

Agiles Sprintlernen

Eine neue Lernform für die digitalisierte Arbeitswelt

Gabriele Korge,
Joana Jungclaus und
Agnes Bauer,
Stuttgart/Ulm

Ausgelöst durch die drei großen Trends demografischer Wandel, Digitalisierung und zunehmende Unberechenbarkeit im Wirtschaftshandeln ändern sich die Arbeitsbedingungen nahezu aller Beschäftigten grundlegend. Basierend auf den Weiterbildungserfahrungen der 1990er-Jahre wird dargelegt, inwiefern hier ein neu zu bewertender Lernbedarf entsteht. Die Lernform des agilen Sprintlernens, die im Forschungsvorhaben „in MEDIAS res“ entwickelt und erprobt wird, wird als eine mögliche Antwort darauf vorgestellt.*)

Einleitung

Der Blick zurück in die 1990er-Jahre zeigt: Damals wie heute verändern sich die Arbeitsbedingungen vieler Beschäftigter so grundlegend, dass deren Lernbedarf ganz neu zu bewerten ist und nach neuen Antworten verlangt. Dabei können wir von den früheren Erfahrungen profitieren, wenn die Lehren von damals konsequenter umgesetzt werden.

Die Weiterbildungserfahrungen der 1990er-Jahre

Nach der Wiedervereinigung setzten im Osten Deutschlands die bis dahin „komplexesten aller denkbaren Lernnotwendigkeiten“ ein [1]: Nahezu alle Beschäftigten mussten sich innerhalb kurzer Zeit auf ganz neue Arbeitsbedingungen, Arbeitsanforderungen und Wertstrukturen einstellen, wobei nicht vollumfänglich absehbar war, in welche Richtung die Veränderungen gehen würden [1].

Diesem Transformationsprozess begegnete man mit zentral gesteuertem Qualifizierungslernen [1]. Dadurch erwarben die Beschäftigten zwar fachliches Wissen, Bildungs- und Berufsabschlüsse, die individuelle Handlungsfähigkeit konnte jedoch kaum verbessert werden [2]. Es gelang nicht, die Beschäftigten auf die neuen Herausforderungen mit entsprechend veränderten Werthaltungen vorzubereiten [1, 2].

*) Hinweis

Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen von den Mitgliedern des ZWF-Advisory Board wissenschaftlich begutachteten Fachaufsatz (Peer-Review).

Als Konsequenz daraus wurde ein „Entschulungsprozess“ gefordert [1]. Neue Lernformen sollten es den Lernenden zukünftig ermöglichen, durch das aktive Bearbeiten von Lernaufgaben im sozialen Umfeld flexible Handlungsfähigkeiten aufzubauen [1, 3]. Die Lehrenden sollten mehr Selbststeuerung zulassen und die Lernenden in der Reflexion des Gelernten anleiten [1, 3]. Es galt, Erfahrungslernen zu „ermöglichen“, nicht Wissen zu „erzeugen“ [3].

Der Lernbedarf heute

Heute, im Zeitalter der Digitalisierung und Globalisierung, kann erneut von den „komplexesten aller denkbaren Lernnotwendigkeiten“ die Rede sein. Erneut sind die Beschäftigten gefordert, sich auf ganz neue (v.a. digitalisierte) Arbeitsanforderungen und (v.a. veränderliche) Rahmen-

bedingungen einzustellen, die veränderte Werthaltungen (v.a. Eigenverantwortung) erfordern [4].

Gegenüber der Situation in den 1990er-Jahren ist allerdings neu, dass die Digitalisierung zu ständigen Veränderungen führt, was kontinuierliches Anpassungslernen erfordert – während gleichzeitig die Unberechenbarkeit im Arbeitshandeln eine umfassendere Professionalisierung erfordert. Denn die neuen Medien durchdringen die Arbeit so umfassend, dass im Rhythmus deren kurzzyklischen technischen Innovationen immer auch Arbeitsprozesse, oft auch Aufgabenschnitte berührt sind [4]. Das heißt, dass mit diesem je kurzfristig erforderlichen Anpassungslernen eine ganz neue Qualität und Souveränität für ein Arbeitshandeln auf „prozessualer“ oder gar „ganzheitlicher“ Kompetenzstufe zu erlangen ist (Tabelle 1) [5, 6].

