

# GAB

39

# Linien

Neu gedacht,  
weiter entwickelt  
und praktisch umgesetzt

Wissenschaftliche  
Kompetenzen

Selbstverwaltung und  
Selbstführung

Lernreise zur  
Lernprozessbegleitung

Neu  
Zusammen-  
arbeiten

Sprachenlernen  
arbeitsintegriert

- 4 Wissenschaftliche Kompetenzen –  
Für eine Verbindung von beruflicher und wissenschaftlicher Bildung
- 12 Selbstverwaltung – Organisationsentwicklung mithilfe des GAB-Verfahrens
- 18 Neu zusammenarbeiten – Menschen gestalten gemeinsam ihre Organisation
- 20 Sprachlernen – ausbildungs- und arbeitsintegriert
- 24 Angekommen! – Lernbegleitung in der AEVO
- 26 Weitergedacht – Vorstudie zur möglichen Neuordnung der Ausbilderberufe
- 28 Selbstführung – Was haben Führungskräfte von einem lebendigen Qualitätsmanagement?
- 34 Kultursensibel – selbstorganisiert – Lernen in einer vielfältigen Pflege
- 36 Doppeldecker – Menschen und Organisation lernen Selbstlernen
- 38 Lernreise – Selbstständig aber nicht alleine Lernprozessbegleiter:in werden
- 40 Lernprozessbegleitung wirkt! – Ergebnisse einer wissenschaftlichen Studie
- 43 GAB München intern

## Fragen ist wichtiger als sagen...

Damit Veränderung gelingt, braucht es gute und hilfreiche Fragen, die einen neuen Blick auf die eigene Situation, den eigenen Kontext und die eigenen Ressourcen ermöglichen.

Wir haben solche gute Fragen, die sich in unserer Arbeit bewährt haben, in einem kleinen Tool zusammengestellt. Sie können dieses kostenlos von unserer Website herunterladen oder bei uns zum Selbstkostenpreis von 5 Euro pro Stück zzgl. Versand bestellen.

Näheres finden Sie hier: [www.gab-muenchen.de/guteFrage](http://www.gab-muenchen.de/guteFrage)



## Liebe Leser:innen,



„Ihr seid ein Juwel, das keiner findet“. So oder so ähnlich lautete eine zentrale Rückmeldung aus einer GAB-Befragung von Kooperationspartner:innen aus Wirtschaft und sozialem Bereich. Die, die mit der GAB München zusammengearbeitet haben, wissen um unser Können und den Mehrwert, den wir für Menschen und Organisationen mit unseren Lernansätzen stiften können. Wenn man die GAB München aber noch nicht kennt, ist es schwierig zu verstehen, was wir tun und warum man mit uns zusammenarbeiten sollte.

Was macht man also, um das Juwel sichtbarer zu machen? Zum einen schärft man die Kanten und Flächen vielleicht etwas nach. Wir haben uns im letzten Jahr sehr intensiv mit der Frage auseinandergesetzt, was uns im Kern ausmacht, wie wir die unterschiedlichen Ansätze und vielfältigen Entwicklungen aus der nun schon bald 45jährigen Geschichte der GAB München auf den Punkt bringen können. Neudeutsch heißt das „Purpose“ – was gut zu uns passt, denn es ist ja ein wesentliches Prinzip der GAB München, immer erst einmal nach dem Sinn zu fragen.

Herausgekommen ist der Claim **ENTWICKLUNGSKRAFT LERNEN** – in seiner doppelten Bedeutung: Wir glauben an die Entwicklungskraft von individuellen und organisationalen Lernprozessen, daran, dass LERNEN für Menschen und Organisationen einen Unterschied machen kann. Und wir sind überzeugt, dass Menschen und Organisationen mit unseren Instrumenten und Ansätzen ENTWICKLUNGSKRAFT lernen können – was ja angesichts des immer höheren Tempos der Veränderungen in unserer Welt von großer Wichtigkeit ist. Unser Ziel ist es, zu mehr Ressourcen und Möglichkeiten in der Welt beizutragen – durch Menschen und Organisationen, die sich kompetenzorientiert, sinngelitet und lebendig entwickeln.

Zum anderen kann man auch das Juwel klarer ins Schaufenster stellen und dieses so dekorieren, dass er besser zum Strahlen kommt. Mit externer Unterstützung haben wir dem Außenauftritt der GAB München einen neuen Anstrich verliehen, was sich nicht nur in einem neuen Logo und einer neu strukturierten und gestalteten Website ausdrückt, sondern eben auch in dem neuen Gesicht dieser Publikation: Was bisher GAB-News hieß, heißt jetzt GAB-Linien und soll für Sie, liebe Kooperationspartner:innen, die inhaltlichen Linien und Entwicklungen unserer Arbeit noch besser sichtbar machen. Eben: neu gedacht, weiterentwickelt und umgesetzt. Wir sind mit dem Ergebnis sehr zufrieden und hoffen, es geht Ihnen ebenso.

Was sich nicht geändert hat: Unsere Lust am Gestalten, an der Zusammenarbeit mit Ihnen und daran, gemeinsam mit Ihnen praxistaugliche Lösungen in den Bereichen betriebliches Lernen, Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement zu entwickeln und umzusetzen.

Darauf freuen wir uns auch im nächsten Jahr!

Ihre GAB München

# Wissenschaftliche Kompetenzen

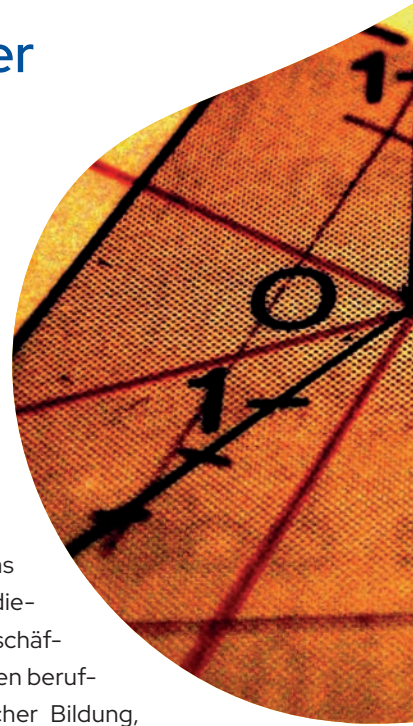
## Für eine Verbindung von beruflicher und wissenschaftlicher Bildung

**B**eruflich-wissenschaftliche Bildung: Die Überwindung der strikten Trennung zwischen den beiden Welten der wissenschaftlichen und der beruflichen Bildung wird seit Jahrzehnten als ein Ideal diskutiert. Wir, als GAB München, haben uns an diesen Diskursen vor allem mit praktischen Lösungsansätzen beteiligt („Studieren à la Carte“, 2011-2015; „Berufspädagoge@Kompetenzerweiterung“, 2012-2015).

Das Forschungsprojekt „Wissenschaftliche Kompetenzen für beruflich qualifizierte Fachkräfte?“ (Dissertationsprojekt von Nicolas Schrode), dessen Grundfrage aus diesen Projekten inspiriert wurde, beschäftigte sich mit der Beziehung zwischen beruflicher Bildung und wissenschaftlicher Bildung, die immer noch als zwei ungleiche Planeten wahrgenommen werden. Im Ergebnis liefert das Forschungsprojekt handfeste Argumente für ein Partner:innen-Match und gibt Implikationen für die Ausgestaltung einer „ganzheitlichen Bildung für alle“. Und warum im Beitrag auch noch Marmelade und ziemlich beste Freunde ins Spiel kommen – können Sie im Folgenden lesen.

### Dynamik und Stagnation

Unser Arbeits- und Lebensumfeld ist geprägt durch andauernde Veränderung und dynamischem Umbruch. Es ist von Unsicherheit, Komplexität und Ambivalenz gekennzeichnet. Alle Gesellschaftsmitglieder sind davon betroffen. Diese Erkenntnis ist nicht neu und wird sozialwissenschaftlich schon lange beschrieben (besonders einschlägig: Ulrich Beck's „Risikogesellschaft“, Beck 1986). Seitdem fand eine derartige Beschreibung gesellschaftlichen Wandels breiteren – über das Akronym „VUCA“ – Eingang in diverse Ma-





nagementansätze. „VUCA“ steht für eine (Unternehmens-) Umwelt, die gekennzeichnet ist von „volatility, uncertainty, complexity and ambiguity“ (Roderick 1998, zit. nach: Mack/ Khare 2015: 6). Und eine solche Unternehmens- bzw. gesellschaftliche Umwelt wird heutzutage als typisch empfunden (siehe: Mack/Khare 2015: 6f.).

Dabei bezeichnen diese Begriffe folgendes:

- **Volatilität:** andauernde Veränderung und dynamischer Umbruch im kompletten Umfeld mit der Folge der Instabilität und Unberechenbarkeit der Rahmenbedingungen für das wirtschaftliche Handeln. Zentrale Treiber sind eine erhöhte Innovationsgeschwindigkeit und globalisierte Märkte (vgl. Sauter/Sauter/Wolfig, 2018).
- **Unsicherheit:** kaum mehr eine Chance, kausale Zusammenhänge zu identifizieren, weil jederzeit Unvorhersehbares eintreten kann, das zu neuen Märkten führt oder sie verschwinden lässt (vgl. ebd.)

• **Komplexität:** immer

vielschichtiger Zusammenhänge durch steigende

Verflechtung – das Gesamtsystem

ist so komplex, dass es niemand mehr ganz-

heitlich erfassen kann. Zudem flexibler und unbeständiger werdende Rahmenbedingungen (vgl. ebd.).

- **Ambivalenz, auch: Ambiguität:** sich z.T. widersprechende Informationsfluten, die es nicht mehr möglich machen, diese eindeutig zu interpretieren – was wiederum die Unsicherheit erhöht, weil es nicht mehr möglich ist, standardisierte Muster anzuwenden.

Besonders interessant erscheint vor dem Hintergrund des beschleunigten Wandels, der offenbar immer stärker auch als theoretischer Blickwinkel auf das eigene Umfeld, in die verschiedensten operativen Bereiche vordringt, dass gleichzeitig zu diesem panta rhei (altgriechisch für „alles fließt“) Vieles in Gesellschaft, Politik und Wissenschaft erstaunlich stabil bleibt, ja, fast unberührt scheint vom tosenden Wildwasser, das es eigentlich schon längst bedrohlich umspült. So hört man bspw. aus Wissenschaft und Politik die immer gleichen Warnungen, bestimmte Dinge radikal zu verändern, wenn wir wollen, dass auch die nachfolgenden Generationen auf diesem Planeten leben können? >>>>

### Und täglich grüßt das Murmeltier

Der Klimawandel ist ein eingängiges Beispiel. Weckrufe gibt es seit etlichen Jahrzehnten – aber konsequentes Handeln? Bei derartigen gesellschaftspolitischen Themen fühlt man sich an den Film „Und täglich grüßt das Murmeltier“ erinnert, in dem der Hauptdarsteller, verkörpert von Bill Murray, in einer Zeitschleife gefangen ist und jeden Tag ein und dasselbe erlebt, hört, liest.

Zu dieser Kategorie von Themen gehört wohl auch dasjenige, was wir hier in unserem diesjährigen Leitartikel aufgreifen wollen: das Ideal einer Überwindung des „deutschen Bildungsschismas“ (Baethge) durch zielführende Verbindungen und Durchdringungen beruflicher und wissenschaftlicher Bildung.

Die immer vehementer werdenden Töne in diese Richtung hört man (wie die schrillen Warnpfeife von Murmeltieren im Falle von Gefahr im Verzug) seit mehreren Jahrzehnten – täglich. Und es bleibt der Eindruck, dass diese auch durchaus wahrgenommen werden. Die Frage ist nur: als was? Als nette Zwischenrufe – interessant, aber unwichtig? Oder als Warnsignale? Oder als ein ambigüres Zwischending, das sporadisch ein bisschen Aktion(ismus) nach sich zieht, um danach das gute Gefühl haben zu können, da etwas getan zu haben?

Die Vielzahl der Ideen verhält sich bei dem Thema jedenfalls nicht unbedingt proportional zur Menge realisierter ambitionierter Praxisgestaltung.

Das Forschungsprojekt „Wissenschaftliche Kompetenzen für beruflich qualifizierte Fachkräfte?“ behauptet, dass das Handeln in diesem Feld auch deshalb eher nur im Schnecken-tempo vorankommt, weil nach wie vor ein Erkenntnisproblem vorliegt.

### Wird, was lange währt, endlich gut?

So gab es in den letzten zehn Jahren zwar viele bildungspolitisch unterstützte Bemühungen dazu, berufliche und akademische Bildung zusammenzuführen, und dabei ist auch Einiges gelungen (z.B. konnte der Anteil derjenigen Studierenden, die ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung über den Beruf ins Studium gelangen, aktuellen Zahlen zufolge einen Höchstwert erreichen). Dennoch wirken die Erfolge (noch) klein (der benannte aktuelle Höchstwert ist im insgesamt 2,4% aller Studierenden in Deutschland immer noch als sehr niedrig zu erachten.) Bekannt ist hierzu

auch: Nach wie vor setzen inhaltliche und formale Rahmenbedingungen der Durchlässigkeit zwischen den Systemen deutliche Grenzen (vgl. Pascoe u.a. 2023)

Das Erkenntnisproblem, so eine zentrale These aus dem Forschungsprojekt, besteht darin, dass zu wenig danach gefragt wird, warum wissenschaftliche Bildung heute ganz offenbar gesellschaftlich als besonders wichtig empfunden wird. Gleichzeitig wird insbesondere in Bezug auf Versuche, berufliche und wissenschaftliche Bildung zu verbinden, kaum die Frage gestellt, welche Bedeutung ein wissenschaftliches Studium für beruflich qualifizierte Fachkräfte haben kann. Doch gerade diese Fragestellung ist besonders interessant, da beruflich qualifizierte Fachkräfte, die ihren Bildungsweg um ein Hochschulstudium erweitern, damit keinen wissenschaftlichen Beruf (also nicht primär einen sozialen Aufstieg) anstreben, sondern nach dem Studium meist wieder in ihrer beruflichen Praxis arbeiten, oft sogar in ihre bisherigen Arbeitsfelder zurückkehren (dort allerdings oft anspruchsvollere Tätigkeiten übernehmen).

Warum also „braucht“ ein:e Facharbeiter:in wissenschaftliches Wissen und Können? Welchen besonderen Beitrag können insbesondere wissenschaftliche (Handlungs-) Kompetenzen in der Facharbeit der Gegenwart leisten? Und, in diesem Zusammenhang zentral: was kann man denn überhaupt unter „wissenschaftlichen Kompetenzen“ verstehen?

### Was kann man unter „wissenschaftlichen Kompetenzen“ verstehen?

Um die letzte dieser Fragen zuerst zu beantworten: Dazu wurde im Projekt eine umfängliche Begriffsdefinition vorgenommen, die von einer multiperspektivischen Definition von Wissen über eine komplexe Definition von wissenschaftlichem Wissen und zuletzt wissenschaftlichem Können, ge-griffen als wissenschaftliche Kompetenzen, reicht.

Der Kompetenzbegriff unterscheidet sich dadurch von Wissen oder Qualifikation, dass sich Kompetenzen nicht aus bestehenden Anforderungen ableiten lassen. Nach einer zwischenzeitlich breit akzeptierten Definition werden darunter innere Dispositionen von Menschen verstanden werden können, die diese zum selbstorganierten Handeln in unterschiedlichen, offenen Situationen nutzen können (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2017). Ob jemand eine bestimmte Kompetenz besitzt oder nicht, wird dabei grundsätzlich immer nur im erfolgreichen Handeln ersichtlich. Kompe-

tenz kann also nur anhand von Handeln „gefasst“ und beschrieben werden (siehe ebd.). Damit lassen sich selbstverständlich auch wissenschaftliche Kompetenzen nur anhand wissenschaftlichen Handelns erschließen und beschreiben. Unter wissenschaftlichen Kompetenzen kann daher das verstanden werden, was jemand macht, wenn er wissenschaftlich handelt.

Auf Basis dieser Herleitung werden wissenschaftliche Kompetenzen (WK) letztendlich mithilfe einer Zusammenführung einschlägiger (Teil-)Definitionen und immer wiederkehrender Aspekte in Begriffsklärungsversuchen von „Wissenschaftlichkeit“ gefasst als diejenigen persönlichen, subjektiven Voraussetzungen (Vermögen), die ein Mensch braucht, um wissenschaftlich vorgehen zu können. Das ist in erster Linie

- **(WK 1)** „Denken über das eigene Denken“: das „Wie“ der Wissenserarbeitung (Methoden) kritisch bedenken und methodisch kontrollieren
- **(WK 2)** Die diskursiv-kommunikative Fähigkeit rationalen Argumentierens, Regeln des rationalen Argumentierens beherrschen, Wissensaussagen begründen und belegen (statt nur behaupten)
- **(WK 3)** Eigenes (selbst erarbeitetes) eingebrachtes handlungsleitendes Wissen rational und intersubjektiv nachvollziehbar begründen
- **(WK 4)** Eigenes und fremdes Wissen/Wissensaussagen kritisch durchdenken, überprüfen, hinterfragen und kritisieren
- **(WK 5)** Ergebnisse rationaler diskursiv-kommunikativen Verständigung akzeptieren; Bereitschaft, mit Offenheit, Unsicherheit und Revidierbarkeit eines jeden – eben auch dieses, oft mühsam gemeinsam gefundenen – Wissens leben zu können
- **(WK 6)** Innere Widersprüche eines Wissens und Widersprüche zu anderem als gesichert geltendem Wissen bewusst überprüfen, erkennen und vermeiden, mit Widersprüchen umgehen und widersprüchliches Wissen ggf. zurückweisen
- **(WK 7)** Theoretisch denken, mit abstrakten gedanklichen Konstrukten umgehen, Ordnen und Systematisieren von Wissen, Ursache und Wirkung unterscheiden, Zusammenhänge (neu) denken
- **(WK 8)** Begriffe klar und eindeutig definieren und verwenden, Begriffsumfänge klären
- **(WK 9)** Abstrahieren, mit abstraktem Wissen umgehen

## Inwiefern sind wissenschaftliche Kompetenzen für beruflich qualifizierte Fachkräfte hilfreich?

Auf Grundlage dieser theoretischen Vorarbeiten wurde im Rahmen des Projektes in zwei Schritten den Mehrwert von wissenschaftlichen Kompetenzen für beruflich qualifizierte Fachkräfte erforscht. Zunächst wurde mit der umfassenden Untersuchung des Arbeitsfelds Frühpädagogische Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) ein exemplarisches Arbeitsfeld untersucht. In einem zweiten Schritt wurde über eine breite Analyse des „Wandels der Arbeitswelt“ der systematische Versuch einer Generalisierung unternommen (Grundlage dafür war eine umfangreiche Analyse soziologischer und z.T. wirtschaftswissenschaftlicher Literatur zum Wandel der Arbeitswelt).

