

wap

Weiterbildung im Prozess der Arbeit
für Fachkräfte in der
Metall- und Elektroindustrie
in Baden-Württemberg

Lernberater für das Lernen im Prozess der Arbeit

Projekträger:



Wissenschaftliche Begleitung :



Projektpartner:



Das Projekt WAP wurde gefördert aus Mitteln der Zukunftsoffensive Junge Generation vom Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg

1

Leitfaden

Das Konzept der Weiterbildungsbedarfsanalysen

>>> Im Leitfaden 1 wird das Konzept der Weiterbildungsbedarfsanalysen (WBA) beschrieben.

>>> Die WBA zielt darauf, lernförderliche und lernhinderliche Strukturen in einem Unternehmen zu analysieren und auf diesem Wege Themen- und Handlungsfelder für die betriebliche Weiterbildung zu identifizieren.

>>> Inhalte des Leitfadens sind die Planung, Durchführung und Auswertung der Analysen. Dabei werden auch die Instrumente und Beispiele aus der WAP Praxis vorgestellt.

2

Leitfaden

Das Instrument der Experten-Workshops

>>> Im Leitfaden 2 wird das Instrument der Experten-Workshops (EWS) beschrieben.

>>> EWS dienen dazu, betriebliche Arbeitsbereiche (Handlungsfelder o. Ä.) zu untersuchen. Hierzu kommen Experten aus diesen Bereichen in einem Workshop zusammen, um die betrieblichen Arbeitsaufgaben dieser Bereiche zu identifizieren, zu beschreiben und zu ordnen.

>>> Inhalte des Leitfadens sind die Planung und Durchführung der Workshops sowie die Auswertung der Ergebnisse.

3

Leitfaden

Das Lernkonzept Arbeits- und Lernprojekte (ALP)

>>> Im Leitfaden 3 wird das Lernkonzept in WAP vorgestellt, in dessen Mittelpunkt das didaktische Instrument der Arbeits- und Lernprojekte (ALP) steht.

>>> ALP werden aus realen betrieblichen Aufgabenstellungen und Aufträgen abgeleitet. Sie beziehen sich immer auf ein Aufgabenbündel (Profil). ALP werden von den Weiterbildungsteilnehmern selbstständig bearbeitet und von Lern- und Fachberatern begleitet.

>>> Inhalte des Leitfadens sind die Entwicklung der ALP aus den Weiterbildungsprofilen und die Umsetzung der ALP.

4

Leitfaden

Die Rolle und Aufgaben der Lern- und Fachberater

>>> Im Leitfaden 4 wird die Rolle und Aufgaben der Lern- und Fachberater beschrieben.

>>> Die Lern- und Fachberater sind ein Schlüsselement im WAP Lernkonzept. Deren Aufgabe besteht darin, das selbst gesteuerte und aufgabenorientierte Lernen der Teilnehmer zu begleiten.

>>> Inhalte des Leitfadens sind die Beschreibung der Rolle und Aufgaben der Lern- und Fachberater sowie die Lernprozessberatung. Außerdem wird das Schulungskonzept für die Lern- und Fachberater vorgestellt.

Autor:

Peter Röben

unter Mitarbeit

von Sandra Schenk

und Gerald Dressel

Pädagogische Hochschule

Heidelberg

Im Neuenheimer Feld 561

69120 Heidelberg

Vorwort

Lebensbegleitendes Lernen ist heute für alle Beschäftigtengruppen von wachsender Bedeutung. Das gilt insbesondere auch für die Gruppe der an- und ungelerten Beschäftigten. Deshalb hat die AgenturQ, eine gemeinsame Einrichtung des IG Metall Bezirks Baden-Württemberg und des Verbands der Metall- und Elektroindustrie (Südwestmetall), zusammen mit dem Institut Technik und Bildung an der Universität Bremen und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ein innovatives Weiterbildungskonzept für An- und Ungelernte sowie ältere Erwerbstätige entwickelt und erprobt. Damit soll die Beschäftigungsfähigkeit dieser Mitarbeitergruppe gestärkt werden.

Vom 1. Mai 2004 bis 30. April 2007 wurde das Projekt „Weiterbildung im Prozess der Arbeit für Fachkräfte in der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg (WAP)“ durchgeführt. Gefördert wurde das Projekt vom Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg im Rahmen der Zukunftsoffensive Junge Generation (ZO III). Im Mittelpunkt stand die Entwicklung eines arbeitsorientierten Lernkonzepts. Dieses wurde in den Betrieben Alcan (Singen), Balluff (Neuhausen/a.d.F.), E.G.O. (Oberderdingen), Mann+Hummel (Ludwigsburg) sowie Neff (Bretten) erfolgreich mit Beschäftigten umgesetzt.

Im Gegensatz zur klassischen, überwiegend seminaristisch organisierten Weiterbildung, wurde im Projekt WAP ein Bildungskonzept umgesetzt, das eng an die betriebliche Praxis gekoppelt ist. Die Weiterbildungsmaßnahmen wurden sowohl aus dem individuellen Bedarf als auch den betrieblichen Prozessen abgeleitet, systematisch geplant und schließlich im Arbeitsprozess mithilfe sogenannter Arbeits- und Lernprojekte (ALP) durchgeführt. Dabei wurden speziell geschulte innerbetriebliche Lernberaterinnen und Lernberater eingesetzt, die den selbst gesteuerten Lernprozess der Teilnehmerinnen und Teilnehmer begleitet haben. Dabei zeigt sich, dass die ALP nicht nur die Kompetenzentwicklung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer fördern, sondern durch die Bearbeitung realer betrieblicher Aufgabenstellungen auch zur Organisationsentwicklung beitragen.

In dem Projekt wurden vier Instrumente eingesetzt, die in den vorliegenden Leitfäden beschrieben werden. Damit werden den Unternehmen praktische Hilfsmittel zur systematischen Bedarfserhebung, Planung und Umsetzung der arbeitsintegrierten Weiterbildung zur Verfügung gestellt. Die Leitfäden umfassen:

die Erfassung des individuellen und organisatorischen Weiterbildungsbedarfs, die Analyse und Beschreibung von betrieblichen Arbeitsaufgaben, die Entwicklung, Durchführung und Bewertung von Arbeits- und Lernprojekten (ALP), abgeleitet aus den betrieblichen Arbeitsaufgaben sowie das Aufgaben- und Schulungskonzept für die innerbetrieblichen Lernberater.

Südwestmetall und IG Metall sehen in dem Projekt WAP einen Beitrag dazu, die Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe und die Arbeitsplatzsicherheit der Beschäftigten in der baden-württembergischen Metall- und Elektroindustrie weiter zu erhöhen.

Peer-Michael Dick
Hauptgeschäftsführer
Südwestmetall

Jörg Hofmann
Bezirksleiter
IG Metall Bezirk Baden-Württemberg

Gliederung des Leitfadens

1	Einleitung	6
2	Der Lernberater: Aufgaben und Beratungskonzept	7
2.1	Aufgaben des Lernberaters	8
3	Theoretisches Rüstzeug für Lernberater	12
3.1	Kognition, Emotion und Motivation	12
3.2	Grundprozesse des Lernens	14
3.3	Alltagsbewusstsein und Verteidigung	17
3.4	Erwachsenenlernen	18
3.4.1	Motivationstechniken	19
3.4.2	Selbstlernkonzept	22
3.5	Lernformen und Organisationsformen des Lernens	23
3.5.1	Institutionelles Lernen	23
3.5.2	Informelles und formelles Lernen	26
3.5.3	Implizites und explizites Lernen	26
3.5.4	Lernen und Arbeiten	28
3.5.5	Erfahrungslernen	29
3.5.6	Arbeit, Bildung, Kompetenz	30
3.5.7	Arbeitsprozesswissen	31
3.5.8	Organisationales Lernen und individuelles Lernen	33
3.6	Lernblockaden	36
4	Die Praxis der Lernberatung	38
4.1	Der Verlauf der Lernberatung	38
4.2	Gesprächsführung	40
4.2.1	Verborgene Botschaften	41
4.2.2	Botschaft der Gesprächsförderer	44
4.3	Dokumentation	46
4.3.1	Leitfaden für die Dokumentation des Lernenden	46
4.3.2	Leitfaden für die Dokumentation des Lernberaters	48
5	Literatur	50

„Wenn Sie keinen Lernberater haben, dann läuft das nicht.“

Lernberater sind in der beruflichen Weiterbildung keine Neuigkeit mehr. Neu ist allerdings, dass sich die Felder der Lernberatung von der Befassung mit eigentlichen Lernproblemen hin zur Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit verschieben (Schiersmann/Remmele 2004, S. 115). Mittlerweile lassen sich Lernberater auch außerhalb von Weiterbildungseinrichtungen finden. So wurde z. B. in dem APO-IT-Projekt die Lernberatung für die arbeitsorientierte Weiterbildung in der IT-Industrie weiterentwickelt (Rohs/Käpplinger 2004). Als aktuelle Besonderheit in der Entwicklung des Lernberaters kann sein Vordringen in den Bereich der klassischen Metall- und Elektroindustrie berichtet werden, das durch das Projekt WAP befördert wurde. Bemerkenswert ist hierbei der Umstand, dass ein Konzept, das im Bereich von hochqualifizierten Fachkräften der IT-Industrie entwickelt wurde, auch auf dem Feld der An- und Ungelernten Erfolg zeitigte.

Lerninfrastruktur

Damit die arbeitsorientierte Weiterbildung funktioniert und Arbeitnehmer im Prozess der Arbeit lernen, muss ein Unternehmen eine Lerninfrastruktur bereitstellen. Darunter verstehen wir, dass das selbstorganisierte Lernen der Mitarbeiter einen Support durch das Unternehmen und seine Ressourcen erhält, ohne den es auf Dauer zu keinen nachhaltigen Effekten kommen kann. In der Reihe der Leitfäden haben wir verschiedene Bausteine dieser Lerninfrastruktur bereits vorgestellt. Den vorläufig letzten Leitfaden haben wir dem Lernberater gewidmet. Ihm kommt im Prozess des Lernens in der Arbeit eine ganz besondere Rolle zu, die wir als Motto unter der Kapitelüberschrift zitiert haben. Der Satz „Wenn Sie keinen Lernberater haben, dann läuft das nicht“ stammt aus einem der Interviews, die wir mit Lernberatern geführt haben. Er drückt das Selbstbewusstsein der Lernberater aus, ist aber auch ein Hinweis auf die zentrale Funktion in unserem Weiterbildungskonzept.

Lernberater-Weiterbildung

Damit der Lernberater seine Arbeit aufnehmen kann, muss er selbst zunächst weitergebildet werden. Diese Weiterbildung fand an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg statt. In diesem Leitfaden finden Sie die Inhalte und Themen der Lernberater-Weiterbildung.

Im Folgenden soll dargestellt werden, welche Erfahrungen Lernberater im Projekt WAP mit ihrer Beratungstätigkeit gemacht haben und welche Aussagen sich über den Inhalt ihrer Beratung machen lassen. Der Inhalt des Lernens ist im Projekt durch die in den Projektunternehmen bereits unabhängig von der Lernberatung entwickelten Ziele der betrieblichen Weiterbildung in Form von betrieblichen Profilen und durch das didaktische Instrument der Arbeits- und Lernprojekte (ALP) geprägt. Unklar war im Vorfeld, welche Schwierigkeiten die Weiterbildungsteilnehmer mit dieser für sie anspruchsvollen Form der Weiterbildung haben werden und wie diese durch die Lernberatung in den Griff zu kriegen sind.

Die Teilnehmer an der arbeitsorientierten Weiterbildung in WAP sind überwiegend Mitarbeiter mit geringer formaler Qualifizierung, die betriebliche Profile ausfüllen, für die bislang keine Berufsausbildung vorausgesetzt wurde, wie z. B. Anlagenführer, Gruppenkoordinatoren oder Qualitätsfachkräfte. Die Lernberater rekrutieren sich aus dem Feld der (direkten) Vorgesetzten, der Personalabteilung oder der Qualitätssicherungsabteilung. Sowohl für Lernberater als auch für Weiterbildungsteilnehmer war die Situation der Lernberatung neu.

Durch die Arbeits- und Lernprojekte (ALP) werden Herausforderungen an den Lernenden gestellt, die sich nur dadurch bewältigen lassen, dass der Lernende wesentliche zur Bearbeitung der Aufgabenstellung notwendige Kompetenzen während der Bearbeitung entwickelt und somit im Arbeitsprozess lernt. Der Lernprozess erfolgt dabei weitgehend selbstgesteuert, d. h. der Lern- und Lösungsweg wird nicht vorgegeben, sondern muss von den Weiterbildungsteilnehmern selbst erarbeitet werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Teilnehmer während des Lernprozesses sich selbst überlassen bleiben. Die Aufgabe der Lernberater ist es gerade, den Lernenden beim selbstgesteuerten Lernen mittels begleitender Prozessberatung zu unterstützen. Ziel ist es dabei, durch gezielte Gesprächsführung und spezielle Fragetechniken die Reflektion des Lerners anzuregen und ihm so einerseits bei auftretenden Schwierigkeiten eine Hilfe zur Selbsthilfe zu bieten, andererseits nach Abschluss von Lernprozessen gemeinsam über den Lernweg zu reflektieren und auf diese Weise einen neuen Blick auf das eigene Lernen zu ermöglichen. Letzteres ist notwendig, da viele Mitarbeiter in den Unternehmen beim Begriff „Lernen“ eher an schulisches Lernen und an

Erfahrungen und Inhalte

Teilnehmer

Herausforderungen

begleitende Prozessberatung

Seminare denken und weniger an den Prozess des Erfahrungsmachens durch den sie selbst bereits Kompetenzen erlangt haben. Dass der Erfahrungserwerb im Arbeitsprozess ebenfalls ein Lernprozess ist, wird von den Teilnehmern an den WAP-Weiterbildungsmaßnahmen als ungewohnte Perspektive empfunden. Die Teilnehmer sollen durch das Einlassen auf diese Perspektive realisieren, dass diese Form des Lernens ebenso wie das Lernen im Seminar durch gute oder schlechte Lernbedingungen befördert oder erschwert werden kann. Durch eine Reflexion über gelungene Lernprozesse oder erlebte Schwierigkeiten können die Bedingungen identifiziert werden, die in Zukunft etabliert werden müssen, wenn im Unternehmen das Lernen im Prozess der Arbeit weiterentwickelt werden soll. Unser Konzept des Lernberaters orientierte sich zunächst am Entwicklungsstand in der Literatur. Die dort nachlesbaren Erfahrungen in Bezug auf die Lernberatung (siehe z. B. Dietrich 2001, Kemper/Klein 1998, Lorof 2006, Klein/Reuter 2005) lassen sich in acht Aufgaben ausdifferenzieren. Da der Lernberater in dem Projekt WAP ein Element eines umfassenden Lernkonzepts ist, haben wir diese Aufgaben jeweils modifiziert, weshalb sie in der im Folgenden ausgeführten Weise von dem bisherigen Lernberaterkonzept abweichen.

