

ProfNet PlagiatService

-Prüfbericht-



für
Prof. Dr. Martin Allespach

Münster, den 31.10.2018

ProfNet PlagiatService - Zusammenfassung

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

2

• Autor	Prof. Dr. Martin Allespach	
• Titel	Betriebliche Weiterbildung als ...	
• Typ	Habilitation	
• Abgabetermin	15.12.2003	
• Hochschule		
• Fachbereich		
• Studiengang		
• Fachrichtung	Bildungswissenschaften	
• 1. Gutachter		
• 2. Gutachter		
• Prüfdatum	30.10.2018	
• Dateigröße	699.869	• Abbildungsverzeichnis <input type="checkbox"/>
• Seiten	252	• Abkürzungsverzeichnis <input type="checkbox"/>
• Absätze	783	• Anhang <input type="checkbox"/>
• Sätze	4.443	• Eidesstattliche Erklärung <input type="checkbox"/>
• Wörter	79.438	• Inhaltsverzeichnis <input checked="" type="checkbox"/>
• Zeichen	566.088	• Literaturverzeichnis <input checked="" type="checkbox"/>
• Abbildungen	0	• Quellenverzeichnis <input type="checkbox"/>
• Tabellen	0	• Stichwortverzeichnis <input type="checkbox"/>
• Fußnoten	37	• Sperrvermerk <input type="checkbox"/>
• Literatur	11	• Symbolverzeichnis <input type="checkbox"/>
• Wörter (netto)	75.232	• Tabellenverzeichnis <input type="checkbox"/>
		• Vorwort <input checked="" type="checkbox"/>

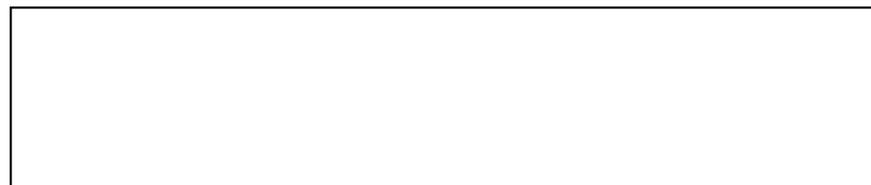
Analysetyp	Indizien
• Bauernopfer-Absatz	5
• Bauernopfer-Satz	33
• Bauernopfer-Wort	14
• Bauernopfer-Zitat	4
• Eigenplagiat	193
• Zitat-Veränderung	59
Anteil Fremdtexthe (netto): 6 % (4.638 von 75.232 Wörtern)	
• Phrase-allgemein	209
• Phrase-fachspezifisch	22
• Zitat-Fremdtext-ohne Quelle	119
• Zitat-Fremdtext-vollständig	3
• Zitat-im Text-ohne Quelle	237
• Zitat-im Text-vollständig	4
Anteil Fremdtexthe (brutto): 24 % (19.359 von 79.438 Wörtern)	

● 56% Gesamtplagiatswahrscheinlichkeit

Alle Ergebnisse dieses Reports werden von der Software automatisch berechnet, so dass alle Angaben jeweils den Stand der Software-Entwicklung wiedergeben.

ProfNet PlagiatService - Ergebnis Textanalyse (alle Analysen)

Kriterium	Dimension	Prüfdokument	Erstprüfer	Fachbereich	Hochschule	Fachrichtung	Hausarbeiten	Seminararbeiten	Bachelor Thesen	Diplomarbeiten	Master Thesen	Dissertationen	Habilitationen	alle
Dokumente	Anzahl	1	8	14	1	21	758	695	589	4401	445	28701	204	779085
Abbildungen	Anzahl (Durchschnitt)	0	19	6	0	10	2	2	8	8	5	6	4	2
Absätze	Anzahl (Durchschnitt)	783	1466	895	1652	649	104	120	238	344	302	557	678	277
Fußnoten	Anzahl (Durchschnitt)	37	744	250	111	102	29	41	50	59	56	111	119	28
Literatur	Anzahl (Durchschnitt)	11	1	2	0	2	1	4	1	1	1	5	2	2
Sätze	Anzahl (Durchschnitt)	4443	6370	2419	5670	3121	453	504	997	1414	1293	2442	3367	901
Seiten	Anzahl (Durchschnitt)	252	390	261	438	208	30	31	71	100	91	164	174	55
Tabellen	Anzahl (Durchschnitt)	0	9	13	28	7	1	1	3	3	3	4	3	1
Wörter	Anzahl (Durchschnitt)	79438	104640	36980	115334	54579	7372	7734	15506	21993	21409	39326	52263	15109
Zeichen	Anzahl (Durchschnitt)	566088	743415	315711	808606	368657	48712	51492	106026	147410	137575	262451	356510	98636
Zitate	Anzahl (Durchschnitt)	574	580	409	711	366	66	60	92	149	149	229	316	92



Die statistischen Ergebnisse der Textanalyse des Prüfdokumentes werden mit den Ergebnissen aller analysieren Texte verglichen.

ProfNet PlagiatService - Ergebnis Textvergleich (alle Vergleiche)

PlagiatService
 Prüfbericht
 844188
 31.10.2018
 4

Kriterium	Dimension	Prüfdokument	Erstprüfer	Fachbereich	Hochschule	Fachrichtung	Hausarbeiten	Seminararbeiten	Bachelor Thesen	Diplomarbeiten	Master Thesen	Dissertationen	Habilitationen	alle
Dokumente	Anzahl	1	8	14	1	20	110	53	559	4012	457	25777	190	54550
Mischpl.-eine	Anzahl (Durchschnitt)	0	25	1	0	1	1	4	1	1	1	1	1	2
Teilplagiat	Anzahl (Durchschnitt)	0	267	5	1	20	4	6	6	7	9	13	14	13
Mischpl.-mehrere	Anzahl (Durchschnitt)	0	59	1	0	6	1	1	2	2	2	3	3	4
Zitierungsfehler	Anzahl (Durchschnitt)	0	583	2	0	9	1	6	3	3	3	5	8	4
Bauernopfer	Anzahl (Durchschnitt)	5	110	1	0	5	1	0	2	3	3	5	3	4

● **56%** Gesamtplagiatswahrscheinlichkeit

Die Textvergleichsergebnisse des Prüfdokumentes werden mit allen analysierten Texten verglichen. Die Plagiatswahrscheinlichkeit wird grob vom Programm automatisch berechnet.

Textstelle (Prüfdokument) S. 7

der Hans-Böckler-Stiftung in Düsseldorf für die Unterstützung dieser Publikation Martin Allespach Betriebliche Weiterbildung als Beteiligungsprozess Subjektive Bedeutsamkeiten als Grundlage für eine partizipative Bildungsplanung SCHÜREN 3.1.2.2 Lernen aus subjektwissenschaftlicher Perspektive 56 3.2 Beschränkungen und Möglichkeiten für expansives Lernen im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung 60 3.2.1 Lernbehinderungen in der betrieblichen Weiterbildung 61 3.2.2 Betriebliche Weiterbildung als Erweiterung subjektiver Handlungsmöglichkeiten 62 4. Beteiligung als Kriterium einer innovativen Arbeitspolitik 64 4.1 Beteiligung zwischen innovativer und repressiver Arbeitspolitik 65 4.1.1 Verortung des Partizipationsbegriffs 68 4.1.2 Partizipation im Spannungsfeld von Effizienz- und Arbeitsorientierung 69 4.1.3 Partizipation im

● 2% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

daß eine Aufgabe nicht alleine ihrer formalen Logik folgt, sondern ihre inhaltliche Spezifizierung im als bedeutsam ausgegliederten Lerngegenstand erfährt. Nur mit dieser Vervollständigung wird das Lernen im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung dem Anspruch nach Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität gerecht. Die Bedingungen "chancengleiche Bewertung" und "kooperative Belohnung " stehen in der Arbeitswelt - sofern der Belohnungsbegriff dort überhaupt für

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 24

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

5

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 9

Quellen speist und lange Zeit den Fokus vorrangig auf Fragen der allgemeinen Weiterbildung legte. Dabei kommt der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der deutschen Volkshochschulbewegung eine dominierende Rolle zu. Eine **erste Zusammenfassung** des Gegenstandsbereichs der Erwachsenenbildung liegt **mit dem von Leopold von Wiese vorgelegten Sammelwerk "Soziologie des Volksbildungswesens" von 1921 vor**. Darin wird ein Überblick über bestehende Volksbildungseinrichtungen und -Strömungen sowie über Träger der bestehen Volkshochschulen gegeben. Das heißt aber nicht, dass sich die Erwachsenenbildung/Weiterbildung darauf beschränkt hätte. Die historischen Wurzeln der Erwachsenenbildung stehen in unmittelbarem Zusammenhang von Bildung und Gesellschaft. So wurden mit der Entstehung der Arbeiterbewegung zunehmend Arbeiterbildungsvereine gegründet, in denen Erwachsenenbildung eine soziale

● **10%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

im Sinne einer Metadiskussion des Gegenstandsbereiches und des Forschungsstandes zu vergewissern, auch schon sehr frühzeitig gegeben hat. Die **erste Zusammenfassung** liegt für den deutschen Sprachbereich **mit dem von Leopold von Wiese vorgelegten Sammelwerk "Soziologie des Volksbildungswesens" von 1921 vor**. Es wurde versucht, den Begriff und die Probleme der Volksbildung zu klären und Grundzüge einer Geschichtsphilosophie der Bildung vorzulegen. Neben philosophischen und pädagogischen Ansätzen ist

- 2 Faulstich, Peter/Wiesner, Gisela/Wi..., 2001, S. 12

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

6



ProfNet

Institut für Internet-Marketing

Textstelle (Prüfdokument) S. 9

Dimension verengt wird. Außerdem ist mit der Bestimmung "betrieblich" kein scheinbar neutrales, technisches und organisatorisches System beschrieben, sondern zugleich ein sozialer und politischer Sachverhalt. Im Betrieb und in der betrieblichen Weiterbildung treffen unterschiedliche Interessen aufeinander. Die Traditionslinie einer Verbindung von Erwachsenenbildung und sozialem Engagement wurde mit Strzelewicz an die aktuelle Situation herangeführt. Vor dem Hintergrund des skandinavischen Modells der Erwachsenenbildung hat er als Protagonist wissenschaftlicher Weiterbildung seine Positionen eines demokratischen Sozialismus und seine Ideen der Aufklärung und der Menschenrechte

Textstelle (Originalquellen)

Sein pädagogisches Denken war stark beeinflusst von Ideen der Aufklärung: Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit als Perspektive und die Menschenrechte. Mit Borinski und Strzelewicz wird die Traditionslinie einer Verbindung von Erwachsenenbildung und sozialem Engagement an die aktuelle Situation herangeführt. Verloren gegangen sind in diesem Entwicklungsprozess vielfältige scheinbare Gewissheiten. Was in der Tradition der Arbeiterbildung sicher schien: ihre Perspektive des "

- 3 Peter Faulstich/Christine Zeuner: E..., 2001, S. 15

● 9% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

7

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 10

und seine Ideen der Aufklärung und der Menschenrechte eingebracht. Im Kontext des sozio-ökonomischen Entwicklungszusammenhangs in den 70er und frühen 80er Jahren verabschiedete man sich von einem rein aufklärerischen Bildungsbegriff und vollzog eine "realistische Wende". "Programmatisch eingeleitet wurde sie durch den "Strukturplan des Deutschen Bildungsrates" von 1970, in dem zum ersten Mal Bildung und Qualifikation mit der wirtschaftlichen Standortfrage in Verbindung gebracht wurde. Folgen hatte dies in begrifflicher Hinsicht (Ablösung des Bildungs- durch den Qualifikations- und Lernbegriff) sowie inhaltlich in der Hinwendung zu einer stärker zweckbestimmten, berufsbezogenen Bildung (vgl. Egbringhoff et. al. 2003:38)." (Baethge u.a. 2003, S. 8) Einen ersten Schritt von der Erwachsenenbildungs- zur betrieblichen Weiterbildungsforschung findet sich in der Auftragsarbeit von Sauer für die Volkswagenstiftung. "Dabei kommt er 1975 zu dem Ergebnis, <dass die Forschung zur Erwachsenenbildung/ Weiterbildung in den Anfängen steckt, so dass nur wenige praxisrelevante wissenschaftliche Aussagen gemacht werden können> (...). Sauer versucht zunächst mögliche und notwendige Themen der Weiterbildungsforschung zu identifizieren (...). Er verweist auf die Notwendigkeit von Theorie für forschungsleitende Fragestellungen (...). Letztlich ist das Gutachten aber ergebnislos geblieben, da es angesichts der Diffusität der Forschungsvorhaben für mögliche Forschungsförderer eher die Risiken belegt hat." (Faulstich 1998, S. 37) Berufliche und betriebliche Weiterbildung wurden erst seit den 1980er Jahren zu relevanten Themen in der wissenschaftlichen Diskussion. Die Weiterbildung vollzog sich, nach dem Muster schulischer Bildung konzipiert, lange Zeit innerhalb der herkömmlichen Bildungsstrukturen. Das

Textstelle (Originalquellen)

der Forderung "Bildung ist Bürgerrecht" von Dahrendorf (1965) zum Ausdruck kommt, wandte man sich in der politischen Umsetzung schnell ab und vollzog eine sog. "realistische Wende". Programmatisch eingeleitet wurde sie durch den "Strukturplan des Deutschen Bildungsrates" von 1970, in dem zum ersten Mal Bildung und Qualifikation mit der wirtschaftlichen Standortfrage in Verbindung gebracht wurde. Folgen hatte dies in begrifflicher Hinsicht (Ablösung des Bildungs- durch den Qualifikations- und Lernbegriff) sowie inhaltlich in der Hinwendung zu einer stärker zweckbestimmten, berufsbezogenen Bildung (vgl. Egbringhoff et al. 2003: 38). Zielsetzungen und Funktion von beruflicher Weiterbildung lagen in dieser Phase darin, früher entstandene Lerndefizite zu kompensieren, den Reservemechanismus zur Erreichung der Hochschulreife (Zweiter Bildungsweg) auszubauen

einiger Zeit eine Analyse des Forschungsstandes zur Erwachsenenbildung in Auftrag gegeben, um über eine Forschungsförderung dieses Bildungsbereichs entscheiden zu können. Der Verfasser dieser Studie kommt zu dem Ergebnis, "daß die Forschung zur Erwachsenenbildung/ Weiterbildung in den Anfängen steckt, so daß nur wenige praxis- relevante wissenschaftliche Aussagen gemacht werden können. Dies gilt sowohl hinsichtlich der Begründung für Weiterbildung als auch für die bildungspolitische Beratung aufgrund wissenschaftlicher Aussagen der

- 4 Baethge, Martin/u.a.: Anforderungen..., 2003, S. 8
- 5 Siebert, Horst (Hrsg.): Taschenbuch..., 1979, S. 20

● 0% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

8

Textstelle (Prüfdokument) S. 10

Weiterbildung wurden erst seit den 1980er Jahren zu relevanten Themen in der wissenschaftlichen Diskussion. Die Weiterbildung vollzog sich, nach dem Muster schulischer Bildung konzipiert, lange Zeit innerhalb der herkömmlichen Bildungsstrukturen. Das berufliche Lernen Erwachsener wurde **auf außerhalb der Lebens- und Arbeitspraxis angesiedeltes, formalisiertes, institutionell definiertes, "organisiertes"** (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972, S. 51) Weiterlernen eingegrenzt. Eine Breite erfuhr die Weiterbildungsdiskussion in dem von Horst Siebert 1979 herausgegebenen "**Taschenbuch der Weiterbildungsforschung**". Auf Grund von Erhebungen des "**Arbeitskreises universitäre Erwachsenenbildung**" belegen Rolf Gerhard, Wolfgang Krüger und Doris Sandbrink, dass Projekte, die das Weiterbildungsspektrum bearbeiten, im Unterschied zur Konzeption von Horst Siebert, der die Weiterbildungsforschung auf "Unterricht" fokussiert hatte, viel breiter angelegt sind. Möglicherweise deutete sich

Textstelle (Originalquellen)

eine deutliche Trennung von Arbeits- und Lebenswelt, auch wenn sowohl Arbeit als auch Privatleben deutliche Bezugspunkte für Weiterbildung abgaben. Die Einschränkung des beruflichen Lernens Erwachsener **auf außerhalb der Lebens- und Arbeitspraxis angesiedeltes, formalisiertes, institutionell definiertes** oder wie die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates formulierte "organisiertes Weiterlernen" (Deutscher Bildungsrat 1972: 51) lässt sich als bildungsstrukturelle Entsprechung zum sozio-ökonomischen Rahmen begreifen. Zwar wurde ein

- 4 Baethge, Martin/u.a.: Anforderungen..., 2003, S. 8

● **10%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

9

Textstelle (Prüfdokument) S. 10

deutete sich bereits darin ein neuer Typus **betrieblicher Weiterbildung** an, der später begrifflich unter "Kompetenzentwicklung" gefasst wurde und von einem umfassenden Verständnis von Qualifikation ausging. Neben der Fachlichkeit kamen auch überfachliche Schlüsselqualifikationen in den Blick. "Die **inhaltliche Neuausrichtung der Weiterbildung korrespondiert mit einem neuen Mischungsverhältnis von formellen, non-formalen und informellen Lernformen im Rahmen prozessorientierter Weiterbildung.**" (Baethge u.a. 2003, S. 31) Kompetenzentwicklung als neuen Typus der betrieblichen Weiterbildung begründen Baethge u.a. (2003, S. ggf.) mit dem sozio-ökonomischen Wandel seit Mitte der 80er Jahre. Als Synonym dafür stehen Beschreibungen eines Übergangs von der Industrie- zur postindustriellen Informations-, Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Auch wenn solche Typisierungen unterschiedlich bewertet werden können, dokumentieren sich darin gesellschaftliche Megatrends wie Tertialisierung, Internationalisierung, fortschreitende Informatisierung und

● 0% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

metakognitive Kompetenzen zum Gegenstand **betrieblicher Weiterbildung** bzw. Kompetenzentwicklung. Auch wenn fachliche Qualifikationen keineswegs entwertet werden, so entstehen doch neue Mischungsverhältnisse zwischen Fachwissen und fachübergreifenden Qualifikationen. **Die inhaltliche Neuausrichtung der Weiterbildung korrespondiert mit einem neuen Mischungsverhältnis von formellen, non-formalen und informellen Lernformen im Rahmen prozessorientierter Weiterbildung.** Non-formale und informelle Formen des Kompetenzerwerbs spielen in vorhandenen kollektiven Regulierungsinstrumenten bisher (so gut wie) keine Rolle. Im Zuge der Entgrenzung von Lernphasen und

- 4 Baethge, Martin/u.a.: Anforderungen..., 2003, S. 31

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

10

Textstelle (Prüfdokument) S. 10

Wissensgesellschaft. Auch wenn solche Typisierungen unterschiedlich bewertet werden können, dokumentieren sich darin gesellschaftliche Megatrends wie Tertialisierung, Internationalisierung, fortschreitende Informatisierung und Wissensintensität, demografischer Wandel sowie zunehmende Individualisierung. Bezogen auf die berufliche Weiterbildung benennen Baethge u.a. folgende Merkmale: "In den 90er Jahren reagieren Unternehmen auf die benannten veränderten Wettbewerbs- und Strukturbedingungen, indem sie ihre Marktstrategien und betrieblichen Organisationskonzepte neu ausrichten, um höhere Qualität, größere Kundennähe, schnellere Innovationen und günstigere Preisgestaltung zu erreichen (...). Die umfassenden Maßnahmen der Reorganisation betrieblicher Abläufe und Handlungskoordination haben zu einem Umbau des Produktionsmodells in den Betrieben und Unternehmen geführt. Die Richtung dieses (noch nicht abgeschlossenen) Prozesses lässt sich in seiner Bedeutung für die berufliche Aus- und Weiterbildung als Tendenz von einer berufs- und funktionsbezogenen zu einer prozessorientierten Arbeitsorganisation beschreiben und interpretieren (...). In ihr werden die traditionellen Muster der Zuordnung von beruflichen Qualifikationen zu Arbeitsfunktionen teils dynamisiert, teils ganz aufgelöst, um über eine an der Logik von Geschäftsprozessen orientierte betriebliche Ablauforganisation eine höhere Innovationsfähigkeit, Flexibilität und Reagibilität gegenüber Marktentwicklungen und Kundenansprüchen zu gewinnen." (Baethge u.a. 2003, S. 6f.) Ein Meilenstein der Weiterbildungsforschung stellt das vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) in Auftrag gegebenen Gutachten "Betriebliche Weiterbildung - Forschungsstand und Forschungsperspektiven" dar. Aufgaben, Stand, Perspektiven und Defizite des Weiterbildungsbereichs werden aus Sicht der Unternehmen und aus Sicht der Arbeitnehmerinnen aufgearbeitet. In dieser Aufspaltung dokumentieren sich bereits die unterschiedlichen Interessen an der Weiterbildung und der Erforschung ihres

● 1% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

hier in jeder seiner Facetten detailliert zu beschreiben, lassen sich doch seine für berufliche Weiterbildung wichtigsten Merkmale benennen (vgl. dazu ausführlich Forum Bildung 2001; Baethge/Schiersmann 1998): In den 90er Jahren reagieren Unternehmen auf die benannten veränderten Wettbewerbs- und Strukturbedingungen, indem sie ihre Marktstrategien und betrieblichen Organisationskonzepte neu ausrichten, um höhere Qualität, größere Kundennähe, schnellere Innovationen und günstigere Preisgestaltung zu erreichen (vgl. u.a. Faust et al. 1999; Heidenreich/Töpsch 1998; Schumann/Gerst 1997; Sauer/Döhl 1997, Voß/Pongratz 1998, Dörre 2001; Minssen 2001). Die umfassenden Maßnahmen der Reorganisation betrieblicher Abläufe und Handlungskoordination haben zu einem Umbau des Produktionsmodells⁵ in den Betrieben und Unternehmen geführt. Die Richtung dieses (noch nicht abgeschlossenen) Prozesses lässt sich in seiner Bedeutung für die berufliche Aus- und Weiterbildung als Tendenz von einer berufs- und funktionsbezogenen zu einer prozessorientierten Arbeitsorganisation beschreiben und interpretieren (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998; Dobischat et al. 2002). In ihr werden die traditionellen Muster der Zuordnung von beruflichen Qualifikationen zu Arbeitsfunktionen teils dynamisiert, teils ganz aufgelöst, um über eine an der Logik von Geschäftsprozessen orientierte betriebliche Ablauforganisation eine höhere Innovationsfähigkeit, Flexibilität und Reagibilität gegenüber Marktentwicklungen und Kundenansprüchen zu gewinnen. Mit der betrieblich-arbeitsorganisatorischen Dynamisierung korrespondiert diejenige auf dem Arbeitsmarkt: Hatte man früher selbst in Zeiten eines beträchtlichen

- 4 Baethge, Martin/u.a.: Anforderungen..., 2003, S. 9
- 4 Baethge, Martin/u.a.: Anforderungen..., 2003, S. 10

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
11

Textstelle (Prüfdokument) S. 11

ihres Gegenstandsbereichs. Gemessen an den Teilnehmer/innen-Zahlen hatte die Weiterbildung zunehmend an Bedeutung gewonnen. Im Widerspruch zu dieser Bedeutungsexpansion stand - so das Ergebnis des vom Soziologischen Forschungsinstitut (SOFI) durchgeführten Teilgutachtens - die Entwicklung der Weiterbildungsforschung: "Schenkte man den öffentlichen Erklärungen über das Ausmaß betrieblicher Weiterbildung Glauben, so könnte man sagen, dass sich die Intensität der Forschung über betriebliche Weiterbildung umgekehrt proportional zur Intensivierung der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten verhält. Der Forschungsstand ist aber so desolat, dass man nicht einmal die als wissenschaftlich gesicherte Aussage von sich geben kann." (Soziologisches Forschungsinstitut SOFI 1990, S. 199) Eine derart fundamentale Kritik lässt sich heute kaum mehr halten. Vielmehr wurden in den letzten Jahren die wissenschaftlichen Aktivitäten in diesem Gegenstandsbereich erheblich ausgeweitet. Vor allem durch zahlreiche Arbeiten im Rahmen der Sektion **Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)**, des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) und in der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (AG QUEM) sind vielfältiges Material aufbereitet und etliche Lücken arbeitsorientierter Weiterbildungsforschung geschlossen aufbereitet worden. Nichtsdestoweniger kommt das von der Sektion Erwachsenenbildung der

● 10% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

Defizit empirischer und theoretischer Forschung und fassen diesen Befund in einer pointierten Aussage zusammen: "Schenkte man den öffentlichen Erklärungen über das Ausmaß betrieblicher Weiterbildung Glauben, so könnte man sagen, daß sich die Intensität der Forschung über betriebliche Weiterbildung umgekehrt proportional zur Intensivierung der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten verhält. Vgl. zusammenfassend Sauter 1991. Kapitel I: Betriebliche Weiterbildung zwischen Aufbruch und Beharrungstendenz 37 Der Forschungsstand ist aber so desolat, daß man nicht einmal dies als wissenschaftlich gesicherte Aussage von sich geben kann; auch über das Ausmaß und

Lernen zu stellen und auf Forschungstrends hinzuweisen. Einbezogen in die Analyse der Weiterbildungsforschung werden nicht nur die unmittelbar mit Weiterbildung befassten erziehungswissenschaftlichen Forschungsaktivitäten (versammelt in der "Sektion 9 Erwachsenenbildung" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE), sondern auch die einschlägigen Bezugsdisziplinen und die mit Weiterbildung befassten anderen Forschungsansätze wie der Psychologie, Ökonomie oder Neurobiologie. Die Angaben zur Weiterbildungsforschung konzentrieren sich auf

- 6 Goltz, Marianne: Betriebliche Weite..., 1999, S. 36
- 7 Machbarkeitsstudie Weiterbildungsstr..., 2001, S. 20

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

12

Textstelle (Prüfdokument) S. 13

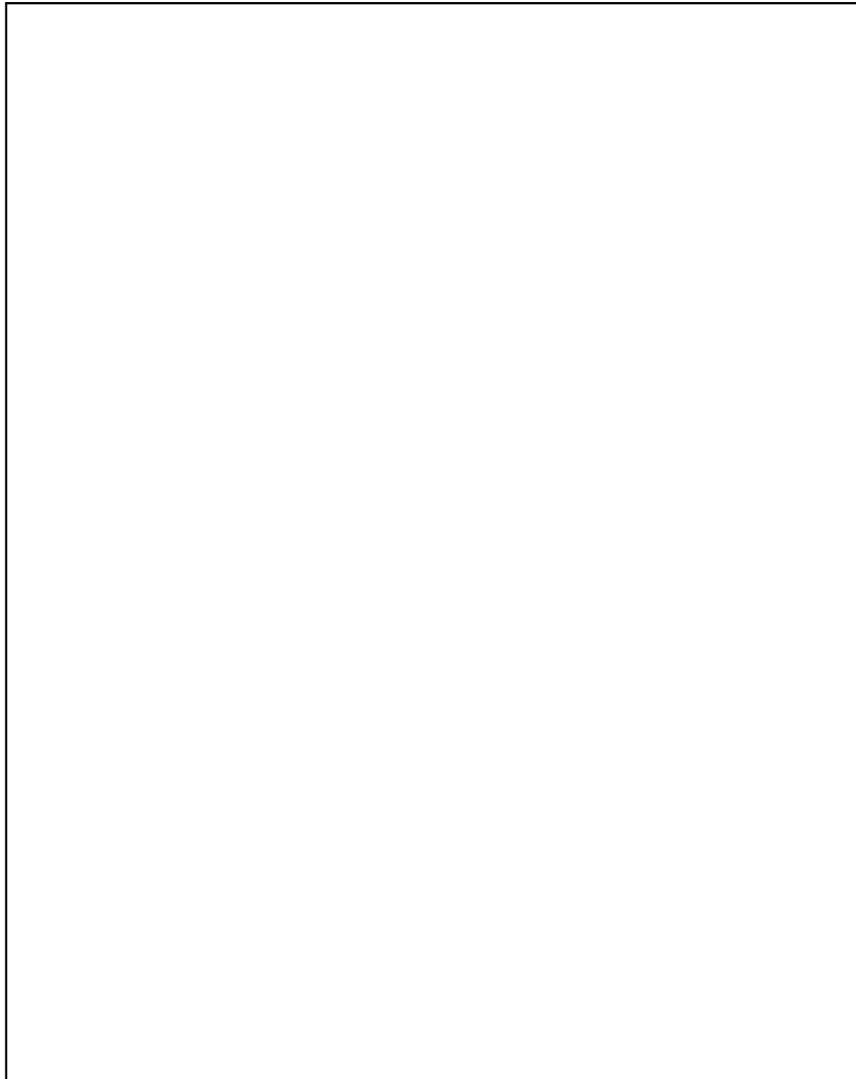
dem "technozentrierten Entwicklungspfad" in Form eines "versteinerten Taylorismus" und dem "anthropozentrischen Entwicklungspfad" mit der Rückkehr des Menschen. Der Betriebswirt Knut Bleicher bringt Anfang der 90er Jahre die neue Herausforderung auf den Punkt, indem er ausführt: "Bislang sind wir davon ausgegangen, daß in der Unternehmung das Soziale dem Ökonomischen zu dienen habe. Heute müssen wir erkennen, daß beide Dimensionen, die des Ökonomischen und die des Sozialen, bedeutend sind, wenn nicht die soziale Dimension längst wichtiger geworden ist: Das Ökonomische wird vom Sozialen getragen und bewegt." (Bleicher, 1991. S. 43)

Kompetente Beschäftigte sind in einer "knowledge based Economy" eine strategische Voraussetzung für ökonomischen Erfolg. Der Produktionsfaktor Wissen und Erfahrung trägt zunehmend mehr zur Wertschöpfung bei. Solche Entwicklungen unterstreichen die ökonomische Dimension, die zu einem wesentlichen Teil den Bedeutungsgewinn, den das Weiterbildungsthema in den letzten Jahren erfahren hat, begründet. So sind Zitate wie das folgende nicht verwunderlich: "Bildung und Wissen werden die wirtschaftlichen Erfolgsfaktoren des 21. Jahrhunderts sein, der Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten wird zu der sozialen Frage der Zukunft werden. ... Die Fähigkeit der Menschen, durch einen Lernprozess aus weniger mehr und aus Altem Neues zu machen, war, ist und wird die wichtigste Triebkraft wirtschaftlichen Wachstums im 21. Jahrhundert sein." (Daimler Chrysler, 1998/99 S. 154T)

Gleichzeitig lässt sich Bildung niemals nur eindimensional betriebswirtschaftlich legitimieren. Die betriebliche Weiterbildung hat zwar eine berufliche Präferenz, sie lässt sich aber nicht auf technische und ökonomische Funktionalität verengen. Eine nachhaltige betriebliche Bildungspolitik zielt

● 0% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)



- 8 Bleicher, Knut: Das Konzept Integri..., 1999, S.

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
13

Textstelle (Prüfdokument) S. 15

Überlegungen statt. Damit wird die Qualifizierungsfrage einseitig dem aktuellen betrieblichen Bedarf untergeordnet; mittel- und langfristige Qualifizierungsinteressen im Sinne einer nachhaltigen Förderung der beruflichen Entwicklungschancen der Beschäftigten finden sich unter Zugrundelegung der o.g. Zahlen nur selten. 1.3 Der "Tarifvertrag zur Qualifizierung" in der Metall- und Elektroindustrie von Baden-Württemberg als Ausgangspunkt für eine beteiligungsorientierte Bildungsplanung Das Konzept einer beteiligungsorientierten Bildungsbedarfsplanung hat mit dem im Juni 2001 unterzeichneten "Tarifvertrag zur Qualifizierung" für die Metall- und Elektroindustrie in Baden- Württemberg nochmals an Bedeutung gewonnen. Der Qualifizierungstarifvertrag kam auf Initiative der IG Metall zustande. Auf einer Klausur der Großen Tarifkommission für die Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg

Textstelle (Originalquellen)

In: GdWZ, H. 5, 2001, 200 202 Grünewald, U./Moraal, D.: Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld 1996 Heidemann, W.: Betriebliche Weiterbildung. Düsseldorf 1999 Huber, B./Allespach, M.: Weiterbildung als tarifpolitische Gestaltungsaufgabe. In: Faulstich (Hrsg.) 2002, 76 85 Huber, B./Hofmann, J.: Der Tarifvertrag zur Qualifizierung in der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württemberg. In: WSI-Mitteilungen, H. 7, 2001, 464 466 Kühnlein, G./Paul-Kohlhoff, A.: Bildungschancen im Betrieb. Untersuchungen zur Weiterbildung in der chemischen Industrie. Berlin 1991 Nuissl, E./ Sutter, H. (Hrsg.): Rechtliche und politische

- 9 Kommunikationsraum Internet, 2003, S. 52

● 5% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

14

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 16

durch die Beschäftigten. Grundlage des "Tarifvertrags zur Qualifizierung" ist ein breiter Weiterbildungsbegriff. **Betriebliche Weiterbildung im Sinne dieses Tarifvertrages** ist: Anpassungsqualifizierung mit dem Ziel, veränderte Anforderungen im eigenen Aufgabengebiet erfüllen zu können. Erhaltungsqualifizierung mit dem Ziel, **die ständige Fortentwicklung des fachlichen, methodischen und sozialen Wissens im Rahmen des eigenen Aufgabengebietes nachvollziehen zu können**. Dazu gehört auch das berufliche Basiswissen. Während die Anpassungsqualifizierung einen deutlichen Anforderungsbezug hat, nimmt Erhaltungsqualifizierung zusätzlich die jeweils individuelle Kompetenz in den Blick. Qualifizierung zur beruflichen Entwicklung mit dem Ziel, **eine andere gleich- oder höherwertige Arbeitsaufgabe für zu besetzende Arbeitsplätze übernehmen zu können. Dies gilt insbesondere beim Wegfall von Arbeitsaufgaben. Eine** Weiterbildungsmaßnahme ist nach dem Tarifvertrag **eine zeitlich und inhaltlich abgegrenzte und beschriebene Maßnahme**. Die Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme wird dokumentiert und den Beschäftigten bestätigt. Dabei können die Beschäftigten ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen einbringen. Kernpunkt

● **35%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

teilweise Weiterbildungscharakter haben (Info-Veranstaltungen/Messen/KVP). (folgende Ziff. 2.3 gilt fakultativ) § 2 **Betriebliche Weiterbildung** Betriebliche Weiterbildung **im Sinne dieses Tarifvertrages** sind notwendige Qualifizierungsmaßnahmen die dazu dienen: - **die ständige Fortentwicklung des fachlichen, methodischen und sozialen Wissens im Rahmen des eigenen Aufgabengebietes nachvollziehen zu können** (Erhaltungsqualifizierung) - veränderte Anforderungen im eigenen Aufgabengebiet erfüllen zu können (Anpassungsqualifizierung) - **eine andere gleichwertige oder höherwertige Arbeitsaufgabe für zu besetzende Arbeitsplätze übernehmen zu können. Dies gilt insbesondere beim Wegfall von Arbeitsaufgaben. Eine** Qualifizierungsmaßnahme ist **eine zeitlich, inhaltlich abgegrenzte und beschriebene Maßnahme**. Sie ist nicht mit der Festlegung auf bestimmte Methoden verbunden und kann arbeitsplatznah ("training on the

- 10 Bahnmüller, Reinhard/Fischbach, Ste..., 2003, S. 139

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

15

Textstelle (Prüfdokument) S. 16

beschriebene Maßnahme. Die Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme wird dokumentiert und den Beschäftigten bestätigt. Dabei können die Beschäftigten ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen einbringen. Kernpunkt des Tarifvertrags ist der Anspruch jedes Beschäftigten **auf ein regelmäßiges** (i. d. R. jährliches) **Gespräch mit dem Arbeitgeber, in dem gemeinsam festgestellt wird, ob** und welcher **Qualifizierungsbedarf besteht** und in dem **die notwendigen Qualifizierungsmaßnahmen vereinbart** werden. Diese Form der Bedarfsermittlung ist im Tarifvertrag unter § 3.1 wie folgt formuliert: "**Beschäftigte haben Anspruch auf ein regelmäßiges Gespräch mit dem Arbeitgeber, in dem gemeinsam festgestellt wird, ob ein Qualifizierungsbedarf besteht. Soweit ein Qualifizierungsbedarf besteht, werden die notwendigen Qualifizierungsmaßnahmen vereinbart. Hierzu können die Beschäftigten Vorschläge machen. Zur Vereinbarung der Qualifizierungsmaßnahmen gehört ggf. auch die Festlegung von Prioritäten zwischen notwendigen Qualifizierungsmaßnahmen. Dieses Gespräch kann auch als Gruppengespräch durchgeführt werden. Einzelheiten des Verfahrens können durch Betriebsvereinbarung geregelt werden. Wird nichts anderes geregelt, ist das Gespräch jährlich zu führen. Steht fest, dass Beschäftigte in der gesetzlichen Elternzeit und in Kindererziehungszeiten (...) zu einem bestimmten Zeitpunkt in den Betrieb zurückkehren, haben auch sie den Anspruch auf ein solches Gespräch. Eine eventuell daraus resultierende Maßnahme soll nach Möglichkeit vor Rückkehr durchgeführt werden. Soweit erforderlich, wird im Rahmen der Gespräche bei älteren Beschäftigten besonders auf deren Basiswissen im eigenen Aufgabengebiet eingegangen. Ziel ist, deren Qualifikation auf dem jeweils erforderlichen Stand für ihre Aufgabenerledigung zu halten.**" (Tarifvertrag zur Qualifizierung, § 3) **Wird zwischen Beschäftigten und Arbeitgeber kein Einvernehmen über den Qualifizierungsbedarf** der daraus resultierenden notwendigen Qualifizierungsmaßnahmen erzielt, wird diese Einigung in einem betrieblichen Konfliktlösungsverfahren gefunden. In § 4 des Tarifvertrags ist dazu formuliert: "(4.1)

● **20%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

Das Qualifizierungsgespräch kann mit einem Gespräch über Zielvereinbarungen, Leistungsbeurteilungen oder ähnlichen Gesprächen verbunden werden. Vereinbarung und Durchführung der Qualifizierungsmaßnahmen 3.1 Beschäftigte haben Anspruch **auf ein regelmäßiges Gespräch mit dem Arbeitgeber, in dem gemeinsam festgestellt wird, ob ein Qualifizierungsbedarf besteht.** Soweit ein Qualifizierungsbedarf besteht, werden **die notwendigen Qualifizierungsmaßnahmen vereinbart.** Hierzu können die Beschäftigten Vorschläge machen. Zur Vereinbarung der Qualifikationsmaßnahmen gehört ggf. auch

Eine Entscheidung hierüber trifft der Arbeitgeber. 3.3 Das Qualifizierungsgespräch kann mit einem Gespräch über Zielvereinbarungen, Leistungsbeurteilungen oder ähnlichen Gesprächen verbunden werden. Vereinbarung und Durchführung der Qualifizierungsmaßnahmen 3.1 Beschäftigte haben Anspruch auf ein regelmäßiges Gespräch mit dem Arbeitgeber, in dem gemeinsam festgestellt wird, ob ein Qualifizierungsbedarf besteht. Soweit ein Qualifizierungsbedarf besteht, werden die notwendigen Qualifizierungsmaßnahmen vereinbart. Hierzu können die Beschäftigten Vorschläge machen. Zur Vereinbarung der Qualifikationsmaßnahmen gehört ggf. auch die Festlegung von Prioritäten zwischen notwendigen Qualifizierungsmaßnahmen. Dieses Gespräch kann auch als Gruppengespräch durchgeführt werden. Einzelheiten des Verfahrens können durch Betriebsvereinbarung geregelt werden. Wird nichts anderes geregelt ist das Gespräch jährlich zu führen. Steht fest, dass Beschäftigte in der gesetzlichen Elternzeit und in Kindererziehungszeiten (§ 13.4 MTV) zu einem bestimmten Zeitpunkt in den Betrieb zurückkehren, haben auch sie den Anspruch auf ein solches Gespräch. Eine eventuell daraus resultierende Maßnahme soll nach Möglichkeit vor Rückkehr durchgeführt werden. Soweit erforderlich, wird im Rahmen der Gespräche bei älteren Beschäftigten besonders auf deren Basiswissen im eigenen Aufgabengebiet eingegangen. Ziel ist, deren Qualifikation auf dem jeweils erforderlichen Stand für ihre Aufgabenerledigung zu halten. **Wird zwischen Beschäftigten und Arbeitgeber kein Einvernehmen über den** Quali- § 3 Qualifizierungsgespräche (1)

- 10 Bahnmüller, Reinhard/Fischbach, Ste..., 2003, S. 141

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
16

Textstelle (Prüfdokument) S. 17

Kann in Betrieben mit über 300 Beschäftigten kein Einvernehmen i.S.d. § 3.1 zwischen Beschäftigten und Vorgesetzten hergestellt werden, wird versucht, in einer paritätischen Kommission eine einvernehmliche Lösung zu erzielen. (4.2) In Betrieben mit bis 300 Beschäftigten erfolgt diese Einigung zwischen Arbeitgeber und Betriebsrat. (4.3) Die paritätische Kommission gem. § 4.1 setzt sich aus bis zu je drei Vertretern des Arbeitgebers und der Beschäftigten zusammen. Die Vertreter des Arbeitgebers werden von diesem, die Vertreter der Beschäftigten vom Betriebsrat bestimmt... (4.4) Kommt eine einvernehmliche Lösung in der paritätischen Kommission bzw. zwischen Arbeitgeber und Betriebsrat nicht zustande, wird ein Vertreter der Agentur zur Förderung der betrieblichen Weiterbildung (§ 6) hinzugezogen. Dieser erhält Stimmrecht. Betriebe mit über 300 Beschäftigten können andere, gleichwertige Verfahren der betrieblichen Konfliktlösung vereinbaren. (Tarifvertrag zur Qualifizierung, § 4; Fußnote M.A.) Der Betriebsrat wird mindestens jährlich über den Qualifizierungsbedarf und die Maßnahmen informiert. Die Umsetzung der Qualifizierungsmaßnahmen wird mit ihm beraten. Hier schließt

3 Die Tarifvertragsparteien haben im Zusammenhang mit dem "Tarifvertrag zur Qualifizierung" eine gemeinsame

Textstelle (Originalquellen)

Beschäftigter und Vorgesetzter führen mindestens einmal bei Bedarf auch mehrmals im Jahr ein Qualifizierungsgespräch. In diesem Gespräch wird der betriebliche Qualifizierungsbedarf aus Sicht

Monaten. Anmerkung: Die Anzahl der Tagungen ist nicht zwingend, sondern mit dem Betriebsrat auszuhandeln. Auch für jeden Einzelfall denkbar, wegen des erhöhten Arbeitsaufwands je- 4 Konfliktlösung 4.1 Kann in Betrieben mit über 300 Beschäftigten kein Einvernehmen i.S.d. § 3.1 zwischen Beschäftigten und Vorgesetzten hergestellt werden, wird versucht, in einer paritätischen Kommission eine einvernehmliche Lösung zu erzielen. 4.2 In Betrieben mit bis 300 Beschäftigten erfolgt diese Einigung zwischen Arbeitgeber und Betriebsrat. 4.3 Die paritätische Kommission gem. § 4.1 setzt sich aus bis zu je drei Vertretern des Arbeitgebers und der Beschäftigten zusammen. Die Vertreter des Arbeitgebers werden von diesem, die Vertreter der Beschäftigten vom Betriebsrat bestimmt. Beide Seiten benennen eine entsprechende Anzahl an Stellvertretern. Die Mitglieder und Stellvertreter der paritätischen Kommissionen sind für ihre Aufgaben aus dem Tarifvertrag ohne Minderung des Entgelts freizustellen. 4.4 Kommt eine einvernehmliche Lösung in der paritätischen Kommission bzw. zwischen Arbeitgeber und Betriebsrat nicht zustande, wird ein Vertreter der Agentur zur Förderung der betrieblichen Weiterbildung (§ 6) hinzugezogen. Dieser erhält Stimmrecht. Betriebe

- 10 Bahnmüller, Reinhard/Fischbach, Ste..., 2003, S. 148

● 24% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService
Prüfbericht

844188

31.10.2018

17

Textstelle (Prüfdokument) S. 17

an- und ungelernte Beschäftigte sollen spezielle Programme vereinbart werden. Darüber hinaus können Vorgesetzte, Beschäftigte und der Betriebsrat jederzeit zusätzliche Vorschläge für Qualifikationsmaßnahmen einbringen. Neben der betrieblichen Weiterbildung haben die Beschäftigten auch Anspruch auf **persönliche Weiterbildung**: "Beschäftigte haben nach 5 Jahren Betriebszugehörigkeit Anspruch auf eine einmalige, bis zu 3 Jahren befristete Ausscheidensvereinbarung mit gleichzeitiger **Wiedereinstellungszusage** für weitergehende Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen der persönlichen beruflichen Entwicklung. Vollzeitbeschäftigte können anstelle einer Freistellung einen Anspruch auf eine befristete Teilzeitstelle für die Dauer dieser Qualifizierungsmaßnahmen geltend machen. Nach Ende der Qualifizierungsmaßnahmen haben die Beschäftigten Anspruch auf einen, dem vorherigen Arbeitsplatz vergleichbaren, zumutbaren gleich- oder höherwertigen Arbeitsplatz. Dieser ist bei vorher Vollzeitbeschäftigten ein Vollzeitarbeitsplatz. Die persönliche Weiterbildung muss im Grundsatz geeignet sein, eine Tätigkeit im freistellenden Betrieb auszuüben, unabhängig von der aktuellen Beschäftigungssituation. ..." (Tarifvertrag zur Qualifizierung, § 5) In der IG Metall ist man sich bewusst, dass die Umsetzung des "**Tarifvertrags zur Qualifizierung**" kein Selbstläufer sein wird (vgl. Allespach 2002). Inwieweit der Tarifvertrag die Weiterbildungspraxis und die Möglichkeiten für die Beschäftigten tatsächlich verbessert, wird in erster Linie von der Umsetzung im Betrieb abhängig sein. Dies verweist auf die Schnittstelle

● 1% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

des § 5 des Tarifvertrags zur Qualifizierung sowie die allgemeine Weiterbildung, soweit sie nicht unter Ziffer 2.3 fällt. Diese Maßnahmen sind nicht Regelungsgegenstand der vorliegenden Betriebsvereinbarung. § 5 **Persönliche Weiterbildung** 5.1 **Beschäftigte haben nach 5 Jahren Betriebszugehörigkeit Anspruch auf eine einmalige, bis zu 3 Jahren befristete Ausscheidensvereinbarung mit gleichzeitiger Wiedereinstellungszusage für weitergehende Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen der persönlichen beruflichen Entwicklung. Vollzeitbeschäftigte können anstelle einer Freistellung einen Anspruch auf eine befristete Teilzeitstelle für die Dauer dieser Qualifizierungsmaßnahmen geltend machen. Nach Ende der Qualifizierungsmaßnahmen haben die Beschäftigten Anspruch auf einen, dem vorherigen Arbeitsplatz vergleichbaren, zumutbaren gleich- oder höherwertigen Arbeitsplatz. Dieser ist bei vorher Vollzeitbeschäftigten ein Vollzeitarbeitsplatz. Die persönliche Weiterbildung muss im Grundsatz geeignet sein, eine Tätigkeit im freistellenden Betrieb auszuüben, unabhängig von der aktuellen Beschäftigungssituation. Ein Anspruch auf befristete Teilzeit besteht auf die Hälfte der regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit. Eine andere Form der Teilzeit kann zwischen Arbeitgeber und Beschäftigten vereinbart werden. 5.2**

- 10 Bahnmüller, Reinhard/Fischbach, Ste..., 2003, S. 151

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

18

Textstelle (Prüfdokument) S. 18

Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg bestätigt, die Bahn Müller und Fischbach (2003) im Auftrag der Tarifvertragsparteien IG Metall und Südwestmetall Ende 2002/Anfang 2003 durchgeführt haben. Bei den Problemen, die die Betriebsräte **in Sachen Weiterbildung** im Betrieb sehen, **steht an erster Stelle die unzureichende Chancengleichheit, zur Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen. An zweiter Stelle stehen gleichauf die mangelnde Systematik und Qualität der Bedarfsermittlung und die unzureichende innerbetriebliche Transparenz des Angebots sowie an dritter Stelle die Abstimmung der verschiedenen betrieblichen Planungsprozesse.** / Die Bildungsplanung wird nicht nur als betriebliches Problem wahrgenommen. Auch die Betriebsräte geben an, dass sie Schwierigkeiten im Umgang mit diesem Thema haben. Neben den begrenzten Zeitressourcen machen die Unklarheiten hinsichtlich des Qualifizierungsbedarfs sowie

● **10%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

Weiterbildungspraxis Die Rangreihe der Probleme, mit denen die Betriebe **in Sachen Weiterbildung** zu kämpfen haben, unterscheidet sich erwartungsgemäß zwischen Personalmanagern und Betriebsräten. Für die Betriebsräte **steht an erster Stelle die unzureichende Chancengleichheit zur Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen. An zweiter Stelle stehen gleichauf die mangelnde Systematik und Qualität der Bedarfsermittlung, die unzureichende innerbetriebliche Transparenz des Angebots sowie an dritter Stelle die Abstimmung der verschiedenen betrieblichen Planungsprozesse.** Für das Personalmanagement rangiert an erster Stelle die Beurteilung der Qualität der Weiterbildungsanbieter. An zweiter Stelle folgt die Evaluierung und das Controlling von Weiterbildungsmaßnahmen, an

- 10 Bahn Müller, Reinhard/Fischbach, Ste..., 2003, S. 64

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

19

Textstelle (Prüfdokument) S. 21

Menschen in den Blick und müssen berücksichtigt werden. Damit wird Beteiligung zu einer Bedingung für eine nachhaltige, expansives Lernen ermöglichende Kompetenzentwicklung und ist insofern anschlussfähig zu einem partizipativen Bildungsbegriff. Es **soll der Frage nachgegangen werden**, **in welcher Form die** Psychologie vom Standpunkt des Subjekts für eine partizipative Bildungsplanung fruchtbar gemacht werden kann und betriebliche Bedarfe und subjektive Bedeutungen zusammengebracht werden können. Auf der kategorialen Ebene muss weiterhin der Partizipationsbegriff geklärt werden (vgl. Kapitel k), und

Textstelle (Originalquellen)

erbracht. Diese Funktion übernimmt die Soziale Arbeit. 2.2.2. Soziale Arbeit auf der Suche nach ihrem Code Auf der Ebene der Konstruktionstheorien **soll der Frage nachgegangen werden, in welcher Form die** Soziale Arbeit nach den Prämissen Luhmann scher Systemtheorie konstruiert werden kann. Dabei gehen die Vorschläge verschiedener Theorien im Anschluss an die Luhmann sche Systemtheorie von

