

Martina Jelinek

# Technologiegestützter Erwerb von Sozialkompetenz!?

120 - Neue Lehr- und Lernkulturen in der technologiegestützten Lehre

## Abstract

An der Fachhochschule Burgenland startete im Wintersemester 2015 am berufsbegleitenden Masterstudiengang „Human Resource Management und Arbeitsrecht MOEL“ eine Lehrveranstaltung mit dem Ziel, soziale Kompetenz technologiegestützt über vier Semester nachhaltig zu vermitteln. Der gesamte Lernprozess wurde in Form von Blended Learning mit einem Onlineanteil von 60% durch eine breite Auswahl elektronischer Medien unterstützt und begleitet. E-Learning war dabei lediglich Mittel zum Zweck.

Das Paper beschreibt als explorative Action Research den Versuch, die Lehrveranstaltung zum Themenbereich soziale Kompetenzen mit einem Lehrensemble zu gestalten, in dem Studierende das eigene Verhalten und Wirken in Teams gezielt hinterfragen und reflektieren können. Dem Entwicklungsinteresse, das zu solch einer Lehrveranstaltung führt, lag auch ein Erkenntnisinteresse zugrunde, nämlich inwiefern Selbstbestimmung eine notwendige Grundbedingung für soziale Kompetenzbildung darstellt.

Nachdem der erste Teil der Lehrveranstaltung mit dem Titel „Persönliche Kompetenzen und Gruppeninteraktion“ mittlerweile abgeschlossen ist, kann das vorliegende Paper erste Ergebnisse und vorläufige Thesen aus dem Aktionsforschungsprozess liefern. Die Analyse der von den Studierenden gesammelten individuellen Action Research Daten gibt erste Hinweise auf den Einfluss, den das vorliegende didaktische Design mit einer Kombination unterschiedlicher Methoden auf die individuelle Bildung sozialer Kompetenzen der Studierenden ausübt.

## Keywords

Selbstgesteuertes Lernen, subjektorientierter Lernansatz, Kompetenz, Sozialkompetenz, kompetenzorientierte Lehre, Life Long Learning, Videoanalysen, Weblogs, ePortfolios, Podcasts, Action Research.

## 1. Einleitung

### 1.1. Worum es geht ...

Der Masterstudiengang Human Resource Management und Arbeitsrecht MOEL (mittel-osteuropäische Länder) bildet Personen aus, die neben ihrem Studium vollzeitlich sind und zukünftig in ihrem beruflichen Feld Personalverantwortung übernehmen möchten. Fächer zum Erwerb sozialer Kompetenzen kamen bisher im Studium zu kurz, deshalb galt es, bis zum Wintersemester 2015/16 eine neue Lehrveranstaltung zu designen, die nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch zu nachhaltigem Lernen in diesem Bereich anregt.

Die Lehrveranstaltung „Persönliche Kompetenzen und Gruppeninteraktion“ bot die Grundlage, zu erheben, in welcher Weise die Entwicklung sozialer Kompetenzen in einem formalen FH-Betrieb ermöglicht werden kann. Als methodische Grundidee stand eine Kombination von individuellem Action Research der Studierenden, einem Set an projektiven Methoden und einer unterstützenden Funktion von eLearning mit einem Onlineanteil von 60% zur Verfügung. Die dahinterliegende Theoriearbeit setzt sich mit der Beziehung zwischen sozialem Kompetenzerwerb und der Selbstbestimmung der Lernenden auseinander, um anschließend im Rahmen der vorliegenden Studie die Aussagen der Studierenden zum eigenen Verhalten und Wirken in Teams entsprechend einordnen und die Erkenntnisse für die Verbesserung der Lehrveranstaltung abschätzen zu können.

