

Zur Entwicklung von jugendlicher Verantwortungsfreude auf Gemeindeebene

Mag. Jakob Kramer, 2019

In diesem Fachbeitrag wird thematisiert, wie aus Kompetenzentwicklungsperspektive seitens einer Gemeinde Verantwortungsfreude unter Jugendlichen gefördert werden kann. Es wird aufgezeigt, welche Bedingungen förderlich sind, damit Jugendliche freiwillig den Handlungsspielraum eines Partizipationsprojektes der Gemeinde ausfüllen.

Kompetenz und Verantwortungsfreude

Verantwortungsfreude ist ein Teil der (beruflichen) Handlungskompetenz¹. Ähnlich wie beim Begriff ‚Kompetenz‘ ergeben sich durch die breite Verwendung des Wortes „Verantwortung“ unterschiedlichste Definitionen. Forschungsrichtungen, die sich mit Verantwortung auseinandersetzen, kommen beispielsweise aus den Bereichen Philosophie und Wirtschaftsethik, Sozialpsychologie sowie Arbeitspsychologie. (vgl. Kaschube 2006, 18ff.) Verantwortungsfreude im Partizipationsbereich ist nicht zwingend Teil der *beruflichen* Handlungskompetenz, die grundlegenden Aspekte sind aber ähnlich genug, um aus dem beruflichen Kontext Schlüsse auf den Partizipationsbereich ziehen zu können. Aus diesem Grund kommt es vor, dass Forscher*innen in beiden Feldern publizieren. (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2003)

Generell kann zwischen Handlungsfolgenverantwortung und Aufgabenverantwortung unterschieden werden. Handlungsfolgenverantwortung beinhaltet sowohl die Suche nach dem/der Verursachenden einer bestehenden Situation als auch die zukunftsgerichtete Überlegung, welche Folgen eine geplante Handlung haben kann, inklusive der Auswahl unter mehreren alternativen Handlungsmöglichkeiten. Aufgabenverantwortung beinhaltet die Übernahme von Aufgaben durch Personen oder Gruppen. Dies kann sowohl durch konkrete Verpflichtung (Pflichterfüllung) als auch durch eine eigeninitiierte Übernahme (eigenverantwortliches Handeln/Verantwortungsfreude) der Aufgaben geschehen. (vgl. Kaschube 2006: 21f.)

Hier soll Verantwortungsfreude im Sinne von eigenverantwortlichem Handeln/Verantwortungsfreude gesehen werden. Die Jugendlichen nutzen ihren eigenen Handlungsspielraum zur Gänze aus und übernehmen darüber Verantwortung.

¹ Nähere Erläuterungen dazu finden sich in der Diplomarbeit „Empfehlungen zur Ermöglichung benötigter innerbetrieblicher Kompetenzentwicklung von Mitarbeitenden österreichischer Niederlassungen in Rumänien“ von Jakob Kramer (2003) entnommen, welche sich mit der Entwicklung von Verantwortungsfreude beschäftigt. Diese Diplomarbeit diente als generelle Basis des Fachbeitrags.

Zur Entwicklung von Verantwortungsfreude

Kompetenzen, also auch Verantwortungsfreude im Sinne von Bereitschaft und Befähigung die Lebensumwelt in der Gemeinde mitzugestalten, stellen eine innere Disposition des jeweiligen Individuums dar, zu der es insbesondere der Bereitschaft der/des Einzelnen bedarf. Daher kann nicht davon ausgegangen werden, dass Kompetenzen im klassischen Sinn von außen vermittelt, beigebracht oder gar „von ,oben‘ verordnet“ (Jung 2010: 29 vgl. auch Kirchhof et al. 2003: 540) werden können. Einer Gemeinde kommt in diesem Prozess vornehmlich die „Aufgabe der Hilfe zur Selbsthilfe zu.“ (Berthel/Becker 2010: 404)

Kompetenzfördernde Umgebung

Bevor Menschen Verantwortungsfreude entwickeln können, muss erst eine Umgebung für Tätigkeiten gegeben sein, in der sie Kompetenzen im Allgemeinen gefordert und gefördert sehen. (vgl. Harteis 2002: 197) Der Kompetenzforscher Peter Dehnbostel (2010: 96ff.) zählt mehrere, fortfolgend angeführte und erweiterte Kriterien einer solchen Umgebung auf, verweist aber darauf, dass diese nicht zwingend als Gütekriterien im Sinne von ‚je ausgeprägter desto besser‘, zu sehen sind. Wie noch gezeigt wird, kann ein Überangebot dieser Kriterien Kompetenzentwicklung durchaus behindern. Die Kriterien sind nicht unabhängig voneinander zu sehen, sondern bedingen oder fördern einander. Bei einigen dieser Kriterien wird herausgearbeitet, warum diese besonders für die Entwicklung von Verantwortungsfreude relevant sind.

