

Qualiform:

Die Rolle des beruflichen Umfeldes und die Eigenschaften des Lernenden.

Autorin:

Lisa DAVID,
Bildungswissenschaftlerin
(www.lisadavid.eu)

iiil

Soutenons l'économie.
Enrichissons vos compétences.

www.iiil.lu

HINWEIS

Aus Platzgründen sind die Anhänge diesem Bericht nicht beigefügt.
Sie erhalten sie auf Nachfrage beim IUIL unter der Adresse: info@iuil.lu

INHALT

1. Einführung und kontextuale Einbindung	5
1.1 Vorschläge von Definitionen: ‚Lernende Organisation‘ bzgl. interner/externer Weiterbildung	8
1.1.1 Bedeutung einer Lernenden Organisation	8
1.1.2 Unternehmenskultur – Lernkultur	10
1.1.3 Organisationales Lernen im Kontext formaler betrieblicher Weiterbildungen	11
1.1.4 Der Einfluss einer ‚Lernenden Organisation‘ auf formale betriebliche Weiterbildungen	11
1.2 Das berufliche/professionelle Umfeld des Lernenden und dessen Einfluss auf den Erfolg einer Weiterbildung	12
1.2.1 Lernförderliche Weiterbildungspolitik	12
1.2.2 Unterstützung auf organisationaler Ebene für eine positive Weiterbildungskultur	14
1.2.3 Aufgaben der Personalentwicklung	15
1.3 Variablen auf organisationaler Ebene, die den Weiterbildungserfolg fördern	21
2. Voraussetzungen der Lernenden	24
2.1 Erwachsenen Lernen	25
2.1.1 Lerntheorien in der Erwachsenenbildung	25
2.1.2 Die vier Dimensionen des Lernens	26
2.1.3 Lernverhalten, Lerntypen, Lernstile und Lernfähigkeit	27
2.1.4 Lernförderliche Arrangements und Bedingungen	29
2.2 Motivation für die Weiterbildung	30
2.3 Verhalten und Einsatz im Rahmen der Weiterbildung	32
2.4 Beziehung zwischen Weiterbildungler/in und Lernenden	34
2.5 Empfehlungen	35
3. Ermöglichung eines nachhaltigen Lerntransfers	37
3.1 Die Bedeutung von Lerntransfer und seine Determinanten	37
3.2 Unterstützung des Lerntransfers im Rahmen formaler Weiterbildungen	38
3.2.1 Vor der Durchführung einer formalen Weiterbildung	38
3.2.2 Begleitende unterstützende Maßnahmen während der Weiterbildung	39
3.2.3 Maßnahmen die nach der formalen Weiterbildung förderlich sind	40
3.3 Organisationale Unterstützung für einen gelingenden Lerntransfer	41
3.4 Instrumente zur Messung von Lerntransfer	43
4. Zusammenfassung & Empfehlungen	46

1. Einführung und kontextuale Einbindung

In einer europäischen Studie aus dem Jahr 2003 geben zwei von drei Unternehmen an, dass betriebliche Kompetenzentwicklung als strategischer Erfolgsfaktor eingestuft wird. Dementsprechend wird hier belegt, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter/innen und geschäftlicher Leistung bzw. geschäftlichem Erfolg besteht (vgl. Kailer 2005, S. 117).

Im Jahr 2003 nahmen in Deutschland 26 % aller Erwerbsfähigen (im Alter zwischen 19-26 Jahren) an betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten teil. Am häufigsten vertreten sind die 35-49jährigen, die mit Abstand am geringsten Teilnahmequoten sind bei den 50-64jährigen zu finden (vgl. Gnahs et al. 2006, S. 37). In Österreich sind es 35 % und in Luxemburg 50 %. Im Schnitt sind pro Mitarbeiter in allen drei Ländern jährlich zwischen 30-40 Stunden an Weiterbildungszeit aufgewendet worden (Statistik Austria 2013 & Statec 2010).

Der arbeitspolitische Trend in großen deutschen Unternehmen (Bosch, Verband der Automobilindustrie) geht in eine verstärkt innovative Richtung, die von einem Abbau u.a. von Hierarchie, Selbstorganisation sowie von der Dezentralisierung von Verantwortung gekennzeichnet ist (vgl. Allespach 2006, S. 30). Diese innovative Richtung wird immer häufiger mit dem Begriff der ‚lernenden Organisation‘ beschrieben. Bereits in den 90er Jahren bestätigen einschlägige Studien, dass lernende Organisationen erfolgreicher sind (gesteigerter Umsatz von mind. 5 %), wobei nicht einmal jedes Dritte nicht-lernendes Unternehmen diesen Erfolg bestätigen konnte (vgl. Geißler/Orthey 1998, S. 137).

Der integrierte Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland beschreibt, dass mehr Weiterbildungsmaßnahmen im öffentlichen Dienst angeboten werden als in der privaten Wirtschaft. Letztere verzeichnet besonders häufige Weiterbildungsaktivitäten in den Bereichen Banken/Versicherungen, Gesundheitswesen und in qualifizierten Dienstleistungen (vgl. Gnahs et al. 2006, S. 42f).

In Österreich haben im Jahr 2010 72 % aller eingetragenen Unternehmen formale Weiterbildungen angeboten, in Deutschland lag der Schnitt bei 68 % aller Unternehmen. In Luxemburg waren es 70 %, wobei im Finanzbereich die meisten Angebote gestellt wurden. In Deutschland, Österreich und Luxemburg werden in großen Unternehmen (mehr als 1000 Mitarbeiter/innen) deutlich mehr Weiterbildungen angeboten als in Kleinunternehmen mit 10-19 Mitarbeiter/innen.

Die jährlichen Kosten für die Weiterbildung pro Teilnehmer/in im Jahr belaufen sich in Österreich auf 389€ in Kleinunternehmen, 743€ in Mittelunternehmen und 844€ in Großbetrieben. In Deutschland ergibt sich ein deutlich höherer Durchschnittswert von 1563€ (228€ im Gastgewerbe und 2733€ im Finanzbereich). Für die Weiterbildung selbst werden in Luxemburg zwischen 34 und 61€ pro Stunde und Teilnehmer/investiert. Ein weiterer Aufwand ergibt sich hier durch die Abwesenheit (53€ pro abwesende Stunde) der Mitarbeiter/innen am Arbeitsplatz (Statistik Austria 2013 & Statec 2010)⁴.

Dementsprechend wird formaler Aus- und Weiterbildung auch praktisch ein hoher Wert zugesprochen. Der ‚Transferverlust‘ von Lernergebnissen in Bezug auf die praktische Anwendung wird allerdings als einer der größten Hürden für das Gelingen von Kompetenzentwicklung im Rahmen von formaler Weiterbildung angegeben.

Die folgende Abhandlung beschäftigt sich mit der Frage, welche organisationalen und persönlichen Voraussetzungen für gelungenes Lernen im Rahmen betrieblicher Weiterbildung erfüllt werden sollten. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die positiven Merkmale gelegt, die für den gelungenen Transfer von Lernergebnissen in die berufliche Praxis förderlich sind.

Das erste Kapitel beschreibt die organisationalen Merkmale, die einer förderlichen Lernkultur dienen und Charakteristika für eine lernende Organisation darstellen. Dabei werden die Aufgaben der Personalentwicklung genauer beschreiben.

In einem zweiten Kapitel werden die Voraussetzungen der Lernenden selbst ausführlich betrachtet, mit besonderem Fokus auf das Lernen Erwachsener, Lernmotivation sowie auf das situative Lernverhalten. Auch wird in kurzen Worten über die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden gesprochen.

In dem dritten Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie der Lerntransfer von Lernergebnissen, die durch betriebliche, formale Weiterbildung gewonnen wurden, in die Praxis umgesetzt werden kann, bzw. innerhalb der beruflichen Aufgaben angewendet werden kann. Dabei wird zuerst der Begriff ‚Lerntransfer‘ geklärt, um danach Möglichkeiten der Förderung und Unterstützung für einen erfolgreichen Lerntransfer vorzuschlagen.

Das letzte Kapitel widmet sich der Zusammenfassung von Empfehlungen für die betriebliche Praxis.

Lernende Organisation



1.1 Vorschläge von Definitionen: ‚Lernende Organisation‘ bzgl. interner/ externer Weiterbildung

Der Begriff ‚Lernende Organisation‘ entspricht den Entwicklungen des wirtschaftlichen Zeitgeistes, nicht zuletzt aufgrund der Notwendigkeit schnelle Anpassungen auf veränderte wirtschaftliche und soziale Anforderungen vorzunehmen. In diesem Abschnitt steht die Frage im Vordergrund, was unter einer lernenden Organisation zu verstehen ist, welche Bedeutung eine organisationale Lernkultur beinhaltet und wie sich lernende Organisationen von anderen Organisationen in Bezug auf formale betriebliche Weiterbildung unterscheiden.

1.1.1 Bedeutung einer Lernenden Organisation

Eine lernende Organisation hat eine kontinuierliche Fähigkeit entwickelt sich anzupassen und zu verändern (vgl. Weinert 2004, S. 581). Der Begriff der lernenden Organisation orientiert sich an einem optimalen Ausmaß dieser Fähigkeit. Organisationales Lernen fungiert dabei als ‚Methode‘ den Status der lernenden Organisation zu erhalten. Dabei wird individuelles Lernen zur Grundlage für organisationales Lernen.

Ob ein Unternehmen als lernende Organisation erkennbar ist, kann anhand folgender Merkmale überprüft werden:

- Erkennbarkeit einer, von Allen geteilten Vision;
- Zentraler Fokus auf das Ablegen von alten Denkmustern und Routinen;
- Fortwährendes Anstreben des Verständnisses von Organisationsprozessen als Teil eines Gesamtsystems;
- Praxis einer offenen und freien Kommunikation über hierarchische Grenzen hinweg;
- Erhöhte Bedeutung der Generierung und Transformation von Wissen;
- Voraussetzung des Zurückstellens eigener Interessen zu Gunsten gemeinsamer organisationaler Ziele;
- Entwicklung einer offenen, risikofreudigen, entwicklungs- und wachstumsorientierten Kultur (vgl. Weinert 2004, S. 583&Diettrich 2005, S. 13).

Im Rahmen von zwei verschiedenen Studien Ende der 90er Jahre ist hervorgegangen, dass jedes fünfte Unternehmen sich als lernende Organisation betrachtet. 46 % der befragten deutschen Organisationen sind in der Entwicklungsphase und bei 20 % ist die Idee angestrebt (vgl. Geißler/Orthey 1998, S. 137).

15 Jahre später bedeutet eine Betitelung als ‚Lernende Organisation‘ für ein Unternehmen Prestige. Mit dem Begriff und deren Umsetzung wird Innovation, Flexibilität und Wirtschaftskraft verbunden. Für den Weiterbildungsmarkt haben sich hieraus vielfältige Auftragsmöglichkeiten ergeben, die mehr oder weniger professionell durchgeführt worden sind bzw. werden (siehe dazu Qualiform I).

Eine lernende Organisation befindet sich charakteristisch in einem Spannungsfeld von individuellen, kollektiven und integrativen Lernens:

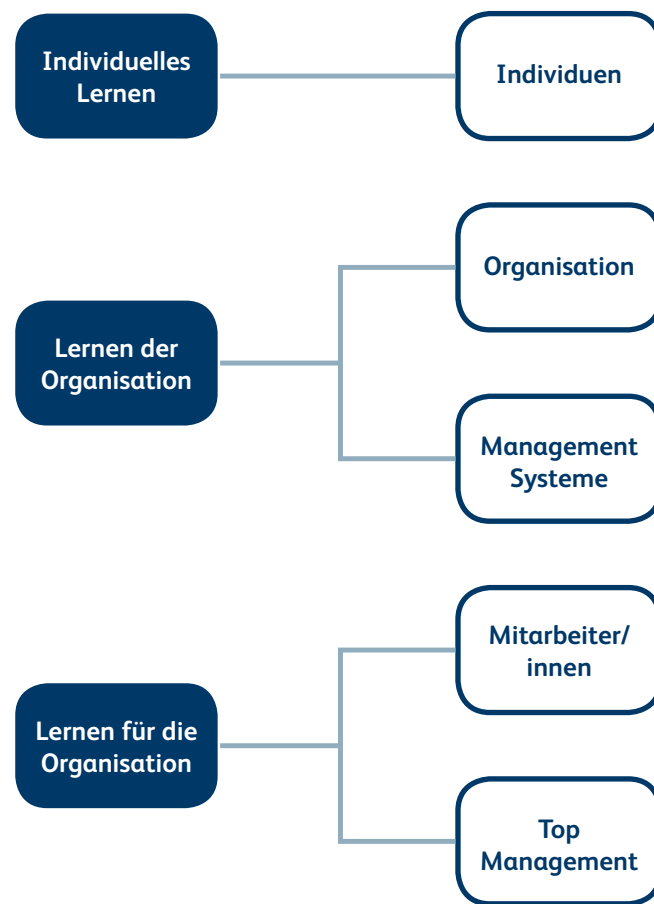


Abbildung 1: eigene Darstellung

Die Herausforderung besteht darin, individuelles Wissen in die Tiefenstruktur der Organisation einzubetten. Individuelle Haltungen münden in gesamtorganisationales Handeln. Kollektives Lernen als soziale Interaktion und Austausch der Mitglieder einer Gruppe/Einheit, stellt das Bindeglied zwischen individuellem und organisationalen Lernen dar. Dazu müssen Individuen gefördert werden und Erfahrungswissen anerkannt werden. Gleichzeitig empfiehlt sich lernförderliche Rahmenbedingungen innerhalb der Organisation zu entwickeln, um individuelle Lernergebnisse über kollektives Lernen in organisationales Lernen umzuwandeln (vgl. Diettrich et al. 2005, S. 17).

1.1.2 Unternehmenskultur – Lernkultur

Die lernende Organisation und dementsprechendes organisationales Lernen ist stets eingebettet in die Unternehmenskultur und die bezügliche Lernkultur. Unternehmenskulturelle Merkmale sind in den vergangenen 30 Jahren sehr stark fokussiert worden, wobei die Beschreibungen und Interpretationen des Begriffs ‚Unternehmenskultur‘ sehr stark auseinandergehen. Allgemein und zusammengefasst kann folgende Definition gelten: „Die Unternehmenskultur ist ein implizites und unspezifisches, immaterielles Phänomen, das gemeinsame Werthaltungen, Überzeugungen, Orientierungsmuster, kognitive Fähigkeiten und Denkmuster der Mitglieder einer Organisation umfasst“ (Schübler/Thurnes 2005, S. 76). Diese Werthaltungen werden von den Mitarbeiter/innen eines Unternehmens getragen und als selbstverständlich hingenommen. Das Handeln der einzelnen Organisationsmitglieder gestaltet die Unternehmenskultur – somit ist diese prinzipiell wandelbar. Die Lernkultur als Teil der Unternehmenskultur und als Herzstück der Lernenden Organisation besteht in „[...] lerntheoretischen Grundannahmen von Individuen und Gruppen, Lern- und Berufsbiographien sowie Bilder und Routinen von Lehren und Lernen, die in der Historie des Unternehmens gewachsen sind“ (ebd. 2005, S. 77). Die Lernkultur kann als Ermöglichungsrahmen des organisationalen Lernens gesehen werden.

