine erwachsenenpädagogische Sicht wiederum vertieft die Gesichtspunkte, die die Lehr-Lernprozesse von Erwachsenen aus einem persönlichkeitsbildenden Fokus heraus in den Blick nehmen und die eine durchaus (kritische) Sicht auf aktuelle Vereinnahmungstendenzen aus der Kompetenzdebatte einnehmen. Gefolgt wird in dieser Arbeit einem Grundverständnis von Kompetenzentwicklung, das die Aspekte von Subjektorientierung und Persönlichkeitsbildung ins Zentrum rückt.

Quer dazu durchzieht die gesamte Arbeit neben einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektive aber auch die Sichtweise der Pädagogischen Psychologie. Ihr Erkenntnisinteresse spiegelt sich in den Vertiefungen zu den lerntheoretischen Anknüpfungen und den Fragen der Lernstrategien und Lerntypologien und ihrer Beachtung für die Gestaltung von Lernumgebungen wider.

Die empirische Untersuchung will in zwei aufeinander aufbauenden Befragungen zwei Blickrichtungen einfangen: die aus subjektiver Sicht relevanten Merkmale der kollegialen Beratung und die aus betrieblich-organisationaler Sicht bedeutenden Faktoren mit der Zielsetzung einer betrieblichen Implementierung.

Methodologisch orientiert sich die Arbeit – und insbesondere das empirische Untersuchungsdesign – am Ansatz der qualitativen Sozialforschung. Vom Forschungsansatz her folgt diese Arbeit den Prämissen der Aktions- und Handlungsforschung und damit dem Anspruch, praxisbezogene Problemstellungen aufzugreifen, das gleichberechtigte Zusammenwirken von Theorie und Praxis aufzunehmen und auf

eine praxisverändernde Umsetzung der Forschungsergebnisse abzielen (vgl. Mayring 2002; Klafki 1976). Dieser Forschungsansatz wird mit dem Bezug auf die Forschungslogik und das Analyseverfahren der Grounded Theory in den durchgeführten Untersuchungen fortgesetzt und konkretisiert. Die Anwendung des Analyseverfahrens der Grounded Theory kann in diesem Sinne verstanden werden als eine Adaption der Handlungsforschung.

### 1.3 Aufbau und Struktur der Arbeit

Zusammenfassend ergibt sich folgender Aufbau der Arbeit:

Nach der Einleitung in **Kapitel 1** werden im **Kapitel 2** die dieser Arbeit zugrunde liegenden methodologischen Grundbezüge erläutert. Dabei werden der Bezug zur qualitativen Sozialforschung und die Anwendung der Forschungslogik der Grounded Theory in Verbindung mit einer Perspektiven-Triangulation im Mittelpunkt stehen. Vertiefend werden darauf aufbauend differenzierte Erläuterungen zum angewandten Analyseverfahren und zu den in der Arbeit angewandten Modifikationen in der Anwendung der Grounded Theory dargelegt.

Das **Kapitel 3** gibt einen Überblick über die Genese, die Merkmale und die Entwicklungslinien der kollegialen Beratung. Dort werden die Supervisionsarbeit, ausgewählte Bezüge zur Organisationsentwicklung (OE) und Institutionenberatung sowie die Balintarbeit als maßgebliche Entstehungskontexte der kollegialen Beratung skizziert (Kapitel 3.1). In Kapitel 3.1.4 zur Konzeptualisierung kollegialer Beratung wird gezeigt, dass sich zum Konstrukt „kollegiale Beratung“ mehrere Begrifflichkeiten und sich überlappende Konzepte herausgeschält haben, die sich sowohl in der Literatur wie auch in der Praxisanwendung vermischen. Für die weitere Bearbeitung innerhalb der Arbeit wird der Begriff „kollegiale Beratungsformen“ als Oberbegriff vorgeschlagen und eine strukturelle Darstellung anhand von vier Typisierungen kollegialer Beratungsformen vorgenommen, deren jeweilige Merkmale in Kapitel 3.2 herausgearbeitet werden. Dies geschieht anhand von vier Modellen: die „kollegiale (kooperative) Beratung“ und die „kollegiale Supervision/kollegiale Fallberatung“ als konzeptionelle Grundmodelle und den Konzepten des „Reflecting Team“ und der „(Tandem-) Intervision“ als Beispiele für entwicklungsrelevante und anschauliche Modelle kollegialer Beratungsformen. In Kapitel 3.3 werden dann zukünftige Entwicklungslinien der kollegialen Beratung aufgezeigt.

Das **Kapitel 4** stellt den Zusammenhang zwischen der kollegialen Beratung und der betrieblichen Weiterbildung her. In der Beschreibung der Ausgangslage der betrieblichen Weiterbildung (Kapitel 4.1) werden die Bedeutung und Entfaltung neuer Lernkontexte und Lernformen, die Dimensionen einer lernförderlichen Arbeitsgestaltung und die Tendenz zur Selbststeuerung von Lernprozessen als wesentliche

Entwicklungsmomente betrieblicher Weiterbildung skizziert (Kapitel 4.1.2). Diese werden durch die Aufschlüsselung der derzeit verfügbaren empirischen Daten zur betrieblichen Weiterbildung ergänzt (Kapitel 4.1.3) und zu den Rahmenbedingungen lebensbegleitenden Lernens kontextualisiert (Kapitel 4.1.4). Das Kapitel 4.2 „Betriebliche Weiterbildung als Feld der Kompetenzentwicklung“ stellt die Verbindung zur Debatte um die Kompetenzentwicklung her und akzentuiert spezifische Forschungsergebnisse, die die Kompetenzentwicklung mit Blickrichtung auf eine arbeitnehmerorientierte Weiterbildung herausstellen. Danach erfolgt die Erörterung der Betrieblichen Weiterbildung als Element eines umfassenden betrieblichen Bildungsmanagements (Kapitel 4.3). Dabei werden die Perspektiven des Human Resource Development (HRD) (Kapitel 4.3.1) und des Wissensmanagements (4.3.2) berücksichtigt. Das Kapitel 4.4 liefert eine Zusammenfassung der Relevanz betrieblicher Weiterbildungstendenzen für kollegiale Beratungsformen.

In **Kapitel 5** erfolgt eine weitere Perspektivenerweiterung, bei der die kollegiale Beratung zunächst auf ihre Anknüpfbarkeit an lerntheoretische Konzepte (Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus) betrachtet und dann in eine vornehmlich pädagogisch-psychologischer Perspektive eingebettet wird (Kapitel 5.1). Außerdem werden die das Lernen beeinflussende Dimensionen der verschiedenen Lerntypen (Kapitel 5.2) und der verschiedenen Lernstrategien (Kapitel 5.3) aufgefächert. In Kapitel 5.4 erfolgt dann eine Betrachtung über die Gestaltung von Lernumgebungen nach einem gemäßigt konstruktivistischen Ansatz. Diese Gestaltungsvorschläge werden anhand des Konzeptes vom situierten Lernen konkretisiert (Kapitel 5.5) und im Kapitel 5.6 auf ihre Adaption für die kollegiale Beratung hin diskutiert.

Das **Kapitel 6** ist das zentrale Kapitel zur Darstellung des Designs und zur Präsentation der Ergebnisse der empirischen Untersuchungen. Hier werden zunächst der Untersuchungsverlauf und die Methoden vorgestellt (Kapitel 6.1). Die empirische Arbeit nimmt zwei Perspektiven in den Blick: In einer ersten, umfassenderen Teilnehmendenbefragung werden zunächst die subjektiven Bedeutungszusammenhänge für das Konstrukt „kollegiale Beratungsformen“ herausgearbeitet und unter den zentralen Schlüsselkategorien „individuelle Leistungsmerkmale“, „Relevanz von Gruppenprozessen“ und „Aspekte für eine betrieblich/institutionelle Verankerung“ ausgewertet (Kapitel 6.2). In einer zweiten, als Expertenbefragung aufgebauten Untersuchung stehen organisationale Fragen der Implementierung und Konzeptualisierung der kollegialen Beratung im Zentrum (Kapitel 6.3). In diesem Kapitel werden auch die Zwischenergebnisse aus der ersten Befragung einer kommunikativen Validierung unterzogen.

In **Kapitel 7** werden die wesentlichen Ergebnisse zusammengefasst und Ausblicke sowie Desiderate für die Weiterentwicklung der kollegialen Beratung formuliert.

In einem gesonderten **Anhangband** (der aus Gründen der Verdichtung dieser Veröffentlichung nicht beigefügt ist) sind zwei Anhänge zusammengeführt, die der

Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Forschungsvorgehens dienen und deren separate Aufarbeitung zudem die Lesbarkeit der Promotionsarbeit unterstützen sollen:

In den Auswertungsdiagrammen wurden, quasi als analytischer Zwischenschritt, zusammenfassende Auswertungen mit hinweisenden Textstellen der durchgeführten Interviews zu einzelnen Kategorien aufgezeigt.

Darüber hinaus wurden dem Anhangband die Transkripte der Teilnehmenden-Interviews und der Experteninterviews beigelegt.

## 2      **Forschungsaufbau und Methodologie**

In diesem Kapitel werden die für die vorliegende Untersuchung wesentlichen Anknüpfungspunkte innerhalb der qualitativen Sozialforschung beschrieben. Diese werden aufgrund der Relevanz für das analytische Vorgehen dieser Arbeit mit dem Verfahren der Methoden- und der Perspektiven-Triangulation sowie der Forschungslogik der Grounded Theory verknüpft. Nach den theoretischen Ausführungen zu diesen Ansätzen wird erläutert, in welcher Form diese Grundsätze und Verfahrensweisen auf die vorliegende empirische Untersuchung angewandt wurden.

Damit soll zum einen eine Transparenz über das methodische Vorgehen innerhalb dieser empirischen Untersuchung hergestellt werden. Ziel ist es zum anderen auch, den beschriebenen Anspruch der Triangulation qualitativer Daten einzulösen, indem die Daten aus mehreren Perspektiven betrachtet und über die Forschungslogik der Grounded Theory analysiert werden.

### 2.1      **Bezug zur qualitativen Sozialforschung**

Das methodische Vorgehen in dieser Arbeit bezieht sich, sowohl hinsichtlich des gesamten Untersuchungsaufbaus, der Auswertungsarbeiten als auch der Theoriegenerierung, auf die qualitative Sozialforschung. Sie bietet den geeigneten forschungstheoretischen Rahmen, um subjektive Einstellungen, individuelle Deutungen, strukturelle Aspekte und Implementierungsfragen, die den Erkenntnisinteressen dieser qualitativen Studie entsprechen, nachzugehen. Dabei sollen nicht nur bestehende Vorannahmen hypothetisch überprüft, sondern auch neue Erkenntnisse und Theoriebestandteile zum Gegenstandsbereich kollegialer Beratungsformen generiert werden. Eine quantitativ ausgerichtete Forschungsarbeit könnte diesem Erkenntnisinteresse, gerade was die Herausarbeitung von subjektiv gemeintem Sinn und eine daraus hergeleitete Rekonstruktion von Strukturen betrifft, so nicht gerecht werden (siehe dazu ausführlicher beispielsweise: Köckeis-Stangel 1982, S. 342f.; Lamnek 2005; Lüders/Reichertz 1986, S. 92f., S. 133; Reichertz 2007a, S. 514; Steinke 1999).

Ergänzend ist u. a. Lamnek zuzustimmen, der darauf hinweist, dass der allgemeine Begriff der qualitativen Sozialforschung erst in seinen differenzierten Bezügen Aufschluss über die konkreten Forschungsmethoden und seine Angemessenheit geben kann:

*„Qualitative Sozialforschung wurde zu einem Omnibusbegriff, der sich aus wissenschaftstheoretischen Positionen und unterschiedlichen Theorieschulen ableiten lässt und unter den sich eine Vielzahl konkreter empirischer Forschungsverfahren problemlos subsumieren lassen.“ (Lamnek 2005, S. 33)*

Eine grundlegende forschungsmethodologische Entscheidung ist die Wahl der Forschungsperspektive. Die vorliegende Arbeit folgt einem explorativen Vorgehen: Damit wird zum einen der Schwerpunkt darauf gelegt, sich den Gegenstandsbereich durch subjektive Zugänge und Erfahrungen mittels persönlicher Befragungen zu erschließen. Zum anderen ist so eine flexible Vorgehensweise möglich, um im Verlaufe der Untersuchung die jeweiligen Ergebnisse aus Einzeldaten und deren Zusammenhänge sowie die methodischen Schritte immer wieder zu reflektieren und gegebenenfalls zu korrigieren. Durch die ständige Einbeziehung und Rückbindung theoretischer Bezüge und empirischer Erkenntnisse bindet sich das Verfahren zudem in eine hermeneutische Vorgehensweise ein.

Dieses hermeneutische Grundverständnis spiegelt sich in der Anwendung für diese Arbeit in doppelter Verstehensweise wider: zum einen im klassischen Sinne eines hermeneutischen Textverstehens, also der intensiven Verstehensarbeit einzelner Texte (vgl. Lamnek 2005, S. 60) und zum anderen im Sinne eines hermeneutischen Zirkels im Theorie-Praxis-Verhältnis, bzw. in der Wechselwirkung von gesellschaftlichen Zusammenhängen (Theorie) und gesellschaftlichen Wirklichkeiten bzw. deren Wahrnehmungen (Praxis). Die Rahmung für das Textverstehen geschieht auch dadurch, dass theoretische Vorannahmen permanent Bestandteil des Forschungsprozesses sind und umgekehrt die empirischen neuen Erkenntnisse die Rahmungen für Theoriegenerierungen und umgekehrt darstellen (vgl. Lamnek 2005, S. 65).

In den sich nun anschließenden beiden Unterkapiteln „Triangulation als Perspektivenerweiterung“ und „Die Forschungslogik der Grounded Theory“ werden die zwei forschungsmethodischen Ansätze ausführlicher erläutert, die sowohl in der Theorie als auch in der praktischen Anwendung maßgebliche Relevanz für diese Arbeit haben. Die Anwendung des Analyseverfahrens in Anlehnung an die Grounded Theory nimmt im Untersuchungsverlauf dieser Arbeit einen großen Stellenwert ein. In einem gesonderten Kapitel (2.2) wird daher zunächst das Auswertungsverfahren der Grounded Theory mit ihren typischen Bestandteilen beschrieben, um daran anschließend an Beispielen eine Transparenz darüber herzustellen, wie diese Auswertungslogik, insbesondere über die Anwendung des „paradigmatischen Modells“ in dieser Arbeit tatsächlich angewandt und an das spezifische Erkenntnisinteresse angepasst wurde.

## 2.2 Triangulation als Perspektivenerweiterung

In der Debatte um eine Übertragbarkeit der Gütekriterien quantitativer Sozialforschung (insbesondere der Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität) entgegen einer eigenständigen Geltungsbegründung einer qualitativen Sozialforschung hat sich unter dem Begriff „Triangulation“ eine methodologische Forschungslinie etabliert, die aus einer systematischen Perspektivenvielfalt heraus eine Geltungsbegründung qualitativer Sozialforschungen entwickelt.

Es soll sich nun auf die Aspekte eines Triangulations-Verständnisses konzentriert werden, die für das konkrete Erkenntnisinteresse und den gewählten Untersuchungsaufbau dieser Arbeit von Bedeutung sind<sup>2</sup>.

Flick (1992) diskutiert in einem Aufsatz mit dem Titel „Entzauberung der Intuition. Systematische Perspektiven-Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen“ eine weitere, neben der einseitigen Validierungslogik sich ansiedelnde, gegenstandsbezogene Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Forschung. Dabei geht er

*„...in doppelter Hinsicht vom Leitgedanken der Gegenstandsangemessenheit aus: Ebenso wie die Methoden dem untersuchten Gegenstand angemessen sein sollten, müssen die zu ihrer Überprüfung verwendeten Kriterien und Prüfschritte den eingesetzten Methoden angemessen sein [...]. Konsequenz hiervon ist die Entwicklung und Formulierung spezifischer Kriterien und Prüfverfahren zur Beurteilung qualitativer Daten und Interpretationen und die Formulierung von Strategien zur Fundierung ihrer Geltungsbegründung.“ (Flick 1992, S. 13)*

Hieran anknüpfend wird das Konzept der Triangulation als eine „solche gegenstandsangemessene Strategie“ der Fundierung und Geltungsbegründung qualita-

2 Zur grundlegenden Debatte eines Triangulationsverständnisses in dem Methodenvergleich quantitativer versus qualitativer Sozialforschung siehe Flick 1989; Flick 1992; Kleining 1982; Köckeis-Stangel 1982; Lamnek 1988, 2005; Denzin 1978. Mit Bezug auf Denzin (1978) sind ursprünglich vier verschiedene Typen der Triangulation zu unterscheiden: 1. die Daten-Triangulation, 2. die Investigator-Triangulation, 3. die Theorien-Triangulation und 4. die methodische Triangulation mit den sich auch später durchsetzenden Methoden-Triangulationen innerhalb einer Methode (within-method) und der Triangulation zwischen verschiedenen Methoden (between-method) (vgl. Flick 1992, S. 14f.). Mit Hammersley/Atkinson (1983) wird eine Weiterentwicklung über den Ansatz der „Reflexiven Triangulation“ als neue Strategie der ethnographischen Feldforschung hinzugefügt. Hierbei werden die Daten „aus den verschiedenen Phasen der Feldarbeit“ verglichen und es erlangen gerade die „unterschiedlichen Standpunkte in der kommunikativen Validierung und [die] Handlungen verschiedener Teilnehmer“ eine besondere Relevanz (ebd., S. 16). Die Untersuchungsstränge dieser Triangulationslinien sehen ihren Schwerpunkt hauptsächlich (noch) in dem Nachweis als Validisierungstechnik qualitativer Daten analog zur quantitativen Sozialforschung, was sich erst im weiteren Verlauf in Richtung einer eigenständigen Geltungsbegründung qualitativer Sozialforschung (siehe insbesondere Flick 1992; Kleining 1982) weiter entwickelt.

tiver Daten und Interpretationen dargestellt. Zielsetzung einer so verstandenen Triangulation ist nicht eine „objektive Validierung oder Hypothesenüberprüfung“, sondern eine möglichst große Verbreitung der Erkenntnismöglichkeiten.

Werden bei diesem Verständnis von Triangulation auf den ersten Blick widersprüchliche Ergebnisse geliefert, sollte dies weniger zu einer Entweder-oder-Entscheidung über die Angemessenheit bzw. Validität des einzelnen Ergebnisses führen, wie dies in der Idee der Handlungsvalidierung und der damit intendierten Falsifikation/Verifikation realisiert werden soll, sondern es stellt sich „eher die Frage, auf welcher Ebene die Entsprechungen zwischen den zunächst widersprüchlich erscheinenden Ergebnissen zu suchen [sind]“ (ebd., S. 22f.).

In dieser Argumentation wird angeknüpft an Lamnek (1988), der davon ausgeht, dass beim Einsatz unterschiedlicher Methoden „übereinstimmende Ergebnisse unwahrscheinlich“ sind und „kongruente Befunde [...] daher nur selten zu erwarten sind“ (Lamnek 1988, S. 236). Als Konsequenz daraus fordert Lamnek, die Erwartung an Triangulation zu konkretisieren und realistischer zu formulieren. Er schlägt vor, dabei eine andere Definition von Konvergenz zu verwenden, nämlich einen

*„Konvergenzbegriff, nicht im Sinne von Deckungsgleichheit, sondern im Sinne von Komplementarität – bildlich gesprochen etwa im Sinne eines Puzzles oder der beiden unterschiedlichen Seiten einer Medaille, so bedeutet Konvergenz, daß sich die Erkenntnisse ineinander fügen, sich ergänzen, auf einer Ebene liegen, aber nicht kongruent sein müssen.“ (Ebd., S. 236)*

Kleining weist darauf hin, dass durch die Kombination unterschiedlicher Datenquellen und durch die Ergebnisingewinnung aus unterschiedlichen Materialien (z. B. Erkenntnisgewinne aus teilnehmenden Beobachtungen, verschiedenen Interviewformen oder Fallstudien) eine Strategie verfolgt wird, bei der gerade die Vielschichtigkeit und auch scheinbar widersprüchliche Ergebnisse zu einer Verbreiterung der Erkenntnismöglichkeiten über den Forschungsgegenstand beitragen können (vgl. Kleining 1982, S. 237f.).

Ebenso empfiehlt Köckeis-Stangel (1982) ein vielschichtiges Triangulationsverständnis und verbindet dieses mit einem Appell an einen entschiedenen Methodenpluralismus:

*„Anstelle von Validierung zu sprechen, wäre es vielleicht adäquater, unsere Prüfprozesse als mehrperspektivische Triangulation anzusehen [...] und im voraus schon darauf gefaßt zu sein, als Ergebnis kein einheitliches, sondern eher ein kaleidoskopartiges Bild zu erhalten. Im Sinne einer solchen Triangulation erscheint gewiß auch jedwede Form der Kombination von Methoden begrüßenswert.“ (Köckeis-Stangel 1982, S. 363)*

Allgemein wird mit dem Begriff der Triangulation in der Sozialforschung die „Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Punkten aus bezeichnet“ (Flick 2007, S. 309), wobei in der Regel der Zugang über verschiedene methodische Zugänge und der Bezug auf verschiedene Datenquellen gemeint ist (vgl. ebd.)<sup>3</sup>.

In der neueren Anwendungspraxis findet sich jedoch eine Erweiterung dieses Verständnisses von der Methoden-Triangulation hin zur „Perspektiven-Triangulation“ (vgl. Fischer-Rosenthal 1991; Flick 1992, 2007; Marotzki 1995; Tiefel 2004).

Flick legt den Fokus einer „systematischen Perspektiven-Triangulation“ auf unterschiedliche Forscherperspektiven, bei denen – vereinfacht dargestellt – zum einen die subjektiven Sichtweisen und Theorien der Forschungsteilnehmenden und zum anderen die strukturellen Merkmale der untersuchten Gegenstände analysiert und dargestellt werden (Flick 2007, S. 315f.). Damit soll

*„...die Triangulation unterschiedlicher methodischer (qualitativer) Zugänge das interessierende Phänomen in seiner Vielschichtigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven erfassen [...] eine solche Triangulation (sollte) auf dem einen Wege die Bedeutung des Problems für die untersuchten Subjekte fokussieren. Diesem Zweck dient die Rekonstruktion subjektiver Theorien [...]. Auf dem anderen Wege sollte die Triangulation die strukturellen Aspekte des Problems analysieren.“*  
(Flick 1992, S. 35)

Mit Blickrichtung auf die (soziologische) Biographieforschung unterscheidet Fischer-Rosenthal innerhalb der Triangulation drei konzeptionelle Perspektiven: die Sinnperspektive, die Funktionsperspektive und die Strukturperspektive (Fischer-Rosenthal 1991, S. 254f., zit. nach Tiefel 2004, S. 79). Diese Formen der Perspektiven-Triangulation haben „nichts mehr mit der ursprünglichen Annahme von Denzin (1970) gemein, durch Triangulation die eine Methode mit der anderen zu validieren“ (Tiefel 2004, S. 80).

Das Triangulieren von Forschungsperspektiven wie -methoden kann vielmehr als Strategie der Perspektivenerweiterung eingesetzt werden, die gegenstandsangemessen und bezogen auf gesellschaftliche Pluralisierungen angewendet werden sollte.

*„Versteht man Triangulierung vornehmlich als Strategie der Perspektivierung, wie ich es dargelegt habe, dann käme man in der Folge zu Forschungsdesigns, die dem Trend der Pluralisierung in der Moderne Rechnung tragen würden.“*  
(Marotzki 1995, S. 80)

Dem Vorgehen in dieser Arbeit liegt der Versuch zu Grunde, das oben beschriebene Verständnis von Triangulation anzuwenden und dabei auf die begrenzten Möglich-

---

3 Über die Aufhebung des Widerspruchs zwischen qualitativer und quantitativer Forschung und eine Annäherung beider Forschungslinien siehe insbesondere Kelle/Erzberger 2007.

keiten einer Empirie im Rahmen einer Promotion zu adaptieren. Dieser Ansatz soll durch eine Kombination aus leitfadengestützten Interviews mit den Teilnehmenden der kollegialen Beratung (mit dem Fokus auf ein Erfassen der inneren Bedeutungen für die Beteiligten) einerseits und darauf aufbauenden Experteninterviews andererseits, die eher die strukturellen Aspekte einfangen und vertiefen, eingelöst werden. Sowohl in der Auswertung der Interviews als auch in den Schlussfolgerungen sollen diese Perspektiven miteinander verbunden werden. Es wird auf diese Weise eine Form der Triangulation angewendet, die verschiedene Perspektiven aufeinander bezieht. Damit werden im Wesentlichen subjektiv-intentionalistische Perspektiven, die die Bedeutung und den Sinn für die Subjekte fokussieren in den Blick genommen. Gleichzeitig werden, sowohl durch den Aufbau und die Inhalte der Experteninterviews als auch durch die Einbeziehung der Textanalysen, die strukturellen Aspekte des Konstruktes „kollegiale Beratung“ in den Blick genommen. In der Auswertung der Interviews und den formulierten Schlussfolgerungen sollen beide Perspektiven miteinander verbunden werden.

Das Triangulationsverständnis findet sich also in mehrfacher Form wieder: als Methoden-Triangulation und als Perspektiven-Triangulation, die die subjektiven Sinnstrukturen und auch die strukturellen Aspekte einbeziehen. Diese Blickrichtung findet sich auch wieder in dem System von Kategorien und Subkategorien, das auf der Grundlage einer durch die Methode der Grounded Theory entwickelten Analysearbeit abgeleitet und als Grundlage für die weitere Bearbeitung angenommen wurde.

### 2.3 Die Forschungslogik der Grounded Theory

Die Grounded Theory<sup>4</sup> gilt weltweit als eine der am meisten verbreiteten Vorgehensweisen der qualitativen Sozialforschung (vgl. Legewie 1995, S. VII), die sich insbesondere in praxisrelevanten Forschungsprojekten bewährt hat. Sie gilt als ein „wissenschaftstheoretisch begründeter Forschungsstil“, der ein „abgestimmtes Arsenal von Einzeltechniken“ (vgl. ebd., S. VII) einsetzt und weiter verarbeitet. Aus Interviews, Beobachtungen, Dokumenten u.ä. kann dabei schrittweise eine in den Daten begründete Theorie (eine „Grounded Theory“) entwickelt werden (vgl. ebd.).

#### 2.3.1 Forschungsstil und zentrale Elemente der Grounded Theory

Als theoretische Begründer der Grounded Theory gelten die beiden Soziologen Anselm L. Strauss und Barney G. Glaser, die nach ihrem grundlegenden Werk „The Discovery of Grounded Theory“ von 1967 begannen, den darin vorgeschlagenen Forschungsstil getrennt voneinander zu vertreten und mit jeweiligen neuen Mitstreiterin-

---

4 Grounded Theory könnte man als gegenstands- oder *datenverankerte Theoriebildung* übersetzen. Im Deutschen hat sich der Ausdruck Grounded Theory eingebürgert.

nen und Mitstreitern<sup>5</sup> weiter zu differenzieren (vgl. Mey/Mruck 2007, S. 12)<sup>6</sup>. Diese sehr dynamische und offene Forschungsweise, bei der der analytische Prozess mit seiner „großen Präzision und Regelhaftigkeit“ immer mit einem hohen Maß an „forschender Kreativität“ verbunden werden soll (Strauss/Corbin 1996, S. 18), ist charakteristisch für diesen sich ständig weiter entwickelnden Forschungsstil.

Es entspricht der Forschungslogik der Grounded Theory, dass

*„entgegen der traditionellen Auffassung eines speziellen Vorgehens, in dem Planung, Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung getrennte Arbeitsphasen darstellen – die Forschungsarbeit in einem ständigen Wechsel zwischen Handeln (Datenerhebung) und Reflexion (Datenanalyse via Kodierprozeduren und Theoriebildung) erfolgt [...]. Die [...] Ergebnisse in all ihrer Vorläufigkeit dienen der fortlaufenden Präzisierung der Forschungsfrage (und kontinuierlichen Hypothesengenerierung) und steuern über das Theoretical Sampling auch die Auswahl der weiteren zu erhebenden Daten und deren Analyse [...].“ (Mey/Mruck 2007, S. 12f.)*

Die Zielsetzung der Grounded Theory besteht darin, nicht nur Daten deskriptiv zu beschreiben, sondern durch das Aufbrechen, Kontextualisieren und Neu-Zusammensetzen aus den Daten Theorien zu entwickeln (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 39). Die Formulierung einer Theorie steht in diesem Verständnis nicht am Anfang, sondern am Ende des Forschungsprozesses. Nicht der Theorietest, sondern die Theoriegenerierung ist das vorrangige Ziel der Forschung (vgl. Rech 2006, S. 189).

Anselm Strauss und Juliet Corbin leiten die Konzeption der analytischen Verfahren aus einer vielschichtigen Zielsetzung heraus ab: Die Grounded Theory soll dabei

5 Als die bekanntesten etwa Juliet Corbin auf der Seite von Anselm M. Strauss und Phyllis Stern oder Kathy Charmaz auf der Seite von Barney G. Glaser

6 Anselm Strauss, der von der University of Chicago kam, wurde stark von den Einflüssen des Interaktionismus und den Schriften z. B. von John Dewey, G.H. Mead und Herbert Blumer geprägt. Vor diesem Hintergrund wurden Prinzipien wie „die Notwendigkeit, ins Feld zu gehen“, „die Bedeutung von wirklichkeitsverankerten Theorien“, die „Betonung von Veränderung und Prozess und der Variabilität und Komplexität“ sowie die „Zusammenhänge zwischen Bedingung, Bedeutung und Handeln“ (Strauss/Corbin 1996, S. 9) grundlegende Prinzipien der Grounded Theory. Barney Glaser kam von der Columbia Universität und entstammte einer ganz anderen Forschertradition um Paul Lazarsfeld, die sich eher mit der Weiterentwicklung und Erneuerung quantitativer Methoden befassten (ebd., S. 10). Durch den ausgeprägten Feldbezug und die hohe Bedeutung induktiver Vorgehensweisen für eine Theoriegenerierung leistet die Grounded Theory auch einen wesentlichen Beitrag zu einer Theorie-Praxisverbindung, die in vielen bis dato bestehenden sozialwissenschaftlichen Forschungsansätzen als eher defizitär verankert beschrieben werden kann. Ausführlich zur Stellung der Grounded Theory im Kontext qualitativer Sozialforschung siehe Hildenbrand, der die Grounded Theory in „Deutschland und weltweit“ zu einer der „verbreitetsten Methoden der qualitativen Sozialforschung“ und insbesondere im „Bereich sozialwissenschaftlicher Hermeneutik zum festen Bestand des methodologischen Diskurses“ zählt (Hildenbrand 2007, S. 32ff.).

unterstützen „eher eine Theorie zu entwickeln, als sie zu überprüfen“ (Strauss/Corbin 1996, S. 39). Sie soll dem Forschungsprozess „die notwendige methodische Strenge“ verleihen; den Analysierenden soll sie helfen, die „mitgebrachten und während des Forschungsprozesses entwickelten Verzerrungen und Vorannahmen zu durchbrechen“ und schließlich hat sie für „Gegenstandsverankerung“ (grounding) zu sorgen (ebd.). Im Prozess des Analysierens soll „Dichte, Sensibilität und Integration“ entwickelt werden, die benötigt werden, um eine „dichte, eng geflochtene erklärungsreiche Theorie“ zu generieren, die sich „der Realität, die sie repräsentiert, so weit wie möglich annähert“ (ebd.).<sup>7</sup>

Anselm Strauss benennt „drei Essentials“ die aus seiner Sicht erfüllt sein müssen, „damit das Vorgehen als GTM [Grounded Theory Method, R.L.] bezeichnet werden kann“ (Mey/Mruck 2007, S. 17):

*„Erstens die Art des Kodierens. Das Kodieren ist theoretisch, es dient also nicht bloß der Klassifikation oder Beschreibung der Phänomene. Es werden theoretische Konzepte gebildet, die einen Erklärungswert für die untersuchten Phänomene besitzen. Das Zweite ist das theoretische Sampling [...], (d. h.) dass es darauf ankommt, schon nach dem ersten Interview mit der Auswertung zu beginnen, Memos zu schreiben und Hypothesen zu formulieren, die dann die Auswahl der nächsten Interviewpartner nahe legen. Und das Dritte sind die Vergleiche, die zwischen den Phänomenen und Kontexten gezogen werden und von denen erst die theoretischen Konzepte erwachsen.“ (Mey/Mruck 2007, S. 17)*

Über den von Glaser und Strauss formulierten Anspruch, das Ziel der Sozialforschung sei nicht Theorie *test*, sondern Theorie *generierung* entwickelte sich eine „ausdrückliche Absetzung vom ‚Mainstream‘ der empirischen Sozialforschung“, die sich in der „Rezeption der qualitativen Methodologie in Deutschland“ als „äußerst einflussreich“ erwies und insbesondere die Position von „Ex ante auf im Forschungsprozess hervorgebrachte Hypothesen“ zur Diskussion stellte (Meinefeld 2007, S. 268).

Auf das in Forschungsprozessen generell bestehende Problem der „Durchmischung“ des theoretischen Vorwissens der Forschenden mit dem vorliegenden,

---

7 Ein neuer theoretischer Ansatz, der aus aktuellem Datenmaterial analysiert wird, soll dazu dienen, die Beschaffenheit sozialer Ordnungen zutreffend zu beschreiben und eine realitätsverankerte Theorie zu entwickeln. Die Betonung der Grounded Theory liegt deshalb auf der Veränderung und Prozessgestaltung bzw. der Variabilität und Komplexität. Dies impliziert aber gleichermaßen, dass eine Theorie, die sich auf soziale Phänomene bezieht, immer aufs Neue generiert werden muss und aufgrund des schnellen gesellschaftlichen Wandels die Theorie von heute nicht mehr der Aussage einer Theorie von morgen oder Bestandteilen einer solchen Theorie entsprechen kann (vgl. Reck 2006, S. 191f.). Insofern wird der Einbezug bestehender Theorien und theoretischer Vorannahmen durch die Forschenden durchaus als Element des Forschungsprozesses im Sinne einer Grounded Theory gesehen, aber eben nicht als feststehender und theoriegenerierender Bestandteil.

neuen Datenmaterial reagieren aktuelle Anwender bzw. Interpreten der Grounded Theory mit der Begründung der Unmöglichkeit des vollkommenen Ignorierens theoretischen Vorwissens und mit der Aufforderung nach der Mischung „zwischen prinzipieller Offenheit und notwendiger theoretischer Strukturiertheit“ (Rech 2006, S. 141). Sie offerieren dabei eine weitgehende Offenheit im Analyseprozess und appellieren an die Kreativität des Forschenden. In diesem Sinne können theoretische Strukturen durchaus einem kreativen Vorgehen dienen, sie sollten der Untersuchung aber nicht festgefahren im Wege stehen. „Kategorien aus bereits bestehenden Theorien können somit zwar ausgeliehen und als Kontextwissen behandelt werden, um die theoretische Sensitivität zu erhöhen“ (Glaser/Strauss 2005, zit. nach Rech 2006, S. 141), sie sollten aber nicht als Kontrollinstrument für die Bildung einer neu entstehenden Theorie eingesetzt werden.

### 2.3.2 Entwicklungslinien in der Grounded Theory

Obwohl oder vielleicht auch gerade weil die Grounded Theory sich in verhältnismäßig kurzer Zeit zu einer sehr prominenten Forschungsrichtung entwickelt hat, sind zunehmend kritischere Töne lauter geworden, die sich durchaus als wissenschaftlicher Streit bezeichnen lassen<sup>8</sup>.

Im Hinblick auf aktuelle Anwendungsmissstände kritisiert beispielsweise Strübing:

*„Reihenweise wird sich in Methodenteilen qualitativ-empirischer Studien auf dieses Verfahren (gemeint ist die Grounded Theory, R.L.) berufen, als ließen sich damit die höheren Weihen interpretativer Sozialforschung erlangen. Leider beschleicht den Leser und die Leserin beim Studium solcher Forschungsberichte nicht selten der Verdacht, dass man gerade dann gerne nach dem Gütesiegel „grounded theory“ greift, wenn man selbst nicht so recht weiß, wie man zu Ergebnissen gekommen und welchem Verfahren man dabei gefolgt ist.“ (Strübing 2004, S. 7)*

8 Zum wissenschaftlichen Streit zwischen den beiden „founding fathers“ der Grounded Theory, Barney Glaser und Anselm Strauss und später (insbesondere nach dem Tod von Strauss im Jahre 1996) Juliet Corbin, gibt es eine Vielzahl von Erklärungsversuchen und Veröffentlichungen, zu deren prominentesten Vertretern Udo Kelle (1994, 1995), Jörg Strübing (2004, 2007) und Andreas Böhm (2007) gehören. Diese Debatte wiederum wird in dem „Grounded Theory Reader“, der 2007 von Günter Mey und Katja Mruck zum Anlass des 40. Jahrestages nach Erstveröffentlichung des Ursprungswerkes der Grounded Theory „The discovery of grounded theory“ herausgegeben wurde, auf einer Meta-Ebene diskutiert und – grob vereinfacht – zum einen auf die gegensätzlichen Ursprungsbezüge der Gründungsväter aus der qualitativen versus der quantitativen Sozialforschung und andererseits zwischen grundlagentheoretisch, fundamentaler gegenüber einer praxisorientierten und transparenzverpflichteten Wissenschaftsauffassung begründet. Gleichzeitig betonen Mey/Mruck, dass sich die aktuelle Auseinandersetzung durch die jeweils eigenen Pointierungen der deutschen Diskursvertreter (also insbesondere Kelle, Strübing, Böhm) verselbstständigt hat und in maßgeblichen Teilen in eine eigenständige Debatte über die empirische Sozialforschung überführt wurde (siehe Mey/Mruck 2007, S. 19ff.).

In seinen weiteren Ausführungen betont Strübing, dass die Grounded Theory entgegen vieler weit verbreiteter Missverständnisse nicht dadurch ihre Güte erhält, dass „nur durch die ausschweifende Paraphrase empirischer Daten [...] schon die Rede von der empirisch begründeten Theoriebildung gedeckt“ ist (ebd., S. 8). Vielmehr müsse die Qualität wieder zunehmend dadurch abgesichert werden, indem die „epistemologischen und methodologischen Hintergründe“ und die Grundzüge des Verfahrens durch eine detaillierte Kenntnis und Anwendung der „Grundsätze, Prozesslogik und Verfahrensschritte der grounded theory“ durchdrungen werden und der Charakter des Forschungsverfahrens der Grounded Theory mit der „zeitlichen Parallelität“ und „wechselseitigen funktionalen Abhängigkeit der Prozesse von Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung“ (ebd., S. 13f.) ursächlich verstanden und angewendet wird.

Einen ebenfalls kritischen Blick aus einer beobachtenden, praxisorientierten Sichtweise auf die Interpretationspraxis der Grounded Theory werfen auch Mey/Mruck. Vor dem Erfahrungshintergrund von „Workshops zur GTM“ (Grounded Theory Methodologie) am Mannheimer Zentrum für Umfragen, Materialien, Analysen beschreiben sie, dass einerseits die Anwendung der GTM über alle Disziplinen von Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaften bis zunehmend auch den Wirtschaftswissenschaften als „angesagt“ „hip“ und „sakrosankt und anerkannt“ gilt (Mey/Mruck 2007, S. 15), gleichzeitig aber auch eine auffallende Unsicherheit oder gar Unwissenheit über den theoretischen Hintergrund und die Analyseverfahren der GTM bestehen. Als Gründe für diese Dualität von Begeisterung und Unwissenheit werden unter anderem zwei Phänomene benannt: Trotz der „Prosperität qualitativer Forschung und ihr zugehöriger Forschungsstile“ gibt es in der praktischen universitären Ausbildung und empirischen Praxis lediglich eine „kursorische Erwähnung“ und eine eher am Rande praktizierte qualitative Methodenausbildung und Praxisanwendung (ebd.). Zum anderen wird die Unsicherheit damit begründet, dass es „die“ GTM so gar nicht gibt und es neben den schnellen Ausdifferenzierungen seitens der „Gründerväter“ eine solche Vielzahl von „Adaptionen, Weiterentwicklungen und Light-Versionen“ (vgl. ebd., S. 15) gebe, so dass eine verwirrende Anzahl von Interpretationsspielräumen vorhanden ist<sup>9</sup>, die teilweise den Blick auf die Ursprungsbezüge verlieren lassen.

---

9 Zu solchen Interpretationen oder Neuschöpfungen können z. B. auch die Darstellungen von Uwe Flick (2002, S. 257ff.) gezählt werden, der vom „Theoretischen Kodieren“ spricht, das aus „offenem“, „axialen“ und „selektivem“ Kodieren zusammengesetzt wird und damit Terminologien mischt, die ursprünglich bei Strauss und Glaser getrennt entwickelt wurden. Dieses theoretische Kodieren bezieht sich dann in der beschriebenen Weiterentwicklung auf den gesamten Auswertungsprozess, zudem schließt es die (neuere) Praxis computerunterstützter Auswertungspraktiken mit ein. Eine 'Verselbstständigung' solcher Interpretationen ist weniger durch ihre eigentliche Entstehung bemerkenswert (schließlich ist ja eine Weiterentwicklung von Praxis-Theorie-Entwicklung typisch für die Grounded Theory), sondern vielmehr dadurch, dass sich die Terminologien nicht mehr auf die Ursprungsversionen beziehen, sondern durch ihre Adaptionen quasi zu neuen theoretischen Grundsätzen werden.

In dem inhaltlichen Streit zwischen den „founding fathers“ der Grounded Theory entwickelten Strauss/Corbin im Gegensatz und in Abgrenzung zu Glaser mit dem „paradigmatischen Modell“ (Strauss/Corbin 1996, S. 78; vgl. Kap. 4.2.1) einen Ansatz, der methodisch aufbereitet und offen expliziert wurde, so dass er auch anderen Forschern zur Verfügung stand. Mit der Bearbeitung über dieses Kodierparadigma entstand ein „heuristisch-analytischer Rahmen“ (vgl. Kelle 1995, S. 41), der eine Identifikation von Vergleichsdimensionen und damit auch einen theoretischen Bezugsrahmen ermöglichte. In der Interpretationsform der Grounded Theory von Strauss/Corbin generierte sich ein Begriffsverständnis von „theoretischer Sensibilität“, das umschrieben werden kann mit der „Verfügbarkeit brauchbarer heuristischer Konzepte, die die Identifizierung theoretisch relevanter Phänomene im Datenmaterial ermöglicht“ (Kelle 1995, S. 32).<sup>10</sup> Damit kann der Antagonismus zwischen dem Bezugsrahmen Grounded Theory und der Anwendung von theoretischem Vorwissen und theoretischer Konzeptionalisierung als prozesshaft überholt verstanden werden, was das Finden und Ausleben eigener, individueller Forschungsstile innerhalb der Grounded Theory erheblich begünstigt.

### 2.3.3 Anwendung auf die vorliegende Untersuchung

Die Anwendung der Grounded Theory bietet also zum einen viele analytische Möglichkeiten, sie birgt aber zum anderen auch ihre Tücken, insbesondere was die ergebnisorientierte Balance zwischen analytischer Tiefe und kategorienbildender Verdichtung einerseits und einer forschenden Kreativität und theoretischer Unvoreingenommenheit andererseits betrifft.

Dennoch: Die Grounded Theory verbindet die Elemente, die auch im Rahmen dieser Arbeit relevant sind: das Aufspüren subjektiv bedeutsamer Sinnzusammenhänge und die daraus gewonnene Ableitung empirisch generierter und gegenstandsbezogener verdichteter Theoriebestandteile.

Zugleich ermöglicht sie eine Gegenüberstellung und Validierung im oben beschriebenen doppelten Verständnis einer Triangulation: eine Methodentriangulation einerseits, die eine Parallelität und Bezogenheit von unterschiedlichen Interviewformen und der Bezugnahme auf theoretisches Vorwissen ermöglicht. Und eine Perspektiventriangulation, die die unterschiedlichen Perspektiven aus individuellen Leistungsmerkmalen, gruppenorientierten Faktoren und betrieblichen Implementierungsfragen einfängt und eine gute Grundlage für eine Kontrastierung der Perspektiven ermöglicht.

---

10 Der Streit zwischen Glaser und Strauss/Corbin, bei dem das unterschiedliche Verständnis eines streng induktiven, von theoretischem Vorwissen losgelöstem Forschungsverständnis im Mittelpunkt stand, hatte seinen Höhepunkt 1992 mit der Polemik von Barny Glaser als Reaktion auf die überarbeitete Neukonzeption der „Grounded Theory“ als Lehrbuch zur qualitativen Sozialforschung von Strauss/Corbin, welche aber von diesen öffentlich nie erwidert oder weiter geführt wurde.

Auch aufgrund der immer wieder neu und situationsabhängig herzustellen und herstellbaren Balance von struktureller Stringenz sowie gleichzeitiger Vielfalt und Flexibilität von Analyseverfahren ist sie eine gut geeignete methodologische Grundlage für diese Untersuchung. Jedes Interview ist anders, erfordert eine etwas andere Auswertungslogik (manchmal ist es der „Rote Faden“ eines Interviews, manchmal die genaue Analyse eines Bedeutungszusammenhanges einzelner Wörter oder Phrasen, manchmal ist es der Vergleich zwischen zunächst widersprüchlich erscheinenden Phänomenen innerhalb eines Interviews). Dennoch führt die Arbeit mit diesem Forschungsstil nicht ins Zufällige, Unverbindliche: Durch die Entwicklung von Kategorien und Unterkategorien und die Analyseformen entlang des „paradigmatischen Modells“ können Theorieelemente entwickelt werden, die geeignet erscheinen, subjektive Sinnzusammenhänge mit strukturellen Kategorisierungen zu verbinden.

Während der Analyse des für diese Arbeit erhobenen Datenmaterials entwickelten sich nach und nach und immer wieder neu (durch die im folgenden beschriebene Verdichtung aus offenem und axialem Kodieren) die drei Oberkategorien, die sich als Strukturmerkmale herausgestellt haben und die drei wesentliche Perspektiven einfangen, die den Gegenstandsbereich der kollegialen Beratungsformen umfassend abbilden:

1. individuelle Leistungsmerkmale
2. Gruppenaspekte
3. betrieblich/institutionelle Verankerung.

Darauf aufbauend erfolgten die Generierung von Zwischenergebnissen und die Formulierung von Hypothesen, die dann eine wichtige Grundlage für die zweite empirische Untersuchung waren. Obwohl in der zweiten Studie, sowohl was die Reihenfolge der Forschungsschritte als auch was die Intensität der Datendurchdringung betrifft, eher induktiv und ohne vorherige Hypothesenformulierung gearbeitet wurde, hat auch das theoretische Vorwissen und der 'verfügbare Wissensvorrat' eine entscheidende und bewusste Rolle gespielt. Das bezieht sich z. B. auf die Entwicklung der Interviewleitfäden, das Entwickeln von Gegenstandsbeschreibungen und Bezügen aus bereits vorliegenden Forschungsergebnissen und ergänzender Literatur in den hinführenden und verbindenden Kapiteln dieser Arbeit (vor, während und nach der Datenanalyse) und letztendlich auf das theoretisch, literaturgesättigte Prüfen der empirischen Ergebnisse dieser Arbeit und die Entwicklung von Schlussfolgerungen.

Es ist also sowohl aus eigener Erfahrung als auch aus grundlegend methodischen Erwägungen heraus Meinefeld zuzustimmen, wenn er dem kategorischen Verzicht

auf theoretisches Vorwissen eine „Idealisierung der Unvoreingenommenheit des Forschers“ (Meinefeld 2007, S. 269) vorwirft. Er argumentiert:

*„Aber auch wenn man den unterschiedlichen Grad an Offenheit der verschiedenen Methoden konzidiert, so übersieht diese Argumentation, dass auch die erste Konstitution von Daten bereits eine aktive Leistung des Forschers darstellt, die auf seinem Forschungsinteresse und Vorverständnis aufbaut. [...] In distanzierter Betrachtung fällt auf, dass diese methodologische Idealisierung im Widerspruch sowohl zu einer theoretischen Kernaussage qualitativer Forschung steht [...] als auch die Forschungspraxis nicht richtig wiedergibt (so berichten Glaser und Strauss in ihrer 1965 erschienenen Studie Interaktion mit Sterbenden ganz selbstverständlich von ihrem Rückgriff auf ihr Vorwissen über diesen Gegenstandsbereich.“ (Ebd., S. 269)*

In der wissenschaftlichen Diskussion um die Bedeutung von Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung (siehe Hopf 1996; Kelle 1995; Meinefeld 2007; Reichertz 2007a, 2007b) etabliert sich eine Annäherung der beiden Pole „kategorischer Offenheit“ und „Bedeutung von Vorwissen“. Dabei wird darauf verwiesen, dass mit der „Expliziertheit, mit der das Vorwissen reflektiert und ausformuliert wird“ auch die „Formulierung von Hypothesen mit dem Rekonstruieren gegenstandsspezifischer Bedeutungsgehalte vereinbar“ wird, denn

*„die Offenheit für das Neue hängt gerade nicht davon ab, dass wir auf der inhaltlichen Ebene das Alte und Bekannte nicht bewusst gemacht haben, sondern davon, in welcher Weise wir die Suche nach dem Neuen methodisch gestalten.“ (Meinefeld 2007, S. 272)*

Die Möglichkeit, zu neuen Erkenntnissen zu gelangen wird also nicht durch den „Verzicht auf eine Explizierung des Vorwissens gefördert“, sondern durch eine „bewusste Handhabung von Methoden, die eine „Abweichung“ des Feldes vom Erwarteten erkennen und protokollieren“ lassen (ebd., S. 273). Damit können die methodischen Gestaltungen zur Erlangung neuer Erkenntnisse (wieder) eine größere Bedeutung erlangen und somit einen „unverkrampten Umgang mit dem Problem der Strukturierung des Forschungshandelns durch das Vorwissen“ (ebd., S. 274) im Rahmen qualitativer Forschung ermöglichen.

## 2.4 Auswertung entlang des Analyseverfahrens der Grounded Theory

Das 'Herzstück' der Analyse in der Grounded Theory besteht aus dem sorgfältigen Kodieren der Daten (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 39). Der zentrale Prozess, bei dem aus Daten Theorien entwickelt werden sollen, stellt das Kodieren dar, wobei „drei Haupttypen des Kodierens“ beschrieben und angewandt werden:

- das offene Kodieren,
- das axiale Kodieren und
- das selektive Kodieren (vgl. ebd., S. 39f.).

Alle Facetten und Anwendungsformen der Analysearbeit im Detail zu beschreiben würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten. Zur ausführlichen Beschreibung liegen in der Primär- und Sekundärliteratur zur Grounded Theory detaillierte Beschreibungen vor (dazu siehe insbesondere: Böhm 2007; Glaser/Strauss 1998, 2005; Hildenbrand 2007; Kelle 1995; Mey/Mruck 2007; Pomowski 2006; Rech 2006; Strauss/Corbin 1996. Kritische Beschreibungen in: Muckel 2007; Strübing 2004, 2007). Es wird sich nunmehr mit einem detaillierten Blick auf die Prinzipien der Analysearbeit, die grundlegenden Kodierungsarten und das darauf zielende Vorgehen zur Theoriegenerierung konzentriert.

### 2.4.1 Kodierverfahren und Theorieentwicklung in der Grounded Theory

Als grundlegende Prinzipien, die wiederkehrend und kontinuierlich – man könnte auch sagen als theoretische und handwerkliche Grundfertigkeiten – in der Grounded Theory angewandt werden, können

- die Entwicklung von Kategorien,
- das variiierende Anwenden verschiedener Analysearten und das Stellen analysierender Fragen,
- das Hin- und Herpendeln zwischen induktivem und deduktivem Denken,
- das theoretische Sampling und
- die prozesshafte Anwendung verschiedener Kodierverfahren

zusammengefasst werden. Diese Prinzipien werden in den folgenden Abschnitten im Einzelnen erläutert.

### **Die Entwicklung von Kategorien**

Die Kategorienbildung ist in der Grounded Theory zentral, um aus den Einzeldaten nach und nach Vergleichsdimensionen abbilden und einen theoretischen Rahmen herstellen zu können. Eine Kategorie ist eine „Klassifikation von Konzepten“ (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 43): Der Prozess des Gruppierens von Konzepten, die zu demselben Phänomen zu gehören scheinen, wird Kategorisierung genannt (vgl. ebd., S. 47). Das Wort „scheinen“ ist hier wichtig, denn im Verlauf des Codierprozesses wird jede vorgeschlagene Beziehung als provisorisch angesehen. Kategorien besitzen „konzeptuelle Stärke“, weil sie in der Lage sind, andere Gruppen von Konzepten oder Subkategorien in ihrem Umkreis zusammen zu fassen (vgl. ebd., S. 47). Im – während des Forschungsprozess der Grounded Theory – frühen Stadium der Kategorienbildung kann der Begriff Konzept verstanden werden als ein Phänomen, das beobachtet oder gehört oder aus einem Text heraus analysiert (ebd., S: 45) wurde. Im weiteren Verfahren werden dann weitere Vorfälle, Sätze oder Sequenzen verglichen, so dass ähnliche Phänomene den gleichen Namen bekommen oder neue, weitere Begriffe entwickelt werden, was dann zu einer Kategorisierung führen kann (vgl. ebd., S. 44f.), die mehr und mehr „theoretische Sättigung“ (ebd., S. 165) erlangt.

### **Das variierende Anwenden verschiedener Analysearten und das Stellen analysierender Fragen**

Im Analyseverfahren sollte nicht an einem Verfahren festgehalten werden. Die Anwendung sollte, den Umständen und dem jeweiligen Gegenstandsbereich entsprechend, flexibel erfolgen. Als 'typische' Analyseverfahren in der Grounded Theory gelten z. B. Fragen nach Eigenschaften und Dimensionen der zu untersuchenden Phänomene, Fein-Analysen von Worten, Phrasen oder Sätzen, Analysefragen zum Vergleich zwischen verschiedenen Datenquellen, systematische Vergleiche von zwei oder mehreren Phänomenen, das Herausarbeiten des roten Fadens von Interviews oder Interviewsequenzen, etc. (vgl. ebd., S. 56ff.).

Es sollten möglichst viele Fragen gestellt werden, insbesondere zu den untersuchten Phänomenen und ihren verschiedenen Eigenschaften. Im Vorfeld sollte geübt werden, „analytische Fragen zu stellen“, – die im besten Falle – erkenntnisgenerierende Fragen sind oder werden können (vgl. ebd., S. 40ff.).

### **Das Hin- und Herpendeln zwischen induktivem und deduktivem Denken**

Das grundlegendste und genuine theoretische Prinzip der Grounded Theory ist das „Hin- und Herpendeln zwischen induktivem und deduktivem Denken“ (ebd., S. 122f.). Während des Kodierens wird ständig gependelt zwischen dem deduktiven Herstellen z. B. von Kategorien und Subkategorien, von Aussagen oder Vermutungen über Beziehungen einerseits und dem Versuch, diese „vorläufigen“ Aussagen

oder Vermutungen anhand der konkret vorliegenden Daten immer wieder induktiv zu überprüfen, zu verifizieren, zu verwerfen oder zu adaptieren. In einem konstanten Wechselspiel wird zwischen Aufstellen und Überprüfen induktiv verifiziert, was deduktiv aufgestellt wurde. Diese Rückwärts- und Vorwärtsbewegung ist es, die die Theorie „gegenstandsverankert“ macht (vgl. ebd., S. 89).

Konzepte und Beziehungen oder auch Vorannahmen, die mittels des deduktiven Denkens erstellt wurden, werden zunächst als provisorisch erachtet und müssen wiederholt anhand der Daten verifiziert werden. Eine abschließende Theorie ist begrenzt auf Kategorien und auf Aussagen über Beziehungen, die in den gesammelten Daten tatsächlich bestehen.

### **Das theoretische Sampling**

In der Grounded Theory „sammelt man Ereignisse und Vorfälle, die Indikatoren für theoretisch relevante Konzepte sind“ (ebd., S. 164). Unterschieden wird zwischen dem offenen und dem theoretischen Sampling, die so lange fortgesetzt werden, „bis eine theoretische Sättigung der Kategorien erreicht ist“ (ebd., S. 165). Das theoretische Sampling macht es notwendig, von Anfang an die Interviews zu codieren, Memos zu schreiben und zu interpretieren. Im Verlauf der Auswertung soll nach und nach die Auswahl der nächsten Interviewpartner erfolgen.

### **Die prozesshafte Anwendung verschiedener Kodierverfahren**

#### *a) das offene Kodieren*

Das offene Kodieren ist der Prozess des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens und Kategorisierens von Daten. Das offene Kodieren ist der Analyseteil, der sich besonders auf das Benennen und Kategorisieren mittels eingehender Untersuchung der Daten bezieht. Dazu wird der jeweilige Text satz- und abschnittsweise analysiert. Während dieses Vorganges werden die Daten in einzelne Teile aufgebrochen, gründlich untersucht und auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin verglichen (vgl. ebd., S. 44ff.). Durch das Aufbrechen und Vergleichen werden Ereignisse benannt, die als Phänomene hervortreten. Dieser Prozess wird auch als „Konzeptualisierung“ bezeichnet (vgl. ebd., S. 45). Dabei werden im Laufe der weiteren Textanalyse immer wieder Fragen gestellt und Unterscheidungen und Nuancierungen zu den Phänomenen vorgenommen.

Mithilfe einer komparativen Analyse werden schließlich Kategorien entwickelt (vgl. ebd., S. 41). Wie weiter oben bereits beschrieben, werden Kategorien als „Klassifikation von Konzepten“ (ebd., S. 47) verstanden, die eine höhere Ordnung auf abstrakter Ebene darstellen. Um den Kategorien eine weitere Dichte und Aussagekraft zu geben, werden den Kategorien Eigenschaften, worunter Attribute oder Charakteristika einer Kategorie oder eines Phänomens verstanden werden, und Dimensi-

onen, welche die Ausprägung oder Anordnung von Eigenschaften umfassen, zugeordnet (vgl. ebd., S. 51).

### *b) das axiale Kodieren anhand des paradigmatischen Modells*

Das axiale Kodieren fügt die Daten, die durch das offene Kodieren entstanden sind, auf neue Art zusammen, indem Verbindungen zwischen den Phänomenen, Kategorien und Subkategorien ermittelt werden. Beim axialen Kodieren liegt der Fokus darauf, ein Phänomen auf die Bedingungen hin zu spezifizieren, die das Phänomen verursachen, den Kontext (im Sinne von den je spezifischen Eigenschaften und Dimensionen, in die das Phänomen eingebettet ist) zu erforschen, die Handlungs- und interaktionalen Strategien, durch die es bewältigt, verhindert oder ausgeführt wird und die Konsequenzen dieser Strategien herauszuarbeiten (vgl. ebd., S. 76).

Für das axiale Kodieren wurde in der Grounded Theory das „Paradigmatische Modell“ entwickelt, das zusammengefasst folgende Beziehungsaspekte untersucht:

- die **ursächlichen Bedingungen**: Diese erfragen und benennen, welche Ereignisse oder Vorfälle zum Auftreten oder zur Entwicklung des Phänomens geführt haben;
- den **Kontext**: Dieser stellt den spezifischen Satz von Eigenschaften und deren Dimensionen dar, die zu einem Phänomen gehören;
- die **intervenierenden Bedingungen**: Diese umfassen die breiten und allgemeinen Bedingungen, die auf Handlungen und Strategien einwirken. Es handelt sich um die Bedingungen, die Handlungen/Interaktionen fördern oder behindern;
- die **handlungs- und interaktionalen Strategien**, die dazu eingesetzt werden, ein Phänomen zu fördern, zu verändern oder zu verhindern;
- die **Konsequenzen**, die als Antwort auf eine erbrachte oder unterlassene Strategie erfolgen (vgl. ebd., S. 79ff.).

### *c) das selektive Kodieren und die Theoriegenerierung*

Nach dem wechselseitigen Prozess des axialen Kodierens und einem bestimmten Grad der theoretischen Sättigung werden die bis dahin entwickelten Kategorien und Subkategorien und die daraus entwickelten Beziehungsaspekte zu einer Grounded Theory zusammengefasst (vgl. ebd., S. 94). Dazu werden mehrere Schritte und Verfahren, die sehr flexibel und abhängig vom jeweiligen Gegenstandsbereich und der Individualität des Forschenden anzuwenden sind, durch-

geführt. Vereinfacht können drei Methodenelemente beim selektiven Kodieren beschrieben werden:

- die Darlegung des jeweiligen 'roten Fadens' für einzelne Datenquellen (also z. B. Interviews) oder für zusammenfassende Beziehungsaspekte;
- das Verbinden von Aussagen oder Merkmalen innerhalb von identifizierten Kategorien und Subkategorien (die anhand des paradigmatischen Modells identifiziert wurden) und
- das Validieren der Beziehungen (wozu auch die permanente Rückbestimmung der Verankerung zu den Ursprungsdaten der einzelnen Interviews gehört (vgl. ebd., S. 94ff.).

Aus der Verdichtung dieser Erkenntnisse erfolgt schließlich die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie, einer Grounded Theory (vgl. ebd., S. 110ff.).

### 2.4.2 Anwendung auf die vorliegende Untersuchung

Im Folgenden soll nun beschrieben werden, wie bei der Bearbeitung des Datenmaterials und der schrittweisen Analyse der Daten bis hin zur Theoriegewinnung in dieser Arbeit vorgegangen wurde. Es wird zunächst erläutert, wie die einzelnen Schritte unter Zuhilfenahme der Analyseschritte der Grounded Theory bearbeitet wurden und wie diese Bearbeitung wiederum mit der technischen Anwendung durch das Datenverarbeitungssystem MAXQDA<sup>11</sup> umgesetzt wurde. Gleichzeitig wird in diesem Kapitel auch eine kritische Darstellung der Modifikationen im Rahmen eines doch eher kleinen Forschungsprojektes, wie es für diese Dissertation geleistet wurde, beschrieben. Diese Abwandlungen der „reinen“ Grounded Theory und ihre zielgerechten Abwandlungen für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit werden am Ende dieses Unterkapitels unter der Überschrift „Modifikationen in der Anwendung der Grounded Theory“ beschrieben.

#### *Das offene Kodieren*

Das Datenmaterial (die einzelnen Interviews) wurden zunächst satz- oder abschnittsweise analysiert. Ausgewählte Textsegmente, wie z. B. Ereignisschilderungen, Einschätzungen, Emotionsäußerungen oder besonders prägnante Wörter, wurden als Phänomene zunächst rein deskriptiv benannt und über ein zunächst sehr breites Codesystem mithilfe der Software MAXQDA erfasst.

---

11 Es wurde mit dem Datenanalyseprogramm MAXQDA (2001) gearbeitet. Dabei wurden zunächst ausgewählte Textsegmente einem System von „Codes“ und „Untercodes“ zugeordnet und dann, in einem jeweils wählbarem Text-Retrieval Codings erstellt, die wiederum die textliche Grundlage für das weitere offene und selektive Kodieren darstellten.

Bereits während dieses ersten Schritts, bei dem die Interviews nacheinander gelesen wurden, wurden erste Memos (z. B. Eindrücke über 'den roten Faden' eines Interviews, besonders prägnante Textstellen, erste vorläufige Ideen zu den Kategorien, oder theoretische Notizen<sup>12</sup>) angefertigt. Diese Memos wurden im weiteren Verlauf des Kodierens immer mehr gefüllt und stellten eine wichtige Grundlage für die weitere Bearbeitung dar.

Nach einer gewissen Anzahl von Einzelinterviews begann das Vergleichen von Phänomenen und Textsegmenten der Interviews untereinander; ähnliche Ereignisse, Vorfälle und Worte wurden zusammengefasst. Es entwickelten sich Begriffe höherer Abstraktheit und Dichte. Diese nun als Kategorien bezeichneten Konstrukte entwickelten sich als eigenständiger Analyseschritt und waren die Grundlage für die weitere Bearbeitung und Ausdifferenzierung (zur Entwicklung der Kategorien und Subkategorien siehe Kapitel 6.2.1). Im Auswertungssystem mit dem computerunterstützten Auswertungsprogramm MAXQDA waren diese Kategorien die Grundlage für die Entwicklung des 'Codebaums' und der darunter angelegten 'Codes'. Durch weitere Textanalysen und Vergleiche verfeinerte, revidierte und konkretisierte sich dieser Kategorienstamm immer mehr. Der vorläufige Charakter ging nach und nach über zu einem verfestigten Kategoriensystem.

### *Axiales und selektives Kodieren und Hypothesenbildung*

Entsprechend der Zielsetzung des axialen Kodierens wurde anhand des paradigmatischen Modells analysiert, welche weiteren Zusammenhänge und Beziehungen zwischen den einzelnen Phänomenen und Kategorien hergestellt werden können. Dieser Vorgang vollzog sich nicht linear und gleichschrittig, je nach Kategorie und Charakter der Aussagekraft wurde jeweils eine unterschiedliche Auswahl von Fragerichtungen und eine unterschiedliche Nachfrageintensität an das Material praktiziert.

Aufbauend auf dieser Arbeit mit dem paradigmatischen Modell erfolgte das selektive Kodieren. Dieser zirkuläre Prozess umfasste mehrere analytische Schritte, die teilweise aufeinanderfolgend, teilweise parallel verliefen. Das Datenmaterial wurde daraufhin überprüft, inwiefern sich neue Unterscheidungen, Differenzierungen oder auch Falsifizierungen ableiten ließen. Es wurde geprüft, inwieweit sich weitere Beziehungen herleiten lassen. Es wurde auch die sehr relevante Entscheidung darüber getroffen, was als wesentlich für den weiteren Erkenntnisprozess und Untersuchungsverlauf eingeschätzt wird und was nicht. Aufgrund dieser Relevanzstruktur wurden dann vorläufige Hypothesen entwickelt und Aussagen generiert, die im

---

12 Strauss/Corbin (1996, S. 178ff.) beschreiben die „theoretischen Notizen“ als einen Sammelbegriff für Memos verschiedener Art, bei denen z. B. eigene Fragen an das Material formuliert, erste Vermutungen oder Hypothesen angestellt oder auch Bezüge zu weitergehender Literatur oder theoretischen Vorkenntnissen formuliert werden.

Sinne der Grounded Theory als Theoriegenerierung oder auch vorübergehende Theoriegenerierung beschrieben werden können. Diese Ergebnisse finden sich in einer ersten Komplexität und Verdichtung in Kapitel 6.2 wieder.

### 2.4.3 Modifikation in der Anwendung der Grounded Theory für die Untersuchung

Um das gesamte Verfahren im Rahmen dieser Untersuchung eingrenzbar zu halten, wurden die Auswertungen des paradigmatischen Modells größtenteils entlang der Codings, also der Zusammenführung von Phänomen- bzw. Kategorienbeschreibungen von mehreren Interviewtexten, und nicht entlang jedes Einzelinterviews vorgenommen. Dies hat neben der notwendigen Handhabbarkeit der Daten auch den Vorteil, dass eine Verdichtung der Beziehungen und vorübergehende Hypothesenbildungen vorgenommen werden können.

Aus dieser verdichteten Auswertung wuchs die methodische Notwendigkeit, die einzelnen Interviews nicht aus dem Auge zu verlieren. Dem wurde zum einen dadurch entsprochen, dass die Codings durch die Analyse der Einzelinterviews entstanden sind. Zum anderen wurden die einzelnen Interviews ex post immer wieder daraufhin überprüft, ob sie Hinweise für Adaptionen, Ergänzungen oder Revidierungen von Beziehungsbeschreibungen und Hypothesen ergeben.

Eine spezifische Adaption bezieht sich auch auf das ausgewählte Kategoriensystem, das relativ früh im Forschungsprozess drei Perspektiven einfängt: Entsprechend der Zielsetzung dieser Arbeit – das Herausarbeiten subjektiver Leistungsmerkmale aus Sicht von Teilnehmenden und ein direktes In-Beziehung-Setzen von Gruppenaspekten und betrieblichen Faktoren mit Blick auf eine betriebliche Implementierung – wurden bei den Kategorien nicht nur Faktoren der subjektiven Leistungsmerkmale aufgegriffen und untersucht (z. B. „Vertrauen“, „Wertschätzung“, Reflexion“, „Lösungsorientierung“, „Freiwilligkeit“), sondern auch solche, die geeignet erscheinen, um Hinweise auf eine betriebliche Umsetzung und entsprechende Gruppenprozesse zu geben (z. B. „Arbeitszeit“, „Gruppenzusammensetzung“, „betrieblicher Nutzen“). Damit wurde eine andere Entscheidung, als die von Strauss/Corbin empfohlene Konzentration auf **eine** Hauptkategorie getroffen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 98ff.). Diese Ausweitung ist wiederum durch die Zielsetzung dieser Arbeit begründet, die mehr darauf gerichtet ist, eine **breite** Betrachtungsweise unter Einbezug verschiedener Kategoriensysteme und einen Vergleich zwischen subjektiven Leistungsmerkmalen und kontextualen Rahmenbedingungen vorzunehmen, als eine möglichst **tiefe** Analyse ausgewählter Einzelinterviews und eine Beschränkung auf subjektive Bedeutungsfaktoren.

Eine dritte Adaption umfasst das methodische Vorgehen über die gesamte Forschungsarbeit: Die Theoriegenerierung aus der ersten empirischen Erhebung wurde

ergänzt durch eine zweite Erhebung in Form von Experteninterviews mit dem Fokus auf eine betriebliche Verankerung kollegialer Beratungsformen. Die Erkenntnisse aus diesen beiden unterschiedlichen Erhebungsformen werden dann mit den theoretischen Erkenntnissen und Annahmen, die in den Kapiteln 3, 4 und 5 dieser Arbeit aufgearbeitet wurden, zusammengeführt.

Im folgenden Kapitel werden die theoretischen und praktischen Rahmungen für den Komplex der kollegialen Beratung aufgezeigt und ihre Entwicklung im geschichtlichen Verlauf nachgezeichnet.



### **3 Genese, Merkmale und Entwicklungslinien der kollegialen Beratung**

Innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses, in der einschlägigen Literatur und in der Bildungspraxis gibt es für den Begriff „kollegiale Beratung“ keine klar definierte Abgrenzung und stringente Verwendung in der Literatur sowie in der praktischen Anwendung. In der Praxis überlappen sich sowohl diverse theoretische Bezüge, ein vielfältiger begrifflicher Gebrauch als auch verschiedene Arbeitsformen der kollegialen Beratung. Die im folgenden Kapitel entwickelten Strukturierungen, Abgrenzungen und Definitionen sind deshalb als normativ zu verstehen. Sie gründen sich zum einen auf die (theoretische) Begriffsgeschichte und zum anderen auf die (praktische) Anwendung kollegialer Beratung in ihren historischen und gegenwärtigen Dimensionen.

Das Kapitel 3.1 „Genese und Entstehungskontexte kollegialer Beratungsformen“ wird zunächst aufzeigen, welche Entwicklungen die kollegiale Beratung bereits durchlaufen hat und welche Konzeptualisierungen daraus entstanden sind. Das Kapitel 3.2 „Formen kollegialer Beratung“ skizziert vier Varianten der kollegialen Beratung: Zunächst werden mit der „kollegialen (kooperativen) Beratung“ (Kap. 3.2.1) und der „kollegialen Supervision/kollegialen Fallberatung“ (Kap. 3.2.2) zwei konzeptionelle Grundmodelle beschrieben. In den Kapiteln 3.2.3 und 3.2.4 werden mit dem „Reflecting Team“ und der „Tandem-Intervision“ zwei aktuelle und beispielhafte Adaptionen dieser Grundmodelle vorgestellt, wobei jeweils die wesentlichen Zielsetzungen, Funktionsweisen und Abläufe dieser Beratungsformen aufgezeigt werden. Im abschließenden Unterkapitel 3.3 „Entwicklungslinien Kollegialer Beratung“ wird ein Ausblick auf aktuelle wie auch zukünftige Entwicklungen und Herausforderungen gegeben.

#### **3.1 Genese und Entstehungskontexte kollegialer Beratungsformen**

Die Geschichte der kollegialen Beratung ist eng mit den Entstehungslinien und den sich verändernden Bezügen und Praktiken der Supervision verbunden. Nach den ersten Ausbildungsgängen zur Supervision Ende der 1960er Jahre entwickelten sich, etwa ein Jahrzehnt später, verschiedene kollegiale Beratungsformen. Diese zunächst in der beruflichen Praxis praktisch entwickelten Ansätze der kollegialen Beratung wurden – mit teilweise längerem zeitlichem Verzug – nach und nach als Entwürfe konzeptualisiert und veröffentlicht.

Kollegiale Beratungsformen haben sich im Kontext der Fortbildungssupervision (als einer eigenständigen Linie gegenüber der Ausbildungs-Supervision) entwickelt. Da-

bei spielen Sozialarbeit, Organisationsentwicklung (OE), Institutionenentwicklung und Balintarbeit eine wesentliche Rolle. Sie haben nach Pühl „wesentliche Impulse zur Entwicklung der Supervision gegeben“ (Pühl 1990, S. 122) – und damit auch für kollegiale Beratungsformen. Verbunden mit diesen 'Impulsgebern' sind verschiedene Hintergrundmodelle der Beratungsarbeit wie psychoanalytische, gesprächs- und verhaltensorientierte Ansätze und systemische Hintergrundmodelle (siehe dazu ausführlicher: Knoll 2008c, S. 72ff.; Mutzeck 1996a, S. 24ff.).

#### **3.1.1 Supervision in der Sozialarbeit**

Als grundlegender Bezugspunkt zur Entstehung und zur Genese der Supervision gilt die Sozialarbeiter-Supervision. Während in den ersten Supervisionskonzepten das persönliche Arbeitsvermögen, reflektiert durch einen Vorgesetzten der eigenen Institution als durchführender Supervisor, im Zentrum stand, so rückten mit den Erweiterungen der Supervisionsansätze in den späten 1960er Jahren vermehrt die politischen Prozesse und die institutionelle Verwobenheit der Sozialarbeit in den Vordergrund. In der Konsequenz bedeutete dies, das der Reflexionsradius erweitert wurde und zudem nicht mehr der Vorgesetzte als Repräsentant der eigenen Institution als zweckmäßiger Supervisor angesehen wurde, sondern ein Externer, der eher geeignet erschien, „einen Reflexionsprozess zu initiieren, der soziales Handeln von zahlreichen Einflussfaktoren bestimmt sieht“ (Pühl 1990, S. 122). Damit wurde auch der Blick auf die Vielschichtigkeit der Einflussfaktoren beruflichen Handelns gerichtet, wobei insbesondere der Einbezug der „bewußten und unbewußten Beziehungsaspekte aller Prozessebenen“ betont wurde (ebd.). Neben der Beziehungsebene „Helfer und Klient“ rückten auch die Beziehungsebenen „Helfer untereinander“, „Helfer in Beziehung zu ihrer Institution und dem institutionellen Auftrag“ und „Helfer und Supervisor“ in den Blickpunkt. Die Prämisse, nach der Supervision „der emanzipatorischen Bewußtwerdung über institutionelle und subjektive Bedingungen sozialen Handelns“ zu dienen habe, kann nach Pühl als „inzwischen konstituierend“ für alle Konzepte von Fortbildungs-Supervision angenommen werden (ebd.).

#### **3.1.2 Supervision in der Organisationsentwicklung und Institutionsberatung**

Auch die Auseinandersetzungen und Verortungen innerhalb der Organisationsentwicklung (OE) und der Institutionenberatung spiegeln sich im jeweiligen Supervisionsverständnis wider: In den 1940er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelte Kurt Lewin<sup>13</sup> in den USA die Kleingruppenforschung, welche die vielfältigen Veränderungs- und Bewegungsprozesse in Gruppen und Organisationen erfasste und die später unter dem Begriff „Gruppendynamik“ Verbreitung fand. Mit dem Prinzip der

---

13 Erst 1963 durch Kurt Lewin konzeptualisiert (siehe Lewin 1963).

Kleingruppenforschung wurde das vorherrschende Verständnis von Organisationsentwicklung, bei dem bis dato der Blick lediglich auf „Strukturen, Effizienz und formale Kommunikationsabläufe gerichtet“ wurde und bei der die Organisationsmitglieder darauf „trainiert [wurden], sich diesen Prämissen optimal anzupassen oder gar unterzuordnen“ (Pühl 1990, S. 123) in Richtung eines prozesshaften Institutionsverständnisses erweitert, in das auch die subjektiven und dynamischen Prozesse einbezogen wurden.

Im Zuge der sich konkurrierend entwickelnden Begriffe „Organisation“ und „Institution“ wurde die Supervision zunehmend einem subjektiv orientierten Verständnis zugeordnet.

*„Auch hinsichtlich der Ziele der jeweiligen Beratung scheinen unterschiedliche Intentionen bedeutsam zu sein. So zielt die Organisationsentwicklung durch ihre Anbindung an die Führungsebene eher auf die Erhöhung der Effektivität ab. Institutionsberatung, die sich der psychoanalytischen Tradition verbunden fühlt, sieht den subjektiven Faktor gleichberechtigt neben dem institutionellen – hier zeigt sich die Nähe der Institutionsberatung zur emanzipatorischen Supervision“.*  
(Ebd., S. 124)

#### **3.1.3 Supervision in der Balintarbeit**

In psychoanalytisch orientierten Supervisionsansätzen finden sich die Grundannahmen der Balintarbeit wieder. Michael Balint, ungarischer Psychoanalytiker und Schüler Ferenczis, richtete in den 1920er Jahren in Budapest Gruppen für praktische Ärzte ein, in denen diese lernen sollten, die unbewussten Botschaften ihrer Patienten zu verstehen, um so ihre berufliche Kompetenz zu erweitern (Balint 1957). Zentrale Merkmale in diesem Konzept sind die Sensibilisierung und die Bearbeitung der Übertragungs- und Gegenübertragungsdynamiken. Das Erkennen von Spiegelphänomenen und das in Gruppen Erlebte von unbewussten Prozessen gelten inzwischen als „unverzichtbarer Bestandteil der Diagnostik und Intervention in der Supervisionsarbeit“ (Pühl 1990, S. 123).

Auch Kämpfer betont den Einfluss der Balintgruppen auf die Supervisionsarbeit. Er stellt dabei die Ausdehnung von der ursprünglichen Anwendung für Ärzte auf den pädagogischen Bereich heraus (Kämpfer 1992, S. 227). Die zentrale Leistung sieht er dabei in der Sichtbarmachung und Bearbeitung von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen, die als grundlegend für die Supervisionsarbeit mit allen „im sozialen Feld arbeitenden Menschen“ und insbesondere für die Lehrerfortbildung gelten können (ebd.).

