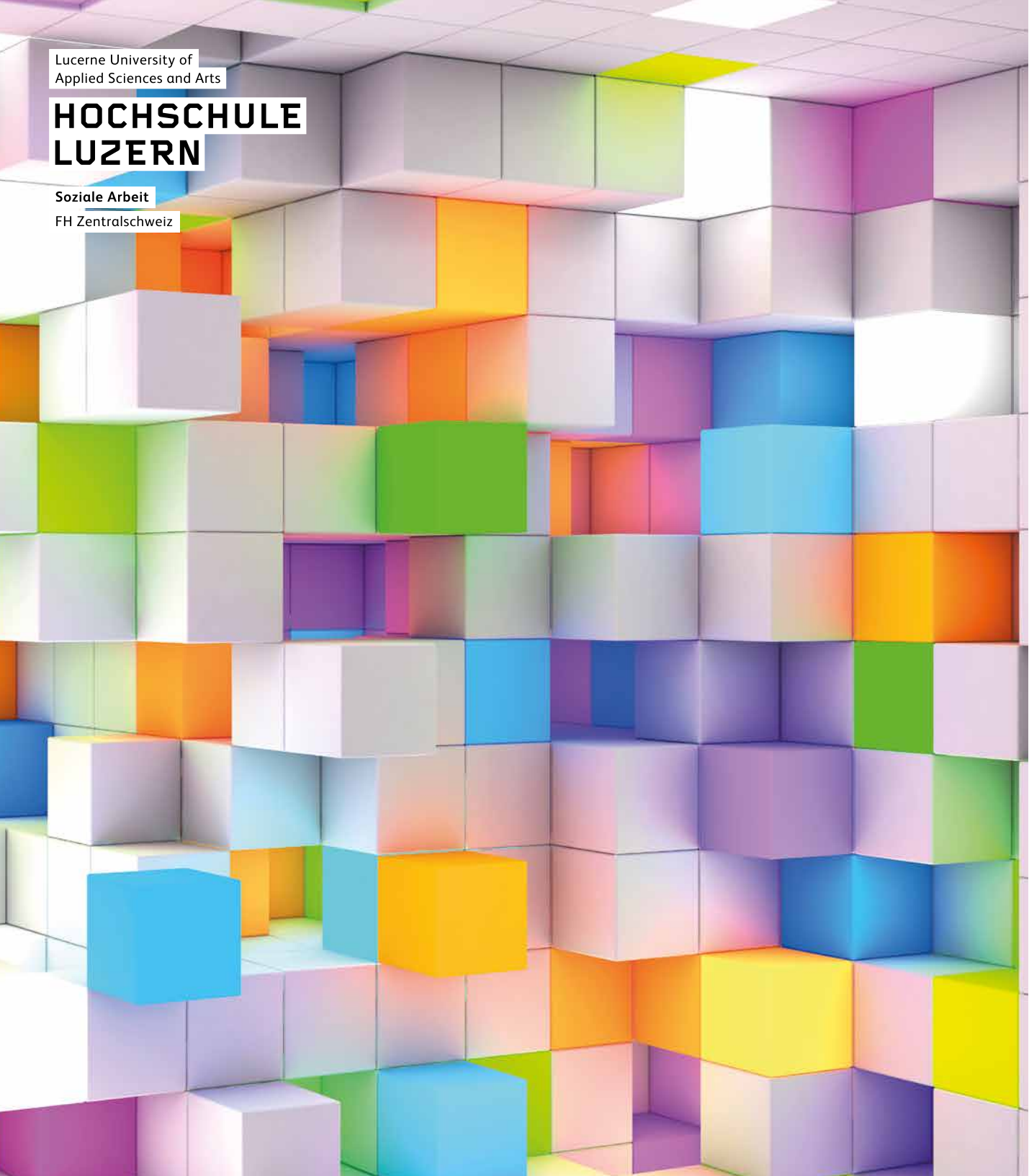


Lucerne University of
Applied Sciences and Arts

**HOCHSCHULE
LUZERN**

Soziale Arbeit
FH Zentralschweiz



Werkstattheft
**Lernen im Spannungsfeld von
Selbst- und Fremdsteuerung**

Werkstattheft

Lernen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdsteuerung an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Das Werkstattheft vermittelt einen Einblick in das Lernverständnis der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Es skizziert Lernen aus wissenschaftlicher Perspektive und thematisiert ein zentrales Spannungsfeld, nämlich die Selbst- und Fremdsteuerung des Lernens und den Umgang damit im Studium. Zudem wird die Verzahnung von Studium und Praxis beziehungsweise zukünftiger Berufstätigkeit hergestellt.

Prof. Dr. Daniel Krucher

Einleitung: Von der Fremd- zur Selbststeuerung 5

Prof. Dr. René Stalder

Lernen: Vom fremd- zum selbstgesteuerten Lernen 9

- Lernen: Was ist das?
- Von Menschen und Mäusen
- Kein Lernroboter: Einblick in die Blackbox
- Lernformen

Prof. Dr. Marius Metzger

Zur Rückeroberung des Lernens 21

- Aus Freiheit erwächst Verantwortung
- Aus der Verantwortung für sich selbst erwächst Verantwortung für den Anderen
- Konsequenzen für die Gestaltung von Lernumgebungen
- Lernen und Leisten ins Gleichgewicht bringen

Lucas Haack

Praxisausbildung: Vom Lern- und Transfererfolg 27

- Lern- und Transfererfolg
- Performanz, Koproduktion und Kompetenz
- Gelingensbedingungen
- Fazit



Einleitung: Von der Fremd- zur Selbststeuerung



Prof. Dr. Daniel Krucher
Leiter Zentrum für Lehre und
Professionsentwicklung
Leiter Ausbildung
Hochschule Luzern – Soziale
Arbeit

«Lernen ist ein individueller, interaktiver und selbst verantworteter Prozess, durch den Studierende Wissen und Kompetenzen aufbauen und weiterentwickeln.» (Pfäffli, 2015, S. 343). Demzufolge muss auch die Steuerung des Lernprozesses beim Lernenden selbst liegen (ebd., S. 22).

Dieser logische Schluss stellt für Fachhochschulen deshalb eine besondere Herausforderung – und je nach Sichtweise auch einen Widerspruch – dar, weil diese sicherzustellen haben, dass ihre Studiengänge berufsqualifizierend und berufsbefähigend sind. Dies wiederum impliziert entsprechende Zielvorgaben. Die Kunst ist es nun, die Studierenden im Spannungsfeld zwischen Fremd- und Selbststeuerung dafür zu gewinnen, diese Ziele zu ihren eigenen zu machen. Dass dies weder mit Zwang noch durch «Überredungskunst» gelingt, ist selbstredend. Vielmehr müssen die Studierenden einen Sinn im Verfolgen und Erreichen der anvisierten Ziele sehen und sich diese deshalb zu eigen machen.

Laut swissuniversities (2019) sollen Fachhochschul-Studiengänge an die Vorbildung der Studierenden anknüpfen und so aufgebaut sein, dass die Studierenden bei Studienabschluss ein vor Studienbeginn festgelegtes Kompetenzniveau erreichen und im Rahmen des Studiums die dafür erforderlichen Kompetenzen («Learning Outcomes») erwerben. Verallgemeinert ausgedrückt, sollen Fachhochschul-Studierende auf Stufe Bachelor die Fähigkeit erlangen, in ihrer Profession und damit anwendungs- und praxisorientiert an neueste Erkenntnisse ihrer Disziplin anzuknüpfen, zu argumentieren und Probleme zu lösen, Beurteilungen abzugeben, Informationen zu vermitteln sowie Lernstrategien und Selbstlernfähigkeit zu entwickeln. Auf Stufe Master kommen insbesondere der Umgang mit komplexen, multidisziplinären Kontexten und der deutlich sichtbare Forschungsbezug hinzu.

In diesem Zusammenhang stellen sich auch für die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit verschiedene Fragen:

- An welcher Vorbildung und welchen Lernvoraussetzungen soll angesichts der unterschiedlichen Generationen und der Diversität der Studierenden angeknüpft werden?
- Welches Mass an Selbst- und Fremdsteuerung ist lernförderlich, um am Ende des Studiums ein vordefiniertes Kompetenzniveau zu erreichen?
- Inwieweit ist angesichts des raschen gesellschaftlichen und technologischen Wandels vorhersehbar, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten in Zukunft gefragt sein werden und wie diese von den Studierenden erworben werden können?
- Wie sind Lernsettings und Lernumgebungen zu gestalten, um den aktuellen und zukünftigen Anforderungen an ein berufsqualifizierendes Studium gerecht werden zu können?
- Wie kann sichergestellt werden, dass die Studierenden das festgelegte Kompetenzniveau am Ende ihres Studiums auch tatsächlich erreichen?

Gerade weil diese Fragen nicht einfach zu beantworten sind, lohnt es sich, sich mit diesen zu befassen.

Sowohl die (Bildungs-)Biografie der Studierenden als auch ihre aktuelle Lebenssituation beeinflussen das Lernen (Pfäffli, 2015, S. 142). Aus diesem Grund ist es von Bedeutung, dass diesem Gesichtspunkt von Seite der Fachhochschule bereits vor und zu Beginn des Studiums besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird und die Lern- und Bildungsprozesse der Studierenden im Fokus stehen.

Das lernförderliche Mass an Selbst- und Fremdsteuerung hängt einerseits von der Studienphase sowie den Lernkompetenzen und -präferenzen der Studierenden und andererseits von den Inhalten und Zielen der Lerneinheiten ab (ebd., S. 103). Dies bedingt zu Beginn des Studiums eine höhere Steuerung durch die Dozierenden, die im Verlaufe des Studiums zunehmend in die Selbst-

steuerung durch die Studierenden übergehen soll. Den Dozierenden kommt hierbei eine wichtige Aufgabe zu, weil sie die zunehmende Selbststeuerung der Studierenden unterstützen und fördern sollen, so dass diese befähigt werden, eigene Lernstrategien und Selbstlernfähigkeit zu entwickeln.

Um diesen Aspekten Rechnung zu tragen, stützt sich die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit auf ein prozess- und erkenntnistheoretisches Lernverständnis. Dieses fordert von den Studierenden sowohl im Kontakt- als auch im Selbststudium eine intensive und verbindliche Mitarbeit und basiert auf der aktiven Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten sowie dem Dialog und Diskurs mit Dozierenden, innerhalb der Studiengruppe und über die Grenzen der Studiengänge hinweg.

Von Beginn weg gestalten die Studierenden ihre Lern- und Bildungsprozesse im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdsteuerung mit und nehmen so auf die Qualität der Ausbildung Einfluss. Praxisausbildung und Praxisprojekt ermöglichen das Einüben von zielgerichtetem und reflektiertem Handeln in konkreten beruflichen Alltagssituationen. Zudem setzen sich die Studierenden eigenständig mit Problemstellungen und Lernangeboten auseinander und können so professionelle Handlungskompetenz aufbauen.

Die Handlungskompetenz ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil sie die Fähigkeit beinhaltet, aufgabengemäss, situationsgerecht, zielgerichtet, verantwortungsbewusst und selbstorganisiert Aufgaben und Probleme bewältigen zu können (Kauffeld & Grote, 2000). Sie ist laut Dimitrova (2008, S. 45) kontextunabhängig und eng verbunden mit Motivation. Sie differenziert sich in die vier Kompetenzarten Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz, die an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit von den Studierenden in einem persönlichen Portfolio dokumentiert und reflektiert werden.

Bergmann, Daub & Meurer (2006, S. 71) halten in diesem Zusammenhang fest, dass sich der Fokus der Kompetenzentwicklung zunehmend vom Lehren auf das Lernen verschiebe, wobei die Studierenden ihre Lernprozesse selbst steuern, beeinflusst von Erfahrungen, Emotionen und im Austausch mit anderen. Oberstes Ziel in diesem Zusammenhang ist die Entwicklung der Fähigkeit des «Learning how to learn». Dank dieser Fähigkeit können Studierende in Zeiten ständigen Wandels selbstständig ihren Bedarf für die permanente Entwicklung und Weiterentwicklung von Kompetenzen erkennen und verfügen über das Wissen und die Fähigkeiten, wie sie diese Kompetenzen selbst entwickeln können (Dimitrova, 2008, S. 64 f.). Die Rolle der Dozierenden entwickelt sich dadurch zunehmend in Richtung Coaching und Prozessbegleitung.

Dem raschen gesellschaftlichen und technologischen Wandel ist zwar mit Offenheit sowie der Bereitschaft zur Veränderung und der dazu erforderlichen Agilität, aber auch mit dem nötigen kritischen Blick und der erforderlichen inneren Distanz zu begegnen. Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit befasst sich deshalb im Dialog mit den Studierenden und den Praxispartnern/-innen aktiv mit diesem Wandel und verfolgt das Ziel, Entwicklungen und Veränderungen zu antizipieren und ins Studium zu integrieren, so dass die Studierenden Kompetenzen erwerben können, die aktuell und in Zukunft gefragt sind.

Lernsettings und Lernumgebungen sind so zu gestalten, dass sie zielorientierte Lernprozesse ermöglichen und fördern. Dies erfolgt durch die entsprechende räumliche und didaktisch-methodische Gestaltung sowie durch entsprechende Aufträge, Praktika und Projekte mit der darauf abgestimmten Lernprozessbegleitung. Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit zeigt sich Veränderungen gegenüber offen. Neue Lernformen wie Blended Learning und verschiedene Formen des E-Learning sollen im Rahmen der Studienganggestaltung durchaus ihren Platz erhalten. Gleichzeitig sollen dem Kontaktstudium und dem direkten und persönlichen Austausch zwischen Studierenden, Dozierenden und Praxispartnern/-innen weiterhin eine zentrale Bedeutung und ein grosser Wert beigemessen werden.

Um sicherstellen zu können, dass die Studierenden das erforderliche Kompetenzniveau erreichen, ist dieses vorgängig zu definieren und dessen Erreichung während und am Ende des Studiums zu überprüfen. Die Hochschule Luzern misst diesem Punkt besondere Bedeutung zu. Sie befasst sich deshalb im Sinne einer lernenden Organisation in langjähriger Tradition mit der Qualitäts-

sicherung und -entwicklung sämtlicher Leistungsbereiche. Für den Bachelor-Studiengang in Sozialer Arbeit wurde 2007 in Form eines Werkstattheftes ein spezifisches Kompetenzprofil erarbeitet (Christen Jakob & Gabriel-Schärer, 2007). Dieses hält die von den Studierenden zu erwerbenden Kompetenzen fest, die im Verlaufe ihres Studiums gefördert werden sollen. Inwieweit dies gelingt und die Lernziele erreicht werden, wird modulbezogen mittels Feedbackschleifen sowie studienabschnitt- und studiengangbezogen durch entsprechende Evaluationen überprüft. Darüber hinaus werden regelmässig Studierenden- und Absolvierendenbefragungen durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Prüfprozesse werden auf den verschiedenen Ebenen für die Weiterentwicklung des Studiums und dessen Elemente genutzt.

