

Modul 2

Begleitung der Lernenden und ihres Lernprozesses

Handbuch für die Lernbegleiter

Bei diesem Lernbegleiterordner für die Fortbildung zum Berufspädagogen/Berufspädagogin für die Aus- und Weiterbildung (IHK) handelt es sich um ein urheberrechtlich geschütztes Werk.

Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit vorheriger schriftlicher Erlaubnis des Urhebers

© Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung mbH München 2005

An der Erstellung dieses Werkes waren folgende Personen als Autoren beteiligt:

Jutta Ahlers
Michael Brater
Ute Büchele
Angelika Dufter-Weis
Birgit Hertinger
Martina Hoffart
Jürgen Plechschmidt
Christoph Schießl

Redaktion: Michael Brater, GAB München

Die Entstehung des Werks wurde gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF)

I. Einleitung zu Modul 2

Inhalt:

1. Allgemeine Vorbemerkungen.....	4
1.1 Worum es bei Modul 2 geht und worauf es ankommt	5
1.2 Themen und Lernziele des Moduls 2 im Überblick.....	8
1.3 Was von den Teilnehmern erwartet wird	9
1.4 Allgemeine methodische Hinweise für die Lernbegleiter des Moduls	11
2. Übersicht über den Gesamtaufbau und die Zeitstruktur.....	13
2.1 Die beiden Teile des Moduls	14
2.2 Überblick über die Themen- und Zeitstruktur	15
3. Hinweise und Materialien zu Teil A.....	17
3.1 Aufgabe und Ziel von Teil A	18
3.2 Kalender für den Teil A.....	19
3.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil A zusammenge- fasst.....	21
4. Hinweise und Materialien zu Teil B.....	35
4.1 Aufgabe und Ziel von Teil B	36
4.2 Der Kalender für Teil B.....	37
4.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil B zusammenge- fasst.....	38

1. Allgemeine Vorbemerkungen

I. Einleitung zu Modul 2

1. Allgemeine Vorbemerkungen –

1.1 Worum es bei Modul 2 geht und worauf es ankommt

1.1 Worum es bei Modul 2 geht und worauf es ankommt

Im Modul 1 lernen die Teilnehmer, berufliche Bildungsgänge zu konzipieren und zu planen, die auf den Grundgedanken des selbständigen, entdeckenden, kompetenzbildenden Lernens in und durch Handeln beruhen; der Schwerpunkt liegt dabei auf handlungsorientierten und geschäftsprozessorientierten Lernformen, die sich durch Vielfalt der eingesetzten Methoden auszeichnen und durch Formen des institutionellen Unterrichtens und Unterweisens allenfalls punktuell ergänzt werden.

Dieses Konzept der beruflichen Bildung, das von traditionellen Vorstellungen des „Lehrens“ stark abweicht, verlangt ein entsprechendes verändertes *Verständnis von der Rolle und Aufgabe des Lehrenden*: selbständiges Lernen ist nur möglich, wenn derjenige, der lehrt, dafür auch Freiraum gibt. *Neue Lernkonzepte lassen sich nur realisieren, wenn es dafür auch Lehrkräfte gibt, die bereit und in der Lage sind, im Sinne dieser neuen Lernkonzepte zu handeln.*

Genau das ist das Thema von Modul 2: Hier geht es nicht mehr um Ausbildungskonzepte und –planungen, sondern um die Lehrenden und deren Rolle und Verhalten in einer grundlegend veränderten Situation des beruflichen Lernens.

Der Schwerpunkt dieses Moduls 2 liegt damit bei den Lehrenden, ihrem Selbstverständnis, ihren Beziehungen zu den Lernenden, ihren professionellen „Ausbildungshandlungen“, ihren neuen Aufgaben, und bei der Realisierung der beruflichen Bildungskonzepte, d.h. bei der Gestaltung des Ausbildungsalltag, bei der tatsächliche Begegnung mit den Lernenden, beim praktischen berufspädagogischen Handeln.

Dieses Modul 2 der Fortbildung zum Berufspädagogen (IHK) beschäftigt sich so mit dem Kern des neuen Berufs, mit dem ganz konkreten Ausbildungsgeschehen selbst, das auf eine neue professionelle Grundlage gestellt werden soll.

Für die angehenden Berufspädagogen heißt das: In diesem Modul geht es weniger um neues fachliches Wissen und Können (das aber natürlich auch erarbeitet werden wird) als um sie selbst, um ihr eigenes Ausbilderhandeln, und damit oft um Veränderungen ihrer bisherigen Vorgehensweisen, ihrer beruflichen Handlungsgewohnheiten, ihrer Haltungen gegenüber den Lernenden. In diesem Modul stehen sie in gewisser Weise selbst auf dem Prüfstand: Sie selbst und ihre „Ausbilderpersönlichkeit“ werden hier zum Thema. Das geht natürlich nicht ohne ein Verstehen der neuen Rolle, also ohne neues Wissen und Erkennen, und es wird auch viel Handwerkszeug erarbeitet. Das alles bleibt aber wirkungslos, wenn sich nicht das Handeln verändert, d.h. wenn die angehenden Berufspädagogen die neue Rolle nicht so weit verinnerlichen, *dass sich an ihrer Praxis etwas verändert*, und wenn sie nicht neues Handeln konkret einüben. Deshalb muss in diesem Modul der direkte Lernzusammenhang mit der alltäglichen Ausbildungspraxis noch viel enger sein als im Modul 1: Die Teilnehmer müssen ständig und zeitnah dasjenige, was sie Neues über ihre Ausbilderrolle lernen, in ihren Ausbildungsalltag umsetzen. Sie werden dort andauernd Neues ausprobieren, in der Realität üben, und dabei Vieles über sich selbst und die eigenen Gewohnheiten lernen, und vielen wird es erst allmählich gelingen, sich selbst und das eigene Handeln „umzuschmelzen“. Genau das aber ist nötig, und genau das ist das Lernziel dieses Moduls.

Konkret geht es um den Weg „vom Unterweiser zum Lernprozessbegleiter“, d.h. von einem Rollenverständnis des „Wissenden“, der den „Unwissenden“ sein Wissen weitergeben und ihr Handeln anleiten, anweisen und kontrollieren muss, zu einem neuen Verständnis vom Lehrenden als einem, der Situationen schafft und begleitet, in denen gut gelernt werden

I. Einleitung zu Modul 2

1. Allgemeine Vorbemerkungen

1.1 Worum es bei Modul 2 geht und worauf es ankommt

kann, in denen der Lernende also seinen Lernprozess selbständig planen, durchführen und überprüfen muss. Aufgabe des Lehrenden ist dabei nur in Ausnahmefällen das Unterrichten und Instruieren: Im Mittelpunkt seiner Tätigkeit steht vielmehr

- die Beobachtung dessen, was die Lernenden lernen sollten,
- die Überlegungen und Verabredungen darüber, wie sie das lernen könnten,
- die Ermutigung der Lernenden, sich an das Neue heranzuwagen,
- die zurückhaltende Beobachtung ihres lernenden Suchens und Entdeckens,
- der Einsatz des eigenen Verhaltens, der eigenen Interventionen dort, wo das Lernen stecken zu bleiben droht, der Lernende nicht weiterweiß oder resigniert, und schließlich
- die gemeinsame Auswertung, die rückblickende Verwandlung von Erlebnissen in Erfahrungen und von Erfahrungen in Kompetenzen, die fachtheoretische Vertiefung als Medium des Begreifens und Bewusstwerdens.

Praktisch besteht die neue Rolle des Lernprozessbegleiters aus sehr viel zurückhaltender *Beobachtung* der Lernenden und ihres Lernprozesses, aus sehr viel *Kommunikation* mit ihnen, aus *Moderation* ihrer Lern- und Kooperationsprozesse, und nicht zuletzt aus sehr viel *Selbstbeobachtung, Selbstprüfung und gezielter Steuerung des eigenen Verhaltens*. Der Lernprozessbegleiter interveniert selten direkt und weist noch seltener an, sondern er lenkt und unterstützt den Lernprozess indirekt, durch die Art, was und wie er selbst tut und sagt, wie er Aufgaben stellt, lobt, kritisiert, beurteilt, den Lernenden anspricht, auf ihn eingeht, selbst etwas vorlebt usw. Er wirkt durchaus auch über seine Person und sein eigenes Verhalten – und wird darin schließlich wirklich zum *Pädagogen*. Denn „pädagogisch“ ist es nicht, wenn einer gut erklären oder etwas gut vormachen kann, „pädagogisch“ handelt jemand, wenn er sich jederzeit der Bedeutungen seines eigenen Handelns, seiner Bemerkungen, Gesten, seiner Sprechweise, seiner inneren Haltung, seiner Gedanken, seiner Umgebung, seines Mitteleinsatzes für Lernen und Entwicklung der ihm Anvertrauten bewusst ist und alles dieses zielgerichtet einsetzen und handhaben kann zur Förderung des Lernens und des Lernenden.

Diese subtilen Zusammenhänge müssen in Modul 2 wenigstens bewusst werden, und es sollte zumindest ein Stück weit und in Ansätzen auch ein neues Können auf diesem Gebiet entstehen, so dass jeder Teilnehmer auch selbst erfahren kann, woran er weiter arbeiten muss.

Sich der Realität der beruflichen Bildung zuzuwenden, heißt aber auch, in einem Feld zu handeln, in dem nicht alles nach Plan abläuft, in dem Unvorhergesehenes bewältigt werden muss, und in dem oft genug *schwerwiegende Probleme und Krisen* auftreten können, denen der Lernprozessbegleiter sich stellen muss. Solche Krisen können sich auf die Ausbildung selbst beziehen, etwa, wenn ein Lernender seine Aus- oder Weiterbildung abbrechen möchte, wenn er das Gefühl hat, den falschen Beruf gewählt zu haben, oder wenn er in schwerwiegende Konflikte mit seinen Kollegen oder Vorgesetzten gerät oder Probleme in der Gruppe bzw. mit anderen Mitarbeitern hat. Solche Krisen können aber auch mit der Ausbildung selbst sehr wenig zu tun haben, sondern ihre Ursachen in familiären Problemen, in Krankheiten oder in tiefgehenden Entwicklungsstörungen und –schwierigkeiten des Lernenden haben: Schließlich ist das Jugendalter eine Zeit, in der die Heranwachsenden wesentlich mehr Aufgaben zu erledigen haben als die, sich auf den Beruf vorzubereiten. Die äußeren Erscheinungen solcher tieferliegenden Probleme – wie Alkohol, Drogen, Gewalt – sind Symptome persönlicher Krisen, die zwar ursächlich nichts mit der Ausbildung zu tun haben mögen, aber in die Ausbildung hereinwirken und hier nicht ignoriert werden können.

Auch der Umgang mit solchen Krisen seiner Klienten ist etwas, das zur Aufgabe eines Lernbegleiters dazugehört und das der Berufspädagoge deshalb beherrschen muss. Deshalb ist

I. Einleitung zu Modul 2

1. Allgemeine Vorbemerkungen

1.1 Worum es bei Modul 2 geht und worauf es ankommt

dieser Thematik ein ganzer Strang des Moduls gewidmet (s.u. der sogenannte „Teil B“), und auch hier geht es nicht darum, Rezepte zu verteilen, sondern an der persönlichen Haltung, an der Persönlichkeit des Lernprozessbegleiters zu arbeiten. Die meisten der hier auftretenden Krisen und Probleme kann der Ausbilder gar nicht „lösen“ (weshalb es ein wichtiges Lernziel in diesem Zusammenhang ist, diese eigene Grenze zu erkennen und zu wissen, wann und wie man sich fachliche Unterstützung holen muss) – aber er muss damit *umgehen* können, denn er kann „nicht nicht“ reagieren: die Probleme zu ignorieren, ist auch eine Form der Stellungnahme, und in aller Regel eine, die eher zur Verschärfung der Probleme beiträgt.

Die angehenden Berufspädagogen sind also in diesem Modul vor allem mit sich selbst konfrontiert und aufgefordert, an sich selbst zu arbeiten. Das ist keineswegs einfach und wird immer wieder zu Widerständen und Abwehren führen, denn wer hat es schon gern, wenn er bemerkt, wie er sich selbst im Weg steht. Für den Lernbegleiter kommt es dann aber darauf an, den Teilnehmern dennoch beharrlich den Spiegel vorzuhalten, Ruhe und Geduld zu bewahren, auch Verständnis zu zeigen, aber dennoch geduldig immer wieder einen neuen Weg zu suchen, wie die Teilnehmer das, worauf es hier ankommt, lernen können. Dabei kann die Vorstellung vielleicht helfen, dass es ja keine Normierung für die Lernprozessbegleitung gibt und jeder Berufspädagoge *seinen* Stil dafür finden und realisieren muss. Weil das eine sehr persönliche Angelegenheit ist, kann er diese Rolle auch nur so weit ausgestalten, wie er eben persönlich dahintersteht.

In diesem Sinne wünschen wir Ihnen als Lernbegleiter des Modul 2 ein gutes Gelingen!

I. Einleitung zu Modul 2

1. Allgemeine Vorbemerkungen

1.2 Themen und Lernziele des Moduls 2 im Überblick

1.2 Themen und Lernziele des Moduls 2 im Überblick

(s.a. Einführungsseminar, Anhänge ES1 und ES 2)

Name des Moduls: Begleitung der Lernenden und ihres Lernprozesses

Folgende Themen werden behandelt:

- Vom Unterweiser zum Lernbegleiter
- Lernende zum Lernen anregen, Lernsituationen gestalten
- lernbegleitende Gespräche führen
- Lerngruppen moderieren
- Lernende motivieren, über Lernklippen helfen
- Das eigene Lernbegleiterverhalten kritisch reflektieren
- Mit heterogenen Lerngruppen umgehen
- Mit Konflikten in der Aus- oder Weiterbildung umgehen
- Schwierige Situationen und Krisen von Lernenden in der Aus- oder Weiterbildung bewältigen
- Jugendpädagogische Grundlagen

Lernziele des Moduls 2

In diesem Modul geht es um das direkte *Handeln* des Ausbilders, um seine *Interaktion mit dem/den Lernenden*. Damit geht es zentral um die *Person des Lehrenden*, seine individuelle Entwicklung, seine Selbstschulung, seine Befähigung zum Lernprozessbegleiter. Im Mittelpunkt steht die Frage: Wie geht er mit dem Lernenden um, wie hilft er ihm beim Lernen, wie gestaltet er sein direktes „Lehrverhalten“?

Alle strukturellen, konzeptionellen Fragen gehören dagegen ins Modul 1, dessen Focus gerade nicht der Lernende bzw. die Interaktion zwischen Ausbilder und Lernendem ist, sondern der Lernprozess als solcher, als objektive Konstruktions- bzw. Gestaltungsaufgabe.

Motto dieses Moduls: Niemand kann gelernt werden!

- Die Teilnehmer können die Haltung eines Lernprozessbegleiters einnehmen und als Lernprozessbegleiter handeln
- Die Teilnehmer können Lernaufgaben individuell angemessen auswählen, arrangieren und stellen
- Die Teilnehmer können Lernende und Lerngruppen zum selbständigen Lernen ermutigen und sie dabei unterstützen
- Die Teilnehmer können ihr eigenes Verhalten als Lernbegleiter reflektieren und an seiner Verbesserung arbeiten
- Die Teilnehmer können mit den Lernenden deren Lernprozesse strukturieren, vereinbaren, reflektieren, analysieren und optimieren
- Die Teilnehmer können auch mit kritischen Situationen in der Aus- bzw. Weiterbildung umgehen und einzelne Lernende in Krisensituationen begleiten

I. Einleitung zu Modul 2

1. Allgemeine Vorbemerkungen –

1.3. Was von den Teilnehmern erwartet wird

1.3 Was von den Teilnehmern erwartet wird

Es hat sich als wichtig herausgestellt, den Teilnehmern möglichst schon zu Beginn des Moduls ganz klar mitzuteilen, was sie im Verlauf des Moduls bzw. bis zu dessen Ende tun müssen, welche Leistungen sie erbringen müssen und was von ihnen erwartet wird. Deshalb wird hier eine Übersicht für den Lernbegleiter vorangestellt, die er an die Teilnehmer weitergeben und ihnen erläutern kann.

- In diesem Modul liegt der Arbeitsschwerpunkt auf den *Praxisaufgaben*, die den Teilnehmern von Lerngruppentreffen zu Lerngruppentreffen gestellt werden und die alle das praktische Handeln des Lernbegleiters betreffen. Diese Praxisaufgaben müssen alle in der eigenen Aus- oder Weiterbildungssituation ganz konkret mit den eigenen Aus- oder Weiterzubildenden durchgeführt werden, und die Erfahrungen müssen in der Regel in der folgenden Lerngruppensitzung berichtet bzw. präsentiert werden. Es wird empfohlen, sich von Anfang an einen oder einige Aus- oder Weiterzubildende auszuwählen, mit denen die verschiedenen Stufen und Schritte der Lernprozessbegleitung über das Modul hinweg gegangen werden, sich also nach Möglichkeit auf einen größeren Lernprozess zu konzentrieren, der sich über die 3 Monate des Moduls erstrecken kann.
- Es empfiehlt sich sehr, diese Praxiserfahrungen tagebuchartig *laufend zu dokumentieren*, d.h. festzuhalten, worum es ging, was man versucht hat, und welche Erfahrungen man dabei gemacht hat. Diese laufende Dokumentation wird nicht gegengelesen und bleibt beim Teilnehmer. Ein kleiner Leitfaden für diese Dokumentation hängt an.
- Warum es empfehlenswert ist, die Erfahrungen mit den Praxisaufgaben laufend zu dokumentieren, wird gleich bei der nächsten Erwartung an die Teilnehmer deutlich: Es ist nämlich für alle obligatorisch, ab der Lerngruppensitzung 9 einen *zusammenfassenden Schlussbericht* über ihre ersten Erfahrungen als Lernprozessbegleiter zu verfassen, der beim Abschlussseminar präsentiert werden muss. Dieser Schlussbericht wird vom Lernbegleiter gegengelesen und beurteilt und kann Gegenstand der Abschlussprüfung sein. Ein Gliederungsvorschlag und die Beurteilungskriterien hängen an.
- In diesem Modul bearbeitet jeder Teilnehmer nur *ein einziges Projekt*, dieses allerdings über die gesamte Laufzeit des Moduls. Das heißt, das Projektthema muss spätestens nach 2 Wochen entschieden sein, und ab Lerngruppentreffen 9 beginnen die Präsentationen, mit Schwerpunkt auf Lerngruppe 12 und Abschlussseminar. Bei diesem Projekt wählt sich jeder Teilnehmer eine „kritische Situation“ mit einem oder einigen Teilnehmern seiner eigenen Aus- oder Weiterbildung, die er im Lauf des Projekts analysieren und für deren Lösung er einen Plan entwickeln und umsetzen muss; abschließend muss er sein Vorgehen und dessen Ergebnis auswerten und das Ganze jugendpädagogisch bzw. psychologisch interpretieren. Ein Leitfaden für die Projektdurchführung wird zur Verfügung gestellt (s. Einführungsseminar, Anhang ES 21). Das Projekt soll nach der „Gliederung für die Dokumentation abgeschlossener Projekte“ dokumentiert werden.
- Eine Besonderheit der Projektpräsentation vor der Lerngruppe besteht darin, dass diese Präsentation *in Form einer Lerneinheit für die anderen Lerngruppenteilnehmer* erfolgen soll, so dass diejenigen, die sich nicht mit der jeweiligen Problematik beschäftigt haben, dennoch darüber Bescheid wissen und im Ernstfall wissen, was sie tun können (dies ist prüfungsrelevant).
- Außerdem wird erwartet, dass die Teilnehmer ihre Kompetenznachweise a. nach dem Einführungsseminar, b. monatlich – also nach jedem 4. Lerngruppentreffen – für den je-

I. Einleitung zu Modul 2

1. Allgemeine Vorbemerkungen –

- 1.3. Was von den Teilnehmern erwartet wird
weiligen Zeitraum und c. für den Abschlussbericht und das Projekt gesondert am Modu-
lende ausfüllen und abgeben.