Die folgende Darstellung beschreibt den Unterschied zwischen traditionellen und innovativen Lernkulturen, um daraus begünstigende Faktoren für formales Lernen im Unternehmen abzuleiten:

Traditionelle Lernkultur	Neue Lernkultur
Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten als Reaktion auf Entwicklungen im Unternehmen und in dessen Umfeld	Ausrichtung des Lernens auf Kompetenzentwicklung und den Erwerb reflexiver Handlungsfähigkeiten
Lernen in strukturierten, didaktisch-intentional angelegten Lernumgebungen	Lernen in ‚natürlichen‘ Lernumgebungen als Erfahrungslernen, Vernetzung mit intentionalem Lernen innerhalb und außerhalb der Arbeit
Lerninhalte werden als geschlossene Wissenssysteme bzw. Teile davon verstanden	Lerninhalte bzw. Wissen sind nicht abgeschlossen, sie sind abhängig von individuellen und sozialen Kontexten. Wissen wird aus komplexen Lernsituationen konstruiert, Erfahrungswissen wird erworben und mit Theoriewissen verbunden.
Erwerb von Theoriewissen, im Wesentlichen von didaktisch reduziertem Fachwissen	
Präzise Reproduktion des Wissens in vorhersehbaren, festgelegten Handlungssituationen	Wissen wird in offenen, gestaltbaren Handlungssituationen angewandt und nutzbar gemacht
Lernende machen nach, nehmen auf, sind rezeptiv.	Lernende organisieren und steuern Arbeits-Lern-Prozesse weitgehend selbstständig
Lehrende leiten an, machen vor, erklären; sie sind Vermittler von Theoriewissen	Lehrende sind Berater und Mitgestalter von Lernprozessen; sie schaffen die Voraussetzungen, Denk- und Lernprozesse auszulösen
Erzeugungsdidaktisches Lernarrangement	Ermöglichungsdidaktisches Lernarrangement

Abbildung 2: nach Schübler/Thurnes 2005, S. 77f.

Die Merkmale einer neuen Lernkultur versuchen den Prämissen einer lernenden Organisation zu folgen.

1.1.3 Organisationales Lernen im Kontext formaler betrieblicher Weiterbildungen

Ob betrieblich geplante Lernprozesse auf dem Weg zur lernenden Organisation förderlich sind kann anhand folgender Parameter gemessen werden:

- **Problemhaltigkeit:** Ist das geplante Lernprogramm orientiert an aktuellen & antizipierbaren Problemen?
- **Handlungsspielraum:** gibt es genügend Freiheitsgrade innerhalb der Arbeit, die Möglichkeiten für kompetentes Handeln bieten?
- **Variabilität:** Auf welchen (Handlungs-)Ebenen kann der Lerninhalt angewendet werden? Gibt es Aufgaben mit gleicher Grundstruktur die unter verschiedenen Realisierungsbedingungen bearbeitet werden und somit hohe Veränderungsmöglichkeiten beinhalten?
- **Integralität:** Sind die Arbeitsaufgaben ganzheitlich, d.h. im Sinne einer ‚vollständigen Handlung‘ strukturiert?
- **Qualifikatorischer Nutzwert:** Gibt es einen individuellen und organisatorischen Nutzen der Mitarbeiter/innen-Qualifikation?
- **Soziale Unterstützung:** Werden Rahmenbedingungen für soziale Unterstützung während und nach dem Lernprozess eingeführt (vgl. Schüßler et al. 2005, S. 82)?

Diese Faktoren sind die Voraussetzungen für eine förderliche Wirksamkeit von betrieblicher Weiterbildung auf die Entwicklung einer Lernenden Organisation.

1.1.4 Der Einfluss einer ‚Lernenden Organisation‘ auf formale betriebliche Weiterbildungen

Umgekehrt stellt sich die Frage, welchen begünstigenden Einfluss die unternehmensstrategische ‚Lernende Organisation‘ auf das Gelingen von formalen betrieblichen Weiterbildungen haben kann.

Formale betriebliche Weiterbildung umfasst Einarbeitung, Fortbildung und Umschulung von Mitarbeiter/inne/n. Die Entscheidung betriebliche Weiterbildung anzubieten unterliegt optimalerweise den Ideen einer lernenden Organisation. Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten werden nach wie vor unter dem Gesichtspunkt einer Steigerung von Wettbewerbsfähigkeit, betrieblicher Effizienz und der Erhöhung von personeller Einsatzflexibilität begründet. Die Legitimierung von Bildungsmaßnahmen findet weiterhin über die Bewertungsmaßstäbe Effektivität (Grad der Zielerreichung), Effizienz (Wirtschaftlichkeit der Zielerreichung), Performanz (Beitrag zum Unternehmenserfolg) und Relevanz (strategische Bedeutsamkeit) statt. Um Widerstände bei potentiellen Teilnehmenden an Weiterbildungsmaßnahmen zu vermeiden muss diese arbeitspolitische Herangehensweise mit einer individuellen Orientierung an den Mitarbeiter/innen selbst einhergehen (Allespach 2006, S. 33). Ein Beispiel bestünde an dieser Stelle in der Schaffung von Transparenz der Unternehmenspolitik für die Mitarbeiter/innen.

Innerhalb der lernenden Organisation werden Weiterbildungsprogramme unter Einbezug möglichst aller hierarchischen Ebenen entwickelt. Dieser Entwicklungsprozess unterliegt der Vision und den Leitlinien der Organisation, und ist für alle Mitarbeiter/innen transparent und verständlich (vgl. Weinert 2004, S. 584).

Ob formale betriebliche Weiterbildungen den Leitmotiven einer lernenden Organisation unterliegen, kann anhand folgender Fragestellungen überprüft werden:

- Bestehen die Lernarrangements aus einer Kombination von Lernorten, Methoden und Medien?
- Erlauben die Lernarrangements situative und lebensweltliche Bezüge?
- Ist ein hohes Maß an Flexibilität für Lernzeiten gegeben, bzw. kann formales Lernen während der bezahlten Arbeitszeit stattfinden?
- Sind Möglichkeiten einer Mischung von Präsenzlernen und Fernlernen besprochen worden?
- Ist die Strukturierung der geplanten Lernprozesse transparent und erlaubt sie die Mitbestimmung der Lernenden in Bezug auf individuelle Gestaltung?
- Sind Formen der Lernberatung- und Begleitung mitgeplant worden (vgl. Schüßler et al. S. 96f)?

Durch diese Überprüfung der geplanten formalen Weiterbildungen innerhalb eines Unternehmens kann ein positiver Einfluss auf deren Qualität genommen werden. Die lernende Organisation hilft sozusagen dabei, betriebliche Weiterbildung an Standards anzupassen, die erwachsenengerecht und innovativ sind und gleichzeitig einen ergebnisorientierten Effekt auf den Lerntransfer beinhalten.

1.2 Das berufliche/professionelle Umfeld des Lernenden und dessen Einfluss auf den Erfolg einer Weiterbildung

Die Gründe für die Organisation von betrieblicher Weiterbildung sind vielfältig. Leistungsdefizite werden mittels Trainings – auch ohne – Bedarfsanalyse zu beheben versucht. Weiterbildungen werden auch oftmals angeboten weil es jedes Unternehmen tut bzw. weil das immer schon so gemacht worden ist. Auch als Belohnung, als Mittel zur Wertschätzung von Mitarbeiter/inne/n oder als Networking Gelegenheit. Zusätzlich stellen Weiterbildungsangebote eine Methode zur Mitarbeiterbindung dar bzw. werden für ein gelingendes Personalmarketing eingesetzt (vgl. Kauffeld 2010, S. 19).

Im Rahmen der ‚Lernenden Organisation‘ stellen formale Bildungsprozesse ein Instrument für die Implementierung fortwährender Weiterbildung dar und sind stark an die strategischen Ziele des Unternehmens gekoppelt.

In diesem Abschnitt wird untersucht, wie eine förderliche Weiterbildungspolitik aussehen könnte, welche Rolle die Personalentwicklung dabei spielt und welche Voraussetzungen erfüllt werden müssen, um gelingende Weiterbildungen zu organisieren.

1.2.1 Lernförderliche Weiterbildungspolitik

Betriebliche Bildungspolitik regelt die Verteilung zwischen Personal und Qualifikation mit Hilfe von Bildungsprozessen. Dabei geht es konkret um Entscheidungen in Bezug auf die Mitarbeiter/innen und zweckorientierte Qualifizierungen (vgl. Geißler/Orthey 1998, S. 97). Bildungspolitische Fragen können aus drei unterschiedlichen Perspektiven gestellt werden:

- Die arbeitswissenschaftliche Perspektive stellt die Frage, wie Qualifizierung der Beschäftigten zur Erhöhung der Produktivität des Unternehmens beitragen kann.
- Die bildungswissenschaftliche Perspektive überlegt, wie Wissens- und Kompetenzvermittlung nach besten erwachsenenbildnerischen Erkenntnissen im betrieblichen Rahmen umsetzbar ist.
- Aus betriebswirtschaftlicher Perspektive steht die Frage nach Möglichkeiten der ökonomischen Erfassung, Darstellung, Steuerung und Verbesserung von Qualifizierung im Vordergrund (vgl. Diekmann 2011, S. 940).

Diese drei verschiedenen Perspektiven auf betriebliche Weiterbildung unterstreichen die unterschiedlichen Herangehensweisen einer Weiterbildungspolitik innerhalb von Unternehmen. Eine weitere thematische Herangehensweise stellt die Darstellung verschiedener Einsatzmotive betrieblicher Weiterbildung dar.

Unterschiedliche Überlegungen von Organisationen bezogen auf den Einsatz und die Motive von betrieblicher Weiterbildung:

<p>Typ 1</p>	<p>Weiterbildung als Form zur pragmatischen Anpassung an Veränderungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Weiterbildung als betriebsnotwendige Anpassung an veränderte Arbeitsbedingungen, mit qualifikatorischer Betonung und reaktiven Charakter. Wenig ausgeprägte Strukturen (Bildungsabteilung, Bedarfsermittlung etc.).
<p>Typ 2</p>	<p>Weiterbildung zur gezielten betrieblichen Personalentwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Weiterbildung in Bezug auf Entwicklungsmöglichkeiten von Potentialen im Hinblick auf betriebliche Veränderungen. Verankerung in der Unternehmensstrategie, hohe interne Institutionalisierung.
<p>Typ 3</p>	<p>Weiterbildung als funktionaler Bestandteil des Betriebs-Systems mit Leistungsoptionen für personale & soziale Interaktionssysteme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Weiterbildung als Entwicklung von Mitarbeiterpotentialen und Rationalisierung sozialer Interaktionsprozesse innerhalb des Unternehmens u.a. zur Steigerung der Arbeitsfähigkeit in Teams/ Arbeitsgruppen. Erhält eine wichtige Funktion innerhalb der Betriebs-Strategie.
<p>Typ 4</p>	<p>Weiterbildung als Form reflexiver und qualitativer Modernisierung im Betrieb – auf dem Weg zu lernenden Systemen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Weiterbildung zeichnet sich durch die gleichen Merkmale aus, wie bei Typ 3 – zusätzlich mit einem selbstreferentiellen, reflexiven Charakter. Weiterbildung und Lernen als Methode von Veränderungen, formale und informelle Etablierung im Organisations-System.

Abbildung 3: in Anlehnung an Geißler/Orthey 1998, S. 116ff.

Der beschriebene Typ 4 passt in die vorangegangenen Beschreibungen einer lernenden Organisation. Antworten auf die Frage, warum gleiche Weiterbildungsmaßnahmen in verschiedenen Organisationen unterschiedlich nachhaltig sind, sind in der deutschsprachigen Literatur schwer zu finden. Eine Hypothese besteht in den unterschiedlichen disziplinären Herangehensweisen und der Bedeutung von Weiterbildung für ein Unternehmen.

Eine weitere Idee liefert der Wissenschaftler für betrieblich Weiterbildung Günter HEFLER. Er spricht in Abgrenzung zu der allgemeinen Organisationskultur oder der betrieblichen Lernkultur von einer Weiterbildungskultur, die er in reaktive und expansive Charakteristika unterteilt:

Reaktive Weiterbildungskultur	Expansive Weiterbildungskultur
Weiterbildungen werden als Kostenverursacher angesehen & vermieden	Weiterbildungen werden als Investition verstanden und erhalten hohen Stellenwert
Weiterbildungsaktivitäten werden nur selten angeboten	Weiterbildungsaktivitäten werden häufig angeboten und ihr Potential für betriebliches Lernen wird genutzt.
Erfahrungen mit und Kompetenzen für die Verwendung von Weiterbildungsaktivitäten sind auf wenige Mitarbeiter/innen reduziert	Erfahrungen mit und Kompetenzen für die Verwendung von Weiterbildungsaktivitäten sind auf viele Mitarbeiter/innen auf mehreren hierarchischen Ebenen aufgeteilt
Weiterbildungen werden rein als Reaktionsmittel auf steigende/sinkende Bedarfe eingesetzt	Weiterbildungen werden stetig angeboten, um das Potential der Mitarbeiter/innen zu bedienen
Veränderungen von externen Faktoren führen direkt zu mehr oder weniger Weiterbildungsangeboten	Bei Veränderungen externer Faktoren werden weitere, ergänzende Weiterbildungsangebote erstellt

Abbildung 4: in Anlehnung an Hefler 2013, S. 164.

Die expansive Weiterbildungskultur wird dementsprechend als Ideal herangezogen, um möglichst begünstigende Lernbedingungen innerhalb eines Unternehmens herzustellen. Diese weiterbildungspolitische Herangehensweise ergibt die Basis für eine innovative Lernkultur auf dem Weg zu einer lernenden Organisation (siehe Kapitel 1.1).

Diese Art an unternehmenspolitischer Herangehensweise bedarf der Unterstützung auf unterschiedlicher innerorganisationaler Ebenen.

1.2.2 Unterstützung auf organisationaler Ebene für eine positive Weiterbildungskultur

Die Organisation selbst kann dementsprechend einen großen Einfluss auf die Art der Weiterbildungskultur nehmen. Eine positive, expansive Weiterbildungskultur nimmt direkten Einfluss auf das Gelingen von Lernprozessen und in weiterer Folge auf den erfolgreichen Lerntransfer. Folgende Punkte können dabei konkret unterstützen:

- Weiterbildungsmotivation stärken (Einverständnis der Teilnehmenden, individuelle Wertschätzung von Teilnahme, Unterstützung aussprechen).
- Zeitliche Nöte erleichtern (z.B. durch Ermöglichung von flexibler Zeiteinteilung, Reorganisation von Arbeitszeiten, Bildungsurlaub, Weiterbildungsteilnahme während der bezahlten Arbeitszeit, usw.);
- Unterstützung der Kompetenzentwicklung durch die Verteilung von Aufgaben, die sich auf die Weiterbildungsinhalte beziehen;
- Individuelle Teilnahme durch die Aussicht auf Karriereentwicklung (Gehaltserhöhung, Beförderung) fördern (vgl. Hefler 2013, S. 164).

Wichtig ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass wenn von organisationaler Verantwortung gesprochen wird, nicht nur das strategische Management gemeint ist sondern auch die direkten Vorgesetzten. Weiterbildungsmotivation, die Erleichterung zeitlicher Nöte und die Unterstützung der Kompetenzentwicklung findet im Dialog der Weiterbildungsteilnehmer/innen und den direkten Vorgesetzten statt.

Eine Möglichkeit die konkrete Performanz von Weiterbildung im eigenen Unternehmen zu eruieren besteht in der Berechnung des TPI©. Der in Österreich entwickelte Trainings-Performance-Index© berechnet anhand von Kennzahlen (Anzahl der Beschäftigten/Anzahl der Teilnehmenden an Weiterbildungsaktivitäten/Weiterbildungskosten) einen bestimmten Wert, der mit branchenspezifischen und internationalen Werten verglichen werden soll.

1.2.3 Aufgaben der Personalentwicklung

Die Aufgaben der Personalentwicklung innerhalb einer Organisation stehen in direktem Zusammenhang mit der Weiterbildungspolitik eines Unternehmens.