Vor diesem Hintergrund und im Sinne der Reflexion des Spannungsfeldes zwischen Selbst- und Fremdsteuerung befassen sich René Stalder, Marius Metzger und Lucas Haack im vorliegenden Werkstattheft mit folgenden Themen:

- Lernen: Vom fremd- zum selbstgesteuerten Lernen
- Zur Rückeroberung des Lernens
- Praxisausbildung: Vom Lern- zum Transfererfolg

Der erste Teil des Werkstattheftes befasst sich mit der Frage, was Lernen überhaupt ist. Dazu wird auf zentrale Begriffe und Theorien zum Thema Lernen zurückgegriffen. Darauf aufbauend wird festgestellt, dass sich das Menschenbild und die theoretischen Grundlagen der einzelnen Lerntheorien in den unterschiedlichen Lehrformen widerspiegeln. Ferner wird aufgezeigt, wie auf dieser Basis das selbstgesteuerte Lernen als mögliche didaktische Lernform umgesetzt werden kann.

Der zweite Teil rückt den Begriff des «selbstgesteuerten Lernens» in den Fokus. In diesem Teil wird die Frage zu beantworten versucht, welche Konsequenzen es für die Lernenden und Lehrenden hat, wenn die Lernenden im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens die Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen müssen und dürfen. Abgerundet wird der zweite Teil durch die Gegenüberstellung von Lernen und Leisten und wie diese ins Gleichgewicht zu bringen sind.

Im abschliessenden dritten Teil steht die Bedeutsamkeit der Praxisausbildung zur Erlangung berufsrelevanter Kompetenzen sowie die Verknüpfung von theoretischer und praktischer Ausbildung im Fokus. Auch hierbei wird die Verantwortung der Studierenden für das eigene Lernen, aber auch die Lernprozessbegleitung durch ausgebildete Fachpersonen sowie unterstützende Methoden hervorgehoben.

Quellen

- Bergmann, G., Daub, J. & Meurer, G. (2006). Grundlagen und Methoden, In G. Bergmann, J. Daub & G. Meurer, *Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung. QUEM-report*. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 95/Teil II.
- Christen Jakob, M. & Gabriel-Schärer P. (Hrsg.) (2007). *Werkstattheft: Kompetenzprofil*. HSA Hochschule für Soziale Arbeit Luzern.
- Dimitrova, D. (2008). *Das Konzept der Metakompetenz. Theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel der Automobilindustrie*. Wiesbaden: Gabler Edition Wissenschaft.
- Kauffeld, S. & Grote, S. (2000). Kasseler Kompetenz-Raster zur Messung der beruflichen Handlungskompetenz. In E. Frieling (Hrsg.). *Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter?* Münster: Waxmann, 33–48.
- Pfäffli, B. (2015). *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*. (2. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
- Swissuniversities (2019). *Dublin Deskriptoren*. Gefunden unter <https://www.swissuniversities.ch/de/hochschulraum/qualifikationsrahmen/dublin-deskriptoren/>



Handwritten header text, possibly a name or title.

Number address: Di game mein wisen?

Prof. Dr. ...
Handwritten address or contact information.

Small printed text, possibly a reference or note.

Handwritten text at the bottom of the page, possibly a signature or date.

Lernen: Vom fremd- zum selbst-gesteuerten Lernen



Prof. Dr. René Stalder
Dozent und Projektleiter
Hochschule Luzern – Soziale
Arbeit

Lernen ist eine der charakteristischsten Eigenschaften des Menschen. Dank seiner Lernfähigkeit konnte sich der Mensch in der Vergangenheit den Erfordernissen der Gesellschaft und der menschlichen Kultur anpassen und sich weiterentwickeln. Ohne das Erlernen von kulturellen Fertigkeiten, konsensfähigen Verhaltensnormen und spezifischen Sachverhalten hätte sich der Mensch nicht zu dem entwickelt, was er heute ist. Dass Lernen nicht bloss aus der Beschäftigung mit Büchern und Texten besteht, sondern zahlreiche Formen annehmen kann und auf unterschiedlichen Wegen geschieht, machen die folgenden Ausführungen deutlich.

Im vergangenen Jahrhundert hat insbesondere die psychologische Lernforschung sehr viele und wichtige Erkenntnisse über das Lernen gewonnen. Im Folgenden werden die wichtigsten dieser Erkenntnisse zusammengefasst und dargestellt. Dazu wird als Erstes auf die wesentlichen Begrifflichkeiten eingegangen. Anschliessend werden drei zentrale Lernparadigmen – das behavioristische, das kognitive und das konstruktivistische Lernen – erläutert. Zum Schluss wird aufgezeigt, wie auf der Basis dieser theoretischen Grundlagen das selbstgesteuerte Lernen als eine mögliche didaktische Lernform umgesetzt werden kann.

Lernen: Was ist das?

Im Leben jedes Menschen spielt das Lernen eine zentrale Rolle. Unter Lernen wird im Alltag das gezielte Aneignen von Wissen und Kenntnissen an bestimmten Lernorten wie beispielsweise der Schule, einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz verstanden. Doch Lernen ist viel mehr als der Erwerb von Wissensinhalten, Kenntnissen und Fertigkeiten. Zum Lernen gehören Veränderungen im Verhalten, in der Einstellung, den Fähigkeiten, Gewohnheiten und Gefühlen. Diese Veränderungen entstehen durch die Interaktion zwischen einem Organismus mit seiner Umwelt (vgl. Franz Petermann & Ulrike Petermann, 2018, S. 12). Der Aspekt der Verhaltensänderung kommt bei dieser relativ weit gefassten Auffassung von Lernen sehr deutlich zum Ausdruck. Wie die folgende Definition zeigt, ist sie ein zentrales Element vom Lernen:

«Lernen ist ein Prozess, bei dem es zu dauerhaften Änderungen im Verhalten oder den Verhaltenspotenzialen als Folge von Erfahrungen kommt.» (Marcus Hasselhorn & Andreas Gold, 2009, S. 35)

In diesem übergeordneten Sinn wird unter Lernen ein Erfahrungsprozess verstanden, der zu relativ permanenten Änderungen des Verhaltens führt. Dabei wird deutlich, dass sich Lernen im Verhalten und damit in einer beobachtbaren Form zeigt. Diese Verhaltensänderungen werden in unterschiedlichen Formen (physiologische, kognitive, emotionale Reaktionen) ersichtlich. Entscheidend ist dabei, dass die Verhaltensänderung messbar ist (vgl. Petermann & Petermann, 2018, S. 13). Doch die Veränderungen müssen sich nicht zwingend in einem beobachtbaren Verhalten niederschlagen, sondern können auch als Verhaltenspotenziale vorhanden sein und sich in zukünftigen Verhaltensweisen und Handlungen zeigen. Dabei ist zentral, dass in der entscheidenden Situation das neue Verhalten gezeigt werden kann. Lernen zeichnet sich aber nicht bloss durch Verhaltensänderungen aus, sondern bildet sich durch unmittelbar oder sozial vermittelte Erfahrungen. Diese Erfahrungen führen zum Erwerb und zur Speicherung von Wissen. Es ist insbesondere die Kombination von Wissenserwerb und Verhaltensänderung, die das Lernen auszeichnet, und sich dabei von Mechanismen wie Reflexen, Prägungen, Instinkten und Reifungen unterscheidet (vgl. Guy Bodenmann et al., 2016, S. 17ff.).

Dass der Begriff *Lernen* je nach Kontext und Zielsetzung eine andere Bezeichnung erhält, zeigt die in der Pädagogik verwendete begriffliche Differenzierung in formales, nicht formales und informelles Lernen. So wird von **formalem Lernen** gesprochen, wenn dieses in Bezug auf die Lernziele,

die Lernzeit und die Lernförderung strukturiert und zielgerichtet ist und zu einer Zertifizierung führt. Formales Lernen findet üblicherweise in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt. Das **nicht formale** oder **nonformale Lernen** ist weitgehend identisch mit dem formalen Lernen. Es unterscheidet sich jedoch von diesem, als dass es nicht in Bildungseinrichtungen stattfindet und zu keinem Zertifikat führt. Als dritte Form wird das informelle Lernen unterschieden. Dieses findet vorwiegend in Alltagssituationen, während der Freizeit, in der Familie oder am Arbeitsplatz statt. **Informelles Lernen** ist üblicherweise nicht strukturiert, führt zu keinem Zertifikat und kann – muss aber nicht – zielgerichtet sein. Es findet unregelmäßig in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen statt (vgl. Bernd Overwien, 2009, S. 26).

Als weitere begriffliche Differenzierung wird in der Literatur die Unterteilung in das inzidentelle oder implizite sowie in das intentionale Lernen vorgenommen. **Implizites Lernen** findet im oben erwähnten informellen Kontext statt. Der Begriff umfasst einfache und komplexe Prozesse des Lernens, die auf unbewusster Ebene ablaufen und als Gelegenheitslernen bezeichnet werden. So findet diese Lernform häufig beiläufig statt und zeigt sich in Vorlieben, Abneigungen oder individuellen Angewohnheiten. Im oben aufgezeigten formalen Kontext ist hingegen das **intentionale** (bewusste) **Lernen** anzusiedeln. Es handelt sich dabei um gezieltes, absichtliches Lernen, beispielsweise, das Aneignen neuer Vokabeln. Intentionales Lernen erfolgt in unterschiedlichen Formen wie zum Beispiel durch Üben (Gedicht lernen) oder durch Beobachtung (Maschine bedienen) und führt in der Folge zu einer Veränderung in Form von Verbesserung (effizienteres Arbeiten) oder zu einer Verschlechterung (Entstehung lästiger Angewohnheiten).

In den vergangenen gut 100 Jahren haben sich unterschiedliche theoretische Strömungen der Lernpsychologie entwickelt. Je nach Quelle werden zwischen zwei und fünf übergreifende Lernparadigmen (Theorieklassen) und Lernformen (vgl. Petermann & Petermann, 2018, S. 15f.) – wie beispielsweise das Trichterlernen, der Behaviorismus, der Kognitivismus oder der Konstruktivismus – unterschieden. Diese erwähnten vier Paradigmen fassen auf ganz unterschiedlichen lerntheoretischen Grundannahmen und stellen verschiedene Ursachen der Verhaltensveränderung ins Zentrum (vgl. Malte Mienert & Sabine Pitcher, 2011, S. 38–39).

In den folgenden Ausführungen wird auf die behavioristische, die kognitivistische und die konstruktivistische Lerntheorie eingegangen. Auf eine Darstellung des Trichterlernens wird an dieser Stelle verzichtet, da dieses ansatzweise der behavioristischen Theorieklasse zugeordnet werden kann und in den pädagogisch-psychologischen Betrachtungen «keine theoretische Manifestierung gefunden hat» (Mienert & Pitcher, 2008, S. 40).

Von Menschen und Mäusen

Die Bezeichnung **Behaviorismus** (behavior = Verhalten) macht deutlich, dass bei den behavioristischen Lerntheorien das beobachtbare Verhalten im Mittelpunkt steht. Nach Ansicht der Behavioristinnen und Behavioristen geschieht Lernen als eine Reiz-Reaktions-Verknüpfung. Alles, was zwischen dem Auftreten eines Reizes und der Reaktion passiert, ist Bestandteil eines intraphysischen Prozesses, kann nicht eingesehen werden und ist somit Bestandteil einer sogenannten Blackbox (vgl. Bodenmann et al., 2016, S. 17). In der behavioristischen Lerntheorie werden im Wesentlichen zwei grosse theoretische Strömungen unterschieden: die klassische Konditionierung und die operante Konditionierung. Auf beide Strömungen wird im Folgenden eingegangen.

«Pawlovs Hund»

Pawlow hat mit Hunden experimentiert und deren Speichelfluss bei der Abgabe von Futter gemessen. Beim Anblick von Futter läuft Hunden das Wasser im Mund zusammen. Pawlow hatte die Idee, den Speichelfluss der Hunde künstlich durch einen beliebigen Reiz in Gang zu setzen. So liess er mehrmals während der Futterabgabe einen Glockenton erklingen. Pawlow stellte in der Folge fest, dass der Hund auch Speichel aussonderte, wenn die Glocke erklang und dem Hund kein Futter mehr gebracht wurde.

Mit seinem Experiment konnte Pawlow aufzeigen, dass nicht nur das Futter selber bei den Hunden zum Speichelfluss führt, sondern dass auch andere Reize – die vor oder zeitgleich mit dem Essen dargeboten werden (Glockenton) – zu derselben Reaktion führen.

Der im Beispiel dargestellte Prozess des Lernens wird in der Literatur als klassische Konditionierung bezeichnet. Schematisch und mit den Begrifflichkeiten des Behaviorismus lässt sich dieser Vorgang wie folgt darstellen:

Vor der Konditionierung:

| | | |
|---------------------------------|---|---|
| unkonditionierter Reiz (Futter) | → | unkonditionierte Reaktion (Speichelfluss) |
| neutraler Reiz (Glocke) | → | keine Reaktion |

Erfolgt ein unkonditionierter Reiz mehrmals und gleichzeitig mit einem neutralen Reiz, so führt dies in der Folge zu einer Koppelung zwischen den beiden Stimuli. Dies lässt sich darin beobachten, dass der ursprüngliche Reiz eine Reaktion auslöst, die der unkonditionierten Reaktion entspricht. Der neutrale Reiz ist dadurch zum konditionierten Reiz geworden und hat eine konditionierte Reaktion zur Folge (vgl. Rudi F. Wagner, 2014, S. 27).

Nach der Konditionierung:

| | | |
|---------------------------------|---|---|
| unkonditionierter Reiz (Futter) | → | unkonditionierte Reaktion (Speichelfluss) |
| konditionierter Reiz (Glocke) | → | konditionierte Reaktion |

Pawlovs Hunde-Experiment wurde in einer abgeänderten Form auch im Humanbereich angewendet. Einer der Begründer des amerikanischen Behaviorismus, der sich mit Möglichkeiten der klassischen Konditionierung beim Menschen beschäftigte, war John B. Watson (1878–1958). Er wendete in den 1920er-Jahren im *Little-Albert-Experiment* die klassische Konditionierung beim Menschen an. In Watsons Versuch wurde der elfmonatige Knabe Albert – der vor dem Experiment keine Angst vor Ratten hatte – beim Berühren der Tiere durch das Zusammenschlagen von Eisenstangen erschreckt. Dieser unkontrollierbare Lärm löste als unkonditionierter Reiz bei Albert Angst aus. Bereits nach wenigen Versuchen führte der bloße Anblick der Ratten dazu, dass der Knabe Angst bekam und zu weinen begann. Der ursprünglich neutrale Reiz (Ratten) wurde im Experiment von Watson zum konditionierten Stimulus und führte bei Albert zu einer konditionierten Reaktion in Form von Angst.