Weitere kleinere Aufgaben können sich aus dem Fortgang des Moduls ergeben.

I. Einleitung zu Modul 2

1. Allgemeine Vorbemerkungen –

1.4. Allgemeine methodische Hinweise für die Lernbegleiter des Moduls

1.4 Allgemeine methodische Hinweise für die Lernbegleiter des Moduls

1. Die Vorgehensvorschläge in diesem Ordner sind zwar sorgfältig durchdacht und aufgebaut, sie haben aber dennoch lediglich Empfehlungscharakter. Selbstverständlich kann (und muss) jeder Lernbegleiter den Ablauf seinen Gegebenheiten und persönlichen Möglichkeiten anpassen, und er soll aus seinem persönlichen Repertoire Methoden und Inhalte hinzufügen oder andere Wege gehen, wenn er dies für sinnvoll erachtet (allerdings muss er dann vermutlich anderes weglassen, und das sollte er zuvor sorgfältig überlegen).

2. Zur besseren Orientierung sind alle Inhalte mit einer Gewichtung versehen: +++ = unbedingt notwendiger Inhalt, ++ = sollte nach Möglichkeit drankommen, + = wäre schön, wenn es möglich ist, kann zur Not weggelassen werden mit Verweis auf den Teilnehmerordner.

3. In der methodischen Umsetzung können die Lernbegleiter ebenfalls von den hier vorgeschlagenen Wegen abweichen, sie sollten dabei aber bedenken, dass es zum Gesamtkonzept der Fortbildung gehört, die Teilnehmer „am eigenen Leib“ die Methoden kennen lernen zu lassen, die sie auch in ihren eigenen Aus- und Weiterbildungsprozessen einsetzen sollen. Wenn Sie also methodisch andere Wege gehen wollen, sollten diese aber auf jeden Fall handlungsorientiert und an den Grundgedanken des entdeckenden, selbständigen Lernens orientiert sein.

4. Für das reale Zeitmanagement bei den Seminaren und Lerngruppentreffen ist selbstverständlich allein der Lernbegleiter verantwortlich. Die Zeitplanungen im Lernbegleiterordner sind allenfalls Richtgrößen. In der Praxis hat sich gezeigt, dass die Zeit immer außerordentlich knapp ist und dass deshalb sehr sorgfältig mit ihr umgegangen werden muss.

5. Deshalb ist es notwendig, dass der Lernbegleiter die üblichen Regeln des Zeitmanagement in offenen Lernveranstaltungen strikt einhält und beherzigt:

- realistische Zeitplanung
- keine Aufgabe ohne klare Zeitvorgabe
- Zeitvorgaben streng einhalten
- insbesondere Pausenzeiten einhalten, bei Überschreitungstendenzen muss der Lernbegleiter der Teilnehmer pünktlich holen
- Diskussionen, die vom Thema abführen oder bei Nebenaspekten hängen bleiben, abbrechen
- Vielredner bremsen
- Willkürliche Themen vermeiden
- klare Prioritäten setzen und einhalten
- bei unerwartetem Zusätzlichem muss sofort an anderer Stelle umdisponiert werden.

6. Lernbegleitung dieser Module ist eine *Führungsaufgabe* und muss als solche wahrgenommen werden: Bei jedem Treffen müssen am Ende bestimmte inhaltliche Ziele erreicht werden (kein Laissez-faire!).

7. Sich dies klar zu machen, ist umso wichtiger, als der gewählte methodische Ansatz natürlich zahlreiche Möglichkeiten bietet, zeitlich auszufern: Z.B. weiß man ja vorher nicht, wie viel die Teilnehmer berichten wollen, welche Probleme sie einbringen, was alles diskutiert werden muss usw. Da aber dennoch keine Minute zwei Mal gelebt werden kann, ist der Lernbegleiter hier zu einem „lebendigen“ Zeitmanagement gefordert, d.h. er muss ständig die Zeit im Auge haben und entsprechend laufend disponieren und umdisponieren.

I. Einleitung zu Modul 2

1. Allgemeine Vorbemerkungen –

1.4. Allgemeine methodische Hinweise für die Lernbegleiter des Moduls

8. Auch wird deutlich, dass der vorliegende Ordner die Lernbegleiter nicht der Notwendigkeit enthebt, sich auf jedes Treffen individuell gründlich vorzubereiten, sein eigenes Vorgehen zu strukturieren, seinen Zeitplan zu machen und über die Verteilung der Inhalte zu entscheiden, und dies alles eben im Blick auf die konkrete Teilnehmergruppe, die er vor sich hat und die ihre eigenen Bedürfnisse und Anforderungen einbringt, die nur in der konkreten Situation zu berücksichtigen sind.

9. Die Teilnehmer benötigen klare Aufgabenformulierungen, sie müssen von vorneherein wissen, wie das Endergebnis aussehen soll, und sie müssen die Beurteilungs- bzw. Qualitätskriterien kennen. Außerdem haben sie ein Recht auf Rückmeldung zu dem, was Sie selbst erarbeitet haben, wobei es Sache des Lernbegleiters ist, im eigenen Interesse dazu auch die ganze Lerngruppe zu aktivieren.

10. Lernbegleitung unterscheidet sich in vielen Punkten grundlegend von der herkömmlichen Dozententätigkeit. Vor allem kann es kritisch sein, dass man sich nicht an ein eigenes Manuskript halten kann und den Ablauf bestimmt, sondern dass man immer wieder mit dem arbeiten muss, was von den Teilnehmern kommt (was eigene inputs natürlich in keiner Weise ausschließt). Kernanforderung an einen Lernbegleiter ist es daher, *offene Situationen* auszuhalten und leiten zu können: Das heißt, diese Rolle ist von zahlreichen Ambivalenzen gekennzeichnet, die nicht gelöst, sondern immer nur *situativ entschieden* werden können: So steht der Lernbegleiter z.B. ständig vor der Frage, ob er sich eher zurückhalten oder ob er stärker strukturierend eingreifen soll. Das kann nur im Augenblick entschieden werden, und dafür muss er im Lauf der Zeit ein Gespür entwickeln, das ihn die aktuelle Situation sachgemäß einschätzen lässt. Daran müssen auch die Lernbegleiter dieser Fortbildung ständig weiterarbeiten, und hier verbinden sich ihre eigenen Lernprozesse mit denen der Teilnehmer.

1. Einleitung zu Modul 2

2. Übersicht über den Gesamtaufbau und die Zeitstruktur des Moduls

2. Übersicht über den Gesamtaufbau und die Zeitstruktur des Moduls

I. Einleitung zu Modul 2

2. Übersicht über den Gesamtaufbau und die Zeitstruktur des Moduls

2.1 Die beiden Teile des Moduls

Das Modul hat zwei Themenschwerpunkte, die methodisch und Organisatorisch ganz unterschiedlich gehandhabt werden, sich beide aber über die gesamte Modullaufzeit erstrecken:

Teil A beschäftigt sich mit dem Thema „Lernprozessbegleitung“.

Teil B gilt der Hilfe und Unterstützung von Lernenden in spezifischen Krisensituationen, seien sie persönlicher Natur oder haben sie etwas mit der Ausbildung zu tun.

Teil A wird in der Form behandelt, dass nach einem Gesamtüberblick über die Schritte und Elemente der Lernprozessbegleitung im Einführungsseminar in jeder folgenden Lerngruppensitzung in der Regel ein solches – aufeinander aufbauendes - Element behandelt wird, woraus sich dann von Sitzung zu Sitzung Praxisaufgaben ergeben, durch die das Erarbeitete ausprobiert, vertieft und vor allem praktisch geübt wird. Am Ende des Moduls hat so jeder Teilnehmer mindestens eine komplette Lernbegleitung praktisch durchgeführt, die er auch entsprechend dokumentieren und die er beim Abschlussseminar präsentieren soll.

Teil B dagegen wird in *Projektform* behandelt. Jeder Teilnehmer wählt eine kritische Situation mit seinen Lernenden aus, die ihm am Herzen liegt und ihm Sorgen macht. Das können vollkommen verschiedene Situationen sein – von der Tatsache, dass ein Lernender von den anderen gemobbt wird oder jemand die Ausbildung abbrechen möchte bis zu Konflikten zwischen Lernenden unterschiedlicher Nationalität oder Drogenproblemen einzelner. Jeder Teilnehmer nimmt sich vor, bis zum Ende des Moduls diese kritische Situation gelöst zu haben oder zumindest einen entscheidenden Schritt weitergekommen zu sein. Hilfen sind dabei die reichhaltigen Teilnehmerunterlagen, ein Leitfaden zum Vorgehen, eine eigens eingerichtete „Beratungsgruppe“ aus Teilnehmern, die Möglichkeit, zu jedem Lerngruppentreffen bestimmte Fragen und Probleme anzumelden, und schließlich die individuelle Begleitung durch den Lernbegleiter des Moduls. Im Übrigen soll dieses Projekt selbständig bearbeitet werden, ohne dass Zwischenpräsentationen o.ä. vorgesehen sind. Ab dem 9. Lerngruppentreffen werden die Projekte des Teils B in Form von Lerneinheiten für die ganze Lerngruppe präsentiert.

I. Einleitung zu Modul 2

2. Übersicht über den Gesamtaufbau und die Zeitstruktur des Moduls –

2.2. Überblick über die Themen- und Zeitstruktur

2.2 Überblick über die Themen- und Zeitstruktur

Lern- gruppe	Selbst- lernzeit	Thema/Aufgabe	Achtung Lernbe- gleiter
Einfüh- rungs- seminar		Allgemeine Einführung in das Modul und seine Anforder- ungen Teil A: - Rolle des Lernprozessbegleiters im Überblick - Grundlagen der Lerngruppenmoderation, Kom- munikation Teil B Einführung, Vorgehen, Themenvorschläge	B: Projektleitfaden aus- händigen
	1	A: Eigenen Lernbedarf als Lernprozessbegleiter er- kennen, evtl. Lernvereinbarung oder Brief an mich B: Projektthemen aufgrund von „Diagnosen“ wählen, Vorklärungen	
LG 1		A: den individuellen Lernbedarf und individuelles Lernverhalten feststellen, Lernbedarfsgespräche B: Diskussion von Projektvorschlägen	
	2	A: Für einen oder einige Lernen konkret Lernbedarf feststellen, mit ihnen Lernbedarfsgespräche führen B: Endgültige Entscheidung für Projektthemen, nötige Klärungen herbeiführen	
LG 2		A: Lernwege entwickeln, Lernvereinbarungsgesprä- che führen B: Entscheidung für die Projektthemen, Freigabe; Beratungsteams bilden	B: Unterlagen zu Do- kumentation und Beur- teilung aushändigen
	3	A: Lernvereinbarungsgespräche führen und dokumen- tieren B: Beginn der selbständigen Projektarbeit	
LG 3		A: Aufgaben für das Lernen auswählen und aufberei- ten; die (Lern-)Aufgabenübergabe (Arbeitsanweisung) B: angemeldete Fragen bearbeiten	
	4	A: Lernaufgabe(n) für bestimmte Lernende real aus- wählen, aufbereiten, genau formulieren und zur selbst- ständigen Planung, Ausführung und Kontrolle überge- ben B: Fortsetzung der selbständigen Projektarbeit	
LG 4		A: Verhalten des Lernbegleiter während des Lernpro- zesses B: angemeldete Fragen bearbeiten	
	5	A: Selbstüberprüfung des eigenen Lernbegleiterver- haltens, ggf. Veränderung des Verhaltens B: Fortsetzung der selbständigen Projektarbeit	
LG 5		A: das (non-direktive) Zwischengespräch B: angemeldete Fragen bearbeiten	
	6	A: Zwischengespräche (z.B. nach der Planung) vorbe- reiten und führen B: Fortsetzung der selbständigen Projektarbeit	
LG 6		A: Stufen und Klippen des Lernens B: angemeldete Fragen bearbeiten	
	7	A: Lernklippen und –schwierigkeiten wahrnehmen, Hilfemöglichkeiten überlegen und ausprobieren B: Fortsetzung der selbständigen Projektarbeit	

I. Einleitung zu Modul 2

2. Übersicht über den Gesamtaufbau und die Zeitstruktur des Moduls –

2.2. Überblick über die Themen- und Zeitstruktur

LG 7		A: Allgemeine Grundlagen der Lernmotivation, Motivationsfaktoren, motivierendes und demotivierendes Verhalten von Lernbegleitern B: angemeldete Fragen bearbeiten	Zu B: An Präsentation erinnern, Präsentationsbeginn LG 9 anmahnen, dafür ein Opfer finden
	8	A: Selbstbeobachtung des eigenen motivierenden oder demotivierenden Verhaltens; Verhaltensänderungen versuchen B: Fortsetzung der selbständigen Projektarbeit	
LG 8		A: Zusammenhang von auffälligem Verhalten der Lernenden mit Verhaltensweisen des Lehrenden (Pygmalion-Effekt). B: Angekündigte Fragen insbesondere zur Dokumentation und Präsentation	zu B: endgültig festlegen, wer beim nächsten Mal präsentiert; zeitliche Planung der weiteren Präsentationen
	9	A: Pygmalion-Effekte im eigenen Bereich untersuchen und ggf. verändern B: Fortsetzung der selbständigen Projektarbeit, Beginn der Präsentationsvorbereitung und Dokumentation	
LG 9		A: Auswertungsgespräche B: Erste Präsentation eines Projekts als Lerneinheit mit anschließendem Auswertungsgespräch	zu A: Teilnehmer daran erinnern, dass Teil A dokumentiert werden muss; ggf. Unterlagen nochmals aushändigen
	10	A: Auswertungsgespräche führen und dokumentieren B: Weitere Präsentationen fertig stellen	
LG 10		A: Umgang mit heterogenen Lerngruppen B: 2 Projekte werden präsentiert mit Feedback und Auswertung	zu A: Form der Präsentation ansprechen
	11	A: Dokumentation Lernprozessbegleitung; einen Konfliktfall rekonstruieren und notieren B: Weitere Präsentationen und Dokumentationen fertig stellen	
LG 11		A: Umgang mit Konflikten in der Gruppe, Konfliktmoderation B: 2 Projekte werden präsentiert mit Feedback und Auswertung	2 Moderatoren für LG 12 suchen
	12	A und B: Dokumentationen und Präsentationen abschließen	
LG 12		B: 4 Projekte werden präsentiert und erhalten Feedback im Rahmen von Auswertungsgesprächen	A: Konkret erinnern an die Präsentation im Rahmen des „Markts der Möglichkeiten“; Moderatoren benennen
	13	Präsentationen Teil A für den Markt der Möglichkeiten vorbereiten	
Abchlussseminar		A: Markt der Möglichkeiten, mit Moderation und Feedback B: Präsentation der restlichen Projekte als Lerneinheiten; abschließende Jugendpädagogische Vertiefung Modulfeedback Abschluss	

- I. Einleitung zu Modul 2
- 3. Hinweise und Materialien zu Teil A

3. Hinweise und Materialien zu Teil A

Im Folgenden werden aus Gründen der besseren Übersichtlichkeit und Handhabbarkeit die Hinweise und Materialien zu Teil A nochmals gesondert zusammengefasst

I. Einleitung zu Modul 2
3. Hinweise und Materialien zu Teil A
3.1. Aufgabe und Ziel von Teil A

3.1 Aufgabe und Ziel von Teil A

Teil A des Moduls 2 beschäftigt sich mit dem Thema „Lernprozessbegleitung“. Er soll die Teilnehmer auf den Weg „vom Unterweiser zum Lernprozessbegleiter“ führen

Bearbeitungsweise: Nach einem Gesamtüberblick über die Schritte und Elemente der Lernprozessbegleitung im Einführungsseminar wird in jeder folgenden Lerngruppensitzung in der Regel ein solches – aufeinander aufbauendes - Element behandelt, woraus sich dann von Sitzung zu Sitzung Praxisaufgaben ergeben, durch die das Erarbeitete ausprobiert, vertieft und vor allem praktisch geübt wird. Am Ende des Moduls hat so jeder Teilnehmer mindestens eine komplette Lernbegleitung praktisch durchgeführt, die er auch entsprechend dokumentieren und die er beim Abschlussseminar präsentieren soll.

Der Arbeitsschwerpunkt liegt auf den *Praxisaufgaben*, die den Teilnehmern von Lerngruppentreffen zu Lerngruppentreffen gestellt werden und die alle das praktische Handeln des Lernbegleiters betreffen. Diese Praxisaufgaben müssen in der eigenen Aus- oder Weiterbildungssituation ganz konkret mit den eigenen Aus- oder Weiterzubildenden durchgeführt werden, und die Erfahrungen müssen in der Regel in der folgenden Lerngruppensitzung berichtet bzw. präsentiert werden. Es wird empfohlen, sich von Anfang an einen oder einige Aus- oder Weiterzubildende auszuwählen, mit denen die verschiedenen Stufen und Schritte der Lernprozessbegleitung über das Modul hinweg gegangen werden, sich also nach Möglichkeit auf einen größeren Lernprozess zu konzentrieren, der sich über die 3 Monate des Moduls erstrecken kann.

Es empfiehlt sich sehr, diese Praxiserfahrungen tagebuchartig *laufend zu dokumentieren*, d.h. festzuhalten, worum es ging, was man versucht hat, und welche Erfahrungen man dabei gemacht hat. Diese laufende Dokumentation wird nicht gegengelesen und bleibt beim Teilnehmer. Ein kleiner Leitfaden für diese Dokumentation steht zur Verfügung.

Ab der Lerngruppensitzung 9 verfassen alle Teilnehmer einen obligatorischen *zusammenfassenden Schlussbericht* über ihre ersten Erfahrungen als Lernprozessbegleiter, der beim Abschlussseminar im Rahmen eines „Marktes der Möglichkeiten“ präsentiert werden muss. Dieser Schlussbericht wird vom Lernbegleiter gegengelesen und beurteilt und kann Gegenstand der Abschlussprüfung sein. Ein Gliederungsvorschlag und die Beurteilungskriterien liegen vor.