Die dabei gewonnenen Erkenntnisse auf den Punkt gebracht:

Es lässt sich ein veränderter Umgang mit Wissen im Kontext von (Fach-)Arbeit erkennen, der tendenziell die Entwicklung von einer „Wissensanwendung“ zur gemeinsamen „Wissenskonstruktion“ aufweist. In allen anspruchsvollen Fachberufen (wie den 3-jährigen Ausbildungsberufen nach Berufsbildungsgesetz, Handwerksordnung oder Pflegeberufegesetz) sind Fachkräfte heute aufgrund steigender Komplexität, Offenheit, Unsicherheit und Unbestimmtheit vieler Arbeitssituationen gefragt, Wissen selbstgesteuert und selbstorganisiert in ihren Arbeitsteams zu erarbeiten. Dabei hilft ihnen neben dem Rückgriff auf ihre Erfahrung, wissenschaftlich mit Wissen umgehen zu können. D.h.: theoretisch zu denken, mit abstrakten gedanklichen Konstrukten umzugehen, Wissen zu ordnen und zu systematisieren, Ursache und Wirkung zu unterscheiden, und Zusammenhänge (neu) zu denken (WK 7, WK 9). Zudem wird das „Denken über das eigene Denken“ essenziell (WK 1) – Wie kommen wir zu unserem Wissen? Reproduzieren wir Gewohnheiten? Eigenes und fremdes Wissen muss kritisch durchdacht, überprüft, hinterfragt und kritisiert werden (WK 4). Inwiefern denken wir neu, nehmen wir Perspektivwechsel vor (z.B. tatsächlich stärker vom User/ Kunden her zu denken u.Ä.)? Widersprüche werden dabei unvermeidbar aufkommen – der Umgang mit ihnen wird ebenfalls zentral (WK 6).

>>>>>

Im Projekt wurden weitere prototypische veränderte Anforderungen an Facharbeit analysiert und mithilfe der „wissenschaftlichen Kompetenzen“ interpretiert. Fokussiert wurde dabei:

- die veränderte Planung von Arbeitshandlungen, die sich tendenziell von fremdgeplanten Vorgehensschritten zur gemeinsamen forschenden Erarbeitung von Handlungsplänen entwickelt hat,
- die tendenziell veränderte Umsetzung von Arbeitshandlungen: Vom Abarbeiten fixer Handlungsschritte nach Plan oder Standard zu einem Reflektieren im Tun und „Versuch und Irrtum“, d.h.: schneller auf Grundlage erster gemeinsam entwickelter Ideen ins Tun gehen, Erfahrungen machen, diese systematisch auswerten und mit verbesserten Ideen den nächsten „Proof of Concept“ starten, usw.
- das tendenziell veränderte Abschließen von Arbeitshandlungen: Von der Fremdbeurteilung zur methodisch kontrollierten und sozial-kommunikativen Selbstreflexion und -evaluation i.S. einer „reflection on action“ (summativ Bewertung des Erreichten im Team unter besonderer Beachtung der Rückmeldungen der Zielgruppen).

Übergreifend zeigen sich dabei die Anforderungen selbständiger Exploration, distanzierter Abwägung, reflektierter Deutung und Interpretation des Beobachteten, wissenschaftlicher Deutungen von Situationen und Aufgabenstellungen (Hypothesenbildung), abwägender, diskursiv-argumentativer Planung und tastender, reflektierter Umsetzung und Auswertung der gemachten Erfahrungen.

Die neuen Herausforderungen und Belastungen in der postmodernen Arbeitswelt verlangen von den Arbeitenden schließlich sehr viel mehr eigene Entscheidungen und mehr Selbstorganisation. Diese sind notwendig, um die mit den neuen Verhältnissen verbundenen Chancen für mehr Freiheit, mehr Partizipation und mehr kreative Mitgestaltung auch zu ergreifen. Gleichzeitig fehlen beruflich ausgebildeten Fachkräften oft die persönlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen dazu. Hier tut sich eine allgemeine Bildungslücke auf. Eine vielversprechende Möglichkeit diese Bildungslücke bei den Fachkräften zu schließen, kann in der Ermöglichung des Erwerbs der herausgearbeiteten wissenschaftlichen Kompetenzen gesehen werden, die helfen können, offene, unbestimmte und komplexe Situationen zu bewältigen.

## Von beruflicher zu akademischer Bildung?

Bedeutet das nun, dass wissenschaftliche Kompetenzen beruflich-praktischen Kompetenzen überlegen sind? Sind die Ergebnisse des Forschungsprojektes als ein Plädoyer für Akademisierung (verstanden als ein Ersetzen beruflicher durch akademische Bildungsgänge) zu lesen? Keinesfalls.

Wie wir immer wieder gezeigt haben und wie auch in diesem Projekt deutlich herausgearbeitet wurde, ist gerade die Verbindung von tendenziell eher kognitiven abstrahierend-objektivierenden Arbeitsweisen (auf der in akademischer Bildung ein besonderer Fokus liegt) und vom einzelnen Subjekt ausgehenden kreativ-assoziativen Vorgehensweisen, in denen u.a. Gefühl und Gespür handlungsleitend sind (Aspekte, die man sich vor allem in der Praxis aneignet) höchst erfolgversprechend.

In ihren unterschiedlichen Stärken in der Vermittlung von Theorie, Abstraktion, Problemreflexion und Erkenntnisorientiertheit auf der einen und Praxis, Erfahrungsbasiertheit, Problemlösung und der Orientierung am Praxisfortschritt auf der anderen Seite kann man wissenschaftliche und berufliche Bildung durchaus als zwei Welten begreifen. Zugleich stellt sich die Frage, ob ein angemessenes Agieren in VUCA-Welten nicht zunehmend Stärken in beiden Bildungsbereichen erfordert (u.a. die immense Zunahme Dualer Studiengänge deutet darauf hin).

Viel Potenzial für ziemlich beste Freunde? Die aufgrund ihrer historischen Gewordenheit bislang nach wie vor eher aus zwei Welten bestehenden Bildungsbereiche als perfektes Partner:innen-Match?

## Ziemlich beste Freunde?

Führen wir die etwas cineastisch angehauchte Handschrift dieses Beitrags weiter, wird auch mit einem Vergleich zum Film „Ziemlich beste Freunde“ deutlich, dass zwei völlig verschiedene Welten durchaus zusammenfinden können. Sie müssen sich nur wirklich kennenlernen.

Im Film geraten zwei sehr unterschiedliche Menschen schicksalhaft zusammen, die von ihren Lebenswelten, ihrem Selbstverständnis, ihren Gepflogenheiten bzw. ihrem ‚Lifestyle‘ und ihrem Auftreten unterschiedlicher nicht sein könnten. Und sie reifen – wie man im Film nachverfolgen kann – über teils skurrile Situationen von Begegnungen, die





Ich muss meine Lehre simplifizieren, damit die Praktiker:innen mitkommen). Diese Vorstellung über die jeweils anderen erwiesen sich im zwischenmenschlichen Kontakt schnell als falsch. Eine beruflich qualifizierte Fachkraft, die sich mit Mitte 60 entschloss, noch ein Studium der betrieblichen Berufspädagogik aufzunehmen, sagt:

„Ich hatte viel Respekt vor diesem Schritt in eine für mich ganz anderen Welt. Getan hab' ich ihn trotzdem. [...] Meine Essenz: Ich habe durch das Studium weitere zusätzliche Blickwinkel oder Spiegel an die Hand bekommen, um die Situation auf einmal mit verschiedenen Spiegeln zu beleuchten. Ich bekomme nun eben einmal den Zugang dazu aus meiner Erfahrung und zum anderen aus einem Modell. Und was bedeutet das Modell für die Praxis? Da brauche ich mir eben nichts ausdenken, stell dir mal vor, was Wäre, sondern ich kann sagen: Guck mal, diese Situation kann ich durch dieses Modell so sehen. Und jetzt kann ich mich ganz anders hinterfragen – auch wie eine Situation dann weitergehen könnte. [...]: Ich bekomme einfach zusätzliche Schlüssel in die Hand, zusätzlichen Blick, zusätzliche Erkenntnisse für meine Praxis.“

Gute, vielleicht irgendwann auch allerbeste Freundschaft, scheint, folgt man dem Interviewten möglich: sich auf Basis seiner bisherigen Bildungsbiografie einen weiteren, anderen Zugang zur Realität zu verschaffen und dadurch auch anders sehen, erkennen und wirken zu können.

So kann man diese „Kompetenzerweiterung“ auch mit einem sehr passenden Zitat des Sozialwissenschaftlers Peer Pasternack ausdrücken.

„Durch ein Hochschulstudium soll wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit entwickelt werden. [...] Zu erlangen ist die [...] methodisch geleitete, kritisch reflektierende und hinter jegliche Vordergründigkeit blickende Fähigkeit, selbstständig Sachverhalte zu erkennen, zu deuten, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können“. (Pasternack 2015, S. 50).

>>>>

nun mal passieren, wenn man sich wirklich mit all seinen Unzulänglichkeiten (auf beiden Seiten) begegnet – zu den titelgebenden ziemlich besten Freuden.

Unsere Erfahrungen mit „Studieren à la Carte“ und „Berufspädagoge@Kompetenzerweiterung“ wies auch derartige Züge auf. Berufsbegleitend Studierende ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung hatten klischierte Bilder von Wissenschaft verinnerlicht (ein Buch mit sieben Siegeln, Wissenschaft = Wahrheit, usw.). Und auch viele Hochschullehrende dachten zunächst in Stereotypen (z.B.:



Und somit sind wir wieder bei der postmodernen VUCA-Welt angelangt. Ist diese weiter oben noch systemisch beschrieben als Charakteristikum der Umwelt von Unternehmen, erforschen subjektorientierte Ansätze der Arbeits- und Organisationssoziologie und soziologische Gesellschaftstheorien seit vielen Jahrzehnten, was derartige Organisationsumwelten für den arbeitenden und lernenden Menschen bedeuten. In diese Strömung lässt sich auch das Forschungsprojekt einordnen.

„VUCA“ heißt für die einzelne Fachkraft: die eigenen Möglichkeiten viel stärker selbst zu erkennen und zu „erforschen“. Patentrezept und fixen Vorgehensplan vorab gibt es längst nicht mehr – stattdessen gefragt: Iteratives (schrittweises, kleinschrittiges) Vorgehen, der wiederholte Wechsel von Ausprobieren und Reflektieren und Ableiten von Konsequenzen für den nächsten Sprung ins Ungewisse. Hier besteht eine hohe Überschneidung mit dem, was Peer Pasternack im Zitat weiter oben als die Learning Outcomes von Hochschulbildung beschreibt und mit dem, was Nicolas Schrode in seiner Arbeit als wissenschaftliche Kompetenzen herausgearbeitet hat.

### Ziemlich beste Türsteher?

Doch die gezielt angelegte Ausbildung solcher Kompetenzen findet in nicht-hochschulischen Bildungsbereichen i. d. R. nicht statt. Zwar diffundiert „Wissenschaft“ in Form fachwissenschaftlicher Erkenntnisse in berufliche Bildung, jedoch finden kaum wissenschaftsförmerige Denk- und Arbeitsweisen – also methodisches Training – ihren Weg in die Rahmenpläne. Kaum Raum gegeben wird für die Entwicklung methodisch geleiteter, kritisch reflektierender Urteilsfähigkeit. Auch das Generieren von angemessenen Gestaltungsoptionen unter Nutzung systematischen Beobachtens des Gegebenen inkl. des eigenen Denkens sowie die Ausbildung der Fähigkeit zu theoretisch-abstrakt konzeptionellen Herangehensweisen kommen nur selten vor. Damit wird aber letztlich für den Umgang mit von Unsicherheit gekennzeichneten Arbeitsanforderungen „ein Arm abgeschnitten“. Die Tatsache, dass die Ausbildung wissenschaftsförmiger Denk- und Arbeitsfähigkeiten (trotz neuerlicher Durchlässigkeits-Bemühungen) immer auf bestimmte Ausbildungsformen beschränkt bleibt, verschärft die in Deutschland vielfach beklagte Bildungsungerechtigkeit.

Die Gatekeeper sind hier systemischer, struktureller Natur: Werden zwar zwischenzeitlich immer mehr hybride Bildungsmodelle gedacht und konzipiert, stellen diese mit ihrem Ansatz, potenziell beruflich-wissenschaftliche

Bildung zu ermöglichen, doch eine Ausnahme dar. Duale Studiengänge, ausbildungsintegriertes Studium oder studienintegrierende Ausbildung können viel Potenzial für die Realisierung einer beruflich-wissenschaftlichen Bildung bieten. Es ist wichtig sie weiterzudenken mit großer Offenheit von beruflich und hochschulisch qualifizierender Seite. Dabei rückt auch das Thema einer angemessenen Didaktik in den Mittelpunkt. Wird der Erwerb wissenschaftlichen Wissens und Könnens heute auch für Menschen sachlich und persönlich wichtig und bedeutsam, die nicht in klassisch wissenschaftlichen Arbeitsfeldern tätig sind, somit eine Art neue Allgemeinbildung darstellt, ergeben sich notwendigerweise erhebliche Konsequenzen für die Art und Weise, wie diese Menschen beim Erwerb wissenschaftlichen Wissens und Könnens unterstützt und begleitet werden (Didaktik bzw. Mäeutik). Auch hierzu gibt es Modelle, die genutzt und weiterentwickelt werden können und sollten (z.B. „Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung: Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung“, Baumhauer 2017).

#### Literatur

Baumhauer, M. (2017). Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung [Dissertationsschrift]. Eusl Verlag.

Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Suhrkamp. Berlin.

Erpenbeck, J., & Rosenstiel, L. v. (2017) (Hrsg.). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 3., überarbeitete Auflage. Schäfer-Poeschel. Stuttgart.

Mack, O., & Khare, A. (2016). Perspectives on a VUCA World. O. Mack, A. Khare, A. Krämer, & T. Burgartz, Managing in a VUCA World. Springer. Heidelberg.

Pascoe, C., Zechiel, O., Müller, M., Frenz, M., & Jenewein, K. (2023): Reziproke Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Neue Anforderungen an das Fachschul- und Hochschulsystem. Reihe „Berufsbildung, Arbeit und Innovation“. wbv Media GmbH & Co. KG. Bielefeld.

## Wissenschaftliche Grundbildung für alle

Die Idee von beruflich-wissenschaftlicher Bildung, in der wissenschaftliche Bildung eine Art Allgemeinbildung darstellt, erscheint auch vor dem Hintergrund beobachtbarer gesellschaftlicher Entwicklungen interessant und relevant. Eine wissenschaftliche Grundbildung „für alle“ könnte in Zeiten, in denen differenzierende und abwägende Positionen in den öffentlichen Debatten einen zunehmend schweren Stand haben, einen wesentlichen Beitrag zur Stärkung der kritischen Urteilsfähigkeit und Rationalisierung des Diskurses leisten.

GAB-Ansprechpartner: [Nicolas Schrode](#)



### Schrode, Nicolas (2025):

#### Beruflich-wissenschaftliche Bildung. Wissenschaftliche Kompetenzen – eine Notwendigkeit der postmodernen Arbeitswelt?

Reihe „Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen und Habilitationen.“

wbv Media GmbH & Co. KG. Bielefeld. Im Erscheinen.

**Bei Interesse, informiert zu werden, wenn die Arbeit (im Open Access) erscheint (vrstl. 1. Quartal 2025) bitte hier eintragen: [www.gab-muenchen.de/schrode2025](http://www.gab-muenchen.de/schrode2025)**



# Selbstverwaltung

## Organisationsentwicklung mithilfe des GAB-Verfahrens

Die Begleitung von Entwicklungsphasen in Organisationen ist eine Tätigkeit, die uns große Freude macht und die in ihrer Vielfalt immer sehr interessant ist – kein Wunder, geht es dabei doch stets in irgendeiner Form um Lernen, um das Ausprobieren neuer Wege, um die Gestaltung neuer Strukturen.

Nicht zuletzt soziale und pädagogische Organisationen, die wir bei ihrer Qualitätsentwicklung mit dem GAB-Verfahren begleiten, wenden sich an uns, wenn bei ihnen Veränderungsprozesse anstehen: „Könnt Ihr uns dabei eigentlich auch begleiten und unterstützen?“ lautet zum Beispiel so eine Anfrage. Die Anlässe dafür sind vielfältig, wie etwa die Erweiterung einer Organisation um neue Arbeitsbereiche, der Renteneintritt vieler Mitarbeitender und der damit einhergehende Generationen- und Kulturwechsel, gesetzliche Neuerungen oder Veränderungen der Klient:innengruppe.

Eine Besonderheit gibt es dabei zu erwähnen: Viele dieser Organisationen zeichnen sich durch einen hohen Anteil von Elementen der Selbstverwaltung aus, für einige ist die Form der Selbstverwaltung ihre grundlegende Organisationsstruktur. Sie starten oft sehr klein, ins Leben gerufen von einer Handvoll Menschen, mit einer großen Portion Engagement und Idealismus und manchmal wortwörtlich

am Küchentisch. Charakteristisch ist häufig ein partizipatives Grundverständnis der Arbeit mit ihren Zielgruppen und untereinander, sie können basisdemokratische oder anthroposophische Wurzeln haben und sind im Laufe der Jahre oft einfach „organisch immer weitergewachsen“. Irgendwann ist die Organisation dann so groß und professionell geworden, dass klarere Strukturen, transparente Entscheidungswege und Verbindlichkeiten erforderlich werden – und das, ohne dass diese mit einem „hierarchischen Holzhammer“ direkt von oben eingeführt werden. Die sich daraus ergebende Frage, mit der einige solcher Organisationen, die bereits Erfahrung mit dem GAB-Verfahren haben, an uns herangetreten sind, lautet daher: Wie kann Organisationsentwicklung partizipativ gelingen, ähnlich der Qualitätsentwicklung mit dem GAB-Verfahren und seinem Grundprinzip „Menschen entwickeln Qualitäten“?

Die Instrumente des GAB-Verfahrens eignen sich in der Tat auch für die Bearbeitung von Entwicklungsfragen und Veränderungsprozessen, die auf den ersten Blick nicht viel mit Qualitätsmanagement zu tun haben mögen und die unter partizipativer Beteiligung der Organisationsmitglieder stattfinden sollen. Im zurückliegenden Jahr haben wir verschiedene Einrichtungen bei ihren organisationalen Entwicklungsprozessen begleitet und möchten hier an einigen Beispielen erläutern, wie dies unter Einbezug der Instrumente des GAB-Verfahrens geschehen kann.