Wie das folgende Beispiel zeigt, vermag die klassische Konditionierung insbesondere jene Lernprozesse zu erklären, die gar nicht erwünscht sind, sondern durch zufällige Reizkoppelungen von selber zustande kommen.

«Zufällige Reizkoppelung»

Eine Fünftklässlerin hat beim Bruchrechnen einen sehr grossen Misserfolg erlebt, der bei ihr grosse Unlustgefühle verursachte. Das Misserfolgserlebnis ist somit der unkonditionierte Reiz und das Unlustgefühl die unkonditionierte Reaktion. Der ursprünglich neutrale Reiz (das Bruchrechnen) wird durch die Koppelung mit dem Misserfolgserlebnis für die Schülerin zum konditionierten Reiz und vermag demzufolge die Unlustreaktion (konditionierte Reaktion) selbstständig auszulösen. Praktisch bedeutet dies: Jedes Mal, wenn die Schülerin mit Brüchen oder Bruchrechnungen konfrontiert ist, löst dies bei ihr Unlustgefühle aus, die sie seinerzeit beim Misserfolgserlebnis hatte.

Diese das schulische Lernen blockierende Konditionierung kann wie folgt beseitigt werden: Es wird bewusst dafür gesorgt, dass das Bruchrechnen bei der Schülerin mit einer positiven Erfahrung in Verbindung gebracht wird und dadurch eine Reizentkoppelung stattfindet.

Operante Konditionierung

Bei der klassischen Konditionierung erfolgt ein Reiz unabhängig von dessen Reaktion. Das Verhalten selber ist dadurch nicht willentlich steuerbar und nicht an Motive geknüpft. Eine wesentliche Erweiterung des Lernens als Reiz-Reaktions-Verbindung gelang dem amerikanischen Psychologen Burrhus F. Skinner (1904–1990). In seinem Konzept der **operanten** oder **instrumentellen Konditionierung** legt er sein Augenmerk auf die Konsequenzen, die einem bestimmten Verhalten

folgen. Der Begriff operant bezeichnet ein spontanes Verhalten, das vom Organismus gezeigt wird, um eine Operation auszuführen. Wie Pawlow führte auch Skinner seine lerntheoretischen Erkenntnisse mit Tieren (Tauben und Ratten) durch. Im folgenden Beispiel wird aufgezeigt, wie Skinner dabei vorging.

«Skinner's Tauben»

In einem Experiment brachte Skinner einer Taube bei, bis sieben zu zählen. Klopfte die Taube mit dem Schnabel gegen die Wand, glitt ein Futterkorn in den Napf. In der Folge verknüpfte die Taube ihr Verhalten mit dem positiven Erleben des Futterempfangs. Anschliessend ging es darum, die Taube an ein Metallplättchen klopfen zu lassen. Skinner belohnte die Taube immer dann mit einem Futterkorn, wenn sie sich bei ihrem Klopfen in die gewünschte Richtung bewegte, bis sie schliesslich beim Metallplättchen ankam. Als Nächstes versuchte Skinner, der Taube das «Zählen» beizubringen. Er verweigerte daher beim nächsten Klopfen auf die Metallplatte die Futterabgabe. Die Taube klopfte deshalb erneut – und das Korn kam wieder. Bald klopfte die Taube von sich aus zweimal, um die erwünschte Futterabgabe zu bewirken. Im nächsten Schritt verweigerte Skinner die Futterabgabe erneut, und die Taube klopfte wieder nach. So gelang es Skinner durch systematische Verstärkung, die Taube zum dreimaligen und später zum vier-, fünf-, sechs- und siebenmaligen Klopfen zu konditionieren.¹

1

Auf Youtube (Suchbegriff: B.F. Skinner's Shaping Experiment) findet sich ein Filmbeitrag zu Skinner's Taubenexperimenten.

Dieses Beispiel macht deutlich, dass beim operanten Lernen durch die systematische Abgabe von Verstärkern eine neue Reaktion erzeugt werden können. Das heisst, um die Auftretenswahrscheinlichkeit zu erhöhen, muss der Organismus (Mensch oder Tier) für das Verhalten belohnt werden. Dies kann durch positive Verstärkung geschehen, indem das Individuum als Konsequenz mit etwas Angenehmem belohnt wird. Es gibt jedoch nicht nur die positive Verstärkung, sondern drei weiteren Möglichkeiten, die beim operanten Lernprinzip zur Verhaltensänderung unterschieden werden (vgl. Tab. 1). Wie im Experiment von Skinner aufgezeigt wurde, ist die Folge einer positiven Verstärkung mit etwas Angenehmem verbunden (Abgabe der Futterkörner an die Taube). Bei der negativen Verstärkung hingegen wird als eine positive Konsequenz etwas Unangenehmes entfernt. So hat Skinner in einem anderen Experiment den Tieren bei einem bestimmten Verhalten schmerzliche Stromreize verabreicht und diese in der Folge weggelassen. Neben der Verstärkung können zur Verringerung einer bestimmten Verhaltensweise zwei Arten von Bestrafung unterschieden werden. Bei der direkten Bestrafung wird einem Organismus ein aversiver Stimulus wie beispielsweise Tadel, Aggressionen oder Schmerzen hinzugefügt. Bei der indirekten Bestrafung wird dem Organismus etwas entzogen, was er gerne hat (vgl. Wagner 2014, S.30).

| | Positiver Stimulus | Aversiver Stimulus |
|-------------------|--|---|
| Darbietung | Positive Verstärkung durch Hinzufügen <i>Bsp.: Essen, Lob, Fernsehen</i> | Direkte Bestrafung durch Hinzufügen <i>Bsp.: Tadel, Anschreien, Verletzung</i> |
| Entfernung | Indirekte Bestrafung durch Entfernen <i>Bsp.: Essen, Geld, Liebe</i> | Negative Verstärkung durch Entfernen <i>Bsp.: übler Geruch fällt weg, störende Person gibt endlich Ruhe</i> |

Tab. 1: Die vier operanten Lernprinzipien (in Anlehnung an Hasselhorn & Gold 2009, S. 41)

Die Auftrittswahrscheinlichkeit einer gelernten Verhaltensweise kann aber auch wieder reduziert werden. Dies ist der Fall, wenn ein verstärktes Verhalten über längere Zeit nicht mehr verstärkt wird, also weder eine positive noch eine negative Konsequenz hat. In der Folge wird das Verhalten verlernt, was in der Sprache der operanten Konditionierung als Löschung (Extinktion) bezeichnet wird.

Im erzieherischen Kontext spielt die operante Konditionierung in der schulischen sowie der ausser-schulischen Erziehung eine wichtige Rolle. Seit den 1960er-Jahren werden auf der Grundlage der operanten Konditionierung verschiedene Methoden zur Förderung von Erziehungs-kompetenzen der Eltern entwickelt. In Anlehnung an Bodenmann et al. (2016, S. 139) wird im Folgenden eine erzieherische Methode exemplarisch vorgestellt, die auf den Grundlagen der operanten Konditionierung basiert.

«Erzieherische Methode»

Zwei Knaben (drei und fünf Jahre) haben ein gemeinsames Spielzimmer. Beim Spielen mit den Legos, der Eisenbahn oder der Autos kommt es zwischen den beiden Brüdern sehr häufig zum Streit. Die Streitereien werden in den meisten Fällen durch den älteren Bruder ausgelöst. Um diesen ständigen Streitereien Einhalt zu gebieten, beschliessen die Eltern die Einführung eines Belohnungssystems. Jedes Mal, wenn die beiden Geschwister ohne Streiterei miteinander in ihrem Zimmer spielen, erhalten sie von ihren Eltern einen Kleber, den sie in ein Büchlein kleben dürfen. Sobald die Kinder eine Buchseite mit fünf Klebern gefüllt haben, dürfen sie sich in der Bäckerei eine Süßigkeit auswählen.

Diese Methode wird als Token-System bezeichnet. Erwünschtes Verhalten wird dabei mittels systematischer Anreize – den sogenannten Tokens (Objekt mit Tauschwert) – aufgebaut. Nach Erreichen einer festgelegten Anzahl an Tokens (Kleber, Münzen) können diese gegen einen attraktiven primären Verstärker (Besuch einer Veranstaltung, Spielzeug) eingetauscht werden. Wichtig ist bei der Anwendung dieser Methode, dass vorgängig die Regeln für den Erwerb (Zielverhalten), die Anzahl der Tokens sowie die Endbelohnung besprochen und klar festgelegt werden. Bei kleinen Kindern oder Menschen mit einer geistigen Behinderung ist es sinnvoll, dass das Zeitintervall zwischen Token und Endbelohnung minimiert wird. In der Folge kann das Zeitintervall bei mehrmaliger Anwendung sukzessive erweitert werden (vgl. Bodenmann et al., 2016, S. 141–142).

Modelllernen

Bevor auf die weiteren Lernparadigmen eingegangen wird, soll eine Lerntheorie vorgestellt werden, die zwischen den behavioristischen und den kognitiv-konstruktivistischen Ansätzen situiert ist. Es handelt sich dabei um die Theorie des Modelllernens (oder Beobachtungslernens) nach Albert Bandura (1925*). Bandura war ursprünglich Verhaltenspsychologe und ging in Anlehnung an die operante Konditionierung von der Frage aus, ob Menschen auch dann lernen, wenn sie etwas nicht selber erfahren, sondern stattdessen bei einer anderen Person (einem Modell) beobachten. Bandura konnte in seinen Untersuchungen aufzeigen, dass erstmalige Verhaltensmuster in sozialen Kontexten (z. B. Verhaltensregeln bei Tisch) durch das Beobachten von Modellpersonen, das Interpretieren der Eindrücke, das Generieren von Handlungsentwürfen sowie das Bewerten von Wirklichkeiten erfolgen (vgl. Herbert Gudjons, 2012, S. 224). Modelllernen ist somit nicht nur reines Beobachtungslernen, sondern beinhaltet einen wesentlichen Anteil an kognitiven Lernprozessen, weshalb Banduras Lerntheorie auch als sozial-kognitive Lerntheorie bezeichnet wird (vgl. Wagner, 2014, S. 32). Zur Entwicklung seiner Theorie führte Bandura sehr viele Versuche in verschiedenen Varianten mit grossen Puppen durch, die wie folgt zusammengefasst werden können:

«Bobo-Doll-Experiment»

Vier Gruppen (A–D) von Vorschulkindern wurden mit unterschiedlichen Erfahrungen und Sequenzen konfrontiert. Die Gruppe A beobachtete einen aggressiven Erwachsenen. Die Gruppe B beobachtete den gleichen Erwachsenen in einem Film. Der Gruppe C wurde dieselbe Filmsequenz mit einer als Katze verkleideten Figur gezeigt. Das aggressive Verhalten bestand bei den Gruppen A bis C in der Misshandlung einer grossen Puppe. Die Gruppe D bildete schliesslich eine Kontrollgruppe, deren Kindern kein aggressives Verhalten vorgeführt wurde.

Nach der Betrachtung dieser Sequenzen wurden die Kinder in einen Raum gebracht, in dem sich Spielpuppen befanden. Das Ergebnis war, dass die Gruppen A bis C fast doppelt so viele aggressive Akte wie die Kontrollgruppe zeigten. Die stärkste aggressive Verhaltensweise zeigte dabei die Gruppe B, die das menschliche Filmmodell betrachtete (vgl. Gudjons, 2012, S. 224–235).²

2

Auf Youtube (Suchbegriff: Emotions; Bandura Bobo Doll Experiment) findet sich ein spannender BBC-Filmbeitrag zum Bobo-Doll-Experiment .

Aus diesen Experimenten dürften nicht voreilig Schlüsse (im Sinne einer Imitation) von aggressivem Verhalten geschlossen werden. Bandura hat mit seinen Versuchen viel mehr herausgearbeitet, dass zwischen der Anregung des Verhaltens durch ein Modell und der Ausführung durch den Beobachter oder die Beobachterin erhebliche kognitive Verarbeitungsprozesse liegen. Diese Verarbeitungsprozesse fasst er in seinem Phasenmodell wie folgt zusammen:

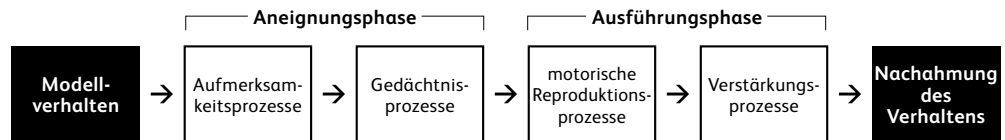


Abb. 2: Prozesse des Modelllernens (in Anlehnung an Bodenmann et al., 2016, S. 241)

Während der Aneignungsphase (Akquisition) spielen Aneignungs- und Gedächtnisprozesse eine wichtige Rolle. So werden während des Aufmerksamkeitsprozesses die verschiedenen Merkmale des Modells wahrgenommen. Dabei finden erfolgreiche, freundliche oder attraktive Modelle besondere Beachtung. Durch Gedächtnisprozesse werden die wahrgenommenen Handlungen gespeichert und in die bestehenden kognitiven Strukturen eingeordnet. In der anschliessenden Ausführungsphase (Performanz) werden Reproduktionsprozesse umgesetzt und geübt. Anschliessend wird der Effekt des Verhaltens ausgewertet. Falls eine Person aufgrund der Beobachtung am Modell als Folge auf ihr eigenes Verhalten eine Verstärkung erwartet, wird sie dieses Verhalten eher ausführen. Hierbei können externe oder stellvertretende Verstärkungen sowie Selbstverstärkungen das Verhalten fördern (vgl. Bodenmann et al., 2016, S. 241).

Modelllernen spielt im Alltagslernen eine sehr wichtige Rolle, da komplexe Verhaltensweisen schnell durch soziale Kontakte und Beobachtungen übernommen werden. Zu diesen gehören beispielsweise bestimmte Verhaltensweisen (Mimik, Gestik, sprachlicher Ausdruck), das Imitieren von Modellen aus den Medien (Sportgrössen, Influencer, Filmstars) oder das Verwenden von Sprachausdrücken (zum Beispiel das Verwenden englischer Begrifflichkeiten). Wie das folgende Beispiel zeigt, wird Modelllernen im schulischen und im ausserschulischen Bereich immer wieder gezielt eingesetzt.

«Modelllernen»

Studierende der Hochschule Luzern schilderten in ihren Lebensläufen immer wieder ihre Erfahrungen, die sie in einem Jugendverband (Jungwacht, Blauring, Pfadi) gemacht haben. So stossen die meisten Mitglieder dieser Vereinigungen bereits im Primarschulalter zu den jeweiligen Organisationen und werden bei verschiedenen Aktivitäten (Lager, Wochenendaktivitäten) durch ältere, erfahrene Leitungspersonen begleitet und unterstützt. Die meist 16- bis 20-jährigen Leitungspersonen übernehmen gegenüber den jüngeren Mitgliedern eine zentrale und wichtige Modell- und Vorbildfunktion. Dadurch lernen die jüngeren Teilnehmenden nicht nur neue Aktivitäten, sondern nehmen auch exemplarisch wahr, wie und in welcher Form sie zu einem späteren Zeitpunkt in einer Führungs- und Leitungsrolle aktiv sein können.

