

**Kontinuierliche Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz durch
den Einsatz von Anchored Instruction beim berufsbezogenen
Fremdsprachenlernen im Rahmen der betrieblichen Bildung**

Hausarbeit im Modul 3D

Betriebliche Bildung und berufliche Kompetenzentwicklung

Prüfer: Prof. Dr. Elsholz
Betreuerin: Frau Silke Westphal

angefertigt im BA Bildungswissenschaften
an der FernUniversität in Hagen
Sommersemester 2017
Fakultät: Kultur- und Sozialwissenschaft
Lehrgebiet: Lebenslanges Lernen

von

Martina Tichenor
Matr.- Nr. 8819106
von Mader-Strasse 21

88662 Überlingen

Email: martina_tichenor@hotmail.com

Tel.: 0049 – 176 577 709 39

Abgabedatum: 9. September 2017

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	2
2	Betriebliche Bildung im Spannungsfeld zwischen Betrieb und Bildung	3
3	Begriffsdefinition: Berufliche Handlungskompetenz	4
3.1	Kompetenz	4
3.2	Kommunikative Kompetenz nach Piepho	6
4	Kompetenzentwicklung durch Lernen in der Arbeit	7
4.1	Besonderheiten der Erwachsenenbildung	7
4.2	Der Lernbegriff aus der Perspektive der betrieblichen Bildung	8
4.3	Kontinuierliche Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz	10
4.4	Hybride betriebliche Lernorganisationsformen	10
5	Anchored Instruction zur Gestaltung von Lernumgebungen beim berufsbezogenen Fremdsprachenlernen	12
5.1	Merkmale von Anchored Instruction	12
5.2	Einsatz von Anchored Instruction beim betrieblichen Fremdsprachenlernen als organisiertes Präsenzlernen	15
6	Fazit	17
	Anhang	19
	Literaturverzeichnis	25
	Eigenständigkeitserklärung	29

1 Einleitung

Laut des Berufsbildungsberichts 2017 ist der Erhalt und die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz für Beschäftigte angesichts des technischen und strukturellen Wandels immer schwerer. Es sollen bessere Möglichkeiten geschaffen werden, damit Beschäftigte ihre erworbenen Qualifikationen erhalten, auffrischen und anpassen können (BMBF 2017:144). Eingebunden ist diese Aufforderung in das "bildungspolitische Konzept des Lebenslangen Lernens" (Rothe 2011:17), in dessen Kielwasser eine Verlagerung der beruflichen Bildung in die Betriebe auszumachen ist (vgl. Arnold et al. 2017:217; AES 2014:4), die dadurch immer mehr die Funktion pädagogischer Institutionen übernehmen (Arnold 1996:14). Dabei geraten spätestens seit dem Europäischen Jahr des Lebenslangen Lernens 1996 die Lernenden immer mehr in den Fokus (vgl. Siebert 2009a:19), die Perspektive wechselt von der Vermittlung zur Aneignung und damit verbunden von der Inhalts- zur Methodenperspektive (Arnold 1996:22). Unter Bezugnahme auf Ansätze, die lerntheoretisch dem Konstruktivismus zuzuordnen sind, sollen die Beschäftigten zu selbstorganisierten Lernenden werden, um so den betrieblichen Anforderungen nach mehr Selbständigkeit und Selbstverantwortung nachkommen zu können (vgl. Arnold et al. 2017: 224-225). In diesem Kontext gewinnt auch informelles Lernen verstanden als selbstorganisiertes Lernen immer mehr an Aufmerksamkeit (vgl. ebd.:224). Eine Entwicklung, die nicht unproblematisch ist, da die Aufforderung zu selbstorganisiertem Lernen zu Überforderung führen kann (vgl. ebd.:227). Daher wird nach betrieblichen Lernorganisationsformen gesucht, die die Vorteile von informellem und organisiertem Lernen miteinander verbinden (vgl. Dehnbostel 2016a:357; Dohmen 2002:8-9). Eingebettet sind diese Entwicklungen in den sozio-historischen Kontext der Globalisierung im Sinne von „ökonomischem Zusammenwachsen“ (Brock 2012:8). Unter dem Mantra der Wettbewerbsfähigkeit bauen Unternehmen internationale Geschäftsbeziehungen auf und aus, wodurch ein Weiterbildungsbedarf im Bereich Fremdsprachen besteht (vgl. Hall 2012:10). Fremdsprachenkompetenzen können in diesem Kontext als Teil der beruflichen Handlungskompetenz gesehen werden (vgl. BIBB 1994). Anliegen der Hausarbeit ist es, aufzuzeigen, ob und inwiefern der Einsatz von Anchored Instruction beim berufsbezogenen Fremdsprachenlernen im Rahmen der betrieblichen Bildung die kontinuierliche Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz fördert. Dazu wird anhand einer Literaturliste in Kapitel 2 zunächst auf den Kontext der betrieblichen Bildung eingegangen, um dann in Kapitel 3 das zugrundeliegende Verständnis von beruflicher Handlungskompetenz zu definieren und

kommunikative Kompetenz als oberstes Ziel des Fremdsprachenlernens vorzustellen. Dies führt in Kapitel 4 zur Darlegung der Kompetenzentwicklung durch Lernen in der Arbeit, in dem zunächst das Verständnis von betrieblichem Lernen erläutert wird. Im Anschluss wird aufgezeigt, in welchen Formen betriebliches Lernen und Wissen vorzufinden ist und welche Methoden dabei zum Einsatz kommen, um dann anschließend in Kapitel 5 den konstruktivistischen Ansatz Anchored Instruction (vgl. Scharnhorst 2011:471) vorzustellen. In einer unkonventionellen Herangehensweise wird untersucht, inwiefern die Übertragung der Grundprinzipien und Erkenntnisse auf ein organisiertes Lern-Lehrarrangement in Präsenzform die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache fördern kann. Anschließend wird im Fazit die Forscherfrage beantwortet und die Erarbeitung der Hausarbeit reflektiert.

2 Betriebliche Bildung im Spannungsfeld zwischen Betrieb und Bildung

Zunächst einmal kann grundsätzlich festgehalten werden, dass es sich bei betrieblicher Bildung um berufliche Bildung handelt, die sowohl Ausbildung als auch Fortbildung und Umschulung beinhaltet und an einem bestimmten Ort, dem Betrieb stattfindet (vgl. Arnold et al. 2017:211; Arnold et al. 2011:653). Um den Rahmen der Hausarbeit nicht zu sprengen, wird der Fokus speziell auf betriebliche Fortbildung gelegt, die es nach Paragraph 1 Absatz 4 des Berufsbildungsgesetzes ermöglichen soll, berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen (BMBF 2005:2). Ausgehend von der Annahme, dass zwischen den beruflichen Kompetenzen der Beschäftigten und der Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen eine Verbindung besteht (vgl. Arnold et al. 2017:213,215; DGB/KWB 2008: 3), gewinnt betriebliche Fortbildung für die Personalentwicklung der Unternehmen an strategischer Bedeutung (vgl. Arnold et al. 2017:212). Durch gezielte Maßnahmen sollen die beruflichen Kompetenzen der Beschäftigten „erhalten, erweitert oder verbessert werden“ (Weiss 1990:15). Verfechter des Humboldtischen Bildungsbegriffs, der Bildung als Zweck an sich definiert, sehen in der Kombination von Betrieb und Bildung ein Paradox, da betriebliche Weiterbildung sich an den Zwecken der Unternehmen ausrichtet (vgl. u.a. Faulstich 2002:15)¹. Im bildungswissenschaftlichen Interesse wird betriebliche Fortbildung im Rahmen der Hausarbeit und im Gegensatz zu Erpenbeck und Weinberg (2004:71) an Bildung als Prozess und normativem Ziel gemessen, d.h. es wird aus der Perspektive des Individuums betrachtet, welche Möglichkeiten

¹ In der Literatur werden die Begriffe betriebliche Fortbildung und betriebliche Weiterbildung oft undifferenziert verwendet. Bei Zitaten wird der Begriff betriebliche Weiterbildung beibehalten.

und Grenzen betriebliche Fortbildung für die Bildung des Einzelnen bietet. Bildung verstanden als

die Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen,

wodurch Selbsttätigkeit zur zentralen Vollzugsform des Bildungsprozesses wird (Klafki 2007:19). Betriebliche Fortbildung findet somit im Spannungsfeld zwischen Personalentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung statt. Nach neueren Annahmen, müssen sich Unternehmen dabei mehr und mehr der Persönlichkeitsentwicklung ihrer Mitarbeitenden annehmen, um wettbewerbsfähig zu bleiben (vgl. Arnold et al. 2017:213). Auf betrieblicher Seite bleibt betriebliche Fortbildung zwar weiterhin zweckgebunden, aber die Unternehmen müssen den Mitarbeitenden gleichzeitig ein „steigendes Maß an Reflexivität und Eigenverantwortlichkeit“ (Pongratz 2010a:10) zugestehen und fördern. Ersichtlich wurde dieser Perspektivenwechseln in den 1990er Jahren, der rückblickend als „utilitaristische“ Wende bezeichnet wird (vgl. Arnold 2012:75) und durch den versucht wird, anhand des Konzepts der Kompetenzentwicklung, die Dichotomie von Qualifizierung und Persönlichkeitsentwicklung aufzuheben (vgl. ebd.:75; Siebert 2009a:19). Dadurch wurde eine kontroverse Diskussion über den Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung² ausgelöst (vgl. Erpenbeck et al. 2004:69; Nussli et al.2002).