## Beispiel 1: Praxisüberprüfung und Entwicklung einer Handlungs- leitlinie/Geschäftsordnung für die Konferenzen eines Schulkollegiums



In einem Lehrerkollegium mit über 80 Mitgliedern werden Absprachen und Verabredungen in Bezug auf die Teilnahme und die Gestaltung von Konferenzen nicht eingehalten. Die Organisator:innen dieser Veranstaltungen sind inzwischen ratlos, was hier helfen könnte. Es gilt das Prinzip der Selbstverpflichtung zur Teilnahme an den Konferenzen, doch diese Selbstverpflichtung wird sehr unterschiedlich ausgelegt. Folgen sind beispielsweise: Wechselnde Teilnehmer:innen, ungelesene Protokolle von vorherigen Sitzungen, verspätetes Erscheinen und häufig spontane „ganz dringliche Änderungen“ der Tagesordnung. Dies lässt die zielführende Durchführung der Konferenz als kaum machbar erscheinen.

In der gemeinsamen Analyse der Situation hat sich herausgestellt, dass es keine klar definierten und schriftlich verfassten Verabredungen zur Durchführung der Konferenzen gibt. Außerdem gibt es niemanden in der Organisation, die oder der dazu Vorgaben macht. Es braucht also eine Selbstorganisation zur Gestaltung der Konferenz.

Mit dieser Erkenntnis wurde gemeinsam ein Vorgehen entwickelt, wie die Konferenz-Organisator:innen gemeinsam mit allen Beteiligten eine Art Geschäftsordnung für die Konferenz entwickeln können. Um in diesem Prozess den Willen zur Selbstverantwortung zu stärken, wurde eine Praxisüberprüfung des bisherigen Vorgehens durchgeführt. So wurde allen Beteiligten deutlich, weshalb die Konferenzarbeit in der bisherigen Form sehr mühsam und wenig erfolgreich war. Gleichzeitig wurden den Beteiligten auch wesentliche Aspekte für ein verändertes Vorgehen bewusst

und es wurde gemeinsam eine Geschäftsordnung entwickelt und schriftlich festgehalten.

Nun ist beispielsweise die verbindliche Teilnahme an der Veranstaltung geregelt, aber auch, wie man sich ggf. abmelden kann, wenn dies erforderlich ist. Daran anknüpfend ist zusätzlich geregelt, wie die Konferenzen protokolliert werden, damit entschuldigt Fehlende alle wichtigen Informationen bekommen. Dies ermöglicht auch das Weiterarbeiten beim nächsten Treffen, da es dann keine Informationsdefizite mehr gibt.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass es eine Art der geteilten Situationsanalyse gebraucht hat, die partizipativ erarbeitet wurde. So konnte ein neues „Regelwerk“ entstehen, das sich die Beteiligten selbst gegeben haben und welches nun in der Organisation verschriftlicht zur Orientierung vorliegt.

Und was war unser Beitrag? Die Moderation der ersten Arbeitsgruppe mit vielen Fragen, um die Gesamtsituation genau zu verstehen. Des Weiteren die gemeinsame Vorbereitung der Praxisüberprüfung und beratende Unterstützung bei der Formulierung der Geschäftsordnung zu einem späteren Zeitpunkt.

>>>>

## Beispiel 2: Neuausrichtung eines gemeinnützigen Vereins mithilfe der Leitbildarbeit

Wie in der letzten Ausgabe der GAB-News vom November 2023 ausführlicher berichtet, begleiteten wir einen gemeinnützigen Verein, der tatsächlich vor nunmehr 25 Jahren als Elterninitiative an einem Küchentisch ins Leben gerufen wurde, bei der Erarbeitung eines neuen Leitbildes. Anlass hierfür war nicht nur die Feststellung, dass das bestehende Leitbild zu alt und überholt sei. Die Leitbildarbeit wurde vor allem zur Auseinandersetzung der Vereinsmitglieder mit einigen grundsätzlichen Fragen genutzt, die sich dem Vereinsvorstand und der Geschäftsführung immer deutlicher stellten: Öffnen wir unsere Angebote auch für andere Zielgruppen als die originäre? Müssen wir unser Angebotsspektrum inhaltlich weiter ausdifferenzieren und/oder professionalisieren, wenn z.B. unsere Zielgruppe – Kinder und Jugendliche mit Trisomie 21 und ihre Angehörigen – aus dem Jugendalter herauswächst? Wenn ja, was bedeutet das? Wie können und wollen die nun jungen Erwachsenen mit Trisomie 21 selbst den Verein mitgestalten, was muss dafür evtl. anders organisiert sein? Wie können und wollen wir die ehrenamtliche Struktur des Vereins beibehalten angesichts eines hohen Anspruchs an die eigene Professionalität einerseits und der geringen Beteiligungsressourcen vieler Mitglieder andererseits? Diese und weitere grundsätzliche Fragen wurden im Rahmen der Leitbildarbeit gründlich und unter bewusstem Einbezug aller Mitglieder und der Zielgruppe des Vereins behandelt. Die im neuen Leitbild formulierten Grundwerte und Ziele des Vereins sind quasi als Resultat dieser Arbeit eine Neu-Vergewisserung über Sinn und Zweck des Vereins und geben seinen Mitgliedern Entwicklungsrichtungen für die zukünftige Vereinsarbeit an die Hand.



Vom Wesensbild  
zum Leitbild

Unser Beitrag war hier die Gestaltung und Begleitung des Leitbildprozesses in einer Form, die zum einen den ehrenamtlichen Mitgliedern die Teilnahme an diesem Prozess ermöglichte (durch Anpassung von Dauer, Anzahl und Tageszeit der Arbeitstreffen an ihre Möglichkeiten), zum anderen möglichst partizipativ angelegt war und den Jugendlichen und jungen Menschen mit Trisomie 21 die gleichberechtigte Mitarbeit am neuen Leitbild ermöglichen sollte (durch entsprechende Methodenwahl, bewussten Gebrauch von klarer Sprache, zusätzliche sozialpädagogische Begleitung bei einigen Arbeitstreffen etc.).

## Beispiel 3: Organisationsentwicklung durch kollegiales Lernen

Eine Einrichtung der Kinderhilfe ist in kurzer Zeit sehr gewachsen: Mit dem Bezug neuer Gebäude kamen auch neue Arbeitsbereiche sowie ein von der Einrichtung geführtes Nachbarschaftscafé hinzu. Dies führte zu einer deutlichen Vergrößerung der Anzahl der Kolleg:innen, die aber zum anderen im Alltag aufgrund der sehr unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche kaum Berührungspunkte miteinander hatten.

Die Einrichtung kam auf uns mit dem Wunsch zu, sie in der Anpassung ihrer vorhandenen QM-Strukturen und -aktivitäten auf die neuen Arbeitsbereiche zu unterstützen. Im Rahmen dieser Begleitung stellten wir allen Mitarbeitenden in einem Workshop zum „GAB-Verfahren für alte Hasen und neue Kolleg:innen“ unter anderem die Grundprinzipien und Instrumente des kollegialen Lernens vor. Viele der anwesenden Personen wurden sehr neugierig auf den thematischen Dialog, da er genau zu ihrer Situation und ihren aktuellen Bedürfnissen zu passen schien: „Wir haben so viele neue Kolleg:innen, neue Arbeitsbereiche und Bereichsleitungen: Wie

kommen wir gut miteinander in Kontakt? Wie können wir besser voneinander erfahren, was uns bewegt? Wie können wir uns als gemeinsame Kolleg:innenschaft wahrnehmen?“ In einem neuen Termin, zu dem alle Mitarbeitenden eingeladen waren, wurde ein thematischer Dialog unter unserer Begleitung und Moderation durchgeführt und anschließend von mehreren Teams als regelmäßig selbst durchgeführtes Instrument der kollegialen Entwicklung übernommen.

Auch wenn die Begleitung der Neustrukturierung des QMs in dieser Einrichtung natürlich auch andere Elemente umfasst: Das Erleben eines thematischen Dialogs, als ein klarer Wunsch von den Kolleg:innen formuliert und vom Qualitätskoordinator und vom Einrichtungsleiter aufgegriffen und mit unserer Begleitung realisiert, wurde von allen als eine besonders wertvolle Erfahrung und Methode beschrieben, um diesen Prozess der Neustrukturierung zu unterstützen.



## Beispiel 4: Entwicklung einer Strategie zur (Neu-)Gestaltung des QM mithilfe von Qualitätszielen



In einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe hatte ein Wechsel der kaufmännischen Geschäftsführung stattgefunden. Die neue Leitung kam aus einem Betrieb, in dem ein anderer Ansatz des Qualitätsmanagements verfolgt wird als mit dem GAB-Verfahren. In einer von uns moderierten Beratungsklausur des Leitungskreises wurde zunächst ein gemeinsames Grundverständnis über das GAB-Verfahren erarbeitet. Darauf aufbauend fand eine Verständigung über den Sinn der jeweiligen Kernprozesse statt. Die zusätzlich interessanten Perspektiven der Betrachtung, Bewertung und Steuerung durch Kennzahlen im kaufmännischen Bereich wurden dazu in Beziehung gesetzt. Der Leitungskreis hat sich so auf eine gemeinsame Qualitätsstrategie einigen können und damit die Basis und Orientierung für die Weiterarbeit der Kolleg:innen in den verschiedenen Arbeitsbereichen gelegt.

Am zweiten Arbeitstag der Klausur wurde der Kreis der Teilnehmenden um die Qualitätskoordinator:innen und Qualitätsmoderator:innen der Einrichtung erweitert und gemeinsam an den konkreten Zielen für das kommende Jahr gearbeitet. Die wichtigsten Fragen lauteten dabei: Wo wollen wir im nächsten Jahr hin? Was möchten wir angehen, erreichen, entwickeln? Wie gehen wir dabei konkret vor? Wie und wann beziehen wir die Kolleg:innen und Klient:innen ein? Bei der abschließenden Formulierung der Ziele stützten wir uns auf die SMART-Methode und beschrieben sie spezifisch, messbar, aktiv beeinflussbar, realistisch und terminiert – eben smart.

## Resümee: Wie können Organisationen mit dem GAB-Verfahren Entwicklungsprozesse anstoßen und dem Grundgedanken der Selbstverwaltung dabei entsprechen?

Ein Vorgehen, das wir als sehr effektiv und partizipativ schätzen, ist die gemeinsame Arbeit in sogenannten Entwicklungswerkstätten: Diese können unterschiedliche Formate haben und werden mit dem Kunden und mit Blick auf seine Anliegen und Rahmenbedingungen gemeinsam abgestimmt. So kann beispielsweise in einem zweitägigen Workshop intensiv und vertiefend an komplexen Themen wie der Entwicklung neuer Qualitätsziele für die Einrichtung gearbeitet werden. Kurze, ein- bis zweistündigen (Online-) Treffen wiederum ermöglichen Mitarbeitenden aufgrund der kürzeren Zeit leichter die Teilnahme und sind ein gutes Format, um schnell neue Impulse bzw. Feedback zu geben.

Unsere Rolle in diesen Prozessen ist die einer Impulsgeberin, der Begleitung bei Analyse, Reflexion und Definition neuer Ziele, der Beratung (der Qualitätsverantwortlichen sowie der Führungskräfte etc.) und der Moderation und der Ergebnissicherung. Wir gestalten unsere Angebote und unsere Begleitung dabei im Sinne von „Menschen entwickeln Qualitäten“: Wir nehmen nicht eng an die Hand, sondern verstehen uns eher als Ermöglicherin der eigenen Weiterentwicklung der Beratung Suchenden und ihrer Organisationen.

Dementsprechend gestalten wir jeden OE-Begleitprozess individuell mit dem Kunden abgestimmt und gehen in der Regel kleinschrittig und prozessorientiert vor, passend zu den jeweiligen Bedarfen, Möglichkeiten und Rahmenbedingungen in der Organisation.

GAB-Ansprechpartner:innen:  
Florian Martens und Ruth Slomski





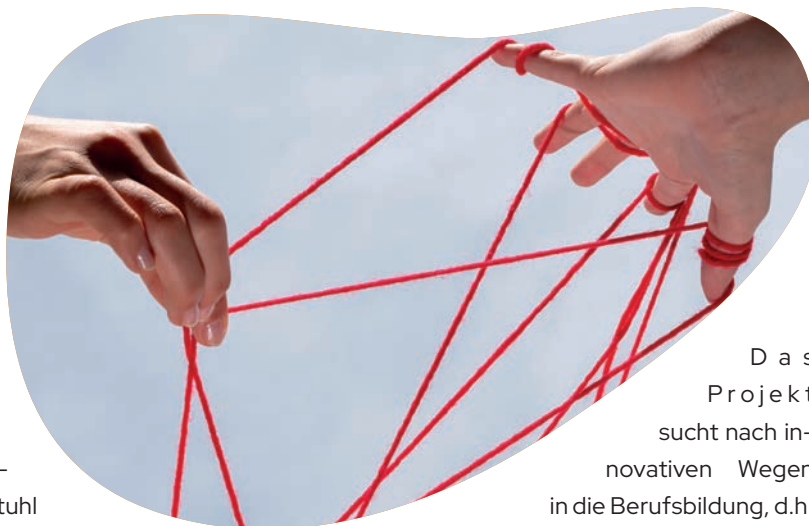
# Zugänge

## Agil, vernetzt, barrierearm – Wege in die Berufsbildung



Im September startete in einem Verbund von insgesamt sechs Partnern das Projekt BamBBI – Barrierearme Zugänge zu Beruflicher Bildung.

Die GAB München arbeitet zusammen mit dem Referat für Arbeit und Wirtschaft der Landeshauptstadt München, dem Berufsschulverband Straubing-Bogen, dem Lehrstuhl für Soziologie der Universität Erlangen-Nürnberg, der ReDI School of Digital Integration und dem Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung bis Ende 2027 daran, den Fachkräftemangel in Zukunftsberufen abzumildern. Das Projekt fokussiert damit Berufsfelder, die für die Bewältigung der doppelten Transformation, d.h. der Digitalisierung und der Ökologiewende, besonders relevant sind. Hierzu zählen IT-Berufe und klimarelevante technische Berufe sowie Handwerks- und Bauberufe. Durch den Abbau von Zugangsbarrieren zur dualen Ausbildung und beruflichen Fort- und Weiterbildung sollen neue Zielgruppen für diese Berufsfelder gewonnen werden. Es werden nicht nur Personengruppen in den Blick genommen, die in verschiedenster Weise als „benachteiligt“ zählen. Es soll vielmehr die Perspektive geweitet werden und auch Menschen in Phasen der bildungs- und berufsbiographischen Umorientierung angesprochen werden. Das können insbesondere Studienabbrecher:innen oder auch Berufserfahrene mit dem Wunsch nach Veränderung sein.



Das Projekt sucht nach innovativen Wegen in die Berufsbildung, d.h. nach niedrigschwelligen Ein- und Umstiegen sowie anschlussfähigen (Vor- oder Um-)Qualifizierungsmodellen. Um neuartige Wege oder Ansätze zu finden, bzw. funktionierende Ansätze auf die hier betrachteten Zielgruppen und Berufsfelder zu übertragen, arbeitet das Projekt mit lokalen Netzwerken in den beteiligten Regionen Stadt München und Landkreis Straubing-Bogen. Damit wird ein Maximum an vorhandenen Ressourcen und ein breites Know-how nutzbar. Die GAB München übernimmt im Projekt die Aufgabe, sowohl die Netzwerkarbeit als auch die Umsetzung der Lösungsideen berufspädagogisch zu begleiten und zu unterstützen.

Damit schließen wir an unseren Ansatz „Lernen in Netzwerken“ (Projekt NETIMM) ebenso an wie an unsere vielfältigen Erfahrungen in der Moderation von Lern- und Entwicklungsgruppen.

GAB-Ansprechpartner:innen:

**Barbara Burger, Justine Hartlage, Nicolas Schrode**



# Neu zusammenarbeiten

## Menschen gestalten gemeinsam ihre Organisation

Seit mehr als 40 Jahren betreibt Gemeinsam Leben Lernen e.V. – kurz GLL – eine Vielzahl von innovativen Angeboten, mit denen die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen und das gemeinsame Leben von Menschen mit und ohne Behinderung gefördert werden.

Im Sommer 2022 startete eine vom Vorstand und den Bereichsleitungen initiierte Organisationsentwicklung (OE) mit dem Ziel, Veränderung proaktiv zu gestalten, die in diesen Veränderungen liegenden Chancen gezielt zu nutzen, Dinge grundlegend anzuschauen und neu zu ordnen und dabei den Geist und die Besonderheit von Gemeinsam Leben Lernen (GLL) zu behalten und zu pflegen. Bei der Begleitung dieser Organisationsentwicklung kamen wesentliche Prinzipien zur Anwendung, die grundsätzlich das Veränderungsverständnis der GAB München auszeichnen:

### Gemeinsam gestalten

Um die Veränderungen von Beginn an in der Organisation sinnvoll zu gestalten, ist es wichtig, möglichst viele Mitarbeitende und ihre Erfahrungen, Ideen, Befürchtungen und Wünsche bei der Entwicklung mit einzubeziehen. Damit Organisationsentwicklung gelingt, muss sie sich an dem orientieren, was in der Praxis gebraucht wird. Und das können seriös nur die Leute aus der Praxis beantworten. Für den GLL Veränderungsprozess bedeutete das, dass die Einladung zur Beteiligung an alle Mitarbeiter:innen ging und dass sich das OE-Team mit den Menschen auf den Weg macht, die von der Veränderung selbst betroffen sind und Lust am gemeinsamen Gestalten hatten.

### Einfach mal machen

Dieser Gedanke war insbesondere für die Weiterentwicklung der strukturellen Organisation im Wohnbereich im Jahr 2024 prägend. Der Verein ist stark gewachsen, die pionierhaften Strukturen sind nur bedingt mitgewachsen. In Bezug auf die OE im Kontext des Wohnbereichs bestand das Ziel insbesondere darin, durch neue Formate der Zusammenarbeit im Wohnbereich eine Entlastung im Tagesgeschäft der integrativen WGs zu schaffen.

Startpunkt für die Entwicklung war ein Workshop, in dem die aktuelle Situation der Zusammenarbeit bzw. des Zusammenspiels zwischen den Fachkräften bzw. Mitarbeiter:innen, den Bewohner:innen, den sonstigen Unterstützer:innen, der Bereichsleitung im Wohnbereich konkret erkundet und Implizites explizit gemacht wurde:

- Wo funktioniert das Zusammenspiel im Wohnbereich gut?
- Was soll keinesfalls verändert werden?
- Welche Herausforderungen stellen sich im Kontext der Zusammenarbeit im Wohnbereich (z.B. Vertretung etc.), auch durch das Wachstum der letzten Jahre?
- Welche Chancen ergeben sich auch durch die Veränderungen bzw. das Wachstum bei GLL für die Zusammenarbeit?
- Welche Ideen, Ansätze gibt es schon, um diesen Herausforderungen zu begegnen?