Aber auch in anderen Freizeit- und Sportvereinigungen sowie im pädagogischen Kontext wird das Modelllernen gezielt eingesetzt. So übernehmen in der Schule die Lehrpersonen gegenüber den Lernenden immer wieder eine Modellfunktion, leiten diese beispielsweise im Turnunterricht, beim Werken, Kochen oder Zeichnen an. Aber auch im therapeutischen Bereich beim Behandeln von Störungen (Störungen des Sozialverhaltens, Phobien) spielt das Modelllernen eine nicht mehr wegzudenkende Rolle.

Kein Lernroboter: Einblick in die Blackbox

Im Folgenden wird auf das kognitive und das konstruktivistische Lernparadigma eingegangen. Die kognitiven Theorien betonen die Wichtigkeit von kognitiven Strukturen und mentalen Prozessen beim Lernen; in dieser Tradition wird Lernen als Prozess der Informationsverarbeitung aufgefasst. Die konstruktivistische Sichtweise hebt das Lernen als selbstgesteuerte Aktivität hervor, bei der die Lernenden das Wissen nicht einfach erwerben, sondern individuell rekonstruieren (kognitiv-konstruktivistisches Lernen) bzw. in Interaktionen erwerben (sozial-konstruktivistisches Lernen).

Lernen als Informationsverarbeitung: Kognitivismus

Im Gegensatz zur verhaltenspsychologischen Tradition, bei der Lernen als Verhaltensänderung im Vordergrund steht, beschäftigt sich die kognitionspsychologische Sichtweise primär mit der Funktionsweise des menschlichen Gedächtnisses (human memory). Nach den kognitiven Lerntheorien wird dabei das Lernen als Informationsverarbeitungsprozess im Sinne von Wissenserwerb verstanden. Dabei wird auf die Bedeutsamkeit von kognitiven Strukturen und mentalen Prozessen hingewiesen. Im Vordergrund des kognitiven Lernens steht der eigentliche Lernprozess beim Individuum, mit dem dazugehörigen Prozessverlauf der Informationsverarbeitung und dem Aufbau der Wissensstrukturen.

Nach Siegfried Preiser (2009) erfolgt das Lernen als Informationsverarbeitungsprozess in vier Phasen. Es handelt sich hierbei um die kognitiven Phasen des Selektierens, Organisierens, Integrierens und Speicherns. Kognitives Lernen erfolgt nach folgendem Verlaufsschema: «In der Selektionsphase werden Informationen aus den sensorischen Registern gezielt für den Arbeitsspeicher ausgewählt. Die Aufmerksamkeitszuweisung entscheidet darüber, welche Informationen bewusst weiter verarbeitet werden. In der zweiten Phase, der Konstruktionsphase, werden die neuen Informationen im Arbeitsspeicher untereinander verknüpft und verdichtet. In der Integrationsphase werden sie in die bereits vorhandenen Wissensstücke eingeordnet. In der vierten Phase, der Erwerbsphase (Speichern), werden die neuen Informationen dauerhaft in den Langzeitspeicher übertragen.» (Preiser, 2009, S. 102).

Im Gegensatz zur verhaltenspsychologischen Tradition, bei der Lernen als Verhaltensänderung im Vordergrund steht, beschäftigt sich die kognitionspsychologisch orientierte Lern- und Gedächtnisforschung mit innerpsychischen bzw. kognitiven Prozessen und mit der Funktionsweise des menschlichen Gedächtnisses (human memory). Nach den kognitiven Lerntheorien wird das Lernen als Prozess betrachtet, bei dem Informationen aufgenommen, verarbeitet und mit bereits gespeichertem Wissen verknüpft werden (vgl. Petermann & Petermann, 2018, S. 126). Im Vordergrund des kognitiven Lernens steht der eigentliche Lernprozess beim Individuum mit dem dazugehörigen Prozessverlauf der Informationsverarbeitung und dem Aufbau der Wissensstrukturen. Gemäss der kognitiven Lerntheorie wird unter Lernen «ein aktiver Vorgang des Wissenserbes und der Begriffsbildung» (Petermann & Petermann, 2018, S. 126) verstanden. Dabei findet «weniger ein komplettes Neulernen als vielmehr ein Umstrukturieren bereits vorhandenen Wissens» (ebd.) statt.

Die zentrale Schaltstelle für das kognitive Lernen bildet das Gedächtnis. Im Gedächtnis werden Informationen aufgenommen, eingespeichert, langfristig gespeichert, modifiziert und bei Bedarf wieder abgerufen. Diese Prozesse stellen grundlegende Voraussetzungen für das Lernvermögen dar, an denen unterschiedliche Gehirnregionen beteiligt sind. Die einzelnen Phasen (vgl. Petermann & Petermann, 2018, S. 27ff.) können wie folgt unterteilt werden:

Informationsaufnahme: Die Aufnahme und das Registrieren von Informationen sind stark an die Aufmerksamkeitsspanne sowie die emotionale Bedeutung der Information gekoppelt. So können emotional bedeutende Inhalte im Nachhinein besser und detailgenauer abgerufen werden. Die Aufmerksamkeitsspanne bezieht sich auf die Verteilung der Lerninhalte. So werden kürzere Lerninhalte (verteilt gelernt) besser aufgenommen als wenige, dafür lange Lerninhalte (massiertes Lernen).

Einspeichern: Nach der Registrierung der Information durch ein Sinnesorgan erfolgt die Einspeicherung (Enkodierung). Beim Einspeichern wird die Information im Gehirn in eine Art neues Abbild in Form von Sprache, einem Bild oder einer Szene umgewandelt. Diese mentale oder kognitive Repräsentation wird für die weiterführende Verarbeitung erstellt.

Der Einspeicherungsprozess kann durch die Anwendung von Lern- und Gedächtnisstrategien gefördert werden. Dazu gehören Strategien des Wiederholens, Kategorisierens (Ordnen von Lerninhalten) oder Elaborierens (Verknüpfen mit bereits Bekanntem). Solche Lernstrategien lassen sich gut am Beispiel des Lernens von Vokabeln verdeutlichen:

«Vokabellernen»

Vokabeln müssen meistens durch mehrfaches Lernen und Aufsagen gelernt werden, damit sie sich einprägen (Wiederholen). Vokabeln wie *cat*, *bread*, *cloud*, *chesse*, *mouse*, *sun* und *dog* können leichter gelernt werden, wenn sie nach Kategorien (Tiere, Wetter, Essen) geordnet werden (Kategorisieren). Bei ähnlichen Wörtern können Eselsbrücken gebildet werden (Elaborieren). Das englische Wort *dog* zum Beispiel klingt so ähnlich wie das deutsche Wort *Dogge*. Schüler/innen können sich das Wort mithilfe des Satzes: Die *Dogge* ist ein Hund (*dog*) merken. Als weitere Merkhilfe können die Schüler/innen zum Beispiel die genannten Objekte zeichnen und mit den englischen Wörtern beschriften.

Abb. 3: Beispiel Vokabellernen (in Anlehnung an Petermann & Petermann, 2018, S. 28)

Speicherung: Unter Speicherung (Konsolidierung) wird jene Phase verstanden, in der das Gelernte dauerhaft im Gedächtnis gefestigt wird. Die Dauer der Informationsspeicherung (Gedächtnisleistung) wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Zu diesen gehören die Häufigkeit der Informationswiederholung, die emotionale Bewertung der Information durch das Individuum oder die Einbindung von neuen Informationen. Ein zusätzlicher Faktor spielt zudem die vertiefte Auseinandersetzung (Intensität) mit der eingegangenen Information.

Abruf: Das Suchen nach und das Aktivieren von den im Gedächtnis gespeicherten Inhalten wird als Abruf bezeichnet. Gewisse Informationen werden nur für eine kurze Zeit gespeichert, andere wiederum sind ein Leben lang abrufbar. Beim Abruf werden Erinnerungen aktiv erstellt. Dies führt dazu, dass nachträgliche Informationen die Erinnerungen stark verzerren können.

Vergessen: Das Vergessen ist meistens auf die Schwierigkeiten beim Abruf von gespeicherten Informationen zurückzuführen. Ursache des Vergessens von gelernten Inhalten ist nicht ein Versagen des Speichers, sondern dass bestimmte Inhalte den nachfolgenden Erwerb von ähnlichen Inhalten behindern oder dass neu gelernten Inhalten der Zugriff auf bereits vorhandene Informationen verweigert wird.

Lernen als Konstruktion von Wissen: Konstruktivismus

Wie beim Kognitivismus wird auch bei der konstruktivistischen Sichtweise das Lernen als eine Informationsverarbeitung verstanden. Der fundamentale Unterschied zwischen den beiden Zugängen ist jedoch, dass im Kognitivismus die Verarbeitung der von aussen aufgenommenen Informationen als Wahrnehmen, Erkennen und Lernen verstanden wird. Im Konstruktivismus hingegen wird der Mensch als informell geschlossenes System konzipiert (vgl. Aiga von Hippel, Claudia Kulmus, Maria Stimm, 2019, S. 42). Im Gegensatz zu einem mechanischen Abbildungsprozess (Kognitivismus) wird bei der konstruktivistischen Betrachtungsweise von einem individuellen Aufbauprozess gesprochen, bei dem primär das Verstehen und nicht das Behalten von Informationen im Mittelpunkt steht. Informationen werden dabei nicht «aufgenommen», sondern nur selbst erzeugt (Autopoiese und Selbstreferenzialität). Aus Sicht des Konstruktivismus ist «Lernen daher nicht als Erkenntnis der Wirklichkeit, sondern nur als individuelle, biografisch geprägte Wirklichkeitskonstruktion zu verstehen» (von Hippel, Kulmus, Stimm, 2019, S. 42).

Beim konstruktivistischen Lernen ist der Wissenserwerb ein aktiver Prozess, in dessen Verlauf Informationen interpretiert und akzentuiert werden. Die Grundlagen, auf denen dieser Wissenserwerb aufbaut, bildet die vom Schweizer Entwicklungspsychologen Jean Piaget (1896–1980) begründete **kognitiv-konstruktivistische Lerntheorie**. Wesentliche Elemente dieser Lerntheorie sind die beiden Begriffe Assimilation und Akkommodation. Unter Assimilation wird der Prozess verstanden, Informationen zu verstehen und praktisch zu nutzen. Dieses Deuten und Nutzen von Informationen erfolgt mit Hilfe von Schemen. Schemen sind Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsmuster, die im Verlauf des Lebens ausgebildet werden. Passt nun eine Wahrnehmung (Information, Erfahrung) in ein bereits vorhandenes Schema, so wird dies als Assimilation bezeichnet. Häufig wird das Individuum aber mit Informationen konfrontiert, die aufgrund ihres Neuigkeitsgehaltes nicht zu den bereits ausgebildeten Schemen passen. Bei solchen

«Anpassungsschwierigkeiten» müssen die bestehenden Schemen angepasst werden. Die Anpassung der vorhandenen Schemen wird nach Piaget als Akkommodation bezeichnet (vgl. Norbert Landwehr, 2008, S. 186–188).

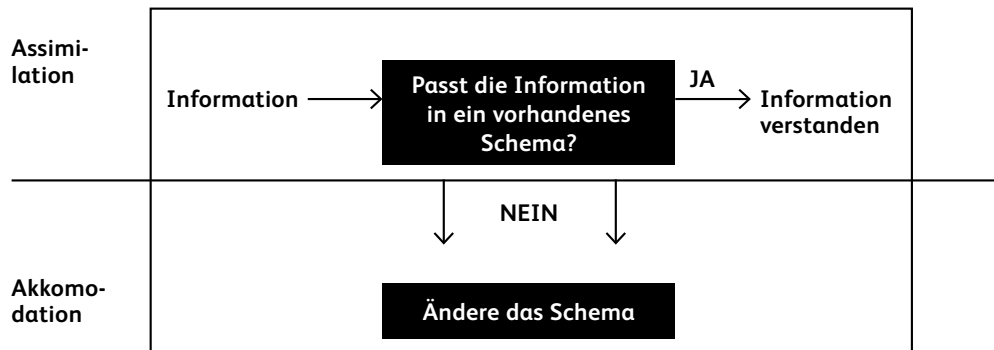


Abb. 4: Assimilation und Akkommodation (vgl. Landwehr, 2008, S. 188)

Die menschliche Informationsaufnahme und -verarbeitung setzt sich somit aus den beiden Teilprozessen Assimilation und Akkommodation zusammen. Die von den Lernenden gemachten subjektiven Vorerfahrungen und Intentionen stellen bei diesem Wissensaufbau eine wesentliche Rahmenbedingung dar. Gemäss Auffassung der konstruktivistischen Lerntheorien kann neues Wissen aufgebaut und erweitert werden, wenn die neuen Informationen in die vorhandenen Vorwissensbestände integriert werden. Wie entscheidend vor dem eigentlichen Lernakt die Vorinformationen sein können, haben Bransford und Johnson in den 1970er-Jahren aufgezeigt. In ihrem Versuch haben sie zwei Schülergruppen denselben Text vorgelesen und diese anschliessend zur Verständlichkeit und den Inhalten befragt. Der Unterschied beim Vorlesen des Textes bestand lediglich darin, dass der einen Gruppe der Text mit der Überschrift und der anderen ohne Überschrift vorgelesen wurde. Es handelte sich dabei um den folgenden Text:

Eigentlich ist es ganz einfach. Man bildet zunächst aus sämtlichen Stücken einen kleinen Haufen. Manchmal ist das auch nicht notwendig; das hängt ganz davon ab, wie viel zu tun ist. Wenn man für die Arbeit die notwendigen Hilfsmittel oder Zutaten nicht zur Hand hat, ist der nächste Schritt, sie zu besorgen. Ansonsten kann man sich sofort an die Arbeit machen. Es ist wichtig, dass man nicht zu viel auf einmal macht. Das heisst, man soll nur diejenigen Stücke zusammen behandeln, die zueinander passen. Zunächst mag man diese Notwendigkeit nicht einsehen, doch es könnten im anderen Fall leicht Komplikationen auftreten. Vor allem können Unachtsamkeiten bei der Vorbereitung teuer zu stehen kommen. Sind die Vorbereitungen abgeschlossen, setzt man den ganzen Mechanismus in Gang (...) usw. (Beispiel aus Siegfried Preiser, 2009, S. 104)

Das Ergebnis dieser Untersuchung ergab, dass die Schülergruppe, welche den Text ohne Überschrift vorgelesen bekam, den Text als unverständlich empfand und nur wenige Inhalte behalten konnte. Die zweite Gruppe, der die Überschrift «Wäschewaschen» mitgeteilt wurde, hat die Verständlichkeit des Textes höher eingeschätzt und konnte sich deutlich mehr Inhalte merken. Dieses Beispiel macht deutlich, wie entscheidend es ist, dass neue Informationen in ein Vorwissensschema integriert werden können. Für die Lernenden wird diese Wissensintegration umso einfacher, je mehr Anknüpfungspunkte bereits vorhanden sind (vgl. Preiser, 2009, S. 104).