2.1 Aufgaben des Lernberaters

- >>> Der Lernberater unterstützt den Lerner, die notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen sowie die persönlichen Lernherausforderungen zu erkennen. Die Formulierung des Lernziels nimmt der Lerner vor. Der Lernberater des WAP-Projektes fokussiert dieses Lernziel auf das betriebliche Profil, welches durch den Lernprozess erreicht werden soll. Eine mit dem Lerner gemeinsam getroffene Auswahl an ALP soll helfen, dieses Lernziel zu erreichen.
- >>> Der Lernberater wirkt daran mit, ein **Lernumfeld** aufzubauen, in welchem Arbeits- und Lernprozesse stattfinden können. Das Lernumfeld zu schaffen ist eine wichtige aber nicht die alleinige Aufgabe des WAP-Lernberaters, sondern wird zur Aufgabe der Organisationseinheit gemacht, in der die Weiterbildung zu den betrieblichen Weiterbildungsprofilen angesiedelt ist. Zum Beispiel sind die ALP ein wichtiger Bestandteil der Lerninfrastruktur und werden durch lokale Arbeitsgruppen entwickelt.

Der Lernberater unterstützt den Lerner darin, die Lernprozesse zu gestalten und **Methoden des Lernens** individuell sinnvoll und dem eigenen Lerntyp und Lernstil entsprechend einzusetzen.

<<<

Der WAP-Lernberater muss den Lerner insbesondere darin beraten, welche konkreten Lernmöglichkeiten in der Organisation vorhanden sind. Dies setzt eine genaue Kenntnis der lokalen Organisationsstruktur und ihrer Lernmöglichkeiten voraus (z. B. betriebliche Dokumente, Ansprechpartner, Intranet etc.).

Der Lernberater moderiert **soziale Lernprozesse** von Gruppen oder Teams und verfügt dazu über Kompetenzen z. B. in der Gesprächsführung und ist in der Lage Medien, Instrumente und Methoden geeignet einzusetzen.

<<<

Die Anleitung sozialer Lernprozesse stand zunächst nicht im Vordergrund der WAP-Lernberatung. Im weiteren Verlauf der Lernberatung wird sich dies verändern, da die gemeinschaftliche Bearbeitung von ALP ein wichtiges Feld im Bereich des organisationalen Lernens darstellt.

Der Lernberater führt **Reflexionsgespräche** mit dem Lerner und rekonstruiert im Dialog mit ihm den Ablauf eines Bearbeitungsprozesses. Es gilt dabei, einen Blick auf gewonnene Lernerfahrungen zu werfen, auf beobachtete Lernerfolge, Lernblockaden, auf neue Einsichten und Erkenntnisse, auf übersehene Herausforderungen und nicht ergriffene Lernchancen.

<<<

In der Führung solcher Reflexionsgespräche liegt ein wichtiger Schwerpunkt des WAP-Lernberaters, da nach der Bearbeitung der ALP und der Präsentation der Ergebnisse vielen Lernern häufig gar nicht bewusst ist, in welchem Ausmaß und was sie gelernt haben. Das Reflexionsgespräch soll die Sicht auf den Erfahrungsprozess als Lernprozess ermöglichen.

Der Lernberater trägt dazu bei, neu erworbenes Wissen zu sichern. Die Einrichtung von Kommunikationsecken ermöglicht es z. B. auch subjektive Erfahrungen weiterzugeben. Darüber hinaus soll er Hinweise geben, wie der Lernprozess dokumentiert werden kann.

<<<

Die **Wissenssicherung** ist eine der wichtigen Aufgaben des WAP-Lernberaters, da er dadurch zum organisationalen Lernen seiner Organisationseinheit beitragen kann. Die Dokumentation der Lernprozesse beim Lernberater spielt eine wichtige Rolle bei der zukünftigen Zertifizierung des Erwerbs betrieblicher Weiterbildungsprofile.

>>> Der Lernberater coacht den Lerner, indem er ihm hilft, sich selbst zu helfen. Er kann dabei **Sparringspartner** sein, spiegelt Verhalten zurück, gibt Feedback und zieht das berufliche und private Umfeld mit ein. Er unterstützt den Lerner dabei, seine Arbeitsziele zu erreichen und seine Beziehungen in seinem sozialen Umfeld fruchtbar zu gestalten.

Das Coachen des Lerners ist ebenfalls ein Schwerpunkt der Tätigkeit des WAP-Lernberaters. Es wird dabei allerdings weniger das private, als vielmehr das betriebliche Umfeld mit einbezogen, sodass anders als in der bisherigen Lernberaterkonzeption, der WAP-Lernberater dieses Umfeld aus eigener Erfahrung gut kennen muss.

>>> Der Lernberater erklärt bestimmte Dinge, er leitet, z.B. bei praktischen Tätigkeiten an, führt Arbeitsmethoden vor oder demonstriert den Einsatz von Arbeitsmitteln.

Auch hier weist unser Lernberaterkonzept einen wichtigen Unterschied auf: Der WAP-Lernberater soll sich beim Lehren so weit es geht zurückhalten. Für die Hilfe bei fachlichen Fragen ist der Fachberater zuständig. Der WAP-Lernberater hingegen wirkt eher als **Katalysator** und nicht als Lehrkraft.

In der Auseinandersetzung mit dem Konzept des Lernberaters in der Literatur und vor dem Hintergrund des spezifischen Konzepts für das Lernen im Prozess der Arbeit im Projekt wurden mit den Lernberatern folgende konkrete Aufgaben der Lernberatung in den Lernberaterschulungen vereinbart:

>>> Erstellen einer individuellen Zielvereinbarung für die spezifischen Weiterbildungsziele zusammen mit dem Lerner.

>>> Betreuung und Steuerung des Lernprozesses auf Basis dieser Zielvereinbarung.

>>> Als Ansprechpartner für alle (lernbezogenen) Probleme zur Verfügung zu stehen.

>>> Reflexion und Evaluation des Kompetenzerwerbs durch spezielle Evaluationsgespräche (Nachbereitung der Lernprozesse).

>>> Hilfestellung bei der Vorbereitung der Ergebnispräsentation (vor einem Gremium, Kollegen, Vorgesetzter, Fachberater etc.).

>>> Anleitung der Dokumentation des Lerners.

>>> Erstellung einer eigenen Dokumentation.

>>> Erstellen eines Feedbacks über die Lernprozesse und -ergebnisse gegenüber dem Unternehmen.

Neben den Lernberatern wurden in den Unternehmen auch Fachberater gewonnen, die den Lernprozess des Lernenden fachlich unterstützen sollen. Fühlt sich ein Lerner durch eine Aufgabenstellung inhaltlich überfordert, weil z. B. sein Vorwissen bzw. seine Erfahrung zu gering ist, hilft in diesem Fall das Gespräch mit einer Person, die das Fachgebiet überblickt und erkennen kann, welche Wissenslücken das Problem verursachen und Hilfestellung zur Schließung dieser Wissenslücken geben kann. Das kann durch Hinweise auf existierende betriebliche Dokumente, Leitfäden, Internetseiten, Fachbücher und Lernmaterialien sein oder auch durch kurze mündliche Erläuterungen geschehen. Hierbei gilt ebenfalls die Maxime: „Gerade soviel Hilfe geben, dass der Lerner wieder selber weiter kommt.“

Fachberater

Die Fachberater haben folgende Funktionen: ¹

Funktionen
der Fachberater

Unterstützung bei der Findung, Auswahl und Bewertung potenzieller ALP in den beteiligten Betrieben

<<<

Feststellung von Qualifikationsanforderungen bzw. im Arbeitsprozess zu erwerbenden Kompetenzen

<<<

fachliche Betreuung und Unterstützung der Weiterbildungsteilnehmer

<<<

Hilfe bei der Auswahl von unterstützenden Lernmedien

<<<

Sichern der Qualität der Arbeits- und Lernergebnisse und Unterstützung bei deren Dissemination im Arbeitsprozess

<<<

¹ Fachberater und Lernberater müssen in der Lage sein, die Probleme des Lernenden zu strukturieren und mit ihm zusammen Lösungswege zu erarbeiten. Die beiden Rollen erfordern unterschiedliche fachliche Voraussetzungen. Der Fachberater besitzt Kompetenzen im Fachgebiet, das dem Arbeits- und Lernprojekt zugrunde liegt. Der Lernberater verfügt über eine pädagogische Kompetenz. Beide Rollen können jedoch auch – bei entsprechender Kompetenz – von einer Person übernommen werden.

3.1 Kognition, Emotion und Motivation

Fällt der Begriff „Lernen“, denken viele Menschen zuerst an das, was sie in der Schule erfahren haben. Nicht für alle Menschen waren diese Erfahrungen positiv. In der Zielgruppe unserer Weiterbildung sind vermutlich viele Menschen, die negative Erfahrungen mit dem schulischen Lernen gemacht haben und diese schlechte Erfahrung übertragen sie auch auf seminaristische Formen der Weiterbildung, die in ihren Augen dem schulischen Lernen sehr nahe stehen.

Doch das Lernen umfasst viel mehr als nur das Drücken der Schulbank, dem Folgen der Äußerungen des Lehrers und dem Pauken für die nächste Klassenarbeit. In der Lerntheorie wird das Lernen in verschiedenen Kategorien eingeteilt.

Kategorien des Lernens

Lernen hat demnach drei Dimensionen:

- >>> **Kognitive Dimension:** Entwicklung von Wissen, Fähigkeiten, Verständnis, Bedeutungen und Funktionalität
- >>> **Emotionale Dimension:** Bildung von Gefühlen, Motivation, Einstellungen, Sensibilität und geistiger Ausgeglichenheit
- >>> **Sozial-gesellschaftliche Dimension (Gruppe):** Entwicklung von Anlagen für Einfühlungsvermögen, Kommunikation, Kooperation und Geselligkeit.

Diese drei Dimensionen spielen bei jedem Lernen eine Rolle. Wir wollen dies am Beispiel eines Lerners betrachten, der eine neue Arbeitsstelle in einem Unternehmen antritt und sich noch im Prozess der Einarbeitung befindet. Der Neue lernt also noch, was die erfahrenen Kollegen im Betrieb bereits können.

1 **Kognitive Dimension:**

Was muss wann gemacht werden? Wo sind die Arbeitsanweisungen? Was ist mit den Fachbegriffen gemeint, z.B. was versteht man unter „fachgerechtem Kleben“? Worauf kommt es beim Arbeiten an? Welche Abweichungen von den Vorschriften sind dramatisch, welche sind bedeutungslos? Welche Werkzeuge muss man wie einsetzen?

Emotionale Dimension:

2

Wie kann man ruhig bleiben, wenn es um einen herum hektisch wird? Wie entwickelt man ein Gefühl für Ordnung und Sicherheit? Woran merkt man, dass etwas nicht richtig läuft? Woran merkt man beim Arbeiten, dass alles gut läuft? Wie nimmt man wahr, dass die Maschinen gut oder schlecht laufen?

Sozial-gesellschaftliche Dimension (Gruppe):

3

Wie rede ich mit dem Vorgesetzten? Wie stelle ich sicher, dass mir die Logistik das Material rechtzeitig liefert? Wie muss ich mit den Arbeitskollegen reden, damit die Absprachen eingehalten werden? Wie frage ich wen, wenn ich etwas nicht weiß? Woran erkenne ich, dass der Gruppenführer ein offenes Ohr für mein Anliegen hat?

Diese drei Dimensionen des Lernens spielen bei jedem Lernprozess eine Rolle. Ihr Zusammenspiel soll in der folgenden Grafik verdeutlicht werden:

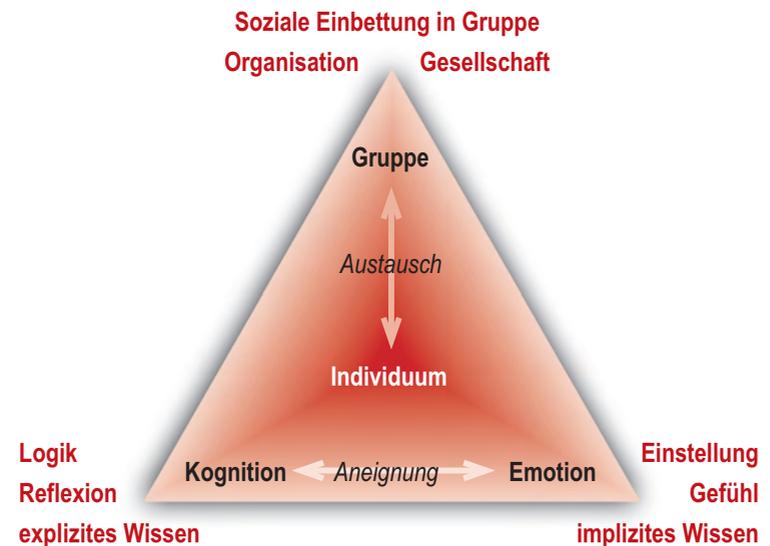


Abbildung 1: Die drei Dimensionen des Lernens dargestellt im Lerndreieck

3.2 Grundprozesse des Lernens

Das Lernen besteht aus den beiden Grundprozessen der Aneignung und des Austausches. Die Aneignung hat einen kognitiven Anteil. Dieser Anteil besteht in den gedanklichen Prozessen mit denen das Lernen bewerkstelligt wird. So wird z.B. ein Text, den man zum Lernen liest, auf seine Logik hin untersucht. Darunter versteht man u.a. die Prüfung, ob der Text Widersprüche enthält. Das Resultat der Prüfung bemerkt man meist erst dann explizit, wenn ein Widerspruch auftaucht, z.B. ein Fehler. Meistens vollzieht man nach, was im Text an Argumenten und Behauptungen enthalten ist. Diese Seite des Lernens ist geprägt durch logisches Denken, Nachdenken (Reflexion, z.B. wie passt das, was im Text steht, mit dem zusammen, was ich schon über das Thema weiß?). Solcherart Denken ist explizit, das bedeutet, dass ich mir dessen bewusst bin. Jede Kategorie (Qualität) ist weiter durch ein Mehr oder Weniger gekennzeichnet (Quantität). Ich kann sehr viel über einen Text nachdenken, oder es mit einem flüchtigen Zur-Kennntnis-Nehmen bewenden lassen.

Aneignung Die Aneignung hat auch eine emotionale Seite. Sobald man erkennt, worum es sich z.B. in einem Text handelt, stellt sich eine emotionale Bewertung ein, ein Gefühl wie z.B. Neugier, Ablehnung, Unbehagen, Spannung, Humor, Angst. Diese Emotionen können das Lernen befördern oder behindern. Wer negative Erfahrung mit Mathematik in der Schule gemacht hat und zu der Einstellung gekommen ist, er habe kein Talent für Mathematik, der wird Unbehagen, Ablehnung oder sogar Angst entwickeln, wenn er in einem Text auf eine Formel stößt. Sein Lernen wird behindert. Wer sich beim Lernen schon vorstellen kann, dass das Resultat des Lernens für ihn gut ist (z.B. um beim nächsten Urlaub in der Sprache des Urlaubslandes reden zu können), der erfährt positive Gefühle, die sein Lernen befördern.

Austausch Durch den und im Austausch mit anderen wird das Lernen ebenfalls beeinflusst. Im Austausch erwirbt man z. B. soziale Kompetenzen. So müssen Jugendliche erst lernen, dass sie nicht mit allen Menschen so reden können, wie sie das in ihrer Gruppe tun. Und sie lernen das z.B. dadurch, dass Menschen Redewendungen wie „voll krass“ oder „voll fett“ entweder nicht verstehen oder sogar negativ darauf reagieren. Im Austausch mit anderen kann man sich in seinem Lernen bestätigt fühlen oder auch nicht. Wer in einem Text gelesen hat, dass Gott den Menschen in 7 Tagen erschaffen hat, das für wahr erachtet und auf einen Skep-

tiker trifft, der ihn dafür auslacht und für einen kindlichen Charakter hält, kann daraus lernen, dass nicht alles, was man lernt, auch richtig ist oder von anderen Menschen als richtig bestätigt wird.