Anschließend wurden Sinn und Richtung des Vorhabens entdeckt und erste Ideen gesponnen:

- Welchen Sinn hat das Vorhaben für uns? Warum möchten wir es durchführen?
- Woran erkennen wir, dass das neue Format erfolgreich ist?
- Worauf kommt es uns bei dem Format an? Was ist uns dabei wichtig?
- Welche Ideen tauchen auf?

Es wurde vereinbart, an einer Lösung weiterzuarbeiten, die mehrere Wohngemeinschaften in einem Verbund vereint. Die Gestaltung des Verbunds sollte dabei passend zum Geist von Gemeinsam Leben Lernen und zum innovativen, kreativen Konzept sein: Balance zwischen Freiheit und Selbstbestimmung sowie Struktur, Sicherheit und Stabilität. Außerdem sollte der Verbund flexibel an veränderte Bedingungen anpassbar sein.

Und dann hieß es: einfach mal machen. Lange Planungsphasen rauben Energie, und möglicherweise werden sogar Konzepte entwickelt, die in der Praxis nicht halten. Es wurden zwei Verbünde gebildet, die das neue Format einfach mal ausprobiert haben.

Folgende Erkundungsaufgaben haben in der Erprobung die Suchrichtung unterstützt

- Wo kann Organisationsaufwand im Verbund gebündelt werden?
- Welche Angebote machen Wohngemeinschafts-übergreifend Sinn?
- Welche Rollen können zur Verteilung von Verantwortung beitragen?
- Wie können wir im Verbund für Ausgleich sorgen?
- Wie sehen eine passende Dienstplanung und ein passendes Vertretungssystem aus?
- Wie können wir das Netzwerk für Unterstützung aktivieren und pflegen?

### Schritt für Schritt-Vorgehen – Jeder Schritt verändert die Perspektive

Bei der OE bei der GLL gab es schließlich keine vorgedachte Blaupause für den Gesamtprozess. Dieser war kleinschrittig und agil angelegt. Alles, was vorab bis ins Detail geplant wird, basiert rein auf den Erfahrungen der Vergangenheit, so passiert nichts Neues. Wesentlich ist aber, dass es Struktur im Prozess gibt, fixe Räume, an denen sich die Beteiligten treffen, sich austauschen, reflektieren, orientieren und die nächsten Schritte vereinbaren.

In einem digitalen zweistündigen Kick-off wurden die Vorüberlegungen vorgestellt, die Einbindung der Mitarbeiter:innen und Bewohner:innen besprochen, Abstimmungen in den Verbänden getroffen und nächste Schritte vereinbart.

Auch die beiden Meilensteintreffen fanden jeweils zweistündig im digitalen Raum statt. Dabei gab es einen Rückblick über das, was seit dem letzten Treffen umgesetzt

bzw. ausprobiert wurde, was gut lief und beibehalten werden soll, was nicht so gut lief und welche Ideen unterwegs aufgetaucht sind. Auf Grundlage der so ausgewerteten Erfahrungen wurden dann weitere Verbesserungsansätze identifiziert und Vereinbarungen getroffen, was in der nächsten Phase ausprobiert wird. Wichtig dabei war, dass die Verbünde sich dazu austauschten, wo sich erste Veränderungen im gewünschten Sinn zeigen, damit im Sinne von „mehr von dem tun, was funktioniert“ diese Erfolgsmuster verbreitert werden konnten. Gute Ideen, die nicht den gewünschten Erfolg brachten, wurden wieder fallen gelassen.

Im vierstündigen Auswertungsworkshop in Präsenz wurden die Erfahrungen, die bisher dokumentiert wurden, noch um die letzte Erprobungsphase angereichert und in ein Konzept gegossen, welches im gesamten Wohnbereich ausgerollt und als neues Format etabliert wird.

Darüber hinaus wurden Erkenntnisse, die über die für das Verbundkonzept relevanten Aspekte hinaus gehen, gesichert und Vereinbarungen getroffen, wie diese weiter versorgt werden können. Das sind beispielsweise organisatorische Prozesse, die mehr Klarheit und Standards brauchen oder pädagogische Handlungen, bei denen Leitlinien Orientierung geben könnten.

Fazit: Der Prozess war durch die starke Handlungsorientierung sehr schlank und effektiv. Beeindruckend waren die Offenheit, Selbstorganisation und die Gestaltungsfreude des Erprobungsteams und der Führungskräfte. Hilfreich war, dass es schon eine gute Zusammenarbeitserfahrung gab, das erleichtert sehr das gemeinsame Gestalten eines agilen Prozesses, der durchaus Unsicherheit mit sich bringt, die es gemeinsam auszuhalten gilt. Besonders spannend war, dass sich bereits im Verlauf der Erprobung über die zwei Erprobungsverbünde hinaus weitere Verbünde gebildet haben und somit die Veränderung schneller Fuß fassen konnten, als ursprünglich geplant.

GAB-Ansprechpartnerin:

**Nathalie Kleestorfer-Kießling**



# Sprachlernen

## Ausbildungs- und arbeitsintegriert

Sprache ist der Schlüssel zur Welt. Sie ist Eingangstor für die Integration in Arbeit, Beruf und Gesellschaft. Sprachliche Herausforderungen stellen entsprechend Zugangsbarrieren dar. Um diese zu reduzieren, wurde und wird Vieles versucht. Allerdings geschieht dies meist „on top“ zu den Arbeits- und Lebensfeldern der Menschen, die der deutschen Sprache noch nicht mächtig sind: in davon isoliertem Sprachunterricht und ausgelagerten Sprachkursen. Dass man Sprache lernt, indem man spricht, und zwar Dinge, die für einen tatsächlich von Bedeutung sind, ist bekannt. Und dennoch fehlt es oft an Ansätzen, die konsequent auf ein Sprachlernen im Tun – auf ein integriertes (statt additives) Sprachlernen – setzen, v.a. auf ein arbeitsintegriertes Sprachlernen. Das ist zum einen deshalb der Fall, weil in den meisten Arbeits- und Ausbildungskontexten die Konzepte, wie man Menschen direkt in Arbeit auch im Erlernen der Sprache begleiten kann, fehlen. Und zum anderen, weil ein derartiger Ansatz in Einrichtungen, Unternehmen und Schulen überhaupt erst wirklich gewollt und von den Führungskräften nachgehalten werden muss.

Die große Chance eines arbeits- oder ausbildungsintegrierten Sprachlernens liegt darüber hinaus darin, die Integration neuer bzw. werdender Fachkräfte in die eigene Organisation (somit auch zunehmend in die Gesellschaft) zu beschleunigen und damit auch ihr persönliches Wachstum zu fördern.



Auf Initiative des Caro Ass e.V. – Verein zur Förderung der Assistenzberufe im Sozial- und Gesundheitswesen (der zugleich Träger und einer der Förderer des Projekts war) wurde das Pilotprojekt „**AiS – Ausbildungsintegriertes Sprachlernen**“ ins Leben gerufen. Der Verein der GAB München und die Fachstelle für berufsintegriertes Sprachlernen FaberiS® haben die fachliche Ausgestaltung des Projektes übernommen, gefördert wurde es in großen Teilen von der Eberhard-Schöck-Stiftung.

Mit unserer Mitwirkung in diesem Projekt folgen wir zum einen thematischen GAB-Linien aus den letzten Jahren: so war bspw. in den Projekten „AiQuA – Arbeitsintegrierte Qualifizierung in der Altenpflege“, „TunisCare“ oder „EiKu – kultursensible Einarbeitung“ das Thema Sprache und Sprachlernen von Bedeutung. Zum anderen befassen wir uns seit unserem Bestehen mit Möglichkeiten der Integration und Teilhabe über Ansätze, die Menschen selbst zu Gestaltenden ihrer Verhältnisse machen und sie in ihrer Persönlichkeit stärken. Und nicht zuletzt hat uns auch die gute Zusammenarbeitserfahrung mit FaberiS® motiviert, das Projekt AiS gemeinsam anzugehen.

## „Kennen Sie das?“

Wer kennt es nicht... Etwas zu hören oder zu lesen und sich zu wundern und zu rätseln, was das denn nun bedeuten könnte. Ob es eine Fachsprache ist, die einem (noch) unbekannt ist, kauderwelsches Alltagsgebrabbel oder ein Dialekt, dessen inhaltliche Botschaft man nicht zu entschlüsseln vermag, der Effekt ist meist ein ähnlicher: man kommt nicht mehr mit und fühlt sich von der Kommunikation ausgeschlossen. Oder, man versteht schon etwas – aber nicht das, was gemeint ist. Dann kommt es zu Missverständnissen.

Sprache beinhaltet die große Chance der Verständigung. Gleichzeitig sind immer auch Nicht-Verstehen und Missverständnisse möglich. Sprache ist nie komplett eindeutig, sondern interpretationsoffen und -bedürftig.

Sprache spielt selbstverständlich auch eine zentrale Bedeutung beim Lernen und beim Hineinwachsen in einen Beruf im Kontext von Ausbildung: Im Unterricht und im praktischen Lernen. Und die Qualität von Ausbildung ist wesentlich geprägt durch Sprache – im Gesundheitswesen und in vielen anderen Bereichen. Die Unterrichtsqualität und die Güte der praktischen Ausbildung werden stark dadurch beeinflusst, wie Ausbilder:innen Auszubildende sprachlich „erreichen“: wie Auszubildende Lern- und Arbeitsaufträge verstehen, wie ihnen der Zugang zur Fachsprache gelingt und was sie vom Austausch im Team und mit Kund:innen/Klient:innen sprachlich lernen können (neben fachlich-methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen).

## Sprachenlernen wo Sprache stattfindet

Insbesondere Bereiche mit besonders hohem großem Fachkräftemangel sind auf eine möglichst schnelle Einbindung von Nicht-Muttersprachler:innen in Ausbildung und Beruf angewiesen. In vielen solchen Bereichen, insbesondere in der Pflege, arbeiten mehrsprachige Teams zusammen und in der Ausbildung lernen Menschen mit unterschiedlichen (mehr-)sprachigen Hintergründen Seite an Seite. Gleichzeitig ist der Arbeits- und Ausbildungsalltag in der Regel monolingual, einsprachig.

Im Rahmen des Projekts haben Dozierende und Praxisanleitende der Servicehelfer:innen-Ausbildung daher gangbare Möglichkeiten erprobt, Auszubildende ausbildungsintegriert im Erlernen der deutschen Sprache zu unterstützen. Es wurden Wege entwickelt, wie die Förderung von Sprachlernen jenseits von klassischen Kursen – direkt im Ausbildungsprozess – stattfinden kann.

Ausgangspunkt sind dabei konkret erlebte Herausforderungen im Ausbildungsalltag, in denen sprachliche und fachliche Kompetenz ineinander verschränkt werden.

## Ein Beispiel:

Eine Praxisanleiterin beschreibt folgende typische Arbeitssituation von Servicehelfer:innen: „Schmutzwäsche bei Bewohner:innen einsammeln und in Gitterboxen in den Flur im Keller zur Abholung bereitstellen“. Sie hat beobachtet, dass mehreren Auszubildenden diese Aufgabe noch sehr schwerfällt. Zum Teil „drücken sie sich“ auch vor der Aufgabe bzw. erledigen sie nicht, obwohl sie bei der Übergabe dieser Aufgabe zurückgemeldet haben, dass sie alles verstanden haben und loslegen können. Die Praxisanleiterin ist inzwischen etwas ratlos. Da sie die Arbeitshandlung fachlich schon mehrfach angeleitet und auch festgestellt hat, dass die Handgriffe sitzen und die Utensilien und Orte (Rollcontainer, dessen Abstellort, usw.) bekannt sind, kommt ihr der Verdacht, dass die Schwierigkeiten mit sprachlichen Anforderungen zu tun haben. Denn die betroffenen Auszubildenden tun sich alle noch eher schwer mit der deutschen Sprache.

Als Außenstehende:r mag man vielleicht meinen, dass diese Aufgabe ja eigentlich auch fast ohne Sprechen funktionieren müsste (Wäsche in ein Behältnis auflesen, zum Rollcontainer bringen und diesen dann zur Waschküche rollen). Das ist aber weit gefehlt.

Mit Hilfe eines einfach handhabbaren Rasters zur Analyse von (Sprach-)Anforderungen in Ausbildungssituationen, welches wir den Teilnehmenden im ersten AiS-Workshop an die Hand gegeben und eingeführt haben, schaute sich die Praxisanleiterin die Ausbildungssituation nun mal ganz in Ruhe genauer an. Sie nahm damit eine Art feingliedrige Tätigkeitsanalyse vor: Was muss da eigentlich Schritt für Schritt alles getan werden? Und, was steckt da in jedem Schritt drin, was man (sprachlich) können muss, um ihn zu gehen? Dabei tauschte sie sich auch mit den anderen Teilnehmenden aus bzw. erfolgte die Analyse z.T. gemeinsam, weil auch andere Praxisanleitende diese Arbeitssituation kennen. Dabei wird klar, dass diese Aufgabe tatsächlich voller sprachlicher Anforderungen steckt, die alles andere als trivial sind:

Zunächst einmal ist der/die (werdende) Servicehelfer:in gefragt, den/die Bewohner:in oder Patient:in zu begrüßen, zu erklären, warum er/sie hier ist und was er/sie nun tun wird.

>>>>

Je nachdem in welchem Zustand das Gegenüber ist, kann diese Anforderung bereits ganz unterschiedlich komplex sein. Bspw. kommt es bei dementiell veränderten Menschen immer wieder vor, dass diese sich durch das Abholen der Wäsche bedroht fühlen und verängstigt, verärgert oder panisch reagieren – aus der Sorge heraus, ihnen würde etwas weggenommen. In diesem Fall ist dann nicht nur ein besonders einfühlsames Herangehen erforderlich, sondern auch mehr, andere und differenziertere sprachliche Kompetenzen.

Als nächstes ist es sinnvoll, nachzufragen, ob es noch weitere Schmutzwäsche gibt, damit nichts vergessen wird, und welche Teile mitgenommen werden können. Das Ganze ist ggf. beruhigend zu formulieren (siehe Fußnote), Nachfragen müssen verstanden werden, so zum Beispiel, warum die Wäsche mitgenommen wird, was mit ihr geschieht, wann sie zurückkommt und ob das auch wirklich alles verlässlich passieren wird.

Und natürlich ist es dafür darüber hinaus wichtig, die zentralen (Fach-)Wörter und Formulierungen der Arbeitssituation beherrschen – hier: Schmutzwäsche, einsammeln, auflesen, Rollcontainer, Gitterbox, Flur im Keller, nach unten, zur Abholung bereitstellen, ...

Die Praxisanleiterin und ihre Kolleginnen waren sich auch zuvor bewusst, dass in der Situation auch Sprachliches gefordert ist, hatten jedoch bislang nie so kleinteilig darauf geschaut. Diese „Tiefenbohrung“, so meldet die Teilnehmerin im Anschluss zurück, mache deutlich, „wie viel da eigentlich drinsteckt“ und „sensibilisiert dafür, weil man da selbst so explizit nicht drüber nachdenkt, sondern es für einen normal ist und etwas das nebenbei einfach läuft“.

Mit besagtem Analyseraster betrachteten und gestalteten die Praxisanleitenden und Dozierenden im Projekt

- insgesamt 20 sprachförderlich gestaltete Ausbildungssituationen.
- Sie formulierten dabei das, was darin sprachlich erforderlich ist (Sprachliche Handlungsziele) und
- machten sich in einem weiteren Schritt dezidierte didaktische Gedanken dazu, wie sie diese Ausbildungssituationen in Zukunft sprachförderlich gestalten können.

Die Anwendung dieser so entwickelten didaktischen Ansätze in der Ausbildungspraxis zeigen denn auch deutliche Vorteile:

- die Auszubildenden – Nicht-Muttersprachler:innen, aber auch Muttersprachler:innen profitieren von einem solchen Ansatz,

- das Sprachlernen wird als leichtgängiger, effektiver und nachhaltiger empfunden
- eine erhöhte Sprachsensibilität bei sich selbst, stärkere Selbstbeobachtung und Reflexion dazu, wie man selbst spricht, wie man was sagt, ausdrückt, übergibt, erläutert, ...
- die Verfestigung der Haltung, dass die Ermöglichung und Unterstützung von Sprachlernen Teil des eigenen Jobs als Anleiter:in bzw. Dozent:in ist
- die Ausprägung eines „sprachpädagogischen Blicks“: die zunehmende Fähigkeit, reale Arbeits- bzw. Lernaufgaben so auszugestalten, dass dabei mit den fachlich-methodischen, sozialen und personalen auch Sprachkompetenzen gezielt erworben werden können.

### AiS-Methodenkoffer – AiS-Kompetenzkartenset – AiS-Transfergerüst

Auf Basis der gemeinsamen Arbeit im Projekt und auf der Grundlage der didaktischen Überlegungen, wie Ausbildungssituationen in Praxis und Unterricht sprachförderlich gestaltet werden können entstand darüber hinaus zum einen ein Methodenkoffer „Ausbildungsintegriertes Sprachlernen“ und ein Kompetenzkartenset für Kompetenzen zur Gestaltung einer sprachförderlichen Ausbildung.

Im Methodenkoffer finden sich handhabbare praktische Methoden zur Unterstützung des Sprachlernens in Unterricht und Praxis. Praxisanleitende und Dozierende, die sich auch als Sprachlernbegleiter:innen verstehen, können damit analog zur Arbeit im Pilotprojekt eigene Lernvorhaben formulieren und angehen.

Mit dem Kompetenzkartenset können Praxisanleitende und Dozierende selbst einschätzen, über welche Kompetenzen, die für die Initiierung und Begleitung ausbildungsintegrierten Sprachlernens hilfreich bzw. wichtig sind, sie bereits verfügen und wo sie sich gerne noch weiter entwickeln wollen.

In der Arbeit mit den Kompetenzkarten im Rahmen des Pilotprojekts wurde für die Teilnehmenden auch deutlich, dass sie ihre Selbstlernkompetenzen einsetzen und weiterentwickeln konnten. Damit eine Ausbildung nachhaltig sprachlernförderlich gestaltet werden kann, reicht es jedoch nicht aus, dass einzelne Mitarbeitende ihre Praxisanleitung oder ihren Unterricht sprachförderlich gestalten. Es braucht auch eine strukturelle Verankerung im jeweiligen Ausbildungskontext. Damit haben wir uns auch im Rahmen der Frage nach dem Transfer des Projekts beschäftigt.