In einer Fallstudie aus dem Jahr 2007 wird deutlich, dass die Zuständigkeit für die Umsetzung von Konzepten einer lernenden Organisation nicht immer in Abteilungen der Personalentwicklung liegt, sondern in designierten Teams oder in der Verantwortung von Führungskräften (vgl. Falk 2007, S. 73). In den Fällen, in der die Personalentwicklung für die Umsetzung von Aktivitäten einer lernenden Organisation zuständig ist, werden folgende Konzepte identifiziert:

- Gestaltung von Unternehmenskultur (Grundwerte, Umgang mit Fehlern, Offenheit für Neues)
- Prozessberatung/Prozessreflexion
- Vermittlung von Zielen und Visionen des Unternehmens
- Gestaltung von Lernprozessen/Rahmenbedingungen
- Teamentwicklung
- Führungskräfteentwicklung und –begleitung
- Forderung/Förderung von selbstgesteuertem Lernen (vgl. Falk 2007, S. 78)

Diese Forschungsergebnisse werden auch innerhalb anderer Literaturwerke bestätigt. Die Anforderungen an die Personalentwicklung einer lernenden Organisation lassen sich folgendermaßen darstellen:



Abbildung 5: in Anlehnung an Falk 2007, S. 48.*

Ein weiterer Begriff für die Benennung des personalentwicklerischen Verantwortungsbereichs ‚Lernprozesse‘ besteht in dem Begriff ‚Weiterbildungsmanagement‘: Weiterbildungsmanagement umfasst dabei die Analyse und Vorbereitung, die Planung und Organisation, die Entscheidung und Durchführung sowie die Wirkungskontrolle von Bildungsmaßnahmen. Von Weiterbildungsmanagement soll dann gesprochen werden, wenn Lernen in der Form organisierter Lehr- und Lernprozesse stattfindet (vgl. Merk 2006, S. 53f). Der Begriff Weiterbildungsmanagement wird in aktueller Literatur oftmals von den Begriffen Bildungscontrolling oder Personalentwicklung abgelöst. Die Begrifflichkeiten bleiben weiterhin unscharf und miteinander verstrickt. Für die vorliegende Abhandlung dient der Begriff zu einer Eingrenzung des Tätigkeitsbereichs der Personalentwicklung unter der Anwendung von formalen Weiterbildungen.

Die folgende Beschreibung verbindet Ansätze der Personalentwicklung (Kompetenzentwicklung, Bedarfsanalysen) mit dem klassischen Weiterbildungsmanagement (Planung, Organisation, Durchführung und Wirkungskontrolle). Die Wirkungskontrolle stellt gleichzeitig eine erste Voraussetzung für gelungenen Lerntransfer dar und ist das Herzstück von Bildungscontrolling (siehe Kapitel 4).

* *Integrative Personalentwicklung bezieht sich auf die integrative Betrachtung nicht nur des Individuums, sondern auch der Gruppe und Organisation als Ansatzpunkt und Ziel der Personalentwicklung und zweitens auf die Integration von Organisationsentwicklung (Falk 2007, S. 49).*

Lernbedarfe und Lernbedürfnisse

Die Bedarfsanalyse für Weiterbildungsaktivitäten ist eine notwendige Voraussetzung für den späteren Transfererfolg und den erweiterten Nutzeffekt. DIEKMANN fasst 2011 zusammen, dass nur etwa ein Viertel aller deutschen Unternehmen vor der Implementierung von Weiterbildungsangeboten eine Bedarfsanalyse durchführen. Dabei stellt dieser Schritt die Ausgangslage für jegliche ergebnisorientierte Kompetenzentwicklungsmaßnahmen dar.

Folgende Methoden und deren grundlegenden Motive lassen sich für die Erhebung von Weiterbildungsbedarfen identifizieren:

- Angebotsbezogene Bedarfsanalyse als Bewertung von bisherigen Bildungsangeboten als prüfender Vorgang (,must have‘, ,nicetohave‘, ,not reallynecessary‘)
- Nachfragebezogene Bedarfsanalyse für die Erforschung von verborgener Nachfrage gewisser Lerninhalte im gesamten Unternehmen.
- Arbeitsbezogene Bedarfsanalyse als Vergleich des Soll-Ist Zustands von festgelegten Profilen in Abgleich zu den tatsächlichen Kompetenzen der Mitarbeiter/innen.
- Marktbezogene Bedarfsanalyse für die Erschließung des künftig zu erwartenden Bildungsbedarfs mit Hinblick auf relevante Marktentwicklungen (vgl. Fredersdorf et al 2008, S. 231f).

Eine weitere Problematik in Bezug auf die Diskrepanz von betrieblichen und individuellen Interessen hinzu: Nicht alle Bildungsbedürfnisse der Beschäftigten können aus finanziellen und personalwirtschaftlichen Gründen befriedigt werden, allerdings werden nicht alle Bildungsbedarfe von den Mitarbeiter/inne/n als Bildungsbedürfnisse anerkannt.

Die folgende Graphik bietet einen Überblick über die Phasen einer Bedarfsermittlung:



Abbildung 6: in Anlehnung an Merk 2006, S. 208.

Kompetenzentwicklung: eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden (OECD 2005).

Als Beispiel benennen die Autor/inn/en hier kommunikative Kompetenz, die über das Beherrschen von Sprache hinaus, auch in Bezug zu IT Fähigkeiten und Einstellungen gegenüber der Kommunikationspartner/innen stehen (vgl. ebd. 2005).

Instrumente zur Kompetenzerfassung sollten folgende Aspekte beinhalten:

- Erstellung von Kompetenzklassen: personale, aktivitäts- und umsetzungsorientierte, fachlich-methodische und sozial-kommunikative Kompetenzen;
- Kompetenzentwicklung: Aufnahme eines Augenblicksstatus von Kompetenzen über eine Zeitreihe (Tage, Woche, Monate, Jahre);
- Kompetenzbeobachtung über objektive Messverfahren, subjektive Einschätzungsverfahren oder über Mischformen;
- Kompetenzmessverfahren als quantitative Messung/Testung, als qualitatives Charakterisieren (Begriffsanalysen) oder komparative Beschreibung z.B. über Kompetenzbiographien (vgl. Erpenbeck 2004, S. 48f).

In der deutschsprachigen (Handbuch-)Literatur ist eine Vielzahl an unterschiedlichen Kompetenzmessverfahren zu finden:

- DISG©
- EOS – Entwicklungsorientiertes Scanning
- Insights MDI
- KODE© – übergreifendes Kompetenzgitter
- Kasseler Kompetenz-Raster
- Nextexpertizer©&nextcoach©
- OPUS©

In einer großangelegten Studie des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen im Jahre 2006 wurden insgesamt 550 Mitarbeiter/innen aus 25 großen Unternehmen (mehr als 500 Mitarbeiter/innen) aus unterschiedlichen Branchen (Produktion, Pharma, Verbraucher-Dienstleistung, Banken und Versicherung) nach deren Strategien zur Kompetenzerfassung und Kompetenzentwicklung befragt. In allen Betrieben waren die veränderten Anforderungsprofile des Arbeitsplatzes Anlass für die Verfahren von Kompetenzentwicklung (vgl. Holm et al. 2006, S. 524).

Planung: Auswahl der Weiterbildner/in

Wenn keine Weiterbildungseinrichtung als solche genutzt wird um die geplanten Weiterbildungen umzusetzen (hier entscheidet meistens die externe Einrichtung, welche Weiterbildner/innen sich für den Auftrag eignen), muss das Unternehmen bzw. das Team der Personalentwicklung Maßstäbe für die Auswahl an geeigneten internen und externen Weiterbildner/inne/n festlegen. Dabei gilt es mehrere Ebenen zu beachten: Die Person an sich (Auftreten, spürbare Kompetenz, ‚Passung‘ ans Unternehmen), die Qualifikationen (Fachwissen, Didaktik & Methodik, Erfahrung – z.B. Frage nach Referenzen) sowie der Lebenslauf an sich sind Indikatoren (vgl. Eder 2005, S. 112).

Weitere Fragen, den Lernprozess betreffend, sollten bzgl. geplanter Methoden, Strukturierung des Seminars, Antizipation von Widerständen/Störungen u.ä. gestellt werden (vgl. Eder 2005, S. 112). Die Fragen die der/die Bewerber/in stellt bzgl. der Voraussetzungen, Erwartungen und Merkmalen von Teilnehmenden sowie der Einbettung der Weiterbildung in die generelle Personalentwicklung zeugen von Erfahrung und Kompetenz.

Auch sollte mit dem/der ausgesuchten Weiterbildner/in abgemacht werden, welche genaue Form der formale Bildungsprozess annehmen sollte und ob unterstützende Bildungsmaßnahmen dazu geplant werden.

Evaluation von Weiterbildungen

Die anschließende Evaluation an Weiterbildungsprozesse ist ebenfalls Teil des Weiterbildungsmanagements und ein wichtiges Instrument des Bildungscontrollings bzw. der Lerntransfer-Überprüfung.

Evaluationen, die gleich an die Weiterbildung anschließen, können in zwei Arten unterteilt werden: Untersuchung des Lernprozesses (Zufriedenheit mit den didaktisch-methodischen Vorgängen und dem Gruppenprozess) und der Lernergebnisse (welche Inhalte konnten angeeignet/vertieft werden).

Die klassischste Methode besteht in standardisierten Evaluationsbögen, wo mittels offen Fragen und Skalierungsfragen die beiden genannten Ebenen schriftlich abgefragt werden. Häufig schließt diese Fragebogenausfüllung an ein mündliches Abschlussgespräch zwischen Teilnehmenden und Gruppenleitung an.

Um die Lernergebnisse zu erheben können folgende Methoden identifiziert werden:

- Selbsteinschätzung (schriftlich/mündlich)
- Tests/Prüfungen
- Präsentation
- Beobachtung

Weitersbesteht die Möglichkeiten eine weitere Evaluationsphase einzuleiten, Wochen/Monate nach dem formalen Lernprozess. Hier wird dann der eigentliche Lerntransfer der Lernergebnisse in die alltägliche Berufspraxis erhoben (siehe Kapitel 3.4).

1.3 Variablen auf organisationaler Ebene, die den Weiterbildungserfolg fördern

Die Parameter, um den Weiterbildungserfolg zu fördern, liegen ganz deutlich in dem ganzheitlichen Planungsprozess einer Weiterbildung. Organisationale Variablen sind vor allem innerhalb lernkultureller und weiterbildungspolitischer Strukturen zu finden.

Wie die vielfältigen Darstellungen bereits erahnen lassen, gibt es keinen sogenannten ‚Königsweg‘ für lern- und damit transferförderliche Arbeitsbedingungen und Lernumgebungen zu schaffen. Jede Organisation muss innerhalb der Arbeitsbereiche selbst spezifische Lösungen finden. Allgemein nennt der Bildungswissenschaftler für betriebliche Weiterbildung Peter DEHNBORSTEL folgende allgemeine Erfolgskriterien für eine förderliche Lernumgebung:

- „Authentizität der Arbeitsaufgaben
- Übereinstimmung mit Inhalten des jeweiligen Berufsbildes
- Orientierung der Lehr- und Lernprozesse an erfahrungsbezogenem Lernen
- Zunahme von selbstständiger Gruppenarbeit wie
- die Einlösung individueller Bildungsansprüche“ (Dehnbostel 2005, S. 381).

Es gilt danach auch die Führungskräfte für die Entwicklung der Mitarbeiter/innen zu sensibilisieren und die Rolle, die sie in Lern- und Transferprozesse übernehmen zu klären. KAUFFELD konstatiert, dass viele Führungskräfte ihre eigene Unterstützungskompetenz für diese Entwicklungsprozesse von Mitarbeiter/ inne/n als sehr gering einschätzen (vgl. Kauffeld 2010, S. 13).

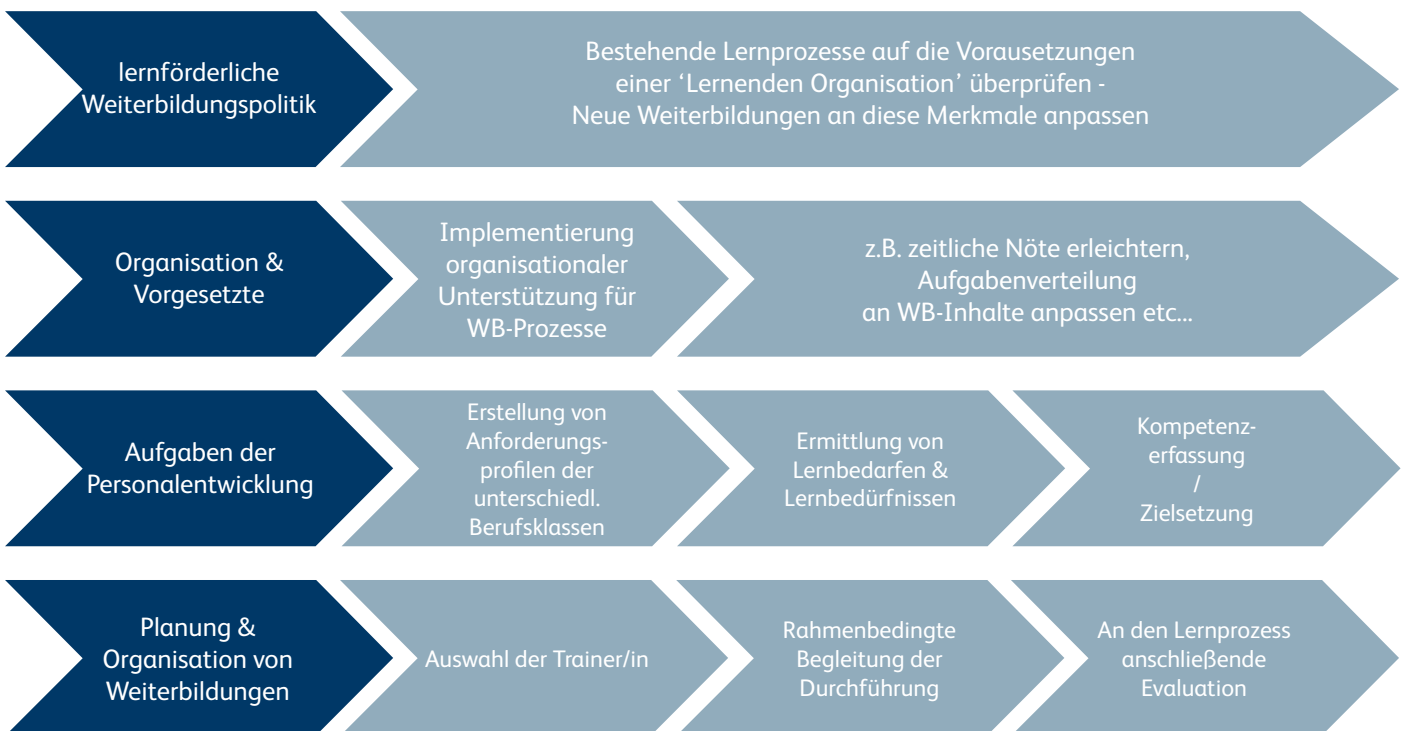


Abbildung 7: eigene Darstellung.

Für einen ganzheitlichen Personalentwicklungsprozess lassen sich nach einer Implementierung einer innovativen Lernkultur und der Einführung von einer expansiv-orientierten Weiterbildungskultur konkrete Aufgaben identifizieren.

Eine letzte Säule für die Förderung gelungener Weiterbildungsprozesse besteht in der rechtzeitigen Planung von Unterstützungsmaßnahmen hinsichtlich eines gelingenden Lerntransfers (siehe dazu Kapitel 3).

