

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/301210240>

Kooperation: Lernen im Team

Article · January 1995

CITATIONS

0

READS

25

2 authors, including:



Heinz Mandl

Ludwig-Maximilians-University of Munich

665 PUBLICATIONS 6,922 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Support of collaborative learning in videoconferences [View project](#)



Supporting virtual collaboration [View project](#)

Kooperation: Lernen im Team

Gabi Reinmann-Rothmeier/Heinz Mandl

Teamarbeit und Kooperation werden in der Arbeitswelt, von der Produktion über Entwicklung, Verwaltung bis zu Dienstleistungen, immer wichtiger. Gefragt sind daher heute und in Zukunft vor allem Mitarbeiter, die über soziale und kommunikative Fertigkeiten verfügen und mit anderen zusammenarbeiten können und wollen. Komplexe Probleme,

seien sie technischer oder organisatorischer Art, machen es unabdingbar, daß sich verschiedene Experten gemeinsam um optimale Lösungen bemühen. Um nicht nur im eigenen Lande, sondern auch international wettbewerbsfähig zu bleiben, drängen Unternehmen wie auch Wirtschaftsverbände dazu, intensive Kooperation und Kreativität im Team zu fördern. Teamlernen hat sich in der betrieblichen Weiterbildung inzwischen zu einer hoch bewerteten Form des Lernens entwickelt.

Kooperatives Lernen ist im Bewußtsein vieler Erwachsener allerdings noch kaum verankert. Vielmehr haben Erwachsene beim Gedanken an Lernen oft das Bild eines Schülers vor sich, der allein vor seinen Büchern sitzt und sich Fakten einpaukt - Lernen als Sache des einzelnen. Zwar muß jeder für sich Informationen aufnehmen, verarbeiten und speichern - diese Prozesse werden von jedem Lernenden allein bewerkstelligt. Doch was, wie, warum und unter welchen Bedingungen wir lernen, können wir in den seltensten Fällen völlig mit uns selbst ausmachen oder stets auf uns selbst zurückführen. Lernen ist in vieler Hinsicht ein sozialer Prozeß, der kulturelle Einflüsse einschließt sowie soziale Aktivitäten und gemeinsames Problemlösen umfaßt (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1994).

Lernen als Hineinwachsen in eine Gemeinschaft

Das meiste lernen wir von jemandem, von den Eltern, von Lehrern und Mitschülern, von Trainern, Vorgesetzten und Kollegen sowie von Freunden und Bekannten. Alle diese Personen haben damit in irgendeiner Form die Funktion eines Lehrenden, ohne daß sich unsere Beziehung zu diesen Personen jedoch darin erschöpft, daß wir von ihnen Wissen und Fertigkeiten erwerben. Bei jedem Lernen treten vielmehr Menschen in Kontakt, es entsteht eine soziale Interaktion. Soziale Interaktionen finden immer in bestimmten Gemeinschaften statt, sei es in der Familie, in der Schulkasse oder der Schule als Ganzes, in der Betriebsabteilung oder im gesamten Unternehmen und letztlich in der Kulturgemeinschaft, in der wir leben. Jeder von uns macht in vielen Phasen seines Lebens – wenn auch auf je persönliche Art – die Erfahrung, in eine Gemeinschaft hineinzuwachsen. Durch gemeinsames Erleben, Sprechen und Handeln erwerben wir Gewohnheiten, Überzeugungen, Kommunikationsstile und Konventionen. Das beginnt in der Familie, in der wir uns als Kinder im Laufe der Zeit zum unabkömmlichen Familienmitglied entwickelt haben, in der wir nicht nur laufen, sprechen und viele weitere Fertigkeiten lernten, sondern uns auch Normen und Werte angeeignet haben. Während der Schulzeit findet ebenfalls ein allmähliches Hineinwachsen in die Institution Schule statt, die über viele Jahre unser Leben erheblich bestimmt hat. Gelernt werden während dieser Zeit bei weitem nicht nur Inhalte des Lehr-

