



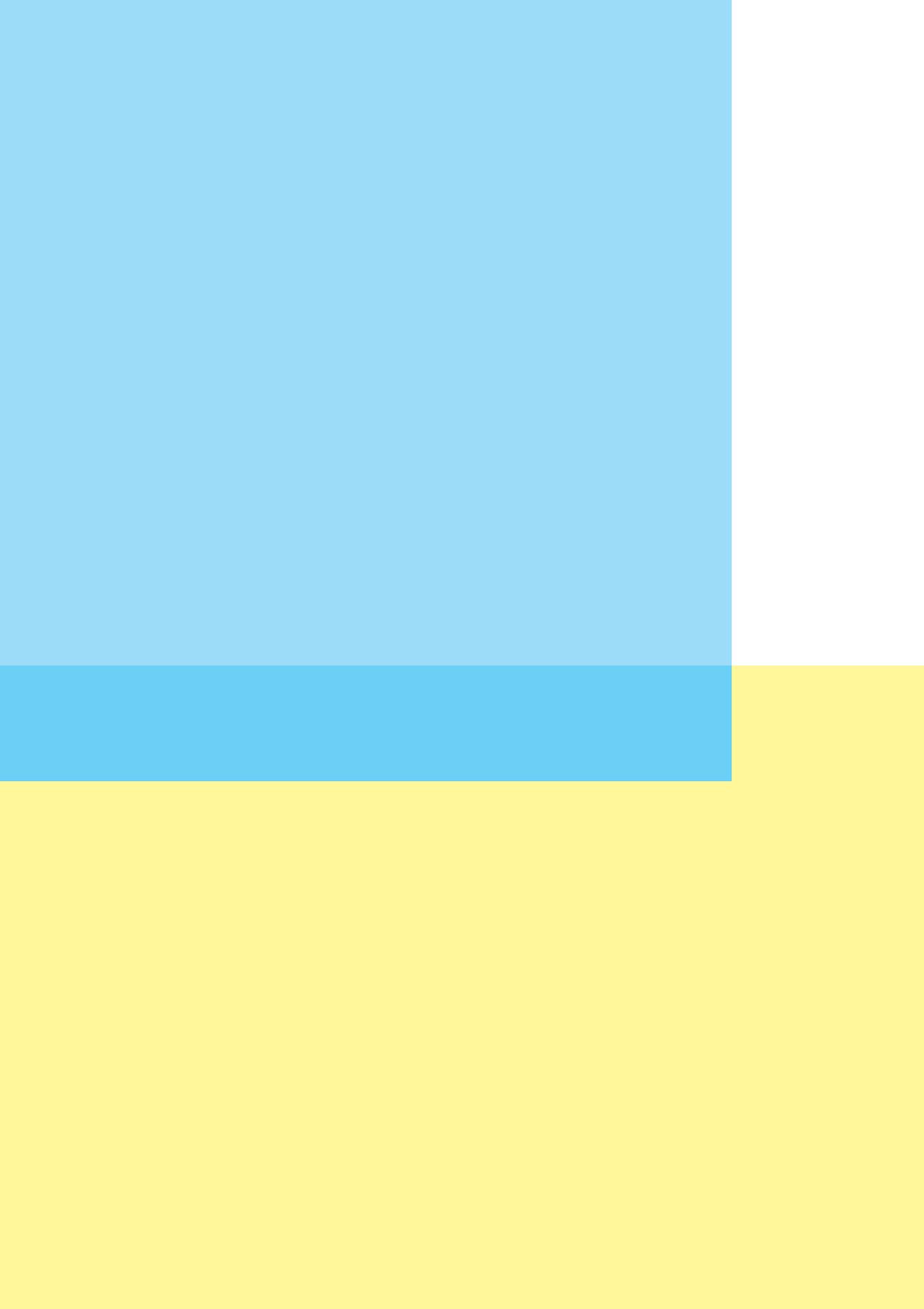
# Lern- und motivationstheoretische Hintergründe

Ein Fundus für berufspädagogische Begründungen

**Aus- und Weiterbildungspädagoge:in**

Essential





# **Lern- und motivationstheoretische Hintergründe**

Ein Fundus für berufspädagogische Begründungen

**Aus- und Weiterbildungspädagoge:in**

---

Essential

# Impressum

## Herausgeber

GAB München – Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung eG

## Autor:innen

Barbara Burger, Jost Buschmeyer, Angelika Dufter-Weis, Elisa Hartmann, Kristina Horn, Nathalie Kleestorfer-Kießling, Florian Martens, Nicolas Schrode

*(Empfohlene Zitierweise: Burger, Barbara | Buschmeyer, Jost | Dufter-Weis, Angelika | Hartmann, Elisa | Horn, Kristina | Kleestorfer-Kießling, Nathalie | Martens, Florian | Schrode, Nicolas (2021): Lern- und motivationstheoretische Hintergründe – Ein Fundus für berufspädagogische Begründungen. Essentials Aus- und Weiterbildungspädagoge:in. Bielefeld: wbv Publikation.)*

*Dieses Essential gehört zu der Reihe „Essentials Aus- und Weiterbildungspädagoge:in“.*

## Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikationen in der deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Bestell-Nr.: 6004830

ISBN (Print): 978-3-7639-6257-0

ISBN (E-Book): 978-3-7639-6262-4

© 2021, 1. Auflage, wbv Publikation, ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Layout: Niels Knudsen, Barbara Koiramäki (Koiramäki Design)

Illustrationen: Elisa Hartmann

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werks darf ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers und des Verlags in irgendeiner Form reproduziert, in eine andere Sprache übersetzt, in maschinenlesbare Form überführt oder in körperlicher oder unkörperlicher Form vervielfältigt, bereitgestellt oder gespeichert werden.

Printed in Germany

# Vorwort

Dieses Essential gehört zu der Reihe „Essentials Aus- und Weiterbildungspädagoge:in“, in der Sie die Expertise der GAB München für das praktische Umsetzen in der Berufsbildungsarbeit auf den Punkt gebracht finden.

Die Essentials dienen der gezielten Vorbereitung auf die IHK-Abschlüsse „Gepr. Aus- und Weiterbildungspädagoge:in“ sowie „Gepr. Berufspädagoge:in“. Darüber hinaus finden Sie in dieser Reihe viele Anregungen für Ihr eigenes berufspädagogisches Handeln.

Das vorliegende Essential beschäftigt sich damit, welche herausfordernden Situationen beim Lernen der Auszubildenden auftreten können und wie eine angemessene Begleitung aussehen kann. Dabei beleuchtet es die Chancen, die in moderner Ausbildung – verstanden als Lernen in realer Arbeit – für die Entwicklung der Kompetenzen und der Persönlichkeit junger Menschen liegen. Darüber hinaus werden zum einen Hinweise darauf gegeben, wie Ausbilder:innen Jugendliche mit Lernschwierigkeiten unterstützen können. Zum anderen widmet sich das Essential auch typischen psychischen Störungen und Suchterkrankungen, die oftmals im Jugendalter auftreten, sowie der Frage, welche Rolle Ausbilder:innen bei besonders herausfordernden Fällen einnehmen können.

## **Weitere Bände der „Essentials Aus- und Weiterbildungspädagoge:in“ sind:**

- Lernprozessbegleitung
  - Lernen in Arbeitsprozessen kompetenzorientiert gestalten
- Von der Lehr- zur Lernveranstaltung
  - Seminare, Workshops und Unterricht kompetenzorientiert gestalten
- Gesprächsführung in der Lernprozessbegleitung
  - Lerngespräche kompetenzorientiert führen
- Lernschwierigkeit oder Lernchance?
  - Lernen in herausfordernden Situationen begleiten
- Planungsprozesse in der beruflichen Aus- und Weiterbildung
  - Kompetenzorientierte Berufsbildung planen und implementieren

## Was finde ich in den Essentials: **Aus und Weiterbildungspädagoge:in?**

Eine explorative Studie im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) von 2008 ergab, dass die erworbenen Qualifikationen im Rahmen der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) zwar eine wichtige Grundlage für die Aufgaben von inner- und außerbetrieblich Auszubildenden sei, dass diese jedoch nicht ausreichen, um heute gute Aus- und Weiterbildungsprozesse in Unternehmen zu gewährleisten.<sup>1</sup> Aus den Erkenntnissen der Studie entstanden die Aufstiegsfortbildungsberufe „Gepr. Aus- und Weiterbildungspädagoge:in“ und „Gepr. Berufspädagoge:in“.

Die Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung München (GAB München) hat nicht nur diese Studie im Auftrag des BIBB durchgeführt, sondern auch die Entwicklung der Fortbildungsberufe zunächst in einem Pilotprojekt initiiert und erprobt und später auch die bundesweite Einführung der beiden Fortbildungsberufe maßgeblich begleitet. Dabei sind die Erkenntnisse 40-jähriger wissenschaftlicher (Praxis-) Forschung der GAB München zur berufspädagogischen Arbeit in diesen Prozess eingeflossen und heute in den Fortbildungsberufen festgeschrieben.

In der Veröffentlichungsreihe „Essentials Aus- und Weiterbildungspädagoge:in“ haben wir die wesentlichen Erkenntnisse der langjährigen berufspädagogischen Expertise in kompakter Form zusammengefasst und für das praktische Umsetzen in der Berufsbildungsarbeit auf den Punkt gebracht.

Diese Reihe dient der gezielten Vorbereitung auf die IHK-Abschlüsse „Gepr. Aus- und Weiterbildungspädagoge:in“ sowie „Gepr. Berufspädagoge:in“. Darüber hinaus finden Sie in den unterschiedlichen Bänden dieser Reihe Anregungen für das eigene berufspädagogische Handeln. Und auch hier gilt: Kompetent wird man nur im Tun! Nehmen Sie die Anregungen und Impulse und probieren Sie sie aus.

Unter **[www.gab-muenchen.de](http://www.gab-muenchen.de)** finden Sie einen kostenfreien Zugang zu weiteren Produkten, die diese Reihe ergänzen. So zum Beispiel ein Glossar zu berufspädagogischen Fachbegriffen, in dem (prüfungs-) relevante Begriffe kurz und knapp erklärt sind.

Sehen Sie sich hier um und kommen Sie mit uns in den aktiven Austausch!

Der Aufbau der Essentials orientiert sich jeweils an einer Handlungssystematik, d.h. die Reihenfolge der beschriebenen Aspekte und Inhalte ergibt sich weitgehend aus konkreten Handlungsschritten, die in der berufspädagogischen Arbeit aufeinander folgen. Die Systematik des Rahmenlehrplans für die Fortbildungsberufe folgt einer Fachsystematik, die das berufspädagogische Handeln in unterschiedliche fachliche Themen (z.B. „Lernprozesse und Lernbegleitung“ oder „Planungsprozesse der betrieblichen Bildung“) untergliedert. Für eine bessere Übersicht, welche prüfungsrelevanten Themen in welchem Band angesprochen werden, finden Sie in jedem Band am Ende eine entsprechende Übersicht. Die Prüfungsthemen, die dieser Band beinhaltet, finden Sie hinten im Band.

---

<sup>1</sup> Vgl. Bauer et al., 2008; siehe dazu auch: Brater, 2011.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Welche Bedeutung haben Theorien für das berufspädagogische Handeln?</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>Welche Anforderungen stellt die berufliche Bildung an das Lernen heute?</b>	<b>18</b>
2.1	Was bedeutet berufliche Handlungsfähigkeit als gesetzlicher Auftrag?	18
2.2	Warum ist berufliche Handlungsfähigkeit eine passende Antwort auf den Wandel in der (Arbeits-)Welt?	28
<b>3</b>	<b>Lerntheorien, Lernkonzepte und Methoden – welche gibt es?</b>	<b>34</b>
3.1	Lerntheorien, Lernkonzepte und Methoden – was ist der Unterschied?	34
3.2	Wie funktioniert Lernen aus der Sicht des Behaviorismus?	38
3.3	Was bedeutet Lernen aus Sicht des Kognitivismus?	42
3.4	Bei welchen Konzepten und Methoden steuern Lehrende?	48
3.5	Was bedeutet Lernen aus Sicht des Konstruktivismus?	55
3.6	Welche Rolle spielt das Erfahrungslernen nach David A. Kolb für Kompetenzlernen?	64
3.7	Bei welchen Konzepten und Methoden steuern Lernende?	66
<b>4</b>	<b>Lernen und Motivation – wie wirkt das zusammen?</b>	<b>82</b>
4.1	Was beeinflusst das Lernen aus neurobiologischer und psychologischer Sicht besonders?	83
4.2	Welche Bedeutung entfalten Motivationstheorien?	89
4.3	Was ist die Bedürfnispyramide nach Maslow?	90
4.4	Was bedeutet intrinsische und extrinsische Motivation?	92
4.5	Was besagt die Selbstbestimmungstheorie nach Deci / Ryan?	95
4.6	Welche Wirkung haben Attributionstheorien auf Motivation und Selbstbewertung?	98
4.7	Wie wirkt die Bezugsnorm-Orientierung auf die Motivation?	100
4.8	Wie wirkt das Interesse auf die Motivation?	103
4.9	Was besagt die Theorie vom Flow?	104

<b>5</b>	<b>Wie begründe ich berufspädagogisch?</b>	<b>108</b>
<b>6</b>	<b>Exkurs: Lernprozessbegleitung</b>	<b>110</b>
<b>7</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>112</b>
<b>8</b>	<b>Übersicht zu Lerninhalten des/der Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagoge:in</b>	<b>120</b>

## Welche Bedeutung haben Theorien für das berufspädagogische Handeln?

Warum beschäftigen wir uns mit Theorien, wenn es um die berufspädagogische Praxis geht? Was kann man unter wissenschaftlichen Theorien verstehen, was zeichnet sie aus? Und vor allem: Inwiefern können sie Aus- und Weiterbildungspädagog:innen und Berufspädagog:innen in ihrem berufspädagogischen Handeln unterstützen? Diesen Fragen gehen wir gleich zu Beginn dieses Essentials nach.

Was sind wissenschaftliche Theorien und wozu dienen sie?

Aussagen wie „Das ist doch alles *nur* Theorie! Die Realität ist ja ganz anders!“ befördern das Bild, Theorien seien verkopfte Beschreibungen und Erklärungen von Sachverhalten, die „in Wirklichkeit“ ganz anders – z.B. viel komplexer – seien. Natürlich steckt darin ein gewisses Maß an Wahrheit.<sup>2</sup> Betrachtet man wissenschaftliche Theorien, so lässt sich u.a. feststellen: Theorien sind tatsächlich sehr viel weniger komplex als die Realität und niemals im Stande, die wahrnehmbare Realität als Ganze mit all ihren Facetten und Eigenheiten abzubilden.

Dabei gibt es bereits verschiedene Verständnisse davon, was „Theorie“ genau meint.<sup>3</sup> Ein breit akzeptiertes Begriffsverständnis beschreibt „Theorie“ als „System wissenschaftlich begründeter Aussagen zur Erklärung *bestimmter* Tatsachen oder Erscheinungen“<sup>4</sup>.

Der Anspruch von wissenschaftlichen Theorien liegt also nicht darin, die Realität in ihrer gesamten Komplexität abzubilden, sondern vielmehr darin, sich ausgewählte Aspekte eines Phänomens – wie zum Beispiel das des Lernens – konzentriert und fokussiert anzuschauen. Das bedeutet aber auch: Anderes rund herum gezielt auszublenden. Theorien stellen also den Fokus möglichst scharf auf ausgewählte, klar definierte Aspekte. Wie im Lichtkegel eines Scheinwerfers erlauben sie es, ein Schlaglicht in die Realität zu werfen: All das, was im Licht ist, kann dann gesehen, erkannt, intensiv betrachtet und genau beschrieben werden.

Anders als bei Alltagstheorien<sup>5</sup> werden in wissenschaftlichen Theorien die Aussagen, die sie zu bestimmten Sachverhalten treffen, systematisch und methodisch kontrolliert gewonnen. Und sie werden so beschrieben, dass sie von vielen unterschiedlichen

Menschen in (zumindest annähernd) gleicher Weise verstanden werden können. Die Realität wird also mit bewährten wissenschaftlichen Untersuchungsmethoden betrachtet, die genau angegeben werden. Die Methode, wie man zu den Aussagen kam sowie die Ergebnisse selbst werden genau beschrieben. So ist es prinzipiell jeder/m möglich, die Aussagen von wissenschaftlichen Theorien zu überprüfen.<sup>6</sup>

Im Umgang mit Theorien ist es wichtig, sich bewusst zu machen: Die Wissenschaften bilden Theorien als Hilfestellungen und Instrumente dafür, die Welt besser zu verstehen, Phänomene und Sachverhalte zu ordnen und letztlich angemessener handeln zu können. Aber: Wissenschaftliche Theorien sind nicht „die“ (eine gültige) Wahrheit!

Die Existenz einer Vielzahl unterschiedlicher, sich zum Teil auch widersprechender wissenschaftlicher Theorien zu ein und demselben Sachverhalt zeigt: Theorien bilden nicht Wirklichkeit ab, sondern sind Perspektiven auf diese.<sup>7</sup>

Diese Perspektiven auf die Realität sind nicht zeitlos. Forscher:innen sind sich der vorläufigen Gültigkeit der Theorien bewusst. Da sich Forschungsmethoden und der Forschungsdiskurs weiterentwickeln, kann sich eine Theorie oder einzelne ihrer Annahmen aufgrund neuer Erkenntnisse als unangemessen und „falsch“ erweisen. Damit gilt für Theorien auch, sie sind immer vorläufig und können durch „bessere“ (zutreffendere) Erkenntnisse ersetzt werden.<sup>8</sup>

<sup>2</sup> Diese Begriffsverwendung von Theorie fasst der Duden – als eine unter mehreren – mit „wirklichkeitsfremde Vorstellung; bloße Vermutung“ (vgl. Duden, 2020).

<sup>3</sup> Vgl. Stegmüller, 1995: S. 381

<sup>4</sup> Duden, 2020; Herv. d. Verf.

<sup>5</sup> „Alltagstheorien sind die oft miteinander unverbundenen Theorien und Überzeugungen, die sich Menschen aus ihren Erfahrungen bilden und nach denen sie handeln, auch wenn sie sich dessen gar nicht bewusst sind“ (Stangl, 2020a).

<sup>6</sup> siehe u.a.: Tetens, 2013: S. 25; Stegmüller, 1995: S. 381f.

<sup>7</sup> Siehe u.a.: Tetens, 2013: 86

<sup>8</sup> So ein weit geteiltes Verständnis, auf das v.a. der Wissenschaftstheoretiker Karl Raimond Popper aufmerksam gemacht hat.

Wissenschaft tut nicht Wahrheit kund, sondern trifft auf Basis ihrer Erkenntnisse möglichst gültige Aussagen über die Welt – die sie immer wieder revidieren, verändern, erweitern muss, wenn neue Forschungserkenntnisse dies erfordern.

Aber wie nützen nun wissenschaftliche Theorien dem berufspädagogischen Handeln?

#### BEISPIEL

Die Ausbilderin Frau Müller hat immer wieder das Gefühl, dass ihre Erklärungen und Unterweisungen einfach an den Lernenden *abprallen*. Trotz größter Bemühungen ist es schwierig, das Wissen und Können an die Auszubildenden zu bringen. Frau Müller sucht nach Lösungen für ihr Problem und stößt bei ihren Recherchen auf Erkenntnisse der konstruktivistischen Lerntheorie und der Gehirnforschung. Diese zeigen, dass Lernen nicht durch Übertragung von einer lehrenden auf eine lernende Person stattfindet. Lernen wird dabei vielmehr als eine aktive Konstruktion der Lernenden erklärt, die davon abhängt, welche Erfahrungen und inneren Bilder bereits vorhanden sind (siehe dazu ausführlicher Kap. 3.3). Der Ausbilderin geht hier ein Licht auf: Es liegt offenbar, so ihre Schlussfolgerung, gar nicht daran, dass sie es nicht gut genug erklärt oder vormacht, sondern daran, dass Lernen vielleicht ganz anders funktioniert als sie bisher dachte?!

Sie beschließt, ihren aufkommenden Fragen weiter nachzugehen. Dabei stößt sie unter anderem auch auf die Lernprozessbegleitung als eine berufspädagogische Ausbildungsmethode, die sich stark auf konstruktivistische Erkenntnisse zum Lernen stützt. Sie will diese Methode kennen- und anwenden lernen. Frau Müller recherchiert weiter. Sie liest mehr über konstruktivistische Lerntheorien. Schließlich setzt sie einige Erkenntnisse im direkten Tun um und sammelt eigene Erfahrungen zur Lernprozessbegleitung, die sie wiederum vor dem Hintergrund der Theorie reflektiert. Was ist ihr gelungen? Was ist ihr nicht gelungen? Welche Erkenntnisse gewinnt sie daraus?

Als Frau Müller in einer Teamsitzung von ihrer Idee, die Lernprozessbegleitung als Ausbildungsmethode einzusetzen, berichtet und erläutert, worauf es dabei ankommt, äußern sich einige Kolleg:innen sehr interessiert, andere reagieren skeptisch und wirken stutzig. Gemeinsam ist beiden Gruppen ebenso wie dem Ausbildungsleiter die Frage, welche Vorteile die Lernprozessbegleitung denn nun gegenüber den bisherigen Vorgehensweisen bringt.

Dadurch, dass Frau Müller sich mit der konstruktivistischen Lerntheorie befasst hat, fällt es ihr nicht schwer, Argumente zu bringen, die weit über ihre eigene Erfahrung zum Funktionieren der Methode hinausgehen. Sie kann mit Hilfe der konstruktivistischen Lerntheorie argumentieren, dass man Lernen nicht *von außen* bewirken, sondern nur ermöglichen kann, dass es daher darum geht, Lerngelegenheiten zu schaffen statt Wissen und Können instruierend vermitteln zu wollen. Natürlich kann Frau Müller auch weitere ganz *pragmatische* oder auch wirtschaftliche Argumente anführen, z.B., dass Auszubildende bei dieser Art und Weise des Lernens schneller selbstständig werden – bestenfalls führt sie dafür Studienergebnisse an – oder, dass das dann auch Zeit und Kosten spart.

Der größte Vorteil, den Frau Müller für sich daran erkennt: Sie weiß nicht nur, was sie tut und wie sie es tut, sondern auch ziemlich genau, *warum* sie es tut! Das gibt ihr die Möglichkeit, ihr professionelles Handeln selbstbewusst nach außen zu vertreten.

An dem Beispiel wird deutlich, welchen Nutzen wissenschaftliche Theorien für die Professionalität des eigenen Handelns haben.

**Theorien können als Wahrnehmungs- und Erkenntnishilfen dienen, wenn es darum geht, sich auf ausgewählte, interessierende Aspekte zu konzentrieren.**

Frau Müller möchte herausfinden, warum ihrer Wahrnehmung nach ihre Unterweisungen und Erklärungen nicht in der gewünschten Weise zu einem *Wissen und Können* der *Auszubildenden* führen. Sie sucht Antworten auf diese Frage in Lerntheorien, die ihr einen fokussierten Einblick in die Frage geben, wie Lernen eigentlich *funktioniert* bzw. welche unterschiedlichen Perspektiven es auf diese Frage geben kann. Sie findet dort verschiedene Impulse, die ihr helfen, ihre eigene Wahrnehmung über das Lernen und wie es gut gelingen könnte, zu reflektieren.

**Theorien ermöglichen es, das eigene Handeln auf fundierte Erkenntnisse zu stützen und nicht bei seiner subjektiven Einschätzung oder seinem *Bauchgefühl* stehenzubleiben.**

Indem Frau Müller die Theorien vor ihrem eigenen Erfahrungshintergrund spiegelt, hinterfragt sie dabei auch sich selbst und ihr subjektives Gefühl davon, wie sie bisher der Meinung war, dass Lernen *funktioniert*. Theorien helfen also dabei, die eigene Subjektivität zu kontrollieren, sich eben nicht von seinen eigenen Vorlieben, Meinungen, Vorurteilen, Emotionen usw. leiten zu lassen, sondern von sachlich-argumentativen Beschreibungen. Frau Müller vertraut dabei auf wissenschaftliche Theorien. Diesen wird eine höhere Gültigkeit attestiert als Meinungen oder unbegründeten Aussagen. Dadurch, dass die Erkenntnisse, die in wissenschaftlichen Theorien beschrieben sind, systematisch und mithilfe bewährter Forschungsmethoden erarbeitet und von Wissenschaftler:innen diskutiert, kritisiert und immer wieder verbessert wurden, werden sie anerkannt.

**Wissenschaftliche Theorien bieten die Möglichkeit, das eigene (berufspädagogische) professionelle Handeln besser zu durchdenken und es auch anderen gegenüber fundiert zu begründen.**

Frau Müller professionalisiert ihr Handeln durch die Theorien, die sie gelesen hat. Sie zieht Erkenntnisse, hinterfragt ihr bisheriges Handeln und stellt Punkte fest, an denen sie etwas ändern möchte. Die Theorien helfen ihr dabei, die Punkte genau zu erkennen und geben ihr Ideen, was sie anders machen könnte.

Darüber kommt Frau Müller in einer Teamsitzung in die Situation, ihrem Vorgesetzten, aber auch ihren Kolleg:innen eine dezidierte Begründung über ihr (neues) berufliches Handeln darzulegen. Sie ist dabei nicht nur gefordert, das eigene Handeln genau (im Detail) zu erklären, sodass es für alle Beteiligten nachvollziehbar wird, sie ist gleichzeitig (aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit den Theorien) dazu in der Lage, wissenschaftlich fundierte Argumente für die Lernprozessbegleitung einzubringen und sie auch gegen Kritik fundiert zu verteidigen. Es geht schließlich weniger um das wissenschaftliche Wissen an sich, als darum, mit diesem umgehen zu können, es sozusagen als Argumentations- und Diskussions-Futter nutzen zu können. Das Ziel von Frau Müller ist es dabei also nicht, einfach *Recht haben* zu wollen. Sie nutzt wissenschaftliche Theorie vielmehr, um anderen deutlich und nachvollziehbar zu machen, welche Gründe dahinterstehen, dass sie eine bestimmte Herangehensweise als besser brauchbar erachtet als andere. Dabei lädt sie die Anderen zugleich zu weiterem Hinterfragen ein – vielleicht kommt sie dabei auch auf Fragen, die sie sich selbst so noch gar nicht gestellt hat. Und auch diese Fragen und ihre Diskussion können sie wieder in der Reflexion ihrer Methodenwahl weiterbringen.

Grundsätzlich könnte Frau Müller die Lernprozessbegleitung auch über ihr Erfahrungswissen (aus der direkten Umsetzungserfahrung) begründen, i.S.v.: „Ich habe in vielen Situationen bemerkt, dass die Auszubildenden besser und nachhaltiger lernen, wenn ich möglichst wenig lehre und vorsage, sondern es sie selbst herausfinden lasse und sie dabei mit guten Fragen begleite!“ Sicherlich ist eine solche Aussage von einem/einer erfahrenen Ausbilder:in auch für viele überzeugend. Schwierig wird es allerdings bei den Kolleg:innen, die sich eher kritisch äußern, entweder weil sie selbst andere Erfahrungen gemacht haben oder weil sie die Methode falsch verstehen. In diesem Fall stünde dann die individuelle Sichtweise von Frau Müller gegen die individuelle Sichtweise der Kolleg:innen. Frau Müller begründet aber aus der Theorie heraus und liefert so von ihrer eigenen Person unabhängige Argumente, um zu überzeugen. Erfahrungen, die kollektiv und ganz gezielt und planmäßig erarbeitet wurden - mit anderen Worten: Forschungsbefunde, die in wissenschaftlichen Theorien gebündelt sind, helfen in dieser Situation besonders.

### Theorie können (aufgrund ihrer Abstraktheit) helfen, die Dinge auch mal anders zu betrachten und so neue Erkenntnisse zu gewinnen.

Frau Müller stößt durch ihre Recherchen zu der Ausgangsfrage: *Warum prallen meine Unterweisungen und Erklärungen bei den Auszubildenden ab?* auf Theorien, die ihr einen neuen (und zunächst eher abstrakten) Blick auf das Lernen geben. Theorien sind notwendigerweise anders als die Praxis (s.o.). Sie abstrahieren, betrachten Aspekte fokussiert, aber mitunter auch aus einer Meta- oder *Vogelperspektive*. Darin liegt eine Chance: Dadurch, dass sie anders sind, stellen sie an die Seite des Bekannten bisher unbekannte Aspekte und erklären Phänomene anders – zum Teil möglicherweise entgegen der eigenen subjektiven Vermutung. Gerade damit können sie eine neue Sicht auf die Praxis ermöglichen.<sup>9</sup> So auch bei Frau Müller. Sie gewinnt die Erkenntnis: *So habe ich Lernen noch gar nicht betrachtet*. Aus diesen Aha-Erlebnissen leitet Frau Müller für sich ganz praktisches, neues situationsangemessenes Handeln ab, in dem sie erste Schritte der Lernprozessbegleitung ganz konkret ausprobiert. So können Theorien trotz ihrer Praxisferne sehr praktisch werden.<sup>10</sup>

### Theorien erlauben es, die Grundlagen seines Vorgehens mit anderen zu diskutieren und in dieser Diskussion wieder zu neuen Impulsen und Ansatzpunkten zu kommen.

Theorien sind kein Werkzeug *fürs stille Kämmerchen*. Im Gegenteil: Wie im Beispiel gesehen, können die Impulse, Ideen und Anregungen, die aus wissenschaftlichen Theorien gezogen werden können, mit anderen, die diese Theorien ebenfalls zur Kenntnis nehmen, diskutiert und erörtert werden. Frau Müller nutzt diese Gelegenheit explizit in der Teambesprechung, in der sie anderen über ihre Erkenntnisse und Erfahrungen berichtet.

Vor dem Hintergrund dieses Beispiels kann man auch sagen:

### Pädagogik ist es dann, wenn man es begründen kann!

Nutzt man für die Überprüfung und Optimierung des eigenen beruflichen Handelns neben der Reflexion eigener Erfahrung auch wissenschaftliche Theorie, und gelingt es einem, diese auch für die Begründung seines Handelns zu nutzen, so entsteht berufspädagogische Professionalität. Erst dann, wenn man nicht einfach – zum Beispiel auf der Grundlage von Tradition – ausbildet, sondern gute Gründe für sein Vorgehen angeben kann, handelt man (berufs-)pädagogisch begründet, man betreibt tatsächlich (Berufs-)Pädagogik.

Nicht zuletzt aus diesem Grund wird es immer wichtiger, sein berufliches Handeln fundiert und überzeugend begründen zu können. Deswegen findet sich dies auch als Anforderung in den Rahmenlehrplänen und den Prüfungen der Fortbildungsberufe. Die Zusammenstellung von Theorien zum Thema Lernen und zum Thema Motivation in diesem Essential liefert damit einen Fundus berufspädagogischer Begründungen. Wie oben beschrieben können die vorgestellten Theorien einem nicht sagen, wie Lernen oder Motivieren *richtig* geht oder *die* Wahrheit darüber feststellen – sie können aber Impulse und Anregungen geben für das eigene berufspädagogische Handeln, seine Reflexion und seine Begründung.

<sup>9</sup> Groth, 2007: S. 16

<sup>10</sup> Groth, 2007: S. 16

## Welche Anforderungen stellt die berufliche Bildung an das Lernen heute?

Bevor in den Lerntheorien das *Wie* des Lernens näher betrachtet wird, soll zunächst ein Schlaglicht darauf gerichtet werden, was es heute eigentlich in der beruflichen Bildung zu lernen gilt. Eine wichtige Antwort darauf findet sich im Berufsbildungsgesetz (BBiG).