Wenn diese Schritte möglichst konkret eingehalten werden, wird damit auf organisationaler Ebene gewährleistet, dass ein Lerntransfer stattfinden kann. Ohne diese Voraussetzungen können auf Seiten der Mitarbeiter/innen Widerstände entstehen oder das Gelernte wird nicht in einen Arbeitskontext gestellt. Laut dem Berichtssystem für Weiterbildung in Deutschland bestehen die häufigsten Barrieren an einer Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung in der fehlenden Genehmigung von direkten Vorgesetzten und in Zeitnöten innerhalb des Arbeitskontextes.

Genauso häufig wie die Ablehnung einer Weiterbildungen des/der Vorgesetzten, lehnen die Mitarbeiter/innen selbst eine Teilnahme ab. Gründe hierfür bestehen in einer zu hohen Arbeitsbelastung, in Zeitmangel aufgrund familiärer Verpflichtungen und weil kein Nutzen erkennbar ist (vgl. Gnahs et al. 2006, S. 89).

Dementsprechend werden im folgenden Kapitel die Lernenden selbst und deren Voraussetzungen für gelingende Weiterbildungsprozesse beleuchtet.

Voraussetzungen der Lernenden



2. Voraussetzungen der Lernenden

1.1 Erwachsenen Lernen

Allgemein lässt sich Lernen als individuellen Prozess der Auseinandersetzung mit Inhalten benennen. Dabei lautet die allgemeine Definition: „Lernen ist eine dauerhafte Verhaltensänderung aufgrund von Erfahrungen“ (Siebert 2010, S. 190f). Eine neuere Erklärung von Lernen geht davon aus, dass Lernen eine Voraussetzung zur Überlebensfähigkeit beinhaltet und somit als Erweiterung von Wissen und Fähigkeiten gilt. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass Lernen im menschlichen Gehirn nicht unmittelbar beobachtbar ist. „Lernen ist ein Konstrukt, ein allgemeines Erklärungsprinzip für relativ dauerhafte und nicht allein biologisch bedingte Veränderungen“ (Siebert 2006, S. 13). Sichtbar wird die genannte Erweiterung von Wissen und Fähigkeiten allenfalls durch verändertes Denken, Verhalten, Handeln usw. Dabei wird eine zunehmende Abgrenzung von Reiz-Reaktionstheorien vorgenommen, da davon auszugehen ist, dass Lernen auf einer Ebene von Bedeutungszuweisungen vollzogen wird (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 28). Es passiert eine Verschiebung von dem passiven Bild des Menschen als ‚unbeschriebenes Blatt‘ hin zu der aktiven Rolle, die dem/der Lernenden zugeschrieben wird (vgl. ebd., S. 29).

Der deutsche Psychologe KLAUS HOLZKAMP, der immer noch als geltender Lerntheoretiker herangezogen wird, beschreibt Lernen als Bewältigung von Lernproblematiken, die aufgrund von Hindernissen in bestimmten Handlungen entstehen (vgl. Holzkamp 1993, S. 182f). Dies bedeutet, dass aus einer Handlungsproblematik intentional eine Lernschleife eingeleitet wird, um eine Überwindbarkeit der Problematik zu ermöglichen (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 30).

„Lernen bezeichnet die Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen sowie von Verhältnissen zu anderen, die nicht aufgrund von angeborenen Dispositionen, sondern aufgrund von zumindest basal reflektierten Erfahrungen erfolgen [...]“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 17). Es geht somit um begründbare Veränderungen von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten sowie von Geschmacks- und Wertstrukturen vom Lernenden. „Kurz gesagt: Lernen ist die erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von Wissen und Können“ (ebd., S. 17). Diese an Horst SIEBERT anschließende Definition bringt zusätzlich das Element der Reflexion im Rahmen von Lernprozessen mit in die Diskussion hinein.

PETER FAULSTICH beschreibt darauf aufbauend die Abwendung von ‚defensivem Lernen‘, das von außen, fremdgesteuert initiiert wird, ohne erkennbaren oder verständlichen Sinn für den/die Lernende/n, und somit Widerstände auslöst. Im Gegenzug besteht ‚expansives Lernen‘ aus einem selbstgesteuerten Anlass aufgrund selbstbestimmter Sinnstiftung. Auch der Aspekt der Freude am Lernen kann somit in das Lernen einfließen. Dementsprechend soll ‚expansives Lernen‘ unterstützt werden, das an den Lebensinteressen der Lernenden anknüpft und Weltverfügung erweitert. Externe Instruktion durch Lehrende wird von der selbsttätigen Aneignung der Lernenden abgelöst (vgl. Faulstich 2003, S. 223f).

2.1.1 Lerntheorien in der Erwachsenenbildung

In der Erwachsenenbildung wird zwischen unterschiedlichen Disziplinen und ‚Schulen‘ differenziert. Lerntheoretiker/innen und die entsprechenden Lernbegriffe sind mittlerweile kaum mehr überschaubar.

Ein Versuch ergibt folgende Auflistung:

neurowissenschaftlich Erkenntnisse <ul style="list-style-type: none">• Verstärkung synaptischer Verbindungen (Pfad entsteht, wenn er häufig begangen wird)• Verknüpfung neuronaler Netze <i>Vertreter/innen: Scheinpflug, Spitzer, Scheich</i>
Behavioristische Lerntheorie <ul style="list-style-type: none">• Lernen als Reaktion auf äußere Reize und Verstärkungen• Lernen durch Versuch und Irrtum• Imitationslernen – Lernen am Modell <i>Vertreter/innen: Pawlow, Ott</i>
Kognitionspsychologischer Ansatz <ul style="list-style-type: none">• Assimilation als bewährte Handlungsschemata als Hilfe für Problemlösung• Akkommodation als Entwicklung neuer Handlungsschemata für neue Situationen• Lernen als Differenzierung und Integration von Wissen• Lernen als Informationsprozess <i>Vertreter/innen: Stern, Faulstich</i>
Konstruktivistischer Ansatz <ul style="list-style-type: none">• Lernen als allgemeine Erklärung für veränderte Wirklichkeitskonstrukte• Lernen als Verschränkung von Perspektiven <i>Vertreter/innen: Arnold, Dewey</i>
Erkenntnisse der Milieuforschung und marxistischer Ansatz <ul style="list-style-type: none">• Lernen als sozialdeterminierte Verinnerlichung von Werten und Normen• Ein- und Ausschließungsmechanismen durch Lernorte, Lehrende und Inhalte <i>Vertreter: Bremer</i>
Kommunikationstheoretische Lerntheorie <ul style="list-style-type: none">• Lernen als sozialer, interaktiver Prozess der Verständigung und des Verstehens <i>Vertreter: Radigk</i>
Biographieforschung und humanistische Lerntheorie <ul style="list-style-type: none">• Anschlusslernen mittels vorhandenem Wissen und eigenen Erfahrungen• Lernen als Selbstverwirklichung bzw. als Suchbewegung <i>Vertreter/innen: Dausien, Egger</i>
Subjektwissenschaftliche Lerntheorie <ul style="list-style-type: none">• Defensives ↔ expansives Lernen• Verantwortung des lernenden Subjekts ob ein Problem zur Lernproblematik wird <i>Vertreter/innen: Meueler, Ludwig</i>

Abbildung 8: in Anlehnung an Siebert 2006b, S. 13f & Hackl/Friesenbichler 2011.

In weiterer Folge wird konkreter über das Lernen Erwachsener im Besonderen gesprochen.

Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans hinterher

Gängige Ansichten besagen: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“. Dass Erwachsene, gegenüber von Kindern, benachteiligte Voraussetzungen beim Lernen erfahren stimmt allerdings nicht. Erwachsene lernen höchstens anders. Die Lehr-Lernpsychologin Elsbeth STERN hat dies mittels neurobiologischen Forschungsarbeiten bestätigt.

Unabhängig vom Alter kann man zur Beschreibung und Erklärung von Lernprozessen die gleichen wissenschaftlichen Konstrukte heranziehen. Obwohl die Prinzipien des Aufbaus und der Veränderung von Wissen bei Kindern und Erwachsenen ähnlich sind, können zwischen beiden Gruppen doch erhebliche Unterschiede beim Lernen auftreten, die mit der Verschiedenheit des Vorwissens zu erklären sind. Dies zeigt sich anhand folgender drei Aspekte:

a) Automatische Routinen

Erwachsene haben Verhaltensweisen, die sie häufig ausführen, automatisiert. Damit haben sie freie Ressourcen für die Erweiterung und Umstrukturierung ihres Wissens auf der Grundlage eingehender Informationen. Das Aufbrechen von Routinen stellt allerdings eine Herausforderung für erwachsene Lernende dar.

b) Anknüpfen an Vorwissen

Erwachsene verfügen über ein Netzwerk an konzeptuellem Wissen, auf welches sie beim analogen Denken zurückgreifen können. Dabei können eingehende Informationen mit bestehendem Wissen verknüpft werden – eine Tätigkeit die Erwachsenen leichter fällt als Kindern, da Erwachsene, durch das höhere Lebensalter, über weitere Erfahrungen und mehr Wissen verfügen.

c) Metakognitives Wissen

Erwachsene verfügen über Wissen bezüglich dem, was sie wissen. Lernen wird erleichtert, wenn dieses Wissen gezielt genutzt wird (siehe auch subjektive Lerntheorien). Lern- und Denkstrategien, Planungskompetenzen und Wissen über Lernziele sind lernbar aber nur begrenzt lehrbar, da sie sich aus der Lebenserfahrung entwickeln müssen.

Diese Voraussetzungen können beim Planen didaktischer Settings mit bedacht werden, um die Wissensvermittlung erwachsenengerecht aufzubereiten (Stern 2006, S. 102f).

2.1.2 Die vier Dimensionen des Lernens

Die Experten für Lerntheorien GÖHLICH & ZIRFAS haben erwachsenes Lernen in vier verschiedene Dimensionen unterteilt:

- Wissen-Lernen (kognitive Aneignung von Inhalten, in Abgrenzung zu ‚Glauben‘ ‚Meinen‘)
- Können-Lernen (motorische und anwendungsorientierte Handlungsfähigkeit)
- Leben-Lernen (Strategien der Lebensbewältigung unter selbstreflexiver Perspektive)
- Lernen-Lernen (Strategien über Aneignungsmodi)

Diese Dimensionen geben eine erste Idee über die unterschiedlichen Bereiche der Lerninhalte und dienen somit auch zur genauen Festlegung von Lernzielen.

2.1.3 Lernverhalten, Lerntypen, Lernstile und Lernfähigkeit

Zusätzlich zu den inhaltstypischen Lernfaktoren lassen sich weitere Faktoren identifizieren, die einen bestimmenden Einfluss auf die Lernprozesse von Erwachsenen geben. Es sind dies vornehmlich: Lernverhalten, Lernstile, Lerntypen, und Lernfähigkeit.

- **Lernverhalten**

Zum Lernverhalten gehören unterschiedliche Aspekte wie z.B. die Lern- und Leistungsmotivation, die bevorzugten Medien und Arbeitsformen, die Art und Weise der Verarbeitung von Informationen usw. Daraus entsteht eine Zuordnung zu unterschiedlichen Lernstilen und Lerntypen. Dabei kann zwischen zwei Ebenen unterschieden werden: Einmal verweist das Lernverhalten auf einen habituellen Lernstil, zum Zweiten geht es auch um das Verhalten in einer bestimmten Lernsituation. Die folgende Darstellung beschreibt einige Merkmale des individuellen Lernverhaltens:

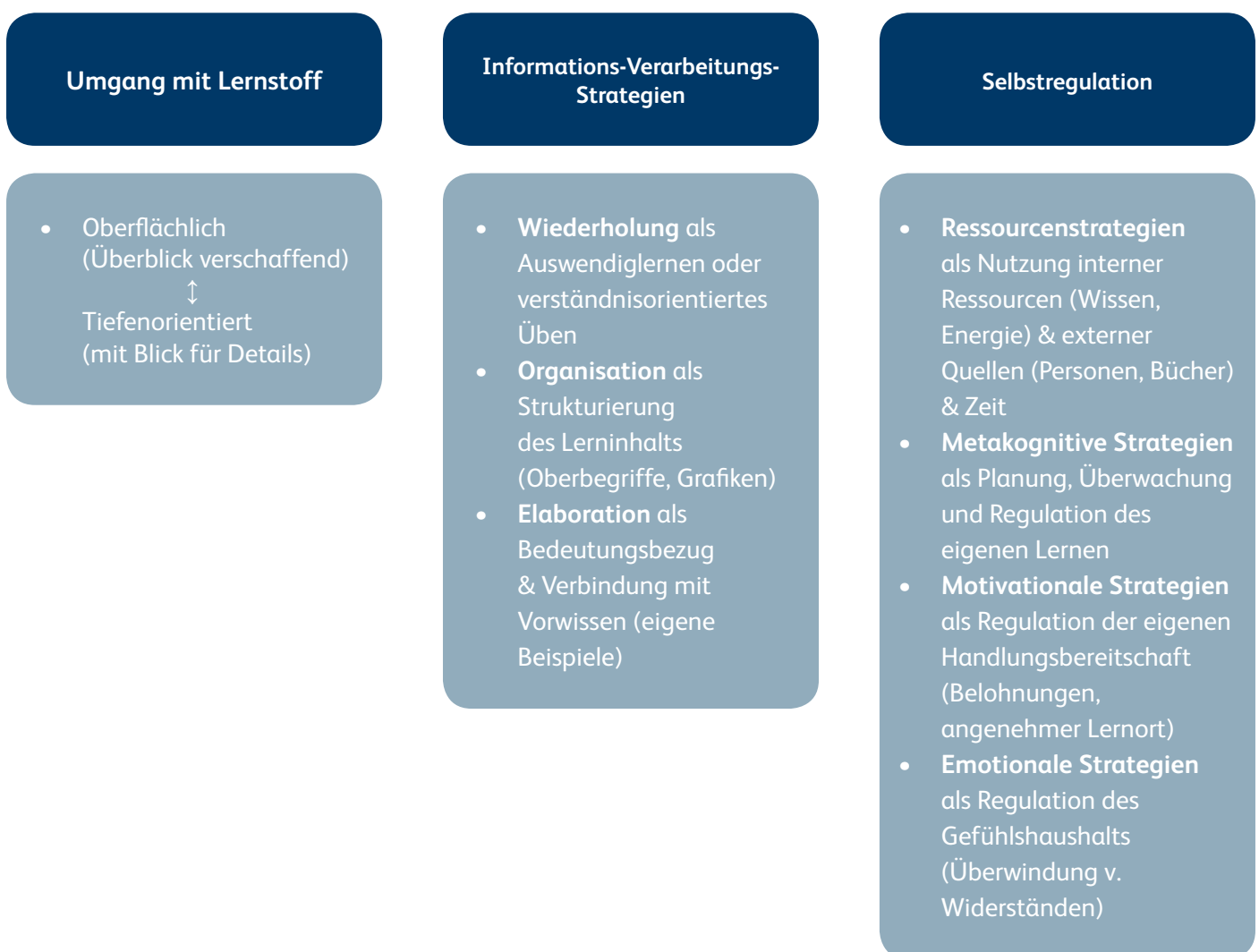


Abbildung 9: in Anlehnung an Krause/Stark 2010a, S. 203.