### 1.2. Wozu soziale Kompetenz?

Führung benötigt laut John Erpenbeck „kompetente Persönlichkeiten, also solche, bei denen die Persönlichkeitseigenschaften in Fähigkeiten zum selbstorganisierten Handeln eingeschmolzen sind“ (Erpenbeck 2009, S.9). Personale Kompetenzen werden also benötigt, um eigene Begabungen und Motivationen einzuschätzen und zu entfalten und um selbstorganisiert lernen und handeln zu können. Sozial-kommunikative Kompetenzen werden benötigt, um sich gruppen- und beziehungsorientiert verhalten zu können und um kommunikativ und kooperativ agieren zu können (Erpenbeck/ Rosenstiel 2007, S.XXIII f.). Daraus lässt sich ableiten, dass ein Studiengang, der PersonalmanagerInnen und -entwicklerInnen ausbildet, somit auch die Entwicklung personaler und sozial-kommunikativer Kompetenztypen forcieren sollte. Die theoretische Frage im Forschungsprojekt war, inwieweit Lernende soziale Kompetenzen in einem formalen System einer Fachhochschule entwickeln können, in welchem selbstorganisierte Handlungen der Lernenden bisher nicht gezielt forciert wurden.

## 2. Theoretische Überlegungen

### 2.1. Selbstbestimmter Kompetenzerwerb

„Selbstorganisiertes Lernen soll Menschen zu einem höheren Grad an Selbstbestimmung verhelfen“ (Faulstich/Zeuner 2010, S.91). Faulstich und Zeuner vertreten zwar eine pragmatistische Lerntheorie, basieren diese aber auf der subjektorientierten Lerntheorie, welche Lernenden zumutet, dass sie Probleme bzw. Widerstände aus eigenem Interesse lösen bzw. überwinden möchten (Holzkamp 1995). Holzkamp nannte dieses selbstbestimmte Lernen *Expansives Lernen*. Unter Lernen soll die „Voraussetzung des Erkennens und des Verwirklichens der eigenen Lebensinteressen der Individuen“

2

(Faulstich/Ludwig, S.11) verstanden werden. Der Begriff des lebenslangen Lernens bekommt damit eine andere Note, weil damit nicht ein „lebenslängliches Anpassungslernen“ gemeint ist, bei dem Individuen dem „Zwang zum Neulernen“ unterworfen sind um mithalten zu können“ (Faulstich/Ludwig 2004, S.4), sondern der dauerhafte Erwerb von Kompetenzen, der in Folge eines persönlichen Lerninteresses und Nutzens erfolgt ist.

## **2.2. Selbstbestimmtes Lernen in formalen Lernumgebungen?**

Wie lassen sich aber persönliche Lerninteressen in einem formalen Lehr-System verwirklichen, ohne „widerständiges Lernen“, das nicht dem Interesse der Lernenden entspricht, hervor zu rufen? Schon Frigga Haug stellte provokant fest, „dass Lehrer Schüler beim Lernen nur behindern, also zugunsten von Selbstbestimmung abgeschafft gehören“ (Haug 2003, S.59). Klaus Holzkamp kritisierte die didaktische Zurüstung von Lernprozessen, da diese lediglich Widerstand hervorrufen. Stattdessen gilt es „Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen zu schaffen, innerhalb derer die wirklichen Lerninteressen der Betroffenen systematisch geäußert und berücksichtigt werden können“ (Holzkamp 1996, S.32). Peter Faulstich meint dazu, dass es gelingen muss, „Lernthematiken mit den Lebensinteressen der Lernenden zu vermitteln“ (Faulstich/Ludwig 2004, S.73). Aus seiner Sicht sollen „Lernensembles“ entwickelt werden, welche „die Bedeutsamkeit der Themen vermitteln, Zeitsouveränität herstellen und eine Partizipation der Lernenden bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Lernaktivitäten ermöglichen“ (ebd., S.73).