### 2.1 Was bedeutet berufliche Handlungsfähigkeit als gesetzlicher Auftrag?

” Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“<sup>11</sup>

Aus dieser vom Gesetzgeber formulierten Zielsetzung der beruflichen Bildung lassen sich drei Anforderungen besonders hervorheben:

1. Das **Ergebnis** einer Berufsausbildung oder auch einer Fortbildung im Sinne des Gesetzes soll **berufliche Handlungsfähigkeit** sein.
2. Die berufliche Handlungsfähigkeit soll alle Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten enthalten, die ausgebildete Fachkräfte von morgen in einer **sich wandelnden Arbeitswelt** für die Ausübung ihres Berufs brauchen.
3. Es soll in der Ausbildung **Berufserfahrung ermöglicht werden**, d.h.: Berufsbildung muss dafür Sorge tragen, dass anhand eigener beruflicher Erfahrungen gelernt werden kann.

Doch was bedeutet berufliche Handlungsfähigkeit ganz konkret?

Berufsbildung soll also zu beruflicher Handlungsfähigkeit führen, unter anderem, indem sie berufliche Erfahrungen ermöglicht.

In den Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) wird die berufliche Handlungsfähigkeit aufgegriffen und als *berufliche Handlungskompetenz* bezeichnet. Diese

ist dort definiert als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“<sup>12</sup>. Die (berufliche) Handlungskompetenz wird dabei in die Dimensionen Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz unterteilt. Bestandteile dieser drei Dimensionen sind laut KMK die Methodenkompetenz, die kommunikative Kompetenz und die Lernkompetenz.

Die KMK äußert zur Stellung der Berufsschule in der dualen Berufsausbildung und deren Zielsetzung:

„ Die Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen zielt auf die Befähigung zur Bewältigung beruflicher Handlungssituationen und schließt die Vorbereitung auf aktive Teilhabe und Teilnahme am Geschehen in Wirtschaft und Gesellschaft ein. Effizienz und Bildungswirkung der dualen Ausbildung bedürfen der Dualität beider Lernorte.“<sup>13</sup>

Ob man also auf den Lernort Betrieb oder den der Berufsschule blickt, zeigt sich dasselbe Bild: Es geht in moderner beruflicher Bildung ganz offensichtlich nicht darum, Wissen zu vermitteln, Lernstoff zu unterrichten oder Ausführungsschritte anzuweisen. Stattdessen ist gefordert, Fähigkeiten zu vermitteln, die in einer sich *wandelnden Arbeitswelt* notwendig sind.

Wenn sich nun aber die Arbeitswelt wandelt (siehe hierzu genauer Kap. 2.3), dann müssen auch Berufstätige dazu fähig sein, sich zu wandeln. Sie sind nach ihrer Ausbildung nicht in dem Sinne ausgebildet, dass sie dann *zu Ende gelernt* hätten. Im Gegenteil – wandeln sich die Anforderungen und Herausforderungen in Arbeit und Beruf kontinuierlich, kommt man nicht umhin, sich als Arbeitende/r auch ständig weiterzuentwickeln. Stark gefordert sind deshalb fachübergreifende Fähigkeiten wie Selbstständigkeit, Flexibilität, Teamfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Verantwortungsbereitschaft usw.

<sup>11</sup> § 1 Abs. 3 BBiG

<sup>12</sup> Sekretariat KMK, 2007, S. 10

<sup>13</sup> KMK, 2007: S. 10

Damit wird im Endeffekt das, was als formale *Qualifikation* bezeichnet wird, zwar nicht unwichtig – aber es reicht nicht mehr aus! Aus diesem Grund wird in der Berufsbildung spätestens seit den 1990er Jahren auf breiter Front etwas ganz anderes gefordert: *Kompetenzen*. Man spricht daher von der *kompetenzorientierten Wende* in der Berufspädagogik.

Berufsbildung soll also zu beruflicher Handlungskompetenz führen, die sich in einem professionellen Handeln offenbart. Neben fachbezogenen Qualifikationen soll der Lernende auch überfachliche, sogenannte Schlüsselqualifikationen erwerben. Dabei steht im Zentrum berufskompetenten Tuns ein sich selbstbestimmendes Individuum, das reflektiert, eigenverantwortlich und gemeinschaftsorientiert handelt und bereit ist, sich weiterzuentwickeln.

Aber was versteht man nun genau unter Kompetenzen?

Eine Unterscheidung, die der Berufspädagoge und Erwachsenenbildner Rolf Arnold trifft, gibt zu dieser Frage einige wichtige Hinweise und grenzt den Kompetenzbegriff zugleich von dem der Qualifikation ab:

” Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit, sich selbst zu organisieren, d.h. in neuen, unbekanntenen Situationen selbst ein Handlungsziel zu formulieren und umzusetzen, während eine Qualifikation sich immer an die Erfüllung von vorgegebenen Aufgaben oder Anforderungen richtet, also fremdorganisiert ist. Die Kompetenz bezieht sich auf die einzelne Person und ihre vielfältigen individuellen Handlungsdispositionen, während sich eine Qualifikation auf die Aufgabe oder Anforderung bezieht, die durch erworbenes Wissen und Fertigkeiten leicht überprüft und abgefragt werden können.“<sup>14</sup>

Damit kann ein Perspektivwechsel in der Aus- und Weiterbildung erkannt werden, von Lehr-Lernprozessen, die vorher stärker Qualifikationen fokussierten, hin zu Kompetenzen, die Menschen in der komplexer werdenden Arbeitswelt benötigen.

Mit dem Begriff der Qualifikation war und ist also der Versuch verbunden, die mit einer Aufgabe, Berufstätigkeit, Position etc. verbundenen fachlichen, sozialen und personalen

Anforderungen *generell* zu beschreiben. Im Zentrum des Kompetenzbegriffs steht hingegen nicht mehr die starre Anforderung von außen, sondern *der Mensch als Person mit seinen ganz eigenen Fähigkeiten, Werten, Haltungen und Handlungsmöglichkeiten*. Unter Kompetenzen verstehen wir die Disposition – d.h. das Vermögen – einer Person, in (zukunfts-)offenen Situationen im Einklang mit den eigenen Werten und Überzeugungen selbstorganisiert und kreativ zu handeln.<sup>15</sup>

Die Gegenüberstellung von *Qualifikation* und *Kompetenz* verdeutlicht die Unterschiede nochmals tabellarisch:

QUALIFIKATION	KOMPETENZ
ist immer auf die Erfüllung vorgegebener Zwecke gerichtet, also fremdorganisiert	beinhaltet Selbstorganisationsfähigkeit
beschränkt sich auf die Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen, ist also objektbezogen	ist subjektbezogen
ist auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten bezogen	bezieht sich auf die ganze Person, verfolgt also einen ganzheitlichen Anspruch
ist auf die Elemente individueller Fähigkeiten bezogen, die rechtsförmig zitiert werden können	Lernen öffnet das sachverhaltszentrierte Lernen gegenüber der Notwendigkeit einer Wertevermittlung. Kompetenz umfasst die Vielzahl der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen
rückt mit seiner Orientierung auf verwertbare Fähigkeiten und Fertigkeiten vom klassischen Bildungsideal (Humboldts „proportionierlicher Ausbildung aller Kräfte“) ab	nähert sich dem klassischen Bildungsideal auf eine neue, zeitgemäße Weise

Abb.1: Unterschiede zwischen Qualifikationen und Kompetenzen<sup>16</sup>

<sup>14</sup> Arnold/ Nolda/ Nuissl, 2001: S. 269.

<sup>15</sup> Vgl. Erpenbeck, 2014: S. 20f.

<sup>16</sup> Tabelle übernommen nach Arnold (2000), übernommen aus: Erpenbeck/ Sauter, 2020.

Schaut man den Kompetenzbegriff genauer an, lassen sich einige wesentliche Merkmale zusammentragen:<sup>17</sup>

### Kompetenzen

- ... sind Befähigungen, mit neuen Situationen und bisher unbekanntem Handlungsanforderungen erfolgreich umgehen zu können.
- ... sind Kombinationen von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Potentialen, wobei auch moralisch-ethische Komponenten eine Rolle spielen.
- ... sind verfügbare oder erlernbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen.
- ... beziehen sich auf Handeln, mit dem es gelingt, Situationen angemessen zu meistern – insbesondere offene Situationen.
- ... sind erlernbar, im Gegensatz zum Talent, das angeboren ist.
- ... lassen sich nicht auf einfache Weise transportieren oder übertragen wie etwa Wissen, sondern sie müssen entwickelt und ausgebaut werden.
- ... sind nach vorne gerichtet, es geht dabei um Herausforderungen, die in der Zukunft liegen. Im Gegensatz dazu ist Wissen rückwärtsgerichtet. Wissen bezieht sich meist auf Vergangenes.
- ... sind immer an eine Aufgabe gebunden. Man ist nicht kompetent an sich, sondern immer kompetent für eine Aufgabe, in einem Gegenstandsbereich, für eine Sache.
- ... werden vor allem relevant bei schwierigen Aufgaben, bei Herausforderungen, bei Problemen. Sie beziehen sich vorwiegend darauf, schwierige oder komplexere Aufgaben und Herausforderungen zu meistern, im Sinne der Lösung von Problemen.
- ... beziehen sich eher auf komplexe Aufgaben. Der Unterschied zwischen einer Aufgabenbewältigung, die aus Können resultiert und einer Problemlösung, die aus Kompetenzen resultiert, hat mit dem Schwierigkeitsgrad der Aufgabe zu tun.

**Kompetenzen umfassen Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und auch die Haltung eines Menschen und gehen über diese noch hinaus.**

**BEISPIEL<sup>18</sup>**

Eine Ausbilderin muss ein schwieriges Gespräch mit einem Auszubildenden führen, dessen Verhalten in jüngster Zeit von ihr als unangemessen erlebt wurde. Um dieses Gespräch zu führen, braucht sie natürlich eine Menge von **Wissen**, sie braucht Informationen über die Situation des Auszubildenden, über seine bisherigen Leistungen, über betriebsinterne Verhaltensregeln, berufliche Anforderungen und über erfolgsversprechende Gesprächsstrategien etc.. Aber auf dieser Basis allein wird sie noch kein gutes Gespräch führen können, denn Wissen ist das eine, Können das andere.

Hinzutreten müssen auch noch **Fähigkeiten** und **Fertigkeiten**. Sie sollte in der Lage sein, Gesprächsmethoden anzuwenden, das Gespräch durch Fragen zu steuern, Feed-Back-Regeln anzuwenden und sich gegenüber dem Azubi verständlich ausdrücken zu können etc.

Aber die beste Gesprächsmethode, das elaborierteste Feed-Back-Tool wird seine Wirkung verfehlen, wenn es nicht mit der angemessenen **Haltung** umgesetzt wird. Das heißt, um ein konstruktiv-kritisches und wertschätzendes Gespräch mit dem Auszubildenden zu führen, reicht es nicht aus, offene Fragen zu stellen oder als Sandwich-Feedback die berühmte Kiss-Kick-Kiss-Regel anzuwenden. Vielmehr sollte die Ausbilderin dem Auszubildenden mit einer konstruktiv-kritischen und wertschätzenden Haltung entgegentreten und diese für den Auszubildenden in der Situation des Gespräches erlebbar machen.

Was aber wertschätzend und konstruktiv-kritisch konkret bedeutet, hängt wiederum von der ganz konkreten Situation, von dem ganz individuellen Auszubildenden und dessen Reaktionen, von den räumlichen und zeitlichen Begebenheiten, ja sicherlich auch von der Tagesform der Ausbilderin ab. Ein solches schwieriges Gespräch lösungsorientiert zu führen, mit auftretenden Überraschungen und plötzlichen Entwicklungen im

<sup>17</sup> Siehe: Buschmeyer, 2015

<sup>18</sup> Übernommen aus: Buschmeyer, 2015: S. 5f.

Gesprächsverlauf angemessen umzugehen, das richtige Verhältnis von Verständnis aber auch Klarheit gegenüber dem Auszubildenden zu steuern – all das braucht die **Kompetenz** der Ausbilderin, mit dieser offenen Situation selbstorganisiert und kreativ umzugehen.



Das Beispiel macht das Zusammenwirken der unterschiedlichen Facetten von Kompetenzen deutlich. Berufliche Handlungskompetenz ist nur in diesem Zusammenspiel von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie Werten und Haltungen ganzheitlich zu fassen.

Für die Berufsbildung ist die **Kompetenzwende** mit Herausforderungen verbunden, denn sie braucht angemessene Lernansätze, um die individuellen Kompetenzen von Menschen auch individuell zu fördern.

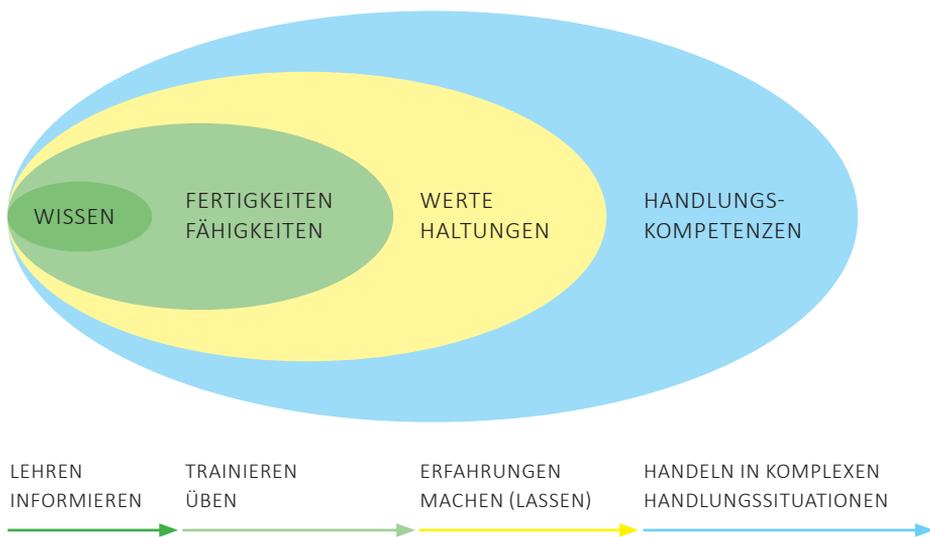


Abb. 2: Kompetenzlernen<sup>19</sup>

Die Abbildung macht deutlich, was damit gemeint ist:

Wissen lässt sich nach der gängigen Vorstellung vor allem durch Unterweisen, Lehren und Anleiten (Instruieren) an Lernende herantragen. Und wenn der/dem Lernenden einfach nur eine Information fehlt, kann es sehr sinnvoll sein, sie ihr/ihm einfach zu geben. Aber schon die Vermittlung von Wissen ist kein einfacher Transfer *vom Kopf der Lehrenden in den Kopf der Lernenden*. Denn bis das zu übertragende Wissen dort ankommt, bestehen Hürden wie z.B. individuelle Lernhemmnisse, mangelnde Anschlussfähigkeit an vorhandenes Wissen etc. Darauf weisen auch neurobiologische Forschungsergebnisse schon seit langem hin.<sup>20</sup>

Der erste Schritt zur Umsetzung ist das Einüben von Fertigkeiten. Diese lassen sich trainieren etwa in der Ausbildung in Übungsbüros oder in der Lehrwerkstatt, in Seminaren dienen dazu oft Rollenspiele, Übungen oder Simulationen. Das Problem dabei ist, dass sich die Realität nicht simulieren lässt, also die Anwendungen dieser Fertigkeiten in der echten Arbeit etwas anderes sind als in einem Übungsbüro.

Bei beruflichem Handeln spielen auch Wertorientierungen und Haltungen eine entscheidende Rolle, da sie die Art und Weise unserer Wahrnehmung, aber auch unseres Handelns bestimmen. Haltungen und Wertorientierungen haben sich durch Erfahrungen gebildet und können nur durch neue Erfahrungen verändert werden. In vielen Unternehmen spielen daher erlebnisorientierte Lernformen eine wichtige Rolle.

*Kompetenzen jedoch können nur in der Arbeit selbst erworben werden.* Mit komplexen und offenen Situationen umzugehen lernt man nur, indem man mit offenen und komplexen Situationen umgeht (und danach reflektiert, wie man damit umgegangen ist und was man dabei eben gelernt hat). Dafür braucht es also die Verbindung von Arbeiten und Lernen.

<sup>19</sup> Übernommen aus: Buschmeyer, 2015

<sup>20</sup> Siehe: Roth, 1997: S. 23

Dieses Verständnis eines Kompetenzzlernens beinhaltet, dass Lernende sich in für sie neue Situationen begeben (und idealerweise dabei begleitet werden), in denen sie etwas Neues ausprobieren, in denen sie etwas tun, was sie erlernen wollen. Lernende müssen dafür also ihre Komfortzone verlassen und sich in ihre **Lernzone** begeben. Was dies genau bedeutet, ist im Lernzonenmodell beschrieben.

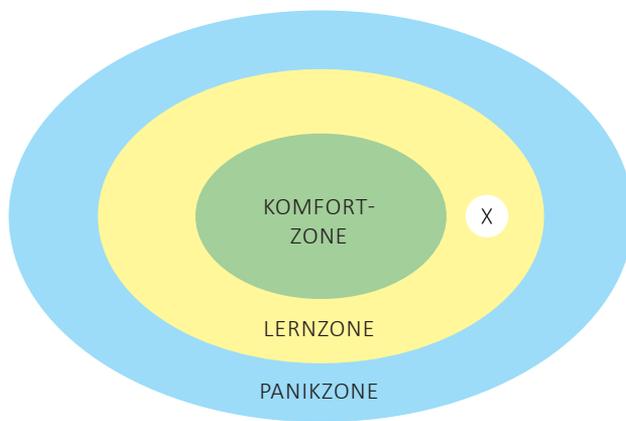


Abb. 3: Modell der Lernzonen nach Senninger<sup>21</sup>

Im Bereich der **Komfortzone** haben Lernende alles im Griff. Sie können und wissen alles und verhalten sich selbstsicher und routiniert. Es herrscht Sicherheit und es gibt keine besonderen Herausforderungen. Die alten Strategien funktionieren und Lernen ist nicht notwendig.

Im Bereich der **Lernzone** (auch Wachstumszone genannt) hingegen kommen neue Aufgaben auf die Menschen zu. Sie werden aus dem (bisher funktionierenden) Gleichgewicht gebracht. Es entsteht Unsicherheit und Angst. Die Herausforderung wird trotzdem aber als positiv und motivierend erlebt. Es müssen neue Strategien entwickelt werden, denn die alten führen nicht mehr zum Ziel. In dieser Phase findet Lernen statt. Lernen bedeutet über die Komfortzone hinauszuwachsen. Am Ende steht der Erfolg als Belohnung für das Wagnis.

In der **Panikzone** aber herrschen Überforderung und Unsicherheit. Die Aufgabe erscheint zu groß und löst nur noch Angst und keine positiven Gefühle mehr aus. Es überwiegen Verunsicherung und Frustration. Lernende sind blockiert. Sie können nicht handeln und so kann auch kein Lernen mehr stattfinden.

Die individuelle Lernzone zu finden, die Aufgaben also herausfordernd genug, aber eben nicht überfordernd zu wählen, ist keineswegs trivial.<sup>21</sup> Im vorliegenden Essential mit den Konzepten *selbstorganisiertes Lernen* oder *Lernprozessbegleitung* finden sich erste Hinweise und Anregungen dazu, worauf es dabei ankommt und wie es gelingen kann.

Insgesamt sollte damit nun deutlich geworden sein, was es mit *beruflicher Handlungsfähigkeit*, verstanden als (Handlungs-)Kompetenzen auf sich hat, was unter Kompetenzen verstanden wird, worin ihre Besonderheiten gegenüber Wissen und Qualifikationen liegen und warum die (berufliche) Erfahrung dabei eine so wichtige Rolle spielt, dass sie sogar im Gesetz verankert ist.

Der dritte oben hervorgehobene Aspekt aus dem BBiG §1 Abs. 3: *Warum sind Kompetenzen so wichtig vor dem Hintergrund einer sich wandelnden Arbeitswelt? Inwiefern stellen sie eine angemessene Antwort auf den Wandel der Arbeitswelt dar?* wird im nächsten Teilkapitel behandelt.

<sup>21</sup> Nach Senninger, 2000

<sup>22</sup> Siehe dazu ausführlicher: Essential „Lernprozessbegleitung“

## 2.2 Warum ist berufliche Handlungsfähigkeit eine passende Antwort auf den Wandel in der (Arbeits-)Welt?

Lernen findet nicht im *luftleeren Raum* statt, sondern ist ein menschlicher Grundprozess, der *in der Gesellschaft* stattfindet. Da Gesellschaft dynamisch ist, verändern sich auch die Aspekte, die Einfluss auf das Lernen der Gesellschaftsmitglieder haben. Lernen ist nicht statisch, sondern dynamisch.

Wie beeinflusst nun der Wandel der Arbeitswelt das Lernen genau?

Vor allem seit den 1980er Jahren erkennen und untersuchen Soziolog:innen und andere Wissenschaftler:innen bestimmte Tendenzen und Trends gesellschaftlichen Wandels, die heute oftmals geschickt gebündelt werden im Begriff einer sogenannten „VUCA-Welt“<sup>23</sup>. Diese Wortschöpfung ergibt sich aus den für die heutige (Arbeits-)Welt kennzeichnenden Merkmale Flüchtigkeit (**V**olatilität), **U**nsicherheit, Komplexität (**C**omplexity) und Mehrdeutigkeit (**A**mbiguität).

Diese Merkmale werden dem Konzept einer VUCA-Welt nach in folgenden Faktoren spürbar:<sup>24</sup>

- **Volatilität:** Steigender Umfang und zunehmende Dynamik von Veränderungen meist mit einer größeren Schwankungsbreite (z.B. rasante technologische Entwicklung).
- **Unsicherheit:** Vorhersehbarkeit und Vorhersagbarkeit von Themen und Ereignissen nehmen ab, Ereignisse kommen aus dem *Nichts* (z.B. Corona-Pandemie).
- **Komplexität:** Steigende Anzahl von Handlungsalternativen mit zunehmend widersprüchlichen Interessen und Dilemmata (z.B. Vielzahl an Möglichkeiten, Lernen und Arbeiten zu organisieren und zu gestalten).
- **Ambiguität:** Rahmenbedingungen, Voraussetzungen werden schwerer greifbar, Informationen sind auf mehrere Weisen interpretierbar (z.B. die vielen unterschiedlichen Quellen und ihre Aussagen und Behauptungen im Internet).

Die Treiber dieser VUCA-Welt lassen sich in *Megatrends* unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung ausmachen. Solche gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen werden auch in renommierten Ausbildungsstudien, wie der McDonald's Ausbildungsstudie, aufgegriffen. Hier werden die folgenden Trends beschrieben:<sup>25</sup>

- Der Trend zur Globalisierung: die internationale Verflechtung der Volkswirtschaften.
- Der Trend zur Migration: die Wanderung von Arbeitskräften zwischen verschiedenen Ländern.
- Der Trend zur Wissensvermehrung: die breite Verfügbarkeit von immer mehr Informationen und Daten.
- Der Trend zur Digitalisierung: die „disruptiven“ technischen Innovationen bei praktisch allen beruflichen und gesellschaftlichen Abläufen.
- Der Trend der demographischen Alterung: das Anwachsen der Bevölkerungsgruppen über 50 Jahre und das Schrumpfen der jüngeren Bevölkerungsgruppen.

Das „Zukunftsinstitut“ von Matthias Horx u.a. beschäftigt sich seit 1998 mit Trend- und Zukunftsforschung in Deutschland. Es gilt nach eigener Auskunft heute als einer der bedeutendsten Think Tanks der europäischen Trend- und Zukunftsforschung. Das Zukunftsinstitut stellt die folgenden 12 Megatrends heraus:<sup>26</sup>

- Wissenskultur
- Urbanisierung
- Konnektivität
- Individualisierung
- Neo-Ökologie
- Globalisierung
- Gender-Shift

<sup>23</sup> Graf et al., 2017: S. 15

<sup>24</sup> Vgl. ebd.: S. 16

<sup>25</sup> McDonald's Deutschland, 2019: S. 6

<sup>26</sup> Zukunftsinstitut, o.J.: S.1

- Gesundheit
- New Work
- Mobilität
- Silver Society
- Sicherheit

Besonders herausfordernd ist, dass sich diese Trends nicht isoliert, einzeln betrachten lassen. Vielmehr stehen sie alle miteinander in Verbindung und bedingen sich teilweise gegenseitig. Das bedeutet, die Veränderung des einen Trends führt zu Verschiebungen eines anderen. Das Zukunftsinstitut sieht die Megatrends miteinander in Verbindung und stellt ein komplexes Netz mit vielfältigen Verzweigungen und Verbindungen dar. Hieraus lässt sich die VUCA-Welt in ihrer Komplexität erahnen.

Es fällt auf, dass viele Überschriften, unter denen versucht wird, einzelne Mega-Trends zu fassen, als *Buzz-Word*, als schicke *Management-Moden*, als gut klingende Begriffe genutzt werden. Gefahr hierbei ist, dass sie auch genutzt werden (können), ohne zu wissen was sie eigentlich genau aussagen. Damit spiegelt sich schon in der Vielfalt der interessant klingenden Begriffe, von denen man oftmals nur eine vage Ahnung hat, das, was *VUCA* für die gesamte Gesellschaft beschreibt: Auch die Begriffe, mit denen die Phänomene bezeichnet werden, sind selbst unsicher, dynamisch und verändern sich; sie fassen mit nur einem Schlagwort sehr komplexe Phänomene und sie sind ganz verschieden interpretierbar.

So verwundert es auch wenig, dass Sozialwissenschaftler:innen sich schon viele Jahrzehnte sehr fundiert mit dem Phänomen des Wandels von Arbeit und Gesellschaft befassen und zu immer neuen Erkenntnissen und Erklärungen seiner Auslöser und Entwicklungsrichtungen kommen.<sup>27</sup>

Doch was bedeutet dieser Wandel für den einzelnen Menschen?

Schon aus der Komplexität der aufgezeigten Megatrends und dem Umgang damit ist erkennbar, dass eine einfache *Anpassung* an den Wandel in einer wissensbasierten Gesellschaft und der *Industrie 4.0* keine zeitgemäße Antwort darstellen kann. Was man einmal gelernt hat, kann schon morgen überholt sein. Was noch gestern ein angemessenes

Vorgehen war, ist vielleicht schon morgen *komplett daneben*. Was noch vorgestern sicher war, ist heute vielleicht schon völlig fraglich. Das Spezielle am derzeitigen Wandel ist den Expert:innen nach, dass er immer dynamischer wird und sich immer mehr beschleunigt. Viele bisher typische Herangehensweisen (Produktionsarten, Arbeitsweisen usw.), Denkmuster, Traditionen und *Wahrheiten* erweisen sich sehr schnell als überholt und so nicht mehr brauchbar. Die Folge: Menschen müssen selbst findig und kreativ neue Orientierungen finden.<sup>28</sup> Daraus lässt sich ableiten:

**Menschen müssen künftig in der Lage sein, proaktiv, kreativ, ja künstlerisch mit neu aufkommenden Anforderungen umzugehen, da die Offenheit und Unüberschaubarkeit der Prozesse ein Handeln nach Rezept(wissen) unmöglich macht.**

Das bedeutet für die Akteur:innen dieser neuen, stetem Wandel unterworfenen Arbeitswelt, sich in einem unübersichtlichen Umfeld zu orientieren und Probleme zu lösen, ohne jedoch immer ein ganz klar definiertes Bild von den Wirkungen des eigenen Handelns zu haben.

Als besonderer Treiber für die hohe Geschwindigkeit, mit der Veränderungen heute geschehen, lässt sich die **moderne Informationstechnik** ausmachen. Technologische (Neu-)Entwicklungen erfassen alle Bereiche von Technik, Industrie bis Kultur und Politik. Dies führt zu enormen Entwicklungsgeschwindigkeiten in allen Lebens- und Wirtschaftsbereichen unserer Gesellschaft. Daraus wird von Expert:innen geschlossen, dass durch diese Beschleunigung gesellschaftlichen Wandels auch *revolutionäre* Lernentwicklungen entstehen.<sup>29</sup>

<sup>27</sup> Siehe z.B. den Überblick von Vester, 2009

<sup>28</sup> Vgl. statt Vieler: Beck, 1986 und 2007

<sup>29</sup> Vgl. Erpenbeck/Sauter, 2013: S. 1

Betrachtet man allein die Folgen der Digitalisierung, wird deutlich, dass durch diese eine zunehmende raum-zeitliche Entgrenzung des Arbeitens und Lernens geschieht (siehe bspw. *Home-Office* oder *Webinare*). Wo und wann gelernt und gearbeitet wird, wird immer flexibler. Zugleich stellen digitale Medien neue Anforderungen an Selbstführung, eigenes Lernen und Arbeiten, sei es, sich selbst Grenzen in der potentiell ständigen Verfügbarkeit und Erreichbarkeit durch digitale Medien setzen zu können oder einfach den Umgang mit neuen digitalen Medien und Techniken gezielt zu erlernen. Gefordert ist auch, mit der Flut von unterschiedlich gut fundierten Informationen im Internet angemessen umgehen zu können, d.h. sich kritisch-prüfend selbst ein Urteil darüber bilden zu können.<sup>30</sup>

Als ein erfolgreiches Handeln in einer sich stetig wandelnden Welt kristallisiert sich ein Vorgehen heraus, in dem in kurzen, überschaubaren Zyklen eine Handlung als Problemlösung *ausprobiert* und – dies ist wichtig – deren Beitrag zur Zielerreichung in kurzen Abständen überprüft wird. Dies wird in Ansätzen wie z.B. agiles Lernen, Design Thinking, Reinventing Organizations und anderen New Work Ansätzen deutlich.<sup>31</sup> Aus der Reflexion des Ausprobierten im Hinblick auf die Zielerreichung werden Anpassungen des eigenen Handelns vorgenommen. Dieses Vorgehen ermöglicht nicht nur die schrittweise Lösung eines Problems, es beschreibt gleichzeitig den Lernprozess derjenigen Akteur:innen, die an diesem Problem arbeiten. Damit fallen Arbeiten und Lernen nah zusammen.

Man kann auch sagen: In einem dynamischen, unsicheren, komplexen und ambigüen Umfeld haben sich *am grünen Tisch* entwickelte, lang geplante und detailversessene Umsetzungskonzepte zunehmend als unbrauchbar erwiesen. Denn bis die Planung steht und endlich umgesetzt werden kann, hat sich das Umfeld oftmals schon wieder so stark verändert, dass die Planungsbasis bereits veraltet und unangemessen ist. Kleine, wendige, schnelle, *agile*, *tentativ* (versuchsweise) erprobend-erkundende und immer wieder reflexiv überprüfte Schritte sind stattdessen gefragt.

Für die Fähigkeiten von Mitarbeitenden bedeutet das einen Aspekt, der oben bereits erwähnt wurde: Wichtig werden fachübergreifende Fähigkeiten wie Selbständigkeit, Flexibilität, Teamfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Verantwortungsbereitschaft usw.

Zentral wird dabei die Selbstorganisationsfähigkeit: seine Arbeit und sein Leben ebenso wie den Einsatz und die Weiterentwicklung seines Wissen, seiner Fähigkeiten und seiner Werte selbst in die Hand nehmen und angemessen ausgestalten zu können. Kurzum: Wichtig werden *Kompetenzen*.