Die 4 Stufen des Lernens

Kumulatives oder mechanisches Lernen

Diese Art des Lernens ist ein isolierter Zuwachs an neuen Inhalten, die in keiner oder nur schwacher Relation zu bereits vorhandenem Wissen stehen. Es findet vor allem dann statt, wenn neue Schemata oder Strukturen erst noch erworben werden müssen, also vor allem in den ersten Lebensjahren. Im Erwachsenenalter wird kumulativ gelernt, wenn man sich z.B. Telefonnummern oder Pin Codes merken muss. Die Erinnerung an diese Gedächtnisinhalte findet in der Verbindung statt, in der man das zu Merkende abgespeichert hat.

Assimilatives Lernen (oder auch additives Lernen)

Das neu zu Lernende wird unter eine schon vorhandene Kategorie subsumiert. Wer z.B. über die Kategorie Haustier verfügt und schon Hund und Katze als Haustiere kennen gelernt hat, wird keine großen Schwierigkeiten haben Zierfische unter diese Kategorie einzuordnen. Das Wissen unter dieser Kategorie wächst damit inkrementell. In der Schule wird z.B. nach einem vorbestimmten Weg der Wissenszuwachs systematisch vergrößert. Diese Art des Wissenszuwachs ist relativ einfach zu bewerkstelligen und relativ einfach wieder aus dem Gedächtnis zu holen, allerdings muss die Erinnerungssituation ähnlich der Aneignungssituation sein, so muss z.B. die Kategorie bewusst sein, damit man die einzelnen Element wieder erinnert. Ist das nicht der Fall, wird es schwieriger das Item aus dem Gedächtnis zu holen. Die Ursache dafür ist, dass die Kategorien noch relativ unvernetzt sind. Dies ist ein Merkmal von Wissensinseln, die wenig Bezug zum Rest des Wissens aufweisen.

Akkommodatives Lernen

Das akkommodative Lernen erfolgt in Situationen, in denen es schwierig wird, das Neue unter bisherige Kategorien zu subsummieren. Wenn dennoch versucht wird, es zu verstehen, kommt es zu einem Lernprozess, der mit mehr Anstrengung verbunden ist, als dies beim assimilativen Lernen der Fall ist. Der Inhalt wird durch das Entwickeln einer neuen Kategorie erlernt, d.h. es findet eine Wei-

3.2.1

<<<

<<<

<<<

terentwicklung bereits vorhandener Strukturen statt. Im Ergebnis können neue Sachverhalte einfacher in diese veränderten Strukturen integriert werden. Da der Prozess der Einordnung unter bereits vorhandene Kategorien weniger mentale Aktivität erfordert als die Schaffung neuer kategorialer Strukturen, erscheint es auf der Seite des Subjekt als weniger anstrengend. Wie sehr ein solcher Vorgang als Anstrengung erfahren wird, hängt von der Lernpraxis ab. Wer häufig über die Dinge nachdenkt, die er gelernt hat und Verbindungen und Vergleiche zwischen seinen Wissensinseln zieht, der wird die Anstrengung anders erleben als ein ungeübter Denker. Die Existenz solcher Kategorien, die das Subsummieren neuer Gedächtnisinhalte erleichtern, kann man z.B. an den Gedächtniskünstlern und ihren Methoden erkennen. Ein Gedächtniskünstler, gleichzeitig ein aktiver Läufer, hatte den Trick, sich Zahlen als Zeiten für sportliche Aktionen zu merken, z.B. des 1000m-Laufs. Dadurch bekamen sie einen Sinn, der das Abspeichern und das Erinnern erleichterte. Dieser Vorgang gehört zur Assimilation. Die Erzeugung neuer Kategorien ist ein Vorgang der ausweitendes oder akkommodatives Lernen genannt wird.

>>> **Transformatives Lernen oder expansives Lernen**

Dieses Lernen impliziert persönliche Veränderungen und ist dadurch gekennzeichnet, dass sowohl der kognitive als auch der emotionale und sozial-gesellschaftliche Bereich betroffen sind.

**Beispiel für
expansives Lernen**

Das expansive Lernen verändert die Persönlichkeit und damit die ganze Grundlage des Lernens. Das folgende Beispiel soll diesen Prozess deutlich machen. In einem großen Chemieunternehmen wurde die Erarbeitung eines Handbuchs für eine großtechnische Anlage (ein sog. Steamcracker) notwendig. In einem innovativen Projekt wurden die Arbeiter, die in dieser Anlage arbeiten, mit der Erstellung des Handbuchs beauftragt. In einem Zeitraum von drei Jahren wurde ein Handbuch erarbeitet, das aus über 30 Leitzordnern bestand. Die ganze Anlage wurde in Prozessstufen aufgeteilt und jede Stufe wurde von einem Team bearbeitet, dessen Mitglieder in dem Handbuch auch als Autoren genannt wurden. Im Zuge der Arbeit am Handbuch wurde von den Arbeitern auf jede der beschriebenen Lernstufen gelernt. So fiel es ihnen z.B. schwer, ihr Erfahrungswissen in Worte zu fassen und sie mussten das, was sie aus Erfahrung wussten, begründen und waren daher gezwungen ihr Wissen zu reflektieren. Sie stellten dabei neue Verbindungen zwischen ihren Wissensbereichen her und machten explizit, was bislang nur implizit vorhanden war.

Der tiefgreifende Wandel, der hier als expansives Lernen vorgestellt werden soll, wurde allerdings erst am Ende der ganzen Schreibezeit sichtbar. Die Arbeiter hatten gelernt die Unterlagen für ihre Prozessstufe aus Abteilungen des Unternehmens zu beschaffen, von deren Existenz sie bislang kaum etwas wussten, weil sie während ihrer normalen Arbeit nicht mit ihnen in Berührung kamen (z.B. die technische Abteilung für die Verwaltung der Blaupausen). Sie hatten sich mit Akademikern auseinandergesetzt, die bestimmte Vorgänge in der Prozessstufe erklären konnten, und sie hatten unter Mithilfe einer externen Mitarbeiterin Texte entwickelt, die von der Belegschaft der ganzen Anlage gelesen, diskutiert und schließlich in das offizielle Handbuch integriert wurden. Im Zuge des Projekts veränderte sich ihre Sicht auf sich selbst. Ihre Erfahrung wurde plötzlich bedeutsam für die ganze Belegschaft und nicht nur für sie selbst. Ihr Erfahrungswissen floss in das Handbuch ein und wurde auch als Basis für die Einarbeitung neuer Kollegen genutzt. Was vorher nur dazu diente, den Job zu tun, wurde nun offizielles Wissen der Organisation, festgeschrieben im Handbuch. Arbeiter wurden so zu Autoren eines Handbuchs, das das alte - von Ingenieuren geschriebene - Handbuch ersetzte. Dass das Wissen der Arbeiter, erworben in Arbeitsprozessen, als ein Wissen eigener Art gewürdigt und dem akademischen Wissen der Ingenieure gleichgestellt wurde, veränderte die Arbeiter, die an dem Projekt teilgenommen hatten. Sie waren stolz auf ihr Wissen und ihren Beitrag im Handbuch, sie wurden vom Betrieb als Experten behandelt, die über ihren Abschnitt im Handbuch um Rat gefragt wurden. Nicht nur wurde ihr Wissen explizit, sondern ihre Einstellung zu ihrem Wissen veränderte sich. Dieser Prozess des Bewusstwerdens der eigenen Rolle ist ein Beispiel für das expansive Lernen.

Alltagsbewusstsein und Verteidigung

Im Alltag legen sich die meisten Menschen eine geistige Haltung zurecht, die die von außen kommenden Einflüsse danach bewertet, ob sie mit den eigenen Kategorien und Überzeugungen konform sind oder dagegen verstoßen. Üblicherweise wird den nicht-konformen Einflüssen eine weitere Befassung verwehrt. Da die konformen Einflüsse ja nichts wirklich Neues darstellen, wird auch nicht wirklich gelernt, sondern vorhandene Einstellungen werden verfestigt. Ein gutes Beispiel ist die Bildzeitung: Sie wird häufig in der Frühstückspause gelesen, d.h. in einer Situation in der die Menschen sich erholen wollen und nicht anstrengen wollen. Die Bild-Zeitung liefert für dieses Interesse die richtigen Inhalte und bereitet sie

angemessen auf. Lernen ist also auch eine Frage der Wirksamkeit solcher Abwehrmechanismen, die u.a. dann zum Tragen kommen, wenn der zu lernende Inhalt eine Gefahr für die Identität der Person darstellt bzw. als solche interpretiert wird.

3.4 Erwachsenenlernen

Insbesondere die Erfahrungen in der Schule sind für viele Erwachsene, die von Soziologen als „bildungsferne Schichten“ benannt werden, prägend für eine bestimmte Lernsituation. In der Schule eignen sich viele Menschen einen Lernmodus an, der gewährleistet mit akzeptablem Aufwand die schulischen Anforderungen zu befriedigen und möglichst gute Noten zu erhalten. Die Schulsituation wird dadurch geprägt von einem Lernen, das selten auf eigene Initiative erfolgt und dem es weniger um den zu erlernenden Gegenstand geht, als vielmehr darum, die Hürden der Schule zu bewältigen. Dieses Lernen wird von den Schülern als mühselig eingeschätzt und sie sind meistens froh, wenn sie von dieser Plage befreit werden. In der Weiterbildung tritt nun das Problem auf, dass die Menschen mit geringen schulischen Erfolgen, die an Seminaren teilnehmen, sehr skeptisch sind, was den Erfolg von Lernanstrengungen angeht. Sie werden sich nicht gerade verausgaben, weil sie aus Erfahrung zu wissen glauben, dass das sinnlos ist.

Emotionen Wenn man also als Lernberater die Weiterbildung dieser Menschen befördern will, dann ist es besonders wichtig, dass man weiß, wie man sie motivieren kann. Wir müssen uns also noch einmal der emotionalen Seite des Lernens zuwenden. Emotionen beeinflussen das Denken und Lernen nach Luc Ciompi (1998) in folgender Hinsicht:

Energie Emotionen liefern Energie für kognitive Lernprozesse (sind Motivatoren). Ohne die Energie der Emotionen (Ängste, Wünsche, Strebungen) gäbe es kein Wollen und Handeln. Aber Gefühle haben manchmal auch bremsende Wirkungen auf Denken und Verhalten: Während Furcht, Wut oder Freude das Denken und Verhalten beschleunigen kann, können Angst und Schreck sie hemmen und verlangsamen (z.B. Lernangst).

Emotionen steuern Aufmerksamkeit. Je nachdem, wie wir gerade gestimmt sind (traurig, freudig, ängstlich, wütend, aufgeregt, entspannt) werden die Gegenstände der Aufmerksamkeit und Wahrnehmung vom Licht der Emotionen unterschiedlich konturiert und gefärbt. Wenn wir z.B. ängstlich sind, nehmen wir eher Beängstigendes wahr (die Aufgabe ist zu schwer), wenn wir freudig sind, fühlen wir uns den Herausforderungen gewachsen (die Aufgabe ist eine Herausforderung für mich).

Emotionen öffnen oder schließen den Zugang zu Gedächtnisinhalten. Ist der Lerner ängstlich, erinnert er sich besser an Ereignisse, die dieses Gefühl bestätigen (z.B. schlechte Noten in der Schule, Tadel des Lehrers, Sitzen bleiben, Versagen etc.). Ist der Lerner z.B. freudig bzgl. der Herausforderung, erinnert er sich an Ereignisse, die dieses Gefühl bestärken (z.B. trotz Hürden geschaffter Abschluss, Hochgefühl bei anerkannter Leistung, Lob des Lehrers etc.).

Motivationsstechniken

Wie kann man als Lernberater nun mit diesen Erkenntnissen seine Arbeit verbessern? Zunächst einmal müssen wir zur Kenntnis nehmen, dass Motivation nicht fremdbestimmt werden kann. Aber man kann die Lernsituationen so gestalten, dass sie die Motivation fördert und man kann anhand der Kenntnis individueller Motivatoren und Demotivatoren an der Einstellung des Lerners arbeiten.

Persönliche Motivatoren

Was genau macht dem Lerner Spaß? Worin sieht er für sich einen Nutzen? Dies kann man im Gespräch herausfinden, wobei die verschiedenen Lernmotive bzw. Motivklassen eine Einordnung der Motive erleichtern. Ein Gespräch über persönliche Motivatoren kann dem Lerner helfen, sich über seine Wünsche und Bedürfnisse klar zu werden. Was verspricht er sich von dieser Weiterbildung? Warum lohnt es sich für ihn? Welche Ziele können mit der Weiterbildung erreicht werden. Den Lerner anzuleiten sich Gedanken über seine Motivatoren zu machen und diese festzuhalten ist wichtig, um die Phasen durchzustehen, in denen man demotiviert ist.

Aufmerksamkeit

Zugang

3.4.1

Motivatoren

Demotivatoren **Demotivatoren abbauen**

Zusätzlich zur Erdeckung der Motivatoren, kann der Lernberater im Gespräch mögliche Demotivatoren erforschen, die den Lerner in seinem Lernprozess möglicherweise behindern.

Genauso wie es Gründe dafür gibt, dass bestimmte Arbeiten sehr gerne, sofort und schnell durchgeführt werden, gibt es auf der anderen Seite Demotivatoren, die die Vermeidung bestimmter Arbeiten befördern. Um diese beseitigen zu können, müssen sie zunächst einmal identifiziert werden (liegt es z.B. an den Rahmenbedingungen, an negativen Emotionen, negativen Einstellung usw.).

Sind die Demotivatoren bekannt, ist es möglich, sie durch Gegenmaßnahmen abzubauen. Auf den ersten Blick erscheint es zwar leichter, die Symptome zu behandeln, doch ist es besser, die Ursache für ein Problem zu erkennen und zu bekämpfen und gleichzeitig die Symptome auszuräumen.

Steigerung der intrinsischen Motivation

An die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Ziele der Lernenden anzuknüpfen, ermöglicht ein leichteres Lernen bzw. verhindert Unlust und Unwilligkeit bei den Lernenden. Es gibt hierfür drei Ansatzpunkte:

Lerninhalte Die Lernenden bekommen die Möglichkeit, Schwerpunkte im Stoff gemäß jeweiliger persönlicher Interessen selbstbestimmt zu setzen. Im Rahmen der WAP-Weiterbildung bedeutet dies, die Lerner in die Auswahl der ALP einzubeziehen. Schließlich müssen sie mit dem Weiterbildungsprofil und den Aufgaben, die sie bearbeiten sollen vertraut sein. Außerdem erhöht sich durch diese Form der Selbst- und Mitbestimmung die Motivation der Lerner.