plans, sondern wiederum auch Einstellungen, soziale Fertigkeiten im Umgang mit Mitschülern und Lehrern sowie die verschiedensten Strategien, um mit diversen Unwägbarkeiten des schulischen Alltags zurechtzukommen. Eine dritte Form des Hineinwachsenden in eine Gemeinschaft erfolgt beim Eintritt in das Berufsleben. Als »Neuling« brauchen wir zunächst unsere Kollegen und Vorgesetzten, die uns sowohl in die Arbeitstätigkeit als auch in die soziale Gruppe einführen, die uns an allen wichtigen Aktivitäten teilhaben lassen und uns so die Möglichkeit bieten, uns zu vollen Mitgliedern der Arbeitsgemeinschaft zu entwickeln. Diese Beispiele dürften genügen, um deutlich zu machen, daß Lernen in der Tat ein sozialer Prozeß ist, daß Kooperation bei vielen Lernprozessen eine ganz entscheidende Rolle spielt. Ähnlich wie Sie es gerade bei unseren Beispielen kennengelernt haben, wird im *community of practice*-Ansatz postuliert, daß Lernen vorrangig in und durch praktisches Handeln in einer Gemeinschaft stattfindet (Lave & Wenger, 1991). »Neuankömmlinge« werden diesem Ansatz zufolge nicht von einer übergeordneten Instanz beigelehrt, sondern sie lernen durch gemeinsames Arbeiten und Problemlösen mit erfahreneren Mitgliedern der Gemeinschaft (mit Experten), erweitern dabei ihr eigenes Wissen und Können, bis sie selbst zu »Insidern« der Gemeinschaft werden (Lave, 1991). Auf diese Art und Weise werden auch Bedeutungen und das der Gemeinschaft verfügbare Wissen sozial ausgehandelt und vermittelt (Jonassen, Mayes & McAleese, 1993).

Bei allem, was wir tun, sind wir folglich mit soziokulturellen Einflüssen konfrontiert, angefangen von Überzeugungssystemen und Theorien, die unser Bewußtsein prägen, bis hin zu Wertesystemen und Konventionen, die unser Handeln mitbestimmen, sei es im Alltag, in der Schule oder am Arbeitsplatz. Immer sind wir in irgendeiner Form mit der uns umgebenden Kultur in Kontakt – die Kultur stellt damit den Rahmen für menschliches Handeln und Denken, wie auch für jede Form des Lernens, bereit (Cole, 1985; Mandl, Gruber & Renkl, 1993).

Was wir vom kooperativen Lernen erwarten können

Das Verständnis von Lernen als soziale und kulturelle Entwicklung (Derry, 1992) soll uns als grundlegende Aus-

gangsperspektive beim Thema Kooperation dienen. Kooperatives Lernen im Sinne von Lernen mit und durch andere ist zwar nur ein Ausschnitt des Lernens als sozialer Prozeß, der für die Praxis des Lernens allerdings besonders bedeutsam ist. Sich mit anderen zusammenzuschließen und gemeinsam zu lernen, hat eine ganze Reihe von Vorteilen. Vielleicht haben Sie diese Vorteile schon erlebt, z.B. bei Gruppenarbeit in der Schule, in Lerngruppen zur Prüfungsvorbereitung oder während der Teamarbeit am Arbeitsplatz. Wenn nicht, dann werden Sie die Vorteile des kooperativen Lernens bestimmt in Zukunft erfahren können, wenn Sie Kooperation in Ihr nächstes Lernprojekt einplanen.

Sozial-affektive Wirkungen

Lernen in der Gruppe macht ganz einfach mehr Spaß als Lernen im stillen Kämmerchen. Lernende einer Gruppe können sich gegenseitig anregen und motivieren, nicht jeder Motivationsverlust muß damit mühsam vom Einzelnen selbst bewältigt werden. Beinahe nebenbei können die Lernenden ihre sozialen Fertigkeiten trainieren, sie lernen, besser zu kommunizieren und haben die Gelegenheit, wertvolle neue Kontakte zu knüpfen.