*„Auch für den/die Lehrer/-in gilt, daß er/sie selbst ein didaktisch sehr wirkungsvoller Faktor ist, und daß es eben auch hierfür keine ausgearbeitete Didaktik gibt – keine geben kann. Das anstrengende des Lehrerberufes liegt eben auch darin,*

*dass er/sie mit der Tatsache, Projektions- und Übertragungsobjekt für sehr viele Schüler/-innen zu sein, nicht nur fertig werden muß, sondern sogar mit diesem Faktor zu arbeiten hat, wenn er/sie denn versteht [...] Das Gesagte gilt für alle im sozialen Feld arbeitenden Menschen.“(Ebd., S. 227)*

Auch in aktuellen Veröffentlichungen wird die Balintarbeit als maßgeblicher Impulsgeber für die „Idee der Selbsthilfegruppen und der Kollegialen Supervision“ (Schlee 2008, S. 23) herausgestellt.

#### **3.1.4 Konzeptualisierung kollegialer Beratung**

Aus den Entstehungskontexten haben sich unterschiedliche Konzeptualisierungen entwickelt, die sich in den verschiedenen Typen kollegialer Beratung widerspiegeln.

Thiel (2000) zeichnet die Entwicklung kollegialer Beratungsformen anhand der Ausdifferenzierung und Verknüpfung von kollegialer und professioneller Supervision nach. Innerhalb von drei Jahrzehnten habe sich die professionelle Supervision im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren als spezifische Form der berufs- und arbeitsweltbezogenen Beratung in Theorie und Praxis ausdifferenziert und institutionalisiert, während die seit Mitte der 1970er Jahre auftauchenden Konzepte einer kollegialen Supervision dagegen eher ein „Schattendasein“ fristeten (Thiel, S. 184).

Nach Fallner und Gräßlin wurde der Ansatz der kollegialen Beratung Ende der 1970er Jahre in der Akademie Remscheid im Rahmen verschiedener Workshops für Kommunikationsberater und Supervisoren und innerhalb einer Beratungsreihe „Persönlichkeit und Alltagshandeln“ – angelehnt an die Katholische Fachhochschule für Sozialarbeit in Köln – erprobt und ausgewertet (vgl. Fallner/Gräßlin 1990, S. 93). An einzelnen Akademien wurden die Studierenden im Rahmen ihres Studiums mit Konzepten der kollegialen Beratung bekannt gemacht. Fallner und Gräßlin wollten eine „Kollegiale Entwicklungshilfe“, ein „Reflexionssystem“ für berufliche Alltagssituationen entwickeln und hatten dabei neben der klassischen Sozialarbeit auch die an die psychosozialen Berufe angegliederten Handlungsfelder (Hauswirtschaft, Pflegedienst, Verwaltung, Zivildienst) und deren haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiter im Blick (vgl. ebd., S. 12f.).

Die Tatsache, dass es keine oder zu wenig Beratung und Fortbildungen in der gemeinwesenorientierten Sozialarbeit gab, kann zudem als wichtiger Antrieb für die Entwicklung kollegialer Beratung angesehen werden. Das Burckhardt-Haus in Gelnhausen hat als evangelisches Institut für Jugend- und Sozialarbeit in den 1980er Jahren ein Fortbildungsprogramm für die kollegiale Praxisberatung entwickelt, bei dem nicht in erster Linie individuelle Qualifizierungen stattfinden, sondern die Entwicklung und Aktivierung von Prozessen in der Gruppe unterstützt werden sollten. Diese Form der kollegialen Beratung stellte nicht die Fallarbeit, sondern die projekt-

artige und selbstorganisierte Beratung von Gruppen in den Vordergrund, bei denen sich die Projektbeteiligten zwischen längeren Kursabschnitten in kontinuierlichen regionalen Beratungsgruppen treffen, die kollegiale Beratung einüben und reflektieren (vgl. Thiel 2000, S. 187).

Auch das sozialarbeiterische Prinzip der Case-work-Studies, das Aufkommen der Fallstudienmethode und der in den Einzel- und Gruppensupervisionen zunehmend vorherrschende Typus der Fallarbeit haben die Entwicklung der kollegialen Supervision unterstützt. Der Einbezug der berufsbezogenen Praxisberatung in einigen Ausbildungsgängen von Sozialpädagogen in den 1990er Jahren gaben einen „weiteren Schub in Richtung einer größeren Akzeptanz der kollegialen Supervision“ (ebd., S. 186).

Als eine ganz wesentliche – wenn nicht die entscheidende – Entwicklungslinie zur Konzeptualisierung der kollegialen Supervision lässt sich die fallbezogene Arbeit mit Lehrergruppen ausmachen (vgl. Pallasch/Reimers/Mutzeck 1992; Roterling-Steinberg 1990; Schlee/Mutzeck 1996; Thiel 2000). Die im Rahmen der Lehrerfortbildung häufig angebotenen Lehrertrainings hatten den Nachteil, dass sie von vorgefertigten Lernprogrammen ausgingen und nicht den konkreten, arbeitsalltäglichen Fall einbezogen. Es kamen daher zunehmend Forderungen auf, am konkreten Fall orientierte Konzepte anzuwenden. Sie schienen geeignet, die kräftezehrende und „oft mühselige pädagogische Beziehungsarbeit“ (Schlee 2008, S. 12) zu reflektieren und Ansatzpunkte zu liefern, um sich vor Erkrankungen als Folge unzumutbarer Belastungen bzw. dem Burn-out-Syndrom zu schützen (vgl. Thiel 2000, S. 186).

Eines der ersten Konzepte im schulpädagogischen Bereich stellt die psychoanalytisch orientierte „Kollegiale Fallbesprechung“ von Gudjons (1977a, 1977b) dar.<sup>14</sup>

---

14 Gudjons Konzept der Fallbesprechung in Lehrergruppen basiert auf einer „Integration von Elementen aus der psychoanalytischen Balintgruppe, der Supervisionspraxis in Therapie und Sozialarbeit, der Institutionsanalyse und -beratung, dem Group Counseling und dem gruppenspezifischen Selbsterfahrungsseminar“ (Gudjons 1977a, S. 375). Konzeptioneller Ausgangspunkt ist dabei die konstatierte „Notwendigkeit der Beachtung persönlich-subjektbezogener Faktoren in der pädagogischen Reflexion darüber, was der Lehrer als Person in den Erziehungsprozeß einbringt“ und der Beachtung „um die zentrale Bedeutung auch des Unbewußten gerade auch für das Verhalten des Berufserziehers“ (vgl. ebd.). Theoretische Bezugspunkte werden zudem in den Ansätzen des „Sozialen Lernens“ (Prior 1976) in ihrer emanzipativen und politischen Funktion und in der analytischen Betrachtung des „subjektiven Faktors“ (Horn 1972) in der Gruppendynamik und ihrer Wirksamkeit für „Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis“ (ebd.) hergestellt.

Ein vorwiegend kommunikations- und lerntheoretisch fundiertes Modell der kollegialen Supervision im Lehrerbereich hat Rotering-Steinberg (1983) entwickelt und in empirischen Untersuchungen evaluiert.<sup>15</sup> Diese Ergebnisse wurden als Kurzform zusammengetragen und auch mit Blickrichtung auf eine Anwendung in anderen pädagogisch-sozialen Berufsgruppen veröffentlicht (Rotering-Steinberg 1990, 1996). Hiermit erhielt die kollegiale Supervisionsarbeit auch eine „einfache Beratungsstruktur“, mit der die Fallarbeit weitgehend selbstständig, ohne externe Unterstützung im Kollegenkreis durchgeführt werden konnte (Tietze 2007, S. 36f.).

Buer (1988) benutzt den Begriff der „Intervision“ für die kollegiale Supervision als „autonome Selbsthilfemaßnahme“ vorwiegend für den Lehrerbereich, wobei er sich auf psychodramatische Ansätze von Moreno bezieht: Mit der Begrifflichkeit der „Intervision“ verbindet er den Weg „von der therapeutischen Supervision zur selbstbestimmten Intervision“ (Buer, S. 311).

Mit den Publikationen von Schlee/Mutzeck (1996) und Mutzeck (1996) kommen weitere personenzentrierte und gestaltpädagogische Ansätze hinzu. Insgesamt unterstreicht eine Vielzahl von Veröffentlichungen in den 1990er Jahren die zunehmende Bedeutung der kollegialen Supervision – oder auch kollegialen Beratung, wie sie dann zunehmend genannt wurde.

Rimmasch betont eine Schwerpunktverschiebung innerhalb der Praxisanwendung von kollegialer Beratung: Wurden zu Beginn die Beratungsschwerpunkte eher „im Bereich beruflicher Beziehungsreflexion und dyadischer Kommunikation“ gesetzt, so sei heute eine wesentlich „stärkere Einbeziehung institutioneller Team- und Organisationsstrukturen“ zu verzeichnen (Rimmasch 2003, S. 37). Einhergehend mit der Veränderung von Wirtschaftsbeziehungen und sich wandelnden Qualifikations- und Arbeitsplatzstrukturen wurden in den Konzeptionen von Supervisionen und Fallberatungen, die sich fortwährend weiter professionalisierten, auch „organisationssoziologische, systemische, konstruktivistische sowie betriebswirtschaftliche Denkansätze integriert“ (ebd., S. 36f.). Gleichzeitig können aber auch hemmende Faktoren bei

---

15 Rotering-Steinberg entwickelte ihre Programme zur kollegialen Supervision auf der theoretischen Basis der „sozial-kognitiven Lerntheorie“ (vgl. Bandura 1979). Hierbei wird davon ausgegangen „daß menschliches Verhalten aufgrund ständiger Wechselwirkungen zwischen kognitiven, Verhaltens- und Umweltdeterminanten zustande kommt und erklärbar ist“ (Rotering-Steinberg 1990, S. 436f.). Außerdem wird – über die Lerntheorie hinausgehend – den Selbstregulationsprozessen, die im Individuum ablaufen eine wichtige Bedeutung beigemessen. Die in den Selbsttrainings vermittelten Rückmeldungen und positiven oder negativen Reaktionen der Gruppenmitglieder können die Handlungsmuster, die sich aus früheren Erfahrungen gebildet haben hinterfragen. Sie können im „Fühlen, Denken und Handeln“ eine Reflexion über die Angemessenheit der Reaktionen initiieren (ebd., S. 437). Diese Lernleistung wird neben dem Feedback der Gruppe entscheidend auch durch die strukturierende Modellierung des Programmablaufs unterstützt. Wie in allen kollegialen Supervisionskonzepten betont auch Rotering-Steinberg, dass die kollegiale Supervision „keinerlei therapeutischen Anspruch erhebt“ und die Veränderungsprozesse über „kognitive Determinanten“ vermittelt werden (ebd., S. 438).

der Verbreitung dieser Beratungsform in betrieblich-organisationalen Kontexten ausgemacht werden. So geben Kopp/Vonesch mit Blick auf die ausgeprägte Genese aus dem psychosozialen und Lehrerfortbildungsbereich heraus zu bedenken:

*„Die hier dargestellte Methode der Kollegialen Fallberatung ist eine Sonderform der Beratung im beruflichen Bereich [...] und stammt ihrer Herkunft nach aus dem Bereich der Supervision. Überraschenderweise liegt das Haupteinsatzgebiet der Kollegialen Fallberatung trotz nahe liegender Verwendungsmöglichkeiten für betriebliche Praktiker bis heute überwiegend im pädagogischen Umfeld der Lehrerausbildung [...]. Vielleicht liegt es an Vorbehalten gegenüber schulischen Methoden und Instrumenten im Hinblick auf ihre Wirksamkeit in der betrieblichen Praxis.“ (Kopp/Vonesch 2003, S. 53f.)*

Es ist ihnen durchaus zuzustimmen, wenn sie die Vermutung äußern, dass die Vorstellungen über die Wirksamkeiten von schulisch-generierten Beratungsformen eher „vage sind oder eine negative Tönung haben“ (Schlee/Mutzeck 1996, S. 11). Dies ist umso verwunderlicher, je deutlicher wird, dass die Ziele der kollegialen Fallberatung eine „evidente Nähe“ zu „organisationalen Anforderungen“ haben (Kopp/Vonesch 2003, S. 54).

Zusammenfassend ist feststellbar: Die Genese aus unterschiedlichen Bezügen hat zu diversen Konzepten geführt. Im Zuge der – häufig mit zeitlichem Verzug – erfolgten Konzeptionalisierung verschiedener Entwürfe entwickelten sich Begrifflichkeiten und Konstrukte, die sich sowohl in der Literatur wie auch in der Praxisanwendung vermischten und vermischen. Sie wurden trennscharf weder verstanden noch angewandt. Begrifflich können als verschiedene Formen des Konstruktes „kollegiale Beratung“ ausgemacht werden:

- Kooperative Beratung (Mutzeck 1996),
- Kollegiale Beratung (Fallner/Gräßlin 1990),
- Kollegiale Fallbesprechung (Gudjons 1977a) auch
- Kollegiale Supervision (Pallasch 1991; Rotering-Steinberg 1990; Schlee/Mutzeck 1996),
- Kollegiale Fallberatung (Franz/Kopp 2003),
- Intervision (Buer 1988),
- Peer-Group/Peer-Supervision (Fengler 1992; Fengler u. a. 2000),
- Reflecting Team (Andersen 1980; Hargens/v. Schlippe 1998),
- Kollegiales Coaching (Lippmann 2003) oder
- (Tandem-) Intervision (Orthey/Rotering-Steinberg 2001, 2002, 2003).

## 3.2 Formen und Merkmale kollegialer Beratung

Wie in Kapitel 3.1 gezeigt wurde, haben sich zum Konstrukt „Kollegiale Beratung“ mehrere Begrifflichkeiten und sich überlappende Konzepte heraus geschält, die sich sowohl in der Literatur wie auch in der Praxisanwendung vermischen und die weder trennscharf verstanden noch angewandt werden. Es soll von daher für die weitere Bearbeitung der Begriff der „Kollegialen Beratungsformen“ als Oberbegriff verwandt werden.

Zudem konnten – wie in nachstehender Abbildung dargestellt – Kriterien und Begrifflichkeiten entwickelt werden, mit denen eine Strukturierung in vier Typisierungen kollegialer Beratungsformen vorgenommen werden kann: die „kollegiale (Kooperative) Beratung“ und die „kollegiale Supervision/kollegiale Fallberatung“ als konzeptionelle Grundmodelle kollegialer Beratungsformen und das „Reflecting Team“ und die „(Tandem-) Intervision“ als konkrete entwicklungsrelevante und anschauliche Modelle.

Als Vergleichskategorien, mit denen die Strukturähnlichkeiten wie auch die Differenzen verdeutlicht werden können, werden der theoretische Bezugsrahmen, das Handlungskonzept, die Vertreter dieser kollegialen Beratungsansätze und auf organisatorischer Ebene das Setting bzw. die Personenzahl und der Zeitrahmen herangezogen. Bevor die einzelnen Ansätze ausführlicher in den folgenden Unterkapiteln erläutert werden, zeigt die unten stehende Tabelle eine Übersicht über die verschiedenen kollegialen Beratungsformen und ihre Einordnung in die Kategorien.

Bei der Aufarbeitung der theoretischen Bezüge wurde deutlich, dass sich insbesondere die anwendungsorientierten Modelle aus ihrer praktischen Anwendung entwickelt haben. Häufig konnten keine durchgehenden theoretischen Bezüge ausgemacht werden, da in den Modellen meistens nur auf die konzeptionellen Anknüpfungspunkte verwiesen wird.

	<b>Kollegiale (kooperative) Beratung</b>	<b>Kollegiale Supervision/ kollegiale Fallberatung</b>	<b>Reflecting Team</b>	<b>(Tandem-) Intervention</b>
<b>Theoretische Bezüge/ Konzepte</b>	Humanistische Psychologie Menschenbild nach Rogers Psychoanalyse Balintgruppen Forschungsprogramm „subjektive Theorien“	Sozial-kognitive Lerntheorie Systemtheorie Supervisionskonzepte Forschungsprogramm „subjektive Theorien“	Systemische Familientherapie Idee der „demokratischen Arbeitsform“	Konzept der Fallberatung Pragmatische „Sparing-Partnerschaft“
<b>Handlungskonzept</b>	Reflexion beruflichen Handelns im direkten Arbeitsbezug als Lern- und Seminarform zur Transferleistung Theorie-Praxis	Reflexion beruflichen Handelns im direkten beruflichen Arbeitssystem Unterscheidung zwischen fallbezogener, gruppendynamischer, institutionenbezogener Reflexion	Reflexion durch Hinweise aus mindestens zwei Teams Disziplinen übergreifend	Direkte Reflexion im beruflichen Arbeitssystem
<b>Vertreter</b>	Fallner/Gräblin (1990); Mutzeck (1992, 1996); Knoll (2008)	Koop/Franz (2003); Pallasch (1992); Mutzeck/Schlee (2008); Rotering-Steinberg (1983, 1990, 1999); Schlee (2004)	Andersen (1991); Bateson (1981, 1982); Maturana (1982)	Orthey/Rotering-Steinberg (2001, 2002, 2003)
<b>Setting und Personenanzahl</b>	Zweier-Beratung, Triade oder Kleingruppe bis zu 5 Personen	Meist feste Gruppe von 5–8 Personen	Gruppen von 6–15 Personen	In der Regel feste Zweier-Gruppe, bis zu 3 Personen
<b>Zeitraumen</b>	15–30 Minuten pro Fall	90 Minuten pro Fall oder Sitzung	ca. 120 Minuten	15 Minuten (Kurzberatung) bis 90 Minuten (komplette Fallberatung)

Abb. 1: Kriterien kollegialer Beratungsformen

### 3.2.1 Kollegiale (kooperative) Beratung

Das in der Tabelle als erstes dargestellte Modell der „Kollegialen (kooperativen) Beratung“ kann als das umfassendste und theoretisch am meisten fundierte Konzept<sup>16</sup> verstanden werden. Das Menschenbild und das Beratungsverständnis, welche dieser Form zugrunde liegen, zeigen die wesentlichen Funktionsweisen und Zielsetzungen der Kooperativen Beratung auf und sind somit konstitutiv für das Konstrukt „kollegiale Beratung“.

Mutzeck (1996a) hat mit der Veröffentlichung „Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag“ und zahlreichen darauf aufbauenden Aufsätzen grundlegende Publikationen zur „kooperativen Beratung“ vorgelegt, auf die sich vielfach bezogen wurde und wird und „das in der Bundesrepublik aufgrund seiner guten Resonanz eine relativ weite Verbreitung gefunden hat“ (vgl. Schlee 2008, S. 22). Darin legt er ausführlich sein Konzept der kooperativen Beratung dar, welches im Folgenden erläutert wird.

#### 3.2.1.1 Horizontales statt vertikales Beratungsverständnis

Die meisten Beratungskonstellationen sind nach Mutzeck als eine „vertikale Beratung“ angelegt, die oft als nicht oder wenig erfolgreich anzusehen sind: Durch die Annahme der „unterschiedlichen Wertigkeit (nicht Art) ihrer Wissens- und Handlungskompetenzen“ werde ein „hierarchisches Verhältnis“ auch in Beratungssituationen verfestigt (Mutzeck 1992, S. 143). Auch zwischen Personen gleicher Berufsgruppen werde in der Beratung „häufig eine vertikale Vorgehensweise verwendet“ (ebd.). Im Gegensatz dazu plädiert er – und dies ist grundlegend für die kooperative Beratung – für ein „horizontales Beratungsverständnis“ (Mutzeck 1996b, S. 56):

*„Der Berater-Klient-Beziehung angemessen und häufig wirkungsvoller ist eine horizontale [...], symmetrische oder, wie ich sie nenne, kooperative Beratungsweise.“ (Ebd.)*

Die Kooperative Beratung definiert Mutzeck als eine Art der Gesprächsführung, bei der der Berater dem Ratsuchenden zum Ausdruck bringt:

- „daß er sich bemüht, eine vertrauensvolle Kommunikation, eine durch Akzeptanz, Empathie und Kongruenz geprägte Beziehung herzustellen und
- daß er durch ein zielgerichtetes, strukturiertes, transparentes und dialogkonsensuales Vorgehen mit ihm gemeinsam sein Problem zu verstehen und zu

---

16 Mutzeck verweist z. B. auf bestehende Theoriebezüge zu verschiedenen pädagogisch-psychologischen Beratungsansätzen (Mutzeck 1996a, S. 24ff) und bezieht die Grundannahmen subjektiver Theorien aus dem Forschungsansatz „Subjektive Theorien“ (Groeben u. a. 1988) in den Ansatz der „Kooperativen Beratung“ mit ein.

*erklären versucht, Lösungen erarbeitet, Handlungsschritte plant und deren Durchführung begleitet und reflektiert.“ (Mutzeck 1996b, S. 56f.)*

Die kooperative Beratung ist laut Mutzeck eine geeignete Form für Einzel-, Team-, Gruppen- und für Institutionsberatung.

### 3.2.1.2 Menschenbildannahme der humanistischen Psychologie

Der Konzeption der kooperativen Beratung liegt das Menschenbild der humanistischen Psychologie und damit der „Psychologie des reflexiven Subjekts“ zugrunde (siehe dazu ausführlicher insbesondere Maslow 2008; Rogers 1972, 1973a, 1973b; vgl. dazu auch Kreuter-Szabo 1988). Als essentielle Grundannahmen gelten dabei: Der Mensch ist ein Wesen, welches sowohl zu seinen Mitmenschen und seiner Umwelt als auch zu sich selbst in Beziehung treten kann. Dem Geschehen seiner Außen- und Innenwelt gibt der Mensch Sinn und Bedeutung. Er ist potentiell in der Lage, sich unter Abwägung mehrerer Möglichkeiten zu entscheiden und die Entscheidung in Handlungen umzusetzen. Er kann über seine Selbst- und Weltsicht Auskunft geben.

Damit verbunden ist die Auffassung, dass der Mensch nicht aufgrund von Informationen handelt, die ihm die situative Umwelt gibt, sondern vor allem „aufgrund der internen Bilder, die er sich von der Welt und sich selbst macht“ (Mutzeck 1996b, S. 58).

*„Der Handelnde ist also der empirische Ort der Konstruktion sowohl von Wirklichkeit als auch von Sinnhaftigkeit seiner (subjektiv-individuellen) Handlung.“ (Ebd., S. 58)<sup>17</sup>*

Diese Menschenbildannahmen bedeuten für den Handlungsansatz einer kooperativen Beratungsmethode: Um Handeln verstehen und Veränderungen von Handlungen bewirken zu können, ist es notwendig, „den Menschen nicht nur in seiner Außenperspektive, seinem beobachteten Verhalten zu sehen. Besonders wichtig ist es auch, dessen Innensicht, seine Gedanken und Gefühle zu explorieren.“ Gerade dieser Innensicht wird eine handlungsleitende Funktion zugeschrieben (vgl. Wahl 1991).

Die ratsuchende Person ist nicht als Objekt zu betrachten, der rezeptartig Wege zur Lösung des Problems verordnet werden müssen. Sie kann vielmehr in die Lage gebracht werden, ihre eigenen Fähigkeiten zu aktivieren und zu erweitern, um handelnd an der Bewältigung des Problems mitzuwirken bzw. dieses selbst in die Hand

---

17 Mutzeck selber stellt keinen direkten Bezug zum Begriff des „Konstruktivismus“ her, obwohl seine Bezüge eine große inhaltliche Nähe zu „konstruktivistischen Perspektiven“ (Gerstenmeier/Henninger 1997; Gerstenmeier/Mandl 1999) aufweisen.

zu nehmen. Beraterische Hilfe heißt nicht, dem Anderen von außen die 'richtigen' Lösungen vorzugeben. Hilfe wird mit dem Ziel, sich selbst zu helfen, gegeben.

In dieser Menschenbildkonzeption spielen also die folgenden unterschiedlichen Fähigkeiten eine zentrale Rolle:

- „die menschliche Fähigkeit zur Reflexivität“,
- die „Fähigkeit zu Rationalität, Intentionalität, Sinnorientierung und Erkenntnisfähigkeit“,
- „Emotionalität“,
- die „Verbalisierungs- und Kommunikationskompetenz“,
- die „Handlungskompetenz“ und
- die „menschliche Fähigkeit der Autonomie“ (Mutzeck 1997, S. 42ff.).

Dieses idealisierte Menschenbild dient nach Mutzeck als die „regulative Zielidee“ (ebd., S. 41). Die Anwendung der Fähigkeiten stellt eine grundsätzliche Möglichkeit dar. Gleich einer anthropologischen Grundkonstante sind die mit diesem Menschenbild verbundenen Fähigkeiten konstitutiv für den Ansatz der kooperativen Beratung:

*„Es sind Fähigkeiten, die potenziell zum Selbst(verständnis) des Menschen gehören und damit sowohl für den Berater wie auch für den Ratsuchenden konstitutiv manifest sind. Somit ist das Menschenbild, das die Grundlage einer Beratungskonzeption bildet, mehr als ein philosophisches Problem. Es entscheidet darüber, wie mit den an einer Beratung teilnehmenden Personen umgegangen wird, d. h. welche Fähigkeiten ihnen zugestanden und welche genutzt und gefördert werden“. (Ebd., S. 41)*

Um dies umsetzen zu können gelten drei wesentliche Grundhaltungen als die wesentlichen Anforderungen an beraterisches Handeln: Akzeptanz, Empathie und Echtheit (häufig auch Kongruenz genannt) (vgl. ebd., S. 82). Damit bezieht sich Mutzeck auf die im Wesentlichen von Carl Rogers (1976; 1983) entwickelten Grundhaltungen, die auch heute noch als geschäptherapeutisches Hintergrundmodell in aktuellen Beratungskonzeptionen gelten (vgl. u. a. Bamberger 2001; Knoll 2007; Schmidt-Tander/Stahl 2005; Schulz von Thun 2006; Weinberger 1996).

### 3.2.1.3 Determinanten der Interaktion im kooperativen Beratungsansatz

Eine weitere grundlegende Annahme des kooperativen Beratungsansatzes neben dem skizzierten Menschenbild der humanistischen Psychologie ist die handlungstheoretische Auffassung, wonach der Mensch ein überwiegend handelndes Wesen ist. Handlung geht dabei über den Begriff des Verhaltens hinaus, da sie die mentalen Prozesse einbezieht und sie in Verbindung zur Umwelt setzt. Handlungen zeichnen sich auch dadurch aus, dass sie bewusst und zielgerichtet sind und dass der Handelnde „mit den ihm als geeignet und sinnvoll erscheinenden Mittel versucht, etwas zu verändern, zu erhalten oder eine Veränderung zu verhindern bzw. sie absichtlich zu unterlassen“ (Mutzeck 1997, S. 48). Die Zielorientierung und Sinnhaftigkeit der Handlungen können von Außenstehenden lediglich interpretiert werden. Nur der Handelnde selbst ist in der Lage, sein Handeln in Verbindung mit seinen Zielen und Plänen zu setzen und es dadurch operativ wirksam werden zu lassen (vgl. zu den Handlungstheorien beispielsweise: v. Cranach u. a. 1980; Groeben 1981; Hofer 1981; Kaminski 1981; Kraak 1988; Lenk 1984; Mutzeck 1988; Scheele/Groeben 1988).

Die Handlung einer Person ist als ein „kontextgebundenes Geschehenssystem“ zu sehen, wobei die Personen immer verschiedenen Systemen gleichzeitig angehören (Mutzeck 1997, S. 49). Handlung ist somit ein „wechselseitiges intra- und interaktives Geschehen“ (ebd.).

Als Konsequenz aus diesem Menschenbild und handlungstheoretischen Annahmen werden von Mutzeck drei wesentliche Determinanten für die Interaktion im kooperativen Beratungsansatz herausgestellt:

- Symmetrie und Akzeptanz,
- Selbstexploration, dialogisches Verstehen und Dialog-Konsens und
- Vertrauen.

Der Determinante „**Symmetrie und Akzeptanz**“ liegt die Annahme der prinzipiellen „*Strukturparallelität* von Fähigkeiten“ (Mutzeck 1997, S. 56) zugrunde, wonach der

*„Ratsuchende, zumindest von der Struktur der potentiellen Fähigkeit eines reflexiven Subjekts her, als ebenso kognitions-, emotions- und handlungsfähig anzusehen [ist] wie der Berater [...]. Der andere Aspekt der Symmetrie ist das beiderseitige Expertentum. Der Berater ist Fachmann für Beratung, der Ratsuchende ist Experte für seine Alltagspraxis [...] Das Beratungsobjekt wird als gleichwertiges Subjekt gesehen, und in dieser Weise wird mit ihm und nicht an ihm gearbeitet. Ein solches Subjekt-Objekt-Verhältnis ist eine notwendige Voraussetzung für eine symmetrische, kooperative Beratung.“ (Ebd.)*

Bei der „**Selbstexploration**“ wird von der konstitutiven Annahme der „Verbalisations- und Kommunikationsfähigkeit sowie [der] Fähigkeit der Reflexivität“ ausge-

gangen (Mutzeck 1997, S. 57) die – verkürzt – im Wesentlichen vier Voraussetzungen erfordert:

- das Erleben mentaler Prozesse in Bezug auf eine konkrete Situation,
- die Fähigkeit des Erinnerns an diese Inhalte,
- die Fähigkeit, diese verbalisieren zu können und Auskunft geben zu können und
- die Bereitschaft, diese Auskunft auf die Welt- und Selbstsicht auch zu geben (vgl. ebd., S. 58).<sup>18</sup>

Für das Gelingen von „**dialogischem Verstehen und Dialog-Konsens**“ wird als entscheidend hervorgehoben, dass die Rekonstruktion, das Verstehen der Innensicht nicht ohne die Beteiligung, den Dialog und die Zustimmung zwischen Ratsuchendem und Ratgebendem funktionieren können. Durch den Dialog-Konsens kann eine „kommunikative Validierung“ erreicht werden (ebd., S. 59). Idealtypisch beeinflussen sich auf diesem Prozess zwei Ebenen: Der Erkenntnis- und der Verstehensprozess, die – vereinfacht – vier Kategorien umfassen:

- die monologische Erkenntnis: Der Gesprächspartner rekonstruiert allein, ohne die Fragen, Impulse etc. des Gesprächsleiters, seine Selbst- und Weltsicht.
- die dialogische Erkenntnis: Der Gesprächspartner rekonstruiert und verbalisiert im Dialog mit dem Gesprächsleiter, auch aufgrund von dessen Fragen, Impulsen etc., seine Innensicht;
- das monologische Verstehen: Der Berater kommt aufgrund seiner eigenen Sinnggebung und Bedeutungsauslegung der Aussagen des Gesprächspartners zu seinem Verstehen der Inhalte;
- das dialogische Verstehen: Der Berater kommt im Dialog durch die Sinnggebung und Bedeutungsauslegung des Gesprächspartners zum Verstehen der Inhalte (vgl. ebd., S. 60).

---

18 Eine von Nisbett/Wilson (1977, nach Mutzeck 1997, S. 58) empirisch gestützte These, dass der Mensch keinen Zugang zu seinen mentalen Prozessen hat und damit seine Selbstauskunft darüber für die Wissenschaft unbrauchbar sei, konnte laut Mutzeck durch viele Untersuchungen widerlegt werden (vgl. dazu die Diskussion in Scheele/Groeben 1988). Einschränkend wird jedoch hervorgehoben, dass die Selbstauskunft ihre Grenzen „bei Reflexverhalten und Automatismen oder Routinen, also bei Handlungen, die unter die Bewußtheitsschwelle („awareness“) gesunken sind“, hat (Mutzeck 1997, S. 58).

Den Beratenden kommt somit eine besondere Bedeutung zu, insbesondere für die „Rekonstruktion der Innensicht“ und für die „Explikation der Bilder, die sich der Ratsuchende von der Welt und sich selber macht“.

Dem „**Vertrauen**“ kommt für den Beratungsprozess eine zentrale Rolle zu. Das Vertrauen wird als „wohl der grundlegendste Faktor“ für eine erfolgreiche beratende Kommunikation angenommen (ebd., S. 68). Um das Ziel der Beratung – einen unverfälschten und unverzerrten Dialog zu realisieren – umsetzen zu können, bedarf es eines Vertrauensverhältnisses, das in einem wechselseitigen Prozess aufgebaut und verstetigt werden kann und das „kognitive und emotionale Anteile beinhaltet“ (ebd., S. 62).<sup>19</sup> Das Konstrukt Vertrauen ist auf zwei Ebenen „als Personen-, aber auch als Situationsvariable“ (ebd.) zu verstehen (vgl. Kebeck 1982; Petermann 1985; Rotter 1981)<sup>20</sup>.

Nach Mutzeck vollzieht sich der Vertrauensaufbau in drei parallel verlaufenden Phasen:

1. Phase: Herstellen einer vertrauensfördernden Kommunikation;
2. Phase: Vorbeugen und Abbau von vertrauenshemmenden Bedingungen und
3. Phase: Sichern einer vertrauensvollen Kommunikation (vgl. Mutzeck 1997, S. 64)

Den Beratenden kommt dabei eine 'Modellfunktion' zu, sie haben die Verantwortung dafür, dass die vertrauensbildenden Faktoren zum Tragen kommen und die Vertrauenshaltung mit entsprechenden Methoden stabilisiert wird.

---

19 Werbik (1981, 1984) und Ulich (1982) thematisieren die bedingungsreichen Voraussetzungen, die für eine Kommunikation, die frei von Verfälschungen und Täuschungen ist, gegeben sein müssen.

20 Mit den neueren Veröffentlichungen zum Thema „Vertrauen“ werden diese Grundannahmen untermauert. So unterstreicht Schmid beim Vertrauensaufbau die Bedeutung der Beziehungsebenen zu Personen wie zu Institutionen: Das „Wagnis zu vertrauen“ werde neben der Verarbeitung grundlegender, frühkindlicher Vertrauens-Erfahrungen durch einen „willentlichen Prozess der Prüfung und Abwägung von Vertraulichkeit in Personen und Umgebungen“ (Schmid 2009, S. 22) stabilisiert. Die Moderne erfordere eine „stete Ablösung des Alten durch das Neue und Neueste“ (ebd., S. 23) auch dadurch erlangt der Vertrauensaufbau zu der Ordnung der Welt und deren Institutionen eine immer größere Bedeutung. Auch Martin Schweer (Schweer/Thies 2003) betont in seiner „differenziellen Vertrauens-theorie“ die Bedeutung „normativer Erwartungen“ sowohl an Individuen wie auch an soziale Systeme (vgl. Pscherer 2009, S. 29).

### 3.2.1.4 Lösungskonzeptionen und Elemente der kooperativen Beratung

Umgesetzt auf ein konkretes Ablaufschema werden als Elemente einer „subjektbezogenen und transferorientierten Problemlösekonzeption“ in einem kooperativen Beratungsprozess – linear dargestellt, aber prozesshaft anzuwenden – folgende Konzeptionsschritte vorgeschlagen:

- Beschreibung des Problems und Rekonstruktion der Innensicht,
- Perspektivenwechsel,
- Analyse des Problems und Benennen der Unzufriedenheit,
- Ableiten und Entwickeln einer Zielsetzung und sich bewusst dazu entscheiden,
- Sammeln und Erarbeiten von zielannähernden Handlungswegen, Lösungen, Alternativen,

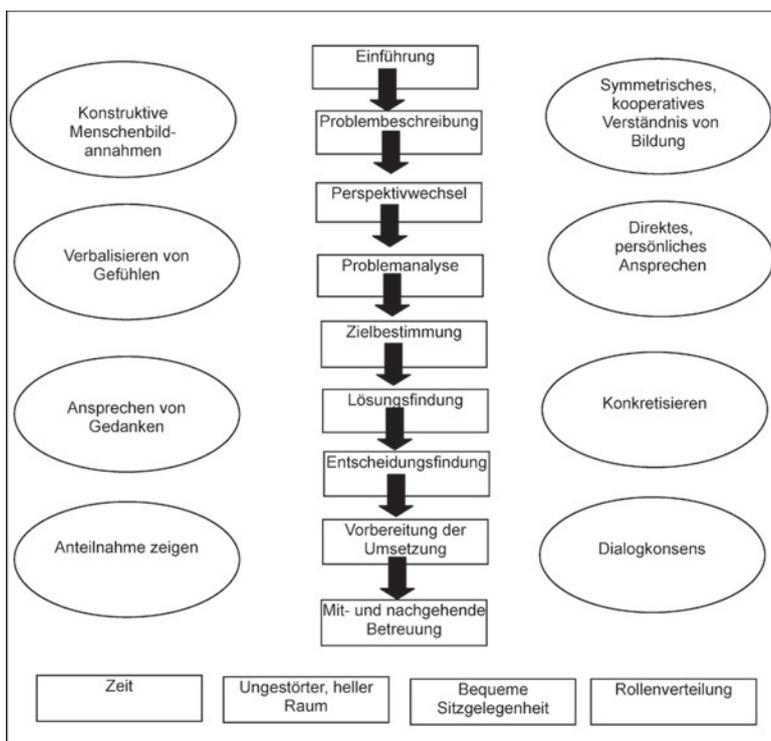


Abb. 2: Elemente der kooperativen Beratung (nach Mutzeck 1997, S. 69)

- autonome Entscheidung für einen der möglichen Handlungswege,
- Planung und Vorbereitung der Umsetzung meines Weges in den Berufsalltag,
- Versuch der Durchführung der Handlungsabsicht mit praxisbegleitender Reflexion,
- Beschreibung, Analyse und Bewertung des Versuchs, den Handlungsweg umzusetzen (vgl. Mutzeck, 1997; S. 85).

Die Voraussetzungen für das Gelingen von Beratungsschritten (Elipsen) und die unterstützenden Bedingungen für die Gesprächsführung (Rechtecke) innerhalb einer kooperativen Beratung werden im Schaubild 2 zusammenfassend dargestellt.

### 3.2.1.5 Kollegiale (kooperative) Beratung in der Fort- und Weiterbildung

Unter der Begrifflichkeit „Beratung zwischen Kolleginnen und Kollegen in der Fort- und Weiterbildung“ entwickelt Knoll (2008a) eine differenzierte Sichtweise auf verschiedene Formen der kollegialen Beratung und leistet damit eine aktuelle Weiterentwicklung und Konkretisierung in zweifacher Hinsicht: Der Dachbegriff wird in seinen Arbeitsformen und Ausprägungen differenziert und es findet eine Spezifizierung für die Anwendung in Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen statt.

Knoll differenziert zwischen dem „Kollegialen Austausch“, der „Kollegialen Beratung“ und der „Praxisberatung in der Gruppe unter Kolleginnen und Kollegen“ (ebd., S. 5).

Kollegialer Austausch gilt ihm zufolge als ein allgemeines handlungsleitendes Prinzip. Dieses besteht darin, „dass Personen, die in einem gemeinsamen Handlungsfeld tätig sind [...] miteinander über ihre beruflichen und persönlichen Erfahrungen, Probleme und Bewältigungsversuche sprechen“ (ebd., S. 5). Sie 'tauschen sich aus', was in verschiedenen methodischen Strukturen geschehen kann, z. B. in einer Nachbarschaftsgruppe nach einem Vortrag oder in einer Kleingruppenarbeit zur Fokussierung von Plenumsgesprächen.

Im Unterschied zum kollegialen Austausch meint kollegiale Beratung eine „spezifische methodische Struktur“ (ebd., S. 6), deren Kern darin besteht, als einzelne Person Einfälle und Erkenntnisse für das eigene Verstehen und Handeln zu entwickeln und hierzu Hilfe und Anregungen sowohl von einer anderen Person zu empfangen als auch dieser anderen Person zu geben (vgl. Knoll 2008b, S. 168).

Im Hinblick auf Leistung und Ziele der kollegialen Beratung werden vier Dimensionen unterschieden:

1. Die individuelle Dimension (persönlicher Lernertrag, Konsequenzen aus dem Lernvorgang),
2. die kommunikativ-interaktive Dimension (Fördern der Kommunikation und Nutzung von Kompetenzen zwischen 'Gleichgestellten');
3. die Handlungsdimension (die Entwicklung eigenständiger Lösungsideen und Transfermöglichkeiten) und
4. die Methodendimension (Einüben einer überschaubaren methodischen Struktur, die auch in Alltagssituationen angewandt werden kann) (vgl. ebd., S. 168).

Die methodische Struktur der kollegialen Beratung ist für ihre Umsetzung wesentlich. Sie sichert ab, dass die gegenseitige Anregung und wechselseitige Unterstützung auch tatsächlich stattfindet. Die wesentlichen Strukturelemente bestehen aus:

- einer individuellen Vorbereitung (jede Person geht vorbereitet in das Gespräch),
- Rollengleichheit und Rollenwechsel (jede Person erfährt zwei Konstellationen, sie bringt einmal eigene Einfälle ein und ist das andere Mal hörend und rückfragend) und
- knapper Zeit (pro Gesprächsgang 10 bis maximal 20 Minuten, dann Rollenwechsel, dies soll ein 'Versacken' im Gespräch verhindern) (ebd., S. 169).

Die Grundstruktur der Kollegialen Beratung kann folgendem Schema entnommen werden:

#### **Zeit für sich (Einzelarbeit)**

ca. 10 bis 15 Minuten

Die Teilnehmenden sammeln für sich Einfälle zu einer bevorstehenden Gestaltungsaufgabe, deren Inhalt sich aus dem Thema einer Arbeitseinheit oder der gesamten Fortbildungsreihe ergibt. Mögliche Fragen während der Einleitungsphase sind: „Bitte denken Sie an die nächste Seminareinheit, die Sie zu gestalten haben.“ „Entwickeln Sie erste Ideen für den Einsatz einer Methode, die den Teilnehmenden Offenheit und Beteiligung ermöglicht. Notieren Sie dazu Stichpunkte.“

### Zweiergruppen

Im zweiten Schritt bilden sich Partnergruppen nach eigener Wahl und tauschen sich nach folgender Struktur aus:

Zunächst wird vereinbart, wer beginnt (= Person A)

Person A berichtet ihre Einfälle.

Person B

- hört aufmerksam zu,
- klärt durch Nachfragen, um besser zu verstehen
- lässt sich Einfälle kommen, wie die Ideen gelingen könnten

Nun berichtet Person B ihre Gestaltungsideen usw.

**Abb. 3:** Ablauf einer kollegialen Beratung in Zweierarbeit (Struktur nach Knoll 2008b, S. 169)

Die Inhalte der kollegialen Beratung sollten bei eher personen- oder transferorientierten Themen in der Kleingruppe verbleiben, damit Raum und Schutz für persönliche Erfahrungen und Sichtweisen bestehen können, bei eher sachorientierten Themen ist ein offener Austausch im Plenum möglich.

Knoll unterstreicht die besondere Leistungsfähigkeit der kollegialen Beratung in der Schlussphase von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen. Gerade diese Schlussphase stellt eine „Schwellensituation“ zwischen dem Erleben im Seminar und dem „Back home“ dar (ebd., S. 170).

Während die Anfangsphase einer kollegialen Beratung vom Dilemma zwischen Neugier und Zurückhaltung bestimmt sein kann, kann gerade in länger dauernden Veranstaltungen die faktische Trennung am Schluss verschiedene Abwehrreaktionen mit sich bringen: Regression (Rückfall in frühere Phasen der Gruppenentwicklung, z. B. Wiederaufnahme alter Konflikte oder Machtkämpfe), Verkehrung ins Gegenteil (Abwertung der bisherigen Arbeit) oder Verleugnung (die Gruppe bewältigt die Trennung durch Vereinbarung eines Wiedersehens) (vgl. ebd., S. 171). In dieser Situation kann die kollegiale Beratung einen Raum schaffen, um diesen Transfer vom Seminar in die Alltagssituation und in das eigene Handlungsfeld inhaltlich und emotional zu unterstützen.

*„Kollegiale Beratung bietet nämlich die Möglichkeit, der Ritualisierung und damit einhergehenden Entwertung von Schlussphasen z. B. durch sog. „Feedbackrunden“ entgegen zu wirken. Stattdessen hilft sie, einen Raum anzubieten, innerhalb dessen das Erfahrene und Gelernte geistig schon in den Alltag übertragen wird.“ (Ebd., S. 167)*

Damit wird auch das klassisch lineare Konzept „erst die Fortbildung, dann die Transferbemühungen zu Hause“ in ein integriertes und systematisches Konzept umgewandelt (ebd., S. 173).

Als eine Zwischenform aus kollegialem Austausch und kollegialer Beratung wird die Arbeitsform und Begriffsverwendung „Praxisberatung in der Gruppe unter Kolleginnen und Kollegen“ herausgestellt (Knoll 2008a, S. 9). Mit dem Verweis auf Mutzeck und Rotering-Steinberg wird die begriffliche Nähe zur „kollegialen Supervision“ und zur „kollegialen Fallberatung“ hergestellt.

#### **3.2.2 Kollegiale Supervision/kollegiale Fallberatung**

Die „kollegiale Supervision“ und die „kollegiale Fallberatung“ werden häufig als weitgehend strukturähnliche Konstrukte beschrieben (vgl. Rimmasch 2003; Schlee 2008a). Danach zeichnet sich die kollegiale Fallbesprechung, so wie sie heute praktiziert und publiziert wird, durch eine „weitgehende Inhaltsanalogie zur Supervision“ (Rimmasch 2003, S. 37) aus.

Dieser Einschätzung wird in dieser Arbeit einerseits – nicht zuletzt durch die Zusammenfassung in einem gemeinsamen Kapitel – gefolgt. Andererseits weisen beide Formen durchaus unterschiedliche Schwerpunkte und Funktionsweisen auf, die im Folgenden herausgestellt werden.

Aus ihrer Entstehung heraus versteht sich die kollegiale Supervision und die kollegiale Fallberatung als eine Beratungsform, die – neben personenbezogenen Fragestellungen – als Funktionsmerkmal konstituierend auch immer die strukturellen und institutionsbezogenen Aspekte einbezieht und die Ebenen der personenbezogenen, fachlich-inhaltlichen und strukturellen Kontexte verbindet (vgl. Franz/Kopp 2003; Rimmasch 2003; Rotering-Steinberg 1996, kritisch dazu Weigand 2000).

Die „kollegiale Supervision“ soll aus ihrer Entstehungslinie von der professionellen zur kollegialen Supervision heraus beschrieben werden, während das Kapitel „Kollegiale Fallberatung“ – entsprechend ihrer Bedeutung in der praktischen Anwendung – die Dimensionen der „Fallarbeit“ mit den verschiedenen methodischen Zugängen in den Mittelpunkt stellt.

##### **3.2.2.1 Die Entwicklung von der professionellen zur kollegialen Supervision**

Supervision kann „als eine Sonderform von Beratung für den beruflichen Bereich verstanden werden“ (Schlee 2008; S. 14).<sup>21</sup> Durch eine Reflexion der beruflichen Arbeit können die Ratsuchenden neue Perspektiven gewinnen und dabei ihr persönliches Handlungswissen für die eigene Praxis weiter entwickeln. Supervision verfolgt als Ziel die Förderung der beruflichen Handlungssicherheit, die Stärkung des

professionellen Selbstverständnisses und die Erweiterung der Selbstbestimmung im Berufsalltag. Im Vordergrund stehen dabei Reflexions- und Klärungsprozesse.

*„Wer sich in seinem Berufsalltag als wirksam(er) erlebt, kann verständlicherweise eine größere Zufriedenheit entwickeln, die sich ihrerseits wiederum auf andere Bereiche förderlich auswirken kann. Nicht zuletzt auf die eben erwähnte (psychische) Gesundheit. Ebenfalls ist durch Supervision eine Verbesserung der kollegialen Zusammenarbeit zu erwarten. Dies gilt insbesondere, wenn mehrere oder gar alle Kolleginnen gemeinsam an einer (Team-)Supervision teilnehmen.“* (Schlee 2008, S. 14)

Da Supervision in der Regel nicht als einmaliges Ereignis erfolgt, sondern über einen längeren Zeitraum in einem kontinuierlichen Zusammenhang geschehen soll, kann sie auch als eine Form der Erwachsenenbildung gesehen werden (vgl. ebd. S. 14f.). Sie verbindet individuelle Lernprozesse mit direkten arbeits- und organisationsbezogenen Reflexionen (siehe dazu auch: Fatzer 1993; Pallasch 1991; Schreyögg 2004).<sup>22</sup>

Die kollegiale Supervision ist als 'Hilfe zur Selbsthilfe' eine gesonderte Form der Supervision (Schlee 2008, S. 17). In der kollegialen Supervision können Personen miteinander Supervisionsprozesse gestalten, ohne dass sie in besonderer Weise als Supervisor ausgebildet und geschult wurden. In diesem Fall wird die Sicherung einer ertragreichen Supervision nicht durch die persönlichen und fachlichen Kompetenzen eines Supervisors gewährleistet, sondern durch die Vorgaben eines kollegial getragenen Supervisionsmodells.

In diesem Modell werden Verfahrensschritte und Regeln vorgegeben, wodurch ein Rahmen geschaffen werden soll, der es auch „Supervisionslaien im Sinne einer Selbsthilfe“ ermöglichen soll, „ohne Qualitätsverlust fruchtbare Supervisionsprozes-

21 Schlee (2008) bezieht sich in seinem KoBeSu Verfahren („Kollegiale Beratung und Supervision“) explizit auf die Menschenbildannahmen und Zielvorstellungen des „Forschungsprogramms Subjektive Theorien“ (Groeben u. a. 1988), die sich wiederum an die „Psychologie der persönlichen Konstrukte“ (Kelly 1986) anlehnen. Für die Frage der Leistungsfähigkeit bzw. der Nützlichkeit jedes Verfahrens (und damit auch für das KoBeSu-Verfahren) braucht es laut Schlee zwei Bezugspunkte: das Klären der Zielvorstellung und die Klärung des Gegenstandsverständnisses und damit die nach dem Menschenbild (vgl. Schlee 2008, S. 27). Im Konzept der „Subjektiven Theorien“ reagieren Menschen nicht als ein „Reiz-Reaktions-Organismus“ sondern als „aktive und konstruierende Personen“. Damit wird einem epistemologischen versus einem behavioristischen Menschenbild entsprochen (vgl. ebd., S. 34). Unter dem Begriff der „Parallelitätsannahme“ wird zusammengefasst, dass die wissenschaftlichen und die „Subjektiven Theorien“ keine prinzipiellen sondern nur graduellen Unterschiede aufzeigen. Mit dieser Betonung sollen zwei Blickrichtungen intendiert werden: die Güte der Theorien von Alltagsmenschen in ihrer Wertschätzung zu erhöhen und „den Wissenschaftsbetrieb menschlicher werden zu lassen“ (vgl. ebd., S. 34f.).

22 Zur Einbindung in die Diskussion um neue Lernformen und Lernprozesse siehe Kapitel 4.1.3 „Neue Lernformen in der betrieblichen Weiterbildung und Einleitung zu Kapitel 4 „Betriebliche Weiterbildung im Wandel“.

se gestalten“ (ebd., S. 18) zu können. Diese anspruchsvolle Aufgabe wird als realisierbar eingeschätzt, wenn sich an den klaren Regeln und Schritten von ausgearbeiteten Verfahren orientiert wird. Im Konzept der kollegialen Supervision gehen die Beteiligten nicht zufällig oder beliebig vor, sondern folgen einem Leitfaden. Indem sie sich an diesem orientieren, gestalten die Teilnehmenden einer kollegialen Supervisionsgruppe ein bestimmtes Setting, innerhalb dessen ihnen durch das Verfahren bzw. durch deren Autoren eindeutige Vorgehensweisen empfohlen oder vorgeschrieben werden.

Da sich alle Teilnehmenden einer solchen Supervisionsgruppe in gleicher Weise an die Regeln und Verfahrensschritte halten müssen, werden unter ihnen keine fachlich begründeten Unterschiede und Befugnisse geschaffen. *Kollegial* bezeichnet daher in diesem Zusammenhang das gleichwertige Beziehungsverhältnis der Supervisanden untereinander. Kollegiale Supervision meint in diesem Kontext nicht, dass die Personen alle denselben Beruf ausüben oder sich aus dem gleichen Arbeitsbereich heraus kennen. Das Entscheidende an dem Begriff „kollegial“ ist, dass die Supervision ohne direkte Anleitung durch eine Expertin oder einen Experten unter Gleichberechtigten (Gleichrangigkeit) durchgeführt wird.

Wenn es zu internen Konflikten kommt, bzw. diese bearbeitet werden sollen, dann kommt die kollegiale Supervision allerdings schnell an ihre Grenzen. Dann wird die Anwesenheit eines ausgebildeten Supervisors als 'sicher von großem Nutzen' hervorgehoben. Insgesamt konstatiert Schlee, das sich kollegiale und hauptamtliche Supervision ergänzen sollten, sie sollten nicht gegeneinander ausgespielt werden. (Schlee 2008, S. 23f.)

Auch Thiel betont die Wirksamkeit einer Verbindung aus professioneller und kollegialer Supervision. Er stellt heraus, dass die „Strukturmodelle kollegialer Beratung zumeist aus der Position professioneller Supervision heraus konzipiert wurden“ (Thiel 2000, S. 187) und verweist auf die Strukturähnlichkeiten zwischen professioneller und kollegialer Supervision, die „eher graduelle als prinzipielle Unterschiede“ (ebd., S. 191) aufweisen.

Markante Differenzen zwischen der professionell angeleiteten und der kollegialen Supervision werden in einer unterschiedlichen Rollenstruktur, in bestehenden Hierarchieproblemen und in der gruppendynamischen Selbstreflexion gesehen. Diese Differenzen markieren gleichzeitig die besonderen Leistungsmerkmale kollegialer Supervision.

Die professionelle Supervision kann durch das „Zusammentreffen zweier unterschiedlicher Experten-Systeme“ (Hargens/Grau 1992, S. 235) gekennzeichnet werden: die Supervisanden als Experten für die Alltagspraxis und die Supervisoren als Fachleute für Beratung.

Buer (1988) betont eine deutliche Differenz zwischen der professionellen Supervision und der kollegialen Intervision aufgrund des Hierarchie-erzeugenden Expertentaus der externen Professionals und deren Abhängigkeit von der sie finanzierenden Institution. Das Hierarchieproblem beruht demnach nicht auf den Fähigkeits- und Persönlichkeitsmerkmalen des jeweiligen Supervisors, sondern auf dem strukturell ungleichen Verhältnis, der Rolle und Funktion des Supervisors.

Die „Struktur- und die Prozessautorität“ (Heintel 1995, S. 369) des Supervisors – der nicht in der Weise zu einer Gruppe gehört wie beispielsweise der Moderator in der kollegialen Supervision – hat vergleichsweise mehr methodisch strukturierende und interpretative Funktionen und unterscheidet sich so von der Aufgabe des Moderators in kollegialen Konzepten, der den Prozess eher formal steuert (vgl. Thiel 2000, S. 195).

Die professionelle Supervision unterscheidet:

- fallbezogene
- gruppendynamisch-selbsterfahrungsbezogene und
- institutionsbezogene

Reflexionsformen bzw. „Programme“ (ebd., S. 195).

Die professionelle Supervision (aber nicht jeder Supervisor) verfügt also im Hinblick auf alle drei Aspekte über geeignete Konzepte und Unterstützungsformen. Die kollegiale Beratung unterscheidet nicht explizit zwischen diesen Reflexionsformen, sie konzentriert sich zumeist – aber nicht ausschließlich – auf die Fallbearbeitung in der Gruppe. Durch die Aktivierung ihres horizontalen 'Expertenmodells' und der dialogischen, kollegialen Unterstützungsstruktur vermag die kollegiale Supervision aber diese 'Nachteile' durch eigene Leistungsmerkmale auszugleichen.

Zusammenfassend stellt für Thiel die kollegiale Supervision „ein angemessenes Reflexionsangebot und eine praktikable Problemlösung dar“ (Thiel 2000, S. 185), wenn

- Berufserfahrene nach einer Gruppensupervision den Wunsch haben, ohne formale Leitung 'alleine weiterzumachen',
- MitarbeiterInnen einer professionellen Supervision skeptisch gegenüber stehen, weil sie eine zu große Nähe zur Therapie befürchten bzw. einen Hierarchie-erzeugenden Expertenstatus durch externe Professionelle und deren Abhängigkeit von der sie finanzierenden Institution vermeiden wollen (siehe Buer 1988) oder

- eine umfangreiche professionelle Supervision für Träger und MitarbeiterInnen nicht finanzierbar ist oder (noch) nicht notwendig erscheint, weil genügend eigene Entwicklungspotentiale vorhanden sind (vgl. ebd., S. 185).

#### 3.2.2.2 Die kollegiale Fallberatung

Die kollegiale Fallberatung (oft auch „Fallberatung“ oder „kollegiale Beratung“ genannt) ist ein Instrument zur Reflexion und Klärung beruflicher Fragestellungen, in deren Mittelpunkt die Bearbeitung eines Falls steht.

In der aktuelleren Literatur zur kollegialen Fallberatung wird besonders ihre Leistungsfähigkeit zur Integration von personenbezogenen und betriebs- bzw. organisationsbezogenen Entwicklungen herausgestellt.

In dem Sammelband „Kollegiale Fallberatung. State of the art und organisationale Praxis“ geben Hans-Werner Franz und Ralf Kopp (2003) in einer Aufsatzsammlung einen Überblick über die Funktionsweisen und die Anwendungsfelder dieser Beratungsform aus organisationaler Sicht. Dabei konstatieren sie „eine erfolgreiche Anwendung dieser Methode“ in drei zentralen Bereichen: Schulentwicklung, Personal- und Organisationsentwicklung und kollegiale Netzwerke (Franz/Kopp 2003, S. 10).

Hervorgehoben wird ihre besondere Eignung zur „problemorientierten Wissensintegration“ und zur „Mobilisierung von Know-how“ in verschiedensten Praxisgemeinschaften innerhalb und zwischen Teams, Funktionsgruppen, Abteilungen, Arbeitskreisen, Netzwerken und Erfahrungsrunden (ebd.). Die kollegiale Fallberatung gilt als Methode, mit der insbesondere Veränderungsprozesse unterstützt werden können:

*„Die kollegiale Fallberatung ist ein Verfahren zur Reflexion und Klärung sowohl struktureller als auch personenbezogener Problemstellungen, die unumgängliche Bestandteile von Veränderungsprozessen sind. [...] Dieses Vorgehen ermöglicht eine umfassende Diagnostik der Situation und verhilft, personen- und institutionsangemessene Lösungen einzuleiten.“ (Rolff 2003, S. 11)*

Aus betrieblicher Sicht werden besonders die praxisbezogene Wissensintegration und der günstige Ressourcenaufwand hervorgehoben. So betont Klaus Stricker, Human Resource Manager der Bosch Sicherheitssysteme GmbH:

*„Gerade in Zeiten krisenhafter Entwicklungen bzw. knapper finanzieller und zeitlicher Ressourcen kann das Management zur Problemlösung weniger denn je auf teure Berater zurückgreifen und wird auf die Mobilisierungsfähigkeit eigener Ressourcen zurückgeworfen. [...] Effiziente und schnörkellose Instrumente und Tools, die einen Beitrag zur praxisbezogenen Wissensintegration leisten und deren Aufwand nicht zu groß ist, um in der Hektik des betrieblichen Alltags Ver-*

*wendung zu finden, sind Mangelware. Die „Kollegiale Fallberatung“ ist ein solch seltenes Instrument.“ (Stricker 2003, S. 12)*

Rimmasch unterstreicht, dass die Kollegiale Fallberatung einen Lernort schafft, „der über die aktuelle Beratung hinaus Auswirkungen auf die betriebliche Kommunikations- und Lernkultur“ haben kann (Rimmasch 2003, S. 19).

Als besondere Leistungsmerkmale der kollegialen Fallberatung unterstreicht er, dass die kollegiale Fallberatung ein „dialogisches Lernarrangement“ (Rimmasch 2003, S. 19) darstellt, das zur kontinuierlichen Reflexion der Arbeitstätigkeit anleitet und damit Verbesserungs- und Selbst-Verbesserungsprozesse einleitet. Sie schafft eine Lern- und Gesprächskultur, die an einer argumentativ offenen Verständigung orientiert ist, die einen von gegenseitiger Akzeptanz und vom Respekt vor der anderen Person getragenen berufsfeldbezogenen Austausch ermöglicht.

Als besonderer Nutzen wird herausgestellt, dass sich durch die kontinuierliche Anwendung der kollegialen Fallberatung die „Blickrichtung von einer Defizitorientierung hin zum Entdecken von Gestaltungsmöglichkeiten für ein situations- wie personen- und institutionsangemessenes Handeln“ (Rimmasch 2003, S. 20) entwickelt. Dabei hilft die Situationsdiagnostik des Verfahrens zu einem umfassenden und differenzierten Einblick in die Fallproblematik und ihren Kontext: Es können sowohl die sozialen und institutionellen Muster einer Problemlage als auch die individuellen Verstrickungen gesehen werden. Das Erkennen und Reflektieren der oftmals divergierenden Sichtweisen aller an einer Situation beteiligten Personen und Abteilungen wird erweitert, das Verstehen der eigenen und fremden Handlungsweisen wird verbessert. Das planmäßige und methodische Durchdenken schafft emotionalen Abstand und verhindert, dass Entscheidungen übereilt getroffen und nur flüchtig reflektiert werden. Probleme werden nicht auf persönliche oder individuelle Aspekte reduziert, sondern die institutionellen, organisatorischen und materiellen Bedingungen werden mit in die Überlegungen einbezogen, was zu langfristig tragfähigen Lösungen führen kann (vgl. Rimmasch 2003, S. 18ff.).

Als grundlegend für die kollegiale Beratungsform werden der berufliche Hintergrund, der als gemeinsames Wissens- und Erfahrungspotenzial genutzt wird, die Bereitschaft der Teilnehmer, Fälle aus dem eigenen Arbeitsfeld einzubringen und zu beraten, und die Gleichrangigkeit der Teilnehmer in der Gruppe betont (ebd., S. 17).

Wie auch in der kooperativen Beratung und der kollegialen Supervision wird der Aspekt der Gleichrangigkeit der Teilnehmenden als konstituierend für diese Beratungsform beschrieben:

*„Da im Teilnehmerkreis untereinander keine weisungsgebundenen Beziehungen bestehen und die Rollen von Fallgeber, Fallberater und Sitzungsteilung reversibel*

*gewechselt werden, erfährt jeder Teilnehmer funktionale Autorität und trägt kollegial Verantwortung für das Gelingen der Beratung.“ (Ebd., S. 17)*

Neben den drei festen Rollen „Leitung oder Moderation“, „Fallgebende Person“ und „Fallberatende“ können bei Bedarf weitere Rollen z. B. zur Protokollführung oder Prozessbeobachtung eingeführt werden.

Den Ausgangspunkt stellen konkrete Fälle aus dem Berufsalltag dar. Das Ziel in einer Fallberatung ist, das Verstehen zu fördern, auf bisher nicht ausgesprochene, implizite Aspekte und Kontexte eines Falles hinzuweisen, bisherige Lösungsversuche zu überprüfen, die eignen Annahmen zu reflektieren und eventuell einen Wechsel der Prämisse vorzunehmen (ebd., S. 25).

Die Nützlichkeit der Rückmeldungen ergibt sich für die beratungsnehmende Person insbesondere dann, „wenn sie zu ihrer bisherigen Deutung einer Situation eine neue Bedeutung hinzufügen kann, so dass ein Verstehen gefördert wird, Handlungsblöckungen gelöst und Fortschritte wieder möglich werden“ (ebd., S. 26f.).

In diesem Kontext erweist sich das 'Zuhören-können', das 'Schweigen-können', das nicht gleich 'Ratschläge-geben' sowohl bei der fallgebenden wie auch bei der fallberatenden Person als zentrale Fähigkeit. Das Fall-Beraten grenzt sich vom Ratschlag-Geben ab. Das soll u. a. dadurch realisiert werden, dass während der kollegialen Beratung mehrmals eine „diagnostische Spirale“ (ebd., S. 29) durchlaufen wird: Die Fallberatenden geben über Ideen, Gefühle, Phantasien und Hypothesen zu der Fallbeschreibung mehrmals Rückmeldungen, auf die sich wiederum die Fallgebenden beziehen. Durch das Hinterfragen auf mehreren Ebenen wird die Verbundenheit der Problemlagen auf den verschiedenen Ebenen (fachlich-technisch, organisatorisch, kulturell, hierarchisch, sozial und individuell) spürbar.

*„Der Blick des Fallgebers wird durch die Rückmeldungen der Fallberater für die 'Muster' eines Problems erweitert. Die hinter dem offenkundigen Problem liegenden, latenten, meist nicht offen verhandelten, unterschwellig mitlaufenden Kern- oder Schlüsselthemen können erfasst und dechiffriert werden.“ (Ebd., S. 24)*

Durch die kollegiale Fallberatung können so „Rationalitätslücken“ erkannt werden, was zu einer Steigerung der „professionellen Rationalität“ (ebd. S. 40) führen kann.

Die kollegiale Fallberatung ist ein Konzeptansatz, bei dem je nach Einsatzfeld unterschiedlich eingesetzte Gesprächstechniken und Modifikationen zum Einsatz kommen. Alle Verfahren sind jedoch recht übersichtlich aufgebaut und untereinander relativ strukturähnlich. Das Beratungsgeschehen läuft in den einzelnen Sitzungen nach einer klaren Struktur ab. Sie verfügen über einen durch Regeln strukturierten sowie in Phasen gegliederten Beratungsablauf, der im Kern folgende Schritte umfasst: Schilderung einer Problemsituation (Fallschilderung), je nach bevorzugtem

Verfahren ein durch Fragen oder Hypothesen geleitetes, systematisches Untersuchen des Falls hinsichtlich problemlösender und Perspektiven erweiternder Faktoren, Entwicklung von Handlungsalternativen für die geschilderte Situation und Reflexion/Evaluation der Beratungssituation.

Beispielhaft soll auf der folgenden Seite ein Musterablauf für eine kollegiale Fallberatung vorgestellt werden:

Dauer	Phase	Aufgaben
	<b>1. Rollenverteilung</b>	<b>Teilnehmende</b> einigen sich auf eine Aufgaben- und Rollenverteilung: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fallgeber</li> <li>• Moderator/Schreiber</li> <li>• Berater</li> <li>• Prozessbeobachter</li> </ul>
15 Min.	<b>2. Situations- und Fallbeschreibung</b>	Der <b>Fallgeber</b> beschreibt Situation, „Bild“ und äußert Spannungsfeld, Ziele, Eindrücke, Gefühle, Erwartungen. Die <b>Berater</b> stellen Verständnisfragen.
20 Min.	<b>3. Analyse, Hypothesen</b>	<b>Fallgeber</b> schweigt, hört zu. <b>Berater</b> formulieren Analysen, Ursachen, Vermutungen, Eindrücke, Zusammenhänge, Anteile Fallgeber.
10 Min.	<b>4. Ziel, Schlüsselthema</b>	<b>Fallgeber</b> formuliert Erkenntnisse und Schlüsselthema, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Wie kann ich erreichen, dass...“</li> </ul> <b>Berater</b> konkretisieren, problematisieren. <b>Fallgeber</b> schweigt, hört zu
20 Min.	<b>5. Lösungen, Ideen</b>	<b>Berater</b> entwickeln Lösungen, Ideen. Brainstorming: Ideen sammeln, nicht bewerten.
10 Min.	<b>6. Entscheidung, Maßnahmen</b>	<b>Fallgeber</b> bewertet Ideen, konkretisiert Möglichkeiten und definiert Maßnahmen.
	<b>7. Probehandeln</b>	Es können Rollenspiele o.ä. durchgeführt werden.
15 Min.	<b>8. Bewertung, Prozessreflexion</b>	<b>Team</b> bewertet Prozess/Zusammenarbeit. <b>Prozessbeobachter</b> gibt Feedback. <b>Team</b> lernt und vereinbart Verbesserungen
	<b>9. Umsetzung</b>	
	<b>10. Review</b>	Maßnahmen überwachen (Controlling) Erfolge/Misserfolge auswerten Kollegiale Fallberatung wiederholen

**Abb. 4:** Ablauf einer kollegialen Fallberatung (nach Koop/Vonesch 2003, S. 171)

In der Praxis der kollegialen Fallberatung spielt die Anwendung verschiedener Methoden, die eine Reflexion und Problemlösekompetenz unterstützen, eine große Rolle. Dazu hat sich in der Literatur und Praxis eine Vielzahl von Methoden entwickelt. Die nachfolgende Tabelle gibt einen zusammenfassenden Überblick über verschiedene methodische Unterstützungsformen, die Tietze in seiner Veröffentlichung zusammenträgt (vgl. Tietze 2007, S. 117 u. 161). Auf diese kann in dem begrenzten Umfang dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden. Verwiesen sei daher auf die umfangreiche Methodendarstellung u. a. in Brinkmann 2002; Hendriksen 2002; Knoll 2007; Kopp/Vonesch 2003; Lippmann 2003; Miller 2008; Schlee 2008; Tietze 2007).

Methoden	Ziel	Beratungsfokus	Leitfrage
Brainstorming	Lösungsideen für den Fallzähler sammeln	lösungsorientiert	Was könnte man in einer solchen Situation alles tun?
Kopfstand-Brainstorming	Ideen in die Gegenrichtung der Schlüsselfrage produzieren	lösungsorientiert	Wie könnte der Fallzähler die Situation verschlimmern?
Resonanzrunde	Feedback in Bezug auf die Spontanerzählung	teilnehmend	Was löst die Fall Erzählung bei mir an inneren Reaktionen aus?
Sharing	Bezug zu eigenen ähnlichen Erlebnissen herstellen	teilnehmend	An welche eigene Erfahrung erinnert mich die Falldarstellung?
Zwei wichtige Informationen	Die Informationen der Fallschilderung neu gewichten	strukturierend	Was sind für mich die beiden wichtigsten Informationen?
Actstorming	Wörtliche Aussagen für ein bevorstehendes Gespräch sammeln	lösungsorientiert	Wie könnte der Fallzähler sein Anliegen konkret formulieren?
Hypothesen entwickeln	Zusammenhänge aus der Fallschilderung neu bewerten	die Perspektive verändernd und strukturierend	Welche Hypothesen habe ich über das Geschehene?
Umdeuten	Das Verhalten der am Problem Beteiligten positiv deuten	die Perspektive verändernd	Wie könnte man die Ereignisse positiv verstehen?
Inneres Team	Unterschiedliche innere Positionen des Fallzählers verdeutlichen	die Perspektive verändernd und strukturierend	Welche Stimme des Fall erzählers sagt was zur Schlüsselfrage?

**Abb. 5:** Methodenübersicht in der kollegialen Beratung (nach Tietze 2007, S. 117 u. 161)

### 3.2.3 Reflecting Team

Das Konzept vom reflektierenden Team oder – wie es meistens genannt wird – vom „Reflecting Team“ ist in der Grundintention ähnlich wie die kollegiale Fallberatung, unterscheidet sich aber in den Verfahrensschritten und der Rollenverteilung. Durch den bewussten Einbezug von Sichtweisen aus mehreren Rollen und Disziplinen auf eine Grundsituation wird eine weitere auf disziplinäre Vielfalt ausgerichtete Form von Perspektivenwechsel hergestellt.

Der Ansatz des reflektierenden Teams wurde von dem Norweger Tom Andersen (1990) in Anlehnung an die systemische (Familien-) Therapie und beeinflusst durch die Arbeiten zur Erkenntnistheorie von Bateson (1981, 1991) und Maturana (1985)<sup>23</sup> entwickelt.

Andersen entwickelte mit der Idee des reflektierenden Teams eine Methode, die für die Arbeit mit „Problemsituationen“ völlig neue Sichtweisen, neue Perspektiven ermöglichen soll. Er knüpfte an eine Richtung in der Familientherapie an, in der Familien als lebende Systeme gesehen werden und bei der die Symptome und Aktionen der einzelnen Familienmitglieder die Funktion haben, das jeweilige Familiensystem zu stabilisieren. Da dies Veränderung sehr schwer bis unmöglich macht, soll durch „raffinierte Intervention“ das Familiensystem zunächst aus dem Gleichgewicht gebracht werden, um auf diese Weise der Familie die Entwicklung einer „realitätsangemessenen Struktur“ bzw. neue Sichtweisen zu ermöglichen (vgl. Connemann/ Geiselbrecht 2008, S. 84). Bei der Entwicklung dieser raffinierten Intervention wird der Therapeut durch ein Team von Experten unterstützt, das hinter einer Einwegscheibe sitzt und die Interaktion zwischen den Familienmitgliedern und dem Therapeuten beobachtet, diskutiert, auswertet und Ideen für das therapeutische Vorgehen herausarbeitet. Dieses Konzept hat Andersen grundlegend erweitert, indem er sich dafür entschied die „Expertendialoge hinter der Einwegscheibe auf die offene Bühne zu verlegen“ (ebd.). Somit befindet sich das psychosoziale Expertenteam gemeinsam mit dem Familientherapeuten und den Familienmitgliedern in einem

23 Bateson (1981) stellt heraus, dass das menschliche Verhalten durch die je individuelle Wahrnehmung, durch das 'Bild' von der Welt bestimmt wird. Zwischenmenschliche Kommunikation kann als ständiger Austausch von Bildern begriffen werden, bei dem sich die Akteure wechselseitig mit ihren Visionen von der Wirklichkeit beeinflussen. Dabei werden die Unterschiede in der Wahrnehmung deutlich und es können neue Perspektiven eröffnet werden. Konstitutiv für den Ansatz des reflektierenden Teams ist ferner das Verständnis von der Struktur determiniertheit lebender Systeme (vgl. Maturana/Varela 1987). Danach entscheidet jedes System, jedes Lebewesen aufgrund seiner Struktur eigenständig darüber, was es in sein System aufnimmt und was nicht und wo seine Veränderungsfähigkeit bzw. -bereitschaft liegt. Das jeweilige Repertoire des Einzelnen legt die Grenzen der Veränderbarkeit fest. In 'stillstehenden Systemen' ist der Austausch gestoppt, es können keine Ideen mehr fließen. Das reflektierende Team stellt den kommunikativen Rahmen dar, in dem sich mithilfe des ständigen Wechsels von Perspektiven und Rollen und durch eine Haltung der konsequenten Akzeptanz neue Perspektiven erschließen können (vgl. Voss 1996, S. 194ff.).

Raum und der Diskussions- und Reflexionsprozess steht allen Beteiligten zur Verfügung. In einer weiteren Adaption (Andersen 1998) nimmt er auf eine radikale Weise Abschied vom Expertenmodell: Ausgehend von der Unmöglichkeit „instruktiver Interaktion“ (Böse/Schiepek 1989, S. 96) – verkürzt erläutert als die Annahme, dass sich lebende Systeme nur indirekt beeinflussen lassen, also selbst bestimmen, ob und wie sie eingehende neue Informationen und Ideen übernehmen – kommt er zu der Schlussfolgerung, dass das reflektierende Team sich nicht mehr aus Experten zusammensetzen muss, sondern dass sich anregende Impulse und neue Ideen auch durch die Reflexionen von Laien oder so genannten Alltagsmenschen ergeben können (vgl. Connemann/Geiselbrecht 2008, S. 85). Er spricht von einer „demokratischen Arbeitsform“, von „offenen Gesprächen“, wo viele zusammen an einem Thema arbeiten und „wo niemand mit der Last der verschiedenen schweren Lebensumstände allein bleiben muss“ (Hargens/v. Schlippe 1998, S. 5).

Auch für das reflektierende Team gibt es verschiedene Konzeptvarianten, von denen hier exemplarisch zwei skizziert werden sollen (vgl. zu den Konzeptvarianten: Connemann/Geiselbrecht 2008; Hargens/v. Schlippe 1998; Lippmann 2005; Neufeld 2003; Schmidt 2006; Voss 1996).

In einer Standard-Variante begegnen sich die Rollen „Fallbringer“, „interviewendes Team“ und „reflektierendes Team“: Nach einer Falldarstellung und Problembeschreibung wird der Fallbringer durch ein interviewendes Team (ca. 2–3 Personen) befragt. Diese Beratungsphase wird von einem reflektierenden Team beobachtet, ohne sich in das Gespräch einzuschalten. Die Beobachtungen zur Interaktion zwischen Fallbringer und interviewendem Team – dazu gehören verbale wie auch non-verbale Interaktionen, Gefühle, Eindrücke, Assoziationen usw. – werden im anschließenden Gespräch innerhalb des reflektierenden Teams ausgetauscht. Dabei hören Fallbringer und interviewendes Team zu. Hierbei ist es besonders wichtig, dass es dabei nicht zu einem Konkurrenzverhalten zwischen den Teams kommt, sondern dass die unterschiedlichen Assoziationen und Ansätze gewürdigt und geprüft werden. Danach erfolgt eine gemeinsame Entwicklung von Lösungsansätzen und Diskussionen zwischen allen Beteiligten. Am Schluss gibt der Fallbringer Rückmeldungen bezüglich Nützlichkeit der Rückmeldungen und Ideen (vgl. Lippmann 2005, S. 84f.). Diesen idealen Ablauf fasst das folgende Schaubild zusammen.

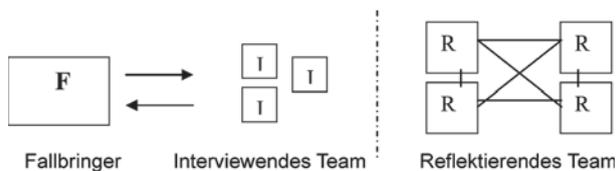


Abb. 6: Reflecting Team (nach Lippmann 2005, S. 85)

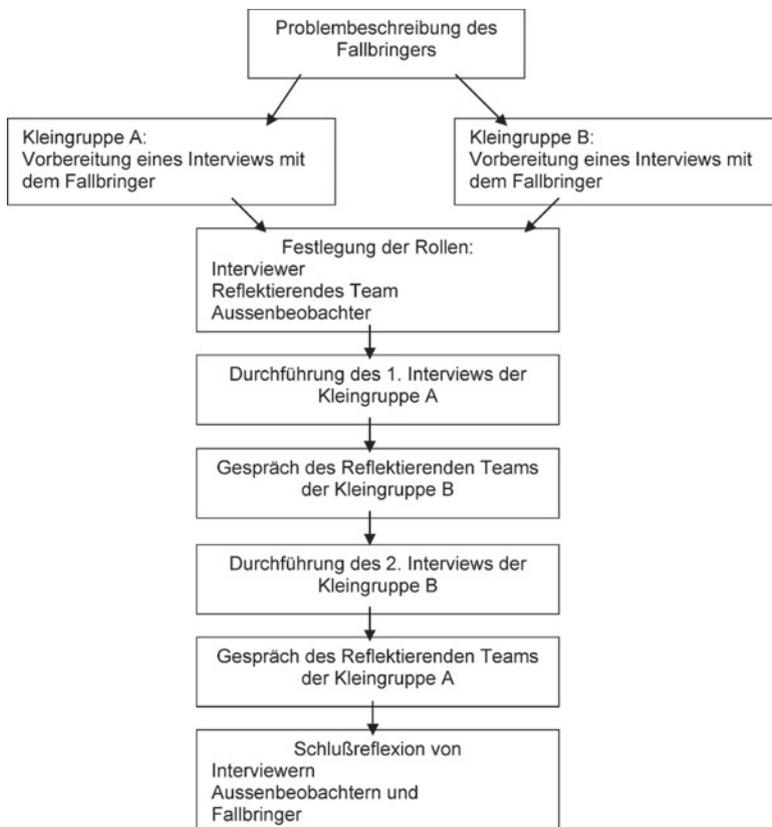
### Schematische Zusammenfassung des Ablaufs:

1. Verteilung der Rollen:
  - Fallbringer
  - interviewendes Team
  - reflektierendes Team
2. Falldarstellung, Problembeschreibung
3. Interviewphase durch interviewendes Team
4. Gespräch des reflektierenden Teams über Interviewsystem
5. Gemeinsame Diskussion und Ausarbeitung von Lösungsansätzen
6. Rückmeldung durch Fallbringer, Abschluss.