Das Erlernen von Kompetenzen soll aus diesem Grund auch der Maßstab sein, unter dem im vorliegenden Essential auf die Leistungsfähigkeit von Lerntheorien geblickt wird. Denn die im Folgenden beschriebenen Lerntheorien werden auch hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen eingeordnet. Und um eine solche Wertung vornehmen zu können, benötigt man einen Maßstab. Weil es, wie hier beschrieben, in der beruflichen Aus- und Weiterbildung heute um ein Kompetenzlernen gehen muss, wird dieses dabei zum Bewertungsmaßstab gemacht: Die Stärken und Schwächen der jeweiligen Lerntheorien werden *mit der Brille der Kompetenzentwicklung* gefunden und beschrieben. Es wird also immer gefragt:

Was kann die jeweilige Theorie zu einem Lernen beitragen, in dem es um die Entwicklung von Handlungskompetenzen geht – also um das, was heute in der beruflichen Bildung Forderung und Zielsetzung ist?

<sup>30</sup> Auch das zeigt sich ganz besonders, wenn große gesellschaftliche Herausforderungen bestehen wie die besagte Corona-Krise ab dem Jahr 2020. So ging mit der Corona-Krise und den politisch verordneten Schutzmaßnahmen eine regelrechte „Verschwörungspandemie“ einher. Differenzierungsfähigkeit in Bezug darauf, was Fake-News und Verschwörungsmymen und was fundierte und überprüfte Aussagen sind, gewinnt in solchen Situationen ganz besonders an Bedeutung (vgl. Schrode, 2020).

<sup>31</sup> Vgl. Graf et al., 2017: S. 41 (als ein „Vater“ der New Work Bewegung gilt Frithjof Bergmann)

# Lerntheorien, Lernkonzepte und Methoden – welche gibt es?

## 3.1 Lerntheorien, Lernkonzepte und Methoden – was ist der Unterschied?

Lerntheorien sind Modelle und Annahmen, die Lernen beschreiben und erklären. Dabei wird versucht, den umfassenden Vorgang des Lernens so einfach wie möglich, aber so komplex wie nötig in seinen Prinzipien und Regeln zu erklären. Als spezifische Blickwinkel können Lerntheorien bestimmte, als besonders wichtig erachtete Aspekte des Phänomens *Lernen* beleuchten und erkennen.

Dabei kann nie eine abschließende, fertige Lerntheorie vorgelegt werden. Eine solche finale Theorie hätte zwar den Vorteil, Ordnungen herzustellen – solche drohen aber sich zu verfestigen. Die Entdeckung von Neuem wäre blockiert.<sup>32</sup>

„Lernen ist nicht denkbar, ohne Neues zuzulassen; das Problem selbst sperrt sich gegen Geschlossenheit und feststehende Antworten.“<sup>33</sup>

In der Pädagogik bzw. der pädagogischen Psychologie gibt es zwei immer wiederkehrende Grundpositionen (= Paradigmen) zur pädagogischen Handlung, die oftmals als Pole gegenübergestellt werden. Diese markieren zwei grundsätzliche pädagogische Denkweisen.



Abb. 4: Grundpositionen in der Pädagogik

Die **Grundposition des Führens** beschreibt ein Lernen, in dem **Lehrende aktiv** das Lerngeschehen gestalten und lenken. Sie führen die Lernenden. Wenn der/die Lehrende die geeignete Methode wählt, wird es möglich, den Lernstoff in der geplanten Zeit zu vermitteln und das gewünschte Lernziel zu erreichen. Lernen wird hier als linearer Prozess verstanden. Sollte das gewünschte Ziel nicht erreicht werden, liegt es daran, dass der

Lehrende nicht die geeignete Methode gewählt hat oder die Lernenden ungeeignet sind. Die Lernenden sind passiv, formbar und nehmen die Belehrung auf.

Dem gegenüber steht die **Grundposition des Wachsen-Lassens**. Hier wird Lernen als organischer, nicht linearer Prozess verstanden, der eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt. Lernen wird mit einem Wachstums- und Entwicklungsprozess verglichen; die **Lernenden sind aktiv**, gestaltend und steuernd. Lehrende agieren hier als begleitende Personen – quasi wie Gärtner:innen, die möglichst gute Rahmenbedingungen für das Wachstum einer Pflanze schaffen und Störfaktoren fernhalten. Lernen wird als nicht von außen steuerbar gesehen, deshalb müssen sich die Bemühungen darauf richten, es indirekt zu ermöglichen. Die Lehrenden warten auf Impulse, die von den Lernenden kommen, um diese aufzufangen, aufzugreifen und mit Anregungen ihrerseits darauf zu reagieren.

Die meisten pädagogischen Theorien ordnen sich zwischen den Polen *Führen* und *Wachsen lassen* ein, wobei die Gewichtung jeweils unterschiedlich ausfällt.

Bei Lerntheorien, die eher der Grundannahme des *Führens* nahe sind, steht die Frage im Zentrum, wie Wissen am besten vermittelt, wie es also am besten vom Lehrenden auf den Lernenden übertragen werden kann, damit Lernende das lernen, was sie lernen sollen. Es geht darum, immer bessere Instruktionsdesigns und Lehrmethoden zu entwickeln, um Lehr-Lernprozesse besser steuern zu können.

Lerntheorien, die der Grundannahme des *Wachsen-Lassens* nahe sind, stellen die Frage, wie man ein für das Lernen günstiges Umfeld arrangieren und Lernende bei ihren Bewegungen darin begleiten kann.

<sup>32</sup> Vgl. Faulstich, 2013: S.9

<sup>33</sup> Faulstich, 2013: S.9

Je nachdem, was man als Aus- oder Weiterbildner:in mithilfe von Theorien und darauf basierenden Konzepten tun will, macht es Sinn, unterschiedliche *Blickwinkel* zu wählen. Will man eine größere Anzahl von Menschen über einen Sachverhalt unterrichten, ihnen also Informationen weitergeben, so kann man sich an Konzepten orientieren, die sich mit der Frage der Informationsvermittlung befassen. Möchte man eine möglichst eigenständige, selbstorganisierte Kompetenzentwicklung fördern, so erscheinen Konzepte und Vorgehensweisen sinnvoll, die sich mit der Frage nach der Gestaltung optimaler Rahmenbedingungen für selbstorganisiertes Lernen befassen.

Die folgende Abbildung stellt die beiden Grundpositionen einander gegenüber und ordnet ihnen jeweils einschlägige Theorien zu.

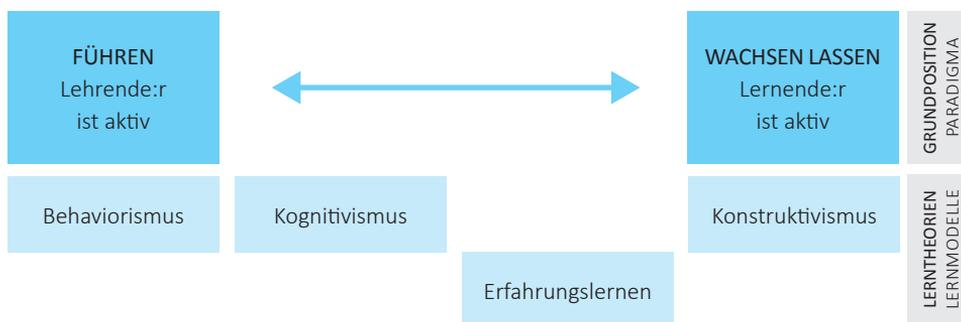


Abb. 5: Lerntheorien basieren auf Grundpositionen

Beiden Grundpositionen lassen sich die drei *großen* Theorierahmen zuordnen, die sich bis heute für das Verständnis von Lernen finden lassen: die Theorie des Behaviorismus, die Theorie des Kognitivismus und die des Konstruktivismus.

Während im Behaviorismus Lernen als Resultat der Verarbeitung äußerer Reize gesehen wird, betrachten kognitivistische Theorien die inneren Verarbeitungsprozesse beim Lernen. Konstruktivistische Lerntheorien gehen davon aus, dass Lernende sich individuelle,

eigensinnige Bilder der Welt schaffen (*konstruieren*) und auf deren Basis handeln und (weiter-)lernen.

Das theoretische Modell des Erfahrungslernens, welches hier ergänzend zu den drei großen Theorien dargestellt wird, basiert größtenteils auf einem konstruktivistischen Theorierahmen und bietet eine wertvolle Perspektive auf Kompetenzlernen.

Diesen Theorien lassen sich Konzepte zuordnen, die von ihnen geprägt sind, und jedem Konzept wiederum ganz konkrete Methoden, die die praktische pädagogische Handlung beschreiben:<sup>34</sup>

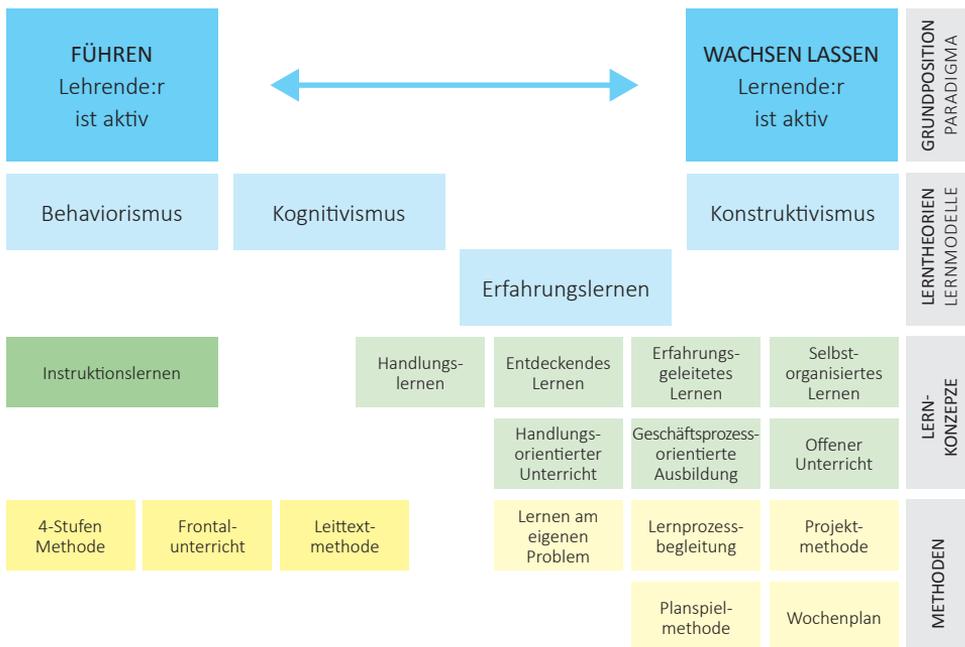


Abb. 6: Von der Grundposition zur Methode

<sup>34</sup> Bei den Konzepten und Methoden, die im Bild der jeweiligen Grundposition zugeordnet sind, handelt es sich um eine *Auswahl*. Es geht im vorliegenden Essential nicht darum, jedes Konzept und alle erdenklichen Methoden analytisch einzuordnen, sondern um eine prinzipielle Annäherung an einschlägige Lerntheorien, -konzepte und -methoden, die aus unserer Sicht für das professionelle Handeln von Aus- und Weiterbildner:innen von besonderer Bedeutung sein können.

**Lernkonzepte** stützen sich auf Theorien und konkretisieren sie. Das Instruktionslernen versucht die besten Möglichkeiten dafür zu finden, Lernen anzuleiten. Es stützt sich beispielsweise vor allem auf den Kognitivismus. Die Konzepte des entdeckenden Lernens und des selbstorganisierten/selbstgesteuerten Lernens sind hingegen vor dem Hintergrund konstruktivistischer Theorien entstanden und enthalten Grundgedanken des Erfahrungslernens.

Entsprechend sind auch die **Methoden**, die im jeweiligen Lernverständnis Anwendung finden, von der jeweiligen Lerntheorie sowie der dahinter liegenden Grundposition geprägt: Instruktionstheoretische Methoden wie zum Beispiel die Vier-Stufen-Methode beruhen z.B. zum Teil auf behavioristischen und vor allem auf kognitivistischen Theorien. Frontalunterricht basiert auf kognitivistischen Annahmen. Methoden wie beispielsweise die Lernprozessbegleitung oder die Projektmethode wiederum haben konstruktivistische Theorien zur Grundlage.

Nimmt man das Ziel der beruflichen Bildung, *Handlungskompetenzen zu entwickeln*, in den Fokus, bieten Theorien, Konzepte und Methoden, die auf der *Aktivität der Lernenden* beruhen, hilfreiche Perspektiven und Handlungsansätze.

Deshalb liegt im vorliegenden Essential der Schwerpunkt auf Theorien, Konzepten und Methoden, die eher der Grundposition des *Wachsen-Lassens* und des Konstruktivismus entsprechen – auch wenn in den folgenden beiden Teilkapiteln zunächst einmal auf die Seite des *Führens* geblickt wird.

### **3.2 Wie funktioniert Lernen aus der Sicht des Behaviorismus?**

” Psychologie, wie sie der Behaviorist sieht, ist ein vollkommen objektiver, experimenteller Zweig der Naturwissenschaft. Ihr theoretisches Ziel ist die Vorhersage und Kontrolle von Verhalten.”<sup>35</sup>

Das schreibt John B. Watson 1913 und legt somit den Grundstein für die neue psychologische Richtung des Behaviorismus in Amerika, das damals von rasanter Industrialisierung dominiert war. Der Behaviorismus prägte bis in die 1960/70er Jahre die Psychologie maßgeblich und ist bis heute eine der Grundlagen der Verhaltenstherapie.

Watson verspricht in diesem Artikel, der später als das Behavioristische Manifest bekannt wird, wenn man ihm ein gesundes Baby gäbe, er dessen Charakter beliebig formen könne. Man könne es zu einem Banker, einem Bauern oder einem Mechaniker machen. Das sei ein Ansatz, der von der Gleichheit der Menschen ausgehe. Und er verspricht den Amerikanern, wenn man ihn als Psychologen konsultiere, würde er ihnen und ihren Kindern helfen, erfolgreich zu sein in diesem Land, das wirtschaftlich wachse, sich ausdehne und all diese Chancen bereithalte.<sup>36</sup>

## Grundzüge des Behaviorismus

Menschliches Verhalten wird im Behaviorismus als die Reaktion auf einen Reiz verstanden. Die Annahme ist, dass Menschen und Tiere von ihrer Umwelt gesteuert werden. Auf bestimmte Reize aus der Umwelt folgt eine bestimmte Reaktion. Hunger ruft Speichelfluss hervor, Bestrafung ruft ein Vermeiden hervor.

Der Zusammenhang von Reiz und Reaktion steht im Mittelpunkt der Betrachtungen des Behaviorismus, innere Prozesse wie Emotionen, Motivationen, Absichten werden außen vorgelassen. Diese inneren Prozesse werden als „Black Box“ verstanden und bezeichnet.

„Der strenge Behaviorist stellt sich den Menschen als ein passives Wesen vor, dessen Verhalten ausschließlich unter der Kontrolle der Umwelt steht.“<sup>3</sup>

<sup>35</sup> Watson, 1913: S. 158.

<sup>36</sup> Vgl. Epler, 2013

<sup>37</sup> Mietzel, 1998: S. 33

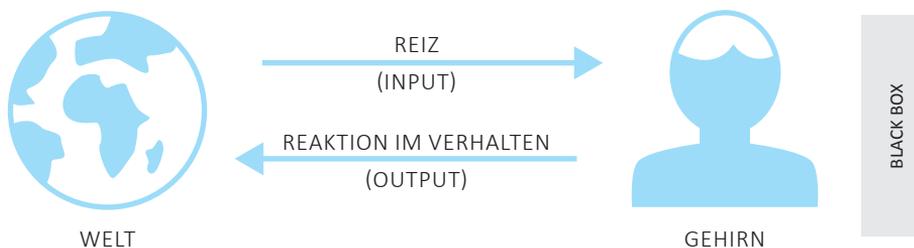


Abb. 7: Reiz-Reaktion-Modell

Der Behaviorismus verfolgt zwei Anliegen: Einerseits sollen Reiz-Reaktions-Muster erforscht werden. Andererseits sollen Methoden entwickelt werden, wie diese Muster verändert werden können und somit Verhalten kontrolliert werden kann.

### Lehren und Lernen im Behaviorismus: Verstärkung und Abschwächung von Verhaltensweisen

Behavioristisch gesehen geschieht Lernen (also die Musterveränderung) durch die Verstärkung und Abschwächung von Verhaltensweisen. Angenehme Folgen verstärken das gezeigte Verhalten, unangenehme schwächen es oder schaffen es ab.

Erfolgt *Lernen* über diesen Mechanismus, wird auch von Konditionierung gesprochen. Dabei spielen insbesondere zwei Varianten des Konditionierens bzw. Lernens eine Rolle.

Ein Beispiel dafür ist das Experiment mit den sogenannten Pawlow'schen Hunden (1905), in dem die Forscher:innen um Iwan Petrowitsch Pawlow immer dann, wenn sie Hunden Fleisch anboten, zugleich eine Glocke anschlugen. Nach einiger Zeit regte allein das Schlagen der Glocke bei den Hunden den Speichelfluss an – sie hatten ihn mit der Erwartung des Fleisches verknüpft.<sup>38</sup> Es konnte gezeigt werden, dass insbesondere emotionale Reaktionen auch bei Menschen konditioniert werden können.<sup>39</sup>

Indem ein neutraler Reiz mehrfach wiederholt zeitlich mit einem reflexauslösenden Reiz gekoppelt wird, werden die beiden Reize von Lernenden immer stärker miteinander verbunden. Der zunächst neutrale Reiz „Glockenklang“ wird mit dem reflexauslösenden Reiz „Speichelfluss“ verbunden. Letztendlich wird der zunächst neutrale Reiz damit

zu einem konditionierten Reiz. Diese Form des behavioristischen Lernens nennt man klassisches Konditionieren.

In der zweiten Spielart behavioristischen Lernens wird geübt, ein Verhalten mit gewünschtem Verhalten zu wiederholen und eines mit unerwünschtem Verhalten zu vermeiden. Grundlegend werden meist die Experimente von Skinner (1930) angeführt, die dieser mit Laborratten durchführte. Ein und dasselbe Verhalten wurde dabei bei verschiedenen Versuchstieren mit Belohnungen (Futter zu bekommen) oder Bestrafung (Stromschlag) verbunden. Die Ratten verbanden Belohnung und Bestrafung mit ihrem jeweiligen Verhalten und agierten entsprechend: Die Ratten, die für die Betätigung eines Schalters mit Futter belohnt wurden, wiederholten dieses Verhalten, diejenigen, die dadurch einen Stromschlag bekamen, unterließen es.

Folgt man diesen Annahmen, wird klar, warum es für Auszubildende oft naheliegend erscheint, Auszubildende, die z.B. zu spät kommen, zu bestrafen (negative Sanktion). Erhalten sie aber beispielsweise für einen lockeren Umgang mit der Bestrafung Bewunderung von Mit-Auszubildenden, so erfolgt zugleich Belohnung.<sup>40</sup> Aus behavioristischer Sicht käme es in diesem Beispiel für die *Richtung* des Lernens darauf an, welcher konditionierende Reiz nun überwiegt.

### Was sind Stärken und Schwächen behavioristischer Lerntheorien?

Lernen basiert in der behavioristischen Sichtweise auf Anpassung von gezeigtem Verhalten durch (An-)Reize von außen. Aus diesem Blickwinkel kann Lernen durch Belohnen und Bestrafen ermöglicht werden, man kann daher auch von Dressur sprechen. Ein solches Lernen ist dann anzustreben, wenn ein bestimmtes Verhalten nahezu automatisch funktionieren soll oder muss. Darin liegt auch der Grund, warum es beim Militär oder der Feuerwehr starken Einsatz fand und findet. Gefecht oder Feuer sind schließlich Situationen, in denen Innehalten und Nachdenken tödlich enden können. In den meisten anderen Situationen

<sup>38</sup> Anschaulich nachzulesen z.B. unter: Abteilung für Pädagogik & Pädagogische Psychologie am Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler Universität Linz, 2018

<sup>39</sup> Watson/ Rayner, 1920

<sup>40</sup> Beispiel leicht abgewandelt entlehnt aus: Stangl, 2020b

lassen sich jedoch deutliche Nachteile eines solchen Lernens erkennen: Das Verhalten wird über Angst vor Bestrafung oder mittels ständiger Belohnung erzeugt, was dazu führt, dass Lernen nicht eigenmotiviert geschieht. Trainiert wird im Sinne eines unhinterfragten *Einpaukens ohne Wenn und Aber* („drill instruction“). Damit wird nicht Einsicht oder Wissen produziert, sondern: zu funktionieren. Alternative Lernwege werden nicht einbezogen.

Problematisiert werden kann auch, dass Lernen dabei oft unter Angst stattfindet. Denn die moderne Hirnforschung zeigt, dass ein Lernen unter Angst dazu führt, die Angst gleich mitzulernen<sup>41</sup>: Gefühle während des Lernens verbinden sich mit den Lerninhalten und werden bei deren späteren Abruf reaktiviert. Beim Lernen unter Druck und Angst entsteht Stress – Neugier und Kreativität werden blockiert.

Neugier und Kreativität sind für das Handeln in komplexen Situationen und somit für die Kompetenzentwicklung aber wesentlich. Nimmt man das Ziel beruflicher Bildung „Handlungskompetenzen zu entwickeln“ in den Fokus, wird deutlich, dass behavioristische Lerntheorien hier an ihre Grenzen stoßen.

### **3.3 Was bedeutet Lernen aus Sicht des Kognitivismus?**

In den 1960er und 1970er Jahren kam es in der (pädagogischen) Psychologie zur so genannten kognitiven Wende<sup>42</sup>. Anlass dafür war vor allem, dass der Behaviorismus vieles doch nicht erklären konnte. Zum Beispiel wären Sprachen kaum durch Konditionierung zu erlernen. Es würde schlicht zu lange dauern. Plötzlich wurde also wieder interessant, was in der *Black Box Gehirn* passiert. Die Kognitionspsychologie verschreibt sich seitdem dem Versuch, zu klären, wie Menschen Informationen verarbeiten. Das heißt aber nicht, dass der Behaviorismus vollkommen ad acta gelegt wurde. Es entstand mit dem Kognitivismus jedoch eine zweite Grundposition dafür, Lernen zu begreifen.

Der Fokus auf Informationsverarbeitung entspricht zugleich dem damals vorherrschenden Zeitgeist: Computer und Datenverarbeitung traten zunehmend ihren Siegeszug an. Informatik und Künstliche-Intelligenz-Forschung kamen auf. Das Gehirn, das nun in Bezug auf's

Lernen in den Fokus gerät, ähnelt nach der damals verbreiteten Sichtweise dem neuen informationsverarbeitenden Gerät des Computers (man sprach bei leistungsfähigen Computern z.B. auch von „Superhirnen“): Wie ein Computer kann das Gehirn in dieser Sichtweise Wissen aufnehmen, ordnen, speichern; es kann Zusammenhänge „berechnen“.

## Grundzüge des Kognitivismus

Die kognitivistische Sichtweise betrachtet die inneren Verarbeitungsprozesse beim Lernen. „Wesentliche Abgrenzung und Neuerung gegenüber der behavioristischen Position ist, dass Lernende als Individuen begriffen werden, die äußere Reize aktiv und selbstständig verarbeiten und nicht einfach durch äußere Reize steuerbar sind“<sup>43</sup>. Verglichen mit dem Behaviorismus öffnet der kognitivistische Blickwinkel damit die *Black Box* und schaut hinein: Welche Verarbeitungsprozesse finden darin statt und wie laufen sie ab? Zum Beispiel: Wie funktioniert Wahrnehmung? Wie richten wir unsere Aufmerksamkeit aus? Wie urteilen wir, wie fällen wir Entscheidungen? Wie lernen wir? Derartige Prozesse können als *Kognitionen* beschrieben werden. Ähnlich wie bei technischen Systemen werden Eingaben verarbeitet und daraus Ausgaben generiert. Das Input-Output-Modell, das schon dem Behaviorismus zugrunde lag, wird nun erweitert um die aktive *Informationsverarbeitung*.

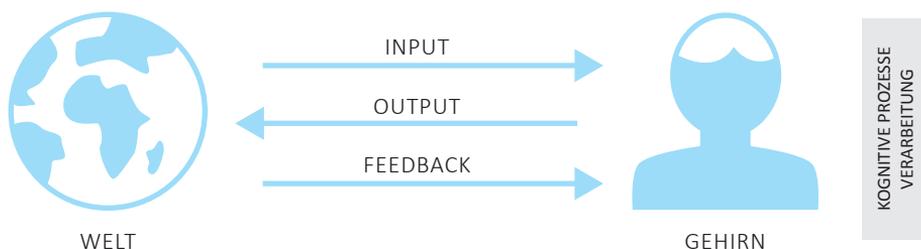


Abb. 8: Einfaches Schema „kognitivistische Lerntheorie“

<sup>41</sup> So der populäre Neurobiologe Manfred Spitzer zit. nach GAB München, 2016: S. 33

<sup>42</sup> Früh beschrieb Bruner (2009 [Original: 1956]) ein steigendes Interesse für die kognitiven Prozesse und ihre Erforschung, den Begriff kognitive Wende (cognitive revolution) nutzte erstmalig Dember (1974). Als wesentliche Begründer des Kognitivismus gelten die Psychologen Edward Tolman, Kurt Lewin, Jerome Bruner und Jean Piaget – auch wenn letzterer zugleich auch für den Übergang vom kognitivistischen zum konstruktivistischen Denkparadigma steht.

<sup>43</sup> Riedl, 2010: S. 51f.

Dieser Prozess lässt sich folgendermaßen in drei Schritten beschreiben:

1. Die Welt bzw. Umwelt wirkt auf den Menschen ein, durch seine Sinnesorgane kann er Dinge und Phänomene beobachten und erkennen (eine Beobachtung einem Begriff zuordnen). Die Erkenntnisse (Kognitionen) stellen den *Input* dar, der im Gehirn in kognitiven Prozessen gespeichert und geordnet wird.
2. Diese gespeicherten, verarbeiteten Informationen – Wissen – können Menschen dann wieder in der Welt anwenden (Output).
3. Die Anwendung des Wissens ruft dann wiederum Reaktionen in der Umwelt hervor – andere Menschen oder ein Gegenstand reagieren darauf. Diese Reaktion ist als „externes Feedback“ wahrnehmbar und wird wiederum vom Menschen aufgegriffen und zur Grundlage dafür gemacht, die Informationen und das Wissen neu zu überdenken, zu verändern und neu zu verknüpfen.

## Lehren und Lernen im Kognitivismus

Begreift man menschliche Gehirne ähnlich wie Computer, heißt das auch: Verhalten kann als eine Folge hierarchisch strukturierter Instruktionen gesehen werden, die ein Mensch dann in einer festgelegten Reihenfolge ausführt.<sup>44</sup> Überträgt man diesen Gedanken auf Lehr-Lernprozesse, geht es darum, dass Lehrende den Lernenden möglichst gut verarbeitbare Instruktionen geben. Lehrende müssen sich die Frage stellen, wie sie die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den *Lehrstoff* lenken, wie sie ihn so aufbauen, dass diese ihr Vorwissen aktivieren und mit ihrer Wahrnehmung konzentriert dabeibleiben, wie sie didaktisch und methodisch dazu beitragen können, dass die *Speicherung* des Wissens tatsächlich gelingt, und nicht zuletzt, wie dann überprüft werden kann, inwieweit der Wissenserwerb gelungen ist.<sup>45</sup> Lehrende steuern damit von *außen* Wissenserwerb und -verarbeitung, indem sie sich genau überlegen, wie ihre Instruktionen, ihre *Eingaben* und Anleitungen (der Input) zum gewünschten Wissen (Output) führen. Erkenntnisse dazu, wie Kognitionsprozesse ablaufen, werden dabei zur Grundlage des jeweiligen Instruktionsdesigns.

Entsprechend wird Lernen als ein Prozess des Wissenserwerbs gesehen, der sich eindeutig beschreiben und erfolgreich für alle in gleicher Weise steuern lässt. Was vorher

von Lehrenden ausgedacht und angemessen aufgesetzt wurde, funktioniert später. Funktioniert es nicht, wurde es nicht angemessen angelegt, dann waren entweder Informationen fehlerhaft, das gewählte Medium inadäquat oder es gab eine Störung der Informationsaufnahme beim Lernenden.<sup>46</sup>

Je besser die kognitiven Verarbeitungsprozesse entschlüsselt sind, desto genauer können Lehrende wissen, welche *Eingaben*, also Instruktionen und Anleitungen sie tätigen bzw. *absenden* müssen. So können sie in dieser Vorstellung immer angemessener lehren und immer bessere Lehr-Lern-Modelle *basteln*.

Grundsätzlich gilt bei kognitivistisch geprägten Ansätzen: Lehrende übernehmen die aktive Rolle. Sie haben die Funktion, Wissensinhalte zu präsentieren und zu erklären sowie die Lernenden anzuleiten und ihre Lernfortschritte zu überwachen. Erkenntnisse dazu, wie Kognitionsprozesse geschehen, werden dabei im Instruktionsdesign beachtet.

Lernende haben dagegen eine eher passive Rolle. Da ihnen die zu lernenden Inhalte möglichst optimal vorgegeben werden, ist eine eigene Strukturierung des Lernstoffs nicht erforderlich. Lernen ist damit also ein weitgehend empfangender, aufnehmender (rezeptiver) Prozess.

## Was sind Stärken und Schwächen kognitivistischer Lerntheorien?

Der kognitivistische Blick auf Lernen erlaubt es gegenüber dem Behaviorismus, den eigentlichen Lernprozess genauer zu betrachten. Er macht deutlich, dass die Verarbeitungsprozesse des Lernens nicht automatisch ablaufen, sondern gestaltbar und gestaltungsbedürftig sind. Es reicht nicht, Verhalten zu belohnen oder zu bestrafen – nicht zuletzt, da keineswegs nur Verhaltensweisen, sondern eben auch Wissen, Fähigkeiten,

<sup>44</sup> Vgl. Miller/Galanter/Pribam, 1960; Miller/Johnson-Laird, 1976: S. 105

<sup>45</sup> Riedl, 2010: S. 52

<sup>46</sup> Vgl. Riedl, 2010: S. 52

Fertigkeiten, Werte und Einstellungen gelernt werden müssen. Diese haben mit eigenem Nachdenken, Interpretieren, Aneignen zu tun. Es geht nicht mehr um ein bloßes *Einpauken*, bei dem etwas – oft im wörtlichen Sinne – in Fleisch und Blut übergeht, um dann automatisch auf Kommando abgerufen werden zu können, sondern darum, sich mit Lerninhalten aktiv auseinanderzusetzen.

Ein großes Problem im Kognitivismus stellt jedoch die Annahme dar, dass die Verarbeitungsprozesse bei den Lernenden annähernd gleich verlaufen. Das trifft nicht zu. Nimmt man beispielsweise das Lerntempo, zeigen sich enorme Unterschiede. Ein Unterrichten in gemeinsamem Lerntempo ist nahezu ein Ding der Unmöglichkeit. Die Schnelleren müssen ständig warten bis die anderen soweit sind. Der Lernprozess erscheint ihnen uninteressant, voller Wiederholungen und wenig effektiv. Für langsamere Lernende hingegen wird das Lerntempo zu hoch sein. Sie verstehen vieles nicht und sie machen viele Fehler. Beides untergräbt die Motivation der Lernenden. Das Dilemma, das sich daraus für Lehrende ergibt: Welches Lerntempo sie auch wählen, es wird immer eine beträchtliche Anzahl von Teilnehmer:innen geben, die nicht damit zurechtkommen.