## Sprache geht alle an – packen wir's an!

Das Projekt war insgesamt als Pilotprojekt angelegt. Von besonderem Interesse war daher auch die Frage des Transfers. Hierzu entstanden auch Hilfestellungen für den Transfer des Ansatzes in die eigene Organisation inkl. Selbsteinschätzungsbogen für Unternehmen, ob AiS für sie geeignet ist.

Grundsätzlich lassen sich zwei Wege der „Übertragbarkeit“, der Projektergebnisse beschreiben: Eine inhaltliche (annähernde) 1:1-Übertragung vorhandener Situationen auf gleiche (ähnliche) Kontexte. Und die Übertragung des Vorgehens bei der Ausgestaltung von Ausbildung und Arbeit entlang der Leitfragen

- Was brauche ich sprachlich (Sprachliche Handlungsziele)?
- Wie kann ich das methodisch ins fachliche Lernen einbinden?
- Wie werte ich das sprachliche Lernen aus (mit dem fachlichen Lernen)?

Wir werden öfters gefragt, welche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen es für das Gelingen von AiS braucht. Und als erstes sagen wir da gerne: Die Akzeptanz für das Thema Sprache als Lernthema. Gemeint ist, dass Sprache, Mehrsprachigkeit, Sprachherausforderungen Teil des Arbeitsalltags sind, Fachlichkeit und Sprache eng zusammenhängen und damit mit der Qualität von Ausbildung und Arbeit so eng verzahnt sind, dass wir die Gestaltung einer sprachförderlichen Ausbildung und Arbeit schon deswegen zu unserer Aufgabe machen sollten.

Ausbildungsintegriertes Sprachlernen hat dann Chancen auf Erfolg, wenn es als ein Unternehmensziel von der Führungsebene verantwortet wird. Dazu gehört es, als Leitung oder Führungskraft, mit an dem Thema „dranzubleiben“, sich zu interessieren und dafür einzustehen, lern- und veränderungsförderliche Strukturen zu schaffen. Für alle, die sich auf den Weg machen, wird es zum Beispiel Austauschmöglichkeiten brauchen – diese gilt es zu schaffen oder vorhandene Strukturen wie Teamsitzungen, Kollegiales Lernen u.a. zu nutzen. Um loszulegen, helfen Mut und Lernbereitschaft. Mut zum Ausprobieren, Routinen zu verlassen, Neues auszuprobieren und zu reflektieren, bei Bedarf anzupassen und dranzubleiben, auch wenn es mal nicht sofort so funktioniert, wie man es sich dachte. Lernbereitschaft beinhaltet u.a. auch die Haltung: „Sprachlernen unterstützen ist auch mein Job und ich will lernen, wie das geht.“

Am 29.10.2024 fand im Stuttgarter Rathaus ein vom Verein Caro Ass e.V. initiiertes Fachgespräch statt in dem wir, GAB und FaberiS, das Projekt und seine bisherigen Ergebnisse einer interessierten Fachöffentlichkeit vorgestellt haben und eine sehr intensive und lebendige Diskussion impulsieren konnten. Anwesend waren knapp 40 Teilnehmende aus Pflegeeinrichtungen, von Trägern und Pflegefachschulen, Akteur:innen aus der Politik sowie vom Projektträger Caro Ass e.V. und vom Fördermittelgeber Eberhard-Schöck-Stiftung. Dabei stießen die Ergebnisse bei der Teilnehmerschaft auf sehr großes Interesse. Vor allem vor dem Hintergrund einer schnelleren, effektiveren und nachhaltigeren Fachkräftegewinnung und -einarbeitung wurde der Ansatz als attraktiv wahrgenommen. Dabei wurden aus verschiedenen Kontexten der Pflege, aber auch ganz anderen Bereichen wie dem Handwerk, Erfahrungen und Herausforderungen sowie Ideen eingebracht. Unter anderem wurde die Frage (weiter) erörtert, wie ausbildungsintegriertes Sprachlernen in Einrichtungen und Unternehmen Fuß fassen und verankert werden kann. Hierzu entstehen derzeit erste Überlegungen zu einem Multiplikator:innen-Konzept, über das Koordinator:innen mit fachlicher Expertise für ausbildungsintegriertes Sprachlernen ausgebildet werden können, die dann in den Einrichtungen und Betrieben ein ausbildungsintegriertes Sprachlernen gemeinsam mit den Führungskräften einführen und das Personal entsprechend qualifizieren können.

## Prüfen, ob AiS etwas für die eigenen Ausbildung ist

Wenn Sie die Herausforderungen rund um das Thema Sprache in der Ausbildung und Arbeit nur zu gut kennen, dann können Sie über eine erste Checkliste prüfen, ob AiS etwas für Ihr Unternehmen/Ihre Ausbildung sein könnte.



[Link zu Checkfragen](#)

[Haben Sie weiter Interesse oder haben Sie Fragen?](#)

[Melden Sie sich gerne bei uns!](#)

GAB-Ansprechpartner:innen:

[Stephanie Juraschek](#), [Nicolas Schrode](#)



# Angekommen!

## Lernbegleitung in der AEVO

Was moderne berufliche Bildung ausmacht, welche Schlüsselkompetenzen sie vermittelt und wie sie didaktisch hochwertig gestaltet werden kann, sollte nicht nur in Beispielen aus der Praxis sichtbar werden, sondern auch in den Ordnungsmitteln für berufspädagogische Berufe zum Ausdruck kommen. Mit der letztjährigen Überarbeitung des Rahmenplans der Ausbilder-Eignungsverordnung wurden teils aktuelle, teils längst überfällige inhaltliche, mediale wie didaktische Innovationen in diese Empfehlung des BIBB Hauptausschusses aufgenommen.

Inhaltlich neue Akzente bilden die Themen Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit, Heterogenität und gesellschaftliche Diversität. Die Berücksichtigung von digitalen Lernmedien sowie virtuellen und hybriden Lernumgebungen nimmt die technisch-medialen Veränderungen in der Bildungsarbeit auf. In didaktischer Hinsicht wird die Rolle des Ausbildungspersonals als Lernbegleitung betont und es wird, anstelle einer abschließenden Auflistung konkreter Lehr-Lernmethoden, die offene Forderung nach „kompetenzorientierten Methoden insbesondere Lernbegleitung“ gestellt. Wie diese sehr vage Formulierung in den Vorbereitungskursen und in den Prüfungen zum Handlungsfeld 3 (Selbstständiges Lernen in berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen handlungsorientiert fördern.) konkretisiert und abgebildet wird, bleibt abzuwarten. Gleichzeitig war es höchste Zeit, dass eine moderne, aktivitäts- und handlungskompetenzfördernde Didaktik nicht nur aufgrund des individuellen Engagements von Ausbilder:innen, Ausbildungsbeauftrag-

ten oder Ausbildungsleitungen betriebliche Realität wird, sondern aufgrund der neuen Regelung der AEVO von allen Ausbildungsbetrieben erwartet werden darf.

Sind damit alle Weichen auf didaktische Innovation gestellt? Nicht unbedingt. Um die vereinbarten Veränderungen zumindest für die AEVO-Prüfungspraxis – über die Auswirkungen auf die Ausbildungspraxis soll hier nicht spekuliert werden – lebendig werden zu lassen, kommt es auf zwei Akteure ganz besonders an: auf die Anbieter:innen von Vorbereitungskursen auf die AEVO-Prüfung und auf die lokalen Prüfungsausschüsse der Kammern, die den praktischen Teil der AEVO-Prüfung zum Handlungsfeld 3 gestalten.

Es liegt nun an den Anbieter:innen von Vorbereitungskursen, die interpretationsbedürftigen didaktischen Begriffe „kompetenzfördernde Methoden“ und „Lernbegleitung“ zu konkretisieren und inhaltlich in die Vorbereitungskurse zu integrieren. Idealerweise finden sich diese Begriffe aber nicht nur als Inhalt wieder, sondern werden dadurch lebendig, dass die Vorbereitungskurse selbst in Form einer Lernbegleitung mit kompetenzfördernden Methoden gestaltet werden. Wie das gelingen kann, können Sie in einem Intensivworkshop bei uns erfahren.

[www.gab-muenchen.de/seminare](http://www.gab-muenchen.de/seminare)







Und schließlich muss die AEVO-Prüfungspraxis zeigen, dass auch sie modern und kompetenzorientiert kann. In dieser Prüfung wirkt der sogenannte „Backwash-Effekt“ von Prüfungen in besonderem Maße: Das (und nur das), was in der Prüfung verlangt wird, wird auch in den Vorbereitungskursen und in der individuellen Vorbereitung erarbeitet. Der von vielen Absolvent:innen wahrgenommene Charakter des AdA-Scheins, nämlich eher eine formale Zugangsberechtigung zur Tätigkeit als Ausbilder:in als ein Kompetenznachweis zu sein, verstärkt diesen bei allen Prüfungen feststellbaren Effekt besonders. Wenn es nur um den Schein geht, lernt man nur für den Schein und nicht für eine persönliche Weiterentwicklung.

An diesem Hebel kann allerdings keine Verordnung ansetzen – und muss es auch nicht: der aktuelle Verordnungstext beschreibt lediglich die Prüfungsform, nicht die Inhalte. Effektiv am Prüfungshebel ansetzen kann nur die Prüfungspraxis, d.h. die Prüfungspraktiker:innen. Von den AEVO-Prüfungsausschüssen der Kammern müsste das Signal kommen: Wir akzeptieren keine 4-Stufen-Methode der Unterweisung mehr als Durchführung einer zeitgemäßen, kompetenzfördernden Ausbildungssituation. Die Prüfungs-

ausschüsse müssen den Interessent:innen und zugleich den Anbietern von Vorbereitungskursen klare Alternativen aufzeigen, welche Beispiele von Ausbildungssituationen dem Anspruch auf Kompetenzförderung im Sinne der Lernbegleitung Genüge tun. Darüber hinaus müssen sie ihnen eine Orientierung über die veränderten Anforderungen und Bewertungskriterien für die praktische Prüfung geben. Wenn der starke Rückwirkungs-Effekt der Prüfung auf das Lehren und Lernen nun mal vorhanden ist, warum sollte man ihn nicht gezielt im Sinne des Verordnungsgebers und für didaktische Innovationen nutzen?

GAB-Ansprechpartnerin: [Barbara Burger](#)



# Weitergedacht

## Vorstudie zur möglichen Neuordnung der Ausbilderberufe

Nachdem die Lernbegleitung nun „endlich in der AEVO angekommen“ ist, kommt seit geraumer Zeit auch wieder mehr Bewegung in die Frage der Neuordnung der Ausbilder:innenberufe.

### Ausbilden als Beruf

Die bislang bestehenden Ausbilder:innenberufe, an deren Erarbeitung wir mitgewirkt hatten und zu denen wir seit 2009 Vorbereitungskurse anbieten, sind die bundeseinheitlich geregelten und von der IHK geprüften Aufstiegsfortbildungen

- „Gepr. Aus- und Weiterbildungspädagoge/-in“ (zweite Fortbildungsstufe, Bachelor-Niveau, Spezialisierungsgrad auf dem Niveau 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens DQR) und
- „Gepr. Berufspädagoge/-in“ (dritte Fortbildungsstufe, Master-Niveau, Spezialisierungsgrad auf dem Niveau 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens DQR).

### Kleinschrittigere Möglichkeiten zu berufspädagogischen Kernkompetenzen?

Im letzten Jahrzehnt hat sich die Wahrnehmung von Anbietern der Vorbereitungskurse zu den bestehenden Ausbilder:innenberufen ebenso wie jene aus der begleitenden Wissenschaft und der Ordnungsarbeit immer weiter in eine Richtung verdichtet: Für viele Ausbilder:innen mit Interesse, sich besser fürs Ausbilden aufzustellen, ist der Schritt von der AEVO (die zum Ausbilden berechtigt) zum Aus- und Weiterbildungspädagogen (der zum Aus- und Weiterbilden qualifiziert) offenbar zu groß. Die Fortbildung zum/zur Aus- und Weiterbildungspädagog:in ist verhältnismäßig umfangreich, der zeitliche, organisatorische und finanzielle Aufwand wird gescheut.

Das bemerken wir auch daran, dass uns immer wieder Anfragen erreichen, in Betrieben inhouse die Teile unserer Fortbildung anzubieten, die den Fokus auf Lernbegleitung und damit auf die Frage legen, wie man Lernende beim Lernen in der Arbeit begleiten kann. Inhaltlich geht es dabei insbesondere um die Kompetenzen

- Komplexe reale Arbeitsprozesse für das Lernen von Auszubildenden zu nutzen und zu gestalten,
- Selbstorganisierte Lernprozesse der Lernenden zu begleiten und zu unterstützen sowie
- Lernarrangements zu gestalten, Aufgaben zu übertragen, Gespräche zu führen und Lernerfahrungen auswerten.



für das betriebliche Bildungspersonal auf der ersten beruflichen Fortbildungsstufe besteht. (Arbeitstitel »Geprüfter Berufsspezialist/Geprüfte Berufsspezialistin Lernprozessbegleitung«). Dabei sollen auch mögliche Inhalte sowie das Verhältnis zur AEVO und zur zweiten beruflichen Fortbildungsstufe untersucht werden.“

Das sind Kompetenzen, die aus unserer Sicht heute alle Ausbilder:innen (und mehr und mehr auch auszubildende Fachkräfte) zunehmend brauchen – ergänzt um Kompetenzen, die sich auf den Umgang mit Heterogenität und gesellschaftliche Diversität sowie Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit beziehen, wie sie bereits in der neuen AEVO angelegt sind. Darüber hinaus sehen wir insbesondere in der (Selbst-)Lernkompetenz, verstanden als die Kompetenz, sich mehr und mehr selbst zum/zur Gestalter:in des eigenen Lernens und Arbeits zu machen, einen Schlüsselfaktor, der Ausbilder:innen dabei unterstützt, ihre eigene Entwicklung und Möglichkeiten kontinuierlich voranzutreiben.

### **Ebene der Ordnungsarbeit: Vorstudie des BiBB**

Nicht zuletzt derartige Erfahrungen und Überlegungen führen zu der Idee, eine Zwischenstufe zwischen AEVO und dem Aus- und Weiterbildungspädagogen auf Fortbildungsstufe 1 (Berufsspezialist:in) zu konzipieren. Eine Idee, die nun auch die Ebene der Ordnungsarbeit erreicht.

So führt das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) derzeit die „Voruntersuchung erste Fortbildungsstufe betriebliches Bildungspersonal“ durch, in der geklärt werden soll, „ob in den Betrieben Bedarf für einen neuen Abschluss

### **Wir sind an Bord**

Aus der GAB München wurde Nicolas Schrode vom BiBB als Experte in den Projektbeirat der Voruntersuchung berufen. Der Beirat setzt sich aus Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertreter:innen und Vertreter:innen von Anbietern sowie aus der Wissenschaft zusammen. Im ersten Beiratstreffen im April 2024 wurde das Untersuchungsdesign vorgestellt und diskutiert. Im zweiten Treffen konnten vom BiBB erste Ergebnisse präsentiert werden. Dabei ging es u.a. um Herausforderungen beim Ausbildungspersonal, um Bedarfslagen in den Betrieben und Branchen, um betriebliche Weiterbildung und arbeitsintegriertes Lernen. Die bisherigen Ergebnisse sind vorläufig und werden nach Ende der Projektlaufzeit (April 2025) vom BiBB veröffentlicht. Auf Grundlage dieser Ergebniseinblicke wurden grundsätzliche Aufbau- und Ausgestaltungsmöglichkeiten, Chancen und möglichen Gefahren multiperspektivisch erörtert.

Wir als GAB München freuen uns, am Prozess beteiligt zu sein und unsere Erfahrung zur Lernbegleitung und zum Aus- und Weiterbildungspädagogen/-in sowie Berufspädagogen/-in einbringen zu können.

Wir werden zu dem Thema weiter berichten und auf die Erkenntnisse und Ergebnisse der Studie verweisen.

GAB-Ansprechpartner: **Nicolas Schrode**



# Selbstführung

## Was haben Führungskräfte von einem lebendigen Qualitätsmanagement?



Nach wie vor ist in vielen Organisationen Qualitätsmanagement (QM) eine Anforderung, die von außen an die Akteur:innen herangetragen wird. Manchmal ganz konkret als die Notwendigkeit, sich bestimmten Zertifizierungen zu unterziehen. Manchmal eher allgemein, wie etwa im Bundesteilhabegesetz, dessen Umsetzung derzeit viele soziale Einrichtungen mit der Frage konfrontiert, wie ein nachweislich wirksames QM konkret aufgebaut werden kann.

Es ist durchaus verständlich, dass Kund:innen – seien es Dienstleistungsnehmer:innen, Klient:innen, deren Angehörige oder auch Fördergeber – den Anspruch haben, dass Organisationen sich um die Qualität ihrer Leistungen und der diesen zugrundeliegenden Prozesse aktiv kümmern. Gleichzeitig gibt es auch viele gute Gründe aus der Organisation selbst heraus, ein aktives und lebendiges Qualitätsmanagement zu etablieren und nachzuhalten.

Einer dieser guten Gründe: Er macht Führungskräften in Unternehmen schlichtweg die Arbeit leichter. Das haben wir in den letzten Jahren auch in der GAB München gemerkt. Aufgabe von Führungskräften ist es, das Unternehmen nach außen zu repräsentieren, den Überblick zu behalten, Rahmenbedingungen zu schaffen, Entscheidungen zu treffen,

Krisen zu lösen, interne Bedarfe aufzugreifen und zusammenzuführen, die interne Kommunikation zu gewährleisten und Mitarbeitende zu fördern – und das alles gleichzeitig. So taucht schnell das Bild der vielarmigen hinduistischen Göttin Durga vor dem inneren Auge auf – wobei die Frage besteht, ob deren Tag auch nur zwölf Stunden hat.

Wie wir in der GAB München selbst, aber auch andere Organisationen, die mit den Instrumenten des GAB-Verfahrens arbeiten, feststellen, gibt es Wege, diese Aufgaben sehr viel stärker in die Organisation selbst zu übertragen – und dies hat viele Vorteile.