3 Begriffsdefinition: Berufliche Handlungskompetenz

3.1 Kompetenz

Forscht man nach einer einheitlichen Definition von Kompetenz, kommt man zu dem Schluss, dass es diese nicht gibt, sondern je nach Perspektive unterschiedlich definiert wird (vgl. Kirchhöfer 2004:62-63). Aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive wird Kompetenz in Bezug auf Bildung betrachtet und danach gefragt, inwieweit sich Kompetenz und Bildung gegenseitig bedingen und zur Entwicklung der vernünftigen Selbstbestimmung in der Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt beitragen (vgl. Klafki 2007:19-21). Im Verhältnis zu Bildung ist der Kompetenzbegriff funktionaler und auf das Individuum und dessen Handlungspotential in bestimmten Situationen fokussiert, wobei in ihm die Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft nicht reflektiert wird (Brödel 2002:44-45). Die Gemeinsamkeit aller Kompetenzbegriffe kann in der „eines Potentials zum selbstständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen“ (Arnold 2010) gesehen werden. In ei-

² Erwachsenenbildung als Teil des lebenslangen Lernens, das die Kontinuität des Lernens von der Kindheit bis ins hohe Alter (die biographische Perspektive) betont (vgl. Siebert, 2009, S. 19)

ner Gesellschaft, in der Mitbestimmung und Selbstbestimmung über die Position in einer berufsförmig organisierten Arbeitswelt legitimiert und gesteuert wird (vgl. Drees 2016:9; Beck 1993:206), kann man davon ausgehen, dass sich Kompetenz und Bildung gegenseitig bedingen. An dieser Stelle ist es interessant entgegen der Begriffsfindung des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ der Arbeitsgemeinschaft für betriebliche Weiterbildung e.V. (ABWF 2001-2007) auf Chomsky zurückzugreifen und zwischen Kompetenz und Performanz zu unterscheiden (vgl. Kirchhöfer 2004:64). Kompetenz als die Fähigkeit zum Aufbau und der Verknüpfung von kognitiven Strukturen ist die Grundlage für ein konkretes Verhalten, aber nicht das Verhalten³ selbst, das ist die Performanz (vgl. Chomsky 1998:261-262). Dabei kann sich jedes Verhalten immer nur in einer bestimmten Situation und ist somit situationsgebunden (vgl. Lave 1996:154, 155). Darauf aufbauend hat Hof (2002:86) eine interessante Perspektive entwickelt, indem sie Kompetenz als einen relationalen und situationsgebundenen Begriff definiert. Demnach befähigt Kompetenz eine Person dazu in einer bestimmten Situation individuelle Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Motive und Interessen mit den jeweiligen Möglichkeiten, Anforderungen und Restriktionen der Umwelt in Beziehung zu setzen. Erst in der Performanz zeigt sich, in welchem Ausmaß dies einer Person gelingt. Im Kontext der betrieblichen Fortbildung verengt sich der Kompetenzbegriff, indem er sich an der beruflichen Verwertbarkeit ausrichtet (vgl. Meueler 2002:59; Geissler et al. 2002:72), ein Eindruck, der durch die Bemühungen um die Kompetenzmessung noch verstärkt wird (vgl. Erpenbeck et al. 2004:72-74; Faulstich 2002:23). Wie oben ausgeführt, kann man dabei nicht von beruflicher Kompetenz sprechen, sondern es geht vielmehr um die Kompetenz in beruflichen Situationen zu handeln, d.h. um die **berufliche Handlungskompetenz**. Dies wird u.a. bei der Kommunikation in einer Fremdsprache ersichtlich. Fremdsprachenkompetenz an sich ist nicht beruflich, erst die Kommunikation in einer Fremdsprache (=Performanz) in beruflichen Situationen ist es (vgl. Arnold et al. 2017:211).

Im Rahmen des Fremdsprachenlernens hat Piepho schon in den 1970er Jahren ein didaktisches Konzept entwickelt, das die kommunikative Kompetenz zum obersten Ziel des Fremdsprachenunterrichts ausrief (vgl. Piepho 1974). Dabei baut er auf der Theorie des kommunikativen Handelns nach Habermas auf, der kommunikative Kompetenz vor allem auf die Fähigkeit engführte, Sätze angemessen in Situationen zu verwenden (Habermas 1972 zitiert in Reichertz 2009:79). Übertragen auf die heutige Zeit und unter Berücksichti-

3 Verhalten ist ein Begriff aus der Psychologie und bedeutet beobachtbares Handeln (vgl.). Im Rahmen der Hausarbeit wird der Begriff Handlung im Sinne von sichtbarer Handlung benutzt

gung der Perspektivenverschiebung von der Vermittlung zur An-eignung kann man von der Kommunikative Kompetenz als dem obersten Ziel des Fremdsprachenlernens sprechen.

3.2 Kommunikative Kompetenz nach Piepho

Kommunikative Kompetenz nach Piepho (1974) ist

die Fähigkeit, sich ohne Ängste und Komplexe mit sprachlichen Mitteln, die man durchschaut und in ihren Wirkungen abschätzen gelernt hat, zu verständigen und kommunikative Absichten auch dann zu durchschauen, wenn sie in einem Code ausgesprochen werden, den man selbst nicht beherrscht und der nur partiell im eigenen Idiolekt vorhanden ist (ebd.:9-10).

Aus dieser Definition wird ersichtlich, dass es nicht einfach um Fremdsprachenkenntnisse, d.h. Wissen **über** die Fremdsprache geht, sondern um die Verknüpfung verschiedener kognitiver Strukturen, damit eine kommunikative Absicht gelingt (ebd.:22). Dabei stehen die kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden im Mittelpunkt. Kommunikative Kompetenz soll die Lernenden dazu befähigen, das Wissen, das sie sich in organisierten Lern-Lehrrange-ments angeeignet haben, auf kommunikative Situationen außer-halb dieses Arrangements zu transferieren, um in diesen mit passenden Redemitteln ihre kommunikativen Absichten äußern zu können (vgl. ebd.:61-62). Kommunikati-ve Kompetenz besitzt somit sowohl eine handlungsorien-tierte als auch eine emanzipatorische Komponente (vgl. Hu o.D.: 1), was den Begriff aus bildungs-wissenschaftlicher Sicht interessant macht. Die Sprach-richtigkeit und -genau-igkeit spielen dabei eine untergeordnete Rolle (vgl. Piepho 1974:22,109). Hier zeichnet sich bei Piepho sozusagen schon der lerntheoretische Paradigmen-wechsel zum Konstruktivismus ab, bei dem es nicht mehr um richtig oder falsch geht, sondern um die Viabilität (vgl. Glasersfeld 1997:40). Piepho hat damit den Grundstein für das kommunikative Fremdsprachenlernen gelegt, das durch die Kopplung von kursiven und diskursiven Faktoren, bzw. durch Erfahrungs- und Theorielernen, zu Theorie-und Erfahrungswissen führt, deren Verknüpfung letztendlich die Handlungs-kompetenz ausmacht (vgl. Dehnbos-tel 2016a:350). Für den Fremdsprachen-unterricht stellt Piepho 1974 sechs Thesen auf, die sich nach heutigem Ver-ständnis im Grunde folgendermaßen zusammenfassen lassen: 1) die Kopp-lung von Erfahrungslernen und Theorie-lernen; 2) interkulturelle Bildung; 3) Primat der Viabilität; 4) Reflexives Lernen; 5) Community of Practice; 6) Authentischer Problemlösekontext (vgl. ebd.:13-22) (siehe Anhang:20-21). Obwohl diese vor über vierzig Jahren aufgestellt wurden, ist der Kern dieser Thesen weiterhin aktuell (vgl. Schmenk 2005) und

im Rahmen der Hausarbeit von Interesse, indem in Kapitel 5 überprüft werden kann, inwiefern diese Thesen beim Einsatz von Anchored Instruction beim berufsbezogenen Fremdsprachenlernen wiederzufinden sind.

Wie zuvor erwähnt, haben Unternehmen ein strategisches Interesse daran, die Entwicklung der Kompetenzen ihrer Mitarbeitenden im Rahmen der betrieblichen Fortbildung in dem Maße zu fördern, in dem dieses für die Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen von Bedeutung ist (vgl. DGB/KWB 2008:3), wobei Lernen die Grundlage für die Kompetenzentwicklung ist (vgl. Chomsky 1998:89). Welche Formen Lernen in der Arbeit als Grundlage für die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz annehmen kann, wird im nächsten Kapitel beleuchtet.