Ein weiteres Problem ist die ungleiche Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden. Auch wenn im Kognitivismus davon ausgegangen wird, dass Lernende die aufgenommenen Informationen aktiv verarbeiten, so werden diese dennoch im Voraus vorgegeben und dies meist relativ starr (Primat der *Wissensvermittlung*). Trotz aller Eigenaktivität der Lernenden, von der im Kognitivismus ausgegangen wird, bleibt man dennoch in einer Vermittlungs- und Übertragungslogik.

Die Eigenaktivität der Lernenden richtet sich ausschließlich auf Denkaktivitäten bzw. Verarbeitungsprozesse im Gehirn. Vor dem Hintergrund des Ziels, berufliche *Handlungsfähigkeit* anzulegen und dem Anspruch eines ganzheitlichen Kompetenzansatzes erscheint das kognitivistische Denken allein nicht ausreichend. Seine Erklärungen eignen sich für Wissenserwerb über Lehren und Informieren und in Teilen für das Trainieren und Üben von Fähigkeiten. Spätestens, wenn es darum geht, über Erfahrungen auch Werte und Haltungen und über aktives Handeln Können aufzubauen, stößt der Kognitivismus aber an seine Grenzen.

Diese Grenzen entstehen auch deshalb, weil das Lernen in eigenen (selbstgewählten) Erfahrungsräumen in realen Arbeits- oder auch Lebenssituationen im Kognitivismus nicht vorgesehen ist. Das im BBiG geforderte Lernen anhand eigener beruflicher Erfahrungen wird zugunsten ausgefeilter Instruktionsdesigns vernachlässigt. Aus diesem Grund entsteht *träges Wissen*. Es gelingt Lernenden häufig nicht, eher abstraktes schulisches Wissen in außerschulischen Lebenssituationen anzuwenden bzw. es sinnvoll zu übertragen. Ein frühes, inzwischen klassisches Beispiel macht dieses Phänomen deutlich: Schüler:innen der 6. Jahrgangsstufe wurde folgende Mathematikaufgabe gestellt: „Die 130 Schüler und Lehrer der Marie-Curie-Schule fahren zum Picknick. Jeder Schulbus hat 50 Plätze. Wie viele Busse werden benötigt: (a) 2, (b) 2 Rest 30, (c)  $2\frac{3}{5}$ , (d) 3.“ 1983 beantworteten lediglich 35 % der 13-jährigen Kinder diese Aufgabe richtig. Viele Schüler:innen wählten sinnlose Antworten wie (b) oder (c). Alltagswissen und schulisches Wissen scheint in verschiedenen Schubladen abgelegt und nicht miteinander in Verbindung gebracht zu werden.<sup>47</sup>

Ähnliche Phänomene konnten bis heute immer wieder gezeigt werden. So ergaben auch die großen internationalen Vergleichsstudien der letzten Jahre, die TIMS-Studie und die PISA-Studie, ein ähnliches Bild. Deutschen Schüler:innen wurde dabei diagnostiziert: Mangelndes Verständnis des Gelernten, die zu starke Betonung einer reinen Leistungsorientierung und die geringe Kompetenz zum Transfer des Gelernten.<sup>48</sup> Einen Lösungsversuch für diese Problematik stellt die sogenannte *Handlungsorientierung* dar, mit der versucht wird, *Lernstoff* mit handlungsrelevanten Aspekten und Lebensbedeutsamkeit anzureichern.<sup>49</sup>

Insgesamt bleibt Lernen in kognitivistischen Konzepten aber fremdgesteuert. Je nach Ausgestaltung der angewandten Didaktik und Methoden können zwar Freiräume für die Lernenden entstehen, im Lehr-Lernprozess haben aber die Lehrenden *das Heft in der Hand*.

<sup>47</sup> Nach Silver, 1986: S. 192

<sup>48</sup> Siehe Renkl, 2001

<sup>49</sup> Siehe dazu Essential „Von der Lehr- zur Lernveranstaltung“

### 3.4 Bei welchen Konzepten und Methoden steuern Lehrende?

#### Konzept des Instruktionslernen

Bei kognitivistisch geprägten *Lehr-Lernkonzepten* (vgl. Abb. 6, S. 37) steht die Planung und Durchführung von Instruktionen im Sinne von Anleiten, Darbieten und Erklären im Vordergrund. Es wird auch als *Instruktionslernen* bezeichnet. Im Lehrplan festgehaltene Inhalte werden möglichst schrittweise systematisch und organisiert dargeboten – sei es im Präsenzunterricht oder in digitalen Learning-Nuggets. Der/die Lehrende wird in einer aktiven Position der Wissensvermittlung gesehen, während die Lernenden die dargebotenen Informationen aufnehmen und kognitiv (gedanklich) verarbeiten, sie also *abspeichern* müssen. Große Bedeutung kommt der Überprüfung des Lernerfolgs zu. Die Kontrolle bildet den letzten Schritt bei der Planung und Durchführung von Unterricht. Mit ihrer Hilfe wird systematisch überprüft, zu welchen Lernergebnissen die eingesetzten Instruktionsstrategien und -methoden geführt haben (man vergleicht sozusagen den Input mit dem Output). Instruktion und Lernerfolgskontrolle werden als zwei getrennte Aufgabenfelder des Unterrichts betrachtet.

*Typische Methoden, bei denen der Lehrende aktiv im Zentrum steht, sind Frontalunterricht<sup>50</sup>, die Leittextmethode oder die Vier-Stufen-Methode der Unterweisung. All diese Lehr-Lernformen sind in Schule, Universität, Aus- und Weiterbildung sehr verbreitet.*

#### Der Frontalunterricht

Beim Frontalunterricht kommunizieren Lehrende einseitig im Sinne einer Belehrung. Sie tragen vor, informieren, geben Anweisungen und versuchen durch Zwischenfragen zu ermitteln, ob alles richtig verstanden wurde. Dabei wird in verschiedene Formen des Frontalunterrichts unterschieden, typischerweise in darbietenden, fragend-entwickelnden Unterricht sowie entwickelnden Impulsunterricht<sup>51</sup>:

- Darbietend zu unterrichten bedeutet, der/die Lehrende hat das Heft komplett in der Hand, alle didaktischen Handlungen werden von ihm/ihr selbst geplant, durchgeführt und in ihrem Ergebnis kontrolliert.

- Fragend-entwickelnd zu unterrichten meint, stärker auf das Vorwissen der Lernenden zurückzugreifen und es stark in die Unterrichtsgestaltung mit einzubeziehen. Der/die Lehrende bindet die Lernenden also ein, die didaktische Steuerung bleibt bei ihm/ihr.
- Entwickelnd-impulsgebend zu unterrichten meint, nicht nur das Vorwissen von Schüler:innen als Antworten auf Fragen einzubinden und darauf aufzubauen, sondern bewusst über Maßnahmen wie Provokationen, gezielt eingebaute oder offengelegte Widersprüche oder Interesse weckendes Material den Kontakt zum Thema zu stimulieren.<sup>52</sup>

Wesentliche Merkmale des Frontalunterrichts sind:<sup>53</sup>

- **Steuerung durch Lehrende:** Der/die Lehrende steuert das Unterrichtsgeschehen durch sprachliche Anweisungen
- **Standardisierung:** Das Angebot richtet sich standardisiert – d.h. auch: pauschal für alle Lernenden gleich – an die Lernenden
- **Wissenszentrierung:** Es geht sehr stark um Wissensvermittlung, darum *Stoff durchzukriegen*, i. a. W. liegt der Fokus im Fachlichen und z.T. im Methodischen
- **Kontrollierbarkeit:** Es bestehen Verfahren für die Sicherung der Ergebnisse verschiedener Unterrichtseinheiten und -abschnitte und Möglichkeiten, den Lernerfolg zu überprüfen (v.a. durch Prüfungen)

<sup>50</sup> Frontalunterricht wird in der Literatur zum Teil auch als „Lernkonzept“ und nicht als „Lernmethode“ geführt. Da er eine Sozialform schulischen Lernens darstellt, in der Lehrende ihren Unterricht in erster Linie im Sinne von Instruktionlernen planen, durchführen und kontrollieren, ordnen wir den Frontalunterricht hier aber den Methoden und nicht den Konzepten zu. Frontalunterricht wird in dieser Sichtweise als eine Instruktionmethode gefasst.

<sup>51</sup> Vgl. Aschersleben, 1999: S. 108

<sup>52</sup> Vgl. sinngemäß: Aschersleben, 1999: S. 108ff.

<sup>53</sup> In Anlehnung an Gudjons, 2007: S. 265f.

Als Phasen des Frontalunterrichts werden – dem kognitivistischen Paradigma entsprechend – eine Orientierungsphase (Anknüpfen ans Vorwissen), eine Rezeptionsphase (Präsentation neuen Lernstoffs durch Lehrende/n), eine Interaktionsphase (Verarbeitung des Stoffs und Speichern des Wissens durch die Schüler:innen) und eine Festigungsphase (Absichern der erworbenen Erkenntnisse und Übertragen auf neue Gebiete – Transfer) beschrieben.<sup>54</sup>

### Was spricht für und was gegen die Methode des Frontalunterrichts?

Frontalunterrichtung von Informationen und Wissensinhalten gilt als sehr ökonomische Methode: Lehrende müssen in erster Linie das *Was* überlegen und wie sie es in angemessenen Portionen (Länge einzelner Vorträge) und entwicklungsmäßig sinnvoll (Grundlagen zuerst, dann Vertiefungen) weitergeben. Über weitere Aspekte des *Wie* müssen sie sich wenig Gedanken machen: Die Frage „Welche Methoden will ich nutzen bzw. zur Verfügung stellen?“ entfällt – das Unterrichten ist schließlich die Methode. Es fallen auch keine Überlegungen dazu an, wie man welchem Lernenden einen Sachverhalt nahebringen will, denn er wird für alle in gleicher Form dargeboten. Rein darbietender Frontalunterricht eignet sich insbesondere dann, wenn es um die bloße Weitergabe von Informationen oder Fakten geht.

Gegen die Methode des Frontalunterrichts spricht Vieles von dem, was weiter oben bereits bei den Schwächen kognitivistisch geprägten Lernens beschrieben wurde: vor allem die Passivität der Lernenden im Vergleich zu den Lehrenden. Aber auch der starre Fokus auf Fachlich-Sachliches (*Lehrstoff*) macht die Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen zu etwas, das aus dem Unterricht ausgeschlossen ist und höchstens an seinem Rande zufällig und willkürlich stattfinden kann. Auch die hierarchische, autoritär geprägte Struktur des Frontalunterrichts wird kritisch gesehen. Lehrende sagen *wo's langgeht* und Lernende haben sich zu fügen – und darin liegt nicht gerade ein Modell, nach dem die heutige moderne Berufs- und Arbeitswelt sucht.

Auch fragend-entwickelnd oder entwickelnd-impulsgebend angelegter Frontalunterricht bleibt, auch wenn die Begriffe es anders vermuten lassen, in erster Linie ein Lehrenden-Monolog. Der Grund: Vorbild für solche Methoden war nicht das Gespräch, wie es im Alltag häufig abläuft, sondern ein pädagogisch begründetes Frage-Antwort-Verfahren, über das vor allem Kenntnisse vermittelt werden und das Wissen gemeinsam erarbeitet

werden soll. Das unterscheidet diese Unterrichtsformen fundamental von einem offenen Gespräch, da Lehrende gar nicht auf die Antworten der Lernenden gespannt sind, sondern diese bereits kennen. Und die Lernenden sollen als diejenigen, die sie eben noch nicht kennen, antworten. Normalerweise stellt man ja eine Frage, wenn man die Antwort nicht weiß. Hier ist es anders – die Frage wird letztlich zur Farce (sie ist keine Frage, höchstens eine Abfrage von Stoff). Der Frontalunterricht in Form von Frage-Antwort-Sequenzen hat daher keinerlei Gesprächscharakter, auch wenn von einem Lehr-Gespräch die Rede ist. Diethelm Wahl bezeichnet diese Form des fragend-entwickelnden Unterrichts als „Osterhasenpädagogik: So wie an Ostern Eier versteckt werden, so versteckt die Lehrperson ihr wertvolles Wissen und die Schülerinnen und Schüler müssen es suchen.“<sup>55</sup> Dass solche Modelle wenig geeignet erscheinen, um ganzheitlich berufliche Handlungskompetenz zu erwerben, steht damit außer Frage. Über den Wissensaufbau und evtl. die Entwicklung bestimmter Fähigkeiten reichen die Möglichkeiten von Unterricht nicht hinaus.

### Die Vier-Stufen-Methode<sup>56</sup>

Die Vier-Stufen-Methode der Arbeitsunterweisung gilt als die *klassische* Unterweisungsmethode. Diese Ausbildungsmethode beruht im Kern auf dem Prozess des Vormachens und Nachmachens. Der Auszubildende demonstriert einen Arbeitsablauf, und der/die Auszubildende hat die Übung möglichst genau so zu wiederholen, wie sie ihm/ihr vorgemacht worden war. Durch ständiges Üben soll der Ablauf anschließend zur Gewohnheit werden.

Der Auszubildende bereitet dabei die Auszubildenden auf das Thema vor, führt dann die Arbeitshandlung vor, beobachtet das Nachmachen und kontrolliert Übungsverlauf und -erfolg. Der/die Auszubildende versucht, die vorgemachte Handlung nachzuahmen und einzuüben.

<sup>54</sup> Vgl. Richter, 2004: S. 11

<sup>55</sup> Wahl, 2006: S. 12f.

<sup>56</sup> S. zu den folgenden Ausführungen insbes.: Riedel, 1951

Vor der Unterweisung, das heißt vor der eigentlichen Vermittlung des Arbeitsvorgangs, sollte vom Auszubildenden eine schriftliche Unterweisungsgliederung erstellt werden. Die zu unterweisende Arbeitstätigkeit wird dabei nach Lernabschnitten, Arbeitsablaufbeschreibung und Arbeitshinweisen sowie Begründungen aufgeschlüsselt. Damit soll sichergestellt werden, dass die Unterweisung verständlich, gegliedert, vollständig, gründlich und einprägsam erfolgen kann.

### Was spricht für und was gegen die Vier-Stufen-Methode?

Die Vier-Stufen-Methode ist überall dort angebracht, wo manuelle Arbeiten und berufliche Verhaltensweisen vom Auszubildenden erlernt werden müssen. Dazu gehört neben handwerklichen Arbeiten auch der Umgang mit Anwendungssoftware.

Sehr hilfreich ist die Methode insbesondere beim Erlernen von handwerklichen Grundfertigkeiten und eher bewegungsorientierten Tätigkeiten, bei denen Tätigkeitsabläufe *eingeschlossen* werden sollen und der/die Auszubildende ein Bild von der richtigen Ausführung benötigt. Sie ist aber weniger geeignet, Auszubildende bei der selbstständigen Bewältigung komplexer Arbeitstätigkeiten anzuleiten.

Hinsichtlich des Ziels, berufliche Handlungskompetenz zu fördern, stößt daher auch die Vier-Stufen-Methode an ihre Grenzen. Denn mit ihrem Anspruch, Lernenden mit ihrer Hilfe *die richtigen* Ausführungsschritte beizubringen, zielt sie auf die Entwicklung von Qualifikationen – nicht aber von Kompetenzen. Vom Lernenden soll dabei immer nur Vorgegebenes reproduziert und nie selbst kreativ etwas Neues entwickelt werden. Damit würde die reine Konzentration auf diese Methode die Entwicklung von Selbstorganisationsfähigkeiten (Kompetenzen) geradezu verhindern.

Darüber hinaus sieht die Methode kein eigenständiges Mitdenken – ggf. auch Um-die-Ecke-Denken – vor. Schließlich ist der Lernprozess stark geführt, was dann selbst getan – nämlich geübt wird – ist vorgegeben. Der Nachvollzug des Ausbilderverhaltens steht damit im Vordergrund der Unterweisung und das Verstehen der hinter den Verhaltensweisen stehenden Strategien und fachlichen Gesetzmäßigkeiten eher im Hintergrund.

Eigenes Mitdenken und Handlungsreflexion werden damit bei der Vier-Stufen-Methode nicht gefördert. Aber auch diese Fähigkeiten sind für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz zentral.

## Die Leittextmethode

Eine weit verbreitete kognitivistisch geprägte Methode ist die Leittextmethode<sup>57</sup>. Sie wurde entwickelt, um zum einen Auszubildende so anzuleiten, dass sie möglichst selbständig lernen können, und zum anderen, um die Kluft zwischen Wissen und Handeln zu überwinden. Anders als bei der Unterweisung via Vier-Stufen-Methode, in der vorgesagt und vorgemacht wird, wie eine Arbeitshandlung *richtig* geht, regen Leittexte zum Mitdenken der Auszubildenden an, indem sie Fragen stellen und Materialien zur Verfügung stellen, aus denen die Auszubildenden sich selbst *zusammenbasteln* sollen, wie sie vorgehen würden. Entsprechend sind Leittexte spezifische schriftliche Unterweisungsunterlagen, die aus Leitfragen (Was soll getan werden?), Arbeitsplanunterlagen (Wie geht man vor?), Kontrollbögen (Ist der Auftrag fachgerecht ausgeführt?) und Leitsätzen bestehen, in denen arbeitsbezogene Kenntnisse zusammengefasst sind. Die Leittexte sind an Modellen vollständiger Handlung orientiert und geben die einzelnen Schritte des Handlungsablaufs vor. Dabei sind Ablauf und Struktur des Vorgehens festgelegt. Auszubildende begleiten den Bearbeitungsprozess beratend und kontrollierend, schauen also auf Zwischenergebnisse und geben diese – sofern sie korrekt sind – zur Weiterbearbeitung frei. Am Ende bewerten sie das Arbeits- und Lernergebnis in einem Fachgespräch, in welchem den Auszubildenden ihre Stärken, aber auch ihre Qualifikationsdefizite deutlich gemacht werden.

Die Leittextmethode ist besonders geeignet, um komplexe Arbeitstätigkeiten zu *vermitteln*. Für bewegungsorientierte Tätigkeiten und solche, die über Vorführen und Nachmachen erlernbar sind, bietet sich eher die Vier-Stufen-Methode an.

<sup>57</sup> Siehe: Koch/Selka, 1991

Die Leittextmethode wird zur Anleitung von stärker selbstgesteuerten Lernprozessen eingesetzt (als es bspw. bei Frontalunterricht oder Vier-Stufen-Methode der Fall ist). Lernende werden systematisch zum Durchdenken einer Arbeitstätigkeit angeleitet. Sie sollen sich aneignen, bei der selbständigen Bewältigung einer Arbeitstätigkeit in sechs Phasen vorzugehen.

### Was spricht für und was gegen die Leittextmethode?

Die Leittextmethode fördert den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten unter Einbezug von selbständigem Planen, Durchführen und Kontrollieren und eignet sich so dafür, um komplexe Arbeitstätigkeiten zu unterweisen. Mit der Leittextmethode werden neben fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten auch Schlüsselqualifikationen *vermittelt*. Das vertextete Lernen mit der Leittextmethode bereitet jedoch leseschwachen und lernungewohnten Lernenden zusätzliche Schwierigkeiten. Die Gefahr besteht, dass die Leittexte eine Art „papierner Ausbilder“ werden, der die Lernenden stark gängelt und sie gerade nicht zum selbständigen Lernen führt. Das ist besonders dann der Fall, wenn man bei der Entwicklung des Leittextes der damit immer verbundenen Verlockung der Übersteuerung erliegt. Auch wenn die Leittextmethode den Aus- oder Weiterzubildenden Entscheidungsspielräume gibt, so sind diese doch eher eng. Wie der Name der Methode schon treffend sagt, *leiten* Aus- und Weiterbildner:innen nach wie vor. Sie tun das mit dem Medium Text und Gespräch, die Leittexte und die Struktur der vollständigen Handlung könnten in der Computer-Metapher auch als die *Software* gesehen werden, die programmiert wurde, um die erforderliche Qualifikation – die „Hardware“ – stück- und schrittweise zu erarbeiten. Aus beiden zuletzt angeführten Gründen erscheint die Leittextmethode kaum dazu geeignet, berufliche *Handlungskompetenz* anzulegen. Sie kann hilfreich sein, um einzelne aufgabenbezogene Wissensbestände und Fertigkeiten zu erwerben und damit dazu beitragen, Qualifikationen zu erwerben – nicht aber dazu, Kompetenzen im oben beschriebenen Sinne zu entwickeln.

### 3.5 Was bedeutet Lernen aus Sicht des Konstruktivismus?

Betrachtet man die Anforderungen an die berufliche Bildung heute (s. Kapitel 2), die sich in dem Wandel der (Arbeits-)Welt begründen, wird deutlich, warum es seit den 1980er Jahren eine Fokusverschiebung vom Lehren zum Lernen gibt. Entsprechend beschreibt es auch der Erziehungswissenschaftler Horst Siebert:

„ Alles erscheint möglich, nichts ist verbindlich. Fortschrittsoptimismus und Machbarkeitsphantasien zerbröckeln trotz der Fülle der Optionen. Die Philosophen der Postmoderne haben diese Stimmung eines ‚anything goes‘ auf den Begriff gebracht. Die Postmoderne beobachtet ein Ende der großen Metaerzählungen (Christentum, Kommunismus, Aufklärung [...]), ein Ende der absoluten Wahrheiten [...].“<sup>58</sup>

Das bedeutet – kurz gesagt –, dass für Menschen bisher ganz wesentliche, handlungsleitende Orientierungen wegbrechen und sie sich selbst neue schaffen müssen. Es wird ihnen kaum mehr wie früher gesagt, was *wahr* und *richtig* ist – z.B. durch Religion, das Familienoberhaupt oder den Chef. Stattdessen müssen sie selbst für sich erarbeiten, was für sie tragend und orientierend ist. Der Megatrend der Individualisierung führt zu höherer Selbstverantwortlichkeit bei jedem einzelnen Gesellschaftsmitglied.<sup>59</sup> Jeder wird somit stärker als bisher seines eigenen Glückes Schmied, erlangt neue Freiheiten – und zugleich auch die neue Verpflichtung, sich stärker selbst zu kümmern. Genau zu diesen Anforderungen passt, Expert:innen nach, die Theorie des Konstruktivismus sehr gut. Wie schon der Behaviorismus und der Kognitivismus kann also auch der Konstruktivismus<sup>60</sup> nicht zuletzt als ein „Kind seiner Zeit“ gesehen werden.

<sup>58</sup> Siebert, 2003: S. 184; Hervorh. i. Orig.

<sup>59</sup> Vgl. Arnold/ Siebert, 1995: S. 23

<sup>60</sup> Die Wurzeln lagen u.a. schon bei Immanuel Kant. Prägend für die Weiterentwicklung des Konstruktivismus in Bezug auf „Lernen“ waren u.a. berühmte Reformpädagog:innen wie Maria Montessori oder John Dewey. Eine wichtige Rolle spielte der Psychologe Jean Piaget, der den Übergang von kognitivistischen zu konstruktivistischen Lerntheorien markiert. Darüber hinaus haben Biologen (z.B. Humberto Maturana und Francisco Varela), Kommunikationswissenschaftler (Paul Watzlawick), Kybernetiker (Heinz von Förster) und Systemtheoretiker (Niklas Luhmann), Psychologen und Pädagogen (Ernst von Glasersfeld) den Konstruktivismus als Lerntheorie geprägt (vgl. Hußmann, 2011/12: S. 11)

## Grundzüge des Konstruktivismus

Der Konstruktivismus geht von folgendem Grundgedanken aus: Eine objektive – für jeden gleiche – Realität für den Menschen existiert nicht. Jeder Mensch konstruiert seine eigene Welt. Er nimmt über seine Sinne die Welt wahr und interpretiert sie auf Basis seiner Vorerfahrungen, der aktuellen Situation, seiner Emotionen und Gefühle etc. Dieses Bild von der Welt ist die Basis dafür, wohin der Mensch seine Aufmerksamkeit richtet und Basis seiner Handlungen. Für den einzelnen Menschen bedeutet das, dass die Dinge so, wie er sie wahrnimmt, für ihn zwar die Wirklichkeit darstellen, sie von andere jedoch völlig anders erlebt und gesehen werden können. Konstruktivistische Theorien gehen davon aus, dass Menschen sich ihre Wirklichkeit subjektiv konstruieren.



Abb. 9: Schema „konstruktivistische Lerntheorie“

Das klingt zunächst einmal eher abstrakt. Eine schöne Veranschaulichung für dieses Prinzip findet sich beispielsweise in einem Kinderbuch von Leo Lionni<sup>61</sup>, der Geschichte „Fisch ist Fisch“, die im YouTube-Kanal „PhilosophenUndDenker“ aufgegriffen wird (> folgenden Link oder QR-Code nutzen:) <https://www.youtube.com/watch?v=J4-Wk3aCcY8>



## Konstruktivismus und Lernen

Bezogen aufs Lernen bedeutet das die besagte Fokusverschiebung: Lernende werden aktive Gestalter:innen der eigenen Lernprozesse, anstatt sich belehren zu lassen!<sup>62</sup>

Erkenntnis bzw. Wissen sind damit keine Kopie der Wirklichkeit, sondern ein individuelles Konstrukt. Lernende bilden dieses, indem sie sich vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Erfahrungen und dem daraus generierten Wissen und Können aktiv mit ihrer Umwelt auseinandersetzen. Da die bisherigen Erfahrungen und das Wissen und Können unterschiedlicher Lernender ganz verschieden sind, gehen sie diesen Konstruktionsprozess auf ganz unterschiedliche Arten und Weisen an. Aus diesem Grund lernen auch zwei Personen in der gleichen Situation nicht das Gleiche.<sup>63</sup> Was im einzelnen Fall tatsächlich gelernt wird, hängt vom lernenden Individuum selbst ab, von seinen Erfahrungen, seinem Vorwissen, seinen Bereitschaften und Erwartungen.

Die entscheidende Konsequenz daraus: In diesem Lernverständnis, dessen Annahmen in den letzten Jahrzehnten auch zunehmend von der neurobiologischen Hirnforschung bestätigt wurden, kann Lernen nicht von außen bewirkt werden. **Niemand kann gelernt werden.** Ganz anders als im Verständnis des behavioristischen Reiz-Reaktionslernens oder im rein kognitivistischen Instruktionslernverständnis kann weder ein passender Impuls noch eine gut vorbereitete Unterweisungs- bzw. Wissensweitergabe-Situation Lernen bewirken. Vielmehr beruht Lernen auf einem aktiven Aufgreifen von Lerngelegenheiten, die zutiefst von den inneren Strukturen, den Vorerfahrungen, Bereitschaften und Werthaltungen der Lernenden stimuliert und gesteuert werden.<sup>64</sup>

<sup>61</sup> Lionni, 2005

<sup>62</sup> Siehe dazu auch: Essential „Von der Lehr- zur Lernveranstaltung“

<sup>63</sup> Vgl. hierzu u.a.: Arnold/Siebert (1995), Siebert (1997)

Da die inneren Strukturen, Vorerfahrungen usw. jedes Menschen ganz unterschiedlich sind, kann Unterstützung beim Lernen folglich nicht bewirkt, sondern lediglich ermöglicht werden. Insbesondere der Berufs- und Erwachsenenpädagoge Rolf Arnold prägte den entsprechenden Begriff einer „Ermöglichungsdidaktik“<sup>65</sup>. Bei einer solchen geht es grob gesagt darum, seine Zeit nicht auf der Suche nach einem Königsweg fürs beste (Be)Lehren oder die perfekte Wissensübermittlung zu verschwenden, sondern der Erkenntnis gerecht zu werden, dass jede/r ganz verschieden lernt und in Konsequenz multiple Lernzugänge und -gelegenheiten zu schaffen sind. Konkret heißt das, eine komplexe Lernumgebung aus einer Vielfalt an Lernmöglichkeiten und damit potenziellen Lernimpulsen zur Verfügung zu stellen. Denn das erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Lernende vor dem Hintergrund ihres Vorwissens, ihrer Vorerfahrungen, inneren Strukturen und Prägungen individuell den für sich besten Weg finden können, um sich ein bestimmtes Thema anzueignen oder eine bestimmte Kompetenz zu erwerben.

Dabei wird Wissen als ein Ergebnis eines aktiven Prozesses gesehen, bei dem der/die Lernende Wissen selbst aufbaut und neue Informationen mit eigenen bereits vorhandenen Wissensstrukturen verbindet. Infolgedessen muss eine optimale Lernumgebung den Lernenden Situationen anbieten, in denen eigene Konstruktionsleistungen möglich sind. Die Aktivität wird stärker auf Seiten der Lernenden gesehen, während der/die Lehrende diesen Prozess unterstützt und berät und eine geeignete Lernumgebung zur Verfügung stellt. Lernen kann daher auch nicht losgelöst von einem bestimmten Kontext gesehen werden, sondern ist immer an die Situation gebunden.

## EXKURS

### Fußspuren des Konstruktivismus in Konzeptionen von Lehren und Lernen

Wir werfen im Folgenden einen Blick auf zwei sehr einschlägige „Fußspuren“ konstruktivistischen Denkens in theoretisch fundierten Konzepten von Lehren und Lernen: die Definition von Lernen nach Reinmann-Rothmeier/Mandl (2001) und den systemisch-konstruktivistischen Ansatz.<sup>66</sup>

#### *1. Lernen nach Reinmann-Rothmeier/Mandl (2001):*

Diese konstruktivistische Auffassung von Lernen lässt sich anhand von sechs Merkmalen beschreiben:

- Lernen ist ein **aktiver Prozess**: effektives Lernen ist nur unter aktiver Beteiligung des/der Lernenden möglich, der/die dazu motiviert und interessiert sein muss.
- Lernen ist ein **selbstgesteuerter Prozess**: Der/die Lernende übernimmt Verantwortung für das eigene Handeln, indem Lernziele, Lernzeiten und Lernmethoden selbst bestimmt werden. Er/sie plant und bewertet den eigenen Lernprozess.
- Lernen ist ein **konstruktiver Prozess**: Die Vorerfahrungen des/der Lernenden und sein/ihr Wissenshintergrund beeinflussen das Gelernte. Das Lernergebnis bleibt damit immer subjektiv.
- Lernen ist ein **situativer Prozess**: Es läuft immer in einem bestimmten Zusammenhang ab.
- Lernen ist ein **sozialer Prozess**: Es geschieht immer interaktiv und berücksichtigt den sozialen und kulturellen Hintergrund des/der Lernenden.

<sup>64</sup> Dabei gilt, dass nicht nur jede:r Lernende ganz unterschiedliche Prägungen, Gewohnheiten, verschiedenes Vorwissen und Können mitbringt, sondern auch jede:r Lehrende. Gleichzeitig befinden sich Lehrende und Lernende im gemeinsamen Bezugssystem der Aus- oder Weiterbildung. Die große pädagogische Frage, die sich daraus ergibt, lautet: Wie kann man es schaffen, dass dieses gemeinsame System so gestaltet ist, dass es trotz dieser unterschiedlichen ‚Welten‘ für jede/n so anschlussfähig wird, dass funktionierende Verständigung im Lehr-Lernprozess – und damit Lernen – möglich wird?

<sup>65</sup> Siehe: Arnold, 1999

<sup>66</sup> i.S.v. Arnold/Siebert, 1995; Siebert, 2019 u.a.