Grundgedanke des GAB-Verfahrens ist es, Qualitätsmanagement nicht als Ansammlung von Vorschriften, Dienstanweisungen und Dokumentationen zu verstehen, sondern als die Bereitstellung von Räumen in der Organisation, in denen sich Mitarbeitende regelmäßig und systematisch über die Qualität ihrer Arbeit austauschen – und diese Räume möglichst dezentral und nahe an den realen Arbeitsprozesse und den dort auftretenden Herausforderungen anzusiedeln. Damit den Mitarbeitenden die Entwicklung der Qualität ihrer Arbeit vor Ort in den Teams effizient und ergebnisorientiert gelingt, gibt das GAB-Verfahren Instrumente an die Hand, die nicht nur die Reflexion und Auswertung qualitätsrelevanter Prozesse und Situationen systematisieren, sondern auch die Umsetzungsorientierung und Entscheidungskraft vor Ort fördern.

Dies macht auch der Unternehmensführung die Arbeit leichter:

### Höhere Verbindlichkeit und Wirksamkeit von Entscheidungen

Wenn Entscheidungen von denen (mit-) getroffen werden, die von ihnen betroffen sind, steigt nicht nur die Passgenauigkeit zum konkreten Kontext, sondern auch die Akzeptanz und damit die Wirksamkeit von Entscheidungen.

Tatsächlich lebt ja teilweise in Unternehmen noch immer die Vorstellung, Entscheidungen zu treffen sei vornehmliche Aufgabe der Führung. Manchmal kann man den Eindruck gewinnen, dass Entscheider:innen Entscheidungen vor allem deswegen treffen, weil sie denken, dass dies eine:n gute:n Manager:in eben ausmacht – wie es der ehemalige Topmanager Henri Lipmanowicz einmal ausdrückte. Es scheint effizient, nicht in großen Runden zu beraten, sondern mutig und entschlossen aus der Übersicht heraus Entscheidungen festzulegen. Gleichzeitig bedeutet dies aber, dass die, die von Entscheidung betroffen sind, oft als Letzte davon erfahren – was nicht selten zu offenem oder verstecktem Widerstand und vor allem zu Widersprüchen zu der tatsächlichen Praxis vor Ort führt.

Das GAB-Verfahren setzt darauf, dass etwa Prozesse nicht zentral, fernab der Praxis festgelegt, sondern mit Hilfe von Handlungsleitlinien von den Mitarbeitenden erarbeitet werden, die diese später auch umsetzen werden. So können sie ihre Erfahrungen, Sichtweisen und fachliche Expertise von Anfang an mit einfließen lassen. Gerade dort, wo sich Prozesse über mehrere Abteilungen hinweg ziehen, fördert dies gleichzeitig die wechselseitige Wahrnehmung und das Verständnis unterschiedlicher Logiken und Notwendigkeiten zwischen Abteilungen: Warum etwa die Verwaltung bestimmte Dokumentationen braucht, um mit dem Kostenträger abzurechnen. Wie diese Dokumentationen so gestaltet sein können, dass sie sich möglichst gut in die Arbeitsprozesse etwa im Wohnbereich oder in der Werkstatt einbinden lassen. Worauf es im Detail dann letztendlich wirklich ankommt. All das fließt nicht nur in die Definition von Prozessen mit ein, sondern sorgt dafür, dass die Verbindlichkeit solcher Prozesse zunimmt.

Dabei spielt auch die für das GAB-Verfahren kennzeichnende Betonung der Sinnorientierung eine entscheidende Rolle: indem sich Teams oder auch über Abteilungen hinweg Mitarbeitende zunächst gemeinsam darüber ver-



ständigem, worum es in dem zu beschreibenden Prozess im Kern geht, worauf es ankommt, eröffnet sich die Möglichkeit, auf der Handlungsebene auch nur das verbindlich zu regeln, was verbindlich geregelt werden muss. Vielfach haben Mitarbeitende für sich individuelle Vorgehensweisen entwickelt, die gleiche Aufgabe zu lösen oder setzen eigene Schwerpunkte. Solange man sich über den Sinn der Handlung und grundsätzliche Werte und Haltungen einig ist, können Teams oder auch Organisationen mit dieser Vielfalt besser umgehen. Aber auch unter Druck fallen so Entscheidungen leichter, zum Beispiel wo Prioritäten zu setzen sind und was ggf. auch auf später verschoben werden kann. Dies fördert die individuelle Entscheidungskompetenz der Mitarbeitenden und erhöht die individuellen Gestaltungsräume ohne die Gefahr der Beliebigkeit.

Aus Führungssicht ist damit sichergestellt, dass in der Organisation erstens Entscheidungen getroffen werden. Und zweitens, dass diese Entscheidungen der Lebenswirklichkeit in den beteiligten Teams und Abteilungen Rechnung tragen und im Alltag tatsächlich einen Unterschied machen. Natürlich können Führungskräfte ihre Perspektive in solche Entscheidungen auch mit einfließen lassen. Gleichzeitig ist oftmals über den Freigabeprozess sichergestellt, dass die sich aus der Gesamtübersicht des Unternehmens ergebenden Relevanzen nicht aus dem Blick geraten können.

>>>>

### Implementierung von organisationalem Lernen

Entscheidungsfreude braucht ehrliche Reflexion.

Es fällt Organisationen und Menschen sehr viel leichter, beherzt Entscheidungen zu treffen, wenn sichergestellt ist, dass diese nicht „blind“ bleiben, sondern Auswirkungen und Implikationen dieser Entscheidungen regelmäßig in den Blick genommen werden und ggf. weitere Anpassungen erfolgen. Das meiste, was Menschen, aber auch Organisationen gelernt haben, haben sie auf diesem Weg gelernt: Entscheidungen treffen, diese umsetzen, die Auswirkungen und Ergebnisse reflektieren und bewerten und dann auf dieser Grundlage ggf. Anpassungen vornehmen. Diese scheinbar einfache Wahrheit drückt sich nicht zuletzt in dem sog. PDCA-Zyklus (Plan, Do, Check, Act/Adapt) aus, der einem systematischen Qualitätsmanagement generell zugrunde gelegt wird.

Gleichzeitig stellen wir in von uns begleiteten Organisationen immer wieder fest, dass insbesondere vor Ort in den Teams die regelmäßige und vor allem systematische Reflexion der Praxis im Alltagsgeschäft eher untergeht. Teamsitzungen werden von organisatorischen Fragen und manchmal auch kräftezehrenden Debatten über aktuelle Probleme bestimmt. Für inhaltlichen und fachlichen Austausch bleibt wenig Raum.

Das Instrument der Praxisüberprüfung hat sich auch für uns in der GAB als sehr hilfreich gezeigt. Bietet es doch einen systematischen, aber auch effizienten Weg, um die Reflexion der eigenen Praxis lösungsorientiert umzusetzen. Statt langen Debatten und dem Austausch von Unzufriedenheiten führt insbesondere die dialogische Vergegenwärtigung des Sinns einer Handlung, eines Prozesses etc. zu



einem geteilten Bewertungsmaßstab, mit dem sich dann auf die tatsächliche Praxis schauen lässt. Der Prozessschritt der Bildgestaltung führt dabei weg von Meinungen und Standpunkten hin zu Wahrnehmungen, die Raum bieten für Vielfalt und die das Bild genauer und reicher statt kontroverser und diverser machen. Auch in der GAB erleben wir immer wieder, wie insbesondere der Austausch über Wahrnehmungen Raum für Verständnis schafft und konkrete Erfahrungen hinter Positionen sichtbar macht. Dies erleichtert es deutlich, im weiteren Verlauf Handlungsnotwendigkeiten zu identifizieren, die konkret auf die Schwachstellen der bisherigen Praxis abzielen, ohne die Dinge über Bord zu werfen, die schon gut funktionieren.

## Die Schritte der Praxisüberprüfung im Überblick:



### 1. Das Thema auswählen und konkretisieren

Welchen Handlungsablauf bzw. Arbeitsprozess wollen wir überprüfen und welche Aspekte wollen wir dabei genauer betrachten? Was ist der Sinn der Handlung bzw. des Arbeitsprozesses?

### 2. Bildgestaltung

Was nehmen wir bei dieser Handlungssituation wahr? Welche Informationen, Beobachtungen, Wahrnehmungen haben wir zu dieser Handlungssituation und den ausgewählten Aspekten? Beschreibung ohne Bewertung.

### 3. Die bestehende Praxis bewerten

Welche Bewertungsmaßstäbe ziehen wir heran? Was an der Handlungssituation bewerten wir positiv? Was läuft im Hinblick auf unsere Ziele noch nicht gut?

### 4. Handlungsbedarf festlegen

Wo sehen wir Veränderungs- und Handlungsbedarf? Was davon wollen wir konkret angehen?

### 5. Lösungsvorschläge sammeln

Welche konkreten Ideen haben wir, wie wir unsere Praxis in Bezug auf die identifizierten Handlungsbedarfe verbessern können? Welche davon wollen wir umsetzen?

### 6. Umsetzung planen

Wer macht was mit wem bis wann? Wann überprüfen wir, ob es klappt?

### 7. Vereinbarungen dokumentieren

## Double-Loop-Learning

Dadurch, dass in der Praxisüberprüfung aber nicht nur die individuelle, sondern gerade auch die gemeinsame Praxis reflektiert wird, kommen auch strukturelle und kulturelle Aspekte mit in den Blick. Die Lernforscher Chris Argyris und Donald A. Schön sprechen in diesem Zusammenhang vom „Double Loop-Learning“, das immer dann stattfindet, wenn gezielte Veränderungen sich nicht nur auf individuelles Verhalten, sondern auch auf die Prämissen, also etwa Normen, Organisationsstrukturen oder Ziele beziehen, die den Rahmen für dieses Verhalten schaffen. Diese Form des Lernens auf der überindividuellen Ebene bezeichnen sie dann als wesentliches Element von organisationalem Lernen, das auch dazu führt, dass die Orientierung der Organisation mit der Orientierung der einzelnen Mitarbeitenden in ihrem Arbeitsalltag immer mehr in Übereinstimmung gebracht werden kann.

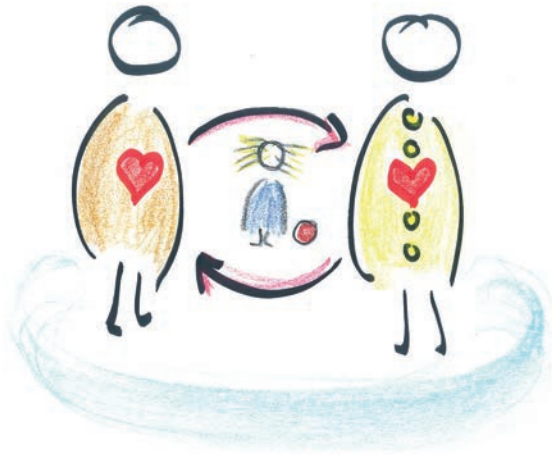
## Gemeinsame Verantwortung

Die dialogische Verständigung über Sinn und Prinzipien der Gestaltung einer bestimmten Praxis in den Organisationen und der systematische Blick im Rahmen der Bildgestaltung führt unserer Erfahrung nach dazu, dass auch in Strukturen und Werten gedacht wird. Gleichzeitig liefern die Vereinbarungen über konkrete Veränderungsmaßnahmen den Raum, diese Strukturen und Werte in Rahmen der Möglichkeiten des Teams gezielt zu gestalten und damit die eigene Praxis und die sie rahmenden Bedingungen erfahrungsoffen zu verbessern.

Durch ein lebendiges Qualitätsmanagement lernt die Organisation ständig dazu. Und zwar eben nicht nur in der Innovations- oder der Strategieabteilung, sondern ganz konkret vor Ort in den Arbeitsprozessen. Für Führungskräfte bedeutet dies aber auch, dass sie nicht so sehr der alleinige Motor der Veränderung sein müssen, sondern Veränderung und Verbesserung in der gemeinsamen Verantwortung von Mitarbeitenden und Führungskräften liegt.

Der Einsatz von Instrumenten wie die Praxisüberprüfung fördert in Organisation eine Kultur des Lernens und des Mit-Verantwortlich-Seins - was natürlich auch die Verbindlichkeit der getroffenen Vereinbarungen erhöht.

>>>>



### Selbstförderung von Mitarbeitenden

Die moderne Arbeitswelt stellt hohe Anforderungen an Mitarbeitende. Dies gilt insbesondere auch im sozialen Bereich. Auch kommt dem Handlungsvermögen der Mitarbeitenden eine zentrale Bedeutung für die Qualität der Unternehmensergebnisse zu. Gerade im Kontext der Interaktionsarbeit, also dort, wo nicht einfach nur Produkte erstellt, sondern Dienstleistungen in Interaktion mit Kund:innen erbracht werden, sind die Mitarbeitenden selbst wesentliches „Arbeitsinstrument“. Gleichzeitig ist diese Arbeit in hohem Maße von der Notwendigkeit gekennzeichnet, Widersprüche und Spannungsfelder tagtäglich neu auszubalancieren: Die Bedarfe und Bedürfnisse von Kund:innen und die zur Verfügung stehenden Ressourcen. Die Orientierung an den durch den Fördergeber vorgegebenen Zielstellungen und den individuellen Zielen der einzelnen Kund:in. Die Notwendigkeiten eines geregelten Tagesablaufes und die Bewältigung von spontan auftretenden krisenhaften Episoden. Professionalität bedeutet in diesem Kontext nicht die Auflösung solcher Widersprüche, sondern das Navigieren im ständigen „Sowohl als auch“. Was nicht selten dazu führen kann, dass man als Mitarbeitende:r stark gefordert ist und auch ab und zu aus der Balance geraten kann.

Der Förderung der Kompetenz der Mitarbeitenden, mit solchen Spannungsfeldern angemessen umzugehen, ist daher eine zentrale Führungsaufgabe in modernen Unternehmen – aber wiederum eine Aufgabe, die nicht unbedingt (nur) durch die Führungskraft selbst zu erfüllen ist.

Im GAB-Verfahren haben wir uns bewusst dafür entschieden, Instrumente des kollegialen Lernens als immanenten Bestandteil eines lebendigen Qualitätsmanagements zu betrachten. Sie eröffnen für Mitarbeitende Räume, sich in ihrer Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern und Herausforderungen weiterzuentwickeln und das eigene Handlungsvermögen auszubauen. Die Tatsache, dass man im Kontext moderner Arbeit immer wieder auf Herausforderungen stößt, für die man vielleicht nicht sofort eine Lösungsidee hat, ist eben nicht ein Zeichen mangelnder Professionalität, sondern der Bereitschaft, sich mit Unwägbarkeiten und Ambivalenzen von komplexen Anforderungssituationen aktiv auseinanderzusetzen – und oft eben auch Quelle von Innovation.

In diesem Zusammenhang haben Instrumente des kollegialen Lernens zwei entscheidende Vorteile: sie fördern den fachlich-sozialen Austausch innerhalb der Teams und sie steigern die Selbstlösungskompetenz der Mitarbeitenden – und zwar nicht nur derer, die aktuell vor der Herausforderung stehen. So stellen wir immer wieder fest, dass schon alleine die Beteiligung etwa an einer kollegialen Beratung sehr lernreich ist – auch wenn man sich mit dem „Problem“ einer/eines Kolleg:in beschäftigt. Das Nachdenken über wirksame Handlungsansätze, um mit konkreten Herausforderungen im Arbeitsalltag umzugehen, befördert die Lösungsorientierung und die praktische Phantasie aller Beteiligten. Gleichzeitig sind die individuellen Herausforderungen im Alltag oft gar nicht so unterschiedlich, da sie in der Komplexität der Arbeitsprozesse und nicht etwa in irgendeinem persönlichen Unvermögen begründet liegen. Gleichzeitig lassen sie sich aber immer nur ganz konkret in Bezug auf die spezifische Handlungssituation lösen, weshalb ein eher allgemeiner Austausch darüber weniger gewinnbringend wäre.

Kollegiales Lernen befähigt Mitarbeitende, sich um ihre persönliche Förderung in einem nicht ganz unerheblichen Maße selbst zu kümmern. Je besser dies gelingt, sind Führungskräfte von Aufgaben der Personalentwicklung natürlich nicht völlig entbunden, jedoch deutlich entlastet.



## Unternehmensführung wird zur kollegialen Führung

Dies sind nur drei Beispiele, welche Vorteile ein lebendiges Qualitätsmanagement mit Instrumenten des GAB-Verfahrens für Unternehmensführung bringt. Weitere ließen sich anführen, etwa eine gesteigerte strategische Orientierung im Gesamtunternehmen durch die dialogische Vereinbarung von Qualitätszielen oder die Möglichkeit, auftretende Risiken ganz konkret im Rahmen von Qualitätsprozessen umsetzungsorientiert zu adressieren.

Gemeinsam ist den angeführten Beispielen der Grundgedanke, dass Führungsaufgaben in Organisationen selbstverständlich vorhanden sind, dies aber nicht bedeutet, dass sie (allein) durch Führungskräfte zu übernehmen sind. Im Gegenteil: die Unternehmensberater:innen Claudia Schröder und Bernd Österreich schreiben in ihrem Handbuch „Das kollegial geführte Unternehmen“ etwas provokativ: „Führung ist zu wichtig, um sie Führungskräften zu überlassen“.

Der Ansatz der kollegialen Führung, also des Ansatzes, Führung als integralen Bestandteil der Arbeit aller Mitarbeitenden zu verstehen und kompetenzbasiert auf viele Schultern zu verteilen, hat viele Vorteile: Resilienz, Agilität und Umsetzungsorientierung.

Gleichzeitig bedarf er klarer Vereinbarungen, Konzepte und Instrumente, damit Führung zum einen auch wirklich stattfindet, zum anderen auch nicht im Nebel eines „Alle reden immer alle überall mit“ verschwindet. Die Instrumente des GAB-Verfahrens, das zeigen auch nicht zuletzt unsere eigenen Erfahrungen in der GAB München, liefern hier wirksame Ansätze, die es ermöglichen, Verantwortung zu verteilen, gleichzeitig den Überblick über deren Umsetzung zu behalten und den fachlichen Austausch über Arbeitsbereiche hinweg zu befördern.

Viele Unternehmen stehen heute vor der Herausforderung, dass sich immer weniger Menschendazu bereit fühlen, Führungsaufgaben zu übernehmen. Und das in so mancher Führungsliteratur oder von Executive-Coaches gepflegte Bild des charismatischen Lonley Wolfes an der Spitze ist

hier auch alles andere als hilfreich. Durch die Implementierung von Qualitätsprozessen mit Hilfe der Instrumente des GAB-Verfahrens besteht die Chance, ein anderes Verständnis von Führung in Organisationen zu etablieren, und so auch die Position der Führungskraft wieder attraktiver, weil lebendiger und vor allem realistischer werden lässt.