I. Einleitung zu Modul 2
 3. Hinweise und Materialien zu Teil A
 3.2 Kalender für den Teil A

3.2 Kalender für den Teil A

Lern- gruppe	Selbst- lernzeit	Thema/Aufgabe	Achtung Lernbe- gleiter
Einfüh- rungs- seminar		Rolle des Lernprozessbegleiters im Überblick Grundlagen der Lerngruppenmoderation, Kommunika- tion	Arbeitsblätter für die Feststellung des eige- nen Lernbedarfs und lfd. Dokumentation
	1	Eigenen Lernbedarf als Lernprozessbegleiter erken- nen, evtl. Lernvereinbarung oder Brief an mich	
LG 1		den individuellen Lernbedarf und individuelles Lern- verhalten feststellen, Lernbedarfsgespräche	
	2	Für einen oder einige Lernende konkret Lernbedarf feststellen, mit ihnen Lernbedarfsgespräche führen	
LG 2		Lernwege entwickeln, Lernvereinbarungsgespräche führen	
	3	Lernvereinbarungsgespräche führen und dokumentie- ren	
LG 3		A: Aufgaben für das Lernen auswählen und aufberei- ten; die (Lern-)Aufgabenübergabe (Arbeitsanweisung)	
	4	Lernaufgabe(n) für bestimmte Lernende real auswäh- len, aufbereiten, genau formulieren und zur selbstän- digen Planung, Ausführung und Kontrolle übergeben	
LG 4		Verhalten des Lernbegleiter während des Lernprozes- ses	
	5	Selbstüberprüfung des eigenen Lernbegleiterverhal- tens, ggf. Veränderung des Verhaltens	
LG 5		das (non-direktive) Zwischengespräch	
	6	Zwischengespräche (z.B. nach der Planung) vorberei- ten und führen	
LG 6		Stufen und Klippen des Lernens	
	7	Lernklippen und –schwierigkeiten wahrnehmen, Hil- femöglichkeiten überlegen und ausprobieren B: Fortsetzung der selbständigen Projektarbeit	
LG 7		Allgemeine Grundlagen der Lernmotivation, Motivati- onsfaktoren, motivierendes und demotivierendes Ver- halten von Lernbegleitern	
	8	Selbstbeobachtung des eigenen motivierenden oder demotivierenden Verhaltens; Verhaltensänderungen versuchen	
LG 8		A: Zusammenhang von auffälligem Verhalten der Lernenden mit Verhaltensweisen des Lehrenden (Pygmalion-Effekt).	
	9	Pygmalion-Effekte im eigenen Bereich untersuchen und ggf. verändern	
LG 9		Auswertungsgespräche	Teilnehmer an Doku- mentation von Teil A erinnern; Unterlagen aushändigen
	10	Auswertungsgespräche führen und dokumentieren	

I. Einleitung zu Modul 2

3. Hinweise und Materialien zu Teil A

3.2 Kalender für den Teil A

LG 10		Umgang mit heterogenen Lerngruppen	zu A: Form der Präsentation ansprechen
	11	Dokumentation Lernprozessbegleitung; einen Konfliktfall rekonstruieren und notieren	
LG 11		Umgang mit Konflikten in der Gruppe, Konfliktmoderation	
	12	A und B: Dokumentationen und Präsentationen abschließen	
LG 12		erinnern an die Präsentation im Rahmen des „Markts der Möglichkeiten“; Moderatoren benennen	
	13	Präsentationen Teil A für den Markt der Möglichkeiten vorbereiten	
Ab us sseminar		Markt der Möglichkeiten, mit Moderation und Feedback	

I. Einleitung zu Modul 2

3. Hinweise und Materialien zu Teil A

3.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil A zusammengefasst

Die Aufgaben eines Lernprozessbegleiters im Überblick und wann sie im Modul 2 behandelt werden

Aufgaben des Lernprozessbegleiters	behandelt in Lerngruppe
1. individuellen Lernbedarf und individuelles Lernverhalten feststellen und absprechen	LG 1
2. zugehörige Lernwege konzipieren und darüber Lernvereinbarungen treffen	LG 2
3. Lernaufgaben auswählen, arrangieren, formulieren und zur selbständigen Planung und Ausführung übergeben	LG 3
4. die Bearbeitung der Lernaufgabe beobachten und begleiten	LG 4
5. Zwischengespräche führen	LG 5
6. individuelle Lernklippen und Lernhindernisse wahrnehmen	LG 6
7. Lernende zum Weiterlernen motivieren	LG 7
8. das eigene Verhalten ständig überprüfen und ggf. Verändern, um dadurch die Lernenden zu fördern	LG 8
9. Auswertungsgespräche mit Lernenden führen	LG 9
10. Heterogene Lerngruppen moderieren	LG 10
11. Mit Konflikten umgehen, bei Konflikten beraten können	LG 11

I. Einleitung zu Modul 2

3. Hinweise und Materialien zu Teil A

3.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil A zusammengefasst

Übersicht über alle Praxisaufgaben Teil A

Praxisaufgabe für die Selbstlernzeit 1:

Vergleichen Sie das, was heute zur Rolle des Lernprozessbegleiter herausgearbeitet wurde, mit dem, wie Sie sich selbst bisher als Aus- oder Weiterbildner verstanden haben und wie sie vorgegangen sind. Dann überlegen Sie, was Sie selbst anders machen müssen, um der Rolle als Lernprozessbegleiter gerecht zu werden, was davon Sie schon können und was Sie sich noch nicht zutrauen bzw. was Ihnen noch fremd ist und Sie vielleicht sogar etwas unsicher macht. Dann ermitteln Sie daraus ihren persönlichen Lernbedarf und Ihre Lernerwartungen an dieses Modul 2. Bei der nächsten Lerngruppensitzung sollen Sie diesen Lernbedarf und Ihre Lernerwartungen darstellen und entsprechende Lernvereinbarungen mit sich und ihrem Lernbegleiter treffen.

Praxisaufgabe für die Selbstlernzeit 2:

Stellen Sie für mindestens einen Aus- bzw. Weiterzubildenden, der ihnen womöglich Sorgen macht, dessen individuellen fachlichen und/oder persönlichen Lernbedarf fest und charakterisieren Sie sein Lernverhalten. Beobachten Sie dazu sein Arbeits- und Lernverhalten und führen Sie mit ihm darüber ein Lernbedarfsgespräch (zu dem Sie ihm Gelegenheit zur vorbereitenden Selbstbeobachtung geben). Geben Sie in den nächsten Lerngruppensitzung einen Erfahrungsbericht, der folgende Punkte enthält: Ihre Beobachtungen zum Lernbedarf, Ablauf des Gesprächs und Erfahrungen dabei, gemeinsam ermittelter Lernbedarf

Praxisaufgabe für die Selbstlernzeit 3:

Bis zur nächsten Lerngruppensitzung mit den betroffenen Lernenden das Lernvereinbarungsgespräch führen, Planung, Verlauf und Ergebnis dokumentieren und in der nächsten Lerngruppensitzung präsentieren nach folgenden Kriterien:

- Lernbedarf und Lernweg
- Vorüberlegungen zum Lernvereinbarungsgespräch
- Vorbereitung des Gesprächs
- Verlauf des Gesprächs
- die Lernvereinbarung
- besondere Überraschungen, Unsicherheiten und Klippen, Umgang damit
- Was dem Teilnehmer klar geworden ist durch das Gespräch
- ggf. offene Fragen

Praxisaufgabe für die Selbstlernzeit 4:

Wählen Sie aus der Lernvereinbarung mit ihrem Aus- bzw. Weiterzubildenden die erste Lernaufgabe aus, bereiten Sie sie anhand des Arbeitsblattes für das Lernen auf, erarbeiten Sie die genaue Übergabeformulierung und führen Sie auf dieser Grundlage das Übergabegespräch. In der nächsten Lerngruppensitzung sollen Sie die Übergabeformulierung vorstellen und ihre Gedanken dazu erläutern; bitte geben Sie uns dann auch einen kurzen Erfahrungsbericht über den Verlauf des Übergabegesprächs.

Praxisaufgabe für die Selbstlernzeit 5:

Reflektieren Sie auf dem Hintergrund der heutigen Ergebnisse, wie sie selbst sich als Lernbegleiter verhalten; bitten Sie u.U. Ihre Lernenden um Rückmeldungen dazu; Überlegen Sie, was Sie unbedingt an Ihrem Verhalten bzw. den Rahmenbedingungen ihrer Ausbildung verändern möchten, und probieren Sie das eine oder andere an neuen Verhaltensweisen in dieser Woche praktisch aus. Dokumentieren Sie Ihre Erfahrungen. Beim nächsten Lerngruppentreffen sollen Sie darüber berichten.

I. Einleitung zu Modul 2

3. Hinweise und Materialien zu Teil A

3.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil A zusammengefasst

Praxisaufgabe für die Selbstlernzeit 6:

Beobachten Sie einen oder mehrere Ihrer Auszubildenden, wie sie Lernaufgaben bearbeiten; machen Sie sich Notizen dazu; bereiten Sie ein Zwischengespräch vor und führen Sie dieses Gespräch entsprechend den Gesichtspunkten, die Sie heute gelernt haben. Dokumentieren Sie das Gespräch, wenn möglich schneiden Sie es mit, um den Dialog beim nächsten Mal möglichst authentisch wiedergeben zu können.

Praxisaufgabe für die Selbstlernzeit 7:

a. Beobachten Sie einen oder zwei Lernende bei ihrem Lernprozess und versuchen Sie wahrzunehmen, wie sie die Phasen der Lernhandlung und ihre Klippen meistern;

b. Wählen Sie ein oder mehrere Lernende aus, die offenkundig Schwierigkeiten beim Lernen haben oder sogar scheitern. Versuchen Sie herauszufinden, an welchen Lernklippen sie hängen bleiben bzw. geblieben sind. Machen Sie sich zugleich Gedanken darüber, wie Sie diesen Lernenden über die Klippen helfen können.

Dokumentieren Sie diese Fälle. Bringen Sie beim nächsten Lerngruppentreffen ihre Erfahrungen ein und überlegen Sie schon einmal, wie Sie den Lernenden helfen können.

Praxisaufgabe für die Selbstlernzeit 8:

Machen Sie sich eine Checkliste mit den motivationsfördernden und motivationshemmenden Verhaltensweisen des Lernbegleiters. Dann überprüfen Sie anhand dieser Checkliste in Selbstbeobachtung 3 – 4 Tage lang ihr faktisches Verhalten als Lernbegleiter. Bitten Sie Lernende um Rückmeldung darüber, welche der demotivierenden Verhaltensweisen sie bei Ihnen festgestellt haben, und wie oft. Sollten sich dabei bestimmte Häufungen für demotivierendes Lernbegleiterverhalten zeigen, überlegen Sie, welche davon sie verändern und wie Sie das realisieren wollen. Schreiben Sie das in Form einer „Lernvereinbarung mit sich selbst“ auf, und notieren Sie ebenfalls, wie Sie das Einhalten dieser Lernvereinbarung überprüfen und ggf. korrigieren wollen.

Berichten Sie über diese Erfahrungen in der nächsten Lerngruppensitzung in einer Ihnen geeignet erscheinenden Form.

Praxisaufgabe für die Selbstlernzeit 9:

a. Selbstprüfung: Auf welches Verhalten muss ich als Lernbegleiter besonders aufpassen, weil es problematische Pygmalion-Effekte auslösen kann?

b. In welchen „alltäglichen“, vielleicht unbewussten Verhaltensweisen der Lernbegleiter könnten folgende Verhaltensauffälligkeiten der Lernenden bzw. der Lernendengruppe ihre Wurzel haben (benutzen Sie dabei auch die einschlägigen Ausführungen aus dem Teilnehmerordner)

Gewaltneigung, Aggressivität

Streit

distanziertes, blasiertes, ironisches Verhalten der Lernenden untereinander

mangelndes Engagement

Ausländerfeindlichkeit

Mobbing einzelner Kollegen

Außenseiterstrukturen

hierarchische Verhältnisse in der Gruppe

Prüfen Sie dann, ob es derartige Situationen in Ihrer Lerngruppe gibt, beschreiben Sie diese „Fälle“ kurz so, dass Sie diese beim nächsten Mal vorstellen können.

Praxisaufgabe für die Selbstlernzeit 10:

I. Einleitung zu Modul 2

3. Hinweise und Materialien zu Teil A

3.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil A zusammengefasst

Führen Sie möglichst viele Auswertungsgespräche mit einzelnen Lernenden bzw. Lerngruppen über abgeschlossene Lernaufgaben und dokumentieren Sie diese Gespräche.

Praxisaufgabe für die Selbstlernzeit 11:

In den nächsten drei Wochen bis zum Abschlussseminar die praktischen Erfahrungen mit dem Teil A seit Lerngruppentreffen 1 sauber zusammenfassen und dokumentieren anhand der jeweiligen laufenden Dokumentationen. Am Abschlussseminar ist eine Ausstellung dieser Dokumentation einer kompletten Lernbegleitung im Rahmen eines „Markts der Möglichkeiten“ geplant.

Außerdem eine Bitte: Beim nächsten Mal soll es um Konflikte, Gewalt, Aggression u.ä. bei und unter Lernenden gehen; bitte beobachten oder erinnern Sie Situationen, in denen es Konflikte: Streit zwischen Personen, Mobbing oder Gewalt (in der Form von verbaler, psychischer, physischer oder struktureller Gewalt) gab, beschreiben Sie diese Situationen kurz als Fallbeispiel. Betroffen können sowohl die Lernenden – Paare oder Gruppen sein, wie auch die Ausbilder selber in ihrer Organisation oder ihrem privaten Umfeld,

I. Einleitung zu Modul 2

3. Hinweise und Materialien zu Teil A

3.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil A zusammengefasst

Vorschlag für ein Hilfsmittel:

Tagebuchblatt, für jede Praxisaufgabe (Selbstlernzeit) auszufüllen:

Begleitete(r) Lernende(r):

Selbstlernzeit:

Datum:

Schritt der Lernbegleitung:

Praxisaufgabe:

Meine Vorüberlegungen und meine Planung:

Wie der Schritt tatsächlich abgelaufen ist, was alles passiert ist und wie ich mich verhalten habe (Beschreibung)

Ergebnisse dieses Schrittes

Beurteilung meines Vorgehens: Was war gut, was hätte besser laufen können? Was sollte ich beim nächsten Mal anders machen?

Was ist mir über diesen Schritt der Lernbegleitung und über mich selbst dabei klar geworden?

I. Einleitung zu Modul 2

3. Hinweise und Materialien zu Teil A

3.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil A zusammengefasst

Orientierungshilfe für den zusammenfassenden Schlussbericht zu Teil A

Während des gesamten Moduls wurden mit einem oder mehreren realen Lernenden (Fällen) die verschiedenen Schritte der Lernbegleitung praktisch ausprobiert. Wie dabei vorgegangen wurde, welche Ereignisse und welche Folgen eingetreten sind, welche Erfahrungen gemacht wurden und was jeweils daraus gelernt wurde, soll ab der Lerngruppe 11 bis zum Abschlussseminar im Überblick dokumentiert werden (= Dokumentation einer kompletten Lernbegleitung). Die Dokumentation ist nach folgender Gliederung zu erstellen:

A. Überschrift

B. Kurze Charakterisierung des/der Lernenden (Ausbildungsberuf, Ausbildungsjahr, Lernstand, persönliche Besonderheiten)

C. Erfahrungsbericht

1. Schritt 1 der Lernbegleitung (individuellen Lernbedarf und individuelles Lernverhalten feststellen und ab-sprechen)
 - 1.1 Meine Ziele, Vorüberlegungen und meine Planung
 - 1.2 Wie der Schritt tatsächlich abgelaufen ist, was alles passiert ist und wie ich mich verhalten habe (Beschrei-bung)
 - 1.3 Ergebnisse dieses Schrittes
 - 1.4 Beurteilung meines Vorgehens: Was war gut, was hätte besser laufen können? Was sollte ich beim nächsten Mal anders machen?
- Was ist mir über diesen Schritt der Lernbegleitung und über mich selbst dabei klar geworden?
2. Schritt 2 der Lernbegleitung (analoge Untergliederung)
3. Schritte 3 bis 11

D. Zusammenfassende Auswertungen:

1. Highlights und flops
2. Reaktionen der Lernenden
3. Schlüsselsituationen (Situationen, in denen mir etwas Wichtiges klar wurde)
4. Wie sehe ich den Lernprozessbegleiter jetzt? Was ist wichtig, wie muss er vorgehen, warum ist das wichtig, was bringt das berufspädagogisch?
5. Selbstbeurteilung in meiner Rolle als Lernprozessbegleiter

E. Zusammenfassung der wesentlichen Lernerträge:

Was ist mir woran über den Lernbegleiter klar geworden, wo und wie hat sich mein Verhalten verändert, wo soll-te/möchte ich noch weiterkommen?

Diese Abschlussdokumentation wird relativ einfach zu erstellen sein, wenn kontinuierlich die Erfahrungen jeder Selbstlernzeit mit den jeweils zugehörigen Praxisaufgaben in der gleichen Weise tagebuchartig festgehalten wurden. In der Schlussdokumentation kann dann Wesentliches ausgewählt und in den Zusammenhang gebracht werden.

I. Einleitung zu Modul 2

3. Hinweise und Materialien zu Teil A

3.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil A zusammengefasst

Zur Präsentation der Erfahrungen aus Teil A beim Abschlussseminar

Praxisaufgabe für die Selbstlernzeit 13: Im kurzen Vorblick auf das Abschlussseminar wird noch mal daran erinnert, dass dort auch die Dokumentationen von Teil A präsentiert werden sollen. Das Thema lautet: *„Flops und Highlights meiner noch jungen Karriere als Lernprozessbegleiter“*

Die Art der Präsentation wird ein „Markt der Möglichkeiten“ sein, der es ermöglicht, seine Erfahrungen mit dem Lernbegleitprozess ganz vielfältig und individuell darzustellen. Hier geht es um eine möglichst lebendige Präsentation der realen Erfahrungen mit der Lernbegleitung und ihren einzelnen Schritten, die von den Teilnehmern während des Moduls gemacht und in ihren Dokumentationen beschrieben wurden. Es gibt dafür keine Grenzen: Kurzvorträge, Bildergeschichten, Märchen, Pantomimen, Lieder, Gedichte, Spiele... Selbstverständlich können sich auch Teilnehmer zusammentun und gemeinsam präsentieren. Die Präsentation kann sich auf ein oder einige Elemente aus den 11 Themen der Lernprozessbegleitung konzentrieren, die im Modul behandelt worden sind, kann aber darüber hinaus auch auf andere Erfahrungen als Lernprozessbegleiter eingehen. Jeder hat maximal 10' Zeit für seine Präsentation. Dann erhält er 5' Feedback inklusive einer Einstufung anhand der Qualitätskriterien für Lernprozessbegleiter.

Die Teilnehmer sollen sich ihre Form der Präsentation überlegen und sie vorbereiten.