4 Kompetenzentwicklung durch Lernen in der Arbeit

Schaut man sich die Definition des Adult Education Survey (AES 2014:9) zu betrieblicher Weiterbildung an, werden als Weiterbildungsaktivitäten alle Lernaktivitäten gesehen, die in ein organisiertes Lehr-/Lernarrangement eingebettet sind. Bei betrieblicher Fortbildung geht es demnach um das Lernen von Erwachsenen. Dabei stellt sich immer wieder die Frage, „Lernen Erwachsene anders als Kinder oder Heranwachsende?“ Eine Frage, die Arnold und Nuisl mit einem klaren Ja beantworten (Arnold et al. 2017:124). Deshalb soll zunächst kurz auf die Besonderheiten der Erwachsenenbildung und des Erwachsenenlernens eingegangen werden.

4.1 Besonderheiten der Erwachsenenbildung

In Abgrenzung zur Schulbildung zeichnet sich Erwachsenenbildung durch **Freiwilligkeit** aus, die sich aus dem Selbstkonzept Erwachsener als selbstgesteuerte Personen ableitet, die eigene Entscheidungen⁴ treffen:

Their [the adult's] self-concept becomes that of a self-directing personality. They see themselves as being able to make their own decisions and face the consequences to manage their own lives (Knowles 1980:45-46).

Durch Lernen gewinnen die Personen im Bildungsprozess mehr und mehr **Selbstbestimmung** über das eigene Leben (vgl. Faulstich 2002: 22; Arnold et al. 2017:126). Das Lernen Erwachsener wird dabei vor allem durch **Erfahrungen** geprägt (vgl. Arnold et al.:129–130; Knowles 1980: 44-45,56) an welche neues Wissen angeknüpft wird. Siebert (2009b) geht davon aus, dass Lernen im Erwachsenenalter grundsätzlich „**Anschlusslernen**“ ist „Gelernt

4 Dabei sind Entscheidungen als "Handlungen par excellence" zu sehen: "sie sind zielorientiert und intentional, beziehen sich auf etwas bestimmtes /Referenz) und sind sprachlich codierbar" (Gerstenmaier, 2010, S. 173)

wird nicht, was einem gesagt wird, sondern, was als relevant, bedeutsam, integrierbar erlebt wird“ (ebd.:30; vgl. Arnold et al. 2017:124-125) und sofort umgesetzt werden kann (vgl. Knowles 1980:44). Während sich **Handlungsorientierung** im betrieblichen Kontext als didaktisches Leitprinzip etabliert hat (vgl. Arnold 1996:41), kann sich das Merkmal der Freiwilligkeit verlieren und die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen als Pflicht empfunden werden, um die eigene Beschäftigungsfähigkeit nicht zu gefährden (vgl. Arnold et al. 2017:212; Meueler 2002:65). Es besteht die Gefahr des defensiven Lernens, wenn die Lernanforderung für die Lernenden keinen Sinn ergeben aber bei Nicht-Teilnahme evtl. eine Entlassung und damit ein Verlust an gesellschaftlicher Teilhabe befürchtet wird (vgl. Holzkamp 1995:185,193). Die Lernanforderung wird so als äußerer Zwang empfunden, da die „Alternative des Nichtlernens“ (ebd.:191) nicht zu bestehen scheint. Damit kann letztendlich die von den Unternehmen gewünschte Eigenverantwortlichkeit, bzw. Selbstbestimmtheit und damit eine Entwicklung der beruflichen Handlungs-kompetenz sabotiert werden. Den Gegenpol zu defensivem Lernen bildet nach Holzkamp expansives Lernen, bei dem die Lernenden einen sinnvollen Bezug zwischen „Lernhandlung“ und „Bezugshandlung“ herstellen können und sich davon subjektiv gesehen eine Erhöhung der Handlungsmöglichkeiten versprechen (vgl. ebd.:190). In diesem Sinne soll eine „Lernorganisationsform“ (Dehnbostel 2016a:357) gefunden werden, die expansives Erfahrungslernen fördert. Bevor in Kapitel 4.4 auf betriebliche Lernorganisationsformen eingegangen wird, ist es interessant zunächst zu beleuchten, welcher Lernbegriff betrieblicher Bildung zugrunde liegt, da dieser die Lernpraxis beeinflusst (vgl. Dehnbostel 2016b:31; Renkl 2010:737).

4.2 Der Lernbegriff aus der Perspektive der betrieblichen Bildung

Berufliche Bildung geht von einem Lernbegriff aus, der auf Erkenntnissen aus verschiedenen Lerntheorien aufbaut (vgl. Drees 2016:109). Dabei stechen vor allem handlungstheoretische und konstruktivistische, sowie Ansätze des situiereten Lernens heraus. Betriebliches Lernen ist **handlungsorientiert**. (vgl. Drees 2016:64-65; Gerstenmaier 2010:177). Dabei wird davon ausgegangen, dass Lernen **selbstorganisiert** stattfindet (vgl. Arnold et al. 2017:122) und **situationsgebunden** ist. Das Augenmerk liegt daher auf der Überwindung des Problems des „*inert knowledge*“, des trägen Wissens nach Whitehead (1929), der beobachtet hat, dass Wissen bei entsprechender Aufforderung zwar wiedergegeben werden kann, aber zur Problemlösung im Alltag nicht eingesetzt wird bzw. werden kann (vgl. CTGV 1990:2; Hof 2002:80). Vor allem der Situ-

iertheitsansatz hat dieses Phänomen untersucht und geht davon aus, dass sich Lernhandlung und Bezugshandlung weitgehendst entsprechen müssen, damit Wissen von der Lernsituation auf die Handlungssituation übertragen werden kann (vgl. Renkl 2010:745; Mandl et al. 2004:10). Für die Lernpraxis bedeutet das, dass berufsbezogenes Fremdsprachenlernen im Rahmen der betriebliche Fortbildung in einem Lernkontext stattfinden soll, der dem beruflichen Handlungskontext entspricht und selbstorganisiertes Lernen fördert, um so zu gewährleisten, dass die Beschäftigten in beruflichen Situationen, die eine Kommunikation in einer Fremdsprache erfordern, kompetent kommunizieren können. Während es sich hier um einen zweckrationalen Ansatz von Lernen handelt, betont der pädagogische Lernbegriff verstärkt die Reflexivität von Handlungen (vgl. Gerstenmaier 2010: 173), die u.a. bei Bildung im Sinne von biographischem Lernen eine Rolle spielt (vgl. Faulstich 2002:22). Die Brücke zwischen Zweckrationalität und Reflexivität der Handlungen können die Erfahrungen schlagen. Sowohl der biographische, wie auch der konstruktivistische, handlungstheoretische und situierte Ansatz sehen in den Erfahrungen der Lernenden ein Schlüssel-Element. Aus konstruktivistischer Sicht ist Lernen ein „rückbezüglicher“ Prozess bei dem Erfahrung auf früheren Erfahrungen aufbaut (Siebert 2009b:30; vgl. Arnold 2003:51; Glasersfeld 1997:22). Aus handlungstheoretischer Sicht ist Lernen als ein iterativer Prozess zu sehen, der das erzielte Handlungs-ergebnis mit dem geplanten vergleicht, wobei die daraus gewonnenen Erfahrungen in den nächsten Lernzyklus mit einfließen, um so das Handeln zu optimieren (vgl. Dehnbostel 2016a:350; Drees 2016:65). Aus Sicht des situierten Lernens geht es speziell um den Aufbau von Erfahrungswissen im Gegensatz zu Theoriewissen, das als träges Wissen gesehen wird, wenn es nicht mit Erfahrungswissen verknüpft wird. Und aus der Sicht des biographischen Lernens ist Lernen als aktiver Prozess „des *Erfahrungsmachens* zu verstehen sowie die *Verknüpfung* des Lernens und der Lernprozesse durch die *Aufschichtung von Erfahrungen* in der Lebensspanne“ (Hervorhebungen im Original) (Rothe 2011:83). Genau dieses Anknüpfen an Erfahrung macht aus dem Aufbau der Handlungskompetenz einen Entwicklungsprozess.