Lernaktivitäten Lernende sind „ganz bei der Sache“, wenn sie aktiv involviert sind, etwas ausprobieren oder erproben können, an einer konkreten Problemlösung arbeiten oder miteinander diskutieren. Dieser Motivationsaspekt ist bei der ALP-Bearbeitung leicht erfüllbar, denn die Lerner werden hier nicht theoretisch berieselt, sondern müssen das ALP aktiv bearbeiten und konkrete Ergebnisse lassen sich häufig schon früh absehen.

Sie sollte menschlichen Grundbedürfnissen Rechnung tragen und positiv erlebt werden (bei einem Seminar wäre das z.B. genügend Platz, angenehme Raumtemperatur, bequeme Stühle, frische Luft). In unserem Fall spielen v.a. die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen (Freiraum zum Lernen, Unterstützung durch Vorgesetzte und Kollegen, Möglichkeiten zur praktischen Umsetzung etc.) eine große Rolle.

Lernumgebung

Steigerung der extrinsischen Motivation

Unter extrinsischer Motivation versteht man, dass der Anreiz zum Lernen nicht in der zu lernenden Sache selbst liegt, sondern in einem von außen kommenden Reiz. Dies kann z.B. ein Zwang sein oder auch eine „Belohnung“, die für das erfolgreiche Lernen winkt. Ein Schüler wird beispielsweise für die Eins in Mathematik belohnt und gibt sich große Mühe, obwohl ihn Mathematik nur wenig interessiert. Im betrieblichen Kontext ist das Lernen für einen Weiterbildungsabschluss ein anderes Beispiel. Um z.B. REFA-Sachbearbeiter zu werden, muss man sich (dies ist der äußere Zwang) noch einmal mit Mathematik beschäftigen, aber die Belohnung für die Mühe ist ein Zertifikat, das die Karriereaussichten verbessert und die Einkommenschancen vergrößert (deswegen ist es auch verbunden mit einer intrinsischen Motivation).

Extrinsische Motivation sollte einerseits nicht als quasi minderwertiger Ersatz für die eigentlich richtige intrinsische Motivation verstanden werden, d.h. die Belohnung einer positiv bewerteten Handlung, die nach einer Aufforderung erfolgte, ist nicht per se negativ zu sehen. Es kommt auf die Art der Belohnung an (z.B. Zusatzpunkt, Lob, Vergünstigung, beruflicher Aufstieg) und diese ist auf den Lernkontext und die Zielgruppe abzustimmen. Beim Vergabe-Modus sollte man folgende Aspekte beachten:

Indem man einzelne Arbeitsschritte und Zwischenergebnisse explizit belohnt, wird der Lernprozess strukturiert. Die Lernenden stehen nicht „vor einem Berg von Stoff“, sondern erkennen konkrete, bewältigbare Teilaufgaben. Dies wird bei der ALP-Weiterbildung einerseits dadurch gewährleistet, dass die Abschlussgespräche und Präsentationen die Weiterbildung strukturieren (hier gibt es dann Lob und Anerkennung für die Leistung), andererseits vergeben manche Unternehmen kleine Geschenke für erfolgreich abgeschlossene ALP.

Strukturierung

Priorisierung Die Dosierung der Belohnung sollte erkennen lassen, wie relevant oder grundlegend bestimmte Teilergebnisse oder Inhalte sind. Ein „Verzetteln“ in Neben-Aspekten kann somit eher verhindert werden.

Feedback Indem die Vergabe von Belohnungen an überprüfbare Arbeitsergebnisse gekoppelt wird, erhalten die Lernenden eine Rückmeldung über ihren Kenntnisstand bzw. über ihr Leistungsniveau. Somit kann der Gefahr begegnet werden, dass die Lernenden nur der Illusion nachhängen, etwas verstanden oder gelernt zu haben. Dies kann in der ALP-Weiterbildung leicht realisiert werden. Einerseits im Abschlussgespräch mit dem Lernberater, andererseits bei der Präsentation der Ergebnisse.

Belohnung Wichtig ist, dass der Charakter der Belohnung in angemessener Relation zur veranlassten Lernhandlung steht. Die Belohnung sollte eine Anerkennung sein und nicht im Vordergrund der Weiterbildung stehen, d.h. sie sollte nicht der Grund für Weiterbildung sein, aber den Erfolg verstärken. Die Gefahr, die mit einer zu sorglos vergebenen Belohnung verbunden ist, besteht im Verdrängen einer zunächst vorhandenen intrinsischen Motivation durch eine extrinsische Motivation. So lässt sich beispielsweise in einigen Unternehmen beobachten, dass die Teilnahme am betrieblichen Verbesserungswesen nur noch durch die Aussicht auf einen Gewinn oder eine Prämie aufrecht erhalten wird. Die Vorschläge selbst werden dann nur noch selten mit der Intention verfasst, an der betrieblichen Situation wirklich etwas verbessern zu wollen.

3.4.2 Selbstlernkonzept

Unterstützung Selbstgesteuertes Lernen passiert meist nicht von selbst, sondern muss unterstützt werden und braucht nicht weniger, sondern mehr Planung und Unterstützung! Durch das Prinzip des selbstgesteuerten Lernens verändern sich die Aufgaben des Lernberaters. Er wird keinesfalls überflüssig, sondern muss nun Hilfe zur Selbsthilfe leisten („Hilf mir, es selbst zu tun!“), darf aber dem Lerner das Lernen nicht abnehmen.

Hilfe zur Selbsthilfe bedeutet, dass der Lernberater zusammen mit dem Lerner das Problem im Gespräch (z.B. durch spezielle Fragetechniken) so einkreist, dass der Lerner selbst erkennen kann, wo die Ursache seiner Schwierigkeiten liegt und angeregt wird, Problemlösungswege zu erstellen.

Eine Anforderung an den Lernberater besteht darin, die Balance zwischen Eingreifen und Zurückhalten zu finden. Er muss im Verlauf der Arbeits- und Lernprojekte abwägen, inwieweit er den Weiterbildungsteilnehmer lernen und Fehler machen lässt, ohne ihn jedoch allein zu lassen. Die Kunst besteht auch darin, rechtzeitig zu erkennen, wenn der Lernende im Lernprozess ernsthaft feststeckt und ohne Hilfestellung die Gefahr der Frustration und Blockade droht. Der Kompetenzstatus des Lerners bestimmt, inwieweit der Lernberater ihm den Steuerungsprozess überlässt.

Ausgangspunkt der Arbeit des Lernberaters sind mögliche Probleme, mit denen der Lernende konfrontiert ist: Er kommt nicht weiter, er schafft es nicht das zu lernen, was er sich vorgenommen hat, er findet keinen Anfang oder ist nicht in der Lage, sich einen Lernplan zurechtzulegen. Die Rolle des Lernberaters besteht in der Hilfestellung und nicht darin, Lösungswege oder gar Lösungen zu benennen. Durch gezielte Gesprächsführung und spezielle Fragetechniken hilft der Lernberater dem Lerner, mögliche Probleme einzukreisen, selbständig zu erkennen und damit Lösungswege aufzuzeigen.

Lernformen und Organisationsformen des Lernens

Institutionelles Lernen

Mit diesem Begriff bezeichnet man das Lernen in Einrichtungen, wie z.B. Schule oder Unternehmen, das von eigens ausgebildeten Lehrkräften (Lehrer, Ausbilder, Dozenten) angeleitet wird. Durch diese Anleitung soll sichergestellt werden, dass die Ziele dieser Institution im Lernprozess auch erreicht werden. So wird z.B. das Ziel des Lernens im Rahmen einer Berufsausbildung durch die Ordnungsmittel, den Ausbildungsrahmenplan des Betriebes und den Rahmenlehrplan der Schule, relativ genau vorgegeben. Lehrer und Ausbilder setzen die institutionellen Vorgaben um und leiten die Lernprozesse der Lernenden in geeigneter Weise an. Institutionelles Lernen wird also durch den durch die Institution gegebenen Kontext geprägt.

Allerdings ist in den letzten Jahren die Effektivität des institutionellen Lernens massiv angezweifelt worden. Psychologen haben beispielsweise nachgewiesen, dass das Wissen, welches durch das institutionelle Lernen angesammelt wird, häufig sogenanntes „träges“ Wissen ist. Das bedeutet, es handelt sich dabei um

3.5

3.5.1

Lernen in
Einrichtungen

ein durchaus vorhandenes Wissen, das aber nicht zur Problemlösung oder zum Handeln in solchen Kontexten angewandt wird, in denen es eigentlich sinnvollerweise zur Anwendung kommen sollte. Als Grund für die Unfähigkeit vorhandenes Wissen anzuwenden, wird ein Mangel an Transferfähigkeit konstatiert. Aber auch die Institution als Lernumgebung wird als Grund heran gezogen. Die Kritik geht von der Beobachtung aus, dass Lernende in der Schule auch dann erfolgreich Abschlüsse erwerben können, wenn sie zwar Wissen in Klausuren und Tests reproduzieren, aber mit diesem Wissen darüber hinaus kaum etwas anfangen können. Sie verhalten sich dann gemäß der tatsächlichen Logik der Institution richtig, aber vom gesellschaftlichen Anspruch an die Schule aus betrachtet, reicht es nicht aus Wissen anzuhäufen, wenn die Handlungsfähigkeit nicht befördert wird. Auch für den Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung wurden erhebliche Zweifel an der Effektivität des in Weiterbildungseinrichtungen und -instituten, Lehrwerkstatt und Bildungswesen vermittelten Wissens geäußert. So betitelten z.B. Staudt und Kriegesmann 1999 eine vielfach zitierte Publikation: „Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht“. Gemeint war, dass die Erwartungen an die Weiterbildung überzogen und der Ertrag der investierten Gelder eher gering waren. Ähnlich wie im Fall der Allgemeinbildung wurde konstatiert, dass eher träges Wissen geschaffen wurde und die berufliche Handlungsfähigkeit durch Weiterbildungsmaßnahmen längst nicht in dem erwarteten Ausmaß befördert wurde.

Gründe

Was sind die Gründe dieser unbefriedigenden Situation? Natürlich sind die Ursachen für diese Situation in den verschiedenen Institutionen nicht identisch und es gibt auch nicht die eine Globalursache. Ein wichtiger Grund lässt sich jedoch in allen Institutionen ausmachen: Der Bezug auf die Anwendungsbereiche des vermittelten Wissens ist unterentwickelt. Der wichtigste Anwendungsbereich in der beruflichen Bildung ist der Arbeitsprozess und so ist es kein Wunder, dass viele innovative Projekte in der beruflichen Aus- und Weiterbildung versuchen, den Bezug zum Arbeitsprozess herzustellen. Man kann sogar von einer „arbeitsorientierten“ Wende in der beruflichen Bildung sprechen.

Damit der Bezug zum Arbeitsprozess hergestellt werden kann, muss analysiert werden, wie das Wissen, welches in Institutionen vermittelt wird, in Arbeitsprozessen Eingang finden kann. Und im Unterschied zur Überzeugungskraft des Zieles, Wissen für den Arbeitsprozess in institutionellen Lernprozessen herzustellen, ist die Überzeugungskraft der bislang entwickelten Konzepte nicht sehr hoch, bzw. es stehen noch viele Fragen im Raum. Es ist nämlich gar nicht so einfach, die

Frage nach dem Verhältnis zwischen Wissen und Handeln zu klären. Man denke z.B. an das Fahrradfahren: Welches Wissen des Radlers spielt beim Fahren welche Rolle? Muss er die Physik des Fahrrades verstehen? Wohl kaum, denn selbst Kinder, die fast gar nichts von Physik verstehen, lernen leicht das Radeln. Gleichwohl kann das physikalische Wissen eine wichtige Rolle spielen, z.B. wenn man sich den Bremsweg klarmachen will (auch wenn das bei Autofahrern sicherlich eine größere Rolle spielt als bei den meisten Fahrradfahrern).

Ohne auf die Forschungsdetails zum Verhältnis von Wissen und Können einzugehen, kann hier doch soviel gesagt werden: Bisherige Berufsbildung hat sich zu sehr an fachsystematischen Wissensbeständen orientiert und den Nutzen des fachsystematischen Wissens eher unterstellt als ihn tatsächlich zu belegen. In den Berufsschulen versucht man inzwischen durch die Einführung von Lernfeldern der Forderung nach einer Orientierung am Arbeitsprozess nachzukommen. In der beruflichen Weiterbildung gibt es vergleichbare Ansätze z.B. für die Ausbildung der Ausbilder oder in der Meisterbildung. Von einer flächendeckenden Arbeitsprozessorientierung ist man in der beruflichen Weiterbildung jedoch noch weit entfernt.

Arbeitsorientierung

Organisationsform	Charakteristika
Institutionelles oder formelles Lernen	Lehrplan, Curricula (Lernziele), Lehr- und Lernmethoden, Lehrer, Ausbilder, Dozenten sind wesentlich durch die Institution bestimmt (Schule, Weiterbildungseinrichtung, Seminar, Bildungswesen)
Nicht-institutionelles oder informelles Lernen	Lernziele und -methoden sind selbstbestimmt

Tabelle 1 Zusammenfassung der wichtigsten Unterscheidungskriterien für formelles und informelles Lernen.

3.5.2 Informelles und formelles Lernen

Mit dem Anwachsen der Kritik des institutionellen Lernens geht ein Anwachsen der Wertschätzung des sog. informellen Lernens einher. Die Literatur, die sich mit dieser Form des Lernens befasst, hat in den letzten Jahren derart zugenommen, dass man in ihr fast eine Wunderwaffe im Kampf gegen die sog. Halbwertszeit des Wissens vermuten könnte. Wie kann man sich diesen Kontrast zum institutionellen Lernen erklären? Das informelle Lernen zeichnet sich zunächst einmal durch eine negative Bestimmung aus: Es ist in- also nicht-formell. Damit ist gemeint, dass dieses Lernen eben kein institutionelles Lernen ist. Diese Bezeichnung ist relativ unbestimmt. Was weiß man z.B. von einem Menschen, von dem es heißt, er sei nicht blond? Durch die negative Bestimmung ist die Haarfarbe jedenfalls nicht eindeutig festgelegt, d.h. er kann immer noch braune, schwarze, graue oder rote Haare haben. Auch das informelle Lernen ist nicht sehr viel genauer bestimmt, als dass es eben ein Lernen außerhalb der Institutionen ist. Es findet unabhängig von ihnen statt und das heißt vor allem: unabhängig von den Zielsetzungen der Institutionen.

Da das informelle Lernen negativ bestimmt ist, können ihm sehr verschiedene Lernprozesse zugeordnet werden. Und um die Konfusion perfekt zu machen, ist es möglich, dass eine Lernform sowohl formelles als auch informelles Lernen sein kann. Man denke z.B. an das Vokabellernen. Geschieht es in der Schule oder der VHS, so spricht man von formellem Lernen. Betreibt man es aber aus einem privaten Zweck zuhause und ohne Lehrer, so spricht man von informellem Lernen.

Zu dieser Konfusion kommt es allerdings nur dann, wenn Lernform und Organisationsform des Lernens verwechselt werden. Hält man beides auseinander, sollte es keine Verwirrung mehr geben. Die Verwirrung wird auch dadurch größer, dass weitere Lernformen in die Diskussion gebracht werden, z.B. das implizite und das explizite Lernen.