- Lernen ist ein **emotionaler Prozess**: Schon etwas lernen zu wollen – oder zu müssen – geht immer mit Emotionen einher (Freude am Lernthema, Bewunderung einer Fähigkeit, Ärger).

## *II. Systemischer-Konstruktivismus als eine Ausprägung konstruktivistischer Lerntheorie*

Die Spielart systemisch-konstruktivistischer Ansatz benennt folgende wichtigen Gesichtspunkte zum Lernen:<sup>67</sup>

- **Lernen als Veränderung**: Lernen wird hier als Veränderung, Umbau, Erweiterung, Weiterentwicklung, der Ordnungen bzw. Strukturen, der Weltdeutungen und -perspektiven verstanden
- **Lernen als individuelles Konstruieren**: Lernende schaffen, verändern, erweitern im Lernprozess eine individuelle Repräsentation von Welt und dem, was an Reaktion jeweils „angemessen“ erscheint bzw. erfahren wird. Lernen ist aktive „Konstruktion“ durch den/die Lernende:n. Weil es sich um individuelle Bilder der Welt handelt, sind Lernprozesse individuell verschieden; zwei Personen lernen in der gleichen Situation nicht das Gleiche.
- **Lernen als selbstreferenzieller Prozess**: Von außen sind Systeme, damit auch Menschen, nicht zu verändern und zu steuern. Sie tendieren dazu, ihre Strukturen zu erhalten und Umweltimpulse abzuweisen oder ohne innere Veränderung zu verarbeiten. Von außen können lediglich Impulse kommen und das System bzw. der Mensch entscheidet, wie damit umgegangen wird.
- **Lernen als Anschluss an Bekanntes**: Neues zu lernen, impliziert die Umstrukturierung (bzw. Erweiterung) des vorhandenen Gelernten. Das ist nur möglich, wenn das Neue sich mit dem bereits Vorhandenen verbinden lässt, wenn es also „anschlussfähig“ ist. Ob in einem solchen Fall tatsächlich gelernt wird, hängt von dem/der Lernenden selbst ab, von deren Erfahrungen, deren Vorwissen, deren Bereitschaften und Erwartungen.

- **Lernen als situierter Prozess:** Ob und wie ein Lernprozess tatsächlich zustande kommt, hängt zum einen ab vom Lernimpuls, dem situativen Kontext und der (auch sozialen) Lernumgebung, zum anderen von den inneren Strukturen, den Vorerfahrungen, Bereitschaften und Werthaltungen der Person, die sich zum Lernen entschließt.

Aus diesen grundlegenden Überlegungen ergeben sich drei fundamentale Konsequenzen:

- Etwas zu „vermitteln“ ist nicht möglich – zum Lernen von außen zwingen, es anweisen oder regeln zu können, ist eine Illusion. Man kann zum Lernen nur anregen – ob, in welchem Ausmaß und wie diese Anregungen lernend aufgegriffen werden, ist Sache des/der Lernenden. Lernwirkungen sind nicht vorhersehbar und nicht planbar, sondern kontingent. Das heißt: Die Meinung (und alle damit verbundenen Versuche), Lernen könne geplant, angewiesen und geregelt werden, verkennt, dass Lernen kein „Produktionsprozess“ ist, sondern allein von dem/der Lernenden selbst „getan“ werden kann.
- Deshalb ist es wichtig, dass für Lernprozesse geeignete Lernumgebungen gestaltet werden, die beispielsweise den Umgang mit realistischen Problemen und realen Situationen bieten, kooperatives Problemlösen in Lerngruppen und gemeinsames Lernen im Austausch zwischen Lernenden und Expert:innen ermöglichen, sowie kooperative, selbstgesteuerte, entdeckende Lernformen anbieten (siehe Gersenmaier/Mandl, 1995).

<sup>67</sup> Siehe v.a.: Arnold/Siebert, 1995; Siebert, 2019

- Dieses Bild vom Lernen hat entscheidende Konsequenzen für das Lehren: Der/die Lehrende ist für den Lernenden Umwelt. Lehrende können also den Lernprozess nicht direkt beeinflussen, sondern nur Lernumgebungen gestalten. Sie können gar nicht im traditionellen Sinne „lehren“ (also instruieren, vermitteln, unterrichten). Das „verhangene Allerheiligste“ (Jean Paul) des/der Lernenden bleibt den Lehrenden verborgen und ist für sie unzugänglich. Sie können Lernprozesse durch Impulse unterstützen, begleiten und reflektieren – aber müssen offenlassen, was der/die Lernende selbst aus diesen Lernanregungen macht.

„Die Spezifik pädagogischer Prozesse (besteht) darin, Menschen zu Selbstveränderung aufzufordern und anzuregen“ (Gaus/Drieschner 2012, S. 68).

## Was sind Stärken und Schwächen konstruktivistischer Lerntheorien?

Als das größte Problem komplexer Lernumgebungen gilt die Gefahr der Überforderung der Lernenden durch die hohen Freiheitsgrade und die weiten Spielräume. Diese Überforderung und die daraus resultierende mangelnde Beteiligung können vor allem bei Lernenden mit ungünstigen Lernvoraussetzungen zu einer Beeinträchtigung des Lernerfolgs führen. Da Leistungsstarke in der Regel von komplexen Lernumgebungen sehr viel stärker profitieren, besteht die Gefahr, dass die Kluft zwischen den „Guten“ und den „Schlechten“ weiter vergrößert wird. Damit ist ein Dilemma der konstruktivistischen Lernumgebung angesprochen: Je mehr Lehrende eingreifen, um überforderten Lernenden Hilfestellung zu leisten, desto weniger selbstgesteuert ist deren Lernprozess. Daraus darf aber nicht der Schluss gezogen werden, dass für leistungsschwache Lernende diese Form des Lernens nicht in Frage kommt. Es muss stattdessen ein ständiges Abwägen geben, zwischen der Instruktion seitens der Lehrenden und dem Prozess des Konstruierens seitens der Lernenden. Lernen erfordert stets Motivation, Interesse und Aktivität seitens der Lernenden und ist damit immer konstruktiv. Aber unterstützende Begleitung ist ebenfalls notwendig, nach der Prämisse *so viel Freiraum wie möglich, so viel Struktur wie nötig*.

Weiterhin ist zu beachten, dass weder die Fähigkeit zur Selbststeuerung noch die zur Kooperation bei den Lernenden als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, sondern die dazu erforderlichen Kompetenzen sind ebenfalls ein wichtiges Ziel von beruflicher Bildung.

Eine große Stärke konstruktivistischer Lerntheorie liegt darin, dass ihre Umsetzung zwangsläufig die Lernenden in den Mittelpunkt stellt und sie auch auf sich selbst stellt. Egal ob im Handwerk, in der Industrie, in den Medien, der Pflege oder im Sozialbereich sind kompetente Fachkräfte gefragt. Das heißt: Menschen, die selbstorganisiert arbeiten und um die Ecke denken können und so selbst auf gute – bestenfalls – innovative Lösungen kommen. Es braucht Kompetenzen, nicht einfach Kenntnis und Wissen. Und Kompetenzen können nicht übertragen, sondern nur von den Lernenden selbst entwickelt werden.

Nach konstruktivistischen Prinzipien gestaltetes Lernen ist gut dazu geeignet, Kompetenzlernen zu ermöglichen: Es erfordert schon von seinem Grundansatz her, dass Lernende zu aktiven Gestalter:innen ihres eigenen Lernprozesses werden und ihr Lernen selbst organisieren, steuern und kontrollieren müssen. Dadurch erleben sie im Lernen das, was Kompetenz auszeichnet, mit den Lerninhalten gleich mit: nämlich Selbstorganisationsfähigkeit. Gelingensfaktor dafür ist, ein entsprechendes Lernen tatsächlich jedem/jeder Lernenden zu ermöglichen, um keine Kluft zwischen den *Guten* und den *Schlechten* zu schaffen. Hier ist ein achtsamer Umgang mit entsprechenden Konzepten und Methoden (wie Lernen in der Arbeit mit Lernbegleitung) gefordert.

Konstruktivistisch geprägtes Lernen bietet einen guten Nährboden für die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden.<sup>68</sup>

<sup>68</sup> Vgl. Brater, 2018

### 3.6 Welche Rolle spielt das Erfahrungslernen nach David A. Kolb für Kompetenzlernen?

Die konstruktivistische Lerntheorie hat auch viele Modelle eines Handlungslernens<sup>69</sup> (mit) geprägt, die wiederum für Beschreibungen eines Kompetenzlernens<sup>70</sup> genutzt wurden und werden. Gemeinsam ist diesen Modellen, dass Handlungen und Handlungskompetenzen nur durch tatsächliches Handeln erlernt werden können. Der Spruch „Was man lernen muss, um es zu tun, das lernt man, indem man es tut“ bringt genau das zum Ausdruck und muss ergänzt werden um „...und darüber nachdenkt“, damit tatsächlich Kompetenzen gelernt werden können. *Lernen zur Kompetenzentwicklung ist immer ein Wechselspiel zwischen Aktion und Reflexion.*

Ein *natürlicher* Lernprozess ist ein Prozess, der ohne Eingriff und Steuerung durch Lehrende abläuft. Einen solchen *natürlichen* Lernprozess beschreibt der amerikanische Sozialwissenschaftler David A. Kolb: Ausgangspunkt des Erfahrungslernens ist immer eine konkrete Erfahrung, die ein Mensch in einer realen Situation macht. Diese Erfahrung – häufig sind es Erlebnisse, bei denen etwas Unerwartetes passiert – veranlasst die Person dazu, über die Erfahrung nachzudenken und sie rückblickend intensiver zu betrachten. Aus dieser nachdenkenden Beschäftigung mit der konkreten Situation zieht die Person Schlüsse und bildet eine erste verallgemeinernde These oder Theorie, die das Erlebte erklären kann und nicht nur für diese eine Situation zutrifft, sondern auch für ähnliche andere Situationen. Mit dieser Theorie, quasi diesem selbst konstruierten inneren Bild der Situation, begibt sich die Person in weitere, vergleichbare Situationen und probiert die Theorie aus. In diesen Experimenten macht sie weitere Erfahrungen, die die Theorie entweder bestätigen oder modifizieren.

Das Lernprozessmodell von Kolb besteht aus den folgenden vier Phasen:

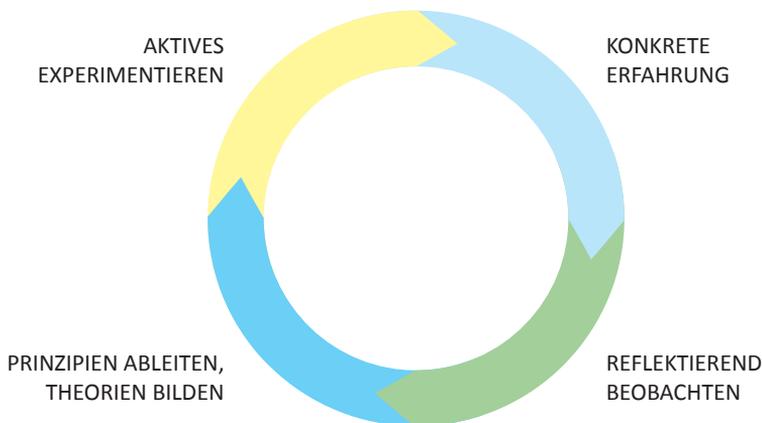


Abb. 10: Modell des Erfahrungslernen nach D. Kolb

- Konkrete Erfahrung: Etwas ausprobieren, Erfahrungen sammeln durch aktives Handeln
- Beobachtung und Reflexion: Reflexion und Auswertung dieser Erfahrung, Nachdenken über die Erfahrung, Analyse ihrer Bedeutung, Bewertung des Erlebten
- Verallgemeinerung und Theoriebildung: Schlüsse aus der Erfahrung ziehen: Vergleich mit anderen Erfahrungen, Bildung von allgemeingültigen Theorien und Modellen, Verallgemeinerung (Generalisierung) der individuellen Erfahrung auf andere Situationen
- Praktische Anwendung: Pläne umsetzen, neue Erkenntnisse in anderen Situationen anwenden, Modelle und Theorien überprüfen.

<sup>69</sup> Verlaufsmodelle von Donald Schön (1983) und von David A. Kolb (1984) aus dem US-amerikanischen Raum; aus dem deutschsprachigen Raum lieferten Heinrich Roth (1971) und Hans Aebli (1983) entsprechende Ansätze.

<sup>70</sup> Siehe dazu ausführlich Essential „Von der Lehr- zur Lernveranstaltung“

Bei jedem vollständigen Lernprozess werden diese vier Phasen des Erfahrungslernens durchschritten. Um gut und vollständig zu lernen, benötigen Lernende daher vier verschiedene Fähigkeiten: (1) Sie müssen in der Lage sein, sich offen und unvoreingenommen auf neue Erfahrungen einzulassen. (2) Sie müssen in der Lage sein, ihre Erfahrungen aus verschiedenen Blickwinkeln zu beobachten und zu reflektieren. (3) Sie müssen in der Lage sein, Konzepte zu entwickeln, die ihre Beobachtungen in logische Theorien integrieren und (4) sie müssen in der Lage sein, diese Theorien zu benutzen, um Probleme zu lösen. Lernen erfordert demnach völlig gegensätzliche Fähigkeiten. Man bewegt sich beim Prozess des Lernens in unterschiedlichem Maß vom Akteur zum Beobachter und vom Beteiligtsein zur analytischen Distanz. Wird nun eine dieser Fähigkeiten unterdrückt oder zugunsten einer anderen überbetont, so ist Lernen nur noch eingeschränkt möglich.

### 3.7 Bei welchen Konzepten und Methoden steuern Lernende?

#### Lernkonzept Handlungslernen

Das Lernkonzept des Handlungslernens (vgl. Abb. 6, S. 37) hat ein Lernen zum Ziel, welches beruflich handlungsfähig machen soll. Die Grundphänomene und Besonderheiten dieser Form des Lernens sind:<sup>71</sup>

- Lernen beginnt mit einer Herausforderung, einer Aufgabe, die man noch nicht kennt und auch nicht auf Anhieb schafft. Um die Aufgabe zu lösen, knüpft man an Bekanntes an.
- Ohne Vorgaben oder Hinweise von außen machen sich Lernende an die *Lernarbeit*, indem sie unbefangen mal ausprobieren, was geht und was nicht geht.
- Das eigene Ausprobieren und die Reflexion der Wirkungen des eigenen Handelns sind wesentlich für das Handlungslernen (= Selbstreflexion). Wenn die Selbstreflexion ergeben hat, dass die ersten Versuche nicht zum gewünschten Erfolg führen, ist es essenziell, dass man das eigene Handeln korrigiert. Lernen kann also als Selbstkorrektur bezeichnet werden.

- Erst aus Fehlern und Umwegen, Versuch und Irrtum entsteht eine zutreffende Vorstellung davon, wie die Herausforderung oder die Aufgabe zu bewältigen ist. Fehler und Umwege, Versuch und Irrtum sind unverzichtbar.
- Genauso unverzichtbar ist es allerdings auch, umzudenken, neue Ideen und Annahmen zu bilden und mit ihnen weiter zu arbeiten, d.h. weiter zu probieren. Aus diesem probierenden, entdeckenden Vorgehen lässt sich auch die Art der sinnvollen Lernunterstützung ableiten. Es geht nicht darum, den einen richtigen Weg vorzugeben, sondern die Lernenden dabei zu unterstützen, ihr bisheriges Lernhandeln zu hinterfragen, sie zum Weiterprobieren zu ermuntern, mit ihnen zu klären, welche Erkenntnisse sie aus den bisherigen Versuchen ableiten können und welche weiteren Ideen sie für eine Lösung (oder für alternative Lösungen) haben.
- Im Handlungslernen wird das *pädagogische Paradox* ganz offensichtlich: Man lernt Handlungen dadurch, dass man tut (und sich dabei selbst korrigiert), was man erst lernen will.
- Auch das *Herausforderungs-Bewältigungs-Paradigma* ist kennzeichnend für ein gelingendes Handlungslernen: Man lernt, wenn man vor Herausforderungen (bisher unbekanntes Aufgaben usw.) steht und diese auch bewältigt. Wenn die Aufgabe keine neuen Anforderungen stellt, gibt es keinen Anlass, etwas zu lernen. Wenn ich an der Aufgabe scheitere, habe ich ebenfalls nichts gelernt (zumindest nicht, die Aufgabe zu bewältigen, höchstens, dass ich dieser Aufgabe nicht gewachsen bin).
- Daraus lässt sich die Regel der *dosierten Überforderung* ableiten: Eine Aufgabe ist eine passende Lernaufgabe, wenn sie über die vorhandenen Kompetenzen bzw. die eigene Komfortzone hinausgeht, aber mit Anstrengung, ggf. mehreren Versuchen, Hilfe und Begleitung zu bewältigen ist.

<sup>71</sup> Vgl. Bauer et al., 2010: S. 44 ff.

Die Grundidee des Handlungslernens ist also: Wenn sich Handlungskompetenzen nur in konkreten Handlungssituationen bilden, in denen sie gebraucht werden, dann kommt es pädagogisch darauf an, die Lernenden in genau solche Handlungssituationen zu bringen. Ein zweiter Weg besteht darin, für sie solche Handlungssituationen zu schaffen, in denen diejenigen Handlungskompetenzen gefordert sind, die im Berufsleben gebraucht werden und deshalb jetzt das Lernziel sind.

## Lernkonzept Entdeckendes Lernen<sup>72</sup>

Nach dem Motto *Lernen ist Problemlösen* erhalten Lernende beim entdeckenden Lernen eine für sie neue und herausfordernde Aufgabe und machen sich dann selbständig daran, eine Lösung für die Aufgabe zu finden.

Ein wesentlicher Vorteil entdeckenden Lernens ist, dass Lernende nicht nur die eigentliche Lösung lernen, sondern auch das Suchen und Forschen nach der richtigen Lösung gleich mitlernen. Diese Kompetenz, die auch als (Selbst-)Lernkompetenz bezeichnet wird, erscheint heute, in einer schnelllebigen Zeit rapiden Wandels (s.o.) besonders wichtig. Darüber hinaus verankert sich intensiver, was man selbst entdeckt und herausgefunden hat. Fehler und Umwege sind wahrscheinlicher – und werden als wertvolle Lernchance aufgegriffen. Zudem brauchen die Lernenden eine gewisse Frustrationstoleranz und Durchhaltevermögen, um auch nach Irrwegen und Rückschlägen weiterzumachen.

Für die praktische Umsetzung entdeckendes Lernen lassen sich didaktische Grundprinzipien beschreiben:

- **Praxis vor Theorie:** Start und Ausgangspunkt des Lernprozesses ist eine *herausfordernde Aufgabe*, es finden keine Erklärungen oder vorbereitenden Übungen statt. Begleiter:innen solcher Lernprozesse (Aus- und Weiterbildner:innen) halten sich zurück – nichts ist störender für das eigene Entdecken und die Motivation als zu viel im Voraus zu erklären. Die Aufgaben für entdeckendes Lernen müssen so gestaltet werden,

dass die *Lösung nicht schon in der Aufgabenformulierung steckt und dass sie Lust auf's Tun machen.*

- **Kein Lernen ohne Reflexion!** Zentral ist die *Auswertung* des Entdeckungs-, Erarbeitungs- und Lernprozesses. Begleiter:innen solcher Lernprozesse unterstützen die Lernenden dabei, die im Entdecken gewonnenen Erkenntnisse (d.h. die *Theorie*) klar herauszuarbeiten. In anderen Worten sollte entdeckendes Lernen unbedingt mit einer intensiven Reflexion der Praxiserfahrungen einhergehen.
- **So viel Struktur wie nötig, so viel Freiraum wie möglich!** Hier sind Erkundungsaufgaben hilfreich, die die Lernenden bei ihrem Suchprozess und der Planung unterstützen und ihnen Struktur geben. Eine sehr herausfordernde Aufgabe für die Begleitenden ist es, zur richtigen Zeit und im richtigen Umfang Hilfestellung zu geben z.B., wenn zu erkennen ist, dass Lernende feststecken, sich ein Fehler anbahnt oder wenn Lernende um Hilfe bitten. Mitunter kann es sich auch anbieten, Hilfestellungen bewusst zu unterlassen und statt dessen die Lernenden zu ermutigen – um beispielsweise unsicheren Personen selbst erarbeitete Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.

<sup>72</sup> Geprägt wurde der Begriff „entdeckendes Lernen“ vom US-amerikanischen Psychologen Jérôme Seymour Bruner (geb. 1915), ab den 1960er Jahren beeinflussten darauf aufbauende Konzepte die pädagogisch-didaktische Diskussion auch in Deutschland. „Entdeckendes Lernen“ gab es dabei auch schon in kognitivistischer Ausprägung; es ging dann darum, selbst *denkend* Lösungen herauszufinden (s. z.B. Leittextmethode). In seiner konstruktivistischen Ausprägung geht es um ein Lernen, in dem Lernende nicht rein denkend, sondern *aktiv tuend, ausprobierend, experimentierend* Lösungen herausfinden und neues Wissen und Können entwickeln.

Diese und weitere wesentliche Grundsätze entdeckenden Lernens sind in folgender Aufzählung zusammengestellt:

### Grundsätze des entdeckenden Lernens

- Lernen an realen Arbeitsaufgaben und unter realen Bedingungen
- Selbstständige Lösungssuche
- Ausprobieren und Umwege sind erlaubt
- Fehler sind als Lernchancen zugelassen
- Der Lernende bestimmt Tempo und individuelle Schwerpunkte des Lernens
- Hilfsmittel stehen zur selbstständigen Benutzung zur Verfügung
- Praxis vor Theorie! Erst handeln, dann erklären!
- Selbstkontrolle vor Fremdkontrolle
- Kein Lernen ohne Reflexion und Auswertung!!
- Man lernt Handlungskompetenzen dadurch, dass man das tut, was man erst lernen will
- Man unterstützt den Erwerb von Handlungskompetenzen dadurch, dass man die Lernenden in eine Situation bringt, die zu bewältigen sie lernen sollen
- Lernen ist nicht Vermittlung, sondern ein selbstbestimmter Prozess der Neu-Konstruktion

### Lernkonzept Erfahrungsgeleitetes Lernen

Nicht nur Verstand und Logik helfen Menschen professionell zu handeln, sondern auch Gefühl und Gespür oder Assoziationen. Arbeiten und Lernen passiert nicht nur im Kopf, sondern mit dem ganzen Körper mit all seinen Sinnen.

Empirische Untersuchungen<sup>73</sup> zeigen: *Expert:innen* ihres Berufs beherrschen selbstverständlich ihr Fachwissen in höchstem Maße, aber sie verlassen sich nicht ausschließlich darauf, sondern haben zugleich ein Gespür für ihren Arbeitsbereich und gefühlsmäßige Strategien entwickelt, die sie gleichberechtigt mit dem Fachwissen nutzen. Die *Expert:innen* gehen in ihrer Arbeit planvoll und rational vor, aber sie nähern sich uneindeutigen Situationen auch, indem sie genau und mit allen Sinnen wahrnehmen, auf Assoziationen und Erinnerungen achten, die sich bei ihnen einstellen, sie denken bildhaft, und sie

beginnen einen *Dialog* mit ihrem Arbeitsgegenstand, um sich von ihm *sagen* zu lassen, was zu tun ist. Die Expert:innen nutzen ihr berufliches Erfahrungswissen aus der Vergangenheit, aber sie erschließen sich auch aktiv neue Erfahrungsmöglichkeiten, um mehr über eine Situation zu erfahren. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie erfahrungsoffen an Situationen herangehen, denn sie wissen, selbst wenn eine Situation bekannt scheint, kann sie dennoch neue, unbekannte Elemente enthalten.

Die Tatsache, dass diese *subjektiverenden* Aspekte, dieses Gespür für Situationen, Menschen, Gegenstände nicht weniger wichtig oder wertvoll für das Lernen und Arbeiten sind wie die kognitiven, *objektiverenden*, wird vom Konzept des *erfahrungsgeleiteten Arbeitens und Lernens* beleuchtet. Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen bedeutet eine Verbindung dieser beiden *Seiten*.<sup>74</sup>

Daraus ergeben sich für das erfahrungsgeleitete Lernen zwei zentrale Fragen:

- Wie können Lernende ohne jahrelange Erfahrung im Beruf diesem Gespür bzw. diesen *subjektiverenden* Aspekten auf die Spur kommen?
- Wie können Lernende ihre Erfahrungsfähigkeit<sup>75</sup> entwickeln, (beruflichen) Situationen erfahrungsoffen zu begegnen und erfahrungsgeleitet in ihnen zu handeln?

Ausgangspunkt des erfahrungsgeleiteten Lernens ist wie beim entdeckenden Lernen das selbständige Bewältigen einer beruflichen Aufgabe, die stets eine offene, komplexe Situation darstellt und somit als Lernweg für Erfahrungsfähigkeit taugt.

Dabei wird mit Erkundungs- und Wahrnehmungsaufgaben zur praktischen Aufgabe, blicklenkenden Fragen während der Durchführung des Arbeitens und Lernens sowie mit Reflexionsfragen und -methoden (v.a. auch mit empfindungsnahen, bildhaften, assoziativen

<sup>73</sup> Vgl. Bauer et al., 2006: Kap. I

<sup>74</sup> Vgl. Bauer et al., 2006: S. 73

<sup>75</sup> Erfahrungsfähigkeit bedeutet, sich auf offene, komplexe und nicht immer abwägare Situationen aktiv einlassen zu können und den „subjektiven Aspekten“ wie Gefühl, Gespür, Wahrnehmung Gewicht zu geben.

Auswertungsformen) gearbeitet. So richten Lernende ihren Fokus auf die *subjektivierenden Aspekte* der Arbeitshandlung und entwickeln ihre Erfahrungsfähigkeit.

## Lernkonzept Selbstorganisiertes Lernen

Der Begriff des selbstorganisierten Lernens wird weder einheitlich noch ausschließlich verwendet.<sup>76</sup> Für gleiche oder sehr ähnliche Sachverhalte kursieren dabei die Bezeichnungen selbstgesteuert, selbstreguliert, selbstkontrolliert, autonom, autodidaktisch, offen, selbstständig oder selbstbestimmt.<sup>77</sup>

Burger et al. (2021) beschreiben in ihrer Zusammenschau unterschiedlicher Definitionen „selbstorganisiertes Lernen“ folgendermaßen:

„Selbstorganisiertes Lernen ist ein aktiver, konstruktiver Prozess der Kompetenzentwicklung. Dieses Lernen ist umso mehr ein selbstorganisiertes, je mehr der/die Lernende die folgenden Möglichkeiten hat und nutzt:

- den eigenen Lernbedarf (d.h. individuelle Lernziele) selbst zu finden,
- die konkreten Aufgaben/Anforderungssituationen auszuwählen, an denen gelernt wird,
- geeignete Lernformen und sie unterstützende Methoden und Medien (in analoger oder digitaler Form, inklusive institutionalisierter Lernangebote) auszuwählen und einzusetzen,
- den sozialen Kontext und gewünschte Interaktionen mit anderen (Lernberatung und Lernbegleitung, andere Lernende, Expert:innen) zu wählen und zu gestalten,
- den zeitlichen und räumlichen Rahmen des Lernens zu gestalten, und
- vorhandene Kompetenzen zu erkennen sowie den Lernprozess auf seine Ergebnisse hin zu reflektieren.“

Man kann dieser Definition folgend also erkennen, dass die Frage, ob ein Lernen selbstorganisiert ist oder nicht, nicht pauschal mit Ja oder Nein beantwortet werden kann. Vielmehr kann Lernen mehr oder wenig selbstorganisiert (und damit im Umkehrschluss stärker oder weniger stark fremdorganisiert) sein. Es handelt sich um ein Kontinuum. Soll Lernen möglichst selbstorganisiert erfolgen, kann man sich als Begleiter:in die Frage stellen, wie man es schafft, die in der Definition oben beschriebenen Kriterien so auszugestalten, dass man den Grad an Selbstorganisation erreicht, den man ermöglichen will.

Damit richten sich die didaktischen Überlegungen auch auf die Frage, wie die Lernumwelt – z.B. eine Selbstlernarchitektur – gestaltet werden kann, um Lernprozesse als Selbstorganisationsprozesse in Gang zu setzen und zu fördern.<sup>78</sup>

## Konzept der (Geschäfts-)prozessorientierte Ausbildung oder Lernen in der Echtarbeit

Eine geschäftsprozessorientierte Ausbildung ist eine Ausbildung, die direkt in den betrieblichen Abläufen, also in der Echtsituation stattfindet. Fachliches Lernziel ist es hier, dass die Auszubildenden alles lernen, was zum Beherrschen eines solchen realen Arbeitsablaufs nötig ist – und das lernen sie am besten dadurch, dass sie gleich und ohne didaktische Umwege in und an diesen realen Prozessen lernen.

Die geschäftsprozessorientierte Ausbildung basiert auf einem einfachen Grundgedanken: **Wenn jemand gelernt hat, einen Geschäftsprozess (bzw. Teilprozesse) selbständig auszuführen, dann wurden offenbar auch alle einzelnen Qualifikationen, Fähigkeiten oder Kompetenzen erworben, die dafür notwendig sind.** Das Beherrschen des Prozesses ist das Lernziel (im Unterschied zum Beherrschen einer Reihe von einzelnen Fachqualifikationen). Es wird somit darauf verzichtet, einen Arbeitsablauf nach Einzelqualifikationen – wie etwa Messen, Anreißen, Sägen, Bohren usw. – auseinander zu nehmen, diese einzeln

<sup>76</sup> Burger et al.: 2021

<sup>77</sup> Siehe dazu ausführlicher: Burger et al.: 2021

<sup>78</sup> Burger et al.: 2021

(„analytisch“) zu trainieren und darauf zu hoffen, dass sie in ihrer Gesamtheit die oder den Auszubildende/n später befähigen, reale Prozesse zu bewältigen, für die sie nicht einzeln, sondern im Zusammenspiel gebraucht werden. Stattdessen gilt der Grundsatz: Wenn eine/r den Prozess (bzw. Teilprozess) beherrscht, beherrscht sie/er naturgemäß auch alle Einzelqualifikationen, die man dafür braucht – und zwar nicht nur die fachlichen, sondern auch alle fachübergreifenden Qualifikationen bzw. Handlungskompetenzen, die in einem solchen Prozess gefordert werden, also z.B. auch Kundenorientierung, Teamfähigkeit, Offenheit für Neues, Umgang mit Unvorhergesehenem, Planungsfähigkeit etc. Prozessorientierte Ausbildung verzichtet vollständig auf den didaktischen Umweg über Einzelqualifikationen und übt direkt die Prozesse bzw. Teilprozesse ein, mit allem, was dazu nötig ist. Ziel ist es eben nicht, bestimmte Qualifikationen, Fähigkeiten oder Fertigkeiten zu erwerben, sondern Ziel ist es, Geschäftsprozesse, also reale Handlungsabläufe zu beherrschen und ausführen zu können.

Im Prozess der Arbeit können alle Kompetenzen erworben werden, die man für den Prozess der Arbeit braucht.

## Konzept des Handlungsorientierten Unterrichts

Beim handlungsorientierten Unterricht findet oder kreiert der/die Lehrende praktische Situationen bzw. komplexe Aufgaben, in denen die Lernenden das lernen können, was sie lernen sollen und/oder wollen.