4.3 Kontinuierliche Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz

Es werden nicht immer wieder komplett neue Erfahrungen gemacht, sondern die Erfahrungen werden zu bereits gemachten in Bezug gesetzt. Neues Wis-

sen wird an bestehendes Wissen angeknüpft und integriert. Aus entwicklungspsychologischer Sicht kann man nach Piaget von Assimilation sprechen. Kommt es bei einer Handlung zu einer Perturbation der Viabilität, werden die kognitiven Strukturen und deren Verknüpfung, die der Handlung zugrunde liegen, umkonstruiert, was dem Begriff der Akkommodation nach Piaget entspricht (vgl. Glasersfeld 1997:121). Ziel ist das Erreichen, der Erhalt und die Ausweitung des inneren Gleichgewichts, der Viabilität (vgl. ebd.:130), was mit einer Veränderung der kognitiven Strukturen und deren Verknüpfungen, d.h. der Wahrnehmung einhergeht, der Persönlichkeitsentwicklung, die im Rahmen der Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt stattfindet⁵ und durch Prozesse und Entwicklungsstufen gekennzeichnet ist (vgl. Kegan 2011:26-27). Obwohl diese Stufenübergänge von einem Gleichgewichtszustand zum nächsten diskontinuierlich ablaufen, ergeben diese zusammengenommen eine kontinuierliche Sequenz, womit von einer Entwicklungskontinuität, bzw. einer kontinuierlichen Entwicklung gesprochen werden kann (vgl. Minnameier 2002:6). Übertragen auf die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz, kann davon ausgegangen werden, dass sich diese aus unterschiedlichen Kompetenzen zusammensetzt, „die über die gesamte oder zumindest über größere Abschnitte der individuellen Lernbiographie hinweg erworben wurden bzw. werden“, womit die Gesamtperspektive der Kompetenzentwicklung als kontinuierlicher Prozess erscheint (ebd. :6). Das heißt, die kontinuierliche Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz findet im Kontext der individuellen Biographie statt, womit auch betriebliches als biographisches Lernen zu verstehen ist (vgl. Faulstich 2002:16). Dabei kann Lernen in der betrieblichen Fortbildung in verschiedenen Lern- und Wissensformen auftreten. Auf diese wird im nächsten Kapitel eingegangen.

4.4 Hybride betriebliche Lernorganisationsformen

Obwohl im Diskurs über betriebliche Bildung derzeit verstärkt informelles Lernen fokussiert wird (vgl. Arnold et al. 2017:224; Rohs 2016:V, 29-30), soll im Rahmen der Hausarbeit der Fokus auf die Verbindung von informellem und organisiertem Lernen gelegt werden. Zum einen spielen organisierte Lern-Lehrarrangements in der betrieblichen Fortbildung immer noch eine große Rolle - 61% der deutschen weiterbildenden Unternehmen haben im Zeitraum von 2005 bis 2010 Weiterbildung in Kursform angeboten, Trend steigen (7%) (BIBB 2014:410; vgl. Dehnbostel 2016a:350) - zum anderen birgt das informelle Lernen am Arbeitsplatz trotz der Beliebtheit bei den Beschäftigten auch

5 Siehe Interaktionstheorie nach Hurrelmann (Hurrelmann, 1983, S. 92f zitiert in Arnold & Nuissl, 2017, S. 150)

Gefahren, wie Überforderung oder Isolierung (vgl. Arnold et al. 2017:227; Mandl et al. 2004:45, 46-47). Daher soll der Frage nachgegangen werden, wie informelles Lernen in organisierten Lern-Lehrarrangements gefördert werden kann, „ohne den Charakter des informellen Lernens dabei zu verändern (Rohs 2016:VI). Dazu ist es erst einmal sinnvoll, zu klären, 1) wie sich informelles Lernen von formalem bzw. nicht-formalem Lernen unterscheidet, 2) was den Charakter des informellen Lernens ausmacht, und 3) wie diese Lernformen in der betriebliche Fortbildung auftreten. Laut der Begriffsdefinition des AES (2014:14) können drei Lernformen unterschieden werden, formales, nicht-formales und informelles Lernen, die sich durch den Grad der Organisiertheit und anhand der Abschlüsse unterscheiden lassen. Angelehnt an Dehnbostel (2016a:350), der feststellt, dass sich formales und nicht-formales Lernen lerntheoretisch nicht unterscheidet, werden im Rahmen der Hausarbeit die Begriffe **organisiertes** und **informelles Lernen** verwendet. Der Charakter von **informellem Lernen** wird angesichts der Fülle an unterschiedlichen Definitionen (vgl. Werquin 2016) im Rahmen der Hausarbeit an den Ausführungen Dehnbostels ausgerichtet und als Erfahrungslernen definiert, das beiläufig während der Ausübung von Handlungen auftritt (vgl. Dehnbostel 2016a:344) und durch reflexives und implizites Lernen Erfahrungswissen erzeugt, das sofort ein- und umgesetzt werden kann (vgl. ebd. :350). Aus betrieblicher Sicht wird informelles Lernen gerne im Sinne von arbeitsplatzintegriertem Lernen gesehen, das sich beiläufig in der Ausübung von arbeitsgebundenen Aufgaben ereignet (ebd.:344), wodurch zum einen eine Einsparung an Kosten (vgl. Arnold et al. 2017:227), und zum anderen ein direkter Wissenstransfer auf berufliche Handlungssituationen erhofft wird (vgl. ebd.:226). Ohne Theoriewissen bleibt dieses Wissen allerdings situationsgebunden und trägt nicht zu einer Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz bei. Das Theoriewissen ergibt sich dabei aus dem **organisierten Lernen** (vgl. Dehnbostel 2016a:350). Daher wurden im Rahmen des Lernens in der Arbeit verschiedene Lernorganisationsformen entwickelt, um Erfahrungswissen und Theoriewissen zu kombinieren und in Handlungswissen überzuführen (vgl. ebd.:350), oder mit anderen Worten **hybride Lernorganisationsformen**, die informelles und organisiertes Lernen verbinden. Allen gemeinsam ist, dass durch sie das Problem des „trägen Wissens“ überwunden werden soll. Wie bereits in Kapitel 4.2 erwähnt, wird der Aspekt des Transfers von Wissen lerntheoretisch vor allem im Rahmen des Situirtheitsansatzes untersucht (vgl. Scharnhorst 2001:486; Gruber et al. 1995 zitiert in Mandl et al. 2004:14) und Methoden entwickelt, die auf diesem Ansatz basieren, wie z.B. Anchored Instruction (vgl. Mandl et al.

2004: 18-19). Erinnern wir uns, dass auch durch die kommunikative Kompetenz als oberstes Ziel des Fremdsprachenlernens genau dieses Problem überwunden werden soll (siehe Kapitel 3.2). Zusammenfassend soll daher im nächsten Kapitel untersucht werden, ob und inwiefern Anchored Instruction dazu beitragen kann, ein organisiertes Lern-Lehrarrangement zu gestalten, durch das

1. das Problem des trägen Wissens überwunden werden kann
2. Erfahrungen berücksichtigt werden
3. expansives Lernen ermöglicht wird
4. selbstorganisiertes Lernen gefördert wird,

um so, die durch die Persönlichkeitsentwicklung die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz zu fördern.

5 Anchored Instruction zur Gestaltung von Lernumgebungen beim berufsbezogenen Fremdsprachenlernen

Ende der 1980er Anfang der 1990er Jahre untersucht eine Gruppe von Wissenschaftlern am Learning Technology Center der Vanderbilt Universität in Nashville, Tennessee, USA (CTGV) wie schulische Lernumgebungen technologisch bereichert werden können, damit sie Lernende dabei unterstützen Selbstvertrauen, Fähigkeiten und Wissen zu entwickeln, um Probleme zu lösen und zu unabhängigen Denkern zu werden: „Our ultimate goal is to help students develop confidence, skills and knowledge to solve problems and become independent thinkers“ (CTGV 1990:2). Durch die Überwindung des Problems des trägen Wissens soll erreicht werden, dass Wissen in Alltags-situationen als Instrument zur Problemlösung eingesetzt werden kann (vgl. CTGV 1990:2-3; Mandl et al. 2004:18-19). D.h. es handelt sich grundsätzlich um einen handlungsorientierten Ansatz.