In einer weiteren Variante, die von Connemann und Kubesch (1991) für Lehrergruppen entwickelt wurde, begegnen sich zwei reflektierende Teams: Nachdem der Fallbringer sein Anliegen und die möglichst präzise Fragestellung formuliert hat, werden in zwei Kleingruppen Beratungsinterviews vorbereitet. Jede Kleingruppe wählt einen Interviewer und die Mitglieder des reflektierenden Teams aus. In der Gesamtgruppe führt der Interviewer von Gruppe A ein erstes Gespräch mit dem Fallbringer durch, das anschließend im „Reflecting Team“ der Gruppe B reflektiert wird, alle anderen Teilnehmer hören zu.

Danach führt der Interviewer der Gruppe B sein vorbereitetes Interview durch. Dieses Gespräch wird wiederum vom „Reflecting Team“ der Gruppe A reflektiert. Anschließend erfolgen von eventuellen Außenbeobachtern und den Interviewern Rückmeldungen, eine Schlussreflexion des Fallbringers beendet den Ablauf (vgl. Lippmann 2005, S. 87).

Die Abbildung auf der folgenden Seite fasst den Ablauf der Variante mit zwei reflektierenden Teams zusammen:



**Abb. 7:** Reflecting Team. Variante mit zwei reflektierenden Teams (in Anlehnung an Connemann/Geiselbrecht 2008, S. 89)

Eine aktuelle Praxisanwendung der Methode des reflektierenden Teams beschreibt Ingemarie Neufeldt (ehemalige Professorin und Projektleiterin an der Evangelischen Hochschule für soziale Arbeit Dresden) am Beispiel einer Teamberatung im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) eines Jugendamtes unter Bezug auf das „Hilfeplanverfahren“ nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) (vgl. Neufeldt 2003, S. 5ff.). Danach soll, wenn Hilfe zur Erziehung voraussichtlich für einen längeren Zeitraum zu leisten ist, in einem „kooperativen Aushandlungsprozess“ ein Hilfeplan im Zusammenwirken mit mehreren Fachkräften und unter Mitwirkung der Betroffenen entwickelt werden (vgl. ebd., S. 5).

Die Autorin arbeitet heraus, dass es in der aktuellen Sozialarbeit bereits eine gewisse Tradition von „Fallkonferenzen“ oder „Fallteams“ gibt, die durch „neuere Entwicklungen in der Systemtheorie, nämlich des Konstruktivismus und des Konzeptes der Autopoiesis“ beeinflusst wurden und die versuchen, die „prinzipielle Unerfassbarkeit einer objektiven Realität“ (ebd., S. 6) durch die Betrachtung aus mehreren Perspektiven und die Vielfalt von Gesichtspunkten verstehbar und verarbeitbar zu machen.

Neufeldt entwickelte ein Modell, das sie als „eine Kombination von Kollegialer Beratung und reflektierendem Team“ beschreibt (ebd.). Vereinfacht dargestellt verläuft diese Form des Reflektierenden Teams wie folgt: Auf der einen Seite sitzen die Mitglieder des zu beratenden Systems (also v. a. die Familienmitglieder) und eine beratende Person. In räumlicher Trennung – aber in Hörweite davon – sitzt auf der anderen Seite das reflektierende Team, dem die zuständige sachbearbeitende Person und weitere Mitglieder des Fachteams sowie an der Problemsituation beteiligte Fachkräfte angehören.

Während der Beratungsphase zwischen den Familienmitgliedern und der beratenden Person hört das reflektierende Team zunächst nur zu. Seine Mitglieder unterhalten sich dann nach der Beratungsphase über ihre Wahrnehmungen, über mögliche Fragen und zum Schluss auch darüber, welche Lösungsmöglichkeiten sie sehen. Dabei sollen auch und vor allem unterschiedliche Wahrnehmungen und Ideen geäußert werden. Am Ende werden dann alle Beteiligten (Familienmitglieder, beratende Person, zuständige sachbearbeitende Person) aufgefordert, ihre Rückmeldungen zu geben.

Eine umfassende Evaluation dieses Modells durch die Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit in Dresden<sup>24</sup> hat mehrere Aspekte auf verschiedenen Ebenen verdeutlicht:

- Die Rückmeldungen sind überwiegend, aber nicht durchgängig positiv.
- Für die betroffenen Familienmitglieder ist es sehr hilfreich und vertrauensfördernd, an einem transparenten Entscheidungsprozess beteiligt worden zu sein, die unterschiedlichen Einschätzungen auch von den Fachkräften gehört zu haben. Die Akzeptanz für die entwickelten Hilfemaßnahmen steigt deutlich.
- Für viele (sowohl Familienmitglieder wie auch Teammitglieder) bringt diese offene Form aber auch Ängste und großes Unbehagen hervor. Sehr wichtig ist daher ein professionelles, vertrauensförderndes Vorgehen. Eine positive Auswirkung des Verfahrens hängt stark von der begleitenden Unterstützung und einem qualifizierten methodischen Vorgehen der beteiligten Fachkräfte ab.

---

24 Ausgewertet wurden insgesamt 794 Teambesprechungen im Zeitraum von 1997 – 2001, von denen 86 % mit betroffenen Familienmitgliedern durchgeführt wurden.

- Der anschließende Reflexionsprozess unter den Fachkräften ist wichtig, um sowohl den fachlichen als auch den kommunikativen Prozess im Team eigenständig zu betrachten. Insbesondere die beratende Person hat sehr viele Einblicke in ihr fachliches und persönliches Vorgehen gegeben, diese Bereitschaft und Vertrauensgabe sollte durch wertschätzende Rückmeldungen fortwährend neu hergestellt werden (vgl. ebd. S. 11f.).

#### 3.2.4 (Tandem-) Intervention

Unter dem Begriff „Tandem-Intervision“ beschreiben Astrid Orthey und Sigrid Roterer-Steinberg eine Variante der kollegialen Beratung, bei der sich immer zwei gleichrangige Intervisions-Partner in einer Art „Sparing-Partnerschaft“ zusammenfinden und gegenseitig beraten, um den wachsenden Anforderungen an berufliche Professionalität und einer persönlichen Kompetenzerweiterung v.a im Beratungsbereich begegnen zu können (vgl. Orthey/Roterer-Steinberg 2001, 2002, 2003).

*„Komplexer werdende Situationen, differenziertere Struktur- und Systemveränderungen und ständig wachsende persönliche Belastungen haben Auswirkungen auf den beruflichen Beratungsbereich. [...] Daraus folgt für die neben- und hauptberuflichen Beraterinnen die Notwendigkeit, sich nicht nur um kompetente Beratung ihrer 'Kunden' zu bemühen, sondern vor allem auch die Erhaltung und Erweiterung der eigenen Professionalität kontinuierlich zu pflegen. Aus dieser Notwendigkeit hat sich die selbst organisierte Tandem-Intervision entwickelt, die eine Steigerung und Aktualisierung der beruflichen Kompetenzen „in eigener Regie“ möglich macht.“ (Orthey/Roterer 2002, S. 4)*

Die Ablaufstrukturen und Arbeitsprinzipien orientieren sich an der Ablaufstruktur einer kollegialen Fallberatung: Nach einer Fallschilderung wird zunächst durch Nachfragen des Tandem-Partners die Möglichkeit gegeben, weitere Aspekte der Fallsituation zu explizieren. Nach und nach werden durch Hypothesenbildungen und Assoziationen (aber nicht durch eigenes Ratschlag-Geben) erweiterte Sichtweisen heraus gearbeitet. Erst zum Schluss werden Lösungsmöglichkeiten erörtert, die dann eigenverantwortlich von der falleinbringenden Person bewertet werden und zu möglichen Handlungsalternativen führen können (vgl. Orthey/Roterer 2002, S. ff.).

Als besonderer Vorteil dieser Beratungsform wird hervorgehoben, dass die Tandem-Intervision relativ kurzfristig und häufig auch spontan organisiert werden kann und dass sie die Möglichkeit bietet, über verschiedene Medien, zum Beispiel telefonisch oder über E-Mail, zu kommunizieren. Im Bedarfsfall kann auch eine flexible „Krisen-Intervision“ geleistet werden (Orthey/Roterer 2001, S. 401f.).

Die Auswahl des Tandem-Partners gilt für das Gelingen dieser Beratungsform als besonders bedeutsam. Die Autorinnen betonen eine Abwägung an mindestens drei

Kriterien: Die „gleichgeschlechtliche“ oder „gegengeschlechtliche“ Perspektive, die fachlich-berufliche Nähe oder Distanz und die Erfahrungstiefe und Beratungskompetenz. (Vorsichtig) empfehlen sie, die Vorteile einer jeweiligen Heterogenität gegenüber den Vorteilen einer jeweiligen Homogenität wohlwollend abzuwägen (Orthey/Rotering 2003, S. 51). Neben diesen eher inhaltlichen Kriterien werden jedoch „das Vorhandensein gegenseitiger persönlicher Wertschätzung“ und die Bereitschaft dazu, dass „beide von der Tandemintervention profitieren und nicht um Reputation, Außenwirkung etc. konkurrieren“ (Orthey/Rotering 2002, S. 6f.) betont.

### **3.3 Entwicklungslinien kollegialer Beratung**

Kollegiale Beratung nimmt – in ihren verschiedenen Formen und Adaptionen – an Bedeutung zu. Das trifft sowohl auf den Einsatz im betrieblichen Kontext als auch als Lernform in Seminaren und Fortbildungen zu. Dadurch wird auch der m. E. sehr begrüßenswerte Trend unterstützt, das Reflektieren des beruflichen Alltags unter systematischen Gesichtspunkten nicht mehr als Indiz beruflicher Schwäche, sondern zunehmend als Zeichen „professioneller Klugheit“ (vgl. Schlee 2008, S. 7) einzuschätzen. Mit dem Bedeutungsgewinn kollegialer Beratung wird auch die Leistungsfähigkeit eines kollegialen Gruppenverfahrens gegenüber einer extern angeleiteten Expertenrolle stärker betont.

Obwohl der Einsatz der kollegialen Beratung nach wie vor schwerpunktmäßig im pädagogisch-sozialen Bereich liegt, ist eine breitere Ausweitung in die organisatorische und betriebliche Praxis festzustellen. Orthey z. B. sieht im Gruppencoaching eine Weiterentwicklung der kollegialen Beratung und unterstreicht ihre Bedeutung gerade im Einsatz für Führungskräfte mit Blick auf deren komplexe Anforderungsstruktur (vgl. Orthey 2009, S. 14).

Neben der kollegialen Supervision und Fallberatung im engeren Sinne werden auch die Anwendungsformen des Reflecting Teams, der Tandem-Intervention sowie der kollegiale Transfer von Weiterbildungsinhalten in die Praxis an Bedeutung gewinnen.

Zunehmend sind auch Anwendungsformen der kollegialen Beratung, die eine Ergänzung zu 'klassischen' Seminaren darstellen, zu finden: z. B. indem eine Fortbildungsreihe durch eine regionale, kollegiale Beratungsgruppe ergänzt wird, die sich zwischen den Plenumsveranstaltungen trifft, um Praxisbeispiele zu bearbeiten oder um reihum die jeweiligen gastgebenden Einrichtungen vorzustellen. Hierbei werden auch medienunterstützte kollegiale Beratungen weiter an Bedeutung gewinnen.

Zu erwarten ist auch eine Stabilisierung des Trends zur Integration und Kombination häufig konkurrierender Unterstützungsformen wie Weiterbildung, Supervision,

Coaching, Organisationsberatung und Projektentwicklung. (Zur Entwicklung und zum Verhältnis unterschiedlicher Lernformen in der betrieblichen Weiterbildung siehe auch Kapitel 4.1.2.) Thiel etwa stellt die Einrichtung einer kollegialen Beratungsgruppe im Anschluss an eine professionelle Gruppensupervision als wirkungsvolle Ergänzung von kollegialen und expertengestützten Formen heraus (vgl. Thiel 2000, S. 196ff.).

Nicht explizit, aber faktisch widerspricht dem Weigand, wenn er die Problemlagen herausstellt, die sich in einer Teamsupervision mit Blick auf die Verwobenheit von „institutioneller Wirklichkeit“ und Praxisberatung im Team stellt. Er arbeitet die Schwierigkeit, die Verführbarkeit heraus, in der Teamsupervision nicht die Problemlagen der institutionellen Verwobenheit und der problematischen Organisationsstrukturen – selbst durch Externe Beratung – zu erkennen und zu bearbeiten, sondern auf der Ebene individueller Handlungsmöglichkeiten zu verbleiben (vgl. Weigand 2000, S. 84f.). Eine weitere Entprofessionalisierung durch ein kollegial angelegtes Beratungssetting kann demnach in der Konsequenz dazu führen, diese Wahrnehmungslücken dann nur zu verschärfen. Gallner u. a. betonen dagegen die Leistungsfähigkeit der kollegialen Fallberatung gerade für die Bewerkstelligung der organisationellen Praxis:

*Die kollektive Fallberatung ist eine Methode, die sich hervorragend zur problemorientierten Wissensintegration eignet. [...] Sehr effizient lässt sich Erfahrungswissen verschiedenster Funktionsbereiche innerhalb und zwischen Teams, Abteilungen oder Organisationen zusammentragen“. (Gallner u. a. 2001, S. 90)*

Je nach Einsatzgebiet wird die kollegiale Fallberatung als „sachorientierte Problemlösungsmethodik“, als „personenorientiertes Entwicklungsinstrument“ oder für ein „integratives Wissensmanagement“ (ebd., S. 95) empfohlen.

Betont wird auch, dass die kollegiale Fallberatung sich abhebt von „oft anspruchsvollen Problemlösemodellen, die langwierige technik- und betriebswirtschaftsorientierte Klärungen von Einzelaspekten“ voraussetzen und die oft „zu komplex [sein] um für unter Zeitdruck agierende Führungskräfte nützlich zu sein“ (ebd., S. 91).

Bei aller aufgezeigten positiven Leistungsfähigkeit dieser Methode sowohl für einzelne Personen als auch für Organisationen und Betriebe lässt doch die teilweise auffallende Betonung der Attribute „einfach“, „schnell“ und „kostengünstig“ aufhorchen. So muss vermutet werden, dass die kollegiale Beratung als vermeintlich schnelle und kostengünstige Methode in Konkurrenz zu anderen Lernformen geraten kann, wenn in der betrieblichen und organisationalen Implementierung Qualitätsgesichtspunkte und wesentliche strukturelle Rahmenbedingungen vernachlässigt werden, so wie es teilweise bei der Entwicklung von „selbstorganisiertem Lernen“ und/oder dem „informellen Lernen“ beobachtet werden konnte (Anknüpfungen und Diskussionen dazu detaillierter im Kapitel 4).

In diesem Kapitel ist gezeigt worden, dass von **der** kollegialen Beratung nicht gesprochen werden kann. Aufschlussreich ist vielmehr ein differenzierter Blick auf die verschiedenen Formen, Funktionsweisen und Settings der kollegialen Beratung. Hierbei spielen auch die Rahmenbedingungen (u. a. Qualifizierungsaspekte, Begleitung bei der Implementierung, zeitliche und finanzielle Ressourcen) als wesentliche Leistungsmerkmale für die Wirksamkeit kollegialer Beratungsformen eine wichtige Rolle.

Quer dazu verhält sich die Frage, welche konzeptionellen Aspekte im Beratungsansatz der kollegialen Beratung dazu beitragen, die persönliche Kompetenzerweiterung mit der organisationalen und/oder institutionellen Verankerung zu verbinden. Daran knüpft immer auch die Frage an, inwiefern Lern- und Beratungsformen dazu beitragen, die „soziale Differenzierung und Selektion in der beruflichen Weiterbildung“ (Dehnbostel 2008, S. 11; siehe dazu auch: Schiersmann u. a. 2001, S. 30) zumindest nicht weiter zu verstärken.

Nach einer grundlegenden Menschenbildannahme im Konzept der kollegialen Beratung wird jedem Menschen prinzipiell die Kompetenz zugesprochen, sich kritisch mit sich selbst und seiner Umwelt auseinandersetzen und die eigenen Handlungsweisen reflektieren zu können. Um dem Anspruch an einer umfassenden betrieblichen Bildungsarbeit gerecht zu werden, reicht es aber in der Regel nicht aus,

*„... nur das Verhalten der Beschäftigten verändern zu wollen [...] Nachhaltige Veränderungen können nur dann erwartet und bewirkt werden, wenn auch die Verhältnisse so geändert werden, daß die ihnen entsprechende Verhaltenslogik“ das gewünschte bzw. neu erlernte Verhalten begünstigen“ (vgl. Franz 1999, S. 321).*

Die Leistungsfähigkeit der Methode „kollegiale Beratung“ ist stark daran festzumachen, inwiefern sie zum einen einen Beitrag zur individuellen Kompetenzerweiterung leisten kann und zum anderen den Anforderungen einer 'ganzheitlichen' betrieblich-beruflichen Bildungsarbeit gerecht wird.

Damit werden sowohl Fragen der betrieblichen Verankerung, der Gestaltung von Lernformen und der Unterstützung von Lernförderlichkeit wie auch der Einsatzgebiete und inhaltlichen Themenbezüge berührt. Diese notwendigen Anforderungen an die Ausgestaltung kollegialer Beratungsformen vor dem Hintergrund der aktuellen Tendenzen in der betrieblichen Weiterbildung zu diskutieren ist Inhalt des nächsten Kapitels 4 „Betriebliche Weiterbildung im Wandel“.

Die Einschätzung von Entwicklungslinien kollegialer Beratungsformen wird auch durch die Betrachtung lerntheoretischer Anknüpfungen beeinflusst, die hier im Besonderen durch Fragen nach Lernumgebungen, nach Lernstrategien und den Wechselbeziehungen von individuellen und gruppenbezogenen Lernprozessen erläutert werden sollen. Dazu werden im Kapitel 5 lerntheoretische Anknüpfungen u. a. an das Konzept des „situierten Lernens“ untersucht.

Vertiefend wird im Kapitel 6 in der Auswertung der empirischen Untersuchung zunächst der Blick auf die subjektiven Sichtweisen zu individuellen, gruppenbezogenen und betrieblich/institutionellen Leistungsmerkmalen kollegialer Beratungsformen gelegt. Diese Sichtweisen werden dann durch die Auswertung der Experteninterviews zur betrieblichen Implementierung ergänzt, um schlussendlich die Ergebnisse der empirischen Untersuchung mit den theoretisch entwickelten Erkenntnissen abzugleichen. Am Schluss dieser Arbeit wird also wieder zu den Einschätzungen bzgl. Leistungsmerkmalen und Entwicklungslinien kollegialer Beratungsformen zurückgekehrt, um dann weiter zu verdichteten und theorie-unterstützten Ergebnissen zu gelangen.

## 4 Betriebliche Weiterbildung im Wandel

Die Anwendung kollegialer Beratungsformen findet aktuell in vier zentralen Bereichen statt: in der Schulentwicklung, in kollegialen Netzwerken und Erfahrungsstunden, im Transfer von Seminarinhalten in die berufliche Praxis und in der Personal- und Organisationsentwicklung bzw. in der betrieblichen Weiterbildung.

Ihre Bedeutung für den beruflichen, überbetrieblichen Erfahrungsaustausch und für die Schulentwicklung wurde in den Kapiteln 3.1 zur Genese kollegialer Beratungsformen und 3.2 zu den Varianten kollegialer Beratungsformen bereits ausführlich erläutert. Ihre Anwendung in Seminaren bzw. in der Transferleistung in die berufliche Praxis ist unter dem Fokus „Kollegiale Beratung in der Fort- und Weiterbildung“ in Kapitel 3.2.1.5 bearbeitet worden. Vor dem Hintergrund einer wachsenden Bedeutungszunahme der kollegialen Beratung als Element der betrieblichen Weiterbildung soll nun die betriebliche Weiterbildung als Bezugsrahmen für die kollegiale Beratung betrachtet werden.

Deshalb wird zunächst die Ausgangslage der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland skizziert (Kapitel 4.1). Das Kapitel 4.2 stellt die betriebliche Weiterbildung in den Kontext der Debatte um die „Kompetenzentwicklung“. In Kapitel 4.3 wird das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis einer betrieblichen Weiterbildung im Sinne des Human Resource Development (HRD) als Einheit von Berufs- und Betriebspädagogik und Personal- und Organisationsentwicklung definiert. Eine Zusammenführung der Diskussionslinien unter der Blickrichtung „Kollegiale Beratungsformen als Element der betrieblichen Weiterbildung“ findet in Kapitel 4.4 statt.

### 4.1 Ausgangslage der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland

Die aktuelle Situation der betrieblichen Weiterbildung ist derzeit gekennzeichnet von einem Prozess des schnellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturwandels. Wesentliche Kennzeichen dieses Wandels sind die Globalisierung der Wirtschaft, beschleunigte Innovationsdynamiken, der forcierte Einsatz von Informations- und Kommunikationsprozessen und hohe Flexibilitätsanforderungen an Arbeitsprozesse und Betriebsorganisation. Vor diesem skizzierten Hintergrund kommt dem Bildungssystem insgesamt eine hohe Bedeutung zu, bei dem auch das Konzept des lebenslangen Lernens eine zentrale Bedeutung hat. (Weiter-)Bildung wird zur „Schlüsselressource für die Individuen und die Gesellschaft“ (Schiersmann 2007, S. 9).

Für die berufliche und betriebliche Weiterbildung bedeutet dies, in Analogie zur Veränderung der Betriebs- und Arbeitsorganisation, einen Wandel von einer funk-

tions- und berufsbezogenen Weiterbildung hin zu einer prozessorientierten Weiterbildung (vgl. Baethge/Schiersmann 1998). Dieser Wandel zu einer prozessorientierten Weiterbildung ist in vielfacher Hinsicht relevant und folgenreich: Zum einen erfordert er eine Kompetenzerweiterung, die auf eine Verknüpfung von fachlichen und kommunikativen Kompetenzen setzt. Das Spezifische dieser erweiterten kommunikativen Fähigkeiten liegt u. a. darin, dass sie erst im konkreten Arbeitsprozess angeeignet werden können, da sie an konkrete Konstellationen und Situationen gebunden sind. Auf der Umsetzungsebene bedarf es dabei eines Austarierens neuer Pole, die zwischen der Aufrechterhaltung tradierter und bewährter Weiterbildungsformen und deren institutioneller Verankerung oder der flexiblen Entwicklung neuer Lernformen und Lernumgebungen pendeln (vgl. ebd. S. 31ff.).

Auf einer übergeordneten Zielperspektive berührt dieser Wandel grundlegend die Frage, inwieweit die Entwicklung der Persönlichkeit oder die subjektive Perspektive im Blickfeld stehen bleiben (kann) oder wie weit diese Prozesse einseitig einer direkten betrieblichen Operationalisierung unterworfen werden. Dehnbostel/Pätzold (2004) formulieren hinsichtlich dieser Tendenzen, dass vor dem Hintergrund betrieblicher Reorganisations- und Umstrukturierungsprozesse und Innovationserfordernisse sowohl die individuelle wie auch die organisationale Wissensgenerierung immer wichtiger werden. In diesem Prozess der Neuorientierung ist zu beachten, dass eine Verbesserung und Optimierung von Arbeitsstrukturen und Arbeitsergebnissen immer verbunden sein muss mit einer bildungs- und persönlichkeitsbezogenen Zielsetzung. In die reale betriebliche Gestaltung von Arbeits- und Lernumgebungen sind sowohl Konzepte der Berufs- und Betriebspädagogik als auch der Personal- und Organisationsentwicklung einzubeziehen (vgl. Dehnbostel/Pätzold 2004, S. 19; siehe auch Kapitel 4.3 dieser Arbeit).

Mit Blickrichtung auf eine prozessorientierte Weiterbildung lassen sich gegenwärtig mehrere komplexe Fragestellungen formulieren:

- Wie entwickelt sich vor dem Hintergrund sich verändernder Arbeitsbedingungen und Arbeitsorganisationen die Ausgestaltung betrieblicher Weiterbildung (insbesondere auch mit Blick auf Lernformen und Lernarrangements)?
- Welche Auswirkungen hat der Zusammenhang von prozessorientierter Betriebs- und Arbeitsorganisation zu der Qualitätssicherung in der Weiterbildung?
- Und welche Auswirkungen ergeben sich für die Bildungsbeteiligung, insbesondere mit Blick auf die Selektionsproblematik? (vgl. Baethge/Schiersmann 1998, S. 77ff.).

Diesen Fragestellungen soll, eingebunden in begriffliche Klärungsansätze, im Folgenden nachgegangen werden.

#### 4.1.1 Betriebliche Weiterbildung als Segment beruflicher Weiterbildung

Die betriebliche Weiterbildung wird wissenschaftsdisziplinär als Teilsegment der beruflichen Weiterbildung verstanden. Nach Sauter (1989) hat sich in der beruflichen Weiterbildungsforschung unter den Aspekten von Finanzierung, Regulierung von Weiterbildungszielen und Zugangsformen eine Differenzierung der beruflichen Weiterbildung in drei Segmente durchgesetzt: die betriebliche Weiterbildung, die Weiterbildung für Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte Personen und die individuelle berufliche Weiterbildung. Der betrieblichen Weiterbildung kommt dabei rein quantitativ die größte Bedeutung zu. Nach aktuellen europäischen Studien werden in Deutschland im Jahr ca. 35 Mrd. Euro für berufliche Weiterbildung ausgegeben<sup>25</sup>, wovon die Betriebe ca. 16,7 Mrd. Euro (47,6 %) investieren gegenüber der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung mit ca. 4,2 Mrd. Euro (11,8 %) und der individuellen beruflichen Weiterbildung mit ca. 13,8 Mrd. (39,3 %) (vgl. Büchter 2008, S. 151).

Das Berichtssystem Weiterbildung betont in seiner Definition von betrieblicher Weiterbildung den Aspekt der Initiativwirkung bzw. der Trägerschaft, von der die jeweilige Weiterbildungsaktivität ausgeht:

*„Unter betrieblicher Weiterbildung wird dabei die Weiterbildung gefasst, die durch den Betrieb veranlasst wurde. Das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) definiert in der Regel als betriebliche Weiterbildung diejenigen Maßnahmen, bei denen der Arbeitgeber bzw. ein Betrieb Träger ist. Diese Definition schließt Arbeitgeber in der Privatwirtschaft und im Öffentlichen Dienst ein.“ (Schiersmann 2007, S. 25)*

Damit wird an die offizielle Begrifflichkeit des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 335) angeknüpft.

Unter betrieblicher Bildung sind alle Maßnahmen der vom Betrieb veranlassten Qualifizierung zu verstehen. Dazu gehören neben den „klassischen“, meist formellen Maßnahmen in der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung, der Anpassungsqualifizierung bis hin zu Führungskräfte trainings und speziellen Trainings auch – und in zunehmendem Maße – informelle, nicht organisierte Bildungsmaßnahmen (vgl. ebd.).

Die zunehmende Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung, gerade in der Form arbeitsnahen Lernens, spiegelt sich auch in einer gestiegenen Aufmerksamkeit seitens der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wieder. In historischer Betrachtung identifiziert Büchter (2004) eine mehrfache Funktionalität der betrieblichen Weiterbil-

---

25 Hier nach CVTS2 mit Referenzjahr 1999. Differenzierter zu den verschiedenen Studien zur beruflich-betrieblichen Weiterbildung siehe Kapitel 4.1.3.

derung, deren Bedeutungsgewinn durch Anpassungsfunktionen angesichts der Dynamisierung von Berufen und wechselnder beruflicher Anforderungen, durch die Abstimmungsnotwendigkeiten zwischen Qualifikationsbedarfen und -angeboten und über die Anforderungen betrieblicher Personal- und Arbeitspolitikstrategien begründet ist (vgl. Büchter 2004, S. 145ff.). Trotz einer hohen Erwartungshaltung an strategische und selbstregulative Prozesse konstatiert sie, dass in der Praxis nach wie vor die „adaptive Weiterbildung“ bzw. die qualifikatorische Anpassung an neue berufliche Anforderungen das stärkste Gewicht hat. Dieser hohe Bedarf an Anpassungsqualifizierung kann als Ausdruck eines für Industriegesellschaften typischen „cultural lag“ bzw. einer „chronischen Inkongruenz zwischen Qualifikationsstruktur und Qualifikationsbedarf“ betrachtet werden (vgl. Büchter 2008, S. 155).

### 4.1.2 Neue Lernkontexte und Lernformen in der betrieblichen Weiterbildung

Mit dem aktuellen gesellschaftlichen und betrieblichem Wandel und den bereits beschriebenen Ausprägungen von Prozessorientierung, Flexibilisierung und individueller wie auch organisationaler Wandlungsfähigkeit bilden sich auch neue Arbeits- und Wissenskonzepte heraus. Die beruflich-betriebliche Weiterbildung rückt dabei immer näher an den Betrieb und an den Arbeitsplatz heran. Neue Lernformen und lernförderliche Arbeitsumgebungen sowie eine Aufwertung von Erfahrungslernen und informellem Lernen sind Ausdruck dieser Entwicklungen<sup>26</sup>. Anstelle von Vermittlungen, die auf abgeschlossene Wissensbestände zielen, wird auf ein prozessorientiertes Lernen, das zunehmend im Prozess der Arbeit stattfindet, gesetzt. Das „Lernen im Prozess der Arbeit“ erhält in den Entwicklungen betrieblicher Weiterbildungsformen eine zentrale Bedeutung, nicht zuletzt weist die Diskussion unter so verschiedenen Begrifflichkeiten wie z. B. Lernen am Arbeitsplatz, Lernen in der Arbeit, arbeitsintegriertes Lernen, arbeitsprozessorientiertes Lernen, arbeitsplatznahes Lernen oder dezentrales Lernen auf eine breite Verankerung hin.

Dehnbostel konstatiert, dass jedoch trotz mehrfacher Ansätze „weder in der Berufsbildungsforschung noch in verwandten Disziplinen [...] bisher eine Analyse und Bestandsaufnahme von Modellen des Lernens in der Arbeit und über Arbeit“ (Dehnbostel 2008, S. 61) besteht. Er definiert, dass generell „unter der Bezeichnung 'arbeitsbezogenes Lernen' betriebliche, außerbetriebliche und schulische Konzepte, Lernformen und Maßnahmen zu verstehen [sind], die in ihren Lernprozessen und Lerninhalten von Arbeit und Arbeitsabläufen geleitet sind bzw. auf diesen basieren“

---

26 Damit kann auch von einer „Renaissance des Lernens in der Arbeit“ (Dehnbostel 2007, S. 14) gesprochen werden: es kommt zu einer Rückkehr des Lernens in der Arbeit, das historisch zum Arbeitsleben gehörte (Lernen in der betrieblichen Arbeitssituation z. B. durch Zusehen, Nachmachen, Helfen bzw. Simulieren des Beobachteten, betreut von einer Fachkraft) und das erst mit industriell und tayloristisch organisierten Arbeitsstrukturen zunehmend an Bedeutung verlor (ebd.).

(ebd., S. 62). Unter dem lernorganisatorischen Aspekt des Verhältnisses von Lernort und Arbeitsort differenziert er zwischen verschiedenen Formen des arbeitsbezogenen Lernens: dem arbeitsgebundenen Lernen, dem arbeitsverbundenen Lernen und dem arbeitsorientierten Lernen:

- „Beim arbeitsgebundenen Lernen sind Lern- und Arbeitsort identisch. Das Lernen findet am Arbeitsplatz oder im Arbeitsprozess statt. Beispiele sind Training on the Job und Lerninseln.
- Beim arbeitsverbundenen Lernen sind Lernort und realer Arbeitsplatz getrennt, gleichwohl besteht zwischen ihnen eine direkte räumliche und arbeitsorganisatorische Verbindung, so z. B. in Qualitätszirkeln und Lernstätten.
- Arbeitsorientiertes Lernen findet an zentralen Lernorten wie Bildungszentren und berufsbildenden Schulen statt. Hier werden Übungs- und Auftragsarbeiten in Umgebungen durchgeführt, die der Arbeitsrealität möglichst stark angenähert sind, wobei immer eine entscheidende Differenz zu authentischen Arbeitsumgebungen und -realitäten besteht [...].“ (Ebd., S. 62)

Unter lernorganisatorischen und didaktisch-methodischen Gesichtspunkten unterscheidet er weiter in typologischer Betrachtung fünf Modelle, denen unterschiedliche Konzepte und Lernformen zuzuordnen sind, wie die folgende Abbildung zeigt:

	Modelle arbeitsbezogenen Lernens	Konzepte und Lernformen
1	Lernen durch Arbeitshandeln im realen Arbeitsprozess (arbeitsgebundenes Lernen)	Traditionelle Beistelllehre, Anpassungsqualifizierung, Lernen in der Arbeit, Communities of Practice
2	Lernen durch Instruktion, systematische Unterweisung am Arbeitsplatz (arbeitsgebundenes Lernen)	Unterweisungsformen, Anlernformen, Cognitive Apprenticeship
3	Lernen durch Integration von informellem und formellem Lernen (arbeitsgebundenes oder -verbundenes Lernen)	Qualitätszirkel, Lernstatt, Lerninsel, Arbeits- und Lernaufgaben, Structured Learning on the Job
4	Lernen durch Hospitationen sowie Erkundungen (arbeitsverbundenes und arbeitsgebundenes Lernen)	Betriebliche Praktika, betriebliche Versetzungsstellen und Rotation, Benchmarking
5	Lernen durch Simulation von Arbeitsprozessen (arbeitsorientiertes Lernen)	Produktionsschulen, Lernbüro, auftragsorientiertes Arbeiten in Bildungszentren

**Abb. 8:** Modelle arbeitsbezogenen Lernens (nach Dehnbostel 2008, S. 63)

Neben dem „Lernen im Prozess der Arbeit“ gilt das „informelle Lernen“ als maßgeblicher Indikator, der die betriebliche Bildungsarbeit grundlegend neu gestaltet. In Abgrenzung zum formellen Lernen, dass sich durch festgelegte Lerninhalte und Lernziele sowie einen organisierten, institutionell abgesicherten Rahmen definiert, stellt sich beim informellen Lernen das Lernergebnis eher beiläufig, ohne eine be-

wusste Zielsetzung ein. Dies bedeutet allerdings nicht, dass dem Prozess des informellen Lernens die Intentionalität fehlt.

Informelles Lernen kann verstanden werden als ein Lernen über Erfahrungen, die in und über Arbeitshandlungen gemacht werden. Das Informelle Lernen ist nicht institutionell organisiert und ergibt sich aus den konkreten Arbeits- und Handlungserfordernissen. Es bewirkt ein Lernergebnis, das aus Situationsbewältigungen und Problemlösungen hervorgeht und das – soweit es nicht in formeller Lernorganisation abläuft – nicht professionell pädagogisch begleitet wird (vgl. Dehnbostel 2008, S. 66)

Zur Unterscheidung des formellen und des informellen Lernens werden Merkmale des Formalisierungsgrades, des Lernortes, des didaktischen Lernarrangements und der Vermittlungsstruktur herangezogen. Dies veranschaulicht die unten stehende Abbildung:

Formelles Lernen	Informelles Lernen
• organisiert und strukturiert	• unsystematisch, zufällig
• Lernorte in Bildungszentren, Schulen	• Lernen in Arbeits- und Lebenswelten
• Vermittlung von Theoriewissen als zumeist reduziertes wissenschaftliches Wissen	• Erwerb von Erfahrungswissen durch Reflexion des in Handlungen Erfahrenen
• pädagogisch-professionelle Begleitung der Lernprozesse	• gegebenenfalls Moderation von Reflexionsprozessen
• nur eingeschränkte Vermittlung von Sozial- und Personalkompetenz	• gleichzeitiger Erwerb von Fach-, Sozial- und Personalkompetenz

**Abb. 9:** Merkmale des formellen und informellen Lernens (nach Dehnbostel 2008, S. 67)

In der betrieblichen Berufsbildung werden beim informellen wiederum analytisch zwei Lernarten unterschieden: das reflexive Lernen<sup>27</sup> bzw. das Erfahrungslernen einerseits und das implizite Lernen andererseits. Mit dem impliziten Lernen wird der Akzent auf eher intuitive Prozesse als einem Lernen durch „komplexe sinnlich-körperliche Wahrnehmungen und Empfindungen“ gelegt, im Gegensatz zu einem Erfahrungswissen, das durch eher bewusste, reflektierende Verarbeitung von Erfahrung erfolgt (vgl. Dehnbostel 2008, S. 68). Die Differenzierung in Erfahrungslernen und implizites Lernen, die unter dem Oberbegriff des informellen Lernens zusammengefasst werden kann, wird vielfach gestützt (vgl. Dohmen 2001; Lang/Pätzold 2004). Gleichzeitig wird jedoch betont, dass diese Trennung nur analytischen Charakter hat, da die Übergänge zwischen diesen beiden Lernformen in der Praxis fließend sind (vgl. Lang/Pätzold 2004, S. 97).

27 Zum Begriff der Reflexivität und der reflexiven Handlungsfähigkeit siehe auch Kapitel 4.2.1 zur Einbindung in die Debatte um Kompetenzentwicklung. Zur lerntheoretischen Einordnung siehe auch Kapitel 5.1.4 und 5.3.

Molzberger erkennt in der Diskussion um das informelle Lernen eine große Unterschiedlichkeit in den Zuschreibungen und Definitionen: So bewege sich das Verständnis informellen Lernens in der berufspädagogischen Diskussion von „etwas geradezu Unerhörte(m)“ (Arnold/Pätzold 2003, S. 108) über eine „Verheißung“ und „Hoffnung“ in der Weiterbildungsforschung (Kirchhöfer 2001, S. 96) bis hin zur Bescheinigung einer „Karriere“ (Wittwer 2003, S. 15, alle zitiert in Molzberger 2007, S. 18).

Als zentrale Ergebnisse einer explorativen Studie zu den „Rahmungen informellen Lernens“ in der IT-Branche, die von Molzberger (2007) durchgeführt wurde, sollen einige ihrer Schlussfolgerungen herausgestellt werden, die von allgemeiner Relevanz für die Einschätzung des Zukunftspotentials informellen Lernens sind. Gleichzeitig können sie als Zukunftspotenzial kollegialer Beratungsformen interpretiert werden: Als wichtige Kennzeichen informellen Lernens werden die Einbettung in Tätigkeiten und Handlungen und das Fehlen einer professionellen Lehr-Lern-Intention beschrieben. Molzbergers Ergebnisse unterstreichen die Aufteilung des informellen Lernens in reflexives Lernen, Erfahrungslernen und implizites Lernen (vgl. ebd., S. 223). Am Beispiel der Untersuchung von IT-Fachkräften wurde gezeigt,

*„dass informelles Lernen nicht auf beiläufiges oder unbewusstes oder arbeitsintegriertes oder nicht institutionell organisiertes Lernen verkürzt werden darf. [...] Vielmehr konnte gezeigt werden, dass sich informelles Lernen in den Erscheinungsformen des reflexiven Lernen, des sinnlich-körperlich gebundenen Erfahrungslernens und des impliziten Lernens rekonstruieren lässt.“ (Ebd. S. 224)*

In Übereinstimmung mit anderen Forschungsprojekten wird zudem hervorgehoben, dass es innerhalb des Lernortträgers Betrieb auch „temporäre Lernorte“ gibt, die sich erst „durch die bewusste Lehr-Lernintention der beteiligten Akteure als solche konstituieren“ (Elsholz/Molzberger 2005, S. 5). Deren Zuschreibung als Lernort ergibt sich durch die Erschaffung eines 'Raumes', den Individuen in Interaktion und Kommunikation für sich gemeinsam erschaffen (vgl. Molzberger 2007, S. 230). Die Interaktion zwischen Kollegen im Lernhandeln bekommt dabei eine elementare Bedeutung:

*„Die Besonderheit dieser Lernformen liegt darin, dass als Lehrende in der Regel nicht professionelle Weiterbildungler auftreten, sondern vielfach Kollegen oder andere Fachexperten. 'Quasi-didaktisches Handeln' wird in diesen Betrieben im Rahmen dieser Lernformen jenseits von pädagogischer Professionalität zu einem universellen Prinzip.“ (Ebd. S. 230)*

Kollegiale Beratung kann in diesem Sinne als „Interaktion zwischen Kollegen im Lernhandeln“ mit einer bewussten Lehr-Lern-Intention und als eine Form informellen Lernens verstanden werden.

Der Bedeutungsgewinn des informellen Lernens und der neuen Lernformen gegenüber den tradierten Weiterbildungsformen wird von Schiersmann u. a. (2001) relativiert. Sie beobachten eine qualitative und – teils ökonomisch bedingte – Verflachung der Beurteilungskriterien, indem sie feststellen,

*„dass stellenweise ein geringer Formalisierungsgrad geradezu bereits als grundlegendes Qualitätsmerkmal erachtet wird, während die traditionellen und in der Regel stark formalisierten Weiterbildungsseminare gerade von betrieblichen Vertretern zunehmend als zu teuer und zu wenig praxisrelevant gebrandmarkt werden“. (Ebd., S. 9)*

Für die betrieblichen Lernprozesse machen sie zwei, auf den ersten Blick sich widersprechende, zentrale Trends aus: zum einen eine „Entformalisierung“ formalisierter Weiterbildungsformen, beispielsweise aufgrund der zunehmenden Selbstorganisation durch Lernende auch in kursförmiger Weiterbildung oder aufgrund des Näherrückens der Lernformen an den Arbeitsprozess; zum anderen eine „Formalisierung“ bislang eher informell und nebenbei sich vollziehenden Lernens. Statt einer teils vermuteten Ablösung traditioneller betrieblicher Fortbildungsseminare und Kurse durch informelle bzw. arbeitsnahe Lernformen stellen sie allerdings die These auf, dass in Zukunft eher von einer „Verschränkung bzw. Ergänzung unterschiedlicher Weiterbildungsformen“ auszugehen ist als von einer weitgehenden Verdrängung der institutionalisierten Formen (vgl. ebd., S. 9f.).

Die Notwendigkeit einer solchen Verschränkung von informellem und organisiertem Lernen wird auch in neueren Untersuchungen unterstrichen (siehe dazu insbesondere Kapitel 4.2.2 zur Kompetenzförderung im Rahmen einer arbeitnehmerorientierten Weiterbildung). Diese Verschränkung ist gleichzeitig ein wesentliches Qualitätskriterium für die wirksame Implementierung kollegialer Beratungsformen.

### **4.1.2.1 Lernförderliche Arbeitsgestaltung**

Ein weiterer wichtiger Gestaltungsaspekt betrieblicher Weiterbildung ist die lernförderliche Arbeitsgestaltung. Die Möglichkeit, das Lernen im Prozess der Arbeit tatsächlich zu realisieren, ist voraussetzungsreich. Bereits in den umfassenden Forschungskontexten des Programms zur Humanisierung des Arbeitslebens (HDA) in den 1970er und 1980er Jahren (vgl. Fricke u.a 1980; Kern/Schumann 1984) und in mehreren Studien insbesondere aus arbeits- und organisationpsychologischer Sicht (vgl. u. a. Bergmann 1996; Franke/Kleinschmidt 1987; Sonntag 1996) wurden Kriterien einer lernförderlichen Arbeitsgestaltung untersucht und beschrieben.

Bezugnehmend auf Franke (1999) und im Vorfeld geleisteter Forschungsarbeiten fassen Dehnbostel und Pätzold sieben Kriterien als entscheidende Bedingungen für

Lernpotenziale von Arbeitsprozessen und damit für die „Herausbildung strategischer Handlungspotenziale“ zusammen:

- *„Problemerkahrung*, die die Komplexität von Erfahrungen und das Ausmaß von Denkprozessen in der konkreten Arbeit aufnimmt
- *Handlungsspielraum*, der Auskunft gibt über die Freiheitsgrade in der Arbeit und damit über die unterschiedlichen Möglichkeiten kompetent zu handeln
- *Zentrierte Variabilität*, die sich auf die Bearbeitung von Aufgaben mit gleicher Grundstruktur aber unterschiedlichen Realisierungsbedingungen bezieht und damit hohe Veränderungsmöglichkeiten in der Arbeit anzeigt
- *Integralität*, die ganzheitliche Aufgaben im Sinne einer ‚vollständigen Handlung‘ erfasst
- *Soziale Unterstützung*, die Kommunikation, Anregungen, Hilfestellungen mit und durch Kollegen und Vorgesetzte erfasst
- *Individualisierung*, die Aufgaben in Beziehung zum Entwicklungsstand des Einzelnen setzt
- *Rationalität*, die eine Einordnung in die Entwicklungsstufen nach dem Modell von DREYFUS/DREYFUS (1987) vom Novizen bis zum Experten vornimmt.“ (Dehnbostel/Pätzold 2004, S. 21, Hervorh. im Original)<sup>28</sup>

Die tatsächliche Auswirkung dieser Kriterien auf die Lernförderlichkeit hängt aber auch von anderen Einflussfaktoren wie der Unternehmenskultur, der Arbeitsorganisation und Arbeitsaufgabe sowie von individuellen Voraussetzungen und Persönlichkeitseigenschaften ab. So können z. B. die Grade von Problemhaltigkeit, von Handlungsspielräumen und Rationalität je nach personenseitiger Disposition und Kompetenzstand als fördernd oder hemmend erlebt werden (vgl. ebd., S. 21f.).

Für die Gestaltung von Lernumgebungen sieht Baitsch, der den Prozess des Lernens in der Arbeit aus arbeitspsychologischer Sicht betrachtet, die Frage nach dem eigentlichen Vermittlungsprozess zwischen der Arbeitssituation und den lernenden Personen als besonders relevant, aber gleichzeitig auch als bislang relativ „stiefmütterlich“ (Baitsch 1998, S. 270) behandelt an. Mit den Ansätzen des „cognitive apprenticeship“ und des „situated learning“<sup>29</sup> sieht er „immerhin zwei tragfähig erscheinende theoretische Ansätze“ vorliegen, die auf „einige empirische Bestätigung blicken können“ und die eine Verknüpfung mit organisationalen Fragestellungen und möglichen Ableitungen für die Gestaltung von Lernumgebungen beinhalten

---

28 Siehe hierzu auch detaillierter Kapitel 5.5 zum „Situierem Lernen“

29 Die Prämissen des „cognitive apprenticeship“ werden im Kapitel 5.1.4, das Konzept des „situated learning“ im Kapitel 5.2 näher erläutert

(ebd.). Mit Blick auf die genuinen Anforderungen an eine lernförderliche Gestaltung stellt auch er die Wechselbeziehungen zwischen Organisationsbedingungen, Arbeitsaufgaben und Persönlichkeitsmerkmalen heraus:

*„Insgesamt kann gesagt werden, dass die Lernprozesse, die sich in der Arbeitssituation ereignen, als komplexes Wechselverhältnis zwischen Arbeitsaufgaben, organisationalen Bedingungen und menschlichem Handeln zu konzipieren sind. Persönlichkeit und Arbeitssituation stabilisieren und akzentuieren sich gegenseitig in ihrer Passung; selektive Wahlen der Personen und Sozialisationsprozesse verstärken sich wechselseitig.“ (Baitsch 1998, S. 270f.)*

Mit Bezug auf diverse Vorgängeruntersuchungen (z. B. von Bergmann 1996; Hacker 1986; Ulich 1992) betrachtet er die Wechselwirkungen zwischen Arbeit und den Merkmalen der Persönlichkeit und unterscheidet – vereinfacht dargestellt – zwischen kognitiven und sozialen Lernpotenzialen. Für kognitive Lernpotenziale, die durch die Gestaltung von Arbeit und Organisation unterstützt werden, konstatiert Baitsch:

- Lernpotenziale für kognitive Kompetenzen ergeben sich einerseits aus der Gestaltung der organisationalen Rahmenbedingungen, andererseits aus der Gestaltung der individuellen und kollektiven Arbeitsaufgaben.
- Eine lernförderliche Gestaltung von Arbeitsaufgaben erfordert insbesondere das Angebot ganzheitlicher Aufgaben.
- Die wichtigsten organisationsstrukturellen Merkmale, die das Lernpotenzial am einzelnen Arbeitsplatz bestimmen, sind die Parameter Hierarchie, Mitwirkungsmöglichkeiten, Transparenz der Entscheidungsprozesse und Informationsstrukturen, dazu auch das Entgeltsystem und die Qualität und das Ausmaß der Vernetzung. Lernförderliche Organisationsstrukturen zeichnen sich durch eine wenig restringierte Ausprägung dieser Parameter aus. (vgl. Baitsch 1998, S. 291f.)

Bezogen auf die Entwicklungsmöglichkeiten sozialer Kompetenzen wird herausgestellt, dass die Erweiterung des Handlungsspielraums und große Interaktions- und Kooperationserfordernisse die Möglichkeit, soziale Fertigkeiten auszubauen, erhöhen. Besonders gruppenorientierte Strukturen ermöglichen eine Verstärkung von Selbstverständnis, Identität und sozial ausgerichteten Handlungsmustern (vgl. ebd., S. 293ff.).

Als grundlegende Kennzeichen des Zusammenhangs zwischen Arbeit und Persönlichkeit, die auch als grundlegende Anforderungen an eine lernförderliche Arbeitsgestaltung verstanden werden sollen, kann zusammengefasst werden, dass:

- die objektiv vorhandenen Kontroll- und Gestaltungsmöglichkeiten, neben den kognitiven und sozialen Anforderungen, als besonders relevante Gestaltungsmerkmale der Arbeit gelten können;

- das Verhältnis von Arbeit und Persönlichkeit nicht unidirektional ist. Die Existenz interindividueller und intraindividuelle Differenzen macht den Entwurf einfacher und generell zutreffender Modelle unmöglich. Ebenso ist die Ableitung von potentialfördernden Maßnahmen, die für alle Arbeitenden gleich gültig sein wollen, nicht zulässig;
- die Entwicklung von Individuen nicht isoliert erfolgt, sie ist strukturell verknüpft mit der Entwicklung der kooperierenden Arbeitskollegen. Die Entwicklung der Personen ist nicht unabhängig zu sehen vom Entwicklungsstand und der Entwicklungsdynamik des Arbeitssystems, in dem sie arbeiten, Arbeitende und Arbeitssystem sind hinsichtlich ihrer Entwicklung strukturell verknüpft (vgl. ebd., S. 303f.).

Unter der Blickrichtung gestaltungspraktischer Aspekte beschreibt Proß (2007) mehrere Anforderungen für die Konstruktion „arbeitsintegrierter Lernformen“, die hier gleichzeitig als Anforderungen für eine lernförderliche Gestaltung von Arbeit verstanden werden sollen: Unterstützende Faktoren sind demnach Reflexionsmöglichkeiten über bereits vorhandene und noch zu entwickelnde Kompetenzen, Reflexion über die Bedeutung der Arbeitsaufgabe und den gesamten Ablaufprozess, Eigenverantwortung für den Lernprozess und Freiheitsgrade für deren Bewältigung, Selbststeuerung und Lernmethoden, die einen ganzheitlichen Blick auf die Lernaufgabe zulassen (vgl. Proß 2007, S. 30).

Resümierend kann, hinsichtlich der Anforderungen an eine Lernförderlichkeit neuer (und auch alter) Lernformen, zugestimmt werden, wenn einerseits auf einen konzeptionellen und empirischen Bedeutungsgewinn des Lernens im Prozess der Arbeit verwiesen, gleichzeitig aber auch betont wird, dass die Qualität und Reichweite der Lernprozesse sich erst im realen Vollzug erweisen und nicht per se von einer persönlichkeits- und kompetenzförderlichen Wirkung neuer Lernformen ausgegangen werden kann.

*„Lernen in der Arbeit und informelles Lernen sind nicht per se qualifizierend und persönlichkeitsfördernd. Sie sind wesentlich von den Arbeitsaufgaben und den Arbeitsbedingungen der jeweiligen Arbeitssituation abhängig und damit von deren ökonomischer Determiniertheit. [...] Es ist Aufgabe der betrieblichen Weiterbildung, das informelle Lernen in eine lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung einzubetten und es mit formellem Lernen im Betrieb und außerhalb zu verbinden.“ (Dehnbostel 2009b, S. 212)*

Als entscheidend für eine lernförderliche Wirksamkeit können somit die realen betrieblichen Bedingungen mit ihrer konkreten Arbeits- und Lernumgebung und die sich darin entfaltenden Lernoptionen gelten.

### 4.1.2.2 Selbststeuerung von Lernprozessen

Im Zuge des beschleunigten Strukturwandels in Wirtschaft und Gesellschaft nimmt das Konzept des selbstgesteuerten Lernens in allen Bildungsbereichen einen zunehmend bedeutenden Stellenwert ein. Dazu können mehrere Begründungszusammenhänge ausgemacht werden:

- Der schnelle gesellschaftliche Wertewandel ist stark geprägt von fehlenden Verlässlichkeiten und Planungssicherheiten sowie von Veränderungen im familiären und beruflichen Gefüge. Zur erfolgreichen Gestaltung der eigenen Lebensführung werden zunehmend Fähigkeiten zur Selbstreflexivität und Selbstorganisation notwendig, die sich in der Regel erst prozesshaft angeeignet werden müssen (vgl. Konrad/Traub 1999, S. 23).
- Aufgrund der veränderten Arbeitswelt und den damit einhergehenden Forderungen nach neuen und flexibilisierten Arbeitssystemen werden auch neue Anforderungen an die Bewältigung offener Handlungsvollzüge und die Strukturierung von Arbeitsabläufen durch Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit gestellt.
- Vom Einzelnen wird immer mehr die Bereitschaft und Fähigkeit gefordert, stärker Verantwortung für diese Anforderungen zu übernehmen und sich selbstständig neues Wissen anzueignen. Selbstgesteuertes Lernen wird in diesem Kontext als eine zentrale Schlüsselqualifikation zur Bewältigung der Anforderungen lebensbegleitenden Lernens verstanden (vgl. Pätzold/Lang 2004, S. 2f.).<sup>30</sup>

In einer weiteren, lerntheoretischen Begründung des selbstgesteuerten Lernens stehen die verschiedenen Lernvoraussetzungen, Lernfähigkeiten und -stile der Lernenden im Vordergrund. Zur Erreichung einer notwendigen Lernkompetenz werden dabei die Berücksichtigung verschiedener Lerntypen und Lernstrategien als besonders relevant eingeschätzt<sup>31</sup>. Damit wird immer auch eine neue Bewertung des Lehr-Lernverhältnisses angesprochen. Die Forderung, die Lernenden in ihrer Lernkompetenz mit differenziertem Bezug auf die jeweiligen Lernstile und Lernstrategien zu fördern, gründet auf einer konstruktivistischen Sichtweise des Lernens, wel-

---

30 Siehe hierzu auch die Konzeption des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ (BLK 2001) und die Veröffentlichungen unter [www.blk-skola.de](http://www.blk-skola.de). SKOLA steht für „Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung“. Es ist ein Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), an dem 21 Modellversuche in 12 Bundesländern teilnehmen. Mit der Programmmäträgerschaft wurden die Universitäten Dortmund (Prof. D. Günter Pätzold) und St. Gallen (Prof. Dr. Dieter Euler) be-  
traut.

31 Zur Bedeutung von Lerntypen und Lernstrategien für die Gestaltung von Lernumgebungen siehe auch Kapitel 5.1.2 und 5.1.3.

ches Lernen als aktiven, konstruktiven, selbst regulierten und zielorientierten Prozess betrachtet, in dem der Lernende sein Wissen mittels verschiedener Denktionen und durch praktisches Handeln reflektiert und eigenverantwortlich konstruiert (vgl. ebd., S. 3).<sup>32</sup>

Auf die Gefahr einer unpräzisen und idealtypischen Verwendung des Begriffes der Selbststeuerung wird vielfach verwiesen (vgl. u. a. Dohmen 1999; Konrad/Traub 1999; Lang/Pätzold 2006; Pätzold/Lang 2004). Angesiedelt werden kann das Verständnis der Selbststeuerung nach Pätzold und Lang „in einem Kontinuum zwischen absoluter Autonomie und vollständiger Fremdsteuerung“, wobei sie eine Lernform markiert, bei der der Lernende „einen oder mehrere Bestandteile seines Lernprozesses (z. B. Methoden, Ziele, Inhalte, Lernstrategien, Ressourcen) selbstständig auswählt“ (Pätzold/Lang 2004, S. 5). Dabei ist die Nutzung fremd organisierter Lernangebote sowie weiterer Unterstützung keineswegs ausgeschlossen.

Lang und Pätzold zeigen in einer lerntheoretischen Aufarbeitung, dass es zu dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens zahlreiche theoretische Modelle aus unterschiedlichen Blickwinkeln (z. B. operante, phänomenologische, kognitiv-konstruktivistische, volitionale, sozial-kognitive Ansätze) gibt (vgl. Lang/Pätzold 2006, S. 17), bei denen sich aber durchaus Gemeinsamkeiten in den unterschiedlichen Positionen ausmachen lassen. Diese können in der aktiven und konstruktiven Gestaltung des Prozesses der Wissensgenerierung, der Notwendigkeit einer eigenständigen Zielformulierung und der Entwicklung und Steuerung von Strategien zur Zielerreichung zusammengefasst werden (vgl. ebd. S. 18). Verwiesen wird in diesem Zusammenhang auch auf ein Rahmenmodell zur theoretischen Modellierung des selbstgesteuerten Lernens (Boekaerts 1999), das sowohl die Gleichwertigkeit kognitiver, metakognitiver und motivationaler Komponenten berücksichtigt als auch die individuell jeweils differierende Wirksamkeit verschiedener Lernstrategien.

Auch Dehnbostel verweist auf die Notwendigkeit einer konzeptionellen und definitorischen Klarheit zum Begriff der Selbststeuerung. Er arbeitet insbesondere die Unterscheidung zwischen selbstgesteuertem Lernen und selbstorganisiertem Lernen vor allem in Hinsicht auf die institutionellen/organisatorischen Rahmenbedingungen heraus. Er definiert das selbstgesteuerte Lernen ebenfalls als die „selbstständige und selbstbestimmte Steuerung von Lernprozessen“, bei der die Lernenden Ziele und Inhalte des Lernprozesses, ebenso wie die Methoden, Instrumente und Hilfsmittel zur Regulierung des Lernens „in einem bestimmten Rahmen weitgehend selbstständig“ bestimmen (Dehnbostel 2007, S. 27).

Unabhängig von lerntheoretischen Zusammenhängen sind Selbststeuerungsprozesse für ihn „konstitutiv für die Funktionsweise partizipativer und vernetzter Ar-

---

32 Zur differenzierten Betrachtung siehe auch Kapitel 5.3 „Lernstrategien“ und 5.4 „Gestaltung von Lernumgebungen“ nach einem gemäßigt konstruktivistischen Ansatz.

beitsformen“ (ebd., S. 27). Sie sind grundlegend für die „Gestaltung neu gewonnener Handlungs- und Dispositionsspielräume“ und sind zugleich „untrennbar mit größtenteils informell ablaufenden Lernprozessen verbunden“ (ebd.). Allerdings stellt er deutlich heraus, dass der Handlungsrahmen der jeweiligen Lernsituation auch beim selbstgesteuertem Lernen innerhalb vorgegebener Arbeitsabläufe und Arbeitsprozesse unter arbeitsökonomischen Kriterien erfolgt und damit nicht als autonomes Lernen verstanden werden kann. Beim selbstgesteuerten Lernen handelt es sich um eine „zielgerichtete Auswahl und Bestimmung von Lernmöglichkeiten und Lernwegen“, bei der die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Lernens von außen festgelegt werden (ebd.). Diese institutionelle und organisatorische Rahmung macht danach auch den entscheidenden Unterschied zum selbstorganisierten Lernen aus, bei dem die Rahmenbedingungen durch den Lernenden selbst bestimmt sind (vgl. ebd.).

Für Schiersmann ist mit der Verwendung der „Chiffre der Selbststeuerung“ immer auch „das Schillernde, Verflochtene“ dieser Begrifflichkeit verbunden (Schiersmann 2007, S. 12). Der Begriff des selbstgesteuerten Lernens markiert für sie „die Abkehr von der Lehrerzentrierung hin zur Fokussierung des Lernenden als gestaltendem Subjekt der Lernprozesse“ (ebd.), was allerdings häufig verwechselt bzw. gleichgesetzt wird mit dem Begriff des informellen Lernens. Als „weitgehend ungeklärt“ wird jedoch das Problem erachtet, „wie in einer nach wie vor fremdbestimmten Arbeitswelt Selbststeuerung von Lernprozessen überhaupt möglich ist, bzw. welche Dimensionen dabei erreicht werden können“ (vgl. Schiersmann u. a. 2001, S. 12). Selbststeuerung wird als ein Konzept mit dreifacher Ausrichtung beschrieben: Erstens als ein personenbezogenes Konzept, das im Kontext konstruktivistischer Theorien verortet werden kann. Zweitens als eine didaktische Ausrichtung, mit der Formen der Gestaltung von Lernumgebungen zur Unterstützung der Selbststeuerung charakterisiert werden. Und zum dritten als eine eher bildungspolitische Ausrichtung, bei der die Selbstverantwortung der Individuen für die Ausgestaltung ihrer Bildungsbiographien diskutiert wird (vgl. ebd.).

In der Diskussion um die Selbststeuerung von Lernprozessen spielt auch die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Selbststeuerungsfähigkeit eine wesentliche Rolle.

Als zentrales Ergebnis einer aktuellen Repräsentativstudie zeigt Baethge die hohe Bedeutung einer lernförderlichen Arbeitsgestaltung für die reale Steigerung der Selbststeuerungskompetenz auf. Ausgehend von der Grundannahme, dass individuelle und institutionelle Weiterbildungsaktivitäten im letzten Jahrzehnt rückläufig waren und „sich an den sozialen Selektionsmustern in der Weiterbildungsteilnahme nichts geändert hat“ (Baethge 2009, S. 335) untersucht der Autor in der Studie die inneren Zusammenhänge von individuellen und institutionellen Bedingungsfaktoren für die Wirksamkeit von Selbststeuerungsaspekten. Ausgehend von einem

„neuen Typus von Lernen im Erwachsenenalter“, der sich durch eine hohe Fähigkeit zur „Selbstorganisation und -steuerung von Lernaktivitäten und zur Antizipation von Lernerfordernissen“ auszeichnet, wurden in der Studie „drei Dimensionen der Kompetenzen für Lebenslanges Lernen“ operationalisiert: Selbststeuerung/Selbstorganisation, Antizipationsfähigkeit und die Weiterbildungsaktivität (als Kontrollvariable) (ebd., S. 338f.). Der stärkste Zusammenhang wird dabei zwischen einer positiven, lernförderlichen Arbeitsumgebung und der Selbststeuerungsdisposition ausgemacht:

*„Es wird ein sehr hoher Zusammenhang zwischen der erfahrenen Lernförderlichkeit der Arbeit, in der jemand tätig ist, und der Kompetenz für lebenslanges Lernen deutlich. Beschäftigte, die in Arbeitsverhältnissen mit stark ausgeprägter Lernförderlichkeit tätig sind, weisen eine weit überdurchschnittliche hohe Lernkompetenz (56 %) auf, Personen an Arbeitsplätzen mit schwach ausgeprägter Lernförderlichkeit zeichnen sich eher dagegen auch durch ein sehr niedriges Niveau der Lernkompetenz aus [...], wobei die Ganzheitlichkeit der Arbeitsaufgabe einen besonders hohen Einfluss hat.“ (Ebd. S. 340)*

Mit diesen Ergebnissen wird einerseits die Bedeutung der konkreten betrieblichen Arbeitssituation für die Entfaltung von Lernkompetenz gestärkt und damit eine 'zweite Chance' – unabhängig von den vorberuflichen Sozialisationen und Selektionskriterien – unterstrichen. Andererseits werden durch die Bedeutung der lernförderlichen Arbeitsbedingungen gleichzeitig auch die Grenzen einer autonomen Selbststeuerungsfähigkeit durch die Bindung an die betrieblichen Arbeitsbedingungen deutlich.

Ein wesentliches Kriterium moderner Weiterbildung sind also die Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Lernenden und die Ausgestaltung lernförderlicher Bedingungen. Was bei höher qualifizierten Arbeitnehmern vergleichsweise einfach vorstellbar ist, weil dort die notwendigen Freiheitsgrade bei der Aufgabenbewältigung vorhanden sind, ist in den eher niedrigen Qualifikationsstufen eher schwerer zu realisieren. Die dortigen Tätigkeiten sind stark von den Prozessabläufen abhängig, die nur bedingt Abweichungen zulassen. Erschwerend kommt hinzu, dass gerade hier die Teilnahme an Weiterbildung geringer ist und mit zunehmendem Alter ganz verschwindet. Arbeitsintegrierte Lernformen können für die Zielgruppe der geringer qualifizierten Arbeitnehmer ein Angebot sein, um die Hürde zur Weiterbildungsbeteiligung abzusenken. Selbststeuerung kann für sie am ehesten in Arbeitsbezügen ermöglicht werden, die den Lernenden bereits bekannt sind und in denen sie ihren spezifischen Anteil der Aufgabenbewältigung bisher souverän geleistet haben.

Neben der Konstruktion der Lernprozesse selbst sind mit einer erfolgreichen Selbststeuerung (im Sinne einer segmentationsübergreifenden Wirkung) noch weitere Fra-

gen verknüpft, die noch ungenügend beantwortet sind: die Rolle von Vorgesetzten, die Aufgaben von betrieblichen Bildungsinstitutionen, die Rolle und Aufgabe von Betriebs- und Personalräten, Fragen der Zertifizierung von formellen und informellen Lernleistungen und die Einbettung in die europäische Bildungsdebatte.<sup>33</sup>

### 4.1.3 Empirische Ergebnisse zur Situation betrieblicher Weiterbildung

Obwohl die Bedeutung von betrieblicher Weiterbildung und einer entsprechenden Weiterbildungsforschung von verschiedenen Seiten immer wieder hervorgehoben wird (vgl. Moraal 2009; Rosenblatt/Bilger 2008a) gilt der Weiterbildungsbereich in Deutschland statistisch als nur bruchstückhaft erfasst. Die vorhandenen Statistiken werden als „nicht oder nur partiell kompatibel“ (Bellmann 2003, S. 23), die Datenlage als „eher dürftig“ (Nuissl/Brandt 2009, S. 8) beschrieben. Begriffliche Eingrenzungen werden durch eine „Vielfalt der Formen“ und „ein Chaos der Begriffe“ erschwert. (vgl. Bellmann 2003, S. 11). Tatsächlich haben sich für die internationale bzw. nationale Ebene inzwischen mehrere Berichtssysteme etabliert, die allerdings untereinander schwer vergleichbar sind (siehe dazu auch Gnahn u. a. 2008). Zu den wichtigsten Berichtssystemen gehören:

- der Continual Vocational Training Survey (CVTS),
- das Berichtssystem Weiterbildung (BSW)<sup>34</sup>,
- das IAB-Betriebspanell<sup>35</sup>,
- die Befragungen des Instituts für Wirtschaft (IW) in Köln<sup>36</sup> und

---

33 Zum Einfluss der europäischen Bildungsdebatte, insbesondere des Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmens auf die Berufs- und Weiterbildung und das Lernen in der Arbeit siehe v. a. Dehnbostel 2007, S. 117ff.; Dehnbostel 2008, S. 167 ff.

34 Seit 1979 werden im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im dreijährigen Turnus Berichte zum Weiterbildungsverhalten publiziert, gestützt auf Repräsentativerhebungen in der 19- bis 64-jährigen Bevölkerung, zuletzt zum BSW IX mit dem Bezugsjahr 2003. Dieses nationale Berichtssystem soll künftig in einen europäischen Berichtsrahmen zum lebenslangen Lernen eingebettet werden, der sich auf einen Adult Education Survey (AES) stützt (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008b).

35 Das IAB (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) vollzieht eine jährliche mündliche Befragung von ca. 16.000 Betrieben in Deutschland. Das IAB-Betriebspanell liefert auch auf einzelne Bundesländer bezogene Daten.

36 Das Kölner Institut für Wirtschaft (IW) erfasst neben der betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung auch die Analyse von Umfang und Kosten der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten. Dabei wird ein sehr weiter Weiterbildungsbegriff zugrunde gelegt, entsprechend hoch ist der statistische Anteil der weiterbildenden Betriebe, er wurde nach der letzten Befragung 2004 in Deutschland mit 84,4 % errechnet. Dabei dominieren arbeitsplatznahe und selbstgesteuerte Lernformen deutlich vor externen oder internen Lehrveranstaltungen. Das Lernen in der Arbeitssituation ist mit über 53 % des geschätzten, in Stunden gemessenem Weiterbildungsvolumens die bedeutsamste Form der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Baden/Schmid 2008, S. 19f.).

- der im Aufbau befindliche Adult Education Survey (AES)<sup>37</sup>.

In dem jährlich erscheinenden Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) konstatiert Moraal, dass sich die Angaben über den Anteil der weiterbildenden Betriebe an allen Betrieben aus den drei Erhebungen des Instituts der Deutschen Wirtschaft (IW), des Betriebspanels des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und der CVTS-Studien als den drei „wichtigsten Informationsquellen zu betrieblicher Weiterbildung“ beträchtlich unterscheiden:

*„Während das IAB auf 43 % für 2005 kommt und CVTS für 2005 69 % nennt, gibt das IW 84 % für 2007 an. Diese breite Spanne an Prozentwerten hat eine Reihe methodischer Ursachen [...]. So gibt es unter anderem Unterschiede in den Definitionen (enges vs. weites Verständnis von Weiterbildung), Referenzzeitpunkten (Jahr vs. Halbjahr), Samplestrukturen (alle Branchen/Betriebsgrößen vs. bestimmte Branchen/Unternehmen mit 10 und mehr Beschäftigten) und Fragebögen (Mehrthemen- vs. Einzelthemenbefragung“.* (Moraal 2009, S. 235)

Trotz dieser beschriebenen unterschiedlichen Dateninterpretation kann prinzipiell konstatiert werden, dass die betriebliche Weiterbildung eher stagniert, teilweise sogar rückläufig ist. So zeigt z. B. die dritte Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (Continuing Vocational Training Survey, CVTS3)<sup>38</sup>, dass Deutschland im europäischen Vergleich nur einen Platz im Mittelfeld einnimmt (BIBB 2009, S. 2).

Laut CVTS3 lag die betriebliche Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland 2005 bei 69 %, und damit um 6 Prozentpunkte niedriger als noch 1999. Wird lediglich die „klassische“ Form der Weiterbildung betrachtet (Kurse und Seminare) reduziert sich

---

37 Der Adult Education Survey (AES) ist ein europäischer Berichtsrahmen zum Lebenslangen Lernen, der international vergleichbare Zahlen zum Weiterbildungsverhalten in allen Mitgliedsstaaten der EU vorlegen will. In der ersten Runde der AES-Erhebung im Zeitraum 2006 bis 2008 haben sich zunächst über 20 Länder auf freiwilliger Basis beteiligt, für das Jahr 2011 ist die erste obligatorische AES-Erhebung in allen EU-Mitgliedsländern geplant. Unter dem Titel „BSW-AES 2007“ wurden von März bis Juli 2007 zwei parallele Erhebungen durchgeführt, das BSW soll dann perspektivisch in den AES überführt werden (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008b, S. 11f.). Zum Stand der Diskussion um die Überführung in den AES, insbesondere zur Problematik der Vergleichbarkeit verschiedener Berichtssysteme siehe auch Gnahn 2009, Gnahn u. a. 2008.

38 Die CVTS (= Continuing Vocational Training Survey) Erhebungen liefern Informationen zu quantitativen und qualitativen Strukturen der betrieblichen Weiterbildung und stellen vergleichbare Daten aus vielen europäischen Ländern zur Verfügung, die in nationalen Zusatzerhebungen vertieft werden. Die Umfragen wurden für die Jahre 1993, 1999 und 2005 durchgeführt. An der dritten Erhebung, die 2006 mit dem Referenzjahr 2005 stattfand, nahmen 28 Länder und über 100.000 Unternehmen teil. In aufbauenden Zusatzerhebungen werden Kerndaten der betrieblichen Weiterbildung, die in der europäischen Haupterhebung ermittelt wurden, durch weitere Angaben (insbesondere aus Fragebogenerhebungen und telefonischen Interviews) in den einzelnen Ländern und in einzelnen Unternehmen ergänzt.

dieser Wert auf etwa 54 % aller Unternehmen<sup>39</sup>. Die Vorläuferuntersuchung CVTS2 ergab eine auffällige Unterscheidung in der Nutzungsintensität zwischen „konventionellen“ und „modernen“ arbeitsintegrierten/arbeitsplatznahen Formen: Danach nimmt Deutschland beim Angebot an 'konventionellen' arbeitsplatzintegrierten/arbeitsplatznahen Formen der betrieblichen Weiterbildung (Lernen am Arbeitsplatz – Einarbeitung und Coaching) mit Platz 4 eine vordere Position ein, während es sich beim Angebot an 'modernen' arbeitsintegrierten/arbeitsplatznahen Formen der betrieblichen Weiterbildung im hinteren Feld der 25 teilnehmenden Ländern befindet. So erreicht Deutschland bei Austauschprogrammen und/oder Job-Rotation nur den 20. Platz sowie bei Lern- und/oder Qualitätszirkeln und beim selbstgesteuerten Lernen jeweils den 12. Platz. (vgl. Moraal 2007).

Analog zur Untersuchung des IW weist auch der CVTS3 eine steigende Weiterbildungsbeteiligung mit zunehmender Betriebsgröße aus. Im Gegensatz zu den IW-Ergebnissen sind hier jedoch auch erhebliche Unterschiede in der sektoralen Weiterbildungsbeteiligung beobachtbar (von 52 % im Gastgewerbe bis zu fast 100 % bei Kreditinstituten und dem Versicherungsgewerbe) (vgl. Schmidt 2007a, S. 705). Bezüglich der Teilnahmequote (also des Anteils der weitergebildeten Beschäftigten an den Gesamtbeschäftigten) ist 2005 im Vergleich zu 1999 ebenfalls eine rückläufige Tendenz feststellbar. Laut CVTS3 lag diese Quote 2005 bei 30 % und damit um zwei Prozentpunkte unter der von 1999. Allerdings bezogen die Unternehmen, die weiterbildungsaktiv waren, mehr Beschäftigte in die Weiterbildung ein. Hier stieg die Teilnahmequote von 36 % im Jahr 1999 auf 39 % im Jahr 2005 (vgl. Behringer/Moraal/Schönfeld 2008, EUROSTAT 2009 nach BIBB 2009, S. 2).

Der CVTS3 bestätigt geschlechtsspezifische Unterschiede in der Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung. Die Teilnahmequote bei den Männern lag 2005 bei 32 %, die der Frauen nur bei 27 % (diese Unterschiede sind besonders in Großbetrieben ausgeprägt). Ältere sind in der betrieblichen Weiterbildung ebenfalls unterrepräsentiert. Der CVTS unterteilt in drei Altersgruppen (unter 25 Jahre, 25 bis 54 Jahre und 55 und älter) und stellt eine Konzentration der betrieblichen Weiterbildungsquote auf die mittlere Altersgruppe der 25- bis 54-jährigen fest. Die Teilnahmequote lag hier bei 32 %, bei den unter 25-jährigen bei 25 % und bei den Älteren nur noch bei 21 % (vgl. Behringer/Moraal/Schönfeld 2008, S. 13).

---

39 Der CVTS3-Haupt- und Zusatzerhebung liegen als Definitionen von betrieblicher Weiterbildung zugrunde: „Betriebliche Weiterbildung umfasst sowohl Lehrgänge, Kurse und Seminare (Weiterbildung im engen Sinne) als auch andere Formen der betrieblichen Weiterbildung (z. B. Informationsveranstaltungen, arbeitsplatznahe Formen und selbstgesteuertes Lernen)“ (vgl. Statistisches Bundesamt 2007, S. 5). Zur Definition und statistischen Auswertung der Daten nach CVTS siehe auch: Schmidt 2007a, 2007b).

Im europäischen Vergleich lässt sich die betriebliche Weiterbildung in Deutschland zusammenfassend dadurch charakterisieren, dass

- die Weiterbildungsbeteiligung deutscher Unternehmen vergleichsweise hoch ist;
- die Weiterbildungsquote (d. h. der Anteil der weitergebildeten Beschäftigten an den Gesamtbeschäftigten) dafür relativ niedrig ist;
- sich die betriebliche Weiterbildung auf wenige Beschäftigtengruppen konzentriert (Selektivität);
- die Weiterbildungen von relativ kurzer Dauer sind und häufig nur Ad-hoc-Anpassungsmaßnahmen darstellen;
- die direkten Aufwendungen der Betriebe für Weiterbildung vergleichsweise niedrig sind und
- der Anteil zertifizierter (und damit allgemein nutzbarer) Weiterbildungsmaßnahmen nur unterdurchschnittlich hoch ist (vgl. Baden/Schmid 2008, S. 22).