## **2.3. Scheitert Selbstbestimmung auch bei virtuellem Lernen?**

Vor rund 10 Jahren wurde virtuellem Lernen immer noch ein besonderer Erfolg prognostiziert, da es ein zeit- und ortsunabhängiges und in Folge selbstbestimmtes Lernen in Aussicht stellte. Anke Grotlüschen (2003) untersuchte die besondere Eignung virtueller Lernszenarien für selbstbestimmtes Lernen. Die Ergebnisse ihrer Studie waren ernüchternd, da sie kaum Nachweise auf expansives Lernen finden konnte. Auch Denecke und Heinrich bescheinigten, dass in Bezug auf den Autonomiezuwachs der Lernenden Lernszenarien via Internet mit den gleichen Problemen zu kämpfen haben wie traditionelle Konzeptionen. „Entsprechend ist auch das oftmals formulierte Autonomieversprechen mit Skepsis zu beurteilen. Zwar können die Mediendidaktiker den Vorwurf der radikalen Fremdsteuerung, so wie er sich für das programmierte Lernen begründet stellte, zurückweisen, doch müssten sie andererseits zugestehen, dass bislang noch kein Autonomiezuwachs im Lernen erreicht wurde“ (Denecke/ Heinrich 2000). Insbesondere schien fehlende autodidaktische Kompetenz die Ursache gescheiterter Selbstbestimmung zu sein, da Lernwillige unter anderem über eine Grundausstattung didaktischer Kompetenzen verfügen müssten. „Nicht Selbstlernkompetenz, sondern didaktische Kompetenz brauchen Lernende daher, wenn sie ihre Lernprozesse selbst bewusst, gezielt und lerneffizient organisieren und steuern sollen“ (Peters 2004, S.82).

## **2.4. Lernen zwischen Fremdsteuerung und Autonomie**

Aber lassen sich soziale Kompetenzen überhaupt lehren? Ist es nicht so wie Morus Markard (2000) bei der Erziehung zur Freiheit meinte, ein Widerspruch in sich selbst? Nach Lave und Wenger (1991) muss Lernen stets in einem sozialen Kontext betrachtet werden. Lernende wollen sich durch ihr Lernen in einer oder mehreren Gemeinschaften positionieren. Lernen ist also ein gesellschaftliches

Phänomen, welches unterschiedliche Machtstellungen und gesellschaftliche Positionierungen beinhaltet. So kann Lernen einerseits durch die Gruppen, in denen die Lernenden stehen, gefördert, als auch durch besondere Fremdsteuerung behindert werden. Lernen braucht soziale Kompetenz und diese kann offenbar nur in der Auseinandersetzung mit Widersprüchen und Widerständen während der Lernprozesse ausgebildet werden (Mouffee, 2005). Situated Learning besagt dann nur, dass wir in diesen Konflikten nicht gefangen sind, sondern eine Handlungsfreiheit besitzen, welche eine besondere Form an Kompetenz von den Lernenden erfordert, aber gleichzeitig auch herausbildet (Tschapka, 2012). „Je weitreichender die Entscheidungsmöglichkeiten der Lernenden über Ziele und Aktionsprogramme sind, desto größer ist der Grad der Selbstbestimmung im Lernen“ (Faulstich/Zeuner 2010, S.92).

### 3. Forschungsgegenstand

#### 3.1. Beschreibung des Feldes

Gegenstand der empirischen Untersuchung ist die Lehrveranstaltung mit dem Titel „Persönliche Kompetenzen und Gruppeninteraktion“, die im ersten Semester der Ausbildung angeboten wird und von Lisa Pertl (Österreichisches Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung, Burg Schläining Burgenland) und Martina Jelinek (FH Burgenland) gestaltet wurde. Die Lehrveranstaltung fand in Form von Blended Learning statt und umfasste 12 Lehreinheiten vor Ort am Studienzentrum in Eisenstadt und 18 Onlinephasen, die von zuhause aus absolviert werden können. Insgesamt nahmen 60 Studierende in 4 Gruppen an dieser Lehrveranstaltung teil. Die Lehrveranstaltung bot einen Rahmen, um auf Basis einer Analyse persönlicher Stärken und Schwächen das eigene Verhalten und Wirken in Teams gezielt zu hinterfragen und zu reflektieren. Worauf es dabei im Detail ankommt, ist von Person zu Person verschieden. Studierende definieren ihre persönlichen Ziele mit Hilfe der Lehrveranstaltungsleiterinnen zu Beginn der Lehrveranstaltung selbst.