I. Einleitung zu Modul 2

3. Hinweise und Materialien zu Teil A

3.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil A zusammengefasst

Worauf es beim Abfassen der Dokumentation für Teil A ankommt

- Auswertungskriterien für die Beurteilung –

- Wurden in der Dokumentation alle Arbeitsschritte eines Lernprozessbegleiters behandelt? Welche fehlen und warum?
- Wird in der Dokumentation die Situation dessen bzw. jener deutlich, die begleitet wurden? (Ausgangssituation, relevante persönliche Daten)
- Ist die zu jedem Schritt der Lernprozessbegleitung gewählte methodisch-didaktische Gestaltung angemessen und lernförderlich?
- Kann man aus der Darstellung des Prozesses erkennen, über welche einschlägigen Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen der Autor verfügt bzw. welche er bei seiner Prozessbegleitung eingesetzt hat?
- Ist die Darstellung so, dass der gesamte Hergang auch für einen Außenstehenden nachvollziehbar und überschaubar ist?
- Zur Äußeren Form: Gliederung, Aufbau, Übersichtlichkeit, korrekte Gestaltung (z.B. Überschrift), Lesefreundlichkeit?
- Ist ein berufspädagogisches Fazit vorhanden, und kann man daraus erkennen, was der Autor bei dieser Begleitung gelernt hat (seinen Lernertrag)? (s.a. Lernzieltaxonomie:)

Lernzieltaxonomie für Lernprozessbegleiter

(Kriterien zur Qualitätsbeurteilung)

1. Stufe:

Kennt Instrumente, Methoden und Modelle der Lernprozessbegleitung

2. Stufe:

Wendet einzelne Instrumente und Methoden an (Fertigkeit)

3. Stufe:

Setzt sein Repertoire gezielt und differenziert ein (Fähigkeit)

4. Stufe:

Handelt in komplexen Situationen erfahrungsgeleitet und kann sein fachliches und persönliches Wissen und Können sinngemäß übertragen (Stufe der Kompetenz); steuert seinen Lern-Leistungs-Prozess selbst

1. Einleitung zu Modul 2

3. Hinweise und Materialien zu Teil A

3.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil A zusammengefasst

Name:

Auswertungsschema für den Lernbegleiter

für die Projektarbeiten Teil A (wäh-

rend der Lektüre der Dokumentation zu führen)

vgl. beigefügte Kompetenzbeschreibung

Modul 2 : Arbeitshilfe Dokumentation der Teilnehmer auswerten		Soziales Arrangement		methodisch- didaktische Gestaltung	In der Lernbegleitung der jeweils beschrie- benen Situation erkennbare "Kompeten- zen"				Sprachliche Gestaltung	
		Einzelper- son	Gruppe	Lernarrangement ist angemessen for- dernd/fördernd (Fragen eintragen)	Kenntnis- se	Fertigkeit	Fähigkeit	Kompe- tenz	Darstellung ist nachvoll- ziehbar (X) Fragen zur Darstellung (ein- tragen)	
Ausbildungs-Prozess	wurde be- schrieben									
1. Individuellen Lernbedarf und ind. Lernverhalten feststellen und abspre- chen										
2. Zugehörige Lernwege konzipieren und darüber Lernvereinbarungen treffen										
3. Aufgabe auswählen, arrangieren, formulieren und übergeben										
4. Zwischengespräche führen (Pla- nungsgespräch, Krisenintervention, spontanes Gespräch)										
5. individuelle Lernklippen und Hinder- nisse wahrnehmen und besprechen										
6. Lernende zum Weiterlernen motivie- ren										
7. Auswertungsgespräche mit Lernen- den führen										
A. Mit Konflikten umgehen, bei Konflik- ten beraten										
B. Heterogenen Lerngruppen moderie- ren										
C. Eigenen Verhalten ständig überprü- fen und ggf. verändern, um dadurch die Lernenden zu fördern										

I. Einleitung zu Modul 2

3. Hinweise und Materialien zu Teil A

3.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil A zusammengefasst

Kompetenzbeschreibung:

Ist aus der Dokumentation des Teilnehmers zu seiner Lernbegleitung (Teil A des Moduls) ablesbar, dass er über folgende Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen (Lernziele des Moduls) verfügt bzw. sie während seiner Lernbegleitung gelernt hat?

Für jede unten aufgeführte Aus- bzw. Weiterbildungssituation gibt es die Beschreibung *qualitativ angemessener Verhaltensweisen* der Lernbegleiter gestuft nach Fertigkeit, Fähigkeit und Kompetenz

Aus der Dokumentation kann der Umfang der Kenntnisse des Lernbegleiter nicht erkannt werden. In der Spalte Kenntnisse, werden dennoch *einige relevante Methoden, Modelle oder Instrumente* benannt, die in dieser Situation von Lernbegleitern genutzt werden könnten. Diese sind nicht vollständig und oft nicht nur für eine Situation geeignet. Siehe Material im Teilnehmerordner Modul 2

	Kenntnisse	Fertigkeit	Fähigkeit	Kompetenz
1 Lernbedarf	Lerntypen, Lernstile, Dok. von Lernfortschritten, Lernchancenanalyse und ähnliches	Wendet Instrumente an, um mit dem Lernenden gemeinsam den aktuellen Kenntnis- und Fähigkeitsstand zu ermitteln und zu besprechen	Nutzt oder kombiniert Arbeits- und Gesprächssituationen so, dass der Lernende und er dessen Fähigkeiten konkret erkennen und einordnen kann.	Gestaltet situativ Arbeits-, Gesprächs- oder Lernsituationen durch die der Lernende angeregt und befähigt wird, sein eigenes Fähigkeitenrepertoire zu erkennen und einzuordnen.
2 Lernziele, Lernwege	Qualifizierungs-/ Lernzielvereinbarung, Lernebenen, Frage- und Gesprächsformen zur Zielklärung. Offenen Fragen, systemische Fragen u. ähnl.	Wendet Instrumente und Methoden an, um dem Lernenden eine Zielfindung zu ermöglichen und einen Lernweg zu erkennen und zu vereinbaren.	Nutzt Arbeits- und Gesprächssituationen so, dass der Lerner individuelle Ziele und Lernwege erkennen und vereinbaren kann.	Gestaltet Arbeits-/ Lern-/ Gesprächssituationen situativ durch die der Lernende angeregt und befähigt wird, seine Ziele zu hinterfragen, zu überprüfen und ggf. neu zu setzen. Der Lernbegleiter unterstützt bei Bedarf bei der Auswahl der Qualifizierungsprozesse
3 Aufgaben gestalten	VAH, Handlungsfelder von Arbeit, Lernchancenanalyse Entdeckendes Lernen, Methoden SOL und HO, Aus- und Weiterbildungsordnungen und Inhalte	Wendet Methoden zur Untersuchung von Arbeitsaufgaben an. Setzt die Methode des entdeckenden Lernens oder HO-Lernens ein, die es den Lernenden ermöglicht, selbständig Aufgabenstellung zu bearbeiten. Berücksichtigt die Bildungsziele	Schätzt die Lernhaltigkeit von Aufgabenstellungen ein, um damit für Lernen geeignete/adäquate (Bildungsziel/ Ind. Lernziele) Lernchancen anbieten zu können. Gestaltet methodisch diese Aufgaben so, dass sie individuell herausfordernd sind und bei der selbständigen Bearbeitung vielfältige Lernchancen enthält.	Nutzt vorhandene Arbeitsaufgaben oder betriebliche und soziale Situationen, um dem/den Lernenden gezielt für deren Lernbedarf/ Lernziele Aufgabenstellungen zur selbständigen Bearbeitung und Reflexion methodisch zu arrangieren/zu gestalten und zu übergeben. Beteiligt die Lernenden an der Suche und Gestaltung der Aufgaben

I. Einleitung zu Modul 2

3. Hinweise und Materialien zu Teil A

3.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil A zusammengefasst

Kenntnisse	Fertigkeit	Fähigkeit	Kompetenz
4 Zwischengespräche Reflexion von Arbeitserfahrungen, Methoden der Arbeitsprozessgestaltung, VAH, Handlungsfelder von Arbeit, Lernchancenanalyse, Entwicklungsstufen, GROW	Wendet Instrumente und Methoden an, um den Lernenden bei der Reflexion seiner eigenen Arbeit zu unterstützen, Lernherausforderungen zu erkennen und den eigenen Lernweg zu planen und zu reflektieren. Beobachtet dazu dessen Arbeits- und Verhaltensweisen, um bei Bedarf diese Beobachtungen einzubringen/zurückzuspiegeln.	Greift auf Grund seiner Beobachtung, Arbeits-, und Lernsituationen im Gespräch auf, um für die/den Lernenden individuell geeignete Lernherausforderungen zu sichern oder anzubieten und Lernwege zu ermöglichen. Der Lernbegleiter unterstützt die arbeitsprozessbegleitende Reflexion des Arbeitshandelns und der Fähigkeiten- und Wissensaneignung	Sucht und nutzt situativ Gespräche mit dem Lernenden zur Gestaltung und Modifikation der Aus- und Weiterbildung, um für den Einzelnen den Bildungsprozess gezielt förderlich zu gestalten. Er ermöglicht damit dem Lerner zunehmend seine Ausbildung verantwortlich und selbstgesteuert zu entwickeln. Er beachtet berufsbiografische und altersgemäße Unterschiede.
5 Lernklippen, Lernhindernisse Kommunikationsregeln, unterschiedliche Frageformen zur System- und Problemerkennung, Zielklärung sowie Lernfortschritt und Lernbedarf, Lern-typen, Lernebenen,	Wendet Instrumente und Methoden an, um in Gesprächssituationen Lernklippen aufzudecken und dem Lernenden zu helfen veränderte Lernstrategien oder Arbeitsweisen zu erproben. Er unterstützt und fördert die Selbstständigkeit der Lerner.	Greift auf Grund seiner Beobachtung Lernklippen in Lern- und Arbeitssituationen auf und bespricht individuelle Lernherausforderungen mit den Lernenden. Er erarbeitet mit ihnen gemeinsam sinnvolle Lernwege. Dabei regt er/sie bewusst die Selbstreflexion und das Problembewusstsein des/der Lernenden an	Sucht und nutzt situativ Arbeitskrisen der Lernenden, um die Selbstreflexion des Einzelnen anzuregen. Strategien der Überwindung werden dabei von dem Lernenden durch die Art seiner Intervention selber entwickelt, erprobt, vereinbart und reflektiert. Die dabei gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse werden für die Fortsetzung der Aus/Weiterbildung genutzt und führen ggf. zu neuen Lernvereinbarungen.
6 Motivation Biografische Gesetzmäßigkeiten, Jugendalter, Motivation intrinsisch - extrinsisch, Modell Gabe/Aufgabe	Beobachtet die Lernenden und geht bei vermuteten Motivationsproblemen auf die Tn zu. Wendet Instrumente und Methoden an, diese in Gesprächssituationen zu erkunden und mit dem Lerner notwendige Veränderungen in der Bildungsveranstaltung, beim Lerner selber, in der Beziehung zu dem Lernbegleiter oder seinem Lernumfeld zu verändern.	Greift auf Grund seiner Beobachtung Motivationsprobleme der Lernenden auf, um mit ihnen gemeinsam individuelle geeignete Lernherausforderungen anzubieten und gemeinsam Lernbedingungen zu verändern, die an den individuellen Motiven des Einzelnen anschließen und einen neuen Zugang zur Aus- oder Weiterbildungssituation zu eröffnen.	Sucht und nutzt situativ Chancen zur Gestaltung und Modifikation der Ausbildung, um eine intrinsische Motivation des einzelnen Lernenden zu ermöglichen. Er nutzt die Gespräche und Beobachtungen, um für den Lernen und für sich, dessen zentrale Motive und Einstellungen sichtbar und besprechbar zu machen. Er schließt an dessen Lebenserfahrungen und Zukunftsbildern an. Er nutzt die im Begleitprozess gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse

I. Einleitung zu Modul 2

3. Hinweise und Materialien zu Teil A

3.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil A zusammengefasst

	Kenntnisse	Fertigkeit	Fähigkeit	Kompetenz
7 Auswertungsgespräch	Auswertungsgespräch offenen Fragen, Systemuntersuchende Fragen, GROW, Lern- fortschrittsdokumenta- tion, Lernplanung, Feedback,	Wendet Instrumente und Methoden an, damit der Lernende seinen Arbeits- und Lernprozess gezielt reproduzieren und dabei durchdenken muss. Dabei regt ihn/sie an, eigene fachliche und persönliche Lernergebnisse zu erken- nen, und diese die be- wusste zu sichern.	Nutzt das Auswertungs- gespräch, um dem Ler- nenden gezielt zu helfen blinde Flecken zu finden und neue Lernziele zu erkennen. Er schafft eine wertschätzende Atmo- sphäre und hilft die Stär- ken des Gesprächspart- ners sichtbar werden zu lassen. Lernerfolge/- fortschritte werden fest- gehalten. Er ergänzt bei Bedarf durch Feedback auf Grund seiner Beob- achtungen.	Gestaltet Auswertungssi- tuationen so, dass der Lernende angeregt wird sich und seinen Arbeit bewusst zu reflektieren, kritische Situationen, Feh- ler und Flops zu untersu- chen und deren Heraus- forderungen und seine eigenen Bewältigungsstra- tegien sichtbar werden zu lassen. Der Lernende kann dadurch seine Stär- ken, seinen Irrwege, men- talen Modelle, innere und äußere Blockaden erken- nen. Gemeinsam werden die Ergebnisse gesichert. Der Lernbegleiter ermög- licht die Bewusstheit der Lernenden über sich und ihr Umfeld.
A Konflikte	Konfliktdiagnose, Eskalationsstufen, Mediation, Harvard- Modell, Instrumente zur Deeskalation, Gewaltursachen, Ju- gendalter, Präventi- onsstrategien,	erkennt Konfliktsituation und wendet einzelne Me- thoden zur Konfliktbear- beitung gezielt ein.	Greift auf Grund seiner Beobachtung Situationen auf und diagnostiziert mit den Betroffenen gemein- sam die Konfliktsituation. Er wendet Methoden zur Deeskalation des Konflik- tes ein. Er erkennt, wo er Unterstützung von ande- ren benötigt.	Greift Konflikte und sich anbahnende Konflikte gezielt auf. Er stellt für die Beteiligten Transparenz über den Prozess her. Er handhabt ein differenzier- tes Repertoire zur Dees- kalation von Konflikten. Gestaltet die Lernsitua- tionen mit den Lernenden zusammen präventiv Ge- walt reduzierend durch Methodenwahl, Ge- sprächsformen und die Gruppengestaltung
B Heterogenität	Theorie: heterogene Gruppen, Methoden der Gruppenarbeit, Zusammensetzung von Gruppen, Ge- sprächsformen, Indi- vidualisierung, diffe- renzierte Aufgaben- stellungen	Wendet einzelne Instru- mente, Methoden an, um einer heterogenen Gruppe Kooperation zu ermögli- chen. Differenziert bei der Auf- gabenstellung, um indivi- duelle Lernwege innerhalb einer heterogenen Gruppe zu ermöglichen	Nutzt oder kombiniert Arbeits-, Lern- oder Ge- sprächssituationen, so dass Menschen mit unter- schiedlichen Wissens- ständen und Lernfähigkei- ten sich gegenseitig un- terstützen. Er ermöglicht eine fruchtbare Zusam- menarbeit bei gleichzeitig individuell gestuften An- forderungen.	Gestaltet situativ Arbeits-, Gesprächs- und Lernsitua- tionen so, dass die Ler- nende angeregt werden sich gegenseitig auszu- tauschen und voneinander und miteinander zu lernen. Unterschiede im Können und Wissen werden pro- duktiv und transparent in der Kooperation der Gruppe genutzt.

I. Einleitung zu Modul 2

3. Hinweise und Materialien zu Teil A

3.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil A zusammengefasst

Kenntnisse		Fertigkeit	Fähigkeit	Kompetenz
C Selbstreflexion	Instrumente zur Reflexion, Stärken-Schwächenanalyse, Gabe-Aufgabe Modell, Fragebögen zur Selbstreflexion,	Wendet Instrumente zur Selbstreflexion an	Nutzt Arbeits- und Gesprächssituationen, um seine eigenen Fähigkeiten und seinen Lernbedarf zu erkennen	Gestaltet Arbeits- und Gesprächssituationen so, dass er seine eigene Arbeit reflektieren kann und Feedback erhält. Hat eigene Gewohnheiten entwickelt, um systematisch auf seine Arbeit zurückzublicken.

I. Einleitung zu Modul 2

3. Hinweise und Materialien zu Teil A

3.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil A zusammengefasst

Kompetenznachweis (Qualifikationsbestätigung)			
für das Einführungsseminar zu Modul 2			
Name		Vorname	
Adresse			
Institution		Kurs	
Zeitraum			
1. Dokumentieren Sie bitte kurz den Projektverlauf unter Berücksichtigung der folgenden Aspekte: Ausgangslage / Fragestellungen / Nahtstellen, organisatorische Rahmenbedingungen / Meilensteine im Arbeitsprozess			
2. Reflektieren Sie bitte den Projektverlauf unter lernrelevanten Gesichtspunkten: Anforderungen, Klippen, Weichenstellungen?			
3. Welche Ihrer Kompetenzen / Fähigkeiten (vorhandene oder neue) sind dabei sichtbar geworden?			
4. Welche Fähigkeiten / Kompetenzen haben Sie neu entwickelt?			
Die gemachten Aussagen bestätigen (Bitte 2 - 3 interne und / oder externe Projektpartner nennen)			
Ort und Datum		Unterschrift Inhaber/in des Kompetenznachweises	
Bemerkungen Lernprozessbegleiter			
Name	Institution	Datum	Unterschrift

I. Einleitung zu Modul 2
4. Hinweise und Materialien zu Teil B

4. Hinweise und Materialien zu Teil B

Im Folgenden werden aus Gründen der besseren Übersichtlichkeit und Handhabbarkeit die Hinweise und Materialien zu Teil B nochmals gesondert zusammengefasst

I. Einleitung zu Modul 2

4. Hinweise und Materialien zu Teil B

4.1 Aufgabe und Ziel von Teil B des Modul 2

Teil B beschäftigt sich mit der Hilfe und Unterstützung von Lernenden in spezifischen Krisensituationen, seien sie persönlicher Natur oder haben sie etwas mit der Ausbildung zu tun.

Dieser Teil des Moduls wird *parallel* zu Teil A während der gesamten Laufzeit des Moduls bearbeitet.

Teil B wird in *Projektform* behandelt. Jeder Teilnehmer wählt eine kritische Situation mit seinen Lernenden aus, die ihm am Herzen liegt und ihm Sorgen macht. Das können vollkommen verschiedene Situationen sein – von der Tatsache, dass ein Lernender von den anderen gemobbt wird oder jemand die Ausbildung abbrechen möchte bis zu Konflikten zwischen Lernenden unterschiedlicher Nationalität oder Drogenproblemen einzelner. Jeder Teilnehmer nimmt sich vor, bis zum Ende des Moduls diese kritische Situation gelöst zu haben oder zumindest einen entscheidenden Schritt weitergekommen zu sein. Hilfen sind dabei die reichhaltigen Teilnehmerunterlagen, ein Leitfaden zum Vorgehen, eine eigens eingerichtete „Beratungsgruppe“ aus Teilnehmern, die Möglichkeit, zu jedem Lerngruppentreffen bestimmte Fragen und Probleme anzumelden, und schließlich die individuelle Begleitung durch den Lernbegleiter des Moduls. Im Übrigen soll dieses Projekt selbständig bearbeitet werden, ohne dass Zwischenpräsentationen o.ä. vorgesehen sind. Abschließend muss jeder Teilnehmer sein Vorgehen und dessen Ergebnis auswerten und das Ganze jugendpädagogisch bzw. psychologisch interpretieren.

Eine Besonderheit der Projektpräsentation vor der Lerngruppe besteht darin, dass diese Präsentation *in Form einer Lerneinheit für die anderen Lerngruppenteilnehmer* erfolgen soll, so dass diejenigen, die sich nicht mit der jeweiligen Problematik beschäftigt haben, dennoch darüber Bescheid wissen und im Ernstfall wissen, was sie tun können (dies ist prüfungsrelevant).