- 11 Hodek, Sabine: Systemtheoretische P..., 2000, S. 18

● 1% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

20

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 21

und Praxis - sowohl bei der Formulierung der Fragestellung als auch bei deren Bearbeitung - wird unter Bezugnahme auf den im ersten Teil entfaltenen kategorialen Rahmen ein Aktionsforschungsansatz als gegenstandsadäquat zu Grunde gelegt. In diesem Ansatz bauen **Forschung und praktische Reformarbeit einen unmittelbaren, wechselseitigen Wirkungszusammenhang** auf. In Kapitel 7 werden drei Betriebsfallstudien vorgestellt. Auf der Grundlage der dabei mittels einer qualitativen Datenerhebung und -auswertung gewonnenen Erkenntnisse werden dann Schlussfolgerungen für eine Bildungsplanung gezogen. Dabei werden Schlüsselkategorien für einen subjektivierenden und beteiligungsorientierten

Textstelle (Originalquellen)

von Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidarität in dem Sinne, wie es Klafki als oberste Bildungsziele herausgearbeitet hat (s.o.). Es handelt sich um einen Ansatz, "bei dem **Forschung und praktische Reformarbeit einen unmittelbaren, wechselseitigen Wirkungszusammenhang** aufbauen" (KLAFFKI 1996, S. 138). Altrichter u.a. (1997, S. 640 ff.) nennen folgende Charakteristika der Aktionsforschung: (1) Einbeziehung der Betroffenen in den Forschungsprozeß. "Allen Aktionsforschungsansätzen ist gemeinsam, daß die Bewohnerinnen" der zu untersuchenden Praxis

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 5

● **2%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

21

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 21

eine Bildungsplanung gezogen. Dabei werden Schlüsselkategorien für einen subjektivierenden und beteiligungsorientierten Bildungsansatz herausgearbeitet. Darauf aufbauend wird in Kapitel 8 sowohl ein Set an operationalisierten Instrumenten als auch eine Konzeption und Systematik für einen solchen Ansatz entwickelt. **Auf der Grundlage des Aktionsforschungsansatzes** wird damit sowohl der Theorieentwicklung als auch dem oben dargestellten Bedarf der betrieblichen Praxis entsprochen. Nach der theoretischen und empirischen Einordnung werden die einzelnen Instrumente, die sich z.T. im Anhang dieser Arbeit befinden, vorgestellt und in

Textstelle (Originalquellen)

Rahmen des systemtheoretischen Ansatzes, wie ich ihn in dieser Arbeit verfolge, müssen auch politisch-ökonomische und gesellschaftliche Beschränkungen von Kooperation mit thematisiert werden. Kapitel 5 beschreibt **auf der Grundlage des Aktionsforschungsansatzes** und der damit implizierten Interdependenz von Theorie und Praxis die empirische Wirklichkeit. Der empirische Teil ergänzt und illustriert den theoretischen Diskurs der vorangegangenen Kapitel. An

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 14

● 2% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

22

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 22

Hintergrund der Pluralität, **Vielperspektivität und** Unbestimmtheit die orientierende Funktion des Weiterbildungsbegriffs für die betriebliche Bildungsplanung erkennbar bleibt, ist im Folgenden also eine grundlegende Klärung erforderlich. Nach Euler (1995, S. 204) stellen die Pole bei der Bestimmung des Bildungsbegriffs **die Diskursthesen von der Hypostasierung und der Liquidation des** Subjektes dar. 2.1 Der Bildungsbegriff zwischen der Hypostasierung und Liquidation des Subjektes Die Polarität des Bildungsbegriffs zwischen Subjekt und Objekt wird nirgendwo so deutlich sichtbar, **wie in der betrieblichen Weiterbildung**. So folgern Egbringhoff u.a. (2003) aus einer verstärkten Subjektivierung von Arbeit eine "**Subjektivierung von Bildung**". Dies mag auf den ersten Blick als eine Tautologie erscheinen, ist Bildung doch ohne das Subjekt überhaupt nicht denkbar. In der Forderung nach der Subjektivierung von Bildung kommen aber auch die teilweise widersprüchlichen Implikationen des

Textstelle (Originalquellen)

über die Begriffe **Vielperspektivität und** Pluralität zu bestimmen (Vgl. Welsch 1988, Heytmg/Tenorth 1994) doch in eine Polarisierung geriet. Die Pole, also die Extrempunkte des Feldes, sind **die Diskursthesen von der Hypostasierung und der Liquidation des** Subjekts. Nachdem der Pulverdampf der publizistischen Breitseiten Moderne versus Postmoderne unter der Parole vom Ende des Subjekts verzogen ist, bildet sich ein Diskursfeld unterschiedlicher intellektueller

daß z.B. Sozial-, Methoden- und Persönlichkeitskompetenz oder die Orientierung an selbstorganisierten Lernprozessen nur aufgrund eines reaktiven Anpassungsdrucks realisiert werden, man sich aber ansonsten in der Erstausbildung **wie in der betrieblichen Weiterbildung** strikt an dem offensichtlichen, kurzfristig zu verwertenden Qualifikationsbedarf orientiert. Aktuelle Diskussionen um Streichung von Berufsschultagen (mit der Begründung, Ausbildung sei zu teuer, und deshalb sollen

- 12 Gesellschaftstheorie, Alltagstheori..., 1995, S. 204
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2001

● 4% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

23

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 23

nicht primär Bildung; M.A.], vornehmlich berufliche Qualifizierung, also: Fortbildung, Umschulung und - ganz am Schluß erst- Erwachsenenbildung. Bildung ist ein alter Hut geworden. Und der allgemeine Ver- nunftanspruch, der sie begleitet, scheinbar auch." (Pongratz 2001, S. 273) **Zum ersten Mal** wurde **Bildung und Qualifikation mit der wirtschaftlichen Standortfrage in Verbindung gebracht** (vgl. Siebert 1999b). Mit dem Anforderungsbezug wurde der Bildungsbegriff mit seiner konstitutiven subjektiven Perspektive ins vermeintlich Objektive transformiert. Mit der Diskussion um die Subjektivierung von Arbeit scheint nun das Subjekt im betrieblichen Kontext wieder eine neue,

Textstelle (Originalquellen)

Umsetzung schnell ab und vollzog eine sog. "realistische Wende". Programmatisch eingeleitet wurde sie durch den "Strukturplan des Deutschen Bildungsrates" von 1970, in dem **zum ersten Mal Bildung und Qualifikation mit der wirtschaftlichen Standortfrage in Verbindung gebracht** wurde. Folgen hatte dies in begrifflicher Hinsicht (Ablösung des Bildungs- durch den Qualifikations- und Lernbegriff) sowie inhaltlich in der Hinwendung zu einer stärker zweckbestimmten, berufsbezogenen

- 4 Baethge, Martin/u.a.: Anforderungen..., 2003, S. 8

● **3%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

24

Textstelle (Prüfdokument) S. 23

sowie die Arbeits- und Bildungsinteressen der Beschäftigten gleichermaßen Voraussetzungen, an denen berufliche Bildung anzusetzen hat und die es in der betrieblichen Bildungsplanung zu berücksichtigen gilt. Die dichotome Trennung **zwischen Bildung und** Qualifizierung nimmt mit der **Kritik des Neuhumanismus an der Aufklärungspädagogik** ihren ideengeschichtlichen Anfang. Im weiteren Verlauf wird nun in Kapitel 2.2 zunächst ein historischer Zugang gewählt, weil sich darin die ideengeschichtlich und ökonomisch begründeten Widersprüchlichkeiten aufzeigen lässt. In Kapitel 2.3 breite ich einen konstruktivistischen Bildungsbegriff aus. Der

Textstelle (Originalquellen)

Widerspruchs **zwischen Bildung und** Ausbildung muß, um dieses Spannungsverhältnis verstehen und produktiv auflösen zu können, an den historischen Voraussetzungen ansetzen. Diese gehen zurück auf die **Kritik des Neuhumanismus an der Aufklärungspädagogik**, stärker die existentielle Sinnhaftigkeit anstelle der pädagogischen Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit zu betonen. Die Verdienste der Aufklärung liegen in ihrer kritischen Wendung gegen die kirchliche und

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 1997

● **2%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

25

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 24

mündet in Kapitel 2.6 in die Bestimmung eines an dieses Bildungsverständnis anknüpfenden Kompetenzbegriffs. 2.2 Sinnhaftigkeit, Nützlichkeit und Verwertbarkeit als grundlegende Kategorien bei der Bestimmung des Bildungsbegriffs Eine für die Berufsbildungsdiskussion relevante Auseinandersetzung um den Bildungsbegriff geht ideengeschichtlich **auf die Kritik des Neuhumanismus an der Aufklärungspädagogik** zurück. Sie begründet im Streit, ob der Nützlichkeits- oder der Sinnhaftigkeitsaspekt Zweck und Bezugspunkt von Bildung sei, eine bis in die heutige Zeit wirkende Dichotomie von Ausbildung und Bildung bzw. **von allgemeiner und beruflicher Bildung**. Die Aufklärung betonte, in Abgrenzung zu dem Verweis auf ein glückseliges Jenseits, wie es der Feudalismus propagierte, Ratio und Empirie. Der Universalienstreit bringt eine radikale Veränderung des Selbst- und Weltverständnisses, in dessen Zentrum die Vorstellung

Textstelle (Originalquellen)

Auflösung des Widerspruchs zwischen Bildung und Ausbildung muß, um dieses Spannungsverhältnis verstehen und produktiv auflösen zu können, an den historischen Voraussetzungen ansetzen. Diese gehen zurück **auf die Kritik des Neuhumanismus an der Aufklärungspädagogik**, stärker die existentielle Sinnhaftigkeit anstelle der pädagogischen Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit zu betonen. Die Verdienste der Aufklärung liegen in ihrer kritischen Wendung gegen die kirchliche und gesellschaftlichen Bezügen. Das Verhältnis von Sinnhaftigkeit und Nützlichkeit ist grundlegend bei der Bestimmung des Bildungsbegriffs. Sie drückt sich in der Entgegensetzung von Bildung und Qualifikation, **von allgemeiner und beruflicher Bildung** oder kurz von Arbeiten und Lernen aus. Unter den o.g. Bedingungen der wechselseitigen Beeinflussung von Organisations- und Persönlichkeitsentwicklung in einer sich rasch wandelnden Welt wird ein

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 1997

● 4% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

26

Textstelle (Prüfdokument) S. 24

wie es der Feudalismus propagierte, Ratio und Empirie. Der Universalienstreit bringt eine radikale Veränderung des Selbst- und Weltverständnisses, in dessen Zentrum die Vorstellung steht, dass der Mensch grundsätzlich Subjekt sei beziehungsweise sein müsse (vgl. Euler 1995, S. 207). "Die Kritik an der Vorstellung von den unabhängig vom Menschen und seiner Praxis geltenden Universalien (allen voran der Gottes als dem "ens realissimum") bringt den ontologischen Vorrang des Allgemeinen zum Verschwinden. Zugleich wird damit die Nichtigkeit des Einzelnen bestritten." (Euler 1995, S. 207) Das Denken sollte im unmittelbaren Dienst allgemein praktischer Zwecke stehen. Sachwissen zur lebenspraktischen Bewältigung kommt Priorität zu. "Maßstab des Nutzens ist die Verwendbarkeit im praktischen bürgerlichen Leben; daher stehen Geographie, Landeskunde, Naturgeschichte und Mathematik an erster Stelle; auch eine Unterweisung in Buchhaltung, Hygiene, praktischer Menschenkenntnis und in den Grundlagen der Handwerke tritt hinzu." (Ahrbeck 1984, S. 97) Damit geriet die Aufklärungspädagogik in ein Spannungsfeld zwischen der Vernützlichmachung des Einzelnen und seiner Entfaltung als Mensch, zwischen der individuellen Funktionalität und der besonderen Individualität, zwischen Vollkommenheit und Brauchbarkeit (vgl. Euler 1995, S. 210 ff.). Bildung wurde von

Textstelle (Originalquellen)

wurde. Im Zentrum steht die Vorstellung, daß der Mensch grundsätzlich Subjekt sei bzw. sein müsse. Die nominalistische Kritik des Universalienrealismus reflektiert die Auflösung der Feudalordnung. Die Kritik an der Vorstellung von den unabhängig vom Menschen und seiner Praxis geltenden Universalien (allen voran der Gottes als dem "ens realissimum") bringt den ontologischen Vorrang des Allgemeinen zum Verschwinden. Zugleich wird damit die Nichtigkeit des Einzelnen bestritten. Die Befreiung vom ontologisch gegebenen und deshalb fälschen Allgemeinen ist jedoch nicht gleichzusetzen mit Freiheit, sondern zunächst nur mit Entbindung, Entfesselung. Dem korrespondieren historisch eine

auf der Vertröstung eines glückseligen Jenseits. Das Entscheidende sei der Mensch und seine Zwecke. Das Denken stehe im unmittelbaren Dienst allgemein praktischer Zwecke (vgl. REBLE 1981, S. 135). Sachwissen zur lebenspraktischen Bewältigung kommt Priorität zu. "Maßstab des Nutzens ist die Verwendbarkeit im praktischen bürgerlichen Leben; daher stehen Geographie, Landeskunde, Naturgeschichte und Mathematik an erster Stelle; auch eine Unterweisung in Buchhaltung, Hygiene, praktische Menschenkenntnis und in den Grundlagen der Handwerke tritt hinzu." (AHRBECK 1984, S. 97) Die Kritik des Neuhumanismus wendet sich gegen eine solche Funktionalisierung, die sich an fremden, von außen gesetzten Maßstäben einer wirtschaftlichen, politischbürgerlichen Brauchbarkeit orientiert. "Nicht

- 12 Gesellschaftstheorie, Alltagstheori..., 1995, S. 207
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 1997
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 1998

● 2% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
27

Textstelle (Prüfdokument) S. 25

und der besonderen Individualität, zwischen Vollkommenheit und Brauchbarkeit (vgl. Euler 1995, S. 210 ff.). Bildung wurde von der bürgerlichen Gesellschaft zunehmend für die Entwicklung der Produktivkräfte in Dienst genommen und damit immer mehr partiellen Zwecken ausgeliefert (vgl. Pongratz 1995, S. 22 ff.). "Vernunft wird gemäß den Erfordernissen des Arbeitsmarktes in tausend Teile aufgesplittet. Und Professor Trapp hat seine liebe Not, das alles zu einem Lehrplan fürs Dessauer Philanthropin wieder zusammensetzen. Das Dilemma der Aufklärungspädagogik liegt auf der Hand: Sie erzeugt zu guter Letzt < Blechfabrikanten, Manufakturwarenbesitzer, Reeder, keine Menschen." (Heydom 1979, S. 88) Zwar entwickelt die Bildung der Aufklärungszeit eine große inhaltliche Breite und Differenzierung, doch verliert sich die ursprüngliche Aufstieghoffnung am Ende im Naturalienkabinett der Schnepfenthaler Zöglinge. Indem Bildung ihres spekulativen Moments verlustig geht, ihres Wissens um den unangebrochenen Menschen, wird sie selbst zum integrativen Moment verhängter Herrschaft. Statt den Blick ins Helle aufzutun, hält sie die Nasen der Menschen am Boden." (Pongratz 1995, S. 24) Diese Widersprüchlichkeit mündet in die Kritik des Neuhumanismus an einer "Funktionalisierung", die sich an fremden, von außen gesetzten Maßstäben einer wirtschaftlichen Brauchbarkeit orientiert. Sie setzt am Widerspruch einer Subjektbildung an, die zwischen <Mensch> und (Bürgen zerrissen wird (vgl. Euler 1995, S. 212). Damit verbunden war eine Absage an jede verfrühte Berücksichtigung des künftigen Berufs und der Lebenspraxis auf Kosten der theoretischen Allgemeinbildung.



8%

Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

immer mehr partiellen Zwecken aus. Die Schulverfassungen und Lehrplanentwürfe des 18. Jahrhunderts - des Jahrhunderts also, das sich gern ' das pädagogische' nennt - sprechen diesbezüglich eine deutliche Sprache: Vernunft wird gemäß den Erfordernissen des Arbeitsmarktes in tausend Teile aufgesplittet. Und Professor Trapp hat seine liebe Not, das alles zu einem Lehrplan fürs Dessauer Philanthropin wieder zusammensetzen. Das Dilemma der Aufklärungspädagogik liegt auf der Hand: Sie erzeugt zu guter Letzt " Blechfabrikanten, Manufakturwarenbesitzer, Reeder, keine Menschen." (Heydom 1979, 88) Zwar entwickelt die Bildung der Aufklärungszeit eine große inhaltliche Breite und Differenzierung, doch verliert sich die ursprüngliche Aufstieghoffnung am Ende im Naturalienkabinett der Schnepfenthaler Zöglinge. Indem Bildung ihres spekulativen Moments verlustig geht, ihres Wissens um den unangebrochenen Menschen, wird sie selbst zum integrativen Moment verhängter Herrschaft. Statt den Blick ins Helle aufzutun, hält sie die Nasen der Menschen am Boden. Es sind schließlich die Neuhumanisten, die dem platten Aufklärungsgeschäft der Philanthropen den Boden unter den Füßen wegziehen. Sie fordern den ganzen Menschen ein, schreiben seine des Widerspruchs zwischen Bildung und Ausbildung muß, um dieses Spannungsverhältnis verstehen und produktiv auflösen zu können, an den historischen Voraussetzungen ansetzen. Diese gehen zurück auf die Kritik des Neuhumanismus an der Aufklärungspädagogik, stärker die existentielle Sinnhaftigkeit anstelle der pädagogischen Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit zu betonen. Die Verdienste der Aufklärung liegen in ihrer kritischen Wendung gegen die

eine Unterweisung in Buchhaltung, Hygiene, praktische Menschenkenntnis und in den Grundlagen der Handwerke tritt hinzu." (AHRBECK 1984, S. 97) Die Kritik des Neuhumanismus wendet sich gegen eine solche Funktionalisierung, die sich an fremden, von außen gesetzten Maßstäben einer wirtschaftlichen, politischbürgerlichen Brauchbarkeit orientiert. "Nicht zufällig wird die Überzeugung vom allgemeinbildenden Charakter der Schule mit solchem Nachdruck vorgetragen; sie entspringt nämlich der Polemik: Einmal der generellen Absage an jede verfrühte Berücksichtigung des künftigen Berufs,

- 12 Gesellschaftstheorie, Alltagstheori..., 1995, S. 24
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 1997
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 1998

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

28

Textstelle (Prüfdokument) S. 25

Die Neuhumanisten verurteilen "das Prinzip des Utilitarismus, das die Unterrichtsgegenstände angeblich nicht um ihres kräftebildenden Wertes willen, sondern wegen ihrer späteren Verwertbarkeit im Leben, wegen des unmittelbaren (Nutzens) betreibt" (Ahrbeck 1984, S. 155). Die neuhumanistische Ausklammerung des berufspraktischen Aspektes aus der allgemeinen Menschenbildung resultierte aus der Überzeugung, dass Humanität in der bestehenden Ordnung und den Arbeitsprozessen nicht möglich sei; ihnen gehe der bildende Wert verloren. Der Mensch soll all seine Kräfte - nicht nur wie in der Aufklärungspädagogik die Verstandeskkräfte - entfalten und zu einer harmonischen inneren Gestalt kommen. Er soll in erster Linie Mensch und nicht Handwerker werden. Analog zum künstlerischen Gestalten wird Bildung verstanden als "wirkliche Formung (nicht Füllung oder Nutzbarmachung) der Seele, Veredelung des noch Rohen, Ungestalteten" (Reble 1981, S. 176). Neuhumanistische Bildung insistiert auf die Förderung des ganzen Menschen, versteht sich als ein Prozess des inneren Wachstums. Dem bürgerlichen Subjekt wurde die abstrakte Vorstellung von Menschwerdung gegenübergestellt. Statt bürgerlicher Nützlichkeit und Zweckrationalität wird Sinnbezug betont, der so der neuhumanistische Einwand - durch Philologie als Lernen in Orientierung an der Antike, nicht aber durch Arbeit hergestellt werden könne. Die Welt der Arbeit ist eine andere als die Welt der Bildung. Damit ist bei aller Fortschrittlichkeit des neuhumanistischen Bildungsbegriffs eine scharfe Abgrenzung gegenüber Konzepten vollzogen, die den Stellenwert der beruflichen Arbeit als Medium für Selbstentfaltung und Kulturgestaltung betonen.

● 33% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

der Lebenspraxis auf Kosten der theoretischen Allgemeinbildung; zum anderen der speziellen Absage an die Philanthropisten, denen die Neuhumanisten, in unterschiedlicher Schärfe, gerade diese vorzeitige Verquickung von allgemeinmenschlicher und beruflicher Bildung vorwerfen. Sie verurteilen in ihnen das Prinzip des Utilitarismus, das die Unterrichtsgegenstände angeblich nicht um ihres kräftebildenden Wertes willen, sondern wegen ihrer späteren Verwertbarkeit im Leben, wegen des unmittelbaren "Nutzens" betreibt und das sich, wie die Neuhumanisten klagen, auf der Universität im „3rotstudium“ fortsetzt." (AHRBECK 1984, S. 155) Die Ausklammerung des berufspraktischen Aspektes aus der allgemeinen Menschenbildung resultierte aus der Überzeugung, daß Humanität in der bestehenden Ordnung und den Arbeitsprozessen nicht möglich sei; ihnen gehe der bildende Wert verloren. Der Akzent verschiebt sich mit der neuhumanistischen Kritik an der Aufklärung auf das Geistige, die Individualität, auf den persönlichen Wert des Menschen. Durchgehendes Moment des neuhumanistischen Bildungsbegriffs ist die Realisierung der Möglichkeit zur Selbstbestimmung in Auseinandersetzung mit den Anderen und der objektiven Welt. Der Mensch soll all seine Kräfte, nicht nur, wie in der Aufklärungspädagogik, die Verstandeskkräfte, entfalten und zu einer harmonischen inneren Gestalt kommen.

und zu einer harmonischen inneren Gestalt kommen. Er soll in erster Linie Mensch und nicht Handwerker werden. Analog zum künstlerischen Gestalten wird Bildung verstanden als "wirkliche Formung (nicht Füllung oder Nutzbarmachung) der Seele, Veredelung des noch Rohen, Ungestalteten" (REBLE 1981, S. 176). Bildung versteht sich als Prozeß des inneren Wachstums. Der Verschiebung von Zweckrationalität zum Sinnbezug und individuellen Deutungsmustern folgt die Verschiebung von außen nach innen. Statt bürgerliche Brauchbarkeit wird ein Sinnbezug (Vernunft) betont, der - so der neuhumanistische Einwand - durch Philologie als Lernen in Orientierung an der Antike, nicht aber durch Arbeit hergestellt werden könne. Die Welt der Kapitel 4.....An.sätze,für" Arbeit ist eine andere als die Welt der Bildung. Damit ist bei aller Fortschrittlichkeit des neuhumanistischen Bildungsbegriffs eine scharfe Abgrenzung gegenüber Konzepten vollzogen, die den Stellenwert der

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 1998

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
29

Textstelle (Prüfdokument) S. 25

Allgemeine Bildung wurde zum Privileg einer wohlhabenden, sich dem restaurierten Obrigkeitsstaat anpassenden Gesellschaftsschicht, "jene Bindung von Bildung an Besitz bedeutet, dass Bildung nun explizit als Abgrenzungskriterium gegen die niederen Volksmassen, die ausdrücklich als (arbeitende) und (besitzlose) bezeichnet wurden, verstanden und damit als ein Mittel der (Stabilisierung) der gesellschaftspolitischen Herrschaftsverhältnisse wirksam wurde." (Klafki 1996, S. z"7) Für die wachsende Masse des Industrieproletariats blieb die harmonische Entfaltung aller Kräfte unerfüllt. Damit wurde das neuhumanistische Bildungsideal - als Ausdruck sich verschärfender gesellschaftlicher Widersprüche - ditär. Bei der Erklärung der bis heute wirkenden Dichotomie spielt neben

Textstelle (Originalquellen)

beruflichen Arbeit als Medium für Selbstentfaltung und Kulturgestaltung betonen. Die Verfallsgeschichte des Neuhumanismus und das Scheitern der Durchsetzung eines progressiven Bildungsbegriffs, in dem die Frage nach dem Sinn des Lernens

machte und ihr Interesse vor allem darauf konzentrierte, es institutionell durch die Schaffung von Berufsschulen zu verankern und zu entfalten." (GEIßLER 1996, S. 143) Andererseits wurde allgemeine Bildung zum Privileg einer wohlhabenden, sich dem restaurierten Obrigkeitsstaat anpassenden Gesellschaftsschicht. "Jene Bindung von Bildung an Besitz bedeutet, daß Bildung nun explizit als Abgrenzungskriterium gegen die niederen Volksmassen, die ausdrücklich als "arbeitende" und "besitzlose" bezeichnet wurden, verstanden und damit als ein Mittel der "Stabilisierung" der gesellschaftspolitischen Herrschaftsverhältnisse wirksam wurde." (KLAFKI 1996, S. 47) Die bis heute wirkende Dichotomie ist desweiteren nur umfassend auf dem pohtisch-ökonomischen Hintergrund der Veränderung des Charakters der Arbeit in einer entwickelten warenproduzierenden Gesellschaft,

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 1998
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2000

● 13% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
30

Textstelle (Prüfdokument) S. 25

des Industrieproletariats blieb die harmonische Entfaltung aller Kräfte unerfüllt. Damit wurde das neuhumanistische Bildungsideal - als Ausdruck sich verschärfender gesellschaftlicher Widersprüche - ditär. Bei der Erklärung der bis heute wirkenden Dichotomie spielt neben dem ideengeschichtlichen Disput die Veränderung des Charakters der Arbeit in einer entwickelten warenproduzierenden Gesellschaft, in der Waren nicht mehr wegen ihres Gebrauchs-, sondern wegen ihres Tauschwertes hergestellt werden, eine bedeutende Rolle. Arbeit wird unter den Bedingungen der Industrieproduktion zu abstrakter Arbeit, gleichgültig gegen ihre konkrete Bestimmtheit. Damit wird Qualifikation für das Kapital nur aus der Perspektive ihrer Verwertbarkeit interessant. Bildung wird verkürzt auf ihren qualifikatorischen Aspekt. "Für den Kapitalisten hat sie [die Qualifikation; M.A.] nur so lange Gebrauchswert, wie sie in der Lage ist, durch Einsatz der mit konkreter Qualifikation ausgestatteten Arbeitskräfte das Kapital zu verwerten. Unter diesem Zweck wird nun die Qualifizierung selbst subsumiert: sie ist nur so lange Qualifikation für das Kapital, wie die produzierten Gebrauchswerte nicht nur als Waren verkauft, sondern auch mit einem Mehrwert verkauft werden können." (Altvater 1971, S. 83) Die Produktion von Waren im Sinne eines kapitalistischen Verwertungsprozesses transzendiert konkrete Qualifikation in bloßes Mittel zur Leistung abstrakter Arbeit. Ein solcher Qualifikationsbegriff tritt weit hinter die Vorstellungen der Aufklärungspädagogik zurück, bei denen pädagogische Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit auf die Herbeiführung einer besseren Gesellschaftsordnung, die Möglichkeiten persönlicher Selbstentfaltung bietet, gerichtet waren. Unter den historischen Bedingungen des Feudalismus und Klerikalismus steckt in der Aufklärungspädagogik ein erhebliches gesellschaftskritisches Potenzial, das im Falle einer ausschließlichen Orientierung an ökonomischen Verwertungsinteressen verloren geht. In diesem Koordinatensystem von Nützlichkeit, Sinnhaftigkeit und Verwertbarkeit lässt sich der Berufsbildungs-/Weiterbildungsbegriff auch heute noch verorten. Auch wenn betriebliche Weiterbildung immer auch Qualifizierung im Sinne einer funktionalen Entsprechung von Arbeitsplatzanforderung und Ausbildungsziel

● 26% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

ein Mittel der "Stabilisierung" der gesellschaftspolitischen Herrschaftsverhältnisse wirksam wurde." (KLAFKI 1996, S. 47) Die bis heute wirkende Dichotomie ist desweiteren nur umfassend auf dem pohtisch-ökonomischen Hintergrund der Veränderung des Charakters der Arbeit in einer entwickelten warenproduzierenden Gesellschaft, in der Waren nicht mehr wegen ihres Gebrauchs-, sondern wegen ihres Tauschwertes hergestellt werden, zu verstehen. Arbeit wird zu abstrakter Arbeit, gleichgültig gegen ihre konkrete Bestimmtheit³⁷. Damit wird Qualifikation für das Kapital nur aus der Perspektive ihrer Verwertbarkeit interessant. "Für den Kapitalisten hat sie (die Qualifikation / M.A.) nur solange Gebrauchswert, wie er in der Lage ist, durch Einsatz der mit konkreter Qualifikation ausgestatteten Arbeitskräfte das Kapital zu verwerten. Unter diesem Zweck wird nun die Qualifizierung selbst subsumiert: sie ist nur solange Qualifikation für das Kapital, wie die produzierten Gebrauchswerte nicht nur als Waren verkauft, sondern auch mit einem Mehrwert verkauft werden können." (ALTVATER 1973, S. 83) Die Produktion von Waren im Sinne eines kapitalistischen Verwertungsprozesses transzendiert konkrete Qualifikation in bloßes Mittel zur Leistung abstrakter Arbeit. Damit setzen sich Bildung und Ausbildung als Pole in einer entwickelten kapitalistischen Gesellschaft als ein Abklatsch des doppelten Charakters der Arbeit fest. Ein solcher Qualifikationsbegriff tritt weit hinter die Vorstellungen der Aufklärungspädagogik zurück, bei denen pädagogische Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit auf die Herbeiführung einer besseren Gesellschaftsordnung, die Möglichkeiten persönlicher Selbstentfaltung bietet, gerichtet war. Auch wenn die Herbeiführung einer besseren Gesellschaftsordnung, die Möglichkeiten persönlicher Selbstentfaltung bietet, gerichtet war. Auch wenn sich die Aufklärungspädagogik einem politisch-bürgerlichen Leitbild verschrieb, so steckt darin unter den historischen Bedingungen des Feudalismus und Klerikalismus ein erhebliches gesellschaftskritisches Potential, das im Falle einer aus- Wie die Ware nicht Tauschwert ohne gleichzeitig Gebrauchswert sein kann, muß abstrakte, wertbildende Arbeit immer auch

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2000

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
31

Textstelle (Prüfdokument) S. 26

der Berufsbildungs-/Weiterbildungsbegriff auch heute noch verorten. Auch wenn betriebliche Weiterbildung immer auch Qualifizierung im Sinne einer funktionalen Entsprechung von Arbeitsplatzanforderung und Ausbildungsziel darstellt, ist eine ausschließliche Orientierung am Anforderungsbezug und an ökonomischen Verwertungsaspekten problematisch. **Betriebliche Weiterbildung legitimiert sich dann ausschließlich über ihren Anpassungs- und Loyalitätsaspekt; kritische Rückfragen werden ausgeblendet und "der Bildungsbegriff total instrumentalisiert und seiner emanzipatorischen Elemente beraubt, die darauf bezogen sind, den Einzelnen zur Mitgestaltung seiner Lebensverhältnisse zu befähigen" (Arnold 1996a, S. 38).** Trotz aller funktionalen Aspekte bleibt die betriebliche Weiterbildung notwendig darauf verwiesen, ihr Selbstverständnis über die kritische Reflexion von Bildung und Subjektivität einzuholen. **"Denn der Sinn von Bildung erschließt sich eben nicht aus permanenten Anpassungsleistungen an eine sich immer rascher verändernde Welt, sondern im Rückbezug aufs Subjekt, das zur Vernunft kommen soll. Dazu aber ist es wichtig, Wissenserwerb und Sinnreflexion, berufliche und politische Bildung, Rationalität und Emotionalität in ein differenziertes Verhältnis zu setzen."** (Pongratz 2001, S 274f.) Zur Bildung kommt es damit erst dann, wenn es zu Fähigkeiten und Fertigkeiten, zur Zunahme von Kenntnissen, Einsichten und Einstellungen kommt, die die bloße Funktionalität übersteigen. Bildung in diesem Sinne ist Selbstdenken, Selbstaneignung, Selbstbestimmung. 2.3

● 5% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

Bildung und Qualifikation zu überwinden, es besteht gar die Gefahr einer reaktionären bildungspolitischen Offensive dahingehend, daß der Zweckmäßigkeitsaspekt des Qualifikationsbegriffs auf einen Verwertungsaspekt verkürzt wird. **Betriebliche Weiterbildung legitimiert sich dann ausschließlich über ihren Anpassungs- und Loyalitätsaspekt; kritische Rückfragen werden ausgeblendet und "der Bildungsbegriff total instrumentalisiert und seiner emanzipatorischen Elemente beraubt, die darauf bezogen sind, den Einzelnen zur Mitgestaltung seiner Lebensverhältnisse zu befähigen" (ARNOLD 1996b, S. 38).** Damit sollen die Fortschrittlichkeiten, die das gegenwärtige Wirtschafts- und Bildungssystem produziert, keinesfalls geleugnet werden. Die Paradoxie der modernen betrieblichen Qualifizierungspolitik ist es aber gerade, daß

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2001

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

32

Textstelle (Prüfdokument) S. 27

als autopoietische, selbstständige Aktivitäten des Gehirns, das verarbeitet, was viabel ist. Dem Psychischen wird relative Autonomie gegenüber der Außenwelt zuerkannt. Das Ich ist selbstreferentiell, d.h. autonom in seinem Denken und Handeln. Die so erzeugte Wirklichkeit sei keine Repräsentation, keine Abbildung der Außenwelt, sondern eine funktionale Konstruktion, die von anderen Menschen geteilt wird und die sich biografisch und gattungsgeschichtlich als viabel erwiesen hat. Wirklichkeit ist konstruiert und beobachtungsabhängig. Illustriert wird dies in einer humorvollen Mahnung Paul Watzlawicks an die Physiker: "Ihr lieben Leute, da draußen gibbs nur elektromagnetische Wellen, weil ihr Apparate gebastelt habt, die auf etwas ansprechen, das ihr dann elektromagnetische Welle> nennt." (zitiert nach Siebert 1999, S. 2) Damit löst sich die traditionelle Trennung zwischen Subjekt und Objekt auf. Arnold und Siebert veranschaulichen dies am selffulfilling prophecy-Effekt: "Wer Angst vor Freitag, dem 13. hat, erhöht dadurch die Wahrscheinlichkeit eines Mißgeschicks an diesem Tag. <Selbsterfüllende Prophezeiungen scheinen die Grundgesetze der Wirklichkeit auf den Kopf zu stellen: Vorgestellte Wirkung erzeugt konkrete Ursache; die Zukunft (und nicht die Vergangenheit) determiniert die Gegenwart - die Prophezeiung des Ereignisses führt zum Ereignis der Prophezeiung) (Watzlawick 1985. 5 78). Damit sind wir wieder beim Konstruktivismus: Das Freitag-Ereignis überfällt uns nicht wie ein Schicksal, sondern unser Freitag-Konstrukt erzeugt das Ereignis; Subjekt und Objekt, Inneres und Äußeres vermischen sich, die Antizipation wird zur Wirklichkeit." (Arnold/Siebert 2003, S. 106f.) Die autonomen Subjekte schaffen ihre Wirklichkeit selbst und sie werden nicht umgekehrt von außen determiniert, sondern allenfalls perturbiert. Perturbation heißt: Die Aufmerksamkeit auf Neues, Ungewöhnliches zu lenken. Dabei kommt der Differenzwahrnehmung besondere



5% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

von außen in unserem Nervensystem strukturdeterminiert, das heißt auf der Grundlage biografisch geprägter psycho-physischer kognitiver und emotionaler Strukturen um. Die so erzeugte Wirklichkeit ist keine Repräsentation, keine Abbildung der Außenwelt, sondern eine funktionale, viable Konstruktion, die von anderen Menschen geteilt wird und die sich biografisch und gattungsgeschichtlich als lebensdienlich erwiesen hat. Menschen als selbstgesteuerte Systeme können von der Umwelt nicht determiniert, sondern allenfalls perturbiert, das heißt gestört und

und Verhalten, Denken, Fühlen und die Einschätzung von sich und anderen d.h. die weitere Konstruktion von Wirklichkeit. Typische Beispiele für Wirklichkeitskonstruktionen sind self-fulfilling-prophecies.⁴⁰ Sie "scheinen die Grundgesetze der Wirklichkeit auf den Kopf zu stellen"⁴¹ und das gängige Ursache-Wirkung-Prinzip umzukehren. Die angenommene Ursache wird konkret, weil eine Vorstellung davon da ist, wie ihre Folgen aussehen, und weil Menschen

- 13 Ekkehard Nuißl, Christiane Schiers..., 2001, S. 54
- 14 Heberhold, Mechthild: KulturKonstru..., 2002, S.

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

33

Textstelle (Prüfdokument) S. 28

erzeugbar, herstellbar und machbar (vgl. Arnold/Siebert 2003, S. 6); es können lediglich die Aneignungsprozesse ermöglicht werden. Der Konstruktivist Rolf Arnold (1996b) hat deshalb - in Abgrenzung zu der noch weit verbreiteten "Belehrungsdidaktik" - eine "Ermöglichungsdidaktik" entworfen. Im Mittelpunkt steht dabei **nicht mehr die didaktisch noch so geschickte Aufbereitung "fertigen" Wissensstoffes, sondern die Organisation von aktiven und zielgerichteten Handlungen**. Es geht **um die** Ermöglichung selbstständiger Lernprozesse. Die "Ermöglichungsdidaktik" fragt **zuerst nach Selbsteignungs- und Selbsterschließungsaktivitäten der** Lernenden, fördert individuelle Lernwege, bezieht lebensweltliche Erfahrungen und Anforderungen mit ein, geht von inhaltlich offenen Lernprozessen aus und verändert die Lehrerrolle in Richtung Lernberater und Lernbegleiter. Lernen im konstruktivistischen Sinne ist immer kontextabhängig, d.h. es geschieht

Textstelle (Originalquellen)

diesem Zusammenhang ist jedoch ein weiterer zentraler Aspekt des Handelns von Bedeutung, und zwar der des "Zuständigseins" für die Planung und Gestaltung des eigenen Lernprozesses: **"Nicht mehr die didaktisch noch so geschickte Aufbereitung fertigen Wissensstoffes** steht im Mittelpunkt, **sondern die Organisation von aktiven**, zielgerichteten, transparenten Tätigkeiten, - von Handlungen die Denken zur Metatätigkeit des Tuns werden lassen" (ebd., S. 58). Das heißt, das

denen die traditionelle Dominanz fachlichen Lernens **um die** Vermittlung von Methoden-, Sozial- und Persönlichkeitskompetenz ergänzt ist und, damit zusammenhängend, an einer "Ermöglichungsdidaktik" (vgl. ARNOLD 1996a, S. 377), die **zuerst nach Selbsteignungs- und Selbsterschließungsaktivitäten der** betroffenen Lerner fragt und im Sinne konstruktivistischer Erwachsenenbildung die Mitkonstruktion betrieblicher Realität erleb- und erlernbar machen will. Arnold (1996c) bezeichnet eine solche Berufspädagogik als "evolutionär". Sie

- 15 Grundzüge betrieblicher Bildungsarb..., 2000, S. 256
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 140

● 4% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

34

Textstelle (Prüfdokument) S. 29

kommt den Lernkontexten eine herausragende Bedeutung zu. Lernen findet immer in einem bestimmten Kontext statt; der Konstruktivismus spricht deshalb von der **Situiertheit des Lernens**. "**Situiertheit**" des Lernens meint, dass Lernen **in sozialen Kontexten, in biografischen Lebenssituationen, in spezifischen Lernumgebungen, mit Blick auf lebensweltliche Verwendungssituationen** erfolgt. **Ohne eine solche "Situierung" bleibt ein erlerntes Wissen träge** oder gar tot, **oberflächlich und ist damit lebenspraktisch nicht verfügbar**. Wir wissen nicht zuletzt aus eigenen Erfahrungen, dass häufig das Schulwissen enzyklopädisch bleibt und damit weitgehend entkoppelt von der Lebenswelt der Schüler ist. Lernen findet

Textstelle (Originalquellen)

Vgl. als Beispiel Siebert, 1999, S.20: "Die Kognitionspsychologie betont neben der Autopoiese vor allem die **Situiertheit des ³⁶⁸ Lernens**, das heißt, Lernen erfolgt **in sozialen Kontexten, in biographischen Lebenssituationen, in spezifischen Lernumgebungen, ³⁶⁸ mit Blick auf lebensweltliche Verwendungssituationen**. **Ohne eine solche Situierung bleibt ein erlerntes Wissen träge, oberflächlich und ist damit lebenspraktisch nicht verfügbar**". Vgl. auch ausführlicher Siebert ebd., S.97ff. ³⁶⁹ 369 Vgl. hierzu die Zusammenfassung in Krause 1996, S.10ff. ³⁷⁰ 370 "Ungeachtet der Verbreitung systemanalytischer Techniken in Wirtschaft

- 16 Goldmann, Ulrike: Der Zusammenhang ..., 2002, S. 1

● **5%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

35

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 30

das (Gemeinwohl), für Humanität und Gerechtigkeit ein. Viabilität ohne Vernunft bleibt egozentrisch, Vernunft ohne Viabilität bleibt normativ-idealistisch." (Siebert 1999, S. 7) Die konstruktivistische Erkenntnistheorie im Sinne von Arnold und Siebert impliziert **Toleranz und Verantwortung** als normative Postulate "**Toleranz gegenüber Andersdenkenden aufgrund der Einsicht in die Begrenztheit und Subjektivität des eigenen Erkennens. Verantwortung für uns selbst und andere auf Grund der Erkenntnis, daß wir nicht determiniert sind, sondern selbstständig denken und entscheiden können.**" (Arnold/Siebert 2003, S. 119) Mit dem normativen Defizit ist ein (politisches) verbunden. "Die Betonung der subjektiven Erkenntnisprozesse hat eine gewisse (Systemblindheit), zur Folge. So ist zwar von zwischen- Peter Janich etwa spricht in diesem Zusammenhang von einem naturalistischen Kurzschluss. "**Allen naturalistischen Erkenntnistheorien ist die Kurzsichtigkeit gemeinsam, das Hervorbringen der für erkenntnistheoretische Folgerungen beanspruchten naturwissenschaftlichen Resultate durch zweckverfolgende, handelnde Menschen zu übersehen.**" (Janich 1996, S. 207) Die These von der Struktur determiniertheit des Menschen und der operativen Geschlossenheit lässt sich nicht ohne weiteres auf das Denksystem übertragen. Als denkende Vernunftwesen sind Menschen durchaus in der Lage, nicht nur mit ihren eigenen

● 1% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

Kooperation und Zusammenarbeit verpflichtet sind. Wenn Mißverständnisse bei Verhandlungen ein Normalfall sind und zu Konfrontationen führen, gewinnen konstruktivistische Ansätze für **Toleranz und Verantwortung** an Bedeutung: "**Toleranz gegenüber Andersdenkenden aufgrund der Einsicht in die Begrenztheit und Subjektivität des eigenen Erkennens. Verantwortung für uns selbst und andere** aufgrund der Erkenntnis, daß wir nicht determiniert sind, sondern selbstständig denken und entscheiden können" (Arnold/Siebert 1995, S. 119). Der Konstruktivismus hat einen ethischen Imperativ, welcher es uns

- 17 Gesellschaftliche Modernisierung al..., 1997, S. 176

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

36

Textstelle (Prüfdokument) S. 32

Mehrdeutigkeit, Unkalkulierbarkeit. Zirkularität verweist 3i auf das wechselseitige Verschränktsein von Ursache und Wirkung (siehe oben). Im Mittelpunkt stehen nicht die von außen formulierten Anforderungen, sondern die Bedeutung, die die Subjekte den Lerngegenständen beimessen. Arnold und Siebert (2003, S. 95f.) weisen darauf hin, dass die Bedeutung, die einem Problem oder Ereignis im betrieblichen Kontext zukommt oft von seiner Deutung bzw. von dem Rahmen abhängt, in dem es von den Beteiligten - im Konsens oder im Dissens - interpretiert wird. In diesem Sinne geht die so genannte "interpretative Organisationstheorie" z. B. davon aus, "daß Festlegungen und Bestimmungen, die in vorliegenden Situationen getroffen und zu Anknüpfungspunkten für nachfolgende Situationsdefinitionen werden, Ergebnisse von Verständigungs- und Einigungsprozessen (bilden). Häufig findet man auch die Bezeichnung <Aushandlungsprozesse> (negotiations)" (Wollnik 1988, S. 1790; Hervorhebung M.A.)."² 4 Kritische Bildungstheorie 2. 4.1 Bildungsbegriff Bildung wird in der kritischen Erziehungswissenschaft² als ein unabgeschlossener Prozess emanzipativer Selbstfindung begriffen. Sie ist permanente Anstrengung, die Selbstverfügung über die eigenen Arbeits- und Lebensbedingungen sowie die Sozialisationserfahrungen zu gewinnen (vgl. Bernhard 2001, S. 69).

² Der Begriff der Kritischen Erziehungswissenschaft stellt die Klammerformel für eine Wissenschaft dar, die der

Textstelle (Originalquellen)

bei der Bewältigung gemeinsamer Aufgaben, des Streitens über unterschiedliche Grundeinstellungen, Sichtweisen, Interpretationen, der Suche nach Lösungen für auftretende Spannungen und Konflikte" (KLAFKI 1992, S. 18). Shachar und Sharan (1993, S. 56) weisen darauf hin, daß die positiven Einflüsse des kooperativen Lernens auf den Lernerfolg von Schülern eine notwendige, aber keine hinreichende Begründung für deren Einführung in den Schulen darstellt. Vielmehr ist

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 12
- 18 Kieser, Alfred (Hrsg.): Organisatio..., 1995, S.

● 0% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

37

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 33

die gesellschaftliche Entwicklung wie für die Individualgenese. Bildung ist damit nicht nur eine pädagogische, sondern zugleich eine politische Kategorie. Der Bildungsbegriff weist über den gesellschaftlichen Status quo hinaus und geht auf Distanz zur bloßen Reproduktion³. "Bildung soll den Weg ausleuchten, der aus dunkler Verhaftung ins Helle führt. So ist Bildung ihrem ureigensten Selbstverständnis nach Aufklärung, darin untrennbar der Freiheit und Rationalität der Menschen verbunden. Damit sind zugleich die Prämissen umrissen, ohne die jegliche kritische Bildungstheorie ihre Substanz verlöre: < daß die Menschen vernunftfähige Wesen und als solche zur Freiheit bestimmt sind, daß in diesem Wesen der Anspruch der Menschen auf universelle Verwirklichung begründet liegt, daß die Menschen um diese Prämissen und deren Festigkeit auch wissen und dieses Selbstbewußtsein angesichts der Verhältnisse keine Ruhe läßt> (Koneffke 1980, 26)." (Pongratz 1995, S. 19) Der Bildungsprozess wird als ein Prozess der Entfaltung von Vernunft verstanden. Die Kritische Erziehungswissenschaft schließt mit ihrer Orientierung an Vernunft und Ratio an die Tradition der Frankfurter Schule an. Bildung hat ihren Zweck in

³ Darin liegt der wesentliche Unterschied zum Erziehungsbegriff begründet, der seinem Wesen nach notwendige

Textstelle (Originalquellen)

Realität sind unversöhnt. Aber der Mensch soll Verhängtsein hinter sich lassen, das Licht wahrhaft erfahren, das in ihm ist, sinnlich, greifbar, als verwandelte Welt." (Heydom 1979, 337) Bildung soll den Weg ausleuchten, der aus dunkler Verhaftung ins Helle führt. So ist Bildung ihrem ureigensten Selbstverständnis nach Aufklärung, darin untrennbar der Freiheit und Rationalität der Menschen verbunden. Damit sind zugleich die Prämissen umrissen, ohne die jegliche kritische Bildungstheorie ihre Substanz verlöre: " daß die Menschen vernunftfähige Wesen und als solche zur Freiheit bestimmt sind, daß in diesem Wesen der Anspruch der Menschen auf universelle Verwirklichung begründet liegt, daß die Menschen um diese Prämissen und deren Festigkeit auch wissen und dieses Selbstbewußtsein angesichts der Verhältnisse keine Ruhe läßt." (Koneffke 1980, 26) Daß die Menschen um diese Prämissen wissen, heißt aber auch, daß sie ihnen nicht nochmals nachträglich angedichtet werden müßten. Im ersten Aufgang eines Begriffs des

• 12 Gesellschaftstheorie, Alltagstheori..., 1995, S.

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

38



1% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit



ProfNet

Institut für Internet-Marketing

Textstelle (Prüfdokument) S. 33

verstanden. Die Kritische Erziehungswissenschaft schließt mit ihrer Orientierung an Vernunft und Ratio an die Tradition der Frankfurter Schule an. Bildung hat ihren Zweck in der Mündigkeit des Subjekts. Das erkenntnisleitende Interesse kritischer Erziehungswissenschaft ist die **Befreiung der Subjekte aus Bedingungen, die ihre Rationalität und das mit ihr verbundene gesellschaftliche Handeln beschränken**. Individuelle und gesellschaftliche Entwicklung sind miteinander gekoppelt. Die Geschichte menschlicher Arbeit als der Befreiung von der Herrschaft der Natur, zeugt von der Möglichkeit, auch die Herrschaft des Menschen über den Menschen zu überwinden. Bildung intendiert

● **20%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

erreichbar ist und was als Erfolg bezeichnet werden kann. Der von mir deshalb an den Anfang des theoretischen Strukturschemas gestellte Zielbegriff der "Emanzipation", von MOLLENHAUER (1970, 11) als "**Befreiung der Subjekte (...) aus Bedingungen, die ihre Rationalität und das mit ihr verbundene gesellschaftliche Handeln beschränken**", definiert, ist nicht nur als Ziel-, sondern auch als Tätigkeitsnorm aufzufassen. Diese kann sich nur über eine Analyse der Voraussetzungen/Behinderungen ihres eigenen Praktisch-Werdens

- 19 Hubbertz, Klaus-Peter: GEMEINWESENO..., 1982, S. 10

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

39

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 33

auch die Herrschaft des Menschen über den Menschen zu überwinden. Bildung intendiert einen Befreiungsentwurf, die Überwindung aller Verhältnisse, die die Menschwerdung unterdrücken und verhindern. Es geht der Kritischen Theorie um das Schaffen einer menschenwürdigen Zukunft. "Bildung zielt auf die Abschaffung von Herrschaft. Immanentes Ziel der Gattungsgeschichte ist die Auflösung des fundamentalen Widerspruchs, der Heydorns Hauptwerk seinen Namen gegeben hat: die Auflösung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft." (Benner 1995, S. 97) Die kritische Bildungstheorie begreift Bildung als ein unkämpftes gesellschaftliches Kräftefeld, indem unterschiedliche Interessen wirken und ausgetragen werden. Vor diesem Hintergrund untersucht sie, welche sozialen und politischen Gruppierungen sich des Feldes der Bildung bemächtigen, welche

Textstelle (Originalquellen)

wird von Heydorn als dialektische Einheit von Bewußtsein und Geschichte entfaltet: "Der Prozeß der Bildung des Menschen ist der Prozeß der weltgeschichtlichen Entfaltung der Vernunft . . . immanentes Ziel der Gattungsgeschichte ist die Auflösung des fundamentalen Widerspruchs, der Heydorns Hauptwerk seinen Namen gegeben hat: die Auflösung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft." (2) Heydorn unternimmt dies vor dem Hintergrund eines sozusagen doppelten Geschichtsbegriffs, denn einerseits versteht er Geschichte als verhängt über den Menschen, durchzogen von dem postulierten Widerspruch

- 20 Horizonte von Bildung und Allgemein..., 2000, S.