#### 3.2. Kurzbeschreibung der Lehrveranstaltung



Im Zuge der Präsenzphasen vor Ort lösten die Studierenden in Kleingruppen gruppenspezifische Aufgaben in Seminarräumen, im Freien sowie in unserem speziell mit einer Spiegelwand ausgestatteten Fokusgruppenlabor. Alle Übungen wurden digital aufgezeichnet und standen im Anschluss an jede Präsenzphase für Videoanalysen zur Verfügung. Parallel dazu wurden alle Übungen von TandempartnerInnen beobachtet und sowohl schriftlich als auch digital (zusätzliche Einzelaufnahmen via Handy) festgehalten. Jede Person agierte sowohl in der Rolle der Akteurin/ des Akteurs als auch in der Rolle der Beobachterin bzw. des Beobachters.

Feedback geben und nehmen wurde unter zu Hilfenahme des neu erstellten Lehrfilms „anders gesagt“ thematisiert. Auf Basis der Filmszenen wurden ebenfalls im Rahmen einer Präsenzphase Konfliktsituationen aus der persönlichen Praxis diskutiert und reflektiert. In den Onlinephasen zwischen den Übungen vor Ort erhielten die Studierenden die wesentlichsten Grundlagen zum Thema Gruppendynamik und zur Ausübung der Aktionsforschung, via Podcast (selbst erstellte Lehrfilme), in Form von Diskussionen bzw. Übungen im Webinar (Online Konferenzraum für synchronen, interaktiven Austausch) und in Form von schriftlichem Informations- und Übungsmaterial auf der Lernplattform. Die Onlinephasen dienten aber vor allem zur medial unterstützten Reflexion im Sinne eines Action Research Prozesses. Im Anschluss an jede der Gruppendynamikübungen galt es, einerseits Feedback für KollegInnen zu erstellen und andererseits Rückmeldungen zum eigenen Verhalten zu verarbeiten und zu reflektieren. Im Zuge dieser Reflexion wurde von den Studierenden eine Daten- und Methodentriangulation vorgenommen, in der Videoaufzeichnungen als Beobachtungsartefakte, regelmäßige Beobachtungen und Feedback durch die TandempartnerInnen, sowie ExpertInnenfeedback durch Lisa Pertl im Zuge von Online- Coachings verarbeitet wurden. Die Ergebnisse stehen in Form von Weblogeinträgen am ePortfolio der Studierenden zur Verfügung (zu: das Lerntagebuch als Forschungsmethode siehe Altrichter/Posch 2006).

#### 4. Herangehensweise und Ergebnisse

##### 4.1. Action Research als Forschungsmethodik und als Unterrichtsinhalt

Um im vorliegenden Beispiel die selbstbestimmte Bildung sozialer Kompetenzen zu untersuchen, wurde eine Kombination aus Action Research und einem Lehrensemble aus gruppendynamischen Prozessen, Videoanalysen und unterstützendem, virtuellem Lernarrangement gewählt. Action Research fand somit auf zwei Ebenen statt. Einerseits wurden die Studierenden darin ausgebildet, ihre Lernprozesse selbst zu erfassen und zu analysieren, andererseits hat die Autorin auf einer übergeordneten Ebene die Ergebnisse der Studierenden Mittels Aktionsforschung zusammengetragen und verglichen. Diese Kombination von Action Research auf zwei Ebenen ist in der Lehrerbildung seit Jahren in Verwendung (siehe u.a. Posch/Rauch/May 2009).

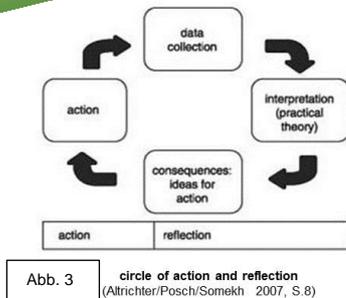
##### 4.2. Ergebnisse aus den Action Research Prozessen der Studierenden

Bei den Action Research Ergebnissen der Studierenden handelt es sich um kontinuierliche, persönliche Reflexionen, deren subjektiver Gehalt durch Fremdbeobachtungen, Videos und Expertinnenfeedback relativiert wurde. Die kontinuierlichen Weblogeinträge zeigen die langsam wachsenden, persönlichen Fortschritte. Studierende wurden zu ForscherInnen ihrer eigenen Lernprozesse. Vor allem die begleitenden Videoanalysen werden im Zuge der Reflexionen häufig als besonders hilfreich genannt.