- **Lernstile**

Lernstile „[...] verweisen eher auf kognitive Aneignung von Wirklichkeit“ (Siebert 2010, S. 193f) Dabei wird von eher stabilen und bewusst meist nicht zugänglichen Persönlichkeitsmerkmalen ausgegangen, die Hinweise auf Lernprozesse geben, wie z.B. Wahrnehmung und Informationsverarbeitung (vgl. Schrader 2010, S. 199f). Ein Beispiel bieten die bei ILLERIS genannten Aspekte wie akkommodatives und assimilierendes Lernen. Dabei werden im Erwachsenenalter unterschiedliche Stile miteinander verknüpft und neu entwickelte Stile eingesetzt (vgl. Siebert 2010, S.190)

- **Lerntypen**

Im Unterschied zu den Lernstilen bestehen Lerntypen aus Persönlichkeitsstrukturen, die neben den kognitiven Voraussetzungen gleichermaßen emotionalen und motivationalen Bedingungen unterliegen (vgl. ebd., S. 190). Zu den klassischen Lerntypen gehören angelehnt an VESTER sensomotorische Verarbeitungsweisen (z.B. auditive, visuelle, haptische Lerntypen). Neuere Studien bezogen auf berufliche Weiterbildung ergeben z.B. folgende Lerntypen: Theoretiker/in, Anwendungsorientierte/r, Musterschüler/in, Gleichgültige/r, Unsichere/r (vgl. Schrader 2010, S. 199f)

- **Lernfähigkeit**

Die Lernfähigkeit ist die Grundvoraussetzung für gelingendes Lernen und kann in folgende Bereiche eingeteilt werden:



Abbildung 10: nach Siebert 2006a, S. 29.

Diese Abbildung zeigt deutlich mit welcher vielfältigen Bedingungen sich erwachsenes Lernen vollzieht. Neben unterschiedlichen Lerntypen, Lernstilen, Lernverhalten und Lernstrategien nehmen milieuspezifische Merkmale, die eigene Lernbiographie (z.B. schulische Lernerfahrungen) und lebensweltliche Bedingungen Einfluss auf die individuellen Lernprozesse Erwachsener.

2.1.4 Lernförderliche Arrangements und Bedingungen

Die Unterscheidung zwischen Leistungsbereitschaft (Wollen), Leistungsfähigkeit (Können) und Leistungsmöglichkeit (Ermöglichung & Dürfen) lässt erahnen, dass gelungene Lernprozesse von Erwachsenen sehr stark von den Lernenden selbst verantwortbar sind (vgl. Sprenger 1995, S. 153). Allerdings müssen dafür auf zwei Ebenen Bedingungen erfüllt sein, damit erfolgreiches Lernen möglich ist: Auf der einen Seite befindet sich der/die Lernende selbst, auf der anderen Seite die Umwelt bzw. die Lernumgebung (vgl. Winkel et al. 2006, S. 30).

Als lernförderlich können dementsprechend folgende Aspekte benannt werden:

- „Die Verbindung von Lernen und Anwenden;
- Anerkennung der Teilnehmenden;
- Herstellung von Zeitsouveränität;
- Zertifikate als Belege für Lernfortschritte;
- Partizipation der Teilnehmenden an der Planung, Durchführung und Auswertung von Kursen und Programmen“ (Faulstich/Zeuner 2008, S.39).

Dass auch hier die Verantwortung der Lernenden innerhalb dieser Bedingungen sehr hoch ist, bleibt dabei unbestreitbar. Dabei wird bereits innerhalb des Literaturstudiums klar, dass durch die beschriebenen persönlichen, strategischen, lebensweltlichen und momentbezogenen Verflechtungen eine eindeutige Vorhersage, welche Mitarbeiter/innen am meisten Potential für gelingendes Lernen inne tragen, unmöglich machen.

Aus den gesamten Beschreibungen ergeben sich folgende Aspekte zur Gestaltung erwachsenen Lernens:

- Sinn und Nutzen der Lernziele und der Lerninhalte sind offenzulegen;
- Erwachsene bevorzugen selbstgesteuertes Lernen;
- Vorerfahrungen aus dem Arbeitsumfeld sind in den Lernprozess zu integrieren;
- Erwachsene lernen nur durch Erfahrung, wenn eine anschließende Reflexion stattfindet;
- Die problemzentrierte Perspektive ist bei Erwachsenen stark ausgeprägt (vgl. u.a. Kauffeld 2010, S. 69f).

Methodische Unterstützung für nachhaltiges Lernen können folgende Ideen bieten:

- Führen eines Lerntagebuchs (systematische Selbstbeobachtung und -kontrolle);
- Lernen in Gruppen (Austausch, Modelllernen, soziale Kontrolle);
- Längerfristiges Üben (vgl. Mandl/Friedrich 2006, S. 157);
- Follow-Ups zur Reflexion und Vertiefung.

Die Organisationspsychologin Marit AHLKE merkt an, dass eigentliches Lernen erst beim Transfer des Gelernten in die Praxis beginnt. Dementsprechend sollte der Lerntransfer nicht als Ergebnis, sondern als Bestandteil von Lernprozessen verstanden werden (vgl. Ahlke 2008, S. 33). Diese Aussage bestätigt erneut, die Wichtigkeit des vorliegenden Projekts.

2.2 Motivation für die Weiterbildung

Eine allgemeine Definition von Motivation besteht „[...] in der Bereitschaft zu handeln, also zielgerichtetes Verhalten zu zeigen, [...] abhängig von Zielen, Werten, Motiven und Bedürfnissen der Person und von Handlungsanreizen und –möglichkeiten der Situation“ (Krause/Stark 2010b, S.215f).

Folgende Definition von SIEBERT (2006b) lässt das Thema leicht wirken „Motivierend ist das, was nützlich ist und erfreut“, allerdings gibt folgende Darstellung Aufschluss über die Komplexität von Motivation und Motivatoren im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel:

Intrinsische ↔ extrinsische Motivation	
Kognitive Faktoren	Emotionale Faktoren
Weiterbildungsaktivitäten werden nur selten angeboten	Weiterbildungsaktivitäten werden häufig angeboten und ihr Potential für betriebliches Lernen wird genutzt.
Erwartungsaspekt: sieht sich eine Person in der Lage, das Ziel mithilfe der eigenen Ressourcen und angesichts der gegebenen Bedingungen zu erreichen? → Selbstwirksamkeit	Ängste, die zu extrinsisch motivierter Anstrengung oder Vermeidung führen können und intrinsische Motivation eher untergraben
Wertaspekt: wie wichtig ist das Ziel? Intrinsische ↔ extrinsische Motivation	→ Widersprüche, Kontraste, Zweifel, Lösungsfreude als emotionale Auslöser von intrinsischer Motivation → Streben nach Leistung & Belohnung als extrinsisch angestoßene Motivatoren
Manifeste ↔ latente Motivation	
Manifeste Motivation besteht aus bewusster Zielorientierung	→ Latente Motivation als unbewusste ‚Antreiber‘
Habituelle Motivation ↔ Aktualmotivation	
Habituelle Motivation als allgemeine Einstellungen zu Lerninhalt & Lernen	Aktualmotivation als aktuelle Motive, Anlässe und Zielsetzungen
Neuronale Faktoren	→ Neuronale Erregungen & Ausschüttung von Neurotransmittern → Freisetzung von Dopamin = Belohnung & Lustgefühle → Hirn sucht nach Anschluss an Bekanntes, nach Graden der Neuheit, nach Relevanzbedeutung

Abbildung 11: in Anlehnung an Siebert 2006a/Siebert 2006b/Tietgens 1971

Der Motivation liegen unterschiedliche Motive als überdauernde, stabile Antreiber zu Grunde. Vielfach erforscht sind dementsprechend Machtmotive, Anschlussmotive und Leistungsmotive (Krause/Stark 2010b, S. 215f). Lerninhalte, die den Lernenden dementsprechend wichtig und interessant erscheinen, sind abhängig von der eigenen Biographie (den Erfahrungen mit dem entsprechenden Inhalt) aber auch vom Verwendungsinteresse und der Wertigkeit die den Lerngegenständen zugesprochen werden (vgl. Siebert 2006b, S. 59). Neugier wird in der allgemeinen Lernpsychologie als eine der wichtigsten Voraussetzungen für intrinsische Motivation genannt (vgl. Seel 2000, S. 81f). Die Frage, wie Neugier bei den Teilnehmenden von Lernprozessen angeregt werden kann ist mittels der einschlägigen Literatur nicht eindeutig zu beantworten. Diese Herausforderung wird in den Verantwortungsbereich von didaktischen Expert/inn/en verschoben.

Ein wichtiger Grund für die Teilnahme an Weiterbildungen besteht in der beruflichen Entwicklung. Hierbei geht es nicht nur um Aufstiegshoffnungen, sondern auch um die Abstiegsgefahren. Konkrete Anforderungen an den Beruf bzw. den Arbeitsplatz, allgemeine Verbesserung von Grundkenntnissen oder erhöhte berufliche Flexibilität stellen dabei die häufigsten Lernziele der beruflichen Weiterbildung dar (vgl. Tietgens/Weinberg 1971, S. 53).

Die Tatsache, dass es Einflussgrößen auf den Lernprozess gibt, die Zufriedenheit auslösen und welche, die lediglich keine Unzufriedenheit auslösen unterstreicht die Vielfalt und die Ausprägungen von Motivatoren.

- Hygienefaktoren: lösen keine Zufriedenheit aus; ihre Nichterfüllung würde jedoch zu Unzufriedenheit führen. I.d.R. Faktoren im Zusammenhang mit der direkten Gestaltung der Arbeit: faire Entlohnung, Überwachung und Kontrolle, Verwaltungsprozesse.
- Motivatoren: lösen Zufriedenheit aus und motivieren. I.d.R. Faktoren im Zusammenhang mit erfolgreicher persönlicher Entwicklung: Anerkennung, Erfolge, Verantwortung, Arbeitsinhalte (vgl. Wirl 2010, S. 12f).

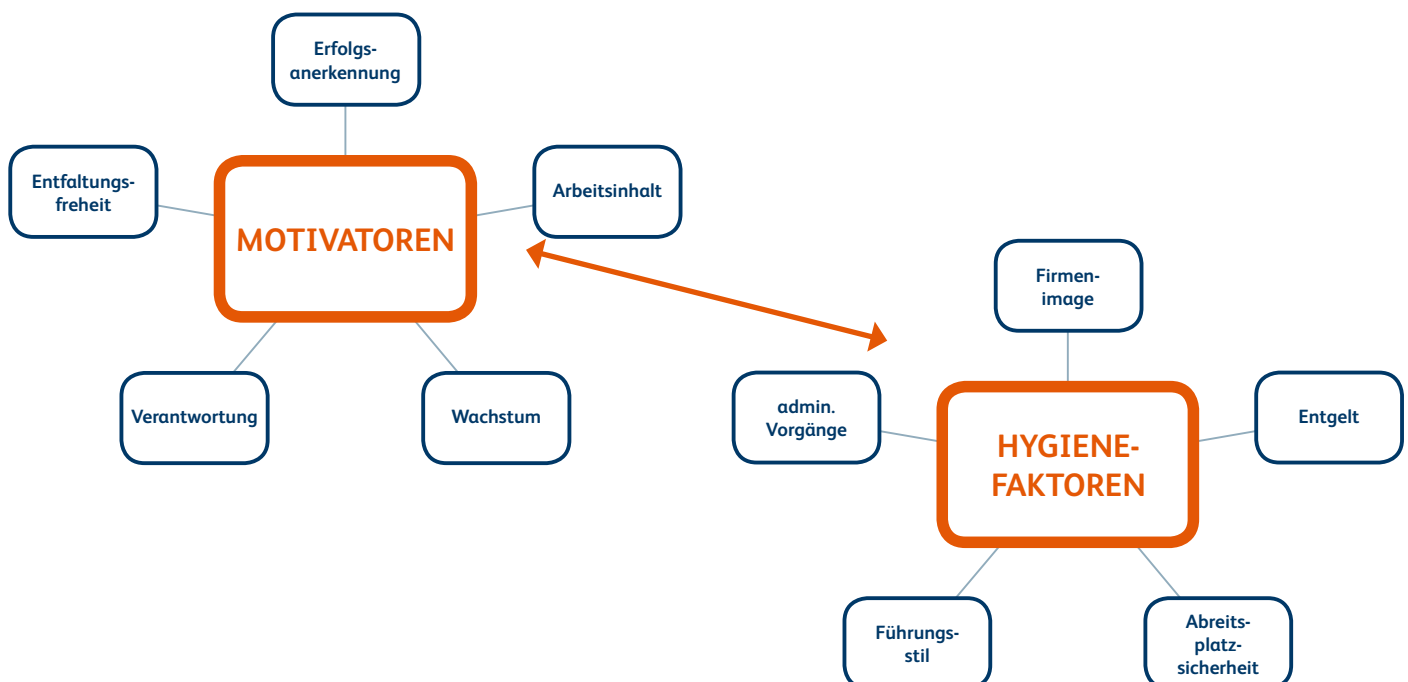


Abbildung 12: in Anlehnung an Wirl 2010, S. 13

Herzbergs Theorie hatte wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung des Trends zu Job-Enrichment, nach dem Jobs so gestaltet werden, dass eine möglichst hohe intrinsischer Arbeitszufriedenheit erreicht wird.

Darüber hinaus liefert Herzbergs Modell gute Erklärungen für die Tatsache, dass finanzielle Anreize allein nur bedingt zur Motivation und Arbeitszufriedenheit beitragen. Bezahlung ist ein Hygienefaktor. Es wird einfach erwartet, dass gute Arbeit auch mit einem entsprechend hohen Entgelt honoriert wird. Liegt die Bezahlung jedoch nicht auf dem von dem Mitarbeitenden als adäquat angesehenes Niveau, kann sehr schnell Unzufriedenheit und Demotivation eintreten.

Aktuelle Studien besprechen u.a. die häufigsten persönlichen Barrieren an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. So beschreibt die Bildungswissenschaftlerin Christiane SCHIERSMANN, dass die beiden häufigsten Gründe für Weiterbildungsabstinz an mangelnden zeitlichen Ressourcen sowie an der Unerkennbarkeit des persönlichen Nutzen liegen (vgl. Schiersmann 2006, S. 35). Hieraus ist zu entnehmen, dass eine erste grundlegende Strategie in der lernförderlichen Umgebung (Organisation) zu finden ist.

Nachdem deutlich geworden ist, dass organisationale Bedingungen eine förderliche Grundlage für gelingendes Lernen darstellen, die eigentliche Verantwortung jedoch bei den Lernenden selbst liegt, können Mitarbeiter/innen der Personalentwicklung sowie die Trainer/innen selbst eine weitere Unterstützungsinstanz einnehmen. Dementsprechend wird im nächsten Abschnitt Bezug auf die Beziehung zwischen den Lehrenden und den Lernenden genommen.

Bildungsbeteiligungsmotivation ist nicht identisch mit **Lernmotivation**. Nicht alle Teilnehmende von Bildungsmaßnahmen sind lernmotiviert, nicht alle Lernmotivierten nehmen an Bildungsmaßnahmen teil (vgl. Siebert 2006b, S. 58).

Schlussendlich bleibt zu erwähnen, dass intrinsische Motive (Interesse, Neugierde, Problembewusstsein usw.) extrinsischen Motiven (z.B. Karriereentwicklung) übergeordnet sind. Wie auch bei HERZBERG beschrieben, führt das Ausbleiben von extrinsischen Motivatoren zu einer Demotivation, das Vorhandensein aber nicht unbedingt zu verstärkter Motivation.

2.3 Verhalten und Einsatz im Rahmen der Weiterbildung

Im Anschluss an die Gedankenentwürfe zu erwachsenem Lernen und zur Lernmotivation wird in diesem Abschnitt versucht die situativen Faktoren für gelingende Lernprozesse herauszuarbeiten. Erste Aspekte des Lernverhaltens wurden auch in Kapitel 2.1.3 beschrieben.