● 1% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

40

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 34

der Funktionalisierung und der Orientierung an fremden, ökonomischen Verwertungsinteressen seine gegenwärtige Form. Pongratz (2001, S. 270 ff.) greift in seiner Theorie der Erwachsenenbildung die Kritik am Diktat des Verwertungsprinzips auf, das die Reflexion auf Effizienz und Brauchbarkeit verengt. "Zielte Bildung einstmals aufs Subjekt, genauer: auf die selbsttätige, kritische Aneignung seiner Lebensumstände, so löst der Qualifikationsbegriff diesen Zusammenhang ausdrücklich auf: Denn die angeeigneten Qualifikationen (verfallen immer rascher, sie werden - Südfrüchten ähnlich - zur Ware, die relativ leicht verdirbt.) (Geißler 1992, S. 67) In den Qualifikationsbegriff sind die (Verfallszeiten) schon eingebaut. Sein Erfolg, so ließe sich paradox formulieren, ist seine Substanzlosigkeit. Diese Form der (neuen Allgemeinbildung) ist Produkt und Kennzeichen einer Wegwerf-Gesellschaft, die in gigantischem Ausmaß Wegwerf-Qualifikationen verschleudert. Bildungsökonomisch betrachtet läuft die Qualifizierungsoffensive auf eine immense Verschwendung gesellschaftlicher Lernzeit und Lernenergie hinaus (ebd., 67). Wieviel Ressourcen werden vernutzt, um den (Durchfluß von Informationen) zu beschleunigen, die schon morgen nichts mehr wert sind? Angesichts dieser strukturellen Zwänge wandert das Versprechen von Freiheit, das dem Bildungsbegriff ehemals verschwistert war, auf den Müllhaufen der Geschichte. Statt: (Ergreife deine Chance zu selbstbestimmter Aneignung!) wird uns bedrohlich versichert: (Übermorgen ist ihr Wissen nur noch die Hälfte wert!) Es ist eine äußerst repressive Form der Motivation, die zu nichts als zur rastlosen Anpassung an die beschleunigten Veränderungen der Arbeitswelt führt (und führen soll).) (Ebd., 68)" (Pongratz 2001, S. 27) Mit den Subjektivierungstendenzen in der Industrie (vgl. Kap. 2.1) ist nicht zwangsläufig eine Rückbesinnung auf einen Bildungsbegriff im Sinne von emanzipativer Subjektwerdung verbunden. Die Aktualisierung von Subjektivität, also von erweiterten Spielräumen der Selbstsetzung bleibt im

● 0% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

die als Arbeitslose freigesetzt werden. Opfer ist auch jene wichtige Tradition, die im Begriff aufklärerischer Bildung ihr Zentrum hat und von der unsere Überlegungen ausgingen. Zielte Bildung einstmals aufs Subjekt, genauer: auf die selbsttätige, kritische Aneignung seiner Lebensumstände, so löst der Qualifizierungsbegriff diesen Zusammenhang ausdrücklich auf. Denn die angeeigneten Qualifikationen verfallen immer rascher, sie werden Südfrüchten ähnlich zur Ware, die relativ leicht verdirbt (Geißler 1992, 67). In den Qualifizierungsbegriff sind die Verfallszeiten schon eingebaut. Sein Erfolg, so ließe sich paradox formulieren, ist seine Substanzlosigkeit. Offensichtlich entspringt Bildung immer weniger einer freien Entscheidung des Einzelnen, sondern einer gesellschaftlichen Nötigung, der man sich nur bei Strafe entziehen kann. Wer sich diesem

- 21 Editorial zur Reihe Wie kommt Wissen..., 2001, S.

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

41

Textstelle (Prüfdokument) S. 34

Kap. 2.1) ist nicht zwangsläufig eine Rückbesinnung auf einen Bildungsbegriff im Sinne von emanzipativer Subjektwerdung verbunden. Die Aktualisierung von Subjektivität, also von erweiterten Spielräumen der Selbstsetzung bleibt im Verwertungskontext einer allgemeinen wirtschaftlichen Dienstbarkeit und Funktionalität unterstellt. "Seit den 80er Jahren wurden daher insbesondere im Rahmen betriebsbezogener Weiterbildungskonzepte ausgefeilte Arrangements entwickelt, um die zugestandenen Subjektivierungsspielräume funktional abzusichern. Zurückgegriffen wurde dabei auf ältere reformpädagogische Modelle, deren untergründig-irrationales Strickmuster auch heute noch seine Wirkung tut: (Alle pädagogischen Elemente, die einmal zur autonomen Subjektbildung gedacht waren, Projektlernen, Situationslernen, komplexe Lernarrangements und vieles mehr tauchen als neue Mittel auf, mit denen letztlich die betriebliche Zurichtung eines umfassender benötigten Subjekts bewerkstelligt werden soll.) (Röder 1989,186)... Die neuen Integrationsmodi sollen eine paradoxe Leistung absichern, die den Subjekten zugemutet wird. Sie sollen - um ihres'effizienten und funktionalen Einsatzes willen - über sich hinauswachsen, ohne wirklich groß zu werden. Denn (nur als Selbstständige dienen sie der Verwertung von Kapital, nur so bestimmen sie sich unablässig zur Abhängigkeit von den Märkten. Selbstständig jedoch sind die Personen nur dadurch, daß sie real über die ... (Verhältnisse) um das Stück hinaus sind, um das sie sich je und je selbst wieder zurückholen müssen.) (Koneffke 1993, S. 202)" (Pongratz 2001, S. 278f.) Die Auflösung von Bildung und Herrschaft verweist nach Heydorn - unter Bezug auf die neuhumanistische Trennung von Bildung und Ökonomie - auf die Humaniora, die klassisch-literarische Bildung. Deren Abschaffung ist für Heydorn ein Indiz für

● 0% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

eine streng formelle Bestimmung, so wird sie andererseits funktionell wirksam erst durch die materielle Ausstattung, die alle Individuen in der Bildungsinstitution erhalten. Nur als Selbständige dienen sie der Verwertung von Kapital, nur so bestimmen sie sich unablässig zur Abhängigkeit von den Märkten. Selbständige doch sind die Personen nur dadurch, daß sie real über die Geltung des Wertgesetzes um das Stück hinaus sind, um das sie sich je und je selber wieder zurückholen müssen. In der Bildungsinstitution perpetuiert sich bürgerliche Klassengesellschaft nur über das unablässige Risiko ihres Ruins, ohne auf dies Medium ihrer Bestandssicherung verzichten

- 12 Gesellschaftstheorie, Alltagstheori..., 1995, S. 40

PlagiatService

Prüfbericht

844188

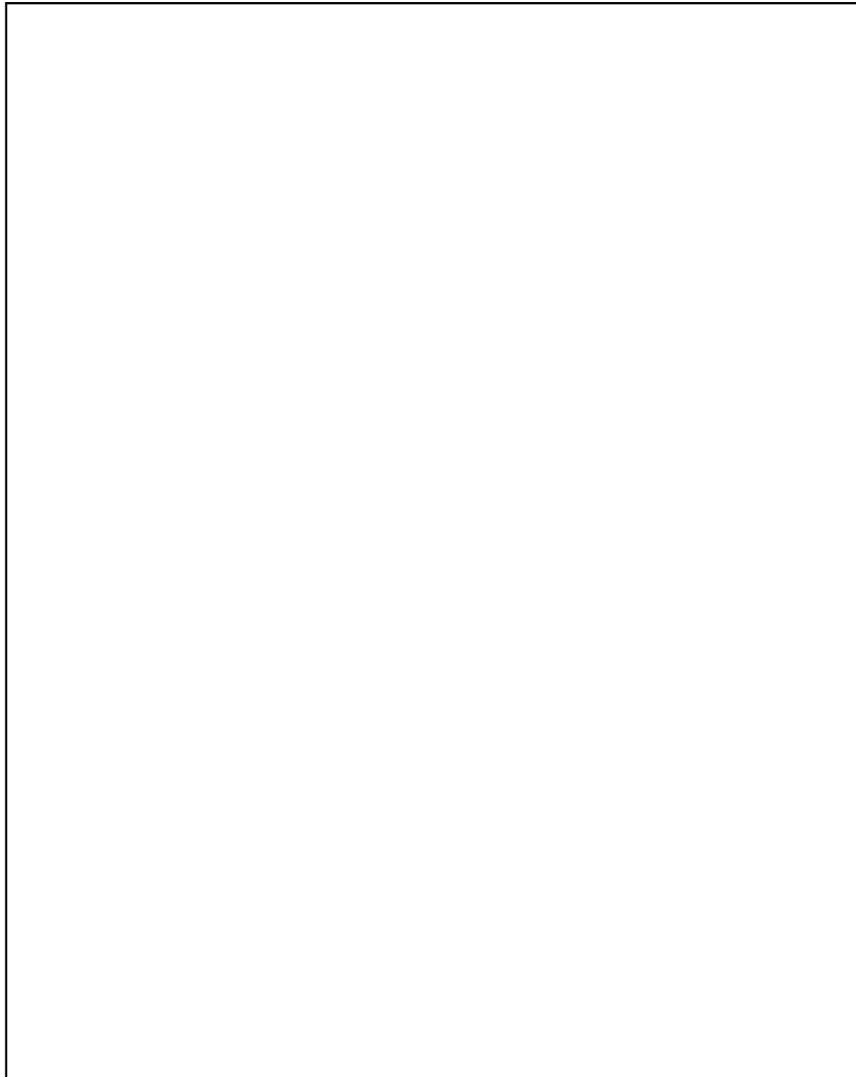
31.10.2018

42

Textstelle (Prüfdokument) S. 35

den gesellschaftlich-historischen Prozeß begründet. Das Abgeschnittensein von bewußter und verantwortlicher Technikgestaltung, ermöglicht durch gesellschaftliche Arbeitsteilung, stellt ganz unabhängig von der Technik und Arbeitsteilung eine Verletzung menschlicher Existenz dar." (Rauner 1988a, S. 39) (2) Die Fähigkeit zur Mitgestaltung impliziert **die Befähigung zum begreifenden Erkennen**¹ "und das in diesem Konzept enthaltende Moment der aktiven Mitgestaltung der eigenen gesellschaftlichen Lebensverhältnisse" (ebd., S. 39). <i>Holzkamp beschreibt begreifendes Erkennen wie folgt: "Die Eigenart der gnostischen Stufen des begreifenden Erkennens ist dann von grundauf mißdeutet, wenn man meint, es soll sich hier lediglich um einen Formalismus des Denkverlaufs handeln, etwa einen Denkprozeß, der sich der Forderung unterstellt, Einseitigkeiten zu vermeiden, einen Gegenstand vielseitig zu erfassen etc.. Entscheidendes Grundcharakteristikum begreifenden Erkennens ist ein gegenüber bloß orientierendem Erkennen erweitert und vertieftes Konzept von dem, was Erklären, Verstehen, Begreifen sein soll. Verschieden abstraktive, an der gesellschaftlichen Wirklichkeit hervorgehobene Momente sind dann begriffen, wenn mandie wesentlichen Bestimmungen ihres realen Zusammenhangs in seinem historischen Gewordensein gedanklich rekonstruieren kann." (Holzkamp 1973, 5 374) Der Gestaltungsaspekt weist bei Rauner über den utilitaristischen Charakter hinaus, wenn er formuliert: "Es kann also nicht mehr nur um die Beeinflussung und Gestaltung der Arbeitsbedingungen gehen, sondern weit darüber hinaus um das Finden neuer Formen der breiten Mitbestimmung über die soziale Zukunft. Das zerstörerische Potenzial von Technik kann nur gebannt und ihr humanes und soziales Potenzial nur zur Geltung gebracht werden, wenn wir Formen demokratischer Kontrolle, betrieblicher Mitbestimmung und breiter öffentlicher Beteiligung und Meinungsbildung über Technikgestaltung entwickeln und die Heranwachsenden auf die (Mit)Gestaltung von Technik und Arbeit vorbereiten." (ebd., S. 36) Zum anderen verweist die kritische Bildungstheorie darauf, Reflexionsprozesse in der Bildungsplanung explizit zu initiieren. Gemeint ist zunächst eine systemische Reflexion von Macht, die Aufdeckung und Konkretisierung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft in der

Textstelle (Originalquellen)



- 22 Hägele, Thomas: Modernisierung hand..., 2002, S.

● 7% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
43

Textstelle (Prüfdokument) S. 37

Zum anderen verändert sich die Formbestimmtheit von Arbeit. Industriearbeit ist zwar nach wie vor abstrakt und tauschwertorientiert, muss aber durch die Rücknahme einer funktionsorientierten, tayloristischen Arbeitsorganisation wesentlich weiter definiert werden. Darauf hat schon vor Jahren die **Projektgruppe Automation und Qualifikation** hingewiesen. So schreiben Haug u.a.: "Die Forderung nach allgemeiner Entfaltung menschlicher Fähigkeiten bekommt die entscheidende Schützenhilfe durch die Entwicklung der Technik und bleibt nicht länger hohle Utopie. Die Entwicklung der Menschheit auf Kosten des Einzelnen wird abgelöst durch eine Produktionsweise, in der die Entfaltung des Einzelnen Voraussetzung für den allgemeinen Fortschritt wird." (Haug u.a. 1980, S. 7) Mit der Automation seien erhöhte Qualifikationsanforderungen verbunden, die - trotz ihrer widersprüchlichen Entwicklungsweise im Kapitalismus - die Aufhebung der traditionellen Trennung von Bildung und Ausbildung, von Vollkommenheit und Brauchbarkeit, geradezu notwendig machen (vgl. Rätzl/Zimmerl98o, S. 103).
Bildung

● 2% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

sich als trügerisch und wirtschaftlich wenig sinnvoll (vgl. ANTONI 1994, S. 23). Auch hochautomatisierte Anlagen erfordern notwendig menschliche Eingriffe, die sich nicht einfach durch technische Lösungen ersetzen lassen. Die **Projektgruppe Automation und Qualifikation** unterscheidet vier wesentliche Eingriffsarten: "(1) Störungsregulation bei gegebenen Prozessen (Störungen vermeiden, Vbn-Hand-Fahren im Störungsfalle, Störungen beseitigen); (2) Verbesserung der Prozesse bei gegebenem Ziel (Einfahren neuer

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 27

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

44

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 38

in ihren wechselseitigen Verschränkungen. Mit den zentralen Bezugspunkten "Selbstbestimmung", "Mitbestimmung" und "Solidarität" stellt der von ihm entwickelte Bildungsbegriff - im Unterschied zu dem anforderungs- und verwertungsbezogenen Qualifikationsbegriff - eine gute theoretische Basis für eine beteiligungsorientierte Bildungsplanung dar. Klafki bestimmt auf der Grundlage seiner kritisch-konstruktiven Theorie Bildung als Allgemeinbildung. Die Bestimmung "kritisch" zielt dabei auf den uneingelösten Anspruch zur Befähigung zu wachsender Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in allen Lebensdimensionen und die daraus erwachsenden Reformen im Zusammenhang gesamtgesellschaftlicher Demokratisierungsbemühungen. "Konstruktiv" verweist auf den durchgehenden Praxisbezug, auf Handlungs-, Gestaltungs- und Veränderungsprozesse (vgl. Klafki 1996, S. 89 f.). Die Gesellschaft, so wie sie ist, ist gemacht und konstruiert, sie hätte aber, sofern die Menschen es mehrheitlich gewollt und ihren Willen politisch durchgesetzt hätten, auch anders sein können. Es sei weiterhin zu erkennen, "dass jedenfalls die modernen Gesellschaften und die in ihnen wirksamen Entwicklungstendenzen zahlreiche Widersprüche in sich bergen, dass in ihnen unterschiedliche Interessensgruppen miteinander ringen, deren Macht und deren Durchsetzungschancen gewiss unterschiedlich sind, jedoch nicht so, dass Machtmonopole ein für alle Mal unabänderlich festgeschrieben wären. Wo aber Widersprüchlichkeit ist, sich Gesellschaft als Zusammenhang und Thema unterschiedlicher, miteinander ringender Interessen und Interpretationen erweist und damit als veränderbar erkannt wird - und genau das ist eines der Grundmerkmale der neuzeitlichen Entwicklung - da entstehen Deutungs- und Handlungsspielräume, wird der einzelne als potenziell denkfähige, mitbestimmungs- und handlungsfähige Person entdeckt, kann sein Anspruch formuliert werden, diese seine Möglichkeiten zu entfalten und in der Kooperation mit anderen, die gleiche oder verwandte Interessen und Zielvorstellungen haben oder entwickeln können, praktisch zu verwirklichen." (

● 22% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

begründete Schisma integrativ in einem zeitgemäßen Bildungsbegriff so miteinander verknüpfen, daß den veränderten Realitäten und den normativen Ansprüchen nach Selbstbestimmung jedes Menschen Rechnung getragen wird? Klafki bestimmt auf der Grundlage kritisch-konstruktivistischer Theorie Bildung als Allgemeinbildung. Die Bestimmung "kritisch" zielt dabei auf den uneingelösten Anspruch zur Befähigung wachsender Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in allen Lebensdimensionen und die daraus erwachsenden Reformen im Zusammenhang gesamtgesellschaftlicher Demokratisierungsbemühungen. "Konstruktiv" verweist auf den durchgehenden Praxisbezug, auf Handlungs-, Gestaltungs- und Veränderungsprozesse (vgl. KLAFFKI 1996, S. 89 f.). Die Gesellschaft, so wie sie ist, ist gemacht und konstruiert, sie hätte aber, sofern die Menschen es mehrheitlich gewollt und ihren Willen politisch durchgesetzt hätten, auch anders sein können. Es sei weiterhin zu erkennen, "daß jedenfalls die modernen Gesellschaften und die in ihnen wirksamen Entwicklungstendenzen zahlreiche Widersprüche in sich bergen, daß in ihnen unterschiedliche Interessensgruppen miteinander ringen, deren Macht und deren Durchsetzungschancen gewiß unterschiedlich sind, jedoch nicht so, daß Machtmonopole ein für allemal unabänderlich festgeschrieben wären. Wo aber Widersprüchlichkeit ist, sich Gesellschaft als Zusammenhang und Thema unterschiedlicher, miteinander ringender Interessen und Interpretationen erweist und damit als veränderbar erkannt wird - und genau das ist eines der Grundmerkmale der neuzeitlichen Entwicklung - da entstehen Deutungs- und Handlungsspielräume, wird der einzelne als potentiell denkfähige, mitbestimmungs- und handlungsfähige Person entdeckt, kann sein Anspruch formuliert werden, diese seine Möglichkeiten entfalten und in der Kooperation mit anderen, die gleiche oder verwandte Interessen und Zielvorstellungen haben oder entwickeln können, praktisch zu verwirklichen. Die unverlierbare Errungenschaft der europäischen Aufklärungsbewegung seit dem 18. Jahrhundert ist es, diese Möglichkeit als allgemein menschlichen Anspruch formuliert und verfochten zu haben, und das heißt

Anspruchs jedes jungen Menschen (bzw. aller Menschen, gleich welchen

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2001
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2002

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

45

Textstelle (Prüfdokument) S. 38

Klafki 1996, S. 50) In einem so verstandenen Sinne muss Bildung immer auch als politische Bildung zur Gestaltung von Demokratisierungsprozessen verstanden werden. Bildung ist bei Klafki (1996) Allgemeinbildung mit den drei Bedeutungsmomenten "alle", "alles" und "allseitig". 2.5.1 Bildung für alle Bildung als demokratisches Grundrecht muss immer Bildung für alle intendieren. Bildung ist kein Privileg einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe oder Klasse. Sie zielt auf Grundfähigkeiten wie Selbstbestimmung über individuelle Lebensbeziehungen und Sinndeutungen, Mitbestimmung als Anspruch und Möglichkeit der Mitgestaltung kultureller, gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse und Solidarität, da ein Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung sich nur rechtfertigen lässt, "wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen und dem Zusammenschluss mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeiten auf Grund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden" (Klafki 1996, S. 52). Dieser Aspekt des Bildungsbegriffs erweist sich angesichts einer hoch selektiven Weiterbildungspraxis als weitgehend uneingelöster Anspruch. Weiterbildung ist keineswegs für alle Beschäftigten gleichermaßen erreichbar. Die in Kapitel 1 bereits erwähnte Befragung der IG Metall (Allespach/

Textstelle (Originalquellen)

Alters / M.A.) auf Entwicklung seiner Möglichkeiten einschließlich der Mitbestimmungschancen über die Entwicklung der Gesellschaft begründet zu haben." (KLAFKI 1996, S. 50) In einem so verstandenen Sinne muß Bildung, wie bereits an mehreren Stellen dieser Arbeit angemerkt, als politische Bildung zur Gestaltung von Demokratisierungsprozessen verstanden werden. Bildung ist in Anknüpfung an die klassisch neuhumanistische Theorie Allgemeinbildung mit den drei Bedeutungsmomenten "alle", "alles" und "allseitig" (vgl. KLAFKI 1996). Bildung als demokratisches Grundrecht muß immer Bildung für alle intendieren. Bildung versteht sich nicht als Anspruch und Möglichkeit für eine bestimmte gesellschaftliche Gruppe oder Klasse oder für geistige Eliten. Sie zielt auf Grundfähigkeiten wie Selbstbestimmung über individuelle Kapitel 4 Ansätze für kooperatives Lernen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen, Mitbestimmung als Anspruch und Möglichkeit der Mitgestaltung kultureller, gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse und Solidarität, da ein Anspruch nach Selbst- und Mitbestimmung sich nur rechtfertigen läßt, "wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen und dem Zusammenschluß mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden" (KLAFKI 1996, S. 52). Dieser Aspekt eines Allgemeinbildungsbegriffs gewinnt um so mehr an Bedeutung, wenn man sich die unterschiedliche Beteiligung der verschiedenen Hierarchieebenen an Weiterbildungsmaßnahmen vergegenwärtigt: "Niedere Hierarchieebenen

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2002
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2003

● 20% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
46

Textstelle (Prüfdokument) S. 39

keineswegs für alle Beschäftigten gleichermaßen erreichbar. Die in Kapitel 1 bereits erwähnte Befragung der IG Metall (Allespach/Heimann 2001) hat gezeigt, dass die Chancen, an Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen, vom Alter, Geschlecht, dem Qualifikationsniveau und der Betriebsgröße abhängen. So stehen die Chancen, in Qualifizierungsaktivitäten involviert zu werden, für un- und angelernte Arbeiter, für ausländische Arbeitnehmer und für Frauen am schlechtesten. Nur wenig besser schneiden die Facharbeiter und Angestellten ab. Mit deutlichem Abstand haben Führungskräfte die besten Chancen. Im Vergleich der einzelnen Beschäftigtengruppen zeigt

Textstelle (Originalquellen)

stellt sich nun aber der Zugang zur betrieblichen Weiterbildung für einzelne Qualifikationsgruppen dar? Es ist festzustellen, dass die Weiterbildungsintensität zwischen den einzelnen Qualifikationsgruppen erheblich streut. So stehen die Chancen, in Qualifizierungsaktivitäten involviert zu werden, für qualifizierte Angestellte (d.h. Angestellte mit abgeschlossener 516 6,5 7,6 17,8 17,3 15,3 16,9 29,1 32,1 17,8 18,4 Berufsausbildung oder einer gleichwertigen Berufserfahrung sowie leitende Angestellte) am besten. 32% (West) bzw. 38% (Ost) der Angehörigen dieser Qualifikationsgruppe haben im ersten

- 23 Wissen schafft Zukunft - Bund-Länder..., 2003, S.

● 13% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

47

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 39

Unternehmen handelt - in die Weiterbildung von Führungskräften der ersten und zweiten Führungsebene dreimal mehr und in die mittlere Ebene bis zu dreimal mehr investiert wird als bei Arbeitern (vgl. Rommel u.a. 1993, S. 189). 2.5.2 Bildung im Medium des Allgemeinen **Bildung vollzieht sich als zweites Bestimmungsmoment im Medium des Allgemeinen, als Aneignung und in Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen und zukünftig zu erwartenden gemeinsamen Aufgaben und Problemen in der Orientierung auf humanitären Fortschritt. Diese beziehen sich auf das die Menschen gemeinsam Angehende und ergeben sich aus der Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller, sich an der Lösung epochaltypischer Schlüsselprobleme zu beteiligen. Zu diesen Schlüsselproblemen gehören z.B. die Friedensfrage, die Umweltfrage, die Frage nach gesellschaftlich produzierter Ungleichheit, die Frage nach den neuen Steuerungs-, Kommunikations- und Informationstechnologien und die Frage nach Anerkennung des jeweils anderen. Die Auseinandersetzung mit diesen epochalen Fragen könne in einem exemplarischen und kategorialen Unterricht erfolgen, bei dem einzelne Fragen herausgegriffen und beispielhaft bearbeitet werden. Dabei ließen sich auch Einstellungen und Fähigkeiten aneignen, deren Bedeutung über den jeweils thematisierten Inhalt des Schlüsselproblems hinausreicht, z.B. Kritikbereitschaft und -fähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, Empathie und vernetztes Denken (vgl. Klafki 1996, S. 63). Angesichts der Fülle des Konkreten und Einzelnen ist die Aneignung der Wirklichkeit nur möglich, wenn sie auf Grundformen, -strukturen, -typen, -beziehungen, eben auf Kategorien zurückgeführt wird. "** Eine der zentralen Aufgaben des Unterrichts muss es sein, in exemplarischen Beispielen unterschiedliche Sichtweisen eines Problems, eines Sachverhalts, eines Vorgangs, eines Ereignisses, eines Konfliktes, die darin sich ausdrückenden Interessen und Perspektiven herauszuarbeiten und alternative Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten zu verdeutlichen." (Klafki 1996, S. 121) **Das Entscheidende bei der Auswahl von Bildungsinhalten ist deren Beitrag zur Ermöglichung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit.**

● **46%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

an Bedeutung, wenn man sich die unterschiedliche Beteiligung der verschiedenen Hierarchieebenen an Weiterbildungsmaßnahmen vergegenwärtigt: "Niedere Hierarchieebenen partizipieren nach wie vor unterproportional an betrieblicher Weiterbildung. " (ARNOLD 1996c, S. 14) **Bildung vollzieht sich als zweites Bestimmungsmoment von Allgemeinbildung im Medium des Allgemeinen, als Aneignung und in Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen und zukünftig zu erwartenden gemeinsamen Aufgaben und Problemen in der Orientierung auf humanitären Fortschritt. Sie beziehen sich auf das die Menschen gemeinsam Angehende und ergeben sich aus der Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller, sich an der Lösung epochaltypischer Schlüsselprobleme zu beteiligen (vgl. hierzu auch ARNOLD 1996b, S. 43 ff.). Zu diesen Schlüsselproblemen gehören z.B. die Friedensfrage, die Umweltfrage, die Frage nach gesellschaftlicher produzierter Ungleichheit, die Frage nach den neuen Steuerungs-, Kommunikations- und Informationstechnologien und die Frage nach Liebe und Sexualität und die Anerkennung des jeweils anderen. Die Auseinandersetzung mit diesen epochalen Fragen könne in einem exemplarischen und kategorialen Unterricht erfolgen, bei dem einzelne Fragen herausgegriffen und beispielhaft bearbeitet werden. Dabei ließen sich auch Einstellungen und Fähigkeiten aneignen, deren Bedeutung über den jeweils thematisierten Inhalt des Schlüsselproblems hinausreichen, z.B. Kritikbereitschaft und -fähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, Empathie und vernetztes Denken (vgl. KLAFKI 1996). Angesichts der Fülle des Konkreten und Einzelnen ist die Aneignung der Wirklichkeit nur möglich, wenn sie auf Grundformen, -strukturen, -typen, -beziehungen, eben auf Kategorien zurückgeführt wird. "** Eine der zentralen Aufgaben des Unterrichts muß es sein, in exemplarischen Beispielen unterschiedliche Sichtweisen eines Problems, eines Sachverhalts, eines Vorgangs, eines Ereignisses, eines Konfliktes, die darin sich ausdrückenden Interessen und Perspektiven herauszuarbeiten und alternative Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten zu verdeutlichen." (KLAFKI 1996, S. 121) **Das entscheidende bei der Auswahl von Bildungsinhalten ist deren Beitrag zur Ermöglichung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und**

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2003
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2004

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
48

Textstelle (Prüfdokument) S. 39

Dies gilt uneingeschränkt auch für die Berufsbildung. Es ist nicht einzusehen, weswegen sich dieser Bildungssektor der Bearbeitung sozialer Aufgaben und Probleme entziehen soll. Aus- und Weiterbildung lässt sich nicht auf anforderungsbezogene Fachlichkeit verengen. Das 1987 im

Textstelle (Originalquellen)

Solidaritätsfähigkeit. Bildung orientiert sich als drittes Bedeutungsmoment auf die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit. Sie zielt auf die Mehrdimensionalität menschlicher Rezeptivität und Aktivität und ist insofern kognitiv,

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2004

● 0% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

49



ProfNet

Institut für Internet-Marketing

Textstelle (Prüfdokument) S. 40

Themas Rassismus im Betrieb, das - ebenfalls auf Anregung der Gewerkschaften - mit der Reform der Betriebsverfassung 2001 als Handlungsfeld in das Gesetz aufgenommen wurde. 2.5-3 Bildung als allseitige Persönlichkeitsentwicklung **Bildung orientiert sich als drittes Bedeutungsmoment** an der allseitigen **Entwicklung der Persönlichkeit. Sie zielt auf die** Mehrdimensionalst **menschlicher Rezeptivität und Aktivität und ist insofern kognitiv, emotional, sozial, handwerklich, ästhetisch und politisch. Im Sinne Pestalozzis ist Bildung als ein Prozess zu verstehen, der ganzheitlich Kopf, Herz und Hand anspricht.** Moderne Methoden der Aus- und Weiterbildung, wie z.B. die Projektmethode können dieses Bedeutungsmoment des Allgemeinbildungsbegriffs positiv unterstützen und befördern. **Mit dem Allseitigkeitsaspekt ist berufliche, allgemeine und politische Bildung ausdrücklich nicht als** unauflösbarer Widerspruch, sondern als Einheit formuliert und angelegt. Der kritischkonstruktive Bildungsbegriff ist insofern ganzheitlich, als dass er das Subjekt als arbeitend, lernend und selbstbestimmt thematisiert. **Eine Bildungstheorie muss dem Faktum der Bedeutsamkeit von Arbeit für die persönliche Entwicklung gerecht werden und in einem Konzept zusammengefasst sein, das den Weg weist, "wie jene (Rangordnung) [gemeint ist die Rangordnung gesellschaftlicher Arbeiten, die unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten beinhalten, M.A.] abgebaut werden kann und gesellschaftliche Verhältnisse entstehen können, in denen jeder möglichst weitgehend Arbeiten als soziales und existentielles Medium entfalten kann, um sich und seine Gesellschaft durch Bildung zu kultivieren" (Geißler 1996, S. 156).** Dies setzt einen Arbeitsbegriff voraus, der nicht auf die Bearbeitung von Arbeitsgegenständen beschränkt bleibt, sondern sich "gleichermaßen auf die verantwortungsbewusste Mitgestaltung, Sicherung oder Weiterentwicklung der arbeitsorganisatorischen Bedingungen des Arbeitsplatzes und seiner gesellschaftlichen Einbettung beziehen muss" (

● **21%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

entscheidende bei der Auswahl von Bildungsinhalten ist deren Beitrag zur Ermöglichung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. **Bildung orientiert sich als drittes Bedeutungsmoment** auf die allseitige **Entwicklung der Persönlichkeit. Sie zielt auf die** Mehrdimensionalität **menschlicher Rezeptivität und Aktivität und ist insofern kognitiv, emotional, sozial, handwerklich, ästhetisch und politisch. Im Sinne Pestalozzis ist Bildung als ein Prozeß zu verstehen, der ganzheitlich Kopf, Herz und Hand anspricht.** Die Friedensfrage oder die Frage nach sozialer Ungleichheit nur auf der kognitiven Ebene abzuhandeln, käme einer Verkürzung der Wirklichkeit gleich, denn es geht immer auch

den Gedanken der Aufklärungspädagogik auf, daß alle Menschen das Recht, zur Selbstbestimmungsfähigkeit zu gelangen, haben und sich insofern gesellschaftliche Strukturen durch Bildungsprozesse nicht reproduzieren sollen. **Mit dem Allseitigkeitsaspekt ist berufliche und allgemeine Bildung ausdrücklich nicht als** Widerspruch formuliert. Der vom Neuhumanismus eingeforderte Sinn- und Deutungsbezug findet sich primär in der reflexiven Auseinandersetzung mit dem die

sowohl der Aufklärungspädagogik als auch des Neuhumanismus fokussieren. Ein Bildungsbegriff, wie er sich über die Arbeitspädagogik erschließt, thematisiert das Subjekt als arbeitend, lernend und selbsterziehend. **Eine Bildungstheorie muß dem Faktum der Bedeutsamkeit von Arbeit für die persönliche Entwicklung gerecht werden und in ein Konzept zusammengefaßt sein, das den Weg weist, "wie jene "Rangordnung" (gemeint ist die Rangordnung gesellschaftlicher Arbeiten, die unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten beinhalten / M.A.) abgebaut werden kann und gesellschaftliche Verhältnisse entstehen können, in denen jeder möglichst weitgehend Arbeiten als soziales und existentielles Medium entfalten kann, um sich und seine Gesellschaft durch Bildung zu kultivieren" (GEIBLER 1996, S. 156).** Dies setzt einen Arbeitsbegriff voraus, der nicht auf die Bearbeitung von Arbeitsgegenständen beschränkt bleibt, sondern sich "gleichermaßen auf die

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2004
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2005

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
50

Textstelle (Prüfdokument) S. 40

ebd. S. 178). **Damit beschreibt Bildung gleichsam einen Prozess, der auf die Humanisierung der Arbeit und ihrer organisationalen Rahmenbedingungen, informellen oder formellen Kooperations-, Interaktions- und Mit- bzw. Selbstbestimmungsmöglichkeiten abzielt. Ein** derart ganzheitlich gefasster Bildungsbegriff lässt sich durchaus auch subjektwissenschaftlich reinterpretieren: Im Vordergrund stehen weder normative Bildungsziele, die unter der Hand zu Lernzielen umdefiniert werden, noch werden die Bildungsprozesse - wie es in der betrieblichen Weiterbildung in

Textstelle (Originalquellen)

verantwortungsbewußte Mitgestaltung, Sicherung oder Weiterentwicklung der arbeitsorganisatorischen Bedingungen des Arbeitsplatzes und seiner gesellschaftlichen Einbettung beziehen muß" (EBENDA S. 178). **Damit beschreibt Bildung gleichsam einen Prozeß, der kontrafaktisch auf die Humanisierung der Arbeit und seiner organisationalen Rahmenbedingungen, informellen oder formellen Kooperations-, Interaktions- und Mit- bzw. Selbstbestimmungsmöglichkeiten abzielt. Ein** so verstandener Bildungsbegriff nimmt Bezug auf die doppelte Kontingenz menschlicher Entwicklung im Spannungsfeld von Ich und Wir sowie Faktischem und Kontrafaktischem. In ihm ist der

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2005

● 7% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

51

Textstelle (Prüfdokument) S. 40

den Anschluss an die subjektwissenschaftliche Theorie von Klaus Holzkamp geradezu auf (vgl. Kap. 3). 2.5.4 Relevanz für die Berufsbildung Welche Bedeutung hat der kritisch-konstruktive Bildungsbegriff nun für die Berufsbildung? In diesem Kontext stellen sich die Fragen: Wieso soll mit Eintritt in die Arbeitswelt der Anspruch aller auf Bildung erloschen sein, wieso soll dabei nicht mehr im jeweiligen Umfeld Bezug auf das die Menschen gemeinsam Angehende genommen werden und wieso sollen Menschen dann auf einen Teilaspekt ihrer selbst reduziert werden? Bildung ist ein universeller Anspruch, der sich heute weniger denn je zuvor weder auf einen bestimmten Personenkreis noch auf einen bestimmten Lebensabschnitt begrenzen lässt und der weit über die reine Faktenvermittlung hinausreicht. Biographische Verunsicherungen und globale Probleme gilt es auch lernend zu beantworten, weshalb sich Erwachsenenbildung nicht auf die nüchterne Sachlichkeit eines beruflichen Qualifikationslernens beschränken kann (vgl. Arnold 1996a). Auch die betriebliche Weiterbildung hat sich insbesondere angesichts der krisenhaften Bedrohungspotenziale der gemeinsamen Verantwortung für die gesellschaftliche Zukunft zu stellen. Arnold weist darauf hin, dass es mit der bildungstheoretischen Orientierung nicht um die Negation des Verwertungsaspektes gehen kann (1996, S. 240). Gemeint ist vielmehr dreierlei: "1.) Verzahnung von Subjektbezug und Berufsqualifizierung, mit dem Ziel einer Integration der Aspekte Identität und Qualifikation bzw. beruflicher Mündigkeit und beruflicher Tüchtigkeit (Lipsmeier, 1982). Dies bedeutet, daß eine einseitige Orientierung an berufsqualifizierenden Inhalten auf Kosten des Eingehens auf Bedürfnisse, Lernvoraussetzungen, Erfahrungen und Probleme der Teilnehmer ebenso vermieden werden muss wie eine nur subjektbezogene Weiterbildung, der die berufsqualifizierenden Inhalte und die gesellschaftlichen Strukturen, von denen sie bestimmt werden, gleichgültig sind.) (Voigt 1983, S. 118). 2.) Ausweitung der sozialen Kompetenz: Berufliche Weiterbildung, die dem Anspruch, Bildung Erwachsener zu sein, gerecht werden will, kann sich nicht auf die Optimierung zweckrationaler beruflicher Fertigkeiten beschränken. Vielmehr muss sie die Vermittlung formaler Fähigkeiten sowie die Sensibilisierung für Gruppenprozesse zum Ziel haben und auch in einem umfassenden Sinne zu selbständigem und aktivem Handeln befähigen. 3.) Förderung der (beruflichen Autonomie) (vgl. Lempert, 1971): Berufliche Weiterbildung ist auch Erwachsenenbildung und damit mehr als nur Vermittlung von technischen

● 52% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

Schulen werden sollte, so sollten allgemeinbildende, identitätsbezogene Themen im o.g. Sinne ihre Berücksichtigung in der betrieblichen Bildungsarbeit finden. Dies fand sich beispielsweise in "Lernstatt"-Konzepten realisiert. Wieso soll mit Eintritt in KapireJ 4 AnsalzeLfy.rÜS95E r .tJY ...[- LC! Q die Arbeitswelt der Anspruch aller auf Bildung erloschen sein, wieso soll dabei nicht mehr im jeweiligen Umfeld Bezug auf das die Menschen gemeinsam Angehende genommen werden und wieso sollen Menschen dann auf einen Teilaspekt ihrer selbst reduziert werden? Bildung ist ein universeller Anspruch, der sich heute weniger denn je zuvor weder auf einen bestimmten Personenkreis noch auf einen bestimmten Lebensabschnitt begrenzen läßt. Biographische Verunsicherungen und globale Probleme gilt es auch lernend zu beantworten, weshalb sich Erwachsenenbildung nicht auf die nüchterne Sachlichkeit eines beruflichen Qualifikationslernens beschränken kann (vgl. ARNORLD 1996b). Auch die betriebliche Weiterbildung hat sich insbesondere angesichts der krisenhaften Bedrohungspotenziale der gemeinsamen Verantwortung für die gesellschaftliche Zukunft zu stellen. Arnold (1996b, S. 240) weist darauf hin, daß es mit der bildungstheoretischen Orientierung nicht um die Negation des Verwertungsaspektes gehen kann. "Gemeint ist vielmehr dreierlei: 1.) Verzahnung von Subjektbezug und Berufsqualifizierung, mit dem Ziel einer Integration der Aspekte Identität und Qualifikation bzw. beruflicher Mündigkeit und beruflicher Tüchtigkeit (Lipsmeier, 1982). Dies bedeutet, "daß eine einseitige Orientierung an berufsqualifizierenden Inhalten auf Kosten des Eingehens auf Bedürfnisse, Lernvoraussetzungen, Erfahrungen und Probleme der Teilnehmer ebenso vermieden werden muß wie eine nur subjektbezogene Weiterbildung, der die berufsqualifizierenden Inhalte und die gesellschaftlichen Strukturen, von denen sie bestimmt werden, gleichgültig sind." (Voigt, 1983, S. 118). 2.) Ausweitung der sozialen Kompetenz Berufliche Weiterbildung, die den Anspruch, Bildung Erwachsener zu sein, gerecht werden will, kann sich nicht auf die Optimierung zweckrationaler beruflicher Fertigkeiten beschränken. Vielmehr muß sie die Vermittlung formaler Fähigkeiten sowie die Sensibilisierung für Gruppenprozesse zum Ziel haben und auch in einem umfassenden Sinne zu selbständigem und aktivem

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2005
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2006

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
52

Textstelle (Prüfdokument) S. 41

Kenntnissen und Fertigkeiten. Soll der Erwachsene im Betrieb nicht mehr nur Objekt arbeitsorganisatorischer Änderungen sein, sondern als Subjekt aktiv auf die sich entwickelnden Arbeitsanforderungen reagieren, dann können seine Qualifikationen nicht mehr ausschließlich aus ökonomischen und technologischen Anforderungen abgeleitet werden, sondern müssen vielmehr ergänzt werden um eine pädagogische Dimension, die auch das Ziel umfasst, den einzelnen zur autonomen Gestaltung seiner Arbeitsbedingungen zu befähigen." (Arnold 1996a, S. 20 f.) Noch deutlicher grenzt sich Rauner (siehe oben) mit seiner Leitidee der Gestaltungsorientierung gegen jede Form einer verrichtungs- und anpassungsorientierten Berufsbildung ab. Dabei wird die betriebliche Praxis als kritik- und gestaltungsbedürftig begriffen. Arnold (1996b) spricht

Textstelle (Originalquellen)

Handeln befähigen. 3.) Förderung der "beruflichen Autonomie" (vgl. Lempert, 1971) Berufliche Weiterbildung ist auch Erwachsenenbildung und damit mehr als nur Vermittlung von technischen Kenntnissen und Fertigkeiten. Soll der Erwachsene im Betrieb nicht mehr nur Objekt arbeitsorganisatorischer Änderungen sein, sondern als Subjekt aktiv auf die sich entwickelnden Arbeitsanforderungen reagieren, dann können seine Qualifikationen nicht mehr ausschließlich aus ökonomischen und technologischen Anforderungen abgeleitet werden, sondern müssen vielmehr ergänzt werden um eine pädagogische Dimension, die auch das Ziel umfasst, den einzelnen zur autonomen Gestaltung seiner Arbeitsbedingungen zu befähigen." (ARNOLD 1996b, S. 240 f.) Gerade in der Diskussion um Schlüsselqualifikationen sieht Arnold (1996c, S. 92) Realisierungschancen einer integrativen Verknüpfung von Bildung und Qualifikation. Schlüsselqualifikation sei Qualifikation durch Bildung, indem sie weniger

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2006

● 1% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

53



ProfNet

Institut für Internet-Marketing

Textstelle (Prüfdokument) S. 41

mit seiner Leitidee der Gestaltungsorientierung gegen jede Form einer verrichtungs- und anpassungsorientierten Berufsbildung ab. Dabei wird die betriebliche Praxis als kritik- und gestaltungsbedürftig begriffen. Arnold (1996b) spricht von einer "evolutionären" Berufspädagogik und meint damit, dass sie von einem integrativen Verständnis zwischen Bildung und Qualifikation, Selbstorganisation und der Bedeutungszunahme außerfachlichen und extrafunktionalen Lernens ausgeht. Gerade in der Diskussion um Schlüsselqualifikationen sieht Arnold (1996b, S. 92) Realisierungschancen einer integrativen Verknüpfung von Bildung und Qualifikation. Als "bildende Qualifizierung" bezeichnet er (Arnold 1996b, S. 118) solche Lernprozesse, in denen das Individuum die Voraussetzungen dafür erwirbt, sich selbstständig, selbstorganisiert sowie mit kritischem Urteil und gestaltend zu verhalten, um sich dann mit den erforderlichen Handlungs- und Lernanforderungen auseinandersetzen zu können, wenn dies notwendig ist.

2.6 Der Kompetenzbegriff Der Kompetenzbegriff hat sich innerhalb weniger Jahre in der Theorie und Praxis der Berufsbildung zu einem Modewort entwickelt und gewinnt als Grundkategorie in der betrieblichen Weiterbildung zunehmend an Bedeutung (vgl. z.B.

● 17% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

Lerner fragt und im Sinne konstruktivistischer Erwachsenenbildung die Mitkonstruktion betrieblicher Realität erleb- und erlernbar machen will. Arnold (1996c) bezeichnet eine solche Berufspädagogik als "evolutionär". Sie geht von einem integrativen Verständnis zwischen Bildung und Qualifikation, Selbstorganisation und der Bedeutungszunahme außerfachlichen und extrafunktionalen Lernens aus. Mit der Veränderung von Zielen, Inhalten und Methoden beruflicher Bildung verbindet sich auch die Chance, den Widerspruch zwischen Bildung und Ausbildung, zwischen ökonomischem und werden, sondern müssen vielmehr ergänzt werden um eine pädagogische Dimension, die auch das Ziel umfaßt, den einzelnen zur autonomen Gestaltung seiner Arbeitsbedingungen zu befähigen." (ARNOLD 1996b, S. 240 f.) Gerade in der Diskussion um Schlüsselqualifikationen sieht Arnold (1996c, S. 92) Realisierungschancen einer integrativen Verknüpfung von Bildung und Qualifikation. Schlüsselqualifikation sei Qualifikation durch Bildung, indem sie weniger das Ziel verfolge, den einzelnen inhaltlich, sondern formal zu entwickeln und seine Persönlichkeit zu stärken. Die Methode wird zum Ziel. Als "bildende Qualifizierung" bezeichnet Arnold (1996c, S. 118) solche Lernprozesse, in denen das Individuum die Voraussetzungen dafür erwirbt, sich selbstständig, selbstorganisiert sowie mit kritischem Urteil und gestaltend zu verhalten, um sich dann mit den erforderlichen Handlungs- und Lernanforderungen auseinandersetzen zu können, wenn es erforderlich ist. Nützlichkeit und Sinnhaftigkeit müssen kein Widerspruch sein, der eine Entweder-Oder-Entscheidung provoziert. Sie lassen sich wechselseitig aufeinander verweisen und verschmelzen in

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 140
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2007

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
54

Textstelle (Prüfdokument) S. 43

die subjektiven Voraussetzungen zur Erfüllung von Qualifikationsvoraussetzungen. Kompetenzen umfassen die Verfügbarkeit möglicher Handlungen (vgl. Faulstich 1998, S. 81). Sie beschreiben Dispositionen, die situationsadäquat, selbständig und flexibel im beruflichen Handeln umgesetzt werden. Kompetenzen umfassen diejenigen **Fähigkeiten, Fertigkeiten** und Wissensbestände **des Menschen, die ihn in seiner beruflichen Tätigkeit sowohl in vertrauten als auch in neuartigen Situationen** handlungsfähig machen (vgl. Kauffeld 2002, S. 131). Kompetenzen sind das, was ein Mensch wirklich kann und weiß. Sie beschreiben das individuelle Vermögen, Kontrolle über sein eigenes Leben zu erhalten, Probleme zu lösen sowie sich selber als auch seine

Textstelle (Originalquellen)

damit nicht mehr in ein festes Gerüst messbarer Dimensionen gezwängt, sondern von seinen komplexen Funktionen her verstanden: Berufliche Kompetenz umfasst "**Fähigkeiten, Fertigkeiten**, Wissensbestände und Erfahrungen **des Menschen, die ihn in seiner beruflichen Tätigkeit sowohl in vertrauten als auch in neuartigen Situationen** handlungs- und reaktionsfähig macht" (Bernien 1997, S.28). Sogenannte Schlüsselkompetenzen umfassen in diesem Kompetenzverständnis vor allem übergreifende soziale Fähigkeiten des Menschen, wie Teamfähigkeit, Kreativität, Problemlösungsfähigkeiten und Eigenständigkeit in

- 24 Intuition als Beratungskompetenz in..., 2002, S. 39

● **20%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

55

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 43

der Anspruch verbunden, einen Beitrag zur Erweiterung und Vertiefung der Handlungsmöglichkeiten des Subjektes zu leisten. Der Subjektbezug und dabei insbesondere die Fokussierung der Handlungsfähigkeit des Subjekts bestimmt die Auswahl der Lerninhalte." (Hof 2002, S. 155) Berufliche Kompetenzentwicklung beurteilt "den Lernerfolg in Bezug auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen" (ebd., S. 155). Trotz des Subjektbezugs werden Kompetenzen noch von einer zweiten Seite bestimmt, nämlich den Anforderungssituationen. So weist Faulstich darauf hin, dass die kategoriale Einordnung des Kompetenzbegriffs neben Personenmerkmalen auch einen funktionalen Aspekt hat (1998, S. 82 f.). In diesem

Textstelle (Originalquellen)

verantwortungsbewusst auseinander zusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität. Methoden- und Lernkompetenz erwachsen aus einer ausgewogenen Entwicklung dieser drei Dimensionen. Kompetenz bezeichnet den Lernerfolg in Bezug auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen. Demgegenüber wird unter Qualifikation der Lernerfolg in Bezug auf die Verwertbarkeit, d.h. aus der Sicht der Nachfrage in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen, verstanden (vgl. Deutscher Bildungsrat,

- 25 Mikrotechnologie/ Mikrotechnologin H..., 2003, S. 30

● 0% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

56

Textstelle (Prüfdokument) S. 43

auch einen funktionalen Aspekt hat (1998, S. 82 f.). In diesem Sinne lassen sich Kompetenzen auch aus den Aufgaben und Anforderungen verallgemeinernd definieren. Fremdsprachenkompetenz ist sowohl individuell erfassbar, lässt sich zugleich aber als qualifikatorische Anforderung für IT-Fachkräfte bestimmen. "Es geht nicht um Kompetenz schlechthin, sondern kompetentes Verhalten, welches zusammengenommen darin zu sehen ist, die eigenen Ressourcen, also die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten ebenso wie die vorhandenen Umgebungsressourcen (z.B. Lernmöglichkeiten, aber auch Familie, Freunde usw.) für sich zunutze zu machen (...).
Kompetenzentwicklung ist daher immer im gesellschaftlichen Kontext zu sehen. Sie erfolgt niemals isoliert für sich, sondern immer in Auseinandersetzung mit der jeweiligen sozialen Situation." (Wittwer/Reimer 2002, S. 178) Insofern lässt sich der Kompetenzbegriff als situationsbezogene Handlungsfähigkeit konkretisieren. "Dadurch ist angesprochen, dass das Individuum die Aufgabe hat, Handlungsdispositionen in Verbindung zu setzen mit den konkreten Handlungserwartungen und Handlungsmöglichkeiten." (Hof 2002, S. 158) 1- Person Wissen Können Wollen Situation Kompetenz r~ Performanz Umwelt Verhaltenserwartungen Handlungsressourcen (Hof 2002, S. 159) Kompetenzen lassen sich damit nur im Handlungsvollzug nachweisen. Dies macht die Kompetenzbewertung schwierig. Bei der Identifikation von Kompetenzen müssen sowohl persönlichkeits-theoretische, anforderungsanalytische

● 2% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

und persönliche Handlungsdispositionen" (Erpenbeck 1996, S. 10). Kompetenzen werden von zwei Seiten her bestimmt: von der Situation (Anforderungsseite) und von der Person (persönliche Ressourcen). "Es gibt nicht die Kompetenz schlechthin, sondern kompetentes Verhalten, welches zusammengenommen darin zu sehen ist, die eigenen Ressourcen, also die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten ebenso wie die vorhandenen Umgebungsressourcen (z. B. Lernmöglichkeiten, aber auch Familie, Freunde usw.) für sich zunutze zu machen" (Dettbarn-Reggentin 1995, S. 39). Kompetenzentwicklung ist immer im gesellschaftlichen Kontext zu sehen. Sie erfolgt niemals isoliert für sich, sondern immer in Auseinandersetzung mit der jeweiligen sozialen Situation, gleichsam wie der Segler, der, um zu seinem Ziel zu kommen, einmal mit und einmal gegen den Wind segelt. Beim Kompetenzbegriff lassen sich in analytischer

- 13 Ekkehard Nussli, Christiane Schiers..., 2001, S. 115

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
57

Textstelle (Prüfdokument) S. 44

Selbstorganisation" nur ein Teilaspekt von "Selbstbestimmung". Selbstbestimmtes Lernen verweist auf die thematische Bedeutsamkeit für die Lernenden, auf organisatorische und methodische Aspekte (eben auf Selbstorganisation), auf intentionale Kriterien (selbstgesteuertes Lernen) und schließlich auf den emanzipatorischen Anspruch, **die Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit des eigenen Denkens, zur Selbstbestimmung und gleichberechtigten Mitbestimmung bei allen die Menschen jeweils betreffenden Entscheidungen**. Selbstbestimmung beschreibt "die **interessengeleitete, aktive Aneignung von Welt durch die handelnden Personen**" (Faulstich 2002, S. 62). Sie ist demnach eine pädagogisch-psychologische und politische Kategorie. Selbstbestimmung findet nicht in einem herrschaftsfreien Raum statt. Vielmehr ist die betrieb- Praxis kritisch bezüglich ihrer Möglichkeiten und Beschränkungen zur Selbstbestimmung in den Blick zu nehmen. Die Forderung nach Selbstbestimmung wendet sich gegen jede Form der Verobjektivierung von Menschen, Fremdbestimmung und Entfremdung. Bolder und Hendrich (2002) wenden sich sehr kritisch gegen den Leitbegriff des "selbstorganisierten Lernens" und eine Politik der "neuen Lernkultur".



6% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

ausgebreiteten Bildungsbegriff muß Lernen aber mehr als eine bloße Anpassungsleistung bewirken. Mit Bildung verbindet sich immer auch ein emanzipatorischer Anspruch. Erstes Moment von Bildung ist **die Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit des eigenen Denkens, zur Selbstbestimmung und gleichberechtigten Mitbestimmung bei allen die Menschen jeweils betreffenden Entscheidungen**. Deshalb ist Selbsttätigkeit die zentrale Verlaufsform des Bildungsprozesses (vgl. KLAFKI 1996) und gleichsam deren Produkt und Mittel. Im selbstorganisierten Lernen bestimmt der Lernende seine Lernziele, Zeit

organisatorisch-methodische Aspekte (dies wird betont, wenn man von "selbstorganisiertem Lernen" redet) und intentionale Kriterien (dies wird bei "selbstgesteuertem Lernen" hervorgehoben) übergreift. Es geht um **die interessengeleitete, aktive Aneignung von Welt durch die handelnden Personen**. In allen diesen Konzepten wird der Anteil der Selbstbestimmtheit betont. "Selbstbestimmtes Lernen" enthält ein institutionenkritisches Programm, das sich gegen fremdbestimmten Unterricht und Schule richtet. "Dies

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2025
- 26 Forderung der Selbststeuerung, 1999, S. 27

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

58

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 47

Folglich vollzieht sich **auch die** Kompetenzentwicklung im Medium und in der Einheit von Arbeits- und Lerntätigkeiten. Im Handlungswissen und in der beruflichen Handlungskompetenz werden Theoriewissen und Praxiswissen (Erfahrungswissen), intentionales und informelles Lernen zusammengeführt (vgl. KomNetz 2001). **Gelernt wird nicht nur intentional** im Sinne einer eigenen Lernhandlung, bei der das Subjekt ganz bewusst - auf Grund einer Diskrepanzerfahrung zwischen den subjektiv gegebenen Handlungsmöglichkeiten und den zur Bewältigung des Handlungsproblems notwendigen Möglichkeiten - eine Lernproblematik ausgliedert und eine Lernschleife eingelegt.

● **2%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

sondern um die Ermöglichung expansiver Lernbegründungen. In diesem Sinne müssen nicht nur die arbeitspsychologischen, sondern **auch die** pädagogisch-psychologischen Lern- und Motivationstheorien kritisch reflektiert werden. **Gelernt wird nicht nur intentional**, sondern auch inzidentell. Dies gilt insbesondere in bezug auf die Arbeitstätigkeiten; sie lassen je nach Anforderungsstruktur unterschiedliche individuelle Entwicklungsmöglichkeiten zu. Damit sind weder Arbeiten noch

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 22

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

59

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 48

schränken in zunehmendem Maße die Möglichkeiten eines ganzheitlichen Lernens und Kompetenzerwerbs ein (vgl. Dehnbostel/Holz/Novak 2001). Das ist bis heute eines der Hauptprobleme, wenn wir über "Lernen im Prozess der Arbeit" reden. So schreibt Bosch: "Unsere Analyse zeigt, dass in Deutschland nicht nur der Anteil wenig lernförderlicher Arbeitsplätze zunimmt, sondern dass gleichzeitig auch an den Arbeitsplätzen, die Lernen ermöglichen, im Unterschied zu den skandinavischen Ländern und den Niederlanden zu wenig in die begleitende Weiterbildung investiert wird." (Bosch 2000, S. 265)

Darüber hinaus gibt es für Bosch gute Gründe, nicht nur im Prozess der Arbeit zu lernen: "Durch Lernen-in-der-Arbeit kann man sich zwar einer schrittweisen Rationalisierung anpassen bzw. sie mitgestalten. Bei sprunghafter Rationalisierung, d.h. der Einführung völlig neuer Technologien und Formen der Arbeitsorganisation werden die alten Kompetenzen hingegen entwertet und reichen nicht hin, die neuen Arbeitsvollzüge zu bewältigen. Beschäftigte, die nicht über ausreichend Allgemein- und berufliches Basiswissen verfügen, können den neuen Anforderungen nicht mehr genügen. Die erworbenen Kompetenzen sind nicht dokumentierbar und können deshalb bei einem Betriebswechsel nicht kommuniziert werden." (Bosch 2000, S. 236)

Weitere Gründe, nicht im Prozess der Arbeit zu lernen sind: Arbeitsprozesse werden zunehmend abstrakter; Hintergrundwissen ist unverzichtbar. Produktionsprozesse werden so komplex, dass ein Experimentieren im Arbeitsprozess kostspielig und gefährlich wäre. Fehlende Personalreserven und die

● 1% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

nach Bosch (2000, S. ⁵) aufgrund einer Sekundärauswertung deutscher und europäischer Erhebungen⁵ belegt werden, dass in Deutschland "der Anteil wenig lernzur Förderung von Beschäftigungsfähigkeit 106 förderlicher Arbeitsplätze zunimmt, und " an den Arbeitsplätzen, die Lernen ermöglichen, im Unterschied zu den skandinavischen Ländern und den Niederlanden, zu wenig in die begleitende Weiterbildung investiert wird." Von daher kann keineswegs vorausgesetzt werden, dass sich die Arbeitsaufgaben in Produktions- und Dienstleistungsbereichen quasi im Selbstlauf in eine lernförderliche Richtung entwickeln. Angesichts dieser Ausgangslage

- 27 Itere Arbeitnehmer ein Personalpoli..., 2001, S.

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
60

Textstelle (Prüfdokument) S. 48

erleichterte Transfer in die Praxis sind weitere Gründe, die eine Zunahme des Lernens am Arbeitsplatz befördern (vgl. Bosch 2000). Das Konzept der Einheit von Arbeiten und individueller sowie sozialer Entwicklung ist nicht neu. Auf die enge **Wechselbeziehung zwischen Arbeit und Persönlichkeitsentwicklung** hat bereits **Marx in den Feuerbachthesen** hingewiesen: **Der Mensch ist kein Abstraktum, sondern in seiner Gesamtheit das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse, allerdings nicht als passives Wesen, als Objekt, sondern als Subjekt seiner eigenen Handlungen. In der Arbeit und im Tätigwerden verändert der Mensch die Welt und damit zugleich sich selbst. Arbeit ist "ein Prozess, worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigene Tat vermittelt, regelt und kontrolliert. Er tritt dem Naturstoff selbst als eine Naturgewalt gegenüber. Die seiner Leiblichkeit angehörigen Naturkräfte, Arme und Beine, Kopf und Hand, setzt er in Bewegung, um sich den Naturstoff in einer für sein Leben brauchbaren Form anzueignen. Indem er durch diese Bewegung auf die Natur außer ihm wirkt, verändert er zugleich seine eigene Natur."** (MEW Bd. 23 1983, S. 192). Auf Grund **dieser wechselseitigen Durchdringung des ökonomischen Aspekts (Produktion von Gebrauchswerten) und des ontologischen Aspekts (Entwicklung des Menschen)** wurde **ein Arbeitsbegriff konzipiert, der Ansprüche an humane Arbeitsbedingungen formuliert und begründet. Im Arbeitsprozess liegt immer auch ein Selbstveränderungsprozess begründet** (vgl. Hacker 1986). **Dies setzt einen Arbeitsbegriff voraus**, wie er in Kapitel 2.5 unter Bezugnahme auf Geißler (1996, S. 178) entwickelt wurde. An dieser Stelle gilt zunächst festzuhalten: Betriebliche Weiterbildung findet nicht nur in betrieblichen und außerbetrieblichen Seminaren statt, sondern auch im Prozess der Arbeit. Allerdings handelt es sich bei den beiden Lernorten nicht um ein Widerspruchs- sondern um ein Ergänzungsverhältnis. Die von Staudt/Kriegesmanns (1999) propagierte Bedeutungslosigkeit institutioneller Weiterbildung stellt eine fatale Unterschätzung formaler Bildung dar. Innovations- und Arbeitsprozesse werden mystifiziert und ihnen wird quasi naturwüchsig Lernhaltigkeit

● **22%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

Persönlichkeit läßt sich insofern auch als individuelles Erzeugungssystem von Handlungen (persönliche Handlungskompetenz) definieren (vgl. VOLPERT 1979). Die Persönlichkeit entwickelt sich im Prozeß der Tätigkeit. Der engen **Wechselbeziehung zwischen Arbeit und Persönlichkeitsentwicklung** liegt ein Menschenbild zugrunde, das **Marx in den Feuerbachthesen** zum Ausdruck gebracht hat (vgl. MARX 1988, S. 11 ff.): **Der Mensch ist kein Abstraktum, sondern in seiner Gesamtheit das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse, allerdings nicht als passives Wesen, als Objekt, sondern als Subjekt seiner eigenen Handlungen²⁶. In der Arbeit und im Tätigwerden verändert der Mensch die Welt und damit zugleich sich selbst. Arbeit ist "ein Prozeß, worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigene Tat vermittelt, regelt und kontrolliert. Er tritt dem Naturstoff selbst als eine Naturgewalt gegenüber. Die seiner Leiblichkeit angehörigen Naturkräfte, Arme und Beine, Kopf und Hand, setzt er in Bewegung, um sich den Naturstoff in einer für sein Leben brauchbaren Form anzueignen. Indem er durch diese Bewegung auf die Natur außer ihm wirkt, verändert er zugleich seine eigene Natur."** (MEW Bd. 23 1983, S. 192). Aufgrund **dieser wechselseitigen Durchdringung des ökonomischen Aspekts (Produktion von Gebrauchswerten) und dem ontologischen Aspekt (Bewußtwerdung des Menschen)** ist **ein Arbeitsbegriff konzipiert, der Ansprüche an humane Arbeitsbedingungen formuliert und begründet und der es erlaubt, als Grundlage für die** Bewertung konkreter Arbeitsbedingungen zu dienen (zum Arbeitsbegriff vgl. auch SCHMALE 1995, S. 27 ff. sowie WiENDJECK 1994, S. 9 ff.). Im Arbeitsprozeß liegt immer auch ein Selbstveränderungsprozeß begründet. Dieser dialektische Zusammenhang bewegt

entstehen können, in denen jeder möglichst weitgehend Arbeiten als soziales und existentielles Medium entfalten kann, um sich und seine Gesellschaft durch Bildung zu kultivieren" (GEIßLER 1996, S. 156). **Dies setzt einen Arbeitsbegriff voraus**, der nicht auf die Bearbeitung von Arbeitsgegenständen beschränkt bleibt, sondern sich "gleichermaßen auf die verantwortungsbewußte Mitgestaltung, Sicherung oder Weiterentwicklung der arbeitsorganisatorischen Bedingungen des Arbeitsplatzes und

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 105
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 106
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2005

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
61

Textstelle (Prüfdokument) S. 49

der inhaltlichen und zyklischen⁸ Vollständigkeit der Arbeitstätigkeiten, den Kontakten und Kooperationsformen und den Entscheidungs-, Handlungs- und Kommunikationsfreiräumen (vgl. Allespach 1999). Zum anderen erfordert auch diese Lernform eine entsprechende didaktische Aufbereitung. 2.6.2.1 Lernförderliche Arbeitsumgebungen Die Merkmale entwicklungsförderlicher Arbeitsformen haben Kleiner u.a. in folgender Übersicht zusammengefasst. Gestaltungsmerkmal **Angenommene Wirkung Realisierung durch Ganzheitlichkeit** Mitarbeiter erkennen Bedeutung und Stellenwert ihrer Tätigkeit Mitarbeiter erhalten Rückmeldung über den eigenen Arbeitsfortschritt aus der Tätigkeit selbst ... Aufgaben mit planenden, ausführenden und kontrollierenden Elementen und der Möglichkeit, Ergebnisse der eigenen Tätigkeit auf Übereinstimmung mit gestellten Anforderungen zu überprüfen Anforderungsvielfalt **Unterschiedliche Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten können eingesetzt werden Einseitige Beanspruchungen können vermieden werden ... Aufgaben mit unterschiedlichen Anforderungen an Körperfunktionen und Sinnesorgane** Möglichkeiten der sozialen Interaktion Schwierigkeiten können gemeinsam bewältigt werden **Gegenseitige Unterstützung hilft Belastungen besser ertragen ... Aufgaben, deren Bewältigung Kooperation nahe legt oder voraussetzt Autonomie Stärkt Selbstwertgefühl und Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung** Vermittelt die Erfahrung, nicht einfluss- und bedeutungslos zu sein ... Aufgaben mit Dispositionsund Entscheidungsmöglichkeiten Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten **Allgemeine geistige Flexibilität bleibt erhalten Berufliche Qualifikationen werden erhalten und weiter entwickelt ... problemhaltige Aufgaben, zu deren Bewältigung vor- handene Qualifikationen eingesetzt und erweitert bzw. neue Qualifikationen angeeignet werden müssen Zeitelastizität und stressfreie Regulierbarkeit Wirkt unangemessener Arbeitsverdichtung entgegen Schafft Freiräume für stressfreies Nachdenken und selbstgewählte Interaktionen bei der Festlegung von Vorgabezeiten Sinnhaftigkeit** Vermittelt das Gefühl, an der Erstellung gesellschaftlich nützlicher Produkte beteiligt zu sein Gibt Sicherheit der Übereinstimmung individueller und gesellschaftlicher Interessen ... Produkte, deren **gesellschaftlicher Nutzen nicht in Frage gestellt wird ... Produkte und Produktions- pro-zesse, deren ökologische [und soziale, M.A.] Unbedenklichkeit überprüft und sichergestellt werden kann Keine oder nur geringe Lernförderlichkeit ist unter restriktiven Arbeitsbedingungen gegeben.**

● **100%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

Anforderungen an Körperfunktionen und Sinnesorgane Möglichkeiten der sozialen Interaktion Schwierigkeiten können gemeinsam bewältigt werden **Gegenseitige Unterstützung hilft Belastungen besser ertragen ... Aufgaben, deren Bewältigung Kooperation nahelegt oder voraussetzt Autonomie Stärkt Selbstwertgefühl und Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung** Vermittelt die Erfahrung, nicht einfluss- und bedeutungslos zu sein ... Aufgaben mit Dispositionsund Entscheidungsmöglichkeiten Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten **Allgemeine geistige Flexibilität bleibt erhalten Berufliche Qualifikationen werden erhalten und weiter entwickelt ... problemhaltige Aufgaben, zu deren Bewältigung vorhandene Qualifikationen eingesetzt und erweitert bzw. neue Qualifikationen angeeignet werden müssen Zeitelastizität und stressfreie Regulierbarkeit Wirkt unangemessener Arbeitsverdichtung entgegen Schafft Freiräume für stressfreies Nachdenken und**

Arbeitende überhaupt aktiv auf allen Regulationsebenen gefordert wird (vgl. HACKER 1986). Demgegenüber beschränken sich unvollständige Handlungen auf den Vollzug, ohne intellektuelle Anforderungen und ohne größere Kooperationsanforderungen. **Unvollständige, partialisierte Handlungen verteilen die betriebliche**

- 22 Hägele, Thomas: Modernisierung hand..., 2002, S.
- 28 Differentielle Effekte von Unterric..., 2000, S. 200
- 22 Hägele, Thomas: Modernisierung hand..., 2002, S.

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
62

Textstelle (Prüfdokument) S. 50

Unvollständige, partialisierte Handlungen verteilen die betriebliche Arbeit so, dass keine förderlichen Arbeitsinhalte bestehen und Aufträge lediglich weisungsgetreu ausgeführt werden. Der Taylorismus hat sich diese Partialisierung und Vereinseitigung der Handlungen als "one best way" zum Programm gemacht. Der Einzelne ist nicht mehr Herr seiner Handlungen. Die Handlungen sind vereinfacht und zerstückelt und verhindern eine menschliche Entwicklung. Im Gegenteil, an Arbeitsplätzen mit minimalen Arbeitsumfängen und folglich mit geringen Lernanreizen kommt es zu persönlichen Rückentwicklungen. Anstatt Persönlichkeitsentwicklung in der Arbeit erzeugt diese nicht selten psychische und/oder physische Krankheiten. Wenn bis zu dieser Stelle der Eindruck entstanden sein sollte, dass bei der Gestaltung persönlichkeitsförderlicher, progressiver Arbeitsplätze die äußeren Tätigkeitsanforderungen als Schnittpunkt zwischen Person und Organisation dominieren, so darf das nicht den Blick für das Subjekt verstellen. Im Sinne eines subjektwissenschaftlichen Ansatzes muss das Augenmerk auch auf die interindividuellen Unterschiede und die daraus resultierende differenzierte Definition

● 23% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

Gesamtarbeit so, daß keine förderlichen Arbeitsinhalte bestehen, Aufträge lediglich weisungsgetreu ausgeführt werden. Der Taylorismus hat, wie gesehen, sich diese Partialisierung und Vereinseitigung der Handlungen als "one best way" zum Programm gemacht. Der Einzelne ist nicht mehr Herr seiner Handlungen. Die Handlungen sind vereinfacht und zerstückelt und verhindern die Entwicklung eines höheren, der intellektuellen Regulationsebene zuzurechnenden Regulationssystems. Eine derartige Beschränkung des Handelns hat den Verfall der Arbeitskompetenz (Ausführungsregulation) zur Folge. Anstatt Persönlichkeitsentwicklung in der Arbeit erzeugt diese nicht selten psychophysiologische Krankheitsbilder. Frese (1979) berichtet von Untersuchungen, die belegen, daß die größten psychologischen Probleme bei solchen Arbeitern auftreten, die besonders repetitive Tätigkeiten leisten müssen und der

Gruppenarbeit läßt sich viel, aber eben nicht alles erreichen, solange nicht auch andere Formen gesellschaftlicher Teilhabe zur Ermöglichung gesellschaftlicher und damit individueller Umweltkontrolle bedacht werden. Wenn bis zu dieser Stelle der vorliegenden Arbeit der Eindruck entstanden ist, daß bei der Gestaltung persönlichkeitsförderlicher, progressiver Arbeitsplätze die äußeren Tätigkeitsanforderungen als Schnittpunkt zwischen Person und Organisation dominieren, so darf das nicht den Blick für das Subjekt verstellen. Bewußte Regulation der Handlung setzt nicht nur erkennen, bewerten, entscheiden und kontrollieren des äußeren, sondern auch die Widerspiegelung des inneren Milieus sowie das Wahrnehmen der

vgl. GALPERIN 1980, S.77). Die psychische Widerspiegelung der inneren Stimuli ist Grundbedingung der Antriebsregulation und erklärt Bedürfnisse, Interessen und Motivation von Subjekten. Im Sinne meines subjektwissenschaftlichen Anspruchs muß das Augenmerk auch auf die interindividuellen Unterschiede und die daraus resultierende differenzierte Redefinition der Tätigkeitsanforderungen gelegt werden. Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive muß die Arbeitsgestaltung deshalb differentiell den individuellen Besonderheiten angepaßt werden

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 108
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 117

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
63

Textstelle (Prüfdokument) S. 51

der Tätigkeitsanforderungen gelegt werden. Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive muss die Arbeitsgestaltung deshalb differenziell den individuellen Besonderheiten und Lebensinteressen angepasst werden können. Die objektiven Anforderungen wirken nicht mechanisch, sondern werden gebrochen durch subjektive Bedürfnisse und Leistungsvoraussetzungen (z.B. Fähigkeiten, Fertigkeiten, Erfahrungen). "Um schließlich noch der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Menschen nicht nur unterschiedlich sind, sondern sich auch weiterentwickeln, bedarf das Prinzip der differenziellen Arbeitsgestaltung der Ergänzung durch das Prinzip der dynamischen Arbeitsgestaltung (...). Damit ist gemeint, dass die Arbeitsaufgaben gleichsam mit dem Lernfortschritt mitwachsen." (Wiendieck 1994, S. 199) 2.6.2.2 Arbeits- und Lerntätigkeiten integrierende Lernformen Wenn der Arbeitsplatz zum Lernort wird, muss angegeben werden können, wodurch sich die Lerntätigkeit vom unmittelbaren Tätigkeitsvollzug unterscheidet und in welcher Beziehung die Arbeits- und die Lerntätigkeit zueinander stehen.

8 vorbereiten, ausführen, kontrollieren und organisieren

● 10% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

Bedürfnisse, Interessen und Motivation von Subjekten. Im Sinne meines subjektwissenschaftlichen Anspruchs muß das Augenmerk auch auf die interindividuellen Unterschiede und die daraus resultierende differenzierte Redefinition der Tätigkeitsanforderungen gelegt werden. Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive muß die Arbeitsgestaltung deshalb differenziell den individuellen Besonderheiten angepaßt werden können und sich damit gegenüber eignungsdiagnostischer Selektion abgrenzen. Die objektiven Anforderungen wirken nicht mechanisch, sondern werden gebrochen durch subjektive Bedürfnisse und Leistungsvoraussetzungen (z.B. Fähigkeiten, Fertigkeiten, Charaktereigenschaften). "Um schließlich noch der Tatsache Rechnung zu tragen, daß Menschen nicht nur unterschiedlich sind, sondern sich auch weiterentwickeln, bedarf das Prinzip der differentiellen Arbeitsgestaltung der Ergänzung durch das Prinzip der dynamischen Arbeitsgestaltung (...). Damit ist gemeint, daß die Arbeitsaufgaben gleichsam mit dem Lernfortschritt mitwachsen." (WIENDJJECK 1994, S. 199 / Hervorhebung M.A.) Auch hierbei bietet Gruppenarbeit durch kooperative Verteilung der Arbeitsaufgabe die entsprechenden potentiellen strukturellen Voraussetzungen. 3.3.3 Arbeitspsychologische Interventionen Arbeitspsychologische Interventionen als absichtsgeleitete, abgrenzbare Maßnahme, die

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 117
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 118

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
64

Textstelle (Prüfdokument) S. 51

inzidentiellem und intentionalem Lernen auf. Dehnbostel/Holz/Novak (2001) heben deshalb hervor, dass das herkömmliche Modell des Lernens am Arbeitsplatz durch die Verbindung von Erfahrungslernen und intentionalem Lernen elementar erweitert wird. Es werden neue Lernwege erschlossen. **Arbeitshandeln und darauf bezogene Reflexionen stehen mit ausgewiesenen Zielen und Inhalten** bzw. - im Sinne expansiven Lernens - mit den ausgegliederten Lernthemen der Beschäftigten in Wechselbeziehung. Das Lernen in Lerninseln trägt der Tatsache Rechnung, dass Erwerbstätige den weitaus größten Teil ihrer Berufskompetenz über Erfahrungen in der Arbeit und nicht in institutionalisierten Formen der Aus- und Weiterbildung erwerben. Dieses Erfahrungslernen ist nicht gezielt organisiert, nicht formell strukturiert und wird situativ erworben.

● **16%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

der Arbeit erweitert, indem eine Verschränkung von intentionalem und Erfahrungslernen stattfindet. Dezentrale Lernorte ergänzen die Arbeitsinfrastruktur herkömmlicher Arbeitsplätze um eine Lerninfrastruktur, **Arbeitshandeln und darauf bezogene Reflexionen stehen mit ausgewiesenen Zielen und Inhalten** betrieblicher Bildungsarbeit in Wechselbeziehung. Das Konzept des Dezentralen Lernens sah von Anfang an vor, dass die neu geschaffenen Lernorte untereinander und mit anderen betrieblichen und

- 29 Bilanz und Perspektiven der Lernort..., 2002, S.

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

65



ProfNet

Institut für Internet-Marketing

Textstelle (Prüfdokument) S. 54

periphere Partizipation von Novizen in Lerngruppen selbstverständlich und legitim sein muß und durch Lerngelegenheiten, Aktivierungsangebote und durch geleitete Partizipation ((apprenticeship)) zunehmen zu zentraler Partizipation führt." (Gerstenmaier/Mandl 1999, S. 187). Die Merkmale **situierten Lernens sind** nach Gerstenmaier/ Mandl: "Lernen ist ein aktiver und konstruktiver Prozeß (diese Auffassung teilt die situierte Perspektive mit der kognitiven); dieser richtet sich auf die Teilhabe des individuellen Lernens an dem in der sozialen Leingruppe distribuierten Wissen; Lernen wird im Rahmen von Lernumgebungen untersucht und als Passung an die Restriktionen und Anregungsgehalte des Kontextes beschrieben; solche Passungen (<attunement>, Greeno 1998) liegen Partizipation der Mitglieder der Lerngruppe zu Grunde, die zuerst als periphere, bei zunehmender Expertise dann als zentrale Partizipation charakterisierbar sind; Analysen des situierten Lernens richten sich vorzugsweise auf die Untersuchung effektiver Lernumgebungen und deren Merkmale, etwa beim (cognitive apprenticeship) (Collins/ Brown/Newman 1989), der <kollaborativen Lernkultur (Brown 1997) oder dem (authentischen) Lernen (Bruner 1990)." (ebd., S. 187) Hier wird deutlich, dass ein am Subjekt orientierter Lernbegriff, wie er beispielsweise in einem konstruktivistischen Ansatz der Erwachsenenbildung und Weiterbildung konzipiert ist, unmittelbar auf Partizipationsprozesse verweist. Nachfolgend möchte ich mich auf den subjektwissenschaftlichen Lernbegriff beziehen, wie er von Klaus Holzkamp entwickelt wurde. Darin finden sich - auch begrifflich - viele Gemeinsamkeiten zum sozialen und pädagogischen Konstruktivismus, etwa bezüglich der Relevanz von Bedeutungen und der Situietheit des Lernens. So

● 2% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

Lehren von Lesen (Palincsar & Brown, ¹⁹⁸⁴), über die prozedurale Erleichterung beim Schreiben (Scardamalia, Bereiter & Steinbach, 1999; Empson, 1999; Greeno, 1998; Moreno & Mayer, 1999). Die Merkmale des **situierten Lernens sind** insbesondere: **Lernen ist ein aktiver und konstruktiver Prozess (diese Auffassung teilt die situierte Perspektive mit der kognitiven); dieser richtet sich auf die Teilhabe des individuellen Lerners an dem in der sozialen Lerngruppe distribuierten Wissen; Lernen wird im Rahmen von Lernumgebungen untersucht und als Passung an die Restriktionen und Anregungsgehalte des Kontextes beschrieben; solchen Passungen (Greeno, 1998) liegen Partizipationen der Mitglieder der Lerngruppen zugrunde, die zuerst als periphere, bei zunehmender Expertise dann als zentrale Partizipationen charakterisierbar sind. Analysen des** des Kontextes beschrieben; (4) solchen Passungen ("attunement", Greeno, 1998) liegen Partizipationen der Mitglieder der Lerngruppen zugrunde, die zuerst als periphere, bei zunehmender Expertise dann als zentrale Partizipationen charakterisierbar sind; (5) **Analysen des situierten Lernens richten sich vorzugsweise auf die Untersuchung effektiver Lernumgebungen und deren Merkmale, wie sie etwa beim "cognitive apprenticeship" (Collins, Brown & Newman, 1989), der "kollaborativen Lernkultur" (Brown, 1997) oder dem "authentischen" Lernen (Bruner, 1990) erkennbar sind. Damit** Expertise dann als zentrale Partizipationen charakterisierbar sind. Analysen des situierten Lernens richten sich vorzugsweise auf die Untersuchung effektiver Lernumgebungen und deren Merkmale, wie sie **etwa beim cognitive apprenticeship (Collins, Brown & Newman, 1989), der "kollaborativen Lernkultur" (Brown, 1997) oder dem "authentischen" Lernen (Bruner, 1990) entwickelt wurden. Damit wird die Theorie des situierten Lernens vor allem als eine Theorie über Instruktion und die**

- 30 Konstruktivistische Ansätze in der ..., 2000, S. 12
- 31 Methodologie und Empirie zum Situe..., 2003, S. 4
- 30 Konstruktivistische Ansätze in der ..., 2000, S. 12

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
66

Textstelle (Prüfdokument) S. 55

radikalen Konstruktivismus als normatives und politisches Defizit herausgearbeitet (vgl. Kap. 2.3). Im vorigen Kapitel wurde deshalb der Bildungsbegriff um eine kritisch emanzipatorische Dimension erweitert. Grundlage dieser Arbeit ist ein kritisch-konstruktiver Bildungs- und Kompetenzbegriff. Dazu ist **der subjektwissenschaftliche Lernbegriff von Holzkamp** anschlussfähig. 3.¹ 2 Lernen in Bedeutungszusammenhängen - die Lerntheorie von Klaus Holzkamp Die Grundlage eines subjektwissenschaftlichen Ansatzes ist es, dass der Mensch - in welcher restriktiven Form auch immer - ein selbstbestimmt, auf Grund eigener Interessen und Bedürfnisse handelndes Wesen

- 1 Der Begriff "Bedeutungskonstellation" bezeichnet verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten und Handlungsbeschränkungen und unterscheidet sich von je subjektiven Bedeutungen bzw. Bedeutungshorizonten.

● **2%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

alleine unzureichend; es werden zwar persönlichkeitsfördernde Lernanforderungen beschrieben, weswegen diese aber individuell als Lernhandlungen übernommen werden sollten, bleibt im Wesentlichen unbeachtet. Darüber weist vor allem **der subjektwissenschaftliche Lernbegriff von Holzkamp** hinaus, bei dem es primär nicht nur um das formaloperationale Regulieren von Handlungsvollzügen, sondern um das inhaltliche Erfassen von Begründungsmustern und Sinnzusammenhängen geht. Ein solcher

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 39

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

67

Textstelle (Prüfdokument) S. 55

realisiert, ist aber **abhängig von** den konkreten sozioökonomischen Verhältnissen, der Politik, Ökonomie, den gesellschaftlichen Deutungen und der jeweiligen Lebensgeschichte der Individuen. Lernen findet immer in einem gesellschaftlichen, historischen, kulturellen Kontext statt; d.h. Lernen ist immer **situativ**. **Es gibt keine Aktivitäten, die nicht situativ sind. Alles Handeln ist immer schon einbezogen in gesellschaftliche Zusammenhänge. Es hat** personal (die vorauslaufende Biografie betreffend) und **sozial situierten, kontextbezogenen Charakter. "In diesen Kontexten stellen sich Bedeutungen her. Diese liefern die Handlungsbegründungen des Lernens (...). Es ist nicht verursacht durch einlinige Kausalitäten, sondern begründet durch Interpretationen."** (Faulstich 2002, S. 72) Damit ist ein Subjektbegriff begründet, der einerseits auf **die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse** Bezug nimmt, andererseits aber die Subjekte nicht als das Produkt ihrer äußeren Bedingungen ansieht. Das Subjekt handelt im Rahmen gesellschaftlicher Möglichkeiten und Beschränkungen und im Rahmen seiner individuellen Lebenspraxis. Das Erschließen gesellschaftlicher Bedeutungskonstellationen ist intentional

● **25%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

weil menschliches Lernen immer schon gekennzeichnet ist durch seine Offenheit und Situativität. Es ist **abhängig von** der vorausgelaufenen Biographie und durch den jeweils gegebenen Kontext. **Es gibt keine Aktivitäten, die nicht situativ sind. Alles Handeln ist immer schon einbezogen in gesellschaftliche Zusammenhänge. Es hat** sozial situierten, kontextbezogenen Charakter. In diese Sichtweise fließen einige Vorannahmen ein, die wir teilen: Lernen wird nicht passiv erduldet, sondern aktiv gestaltet. Lernen ist abhängig

Situativität. Es ist abhängig von der vorausgelaufenen Biographie und durch den jeweils gegebenen Kontext. Alles Handeln ist immer schon einbezogen in gesellschaftliche Zusammenhänge. Es hat **sozial situierten, kontextbezogenen Charakter. In diesen Kontexten stellen sich Bedeutungen her. Diese liefern die Handlungsbegründungen des Lernens (vgl Tolman 1998,S. 146). Es ist nicht verursacht durch einlinige Kausalitäten, sondern begründet durch Interpretationen.** 2.4 Intentionalität, Motivation und Interessen So gesehen kann man die Lernenden als Intentionalitätszentrum kennzeichnen, die von ihrem Standpunkt aus Perspektiven und Interessen entwickeln. Intentionalität

die Gestaltung der gemeinsamen Angelegenheiten wie irgend möglich an die sogenannte gesellschaftliche Basis, in die Verantwortung der unmittelbar Betroffenen verlegt werden, ein Prozeß, in dem **die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse** und Entwicklungen durchschaubar, d.h. öffentlich diskutierbar und kritisierbar gemacht werden, in dem schließlich die Entscheidungen der Menschen darüber, wer ihre Interessen in all den Fragen, bei

- 32 Lernf lle Erwachsener, 2002, S. 4
- 26 F rderung der Selbststeuerung, 1999, S. 33
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 53

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
68

Textstelle (Prüfdokument) S. 55

unter selbstgewählten Umständen. Subjektive Bedeutungen sind damit nicht beliebig. 3.1.2.1 Bedeutungen als subjektwissenschaftliche Grundkategorie Bedeutungen stellen für das Subjekt gesellschaftlich gegebene Handlungsmöglichkeiten dar, zu denen es sich bewusst verhalten kann. Handlungen sind weder unmittelbar-äußerlich "bedingt" , **noch sind sie Resultat bloß subjektiver Bedeutungsstiftungen, sondern sie sind in den Lebensbedingungen "begründet"**. Gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge werden von den Subjekten auf Grund ihrer je eigenen Lebensinteressen wahrgenommen, überdacht, gewertet und interpretiert. Diese Bedeutungskonstellationen¹ sind keine Handlungsdeterminanten, sondern repräsentieren vom Standpunkt des Individuums aus Handlungsmöglichkeiten. Die Subjekte sind nicht bedingt,

● **14%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

sich dann gewisse, für den Beschäftigten vernünftige , d.h. in seinem Lebensinteresse liegende Handlungsvorsätze ergeben. "Menschliche Handlungen/Befindlichkeiten sind also weder bloß unmittelbaräußerlich bedingt (z.B. durch Lernanforderungen Dritter), **noch sind sie Resultat bloß subjektiver Bedeutungsstiftungen o.ä., sondern sie sind in den Lebensbedingungen begründet** " (Holzkamp 1993: 348). Für die Beschäftigten stellt sich im Rahmen von betrieblichen Modernisierungsprozessen also einerseits die Frage, inwieweit sie den daraus erwachsenden Anforderungen im Sinne primärer Handlungen

- 33 Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld..., 2003, S. 8

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

69

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 56

Hintergrund ihrer je eigenen Lebensinteressen Gründe für ihre jeweiligen Handlungsprämissen. Sie können so, aber auch anders handeln. Die Gründe sind die jeweils eigenen Gründe, in die die äußeren Anlässe zwar mit einfließen, allerdings nur als Prämissen der jeweiligen eigenen Aktivität. Derartige Vorgaben sind keineswegs eindeutig von außen determiniert, sondern vom Individuum aus dem Kontext seines Handelns aktiv ausgewählt und hergestellt. Kennzeichnend für die subjektwissenschaftliche Psychologie ist, dass sie dem Bedingungskonzept ihr Begründungskonzept gegenüberstellt.² Bedeutungen sind die Vermittlungsebenen (vgl. Holzkamp 1993, S.207) zwischen gesellschaftlichen Lebensbedingungen und individuellem Handeln. Der Bedeutungsbegriff umfasst die "Verallgemeinerungen und Verdichtungen historischer Erfahrungen der Menschen über die Möglichkeiten, Widersprüche und Bedrohungen produktiv-sinnlicher menschlicher Lebenserfüllung" (Holzkamp 1993, S.309). Bedeutungen beschreiben gesellschaftlich produzierte, verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen, die das Subjekt im Interessenszusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis in Handlungen umsetzen kann, aber keinesfalls muss.

● 42% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

in der Sprache individueller Handlungsbegründungen. Diese Gründe sind die jeweils eigenen Gründe. Dabei gehen äußere Anlässe zwar in Handlungsbegründungen mit ein, allerdings nur als wahrgenommene Prämissen der jeweiligen eigenen Aktivität. Derartige Vorgaben sind keineswegs eindeutig von außen determiniert, sondern vom Individuum aus dem Kontext seines Handelns aktiv selektiert bzw. hergestellt. Die Welt erschließt sich in ihrer intentionalen Bezogenheit dann keineswegs nur als kognitiver oder mentaler Akt, sondern im Zusammenhang von Handlungsmöglichkeiten. Im auf Teamarbeit veränderten Arbeitsorganisation, sind somit die Vermittlungsebene zwischen betrieblichen Lebensbedingungen (hier dem betrieblichen Modernisierungsprozess) und dem individuellen Handeln der Beschäftigten. Holzkamps Bedeutungsbegriff umfasst die Verallgemeinerungen und Verdichtungen historischer Erfahrungen der Menschen über die Möglichkeiten, Widersprüche und Bedrohungen produktiv-sinnlicher menschlicher Lebenserfüllung. Bedeutungen bezeichnen die geistigen, ästhetischen, künstlerischen und produktiv-sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten, wie sie dem Subjekt als Handlungsmöglichkeiten gegeben sind. Bedeutung wird hier

einzunehmen gilt. Das Subjekt gilt über Bedeutungen mit den gesellschaftlichen Verhältnissen vermittelt: Gesellschaftliche Verhältnisse werden als Bedeutungen bzw. Bedeutungshorizonte aufgefasst. Bedeutungen des Subjekts sind gesellschaftlich produzierte verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten (und -beschränkungen), die das Subjekt im Interessenszusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis in Handlungen umsetzen kann, aber keinesfalls muss: Welche der ihm in einer derartigen "Möglichkeitenbeziehung" als Handlungsalternativen gegebenen Bedeutungsaspekte das Subjekt tatsächlich

als Bedeutungen, Bedeutungskonstellationen, Bedeutungsanordnungen" etc. in einem sehr spezifischen Sinne (aufgefasst): nämlich als Inbegriff gesellschaftlich produzierter, verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten (und -beschränkungen), die das Subjekt im Interessenszusammenhang seiner eigenen

- 26 Förderung der Selbststeuerung, 1999, S. 33
- 33 Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld..., 2003, S. 8
- 9 Kommunikationsraum Internet, 2003, S. 89

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

70

Textstelle (Prüfdokument) S. 56

Was das Subjekt tatsächlich umsetzt, hängt von den Gründen ab, die es - nach Maßgabe seiner Lebensinteressen - hat. Das Subjekt kann aus den Bedeutungsanordnungen, mit denen es jeweils konfrontiert ist, bestimmte Aspekte als seine Handlungsprämissen extrahieren, aus denen sich dann (implikativ bzw. inferenziell) gewisse, für das Subjekt vernünftige, in seinem Lebensinteresse liegende Handlungsvorsätze ergeben (vgl. Holzkamp 1993). Die gesellschaftlich produzierten verallgemeinerten Handlungsmöglichkeiten/Bedeutungskonstellationen bilden einen gesellschaftlichen Möglichkeitsraum. Subjektiver Sinn entsteht aus der Passung von Zielen zu

2 Holzkamp (1996) unterscheidet eine "Psychologie der Ursachen", die auf der Grundlage eines Bedingungsdiskurses die Bedingungen und Ursachen analysiert, von einer "Psychologie der Gründe", die davon ausgeht, dass

Textstelle (Originalquellen)

Lebenspraxis in Handlungen umsetzen kann, aber keinesfalls muss: Welche der ihm in einer derartigen „Möglichkeitsbeziehung“ als Handlungsalternativen gegebenen Bedeutungsaspekte das Subjekt tatsächlich in Handlungen umsetzt, dies hängt ... von den Gründen ab, die es

in Handlungen umsetzen kann, aber keinesfalls muss: Welche der ihm in einer derartigen "Möglichkeitsbeziehung" als Handlungsalternativen gegebenen Bedeutungsaspekte das Subjekt tatsächlich in Handlungen umsetzt, dies hängt .. von den Gründen ab, die es nach Maßgabe seiner Lebensinteressen dafür hat" (Holzkamp 1995, S. 838). Lernen zielt im Rahmen dieses Bedeutungskonzepts auf gesellschaftliche Teilhabe und die Überwindung subjektiv empfundener Handlungsproblematiken: Es gilt etwas mit den mir verfügbaren

sich folgende, für pädagogisches Handeln relevante Einsichten gewinnen: Der einzelne Beschäftigte kann aus den betrieblichen Modernisierungsfolgen, mit denen er als die für ihn relevante Bedeutungskonstellation konfrontiert ist, bestimmte Aspekte als seine Handlungsprämissen extrahieren, aus denen sich dann gewisse, für den Beschäftigten vernünftige, d.h. in seinem Lebensinteresse liegende Handlungsvorsätze ergeben. "Menschliche Handlungen/Befindlichkeiten sind also weder bloß unmittelbar äußerlich bedingt (z.B. durch Lernanforderungen Dritter), noch sind

- 2 Faulstich, Peter/Wiesner, Gisela/Wi..., 2001, S. 32
- 9 Kommunikationsraum Internet, 2003, S. 89
- 33 Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld..., 2003, S. 8

● 23% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
71

Textstelle (Prüfdokument) S. 57

wenn ich Gründe dafür habe. Selbst wenn ich zum Lernen gezwungen werde, gibt es immer noch Möglichkeiten, dies zu tun oder es auch zu lassen. Lernen ist nach Holzkamp gleichzeitig **soziales Handeln** und nur in **Bezug zu den gesellschaftlichen Verhältnissen verstehbar**. "Auch gesellschaftliche Verhältnisse werden als Bedeutungen), <Bedeutungskonstellationen> und <Bedeutungsanordnungen> in einem sehr spezifischen Sinn (aufgefasst): nämlich als Inbegriff gesellschaftlich produzierter, verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten (und -beschränkungen), die das Subjekt im Interessenzusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis in Handlungen umsetzen kann, aber keinesfalls muss." (Ludwig 2001, S. 32) Die subjektive Notwendigkeit des Lernens entsteht nach Holzkamp "in Problemsituationen, in denen das Subjekt einerseits <gute Gründe> hat, auf eine bestimmte Weise zu handeln, andererseits aber die Problemsituation so nicht zu bewältigen vermag" (Holzkamp 1993, S. 182). Wenn Schwierigkeiten im primären Handlungsablauf nicht durch Ausführungshandeln überwunden werden können, also Diskrepanzen zwischen der Handlungsproblematik und dem Lösungspotenzial entstehen, hat **das Subjekt** einen Grund, eine "Lernschleife" einzulegen, d.h. durch eine vorgeschaltete Lernhandlung die Bezugshandlung

Textstelle (Originalquellen)

Selbstthematisierung im Interview. Peter Alheit beschreibt dies als Hintergrundwissen (Alheit 2000, S. 10). Subjektiv begründetes Lernhandeln ist als **soziales Handeln** entlang der Holzkamp schen subjektwissenschaftlichen Lerntheorie nur im **Bezug zu den gesellschaftlichen Verhältnissen verstehbar**. Auch gesellschaftliche Verhältnisse werden "als Bedeutungen, Bedeutungskonstellationen, Bedeutungsanordnungen" etc. in einem sehr spezifischen Sinne (aufgefasst): nämlich als Inbegriff gesellschaftlich produzierter, verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten (und -beschränkungen) , die das Subjekt im Interessenzusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis in Handlungen umsetzen kann, aber keinesfalls muss: Welche der ihm in einer derartigen „Möglichkeitenbeziehung als Handlungsalternativen gegebenen Bedeutungsaspekte **das Subjekt** tatsächlich in Handlungen umsetzt, dies hängt ... von den Gründen ab, die es

- 2 Faulstich, Peter/Wiesner, Gisela/Wi..., 2001, S. 32

● 7% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

72

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 57

Schwierigkeiten im primären Handlungsablauf nicht durch Ausführungshandeln überwunden werden können, also Diskrepanzen zwischen der Handlungsproblematik und dem Lösungspotenzial entstehen, hat das Subjekt einen Grund, eine "Lernschleife" einzulegen, d.h. durch eine vorgeschaltete Lernhandlung die Bezugshandlung zu ermöglichen. "

Lernproblematiken wären mithin gegenüber primären Handlungsproblematiken dadurch ausgezeichnet, dass hier auf der einen Seite die Bewältigung der Problematik auf Grund bestimmter Behinderungen, Widersprüche, Dilemmata nicht im Zuge des jeweiligen Handlungsverlaufs selbst möglich erscheint: Auf der anderen Seite aber gibt es hier gute Gründe für die Annahme, dass in (mindestens) einer Zwischenphase auf Grund einer besonderen Lernintention die Behinderungen, Dilemmata etc., die mich bis jetzt an der Überwindung der Handlungsproblematik gehindert haben, aufgehoben werden können, so dass daran anschließend bessere Voraussetzungen für die Bewältigung der Handlungsproblematik bestehen" (ebd., S. 183). Held (2000, S. 89t.) erweitert dieses Grundmodell, bei dem aus einer Primärhandlung eine Lernhandlung folgt um weitere Aspekte: (1) Handlungsproblematiken müssen nicht jeweils aktuell bestehen, sondern können auch antizipiert werden. "Ich weiß also, dass ich mit meinen Handlungsintentionen in Zukunft auf Probleme stoßen werde und dann meine Handlungsprobleme nur lösen kann, wenn ich schon heute den Lerngegenstand bestimme und das Notwendige lerne. Deshalb umfasst das Modell auch ein Lernen auf Vorrat." (Held 2000, S. 89) (2) Lernen findet nicht nur als bewusste Ausgliederung einer Lernhandlung aus dem Handlungsvollzug statt, sondern kann auch in Form eines Mitlernens erfolgen. (3) Gelernt wird nicht nur durch eigenes unmittelbares Handeln in der Lebenswelt, sondern durch

● 1% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

dann, wenn die Individuen in ihren Handlungsvollzügen auf Hindernisse oder Widerstände stoßen. Handlungsproblematiken, die durch vorhandene Kompetenzen nicht zu bewältigen sind, werden zu Lernproblematiken. "

Lernproblematiken wären mithin gegenüber primären Handlungsproblematiken dadurch ausgezeichnet, dass hier auf der einen Seite die Bewältigung der Problematik aufgrund bestimmter Behinderungen, Widersprüche, Dilemmata nicht im Zuge des jeweiligen Handlungsverlaufs selbst ... möglich erscheint: Auf der anderen Seite aber, ... dass in (mindestens) einer Zwischenphase aufgrund einer besonderen Lernintention die Behinderungen, Dilemmata etc., die mich bis jetzt an der Überwindung der Handlungsproblematik gehindert haben, aufgehoben werden können, so dass daran anschließend bessere Voraussetzungen für die Bewältigung der Handlungsproblematik bestehen" (Holzkamp 1993, S.182/183). Aus der Handlungsproblematik wird intentional eine Lernhandlung ausgegliedert, eine Lernschleife eingebaut, um im primären Handlungsverlauf nicht überwindbaren Schwierigkeiten beizukommen. Klaus Holzkamp entwickelt seinen Ansatz,