„Bei der Sichtung des Videomaterials wurde ich nicht nur mit meiner Verbalisierungskraft sondern auch ganz direkt mit meiner Wirkung (Aussehen, Körperhaltung, Gestik, Mimik) konfrontiert. Diese hat mich überrascht und stimmt mit meiner subjektiven Selbstwahrnehmung während der Übung kaum überein.“

„Tatsächlich habe ich mich auf die Aufgabe konzentriert, aber erst durch das Ansehen des Videos wird mir bewusst, dass ich auf andere - vor allem wenn man mich nicht kennt - womöglich sehr verschlossen und unnahbar wirke. Bei der nächsten Gruppenübung werde ich bewusster auf meine Körpersprache und Mimik (v.a. den Augenkontakt) achten.“

Besonders auffallend ist, dass ein großer Teil der Aussagen Handlungsanweisungen und neue Ziele an sich selbst enthält, was den „circle of action and reflection“ besonders verdeutlicht (Altrichter/Posch/Somekh 2007).



„Nachdem ich mir mein eigenes Video nochmals angesehen habe, nehme ich mich selbst anders wahr. Woran ich noch arbeiten möchte, ist meine Meinung nach außen hin gut vertreten zu können. Dazu müsste ich aber mutig sein und mich tiefgreifender auf die Lern/Veränderungsphase einlassen was riskant ist und unbekannte Komponenten birgt. Mein Ziel für die kommende Präsenzphase ist es, aus mir herauszugehen und mich gleich von Beginn an mehr ins Geschehen einzubringen und nicht erst im 4. Semester aufzutauen.“

### 4.3. Action Research zur Überwindung fehlender autodidaktischer Kompetenz?

In Zuge der Literaturrecherche konnte fehlende autodidaktische Kompetenz als eine mögliche Ursache gescheiterter Selbstbestimmung identifiziert werden (Peters 2004, S.82). Fehlende autodidaktische Kompetenz kann bedeuten, dass die Lernenden nicht in der Lage sind, persönliche Ziele zu formulieren und zu verfolgen. Durch Fremd- und Selbstbeobachtung, gezielte Objektivierung eigener, kontinuierlicher Tagebucheinträge und bewusste Formulierung konstruktiven Feedbacks gegenüber der Tandempartnerin oder dem Partner fiel es im vorliegenden Beispiel leichter, eigene Ziele zu formulieren und deren Verfolgung in einer fortlaufenden Lernspirale aufrecht zu halten. Fehlende autodidaktische Kompetenz kann so möglicherweise kompensiert werden. „Aktionsforschung ist keine neue Erfindung, sondern ein anderes Wort für systematisch reflektierte Praxis“ (Posch 2016, S.1).

### 4.4. Ein lebensnahes Lernumfeld mit subjektiver Bedeutung für die lernenden Subjekte

„Die Bedeutsamkeit der Lernthemen für die Lebensinteressen der Lernenden“ und die „Möglichkeiten kooperativen und partizipativen Lernens“ sind wesentliche Aspekte, die expansives Lernen unterstützen (Faulstich 2004, S.74). „Erwachsene lernen leichter und eher, wenn der Inhalt für sie eine subjektive Bedeutung hat und aus sich heraus begründet werden kann. Gleichzeitig ist festzustellen, dass Erwachsene Lernschwierigkeiten und -probleme entwickeln, wenn Problemlöseaufgaben künstlich oder fiktiv erscheinen. Werden die gleichen Probleme lebensnah formuliert, können die Aufgaben leichter gelöst werden“ (Faulstich/Zeuner 2010, S75f.). Im vorliegenden Lehrveranstaltungsbeispiel erhielten die Studierenden das Angebot, individuelle Stärken und Schwächen zu reflektieren und mit der persönlichen, berufspraktischen Situation in Verbindung zu bringen. Inputs von Lehrenden und Studierenden unterstützten diesen Prozess. In den Reflexionen der Studierenden kommt die Wirkung der didaktischen Intention deutlich zum Ausdruck.