GAB-Ansprechpartner: [Jost Buschmeyer](#)



# Kultursensibel – selbstorganisiert

## Lernen in einer vielfältigen Pflege

Mit unserem Kurskonzept für Praxisausbilder:innen in der Pflege „Selbstorganisiertes Lernen kultursensibel gestalten“ bringen wir zwei zentrale Anforderungen in der Pflegeausbildung zusammen: der hohen Heterogenität und Interkulturalität ihrer Auszubildenden zu begegnen und das Qualitätsziel, als anspruchsvolle Ausbildung modernen berufspädagogischen Gestaltungsprinzipien zu genügen, durch welche fundierte berufliche Handlungskompetenzen schon in der Ausbildung entstehen. Mit dem Bildungszentrum Wohlfahrtswerk in Stuttgart haben wir in den letzten Jahren feststellen können, dass ein solches Konzept im Rahmen der Praxisausbilderinnen-Qualifizierung einen wichtigen Grundstein für werdende Praxisausbilder:innen legt.

In kaum einem Ausbildungs- und Arbeitsbereich ist die Zusammensetzung der Auszubildenden so vielfältig und heterogen wie in der Pflege.

Und nur in den wenigsten Ausbildungen werden moderne berufspädagogische Prinzipien wie Kompetenz-, Subjekt- und Situationsorientierung so konsequent zu zentralen Säulen der Ausbildung gemacht, wie in der generalistischen Pflegeausbildung. Zumindest auf dem Papier.

Es geht also für Praxisanleiter:innen um nicht weniger als eine kunterbunte Gruppe von Auszubildenden oder Einzuarbeitenden zu begleiten, die mit ganz verschiedenen kulturellen Prägungen und Sozialisationen, mit unterschiedlichen Werthaltungen, oftmals Sprachbarrieren sowie ganz

verschiedenen Mustern und Gewohnheiten, bspw. im Umgang mit Hierarchie, in der Offenheit in der Kommunikation oder in Aspekten wie Kritik(fähigkeit), in die Ausbildung startet. Und dieses Lernen soll, so die didaktischen Empfehlungen zu den Ordnungsmitteln, selbstorganisiert gestaltet sein.

Um diesen Herausforderungen und Ansprüchen zu begegnen ist es hilfreich, Praxisanleiter:innen von Anfang in der Praxisausbilder:innen-Qualifizierung die Chance zu geben, ihre Haltung, Rolle und Kompetenzen auszuprägen, die ihnen hierbei helfen.

So geschieht es in der Praxisanleiter:innen-Ausbildung bei unserem Partner Bildungszentrum Wohlfahrtswerk Stuttgart. Eine Grundidee: Konsequenterweise die Themen aufgreifen, für die es hilfreich ist, sie tatsächlich ganz von Grund auf aufzubauen vor dem Hintergrund sich dynamisch verändernder Lern- und Arbeitswelten in der Pflege.

In diesem Zusammenhang hat sich im Bildungszentrum das Modul „Selbstorganisiertes Lernen kultursensibel gestalten“ als fester Bestandteil in der Praxisausbilder:innen-Qualifizierung etabliert.

Das erste Unterrichtskonzept dazu beruhte auf Erkenntnissen und praktischen Instrumenten aus dem Konzept „EiKu – Einarbeitung kultursensibel gestalten“. Das Bildungszentrum, das auf das EiKu-Konzept aufmerksam geworden war und es als vielversprechenden Ansatz empfunden hatte, beauftragte die GAB daraufhin, diesen Teil der Qualifizierung durchzuführen. Nach mehreren Durchläufen wurde klar, dass der Fokus auf kultursensible Einarbeitung aus seiner Engführung geweitet werden kann auf selbstorganisiertes Lernen im interkulturellen Kontext (in Ausbildung, Einarbeitung, Weiterbildung). Für die Erweite-

Viele verschiedene Blumen ergeben einen Strauß. (Islamisches Sprichwort)



Die Lernsituation wurde auf Konzepte aus der Lernprozessbegleitung, ELSa – Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen und Arbeits- und Lernaufgaben unseres Angebots „Lernen in der Pflegepraxis – Neue Lernansätze für die generalistische Pflegeausbildung“ zurückgegriffen.

Seither heißt dieser Quali-Baustein „Selbstorganisiertes Lernen kultursensibel gestalten“. Das handlungsorientierte Modul besteht aus einem Präsenz-Workshop und einem variabel in Präsenz oder digital stattfindenden Follow-Up Workshop.

Es folgt dem Prinzip „Praxis vor Theorie“, so wird nicht erklärt, was „Kultur“ ist bzw. sein könnte oder eine Definition von selbstorganisiertem Lernen vorgelegt, um dann eine theoretische Verbindung der beiden Themen herzustellen. Sondern den Teilnehmenden wird stark die Möglichkeit gegeben, ihre vielfältigen und spannenden Erfahrungen zu Ausbildungs- und anderen Arbeits- und Lernsituationen und vor allem die damit verbundenen Fragestellungen einzubringen, zu konkretisieren und zu diskutieren. Von dieser Basis aus erfolgt dann auch eine theoretische Annäherung an den Kulturbegriff. Ähnlich beim „selbstorganisierten Lernen“: die Teilnehmenden werden hier in eine konkrete Lernerfahrung gebracht, in der sie selbst eine komplexe, reale Aufgabe lösen – und danach reflektieren, wie es ihnen damit ging, wie sie vorgegangen sind und was das aus Ihrer Sicht mit „selbstorganisiertem Lernen“ zu tun hatte. Auf dieser Basis werden Prinzipien selbstorganisierten Lernens aus

dem eigenen Erleben der Teilnehmenden abgeleitet.

Anschließend wird den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, zu folgenden „Schlüsseln“ für die Gestaltung kultursensiblen Lernens ganz konkrete Werkzeuge und Instrumente kennenzulernen:

1. Verständigung und Dialog
2. Orientierung und Systematik schaffen
3. Einarbeitungsprozess gemeinsam planen und auswerten

Diese konkreten Praxistools sollen die Teilnehmenden inspirieren für einen Auftrag, den sie sich bis zum Follow-Up, das einige Wochen später stattfindet, selbst geben: ein „kleines individuelles Praxislernprojekt“ zu überlegen, durchzuführen und zu reflektieren, in dem sie eine Arbeits-Lernsituation kultursensibel und stärker i.S.v. selbstorganisiertem Lernen gestalten.

Dieser Transferschritt ermöglichte den werdenden Praxisanleiter:innen (weitere) Lernerfahrungen in der didaktischen Planung und Begleitung von Lernsituationen in ihrem heterogenen Umfeld und führte in den Follow-Up Workshops zu spannenden Kurzpräsentationen und Diskussionen.

Gelingt es werdenden Praxisanleitenden zunehmend, ihre Lernenden individuell zu begleiten, ihre Verschiedenartigkeit dabei als Stärke zu fassen und damit der Vielfalt Brücken zu bauen, starten sie – so eine Beobachtung – hochmotiviert und –engagiert in ihre Tätigkeit als Praxisanleiter:in. Sie werden kreativ und finden mit Freude neue Möglichkeiten.

Weitere Infos zu dem Praxisanleiter:innen-Kurs finden Sie unter: <https://www.wohlfahrtswerk.de/bildungszentrum>

Und unter:



GAB-Ansprechpartner: **Nicolas Schrode**



# Doppeldecker

## Menschen und Organisation lernen Selbstlernen

In den Monaten Mai bis August dieses Jahres haben wir unter dem Titel „Selbstlernen gestalten“ eine maßgeschneiderte Qualifizierung für Ausbilder:innen der Deutschen Rentenversicherung entwickelt und erfolgreich in zwei Pilotgruppen durchgeführt. Ziel der Pilotdurchführung war einerseits, die Teilnehmenden zu befähigen, Selbstlernprozesse für ihre eigenen Lernenden effektiv zu gestalten und zu begleiten. Der Pilot war darüber hinaus der Startpunkt, um ein gemeinsames Verständnis von selbstorganisiertem Lernen in allen Ausbildungsbereichen zu etablieren und nachhaltig zu verankern.

### Selbstlernprozesse begleiten – eine Lernreise im Doppeldecker

Die Besonderheiten und Herausforderungen eines selbstverantworteten und selbstorganisierten Lernens konnten die Teilnehmenden in unserer Qualifizierung am eigenen Beispiel erleben. In einem dreimonatigen Zeitraum arbeiteten die insgesamt 20 Ausbilder:innen in zwei Pilotgruppen an selbst gewählten Praxisprojekten, die sie entlang von Selbstlernaufgaben kontinuierlich weiterentwickelten. Dabei erlebten sie hautnah, was es bedeutet, ein Lernprojekt passend zu den eigenen Lernzielen auszuwählen, sich inhaltlich einzuarbeiten und es selbstständig zu bearbeiten sowie die Lernerfahrungen intensiv zu reflektieren. Sie erfuhren, wie anspruchsvoll selbstorganisiertes Lernen sein kann, aber auch, wieviel individueller Mehrwert drinsteckt, der sich manchmal erst bei aufmerksamer Betrachtung in seiner Fülle zeigt.

### Aufbau der Qualifizierung

Der Prozess wurde in vier halbtägige Online-Workshops unterteilt, um das Lernen so praxisnah und so flexibel wie möglich zu machen. Die Workshops boten Raum für fachliche Impulse und waren Treffpunkt für den Austausch und die gemeinsame Reflexion. So entstand ein intensiver Dialog über die Herausforderungen und Erfolge im selbstorganisierten Lernen.

Zwischen den Workshops arbeiteten die Ausbilder:innen selbstständig an ihren Praxisprojekten. Die strukturierten Selbstlernaufgaben unterstützten die Teilnehmenden dabei, die Impulse aus den Workshops direkt in die Praxis zu übertragen. Für die Bearbeitung der Aufgaben waren etwa 1,5 bis 2 Stunden pro Woche vorgesehen, was den Teilnehmenden zu einem dosierten, aber kontinuierlichen Transfer des Erlernten in ihre berufliche Praxis verhalf.

Ein zentraler Bestandteil der Qualifizierung war die Reflexion: Projektbegleitend werteten die Teilnehmenden ihre eigenen Lernerfahrungen aus. Sie reflektierten darüber, welche Ansätze und Methoden im Selbstlernen gut funktionierten und was sie für die Lernprozesse ihrer eigenen Auszubildenden daraus ableiten können. Natürlich sahen die Ausbilder:innen Unterschiede zwischen ihrem eigenen Lernprozess und den Selbstlernprozessen, die sie für ihre Auszubildenden konzipierten. Die fixen Ziel- und inhaltlichen Vorgaben der Ausbildungsordnung und der gelebten Ausbildungspraxis wirken tendenziell einschränkend. Eine gewisse zeitliche und örtliche Flexibilität in Verbindung mit der zunehmend selbstverständlichen Nutzung digitaler Medien und Tools bietet Potenzial für Selbstlernen in der Ausbildung. Diese und andere Erkenntnisse wurden in einer abschließenden Reflexion der Projekte auf den Punkt gebracht.

## Ein Modell für selbstorganisiertes Lernen

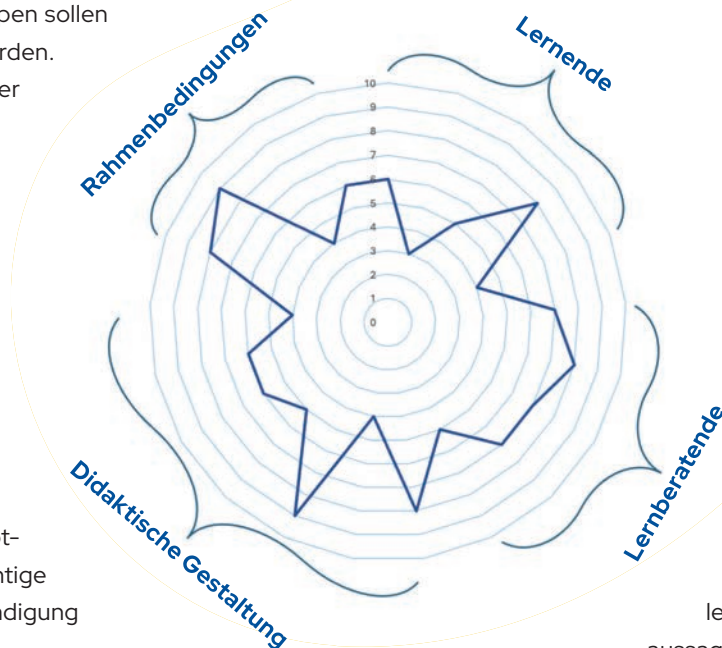
Die Erfahrungen aus den Pilotgruppen dienen nun als Grundlage, um ein dauerhaftes Bildungsangebot für Ausbilderinnen und Ausbilder zu schaffen, mit dem selbstorganisiertes Lernen nachhaltig etabliert werden kann.

Aber die Ergebnisse der Pilotgruppen sollen auch darüber hinaus genutzt werden.

Es ist ein ausdrücklicher Wunsch der Gesamtorganisation, zu einem gemeinsamen Verständnis für selbstorganisiertes Lernen in allen Ausbildungsbereichen zu kommen. Eine Verständigung auf ein gemeinsames Verständnis gelingt nicht im luftleeren Raum, sondern stützt sich auf konkrete Erfahrungen mit selbstorganisiertem Lernen, idealerweise auf gemeinsam gemachte Erfahrungen. Der Pilotdurchgang stellt somit eine wichtige Erfahrungsquelle für die Verständigung dar.

Eine weitere Voraussetzung für den Verständigungsprozess ist, dass man das, worüber man sich verständigen will, genau und prägnant zum Ausdruck bringt. Hierfür haben wir ein Modell des Selbstlernens entwickelt, das die entscheidenden Faktoren für selbstorganisiertes Lernen beschreibt. Wir haben über 20 Faktoren identifiziert, die sich in vier Gruppen einteilen lassen: Wir unterscheiden Faktoren, die (1.) auf Seiten der Lernenden liegen, (2.) auf Seiten der Lehrenden, (3.) in der didaktischen Gestaltung und (4.) in den Rahmenbedingungen für das Lernen. Jeder dieser Faktoren kann für ein konkretes Bildungsangebot in unterschiedlicher Ausprägung vorliegen, um das Modell zugleich zu einem Instrument zu machen, mit dem der Grad der Selbstorganisation von Lernprozessen erfasst werden kann, haben wir jeden Faktor in unterschiedlichen Ausprägungsgraden beschrieben. Wir differenzieren fünf Ausprägungsgrade, um klare Abstufungen zu haben, ohne das Instrument zu überfrachten. Grafisch wird der Grad an Selbstorganisation eines Bildungsangebots in Form eines Netzdiagramms abgebildet, so dass eine leicht erfassbare und anschauliche Darstellung entsteht. In dieser Form lässt sich sowohl der Ist-Zustand, aber auch ein angestrebter Zielzustand über-

**Grad der Selbstorganisation  
für ein beispielhaftes  
Bildungsangebot**



blicksartig darstellen. Die konkreten und aussagekräftigen Beschreibungen der Faktoren-Ausprägungen sorgen für die Differenzierung des Bildes.

Für dieses Modell des Selbstlernens und für die Beschreibung der relevanten Faktoren in unterschiedlichen Ausprägungsgraden greifen wir unter anderem auf Vorarbeiten aus unserem Forschungs- und Entwicklungsprojekt ELSa – Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen – zurück und arbeiten unser dort entwickeltes Verständnis weiter aus. Darüber hinaus ist, wie oben dargestellt, mit dem Netzdiagramm auch ein Instrument entstanden, das Organisationen helfen kann, eine eigene Standortbestimmung zum Selbst(organisierten)Lernen zu betreiben, eine Zielvision zu entwickeln und in weiterer Folge Entwicklungsfelder zu bestimmen. So kann ein Organisationsentwicklungsprozess hin zu mehr Selbstlernen in der Organisation sehr viel zielgerichteter ausgestaltet werden.

GAB-Ansprechpartnerinnen:

**Barbara Burger und Kristina Horn**



# Lernreise

## Selbstständig aber nicht alleine Lernprozessbegleiter:in werden

Wie man lernt zu tun, was man noch nicht kann, indem man tut, was man noch nicht kann und dabei begleitet wird.

In der GAB bewegt uns schon lange die Frage, wie man Lernprozessbegleiter:innen wirksam qualifizieren kann. Der Maßstab ist stets, wie es gelingen kann, angehenden Lernprozessbegleiter:innen eine eigene herausfordernde Lernerfahrung zu ermöglichen, bei der sie begleitet werden. Das heißt, sie erleben zu lassen, wie es sich anfühlt, wenn man lernt, indem man selbstständig tut. Vielfältige Ansätze hierzu haben wir erfolgreich in Qualifizierungskonzepten umgesetzt: So zum Beispiel für die Bundesagentur für Arbeit in einem Blended-Learning-Format, in unseren offenen Seminaren im Rahmen der Fortbildung zum/zur Gepr. Aus- und Weiterbildungspädagoge/in bzw. Gepr. Berufspädagoge/in, aber auch in Unternehmen, die eine Modernisierung ihrer Ausbildungsmethoden zum Ziel hatten. Dabei ist stets das Kernanliegen der Lernprozessbegleitung im Fokus: Menschen dabei zu begleiten, das zu lernen, was sie erst lernen wollen/sollen zu tun. Wenn also in einem Unternehmen Lernprozessbegleitung als Ansatz zur Begleitung von arbeitsintegrierten Lernprozessen eingeführt werden soll, müssen Menschen qualifiziert werden, die als Lernprozessbegleiter:innen Lernprozesse gestalten und begleiten. Dies lernen sie, in dem wir sie dabei begleiten, Lernprozesse zu gestalten und zu begleiten. Sie lernen also zu tun, was sie noch nicht können, indem sie tun, was sie noch nicht können. Den vielfältig hierzu erprobten Ansätzen fügen wir nun einen weiteren hinzu: Eine Lernreise zur Lernprozessbegleitung

### Etappen einer Lernreise – von der Reisevorbereitung bis zum gemeinsamen Reiseabschluss

Seit Frühjahr 2024 begleiten wir die Ausbilderinnen und Ausbilder eines Unternehmens aus der Medizintechnik auf ihrer Lernreise zur Lernprozessbegleitung.



Die Reise startet mit einer **„Reise-Einstimmung“** in Form eines digitalen Kick Off.

Dieser dient dem Kennenlernen aller Mitreisenden, sprich aller Mitlernenden, sowie dem Kennenlernen der Reiseleitung, des/der Trainer:in/Lernprozessbegleiter:in. Die Teilnehmenden werden auf die Reise eingestimmt und mit Informationen zum Reiseverlauf, also den gemeinsamen Haltepunkten in Form von Workshops in Präsenz und digital, informiert.