- 26 Förderung der Selbststeuerung, 1999, S. 32

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
73

Textstelle (Prüfdokument) S. 58

eo ipso schon Lernhandlungen sind, sondern nur dann zu solchen werden, wenn sie von den Subjekten jeweils bewusst als Lernproblematiken übernommen werden können, was wiederum voraussetzt, dass die Subjekte einsehen, wo es hier für sie **etwas zu lernen gibt. Lernen** kommt nicht einfach dadurch selbst in Gang, dass von dritter Seite (etwa den Lehrer, die Schulbehörde) über die Köpfe der Lernenden hinweg entsprechende Lernanforderungen formuliert werden. Ein Beispiel: Ich werde bei Schwierigkeiten **in der** Auswertung

Textstelle (Originalquellen)

bedürfen deshalb ihrer inhaltlichen Spezifizierung. Wie in Kapitel 6 dargelegt, wird eine Lernanforderung nicht automatisch als Lernhandlung übernommen; ich muß zumindest einsehen, daß es für mich **etwas zu lernen gibt. Lernen** muß einen Sinn haben, der sich aus der Bezugshandlung ableitet und auf der Grundlage expansiven Lernens zu einer Erweiterung meiner Handlungsmöglichkeiten führt. Hierin - **in der**

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 13

● **2%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

74

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 58

Pflichtseminar, aber es hatte subjektiv nur insofern Bedeutung, als dass ich den erforderlichen Schein erhielt. Es ist nach Gründen zu fragen, die das Subjekt von seinem Standpunkt aus hat, sich mit etwas auseinander zu setzen. **Lernen bezieht sich nicht auf Gegenstände an und für sich, sondern auf ihre jeweilige Bedeutung für das lernende Individuum.** In den situationalen und personalen Voraussetzungen liegen die Prämissen für das jeweilige subjektive Lernen.³ " **Die Bedeutungshaftigkeit ist derjenige Aspekt der Welt, durch den diese für das Individuum relevant und damit überhaupt für Lernen zugänglich wird. Sie ermöglicht die Entwicklung und Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten.**" (Faulstich 2002, S. 72) In subjektwissenschaftlich ausgerichteten Fallstudien hat Ludwig (2000) veranschaulicht, dass die Lernanforderungen, die ein Unternehmen definiert, von den betroffenen Beschäftigten selbst dann nicht als Lernproblematik ausgegliedert werden, wenn damit - z.B. auf Grund eines anderen technischen Verfahrens - Schwierigkeiten

³ Die situationalen Voraussetzungen liegen in den Umständen und Lebensbedingungen begründet, die personalen

Textstelle (Originalquellen)

dem Nestor der kritischen Psychologie, Klaus Holzkamp, verfolgt wird. So gilt hier Holzkamps Lerntheorie mit ihrer Fokussierung auf den Aneignungsprozess durch die Individuen als zentral. "**Lernen bezieht sich nicht auf Gegenstände an und für sich, sondern auf ihre jeweilige Bedeutung für das lernende Individuum**" (S. 31). Deshalb wird auch für ein "expansives" Lernen plädiert, was voraussetzt, dass die Lernthematiken mit den Lebensinteressen der Individuen verbunden werden können (S. 30). Man kann die lerntheoretischen

erhalten die Handlungsprämissen ihren Bedeutungsaspekt. Lernen bezieht sich dann nicht auf Gegenstände an und für sich, sondern auf ihre jeweilige Bedeutung für das lernende Individuum. **Die Bedeutungshaftigkeit ist derjenige Aspekt der Welt, durch den diese für das Individuum relevant und damit überhaupt für Lernen zugänglich wird. Sie ermöglicht die Entwicklung und Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten.** Intentionalität wirft ein neues Licht auf Probleme der Motivation, die das Warum und Wozu von Handeln bezeichnet (vgl. Heckhausen 1989). Handlungen werden orientiert durch Interessen unter

- 34 class gs ctg2 von die-bonn.dedie-bo..., 2000, S. 132
- 26 Forderung der Selbststeuerung, 1999, S. 33

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

75

● 19% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit



ProfNet

Institut für Internet-Marketing

Textstelle (Prüfdokument) S. 58

mit den technischen und organisatorischen Veränderungen und den daraus von Dritten abgeleiteten Lernanforderungen keine Erweiterung der Handlungsfähigkeit erwartet. Ohne Gründe wird das Lernen bedeutungslos. Ist eine Lernproblematik nicht mit den Lebensund Lerninteressen des Subjekts vermittelt, "gibt es für dieses keinen Grund, mehr und in anderer Weise zu lernen, als situativ zur Vermeidung von Sanktionen und Bedrohungsabwehr unbedingt erforderlich ist" (Holzkamp 1996, S. 22). Soll ein Individuum, ohne dass es dafür akzeptable Gründe gibt, lernen, wird es widerständig, ausweichend reagieren. Es wird gelernt auf Grund von Bedrohungsabwehr, also Abwehr von Status-, Einkommens- oder gar Arbeitsplatzverlust. Holzkamp hat

Textstelle (Originalquellen)

Überwindung jeder realen Lernproblematik unterstützen, hat das Subjekt Gründe, sie zu akzeptieren; sofern sie aber mit den Lebens- und Lerninteressen des Subjekts nicht vermittelt sind, gibt es für dieses keinen Grund, mehr und in anderer Weise zu lernen, als situativ zur Vermeidung von Sanktionen und zur Bedrohungsabwehr unbedingt erforderlich ist. Unter diesen Voraussetzungen wird es z.B. im "Lehren" gesetzten Lernanforderungen gegenüber widerständig, ausweichend reagieren und soweit wie möglich mit der bloßen

- 35 Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss, 1996, S. 30

● 1% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

76

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 59

der Universität im Beispiel oben). "Das defensive Lernen ist natürlich auch Lernen, es stellt aber einen Anpassungsprozess dar, der einer Person sozusagen die Kanten abschleift und damit ihre originäre Besonderheit **und ihre** Entwicklungsmöglichkeiten einschränkt." (Held 2000, S. 91) **Erst wenn es gelingt, Lernthematiken mit den Lebensinteressen der Individuen zu vermitteln, findet auch expansives Lernen statt.** Expansives Lernen beschreibt eine Lernhaltung, die auf die Überwindung des herrschaftlichen, instrumentellen Lehr-/Lernverhältnisses gerichtet ist. **Expansiv begründetes Lernen will die subjektive Verfügung an der gesellschaftlichen Lebenspraxis erweitern. Die zu erwartenden Anstrengungen und Risiken des Lernens werden unter der Prämisse von dem Lernenden übernommen, dass im Fortgang des Lernprozesses in einer Weise Aufschluss über reale Bedeutungszusammenhänge** gewonnen werden kann **und damit Handlungsmöglichkeiten** erreichbar sind, durch die **gleichzeitig eine Entfaltung** der subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist (vgl. Holzkamp 1993, S.190). **Ziel der expansiven Lernhandlung ist die Herstellung verallgemeinerter Handlungsfähigkeit.**⁴

● 43% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

das Individuum keine akzeptablen Gründe bestehen, wird es widerständig, ausweichend reagieren. Holzkamp hat diese Lernform **und ihre** institutionellen Rahmenbedingungen unter dem Begriff "defensives Lernen" diskutiert. **Erst wenn es gelingt, Lernthematiken mit den Lebensinteressen der Individuen zu vermitteln, findet auch expansives Lernen statt.** Dies weist zurück auf den Begriff der "Selbstbestimmung". Je weitreichender die Entscheidungsmöglichkeiten der Lernenden über Ziele und Aktionsprogramme sind, desto größer ist der Grad der

die "lernende Erweiterung/ Erhöhung (der) Verfügung/Lebensqualität" und würden damit selbstgestaltetes Lernen nicht nur in seiner Selbstreguliertheit, sondern auch in seiner Autonomie und Selbstbestimmung begründen. **Expansiv begründetes Lernen will die subjektive Verfügung an der gesellschaftlichen Lebenspraxis erweitern.** Der Lernende nimmt in diesem Fall die Lernanstrengung auf sich, um Aufschluß über gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge zu gewinnen und Handlungsmöglichkeiten zu erreichen, durch welche er sich

Erweiterung / Erhöhung der Verfügung / Lebensqualität, wobei das Spezifikum der Lernbegründung gerade darin hegt, daß diese wachsende Verfügung / Lebensqualität als Implikat des lernenden Weltaufschlusses antizipierbar ist. **"Die zu erwartenden Anstrengungen und Risiken des Lernens werden hier also unter der Prämisse von mir motiviert übernommen, daß ich im Fortgang des Lernprozesses in einer Weise Aufschluß über reale Bedeutungszusammenhänge gewinnen und damit Handlungsmöglichkeiten erreichen kann, durch welche gleichzeitig eine Entfaltung meiner subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist."** (HOLZKAMP 1995, S. 190) Auf dieser Grundlage ist der Motivationsansatz, wie

Lernanstrengung auf sich, um Aufschluß über gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge zu gewinnen und Handlungsmöglichkeiten zu erreichen, durch welche er sich gleichzeitig eine Entfaltung seiner subjektiven Lebensqualität erwartet. **Ziel der expansiven Lernhandlung ist die Herstellung**

- 26 Förderung der Selbststeuerung, 1999, S. 36
- 36 Pädagogische Qualität in der betriebl., 1999, S. 69
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 14

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

77

Textstelle (Prüfdokument) S. 59

Zusammenfassend formuliert, geht es beim Lernen allgemein darum, ausgehend von der Subjektperspektive die Voraussetzungen für die Ausgliederung einer gemeinsamen Lernproblematik zu schaffen, sodass die Lernenden im eigenen Interesse selbstbestimmt lernen, ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern und damit ihre Lebensqualität erhöhen können. Lernen richtet sich demnach an den inhaltlichen Bedeutungsstrukturen aus, die in übergeordneten Bezugshandlungen umzusetzen sind und eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten implizieren (expansives Lernen). Die Schwierigkeiten und Anstrengungen des Lernens werden von mir als Subjekt übernommen, wenn ich im Fortgang des Lernprozesses Aufschluss über reale Bedeutungszusammenhänge gewinnen und damit Handlungsmöglichkeiten erreichen kann, durch die gleichzeitig eine Entfaltung meiner subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist. Die subjektiven Lerngründe zielen auf die Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten. Darin liegt, wie bereits erwähnt, ein wesentlicher Unterschied zum konstruktivistischen Lernverständnis: In der Subjektwissenschaft ist Lernen

● 15% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

verallgemeinerter Handlungsfähigkeit über die Antizipation einer Erhöhung der Weltverfügung/Lebensqualität. Selbstgestaltung als Autonomie und Selbstbestimmung ist in diesem Sinne nie vollständige individuelle Autonomie und losgelöstes Selbst, sondern

motivationale Begründung besteht. Es geht also beim Lernen in Kleingruppen nicht alleine und auch nicht primär darum, den Schulstoff schneller und effektiver zu bearbeiten, sondern, ausgehend von der Subjektperspektive, die Voraussetzungen für die Ausgliederung der gemeinsamen Lernproblematiken zu schaffen, so daß die Lernenden im eigenen Interesse selbstbestimmt lernen, ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern und damit ihre Lebensqualität erhöhen können. Die einzelnen, in Kapitel 6.1 beschriebenen Ansätze, werden jeweils für sich - diesem Anspruch überwiegend nicht gerecht. Eine Ausnahme bildet der kognitive Entwicklungsansatz (z.B. Johnson und Johnson), der

den Lernenden selbst zu bestimmen/ mitzubestimmen. Dabei bleibt allerdings anzumerken, daß sich Lernen nicht primär an den sekundärer-operativen Lernzielen, sondern an den inhaltlichen Bedeutungsstrukturen, die in übergeordneten Bezugshandlungen umzusetzen sind und eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeit implizieren, ausrichtet. Die Orientierung am gemeinsamen Lerngegenstand, wie sie in der Integrationsdiskussion bei Feuser als zentrale Voraussetzung für das gemeinsame Lernen von Behinderten und

Implikat des lernenden Weltaufschlusses antizipierbar ist. "Die zu erwartenden Anstrengungen und Risiken des Lernens werden hier also unter der Prämisse von mir motiviert übernommen, daß ich im Fortgang des Lernprozesses in einer Weise Aufschluß über reale Bedeutungszusammenhänge gewinnen und damit Handlungsmöglichkeiten erreichen kann, durch welche gleichzeitig eine Entfaltung meiner subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist." (HOLZKAMP 1995, S. 190) Auf dieser Grundlage ist der Motivationsansatz, wie er von Slavin in der pädagogisch-psychologischen Kooperationsforschung verwendet wird, genauso kritisch zu hinterfragen, wie die verschiedenen

der heraus der Lernende Gründe für eine Lernschleife entwickelt. Diese subjektiven Lernbegründungen zielen auf eine Erweiterung der subjektiv

- 36 Pädagogische Qualität in der betrie..., 1999, S. 69
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 66
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 67
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 14

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
78

Textstelle (Prüfdokument) S. 59

eine soziale und keine innerpsychische Kategorie. "Lernen ist mit Bedürfnissen und Interessen des Lernenden in seiner Lebenspraxis verbunden. Lernende dringen in für sie noch nicht verfügbare gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten im Sinne gesellschaftlicher Bedeutungskonstellationen ein." (Ludwig 2001, S. 31) Der subjektwissenschaftliche Lernbegriff ist nicht auf eine Methode reduzierbar, mit der man effizienter lernt. Auch wenn sich didaktische Methoden gegenstandsadäquat auf die jeweiligen Lerngegenstände beziehen müssen und es Lernstrategien gibt, die ein expansives Lernen besser

Textstelle (Originalquellen)

empfundenen gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten. Lernen ist so gesehen eine soziale und keine innerpsychische Kategorie. Lernen ist mit Bedürfnissen und Interessen des Lernenden in seiner Lebenspraxis verbunden. Lernende dringen in für sie noch nicht verfügbare gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten im Sinne gesellschaftlicher Bedeutungskonstellationen ein. Die dem Lernenden subjektiv gegebenen gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen stellen sich ihm als potenzielle Lerngegenstände dar, mit denen er seine gegebenen subjektiven Bedeutungshorizonte erweitern oder differenzieren kann.

- 2 Faulstich, Peter/Wiesner, Gisela/Wi..., 2001, S. 31

● 12% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

79

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 59

Ansatz zugleich die Intentionalität und die Thematik als Ausgliederung von Lerngegenstand, Holzkamp unterscheidet restriktive und **verallgemeinerte Handlungsfähigkeit**. **Restriktive Handlungsfähigkeit** zielt auf die Anerkennung von, und die Anpassung an bestehende Verhältnisse; sie besteht tendenziell im Versuch, **an der Macht der Herrschenden zur Absicherung/Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit auf Kosten anderer zu partizipieren**. Demgegenüber basiert **verallgemeinerte Handlungsfähigkeit** auf der **kooperativ zu erlangenden Verfügungserweiterung und Erhöhung der menschlichen Lebensqualität**. **Verallgemeinerte Handlungsfähigkeit begründet intersubjektive Lernverhältnisse**. (Holzkamp 1985, S. 370 ff.) Fokus Diese müssen zwischen den Lernenden bzw. zwischen Lehrendem und ständen in den hgn(ielt werden. Man wählt dabei nicht aus einem Lernangebot aus, sondern Lernendem " **jeweils für sich bestimmen, was es lernen will.**5 Wenn jemand seine eignedas Lernsubjekt bestimmt und jhnen folgt, wird er/sie **expansiv lernen**. **nen Lerninterwissenschaftlich begründeten, expansiven Lernprozess steht nicht mehr die in einem . j p erende, bewertende besserwissende und -könnende Person zwischen vermittelnde' 1 i_erngegenstand, sondern das Lernsubjekt steht quasi einem offemjrals LernS uppfjlungs- und Lernmöglichkeiten gegenüber wobei zur Überwindung von genen Feld von ejnsam definierten) Lernproblematiken die Anstrengungen gebündelt und meinSamtpn!iert werden können. Hamif poie" **zwjngt zu der Einsicht, "dass die Vorstellung, man könne etwa durch Lehr- Qiese rategen didaktische Zurüstung die Lernprozesse eindeutig vorausplanen, also plane, Lenrs stellen, unter denen den Betroffenen nichts anderes übrig bleibt, als in der****

● **8%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

auf **verallgemeinerte Handlungsfähigkeit**, d.h. die kooperativ zu erlangende Verfügungserweiterung und Erhöhung der menschlichen Lebensqualität. Verallgemeinerte Handlungsfähigkeit begründet intersubjektive Lernverhältnisse, wohingegen **restriktive Handlungsfähigkeit** im tendenziellen Versuch besteht, **an der Macht der Herrschenden zur Absicherung / Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit auf Kosten anderer zu partizipieren** (vgl. HOLZKAMP 1985, S. 370 ff.). Damit hängt - wie oben ausführlich beschrieben - ganz eng auch der Motivationsansatz zusammen. Der Motivationsbegriff ist zentral in der Diskussion um "neue" industrielle Arbeitsorganisationsformen.

gemachten Ausführungen nicht auf restriktive Handlungsfähigkeit, also auf die Anerkennung von und Anpassung an bestehende Verhältnisse, sondern auf **verallgemeinerte Handlungsfähigkeit**, d.h. die **kooperativ zu erlangende Verfügungserweiterung und Erhöhung der menschlichen Lebensqualität**. **Verallgemeinerte Handlungsfähigkeit begründet intersubjektive Lernverhältnisse**, wohingegen restriktive Handlungsfähigkeit im tendenziellen Versuch besteht, **an der Macht der Herrschenden zur Absicherung / Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit auf Kosten anderer zu partizipieren** (vgl. HOLZKAMP 1985, S. 370 ff.).

die besseren Argumente werden dabei nicht mehr an überlegene Personen gebunden, sondern können zwischen diesen wechseln⁵⁶. "Da bei kooperativem Lernen nicht mehr eine vermittelnde, interpretierende, **bewertende, besserwissende und -könnende Person zwischen** mir (als Lernsubjekt) und dem Lerngegenstand steht, sondern wir als Lernsubjekte uns quasi nebeneinanderstehend einem offenen Feld von Handlungs- und Lernmöglichkeiten gegenübersehen, können wir zur

weitreichender die Entscheidungsmöglichkeiten der Lernenden über Ziele und Aktionsprogramme sind, desto größer ist der Grad der Selbstbestimmung im Lernen. Dies zwingt auch **zu der Einsicht, "dass die Vorstellung, man könne etwa durch Lehrpläne, Lehrstrategien, didaktische Zurüstung die Lernprozesse eindeutig vorausplanen, also Bedingungen herstellen, unter denen den**

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 18
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 67
- 26 Forderung der Selbststeuerung, 1999, S. 36

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

80

Textstelle (Prüfdokument) S. 60

ge-Bedingun2e" | lerneni eine Fiktion darstellt: Tatsächlich erzeugt man durch derartige Arwiinschten e'se (jer Betroffenen hinweg vor allem Widerstand, Verweigerung, rangemtnU>> (Holzkamp 1993. S. 24). Auswe"c"e" *" wje wjr jhn im Alltag vorfinden und wie er im Lernen in schulischen und be-Oer Lern eg überwiegend zum Ausdruck kommt, wird meist als ein solches Lertriebücnen beigesetzten Bedingungen definiert; Lernende

Textstelle (Originalquellen)

Betroffenen nichts anderes übrig bleibt, als in der gewünschten Weise zu lernen, eine Fiktion darstellt: Tatsächlich erzeugt man durch derartige Arrangements über die Köpfe der Betroffenen hinweg vor allem Widerstand, Verweigerung, Ausweichen."... "Um

- 26 F rderung der Selbststeuerung, 1999, S. 36

● 1% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

81



ProfNet

Institut für Internet-Marketing

Textstelle (Prüfdokument) S. 3

in aller Regel wer, was, wozu und in welcher Form zu lernen hat. Die Berücksichtigung von subjektiven Lernbegründungen findet nur in Ausnahmefällen statt und subjektive Bedeutungen werden nicht selten ersetzt durch Macht und Unterwerfung. , In **betrieblichen Lehr-Lernprozessen fallen die Interessen und Sinnhorizonte der Lernenden und die Interessen des Betriebes sowie der Lehrenden nicht ohne weiteres zusammen.** Ludwig (2000) hat mit seinen empirischen Fallstudien illustriert, dass es für **das Subjekt gute Gründe** geben kann, **im Rahmen nicht selbst gewählter Umstände und Lernanforderungen keine Lernschleife einlegen zu wollen und nicht zu lernen.** Sei es, dass die betrieblichen Bedeutungskonstellationen (z.B. Einführung eines neuen EDV-Systems) individuell nicht nachvollzogen werden können, weil Veränderungen mit Gefährdungen der eigenen beruflichen Identität verbunden werden oder weil **der Aufwand für das Lernen zu hoch**

Textstelle (Originalquellen)

gesetzten betrieblichen Lernanforderung, zukünftig nicht mehr mit der alten Software, sondern mit der neuen SAP-Software zu arbeiten und deren Bedienung zu erlernen. In diesen **betrieblichen Lehr-/Lernprozessen fallen die Interessen und Sinnhorizonte der Lernenden und die Interessen des Betriebs sowie der Lehrenden nicht ohne weiteres zusammen.** Fragen zu subjektiven Handlungs- und Lernbegründungen, Interessen und Machtstrukturen erhalten in diesem Forschungsfeld besondere Bedeutung. Eine theoretische erschließen. So betrachtet aktualisiert der Lernende seine Lernbegründungen selbst. Er tut dies aber nicht unter selbst gewählten Umständen. **Das Subjekt kann deshalb gute Gründe haben, im Rahmen nicht selbst gewählter Umstände und Lernanforderungen, keine Lernschleife einlegen zu wollen und nicht zu lernen: z. B.** weil ihm die Gefährdungen durch neue Lerneinsichten oder **der Aufwand für das Lernen zu hoch** erscheinen. Eine Alternative zum Lernen ist dann z. B. strategisches Handeln, mit

- 2 Faulstich, Peter/Wiesner, Gisela/Wi..., 2001, S. 31
- 2 Faulstich, Peter/Wiesner, Gisela/Wi..., 2001, S. 33

● **31%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
82



Textstelle (Prüfdokument) S. 3

es, dass die betrieblichen Bedeutungskonstellationen (z.B. Einführung eines neuen EDV-Systems) individuell nicht nachvollzogen werden können, weil Veränderungen mit Gefährdungen der eigenen beruflichen Identität verbunden werden oder weil **der Aufwand für das Lernen zu hoch** erscheint. **Eine Alternative zum Lernen ist dann z.B. strategisches Handeln, mit dem das Subjekt Handlungsprobleme löst.** "In der Schule ist das ein Spickzettel, im Alltag sind das z.B. Machtspiele oder Taktiken und Maskeraden, mit denen das Nicht-Lernen verschleiert wird." (ebd., S. 33) Faulstich spricht zugespitzt von Kontaminationen des Lernens, die sich auszeichnen durch: Ein Auseinanderfallen von Arbeits- und Lernhandeln, was die Ausgliederung des Lerngegenstandes schwierig macht und u.a. in zahlreichen Transferproblemen zum Ausdruck kommt. Selbstverantwortung und Anwendungsbezüge,

Textstelle (Originalquellen)

keine Lernschleife einlegen zu wollen und nicht zu lernen: z. B. weil ihm die Gefährdungen durch neue Lerneinsichten oder **der Aufwand für das Lernen zu hoch** erscheinen. **Eine Alternative zum Lernen ist dann z. B. strategisches Handeln, mit dem das Subjekt Handlungsprobleme löst.** **In der Schule ist das ein Spickzettel, im Alltag sind das z. B. Machtspiele oder Taktiken und Maskeraden, mit denen das Nicht-Lernen verschleiert wird.** Gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen können den Subjekten über Vertreter gesellschaftlicher Institutionen insbesondere von Lehrenden als manifeste Lernanforderung in Gestalt eines Lehrplanes oder einer Prüfungsordnung gegenüberreten. Aber auch

- 2 Faulstich, Peter/Wiesner, Gisela/Wi..., 2001, S. 33

● 14% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

83



ProfNet

Institut für Internet-Marketing

Textstelle (Prüfdokument) S. 62

Lebens- und Lernerfahrungen sowie ganz unterschiedliche soziale Kontexte in den Lernprozess einfließen und diesen befördern oder behindern (vgl. Faulstich 2002). So erklären beispielsweise gescheiterte Bildungsbiografien die weit verbreitete Weiterbildungsabstinz und die Lernwiderstände bei An- und Ungelernten. **Zum einen gibt es eine Lernmüdigkeit, die auf die negativen Erfahrungen der schulischen Vergangenheit zurückzuführen ist. Zum anderen entstehen Lernschwierigkeiten, wenn die Sinnhaftigkeit von Lernbemühungen und -anstrengungen subjektiv nicht nachvollziehbar ist und keine verbesserte Handlungsfähigkeit im Sinne einer erweiterten gesellschaftlichen Teilhabe antizipiert werden kann. "Als defensives Lernen wird (lebenslanges Lernen) zum äußeren Zwang. Es wird als Druck wahrgenommen, permanent, also (lebenslanglich), externen Anforderungen hinterherzuhetzen. Damit wird Lernen zur Entmündigung. Die Chance von Entfaltung wird kaum noch erfahrbar."** (Faulstich 2002, S 76f.) Einer "expansives Lernen" ermöglichenden Weiterbildung geht es im Gegensatz dazu nicht nur um die Abwendung von Beeinträchtigungen, indem Lernwiderstände aufgedeckt und abgebaut werden, sondern um die Erweiterung der Verfügung über die eigenen Handlungsbedingungen und

● **20%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

verschiedenen Personen bestehen große Unterschiede! - Lernfähigkeit von Erwachsenen ist veränderbar und selbst lernbar! Das heißt allerdings nicht, daß bei Erwachsenen keine besonderen Lernwiderstände auftreten könnten. **Zum einen gibt es eine Lernmüdigkeit, die auf die Verarbeitung der schulischen Vergangenheit zurückzuführen ist.** Wem das neugierige Fragen in der Schule ausgetrieben worden ist, der wird Neuem eher ausweichen. **Zum anderen entstehen Lernschwierigkeiten, wenn die Sinnhaftigkeit von Lernbemühungen und anstrengungen nicht nachvollziehbar sind.** Erwachsene sind nicht zu erziehen und fragen mehr noch als Kinder nach der Verwendbarkeit von Lerninhalten. Man braucht selbst eine angemessene Einschätzung

- 32 Lernf lle Erwachsener, 2002, S. 2

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

84

Textstelle (Prüfdokument) S. 62

Diese sind weiterreichend und lassen sich nicht alleine auf methodische Aspekte beschränken. Es geht nicht einfach darum, besser, schneller und effektiver zu lernen. Ein subjektwissenschaftlicher Ansatz begründet eine neue Haltung den Lernenden gegenüber, bei der **die wirklichen Lerninteressen der Betroffenen systematisch geäußert und berücksichtigt werden**. Zentral ist die Frage, ob die Lernenden ihre eigenen Lerngründe erkennen, wahrnehmen und einbringen können. Ein subjektwissenschaftlicher Ansatz verweist damit auf die Intentionalität des Lernens und die Berücksichtigung der Interessen der Lernenden. Die Ausgliederung eines

Textstelle (Originalquellen)

und -strategien von vornherein gegen Kritik und Änderungsintentionen immunisiert (s.u.). Um diesem Dilemma zu entkommen, ist es zunächst erforderlich, Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen zu schaffen, innerhalb derer **die wirklichen Lerninteressen der Betroffenen systematisch geäußert und berücksichtigt werden** können. Dies bedeutet, daß der "Lernstoff" nicht eindeutig fixiert und vorgeschrieben ist, sondern "Angebots"-Charakter hat. Dabei sind die Gründe offenzulegen und mit den Betroffenen

- 35 Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss, 1996, S. 32

● **10%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

85



ProfNet

Institut für Internet-Marketing

Textstelle (Prüfdokument) S. 63

nicht als fertige Wissensbestände, sondern bezogen auf konkrete Handlungsanforderungen der Teilnehmenden relevant. Methodenoffenheit: Wenn eines aus der manchmal überschäumenden Methodendiskussion gesichert gesagt werden kann, so ist es, dass eine Vielfalt der Methoden die Lernmöglichkeiten verbessert. **Dabei geht es nicht darum, ein ausgefeiltes Methodenarsenal an den Teilnehmenden auszuprobieren, sondern für die jeweiligen Lernziele und Gegenstände die adäquaten Methoden einzusetzen.** Selbsttätigkeit: Das Prinzip der Handlungsorientiertheit gilt auch für die Lehr-Lernsituation selbst. Empirisch belegbar ist, dass vor allem das angeeignet wird, was in eigener Tätigkeit erarbeitet wurde. Gruppenbezug: Trotz aller Plausibilität der Individualisierungsthese ist politisches Handeln immer noch an kollektive und gesellschaftliche Gruppen gebunden. Ein Transfer in die Realität des Handelns ist dann wahrscheinlich, wenn nicht nur einzelne Individuen, sondern gemeinsame Probleme einbezogen werden." (Faulstich 2002, S. %) Insofern gewinnen auch kooperative Lernkonzepte an Bedeutung (vgl. z.B. Allespach 1999). In einem kooperativen Lernprozess gliedern die Lernenden aus dem direkten Handlungsvollzug eine gemeinsame Lernproblematik aus. So entwickeln sie eine am kollektiven Problem orientierte Arbeitsteilung im



0% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

Perspektiven der Betroffenen ausleuchten. Sie sollten bestimmen, was gut und was schlecht lief und Vermutungen äußern, was dafür aus ihrer Sicht die jeweiligen Gründe sind. **Dabei geht es nicht darum**, das für objektiv wahr und richtig zu halten, was die Befragten jeweils formulieren, sondern entsprechend meinem forschungstheoretischen Anspruch darum, in einen kritischen Diskurs mit den

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 9

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

86

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 64

nicht aus, den Partizipationsbegriff auf dessen Implikationen im Lernbegriff zu verengen. Die Frage, | Das kooperative Lernen im Sinne Holzkamps (1993) beruht auf interpersonalen Lernverhältnissen, bei denen **im Interesse** unbehinderten **expansiven Lernens Asymmetrien des Wissens/Könnens** der **Beteiligten zwar nicht beseitigt, aber jederzeit durch wissenssuchende Fragen erreichbar und begründungspflichtig** sind. Dabei erscheinen **die besseren Argumente** nicht mehr an überlegene Personen gebunden (z.B. Lehrer oder Experten), sondern können von Person zu Person, wie auch innerhalb einer Person, wechseln. Beim kooperativen Lernen gliedern die Individuen solche Lernproblematiken aus, deren Überwindung durch eine gemeinsame Gegenstandsannäherung als möglich und sinnvoll erscheint.

Textstelle (Originalquellen)

die gemeinsame Lernproblematik gelten soll. In kooperativen, inter subjektiven Lern Verhältnissen sind **im Interesse** ungehinderten, **expansiven Lernens** mögliche **Asymmetrien des Wissens** und Könnens zwischen den **Beteiligten zwar nicht beseitigt, aber jederzeit durch wissenssuchende Fragen erreichbar und begründungspflichtig**; **die besseren Argumente** werden dabei nicht mehr an überlegene Personen gebunden, sondern können zwischen diesen wechseln⁵⁶. "Da bei kooperativem Lernen nicht mehr eine vermittelnde, interpretierende,

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 67

● 3% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

87

Textstelle (Prüfdokument) S. 64

erscheint. Dabei ist nicht mehr eine vermittelnde, interpretierende, bewertende, besserwissende oder -könnende Person zwischen dem individuellen Lernsubjekt und dem Lerngegenstand, sondern die Lernsubjekte stehen nebeneinander einem offenen Feld von Handlungs- und Lernmöglichkeiten gegenüber, bündeln zur Überwindung **der als gemeinsam definierten Lernproblematik** in einem reziproken und permanenten Dialog die Anstrengungen und potenzieren sie damit. Die eigentliche Qualität des kooperativen Lernens besteht dabei nicht **in der** Möglichkeit zur Arbeitsteilung, sondern **in der** Perspektivendivergenz (vgl. Holzkamp 1993, S. 5ff.). 6k ob und

Textstelle (Originalquellen)

es von Geißler konzeptualisiert wurde (vgl. Kapitel 4.2.2), stehen Sinnfragen im Mittelpunkt. Solche Sinnfragen liefern die expansiven Begründungsmuster für Lern- und Arbeitshandlungen. Sie begründen die Ausgliederung **der als gemeinsam definierten Lernproblematik** und verweisen **in der** doppelten Kontingenz auf die gemeinsame Tätigkeit an einem gemeinsamen Gegenstand. In ihr müssen auch gesellschaftliche Fragen in Richtung einer lernenden Gesellschaft

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 21

● 2% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

88

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 67

zwei Geschwindigkeiten: "Auf der einen Seite eine "Partizipationselite", die sich aus den qualifiziertesten Arbeitnehmern zusammensetzt, denen so die Möglichkeit gegeben wird, die Gestaltung ihrer Arbeit zu beeinflussen, den Arbeitsinhalt zu bereichern und sich weiterzu qualifizieren; **auf der anderen Seite die übrigen Arbeitnehmer, denen man ein Partizipationsangebot macht, das zur Augenwischerei tendiert und eher demobilisierend wirkt, da es ihnen keine konkrete Zukunftsperspektive in ihrer Arbeit eröffnet.**" (Lasserre 1989, S. z+7) Beteiligung wird zum Privileg und polarisiert. Das Kernproblem eines effizienzorientierten Ansatzes besteht darin, dass er Partizipation auf eine reine Sozialtechnik zur Steigerung des Leistungsvermögens reduziert - an mehr ist das partizipative Management kaum interessiert (Beteiligung

Textstelle (Originalquellen)

schön - die Gruppendynamik, das wird ein Selbstläufer. Jeder versucht sich irgendwo ein bißchen in den Vordergrund zu stellen und besser zu sein und hat vielleicht **auf der anderen Seite die** Befürchtung, da, wenn er nicht... wenn das Rädchen nicht noch schneller läuft, daß es dann von der Gruppe negativ gesehen wird." (Interview 1.1, 132-138) Unter derartigen Bedingungen

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 33

● 0% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

89



ProfNet

Institut für Internet-Marketing

Textstelle (Prüfdokument) S. 67

zur Steigerung des Leistungsvermögens reduziert - an mehr ist das partizipative Management kaum interessiert (Beteiligung zur Steigerung der betriebswirtschaftlichen Effektivität und Rentabilität/Beteiligung als Modernisierungs- und Rationalisierungsinstrument) . Die Reichweite einer so begründeten direkten Partizipation ist begrenzt. "Die **Arbeitnehmerbeteiligung bewegt sich im Regelfall auf dem Feld der Technikgestaltung, d.h. der Anpassung von technisch-organisatorischen Neuerungen an die Spezifika des Arbeitsplatzes bzw. seines Umfeldes. Es handelt sich um Verfahren der Korrekturpartizipation [Hervorhebung M.A.]. Diese dienen dazu, die technischen Fähigkeiten, die soziale Phantasie und Kreativität der Arbeitnehmer zu erschließen und als Modernisierungspotenzial zu nutzen. Arbeitnehmerbeteiligung stellt gewissermaßen die <Software> für betriebliche Modernisierungsprozesse dar, deren <Hardware> die neuen Techniken sind.**" (Kibler 1992, S. 14) Nicht selten verkommt direkte Beteiligung in derartigen Kontexten zum Manipulations-, Befriedungsoder Akzeptanzbeschaffungsinstrument (vgl. Fricke 1989). Ein solch paradigmatisches Verständnis von Partizipation steht in der Tradition eines Human-Relation-Ansatzes, wie er ausgehend von der Hawthorne-

Textstelle (Originalquellen)

beheben sind. Arbeitnehmerbeteiligung dient in diesen Fällen vorwiegend der "Anpassung von technischorganisatorischen Neuerungen an die Spezifika des Arbeitsplatzes [...]. Es handelt sich um Verfahren der Korrekturpartizipation. **Diese dienen dazu, die technischen Fähigkeiten, die soziale Phantasie und Kreativität der Arbeitnehmer zu erschließen und als Modernisierungspotential zu nutzen**" (Kibler, 1992b, S.14; Hervorhebung wie im Orig.). Der skizzierte Modernisierungsdruck bewirkt also auf der Ebene der ausführenden Tätigkeiten die breite Einführung von Kleingruppenkonzepten, meist

- 37 Erfahrungsorientiertes Probleml sen..., 1999, S. 13

● 0% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

90

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 68

Mitsprache am Arbeitsplatz und während der Arbeitszeit zu. Gegenstand der Mitsprache sollen Fragen der Arbeitsbedingungen und der Arbeitsgestaltung sein. Die Abkommen über die Anwendung dieses Rechts sollen zwischen Gewerkschaften und den Betriebsleitungen ausgehandelt werden. tischen" Führungsstil und das "Gefühl" der Teilhabe sollten Loyalität zum Unternehmen und Leistungssteigerung bewirkt werden. Statt Drohung, Strafe und materiellen Anreizen sollte soziale Zuwendung den Einzelnen dazu bringen, seine Kenntnisse und Fähigkeiten für das Unternehmensziel einzusetzen. Die Orientierung der Betriebsleitung auf ein verändertes Führungsverhalten und Kooperation sollte einsatzbereite und anpassungsfähige Arbeiter erzeugen (vgl. Volpert 1975, S. 46). Es ist nicht verwunderlich, dass die Gewerkschaften diesem Ansatz kritisch bis ablehnend gegenüberstanden. Die neue Forschungsrichtung wurde als "Kuh-Soziologie" titulierte, in Anlehnung an die landläufige Meinung, nach der glückliche Kühe mehr Milch geben und deshalb glückliche Arbeiter mehr produzieren würden. "Noch drastischer ist der (...) Witz der Parole in einer Gewerkschaftszeitung: "Trotz Lohnraub und Arbeitshetze - ich liebe Euch. Der Boss." (ebd., S. 46) Angesichts der potenziellen Risiken, die mit Partizipation verbunden sind, wäre zu fragen, ob eine "neue" Arbeitspolitik - mit Partizipation als eines ihrer wesentlichen Elemente - aus Arbeitnehmersicht nicht prinzipiell abgelehnt werden müsste. Führt, wie es Repressionstheoretiker

Textstelle (Originalquellen)

individuelle Motivation, auf Arbeitszufriedenheit und auf Produktivität haben als die Gruppennormen und die persönlichen Beziehungen zwischen den Arbeitern am Arbeitsplatz." (WEINERT 1992, S. 81) Durch einen vermeintlich "demokratischen" Führungsstil und das Gefühl der Partizipation sollten Loyalität zum Unternehmen und Leistungssteigerung bewirkt werden, " Es bedeutet weiter: Größere Partizipation des Mitarbeiters an den Organisationellen Entscheidungen, verstärkte Befriedigung der emotionalen Bedürfnisse am Arbeitsplatz und verstärktes Engagement des Mitarbeiters am Organisationsgeschehen. Damit kann auch die Organisation (nach den Vorstellung der Human Relations Vertreter und der Gruppentheoretiker) vom Mitarbeiter verlangen: mehr Loyalität, mehr Identifizierung

Kooperation erzeuge einsatzbereite und anpassungsfähige Arbeiter." (VOLPERT 1975, S. 46) Es ist nicht verwunderlich, daß angesichts solcher Intentionen die neue Gruppenidee von Gewerkschaften kritisch bis ablehnend bewertet wurde. Die neue Forschungsrichtung wurde als "Kuh-Soziologie" titulierte, in Anlehnung an die landläufige Meinung, nach der glückliche Kühe mehr Milch geben und deshalb glückliche Arbeiter mehr produzieren würden. "Noch drastischer ist der (...) Witz der Parole in einer Gewerkschaftszeitung: "Trotz Lohnraub und Arbeitshetze - ich hebe Euch. Der Boss." (EBENDA, S. 46) Anstatt die Arbeitstätigkeit selbst im Zusammenhang mit ihren Gestaltungspotentialen hinsichtlich der Entwicklung der Persönlichkeit ins Zentrum der Betrachtung zu rücken,

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 60
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 61

● 19% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

91

Textstelle (Prüfdokument) S. 68

das Beteiligungshandeln. Damit ist Partizipation unmittelbar an die Berücksichtigung der Bedeutungen und Interessen der Beschäftigten gekoppelt. Wer kein Motiv hat, sich einzumischen, wird auch keine Motivation verdarum, lediglich die Rahmenbedingungen der Arbeit und den Führungsstil zu verbessern. Das erklärt auch, weswegen die Human-Relation-Bewegung relativ konfliktfrei neben dem Taylorismus bestehen konnte. Arbeitswissenschaft und Arbeitsorganisation wurden weitestgehend den tayloristischen und psychotechnischen Zugriffen überlassen. spüren, sich zu beteiligen. Für einen Partizipationsprozess ist deshalb unabdingbar, die un- terschiedlichen Interessen und Motivlagen der Akteure zu kennen, einzubeziehen und zu berücksichtigen. 4.1.2 Partizipation im Spannungsfeld

Textstelle (Originalquellen)

ihren Gestaltungspotentialen hinsichtlich der Entwicklung der Persönlichkeit ins Zentrum der Betrachtung zu rücken, ging es der Human-Relation-Bewegung darum, lediglich die Rahmenbedingungen der Arbeit zu verbessern. Das erklärt auch, weswegen die Human-Relation-Bewegung relativ konfliktfrei neben dem Taylorismus bestehen konnte. Arbeitswissenschaft und Arbeitsorganisation wurde weitestgehend den tayloristischen und psychotechnischen Zugriffen überlassen. Die Auffassung, daß individuelle Ziele und Organisationsziele keinen unlösbaren Widerspruch darstellen müssen, gab es bereits in der

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 61

● 5% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

92

Textstelle (Prüfdokument) S. 69

der Beschäftigten orientierende Partizipation (Arbeitsorientierung) müssen sich nicht zwangsläufig gegenseitig ausschließen. Pragmatisch kann vielmehr ein wechselseitiges Bedingungsverhältnis angenommen werden. Nach Minssen (1999), beispielsweise darf nicht übersehen werden, dass arbeits- und effizienzorientierte Partizipation eine gemeinsame Grundlage haben: "Eine arbeitsorientierte Partizipation ist undenkbar, solange sie nicht auch zur verbesserten Effizienz beiträgt; der Betrieb würde sie als zu kostenaufwendig und nutzlos einstellen. Ebenso wenig ist eine ausschließlich effizienzorientierte Partizipation denkbar, die nicht auch die Interessen der Beschäftigten berücksichtigt, da dies - wie erwähnt - die Partizipationsmotivation der Beschäftigten zerstören würde. Das Eine ist ohne das Andere nicht zu haben; beide Interessen müssen zumindest teilweise erfüllt werden." (Minssen 1999, S. 133) Weiterhin weist Kißler (1989) zu Recht darauf hin, dass es über ein strukturelles Machtgleichgewicht zwischen Kapital und Arbeit hinaus weitere, quer zu diesen traditionellen Interessensasymmetrien verlaufende Konfliktlinien gibt: "Zwischen Modernisten und Traditionalisten im Management, Interessenvertretungen und Belegschaften, Rationalisierungsgewinnern und -Verlierern, Stamm- und Randbelegschaften, männlichen und weiblichen Arbeitskräften u.a.m.." (Kißler 1989, S. 21) 4.1.3 Partizipation im Spannungsfeld von Schutz- und Gestaltungsfunktion Die repressionstheoretische Ablehnung einer neuen Arbeitspolitik hätte weiterhin die Selbstbeschränkung von Gewerkschaften und Betriebsräten auf ihre Schutzfunktion zur Konsequenz; Gestaltungsansprüche und Reformansätze im Sinne der schrittweisen Verbesserung



0% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

könnten die berufsfachlichen bzw. betriebspraktischen Ergänzungen des Hoch- oder Fachhochschulstudiums erweitert werden. Das Können bedarf gegenüber dem Wissen in der Tat der Aufwertung, aber **das eine ist ohne das andere nicht zu haben**; der simultane Erwerb beider ist flexibel zu koordinieren. Literaturhinweise Beck, Ulrich (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt: Suhrkamp 1365. Bundesminister für

- 38 Flexible Koordination: die Zukunft ..., 1992, S. #P7#Berufsbildung 1/1992

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

93

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 71

diesem Sinne können die organisationale Demokratisierung befördern und entwickeln. Ähnliche Erfahrungen habe ich selbst (vgl. Allespach/Joos 2000, S. 25 ff.) im Rahmen des Projekts VL-intensiv gesammelt. Auf Grund der offensichtlichen Defizite einer stark formalisierten und funktionalisierten Vertrauensleutearbeit führte die Gewerkschaft Holz und Kunststoff von 1994 bis 1996 dieses Projekt durch. Ausgangspunkt war ein subjekt- und handlungsorientierter Ansatz, bei dem die Gewerkschaftsmitglieder zum Akteur der betrieblichen Schwerpunktsetzung der Vertrauensleutearbeit wurden. Die zu bearbeitenden betrieblichen Probleme und Themen wurden in Projektgruppen und

Textstelle (Originalquellen)

von der Maßnahme unmittelbar betroffenen Mitarbeiter, wurden nur bei Team 4 als teilnehmende, zu schulende, aber keinesfalls als Beteiligte, deren Mitwirkung und Meinung erwünscht ist, genannt. Die Gewerkschaft Holz und Kunststoff (GHK) war zu diesem Zeitpunkt in den Prozeß nicht involviert. Die Arbeitstitel für die Teams können nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Umsetzung von Gruppenarbeit für

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 16

● 2% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

94

ProfNet

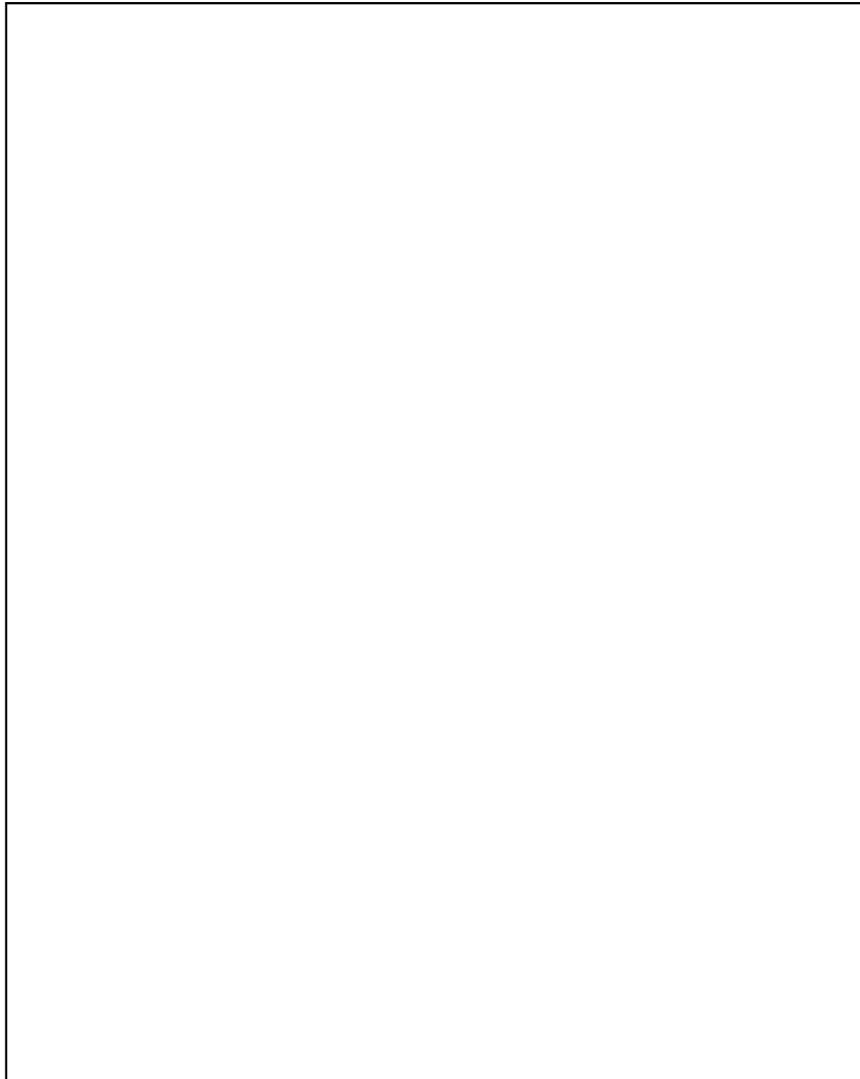
Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 74

der Arbeitsorganisation zu vergessen, da hier weder gewünscht noch gefordert wird, was für einen Beteiligungsprozess Voraussetzung ist. Das Beteiligungsinteresse der Beschäftigten richtet sich auf zentrale Dimensionen des Arbeitsprozesses, wie z.B. die Arbeitsgestaltung, Arbeitsorganisation sowie die **Planung von Arbeitszeit, Urlaub und Vertretung bis hin zur Einschaltung bei der Neubeschaffung von Maschinen**, den Einfluss auf Leistungsbedingungen und die Möglichkeit zur Qualifizierung. Beteiligung, die sich auf diese Dimensionen erstreckt, weckt das Interesse der Beschäftigten und motiviert sie, Kreativitäts- und Leistungspotenziale zu entwickeln. Eine Teilnahme an Beteiligungsverfahren setzt fachliche,

Textstelle (Originalquellen)



- 39 Bartels, Ralf: Kompetenzentwicklung..., 2001, S.