Tabelle 1. Einordnung der Medienkompetenz nach Baacke [7] entlang der Kompetenzstufen nach Rauner [6]

Wissens- bzw. Kompetenzstufen nach Rauner ([6], S. 23)	Medienkompetenzfelder nach Baacke ([7], S. 98f.)
Ganzheitliche Gestaltungskompetenz Komplexe Situationen können gedeutet und Gestaltungsspielräume können kreativ genutzt werden	Medien-Gestaltung Innovative, kreative Weiterentwicklung eines Mediensystems
Prozessuale Kompetenz Umfassendere Fähigkeiten zur situationsabhängigen Bewertung und Handlung	Medien-Kritik Medien in deren (Aus-) Wirkung bewerten und sie gezielt einsetzen können
Funktionales Wissen Fachliche Fertigkeiten kommen wie geübt zur Anwendung, ohne Zusammenhangsbezug oder Deutung	Instrumentelle Medien-Kunde und Medien-Nutzung Medien bedienen können, zur eigenen Nutzung und als Angebot an Nutzer
Nominelles Wissen Begriffsverständnis, das wenig über Allgemeinwissen hinausgeht und nicht handlungsleitend ist	Informative Medien-Kunde Allgemeines Wissen über die Medien und deren Einsatzgebiete

Damit sind auch heute Lernformen gefordert, die den individuellen Erwerb flexibler Handlungsfähigkeiten mit selbstgesteuertem, aktivierendem, situativem sowie sozialem Lernen ermöglichen [5, 8]. Zudem sind die betrieblichen Bedarfe in den jeweiligen Kontexten früher und stärker zu berücksichtigen, um die je individuell benötigten Kompetenzen zielsicher und Outcome-orientiert (d.h. auch ressourcenschonend) ausbilden zu können [4, 9]. Damit dies schnell und flexibel für eine große Zahl an Beschäftigten erfolgen kann, muss den Lernenden wie auch den verschiedenen Unternehmensbereichen mehr Selbstorganisation im Lernen zugestanden werden. Es braucht Lernformen, die die Verantwortung konsequent zu den dezentralen Akteuren zurückverlagern [3, 4, 9].


Das Forschungsvorhaben „in MEDIAS res“

Das Forschungsvorhaben „in MEDIAS res“ (Bild 1) will mit dem agilen Sprintlernen eine Lernform zur Verfügung stellen, die den besonderen Lernbedarf zum kontinuierlichen (Medien-) Kompetenzaufbau vieler auf einer hohen Kompetenzstufe (vgl. Tabelle 1) unterstützt.

„in MEDIAS res“ bedeutet „mitten in die Dinge hinein“ und ist in doppeltem Sinne Programm. Zum einen orientiert sich das Sprintlernen am gemäßigten Konstruktivismus und der Ermöglichungsdidaktik. Der Lernanlass entstammt möglichst unmittelbar realen Handlungs- und Entscheidungssituationen, mit all ihrer Einmaligkeit, Unübersichtlichkeit und Dynamik. Und den Lernenden wird eine je individuelle Lösungssuche mit vorhandenen bzw. ganz eigenen Mitteln und Herangehensweisen ermöglicht. Das Lernen wird also nicht vorab so weit pädagogisch nach Fachsystematiken aufbereitet, dass eine Planbarkeit (des Lernweges, der Zeitdauer oder des einzig richtigen Ergebnisses) von außen gewährleistet ist [5, 10, 11].