Neben der kognitiv-konstruktivistischen Sichtweise werden zudem auch die **sozial-konstruktivistischen Lerntheorien** unterschieden. Dabei erfolgt der Wissensaufbau als ein aktiver, sozialer Prozess, der zwischen mehreren Individuen (Mitlernende, Lehrpersonen, Erzieher/innen) geschieht (z. B. Gruppenarbeiten, Projektarbeiten usw.). Für den Aufbau von neuen Kenntnissen und Fähigkeiten ist nach sozial-konstruktivistischer Auffassung die soziale Gemeinschaft, in der Bedeutungszuschreibungen gemeinsam entwickelt und ausgehandelt werden können, unumgänglich. Bei den sozial-konstruktivistischen Theorien kommt es somit zu einer Verbindung der individuumszentrierten Sichtweise (Kognitionspsychologie) und der umweltzentrierten Auffassung (Verhaltenspsychologie). Erst die Verbindung von sozialer Umwelt und individuellen Strukturen machen den Wissensaufbau möglich.

Diese Ausführungen machen deutlich, dass in den kognitivistischen Lerntheorien der lernende Mensch als zielgerichteter Handelnder aufgefasst wird, «der aktiv nach Informationen sucht, diese vor dem Hintergrund seines Vorwissens interpretiert und daraus neue Konzepte und Auffassungen über die Wirklichkeit ableitet» (Hasselhorn & Gold, 2009, S. 63–64). Für Lernende sowie für Lehrende ergibt sich infolgedessen eine neue Betrachtungsweise, bei der statt von Lehren eher von «Lernunterstützung» ausgegangen wird, bei der es um Diskurs, Reflexion, Selbstkontrolle und die Förderung von Neugierde geht (vgl. Mienert & Pitcher, 2008, S. 48).

Lernformen

Die vorangegangenen Ausführungen haben aufgezeigt, dass Lernen immer und überall stattfinden kann. So gibt es unterschiedliche Bedingungen und Einflussfaktoren, die Lernprozesse unterstützen und begünstigen können. Vielfach wird erfolgreiches Lernen aber durch gezielte Lehrtätigkeiten ausgelöst, unterstützt und gefördert. Insofern ist die Tätigkeit des Lehrens und Unterrichtens eng an den Lernprozess gekoppelt.

Das Menschenbild und die theoretischen Grundlagen der einzelnen Lerntheorien widerspiegeln sich demzufolge in den unterschiedlichen Lehrformen und den dazugehörigen didaktischen Modellen. So stehen bei den behavioristischen Lerntheorien die Analyse des Zielverhaltens, die Planung der Lehr- und Arbeitsschritte sowie die regelmässige Ergebniskontrolle im Vordergrund. Aus kognitivistischer Perspektive sollen Prozesse des Wissenserwerbs ausgelöst werden. Dies geschieht, indem das Vorwissen aktiviert, der Lernprozess angeleitet und der Lerntransfer gebahnt wird. Nach den konstruktivistischen Lerntheorien ist die Eigenaktivität der Lernenden am höchsten. Auch hier wird zwar auf dem Vorwissen aufgebaut, im Gegensatz zur kognitiven Sichtweise wird auf eine anleitende Aussensteuerung aber beinahe gänzlich verzichtet – Lernen als individuelle Wissenskonstruktion steht hier im Vordergrund.

Ausgehend von diesen theoretischen Grundlagen wurden in der didaktischen Praxis für den Schulalltag unterschiedliche Lernformen entwickelt. So unterscheiden beispielsweise Hasselhorn und Gold (2009, S. 241–311) sechs solche idealtypischen Lernformen. Diese erstrecken sich von einem primär lehrerzentrierten Frontalunterricht (Lernform der direkten Instruktion) über das problemorientierte Lernen bis hin zum prozess- und schülerzentrierten selbstgesteuerten Lernen. Da an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit das selbstgesteuerte Lernen einen sehr hohen und wichtigen Stellenwert hat, wird im Kapitel «Zur Rückeroberung des Lernens» (S. 21) ausführlich auf diese Lernform eingegangen.

Quellen

- Bodenmann, Guy; Perez, Meinrad; Schär, Marcel & Trepp, Andrea (2016). *Klassische Lerntheorien. Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie (3. Aufl.)*. Bern: Hogrefe.
- Gudjons, Herbert (2012). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch (11. Aufl.)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hasselhorn, Marcus & Gold, Andreas (2009). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren (2. Aufl.)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Landwehr, Norbert (2003). *Neue Wege der Wissensvermittlung*. Aarau: Sauerländer.
- Mienert, Malte & Pitcher, Sabine (2011). *Pädagogische Psychologie. Theorie und Praxis des Lebenslangen Lernens*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Overwien, Bernd (2009). Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze. In Michael Brodowski; Ulrike Devers-Kanoglu & Bernd Overwien (Hrsg.), *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Beiträge aus Theorie und Praxis (S. 23–34)*. Opladen: B. Budrich.
- Petermann, Franz & Petermann, Ulrike (2018). *Lernen. Grundlagen und Anwendungen (2. Aufl.)*. Göttingen: Hogrefe.
- Preiser, Siegfried (2009). *Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht*. Weinheim: Juventa.
- von Hippel, Aiga; Kulmus, Claudia; Stimm, Maria (2019). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Paderborn: UTB-Verlag.
- Wagner, Rudi F. (2014). Lernen und Motivation. In: Rudi F. Wagner; Arnold Hinz, Adly Rausch & Brigitte Becker (Hrsg.), *Modul Pädagogische Psychologie (2. Aufl.) (S. 23–55)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



Zur Rückeroberung des Lernens



Prof. Dr. Marius Metzger
Dozent und Projektleiter
Hochschule Luzern – Soziale
Arbeit

Im folgenden Beitrag wird zu begründen versucht, weshalb anspruchsvolle Lernprozesse selbst agierende Lernende voraussetzen.

Aus Freiheit erwächst Verantwortung

Lernende müssen sich bewusst auf Lernprozesse einlassen und können hierzu nicht von aussen gezwungen werden. Lassen sich Lernsubjekte nicht auf den Lernprozess ein, so ist das Lernen lediglich im Sinne einer Situationsbewältigung mit den Mitteln des Lernens lern(un)wirksam. Der von aussen intendierte Lernprozess läuft dann nicht wie gewünscht ab, da sich das Lernen nicht primär am Lerngegenstand orientiert, sondern sich in erster Linie als Bewältigungsversuch bewähren muss. Dieses Lernen ist dadurch charakterisiert, dass die Lernanforderung hier sowohl übernommen wie zurückgewiesen wird und dadurch der Lernprozess als widersprüchlich, in sich gebrochen, halbherzig und ineffektiv bezeichnet werden muss (Klaus Holzkamp, 1991, S. 8). Konsequenterweise sind den Lernenden daher möglichst viele Möglichkeiten zu eröffnen, selbst über ihr Lernen bestimmen zu können. Diese Forderung nach einem möglichst weitreichend selbstbestimmten Lernen steht vordergründig allerdings im Widerspruch zu den fremdbestimmten Learning Outcomes, wie sie in den Modulen der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit ausgewiesen werden. Diese Learning Outcomes leiten sich aus einem Kompetenzprofil ab, das die zur Berufsbefähigung relevanten Handlungskompetenzen Sozialer Arbeit detailliert festlegt und nationalen Bildungsvereinbarungen verpflichtet ist. Die Hochschule befindet sich also in einem Dilemma: Zwar wissen die Lehrenden auf der einen Seite um die lerntheoretisch begründete Notwendigkeit der Ermöglichung eines selbstbestimmten Lernens, aber auf der anderen Seite muss die Hochschule fremdbestimmte Bildungsvereinbarungen einhalten. Wie dieses Dilemma auch immer betrachtet wird, auflösen lässt es sich nicht. Es muss aber im Hinblick auf potenziell nachteilige Folgen für die Lernenden aufgenommen und bearbeitet werden. An der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit findet dieses Bemühen darin Ausdruck, dass sich die Lehre konsequent am Kompetenzaufbau der Studierenden orientiert. Kompetenzorientierte Lehre an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit bedeutet, dass die Studierenden immer wieder Chancen erhalten, ihr Wissen anzuwenden und ihr Können in unterschiedlichen Kontexten zu üben. Aus diesem Grund zeichnet sich die Lehre an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit auch dadurch aus, dass Phasen des Frontalunterrichts durch Phasen der subjektiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ergänzt werden. Seitens der Hochschule werden möglichst viele Lerngelegenheiten geschaffen, die grösstmögliche Selbstbestimmung seitens der Lernenden erlauben. Die Dozierenden übernehmen dabei die Rolle der Lernbegleitung, die den Studierenden als erfahrene Expertinnen und Experten zur Seite stehen. Überall da allerdings, wo Lernergebnisse aufgrund von bildungsinstitutionellen Zwängen fremdgesteuert eingefordert werden (müssen), wird dies seitens der Dozierenden transparent gemacht und nicht über pseudopartizipative Mitbestimmungsmöglichkeiten verschleiert, was sich im Studiumsalltag beispielsweise in der frühzeitigen Bekanntgabe der Beurteilungsgrundlage von Leistungsnachweisen vor Modulbeginn zeigt.

Über viele Lernmöglichkeiten selbst bestimmen zu können, fordert die Studierenden in besonderem Masse heraus. Insbesondere neue Studierende ohne Praxiserfahrung stehen vor der schwierigen Aufgabe, sich in offenen Lernsituationen selbst Lernmöglichkeiten zu erschliessen, die für die Erlangung berufsrelevanter Kompetenzen wichtig sind – ohne diese Lernmöglichkeiten allerdings auf dem Hintergrund einer entsprechenden Berufserfahrung bewerten zu können. So haben Studierende der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit beispielsweise viele Möglichkeiten, sich im Rahmen von Gruppenarbeiten berufsrelevante Selbst- und Sozialkompetenzen anzueignen. Wie könnten sich Studierende also in solchen Gruppenarbeiten selbstständig Lernmöglichkeiten erschliessen? Nehmen wir einmal an, dass in einer solchen Gruppenarbeit ein Student in den Widerstand geht, was sich in einem demotivierten Arbeitsverhalten äussert und die Gruppe blockiert. Wie soll die Gruppe mit dieser Situation umgehen? Die einfachste Möglichkeit besteht nun natürlich einfach darin, dass die anderen Gruppenmitglieder den Widerstand des Studenten übergehen und die gestellte Aufgabe ohne den widerständigen Studenten möglichst schnell hinter sich bringen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, die vorliegende Situation als Lernchance zu begreifen, den Umgang mit Widerstand zu üben, womit Fachpersonen in der Sozialen Arbeit in der beruflichen Praxis immer wieder konfrontiert sind. Gemeinsam könnte sich die Gruppe nun

fragen, mittels welches Beschreibungs- und Erklärungswissens die Situation professionell erfasst werden könnte. Ausgehend von der anschliessenden Bewertung der Situation als veränderungsrelevant, könnten die Gruppenmitglieder nun gemeinsam Möglichkeiten erproben, wie sie mit dem Widerstand umgehen könnten. So resultieren aus einer vermeintlich lernbehindernden Gruppensituation wichtige Lerngelegenheiten für alle daran beteiligten Studierenden. Selbstverständlich besteht insbesondere bei zeitlich kurz bemessenen Gruppenarbeiten dann natürlich das Problem, dass die eigentliche Aufgabe nicht mehr oder nur noch teilweise bearbeitet werden kann. Dies kann allerdings als unproblematisch eingeschätzt werden, da in solchen Lernsettings nicht das Produkt, sondern der Prozess im Vordergrund steht. Aufgrund ihres Vorwissens verstehen es erfahrene Lernende zumeist besser, sich solche Lernmöglichkeiten zu erschliessen, weswegen neue Studierende in ihren ersten Studienjahren bei ihrem Kompetenzaufbau vergleichsweise eng begleitet werden. Ab dem Einstieg in die Praxis im Rahmen des Praktikums bzw. der begleiteten Praxisausbildung und der Projektarbeit wird den Studierenden dann mehr und mehr Selbstverantwortung übergeben, da die Studierenden nun die im Studium angetroffenen Lernchancen an den Anforderungen der Praxis leichter bemessen können sollten.

Aus der Verantwortung für sich selbst erwächst Verantwortung für den Anderen

Die primäre Problematik in der Bearbeitung offener Lernsituationen besteht erfahrungsgemäss weniger in der Fokussierung des Prozesses zuungunsten des Produkts, sondern vielmehr darin, dass die in diesen Lernsituationen liegenden Lernchancen nicht rechtzeitig erkannt werden – und zwar nicht nur von den Studierenden, sondern teilweise durchaus auch von den Dozierenden. Es braucht in solchen Lernsituationen daher von beiden Seiten eine besondere Achtsamkeit für sich allfällig ergebende Lernchancen. Leider zeigt sich allerdings immer wieder, dass es in einzelnen Kompetenzbereichen bereits besonders befähigte Studierende sind, die sich die in solchen Lernsituationen liegenden Lernchancen besonders gut erschliessen können und daher einen zusätzlichen Zugewinn an Kompetenzen erleben. Dieser Umstand dürfte darin begründet liegen, dass es aufgrund der bestehenden Unterschiede in den interindividuell unterschiedlichen Voraussetzungen besonders kompetenten Studierenden in der Regel leichter fällt, an bereits erfolgreich bewältigte Situationen anzuknüpfen und diese Erfahrungen auf die neue Situation zu übertragen. Demgegenüber scheinen sich Studierende mit vergleichsweise wenig entwickelten Teilkompetenzen gar nicht erst auf die neue Situation einlassen zu können oder zu wollen. In Anlehnung an den Vers 29 aus dem Matthäus-Evangelium XXV kann dieses Phänomen prägnant wie folgt umschrieben werden: «Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, und er wird die Fülle haben; wer aber nicht hat, dem wird auch, was er hat, genommen werden.» (Robert Merton, 1968). Wer hat, dem wird also gegeben. Wie aber soll die Mehrheit der Studierenden mit dieser Problematik umgehen, die in bestimmten Kompetenzbereichen bei sich einen Veränderungsbedarf orten? Hierzu werden Hilfestellungen benötigt, deren Eignung sich an den je eigenen Bedürfnissen der Studierenden bemessen lassen muss. So kann beispielsweise die Aufforderung eines Mitstudierenden, sich an einer Diskussion zu beteiligen, als willkommener Anstoss erlebt werden, Ängste vor eigenem Ungenügen zu überwinden und sich ebenfalls in die Diskussion einzubringen. Ebenso gut kann die Aufforderung des Mitstudierenden aber auch als ungebetene Einmischung in die eigenen Angelegenheiten erlebt werden, aus der Ablehnung und Widerstand resultiert: «Wieso ich schon wieder? Ich hatte mich ja gestern schon beteiligt!» Die Suche nach geeigneten Hilfestellungen erscheint aber nicht nur auf dem Hintergrund der eigenen Studierbefähigung lohnend, sondern auch um einen Zuwachs an Methodenkompetenzen zu erleben. Im Laufe einer solchen Suche lernen Studierende nämlich verschiedene Hilfsmittel kennen, die sich auch für die Arbeit mit der Klientel nutzen lassen. Als Beispiel können hier Erinnerungshilfen genannt werden, die die Auftretenswahrscheinlichkeit einer Reaktion aufgrund der vorherigen Darbietung eines Bahnungsreizes nachweislich erhöhen (Maya Storch & Frank Krause, 2017, S. 160ff.). So kann beispielsweise ein Schlüsselanhänger in der Form eines Mikrofons stetig an die Absicht erinnern, sich in Gruppenkonstellationen deutlich zu Wort melden zu wollen. In der Sozialen Arbeit geht es immer wieder darum, Menschen unter Zuhilfenahme verschiedener Hilfestellungen selbst zur Bewältigung von Herausforderungen zu befähigen. Aus diesem Grund ist diese Suche nach geeigneten Hilfestellungen nicht nur ein Bemühen um sich selbst, sondern letztlich auch um die anderen. Denn wie sollen Fachpersonen, die nicht mal sich selbst helfen können, Klienten und Klientinnen unterstützen? Und da es in aller Regel keine in allen Kompetenzbereichen gleichermassen befähigten Studierenden gibt, können alle Studierenden von einer solchen Suche nach für sie geeigneten Hilfestellungen profitieren.