● 4% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
95

Textstelle (Prüfdokument) S. 75

Hintergrund der Handlungstheorie der Beteiligungsaspekt bei Gruppenarbeit, genauer bei qualifizierter, solidarischer Gruppenarbeit⁴ als strukturinnovative Arbeitsorganisation von Bedeutung. Nachfolgend soll herausgearbeitet werden, wo sich innerhalb eines so verstandenen Gruppenarbeitskonzeptes Bezüge zur Partizipation der Beschäftigten finden. Linter **handlungstheoretischen Gesichtspunkten kommt der Aufgabengestaltung ein zentraler Stellenwert zu** (vgl. Hacker 1986). **Aufgaben geben durch ihre "innere Logik" der Tätigkeit ausschlaggebend die jeweilige Richtung und bestimmen insofern die psychische Regulation und Orientierung; sie entscheiden damit auch über Schädigungslosigkeit und Persönlichkeitsentwicklung in der Arbeit mit. Die psychische Struktur der Arbeitstätigkeit ist bestimmt durch die Aufgabenstellung einschließlich ihrer Verwirklichungsbedingungen - mit anderen Worten: Die psychische Struktur der Arbeitstätigkeit ist eine vermittelte Abbildung der objektiven Aufgabenbeschaffenheit und gleichzeitig lässt sich Persönlichkeit als individuelles Erzeugungssystem von Handlungen (persönliche Handlungskompetenz) definieren (vgl. Volpert 1979, S.27). Die Persönlichkeit entwickelt sich im Prozess der Tätigkeit und vollzieht sich als direkter Prozess von Interiorisation und Extériorisation, also von Anpassungsprozessen an die Umwelt und ihrer schöpferischen Veränderung. Arbeitshandlungen können nach Hacker bezogen auf deren hierarchisch-sequenzielle**

● **29%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

Verlagerung von Planungskompetenzen (im Sinne des o.g. Regelkreises) in die Gruppe, da unter Effektivitätsgesichtspunkten nur dann sinnvoll von Gruppenorganisation gesprochen werden kann (vgl. EBENDA, S. 71). Auch unter **handlungstheoretischen Gesichtspunkten kommt der Aufgabengestaltung ein zentraler Stellenwert zu** (vgl. HACKER 1986). **Aufgaben geben durch ihre "innere Logik" der Tätigkeit ausschlaggebend die jeweilige Richtung und bestimmen insofern die psychische Regulation und Orientierung und entscheiden damit auch über Schädigungslosigkeit und Persönlichkeitsentwicklung in der Arbeit mit. "Die psychische Struktur der Arbeitstätigkeit ist bestimmt durch die Aufgabenstellung einschließlich ihrer Verwirklichungsbedingungen - mit anderen Worten: Die psychische Struktur der Arbeitstätigkeit ist eine vermittelte Abbildung der objektiven Aufgabenbeschaffenheit. Die Vermittlung ("Brechung", Rubinstein 1962) erfolgt durch die Persönlichkeit im psychologischen Sinne dieses Begriffs."** (HACKER 1986, S. 86) In der Praxis finden sich mit Verweis auf den Aufwand für

von der Art und Weise der Tätigkeit. Diese wiederum wird bestimmt durch die jeweils aktuellen äußeren und inneren Tätigkeitsbedingungen." (CLAUß 1986, S. 447) **Persönlichkeit läßt sich insofern auch als individuelles Erzeugungssystem von Handlungen (persönliche Handlungskompetenz) definieren (vgl. VOLPERT 1979). Die Persönlichkeit entwickelt sich im Prozeß der Tätigkeit. Der engen Wechselbeziehung zwischen Arbeit und Persönlichkeitsentwicklung liegt ein Menschenbild zugrunde, das Marx in den Feuerbachthesen zum Ausdruck gebracht hat (vgl. MARX 1988, S. 11 ff.): Der Mensch ist**

Erfahrungen an und setzt sich in aktiver Wechselwirkung mit seinen konkreten Lebensbedingungen und den konkreten gesellschaftlichen Verhältnissen auseinander (vgl. AUTORENKOLLEKTIV 1977, S. 17 ff.). Die psychische Entwicklung der Persönlichkeit **vollzieht sich als direkter Prozeß von Interiorisation und Exteriorisation, also von Anpassungsprozessen an die Umwelt und ihrer schöpferischen Veränderung. Insofern bedeutet Persönlichkeitsentwicklung auch die aktive Teilhabe und Einflußnahme am**

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 71
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 105
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 107

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
96

Textstelle (Prüfdokument) S. 75

Organisation vollständig oder unvollständig sein. Sequenzielle **Vollständigkeit bezieht sich auf die Regelkreisstruktur (vorbereiten, ausführen, kontrollieren und organisieren), hierarchische Vollständigkeit auf die Vielfalt und Variabilität geistiger, kognitiver Anforderungen. Tätigkeiten sind in hierarchischer Hinsicht vollständig, wenn "sie Anforderungen auf verschiedenen, einander abwechselnden Ebenen der Tätigkeitsregulation stellen"** (Hacker 1994, S. 51). **Vollständig ist eine Handlung dann, wenn sie Handlungsvorbereitungen notwendig macht, wenn selbstständige Aktivitäten die Vorwegnahmen über Abfolgen und Wege und damit individuelle Leistungen einschließen, wenn organisatorisch bedingte Kooperationserfordernisse bestehen und der Arbeitende überhaupt aktiv auf allen Regulationsebenen gefordert wird (vgl. Hacker 1986). Demgegenüber beschränken sich unvollständige Handlungen auf den Vollzug, ohne intellektuelle Anforderungen und ohne größere Kooperationsanforderungen.** Bei unvollständigen, partialisierten Handlungen bestehen kaum förderliche Arbeitsinhalte, Aufträge werden **lediglich weisungsgetreu ausgeführt. Der Taylorismus hat sich die Partialisierung und Vereinseitigung der Handlungen als "one best way"**

● **21%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

gesellschaftlichen Leben. Für Rubinstein ist aufgrund der Dialektik zwischen gesellschaftlicher Determiniertheit des Individuums und seiner Rolle als schöpferisches, veränderndes und umgestaltendes Individuum

nun die entwicklungsfördernden und -hemmenden Aspekte, die sich in Arbeitsprozessen zeigen? Arbeitshandlungen können nach Hacker bezogen auf deren hierarchische sequentielle Organisation vollständig oder unvollständig sein. Sequentielle **Vollständigkeit bezieht sich auf die Regelkreisstruktur (vorbereiten, ausführen, kontrollieren und organisieren), hierarchische Vollständigkeit auf die Vielfalt und Variabilität geistiger, kognitiver Anforderungen. Tätigkeiten sind in hierarchischer Hinsicht vollständig, wenn " sie Anforderungen auf verschiedenen, einander abwechselnden Ebenen der Tätigkeitsregulation stellen"** (HACKER 1994, S. 51). Das menschliche Handeln ist durch das Zusammenwirken dreier hierarchisch aufgebauter Regulationsebenen gekennzeichnet: 1.) Sensumotorische Ebene, auf der gleichförmige Anforderungen mit weithin automatisierten Handlungsabläufen beantwortet werden. Hier

der Handlung antizipiert und während der Handlungsausführung ständig überprüft werden. Die psychischen Vorgänge sind nicht mehr nur bewußtseinsfähig, sondern bewußtseinspflichtig. **Vollständig ist eine Handlung also dann, wenn sie Handlungsvorbereitungen notwendig macht, wenn selbstständige Aktivitäten mit Vornahmen über Abfolgen und Wege und damit individuelle Leistungen einschließen, wenn organisatorisch bedingte Kooperationserfordernisse bestehen und der Arbeitende überhaupt aktiv auf allen Regulationsebenen gefordert wird (vgl. HACKER 1986). Demgegenüber beschränken sich unvollständige Handlungen auf den Vollzug, ohne intellektuelle Anforderungen und ohne größere Kooperationsanforderungen.** Unvollständige, partialisierte Handlungen verteilen die betriebliche Gesamtarbeit so, daß keine förderlichen Arbeitsinhalte bestehen, Aufträge **lediglich weisungsgetreu ausgeführt** werden. **Der Taylorismus hat, wie gesehen, sich diese Partialisierung und Vereinseitigung der Handlungen als "one best**

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 107
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 108

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
97

Textstelle (Prüfdokument) S. 75

zum Programm gemacht. Der Einzelne ist nicht mehr Herr seiner Handlungen. Die Handlungen sind vereinfacht und zerstückelt und verhindern die Entwicklung eines höheren, der intellektuellen Regulationsebene zuzurechnenden Regulationssystems. Eine derartige Beschränkung des Handelns hat den Verfall der Arbeitskompetenz k Qualifizierte, solidarische Gruppenarbeit verweist auf horizontal (Job enlargement) und vertikal (Job enrichment) erweiterte Tätigkeiten; diese machen Autonomie der Beschäftigten erforderlich. Kennzeichnend für qualifizierte, solidarische Gruppenarbeit sind Selbstorganisation/-verantwortung der Gruppe, abgeflachte Hierarchien sowie Gruppengespräche, um sich über die Problemsituation zu verständigen, Lösungsstrategien zu entwickeln, über Prioritäten innerhalb des Zielbündels zu entscheiden, das Vorgehen abzusprechen. Solidarische Gruppenarbeit setzt weiterhin voraus: humane Leistungsbedingungen, was insbesondere über Entlohnung und Personalbemessung vermittelt ist; dass niemand ausgegrenzt wird (z.B. angelegerte und ältere Arbeitnehmer, Leistungsgeminderte und Schwerbehinderte); eine gruppenförderliche Technikgestaltung, die den dezentralen Entscheidungsstrukturen, den teamartigen Arbeitsorganisationsformen und dem Prinzip der Selbststeuerung entsprechen; die Förderung von Kompetenz und Qualifikation

● 24% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

way" zum Programm gemacht. Der Einzelne ist nicht mehr Herr seiner Handlungen. Die Handlungen sind vereinfacht und zerstückelt und verhindern die Entwicklung eines höheren, der intellektuellen Regulationsebene zuzurechnenden Regulationssystems. Eine derartige Beschränkung des Handelns hat den Verfall der Arbeitskompetenz (Ausführungsregulation) zur Folge. Anstatt Persönlichkeitsentwicklung in der Arbeit erzeugt diese nicht selten psychophysiologische Krankheitsbilder. Frese (1979) berichtet von Untersuchungen, die belegen, daß die größten psychologischen Probleme ernst meint, wer auch die ökonomischen Vorteile der Produktivkraft Kooperation nutzen will, der wird nicht umhin kommen, dafür die Voraussetzungen zu schaffen. "Die Kooperationsanforderung ist, sich über die Problemsituation zu verständigen, Lösungsstrategien zu entwickeln, über Prioritäten innerhalb des Zielbündels zu entscheiden, das Vorgehen abzusprechen. Ein bloßes Aufeinanderprallen der Unterschiede würde die Kooperation blockieren. Erforderlich ist im Prinzip ein reziprok reflexives und selbstreflexives Verhältnis der Kooperierenden zueinander: Die Begründetheit der grundsätzliche Bedeutung zu, daß eine Nichtbeachtung zu einem hemmenden Faktor auswachsen könnte, der das Gelingen von Gruppenarbeit in Frage stellt. Im Einzelnen sind diese Kriterien: Humane Leistungsbedingungen, was insbesondere über Entlohnung und Personalbemessung vermittelt ist²¹. Die Frage, wie die Entlohnung bei Gruppenarbeit konkret aussehen soll, wird - entsprechend der jeweiligen Interessenslagen - unterschiedlich bewertet. Das Institut für angewandte Arbeitswissenschaft e.V. (1995, S. 43) weist darauf hin, Einkommenskürzungen der Fall ist. Kooperation wird sich dann kaum herstellen lassen. Als weitere Kernpunkte solidarischer Gruppenarbeit nennen Lang und Ohl: Niemand darf ausgegrenzt werden. Auch angelegerte und ältere Arbeitnehmer, Leistungsgeminderte und Schwerbehinderte sind zu integrieren und, falls erforderlich, an höherwertige Tätigkeiten heranzuführen. Eine gruppenförderliche Technikgestaltung, "die den dezentralen

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 108
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 73
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 77

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

98

Textstelle (Prüfdokument) S. 75

und die auf Beteiligung der Betroffenen und der Arbeitnehmervertretung ausgelegten Einführungs- und Gestaltungsprozesse. zur Folge. Anstatt Persönlichkeitsentwicklung in der Arbeit erzeugt diese nicht selten psychophysiologische Krankheitsbilder. Frese (1979) berichtet von Untersuchungen, die belegen, dass die größten psychologischen Probleme bei solchen Arbeitern auftreten, die besonders répétitive Tätigkeiten leisten müssen und der Grad der Arbeitsteilung besonders ausgeprägt ist (sequenziell unvollständige Handlungen). Ähnliches berichtet er über den Zusammenhang von Qualifikation und psychischer Gesundheit: Je niedriger die Qualifikation, desto geringer die psychische Gesundheit (hierarchisch unvollkommene Handlungen) : "Nur bei 10 % der Arbeiter, die eine negative unqualifizierte Arbeit ausführten, bestand eine gute psychische Gesundheit." (Frese 1979, S. 60) Zentrales Kriterium der Erklärung psychopathologischer Zustände durch die Arbeit ist auch bei Frese die Beeinflussungsmöglichkeit der Umwelt, die er unter dem Kontrollbegriff zusammenfasst. Kontrollmöglichkeiten bzw. deren ganzes oder teilweises Fehlen üben einen entscheidenden Einfluss auf die Entstehung psychischer Störungen aus. Als besonders problematisch stuft demnach Frese solche Arbeitsplätze ein, die keine Möglichkeiten bieten, die eigenen Arbeitsbedingungen und das eigene Tun zu beeinflussen. Diese Kontrolle ist in dem Maße gegeben, wie eine Person oder Gruppe von Personen über Möglichkeiten verfügt, relevante Bedingungen und Tätigkeiten entsprechend

● 38% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

Entscheidungsstrukturen, den teamartigen Arbeitsorganisationsformen und dem Prinzip der Selbststeuerung entsprechen" (LANG / OHL 1994, S. 142) und die Fertigungsalternativen in den Vordergrund stellen, "welche die Entkoppelung von Taktzwang und die Aufhebung der starren Arbeitsteilung zum

Taktzwang und die Aufhebung der starren Arbeitsteilung zum Ziel haben" (EBENDA, S. 142). Die Förderung von Kompetenz und Qualifikation (vgl. hierzu meine näheren Ausführungen in Kapitel 4). Einen auf Beteiligung der Betroffenen und der Arbeitnehmervertretung ausgelegten Einführungs- und Gestaltungsprozeß, was sich über Beteiligungs-, Projekt- oder Steuerungsgruppen (z.B. Lenkungsausschuß) organisieren läßt. Die Unterschiede zwischen Fertigungsteams und teilautonomen Arbeitsgruppen im o.g. Sinne sind markant und

vereinfacht und zerstückelt und verhindern die Entwicklung eines höheren, der intellektuellen Regulationsebene zuzurechnenden Regulationssystems. Eine derartige Beschränkung des Handelns hat den Verfall der Arbeitskompetenz (Ausführungsregulation) zur Folge. Anstatt Persönlichkeitsentwicklung in der Arbeit erzeugt diese nicht selten psychophysiologische Krankheitsbilder. Frese (1979) berichtet von Untersuchungen, die belegen, daß die größten psychologischen Probleme bei solchen Arbeitern auftreten, die besonders repetitive Tätigkeiten leisten müssen und der Grad der Arbeitsteilung besonders ausgeprägt ist (sequentiell unvollständige Handlungen). Ähnliches berichtet er über den Zusammenhang von Qualifikation und psychischer Gesundheit: Je niedriger die Qualifikation, desto geringer die psychische Gesundheit (hierarchisch unvollkommene Handlungen). "Nur bei 10 % der Arbeiter, die eine negative unqualifizierte Arbeit ausführten, bestand eine gute psychische Gesundheit." (FRESE 1979, S. 60) Zentrales Kriterium der Erklärung psychopathologischer Zustände durch die Arbeit ist auch bei Frese die Beeinflussungsmöglichkeit der Umwelt, die er unter dem Kontxollbegriff zusammenfaßt (vgl. hierzu auch meine Ausführungen im Abschnitt " Motivation"). Kontrollmöglichkeiten bzw. deren ganzes oder teilweises Fehlen übt einen entscheidenden Einfluß auf die Entstehung psychischer Störungen aus. Als besonders problematisch stuft demnach Frese solche Arbeitsplätze ein, die

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 80
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 108
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 109

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
99

Textstelle (Prüfdokument) S. 76

eigenen Zielen, Bedürfnissen und Interessen zu beeinflussen. Sie dokumentiert sich im "Ich-kann-etwas-kontrollieren" (Selbstkontrolle/-bestimmung) als Entgegensetzung zu einem passiven "Ich-werde-kontrolliert" (Fremdkontrolle/-bestimmung). An unterschiedlich gestalteten Arbeitsplätzen lassen sich unterschiedliche individuelle Kontrollmöglichkeiten realisieren. Folgende Intensitätsstufen des Kontrollkonzeptes lassen sich unterscheiden: "Kontrolle 1: Aktive Handlungskontrolle: Man kann die Ereignisse und Ergebnisse selbst gestalten und herbeiführen. Kontrolle 2: Passive Handlungskontrolle: Man kann sich den Ereignissen, die man selbst nicht beeinflussen konnte, rechtzeitig anpassen. Kontrolle 3: Kognitive Kontrolle: Man kann Ereignisse, die man nicht gestalten und denen man sich nicht anpassen konnte, wenigstens nachträglich verstehen." (Wiendieck 1994, S. 196; Hervorhebungen M.A.) Keine oder mangelnde Kontrolle führt zu Depressivität, Passivität und zu tatsächlicher und erlebter Einfluslosigkeit. Wenn sich dies auch als Erwartung in die Zukunft projiziert, spricht Frese in Anlehnung an die Attributionstheorie von "gelernter Hilflosigkeit" (Frese 1979, S. 66). Dies bedeutet (1) auf der motivationalen Seite, dass der hilflose Mensch erwartet, dass seine Handlungen einflusslos bleiben und er insofern keine Versuche mehr unternimmt, Situationen und Bedingungen zu beeinflussen; (2) auf der kognitiven Seite, dass Erfolge nicht der eigenen Leistung, sondern eher Faktoren wie Zufall oder Schicksal zugeschrieben werden. Da nun aber Lernfortschritte gerade das Bewusstsein der Wirkungen der eigenen Handlungen bedingen, werden diese durch die o.g. Zuschreibungen erschwert bis unmöglich; (3) auf der emotionalen Seite führt Nichtkontrolle zu Ängsten, die sich bei längerem Anhalten dieser psychischen Zustände zu Depressionen und Niedergeschlagenheit auswachsen können⁵ (vgl. Frese 1979, S. 66). Die Handlungskontrolle und die Entwicklungsförderlichkeit der Arbeit wird wesentlich durch die jeweils zu Grunde liegenden Handlungsspielräume definiert. Diese lassen sich auf drei Ebenen unterscheiden: Entscheidungsspielräume, Tätigkeitsspielräume und Interaktionsspielräume. Handlungsspielräume werden maßgeblich durch die

⁵ 21 Frese (1979, S. 66) berichtet von Untersuchungen, die belegen, dass Personen besonders dann depressiv sind,

● 37% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

keine Möglichkeiten bieten, die eigenen Arbeitsbedingungen und das eigene Tun zu beeinflussen. Diese Kontrolle ist in dem Maße gegeben, wie eine Person oder Gruppe von Personen über Möglichkeiten verfügt, relevante Bedingungen und Tätigkeiten entsprechend eigener Ziele, Bedürfnisse und Interessen zu beeinflussen. Es dokumentiert sich im "Ich-kann-etwas-kontrollieren" (Selbstkontrolle / Realitätskontrolle bzw. Selbstbestimmung) als Entgegensetzung zu einem passiven "Ich-werde-kontrolliert" (FremdkontroUe/-bestimmung). An unterschiedlich gestalteten Arbeitsplätzen lassen sich unterschiedliche individuelle Kontrollmöglichkeiten realisieren. Folgende Intensitätsstufen des Kontrollkonzeptes lassen sich unterscheiden: "Kontrolle 1: Aktive Handlungskontrolle; man kann die Ereignisse und Ergebnisse selbst gestalten und herbeiführen. Kontrolle 2: Passive Handlungskontrolle: Man kann sich den Ereignissen, die man selbst nicht beeinflussen konnte, rechtzeitig anpassen. Kontrolle 3: Kognitive Kontrolle: Man kann Ereignisse, die man nicht gestalten und denen man sich nicht anpassen konnte, wenigstens nachträglich verstehen." (WIENDIECK 1994, S. 196 / Hervorhebungen M.A.) Keine oder mangelnde Kontrolle führt zu Depressivität, Passivität und zu tatsächlicher und erlebter Einflußlosigkeit. Wenn sich dies auch als Erwartung in die Zukunft projiziert, spricht Frese in Anlehnung an die Attributionstheorie von "gelernter Hilflosigkeit". Dies bedeutet (1) auf der motivationalen Seite, daß der hilflose Mensch erwartet, daß seine Handlungen einflußlos bleiben und er insofern keine Versuche mehr unternimmt, Situationen und Bedingungen zu beeinflussen; (2) auf der kognitiven Seite, daß Erfolge nicht der eigenen Leistung, sondern eher Faktoren wie Zufall oder Schicksal zugeschrieben werden. Da nun aber Lernfortschritte gerade das Bewußtsein der Wirkungen der eigenen Handlungen bedingen, werden diese durch die o.g. Zuschreibungen erschwert bis unmöglich; (3) auf der emotionalen Seite führt Nichtkontrolle zu Angst, die bei längerem Anhalten dieser psychischen Zustände zu Depressionen und Niedergeschlagenheit auswachsen können²⁷. Gefahren psychischer Störungen ergeben sich nicht nur bei Nichtkontrolle, sondern sind sogar bei partieller Kontrolle am höchsten, da unter diesen Bedingungen Personen immer wieder versuchen,

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 109

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
100

Textstelle (Prüfdokument) S. 76

die Entwicklungsförderlichkeit der Arbeit wird wesentlich durch die jeweils zu Grunde liegenden Handlungsspielräume definiert. Diese lassen sich auf drei Ebenen unterscheiden: Entscheidungsspielräume, Tätigkeitsspielräume und Interaktionsspielräume. Handlungsspielräume werden maßgeblich durch die Arbeitsaufgabe definiert. Die gemeinsame Arbeitsaufgabe lässt sich in primäre und sekundäre Teilaufgaben unterscheiden. Um Primäraufgaben zu erledigen, sind Arbeitssysteme überhaupt geschaffen worden (z.B. Lackiererei, Näherei, Montage). Sekundäraufgaben dienen der Erhaltung und Regulation des Systems. Hierzu gehören beispielsweise Wartung sowie Planung, Steuerung und Kontrolle. "Art und Umfang der primären Aufgaben bestimmen die Vielfältigkeit bzw. Vitalität einer Tätigkeit, Art und Umfang der sekundären Aufgaben beeinflusst die Entscheidungsmöglichkeit (Freiheitsgrade) bzw. Autonomie bei der Ausführung einer Tätigkeit. Das Ausmaß der aufgabenbedingten Interaktion gibt an, inwieweit es für die Ausführung der Arbeitsaufgabe notwendig ist, mit anderen zu kooperieren." (Antoni 1994, S. 27) Die Freiheit, zwischen verschiedenen Möglichkeiten auswählen zu können und/oder die Möglichkeit, auf Abläufe Einfluss zu nehmen, respektive die Autonomie- und Freiheitsgrade im o. g. Sinne ermöglichen Beteiligung. Im Rahmen von Gruppenarbeit können die Freiheitsgrade dabei unterschiedlich ausgelegt sein: Rohmert und Weg schlagen zur Ermittlung des Autonomiegrades ein fünf Haupt- und 29 Unterkriterien umfassendes System vor (vgl. Antoni 1994, S. 37). Dies bezieht sich 1. auf den Bereich des vorgegebenen Arbeitssystems: z.B. Arbeitstempo und -takt, Arbeitsgestaltung und -ablauf, Festlegung von Arbeitszeit, Kontrollfunktionen; 2. auf personelle Angelegenheiten: z.B. Wahl des Gruppensprechers, Urlaubsplanung, Gruppenwahl und -Wechsel sowie Neueinstellungen; 3. auf das Arbeitssystem: z.B. im Bereich arbeitsorganisatorischer Regelungen oder bei der Wahl von Produktionsmethoden und der verwendeten Technologie sowie der Personalbemessung; 4. auf die Produktebene: z.B. was in welcher Qualität und Quantität hergestellt

● 32% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

Endprodukte vollständig gefertigt werden." (EBEN- DA, S. 14) Diese Einteilung orientiert sich im Grunde am Handlungskompetenzansatz. Bei diesem steht die gemeinsame Arbeitsaufgabe im Zentrum der Gruppendifinition. Sie lässt sich in primäre und sekundäre Teilaufgaben unterscheiden. Um Primäraufgaben zu erledigen, sind Arbeitssysteme überhaupt geschaffen worden (z.B. Lackiererei, Näherei, Montage etc.). Sekundäraufgaben dienen der Erhaltung und Regulation des Systems. Hierzu gehören beispielsweise Wartung sowie Planung, Steuerung und Kontrolle (vgl. EBENDA, S. 27). "Art und Umfang der primären Aufgaben bestimmen die Vielfältigkeit bzw. Vitalität einer Tätigkeit, Art und Umfang der sekundären Aufgaben beeinflusst die Entscheidungsmöglichkeit (Freiheitsgrade) bzw. Autonomie bei der Ausführung einer Tätigkeit. Das Ausmaß der aufgabenbedingten Interaktion gibt an, inwieweit es für die Ausführung der Arbeitsaufgabe notwendig ist, mit anderen zu kooperieren." (ANTONI 1994, S. 27) Gemäß dem Handlungsspielraum-/Handlungskompetenz-Konzept ist damit der Tätigkeitsspielraum im Sinne horizontaler Arbeitsteilung (Vielfalt und Vitalität) und der Entscheidungs- und Kontrollspielraum im Sinne unter Zugrundelegung des Handlungskompetenz-Ansatzes qualifizierte Gruppenarbeit in Fertigungsinseln und teilautonomen Arbeitsgruppen. Bezogen auf Primär- und Sekundäraufgaben bedeutet dies Aufgabenintegration und Entscheidungskompetenzen bei der Ausführung. Die Freiheit zwischen verschiedenen Möglichkeiten auswählen und/oder die Möglichkeit, auf Abläufe Einfluss zu nehmen (vgl. ULICH zit. in WILKESMANN 1994, S. 30) respektive die Autonomie und Freiheitsgrade im o.g. Sinne ermöglichen Teilautonomie. Damit ist das erste Merkmal teilautonomer Gruppenarbeit beschrieben: Selbstorganisation und Verantwortung Selbstorganisation und -planung, Arbeitsgestaltung, zeitliche Lage und Durchführung von Gruppengesprächen, Durchführung der Urlaubsplanung und soziale Prozesse" (LANG / OHL, 1994, S. 140) entscheiden können. Freiheitsgrade können unterschiedlich ausgelegt sein: Rohmert und Weg schlagen zur Ermittlung des Autonomiegrades ein fünf Haupt- und 29 Unterkriterien umfassendes System vor (vgl. ANTONI 1994, S. 37). Dies bezieht sich 1. auf den Bereich des

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 66
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 67
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 68

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

101

Textstelle (Prüfdokument) S. 77

wird; 5. auf die gesamtbetriebliche Ebene: z.B. Budgetverantwortung, Investitions- und Finanzplanung und Gewinnverteilung und -Verwendung. Grob (1994) entwickelt in Anlehnung an Gulowson sechs Autonomiekriterien, die in ihrer Summe den Autonomiegrad bestimmen (ein kumulativer Index, der maximal den Wert 6 erreicht): Innere Führung der Gruppe (z.B. Gruppensprecher); Mitsprache bei personellen Angelegenheiten (Einstellungen, Versetzungen und dergleichen); Aufgabenverteilung in der Gruppe; Wahl der Arbeitsmethoden, sofern verschiedene Methoden zur Verfügung stehen; Arbeitszeit (Beginn, Ende etc.); Entscheidungen über andere, zusätzliche Aufgaben, die die Gruppe regelt (z.B. persönliche Arbeit, Pausen), (vgl. Grob 1994, S. 258f.) Handlungsspielraum Entscheidungsspielraum Sozialer interaktionsspielraum Tätigkeitsspielraum Gegenstände der Abstimmungen (Entscheidungen) bei Gruppentätigkeiten (T) Ausführenden->bedingungen der T. A UNTER WELCHEN UMSTÄNDEN? / \ Umgebungsrahmen Zeitregime Wege T selbst bzw. ihr Ergebnis WER? (Aufgabenverteilung auf Mitglieder) WAS? ---? "Autonomie" der

Textstelle (Originalquellen)

vorgegebenen Arbeitssystemen: z.B. Arbeitstempo und -takt, Arbeitsgestaltung und -ablauf, Festlegung von Arbeitszeit, Kontrollfunktionen; 2. auf personelle Angelegenheiten: z.B. Wahl des Gruppensprechers, Urlaubsplanung, Gruppenwahl und -Wechsel sowie Neueinstellungen; 3. auf das Arbeitssystem: z.B. im Bereich arbeitsorganisatorischer Regelungen oder bei der Wahl von Produktionsmethoden und der verwendeten Technologie sowie der Personalbemessung; 4. auf die Produktebene: z.B. was wird in welcher Qualität und Quantität hergestellt; 5. auf die gesamtbetrieblichen Ebene: z.B. Budgetverantwortung, Investitions- und Finanzplanung und Gewinnverteilung und -Verwendung. Grob (1994, S. 258 f.) entwickelt in Anlehnung an Gulowson sechs Autonomiekriterien, die in ihrer Summe den Autonomiegrad bestimmen (ein kumulativer Index, der maximal den Wert 6 erreicht): Innere Führung der Gruppe (z.B. Gruppensprecher); Mitsprache bei personellen Angelegenheiten (Einstellungen, Versetzungen und dergleichen); Aufgabenverteilung in der Gruppe; Wahl der Arbeitsmethoden, sofern verschiedene Methoden zur Verfügung stehen; Arbeitszeit (Beginn, Ende etc.); Entscheidungen über andere, zusätzliche Aufgaben, die die Gruppe regelt (z.B. persönliche Arbeit, Pausen). Bei einer Untersuchung in der Siemens AG konnte Grob einen maximalen Autonomiegrad von 3 ermitteln, wobei immerhin 25 % der Gruppen keinerlei Autonomie aufgewiesen hatten. Allerdings sieht er

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 68

● 18% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

102

Textstelle (Prüfdokument) S. 78

Handlungsspielraum Entscheidungsspielraum Sozialer Interaktionsspielraum Tätigkeitsspielraum Gegenstände der Abstimmungen (Entscheidungen) bei Gruppentätigkeiten (T) Ausführungsbedingungen der T. A UNTER WELCHEN UMSTÄNDEN? / \ Umgebungsrahmen Zeitregime Wege T selbst bzw. ihr Ergebnis WER? (Aufgabenverteilung auf Mitglieder) WAS? ---? "Autonomie" der Gruppe (Hacker 19%) Bei einer Untersuchung in der Siemens AG konnte Grob beispielsweise einen maximalen Autonomiegrad von 3 ermitteln, wobei immerhin 25 % der Gruppen keinerlei Autonomie aufgewiesen hatten. Anders als Grob, der zwischen den einzelnen Autonomiekriterien keine hierarchische Beziehung feststellt, geht Hacker von einer hierarchischen Beziehung zwischen den Autonomie-Komponenten aus. "Es ist unbezweifelbar weniger zentral ob eine Gruppe bei offenem oder geschlossenem Fenster arbeitet, als wie sie arbeitet, mit wem man zusammenarbeitet oder was eine Gruppe überhaupt tut, herstellt oder lehrt. Das Entscheidende für eine Tätigkeit ist ihr Ziel; von geringstem Einfluß sind die Umgebungsumstände." (Hacker 1994, S. 62) Innerhalb eines Konzepts qualifizierter solidarischer Gruppenarbeit ergeben sich in Bezug auf Partizipation potenziell erweiterte Möglichkeiten. Auf der Grundlage meiner eigenen Untersuchungsergebnisse (vgl. Allespach 1999) kann davon ausgegangen werden, dass der Umfang des Handlungsspielraums und der Handlungskontrolle maßgeblich den Erfolg von Gruppenarbeit bestimmt. Die Gestaltungsvariante von Gruppenarbeit entscheidet über die Möglichkeit zur Kontrolle der eigenen Arbeitsbedingungen. Die von mir geschilderten betrieblichen Fallbeispiele (vgl. Allespach 1999, S. 184 ff.) dokumentieren,

● 12% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

Wahl der Arbeitsmethoden, sofern verschiedene Methoden zur Verfügung stehen; Arbeitszeit (Beginn, Ende etc.); Entscheidungen über andere, zusätzliche Aufgaben, die die Gruppe regelt (z.B. persönliche Arbeit, Pausen). Bei einer Untersuchung in der Siemens AG konnte Grob einen maximalen Autonomiegrad von 3 ermitteln, wobei immerhin 25 % der Gruppen keinerlei Autonomie aufgewiesen hatten. Allerdings sieht er aufgrund dieser empirischen Studie eine enge Korrelation zwischen Autonomiegrad und Interesse an der Arbeit. Da zwischen Produktivitätsniveau und Leistungsmotivation ebenfalls ein enger Zusammenhang besteht, folgert er: "Dieses Ergebnis läßt den Schluß zu, die häufig immer noch gehegten Befürchtungen bezüglich zu großer Freiheitsspielräume hintanzustellen und die ihr Ergebnis A R W AND / \ UNTER WELCHEN UMSTÄNDEN? Umgebungsrahmen \ WER? (Aufgaben- Verteilung auf Mitglieder) WAS? Zeitregime "Autonomie" der Gruppe Hacker 1994, S.63 hierarchischen Beziehung zwischen den Autonomie-Komponenten aus. "Es ist unbezweifelbar weniger zentral ob eine Gruppe bei offenem oder geschlossenem Fenster arbeitet, als wie sie arbeitet, mit wem man zusammenarbeitet oder was eine Gruppe überhaupt tut, herstellt oder lehrt. Das Entscheidende für eine Tätigkeit ist ihr Ziel; von geringstem Einfluß sind die Umgebungsumstände." (EBENDA, S. 62) Weitere Merkmale und Voraussetzungen teilautonomer Gruppenarbeit sind: Gemeinsame und "ganzheitliche" Arbeitsaufgabe Ganzheitlich meint hier, daß die Arbeitsgruppe Aufgaben wahrnimmt, wie sie unter einem tayloristischen

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 69

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
103

Textstelle (Prüfdokument) S. 78

Beschäftigten bei teilautonomer (qualifizierter, solidarischer) Gruppenarbeit ihre Handlungen aktiv kontrollieren (Kontrolle 1) und in die Arbeitsprozesse innerhalb des Arbeitssystems und z.T. auch darüber hinaus aktiv eingreifen. je größer die Tätigkeits-, Interaktions- und Entscheidungsfreiheiten, umso größer sind die Kontrollmöglichkeiten der eigenen Handlungen. Die Erweiterung des Handlungsspielraums und die Vollständigkeit der Tätigkeiten fördert die aktive Handlungskontrolle im Sinne der oben genannten Handlungsräume. So wird durch meine Forschungsarbeit zur Gruppenarbeit und dem kooperativen Lernen (vgl. Allespach 1999) bestätigt, dass dort, wo der Handlungsspielraum klein ist, d.h. die Tätigkeiten hierarchisch und zyklisch unvollständig, die Freiheits- und Autonomiegrade stark eingeschränkt und

Textstelle (Originalquellen)

Vielfältigkeit von Anforderung- und Problemanätzen; (3) Interaktionsspielräume als Möglichkeit gemeinsamer Planung und Erledigung von Aufgaben. Je größer der Handlungsspielraum, umso größere Handlungsverantwortung und damit umso größere Kontrollmöglichkeiten der eigenen Handlungen. Die Erweiterung des Handlungsspielraums und die Vollständigkeit der Tätigkeiten fördert die aktive Handlungskontrolle im Sinne der oben genannten Entscheidungsebenen. Es bedarf jedoch an dieser Stelle dem gesellschaftskritischen Einwand, wie er von Holzkamp-Osterkamp im Zusammenhang mit der Motivationsforschung formuliert wurde. Unter privatkapitalistischen Bedingungen

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 116

● 6% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

104

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 78

dort, wo der Handlungsspielraum klein ist, d.h. die Tätigkeiten hierarchisch und zyklisch unvollständig, die Freiheits- und Autonomiegrade stark eingeschränkt und Kommunikation und Kooperation nur bedingt möglich sind, Gruppenarbeit kaum gelingen kann. Qualifizierte solidarische Gruppenarbeit setzt die **explizite Berücksichtigung sozialer Interaktionsspielräume, Autonomie** sowie **hierarchische und zyklische** vollständige Tätigkeiten voraus. Auf Grund der ganzheitlichen **Aufgabengestaltung bei** qualifizierter, solidarischer Gruppenarbeit im Sinne hierarchischer und zyklischer Vollständigkeit werden **neben sensumotorischen und perzeptivbegrifflichen auch intellektuelle Regulationsvorgänge** notwendig. Die Zielbestimmungen, die **antizipative Vorwegnahme des Handlungsergebnisses (Zielantizipation), die Ziel-Mittel-Weg- Antizipation (Verfahrensantizipation) und die daraus folgenden Planungen** erfordern vielfältige diagnostische und prognostische Denkanforderungen. Eng mit den Denkanforderungen korrespondieren die **Freiheitsgrade als unerlässliche Voraussetzungen zur Entwicklung selbstständiger Zielsetzungen oder Vorwegnahmen (Selbstorganisation gem. Kontrolle I). Neben der Zielantizipation und der Weg-Mittel-Antizipation** ergeben sich im Zusammenhang mit der Rückverlagerung planerischer **Aufgaben in die Gruppenverantwortung größere Chancen für sequenziell (Regelkreis) und hierarchisch vollständigere Tätigkeiten, als dies unter tayloristischen Produktionsbedingungen im Allgemeinen der Fall ist. Volpert (1979, S. 47f-) bezeichnet die planerische Strategie als eine entscheidende Handlungsqualität bei der Konzipierung entwicklungsfördernder Arbeitsplätze. Planerisches Vorgehen ist nicht unmittelbares Handeln**

● 25% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

und personelle Angelegenheiten (Arbeitszeit und Urlaub). Bzgl. sozialer Interaktionsspielräume werden Selbstläufereffekte unterstellt. Aus dem Begründungszusammenhang für die Einführung von Gruppenarbeit und dem daraus entwickelten Kooperationsbegriff: **Explizite Berücksichtigung sozialer Interaktionsspielräume. Autonomie** bezieht sich auf vorgegebenes Arbeitssystem (personelle Angelegenheiten, Aufgabenteilung in der Gruppe), ansatzweise auf das Arbeitssystem selbst. **Hierarchische und zyklische** Anreicherung der Tätigkeiten durch Verlagerung von

Gegenstand des Kapitels 5 sein. Durch die ganzheitliche **Aufgabengestaltung bei** Gruppenarbeit ergeben sich Lern- und Entwicklungschancen insbesondere dadurch, daß die Anforderung so gestaltet sind, daß sie **neben sensumotorischen und perzeptivbegrifflichen auch intellektuelle Regulationsvorgänge** notwendig machen und fördern. Die Zielbestimmungen, die **antizipative Vorwegnahme des Handlungsergebnisses (Zielantizipation), die Ziel-Mittel-Weg-Diskussionen (Verfahrensantizipation) und daraus folgenden Planungen** erfordern vielfältige diagnostische und prognostische Denkanforderungen. Eng mit den Denkanforderungen korrespondieren die **Freiheitsgrade als unerlässliche Voraussetzungen zur Entwicklung selbstständiger Zielsetzungen oder Vornahmen (Selbstorganisation). Diese können - wie bereits geschildert recht unterschiedlich ausgelegt sein. Dabei stellen subjektiv erkannte Freiheitsgrade der Möglichkeit nach Denkanforderungen dar, indem**

denen sich die äußeren Tätigkeitsanforderungen im Sinne der Redefinition von Aufgaben brechen. Objektive Entwicklungsbedingungen wirken also nicht mechanisch, etwa im Sinne von Reiz-Reaktions-Konstellationen. **Neben der Zielantizipation und der Weg-Mittel-Diskussion ergeben sich im Zusammenhang mit der Rückverlagerung planerischer Aufgaben in die Gruppenverantwortung größere Chancen für sequentiell (Regelkreis) und hierarchisch vollständigere Tätigkeiten, als dies unter tayloristischen Produktionsbedingungen im Gros der Fall ist. Volpert (1979) bezeichnet die planerische Strategie als eine entscheidende Handlungsqualität bei der Konzipierung entwicklungsfördernder Arbeitsplätze, gar als Zustand der**

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 59
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 110
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 111

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
105

Textstelle (Prüfdokument) S. 79

auf Grund der Wahrnehmung von Signalen, sondern entsprechend der Einordnung dieser Signale in ein operatives Abbildsystem. Eine weitere Handlungsqualität bei der Arbeitsgestaltung, wie sie sich aus qualifizierter, solidarischer Gruppenarbeit begründen lässt, ist die der "Mitentscheidung". Diese ergibt sich aus der o.g. planerischen Handlungsqualität und zielt auf die Beteiligung von Individuen und Gruppen an der Festlegung übergeordneter Ziele und Wege in gemeinsamer Reflexion. So wird der Part, den der Einzelne im Betrieb spielt, nicht zu etwas Schicksalhafterem, sondern eine wohlbedachte persönliche und sozial vermittelte Entscheidung. "Mitentscheidung ist jenes Merkmal der Handlungsqualität, das der politischen Forderung nach Mitbestimmung der Arbeitenden und ihrer Gewerkschaften sowie der Beteiligung der Betroffenen an Planungs- und Verwaltungsprozessen außerhalb des Arbeitsbereichs, insgesamt also einer umfassenden Demokratisierung der Gesellschaft entspricht." (Volpert 1979, S. 42) Durch Dezentralisierung und die damit einhergehende Verlagerung von Verantwortung und Entscheidungen in die Gruppe wird je nach Autonomiegrad der Beteiligungsprozess befördert und unterstützt. Im Rahmen von Gruppenarbeit lassen sich erweiterte Handlungsspielräume in der Gestaltung

Textstelle (Originalquellen)

Verwirklichung der menschlichen Natur in einem Maße, wie es nur in einem hohen gesellschaftlichen Entwicklungsstand möglich ist. Hauptinhalt der Pläne als regulative Abbildsysteme sind neben den Zielen

daraus abgeleiteten Teilzielhierarchie das damit verbundene prinzipielle Vorgehen und die Ausführungsbedingungen (Programme) als Folge der Weg-Mittel- Diskussion. Planerisches Vorgehen ist nicht unmittelbares Handeln aufgrund der Wahrnehmung von Signalen, sondern entsprechend der Einordnung dieser Signale in ein operatives Abbildsystem. "Für einen guten Weber ist bei Mehrstuhlbedienung beispielsweise charakteristisch, daß er beim Stillstand mehrerer Webstühle zuerst den in Gang setzt, der kurze Eingriffe erfordert. Dieser echte Strategiebestandteil setzt neben differenzierten ursachenspezifischen Stillstandsignalen eine intellektuelle Analyse

ihren Folgen und Nebenwirkungen Auswahl der zweckmäßigen Abfolgen nach Optimierungskriterien." (HACKER 1986, S. 339f.) Eine weitere Handlungsqualität bei der Arbeitsgestaltung, wie sie sich aus den konstitutiven Elementen von Gruppenarbeit begründen läßt, ist die der "Mitentscheidung". Diese folgert sich auch logisch aus der o.g. planerischen Handlungsqualität und zielt auf die Beteiligung von Individuen und Gruppen an der Festlegung übergeordneter Ziele und Wege in gemeinsamer Reflexion. "So wird der Part, den der einzelne im gesellschaftlichen Zusammenleben spielt, nicht zum vorgegebenen Schicksal, sondern zur wohlbedachten persönlichen Wahl. Mitentscheidung ist jenes Merkmal der Handlungsqualität, das der politischen Forderung nach Mitbestimmung der Arbeitenden und ihrer Gewerkschaften sowie der Beteiligung der Betroffenen an Planungs- und Verwaltungsprozessen außerhalb des Arbeitsbereichs, insgesamt also einer umfassenden Demokratisierung der Gesellschaft entspricht." (VOLPERT 1979, S. 42) Eine wichtige Rolle sowohl bei der Persönlichkeitsentwicklung als auch unter Effizienzgesichtspunkten kommen den Freiheitsgraden zu. Eine Arbeitsweise, die den Handlungsspielraum umfassender nutzt, führt zu

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 111
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 112
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 113

● 16% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

106

Textstelle (Prüfdokument) S. 79

die Beteiligung als arbeitsorganisatorisches Prinzip besitzen können, sollen sie nachfolgend kurz skizziert werden. Von grundlegender Bedeutung ist - analog der Diskussion um die Partizipation der Beschäftigten - die Frage, welchem Zweck Gruppenarbeit dienen soll: Ist sie instrumentell als Rationalisierungsinstrument ausschließlich dem Primat gesteigerter Produktivität untergeordnet oder finden gleichermaßen persönliche und soziale Ziele Berücksichtigung? Häufig ist festzustellen, dass Gruppenarbeit ökonomisch begründet wird und sich insofern fast ausschließlich wirtschaftlich, in einem rechnerischen Kosten-Nutzen-Vergleich legitimieren muss. Die so begründete Form der Arbeitsorganisation folgt einem Anpassungsparadigma und verharrt in den Grenzen restriktiver Handlungsfähigkeit. Einen entscheidenden Aspekt bei der Ein- und Durchführung von Gruppenarbeit hat weiterhin die Unternehmenskultur. Das Kulturniveau beeinflusst ganz entscheidend den Einführungsprozess von Gruppenarbeit. Die Unternehmenskultur mit ihren formellen und informellen Kommunikations- und Kooperationsregeln ist die Grundlage, aus der sich soziale, inhaltliche und demokratische Möglichkeiten ableiten und einfordern lassen. Die Unternehmenskultur kann mehr oder weniger sozialintegrativ wirken. Eine gruppen- und partizipationsförderliche Unternehmenskultur kann als gering direktiv, partizipativ und diskursiv ausgerichtet definiert werden. Eine solche Kultur beinhaltet Reflexivität in allen

● 19% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

zeigt die oben zusammengefaßte Auswertung, daß der Frage, in welchen Begründungszusammenhang die Einführung von Gruppenarbeit gestellt wird, ganz entscheidend für den Gesamtverlauf ist. Wird Gruppenarbeit als Rationalisierungsinstrument ausschließlich dem Primat gesteigerter Produktivität untergeordnet, oder finden gleichsam persönliche und soziale Ziele Berücksichtigung? Leider mußte ich in allen drei Betrieben - freilich unterschiedlich stark ausgeprägt - feststellen, daß Gruppenarbeit ökonomisch begründet wird und sich

dem Primat gesteigerter Produktivität untergeordnet, oder finden gleichsam persönliche und soziale Ziele Berücksichtigung? Leider mußte ich in allen drei Betrieben - freilich unterschiedlich stark ausgeprägt - feststellen, daß Gruppenarbeit ökonomisch begründet wird und sich insofern fast ausschließlich wirtschaftlich, in einem rechnerischen Kosten-Nutzen-Vergleich legitimieren muß. Dies liegt zu einem entscheidenden Teil in den politisch-ökonomischen Rahmenbedingungen und den betrieblichen Verwertungsinteressen begründet. Betriebszweck ist unter, den gegebenen Verhältnissen primär die Produktion

gerade zum Bruch dieses Ansatzes geführt haben. Sozio-emotionale Aspekte sind konstitutiv bei der Bestimmung des Kooperationsbegriffs und insofern kommt ihnen eine ganz entscheidende Bedeutung bei der Ein- und Durchführung von Gruppenarbeit zu. Der Erfolg von Gruppenarbeit ist deshalb nicht nur abhängig von der Vollständigkeit der Tätigkeiten, sondern von der Vollständigkeit des gesamten Handlungsspielraums. Von der formalen

Von daher stellt die Unternehmenskultur, die formellen und informellen Kommunikations- und Kooperationsweisen, bei der Umsetzung kooperativer Konzepte in der Produktion eine entscheidende Voraussetzung dar. Sie ist die Grundlage, aus der sich soziale, inhaltliche und demokratische Möglichkeiten ableiten und einfordern lassen. Die Unternehmenskultur kann mehr oder weniger sozialintegrativ wirken. Eine progressive Unternehmenskultur kann als gering direktiv, partizipativ und diskursiv ausgerichtet definiert werden.

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 60
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 64
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 67

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

107

Textstelle (Prüfdokument) S. 80

ihren Dimensionen (Selbst-, Gruppen- und Problemreflexion). Der Kulturbegriff ist dabei nichts Statisches; er ist unter Berücksichtigung politischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse veränder- und entwickelbar und von daher lassen sich die kulturellen Voraussetzungen selbst schaffen und weiterentwickeln, etwa in der Realisierung eines Konzeptes der "lernenden Organisation". Eine wichtige Funktion in der Entwicklung und Ausgestaltung der Unternehmenskultur kommt dem Betriebsrat zu. Er ist Korrelat unternehmerischer Macht- und Herrschaftsstrukturen und, sofern er über eine politische Identität verfügt, Träger eines kritisch-konstruktiven Ansatzes. Bindungsemotionen wie Solidarität können sich nur dort entwickeln, wo sie auch praktiziert werden und ein demokratisches Grundverständnis vorherrscht. Die von mir untersuchten betrieblichen Fälle weisen eine Korrelation zwischen dem Niveau der Unternehmenskultur und dem Gelingen des Einführungsprozesses von Gruppenarbeit auf (vgl. Allespach 1999, S. 237 ff.). Gleichzeitig entspricht die Unternehmenskultur dort tendenziell progressiven, kritisch-konstruktiven Ansprüchen, wo es gewerkschaftliche Vertrauensleute und vor allem einen engagierten Betriebsrat gibt. Die politische Kultur eines Unternehmens ist insofern zentraler Bestandteil der Unternehmenskultur. Kultur muss gelebt werden; durch sie ist bestimmt, inwieweit sich kollektive Handlungen und Interaktionsspielräume realisieren lassen und ob die in den Informations- und Qualifizierungsmaßnahmen avisierten sozialen Kompetenzen geübt und internalisiert werden können. Stehen die verbalisierten Wertmaßstäbe in Widerspruch zur objektiven und subjektiv erlebten betrieblichen Praxis und fehlt dann noch die politische Kraft, die in konkreten Situationen einen solchen Widerspruch aufdeckt und sich für eine Lösung im o.g. Sinne einsetzt, sind die Realisierungschancen für Gruppenarbeit denkbar schlecht.