Problem- und Komplexitätserfahrung

Erst muss eine herausfordernde Situation gegeben sein, um vom Individuum als solche erkannt und als Möglichkeit der Kompetenzentwicklung gesehen zu werden. Um als herausfordernd zu gelten, muss die zu verrichtende Arbeit über einen gewissen Umfang und eine gewisse Vielschichtigkeit verfügen, also u.a. vernetzt und abwechslungsreich sein oder mehrere Ziele simultan verfolgen. (vgl. Berthel/Becker 2003: 277, Dehnbostel 2010: 97) Das Potential zur Kompetenzentwicklung erreichen herausfordernde Lebenssituationen durch das notwendige „Entwickeln von Handlungsplänen“ (Richter/Pohland 2008: 146).

Um Jugendlichen die vorherrschende Komplexität erfassbar zu machen, müssen ihnen die Zusammenhänge transparent gemacht werden. Eine möglichst freie Verfügbarkeit von Informationen und der Austausch zwischen verschiedenen Ebenen sind hierbei sehr hilfreich bei der Erfassung. (vgl. Dietrich 2001: 221, North/Reinhardt 2005: 37, Dehnbostel 2010: 96) Es muss im Bereich der Bürger*innenbeteiligung aber darauf geachtet werden, dass der Vorgang der Beteiligung nicht zu ‚mühevoll oder schwierig‘ ist, da sonst die Motivation schwinden kann. (vgl. Klages et al. 2009)

Vollständige Handlung

Jedwede Kompetenz kann nur durch vollständige Handlungen erworben werden. Dies bedeutet, Jugendliche müssen von der Vorbereitung über die Durchführung bis zur Kontrolle bzw. Evaluation möglichst aktiv eingebunden sein. (vgl. Hacker 1998: 250ff.) Durch die Rückkopplung am Ende des Zyklus wird den Jugendlichen auch die Bedeutung der eigenen Arbeit dargestellt, was sich positiv auf die Motivation und in weiterer Folge auf die Bereitschaft zur Kompetenzentwicklung auswirkt. (vgl. Berthel/Becker 2003: 316/319, Wilkesmann 2004: 391f.)

Handlungsspielraum und Partizipation

Der Handlungsspielraum ist hier als objektive Möglichkeit zu sehen, im Rahmen eines Beteiligungsformates selbstbestimmt Einfluss auf dessen Ergebnis, den Arbeitsprozess und letztlich auf die Gemeinde zu nehmen. Das bedeutet auch die Möglichkeit selbst Tätigkeiten zu setzen, welche der Erreichung der vorher festgelegten Ziele dienlich sind. Das Ausmaß der Möglichkeiten liegt u.a. im Mitentscheidungspotential der Jugendlichen in den einzelnen Punkten der vollständigen Handlung. (vgl. Severing 1994: 174, Richter/Pohland 2008: 136, Solga 2008: 314, Dehnbostel 2010: 96f.) Wird von Jugendlichen etwas verlangt, was ihnen in der Situation unmöglich gemacht wird, ist kein Handlungsspielraum gegeben und es kommt zu (Lern-)Widerstand. (vgl. Molzberger 2007: 226)

Das „Gewähren und Nutzen von Handlungsspielräumen“ (Richter/Pohland 2008: 131, vgl. auch Gebhardt 1996: 157) ist aber für die Kompetenzentwicklung unabdingbar. Der Organisationsforscher Dietrich (2001: 63 vgl. auch Klages et al. 2009: 10) verweist auf den direkten Zusammenhang zwischen großen Freiräumen und der Steigerung von Verantwortungsbewusstsein sowie die dadurch erfolgende Förderung der Motivation. Ein weiterer empirisch nachgewiesener Effekt von großem Handlungsspielraum (im beruflichen Umfeld) ist die motivational wichtige Identifikation mit dem Unternehmen. (vgl. Gebhardt 1996: 161) Dies kann durchaus auch auf Gemeinden projiziert werden.