5.1 Merkmale von Anchored Instruction

In Übereinstimmung mit dem Situertheitsansatz geht CTGV davon aus, dass Lernen situationsgebunden ist und ein Transfer von Wissen auf andere Situationen nur möglich ist, wenn sich diese weitgehendst entsprechen (Drees 2016:109), d.h. authentisch sind. Das Herzstück von Anchored Instruction ist ein das Lernen umspannender **komplexer Problemlösekontext**, der **Makrokontext** in Form von Videogeschichten (vgl. Scharnhorst 2001:474). Eingebettet in diesen Makrokontext sind **authentische Probleme**, d.h. Alltagsprobleme, die von den Lernenden selbst identifiziert und klar artikuliert werden sollen, um dann gemeinsam, im **sozialen Austausch**, Lösungen zu finden und

auszuprobieren (vgl. CTGV 1990:2, 3, 7, 6). CTGV schließen damit an Deweys Ansatz von Learning by Doing an (vgl. ebd.:3). Die Lehrkraft nimmt dabei die Rolle eines „mentors“ (ebd.:8) im Sinne eines „**Lernprozess-begleiters**“ (Dehnbostel 2016b:82) ein und regt zur Reflexion bei der Identifikation und Definition von Problemen an, zeigt diese aber nicht auf (vgl. Scharnhorst 2001:472). Es wird davon ausgegangen, dass eine generative Vorgehensweise bei der Problemformulierung den Transfer von Wissen fördert (vgl. CTGV 1990:8; Mandl et al. 2004:24). Diese wird unterstützt durch die Anwendung der „**scaffolding**“ Technik, einer der Schritte des cognitive apprenticeship Modells (Brown et al. 1989) mit welcher die Intervention der Lehrkraft je nach Situation stärker oder schwächer ausfallen kann (vgl. Scharnhorst 2001:481). Durch die kognitive Lehre sollen die Lernenden durch Lernen am Model, der *scaffolding*-Technik, Kooperation, Artikulation und Reflexion (vgl. Brown et al. 1989:12) nach und nach selbst zu Experten werden. Experte sein bedeutet, neues Wissen, das für ein Interessensgebiet bedeutsam ist, zu integrieren und eine Veränderung in der Denkweise wahrnehmen zu können (vgl. CTGV 1990:3). Dabei fungiert nicht nur die Lehrkraft als Experte, sondern auch die Lernenden können in bestimmten Themengebieten Experten sein oder werden (vgl. ebd.:7). Wichtig ist dabei der **Zeitfaktor**. Die Lernenden müssen Zeit haben, den Makrokontext über einen längeren Zeitraum hinweg zu erkunden und auch immer wieder **auf Sequenzen zurückkommen** können, um bereits gefundene Lösungen zu vertiefen oder neue Perspektiven einnehmen zu können (vgl.ebd.:7, 8). Dies fördert die Entwicklung vom Novizen zum Experten und lässt die Lernenden nach und nach die Veränderung in ihrer Wahrnehmung und ihrer Denkweise erfahren (vgl. ebd.:8). Dabei handelt es sich um einen Prozess, der iterativ von statten geht: Identifikation und Definition von Problemen – finden von Mitteln und Wegen, die Probleme zu lösen – Überprüfung der Problemlösung durch Handeln (Erfahrungen machen) – Artikulation und Austausch der Erfahrungen – Reflexion – Anpassung oder Internalisierung – Anwendung der Problemlösung in anderen Situationen – Artikulation und Austausch der Erfahrungen – Reflexion usw. (vgl. Dehnbostel 2016a:350). CTGV (1990) geht davon aus, dass durch die **Reflexion der Erfahrungen** das Problem des trägen Wissens überwunden wird „We assume that attempts to help students reflect on their experiences [...] will help solve the transfer problem.“(ebd.:9). Der Makrokontext ist in seiner Komplexität derart gestaltet, dass er die Lernenden dazu einlädt, eigene Erfahrungen zu machen, indem eigene Inhalte und Wissenskonzepte erkundet, gefunden und definiert werden (vgl. ebd.:8). Basierend auf der konstruktivistischen Grundannahme, dass wir

als Menschen uns unsere subjektive Wirklichkeit konstruieren (vgl. Glasersfeld 1997:22), kann davon ausgegangen werden, dass es zu **multiplen Kontexten und Perspektiven** kommt (vgl. CTGV 1990:3, 9; Scharnhorst 2001:474), deren Austausch es den Lernenden ermöglicht Situationen und Lösungsansätze aus verschiedenen Blickwinkeln zu sehen und so ihre eigene Wahrnehmung und Denkweise zu verändern, „they were then able to experience changes in their own perception and comprehension“ (CTGV 1990:9). Dadurch entwickeln sie sich nach und nach zum Experten und sind in der Lage Informationen auf Grund ihrer Erfahrung in neues Wissen zu verwandeln, welches dann in Alltagssituationen als Instrument zur Problemlösung eingesetzt werden kann (vgl. ebd.:2-3; Mandl et al. 2004:18-19).

Als Ergebnis hält CTGV (1990) fest, dass Anchored Instruction die Motivation der Lernenden zu **selbstorganisiertem Lernen** fördert, „The questions students ask are genuine and they are motivated to answer them. This often prompts trips to the library and decisions on where to look in order to achieve specific goals“ (ebd.:5) und geht davon aus, dass durch die Reflexion der Erfahrungen das **Problem des trägen Wissens** überwunden wird, „We assume that attempts to help students reflect on their experiences [...] will help solve the transfer problem“ (ebd.:8). Kritisch kann dabei gesehen werden, dass der Makrokontext *für* die Lernenden und nicht *mit* den Lernenden gestaltet wird. Im Hinblick auf **expansives Lernen** bleibt also die Frage: Sind der Makrokontext und die darin eingebetteten und zu identifizierenden Probleme an sich von Interesse für die Lernenden? Und werden sie als authentisch empfunden? Bei Videogeschichten kann die Darstellung z.B. als veraltet empfunden werden, wenn es technologische Neuerungen gibt, die nicht berücksichtigt werden, worunter die Authentizität leiden könnte (vgl. ebd.:7-8). Die Entwicklung von multimedialen technologisch unterstützten Lernumgebungen erfordern zudem hohe Kosten (vgl. Scharnhorst 2001:484), die viele Unternehmen meiden (vgl. Arnold et al. 2017:234). Ausgehend von der Annahme, dass der Makrokontext in Anchored Instruction auch verbal formuliert werden kann (vgl. CTGV 1990:9), sollen daher in einer eher unkonventionellen Herangehensweise die Merkmale des Ansatzes einer technologisch unterstützten Lernumgebung zurück auf eine organisierte Präsenzlernumgebung übertragen werden.

5.2 Einsatz von Anchored Instruction beim betrieblichen Fremdsprachenlernen als organisiertes Präsenzlernen

Fassen wir noch einmal kurz die Merkmale von Anchored Instruction zusammen, als Richtschnur für die Übertragung auf berufsbezogenes Fremdspra-

chenlernen als organisiertes Präsenzlernen im Rahmen der betrieblichen Fortbildung: 1) Makrokontext als komplexer Problemlösekontext; 2) authentische Probleme; 3) Lernen im sozialen Austausch; 4) Lehrkraft als Lernprozessbegleiter; 5) kognitive Lehre; 6) Unterstützung des Lernprozesses durch *scaffolding*; 7) Zeitfaktor; 8) Vertiefung, indem auf Sequenzen zurückgekommen werden kann; 9) Reflexion der Erfahrungen; 10) multiple Kontexten und Perspektiven. Obwohl das Lernen in Kursform stattfindet und somit als Lernen außerhalb der Arbeit definiert werden könnte (vgl. Dehnbostel 2016b:75-76), wird davon ausgegangen, dass es sich hierbei um Lernen in der Arbeit handelt, da der Kurs in den Räumen des Unternehmens stattfindet, die Lernenden alle Beschäftigte dieses Unternehmens sind und somit als Lerngemeinschaft im Sinne einer „*Community of Practice*“ zu sehen sind (vgl. ebd.:31; Mandl et al. 2004:40). Als **Makrokontext** dienen Situationen aus dem Arbeitsalltag der Lernenden, die eine Kommunikation in einer Fremdsprache erfordern. Diese Situationen werden von den Lernenden artikuliert, schriftlich fixiert und digitalisiert. Anhand dieser Situationen werden dann im diskursiven und kursiven Dialog -d.h. es wird zum einen über die Fremdsprache und zum anderen in der Fremdsprache gesprochen- (vgl. Piepho 1974:13-14) im **sozialen Austausch** mögliche Dialoge, bzw. Schriftstücke entwickelt. Dadurch wird Theorie- und Erfahrungswissen miteinander verknüpft (siehe Anhang:20-21: These 1 und These 6), was die Voraussetzung für Handlungswissen ist (vgl. Dehnbostel 2016a:350). Durch das Dokumentieren des Lernprozesses bzw. der Lernergebnisse, in der Art, dass ausgearbeitete Dialoge, Schriftstücke und Redemittel aufgeschrieben und digitalisiert werden, können diese zu einem späteren Zeitpunkt konsultiert werden und evtl unter einer neuen Perspektive betrachtet werden, was eine Abstraktion und einen Transfer des Gelernten auf andere Situationen ermöglichen kann (vgl. CTGV 1990:8; Brown et al. 1989:12). Der Maßstab ist dabei die Viabilität, d.h. es geht nicht so sehr um grammatikalische Korrektheit oder Rechtschreibung, sondern darum, Missverständnisse zu vermeiden (siehe Anhang:20, These 3). Die Viabilität der erarbeiteten Redemittel erweist sich beim Einsatz im Arbeitsalltag (Erfahrung). Durch die **Reflexion der** in der Handlung gemachten **Erfahrung** im sozialen Austausch werden diese angepasst oder internalisiert, wodurch eine **Veränderung in der Wahrnehmung und Denkweise** erwartet wird. Es wird davon ausgegangen, dass die Situationen für die Lernenden relevant sind, auf deren Erfahrungen aufbauen, sowie **authentisch**, ganzheitlich (siehe Anhang:20, These 4) und handlungsorientiert sind, da sie aus dem Arbeitsalltag der Lernenden kommen und von diesen selbst artikuliert werden. Dadurch