„Während der Online-Konferenz ist mir klar geworden, wie oft ich Aussagen höre oder selber tätige, die reine Interpretationen oder Selbstannahmen sind und die eine andere Person völlig anders sehen könnte als ich. Das Modell ist sowohl im Beruf als auch Privat sehr hilfreich. Im beruflichen Alltag kann es mir bei Gesprächen mit Mitarbeitern, Bewerbern, Vorgesetzten und Kunden insofern weiterhelfen, als dass sich ungewollte Konflikte, Missverständnisse und Vorurteile vermeiden lassen.“

#### 4.5. Beobachtung und Feedback als Möglichkeit kooperativen, partizipativen Lernens

Die Möglichkeit zu kooperativem und partizipativem Lernen ist ein weiterer, wesentlicher Aspekt, um expansives Lernen zu unterstützen (Faulstich, 2004, S.74). Im vorliegenden Beispiel entstand im Zuge der Arbeit innerhalb der Tandemteams ein merkliches, tiefes Interesse zur Zusammenarbeit und zur konstruktiven Diskussion gemeinsamer Problemstellungen, das über herkömmliche Gruppenarbeiten hinausragte und auch in den Reflexionen mehrfach thematisiert wurde.

#### 4.6. Virtuelles Lernarrangement als unterstützendes Element

Anders als im Bericht von Anke Grotlüschen (2003) äußerten im vorliegenden Beispiel mehrere Studierende, dass sie die Handhabung neuer Medien nicht als zusätzliche Belastung, sondern als unterstützendes Element erfuhren (Ergebnisse eines Endevaluierungsgesprächs, digital aufgezeichnet am 17.10.2015). Die, von Faulstich empfohlene „Herstellung von Zeitsouveränität“ ist ein Aspekt, der diese positive Einstellung möglicherweise unterstützte (Faulstich 2004, S.74). In

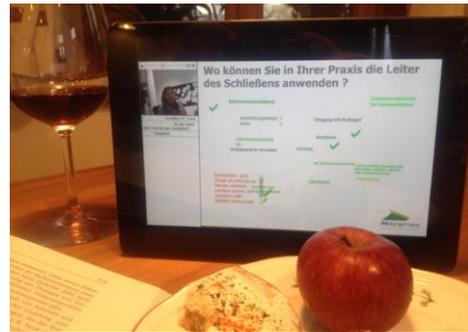


Abb. 4 Onlinephase: Webinar zum Thema „Leiter des Schließens“ (Argyris 1985)

den Präsenzphasen vor Ort kamen ausschließlich Inhalte und Methoden zum Einsatz, für die ein persönlicher Kontakt unerlässlich war. Somit wurden alle Themen, die von zuhause aus erschlossen und bearbeitet werden konnten, in Form virtuell unterstützter Onlinephasen angeboten. Die Übungsphasen im Webinar wurden digital aufgezeichnet und standen gemeinsam mit allen Videodaten und Unterlagen zu einem orts- und zeitunabhängigen Gebrauch jederzeit zur Verfügung. Als wesentlicher Aspekt wurde im Zuge der Reflexionen die Freiwilligkeit genannt. Lernvideos und Aufzeichnungen der Gruppenübungen sowie die Coachingphasen via Webinar konnten als zusätzliche Daten-, Erfahrungs- oder Wissensquelle freiwillig herangezogen werden.

#### 4.7. Zusammenfassung

Die Studie gibt erste Hinweise darauf, dass Selbstbestimmung zur Entwicklung von sozialer Kompetenz ein wesentlicher Bestandteil von Erwachsenenbildung in Higher Education darstellt. Mit den individuellen Action Research Prozessen der Studierenden konnten erste Schritte von einem beschreibenden Verfahren zur Begleitung und Evaluierung von Kompetenzbildung beobachtet werden. Der problematisierte Widerspruch von formalen Lernumgebungen einer Hochschule und Selbstbestimmung der Lernenden bedarf aber noch erweiterter Untersuchungen und vertiefter Theoriebildung in dem doch sehr neuen Feld Kompetenz basierter Curricula und Lehrmethodik.