**Im Mittelpunkt eines handlungsorientierten Unterrichts in der Berufsschule steht die Vermittlung von theoretischen Voraussetzungen für das Handeln-Können in der beruflichen Praxis.** Die berufliche Theorie wird entlang der Lösung komplexer beruflicher Aufgaben erarbeitet. Ein Bewältigen konkreter beruflicher Aufgabenstellungen durch ihre Planung und Realisierung führt zu einem Lernen in vollständigen Handlungen.<sup>79</sup>

Handlungsorientierter Unterricht zeichnet sich durch komplexe und umfassende Aufgabenstellungen mit deutlichem Praxisbezug für die Lernenden aus. Die Theorie wird über die Lösung der komplexen Aufgabe erarbeitet.

Es geht darum, besonders die Interessen und Erfahrungen der Lernenden zu berücksichtigen sowie Kooperation und Kommunikation zu betonen. Die Lernenden sollen ihren Lernprozess weitgehend eigenverantwortlich organisieren, gestalten und Entscheidungssituationen durchlaufen, in denen sie ihre individuellen Bearbeitungswege festlegen. Anstehende Arbeitsaufgaben sollen in der Gruppe eigenverantwortlich verteilt, übernommen und koordiniert werden. Die Lernenden arbeiten vorwiegend in Teams, aber auch Einzelarbeit ist möglich. Sie können gemäß ihrer eigenen Lerngeschwindigkeit unabhängig von Lehrenden vorgehen. Die individuellen Grundlagen der Lernenden, wie unterschiedliches Vorwissen, verschiedene Lern- und Aufnahmefähigkeiten oder Motivations- und Interessenschwankungen, werden dabei berücksichtigt. Die Lehrenden werden zu Beratenden des Lernvorgangs der Lernenden und unterstützen sie an geeigneter Stelle.

## Konzept des Offenen Unterrichts

Offener Unterricht ist ein Unterrichtskonzept, das auf eine methodische, inhaltliche und organisatorische Öffnung des Unterrichts abzielt. Der Offene Unterricht orientiert sich einerseits an den Lernzielen und andererseits an den Interessen der Lernenden, die sich weitgehend selbständig mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen.<sup>80</sup>

Die Lehrenden planen die Lernumgebung, stellen die Materialien zur Verfügung, gestalten den Lernraum und begleiten die Lernenden. Offener Unterricht verfolgt eine konsequente lernorientierte innere Differenzierung (= Individualisierung des Unterrichts). Grundinformationen, Rahmenbedingungen und Lernziele werden im Klassenverband besprochen. Anschließend gestalten die Lernenden ihre individuellen Lernzeiten mit der selbständigen Verfügung über Zeit, Material, Lernort, personelle Hilfen und Bearbeitungsweisen.<sup>81</sup>

<sup>79</sup> Vgl. Schelten, 2000: S. 73f.

<sup>80</sup> Vgl. Morgenthau, 2003: S. 9

<sup>81</sup> Vgl. Morgenthau, 2003: S. 9

Für die konkrete Ausgestaltung der Lernkonzepte haben sich jeweils geeignete Methoden entwickelt. So bietet die Lernprozessbegleitung beispielsweise Ansatzpunkte zum Begleiten von Lernen in der Echtarbeit. Die Projektmethode bietet beispielsweise Möglichkeiten zur Gestaltung von Offenem Unterricht.

## Lernprozessbegleitung

Vor mehr als 30 Jahren wurde in der GAB München im Rahmen von Modellversuchen ein Instrument entwickelt, das Lernende bei dem Erwerb von (beruflichen) Handlungskompetenzen unterstützen soll.

Die Lernprozessbegleitung zielt auf die Entwicklung von Handlungskompetenzen durch die Begleitung arbeitsintegrierter Lernprozesse. Die konkrete Ausgestaltung der Lernprozessbegleitung kann unterschiedliche Form (z.B. 6 Schritte für die Lernprozessbegleitung in der Ausbildung<sup>82</sup>) annehmen. Die hier aufgeführten Aspekte bilden stets das für den Ansatz gültige Rückgrat der Lernprozessbegleitung.

Indem Lernende in Situationen begleitet werden, in denen sie in ihrem Arbeitskontext/ an ihrem Arbeitsplatz/ mit echten Kunden/ Maschinen/ Aufträgen handeln, werden sie mit echten Entscheidungssituationen konfrontiert und entwickeln durch ihr Handeln in eben diesen Situationen Handlungskompetenzen.

**So viel Struktur wie nötig, so viel Freiraum wie möglich**, das gilt für die Gestaltung arbeitsintegrierter Lernprozesse: Beispielsweise durch Erkundungsaufgaben werden die Lernenden bei der selbstständigen Planung und Vorbereitung sowie gedanklichen Durchdringung einer bestimmten Arbeitsaufgabe unterstützt.

**(Lern-)Gespräche bilden das Herzstück der Lernprozessbegleitung.** Sie dienen dazu, das Lernanliegen und die Lernaufgabe zu konkretisieren, relevante Vorerfahrungen festzustellen und die Aufgabe so zu arrangieren, dass eine selbstständige Bearbeitung möglich wird. Darüber hinaus finden im Rahmen von (Lern-)Gesprächen die Auswertung bzw. Reflexion der Erfahrungen, der entlang der Aufgabe konkret gemachten Erlebnisse statt. Ohne

diese Reflexion findet kein Kompetenzzlernen statt. In den Gesprächen arbeiten die Lernbegleitenden mit Fragen, hören aktiv zu und spiegeln Beobachtungen.

**Lernbegleiter:innen brauchen eine Reihe von Kompetenzen.** Dazu gehört Empathie, Umgang mit offenen Handlungssituationen und Selbstreflexionsfähigkeit. Selbstverständlich brauchen sie auch pädagogisches Fachwissen und Methoden. Aber am wichtigsten ist ihre Haltung den Lernenden gegenüber: Kann ich meine Lernenden wirklich *loslassen*? Traue ich ihnen zu, die Aufgabe zu schaffen, auch wenn sie an Hindernisse stoßen? Bin ich in der Lage abzuwägen, wie viel Struktur und wie viel Freiraum jede:r Einzelne benötigt? Kann ich mich zurücknehmen und beobachten, ohne einzugreifen? Kann ich eine gute Beziehung aufrechterhalten, auch wenn ich das Verhalten meiner/meines Lernenden nicht billige? Lernprozessbegleiter:innen begegnen den Lernenden auf derselben Augenhöhe, partnerschaftlich und respektieren die Individualität der Lernenden und ihrer Lernprozesse. Fehler werden als Lernchance wahrgenommen. Lernprozessbegleiter:innen halten sich zurück, belehren nicht, sondern beobachten, fragen mehr als dass sie sagen. Lernprozessbegleiter:innen haben Vertrauen in die Lernenden und in die jeweilige Situation.

## Lernen am eigenen Problem/ Lernen an der eigenen Herausforderung

„Lernen am eigenen Problem“<sup>83</sup> (oder auch an der eigenen Herausforderung oder Fragestellung) beschreibt eine **Lernmethode, in der Lernende sich gezielt eine Frage aus ihrer Praxis aussuchen, mit der sie nicht oder nicht so richtig weiterkommen.** Daraus bilden sie sich ein individuelles Lernprojekt. Der ebenso simple wie bestechende Gedanke dahinter: Alles, was Lernende zur Bewältigung des Problems brauchen, können sie genau in der Bewältigung des Problems lernen.<sup>84</sup> Das Curriculum – ursprünglich als *Lehrplan* gedacht, dessen Inhalte sich die Lehrenden oder kluge Köpfe, die Berufsbilder entwickeln, ausgeheckt haben – wird dann zum individuellen *Lernplan*. Damit hat „Lernen am eigenen

<sup>82</sup> Siehe hierzu Kompass und Begleitheft für die Lernprozessbegleitung in der Ausbildung unter [www.gab-muenchen.de](http://www.gab-muenchen.de)

<sup>83</sup> Vgl. Brater/ Dahlem/ Maurus, 2004

<sup>84</sup> Vgl. sinngemäß: Brater/ Dahlem/ Maurus, 2004: S. 30

Problem“ viel mit selbstorganisiertem Lernen (s.o.) zu tun. Die Methode erlaubt die radikale Individualisierung des Lernens, jede/r Lernende plant, beschreitet und reflektiert seinen eigenen Lernweg, anstatt dass alle – wie im klassischen Seminar – in den gleichen Inhalten unterrichtet werden.

Um dabei den sozialen Aspekt von Lernprozessen und vor allem auch den Mehrwert von Gruppenlernprozessen nicht aus den Augen zu verlieren, wird das Lernen am eigenen Problem oft mit workshopartigem Gruppenlernen verbunden:<sup>85</sup> Keine/r der Lernenden muss sich dann alleine an seiner individuellen Fragestellung *die Zähne ausbeißen*, sondern es wird möglich, sich gegenseitig zu den unterschiedlichen – aber an manchen Punkten oft auch verwandten – Fragestellungen zu beraten, sich zu seinen Erfahrungen im eigenen Lernprozess auszutauschen, selbst dafür als hilfreich Empfundenes weiterzugeben, usw.

## Planspielmethode

**Die Planspielmethode ermöglicht es durch das Bewältigen einer komplexen Aufgabe, gemeinsam mit anderen (in einem Gruppenlernsetting) in Interaktion zu kommen und dabei mit- und voneinander zu lernen.** Wesentliche Bestandteile eines solchen Planspiels sind: Eine Simulation, festgelegte Rollen und definierte Regeln. Ein Planspiel erfolgt stets in den Schritten 1.) Briefing, in dem die Teilnehmenden instruiert und Fragen geklärt werden, 2.) Spielphase, in welcher die Teilnehmenden versuchen die Aufgabe zu bewältigen sowie 3.) Debriefing, in welchem in einem ausführlichen Auswertungsprozess das Erlebte reflektiert und dadurch Lernerträge sichtbar werden.<sup>86</sup> Dabei stellt die komplexe Aufgabe die Simulation eines dynamischen Modells der Realität dar, in dem sich die Lernenden während des Spiels bewegen. Die Lernenden nehmen unterschiedliche, durch die Spielanleitung gesetzte Rollen ein, aus denen heraus sie (inter-)agieren. Bestimmte im Spiel angelegte Regeln schränken den Einsatz der zur Verfügung stehenden Mittel zur Bewältigung der Aufgabe ein und steigern somit die Komplexität der Aufgabe.<sup>87</sup> Durch diese Methode werden Lernumgebungen geschaffen, die Lernenden ein Probehandeln auf *spielerische* Weise ermöglichen, um komplexe Dynamiken und Faktoren zu erleben, die in verschiedenen relevanten Arbeitsbereichen wirken.<sup>88</sup> Wichtig ist bei dem Einsatz dieser Form von Planspielen, wie schon hervorgehoben, die ausführliche Auswertung

(Debriefing) am Ende. Denn erst durch das Reflektieren des Erlebten wird das unbewusst Erfahrene und Gelernte zu einer bewussten, konkretisierten Erfahrung, die zur Kompetenzentwicklung beiträgt.

Diese Methode eignet sich besonders für dein Einsatz in Handlungsorientiertem Unterricht.

## Projektmethode

Projekte können auch als Methode u.a. dem Konzept des offenen Unterrichts zugeordnet werden.<sup>89</sup> **Grundgedanke der Projektmethode ist es, eine offene, konkrete (physische) Arbeitsaufgabe, die aus einem realen Problem oder einer aktuellen Fragestellung entwickelt wird, von einer Gruppe in einem zeitlich festgelegten Rahmen selbständig und arbeitsteilig erfüllen zu lassen.**

Wichtig ist, dass am Ende jedes Projekt ein reales Produkt hervorbringt. Die Orientierung an den Erfahrungen und Interessen, an den Bedürfnissen und individuellen Besonderheiten der Lernenden, die Beteiligung aller Projektmitglieder von der Formulierung der Projektaufgabe bis zur Auswertung der Ergebnisse fördert die Motivation und Betroffenheit bei den Beteiligten und macht diese für den Lernprozess produktiv. Zentrales Merkmal des Projektlernens ist das praktische Tun in Form einer zielgerichteten, zeitlich begrenzten Aktion, die nicht auf ein einzelnes Unterrichts- oder Ausbildungsfach beschränkt ist.<sup>90</sup>

Während des Ablaufs des Projekts werden in den verschiedenen Phasen jeweils unterschiedliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse der Teilnehmenden angesprochen und ihre Weiterentwicklung gefördert. Die Verbindung von Lernen und Handeln im Gesamtzusammenhang einer fachübergreifend gestellten Aufgabe zielt neben dem Erwerb

<sup>85</sup> Vgl. Hartmann/ Schrode, 2020

<sup>86</sup> Vgl. Kriz, Nöbauer, 2005: S. 79

<sup>87</sup> Vgl. ebd., S. 82

<sup>88</sup> Vgl. ebd., S. 79 ff

<sup>89</sup> Vgl. Peschel, 2012: S. 22f.

<sup>90</sup> Vgl. Peschel, 2012: S. 22f.

von Fachkompetenzen vor allem auch auf die Ausbildung von berufsübergreifenden Sozial- und Handlungskompetenzen. Durch die Aufhebung der Trennung zwischen Hand- und Kopfarbeit in fächerübergreifenden Projektaufgaben wird die Erweiterung von sowohl berufs- als auch allgemeinbildenden Qualifikationen angestrebt.

## Wochenplanunterricht

Wochenplanunterricht ist eine Methode offenen Unterrichts, die davon ausgeht, dass nicht alle Lernenden zur gleichen Zeit die gleichen Aufgaben bewältigen und die gleichen Lernschritte machen können. Zu Beginn einer Woche erhalten die Lernenden einen schriftlichen Arbeitsplan, der im Verlauf einer Woche bearbeitet werden muss. Der/die Lehrende kann entscheiden, mit den Lernenden gemeinsam den Arbeitsplan zu erstellen. Es gibt auch die Möglichkeit, im Arbeitsplan zwischen Pflichtaufgaben, die verbindlich bearbeitet werden müssen, Wahlpflichtaufgaben, von denen eine Auswahl bearbeitet werden muss und frei wählbaren Wahlaufgaben zu unterscheiden.<sup>91</sup>

Je mehr Wahlmöglichkeiten den Lernenden zur Verfügung stehen, umso komplexer und herausfordernder ist es für die Lernenden. Es braucht zu Beginn der Arbeitsphase, in der an den Wochenplänen gearbeitet wird, eine Planungsphase. Die Planungsphase ermöglicht, dass die Lernenden den Wochenplan für sich anpassen und eine Auswahl treffen sowie dass sie Absprachen mit möglichen Partner:innen treffen. Sie verpflichten sich selbst.<sup>92</sup>

<sup>91</sup> Vgl. Morgenthau: 2003, S. 12f.

<sup>92</sup> Vgl. Morgenthau: 2003, S. 33f.

## Lernen und Motivation – wie wirkt das zusammen?

Ob Lernen gelingt oder nicht, hängt nicht nur von eigenen Fähigkeiten, dem sozialen Umfeld, in dem es stattfindet und den eigenen Emotionen und Stimmungslagen dabei ab, sondern ganz besonders auch davon, wie gut es Lernenden gelingt, all diese Faktoren darauf zu richten, ein Lernziel zu erreichen.<sup>93</sup> Jede:r hat das schon an sich selbst erlebt: Lernveranstaltungen können von Lehrenden noch so aufwendig und mit Hingabe gestaltet und didaktisch ausgeklügelt sein, gelingt es einem selbst – aus welchen Gründen auch immer – nicht, sich wirklich auf das Thema einzulassen, so hilft das wenig. Die Rede ist dann davon, dass die Motivation fehlt – und Lehrende überlegen sich, wie sie die Lernenden denn nur „motiviert kriegen“.

### Wie motiviere ich Menschen zum Lernen?

Die für viele Menschen überraschende Antwort auf diese Frage lautet: Gar nicht!

Denn zumindest neueren Erkenntnissen der Hirnforschung nach muss man nicht zum Lernen motivieren.

„ Unser Gehirn lernt immerzu, ob wir wollen oder nicht. Wer es nicht glaubt, wird von allen Babys eines Besseren belehrt. Sie beweisen, dass Lernen kinderleicht ist: Von Anfang an erforschen sie die Welt, üben sich unermüdlich im Laufen, Sprechen oder Nervensägen - und haben ganz offensichtlich Spaß daran“<sup>94</sup>.

Menschen seien von Natur aus motiviert, sie könnten gar nicht anders, denn sie hätten ein äußerst effektives System hierfür im Gehirn eingebaut, sagt der Neurowissenschaftler und Psychiater Manfred Spitzer<sup>95</sup>. „Die Frage, wie man Menschen motiviere, sei etwa so sinnvoll wie die Frage: Wie erzeugt man Hunger? Die einzig vernünftige Antwort laute: Gar nicht, denn er stellt sich von allein ein. In Wahrheit gehe es bei der Motivationserzeugung letztlich immer um Probleme, die jemand damit hat, dass ein anderer nicht das tun will, was er selbst will“<sup>96</sup>.

**Die richtige Frage laute also nicht, wie man motiviere, sondern warum so viele Menschen häufig demotiviert seien**<sup>97</sup>. Spitzer spricht von einem ganzen „Arsenal von ‚Demotivationskampagnen‘ unserer Gesellschaft – wie etwa die Ausschreibung von Preisen, die stets nur den Besten verliehen werden und alle anderen Bewerber:innen demotivieren“<sup>98</sup>.

Was aber können dann Ansatzpunkte sein, um die hier kritisierte Gestaltung demotivierender Lernumgebungen zu vermeiden? Worauf sollte das Augenmerk liegen, um motivierende Lernarrangements sowie Lernumgebungen aktiv und bewusst zu gestalten? Ein Blick in ausgewählte neurobiologische, psychologische und motivationstheoretische Hintergründe gibt dafür Impulse.

#### **4.1 Was beeinflusst das Lernen aus neurobiologischer und psychologischer Sicht besonders?**

Überall dort, wo es um Lernprozesse geht, ist das Thema Motivation von zentraler Bedeutung. Dabei sind die Fakten und Zusammenhänge der Motivation als Teil des gesamten Lernprozesses äußerst komplex und vielschichtig. Die pädagogisch-psychologische Forschung hat eine kaum überschaubare Menge an Forschungsergebnissen geliefert. Ältere motivationspsychologische Ansätze gehen von einem umfassenden Leistungsmotiv aus, das im Sinne einer fest gefügten Eigenschaft sämtlichen leistungsbezogenen Handlungen zugrunde liegt. Inzwischen hat sich jedoch gezeigt, dass eine Person weder in jeder Situation gleich stark noch für alle Dinge gleichermaßen motiviert ist. Die aktuelle Motivation eines Menschen hängt sowohl von der Person selbst als auch von den

<sup>93</sup> So kann Lernmotivation zumindest in Anlehnung an Heinz Heckhausen definiert werden: als „die momentane Bereitschaft eines Individuums zu verstehen, seine sensorischen, kognitiven und motorischen Funktionen auf die Erreichung eines künftigen Zielzustandes zu richten und zu koordinieren“ (Heckhausen 1970: 193; Heckhausen selbst nutzt den Begriff „Lernmotivierung“)

<sup>94</sup> Aus: Ulrich Schnabel „Auf der Suche nach dem Papierbetrieb“ In: ZEIT Geschichte 1/2007

<sup>95</sup> Spitzer, zit. nach: Schnabel, 2007

<sup>96</sup> Schnabel, 2007

<sup>97</sup> Vgl. Schnabel, 2007

<sup>98</sup> Spitzer, zit. nach: Schnabel, 2007

äußeren Umständen ab, der Umgebung, der Beziehung zu anderen Menschen sowie von vorausgegangenen Erfahrungen. Um sich dem Zusammenhang von Lernen und Motivation anzunähern, wird im Folgenden ein Schlaglicht auf einige ausgewählte neurobiologische wie psychologische Erkenntnisse zum Lernen geworfen:

## Lernen aus neurobiologischer Perspektive

Aus *neurobiologischer Perspektive* lässt sich Lernen als biochemischer Prozess im Gehirn betrachten. Dabei wird Lernen als ein ständiger Aufbau und Umbau neuronaler Verbindungen im Gehirn gesehen, der dazu dient, die Informationsverarbeitung zu optimieren. **Lernen geschieht demnach nicht durch einfaches Übernehmen von Regeln, sondern vielmehr Selbstproduktion von allgemeinen Regeln aus vielen Beispielen (Geschichten, Erlebnissen, Erfahrungen, ...).** Werden diese selbst generierten Regeln immer wieder angewandt, wird aus flüchtigen Kenntnissen verfestigtes Wissen und Können. „Aus Trampelpfaden werden bildlich gesprochen allmählich erst Wege, dann Straßen und vielleicht sogar Autobahnen“<sup>99</sup>.

Diesbezüglich wurde auch festgestellt, dass es ein sehr wesentliches Antriebsmotiv für das Lernen gibt: Freude. Das ist schon deshalb erwähnenswert, weil Jahrhunderte lang versucht wurde, besseres Lernen über Angst und Disziplinierung zu erreichen, z.B. durch von Lehrer:innen verhängten Strafen. Folgt man der Hirnforschung, ist das falsch und sinnlos. Denn neurobiologisch gesehen schüttet der Körper beim Lernen bestimmte Botenstoffe – Serotonin und Dopamin – aus, was ein Wohlgefühl, Freude, man könnte sagen Begeisterung fürs Lernen oder *Lernlust* als neuronal-mentalen Zustand, bewirkt. Dieser Zustand wirkt wie ein innerer Antrieb für das Lernen. Man *will* dann lernen, statt lernen zu müssen.

Der Hirnforscher Gerald Hüther schreibt entsprechend, „*Begeisterung*“ sei der absolute Antrieb „für Geist und Hirn“<sup>100</sup> und erläutert:

” Leider ist vielen Erwachsenen genau das weitgehend verloren gegangen, was einem Kind die pure Lebensfreude vermittelt: die Begeisterung. Zwanzig bis fünfzig Mal am Tag erlebt ein Kleinkind einen Zustand größter Begeisterung. Und jedes Mal kommt es dabei im Gehirn zur Aktivierung der emotionalen Zentren. Die dort liegenden Nervenzellen haben lange Fortsätze, die in alle anderen Bereiche des Gehirns ziehen. An den Enden dieser Fortsätze wird ein Cocktail von neuroplastischen Botenstoffen ausgeschüttet. Diese Botenstoffe bringen nachgeschaltete Nervenzellverbände dazu, verstärkt bestimmte Eiweiße herzustellen. Diese werden für das Auswachsen neuer Fortsätze, für die Bildung neuer Kontakte und für die Festigung und Stabilisierung all jener Verknüpfungen gebraucht, die im Hirn zur Lösung eines Problems oder zur Bewältigung einer neuen Herausforderung aktiviert worden sind. Das ist der Grund, warum wir bei all dem, was wir mit Begeisterung machen, auch so schnell immer besser werden. Jeder kleine Sturm der Begeisterung führt gewissermaßen dazu, dass im Hirn ein selbsterzeugtes Doping abläuft. So werden all jene Stoffe produziert, die für alle Wachstums- und Umbauprozesse von neuronalen Netzwerken gebraucht werden. So einfach ist das: Das Gehirn entwickelt sich so, wie und wofür es mit Begeisterung benutzt wird.“<sup>101</sup>

## Lernen aus ausgewählten Blickwinkeln der pädagogischen Psychologie

In der *pädagogischen Psychologie* wird Lernen als „ein Prozess der relativ stabilen Veränderung des Verhaltens, Denkens und Fühlens und des Verständnisses aufgrund von Erfahrung oder neu gewonnenen Einsichten“<sup>102</sup> beschrieben. Diese Veränderung kann sich, wie schon beschrieben, auf Kenntnisse, Fähigkeiten, Kompetenzen, Verhaltensweisen, Werte, usw. beziehen. Dabei kann Lernen ganz verschieden ablaufen: man kann sich etwas von jemandem anschauen, es sich von ihm erklären lassen und dann probieren es zu tun, man kann auf Grundlage einer Erfahrung selbst auf Ideen kommen, wie etwas geht und es einfach solange ausprobieren, bis es klappt.

<sup>99</sup> Kowal-Summek, 2018: S. 29

<sup>100</sup> Zitat übernommen von: <http://www.gerald-huether.de>. Weiterführende Literatur: Hüther, 2016

<sup>101</sup> Zitat übernommen von: <http://www.gerald-huether.de>

<sup>102</sup> Pfister / Müller, 2019: S. 34; Schmitt, 2016: S. 42

Für diese Perspektive des Lernens als Prozess der Veränderung von Verhalten bietet das Feld der Psychotherapie Erkenntnisse, die auch für das Gestalten von Lernprozessen hilfreich sind: Der Psychotherapieforscher Klaus Grawe untersuchte beispielsweise, welche Therapieformen warum genau erfolgreich sind – also zu einer positiven Verhaltensveränderung der Klienten führten. Hierfür stellte er seit den 1980er Jahren die größten vergleichenden Therapieevaluationen an. Dabei fand er Folgendes heraus: Erfahrene Therapeut:innen, deren Behandlungsergebnisse positiv sind, verlassen über den Verlauf ihrer Berufsspanne die *Schule der Therapie*, die sie ursprünglich einmal gelernt haben (z.B. Verhaltenstherapie, Psychoanalyse, Gesprächstherapie). Vielmehr folgen sie einer jeweils ähnlichen Dramaturgie und damit bestimmten Wirkprinzipien. Grawe identifiziert vier Schritte: 1) Prozessuale Aktivierung, 2) Ressourcenaktivierung, 3) Intensionsveränderung, 4) Intensionsrealisierung.<sup>103</sup>

Diese Wirkprinzipien lassen sich auf Kompetenzerwerbs- und Lern- und Beratungsprozesse übertragen.<sup>104</sup> Sie geben dabei Hinweise, wie sich neue Haltungen, Verhaltensweisen, neue Wertmuster und Orientierungen, in einem Wort, kompetentes Verhalten fördern lässt. Sie beschreiben so etwas wie die Choreografie des Kompetenzentwicklungsprozesses<sup>105</sup>, also verschiedene notwendige Schritte, die der individuelle Prozess durchlaufen muss, damit Kompetenz in dem hier gemeinten Sinne entwickelt werden kann.

## EXKURS

### Lern- und Wirkprinzipien

#### 1. Erleben / Selbstbezug herstellen

Ausgangspunkt der Kompetenzentwicklung ist die Einsicht der Lernenden, dass sie es selbst in der Hand haben, die Situation angemessener, besser, kompetenter zu meistern. Unabhängig davon, ob es nun um einen Lern- oder einen Beratungsprozess geht, ist es entscheidend, dass die lernende Person erleben (können) muss, dass es ganz zentral um sie geht – und zunächst nicht um irgendein äußeres Kriterium, um äußere Rahmenbedingungen.

*Beispiel: Eine Auszubildende macht bei der Bearbeitung ihrer Aufgaben vermehrt Flüchtigkeitsfehler. Ihr Ausbilder spricht sie darauf an. Als Grund für die Fehler nennt die Auszubildende die Unruhe im Großraumbüro. In einem Lerngespräch unterstützt sie der Ausbilder durch entsprechende Reflexionsfragen, für sich zu erkennen, dass sie den Rahmen zwar nicht ändern kann, aber dass es für sie wichtig wäre, neue Wege zu finden, um mit dieser Situation besser umgehen und trotz des Geräuschpegels konzentrierter arbeiten zu können. Er ermöglicht der Auszubildenden so, einen Selbstbezug herzustellen.*

## 2. Erkennen / Vorhandenes und Neues Identifizieren

Im nächsten Schritt ist es für die Lernenden wichtig, zu erkennen, dass sie potentiell dazu in der Lage sind, die notwendigen Kompetenzen zu erwerben bzw. in sich tragen, die sie brauchen, um etwas an der Ausgangssituation zu verändern. Gleichzeitig müssen sie erkennen, dass sie den für sich passenden Weg finden müssen, um mit der Situation angemessen umzugehen. Auf dieser Grundlage müssen die Lernenden selbst beginnen zu handeln, Neues auszuprobieren, auf Grundlage des bisherigen Könnens und der bereits vorhandenen Kompetenzen nach neuen Verhaltensweisen, Haltungen und Werten zu suchen und mit diesen in der Situation zu experimentieren.

*Beispiel: Die Auszubildende erhält weitere Selbstreflexionsfragen von dem Ausbilder, anhand derer sie sich in der kommenden Woche selbst beobachten und für sich Antworten erarbeiten soll, die sie dann zu einem nächsten Reflexionsgespräch mitbringt. Zum Beispiel: Was ist für Sie wichtig, um sich besser konzentrieren zu können? Welche anderen Situationen kennen Sie, in denen Sie sich konzentrieren müssen? Wie gelingt es Ihnen da? Die Auszubildende stellt fest, dass sie für ihre Hausaufgaben und das Lernen für die Schule zuhause mit Kopfhörern arbeitet. Sie denkt darüber nach, ob dies auch eine Möglichkeit für die Arbeit wäre. Alternativ überlegt sie, ob es die Möglichkeit gibt, für besonders wichtige Aufgaben ruhige Plätze aufzusuchen.*

<sup>103</sup> Grawe, 2000

<sup>104</sup> Vgl. Triebel, 2009

<sup>105</sup> Bauer/Triebel, 2011: S. 3

### 3. Wollen / Neues aneignen

Kompetenzen hängen nicht nur an Handlungsweisen, Haltungen und Werten, sondern sind auch immer mit der Persönlichkeit der Handelnden, mit ihrem Ich und den daraus getroffenen Entscheidungen verknüpft. Mit anderen Worten: Neue Kompetenzen zu erwerben, erfordert immer an einem gewissen Punkt die bewusste Entscheidung, etwas ändern zu wollen, sich also auf neue Ansätze, neue Herangehensweisen und Haltungen einzulassen. Kompetenzen lassen sich nicht gegen den Willen der Handelnden aufbauen. Die Lernenden müssen sich bewusst anders verhalten wollen als bisher, sich für eine bestimmte neue Herangehensweise entscheiden und sich diese aneignen.

*Beispiel: Die Auszubildende vereinbart mit dem Ausbilder, beides auszuprobieren. Sie will in der kommenden Woche an einigen Tagen mit den Kopfhörern arbeiten. Sie sucht aber auch in der Abteilung nach einem Platz, an dem sie Aufgaben mit besonderer Konzentration in Ruhe durchführen kann. Sie überlegt sich Formulierungen, mit denen sie ihren temporären Umzug in den Besprechungsraum der Abteilung an ihre Kolleg:innen am besten kommuniziert.*

### 4. Tun / Umsetzen

Veränderung manifestiert sich erst in Handlungen. Neue Kompetenzen bilden sich erst dadurch heraus, dass man Neues tut. Das heißt, erst wenn die Lernenden sich in der komplexen Situation anders, neu verhalten, den Dingen mit einer anderen Haltung und mit einem anderen Handlungsansatz entgegentreten, können sie tatsächlich neue Kompetenzen erwerben und diese auch gleichzeitig zeigen.

*Beispiel: Die Auszubildende arbeitet an einigen Tagen mit den Kopfhörern, an anderen Tagen nutzt sie den Besprechungsraum der Abteilung für das Bearbeiten besonderer Aufgaben. Nach zwei Wochen reflektieren Auszubildende und Ausbilder die Erfahrungen und betrachten die (Kompetenz-)Lernerfolge der Auszubildenden.*

Was zeigen die hier beschriebenen *neurobiologischen und die pädagogisch-psychologischen Erkenntnissen* hinsichtlich der Gestaltung von Lernprozessen?