Ein Leitfaden für die Projektdurchführung wird zur Verfügung gestellt. Das Projekt soll nach der „Gliederung für die Dokumentation abgeschlossener Projekte“ dokumentiert werden.

I. Einleitung zu Modul 2
4. Hinweise und Materialien zu Teil B
 4.2 Der Kalender für Teil B

4.2 Der Kalender für Teil B

Einführungsseminar:	Einführung, Vorgehen, Themenvorschläge	Vorschlagsliste und Leitfaden aus-händigen
SLZ 1 und 2	Untersuchung kritischer Situationen in der eigenen Ausbildung, Prüfung auf Eignung als Projektthema	
LG 1	Diskussion erster Projektvorschläge, offene Fragen	
LG 2	Endgültige Entscheidung für ein Projektthema, Freigabe durch den Lernbegleiter, Bildung der Beratungsteams	
SLZ 3 bis 8 bzw. 9	Selbständige Bearbeitung des Projekts	
LG 3 bis 8	Angemeldete Fragen beantworten	
LG 7	An die Präsentation erinnern, Hinweis, dass für LG 9 ein erster Freiwilliger gesucht wird, der hier präsentiert	Unterlagen für die Dokumentation und Präsentation aus-händigen incl. aller Beurteilungsbögen; ggf. noch mal erläutern
LG 8	denjenigen festlegen, der bei LG 9 präsentiert, sowie die gesamte <i>Zeitplanung</i> für die Präsentationen (ähnliche Themen sollten möglichst zusammenhängend präsentiert werden)	
LG 9	<i>Erste Präsentation</i> eines Projekts in Form einer Lerneinheit mit anschließendem Auswertungsgespräch inclusive Feedback	
LG 10	zwei Projekte werden präsentiert, mit Auswertung	
LG 11	weitere 2 Projekte werden präsentiert, mit Auswertung; 2 Moderatoren für die nächste LG suchen	
LG 12	vier Projekte werden präsentiert	
Abschlussseminar	die restlichen Projekte werden präsentiert, letzte Abgabe aller Projektdokumentationen; Jugendpädagogische Vertiefung	

I. Einleitung zu Modul 2

4. Hinweise und Materialien zu Teil B

4.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil B zusammengefasst

Projektaufgabe: In der Aus- oder Weiterbildung treten immer wieder kritische pädagogische Situationen mit Teilnehmern auf, etwa, wenn es starke Konflikte mit oder unter Teilnehmern gibt, oder wenn ein Teilnehmer abbrechen will, oder wenn einer Alkohol- oder Drogenprobleme hat – um nur einige wenige Beispiele zu nennen. Mit solchen Situationen umzugehen, erfordert großes pädagogisches Geschick, einige Sachkenntnis und vor allem auch ein Bewusstsein von den eigenen Grenzen und den Möglichkeiten, sich von Fachleuten helfen zu lassen.

Ihre Projektaufgabe besteht darin, in ihrem Aus- oder Weiterbildungsalltag eine solche „kritische Situation“ mit einem oder einigen Teilnehmern, die ihnen vielleicht schon seit einiger Zeit Kummer macht, auszuwählen, sich gründlich darüber zu informieren. Am Ende des Projekt soll die kritische Situation tatsächlich so gelöst sein bzw. eine Lösung absehbar sein, dass weder der weitere Verlauf der Aus- bzw. Weiterbildung noch die anderen Teilnehmer gefährdet sind und der bzw. die betroffenen Teilnehmer so versorgt sind, dass sie ihre persönlichen Probleme bearbeiten und möglichst in ihrer eigenen Entwicklung vorankommen können. Sofern Sie das Projekt mit Jugendlichen durchführen, wird eine ausführliche jugendpädagogische Reflexion und Begründung erwartet, sofern sie mit Erwachsenen arbeiten, eine altersgerechte bzw. psychologische.

Sie sollen das Projekt selbständig planen, durchführen und überprüfen, können aber auf die Begleitung und Unterstützung Ihrer Lerngruppe und Ihres Lernbegleiters zurückgreifen. Außerdem erhalten Sie einen Leitfaden zum Ablauf des Projekts. Wenn Sie seinen Schritten und Fragen folgen, werden Sie auch ans Ziel kommen.

In den letzten Lerngruppensitzungen des Moduls (den genauen Zeitplan müssen Sie mit Ihrem Lernbegleiter vereinbaren) soll

- a. das Projekt für alle anderen Teilnehmer entsprechend der allgemeinen Gliederung für Dokumentationen verständlich und zugänglich dokumentiert vorliegen;
- b. sollen Sie die Präsentation in einer der letzten Lerngruppensitzungen als *Lerneinheit für die anderen Teilnehmer* gestalten, deren Lernziel es ist, den anderen Teilnehmern die wesentlichen Grundlagen sowie die jugendpädagogischen Hintergründe der jeweiligen Problematik zu vermitteln. Sie sollen also einen – natürlich möglichst handlungsorientierten – Unterricht über Ihr Thema durchführen und haben dafür 30 Minuten Zeit

I. Einleitung zu Modul 2

4. Hinweise und Materialien zu Teil B

4.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil B zusammengefasst

Beispiele für Probleme der Lernenden, die Gegenstand eines Projekts in Teil B werden können

- Suizidgefahr
- Depression
- Essstörungen
- Drogen, Alkoholismus
- Legasthenie, Diskalkulie
- Lernstörungen
- falsche Berufswahl
- Motivationsprobleme
- Chronische Unpünktlichkeit
- drohender Ausbildungsabbruch
- Diskriminierungen, Mobbing
- Ausländische Jugendliche mit sprachlichen und kulturellen Integrationsproblemen
- Konflikte in der Lernendengruppe
- Konflikte mit dem Ausbilder
- normverletzendes Verhalten
- Aggression, Gewalt
- Konflikte mit Eltern
-

I. Einleitung zu Modul 2

4. Hinweise und Materialien zu Teil B

4.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil B zusammengefasst

Leitfaden zum Projekt „Kritische Situationen mit Lernenden meistern“

im Rahmen des Modul 2, Teil B

1. Projektaufgabe

In der Aus- oder Weiterbildung treten immer wieder kritische pädagogische Situationen mit Teilnehmern auf, etwa, wenn es starke Konflikte mit oder unter Teilnehmern gibt, oder wenn ein Teilnehmer abbrechen will, oder wenn einer Alkohol- oder Drogenprobleme hat. (eine Liste mit weiteren Beispielen für solche Situationen finden Sie im Anhang). Mit solchen Situationen umzugehen, erfordert großes pädagogisches Geschick, einige Sachkenntnis und vor allem auch ein Bewusstsein von den eigenen Grenzen und den Möglichkeiten, sich von Fachleuten helfen zu lassen.

Ihre Projektaufgabe besteht darin, in ihrem Aus- oder Weiterbildungsalltag eine solche „kritische Situation“ mit einem oder einigen Teilnehmern, die ihnen vielleicht schon seit einiger Zeit Kummer macht, auszuwählen, sich gründlich darüber zu informieren und die Situation bis Ende des Moduls aktiv zu lösen. Sofern Sie das Projekt mit Jugendlichen durchführen, wird eine ausführliche jugendpädagogische Reflexion und Begründung erwartet, sofern sie mit Erwachsenen arbeiten, eine altersgerechte bzw. psychologische.

Sie sollen das Projekt selbständig planen, durchführen und überprüfen, können aber auf die Begleitung und Unterstützung Ihrer Lerngruppe und Ihres Lernbegleiters zurückgreifen. Außerdem soll Ihnen der vorliegende Leittext eine Hilfe sein bei der Planung und Durchführung des Projekts. Wenn Sie seinen Schritten und Fragen folgen, werden Sie auch ans Ziel kommen.

2. Erwartetes Ergebnis, Präsentation

Am Ende des Projekts soll die Kritische Situation tatsächlich so gelöst sein bzw. eine Lösung absehbar sein, dass weder der weitere Verlauf der Aus- bzw. Weiterbildung noch die anderen Teilnehmer gefährdet sind und der bzw. die betroffenen Teilnehmer so versorgt sind, dass sie ihre persönlichen Probleme bearbeiten und möglichst in ihrer eigenen Entwicklung vorankommen können.

Für den Kurs wird folgendes Ergebnis erwartet: In den letzten beiden Lerngruppensitzungen des Moduls soll

- a. das Projekt entsprechend dem allgemeinen Formblatt für alle anderen Teilnehmer verständlich und zugänglich dokumentiert vorliegen;
- b. sollen Sie die Präsentation in einer der letzten Lerngruppensitzungen als *Lerneinheit für die anderen Teilnehmer* gestalten, deren Lernziel es ist, den anderen Teilnehmern die wesentlichen Grundlagen sowie die jugendpädagogischen Hintergründe der jeweiligen Problematik zu vermitteln. Sie sollen also einen – natürlich möglichst handlungsorientierten – Unterricht über Ihr Thema durchführen und haben dafür 30 Minuten Zeit (näheres s.u.). Die schriftlichen Hintergrundmaterialien für die Lerneinheit sollen gesammelt Teil eines „Handbuchs für kritische Ausbildungssituationen“ werden, das allen Teilnehmern für die Prüfungsvorbereitung zur Verfügung gestellt wird.

I. Einleitung zu Modul 2

4. Hinweise und Materialien zu Teil B

4.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil B zusammengefasst

3. Die Bearbeitungsschritte im Überblick

Sie sollen folgendermaßen vorgehen:

1. Genaue Beschreibung der kritischen Situation, des Verhaltens des/der Beteiligten
2. Auf dieser Grundlage eine erste Diagnose des Problems
3. Erste Literaturrecherche (z.B. Teilnehmerunterlagen)
4. Daraus hervorgehend eine vorläufige Projektformulierung, die sie der Lerngruppe vorstellen und für die sie die Projektfreigabe erhalten
5. Beantwortung der Leitfragen zu den Hintergründen Ihres Projekts, dazu evtl. erneute Literaturrecherche
6. Planung des Vorgehens einschl. pädagogische Begründung
7. Besprechung des Vorgehensplans
8. ggf Überarbeitung des Plans
9. Umsetzung des Plans
10. Dokumentation des Vorgehens nach Leitfaden
11. Vorbereitung der Präsentation als Lerneinheit (Unterricht)
12. Durchführung der Unterrichtseinheit beim Lerngruppentreffen

4. Organisatorische Rahmenbedingungen

Sie haben für das gesamte Programm maximal 10 Wochen Zeit. Nach spätestens 2 Wochen müssen Sie einen freigabereifen Projektvorschlag abgeben (s.o. Schritt 4). Diejenigen Teilnehmer, die thematisch ähnliche Projekte durchführen, bilden ein „Beratungsteam“. Die Besprechung des Vorgehensplans sollte in diesem Beratungsteam stattfinden, bei Problemen auch in der Lerngruppe.

Sollten große Schwierigkeiten oder besondere Ereignisse auftreten oder sollten Sie Fragen haben, die Sie sich nicht selbständig bzw. in ihrem Beratungsteam beantworten können, haben Sie die Möglichkeit, solche Themen bis zwei Tage vor der nächsten Lerngruppensitzung bei Ihrem Lernbegleiter anzumelden, damit er beim folgenden Lerngruppentreffen die Gelegenheit einplant, diese Fragen zu behandeln.

Und nun viel Erfolg bei der leitfadengestützten Durchführung Ihres Projekts!

I. Einleitung zu Modul 2

4. Hinweise und Materialien zu Teil B

4.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil B zusammengefasst

Leitfaden zur Projektbearbeitung

0. Vorläufige Benennung Ihres Impulses bzw. des vermuteten Problems
1. Verhaltensbeobachtungen („Befunde“), die Ihre Ausgangsvermutung über die zugrundeliegende Problematik stützen können; versuchen Sie auch bewusst, „Gegenbeweise“ für Ihre Vermutung zu finden! Achten Sie darauf, dass Sie Wahrnehmungen, keine Urteile zusammentragen.
2. Nun das Urteil: Erstellen Sie auf der Grundlage ihrer Befunde eine erste Diagnose des Problems und notieren Sie dazu eine erste Projektidee.
3. Verschaffen Sie sich in der einschlägigen Literatur bzw. im Internet einen ersten Überblick über das diagnostizierte Problem. (Beginnen Sie mit den Teilnehmerunterlagen, sofern Sie dort etwas dazu finden.
Notieren Sie Die für Sie und Ihre Projektidee wichtigsten Ergebnisse Ihrer ersten Literaturrecherche! Können Sie nach Ihren Literaturrecherchen bei Ihrer Diagnose bleiben, oder müssen Sie etwas verändern? Wenn ja, was?

Evtl. müssen Sie die bisherigen Schritte noch mal durchlaufen, wenn Sie sich zu einer neuen Vermutung gezwungen sehen.
4. Projektkontextanalyse
 - a. Beschreibung der beteiligten Personen und ihrer Erwartungen bzw. Bedürfnisse, der relevanten Umstände, der sich stellenden Probleme, der möglichen Unterstützer des Projekts, möglicher Widerstände, Hindernisse und Konflikte, sowie der Rolle des Managements
 - b. Fragen zur Selbstklärung: Warum wollen Sie das Projekt machen? Sind Sie der/die Richtige? Wie schätzen Sie die zeitlichen, finanziellen, mentalen Anforderungen ein? Können Sie diesen Anforderungen genügen?
 - c. Wer außer Ihnen und dem Betroffenen könnte ein Interesse daran haben, dass das Problem gelöst wird? Wer könnte Ihr Unterstützer sein? Welche Wünsche und Interessen an das Projekt haben beide?
 - d. Wer würde evtl. anfallende Kosten übernehmen bzw. genehmigen?
5. Formulieren Sie jetzt den Projektvorschlag auf der Grundlage der bisherigen Arbeitsschritte und füllen Sie das Blatt „Projektvorschlag“ (s. nächste Seite) aus. Diesen Vorschlag müssen Sie in der Lerngruppe vorstellen und diskutieren und sowohl dort als auch ggf. in Ihrem Unternehmen freigeben lassen.

Möchten Sie nach der Präsentation der Projektidee in der Lerngruppe an Ihrem Vorschlag etwas ändern? Ggf. den „Projektauftrag“ neu ausfüllen und genehmigen lassen.

I. Einleitung zu Modul 2

4. Hinweise und Materialien zu Teil B

4.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil B zusammengefasst

Projektauftrag

Projekt-Name:

Projekt-Start am:

Projekt-Ende am:

Präsentation geplant am:

Projekt-Leitung:

Beteiligte Personen:

Ausgangsproblem:

Projekt-Ziel:

Projekt-Budget:

Besprochen und genehmigt am

durch

Unterschrift Budgetverantwortlicher

Unterschrift Lernbegleiter M 2

Damit ist die Vorphase des Projekts abgeschlossen, und es beginnt die Umsetzung.

I. Einleitung zu Modul 2

4. Hinweise und Materialien zu Teil B

4.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil B zusammengefasst

Planung des Vorgehens

6. Beantworten Sie bitte folgende fachlichen Vorfragen zu Ihrem Projekt! Dazu müssen Sie wahrscheinlich erneut in der Fachliteratur recherchieren:
 - a. Was wissen Sie über die wahrscheinliche Entstehung und die Ursachen Ihres Ausgangsproblems?
 - b. Welche jugendpädagogischen bzw. psychologischen Hintergründe können für die Problematik eine Rolle spielen?
 - c. Was sollte man nach Expertenmeinung beim Umgang mit der Problematik möglichst vermeiden/auf keinen Fall tun? Was darf nicht passieren, und wie kann man verhindern, dass es passiert?
 - d. Welche Handlungen, Maßnahmen, Vorgehensweisen zur Lösung der Problematik werden von den Fachleuten empfohlen?
 - e. Wie sollten Sie sich als Ausbilder demnach verhalten, mit welcher inneren Einstellung sollten Sie an die Thematik herangehen?
7. Welche Informationen fehlen Ihnen jetzt noch? Sollten Sie die Situation noch genauer analysieren (weitere Ist-Analyse)?
Wenn ja: Wie wollen Sie sich diese Informationen beschaffen, welche Klärungen/Erhebungen/ Untersuchungen wollen Sie durchführen?
8. Ergebnisse der letzten Ist-Analyse

Entwicklung des Lösungskonzepts

9. Entwickeln Sie auf dem Hintergrund aller Vorinformationen ein Lösungskonzept für die Problematik Ihres Projekts
10. Setzen Sie dieses Konzept in eine Planung der Arbeitsschritte, des zeitlichen Ablaufs und der „Meilensteine“ Ihres Vorgehens (=was will ich bis wann getan/erreicht haben?) um; überlegen Sie auch jetzt schon, wie Sie den Erfolg überprüfen (evaluieren) wollen
11. Besprechen Sie diese Planung mit Ihrem Beratungsteam, wenn nötig in der Lerngruppe, und ggf. auch mit Ihrem Budgetverantwortlichen bzw. betrieblichen Partner.
Evtl. Veränderungen der Planung

Durchführung des Projekts, Umsetzung des Plans

12. Beginnen Sie nun schrittweise nach Plan mit der Durchführung des Projekts
Dokumentieren Sie *laufend*
 - alle unvorhergesehenen Ereignisse
 - alle im Lauf der Arbeit auftauchenden neuen Möglichkeiten
 - alle nötig werdenden Planabweichungen bzw. –veränderungen
 - alle Reaktionen aus dem Umfeld
 - alle Fortschritte bei der Problemlösung
 - dokumentieren Sie in ganzen Sätzen
 - dokumentieren Sie so viel, wie sachlich nötig ist; eine Dokumentation ist weder ein Roman noch ein Schulaufsatzdiese laufende Dokumentation muss nicht abgegeben werden, sondern dient Ihnen als Materialgrundlage für die Abschlussdokumentation bzw. die Entwicklung der Lerneinheit.

I. Einleitung zu Modul 2

4. Hinweise und Materialien zu Teil B

4.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil B zusammengefasst

Abschließen des Projekts

13. Laufende Selbstüberprüfung des Vorgehens (z.B. Qualitätszirkel)
14. Erreichter Stand am Ende des Projekts (Sachstand)
15. Bewertung der Ergebnisse (Welche Ergebnisse haben Sie erreicht? Was haben Sie nicht erreicht? Wie zufrieden sind Sie, und warum?)
16. Urteile aus dem Umfeld (Betroffene, Kunden, Auftraggeber, sonstige)
17. Was bleibt offen, welche Empfehlungen haben Sie für das weitere Vorgehen?
18. Was würden Sie beim nächsten Mal anders machen, welche Empfehlungen haben Sie für mögliche Nachfolger?