Als weitere Spezifik zeigt sich laut CVTS2 im Vergleich mit den anderen Ländern, dass die internen Strukturen in Unternehmen (z. B. im Hinblick auf die Bedarfsermittlung, die Weiterbildungsplanung, die Aufstellung eines Weiterbildungsbudgets und die Evaluierung) in Deutschland einen relativ geringen Grad an Systematisierung erkennen lassen:

- Bei der Durchführung von Bildungsbedarfsanalysen für die einzelnen Beschäftigten liegt Deutschland mit 42 % auf Platz 14.
- Bei der Ermittlung des zukünftigen Personalbedarfs und/oder Qualifikationsbedarfs des Unternehmens mit 24 % auf Platz 23.
- Bei der Weiterbildungsplanung mit 22 % auf Platz 14 und
- bei der Nutzung eines speziellen Budgets für die betriebliche Weiterbildung mit 17 % auf Platz 13.
- Nur 4 % der Unternehmen verfügen über ein internes Weiterbildungszentrum, das auch für die Weiterbildung genutzt wird (Platz 16).
- 44 % der Unternehmen gaben an, dass sie den Erfolg der Weiterbildungskurse systematisch überprüfen (Platz 9). (vgl. Moraal 2007)

Die empirische Situation zur betrieblichen Weiterbildung in Deutschland kann auch unter dem Begriff der „Konklusion“ zusammen gefasst werden:

*„Konklusion: Dies bedeutet, dass deutsche Unternehmen ihre betriebliche Weiterbildung auf relativ wenige Beschäftigte (und dann zumeist auf Fach- und Führungskräfte) und vor allem auf kurzfristige Anpassungsmaßnahmen konzentrieren. Die Maßnahmen sind darüber hinaus relativ teuer. Die Professionalisierung der Weiterbildung in Unternehmen ist ebenfalls nur europäisches Mittelmaß.“ (Moraal 2007)*

Neben den allgemeinen Tendenzen werden in den Statistiken entsprechend ihres Bedeutungsgewinns auch die unterschiedlichen Lernformen ausgewiesen. So wurden neben den klassischen Weiterbildungsveranstaltungen wie Seminaren, Kursen und Lehrgängen auch andere Formen der betrieblichen Weiterbildung abgefragt. Die CVTS3-Untersuchung unterschied folgende „andere“ Formen der betrieblichen Weiterbildung und fragte entsprechend dieser Einteilung Folgendes ab:

- Geplante Phasen der Weiterbildung am Arbeitsplatz: Unterweisung durch Vorgesetzte, Spezialisten oder Kollegen sowie Lernen durch die normalen Arbeitsmittel und anderen Medien (Einarbeitung);
- Teilnahme an Fachvorträgen, Fachtagungen, Kongressen, Symposien, Kolloquien, Fachmessen, Erfahrungsaustauschkreise sowie an sonstigen Informationsveranstaltungen;
- Planmäßige Weiterbildung durch Job-Rotation und/oder Austauschprogramme mit anderen Unternehmen;
- Teilnahme an Lern- und/oder Qualitätszirkeln;
- selbstgesteuertes Lernen durch Fernunterricht, audiovisuelle Hilfen wie Videos, computergestütztes Lernen, Internet (vgl. BIBB 2009, S. 4).

Rein statistisch gesehen ergibt sich ein zunächst scheinbar widersprüchliches Bild in den Teilnahmequoten der informellen Lernformen: So weist das Berichtssystem Weiterbildung aus, dass „die Hypothese einer zunehmenden Bedeutung informeller Lernformen im Beruf [...] durch die Ergebnisse gestützt“ wird (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008a, S. 17). Die Beteiligungsquote an informeller beruflicher Weiterbildung unter den Erwerbstätigen ist demnach im Referenzjahr 2007 im Vergleich zur Vorgängeruntersuchung drei Jahre zuvor um sieben Prozentpunkte auf 68 % gestiegen (vgl. ebd., S. 16).

Bei einer differenzierten Betrachtung zwischen den „klassischen“ Lernformen und den „anderen Formen“, wie sie der CVTS vornimmt, ergibt sich allerdings, dass die „anderen Formen“ der betrieblichen Weiterbildung in der Nutzung sogar rückläufig

sind: Danach ist der Anteil der Unternehmen, die arbeitsplatznahe/arbeitsintegrierte Formen der betrieblichen Weiterbildung anbieten, in Deutschland um sechs Prozentpunkte zurückgegangen (von 72 % in 1999 auf 66 % in 2005) (vgl. Behringer/Moraal/Schönfeld 2008, S. 12).

Aus den Interviews der Zusatzerhebung hat sich allerdings – was die zukünftige Einschätzung betrifft – ergeben, dass Job-Rotation, Austauschprogramme, Lern- und Qualitätszirkel und das selbstgesteuerte Lernen zu den „modernen“ anderen Lernformen gezählt werden, bei denen davon ausgegangen wird, dass diese Lernformen

*„vor allem bei produktionsbedingten oder betriebsorganisatorischen Veränderungen effektiv eingesetzt werden können und darüber hinaus ein arbeitsplatznahe/arbeitsintegriertes Lernen im Unternehmen ermöglichen.“ (BiBB 2009, S. 4)*

Ihnen werden also in besonderem Masse die Leistungsmerkmale einer prozessorientierten Weiterbildung zugeschrieben. Bei der faktischen Nutzungsintensität verhält es sich allerdings (noch) so, dass die klassischen Weiterbildungsformen vorherrschend sind: In 90 % der befragten Unternehmen werden Informationsveranstaltungen angeboten, in 79 % externe Lehrveranstaltungen und in 77 % Unterweisung und/oder Einarbeitung. Interne Lehrveranstaltungen finden in 67 % der Unternehmen statt, selbstgesteuertes Lernen in 33 %. Lediglich 19 % der befragten Unternehmen gaben an, dass bei ihnen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Lernzirkeln und/oder Qualitätszirkeln teilnehmen können<sup>40</sup>, 14 % der Unternehmen bieten auch Job-Rotation und/oder Austauschprogramme an (vgl. ebd. S. 5).

Eine im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung erarbeitete Studie mit dem Titel „Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung – Stand der Forschung und Forschungsbedarf“ (Gillen/Elsholz/Meyer 2010) beschäftigt sich mit den sozialen Dimensionen der Weiterbildungsbeteiligung. Die Ergebnisse dieser Studie unterstreichen die Befunde, nach denen die Wahrnehmung der unterschiedlichen Lernformen durch die Beschäftigten sehr unterschiedlich sind und sich die bei der formellen Weiterbildung feststellbaren Unterschiede zwischen den einzelnen

---

<sup>40</sup> Kollegiale Beratungsformen finden sich in den einschlägigen Definitionen von betrieblichen Weiterbildungsformen oder „anderen“ Lernformen explizit so nicht wieder. In der offiziellen Definition des Statistischen Bundesamtes zum CVTS3 wird allerdings der Begriff „Lernzirkel“ beschrieben als „Gruppen von Mitarbeitern, die regelmäßig mit dem vorrangigen Ziel zusammenkommen, sich über die Anforderungen der Arbeitsorganisation, der Arbeitsverfahren und des Arbeitsplatzes weiterzubilden“ (Statistisches Bundesamt 2007, S. 7). Die kollegialen Beratungsformen können – was ihre statistische Erfassung betrifft – somit vorläufig vorwiegend unter der Begrifflichkeit „Lernzirkel“ als erhoben gelten. Dies entbindet jedoch nicht von der Notwendigkeit, diese spezielle Lern- und Beratungsform zukünftig gesondert in Studien zu erheben, und dafür eine geeignete und vergleichbare Begrifflichkeit zu entwickeln.

Qualifikationsgruppen auch bei den meisten Arten der informellen Weiterbildung durchsetzen. An- und ungelernte Arbeiter stellen bei den informellen Weiterbildungsaktivitäten die schwächste Gruppe (vgl. Brusig/Leber 2004, S. 56). Bezüglich der Dimension sozialer Ungleichheit wird eine „weitere Form der mehrfachen Selektivität“ (Gillen u. a. 2004, S. 50) resümiert und festgestellt,

*„dass in der betrieblichen Weiterbildung insbesondere An- und Ungelernte im Vergleich zu anderen Beschäftigungsgruppen an arbeitsplatzintegrierten bzw. arbeitsplatznahen Formen des Lernens am wenigsten teilnehmen, was sich vermutlich aus den Tätigkeitsstrukturen in diesem Beschäftigungssegment einerseits und dem beruflichen- bzw. schulischen Hintergrund andererseits ergibt.“ (Ebd.)*

Parallel dazu wird, bezogen auf das informelle Lernen, die Vermutung geäußert, dass diese Form der Weiterbildung „mit immer höheren Anforderungen an die Kognition und die Selbststeuerung der Lernenden“ verbunden ist und „damit für gering Ausgebildete oder Beschäftigte mit geringem beruflichem Status eine Hinderung darstellt“ (ebd., S. 51).

Aus diesem „ernüchterndem Befund zu den Auswirkungen informeller, selbstgesteuerter Lernformen in der Weiterbildung“ (ebd. S. 52) werden für die weitere Gestaltung informeller Lernformen mehrere Herausforderungen abgeleitet. Dazu zählen u. a. eine von der Weiterbildungsforschung und -praxis zu leistende Differenzierung einzelner Gruppen und Milieus hinsichtlich ihres Weiterbildungsverhaltens und eine darauf aufbauende teilnehmer- und zielgruppenorientierte Konzepterstellung sowie eine die betriebliche Weiterbildung flankierende zielgruppenspezifische Personalentwicklung mit einer entsprechenden lernförderlichen Aufgabengestaltung (vgl. ebd., S. 56).

### 4.1.4 Rahmenbedingungen Lebenslangen Lernens

In der bildungspolitischen Diskussion ist die betriebliche Weiterbildung ein zentrales Element im Konzept des „Lebenslangen Lernens“, das auf europäischer Ebene durch die OECD und die EU zunehmend als bildungspolitische Leitidee fungiert (vgl. Nuissl 2001, S. 5ff.).<sup>41</sup> Vor allem die beruflich-betriebliche Weiterbildung soll in diesem Konzept dazu beitragen, nicht nur den beschleunigten technischen und wirtschaftlichen Wandel zu bewältigen, sondern ebenso die gesellschaftlichen Veränderungen, die insbesondere aufgrund der demographischen Entwicklung eintreten. Der kontinuierliche Wandel zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft wird zu steigenden Qualifikationsanforderungen führen, dazu kommt, dass aufgrund der de-

---

41 Zur Beschlusslage und bildungspolitischen Diskussion zum „Lebenslangen Lernen“ siehe u. a.: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008; Europäische Kommission 2001; Kraus 2001; OECD 1996.

mographischen Entwicklung – vor allem in Deutschland – mittelfristig mehr ältere Personen aus dem Erwerbsleben ausscheiden, als jüngere Personen nachrücken. Der Bedarf an Fachkräften wird in den kommenden Jahren zunehmen, während die Beschäftigungsmöglichkeiten für Ungelernte zurückgehen werden. In bestimmten Wirtschaftsbereichen droht ein Mangel an qualifizierten Arbeitskräften (vgl. Bellmann u. a. 2006). In Deutschland lassen sich bereits jetzt unterschiedliche Gruppen auf dem Arbeitsmarkt identifizieren, bei denen in den letzten Jahren ein „Diskontinuitätsrisiko“ stark angestiegen ist: etwa Arbeitslose, ältere Arbeitnehmer, Frauen sowie Jugendliche ohne Berufsabschluss. Es wird erwartet, dass diskontinuierliche Erwerbsverläufe künftig noch zunehmen werden. Damit einher geht, dass vormals erworbene Qualifikationen und Erfahrungen, etwa durch Phasen der Erwerbslosigkeit oder Umorientierungen, entwertet werden (vgl. Dundler u. a. 2006).

Hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeit kann in Deutschland also von einem Widerspruch ausgegangen werden, der einerseits durch die politischen Forderungen nach einem eigenverantwortlichen und selbstständigem Individuum, das die Verantwortung für seine eigene Weiterbildung trägt, und andererseits durch die Anforderungen und Grenzen des Arbeits- und Beschäftigungssystems gekennzeichnet ist. Das Beschäftigungs- und das (Weiter-)Bildungssystem sind nicht aufeinander abgestimmt, Diskontinuitäten werden verstärkt. Erschwerend kommt hinzu, dass die weiter oben beschriebene Struktur betrieblicher Weiterbildung eher durch kurzfristige und Anpassungsqualifizierungen gekennzeichnet ist und das Prinzip weitgehend autonom gesteuerter betrieblicher Bildungsarbeit nicht zu einer breiten, betriebsübergreifenden Qualifikation beiträgt.

Angesichts der beschriebenen Situation sind weitgehende Verbesserungen in den Rahmenbedingungen des lebenslangen Lernens notwendig, insbesondere eine integrierte Arbeitsmarkt- und Qualifizierungspolitik, die die Elemente von Flexibilität und Strukturiertheit miteinander verbindet (zur Diskussion um das Konzept des „Flexicurity“ siehe u.a.: Elsholz/Linderkamp 2005; Keller/Seifert 2002).

Forciert werden sollte auch eine Politik, die die institutionellen Kooperationen und eine betriebs- und trägerübergreifende Netzwerkarbeit im Bereich der Weiterbildung fördert, ebenso wie Finanzierungs- und Freistellungsregelungen. Diese Regelungen sollten in Form eines strukturgebenden Rahmens verbindliche Strukturen schaffen, und über punktuelle Einzelinstrumente wie Bildungssparen, Bildungsprämie, Bildungsschecks oder Steuervergünstigungen hinausgehen (siehe dazu: Faulstich/Bayer 2005; Nagel/Jaich 2004).

Eine besondere Bedeutung kommt dabei auch den Sozialpartnern zu, die gesetzliche Regelungen auf tarifvertraglichen Ebenen ergänzen können und dies auch schon in nicht unerheblichem Maße tun. Zu erwähnen sind u. a. die Tarifverträge der IG-Metall, der IG BCE und auf Länderebene von ver.di, die neben verbindlichen

Freistellungsregelungen auch Strukturen für Bildungsbedarfsermittlungen, Qualifizierungsgespräche und inhaltliche Qualifizierungsaspekte umfassen. Damit werden traditionelle Mitbestimmungselemente durch innovative Gestaltungsmomente im Feld der betrieblichen Weiterbildung angereichert (siehe dazu: Linderkamp 2006; Moraal 2007).

### **4.2 Betriebliche Weiterbildung als Feld der Kompetenzentwicklung**

Die konzeptionellen Orientierungspunkte für das Selbstverständnis von Weiterbildung haben sich – wie an mehreren Stellen bereits gezeigt – verändert. Die lange Zeit dominierende Orientierung am Bildungsbegriff wurde seit den 1960er und 1970er Jahren tendenziell durch den (Schlüssel-)Qualifikationsbegriff abgelöst. Heute wird die Diskussion auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene durch die Orientierung am „Kompetenzbegriff“ und auf der bildungspolitischen Ebene durch das Konzept des lebenslangen Lernens dominiert (vgl. Schiersmann 2007, S. 12). Die Auseinandersetzung mit den Begriffen „Qualifikation“ und „Kompetenz“ wird teilweise konträr als Gegensatzpaar, teilweise integrativ als sich beeinflussende Faktoren verstanden.

In der lebhaften Diskussion zur Kompetenzentwicklung erfolgt eine Annäherung von verschiedenen Disziplinen an die Konstrukte „Kompetenz“ und „Kompetenzentwicklung“, insbesondere aus Richtung der (Arbeits-)Psychologie, der Pädagogik, der Soziologie, aber auch aus der Betriebswirtschaft. Seine wissenschaftliche Fundierung gilt als noch bruchstückhaft. Vorgenommene 'Operationalisierungsversuche' (z. B. Arnold 1997a; Erpenbeck 1997) werden als noch heterogen und „scheinbar beliebig“, ähnlich wie bei der Diskussion um den Begriff der Schlüsselqualifikation, angesehen (siehe Baethge/Schiersmann 1998, S. 37).

#### **4.2.1 Einbindung der betrieblichen Weiterbildung in die Debatte um die Kompetenzentwicklung**

Ein wesentlicher Teil der Debatte um die Kompetenzentwicklung dreht sich um die Fragen, welche Kompetenzen und Kompetenzebenen ausgemacht werden, wie sie erfasst werden können und wie Betriebe einerseits und die Individuen andererseits diese Kompetenzpotenziale für sich entfalten und nutzen können.

Berufliche Kompetenz wird häufig als Integration von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz definiert, je nach Bezugsautor wird zusätzlich die persönliche oder personale Kompetenz und die Handlungskompetenz als eigene Kompetenzebene ausgewiesen.

Im Rahmen der Neuordnungsverfahren zur Berufsbildung werden von der Kultusministerkonferenz die Kompetenzarten „Fachkompetenz“, „Sozialkompetenz“ und „Humankompetenz“ als drei Dimensionen von beruflicher Handlungskompetenz unterschieden (vgl. KMK 2007, S. 11). In einem breit akzeptierten Verständnis werden Kompetenzen übergreifend als „alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und betätigt“ (Weinberg 1996, S. 3) verstanden.

Ein wesentlicher Ausgangspunkt in der Debatte um die Kompetenzentwicklung ist die Annahme, dass das, was der Mensch kann und weiß, sich nicht in dem erschöpft, was sich in einem formalisierten Qualifikationsprofil erkennen lässt. Damit ist der betriebspezifische Blick auf Qualifikationen nicht umfassend. Dieser geschärfte Fokus auf nicht formalisierte und/oder zertifizierte Fähigkeiten offenbart, dass die bisherigen zertifizierten Qualifikationen als nicht mehr hinreichend für die aktuellen betrieblichen Anforderungen erachtet werden. Angesichts der veränderten Arbeits- und Betriebsorganisationen wachsen die Anforderungen an eine flexible Handlungs- und Problemlösekompetenz und damit auch das Interesse der Betriebe an der Ausschöpfung „insbesondere sozial-kommunikativer, selbstreflexiver und selbstorganisierter Potentiale“ (Baethge/Schiersmann 1998, S. 37) und an die Entwicklung, Messung und Bewertung entsprechender Befähigungen.

John Erpenbeck, als einer der prominentesten und gleichzeitig umstrittensten Vertreter eines dezidiert betriebspezifisch orientiertem Kompetenzansatzes, entwickelt ein Konzept, in dem der Zusammenhang von Grundwerten und Grundkompetenzen eine elementare Bedeutung erlangt. Zentral sind dabei die Annahmen, dass

- die „Nichtimitierbarkeit“ von spezifischen individuellen wie auch unternehmensbezogenen Kompetenzen die Einmaligkeit von nicht-tayloristischem beruflichen Handeln (und damit dem entscheidenden Wettbewerbsvorteil) ausmacht und
- die Orientierung an den jeweiligen Grundwerten die Aktivierung und Entwicklung von Grundkompetenzen ermöglicht (vgl. Erpenbeck 2004, S. 43).

Der „Wertinteriorisation“ kommt nach Ansicht von Erpenbeck die entscheidende Rolle in der Kompetenzentwicklung zu:

*„Berufliche und betriebliche Bildung, die um jene Nichtimitierbarkeit mit bemüht ist, muss deshalb Prozessen der Wertinteriorisation und -sozialisierung eine zentrale Bedeutung zumessen: also der Umwandlung von unternehmensbezogenen Regeln, Werten und Normen in individuelle Emotionen und intrinsische Motivationen, und der gemeinsamen Verständigung über diese Werte.“ (Ebd. S. 45)*

Der Zusammenhang von Grundwerten zur Kompetenzfrage ergibt sich in dieser Logik daraus, dass jedes Subjekt, um Erkennen und Handeln zu können, eine stetige und größtenteils unbewusste Selbstbewertung vornehmen muss. Die Grundwerte sind der Kern, der zur Ausbildung der Grundkompetenzen führt<sup>42</sup>, als solche werden die personalen, fachlich-methodischen, sozial-kommunikativen und aktivitätsbezogenen Werte und Kompetenzen ausgemacht (ebd., S. 49). In der Konsequenz wird ein Kompetenzerfassungsinstrument entwickelt und beraterisch vertrieben, bei dem in sehr differenzierter Form Anforderungen (auf allen beschriebenen Kompetenzebenen) an betriebliche Funktionsbereiche bis hin zu einzelnen Arbeitsplätzen identifiziert und formuliert werden und mit den jeweils individuellen Grundwerten und Grundkompetenzen der einzelnen Beschäftigten 'gematcht' werden (vgl. Erpenbeck 2003). In diesem Kompetenzverständnis kommt der Kompetenzdiagnostik und einer darauf aufbauenden, direkt arbeitsbezogenen Kompetenzentwicklung die zentrale Bedeutung zu.

Aus einem – ganz anders pointierten – psychologischen Ansatz heraus, der sich an Leontjew orientiert, versteht Baitsch Kompetenz „als das System der innerpsychischen Voraussetzungen, das sich in der Qualität sichtbarer Handlungen niederschlägt und diese reguliert“ (Baitsch 1996, S. 6f). Damit wird der Kompetenzbegriff als ein wesentliches Merkmal der Persönlichkeit definiert. Es wird betont, dass es sich um Dispositionen und nicht um sichtbare Fähigkeiten und Fertigkeiten handelt. Der Kompetenzbegriff wird somit im Rahmen einer Persönlichkeitstheorie und nicht im Rahmen einer Bildungstheorie oder eines betriebswirtschaftlich orientierten Konzeptes angesiedelt (vgl. Baethge/Schiersmann 1998, S. 38).

Unter einer ganzheitlichen betriebspädagogischen Blickrichtung arbeitet auch Gilen (2004) ein subjektorientiertes Verständnis von Kompetenzentwicklung heraus, indem sie fünf grundlegende Bezüge als Grundprinzipien zur Förderung der Kompetenzentwicklung in der beruflich-betrieblichen Bildung identifiziert.

---

42 Bei der Frage, wie die jeweiligen Werte 'ins Individuum hinein kommen', wie also der Interiorisationsprozess funktioniert, wird auf eine komplexe Wechselbeziehung hingewiesen, die (mit dem Schwergewicht auf dissonanz- und attribuierungstheoretische Zugänge) vereinfacht so dargestellt werden kann: Aus sozialen Situationen resultieren individuelle Entscheidungssituationen unter Freiheit und Selbstverantwortung → durch weitere soziale Prozesse entstehen Zustände der kognitiven Dissonanz, der Labilisierung und Instabilität des inneren Zustandes durch Ungewissheit und inneren Widerspruch. Der ausgelöste emotionale Spannungszustand ist die entscheidende Voraussetzung zur Interiorisation → es folgt eine entscheidungsgemäße (oft unsichere) Handlung im Rahmen sozialer Kooperation und Kommunikation → beim Handlungserfolg führt dieses zur komplexen Abspeicherung von Wissen und der zugrunde liegenden Wertung (= Interiorisation dieser Wertung) → bei Misserfolg, Ablehnung etc. werden früher bereits interiorisierte Wertungen aufgelöst, modifiziert → über die weitere soziale Kommunikation bildet sich ein Regel-, Wert- und Normensystem und eine Motivationshierarchie (vgl. „Stufentheorie der Moral“ nach Colby/Kohlberg 1978 in: Oser/Althof 1992; Erpenbeck/Weinberg 1993, zit. nach Erpenbeck 2004, S. 49.)

*„Kompetenz kann als Kategorie des Individuums bezeichnet werden. Sie kann nur vom Subjekt selbst entwickelt werden (Subjektbezug) und ist in Abgrenzung zu Performanz die Tiefenstruktur für menschliches Handeln (Performanzbezug). Kompetenzentwicklung ist als lebensbegleitender Prozess anzusehen (Entwicklungsbezug). Sie findet im beruflichen Kontext durch die Auseinandersetzung mit Arbeit und die Arbeitsaufgaben statt und wird durch sie veranlasst (Handlungsbezug). Reflexion kann als ein wesentliches Medium der Kompetenzentwicklung angesehen werden (Reflexionsbezug)“.* (Gillen 2004, S. 82)<sup>43</sup>

Auch Gillen betont damit die Notwendigkeit, Kompetenzentwicklung nicht nur im Hinblick auf die direkte Anpassung an die Arbeitsaufgabe und Arbeitsmarktanforderungen zu gestalten, sondern in einem erweiterten Verständnis das individuelle Handlungsvermögen zu fördern, das über ein unmittelbar berufliches Anwendungswissen hinausgeht.

Wesentlicher Bezugspunkt ist dabei die Leitidee der „reflexiven Handlungsfähigkeit“ (vgl. u. a. Dehnbostel 2001, 2008, 2009b; Dehnbostel/Pätzold 2004; Lash 1996). Der Begriff der reflexiven Handlungsfähigkeit umfasst sowohl die Qualität des individuellen Handlungsvermögens als auch das selbstständige, souveräne Handeln. Für den Kontext der betrieblichen Bildung ist besonders das Reflexionsverständnis von Lash (1996) relevant: Er spricht von einer zweifachen Reflexivität, die zum einen die „strukturelle Reflexivität“ und zum anderen die individuelle Reflexionsfähigkeit, die „Selbstreflexivität“ umfasst.

*„Reflexivität meint die bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis eigener Erfahrungen und verfügbaren Wissens. Dabei geht es gleichermaßen um eine auf die Umgebung gerichtete strukturelle Reflexivität als auch um eine auf das Subjekt gerichtete Selbst-Reflexivität“.* (Dehnbostel 2007, S. 42)

Die reflexive Handlungsfähigkeit stellt demnach ein Handlungsvermögen dar, das sich aus einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz, den Arbeits- und Lernbedingungen und den individuellen Dispositionen zusammensetzt.

---

43 Im Kontext der Bildungsdidaktik wird Lernen als Entwicklung von Kompetenz verstanden, bei dem ein bestimmtes strukturelles Bild vom lernenden Menschen unterstellt wird. Dabei wird analytisch eine Oberflächenstruktur menschlichen Verhaltens, die „Performanz“, als nach außen wahrnehmbare Handlungen, sprachliche Äußerungen und Einstellungen gegenüber bestimmten Sachverhalten angenommen. Davon unterschieden wird die „Kompetenz“ als der „Tiefenstruktur“ menschlichen Verhaltens, die die empirisch nicht unmittelbar wahrnehmbaren Ebenen der Handlungs-, Denk- und Einstellungsmuster widerspiegeln (vgl. Heursen 1983, S. 478). Angelehnt wird sich hierbei an das Kompetenz-Performanz-Modell von Chomsky (1969), der das System der individuellen Sprachfähigkeit und ihre Entwicklung im Sinne von Syntax, Semantik-, und Phonologieerwerb beschreibt, die als die Grundlage für kommunikatives Handeln („generative Transformationsgrammatik“) verstanden werden (vgl. Heursen 1983, S. 478f.).

Ein solches Verständnis reflexiver Handlungsfähigkeit markiert zugleich eine Erweiterung der Zielsetzungen beruflich-betrieblicher Weiterbildung, die über eine reine arbeitsplatzbezogene berufliche Handlungskompetenz hinaus geht: Bedeutsam ist nach diesem Verständnis vielmehr ein zeitweiliges „Abrücken vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen“ (Dehnbostel 2009b, S. 211), das distanzierte Hinterfragen gängiger Handlungsabläufe und Strukturen.

*„In der Arbeit bedeutet dies zunächst ein Abrücken vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen. Diese Distanzierung ist notwendig, um Ablauforganisation, Handlungsabläufe und –alternativen zu hinterfragen und in Beziehung zu eigenen Erfahrungen und zum eigenen Handlungswissen zu setzen“. (Ebd.)*

Im realen Arbeitsvollzug bedeutet Reflexivität demnach, in Verbindung mit der Vorbereitung, Durchführung und Kontrolle von Arbeitsaufgaben „sowohl über Arbeitsstrukturen als auch über sich selbst zu reflektieren“ (ebd.). Dem Leitbild der reflexiven Handlungsfähigkeit liegt also eine „Bildungs- und Persönlichkeitsdimension“<sup>44</sup> zugrunde,

*„die die Förderung von Emanzipation und Mündigkeit durch Prozesse der Kompetenzentwicklung impliziert und über das konkrete berufliche Arbeitshandeln hinausgeht.“ (Ebd.)*

Die grundlegende Bedeutung der Auseinandersetzung und inhaltlichen Verortung um den Kompetenzbegriff findet auch seinen Ausdruck in einer umfangreichen Forschungstätigkeit, die auf europäischer Ebene durch die OECD und den CEDEFOP im Zusammenhang mit dem Konzept des lebenslangen Lernens und auf nationaler

---

44 Für den Begriff der „Reflexivität“ kann keine einheitliche Definition und Verwendung, wohl aber eine lange Tradition der Anwendung dieses Begriffes in der Berufsbildung in einem auf „Persönlichkeitsentwicklung zielenden Sinne“ ausgemacht werden. Für John Dewey (1919/1951) stellt die Reflexivität eine „zentrale Denkstrategie“ dar, bei der „experience and education“ grundlegend miteinander verbunden werden. Die Abfolge von Handlung – Erfahrung – Reflexion kann sich demnach als „evolutiver Fortschritt“ entfalten, wenn auf der Basis von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung Lern- und Erfahrungsprozesse individuell erschlossen werden. In dem Reflexionsansatz von Schön (1983) werden zwei Reflexionsarten unterschieden: die „Reflexion in der Handlung“ und die „Reflexion über die Handlung“, wobei die zweitgenannte Reflexionsart ein „Zurücktreten oder Aussteigen aus dem Handlungsfluss zum Zwecke der Reflexion über eine bereits vollzogene Handlung oder noch anstehende Handlungen und Arbeitsschritte“, im Wesentlichen über einen kognitiven Analyseprozess, bezeichnet (alle zit. nach Dehnbostel 2009b, S. 213f.). Der bereits beschriebene Ansatz von Lash (1996) stellt die Fähigkeit zur Reflexion als Vermögen „vorgegebene Situationen und überkommene Sichtweisen durch Lern- und Reflexionsprozesse zu hinterfragen, zu deuten und in handlungsorientierter, kompetenzbasierter Absicht zu bewerten“ in den Fokus (ebd. S. 214).

Ebene insbesondere in dem umfangreichen Forschungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ bearbeitet wurde.<sup>45</sup> Die Bearbeitungsfelder umfassten die Bereiche „Grundlagenforschung“, „Lernen im Prozess der Arbeit“ (Projektschwerpunkt LiPA), „Lernen im sozialen Umfeld“ (Projektschwerpunkt LisU), „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (Projektschwerpunkt LiWe) und „Lernen im Netz mit Multimedia“ (Projektschwerpunkt (LiNe) sowie als Begleitprojekte des Programms ein Graduiertennetzwerk, ein Internationales Monitoring, Ringvorlesungsreihen und ein Qualifizierungsprogramm für Arbeitnehmer und Interessenvertretungen „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen“ (KomNetz).

Drei grundlegende Forschungsaufgaben können als leitend für das Forschungsprogramm und für die gesamte öffentliche Debatte, die sich in deren Kontext etabliert hat, beschrieben werden:

1. Die Entwicklung von Theorien und Modellen, die den Zusammenhang von Lernkultur, Selbstorganisation und Kompetenz beschreiben und erklären.
2. Eine Grundlagenforschung zu den Bedingungen und Verläufen beruflicher und außerberuflicher Kompetenzentwicklung und der sie unterstützenden sozialen und institutionellen Kontexte und
3. eine Erforschung über Analyseverfahren, mit denen sich Kompetenzen qualitativ und quantitativ charakterisieren, vergleichend bewerten und – womöglich – vergleichbar zertifizieren lassen.

Die zentralen Ergebnisse, bzw. Forschungsfragen, die das Forschungsprogramm identifiziert, weisen einen zwingenden Zusammenhang zwischen Kompetenzentwicklung, Innovationsförderung, Lernkultur und einer essentiellen Vernetzungsnotwendigkeiten zwischen individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Prozessen aus (siehe dazu z. B.: Baumeister 2009; Kirchhöfer 2005, 2006; Reuther 2006; v. Rosenstiel/Herrmann 2006).

---

45 „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ war ein Entwicklungs- und Forschungsprogramm (Laufzeit 2001 bis 2007), das vom BMBF und dem ESF gefördert wurde. Beantragt und strategisch gesteuert wurde es von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF). Die Verantwortung für die operative Durchführung lag beim Projekt „Qualifikationsentwicklungsmanagement“ (QUEM), das wiederum über 200 Teilprojekte an Hochschulen, Kooperationsprojekte, Einrichtungen der Weiterbildung und Unternehmensberatungen vergab. Wissenschaftlich begleitet wurde das gesamte Projekt von einem Kuratorium unter Beteiligung von Wissenschaftlern, Praktikern und Interessenvertretungen.

Resümierend können zwei zentrale Zukunftsstrategien, wie sie für eine kompetenzbasierte (betriebliche) Bildungsarbeit identifiziert wurden, herausgestellt werden:

- Zu entwickeln ist ein gesellschaftliches und betriebliches Innovationsverständnis, das aktiv zur Einlösung des Anspruchs auf Eigenverantwortlichkeit und Subjektivierung des Lernens beiträgt und das dabei
- weitreichende Partizipationsmöglichkeiten erschließt, umsetzt und eine lernunterstützende und lernförderliche Infrastruktur zur Verfügung stellt (vgl. Kirchhöfer 2005, S. 3f.).

Kirchhöfer beschreibt weitere Forderungen und Zukunftsvorstellungen:

*„Die Konstruktion neuer Tätigkeitsfelder, die Neuschöpfung von Tätigkeiten, aber auch der Transfer zwischen den verschiedenen Tätigkeitsbereichen werden entscheidende individuelle und gemeinschaftliche Innovationsleistungen werden, was eine humanzentrierte Innovationssicht voraussetzt. [...] Aber auch die betrieblich relevante Innovation bedarf vor allem in ihrer Realisation innovativer Milieus und der dort erzeugten Kompetenzen. Partizipation in der Gestaltung des eigenen betrieblichen Arbeitsplatzes, veränderte Hierarchien, Arbeitsplatzwechsel auch in KMU werden innovationsfördernde Kompetenzen herausbilden und Disponibilität erzeugen.“ (Ebd.)*

Er schlussfolgert:

*„Die Betonung der Subjektivität des Lernens heißt nicht, dass das Individuum allein in seinem Lernen zurückgelassen wird [...] auch die Gesellschaft ist nicht aus der Verantwortung entlassen, dem Individuum eine LERNUNTERSTÜTZENDE UND LERNFÖRDERLICHE INFRASTRUKTUR anzubieten. Es werden nicht nur neue Institutionen und Einrichtungen entstehen, sondern auch traditionelle Strukturen werden ihre Funktion als Lernberater erweitern müssen.“ (ebd. S. 5; Hervorh. i. Original)*

Der Diskurs um die Kompetenzentwicklung wird durchaus kritisch geführt. Unter dem Titel „Eigen-Sinn und Widerstand: Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs“ fassen etwa die Herausgeber Bolder und Dobischat in einem Sammelband die Thematik „Kompetenzentwicklung“ als ein „viel beschworene(s) und hoch alimentierte(s)“ Projekt, das „mehr als anderthalb Jahrzehnte Gelegenheit hatte, sich zu etablieren und Resultate zu zeigen“ (Bolder/Dobischat 2009, S. 7) zusammen.

Ihre pointierte Kritik richtet den Blick auf eine bildungspolitische Vereinnahmung der Kompetenzentwicklung. Im Zentrum steht dabei die Analyse einer Radikalisierung des Anspruches zur Selbstanpassungsfähigkeit der Subjekte und einer subtilen Ausweitung der „Humankapitalverwertung“, die neben der „Ausbeutung kogniti-

ver Wissensbestände“ mehr und mehr auch die „psychische Verfasstheit“ und den „Zugriff auf den ganzen Menschen“ (ebd., S. 8) zum Ziel hat. Hinter dem vermeintlichen Anspruch einer subjektbezogenen Kompetenzentwicklung oder eines subjektiven Wissensmanagements lassen sich interessengeleitete Ansprüche an eine reibungslose, an Betriebszielen orientierte subjektive Anpassungsleistung vermuten. In dieser Annahme

*„geschieht der Zugriff im Kompetenzentwicklungsmanagement unter dem Gedanken der Optimierung des **subjektiven** Potenzials der Einzelnen, seiner Amalgamierung gleichzeitig an die Betriebsziele. Das geht erklärtermaßen nur über die Anpassung der subjektiven Dispositionen [...]. Störfaktoren sind demzufolge auch Dispositionen, die sich der Vereinnahmung des subjektiven Potenzials entgegenstellen oder auch nur quer dazu liegen und so die Reibungslosigkeit des Prozesses stören.“ (Ebd. S. 8, Hervorh. i. Original)*

Auch Zeuner (2009) macht eine Instrumentalisierung im gängigen Kompetenzverständnis aus, das Gefahr läuft, den genuinen, persönlichkeitsbildenden und emanzipatorischen Charakter aufzugeben und auf eine bildungsökonomische Verengung hinauszulaufen.

*„Kompetenzen, wie sie seit den 1990er Jahren diskutiert werden, beziehen sich primär auf Fähigkeiten, die beruflich verwertbar sind und auch instrumentalisiert werden können. Neben Fach- und Methodenkompetenzen werden vor allem soziale Kompetenzen als unerlässlich für den modernen Arbeitnehmer angesehen.“ (Zeuner 2009, S. 267)*

In dieser inhaltlichen Zuordnung werden soziale Kompetenzen dann aber nicht im Sinne von „personaler Entwicklung mit dem Ziel von Emanzipation und Mündigkeit“ verstanden, sondern als „Adaptionsfähigkeit in Hinsicht auf sich verändernde ökonomische und gesellschaftliche Strukturen“ (ebd.).<sup>46</sup>

In einem weiteren, aktuellen Diskussionsstrang wird die Kompetenzdebatte in den Zusammenhang von „Konvergenz und Koinzidenz von Bildung und Ökonomie“ gestellt (siehe dazu insbesondere: Achtenhagen 1990; Harteis 2004; Heid/Harteis 2004). Der Kern dieser breit und kontrovers geführten Debatte dreht sich um die

---

<sup>46</sup> Zeuner verweist auf den Zweig der Entwicklungsgeschichte des Kompetenzbegriffes nach der Konzeption „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ von Oskar Negt (1968), der insbesondere die Ausbildung einer „gesellschaftlichen“ Kompetenz hervorhebt. Dieser Ansatz grenzt sich von einem rein funktionalen Charakter bisheriger Qualifikations- und Bildungsverständnisse ab und stellt die gesellschaftlichen Veränderungsdimensionen und das „Lernen aus Erfahrung“ in den Mittelpunkt. In der ständigen Weiterentwicklung dieses Erfahrungsansatzes ist dem Begriff der Erfahrung immer auch eine besondere Bedeutung für die Kompetenzentwicklung immanent, indem Erfahrung als das subjektive Element der Auseinandersetzung des Individuums mit der jeweils erlebten Außenwelt betont und Erfahrung als Schlüsselbegriff für das Lernen und die Bildung der Subjekte verstanden werden (vgl. Zeuner 2009, S. 268ff.).

Frage, inwieweit betriebliche und pädagogische Interessen konvergieren oder von einer Koinzidenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft (in der betrieblichen Bildungsarbeit) gesprochen werden kann. Gegenstand dieser Überprüfung sind zunehmend Fragen der Kompetenzentwicklung und Kompetenzentfaltung aus betrieblich-ökonomischer und subjektiv-persönlichkeitsorientierter Sicht.

Harteis etwa erkennt bei den „Protagonisten der Konvergenzthese“ – zu denen er vor allem Achtenhagen (1990) oder Arnold (1995) zählt – die Annahme, dass durch die Veränderung der von Wandel und Flexibilität geprägten Personal- und Organisationsentwicklung Lernprozesse hervorgehoben werden, die durch ganzheitliche Problem- und Aufgabenstellungen geprägt werden und damit Hinweise auf eine Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien als gegeben gesehen werden (vgl. Harteis 2004, S. 278, mit Bezug auf Achtenhagen (1990), S. VII).

Als zentrales Argument für die Konvergenzthese führt Arnold eine „Erosion des Zweckhaft-Fachlichen“ und eine Erweiterung des auf ausschließlich auf Fachkompetenzen orientierten Kompetenzspektrums an (vgl. Arnold 1995; S. 5ff).

Harteis hingegen mahnt eine fundiertere Prüfung der Konvergenzthese an, indem er auf vier Defizite der Konvergenzthese hinweist und damit gleichzeitig den weiteren Forschungsbedarf umreißt. Defizitäre Punkte sind in seinen Augen:

- mangelnde empirische Evidenz,
- unzureichende Begründungen der Konvergenzbehauptung durch Festhalten an normativen Programmatiken,
- Vernachlässigung der individuellen Kompetenzperspektive der Beschäftigten und
- ein zu hohes Abstraktionsniveau bei der Formulierung von Kompetenzanforderungen (vgl. Harteis 2004, S. 278f.).

Auch Büchter führt eher skeptische Aspekte in Bezug auf eine allzu optimistische Konvergenzsicht an. Sie erkennt eine „sukzessive Verbetrieblichung von Weiterbildung“ unter weitgehender Bewahrung des betrieblichen Anspruchs auf Autonomie (vgl. Büchter 2002, S. 337). Sie betont eine nach wie vor weitgehend einseitige Orientierung der betrieblichen Bildungsarbeit an den Prämissen der betriebsinternen Personalpolitik (vgl. Büchter 2008, S. 152).

Vor diesem Hintergrund stellt Dehnbostel (2009) die Erfordernisse an einen ganzheitlichen, subjektorientierten Kompetenzbegriff heraus und verbindet dieses Kompetenzverständnis mit der Diskussion um Konvergenz und Koinzidenz von Bildung und Ökonomie. Er betont, dass Kompetenz als ein – immer vorläufiges – Ergebnis der Kompetenzentwicklung sich stets auf den einzelnen Lernenden und seine Be-

fähigung zum eigenverantwortlichen Handeln sowohl in privaten, beruflichen als auch gesellschaftlichen Situationen bezieht. Bildung hingegen bleibe eine „dem Kompetenzbegriff übergeordnete Kategorie“, die zwar partiell in den Kompetenzbegriff eingeht, „aber insbesondere im Hinblick auf die Persönlichkeitsentfaltung und die Erlangung von Autonomie, Mündigkeit und Emanzipation nicht aufgeht“ (ebd., S. 216). Die im Kompetenzbegriff häufig implizierte stärkere Affinität zwischen Bildung und Ökonomie, bei der Kompetenzen als Dispositionen eines selbstorganisierten Handelns in komplexen Situationen verstanden werden, begründe aber noch keine einseitige Konvergenzannahme.

*„Auch wenn Kompetenzen in ihrer Subjektgebundenheit eher zur Einlösung von Bildungszielen beitragen können als einseitig auf die Verwertung zielende Qualifikationen, wird damit keine Konvergenz oder Koinzidenz pädagogischer und ökonomischer Vernunft nahe gelegt. [...] Es bleibt zu betonen, dass Bildung und Persönlichkeitsentfaltung bei aller Relevanz des Lernens im Prozess der Arbeit nur partiell in Arbeitsprozessen realisiert werden können und betriebliche Verwertungsinteressen und Bildungsprozesse nach wie vor in einem Spannungsverhältnis stehen.“ (Ebd. S. 216f.)*

In Anlehnung an Heid/Harteis (2004), die im Rahmen dieser Debatte Kriterien an eine pädagogisch begründete betriebliche Bildungsarbeit entwickeln, können folgende Anforderungen an eine lern- und kompetenzfördernde betriebliche Bildungsarbeit zusammengefasst werden: Eine kompetenzfördernde betriebliche Bildungsarbeit

- sollte ihre Zielkategorien präzise operationalisieren und von allen betrieblichen Akteuren entwickeln lassen,
- lässt an den Arbeitsplätzen Lernprozesse initiieren, die von den Beschäftigten als Entwicklung ihrer individuellen Kompetenz angesehen werden können,
- identifiziert die organisationalen Bedingungen, die Lernen wahrscheinlich werden lassen,
- fördert die individuellen Einstellungen von Beschäftigten, die Lernen am Arbeitsplatz unterstützen und
- fördert eine berufliche Kompetenzentwicklung, die zur individuellen Entwicklung einen Beitrag leistet und auch über die Erfüllung externaler Anforderungen hinausweist (vgl. ebd., S. 230).

### 4.2.2 Kompetenzförderung im Rahmen einer arbeitnehmerorientierten Weiterbildung

Im vorangegangenen Kapitel wurde bereits erwähnt, dass im Rahmen des Gesamtprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ das Teil-Projekt „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen“ (KomNetz) stattfand, welches einen Forschungs- und Entwicklungsauftrag in Richtung auf eine arbeitnehmerorientierte Weiterbildung ausweist. Auch hier war die „Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung“ e. V. (ABWF) Projektträger. Durchgeführt wurde das Projekt von den Gewerkschaften IG Bergbau, Chemie, Energie, IG Metall und der Dienstleistungsgewerkschaft ver.di. Die Projektleitung und wissenschaftliche Begleitung lagen bei der Professur für Berufs- und Arbeitspädagogik der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg, Prof. Dr. Peter Dehnbostel. Wesentliche Ziele waren, die Kriterien für eine lernförderliche Arbeitswelt zu identifizieren und umzusetzen, „die in der Kompetenzentwicklung zu mehr Chancengleichheit und verbesserten beruflichen Entwicklungswegen“ führen (KomNetz 2007, S. 1), und die Gestaltung einer „arbeitnehmerorientierten Weiterbildung, die die Forderungen nach mehr Partizipation und nach Kompetenzentwicklung in und über Arbeit einlöst“ (ebd.).<sup>47</sup>

Diese Zielsetzungen sind in hohem Masse anschlussfähig an die für diese Arbeit zentralen Fragestellungen nach individuellen, subjektiv-bedeutsamen wie auch betrieblich-relevanten Leistungsmerkmalen und kompetenzförderlichen Merkmalen kollegialer Beratungsformen. Deshalb soll auf wesentliche Ergebnisse des Projektzusammenhangs und deren inhaltliche Bezüge verwiesen werden. Aus den zentralen Erkenntnissen des Projektes werden fünf Eckpunkte einer „arbeitnehmerorientierten Weiterbildung“ abgeleitet.

#### 1. Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung

Es wird davon ausgegangen, dass sich die arbeitnehmerorientierte Weiterbildung in einer lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsgestaltung entwickelt, die vor allem auf die Veränderung von Arbeitsprozessen, Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen zielt. Die Entwicklung lern- und kompetenzförderlicher Arbeitsbedingungen wird als eine essentielle Möglichkeit herausgestellt, die arbeitsge- bzw. -verbundene Weiterbildung zu fördern (ebd., S. 2). Eine lernförderliche Arbeitsgestaltung wird

---

47 Die „Arbeitnehmerorientierung“ bezieht sich auf die „besonderen Interessen- und Bedarfslagen von Beschäftigten mit Arbeitnehmerstatus“. Betriebliche Lernprozesse, Kompetenzentwicklung und Weiterbildung werden im KomNetz-Verständnis als arbeitnehmerorientiert definiert, wenn sie „wenig reglementiert und partizipativ ausgerichtet sind; Beschäftigungsfähigkeit und beruflichen Entwicklungs- und Aufstiegswegen dienen; die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz als reflexive Handlungsfähigkeit verfolgen; individuelle Lernerfahrungen, Erfahrungswissen und informelles Lernen gezielt einbeziehen und einen Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit sowie zur qualitativen Entwicklung der Arbeit im Sinne lern- und kompetenzförderlicher Arbeit leisten“ (KomNetz 2006, S. 12).

zwar – aus arbeitswissenschaftlicher Sicht – als breit thematisiert eingeschätzt, die Entwicklung kompetenzförderlicher Konstruktionskriterien arbeitsintegrierter Lernformen gelten jedoch noch als defizitär und als Forschungsgegenstand in einer zusammenführenden wissenschaftlichen wie auch betrieblichen Perspektive (ebd.).

### 2. Arbeitsintegrierte Weiterbildungsformen

In den arbeitsintegrierten Lernformen sollen das Erfahrungslernen und das organisierte Lernen in der Arbeit verbunden werden (siehe dazu auch Kapitel 4.1.2). Für ein alleinstehendes Lernen im Prozess der Arbeit werden als mögliche Nachteile die Abhängigkeit von den Aufgaben und Bedingungen der jeweiligen Arbeitssituation, deren ökonomische Determiniertheit sowie die Zufälligkeit und Beliebigkeit von Lernprozessen betont (ebd.).

In der Verbindung von Erfahrungslernen und formellem bzw. organisiertem Lernen wird hingegen ein Rahmen gesehen, der „das Lernen unter organisationalen, personalen und didaktisch-methodischen Gesichtspunkten unterstützt, fordert und fördert“ (ebd., S. 3). Weiterbildungsformen wie Coaching, Qualitätszirkel, Lerninsel, Lernstatt, Lernstationen, Lern-Prozess-Werkstatt und Communities of Practice werden als Beispiele dieser arbeitsintegrierten Lernformen identifiziert.

Kennzeichnend für die arbeitsgebundenen oder arbeitsverbundenen Weiterbildungsformen ist eine „doppelte Infrastruktur“: Als „Arbeitsinfrastruktur“ entspricht sie im Hinblick auf Arbeitsaufgaben, Technik, Arbeitsorganisation und Qualifikationsanforderungen der jeweiligen Arbeitsumgebung. Als „Lerninfrastruktur“ stellt sie zusätzliche räumliche, zeitliche, sächliche und personelle Ressourcen bereit (ebd., S. 3). In diesem Verständnis beschränkt sich das arbeitsbezogene Lernen nicht auf erfahrungsbezogene Lernprozesse in der Arbeit, vielmehr stehen das Arbeitshandeln und darauf bezogene Reflexionen mit ausgewiesenen Zielen und Inhalten betrieblicher Bildungsarbeit in Wechselbeziehung. Damit wird ein grundlegender Wandel in der betrieblichen Qualifizierungs- und Bildungsarbeit angezeigt:

*„Anstelle von linearen und hierarchisch angelegten Denk-, Verhaltens- und Orientierungsmustern treten aktive, partizipative und prozesshaft bestimmte Handlungs- und Lernorientierungen. Es werden Prozesse und Entwicklungen möglich, die arbeitbezogene Erfahrungen und subjektive Interessen organisiert aufnehmen und einer Differenzierung von Bildungswegen und Lebensmustern entsprechen.“ (Ebd., S. 3)*

### 3. Begleitung und Beratung beruflicher Entwicklungen

Ständige Umbrüche und die Notwendigkeit zur dauernden Neuorientierung der Erwerbsbiografien der Beschäftigten wie auch die zunehmende Komplexität und Fragilität des Arbeitsmarktes gelte als Gründe dafür, dass der Bedarf an Orientierung und Unterstützung durch Begleitung und Beratung beruflicher Entwicklungen be-

ständig steigt. Das KomNetz-Projekt unterstreicht aus mehreren Perspektiven, dass dieser Beratungsbedarf nicht zufällig gedeckt werden kann, vielmehr bedürfe es einer systematischen Angebotsstruktur und der Entwicklung passender Instrumente. Dazu werden z. B. Kompetenzanalysen, Profilinginstrumenten und unterstützende Qualifizierungsgespräche auf betrieblicher Ebene und der Aufbau eines Weiterbildungsberatungssystems auf regionaler, arbeitsmarktpolitisch orientierter Ebene gezählt. Diese Verfahren sollen der eigenen Kompetenzentwicklung dienen und als ein Analyseprozess angelegt sein, der zunächst auf eine Selbsteinschätzung setzt, die durch eine Reflexion durch Vorgesetzte, Kollegen oder Berater ergänzt wird. Unterschieden wird weiterhin zwischen „Beratung“ und „Begleitung“. Beratung findet im Sinne von „punktuell stattfindenden Beratungsprozessen“ statt. „Begleitung“ erfolgt über einen längeren Zeitraum und beinhaltet eine kontinuierliche Komponente (ebd., S. 4).<sup>48</sup>

### 4. Ganzheitliche Weiterbildung

Eine „ganzheitliche Weiterbildung“ geht nach den Ergebnissen von KomNetz über die Anwendung einzelner Weiterbildungsformen hinaus und schafft eine systematische Verbindung von betrieblichem und außerbetrieblichem Lernen. Bei einer so angelegten ganzheitlichen Weiterbildung werden beruflich erworbene Qualifikationen und Kompetenzen für allgemeine und akademische Bildungsgänge anerkannt, „womit Beschäftigungs- und Bildungssystem verzahnt, die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung hergestellt und die Chancengleichheit erhöht wird“ (ebd., S. 5). Als Beispiel für eine ganzheitliche Weiterbildung wird das im Aufbau befindliche IT-Weiterbildungssystem genannt und als „Novum im deutschen Bildungssystem“ charakterisiert. Im IT-Weiterbildungssystem werden die beruflich erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen auf unterschiedlichen Berufsabschlusssebenen und zugleich für akademische Abschlüsse anerkannt. Wissens- und Kompetenzzuwachs finden vorrangig durch ein Lernen am Arbeitsplatz oder im Arbeitsprozess statt.

*„Es ist ein gutes Beispiel dafür, wie Kompetenzentwicklung und Aufstiegsfortbildung im Sinne einer 'diagonalen Karriere', wie betriebliche und außerbetriebliche Weiterbildung, wie informelles Lernen und qualitätsgesicherte Weiterbildung, wie Weiterbildung und Personalentwicklung sinnvoll miteinander verbunden werden können.“ (Ebd., S. 5)*

---

48 Das KomNetz-Projekt hat zum Themenbereich „Begleitung und Beratung“ eine Reihe von arbeitnehmerorientierten Instrumenten entwickelt und erprobt (siehe dazu insbesondere: Linderkamp u. a. 2007; KomNetz 2004; Proß/Gillen 2005). Zur Diskussion um die Entwicklung und Einbindung von Instrumenten in die betriebliche und betriebsrätliche Praxis siehe Dehnbostel u. a. 2007; Gillen/Linderkamp 2007; Linderkamp 2006.

### 5. Gestaltungsaufgaben der Betriebs- und Personalräte

Mit der Betonung dieses Gestaltungsfeldes wird die besondere Funktion und Gestaltungsaufgabe der Akteursgruppe der betrieblichen Interessenvertretung akzentuiert. Mit der Reform der Betriebsverfassung, insbesondere durch die Einfügung des § 92a BetrVG, sind die Gestaltungsmöglichkeiten der Interessenvertretungen in Fragen der Bildungsarbeit deutlich erhöht worden. Betriebs- und Personalräte sind also bei der Gestaltung und Umsetzung arbeitnehmerorientierter Weiterbildung auf betrieblicher Ebene besonders gefordert. Bei den Mitwirkungs- und Gestaltungsmöglichkeiten werden insbesondere Betriebsvereinbarungen zur Qualifizierung und Weiterbildung über die Einführung partizipativer Arbeits- und Lernformen bis hin zur Einflussnahme auf die betriebliche Bildungsarbeit herausgestellt. Die Mitgestaltung bei Bildungsbedarfsermittlungen und bei Qualifizierungsgesprächen wird als besonders relevantes und innovatives Gestaltungsfeld von Interessenvertretungen unterstrichen, das weit über eine reaktive Interessenvertretungsarbeit hinausweist.<sup>49</sup>

#### 4.2.3 Empirische Untersuchungen von Kompetenzkonzepten

Nachdem in den vorangegangenen Teilkapiteln der Wandel der betrieblichen Weiterbildung in dem spezifischen Kontext der Kompetenzdebatte erörtert wurde, sollen an dieser Stelle noch einige aktuelle Befunde ergänzt werden, die das „Kompetenzkonzept“ empirisch untersuchen und damit in seiner Wirkung beleuchten.

Erstmals wurde in den Zusatzerhebungen zur CVTS3-Haupterhebung der Zusammenhang von Lernkonzepten und Kompetenzkonzepten empirisch untersucht. Es zeigte sich, dass es zwischen 1999 und 2005 zu einer deutlichen Verschiebung der Inhalte der Lehrveranstaltungen kam: So sank auf der einen Seite im Bereich „EDV, Informationstechnik, Computerbedienung“ der Anteil an den gesamten Teilnahmestunden von 21 % im Jahr 1999 auf 14 % im Jahr 2005. Auf der anderen Seite stieg der Anteil der gesamten Teilnahmestunden im Bereich „Persönlichkeitsentwicklung, Qualitätsmanagement, Arbeitstechniken, Kooperationstraining und Gesprächsführung, Arbeitswelt“ – also der Bereich der sogenannten Soft Skills – von 9 % im Jahr 1999 auf 16 % im Jahr 2005 und hatte sich also nahezu verdoppelt (vgl. Statistisches Bundesamt 2008 nach BIBB 2009, S. 5). Diese Ergebnisse der Befragung, die die zunehmende Bedeutung der Soft Skills belegen, führten dazu, dass „in der Zusatzerhebung die Lernformen mit dem Kompetenzkonzept verknüpft [wurden]“ (BIBB 2009, S. 5). Damit wurde das Kompetenzkonzept integriert:

*„Dabei wird auf das in der Berufsbildung vorherrschende Kompetenzkonzept zurückgegriffen, welches sich in vier Bezüge unterteilen lässt: Fach, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz.“ (Ebd.)*

<sup>49</sup> Zum Stand und zur Diskussion um Mitgestaltungsformen auf tarifvertraglicher und betrieblicher Interessenvertretungs-Ebene siehe auch Linderkamp 2006.

Auffallend sind große Unterschiede in der Einschätzung der Unternehmen hinsichtlich der gegenwärtigen und der zukünftigen Bedeutung der Kompetenzdimensionen und deren Umsetzbarkeit in den verschiedenen Lernformen. Halten im Referenzjahr 2005 77 % der Unternehmen die „Fachkompetenz“ für besonders relevant (gegenüber der Sozialkompetenz mit 30 %, der Personalkompetenz mit 20 % und der Methodenkompetenz mit 13 %), so werden in Hinblick auf zukünftige Relevanzexpectationen eher die fachübergreifenden Kompetenzen betont (vgl. BIBB 2009, S. 5). Besonders bei den arbeitsintegrierten/arbeitsplatznahen Formen des Lernens gaben die Unternehmen an, dass diese als „besonders geeignet erscheinen, die zukünftig wichtiger werdenden fachübergreifenden Kompetenzen zu fördern“ (vgl. Moraal u. a. 2010).

*„Vor allem Job-Rotation und/oder Austauschprogramme, Lern- und/oder Qualitätszirkel sowie selbstgesteuertes Lernen sind nach Ansicht der befragten Unternehmen besonders dafür geeignet, Methodenkompetenz zu fördern. Lern- und/oder Qualitätszirkel und selbstgesteuertes Lernen fördern Methodenkompetenz sogar gleich stark wie die in den anderen Lernformen dominierende Fachkompetenz“. (Ebd.)*

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass den „anderen“ Formen der betrieblichen Weiterbildung in Zukunft ein noch höherer Stellenwert beigemessen werden sollte, da diese besonders die Kompetenzen fördern, denen die Unternehmen in Zukunft eine besondere Relevanz zusprechen. Auch kann anhand der Ergebnisse vermutet werden, dass durch „ein breites angebotenes und genutztes Spektrum an Lernformen in den Unternehmen lernförderliche Bedingungen hergestellt werden können“ (ebd.). Diese Zusammenhänge sollten in weiteren Untersuchungen näher untersucht und überprüft werden.

### **4.3 Betriebliche Weiterbildung als Element eines umfassenden betrieblichen Bildungsmanagements**

Es ist im Verlaufe dieses Kapitels an mehreren Stellen aufgezeigt worden, dass sich die betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen einer Koinzidenz und Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft bewegt. Gleichzeitig ist das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis einer Bildungsarbeit aufgezeigt worden, das auf dem Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und reflexiven Handlungsfähigkeit basiert und das einen beschäftigungssichernden Kompetenzerwerb mit einer subjektorientierten Persönlichkeitsentwicklung verbindet.

In der betrieblichen Praxis bewegt sich die betriebliche Weiterbildung zwischen den fachlichen und methodischen Anforderungen der Lern- und Arbeitsprozesse und ihrer Eingebundenheit in unternehmerisch-strategische und personalwirtschaftliche

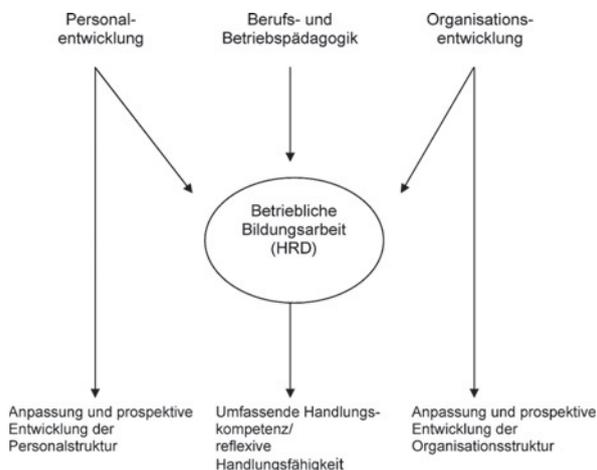
Interessen und Managementkonzepte. Im folgenden Kapitel sollen daher das Konzept des Human Resource Development (HRD) und die relevanten Ansätze zum Wissensmanagement in der Weiterbildung als Elemente eines umfassenden betrieblichen Bildungsmanagements dargestellt werden.

#### **4.3.1 Human Resource Development (HRD)**

In dieser Arbeit soll sich an einem umfassenden Verständnis einer betrieblichen Bildungsarbeit orientiert werden, das – wie international gebräuchlich – als Human Resource Development (HRD) bezeichnet wird. Mit diesem sich zunehmend durchsetzenden Begriff wird die betriebliche Bildung als eine „Einheit von Berufs- und Betriebspädagogik, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung“ (vgl. Dehnbostel/Pätzold 2004, S. 23ff.) definiert. Dabei werden alle Funktionsebenen (wie Planung, Durchführung, Begleitung und Evaluation) der Konzepterstellung und Durchführung von Maßnahmen für alle Beschäftigtengruppen einbezogen und es werden sowohl das formelle, organisierte Lernen als auch das Erfahrungs- bzw. informelle Lernen berücksichtigt. Mit dieser gedanklichen, organisatorischen und praktischen Verknüpfung von Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und betrieblicher Weiterbildung findet eine notwendige Verbindung bisher häufig getrennter Segmente statt.

*„Dieses Modell [HRD, Anmerkung R.L.] umfasst die Gesamtheit aller auf Individuen, Gruppen und die Organisation bezogenen Lernprozesse im Betrieb. Es integriert einerseits nur Teilbereiche der Personal- und Organisationsentwicklung, weist aber andererseits in seiner berufs- und betriebspädagogischen Anbindung an Qualitäts- und Bildungsstandards, berufliche Aus- und Weiterbildungsgänge sowie an das öffentlich-rechtliche Bildungssystem über diese hinaus.“ (Dehnbostel 2007, S. 20)*

In der folgenden Abbildung wird die Kombination von Personalentwicklung, Berufs- und Betriebspädagogik sowie Organisationsentwicklung und deren Zielrichtungen im Modell des Human Resource Development verdeutlicht:



**Abb. 10:** Betriebliche Bildungsarbeit im Kontext eines HRD (nach Dehnbostel 2007, S. 21)

Von entscheidender Relevanz für diese Form der betrieblichen Bildungsarbeit ist ein veränderter Ansatz für eine Personal- und Organisationsentwicklung, der sich von einem Anpassungs- hin zu einem Gestaltungsansatz entwickelt hat und sich nicht mehr durch eine reaktive, sondern durch eine antizipierende Strategie auszeichnet (vgl. Arnold 1997b, S. 61ff.).

Der aktuelle gesellschaftliche und betriebliche Wandel erfordert eine stetige Entwicklung und Anpassung von Organisationsentwicklungs- und Qualifikationsprozessen, die nur mittels einer dynamischen Personal- und Organisationsentwicklung umgesetzt werden können. In einem solchen Verständnis erweist sich Lernen als „Zentralbegriff der Organisationsentwicklung“, die als ein Lernprozess und „damit als Bestandteil der betrieblichen Bildungsarbeit im weitesten Sinne“ definiert werden kann (ebd., S.82). Der „Transferorientierung betrieblicher Bildungsarbeit“ (ebd., S. 82) wird dabei eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Eine an der Organisationsentwicklung (OE) orientierte Bildungsarbeit hat in besonderem Maße zu gewährleisten, dass die zu lernenden bzw. gelernten Inhalten auch im Funktionsfeld, d. h. im Berufsalltag angewendet werden können und wendet sich deshalb insbesondere der Transferförderung zu.

Als Charakteristikum und spezifische Anforderung einer betrieblichen Bildungsarbeit, die sich an der OE ausrichtet, können daher zwei Konsequenzen formuliert werden: Die betriebliche Bildungsarbeit muss sich einerseits stärker auf die in den Abtei-

lungen und an den Arbeitsplätzen stattfindenden Lern- und Entwicklungsprozesse (von einzelnen und Gruppen bzw. Abteilungen oder Teams) beziehen. Andererseits ergibt sich die Notwendigkeit, dass der Transfer von Weiterbildungsveranstaltungen systematisch gefördert und durchgeführt werden muss (vgl. Arnold 1997b, S. 84).

#### 4.3.2 Wissensmanagement und Weiterbildung

Dem betrieblichen Bildungsmanagement kommt im Zuge dieser Entwicklungen ein immer größeres Gewicht zu. Viele Wissensmanagementkonzepte weisen der Lernkultur und der Wissensarbeit eine zentrale Funktion für die zukünftige Leistungs- und Innovationsfähigkeit von Unternehmen zu. Nach einem allgemeinen, betriebswirtschaftlichem Verständnis hat das Wissensmanagement innerhalb der betrieblichen Wertschöpfungskette die Aufgabe, im Kontext der ökonomischen Ziele und Operationalisierungen eines Unternehmens die betriebliche Qualifizierung und Kompetenzentwicklung zu planen, durchzuführen, zu koordinieren und bestenfalls zu optimieren.

Es wird zwischen „operativem“ und „strategischem“ Bildungsmanagement unterschieden (vgl. Falk 2000; Grüner 2000). Dabei kommt dem strategischen Management die zentrale Aufgabe der Festlegung langfristiger Bildungs- und Qualifikationszielen auf der Grundlage der allgemeinen Unternehmensgrundsätze zu, während das operative Bildungsmanagement die konkreten Maßnahmen zur Umsetzung des strategischen Managements umfasst.

Probst/Romhardt (1996) liefern einen viel diskutierten Ansatz zur Systematisierung der einzelnen Funktionen des Wissensmanagements, bei dem auch sie zwischen dem strategischen und operativem Wissensmanagement unterscheiden und insgesamt acht Funktionen eines Wissenskreislaufes ausmachen: Das strategische Wissensmanagement mit den Bausteinen Wissensziele und Wissensbewertung und das operative Wissensmanagement mit den Bausteinen Wissensidentifikation, Wissenserwerb, Wissensentwicklung, Wissens(ver)teilung, Wissensnutzung und Wissensbewahrung (vgl. Probst/Romhardt 1996, S. 7ff.).<sup>50</sup>

Reinmann und Mandl (2009) verschieben diesen eher betriebswirtschaftlich, funktionalen Blick und stellen das Wissensmanagement in einen direkten Bezug zur Weiterbildung. Sie zeigen auf, dass die Beziehung zwischen Weiterbildung und Wissensmanagement verschiedene Dimensionen umfasst. Um der Funktionalität und Zielrichtung des jeweils intendierten Wissensmanagements gerecht zu werden, schlagen sie eine Beziehungsanalyse unter vier Gesichtspunkten vor: Als ersten und einfachsten beschreiben sie die Beziehung von *Wissensmanagement als Gegenstand von Weiterbildung*. Als zweite und bereits komplexere Beziehung identifizieren sie die *Organisation von Weiterbildung mit Wissensmanagement*. Als dritte und komplexeste wird die Verbindung von *Weiterbildung im Prozess des Wissensmana-*

gements ausgemacht. Auf dieser Beziehungsebene wird auch die Notwendigkeit und Leistungsfähigkeit des persönlichen Wissensmanagements eingeordnet. Auf einer vierten Ebene werden speziell die wachsenden Verbindungen zwischen *Wissensmanagement und E-Learning in der Weiterbildung* ausgewiesen (vgl. Reinmann/Mandl 2009, S. 1049)

Aus einer dargestellten Fülle von Wissensmanagementkonzepten (vgl. ebd., S. 1051ff.) sollen nun drei Ansätze betrachtet werden, die unter den Stichworten „implizites und explizites Wissen“, „Entwicklung vom regelgebundenen zum reflexiven Handeln“ und einer pädagogisch-psychologischen Sichtweise unter dem Aspekt des persönlichen Wissensmanagements eine hohe Anknüpfbarkeit an die kollegialen Beratungsformen haben:

### Die Wissensspirale

Mitte der 1990er Jahre wurde von Nonaka und Takeuchi (1997) ein Wissensmanagement-Konzept entwickelt, das unter der Begrifflichkeit „Wissensspirale“ breiten Eingang in die Literatur gefunden hat und das sich maßgeblich auf der Unterscheidung von explizitem und implizitem Wissen gründet (vgl. u. a. Baumeister 2009; Franz 1999; Reinmann/Mandl 2009).

Unterschieden wird zwischen einer ontologischen Dimension, in der Individuen, Gruppen und Organisationen als mögliche Quellen neuen Wissens ausgemacht werden, und einer epistemologischen, erkenntnistheoretischen Dimension, in der das explizite vom impliziten Wissen unterschieden wird (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 68). Die Wechselwirkungen zwischen implizitem und explizitem Wissen vollziehen sich in einer Spirale, bei der die Wissensschaffung von einer „ontologischen niedrigeren Ebene auf höhere Ebenen getragen wird“ (ebd., S. 69). Der Kern der Theorie liegt in der Beschreibung der Umwandlungsformen von Wissen, die sich aus dem Zusammentreffen von explizitem und implizitem Wissen ergeben.

---

50 Zur Diskussion um die Bedeutung von Wissensmanagement siehe u. a. Baumeister 2009; Lehner 2006; Wilke 1998; Wilkesmann 2005. Kritische Bewertungen finden sich u. a. in Schreyögg/Geiger 2005; Zimmer 1998. Molzberger zeigt auf, dass es in neueren Modellen des Wissensmanagements eine Entwicklung gibt, Wissen nicht nur als organisationale Ressource in einem personenunabhängigen anonymisierten Regelsystem zu verstehen, sondern Wissen zunehmend „nicht (mehr) als objektiviertes Gut, sondern als gebunden an subjektive Verarbeitungs- und Interpretationsleistungen“ zu begreifen (Molzberger 2007, S. 97). In diesen Kontext um die stete Subjektgebundenheit von Wissen verortet sie auch die kritische Diskussion darum, inwiefern der „Prozess der Externalisierung von implizitem Wissen in explizites Wissen und der Internalisierung von explizitem Wissen in implizites Wissen“ (ebd.) überhaupt im Rahmen eines betrieblichen Bildungsmanagements gestaltbar ist. So stellen Schreyögg und Geiger (2005) eine Übertragung des impliziten Wissens auf Organisationen in Frage. Sie verweisen darauf, dass an die Förderung von Können (oder implizitem Wissen) grundsätzlich andere Anforderungen als an das Management von (explizitem) Wissen gerichtet sind. Sie entkoppeln das implizite Wissen vom Wissensmanagement und fordern, daneben die Entwicklung eines Könnensmanagement zu setzen (vgl. Molzberger 2007, S. 100).

*„Diese vier Formen – Sozialisation, Externalisierung, Kombination und Internalisierung – bilden den Motor der gesamten Wissensschaffung und entsprechen dem Erleben des Einzelnen. Sie sind die Mechanismen, über die individuelles Wissen artikuliert und im gesamten Unternehmen 'verstärkt' wird“. (Nonaka/ Takeuchi 1997, S. 69)*

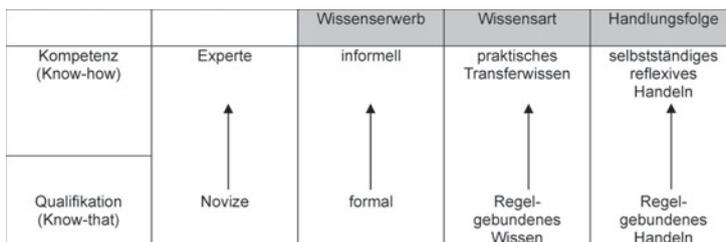
Im Modell der Wissensspirale vollziehen sich verschiedene Formen der Wissensüberführung, die wie folgt beschrieben werden können:

- vom impliziten zum impliziten Wissen über Beobachten, Imitieren und Sammeln von Erfahrungen in der sozialen Interaktion (Sozialisation),
- vom impliziten zum expliziten Wissen durch Artikulieren des Gedachten, des Beobachteten oder des Erkannten (Externalisierung),
- vom expliziten zum expliziten Wissen, indem man es zueinander in Beziehung setzt und miteinander verknüpft (Kombination) und
- vom expliziten zum impliziten Wissen infolge von Informationsaufnahme, Verstehen und Lernen aus primären und durch Medien vermittelten Erfahrungen (Internalisierung).

Zur Umsetzung dieser Prozesse werden mehrere Bedingungen als notwendige Voraussetzungen ausgewiesen: eine Klarheit in Zielen und Visionen, autonomiefreundliche Arbeits- und Lernumgebungen, die es Teams ermöglichen, selbstorganisiert und funktionsübergreifend zusammenzuarbeiten, die Bereitschaft zum Überdenken des Gewohnten sowie eine bewusste Schaffung von Redundanzen als Innovationsimpulse zur Verarbeitung von Zweideutigkeiten und gegensätzlichen Interpretationen (vgl. Reinmann/Mandl 2009, S. 1054).

### **Vom Novizen zum Experten**

Ein weiteres, viel diskutiertes und im Kontext von E-Learning-Konzepten entstandenes Wissensmanagementmodell baut auf einem Entwicklungskonzept von Dreyfus und Dreyfus (1988) auf. Danach werden in einem Stufenmodell auf dem Weg vom Novizen zum Experten bestimmte Fähigkeiten entwickelt, die es dem Experten letztendlich ermöglichen, von einem weitgehend formal erlerntem, regelgebundenen Handeln zu einem weitgehend selbstständigen und reflexiven Handeln zu gelangen. Bönninghausen und Wilkesmann (2005) skizzieren in Anlehnung an dieses Konzept ein Entwicklungsmodell, bei dem die Entwicklung vom Novizen zum Experten mit der Bewegung von der Qualifikations- zur Kompetenzentwicklung einhergeht.



**Abb. 11:** Vom Novizen zum Experten (in Anlehnung an Bönninghausen/Wilkesmann 2005)

Qualifikationen werden in diesem Modell verstanden als von außen an Personen herangetragene Erwartungen (formale Bildungsabschlüsse). Bei Kompetenzen handelt es sich dagegen um die meist informell erworbenen Fähigkeiten des Experten, Probleme zu lösen und das eigene Wissen bei Bedarf umzustrukturieren. Dieses Kompetenzverständnis umfasst genuin die Fähigkeit zu einem selbstständigen, reflexiven und evaluativem Handeln.

Dem Modell zufolge müssen Novizen zunächst Qualifikationen erlangen, wozu klare Anleitungen und regelgebundenes Wissen notwendig sind. Kompetenzen hingegen werden durch eine eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickelt, das Lernen gestaltet sich in diesem Zusammenhang eher informell. Der Experte ist mehr an praktischem Transferwissen und nicht an regelgebundenem Wissen interessiert. Wissen und somit auch Kompetenzen entwickeln sich in der Konstruktion und eigenständigen Auseinandersetzung des Lernenden mit einem Problem. Erkannte, selbstevaluierte Defizite werden nach und nach eigenständig, durch selbstgesteuertes Handeln kompensiert. In diesem meist informell stattfindenden Lernprozess vollzieht sich die Entwicklung vom Novizen zum Experten (vgl. Bönninghausen/Wilkesmann 2005). Dem Wissensmanagement kommt nach diesem Modell die Aufgabe zu, diesen Weg vom Novizen zum Experten, vom formalen zum informellen Lernen, von der Qualifikation zur Kompetenz zu unterstützen.

### Individuelles Wissensmanagement

Der Rahmen für ein individuelles Wissensmanagement kann in Analogie zur ökonomischen Sphäre des organisationalen Wissensmanagements verstanden und gestaltet werden. Reinmann-Rothmeier und Mandl beschreiben dazu ein Modell für einen „individuellen Wissensmanagement-Regelkreis“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2000, S. 25). Danach lassen sich die Kategorien „Zielsetzung“ und „Evaluation“ im individuellen Wissensmanagement als die Prozesse bezeichnen, die den individuellen Umgang mit Informationen und Wissen im Sinne eines eigenverantwortlichen Lernens zu einem individuellen Wissensmanagement- Regelkreis ausbauen. Dazwischen laufen, unterstützt durch ein individuelles „Stress- und Fehlermanagement“, konkrete Prozesse ab, die als Wissensrepräsentation, Wissensgenerierung, Wissenskommuni-

kation und Wissensnutzung analytisch voneinander getrennt beschrieben, in der Praxis aber als eng miteinander verwoben begriffen werden (nachfolgende Erläuterungen vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2000, S. 25ff.).

- Die Kategorie der eigenverantwortlichen **Zielsetzung** umfasst zum einen Prozesse der Zielanalyse aber auch die Klärung von Zeitfragen sowie die ständige Überprüfung der gegebenen Ausgangssituationen.
- Die Kategorie der eigenverantwortlichen **Evaluation** kann als Wissensbewertung im Sinne einer formativen und summativen Selbstevaluation verstanden werden.
- Unter die **Wissenspräsentation** fallen zunächst einmal die Analyse und (visuelle) Darstellung des eigenen Vorwissens, die Wissensplanung und daraus abgeleitet die Analyse des persönlichen Informations- und Wissensbedarfes und der Identifikation notwendiger Informationsquellen.
- Die **Wissensgenerierung** wird als „besonders umfangreiche Kategorie“ innerhalb des individuellen Wissensmanagement-Regelkreises verstanden, da „hier diejenigen zentralen Prozesse ablaufen, durch die aus Information letztlich persönliches Wissen wird“ (ebd., S. 27). Dazu gehört insbesondere die Strukturierung vorhandener Informationen, ihre Repräsentation und kontinuierliche Codierung und Aufbereitung.
- Die Kategorie der **Wissenskommunikation** umfasst zahlreiche Prozesse, die vom Informations- und Wissensaustausch über die Informationsverteilung, die Organisation von kooperativer Zusammenarbeit, Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen bis hin zur elektronischen Vernetzung reicht.
- Als entscheidend im Rahmen des individuellen Wissensmanagements wird die Umsetzung begriffen, bei der die Anwendung von Wissen in Entscheidungen und Handlungen vollzogen wird. Über die **Wissensnutzung** wird letztendlich entschieden, ob ein neu erworbenes Wissen träge bleibt oder zur Anwendung kommt. Neben der Transfersicherung werden zu den Strategien der Wissensnutzung auch die unterstützende Umgebungsgestaltung sowie verschiedene Coachings gezählt.
- Über ein individuelles „**Stress- und Fehlermanagement**“ sollen die Stress- und Fehlermomente, die „kaum zu vermeiden sind, möglichst gut in den Griff“ (ebd., S. 29) bekommen werden. Dazu werden eigene Strategien der motivationalen und emotionalen Selbstunterstützung gezählt wie auch eine positive Einstellung zum Umgang mit Fehlern.