Kognitive Wirkungen

Wenn wir zusammen mit anderen lernen, befinden wir uns in der günstigen Situation, nicht nur durch Bücher oder andere Medien neues Wissen zu erwerben, sondern wir können auch vom Wissen, Können und Erfahrungsschatz der anderen Gruppenmitglieder profitieren. Verschiedene Personen bringen immer vielfältige Erfahrungen, verschiedene Sichtweisen zu einem Thema und unterschiedliche Herangehensweisen an ein Problem mit. Dieser Umstand ist besonders gut dazu geeignet zu erkennen, daß es nicht nur einen einzigen Standpunkt gegenüber einem Thema oder eine „richtige“ Lösung für ein Problem gibt, sondern daß stets unterschiedliche Perspektiven möglich und auch sinnvoll sind. Kooperatives Lernen bietet darüber hinaus die Chance, sich gemeinsam mit anderen einem aktuellen Problem anzunehmen und damit so zu lernen, daß es für die gegenwärtige Situation unmittelbar relevant und von Nutzen ist. An einem fiktiven Beispiel werden diese und andere Vorteile des kooperativen Lernens vielleicht am besten deutlich:

Versetzen Sie sich doch einmal in die Lage eines Mitarbeiters oder einer Mitarbeiterin der Buchhaltungsabteilung eines großen Unternehmens. Gehen wir davon aus, daß in dieser Abteilung ein neues Betriebssystem installiert worden ist, das allerdings so teuer war, daß für die Weiterbildung der betroffenen Buchhalter(innen) nicht mehr viel Geld übrig war. Die Folge: Fast alle in der Abteilung fühlen sich von dem neuen Betriebssystem überfordert, es passieren oft Fehler, Ärger und Frustration machen sich breit, die Atmosphäre in der Abteilung wird langsam aber sicher unangenehm. Sie sind einer der Betroffenen, die nun endlich Abhilfe schaffen wollen. Sie greifen sozusagen zur Selbsthilfe und gründen eine freiwillige Lerngruppe mit dem Ziel, den Umgang mit dem neuen Betriebssystem von Grund auf zu lernen. Bis auf wenige machen alle aus der Abteilung mit. Es wird beschlossen, das Handbuch, das aufgrund seines Umfangs beinahe schon angsteinflößend ist, aufzuteilen: Jeder übernimmt ein paar Kapitel, die er dann den anderen

in verständlicher Form erklärt. Das spart Zeit, Arbeit und Nerven. Dabei machen Sie und die übrigen Gruppenmitglieder die Erfahrung, daß durch diese „Lehrtätigkeit“ besonders viel gelernt werden kann und daß es auch noch Spaß macht. Des Weiteren wird der Beschuß gefaßt, daß jeder, der während der Arbeitstätigkeit auf Anwendungsprobleme mit dem Betriebssystem stößt, diese Probleme schriftlich festhält, um sie bei der nächsten Gruppenrunde zu beschreiben und gemeinsam zu besprechen. Bei Schwierigkeiten, die in der Gruppe nicht gelöst werden können, wird ein Experte aus einer anderen Abteilung zu Rate gezogen. Dieser ist gerne bereit, der Gruppe zu helfen, da er auf diese Weise nie dasselbe Problem mehrmals einzelnen Personen erläutern muß. Auch hier läßt sich also ökonomischer arbeiten. Während der Gruppenarbeit lernen sich die Mitglieder der Abteilung besser kennen und schätzen; man trifft sich weiterhin, obwohl bereits die meisten mit dem neuen Betriebssystem keine besonderen Schwierigkeiten mehr haben.

Das Beispiel zeigt Ihnen, daß Selbststeuerung und Kooperation keineswegs einander ausschließen. Es ist auf die Eigeninitiative und Fähigkeit zur Selbststeuerung zurückzuführen, daß in unserem Beispiel überhaupt eine Lerngruppe gebildet und kooperatives Lernen praktiziert wurde. Die Lernenden konnten zwar aufgrund ihrer Problemsituation nicht selbst den Inhalt des Lernens bestimmen, aber sie hatten Spielraum bei der Wahl der Wege und Methoden des Lernens, den sie auch optimal genutzt haben. Aufgabenteilung in der Gruppe und Lernen durch Lehren machte die erste wesentliche Strategie der Lerngruppe aus. Lernen durch Lehren ist eine Form des kooperativen Lernens, die zum einen für alle Beteiligten sehr motivierend ist und zum anderen sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrenden effektive Lernprozesse in Gang setzt. Palinscar & Brown (1984) haben im Reciprocal-Teaching-Ansatz diese Form des Lernens aufgegriffen und ein Modell zur Förderung des Textverständens entwickelt, das inzwischen empirisch gut fundiert ist: In kleinen Gruppen werden hier Texte bearbeitet, wobei Lehrer und Schüler wechselseitig die Rolle des Lehrenden übernehmen.