● 49% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

Eine solche Kultur beinhaltet Reflexivität in allen seinen Dimensionen (Selbst-, Gruppen- und Problemreflexion). Der Kulturbegriff ist zwar relativ widerständig aber nichts statisches; er ist unter Berücksichtigung politischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse konstruktivistisch veränder- und entwickelbar und von daher lassen sich die kulturellen Voraussetzungen selbst schaffen und weiterentwickeln, etwa in der Realisierung eines Konzeptes der "lernenden Organisation". In einem Prozeß kollektiver Reflexionen, Entscheidungen und Handlungen läßt sich in Auseinandersetzung mit operativen, strategischen und rationalen Zielen sozialer Zusammenhalt mobilisieren. Immerhin war in einem Betrieb (B) die lernende Organisation als ein "Kulturentwicklungskonzept" zumindest als Begriff von der Unternehmensberatung eingeführt, spielte aber praktisch leider keine Rolle. Eine wenig reflektierte Unternehmenskultur macht Veränderungen auf der Sach-

kommt dem Betriebsrat zu. Er ist Korrelat unternehmerischer Macht- und Herrschaftsstrukturen und, sofern er über eine politische Identität verfügt (Betrieb B und C), Träger eines kritisch-konstruktivistischen Ansatzes. Bindungsemotionen wie Solidarität können sich nur dort entwickeln, wo sie auch praktiziert werden und ein demokratisches Grundverständnis vorherrscht. Die geschilderten drei Fälle weisen eine parallele Beziehung zwischen dem Niveau der Unternehmenskultur und dem Gelingen des Einführungsprozesses auf. Gleichzeitig entspricht die Unternehmenskultur dort tendenziell progressiven, kritisch-konstruktivistischen Ansprüchen, wo es gewerkschaftliche Vertrauensleute und vor allem einen engagierten, politisch motivierten Betriebsrat gibt. Die politische Kultur eines Unternehmens ist insofern zentraler Bestandteil der Unternehmenskultur. Kultur muß gelebt werden; durch sie ist bestimmt, inwieweit sich kollektive Handlungen und Interaktionsspielräume realisieren lassen und ob die in den Informations- und Qualifizierungsmaßnahmen avisierten sozialen Kompetenzen geübt und internalisiert werden können. Stehen die verbalisierten Wertmaßstäbe in Widerspruch zur objektiven und subjektiv erlebten betrieblichen Praxis und fehlt dann noch die politische Kraft, die in konkreten Situationen einen solchen

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 67
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 68

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
108

Textstelle (Prüfdokument) S. 80

Eine weitere Voraussetzung für erfolgreiche Gruppenarbeit liegt in der betrieblichen Weiterbildung begründet. Gruppenarbeit entsteht nicht in einem Selbstlauf, sondern macht kooperative Lernprozesse notwendig (vgl. Allespach 1999)- 4.4 Bloße Partizipation oder organisational Demokratie - eine zusammenfassende Kategorisierungsmatrix Partizipation impliziert

Textstelle (Originalquellen)

Widerspruch aufdeckt und sich für eine Lösung im o.g. Sinne einsetzt, sind die Realisierungschancen für Gruppenarbeit denkbar schlecht. Insofern teile ich die Auffassungen, wie sie in den Fällen B und C auch von der Unternehmensseite geäußert wurden, daß die Zusammenarbeit mit dem Betriebsrat ist ein

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 68

● 0% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

109



ProfNet

Institut für Internet-Marketing

Textstelle (Prüfdokument) S. 85

ebd. S. 44) Staudt u.a. schlagen deshalb eine potenzialorientierte Personalentwicklung vor, bei der die Potenziale der Mitarbeiter von einem beplanten Gegenstand zu einem zusätzlichen Ausgangspunkt planerischer Überlegungen werden, also die traditionelle Planungskette Märkte, Technik/ Organisation, Personal umgekehrt wird. "Bei diesem Vorgehen wird von folgenden Fragen ausgegangen: Welche genutzten und ungenutzten Qualifikationen liegen bei den vorhandenen Personen vor? Welche Anlagen, Interessen, Bedürfnisse zur Erreichung welcher Fähigkeiten existieren bei den Mitarbeitern? Welche organisatorischen Konfigurationen und Abläufe sind mit den vorhandenen Potenzialen sinnvoll zu gestalten? Welche Produktionsverfahren sind qualifikatorisch möglich, effektiv und effizient? Und in letzter Konsequenz: Welche Güter und Dienstleistungen sind von dem Betrieb mit den gegebenen und -mittels Personalentwicklung und Veränderung von Organisationsstrukturen - entwickelbaren Potenzialen überhaupt erstellbar?... Dieses Verfahren ersetzt nun nicht die traditionellen, vom Markt induzierten Planungsschritte, sondern ergänzt und modifiziert die bisherige Form der strategischen Unternehmensplanung. Die Sichtweise und Vorgehensweise des technokratischen Planungsmodells werden damit relativiert." (ebd. S. kl) Aber auch das von Staudt u.a. vorgeschlagene Modell einer potenzialorientierten Personalentwicklung bleibt solange instrumenteile und damit verobjektivierend, wie die jeweiligen Bedarfe nicht auf die dahinter stehenden Interessen reflektiert werden. Basiert der Planungsprozess auf den

Textstelle (Originalquellen)

der "run" der Lemminge auf moderne, aber überbesetzte und vom eigenen Kompetenzprofil gar nicht beherrschbare Felder, sondern das Erschließen der bearbeitbaren Zukunft. Dieses Verfahren ersetzt nicht die traditionellen, vom Markt induzierten Planungsschritte, sondern ergänzt und modifiziert die bisherige Form der strategischen Unternehmensplanung.¹² So kann man sich in Wertschöpfungsketten neu positionieren, indem man Kunden(-probleme) von morgen aufdeckt und potentialbasiert neue Leistungen konfiguriert. 4.2 Von der Orientierung zur Umsetzung:

- 40 Jahresbericht 2003 - iai-Bochum, 2003, S. 17

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

110



0%

Einzelplagiatswahrscheinlichkeit



ProfNet

Institut für Internet-Marketing

Textstelle (Prüfdokument) S. 88

den Lernenden Angebote zu machen. Solche Angebote sollen keine passive Konsumhaltung befördern, sondern stellen ein Instrument dar, mit dessen Hilfe die Handlungs- und Lernoptionen im Sinne einer Begründungsanalyse vor dem Hintergrund subjektiver Bedeutsamkeiten erörtert werden. "Dabei sind die Gründe offen zu legen und mit den Betroffenen zu diskutieren, die dafür und dagegen sprechen, dass das Angebot in deren Interesse ist und die Lernenden haben die Alternative, es zu akzeptieren, oder (eben als bloße <Angebote>) ohne jede Benachteiligung abzulehnen. Nur unter dieser Voraussetzung ist die Erzeugung von verdeckter Widerstand i gkeit und Verweigerung bei den Lernenden, als das Einrasten auf defensives Lernen) hin, zu vermeiden. Wieweit Lernangebote begründet übernommen werden können, hängt dabei einmal von deren inhaltlicher Beschaffenheit ab, die demnach hier nicht mehr (auf Grund politischer, wissenschaftlicher, pädagogischer, weltanschaulicher Vorentscheidungen) administrativ dem Zugriff der Betroffenen entzogen wird, sondern stets problematisierbar bleiben muss; zum anderen von der Fähigkeit der Lehrenden, etwaige gute Gründe für die Akzeptanz eines Lehrangebots auch fundiert und überzeugend (ohne Druck und Demagogie) zu vermitteln - was sicherlich eine Qualifikation ist, die ohne wesentliche Umstrukturierung der Ausbildung der Lehrenden kam erreichbar wäre." (Holzkamp 1996, S. 24) In diesem Prozess kann auch das glaubhafte und individuell nachvollziehbare Aufspüren von Lernbedarfen - etwa mittels Beteiligungsworkshops oder die um partizipative Elemente angereicherte Szenario-Technik (vgl. Kap. 8.2) - an besonderer Bedeutung gewinnen. Dabei stehen nicht nur

● 1% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

geäußert und berücksichtigt werden können. Dies bedeutet, daß der "Lernstoff" nicht eindeutig fixiert und vorgeschrieben ist, sondern "Angebots"-Charakter hat. Dabei sind die Gründe offenzulegen und mit den Betroffenen zu diskutieren, die dafür und dagegen sprechen, daß das Angebot in deren Interesse ist und die Lernenden haben die Alternative, es zu akzeptieren, oder (eben als bloße "Angebote") ohne jede Benachteiligung abzulehnen: Nur unter dieser Voraussetzung ist die Erzeugung von verdeckter Widerständigkeit und Verweigerung bei den Lernenden, also das Einrasten auf "defensives Lernen" hin, zu vermeiden. Wieweit Lernangebote begründet übernommen werden können, hängt dabei einmal von deren inhaltlicher Beschaffenheit ab, die demnach hier nicht mehr (aufgrund politischer, wissenschaftlicher, pädagogischer, "weltanschaulicher" Vorentscheidungen) administrativ dem Zugriff der Betroffenen entzogen wird, sondern stets problematisierbar bleiben muß; zum anderen von der Fähigkeit der Lehrenden, etwaige gute Gründe für die Akzeptanz eines Lehrangebots auch fundiert und überzeugend (ohne Druck und Demagogie) zu vermitteln - was sicherlich eine Qualifikation ist, die ohne wesentliche Umstrukturierung der Ausbildung der Lehrenden kaum erreichbar wäre. Im weiteren Verlauf der Interaktion von Lehrenden und Lernenden sind folgerichtig alle Aktivitäten der Lehrenden zu vermeiden, die die Lernenden erneut in

- 35 Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss, 1996, S. 32

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
111

Textstelle (Prüfdokument) S. 89

genommen wird." (Probst/Büchel 1994, S. 38) Solche Hinweise, bei denen Veränderungsprozesse und technisch-organisatorische sowie ökonomische Entscheidungen selbst einem Reflexionsprozess unterzogen werden, finden sich auch in der Bildungstheorie der Organisation von Geißler (1995, S- 362 ff.) . Er unterscheidet dabei u.a. drei RationalitätsentfaltungsStufen: **Bleibt Rationalität nur auf die Mittel und Instrumente beschränkt, ist dies als geringste Stufe, als operative Rationalität zu klassifizieren. Hier geht es lediglich um die Frage nach den Konsequenzen einer von der Führungsebene getroffenen Entscheidung. Auf der zweiten Stufe der Rationalitätsentfaltung, die Geißler als strategisch bezeichnet, werden Ziele, Normen und Standards im Medium strategischen Denkens und Handelns geprüft. Erst auf der zweiten Ebene werden Führungsentscheidungen selbst Gegenstand einer Reflexion. Das impliziert, dass von der Führung favorisierte Ziele lediglich den Charakter eines Vorschlags haben können, der mit den Mitarbeitern abzustimmen ist. Werden selbst diese Ziele und Normen in Auseinandersetzung mit der Gesellschaft hinterfragt, ist die höchste Ebene, die reflexive Rationalität erreicht. "Reflexive Rationalität distanziert sich gegen jedwede Allmachtsansprüche von Rationalität und öffnet sich der Sphäre letzter Sinnfragen und damit u.a. auch dem Bereich des Ästhetischen. Sie ist in der Lage, die Tragfähigkeit des Sinns strategischer Ziele, Normen und Standards und die paradigmatischen Vorannahmen (basic assumptions), die ihnen zu Grunde liegen, zu thematisieren. Für die Diskussion um Bildung bedeutet das: Der traditionelle Anspruch von Bildung ist die Entfaltung aller Möglichkeiten des Humanen. Bildung muss deshalb auf eine weitestmögliche Entfaltung von Rationalität zielen."** (Geißler 1995, S. 381) Auf dieser höchsten Rationalitätsstufe werden auch Mitarbeiterziele thematisierbar. Ein von den Lerngründen der Beschäftigten her entwickelter Ansatz der Bildungsplanung setzt voraus, dass die Beschäftigten über raum-zeitliche Möglichkeiten verfügen, um sich über Handlungsproblematiken (z.B. in

● **28%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

beschrieben als die kommunikative Abstimmung individueller Arbeits- und Lernprozesse. Wie paßt sich hierin nun die dritte Dimension der Rationalitätsentfaltung ein? Geißler (1995 S. 381f.) unterscheidet drei Rationahtätsentfaltungs- Stufen: **Bleibt Rationalität nur auf die Mittel und Instrumente beschränkt, ist dies als geringste Stufe, als operative Rationalität zu klassifizieren. Hier geht es lediglich um die Frage nach den Konsequenzen einer von der Führungsebene getroffenen Entscheidung. Auf der zweiten Stufe der Rationalitätsentfaltung, die Geißler als strategisch bezeichnet, werden Ziele, Normen und Standards im Medium strategischen Denkens und Handelns nun selbst geprüft. Erst auf der zweiten Ebene werden Führungsentscheidungen selbst Gegenstand einer Reflexion. Das impliziert, daß von der Führung favorisierte Ziele lediglich den Charakter eines Vorschlags haben können, der mit den Mitarbeitern abzustimmen ist. Werden selbst diese Ziele und Normen in Auseinandersetzung mit der Gesellschaft hinterfragt, ist die höchste Ebene, die reflexive Rationalität erreicht. In Kapitel 2 dieser Arbeit habe ich kritisch angemerkt, daß die Diskussionen über neue Arbeitsorganisationsformen zu isoliert und ohne Rückwirkung auf gesellschaftliche Zusammenhänge eingeführt**

werden. Am Beispiel der Automobilindustrie wurde dies an der zu verknüpfenden Frage nach ökologisch sinnvollen Verkehrskonzepten verdeutlicht. Diese Diskussion bewegt sich genau auf dieser Ebene. "Reflexive Rationalität distanziert sich gegen jedwede Allmachtsansprüche von Rationalität und öffnet sich der Sphäre letzter Sinnfragen und damit u.a. auch dem Bereich des Ästhetischen. Sie ist in der Lage, die Tragfähigkeit des Sinns strategischer Ziele, Normen und Standards und die paradigmatischen Vorannahmen (basic assumptions), die ihnen zugrunde liegen, zu thematisieren. Für die Diskussion um Bildung bedeutet das: Der traditionelle Anspruch von Bildung ist die Entfaltung aller Möglichkeiten des Humanen. Bildung muß deshalb auf eine weitestmögliche Entfaltung von Rationalität zielen." (GEIßLER 1995, S. 381) Reflexivität ist ein zentraler Aspekt von Erziehung (vgl. HUB ER 1976) und Bildung (vgl. ARNOLD 1996b). Sie ist Voraussetzung für verantwortliches Handeln. Arnold unterscheidet nach

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2018
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2019

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
112

Textstelle (Prüfdokument) S. 91

und diskutiert. Damit verändert sich die Richtung der Ansprache (vgl. Holzkamp 1996, S.25), die heute bevorzugt im Sinne eines direktiven Gesprächsstils von den Lehrenden und Vorgesetzten ausgeht, hin zu den Lernenden/Beschäftigten als die aktive "fordernde" Instanz. "Sofern Lehrende [oder auch Vorgesetzte bei der Ermittlung des Bildungsbedarfs; M.A.] an die Lernenden [Beschäftigten; M.A.] Fragen richten, würden diese hier nicht mehr zu Bewertungszwecken gestellt, sondern um den Lernenden Gelegenheit zu geben, ihre Schwierigkeiten möglichst differenziert zu umschreiben, um so von dem/der Lehrenden gezielt Unterstützung erhalten zu können. Diese Unterstützung als bevorzugte Handlungsweise der Lehrenden wäre generell dadurch ausgezeichnet, dass sie einem nicht - wie die Bewertung - ungefragt appliziert wird, sondern nur soweit und in der Art gewährt, wie sie von mir jeweils zur Überwindung meiner Lernproblematik angefordert wird. Damit die Unterstützung erfolgreich sein kann, muss der/die Lehrende - auch dies eine neue Qualität seiner/ihrer professionellen Befähigung - jeweils präzise den kritischen Punkt finden können, an dem - jenseits der üblichen kognitionspsychologischen oder didaktischen Schematismen die wirklichen Rezeptions- und Verständigungsprobleme der Lernenden liegen, was sicherlich (vorher wissenschaftlich zu entwickelnde) ausgefeilte Techniken fachspezifischen wissenssuchenden Fragens (unter Vermeidung jeglicher Ungeduld und Besserwisserei) voraussetzt" . (Holzkamp 1996, S. 25) Das oben eingeführte Konkretisierungsschaubild lässt sich nun auf der Basis der in Kapitel 5.2 beschriebenen Erkenntnisse wie folgt weiter aufschlüsseln: 53 Leitfragen für die empirische Forschung Im nachfolgenden empirischen Teil der Arbeit sollen die bisher entfalteten

● 1% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

Siebert
umgekehrt, wären also die Lernenden als die aktive, "fordernde" Instanz und die Lehrenden als die helfende bzw. "dienende" Instanz akzentuiert. Sofern Lehrende an die Lernenden Fragen richten, würden diese hier nicht mehr zu Bewertungszwecken gestellt, sondern, um den Lernenden Gelegenheit zu geben, ihre Schwierigkeiten möglichst differenziert zu umschreiben, um so von dem/der jeweils Lehrenden gezielt Unterstützung erhalten zu können. Diese Unterstützung als bevorzugte Handlungsweise der Lehrenden wäre generell dadurch ausgezeichnet, daß sie einem nicht wie die Bewertung ungefragt appliziert wird, sondern nur soweit und in der Art gewährt, wie sie von mir jeweils zur Überwindung meiner Lernproblematik angefordert wird. Damit die Unterstützung erfolgreich sein kann, muß der/die Lehrende auch dies eine neue Qualität seiner/ihrer professionellen Befähigung jeweils präzise den kritischen Punkt finden können, an dem jenseits der üblichen kognitionspsychologischen oder didaktischen Schematismen die wirklichen Rezeptions- und Verständnisprobleme der Lernenden liegen, was sicherlich (vorher wissenschaftlich zu entwickelnde) ausgefeilte Techniken fachspezifischen wissensuchenden Fragens (unter Vermeidung jeglicher Ungeduld und Besserwisserei) voraussetzt, etc. Als interessantes Konzept erwähne ich in diesem Zusammenhang das Prinzip des "partizipativen Lernens", wie es von der in Berkeley lehrenden Sozialanthropologin Jean Lave entwickelt

- 35 Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss, 1996, S. 33

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
113

Textstelle (Prüfdokument) S. 95

der Mitarbeiter erfasst, gefördert sowie für beide Seiten (Unternehmen und Mitarbeiter) nutzbringend angewendet und "arbeitsmarktfähig" gemacht werden? (Feststellung von bereits bestehendem Erfahrungswissen als Basis zur Herstellung der Anschlussfähigkeit neuer Qualifikationen) Gemäß der Projektbeschreibung will Kompass **praktische Hilfestellung für die Entwicklung und den Einstieg in eine vorausschauende Fort- und Weiterbildung geben, ein Früherkennungssystem zur Identifizierung des Anforderungswandels und des Qualifikationsbedarfs entwickeln, Instrumente für die betriebliche Bildungsbedarfsanalyse und zur Selbstanalyse des persönlichen Lernbedarfs der Beschäftigten** erarbeiten, ein Verfahren, welches das vorhandene Erfahrungswissen und die meist ungenutzten Potenziale der Beschäftigten erfasst, entwickeln und konkrete betriebliche Umsetzungshilfen geben. Zielgruppe des Projektes Kompass sind Führungskräfte, insbesondere in den Bereichen Technik, Forschung und

● **35%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

und Facharbeiter, "die und das ist ein prinzipielles Novum in funktions- und betriebsübergreifenden Arbeitsgruppen gemeinsam Konzepte erarbeiten und erproben sollen" (Allespach/Novak 2002). Zielsetzung ist es: **Praktische Hilfestellung für die Entwicklung und den Einstieg in eine vorausschauende Fort- und Weiterbildung zu geben, ein Früherkennungssystem zur Identifizierung des Anforderungswandels und des Qualifikationsbedarfs zu entwickeln, Instrumente für die betriebliche Bildungsbedarfsanalyse und zur Selbstanalyse des persönlichen Lernbedarfs der Beschäftigten** zu entwickeln, ein Verfahren zu entwickeln, welches das vorgegebene Erfahrungswissen und die meist ungenutzten Potenziale der Beschäftigten erfasst und konkrete betriebliche Umsetzungshilfen zu geben.

- 10 Bahnmüller, Reinhard/Fischbach, Ste..., 2003, S. 98

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

114

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 96

Projektteilnehmer - als die bisher entfalteten zentralen theoretischen Kategorien - berücksichtigt und ermöglicht. In diesem Sinne erweist sich, wie nachfolgend dargelegt wird, die Aktions- und Praxisforschung als gegenstandsadäquat. Die Aktions- und Praxisforschung **verstet sich als** eine Forschung, die **nur mit und nicht gegen die Betroffenen/"Erforschten"** geschehen kann (vgl. Held 1987 und 1989). Anstatt die Menobachten, sehen in einem Forschungsprozess zu verobjektivieren und sie aus der **Fremdperspektive zu be-** soll **ihnen Gelegenheit gegeben werden, sich als Subjekte kritisch reflexiv mit ihren Handlungen, Sinnbezügen und Deutungen sozialer Realität** auseinander zu setzen, sie gegebenenfalls zu verändern und sich gestaltend einzubringen. Subjekte kommen nicht nur als zu Erforschende in den Fokus, sondern sie sind gleichzeitig auch Mit-Forscher ihrer eigenen Praxis. Dies gilt im

● 6% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

Ideologien, Modelle, Inszenierungen und Rituale und zielt gleichzeitig auf eine nachhaltige Veränderung dieser Praxis (vgl. ARNOLD 1996c, S. 59 f.). na Meine Forschung **verstet sich als** subjektbezogen; sie kann **nur mit und nicht gegen die Betroffenen** geschehen. Anstatt sie in einem Forschungsprozeß zu verobjektivieren und sie aus der Vogel- und Fremdperspektive zu beobachten, muß ihnen Gelegenheit gegeben werden, sich als Subjekte

nur mit und nicht gegen die Betroffenen geschehen. Anstatt sie in einem Forschungsprozeß zu verobjektivieren und sie aus der Vogel- und **Fremdperspektive zu** beobachten, muß **ihnen Gelegenheit gegeben werden, sich als Subjekte kritisch reflexiv mit ihren Handlungen, Sinnbezügen und Deutungen sozialer Realität** auseinanderzusetzen und sie gegebenenfalls zu verändern. Sie sind somit nicht nur Erforschte, sondern gleichzeitig auch Mit-Forscher ihrer eigenen Praxis. Dies kommt explizit zum Ausdruck

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 5

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

115

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 97

eigenen Praxis. Dies gilt im vorliegenden Fall sowohl für die Beschäftigten, die Unternehmensverantwortlichen, die Betriebsräte, aber nicht zuletzt auch für mich als für Berufsbildung verantwortlicher Gewerkschaftssekretär. In der Aktions- und Praxisforschung gehen **Forscher und Erforschte eine Intersubjektivitätsbeziehung ein, die die Machtperspektive klassischer Forschungsmethoden, bei der die Subjekte im Wesentlichen auf ihre Rolle als Versuchspersonen reduziert bleiben, überwindet. Die "Bewohnerinnen" der zu untersuchenden Praxis** werden nicht zu Objekten **externer Forschung** degradiert, sondern nehmen **als Subjekte der Forschung aktiv am Forschungsprozess teil. Es soll eine Forschungsperspektive hergestellt werden, "in die sich die Personen, auf die sich die Forschung richtet, als Subjekte, d.h. so wie sie wirklich sind, einbringen können"** (Held 1987, S. 31f.). **Forscher und Erforschte treten in ein intersubjektives Verhältnis, d.h. sie bringen sich in ihrer unreduzierten Subjektivität in die Interaktionen ein, was ein gegenseitiges Interesse an der Aufklärung von Problemen** voraussetzt. Die Aktions- und Praxisforschung

Textstelle (Originalquellen)

kann. Um dem gerecht zu werden, ist eine Bestimmung des Gegenstandes notwendige Voraussetzung für eine gegenstandsangemessene Verwendung von Methoden (vgl. EBENDA, S. 127). (3) **Forscher und Erforschte gehen eine Intersubjektivitätsbeziehung ein, die die Machtperspektive klassischer Forschungsmethoden, bei der Subjekte im Wesentlichen auf ihre Rolle als Versuchspersonen reduziert bleiben, überwindet.** Es soll eine Forschungsperspektive hergestellt werden, "in die sich die Personen, auf die sich die Forschung richtet, als Subjekte, d.h. so wie sie

praktische Reformarbeit einen unmittelbaren, wechselseitigen Wirkungszusammenhang aufbauen" (KLAFKI 1996, S. 138). Altrichter u.a. (1997, S. 640 ff.) nennen folgende Charakteristika der Aktionsforschung: (1) Einbeziehung der Betroffenen in den Forschungsprozeß. "Allen Aktionsforschungsansätzen ist gemeinsam, daß **die Bewohnerinnen" der zu untersuchenden Praxis** nicht als Objekt **externer Forschung** angesehen werden, sondern **als Subjekte der Forschung aktiv am Forschungsprozeß teilnehmen.**" (ALTRICHTER U.A., 1997, S. 646) (2) Indem die Fragestellungen aus der Praxis bzw. aus der Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis entstammen, ergibt sich daraus Problemorientierung, Interdisziplinarität (praktische Probleme halten

Forscher und Erforschte gehen eine Intersubjektivitätsbeziehung ein, die die Machtperspektive klassischer Forschungsmethoden, bei der Subjekte im Wesentlichen auf ihre Rolle als Versuchspersonen reduziert bleiben, überwindet. **Es soll eine Forschungsperspektive hergestellt werden, "in die sich die Personen, auf die sich die Forschung richtet, als Subjekte, d.h. so wie sie wirklich sind, einbringen können"** (HELD 1987, S. 31f.). **Forscher und Erforschte treten in ein intersubjektives Verhältnis, d.h. sie bringen sich in ihrer unreduzierten Subjektivität in die Interaktionen ein** (vgl. HELD 1994, S. 131). Intersubjektivität setzt **ein gegenseitiges Interesse an der Aufklärung von Problemen** voraus. (4) Qualitative Methoden stehen im Vordergrund. Dies gewinnt insbesondere unter dem Eindruck sozialökonomischer Krisen und gesellschaftlicher Verunsicherungen, wie ich sie im Kapitel 2 dieser Arbeit skizziert

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 6
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 5
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 6

● 16% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

116

Textstelle (Prüfdokument) S. 97

versteht sich nicht einseitig als Effektivitätsforschung, sondern intendiert vielmehr die Durchsetzung von Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidarität in dem Sinne, wie es Klafki als oberste Bildungsziele herausgearbeitet hat (vgl. Kap. 2.2). Es handelt sich um einen Ansatz, "bei dem Forschung und praktische Reformarbeit einen unmittelbaren, wechselseitigen Wirkungszusammenhang aufbauen" (Klafki 1996, S. 138). Damit ist empirische Forschung auch eine Form bewusster (emanzipatorischer) gesellschaftlicher Praxis, weshalb sich Forschung, Entwicklung und Anwendung nicht voneinander trennen lassen. Theorie und Praxis, Reflexion und Aktion sind dialektisch aufeinander bezogen und bilden ein Ganzes. In der Praxis und den dort stattfindenden konkreten Handlungen zeigt sich, welche Möglichkeiten ein Subjekt jeweils realisieren kann und welche Schwierigkeiten dabei auftreten. Die Aktions- und Praxisforschung ist an der Schnittstelle zwischen Wissenschafts- und Praxissystem angesiedelt und zielt darauf ab, gegenseitige Anschlüsse zu finden und fruchtbar werden zu lassen (vgl. Moser 1995, S.9). Charakteristisch ist die zyklische Form und die

Textstelle (Originalquellen)

wesentlichen allgemeinen Aspekte von Aktionsforschung eingehen, da ihr bei meinem eigenen Vorgehen eine zentrale Rolle zukommt und sich daran einige subjektbezogene Forschungsaspekte explizieren lassen. Aktionsforschung versteht sich nicht einseitig als Effektivitätsforschung, sondern steht für die Durchsetzung von Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidarität in dem Sinne, wie es Klafki als oberste Bildungsziele herausgearbeitet hat (s.o.). Es handelt sich um einen Ansatz, "bei dem Forschung und praktische Reformarbeit einen unmittelbaren, wechselseitigen Wirkungszusammenhang aufbauen" (KLAFKI 1996, S. 138). Altrichter u.a. (1997, S. 640 ff.) nennen folgende Charakteristika der Aktionsforschung: (1) Einbeziehung der Betroffenen in den Forschungsprozeß. "Allen Aktionsforschungsansätzen ist gemeinsam, daß die Bewohnerinnen" der zu untersuchenden Praxis nicht als

halten sich üblicherweise nicht an wissenschaftliche Fachgrenzen) und Kontextualisierung. (3) Es geht nicht nur um die Generierung von Wissen, sondern auch um die Veränderung von Praxis; Theorie und Praxis, Reflexion und Aktion sind zyklisch aufeinander bezogen. (4) Die Welt existiert objektiv, die Weltansichten sind subjektiv; soziale Realität ist insofern konstruiert. Aktionsforschung muß die verschiedenen Perspektiven zu Tage befördern, um nicht zwischen Forschung, Entwicklung und Anwendung trennen. Forschung verfolgt keinen Selbstzweck sondern will für die gesellschaftlichen Prozesse und die davon Betroffenen nützlich sein. In dieser Praxis und den dort stattfindenden konkreten Handlungen zeigt sich, welche Möglichkeiten jemand realisieren kann und welche Schwierigkeiten dabei auftreten. Diese Art der Erkenntnisgewinnung durch Praxisbezug wird subjektwissenschaftlich als Möglichkeitsverallgemeinerung bezeichnet. "Um hier über den einzelnen Fall

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 5
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 6

● 18% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

117

Textstelle (Prüfdokument) S. 98

Praxis orientiert, was aber nicht bedeutet, dass die Praxis die Themen lediglich diktiert hätte. Die Projekt- und die damit impliziten Forschungsziele und -themen entstanden vielmehr in einem engen Dialog. Die Fragestellungen der vorliegenden Forschungsarbeit stammen aus der Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Das gemeinsame Ziel ist - ganz im Sinne der Aktions- und Praxisforschung - die Verbesserung der Handlungsfähigkeit der Akteure in der betrieblichen Weiterbildung durch die gemeinsame Arbeit an der Verbesserung der Handlungsbedingungen. Aktions- und Praxisforschung definiert sich

Textstelle (Originalquellen)

Praxis nicht als Objekt externer Forschung angesehen werden, sondern als Subjekte der Forschung aktiv am Forschungsprozeß teilnehmen." (ALTRICHTER U.A., 1997, S. 646) (2) Indem die Fragestellungen aus der Praxis bzw. aus der Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis entstammen, ergibt sich daraus Problemorientierung, Interdisziplinarität (praktische Probleme halten sich üblicherweise nicht an wissenschaftliche Fachgrenzen) und Kontextualisierung. (3) Es geht nicht nur um die Generierung von

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 5

● 2% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

118

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 99

in den [qualitativ erhobenen; M.A.] Daten gegründet werden." (Oswald 1997, S. 80) Qualitative Forschungsmethoden und die forschende Projektarbeit erlauben unter den gegebenen Bedingungen und Intentionen eine wesentlich differenziertere Betrachtung, als dies durch eine quantitative Befragung möglich wäre. **Geht man davon aus, "dass die pädagogische Situation durch die Bedeutung bestimmt ist, die die in ihr handelnden Menschen ihrem Handeln geben, so ergibt sich, dass die Wirklichkeit der Situation nur über die Bedeutungszuschreibungen der Handlungspartner erschlossen werden kann"** (Arnold 1996a, S. 158f.). Solche subjektive Begründungen und Bedeutungen lassen sich in standardisierten Fragebögen aber nur bedingt aufdecken. Der meiner empirischen Arbeit zu Grunde liegende Ansatz ist hypothesenbildend. Insofern legt dies eine Form gegenstandsnahe Theoriebildung nahe, wie sie

● **7%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

empfundenen Fragestellungen nimmt." (ARNOLD 1996b, S. 158f) Der Forscher definiere im Vorfeld soziale Realität und setzt diese Definitionen dann als Meßlatte an die Wirklichkeit an. **"Geht man demgegenüber davon aus, daß die pädagogische Situation durch die Bedeutung bestimmt ist, die die in ihr handelnden Menschen ihrem Handeln geben, so ergibt sich, daß die "Wirklichkeit" der Situation nur über die Bedeutungszuschreibungen der Handlungspartner erschlossen werden kann."** (EBENDA, S. 160) Ich halte eine solche Kritik gerade unter dem Aspekt der oben begründeten qualitativen Forschung, für durchaus begründet, weil sie auf die Überwindung des Widerspruchs

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 7

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

119

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 99

die Generierung von Theorie das Ziel, "achtet man permanent auf neu auftauchende Perspektiven, die die Theorie verändern und entwickeln helfen" (ebd., S. 50). Wie an anderer Stelle bereits erwähnt, **geht es** im vorliegenden Fall **um die Frage, ob und unter welchen Bedingungen die** Erkenntnisse der subjektwissenschaftlichen Psychologie für die betriebliche Bildungsplanung fruchtbar und mit entsprechenden Konzepten unterstützt werden können. Da es eine solche Theorie einer subjektivierenden und beteiligungsorientierten Weiterbildungsplanung im Rahmen der Forschungs- und Projektarbeit erst noch zu

● **6%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

regionalen Wirtschaft mit einer Diversifizierung des realen Arbeitsmarktes zum Aufbau einer nachhaltigen Entwicklung der Arbeitsstättenstruktur ins Treffen geführt. Im folgenden **geht es um die Frage, ob und unter welchen Bedingungen die** Megatechnologie "Telekommunikation" mit den ihr innewohnenden Veränderungspotentialen zur Erreichung dieser Zielsetzung beitragen kann, also um ein kleinräumiges Herunterbrechen als ein Instrument, das mit den beschriebenen

- 41 Nachhaltige Raumentwicklung in Öste..., 1998, S.

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

120

Textstelle (Prüfdokument) S. 100

solche Feldforschung besondere Möglichkeiten. Die für eine wissenschaftliche Auswertung verfügbaren Beobachtungen und Daten sind umfänglich und - eine kritisch-distanzierende Haltung **des Forschers** vorausgesetzt - realitätsnah. Berufliche Erfahrung ist eine wichtige Quelle zur Herstellung von theoretischer Sensibilität.¹ "Durch Jahre der Praxis in einem Feld entwickelt man ein grundlegendes Verständnis dafür, wie und warum die Dinge in diesem Feld vor sich gehen, und was unter bestimmten **Dingen** passieren wird. Dieses Wissen wird - auch implizit - mit in die Forschungssituation eingebracht und hilft ihnen, beobachtete und gehörte Ereignisse und Handlungen zu verstehen - und zwar schneller, als wenn sie diesen Hintergrund nicht mit in die Forschung einbringen könnten.... Je größer die berufliche Erfahrung, desto reicher ist die Wissensbasis und das verfügbare Verständnis, aus dem man beim Forschen schöpfen kann." (Strauss/Corbin 1996, S. 26) In diesem Sinne lassen sich in der vorliegenden Arbeit in besonderer Weise meine beruflichen Erfahrungen in den Forschungsprozess einfließen und die wissenschaftlich gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis zurückvermitteln. Durch meine Verortung in Wissenschaft und Praxis ist geradezu auf eine Konzeption forschender Praxis- und Projektarbeit

¹ Theoretische Sensibilität ist ein zentraler Begriff der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 25ff.)

● 1% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

theoretische Sensibilität als persönliche Fähigkeit **des Forschers**, die in ihrer Ausprägung vom vorausgehenden Literaturstudium und von Erfahrungen, die in dem interessierenden Phänomenbereich gemacht wurden, abhängt. "Durch Jahre der Praxis in einem Feld entwickelt man ein grundlegendes Verständnis dafür, wie und warum die Dinge in diesem Feld vor sich gehen, und was unter bestimmten Bedingungen passieren wird. Dieses Wissen wird auch implizit mit in die Forschungssituation eingebracht und hilft ihnen, beobachtete und gehörte Ereignisse und Handlungen zu verstehen und zwar schneller, als wenn Sie diesen Hintergrund nicht mit in die Forschung einbringen könnten. [...] Je größer die berufliche Erfahrung, desto reicher ist die Erhebung Auswertung Fall Erhebung Auswertung Fall Erhebung Auswertung Fall Vorannahmen Theorie Wissensbasis und das verfügbare Verständnis, aus dem man beim Forschen schöpfen kann." STRAUSS/CORBIN (1996, S. 26) Erweitert wird die "theoretische Sensibilität" neben der beruflichen und persönlichen Erfahrung noch

- 42 Die zeichnerische Entwicklung des K..., 1997, S. 9

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

121

Textstelle (Prüfdokument) S. 100

will - was der Anspruch dieser wissenschaftlichen Arbeit ist - der muss auch bereit sein, sich von der empirischen Wirklichkeit leiten und vor allen Dingen auch überraschen zu lassen. In einem solchen Setting qualitativer Sozialforschung entstehen Einzeltheorien in der Verallgemeinerung von Einzelfällen. Dies geschieht im subjektwissenschaftlichen Ansatz nicht auf dem Weg der Häufigkeitsverallgemeinerung, sondern als strukturelle Verallgemeinerung. "Strukturelle Verallgemeinerung heißt, dass vom einzelnen Fall auf den allgemeinen Fall hin verallgemeinert wird, dass < typische>, d.h. theoretisch verallgemeinerte (Konflikt- oder Problem-) Konstellationen herausgearbeitet werden, die die Handlungsmöglichkeiten, Handlungseinschränkungen und Handlungswidersprüche der beteiligten Individuen enthalten." (Held 1994, S. 136) Der Fall ist das Besondere vom Allgemeinen. Das Besondere selbst lässt sich aber wieder als typische Situation im Sinne einer Theorie-Empirie-Konfrontation (vgl. ebd.) verallgemeinern. Die Grounded Theory hat für eine solche Verallgemeinerung ein Verfahren vorgeschlagen (vgl. Strauss/Corbin 1996 und Glaser/Strauss 1998). "Zu Beginn sind Theorien für einen begrenzten Gegenstandsbereich zu entwickeln. Damit steht am Anfang einer Theorieentwicklung die bewusste Einschränkung der Verallgemeinerbarkeit. Erst wenn für mehrere, ähnliche Gegenstandsbereiche solche Theorien vorliegen, können diese verglichen und eine allgemeine Theorie entwickelt werden. Als Kriterium für die Verallgemeinerbarkeit einer Theorie gilt die theoretische Sättigung. Eine Theorie ist dann gesättigt, wenn sich neue Fälle bzw. neue empirische Befunde unter die bereits entwickelte Theorie fassen lassen, d.h. nicht mehr zu einer Veränderung oder Entwicklung der Theorie beitragen." (Wiedemann 1995, S. 441) Dem wurde durch den spezifischen Projektaufbau entsprochen, bei dem zunächst mit Referenzbetrieben die Instrumentenentwicklung vorbereitet wurde, bevor diese dann entwickelt sowie in betriebsübergreifenden Workshops diskutiert und in weiteren Projektbetrieben validiert wurden (Näheres vgl. Kap. 6.3). 6.3

● 11% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

Theorien, die zur Erklärung der Realität notwendig sind. Auf einer allgemeintheoretischen Basis, die nicht die Ideologien der Erscheinungsebene reproduziert, können Einzeltheorien abgeleitet werden. Einzeltheorien entstehen in der Verallgemeinerung von Einzelfällen. Dies geschieht im subjektwissenschaftlichen Ansatz nicht auf dem Weg der Häufigkeitsverallgemeinerung, sondern nach der "strukturellen Verallgemeinerung". "Strukturelle Verallgemeinerung heißt, daß vom einzelnen Fall auf den allgemeinen Fall hin verallgemeinert wird, daß "typische", d.h. theoretisch verallgemeinerte (Konflikt- oder Problem-) Konstellationen herausgearbeitet werden, die die Handlungsmöglichkeiten, Handlungseinschränkungen und Handlungswidersprüche der beteiligten Individuen enthalten." (HELD 1994, S. 136) Der Fall ist das Besondere vom Allgemeinen. Das Besondere selbst läßt sich aber wieder als typische Situation im Sinne einer Theorie-Empirie-Konfrontation (vgl. EBENDA) verallgemeinern. In der vorliegenden Arbeit werden mit den Fällen aber nicht Individuen, sondern bestimmte betriebliche Situationen beschrieben. (6) Schließlich geht es unter dem Theorie-Praxis-

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 7
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 8

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
122

Textstelle (Prüfdokument) S. 105

Fall wurde auf der Grundlage einer restriktiven Arbeitspolitik (vgl. Kap. 4) die Kostenstruktur als der entscheidende Wettbewerbsaspekt in den Vordergrund gestellt. Gleichzeitig wurde offensichtlich, dass es in der Praxis keine adäquaten Konzepte gibt und man sich **sowohl auf Seiten des Managements wie auf Seiten der** Betriebsräte den damit verbundenen Herausforderungen fast hilflos gegenüber sieht. Bei den leitfadengestützten Akquisitionsgesprächen lassen sich auf Seiten der Unternehmen folgende Leitthemen und -fragestellungen zusammenfassen (vgl. Zwischenbericht zu Kompass, Januar 2002): Wie lässt sich durch Qualifizierung der

Textstelle (Originalquellen)

Aber in kooperativer Konfliktbearbeitung und Kompromißfindung können Entscheidungen gefunden und umgesetzt werden, die unternehmerische Risiken mindern, Turbulenzen beherrschbar machen und neue Handlungsspielräume eröffnen.⁶⁸ Daß dazu **sowohl auf Seiten des Managements wie auf Seiten der** Interessenvertretung der Arbeitnehmer verständigungsorientierte Einstellungen nötig sind, die einen in Verhandlungen erreichten fairen Interessenausgleich als moralischen und kulturellen Eigenwert schätzen, hat Weisser nachdrücklich herausgestellt. Mit

- 43 Gerhard Weissers Beitrag zur Theori..., 1998, S. 76

● **3%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

123

Textstelle (Prüfdokument) S. 106

Lernbedarf genauer zu identifizieren. Auffallend, sowohl bei den Unternehmensverantwortlichen als auch bei den Betriebsräten war, dass - sofern eine Personalentwicklungsstrategie überhaupt erkennbar wurde - dieser eher eine nachgeordnete und keine strategische Bedeutung im unternehmerischen Planungskontext zugeordnet wurde. **Berufsbildung, Kompetenzentwicklung und Qualifizierung aus der Perspektive und der Interessenlage der Beschäftigten heraus** wurde in keinem Fall thematisiert. Von den Betriebsräten wurde v.a. betont, dass man mit dem Projekt in erster Linie konkrete Handreichungen und Hilfestellungen bei der Umsetzung des "**Tarifvertrags zur Qualifizierung**" verband. Aus den Diskussionen mit Betriebsräten im Rahmen von Funktionärsbesprechungen, Workshops, Klausuren und Betriebsratssitzungen wurde offensichtlich, dass der innovative Charakter der tariflichen Regelungen zwar ausdrücklich hervorgehoben, gleichzeitig aber Unterstützung und möglichst einfach handhabbare, operationalisierte Instrumente

Textstelle (Originalquellen)

Projekterfahrungen kann Novak nur ein nüchternes Fazit ziehen: (1) Wenn in kleinen und mittleren Unternehmen über Weiterbildung geredet wird, geht es immer um unmittelbar verwertbare Qualifikationen. (2) **Berufsbildung, Kompetenzentwicklung und Qualifizierung aus der Perspektive und der Interessenlage der Beschäftigten heraus** wird in den besuchten Betrieben nicht thematisiert. Dem stellte Dr. Peter Steinle von der Beratungsgesellschaft BWHM des Baden- Württembergischen Handwerkstags bei seinem Beitrag "Organisations- und

- 44 Regionale Strukturen und Besch fig..., 2003, S.

● 4% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

124

Textstelle (Prüfdokument) S. 107

nach statistischen Kriterien gewählte Größe und Zusammensetzung der Stichprobe nicht mehr unerlässliche Voraussetzung des Schlusses auf die allgemeine Gültigkeit einer Aussage darstellt. " (Moser 1995, S. 102) Und weiter gibt Moser in Bezug auf das Sampling zu bedenken, dass "die qualitative Forschungslogik nicht allein auf die Generalisierung von Erkenntnissen ausgerichtet [ist; M.A.); vielmehr geht es auch um die analytische Vertiefung der Einsicht in die Struktur von Fällen. Wichtig wird damit der Informationsreichtum, den das ausgewählte Sample bietet. " (ebd., S. 102f.) Gleichwohl ist die Fallauswahl nicht beliebig, sondern muss begründet sein. Für die vorliegende empirische Arbeit wurde eine Mischung aus einem homogenen und einem kriteriumsbezogenen Sampling gewählt. Das Erstgenannte untersucht ein möglichst homogenes Sample, um

Textstelle (Originalquellen)

--

--

● 2% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
125



Textstelle (Prüfdokument) S. 108

sich mein Vorgehen gegenüber Konzepten ab, wonach eine Theorie von selber aus dem Datenmaterial emergiert und theoretisches Wissen für eine unvoreingenommene Erfassung von Realität als hinderlich angesehen wird, weil es den Forscher mit Vorurteilen belaste. "Die Entwicklung neuer Konzepte anhand empirischen Datenmaterials ist also eine Art <Zangengriff>, bei dem der Forscher oder die Forscherin sowohl von dem vorhandenen Vorwissen als auch vom empirischen Datenmaterial ausgeht." (Bohnsack u.a. 1999, S. 21) Das empirische Feld wird durch die Linse vorhandener Konzepte und theoretischer Kategorien betrachtet. Das Vorwissen erlaubt es, "eine Anomalie überhaupt als solche wahrzunehmen und dient andererseits als Material für die Formulierung neuer Hypothesen. Weiterhin ist für die Formulierung von abduktiven Schlüssen Offenheit und ein Verzicht auf dogmatisches Beharrungsvermögen erforderlich. Die Untersucherin muss in der Lage sein, ihr gesamtes bisheriges Wissen zu hinterfragen." (ebd., S. 24). Die von mir in den vorangegangenen Kapiteln entfaltenen theoretischen Begriffe und die damit verbundenen Subkategorien⁸ und Dimensionalisierungen sind in diesem Sinne als sensibilisierende Konzepte zu verstehen, die in Auseinandersetzung mit dem empirischen Feld überprüft

⁸ Z.B. Kompetenzentwicklung und Qualifizierung als Subkategorien des Bildungsbegriffs; Konzept- und Korrekturpartizipation als Subkategorien des Beteiligungsbegriffs

Textstelle (Originalquellen)

● 2% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
126

Textstelle (Prüfdokument) S. 109

durch die es bewältigt wird sowie die Konsequenzen dieser Strategien herauszuarbeiten (axiales Kodieren). Betriebsfallstudien und ihre Erkenntnisse für die Entwicklung einer beteiligungsorientierten Konzeption der Bildungsplanung 7.¹ Die Betriebsfallstudien 7.1.1 Betrieb A - Entwicklung einer zukunftsorientierten Unternehmens- und Weiterbildungsplanung Der **Betrieb A ist Teil eines Konzerns mit** internationalen Produktionsstandorten. Das Mutterunternehmen hat seinen Sitz in England. Produziert werden Press- und Ziehteile sowie in geringerem Umfang, Schalldämpferanlagen für den Ersatzteilemarkt. Eine Spezialisierung erfolgte im Bereich der Aluminiumverarbeitung. Kunden sind in erster Linie große

1 Das Interview war so lang, dass es zur Bearbeitung mit AQUAD in zwei Teile zerlegt werden musste.

Textstelle (Originalquellen)

Transplants erinnert (z.B. bei Mazda). Der vorliegende Fall bestätigt, wie problematisch und sogar gefährlich das unreflektierte Übernehmen eines solchen verkürzten Gruppenarbeitsansatzes für alle Beteiligten sein kann. **Betrieb A ist Teil eines Konzerns mit** mehreren Betrieben, die in unterschiedlichen Produktbereichen tätig sind. Im vorliegenden Fall handelt es sich um einen kunststoffverarbeitenden Betrieb im Bereich der Labortechnik mit drei Geschäftsbereichen (

• 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 15

● 2% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

127

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 127

wenn man die Leute nicht einbezogen hat." (plo03a, Z. 401-402)
Korrekturpartizipation als Subkategorie des Beteiligungsbegriffs lässt sich insofern weiter ausdifferenzieren in eine einbinde und eine für eigenständige Gestaltungsoptionen der Beschäftigten offene Dimension. Kooperation als Partizipationsmerkmal Als bestimmende **Motive für die Einführung von Gruppenarbeit werden** ausschließlich betriebswirtschaftliche Kategorien angeführt. Der ausgeprägte Wunsch nach einer verbesserten Korrekturpartizipation und Reflexivität korrespondiert mit einer starken Outputorientierung (Gutstückzahl) , die ihrerseits auch das Gruppenmodeli beeinflusst. Die geplante Gruppenarbeit legitimiert sich ausschließlich an einer Effektivitätssteigerung (mehr

Textstelle (Originalquellen)

leistungsschwächerer Mitarbeiter erlaube, unterstreicht die subjektive Theorie des Betriebsratsvorsitzenden, daß Kooperation in einen unmittelbaren Bezug zur Befriedigung von Bindungsemotionen wie beispielsweise Solidarität steht. Die wirtschaftlichen **Motive für die Einführung von Gruppenarbeit werden** ausdrücklich anerkannt, wobei gerade der Aspekt der Produktivitätssteigerung zu Zielkonflikten führt, da ohne gleichzeitige Erhöhung des Absatzes die Gefahr der Vernichtung von Arbeitsplätzen besteht. Das

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 51

● 2% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

128

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 128

wenig mehr" durchaus wörtlich zu verstehen. Die individuelle Mehrleistung soll nach Vorstellung der Verantwortlichen nur noch z.T. den Beschäftigten als den Leistungserbringern zugute kommen (Garn-Sharing). Außerdem wird seitens der Geschäftsleitung gegenüber dem Betriebsrat offen kommuniziert, dass mit der Einführung von Gruppenarbeit ein Personalabbau geplant ist. Insofern ist es nachvollziehbar, dass der Betriebsrat der Einführung von Gruppenarbeit zunächst mit großer Skepsis gegenüberstand. Erst nachdem in den Workshops eigene Gestaltungsoptionen für Gruppenarbeit entwickelt wurden, kam es zu einer differenzierten

Textstelle (Originalquellen)

Mittelständler sei man da überfordert, betont der Projektleiter) und noch nicht einmal versucht wird (was darauf hindeutet, daß die Ziele nicht internalisiert waren) und/oder, daß mit der Einführung von Gruppenarbeit ein anderes, ingenieurwissenschaftlich orientiertes Beratungsbüro beauftragt wurde. Es ist Ausdruck der eingangs dieser Fallbeschreibung geschilderten Outputorientierung, daß offenbar den vordergründig technisch-betriebswirtschaftlichen Aspekten (Durchlaufzeiten etc.) große

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 42

● 2% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

129

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 130

dem Vorsitzenden und dem für die berufliche Aus- und Weiterbildung Verantwortlichen des Betriebsrates nahm die Vorgeschichte, die schließlich im Jahr 2002 zu einem betrieblichen Bündnis geführt hat, einen breiten Raum ein. Die Schilderung derteilweise äußerst kontroversen **Auseinandersetzungen zwischen Geschäftsleitung und Betriebsrat** beansprucht ca. die Hälfte des Interviews, bevor erstmals in Zeile 362 (insgesamt hat dastransskribierte Interview 835 Zeilen) von einem Neubeginn und von gewachsenem Vertrauen zwischen den beiden Betriebsparteien die Rede ist. Schon zu Beginn des Gesprächs wurde

Textstelle (Originalquellen)

der Funktion eines Gruppensprechers. Entsprechend dem (explizit wie implizit) unreflektierten Kooperationsbegriff spielt Weiterbildung keine große Rolle. Die Diskussion um deren Notwendigkeit hat nicht selten zu **Auseinandersetzungen zwischen Geschäftsleitung und Betriebsrat** geführt. "... er (gemeint ist der Betriebsleiter / M.A.) ist halt immer einer der meint, unsere Leute sind so gut, die können das." (Interview 1.1, 214-215) Bei seinen Schilderungen zu

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 35

● 2% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

130

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 131

Auseinandersetzungen berichtet. Diese reichten von drastischem Personalabbau Anfang und Mitte der 90er Jahre bis hin zu der Drohung, den Standort ganz zu schließen. Sie gipfelten in dem Versuch, den Betriebsratsvorsitzenden mit einer horrenden Summe abzufinden: "Dann gab es ja das Gespräch mit der Bezirksleitung. Die Bezirksleitung hat sich dann mit mir und meinen Kollegen in Verbindung gesetzt und dann wurde mir das mitgeteilt, was der Geschäftsführer gern so haben möchte, und ich sollte dann überlegen, ob ich das dann entsprechend mache oder nicht mache. Natürlich haben wir uns im Betriebsausschuss [dabei handelt es sich um einen Ausschuss des Betriebsrats; M.A.] sehr intensiv darüber unterhalten. Es war eine sehr schwierige Zeit, muss man sagen.... So und dann ging es ja darum, Geld spielt überhaupt keine Rolle. Geld hat überhaupt keine Rolle gespielt, das musst du dir vorstellen. Ich war damals 41. Sie waren ja soweit bereit, mich bis⁶⁰ abzusichern, meinen Lohn bis ratswahl 2002 an. Das Gremium bzw. seine Akteure wurden mit überwältigender Mehrheit wie- dergewählt. Gleichwohl wurde das Angebot der Geschäftsleitung, ein betriebliches Bündnis zur Standorterhaltung abzuschließen, als Chance gesehen und wahrgenommen (vgl. broos, Z. 416). Mit dem Bündnis seien, bei allen unterschiedlichen Einschätzungen, die Weichen für ein neues, gemeinsames (konflikt) partnerschaftliches Handeln und für neue Projekte gestellt worden. Zu einem solchen neuen Projekt gehört auch die Fertigung des neu entwickelten Lenksystems am Standort. Dieses wurde gegen die Konkurrenz aus Polen und Ungarn in den Betrieb C geholt. Dafür wurden in einer Betriebsvereinbarung Zugeständnisse gemacht, etwa in Bezug auf eine stärkere Flexibilisierung der Arbeitszeit (auf der Basis der 35h-Woche). Gleichzeitig wurden wichtige Erfolge erzielt. Dazu gehört eine Beschäftigungssicherung bis zum Jahr 2009 sowie die vertragliche Festlegung eines Investitions- und Personalplans. Darüber hinaus wurde der Ausund Weiterbildung ein wichtiger Stellenwert zugemessen. Es wurde festgelegt, dass jeweils 10 Auszubildende/Jahr eingestellt werden, die im Anschluss an die Ausbildung unbefristet übernommen werden. Außerdem verständigte man sich auf eine Qualifizierungsoffensive. Bildungsverständnis und Bildungsplanungsansatz Beim Betriebsrat herrscht durchaus ein differenziertes betriebspolitisches Qualifizierungsverständnis vor. Die Bedeutung einer qualifizierten Aus- und Weiterbildung wird nicht nur verbal proklamiert, sondern führt auch zu entsprechend praktischen Konsequenzen. Neben der verbindlichen Festschreibung der Ausbildungsquote

● 0% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

solchen verkürzten Gruppenarbeitsansatzes für alle Beteiligten sein kann. Betrieb A ist Teil eines Konzerns mit mehreren Betrieben, die in unterschiedlichen Produktbereichen tätig sind. Im vorliegenden Fall handelt es sich um einen

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 15

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
131

Textstelle (Prüfdokument) S. 131

gehört dazu beispielsweise die Initiierung einer umfassenden Fortbildungsmaßnahme für An- und Ungelernte. Im Blickpunkt hat der Betriebsrat nicht nur die Anpassungsqualifizierung, sondern eine ganzheitliche berufliche Handlungskompetenz. Eine solche umfassende Qualifikation sei unter den heutigen Produktionsbedingungen angezeigt und erhöhe darüber hinaus die Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität ("Wir haben bei den Personalabbaumaßnahmen der vergangenen Jahre doch gesehen, wie schwer es Beschäftigte ohne formellen Berufsabschluss haben, eine neue Arbeit zu bekommen"). Gemeinsam mit dem Arbeitsamt wurde im Jahr 2002 mit an- und ungelerten Beschäftigten

60 zu zahlen und dann sollte ich gehen. Dafür würden sie anbieten, der Bezirksleitung, dass der

Textstelle (Originalquellen)

kunststoffverarbeitenden Betrieb im Bereich der Labortechnik mit drei Geschäftsbereichen (Bereich 1: Tubes, Platten, Röhrchen, Schalen, Mikrotestplatten; Bereich 2: Spezielle Platten, Röhrchen und Streifen für den medizinischen Bereich;

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

132



0% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit



ProfNet

Institut für Internet-Marketing

Textstelle (Prüfdokument) S. 136

eigenen Arbeitskraft angeführt. "Ich habe viel geopfert, aber unter dem Strich hat es sich für mich persönlich gelohnt." Auf Nachfragen fällt es nicht schwer, auch die Vorteile einer erweiterten Qualifikation für den Betrieb zu benennen: **Ein höheres Maß an Flexibilität** auf Grund vorgehaltener Qualifikationen, auf die bei Bedarf zurückgegriffen werden kann und ein größeres Problemverständnis ("Wenn der Vorarbeiter heute etwas über den Betawinkel erzählt, dann weiß ich gleich, was er damit meint"). Kritisch wird

Textstelle (Originalquellen)

schöpferischer Momente und damit der Schaffung zyklisch und hierarchisch vollständiger Tätigkeiten (vgl. hierzu meine näheren Ausführungen in Kapitel 3.3). Durch die unmittelbare Kompetenz vor Ort ist **ein höheres Maß an Flexibilität** gewährleistet, als dies unter den Bedingungen zentralistischer Werkstattsteuerung aufgrund des höheren Koordinierungsbedarfs der Einzelarbeitsplätze möglich ist. Fertigungsinseln erlauben damit eine höhere Reaktionsgeschwindigkeit bei geringerem Änderungsbedarf.