Eine **„individuelle Reisevorbereitung“**, in der die Teilnehmenden eingeladen sind, sich entlang eines Kompetenzanforderungsprofils für Lernprozessbegleiter:innen zu reflektieren und eigene Lernanliegen in den Fokus zu rücken, mündet in den **„individuellen Reiseauftakt“**. Dies ist der Start der Lernprozessbegleitung mit jeder/jedem Teilnehmenden flankierend zur Lernreise. In einem Erstgespräch werden die Lernanliegen, die die Teilnehmenden während der Lernreise bearbeiten wollen, konkretisiert. Es werden erste Erkundungsaufgaben passgenau zu diesen Lernanliegen herausgearbeitet. Erkundungsaufgaben beziehen sich dabei auf den konkreten Lernbedarf. Beispielsweise hat ein:e Lernende:r das Anliegen, in seiner Gesprächsführung die Selbstreflexion seiner Lernenden durch passende Fragetechniken in Lerngesprä-



chen mehr anzuregen. Dann kann eine Erkundungsaufgabe sein, zunächst die in der Vergangenheit gestellten Fragen und deren Wirkung zu reflektieren. Eine weitere Erkundungsaufgabe kann sein, Fragetechniken zu recherchieren, die die Selbstreflexion anregen. Dabei achten die Lernbegleiter:innen darauf, dass sich diese Erkundungsaufgaben gut mit den in den Präsenz- und online Workshops vorgesehenen Inhalten verweben und den Lernenden hilfreiche zusätzliche Impulse für ihr Lernen während der gesamten Lernreise geben. Das bedeutet für obiges Beispiel, dass es im Rahmen der Workshops weitere Impulse zum Thema Fragetechniken geben wird. Diese können in die Arbeit am eigenen Lernbedarf einbezogen werden. Desweiteren werden im Erstgespräch die Praxisprojekte betrachtet und im Detail abgestimmt. Die Praxisprojekte bilden das Herzstück der Reise und sind individuell auf die Lernanliegen der Reisenden abgestimmt. Der individuelle Reiseauftakt führt also dazu, dass alle Teilnehmenden mit einem konkreten (Lern-)ziel sowie mit einer konkreten Idee zur Umsetzung in die Lernreise starten.



Es folgt der **„Orientierungsworkshop“** als gemeinsamer Reiseauftakt. Dieser Präsenzworkshop legt die Grundlagen der Lernprozessbegleitung in vielfältigen Erfahrungsübungen,

Gruppenarbeitssequenzen sowie mit lerntheoretischen Grundlagen. Durch die im Vorfeld geführten Erstgespräche bringen die Teilnehmenden bereits eigene Erfahrungen zur Lernprozessbegleitung mit. Diese werden intensiv ausgewertet, um hieraus wesentliche Achtungspunkte für die eigene Haltung als Lernprozessbegleiter:in abzuleiten. Schon während des Workshops sind die Teilnehmenden angehalten, die vielversprechendsten Impulse aus einzelnen thematischen Sequenzen auf ihre Praxisprojekte zu übertragen.



Nun folgt eine Phase, in der sich Lernzeiten als **„individuelle Erfahrungstouren“** mit **„gemeinsamen Zwischenstopps“** in Form von eintägigen digitalen

Workshops abwechseln. Die Teilnehmenden arbeiten an ihren Praxisprojekten und werden dabei durch Lernaufgaben unterstützt, die sie strukturiert durch die Planungsschritte für eine Lernprozessbegleitung führen. Gleichzeitig lassen die Lernaufgaben aber auch möglichst viel Freiraum für eine kreative Projektgestaltung. Die gemeinsamen Zwischenstopps dienen der Reflexion des Projektfortschritts und es werden weitere Aspekte der Lernprozessbegleitung bedarfsorientiert vertieft. Begleitend finden Zwischengespräche im Rahmen der individuellen Lernprozessbegleitung mit

allen Teilnehmenden statt. Hier können subjektive Entwicklungsfragen, Hürden und Herausforderungen auf der Lernreise oder aus dem Arbeitsalltag besprochen und bearbeitet werden. So gelingt es bestmöglich, jede:n einzelne:n Lernende:n während der gesamten Lernreise im Blick zu haben und ihm bzw. ihr gerecht zu werden.



Der **„gemeinsame Reiseabschluss“** in Form eines zweitägigen Abschlussworkshops liegt noch vor uns. Hier werden alle Teilnehmenden im Beisein ihrer Führungskräfte ihre Praxisprojekte sowie ihre Umsetzungserfahrungen präsentieren. Pro Reisegruppe gibt es bis zu zwölf Projekte, die sehr unterschiedlich aussehen können. Beispiele sind: Neugestaltung von Lehrgängen, 1-zu-1 Begleitung von Auszubildenden bei der Bearbeitung von realen Arbeitsaufgaben, oder Führen von Lerngesprächen in schwierigen Ausbildungssituationen. Im Abschlussworkshop soll diese Vielfalt wahrgenommen werden, und es sollen Ideen für weitere Projekte entstehen. Mit den praktischen Beispielen nimmt die Vision einer Ausbildung im Sinne der Lernprozessbegleitung konkrete Gestalt an und es entsteht ein gemeinsames, standortübergreifendes Verständnis der Vision.

## Ein erstes Fazit von unterwegs

Wir erleben die individuelle Lernprozessbegleitung für jede:n Teilnehmende:n als eine wertvolle und sehr zielführende Form der Begleitung. Durch die Einzelgespräche lernen wir die Teilnehmenden individuell kennen und können sie mit ihrer Neugier auf etwas Neues, aber auch mit ihren Bedenken und Fragen zur Umsetzung abholen. Indem wir die individuellen Bedarfe ganz am Anfang erfassen, gelingt es, die Workshops sowie die Lernaufgaben auf die Bedürfnisse der „Reisenden“ anzupassen und zu fokussieren.

Die Praxisprojekte laden die Teilnehmenden dazu ein, alle Anregungen, Impulse und Inhalte zur Lernprozessbegleitung direkt auf ihre Praxis zu beziehen und somit gleich auf Praxistauglichkeit hin zu überprüfen.

Wir sind gespannt, welche weiteren Ausblicke uns die Lernreisen bringen werden, die wir auch im kommenden Jahr noch begleiten werden.

GAB-Ansprechpartnerinnen:

**Barbara Burger und Kristina Horn**



# Lernprozessbegleitung wirkt!

## Ergebnisse einer wissenschaftlichen Studie

**M**acht Lernprozessbegleitung in der Einarbeitung von neuen Mitarbeitenden und beim Transfer von Qualifizierungsinhalten in der Arbeitsalltag bezüglich des Kompetenzerwerbs einen signifikanten Unterschied? Dieser Frage ist in den letzten Jahren eine sehr umfangreiche wissenschaftliche Wirkungsstudie der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) nachgegangen.

Seit 2012 ist Lernprozessbegleitung – unter dem Namen individuelle Lernbegleitung, kurz iLB – fester Bestandteil der Weiterbildung bei der Bundesagentur für Arbeit (BA). Rund 800 ausgebildete Lernbegleiter:innen unterstützen ihre Kolleg:innen in den Agenturen, Jobcentern und anderen Dienststellen der BA bei selbstgewählten Lernvorhaben in der Arbeit, bei der Einarbeitung in neue Bereiche und Aufgaben und beim Transfer von Neugelerntem in die eigene Arbeit. Die GAB München hat die Qualifizierung sowie den mit der Einführung der iLB verbundenen organisationalen Lernprozess intensiv begleitet.

### Fragestellungen der Studie:

- Ist durch den Einsatz der iLB eine im Vergleich stärker fundierte und nachhaltigere Kompetenzausprägung gewährleistet als ohne die Verwendung einer iLB?
- Fokus: Einarbeitungsprogramme (neu eingestellte Mitarbeitende sowie Stellenwechselnde in der BA)
- Fokus: Zertifikatsprogramm „Professionelle Beratung“ der HdBA (Weiterbildung für Mitarbeitende der BA)
- Welchen Nutzen hat die iLB aus Sicht der Beschäftigten?
- Welche Kompetenz(-dimensionen) können sich durch die iLB besonders entwickeln?
- Welche Rahmenbedingungen fördern arbeitsplatznahes Lernen?

Nathanael Opitz, Prof. Dr. Thomas Freiling und Prof. Dr. Ralph Conrads von der HdBA erhielten 2018 den Auftrag, den Transfererfolg und dabei insbesondere die Art und das Ausmaß von Verhaltens- und Kompetenzveränderungen bei Mitarbeitenden, die die iLB in Anspruch genommen haben, wissenschaftlich zu untersuchen. Seit Mitte 2024 liegen die finalen Ergebnisse eines sehr umfassenden, quantitativen und qualitativen Erhebungsverfahrens verbindenden Forschungsprozesses vor.

Die Wissenschaftler der HdBA haben es sich dabei alles andere als leicht gemacht. Ziel war es, mit Instrumenten einer quantitativen Kompetenzmessung Wirkungen der iLB zu untersuchen. Dazu wurde eine Interventionsgruppe (Mitarbeitende mit iLB-Inanspruchnahme) und eine Kontrollgruppe (Mitarbeitende ohne iLB-Inanspruchnahme) zu

Kollab  
Online

Qualifizierung  
Schwerpunkt  
iLB

Weiterbildungs-  
tage

Qualitätssic-  
mit TL A

Qualifizie-  
der TL A





Die individuelle Lernbegleitung (iLB) bei der Bundesagentur für Arbeit (BA) hat System

drei unterschiedlichen Zeitpunkten miteinander verglichen. Rund 2.200 Mitarbeitende sind dabei in die Studie mit aufgenommen worden. Mit Hilfe von qualitativen Interviews wurden außerdem begleitend Faktoren identifiziert, die die Inanspruchnahme der iLB und deren Wirkung befördern oder behindern.

## Ergebnisse der Wirkungsstudie

Die Ergebnisse können sich sehen lassen: So zeigt die Studie eine sehr hohe Zufriedenheit der Mitarbeitenden, die die iLB in Anspruch genommen haben, mit der Wirksamkeit des Instruments. Rund 88% der Mitarbeitenden, die die iLB im Rahmen ihrer Einarbeitung in Anspruch genommen haben, haben vor, die Lernbegleitung auch in Zukunft in Anspruch zu nehmen. Der individuelle Ansatz, die Offenheit für vielfältige Lernthemen und die Praxisnähe machen sie zu einer sehr effektiven Lernform im Kanon der Weiterbildungsinstrumente der BA.

Messbare Effekte bei der Kompetenzentwicklung ließen sich in der Studie nicht zuletzt für überfachliche Kompetenzen aus den Bereichen der personalen und sozialen Kompetenzen und der Methodenkompetenzen beschreiben. Insbesondere beim Zuwachs der Kompetenzen Belastbarkeit und Selbstorganisation ließen sich statistisch signifi-

### Verbindende Prinzipien:

**Lernen findet in der Arbeit statt**

**Lernende gestalten den Lernprozess selbstorganisiert**

**Lehrende begleiten statt zu unterrichten**

fikante Unterschiede zwischen den Mitarbeitenden, die die iLB im Rahmen der Einarbeitung in Anspruch genommen haben und denen ohne iLB-Begleitung feststellen. Beide Kompetenzbereiche spielen in einer modernen Arbeitswelt eine Schlüsselrolle bei der Agilität und dem Erfolg von Unternehmen, lassen sich gleichzeitig aber nur sehr unzureichend durch klassische Qualifizierungsformate adressieren, da sie weniger mit Wissensinhalten als viel mehr mit konkreten Verhaltensweisen der Mitarbeitenden im Arbeitsalltag in Beziehung stehen.

Schließlich zeigten sich bei der Befragung von Mitarbeitenden, die die iLB im Rahmen eines großen Qualifizierungsprogramms zur Steigerung der Beratungskompetenz in Anspruch genommen haben, deutlich positive Wirkungen bezüglich des Transfers des Gelernten – eine der großen oft ungelösten Herausforderungen der betrieblichen Weiterbildung bis heute. So konnte bei rund knapp der Hälfte der Befragten ein positiver bzw. sehr positiver Effekt der iLB auf den Transfer von Qualifizierungsinhalten in den Arbeitsalltag festgestellt werden. Dies mag auf den ersten Blick nicht viel erscheinen, vergleicht man die Zahlen aber mit ähnlichen Studien in Bezug auf formale Bildungsangebote, bei denen der Transfererfolg deutlich geringere Werte aufweist, wird klar, welchen wichtigen Beitrag für eine wirksame Weiterbildung die iLB hier liefert.

Damit die iLB ihr Potential voll entfalten kann, bedarf es laut der Studienergebnisse aber auch bestimmter organisationaler Rahmenbedingungen. Hierbei kommt den Führungskräften eine entscheidende Bedeutung zu, die einerseits die Lernfreundlichkeit der Tätigkeitsbedingungen bestimmen, zum anderen Lernprozesse im Team anstoßen bzw. selbst die iLB in Anspruch nehmen können. Insbesondere die Bereitstellung der zeitlichen Ressourcen für die iLB sowie die Förderung einer offenen Lernkultur im Team sind laut der Studie zentrale Instrumente, mit denen Führungskräfte die Nutzung wie auch die Wirksamkeit der iLB vor Ort in den Dienststellen befördern können.

### Publikation zum Veränderungsprozess

Die endgültigen Ergebnisse ihrer Wirkungsstudie beschreiben Nathanael Opitz, Prof. Dr. Thomas Freiling und Prof. Dr. Ralph Conrads in einem Beitrag im Rahmen einer Publikation, die die GAB München in den letzten Monaten in Zusammenarbeit mit der Bundesagentur für Arbeit zusammengestellt hat und die in den nächsten Monaten erscheinen wird. Unter dem Titel „Agiles Lernen in der Arbeit - die individuelle Lernbegleitung als Weiterbildungsinstrument der Bundesagentur für Arbeit“ gibt der Herausgeberband einen Einblick in die Vielfalt der Entwicklungen, die im Kontext der individuellen Lernbegleitung bei der BA in einem nun mehr 12-jährigen Veränderungsprozess entstanden sind und umgesetzt wurden.

Die Vielzahl der Beiträge in diesem Band verdeutlicht: Die individuelle Lernbegleitung bei der BA hat System, und die damit verbundenen Innovationen gehen weit über den



engen Kontext der Lernprozessbegleitung hinaus. Gleichzeitig haben alle dargestellten Veränderungsansätze drei zentrale Punkte gemeinsam: Sie verlagern das Lernen raus aus den Seminarhäusern rein in die Arbeitsprozesse vor Ort, sie ermöglichen es den Lernenden, ihren eigenen Lernprozess selbstorganisiert und individuell zu gestalten und sie betonen die Rolle der Lehrenden als Begleitende und Lernunterstützende, weg von den klassischen Trainer:innen-Rolle als Fachexpert:in und Unterweiser:in.

Das Erscheinen der Publikation ist gegen Ende des Jahres geplant, sie wird unter der Adresse [www.gab-muenchen.de/agileslerneninderarbeit](http://www.gab-muenchen.de/agileslerneninderarbeit) kostenlos downloadbar sein. Ebenfalls unter dieser Adresse können Sie sich bereits heute vormerken lassen, so dass wir Sie beim Erscheinen der Publikation zeitnah informieren können.



GAB-Ansprechpartner:innen:

**Jost Buschmeyer, Nathalie Kleestofer-Kießling**



<sup>1</sup> Vgl. Opitz, Nathanael / Freiling, Thomas, / Conrads, Ralph (2024 i.E.): Wie wirkt die individuelle Lernbegleitung? In: Buschmeyer, Jost / Kleesstorfer-Kießling, Nathalie, / Weiß, Raphaela (Hrsg.): Agiles Lernen in der Arbeit. Die individuelle Lernbegleitung als Weiterbildungsinstrument der Bundesagentur für Arbeit. Bielefeld. S. 160 – 177.



### Josef Walter

Ende März 2024 hat unser langjähriger geschäftsführender Vorstand Josef Walter in den verdienten Ruhestand gewechselt. Jupp, wie er sich aufgrund seiner nordrhein-westfälischen Herkunft nennen lässt, ist 2006 zur GAB gestoßen und sollte uns ursprünglich beim Thema Marketing unter die Arme greifen. Dass es nicht so einfach ist, Sozialwissenschaftler:innen dazu zu bringen, in verständlichen und marktfähigen Angeboten zu sprechen, ist ihm relativ schnell klar geworden. Als wir 2008 unseren Support personell neu aufstellen mussten, war Jupp darüber hinaus dazu bereit, als Geschäftsführer zu fungieren.

Was Jupp seitdem in Sachen Struktur, Prozesse und Professionalität für die GAB geleistet hat, könnte eine eigene Ausgabe der GAB Linien füllen. Er hat nicht nur die Basis dafür gelegt, dass neben dem inhaltlichen auch der wirtschaftliche Erfolg der GAB München einen Platz als relevante Kategorie in der Unternehmensteuerung finden konnte. Sondern er hat uns auch unermüdlich dabei unterstützt, Entscheidungen, die wir einmal getroffen haben, die Verbindlichkeit zuzugestehen, die sie verdient haben. Beides waren wesentliche Katalysatoren für den gelungenen Generationswechsel in der GAB.

Was Jupp dabei auszeichnet, ist seine beharrliche und unverkrampte Bereitschaft, nach Lösungen zu suchen, die für alle Beteiligten funktionieren, seine große Fähigkeit, in Prozessen zu denken und diesen Leben und Kraft zu verleihen. Sein feinsinniger Humor und seine entwaffnende Freundlichkeit haben ihn zu einem geschätzten Ansprechpartner nicht nur für Kolleg:innen, sondern auch für Kund:innen der GAB aus den unterschiedlichsten Bereichen gemacht.

Wir verdanken Jupp sehr viel und vermissen seine Gestaltungsfreude und seinen Sachverstand schon heute. Daher freuen wir uns, dass er uns auch weiterhin als kompetenter Ratgeber zur Verfügung steht – soweit es seine Reiselust, seine Liebe zu den Bergen und die Neugier auf die vielen schönen Ecken Europas zulassen.



## Impressum

### Herausgeber:

GAB München – Gesellschaft für Ausbildungsforschung  
und Berufsentwicklung eG  
Lindwurmstr. 41-43 • D-80337 München

**Telefon:** 089. 244 17 91-0

**Fax:** 089. 244 17 91-15

**E-Mail:** [info@gab-muenchen.de](mailto:info@gab-muenchen.de)

### Redaktion:

Jost Buschmeyer, Stephanie Juraschek

### Gestaltung:

Sabine Gasser • Gestaltung  
[www.sabinegasser.de](http://www.sabinegasser.de), Hamburg

**Auflage:** 2.500



Im Internet finden Sie weitere Informationen über laufende  
Projekte und aktuelle Angebote: [www.gab-muenchen.de](http://www.gab-muenchen.de)