Eine weitere wichtige Strategie der Lerngruppe aus unserem Beispiel bestand darin, sich durch die Auseinandersetzung mit aktuellen Problemen aufgabenspezifisches Wissen für die Arbeitspraxis anzueignen. Die Gruppenmitglieder lernen den Umgang mit dem Betriebssystem nicht allein mit gestellten Aufgaben aus dem Handbuch, sondern anhand authentischer Problemstellungen, die für ihre Arbeit unmittelbar relevant sind. Die Lerngruppe erreichte schließlich nicht nur ihr Ziel, mit dem neuen Betriebssystem adäquat umgehen zu können. Durch ihre Kooperation machten die Gruppenmitglieder auch die Erfahrung, daß gemeinsames Lernen und Problemlösen interessant und angenehm ist und darüber hinaus dazu beitragen kann, neue Kontakte zu knüpfen oder bestehende Kontakte zu verbessern.

Lernen im Team als Erfolgsfaktor in der Arbeitswelt

Die Potentiale des kooperativen Lernens und die Möglichkeiten motivierten und selbstgesteuerten Lernens im Team

ziehen zunehmend das Interesse der Unternehmen auf sich. Unser fiktives Beispiel von der selbstinitiierten Lerngruppe ist fast schon so etwas wie ein Idealmodell für Kleingruppenkonzepte, wie sie viele Unternehmen gern sehen würden. Schlagworte wie »Qualitätszirkel« und »Lernstatt« sind innerhalb der Arbeitswelt in vieler Munde, ohne daß es allerdings einheitliche Vorstellungen darüber gibt, wie diese Kleingruppenkonzepte genau aussehen sollten, wie sie praktisch umzusetzen sind und welche Effekte man sich von ihnen erhoffen darf.

Die Idee der besonders bekannt gewordenen Qualitätszirkel stammt aus Japan und fand auch bei uns viele Nachahmer. In Japan sollten Qualitätszirkel und die damit verbundene Philosophie vom »Total Quality Control« ursprünglich dazu dienen, den Ruf und die Qualität japanischer Produkte zu verbessern (*v. Rosenstiel*, 1992) – ein Vorhaben, dem ganz offensichtlich Erfolg beschenkt war. Im allgemeinen versteht man unter Qualitätszirkel Gesprächsrunden, an denen sich jeweils 5 bis 10 Mitarbeiter aus einem Arbeitsbereich freiwillig beteiligen. Diese Gruppen kommen nicht nur sporadisch zusammen, sondern treffen sich in regelmäßigen Abständen. Unter der Leitung eines Moderators (einer der Mitarbeiter, ein Vorgesetzter oder eine Person aus einem anderen Bereich) werden in der Gruppe arbeitsbezogene Probleme besprochen, eigenverantwortlich Lösungen gesucht und Verbesserungsvorschläge entwickelt (Bungard, 1992). Eventuell kennen Sie auch aus eigener Erfahrung an Ihrem Arbeitsplatz Kleingruppen, die mit dieser Beschreibung von Qualitätszirkeln zwar weitgehend übereinstimmen, aber anders genannt werden, sei es »Lernstatt«, »Treffpunkt«, »Werkstattkreis« usw. Oft werden diese Bezeichnungen willkürlich gewählt, an theoretische Konzeptionen hält sich in der Praxis kaum jemand, mit der Folge, daß eine Unterscheidung zwischen verschiedenen Kleingruppenmodellen nur schwer möglich ist (Antoni, Bungard & Lehnert, 1992). Wenn wir im folgenden der Einfachheit halber von Qualitätszirkeln sprechen, können und sollten Sie darunter auch andere Gruppenmodelle verstehen, die ähnlich strukturiert sind und ähnliche Ziele verfolgen.