Die den Studierenden zugemutete Selbstverantwortung bedeutet nun allerdings umgekehrt nicht, dass die Dozierenden aus ihrer Verantwortung für die studentischen Lernprozesse entlassen werden, sondern vielmehr, dass sie die Lernenden zu möglichst vielseitigen Lerngelegenheiten hinführen sollten. Rolf Arnold (2015, S. 27) verweist zur Illustration dieses Führungsanspruchs durch die Dozierenden äusserst treffend auf das bekannte Bild von Gregory Bateson (1982, S. 128): «Man kann das Pferd zum Wasser führen, aber man kann es nicht zum Trinken zwingen. Das Trinken ist seine Sache. Aber selbst wenn das Pferd durstig ist, kann es nicht trinken, solange Sie es nicht zum Wasser führen. Das Hinführen ist Ihre Sache.» Die Aufgabe von Dozierenden sei es daher, das Selbstlernen der Lernenden zu ermöglichen, anzuregen und unterstützend zu begleiten. Diese bildhafte Beschreibung der Rolle der Dozierenden erscheint für das Lehrverständnis der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit zwar äusserst treffend, aber in dieser Argumentation lässt sich ein Pferdefuss ausmachen. Es gilt nämlich kritisch zu bedenken, dass ein alleiniges Vertrauen in die Selbstlernmotivation der Lernenden etwas naiv erscheint. Schliesslich zeigen praktische Erfahrungen immer wieder, dass viele Lernende aufgrund der biografisch erlebten Enteignung der Lernverantwortung in formalen Bildungskontexten sich das Lernen nicht mehr aneignen können oder wollen. Aus diesem Grund müssen ernstzunehmende erwachsenenbildnerische Bemühungen um die Selbstermächtigung der Lernenden die Auseinandersetzung mit den biografischen Lernerfahrungen an den Anfang ihres Tuns stellen. An der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit wird diese Forderung konsequent eingelöst, indem sich die Studierenden gleich zu Beginn ihres Studiums mit ihrer eigenen Bildungsbiografie auseinandersetzen müssen. Ziel dieser Bildungsbiografie ist es, sich den Umgang mit der bisher erlebten Selbst- und Fremdbestimmung des Lernens bewusst zu machen und typisch biografische Muster in der eigenen Bildungsbiografie zu entdecken. Ein schönes Beispiel hierfür findet sich bei einer Studentin, die sich in der Bearbeitung ihrer Bildungsbiografie bewusst wird, dass sie bis anhin immer nur für andere gelernt hat: «Das wurde mir erst beim Schreiben der Bildungsbiografie so richtig klar. Ich habe immer nur für andere gelernt: um der Lehrerin zu gefallen, um meinen Vater stolz zu machen, um es meiner Schwester zu zeigen ... Sogar die Lehre als kaufmännische Angestellte habe ich eigentlich nur gemacht, weil das meine beste Freundin gut fand. Wahrscheinlich bin auch deswegen nicht mit meinem Beruf zufrieden gewesen. Erst während meiner Reise durch Guatemala habe ich gespürt, dass ich an meinem Leben etwas ändern muss. Darum habe ich mich an der Hochschule für Soziale Arbeit eingeschrieben. [...] Es ist mir jetzt klargeworden, dass ich selbst schauen muss, dass ich zu dem komme, was ich für den Beruf wichtig finde – egal was andere sagen.» In diesem Beispiel zeigt sich sehr anschaulich, dass die Studierenden über die Erarbeitung der eigenen Bildungsbiografie eine Chance erhalten, sich die Enteignung des eigenen Lernens vergegenwärtigen zu können und sich im Idealfall das eigene Lernen zurückerobern. Diese Rückeroberung des eigenen Lernens hat allerdings auch seinen Preis, da die Lernenden mit der Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen dann auch für die Folgen des eigenen Lernhandelns geradestehen müssen. Studierende, die sich nach Abschluss des Studiums darüber beklagen, ungenügend für den Berufseinstieg gerüstet zu sein, müssen sich daher die Frage stellen, ob sie sich während ihres Studiums wirklich konsequent um das eigene Lernen bemüht haben und alle sich eröffnenden Lernchancen für sich zu nutzen wussten. Ist dies nicht der Fall, so müssen sich diese Lernende fragen, ob sie mit einem sozialen Beruf wirklich die richtige Entscheidung getroffen haben. Denn nur aus der Verantwortung für sich selbst erwächst auch die Verantwortung für den Anderen.

Konsequenzen für die Gestaltung von Lernumgebungen

In der Regel gelingt es den Studierenden der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit über den Verlauf des Studiums hinweg, sich die Verantwortung für das eigene Lernen zurückzuerobern und so letztlich zu verantwortungsbewussten Fachpersonen werden zu können. Allerdings benötigen die Studierenden dabei erfahrungsgemäss Unterstützung. In der Regel sieht diese Unterstützung vor, dass Dozierende den Lernprozess als erfahrene Experten und Expertinnen begleiten, aber den Studierenden die Verantwortung für das eigene Lernen nicht abnehmen. Aber ist dies wirklich ausreichend? Schliesslich gilt es zu bedenken, dass Lernende immer auch Entscheidungen treffen, die ihnen an den eigenen Massstäben gemessene Nachteile einbringen. Dozierende müssen als Didaktikprofis daher möglichst optimale Rahmenbedingungen schaffen, um Lehr- und Lernprozesse zu ermöglichen. Ein prägnantes Beispiel, um dies zu illustrieren, findet sich bei Marius Metzger (2011, S. 46ff.): Erfahrungsgemäss fühlen sich immer wieder einzelne Studierende in grösseren Gruppen gehemmt und trauen sich nicht, für ihr Verständnis notwendige Klärungsfragen zu stellen. Ein solches Verhalten bedeutet für diese Studierenden also, dass ihnen

aus ihren Unterlassungshandlungen an den eigenen Massstäben gemessene Nachteile entstehen. Nun wissen Dozierende allerdings, dass es Studierenden erwiesenermassen leichterfällt, sich in grösseren Gruppen zu Wort zu melden, wenn sie die Möglichkeit hatten, die eigene Wortmeldung mit Mitstudierenden vorzubespochen (Yoshihisa Shiota, 1965; Ngar-Fun Liu & William Littlewood, 1997; Michelle Smith et al., 2009). An der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit wird das Arbeiten in grösseren Gruppen daher oft mit sogenannten Buzz Groups kombiniert (John Cargan, David Wright & Chris Kasch, 2009, S. 88): In kleinen Diskussionsgruppen à zwei bis drei Studierende werden Meinungen zu einem Thema ausgetauscht und gegebenenfalls aneinander angeglichen, bevor sie in der Grossgruppe mit allen Studierenden geteilt werden. Der Einsatz dieser Buzz Groups erleichtert es also einzelnen Studierenden, sich zu Wort melden zu können, da sie ihren je eigenen Klärungsbedarf zu einem bestimmten Thema vorgängig mit ihren Mitstudierenden in Kleingruppen besprechen konnten. Gleichwohl bleibt aber die Entscheidungsfreiheit der Studierenden bestehen, da sie sich immer noch gegen eine Wortmeldung in der grösseren Gruppe entscheiden können. Dies bedeutet also, dass die Verantwortung für den Lernprozess bei den einzelnen Studierenden verbleibt, aber die Dozierenden hierfür möglichst günstige Lernbedingungen zu schaffen versuchen. Dozierende gestalten damit jene Entscheidungsumfelder aktiv, in denen Lernende ihre lernrelevanten Entscheidungen treffen. In Anlehnung an verhaltensökonomische Entscheidungsmodelle bezeichnen Richard Thaler und Cass Sunstein (2008, S. 3) diese aktive Gestaltung von Entscheidungsräumen äusserst treffend als *Entscheidungsarchitektur*. Die Entscheidungsarchitektur schafft also die nötigen Voraussetzungen für die Erleichterung von wirksamem Lernhandeln, ohne aber die Wahlfreiheit der Lernenden zu beschneiden (Marius Metzger, 2011).

Im Rahmen der für den Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen so wichtigen Eigenarbeit werden daher verschiedene Vorgaben gesetzt und verbindlich eingefordert. Diese Vorgaben stellen also die Entscheidungsarchitektur für den Kompetenzerwerb über das gesamte Studium hinweg dar, ohne aber die Selbstverantwortung für das eigene Lernen zu beschneiden. Besonders deutlich tritt dies bei den Lernzielen zutage: Die Studierenden der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit sind aufgefordert, aus einer Selbstbewertung der berufsrelevanten Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen eigene Lernziele abzuleiten. Die Auflage seitens der Hochschule besteht lediglich darin, dass pro Kompetenzbereich eine ausreichende Zahl an Lernzielen formuliert werden soll. Die Autonomie über die inhaltliche Ausgestaltung der Lernziele verbleibt bei den Studierenden, wenngleich die Dozierenden die Lernziele kritisch würdigen und den Studierenden ihr Feedback zu den Lernzielen zur Verfügung stellen. Ob die Studierenden aus diesem Feedback weitere Konsequenzen ableiten wollen oder nicht, bleibt ihnen überlassen. Konsequenterweise wird die inhaltliche Ausgestaltung dieser Lernziele auch nicht qualifiziert, sondern vielmehr die Einhaltung formaler Bedingungen kontrolliert. Diese Handhabung im Umgang mit den Lernzielen der Studierenden entspricht dem Verständnis des selbstverantwortlichen Lernens und erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Studierende tatsächlich an jenen Bereichen anzusetzen bereit sind, an denen sie auch effektiven Verbesserungsbedarf orten. Würde diese Lernzielformulierung zu stark fremdgesteuert, bestünde die Gefahr, dass die Studierenden ausschliesslich solche Lernziele formulieren würden, deren erfolgreiche Zielerreichung für sie ausser Frage steht. Diese Vorgehensweise erscheint aus der Perspektive der Studierenden nur vernünftig, denn wer formuliert schon freiwillig ein so herausforderndes Lernziel, an dem er möglicherweise scheitert und eine schlechte Qualifikation erhält? Aus diesem Grund erscheint der Verzicht auf eine zu starke Fremdsteuerung von Lernzielen sinnvoll, da sich so die Chance erhöht, dass die Studierenden, bildlich gesprochen, «in die Hosen steigen» und mit dem schwierigsten Gegner überhaupt in den Sägemehrling steigen – mit sich selbst. Anders als bei einem Hosenlupf stellt sich beim Lernen mit Lernzielen allerdings das Problem der finalen Betrachtung des Lernens. Norbert Landwehr (2003, S. 198) weist zu Recht kritisch daraufhin, dass Lernziele nicht den Ausgangspunkt, sondern den Schlusspunkt des Lernprozesses bezeichnen. Wie aber ist dieser vorweggenommene Schlusspunkt mit der Tatsache eines eigensinnigen und eigenwilligen Lernprozesses zusammenzubringen, der nur begrenzt steuerbar ist und lebenslang andauert? Diese Frage offenbart eine zentrale Problematik, die mit einem dynamischen Lernen mit Lernzielen überwunden werden kann: Die Arbeit an einem Lernziel bedeutet nicht, dass das Lernziel nicht immer auch wieder angepasst und verändert werden kann. Ebenso wenig soll das Lernziel nach dessen Erreichen einfach als erfüllt abgelegt werden, sondern Anlass für eine Reformulierung auf einem höheren Anspruchsniveau bieten. So ist beispielsweise das Lernziel der Anwendung einer bestimmten Technik ungleich viel schwieriger zu erreichen, als die Wissensaneignung über die Funktionsweise der Technik. Und: Ein als

dynamisch verstandenes Arbeiten mit Lernzielen erweist sich als sinnvoll, da es vom überzogenen Anspruch entlastet, alles gleichzeitig und am besten sofort erreichen zu wollen, indem es die Lernbemühungen auf einige Schwerpunkte hin begrenzt.