Zudem wird mit der Lernform des Sprintlernens ein didaktisches Rahmenkonzept beschrieben, mit Hilfe dessen verschiedenste Lernthemen und Lerninhalte bearbeitet werden können [12, 13]. Es lässt damit bewusst Spielraum für eine Ausgestaltung nach aktuellen betrieblichen und individuellen Erfordernissen. Um dennoch ein Lernen auf einer hohen Kompetenzstufe zu sichern und es auch dezentralen Akteuren zu ermögli-

Bild 1. Steckbrief des BMBF-Vorhabens „in MEDIAS res“

Titel:	In MEDIAS res Qualifizierungsoffensive zur performanten Mediennutzung im Lernen, im kollegialen Austausch und in der Arbeit	 in medias res
Förderung:	Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF und mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds ESF Laufzeit: März 2017 bis Februar 2020	
Konsortium:	Fraunhofer Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation (IAO), Stuttgart ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen, Universität Ulm BBBank e.G., Karlsruhe Marvecs GmbH, Ulm ANDREAS STIHL AG & Co. KG, Waiblingen eXXcellent solutions GmbH, Ulm	

chen, rasch ein bedarfsorientiertes Lernen aufzusetzen, enthält es „Verfahrensempfehlungen für die Gestaltung“ [13].

Dem Sprintlernen liegt, in starker Ablehnung an Erpenbeck und Sauer, folgendes Begriffsverständnis von Kompetenzen zugrunde: „Kompetenzen werden als [individuelle, auf fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen und der eigenen Bereitschaft basierende] Voraussetzungen charakterisiert, in Situationen der Ungewissheit und Unbestimmtheit [...] selbstorganisiert schöpferisch Neues hervorzubringen.“ [14]

Die Lernform Sprintlernen

Die Lernform des Sprintlernens wird entlang eines Rasters vorgestellt, das sich an Flechsig [12] orientiert, sich zur Abbildung auch spezifischer Eigenschaften und Möglichkeiten eignet und damit eine differenzierende Gegenüberstellung mit anderen Lernformen unterstützt [15].

Allgemeine Einordnung/Vorstellung

Das agile Sprintlernen orientiert sich stark an Scrum, einem Managementansatz zur Steuerung von Projekten der Softwareentwicklung. Als Begründer von Scrum gilt Sutherland, der die initiale Idee dazu von Nonaka und Takeuchi hat. Sie schilderten in den 1980er-Jahren, wie es durch die Realisierung einer lernenden Organisation gelang, verschwendungsarm und kundenorientiert innovative Produkte zu entwickeln [16].

In einigen Elementen orientiert sich das Sprintlernen eng an Scrum [16]: Es werden mehrere Lernabschnitte durchlaufen, beginnend mit einem Planungstreffen und endend mit Feedbackmeetings zum Ergebnis und zum Prozess. Zwischen diesen Meetings agiert das Team weitgehend selbstgesteuert, es wird dabei unterstützt von einer Art Coach. Was zu lernen ist, legt ein Auftraggeber

fest, wobei der Auftrag durchaus verhandelbar ist. Der Fortschritt des Prozesses wird visualisiert. Von Scrum stärker abweichende Elemente sind [16]: Die Teamzusammensetzung ist homogener. Die Aufträge sind tendenziell alle von allen Lernenden zu bearbeiten, nicht arbeits-tauglich. Lernen findet typischerweise parallel zur Arbeit statt, nicht in Vollzeit.

Didaktische Gestaltungsprinzipien

Dem gemäßigten Konstruktivismus folgend wird anerkannt, dass „Wissen nicht transferiert ..., sondern in jeder Handlungssituation neu konstruiert“ wird und „Lernen ein aktiver, situativer und sozialer Prozess [ist], bei dem das Wissen selbstorganisiert interpretiert und konstruiert wird.“ [5] Zudem ist Lernen ein emotionaler Prozess, weshalb es motivational zu gestalten und (nahe) an echten Problemstellungen auszurichten ist [5].