ist zu erwarten, dass die Voraussetzungen für **expansives Lernen** erfüllt sind. Alle Mittel und Aufgaben, die von den Lernenden zur kooperativen und individuellen Problemlösung herangezogen werden, sind somit als authentisch zu betrachten. Die Lernenden und die Lehrenden bilden dabei eine Gruppe im Sinne einer **Lerngemeinschaft** in der alle mit und voneinander lernen (vgl. Mandl et al. 2004:40) (siehe Anhang:20, These 5). Jeder Lernende in einer Lerngemeinschaft bringt eine individuelle Erfahrungswelt mit in den **kooperativen Lernprozess** ein (vgl. CTGV 1990:9) und kann entweder **Experte** in einem bestimmten Themengebiet sein, oder ein Interesse an einem bestimmten Themengebiet entwickeln und dadurch zum Experten werden, der die anderen durch die Artikulation seiner Gedanken im Sinne der **kognitiven Lehre** im Lernprozess unterstützen kann (vgl. ebd.:7; Brown et al. 1989:12). Obwohl alle Lernenden im selben Unternehmen arbeiten, gestaltet sich der Arbeitsalltag individuell unterschiedlich, was zum einen durch unterschiedliche Positionen bedingt sein kann und zum anderen, im konstruktivistischen Sinne, durch die subjektive Konstruktion der Arbeitswirklichkeit bedingt ist. Daher ist zu erwarten, dass die Beschreibungen der beruflichen Situationen, in denen eine Kommunikation in einer Fremdsprache erforderlich ist, vielfältig ausfällt und somit **multiple Kontexte** entstehen. Zusätzlich nimmt jeder Lernende eine andere Perspektive auf diese Situationen und mögliche Lösungen ein. Der Austausch der **multiplen Perspektiven** führt dazu, dass die Lernenden diese Situationen und mögliche Lösungen aus verschiedenen Blickwinkeln sehen können, wodurch eine Veränderung der Wahrnehmung und der Denkweise, zu erwarten ist. Sie werden nach und nach zu Experten, die kompetent in der Fremdsprache kommunizieren können, indem Redemittel der Fremdsprache an Erfahrungen angeknüpft und integriert werden können, so dass sie als Instrument in beruflichen Alltagssituationen, die eine Kommunikation in einer Fremdsprache erfordern, angemessen und absichtsvoll eingesetzt werden können.

6 Fazit

Anhand einer Literaturliste wurde in Kapitel 2 zunächst aufgezeigt, in welchem Spannungsfeld betriebliche Bildung stattfindet, um dann in Kapitel 3 den Begriff der beruflichen Handlungskompetenz zu definieren. Angesichts der Fülle an Literatur zu diesem Thema und den vielen verschiedenen Perspektiven, fiel es schwer, eine Auswahl zu treffen und sich für eine Definition zu entscheiden. Dabei wurde es als sinnvoll erachtet auch ältere Quellen zu Rate zu ziehen, die in ihrer Aktualität nichts eingebüßt haben, wie es bei Chomsky und Piepho der Fall ist, um an einen Kompetenzbegriff vor der Kompetenzbe-

griffsdebatte im Rahmen der betrieblichen Bildung anschliessen zu können. In Kapitel 4 wurde über das Aufzeigen der Besonderheiten der Erwachsenenbildung und der Darstellung des Lernbegriffs, der der betrieblichen Bildung zugrunde liegt, der Prozess des Kompetenzerwerbs als kontinuierlicher Entwicklung definiert, um dann aufzeigen zu können, welche Wissens- und Lernorganisationsformen in Betrieben zu finden sind. Dabei wurde auf den Unterschied zwischen informellem und organisiertem Lernen eingegangen und die Verbindung zwischen Erfahrungs-, Theorie und Handlungswissen dargelegt. Auf die verschiedenen Lernorganisationsformen, die im Kontext von arbeitsgebundenem, -verbundenem und -orientiertem Lernen zu finden sind⁶, konnte im Rahmen der Hausarbeit nicht weiter eingegangen werden. Es wurde entschieden, sich direkt auf Anchored Instruction und dessen Merkmale zu konzentrieren. Im Nachhinein wäre es vielleicht besser gewesen, der Theorie des situierten Lernens und dem *cognitive apprenticeship* Ansatz mehr Platz einzuräumen, um die Stufen der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz aus dieser Perspektive zu identifizieren, wodurch auch der sozialen Aspekts des Lernens und das Hineinwachsen in eine *Community of Practice* mehr Beachtung gefunden hätte⁷. Bei den Ausführungen in Kapitel 5.2 handelt es sich um ein Gedankenspiel, das nicht den Anspruch eines ausgearbeiteten didaktischen Modells erhebt, sondern als Richtlinie für die Gestaltung einer Lernumgebung des betrieblichen Fremdsprachenlernens dienen kann. Kriterien sind dabei die Förderung von selbstorganisiertem und expansivem Lernen und die Überwindung des Problem des trägen Wissens, damit die Lernenden in beruflichen Alltagssituationen, die eine Kommunikation in einer Fremdsprache erfordern kompetent kommunizieren können, d.h. dass sie Redemittel in der Fremdsprache angemessen und absichtsvoll einsetzen können. Es wurde aufgezeigt, dass Anchored Instruction diesen Anforderungen nachkommt, und theoretisch die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und damit der beruflichen Handlungskompetenz fördert. Diese Hypothese kann der Ausgangspunkt für eine empirische Studie sein, wobei besonders im Hinblick auf expansives Lernen davon ausgegangen werden kann, dass die Lernkultur des Unternehmens eine große Rolle spielt. Eine Lernumgebung kann nicht lernförderlich sein und nachhaltige Lernbewegungen initiieren, anbahnen und begleiten (Arnold 2002:27), wenn die Lernenden selbst keinen Handlungsbedarf sehen, sondern meinen, dass sie eine externe Erwartungshaltung erfüllen müssen (vgl. Drees 2016:175). Nachhaltiges Lernen ist nicht erzwingbar (Meueler 2002:66). Zum Lernen im eigenen Interesse gehören Unbedrohtheit,

6 Zur Vertiefung siehe Dehnbostel 2016a

7 Zur Vertiefung siehe Lave et al. 2011

Entlastetheit, Unbedrängtheit, Vertrauen und Ruhe (Holzkamp 1993:485), d.h. Zeit. Besonders der Faktor Zeit kann in der betrieblichen Fortbildung eine Schwachstelle sein, wenn aus betriebswirtschaftlichem Interesse schnelle Resultate erwartet werden und Muße zum Lernen als Zeitverschwendung erachtet wird. In Kapitel 2 wurde deklariert, dass betriebliche Fortbildung an Bildung als Prozess und normativem Ziel gemessen wird. Die Verfasserin kommt zu dem Schluss, dass Bildung und Kompetenzentwicklung zwei Seiten ein und derselben Medaille sind, die sich gegenseitig bedingen und in der individuellen Biographie zusammen finden, wodurch beide die Entwicklung der Persönlichkeit des Individuums in der Lebensspanne fördern (vgl. Faulstich 2002:22). In dem Maße, indem die Beschäftigten ihre kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache entwickeln, bilden sie sich gleichzeitig interkulturell, da sich ihnen durch die Sprache eine andere Kultur eröffnet: Der Bildungsgehalt von berufsbezogenem Fremdsprachenlernen liegt in der interkulturellen Bildung und kann anhand der didaktischen Analyse nach Klafki dargestellt werden (siehe Anhang:22). Zur Beantwortung der eingangs gestellten Forscherfrage kann gesagt werden, dass der Einsatz von Anchored Instruction beim berufsbezogenen Fremdsprachenlernen im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung es den Lernenden theoretisch ermöglicht, Theoriewissen und Erfahrungswissen in authentischen Situationen zu Handlungswissen zu verknüpfen, wodurch sie ihre kommunikative Kompetenz entwickeln können. Da sie dadurch ihre Handlungsmöglichkeiten in beruflichen Situationen erhöhen, wird davon ausgegangen, dass sich während des Lernprozesses auch die berufliche Handlungskompetenz kontinuierlich entwickelt. Hier gilt es empirisch anzuknüpfen und zum einen zu untersuchen, inwieweit diese Kompetenz gemessen werden kann und zum anderen, welchen Einfluss die Lernkultur auf das betriebliche Fremdsprachenlernen hat.