### 4.3.3 Bedeutung von Wissensmanagementkonzepten für die kollegiale Beratung

Zusammenfassend lassen sich für den Bedeutungszusammenhang von organisationalen und individuellen Wissensmanagementkonzepten und der kollegialen Beratung verschiedene Facetten ableiten: So ist die Frage interessant, welchen Beitrag Wissensmanagement dazu leisten kann, dass ein anwendungsbezogenes Lernen stattfindet, dass „Träges Wissen“ (Gruber u. a. 1999), also ein Wissen, das zwar im Kopf vorhanden ist, aber nicht in konkretes Handeln umgesetzt werden kann, verhindert wird. In einem erfolgreichen, personenorientierten Wissensmanagement hat immer eine Verbindung von Wissen, Entscheidungsfähigkeit und Handeln zu erfolgen. In der kollegialen Beratung können Reflexionen und Lernprozesse in Gang gesetzt werden, die durch den transparenten Austausch in einem kollegialen Beratungskreis viele Wissensanteile hervorholen. Sie kann durch die Einmündung in die Entwicklung von Lösungsstrategien sowohl den Prozess der Externalisierung als auch den der Internalisierung unterstützen. Dies geschieht nicht voraussetzungslos, sondern bedarf der Gestaltung autonomiefreundlicher Arbeits- und Lernumgebungen.

Kollegiale Beratung – quer gelegt auf die Kategorien eines individuellen Wissensmanagements – sollte nicht ad hoc, sondern im Rahmen einer individuellen Zielbestimmung und Evaluation erfolgen. Wann verhilft welche Form kollegialer Beratung mit welcher Gruppe und welchen Rahmenbedingungen zu einer wirksamen Unterstützung? Kollegiale Beratungen können, insbesondere durch den hohen Charakter von Reflexionsförderung und Entwicklung verschiedener Handlungsoptionen, einen maßgeblichen Anteil zur Wissenskommunikation und Wissensnutzung beitragen und damit einem Transfer von Wissen in Entscheidungen und Handlungen unterstützen.

## 4.4 Kollegiale Beratungsformen als Element der betrieblichen Weiterbildung

Im bisherigen Verlauf des Kapitels sind die zentralen Entwicklungen und Herausforderungen für die betriebliche Weiterbildung und damit auch für die Entwicklung kollegialer Beratungsformen als Element der betrieblichen Weiterbildung formuliert worden. Diese sollen hier zunächst (thesenartig) zusammengefasst werden, um daran anknüpfend Impulse für eine Implementierung der kollegialen Beratung als Element der betrieblichen Weiterbildung vorschlagen zu können.

Die aktuelle betriebliche Weiterbildung ist bestimmt durch einen Prozess des schnellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturwandels, dessen wesentliche Kennzeichen beschleunigte Innovationsdynamiken und hohe Flexibilitätsanforderungen an Arbeitsprozesse, Betriebsorganisation und individuelle Anpassungsleistungen darstellen.

Im Zuge dieser Veränderungsdynamiken in der Betriebs- und Arbeitsorganisation hat sich ein Wandel von einer funktions- und berufsbezogenen Weiterbildung hin zu einer prozessorientierten Weiterbildung vollzogen. Dieser Wandel ist in vielfacher Hinsicht relevant und folgenreich: Er erfordert eine Verknüpfung von fachlichen und kommunikativen Kompetenzen, die zunehmend erst im konkreten Arbeitsprozess angeeignet werden können. Auf der konzeptionellen und der Akteursebene bedeutet dies ein neues Austarieren zwischen dem Aufrechterhalten tradierter und bewährter Weiterbildungsformen und deren institutioneller Verankerung und der flexiblen Entwicklung neuer Lernformen und Lernkontexte.

Diese neuen Lernformen und Lernkontexte bieten einerseits erhöhte Lernchancen durch ein Lernen im Prozess der Arbeit und die Gebundenheit an individuelle Problemlösungsmöglichkeiten und erweiterte Reflexionsmöglichkeiten. Andererseits stellen sie gestiegene Anforderungen an lernförderliche und lernunterstützende Faktoren, die im realen betrieblichen Vollzug häufig nicht zur Verfügung gestellt werden. Empirische Untersuchungen unterstreichen die negativen Wirkungen von Konklusion und Selektion in der betrieblichen Weiterbildung, die speziell durch die neuen Lernformen nicht außer Kraft treten, in Teilen sogar verschärft werden.

Die Ergebnisse zum Forschungskontext der Kompetenzentwicklung und deren kritische Debatte sensibilisieren für die Frage der Zielbestimmung von Kompetenzentwicklung in und über neue Lernformen. Eine dieser Arbeit zugrunde liegende Zielbestimmung verbindet dabei den Anspruch auf eine subjektorientierte und auf professionelle Handlungskompetenz ausgerichtete Kompetenzentwicklung mit den Perspektiven von nachhaltiger Beschäftigungsfähigkeit und struktureller wie auch Selbstreflexivität.

Im Konzept des Human Resource Development (HRD) ist eine notwendige konzeptionelle Verbindung von Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und betrieblicher Bildung intendiert, die eine sinnvolle Verbindung von betrieblich motivierten strategischen Ausrichtungen mit einer beschäftigungssichernden Personalpolitik und einer subjektorientierten Kompetenzentwicklung ermöglichen kann.

In einer bewussten Gestaltung kann die kollegiale Beratung wichtige Steuerungsimpulse für die Verbindung von organisationalem mit einem persönlichen Wissensmanagement beinhalten.

#### **Impulse für eine Implementierung kollegialer Beratungsformen**

Kollegiale Beratungsformen bewegen sich im Spannungsfeld zwischen Konvergenz und Koinzidenz von Bildung und Ökonomie. Als Element der betrieblichen Weiterbildung unterliegen sie den gleichen Spannungsverhältnissen wie auch andere arbeitsintegrierte Lernformen: zwischen den Chancen neuer Lernmöglichkeiten und unterstützender Lernprozesse in Gruppen einerseits und den erhöhten Anforder-

rungen und Diskrepanzen einer primären Zielorientierung betrieblicher Weiterbildung andererseits.

Kollegiale Beratungsformen können als „neue“, arbeitsintegrierte Lernformen beschrieben werden. In Anlehnung an das Modell arbeitsbezogenen Lernens (siehe Kapitel 4.1.2) sind die kollegialen Beratungsformen als ein integratives Modell arbeitsgebundenen und -verbundenen Lernens, bei der das formelle und das informelle Lernen integriert ist, zu identifizieren. In ihm können Prozesse des reflexiven und des impliziten Lernens ermöglicht werden.

Kompetenzerwerb ist kontextabhängig. Ob Lernen im Prozess der Arbeit gelingt, hängt von organisationalen Fragen wie auch von Persönlichkeitsmerkmalen und deren Wechselbeziehung ab. Mit Bezug auf die Relevanz der Gestaltungsanforderungen an die Lernförderlichkeit neuer (und auch alter) Lernformen ist auf der einen Seite ein substantieller konzeptioneller wie auch empirischer Bedeutungsgewinn des Lernens im Prozess der Arbeit zu konstatieren. Gleichzeitig ist auf der anderen Seite zu beachten, dass die Qualität und Reichweite der Lernprozesse sich erst im realen Vollzug erweisen und nicht per se von einer persönlichkeits- und kompetenzförderlichen Wirkung neuer Lernformen ausgegangen werden kann.

Als Kriterien einer lern- und kompetenzförderlichen Arbeit konnten im bisherigen wissenschaftlichen Kontext die Dimensionen „Vollständige Handlung“, „Handlungsspielraum“, „Komplexitätserfahrung“, „Soziale Unterstützung/Kollektivität“, „Individuelle Entwicklung“, „Entwicklung von Professionalität“ und „Reflexivität“ ausgemacht werden. Diese lernförderlichen Kriterien können über kollegiale Beratungsformen grundsätzlich besonders gut umgesetzt werden. Das Konzept ist darauf angelegt, in kollegialer Unterstützung sowohl direkte Problemlösungsansätze zu entwickeln als auch durch Perspektivenwechsel und zeitweilige Distanz zum konkreten Arbeitsvollzug eine Struktur- und Selbst-Reflexivität zu unterstützen. Die Verbindung von „Problemlösungsfähigkeit“ und „Reflexivität“ durch Perspektivenwechsel und durch einen „Meta-Blick“ auf die Komplexität der Arbeitsituation wird durch die Struktur kollegialer Beratungsformen besonders unterstützt.

Inwiefern diese grundsätzliche Konzepteignung zu einer tatsächlichen, subjektorientierten Kompetenzerweiterung beiträgt, hängt einerseits von den betrieblichen Rahmenbedingungen ihrer Implementierung und Umsetzung und andererseits von den personenbedingten Dispositionen und den konkreten Lernumgebungen ab.

Als lern- und kompetenzfördernde Faktoren können – angesiedelt im Diskurs um eine Konvergenz oder Koinzidenz pädagogischer und betrieblicher Logiken – verschiedene Schlussfolgerungen abgeleitet werden:

- Notwendig ist eine Ziel- und Bedarfsbestimmung zu den Inhalten und Formen der betrieblichen Weiterbildung, die von allen betrieblichen Akteuren entwickelt und transparent 'ausgehandelt' wird.
- Für die Lernprozessgestaltung ist eine Identifizierung geeigneter organisationaler Unterstützungsbedingungen unerlässlich. Dieser Identifizierungsprozess sollte ebenfalls unter breiter Einbeziehung aller Akteure, der Umsetzungsprozess mithilfe eines Professionssystems geleistet werden.
- Diesem sollte ein Verständnis beruflicher Kompetenzentwicklung zugrunde liegen, bei dem auch die individuelle Kompetenzentwicklung gefördert wird, die sich nicht einseitig auf externale und momentane Arbeitsplatzanforderungen beschränkt.<sup>51</sup>
- Bei ihrer konkreten Implementierung und Anwendung ist darauf zu achten, dass sie als Ergänzung aber nicht als Ersatz für formalisiertes Lernen eingesetzt werden, damit die Nachteile (in Abhängigkeit von jeweiliger Arbeitssituation, Ökonomisierung, Zufälligkeit der ausgewählten Fall-Besprechungen) nicht überwiegen.

Kollegiale Beratung kann sowohl das organisationale als auch das persönliche Wissensmanagement unterstützen. Aufgrund der offenen Reflexionsprozesse, das Entwickeln und transparente Hinterfragen von Annahmen und Lösungsansätzen in der Beratungsgruppe kann eine Überführung von implizitem zu explizitem Wissen und umgekehrt unterstützt werden. Die kollegiale Beratung kann damit den Kernaspekt der Externalisierung, also des Prozesses, durch den individuelle Erfahrungen allgemein zugänglich gemacht werden (ungeachtet des theoretischen Diskurses um die Frage, ob Wissen überhaupt externalisiert werden kann), fördern.

Kollegiale Beratung sollte nicht ad hoc, sondern im Rahmen einer individuellen Zielbestimmung und Evaluation erfolgen. Zu fragen wäre: Wann verhilft welche Form kollegialer Beratung mit welcher Gruppe und welchen Rahmenbedingungen zu einer wirksamen Unterstützung welcher Problemsituation? Kollegiale Beratungen können, insbesondere durch ihren hohen Grad an Reflexionsförderung und Entwicklung verschiedener Handlungsoptionen, einen maßgeblichen Anteil insbesondere zur Wissenskommunikation und Wissensnutzung und zu einem Transfer von

---

51 Die unterstützenden, betrieblichen Rahmenbedingungen werden vertiefend und intensiv auch in den Ergebnissen zur Expertenbefragung (Kapitel 6.3.3) empirisch erörtert.

Wissen in Entscheidungen und Handlungen unterstützen. Somit sind sie auch ein wichtiges Element, um „träges“ Wissen zu verhindern.

Im folgenden Kapitel 5 sollen nun – aus lerntheoretischer Perspektive – Aspekte von Lernumgebungen, Lernorganisationen und Lernstrategien diskutiert und am Konzept des situierten Lernens exemplarisch vertieft werden, um daraus weitere Erkenntnisse für die Gestaltung kollegialer Beratungsformen ableiten zu können.

## 5 Lerntheoretische Bezüge kollegialer Beratungsformen

Um die Frage zu beantworten, wie sich Lernprozesse von Erwachsenen (und in der Konkretion Lernprozesse in der kollegialen Beratung) vollziehen, ist es notwendig sich mit den Faktoren, die dieses Lernen beeinflussen, mit den Interventions- oder Lernstrategien, die daraus folgen und mit den Besonderheiten, die es in kollektiven Lernumgebungen gibt, auseinanderzusetzen.

Dazu sollen im Folgenden in einer dem Rahmen dieser Arbeit angemessenen Verdichtung zunächst die maßgeblichen lerntheoretischen Bezüge und deren Entwicklungslinien aufgezeigt werden (Kapitel 5.1). Daran anschließend werden theoretische Überlegungen zur Bedeutung der verschiedenen Lerntypen aufgezeigt (Kapitel 5.2). Das Kapitel 5.3 gibt die Diskussion um Lernstrategien und Lernumgebungen wieder und vertieft – in Anlehnung an einen gemäßigt konstruktivistischen Ansatz – grundlegende Prinzipien für die Gestaltung von Lernumgebungen, mit Blick darauf, welche Faktoren für kollegiale Beratungen von Relevanz sind. In Kapitel 5.4 erfolgt eine Konkretisierung der Gestaltung von Lernumgebungen anhand des Konzeptes des situierten Lernens. Kapitel 5.6 führt die Überlegungen als lerntheoretische Anknüpfungspunkte für die kollegiale Beratung zusammen.

### 5.1 Grundlegende Lerntheorien im Überblick

Lerntheorien können als „zu einem System zusammengefasste Auffassungen“ darüber verstanden werden, „was Lernen und Wissen ist“ und wie „der Prozess der Aneignung verläuft“ (vgl. Arnold u. a. 2004, S. 83). Lerntheoretische Bezüge sind insofern von Bedeutung, als sich die Annahmen über die Aneignungsprozesse, mehr oder weniger bewusst, auf die Gestaltung der Lernumgebungen, auf die Bedeutung der Rolle und Funktion von Lernenden und Lehrenden und auf die Gestaltung von Lernarrangements auswirken. Als grundlegend, historisch aufeinander aufbauend gelten die Lerntheorien des Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus.<sup>52</sup>

---

52 Die Bezugnahme auf die grundlegenden lerntheoretischen Modelle hat in der aktuellen Diskussion zur Gestaltung virtueller Lernmodule (insbesondere von E-Learning oder Blended-Learning Modellen) eine neue Bedeutung erlangt, was sich u. a. in einer umfangreichen Literaturlage (vgl. u. a. Arnold 2004; Kerres 2001, 2005; Mandl u. a. 1995, 2002; Reinmann u. a. 1994, 2006; Weritz 2008) widerspiegelt. In dieser Diskussion werden die lerntheoretischen Bezüge zumeist in Beziehung zur Gestaltung virtueller Lernumgebungen gesetzt, diese leisten aber ebenso Ansatzpunkte zur Gestaltung von Lernumgebungen allgemein.

### 5.1.1 Behaviorismus

Der Behaviorismus, in den 1960er Jahren bekannt und bedeutsam geworden und maßgeblich durch Skinner (1953) vertreten, beruht auf der Annahme, dass Verhalten „nicht durch Vorgänge im Inneren einer Person gesteuert wird“, sondern durch „die Konsequenzen, die auf das gezeigte Verhalten folgen“ (Kerres 2001, S. 56). Der Lernende nimmt Wissen mehr oder weniger passiv auf. Die Steuerung des Lernens geschieht demnach durch Hinweisreize und Verstärkung von erwünschtem Verhalten. Lernen wird also als „Reiz-Reaktions-Schema gedeutet“ (vgl. Arnold 2004, S. 83). Nach Skinner können auch Reaktionen auf erst noch zu erwartende nachfolgende Ereignisse eintreten (operantes Konditionieren oder instrumentelles Lernen), wobei Belohnungen als stärker wirksam gelten als Sanktionen (vgl. ebd., S. 84).

Unterschieden werden drei mögliche Verhaltensreaktionen:

- Ein Verhalten, auf das eine positive Konsequenz folgt, wird in Zukunft häufiger gezeigt.
- Ein Verhalten, auf das eine negative Konsequenz folgt, kann kurzfristig unterlassen werden, kann aber langfristig wieder auftauchen.
- Ein Verhalten, auf das keine Reaktion folgt, wird in Zukunft nicht mehr ausgeführt und somit gelöscht (vgl. Rathgeb 2004, S. 16).

Für die Gestaltung von Lernprozessen bedeutet der behavioristische Ansatz, dass

- jede Konsequenz, die auf irgendein Verhalten folgt, zeitnah zu erfolgen hat,
- eine unmittelbare Korrektur oder Verstärkung erforderlich ist, um einen Lernerfolg zu ermöglichen,
- die Lernenden zu einem beobachtbarem Verhalten angeregt werden und
- ein Belohnungssystem aktiviert wird (vgl. Kerres 2001, S. 58).

Die Kritikpunkte am behavioristischen Ansatz konzentrieren sich auf die Überbetonung des Reaktiven und eine dadurch verursachte starke Vernachlässigung des Aktiven im menschlichen Verhalten, auf eine Beschränkung auf beobachtbares Verhalten, auf die weitgehende Ausblendung von emotionalen und sozialen Faktoren als Bedingungsfaktoren für Lernprozesse und eine Überbewertung der Rolle der Lehrenden (vgl. ebd., S. 57f.).

Trotz dieser, auch als „programmierte Instruktion“ zusammenfassbaren, Kritik ist – insbesondere durch die Vielzahl der auf diesem Paradigma basierenden computer-

basierten Trainings – eine gewisse Renaissance behavioristischer Ansätze, festzustellen (vgl. ebd., S. 58).

### 5.1.2 Kognitivismus

Eine wichtige Kritik am Behaviorismus ist, dass innere Prozesse des Lernens wie Sinn, Wille oder Motive als Handlungsgründe ausgeblendet werden. Der Kognitivismus betont hingegen die eigenständige Informationsverarbeitung im menschlichen Denken und versucht, diese Aneignungs- und Vermittlungsprozesse zu erklären.

*„Das Anliegen kognitivistischer Ansätze besteht nun darin, den Vermittlungs- und Aneignungsprozess in der Lehr-Lernsituation präziser aufzuschlüsseln, um das schlichte Modell der Programmierten Instruktion zu überwinden.“ (Kerres 2001; S. 66)*

Mit dem Aufkommen des Kognitivismus wird eine unübersehbare „kognitive Wende der Lerntheorie“ (Gudjons 1999, S. 216) konstatiert: Der Lernenden wird nicht mehr als passives, von äußeren Reizen gesteuertes Wesen, sondern wird als aktiver Konstrukteur seiner eigenen Umwelt begriffen. Wahrnehmung und Informationsaufnahme werden nach kognitivistischer Auffassung determiniert durch bereits gemachte Erfahrungen und das bereits vorhandene Wissen. Lernen wird als abhängig von der Art der Informationsverarbeitung und von den kognitiven Aktivitäten im Gedächtnis des Lernenden verstanden. Die verschiedenen Lehr- und Lerninhalte sprechen jeweils unterschiedliche Subsysteme im Gedächtnis an und erfordern jeweils andere Verarbeitungsprozesse. Das so entstehende Wissen kann in drei Strukturen unterschieden werden:

- das deklarative Wissen beinhaltet Kenntnisse bzw. Faktenwissen zu bestimmten Inhalten (→ Wissen „über“).
- Das prozedurale Wissen schließt alle Fertigkeiten ein (→ Wissen „wie“).
- Das kontextuelle Wissen bezieht sich auf das Wissen, das in bestimmten Situationen oder Zuständen handlungsrelevant wird (→ Wissen „wann“) (vgl. Kerres 2001, S. 66f.).

Piaget, führender Vertreter kognitiver Entwicklungstheorien, beschreibt Lernen als zwei unterschiedliche Austauschprozesse des Individuums mit der Umwelt:

- der Akkomodation: Anpassung bestehender persönlicher Schemata an die Umwelt und
- der Assimilation: Anwendung persönlicher Schemata zur Veränderung der Umwelt (vgl. Arnold u. a. 2004, S. 85).

Charakteristisch für kognitivistische Ansätze ist das Erkenntnisinteresse daran, wie Informationen im Gedächtnis gespeichert und wieder abgerufen werden können. Aus kognitivistischer Perspektive interessieren Fragen danach, wie genau die Lernumgebungen zu gestalten sind, wie die Informationen vermittelt werden müssen, damit sie optimal behalten werden können oder wie die Lehrenden die notwendigen Lernprozesse gestalten.

Die Kritik an kognitivistischen Ansätzen hebt insbesondere darauf ab, dass menschliches Handeln auf eine kognitive Informationsverarbeitung reduziert wird und die Bedeutungen von „Emotionen“ „Leiblichkeit“ und „Situiertheit“ des Handelns weitgehend ausgeblendet werden (vgl. Kerres 2001, S. 66).

### 5.1.3 Konstruktivismus

Konstruktivistische Ansätze gehen davon aus, dass Lernen ein konstruktiver Prozess ist und dass jeder Lerner auf der Grundlage seiner Vorerfahrungen, eigenen Werte und Muster lernt. Jeder Lernende konstruiert sein Lernen, sein Wissen und die dabei entstehenden Wirklichkeiten selber. Für das Lernen ist entscheidend, inwieweit es dem Lernenden gelingt, eine eigene Perspektive auf sein Lernen einzunehmen, inwiefern er sich selber motiviert und sein Lernen selbst organisiert, sich dabei seiner Muster und Schematisierungen bewusst wird und diese handlungsorientiert entwickelt. Als notwendig wird dabei auch erachtet, eine fremde Perspektive einzunehmen, sich „von außen“ zu betrachten, um Lücken, Fehlstellungen, Schwierigkeiten des eigenen Lernens zu beobachten und neue, kreative Wege zu erschließen, um das Lernverhalten zu verändern (vgl. Stangl 2009).

Konstruktivistisch orientierte Ansätze messen der individuellen, eigenverantwortlichen und problemlösenden Wissenskonstruktion des Einzelnen eine stärkere Bedeutung bei als kognitionstheoretische. Damit verbunden ändert sich auch die Rolle von Lehrenden sowie Lernumgebungen, die eine eher (individuell) unterstützende, beratende und fördernde Funktion einnehmen sollen (vgl. Reinmann-Rothmeier 2001, S. 280 zitiert nach Weritz 2008, S. 33).

Im Wesentlichen beziehen konstruktivistische Ansätze sich auf folgende Autoren und ihre theoretischen Bezüge.

**Jean Piagets** Konstruktivismusvorstellung: Piaget kommt, wie oben dargestellt aus dem Kognitivismus, und hat darauf aufbauend konstruktivistische Ansätze entwickelt. Seine Überlegungen hatten insbesondere Einfluss auf die Schulpädagogik, können aber auch auf erwachsenenpädagogische Fragestellungen übernommen werden. Danach lernt ein Lerner immer aus eigener Aktion heraus, er konstruiert sich seine Wirklichkeit, die er dann in Abgleich mit seiner Umwelt bringen muss. Daraus entsteht ein Wechselspiel zwischen innerer Schematisierung und Abgleich mit der Umwelt – Assimilation und Akkomodation. Dieses Wechselspiel ist entschei-

dend, um den Aufbau der menschlichen Wirklichkeitsbildungen zu begreifen (vgl. Piaget 1947/1966).

**Lew S. Wygotzky** knüpft an Piaget an, betont aber stärker als dieser die kulturelle Lernumwelt. Wenn das Lernen konstruktiv wirksam sein soll, dann muss es als eine Zone der weiteren Entwicklungsmöglichkeiten gesehen werden. Dies bedeutet, dass aus der Lernumwelt den Lernenden Angebote unterbreitet werden müssen, die sie konstruktiv vorantreiben, aber nicht solche, die bloß einen bestehenden und zu reproduzierenden Wissensstand sichern. Eine überwiegende Nachahmung ist danach „der Tod eines konstruktiven und kreativen Lernens“ (Wygotzky 1964, zitiert nach Stangl 2009, S. 1).

**John Dewey** (1910/1951, 2004) vertritt eine pragmatische Lerntheorie, die die umfassende Bedeutung von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung betont. Für Dewey beginnt die Demokratisierung im Klassenzimmer und eine Pädagogik des „Experience“ kann nicht allein theoretisch oder kognitiv vermittelt werden (vgl. Stangl 2009). Lernen setzt Interesse und Motive nachvollziehbaren Lernens voraus. Lernen ist immer in eine Kultur eingebettet und verändert sich mit dieser Kultur. Seine Arbeiten gelten als grundlegend für den pädagogischen Konstruktivismus, sie boten vielfältige Anregungen für konstruktivistische Ansätze und sind stets verbunden mit der Reformdiskussion von Schule und deren struktureller Veränderungsnotwendigkeit (vgl. Reinmann/Mandl 2006, S. 633; Stangl 2009).

**Jerome S. Bruner** fügte zu Piagets Konstruktivismus insbesondere die Bedeutung von sozialen Interaktionen, aber auch historisch-kulturelle Dimensionen und ein verändertes Sprachverständnis hinzu. Er betonte stärker den Aspekt sozialen Lernens als Rahmen für individuelles Lernen (vgl. Bruner 1974).

Seit den 1990er Jahren erhalten konstruktivistische Ideen immer mehr Einzug in den Bildungsbereich<sup>53</sup>. Dabei ist erkennbar, dass es **den** konstruktivistischen Ansatz nicht gibt, sondern vielmehr eine Vieldeutigkeit des Begriffes „Konstruktivismus“ und in seiner vielschichtigen konzeptionellen Entwicklungen. Eine grundlegende Differenzierung liegt dabei zunächst in der Unterscheidung zwischen dem radikalen und dem sozialen Konstruktivismus.

**Der radikale Konstruktivismus** bezieht sich eher auf ein epistemologisches Primat und ist damit seinem Verständnis nach eine philosophische Grundhaltung mit erkenntnistheoretischer Ausrichtung. Die maßgeblichen Vertreter des radikalen Konstruktivismus (v. Glaserfeld 1996; Maturana/Varela 1987; Roth 1992) lehnen als Erkenntnistheorie den Begriff der Repräsentation ab und gehen davon aus, dass Erkennen vor allem ein selbstbezüglicher Prozess ist, d. h., dass das Subjekt Wissen durch eigene Operationen im kognitiven Apparat selbst erzeugt. Der Konstrukti-

53 Als Protagonisten dieser Ideen siehe u. a. Arnold/Siebert 1998, 2006; Siebert 1999.

onsprozess findet aktiv im (inneren) Repräsentationssystem statt, die Umwelt spielt dabei nur die Rolle eines Auslösers (vgl. Stangl 2009).

**Der soziale Konstruktivismus** bezieht sich auf ein ontologisches – auf Prozesse des Denkens und Lernens orientiertes – Primat (vgl. ebd.). Neben der individuellen und eigenaktiven Wissenskonstruktion betonen die Vertreter des sozialen Konstruktivismus (vgl. z. B. Lave/Wenger 1991) besonders die soziale Gebundenheit von Lernprozessen. Sie weisen darauf hin, dass der kommunikative Austausch zwischen den Beteiligten mit dazu beitragen kann, das eigene Vorwissen der Lernenden zu aktivieren. Die Notwendigkeit, eigene Lösungsansätze vertreten zu müssen, kann dem Lernenden helfen, sich der eigenen Vorannahmen explizit bewusst zu werden, diese zu artikulieren und sich flexibel mit Positionen anderer auseinander zu setzen (vgl. Tulodziecki u. a. 2004, S. 30).

Vertreter eines **gemäßigten, auch „neuen“ Konstruktivismus** (vgl. Gerstenmeier/Mandl 1995; Mandl/Gerstenmeier 2000) definieren ihre Ansätze u. a. aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie:

*„Im Gegensatz zum radikalen Konstruktivismus beschäftigt sich der **neue Konstruktivismus** in der Pädagogischen Psychologie [...] nicht mit grundlegenden Prinzipien menschlicher Erkenntnis, sondern mit den Prozessen des Denkens und Lernens handelnder Subjekte. Die aus Sicht der Pädagogischen Psychologie zentrale Annahme des Konstruktivismus lautet, das Wissen keine Kopie der Wirklichkeit ist, sondern eine Konstruktion von Menschen: Wissen ist weder ein äußerer Gegenstand, der sich gleichsam vom Lehrenden zum Lernenden „transportieren“ lässt, noch eine getreue interne Abbildung desselben.“ (Reinmann/Mandl 2006, S. 626; Hervorh. i. Original)*

Ausgangspunkt neuer konstruktivistischer Ansätze ist die Überzeugung, dass es wichtig ist, Lehren in Lernumgebungen zu verankern, die von den Lernenden das Lösen bedeutungshaltiger Probleme in möglichst authentischen Kontexten erfordert.

Lernprozesse erfolgen aus gemäßigt konstruktivistischer Sicht folglich situiert und kontextgebunden. Um eine Übertragung und Anwendung auf Alltagssituationen zu ermöglichen, sollte das Lernarrangement deshalb unterschiedliche sowie lebensnahe Kontexte berücksichtigen (vgl. Weritz 2008, S. 34).

*„Lernen ist also immer als situiert aufzufassen, es ist stets ein Prozess, in dem personeninterne Faktoren mit personenexternen, situativen Komponenten in Wechselbeziehung stehen.“ (Mandl u. a. 2002, S. 139)*

Vor dem Hintergrund gemäßigt konstruktivistischer Ansätze lässt sich für die Gestaltung von Lernarrangements grundsätzlich festhalten, dass diese die Lernenden darin unterstützen sollen, sich die Lerninhalte sowohl eigenaktiv und selbstgesteuert

als auch in beziehungsmaßbigen Kontexten im sozialen Austausch mithilfe möglichst lebensnaher und authentischer Aufgaben zu erschließen (Weritz 2008, S. 35).

Parallel zum Bedeutungsgewinn konstruktivistischer Lerntheorien wachsen auch die kritischen Einschätzungen zur Angemessenheit des konstruktivistisch lerntheoretischen Bezugs. Die Kritikpunkte werden aus unterschiedlichen Perspektiven beschrieben. Mit Blick auf die Gestaltung von Lernkonzepten wird problematisiert, dass für die Lernenden durch die hohe Komplexität und durch die ausschließliche Steuerung durch die Lernenden selbst sehr hohe Anforderungen entstehen. Zur Realisierung dieser Lernkonzepte ist ein sehr hoher Vorlauf und Entwicklungsaufwand notwendig, der in den meisten betrieblichen und organisationalen Kontexten als nicht realisierbar angenommen werden kann (vgl. Arnold u. a. 2004, S. 87).

Zu diesen kritischen Stimmen gegenüber konstruktivistischen Ansätzen zählt auch Gudjons, der aus einem pädagogischen Grundverständnis heraus die Problemlage beschreibt, dass sich aus der konstruktivistischen Sichtweise heraus der Mensch seine Umwelt konstruiert, selbstreferentiell und autopoietisch. Der Mensch ist danach „alleiniger Urheber des Wissens, seiner Konstitution und Konstruktion“, dadurch wird die Existenz objektiven Wissens verleugnet (vgl. Gudjons 1999, S. 47). Demnach ergibt sich auch für das wissenschaftliche Grundverständnis ein Problem, denn Objektivität sowie das Prinzip der Verifizierung und der Falsifikation treten eindeutig in den Hintergrund. Durch diese Annahme der Selbst-Konstruktion wird eine Einflussnahme durch Erziehung in der Folge als prinzipiell nicht möglich erachtet (vgl. ebd.).

Aus erwachsenenbildnerischer Perspektive stellt Zeuner heraus, dass die Konstruktion der je eigenen Wirklichkeit in letzter Konsequenz bedeutet, die bisher unterstellten Vermittlungsmöglichkeiten im Lehr-Lernprozess aufgeben zu müssen. Es werden dann lediglich Angebote zum Lernen „ermöglicht“<sup>54</sup> (Zeuner 2006, S. 8).

## 5.2 Lerntypen und Prozesstypen als verschiedene Dimensionen des Lernens

Neben der Frage der lerntheoretischen Ansätze ist auch die Frage danach, wie Lernprozesse sich vollziehen und welche Dimensionen auf das Lernen einwirken von großem Interesse und Gegenstand verschiedener theoretischer und konzeptioneller Ansätze. Im Mittelpunkt dieser Überlegungen steht dabei zumeist die – dem Lernprozess innewohnende – Wechselwirkung zwischen Umwelt und Individuum bzw. dessen interner Verarbeitungsprozesse.

---

54 Zum gedanklichen Konstrukt der „Ermöglichungsdidaktik“ siehe Arnold 1996

Illeris hat unter dem Begriff des „Lerndreiecks“ zentrale Elemente eines „Rahmenkonzeptes für ein übergreifendes Verständnis menschlichen Lernens“ aufgezeigt. Anhand dieses Rahmenkonzeptes (Illeris 2006) sollen hier einige wesentliche Dimensionen beschrieben werden:

Ausgegangen wird von zwei sich im akademischen Diskurs als weitgehend beständig erwiesenen Grundannahmen:

1. Jedes Lernen beinhaltet zwei vom Wesen her unterschiedliche Prozesstypen: einen externen Interaktionsprozess zwischen dem/der Lernenden und seiner/ihrer sozialen, kulturellen und materiellen Umgebung und einen internen psychologischen Aneignungs- und Verarbeitungsprozess, in dem neue Impulse mit den Ergebnissen früheren Lernens verbunden werden.
2. Jedes Lernen beinhaltet drei Dimensionen: die kognitive Dimension des Wissens und der Fertigkeiten, die emotionale Dimension der Gefühle und Motivation und die soziale Dimension der Kommunikation und Kooperation – alle drei sind eingebettet in einen gesellschaftlich situierten Kontext (vgl. ebd., S. 31).

Vor dem Hintergrund eines bildungspolitischen Diskurses, welcher Fragen in den Blick nimmt wie „Was ist Lernen? Wie entsteht es? Wie kann es gefördert werden? Warum führt Lehren nicht immer zu Lernen?“, wandeln sich die Vorstellungen darüber, welche Art von Lernen notwendig und wünschenswert sind. Die Orientierung am Konzept der Kompetenzentwicklung fordert demnach „ein komplexes Gesamtgebilde von überliefertem und aktuellem Wissen, Orientierungs- und Überblickswissen, kombiniert mit fachlichen und Alltagskompetenzen sowie einem breiten Spektrum persönlicher Eigenschaften wie Flexibilität, Offenheit, Selbstständigkeit, Verantwortung, Kreativität etc.“ ( ebd., S. 30).

Illeris sieht eine „unübersehbare Herausforderung darin, ein Lernkonzept zu entwickeln, das dem gewachsen ist und das den Erwerb des gesamten Spektrums der in Frage stehenden Kompetenzen umfasst“ ( ebd.). Für ihn ist Lernen ein „hoch komplexer Prozess, der sowohl biologisch basierte psychologische als auch gesellschaftlich basierte soziale Elemente aufweist“, die unterschiedlichen Logiken folgen und die „auf komplexe Art interagieren“ ( ebd., S. 31).

Er konstatiert in bisherigen Ansätzen, dass sie sich nur mit einem der beiden Prozesse, die auf Lernen einwirken, befassen und ebenso die Berücksichtigung aller drei Dimensionen des Lernens vernachlässigen. Für das Verstehen und Gestalten von Lernprozessen verweist er auf die Notwendigkeit, sowohl den externen Interaktionsprozess zwischen dem Lernenden und einem sozialen, kulturellen oder materiellen Umfeld als auch den internen psychologischen Prozess der Aneignung und

Verarbeitung gleichsam wie die emotionalen (psychodynamischen), kognitiven und sozialen Dimensionen des Lernens im Blick zu haben (ebd., S. 31f.).

Lernen bewegt sich somit „im Spannungsfeld der Herausbildung zwischen Funktionalität, Sensibilität und Sozialität (oder anders ausgedrückt zwischen Piaget, Freud und Marx)“ (ebd., S. 32). In Anlehnung an das Konzept von Piaget 1952 unterstreicht er die Notwendigkeit einer differenzierten Wahrnehmung und unterscheidet vier verschiedene Arten des Lernens und deren bewusster Aktivierung in den je verschiedenen Kontexten des Lernens:

### **1. Kumulatives Lernen:**

Dieses umfasst das mechanische Lernen, es ist nicht Teil von etwas anderem und ist als isoliertes Lernen zu verstehen. Es ist typisch für das Lernen in der Kindheit oder später z. B. für das Lernen von Kontonummern oder langen Wortreihen. Es orientiert sich am Konzept der Konditionierung, z. B. auch bei der Dressur von Tieren. Beim kumulativen Lernen wird auf das Konzept der Konditionierung in der behavioristischen Psychologie Bezug genommen

### **2. Assimilatives Lernen:**

Dieses stellt die „bei weitem häufigste Art des Lernens“ dar und wird, auch als „additives Lernen“ (ebd., S. 33) bezeichnet. Das neue Element des Lernens wird durch Hinzufügen mit einem bereits bestehenden Schema oder Muster verbunden. Assimilatives Lernen findet in allen Kontexten statt, in denen allmählich Fähigkeiten kognitiver, emotionaler oder sozial-gesellschaftlicher Art entwickelt werden.

### **3. Akkomodatives Lernen:**

Dieses Lernen erfolgt in Situationen, in denen etwas stattfindet, das schwer zu einem bestehendem Schema oder Muster in Bezug gesetzt werden kann. Dies wird erfahren als etwas, das man nicht wirklich verstehen oder in Bezug zu bestehenden Erfahrungen setzen kann. Falls es etwas ist, das für den Lernenden wirklich interessant oder wichtig ist, kann diese Aneignung mit Hilfe von akkomodativem Lernen geschehen. Das setzt voraus, dass man ein bestehendes Schema (oder Teile davon) abbaut und so verändert, dass das Neue eingepasst werden kann. Es wird also auch etwas aufgegeben, was als schmerzvoll (oder widerständig) erfahren wird. Man muss bestehende Grenzen überschreiten und etwas, was völlig neu oder verschieden ist, verstehen oder akzeptieren. 'Hinterher' hat man das Gefühl, etwas verstanden oder begriffen zu haben, was man wirklich verinnerlicht hat.

### **4. Transformatives Lernen:**

Während der letzten Jahrzehnte wurde aufgezeigt, dass es in besonderen Situationen auch eine weit reichende Art des Lernens gibt, die als „signifikantes“ Lernen (Rogers 1991), „expansives“ Lernen (Engeström 1987), „transitorisches“ (Alheit

1993) oder „transformatives“ Lernen (Mezirow 1997) bezeichnet wird (vgl. Illeris 2006, S. 34). Dieses Lernen schließt Persönlichkeitsveränderungen oder Änderungen in der Organisation des Selbst ein. Dabei findet eine simultane Restrukturierung in den kognitiven, emotionalen und sozial-gesellschaftlichen Dimensionen statt. Ein Orientierungswechsel, der üblicherweise das Ergebnis einer krisenartigen Situation ist, wird durch Herausforderungen hervorgerufen, die als drängend und unvermeidbar empfunden werden und die eine Änderung des Selbst nötig machen, um in der Bewältigung des Problems oder der Situation weiter zu kommen. Das Lernen ist folglich tief greifend und umfassend und wird häufig mit einem Gefühl von Erleichterung oder Entspannung erlebt (vgl. ebd., S. 33f.).

Assimilation und Akkomodation sind (wie von Piaget beschrieben) die zwei Arten des Lernens, die das allgemeine, normale Lernen im Alltag kennzeichnen. Allerdings konzentrieren sich die Diskussionen über Lernen und die Gestaltung von vielen schulischen und anderen Bildungsaktivitäten üblicherweise auf das assimilative Lernen und zielen oft nur auf dieses ab, da das herkömmliche Verständnis von Lernen auf diese Lernart abzielt.

Es ist den Auffassungen von Illeris entschieden zuzustimmen, wenn er darauf verweist, dass diese Einengung gerade mit Blick auf die Kompetenzentwicklung offensichtlich unzureichend ist und die Ausbildung eines umfassenden Kompetenzerwerbs nur durch eine Kombination von assimilativen, akkomodativen und eventuell auch transformativen Lernprozessen erreicht werden kann (vgl. ebd., S. 34). Insbesondere ergibt sich diese Notwendigkeit aus der Perspektive einer subjektorientierten Kompetenzentwicklung, die eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung intendiert.

Im Zuge der Kompetenzdebatte werden auch, wenn intendiertes Lernen nicht stattfindet, Fragen wie „Was passiert, wenn Menschen nicht lernen, was sie lernen könnten oder sollten?“ mit immer größerer Aufmerksamkeit diskutiert (vgl. ebd., S. 35). Unterschieden wird zwischen Formen von „Falschlernen“ oder „Lernverzerrungen“ aufgrund von Missverständnissen, Fehlkommunikation oder dergleichen und zwischen Lernverzerrungen etc. aufgrund von strukturellen allgemeinen Bedingungen (vgl. ebd., S. 35).

Ein Ansatzpunkt dafür wird von Illeris aus der Theorie der „Abwehrmechanismen“ von Freud (1942) abgeleitet. Danach entwickelt der Mensch Abwehrmechanismen, die in bestimmten Beziehungen und Situationen wirksam werden und im Verlaufe verallgemeinernde und systematisierende Formen entwickeln. Diese agieren wie automatische Sortiermechanismen, um die gigantische Menge an Einflüssen verarbeiten (und reduzieren) zu können. Gedanklicher Bezugspunkt ist das „Alltagsbewusstsein“ (Leithäuser 1976), das dergestalt funktioniert, dass man innerhalb bestimmter thematischer Gebiete ein allgemeines Vorverständnis entwickelt hat. Wird

man innerhalb dieser Gebiete mit Einflüssen konfrontiert, wird dieses Vorverständnis aktiviert. Wenn einzelne Elemente dieser Einflüsse nicht zum Vorverständnis passen, werden sie entweder abgewehrt oder so zurechtgebogen, dass sie wieder passen. In beiden Fällen kommt es nicht zu neuem Lernen, sondern im Gegenteil eher zum Zementieren des bereits bestehenden Verständnisses. Darüber wird unser eigenes Lernen oder eben Nicht-Lernen kontrolliert, indem das bereits aufgebaute Verständnis verteidigt und dadurch unsere Identität selbst mobilisiert wird (vgl. Illeris 2006, S. 35). Bei anstehenden Veränderungen werden z. B. regelrechte „Identitätsverteidigungen“ vorgenommen. Entscheidend ist in der Praxis also die Frage, was unsere individuellen, automatisierten Abwehrmechanismen durchdringen kann. Als weiteres psychologisches Merkmal, das Lernen blockieren kann, wird der „mentale Widerstand“ hervorgehoben (ebd., S. 35). Psychologisch wird zwischen Abwehrmechanismen und mentalem Widerstand ein großer Unterschied gesehen. Abwehrmechanismen sind schon vor der Lernsituation da, der mentale Widerstand wird erst durch die Lernsituation selbst als aktives Verhalten erzeugt.

Illeris weist darauf hin, dass Widerstand im Alltagsleben eine äußerst wichtige Quelle für transzendierendes Lernen ist, auch wenn es meistens für die Lehrenden un bequem und anstrengend ist (die meisten großen Entwicklungsschritte der Menschen erfolgen, wenn eine bestimmte Wahrheit oder Handlungsweise nicht akzeptiert wird). Eine zentrale Qualifikation von Lehrenden sollte daher in der Fähigkeit bestehen, mit mentalem Widerstand umgehen zu können (vgl. ebd., S. 36).

### 5.3 Lernstrategien

Mit einer strukturierten Auseinandersetzung um Lernstrategien werden die Perspektiven in den Blick genommen, die die Beeinflussbarkeit des Lernens durch strategisches Verhalten unterstreichen. Lernstrategien werden verstanden als „jene Verhaltensweisen und Gedanken, die Lernende aktivieren, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern“ (Friedrich/Mandl 2006, S. 1).

Entlang eines von Friedrich/Mandl verfassten Kompendiums sollen nun einige der Facetten, die aktuell im Forschungsfeld der Lernstrategien – mit einer Ausrichtung vornehmlich auf selbstgesteuerte Lernprozesse – und die eine Relevanz für das Geschehen kollegialer Beratungsformen haben können, komprimiert aufgezeigt und diskutiert werden.

Lernen wird in diesem Verständnis aufgefasst als ein „komplexes Geschehen, dessen verschiedene Facetten sich durch unterschiedliche Strategien beeinflussen lassen“ (ebd., S. 1). Friedrich und Mandl fassen verschiedene Strategien, die nicht als statisch

abgrenzbar, sondern mit einem multifunktionalen Charakter zu begreifen sind, zusammen:

- kognitive Strategien (durch Elaboration, Organisation/Strukturierung und Wissensnutzung),
- metakognitive Strategien (durch Selbstkontrolle bzw. Selbstregulation),
- motivational-emotionale Stützstrategien, (individuell motivationale Orientierungen und motivationale Charakteristika der jeweiligen Lernumgebung),
- kooperative Lernstrategien durch das Lernen in sozialer Interaktion sowie die gezielte Nutzung wichtiger Lernressourcen (wie z. B. Lernzeit oder Medieneinsatz) (vgl. ebd., S. 1f.).<sup>55</sup>

Diese Strategien sollen im Folgenden erläutert werden.

### 5.3.1 Kognitive Strategien

Nach Ortony sind für die Elaborationsstrategien, also für die Strategien, die für das Verstehen und das dauerhafte Behalten neuer Informationen verantwortlich sind, drei verschiedene mentale Repräsentations-Typen oder auch durch Lernen angelegter „Gedächtnisspuren“ relevant: die mentale Repräsentation der Oberfläche (also z. B. ein exaktes Behalten eines Textes oder eines Beitrages), die Repräsentation der Bedeutung und die Repräsentation des Kontextes. Zur vollständigen Wiedergabe ist eine Speicherung auf allen Repräsentationstypen erforderlich. Allerdings unterliegen die einzelnen Repräsentationstypen einer andauernden und je eigenen „Zerfallsfunktion“, sodass in der Regel eine vollständige Repräsentation eher selten vorliegt (Ortony 1978, zitiert nach Friedrich/Mandl 2006, S. 3).

Für die Gestaltung von Lernprozessen ist also zu unterscheiden zwischen Elaborationsstrategien, die eher die mentale Auseinandersetzung mit der Bedeutung und dem Kontext des zu Lernendem oder eher das exakte Oberflächen-Behalten unterstützen.

Als bedeutsam werden die Strategien hervorgehoben, die den Kontext von „Aufmerksamkeit, Lernen und Lernstrategie“ herausarbeiten (vgl. Brünken/Seufert

---

<sup>55</sup> Auch Straka liefert eine umfassende Literaturzusammenstellung verschiedener Lernstrategie-Modelle mit dem Fokus auf selbstgesteuertes Lernen (Straka 2006). Als aktuelle und umfassende Klassifikation wird hier insbesondere auf VanderStoep/Pintrich 2003 verwiesen. Sie entwickeln eine Klassifikation von Lernstrategien, bei denen die drei Dimensionen „Kognition“, „Motivation“ und „Strategien des Ressourcen-Managements“ unterschieden und denen 15 unterschiedliche Komponenten zugeordnet werden. Mit diesem Modell erfolgt eine Erweiterung bisheriger „Lernstrategieklassen“, indem „bisher randständig angesprochene Aspekte wie soziale Interaktion, Kooperation und Ressourcennutzung ausdrücklich in das Modell aufgenommen“ werden (nach Straka 2006, S. 393).

2006). Das Lernen, das sich als ein Prozess gestaltet, der Ressourcen, d. h. hier Aufmerksamkeit beansprucht, kann demnach in zweifacher Weise unterstützt werden: zum einen durch eine Ressourcen schonende Gestaltung der Lernumgebung (Vermeidung von cognitive overload) und zum anderen durch die Anwendung von Strategien, welche durch eine aktive, zielorientierte Auseinandersetzung für eine angemessene Aufmerksamkeitszuwendung sorgen. Als besonders relevant wird auch die Strategie des Fragenstellens herausgearbeitet. Neber (2006) weist darauf hin, dass das Fragenstellen zwar eine ausgeprägte Elaborationskomponente, daneben aber auch eine deutliche Metakognitionskomponente (durch prozessregulierende Fragen) und eine Wissensnutzungskomponente aufweist.

### 5.3.2 Metakognitive Strategien

Die metakognitiven (über den kognitiven Prozessen operierende) Strategien, auch bezeichnet als Selbstkontroll- und Selbstregulationsstrategien, dienen der situations- und aufgabenangemessenen Steuerung der Lernprozesse. Sie haben eine ausgesprochen selbstreflexive Komponente (Nachdenken über die eigenen Lernprozesse, insbesondere die Planung, die Bewertung und die Regulation des Lernprozesses). Diesen Selbstregulationsstrategien wird eine immer größere Rolle insbesondere für „Transfer- und Wissensanwendungsaufgaben“ (Schreblowski/Hasselhorn 2006, S. 151) zugemessen. Sie gelten als „Kernelemente selbst gesteuerten Lernens“ (Friedrich/Mandl 2006, S. 5), die einer permanenten Weiterentwicklung und Übung bedürfen.

### 5.3.3 Motivational-emotionale Stützstrategien

Die oben aufgezeigten kognitiven und metakognitiven Lernstrategien sind „zunächst als ein Inventar potenziell sinnvoller Strategien“ (ebd., S. 7) zu verstehen, für deren Aktivierung in einem konkreten Fall die Motivations- und Emotionsstrategien als letztendlich entscheidend gelten.<sup>56</sup> Es kann sich dabei sowohl um individuelle motivationale Orientierungen von Lernenden handeln (z. B. um intrinsische/extrinsische Motivation, thematische Interessen und Ziele)<sup>57</sup> als auch um Charakteristika der Lernumgebungen, durch welche individuelle Interessen, Ziele usw. aktiviert oder gehemmt werden können. Mit Bezug auf Krapp (1998) wird von Friedrich und

56 Tenberg resümiert im Ansatz von Friedrich/Mandl eine „gewisse Hemdsärmeligkeit“ (Tenberg 2008, S. 545), die er in der groben Klassifikation und Beiordnung von kognitiven, metakognitiven und motivational/emotionalen Lernstrategien begründet sieht. Er konstatiert einen „immer noch relativ unerschlossenen, gleichermaßen komplexen und diffusen Bezugsraum menschlicher Lernprozesse“ und eine Vereinfachung „bislang ungeklärter Zusammenhänge zwischen Kognition, Metakognition und Emotion“ (ebd.). Die einzelnen Komponenten seien zwar im Ansatz von Friedrich und Mandl hinreichend beschrieben, deren Zusammenhänge und Wirkungsweisen bedürfen allerdings weiterer empirischer und theoretischer Überprüfungen.

57 Zur umfangreichen Literatur zur „Intrinsischen Lernmotivation“ siehe v. a. Krapp 1992, 1999; Reinberg 1999; Schiefele/Schreyer 1994.

Mandl hervorgehoben, dass der Einfluss individueller Motivationsvariablen vor allem in solchen Lernumgebungen zum Tragen kommt, welche den Lernenden Optionen für autonomes Handeln bieten. Die Lernmotivation macht demnach nicht per se den Lernerfolg aus, sondern erst die motivierte Ausübung bestimmter Aktivitäten. Zu fragen ist also nach „Hinweisen auf motivationsfördernde Maßnahmen“ (ebd., S. 7), die eine solche konkrete Ausübung ermöglichen.

### 5.3.4 Kooperative Lernstrategien

Lernen durch gezielte Kooperation mit Anderen wird immer bedeutender. Unter der Prämisse „Lernen durch soziale Interaktion“ wird davon ausgegangen, dass sich kooperative Lernformen, sofern sie adäquat gestaltet sind, positiv auf Motivation und Kognition auswirken können. (ebd., S. 8). Huber verweist darauf, dass die Fähigkeit, sozial-interaktive Lernformen zur Realisierung der eigenen Lernziele nutzen zu können, ein wesentlicher Aspekt der Lern-Kompetenz ist (vgl. Huber 2006, S. 262). Neben den positiven Effekten kooperativen Lernens, die in zahlreichen empirischen Untersuchungen herausgearbeitet wurden (z. B. Cohen 1993; Renkl u. a. 1995; Slavin 1993, 1997; Winkler/Mandl 2003)<sup>58</sup> sind aber auch die Risiken kooperativer Lernformen in Betracht zu ziehen. Aufgrund ihrer hohen Relevanz für die Gestaltung kollegialer Beratungsformen sollen diese Faktoren überblicksartig skizziert werden:

Neben der angestrebten wechselseitigen Unterstützung und Anregung zu lernzielorientiertem Verhalten können bei den Lernenden auch

*„Strategien des Wartens auf Hilfe bzw. umgekehrt der Konkurrenz und Besserwisserei entwickelt [werden]. Verbreitet und bekannt sind besonders das „Trittbrettfahren (social loafing,...) und der dadurch bedingte Motivationsverlust der Leistungsträger (sucker effect,...)“. (Huber 2006, S. 264)*

Vereinzelt können auch Dominanzstrategien oder – umgekehrt – negative Erfolgserwartungen oder die eigene Attribution von Inkompetenz negative Lerneffekte herstellen (ebd.).

Mandl und Krause benennen die Phänomene der „Autoritätssuche“ einerseits als Folge des Prinzips der Selbststeuerung und die Phänomene des „Trittbrettfahrens“ andererseits als Folge des Prinzips der Kooperation als entscheidende Probleme kooperativer Lernformen (vgl. Mandl/Krause 2001, S. 20f.).

Aufschlussreich erscheint auch eine resümierende Betrachtung zum kooperierenden Lernen im Zusammenhang mit monetären Anreizsystemen: So wird anhand einer Zusammenfassung zahlreicher Studien zum kooperativen Lernen nach Slavin

---

58 Zur ausführlichen Beschreibung von Funktionsannahmen und Faktoren kooperativer Lernformen siehe das Beispiel „Situierendes Lernen“ im Kapitel 5.5.

(1997) herausgestellt, dass „Gruppen ohne Belohnung in ihrer Arbeit schlechter abschneiden als Gruppen, die anhand der individuellen Leistung auf Gruppenebene belohnt wurden“ (Kopp/Mandl 2007, S. 23). In anderen Studien (Cohen 1993) wurde hingegen betont, dass diese Annahme für Routineaufgaben nur beschränkt gilt und dass „bei komplexen Aufgaben die intrinsische Motivation hoch genug ist, um diese zu bearbeiten“ (zitiert nach Kopp/Mandl 2007, S. 23).

Slavin (1993) betont an anderer Stelle, dass ein „Leistungsvorteil nur dann zu beobachten [ist], wenn die Lerner individuell für ihre Lernbemühungen verantwortlich bleiben“ (Slavin 1993, zitiert nach Huber 2006, S. 263). Es wird daher empfohlen „das Gruppenprodukt selbst als sekundär zu betrachten und die Belohnung der Gruppe und ihrer einzelnen Mitglieder primär davon abhängig zu machen, was und wie gut jedes einzelne Mitglied bei der Arbeit an diesem Produkt gelernt hat“ (ebd., S. 263). In der Konsequenz wird dazu angeregt „Phasen individuellen und kooperativen Lernens zu kombinieren“ (ebd., S. 264).

### 5.3.5 Nutzung von Ressourcen

Eine der zentralen Aufgaben – insbesondere beim selbst gesteuerten Lernen – kann darin gesehen werden, das eigene Lernen so mit anderen Aktivitäten beruflicher und privater Art zu koordinieren, dass die für erfolgreiches Lernen erforderliche Ressource Zeit in ausreichendem Maße zur Verfügung steht. Elemente einer so verstandenen Ressourcennutzung sind z. B. die Entwicklung eines eigenen Zeitmanagements, die Schaffung störungsfreier Räume und die Nutzung digitaler Medien und Datenbanken (ebd., S. 9). Neuere Ansätze der Ressourcenforschung unterstreichen auch die Bedeutung der Nutzung einer ganzheitlich verstandenen persönlichen und familiären Ressourcenorientierung. Dabei wird neben der Beachtung materieller, finanzieller und praktischer Ressourcen in den Bereichen Arbeit, Wohnen und soziale Sicherung auch auf die Unterstützungswirkung und deren aktive Nutzung durch familiäre und soziale Netzwerke verwiesen (vgl. Nestmann 2004, S. 728).

Lang und Pätzold betonen mit Blick auf die verschiedenen Lernstrategien, die sie als Wiederholungs-, Organisations- und Elaborationsstrategien zusammenfassen (vgl. Lang/Pätzold 2006, S. 18f.), dass es bei der Förderung von Lernstrategien nicht um ein 'richtig' oder 'falsch' oder eine abstrakte, kontextunabhängige Einschätzung von Wirksamkeiten gehen kann. Vielmehr komme es darauf an,

*„in der Reflexion der eigenen Arbeits- und Lernerfahrung und der darauf aufbauenden individuellen Ausbildung von Arbeits- und Lernstrategien [...] geeignete Strategien auszuwählen, deren Anwendung Erfolg versprechend ist.“*  
(Ebd., S. 22f.)

Zur Bewertung geeigneter Lernstrategien sollten, neben der weitgehenden Nutzung von Eigenaktivität und Gestaltungsfreiheit, jedoch auch die Gefahren einer

„Überforderung (kognitive Überlast, Desorientierung), die im schlimmsten Falle zum Scheitern und Abbruch des selbstgesteuerten Lernens führen können“ (ebd., S. 24) bedacht werden.

Eine besondere Bedeutung zur Entfaltung lernstrategischer Optionen wird den Gestaltungsmerkmalen der Lernumgebungen beigemessen.

## 5.4 Gestaltung von Lernumgebungen nach einem gemäßigt konstruktivistischen Ansatz

In den bisherigen Unterkapiteln sind lerntheoretische Bezüge aufgezeigt und die Notwendigkeit auf eine differenzierte Betrachtung von Lerntypen und Lernstrategien erörtert worden. Jetzt sollen diese Facetten um den Aspekt der Gestaltung von Lernumgebungen erweitert werden.

Lernumgebungen sollten zur Eigenaktivität motivieren und individuelle Entscheidungen über Lernziele und Lernstrategien ermöglichen. Für dieses Anforderungsprofil können besonders gut Lernumgebungen angenommen werden, die dem „Paradigma eines gemäßigten Konstruktivismus folgen“ und zu denen z. B. die Konzepte des „anchored instruction“, des „cognitive apprenticeship“ und des „cognitive flexibility“ gezählt werden können (vgl. Lang/Pätzold 2006, S. 23).

Trotz mancher Unterschiede im Detail stimmen die meisten dieser neuen oder auch gemäßigt konstruktivistischen Ansätze darin überein, dass Lernprozesse so weit wie möglich mit der Bearbeitung bedeutungshaltiger, authentischer Probleme verbunden werden sollten, damit Wissen von Anfang an unter Anwendungsgesichtspunkten erworben werden kann.

Lernen sollte darüber hinaus nicht auf den Aspekt des Wissenserwerbs eingeeengt, sondern auch unter der Perspektive der „Entkulturation“ (Mandl u. a. 2002) betrachtet werden. Lernprozesse sollen außerdem dazu führen, dass sich die Lernenden Denkmuster, Überzeugungen und normative Regeln der entsprechenden Expertenkultur aneignen (vgl. Reinmann/Mandl 2006, S. 629).

Drei in der wissenschaftlichen und praktischen Diskussion häufig zitierte Konzepte, die auch starke Anknüpfungspunkte an die kollegiale Beratung aufweisen, sollen im Folgenden kurz skizziert werden:

Der **Anchored Instruction-Ansatz** wurde von der Cognition and Technology Group an der Vanderbilt University (in der einschlägigen Literatur als CTGV 1990 bezeichnet) entwickelt. Damit ist die zentrale Vorstellung verbunden, dass mit einer möglichst authentischen und komplexen Aufgabe oder Ausgangssituation ein „An-

ker“ bei den Lernenden gesetzt wird (vgl. Arnold u. a. 2004, S. 86f.). Damit soll auch dem Problem des „Trägen Wissens“<sup>59</sup>(vgl. Gruber u. a. 1999) begegnet werden.

Collins/Brown/Newmann 1989, die Entwickler des **Cognitive Apprenticeship-Ansatzes**, fordern, bei der Gestaltung von Lernumgebungen die besonderen Qualitäten einer praxisnahen Anleitung zu berücksichtigen, wie sie in der traditionellen Handwerkslehre (daher der Begriff Apprenticeship) zu finden sind. Diese sollen auch auf intellektuelle Aufgabenstellungen übertragen werden. Die Lernenden werden nach und nach durch die soziale Interaktion in eine „Expertenkultur“ eingeführt. Die Einbindung über den sozialen Kontext und das gemeinsame Arbeiten ist wesentlicher Bestandteil der Lernsituation (vgl. Arnold u. a. 2004, S. 87). Als methodisches Gerüst des Cognitive Apprenticeship-Ansatzes werden sechs Methode angewandt: kognitives Modellieren – Anleiten – Hilfestellungen geben – Reflexion – Artikulation – Exploration (vgl. Reinmann-Rothmeier u. a. 1994, S. 39)

Eine grundlegende Überzeugung der **Cognitive-Flexibility-Theorie** (Spiro/Jehng 1990) ist, dass bei der Gestaltung von Lernumgebungen Übervereinfachungen vermieden werden und die Lernenden statt dessen von Anfang an mit der Komplexität und den Irregularitäten des realen Geschehens konfrontiert werden sollten. Hierzu eignen sich Falldarstellungen und Betrachtungen aus verschiedenen Perspektivenwechseln (sog. „Landscape Criss-Crossing“). Auf diese Weise soll das Lernen multidirektional und multiperspektivisch erfolgen und das erworbene Wissen facettenreich und flexibel angewendet werden (vgl. Reinmann/Mandl 2006, S. 630).

Diesen vorgestellten Lernumgebungen

*„ist gemein, dass sie komplexe Ausgangsprobleme anbieten, multiple Perspektiven ermöglichen, dem Prinzip von Authentizität und Situiertheit folgen, reflexives Lernen im sozialen Kontext vorsehen und falls nötig auch Unterstützungsangebote vorhalten“ (Reinmann/Mandl 2006, S. 640f.)*

Verbunden mit der Zielsetzung, ein rein rezeptives Lernen zu verhindern und Lernumgebungen zu gestalten, die ein „möglichst eigenaktives, selbstgesteuertes sowie sachbezogenes motiviertes Lernen erlauben und zusätzlich den Aufbau vielfältiger Verknüpfungen und Verstehensprozesse unterstützen“ (Reinmann-Rothmeier u. a. 1994, S. 33), wurden – aus einer gemäßigt konstruktivistischen Perspektive heraus und mit der Zielsetzung, Gestaltungsmerkmale für computerunterstützte Lernumgebungen zu gestalten – „Grundprinzipien für problemorientierte Lernumgebungen“ entwickelt:

---

<sup>59</sup> Zur Vertiefung der Bedeutung des „Trägen Wissens“ siehe auch die Bezüge zum Bildungsmanagement im Kapitel 4.3 und zum Situiereten Lernen im Kapitel 5.5.

Diese Grundprinzipien – Authentizität der Lernumgebung, situierte Anwendungskontexte, multiple Kontexte und multiple Perspektiven, sozialer Kontext – können wie folgt beschrieben werden.

### **Authentizität der Lernumgebung**

Authentische Lernumgebungen sind so zu gestalten, dass sie reale Situationen in ihrer ganzen Komplexität widerspiegeln und auf diese Weise vielfältige und realitätsnahe Lernprozesse ermöglichen, um das erworbene Wissen auf die realen Bedingungen anwenden zu können. Das Prinzip der Authentizität erfordert von den Lernumgebungen, Wissensinhalte nicht – wie oft in Lernsituationen üblich – vereinfacht darzustellen und realitätsfern zu systematisieren, sondern den gesamten Realitätsbezug herzustellen. Um die Gefahr einer Überforderung der Lernenden zu vermeiden, soll der Grad an Komplexität und Authentizität auf den Wissens- und Erfahrungsstand der Lernenden abgestimmt werden (vgl. Reinmann-Rothmeier u. a. 1994, S. 46f.).

### **Situierte Anwendungskontexte**

Situierte Lernumgebungen betten Probleme und Aufgaben in einen größeren Kontext ein und versetzen den Lernenden in Situationen, die ihm einen Anwendungskontext für das zu erwerbende Wissen anschaulich vor Augen führen. Eine Möglichkeit zur Schaffung situierter Anwendungskontexte besteht darin, eine Episode, eine Geschichte oder auch einen „Fall“, d. h. einen sog. „Anker“ darzubieten und anhand dieses Ankers selbstständig Probleme zu erkennen, zu definieren und diese eigenständig zu lösen. Unterstützend können den Lernenden auch medial gestützte oder videobasierte Präsentationen dargeboten werden (vgl. ebd.).

### **Multiple Kontexte und multiple Perspektiven**

Durch multiple Kontexte wird sichergestellt, dass das Wissen nicht auf einen Kontext fixiert bleibt, sondern auch auf andere Probleme und Situationen übertragen und flexibel genutzt werden kann. Daneben ist darauf Wert zu legen, dass die Lernenden das zu erwartende Wissen aus mehreren Perspektiven betrachten können. Damit werden verschiedene soziale Sichtweisen sowie die Abwägung alternativer Problemsichtweisen gefördert. Dies kann auch positive Auswirkungen auf kooperative Verhaltensweisen haben, da man auf diese Weise lernt, auch die Perspektiven anderer gegenüber einem bestimmten Sachverhalt einzunehmen und in die eigenen Überlegungen einzubeziehen (vgl. ebd.).

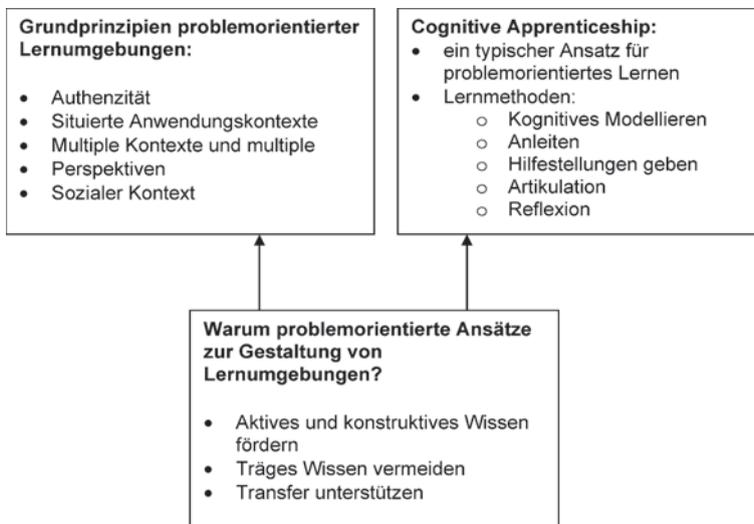
### **Sozialer Kontext**

Über eine Kooperation zwischen den Lernenden sowie zwischen Lernenden und Experten kann vermittelt werden, dass Wissen auch soziales Wissen bedeutet, welches gemeinschaftlich erarbeitet, erkundet und angewandt werden kann. Auf diese

Weise wird teamorientiertes Lernen demonstriert und eingeübt. Die Arbeit im Team trägt zur Entwicklung der oben beschriebenen multiplen Perspektiven bei und fördert soziale sowie kommunikative Fertigkeiten (vgl. ebd.).

In Verbindung mit den methodischen Prinzipien nach dem Cognitive Apprenticeship-Ansatz können diese ergänzend für die Gestaltung von Lernumgebungen aufgenommen werden.

In der folgenden Grafik findet sich in komprimierter und vereinfachter Form eine Übersicht zur Gestaltung von Lernumgebungen:



**Abb. 12:** Gestaltung von Lernumgebungen (komprimierte Darstellung nach Reinmann-Rothmeier u. a. 1994, S. 61)

Dehnbostel/Pätzold (2004) ergänzen die Merkmale von Authentizität und Situiertheit, multiplen Kontexten, multiplen Perspektiven und sozialem Kontext mit den zusätzlichen übergreifenden Kriterien „Reflexivität“ und „Innovationsgehalt“. Sie beschreiben diese zusammen als „Grundsätze für die aktive Gestaltung von Lernumgebungen“ (ebd., S. 22).

Auch Sonntag erachtet diese Prinzipien als grundlegend für konstruktive Lernprozesse und schlägt ihre Verankerung in Konzepten des Lernens im Unternehmen vor (vgl. Sonntag 1996, S. 63).

## 5.5 Situiertes Lernen

Mit dem „situierten Lernen“ liegt ein Ansatz vor, der sich an die oben beschriebenen Grundprinzipien zur Gestaltung von Lernumgebungen anlehnt und der das Lernen stets zum Arbeitshandeln im realen Arbeitsprozess in Beziehung setzt. In einem weiten Verständnis kann das situierte Lernen als „soziale Theorie des Lernens“ (Dehnbostel 2007, S. 25) verstanden werden. Das Konzept liefert damit wichtige Anknüpfungspunkte auch für die Gestaltung der Lernumgebung kollegialer Beratung und soll im Folgenden in seinen theoretischen und konzeptionellen Bezügen dargestellt und mit Blick auf seine Wirkungsweise erörtert werden.

Eine situierte Lernumgebung berücksichtigt, dass „Lernen ein aktiver, konstruktiver Prozess in einem bestimmten Handlungskontext ist“ (Reinmann/Mandl 2006, S. 626). Sie ist dadurch charakterisiert, dass sie den Lernenden „Situationen anbietet, in denen eigene Konstruktionsleistungen möglich sind und kontextgebunden gelernt werden kann“ (ebd.).

*„Ziel situierter Lernumgebungen ist es, dass die Lernenden nicht nur neue Inhalte verstehen und die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten flexibel anwenden können, sondern darüber hinaus Problemlösefähigkeiten und andere kognitive Strategien entwickeln und selbstorganisiert zu lernen vermögen.“ (Ebd., S. 627)*

Erpenbeck identifiziert das situierte Lernen – mit Blick auf seine kompetenzorientierte Anknüpfbarkeit – als einen Ansatz, der von der „konstruktivistisch geklärten Einsicht“ ausgeht, dass „Lernen nicht eine passive Informationsaufnahme, sondern eine stets ordnend-wertende Konstruktion von Einsicht und Handlungsfähigkeit darstellt“, und dass Lernen darüber eine „situierte“ Funktion von Aktivität, Kontext und Kultur erhält (Erpenbeck 2004, S. 51). Berufliche Lernaufgaben müssen demnach ein intrinsisch motivierendes, möglichst am beruflichen Alltag orientiertes Problem beinhalten und in einer Art „community of Practice“ absolviert werden.

Als wichtig wird dabei der Bezug auf den Gesamtzusammenhang beruflicher Handlungssituationen im Sinne eines „Lernfeldkonzepts“ erachtet, der eine emotionale Wertung dieser Situation einschließt. Darin wird die Möglichkeit gesehen, eine Kompetenzentwicklung zu unterstützen, die neben der Fachlichkeit auch Aspekte von – stets wertverbundener – Sensibilität, Kontextualität, Situativität, Paradigmatik, Kommunikativität und Perspektivität für wesentlich hält (vgl. ebd.).

Der auch gebräuchliche Terminus „Situated Cognition“ bezieht sich auf verschiedene theoretische Modelle, die von der kognitiven Anthropologie (Lave) über die ökologische Psychologie (Greeno 1989) bis hin zur sozio-kognitiven Richtung (Resnick

1991) reichen, und ist nicht eindeutig definiert (vgl. Reinmann/Mandl 2006, S. 627). Dennoch lassen sich einige konsensuale Grundüberlegungen ausmachen:

- Das Wissen in einer Gesellschaft stellt immer „geteiltes Wissen“ dar, d. h. Wissen wird von Individuen im Rahmen sozialer Transaktionen gemeinsam entwickelt und ausgetauscht. (vgl. Resnick 1991)
- Bei der Beschreibung und Erklärung des Lernens genügt es nicht, lediglich kognitive Prozesse und Strukturen zu analysieren; vielmehr müssen zusätzlich die dialektischen Beziehungen von Menschen berücksichtigt werden, die mit dem Lerngeschehen untrennbar verknüpft sind (Community-of-Practice-Ansatz von Lave 1991). Das Konzept des Situated Learning versteht Lernen danach als den sukzessiven Entwicklungsprozess vom Newcomer zum Experten innerhalb eines sozialen Gefüges, der Community of Practice.
- Das konkrete Denken und Handeln eines Individuums lässt sich jeweils nur vor dem Hintergrund eines konkreten (sozialen) Kontextes verstehen.
- Lernen ist stets situiert, d. h. es ist an die inhaltlichen und sozialen Erfahrungen der Lernsituation gebunden.
- Wissen wird nicht passiv erworben, sondern aktiv konstruiert. (vgl. Reinmann/Mandl 2006, S. 626f.)

In Anlehnung an die (in Kapitel 5.4 skizzierten) Grundprinzipien zur Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen im Allgemeinen (Authentizität, situierte Anwendungskontexte, multiple Kontexte und multiple Perspektiven, sozialer Kontext) und die Lernmethoden des Cognitive Apprenticeship-Ansatzes im Besonderen (kognitives Modellieren, Anleiten, Hilfestellungen geben, Artikulation, Reflexion) entwickeln Reinmann und Mandl ein idealtypisches Vorgehen für ein Konzept „problem- und projektorientierten Lernens“, das als Adaption einer situierten Lernumgebung verstanden werden kann (vgl. Weritz 2008, S. 36). Zusammenfassend kann dieses idealtypische Vorgehen wie folgt skizziert werden:

- **Vorrausschau und Zielfestlegung:** Die zu erreichenden Lernziele und Anforderungen werden benannt und das bereits vorhandene Vorwissen bewusst gemacht.
- **Einstiegsproblem:** Konfrontation mit einer interessanten Einstiegsaufgabe.
- **Ideenproduktion:** Erste Lösungsansätze werden artikuliert.
- **Multiple Perspektiven:** Die Lernenden vergleichen eigene Ideenansätze mit denen von Experten.

- **Recherche, Exploration und Verbesserung:** Lösungsansätze zur Einstiegsaufgabe in Gruppenarbeit unter Zuhilfenahme von Informationsquellen (und gegebenenfalls instruktorischer Unterstützung).
- **Selbsttests und Selbstevaluation:** eigenständige Überprüfung des eigenen Lernerfolges.
- **Veröffentlichung:** Sofern angemessene Lösungen vorliegen, können diese vorgestellt werden.
- **Fortschreitende Vertiefung:** Die vorangestellten ersten Schritte werden an weiteren, thematisch ähnlichen, jedoch zunehmend komplexen Problemen in nachlaufenden Lernzyklen durchlaufen.
- **Reflexion und Rückblick:** Das Vorgehen und die Ergebnisse werden reflektiert. Eine Dokumentation für nachfolgende Lerner wird erstellt (vgl. Reinmann/Mandl 2006; S. 641ff.).

Als methodische Dimensionen, die zur Umsetzung eines situierten Lernkontextes als besonders relevant gelten können, können sechs Lernmethoden herausgestellt werden:

- **Modelling:** Beim Modellieren werden Prozesse, Abläufe oder ein Expertenwissen demonstriert. Dabei werden innere Prozesse oder Aktivitäten, die normalerweise von außen nicht beobachtbar sind, den Lernenden sichtbar und damit zugänglich gemacht, z. B. durch die Bedienung einer komplexen Maschine oder die kontextbezogene Anwendung einer Datenbank.
- **Anleitung:** In diesem Kontext auch als „Coaching“ bezeichnet. Die Lernenden werden animiert, die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten nachzuahmen und selbst anzuwenden.
- **Hilfestellung geben:** Bei dieser Lernmethode werden Kenntnisse bzw. Fähigkeiten mithilfe strukturierter Unterstützung („scaffolding“) und unter schrittweiser Zurücknahme der Hilfe der Lehrenden („fading“) eingeübt.
- **Artikulation:** Wissensinhalte werden geäußert, also in irgendeiner Form nach außen getragen, in der Regel über Sprache. Denk- und Problemlöseprozesse können z. B. verbal geäußert werden und bieten damit eine Anschlussmöglichkeit für weitere individuelle und kollektive Denk- oder Problemlöseprozesse.
- **Reflexion:** Reflexion bedeutet hier, dass der Lernende über seine Lernprozesse beim Lösen von Aufgaben oder Problemen nachdenkt, seine Vorgehensweise analysiert, Lösungsalternativen vergleicht und auf diese Weise auch Veränderungen in seinem Lernhandeln herbeiführt. Über den Weg des Re-

flektierens besteht die Möglichkeit, situative Erfahrungen zu übergeordneten Konzepten in Beziehung zu setzen und das Wissen damit (neu) zu strukturieren.

- **Exploration:** Durch die Exploration (im Sinne einer versuchsweisen, eigenständigen Übertragung der neu erworbenen Kenntnisse auf weitere Problemsituationen) können verschiedene Ansätze zur Problemlösung durchdacht und erprobt werden. Auf diese Weise können vielfältige situative Erfahrungen gesammelt und Verbindungen zwischen situativem Wissen und den dazugehörigen kognitiven Konzepten hergestellt werden (siehe zu den gesamten Zusammenfassungen auch: Reinmann-Rothmeier/Mandl 1994, S. 50ff.; Weritz 2008, S. 37f.).

Die Zielsetzungen der kollegialen Beratung, insbesondere der Perspektivenwechsel und das Entwickeln von Problemlösealternativen können durch die methodischen Dimensionen der Artikulation, der Reflexion und der Exploration besonders gut unterstützt werden. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass sowohl die Gestaltungsmerkmale situierter Lernumgebungen als auch die Methodendimensionen, die im Verständnis der „Situating Cognition“ aktiviert werden, geeignet sind, um als (Güte-) Kriterien der Kollegialen Beratung herangezogen und entsprechend ausgebaut zu werden.

Wichtige Hinweise für die Effekte situierter Lernumgebungen bietet die Auswertung eines europäischen Forschungsprojektes (Evans/Niemeyer 2004), bei dem die Wirksamkeit situierter Lernumgebungen im Hinblick auf ihr soziales Integrationspotenzial am Beispiel einer „Benachteiligtenförderung“ von Jugendlichen untersucht wurde.