Die neurobiologische Perspektive hat gezeigt: *Lernen muss Begeisterung ermöglichen! Damit müssen Lernende durch ihr eigenes Lernen inspiriert sein und sich dazu ermutigt und eingeladen fühlen, Neues auszuprobieren, um dann echte Erfolge zu erleben.*<sup>106</sup>

Die hier vorgestellten pädagogisch-psychologischen Ansätze weisen auf folgenden Aspekt hin: Bei der Gestaltung von Lernprozessen sollten die Wirk- und Lernprinzipien, die bei der Herbeiführung von Veränderungen bzw. Entwicklung von neuen Kompetenzen wirken, ernst genommen werden. Damit rücken Ansätze wie entdeckendes und erfahrungsgelitetes Lernen, dialogische Prozesssteuerung,<sup>107</sup> gestalterischer Umgang mit Krisen,<sup>108</sup> in den Fokus der Betrachtung.

Durch den Hinweis auf die hohe Bedeutung des Willens bei der Aneignung von Neuem stellt sich zugleich die Frage, wie es gelingen kann, Aus- und Weiterzubildende dabei zu unterstützen, ihren Willen zu aktivieren. „Wille“ und „Wollen“ werden dabei gängig mit dem Begriff der Motivation ge Griffen. Der folgende Teil widmet sich daher Motivationstheorien.

## 4.2 Welche Bedeutung entfalten Motivationstheorien?

Motivationstheorien unterliegen ebenso wie die bereits diskutierten Lerntheorien dem Wandel und spiegeln das Menschenbild und den Geist der Zeit, in der sie entwickelt wurden. In den 1930er Jahren entstanden erste motivationstheoretische Ansätze. Intensive Forschungen in den 1950er bis 1970er Jahren folgten. Sie führten zu keiner universalen,

<sup>106</sup> Siehe: Hüther, 2016

<sup>107</sup> Siehe hierzu Essential „Gesprächsführung in der Lernprozessbegleitung“

<sup>108</sup> Siehe hierzu Essential „Lernschwierigkeit oder Lernchance?“

allgemein gültigen Motivationstheorie. Stattdessen wurden unterschiedliche Modelle entwickelt, die auf unterschiedlichen Erklärungsansätzen und unterschiedlichen Annahmen beruhen.

In den Kapiteln 4.3 – 4.9 wird ein Überblick über eine Reihe der wichtigsten Motivationsansätze gegeben:

- Bedürfnispyramide (Maslow, 1943)
- Intrinsische und extrinsische Motivation
- Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1985)
- Attributionstheorien (Weiner, 1985)
- Bezugsnormen und Motivation (Rheinberg & Krug 1978)
- Prenzel/ Krapp/ Schiefele, 186
- Flow (Mihaly Csíkszentmihályi, 1975)

### **4.3 Was ist die Bedürfnispyramide nach Maslow?**

Die Bedürfnispyramide von A.H. Maslow (1908 – 1970) stellt ein Inhaltsmodell der Motivation dar. Maslow ging davon aus, dass Menschen in ihrem Verhalten von Bedürfnissen geleitet werden. Dabei stellte er fest, dass manche Bedürfnisse Priorität vor anderen haben. Deshalb ordnete er die Bedürfnisse nach fünf Kategorien, beginnend mit den grundlegenden physiologischen Bedürfnissen bis hin zu dem hoch entwickelten menschlichen Bedürfnis nach Selbstverwirklichung. Die Selbstverwirklichung basiert auf dem Wunsch nach persönlichem Wachstum durch die Erfüllung einer Lebensaufgabe.



Abb. 11: Modell der Bedürfnispyramide nach Maslow<sup>109</sup>

Die vier unteren Kategorien nennt Maslow auch Defizitbedürfnisse, da ungünstige Folgen bei Nichtbefriedigung zu erwarten sind. Die höchste Kategorie, das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung, nennt er Wachstumsbedürfnisse. Bedürfnisse stehen untereinander in einer Beziehung: Ein Bedürfnis beeinflusst das Handeln nur so lange es unbefriedigt ist. Sobald es erfüllt ist, tritt das nächsthöhere an seine Stelle. Je höher das Bedürfnis, desto weniger wichtig ist es für das reine Überleben.

<sup>109</sup> Verwendete Abbildung von Scheefe, 2005

## Wie kann die Bedürfnispyramide in Bezug auf Bildung und Lernen gesehen werden?

Eine verbreitete, weil plausible Sichtweise besteht darin, dass Menschen, deren Defizitbedürfnisse nicht gesichert sind, Probleme haben werden, sich auf Bildungsprozesse einzulassen. Extrem formuliert: Wer arm ist, der hat andere Sorgen. Diese Sichtweise wurde und wird häufig als zu undifferenziert zur Erklärung von Motivation kritisiert.<sup>110</sup> Die einfache Erfassung der Realität über solche „Bedürfnisschubladen“ würde schließlich bedeuten, dass ein Mensch, dessen materielle und berufliche Sicherheit, sein Dach über dem Kopf oder seine Arbeit nicht komplett gesichert sind (diese „Bedürfnisschublade“ also nicht „gefüllt“ ist), sich z.B. nicht für Kunst interessieren könne. Will man diese Sichtweise als angemessen bezeichnen, dürfte es also keine kunstinteressierten Arbeits- oder Wohnungslosen geben. Doch auch wenn Anhänger:innen der Maslow'schen Theorie diese Kritik selbst vielleicht als zu undifferenziert bezeichnen würden, zeigt sich ihre Anwendung auf Lernprozesse als nicht weniger problematisch: So sind Jugendliche aufgrund ihrer Entwicklungsaufgaben grundsätzlich stark mit den sozialen, den Ich-Bedürfnissen und der Selbstverwirklichung beschäftigt<sup>111</sup>, wohingegen das Argument, für die eigene berufliche und materielle Sicherheit einen Beruf zu erlernen, mitunter weniger Resonanz findet. Sicherheitsbedürfnisse werden hier zugunsten von Selbstverwirklichung hintangestellt: In diesem Alter ist es vielen wichtiger, in der Clique akzeptiert und immer mehr man selbst zu sein, als sich materiell abzusichern.

### 4.4 Was bedeutet intrinsische und extrinsische Motivation?

Grundsätzlich kann Motivation nach ihrer Qualität in zwei Arten unterschieden werden:

- Extrinsische Motivation: Von außen reguliert
- Intrinsische Motivation: Von innen heraus reguliert

*Intrinsisch motivierte* Verhaltensweisen werden um ihrer selbst willen ausgeführt, weil sie als interessant, spannend und herausfordernd empfunden werden. Es handelt sich um die spontane Erfahrung freudvollen Tuns. Damit eine Person solche Handlungen aufrechterhält, sind weder Versprechungen noch Drohungen erforderlich. *Die Gründe für die Durchführung dieser Handlungen liegen also in der Handlung selbst.* Die Handlung fungiert gewissermaßen als ihre eigene Belohnung. Wenn eine Person intrinsisch motiviert ist, engagiert sie sich in einer Aktivität, die sie *interessiert*, und sie tut dies freiwillig und willentlich, ohne Zwänge und Anreize zu benötigen. Intrinsische Motivation beinhaltet Neugier, Exploration, Spontaneität und Interesse. Es besteht das Bestreben, eine Sache voll und ganz zu beherrschen. Intrinsische Motivation kann sich sowohl auf eine Aktivität (Freude an einer bestimmten Tätigkeit, z.B. Lesen, Sport treiben) als auch auf einen Gegenstand (Interesse an bestimmten Inhalten) beziehen. Intrinsisch motivierte Handlungen repräsentieren den Prototyp selbstbestimmten Verhaltens.

Im Gegensatz dazu ist *extrinsische Motivation* der Wunsch bzw. die Absicht, eine Handlung durchzuführen, weil damit positive Folgen („Belohnung“) herbeigeführt oder negative Folgen („Bestrafung“) vermieden werden können. Eine Belohnung kann beispielsweise eine Gehaltserhöhung, eine Prämie oder eine Beförderung sein, aber auch gute Noten zählen dazu. Umgekehrt wirken eine Gehaltsreduzierung oder eine schlechte Note wie eine Bestrafung. Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen treten in der Regel nicht spontan auf. Sie werden vielmehr durch Aufforderungen in Gang gesetzt, deren Befolgung eine Belohnung erwarten lässt.

Wenn man Menschen Belohnungen (z.B. Geld oder Auszeichnungen) für eine ursprünglich aus eigenem Antrieb durchgeführte (also intrinsisch motivierte) Aktivität anbietet, so nimmt ihre Bereitschaft ab, die gleiche Tätigkeit in ihrer Freizeit erneut aufzunehmen,

<sup>110</sup>Siehe: Wunderer/Grunwald, 1980: S. 178f. Gebert/Rosenstiel, 1996: S. 41ff.

<sup>111</sup>Siehe insbes. Essential „Lernschwierigkeiten“

und ebenso ihr Interesse an dieser Tätigkeit. Der Grund dafür liegt darin, dass die Einführung von Belohnungen das Gefühl der Selbstbestimmung untergräbt. Außerdem muss man beachten, dass extrinsische Belohnung einem „Verschleißeffekt“ unterliegt: Man gewöhnt sich an die Belohnung, ihr motivierender Effekt lässt nach, zur Aufrechterhaltung der Motivation werden neue zusätzliche Belohnungen erwartet/nötig. Darüber hinaus können Versuche der extrinsischen Motivation (z.B. mehr Geld, einseitiges Lob, Noten) verschiedene unbeabsichtigte Nebenfolgen haben. So kann sich das Klima zwischen den Lernenden verschlechtern (z.B. Neidgefühle, Demotivierung der nicht Belohnten), und kooperatives Verhalten wird erschwert.

## Was können extrinsische und intrinsische Motivation in Bezug auf Lernen bedeuten?

Auch Noten, Punkte und Beurteilungen sind eine Belohnung bzw. eine Bestrafung und damit eine Form der extrinsischen Motivation. Ebenso gilt das für die virtuellen Orden und Siegereppchen im E-Learning. Im besten Fall wirken sie motivierend auf diejenigen, die gut bewertet wurden, aber schlechte Bewertungen wirken (entgegen der allgemeinen Meinung) eher demotivierend, da sie das Bedürfnis nach Kompetenz und damit die Selbstwirksamkeit untergraben. Außerdem hat sich gezeigt, dass extrinsische Belohnungen die Motivation für ein intrinsisches Verhalten oftmals reduzieren. Eine solche Verdrängung intrinsischer durch extrinsische Motivation wird als Korrumpierungseffekt bezeichnet: Was jemand ursprünglich eigenmotiviert gern getan hat, wird demnach für ihn unattraktiver, wenn er dafür eine äußere Belohnung erhält. Allein die Belohnung suggeriert ihm, dass er es nicht eigenmotiviert tut, sondern (auch) weil andere es so wollen. Fällt der Anreiz von außen dann weg, wird auch das Verhalten, das ursprünglich gerne und freiwillig gezeigt wurde, weniger gezeigt als zuvor.<sup>112</sup>

Es ist auf Dauer sinnvoller, extrinsische Motivation zu vermeiden und stattdessen Interesse, Freude am Lernen, Mitgestaltungsmöglichkeiten, Sinn, selbständiges Handeln und Kooperation zu fördern.<sup>113</sup>

## 4.5 Was besagt die Selbstbestimmungstheorie nach Deci / Ryan?

Die amerikanischen Motivationsforscher Edward L. Deci und Richard M. Ryan beschäftigen sich mit der Frage, wann Menschen intrinsisch, also aus sich selbst heraus, motiviert sind.

Abgeleitet aus der Maslowschen Bedürfnispyramide haben sie drei grundlegende psychologische Bedürfnisse identifiziert, die allen Menschen angeboren und universell sind. Sie müssen angemessen befriedigt werden und gelten als Voraussetzung für psychologisches Wachstum, Integrität und Wohlbefinden:

- *Kompetenz* (Wirksamkeit)
- *Autonomie* (Selbstbestimmung)
- *soziale Eingebundenheit* (soziale Zugehörigkeit)

Das Streben nach der Befriedigung dieser drei Grundbedürfnisse gilt als die Grundlage für das Entstehen intrinsischer Motivation.

Bei dem Bedürfnis nach *Kompetenz* handelt es sich um das natürliche Bestreben einer Person, sich als handlungsfähig zu erleben. Sie möchte gegebene Anforderungen gewachsen sein und anstehende Aufgaben und Probleme aus eigener Kraft bewältigen können.

Im Bedürfnis nach *Selbstbestimmung* äußert sich das natürliche Bestreben, sich als eigenständiges Handlungszentrum zu erleben. Die Person möchte die Ziele und Vorgehensweisen des eigenen Tuns selbst bestimmen können.

Das Bedürfnis nach *sozialer Eingebundenheit* besagt, dass jeder Mensch einen starken Wunsch nach befriedigenden sozialen Kontakten hat.

<sup>112</sup> Sinngemäß nach: Bem, 1972; siehe auch: Deci/Koestner/Ryan, 1999

<sup>113</sup> Siehe u.a.: Pekrun et al., 2017; Gagné/Deci, 2005

Nach Deci und Ryan sind insbesondere die psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie und Kompetenzerleben Grundlage für intrinsische Motivation. Das Kompetenzerleben ist Grundlage *jedlichen* motivierten Verhaltens, Autonomie ist Grundlage dafür, dass die Motivation *intrinsisch* ist.

Damit eine möglichst hohe Lernmotivation erreicht werden kann, müssen alle drei psychologischen Grundbedürfnisse unterstützt werden. Das Bedürfnis nach Selbstbestimmung scheint beim Lernen jedoch besonders wichtig zu sein. Lernbedingungen, die Zwang und Kontrolle ausüben, wirken sich negativ auf die Motivation aus. Das Empfinden von Autonomie bezieht sich dabei auf alle Aspekte des Lernens: Die Bestimmung der Lernziele, auf die Lernkoordination und die Lernorganisation. Unter massiver Einschränkung und Kontrolle kann sich eine Person nicht als selbstbestimmt erleben.

Kontrollierende Lernbedingungen führen zwar gemessen am auswendig gelernten Wissen kurzfristig zu besseren Leistungen, allerdings ist die Vergessensrate wesentlich höher. Darüber hinaus entsteht geringeres Interesse, geringere Einschätzung der eigenen fachlichen Kompetenz und höhere Leistungsangst.

Fazit: Kontrolle ruft nicht nur negative gefühlsmäßige Reaktionen hervor, sondern auch ein schlechteres Lernverhalten sowie Lernergebnis.

## Korruptionseffekt

Intrinsische Motivation kann man anhand des Interesses an der Tätigkeit und der freiwilligen Fortführung der Tätigkeit messen. Werden intrinsisch motiviert ausgeführte Tätigkeiten extrinsisch belohnt (z.B. durch eine Süßigkeit), ist feststellbar, dass Personen dann das Interesse an der Tätigkeit verlieren oder sie nicht mehr freiwillig ausführen. Die intrinsische Motivation wird durch diese Belohnung sozusagen „korrumpiert“ („bestochen“), weil die Personen das Gefühl haben, nun nicht mehr freiwillig zu handeln, sondern in ihrer Autonomie eingeschränkt zu sein (Korruptionseffekt).

Wie eine Belohnung wirkt, ist subjektiv, je nach Bewertung durch die belohnte Person. Wird die Belohnung als primär kontrollierend empfunden, reduziert sie die intrinsische Motivation. Werden Belohnungen als positiv informativ für die eigene Kompetenz empfunden, fördern sie die intrinsische Motivation.

Der Korrumpierungseffekt widerspricht zwar der Sichtweise, nach der eine Belohnung verstärkenden Effekt auf das Verhalten hat. Deci und Ryan konnten jedoch durch Untersuchungen eindeutig bestätigen: Erwartete (z.B. vorher angekündigte) Sachbelohnungen reduzieren die intrinsische Motivation, unerwartete hingegen nicht. Verbale Anerkennungen, z.B. positive Rückmeldungen, scheinen die intrinsische Motivation zu erhöhen.

### Was kann die Selbstbestimmungstheorie in Bezug auf Lernen bedeuten?

Die Selbstbestimmungstheorie lässt sich mit der Erkenntnis zusammenfassen, dass Lernumgebungen dann besonders motivierend wirken, wenn sie den Lernenden die drei genannten Grundbedürfnisse ermöglichen. Für die Gestaltung von Lernumgebungen oder wenn Lernende Demotivation zeigen, kann es hilfreich sein, die explizite Gestaltung dieser drei Bedürfnisse in den Blick zu nehmen. Bietet das Lernarrangement genügend Freiraum für eigene Entscheidungen der Lernenden? In welcher Weise geben Lernarrangements den Lernenden die Chance, an bereits vorhandene Kompetenzen anzuknüpfen? Inwieweit dürfen Lernende tatsächlich selbst aktiv werden? Und nicht zuletzt, inwieweit sind die Lernenden in Lernpartnerschaften, Lerngruppen oder den Kolleg:innenkreis eingebunden?

## 4.6 Welche Wirkung haben Attributionstheorien auf Motivation und Selbstbewertung?

Die Attributionstheorien beschäftigen sich mit der Zuschreibung von Eigenschaften (Attributen). Die Art und Weise, wie wir uns die Welt erklären, welche Ursachen wir z.B. einem Ereignis zuschreiben, beeinflusst unser Verhalten.

Wenn Menschen an Leistungssituationen herangehen, lassen sich zwei unterschiedliche Motivationsmuster beobachten. Denn je nachdem, ob ein Mensch einen Erfolg oder einen Misserfolg erwartet, wird er eine bestimmte Handlung in Angriff nehmen oder ihr lieber aus dem Weg gehen. Diese beiden unterschiedlichen Herangehensweisen werden als „Hoffnung auf Erfolg“ beziehungsweise als „Furcht vor Misserfolg“ bezeichnet.

Erfolgszuversichtliche Menschen haben in der Vergangenheit bereits eine Reihe von Erfolgen erlebt. Sie sind daher sehr gut in der Lage, ihre eigene Leistungsfähigkeit einzuschätzen und den Zusammenhang zwischen ihrer Anstrengung und den daraus resultierenden Ergebnissen zu erkennen. Sie wählen, wenn man ihnen die Gelegenheit dazu gibt, mittelschwere Aufgaben aus, zu deren Lösung sie sich zwar anstrengen müssen, die für sie aber zu schaffen sind, so dass sie daraus ein neues Erfolgserlebnis gewinnen. Sie erleben dadurch immer wieder angenehme Gefühle wie Stolz und Freude und kommen in der Regel zu einer positiven Selbstbewertung. Als Folge davon nehmen sie Leistungssituationen als positive Herausforderung wahr und tendieren dazu, sie in Zukunft vermehrt aufzusuchen.

Erfolgszuversichtliche Menschen führen Erfolge auf ihre eigene Begabung zurück und Misserfolge auf mangelnde Anstrengung – also auf einen von ihnen selbst zu beeinflussenden Faktor. Dadurch erscheint es für sie sinnvoll, die eigenen Bemühungen in Zukunft zu verstärken, wodurch wiederum bessere Leistungen möglich werden.

Im Gegensatz dazu kann das wiederholte Erleben von Misserfolgen zu einer anhaltenden Misserfolgsorientierung führen. Misserfolgsorientierte Menschen haben das Gefühl, keinen Einfluss auf die Ergebnisse ihrer Handlungen zu besitzen, und sie unternehmen

auch keine Versuche mehr, diese Kontrolle zurückzugewinnen. Sie haben im Laufe der Zeit den Glauben verloren, die Dinge durch eigenes Handeln verändern zu können. Das führt dazu, dass sie ihre eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten immer mehr unterschätzen und ihre eigene Wirksamkeit nicht mehr erkennen können. Wenn misserfolgsorientierte Menschen zwischen Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden wählen können, entscheiden sie sich meist für extrem schwere oder extrem leichte Aufgaben. Sie vermeiden so die Herausforderung, gleichzeitig aber auch die Möglichkeit, einen wirklichen Erfolg zu erringen. Durch das wiederholte Versagen erleben sie immer öfter negative Gefühle wie Angst und Hilflosigkeit und kommen in der Regel zu einer negativen Selbstbewertung. Sie erleben Leistungssituationen zunehmend als Bedrohung und versuchen, sie nach Möglichkeit zu vermeiden.

Misserfolgsorientierte Menschen neigen dazu, Erfolge im Nachhinein auf Zufall und Misserfolge auf ihre mangelnde Begabung zurückzuführen. Dadurch entsteht das Gefühl, dass das Versagen aus eigenen Kräften nicht beeinflusst werden kann und dass auch in Zukunft mit weiterem Versagen gerechnet werden muss. Anstrengung wird als nutzlos angesehen und entsprechend vermieden.

### Was können Attributionstheorien in Bezug auf Lernen bedeuten?

Insbesondere die Gestaltung von Lernprozessen für misserfolgsorientierte Menschen braucht eine besondere Sensibilität. Gerade hier ist es wichtig, das passende Maß an Anforderung der jeweiligen (Lern-)Aufgabe zu finden, bei dem die Lernenden echte Erfolgserlebnisse haben.<sup>114</sup>

So wirkt Attributionstheorien zufolge beispielsweise motivierend, wenn Lernbegleitende sich bei Rückmeldungen zum Lernprozess auf Faktoren beziehen, die von den Lernenden verändert werden können (z.B. Anstrengung) und nicht auf (vermeintlich) angeborene Faktoren (z.B. Intelligenz).

<sup>114</sup>Vgl. Werning/ Lütje-Klose; 2003: S. 158

## 4.7 Wie wirkt die Bezugsnorm-Orientierung auf die Motivation?

Bewertung bedeutet immer einen Vergleich mit einem bestimmten Bezugssystem, einem bestimmten Maßstab. Ohne diesen Bezug – eben die „Bezugsnorm“ – ist eine Bewertung nicht möglich. Dieser Maßstab kann jedoch sehr unterschiedlich sein:

So lässt sich die Leistung des/der einen Lernenden mit der Leistung eines/einer anderen vergleichen; dies nennt man eine *soziale Bezugsnorm*. Ein Beispiel hierfür sind Noten, die einen Vergleich mit den Leistungen der Klassenkameraden darstellen.

Ein bestimmtes Leistungsergebnis lässt sich auch auf einen objektiven Qualitätsmaßstab beziehen; das nennt man *sachliche Bezugsnorm*. Hierbei wird beispielsweise das fertige Werkstück eines Auszubildenden vermessen und mit einer Modellvorlage verglichen. Die Bewertung hängt dann davon ab, wie nahe das Werkstück der Vorlage kommt. Die dritte Möglichkeit des Bezugs ist der Vergleich mit den eigenen Leistungen in der Vergangenheit. Das nennt man *individuelle Bezugsnorm*. Durch diesen Vergleich wird erkennbar, inwieweit ein/e Auszubildende/r die eigenen Leistungen im Laufe der Zeit steigern konnte.

Je nach Bezugsnorm kann das gleiche Resultat als Leistung ganz verschieden in Erscheinung treten und unterschiedliche Folgen haben. Ausbilder:innen und Lehrer:innen bevorzugen meist eine bestimmte Art der Bezugsnormorientierung, ohne sich darüber im Klaren zu sein, welche Auswirkungen dies auf ihre Lernenden hat. Dabei ist die Wahl der Bezugsnorm von äußerster Bedeutung, vor allem, was die Motivation und das Kompetenzerleben betrifft.

### Die Sozialnorm

Vergleicht man Lernende unter sozialer Bezugsnorm, so ergibt sich in leistungsheterogenen Gruppen ein relativ stabiles Leistungsbild. Das heißt, die „Guten“ bleiben stets die „Guten“ und die „Schlechten“ bleiben stets die „Schlechten“. Außerdem wird der gemeinsame Lernzuwachs der gesamten Gruppe unsichtbar. Da sich Leistungsvergleiche zwischen Lernenden am einfachsten durchführen lassen, wenn alle zur gleichen Zeit an

den gleichen Aufgaben arbeiten, führt eine Bevorzugung der sozialen Bezugsnorm zu einer starken Tendenz der Auszubildenden oder Lehrkräfte, allen Lernenden die gleichen Aufgaben anzubieten und wenig Individualisierung vorzunehmen. Besonders fatal ist diese Form des Leistungsvergleichs für schwächere Schüler:innen. Sie werden für ihren Lernzuwachs nie mit einer besseren Note gewürdigt, da die durchschnittliche Leistung der Lerngruppe ja gleichfalls steigt und somit ihr Platz in der Reihe stets derselbe bleibt. Durch den ständigen Vergleich mit den Leistungsstärkeren wird ihnen ihre eigene Schwäche ständig vor Augen geführt und sie haben kaum Hoffnung auf eine Veränderung. Diese Art des Vergleichs ist für schwächere Lernende äußerst demotivierend.

## Die Sachnorm

Bei einer sachlichen Bezugsnormorientierung beruht die Beurteilung auf vorher festgelegten Lernzielen. Das macht die Anforderungen für die Lernenden klar und eindeutig. Die Beurteilung informiert über die Ergebnisse des Lernens, also über die erreichten Kompetenzen oder noch bestehenden Lücken des/der Lernenden.

Lernziele, die Wissen beschreiben, lassen sich relativ einfach definieren und damit auch abprüfen. Weit schwieriger ist es jedoch, komplexere Lernziele, wie z.B. Sozialkompetenz oder berufliche Handlungsfähigkeit, allgemeingültig zu formulieren. Das kann dazu führen, dass diese gar nicht erst in einen Lernzielkatalog aufgenommen werden, was natürlich für eine moderne Berufsausbildung nicht mehr tragbar ist.

## Die Individualnorm

Vergleicht man Lernende unter einer individuellen Bezugsnorm, so werden die unterschiedlichen Leistungsentwicklungen sowie auch der Leistungsfortschritt jedes/r Einzelnen deutlich sichtbar. Auch schwächere Schüler:innen erfahren eine Würdigung ihrer Leistungsfortschritte und erleben weniger Entmutigung. Darüber hinaus führt eine individuelle Bezugsnorm eher zu einem Bemühen von Lehrenden um eine Individualisierung der Anforderungen.

Verglichen mit der sozialen Bezugsnormorientierung hat eine individuelle Bezugsnorm eine Reihe positiver Auswirkungen auf die Lernenden:

- weniger Furcht vor Misserfolg
- weniger Prüfungsangst
- realistischere Zielsetzungen
- mehr Selbstvertrauen
- höhere Motivation
- mehr Spaß am Lernen
- bessere Leistungen

Am deutlichsten zeigen sich diese Effekte bei den leistungsschwächeren Schülern.

Wie oben gezeigt wurde, ist für die Motivation von Lernenden eine individuelle Bezugsnorm am günstigsten. Vor allem Wettbewerbssituationen sollten möglichst vermieden werden, da sie bestenfalls die Gewinner:innen motivieren.

Was kann Bezugsnorm-Orientierung in Bezug auf Lernen bedeuten?

Folgt man dieser Theorie, wirkt es motivierend, wenn Lernbegleitende sich bei Rückmeldungen auf den individuellen Lernfortschritt beziehen und den Vergleich mit anderen Lernenden vermeiden. Dies wird an einem Beispiel deutlich: Eine rechtschreibschwache Schülerin macht in einem Diktat 40 Fehler und bekommt dafür sowohl nach der Sozialnormierung als auch nach der Sachnormierung die Note sechs. Im nächsten Diktat, für das sie sehr viel geübt hat, macht sie nur noch 20 Fehler. Sowohl nach der Sozialnormierung als auch nach der Sachnormierung würde sie wieder eine Sechs erhalten. Die Schülerin hat sich um 50% verbessert, weil sie entsprechend weniger Fehler gemacht hat. Nur die Individualnorm ermöglicht es, diesen Leistungsfortschritt sichtbar zu machen.

## 4.8 Wie wirkt das Interesse auf die Motivation?

Interesse ist ein Phänomen, welches sich aus dem Zusammenspiel zwischen einer Person und ihrer Umwelt ergibt. Mit Interesse wird eine besondere Beziehung einer Person zu einem Gegenstand bezeichnet. Diese Beziehung kann sich in einer speziellen Lernsituation aufgrund besonderer Umstände neu etablieren und gegebenenfalls nur für kurze Zeit anhalten (situationales Interesse). In manchen Fällen kann sich daraus ein relevantes individuelles Interesse entwickeln. Der Interessenbegriff steht in enger Verbindung zu den Konzepten der intrinsischen Lernmotivation sowie der Selbstbestimmung. Beim Interesse kommt die intrinsische Qualität einer Lernhandlung durch die persönliche Identifikation mit dem Interessengegenstand zustande. Die Person beschäftigt sich freiwillig und ohne äußeren Zwang mit Dingen, die ihr am Herzen liegen. Eine Person setzt sich nämlich nur dann mit einem Gegenstand dauerhaft und aus innerer Neigung auseinander, wenn sie ihn als hinreichend wichtig und subjektiv bedeutsam einschätzt (wertbezogene Komponente) und wenn sich im Verlauf der Auseinandersetzung eine insgesamt positive Bilanz emotionaler Erlebnisqualitäten ergibt (emotionale Komponente).

Was kann das in Bezug auf Lernen bedeuten?

Es wirkt dieser Theorie folgend motivierend, wenn Lernbegleiter:innen sich über die persönlichen Interessen, Hintergründe, Ziele bzw. beruflichen Bedarfe der Lernenden informieren und sie in den Lernprozess miteinbeziehen.

## 4.9 Was besagt die Theorie vom Flow?

Manche Tätigkeiten gehen mit einer ganz bestimmten Erlebensweise einher, nämlich dem sog. Flow-Erleben. Damit ist das Gefühl des völligen Aufgehens in einer Tätigkeit gemeint, das verbunden ist mit einer Erfahrung von Selbstvergessenheit, Freude und Harmonie. Dieses Gefühl wird als Flow bezeichnet. Das Flow-Erleben selbst stellt die *Belohnung* (den motivierenden Faktor) dar, wegen der die Tätigkeit durchgeführt wird. Der Glücksforscher Mihály Csíkszentmihályi gilt als Schöpfer der Flow-Theorie, die er aus der Beobachtung verschiedener Lebensbereiche, u. a. von Chirurgen und Extremsportlern, entwickelte und in zahlreichen Beiträgen veröffentlichte.<sup>115</sup> Heute wird seine Theorie auch für rein geistige Aktivitäten in Anspruch genommen.<sup>116</sup>

### BEISPIEL

Künstler:innen verbringen jeden Tag höchst konzentriert viele Stunden mit ihrer künstlerischen Arbeit und sind dabei offensichtlich auch mit großer Freude und Enthusiasmus bei der Sache. Dabei wird in die Bilder und Skulpturen ein beträchtliches Ausmaß an Zeit und Anstrengung investiert. Dazu kommt, dass die meisten Künstler:innen nicht darauf hoffen können, mit ihren Werken reich und berühmt zu werden. Trotzdem arbeiten sie oft mindestens ebenso hart wie z.B. Manager:innen, die nach höherem Gehalt und einer besseren Position trachten. Keine der Belohnungen, die üblicherweise das Arbeitsverhalten motivieren, spielen hier eine Rolle. Weder Geld noch Anerkennung, nicht einmal das künstlerische Endprodukt scheinen einen Einfluss auszuüben, denn überraschenderweise kann man oft beobachten, dass ein/e Künstler:in das Interesse an seinem/ihrer Werk verliert, sobald es beendet ist. Die Motivation muss also in der Tätigkeit selbst zu finden sein.