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 70

● **2%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

133

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 138

das sich Aneinanderaufreiben, wie es im vorliegenden Fall beschrieben wurde, auszu- schließen. Mit dem betrieblichen Bündnis wurde eine Handlungs- und Interaktionsstrategie gewählt, die das Verhältnis zwischen Betriebsrat und Geschäftsleitung auf eine neue, konfliktpartnerschaftliche Basis stellte. Die betriebliche Weiterbildung hat sich dabei als ein betriebspolitisches Handlungsfeld erwiesen, bei dem sich das Spannungsverhältnis unterschiedlicher und gemeinsamer Interessen in diesem Sinne ausbalancieren lässt, freilich ohne dass sich die Machtasymmetrie damit aufheben ließe. Als intervenierende Bedingungen kommen nicht nur

Textstelle (Originalquellen)

und globale Probleme gilt es auch lernend zu beantworten, weshalb sich Erwachsenenbildung nicht auf die nüchterne Sachlichkeit eines beruflichen Qualifikationslernens beschränken kann (vgl. ARNORLD 1996b). Auch die betriebliche Weiterbildung hat sich insbesondere angesichts der krisenhaften Bedrohungspotentiale der gemeinsamen Verantwortung für die gesellschaftliche Zukunft zu stellen. Arnold (1996b, S. 240) weist darauf hin, daß es mit der bildungstheoretischen Orientierung nicht

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2006

● 2% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

134

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 148

unter arbeitspolitisch demokratischen Aspekten als auch unter dem Gesichtspunkt der Qualität von Veränderungsprozessen sinnvoll ist. Die empirischen Befunde aus den Betriebsfallstudien bestätigen dies ausdrücklich. Beteiligung im Sinne von Konzeptpartizipation setzt zum einen ein Führungsverhalten voraus, **das nicht alleine das für wahr und richtig erklärt, was das Management kraft seiner Deutungsmacht als solches erklärt.** Vielmehr kommen im Rahmen eines Dialoges auch **die Deutungen und Interpretationen der Beschäftigten zur Geltung.** Dies verweist insgesamt auf eine entsprechende Unternehmenskultur als lebendigen **Sinn- und Deutungshorizont betrieblicher Kooperation (vgl. Arnold 1996b).** Damit verbunden ist eine erweiterte Sicht über die Funktions- und Gegenstandsbestimmung der betrieblichen Weiterbildung. Ihr Beitrag an der Entwicklung der Unternehmenskultur besteht nach Arnold (1996b, S. 86) **in systematischen Angeboten zur Moderation der betrieblichen Selbstorganisation. Gerade das In-Gang-Setzen von Konstruktionsprozessen** kann sich als eine zentrale Aufgabe betrieblicher Weiterbildung erweisen, indem sie

Textstelle (Originalquellen)

diese Reflexionsstufe eine Erweiterung des Problembewußtseins und eine Weitung neuer, inhaltlicher Interessen." (Siebert zit in ARNOLD 1996b, S. 138 f.) Ein solcher dreidimensionaler Ansatz macht ein verändertes Führungsverhalten notwendig, **das nicht alleine das für wahr und richtig erklärt, was das Management Kraft seiner Deutungsmacht als solches erklärt,** sondern in dem auch dialogisch **die Deutungen und Interpretationen der Beschäftigten zur Geltung** kommen. Es verweist insgesamt auf eine entsprechende Unternehmenskultur als lebendigem Sinn- und Deutungshorizont betrieblicher Kooperation (vgl. ARNOLD 1996c). Der Beitrag der Weiterbildung an der Entwicklung der

solches erklärt, sondern in dem auch dialogisch die Deutungen und Interpretationen der Beschäftigten zur Geltung kommen. Es verweist insgesamt auf eine entsprechende Unternehmenskultur als lebendigem **Sinn- und Deutungshorizont betrieblicher Kooperation (vgl. ARNOLD 1996c).** Der Beitrag der Weiterbildung an der Entwicklung der Unternehmenskultur bestehe in systematischen Angeboten zur Moderation der betrieblichen Selbstorganisation. Gerade das in Gang setzen von Konstruktionsprozessen

verweist insgesamt auf eine entsprechende Unternehmenskultur als lebendigem Sinn- und Deutungshorizont betrieblicher Kooperation (vgl. ARNOLD 1996c). Der Beitrag der Weiterbildung an der Entwicklung der Unternehmenskultur bestehe **in systematischen Angeboten zur Moderation der betrieblichen Selbstorganisation. Gerade das in Gang setzen von Konstruktionsprozessen** erweist sich als eine zentrale Aufgabe betrieblicher Weiterbildung (vgl. EBENDA, S. 86). "Betriebliche Weiterbildung übernimmt eine neue Funktion als Instanz zur Mitgestaltung und Verbesserung der Deutungs- und

zur Moderation der betrieblichen Selbstorganisation. Gerade das in Gang setzen von Konstruktionsprozessen erweist sich als eine zentrale Aufgabe

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2020

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

135

● 12% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Prüfdokument) S. 148

eine neue Funktion als Instanz zur Mitgestaltung und Verbesserung der Deutungs- und Handlungsfähigkeit betrieblicher Systeme übernimmt. Eine Möglichkeit zur Konstruktion von Bedeutungskonstellationen kann das gemeinsame Entwerfen von Szenarien darstellen, wie es Gegenstand der sehr intensiven Projektarbeit in Berationalen trieb A war. Szenarien sind Entwürfe einer erstrebenswerten Zukunft, die das alltägliche, ope-

Textstelle (Originalquellen)

betrieblicher Weiterbildung (vgl. EBENDA, S. 86). "Betriebliche Weiterbildung übernimmt eine neue Funktion als Instanz zur Mitgestaltung und Verbesserung der Deutungs- und Handlungsfähigkeit betrieblicher Systeme. Deren Selbstorganisationspotentiale können allerdings nur gefördert werden durch die Selbstorganisation der in diesem System lebenden, arbeitenden und lernenden Menschen. Die Fortschrittsfähigkeit von Betrieben ist somit

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2020

● 8% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

136

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 167

der Personalverantwortlichen in die Geschäftsleitung kann nicht reduziert werden auf einen formalen Akt und ist nicht in erster Linie eine Status- und Prestigefrage geschuldet, sondern ganz wesentlich verbunden mit der Einflussnahme auf Strategieentwicklungen und -Umsetzungen. "Zwar sind in den befragten deutschen Unternehmen der Cranfield-Studie 58 Prozent der Personalverantwortlichen von Anfang an und 19 Prozent während der Planungsphase beratend in die Entwicklung von Unternehmensstrategien eingebunden, doch geben immerhin 16 Prozent an, gar nicht in diesem Prozess inkludiert zu sein (Weber/ Kabst 2000, S. 10). Im internationalen Vergleich schneiden sie damit am schlechtesten ab. Ähnlich düster steht es um die Evaluation der Personalarbeit. Hier rangieren sie an drittletzter Stelle (ebd., S. 33). Weber und Kabst (2002, S. 43) kommen deshalb zu dem Schluss, dass die Situation des Personalmanagements in deutschen Unternehmen "besorgniserregend" ist. Es häuften sich die Indizien, dass das Personalmanagement in seinem großen Anteil der Unternehmen vor einem wenig professionellen Hintergrund betrieben wird, dass es zwar in praktisch allen Unternehmen institutionell verankert ist, aber offensichtlich nicht als zentraler und wichtiger Bereich angesehen wird." (ebd., S. 103f.) Nach wie vor ist es so, dass die Personalarbeit häufig nur eine administrative oder allenfalls eine operative Bedeutung hat, sie in wichtige geschäftspolitische Entscheidungen nicht eingebunden ist und sie nur ein geringes Machtpotenzial zur



0% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

Studie zur Gruppenarbeit im westdeutschen Maschinenbau von 1993 filtert Sauerwein unter Zugrundelegung des Acht-Stufen- Rasters gerade einmal 1,1 % heraus, die diese höchste Stufe erreichen: Sauerwein kommt deshalb zu dem Schluß, "daß die Realisierung qualifizierter Gruppenarbeit vor dem Hintergrund der gegebenen Produktionsstrukturen im Maschinenbau, weder für das Management zu Produktionsgewinnen, noch für die Beschäftigten zu einer Humanisierung der

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 76

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

137

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 167

aller Regel von außen; die Personalentwicklung folgt der Technik- und Organisationsentwicklung und nicht umgekehrt. In diesem Sinne merkt Althaus (1989, S. 268) an, dass das Personalwesen über die operative, kurzfristig denkende, reagierende, eher personalverwaltende Haltung nicht hinausgekommen sei. "Strategische Personalarbeit als integrativer Teil der Unternehmenspolitik bzw. -Strategie findet selten statt, wenn diese auch allenthalben als immer bedeutender und wichtiger für den Gesamterfolg des Unternehmens herausgestrichen wird." (Althaus 1989, S. 268) Die begrenzten Handlungsspielräume und Reaktivität findet im so genannten Dienstleistungsparadigma der Personal- gegenüber den anderen Unternehmensbereichen ihren Ausdruck. Mit der Dienstleisterrolle des Personalwesens wird sein Einfluss auf strategisch bedeutsame Unternehmensentscheidungen eher zurückgestuft. "Diese Position vertritt z.B. Gentz, wenn er feststellt: <Was das Unternehmen produziert oder an Dienstleistungen anbietet, in welcher Tiefe, mit welchem Anspruch und auf welchen Märkten, ist nicht von der Personalpolitik zu bestimmen, sondern es sind im Prinzip vorgegebene Größen, nach denen sich das Personalwesen zu richten hat> (Gentz 1996, S. 6). Der Auftrag des Personalwesens lautet demnach: Dienstleistungen im Rahmen vorgegebener Zielorientierungen zu erbringen. Es solle sich zwar durchaus an der Strategiediskussion beteiligen und z.B. < darauf aufmerksam machen, welche Ziele u.U. wegen kultureller Unterschiede nicht oder nur schwer erreichbar erscheinen und welche Maßnahmen vom Unternehmen zu ergreifen wären, um ein verabschiedetes strategisches Ziel verwirklichen zu können.) (Gentz 1996, S. 6). Die Botschaft ist jedoch klar: Hier im Ring sind die "wertschöpfenden" Bereiche, gegenüber denen das Personalwesen eine dienende Funktion hat und denen es sich unterordnen muss. Zum Zuge kommen soll es erst, wenn die strategisch wichtigen Entscheidungen gefallen sind. Seine Rolle ist die des <Anpassers>, der seinen Beitrag zu leisten hat, die vorgegebenen Ziele zu erreichen. In ähnlicher Weise argumentieren andere Autoren, die mit der Zuweisung einer Dienstleisterrolle an das Personalwesen einen Bedeutungs- und Machtverlust einhergehen sehen (Freimuth 1995, S. 168; Bungard 1997, S. 78)." (Bahnmüller/Fisecker o.J., S. 6) Der Entwicklungspfad, den die Personalarbeit nimmt, ist nicht schicksalhaft vorgezeichnet. Es wäre zu untersuchen, wie in Abgrenzung zum Dienstleistungs- und Ökonomisierungspfad ein Alternativmodell von Personalarbeit beschrieben und realisiert werden kann, das einen adäquaten

● 0% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

Textstelle (Originalquellen)

Personalarbeit als integrativen Teil der Unternehmenspolitik bzw. -Strategie nur Bedeutungssteigerung von Personal und Personalwesen Zweifel an der Leistungsfähigkeit des Personalwesens 3.9 selten zu leisten - obwohl diese als immer bedeutender und wichtiger für den Gesamterfolg des Unternehmens herausgestellt wird. Bedauert wird, dass die Erklärungen und Leitlinien der Unternehmensleitungen zur Umsetzung eines kooperativen Führungsstils stagnieren und Personalpolitik und Personalentwicklung in wirtschaftlich schwierigen Zeiten

- 45 Deutsches calendarium aus dem XIV J..., 1848, S. 139

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

138

Textstelle (Prüfdokument) S. 168

eine mechanische Übertragung handelt. Bauer/Deitmer/Fischer (2003, S. 197) weisen in einer von ihnen durchgeführten Untersuchungen im Rahmen von BLK-Modellversuchen darauf hin, dass allein die Bereitstellung transferrelevanter Informationen noch nicht die breitenwirksame Umsetzung von Innovationen bewirke. "Die **Informierung über Innovationsprozesse und ihrer Ergebnisse ist eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung dafür, dass Innovationen nachhaltig wirken und andernorts aufgegriffen werden.**" (Bauer/Deitmer/Fischer 2003, S. 197) Der Transfer meiner Ergebnisse einer beteiligungsorientierten Bildungsplanung ist nicht einfach. Er bedingt organisationale Lernprozesse. Die Frage ist, wie Einfluss auf die innerbetrieblichen Entscheidungs-, Einführungs- und Umsetzungsprozesse gewonnen werden kann. Dies ist ein

Textstelle (Originalquellen)

dies muß vor der Analyse der aus ökonomischer Sicht in der Regel interessierenden Gleichgewichtsbeziehung festgestellt werden. Allerdings ist ein identischer Integrationsgrad von zwei Variablen lediglich **eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung dafür, daß** tatsächlich eine Kointegrationsbeziehung zwischen diesen Variablen besteht. Mit dem Konzept der Kointegration kann unter anderem erklärt werden, weshalb Parameterschätzungen aus Modellen in Niveauforn gegenüber solchen

- 46 Kieler Studien, 1993, S. 81

● 0% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

139

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 180

mtn**at,K Selbstanalyse Nachfolgend können Sie Ihr persönliches Situationsdiagramm erstellen. Dazu finden Sie in den 10 Kapiteln jeweils eine Reihe von Aussagen zu Ihrer Arbeits- und Berufssituation. Beurteilen Sie, ob Sie persönlich dieser Aussage ganz genau **zustimmen, eher zustimmen, eher nicht zustimmen oder überhaupt nicht zustimmen**. Denken Sie daran, dass es kein "richtig" oder "falsch" gibt. Vielmehr kommt es alleine auf ihre Einschätzung an. Es geht für Sie darum, ein Bild über die Berufs- und Arbeitswelt zu erhalten, wie Sie sie

Textstelle (Originalquellen)

aussieht und wie es sein sollte. Bitte gehen Sie die Aussagen der Reihe nach durch und sagen Sie mir, **ob Sie** der jeweiligen Auffassung voll **zustimmen, eher zustimmen, eher nicht zustimmen oder überhaupt nicht zustimmen**. Dargestellt ist der Anteil derjenigen, die dem jeweiligen Statement voll zustimmen oder eher zustimmen. b In Prozentpunkten. Quellen: ALLBUS 1994, 2000; Berechnungen des IWH. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass

- 47 Reform des Arbeitsmarktes Hartz-Vor..., 2002, S. 343

● **3%** Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

140

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 17

"- Bei Betrieben und Beschäftigten das Bewusstsein zu stärken, dass ständige berufliche Qualifizierung notwendig ist, in dem Bemühen, Qualifikationspotenziale der Beschäftigten zu nutzen. Weiterbildungsmaßnahmen für un- und angelernte Beschäftigte, ältere Beschäftigte und Beschäftigte nach Arbeitsunterbrechungszeiten (z.B. Kindererziehung) zu entwickeln. Den Wandel der Qualifikationsanforderungen durch den Strukturwandel in der Metall- und Elektroindustrie zu beobachten und rechtzeitig

Textstelle (Originalquellen)

zur Förderung der beruflichen Weiterbildung Die Tarifvertragsparteien schaffen eine gemeinsame Agentur zur Förderung der beruflichen Weiterbildung. Aufgabe dieser Agentur zur Förderung der betrieblichen Weiterbildung ist: - Bei Betrieben und Beschäftigten das Bewusstsein zu stärken, dass ständige berufliche Qualifizierung notwendig ist, in dem Bemühen, Qualifikationspotenziale der Beschäftigten zu nutzen. - Weiterbildungsmaßnahmen für un- und angelernte Beschäftigte, ältere Beschäftigte und Beschäftigten nach Arbeitsunterbrechungszeiten (z.B. Kindererziehung) zu entwickeln. - Den Wandel der Qualifikationsanforderungen durch

Durchführung und Methoden von Qualifizierungsmaßnahmen" zu beraten, Maßnahmen vorzuschlagen, "die die Beschäftigungschancen der Beschäftigten nachhaltig fördern und Qualifikationsengpässen gegensteuern", bei Konfliktsituationen (§ 4) "zur Entscheidung beizutragen", spezifische Weiterbildungsmaßnahmen für "un- und angelernte Beschäftigte, ältere Beschäftigte und Beschäftigte nach Arbeitsunterbrechungszeiten (z.B. Kindererziehung) zu entwickeln" sowie "Qualitätsstandards für betriebliche Weiterbildung zu entwickeln" (§ 6 "TVQ BW"). Inwieweit diese "Agentur Q" zu einer besseren Umsetzung der tarifvertraglichen Regelungen zur Kompetenzentwicklung auf betrieblicher Ebene beiträgt,

notwendig ist, in dem Bemühen, Qualifikationspotenziale der Beschäftigten zu nutzen. - Weiterbildungsmaßnahmen für un- und angelernte Beschäftigte, ältere Beschäftigte und Beschäftigten nach Arbeitsunterbrechungszeiten (z.B. Kindererziehung) zu entwickeln. - Den Wandel der Qualifikationsanforderungen durch den Strukturwandel in der Metall- und Elektroindustrie zu beobachten und rechtzeitig Maßnahmen vorzuschlagen, die die Beschäftigungschancen der Beschäftigten nachhaltig fördern und Qualifikationsengpässen gegensteuern. - Information und Transparenz bei den außerbetrieblichen beruflichen Qualifizierungsangeboten zu verbessern. -

Förderung der beruflichen Weiterbildung" vereinbart haben. Zu deren wesentlichen Aufgaben soll es u.a. gehören, Unternehmen und Betriebsräte

- 10 Bahnmüller, Reinhard/Fischbach, Ste..., 2003, S. 135
- 4 Baethge, Martin/u.a.: Anforderungen..., 2003, S. 48
- 10 Bahnmüller, Reinhard/Fischbach, Ste..., 2003, S. 135

● 1% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
141

Textstelle (Prüfdokument) S. 17

Maßnahmen vorzuschlagen, die die Beschäftigungschancen der Beschäftigten nachhaltig fördern und Qualifikationsengpässen gegensteuern. Information und Transparenz bei den außerbetrieblichen beruflichen Qualifizierungsangeboten zu verbessern. bekannt zu machen und, soweit sie fehlen, zu entwickeln. Unternehmen und Betriebsräte über das Angebot, Durchführung und Methoden von Qualifizierungsmaßnahmen, zu beraten. Dies gilt im Besonderen für eine Beratung kleiner und mittlerer Unternehmen. Hierzu gehört Qualitätsstandards für betriebliche Weiterbildung zu entwickeln, die Qualität von Weiterbildungseinrichtungen und Maßnahmen zu begutachten und ggf. zertifizieren." (Tarifvertrag zur Qualifizierung, § 6)

Textstelle (Originalquellen)

über "Angebot, Durchführung und Methoden von Qualifizierungsmaßnahmen" zu beraten, Maßnahmen vorzuschlagen, "die die Beschäftigungschancen der Beschäftigten nachhaltig fördern und Qualifikationsengpässen gegensteuern", bei Konfliktsituationen (§ 4) "zur Entscheidung beizutragen", spezifische Weiterbildungsmaßnahmen für "un- und angelernte Beschäftigte, ältere Beschäftigte und Beschäftigte nach Arbeitsunterbrechungszeiten (z.B. Kindererziehung) zu entwickeln" sowie "Qualitätsstandards für betriebliche angelernte sowie ältere Beschäftigte und für Beschäftigte nach Arbeitsunterbrechungszeiten zu entwickeln, die Information und Transparenz bei den außerbetrieblichen Qualifizierungsangeboten zu verbessern, Modelle für betriebliche Weiterbildung bekannt zu machen und, soweit sie fehlen, zu entwickeln, bei betrieblichen Konfliktfällen zu entscheiden, Qualitätsstandards für betriebliche Weiterbildung zu entwickeln, Weiterbildungsträger und -maßnahmen zu begutachten und ggf. zu zertifizieren. Wichtigster Beweggrund für die Gründung

Beratung kleiner und mittlerer Unternehmen. Hierzu gehört auch die Beratung bei der Inanspruchnahme von Mitteln der aktiven Arbeitsmarktpolitik. 136 - In den Fällen des § 4.4 zur Entscheidung beizutragen. - Qualitätsstandards für betriebliche Weiterbildung zu entwickeln, die Qualität von Weiterbildungseinrichtungen und Maßnahmen zu begutachten und ggf. zertifizieren. Die Tarifpartner werden regelmäßig überprüfen, ob und welche Erfolge bei der betrieblichen Qualifizierung - auch durch die Agentur zur

- 4 Baethge, Martin/u.a.: Anforderungen..., 2003, S. 48
- 48 Tarifpolitik und Weiterbildung-neue..., 2002, S. 41
- 10 Bahnmüller, Reinhard/Fischbach, Ste..., 2003, S. 136

● 3% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

142

Textstelle (Prüfdokument) S. 46

- "dasjenige Wissen, das im Arbeitsprozess unmittelbar benötigt wird (im Unterschied z.B. zu einem fachsystematisch strukturierten Wissen) Fischei 2002, S. 61).

Textstelle (Originalquellen)

Kruse in die berufspädagogische Diskussion eingeführt wurde (RAUNER 1999, S. 30). Zum Begriff "Arbeitsprozesswissen" Martin FISCHER schlägt eine vorläufige Definition für facharbeiterspezifisches Arbeitsprozesswissen vor. Arbeitsprozesswissen gilt danach - "als dasjenige Wissen, das im Arbeitsprozess unmittelbar benötigt wird (im Unterschied z. B. zum fachsystematischen strukturierten Wissen) "; - "wird meist im Arbeitsprozess selbst erworben, z. B. durch Erfahrungslernen, schließt aber die Verwendung fachtheoretischer Kenntnisse nicht aus"; - "umfasst einen vollständigen Arbeitsprozess im

- 49 Berufsschule und Arbeitsprozesse, 2001, S. 64

● 0% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

143

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 67

interessiert gesehen, sondern ihm wurden "soziale Bedürfnisse" als wesentliche Triebkraft seines Handelns zugeschrieben. Anstatt aber die Arbeitstätigkeit selbst in den Blick zu nehmen, ging es der Human-Relation-Bewegung^{3 67 5} 21 Frese (1979, S. 66) berichtet von Untersuchungen, die belegen, dass Personen besonders dann depressiv sind,

3 Der Mensch wurde nicht mehr als ausschließlich individuell, materiell orientiert und instrumenten an der Arbeit

5 21 Frese (1979, S. 66) berichtet von Untersuchungen, die belegen, dass Personen besonders dann depressiv sind,

Textstelle (Originalquellen)

Lichte von "Human Relations" erschien der Mensch nun nicht mehr als ausschließlich individuell und überwiegend materiell orientiert und nicht nur instrumentell an der Arbeit interessiert, sondern ihm wurden "soziale Bedürfnisse" als wesentliche Triebkraft seines Handelns zugeschrieben. Der Mensch als zuwendungsbedürftiges Wesen erfordert daher ein grundlegend neues Verständnis des Führungsverhaltens: Statt Drohung, Strafe und materiellen Anreizen sollte soziale Zuwendung den einzelnen dazu

Galperin (1980) spricht dann vom "Subjekt seiner Handlungen", wenn der Organismus seine²⁶ äußeren Reaktionen, seine Auswirkungen auf das äußere Milieu aufgrund des Abbilds dieses²⁶ Milieus reguliert.²⁷ 27 Frese (1979, S. 66) berichtet von Untersuchungen, die belegen, daß Personen besonders dann²⁷ depressiv sind, wenn sie hohem Streß ausgesetzt sind und gleichzeitig über geringen Einfluß²⁷ verfügen.²⁸ 28 Hacker unterscheidet objektive und subjektive Freiheitsgrade. Dabei können objektive Freiheitsgrade nicht immer subjektiv

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 60
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 22

● 6% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

144

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 88

als Adaption an vorgegebene Ziele und Normen, Veränderungslernen bzw. double-loop-learning als Hinterfragen¹ von unternehmerischen Zielen und deren Restrukturierung in einem neuen Bezugsrahmen und schließlich Prozesslernen als die Einsicht über den Ablauf der Lernprozesse, in denen Lernen zu lernen sozialer Bezugspunkt

¹ Es lassen sich drei Arten organisationalen Lernens unterscheiden: Anpassungslernen bzw. single-loop-learning,

Textstelle (Originalquellen)

Sinne eines Subjekt-wissenschaftlichen Ansatzes keine Subjekthaftigkeit zuerkannt werden. Im Konzept von Probst/Büchel (1994) werden drei Arten organisationalen Lernens unterschieden: Anpassungslernen bzw. single-loop-learning, als Adaption an vorgegebene Ziele und Normen, Veränderungslernen bzw. doublelooplearning als Hinterfragen von organisationalen Normen und Werten und deren Restrukturierung in einen neuen Bezugsrahmen und schließlich Prozeßlernen, als die Einsicht über den Ablauf der Lernprozesse, in denen Lernen zu lernen sozialer Bezugspunkt wird. Die ersten Ansätze der Organisationslernkonzepte von Argyris/Schön (vgl. GEIßLER 1995) bezogen sich ausschließlich auf die beiden zuerst genannten Bereiche und blieben damit auf einen

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2015

● 8% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

145

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 101

Veränderungen nicht mehr von Menschen, sondern von übermenschlichen Organisationen geprägt werden und

Textstelle (Originalquellen)

das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile" wird die Organisation zum Subjekt hypostasiert. So wendet sich Büchter (1997, S. 219ff.) gegen ein organisationales Lernkonzept, bei dem **Veränderungen nicht mehr von Menschen, sondern von übermenschlichen Organisationen geprägt werden und** ein personifiziertes Ganzes zum eigentlichen Adressat betrieblicher Weiterbildung wird. Es gehe, so Büchter, nicht um die Überlebensfähigkeit der Einzelnen, sondern um die der Organisation, der

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2014

● 3% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

146

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Textstelle (Prüfdokument) S. 101

gegenwärtigen Chancen diffamiert: "Heute gebe es weder Opfer noch Täter, weder Unterdrückte noch Herrscher, sondern sich selbst organisierende Menschen beziehungsweise Organisationen und helfende, kooperative Führungskräfte. Forderungen wie Chancengleichheit, mehr Aktivität seitens der Interessenvertretung lösen sich in Büchter 1997, S. 225) Eine solche harmonisierende Metaphorik gehört damit zu den Symbolen einer postmodernen und neoliberalen Strategie, von der ich mich deutlich abgrenzen möchte.² 101³ 3 Nach Held (1987) lässt sich Intersubjektivität nur auf der Grundlage eines solchen gegenseitigen Lerninteresses

Textstelle (Originalquellen)

und) ausländischen Konkurrenz. Ideologie- und gesellschaftskritische Positionen werden von den Propagandisten eines solchen neoliberalen Politikansatzes als Hemmschuh für die endgültige Ausnutzung der gegenwärtigen Chancen diffamiert: "Heute gebe es weder Opfer noch Täter, weder Unterdrückte noch Herrscher, sondern sich selbst organisierende Menschen beziehungsweise Organisationen und helfende, kooperative Führungskräfte. Forderungen wie Chancengleichheit, mehr Aktivität seitens der Interessenvertretung lösen sich in Selbstorganisation auf, verflüssigen überhaupt sein? Immerhin sind wir uns in zahlreichen betriebs- und tarifpolitischen Konflikten begegnet (die Frage der Gestaltung der Arbeitsorganisation führt möglicherweise selbst zu einem). Da sich Intersubjektivität nur auf der Grundlage eines gegenseitigen Lerninteresses herstellen läßt (vgl. Held 1987) war es mir wichtig, auf den Zweck der Gespräche hinzuweisen und den Gebrauchswert meines empirischen Handelns für die Firma

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 2014
- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999, S. 10

● 2% Einzelplagiatswahrscheinlichkeit

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

147

Quellenverzeichnis

- 1 Allespach, Martin: Kooperatives Lernen im Betrieb, 1999
- 2 Faulstich, Peter/Wiesner, Gisela/Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung, 2001
http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/wissen_lernen_didaktik.pdf
- 3 Peter Faulstich/Christine Zeuner: Erwachsenenbildung und soziales Engagemen, 2001
<http://www.die-bonn.de/doks/faulstich0102.pdf>
- 4 Baethge, Martin/u.a.: Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung, 2003
http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_076.pdf
- 5 Siebert, Horst (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung (Auszug), 1979
- 6 Goltz, Marianne: Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten Strukturen und kulturellem Wandel, 1999
<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/116912/1/3-87988-428-5.pdf>
- 7 Machbarkeitsstudie Weiterbildungstrendbericht, 2001
https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/dietsche01_01.pdf
- 8 Bleicher, Knut: Das Konzept Integriertes Management, 5. Aufl., 1999
- 9 Kommunikationsraum Internet, 2003
<http://www.die-bonn.de/doks/report0301.pdf>
- 10 Bahnmüller, Reinhard/Fischbach, Stefanie: Qualifizierung und Weiterbildung in Baden-Württemberg, 2003
<http://www.fatk.uni-tuebingen.de/files/quali-tv-zwischenbericht.pdf>
- 11 Hodek, Sabine: Systemtheoretische Perspektiven in der Sozialen Arbeit -, 2000
<http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/systemtheorie4.pdf>
- 12 Gesellschaftstheorie, Alltagstheorie und Subjektkonstitution, 1995
http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/1366/1/Kritische_Bildungstheorie.pdf
- 13 Ekkehard Nuisl, Christiane Schiersmann, 2001
https://www.researchgate.net/profile/Gerald_Straka/publication/37927094_Selbstgesteuertes_Lernen_in_der_b
- 14 Heberhold, Mechthild: KulturKonstruktionen, 2002
<https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/files/17/herberges.pdf>
- 15 Grundzüge betrieblicher Bildungsarbeit in Lernenden Organisationen, 2000
http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/diss/2003/tu-berlin/diss/2000/tremper_udo.pdf
- 16 Goldmann, Ulrike: Der Zusammenhang von Entwicklung und Erziehung aus systemtheoretischer Sicht, 2002
<https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/16/Dissertation.pdf>
- 17 Gesellschaftliche Modernisierung als Bedingung und Aufgabe f r die Erwachsenenbildung, 1997
<https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/OLZJMR7SRIIGNBYV5C3UM6ZHB5M56HSQ/full/1.pdf>

PlagiatService
Prüfbericht
844188
31.10.2018
148

Quellenverzeichnis

- 18 Kieser, Alfred (Hrsg.): Organisationstheorien, 2. Aufl., 1995
- 19 Hubbertz, Klaus-Peter: GEMEINWESENORIENTIERTE SOZIALARBEIT IN WOHNGBIETEN, 1982
- 20 Horizonte von Bildung und Allgemeinbildung - Deutsche Digitale, 2000
<https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/CIH4C5HPCA3WGSC7Q3OXIM2445CDSPMG/full/1.pdf>
- 21 Editorial zur Reihe Wie kommt Wissen-schaft zu Wissen , 2001
<http://de.scribd.com/doc/27686229/Bd-1-Wie-kommt-Wissenschaft-zu-Wissen-4-Bde>
- 22 Hägele, Thomas: Modernisierung handwerklicher Facharbeit am Beispiel des Elektroinstallateurs , 2002
<http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2002/787/pdf/dissertation.pdf>
- 23 Wissen schafft Zukunft - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 2003
<http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band03.pdf>
- 24 Intuition als Beratungskompetenz in Organisationen - Fachsymposium, 2002
<http://www.fachsymposium-empowerment.de/Verschiedenes/VI.608-haensel-promotion.pdf>
- 25 Mikrotechnologie/ Mikrotechnologin Halbleitertechnik, 2003
http://mikrotechnologien.de/uploads/media/Ausbildungsrahmenplan_Mikrotechnologie.pdf
- 26 Förderung der Selbststeuerung, 1999
https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/dietrich99_01.pdf
- 27 Itere Arbeitnehmer ein Personalpolitisches Problem, 2001
https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/23624/ssoar-2002-kistler_et_al-demographischer_str
- 28 Differentielle Effekte von Unterrichtskonzeptionsformen in der Grundausbildung von Elektroinstallateuren-Konzeption und erste Ergebnisse eines For- , 2000
<http://www.biat.uni-flensburg.de/datenbank/Materialien/petersen-luebben-berufswandel-reformbedarf-elektro>
- 29 Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der beruflichen Bildung, 2002
https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3839/pdf/ZfPaed_3_2002_Deinbostel_Bilanz_und_Perspektiven_der_Lernort
- 30 Konstruktivistische Ansätze in der Psychologie, 2000
<http://epub.ub.uni-muenchen.de/231/1/231.pdf>
- 31 Methodologie und Empirie zum Situierten Lernen, 2003
http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/situierteslernen/FB_137.pdf
- 32 Lernf lle Erwachsener, 2002
<http://www.die-frankfurt.de/SELBER/materialien/Assets/Lernfaelle.pdf>
- 33 Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld betrieblicher Modernisierung: 8218 Fallarbeit 39 als Konzept zur Kompetenzentwicklung , 2003
<http://www.projekt-be-online.de/veroeffentlichungen/pdf/kompetenzentwicklung2003.pdf>

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

149

Quellenverzeichnis

- 34 class gs ctg2 von die-bonn.dedie-bonn.de Die Geschichte und das lebendige Leben experi-mentieren in einem fort, 2000
http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/nuissl00_05.pdf
- 35 Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss, 1996
[http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/ex.auszug.holzkamp%20\(1\).pdf](http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/ex.auszug.holzkamp%20(1).pdf)
- 36 Pädagogische Qualität in der betrieblichen Bildungsarbeit, 1999
http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/nuissl99_07.pdf
- 37 Erfahrungsorientiertes Probleml sen in Gruppen - TUBdok - TUHH, 1999
<https://tubdok.tub.tuhh.de/bitstream/11420/194/1/hb11.pdf>
- 38 Flexible Koordination: die Zukunft des dualen Systems aus arbeitsmarktpolitischer Sicht, 1992
<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/111954/1/206415.pdf>
- 39 Bartels, Ralf: Kompetenzentwicklung mitbestimmen, 2001
<http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/161/1/Kompet.pdf>
- 40 Jahresbericht 2003 - iai-Bochum, 2003
https://www.iai-bochum.de/fileadmin/mediadaten/Publikationen/Jahresberichte/jahresbericht_2003_2004.pdf
- 41 Nachhaltige Raumentwicklung in Österreich, 1998
http://oin.at/_publikationen/PublikationenALT/Institutseigene%20Schriftenreihe/Kanatschnig%20Weber%201998
- 42 Die zeichnerische Entwicklung des Kindes im Übergang von der Kritzelphase zur Schemaphase, 1997
<http://d-nb.info/954329074/34>
- 43 Gerhard Weissers Beitrag zur Theorie der Wirtschaftspolitik, 1998
<http://www.weisser-institut.de/Texte/KATTERLE.pdf>
- 44 Regionale Strukturen und Besch ftigungsperspektiven im Handwerk, 2003
http://www.region-stuttgart.igm.de/downloads/artikel/attachments/ARTID_9116_20060719074017.pdf
- 45 Deutsches calendarium aus dem XIV Jahrhundert, 1848
- 46 Kieler Studien, 1993
<http://www.econstor.eu/obitstream/10419/763/1/123311985.pdf>
- 47 Reform des Arbeitsmarktes Hartz-Vorschl ge reichen nicht Hubert Gabrisch/Thomas Linne Die Currency boards der baltischen Beitrittsl nder sind stabil und , 2002
<http://core.ac.uk/download/pdf/6346222.pdf>
- 48 Tarifpolitik und Weiterbildung-neue Entwicklungen und alte Fragen, 2002
http://www.fatk.uni-tuebingen.de/files/tarifpolitik_und_weiterbildung.pdf
- 49 Berufsschule und Arbeitsprozesse, 2001
<http://helmut-richter.de/didaktik/arbeit.pdf>

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

150

ProfNet

Institut für Internet-Marketing



Glossar

- **Ampel** Entsprechend der Gesamtwahrscheinlichkeit wird ein Rating der Schwere durch die Ampelfarbe berechnet: grün (bis 19 %) = wenige Indizien unterhalb der Bagatellschwelle; gelb (20 bis 49 %) - deutliche Indizien enthalten, die eine Plagiatsbegutachtung durch den Prüfer notwendig machen; rot (ab 50 %) = Plagiate liegen mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit vor, die eine Täuschungsabsicht dokumentieren. Bei publizierten Dissertationen sollte ein offizielles Verfahren zur Prüfung und/oder zum Entzug des Dokortitels eröffnet werden.
- **Anteil Fremdtex te (brutto)** Anteil aller durch die Software automatisch gefundenen Bestandteile aus anderen Texten am Prüftext (von mindestens 7 Wörtern) in Prozent und Anzahl der Wörter gemessen. Dabei wird noch keine Interpretation auf Plagiatsindizien oder korrekte Übernahmen (z.B. Zitat, Literaturquelle) vorgenommen.
- **Anzahl Fremdtext (netto)** Anteil aller durch die Software automatisch gefundenen und als Plagiatsindizien interpretierten Bestandteile aus anderen Texten am Prüftext (von mindestens 7 Wörtern) in Prozent und Anzahl der Wörter gemessen.
- **Bauernopfer** Fehlende Quellenangabe bei einer inhaltlichen oder wörtlichen Textübernahme, wobei die Originalquelle an anderer Stelle des Textes (außerhalb des Absatzes, des Satzes, des Habsatzes oder des Wortes) angegeben wird.
- **Compilation** Zusammensetzen des Textes als "Patchwork" aus verschiedenen nicht oder unzureichend zitierten Quellen.
- **Eigenplagiat** Übernahme eines eigenen Textes des Autors ohne oder mit unzureichender Kennzeichnung des Autors. Auch wenn hier nur eigene Texte und Gedanken übernommen werden, handelt es sich um eine Täuschung. Der Prüfer geht davon aus, dass es sich hier um neue Texte und Gedanken des Autors handelt.
- **Einzelplagiatswahrscheinlichkeit** Grobe Berechnung der Wahrscheinlichkeit des Vorliegens eines Plagiat es des einzelnen Treffers (oder der Treffer) auf einer Seite im Prüfbericht.
- **Gesamtplagiatswahrscheinlichkeit** Berechnung der Wahrscheinlichkeit des Vorliegens von Plagiaten durch Verknüpfung der Indizienanzahl, des Netto-Fremdtextanteils und der Schwere der

Glossar

- Ghostwritersuche
einzelnen Plagiatsindizien.
Über den statistischen Vergleich der Texte (Stilometrie) wird eine Wahrscheinlichkeit berechnet, ob die Texte von demselben Autor stammen.
- Indizien
Dieser Prüfbericht gibt nur die von der Software automatisch ermittelten Indizien auf eine bestimmte Plagiatsart wieder. Die Feststellung eines Plagiats kann nur durch den Gutachter erfolgen.
- Literaturanalyse
Die im Prüftext enthaltenen Literatureinträge im Literaturverzeichnis werden analysiert: Wird die Quelle im Text zitiert? Handelt es sich um eine wissenschaftliche Quelle? Wie alt sind die Quellen?
- Mischplagiat - eine Quelle
Der Text wird hierbei aus verschiedenen Versatzstücken einer einzigen Quelle zusammengesetzt, also gemischt.
- Mischplagiat - mehrere Quellen
Der Text wird hierbei aus verschiedenen Versatzstücken aus verschiedenen Quellen zusammengesetzt, also gemischt.
- Phrase
Die übernommenen Textstellen stellen allgemeintypische oder fachspezifische Wortkombinationen der deutschen Sprache dar, die viele Autoren üblicherweise verwenden. Solche Übernahmen gelten nicht als Plagiate.
- Plagiat
Übernahme von Leistungen wie Ideen, Daten oder Texten von anderen - ohne vollständige oder ausreichende Angabe der Originalquelle.
- Plagiatsanalyse
Gefundene gleiche Textstellen (= Treffer) werden durch die Software automatisch auf spezifische Plagiatsindizien analysiert.
- Plagiatsuche
Mit Hilfe von Suchmaschinen wird im Internet, in der Nationalbibliothek und im eigenen Dokumentenbestand nach Originalquellen mit gleichen oder ähnlichen Textstellen gesucht. Diese Quellen werden alle vollständig Wort für Wort mit dem Prüftext verglichen. Plagiatsindizien werden für Textstellen ab 7 Wörtern berechnet.

Glossar

- **Plagiatswahrscheinlichkeit**
Grobe Berechnung der Wahrscheinlichkeit des Vorliegens eines Plagiates auf der Basis der Plagiatsindizien. Die Ampel zeigt drei Ergebnisse an: grün - keine Wahrscheinlichkeit des Vorliegens eines Plagiates und somit keine weitere Überprüfung notwendig, gelb - mögliches Vorliegen eines Plagiates und somit eine weitere Überprüfung empfohlen, rot - hohe Wahrscheinlichkeit des Vorliegens eines Plagiates und somit weitere Überprüfung unbedingt notwendig.
- **Stilometrie**
Texte werden dabei einzeln nach statistischen Kennzahlen (z.B. durchschnittliche Länge der Wörter, Häufigkeit bestimmter Wörter) analysiert. Sind diese Kennzahlen für zwei Texte ähnlich, liegt hier statistisch der gleiche "Stil" und somit mit hoher Sicherheit der selbe Autor vor.
- **Teilplagiat**
Ein Textbestandteil einer Quelle wurde vollständig ohne ausreichende Zitierung kopiert.
- **Textanalyse**
Der einzelne Text wird durch die Software automatisch für sich allein analysiert, z.B. nach statistischen Kennzahlen, benutzter Literatur, Rechtschreibfehlern oder Bestandteilen. Je nach Stand der Softwareentwicklung sind die absoluten Ergebnisse (z.B. Erkennung von Abbildungen, Fußnoten, Tabellen, Zitaten) im einzelnen eingeschränkt aussagefähig. Aufgrund der immer für alle Texte durchgeführten Analysen sind die relativen Unterschiede zwischen den Spalten (z.B. Diplomarbeit vs. Dissertation) uneingeschränkt aussagefähig.
- **Textvergleich**
Jeder Text wird mit anderen älteren Texten vollständig verglichen. Gefundene gleiche Textstellen werden in einem weiteren Schritt z.B. auf Plagiatsindizien hin untersucht.
- **Übersetzungsplagiat**
Nutzung eines fremdsprachigen Textes durch Übersetzung.
- **Verschleierung**
Ein Text wird ohne eindeutige Kennzeichnung (i.d.R. durch Anführungszeichen) Wort für Wort übernommen, aber mit Angabe der Quelle in der Fußnote. Dadurch wird der Prüfer getäuscht, der von einer nur inhaltlichen Übernahme ausgehen muss.
- **Vollplagiat**
Der gesamte Text wird vollständig ohne Zitierung kopiert.

Glossar

- Zitat - wörtlich
Übernommener Text wird z.B. mit Anführungszeichen korrekt dargestellt. Dieses wörtliche Zitat darf keine Veränderungen, Ergänzungen oder Auslassungen enthalten. Fehlt für das Zitat nach der Plagiatssuche ein Nachweis in einer Originalquelle, so wird der Treffer als "Zitat-wörtlich-im Text" bezeichnet.
- Zitat - wörtlich - Veränderung
Einzelne Wörter einer korrekt gekennzeichneten wörtlichen Übernahme werden verändert oder weggelassen, ohne dass der Sinn verändert wird. Z.B.: "Unternehmung" wird durch "Unternehmen" ersetzt.
- Zitat - wörtlich - Verdrehung
In dem korrekt gekennzeichneten übernommenen wörtlichen Text wird der Sinn durch Austausch einzelner Wörter deutlich verändert. Beispiel: "überentwickelten" statt "unterentwickelten".
- Zitierungsfehler
Arbeitsbezeichnung für eine wörtliche Textübernahme, die nur als inhaltliche Textübernahme (Paraphrase) gekennzeichnet wird.

PlagiatService

Prüfbericht

844188

31.10.2018

154



ProfNet

Institut für Internet-Marketing