Vorbereitung der Projektpräsentation in Unterrichtsform

19. Erstellen Sie anhand Ihrer laufenden Dokumentation die Abschluss-Projektdokumentation (s. Gliederungsvorgabe für abgeschlossene Projekte; die Abschlussdokumentation sollte nicht weniger als 10 und nicht mehr als 25 Seiten Text umfassen.)
20. Fassen Sie Ihre jugendpädagogischen bzw. psychologischen Arbeitsgrundlagen und Erkenntnisse zusammen
21. Bereiten Sie die halbe Stunde (möglichst handlungsorientierte) Vermittlung Ihrer neuen Erkenntnisse und Erfahrungen über Ihr Thema in der Lerngruppe vor:
 - Lernziele für diesen Unterricht: Was möchte ich den Teilnehmern vermitteln? Was sollen Sie unbedingt wissen
 - Wie kann ich am besten ins Thema und ins Projekt einführen?
 - Welche Grundinformationen über das zugrundeliegende Sachproblem möchte ich wie vermitteln?
 - Welche pädagogischen und psychologischen Hintergründe will ich verdeutlichen, und wie tue ich das am besten?
 - Welche meiner Erfahrungen sind relevant für die Teilnehmer und sollen also mitgeteilt werden? Welche brauche ich um was zu verdeutlichen/zu illustrieren?
 - Welche Medien und Methoden kann/will ich wo einsetzen?
 - Wie will ich die Teilnehmer in die Auswertung des Unterrichts einbinden?
 - Aufbau und Ablaufplan
22. Erstellen Sie eine schriftliche Teilnehmerunterlage (Lerntext) zum Thema (sie wird später Teil eines „Handbuchs für kritische Ausbildungssituationen“)
23. Führen Sie jetzt den Unterricht durch und notieren Sie anschließend die wichtigsten Rückmeldungen (Feedback)
24. Notieren Sie Ihre wichtigsten Lernerträge sowohl aus dem ganzen Projekt als auch aus Ihrer Unterrichts-Präsentation.

Herzlichen Glückwunsch zum Abschluss Ihrer Projektarbeit!

I. Einleitung zu Modul 2

4. Hinweise und Materialien zu Teil B

4.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil B zusammengefasst

Vorschlag für die laufende Dokumentation des Projektfortschritts

Bei der Präsentation und vor allem bei der Schlusspräsentation Ihres Projekts tun Sie sich wesentlich leichter, wenn Sie den Arbeitsfortgang an diesem Projekt *laufend* dokumentieren (notieren). Führen Sie dazu eine Art *Projekttagbuch*, in dem Sie immer dann, wenn Sie am Projekt gearbeitet haben, zu folgenden Punkten etwas notieren:

1. Datum
2. Aktuelle Frage/Thema
3. Beteiligte
4. Meine Ziele und Überlegungen
5. Mein Vorgehen, alle Ereignisse dabei
6. Ergebnis, Vergleich zu den Zielen, Äußerungen anderer Personen
7. eigene Beurteilung
8. Neue/weitere Fragen

I. Einleitung zu Modul 2

4. Hinweise und Materialien zu Teil B

4.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil B zusammengefasst

Leitfaden (Gliederungshilfe) zur Dokumentation von abgeschlossenen Projekten

(Die Dokumentation ist ausgefüllt einzureichen und dient als Leistungsnachweis)

1. Name(n) der/des Projektbearbeiter(s)
2. Ort, Datum, ggf. Modulprojekt-Nr.
3. Titel des Projekts / der Aufgabe
4. Ausgangssituation, Aufgabenstellung, Ausgangsproblem, spezifische Anforderungen
5. Problem- und Situationsanalyse
6. Ziele, was soll erreicht werden? Zielgruppe?
7. Vorüberlegungen, Vorgehensplanung
8. Berufspädagogische Begründung der Planung
9. Sozialer Zusammenhang (Kunden, externe Partner, Berater, Unterstützer)
10. Arbeitsweg, Vorgehen
11. Hindernisse, Widerstände
12. Irrwege, Korrekturen
13. Benötigte Ressourcen (Hilfsmittel)
14. Arbeitsergebnis, Produkt
15. Fremdreaktionen auf das Ergebnis
16. Selbstbeurteilung des Ergebnisses
 - Ziel erreicht? Problem gelöst?
 - Anforderungen erfüllt?
 - Ungewollte Nebenfolgen?
 - Reaktionen der Betroffenen
17. Schlüsselsituationen (Situationen, in denen Ihnen etwas Wichtiges klar wurde)
18. Was ist Ihnen über die Sache und über sich selbst klar geworden?
19. Was würden Sie beim nächsten Mal anders machen? Welchen Rat würden Sie jemandem geben, der/ die ein ähnliches Projekt vorhat?(nur bei abgeschlossenen Projekten)
20. Zusammenfassende (berufspädagogische) Thesen

I. Einleitung zu Modul 2

4. Hinweise und Materialien zu Teil B

4.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil B zusammengefasst

Kriterien für die Beurteilung einer Lerneinheit zu Teil B

- War ein didaktischer Aufbau erkennbar?
- Wurden handlungsorientierte- bzw. teilnehmeraktivierende Methoden eingesetzt, und welche?
- Gab es Methodenwechsel, und welche?
- Wurden die Präsentationsmittel sachgemäß und professionell genutzt?
- War die Selbstdarstellung des Präsentierenden (Sprache, Haltung, Wurden die Inhalte verständlich und nachvollziehbar vermittelt?
- Wie ist die Verbindung von allgemeinem Wissen zum Thema und der eigenen Projekterfahrung gelungen?
- Ist es dem Autor gelungen, Kernthesen zum Thema herauszuschälen?
- Wurde der berufspädagogische Bezug hergestellt und war er plausibel?
- War die Lerneinheit praxisorientiert bzw. bot sie praxistaugliche Erkenntnisse?
- Wüssten Sie jetzt, was sie tun sollten, wenn Sie in eine Situation mit diesem Problem kommen?
- Sind die ausgegebenen Unterlagen so, dass Sie auch nach einiger Zeit mit Gewinn darauf zurückgreifen könnten?

I. Einleitung zu Modul 2

4. Hinweise und Materialien zu Teil B

4.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil B zusammengefasst

Bewertungskriterien zur (schriftlichen) Projektdokumentation

Bewertungskriterien	Gewichtung	Kriterien zur Beurteilung
1. Gesamtgestaltung	Ca. 10 %	Formale Gestaltung Inhaltsverzeichnis Sprachliche Gestaltung
2. Ausgangssituation - Projektziele und Teilaufgaben (ggf. Abweichung zum Projektantrag) - Projektumfeld Prozessschnittstellen bei Teilaufträgen. Ansprechpartner, Einstieg Ausstieg	Ca. 15 %	Verständlichkeit Nachvollziehbarkeit des Auftrages Angemessene Darstellung der relevanten Einflussfaktoren Plausibilität der Begründung bei Abweichungen
3. Ressourcen- und Ablaufplanung - Personal-, Sachmittel-, Termin- und Kostenplanung - Ablaufplan	Ca. 20 %	Transparente Darstellung Klare und übersichtliche Darstellung
4. Durchführung und Auftragsbearbeitung - Prozessschritte - Beschreibung der Vorgehensweise - Qualitätssicherung - Abweichungen - Begründungen für Entscheidungen - Anpassungen	Ca. 20 %	Zielorientierung und Nachvollziehbarkeit der Vorgehensweise der Entscheidungen des Ergebnisses Plausibilität des Zeitaufwandes für die Prozessschritte
5. Projektergebnisse Soll - Ist Vergleich Beschreibung praxisgerechter Maßnahmen zur Qualitätssicherung Abweichung und Anpassungen gegenüber dem erwarteten Ergebnis mit Begründung	Ca. 20 %	Kundenabnahme dargestellt Prozess und Ergebnisse bewertet vollziehen
6. Kundendokumentation mit praxisbezogenen Dokumenten und Unterlagen Betriebsübliche kundengerechte Anfertigung, Zusammenstellung, Modifikation	Ca. 15 %	Zusätzlich zum Projektbericht Dem Auftrag / Teilauftrag angemessen, vollständig, übersichtlich

I. Einleitung zu Modul 2

4. Hinweise und Materialien zu Teil B

4.3 Die Arbeitsblätter und Hilfsmittel für Teil B zusammengefasst

Kompetenznachweis (Qualifikationsbestätigung) für das Einführungsseminar zu Modul 2			
Name		Vorname	
Adresse			
Institution		Kurs	
Zeitraum			
1. Dokumentieren Sie bitte kurz den Projektverlauf unter Berücksichtigung der folgenden Aspekte: Ausgangslage / Fragestellungen / Nahtstellen, organisatorische Rahmenbedingungen / Meilensteine im Arbeitsprozess			
2. Reflektieren Sie bitte den Projektverlauf unter lernrelevanten Gesichtspunkten: Anforderungen, Klippen, Weichenstellungen?			
3. Welche Ihrer Kompetenzen / Fähigkeiten (vorhandene oder neue) sind dabei sichtbar geworden?			
4. Welche Fähigkeiten / Kompetenzen haben Sie neu entwickelt?			
Die gemachten Aussagen bestätigen (Bitte 2 - 3 interne und / oder externe Projektpartner nennen)			
Ort und Datum		Unterschrift Inhaber/in des Kompetenznachweises	
Bemerkungen Lernprozessbegleiter			
Name	Institution	Datum	Unterschrift

II. Die Seminare und Lerngruppentreffen des Modul 2

II. Die Seminare und Lerngruppentreffen des Moduls 2

Einführungsseminar zu Modul 2: Lernende und ihren Lernprozess begleiten

Inhalt:

1. Allgemeines	53
2. Überblick über den Ablauf	55
3. Empfohlener Ablauf	57
Anhänge.....	65

Einführungsseminar zu Modul 2: Lernende und ihren Lernprozess begleiten

Themenschwerpunkte: Rolle des Lernprozessbegleiters, Moderation von Lerngruppen, Überblick über das Modul, Einführung in die Projekte von Teil B

1. Allgemeines

Roter Faden: Ziel des Moduls ist es, die angehenden Berufspädagogen dazu zu befähigen, die traditionelle Rolle des „Unterweisers“ hinter sich zu lassen und sich selbst als „Lernprozessbegleiter“ zu verstehen. Diese Rolle ist dem modernen Lernverständnis angemessen, wonach „niemand gelernt werden“ kann, und entspricht den methodischen Grundideen des „entdeckenden“ und „selbstgesteuerten“ Lernens, bei denen es für den Lehrenden nicht mehr darum geht, den Lernenden zu „belehren“, sondern darum, Lernsituationen zu schaffen, in denen der Lernende gut und genau das lernen kann, was er braucht – einschließlich aller benötigten „soft skills“, die nun einmal nur durch Handlungslernen zu erwerben sind (vgl. Teilnehmerunterlage zu Modul 1, Lerntext1).

Während es in Modul 1 noch darum ging, Lernprozesse im Sinne dieses modernen Aus- und Weiterbildungsverständnisses zu konzipieren, wendet sich der Blick in Modul 2 nun direkt dem *Handeln des Lehrenden als Lernprozessbegleiter* und seinen *Beziehungen zu den Lernenden* zu. Insofern geht es hier nun um die Person und die Handlungskompetenzen der Berufspädagogen. Dieses Modul 2 will nicht nur ihr Handlungsrepertoire erweitern und praktische Fähigkeiten bilden, sondern es möchte auch zu einem Stück „Persönlichkeitsentwicklung“ der Teilnehmer beitragen. Dies beginnt mit dem Einführungsseminar.

Begriffe: Als *Lernprozessbegleiter* versteht sich ein Aus- oder Weiterbildner dann, wenn er davon ausgeht, dass er nicht „Stoff vermitteln“ muss, sondern umfassende Lernprozesse bei den Lernenden in Gang setzen und aufrechterhalten soll. Er ist dann nicht „Instrukteur“ oder „Belehrender“, sondern er versucht, den Lernenden genau die Herausforderungen und Aufgaben zum selbständigen lernenden Bearbeiten zu übergeben, die sie jetzt brauchen. Ihre Maxime lautet: Es kommt nicht darauf an, dass ich dem Lernenden das Richtige sage, sondern darauf, dass er das Richtige findet! Das Augenmerk des Lernprozessbegleiters gilt weniger dem Ergebnis und auch nicht in erster Linie der inhaltlichen Arbeit, sondern eben dem *Lernprozess* des Lernenden, den er veranlagt, beobachtet, steuert und in den er u.U. auch interveniert.

Roter Faden des Einführungsseminars: Anhand einer grundlegenden Übung, die ursprünglich aus dem Bereich Führungskräfte Trainings stammt, wird eine Art „Urbild“ des Lernprozessbegleiters erlebt und reflektiert, das eine Art inneres Leitbild für die angehenden Lernprozessbegleiter werden kann. Aus dieser Erfahrung werden die Aufgaben und Haltungen und Anforderungen der Lernprozessbegleitung erarbeitet, die zugleich den roten Faden abgeben für den Aufbau des gesamten Moduls. Lernprozessbegleitung bezieht sich nicht nur auf einzelne Lernende, sondern oft auch auf die Begleitung von Lernendengruppen. Dann erhält der Lernprozessbegleiter die Rolle des *Lerngruppenmoderators*, dessen Haltungen und Aufgaben denen der Lernprozessbegleitung sehr ähnlich sind – allerdings mit erweitertem Handlungsrepertoire aufgrund der neuen pädagogischen Möglichkeiten, die die Gruppe bietet. Deshalb wird anhand eines weiteren Lernspiels diese Aufgabe der Lerngruppenmoderation hautnah erlebt und intensiv bearbeitet, und die Teilnehmer verbinden in eigenen Moderationsübungen die Verbesserung ihrer Moderationsfähigkeiten mit der Vertiefung ihres Handwerkszeugs als Moderator und ihres Wissens über die Dynamik von Gruppen und die Möglichkeiten ihrer Unterstützung und Förderung.

II. Die Seminare und Lerngruppentreffen des Moduls 2

Einführungsseminar

Der letzte Teil des Einführungsseminars widmet sich den Zielen und dem Projektansatz des Teils B, der sich mit kritischen Aus- und Weiterbildungssituationen beschäftigt.

Lernziele: Im Einführungsseminar sollen die Teilnehmer vor allem ein grundlegendes Verständnis für die Lernprozessbegleitung und die Lerngruppenmoderation gewinnen und verstehen, was es heißt, in diesem Sinne zu handeln. Zugleich verbessern sie ihre Fähigkeiten zur Moderation und erhalten Einsichten in grundlegende Gruppen- und Kommunikationsphänomene. Dabei geht es hier in allem um den großen Überblick und das Verständnis des Gesamtzusammenhangs, noch nicht um konkrete Handlungskompetenzen. Diese zu fördern, wird Aufgabe der folgenden Arbeiten im Rahmen des Moduls sein.

Bezug zum Teilnehmerordner: Teil I sowie vor allem Teil IV, Abschnitt 1, Lerntext 1: „Vom Unterweiser zum Lernbegleiter“, dort insbes. Abschnitte I und II/8, sowie Lerntext 2, „Moderation von Lerngruppen“.

II. Die Seminare und Lerngruppentreffen des Moduls 2

Einführungsseminar

2. Überblick über den Ablauf des Einführungsseminars zu Modul 2

Zeit	Schritte	Dauer (Min)	Material
Freitag Nachmittag/Abend: Einleitung und Rolle des Lernprozessbegleiters			
16.00 – 16.30	1. Schritt: Begrüßung, Einleitung in Modul 2		
	1.1 Kurzvorstellung	10	
	1.2 Einführung in das Modul	10	Anhänge ES 1 bis 3
	1.3 Überblick Einführungsseminar	10	
16.30 – 17.30	2. Schritt: Die Rolle des Lernbegleiter		
	2.1 Einleitung	5	
	2.2 Übung „Blindenführung“	30	
	2.3 Auswertung	30	
Pause 30'			
18.00 – 20.30	3. Schritt: Übertragung auf die Ausbildung		
	3.1 a. input: Bezug zu Ausbildungsordnungen bearbeitet: Warum wandelt sich die Rolle vom Unterweiser zum Lernprozessbegleiter	40	Anhang ES 4
	3.2 Einzelarbeit/Kleingruppen/Plenum: Übertragung des Spiels auf die Aus- und Weiterbildung: Was machen wir anders?	30	
	3.3 Plenum: Innere Haltungen des Lernprozessbegleiters	20	Anhang ES 5
	3.4 Plenum: Anforderungen und Klippen für den Lernprozessbegleiter	20	Anhang ES 6
	3.5 input: Aufgaben des Lernprozessbegleiters, Schritte (vorber. Karten)	15	Anhang ES 7
	3.6 input: Übersicht über das Modul 2, Lerngruppensitzungen zuordnen	15	Anhang ES 8 und Anhang ES 9
	Hausaufgaben für Selbstlernzeit 1		Anhang ES 10
Samstag Vormittag: Lerngruppen moderieren, Grundlagen der Kommunikation, Gruppenphänomene			
9.00 – 10.30	1. Schritt: Lernbegleitung in der Lerngruppe: Lernmoderation		
	1.1 Einleitung (input)	5	
	1.2 Lernspiel „zerschnittenes Foto“ vorstellen	5	
	1.3 Vorbereitung der Moderation	20	Anhang ES 11

II. Die Seminare und Lerngruppentreffen des Moduls 2

Einführungsseminar

	1.4 Spielphase	15	
	1.5 Auswertung im Plenum		
10.45-13.00	2. Schritt: Moderieren von Lerngruppen üben, das Handwerkszeug des Lerngruppenmoderators kennen lernen		
	2.1 input: Sechs Aufgaben eines Lerngruppenmoderators	15	Anhang ES 12
	2.2 Aufgabe 1 (Strukturierung und Gliederung des Gruppengesprächs); (Plenum, input durch Lernbegleiter	10	Anhang ES 13
	2.3 Kleingruppenbildung, Instruktion der Aufgabe Moderationsvorbereitung	5	
	2.4 Vorbereitung auf eine eigene Lerngruppenmoderation zu den Aufgaben 2 bis 5 anhand ausgegebener Materialien	60	Anhänge ES 14 und ES 16 bis ES 18
	2.5 Moderation des Themas 2 (Soziale Form wählen) durch einen Teilnehmer;	25	Anhang ES 15
	2.6 Kurzeinführung Lernbegleiter zum Thema Feedback; danach Feedback an den Moderator	20	
	2.7 Moderation des Themas 3 (Gesprächsfördernde Interventionen), mit Feedback	45	Anhang ES 16
45' Mittagspause			
Samstag Nachmittag: Moderieren üben, Einführung in Teil B			
13.45 – 16.30	Fortsetzung 2. Schritt		
	2.8 Aufwachspiel	15	
	2.9 Moderation des Themas 4 (Beziehungen fördern zwischen den TeilnehmerInnen), mit Feedback	45	Anhang ES 17
	2.10 Moderation des Themas 5 (Die Moderationstechniken)	45	Anhang ES 18
	2.11 Moderation durch den Lernbegleiter: Thema 6 (Gruppenbildung und Gruppenphänomene (input und Gruppenarbeit)	60	Anhang ES 19
16.40 – 18.00	3. Schritt: Einführung in Teil B, Beschreibung der Projektaufgabe		
	3.1 Aufgabenstellung für Teil B	15	Arbeitsblatt Projektaufgabe
	3.2 Besprechen möglicher Themen	15	Anhang ES 20
	3.3 Organisatorisches, Termine, Präsentation	15	
	3.4 Vorstellen des Leitfadens	15	Anhang ES 21
	3.5 Individualarbeit: Welche Themen könnten bei mir anstehen?	15	
	3.6 Erste Vorschläge im Plenum diskutieren; Hausaufgabe bis zur Lerngruppe 2	15	
	3.7 Rückblick auf das Einführungsseminar, Kompetenznachweis; Abschluss	30	

3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan des Einführungsseminars zu Modul 2

Freitag Nachmittag/Abend: Einleitung und Rolle des Lernprozessbegleiters

16.00 – 16.30

1. Schritt: Begrüßung, Einleitung in Modul 2

- 1.1 Kurzvorstellung der neuen Lernbegleiter, Namensnennung der Teilnehmer in der Runde (Namenskarten!)
- 1.2 Einführung in das Modul, Abgrenzung zu Modul 1, Überblick über seine Struktur
 - Worum es in diesem Modul geht in Abgrenzung zu Modul 1 (s. a. Teil I des Lernbegleiterordners; Themen, s. **Anhang ES 1**)
 - Lernziele dieses Moduls (s. **Anhang ES 2**)
 - Neuer Aufbau: Teile A und B, unterschiedliche Vorgehensweise (Unbedingt visualisieren! s. **Anhang ES 3**) (+++)
- 1.3 Überblick über die Themen des Einführungsseminars: Rolle des Lernbegleiters, Moderieren von Lerngruppen (einschl. Gruppen- und Kommunikationsphänomene) und ausführliche Vorbereitung auf die Projekte von Teil B.