Förderliche Organisationkultur

Die vorhandene Organisationskultur hat starken Einfluss auf die Kompetenzentwicklung (vgl. Franke 2005:55). Sie lässt sich definieren als „*Grundgesamtheit gemeinsamer Werte, Normen und Einstellungen, welche die Entscheidungen, die Handlungen und das Verhalten der Organisationsmitglieder prägen.*“ (Gabler Wirtschaftslexikon 2010: 3112 vgl. auch Hentze et al. 1993: 141)

Diese Kulturen sind „*komplexe, schwer fassbare Phänomene*“ (Dietrich 2001: 200). Sie entwickeln sich evolutarisch spontan und wirken sich auf die Sozialisation aus. Das bedeutet, dass Personen, die in einer Organisation oder Gemeinde agieren, in Auseinandersetzung mit der dortigen Umwelt ihre Persönlichkeit ändern, entwickeln oder aufbauen. Die Veränderungen erfolgen zuerst nur auf der kognitiven oder Fertigkeitsebene, wirken sich aber langfristig auf die psychische Tiefenstruktur inklusive

Werthaltungen und auf die Gefühlsstruktur aus. Die Organisationskultur steuert also Verhalten. In ihr ist unter anderem verankert, ob das Einbringen von Ideen in die Gemeinde honoriert wird, ob Vertrauen herrscht oder Kontrolldenken. Diese Verankerung ist durchaus affektiv besetzt. (vgl. Lempert 1999: 61f, Dietrich 2001: 197f/200f.)

Vertrauen

Das Ausmaß des Vertrauens ist Teil der Organisationskultur und wichtig für die Implementierung vieler Maßnahmen zur Etablierung kompetenzfördernder Arbeitsumgebungen, insbesondere auch der Verantwortungsfreude.

Dieses Vertrauen muss seitens der Gemeinde gewissermaßen vorgeschossen werden, da Jugendliche dieses Vertrauen erst nachträglich rechtfertigen können. Vertrauen zeigt sich unter anderem beim Gewähren von Handlungsspielraum und bei der Bereitstellung von (personellen) Ressourcen für die Jugendbeteiligung. Es ist damit zu rechnen, dass Jugendliche das gegebene Vertrauen erwidern. Dies bedeutet nicht, dass Vertrauen grenzenlos gegeben werden soll, der Vertrauensvorschuss kann finanziell und im Ausmaß der Entscheidungssouveränität begrenzt sein. (vgl. Gebhardt 1996: 161, Schweer 1997: 8, Seeber 2005: 99/101)

Gebhardt (1996: 151) verweist darauf, dass die Schaffung einer Atmosphäre des Vertrauens für die kompetenzinhärente Selbstorganisation sehr wichtig ist. Es ist nicht einfach, eine solche Atmosphäre zu erschaffen, da Vertrauen nicht gelehrt, gelernt oder irgendwie erkaufte werden kann. Ebenso ist nicht davon auszugehen, dass diese Schaffung immer möglich sein wird. Trotzdem bleibt die ständige Notwendigkeit der Gemeinde, Vertrauen zu signalisieren (vgl. auch Seeber 2005: 102)

Wiederkehrende Angebote

Wichtig ist seitens der Gemeinde, häufig und wiederkehrend Beteiligungsmöglichkeiten anzubieten, damit die erworbenen Kompetenzen erneut eingesetzt werden können. Zudem erhalten Jugendliche, welche sich bislang gegen die Teilnahme an den Beteiligungsangeboten entschieden, die Chance erstmals teilnehmen zu können (vgl. Klages 2009: 11ff., Klages et al. 2009: 10)

Soziale Unterstützung/Kollektivität

Informelles Lernen, also auch Kompetenzerwerb, findet oft im Austausch mit anderen Personen statt, beispielsweise durch Beobachtung anderer oder im persönlichen Gespräch. Durch Gruppenarbeit kann dieses Lernen unterstützt werden.