Situationen bestehen aus Bedingungen (Voraussetzungen und äußere Einflussfaktoren) sowie aus dem Verhalten der beteiligten Personen. In Lernsituationen ergibt sich das Spannungsfeld zwischen Lehren und Lernen. Es besteht ein struktureller Zusammenhang: die Reichweite des unterrichtlichen Arrangements sollte so nah wie möglich an die erwachsenen Lerner heranreichen (vgl. Merk 2006, S. 257). Dies scheint auf den ersten Blick in den Aufgabenbereich der Lehrenden zu fallen, allerdings liegt die Verantwortung für den eigenen Lernprozess in den Händen der Lernenden: „Lernende sollen daher als Subjekte mit jeweils eigenen Interessen, Bedürfnissen, Motiven, Lernzielen, Lernstilen und Präferenzen verstanden werden“ (Hackl/Friesenbichler 2011, S. 1). Dementsprechend ergibt sich die Herausforderung an die Lernenden die eigenen Interessen, Erfahrungen und Erwartungen innerhalb des Seminars kundzutun, und diese während des Weiterbildungsverlaufs selbstständig zu verfolgen, zu reflektieren und zu prüfen.

TIETGENS arbeitet zusammenfassend folgende Voraussetzungen und Bedingungen von Lernenden in formalisierten Bildungsprozessen heraus:

ALLGEMEINE MERKMALE	Status: Art von Ausbildung, Arbeitsplatz und Funktion
	Alter: unterschiedliche Lernstrategien und Vorerfahrungen
	Aufgabeneinstellung: Lern- und Leistungsmotivierung
	Lernverhalten: Ansprechbarkeit, Lerntechnik, Lerntypus
MOTIVATION ALS MAß FÜR LERNBEREITSCHAFT	intrinsische & extrinsische Motivationsformen bestehen aus äußerlich oder innerlich initiierten Motiven & allgemeinen Motivationen
	bewusst & unbewusst
	speziell & allgemein
ERWARTUNGEN	Allgemeine Vorstellungen: Bildungsintention, Informationswert, Bild der Institution, Leistungsaspekt, gesellschaftliche Normen
	Gezielte Ansprüche: Lehrgegenstand, Lehrperson, Arbeitsweise
ERFAHRUNGEN	Biographische Lernerfahrung: Lehrstilerlebnisse, Anforderungserlebnisse, Erfolgs- und Versagensängste
	Frühkindserfahrungen wie z.B. der direkter oder indirekter Erziehungsstil, Grad des Sprachumfangs und Erwartungen an das Leben
	Lebenserfahrung & inhaltliche Vorkenntnisse
SPANNUNGSFAKTOREN	Zeilspannungslage - Diskrepanzerlebnis zwischen Sein & Sollen, bzw. Wollen
	Anspruchsniveau - Relation von Sachanforderung und Selbsteinschätzung
	Binnenkonflikte - z.B. Veränderungswille & Beharrungstendenz

Abbildung 13: in Anlehnung an Tietgens 1971, S. 82ff

2.4 Beziehung zwischen Weiterbildner/in und Lernenden

Lernende befinden sich in der Lehr-Lern-Situation in einem Gefüge wechselseitiger Bedingungen, wie die eigenen Erwartungen, die gemachten Erfahrungen, die Motivationsgrundlagen, gewisse Vorleistungen und auch Spannungsfaktoren. Solche Spannungsfaktoren können z.B. in einer Zielspannungslage liegen, an dem Anspruchsniveau und an diversen Binnenkonflikten (vgl. Merk 2006, S. 239).

Zwischen Dozent/inn/en und Teilnehmer/inne/n besteht eine Beziehung, die eine spezifische Interaktionsgeschichte und eine spezifische Beziehungsdynamik aufweist. Die Natur der Beziehung besteht in der Rollenbeziehung, im Gegensatz zu einer ganzheitlichen Beziehung. Ein Merkmal der Rollenbeziehung ist ihre zeitliche Determiniertheit (Wolf 2006, S. 29). Dies bedeutet jedoch keinesfalls Affektfreiheit, handeln die beteiligten Individuen innerhalb ihrer Rollen immer auch aufgrund ihrer grundsätzlichen Persönlichkeitsmerkmale. Dementsprechend ist es für Weiterbildner/innen sehr nützlich über Kenntnisse bzgl. biographischer Konstruktionen und Deutungsmuster zu verfügen. Zusätzlich bedarf es der Rollenreflexion seitens der Lehrperson sowie Reflexionskompetenz in Bezug auf Beziehungsdynamiken zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Wolf 2006, S. 34).

Lernen innerhalb von Lehr-Lernprozessen sollte sich orientieren an Differenzenerfahrungen. Damit ist gemeint, dass Interesse an ‚Andersdenken‘ und ‚Horizontenerweiterung‘ auf beiden Seiten vorhanden ist: „Differenzwahrnehmung erschöpft sich nicht in einem Meinungs-austausch, einer unverbindlichen Gegenüberstellung unterschiedlicher Sichtweisen. [...] Es geht darum, relevante Wahrnehmungsdifferenzen als Lernherausforderung zu begreifen, Differenzen zu prüfen, auf ihre Ursachen, Begründungen und Konsequenzen hin zu durch-denken“ (Siebert 1999, S. 13). Diese Aufgabe setzt wiederum Reflexionskompetenz voraus.

Weitere Spannungsfaktoren innerhalb von Lehr-Lernsituationen können durch didaktische Methoden gemildert werden:

- Darstellung des Lernangebots auf möglichst transparente Art (was wird warum gelernt, bezogen auf die Erwartungen?);
- Präzisierung der Lernziele;
- sichtbare Lernfortschritte und Lernerfolge;
- soziale Anerkennung und Verstärkungen;
- anschlussfähige Lerninhalte;
- leichte Überforderung als dosierte Diskrepanz;
- Überraschungen und Methodenwechsel;
- praxisrelevante, umsetzungsorientierte Inhalte;
- Übersichten und Visualisierungen;
- akzeptierende, unterstützende Seminargruppen;
- emotionales Engagement;
- Erkennen von Zusammenhängen;
- Fehler als Lernanlässe (vgl. u.a. Siebert 2006a, S. 198f);
- Wissen um die Ablehnung des Schulischen der Teilnehmenden.

Zusammengefasst formuliert SCHRADER die Überwindung der möglichen Spannungsfelder zwischen den Lernenden und der Lehrperson, innerhalb von Lehr-Lernprozessen: „Eine „Passung“ [...] scheint am ehesten dann möglich, wenn Lehrende und Lernende über ein reflektiertes und differenziertes, situations- und typangemessenes Repertoire an Lehr- und Lernstrategien verfügen“ (Schrader 2010, S. 199f). Diese Aussage sowie die vorangehende Auflistung an Lehr-Lernsituationen macht die geteilte Verantwortung von Lehrenden und Lernenden deutlich. Die Weiterbildungsleitung kann sehr viele dieser Punkte anbieten, so lange, die Teilnehmenden diese nicht nutzen bleibt die Spannung bestehen und der Lernerfolg ist gefährdet.

2.5 Empfehlungen

Folgende Empfehlungen können innerhalb der Planung und Organisation von formalen Weiterbildungen geltend gemacht werden:

1. Anschlussfähigkeit: Lerninhalte wirken motivierend, wenn sie biographisch anschlussfähig sind, wenn sie an Erfahrungen und Vorkenntnisse angekoppelt werden können, wenn sie in vorhandene Muster passen.
2. Neuigkeit: Bekannte Informationen werden neuronal nicht weiter bearbeitet, das Hirn testet Inhalte sozusagen auf den Grad der Neuigkeit.
3. Relevanz: Lerngegenstände werden zusätzlich auf ihren Wert, auf ihre Relevanz getestet. Dabei sind nicht nur alltagsspezifische oder berufliche Verwertungsmöglichkeiten gemeint sondern auch die Brauchbarkeit in Bezug auf Erweiterung des Lebens- und Weltgefühls (psychodynamisches Identifikationspotential).
4. Emotionalität: Lernmotivationen sind eng verbunden mit positiven Emotionsmustern. Diese positiven Emotionen entscheiden meist mehr als die Kognition ob und wie intensiv etwas gelernt wird.
5. Situiertheit: Lernen in oder in Bezug auf konkrete(n) Handlungssituationen.
6. Körperlichkeit: Lernen ist als geistige Aktivität auch körpergebunden (körperliche Empfindungen des ‚Gespanntsein‘ oder der ‚Entspannung‘).
7. Vernetzung: Neues wird mit Bekanntem vernetzt, kognitive Programme werden mit Emotionen verbunden, Erinnerungen und Erfahrungen werden in neue Muster angeordnet. Dies passiert automatisch und meistens unbewusst.
8. Perturbation: Störungen, Irritationen sind dann motivierend wenn eine Differenz Erfahrung stattfindet (andere Menschen beobachten andere Wirklichkeiten). Auch Überraschungen zählen hier dazu.
9. Gemeinsame Evolution: Teilnehmende entwickeln sich zwar individuell unterschiedlich aber als Teil einer Gruppe und gemeinsam mit der Gruppe. Auch Gruppen können gemeinsame Lernfortschritte machen (angelehnt an Siebert 2006a, S. 90).

Ermöglichung eines nachhaltigen Lerntransfers



3. Ermöglichung eines nachhaltigen Lerntransfers

Innerhalb dieses Kapitels wird ein Versuch unternommen anhand von bedingenden Faktoren auf organisationaler, didaktischer und individueller Ebene Unterstützungsmöglichkeiten für das Gelingen eines nachhaltigen Lerntransfers zu identifizieren.

3.1 Die Bedeutung von Lerntransfer und seine Determinanten

Der Begriff ‚Lerntransfer‘ kann in zwei Dimensionen eingeteilt werden:

1. Mit „[...] ‚Lerntransfer in der beruflichen Weiterbildung‘ ist ein psychosozialer Prozess, der [...] die Aufnahme und Übertragung von in einer Seminar- oder (allgemeiner) Lernsituation Gelerntem auf eine Anwendungssituation umfasst, wobei diese nicht notwendigerweise mit der Lernsituation identisch sein muss (Generalisierung)“ (Lemke 1995, S. 183).
2. Der Begriff ‚Lerntransfer‘ wird herangezogen um Interventionen zu beschreiben, die vor, während und nach einem Weiterbildungsprozess angewendet werden, um die Einübung und innerbetriebliche Umsetzung von Lernergebnissen zu fördern (vgl. ebd. 1995, S. 183).

Wie bereits angesprochen werden im deutschsprachigen, europäischen Raum in 70 % aller Unternehmen formale Weiterbildungen im Sinne einer strategischen Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter/innen angeboten. Auch ist in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich besprochen worden, wie der individuelle Lernerfolg von Mitarbeiter/innen gefördert werden kann. Allerdings ist der Lernerfolg, im Sinne von Lernergebnissen in Bezug auf die Lernziele, zwar eine Voraussetzung für einen gelingenden Lerntransfer, jedoch keine hinreichende Bedingung (vgl. Solga 2011, S.339). Mögliche Determinanten, die Einfluss auf den Lerntransfer haben können folgendermaßen beschrieben werden:

Teilnehmercharakteristika	Trainingsdesign	Arbeitsumfeld
<ul style="list-style-type: none"> • Intrinsische Lern- u. Transferanreize (z.B. Lerninteresse, Freude am Lernen Optimierungswunsch) • Extrinsische Lern- u. Transferanreize (Belohnung, Anerkennung) • Erfolgserwartung (als Motivator) • Vorwissen • Lernfähigkeit • Eigeninitiative (als Persönlichkeitsmerkmal) • Zeitpunkt (bzgl. Lebenswelt der TN) • Commitment & Arbeitszufriedenheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Teilnehmerkreis • Lerninhalt • Methodik & Medien • Trainer/in • Lernklima • Physische Lernumgebung 	<ul style="list-style-type: none"> • Zielvorgaben & Arbeitsanforderungen • Vorgesetzte • Verfügbare Zeit • Soziales Umfeld • Organisationskultur • Außerorganisatorische Einflussgrößen • Rückfallprävention • PE-Marketing • Personal-verantwortliche/r • Sachmittel

Abbildung 14: in Anlehnung an Gnefkow 2008, S. 165

Dementsprechend werden hier die Interventionsmöglichkeiten beschrieben, die im Rahmen der Weiterbildungen selbst (Planung, Durchführung, Evaluation) sowie in der tatsächlichen Arbeitsumwelt (Organisation, Vorgesetzte, Kolleg/inn/en) als förderlich dienen.

3.2 Unterstützung des Lerntransfers im Rahmen formaler Weiterbildungen

Um die eben genannten Einflussfaktoren positiv zu determinieren, können vor, während und nach der Durchführung von formalen Weiterbildungen unterstützende Maßnahmen getroffen werden.

3.2.1 Vor der Durchführung einer formalen Weiterbildung

Die Aufgabe der Personalentwicklung bei der Planung und Organisation ist ausführlich in Kapitel 1.2.3 dargestellt worden. Dabei stand zunächst der Lernerfolg im Mittelpunkt der Ausführungen. Wenn jedoch das arbeitsbezogene Lernen erst mit dem Lerntransfer beginnt und die Weiterbildung selbst als Katalysator und Initiator dieser Art von Lernen dient, lohnt es sich hier noch einmal einen zusammenfassenden Blick auf lerntransferförderliche Maßnahmen im Vorhinein zu werfen:

1. Die Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs, die Identifizierung von Weiterbildungsbedürfnissen. Dazu gehören Verfahren der Kompetenzmessung und des betrieblichen Kompetenzbedarfs.
2. Wenn die Lernbedarfe und -bedürfnisse erhoben sind, werden daraus Lernziele entwickelt. Diese sind auf klar definierte (derzeitige/künftige) Aufgaben abgestimmt.
3. Die Lernziele müssen für die Teilnehmenden einer Weiterbildung transparent sein und vereinbart werden. Hier fließen auch die Erwartungen und das Vorwissen der potentiellen Lernenden mit ein. Materielle Belohnungen sollten ggf. an dieser Stelle in Aussicht gestellt werden.
4. Die Vereinbarung von Lernzielen und die Abfrage von Erwartungen sollten im Rahmen eines Vorbereitungsgesprächs stattfinden. Hier sollten dann auch konkrete Fragen zu möglicher Unterstützung eines Lerntransfers sowie Befürchtungen über dessen Hürden/Barrieren geklärt werden (vgl. Bardens 2008, S. 23).
5. Spätestens an dieser Stelle ist es notwendig zu klären, ob der Zeitpunkt einer solchen Kompetenzentwicklungsmaßnahme für die Individuen, aus lebensweltlicher Perspektive, richtig ist.
6. Aus diesen Gesprächen entstehen dann auch die Teilnehmenden-Gruppen.
7. Entwicklung eines Weiterbildungskonzepts unter Einbezug der Lernziele, der Erwartungen und der Wünsche in Bezug auf Lerntransfer-Unterstützung. Wenn der/die Weiterbildner/in bereits ausgewählt wurde, kann diese/r an dieser Stelle eine beratende Funktion einnehmen.
8. Eine offizielle Einladung für die Weiterbildung sollte Inhalte, Lernziele, Arbeitszeiten, Lernorte, Methoden, Lerntransfer-Unterstützung, Informationen über Ansprech-partner/innen und ein kurzes Profil des/der Weiterbildner/in beinhalten.
9. Die direkten Vorgesetzten der Teilnehmenden sollten in diesen gesamten Prozess mit einbezogen werden, damit diese ihren Verantwortungsbereich wahrnehmen können.