3.5.3 Implizites und explizites Lernen

Das implizite Lernen ist auf den Lernprozess des Individuums bezogen und meint ein Lernen, das ohne bewussten Vorsatz stattfindet. Viele Lernvorgänge des sozialen Lernens können als implizites Lernen angesehen werden. Implizit meint also immer ein Lernen, bei dem das Resultat gar nicht in der Absicht des Ler-

ners lag, sondern sich ohne diese Absicht eingestellt hat. Das Lernresultat muss dem Lerner gar nicht bewusst sein. Das explizite Lernen hingegen bezeichnet ein zielgerichtetes Lernen, bei dem der Lernprozess nicht quasi nebenbei zustande kommt, sondern bewusst durchgeführt wird. Dieses Lernen wird daher meistens auch als vergleichsweise anstrengend empfunden, während das implizite Lernen demgegenüber als leicht empfunden wird. Diese Erkenntnisse werden z.B. beim Sprachenlernen umgesetzt. Anstatt mühsam Vokabeln auswendig zu lernen, wird versucht, die Sprache implizit dadurch zu vermitteln, dass der Lerner in einer Situation (z.B. an der Rezeption eines Hotels) agieren muss (durch ein Rollenspiel beispielsweise) und die in der Situation benötigten Vokabeln sich dadurch besonders gut einprägen.

Eine gewisse Verwirrung über die Begriffe kann dadurch zustande kommen, dass nicht deutlich unterschieden wird zwischen der Organisationsform des Lernens und den individuellen Lernprozessen. Eine Organisationsform des Lernens ist z.B. das institutionelle Lernen oder eben auch das nicht-institutionelle oder informelle Lernen, weil das eine schwerpunktmäßig durch die Institution und das andere durch das Individuum organisiert wird. Aber in beiden Organisationsformen kann es sowohl implizite als auch explizite Lernprozesse geben. Unter explizitem Lernen versteht man ein Lernen mit Absicht und Zielsetzung. Wenn man sich hinsetzt und Vokabeln einer Fremdsprache lernt, so ist das explizite Lernen. Der Anlass dazu kann durch die Schule gegeben worden sein oder auch durch ein persönliches Ereignis, z.B. einen Urlaub.

Implizite Lernprozesse finden sich z.B. in der Übernahme kultureller Verhaltensweisen durch das soziale Lernen. So kann ein Kind von seinem Mathematiklehrer durchaus ein soziales Verhalten lernen, ohne dass es das Ziel des Mathematikunterrichts war. Solche impliziten Lernprozesse finden sich auch in den Betrieben und man spricht dort zu Recht von einer Unternehmenskultur.

Die Organisationsform des Lernens legt die Form des individuellen Lernprozesses nicht vollständig fest. Zwar kann mit gutem Grund z.B. von einer Präferenz des expliziten Lernens in der Schule oder anderen Bildungseinrichtungen ausgegangen werden, aber diese Präferenz ist nicht notwendig an die Organisationsform des Lernens gebunden. Moderne Schulkonzepte machen sich die Erkenntnisse zum impliziten Lernen nämlich zu Eigen und räumen ihm einen stärkeren Raum innerhalb der Schule ein.

Form des Lernprozesses	Charakteristika
Implizites Lernen	Beiläufiges, nicht bewusstes oder nicht beabsichtigtes Lernen, z.B. soziales Lernen.
Explizites oder intentionales Lernen	Lernen mit Vorsatz und Willen, z.B. das Vokabelnernen

Tabelle 2 Zusammenfassung der wichtigsten Unterscheidungskriterien für implizites und explizites Lernen.

3.5.4 Lernen und Arbeiten

Früher war die Welt des Lernens und Arbeitens noch übersichtlich. Entweder man lernte und drückte die Schulbank oder man arbeitete und stand an der Werkbank. Und auch heute noch denken viele Menschen zunächst einmal an die Schule, wenn vom Lernen die Rede ist. Dass man auch beim Arbeiten lernt, ist dennoch vielen Menschen klar, insbesondere, wenn sie sich noch in der Phase der Einarbeitung befinden und ihr Arbeitsumfeld kennen lernen. In dieser Zeit muss vieles erlernt werden, z.B. dadurch, dass man die Kollegen fragt und sie aushorcht bis man verstanden hat, warum etwas so und nicht anders gemacht wird. Dieses Verstehen, wie das Arbeitsumfeld beschaffen ist, warum man in ihm etwas macht und warum man es auf bestimmte Weise macht, ist nichts anderes als Lernen. Dieser Lernprozess hat allerdings viele Facetten und lässt sich nicht auf nur einen Aspekt reduzieren. So findet beim Einarbeiten sowohl explizites als auch implizites Lernen statt. Explizit ist das Lernen dann, wenn man Fragen stellt, über die Antworten nachdenkt, sie einleuchtend findet oder auch nicht und weiterfragt, bis man sein (Lern-)Ziel erreicht hat. Zu implizitem Lernen kommt es, wenn man sich z.B. in die Abläufe einer Maschine einfühlt, seine sinnliche Wahrnehmung benutzt um z.B. einen Fehler bei der Instandsetzungsarbeit zu suchen. Das Wissen, welches ein Resultat des impliziten Lernens ist, ist nicht einfach in Worte zu fassen. Kaum ein Kfz-Mechaniker kann eine exakte Beschreibung einer gängigen Kupplung liefern, aber üblicherweise hat keiner Schwierigkeiten eine solche zu erkennen und von einer fehlerhaften zu unterscheiden.

Bei der Einarbeitung und auch bei sonstigen Lernprozessen in der Arbeit unterscheidet der Mensch nicht zwischen expliziten und impliziten Lernen. Und kaum einem dürfte bewusst sein, dass er zwischen diesen Lernmodi wechselt. Diese Differenzierung ist eine analytische Unterscheidung mit der die Wissenschaft versucht die Eigenheiten beider Lernformen zu beschreiben. Für das Lernen selbst ist diese Unterscheidung weniger wichtig als für die Organisation von Lernprozessen. So kann man die Effektivität von Lernprozessen z.B. ungewollt dadurch beeinträchtigen, dass man die Bedeutung des impliziten unter- und die des expliziten Lernens überschätzt.

Erfahrungslernen

In der Alltagssprache und auch in der Lernpsychologie wird das Lernen während des Arbeitens als Erfahrungslernen beschrieben. Kennzeichen dieses Lernens ist, dass es beiläufig erfolgt. Arbeiten erfordert nämlich die Ausrichtung seines Bewusstseins auf den Zweck oder das Ziel der Arbeit. Die geistigen Kräfte werden angespannt, um das Ziel der Arbeit zu erreichen und nicht um zu lernen. Dass man trotzdem lernt, liegt daran, dass man die durch seine Arbeit veränderte Situation der Wirklichkeit immer wieder beurteilt. Diese Bewertung besteht in einem Vergleich zwischen dem, was man beabsichtigte und dem, was man in der Wirklichkeit durch seine Arbeit tatsächlich realisiert hat. Es existiert wohl kaum ein Arbeitsprozess in dem sich die Wirklichkeit in exakt dem Ausmaß verändert, welches man sich am Anfang vorgestellt hat. Und darum ist man ständig darauf angewiesen, abweichende Resultate des eigenen Handelns und unverhoffte Situationen danach zu beurteilen, ob und wie das ursprüngliche Ziel noch erreicht werden kann. Diese Denktätigkeit während der Arbeit ist eine Ursache für das Erfahrungssammeln während der Arbeit. Und da sich die Individuen deutlich in der Denkarbeit unterscheiden, die sie aufwenden, um die Differenz zwischen beabsichtigtem und tatsächlichem Resultat ihrer Handlungen zu bewerten, findet man auch sehr unterschiedliche Erfahrungsschätze bei Leuten, die identische oder ähnliche Arbeiten über gleich lange Zeiträume durchgeführt haben. Erfahrung ist nicht allein ein Resultat der Zeit, sondern der in dieser Zeit geleisteten Denkarbeit.

Wertschätzung von Wissen

Ein weiteres wichtiges Unterscheidungskriterium von Lernprozessen ist das Resultat des Lernprozesses. Eine durchaus richtige Alltagsauffassung des Lernens ist: Es resultiert in Wissenszuwächsen. Die Wertschätzung umfangreichen Wissens eines Menschen hat auch damit zu tun, dass man sich ein Bild von dem Ausmaß des Lernens macht, dass jemand geleistet haben muss, wenn er viel weiß. Die in Fernsehshows unter Beweis gestellte Wertschätzung des Publikums für einen gebildeten, weil viel wissenden Menschen, ist auch eine für die Arbeit, die dieser Mensch sich gemacht hat, um diesen Zustand zu erreichen. Das ist durchaus vergleichbar mit der Wertschätzung von Sportlern, von denen man ebenfalls weiß, dass sie viel Arbeit in ihren Körper gesteckt haben, um Schnelligkeit, Kraft und Geschicklichkeit zu erwerben.

Dass ein gebildeter Mensch nicht nur viel weiß, sondern sich zusätzlich durch sein Geschick im Umgang mit seinem Wissen auszeichnet, kann man z.B. bei Günther Jauch verfolgen. Der besondere Reiz seiner Wissens-Show besteht gerade darin, dass jemand nicht einfach die richtige Lösung nennt, sondern durch intelligentes Urteilen sein unvollkommenes Wissen nutzt, um die richtige Lösung zu erschließen. Der Fernsehzuschauer nimmt an diesem Urteilen Anteil, weil die Kandidaten „laut denken“, also sagen, woran sie gerade denken und wie sie zu ihrer Lösung kommen.

know-that know-how know-why

Wissen kann man danach unterscheiden, worauf es sich bezieht. Eine inzwischen weit verbreitete Unterscheidung geht auf Gilbert Ryle zurück, der zwischen know-how, know-why und know-that unterschied. Das know-that ist vielleicht am einfachsten mit Faktenwissen zu übersetzen: Dies ist ein Auto, dieses Auto ist ein Opel-Corsa, dieses Werkzeug ist ein Hammer oder dieses Messinstrument ist ein Amperemeter. Wissen, das sich so aussagen lässt, ist Faktenwissen oder know-that.

Know-how dagegen bezieht sich auf einen Prozess, also einer Handlungsabfolge. Beispiele für know-how sind: Erst den Grobhobel verwenden und dann den Schlichthobel; erst den Netzschalter ziehen und dann das Gerät öffnen. Know-how eignet man sich dadurch an, dass man etwas nicht bloß einmal macht. Durch Wiederholungen, Erfolge und Misserfolge wird know-how zu einem Wissen, das man nicht einfach im Buch nachlesen kann, sondern das viel mit Erfahrungen zu tun hat.

Know-why ist Erklärungswissen, also Wissen über die Gründe. Der Stein fällt zu Boden, weil er von der Gravitation angezogen wird. Die Glühbirne leuchtet, weil ihr Draht von Elektronen durchflossen wird. Dieses Wissen wird vor allem in den Wissenschaften und durch wissenschaftlich ausgebildete Personen in Worte gefasst und wird deswegen auch häufig als „Buchwissen“ bezeichnet. Das know-how lässt sich zwar auch in Buchform bringen, aber weil es sehr stark vom Kontext abhängig ist, ist seine Weitergabe und Tradierung in viel stärkerem Maße auf die persönliche Weitergabe angewiesen als das know-how.

Ob der Besitzer von know-that, know-how und know-why auch in der Lage ist einen erfolgreichen Arbeitsprozess durchzuführen, ist mit der Existenz des Wissens allein noch nicht ausgemacht. Gilbert Ryle macht dies am Beispiel eines Chirurgen deutlich: Jemand der ein Buch für Chirurgen verfassen kann, muss nicht selbst erfolgreich operieren können und umgekehrt muss der erfolgreiche Chirurg nicht notwendig auch der beste Autor von Chirurgie-Büchern sein. Nur der Chirurg, der auch tatsächlich erfolgreich operiert, ist ein kompetenter Chirurg. Im Begriff Kompetenz werden Wissen, Bildung und Können zusammengefasst. Um im Beispiel zu bleiben: Der kompetente Chirurg ist derjenige, der genügend Wissen über den Aufbau des Körpers und seine Organe hat. Er hat Erfahrungswissen und weiß z.B., dass der vor ihm liegende individuelle Mensch ganz andere Ausprägungen seiner inneren Organe haben kann, als im Lehrbuch ausgewiesen. Er ist gebildet, nicht nur weil er viel weiß, sondern weil er sein Wissen während der Operation geschickt einzusetzen vermag, klug urteilt und schließt. Er ist kompetent, weil er nicht nur viel weiß, sondern sein Wissen auch in Handlungen wirksam werden lässt. Seine Kompetenz äußert sich auch darin, dass er Verantwortung für die Auswirkungen seines Tuns übernimmt und aus diesem Grund z.B. am Vorabend einer Operation wenig trinkt und nicht bis in die Nacht feiert.

Arbeitsprozesswissen

Im Zuge der Organisationsentwicklung gerät in vielen Betrieben ein besonderes Handlungswissen betrieblicher Mitarbeiter ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Dieses besondere Handlungswissen wurde von Wilfried Kruse (1986) Arbeitsprozesswissen genannt. Martin Fischer (2000) und Felix Rauner (Pahl/Rauner/Spöttl 2000, Rauner 2002) haben diesen Begriff aufgenommen und ihn sowohl für die

Forschung als auch für die Entwicklung neuer beruflicher Ausbildungsverfahren fruchtbar gemacht (Bremer/Rauner/Röben 2001; Röben 2002) und auch in der europäischen Diskussion spielt der Begriff des work process knowledge zunehmend eine wichtige Rolle sowohl in der wissenschaftlichen Diskussion (Boreham/Fischer/Samurcay 2002) als auch bei der Entwicklung neuer Qualifizierungsverfahren.

Arbeitsprozesswissen

Was ist das Arbeitsprozesswissen? Nach dem Verständnis des work process knowledge network ist es

- >>> dasjenige Wissen, das im Arbeitsprozess unmittelbar benötigt wird (im Unterschied z. B. zu einem fachsystematisch strukturierten Wissen);
- >>> Wissen, das meist im Arbeitsprozess selbst erworben wird, z. B. durch Erfahrungslernen, kann aber auch die Verwendung fachtheoretischer Kenntnisse beinhalten;
- >>> Wissen, welches einen vollständigen Arbeitsprozess umfasst. Im Sinne der Zielsetzung bedeutet dies Planung, Durchführung und Bewertung der eigenen Arbeit im Kontext betrieblicher Abläufe. ²

Zusammenhänge

Das Arbeitsprozesswissen von beruflichen Fachkräften im gewerblich-technischen Bereich unterscheidet sich vom Konstruktions- und Planungswissen der Ingenieure, es geht aber auch über das bloße Bedienungswissen von angeleiteten Kräften hinaus. Es ist nicht bloß das Wissen über Einzelverrichtungen, sondern Wissen darüber, wie die verschiedenen Teilarbeiten in den Fabrikzusammenhang eingebunden sind. Damit ist das berufliche Arbeitsprozesswissen kein sekundäres, vom wissenschaftlichen (akademischen) Wissen per didaktischer Reduktion abgeleitetes Wissen, sondern hat eine eigenständige Qualität. Es vermittelt den Zusammenhang zwischen den konzeptionellen Modellen der Arbeitsorganisation und der betrieblichen Praxis, zwischen den ingenieurmäßig konstruierten Maschinen, Werkzeugen und Betriebsmitteln und ihren tatsächlichen Eigenarten im Arbeitsprozess.