### Literaturliste/Quellenverzeichnis:

- Altrichter, H./Posch, P. (2006): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Klinkhardt.Bad Heilbrunn.
- Altrichter, H./Posch, P./Somekh, B. (2007): Teachers Investigate Their Work: An introduction to action research across the professions. Routledge: London.
- Argyris, C./Putnam, R./Smith, D. (1985): Action science. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass (The Jossey-Bass management series).
- Denecke, W./Heinrich, M. (2003): Der Hype um den Hypertext. Von neuen Hoffnungen und alten Problemen nondirektiver Didaktik. Frankfurt. Unveröffentlicht.
- Egger-Subotitsch, A./Sturm, R. (2009): Kompetenzen im Brennpunkt von Arbeitsmarkt und Bildung. AMS Österreich. Wien.
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. (2003). Einführung. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. IX–XI.
- Erpenbeck, J. (2009): Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln. In: Egger-Subotitsch, A./Sturm, R.(2009): Kompetenzen im Brennpunkt von Arbeitsmarkt und Bildung. AMS Österreich. Wien.
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L./Grote, S. (2013): Kompetenzmodelle von Unternehmen. Schäffer-Poeschel Verlag Stuttgart
- Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. Begründungen Lebenseftaltender Bildung. Oldenburg.München-Wien.
- Faulstich, P. (2004): Lernen vermitteln. In: Faulstich, P./Ludwig J. (2004) Expansives Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 39, Baltmannsweiler.
- Faulstich, P./Ludwig J. (2004) Expansives Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Band 39, Baltmannsweiler.
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz (Bachelor/Master).
- Grotluschen, A. (2003): Widerständiges Lernen im Web - virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie zu E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Waxmann. Münster.
- Grotluschen, A. (2004): Begründungslogik virtuellen Lernens. In: Faulstich, P., Ludwig J. (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 39, Baltmannsweiler.
- Haug, F. (2003): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg
- Holzcamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlage. Campus Verlag.

Holzcamp, K. (1996): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. In: Arnold, Rolf (Hrsg.) (1996): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 5).

Kossack, P. (2005): Lernberatung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In Forneck, H.J./Klingovsky, U./Kossack, P. (Hrsg.): Selbstlernumgebungen. Zur Didaktik des selbstsorgenden Lernens und ihrer Praxis. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.

Lave, J./Wenger, E. (1991): Legitimate Peripheral Participation – Situated Learning, Cambridge University Press, Cambridge.

Markard, M. (2000): Kritische Psychologie: Methodik vom Standpunkt des Subjekts. In: Forum Qualitative Social Research, Volume 1, No. 2 .

Mouffe, C. (2005): On the political. New York: Routledge.

Peters, R. (2004): Zur Bedeutung von Lehren und Lehrenden für expansives Lernen. In: Faulstich, P./Ludwig J. (2004): Expansives Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 39, Baltmannsweiler.

Posch, P./Rauch, F./May, J. (2009): Forschendes Lernen in der Lehrerfortbildung. Die Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ und „Professionalität im Lehrberuf“ an der Universität Klagenfurt. In: Forschendes Lernen im Lehramtsstudium : Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad

Heilbrunn: Klinkhardt, S. 196–220.

Posch, P.: Aktionsforschung und Kompetenzentwicklung. Eine systematische Darstellung der Merkmale, Kontexte, Funktionen und Herausforderungen von Aktionsforschung in der Lehrerbildung. Onlineartikel - Universität Siegen. Abgerufen am 15.01.2016 unter <https://www.uni-siegen.de/zlb/praxiselemente/ma/praxsi/studienprojekte/downloads/posch.pdf>

Tschapka, J. (2012): Bildung und Nachhaltige Entwicklung – Vermittlung einer zerbrechlichen Zukunft Haupt, Bern.