Doch was sind eigentlich die Ziele von Qualitätszirkeln? Die Erwartungen an diese Form der Teamarbeit sind teilweise sehr hoch und richten sich sowohl auf unmittelbare Vorteile für das Unternehmen als auch auf positive Wirkungen auf die einzelnen Mitarbeiter (Bungard, 1992; Ritter, 1992; Bednarek & Lampe-Dahlem, 1992):

- Arbeitsabläufe, Produktqualität sowie die Produktivität des Unternehmens sollen verbessert und optimiert werden.
- Die Zusammenarbeit der Mitarbeiter und teamorientiertes Arbeiten sollen gefördert und in ihrer Effektivität erhöht werden.
- Das Wissenspotential der Mitarbeiter soll mobilisiert und zur Lösung alltäglicher Probleme vor Ort genutzt werden.
- Kreativität, persönliches Engagement und die Motivation der Mitarbeiter sollen gesteigert werden.
- Indem die Gruppe eigene Interessen einbringt und bei Lösungs- und Gestaltungsprozessen mitwirkt, sollen die Arbeitsbedingungen verbessert werden.

Überzogene und berechtigte Erwartungen an Qualitätszirkel

Wenn Sie sich nun die Frage stellen, ob die obigen Ziele mit Qualitätszirkelarbeit bereits erreicht werden konnten oder prinzipiell erreicht werden können, dürfen Sie keine einfache Antwort erwarten. Obschon seit Mitte der 80er Jahre Qualitätszirkel und andere Kleingruppenmodelle auch in deutschen Unternehmen weit verbreitet sind, fehlt es an fundierten wissenschaftlichen Untersuchungen, die sich mit deren Wirkungen beschäftigen (Bungard & Wiendick, 1986; Bungard, 1992). Die in ihrer Zahl eher geringen systematischen Beobachtungen und Befragungen (z.B. Antoni et al., 1992) weisen darauf hin, daß vor allem die erhofften ökonomischen Effekte von Qualitätszirkeln nicht immer erreicht werden können – hier waren die Hoffnungen wohl doch zu hoch geschraubt. Auf organisatorischer Ebene tauchen immer wieder ähnliche Probleme bei der Ein- und Durchführung von Qualitätszirkeln auf: Beklagt wird häufig, daß die Informationswege zu lang sind und die Umsetzung von Problemlösungen oder Verbesserungsvorschlägen zu schleppend verläuft. Schwierigkeiten ergeben sich oft auch dadurch, daß die Zusammensetzung der Gruppen ungünstig ist (z.B. zu viele Mitarbeiter) und die Treffen nicht regelmäßig stattfinden. Hinzu kommt, daß die Integration der Qualitätszirkel in die Gesamtorganisation nicht selten zu wünschen übrig läßt. Und dennoch: Viele Unternehmen, einschließlich ihrer Mitarbeiter, schätzen die weitere Zukunft von Qualitätszirkeln als sehr positiv ein (Antoni, 1992). Im Zuge der Einführung neuer Technologien macht sich die Auffassung breit, daß der Bedarf an teamorientierten Arbeitsformen sogar noch steigen wird. Während die Qualitätszirkelarbeit zwar keine unmittelbaren ökonomischen Wundereffekte bewirkt, machen Beteiligte äußerst positive Erfahrungen mit Qualitätszirkeln auf individueller Ebene: Gruppenmitglieder, Moderatoren und Vorgesetzte loben die effektivere Zusammenarbeit sowie das bessere Betriebsklima infolge der Qualitätszirkelarbeit. Die Mitarbeiter, die an Qualitätszirkeln teilnehmen, sind motivierter und zufriedener mit ihrer Arbeit als früher, sie haben mehr Interesse an den Arbeitsinhalten und bemühen sich stärker um qualitativ gute Arbeit (Antoni, 1992). Daß diese individuellen Effekte langfristig auch die Produktivität und Produktqualität in Unternehmen günstig beeinflussen dürften, ist unschwer nachzuholzen.