Lernen und Leisten ins Gleichgewicht bringen

Die Schaffung lernförderlicher Bedingungen muss stets dem Umstand Rechnung tragen, dass Lernende letztlich immer selbst bestimmen, was sie lernen wollen und können. Wenn nun Dozierende den Studierenden im Rahmen von Leistungsnachweisen vorschreiben, was gelernt werden soll, so stellt sich die Frage, ob die Dozierenden hier überhaupt den Lernerfolg der Studierenden vor Augen haben oder nicht. Diese Frage lässt sich aufgrund der bisherigen Überlegungen kurz und prägnant mit «Nein» beantworten. Selbstverständlich können Lernende auch im Rahmen von fremdgesteuerten Lehrarrangements etwas lernen, aber solche Lernerfolge decken sich eben nur in den seltensten Fällen mit den von aussen auferlegten Lernzielen. Weswegen treffen dann aber Studierende in den Modulen der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit stets auf Leistungsnachweise, die fremdgesetzte Anforderungen prüfen? Die Antwort ist, dass in den Leistungsnachweisen nicht primär Lernen geprüft, sondern vielmehr eine bestimmte Leistung eingefordert wird. Lernen und Leisten sind nicht dasselbe. Aus diesem Grund erbringen Studierende an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit auch keine *Lernnachweise*, sondern eben *Leistungsnachweise*. Dieses Prüfen von Leistung ist sinnvoll, da die Erbringung einer bestimmten Leistung eine Berufsrealität darstellt, mit der die Studierenden umzugehen lernen müssen. Absolventinnen und Absolventen der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit sollen in ihrem Beruf hervorragende Leistungen erbringen können, was wir auch einfordern und nach Möglichkeit fördern. Aus diesem Grund orientieren sich die Leistungsnachweise in der Regel an berufsrelevanten Aufgaben wie beispielsweise Beratungsgespräche führen, Bedarfsnachweise für bestimmte Angebote erbringen, professionelle Handlungen nachvollziehbar begründen, berufsrelevantes Wissen integrieren usw. Im Unterschied zum beruflichen Alltag, in dem primär das (Leistungs-)Produkt im Vordergrund steht, ermöglicht das Studium an der Hochschule zusätzlich die Orientierung am (Lern-)Prozess. Konsequenterweise erhalten die Studierenden daher zusätzliche Unterstützung und Hilfestellung während der Erarbeitung der Leistungsnachweise. Dieser pädagogische Schonraum der Hochschule ermöglicht es in besonderem Masse, während dieses Prozesses auftauchende Fehler als Lernchancen zu begreifen und mit Gewinn zu bearbeiten. Erst auf der Ebene der Leistungserbringung sind solche Fehler möglichst zu vermeiden und werden negativ sanktioniert. Die im Rahmen der Leistungsnachweise zu erbringende Leistung ist mit Blick auf die selbstgesteuerten Lernprozesse aber keinesfalls als unproblematisch zu werten, da diese oft zu einander in Konkurrenz treten. Es besteht die nicht unerhebliche Gefahr, dass das Erbringen von Leistung zuungunsten des selbstgesteuerten Lernens überbetont wird. Diese Gefahr ist keineswegs einseitig bei den Studierenden zu verorten, sondern kann auch für die Dozierenden gelten. Eine Geringschätzung von Lernprozessen durch die Dozierenden entfaltet eine besonders ungünstige Wirkung auf das studentische Lernen, da die Dozierenden vielfach als Modell für den Umgang mit entsprechenden Anforderungen stehen.

Lernen erfordert eine selbstkritische und selbstverantwortliche Auseinandersetzung mit den vorgefundenen Lernbedingungen. Leisten erfordert ein möglichst effizientes und effektives Erbringen von Anpassungsleistungen an fremdgesetzte Anforderungen. Zur erfolgreichen Meisterung des Hochschulstudiums wird beides benötigt. Im beruflichen Handlungskontext Sozialer Arbeit ist dies nicht anders: Professionalität kann nur über lebenslange Lern- und Leistungsprozesse erworben und erhalten werden.

Quellen

- Arnold, Rolf (2015). *Wie man lehrt, ohne zu belehren* (3. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Bateson, Gregory (1982). *Geist und Natur. Eine notwendige Einheit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Cargan, John F; Wright, David, W. & Kasch, Chris R. (2009). *Communication in small groups: theory, process, skills* (7th ed.). Boston: Wadsworth.
- Holzkamp, Klaus (1991). Lehren als Lernbehinderung? *Forum Kritische Psychologie*, 27, 5–22.
- Landwehr, Norbert (2003). *Neue Wege der Wissensvermittlung*. Aarau: Sauerländer.
- Liu, Ngar-Fun & Littlewood, William (1997). Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse? *System*, 25 (3), 371–384.
- Merton, Robert K. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science*, 159 (3810), 56–63.
- Metzger, Marius (2011). Libertärer Paternalismus als didaktische Haltung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2, 46–48.
- Shiota, Yoshihisa (1965). A study of buzz group: group structure and productivity. *Bulletin of the Nagoya Faculty of Education*, 12, 70–71.
- Smith, Michelle K; Wood, William B; Adams, W. K; Wieman, C; Knight, Jennifer K; Guild, N. & Su, T. T. (2009). Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions, *Science*, 323, 122–124.
- Storch, Maya & Krause, Frank (2017). *Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)* (4. Aufl.). Bern: Huber.
- Thaler, Richard H. & Sunstein, Cass R. (2008). *Nudge. Improving decisions about health, wealth, and happiness*. New Haven: Yale University Press.

Praxisausbildung: Vom Lern- zum Transfererfolg



Lucas Haack
Dozent und Projektleiter
Hochschule Luzern – Soziale
Arbeit

Die Praxisausbildung ist jener zentrale Teil des Studiums, in dem die Studierenden in einem spezifischen Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit einen länger andauernden Arbeitseinsatz leisten und je nach Studienplanung ein Projekt in Kooperation mit einer Praxisinstitution planen und umsetzen. Der Praxisausbildung kommt als fester Bestandteil der Curricula an den Hochschulen für Soziale Arbeit besondere Bedeutung zu. Es ist der Teil des Studiums, innerhalb dessen ...

- berufliche Problemstellungen beschrieben, erklärt, bewertet und schliesslich gelöst werden sollen;
- theoretische Ansätze auf ihre praktische Umsetzung hin geprüft werden sollen;
- Methoden, Techniken und Konzepte angewendet werden sollen;
- eine fortlaufende Selbstreflexion stattfinden soll und
- eine Berufsidentität entwickelt bzw. weiterentwickelt werden soll.

Diese Auflistung stellt den Zielkatalog für die Praxisausbildung dar, der durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (SKED, 1999) für Praxisausbildung des Fachhochschulbereichs Soziale Arbeit erlassen wurde.

Übergeordnetes Thema dieses Zielkataloges stellt der sogenannte Wissen-Praxis-Transfer dar. Diesem kommt in der Praxisausbildung ein zentraler Stellenwert zu. In den nachfolgenden Ausführungen soll daher der Frage nachgegangen werden, wie dieser Wissen-Praxis-Transfer gelingen kann. Dabei werden zunächst der Unterschied zwischen Lern- und Transfererfolg behandelt und die Begriffe der Performanz, der Koproduktion sowie der Kompetenz im Kontext der Praxisausbildung genauer betrachtet, bevor schliesslich auf Gelingensbedingungen zum Wissen-Praxis-Transfer eingegangen wird.

Lern- und Transfererfolg

Wenn Studierende neue Erkenntnisse gewinnen, kann von Lernerfolg gesprochen werden. Wie Marius Metzger in seinem Beitrag bereits erwähnt hat, ist Lernerfolg jedoch nicht gleichzusetzen mit Leistungserfolg. Dabei spielen objektive Bewertungsmaassstäbe sowie die subjektive Interpretation dieser Bewertungsmaassstäbe durch die bewertende und bewertete Person eine wesentliche Rolle. Inwiefern und wie gut ein Lernerfolg stattgefunden hat, lässt sich allerdings gar nicht so leicht bestimmen. Durch speziell entwickelte Instrumente kann Lernerfolg jedoch identifiziert werden. Mit Fokus auf die ursprünglich von Benjamin Bloom (1956) und später von Lorin Anderson und David Krathwohl et. al. (2001) weiterentwickelten¹ Taxonomiestufen kann an dieser Stelle eine weitere Differenzierung von Lernerfolg vorgenommen werden. Bloom unterscheidet die folgenden Stufen voneinander, die in aufsteigender Reihenfolge die zunehmende Verarbeitungstiefe des Lernprozesses benennen:

1

Die Weiterentwicklung begründet sich u. a. auf der Differenzierung von kognitiver Prozess- und Wissensdimension (Stufen), Letztere wird dabei noch in Sach-, konzeptionelles, prozedurales sowie metakognitives Wissen unterschieden. Die Beachtung dieser Differenzierungen kann im Rahmen der Praxisausbildung zur weiteren Präzisierung bei der Lernprozessanalyse und -gestaltung beitragen, wird in diesem Rahmen hier jedoch nicht weiter fokussiert.

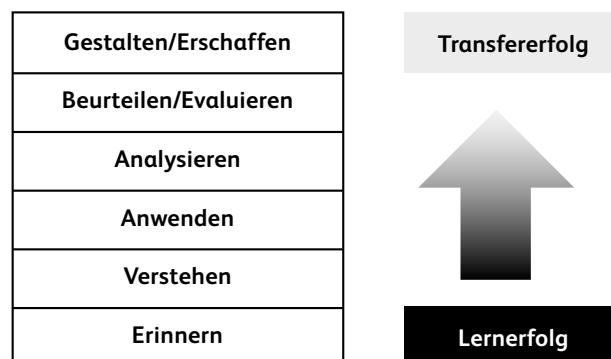


Abb.1: Verbindung von Lern-/Transfererfolg und Taxonomiestufen (in Anlehnung an Bloom, 1956)

2

Paul Watzlawick hat Grundeigenschaften der menschlichen Kommunikation erforscht und entwickelte eine Kommunikationstheorie. Diese baut auf fünf pragmatischen Axiomen auf – jede Störung der zwischenmenschlichen Kommunikation kann demnach auf ein Handeln gegen diese Axiome zurückgeführt werden (Watzlawick, 2016).

3

Friedemann Schulz von Thun setzte sich ebenfalls mit der menschlichen Kommunikation auseinander und entwickelte das Kommunikationsquadrat. Dieses besagt u. a., dass jede Nachricht vier Botschaften mitführt: eine Sachbotschaft, eine Selbstoffenbarungsbotschaft, eine Appellbotschaft sowie eine Beziehungsbotschaft (Schulz von Thun, 2018).

Am Beispiel eines psychosozialen Beratungsgesprächs lässt sich das Durchschreiten dieser Lernstufen verdeutlichen: Studierende setzen sich während des Studiums mit der professionellen Beratungsmethodik auseinander. Das pure Erinnern, das im Rahmen des Studiums Paul Watzlawicks Axiome² sowie das Kommunikationsquadrat von Friedemann Schulz von Thun³ behandelt wurden, kann bereits als Lernerfolg unterster Stufe angesehen werden. Wenn diese Axiome und das Kommunikationsquadrat auch Mitstudierenden korrekt erklärt werden können, dürfte dies als Verstehen eingestuft werden. Werden während eines Gesprächs Beziehungs- und Inhaltsebene im Sinne des Axioms zwei erkannt und unterschieden, kann von der Stufe Anwenden gesprochen werden. Führt diese Unterscheidung in der Nachbearbeitung bzw. Analyse des Gesprächs dazu, dass eine Störung erkannt wird, dürfte die Stufe Analysieren erreicht sein. Kann nun das Axiom zwei mit dem Kommunikationsquadrat bzw. mit den vier Botschaften einer Nachricht in Verbindung gesetzt werden und resultiert daraus eine Einschätzung über die Nützlichkeit und Ausdifferenzierung der Gesprächsebenen mithilfe des Kommunikationsquadrats, wären die Studierenden auf der Ebene Beurteilen/Evaluieren angelangt. Wenn Studierende nun schliesslich direkt in einem Gespräch eine Kommunikationsstörung zwischen ihnen selbst und dem Gegenüber identifizieren und das Gespräch diesbezüglich auch gleich gelingend beeinflussen können, wäre die Stufe Gestalten/Erschaffen erreicht.

In Anbetracht des eingangs dargestellten ersten Zieles der Praxisausbildung, dürfte in diesem Beispiel streng genommen erst ab der letzten Stufe auch von einem Transfererfolg gesprochen werden. Hier zeigt sich, Lernerfolg ist eine Voraussetzung dafür, damit Transfererfolg überhaupt gelingen kann. Wie Transfererfolg erkannt werden kann, wird weiter unten ausführlicher behandelt.

Im Zusammenhang mit Lernen im Kontext des Studiums werden oft auch die unterschiedlichen Lernorte Hochschule und Praxis erwähnt. Dies ist so zu verstehen, dass an diesen Lernorten spezifische methodisch-didaktische Arrangements erzeugt werden, um Lernerfolge zu fördern. Und es mag sein, dass an diesen Lernorten oft Lernerfolge erzielt werden, auch weil hier die professionelle (Selbst-)Reflexion, wie sie Metzger bereits vorgestellt hat, speziell trainiert wird und diese das Lernen an sich begünstigt. Doch wie René Stalder schon ausgeführt hat: Lernen passiert immer und überall – während der Fahrt mit den öffentlichen Verkehrsmitteln zur Hochschule, während der letzten Gedanken vor dem Einschlafen oder in anderen Lebenssituationen. Der Transfererfolg hingegen findet im Rahmen der Praxisausbildung vorwiegend am Lernort bzw. in der Praxis statt. Während oder nach konkreten Situationen, in denen Studierende handeln oder wenn bei den Mitmenschen – für die Soziale Arbeit geleistet wurde – eine entsprechende Verhaltensweise erkannt werden kann, die durch vorausgehende Interventionen zu stimulieren versucht wurde, beispielsweise in einem Einzelgespräch oder bei der Arbeit in/mit einer Gruppe.

Wie kann der Transfererfolg aber erkannt werden? Dazu müssen die Begriffe Performanz, Koproduktion und Kompetenz genauer betrachtet werden.

Performanz, Koproduktion und Kompetenz

Vereinfacht ausgedrückt kann eine erbrachte Handlung oder Leistung als Performanz bezeichnet werden (Pia Gabriel-Schärer, 2012, S.6ff) (vgl. Abb. 2). Ähnlich wie beim Lernerfolg oben beschrieben, entscheiden über die Güte der Performanz beispielsweise objektiv festgelegte Kriterien und subjektive Deutungen davon. Wer deutet nun die Güte der Performanz? Hier treffen wir auf eine spezifische Eigenheit von personenbezogener Arbeit wie sie Soziale Arbeit überwiegend ist. Aktivitäten im Bereich der Sozialen Arbeit sind sehr oft Koproduktionen von zwei oder mehreren Individuen. Das heisst also, dass die Güte der Performanz bzw. der erbrachten Handlung oder Leistung je nach Individuum unterschiedlich eingeschätzt werden kann. Konkret bedeutet dies, dass Erfolg oder Nutzen eines psychosozialen Beratungsgesprächs in einer Einzelfallberatung, einer Standortbestimmung in einer stationären Einrichtung oder einer Intervention in/mit einer Gruppe unterschiedlich eingeschätzt werden kann und oft auch wird. Und nicht nur das, denn das Produkt der Koproduktion in Form von beispielsweise Erfolg oder Nutzen, ist von zwei oder mehr Individuen abhängig und nicht nur von der (angehenden) Fachperson – der/dem Studierenden in der Praxisausbildung. Um Performanz zu erreichen/zu erzielen, braucht es Kompetenz. Vereinfacht ausgedrückt besteht Kompetenz aus Wissen und Können.⁴ Hier zeigt sich die Verbindung zum Lern- und Transfererfolg. Studierende eignen sich Wissen an und erzielen einen Lernerfolg,

4

Die Bereitschaft bzw. (intrinsische) Motivation Wissen und Können zu erlangen, anzuwenden und zu reflektieren, wird dabei vorausgesetzt – das sogenannte Wollen bildet somit neben der professionellen (Selbst-)Reflexion die Basis, damit Kompetenz «entstehen» kann.

z. B. am Lernort Hochschule und/oder am Lernort Praxis, wenn sie sich spezifisches Wissen aneignen. Für das Können braucht es die Anwendung des angeeigneten Wissens in konkreten Situationen in oder aus der Praxis. Dies geschieht oft beim Ausüben von Aufgaben im Rahmen der Praxisausbildung direkt mit vulnerablen Ziel- oder Anspruchsindividuen oder -gruppen. Doch auch am Lernort Hochschule kann dies ermöglicht werden, beispielsweise in problembasierten Lernarrangements wie sie bei der Bearbeitung von Fallbeispielen im Rahmen von Interventionsgruppen, Rollenspielen oder Projektarbeiten konstruiert werden können. Der Transfererfolg gelingt demzufolge dann, wenn das Können, basierend auf dem Wissen, in der konkreten Situation entsprechend objektiver und subjektiver Kriterien von Individuen, die an Koproduktionen beteiligt sind, positiv beurteilt wird und/oder entsprechend ein gewünschter Erfolg oder Nutzen erkannt werden kann.