16.30 – 17.30

2. Schritt: Die Rolle des Lernprozessbegleiters (+++)

- 2.1 Kurzeinleitung: Das zentrale Thema des Teils A des Moduls ist der Ausbilder, der in einer modernen, zeitgemäßen Ausbildung nicht mehr die Rolle des „Unterweisers“ innehat, sondern zum „Lernprozessbegleiter“ wird. Deshalb wollen wir heute anhand eines Spiels (Lernspiel) herausarbeiten, was ein Lernbegleiter ist, was ihn vom Unterweiser unterscheidet, welche Aufgaben er hat und welche Probleme u.U. mit dieser Rolle verbunden sein können. Sie haben Lernspiele schon kennen gelernt und wissen, dass es sich dabei um experimentelle Situationen handelt, die bestimmte Aspekte einer Echtsituation so herausgreifen und vergrößern, dass etwas über die Echtsituation deutlich bzw. erfahren werden kann.

(5')

- 2.2 Übung: „*Blindenführung*“. Ziel: Ein grundlegendes Verständnis vom „Lernprozessbegleiter“, seiner Grundhaltung, seinen Aufgaben und der Anforderungen an ihn wird gewonnen; aus dem, was im Spiel erlebt wird, können die Schritte der Lernbegleitung im Überblick abgeleitet werden, die dann auch dem weiteren Kursaufbau in Teil A zugrunde liegen.

Die Übung im Überblick: Es werden Paare gebildet, von denen einer sehen kann, während dem anderen die Augen zugebunden sind. Jedes Paar muss gemeinsam einen relativ schwierigen Parcours bewältigen. Auf dem Hinweg führt der Sehende, und zwar möglichst eng. Die Instruktion lautet, dass er verantwortlich dafür ist, dass der Blinde wohlbehalten ans Ziel kommt, und dass er ihn wirklich sicher führen und darauf achten muss, dass er nichts Falsches macht (Rolle A): Am Ziel notieren sich beide, wie es ihnen jeweils erging und welche Gefühle sie bei sich bemerkt haben. Auf dem Rückweg geht es wieder darum, den Parcours zu meistern (er kann dafür etwas verändert werden), aber nun erhält das Paar eine ganz andere Anweisung: *Der Blinde führt*, und der Sehende erhält die strenge Anweisung, nur dann einzugreifen bzw. etwas zu tun, wenn der Blinde ihn darum bittet, ihn etwas fragt oder in irgendeine Gefahr läuft (z.B. auch die, sich völlig zu verirren) (Rolle B). Am Ende notiert sich wieder jeder seine Erfahrung-

II. Die Seminare und Lerngruppentreffen des Moduls 2

Einführungsseminar

gen und Gefühle. Dann folgt ein zweiter Durchgang mit vertauschten Rollen: Dem Sehenden werden nun die Augen verbunden, und der bisher Blinde übernimmt die Rolle des Sehenden, so dass jeder Teilnehmer beide Zustände in beiden Ausprägungen (als Führender und als Geführter) kennen lernt. Der Parcours sollte für diesen zweiten Durchgang umgebaut werden.

Lernbegleiter: Nicht vergessen, Tücher mitzubringen, mit denen man die Augen „blickdicht“ verbinden kann!

(30')

2.3 Auswertung im Plenum:

- Es geht hier offenbar um zwei Formen der Führung (A und B): Wie kann man die nennen?
- Wodurch sind sie jeweils gekennzeichnet? Was tut der Führende in beiden Fällen? (Flipchart, geteilt, gegenüberstellen)
- Welche Gefühle hatte der Blinde in beiden Fällen?
- Welche Gefühle hatte der Sehende in beiden Fällen?
- Was war für den Blinden jeweils hilfreich?
- Wie war er in beiden Fällen gefordert? Was musste er jeweils tun?
- Welche Rolle des Sehenden (A oder B) entspricht wohl der des „Lernprozessbegleiters“?

(30')

- 30' Pause -

18.00 – 20.30

3. Schritt: Übertragung auf die Ausbildung

- 3.1 a. input: Bezug zu den neuen Ausbildungsordnungen: Der Verordnungsgeber verlangt hier bereits den Ausbilder als „Lernprozessbegleiter“.
- b. Zwei Gruppen, Aufgabe: Warum verlangt man in der modernen Berufsbildung, dass sich die Lehrenden von „Unterweisern (Rolle A)“ in „Lernbegleiter (Rolle B)“ verwandeln? Austausch der Ergebnisse im Plenum, evtl. nachfragen und erläutern, wenn was nicht kommt, z.B. Motivation (s. **Anhang ES 4**) (++)

(40')

3.2 Übertragung des Spiels auf die Ausbildung:

- a. In Einzelarbeit auf Karten sammeln: was machen wir als Ausbilder anders, wenn wir uns als „Lernprozessbegleiter“ verstehen?

(5')

- b. b. Zusammenführung und Verdichtung der Ergebnisse in drei Kleingruppen (Pinwände) c. Exemplarische Präsentation im Plenum, die anderen Gruppen ergänzen lediglich.

(insges.30') (+++)

II. Die Seminare und Lerngruppentreffen des Moduls 2 Einführungsseminar

3.3 Erarbeitung im Plenum oder als input: Welche *inneren Haltungen* brauchen Lernprozessbegleiter? (s. **Anhang ES 5**) (+++) (20')

- evtl. 10' Kurzpause -

3.4 Erarbeitung im Plenum: Wo liegen die *Anforderungen bzw. die wichtigsten Klippen* für den Lernprozessbegleiter? Punkten: Was halte ich für schwierig, Wobei wird mir mulmig? Diskussion (s. **Anhang ES 6**) (+++) (20')

3.5 input des Lernbegleiters: Welche Aufgaben hat der Lernprozessbegleiter, wie geht er vor (vorgefertigte Karten in der richtigen Reihenfolge auf eine präparierte Pinwand, s. **Anhang ES 7**), Schritte kurz erläutern. (+++) (15')

Achtung Lernbegleiter: Dieser Schritt muss unbedingt kommen, denn er enthält den „roten Faden“ für den gesamten Teil A des Moduls!

3.6 Dann Übersicht über das Modul, Teil A: zu den Aufgabenschritten des Lernprozessbegleiter die Lerngruppensitzungen 1 – 10 zuordnen, dann die beiden Themen „Heterogene Lerngruppen“ und „Umgang mit Konflikten“ anfügen und entsprechend die Lerngruppen 11 und 12 ergänzen.

Wichtig: Unbedingt hinweisen auf die *Schlussdokumentation* für das Abschlussseminar (Gliederungshilfe dafür s.in der Einleitung zum Lernbegleiterordner, Kap. 3.3, sowie im Teilnehmerordner, Teil II), für die es ratsam ist, *laufend Tagebuch über die Praxisaufgaben zu führen* (ein Hilfsmittel dafür ist ebenfalls dort zu finden)

(15')

Achtung Lernbegleiter: diese Tafel soll so angefertigt werden, dass sie zu Beginn jeder Lerngruppensitzung während des gesamten Moduls immer wieder aufgehängt wird. Mittels eines Papierpfeils kann am Beginn jeder Lerngruppensitzung markiert werden, wo wir stehen und was heute das Thema ist. Am Ende jeder Sitzung kann ein Blatt mit der Kopie der jeweiligen Hausaufgabe dazugehängt werden.(+++)

Praxisaufgabe für die Selbstlernzeit 1: Vergleichen Sie das, was heute zur Rolle des Lernprozessbegleiter herausgearbeitet wurde, mit dem, wie Sie sich selbst bisher als Aus- oder Weiterbildner verstanden haben und wie sie vorgegangen sind. Dann überlegen Sie, was Sie selbst anders machen müssen, um der Rolle als Lernprozessbegleiter gerecht zu werden, was davon Sie schon können und was Sie sich noch nicht zutrauen bzw. was Ihnen noch fremd ist und Sie vielleicht sogar etwas unsicher macht. Dann ermitteln Sie daraus ihren persönlichen Lernbedarf und Ihre Lernerwartungen an dieses Modul 2. Bei der nächsten Lerngruppensitzung sollen Sie diesen Lernbedarf und Ihre Lernerwartungen darstellen und entsprechende Lernvereinbarungen mit sich und ihrem Lernbegleiter treffen.

(evtl. Arbeitsblatt **Anhang ES 8**)

II. Die Seminare und Lerngruppentreffen des Moduls 2 Einführungsseminar

Samstag Vormittag: Lerngruppen moderieren, Gruppenphänomene, Grundlagen der Kommunikation

9.00 – 10.30

1. Schritt: Lernbegleitung in der Lerngruppe: Moderation (+++)

- 1.1 Einleitung (input): Bei der gestrigen Übung ging es um die Begleitung eines einzelnen. In vielen Aus- oder Weiterbildungssituationen hat man es aber mit *Lerngruppen* zu tun, z.B. Klassen oder Fachgruppen usw. In der Tradition der Berufsbildung entspricht der belehrenden Unterweisung bei Lerngruppen der Frontalunterricht im Vortragsstil: Der Lehrende weiß alles, und er hat die Aufgabe, sein Wissen an die Lernenden weiterzugeben, die seine „Instruktionen“ mehr oder weniger passiv empfangen. Wie sieht aber die Rolle des Lernprozessbegleiters in diesem Fall aus, wenn er nicht einen, sondern eine ganze Gruppe von Lernenden begleitet?

Am Prinzip der Lernbegleitung ändert sich nichts: Der Lernprozessbegleiter muss den Lernbedarf der Gruppe feststellen, angemessene Lernwege ermitteln, entsprechende Aufgaben zur selbständigen Bearbeitung stellen, die Gruppe arbeiten lassen und nur dann intervenieren, wenn es nötig und sinnvoll ist, Zwischengespräche führen usw. Weil er es aber hier nicht nur mit Einzelpersonen zu tun hat, sondern mit einer Gruppe, stellen sich ihm drei *zusätzliche* Fragen:

- in welcher Sozialform stelle ich die Aufgaben (Einzel-, Paar-, Kleingruppen- oder Plenararbeit), welche *Arbeitsorganisation* wähle ich bzw. schlage ich vor?
- wie können sich die Gruppenmitglieder gegenseitig beim Lernen unterstützen, wie kann ich den *Gruppenprozess* lernförderlich beeinflussen?
- wie können die individuellen Teilergebnisse immer wieder zu einem Gesamtergebnis zusammenfließen, d.h. wie können die Gruppenmitglieder erfolgreich *kooperieren*?

Der Lernprozessbegleiter agiert jetzt zugleich als *Moderator* der Lerngruppe, er muss der Gruppe helfen, möglichst arbeitsfähig zu sein. Das wollen wir uns jetzt einmal experimentell ansehen

(5')

1.2 Die Übung „Zerschnittenes Foto“ vorstellen:

Diese Übung ist ein „Urbild“ der Moderation, nämlich der Aufgabe, unterschiedliche Vorstellungen, die Teilnehmer eines Gesprächs in ihrem Kopf haben, für alle sichtbar und verstehbar zu machen und zu einem Gesamtbild zusammenzufügen. (+++)

Aufgabe: Ein Foto aus einer Zeitschrift wurde in 5 unregelmäßige Stücke zerschnitten; fünf Mitspieler erhalten je einen Abschnitt, den sie sich eine Minute ansehen können und der dann wieder eingesammelt wird. Dann sollen die Mitspieler in einem Gespräch das ganze Foto so rekonstruieren, dass die Zuhörer und sie selbst es zeichnen (skizzieren) können. Es gibt einen Moderator, der die Spielergruppe dabei unterstützen soll, die verschiedenen Teilinformationen zum Gesamtbild zusammenzuführen. Er selbst kennt die Lösung (das Gesamtbild) nicht.

- 1.3 Vorbereitung: Diese Rolle des Moderators wollen wir genauer untersuchen. Deshalb bereitet jetzt *jeder* Teilnehmer anhand der Leitfragen im **Anhang ES 9** eine Moderation dieses Gruppenprozesses vor. (+++)

(20')

- 1.4 Ein Freiwilliger will seinen Moderationsplan ausprobieren, fünf Mitspieler melden sich ebenfalls freiwillig. Spielphase bis zu den Zeichnungen aller.

15' (Gesamtzeit: 35')

II. Die Seminare und Lerngruppentreffen des Moduls 2

Einführungsseminar

1.5 Auswertung im Plenum:

- Betrachtung der Zeichnungen:

- Was ist überall darauf?
 - Was nur auf manchen Bildern?
 - Was ist besonders groß/ bedeutend?
 - Worin unterscheiden sich die Bilder? (nicht auf zeichnerische Fähigkeiten eingehen)
 - Welche inhaltlichen Unsicherheiten sind beim Zeichnen aufgetreten? Worüber hätten sie gerne mehr gewusst?
-
- Anschließend: Vergleich mit dem Original
 - Frage an die Spieler und die Zuhörer: Was ist euch beim Zeichnen schwergefallen? Was war unklar? Welche Informationen waren nützlich, welche überflüssig, welche verwirrend, welche haben gefehlt?
 - die Situation ist ein „Gleichnis“ für die Lösung von Aufgaben in der Gruppe. Wie wäre ein herkömmlicher Lehrer / Unterweiser hier vorgegangen? Wie geht ein Lernprozessbegleiter als Lerngruppenmoderator vor (geteiltes Flipchart)
 - Fazit: Kernaufgabe der Moderation bzw. Lernprozessbegleitung in dieser Situation: was jeder einzelne weiß und kann, zur Gesamtlösung zusammenführen.
 - Wie hat dieser Moderator versucht, dieses Problem zu lösen (Rekonstruktion seines Vorgehens)?
 - Welche Schwierigkeiten ergaben sich?
 - Was an der Präsentation war hilfreich, was wäre hilfreich gewesen? (zweigeteilte Pinwand, sammeln) (+++)

(30')

- 10' Pause -

10.45 – 13.00

2. Schritt: Moderieren üben und dabei das Handwerkszeug des Lerngruppenmoderators kennen lernen

2.1 input: Die sechs Aufgaben eines (Lerngruppen-)Moderators im Überblick:

1. Lerngespräche in der Gruppe strukturieren und gliedern (Grundstruktur)
2. Die soziale Form des Arbeitens wählen - aktivierende Struktur;
3. Beziehung und Kooperation zwischen den TeilnehmerInnen fördern
4. Gesprächsfördernd intervenieren
5. Moderationstechniken einsetzen
6. Gruppenbildung und Gruppenphänomene beobachten und steuern

(s. Anhang ES 10, Handwerkszeug) (+++)

(15')

II. Die Seminare und Lerngruppentreffen des Moduls 2

Einführungsseminar

- 2.2 Erste Aufgabe: Die Strukturierung und Gliederung eines Lerngesprächs in der Gruppe (moderiert *durch den Lernbegleiter*): Der Lernbegleiter zeigt eine Grundgliederung auf, die im Grunde für jedes Lerngespräch in einer Gruppe gilt (s. **Anhang ES 11**) und weist darauf hin, dass jeder der 6 Schritte natürlich ganz unterschiedlich ausgestaltet werden kann. (+++) (10')
- 2.3 Instruktion durch den Lernbegleiter: Es bilden sich 4 Gruppen, jede Kleingruppe zieht zufällig eine der Aufgaben 2 bis 5 des Moderators. Ihre Aufgabe ist, eine Lerngruppenmoderation zum jeweiligen Thema mit dem Plenum durchzuführen, durch die die Teilnehmer den jeweiligen Sachverhalt (die entsprechende Aufgabe eines Lerngruppenmoderators) so gut wie möglich lernen können. Die Kleingruppe erhält vom Lernbegleiter zusätzliches Material zum jeweiligen Thema und hat *1 Stunde Zeit*, sich auf die Lernmoderation dieses Themas vorzubereiten, die eines ihrer Mitglieder anschließend durchführen muss. Für die Vorbereitung wird die „Strukturierungshilfe“ in **Anhang ES 12** ausgegeben. Für jedes Thema werden 30' (ohne Feedback) zur Verfügung stehen. (5')
- 2.4 Vorbereitung auf eine eigene Lerngruppenmoderation zum jeweiligen Thema
Lernbegleiter: Es ist wichtig darauf zu achten, dass die Teilnehmer wirklich die **Moderation** des Themas vorbereiten, und nicht schon das Thema inhaltlich bearbeiten. (+++) (60')
- Kurzpause, evtl. integriert -
- 2.5 Moderation des Themas 2 „Die soziale Form des Arbeitens wählen: aktivierende soziale Strukturen, ihre Formen und Möglichkeiten; (Material dazu **Anhang ES 13**)(+++)
- 2.6 Anschließend sollen die Teilnehmer dem Teilnehmer-Moderator ein Feedback zu seiner Lerngruppenmoderation geben.
- Kurzeinführung der elementaren Feedback-Regeln durch den Lernbegleiter (**Anhang ES 14**)
- 15' lang geben die Teilnehmer und abschließend evtl. auch der Lernbegleiter Feedback an den Moderator. (+++) (20')
- 2.7 Moderation des Themas 3: „Die gesprächsfördernden Interventionen“ Material dazu **Anhang ES 15** anschließend 15' Feedback. (+++) (45')

13.00 – 13.45 Mittagspause

Samstag Nachmittag: Moderieren üben, Einführung in Teil B

13.45– 16.30

Fortsetzung 2. Schritt:

- 2.8 Aufwachspiel, z.B. Schlange mit Luftballons (++) (15')
- 2.9 Moderation des Themas 4: „Beziehungen fördern zwischen den TeilnehmerInnen“; durch einen Teilnehmer-Moderator (Material dazu s. **Anhang ES 16**) (30')
- anschließend 15' Feedback an den Moderator, ggf. Ergänzungen Lernbegleiter (+++) (45')

II. Die Seminare und Lerngruppentreffen des Moduls 2 Einführungsseminar

2.10 Moderation des Themas 5: „Die Moderationstechniken“ (Material dazu s. **Anhang ES 17**)

anschließend 15' Feedback an den Moderator, ggf. Ergänzungen Lernbegleiter(+++) (45')

2.11 Moderation durch den Lernbegleiter: Thema 6, Gruppenbildung und Gruppenphänomene beobachten und steuern:

- Hinweis, dass Gruppen ihre eigene Dynamik und innere Gesetzmäßigkeit haben, die natürlich wirksam werden, sobald man es mit Gruppen zu tun hat. Auf solche Phänomene muss man bei der Moderation von Lerngruppen gut Acht geben, und man muss versuchen, sie bewusst zu beachten. Hier Beschränkung auf einige wichtige Grundphänomene

- Der Lernbegleiter stellt als *input* die Phänomene vor: Gruppenphasen, Normen und Rollen, Hierarchie, die „unbewussten“ Prozesse (Macht, Konkurrenz, Sympathie); Materialien dazu (s. **Anhang ES 18**)

(15')

- Vier Kleingruppen sollen anhand der Unterlagen diese vier Phänomene in Bezug auf die hiesige Lerngruppe anwenden

(15')

- Präsentation der Ergebnisse im Plenum, Diskussion

(15')

- Hausaufgabe: Anwendung auf die eigene Lerngruppe zu Hause

(60') (++)

- 10' Pause –

16.40 – 18.00

3. Schritt: Einführung in Teil B, Beschreibung der Projektaufgaben (+++)

3.1 Aufgabenstellung: Ein Projekt zu einem kritischen Fall/einer kritischen Situation in meiner Aus- oder Weiterbildung planen, durchführen und auswerten:

Projektaufgabe: In der Aus- oder Weiterbildung treten immer wieder kritische pädagogische Situationen mit Teilnehmern auf, etwa, wenn es starke Konflikte mit oder unter Teilnehmern gibt, oder wenn ein Teilnehmer abbrechen will, oder wenn einer Alkohol- oder Drogenprobleme hat – um nur einige wenige Beispiele zu nennen. Mit solchen Situationen umzugehen, erfordert großes pädagogisches Geschick, einige Sachkenntnis und vor allem auch ein Bewusstsein von den eigenen Grenzen und den Möglichkeiten, sich von Fachleuten helfen zu lassen.