Geförderte Kompetenzen

Mit dem Sprintlernen sollen ganz allgemein flexible Handlungsfähigkeiten, also Kompetenzen ab prozessualer Stufe [6] und im Rahmen des Vorhabens „in MEDIAS res“ besonders auch Medienkompetenzen gefördert werden (vgl. Tabelle 1). Weiterhin wird der Aufbau von Selbstlernkompetenz zur eigenverantwortlichen, zielgerichteten Gestaltung des eigenen Lernens gefördert [17].

Lernaufgaben und Bearbeitungsvorgaben

Den Kern des Sprintlernens bilden Lernaufgaben, die nach Themen gebündelt sein können. Sie haben klaren Bezug zur Arbeit, beschreiben einen realen/realistischen Kontext und Anlass, eine möglichst vollständige Aufgabenstellung, Akzeptanzkriterien zur Selbstkontrolle und späteren Ergebnisabnahme und enthalten ggf. Hinweise zu Lernquellen. Konzeptuell folgen sie damit in vielerlei Hinsicht den Arbeits- und Lernaufgaben [18].

Rolle der Lernenden

Die Lernenden sind als Lernteam organisiert. Sie sind sowohl einzeln als auch als Lernteam verantwortlich für die Ausarbeitung und Verfolgung ihrer Lernstrategie, für das Erreichen der Lernziele und dafür, Unterstützung einzufordern, wenn nötig. Sie setzen sich regelmäßig mit ihren Lernfortschritten, -ergebnissen und ihrem Lernprozess auseinander. Sie unterstützen sich gegenseitig im Lernen.

Weitere Akteure

Vier weitere Rollen werden unterschieden, jedoch teilweise in Personalunion ausgefüllt. Der *Kunde* meldet eine zu deckende Kompetenzlücke. Der *Auftraggeber* vertritt den Kunden und arbeitet den Lernbedarf konkreter heraus. Der Kunde oder/und der Auftraggeber erteilt den Lernauftrag und nimmt die Lernergebnisse ab. Nach Bedarf unterstützt ein *Fachexperte* den Auftraggeber. Der *Sprintbegleiter* agiert als Lernprozessbegleiter, unterstützt das Lernteam und die anderen Akteure durch Moderation von Treffen, Vermittlung zwischen den Akteuren und Organisation des Lernprozesses.

Ablauf in Phasen

In der *Vorbereitungsphase* treffen sich der Sprintbegleiter, der Kunde, der Auftraggeber und der Fachexperte, um das Lernthema auf Eignung zu prüfen, den Lernauftrag zu konkretisieren und die Lernaufgaben auszuarbeiten. In der *Orientierungsphase* (dem sog. „Kick-off“) vermitteln der Kunde und/oder der Auftraggeber den Lernauftrag und die Relevanz. In der *Planungsphase* („Planning“) entscheidet das Lernteam, welche Lernaufgaben als nächstes bearbeitet werden sollen und welche (gemeinsamen oder individuellen) Lernstrategien dazu verfolgt werden sollen. In der Interaktionsphase („Lernsprint“) lernt das Lernteam eigenverantwortlich und trifft sich regelmäßig zum Austausch über den Lernfortschritt. In der *Präsentationsphase* („Review“) demonstriert das Lernteam, welche Kompetenzen erworben wurden. In der *Bewertungsphase* („Retrospektive“) setzt sich das Lernteam rückblickend mit dem Lernprozess und den Lernstrategien auseinander. Die Phasen von der Planung bis zur Bewertung werden mehrfach durchlaufen, bis die gewünschten Kompetenzen aufgebaut sind (Bild 2).