Anhangsverzeichnis

Sechs Thesen nach Piepho	20
Didaktische Analyse nach Klafki	22
Interkulturelle Bildung - Schlüsselkompetenz für respektvolles und friedliches Miteinander (KMK, Internetquelle)	23

Sechs Thesen nach Piepho (Piepho 1974:13-22):

1. These:

Im Fremdsprachenunterricht, der auf kommunikative Kompetenz ausgerichtet ist, sind diskursive und kursive Faktoren stets gekoppelt. Ein nur imitativ-mechanisches Sprechen, automatisierte Verhaltensweisen bleiben selbst in schlichten Verständigungen wirkungslos und nicht verfügbar, wenn der Schüler nicht auch eine distanzierte Kenntnis der Verständigungsvorgänge erworben hat.

2. These:

Es muss in der Präzisierung der Lernziele ausdrücklich und konkret vorgesehen werden, die Geltungsansprüche des eigensprachlichen Verhaltens zu problematisieren und die Schüler auf eventuell missverständliche kontrastive Regeln im Verhaltenssystem anderer Kulturen aufmerksam zu machen

3. These:

Kommunikative Kompetenz entfaltet sich als Handlung oder Diskurs im Unterricht nur, wenn die Form der Mittel gegenüber der Bedeutsamkeit der Absichten und der Rollen zweitrangig bewertet werden (Viabilität)

4. These:

In einem modernen Kurs zum Erlernen einer Fremdsprache ist weit wichtiger als die formale Schulgrammatik und deren Sequentierung eine Progression und eine Grammatik der kommunikative Register, Absichten und Ausdrucksqualitäten, und zwar von Anfang an und in jedem Stadium bewusst reflektiert.

5. These:

Der Englischunterricht birgt ohne Verlust an Substanz, die Möglichkeit in sich und hat damit die eigenständige pädagogische Qualität, dass die pragmatischen kommunikativen Universalien in Rollen beobachtet und im Rollenspiel erworben werden, in denen sich „ideale Sprechsituationen“ und modellhafte Redeweisen, nicht als neue Norm misszuverstehen, darstellen. Ein kommunikativ orientiertes Curriculum soll die Schüler nicht einfach zum Mitreden führen, sondern zugleich durch Anwendung gemeinsam abgesprochener Regeln in unbekümmerten, nicht durch falsche Normen restringierten Äußerungsformen Beispiele für befreites Verhalten erfahrbar machen.

6. These:

Bei voller Würdigung der gegenwarts- und realitätsbezogenen Ziele des Englischunterrichts sollten Redefertigkeiten und Gesprächsformen aus einem Denken geplant und entwickelt werden, in dem die „verbesserten Bedingungen einer allgemeinen Kommunikation der Gesellschaft vorweggenommen wurden (Habermas). Allein aus diesem Grunde, von den lernpsychologischen und linguistischen Einwänden ganz zu schweigen, sind

Kurse abzulehnen, die nur oder vorwiegend aus Dialogen und Dialogteilen bestehen und die Sprechfertigkeit vorwiegend durch deren Nachahmung und Übertragung erreichen wollen (Lernen am Modell). Dadurch werden lediglich vorgeprägte Rollen eingedrillt, es handelt sich um eine sehr triviale Abart jenes Anpassungsdrills, für den kein methodologischer oder psychologischer Zweck spricht.

Didaktische Analyse nach Klafki

Thema: Situationen aus dem Berufsalltag der Lernenden

Gegenwartsbedeutung: die Lernenden arbeiten alle im selben Unternehmen
Da die Lernenden das Thema selbst gewählt haben, ist davon auszugehen, dass es für sie in der Gegenwart bedeutungsvoll ist.

Zukunftsbedeutung: Im Kontext der Globalisierung und der damit verbundenen Internationalisierung ist es für Unternehmen wichtig, dass die

Beschäftigten Fremdsprachen sprechen. Kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache kann die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen und die Beschäftigungsfähigkeit der Beschäftigten sichern.

Exemplarische Bedeutung: Sprache ist Ausdruck einer Kultur. Mit dem Erlernen einer Sprache geht interkulturelle Bildung und interkulturelle Kompetenzentwicklung einher. Interkulturelle Kompetenz wird von der KMK (2016)⁸ als Schlüsselkompetenz für ein respektvolles und friedliches Miteinander gesehen und adressiert somit eines der von Klafki genannten Schlüsselprobleme: die Friedensfrage (Jank et al. 2008:232).

⁸ <https://www.kmk.org/themen/kultur/interkulturelle-bildung.html>

Interkulturelle Bildung - Schlüsselkompetenz für respektvolles und friedliches Miteinander
(<https://www.kmk.org/themen/kultur/interkulturelle-bildung.html>, abgerufen am 06.09.2017)



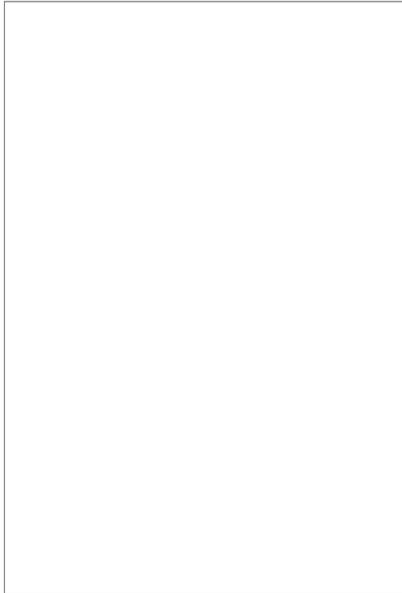
Foto:

Ulrike E. Knopp - Universität Bonn

Zuwanderung verändert das gesellschaftliche und kulturelle Leben eines Landes. Offenheit und kultureller Austausch prägen persönliche und kulturelle Identitäten. Der Ansatz der interkulturellen Bildung lautet, die Vielfalt der Kulturen wertzuschätzen und die Differenzen in Sprachen, Traditionen und Religionen anzuerkennen. In einer globalisierten Welt werden interkulturelle Kompetenzen immer wichtiger.

Die Kulturministerkonferenz hat in ihrer Empfehlung zur „Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ Vorschläge zur Umsetzung im Schulalltag erarbeitet, die um Anregungen für Bildungsverwaltungen und für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern ergänzt werden.

Der Kulturausschuss der Kultusministerkonferenz hat in seiner Handreichung "Interkulturelle Kulturarbeit" Handlungsempfehlungen erarbeitet, die sich an Kultureinrichtungen und Entscheidungsträger wenden. Zu den darin angesprochenen Themenfeldern gehören u.a. Förderpolitik, Forschungsbedarf und Partizipation.



„Interkulturelle Bildung bejaht den Erziehungsauftrag für eine offene und tolerante Gesellschaft, in der Schülerinnen und Schüler respektvoll miteinander umgehen und lernen, Konflikte im Dialog friedlich auszutragen und zu lösen. Wir rufen alle Schulen dazu auf, eine Kultur der Wertschätzung und Anerkennung zu pflegen.“

(KMK-Präsident Stephan Dorgerloh am 5.12.2013 bei der Vorstellung der Empfehlung zur Interkulturellen Bildung)

Dokumente und nützliche Links:

["Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule"](#)

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013)

Handreichung des Kulturausschusses der

Kultusministerkonferenz ["Interkulturelle Kulturarbeit"](#)

(25. Februar 2011)

Literaturverzeichnis

- AES (Adult Education Survey). (2014). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014*. Bonn. Abgerufen von https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf (abgerufen am 06.09.2017)
- ABWF (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.). (2001-2007). *Lernkultur Kompetenzentwicklung*. Abgerufen von http://www.abwf.de/main/home/frame_html.html (abgerufen am 06.09.2017)
- Arnold, R. (1996). *Weiterbildung: Ermöglichungs- und didaktische Grundlagen*. *Vahlens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*. München: Vahlen.
- Arnold, R. (2002). Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In E. Nuissl von Rein, C. Schiersmann, & H. Siebert (Hrsg.), *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung* (Vol. 49, S. 26–38). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Arnold, R. (2003). Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung : Gehirn und Lernen*. (3), 51–61. Abgerufen von <http://www.die-bonn.de/id/1823> (abgerufen am 06.09.2017)
- Arnold, R. (2010). Kompetenz. In S. Nolda, E. Nuissl, & R. Arnold (Hrsg.), *UTB: Vol. 8425. Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Abgerufen von http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?title=Kompetenz&tx_buhutbedulexicon_main%5Baction%5D=show&tx_buhutbedulexicon_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&tx_buhutbedulexicon_main%5Bentry%5D=123&cHash=bfce382ed82f424dd0c2eb3ac97c30ee (abgerufen am 06.09.2017)
- Arnold, R. (2012). *Ermöglichen: Texte zur Kompetenzreife*. *systemia - Systemische Pädagogik: Vol. 9*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Arnold, R., Nuissl, E., & Rohs, M. (2017). *Erwachsenenbildung: Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R., & Pätzold, H. (2011). Weiterbildung und Beruf. In R. Tippelt & A. Hippel (Hrsg.), *SpringerLink : Bücher. Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 653–664). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.
- Beck, U. (1993). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne* (14. Auflage). *Edition Suhrkamp*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BIBB (Bundesinstitut für berufliche Bildung). (2014). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn. Abgerufen von https://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Datenreport_2014.pdf (abgerufen am 06.09.2017)
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung). (1994). *Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zu Fremdsprachen in der beruflichen Bildung* (No. 90). Abgerufen von <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA090.pdf> (abgerufen am 06.09.2017)
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2017). *Berufsbildungsbericht 2017*. Bonn. Abgerufen von BMBF website:

- https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2017.pdf (abgerufen am 06.09.2017)
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2005). *Die Reform der beruflichen Bildung - Berufsbildungsgesetz 2005: (Artikel 1 des Gesetzes zur Reform der beruflichen Bildung – BerBiRefG)*. Abgerufen von BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung website: http://www.ast-suedwest.gdws.wsv.de/bbiz/anlagen/begr_bbig.pdf (abgerufen am 06.09.2017)
- Brock, D. (2012). *Die klassische Moderne: Moderne Gesellschaften*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Brödel, R. (2002). Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In E. Nuisl von Rein, C. Schiersmann, & H. Siebert (Hrsg.), *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung* (Vol. 49, S. 39–47). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Brown, J. S., Collins, A., & Dguid, P. (1989). *Situated Cognition and the Culture of Learning* (Technical Report No. 481). University of Illinois, Illinois at Urbana-Champaign. Abgerufen von <https://core.ac.uk/download/pdf/4826414.pdf> (abgerufen am 06.09.2017)
- Chomsky, N. (1998). *Reflexionen über die Sprache* (4. Aufl.). *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Vol. 185*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- CTGV (Cognition and Technology Group at Vanderbilt). (1990). Anchored Instruction and Its Relationship to Situated Cognition. *Educational Researcher*. (Vol.19, N°6, S. 2–10).
- Dehnbostel, P. (2016a). Informelles Lernen in der betrieblichen Bildungsarbeit. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 343–363). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dehnbostel, P. (2016b). *Lernen im Arbeitsprozess- Grundlagen und Entwicklungsperspektiven* (Studienbrief). FernUniversität, Hagen.
- DGB/KWB - Deutscher Gewerkschaftsbund, & Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. (2008). *Berufliche Weiterbildung immer wichtiger: Vereinbarungen zur beruflichen Fortbildung*. Berlin & Bonn. Abgerufen von http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2008_Fortschreibung_Fortbildungvereinbarung_DGB_KWB.pdf (abgerufen am 06.09.2017)
- Dohmen, G. (2002). Lebenslang lernen - wo bleibt die "Bildung"? In E. Nuisl von Rein, C. Schiersmann, & H. Siebert (Hrsg.), *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung* (Vol. 49, S. 8–25). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Drees, G. (2016). *Lernen und Lernprobleme in der beruflichen Bildung. Modul 3D: Betriebliches Lernen und berufliche Kompetenzentwicklung* (Studienbrief). FernUniversität, Hagen.
- Erpenbeck, J., & Weinberg, J. (2004). Bildung oder Kompetenz - eine Scheinalternative? *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 3/2004: Beteiligung und Motivation*. (3), 69–74. Abgerufen von <http://www.die-bonn.de/id/2134> (abgerufen am 06.09.2017)
- Faulstich, P. (2002). Verteidigung von "Bildung" gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In E. Nuisl von Rein, C. Schiersmann, & H. Siebert (Hrsg.), *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung* (Vol. 49, S. 15–25). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Geissler, K. A., & Orthey, F. M. (2002). Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In E. Nuisl von Rein, C. Schiersmann, & H. Siebert (Hrsg.), *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung* (Vol. 49, S. 69–79). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

- Gerstenmaier, J. (2010). Philosophische Bildungsforschung: Handlungstheorien. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 171–184). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaserfeld, E. v. (1997). *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme* (1. Aufl.). *Suhrkamp-Taschenbuch-Wissenschaft: Vol. 1326*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hall, A. (2012). *Fremdsprachen in der Arbeitswelt - In welchen Berufen und auf welchem Sprachniveau?* - Ergebnisse der BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2012. Bonn. Abgerufen von <http://www.bibb.de/de/62626.htm> (abgerufen am 06.09.2017)
- Hof, C. (2002). Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung?: Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. In E. Nuissl von Rein, C. Schiersmann, & H. Siebert (Hrsg.), *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung* (Vol. 49, S. 80–89). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Studienausgabe). Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verlag.
- Hu, A. (o.D.). *Überlegungen zum Kompetenzbegriff in der Fremdsprachendidaktik*. Uni, Saarland. Abgerufen von http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/zfl/PDF_Fachdidaktik/PDF_Kolloquium_FD/Kompetenzbegriff_in_der_Fremdsprachendidaktik_Statement.pdf (abgerufen am 06.09.2017)
- Jank, W., & Meyer, H. (2008). *Didaktische Modelle* (8. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kegan, R. (2011). *Die Entwicklungsstufen des Selbst: Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben* (6., unveränd. Aufl.). München: Kindt.
- Kirchhöfer, D. (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung: begriffliche Grundlagen*. Berlin. Abgerufen von http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf (abgerufen am 06.09.2017)
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Auflage). *Beltz-Bibliothek*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (Rev. and Updated.). [Wilton, Conn.], Chicago: Association Press; Follett Pub. Co.
- Lave, J. (1996). Teaching, as Learning, in Practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3(3), 149–164. https://doi.org/10.1207/s15327884mca0303_2 (abgerufen am 06.09.2017)
- Lave, J., & Wenger, E. (2011). *Situated learning: Legitimate peripheral participation. Learning in doing*. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.
- Mandl, H., Kopp, B., & Dvorak, S. (2004). *Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung: - Schwerpunkt Erwachsenenbildung-*. Bonn. Abgerufen von https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf (abgerufen am 06.09.2017)
- Meueler, E. (2002). Fortbildung und Subjektentwicklung. In E. Nuissl von Rein, C. Schiersmann, & H. Siebert (Hrsg.), *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung* (Vol. 49, S. 59–68). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Minnameier, G. (2002). *Wie verläuft die Kompetenzentwicklung - kontinuierlich oder diskontinuierlich?* (No. Dokumentation 4). BIBB-Fachkongress 2002.

- Nuissl von Rein, E., Schiersmann, C., & Siebert, H. (Hrsg.). (2002). *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung* (Vol. 49). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. Abgerufen von https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf (abgerufen am 06.09.2017)
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Stundenvorbereitung: Vol. 9.2*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius-Verlag.
- Pongratz, L. A. (Hrsg.). (2010). *Kritische Erwachsenenbildung: Analysen und Anstöße* (1. Auflage). Wiesbaden [Germany]: VS Verlag.
- Reichert, J. (2010). *Kommunikationsmacht: Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das? Wissen, Kommunikation und Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden.
- Renkl, A. (2010). Lehren und Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 737–751). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rohs, M. (2016). Vorwort. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. I–IX). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rothe, D. (2011). *Lebenslanges Lernen als Programm: Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Reihe "Biographie- und Lebensweltforschung" des Interuniversitären Netzwerkes Biographie- und Lebensweltforschung (INBL): Vol. 9*. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus.
- Scharnhorst, U. (2001). Anchored Instruction: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 3(23), 471–492. Abgerufen von http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3776/pdf/SZBW_2001_H3_S471_Scharnhorst_D_A.pdf (abgerufen am 06.09.2017)
- Schmenk, B. (2005). Mode, Mythos, Möglichkeiten oder ein Versuch, die Patina des Lernziels 'kommunikative Kompetenz' abzukratzen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16(1), 57–88.
- Siebert, H. (2009a). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: Konstruktivistische Perspektiven* (3., überarb. Aufl.). *Grundlagen der Weiterbildung*. Augsburg: ZIEL.
- Siebert, H. (2009b). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (6., überarb. Aufl.). *Grundlagen der Weiterbildung*. Augsburg: ZIEL.
- Weiss, R. (1990). *Die 26 Milliarden-Investition: Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Werquin, P. (2016). International Perspective on the Definition of Informal Learning. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 39–64). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Eigenständigkeitserklärung

Erklärung

Hiermit erkläre ich, Martina Tichenor, dass ich die vorliegende Hausarbeit mit dem Thema

Kontinuierliche Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz durch den Einsatz von Anchored Instruction beim berufsbezogenen Fremdsprachenlernen im Rahmen der betrieblichen Bildung

ohne fremde Hilfe erstellt habe. Alle verwendeten Quellen wurden angegeben. Ich versichere, dass ich bisher keine Hausarbeit oder Prüfungsarbeit mit gleichem oder ähnlichem Thema an der FernUniversität oder an einer anderen Hochschule eingereicht habe.

Martina Tichenor

Überlingen, 09.September 2017