² So lautet die Arbeitshypothese des europäischen Netzwerks „Work Process Knowledge“, das sich zum Ziel gesetzt hat, Forschungsarbeiten zu diesem Thema zusammenzuführen und vergleichend zu diskutieren (www.education.man.ac.uk/euwhole/home2.htm).

Der individuelle Lernprozess, der in den Betrieben gefördert werden soll, kann also verstanden werden als die Entwicklung von Arbeitsprozesswissen.

Wie hängt dieses individuelle Lernen, das zum Arbeitsprozesswissen wird, von den organisatorischen Voraussetzungen im Unternehmen ab?

Organisationales Lernen und individuelles Lernen

3.5.8

Viele Wissenschaftler und Organisationsforscher sind davon überzeugt, dass nicht nur Individuen, sondern auch Organisationen in ihrer Gesamtheit lernen können. Was aber ist gemeint, wenn von einer Organisation gesagt wird, sie würde lernen? Ist eine Organisation dazu überhaupt in der Lage? Diese Frage wurde bereits zu Beginn der theoretischen Befassung mit organisationalem Lernen heftig diskutiert.

Ein Individuum kann lernen, weil es einen Geist hat, denken kann, ein Gedächtnis besitzt. Es besitzt ein Gehirn, das wohl unumstritten die biologische Voraussetzung für das Lernen bereitstellt. Welche dieser Voraussetzungen ist bei einer Organisation erfüllt? Keine einzige! Getrennt von den Individuen, die die Organisation bilden, kann eine Organisation also nicht lernen. Sie existiert nicht neben und unabhängig von ihren Mitgliedern, ist aber dennoch mehr als die bloße Addition dieser Individuen. Innerhalb der Organisation gibt es z.B. Verfahren, Regelungen, Traditionen, eine Kultur, verschiedene Prozeduren, das Wissen der Mitglieder zu erfassen, zu dokumentieren und anderen zur Verfügung zu stellen. Die hierfür entwickelten Routinen und Verfahren existieren unabhängig von einzelnen, besonderen Mitgliedern der Organisation. Im Laufe der Zeit kann sogar das ganze Personal einer Organisation wechseln und dennoch bleiben typische Besonderheiten der Organisation erhalten, wenn die Verfahren, Regelungen und Traditionen nicht oder nur wenig geändert werden. Die Organisation ist also in dem Sinne unabhängig von ihren Mitgliedern, in dem sie durch ihre Bestimmungsgrößen das organisationale Verhalten der Mitglieder vorgibt. Aber ohne Mitglieder und deren durch die Organisation gesteuertes Verhalten, gibt es auch keine Organisation.

In dem Sinne, wie man davon spricht, dass eine Organisation unabhängig von ihren konkreten Mitgliedern existiert, kann man auch davon reden, dass diese Organisation ein „Gedächtnis“ besitzt. Das Gedächtnis macht sich z.B. dadurch bemerkbar, dass personenunabhängige Verfahren sicherstellen, dass wichtige In-

organisationales
Gedächtnis

formationen der Organisation gespeichert werden und bei Bedarf den Mitgliedern, die sie benötigen, auch wieder zur Verfügung gestellt werden. Viele Verfahren, die heute unter dem Schlagwort „Wissensmanagement“ diskutiert werden, haben die Aufgabe, diese Funktion der Organisation zu verbessern.

Handlungstheorien

Damit eine Organisation lernen kann, muss sie sich mit den Auffassungen und Gedanken, die ihre Mitglieder sich über ihre Handlungen machen, auseinandersetzen. Argyris und Schön haben in ihrer Arbeit festgestellt, dass die Mitglieder einer Organisation mindestens zweierlei Handlungstheorien besitzen (1999, 29). Zum einen finden sich die sog. „theories in use“ (handlungsleitende Theorien), die die tatsächliche, meist stillschweigende Grundlage für die Handlungen der Personen innerhalb der Organisation sind. Die „theories in use“ können nur aus der Beobachtung des Handelns rekonstruiert werden. Dem gegenüber stehen die sog. „espoused theories“ (handlungsrechtfertigende oder offizielle Theorien). Diese stellen die legitimierten, d.h. offiziell vertretenen Handlungsmuster dar. Sie werden in Form von Anweisungen, Organigrammen, verkündeten Zielen usw. expliziert.

Kommt es zu größeren Differenzen zwischen diesen beiden Theorien macht sich das in der Organisation dadurch bemerkbar, dass sog. problematische Situationen entstehen, die durch eine fehlende Übereinstimmung zwischen tatsächlichen und erwarteten Ergebnissen des Handelns gekennzeichnet sind (Argyris/Schön 1999, 26). Eine organisationale Untersuchung besteht darin, dass beispielsweise Organisationsmitglieder diese Diskrepanz im Namen der Organisation erforschen und im Laufe dieser Arbeit ihre Vorstellung über die Organisation korrigieren und auch Korrekturen innerhalb der Organisation und ihrer Verfahren vornehmen. Gelingt es nun im Gefolge dieser Untersuchung die handlungsleitenden Theorien der restlichen Organisationsmitglieder ebenfalls zu korrigieren, das individuelle Lernergebnis in der Organisation zu verankern, dann hat die Organisation gelernt. Das Lernen der Organisation besteht also darin, dass die die Organisation bildenden Verfahren und Prozeduren permanent in Hinblick auf das Lernen der Organisationsmitglieder und das Sichern der Lernresultate für die Organisation evaluiert werden.

Diese Lernprozesse können sich allerdings in der Reichweite ihrer Wirkungen deutlich unterscheiden. Die folgende Abbildung soll dies verdeutlichen:

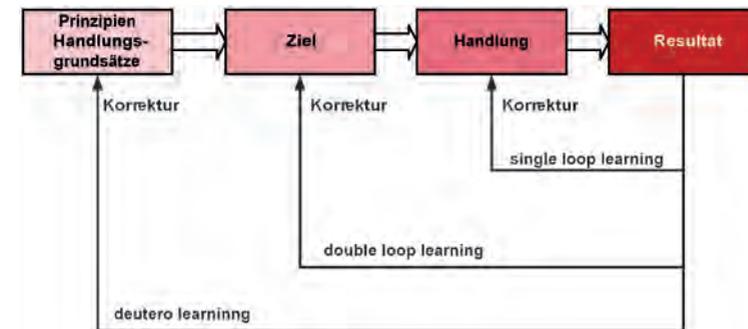


Abbildung 2: Die drei Lernformen des organisationalen Lernens nach Argyris und Schön (1999).

Kommt es durch den Lernprozess lediglich zu einer Korrektur der Handlungen, sprechen Argyris und Schön vom single loop learning (Einschleifen-Lernen). Werden aber auch die Ziele innerhalb der Organisation korrigiert, so sprechen sie vom double-loop-learning. Beim deuterio-learning hingegen, kommt es zu einer Reflexion über die zugrundeliegenden Annahmen und in der Organisation wirksamen Prinzipien, die auch die Lernprozesse der Mitglieder der Organisation und der Organisation selbst einschließt.

Woran kann man bei einem konkreten Unternehmen feststellen, dass es ein lernendes Unternehmen ist?

Wir haben dazu folgende Kriterien entwickelt:

Organisationale Routinen und Verfahren (z.B. standardisierte Arbeitsabläufe) werden permanent evaluiert und weiterentwickelt.

Kriterium 1

Formelle und informelle Lernprozesse werden evaluiert und weiterentwickelt.

Kriterium 2

Organisationstransformationen gehören zur Unternehmenskultur.

Kriterium 3

In der Organisation wird Wissen auf den verschiedensten Ebenen kreiert (nicht nur durch Manager oder Wissenschaftler) und für seine Distribution und Nutzung gesorgt.

Kriterium 4

Das Lernen von Anderen, bzw. von der Umwelt wird gefördert und systematisch evaluiert. Resultate werden assimiliert und den Zielen des eigenen Unternehmens angepasst.

Kriterium 5

Diese Kriterien wurden in einem internationalen Projekt entwickelt und auf verschiedene Unternehmen in Europa angewendet (Fischer/Röben 2004; 2002, 2001).

Lernresultate Damit Arbeitsprozesse lernhaltig werden, müssen die Unternehmen die Arbeit so gestalten, dass die Arbeitsprozesse nicht nur zu den gewünschten Arbeitsergebnissen führen, sondern auch zu den gewünschten Lernresultaten. Damit dieses Vorhaben gelingt, muss der Zusammenhang zwischen der Organisation und dem Arbeitsprozess des Individuums betrachtet werden. Dieser Zusammenhang kann an den Arbeitsaufgaben verdeutlicht werden.

3.6 Lernblockaden

Ursache Lernblockaden sind Barrieren, die sich durch negative Erfahrungen, meist beim schulischen Lernen aufgebaut haben (z.B. Versagen in Testsituationen, mangelnde Anerkennung oder Überforderung). In der Regel werden sie zum Problem, wenn sie sich verfestigt und verselbständigt haben. Durch Lernblockaden wird das Lernen erschwert oder sogar unmöglich gemacht. Lernsituationen, die an frühere negative Erfahrungen erinnern, lösen dabei Ängste und Abwehrmechanismen, wie z.B. Flucht (Wegbleiben aus dem Kurs), Verdrängung (Vor-sich-Herschieben des ALP) oder Angriff (aggressives Verhalten, Stören) aus.

Überforderung Überforderung entsteht durch Erwartung einer Leistung, die über die vorhandenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse hinausgeht. Im Falle des WAP-Projektes kann Überforderung durch für die Eignungsstufe zu schwierige ALP ausgelöst werden (z.B. indem der Lernende zu hoch eingestuft wurde und die Eingangsvoraussetzungen für das ALP nicht erfüllt). Um Überforderung zu vermeiden, ist es wichtig, stetig die Anforderungen, die sich aus den Arbeits- und Lernprojekten ergeben, mit den Fähigkeiten und Kenntnissen des Lernenden abzugleichen. Der Lernberater kann hierfür informelle Gespräche ebenso nutzen, wie die Beratungsgespräche.

Lernschwierigkeiten sind meist eine vorübergehende Störung beim Lernen, die durch mangelnden Lernerfolg sichtbar wird. In diesem Fall hilft es, den Lernstoff gezielt methodisch-didaktisch aufzubereiten und die Motivation zu stärken. Dies kann in unserem Falle im Beratungsgespräch durch eine Modifizierung der Teilziele, Hilfestellung bei der Ursachenfindung, Motivation etc. geschehen. Lernschwierigkeiten haben oft Auswirkungen auf die Persönlichkeit. So können durch einen erlebten Misserfolg unter anderem das Selbstvertrauen, das Selbstbewusstsein und die Lernmotivation geschwächt sowie die Aggressivität gesteigert und Ängste geschürt werden, was dann zur Entwicklung von Lernblockaden führen kann.

Lernschwierigkeiten

Lernblockaden können sich auf sehr unterschiedliche Art und Weise zeigen. Manchmal äußern sie sich in Verzweiflung und Mutlosigkeit. Die Betroffenen zeigen keine Bereitschaft, sich auf Lernsituationen einzulassen und etwas auszuprobieren und auch Hilfe und Unterstützung nehmen sie nur ungern an. Häufig sind sie nicht in der Lage ihre Schwierigkeiten beim Lernen zu benennen. Lernblockaden sind nicht immer „gleich“ zu erkennen, sondern können sich hinter unterschiedlichsten Verhaltensweisen verbergen.

Diagnose

Beispiele für Verhaltensweisen, die Ausdruck von Lernblockaden sein können:

„laut“ und extrovertiert mit ablehnenden und aggressiven Äußerungen und Handlungen

<<<

„leise“ und introvertiert mit depressiven Tendenzen

<<<

Desinteresse und Gleichgültigkeit („Null-Bock“-Verhalten)

<<<

geringe oder keine Bereitschaft sich auf das Beratungsgespräch einzulassen

<<<

eine negative Arbeitshaltung

<<<

4.1 Der Verlauf der Lernberatung

Damit der WAP-Lernberater seine Aufgaben umsetzen kann wird der Beratungsprozess in vier Phasen strukturiert, in denen der Lernberater verschiedene Aufgaben zu erfüllen hat:

Phase 1
Planungsgespräch

Das Planungsgespräch findet vor dem eigentlichen Start der Arbeits- und Lernprojekte statt und dient der Einschätzung des Lerners hinsichtlich seiner Kompetenzen und Defizite. Es wird eine Vorauswahl der Arbeits- und Lernprojekte gemäß seiner zugrunde liegenden „Eingangsvoraussetzungen“ mit dem Vorgesetzten oder einer anderen Person, die den Mitarbeiter gut einschätzen kann (Personalentwicklung etc.), getroffen. Der Lerner ist dabei in der Regel nicht anwesend, das Gespräch dient einer reinen Vorinformation für den Lernberater und soll keineswegs die Partizipation des Lerners bei der Auswahl der Lern- und Arbeitsprojekte ersetzen oder ihn gar übergehen.

Phase 2
Kick-Off-Gespräch

Innerhalb des Kick-Off-Gesprächs geht es zuerst um die grundsätzliche Einführung des Lerners in die arbeitsprozessorientierte Weiterbildungsmethode. Dann erfolgen eine gemeinsame Definition der Rolle und Aufgaben des Lernberaters und des Lerners im Beratungsprozess. Der Lernberater muss klären, wofür er im Lernprozess zuständig ist, wie und wann er interveniert und aus welchem Grund er sich ggf. auch zurückhält. Wichtig ist, dem Lerner zu vermitteln, was es heißt, selbstgesteuert zu lernen und dass Fehler bei dieser Lernform dazu gehören.

Eine entscheidende Rolle in Bezug auf die Selbststeuerung des Lernprozesses spielt die gemeinsame Entwicklung und Festlegung der Ziele der Weiterbildung (Zielvereinbarung). Der Lerner soll eine Vorstellung davon entwickeln, welche Kompetenzen, orientiert an seinen Eingangsvoraussetzungen und dem Ziel-Profil, das Ergebnis des Lernprozesses sein könnten. Die Ziele dürfen nicht abstrakt, sondern müssen eng an den Arbeits- und Lernprojekten verortet und überprüfbar sein.

Im Rahmen des Kick-Off-Gesprächs wird auch eine Vereinbarung über den formellen Rahmen der Beratung getroffen (Termin, Ort, Zeit). Diese Vereinbarung zwischen Lerner und Lernberater sollte schriftlich festgehalten werden.

Die Beratungsgespräche im Verlauf der Bearbeitung der ALP bilden den Kern der Arbeit des Lernberaters. Sie können sowohl zu fest vereinbarten (regelmäßigen) Terminen stattfinden als auch bedarfsorientiert vom Lerner eingefordert werden. Die Gespräche dienen der Reflektion des Lernprozesses und der Überprüfung der Ziele. Die Teilziele werden mit dem Erreichten und Erfahrenen abgeglichen und ggf. modifiziert. Der bisherige Lernweg wird reflektiert und die Relation von Aufwand zu Ertrag thematisiert. Am Ende jedes Beratungsgesprächs wird ein Gesprächsfazit festgehalten, in dem das Ergebnis des Gesprächs und falls notwendig neue oder geänderte Zwischenziele schriftlich fixiert werden. Darüber hinaus unterstützt der Lernberater den Lerner bei der Erstellung und Durchführung der Präsentation, die zum Abschluss eines Arbeits- und Lernprojektes stattfindet.