Doch woran liegt es, daß die Teilnahme an Qualitätszirkeln Mitarbeiter zufriedener und motivierter macht? Wie Sie bereits im Abschnitt über selbstgesteuertes Lernen erfahren konnten, spielt die Möglichkeit, selbst etwas bestimmen, entscheiden und gestalten zu können, eine entscheidende Rolle dafür, daß motiviert und effektiv gelernt und gearbeitet wird. Wenn Mitarbeiter in Kleingruppen eigene Vorschläge machen und reale Veränderungen bewirken können, wenn ihnen Mitspracherechte eingeräumt und Handlungsspielräume zugestanden werden, dann wird auch mit mehr Engagement gearbeitet und dazu noch mit Interesse gelernt. Zentrales Moment beim Arbeiten und Lernen in Qualitätszirkeln ist die Kooperation, die sich in unterschiedlichen Prozessen und Phasen zeigt (Paulsen & Stötzel, 1992):

Grundsatzartikel

- **Jeder lernt von jedem:** Die Gruppenmitglieder tauschen sich untereinander aus und erweitern damit wechselseitig ihr Wissen.
- **Es entsteht ein fachlicher Diskurs:** Mehr Wissen regt zu neuen Fragen an, es entwickeln sich neue Interessen und das Bedürfnis, die eigenen Kenntnisse noch weiter zu vertiefen und zu vergrößern.
- **Lernen und Problemlösen verzehnen sich:** In der Gruppe werden arbeitsbezogene Problem aufgegriffen und bearbeitet, so daß lernendes Arbeiten und arbeitendes Lernen immer enger zusammenrücken.

Literatur

- Antoni, C. (1992): Einzelfallstudien zur Evaluation betrieblicher Kleingruppen-Konzepte: Ergebnisse und Probleme des Vergleichs eines Qualitätszirkel-Modells mit einem Projektgruppen-Modell. In W. Bungard (Hrsg.), Qualitätszirkel in der Arbeitswelt. Ziele, Erfahrungen, Probleme. Beiträge zur Organisationspsychologie, Bd. 7 (S. 199–223). Göttingen, Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Antoni, C.; Bungard, W. & Lehnert, E. (1992): Qualitätszirkel und ähnliche Formen der Gruppenarbeit in der Bundesrepublik Deutschland: Eine Bestandsaufnahme der Problemlösungsgruppen-Konzepte bei den 100 umsatzgrößten Industrieunternehmen. In W. Bungard (Hrsg.), Qualitätszirkel in der Arbeitswelt. Ziele, Erfahrungen, Probleme. Beiträge zur Organisationspsychologie, Bd. 7 (S. 109–138). Göttingen, Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Bednarek, E. & Lampe-Dahlem, M. (1992): Lernstatt bei BMW: Ein Bildungsprojekt in der Logistik. In W. Bungard (Hrsg.), Qualitätszirkel in der Arbeitswelt. Ziele, Erfahrungen, Probleme. Beiträge zur Organisationspsychologie, Bd. 7 (S. 181–198). Göttingen, Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Bungard, W. & Wiendick, G. (1986). (Hrsg.): Qualitätszirkel als Instrument zeitgemäßer Betriebsführung. Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Bungard, W. (1992): Qualitätszirkel (QZ) als Gegenstand der Arbeits- und Organisationspsychologie. Einleitung und Überblick. In W. Bungard (Hrsg.), Qualitätszirkel in der Arbeitswelt. Ziele, Erfahrungen, Probleme. Beiträge zur Organisationspsychologie, Bd. 7 (S. 3–21). Göttingen, Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Cole, M. (1985): The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. In J. V. Wertsch (Ed.), Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives. Cambridge: Cambridge University.
- Derry, S. J. (1992): Beyond symbolic processing: Expanding horizons for educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84, 413–418.
- Jonassen, D. H.; Mayes, T. & McAleese, R. (1993): A manifest for constructivist approach to uses of technology in higher education. In T. M. Duffy; J. Lowyck & D. H. Jonassen (Eds.), Designing environments for constructive learning (pp. 231–247). Springer (ATO ASI Series).
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University.
- Lave, J. (1991): Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick; J. M. Levine & S. D. Teasdale (Eds.), Perspectives on socially shared cognition (pp. 63–82). Washington, DC: American Psychological Association.
- Mandl, H.; Gruber, H. & Renkl, A. (1993): Kontextualisierung von Expertise. In H. Mandl; M. Dreher & H.-J. Konrad (Hrsg.), Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext (S. 201–227). Göttingen: Hogrefe.
- Palinscar, A.S. & Brown, A.L. (1984): Reciprocal Teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.
- Paulsen, B. & Stözel, B. (1992): Lernen und Arbeiten im Lernstatt-Modell. In P. Dehnhostel; H. Holz & H. Novak (Hrsg.), Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Berichte zur Beruflichen Bildung Heft 149 (S. 333–345). Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1994): Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs (Forschungsbericht Nr. 34). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Ritter, A. (1992): QZ als Instrumentarium partizipativer Arbeitsgestaltung. In W. Bungard (Hrsg.), Qualitätszirkel in der Arbeitswelt. Ziele, Erfahrungen, Probleme. Beiträge zur Organisationspsychologie, Bd. 7 (S. 38–50). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Rosenstiel, L. von (1992): Grundlagen der Organisationspsychologie. (3. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschl.