Lernumgebung

Ab der Orientierungsphase trifft sich das Lernteam regelmäßig. Dies können per-

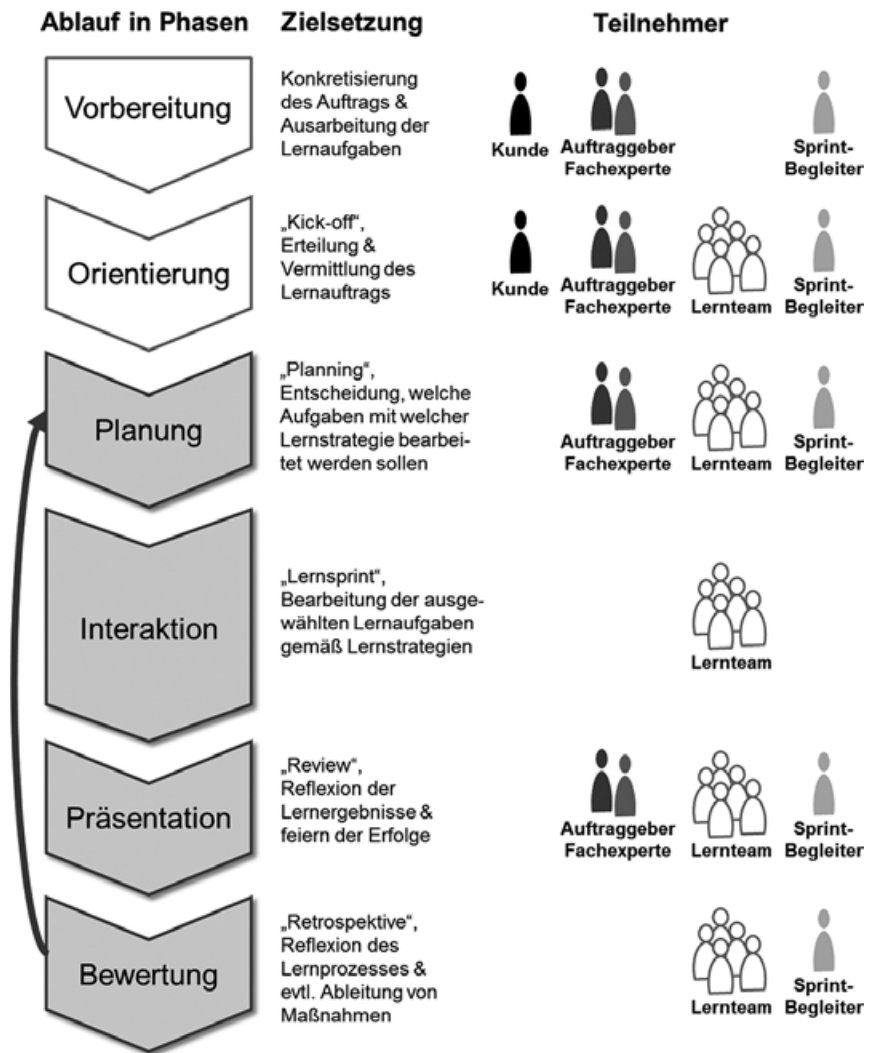


Bild 2. Ablauf des Sprintlernens nach Phasen

sönliche oder virtuelle Treffen sein – die Umgebung ist entsprechend auszugestalten, wobei immer dafür zu sorgen ist, dass der Lernauftrag, der Lernfortschritt, die Lernstrategien und evtl. visualisierte Lernergebnisse gemeinsam betrachtet und bei Bedarf direkt bearbeitet werden können.

Institutioneller Kontext

Von der Idee her zielt das Sprintlernen besonders auf das Lernen im Betrieb. Generell ist aber keine Institution, in der betriebliches Lernen stattfindet, auszu-schließen.

Geeignete Aufgabenbereiche und Lernanlässe

Das Sprintlernen kann alle betrieblichen Aufgabenbereiche und alle Lernanlässe bedienen: von einfachen ausführenden bis zu wissensintensiven Tätigkeiten, vom Lernen des Anfängers bis zum Experten, vom Anpassungslernen bis zur

Besetzung einer völlig neuen Stelle. Voraussetzung dabei ist, dass das Ziel des Lernens mindestens auf der Stufe prozes-sualer Kompetenz liegt (vgl. Tabelle 1).