Niemeyer fasst dazu (in Anlehnung an Lave/Wenger) zunächst vier Dimensionen des situierten Lernens in ihrer Bedeutung für soziale Gemeinschaften zusammen:

- **Sinn** (meaning): Neu erworbenes Wissen, Kompetenzen und Erfahrungen können im Lernprozess sinnvoll mit bereits gemachten Erfahrungen in Einklang gebracht werden und wirken zudem sinnstiftend, da sich das Lernen in einem authentischen Praxiszusammenhang abspielt.
- **Praxis** (practice): der Lernprozess vollzieht sich ausschließlich durch praktische Erfahrung und aktives Handeln in und mit der Gemeinschaft.
- **Identität** (identity): Die Entwicklung zum Experten umfasst die Ausbildung einer Identität als kompetentes Mitglied der jeweiligen Gruppe.
- Die **Gruppe** (community) als soziale Gemeinschaft der Mit-Lernenden und der Experten, deren individuelle und kollektive Handlungen auf ein gemeinsames

Ziel gerichtet sind, ist essentielle Voraussetzung für den Lernprozess, der sich in der Interaktion ihrer Mitglieder vollzieht (vgl. Niemeyer 2005, S. 80).

Neben der zentralen Bedeutung der *community of practice* als Ort, in dem „gemeinsame Arbeitsprozesse“ und das Erleben von „Anerkennung von Stärken und Potentialen der Lernenden“ ermöglicht werden, unterstreicht sie – gerade für Kontexte der Benachteiligtenförderung – die Bedeutung der aktiven Unterstützung der Lernprozesse (vgl. ebd., S. 79ff.).

In kritischer Auseinandersetzung mit dem „Idealtypischen Konstrukt des situierten Lernens“ arbeitet sie die aus ihrer Sicht „idealistisch“ verbleibenden Ansätze heraus. So geben die Forschungsergebnisse aus ihrer Sicht Folgendes zu bedenken:

Das Modell setzt die Motivation der Jugendlichen und die Sinnhaftigkeit des Lernprozesses als gegeben voraus, obwohl es „in der Praxis zu den größten Herausforderungen gehört, diesen Sinn herzustellen und immer neu zu vermitteln“ (ebd. S. 84). Im *Community-of-Practice* Ansatz wird idealtypisch von der Offenheit der Gruppe und einer kooperativen Grundeinstellung ausgegangen. Fragen nach „Hierarchien und Machtverhältnissen bleiben ausgespart“. Gerade in informellen Kontexten aber bleiben die Machtverhältnisse verschleiert und ihre Mechanismen schwer erkennbar (ebd.). Die geforderte Authentizität der Lernkontexte erfordere z. B. ein durch den Markt diktiertes Arbeitstempo, das gerade für Jugendliche mit einem geringen Lerntempo Lernprozesse stark zu behindern vermag (ebd., S. 85).

Diese Argumente könnten und sollten Hinweise dafür sein, dass situierte Lernumgebungen perspektivisch nicht in Lernarrangements münden, die, in radikal konstruktivistischer Zuspitzung, einseitig auf die Betonung individueller, rein-eigenverantwortlicher Lernprozesse hinauslaufen und bei denen die Unterstützung, Anleitung und die organisatorische Rahmung vernachlässigt werden. Zu achten ist vielmehr auf ein Setting, das die eigenverantwortlichen Lernprozesse unterstützt und gleichzeitig strukturelle und konzeptionelle Unterstützung leistet. Dafür bieten die Methodendimension des situierten Lernens, die eigenständiges „Modellieren“, „Reflektieren“ und „Explorieren“ stets mit den Dimensionen von „Anleitung“ und „Hilfestellung-Geben“ verbindende aussichtsreiche Ansatzpunkte.

### 5.6 Kollegiale Beratung im lerntheoretischen Kontext

Für das Gelingen einer Lernumgebung wie der kollegialen Beratung sind, wie im Laufe dieser Arbeit gezeigt wurde, verschiedene Gütekriterien mit den Merkmalen von Authentizität, Situietheit, Multipler Perspektiven, sozialer Kontexte und Reflexionsmöglichkeiten anzusetzen.

Authentizität und Situiertheit wird dadurch hergestellt, dass „reale“ Fälle und Situationen von den Ratsuchenden eingebracht werden und sich die Teilnehmenden auf Fragestellungen und Lösungsansätze aus der realen Praxis mit der Zielrichtung auf eine praxisbezogene Anwendung beziehen. Die multiplen Perspektiven werden durch die in der Struktur der kollegialen Beratung angelegten wiederholten Explikationen zu verschiedenen Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten hergestellt. Der soziale Kontext ist über die kollegiale Grundstruktur und die Kooperation in Bezug auf den Problemlösungsprozess intendiert. Wie ein roter Faden zieht sich übergreifend die Stärkung der Reflexivität sowohl im Sinne einer Selbstreflexivität als auch einer strukturellen Reflexivität durch das Konzept der kollegialen Beratung, womit eine für die berufliche Handlungsfähigkeit zentrale Kategorie unterstützt wird.

Ob diese Lerndimensionen der kollegialen Beratung das Lernen aber tatsächlich fördern oder nicht, hängt maßgeblich auch von den betrieblich/organisationalen Gegebenheiten wie Arbeitsorganisation oder Unternehmenskultur und von den individuellen Voraussetzungen und Lerndispositionen ab.

### **5.6.1 Lerntheoretische und lernstrategische Anknüpfungen**

Wenn (wie nach Illeris beschrieben) davon auszugehen ist, dass Lernen immer zwei Prozesstypen umfasst, den externen Interaktionsprozess zwischen dem Lernenden und der sozialen Umgebung und den internen psychologischen Aneignungs- und Verarbeitungsprozess, in dem neue Impulse mit den Ergebnissen früheren Lernens verbunden werden, dann stellt sich auch für die kollegiale Beratung die Herausforderung, beide Prozesstypen zu aktivieren und zu stimulieren und zwar so, dass ein aktiver, lernender Prozess möglich ist.

Zu Beurteilung dieser Leistungsfähigkeit sollen im Folgenden die spezifischen Gestaltungsmerkmale, die sich aus der Betrachtung unterschiedlicher Lerntypen und Lernstrategien und der Gestaltung situierter Lernumgebungen ergeben in Beziehung gesetzt werden zu den Leistungsmerkmalen der kollegialen Beratung.

Insbesondere der Perspektivenwechsel und das reflexive Lernen, die als Grundmerkmal in der kollegialen Beratung angelegt sind, können als eine Form von akkomodativem Lernen verstanden werden, also als eine Form des Lernens, bei der auch bestehende Schema und Muster hinterfragt und eventuell so verändert werden, das neue Muster, neues Lernen ermöglicht werden. Ausgehend von dieser Annahme ergibt sich auch das Problem, dass diese Lernprozesse auch 'schmerzhaft' Elemente beinhalten (können). Es stellt sich die Herausforderung, die dafür notwendige Motivation aufzubauen, um sich auf diesen Prozess (des Umlernens) einzulassen. Unterstützende Faktoren dieses Motivationsaufbaus sind in der Dynamik einer Community-of-practice, also der kollegialen Beratungsgruppe, wie auch in unterstützenden betrieblich-organisationalen Rahmenbedingungen zu verankern.

Stimmt die Vorstellung, dass jeder Mensch möglichst viel und ein Leben lang lernen will? Zu berücksichtigen ist, dass Lernen, gerade wenn es um Reflexivität geht, auch mit Verunsicherungen, Überforderungen oder Neuorientierungen verbunden ist. Der Sensibilität für die Gestaltung eines angemessenen Balanceverhältnisses zwischen Veränderung und Beständigkeit kommt daher eine besondere Bedeutung zu. Es gilt im Beratungsprozess, die richtige Balance zu finden zwischen Unterforderung und Überforderung, Komplexitätssteigerung und Komplexitätsreduktion, Veränderung und Beständigkeit der jeweiligen Teilnehmenden.

Stellt sich dieses Balanceverhältnis autark in einem kollegialen Gruppenprozess ein oder bedarf es für seine Herstellung einer professionellen Begleitung? Diese Frage führt zu den Grenzen der kollegialen Beratung und verdeutlicht die Notwendigkeit einer Ergänzung kollegialer Beratungsformen durch professionell geleitete Beratungen wie etwa Coaching oder Supervision.

Steigt man in die Feinheiten lernstrategischer Überlegungen ein, so zeigt sich, dass die kollegialen Beratungsformen gute Anknüpfungspunkte, aber auch vielfältige Herausforderungen darstellen: Bezogen auf die im Kontext kollegialer Beratungen relevanten Elaborationsstrategien ist davon auszugehen, dass die mentale Repräsentation des Kontextes von Problemlösungssituationen eine sehr viel höhere Bedeutung hat als z. B. eine möglichst exakte Wiedergabefähigkeit von geäußerten Beiträgen. Festzuhalten ist für die Durchführung kollegialer Beratungen, dass gezielt die Lernstrategien unterstützt und eingeübt werden sollten, die diese Strategien unterstützen, also z. B. das gezielte Fragestellen, das Generieren bildlicher Vorstellungen oder die Fähigkeit zur Anregung über Handlungsoptionen. Diese Qualität sollte in der Vorbereitung und in der laufenden Begleitung kollegialer Beratungen geschult und bewusst eingeübt werden.

Ähnlich stellt sich die Situation für die metakognitiven Strategien (Selbstkontroll- und Selbstregulationsstrategien) dar: Sie werden als Kernelemente selbstgesteuerten Lernens immer wichtiger und können durch kollegiale Beratungen, vornehmlich durch ihre Zielrichtung auf Transfer- und Problemlöseaufgaben, gut unterstützt werden. Gleichzeitig ergibt sich aber auch hier die Notwendigkeit, die dafür notwendigen komplexen Kompetenzen gezielt aufzubauen: Dieses könnte einerseits durch das gezielte Vermitteln und Einüben von Problemlösekompetenzen oder Techniken der Transfersicherung (im Sinne eines individuellen Wissensmanagements) gefördert werden. Andererseits spielen auch eher indirekte Ansätze wie die Schaffung problemorientierter und lernförderlicher Lernumgebungen eine wichtige Rolle.

Mit Bezug auf eine lerntheoretische Verortung erhält man in der Diskussion zuweilen den Eindruck, als müsse man sich entscheiden, ob man „Kognitivist“, „Konstruktivist“ oder gar „Behaviorist“ ist. Dieses normative Zuordnungsverständnis ist aus

Sicht der Autorin allerdings entschieden mit einer Perspektivenerweiterung zu versehen. In einem solchen erweiterten Verständnis geht es darum, ein breites Strategierepertoire zur Verfügung zu haben, mit dem je unterschiedliche Lernanforderungen bewältigt werden können. Dies bezieht sich auf die lerntheoretische Verortung und auf eine lernstrategische Ausrichtung, bei der für unterschiedliche Zielsetzungen je unterschiedliche Strategien unterstützt werden sollten: Wiederholungsstrategien zur Aneignung von Faktenwissen und zum Auswendiglernen, Organisationsstrategien, die dazu anregen, den Lernstoff zu strukturieren und sich Zusammenhänge zwischen verschiedenen Begriffen zu verdeutlichen. Und Elaborationsstrategien, die dazu anregen, neu erworbenes Wissen mit dem Vorwissen zu verknüpfen und das neu erworbene Wissen auf aktuelle Anwendungssituationen anzupassen.

In diesem Sinne birgt die kollegiale Beratung die Möglichkeit in sich, verschiedene Lernstrategien zu aktivieren: Durch Wiederholungen in der Bearbeitung von Fällen, in Fragestellungen und im Setting (Wiederholungsstrategien). Durch die Struktur und Regelmäßigkeit der Methode der kollegialen Beratung können eher die Organisationsstrategien aktiviert werden. Mittels der Fragestellungen und Anregungen, die einen Perspektivenwechsel anregen, können sowohl für die eigenen Fallbearbeitungen als auch für die Bearbeitung der anderen Problemsituationen Elaborationsstrategien unterstützt werden. Neu erworbenes Wissen kann mit Vorwissen verbunden werden, um dadurch zu Problemlösungsstrategien zu gelangen.

Alle drei Strategien haben ihre Bedeutung und es kann nicht um ein „höher“ oder „besser“ gehen. Zur Aktivierung aller Ebenen ist auch auf ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Komplexitätsanreicherung und Komplexitätsreduzierung zu achten. Zur nachhaltigen Absicherung und Umsetzung dieser Überlegungen wäre eine weitere empirische Durchdringung und Konzeptionierung allerdings notwendig. Diese würden bestenfalls in eine gezielte Qualifizierung münden.

### **5.6.2 Kollegiale Beratung als Form des situierten Lernens**

Die Grundannahmen zu situierten Lernumgebungen im Allgemeinen und die idealtypischen Überlegungen zur Gestaltung von Problem- und projektorientiertem Lernen im Besonderen sind im hohen Masse anschlussfähig an die Merkmale und Strukturen kollegialer Beratungsformen.

Kollegiale Beratungen können als situierte Lernumgebung aufgefasst werden. Bei einer konzeptionellen und methodischen Weiterentwicklung sollte sich an den Überlegungen zur Ausgestaltung situierter Lernumgebungen orientiert werden.

In der konzeptionellen Weiterentwicklung sollten – insbesondere mit Blick auf zukünftige Schulungskonzepte – schwerpunktmäßig die Fähigkeiten unterstützt wer-

den, die die metakognitiven oder auch übergreifenden Problemlösefähigkeiten unterstützen: Artikulation, Reflexion und Exploration.

Deutliche Beachtung in der Gestaltung sollte aber auch auf dem angemessenen Balanceverhältnis zwischen „expliziter Instruktion durch den Lehrenden“ und „konstruktiver Aktivität des Lernenden“ (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 206) liegen.

*„Der Unterstützungs- und Anleitungsfunktion ist im Rahmen konstruktivistischer Ansätze zunächst tatsächlich wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden. Inzwischen aber wird zunehmend deutlich, dass Lernende neben Freiraum für konstruktive und explorative Aktivitäten auch gezielte Hilfen benötigen.“ (Ebd., S. 205)*

Diese Unterstützungsformen könnten in kollegialen Beratungen durch verschiedene betriebliche Rahmenbedingungen geleistet werden. Dazu zählt z. B., dass kollegiale Beratungen im Gesamtangebot betrieblicher Weiterbildung durch systematische Wissensvermittlungen etwa in seminaristischer Form oder durch multimediale Lernumgebungen ergänzt werden. Zu einer betrieblich gerahmten Unterstützung kann auch eine im Vorfeld der kollegialen Beratung stattgefundene Bildungsbedarfsermittlung gezählt werden, bei der sowohl die individuellen Bildungsbedarfe wie auch die betrieblichen Zielsetzungen expliziert werden.

Auch bei situierten, durch Konstruktion und Selbststeuerung gekennzeichneten Lernumgebungen hat die motivationale Unterstützung durch Vorgesetzte und Führungskräfte eine hohe Bedeutung. Wichtig bleibt in diesem Zusammenhang also auch die aktive Förderung, sei es durch unterstützende Freistellungsregelungen, geeignete Räumlichkeiten oder die Ermunterung zur Teilnahme durch die Führungskräfte.

Grundlegend für die Wirksamkeit kollegialer Beratungen – wie für alle situierten Lernumgebungen – ist das Vorhandensein lernförderlicher Arbeitsinhalte und die Schaffung von Freiheitsgraden in der Aufgabenbewältigung, die Raum für eigene Entscheidungen lassen. Somit zählt auch die Arbeitsorganisation und grundlegende Arbeitsgestaltung zu den maßgeblichen Unterstützungsfaktoren situierter Lernumgebungen.

## **6 Empirische Untersuchung: Design und Ergebnisse**

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die theoretischen Grundlagen dargelegt und der Forschungsstand zum Thema kollegiale Beratung aufgearbeitet wurden, sollen nun die Ergebnisse, der Verlauf und das Forschungsdesign der empirischen Untersuchung vorgestellt werden. Dabei wird sich an den in Kapitel 2 dargelegten Prinzipien der qualitativen Forschung und der Grounded Theory orientiert, um so eine dem Gegenstand angemessene Vorgehensweise einzuhalten.

### **6.1 Aufbau, Forschungsschritte und Methoden der Untersuchungen**

Die nachfolgende Grafik stellt den Untersuchungsverlauf anhand der einzelnen Forschungsschritte in einer zeitlichen Abfolge dar. Diese lineare Darstellung soll dabei lediglich eine Übersichtlichkeit herstellen, faktisch ist der Forschungsprozess zirkulär verlaufen.

Entsprechend des Forschungsverständnisses der Grounded Theory, bei dem ständig zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen hin- und hergependelt wird (vgl. Kapitel 2.4.1), sind die einzelnen Abschnitte teilweise parallel verlaufen, vorläufige Ergebnisse sind ständig überprüft worden und wieder in den aktuellen Forschungsstand zurückgeflossen.

Arbeitsphasen	I/	II/	I/	II/	I/	II/
	2008	2008	2009	2009	2010	2010
<b>1. Vorbereitung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ermittlung des Forschungsstandes</li> <li>• Eigenes Erkenntnisinteresse und Fragestellung</li> <li>• Methodologische und theoretische Verortung</li> <li>• Erste Gliederung</li> </ul>						
<b>2. Erste empirische Erhebung (Teilstandardisierte Interviews)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitfadententwicklung und Probeinterviews</li> <li>• Interviewdurchführung</li> <li>• Transkription</li> </ul>						
<b>3. Analyse und Theoriegenerierung des Datenmaterials (1. Erhebung)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erste Kategorienbildung (nach der Methode der Grounded Theory, software-unterstützt durch MAXQUDA ) und ständige Ausdifferenzierung des Kategoriensystems</li> <li>• Offenes, axiales und selektives Kodieren</li> <li>• Theoriegenerierung: Entwicklung von ersten Schlussfolgerungen und Hypothesen</li> </ul>						
<b>4. Theoretische Einordnung in die Kontexte:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Genese, Stand und Entwicklungslinien der „Kollegialen Beratung“</li> <li>• Betriebliche Bildungsarbeit und Kompetenzentwicklung</li> <li>• Lerntheoretische Anknüpfungen</li> </ul> Textgenerierung						
<b>5. Zweite empirische Erhebung (Experteninterviews/Fokus „Implementierung Kollegialer Beratungsformen in betriebliche Praxis“)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expertenbefragung zur Implementierung</li> <li>• Hypothesenüberprüfung aus 1. Erhebung</li> </ul>						
<b>6. Ergebnisse und Schlussfolgerungen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung von Schlussfolgerungen und Desideraten</li> <li>• Überarbeitungen</li> </ul>						

**Abb. 13:** Ablauf des Forschungsprozesses in seiner normativen, zeitlichen Struktur

Nach der grundlegenden Verortung des spezifischen Erkenntnisinteresses und der forschungsmethodischen Anlehnung erfolgte die zum großen Teil parallel verlaufende Durchführung der ersten empirischen Erhebung und die gedankliche Strukturierung und Gliederung der theoretischen Einordnungen.

In der ersten empirischen Untersuchung lag der Schwerpunkt auf der Ermittlung von subjektiven Deutungen auf kollegiale Beratungsformen und auf dem Herausarbeiten individueller Leistungsmerkmale anhand der gebildeten Kategorien und Subkategorien (siehe dazu ausführlich Kapitel 6.2.1). Die auf der Grundlage einer umfassenden Analysearbeit entwickelten vorläufigen Hypothesen (Kapitel 6.2.5) bildeten dann die Basis für die zweite empirische Befragung mit dem Fokus auf die betriebliche Implementierung kollegialer Beratungsformen. Hier wurden in Experteninterviews die Einschätzungen und Erfahrungen zu den Hypothesen der ersten Befragungsrunde eingeholt. Diese wurden erweitert um Fragekomplexe, die sich aus der theoretischen Verortung in die Kontexte „Wandel der betrieblichen Weiterbildung“ (Kapitel 4) und „Lerntheoretische Anknüpfungen“ (Kapitel 5) ergeben haben. Die Ergebnisse aus den beiden Erhebungen und die Erkenntnisse aus den theoretischen „Bezugskapiteln“ werden in Kapitel 7 „Ergebnisse und Fazit“ zusammengeführt.

### 6.1.1 Erhebungsmethodik

Die zentrale empirische Grundlage der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Erhebungen stellten qualitative Interviews dar. Die qualitativen Interviews sind im Vergleich zu anderen – v. a. quantitativen Forschungsverfahren – in den Sozialwissenschaften besonders eng mit den Ansätzen einer „verstehenden Soziologie“ verbunden. Sie ermöglichen es, „Alltagsverständnisse, Selbstinterpretationen und Handlungsmotive“ (Hopf 2007, S. 350) in offener Form zu erfragen und können, in Verbindung mit teilstandardisierten Interviews, eine offene Frageform mit einem fokussierten Erkenntnisinteresse verbinden.

Die in der ersten Befragung durchgeführten Interviews können als fokussierte, teilstandardisierte Interviews bezeichnet werden (ausführlicher zu den Merkmalen und Qualitätskriterien fokussierter Interviews siehe Hopf 2007, S. 353ff.; Merton/Kendall 1979, S. 192ff.). In den Interviews wurde sich an einem Interviewleitfaden orientiert, der Spielräume in den Frageformulierungen, der Nachfrageintensität und der Abfolge der Fragen ermöglichte. Neben dieser relativen Offenheit und der Orientierung an dem Erzählrhythmus der Befragten wurde jedoch auch Wert auf eine Einhaltung der angesprochenen Themengebiete und einen bestimmten Grad an Konkretion gelegt. Dieses wurde durch die strukturelle, in Reihenfolge und Tiefe jedoch variierende Bearbeitung des Leitfadens gewährleistet. So konnte auch die notwendige Vergleichbarkeit ermöglicht werden. In den Interviews wurde außerdem darauf geachtet, narrative Freiräume für die Interviewten zu schaffen. Diese Aufforderungen zum freien Erzählen standen aber nicht so sehr im Vordergrund wie das aktive Nachfragen oder auch vorsichtige Positionierungsaufforderungen, z. B. durch das Aufzeigen anderer Positionen oder Erfahrungen. Die Interviews der ersten Befragung können als fokussiert charakterisiert werden, weil

- die Interviewbeteiligten zu einer „spezifisch gemeinsam erlebten Situation“ (Hopf 2007, S. 354), dem Erleben kollegialer Beratungen im Rahmen einer Qualifizierungsreihe, befragt wurden,
- sowohl eine angemessene Reichweite als auch
- eine Tiefendimension erreicht werden sollte, die die Befragten bei der Darstellung der „affektiven, kognitiven und wertbezogenen Bedeutungen“ (ebd.) unterstützen kann.

Zu den Vorteilen eines fokussierten Interviews gehört

*„die Möglichkeit, eine sehr zurückhaltende, nicht-direktive Gesprächsführung mit dem Interesse an sehr spezifischen Informationen und der Möglichkeit zur gegenstandsbezogenen Explikation von Bedeutungen zu verbinden.“ (Ebd., S. 355)*

Die spätere Auswertung der Interviews mithilfe des paradigmatischen Modells und die darin angelegten Fragen an das Interviewmaterial ermöglichten, dass der Bedeutungsgewinnung (in einer den Gegebenheiten dieses Promotionsvorhabens angemessenen Form) realisiert werden konnte.

Grundlage der zweiten Erhebung waren Experteninterviews. Auch diese wurden mit Unterstützung teilstandardisierter Interviewleitfäden durchgeführt. Entsprechend der Zielsetzung dieser zweiten Befragungsrunde, Hinweise auf Erfolgsfaktoren und Hindernisse zur Implementierung der kollegialen Beratung und Einschätzungen zu ausgewiesenen Hypothesen aus Sicht der Personalentwicklung/bzw. aus Führungssicht zu erhalten, wiesen die Interviews eine stärkere Konzentration auf einen verdichteten Fragenkomplex und eine größere thematische Enge in der Nachfragepraxis aus. Dennoch wurde auch in diesen Interviews eine flexible und an den jeweiligen Erfahrungshintergründen der Befragten orientierte Interviewführung angewandt (zum Aufbau und Ablauf der zweiten Untersuchung siehe Kapitel 6.3).

Beim Begriff „Experteninterview“ wurde sich an einem Verständnis orientiert, nach dem Experten „Menschen [sind], die ein besonderes Wissen über soziale Sachverhalte besitzen, und Experteninterviews eine Methode [sind], dieses Wissen zu erschließen“ (Gläser/Laudel 2004, S. 10). Ein wesentliches Merkmal von Experteninterviews, das auch in der konkreten Durchführung der zweiten Untersuchung zum Tragen kam, war die funktionsbezogene Spezifik von Experteninterviews. Danach steht beim Expertengespräch der oder die Befragte nicht als Person im Zentrum der Aufmerksamkeit, sondern als Experte d. h. „als FunktionsträgerIn, der oder die über ein spezialisiertes Insiderwissen verfügt, das man erfassen möchte“ (Friebertshäuser/Prengel 1997, S. 516). In diesem späten Stadium innerhalb des gesamten Untersuchungsverlaufes boten die Experteninterviews darüber hinaus auch die Chan-

ce, das umzusetzen, was unter dem Begriff der „kommunikativen Validierung“ als besonderes Gütekriterium der qualitativen Sozialforschung ausgewiesen wird (vgl. Mayring 2002, S. 147). So fand insbesondere durch die Diskussion der im Forschungsverlauf entstandenen Schlussfolgerungen in den Interviews auch ein ständiger Dialog zwischen Interviewerin und Befragten statt. So konnte eine Überprüfung bisheriger Ergebnisse und eine Einschätzung zur Gültigkeit und Relevanz dieser Zwischenergebnisse vorgenommen werden.

Alle Interviews wurden persönlich von der Verfasserin dieser Arbeit geführt. Sie wurden auf Band aufgenommen, durch eine Schreibkraft transkribiert<sup>60</sup>, anonymisiert und dann mit Hilfe des Textverarbeitungsprogramms MAXQDA codiert und ausgewertet.

### 6.1.2 Auswahl und Zusammensetzung der ersten Untersuchungsgruppe

Die erste Untersuchung hatte primär die Identifizierung individueller Merkmale bei der Durchführung kollegialer Beratungsformen zum Ziel. Entsprechend setzte sich die Untersuchungsgruppe aus Teilnehmenden kollegialer Beratungen zusammen.

Die Verfasserin dieser Arbeit war langjährig als Projektkoordinatorin und Trainerin einer bundesweit durchgeführten Qualifizierungsreihe zum Themenbereich Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung tätig, in der kontinuierlich kollegiale Beratungen angewandt wurden. Die Teilnehmenden dieser als berufsbegleitende Fortbildung angelegten Qualifizierungsreihe waren oder sind entweder direkt (zumindest mit einem Teil ihrer Arbeitszeit) als Beratende in der Bildungsberatung tätig oder als Institutionenvertreter z. B. in Kammern, der Arbeitsverwaltung, in Bildungseinrichtungen oder als Interessenvertretung mit der Organisation oder Verwaltung von Bildungsberatung betraut. Fast alle Teilnehmenden verfügen auch über Erfahrungen mit kollegialer Beratung aus anderen beruflichen Kontexten, außerhalb dieser Qualifizierungsreihe.

In den Interviews wurden stets beide Erfahrungshintergründe, also die kollegiale Beratung in der Fortbildung als auch in früheren betrieblich/institutionellen Kontexten, behandelt. Die Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe entstand dadurch, dass alle Teilnehmenden (aus dem norddeutschen Raum) der Qualifizierungsreihe per E-Mail gefragt wurden, ob sie als Interviewteilnehmende für eine Befragung innerhalb des (skizzierten) Promotionsverfahrens zur Verfügung stehen würden. Aus dem positiven Rücklauf dieser E-Mail-Anfrage setzte sich dann die Untersuchungsgruppe zusammen. Es kann also von einer freiwilligen Teilnahme ge-

---

60 Die Transkription erfolgte in vollständiger und wörtlicher Wiedergabe, allerdings wurde auf die Wiedergabe von Fülllauten (wie „äh“, „hmm“, etc.) oder von Sprachmelodien verzichtet. Bei teilweise auftretenden Ungenauigkeiten in der Wiedergabequalität wurde durch ein „Korrekturhören“ versucht, die Entstehung von Übertragungsfehlern weitestgehend zu umgehen.

sprochen werden, bei der auch eine gewisse zustimmende Affinität zum Thema der kollegialen Beratung vermutet werden kann. Dadurch, dass die Interviewerin als Trainerin einzelner Bausteine und die Interviewten als Teilnehmende an der Qualifizierungsreihe teilgenommen haben, waren die Teilnehmenden der Autorin dieser Arbeit – also auch der Interviewerin – zum Teil persönlich bekannt. Daher wurde in den Interviews vereinzelt auch das kollegiale, seminaristische „Du“ verwendet.

Neben diesen zehn Teilnehmenden (in der Auswertung als TN 1 bis TN 10 ausgewiesen) wurden auch drei Personen in das Sampling der ersten Untersuchung aufgenommen, die in der Qualifizierungsreihe die Rolle als Trainer inne hatten und selber die kollegialen Beratungen durchgeführt haben (in der Auswertung als TR 1 bis TR 3 ausgewiesen). Auch sie wurden zu ihren eigenen Erfahrungen und Annahmen bzgl. der individuellen Leistungsmerkmale kollegialer Beratung befragt.

Im Einzelnen setzte sich das Sampling, wie in folgender Tabelle dargestellt, zusammen:

<b>Interview-Nr.</b>	<b>Geschlecht</b>	<b>Alterskohorte</b>	<b>Tätigkeitsgebiet</b>
TN 1	w	20 bis 30 J.	Diplom-Pädagogin mit überwiegender Beratungstätigkeit in der Bildungsberatung
TN 2	w	40 bis 50 J.	Dozentin bei einem Bildungsträger, Schwerpunkt Benachteiligtenförderung
TN 3	w	30 bis 40 J.	Diplom-Pädagogin mit überwiegender Beratungstätigkeit in der Bildungsberatung
TN 4	m	30 bis 40 J.	Betriebsberater einer IHK mit dem Schwerpunkt Personalentwicklung
TN 5	w	50 bis 60 J.	Referentin für Aus- und Weiterbildung in einer Pflegeeinrichtung
TN 6	w	50 bis 60 J.	Pädagogische Begleitung für Jugendliche im freiwilligen sozialen Jahr
TN 7	m	40 bis 50 J.	Regionaler Qualifizierungsberater für Klein- und Mittelunternehmen
TN 8	w	40 bis 50 J.	Freiberufliche Dozentin bei einem Bildungsträger, Schwerpunkt Berufsrückkehrerinnen
TN 9	m	50 bis 60 J.	Diplom-Psychologe, Hochschuldozent und Kulturmanager
TR 1	m	60 bis 70 J.	Professor an einer pädagogischen Fakultät, Konzeptentwicklung „Kollegiale Beratung“
TR 2	w	40 bis 50 J.	Wissenschaftliche Mitarbeiterin, freie Dozentin und Trainerin
TR 3	w	30 bis 40 J.	Freie Dozentin und Trainerin

**Abb. 14:** Untersuchungsgruppe der ersten Erhebung

## 6.2 Zwischenergebnisse aus der ersten Untersuchung

### 6.2.1 Die Entwicklung von Kategorien und Subkategorien

Durch das offene Kodieren hat sich prozesshaft eine Verdichtung von Phänomenen und deren Eigenschaften heraus kristallisiert, die als „Schlüsselkategorien“ und „Subkategorien“ identifiziert werden konnten. Diese zentralen analytischen Kategorien wurden, dem Verfahren der Grounded Theory entsprechend, unter dem Blickwinkel generiert, dass sie die im Datenmaterial vorhandenen Phänomene, Beschreibungen, Ideen und Ereignisse zunächst deskriptiv beschreiben, um dann im Wesentlichen durch Vergleiche und Zusammenfassungen eine begriffliche Verdichtung zu übergreifenden Kategorien zu erfahren.

Nach diesem Verfahren wurden Kategorien entwickelt, die geeignet sind, den Gegenstandsbereich der kollegialen Beratung konzeptionell zu beschreiben und dabei sowohl die subjektive Sichtweise der aus den Daten gewonnenen Erkenntnisse als auch die im Forschungsaufbau relevanten Perspektiven „Individuum“, „Gruppe“ und „Betrieb“ einzufangen und vergleichbar zu machen. Auf diese Weise konnten für das Phänomen „kollegial beraten“ aus den Interviews drei Schlüsselkategorien identifiziert werden:

- individuelle Leistungsmerkmale
- Relevanz von Gruppenprozessen
- Aspekte für eine betrieblich/institutionelle Verankerung.

Entlang dieser Schlüsselkategorien konnten jeweils Subkategorien, die sich als prägend für die jeweiligen Kategorien heraus kristallisiert haben, heraus gearbeitet werden. Dies zeigt die folgende Grafik:

<b>Schlüsselkategorien:</b>		
<b>individuelle Leistungsmerkmale</b>	<b>Gruppenprozesse</b>	<b>Betrieblich/institutionelle Verankerung</b>
<b>Subkategorien:</b>		
Berufspraxis reflektieren	Unterstützende Faktoren	Themen und Anliegen
Lösungen entwickeln	Hemmende Faktoren	Rahmenbedingungen
Vertrauen aufbauen	Bedeutung der Regeln/Moderation	Perspektiven/Entwicklungen
Individuelle Barrieren		

**Abb. 15:** Überblick über Schlüsselkategorien und Subkategorien

Diese Kategorien stellen die Folie dar, auf der mittels des axialen Kodierens – orientiert am paradigmatischen Modell – weitere Merkmale und Beziehungen herausgearbeitet wurden.

Die Ergebnisse des axialen Kodierens über die Anwendung des paradigmatischen Modells wurden in ausführlichen Auswertungsdiagrammen festgehalten und waren die Grundlage für das selektive Kodieren, das zur Formulierung erster Schlussfolgerungen und Hypothesen führte. Dazu wurden die aus dem paradigmatischen Modell generierten Aussagen zu den einzelnen Kategorien weiter verdichtet, auf ihr Bedingungsgefüge hin geprüft, neu gruppiert und in eine Struktur, die im Kapitel 6.2 als „Zwischenergebnisse aus der ersten Untersuchung“ aufbereitet wurden, überführt. Während dieser Phase wurde auch eine Selektion notwendig: Die Elemente, die als signifikant und integrierbar in die sich immer weiter entwickelnde Struktur der Schlüsselkategorien einbezogen werden konnten, wurden weiter komprimiert und analysiert, andere Elemente wurden nicht weiter bearbeitet. Des Weiteren erfolgte mit der Anwendung der für dieses Untersuchungsvorhaben relevanten Perspektiven-Triangulation eine weitere Komprimierung. Diese wurde dadurch erreicht, dass eine leitfragenorientierte Analyse für die drei wesentlichen Perspektiven „Individuum“, „Gruppe“ und „Betrieb“ vorgenommen wurde.

Die Leitfragen in diesem Analyseschritt waren:

- Welche individuellen Leistungsmerkmale werden als Gelingensfaktoren einer kollegialen Beratung beschrieben?
- Welche Merkmale der Gruppenzusammensetzung und der Gruppenprozesse haben eine Relevanz für das Gelingen des kollegialen Beratens?
- Welche betrieblich/institutionellen Verankerungen unterstützen diese Gelingensfaktoren?

Für die einzelnen Subkategorien wurden entlang des paradigmatischen Modells jeweils spezifische Fragen entwickelt, anhand derer eine erste Auswertung (Verdichtung) vorgenommen wurden.

Diese Fragen legten den Fokus auf:

- die Bedingungsfaktoren ihrer Entstehung bzw. Entwicklung,
- die spezifischen Kontextmerkmale
- und angewandte Handlungs-Strategien und Konsequenzen

Diese gesamte Durchdringung mit dem ständigen Prozess von Neugruppierung, Umgruppierung und Verdichtung wurde so lange fortgeführt, bis eine „theoretische Sättigung“ (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 159) bei der Analyse des Datenmaterials

eingetreten war und darauf aufbauend Schlussfolgerungen im Sinne einer Theorie mittlerer Reichweite entwickelt werden konnten.

In diesem Schritt des selektiven Kodierens verbinden sich die aus dem Datenmaterial gewonnenen Erkenntnisse und kategorialen Strukturen in besonderer Weise mit dem „theoretischen und erfahrungsbezogenem Hintergrund im Hinblick auf das Kontextwissen des Forschers“ (Kirchhof 2007, S. 121). Insbesondere beim selektiven Kodieren und der Entwicklung von Schlussfolgerungen fließt eine „intensive Wechselwirkung zwischen Thema und Forscher“ (ebd., S. 124) ein, bei der es nicht in erster Linie auf Objektivität, sondern auf die Beziehung zwischen Forscher und Material im Hinblick auf sein theoretisches Vorverständnis und damit die Kreativität, mit der der Forscher die Struktur des Materials offen legt, ankommt (vgl. ebd., S. 124).

Um in diesem Prozess die in früheren Schritten gewonnene klare Bezogenheit auf das Datenmaterial nicht wieder zu 'verwässern', ist ein besonderes Augenmerk darauf zu legen,“ aus der Flut der Daten durch „das spezifische Wahrnehmungsschema des Forschers eine „ordnende und orientierende Perspektive für die Signifikanz von empirischen Phänomenen“ herzustellen (vgl. Dausien 1996, zitiert nach Kirchhof 2007, S. 121). Dabei ist auch die Balance zu halten zwischen einer Bewältigung der empirisch gewonnenen Komplexität und dem Risiko, „den Daten einfach deduktivistisch und theoretisch Konzepte über zu stülpen“ (ebd.).

Um dieses Problem zu bewältigen, wurde in dieser Arbeit großen Wert auf eine hohe Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Datenanalyse gelegt. Dies wurde dadurch realisiert, indem die Auswertungsdiagramme als Ergebnisse des axialen Kodierens vollständig festgehalten und dokumentiert wurden und dadurch jederzeit nachvollziehbar und überprüfbar zur Verfügung stehen. Außerdem wurden die vollständigen Transkripte der durchgeführten Interviews und die Auswertungsdiagramme als separater Anhang dieser Arbeit beigelegt, um die Lesbarkeit und Verdichtung der Arbeit nicht einzuschränken (Auswertungsdiagramme und Interviewtranskripte sind aus Gründen der Verdichtung nicht Bestandteil der Veröffentlichung).

Zudem fanden in Zweier-Kolloquiumsgruppen regelmäßig Reflexionen zu den Auswertungen des Datenmaterials und den theoretischen Bezügen statt, sodass hier die Relation Forscher – Material und die daraus resultierenden Interpretationen regelmäßig hinterfragt und reflektiert wurden.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die durchgeführten Auswertungsschritte.

<b>Offenes Kodieren</b>	Textanalyse und Kodierung einzelner Interviews; Verdichtung zu Schlüsselkategorien und Subkategorien
<b>Axiales Kodieren</b>	Analyse der Subkategorien entlang des paradigmatischen Interpretations-Modells; Herausarbeiten von Bedingungsfaktoren, Dimensionen, Handlungsstrategien und Konsequenzen
<b>Selektives Kodieren</b>	Selektion der subkategorialen Ergebnisse in Bezug auf die Signifikanz und Tragfähigkeit für die Schlüsselkategorien; Komprimierung der Ergebnisse auf der Ebene der Schlüsselkategorien durch eine leitfragenerunterstützte Analyse und Kontrastierung der Perspektiven: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche individuellen Leistungsmerkmale können als Gelingensfaktoren einer kollegialen Beratung beschrieben werden?</li> <li>• Welche Merkmale der Gruppenzusammensetzung und der Gruppenprozesse haben eine Relevanz für das Gelingen der kollegialen Beratung?</li> <li>• Welche betrieblich/institutionellen Verankerungen unterstützen diese Gelingensfaktoren?</li> </ul> Entwicklung von ersten Schlussfolgerungen und Hypothesen
<b>Anwendung des Theoretical Sampling</b>	Neuauswahl des Befragungssamples für die zweite Expertenbefragung
<b>Hypothesenüberprüfung</b>	Durchführung und Auswertung des zweiten Untersuchungsdurchlaufs; Formulierung von Schlussfolgerungen/Fazit

Abb. 16: Überblick über die Auswertungsschritte

## 6.2.2 Zwischenergebnisse „Individuelle Leistungsmerkmale“

### 6.2.2.1 Subkategorie: Die Berufspraxis reflektieren

Im Hinblick auf die Frage, was dazu verhilft, mittels der kollegialen Beratung die Berufspraxis zu reflektieren, werden insbesondere Aspekte des *Kommunikationsverhaltens*, der *Entschleunigung* und des *Perspektivenwechsels* beschrieben.

Im Bezug auf das Kommunikationsverhalten wird die positive Wirkung einer *verständigen Grundatmosphäre* betont und die Möglichkeit, durch die in der kollegialen Beratung angelegte Struktur zunächst in einer *Zuhörerrolle* zu sein. Dabei wird auch deutlich, welche beachtliche Bedeutung *das Erleben von Ruhe*, von Entschleunigung im Beratungszusammenhang hat.

*„Weil ich vor allem auch sehr gut fand, wirklich diese Möglichkeit etwas zu schildern. Eine Unterteilung in Verständnisfragen wirklich, die Ruhe da drin sozusagen, das auch erstmal dann im Prinzip diejenige, die das Problem geschildert hat, die Möglichkeit hat, sich mal außen vor zu nehmen, zuzuhören: wie würden denn andere an das Problem rangehen ohne sofort in so einer Rechtfertigungs-*

*position zu sein, in der man ja leicht ist, wenn man dann irgendwie denkt, da diskutiert jetzt irgendjemand anders über mein Problem oder über meine Situation". (TN 10)*

Die Befürchtung, in eine **Rechtfertigungsposition** zu geraten, gibt auch Hinweise darauf, dass die in verschiedenen beruflichen Situationen erlebten Problemlösungsangebote teilweise nicht entlastend, sondern eher als belastend wahrgenommen werden. Die Möglichkeit, einen konkreten Fall zunächst durch Verständnisfragen, durch Zuhören und durch eine mehrperspektivische Betrachtung hinterfragen zu können und **aus mehreren Blickrichtungen zu reflektieren**, wird von vielen Interviewten als unterstützend beschrieben.

*„Und ich glaube auch, dass es eine Kunst ist, wenn man gefragt wird, dass einem nicht gleich die Lösung übergezogen wird. [...] Zuzuhören, die Meinung anderer wirklich gelten zu lassen und diesen Perspektivenwechsel zu betreiben.“ (TN 8)*

*„Ich weiß, ich habe gleich die Möglichkeit, erstmal zu hören, na, was würden denn die anderen machen. Ich kann mich zurücklehnen und sagen, ich kann ja erstmal gucken, wie die anderen das Problem lösen würden. In der Zeit kann ich das auch sammeln und ganz anders annehmen, als wenn ich gleich sofort gefordert bin auf das, was das Gegenüber mir sagt, zu reagieren.“ (TN 3)*

Mit der kollegialen Beratung ist dann ein unterstützender, positiver Erfahrungsraum gegeben, wenn es gelingt, die beruflichen Alltagserfahrungen aus verschiedenen Blickrichtungen zu reflektieren und **einen gemeinsamen Findungsprozess** zu initiieren. Die unterstützende Wirkung eines gemeinsamen Findungsprozesses wird im Gegensatz **zum Erteilen von Ratschlägen** hervorgehoben. Dabei wird neben dem Finden von konkreten Lösungsmöglichkeiten auch der Prozess der Selbstwahrnehmung und der **Selbstreflexion** gestärkt.

*„Es war gut einmal die Arbeit zu reflektieren, also die eigene Arbeit, und eben auch andere Handlungsmöglichkeiten eben auch einfach zu erkennen. Das würde ich auch für meine Situation so sehen, das konnte ich da aber auch so erleben, auch in der Reflexion in der Gemeinschaftsgruppe, dass für einige das auch so ein Aha-Erlebnis war.“ (TN 6)*

Unterstützend für diesen Prozess wird die Arbeit mit den verschiedenen und ständig **wechselnden Rollen** Fallgeber, Berater und Beobachter beschrieben. Dadurch wird zum einen ermöglicht, sich in den verschiedenen Rollen zu üben und auch aufgrund des **Perspektivenwechsels** verschiedene Blickwinkel zu erarbeiten. Auch das Aufspüren, das **Sichtbarmachen von Missverständnissen** und ihre Wirkungen in der Kommunikation können dadurch verdeutlicht werden.

*„Das war eben doch noch missverständlich und das natürlich, was man letztendlich natürlich weiß, immer wenn man mit jemand anderem redet, kann das*

*ganz anders bei dem ankommen, als was man gemeint hat. Da kriegte man das noch mal so vor Augen geführt. Also nicht nur als ich das selber machte, sondern auch bei anderen.“ (TN 2)*

Vereinzelt wurde andererseits auch darauf hingewiesen, dass durch ein Feedback aus der kollegialen Beratungsgruppe zunächst auch **Problemlagen verschärft** werden können, indem z. B. scheinbare Sicherheiten aufgebrochen oder übliche Lösungsansätze als ungünstig eingeschätzt werden. Diesem Problem müsste dann mit einer persönlichen Frustrationstoleranz und einem geduldigen Nacharbeiten im Gruppenprozess begegnet werden.

*„Und durch die kollegiale Beratung wurde mir deutlich, dass da wesentlich mehr Tiefe ist, dass das nicht so einfach ist, wie ich mir das vorgestellt habe [)]. So dass sich zunächst eigentlich eher mein Problem verschärft hat durch die kollegiale Beratung. Das war vorher keins und wurde dann eins. Aber, genau das war wichtig für das Schreiben der Arbeit. Also ich glaube, ich bin durch die kollegiale Beratung auch auf weiße Flecken gestoßen worden.“ (TN 5)*

### 6.2.2.2 Subkategorie: Lösungen entwickeln

Neben dem Reflektieren spielt die Dimension „Lösungen entwickeln“ als erlebtes oder erwartetes Merkmal der kollegialen Beratung eine herausragende Rolle. Kollegiale Beratung soll dazu beitragen, am Ende einer Beratung für den Arbeitsalltag und für kommende Anforderungen konkrete Lösungshinweise zu erhalten.

Bei der Frage, was als lösungsorientierend empfunden wird und was dabei unterstützend wirkt, zeigt sich ein differenziertes Bild: Die **Erwartungshaltung an eine Lösungsorientierung** ist stark von den jeweiligen **Vorerfahrungen**, von **beruflich-professionellen Ansprüchen** und **subjektiven Dispositionen** abhängig. Wichtig scheint zu sein, sich dieser Unterschiedlichkeit bewusst zu sein bzw. eine **Bewusstheit und Akzeptanz** dieser Unterschiedlichkeit herzustellen.

*„TN 9: Es kann aber auch, ich versuche das zu erinnern, auch daran liegen, dass ich als Psychologe dazu neige, Probleme immer tief aus der Seele zu denken, wenn jemand so eine Schwierigkeit hat, dann ist die von der Persönlichkeitsstruktur auch angelegt usw., usw. [...] Und in der kollegialen Beratung kann es darum eigentlich nicht gehen, sondern da geht es um, zumindest nicht wenn man nicht mit lauter Psychologen da zusammensitzt, sondern da geht es wahrscheinlich darum vordergründig, handfest: Was machst du morgen? Und du hast eine Frist zum Beispiel in diesem Fall, dich zu entscheiden, von vielleicht sieben Tagen, sagst du ja oder sagst du nein? Ich glaube, unsere Sichten auf das Problem waren sehr unterschiedlich. Ich habe eine Komplexität gesehen und eine Tiefenstruktur, die die anderen nicht gesehen haben. Und wer da nun richtiger liegt, lass ich mal ganz dahin gestellt.“*

*I: Und die Kollegin, um die es ging, war zufrieden?*

*TN9: Ja, die hat sich zufrieden geäußert.“*

Aufgrund der Struktur und der zeitlichen Begrenzung der kollegialen Beratung wird die Erfahrung ermöglicht, in einem positiven Aufwand-Ertrag-Verhältnis zu **unterstützenden Lösungsansätzen** zu kommen, zu erleben, dass **man was schaffen kann**. Diese Erfahrung steht offensichtlich im Widerspruch zu häufig als unproduktiv erlebten Austauschsituationen, die als **rumgeschwafelnd** oder in der Problemorientierung verhaftend empfunden werden.

*„Aber es ist eine Möglichkeit, zu sehen, dass man was schaffen kann. Die kollegiale Beratung ermöglicht es ja innerhalb von dreißig Minuten tatsächlich mit Lösungen den Raum zu verlassen. Das ist bei so einem informellen Austausch, da kann man sich auch eine halbe Stunde ärgern. Kollegiale Beratung bietet da eine Struktur, um schnell oder in kurzer Zeit zu Ergebnissen zu kommen. [...] Da achtet man drauf, dass immer klar ist, bei der kollegialen Beratung soll nicht rumgeschwafelt werden.“ (TN 1)*

Als gewichtig dafür, ob eine kollegiale Beratung zu einer Lösungsfindung beiträgt wird auch eine **authentische Problembeschreibung** beschrieben. Eine **reale Einlassungsbereitschaft** und das Arbeiten an einem **richtigen Anliegen** sind dafür wichtige Kriterien. Die eigene innere Haltung und der Mut, die tatsächliche Problemsituation zu zeigen und für die Beratungssituation zur Verfügung zu stellen, werden als wichtige Dimensionen deutlich. Die Arbeit an einem **richtigem Anliegen** kann als intrinsisch motiviert verstanden werden, im Gegensatz zu einem subjektiv vielleicht weniger bedeutsamem Anliegen.

*„Und eben so ein konstruktives Gespräch fordert mehr ein und schafft dann auch mehr Verbindlichkeit für sich selbst. Und bei dem Austausch: Och, vielleicht kann ich mir auch was vormachen in dem Moment. Das bietet ja auch die Möglichkeit, mal nicht ganz so ehrlich zu sein, ein bisschen zu schummeln, vielleicht. Und bei der kollegialen Beratung, so wie ich das verstehe, dann auch wirklich so, ich will hier was klären, ich habe ein Problem, das schaffe ich jetzt gerade so nicht. Und es ist eine kurze Zeit und am Ende muss was Positives bei rumkommen. Also hole ich mir mal Hilfe. Das ist ja ein richtiges Anliegen.“ (TN 4)*

Betont wird in diesem Kontext auch die persönliche Anreicherung, die durch **Prozesse der Selbstklärung**, der Bewusstmachung von Problemlagen und möglichen Lösungsansätzen in Gang gesetzt wird. Teilweise wird ein positiver **Kreativitätsdruck** betont, der entsteht, wenn ein gewisser Zeitdruck besteht und wenn das Gegenüber eine sehr ernsthafte Zuhörerrolle einnimmt, *„wenn ich einen Partner habe, der genau zuhört, der wissen will, was ich wirklich meine“* (TR 3).

Auch im Hinblick auf das Merkmal „Lösungen entwickeln“ werden in der kollegialen Beratung die besonders wirksamen Faktoren aus den Gruppenprozessen heraus-

gestellt. Die *kollegiale Erarbeitung verschiedener Lösungsansätze*, die Beobachtung davon, *die Anderen an seinem Problem mal basteln zu lassen* und dabei *mal in den Hintergrund zu treten* werden als bereichernde Problemlösungsansätze erlebt. Ermöglicht wird dadurch auch, den gesamten Erfahrungshintergrund der Beratungsgruppe in Anspruch nehmen zu können, *auf das Know-how und die Ideen zurückgreifen zu können, die im Gruppenprozess freigesetzt* werden.

*„Das eben bei allen, bei den Kollegen und Kolleginnen, einfach ganz viel Know-how schlummert und Ansätze und Vorschläge vorhanden sind, auf die man selber nicht so ohne weiteres kommt. Also man hat einfach diese Expertise im Kollegenkreis, auf die man dann zugreifen kann“. (TN 7)*

Das zur Verfügung stellen von Know-how in der kollegialen Beratung setzt nicht nur für die fallgebende Person, sondern *auch für die beratenden Personen Lernprozesse frei*. Auch sie profitieren von der öffentlichen Lösungsfindung, erfahren einen Perspektivenwechsel und können eventuell neue Sichtweisen oder Lösungswege entwickeln. Mit der Entwicklung neuer Handlungsmöglichkeiten kann auch eine direkte *entlastende Wirkung* eintreten. Die höhere Handlungskompetenz kann dazu beitragen, die Arbeitssituation als *„ nicht so belastend [zu] empfinden“* (TN 8).

Durch die Erfahrung der kollegialen Beratung kann ein Übungseffekt entstehen, eine Befähigung, das Prinzip der kollegial entwickelten Lösungsfindung auch in den Arbeitsalltag zu überführen. Damit kann die kollegiale Beratung eine nachhaltige, über die direkte Beratungssequenz hinausgehende Wirkung entfalten.

*„Ja, also zu lernen, einfach auch nachzufragen, den Schritt zu unternehmen, auf jemanden zuzugehen und nach einer anderen Möglichkeit zu suchen, außer meiner eigenen Idee. Das ist etwas, dass es vielleicht leichter fällt, einen Austausch anzuregen. Also den Schritt zu machen, ich möchte jetzt gerne mal wissen, was ihr dazu sagt, so in dieser Form. Dass man das dann auch in den Arbeitsalltag mehr einfügt, das habe ich da mitgenommen.“ (TN 6)*

Inwieweit das Ergebnis der kollegialen Beratung letztendlich als unterstützend erlebt wird, hängt allerdings auch davon ab, wie effektiv die Beratung erlebt wird. Eine *effektive Zeitstruktur* spielt dabei genau so eine große Rolle wie auch die Frage der *finanziellen Ressourcen*. Gerade im Kontext von knapp kalkulierten Stundenlöhnen und in der Honorararbeit wird die Notwendigkeit herausgestellt, die Zeit, die die kollegiale Beratung in Anspruch nimmt, auch zu vergüten bzw. in das geleistete Stundenkontingent einzurechnen. Je knapper die zeitlichen und finanziellen Ressourcen sind, desto mehr *Effektivitätsdruck* lastet auf der kollegialen Beratung.

*„I: Könnte man sagen, unter den und den Bedingungen habe ich das Gefühl oder ist meine Erfahrung, dass die Leute sich darauf einlassen.“*

*TN8: Ja. Sofort.*

I: Unter welchen? Was fördert das?

TN8: Bezahlung. Ganz klar: im Moment Bezahlung. Also man muss auch auf die Einnahmenseite gucken und wenn man da nicht sauber kalkuliert hat, hier und da, und versucht das auf die Stundenlöhne zu legen, dann ist da keiner wirklich mit zufrieden. [...]

I: Bleiben wir da noch mal. Wo Sie sagen, ich muss da schon was von haben. Wann habe ich denn was davon?

TN 8: Wenn ich in einer ähnlichen Situation, das, was ich gelernt habe, wieder anwenden kann, und dadurch nicht nur meine Kompetenz steigern, sondern auch ganz ehrlich ein Zeitproblem damit löse. Dann brauche ich das nicht noch mal durchzudüdeln, sondern dann bin ich schneller.“

### 6.2.2.3 Subkategorie: Vertrauen aufbauen

Der Aufbau von Vertrauen kann als grundlegende Voraussetzung für das Gelingen einer kollegialen Beratung ausgemacht werden. In fast jedem Interview wird aus verschiedenen Perspektiven die Beutung der Vertrauensdimension thematisiert. Die Entwicklung von Vertrauen in der kollegialen Beratung ist voraussetzungsreich. Die Bedingungsfaktoren sind allerdings *nicht als statisch und unabänderlich*, sondern als durchaus *gestaltbar* zu beschreiben.

Das *gemeinsame Bewältigen von Herausforderungen und Anforderungen* wird als unterstützend für das Herstellen von Vertrauen erlebt. Vertrauensaufbau wird in dem Sinne nicht durch eine verordnete Wertzuschreibung, sondern durch einen erlebten aktiven Bewältigungsprozess als herstellbar erlebt:

„Meine Erfahrung ist eher, Vertrauen wächst durch gemeinsame bestandene Herausforderungen und Begegnungen [...]. Ich glaube nicht, dass man jemandem, der mangelndes Vertrauen hat, ein Buch geben kann mit irgendwelchen schlauen Hinweisen, wie schön Vertrauen ist. Das ist, glaube ich, witzlos.“ (TR 3)

Mehr oder weniger bewusst werden auch *die in früheren Lebens- und Lernsituationen gemachten Erfahrungen* und die daraus entstandenen subjektiven Deutungsmuster als prägend dafür angesehen, wie das Herstellen von Vertrauensbeziehungen in der kollegialen Beratung gelingen kann oder eben nicht. Vertrauen aufzubauen bedeutet dabei auch, *sich etwas zu trauen*, sich selber und die anderen Beteiligten mit Vertrauen auszustatten und legt damit auch den Blick auf den veränderbaren nicht statischen Charakter von Vertrauensaufbau.

„Das glaube ich, kann man lernen. Man kann es zumindest üben. Das glaube ich. Man muss es wollen. Also ich habe mir, bilde ich mir ein, im Laufe meines Berufslebens angewöhnt, dass es sich lohnt, Vertrauen zu testen, zumindest. Ich habe auch Pech gehabt. Auch das, ja, klar. Gleichwohl es irritiert mich nicht fundamental [...]. Also ich glaube, man kann es üben, man kann es entwickeln und es lohnt sich.“ (TN 9)

Gleichwohl ist dieses auch mit einer gewissen **Risikobereitschaft** verbunden, die voraussetzt

*„dass man auch bereit ist, sich selber zu öffnen. Man gibt ja immer, auch wenn es nur über einen Fall ist, etwas von sich selber preis. Und da kommt natürlich auch wieder dieses bisschen Vertrauen, dass man dann auch Vertrauen in seine Mitmenschen hat, dass man da was sagen kann. Also, das finde ich so das Wichtigste, dass man einfach bereit ist, mal auch was auszuprobieren, das kann ja auch in die Hose gehen.“ (TN 2)*

Nach diesem Verständnis wird diese Risikobereitschaft als eine Einlassungsfähigkeit gesehen, die sich aber in der Regel auch lohnt und sich durch diese positive Erfahrung selber reproduziert.

Für die Bereitschaft, das notwendige Vertrauen für eine kollegiale Beratung aufzubringen ist auch die momentane Arbeitssituation, die konkret zu bewältigende Aufgabe bedeutsam. Das **Ausmaß von Stress und Belastung** aus der aktuellen Arbeitssituation und die aktuelle psychische Belastbarkeit sind wichtige Faktoren dafür, wie einerseits die Bedürftigkeit und der Wunsch nach vertrauensvollem Austausch steigen.

*„Weil, das ist gerade in dem Bereich, in dem ich arbeite, natürlich, wird es immer weniger und man wird auch sehr, sehr vernachlässigt. [...] Zu sagen, so wir kümmern uns jetzt auch mal um uns. Das finde ich ganz, ganz wichtig. Und das bleibt einfach auf der Strecke. Das merkt man immer wieder, weil es einfach so viele Probleme jeden Tag gibt und so viele Sachen, die man spontan entscheiden muss, die jetzt einfach kommen, wenn einer da ist und plötzlich das Messer zückt oder sonst irgendetwas.“ (TN 2)*

Andererseits markiert gerade diese Belastungssituation die Grenzen der Einlassungsbereitschaft. Wenn der Arbeitsdruck zu groß, die psychische Belastung zu hoch sind, kann damit die Grundlage entzogen werden, sich auf Prozesse einzulassen, die eine Entschleunigung oder eine vertrauensvolle **Rückbesinnung** notwendig zu machen scheinen.

*„Da hat man einfach nicht die Zeit, da ist man so drin in diesen Sachen, dass man einfach diese Rückbesinnung, sag ich mal, auf sich selber oder auf die Kollegen oder auf das Team, die fällt manchmal sehr schwer.“ (TN 2)*

Neben den eher personenorientierten Facetten zum Aufbau von Vertrauen hat es in vielen Interviews eine starke Betonung zur **Bedeutung des Vertrauens in die Struktur** der kollegialen Beratung gegeben. Es kann hier vom „strukturellem Vertrauen“ in die Methode gesprochen werden. Die starke Strukturiertheit der Methode scheint vielen Teilnehmenden eine Sicherheit, eine Art Grundvertrauen in die Methode zu geben. Wenn sich dieses Grundvertrauen beständig einlöst, kann das

auch dazu beitragen, die kommunikative Vertrauensbildung in der Gruppe zu unterstützen.

*„Ich glaube Vertrauen in diesem Zusammenhang jetzt spielt nur insofern eine Rolle, als dass die Moderatorin oder der Moderator sozusagen dafür sorgen muss, dass die Spielregeln des Umgangs miteinander eingehalten werden. Und wenn das der Fall ist, dann schafft das auch Vertrauen.“ (TN 10)*

Umgekehrt sollte eine gewisse Affinität, **eine Grundbereitschaft zu eher strukturierten Vorgehensweisen** vorhanden sein, eine Arbeit gegen prinzipielle Widerstände wird als eher **misstrauensfördernd** erlebt.

*„Diese Frau hat ja uns nicht als Gruppe misstraut, sondern ihr ist die Logik der Methode nicht eingeleuchtet. Und ich glaube, das ist eine Grundvoraussetzung. Und die kann man letztendlich nicht erwarten. Wenn jemand sagt, dass er nichts davon hält, geht es auch nicht. Das war schon noch mal für mich so eine Erfahrung, dass ich gedacht habe, wenn eine da solche Widerstände hat, dann nützt es auch nichts, dann ist es für alle nicht angenehm.“ (TR 3)*

Das **Erleben von Wertschätzung** kann als wesentlicher Ausgangspunkt für die Entwicklung von Vertrauen identifiziert werden. Teilnehmer 5 beschreibt das Erleben dieser Wertschätzung als **beglückend**, als ein Erlebnis, bei dem **diese Anteilnahme, dieses Mitfühlen, sozusagen das Mitdenken** so stärkend wirkt, dass es auch über die konkrete Situation hinaus trägt.

An anderer Stelle wird der Zusammenhang von Vertrauensbildung und **Problemlösungsfähigkeit über einen wertschätzenden Umgang** betont.

*„Also es ist so, dass ich finde, dass diese kollegiale Beratung sehr hilfreich ist, um das Vertrauen zu stärken, um voneinander zu profitieren. Das Profitieren voneinander, der wertschätzende Umgang, ich höre dir zu, ich versuche zu verstehen, wo ist dein Problem, ich versuche mich deinem Problem zu widmen und dafür Ideen zu entwickeln und anders herum. [...]. Das ist so ein wertschätzender Umgang von beiden Seiten und das ist etwas, was vertrauensbildend ist.“ (TN 3)*

Anders formuliert, wird ohne Wertschätzung keine vertrauensbildende kollegiale Beratungsarbeit als möglich erachtet:

*„Was glaube ich gar nicht geht, einem Kollegen dadurch etwas beipulen zu wollen. (...) Dann macht es auch überhaupt gar keinen Sinn. Also man muss sich schon wertschätzen.“ (TN 8)*

Wertschätzung gegenüber den anderen Teilnehmenden, die Bereitschaft, sich **empathisch einzulassen** und aktiv an der Ideengenerierung mitzuwirken, können als tragende, vertrauensbildende Elemente der inneren Haltung ausgemacht werden.

Teilnehmende von kollegialen Beratungen haben offenbar eine *sehr feine Antenne für die Regulierbarkeit* in vertraulichen oder eher nicht-vertraulichen Situationen. Die Einlassungstiefe und die Authentizität der Fallbeschreibung und Problemdurchdringung sind maßgeblich abhängig von der Vertrauensbeziehung. Dies ist insbesondere der Fall, wenn Vorgesetzte oder Personen ohne Vertrauensbeziehung an der Beratungsgruppe teilnehmen.

*„Also ich entscheide ja selbst, was ich erzähle. Dann ist natürlich die Frage der Effektivität der kollegialen Beratung irgendwann in Frage gestellt. Wenn ich die wirklichen Probleme zurückhalte, weil das Vertrauen zu den Personen, die mir gegenüber sitzen, nicht da ist.“ (TN 5)*

*Oder anders ausgedrückt: „Wenn ich in einer Gruppe bin, in der ich kein großes Vertrauen habe, versuche ich meine Probleme nicht so zu schildern, dass ich voll blöd dastehe.“ (TN 3)*

Diese Regulierfähigkeit kann einerseits als Ressource betrachtet werden, um nicht optimal zusammengesetzte Gruppen nur sequenziell in ihrer Bearbeitungstiefe beeinträchtigen zu lassen. Andererseits zeigen sie auch die Notwendigkeit, auf die Vertrauensbeziehung der Gruppenteilnehmer mit sehr großer Sensibilität einzugehen und auf eine *entsprechende Gruppenzusammensetzung hinzuwirken*.

Eine weitere Selbstregulation wird praktiziert, indem betriebsübergreifende Beratungsgruppen so gesteuert werden, dass *keine direkten Konkurrenzsituationen* entstehen, was für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit in betriebsübergreifenden Konstellationen sicherlich generell als ratsam zu empfehlen ist.

*„Ich setzte mal voraus, dass ich mit meinen Kolleginnen und Kollegen einfach so viel Vertrauen habe, weil wir eine gemeinsame Zielsetzung haben, die ist geographisch auch ziemlich genau voneinander getrennt. Ich habe ein Einzugsgebiet und hier bei uns in der Einrichtung im Haus sind wir mit zwei, drei Kollegen dabei und da gibt es keine Überschneidung, da gibt es keine Konkurrenzsituation im engeren Sinne.“ (TN 7)*

#### **6.2.2.4 Subkategorie: individuelle Barrieren**

Neben den bislang aufgezeigten Faktoren, die zu einer gelingenden kollegialen Beratung beitragen, wurde in vielen Interviews aber auch deutlich, dass das Empfinden dieses Gelingens nicht ungebrochen gegeben und an vielfältige Voraussetzungen gebunden ist. Unter der Begrifflichkeit „individuelle Barrieren“ lassen sich vielseitige Aspekte dieser Hindernisse aufzeigen:

Die von vielen als hilfreich erlebte *starke Strukturiertheit der Methode* wird von einigen Interviewteilnehmenden im Gegensatz dazu als *einengend und eher Widerstand erzeugend* empfunden.

*„Das fand ich erst mal hochinteressant aus vor allem einem Grund: Weil ich fasziniert bin von Vorstellungen der Selbstorganisation. [...] Und die kollegiale Beratung schien mir ein Weg zu sein mit eigenen Ressourcen, also im Kreis der Kollegen, ein Problem bearbeiten zu können und nicht gleich wieder Berater und Gutachter rufen zu müssen. Das fand ich faszinierend. Das hat mich spontan angesprochen. Irritierend fand ich dann wieder, dass ein Zettel hervorgeholt wurde und darauf stand Schritt eins, zwei, drei. Das, fand ich, war ein Korsett.“ (TN 9)*

An anderer Stelle wird die Erfahrung beschrieben, zwar selber gut mit der Strukturiertheit zu Recht zu kommen, aber bei Anderen in der kollegialen Beratungsgruppe, die *„nämlich gerne, ja so Individualität und Zeit brauchen“* durch die Vorgaben der Struktur auf Widerstand zu stoßen. *„Und wenn man dann so eine strukturierte Vorgehensweise vorschlägt, dann löst das Widerstand aus, also massiv“* (TN 3). Auch die beraterische Anforderung, viel zuhören zu müssen, durch Fragen eigene Lösungsprozesse anzuregen und **keine eigenen Hinweise und Tipps geben zu können**, kann für Teilnehmende so **ungewohnt** und anstrengend sein, dass dadurch Widerstände entstehen.

*„Die war so richtig erzürnt irgendwann. Und das kann dir letztendlich, ob Akademiker oder nicht, auch passieren, dass Leute einfach sagen: „Was soll der Mist, ich will keine Fragen stellen, sondern einen Hinweis geben.“ (TR 3)*

Auch eine **zu hohe Komplexität** der Fragestellung in der kollegialen Beratung kann den Beratungsprozess behindern und zu dem **Erleben von Unübersichtlichkeit und Überforderung** beitragen. Neben der Bewältigung mehrschichtiger Blickwinkel kann auch die Anforderung, sehr lange zuhören zu müssen, eine eher hinderliche, überfordernde Komponente sein. So sollte neben der Möglichkeit einer vielperspektivischen und umfassenden Betrachtung auch auf eine angemessene Komplexitätsreduzierung geachtet werden.

*„Also, wir haben das ja so gemacht, dass wir hier Fälle bearbeitet haben. Und ich muss schon sagen, das ist sehr komplex, weil setzt viel Input dann. Also man muss sehr lange zuhören, sich auch konzentrieren. Wenn die Probleme zu komplex werden, dann kann es manchmal unübersichtlich werden [...]. Das ist schon eine hohe Anforderung. Und deswegen glaube ich, dass die Fragestellung nicht zu komplex sein dürfte.“ (TN 3)*

Die **Notwendigkeit von Komplexitätsreduzierung** zeigt sich auch in dem Wunsch, Unterstützung für die Beherrschung der Methode zu bekommen, etwa durch eine klare Anweisung, eine Handlungshilfe. Gerade in der Einführungsphase scheint eine klare Unterstützung wichtig zu sein, um nicht eine enttäuschende, frustrierende Erfahrungen der Nicht-Bewältigung zu machen, die dann eine dauernde negative Wirkung entfalten kann.

*„Gut das ist ja so, gerade wenn man sich am Anfang mit einer Methodik oder mit Instrumenten dann ja auch auseinandersetzt, dann hat man die Sicherheit einfach nicht [...] und dann klappt das nicht so ganz, dann ist man vielleicht auch ein bisschen enttäuscht: Habe ich das jetzt nicht verstanden? Also man zweifelt manchmal auch an sich selbst.“ (TN 4)*

Als wichtige Faktoren, die eine gelingende kollegiale Beratung auch behindern können, werden zudem Rahmenbedingungen beschrieben. Insbesondere wird auf die Aspekte **Freistellung** und **Bezahlung** hingewiesen, die in einem angemessenen Rahmen vorhanden sein müssen.

So wird die Durchführung der kollegialen Beratung in der Arbeitszeit als notwendige Voraussetzung für die Teilnahme beschrieben, während die Durchführung in der Freizeit die Vermutung zu einer Teilnahmebereitschaft erheblich sinken lässt.

*„Und wenn jetzt zum Beispiel ein Team im Monat, sag ich jetzt mal, zwei Stunden dafür kriegt, in der offiziellen Arbeitszeit kollegiale Beratung zu machen, dass das als Geschenk angesehen wird. [...] Ich vermute aber, es hat was mit Arbeitsverdichtung zu tun, dass dann gesagt wird: „Na ja, in der Freizeit“. Und dann sagen sich natürlich viele: „Och ne“. Aber wenn die Variante in der Arbeitszeit möglich wäre, würden viel Teams sagen, dass sie das machen.“ (TR 3)*

Es wurde auch deutlich, dass nicht naiv und voraussetzungslos davon ausgegangen werden kann, dass der Austausch von Erfahrungen, das **Weitergeben von Wissen** stets gewünschte Effekte der kollegialen Beratung sind. Gerade in (unterschwellig) Konkurrenzsituationen kann ein Preisgeben von Wissensbeständen auch als **Konkurrenznachteil** erlebt werden.

*„Und das Wissen bedeutet natürlich auch, dass ist Wissen, das man versilbern oder vergolden kann. [...] Und die Bereitschaft, dann was zu investieren, ist schwierig, weil so eine kollegiale Weiterbildung oder Beratung soll ja am besten gar nicht vergütet werden. Und das ist schon erstmal die erste Rahmenbedingung, die ganz schwierig ist. [...] Das hat schon auch mit Herzblut zu tun und mit der Bereitschaft, anderen Wissen weiterzugeben. Was ja aber gerade auch das eigene Kapital ist. Und das ist schwierig.“ (TN 8)*

Vereinzelt wird auch eine „politische Barriere“ gegenüber der kollegialen Beratung spürbar, die in der Zuschreibung einer ausbeuterischen Wirkung dieser Methode bemerkbar wird. Danach bezweckt die vermeintliche Unterstützungsfunktion im Kern eine ökonomische Optimierung, eine Ausbeutung gerade persönlicher Kompetenzen und Ressourcen.

*„Ich sehe die Akzeptanz nicht so sehr. Es hat noch einen Grund, jetzt wird es politisch. Ich glaube, Folgendes passiert in der Ökonomie oder in diesem Wirtschaftssystem: Die Leute haben, gelinde gesagt, Angst, den Job zu verlieren,*

*Positionen zu verlieren. Dann gibt es Methoden, wie kollegiale Beratung, vieles ja aus den USA, das Coaching, die häufig ja letztendlich auch nur ein bestimmtes Ziel verfolgen, nämlich die Optimierung der Optimierung der Optimierung. [...] Man sagt, dass ist toll, und dann wird es in Anspruch genommen, aber es wird nichts bewirken, weil letztendlich die Problematik liegt ja darin, dass das Wirtschaftsgefüge, das Wirtschaftssystem, letztendlich auf Ausbeutung ausgerichtet ist. Auf die allerletzten Ressourcen noch zu optimieren. Und wenn es denn die Psychologie ist.“ (TN 4)*

### 6.2.3 Zwischenergebnisse „Gruppenprozesse“

#### 6.2.3.1 Subkategorie: unterstützende Faktoren

Von großer Bedeutung für den Gruppenprozess in der kollegialen Beratung kann die Gruppenzusammensetzung und dabei der Aspekt der **Homogenität oder Heterogenität** der Gruppen ausgemacht werden. Von den Teilnehmenden der kollegialen Beratung ist eine **fachliche Durchmischung**, eine **Interdisziplinarität** der Gruppenzusammensetzung vielfach als positive Voraussetzung beschrieben worden, als eine Konstellation, die als spannend, perspektivenerweiternd und bereichernd für den Beratungsprozess erlebt wird.

*„Weil wir einfach aus unterschiedlichen Bereichen auch kamen. Und das kann auch ein Fall gewesen sein, der mir nun überhaupt nicht aus der Praxis vertraut ist, um so spannender ist es natürlich sozusagen, sich mal zu überlegen, was würdest denn du in so einer Situation tun. Wie würde denn irgendjemand damit umgehen, der da eigentlich gar nichts mit zu tun hat? Das ist vielleicht wirklich eine ganz spannende Konstellation.“ (TN 10)*

An anderer Stelle wird hervorgehoben, dass bei einer kollegialen Beratung, welche die konkrete betriebliche Problemlösung im Fokus hat, die Sichtweisen von „*verschiedenen Abteilungen*“ und von „*interdisziplinären Teams*“ (TN 1) eingeholt werden sollten. Neben der Möglichkeit, mehrere Sichtweisen und fachliche Komponenten einzuholen, wird der Vorteil einer fachdurchmischten Gruppe auch darin gesehen, dass der „*gesunde Menschenverstand*“ (TN 10) zu einer breiteren Lösungspalette beitragen kann.

Es scheint allerdings auch eine Ebene zu geben, bei der eine große **fachliche Nähe der Gruppenteilnehmer** wichtig ist, eine „*Vertrautheit mit dem Feld*“ (TN 9), eine Rückmeldung von jemanden mit dem „*eine Fachlichkeit*“ entwickelt werden kann, „*die sehr speziell ist*“ (TN 3).

Eine breite fachliche Durchmischung und Interdisziplinarität mit der Möglichkeit einer Perspektivenerweiterung werden also als sehr positiv hervorgehoben, andererseits wird eine fachliche Homogenität der Gruppenteilnehmer für spezielle, fachorientierte Problemlösungen als günstig erachtet.

Eine ganz andere Form von Homogenität bezieht sich auf die Frage der **Hierarchie**. Hier gibt es eine Tendenz, nach der **das Kollegiale** in einer kollegialen Beratung bedeutet, dass keine Vorgesetzten mit in der Beratungsgruppe sind und eine **Rollengleichheit** gegeben ist.

*„Also, kollegial heißt für mich auch Rollengleichheit, also gleicher Status, analoger Erfahrungsbereich. Also ich würde dann so von, vom Status her dann vergleichbare Konstellationen wählen.“ (TR 1)*

Bei kollegialen Beratungsgruppen die über verschiedene Hierarchiestufen gehen, werden andere Beratungsformen als angebracht erachtet „*Da braucht es andere Verfahren, wahrscheinlich Supervision oder so etwas*“ (TN 9). Allerdings gibt es auch Einschätzungen, die der Teilnahme von Vorgesetzten nicht generell ablehnend gegenüber stehen, z. B. wird es als durchaus förderlich erachtet, wenn die Vorgesetzten in der Beratungsgruppe sind und dadurch „*vielleicht auch mal mitkriegen, was es überhaupt für Probleme gibt*“ (TN 2).

Eine hohe Relevanz für einen gelingenden Gruppenprozess wird dem Vorhandensein und Anwenden von **kommunikativen Kompetenzen** – wenn auch mit unterschiedlichen Akzentuierungen – beigemessen. So werden die Fähigkeiten „*gut zuhören können*“, „*sich selbst zurücknehmen können*“ und „*sich in andere einfühlen können*“ an mehreren Stellen als zentrale kommunikative Kompetenzen beschrieben. Als weitere wichtige kommunikative Kompetenzen werden „*Empathiefähigkeit*“ (TN 9), „*die Lust, sich überhaupt aufeinander zu beziehen*“ (TN 3) und die „*Lust, sich damit gedanklich zu beschäftigen*“ (TN 10) betont. Damit werden auch emotional verankerte Motive als maßgeblich fördernde Faktoren beschrieben. Das findet sich auch wieder in einer Art der Gegenüberstellung von „**Kommunikationsgeschultheit**“ und „**Kommunikationsoffenheit**“.

*„Das müssen nicht unbedingt kommunikationsgeschulte Menschen sein, genau das nämlich nicht, weil, so wie wir es hier bei uns benutzt haben, haben wir mit dieser Methode gerade diejenigen aus der Reserve gelockt, die sich sonst sehr zurückhalten und fast gar nichts mehr sagen. Und das hat geklappt.“ (TN 3)*

Was die Bedeutung der Vorbildung, der **qualifikatorischen Grundvoraussetzungen** betrifft, so kennen die meisten Teilnehmenden die kollegialen Beratungen, analog ihres eigenen Tätigkeitsfeldes, nur in eher pädagogischen oder sozialen Bereichen. Sie können sich aber eine Übertragung in andere Bereiche durchaus vorstellen; „*Warum nicht auch bei Auszubildenden*“ (TN 2) oder bei „*Lagerarbeitern*“ (TN 3). Bei geringeren kommunikativen Kompetenzen wird es allerdings als sehr notwendig erachtet, dass dann die Moderation und die Strukturierung einen größeren Stellenwert erhalten.