Gruppenarbeit

Die Gruppen sind dabei derart zu ermächtigen, dass sie selbstständig, flexibel und dezentral arbeiten sowie Teilaufgaben oder -handlungen intern, je nach Kompetenz, verteilen können. Über den mit der kooperativen Bewältigung einer Aufgabe

einhergehenden Austausch kommt es zu informellen, individuellen Lernprozessen, welche aber mit den anderen Mitgliedern geteilt werden. Somit werden durch die einzelnen Personen Gruppenlernprozesse angeregt. (vgl. Severing 1994: 180, Gebhardt 1996: 147/156, Harteis 2002: 71, Berthel/Becker 2003: 324f, Richter/Pohland 2008: 134f, Dehnbostel 2010: 97)

Weitere Möglichkeiten der sozialen Unterstützung sind spezielle Ansprechpartner und Coachs, sowohl für Individuen als auch für Gruppen. (vgl. Severing 1994: 182, Dietrich 2001: 199, Kailer 2005: 123, Dehnbostel 2008: 7, Solga 2008: 324)

Individuelle Entwicklung

Unabhängig davon, ob durch Kollektivität gelernt wird oder nicht, die Kompetenzentwicklung geschieht immer individuell. Auch wenn alle Jugendlichen über das Mindestmaß an Befähigung und Bereitschaft für Kompetenzentwicklung verfügen, unterscheiden sich die individuellen inneren Dispositionen. Demzufolge muss in der Gestaltung der Beteiligungssituation darauf geachtet werden, dass weder unrealistische Erwartungen in die Jugendlichen gesetzt werden, noch ihnen Aufträge übermittelt werden, die durch ihre Einfachheit nicht als Herausforderung gesehen werden können.

Fehlerkultur

Die bei der individuellen Entwicklung in der Tätigkeit auftretenden Fehler sollten im Rahmen der Organisationskultur als selbstorganisierte Möglichkeit des Lernens und der Prozessverbesserung gesehen und nicht automatisch sanktioniert werden. (vgl. Bea/Haas 1997, zitiert in Dietrich 2001: 223) Dadurch wird die Belastung durch die Handlungsfolgenverantwortung – und somit das demotivierende Element der Verantwortung – verringert. Die Gemeinde sollte Jugendlichen insoweit vertrauen, dass sie versuchen werden, denselben Fehler nicht noch einmal zu machen. (vgl. Harteis 2002: 220, Seeber 2005: 107, Kaschube 2006: 68f, Richter/Pohland 2008: 147)

Fehler werden immer vorkommen, egal wie groß die Anstrengungen zur Fehlervermeidung sind. Voreilige Sanktionierung kann zu einer Vermeidungskultur und zu Einbußen bei selbstständigem Lernen führen. Um erfolgreich aus Fehlern zu lernen ist auch die Phase der Reflexion notwendig. (Berthel/Becker 2003: 277, Bauer et al. 2004: 65ff/70, Seeber 2005: 105/107)

Reflexivität

Gemäß der letzten Phase der Kompetenzentwicklung muss den Mitarbeitenden ausreichend Zeit und Unterstützung für Reflexivität gegeben werden, um durch arbeitsgebundenes, informelles Lernen Kompetenzen entwickeln zu können. Reflexion meint hierbei *„die bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von [...], Handlungsabläufen und Handlungsalternativen vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen, Normen und Werte.“* (Dehnbostel 2010: 25)

Durch den Einsatz von Reflexion können Verbesserungspotentiale erkannt werden. Oft ergeben sich spontane Ideen oder Situationen, welche Zukünftiges wesentlich erleichtern. Werden diese aber nicht bewusst reflektiert, können sie schnell wieder in Vergessenheit geraten, da sie als implizites Wissen nicht bewusst mit anderen geteilt werden. (vgl. Dehnbostel 2008: 7f.)

Qualitätskriterien als Orientierung

Viele gedankliche Anstöße, die hilfreich für die Ermöglichung von Kompetenzentwicklung und insbesondere Verantwortungsfreude sind, können den Qualitätskriterien auf der Website von beteiligung.st entnommen werden. Folgend wird erläutert, inwieweit diese Kriterien Kompetenzentwicklung unterstützen.

Die **Begleitung** durch methodisch und pädagogisch geschultes Personal dient der besseren (jugendgerechten) Aufbereitung der Problem- und Komplexitätserfahrungen. So werden der Kompetenzentwicklung hinderliche Überforderungen verhindert und die Jugendlichen können die Zusammenhänge besser erfassen.

Ein weiteres Kriterium ist die **Freiwilligkeit und Selbstbestimmtheit**. Die Freiwilligkeit ist in der Jugendbeteiligung immer gegeben, sofern niemand genötigt wird. Das in diesem Qualitätskriterium beinhaltete Element, dass Jugendliche selbst ihre Themen einbringen können, hat zumindest ein Mindestmaß an Handlungsspielraum zur Folge.