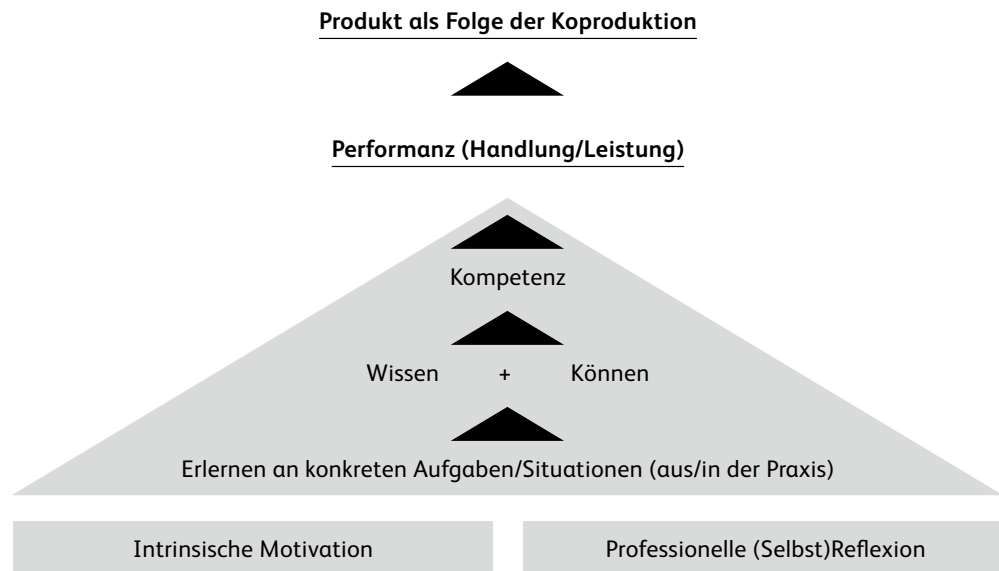


Abb.2: Architektur der Performanz

Wenn also Studierende eine – zuvor im Studium trainierte – kommunikationspsychologische Intervention im Rahmen einer psychosozialen Beratung ausführen, kann in dem Sinne noch nicht von einem Transfererfolg gesprochen werden. Dazu müssten weitere Fragen entsprechend positiv beantwortet werden, beispielsweise: Inwiefern war die Intervention situationsadäquat? Inwiefern wurde die Intervention von der empfangenden Person/Gruppe wahrgenommen und verarbeitet? Inwiefern hat die Intervention eine (gewünschte) Wirkung erzielt? Hier wird klar, dass Studierende diese Fragen auch nicht ausschliesslich selbst beantworten können, sondern dass eine oder mehrere Fremdeinschätzungen dazu unabdingbar sind (von der empfangenden Person, von einer beobachtenden Person usw.). Weiter kann eine Wirkung vielleicht gar nicht sofort erkannt werden, oder sie tritt an einem Ort ein, der für die Studierenden und beobachtenden Personen nicht zugänglich ist. Und um das Ganze noch etwas deutlicher zu machen: Für eine Wirkung kann keinesfalls nur die Intervention ausführende Person verantwortlich gemacht werden. Das Umfeld hat einen nicht fassbaren Einfluss, der ebenso Wirkungen hervorbringen kann. Auch der Placebo-Effekt ist nicht unüblich, die reine Tatsache, dass sich jemand in einer Beratung befindet, kann bei dieser Person zu einem verbesserten Lebensgefühl und anderen, z. B. selbstsicheren Handlungen beitragen, ohne dass dies durch die Beratung oder die beratende Person behandelt oder aktiv beabsichtigt wurde.

Um doch wieder etwas Optimismus zu erzeugen: Diese Gegebenheiten sind bekannt und im Rahmen der Praxisausbildung werden entsprechende Vorkehrungen getroffen, um den Transfererfolg dennoch zu begünstigen, wie im Folgenden ausgeführt wird.

Gelingensbedingungen

Was kann unterstützend unternommen werden, damit der Transfererfolg begünstigt wird? Vieles!

Verantwortung übernehmen

Da dem Transfererfolg Lernprozesse zugrunde liegen und diese individuell sowie hochgradig intrinsischer Motivation oder Demotivation ausgesetzt sind, stehen die Studierenden selbst in besonderer Verantwortung. Aber es braucht unterstützende Massnahmen, allen voran an den Lernorten Hochschule und Praxis. Die Rahmenbedingungen sind über die Fachkonferenz der Fachbereiche Soziale Arbeit der Fachhochschulen der Schweiz (sassa.ch) definiert. Die Hochschulen haben diese Rahmenbedingungen unterschiedlich in ihren Curricula umgesetzt und mit den Kooperationspartnern/-partnerinnen in der Praxis ebenfalls unterschiedlich installiert. Das heisst, die Praxis ist u. a. verantwortlich dafür, dass entsprechende Lernarrangements, in denen Studierende Handlungen erbringen können, sichergestellt werden. Ebenso sind eine entsprechende Begleitung und formative wie auch summative Rückmeldungen innerhalb der Praxisorganisation sowie allenfalls weitere unterstützende Massnahmen wie Supervision oder anderes nötig. Die Hochschule unterstützt mit einem entsprechenden methodisch-didaktischen Konzept die Phase der Praxisausbildung bzw. die Studierenden. Das können beispielsweise hochschulische Begleitveranstaltungen, Praxisbesuche, Anreize zur professionellen Reflexion wie Ausbildungssupervision o.Ä. sein.

Determinanten verinnerlichen

Das Wissen und Bewusstsein um die oben behandelten Determinanten der Praxisausbildung (Unterscheidung von Lern- und Transfererfolg, Performanz, Koproduktion und Kompetenz) wirkt ebenfalls unterstützend.

Kontextvariablen/-bedingungen beachten/angehen

Damit wurde schon einiges zum Kontext der Praxisausbildung erwähnt. Wichtig ist es zudem, die Erfassung und Bewusstmachung weiterer Kontextvariablen/-bedingungen anzugehen (vgl. Marc Solga, 2011, S. 353ff). Dazu gehören auch die Herausforderungen an den verschiedenen Lernorten sowie der Studierenden selbst. Für die Hochschule können das die Spezifika der jeweiligen Curricula sein, beispielsweise Verdichtungen und/oder Leistungsnachweise während der Praxisausbildungsphase. In der Praxis können Zeitdruck, der Umgang mit Nichtwissen, widersprüchliche Normen und Wertesysteme oder Resultatorientierung zu den Herausforderungen zählen. Die Herausforderungen für die Studierenden selbst sind u. a. die bei Stalder erläuterte eigene (Bildungs-)Sozialisation und die damit verbundenen Muster, das eigene Normen- und Wertesystem, die psychische und physische Verfassung, die intrinsische/extrinsische Motivation sowie das Umfeld u. ä. Eine erweiterte hilfreiche Übersicht zu den Herausforderungen und Empfehlungen bei der Planung des Kompetenzerwerbs im Rahmen der Praxisausbildung findet sich in den Ausführungen von Claudia Roth und Elisabeth Müller Fritschi (in Claudia Roth & Ueli Merten, 2014, S. 81ff).

Prinzipien einhalten und Anspruchsniveau beachten:

Weiter wirkt es unterstützend, wenn zentrale Prinzipien während der Praxisausbildung beachtet werden, sowohl von den Studierenden selbst wie auch von der Praxis und der Hochschule. Damit gemeint sind die Problem-/Ressourcen-/Situations-/Praxisorientierung, Interaktionsorientierung sowie die Handlungsorientierung – hier insbesondere der Wechsel zwischen Vorbereitung, Aktion, Reflexion, Vorbereitung usw. Marc Solga (2011, S. 343ff) spricht dabei dem richtigen Anforderungsniveau eine entscheidende Rolle zu, damit der Transfererfolg gelingen kann.

Barrieren vermeiden:

Zum Gelingen trägt auch bei, bekannte sowie typische Barrieren für den Wissen-Praxis-Transfer zu vermeiden. Daniela Bäcker (2017, S. 13) hat in einer Untersuchung bei Bildungsorganisationen solche Barrieren identifiziert, diese können auch für den Kontext der Praxisausbildung gelten. Keine (differenzierte) Nachbereitung von Situationen (beispielsweise Beratungsgesprächen) steht ganz oben auf der Liste der Barrieren, was meist mit Zeitmangel einhergeht, der Barriere Nummer zwei. Dass Vorgesetzte oder Praxisausbildende generell Lernarrangements verhindern, aus Angst vor dem eigenen Statusverlust findet sich in Bäckers Untersuchung auf Rang drei der Liste. Eine zu hohe Erwartungshaltung ist eine bekannte Barriere, die vor allem bei Studierenden auftritt – es möglichst perfekt zu machen, damit das Gegenüber auch entsprechend zufrieden ist

oder einen entsprechenden Nutzen hat. Damit ist auch eine weitere Barriere bereits angedeutet: die Schwellenangst. Gerade in Situationen mit vulnerablen Zielindividuen oder -gruppen tritt diese Barriere öfters auf. Hier ist jedoch zu bedenken, dass sich die Studierenden im Hinblick auf die Ausführungen zur Koproduktion etwas Druck von den eigenen Schultern nehmen dürfen. Abschliessend soll hier noch die Barriere der mangelnden Vorbereitung betrachtet werden. Wie bei Stalder dargelegt, befinden sich Studierende in der Praxisausbildung oft in weniger formalisierten Lernumgebungen, wodurch dem selbstorganisierten und -gesteuerten Lernen besondere Bedeutung zukommt. Die Wichtigkeit für eine systematische Vorbereitung, von Interventionen im Rahmen einer psychosozialen Beratung oder Gruppenintervention, ist entsprechend gross und vor allem in der Verantwortung der Studierenden. Nur so lässt sich ein Transfererfolg auch präziser identifizieren, wenn in der Nachbereitung überprüft werden kann, was in der Vorbereitung als Intention geplant bzw. welche Wirkung gewünscht wurde.

Vorwissen aktivieren:

Was für den Wissen-Praxis-Transfer ebenfalls wesentlich unterstützend wirkt, ist die Aktivierung des Vorwissens. Gerade dieser Punkt lässt sich durch Studierende während der Praxisausbildung sehr gut in den Alltag der Praxisausbildung einbinden, Instrumente wie Portfoliokonzepte ermöglichen dies unter anderem.

Fazit

Mit Beachtung und Bearbeitung der eben ausgeführten Punkte können wichtige Gelingensbedingungen erfüllt werden, um den Wissen-Praxis-Transfer und schliesslich den Transfererfolg zu ermöglichen. Weitere Aspekte wie das Lernklima bzw. die Lernkultur (vgl. Marc Solga, 2011, S. 353ff) müssen dabei ebenfalls beachtet werden, dazu gehören auch die Antinomien⁵ von Arbeitsbeziehungen zwischen Studierenden und Auszubildenden (vgl. Stephan Kösel, 2017).

Die Evaluationsergebnisse der Praxisausbildung zeigen, dass die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit mit ihrem Konzept der Praxisausbildung in Kooperation mit der Praxis sehr gute Wirkungen erzielt, was sowohl von Studierenden wie auch von Praxisauszubildenden und den Projektpartnerinnen und Projektpartnern aus den Praxisorganisationen bestätigt wird. Doch solch gute Resultate sind kein Garant für einen gelingenden Wissen-Praxis-Transfer. Wie aus den vorangegangenen Beiträgen und Ausführungen erkenntlich wurde: Lernprozesse sind und bleiben individuell – somit ist die Auseinandersetzung mit der Thematik eine ständige Aufgabe der Studierenden sowie der Akteure/-innen an der Hochschule und in der Praxis.

Quellen

- Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R.; Airasian, Peter W.; Cruikshank, Kathleen A.; Mayer, Richard E.; Pintrich, Paul R.; Raths, James & Wittrock, Merlin C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bäcker, Daniela (2017). *Transferorientiertes Lerndesign*. Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Bloom, Benjamin S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: McKay.
- Gabriel-Schärer, Pia (Hrsg., 2012). *Werkstattheft Kompetenzprofil* (3. Aufl.). Luzern: Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Kösel, Stephan (2017). *Practical Learning – Was Praxisphasen in der Sozialen Arbeit für die Professionalisierung leisten können*. Vortrag auf der internationalen BAG-Tagung. Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisämter/-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit. Köln. 11. Mai 2017.
- Roth, Claudia & Merten, Ueli (Hrsg.) (2014). *Praxisausbildung konkret*. Opladen: Budrich.
- Schulz von Thun, Friedemann (2018). *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen*. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. 55. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [SKED] (1999). *Profil des Fachhochschulbereichs Soziale Arbeit (FH-SA) vom 4./5. November 1999*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFJ.
- Solga, Marc (2011). *Förderung des Lerntransfers*. In Jurij Ryschka, Marc Solga, Axel Mattenklott (Hrsg.); *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele*. Wiesbaden: Springer.
- Watzlawick, Paul (2016). *Menschliche Kommunikation*. 13. unveränderte Auflage. Bern: Hogrefe.

5

Als Antinomien können individuelle und betriebliche Spannungsfelder bezeichnet werden, z. B. Macht – Autonomie, Differenzierung – Gleichbehandlung, Nähe – Distanz, Effektivität – Freiraum usw.

Herausgebende: Prof. Dr. Daniel Krucher, Prof. Dr. Marius Metzger, Prof. Dr. René Stalder, Lucas Haack
Titelbild: iStock
Korrektorat: Nicole Habermacher, punkto, Luzern
Druck: Druckerei Odermatt AG, Dallenwil
Copyright: Autoren
Ausgabe: August 2019

ISBN 978-3-906036-11-3

Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
Werftstrasse 1
Postfach 2945
6002 Luzern
Schweiz
T +41 41 367 48 48
sozialarbeit@hslu.ch
hslu.ch/sozialarbeit