Als spezifische Merkmale, die einen Gruppenprozess positiv beeinflussen, werden auch die Faktoren **Gruppengröße**, **Freiwilligkeit** und **Genderspekte** benannt:

Was die Gruppengröße betrifft, wird darauf hingewiesen, dass diese so bemessen sein sollte, dass sich auch alle Teilnehmenden noch „*trauen, sich zu öffnen*“ und „*Etwas vorzustellen*“, die Gruppengröße sollte „*nicht zu groß*“ sein (TN 3), konkret wird eine Gruppengröße von „*vier bis acht, also acht ist wirklich die Obergrenze, sechs finde ich optimal*“ (TR 3) präferiert.

Bei der Bedeutung von Freiwilligkeit der Teilnahme zeigt sich ein vielschichtiges Bild. Sie wird einerseits als nicht so relevant erachtet:

*„Nein, das (die Freiwilligkeit, R.L.) ist für mich in dem Moment nicht wichtig [...] wenn ich weiß, es gibt das gemeinsame Verständnis, dass wir das jetzt so machen wollen. Und unter den und den Rahmenbedingungen und ich die Sicherheit habe das wird eingehalten und dann ist das auch erstmal egal.“ (TN 10)*

Andererseits wird eine freiwillige Teilnahme als sehr wesentlich bewertet, „*es muss freiwillig sein, finde ich*“ (TR 3). Gerade in Abgrenzung zu Teamsitzungen oder Dienstbesprechungen wird die kollegiale Beratung als eine Methode erachtet, die man nicht verordnen kann, die Methode muss „akzeptiert“ und gewollt werden (TN 6).

Wesentlich bei der Freiwilligkeit scheint also der Punkt zu sein, dass eine **authentische Fallschilderung vorliegt**, ein Anliegen, das „*ganz ehrlich ein Problem schildert*“ (TN 1). Gerade die freie Auswahl von Zeitpunkt, Inhalt und Tiefe der Fallbeschreibung sollte in der freiwilligen Entscheidung der Fallgebenden bleiben. Das jemand „*per Anweisung seine Fälle vorbringen soll*“ (TR 3) wird als unangemessen für die Methode erachtet.

Unter dem Genderaspekt kann festgestellt werden, dass **insgesamt geschlechtlich gemischte Teams** in einer kollegialen Beratungsgruppe bevorzugt werden. Auffällig ist, dass sowohl die männlichen als auch die weiblichen Interviewten ihren eigenen Geschlechtsgenossen bzw. Geschlechtsgenossinnen gegenüber eine recht kritische Einstellung einnehmen. So kommentiert ein männlicher Interviewteilnehmer auf die Frage danach, ob es geschlechtsspezifische Kompetenzunterschiede für eine kollegiale Beratung gebe:

*„Keine Ahnung. Ich weiß, dass es viele Annahmen darüber gibt, was Frauen besser können, dass Frauen eher empathiefähig sind. Meine Lebenserfahrung würde das bestätigen. Ich bin gerade in der Coachingfortbildung, da wundere ich mich über die Männer. Die kommen immer mit zu hohem Blutdruck rein.“ (TN 9)*

Ein zweiter männlicher Interviewteilnehmer betont die gute Erfahrung in gemischt geschlechtlichen Teams „*Ich finde es immer sehr gut in so gemischten Teams*“ (TN 5).

Aus weiblicher Sicht wurde hervorgehoben, dass eine kollegiale Beratung in reinen Frauengruppen als wenig Erfolg versprechend erachtet wird, da der sehr relevante

Beziehungsaspekt mit den damit verbundenen emotionalen Erwartungshaltungen eine sachlich orientierte Problemlösung gravierend erschwere, „weil Frauen doch immer so wirklich diesen Beziehungsaspekt da ganz doll reinlegen“ (TN 8).

In der Notwendigkeit zur Problemlösung wird ein positiver Ansatzpunkt für gemischte Gruppen, eine Art **gegenseitiger Synergieeffekt** gesehen:

*„Männer haben oft weniger Probleme, die Machtthematik, die vielleicht immer eine Rolle spielen kann, zu thematisieren und zu sagen, also Aggressivität ist legitim, die braucht es manchmal zur Problemlösung.“ (TN 9)*

### 6.2.3.2 Subkategorie: hemmende Faktoren

Mit der expliziten Blickrichtung auf hemmende Faktoren in einem Gruppenprozess bestätigen sich – in entsprechender Umkehrung – einige Ergebnisse, wie sie für die unterstützenden Faktoren herausgearbeitet werden konnten.

So wird auch auf die Frage nach eventuellen Hindernissen der **kreativitätsschmälernde Einfluss von zuviel Homogenität** in der Gruppenzusammensetzung betont. Die Wahrscheinlichkeit, dass keine „kreativen Bilder“ und Ideen in der kollegialen Beratung entstehen, wird insbesondere dann gesehen, wenn „alle quasi gleich ausgebildet, gleich eingenordet, gleich sozialisiert zusammen sitzen“ (TN 9).

Ein ähnlich **skeptischer Blick** bestätigt sich auch für **rein gleichgeschlechtliche Gruppen** „Nee. Viel zu heterogen. Frauengruppen ganz schwierig“ (TN 8) und für eine **hierarchieübergreifende Gruppenzusammensetzung**. Auch hier kommt zur Sprache, dass letztendlich die Teilnahme von Vorgesetzten an sich zwar nicht durchgehend abgelehnt wird, jedoch die Einlassungsbereitschaft und das Vertrauen in den Gruppenprozess bei Anwesenheit eines Vorgesetzten ganz aktiv hergestellt und aufmerksam beobachtet werden muss.

*„TR 2: Ja, wenn die Zusammensetzung der Beratungsgruppe, wenn da Teilnehmer dabei sind, die in gewissen Abhängigkeiten voneinander sind, Stichwort Führungskraft mit Mitarbeiter, dann könnte das hemmend sein.*

*I: Könnte man sagen, dass es günstig ist, wenn keine Führungskräfte oder Hierarchie übergeordneten Kräfte da drinnen sind?*

*TR 2: Auf dem Papier könnte man das vielleicht so sagen, aber ich kenne eine Menge Führungskräfte, die kollegiale Beratung mit ihren Mitarbeitern durchaus machen können.*

*I: Also es kommt drauf an.*

*TR 2: Ja.*

*I: Worauf?*

*TR 2: Auf das Vertrauensverhältnis zwischen Führungskraft und Mitarbeiter.“*

Das fehlende Vertrauensverhältnis oder auch die Vermutung eines fehlenden Vertrauensverhältnisses wirkt sich aber **auch in rollengleichen Konstellationen hem-**

**mend** aus, insbesondere wenn hinter der kollegialen Beratung eine Kontrollabsicht, das latente Ansinnen gemutmaßt wird, „im Hinterstübchen“ einem etwas „beipulen zu wollen“ (TN 8).

Eine **sehr reservierte Haltung** wird deutlich, wenn es darum geht, sich **selber als Führungskraft** in einer kollegialen Beratungsgruppe vorzustellen. Dabei wird sowohl eine vermutete Skepsis oder Instrumentalisierung auf Seiten der Mitarbeiter als auch umgekehrt in der Führungsrolle thematisiert.

*„Oih, oih, oih. Da wird mir ein bisschen mulmig. [...] Also, wenn ich hier als Vorgesetzter von manchen Mitarbeitern sage, so, jetzt machen wir das mal oder ich lade sie ein, das zu machen, dann wird es Stress. Oder wenn möglicherweise mir unterstellte Mitarbeiter sagen: So Herr S. jetzt haben wir es aber satt mit Ihnen, jetzt machen wir mal eine kollegiale Beratung, also in Richtung auf Tribunal. Würde ich auch gut überlegen, wie ich das finde.“ (TN 9)*

Als **problematisch** wird auch der Austausch in einer kollegialen Beratungsgruppe **nur unter Leitungskräften** eingeschätzt. Zum einen wird der aufgabenbezogene Blick auf den **eigenen Funktionsbereich** als hinderlich gesehen, weil da „die Gefahr besteht, dass es eben immer nur um den eigenen Bereich geht“, wenn „Funktionsträger aus verschiedenen Abteilungen zusammenkommen“ (TN 4). Zum anderen wird unter Leitungskräften ein **besonders großer Ergebnis- und Darstellungsdruck** wahrgenommen, „auf der Führungsebene [...] die Angst, etwas preiszugeben“ (TN 6). Dies kann für eine authentische Lösungserarbeitung in einem als kollegial angelegtem Setting als behindernd eingeschätzt werden.

### 6.2.3.3 Subkategorie: Bedeutung der Regeln und der Moderation

Der **Moderation** einer kollegialen Beratung wird, mit unterschiedlicher Nuancierung, eine **hohe Bedeutung** beigemessen. Die „klare Rolle“ der Moderation, die Tatsache, dass jemand „sich verantwortlich fühlt“ (TR 3) wird dabei als ebenso unterstützend beschrieben, wie die Entwicklung von „Ruhe“ und „Selbstdisziplin“ durch eine strukturierende Moderation (TN 10). Darin wird auch die Möglichkeit gesehen, in einen schützenden Austausch zu kommen, bei dem die häufig in anderen Situationen erlebten **Mechanismen von Verteidigung und Rechthaberei überwunden** werden können:

*„Hier haben Sie ja jemanden, der sagt, so jetzt bist du dran und du hältst jetzt mal schön die Schnauze. [...]. Das sorgt ja für die freie Aussprache. In dem Moment, wo das nicht mehr gewährleistet ist, haben Sie die übliche Situation Angriff und Verteidigung und kontroverse Diskussion. Ist auch interessant, aber hinterher gibt es nur Beleidigte und Verletzte und Rechthaber und Verlierer und weiß der Deubel nicht alles. Diese Struktur sorgt dafür, dass das nicht passiert. Finde ich. Das schützt im Grunde genommen alle Beteiligten.“ (TN 9)*

Allgemein wird eingeschätzt, dass die Moderation **gut auch intern**, also aus dem eigenen Kollegenkreis heraus durchgeführt werden kann. In dem Falle wird es aber als wichtig erachtet, dass die Moderation wechselt, im Wesentlichen um die ROLLENGLEICHHEIT aufrechtzuerhalten, damit nicht eine Person „in so eine Burgfrauenrolle“ gerät, und der Eindruck entsteht „jetzt müssen wir immer machen, was die sagt“ (TN 3).

Die Einschätzung über die **Komplexität bzw. Einfachheit** der Methode ist recht **unterschiedlich**. Teilweise wird betont, dass die Methode **einfach** und „selbsterklärend“ (TN 2) und „ohne viel Anleitung“ durchführbar ist (TN 7). Andererseits wird aber auch hervorgehoben, dass eine **wiederholte Anwendung und mehrmaliges Üben** notwendig ist, um die Routine zu entwickeln, die ein sicheres Arbeiten damit ermöglichen.

*„Ich glaube schon, dass man da auf jeden Fall Übung haben muss. Also, das übt sich in der Gruppe. Das schon. Ich glaube aber, wenn man das nur zweimal macht, da ist die Übung noch nicht wirklich da. Also, wenn man sich wirklich dazu überwinden kann, das regelmäßig zu machen, irgendwann wissen die Menschen einfach, wir sind in Phase eins, zwei, drei, vier.“ (TN 8)*

Eine besonders hohe, unterstützende Bedeutung wird einem **übersichtlichen, klar aufgebauten Ablaufplan** attestiert. Der „gute Leitfaden“ (TN 2) oder das übersichtliche „Blatt Papier“, bei dem „mit einem Blick“ (TN 5) eine Übersicht und Orientierung innerhalb einer kollegialen Beratung gewährleistet werden kann, hat dabei hohe Relevanz.

Es gibt aber auch Hinweise darauf, dass die starke Strukturiertheit der Methode in eine unflexible, **zu starre Anwendung umkippen** und damit kontraproduktiv wirken kann. So wird mehrmals angemahnt, nicht zu „sklavisch an die Sache ranzugehen“ (TN 4), mit Routine und Souveränität eine Anwendungsart zu praktizieren, bei der man sich „freier bewegen“ und „experimentieren“ (TN 9) kann. Ganz deutlich werden die Bedenken zu einer Überstrukturiertheit in der **Wunschformulierung nach einer flexibleren Anwendung** der Schrittabfolge:

*„Ist vielleicht die Zeit der Situationseinschätzung zu kurz, dass man da noch mal an diesen Handlungsanweisungen arbeitet? Macht das Sinn in dieser Reihenfolge? Immer so starr zu bleiben? Oder kann man auch mal auch den einen oder anderen Schritt kürzer oder länger fassen? Da ist noch, denke ich, Potential.“ (TN 6)*

Als wesentliche Regel wird aus Trainersicht unterstrichen, dass auf jeden Fall eine **Transparenz** über „die Einbettung dieser Methode“ (TR 1) herzustellen ist, also insbesondere darüber, welche **jeweilige Funktion** die kollegiale Beratung in der jeweiligen Situation hat, sei es, um einen Transferbezug in die Praxis herzustellen,

eine Schlussphase in einem Seminar zu gestalten oder eine Fallbearbeitung auszuführen.

### 6.2.4 Zwischenergebnisse „betrieblich/institutionelle Verankerung“

In diesem Abschnitt werden die Zwischenergebnisse zu der betrieblich-institutionellen Verankerung der kollegialen Beratung aus Sicht der Teilnehmenden und der Trainer dargestellt und mit der Blickrichtung auf geeignete Themen und/oder Anliegen Rahmenbedingungen und erwartete Perspektiven aufgearbeitet. Eine Vertiefung dieser Aspekte erfolgt dann in der zweiten Befragungsrunde, die die Aspekte der Implementierung kollegialer Beratung aus Sicht von Führungskräften und Beratern vertiefend in den Fokus nimmt (siehe Kapitel 6.3 „Aufbau und Ergebnisse der zweiten Untersuchung“).

#### 6.2.4.1 Subkategorie: Themen/Anliegen

Unabhängig davon, welches Thema im Einzelnen in der kollegialen Beratung behandelt wird, wird für die Einlassungsbereitschaft und den erfolgreichen Verlauf einer kollegialen Beratung das Vorhandensein eines **echten inneren Anliegens** betont, eines Anliegens, „*was einen schon länger*“ (TN 1) oder aktuell ganz besonders beschäftigt.

Insgesamt besteht die Einschätzung, dass sich die kollegiale Beratung besonders dazu eignet, als **Methode der Problemlösung** (TN 3; TR 3) oder der **Entwicklung von Problemlösungsstrategien** (TR1) eingesetzt zu werden. Insbesondere, wenn es um die **Bewältigung von Innovationen und Veränderungen** geht.

*„Ich glaube alles, was Innovation und Veränderung voraussetzt, ist immer ein gutes Thema. Überall, wo der Gedankenaustausch, Meinungs austausch Sinn macht. Also diese, wenn man ein konkretes Anliegen hat [...], immer wenn es um etwas Neues geht. Neue Sichtweisen halt, Perspektiven, neue Ideen.“ (TN 1)*

Mehrfach wird herausgestellt, dass die kollegiale Beratung besonders für die **Problembewältigung im „psychosozialen Bereich“** (TN 4), im „*ganzen pädagogischen und sozialen Bereich*“ (TN 2) als geeignet erscheint. Unterschiedliche Einschätzungen gibt es zu der Frage, ob die Methode auch z. B. für **technische oder rein fachbezogene Fragen** geeignet ist. Dies wird nicht für rein technische Fragen, etwa „*warum mein Computer immer abstürzt*“ (TN 1), sondern eher für eine Problembewältigung, die unterschiedliche Entwicklungsperspektiven einfängt, gesehen.

*„Also wenn ich mir vorstelle, ich wäre ein Techniker im Bereich Forschung und Entwicklung zum Beispiel und hätte ein Problem zu lösen, wie mein Motor 10 % weniger Sprit verbraucht, könnte ich mir vorstellen, in der kollegialen Beratung darüber nachzudenken. Und vielleicht auch ein, zwei kreative Spinner dabei zu haben, die irgendwie mal einen ganz anderen Blick darauf haben.“ (TN 9)*

Kollegiale Beratung wird insgesamt als **gut geeignet für Team-Entwicklungsprozesse** erachtet, insbesondere, um Neue ins Team zu integrieren.

Eher Skepsis besteht in der Frage, ob die kollegiale Beratung auch für die **Konfliktbearbeitung** geeignet ist. Eine recht klare Einschätzung gibt es dahingehend, dass sie **nicht geeignet ist für die Konfliktbearbeitung** zwischen Teilnehmenden in der kollegialen Beratungsgruppe, wohl aber zur Bearbeitung von Konflikten, die zwischen den Teilnehmenden der kollegialen Beratungsgruppe und deren Kunden, Teilnehmenden, Patienten etc. bestehen.

Die Nachfrage, ob kollegiale Beratung im **Rahmen von Organisations-Entwicklungs-Prozessen** als geeignet erachtet wird, ist wohl eher als zu abstrakt bzw. zu unspezifisch aufgenommen worden. Vereinzelt Hinweise gibt es darauf, dass eine kollegiale Beratung, die im Rahmen von OE-Prozessen „*von oben eingesetzt wird*“ (TR 3), droht, an der **fehlenden Freiwilligkeit** zu scheitern.

Von einigen Interviewten wird die positive Erfahrung betont, dass kollegiale Beratung auch im Rahmen von **Qualitätsmanagementprozessen** eingesetzt wurde. Allerdings wurde die positive Eignung daran festgemacht, dass der Schwerpunkt in der „*internen Verständigung über unsere Ziele*“ (TN 3) lag und nicht primär auf das Ziel gerichtet war, Zertifizierungsmaßnahmen, die von außen gesteuert wurden, abzusichern.

In Bezug auf die Komplexität der Themen wurde darauf hingewiesen, dass die Themen und die zu bearbeitenden Fragestellungen **nicht zu komplex** sein sollten. Angestrebt werden sollte eine Fokussierung der Themen und Fragestellungen, die Komplexität baue sich dann im Laufe der Beratung „*von alleine*“ (TN 1) durch die verschiedenen Sichtweisen und Lösungsansätze auf.

Die Notwendigkeit eines **ressourcen- und stärkenorientierten Ansatzes** wird, mit Bezug auf geeignete Themen und Schwerpunkte der kollegialen Beratung, in einem Interview sehr pointiert beschrieben:

*„Da denke ich können Themen, der Schwerpunkt der Themen muss dabei auf dem beruflichen Kontext liegen. Und, was ich noch finde, im konstruktiven Bereich, im positiven Bereich sein. Wenn meine Schwächen in der kollegialen Beratung innerhalb der Firma thematisiert werden sollten, würde ich das für ungünstig halten. Das geht nicht.“ (TN 5)*

#### **6.2.4.2 Subkategorie: Rahmenbedingungen**

Für eine erfolgreiche Implementierung der kollegialen Beratung hat sich in den Interviews gezeigt, dass der **Rolle der Führungskräfte und der gelebten Unternehmenskultur** eine ganz wesentliche Bedeutung beigemessen wird. Neben der inhaltlichen Zustimmung zu diesem Instrument wird insbesondere die strukturelle

Unterstützung der Führung in der Phase der Implementierung hervorgehoben. Die aktive Unterstützung durch eine „*offizielle Person*“, die das „*auch wichtig findet und unterstützt*“ (TN 3), die „*persönlichen Voraussetzungen [...] von der Führungsmannschaft*“ (TN 7) werden als ebenso essentiell bei der Einführung beschrieben, wie eine Unternehmenskultur, die eine kollegiale Wertschätzung unterstützt.

In diesem Sinne sollen und müssen **auch die (mittleren) Führungskräfte ermutigt werden**, kollegiale Beratungen zu ermöglichen, wobei die Zeitressourcen und Freistellungsmöglichkeiten als ganz maßgeblich eingeschätzt werden.

*„Und da muss ich auch als mittlere Führungskraft zumindest so ein Signal kriegen, dass es kollegiale Wertschätzung gibt. Und wenn ich das nicht kriegen, sondern wenn ich im Prinzip das Signal nur kriegen: Sieh zu, dass deine Mitarbeiter an der Stelle das tun, was sie sollen und dass darüber hinaus möglichst sozusagen nichts weiter passiert und auch nicht irgendwie Zeit um die es ja im Wesentlichen geht, es geht ja noch nicht mal um Geld, [...] aber wenn das als Blick nicht da ist, sondern wenn irgendwie der kollegiale Austausch eher als überflüssig und lästig betrachtet wird oder überhaupt nicht im Blick ist, also häufig ist ja gar nicht mal eine bewusste Negativentscheidung, sondern einfach den Wert nicht zu sehen, dann wird auch eine mittlere Führungskraft das nicht irgendwie angehen.“ (TN 10)*

Das Vorhandensein einer gewissen **personellen Kontinuität** im Unternehmen wird im Prozess der Einführung als wichtig beschrieben. Dies gilt auch für eine unternehmerische **Zielklarheit** darüber, was mit der kollegialen Beratung bezweckt werden soll.

Die Anwendung kollegialer Beratungen **in Klein- und Mittelunternehmen (KMU)** wird als sehr wichtig aber gleichzeitig auch besonders schwierig durchführbar, insbesondere wegen der mangelnden Zeitressourcen, eingeschätzt.

Auf die Notwendigkeit eines **formellen Rahmens** bei der Durchführung der kollegialen Beratung, etwa im Verlaufe oder in Ergänzung zu Teamsitzungen wird – im Gegensatz zu einer eher informellen Durchführung – verwiesen.

Ein eindeutiges Votum kann in der Einschätzung ausgemacht werden, dass die kollegiale Beratung als Bestandteil der Auseinandersetzung mit Arbeitsaufgaben anzusehen und somit auch **im Rahmen der Arbeitszeit** durchzuführen ist. Der formelle Rahmen sollte auch durch geeignete, ungestörte und mit Material ausgestattete Räume unterstrichen werden.

Übereinstimmend wird auch als eine wesentliche Rahmenbedingung formuliert, dass **ausreichend Zeit** für die kollegiale Beratung zur Verfügung gestellt werden sollte. Allerdings gibt es recht unterschiedliche Auffassungen darüber, was als ausreichend oder angemessen anzunehmen ist. Die Einschätzungen **reichen von 30**

**Minuten für eine Fallbearbeitung bis zu 1 ½ Stunden**, in denen dann aber auch eine intensive Vor- und Nachbereitung um die 'eigentliche' Fallbearbeitung herum eingeschlossen sein sollte. Als günstig werden recht homogen eine Gruppengröße **von fünf bis maximal neun Personen** für eine kollegiale Beratungsgruppe eingeschätzt, vereinzelt wird auch eine Kleingruppe von drei Personen als optimal beschrieben.

Die strukturellen Bedingungen und Unterstützungen, die **speziell zum Zeitpunkt der Einführung**, für die ersten Durchläufe der kollegialen Beratung vorhanden sind, können als besonders relevant auch für den folgenden Prozess ausgemacht werden. So wird der Wunsch geäußert, dass vor den ersten Durchführungen „*insbesondere Feedback-Regeln*“ (TR 2) geschult werden sollten, im Unternehmen eine „*Klarheit über die jeweiligen Rollen*“ (TN 3) und deren Aufgaben innerhalb der kollegialen Beratungsgruppe hergestellt wird oder die kollegiale Beratung „*zunächst in Rollenspielen*“ (TN 5) geübt wird. Gewünscht wird sich auch, dass eine verantwortliche Person, die „*Initiative übernimmt*“ (TR 3) und den gesamten Ablauf koordiniert und unterstützt.

Als unterstützender Akteur wird auch die **betriebliche Interessenvertretung** angesprochen. „*Diese Schiene*“, das aktive Vorantreiben der Einführung kollegialer Beratung, sollte „*auch über die Betriebsräte noch mal gehen*“ (TN 7).

### 6.2.4.3 Subkategorie: Perspektiven und Entwicklungen

In vielen Interviews werden **Plädoyers für einen größeren Bekanntheitsgrad und eine höhere Anwendungsbreite** der kollegialen Beratung formuliert. So wird die Erwartung geäußert, dass die kollegiale Beratung „*einen höheren Wert kriegt*“, nicht so „*vor sich hin dümpelt*“, sondern ihren Platz kriegt als „*systematische Problemlösungsmethode, die teamfördernd ist und eben sozusagen auch konkret problemlösend eingesetzt wird*“ (TN 10).

Die eigenen positiven Erfahrungen mit dem Instrument haben etwa zu folgender Einschätzung geführt:

*„Was ich noch sagen möchte, ist, dass dieses Instrument kollegiale Beratung also für mich ganz wichtig ist. Ich finde auch immer noch im Arbeitsalltag, das einfach mitzunehmen. Und ich plädiere dafür, das immer weiter auszuprobieren und anzuregen, dass überall, und auch denen Mut zu machen, das auszuprobieren in Gruppen. Ich fand es für mich einfach gut und habe auch von anderen positive Rückmeldungen erhalten.“* (TN 6)

Es wird ein „*Wahnsinnsbedarf*“ für die Methode gesehen, der im auffälligen Widerspruch zur tatsächlichen Verbreitung steht. „*Also dafür ist es enorm, wie wenig verbreitet das ist*“ (TR 3). An anderer Stelle wird die kollegiale Beratung als „*Selbst-*

hilfe, als *kollegiale Supervision*" verstanden, die „*eigentlich jeder können sollte*" (TN 3).

Neben der individuellen Perspektive wird der Nutzen der Methode auch aus betrieblicher Sicht als „*kreative Methode*", die ein „*diagnostisches Fenster*" (TN 9) bietet, beschrieben. Ihre Besonderheit wird dabei in der **Kombination aus strukturierenden und kreativen Elementen** gesehen.

*„Es ist sehr strukturiert, aber es gibt auch ein Fenster, finde ich, wo jeder sagen kann, was ihm einfällt, was ihm durch den Kopf geht, was er sieht, was er hört. [...] Weil die kollegiale Beratung einerseits die Freiheit bietet, auf der anderen Seite aber Grenzen setzt. Ich denke, zu kreativen Prozessen gehört beides, zwingend.“ (TN 9)*

Es wird aber auch darauf verwiesen, dass der tatsächliche **Nutzen** der kollegialen Beratung erst im Nachhinein realisiert werden muss. So wird betont, dass in der kollegialen Beratung zunächst zusätzlich „*Zeit investiert werden*" muss, wobei immer die Frage im Raum steht „*Wer macht denn dann in dieser Stunde meine Arbeit?*" (TN 1), der Nutzen sich aber nicht immer gleich zeigt.

Deutlicher wird die **Nutzenerwartung** im Wunsch nach einer **Wirksamkeitsmessung** kollegialer Beratung geäußert: Über „*Erhebungen zur Wirksamkeit*" der kollegialen Beratung, bei der in „*Vergleichsuntersuchungen über ein oder zwei Jahre*" beobachtet wird, wie „*im Unternehmen mit diesem Verfahren gearbeitet*" wird und „*man die Leute befragt, wie war es*" (TN 9) könnte die Leistungsfähigkeit dieser Methode konkreter erfasst werden.

Kollegiale Beratung wird sowohl als **Ergänzung als auch als Alternative zur Supervision angesehen**. Dabei werden Vorzüge der kollegialen Beratung in ihrer Kostengünstigkeit, der höheren Chance auf Realisierbarkeit und ihrer flexiblen Adaptionsmöglichkeit erwartet.

*„Vielleicht dann auch wirklich guckt, außerhalb dieser Supervisionszeiten, die auch nicht sehr häufig sein werden, weil einfach das Geld nicht da ist. [...] Dass man sagt, wir machen uns jetzt auch ein bisschen unabhängig von dieser Supervision. Wer weiß, wie lange das einem gewährt wird. So dass man dann selber auch so ein Instrument an der Hand hat und einfach guckt, vielleicht kann man das auch ein bisschen ändern oder abwandeln. Das würde ich mir eigentlich wünschen.“ (TN 2)*

Das kollegiale Beratung „*natürlich billiger ist als Coaching oder Beratung*" und dazu „*unter Umständen leistungsfähiger*" wird als Vorteil vermutet, was aber von der tatsächlichen Wirksamkeit eher als **noch hypothetisch und untersuchungswert** angenommen wird. Das zu erforschen wird als Aufgabe wissenschaftlicher Untersuchungen angesehen: „*Dafür sind Sie von der Wissenschaft da*" (TN 9).

In diversen Anregungen zur Weiterentwicklung und zur Adaption der Methode „kollegiale Beratung“ wurde die Bedeutung der Qualifizierung und methodischen Unterstützung deutlich: So wurde eine systematische Qualifizierung für Anleiter/Trainer der kollegialen Beratung angeregt (TN 3). Ein Interviewter schlägt die Zusammenstellung einer „Toolbox“ (TN 1) vor, eines Methodenkoffers zur Anwendung der kollegialen Beratung. Auch wird dazu angeregt, in einschlägigen Weiterbildungseinrichtungen z. B. Volkshochschulen, Unis etc. Fortbildungen zur kollegialen Beratung anzubieten (TN 9). Allgemein wird die Vorstellung geäußert, dass die kollegiale Beratung in „möglichst vielen Aus- und Weiterbildungskontexten seinen Platz finden“ (TR 2) sollte.

Als eine spezifische Form der Adaption wird die Idee entworfen, **kollegiale Beratung auch in Unternehmensnetzwerken** durchzuführen, als Form der „*unternehmerischen Beratung*“ (TN 4) zwischen verschiedenen Unternehmen. Dabei sollte allerdings der Konkurrenzsituation Rechnung getragen werden, indem die Zusammensetzung einer unternehmerischen kollegialen Beratungsgruppe aus „*verschiedenen Gewerken*“ (TN 4) erfolgt.

Zur weiteren Verbreiterung der Methode wurde auch eine **wissenschaftliche Unterstützung gefordert**, konkret geäußert in dem Wunsch nach Entwicklung von „*Methoden der Evaluation*“ (TN 9; TR 3) oder danach, Gruppenprozesse wissenschaftlich zu untersuchen, konkret „*diesen Vertrauensaspekt mal zu untersuchen*“, wie das „*in der Gruppe so funktioniert*“ (TN 6).

Zum Schluss dieser Perspektivenbetrachtung soll ein Wunsch dokumentiert werden, der die Entwicklung kollegialer Beratung aus einer – vielleicht idealtypischen, aber bestimmt humanistischen und ressourcenorientierten – Blickrichtung skizziert und als ein **Plädoyer für die Leistungsfähigkeit kollegialer Unterstützung** verstanden werden soll:

*„Ich wünsch mir auch eine Ausbreitung unter dem Aspekt wirklich Kollegialität zu stärken, das also Menschen erleben, dass die Berufskollegen und Kolleginnen einfach wichtig sein können als Unterstützungsressource für die Lösung ihrer Arbeitsprobleme.“ (TR 1)*

### 6.2.5 Hypothesen

Anhand der Auswertung ergaben sich zu den einzelnen Kontexten Hypothesen, welche die signifikanten Merkmale der kollegialen Beratung und ihre möglichen Auswirkungen auf subjektive, gruppensdynamische und organisationale Prozesse zusammenfassen.

### 6.2.5.1 Hypothesen zum Kontext „Individuelle Leistungsmerkmale“

- Die Merkmale „Berufspraxis reflektieren“, „Lösungen entwickeln“ und „Vertrauen aufbauen“ sind die signifikanten individuellen Leistungsmerkmale der kollegialen Beratung. Sie können als die entscheidenden „Gelingensfaktoren“ der kollegialen Beratung zusammengefasst werden.
- Inwieweit diese Leistungsmerkmale tatsächlich realisiert werden können, hängt ab von den jeweiligen subjektiven Dispositionen, den strukturellen Rahmenbedingungen und der Gruppenzusammensetzung.
- Erfahrbar werden in der kollegialen Beratung sowohl Reflexionen über berufliche Handlungen und beruflich strukturelle Rahmenbedingungen als auch Momente der persönlichen Selbstreflexion. Diese Reflexionen entstehen während eines gemeinsamen Lösungsfindungsprozesses, der im (positiven) Gegensatz zu dem im Arbeitsalltag häufig als eher hinderlich empfundenen „Erteilen von Ratschlägen“ steht.
- Während des Reflexionsprozesses ist es möglich, aus dem direkten Arbeitsbezug herauszutreten. So erfolgt die Lösungsfindung für ein Problem mit einem distanzierten Meta-Blick.
- In dieser Reflexionsleistung, die sich durch eine doppelte Distanzierung auszeichnet (Bearbeitung eines arbeitsalltäglichen Falls außerhalb der konkreten Arbeitssituation und das Durchdenken von mehreren Lösungsoptionen in einer Gruppe), können unterstützende (berufliche) Handlungsoptionen entwickelt werden.
- Die kommunikativen Merkmale „Zuhören“, „Verstehen“, „Empathie zeigen“, Ressourcenorientierung“ und die Phänomene „Entschleunigung“, „Perspektivwechsel“, „Aufzeigen verschiedener Handlungsoptionen“ oder „Komplexitätsreduzierung“ im Prozess der kollegialen Beratung“ tragen zum Gelingen einer subjektiven Reflexionsleistung bei.
- Um kollegiale Beratung als gelungen zu empfinden, ist neben der Reflexionsleistung die Erfahrung der Entwicklung von Lösungen oder Lösungsperspektiven durch andere fundamental. Die Arbeit an einem subjektiv bedeutsamen Anliegen ermöglicht eine authentische Problembearbeitung. Aspekte des äußeren Kontextes und der beruflichen, professionellen Handlungsfähigkeit können in Verbindung mit erweiterten Lösungsoptionen und eventuell neuen Vorgehenseisen bearbeitet werden.
- Die Chance auf eine als gelungen bewertete Lösungsoption steigt durch eine als subjektiv angemessen und verarbeitbar empfundene Komplexitätsreduzierung und/oder durch eine konkrete Nutzbarmachung für die Arbeitsaufga-

ben, beispielsweise durch einen expliziten Transfer und eine Übertragbarkeit der entwickelten Lösungen auf den eigenen Arbeitsbereich.

- Der Aufbau von Vertrauen kann als grundlegende Voraussetzung für das Gelingen einer kollegialen Beratung ausgemacht werden. Der Vertrauensaufbau in der kollegialen Beratung hat eine strukturelle und eine personenbezogene Komponente. Die Strukturiertheit der Methode eignet sich dafür, einen sicheren Rahmen zu bieten, der essentiell ist für das Entwickeln von Vertrauensstrukturen. Eine sich einlösende Vertrauenserwartung in die Methode kann den Grad der kommunikativen Vertrauensbildung in der Gruppe erhöhen.
- Die Entwicklung von Vertrauen in der kollegialen Beratung ist voraussetzungsreich; die Bedingungsfaktoren sind allerdings nicht als statisch und unabänderlich, sondern als durchaus gestaltbar zu beschreiben. So sind das gemeinsame Bewältigen von Herausforderungen, eine transparente und strukturierte Ablaufstruktur sowie die Möglichkeit, Zeitpunkt und Thema einer Problembearbeitung freiwillig bestimmen zu können, notwendige vertrauensfördernde Bedingungsfaktoren.
- Als maßgeblich für eine vertrauensbildende Wirkung kann der Faktor „Wertschätzung“ ausgemacht werden. Dieser ist nicht nur statisch konstatierbar, sondern kann sich entwickeln. Es besteht die Möglichkeit, Wertschätzung im Rahmen kollegialer Beratungen zu unterstützen und zu verankern. Ein wertschätzender Umgang im Sinne einer Sichtbarmachung bestehender Handlungsfähigkeiten kann die Problemlösefähigkeit positiv beeinflussen. Vertrauensbildende Wirkungen, die aus kollegialen Beratungen entstehen, können sich auch positiv auf Kommunikationsstrukturen außerhalb der kollegialen Beratung auswirken.

### 6.2.5.2 Hypothesen zum Kontext „Gruppenprozesse in der kollegialen Beratung“

- Von großer Bedeutung für den Gruppenprozess in der kollegialen Beratung ist die Gruppenzusammensetzung, die sowohl unter dem Aspekt der (interdisziplinären) Homogenität als auch der (interdisziplinären) Heterogenität erfolgen kann. Das lässt sich auf die Formel „So viel Heterogenität wie möglich, so viel Homogenität wie (fachlich) nötig“ bringen.
- Hinsichtlich einer hierarchieübergreifenden Gruppenzusammensetzung wird das „Kollegiale“ in der kollegialen Beratung, also das Vorhandensein einer prinzipiellen Rollengleichheit, betont. Dies schließt das Einbeziehen von Vorgesetzten nicht kategorisch aus, verweist aber auf die Notwendigkeit, dass diese sich nicht über ihre Rolle, sondern über ihren gleichberechtigten Aufgabenbezug einbringen.

- Insgesamt können gemischt-geschlechtliche Gruppenkonstellationen als geeignet angenommen werden, auch um die unterschiedlichen, geschlechtlich typisierten Merkmale als Synergieeffekt nutzen zu können.
- Bei der Gruppenzusammensetzung sollten Konstellationen, die eine direkte Konkurrenzsituation beinhalten, vermieden werden.
- Von hoher Relevanz für einen gelingenden Gruppenprozess innerhalb der kollegialen Beratung ist nicht das Vorhandensein von Formalqualifikationen oder der formale Bildungsstatus, sondern das Vorhandensein und das Anwenden von kommunikativen und sozialen Kompetenzen („gut zuhören können“, „sich selbst zurücknehmen können“ und „sich in andere einfühlen können“).
- Die Vertrauensbeziehung innerhalb der Beratungsgruppe ist zum einen wesentlich für den Verlauf des Gruppenprozesses und bestimmt zum anderen die Einlassungstiefe und die Authentizität der Fallbeschreibung sowie die Problemdurchdringung. Eine fehlende Vertrauensbeziehung in der Beratungsgruppe kann negative Auswirkungen auf den Verlauf und die Qualität des Beratungsprozesses haben.
- Ein wichtiger, strukturschaffender Bestandteil des Gruppenprozesses ist die Anmoderation und die Vermittlung der kollegialen Beratungsregeln. Dies gilt insbesondere in der Anfangsphase einer kollegialen Beratung.

#### **6.2.5.3 Hypothesen zum Kontext „Betrieblich/institutionelle Verankerung“**

- Kollegiale Beratung bietet mit ihrer Verankerung in Betrieben oder Institutionen die Möglichkeit zur subjektiven Reflexion und Lösung individueller Probleme (im Arbeitsalltag).
- Der spezifische Nutzen der kollegialen Beratung für die Betriebe oder Institutionen besteht in der Entwicklung von Problemlösungen und Problemlösestrategien für berufliche Alltagssituationen.
- Zu den als besonders wichtig erachteten, unterstützenden Rahmenbedingungen zählen insbesondere die strukturelle und motivationale Unterstützung seitens der Führungskräfte, eine klare Freistellungsregelung und die Verankerung im Rahmen der Arbeitszeit.
- Unterstützende Rahmenbedingungen, wozu auch Qualifizierungen und Einstiegsschulungen zählen sollten, sind insbesondere zum Zeitpunkt der Implementierung von großer Bedeutung.

- Bei der Themenwahl steht nicht so sehr der fachlich-inhaltliche Zuschnitt im Zentrum, sondern das Charakteristikum eines „echten, inneren Anliegens“, das während der kollegialen Beratung bearbeitet wird. Die Authentizität der bearbeiteten Situationen und die Möglichkeit, über Zeitpunkt, Inhalt und Tiefe der Bearbeitung entscheiden zu können, können als entscheidende Faktoren für eine erfolgreiche Bearbeitung identifiziert werden.
- Kollegiale Beratungen sind nicht zur Konfliktbearbeitung innerhalb einer Beratungsgruppe geeignet.
- Herausgestellt hat sich auch, dass der Aspekt der Komplexitätsdichte und eine angemessene Komplexitätsreduzierung von großer Bedeutung sind, um eine positive Bewältigungserwartung und -erfahrung gewährleisten zu können.
- Einschätzungen darüber, ob kollegiale Beratungen auch als Instrument im Rahmen von Teamentwicklungen, Organisationsentwicklungen oder Qualitätsmanagementprozessen eingesetzt werden können, fallen sehr unterschiedlich und zurückhaltend aus. Eine diesbezügliche Förderlichkeit konnte anhand der Befragung nicht konstatiert werden.

Der Einschätzung der hohen Leistungsfähigkeit und Wirksamkeit der Methode der kollegialen Beartung steht die Einschätzung einer relativ geringen Verbreiterung der Methode gegenüber. Diesbezüglich wird aus Teilnehmendensicht der Wunsch danach formuliert, die Methode insgesamt erheblich bekannter zu machen. Im Speziellen werden die Anwendungen auch für Unternehmensnetzwerke, wissenschaftlich begleitete Evaluationen und eine Professionalisierung der Methode, insbesondere durch ausgearbeitete Qualifizierungen vorgeschlagen.

### 6.3 Aufbau und Ablauf der zweiten Untersuchung

Die zweite empirische Untersuchung wurde, wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, als Expertenbefragung durchgeführt.

#### 6.3.1 Untersuchungsgruppe Expertenbefragung

In der zweiten Befragung wurden insgesamt sechs Experten zu ihren Einschätzungen befragt. Die Auswahl der Interviewteilnehmenden erfolgte zum einen dadurch, dass durch den Rechercheprozess für diese Dissertation exponierte Akteure anhand der Literatur zur Thematik, während Seminarbesuchen und über Gespräche identifiziert werden konnten. Zum anderen erfolgte ein gezieltes telefonisches und Internet gestütztes Nachforschen, um z. B. die als wichtig erachteten Erfahrungswerte sowohl aus einem originären Profit-Unternehmen wie auch aus dem Behördenzusammenhang einfangen zu können. Folgendes Sample wurde befragt:

Interview-Nr.	Funktion
Expertin E 1	Bereichsleitung Personalentwicklung Gewerkschaftliche Bundesverbands-Ebene
Expertin E 2	Bereichsleiterin mit Personalverantwortlichkeit Gewerkschaftliche Landesverband-Ebene
Expertin E 3	Referentin Personalentwicklung in einem großen Medienkonzern Trainerin für Führungskräfteentwicklung (zu je 50 %)
Experte E 4	Senior Researcher und Consultant Leitung eines großen Forschungs- und Beratungsinstituts,
Experte E 5	Senior Researcher und Consultant eines großen Forschungs- und Beratungsinstituts
Expertin E 6	Personalentwicklerin/Referatsleitung in einer großen Hamburger Behörde

**Abb. 17:** Untersuchungsgruppe der Expertenbefragung

### 6.3.2 Ablauf und Inhalte der Expertenbefragung

Alle Interviews fanden persönlich in den Büros bzw. Besprechungsräumen des jeweiligen Betriebes oder der Institution statt. Die Interviews hatten eine Dauer von 1 bis 1 ½ Stunden. Sie wurden auf Band aufgezeichnet, transkribiert, anonymisiert und mittels Textverarbeitungssystem MAXQDA codiert und ausgewertet.

In den Interviews standen Aspekte der betrieblichen/institutionellen Implementierung im Vordergrund. Die Interviewteilnehmenden wurden zudem zu ihrer Einschätzung zu ausgewählten, komprimierten Hypothesen befragt. In diesem Stadium der Befragung hatte die Auswertung, stärker als in der ersten, auf subjektive Deutungen fokussierten Befragung, den Charakter einer „kommunikativen Validierung“ und einer komprimierten Zusammenführung, weshalb auf eine durchgängige Kennzeichnung von Zitationsstellen verzichtet wurde.

Der Interviewleitfaden und die Hypothesen waren wie folgt aufgebaut und wurden (in einer, dem jeweiligen Interviewverlauf angepassten Form) besprochen:

#### Fragenkomplex 1:

- Welche speziellen Anwendungsformen kollegialer Beratung wurden angewandt?
- Welche Erfahrungen mit der Implementierung und der Durchführung liegen vor?

### Fragenkomplex 2:

- Welche Leistungserwartungen – aus der jeweiligen Expertensicht – gibt es an die Methode der kollegialen Beratung?
- Welche Themen/Kontexte erscheinen als geeignet, welche nicht?

### Fragenkomplex 3:

- Welche Erfahrungen/Einschätzungen gibt es zu Einzelaspekten der kollegialen Beratung (Zeit, Gruppengröße, Gruppenzusammensetzung, Moderation/Anleitung)?

### Fragenkomplex 4:

- Einschätzungen zu ausgewählten Hypothesen

Die Hypothesen, die den Interviewteilnehmenden im Vorfeld des Interviews zugesandt wurden, lauteten:

1. Die kollegiale Beratung ist momentan noch lange nicht derart verbreitet, wie es ihrem tatsächlichen Bedarf und ihrer Leistungsfähigkeit entsprechen würde. Teilen Sie diese Einschätzung? Wenn ja, wie erklären Sie sich diese Diskrepanz zwischen Bedarf und Verbreitung?
2. Es gibt die Annahme, dass kollegiale Beratung eine relativ ressourcengünstige Variante ist. Sie wird teilweise als Ergänzung/Ersatz z.B. für Supervision oder Coaching diskutiert. Wie stehen Sie zu diesen Annahmen?
3. Der Nutzen/der Effekt von Weiterbildung oder Beratung (also auch von kollegialer Beratung) ist oft schwer bestimmbar. Was sind aus Ihrer Sicht die besonderen Leistungsmerkmale der kollegialen Beratung? Woran würden Sie einen Erfolg von kollegialer Beratung festmachen?
4. Teilnehmende kollegialer Beratungen schildern sehr nachdrücklich, dass der Faktor „Vertrauen“ entscheidend ist für eine erfolgreiche kollegiale Beratung. Kann dieser Faktor betrieblich/institutionell unterstützt oder gar hergestellt werden? Wenn ja, wie kann er unterstützt werden?

### 6.3.3 Ergebnisse der Expertenbefragung

Die Auswertung der Experteninterviews erfolgte anhand einer qualitativen Analyse entlang eines Codesystems, das ebenfalls über das Textverarbeitungssystem MAXQ-DA realisiert wurde. Hierbei wurden die Aussagen zu den einzelnen Fragekomplexen und Hypothesen in sechs Auswertungskategorien erfasst, die auch die Grundlage für die Auswertung in einer verdichteten Form darstellten:

Als Auswertungskategorien wurden herausgearbeitet:

1. Erfolgsfaktoren bei der betrieblich/institutionellen Implementierung kollegialer Beratung,
2. Hindernisse bei der betrieblich/institutionellen Implementierung,
3. Leistungserwartungen (aus Sicht von Führungskräften, Personalentwicklern, Beratern) an die kollegiale Beratung,
4. die kollegiale Beratung in der Diskrepanz zwischen Bedarf und tatsächlicher Verbreitung,
5. die kollegiale Beratung in ihrer Bedeutung als Ressourcen-günstige Methode,
6. die kollegiale Beratung und der Faktor „Vertrauen“.

### 6.3.3.1 Erfolgsfaktoren bei der betrieblich/institutionellen Implementierung kollegialer Beratung

Als besonders relevante Erfolgsfaktoren bei der Implementierung der kollegialen Beratung können die Faktoren **„professionelle Anleitung“**, **„Anwendungsroutine“**, **„fördernde Gruppenzusammensetzung“**, **„Freiwilligkeit“** und **„Unterstützung durch Führungskräfte“** herausgestellt werden.

In allen Gesprächen wird die besondere Bedeutung einer professionellen Anleitung, gerade in der Einführungsphase der kollegialen Beratung hervorgehoben. Diese Hervorhebung steht in direktem Zusammenhang mit der Einschätzung, dass die kollegiale Beratung zwar einerseits recht einfach und klar erscheint, dass sich aber andererseits in der Praxis doch die hohe Bedeutung einer sicheren und stringenten Anwendungskenntnis zeigt. In einem gut strukturiertem **„Kick-off“** oder in einer **„Einstiegsschulung“** sollten nicht nur die Methoden anhand konkreter Fallbeispiele vermittelt werden, sondern v. a. auch die Leistungsmerkmale, das Verständnis für den Sinn und Zweck der Methode, die Aufgaben und Rollen der zukünftigen internen Moderatoren sowie mögliche Schwierigkeiten im Beratungsprozess und der Umgang damit angesprochen werden.

Eine Personalentwicklerin, die die kollegiale Beratung in ihrem Haus insbesondere für Führungskräfte eingesetzt und ausgewertet hat, bringt die **Verbindung von Anleitung, Lernprozess und Eigenverantwortung** auf den Punkt:

*„Also ich würde die Führungskräfte nicht alleine los gehen lassen, sondern ich würde das professionell begleiten lassen. Und dann würde ich so einen Übergang machen. Ich würde es so machen: Die ersten drei Treffen leitet wirklich nur der Profi oder die Profianleiterin. Dann würde ich unter Supervision des Profis Führungskräfte leiten lassen [...] Und dann über diese Lernprozesse es in die*

*Eigenverantwortung geben [...], dass Führungskräfte erst mal positive Erfahrungen machen: a) wir können voneinander lernen und b) wir können uns vertrauen und c) wir werden dazu nicht gezwungen, sondern wir können, auch das Tempo, selber mitgestalten“ (E 3)*

Mehrmals wurde erwähnt, dass der Übergang von der anfänglichen professionellen Anleitung zu einer eigenverantwortlichen Durchführung durch die Gruppe schwierig sein kann bzw. auch zum Scheitern einer dauerhaften Implementierung führen kann. Angeregt wurde, in den Fällen, in denen eine eigenverantwortliche Durchführung als kritisch zu vermuten ist, jemanden aus dem internen Kreis zu benennen, der dauerhaft dabei ist, „und der die Fäden in der Hand hält“ (E 6). Die Etablierung eines **internen Verantwortlichen**, der die Koordination übernimmt, wird auch mit dem Blick auf die Terminfindung unterstrichen: Eine Person, „mit viel Frustrationstoleranz“ sollte die Aufgabe übernehmen, die Termine abzustimmen, „sonst funktioniert das nicht“ (E 1).

Insgesamt kann für die Leistungsfähigkeit der Methode als ganz entscheidender Faktor eine durch Übung und Wiederholung sich einstellende **Routine** herausgestellt werden. Diese Routine wird als wichtig erachtet, um die notwendige methodische Sicherheit für die gesamte Gruppe und die spezielle Aufgaben- und Rollenklarheit der Moderation sicher zu stellen. So soll vermieden werden, dass die Methodenunsicherheit zuviel Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt und dadurch die Problemlösungsqualität beeinträchtigt wird. Die kollegiale Beratung sollte kontinuierlich und wiederholt durchgeführt werden, damit sie ihre Leistungsmerkmale entfalten kann.

Für die **Gruppenzusammensetzung** ist feststellbar, dass der Frage der fachlich-inhaltlichen Homogenität oder Heterogenität keine große Bedeutung beigemessen wird. Hervorgehoben wird eher, dass nur dann eine Gruppe als günstig zusammengesetzt gelten kann, wenn dort eine **hohe innere Bereitschaft zur Einlassung**, eine hohe Offenheit und Empathiebereitschaft für die Gruppenmitglieder vorhanden ist. Allerdings wurde auch von mehreren Experten betont, dass sich die Gruppenmitglieder **im Arbeitsalltag „nicht zu nahe“** stehen sollten. Einige Interviewte berichteten von Gruppenkonstellationen, die sich zunächst nach dem Prinzip großer räumlicher Nähe und Bekanntheit zusammensetzten, bei denen sich im Laufe der Zeit aber zeigte, dass genau diese Nähe dazu führte, dass sich die Teilnehmenden „nicht offen zeigen wollten“. Die Parallelität von hoher Transparenz und Vertrautheit in der kollegialen Beratungssituation und der gemeinsamen Gestaltung des beruflichen Alltages wirkte sich kontraproduktiv auf die Einlassungsbereitschaft aus. Als „idealtypisch“ für die Gruppenzusammensetzung wird erachtet, dass die Mitglieder der kollegialen Beratungsgruppe nicht gemeinsam „in dem Problem involviert sind“, an dem in der kollegialen Beratung gearbeitet wird.

Die Einschätzung, dass die wichtigste Voraussetzung für das Gelingen der kollegialen Beratung eine unterstützende Grundhaltung in der Gruppe ist, korrespondiert mit der Auffassung, dass kollegiale Beratung nur nach dem **Prinzip der Freiwilligkeit** erfolgen sollte. Vorgeschlagen wird die Einführung „zunächst in einer Gruppe“ oder „**als Pilot**“, eine flächendeckende Einführung wird als nicht sinnvoll eingeschätzt.

Betont wird auch die Bedeutung der **Unterstützung durch die Führungskräfte**. Als zielführende Unterstützung wird insbesondere eine klare **finanzielle Absicherung**, die Schaffung von Freiräumen, vornehmlich von **Freistellungsmöglichkeiten** aber auch eine **Ermutung und Aufforderung** an die Mitarbeiter zur Teilnahme herausgestellt.

Die aktive Teilnahme von Führungskräften an einer kollegialen Beratung wird nicht prinzipiell abgelehnt, aber doch recht kritisch beurteilt. Ein Experte schildert die Erfahrung, dass durch die Teilnahme einer Führungskraft eine offene Problemschilderung unmöglich war, obwohl diese es „sicherlich gut gemeint hat“. Dies hatte auch zur Folge, dass in einem schleichenden, nicht offen kommunizierten Prozess immer mehr Gruppenmitglieder der kollegialen Beratung fern blieben.

Als **geeignete Gruppengröße** wurden recht einheitlich Gruppengrößen von fünf bis acht Personen benannt. Der zeitliche Umfang wurde – ebenfalls recht einheitlich – mit ca. 1 Stunde Bearbeitungszeit pro „Fall“ und einem Turnus von ca. drei bis sechs Treffen im Jahr veranschlagt.

### 6.3.3.2 Hindernisse bei der betrieblich/institutionellen Implementierung

Die kollegiale Beratung bewegt sich (wie jede betriebliche Bildungsmaßnahme) im **Spannungsfeld** eines einerseits **direkt messbaren Aufwandes** (nämlich der Freistellungsleistung eines Betriebes) und eines andererseits **nur indirekt messbaren Ertrages**. In den Interviews wurde betont, dass Führungskräfte, wenn sie vor der Entscheidung stehen, kollegiale Beratung aktiv zu fördern, sich häufig vor eine innere Abwägung zwischen Aufwand und Ertrag gestellt sehen:

*„Dass wir natürlich gerne als Leitung vertrauen wollen, aber wir brauchen dann von unten auch die Qualität, die das Vertrauen verdient. Und das ist einfach der schwierige Aushandlungsprozess und der führt eben auch dazu, wie freigiebig ein Bereich ist zu sagen: Ja Leute, rennt in die kollegiale Beratung! Macht das! Nehmt euch die Zeit! Die fehlt ihr dann zwar bei Erledigung der Aufgaben, aber es ist unter dem Strich nutzbringend für uns alle. Ich glaube, in dem Spannungsfeld bewegt sich das.“ (E 6)*

Und obwohl die kollegiale Beratung im Vergleich z. B. zur Supervision zunächst keine direkten Zusatzkosten für Supervisoren oder Coaches verursacht, werden die **Frei-**

**stellungskosten** aufgrund des notwendigen Gruppensettings doch als nicht unerheblich erachtet.

Mit Blick auf die besonderen Bedingungen im Behördenkontext wird der Aspekt einer **spezifischen Behördenkultur** betont, welche die Wirksamkeit kollegialer Beratungen von ihrer Anlage her droht zu unterlaufen: Konstatiert wird ein behördenspezifisches „Tabu“, sich „zielgerichtet und konfrontativ, im positiven Sinne“ auseinanderzusetzen. Auch wird die der Methode der kollegialen Beratung inwohnende Strukturiertheit als konträr zu einer als behördenspezifisch empfundenen Undiszipliniertheit angesehen:

*„Es ist eine unglaubliche Disziplinfrage. Man traut sich ja immer nicht, und bei Behörden ist das vielleicht besonders extrem, man traut sich nicht streng zu sein und diszipliniert, weil sich das ja nicht gehört. Man möchte ja immer gerne: Hach, wir reden doch gerade so nett, unterbrich mich doch nicht. Und dann ufert das aus und dann ist das ganze Instrument kaputt, ehrlich gesagt. Und dazu braucht es eben nicht nur Einzelne, die dann zur Ordnung rufen und sagen, Mensch, lass uns doch mal hier am Fall bleiben, sondern es braucht schon eine Gruppenkultur.“ (E 6)*

Eine mögliche 'Nicht-Passung' oder 'Noch-nicht-Passung' zwischen den **gewohnten Kommunikationsgepflogenheiten** und den Anforderungen der kollegialen Beratung, insbesondere der Notwendigkeit des „Zuhören-Könnens“ und der Enthaltung zum „Ratschlag-Geben“, wird auch an anderen Stellen als mögliches Hindernis für erfolgreiche kollegiale Beratungen beschrieben. So werden die gängige Tendenz, „die Lösung immer direkt anzusteuern“ (E 5), sich „an einem Vorschlag zu verhakeln, anstatt erstmal eine Palette aufzumachen“ (ebd.), die vermutete Erwartung immer „Input geben“ zu müssen oder „der innere Drang, Tipps zu geben“ (E 4) als Beispiele für Kommunikationsgewohnheiten beschrieben, die konträr zu den Anforderungen der kollegialen Beratung stehen und somit auch die Wirksamkeit der ganzen Methode unterlaufen können.

Ein zentrales Problem bei der Verankerung der kollegialen Beratung scheint der Übergang von einer durch Externe angeleiteten Beratung in die kollegiale, intern geleitete Beratung zu sein. So wird an mehreren Stellen erwähnt, dass die Fortführung kollegialer Beratungsgruppen an diesem Übergang gescheitert ist:

*„Und das ist auch noch ein bisschen der Haken. Also so lange und wenn jemand Externes dabei ist dann funktioniert es ganz hervorragend. Wenn die Gruppen selbstständig, alleine das weiter betreiben, das funktioniert nicht gut.“ (E 1)*

### 6.3.3.3 Leistungserwartungen an die kollegiale Beratung

Was kann – aus Sicht von Führungskräften, Personalentwicklern oder Beratern – die kollegiale Beratung in einem Unternehmen bzw. in einer Institution leisten? Welche Erfahrungen und welche Erwartungen gibt es dazu?

In den Interviews ist eine **hohe Leistungsannahme** mit einer **beträchtlichen Anwendungsbreite** zur kollegialen Beratung geäußert worden. Der kollegialen Beratung wird insbesondere die Wirksamkeit zugesprochen, **Reflexionsprozesse**, berufliche **Klärungsprozesse im persönlichen Bereich** und **Entscheidungs-Vorbereitungs-Prozesse** zu unterstützen. Sie erscheint besonders leistungsfähig im Bereich der **Kompetenzentwicklung**. Außerdem, allerdings vermittelt, wird aufgrund des Gruppenlernens („es lernen ja immer alle an einem Fall“) und des Erlangens von Einsichten in andere Bereiche und Abteilungen eine Wirksamkeit im Kontext der **Teamentwicklung** und **Organisationsentwicklung** gesehen.

Kollegiale Beratung wird als ein Lernprozess verstanden, bei dem insbesondere die **Reflexionsfähigkeit** und die **Handlungsspielräume** der Beteiligten erweitert werden können. Eine hohe Wirkungserwartung wird formuliert in der Funktion der gegenseitigen Wertschätzung, des respektvollen Umgangs, des „gegenseitig sich Futter geben“, der Anerkennung der jeweiligen Belastungssituation und der Möglichkeit, einen Raum für einen Belastungsabbau hoher Arbeitsanforderungen zu schaffen. Damit einhergehend wird die kollegiale Beratung in erster Linie als geeignet für Beschäftigte erachtet, die „einen hohen Grad an Autonomie“ und eine „hohe Komplexität in ihren Aufgaben“ zu bewältigen haben.

Fälle sollten nicht „zu komplex“ sein, um sie bearbeitbar zu halten. Allerdings sollten sie eine „mittlere Komplexität“ aufweisen, da bei „zu einfachen Fällen“ direktere, bilaterale Gesprächskonstellationen als geeigneter erachtet werden. Auffällig häufig wird die Nützlichkeit der kollegialen Beratung hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit **speziell für Führungskräfte** hervorgehoben. Hierbei werden insbesondere die Funktionen von **Professionalisierung, Vernetzung, Entlastung und Konfliktprävention** betont.

*„Dass es überhaupt eine Plattform gibt, wo Führungsthemen kontinuierlich besprochen werden, [...] also Professionalisierung von Führung auf ganz verschiedenen Ebenen, dafür kann sie genutzt werden. [...] Und der zweite Hauptstichpunkt ist Entlastungsfunktion. [...] Und auch wenn kollegiale Beratung nicht die Methode der Wahl ist, um Konflikte zu bearbeiten, vermute ich, dass es eine konfliktpräventive Funktion hat, weil Menschen in diesem Austausch sind. Und meine Erfahrung ist, sobald es offenen, ehrlichen Dialog gibt und der wachsen kann, ist Konfliktlösung auf diesem Fundament sehr viel leichter.“ (E 3)*

Bestätigt hat sich in den Experteninterviews an mehreren Stellen die Einschätzung, dass die kollegiale Beratung **nicht geeignet ist, um Konflikte innerhalb** der Be-

ratungsgruppe zu bearbeiten. Dafür sollten dann z. B. professionell geleitete Gruppensupervisionen oder eine Mediation eingesetzt werden.

Deutlich wurde auch eine weitere Abgrenzung oder Einschränkung der Leistungsfähigkeit der kollegialen Beratung: Prinzipiell wurde sie als adäquat erachtet, **„individuelle, personenbezogene“ Klärungen** herbeizuführen, „subjektive Situationseinschätzungen“ vorzunehmen und verschiedene Perspektiven zu betrachten, die für eine „individuelle Entscheidungsfindung“ hilfreich sind. Aus Beraterperspektive wurden sie eindringlich als **„nicht geeignet erachtet für „allgemeine Sachanalysen“ für „organisatorische Entscheidungen“** und für „allgemeine Diskussionsprozesse“, die Entscheidungen auf der Organisationsebene vorbereiten sollen. Dazu werden allgemeine Analyse- und Entscheidungsinstrumente, wie z. B. Mind-Mapping-Methoden, Brainstormingprozesse oder die Methode der „Six-thinking-hats“ als zielführender bewertet.<sup>61</sup> Eine andere Aussage unterscheidet zwischen verschiedenen Ausrichtungen der jeweiligen Fälle und betont die Wirksamkeit für **„spezifische“ und nicht für „allgemeine“ Klärungen**:

*„Das sollte aus meiner Sicht ein Fall sein, der nicht zur allgemeinen Klärung ansteht, sondern zur spezifischen Klärung dieses Falls und dann auch zur Klärung im Hinblick auf eine Entscheidung, die dann die betreffende Person [...] zu treffen hat.“ (E 4)*

### 6.3.3.4 Die kollegiale Beratung in der Diskrepanz zwischen Bedarf und tatsächlicher Verbreitung

Insgesamt wurde die These der Diskrepanz zwischen Bedarf und Leistungsfähigkeit der Methode und der tatsächlichen Verbreitung eindeutig und durchgängig geteilt. Bemerkenswert war, dass die möglichen Begründungen aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln heraus erfolgten.

So wurde aus eher **organisationaler Perspektive** ausgemacht, dass z. B. eine in vielen Betrieben und Organisationen noch mangelhaft verankerte Kenntnis über die „hohe Bedeutung gelingender Kommunikation“ und guter Dialogfähigkeit zu beobachten sei. Es wurde angemerkt, dass in vielen Betrieben die Personalentwickler oder internen Berater überwiegend (noch) **„klassische BWLer“** sind, die eher „trainingsfokussiert sind auf Idealzustände“ und die nicht dazu ausgebildet wurden, mit dem „realen Ist der Menschen“ zu arbeiten.

---

61 Die „Six-thinking-hats“ sind eine Methode des „parallelen Denkens“: durch das gedankliche Aufsetzen verschiedenfarbiger Hüte mit verschiedener Perspektivensicht (z. B. grüner Hut für Optimismus, weißer Hut für Rationalität, schwarzer Hut für Pessimismus etc.) werden zu einer Problemsituation unterschiedliche Lösungsansätze in den Raum geholt und eine Transparenz über kollektive, organisationale Meinungsbilder hergestellt, die darüber in eine mehrheitlich getragene Entscheidungsfindung münden.

Diese Auffassung korrespondiert mit der Beobachtung, dass die Methode der kollegialen Beratung von den Betrieben nicht aktiv nachgefragt und eingesetzt wird, weil sie um ihre Potenziale voll zu entfalten, mit einer gewissen **Entschiedenheit und Häufigkeit** erprobt werden sollte:

*„Von der Nachfrageseite gibt es auch viele Barrieren. Es ist einmal das überhaupt kennen zu lernen, das einzuüben, dann ja, dass man den Aufwand auch aufnimmt, bis man die Kompetenz auch hat, das gezielt einzusetzen. Dass man es flexibel einsetzen kann. Dass man es variieren kann, dass man die Potenziale erkennt. Da muss man sich ein bisschen auf die Methode einlassen. Und das wird dann oft nicht gemacht.“ (E 3)*

Geäußert wurde auch, dass unter ökonomischen Gesichtspunkten die Bearbeitungsdauer von 60 Minuten (und in Ausnahmen von bis zu 90 Minuten) als Zeitrahmen für die Bearbeitung eines einzelnen Falles teilweise als zeitlich zu lang erachtet wird. Benannt wurde eine „paradoxe“ Gegebenheit: Obwohl man sich „an anderer Stelle viel größere Zeitbudgets für alles Mögliche leistet mit einem wesentlich geringeren Ertrag“ (E 4) werde der Zeitaufwand für eine Fallbearbeitung als sehr aufwendig empfunden. Dies ist nach Ansicht des Experten den Umständen geschuldet, dass die Methode **noch weitgehend unbekannt ist** und ihre **Wirksamkeit und Effektivität noch als weitgehend ungeprüft** gilt.

Eher vorsichtig wurde partiell auch gemutmaßt, dass eine mangelnde Kenntnis über die Abläufe in kollegialen Beratungsgruppen zu einer nur zögerlichen Unterstützung der Methode führen könnte. So wurde ein „**unspezifisches Misstrauen** gegenüber den Mitarbeitern, die dann da nur rumklagen“ (E 1) als mögliche Barriere benannt.

Neben den organisationalen Gründen wurden auch vielfältige **subjektive und individuelle** Aspekte angeführt, die eine noch zögerliche Verbreitung der kollegialen Beratung erklären könnten.

Insbesondere für die Anwendung der kollegialen Beratung im Führungskräftebereich wurde zu Bedenken gegeben, dass die im Beratungsprozess notwendigerweise zu **praktizierende Offenheit auch Risiken birgt**. Als mögliche Gefahr wird von einem Interviewten geäußert, dass durch Offenheit eventuell auch Schwächen deutlich werden können. Aufgrund der starken Konkurrenzsituation unter den Führungskräften und den Anforderungen an Stärke und ungebrochene Kompetenz könnte diese in der kollegialen Beratung praktizierte Offenheit später in der realen Arbeitssituation „wie in einem Haifischbecken“ (E 3) gegen die Führungskraft verwendet werden.

Ein weiteres Problem wird darin gesehen, dass die hohe Arbeitsverdichtung keinen Zeitraum für eine kollegiale Beratung zulässt. Dies wird auch in einem Zusammenhang mit den **aus der Selbstorganisation erwachsenden** spezifischen Anforderungen gestellt:

*„Es ist, also kollegiale Beratung hat einen hohen Anteil an Selbstorganisation, d. h., man muss selber im Prinzip selber loslegen und Menschen finden, mit denen man es machen will [...] Dann, man muss sich selbst organisieren da drin [...] Neben dem Organisieren muss man sich ja auch noch treffen und da wird es dann schnell weg geschoben oder das mache ich irgendwann mal.“ (E 2)*

Auch werden auf die Dynamiken und „Verführungen“, die einer internen Beratungsgruppe inne wohnen können, als mögliche Hinderungsgründe für eine aktive Verbreiterung der Methode verwiesen: Es wird die Schwierigkeit beschrieben, „im Kreis von Gleichen nicht ins Schwätzen zu verfallen“ (E 1), die notwendige Disziplin aufzubringen, sich an die für die kollegiale Beratung notwendige Struktur zu halten. Dabei wird es als besonders schwierig erachtet, jemanden zu finden, der die notwendige, aber undankbare Rolle der Disziplinierung in einem kollegialen Setting übernimmt. Es wird vermutet, dass mit der Übernahme dieser Rolle ein „innerer Widerstand oder zumindest mal eine innere Spannung“ verbunden sein kann. Dies kann zur Folge haben, dass die Implementierung nur zögerlich oder gar nicht erfolgt.

### 6.3.3.5 Die kollegiale Beratung in ihrer Bedeutung als Ressourcengünstige Methode

Der Annahme, dass kollegiale Beratung eine relativ Ressourcengünstige Variante ist, wurde **nur vereinzelt uneingeschränkt zugestimmt**.

*„Ich finde es gibt kaum sonst so ein gutes Instrument, was so preiswert eigentlich ist.“ (E 5)*

Dadurch, dass man **„keinen Externen braucht“** (E 1), sondern quasi nur die Personalkosten anfallen, wird die Methode als verhältnismäßig preiswert eingeschätzt. Allerdings erst dann, wenn die Startphase und die Begleitung durch einen Externen als abgeschlossen und eine dauerhaft eigenverantwortliche Beratung angenommen werden kann.

In den übrigen Interviews wurde der Annahme der besonderen Ressourcen-Günstigkeit nur eingeschränkt, **eher vermittelt zugestimmt**. So wird sie als „generelles Reflexionsinstrument“ als „zu zeitaufwendig“ erachtet, weshalb die Einsatzbreite auf die aktive Unterstützung von „individuellen Entscheidungssituationen“ (E 4) beschränkt werden sollte. Dafür wird sie aber als sehr Ressourcengünstig eingeschätzt, insbesondere aufgrund ihrer **konfliktvermeidenden Funktion**.

Für den Einsatz bei Führungskräften wird sie sogar als eher teurer, z. B. im Vergleich zu einem Coaching, bewertet:

*„Führungskräfte kosten ja auch Geld. Ich meine, wenn da 10 Führungskräfte hier aus dem Haus sitzen, da kann man sich mal überlegen, ob nicht eine Stunde*

*Coaching günstiger ist. [...] Weil 10 Führungskräfte, anderthalb Stunden, das sind ein paar Euro. Von daher könnte ein Eins-zu-Eins-Coaching tatsächlich günstiger sein.“ (E 3)*

Angesprochen auf die mögliche Tendenz, dass kollegiale Beratung Coaching oder Supervision ersetzen könnte, wurde einheitlich die Auffassung vertreten, dass ein Ersetzen von der Sache her nicht geboten ist, da **die Zielsetzungen und Möglichkeiten der verschiedenen Instrumente zu unterschiedlich sind**. Auch wird darauf verwiesen, dass eine kollegiale Beratung durch die kollegiale Verbundenheit der Beteiligten eine ganz eigene Qualität hat, diese aber keineswegs durch die professionelle Ausbildung von Coaches oder Supervisoren aufgewogen werden kann. Hingewiesen wird auch auf die eingegrenzte Anwendbarkeit kollegialer Beratungen für eine interne Konfliktbearbeitung oder für sehr persönliche Problemlagen, die einer kollegialen Beratungsgruppe „nicht zugemutet“ werden sollten.

Sehr wohl wurde aber auf **die ergänzende Funktion der verschiedenen Instrumente** aufmerksam gemacht, beispielsweise durch eine Vertiefung und kollegiale Reflexion von Lösungsansätzen, die in einem Coaching entwickelt wurden.

### 6.3.3.6 Die kollegiale Beratung und der Faktor „Vertrauen“

Dass der Faktor „Vertrauen“ eine entscheidende Bedeutung für die Wirksamkeit kollegialer Beratung hat, wurde auch in der zweiten Befragung eindeutig betont. Allerdings wurden aus Führungs- und Beratungssicht, mit teils unterschiedlichen Akzentuierungen, Aspekte benannt, die eine nicht einheitliche und dabei sehr aufschlussreiche Palette an Bedingungsfaktoren aufgezeigt haben.

So wurde z. B. aus Beratersicht **eine relativierende Perspektive** auf die zentrale Bedeutung des Faktors Vertrauen offenbar. Danach gehe es nicht um eine – sich in moralischen Kategorien bewegende – Auffassung von „Urvertrauen“ oder beständiger Vertrauensbeziehung. Vielmehr **reiche schon „die Abwesenheit von Misstrauen“** als Beziehungsbasis für den Kontext der kollegialen Beratung:

*„Ich glaube auch, dass am Anfang erstmal die Abwesenheit von Misstrauen ausreicht. [...] Das reicht deshalb, weil ja der Fallgeber steuert. D. h., er steuert einerseits, wie weit er sich in seinem Fall öffnet und natürlich die anderen auch, inwieweit sie aus dem Nähkästchen auch plaudern. [...] Es geht auch nicht um Urvertrauen, sondern es ist natürlich auch ein Vertrauen auf Rückruf, was ständig gemonitort wird und gescannt wird, das rekrutiert sich aus Sachen, wo man sieht, das sind verlässliche Leute.“ (E 5)*

Eine ganz spezifische Problemlage wird verdeutlicht für die Vertrauensbildung im Behördenkontext. Danach wird die Entwicklung von auf Vertrauen basierenden Arbeitsbeziehungen im Behördenbereich als besonders schwierig eingeschätzt, maß-

geblich verursacht durch eine große „Hierarchie-geprägte Kultur“ (E 6), die eher als misstrauens-, denn als vertrauensfördernd eingeschätzt wird.

*„Dann hätte ich eher die Hypothese, dass wir im Behördenkontext eine große Hierarchie-geprägte Kultur haben, wo so ein Misstrauen ist von vielen Führungskräften: Mein Mitarbeiter soll hier arbeiten, dafür wird er bezahlt und wenn ich den in irgendeine Arbeitsgruppe schicke oder Fortbildung, da springt ja nichts raus für meine Arbeit. [...] Die sitzen da rum und jammern nur und klagen über ihre Führungskräfte, sprich über mich und das will ich nicht, also soll das nicht stattfinden. Also so ein Misstrauen gibt es hier.“ (E 6)*

Aus dieser Situation heraus wird die Notwendigkeit unterstrichen, dass „*Vertrauen in beide Richtungen geht. Es ist ein Geben und Nehmen*“ (E 6). Die Sichtbarmachung eines konkreten Nutzens der kollegialen Beratung nach „*mehr Qualität*“, dient zum einen der positiven Bestärkung, dass sich das in die Mitarbeiter investierte Vertrauen auch lohnt, und zum anderen der Stabilisierung eines – eher als brüchig erlebten – Vertrauensverhältnisses.

Gefragt wurde auch danach, inwiefern der Vertrauensaufbau betrieblich/institutionell unterstützt werden kann. Diese Frage wurde von den interviewten Experten recht einhellig als „sehr interessanter Aspekt“ beschrieben, dem gleichwohl gedanklich aber noch nicht so viel Raum eingeräumt worden war. Die dazu geäußerten Antworten waren eher spontan und entstanden im Gedankenfluss. Gleichwohl – oder vielleicht auch gerade deshalb – sind sie inhaltlich breitgefächert und berücksichtigen verschiedene Perspektiven:

- Die Entstehung von Vertrauen wurde charakterisiert als ein Prozess, der „*sich auf drei Ebenen*“ abspielt: auf der Ebene des kollektives Selbstvertrauens, bei der es um das Erleben geht: „*Wir als Gruppe können das kompetent lösen*“. Die Ebene des persönlichen Vertrauens berührt die Vertrauensbeziehung der beteiligten Personen untereinander. Die dritte Ebene wird beschrieben als „*Vertrauen in die Vertraulichkeit*“ (E 4) mit der die organisationale Abgesichertheit angesprochen wird.
- Beim Aufbau von Vertrauen spielt die Balance von Kooperation und Konkurrenz eine große Rolle. In Unternehmen, die nur oder maßgeblich auf Konkurrenz ausgerichtet sind, wird ein auf Kooperation aufbauendes Instrument wie die kollegiale Beratung als nicht erfolgreich durchführbar eingeschätzt.
- Vertrauensaufbau in einem betrieblich/institutionellem Kontext wird so verstanden, dass es sich „*ganz stark über die Glaubwürdigkeit der Führungskräfte*“ (E 1) entwickelt.
- Das Vertrauen, das in der kollegialen Beratung trägt, baut sich in dieser Einschätzung „früher, außerhalb der kollegialen Beratung im normalen Umgang

miteinander auf“, als besonders tragend wird dabei erachtet, „welche Werte Führung in Krisenzeiten vermittelt“ (E 3).

Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse und der Hypothesen der qualitativen Untersuchung lässt sich über die Rückkopplung an die theoretischen Überlegungen ermitteln. Deshalb sollen im folgenden Kapitel die Ergebnisse theoretisch eingeordnet werden.



## 7 Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurde im Rahmen einer explorativen Studie kollegiale Beratung aus der subjektiven Sicht von Teilnehmenden und aus Expertensicht untersucht. Im Folgenden sollen die Merkmale, die praktischen und theoretischen Zugänge sowie die unterstützenden strukturellen bzw. organisationalen Rahmenbedingungen von kollegialen Beratungsformen zusammengefasst werden. Sie wurden an die Ausführungen zur beruflichen Weiterbildung, zur Kompetenzentwicklung und an die lerntheoretischen Überlegungen in den ersten Kapiteln rückgekoppelt. So können zum Schluss auch generalisierende Aussagen zu den Zukunftspotenzialen gemacht und Forschungsdesiderate aufgezeigt werden.

Der besondere Wert dieser Arbeit liegt darin, kollegiale Beratung in ihren theoretischen Dimensionen zu erfassen und ihre Relevanz für berufliches Handeln im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung, Lernen und betrieblichen sowie gruppendynamischen Prozessen anhand von zwei aufeinander aufbauenden Untersuchungen aufzuzeigen. Dabei wurde festgestellt, dass kollegiale Beratungsformen eine zunehmende Bedeutung in der betrieblichen Weiterbildung erhalten und ihnen eine Facettenvielfalt in der Anwendung inhärent ist. Außerdem haben die Ergebnisse der Studien Faktoren aufgezeigt, die zu einer aus subjektiver Einschätzung heraus erfolgreichen kollegialen Beratung führen.

### 7.1 Zunehmende Bedeutung und erweiterte Anwendungsbreite kollegialer Beratungsformen

Mittels der theoretischen Aufarbeitung und der qualitativen Untersuchung ist gezeigt worden, dass von **der** kollegialen Beratung nicht gesprochen werden kann. Aufschlussreich waren die unterschiedlichen Perspektiven, aus denen die verschiedenen Formen, Funktionsweisen und Settings der kollegialen Beratung betrachtet, analysiert, theoretisch fundiert und praktisch umgesetzt werden. Diese Multiperspektivität findet sich in den Angaben zu den Rahmenbedingungen (v. a. Gruppenzusammensetzung, Begleitung bei der Implementierung, zeitlichen und finanziellen Ressourcen) wider, die als wesentliche Faktoren für die Wirksamkeit kollegialer Beratungsformen ausgemacht wurden.