Das Kriterium **Aktivität und Selbstwirksamkeit** verweist mit der Forderung, Jugendliche in möglichst alle Phasen der Projekte zu beteiligen, auf vollständige Handlungen und Handlungsspielraum.

Gemeinsame Zielformulierungen tragen auch zum Erfüllen der vollständigen Handlung bei. Anhand der vorab notwendigen Absteckung der Rahmenbedingungen durch die Entscheidungsträger*innen kann auch das Ausmaß des Handlungsspielraums und des Vertrauens bestimmt werden.

Die **Verbindlichkeit** reduziert das Risiko, dass ein vereinbarter Handlungsspielraum doch nicht gewährt wird. Somit wird Frustration vermieden. Zudem stärkt ein Einhalten von Zusagen das für die Verantwortungsfreude wichtige gegenseitige Vertrauen (vgl. Klages 2009: 12, Klages et al. 2009: 8).

Intergenerativer Dialog ist im Rahmen von Kompetenzentwicklung ein Teil der sozialen Unterstützung. Erwachsene können als Ansprechpartner*innen ausgewiesen werden, die bei (fachlichen) Unklarheiten unterstützen. Zu diesen können beispielsweise Mitglieder des Jugendausschusses gehören.

Um die oben erwähnte Komplexitätserfahrung bewältigbar zu machen ist **Dokumentation und Transparenz** in verständlicher Form – insbesondere der Prozesse – unabdingbar.

Die Reflexivität wird durch eine **Evaluierung** der Verläufe und Ergebnisse durch möglichst alle Beteiligten gefördert. Zudem ist sie zum Erreichen der Vollständigen Handlung notwendig.

Fazit

Jugendlichen als Gemeinde die Chance zu geben in ihrer Lebensumwelt mitzugestalten, ist im Grunde schnell gemacht. Diese Möglichkeit aus Kompetenzentwicklungssicht sinnvoll zu gestalten ist dagegen herausfordernder. Der erste wichtige Schritt seitens der Gemeinde ist, den Jugendlichen Vertrauen zu „schenken“. Dieses wird durch die Bereitstellung von Ressourcen und relevanten Mitbestimmungsmöglichkeiten gewährleistet. Wie erläutert können die Jugendlichen sich individuell immer noch dagegen entscheiden, diese Möglichkeit zu nutzen oder gar das Vertrauen zu missbrauchen. Dennoch: Ohne diesem Vertrauensvorschuss ist Kompetenzentwicklung schlicht nicht möglich. Der Gestaltungsspielraum, den an Beteiligung interessierte Jugendliche ausfüllen könnten, würde nicht entstehen. Zusätzlich kann gesagt werden, dass Jugendliche, die in ihrer Kompetenzentwicklung positive Erlebnisse bzw. Rückmeldungen erfahren, eher bereit sind, ihre Kompetenzen in ähnlichen, womöglich herausfordernderen Situationen einzubringen. Dies kann durchaus als oberstes Ziel von Jugendbeteiligung auf Gemeindeebene deklariert werden: dass Jugendliche in der Lage und willens sind, sich eigeninitiativ in das Gemeindegeschehen einzubringen.

Impressum

Verein beteiligung.st
Die Fachstelle für Kinder-, Jugend- und Bürger*innenbeteiligung
Karmeliterplatz 2, 8010 Graz
www.beteiligung.st

Quellen- und Literaturverzeichnis

Bauer, Johannes; Festner, Dagmar; Harteis, Christian; Heid, Helmut; Gruber, Hans (2004): Fehlerorientierung im betrieblichen Alltag. Ein Vergleich zwischen Führungskräften und Beschäftigten ohne Führungsfunktion. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 100 (1), S. 65–82.

Berthel, Jürgen; Becker, Fred G. (2003): Personal-Management. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. 7. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Berthel, Jürgen; Becker, Fred G. (2010): Personal-Management. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. 9. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Dehnbostel, Peter (2008): Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 37 (2), S. 5–8.

Dehnbostel, Peter (2010): Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Studientexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 9).

Dietrich, Andreas (2001): Selbstorganisation. Management aus ganzheitlicher Perspektive. Zugl.: Graz, Univ., Diss., 2000 u.d.T.: Dietrich, Andreas: Entwicklung und Umsetzung der Selbstorganisation. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl (Gabler Edition Wissenschaft : Forschungsberichte aus der Grazer Management-Werkstatt, herausgegeben von Liebmann/Schneider).