3.2.2 Begleitende unterstützende Maßnahmen während der Weiterbildung

Gemeinsam mit der/dem Weiterbildner/in sollte eine geeignete Lernform für die formale Weiterbildung ausgewählt werden:

- Art der Lernform (Seminar, Schulung, Vortrag, Workshop) in Anlehnung an die Lernziele;
- Frequenz und Dauer der Lerneinheiten;
- methodische Vorgehensweise (Fallstudien, Verhaltensspiele, Planspiele, Video-analyse etc...);
- unterstützende Maßnahmen: E-Learning Programme, Textstudium von Büchern, Peergroups, Lernpartnerschaften, Austausch-Foren (Online & Präsenz) usw.;
- Absprache der didaktisch-methodischen Freiheitsgrade der Seminarleitung, um teilnehmerorientiert arbeiten zu können (Orientierung an Problemen, Wünschen und Erfahrungen der Teilnehmenden).

Die didaktische Aufbereitung von formalen Weiterbildungen kann als eine wichtige Grundlage für den gelingenden Lerntransfer genannt werden (vgl. Gnefkow 2008, S. 244). Erst wenn die Weiterbildung selbst qualitativ hochwertig gestaltet wird, kann Lerntransfer angeregt werden.

Folgende Merkmale können hierfür genannt werden:

- Effektive Stoffreduktion mittels exemplarischen Lernen, Erstellen von Fachland-karten und einzelnen Tiefenbohrungen;
- mentales ‚Ein-, und ‚Ausatmen‘ mittels didaktischer Strukturierung, die vielfältige Lerntätigkeiten beinhaltet;
- wechselnde Lern- und Sozialformen, variierende Methoden;
- Möglichkeit der synchronen Informationsverarbeitung (rechte & linke Gehirnhälfte);
- erwachsenengerechtes, teilnehmerorientiertes Lernklima inkl. partizipativer Ausrichtung;
- Handlungsorientierung und Alltagsorientierung unter Einbezug der praktischen Lebens- und Arbeitswelt der Teilnehmenden (vgl. Döring 2008, S. 52).

Im Rahmen der Lerneinheiten sollen potentielle praktische Umsetzungsfelder in der Gruppe identifiziert werden. Auch die Antizipation der Umsetzung mitsamt der förderlichen und hinderlichen Merkmale der eigenen Arbeitsumgebung muss von der Seminarleitung thematisiert und bearbeitet werden. Auch sollten die Teilnehmenden dazu ermutigt werden selbst Lösungsstrategien zu entwickeln, um die aus dem Lernprozess entstandenen Ergebnisse in der eigenen Arbeitspraxis möglichst ohne Hindernisse umzusetzen.

3.2.3 Maßnahmen die nach der formalen Weiterbildung förderlich sind

Nach der Weiterbildung und der direkt an den Lernprozess anschließenden Evaluation (siehe Kapitel 1.2.3 kann ein Folgegespräch zwischen den Weiterbildungsorganisator/inn/en (aus der Personalentwicklung) und den Lernenden Aufschluss über die Lernergebnisse und die Lerntransfer-Planung geben. Dabei werden z.B. Projekte besprochen, innerhalb derer die Lernergebnisse angewendet werden können. Auch die Vorgesetzten können hierbei hilfreich sein, in dem sie konkrete Aufgaben stellen, bei denen die neuen Inhalte einsetzbar sind (Action Learning, Lernprojekte).

Die Personalentwicklung ist dafür zuständig weitere Ideen für die Unterstützung der Lerntransferphase anzubieten.

Begleitung der Lerntransferphase durch den/die Weiterbildner/in

Die Lerntransferphase, die bereits im Rahmen der Weiterbildung beginnt und noch über Monate danach stattfindet, kann folgendermaßen durch die Seminarleitung begleitet werden:

- In zeitlichen Abständen weitere Aufgaben vergeben, um Reflexions- und Umsetzungsphasen zu unterstützen;
- persönliche Umsetzungsvorhaben, die innerhalb des Seminars entstanden sind, begleiten (per E-Mail, Telefon);
- Angebot von Fernlernerheiten, um die praktischen Erfahrungen mit der Theorie zu verknüpfen (vgl. Ahlke 2008, S. 57);
- Follow-Ups organisieren, um vor Ort mit den Teilnehmer/inne/n die persönlichen Erfahrungen und Ergebnisse zu reflektieren und allenfalls passende theoretische Inputs zu geben.

Begleitung individueller Transfervorhaben durch Transfer-Coaching

Mit Transfer-Coaching ist einerseits die individuelle Eins-zu-eins Begleitung von Lernenden bei deren Umsetzung von Inhalten in die Praxis gemeint. Andererseits geht es hier auch um Möglichkeiten der Lerntransfer-Begleitung von größeren Lernenden-Gruppen innerhalb des Seminarrahmens und darüber hinaus. Mit dem Begriff werden drei Kernbereiche zusammengefasst:

- Einforderung von kritischer Selbstreflexion seitens der Lernenden;
- Anregung das eigene Modell von qualitativ hochwertigem Handeln zu hinterfragen;
- Unterstützung bei der Lösungssuche im Falle von auftauchenden (Transfer-)Hürden (vgl. Ahlke, S. 91).

Kollegiale Transfer-Beratung

Hier ist der Austausch zwischen Kolleg/inn/en untereinander, ohne externe Unterstützung, gemeint. Es geht darum, die eigenen anstehenden Themen/Fragestellungen zu beschreiben und sich gegenseitig diesbezüglich zu beraten.

Transferzirkel

Transferzirkel dienen dazu, aus gemachten Erfahrungen zu lernen und potentielle Erfahrungen zu antizipieren. Für den Transfer von theoretischen Inhalten bietet sich diese Unterstützungsveranstaltung an, um die möglichen Hürden und Begünstigungen einer Praxisanwendung zu besprechen und somit auch Widerständen vorzubeugen.

3.3 Organisationale Unterstützung für einen gelingenden Lerntransfer

Das Lerntransferklima ist ein Bedingungsfaktor, der Einfluss auf die Lerntransferphase von Lernenden nimmt. Dabei gilt es positive Bedingungen zu schaffen sowie Barrieren und Hürden zu vermeiden.

Auf der organisationalen Ebene können folgende Einflussgrößen genannt werden:

- Erwartungsklarheit: Das Ausmaß, in dem die Lernenden wissen, was auf sie zukommt.
- Persönliche Transferkapazität: Das Ausmaß, in dem zeitliche und Belastungs-kapazitäten zur Verfügung stehen, um Lernergebnisse anzuwenden.
- Möglichkeit der Wissensanwendung: Grad, in dem Materialien, Werkzeuge, Budgets etc. bereitstehen, um das Gelernte anwenden zu können.
 - Positive Folgen bei Anwendung: Der Grad, in dem der Lerntransfer zu positiven (materiellen/immateriellen) Auswirkungen führt.
 - Negative Folgen bei Nichtanwendung: Der Grad, in dem die Nichtanwendung der Lernergebnisse in die berufliche Praxis zu negativen Auswirkungen führt.
- Sanktionen durch den Vorgesetzten: Das Ausmaß, in dem Teilnehmende negative Reaktionen von ihren Vorgesetzten wahrnehmen, wenn sie Gelerntes anwenden.
- Unterstützung durch Vorgesetzte: Signalisieren von Interesse an dem Lernprozess der Mitarbeiter/innen.
- Unterstützung durch Kolleg/inn/en: Unterstützung und Bestärkung von gleichgestellten Kolleg/inn/en (vgl. Kauffeld S. 132 & Ahlke 2008, S. 183).

Diese Darstellung lässt erahnen, dass Vorgesetzte einen sehr hohen Verantwortungsgrad beigemessen wird, wenn Lerntransfer gelingen soll. Hinzuzufügen bleibt noch die Notwendigkeit der Implementierung einer angemessenen Fehlerkultur.

Ein weiterer Verantwortungsbereich des Unternehmens liegt in der Dekonstruktion von Barrieren. Eine Auswahl an möglichen Lerntransfer-Hürden können genannt werden:

1. falsche Auswahl der Teilnehmer/innen
2. unklare Lernziele
3. inadäquate Lerninhalte für Arbeitstätigkeit
4. fehlende Akzeptanz bei Führungskräften und Mitarbeitern
5. Zeitstress durch Tagesroutinen und Terminzwänge
6. fehlende Einsicht in die Anwendbarkeit der Lerninhalte in die Arbeitstätigkeit
7. mangelnde Übung im Umgang mit dem Gelernten
8. unzureichende Motivation beim Arbeitseinsatz (Bardens 2008, S. 29).

Diese Aufzählung deutet erneut darauf hin, welche wichtige Rolle das Weiterbildungsmanagement bzw. die Personalentwicklung bei der Planung von Weiterbildungsangeboten spielt. Die letzte Hürde bezieht sich wiederum auf den/die Lernende selbst und die bedingenden Motivatoren.

Dementsprechend muss an dieser Stelle noch einmal Bezug genommen werden auf die hohe Mitverantwortung der Lernenden als selbstverantwortliche Erwachsene. Der Lerntransfer kann nur gelingen, wenn folgende Bedingungen von den Lernenden erfüllt werden:

- Aktives, selbstbestimmtes Nutzen der Unterstützungsangebote;
- Experimentierfreudige Haltung, um Umsetzungsmöglichkeiten zu erkennen;
- Unterstützung durch den/die Vorgesetzte/n einfordern und vereinbaren;
- das eigene soziale Umfeld in den Transferprozess mit einbeziehen und Feedback einholen (vgl. Ahlke 2008, S. 157)

Dafür ist ein gewisses Maß an Selbststeuerung notwendig. Mündige Mitarbeiter/innen können (auch mit Hilfe der Vorgesetzten, der Seminarleitung, der Personalentwicklung usw.) die Lerntransferphase so steuern, dass sie theoretisch nicht aufgrund struktureller Gegebenheiten scheitern können:

- Bewusstsein für die Transfer- bzw. Rückfallproblematik und Einsicht in die zugrundeliegenden Mechanismen einholen;
- Transferhindernisse und Risiko-Situationen für Rückfälle in Bezug auf den eigenen Arbeitskontext identifizieren;
- sich selbst Ziele und Inhalte für die Anwendung des Gelernten erschließen;
- Unterstützungspotenziale (Vorgesetzte, Kolleg/inn/en, andere Teilnehmende) für Anwendungsversuche identifizieren und aktivieren;
- das eigene Zeitmanagement versuchen zu optimieren, weil Zeitdruck Rückfälle in alte Verhaltensweisen bewirkt;
- sich bei der Anwendung der gelernten Kenntnisse und Fertigkeiten selbst kontrollieren (z.B. Selbst-Beobachtung und Selbst-Bewertung) (vgl. Solga 2011, S. 350).

Diese konkreten Verhaltenshinweise müssen allerdings den oben genannten Determinanten des Commitments, der Arbeitszufriedenheit und der Eigeninitiative unterliegen. Gleichzeitig schaffen intrinsische und extrinsische Motivatoren sowie die Aussicht auf Erfolg den notwendigen mentalen Zustand, um die Lerntransfer-Phase aktiv und ergebnisorientiert zu gestalten. Treffend formuliert dies SIEBERT: „Motivation ist erforderlich, um eine Handlung zu planen, Wille ist notwendig, um sie erfolgreich durchzuführen“ (Siebert 2006, S. 65).

3.4 Instrumente zur Messung von Lerntransfer

Dieser Abschnitt beschreibt einige Versuche den Lerntransfer in Bezug auf seine Effektivität hin zu untersuchen. Die allgemeine Frage lautet dabei immer, inwiefern (ob und in welchem Ausmaß) der Lerntransfer in die Praxis gelungen ist. Daraus wird auf betriebswirtschaftlicher Ebene (z.B. Bildungscontrolling) versucht den organisationalen Gewinn der angebotenen Weiterbildung zu erschließen.

Ein erster Ansatz besteht darin, bestehende Seminare auf ihr Lerntransfer-Potential zu überprüfen. Die folgenden Fragen überprüfen, ob bestehende Weiterbildungsmaßnahmen ihr Transferpotential ausloten:

- Entwickeln die Lernenden ein eigenes Modell von qualitativ hochwertigem beruflichen Handeln?
- Wird Reflexion des eigenen beruflichen Handelns aufgrund des eigenen Qualitäts-Modells gefördert?
- Wird die Vernetzung zwischen den Lernenden, als unterstützende Ressource, gefördert?
- Wird der Lerntransfer ausreichend durch Unterstützungsmethoden begleitet (vgl. Ahlke 2008, S. 69)?

Weitere Instrumente versuchen Lerntransferprozesse auf ihren Erfolg hin zu untersuchen:

Evaluationsgespräche

Evaluationsgespräche dienen dazu nicht nur den Ist-Stand des Lerntransfers zu erheben, sondern auch Hinweise für organisationale und didaktische Optimierungsbereiche zu identifizieren.

Maßnahmen-Erfolgs-Inventar (MEI)

Das Maßnahmen-Erfolgs-Inventar erhebt die Lernergebnisse direkt nach der Weiterbildung in Verbindung mit den Lerntransferergebnissen einige Zeit nach der Weiterbildung in schriftlicher Form.

Evaluation durch die Vorgesetzten: ‚Effektivitätscheck‘

Das Unternehmen Per-Fact Training hat ein Werkzeug entwickelt, das den Führungskräften dient, den Lerntransfer ihrer Mitarbeiter/innen zu beschreiben. Im Jahr 2011 wurde, im Rahmen einer Masterarbeit an der Karl-Franzens-Universität Graz, die Wirkung von Weiterbildungen auf den nachhaltigen Lerntransfer anhand dieses Werkzeugs untersucht. Dafür wurden 55 Führungskräfte, die in den letzten zwölf Monaten mit dem Werkzeug als Multiplikator/inn/en (!) gearbeitet haben, mittels einer quantitativen Erhebung befragt. Besonders hervorzuheben ist die Tatsache, dass die Motivation und Zufriedenheit der befragten Führungskräfte zu 68 % mit eher hoch bis sehr hoch eingestuft wurde. Die Ergebnisse lassen erkennen, dass die Führungskräfte das Instrument als relevant einschätzen, für die konkrete Zielsetzungen und Umsetzungsmaßnahmen der Lerninhalte von in die Praxis. Auch lassen sich erhöhte Gespräche über das Werkzeug und die Lerninhalte vernehmen. Der tatsächliche Umsetzungserfolg der Lerninhalte in die berufliche Praxis wird von den Führungskräfte mit 80 % Zustimmung bestätigt (vgl. Toppelreiter 2011, S. 56ff).

An der Johannes Gutenberg-Universität Mainz ist 2012 der Versuch unternommen worden ein ganzheitliches Messinstrument zu entwickeln, das die gesamten oben beschriebenen Prozesse der Planungsphase, der Trainingsphase und der Transferphase zu evaluieren versucht. Die einzelnen Phasen werden dabei operationalisiert, es werden Instrumente ausgewählt um die Evaluation durchzuführen und Empfehlungen ausgesprochen. Für die Transferphase sind demnach folgende Erhebungsinstrumente beschrieben: Gespräche mit Teilnehmenden, Transferfragebögen, Tests, Personalbeurteilung (z.B. mittels Kompetenzmessverfahren) und die Analyse von Leistungsdaten. Diese Darstellung erbringt nur wenig neue Ideen für die Lerntransfermessung, zeigt allerdings deutlich die Verknüpfbarkeit aller Phasen betrieblicher Lernprozesse.

Weitere Instrumente bestehen in der

- Beobachtung von Arbeitsplanungen und Arbeitsprozessen,
- Analyse von Arbeitsergebnissen (z.B. Verkaufszahlen, Regressen, Fehlerhäufigkeiten, Produktionsentwicklungen etc.) (vgl. Meifert 2008, S. 70).