Kollegiale Beratung nimmt – in ihren verschiedenen Formen und Adaptionen – an Bedeutung zu. Das trifft sowohl auf den Einsatz im betrieblichen Kontext als auch als Lernform in Seminaren und Fortbildungen zu.

Obwohl die kollegiale Beratung nach wie vor schwerpunktmäßig im pädagogisch-sozialen Bereich eingesetzt wird, ist von einer breiteren Ausweitung ihres Wirkungs-

bereiches in die organisationale und betriebliche Praxis auszugehen. Neben der kollegialen Supervision und Fallberatung im engeren Sinne werden auch die Anwendungsformen des Reflecting Teams, der Tandem-Intervision sowie der kollegiale Transfer von Weiterbildungsinhalten in die Praxis an Bedeutung gewinnen.

Zu erwarten ist eine Stabilisierung des Trends zur Integration und Kombination verschiedener Lernformen wie klassischer Seminare, Supervision, Coaching oder Teamentwicklung mit der kollegialen Beratung. Obwohl die kollegiale Beratung prinzipiell als kostengünstig eingeschätzt wird, gaben die Ergebnisse der Untersuchung keine greifbaren Hinweise darauf, dass durch die Einführung kollegialer Beratung bisher angewandte Formen wie Coaching oder Supervision verdrängt werden. Aufgrund der unterschiedlichen Leistungsmerkmale ist eher eine Ergänzung von Coaching, Supervision, klassischen und neuen Lernformen und dem Einsatz kollegialer Weiterbildungsformen zu erwarten.

### **7.2 Zusammenfassung der empirischen Befunde**

Für die kollegiale Beratung haben sich die Merkmale „Berufspraxis reflektieren“, „Lösungen entwickeln“ und „Vertrauen aufbauen“ als die signifikanten individuellen Leistungsmerkmale heraus kristallisiert und können als entscheidende Faktoren für das Gelingen der kollegialen Beratung gewertet werden.

Das „Reflektieren der Berufspraxis“ wird durch die in der Struktur der kollegialen Beratung angelegten Elemente von Perspektivenwechsel und Sichtbarmachung verschiedener Blickwinkel, durch die Prozesse der Entschleunigung und durch die in der Anwendung vermittelten kommunikativen Grundhaltungen (wie Zuhören, Verstehen, Empathie zeigen, Ressourcenorientierung) gefördert. Um kollegiale Beratung als gelungen zu empfinden, ist aus Teilnehmersicht neben der Reflexionsleistung die Erfahrung der Entwicklung von Lösungen oder Lösungsperspektiven fundamental.

Die Arbeit an einem subjektiv bedeutsamen Fall ermöglicht eine authentische Problembearbeitung: Die Authentizität der bearbeiteten Situationen und die Möglichkeit, über Zeitpunkt, Inhalt und Tiefe der Bearbeitung entscheiden zu können, wurden als entscheidende Faktoren für eine erfolgreiche Beratung identifiziert.

Der Aufbau von Vertrauen ist eine fundamentale Voraussetzung für das Gelingen einer kollegialen Beratung. Der Vertrauensaufbau in der kollegialen Beratung hat eine strukturelle und eine personenbezogene Komponente. Besonders wirksam ist das Erleben von Wertschätzung durch die in der kollegialen Beratung erfahrenen Gruppenprozesse, aber auch das Erleben einer strukturellen und motivationalen Unterstützung der Führungskräfte.

Von großer Bedeutung für den Gruppenprozess in der kollegialen Beratung kann die Gruppenzusammensetzung unter dem Aspekt „So viel Heterogenität wie mög-

lich, so viel Homogenität wie (fachlich) nötig“ herausgestellt werden. Als ebenso wichtig wird eine prinzipielle Rollengleichheit der Gruppenmitglieder erachtet, die allerdings beim Vorhandensein eines persönlichen Vertrauensverhältnisses auch als flexibel anwendbar erachtet wird.

Attribute wie „gut zuhören können“, „sich selbst zurücknehmen können“ und „sich in andere einfühlen können“ werden als maßgebliche kommunikative Kompetenzen beschrieben.

Herausgestellt hat sich auch, dass die Frage der Komplexitätsdichte und eine als gut bearbeitbar empfundene Komplexitätsreduzierung von großer Bedeutung ist.

Bei der Durchführung der kollegialen Beratungen sollte besonders viel Augenmerk auf die Anmoderation und die Vermittlung der Regeln als wichtiger, strukturschaffender Bestandteil des Gruppenprozesses gelegt werden. Dies gilt insbesondere in den Anfangszeiten von kollegialen Beratungen.

Aus der Auswertung der Expertenbefragung mit dem Schwerpunkt auf Implementierungsfragen kann geschlussfolgert werden, dass die Faktoren:

- professionelle Anleitung und Qualifizierung, gerade in der Einführungsphase der kollegialen Beratung,
- wiederholte Anwendung der kollegialen Beratung mit der Entwicklung von Anwendungsroutinen und spürbaren Qualifizierungseffekten,
- eine aufgabenangemessene Gruppenzusammensetzung, bei der sich die Komplexität des jeweiligen Anforderungsprofils widerspiegelt,
- die Einführung nach dem Prinzip der Freiwilligkeit und eine pilothafte Erprobung
- und eine motivierende, vertrauensfördernde Unterstützung der Führungskräfte

besonders relevant sind.

Dass der Faktor „Vertrauen“ eine entscheidende Bedeutung für die Wirksamkeit kollegialer Beratung hat, wurde auch in der zweiten Befragung eindeutig betont. Allerdings wurden aus Führungs- und Beratungssicht auch relativierende Aspekte deutlich. So wurde zu bedenken gegeben, dass für das Setting der kollegialen Beratung schon „die Abwesenheit von Misstrauen“ als ausreichend eingeschätzt werden kann und dass sich das Vertrauensverhältnis nicht als quasi moralische Grundbedingung verstehen lässt, sondern im betrieblichen Kontext ständig neu aufgebaut, verworfen und wieder relativiert wird, genauso wie alle Faktoren im Arbeitsprozess, die sich in der Balance von Kooperation und Konkurrenz bewegen.

Insgesamt wird der kollegialen Beratung aus Expertensicht eine hohe Leistungsfähigkeit, insbesondere zur Unterstützung von Reflexionsprozessen, beruflichen Klärungsprozessen und zur Entscheidungsvorbereitung zugesprochen.

Damit einhergehend wird die kollegiale Beratung in erster Linie als geeignet für Beschäftigte erachtet, die einen hohen Grad an Autonomie und eine hohe Komplexität in ihren Aufgaben zu bewältigen haben. Auffällig häufig wird die Nützlichkeit ihrer Anwendbarkeit speziell für Führungskräfte im Zusammenhang mit den Funktionen von Professionalisierung, Vernetzung, Entlastung und Konfliktprävention hervorgehoben.

Kollegiale Beratung leistet einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung in einem strukturierten Rahmen, ihre Wirksamkeit ist gleichzeitig bedingt durch die individuellen und interpersonellen Dispositionen, welche für die Entwicklung von Kompetenzen förderlich oder hinderlich sein können.

Die Einschätzung darüber, ob die kollegiale Beratung als erfolgversprechendes Instrument bewertet wird, bewegt sich – wie bei jeder betrieblichen Bildungsmaßnahme – im Spannungsfeld eines einerseits direkt messbaren Aufwandes (im Wesentlichen der Freistellungs- und Investitionsleistung des Betriebes) und des erzielten Ertrags.

In diesem Zusammenhang werden als mögliche negative Faktoren im Wesentlichen drei Bedenken deutlich:

- Die Anforderungen der kollegialen Beratung, insbesondere die Notwendigkeit des „Zuhören-Könnens“ und der Enthaltung zum „Ratschlag-Geben“ haben eine mögliche „Nicht-Passung“ oder „Noch-nicht-Passung“ zu den gewohnten Kommunikations-Gepflogenheiten in den Betrieben. Diese Nicht-Passung kann zu erheblichen Widerständen oder Reibungsverlusten führen.
- Ein zentrales Problem bei der Verankerung der kollegialen Beratung scheint der Übergang von einer durch Externe angeleitenden Beratung in die kollegiale, intern geleitete Beratung zu sein. So wird an mehreren Stellen erwähnt, dass die Fortführung kollegialer Beratungsgruppen an diesem Übergang gescheitert ist. In der zweiten Befragung wurde der Übergang einer von Experten geführten kollegialen Beratungsgruppe in eine eigenverantwortliche, sich selbst steuernde Gruppe kritischer eingeschätzt als von den Teilnehmenden selbst in der ersten Befragungsrunde. Dieses könnte ein Hinweis darauf sein, dass es eine Wahrnehmungsdifferenz in der Fähigkeit zur Selbststeuerung und eigenverantwortlichen Gestaltung von Lernprozessen zwischen Führungskräften und Beschäftigten gibt.
- Eine weitere Problemlage wird in der qualifikatorisch ungenügenden Voraussetzung zur Vermittlung der notwendigen Kompetenzen gesehen. Formuliert

wurde z. B. eine in vielen Betrieben und Organisationen noch mangelhaft verankerte Kenntnis über die hohe Bedeutung gelingender Kommunikation und guter Dialogfähigkeit. In vielen Betrieben dominieren demnach betriebswirtschaftlich orientierte und nicht pädagogisch orientierte Beratungs- und Qualifizierungsansätze.

Gemeinsam mit der in beiden Untersuchungen bestätigt gefundenen Wahrnehmung der Diskrepanz zwischen tatsächlichem Bedarf und realer Verbreitung kollegialer Beratungsformen verstärken diese Problembeschreibungen den Eindruck, dass es tatsächlich eine unterschiedliche Logik aus organisationaler Perspektive und aus individueller Perspektive gibt: die betriebswirtschaftlich orientierten Ansprüche erfordern eine vermeintliche Effektivität und Ressourcen-Günstigkeit, die personal orientierten Perspektiven erfordern Ausdauer, Gründlichkeit, Authentizität. Damit erhält die These von der Koinzidenz pädagogischer und betrieblicher Logik Unterstützung.

Daraus ergeben sich Anforderungen für die Weiterentwicklung der Methode der kollegialen Beratung: Großen Wert sollte auf eine Routine und eine spürbare Qualitätsentwicklung bei der Anwendung gelegt werden. Es bedarf einer organisationalen und motivationalen Unterstützung beim Durchhalten und Überwinden von Anfangsproblematiken. Begleitung und Beratung in flankierenden Schulungskonzepten ist notwendig. Dies gilt für die Einführungsphase, aber auch in besonderem Maße für den Übergangsprozess in eine selbstorganisierte Gruppe.

Vermieden werden sollte ein zu hoher oder moralischer Erwartungsdruck. Dies kann z. B. durch eine konsequente Komplexitätsreduzierung der Fallbearbeitung oder durch eine den betrieblichen Realitäten angemessene Transparenzerwartung unterstützt werden.

## **7.3 Die kollegiale Beratung als Element der betrieblichen Weiterbildung**

Kollegiale Beratungsformen können als „neue“, arbeitsintegrierte Lernformen beschrieben werden. Sie sind ein integratives Modell arbeitsgebundenen und -verbundenen Lernens, in dem formelles und informelles Lernen integriert ist und in dem Prozesse des reflexiven und des impliziten Lernen verankert werden können.

Als Kriterien einer lern- und kompetenzförderlichen Arbeit gelten im bisherigen wissenschaftlichen Kontext die Dimensionen „vollständige Handlung“, „Handlungsspielraum“, „Komplexitätserfahrung“, „soziale Unterstützung/Kollektivität“, „individuelle Entwicklung“, „Entwicklung von Professionalität“ und „Reflexivität“.

Diese lernförderlichen Kriterien können über kollegiale Beratungsformen besonders wirksam unterstützt werden. Als besondere Leistungsmerkmale dieses Konzepts konnten die Entwicklung von Problemlösungskompetenz, Perspektivenwechsel, die Förderung von Struktur- und Selbstreflexivität und die Stärkung wertschätzender, Ressourcenunterstützender Kommunikationsfähigkeiten herausgearbeitet werden.

In der kollegialen Beratung können die Lernpotenziale aktiviert werden, die die Herausbildung strategischer Handlungspotenziale unterstützen. Wie an mehreren Stellen dieser Arbeit gezeigt wurde, können diese Potenziale aber nicht per se als Gütekriterien aufgefasst werden, sondern ihre Entfaltung steht immer im Zusammenhang mit der jeweiligen Arbeitsorganisation, den Arbeitsaufgaben und den jeweiligen individuellen Voraussetzungen. Diese Verwobenheit unterstreicht die Notwendigkeit, den Einsatz kollegialer Beratungen als Element einer betrieblichen Bildungsarbeit im Kontext eines umfassenden Human Resource Development (HRD) zu gestalten. Dieses Verständnis erfordert eine dynamische, prozessorientierte Personal- und Organisationsentwicklung sowie eine transferorientierte Bildungsarbeit. Dringender Bedarf besteht also in der Umsetzung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten und von Modellvorhaben, die diese Zusammenhänge erproben, evaluieren und konzeptionalisieren.

Die Ergebnisse zum Forschungsstand der Kompetenzentwicklung zeigen eine kritische Debatte zu den Fragen der Zielbestimmung von Kompetenzentwicklung, zur Leistungsfähigkeit neuer Lernformen und selbstgesteuerter Lernprozesse. Die dieser Arbeit zugrunde liegende Zielbestimmung einer subjektorientierten Kompetenzentwicklung verbindet die Vorstellung einer an subjektorientierter und professioneller Handlungskompetenz ausgerichteten Kompetenzentwicklung mit den Perspektiven von nachhaltiger Beschäftigungsfähigkeit, struktureller Reflexivität und Selbstreflexivität. Dieses Kompetenzverständnis ist ebenfalls in hohem Maße anschlussfähig an die Zielsetzungen und Leistungsmerkmale kollegialer Beratung. Bei der kollegialen Beratung kann von einem Konzept ausgegangen werden, das geeignet ist, eine subjektorientierte Kompetenzentwicklung und eine arbeitnehmerorientierte Weiterbildung zu unterstützen.

Wichtige betriebliche Akteure zur Erprobung und Gestaltung kollegialer Beratungen sollten auch die betrieblichen Interessenvertretungen sein. So bietet sich die Entwicklung kollegialer Beratungsgruppen in Betriebsrats-/Personalratsgremien wie in gewerkschaftlichen Gremien nahezu an. Hier geht es darum, den Gremienmitgliedern den Erfahrungsraum einer kollegialen Reflexion ihrer Arbeit zu ermöglichen. Gleichzeitig kann dieser persönliche Erfahrungsraum als Voraussetzung dafür gelten, dass Betriebs- und Personalratsmitglieder in ihrer Multiplikatorenfunktion die Wirksamkeit kollegialer Beratungen in Rahmen einer arbeitnehmerorientierten Weiterbildung erfahren und ihre breitere betriebliche Verankerung unterstützen.

## 7.4 Lerntheoretische Schlussfolgerungen

Ziele der kollegialen Beratung sind die Erweiterung der Selbstwahrnehmung und der eigenen Handlungsoptionen, verbunden mit der Fähigkeit, das Verständnis für Handlungsweisen Anderer und für Abläufe in organisationalen Zusammenhängen zu erhöhen.

Einseitige lerntheoretische Grundannahmen, wonach Menschen ihr Lernen weitgehend selbstverantwortlich steuern (müssen), müssen ergänzt werden um Ansätze, die einen organisationalen Rahmen setzen. Dies gilt in gleicher Weise für die kollegiale Beratung, für die klare und verlässliche Strukturen in methodischer und organisationaler Hinsicht, insbesondere bei der betrieblichen Implementierung unerlässlich sind.

Die Grundannahmen zu situierten Lernumgebungen im Allgemeinen und die idealtypischen Überlegungen zur Gestaltung von problem- und projektorientiertem Lernen sind im hohen Masse anschlussfähig an die Merkmale und Strukturen kollegialer Beratungsformen. Kollegiale Beratungen können als situierte Lernumgebungen aufgefasst werden und ermöglichen dadurch situiertes Lernen.

Neue Forschungsergebnisse, die Hinweise für die Wirksamkeit, aber auch die Grenzen situierter Lernumgebungen, gerade für den Aspekt der Selektionsvermeidung (Inklusion), liefern, könnten und sollten dafür sensibilisieren, dass situierte Lernumgebungen perspektivisch nicht in Lernarrangements münden, die – in „radikal konstruktivistischer“ Zuspitzung – einseitig auf die Betonung individueller, rein-eigenverantwortlicher Lernprozesse hinauslaufen und bei denen die Unterstützung, Anleitung und organisatorischen Rahmungen vernachlässigt werden. Zu achten ist vielmehr auf ein Setting, das einerseits die eigenverantwortlichen Lernprozesse unterstützt und gleichzeitig strukturelle und konzeptionelle Unterstützung leistet. Dafür bieten die Methodendimensionen des situierten Lernens, die eigenständiges „Modellieren“, „Reflektieren“ und „Explorieren“ stets mit den Dimensionen von „Anleitung“ und „Hilfestellung-geben“ verbinden, aussichtsreiche Ansatzpunkte.

## 7.5 Desiderate

### Interdisziplinäre Herangehensweise

Die Ergebnisse dieser Untersuchung haben die Notwendigkeit eines interdisziplinären Herangehens für die Analyse und Weiterentwicklung der kollegialen Beratung in konkreten und betrieblichen Weiterbildungsformen im Allgemeinen bestätigt. Die pädagogische Psychologie, die Betriebs- und Wirtschaftspädagogik und die Erwachsenenbildung sollten ihre Forschungsergebnisse für gemeinsame Analysen frucht-

bar machen. So sollten die Fragen nach Lerninhalten und Zielsetzungen des Lernens verbunden werden mit Fragen nach Lernprozessen, Lernstrategien und Lernmethoden.

Neben der Konkretionsebene von umfassenden Qualifikationen und der Entwicklung von unterstützenden Materialien bedarf es eines übergeordnetem wissenschaftlichen und betriebspädagogischen Diskurses, der u. a. die Spannungslinien einer betrieblichen Bildungsarbeit zwischen ökonomischer und pädagogischer Vernunft offen artikuliert und somit für die Akteure bearbeitbar macht.

Unter den Perspektiven von Nachhaltigkeit und Verstetigung sind bestehende Konzepte und Anwendungsformen systematisch zu analysieren und zu evaluieren und deren Ergebnisse in einen wissenschaftlichen Diskurs zu überführen.

### **Leistungsmerkmale von Triangulation**

Dieser Arbeit lag ein Triangulationsverständnis zugrunde, wonach mittels einer „Perspektiven-Triangulation“ – realisiert über den Untersuchungsaufbau – der Forschungsgegenstand „von mindestens zwei Punkten aus“ (vgl. Flick 2007) betrachtet wurde. Berücksichtigt wurden die subjektiven Sichtweisen der Teilnehmenden an kollegialen Beratungen einerseits und die Perspektive der betrieblichen Implementierung sowie der strukturellen Merkmale andererseits. Diesem Triangulationsverständnis lag gleichzeitig das leitende Forschungsziel der qualitativen Sozialforschung zugrunde, demzufolge nicht „übereinstimmende Ergebnisse“ und „kongruente Befunde“ (vgl. Lamnek 1988, S. 236), sondern ein Erkenntnisgewinn „im Sinne von Komplementarität“ (vgl. ebd.) von Interesse sind.

Über diese Triangulation konnte, wie insbesondere im Kapitel 7.2 dargestellt wurde, aufgezeigt werden, dass sich unterschiedliche Leistungsmerkmale und Erfolgsfaktoren für die kollegiale Beratung aus der jeweiligen Sicht gezeigt haben. Es gab Hinweise darauf, dass sich auch in den Implementierungsfragen zur kollegialen Beratung unterschiedliche Logiken aus organisationaler Perspektive und aus individueller Perspektive ergeben. Diese Tendenzen einer Koinzidenz pädagogischer und betrieblicher Logik bedürfen dringend einer weiteren Erforschung im Sinne einer systematischen Evaluation und einer Forschungs- und Entwicklungsarbeit, die der Analyse dieser Ausgangssituation Rechnung trägt.

### **Evaluationen, die persönlichkeitsfördernde und organisationale Aspekte gleichsam einbeziehen**

Die Lernumgebung „kollegiale Beratung“ bietet vom Grunde her gute Potenziale für eine Kompetenzentwicklung, die organisationale Anforderungen mit einer persönlichkeitsfördernden Wirkung verbindet.

Diese prinzipielle Leistungsfähigkeit stellt sich allerdings nicht von alleine ein, sie bedarf einer systematischen Unterstützung und muss dabei auch die Problemlagen

bzw. potenziellen Defizite kollegialer Beratungsformen im Blick haben. Die Einschätzung darüber, inwieweit der Einsatz kollegialer Beratungsformen als erfolgreich bzw. zu verstetigend einzuschätzen ist, sollte durch eine begleitende Reflexion, eine prozessorientierte Evaluation unterstützt werden. Dabei sollten Aspekte, die die subjektiven Leistungsmerkmale und Erfolgsfaktoren einbeziehen, ergänzt werden um Facetten, die auch die organisationalen Aspekte berücksichtigen: Inwiefern haben die kollegialen Beratungen dazu beigetragen, neben dem individuellen Handlungsvermögen auch deren betriebliche bzw. institutionelle Verwobenheit und Eingebundenheit in die Organisationsstrukturen zu hinterfragen und die eigenen Handlungsoptionen dazu in Beziehung zu setzen? Inwiefern konnte eine Selbstreflexivität mit einer strukturellen Reflexivität verbunden werden? Diese anspruchsvolle aber gleichzeitig ganzheitliche und wirkungsvolle Sichtweise bedarf einer professionellen Unterstützung. Diese könnte durch entsprechend breit gefächerte Evaluationsinstrumente und/oder durch eine begleitete Gruppensupervision geleistet werden.

### **Erweiterungen und Unterstützungen für die betriebliche Umsetzung**

Insgesamt sollten für die „kollegiale Beratung“ breitere, als die bisher angewandten Anwendungskontexte entwickelt werden. Dies bezieht sich sowohl auf eine branchenbezogene als auch auf eine zielgruppenspezifische Weiterung, z. B. auf Führungskräftebildungen oder die Etablierung langfristigerer, interdisziplinärer bzw. abteilungsübergreifender kollegialer Beratungsgruppen in betrieblichen und organisationalen Kontexten.

Erprobt und in ihrer Wirkung ausgewertet werden sollten Instrumente, die eine wirksame betriebliche Verankerung unterstützen können: Dazu zählt in erster Linie eine Art „Kontrakt“ oder Vereinbarung zur Umsetzung der kollegialen Beratung, bei der mehrere Bestandteile erfasst werden sollten:

- die explizierte Benennung der Zielsetzungen der kollegialen Beratung (z. B. die gegenseitige Gruppenberatung in Praxisfragen oder die einzelfallbezogene Beratung in Reflecting Teams oder die Einrichtung von Intervisions-Tandems etc.);
- organisationale Absprachen, wie z. B. Regelungen zur Zusammensetzung von Gruppen oder Verfahrensweisen bei Eintritt oder Verlassen einzelner Gruppenmitglieder;
- rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen wie Betriebsvereinbarungen, Freistellungsvereinbarungen, Arbeitszeitregelungen, oder An- und Abmeldemodalitäten;

- Vertrauensfördernde Vereinbarungen wie z. B. Schweigepflicht, Vertraulichkeitserklärungen;
- Verfahren zur Begleitung und Auswertung des Prozesses, z. B. regelmäßige Auswertungsgespräche in der Gruppe etc.

Auf mittelfristige Sicht erfordert die Implementierung kollegialer Beratungsformen zudem ein betriebliches Bildungspersonal, das in der Lage ist, betrieblich intendierte Zielsetzungen aus der betrieblichen Weiterbildung mit pädagogischen, im besten Falle pädagogisch-psychologischen Fragestellungen zu verbinden.

### **Methodische Weiterentwicklung**

In der kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept des situierten Lernens und dessen Anwendbarkeit auf die kollegiale Beratung ist deutlich geworden, dass die Schaffung eines eigenverantwortlichen Lernprozesses immer mit einer strukturellen und konzeptionellen Rahmung, sozusagen einem methodisch-strukturellen Unterstützungssystem verbunden sein muss.

Mit den Methodendimensionen des situierten Lernens werden über das „Modellieren“, das „Reflektieren“ und das „Explorieren“ die eigenverantwortliche Aneignung gefördert und über „Anleitung“ und „Hilfestellung“ mit direkt unterstützenden Dimensionen verbunden (wobei die Bezüge als fließend zu verstehen sind). Damit diese theoretisch-methodischen Überlegungen (die im wesentlichen an dem Cognitive-Apprenticeship-Ansatz orientiert sind) auch einen realen Transfer in die betriebliche Bildungsarbeit erfahren können, müssten diese Ansätze konzeptionalisiert, geschult, erprobt und evaluiert werden. Dabei stellt sich die Herausforderung, wie die in der betrieblichen Bildungsarbeit verbreiteten Tendenzen, bei denen zu meist rein pragmatische Gesichtspunkte die Qualifizierungsarbeit bestimmen, erweitert werden durch eine zielgerichtete, konzeptualisierte Bildungsarbeit. Die Arbeit an den Methoden kann dabei nicht nur die methodische Klarheit selbst und dadurch den Anwendungsnutzen für die Teilnehmenden stärken, sondern auch zu einer größeren Transparenz und Zielklarheit unter den Akteuren der betrieblichen Bildungsarbeit beitragen.

### **(Kritische) Sicht auf eigenes Forschungsvorgehen**

Eine am Ende dieses Promotionsvorhabens erhobene Sicht auf das eigene Forschungsvorgehen bestätigt, dass die gewählten Modifikationen in Bezug auf die Anwendung der Grounded Theory sich als durchaus angemessen herausgestellt haben. Dies bezieht sich insbesondere auf die Ausweitung auf mehrere Analysekategorien, auf die frühe Verdichtung entlang von zusammenfassenden Codings und die Durchführung von zwei aufeinander aufbauenden Untersuchungen mit einem jeweils unterschiedlichem Fokus (vgl. Kapitel 2.4.3).

Gleichzeitig zeigt sich am Ende dieses eigens durchlaufenen Forschungsvorgehens in neuer Qualität, wie notwendig und gleichzeitig aufwändig die handwerkliche Analysearbeit im Konkreten ist. Die Arbeit mit dem paradigmatischen Modell erscheint zunächst sehr zäh und detaillistisch. Seine Qualität erlangt es letztendlich erst dadurch, dass sich wieder von dieser detaillierten Kleinarbeit distanziert wird und in einer begleitenden Interpretationsgruppe zusammenfassende Kategorien diskutiert und verschiedene Sichtweisen auf einzelne Interviewpassagen wie auch zusammenführende Kategorien expliziert und in theoretische Bezüge eingeordnet werden. Das Vorhaben braucht also zwingend beides: die individuelle Arbeit am Datenmaterial mit einem eigenen eintauchenden Forscher-Erkenntnisinteresse. Und die Reflexion über eine durch unterschiedliche Perspektiven und theoretische Bezüge sich erweiternde Sicht. Somit bestätigt sich am Ende für den Forschungsprozess auch eine wesentliche Bedeutung, wie sie auch für kollegiale Beratungen herausgearbeitet wurde: die Bedeutung von situierten Lernumgebungen mit einem authentischen Erkenntnisinteresse und gleichzeitig einem sozialen Kontext.

Nicht zuletzt verstärken diese Erfahrungen die Einschätzung, dass sowohl in studentischen Seminaren wie auch begleitend zu Promotionsvorhaben eine obligatorische, systematische Vermittlung der Methoden qualitativer Sozialforschung mit der Bildung von Reflexionsgruppen und der Vermittlung analytischer Auswertungsfähigkeiten verbunden werden sollte.



## Literatur

- Achtenhagen, Frank (1990):** Vorwort. In: Senatskommission für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situationen, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf. Weinheim: VCH, Acta Humanoria, S. VI-VIII
- Alheit, Peter (1993):** Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Mader, Wilhelm (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“, Heft 17. Bremen: Universitätsverlag Bremen, S. 343–420
- Andersen, Tom (1990) (Hrsg.):** Das reflektierende Team. Dortmund: Verlag Modernes Lernen
- Andersen, Tom (1998):** Systemisches Denken und Handeln in Norwegen. In: Hargens, Jürgen/von Schlippe, Astrid (Hrsg.): Das Spiel der Ideen. Reflektierendes Team und systemische Praxis. Dortmund: borgmann, S. 20–29
- Arnold, Patricia/Kilian, Lars/Thillosen, Anne/Zimmer, Gerhard (2004):** E-Learning. Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren. Didaktik, Organisation, Qualität. Nürnberg: bw-verlag
- Arnold, Rolf (1996):** Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München: Vahlen
- Arnold, Rolf (1997a):** Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 1997. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster: Waxmann Verlag, S. 253–307
- Arnold, Rolf (1997b):** Betriebspädagogik, 2. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Arnold, Rolf/Pätzold, Henning (2003):** Lernen ohne Lehren. In: Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen in der Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München: Luchterhand, S. 107–126
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1998):** Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit, 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (2006):** Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 46. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Baden, Christian/Schmid, Alfons (2008):** Betriebliche Weiterbildung in Hessen. Bestandsanalyse und Möglichkeiten zur Etablierung eines „Informationssystems Weiterbildung“ in Hessen. Projektbericht. [online] <http://www.iwak-frankfurt.de/documents/Informationssystem.pdf> (letzter Zugriff am 20.07.2010)

- Baethge, Martin (2009):** Selbstgesteuertes Lernen. Ausweg aus oder neue Variante in dem ungleichen Kampf um das lebenslange Lernen? In: Hessische Blätter für Volksbildung, 59 Jg., Heft 4, S. 335–344
- Baethge, Martin/Schiersmann, Christiane (1998):** Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 1998. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster: Waxmann Verlag, S. 15–87
- Baitsch, Christof (1996):** Lernen im Prozeß der Arbeit – ein psychologischer Blick auf den Kompetenzbegriff. In: QUEM-Bulletin, 1, S. 6–8
- Baitsch, Christof (1998):** Lernen im Prozeß der Arbeit – zum Stand der internationalen Forschung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 1998. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster: Waxmann Verlag, S. 269–337
- Balint, Michael (1957):** Der Arzt, sein Patient und die Krankheit. Stuttgart: Klett-Cotta
- Bamberger, Günter (2005):** Lösungsorientierte Beratung. 2. Auflage. Weinheim: Beltz PVU
- Bandura, Albert (1979):** Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta
- Bateson, Gregory (1981):** Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bateson, Gregory (1982):** Geist und Natur: eine notwendige Einheit. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Baumeister, Katharina (2009):** Kompetenzentwicklung und Wissensmanagement im Kontext des lebenslangen Lernens und ihre Thematisierung in der Öffentlichkeit. Inaugural-Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität München. [online] <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:19-107512> (letzter Zugriff am 08.02.2010)
- Behringer, Friederike/Moraal, Dick/Schöfeld, Gudrun (2008):** Betriebliche Weiterbildung in Europa: Deutschland weiterhin nur Mittelfeld. Aktuelle Ergebnisse aus CVT53. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37. Jg., Heft 1, S. 9–14
- Bellmann, Lutz (2003):** Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann
- Bellmann, Lutz/Bielenski, Harald/Bilger, Frauke u. a. (2006):** Personalbewegungen und Fachkräfterekrutierung. Ergebnisse des IAB-Betriebspanels 2005 (IAB Forschungsbericht Nr. 11/2006). Nürnberg
- Bergmann, Bärbel (1996):** Lernen im Prozeß der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 1996. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster: Waxmann Verlag, S. 153–262

- BiBB (2009):** Ein Blick hinter die Kulissen der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. In: BiBB – Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung, Heft 7, S. 1–12
- Böhm, Andreas (2007):** Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe/v. Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: rororo, S. 475–485
- Boekaerts, Monique (1999):** Self-regulated learning: where we are today. In: International Journal of Education Research 31, S. 445–457
- Bönnighausen, Maximiliane/Wilkesmann, Uwe (2005):** E-Learning meets Wissensmanagement. Wie Qualifikations- und Kompetenzentwicklung in Betrieben zugleich erfolgen. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. [online] [http://www.diezeitschrift.de/22005/boennighausen05\\_01.htm](http://www.diezeitschrift.de/22005/boennighausen05_01.htm) (letzter Zugriff am 10.05.2010)
- Böse, Reimund/Schiepek, Günter (1989):** Systemische Theorie und Therapie. Ein Handwörterbuch. Heidelberg: Asanger
- Bolder, Axel/Dobischat, Rolf (2009) (Hrsg.):** Eigen-Sinn und Widerstand: Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Brinkmann, Ralf (2002):** Intervision. Ein Trainings- und Methodenbuch für die kollegiale Beratung. Heidelberg: Sauer
- Brünken, Roland/Seufert, Tina (2006):** Aufmerksamkeit, Lernen, Lernstrategien. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, S. 27–37
- Bruner, Jerome S. (1974):** Entwurf einer Unterrichtstheorie. Berlin: Berlin-Verlag
- Brussig, Martin/Leber, Ute (2004):** Verringert informelle Weiterbildung bestehende Qualifikationsunterschiede? Aktuelle Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In: WSI-Mitteilungen, Heft 1, S. 49–57
- Büchter, Karin (2004):** Anstöße und Funktionen betrieblicher Weiterbildung in Gegenwart und Geschichte. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18, S. 142–150
- Büchter, Karin (2008):** Berufliche Weiterbildung – Verortung, Segmente und Funktionen. In: Grotlüschen, Anke/Beier, Peter (Hrsg.): Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld: Bertelsmann-Verlag, S. 147–161
- Buer, Ferdinand (1988):** Praxisberatung psychosozialer Arbeit im Wandel – Von der psychoanalytischen Supervision zur psychodramatischen Intervision. In: Gruppendynamik, Heft 19, S. 311–327
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008):** Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. [online] <http://www.bmbf.de/de/7023.php> (letzter Zugriff am 20.07.2010)

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006):** Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: BMBF. [online] [http://www.bmbf.bund.de/pub/berichtssystem\\_weiterbildung\\_neun.pdf](http://www.bmbf.bund.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf) (letzter Zugriff am 20.07.2010)
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2001):** Lebenslanges Lernen. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 88. Bonn: BLK
- Chomsky, Noam (1969):** Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag
- Cohen, Elisabeth G. (1993):** Bedingungen für kooperative Kleingruppen. In: Huber, Günter L. (Hrsg.): Neue Perspektiven der Kooperation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 45–53
- Colby, Ann/Kohlberg, Lawrence (1978):** Das moralische Urteil: Der kognitionszentrierte entwicklungs-psychologische Ansatz. In: Steiner; Gerhard (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Band VII: Piaget und die Folgen. Zürich: Kindler-Verlag, S. 348–366
- Collins, Alan/Brown, John Seely/Newmann, Susan Elizabeth (1989):** Cognitive apprenticeship. In: Resnick, Lauren B. (Hrsg.): Knowing, learning and instruction. Essays in the honour of Robert Glaser. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 453–494
- Connemann, Ralf/Geiselbrecht, Doris (2008):** Das Reflektierende Team als Methode der kollegialen Fallbesprechung. In: Mutzeck, Wolfgang/Schlee, Jörg (2008) (Hrsg.): Kollegiale Unterstützungssysteme für Lehrer. Stuttgart: Kohlhammer, S. 84–92
- Connemann, Ralf/Kubesch, Barbara (1991):** Das Reflektierende Team als Fallbesprechungsmodell in Lehrergruppen. In: Zeitschrift für Systemische Therapie und Beratung, 9 Jg., Heft 2, S. 128–136
- Cranach v., Mario/Kalbermatten, Urs/Indermühle, Katrin/Gugler, Beat (1980):** Zielgerichtetes Handeln. Bern, Stuttgart, Wien: Huber
- CVTG, Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1997):** The Jasper projekt: Lessons in curriculum, instruction, assessment and professional development. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Dausien, Bettina (1996):** Biographie und Geschlecht: zur biografischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat
- Dehnpostel, Peter (2001):** Perspektiven für das Lernen in der Arbeit: In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./ Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster u. a.: Waxmann, S. 53–93

- Dehnbostel, Peter (2002):** Informelles Lernen – Aktualität und begrifflich-inhaltliche Einordnungen. In: Dehnbostel, Peter/Gonon P. (Hrsg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 3–12
- Dehnbostel, Peter (2007):** Lernen im Prozess der Arbeit. Münster u. a.: Waxmann
- Dehnbostel, Peter (2008):** Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin: edition sigma
- Dehnbostel, Peter (2009a):** Betriebliches Bildungsmanagement in der Entwicklung. In: Tagungsband zum 5. Fernausbildungskongress der Bundeswehr (HSU) vom 9. bis 11. 09. 2008. Manuskript (in Druck)
- Dehnbostel, Peter (2009b):** Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung als Konvergenz von Bildung und Ökonomie? In: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand: Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 207–219
- Dehnbostel, Peter/Elsholz, Uwe/Gillen, Julia (2007) (Hrsg.):** Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin: Edition Sigma
- Dehnbostel, Peter/Pätzold, Günter (2004):** Lernförderliche Arbeitsgestaltung und die Neuorientierung betrieblicher Bildungsarbeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18: Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung, S. 19–30
- Dewey, John (1910/ 1951):** Wie wir denken. Zürich: Morgarten-Verlag Konzett & Huber
- Dewey, John (1938/2002):** Logik. Die Theorie der Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Dewey, John (2004):** Demokratie und Erziehung. Weinheim: Beltz
- Denzin, Norman K. (1978):** The Research Act, 2. Auflage, New York: McGraw-Hill
- Dohmen, Günther (2002):** Lebenslang lernen – wo bleibt die "Bildung"? In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 49. Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Frankfurt am Main, S. 8–14
- Dreyfus, Hubert/Dreyfus, Stuart E. (1988):** Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Dundler, Agnes/Müller, Dana (2006):** Erwerbsverläufe im Wandel. Ein Leben ohne Arbeitslosigkeit – nur noch eine Fiktion? IAB Kurzbericht Nr. 27. Nürnberg. [online] <http://doku.iab.de/kurzber/2006/kb2706.pdf> (letzter Zugriff am 20.07.2010)
- Elsholz, Uwe/Linderkamp, Rita (2005):** „Flexicurity“ – ein zukunftsfähiges Konzept (auch) für die Weiterbildung!? In: Elsholz, Uwe u. a. (2005): Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden! Münster: Waxmann-Verlag, S. 67–81

- Elsholz, Uwe/Molzberger, Gabriele (2005):** Neue betriebliche Lernorte – Gestaltungsaufgabe für die Berufs- und Betriebspädagogik?! In: BWP@t (Berufs- und Wirtschaftspädagogik online), 5. Jg., Ausgabe 9. [online] [http://www.bwpat.de/ausgabe9/elsholz\\_molzberger\\_bwpat9.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe9/elsholz_molzberger_bwpat9.shtml) (letzter Zugriff am 23.02.2010)
- Engeström, Yrjö (1987):** Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: University Helsinki.
- Erpenbeck, John (1997):** Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 1997. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster: Waxmann Verlag, S. 309–316
- Erpenbeck, John (2004):** Erfahrungswerte – Werteerfahrung. Nichtimitierbarkeit und berufliche Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18, S. 43–54.
- Erpenbeck, John/Weinberg, Johannes (1993):** Menschenbild und Menschenbildung. Münster: Waxmann-Verlag
- Europäische Kommission (2001):** Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel. [online] [http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/index\\_de.html](http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/index_de.html) (letzter Zugriff am 08.05.2008). Aktualisiert unter dem Titel Das Programm für Lebenslanges Lernen: Bildungschancen für Alle. [online] [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_de.htm) (letzter Zugriff am 20.07. 2010)
- Eurostat (2009):** CVTS3 Ergebnisse 2008. [online] <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>, (letzter Zugriff am 02.01.2010)
- Evans, Karen/Niemeyer, Beatrix (2004):** Re-Enter and Reconnect – but whose problem is it? In: Evans, Karen/Niemeyer, Beatrix (Hrsg.): Reconnection – Countering Social Exclusion through Situated Learning. Dordrecht, NL: Kluwer Academic Publishers, S. 1–28
- Fallner, Heinrich/Gräblin, Hans-Martin (1990):** Kollegiale Beratung. Eine Systematik zur Reflexion des beruflichen Alltags. Hille: Ursel Busch Fachverlag
- Fatzer, Gerhard (1993) (Hrsg.):** Supervision und Beratung. Köln: Edition Humanistische Psychologie
- Fatzer, Gerhard (1996) (Hrsg.):** Organisationsentwicklung und Supervision. Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen. Trias-Kompass 1. Köln: Edition Humanistische Psychologie
- Faulstich, Peter/Mechthild, Bayer (2005):** Lerngelder: für öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung. Eine Initiative von IG Metall und ver.di. Hamburg: VSA

- Fengler, Jörg (1992):** Wege zur Supervision. In: Pallasch, Waldemar/Mutzeck, Wolfgang/Reimers, Heino (Hrsg.): Beratung, Training, Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und München: Juventa, S. 173–187
- Fengler, Jörg/Sauer, Susanne/Stawicki, Claudia (2000):** Peer-Group-Supervision. In: Pühl, Harald (Hrsg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess, S. 172–183
- Fischer-Rosenthal, Wolfram (1991):** Biographische Methoden in der Soziologie. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Hamburg: rororo, S. 253–256
- Flick, Uwe (1989):** Vertrauen, Verwalten, Einweisen: subjektive Vertrauenstheorien in sozialpsychiatrischer Beratung. Wiesbaden: Dt. Universitäts-Verlag
- Flick, Uwe (1992):** Entzauberung der Intuition. Systematische Perspektiven-Triangulation als Strategie der Gestaltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen (Hrsg.): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 11–55
- Flick, Uwe (2002):** Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg: rororo
- Flick, Uwe (2007):** Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe/v. Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: rororo, S. 309–318
- Franke, Guido (1999):** Erfahrung und Kompetenzentwicklung. In: Dehnbostel, Peter/Markert, Werner/Novak, Hermann (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß: Kieser-Verlag, S. 54–70
- Franke, Guido/Kleinschmidt, Manfred (1987):** Ansätze zur Intensivierung des Lernens am Arbeitsplatz. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung
- Franz, Hans-Werner (1999):** Wie lernen Organisationen? Wie Organisationen lernen. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 22.Jg., Heft 4, S. 321–339
- Franz, Hans-Werner/Kopp, Ralf (2003):** Kollegiale Fallberatung. State of the art und organisationale Praxis. Bergisch-Gladbach: Edition Humanistische Psychologie
- Fricke, Else/Fricke, Werner/Schönwälder, Manfred/Stiegler, Barbara (1980):** Qualifikation und Beteiligung: Das „Peiner Modell“ (Schriftenreihe „Humanisierung des Arbeitslebens“, Band 12). Frankfurt a. Main: Campus-Verlag
- Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (1997) (Hrsg.):** Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Friedrich, Helmut Felix/Mandl, Heinz (2006):** Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen. Hogrefe, S. 1–23

- Galler, Klaus/Kopp, Ralf/Vonesch, Lukas (2001):** Kollegiale Fallberatung in der organisationellen Praxis. In: Personal, 53. Jg., Heft 2, S. 90–96
- Geißler, Harald (1995):** Organisationslernen – zur Bestimmung eines betriebspädagogischen Grundbegriffs. In: Arnold, Rolf/Weber, Hugo (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 45–73
- Gerstenmaier, Jochen/Henninger, Michael (1997):** Konstruktivistische Perspektiven in der Weiterbildung. In: Gruber, Hans/Renkl, Alexander(Hrsg.): Wege zum Können: Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern: Hans Huber, S. 178–200
- Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (1995):** Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 41, S. 867–888
- Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (1999):** Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich, S. 184–192
- Gillen, Julia (2004):** Kompetenzanalysen in der betrieblichen Bildung – betriebspädagogische Bezüge und Gestaltungsaspekte. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18, S. 76–85
- Gillen, Julia (2006):** Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Gillen, Julia/Elsholz, Uwe/Meyer, Rita (2010):** Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung – Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Studie im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung. Trier: Manuskriptdruck
- Gillen, Julia/Linderkamp, Rita (2007):** Arbeitnehmerorientiertes Coaching – ein Ansatz zur Beratung und Begleitung beruflicher Entwicklungen. In: Dehnbostel, Peter/Lindemann, Hans-Jürgen/Ludwig, Christoph (Hrsg.): Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb. Münster: Waxmann, S. 233–246
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2004):** Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Glaserfeld, Ernst von (1996):** Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Gnahn, Dieter/Kuwan, Helmut/Seidel, Sabine (2008) (Hrsg.):** Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Gnahn, Dieter (2009):** Berichts- und Informationssysteme zur Weiterbildung und zum Lernen Erwachsener. In: Tippelt, Rudolf/v. Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 3. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 279–292
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967):** The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine

- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998):** Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, 1. Auflage. Bern u. a.: Beltz PVU
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2005):** Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 2. Auflage. Bern u. a.: Beltz PVU
- Greeno, James G. (1989):** Situation, mental models and generative knowledge. In: Klahr, David/Kotovsky, Kenneth (Hrsg.): Complex information processing: The impact of Herbert A. Simon. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 285–318
- Groeben, Norbert (1981):** Die Handlungsperspektive als Theorierahmen für Forschung im pädagogischen Feld. In: Hofer, Manfred (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. München: Urban und Schwarzenberg, S. 17–48
- Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (1988):** Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke
- Gruber, Heinz/Mandl, Heinz/Renkl, Alexander (1999):** Was lernen wir in der Schule und Hochschule: Träges Wissen? (Forschungsbericht 101). München: Ludwig-Maximilians-Universität München. Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie
- Gudjons, Herbert (1977a):** Fallbesprechungen in Lehrergruppen. In: Westermanns pädagogische Beiträge, 29. Jg., Heft 9, S. 373–379
- Gudjons, Herbert (1977b):** Strafarbeit für Petra? – Beispiel für eine Fallbesprechung aus dem pädagogischen Alltag. In: Westermanns pädagogische Beiträge, 29. Jg., Heft 11, S. 469–473
- Gudjons, Herbert (1999):** Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hacker, Winfried (1986):** Arbeitspsychologie: psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern: Huber
- Hammersley, Martyn/Atkinson, Paul (1983):** Ethnography: Principles in Practice. London: Tavistock
- Hargens, Jürgen/Grau, Uwe (1992):** Konstruktivistisch orientierte Supervision. In: Pallasch, Waldemar/Mutzeck, Wolfgang/Reimers, Heino (Hrsg.): Beratung, Training, Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und München: Juventa, S. 232–240
- Hargens, Jürgen/v. Schlippe, Arist (1998) (Hrsg.):** Das Spiel der Ideen. Reflektierendes Team und systemische Praxis. Dortmund: borgmann
- Harteis, Christian (2004):** Zur Diskussion über die Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., Heft 2, S. 277–290

- Heid, Helmut/Harteis, Christian (2004):** Zur Vereinbarkeit ökonomischer und pädagogischer Prinzipien in der modernen betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18, S. 222–231
- Heintel, Peter (1995):** Läßt sich Beratung erlernen? Perspektiven für die Aus- und Weiterbildung von Organisationsberatern. In: Wimmer, Rudolf (Hrsg.): Organisationsberatung. Wiesbaden: Gabler, S. 345–378
- Hendriksen, Jeroen (2002):** Intervision. Kollegiale Beratung in Sozialer Arbeit und Schule, 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag
- Heursen, Gerd (1983):** Kompetenz – Performanz. In: Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Band 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 472–478
- Hildenbrand, Bruno (2007):** Anselm Strauss. In: Flick, Uwe/v. Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: rororo, S. 32–42
- Höher, Peter (2007):** Coaching als Methode des Organisationslernens. Hamburg: EHP-Verlag
- Hopf, Christel (1996):** Hypothesenprüfung und qualitative Sozialforschung. In: Strobl, Rainer/Böttger, Andreas (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Beiträge zum Workshop „Paraphrasieren, Kodieren, Interpretieren...“ im Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen am 29. und 30. Juni 1995 in Hannover. Baden-Baden: Nomos-Verlags-Gesellschaft, S. 23–45
- Hopf, Christel (2007):** Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe/v. Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: rororo, S. 309–318
- Horn, Klaus (1972) (Hrsg.):** Gruppendynamik und der „subjektive Faktor“. Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Huber, Günter L. (2006):** Lernen in Gruppen/Kooperatives Lernen. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, S. 261–272
- Illeris, Knud (2006):** Das „Lerndreieck“ – Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis von menschlichem Lernen. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) Vom Lernen zum Lehren. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 29–41
- Kämpfer, Horst (1992):** Supervision in einer Balintgruppe. In: Pallasch, Waldemar/Mutzeck, Wolfgang/Reimers, Heino (Hrsg.): Beratung, Training, Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und München: Juventa, S. 224–231
- Kaminski, Gerhard (1981):** Überlegungen zur Funktion von Handlungstheorien in der Psychologie. In: Lenk, Hans (Hrsg.): Handlungstheorien interdisziplinär, Band 3; I. München: Fink-Verlag, S. 93–121

- Kebeck, Günther (1982):** Emotion und Vergessen. Aspekte einer Neuorientierung psychologischer Gedächtnisforschung. Münster: Aschendorff
- Kelle, Udo (1994):** Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim: Dt. Studien-Verlag
- Kelle, Udo (1995):** Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In: Strobl, Reiner/Böttger, Andreas (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Beiträge zum Workshop „Paraphrasieren, Kodieren, Interpretieren...“ im Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen am 29. und 30. Juni 1995 in Hannover. Baden-Baden: Nomos-Verlags-Gesellschaft, S. 23–45
- Kelle, Udo/Erzberger, Christan (2007):** Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, Uwe/v. Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg:rororo, S. 299–309
- Kern, Horst/Schumann, Michael(1984)** Das Ende der Arbeitsteilung. München: Beck-Verlag
- Kerres, Michael (2001):** Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München: Oldenbourg
- Kerres, Michael (2005):** Didaktisches Design und E-Learning. In: Miller, Damian (Hrsg.): E-Learning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung. Bern u. a.: Haupt, S. 156–182
- Kirchhof, Steffen/Kreimeyer, Julia (2003):** Informelles Lernen im sozialen Umfeld – Lernende im Spannungsfeld zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung. In: Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim: Luchterhand, S. 213–240
- Kirchhöfer, Dieter (2001):** Perspektiven des Lernens im sozialen Umfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. v./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster: Waxmann, S. 95–145
- Kirchhöfer, Dieter (2005):** Bildung vor neuen Herausforderungen. In: QUEM-Bulletin, Heft 5, S. 2–5
- Kirchhöfer, Dieter (2006):** Weiterbildung verändert denken. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./ Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm Lernkultur Kompetenzentwicklung. Münster u. a.: Waxmann, S. 21–42
- Kirchhof, Steffen (2007):** Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung für und in beruflichen Werdegängen. Dargestellt am Beispiel einer qualitativ-explorativen Studie zu informellen Lernprozessen Pflegender und ihrer pädagogisch-didaktischen Implikationen für die Aus- und Weiterbildung. Münster u. a.: Waxmann

- Klafki, Wolfgang (1976):** Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim & Basel: Beltz
- Kleining, Gerhard (1982):** Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 34, S. 224–253
- KMK (2007):** Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn. [online] [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_09\\_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf) (letzter Zugriff am 17. 06.2010)
- Knoll, Jörg (2007):** Kurs- und Seminarmethoden – Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen, 11. Auflage. Weinheim: Beltz
- Knoll, Jörg (2008a):** Beratung zwischen Kolleginnen und Kollegen in der Fort- und Weiterbildung. Basistext zur Gestaltung des Beratungsprozesses im Rahmen der Qualifizierungsreihe „Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung“. Mainz: Eigendruck
- Knoll, Jörg (2008b):** Zugunsten von Transfer. Kollegiale Beratung in der Schlussphase von Fortbildungsveranstaltungen. In: Mutzeck, Wolfgang/Schlee, Jörg (Hrsg.): Kollegiale Unterstützungssysteme für Lehrer. Stuttgart: Kohlhammer, S. 167–179
- Knoll, Jörg (2008c):** Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Köckeis-Stangel, Eva (1982):** Methoden der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 321–370
- KomNetz (2004):** Profiling-TÜV. Handreichung des Projektes KomNetz. Hamburg: Manuskriptdruck. Auch [online] [http://igbce.de/portal/binary/com.epicentric.contentmanagement.servlet.ContentDeliveryServlet/site\\_www.igbce.de/static\\_files/PDF-Dokumente/Bildung/Betriebliche\\_Weiterbildung/0d182ae489989411e0aad110c5bf21ca.pdf](http://igbce.de/portal/binary/com.epicentric.contentmanagement.servlet.ContentDeliveryServlet/site_www.igbce.de/static_files/PDF-Dokumente/Bildung/Betriebliche_Weiterbildung/0d182ae489989411e0aad110c5bf21ca.pdf) (letzter Zugriff am 20.07.2010)
- KomNetz (2006):** Glossar, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Hamburg: Manuskriptdruck
- KomNetz (2007):** Lesson Learned. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekt "Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen" (KomNetz). Hamburg: Eigendruck
- Konrad, Klaus/Traub, Silke (1999):** Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg
- Kopp, Brigitta/Mandl, Heinz (2007):** Kooperatives Lernen wofür? – Welche Potenziale besitzt kooperatives Lernen? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 21, S. 17–29

- Kopp, Ralf/Vonesch, Lukas (2003):** Die Methodik der Kollegialen Fallberatung. In: Franz, Hans-Werner/Kopp, Ralf: Kollegiale Fallberatung. State of the art und organisationale Praxis. Bergisch-Gladbach: Edition Humanistische Psychologie, S. 53–92
- Kraak, Bernhard (1988):** Handlungstheorien und Pädagogische Psychologie. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 2. Jg., Heft 1, S. 59–71
- Krapp, Andreas (1992):** Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: Krapp, Andreas/Prenzel, Manfred (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Münster: Aschendorff, S. 297–329
- Krapp, Andreas (1998):** Interesse. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 213–218
- Krapp, Andreas (1999):** Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptionelle Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg., Heft 3, S. 387–406
- Kraus, Katrin (2001):** Lebenslanges Lernen: Karriere einer Leitidee. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Kreuter-Szabo, Susan (1988):** Der Selbstbegriff in der humanistischen Psychologie von A. Maslow und C. Rogers. Frankfurt am Main: Lang
- Lamnek, Siegfried (1988) (Hrsg.):** Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie, 1. Auflage. München: Beltz PVU
- Lamnek, Siegfried (2005) (Hrsg.):** Qualitative Sozialforschung. Ein Lehrbuch, 4. vollständig überarbeitete Auflage. München: Beltz PVU
- Lang, Martin/Pätzold, Günter (2006):** Selbstgesteuertes Lernen – theoretische Perspektiven und didaktische Zugänge. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZWB), Beiheft 20, S. 9–35
- Lash, Scott (1996):** Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck, Ulrich/Giddens Anthony /Lash, Scott (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 195–286
- Lave, Jean (1991):** Situated Learning in communities of practice. In: Resnick, Lauren B./Levine, John M./Teasley, Stefanie D. (Hrsg.): Perspectives on socially shared cognition. Washington DC: American Psychological Association, S. 63–82
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991):** Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press
- Legewie, Heiner (1995)** Vorwort zur deutschen Ausgabe. In: Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, S. VII –VIII
- Lehner, Franz (2006):** Wissensmanagement. Grundlagen, Methoden und technische Unterstützung. München: Hanser

- Leithäuser, Thomas (1976):** Formen des Alltagsbewusstseins. Frankfurt am Main: Campus-Verlag
- Lenk, Hans (1984) (Hrsg.):** Handlungstheorien interdisziplinär. Verhaltenswissenschaftliche und Psychologische Handlungstheorien. Band 3; II. München: Fink-Verlag
- Lewin, Kurt (1963):** Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern und Stuttgart: Huber-Verlag
- Linderkamp, Rita (2006):** Arbeitnehmerorientierte Beratung und Begleitung – Ergebnisse einer Befragung bei der IG BCE, IG Metall und ver.di. In: Projekt KomNetz (Hrsg.). Hamburg: Manuskriptdruck
- Linderkamp, Rita/Krämer, Martin/Proß, Gerald/Skroblin, Jörg-Peter (2007) (Hrsg.):** Arbeitnehmerorientierte Beratung und Weiterbildung. Ein Praxisbuch. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Lippmann, Eric (2005):** Intevision. Kollegiales Coaching professionell gestalten. Berlin Heidelberg New York: Springer Verlag
- Lüders, Christan/Reichert, Jo (1986):** Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, 9. Jg., Heft 12, S. 90–102
- Mandl, Heinz/Gerstenmaier, Jochen (2000):** Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe
- Mandl, Heinz/Gruber, Heinz/Renk, Alexander (2002):** Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issig, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hrsg.): Informationen und Lernen mit Multimedia und Internet, 3. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz, S. 139–148
- Mandl, Heinz/Krause, Ulrike-Marie (2001):** Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. Forschungsbericht 145 der Ludwig-Maximilians-Universität München. München: Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik.
- Marotzki, Winfried (1995):** Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske&Budrich, S. 55–89
- Maslow, Abraham H. (2008):** Motivation und Persönlichkeit, 11. Auflage. Hamburg:rororo
- Maturana, Humberto R. (1985):** Erkennen: die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig, Wiesbaden: Vieweg
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. (1987):** Der Baum der Erkenntnis, 2. Auflage. Bern: Scherz
- Mayring, Philipp (2002):** Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim & Basel: Beltz

- Meinefeld, Werner (2007):** Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, Uwe/v. Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: rororo, S. 265–275
- Merton, Robert K./Kendall, Patricia L. (1979):** Das fokussierte Interview. In: Hopf, Christel/Weingarten, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 171–204
- Mey, Günter/Mruck, Katja (2007):** Grounded theory Methodologie – Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader, Zentrum für Historische Sozialforschung, Supplement No. 19 (2007). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–39
- Mezirow, Jack (1997):** Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Miller, Reinhold (2008):** Selbst- und Beziehungsklärung. Eine Übung zur Analyse und Optimierung verbaler Interaktion. In: Mutzeck, Wolfgang/Schlee, Jörg (2008) (Hrsg.): Kollegiale Unterstützungssysteme für Lehrer. Stuttgart: Kohlhammer, S. 123–130
- Molzberger, Gabriele (2007):** Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Moraal, Dick (2007) :** Betriebliche Weiterbildung in Deutschland: Bundesinstitut für Berufsbildung. [online] <http://www.bibb.de/de/30130.htm> (letzter Zugriff am 27.01.2010)
- Moraal, Dick (2009):** Indikatoren zur beruflichen Weiterbildung: Betriebliche Weiterbildung. [online] [http://datenreport.bibb.de/media2009/datenreport\\_bbb\\_09\\_b.pdf](http://datenreport.bibb.de/media2009/datenreport_bbb_09_b.pdf) (letzter Zugriff am 26.01.2010)
- Moraal, Dick/Azeez, Ulrike/Lorig, Barbara/Schreiber, Daniel (2010):** Betriebliche Weiterbildung und Kompetenzentwicklung – fachübergreifende Kompetenzen gewinnen an Bedeutung. [online] <http://www.bibb.de/de/51311.htm> (letzter Zugriff am 03.01.2010)
- Muckel, Petra (2007):** Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader, Zentrum für Historische Sozialforschung, Supplement No. 19 (2007). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 211–231
- Mutzeck, Wolfgang (1988):** Von der Absicht zum Handeln. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Mutzeck, Wolfgang (1992):** Kooperative Beratung. Konzeption einer Zusatzqualifizierung. In: Pallasch, Waldemar/Mutzeck, Wolfgang/Reimers, Heino (Hrsg.): Beratung, Training, Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und München: Juventa Verlag

- Mutzeck, Wolfgang (1996a):** Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Mutzeck, Wolfgang (1996b):** Kooperative Beratung. In: Schlee, Jörg/Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.): Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Heidelberg: Edition Schindele im Universitätsverlag C. Winter; S. 56–78
- Mutzeck, Wolfgang (1997):** Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag, 2. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Nagel, Bernhard/Jaich, Roman (2004):** Bildungsfinanzierung in Deutschland: Analyse und Gestaltungsvorschläge. Baden-Baden: Nomos-Verlag
- Neber, Heinz (2006):** Fragenstellen. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen. Hogrefe, S. 50–58
- Negt, Oskar (1968):** Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt a. Main: Europäische Verlagsanstalt
- Nestmann, Frank (2004):** Ressourcenorientierte Beratung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 725–735
- Neufeld, Ingemarie (2003):** Hilfeplan und Betroffenenbeteiligung. Die Methode des Reflektierenden Teams in der Teambberatung. In: Jugendhilfe, Heft 1, S. 5–12
- Niemeyer, Beatrix (2005):** „Neue Lernkulturen“ in der Benachteiligtenförderung. In: Niemeyer, Beatrix (Hrsg.): Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77–93
- Nisbett, R.E./Wilson, Timothy DeCamp (1977):** Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, Volume 84. New York, S. 231–259
- Nonaka, Ikujiro/Takeuchi, Hirotaka (1997):** Die Organisation des Wissens. Frankfurt/New York: Campus Verlag
- Nuissl, Ekkehard (2001):** Vorbemerkungen. In: Kraus, Katrin (2001): Lebenslanges Lernen: Karriere einer Leitidee. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Nuissl, Ekkehard/Brandt, Peter (2009):** Porträt Weiterbildung Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (1996):** Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level. 16. – 17. January 1996. Paris: OECD
- Orthey, Astrid/Rotering-Steinberg Sigrid (2001):** Konzept und Erfahrungen zur Lehr-/ Lernsupervision im Tandem: Tandeminterview. In: Gruppendynamik, Heft 4, S. 393–402

- Orthey, Astrid/Rotering-Steinberg Sigrid (2002):** Tandem-Intervision. In: Handbuch der Personalentwicklung, 77. Erg.-Lfg, Abschnitt 6.37, S. 1–12
- Orthey, Astrid/Rotering-Steinberg Sigrid (2003):** Wenn Berater sich beraten. In: management & training, Heft 1, S. 50–53
- Orthey, Frank (2009):** Gruppencoaching für Führungskräfte – Methoden, Praxis und Nutzen. In: Weiterbildung, Heft 1, S. 14–17
- Ortony, Andrew (1978):** Remembering, understanding and representation. In: Cognitive Science, Volume 2, S. 53–69
- Oser, Fritz/Althof, Wolfgang (1992):** Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart: Klett-Cotta
- Pätzold, Günter/Lang, Martin (2004):** Förderung des selbst gesteuerten Lernens in der beruflichen Erstausbildung. Dossier 1 im Rahmen des Modellversuchsprogramms SKOLA. Dortmund. [online] [http://www.pedocs.de/volltexte/2009/533/pdf/SKOLA\\_Dossier\\_1\\_Selbst\\_gesteuertes\\_Lernen.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2009/533/pdf/SKOLA_Dossier_1_Selbst_gesteuertes_Lernen.pdf) (letzter Zugriff 12.05.2010)
- Pallasch, Waldemar (1991):** Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim: Juventa Verlag
- Pallasch, Waldemar/Mutzeck, Wolfgang/Reimers, Heino (1992)(Hrsg.):** Beratung, Training, Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Petermann, Franz (1985):** Psychologie des Vertrauens. Salzburg: Müller
- Piaget, Jean (1952/1998):** The Origins of Intelligence in the child. London: Routledge
- Piaget, Jean (1947/1966):** Psychologie der Intelligenz. Zürich: Rascher
- Pomowski, Wolfgang (2006):** Das Pädagogische Psychodrama in Besonderen Bildungsgängen der Beruflichen Schulen. Eine Grounded-Theory-Studie in Klassen mit benachteiligten Jugendlichen. Paderborn: Eusl
- Prior, Harm (1976) (Hrsg.):** Soziales Lernen. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann
- Probst, Gilbert/Romhardt, Kai (1996):** Bausteine des Wissensmanagements – ein praxisorientierter Ansatz. Geneve: HEC
- Proß, Gerald (2007):** Arbeitsintegrierte Lernformen. In: Projekt KomNetz (Hrsg.). Hamburg: Manuskriptdruck
- Proß, Gerald/Gillen, Julia (2005):** Der KomNetz-Kompetenzreflektor – Konzept und Praxis der individuellen Beratung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern. In: Gillen, Julia u. a. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 57–77
- Pscherer, Jörg (2009):** Wem kann man heute noch vertrauen?“ In: Psychologie Heute, Heft 6, S. 28–30

- Pühl, Harald (1990):** Fortbildungs-Supervision – Einleitung. In: Pühl, Harald (Hrsg.): Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess, S. 121–130
- Rathgeb, Irena (2004) :** Evaluation einer blended-learning-Veranstaltung und konzeptionelle Überlegungen zu deren Weiterentwicklung. Magisterarbeit im Fach Erziehungswissenschaft an der Universität Heidelberg
- Rech, Sabine (2006):** Wie eine andere Welt. Eine Grounded Theory-Studie zur Frage der Teilhabe von Eltern an schulischer Kommunikation am Beispiel von RealschülerInnen. Inauguraldissertation an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz [online] <http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=981499953> (letzter Zugriff am 10.01.2009)
- Reichertz, Jo (2007a):** Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe/v. Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: rororo, S. 276–286
- Reichertz, Jo (2007b):** Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Flick, Uwe/v. Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: rororo, S. 514–524
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2001):** Bildung mit digitalen Medien. In: Schindler, Wolfgang/Bader, Roland/Eckmann, Bernhard (Hrsg.): Bildung in virtuellen Welten. Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk Evangelischer Publizistik, S. 275–300
- Reinmann, Gabi (2009):** Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit). [online] [http://medienpaedagogik.phil.uni-augsburg.de/denkarium/wpcontent/uploads/2009/01/selbstorganisation\\_web20\\_preprint\\_jan09.pdf](http://medienpaedagogik.phil.uni-augsburg.de/denkarium/wpcontent/uploads/2009/01/selbstorganisation_web20_preprint_jan09.pdf) (letzter Zugriff 11.05.2010)
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz/Prenzel, Manfred (1994):** Computerunterstützte Lernumgebungen. Planung, Gestaltung und Bewertung. München: MCD Verlag
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (2000):** Individuelles Wissensmanagement. Strategien für den persönlichen Umgang mit Information und Wissen am Arbeitsplatz. Bern: Hans-Huber Verlag
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/ Mandl, Heinz (2001):** Lernen in Unternehmen: von einer gemeinsamen Vision zu einer effektiven Förderung des Lernens. In: Dehnbostel, Peter/Erbe Heinz-H./Novak, Hermann (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Berlin: edition sigma, S. 195–216
- Reinmann, Gabi/Mandl, Heinz (2006):** Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/Weidemann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, 5. Auflage. Weinheim: Beltz-Verlag, S. 613–658

- Reinmann, Gabi/Mandl, Heinz (2009):** Wissensmanagement und Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/v. Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 3., erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1049–1066
- Renkl, Alexander/Gruber, Heinz/Mandl, Heinz(1995):** Kooperatives problemorientiertes Lernen in der Hochschule. (Forschungsbericht Nr. 46). München: Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Resnick, Lauren B. (1991):** Shared cognition: Thinking as social practice. In: Resnick, Lauren B./Levine, John M./Teasley, Stefanie D. (Hrsg.): Perspectives on socially shared cognition. Washington DC: American Psychological Association, S. 1–20
- Reuther, Ursula (2006):** Der Programmbereich „Lernen im Prozess der Arbeit“. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./ Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm Lernkultur Kompetenzentwicklung. Münster u. a.: Waxmann, S. 87–152
- Rheinberg, Falko (1999):** Motivation und Emotion im Lernprozeß: Aktuelle Befunde und Forschungsperspektiven. In: Jerusalem, Matthias/Pekrun, Reinhard (Hrsg.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen: Hogrefe, S. 189–204
- Rimmasch, Thomas (2003):** Kollegiale Fallberatung – was ist das eigentlich? In: Franz, Hans-Werner/Kopp, Ralf: Kollegiale Fallberatung. State of the art und organisationale Praxis. Bergisch-Gladbach: Edition Humanistische Psychologie, S. 17–51
- Rogers, Carl Ransom (1973a):** Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart: Klett-Cotta
- Rogers, Carl Ransom (1973b):** Die klient-bezogene Gesprächstherapie. München: Kindler
- Rogers, Carl Ransom (1972):** Die nicht-direktive Beratung. München: Kindler
- Rogers, Carl Ransom (1991).** Die klientenzentrierte Gesprächstherapie. Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch Verlag
- Rolff, Hans-Günter (2003):** Grußwort: Kollegiale Fallberatung in der Schulentwicklung. In: Franz, Hans-Werner/Kopp, Ralf: Kollegiale Fallberatung. State of the art und organisationale Praxis. Bergisch-Gladbach: Edition Humanistische Psychologie, S. 11
- Rosenblatt, Bernhard v./Bilger, Frauke (2008a):** Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW und AES 2007. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. München: TNS Infratest Sozialforschung. [online] [www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung\\_in\\_deutschland.pdf](http://www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf) (letzter Zugriff am 20.01.2010)
- Rosenblatt, Bernhard v./Bilger, Frauke (2008b):** Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: Bertelsmann

- Rosenstiel, Lutz v./Herrmann, Manfred (2006):** Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./ Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm Lernkultur Kompetenzentwicklung. Münster u. a.: Waxmann, S. 11–19
- Roth, Gerhard (1992):** Das konstruktive Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In: Schmidt, Siegfried Josef (Hrsg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 277–336
- Rotter, Julian (1981):** Vertrauen. Psychologie heute, Heft 3, S. 23–29
- Rotering-Steinberg, Sigrid (1983):** Anleitungen zum Selbsttraining für Lehrergruppen. Weinheim: Beltz-Verlag
- Rotering-Steinberg, Sigrid (1990):** Ein Modell kollegialer Supervision. In: Pühl, Harald (Hrsg.): Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess, S. 428–440
- Rotering-Steinberg, Sigrid (1996):** Kollegiale Supervision in informellen Gruppen für Pädagoginnen und Pädagogen. In: Schlee, Jörg/Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.): Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Heidelberg: Edition Schindele im Universitätsverlag C. Winter, S. 100–125
- Sauer, Johannes (1998):** Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung als politischer Auftrag. Quem-Bulletin, 2/3, S. 1–6
- Sauter, Edgar (1989):** Ansätze für eine Neuorientierung der beruflichen Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 18. Jg., Heft 3, S. 3–8
- Scheele, Brigitte/Groeben, Norbert (1988):** Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Tübingen: Francke
- Schiefele, Ulrich/Schreyer, Inge (1994):** Intrinsische Lernmotivation und Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8. Jg., Heft 1, S. 1–13
- Schiersmann, Christiane (2007):** Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Schiersmann, Christiane/Iller, Carola/Remmele, Heide (2001):** Aktuelle Ergebnisse zur betrieblichen Weiterbildungsforschung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 48. Betriebliche Weiterbildung, S. 8–36
- Schlee, Jörg (2008):** Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe, 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Schlee, Jörg/Mutzeck, Wolfgang (1996) (Hrsg.):** Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Heidelberg: Edition Schindele im Universitätsverlag C. Winter

- Schmidt, Daniel (2007a):** Berufliche Weiterbildung in Unternehmen 2005 – Methodik und erste Ergebnisse. In: *Wirtschaft und Statistik* 7/2007; S. 699–711
- Schmidt, Daniel (2007b):** Gestaltung und Organisation der beruflichen Weiterbildung in Unternehmen. In: *Wirtschaft und Statistik* 12/2007, S. 1226–1235
- Schmidt, Monika (2006):** Beispiel Kollegiale Beratung und Reflecting Team. Experte ist die Gruppe. In: *Weiterbildung*. Heft 3, S. 16–18
- Schmid, Wilhelm (2009):** Wie viel Vertrauen brauchen wir? In: *Psychologie Heute*, Heft 6, S. 20–24
- Schmidt-Tanger, Martina/ Stahl, Thies (2005):** *Change talk: Coachen lernen!* Paderborn: Junfermann
- Schön, Donald A. (1983):** *The Reflective Practitioner*. New York: Basic-Books
- Schreblowski, Stephanie/Hasselhorn, Marcus (2006):** Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen. Hogrefe, S. 151–161
- Schreyögg, Astrid (2004):** *Supervision. Ein integratives Modell. Lehrbuch zu Theorie und Praxis*, 4. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schreyögg, Georg/Geiger, Daniel (2005):** Zur Konvertierbarkeit von Wissen – Wege und Irrwege im Wissensmanagement. In: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, Heft 5, S. 433–454
- Schulz von Thun; Friedemann (2006):** *Miteinander reden. Band 1 – 3*, 43. Auflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Schweer, Martin/Thies, Barbara (2003):** *Vertrauen als Organisationsprinzip*. Bern: Huber
- Siebert, Horst (1999):** *Pädagogischer Konstruktivismus – eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Neuwied: Luchterhand
- Skinner, Burrhus Frederic (1953):** *Science and human behaviour*. New York: Macmillan
- Slavin, Robert E. (1997):** *Research on cooperative learning and achievement: A quarter century of research*. Frankfurt: Paper presented at the annual meeting of the German Psychological Association
- Slavin, Robert E. (1993):** *Kooperatives Lernen und Leistung: eine empirisch fundierte Theorie*. In: Huber, Günter L. (Hrsg.): *Neue Perspektiven der Kooperation. Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen in Utrecht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 151–170
- Sonntag, Karlheinz (1996):** *Lernen im Unternehmen. Effiziente Organisation durch Lernkultur*. München: C.H.Beck Verlagsbuchhandlung

- Spiro, Rand J./Jehng, J.C. (1990):** Cognitive flexibility and hypertext. In: Nix, Don/Spiro, Rand J. (Hrsg.): Cognition, education, and multimedia. Exploring ideas in high technology. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, S. 163–205
- Stangl, Werner (2009):** Die konstruktivistischen Lerntheorien. [online] <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/LerntheorienKonstruktive.shtml> (letzter Zugriff am 26.11.2009)
- Statistisches Bundesamt (2007):** Dritte Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS3). Ausgewählte Tabellen. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt
- Statistisches Bundesamt (2008) (Hrsg.):** Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Dritte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS3). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt
- Steinke, Ines (1999):** Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativer empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa-Verlag
- Straka, Gerald A. (2006):** Lernstrategien in Modellen selbst gesteuerten Lernens. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen. Hogrefe, S. 390–404
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996):** Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz PVU
- Stricker, Klaus (2003):** Grußworte. In: Franz, Hans-Werner/Kopp, Ralf: Kollegiale Fallberatung. State of the art und organisationale Praxis. Bergisch-Gladbach: Edition Humanistische Psychologie, S. 12
- Strübing, Jörg (2004):** Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Strübing, Jörg (2007):** Glaser vs. Strauss? Zur methodologischen und methodischen Substanz einer Unterscheidung zweier Varianten von Grounded Theory. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader, Zentrum für Historische Sozialforschung, Supplement No. 19 (2007). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157–173
- Tenberg, Ralf (2008):** Was ist Lernkompetenz und wie kann sie gemessen werden? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 104, Heft 4, S. 539–555
- Thiel, Heinz-Ulrich (2000):** Zur Verknüpfung von kollegialer und professioneller Supervision. In: Pühl, Harald (Hrsg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess, S. 184–199
- Tiefel, Sandra (2004):** Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Tietze, Kim Oliver (2007):** Kollegiale Bratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig Bardo/Blömeke, Sigrid (2004):** Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Ulich, Dieter (1982):** Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie. München: Urban & Schwarzenberg
- Ulich, Eberhard (1992):** Lern- und Entwicklungspotentiale in der Arbeit – Beiträge der Arbeits- und Organisationspsychologie. In: Sonntag, Karlheinz (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen: Hogrefe, S. 102–132
- VanderStoep, Scott W./Pintrich Paul R. (2003):** Learning to learn. Upper Saddle River, New York: Prentice Hall
- Voss, Reinhard (1996):** Berufs- und lebenserfahrene Menschen im Gespräch – Reflektierende Gruppen in der Supervision von LehrerInnen. In: Schlee, Jörg/Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.): Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Heidelberg: Edition Schindele im Universitätsverlag C. Winter, S. 191–212
- Wahl, Diethelm (1991):** Handeln unter Druck. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Weigand, Wolfgang (2000):** Teamsupervision: Ein Grenzgang zwischen Supervision und Organisationsberatung. In: Pühl, Harald (Hrsg.): Handbuch der Supervision 2, 2. Auflage. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess, S. 78–99
- Weinberg, Johannes (1996):** Kompetenzlernen. In: QUEM Bulletin, 1, S. 3–6
- Weinberger, Sabine (1996):** Klientenzentrierte Gesprächsführung – Eine Lern-& Praxisanleitung für helfende Berufe. Weinheim: Beltz
- Weinert, Franz Emanuel (1996):** Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlage pädagogisch-psychologischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 10, Heft 1, S. 1–12
- Werbig, Hans (1984):** Über die nomologische Auslegung von Handlungstheorien. In: Lenk, Hans (Hrsg.): Handlungstheorien interdisziplinär, Band 3, II. München: Fink-Verlag, S. 633–651
- Weritz, Wulf (2008):** Fall- und problemorientiertes Lernen in hybriden Lernarrangements. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang
- Wilkesmann, Uwe (2005):** Lässt sich Wissensarbeit managen? Eine institutionelle Lösung des strategischen Dilemmas. In: Ciesinger, Kurt-Georg/Howald, Jürgen/Klatt, Rüdiger/Kopp, Rolf (Hrsg.): Modernes Wissensmanagement in Netzwerken. Perspektiven, Trends und Szenarien. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, S. 41–64
- Wilke, Helmut (1998):** Organisierte Wissensarbeit. In: Zeitschrift für Soziologie, 27. Jg., Heft 3, S. 161–177

- Winkler, Katrin/Mandl, Heinz (2003):** Wissensmanagement in Communities. In: Schäfer, Erich /Zinkhahn, Bernd/Pietsch, Klaus Dieter (Hrsg.): Die Weiterbildung in der Bildungsgesellschaft unter dem ökonomischen Paradigma. Jena: edition paideia, S. 169–180
- Wittwer, Wolfgang (2003):** „Lern für die Zeit, wird tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München: Luchterhand, S. 13–41
- Zeuner, Christine (2006):** Lernen im Erwachsenenalter. Seminarmanuskripte zur Seminarreihe „Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung“. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität, Trimesterapparat FT 2007, Professur für Erwachsenenbildung, Prof. Dr. Zeuner
- Zeuner, Christine (2009):** Zur Bedeutung gesellschaftlicher Kompetenzen im Sinne eines kritischen bildungstheoretischen Ansatzes. In: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand: Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 260–281
- Zimmer, Gerhard (1998):** Entwicklung des organisationalen Gedächtnisses mit Multimedia. In: Geißler, Harald/Lehnhoff, Andre/Petersen, Jendrik (Hrsg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 323–344