Erpenbeck, John; von Rosenstiel, Lutz (2003): Einführung. In: John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. IX–XXXVIII.

Franke, Guido (2005): Facetten der Kompetenzentwicklung. Bielefeld: Bertelsmann (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn).

Gebhardt, Wilfried (1996): Organisatorische Gestaltung durch Selbstorganisation. Konzept - ökonomische Fundierung - praktische Umsetzung. Zugl.: Eichstätt, Kath. Univ., Diss., 1995. Wiesbaden: Gabler (Neue betriebswirtschaftliche Forschung, 172, herausgegeben von Küpper/Wagenhofer).

Hacker, Winfried (1998): Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern u.a: Huber (Schriften zur Arbeitspsychologie, 58, herausgegeben von Ulich).

Harteis, Christian (2002): Kompetenzfördernde Arbeitsbedingungen. Zur Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl (DUV-Wirtschaftswissenschaft).

Harteis, Christian; Heid, Helmut; Bauer, Johannes; Festner, Dagmar (2001): Kernkompetenzen und ihre Interpretation zwischen ökonomischen und pädagogischen Ansprüchen. Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG): "Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Ansprüche betrieblicher Personalentwicklung" (He 1158/4-1). In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 97 (2), S. 222–246.

Hentze, Joachim; Brose, Peter; Kammel, Andreas (1993): *Unternehmensplanung. Eine Einführung*. 2. Aufl. Bern ; Wien [u. a.]: Haupt (Uni-Taschenbücher, 1321 : Betriebswirtschaft).

Kaschube, Jürgen (2006): *Eigenverantwortung - eine neue berufliche Leistung. Chance oder Bedrohung für Organisationen?* Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht (Psychologie und Beruf, 4, herausgegeben von Jüttemann et al.).

Kirchhof, Steffen; Kreher, Thomas; Kreimeyer, Julia; Schmitt, Liane; Wihstutz, Anne (2003): Informelles Lernen im sozialen Umfeld. Eine ‚Graustufenanalyse‘ zu den Chancen und Risiken informellen Lernens für das Subjekt im Spannungsfeld zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 99 (4), S. 536–555.

Kramer, Jakob (2013): *Empfehlungen Zur Ermöglichung Benötigter Innerbetrieblicher Kompetenzentwicklung Von Mitarbeitenden österreichischer Niederlassungen in Rumänien*. Wirtschaftspädagogische Diplomarbeit an der Karl-Franzens-Universität Graz.

Klages, Helmut (2009) Im Spannungsfeld zwischen Spielwiese und Machtabgabe – Bürger/innenbeteiligung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Stiftung Mitarbeit (Hg.): *mitarbeiten.skript 02*. Bonn: Verlag Stiftung MITARBEIT

Klages, Helmut; Keppler, Ralph; Masser, Kai (2009) Bürgerbeteiligung als Weg zur lebendigen Demokratie. In: Stiftung Mitarbeit (Hg.): *mitarbeiten.skript.04* 1. Aufl. Bonn: Stiftung MITARBEIT

Molzberger, Gabriele (2007): *Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven*. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl (VS Research).

North, Klaus; Reinhardt, Kai (2005): *Kompetenzmanagement in der Praxis. Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln ; mit vielen Fallbeispielen*. Wiesbaden: Gabler.

Richter, Falk; Pohlandt, Andreas (2008): *Arbeitsintegrierte Ansätze der Personalentwicklung*. In: Jurij et al Ryschka (Hg.): *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele*. 2. Aufl. Wiesbaden: Gabler / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 131–165.

Schweer, Martin (1997): Eine differentielle Theorie interpersonalen Vertrauens. Zur Vertrauensbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht - Zeitschrift für Forschung und Praxis* 44, S. 2–12.

Seeber, Günther (2005): Lernen in einer vertrauensbasierten Arbeitsumgebung. Zur Rolle des Vertrauens als Führungsinstrument für lernende Mitarbeiter. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 101 (1), S. 94–111.

Severing, Eckart (1994): Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien. Neuwied u.a: Luchterhand.

Solga, Marc (2008): Förderung des Lerntransfers. In: Jurij et al Ryschka (Hg.): Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele. 2. Aufl. Wiesbaden: Gabler / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 303–331.

Wilkesmann (2004): Lernende Organisationen, Wissensmanagement und Lernkultur-entwicklung - schöne Worte oder mehr? Überlegungen aus organisationstheoretischer Sicht. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 100 (3), S. 383–402.