Im Abschlussgespräch als letztem Gespräch der Lernbegleitung findet ein Feedback über den gesamten Lernprozess statt. Zum einen erfolgen hier die Selbstreflektion und ein Resümee des Lerners in Bezug auf Lernprozess und Ergebnis, wobei der Lernberater seine Eindrücke ergänzend gegensepiegelt. Zum anderen gibt der Lerner dem Lernberater ein Feedback bezüglich seiner Beratungsleistung. An diesem Punkt wird deutlich, dass Situationen auftreten können, die eine Kooperation von Lern- und Fachberater (sollten sie nicht in Personalunion auftreten) sinnvoll machen. Wenn der Lernberater das Ergebnis des Arbeits- und Lernprojektes nicht einschätzen und beurteilen kann, weil ihm die fachliche Kompetenz fehlt, kann der Fachberater hinzugezogen werden.

4.2 Gesprächsführung

Miteinander reden kann schwierig sein. Nicht nur, weil wir manchmal Mühe haben, das zu sagen, was wir meinen, sondern auch deshalb, weil wir eben nur miteinander reden und nicht aufeinander hören. Das Hören wird viel zu oft vernachlässigt. Gerade bei der Beratung, wo es darum geht Hilfe zur Selbsthilfe zu geben, ist Zuhören von großer Bedeutung.

Es gibt einen Unterschied zwischen Hören, Hinhören und Zuhören:

Hören	Hinhören	Zuhören
Man ist mit sich selber beschäftigt, merkt nur sporadisch auf und folgt einem Gespräch nur solange, bis selbst geredet werden kann.	Man nimmt auf, was die andere Person sagt, ohne sich zu bemühen herauszufinden, was der andere meint oder sagen will.	Man versetzt sich in den Partner hinein, schenkt ihm volle Aufmerksamkeit und achtet dabei nicht nur auf den Inhalt, sondern auch auf Zwischentöne.
Die Aufmerksamkeit ist noch nicht unbedingt auf den Gesprächsinhalt, sondern auch auf die eigene Beschäftigung, die eigenen Gedanken und die Gelegenheit, zu Wort zu kommen, gerichtet	Man ist gefühlsmäßig noch unbeteiligt, distanziert und abwartend. Die oder der Sprechende meint fälschlicherweise, ihr oder ihm würde ernsthaft zugehört.	Durch Haltung und Reaktion wird dem Gesprächspartner mitgeteilt, dass es im Moment nichts Wichtigeres gibt, als sie oder ihn.

Aktives Zuhören bedeutet:

- >>> Versuchen, sich in den Gesprächspartner einzufühlen
- >>> Beim Gespräch mitdenken
- >>> Dem Gesprächspartner Aufmerksamkeit und Interesse entgegenbringen

Verborgene Botschaften

Eine Nachricht kann unterschiedliche Botschaften beinhalten. Das heißt der „Sender“ der Nachricht (in unserem Falle der Lernende) sendet gleichzeitig auf vier Kanälen mit „vier Schnäbeln“ und der „Empfänger“ der Nachricht (Sie, als Lernberater) muss in der Lage sein, gleichzeitig auf vier Kanälen mit „vier Ohren“ zu hören.

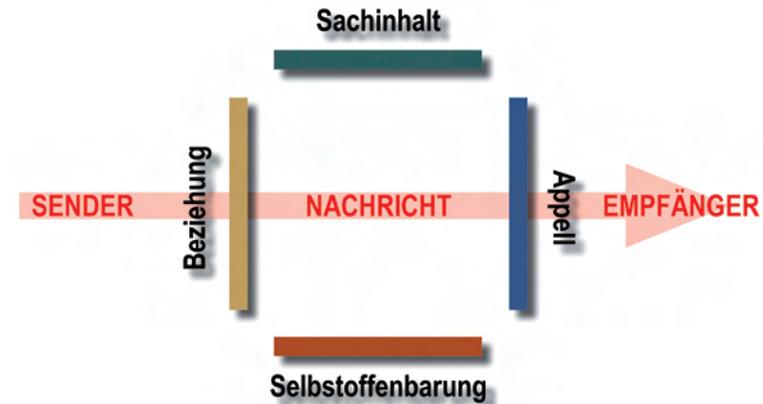


Abbildung 3: Die vier Seiten einer Nachricht nach Schulz von Thun

An einem Beispiel soll dies verdeutlicht werden: Ein Freund sagt am Telefon zu Ihnen: „Wir waren schon lange kein Bierchen mehr trinken“. Welche vier Seiten enthält diese konkrete Nachricht?

Beispiel

Der Sachaspekt enthält die sachlichen, nüchternen Informationen über Dinge und Vorgänge, so wie sie sind. Andere Worte dafür können sein: Tatsachenfeststellung, Themenorientierung, Problemlösung oder Information.

Sachinhalt

Der Sachaspekt der obigen Nachricht besteht darin, dass der letzte Kneipenbesuch schon eine Weile zurückliegt.

Durch den Selbstoffenbarungsaspekt teilt der Sender etwas über sich persönlich mit. Andere Worte dafür können sein: Ausdruck, Selbstdarstellung.

Selbstoffenbarung

Die Nachricht könnte also auch so interpretiert werden: „Ich hätte mal wieder Lust auf einen gemeinsamen Kneipenbesuch.“

Beziehungshinweis Durch den Beziehungshinweis gibt der Sender zu erkennen, was er vom Empfänger hält bzw. wie er die Beziehung sieht. Andere Worte dafür können sein: Kontakt, Beziehung, Klima.

Unser Beispiel enthält den Hinweis, dass Sprecher und Angesprochener einen guten Kontakt zueinander haben: „Wir verstehen uns gut und können eine Menge Spaß zusammen haben. Du bist unterhaltsam und amüsant.“

Appell Durch den Appell möchte der Sender Einfluss in eine bestimmte Richtung nehmen. Der Empfänger möge in bestimmter Weise denken, fühlen oder handeln. Andere Worte dafür können sein: Lenkung, Handlungsaufforderung, Beeinflussung: „Ich will...“, „Du sollst...“

Im genannten Beispiel schwingt die Aufforderung mit, dass man doch bitte einen Termin für den nächsten Kneipenbesuch ausmachen soll.

Eine Frage oder Aussage kann also gleichzeitig mehrere oder auch alle vier Seiten (Sachinhalt, Selbstoffenbarung, Beziehung, Appell) enthalten.

Welche der Seiten dabei den wichtigsten Teil der Botschaft beinhalten, hängt stark von der Beziehung der Gesprächspartner, dem Gesprächskontext und der Betonung ab. Man kann das auch dadurch anschaulich machen, dass man sich vorstellt, dass der Zuhörer der Botschaft diese durch vier Ohren hört (Schulz von Thun): Für jede Seite einer Nachricht haben wir „ein Ohr“ zur Verfügung.

Selbstoffenbarungs-Ohr:

Was ist das für einer?
Was ist mit ihm?

Beziehungs-Ohr:

Wie redet der eigentlich mit mir?
Wen glaubt er vor sich zu haben?



Abbildung 4: Das Vier-Ohren-Modell der Kommunikation

Sach-Ohr:

Wie ist der Sachverhalt zu verstehen?

Appell-Ohr:

Was soll ich tun, denken, fühlen auf Grund seiner Mitteilung?

Jedoch hören wir nicht auf allen Ohren gleich gut. Jeder Mensch hat seine eigenen Hörgewohnheiten.

Sach-Ohr: Menschen, die auf dem Sach-Ohr besonders gut hören, konzentrieren sich auf die sachliche Information und überhören gegebenenfalls andere Aspekte.

Sach-Ohr

Selbstoffenbarungs-Ohr: Menschen, die vor allem die Selbstoffenbarung anderer heraushören, sind gut informiert, wissen, wie es ihren Mitmenschen geht und ob sie sich momentan gut oder weniger gut fühlen.

Selbstoffenbarungs-Ohr

Appell-Ohr: Mitmenschen mit einem großen Appell-Ohr hören besonders gut den Appell in einer Aussage. Fällt in einer Gruppe der Satz »Oh, hier zieht es aber«, sind sie diejenigen, die als Erste aufspringen und das Fenster schließen.

Appell-Ohr

Beziehungs-Ohr: Menschen mit stark ausgeprägtem Beziehungs-Ohr sind sehr sensibel. Sie fühlen sich besonders schnell persönlich angegriffen.

Beziehungs-Ohr

Als Berater ist es wichtig, den Sachinhalt und vor allem den Selbstoffenbarungsinhalt einer Botschaft wahrzunehmen. Zur Überprüfung, ob die Nachricht „auf dem richtigen Ohr“ aufgefasst wurde, dienen die Techniken der Gesprächsförderung (z.B. Wiederholen, Zusammenfassen).

In einem Auto fahren eine Frau (am Steuer) und ein Mann (als Beifahrer) auf eine Ampel zu. Der Mann sagt zur Frau: „Du, da vorne ist grün.“

Beispiel

Mit dem **Sach-Ohr** der Frau gehört, ist diese Nachricht einfach: „Die Ampel zeigt weder gelb noch rot, einfach grün.“

Mit dem **Beziehungs-Ohr** hört die Frau vielleicht zwischen den Zeilen: „Ich hab kein Zutrauen zu Deinen Fahrkünsten.“

Mit dem **Appell-Ohr** hört sie möglicherweise: „Gib Gas, noch ist grün, aber nicht mehr lange.“

Mit dem **Selbstoffenbarungs-Ohr** hört sie: „Mich macht die lange Grünphase ganz unruhig, ich habe Angst.“

Die Frau antwortet in dem Beispiel mit: „Fährst Du oder fahre ich?“ So hört sie wohl mit dem Beziehungs-ohr und wehrt sich mit ihrer Ablehnung gegen die Bevormundung. Gegen den Sachinhalt der Botschaft wird sie nichts haben.

4.2.2 Der Einsatz von Gesprächsförderern

Gesprächsförderer nennt man Standardformulierungen, die die Aufgabe haben, den Sprecher zu ermutigen, seine Botschaft in Ruhe zu formulieren und nichts Wichtiges wegzulassen. Sie sollen gewährleisten, dass der Sprecher in Worte fasst, was er wirklich meint und sie sollen sicherstellen, dass kein Teil der Botschaft unausgesprochen bleibt. Sie sollen daher die Rede des Sprechers nicht kommentieren und auch noch kein Signal aussenden, dass der Zuhörer schon alles verstanden hätte.

Beispiele für solche Formulierungen sind:

- ! Ich möchte gern verstehen und noch besser erfassen, was Sie meinen.
- ! Ich bin interessiert an dem, was Sie sagen.
- ! Fahren Sie bitte fort!
- >>> Achtung: Es wird keine Stellung bezogen!

Wie aber kann man solche Botschaften als Zuhörer aussenden?
Dazu sollen die folgenden 6 Gesprächsförderer erörtert werden.

1 Umschreiben, mit eigenen Worten wiederholen

Sie geben das Gehörte mit eigenen Worten wieder und zeigen ihrem Gesprächspartner, dass Sie ihn verstanden haben. Durch dieses einfache und sichere feedback lassen sich Missverständnisse bereits von Anfang an vermeiden und der Gesprächsfluss wird gefördert.

Benutzen Sie dabei z.B. folgende Einstiegsformulierungen:

„Ihnen ist wichtig, dass...“

„Verstehe ich dich richtig, dass...“

„Du meinst, wenn...“

„Ich habe jetzt verstanden, dass Sie...“

„Was du sagst, fasse ich so auf...“

„Wenn ich das richtig erfasst habe, dann geht es Ihnen um...“

2 Zusammenfassen

Sie fassen eine ausschweifende Aussage in ihren eigenen Worten zusammen und versuchen dabei, das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen. Häufig wissen ungeübte Redner nicht so recht, wie sie ihr Anliegen in Worte fassen sollen und nehmen mehrere Anläufe. Durch die Zusammenfassung zeigen Sie, dass Sie auf-

merksam zugehört haben und Sie bringen das Gespräch voran, wenn der Redner in Ihrer Zusammenfassung das von ihm Gemeinte erkennt. Aber auch, wenn Sie sein Anliegen nicht richtig zusammenfassen, wird das Gespräch einen neuen Impuls bekommen, da der Redner sein Anliegen nochmals präzisieren muss.

>>> Herausfinden, worum es gerade geht und was ihm wichtig ist?

Klären, auf den Punkt bringen

3

Wenn eine umschreibende Wiederholung zu langatmig und auch eine Zusammenfassung zu aufwändig ist, bietet sich das Klären an. Es dient dazu, die Aussage des Gegenübers soweit wie möglich auf den Punkt zu bringen. Versuchen Sie in dem Gesagten den Sinn zu erkennen und präsentieren Sie Ihrem Gegenüber das, was er Ihrer Meinung nach sagen will.

>>> Trägt dazu bei, das Gespräch auf das Wesentliche zu konzentrieren.

Gefühle ansprechen

4

Hiermit versucht man, das in kurze Worte zu fassen, was gefühlsmäßig mitschwingt, aber nicht explizit gesagt wurde. Man stellt eine emotionale Beziehung zum Redner her, der sich dadurch verstanden fühlt.

>>> Dem Gegenüber wird signalisiert, dass man nachvollziehen kann, wie ihm zumute ist.

Nachfragen

5

Beim Nachfragen beziehen Sie sich auf das, was Sie in der Mitteilung des Gegenübers nicht verstanden haben.

Beispiele:

„Können Sie mir gerade ein Beispiel dafür geben?“

„Was meinen Sie mit...?“

„Was bedeutet...?“

„Ich kann mir das im Moment noch nicht richtig vorstellen.“

„Das habe ich gerade nicht verstanden.“

>>> Nachfragen fördert das Verständnis!

Weiterführen und Denkanstoß geben

6

Mit Hilfe von Fragen wird der Gesprächspartner aufgefordert, über seinen gedanklichen Horizont hinauszugehen. Typische Impulse sind zum Beispiel:

„Was wäre, wenn...?“

„Welche Konsequenzen hätte das...?“

„Wie würde es aussehen, wenn...?“

„Was würde passieren, wenn...?“

„Was könnte schlimmstenfalls geschehen, wenn...?“

>>> Weiterführende Fragen regen zum Nachdenken an.

4.3 Dokumentation

Die folgenden Ausführungen sollen als Hilfestellung und Orientierung dienen, sowohl um den Lernenden bei der Dokumentation seines Lernprozesses zu unterstützen als auch um Ihre eigene Dokumentation über den Fortschritt des Lernenden zu erstellen.

Zwischen der Dokumentation des Lernenden und der des Lernberaters bestehen einige Unterschiede, weshalb sie hier getrennt betrachtet werden.

4.3.1 Leitfaden für die Dokumentation des Lernenden

Die Dokumentation des Lernenden bezieht sich auf die fachliche Entwicklung innerhalb der Arbeits- und Lernprojekte aus dessen Sicht. Hierbei ist es die Aufgabe des Lernenden, den Verlauf und die Zwischenschritte, also den Projektfortschritt und das Endergebnis, festzuhalten.

Zu beachten ist: Teil A und Teil C werden nur einmal festgehalten, während die Schritte aus Teil B wiederholt dokumentiert werden.