Zielgruppen

Das Sprintlernen ist darauf ausgelegt, sich an die Zielgruppen anzupassen, nicht umgekehrt. Es ist also prinzipiell für alle Zielgruppen geeignet. Ein Minimum an Teamfähigkeit wird jedoch vorausgesetzt.

Einbettung in Lehrgänge/Programme

Das Sprintlernen bildet eine eigenständige, iterativ angelegte Lernform, kann aber auch andere Lehrgänge oder Programme ergänzen.

Varianten

Welche Varianten in welchem Kontext realisierbar sind, ohne den Lernerfolg zu gefährden, wird im laufenden Vorhaben „in MEDIAS res“ weiter erprobt.

Sprintlernen – eine Antwort auf den Lernbedarf heute?

Ausgehend von gemäßigtem Konstruktivismus und der Ermöglichungsdidaktik bietet das agile Sprintlernen ein didaktisches Rahmenkonzept, das es unterstützt, die Verantwortung für das individuelle Lernen und den bedarfsgerechten Aufbau von Kompetenzen zurück zu verlagern zu den Beschäftigten und in die Unternehmensbereiche. Ausgehend von diesem Rahmenkonzept und mithilfe angepasster Verfahrensempfehlungen gestalten die Akteure mit vergleichsweise geringem zeitlichen Vorlauf ein dezentral organisiertes Lernen im Team, das durch seine didaktische Logik (ganzheitliche Lernaufgaben für ein selbstgesteuertes, aktivierendes, situatives, soziales Lernen) und die äußere Struktur (mehrfaches Durchlaufen kleinerer Lernabschnitte, die durch Planung ein- und durch Reflexion ausgeleitet werden) ein Lernen auf prozessualer Kompetenzstufe unterstützt.

Inwieweit es mit dem Sprintlernen tatsächlich gelingt, den Bedarf für ein kontinuierliches Lernen vieler auf einer hohen Kompetenzstufe zu bedienen, wird letztlich auch davon abhängen, wie die dezentralen Akteure, die Beschäftigten und die Verantwortlichen in den Unternehmensbereichen das Sprintlernen annehmen und leben. Noch bis Februar 2020 wird das Sprintlernen im Rahmen des Forschungsvorhabens „in MEDIAS res“ in vier Unternehmen pilothaft umgesetzt und evaluierend begleitet (vgl. Bild 1). Die ersten Erfahrungen sind vielversprechend.