Allgemeine Ideen haben sich aus der Literaturanalyse ergeben, die ergänzend zu den genannten Instrumentarien eingesetzt werden können:

- Innerhalb der Lerngruppe ‚Beauftragte‘ bestimmen, die als Ansprechpartner/innen für die anderen Lernenden fungieren und als Vertreter/innen der Lerngruppe bei der Evaluierung unterstützen.
- Vorgesetzte sollten in den Entwicklungsprozess von Weiterbildungen mit einbezogen werden, damit sie während der Lerntransferprozesse bei der Evaluierung unterstützen können.
- Die Möglichkeit alle Teilnehmer/innen einer Weiterbildung in bestimmten zeitlichen Abständen zu ihren Lerntransfer-Fortschritten zu befragen sollte genutzt werden, jedoch eher anhand kurzer Fragebögen (3-5 Fragen).

Das folgende Kapitel fasst die beschriebenen Inhalte zusammen, so dass die einzelnen Schritte und Maßnahmen in ihrer Reihenfolge nachvollziehbar sind.

Zusammenfassung & Empfehlungen



4. Zusammenfassung & Empfehlungen

Innerhalb der vorangegangenen Kapitel sind diverse Strategien und Empfehlungen für die Planung, Begleitung und Evaluierung von erfolgversprechenden Lerntransfer-Prozessen beschrieben worden. Der letzte Teil vereint die einzelnen Inhalte in ein überschaubares Raster, das als Leitfaden für die organisationale Entwicklung bezogen auf gelungene Lernprozesse dienen soll:

VERANTWORTUNGSBEREICH	KONKRETE SCHRITTE
ORGANISATION (Management & Personalentwicklung)	Schaffung einer ‚neuen‘, innovativen Lernkultur angelehnt an das Modell der ‚lernenden Organisation‘
	Schaffung einer expansiven Weiterbildungskultur
	Arbeitspolitische Reflexion zur Stellung von ‚Lernen‘ im Unternehmen
PERSONALENTWICKLUNG	Erstellung von Kompetenzprofilen/Arbeitsplatzanforderungen
	Erfassung vorhandener Kompetenzen der Mitarbeiter/innen
	Erhebung von Lernbedarfen & Lernbedürfnissen
	Vereinbarung der Lernziele mit den Teilnehmenden und den Vorgesetzten
	Erwachsenengerechte Planung von Weiterbildungsmaßnahmen und deren Transferunterstützung
	Überprüfung aller geplanten Lernprozesse auf die Prämissen dieser Lernkultur
	Evaluierung des Lernprozesses & der Lernergebnisse
	Begleitung & Evaluierung des Lerntransfers
LERNENDE	Identifizierung eigener Lernbedürfnisse
	Erbringung von Lernmotivation
	Selbstständige Antizipation von Lerntransferbarrieren & lösungsorientierte Strategieentwicklung
	Nutzen der organisationalen Angebote für Kompetenzentwicklung

Abbildung 15: eigene Darstellung

Im Rahmen der vorliegenden Abhandlung sind einige mögliche Barrieren für die gelingende Umsetzung von Lernergebnissen in die berufliche Praxis angesprochen worden. Allgemein lassen sich sagen, dass ohne die Unterstützung auf organisationaler Ebene (inkl. der Schaffung von zeitlichen Freiräumen durch die Vorgesetzten) der Lerntransfer kaum erfolgreich sein wird: Die Versuche, das Gelernte anzuwenden, werden durch den Arbeitsdruck, durch mangelnde Unterstützung von Kolleg/inn/en und Vorgesetzten sowie durch fehlende Anwendungsgelegenheiten immer seltener bis sie schlussendlich scheitern. Die Lernenden greifen auf gewohnte Verhaltensweisen zurück, so dass neu Gelerntes bald in Vergessenheit gerät (vgl. Solga 2011, S. 340).

Gleichzeitig besteht ein direkter Zusammenhang zwischen den Unterstützungsmöglichkeiten auf organisationaler Ebene und der individuellen Motivation diese Angebote zu nutzen: „Der Lernprozess wirkt umso nachhaltiger, je mehr er intrinsisch motiviert ist, je mehr die Inhalte anschlussfähig an Vorkenntnisse sind, je mehr die Inhalte in Verwendungskontexte situiert sind, je mehr das Wissen strukturiert ist, je mehr das L. metakognitiv reflektiert wird“ (Siebert 2010, S. 190). Hier wird die geteilte Verantwortung für das Gelingen von Lernprozessen noch einmal klar herausgearbeitet. Ein letzter Überblick über die organisationalen Unterstützungsfunktionen soll die besprochenen Strategien auf einer allgemeinen organisationalen Ebene zusammenfassen:

- Setzen von spezifischen Leistungszielen resultierend aus der Anwendung der Trainingsinhalte;
- Sicherstellen, dass Vorgesetzte und Kollegen die Weiterbildungsteilnehmenden bei den Versuchen, das Gelernte am Arbeitsplatz anzuwenden, bestärken;
- Sicherstellen, dass nötige Materialien und Ressourcen für die Anwendung des Wissens vorhanden sind;
- Positive Verstärkung von besserer Leistung;
- Reduzierung von Barrieren beim Lerntransfer wie Zeitmangel oder mangelnde Anwendungsgelegenheiten;
- Antizipieren von erhöhter Fehleranfälligkeit bei der Anwendung neuer Handlungsstrategien;
- Überwachung und Rückmeldung relevanter Leistungskriterien nach dem Training;
- Initiierung von Lernen unter Kollegen;
- Ermöglichung von Lerntransfer-Begleitung (in Gruppen & individuell)
- Die Lernenden erhalten Gelegenheit, ihr Wissen darzustellen und anderen zu vermitteln. Dies dient nicht nur der Verbreitung der Trainingsinhalte, sondern signalisiert auch Wertschätzung gegenüber den Teilnehmenden (vgl. u.a. Kauffeld 2010, S. 139).

Sind diese Bedingungen erfüllt, werden Lerntransfer-Misserfolge eher auf die individuelle Verantwortungsebene zugeordnet. Dabei bleibt zu wiederholen, dass die individuellen Motivations- und Lernvoraussetzungen oftmals nicht mal den Individuen selbst vollständig bewusst sind. Somit bleiben Lernprozesse immer ein Stück weit unvorhersehbar und damit nicht vollständig planbar. Eine andere Möglichkeit besteht in dem innovativen Ansatz den Mitarbeiter/innen selbst die ganzheitliche Verantwortung für ihre Lernprozesse zu überlassen, in dem z.B. jeder Freitag den Mitarbeiter/innen für non-formale und formale Weiterbildung zur Verfügung steht.

Literatur



5. Literatur

Ahlke, M. (2008): Praxistransfer inklusive. ManagerSeminare, Bonn.

Allespach, M. (2006): Betriebliche Weiterbildung. Probleme, Ansprüche und Perspektiven. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990-2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Festschrift für Peter Faulstich. Juventa Verlag, Weinheim/Basel. S. 29-39.

Bardens, R. (2008): Maßnahmen zur Unterstützung des Lerntransfers bei Seminaren in der betrieblichen Weiterbildung. Working Paper. Fachhochschule Neu-Ulm. Online im Internet: https://www.hs-neu-ulm.de/fileadmin/user_upload/Forschung/HNU_Working_Paper/HNU_WP04_Bardens_Massnahmen_zur_Unterstuetzung_des_Lerntransfers.pdf. [12.10.2014].

Dehnbostel, P. (2005): Lernumgebungen gestalten. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld. S. 378-383.

Demmerle, C./Schmidt, J./Hess, M. (2011): Verhaltenstrainings in Unternehmen. In: Ryschka, J. et al (Hrsg.): Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele. Gabler Verlag, Wiesbaden. S. 223-266.

Diettrich, A./Gillen, J. (2005): Lernprozesse im Betrieb zwischen Subjektivierung und Kollektivierung – Dilemmasituation oder Potential? Online-Fachjournal: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Nr. 9. Online im Internet: http://www.bwpat.de/ausgabe9/diettrich_gillen_bwpat9.shtml [08.10.2014].

Döring, K. (2008): Strategische Personalentwicklung – Vision und realistische Perspektiven. In: Meifert, M. (Hrsg.): Strategische Personalentwicklung. Springer Verlag, Berlin/Heidelberg. S. 45-65.

Eder, K. (2005): Trainingsentwicklung, Trainerqualität, Trainerauswahl. In: Markowitsch, J./Strobl, P. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. 3s Unternehmensberatung, Wien. S. 108-114.

Erpenbeck, J. (2004): Kompetenz, Kompetenzmessung und Kompetenzanalyse mit dem KODE. In: Frank, I. et al. (Hrsg.): Informelles Lernen. Fachtagung 30./31. März 2004. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. S. 41-58.

Falk, S. (2007): Personalentwicklung, Wissensmanagement und Lernende Organisation. In: Müller-Vorbrüggen, M. (Hrsg.): Personal- und Organisationsentwicklung. Rainer Hampp Verlag, Mering.

Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München.

Faulstich, P. (2006): Erwachsenenbildung 1990-2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Festschrift für Peter Faulstich. Juventa Verlag, Weinheim/Basel. S. 29-39.

Faulstich, P./Zeuner, C. (2008): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Juventa Verlag, Weinheim/München.

Fredersdorf, F./Glasmacher, B. (2008): Weiterbildungsmanagement. In: Meifert, M. (Hrsg.): Strategische Personalentwicklung. Springer Verlag, Berlin/Heidelberg. S. 221-266.

Geißler, K./Orthey, F. (1998): Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozess. Hirzel Verlag, Stuttgart.

- Gnahn, D. et al** (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. BMBF, Bonn.
- Gnefkow, T.** (2008): Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung. Dissertation an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Bielefeld. Online im Internet: <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2303980> [09.10.2014].
- Göhlich, M./Zirfas, J.** (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- Hackl, W./Friesenbichler, B.** (2011): Wie lernen Erwachsene. Neuere & bewährte Erkenntnisse zum Lehren und Lernen Erwachsener kurz zusammengefasst. Online im Internet: educon.co.at/Neues_aus_Andragogik-InstitutEDUCON2011.pdf [07.04.2014].
- Holm, R./Baethge-Kinsky, V./Tullius, K.** (2006): Dynamische Zeiten – langsamer Wandel. Betriebliche Kompetenzentwicklung von Fachkräften in zentralen Tätigkeitsfeldern der deutschen Wirtschaft. Online im Internet: [http://www.sofi-goettingen.de/index.php?id=584&no_cache=1&tx_drblob_pi1\[downloadUid\]=593](http://www.sofi-goettingen.de/index.php?id=584&no_cache=1&tx_drblob_pi1[downloadUid]=593) [09.10.2014].
- Illeris, K.** (2006): Das „Lerndreieck“. Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Kailer, N.** (2005): Kompetenzmanagement im Unternehmen: Problemfelder und Entwicklungstendenzen. In: Markowitsch, J./Strobl, P. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. 3s Unternehmensberatung, Wien. S. 118-125.
- Kauffeld, S.** (2010): Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern. Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg.
- Krause, U.-M./Stark, R.** (2010a): Lernverhalten. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obbladen. S. 203.
- Krause, U.-M./Stark, R.** (2010b): Motivation. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obbladen. S. 215f.
- Lemke, S.-G.** (1995): Transfermanagement. Verlag für angewandte Psychologie, Göttingen.
- Magazin TRAiNing (2011): Personalentwicklung durch Weiterbildung. Online im Internet: <http://www.magazintraining.com/2011/10/16/personalentwicklung-durch-weiterbildung/> [18.08.2014].
- Markowitsch, J./Hefler, G.** (2005): Betriebliche Weiterbildung in Österreich und Europa. In: Markowitsch, J./Strobl, P. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. 3s Unternehmensberatung, Wien. S. 49-70.
- Meifert, M.** (2008): Strategische Personalentwicklung. Springer Verlag, Berlin/Heidelberg.
- Merk, R.** (2006): Weiterbildungsmanagement. Luchterhand Verlag, Neuwied.
- OECD** (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Online im Internet: www.oecd.org/edu/statistics/deseco [09.10.2014].
- Ryschka, J./Solga, M./Mattenklott, A.** (2011): Praxishandbuch Personalentwicklung. Gabler Verlag, Wiesbaden.

- Schiersmann, C.** (2008): Berufliche Weiterbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Schiersmann, C.** (2006): Profile lebenslangen Lernens. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schrader, J.** (2010): Lernstile. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heibrunn/Obbladen. S. 199f.
- Schrader, J.** (2008): Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heibrunn/Obbladen.
- Seel, N.** (2000): Psychologie des Lernens. Reinhardt Verlag, München/Basel.
- Siebert, H.** (2010): Lernen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heibrunn/Obbladen. S. 190f.
- Siebert, H.** (2006a): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Ziel Verlag, Augsburg.
- Siebert, H.** (2006b): Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Siebert, H.** (1999): Driftzonen – Elemente einer mikrodidaktischen Lernkultur. In: Report 44. S. 10-17. Online im Internet: http://www.report-online.net/recherche/einzelhefte_inhalt.asp?id=384 [16.09.2014].
- Solga, M.** (2011): Förderung von Lerntransfer. In: Ryschka, J./Solga, M./Mattenkloft, A. (Hrsg.): Praxishandbuch Personalentwicklung. Gabler Verlag, Wiesbaden. S. 339-363.
- Statec** (2010): La formation professionnelle continue au Grand-Duché de Luxembourg. Online: <http://www.statistiques.public.lu/catalogue-publications/bulletin-Statec/2012/PDF-Bulletin1-2012.pdf> [27.09.2014].
- Statistik Austria** (2013): Betriebliche Weiterbildung. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bildung_und_kultur/erwachsenenbildung_weiterbildung_lebenslanges_lernen/betriebliche_weiterbildung/publdetail?id=142&listid=142&detail=648 [26.09.2014].
- Stern, E.** (2006): Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans hinterher. Der Erwerb geistiger Kompetenzen bei Kindern und Erwachsenen aus kognitionspsychologischer Perspektive. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld. S. 93-105.
- Solga, M.** (2011): Förderung von Lerntransfer. In: Ryschka, J. et al (Hrsg.): Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele. Gabler Verlag, Wiesbaden. S. 339-363.
- Tietgens, H./Weinberg, J.** (1971): Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens.
- Toppelreiter, M.-J.** (2011): Wirksamkeit des Lerntransfertools „Effektivitätscheck“. Masterarbeit an der Karl-Franzens-Universität Graz. Online im Internet: http://search.obvsg.at/primolibweb/action/search.do?fn=search&ct=search&initialSearch=true&mode=Basic&tab=default_tab&indx=1&dum=true&srt=rank&vid=UGR&frbg=&tb=t&vl%28freeText0%29=Wirksamkeit+des+Lerntransfertools&scps=scope%3A%28UGR_sfx%29%2Cscope%3A%28UGR_aleph_acc%29%2Cscope%3A%28UGR_aleph_ubg01%29%2Cscope%3A%28UGR_metalib_kb%29 [23.08.2014]

Weinert, A. (2004): Organisations- und Personalpsychologie. Beltz Verlag, Weinheim/Basel.

Wirl, W. (2010): Wie Pflanzen in der Hand eines guten Gärtners. In Wirl, W. (Hrsg.): Magazin Training. Heft 7. S. 12-16.

Wolf, G. (2006): Der Beziehungsaspekt in der Dozent-Teilnehmer-Beziehung als Ressource und Determinante lebenslangen Lernens. Report (29) 1/2006. S. 29-34. Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/doks/wolf0602.pdf> [11.10.2014].



Kontakt :



Soutenons l'économie.
Enrichissons vos compétences.

www.iuil.lu

IUIL

info@iuil.lu

Tél. : +352 26 15 92 12

Fax : +352 26 15 92 28

31, rue du Parc

L-5374 Munsbach

www.iuil.lu

Autorin:

Lisa **DAVID**,
Bildungswissenschaftlerin
www.lisadavid.eu