Ähnlich ist es bei Personen, die viel Zeit mit Aktivitäten verbringen, die anstrengend sind und für die sie keinerlei materielle Entlohnung und nur wenig soziale Anerkennung erhalten. Solche Aktivitäten können beispielsweise Schachspielen, Felsklettern, Tanzen, Basketball spielen, Komponieren oder vieles mehr sein.

Ein Flow-Erleben lässt sich durch folgende Elemente charakterisieren:

### 1. Verschmelzung mit der Handlung

Die Person im Flow-Zustand ist sich nur der Handlung, kaum jedoch ihrer selbst bewusst. Ich und Handlung werden als Einheit erlebt.

### 2. Zentrierung der Aufmerksamkeit

Im Flow richtet sich die Aufmerksamkeit der Person ausschließlich auf die ausgeführte Tätigkeit.

### 3. Selbstvergessenheit

Im Zustand des Flow rücken Gedanken an die eigene Person völlig in den Hintergrund. Selbstzweifel und Sorgen werden ausgeblendet.

### 4. Kontrolle über Handlung und Umwelt

Im Zustand des Flow denkt die Person nicht daran, dass ihr die Kontrolle über die gerade ausgeführte Tätigkeit entgleiten könnte. Vielmehr fühlt sie sich kraftvoll und leistungsfähig. Sie hat die Situation im *Griff*.

Bei einem Flow-Erleben sind alle Gedanken und Empfindungen im Einklang und auf eine Handlung gerichtet. Störende Einflüsse bleiben ausgeblendet. Es liegt daher nahe anzunehmen, dass sich eine Person im Zustand des Flow auf ihrem höchsten Leistungsniveau befindet.

<sup>115</sup> [https://de.wikipedia.org/wiki/Flow\\_\(Psychologie\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Flow_(Psychologie))/ (abgerufen am 8.9.2020)

<sup>116</sup> Csikszentmihályi, 2000

## Bedingungen des Flow-Erlebens

Was muss passieren, damit sich dieser Zustand einstellen kann? Zwei Charakteristika von Tätigkeiten sind dem Flow-Erleben besonders förderlich:

### *1. Passung von Fähigkeit und Anforderung*

Die Leistungsfähigkeit des/der Handelnden und die Anforderungen einer Tätigkeit müssen einigermaßen im Gleichgewicht sein. Wenn eine Tätigkeit zu geringe Anforderungen an eine Person stellt, tritt eher Langeweile als Flow auf. Umgekehrt führen überhöhte Anforderungen zum Erleben von Angst.

### *2. Eindeutigkeit der Handlungsstruktur*

Die zweite wesentliche Bedingung des Flow-Erlebens liegt darin, dass die handelnde Person genau weiß, was sie zu tun hat. Es ist daher notwendig, dass die Handlung ein eindeutiges Ziel sowie eine eindeutige Struktur aufweist. Eine Person ist vor allem dann durch die Handlung selbst motiviert, wenn sie in ihr zumindest flow-ähnliche Zustände erleben kann. Ist dies nicht der Fall, so müssen äußere Belohnungen hinzutreten, um die Motivation zur Durchführung einer bestimmten Tätigkeit aufrecht zu erhalten.

Die genannten Bedingungen sind zentrale Voraussetzungen für das Erleben von Flow. Es müssen jedoch noch Einstellungen, Interessen, Motive, Fähigkeiten und andere Persönlichkeitsmerkmale hinzukommen, die mitentscheiden, ob eine Person bei einer bestimmten Tätigkeit Flow erlebt oder nicht.

## Was kann Flow in Bezug auf Lernen bedeuten?

Es wirkt der Theorie vom *Flow* gemäß motivierend, wenn Aufgaben herausfordernd sind. Das heißt zugleich: Nicht nur zu schwierige, sondern auch zu einfache Aufgaben wirken demotivierend. Es erscheint daher sinnvoll, als Aus- oder Weiterbildner:in mit jeder/jedem individuellen Lernenden Lern- und Arbeitsaufgaben zu finden, die zum Entwicklungs-

stand seiner/ihrer Fähigkeiten passen, die ihn/sie also fordern, ohne zu unter- oder zu überfordern. Denn das ist die Grundvoraussetzung dafür, sich konzentriert und hingabevoll seiner Aufgabe zu widmen und – wenn alle Faktoren passen – in einen *Flow* zu kommen.

## Wie begründe ich berufspädagogisch?

Dieses Essential bietet einen breiten Fundus an berufspädagogischen Impulsen, um eigene Denkweisen zu hinterfragen, das Handeln zu reflektieren, sich inspirieren und vielleicht auch von einer neuen Sichtweise überraschen zu lassen.

Das ist ein Weg des

- Nachdenkens (Was bedeutet das für die eigene berufliche Praxis?) und
- des anschließenden Vordenkens (Was lohnt sich mal auszuprobieren und damit neue Erfahrungen zu sammeln?),
- des anschließenden Ausprobierens
- und des erneuten Nachdenkens bzw. Reflektierens (Welche Erkenntnis gewinne ich jetzt daraus?)

Dieser Weg der Kompetenzentwicklung ist es, der zu berufspädagogischer Handlungskompetenz führt. Und dieser Weg kann in weiterer Folge auch zu der Kompetenz führen, *das eigene Handeln berufspädagogisch zu begründen*.

Dabei ist eines klar: Es gibt kein Patentrezept für berufspädagogische Begründungen. Es gibt keine Standardformulierungen, die rezeptartig angewandt werden können. So vielfältig wie das berufspädagogische Handlungsrepertoire ist, so vielfältig sind auch die Begründungen dafür.

Wichtig ist, dass das Handeln für die jeweilige Situation sowie die jeweilige Zielgruppe passend gewählt ist, dass die Konzepte und Methoden für das jeweilige Ziel angemessen eingesetzt und ausgestaltet werden. Die berufspädagogische Begründung setzt genau an diesen Aspekten an und gibt Außenstehenden die Chance nachzuvollziehen, warum in der jeweiligen Art und Weise gehandelt wurde.

Das setzt voraus, dass es gelingt, das eigene Handeln einer anderen Person so exakt zu erläutern und zu begründen, dass diese nicht nur das konkrete Handeln sondern auch die berufspädagogischen Beweggründe dafür nachvollziehen kann. Am besten lässt sich dies „im Tun“ üben.

Folgende Aspekte können dabei eine Orientierung geben:

- Die **Ausgangssituation** beschreiben: Wie ist der Rahmen? Was ist ggf. das Problem? Warum soll etwas anders gemacht werden?
- Die **Planung** beschreiben und begründen: Welches Vorgehen wurde aufgrund der Ausgangssituation geplant? Worauf wird besonderes Augenmerk in der Umsetzung gerichtet? Warum ist dieses Vorgehen aus berufspädagogischer Sicht sinnvoll/passend? Welche Begründungen finden sich hierfür in dem vorliegenden Band?
- Die **Umsetzung** beschreiben: Wie erfolgte die tatsächliche Umsetzung?
- Die gesammelten **Erfahrungen** während Umsetzung und Planung beschreiben und ggf. entlang berufspädagogischer Begründungen erklären: Was ist geschehen? Wie waren die Reaktionen der Beteiligten? Wie lassen sich diese Erfahrungen vor dem Hintergrund der berufspädagogischen Begründungen (in diesem Band) erklären?

Bei den Ausführungen ist es wichtig, alle Aspekte wirklich konkret zu beschreiben – am besten so konkret, dass eine dritte Person das Handeln nicht nur verstehen sondern auch nachmachen könnte. Dies geschieht nicht um reproduzierbare „Musterabläufe“ zu erstellen, vielmehr zwingt diese Betrachtung dazu, das Handeln in kleinen Schritten zu durchdenken und sich zu jedem Schritt zu hinterfragen: Warum handle ich so? Ist das aus berufspädagogischer Sicht sinnvoll oder sollte ich ein anderes Vorgehen wählen?

## EXKURS

# Lernprozessbegleitung

Vor mehr als 30 Jahren wurde in der GAB München im Rahmen von Modellversuchen ein Instrument entwickelt, das Lernende bei dem Erwerb von (beruflichen) Handlungskompetenzen unterstützt. Dies war die Geburtsstunde der Lernprozessbegleitung und der Beginn einer kontinuierlichen Beschäftigung mit diesem Thema in der GAB. Die Lernprozessbegleitung wurde seither fortwährend weiterentwickelt, konkretisiert und an unterschiedliche Rahmenbedingungen angepasst.

### Die Methode der Lernprozessbegleitung

Die Lernprozessbegleitung zielt auf die Entwicklung von Handlungskompetenzen durch die Begleitung arbeitsintegrierter Lernprozesse. Die konkrete Ausgestaltung der Lernprozessbegleitung kann unterschiedliche Formen (z.B. 6 Schritte für die Lernprozessbegleitung in der Ausbildung<sup>117</sup>) annehmen. Die hier aufgeführten Aspekte bilden das für den Ansatz gültige *Rückgrat* der Lernprozessbegleitung.

### Kompetenz entsteht durch Erfahrung – Man lernt zu tun, indem man tut

Indem Lernende in Situationen begleitet werden, in denen sie in ihrem Arbeitskontext/an ihrem Arbeitsplatz/mit echten Kund:innen/Maschinen/Aufträgen handeln, werden sie mit echten Entscheidungssituationen konfrontiert und entwickeln durch ihr Handeln in eben diesen Situationen Handlungskompetenzen.

### So viel Struktur wie nötig, so viel Freiraum wie möglich – die Gestaltung arbeitsintegrierter Lernprozesse

Die Ergebnisse der neueren Motivationsforschung (z.B. Deci & Ryan, Csikszentmihalyi) zeigen deutlich, dass sowohl Autonomie als auch das Gefühl von Kompetenz (das Gefühl, etwas erreichen zu können) wichtige Faktoren zur Motivation darstellen. Jede/r Lernende braucht diese beiden Faktoren jedoch in einer individuellen Dosierung. Eine optimale Lernumgebung muss daher so viel Freiraum wie möglich gewähren (Autonomie) und gleichzeitig so viel Struktur wie nötig anbieten, damit die Aufgabe am Ende auch gelingt. Es hat sich gezeigt, dass die Lernprozessbegleitung als Instrument zur Dosierung von Freiraum und Struktur diesen Spagat leisten kann. Beispielsweise durch Erkundungsaufgaben, die Lernende bei der selbstständigen Planung und Vorbereitung sowie gedanklichen Durchdringung einer bestimmten Arbeitsaufgabe unterstützen.

### (Lern-)Gespräche als das Herzstück der Lernprozessbegleitung

Lerngespräche dienen dazu, das Lernanliegen und die Lernaufgabe zu konkretisieren, relevante Vorerfahrungen festzustellen und die Aufgabe so zu arrangieren, dass eine selbstständige Vorbereitung möglich wird. Darüber hinaus finden im Rahmen von Lerngesprächen die Auswertung bzw. Reflexion der Erfahrungen statt, die entlang der Aufgabe gemacht wurden. Ohne diese Reflexion findet kein Kompetenzlernen statt. In den Gesprächen arbeiten die Lernbegleitenden mit Fragen, hören aktiv zu und spiegeln Beobachtungen.

### Die Haltung des/der Lernprozessbegleiter:in – Der Unterschied, der den Unterschied macht

Lernbegleiter:innen brauchen eine Reihe von Kompetenzen. Dazu gehören Empathie, Umgang mit offenen Handlungssituationen und Selbstreflexionsfähigkeit. Selbstverständlich brauchen sie auch pädagogisches Fachwissen und Methoden. Aber am wichtigsten ist ihre Haltung den Lernenden gegenüber: „Kann ich meine Lernenden wirklich loslassen? Traue ich ihnen zu, die Aufgabe zu schaffen, auch wenn sie an Hindernisse stoßen? Bin ich in der Lage abzuwägen, wie viel Struktur und wie viel Freiraum jede/r Einzelne benötigt? Kann ich mich zurücknehmen und beobachten, ohne einzugreifen? Kann ich eine gute Beziehung aufrechterhalten, auch wenn ich das Verhalten meiner/meines Lernenden nicht billige?“

Lernprozessbegleiter:innen begegnen den Lernenden auf Augenhöhe, verhalten sich partnerschaftlich und respektieren die Individualität der Lernenden und der jeweiligen Lernprozesse. Fehler werden als Lernchance wahrgenommen. Lernprozessbegleiter:innen halten sich zurück und belehren nicht, sondern beobachten und fragen mehr als dass sie sagen. Sie haben Vertrauen in die Lernenden und in den jeweiligen Lernprozess.

<sup>117</sup>Siehe hierzu „Kompass“ und „Begleitheft für die Lernprozessbegleitung in der Ausbildung“ unter [www.gab-muenchen.de](http://www.gab-muenchen.de)

## Literaturverzeichnis

Abteilung für Pädagogik & Pädagogische Psychologie am Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler Universität Linz (2018): Klassische Konditionierung nach Pawlow. Lehrtextsammlung. Onlinepublikation. <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/4711/LEHRTEXTE/LERNEN/klassi.htm>. [09.05.2020]

Aebli, Hans (1983): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. Stuttgart.

Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler.

Arnold, Rolf (1999): Konstruktivistische Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold / Rolf & Gieseke / Wildrud & Nuisl / Ekkehard (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Faches. Band 18 der Schriftenreihe „Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung“. S. 18-28.

Arnold, Rolf (2000): Qualifikation. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuisl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn. S. 269.

Arnold, Rolf (2010): Kompetenz. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuisl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. Auflage, Bad Heilbrunn 2010, S. 172ff.

Arnold, Rolf (2012): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Systemische Pädagogik. 2. Auflage, Heidelberg.

Arnold, Rolf (2013): Systemische Erwachsenenbildung. Die transformierende Kraft des begleiteten Selbstlernens. Systemia- Systemische Pädagogik Band 10. Baltmannsweiler.

Arnold, Rolf (2013): Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell. Systemische Pädagogik. 2. Auflage. Heidelberg.

Arnold, Rolf (Hg.) (2011): Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Change-management. Systemia – Systemische Pädagogik Band 6, Baltmannsweiler.

Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Augsburg.

Arnold, Rolf / Gómez Tutor, Claudia / Kammerer, Jutta (2001): Selbstlernkompetenzen – Arbeitspapier 1 des Forschungsprojektes „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“. Heft 12 der Schriftenreihe „Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern“. Universität Kaiserslautern, Fachgebiet Pädagogik. Kaiserslautern.

Aschersleben, Karl (1999): Frontalunterricht - klassisch und modern: eine Einführung, Studententexte für das Lehramt 1. Neuwied.

Bauer, Hans .G. / Brater, Michael / Büchele, Ute / Fürst, Ulrike / Munz, Claudia / Rudolf, Peter / Wagner, Jost (2008): Qualifikationsbedarf des Bildungspersonals. Endbericht Teil 2: Ergebnisse der Betriebsbefragung. München. Verfügbar unter: [http://www.gab-muenchen-ev.de/de/downloads/tei2\\_endbericht\\_qualifizierung\\_des\\_bildungspersonals.pdf](http://www.gab-muenchen-ev.de/de/downloads/tei2_endbericht_qualifizierung_des_bildungspersonals.pdf). [12.09.2020]

Bauer, Hans G. / Triebel, Claas (2011): KomBI Laufbahnberatung: kompetenzorientiert, biografisch, interkulturell. Ein Arbeitsbuch. Augsburg

Bauer, Hans G. / Brater, Michael / Büchele, Ute / Dufter-Weis, Angelika / Maurus, Anna / Munz, Claudia (2010): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung: wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch, 3., aktualisierte Auflage. Beiträge zu Arbeit – Lernen – Persönlichkeitsentwicklung 3. Bielefeld.

Bauer, Hans G. / Munz, Claudia / Böhle, Fritz / Pfeiffer, Sabine / Woicke, Peter (2006): Hightech-Gespür - erfahrungsgelitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen: Ergebnisse eines Modellversuchs beruflicher Bildung in der chemischen Industrie. 2. Auflage. Bielefeld.

BBiG – Berufsbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 4. Mai 2020 (BGBl. I S. 920)

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.

Beck, Ulrich (2007): Weltrisikogesellschaft: auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit, Frankfurt am Main.

Bem, Darley J. (1967): Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74. S. 183–200.

Brater, Michael (2018): Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung in der historischen Dimension. In: Arnold Rolf / Lipsmeier Anton / Rohs Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden.

Brater, Michael (2011): Markanter Rollenwandel beim betrieblichen Ausbildungspersonal. Denk doch mal. 3. Verfügbar unter: <http://denk-doch-mal.de/wp/michael-brater-markanterrollenwandel-beim-betrieblichen-ausbildungspersonal/> [15.07.2020]

Brater, Michael / Dahlem, Hilmar / Maurus, Anna (2004): Lernen am eigenen Problem. Berufliche Weiterbildung durch Lernbegleitung. BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 5, S. 29-32.

Brater, Michael / Wagner, Jost (2008): Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals – Eine explorative Studie. BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 6/2008. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/1402>. [11.09.2020]

Bruner, Jerome (2009 [Orig.: 1956]): A Study of Thinking. Social Science Classics Series. Sechste Auflage. New Brunswick, New Jersey.

Burger, Barbara / Horn, Kristina / Juraschek, Stephanie / Kleestorfer-Kießling, Nathalie / Schrode, Nicolas (2021 / i.E.): Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen. Eine Weiterbildungsdidaktik für selbstorganisierte Lernprozesse für berufliches Weiterbildungspersonal (Arbeitstitel). München. (im Erscheinen).

Buschmeyer, Jost (2015): Kompetenzlernen und Lernprozessbegleitung – eine Einführung. Onlinepublikation. [https://www.gab-muenchen.de/de/downloads/buschmeyer\\_kompetenzlernen\\_lernprozessbegleitung.pdf](https://www.gab-muenchen.de/de/downloads/buschmeyer_kompetenzlernen_lernprozessbegleitung.pdf). [03.03.2021]

Csikszentmihályi, Mihaly (2000): Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen. Stuttgart.

Deci, Edward L. / Koestner, Richard / Ryan, Richard M. (1999): A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. Psychological Bulletin. 125(6), 1999, S. 627–668. Verfügbar unter: <https://pdfs.semanticscholar.org/3374/fde0f00aa20810beaba27f1fe4bd54529dae.pdf>. [12.09.2020]

Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York.

Dember, William N. (1974): Motivation and the cognitive revolution. *American Psychologist*. Band 29, Nr. 3, S. 161–168

Duden (2020): Theorie. Onlinepublikation. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Theorie>. [10.09.2020]

Epler, Jakob (2013): Spuren von 100 Jahren Behaviorismus. Tagung zur Geschichte der Psychologie an der Uni Würzburg. 8.8.2013. Onlinepublikation. [https://www.deutschlandfunk.de/die-spuren-von-100-jahren-behaviorismus.1148.de.html?dram:article\\_id=257175](https://www.deutschlandfunk.de/die-spuren-von-100-jahren-behaviorismus.1148.de.html?dram:article_id=257175). [2.9.2020]

Erpenbeck, John (2014): Stichwort Kompetenzen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. Heft 3, S. 20-21.

Erpenbeck, John / Sauter, Werner (2013): So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze. Berlin, Heidelberg.

Erpenbeck, John / Sauter, Wener (2020): Kompetenz. Onlinepublikation bei socialnet.de. <https://www.socialnet.de/lexikon/Kompetenz>. [03.03.2021]

Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld.

GAB München (2016): Thesen zum Lernen. Verfügbar unter: [https://www.gab-muenchen.de/de/downloads/2016-11-08%20lernthesen\\_v5\\_final.pdf](https://www.gab-muenchen.de/de/downloads/2016-11-08%20lernthesen_v5_final.pdf). [09.05.2020]

Gagné, Marylène / Deci, Edward L.. (2005): Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior* 26.4. S. 331-362.

Gaus, Detlef / Drieschner, Elmar (2012): Prozessqualität oder pädagogische Beziehungsqualität? Erörterungen aktueller Qualitätsdiskurse im Spiegel personaler Pädagogik. In: *Soziale Passagen*, 4. S. 59–74.

Gebert, Diether / Rosenstiel, Lutz von (1996): *Organisationspsychologie*. 4. Auflage. Stuttgart.

Gerstenmaier, Jochen / Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik* 41 – 6, S. 867-888.

Graf, Nele / Gramß, Denise / Edelkraut, Frank (2017): *Agiles Lernen*. Stuttgart.

Grawe, Klaus (2000): Psychologische Therapie. 2. Auflage. Göttingen.

Groth, Torsten (2017): 66 Gebote systemischen Denkens und Handelns in Management und Beratung. Heidelberg.

Gudjons, Herbert (2007): Frontalunterricht - neu entdeckt: Integration in offene Unterrichtsformen, 2., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn.

Hartmann, Elisa / Schrode, Nicolas (2020): Kontextwissen erfahrungsgeleitet erwerben. In: Bolte, A. / Neumer, J. (Hrsg.): Lernen in der Arbeit. Augsburg / München.

Heckhausen, Heinz (1970): Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Heinrich Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, 5. Auflage. Stuttgart. S. 193 ff.

Heyse, Volker / Erpenbeck, John / Michel, Lutz (2001): Kompetenzprofilung: Weiterbildungsbedarf und Lernformen in Zukunftsbranchen. Münster.

Hußmann, Stephan (2001): Konstruktivistisches Lernen an Intentionalen Problemen – Theoretische und empirische Studie zu den Auswirkungen konstruktivistischer, computerorientierter Lernarrangements im Mathematikunterricht der Sekundarstufe II auf die Begriffsbildung und das Problemlöseverhalten. Essen.

Hüther, Gerald (2016): Mit Freude lernen - ein Leben lang: Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen. Sieben Thesen zu einem erweiterten Lernbegriff und eine Auswahl von Beiträgen zur Untermauerung. Göttingen.

KMK – Kultusministerkonferenz (2009): Beschluss zur Berufsschule in der dualen Berufsausbildung. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_12\\_10-Berufsschule-in-der-dualen\\_Berufsausbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_10-Berufsschule-in-der-dualen_Berufsausbildung.pdf). [09.05.2020]

Koch, Johannes / Selka, Reinhard (1991): Leittexte – ein Weg zu selbständigem Lernen. Bielefeld.

Kolb, David (1984): Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development. New Jersey.

Kolb, David (1984): Experiential Learning. New Jersey.

Kowal-Summek, Ludger (2018): Neurowissenschaften und Musikpädagogik: Klärungsversuche und Praxisbezüge, 2., korrigierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden.

Kriz, Willy Christian / Nöbauer, Brigitta (2008): Teamkompetenz: Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis; mit einer Materialsammlung zu Teamübungen, Planspielen und Reflexionstechniken; mit 7 Tabellen, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen.

Lionni, Leo (2005): Fisch ist Fisch. Minimax. Weinheim.

Maslow, Abraham H. (1943): A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

McDonald's Deutschland (Hrsg.) (2019). Die McDonald's Ausbildungsstudie 2019: Kinder der Einheit – same but (still) different! Verfügbar unter [https://karriere.mcdonalds.de/do-croot/jobboerse-mcd-career-blossom/assets/documents/McD\\_Ausbildungsstudie\\_2019.pdf](https://karriere.mcdonalds.de/do-croot/jobboerse-mcd-career-blossom/assets/documents/McD_Ausbildungsstudie_2019.pdf). [09.05.2020]

Mietzel, Gerd (1998): Wege in die Psychologie. Stuttgart.

Miller, George A. / Galanter, Eugene / Pribram, Karl H. (1960): Plans and the structure of behavior. New York.

Miller, George A. / Johnson-Laird, Philip (1976): Language and perception. Cambridge.

Morgenthau, Lena (Hrsg.) (2003): Was ist offener Unterricht? Wochenplan und freie Arbeit organisieren. Mülheim an der Ruhr.

Munz, Claudia (2005): Berufsbiografie selbst gestalten: wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen. Bielefeld.

Pekrun, Reinhard / Lichtenfeld, Stephanie / Marsh, Herb W. / Murayama, Kou / Goetz, Thomas (2017): Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Dev*, 88: 1653-1670. doi:10.1111/cdev.12704

Peschel, Falko (2012): Offener Unterricht: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion, Basiswissen Grundschule. Baltmannsweiler.

Pfister, Andreas / Müller, Prisca (2019): Psychologische Grundlagen des Agilen Arbeitens. In: Negri, Christoph (Hrsg.): Führen in der Arbeitswelt 4.0. Berlin.

Prenzel, Manfred / Krapp, Andreas / Schiefele, Hans (1986): Grundzüge einer pädagogischen Interessenstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (2), S. 163-173. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2019/14383/pdf/ZfPaed\\_1986\\_2\\_Prenzel\\_Grundzuge\\_einer\\_paedagogischen.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/14383/pdf/ZfPaed_1986_2_Prenzel_Grundzuge_einer_paedagogischen.pdf)

Reich, Kersten (1997): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied.

Reinmann-Rothmeier, Gabi / Mandl, Heinz (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas / Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. S. 601-646). Weinheim.

Renkl, Alexander (2001): Träges Wissen. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. S.717-721. Weinheim.

Rheinberg, Falko/ Krug, Siegbert (1978): Innere und äussere Differenzierung, Motivation und Bezugsnorm-Orientierung. In: Klauer, Karl, J. / Kornadt, Hans J. (Hrsg.): Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft 1978. Düsseldorf. S. 165-195.

Richter, Carmen (2004): Frontalunterricht. Beschreibung und Bewertung. Norderstedt.

Riedel, Johannes (1951): Arbeitsunterweisung. München.

Riedl, Alfred (2010): Grundlagen der Didaktik. Stuttgart.

Roth, Gerhard (1997): Das Gehirn und seine Wirklichkeit: kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen, 2. Auflage. Frankfurt a.M.

Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover.

Scheefe, Bastian (2005): Maslowsche Bedürfnispyramide. Onlinepublikation (Blogg). <https://www.bastianoso.de/informatikkaufmann-azubi/berufsschule/organisation-geschaeftsprozesse-wirtschaftslehre/maslowsche-bedurfnispyramide.html>. [10.09.2020]

Schelten, Andreas (2000): Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache: eine Auswahl. Stuttgart.

Schmitt, Manfred (2016): Betriebliche Ausbildung mehr als eine fachliche Zertifizierung? Handlungskompetenzen eines Ausbilders - Wissen aus der Praxis für die Praxis zur Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung. Norderstedt.

Schnabel, Ulrich (2007): Neurodidaktik: Auf der Suche nach dem Kopierbetrieb. In Zeit Geschichte, 1. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/online/2007/10/zeitgeschichte-kopiertrieb>. [22.01.2021]

Schneider, Ralf / Szczyrba, Birgit / Welbers, Ulrich / Wildt, Johannes (2009): Einleitung. In: Ulrich Welbers (Hrsg.) „Blickpunkt Hochschuldidaktik“. Bielefeld.

Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York.

Schrode, Nicolas (2020): Corona-Fake und Reality-Check?! Wie können Ausbilder:innen kritisches Bewusstsein, prüfendes Urteilen und rationale Diskursfähigkeit bei Auszubildenden fördern? *berufsbildung* 185, S. 14-16.

Sekretariat der KMK – Kultusministerkonferenz (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_09\\_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf). [09.05.2020]

Senninger, Tom (2000): Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen: Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung und Schule, Jugendarbeit und Betrieb. Münster.

Siebert, Horst (2003): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. Weinheim, München.

Siebert, Horst (1998): Konstruktivismus – Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung, DIE Materialien für Erwachsenenbildung 14. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Siebert, Horst (2019 [Orig.: 1996]): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Augsburg: 8. Auflage.

Silver, Edward A. (1986): Using conceptual and procedural knowledge: A focus on relationships. In: Hiebert, James (Hrsg.): Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics. Hillsdale. S. 181-198.

Stangl, Werner (2020a). Stichwort: ‚Alltagstheorien‘. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/13009/alltagstheorien/>. Onlinepublikation. [10.09.2020]

Stangl, Werner (2020b). Stichwort: ‚Der Behaviorismus‘. Werner Stangls Arbeitsblätter. <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Behaviorismus.shtml>. Onlinepublikation. [10.09.2020]

Stegmüller, Rudi (1995): Methodologische Fragen. In: Bartscher, S. / Bomke, P. (Hg.): Einführung in die Unternehmungspolitik. Stuttgart. 379–406.

Tetens, Holm (2013): Wissenschaftstheorie. Eine Einführung. München.

Triebel, Claas (2009): Kompetenzbilanzierung als psychologische Intervention. München.

Vester, Heinz-Günter (2009): Sozialer Wandel. In: Kompendium der Soziologie I: Grundbegriffe, 151–174. Wiesbaden.

Wahl, Diethelm (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 2. erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn.

Watson, John B. (1913): Psychology as the behaviorist views it. Psychological Review, 20.

Watson, John B. / Rayner, Rosalie (1920): Conditioned emotional reactions. In: Journal of Experimental Psychology. 3(1), S. 1–14. Verfügbar unter: <http://psychclassics.yorku.ca/Watson/emotion.htm>. [09.05.2020]

Weiner, Bernhard (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion. In: Psychological Review. 92, S. 548–573. Werning, Rolf / Lütje-Klose, Birgit (2003): Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. München.

Wolf, Dieter (1997): Lernen lernen. Wege zur Autonomie des Schülers. In: Lernmethoden - Lehrmethoden. Wege zu Selbständigkeit. Friedrich Jahresheft XV. Seelze: S. 106-108.

Wunderer, Rolf / Grundwald, Wolfgang (1980): Führungslehre. Berlin, New York.

Zukunftsinstitut (o. J.). Megatrends. Onlinepublikation. <https://www.zukunftsinstitut.de/dossier/megatrends/>. [09.05.2020]



# Übersicht zu Lerninhalten des/der **Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagoge:in**

Im Folgenden finden Sie eine Übersicht über die Themen des Rahmenlehrplans des/der „Gepr. Aus- und Weiterbildungspädagoge:in“, die in diesem Band angesprochen werden.

Lernprozesse und Lernbegleitung

## 1. Gestaltung von Lernprozessen und Lernbegleitung

- 1.1 Lern- und entwicklungstheoretische Grundlagen für die Gestaltung von Lern- und Qualifizierungsprozessen
  - 1.1.1 Lerntheoretische Grundlagen berücksichtigen
    - 1.1.1.1 Definitionen von Lernen
    - 1.1.1.2 Unterschiedliche Lerntheorien

Im Prüfungsteil „Berufspädagogisches Handeln“ soll anhand eines konkreten Geschäftsfalls (sprich einer Projektarbeit) die Fähigkeit berufspädagogischen Handelns nachgewiesen werden. Dieses schließt das berufspädagogische Begründen des eigenen Handelns mit ein. Damit gilt das berufspädagogische Begründen des eigenen Vorgehens als elementarer Bestandteil der Prüfungsleistung.

Dieses Essential bietet, wie der Titel bereits nahelegt einen bereiten Fundus berufspädagogischer Begründungen.



Wie kann der Prozess des Lernens aus der Perspektive gängiger lerntheoretischer Ansätze verstanden werden? Welche Rolle spielt dabei die Motivation? Im vorliegenden Band nähern wir uns diesen Fragen, indem wir die Grundzüge einschlägiger Lern- und Motivationstheorien nachzeichnen und sie in Bezug zu beruflichem Lernen setzen.

Im Essential „Lern- und motivationstheoretische Hintergründe“ finden Sie als Aus- oder Weiterbildner:in einen Fundus an berufspädagogischen Begründungen für die Prüfung zur/zum „Gepr. Aus- und Weiterbildungs- oder Berufspädagoge:in“, aber insbesondere auch für Ihre tägliche Arbeit.

**Aus- und Weiterbildungspädagoge:in**

**Lern- und motivationstheoretische Hintergründe**

Essential