Literatur

1. Kuratorium der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management QUEM: Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. In: Kuratorium der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hrsg.): Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Waxmann, Münster u. a. 1996, S. 399–462
2. Schübler, I.: Lernwirkungen neuer Lernformen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Lernwirkungen neuer Lernformen. Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung 2004, S. 1–41
3. Arnold, R.; Bloh, E.: Grundlagen der Personalentwicklung im lernenden Unternehmen – Einführung und Überblick. In: Arnold, R. (Hrsg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung (Bd. 27). Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2001, S. 5–24
4. Graf, N.; Gramß, D.; Edelkraut, F.: Agiles Lernen. Neue Rollen, Kompetenzen, Methoden im Unternehmenskontext. Haufe Gruppe, Freiburg, München, Stuttgart 2017
5. Dehnpostel, P.: Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. In: Bonz, B.; Nickolaus, R.; Schanz, H. (Hrsg.): Studentexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Bd. 9). Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2015, S. 1–95
6. Rauner, F.; Heinemann, L.; Haasler, B.: Messen beruflicher Kompetenz und beruflichen Engagements. A+B Forschungsberichte (2009) 2, S. 21–26
7. Baacke, D.: Medienpädagogik. Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2007, S. 96–100
DOI: 10.1515/9783110938043
8. Arnold, R.; Prescher, T.; Stroh, C.: Ermöglichungsdidaktik konkret: Didaktische Rekonstruktion ausgewählter Lernszenarien. In: Arnold, R. (Hrsg.): systemi – Systemische Pädagogik (Bd. 11). Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2017, S. 1–10
9. Arnold, R.: Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. BWP (2012) 2, S. 45–48
10. Erpenbeck, J.; Sauter, W.: So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt führender Computer, kluger Wolken und sinnstiftender Netze. Springer-Gabler-Verlag, Berlin, Heidelberg 2013, S. 37–44
11. Schübler, I.: Ermöglichungsdidaktik – eine didaktische Theorie? In: Arnold, R.; Schübler, I. (Hrsg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung (Bd. 35). Ermöglichungsdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2015, S. 77–96
12. Flechsig, K.-H.: Kleines Handbuch didaktischer Modelle. 3. Aufl., Göttinger didaktische Materialien, 6. Zentrum für didaktische Studien e. V., Nörten-Hardenberg 1991, S. 9–16
13. Reinmann, G.: Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design. In: Ebner, M.; Schön, S. (Hrsg.): L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 2. Aufl., DIPF, Frankfurt a. M. 2013
14. Erpenbeck, J.; Sauer, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. ESM Satz und Grafik, Berlin 2001, S. 27
15. Brinkmann, D.: Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung. Formen selbstgesteuerten Lernens. In: Nahrstedt, W.; Freericks, R.; Fromme, J.; Stehr, I. (Hrsg.): IFKA-Schriftenreihe (Bd. 17). IFKA, Bielefeld 2000, S. 35–43
16. Roock, S.; Wolf, H.: Scrum – verstehen und erfolgreich einsetzen. dpunkt Verlag, Heidelberg 2015
17. Schübler, I.: Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachse-

- nen. In: Arnold, R. (Hrsg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung (Bd. 49). Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2007, S. 96–101 u. 328–335
18. Schröder, T.: Arbeits- und Lernaufgaben für die Weiterbildung. Eine Lernform für das Lernen in der Arbeit. Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen/Habilitationen (Bd. 15). W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009, S. 72–91

Die Autorinnen dieses Beitrags

M. A. Gabriele Korge, geb. 1966, absolvierte eine technische Berufsausbildung und arbeitete in der Industrie sowie im Elektrohandwerk. Nach dem Studium der Soziologie, Politikwissenschaften und Betriebswissenschaften an der Universität Stuttgart arbeitete sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Arbeitswissenschaften und Technologiemanagement IAT der Universität Stuttgart, seit 2001 am Fraunhofer IAO in Stuttgart. Ihre Forschungsschwerpunkte sind das betriebliche Lernen, die Organisationsentwicklung und das Kompetenzmanagement.

M. Sc. Joana Jungclaus, geb. 1991, studierte Wirtschaftspsychologie & Change Management. Sie war in der Industrie (Personalentwicklung) mit den Schwerpunkten des selbstgesteuerten Lernens von Mitarbeitenden sowie der erfolgreichen Zusammenarbeit interkultureller Teams tätig. Seit 2017 arbeitet sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen der Universität Ulm im Bereich „betriebliches Lernen“.

Dipl.-Psych. Agnes Bauer, geb. 1981, studierte an der Universität Regensburg Psychologie und Interkulturelle Handlungskompetenz. Seit 2007 ist sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen der Universität Ulm tätig. Seit 2017 ist sie Teil des ZNL-Leitungsteams. Ihre Forschungsinteressen gelten dem betrieblichen und dem informellen Lernen.

Summary

Agile Sprintlearning – A New Conceptual Framework for Learning in Digitized Work. Working conditions of almost all employees are changing dramatically because they are affected by huge trends such as demographic change, digitization, and increasing unpredictability in economy. The resulting learning needs are considered based on experiences of professional development in the 1990ies. The conceptual framework agile Sprintlearning, which is currently being developed and tested in the research project “in MEDIAS res”, is proposed as a possible answer to these learning needs.

Bibliography

DOI 10.3139/104.111993
ZWF 113 (2018) 10; page 637–640
© Carl Hanser Verlag GmbH & Co. KG
ISSN 0032–678X