A Allgemeines

- > Titel bzw. Aufgabe des Arbeits- und Lernprojekts
- > Datum des Beginns des Arbeits- und Lernprojekts und (falls eine Zeitspanne vorgegeben ist) geplanter Abschluss
- > Vereinbarte Lernziele- und Teilziele aus dem Kick-Off-Gespräch
- > Formelle Vereinbarung: Wo und wann kann der Lernende auf Berater zurückgreifen, feste Termine ausgemacht?

Projektfortschritt

Bei jedem Arbeitsschritt bzw. bei jeder Bearbeitung des Arbeits- und Lernprojektes (mehrere Schritte hintereinander) ist es wichtig, die Dokumentation anhand folgender Punkte durchzuführen:

- > Dokumentation der/des jeweiligen Arbeitsschritte/s (Teilziel/e)
- > Dokumentation der Vorgehensweise: Was habe ich getan? Welche Quellen / Ressourcen habe ich verwendet? Gab es hilfreiche Personen, wenn ja: Worin bestand die Hilfe? usw.
- > Dokumentation der Probleme: Was hat mir Schwierigkeiten bereitet? Wo bin ich an Grenzen geraten? Welche Gründe hatten diese Hürden (fehlendes Wissen, fehlende Erfahrung, fehlende Hilfsmittel, andere Personen...)? usw.
- > Dokumentation der Erfolge und Ergebnisse des Arbeitsschrittes: Was habe ich herausgefunden? Was habe ich erreicht?
- > Dokumentation der Ergebnisse von Beratungsgesprächen: Was wurde im Gespräch erarbeitet (ggf. Welche Ursachen für Schwierigkeiten wurden erarbeitet? Welche Lösungsansätze wurden gefunden? Welche Teilziele wurden abgeändert?)? usw.

B

Endergebnis

- > Dokumentation des Endergebnisses: Welches Ergebnis habe ich nach Durchlaufen aller Arbeitsschritte erzielt?
- > Dokumentation des Lerneffekts: Was habe ich bei der Bearbeitung gelernt? Was hat mir dieses Arbeits- und Lernprojekt gebracht? Bin ich zufrieden mit dem Verlauf? Waren die Beratungsgespräche hilfreich? Diese Dokumentation des Lernprozesses aus Sicht des Lernenden kann auch für dessen Präsentation hilfreich sein!

C

4.3.2 Leitfaden für die Dokumentation des Lernberaters

Die Dokumentation des Lernberaters beinhaltet sowohl die fachliche Entwicklung des Lernenden innerhalb des jeweiligen Arbeits- und Lernprojektes, als auch den Beratungsprozess aus Sicht des Lernberaters.

Zu beachten: Die Teile A, B und D werden nur einmal festgehalten, während die Schritte aus Teil C wiederholt dokumentiert werden.

A Vorinformationen: Dokumentation der Ergebnisse des Planungsgesprächs

Anregungen für die Dokumentation:

- > Um wen ging es? Zeitpunkt und Gesprächspartner?
- > Wie wurde der Lerner eingeschätzt (Kompetenzen, Defizite)?
- > Welche Arbeits- und Lernprojekte wurden als geeignet ausgewählt?
- > Gab es sonstige wichtige Punkte, die besprochen wurden?

B Allgemeines

- > Titel bzw. Aufgabe des Arbeits- und Lernprojekts
- > Datum des Beginns des Arbeits- und Lernprojekts und (falls eine Zeitspanne vorgegeben ist) geplanter Abschluss
- > Vereinbarte Lernziele- und Teilziele aus dem Kick-Off-Gespräch
- > Formelle Vereinbarung: Wo und wann kann der Lernende auf Berater zurückgreifen, sind feste Termine ausgemacht?

C Projektfortschritt: Dokumentation anhand von Beobachtungen und v.a. der Beratungsgespräche

- > Dokumentation des Ist-Zustandes: Welche Teilziele wurden beim letzten Treffen vereinbart? Welche Schritte hat der Lerner vollzogen? Wie ist er dabei vorgegangen? Welche Teilziele hat er erreicht?
- > Dokumentation von Problemen: Wo gab es Schwierigkeiten? Welche Grenzen waren das? Was hat er dagegen unternommen? Welche Gründe hatten die Hürden? Hat er jemanden um Hilfe gebeten?
- > Oder: Gab es vielleicht keinerlei Schwierigkeiten? Hat der Lerner das Projekt gut gelöst?
- > Dokumentation der Problemlösungsfindung: Welche Handlungswege wurden erarbeitet? Ist es dem Lerner leicht gefallen, neue Wege zu erkennen?
- > Dokumentation des Gesprächsfazits: Wurden Teilziele abgeändert?

- > Welche Vereinbarungen wurden sonst getroffen? Wie wird das Gespräch insgesamt bewertet? Wie wird der bisherige Lernprozess bewertet?

Endergebnis

- > Reflektion des Lernprozesses: Wurde das Arbeits- und Lernprojekt erfolgreich abgeschlossen? Welche Hürden wurden auf welche Art und mit welchen Mitteln überwunden? War eine Bearbeitung im vorgegebenen Zeitrahmen möglich? Wie war die Präsentation des Ergebnisses? Bin ich mit dem Ablauf des Arbeits- und Lernprojektes zufrieden?
- > Reflektion der Beratungsgespräche: Wie liefen die Beratungsgespräche ab? Gab es irgendwelche Schwierigkeiten? Waren die Gespräche effektiv? Fehlen mir noch Informationen/Fähigkeiten, um die Gespräche effektiver zu gestalten?

D

- >>> Argyris, C./Schön, D. A.:
Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta 1999.
- >>> Argyris, C./Schön, D. A.:
Organizational learning: a theory of action perspective. Reading (Mass.): Addison-Wesley 1978.
- >>> Bachmair, S.: Beraten will gelernt sein. Weinheim und Basel: Beltz 2001.
- >>> Bergmann, B./Sonntag, K.:
Transfer: Die Umsetzung und Generalisierung erworbener Kompetenzen in den Arbeitsalltag. In: Sonntag, K. (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen u. a.: Hogrefe 1999, S. 287–312.
- >>> BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.):
IT-Weiterbildung mit System. Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen. Berlin 2002.
- >>> BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.):
Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Berlin 2005.
- >>> Boreham, N. C./Samurcay, R./Fischer, M. (Hrsg.):
Work Process Knowledge. London: Routledge 2002.
- >>> Brown, J./Duguid, S.:
Organisational Learning and Communities of Practice. Towards a Unified View of Working, Learning and Innovation. In: Organisational Science, 2. Jg. (1991) Heft 1, S. 40-57.
- >>> Ciompi, L.: Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. (The emotional bases of thinking. Outline of a fractal affect-logic)
Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1997
- >>> Cyert, R. M./March, J. G.:
A Behavioral Theory of the Firm. Englewood Cliffs NJ: Prentice- Hall 1963.
- >>> Deitering, F. G.:
Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie 1995.
- >>> Dehnbostel, P.: Informelles Lernen. Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht. Neukirchen 2003.
(URL: http://www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen/vortrag_dehnbostel.pdf;
Stand: 31.01.2007)
- >>> Dehnbostel, P.: Erschließung und Gestaltung des Lernortarbeitsplatzes. In:
Berufsbildung in der wissenschaftlichen Praxis, Jg. 23 (1994), Heft 1, S. 13-18.
- >>> Dehnbostel, P./Novak, H. (Hrsg.):
Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld: Bertelsmann 2000.
- >>> Dietrich, S./Fuchs-Brüninghoff, E.: Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. DIE-Materialien Band 18. Frankfurt a. M. 1999.
- >>> Dietrich, S.: Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis.
Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL. Bielefeld: Bertelsmann 2001.
- >>> Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung.
Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel 2003.
- >>> Euler, D.: Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung. Stuttgart: Steiner 2006.
- >>> Fischer, M.: Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozesswissen. Opladen:
Leske und Budrich 2000.
- >>> Fischer, M.: Überlegungen zu einem arbeitspädagogischen und -psychologischen
Erfahrungsbegriff. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 92 (1996),
S. 227-244.
- >>> Fischer, M./Rauner, F. (Hrsg.): Lernfeld Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur
Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen.
Baden-Baden: Nomos 2002.
- >>> Fischer, M./Röben, P. (Hrsg.): Organizational Learning and Vocational Education. An empirical
Investigation in the European Chemical Industry. ITB-Arbeitspapiere Nr. 47.
Bremen: Institut Technik und Bildung 2004.
- >>> Fischer, M./Röben, P.: Cases of Organisational Learning in European Chemical Companies.
An Empirical Study. ITB-Arbeitspapiere Nr. 35. Bremen: Institut Technik und Bildung 2002.
- >>> Fischer, M./Röben, P. (Hrsg.): Ways of Organisational Learning in the Chemical Industry and
their Impact on Vocational Education and Training. A Literature Review.
ITB-Arbeitspapiere Nr. 29. Bremen: Institut Technik und Bildung 2001.
- >>> Frei, F./Duell, W./Baitsch, C.: Arbeit und Kompetenzentwicklung. Schriften zur
Arbeitspsychologie, Band 39. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber 1984.
- >>> Geißler, H.: Die Organisation als lernendes Subjekt – Vorüberlegungen zu einer
Bildungstheorie der Organisation. In: Geißler, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation.
Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1996, S. 253–281.
- >>> Howe, F./Berben, T.: Lern- und Arbeitsaufgaben. In: Rauner, F. (Hrsg.):
Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann 2005, S. 383-390.
- >>> Howe, F. u. a.: Lern- und Arbeitsaufgaben für eine gestaltungsorientierte Berufsausbildung.
Konstanz: Christiani 2002.
- >>> Illeris, K.: Workplace learning and learning theory. In: Journal of Workplace Learning,
15 (2003) 4, S. 161-178.
- >>> Kleiner u. a.: Curriculum-Design I. Arbeitsaufgaben für eine moderne Beruflichkeit.
Konstanz: Christiani Verlag 2002.
- >>> Kemper, M./Klein, R.: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen
Weiterbildung. Hohengehren: Schneider Verlag 1998.
- >>> Klein, R./Reuter, G.: Lernberatungskonzeption. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
Hohengehren 2005

- >>> Krause, C.: Pädagogische Beratung: Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn: UTB 2003.
- >>> Kruse, W.: Von der Notwendigkeit des Arbeitsprozesswissens. In: J. Schweitzer (Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft. Weinheim/Basel: Juventa 1986, S. 188-193.
- >>> Kühl, S.: Die Grenzen der lernenden Organisation. In: Baitsch, C./Delbrouck, I./ Jutzi, K. (Hrsg.): Organisationales Lernen – Facetten aus Theorie und Praxis. München/ Mering: Hampp 1999, S. 35-48.
- >>> Lantz, A./Friedrich, P.: ICA - Instrument for Competence Assessment. In: J. Erpenbeck/L. v. Rosentstiel (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel 2003, S. 81-96.
- >>> Levitt, B./March, J. G.: Organisational learning. Annual Review of Sociology (1988) 14, 319–340.
- >>> Loebe H./Severing E.: Zukunft der einfachen Arbeit. Bielefeld: Bertelsmann 2004.
- >>> Loroff, C. u. a. (Hrsg.): Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung. Lernprozesse gestalten - Kompetenzen entwickeln. Bielefeld: Bertelsmann 2006.
- >>> Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A.: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Beltz 2002, S. 139-148.
- >>> Mutzeck, W.: Kooperative Beratung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1999.
- >>> Pätzold, G. (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung 1992.
- >>> Pätzold, H.: Lernberatung und Erwachsenenbildung. Hohengehren: Baltmannsweiler Schneider Verlag 2004.
- >>> Pallasch, W.: Pädagogisches Gesprächstraining. Weinheim/München: Juventa 2002.
- >>> Pfeiffer, I. u. a.: Betriebliches Lernen und Lernkulturen in kleinen und mittleren Unternehmen. Systematisierung von Lernformen. In: Quem Bulletin 4/2005, S. 5-10.
- >>> Probst, G./Büchel, B.: Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden: Gabler 1998.
- >>> Rauner, F.: Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. Universität Bremen: ITB-Forschungsberichte, Nr. 14/2004.
- >>> Rauner, F.: Die Bedeutung des Arbeitsprozesswissens für eine gestaltungsorientierte Berufsbildung. In: M. Fischer/F. Rauner (Hrsg.): Lernfeld: Arbeitsprozess. Baden-Baden: Nomos 2002, S. 25-52.
- >>> Rauner, F.: Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95. Band (1999), Heft 3, S. 424-446.
- >>> Rauner, F.: Gestaltung von Arbeit und Technik. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske + Budrich 1995, S. 50-64.
- >>> Rauner, F.: Die Befähigung zur (Mit)Gestaltung von Arbeit und Technik als Leitidee beruflicher Bildung. In: G. Heidegger/P. Gerdts/K. Weisenbach (Hrsg.): Gestaltung von Arbeit und Technik - Ein Ziel beruflicher Bildung. Frankfurt a. M./New York: Campus 1988, S. 32-51.
- >>> Reinhold, M. u. a.: Curriculum-Design II. Entwickeln von Lernfeldern. Von beruflichen Arbeitsaufgaben zum Berufsbildungsplan. Konstanz: Christiani 2003.
- >>> Röben, P.: Betriebliche Weiterbildung und einfache Arbeit. In: Clement, U./Lacher, M.: Qualifizierung für moderne Produktionssysteme. Stuttgart: Steiner 2006, S. 157-180.
- >>> Rohs, M./Käpplinger, B.: Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung: Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster u. a.: Waxmann 2004.
- >>> Schein, E. H.: Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte. Frankfurt a. M./New York: Campus 1995.
- >>> Schein, E. H.: Organizational culture and leadership. San Francisco: Jossey Bass 1992.
- >>> Senge, P. M.: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta 1997.
- >>> Senge, P. M. u. a.: Das Fieldbook zur fünften Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta 1996.
- >>> Senge, P.: The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday 1990.
- >>> Senge, P. M. u. a.: The dance of change. Die 10 Herausforderungen tiefgreifender Veränderungen in Organisationen. Wien/Hamburg: Signum 2000.
- >>> Siebert, H.: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied: Luchterhand 2001.
- >>> Sonntag, K. (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen u. a.: Hogrefe 1999.
- >>> Sonntag, K.: Lernen im Unternehmen. Effiziente Organisation durch Lernkultur. München: Becksche Verlagsbuchhandlung 1996.
- >>> Staudt, E./Kriegesmann, B.: Weiterbildung – Ein Mythos zerbricht. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster u. a. 1999, S. 17-59.
- >>> Weinberger, S.: Klientenzentrierte Gesprächsführung. Weinheim: Beltz 1998.
- >>> Weisbach, C.-R.: Professionelle Gesprächsführung. Ein praxisnahes Lese- und Übungsbuch. München: Beck/dtv 1992.
- >>> Wendt, A.: Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung und E-Learning : vom Content zum Coaching: E-Learning in arbeitsprozessorientierten Lernszenarien. Münster u. a.: Waxmann 2003.
- >>> Wittwer, W.: Methoden der Ausbildung. Didaktische Werkzeuge für Ausbilder. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst 2000.

Impressum:

Herausgeber:

AgenturQ

Weimarstraße 48

70176 Stuttgart

fon 0711 / 36 59 188-0

fax 0711 / 36 59 188-14

info@AgenturQ.de

www.AgenturQ.de

Projektleitung:

Hans-Joachim Hoos

Erhard Pusch

1. Auflage, Stand 2008