Dr. Gabi Reinmann-Rothmeier/Prof. Dr. Heinz Mandl,
Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische
Pädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität München,
Leopoldstraße 13, 80802 München.

DGB verlangt Qualitäts-sicherung in der Weiterbildung

Der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) hat auf die Notwendigkeit hingewiesen, ein Qualitätsicherungssystem auf öffentlich-rechtlicher Grundlage für die berufliche Weiterbildung zu schaffen. Da die Sicherung der Weiterbildungsqualität grundsätzlich nicht nur ein Anliegen der Gewerkschaften, sondern auch der Wirtschaft und der öffentlichen Hand sei, müsse ein Weg gefunden werden, eine öffentlich-rechtliche Einrichtung mit der Zertifizierung der Weiterbildung zu beauftragen.

In Hamburg hätten alle Beteiligten einschließlich der Arbeitsverwaltung eine derartige Lösung durch die Gründung des „Weiterbildung Hamburg e.V.“ gefunden, der zur Zufriedenheit aller arbeite. Die dortige Konstruktion als Selbstverwaltungsmodell sichere Sachkunde und Flexibilität bei Ausarbeitung und Anwendung der Qualitätsstandards.

Kooperation zwischen Microsoft und Deutschem Volkshochschul-verband

Die Microsoft GmbH, München-Unterschleißheim, und der Deutsche Volkshochschulverband e.V. (DVV) haben eine Vereinbarung getroffen, auf Basis derer ausgewählte Volkshochschulen in der Bundesrepublik den Titel „Microsoft anerkanntes EDV-Weiterbildungszentrum“ zu erhalten. Ziel dieser Zusammenarbeit ist es, die berufliche und berufsbezogene Aus- und Weiterbildung im EDV-Bereich zu fördern und eine hohe Qualität der Fortbildung zu sichern. Darüber hinaus hat der Deutsche Volkshochschulverband einen Großkunden-Vertrag mit Microsoft geschlossen, der den Volkshochschulen ermöglicht, Microsoft-Produkte zu vergünstigten Konditionen zu erwerben. Damit ist gewährleistet, daß die Volkshochschulen technologisch führende Software stets in den aktuellsten Versionen in ihren Kursen einsetzen und trainieren können.

Schwäbisch Hall Training GmbH

Schwäbisch Hall – Schwäbisch Hall Training GmbH, eine Tochtergesellschaft der Bausparkasse Schwäbisch Hall bietet vielschichtige und umfangreiche Dienstleistungen im Rahmen der Personalentwicklung an. Ein Schwerpunkt der künftigen Personalentwicklungsarbeit ist der Ausbau der kundenorientierten Qualifikation des Innen- und Außendienstes. In Kooperation mit anderen genossenschaftlichen Trainingsinstitutionen beabsichtigt die Training GmbH ihre Leistungen auch im genossenschaftlichen Finanzverbund anzubieten. An den Ausbildungs- und Trainingsmaßnahmen haben allein im vergangenen Jahr insgesamt 32 000 Mitarbeiter des Innen- und Außendienstes und der genossenschaftlichen Banken teilgenommen. Als weiteres Geschäftsfeld sieht die Gesellschaft ihre Chance in der Personal-, Organisations- und Vertriebsentwicklung am freien Markt. Für nähere Informationen: Schwäbisch Hall Training, Crailsheimer Str. 52, 74523 Schwäbisch Hall, Tel: 0791/46-69 61.