Ihre Projektaufgabe besteht darin, in ihrem Aus- oder Weiterbildungsalltag eine solche „kritische Situation“ mit einem oder einigen Teilnehmern, die ihnen vielleicht schon seit einiger Zeit Kummer macht, auszuwählen, sich gründlich darüber zu informieren. Am Ende des Projekts soll die kritische Situation tatsächlich so gelöst sein bzw. eine Lösung absehbar sein, dass weder der weitere Verlauf der Aus- bzw. Weiterbildung noch die anderen Teilnehmer gefährdet sind und der bzw. die betroffenen Teilnehmer so versorgt sind, dass sie ihre persönlichen Probleme bearbeiten und möglichst in ihrer eigenen Entwicklung vorankommen können. Sofern Sie das Projekt mit Jugendlichen durchführen, wird eine ausführliche jugendpädagogische Reflexion und Begründung erwartet, sofern sie mit Erwachsenen arbeiten, eine altersgerechte bzw. psychologische.

Sie sollen das Projekt selbständig planen, durchführen und überprüfen, können aber auf die Begleitung und Unterstützung Ihrer Lerngruppe und Ihres Lernbegleiters zurückgreifen. Außerdem erhalten Sie einen Leitfaden zum Ablauf des Projekts. Wenn Sie seinen Schritten und Fragen folgen, werden Sie auch ans Ziel kommen.

II. Die Seminare und Lerngruppentreffen des Moduls 2

Einführungsseminar

In den letzten Lerngruppensitzungen des Moduls (den genauen Zeitplan müssen Sie mit Ihrem Lernbegleiter vereinbaren) soll

- a. das Projekt für alle anderen Teilnehmer entsprechend der allgemeinen Gliederung für Dokumentationen verständlich und zugänglich dokumentiert vorliegen;
- b. sollen Sie die Präsentation in einer der letzten Lerngruppensitzungen als Lerneinheit *für die anderen Teilnehmer* gestalten, deren Lernziel es ist, den anderen Teilnehmern die wesentlichen Grundlagen sowie die jugendpädagogischen Hintergründe der jeweiligen Problematik zu vermitteln. Sie sollen also einen – natürlich möglichst handlungsorientierten – Unterricht über Ihr Thema durchführen und haben dafür 30 Minuten Zeit

(15')

- 3.2 Liste mit möglichen Themen austeilen und kurz erläutern (**Anhang ES 19**), Verweis auf die entsprechenden Kapitel im Teilnehmer-Ordner, insbesondere Teil IV/2

(15')

- 3.3 Hinweise auf die erwartete Organisation und Form der Präsentation; Termine, Beratungsgruppe, Anmeldung von Fragen; Gliederungshilfe für das Verfassen der Schlussdokumentation der abgeschlossenen Projekte s. Einleitung zum Lernbegleiterordner, Kap. 4.3, sowie Teilnehmerordner, Teil II

(15')

- 3.4 Vorstellen des Leitfadens (**Anhang ES 20**)

(15')

- 3.5 Individualarbeit: Welches Thema/welche Themen könnte(n) bei mir anstehen? evtl. Beratung mit einem Lernpartner (**+**)

(15')

- 3.6 Erste Vorschläge im Plenum, Diskussion, Hausaufgabe (**+**)

(15)

- 3.7 Rückblick auf das Einführungsseminar, Kompetenznachweis (**Anhang ES 21**) (**+++**)

(30')

II. Die Seminare und Lerngruppentreffen des Moduls 2
Einführungsseminar - Anhänge

Anhänge zum Einführungsseminar zu Modul 2

Anhang ES 1

Themen des Modul 2

- Name des Moduls: Begleitung der Lernenden und ihres Lernprozesses
- Vom Unterweiser zum Lernbegleiter
- Lernende zum Lernen anregen, Lernsituationen gestalten
- lernbegleitende Gespräche führen
- Lerngruppen moderieren
- Lernende motivieren, über Lernklippen helfen
- Das eigene Lernbegleiterverhalten kritisch reflektieren
- Mit heterogenen Lerngruppen umgehen
- Mit Konflikten in der Aus- oder Weiterbildung umgehen
- Schwierige Situationen und Krisen von Lernenden in der Aus- oder Weiterbildung bewältigen
- Jugendpädagogische Grundlagen

Anhang ES 2

Lernziele des Moduls 2

In diesem Modul geht es um das direkte *Handeln* des Ausbilders, um seine *Interaktion mit dem/den Lernenden*. Damit geht es zentral um die *Person des Lehrenden*, seine individuelle Entwicklung, seine Selbstschulung, seine Befähigung zum Lernprozessbegleiter. Im Mittelpunkt steht die Frage: Wie geht er mit dem Lernenden um, wie hilft er ihm beim Lernen, wie gestaltet er sein direktes „Lehrverhalten“?

Alle strukturellen, konzeptionellen Fragen gehören dagegen ins Modul 1, dessen Fokus gerade nicht der Lernende bzw. die Interaktion zwischen Ausbilder und Lernendem ist, sondern der Lernprozess als solcher, als objektive Konstruktions- bzw. Gestaltungsaufgabe.

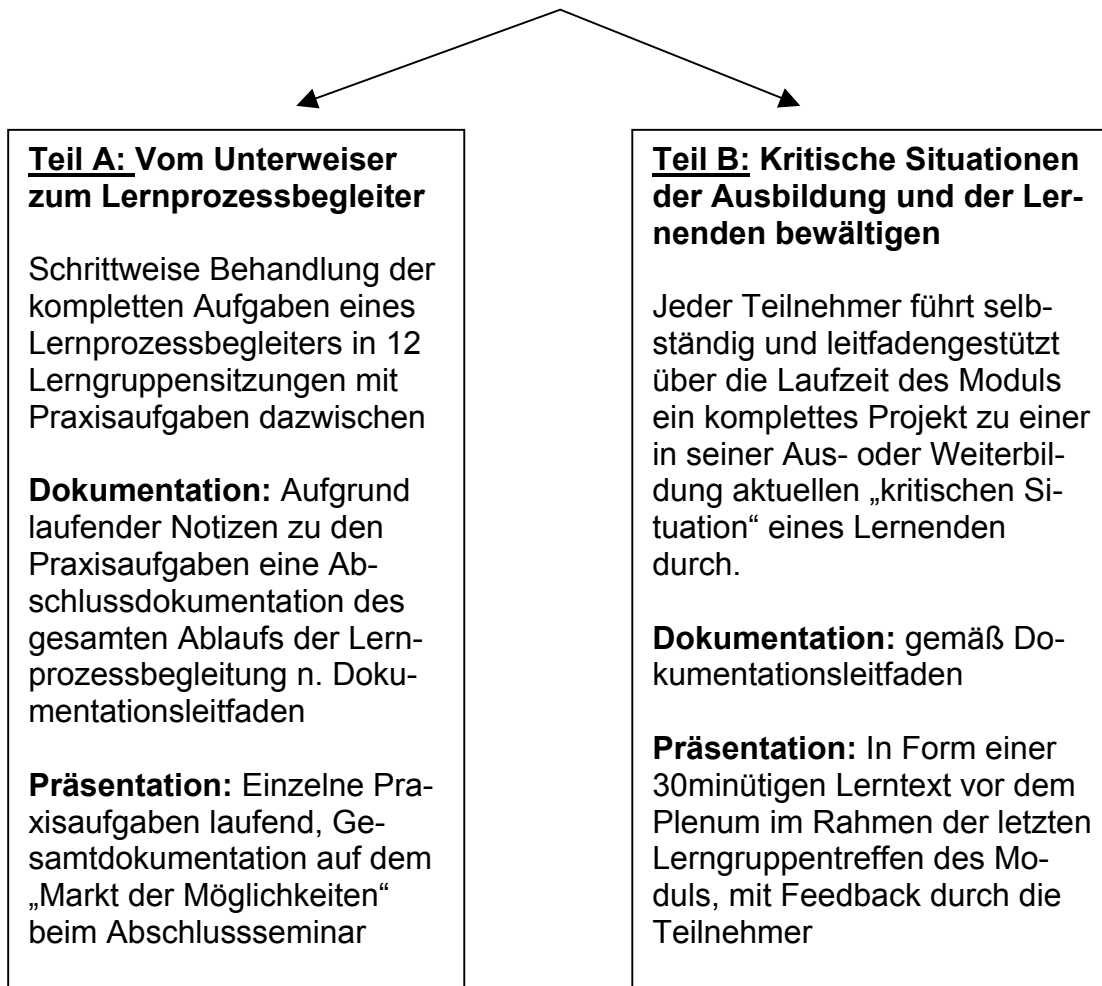
Motto dieses Moduls: Niemand kann gelernt werden!

Lernziele im einzelnen:

- Die Teilnehmer können die Haltung eines Lernprozessbegleiters einnehmen und als Lernprozessbegleiter handeln
- Die Teilnehmer können Lernaufgaben individuell angemessen auswählen, arrangieren und stellen
- Die Teilnehmer können Lernende und Lerngruppen zum selbständigen Lernen ermutigen und sie dabei unterstützen
- Die Teilnehmer können ihr eigenes Verhalten als Lernbegleiter reflektieren und an seiner Verbesserung arbeiten
- Die Teilnehmer können mit den Lernenden deren Lernprozesse strukturieren, vereinbaren, reflektieren, analysieren und optimieren
- Die Teilnehmer können auch mit kritischen Situationen in der Aus- bzw. Weiterbildung umgehen und einzelne Lernende in Krisensituationen begleiten

Anhang ES 3

Aufbau Modul 2



Zu den Projekten des Teils B gibt es keine Zwischenpräsentationen während der Modullaufzeit, man kann aber jederzeit Fragen anmelden, die dann während einer Lerngruppensitzung behandelt werden. Außerdem schließen sich ähnliche Projekte zu „Beratungsteams“ zusammen. Schriftliche Arbeitsmaterialien finden sich im Teilnehmerordner.

Anhang ES 4

Lösungsvorschlag: Warum werden in der modernen Berufsbildung „Lernprozessbegleiter“ statt „Unterweiser“ gefordert?

- Förderung von Selbstlernkompetenz bei den Lernenden
- Stärkung ihrer selbständigen beruflichen Handlungs- und Problemlösungsfähigkeit
- Individuelle Förderung, individualisierte Lernprozesse
- Voneinander und miteinander lernen
- Kompetenzen statt Qualifikationen bilden
- mehr Sozialkompetenzen
- mehr Methodenkompetenz
- Lernen, offene Situationen zu bewältigen
- individuelle Potentiale der Lernenden nutzen
- die passende Lösung, nicht „die“ richtige
- Lernen statt Lehren
- höhere Motivation bei den Lernenden

Anhang ES 5

Grundhaltungen und Grundüberzeugungen eines Lernprozessbegleiters

- Respekt vor den Lernenden
- sie selbst darauf kommen lassen
- kundenorientierte, moderierende Haltung (weder Helfersyndrom noch sich produzieren müssen; sich zurückhalten)
- konstruktiv-kritische Haltung
- Menschen sind lebenslang sich entwickelnde Wesen
- Sie machen Erfahrungen, um zu lernen
- Niemand will bewusst Fehler machen, sondern er macht Fehler, weil er es nicht besser konnte
- Fehler u.ä. sind zum Lernen da
- Als Lehrender habe ich die Aufgabe, dem Lernenden eine Situation zu schaffen, in der er Erfahrungen machen und gut daraus lernen kann
- Es ist wichtiger, der Lernende findet selbst das Richtige heraus, als dass ich ihn dazu anweisen
- Lernprozesse haben ihre eigene Gesetzmäßigkeit; sie fordern deshalb Zeit und Geduld

Anhang ES 6

Anforderungen und Herausforderungen an die Lernprozessbegleitung

- Aufgaben stellen, nicht Lösungen zeigen
- Abwägen, wann Fehler und Suchen fruchtbar sind und wann interveniert werden muss
- Jede Lernsituation ist offen und im Detail nicht planbar
- Sie braucht aber eine klare Rahmenplanung
- Das konkrete Verhalten des Lernprozessbegleiters kann nur situativ , d.h. passend zur gerade wahrgenommen Situation entschieden werden, und verlangt viel „Gespür“
- Das gilt insbesondere für die zahlreichen Ambivalenzen und Abwägeprozesse, die zu dieser Rolle gehören
- Methodenvielfalt und –wechsel
- Es gibt keine starren Regeln und Dogmen (auch nicht, dass man niemals einen input geben dürfte)
- Lernprozessbegleitung ist kein gemütlicher Rückzug des Lehrenden, sondern eine Form der Führung, die viel mentale Präsenz verlangt!
- Der Lernprozessbegleiter muss zwar Freiraum lassen, aber er muss zugleich sehr viel Struktur geben, damit sich dieser Freiraum entfalten kann
- Der Lernprozessbegleiter ist selbstverständlich verantwortlich für das Einhalten der Zeit und das Erreichen der Lernziele

Anhang ES 7

Die Aufgaben eines Lernprozessbegleiters im Überblick und wann sie im Modul 2 behandelt werden

Aufgaben des Lernprozessbegleiters	behandelt in Lerngruppe
1. individuellen Lernbedarf und individuelles Lernverhalten feststellen und absprechen	LG 1
2. zugehörige Lernwege konzipieren und darüber Lernvereinbarungen treffen	LG 2
3. Lernaufgaben auswählen, arrangieren, formulieren und zur selbständigen Planung und Ausführung übergeben	LG 3
4. die Bearbeitung der Lernaufgabe beobachten und begleiten	LG 4
5. Zwischengespräche führen	LG 5
6. individuelle Lernklippen und Lernhindernisse wahrnehmen	LG 6
7. Lernende zum Weiterlernen motivieren	LG 7
8. das eigene Verhalten ständig überprüfen und ggf. Verändern, um dadurch die Lernenden zu fördern	LG 8
9. Auswertungsgespräche mit Lernenden führen	LG 9
10. Heterogene Lerngruppen moderieren	LG 10
11. Mit Konflikten umgehen, bei Konflikten beraten können	LG 11

II. Die Seminare und Lerngruppentreffen des Moduls 2

Einführungsseminar - Anhänge

Anhang ES 8

Arbeitsblatt für die Feststellung des eigenen Lernbedarfs als Lernbegleiter
(zu Selbstlernzeit 1)

Anforderungen an das Vorgehen von Lernprozessbegleitern	
Was Lernprozessbegleiter deshalb können und leisten müssen	
Wie gehe ich selbst bisher als Ausbilder vor?	
Was kann ich nicht? Was macht mich unsicher? Was ist mir noch fremd an der Lernprozessbegleiterrolle?	
Mein Lernbedarf auf dem Weg zum Lernprozessbegleiter	
Meine Lernerwartungen an das Modul 2 – was ich hier lernen möchte	
Lernvereinbarungen mit dem Lernbegleiter von Modul 2	

II. Die Seminare und Lerngruppentreffen des Moduls 2
Einführungsseminar - Anhänge

Anhang ES 9

**Leitfragen zur Vorbereitung der Moderation zur
Übung „Zerschnittenes Foto“**

(Moderationszeit: 15 Minuten)

2. In welcher Reihenfolge fragen Sie die Teilnehmer nach ihren Informationen?
3. Wie werden Sie die Beiträge der Teilnehmer visualisieren?
4. Wie und wann stellen Sie immer wieder den Überblick her? (Zwischenzusammenfassungen)
5. Wie teilen Sie sich die Zeit ein?
6. Wie sichern Sie die Nahtstellen zwischen den einzelnen Ausschnitten?
7. Wie bekommen Sie heraus, was die wesentlichen Elemente des Bildes sind, und was eher die unwesentlichen?
8. Wie machen Sie die Gesamtzusammenfassung am Ende der Moderation?

Anhang ES 10

Das Handwerkszeug des Moderators im Überblick

Als ModeratorIn hat man vielfältige Möglichkeiten ein Gespräch zu gestalten und zu führen

1. Die Strukturierung und Gliederung des Gesprächs
2. Die gesprächsfördernden Interventionen
3. Beziehung fördern zwischen den TeilnehmerInnen
4. Die soziale Form des Arbeitens –
5. Die Moderationstechniken

1. Die Strukturierung und Gliederung des Lerngesprächs - der Gesprächsfaden

- Was ist das Ziel des Gesprächs?
- In welchen Schritten kann das Thema bearbeitet werden?
- Wie könnte der rote Faden sein?
- Wie kann man vorgehen?
- Wie soll das Ergebnis zusammengefasst und der Lernertrag gesichert werden?

2. Gesprächsfördernde Interventionen

- z.B. aktiv zuhören, nachfragen, klären, die unterschiedlichen Botschaften einer Aussage (Sachinhalt, Gefühl, Beziehungsbotschaft, Appell) widerspiegeln, Inhalte immer wieder zusammenfassen, Überblick herstellen, Aussagen relativieren, auf den Punkt bringen, zuspitzen, konkretisieren, Aussagen der TN aufeinander beziehen.

3. Beziehung fördern zwischen den TeilnehmerInnen

- Ich-Botschaften geben bzw. anregen, offene Atmosphäre herstellen, Humor, Beiträge der TN ernst nehmen, Spannungen ansprechen und klären, Sorgen, Widerstand ernst nehmen, Vielredner bremsen, Schweiger ermutigen.

4. Aktivierende Struktur, Gruppenbildung fördern, Gruppendynamik beachten

- abwechseln zwischen Einzelarbeit, Paararbeit, Triangel, Gruppenarbeit, fish-bowl.

5. Moderationstechniken

- Visualisieren des Gesprächs durch Tafel, Flipchart, Karten, Pinwand.

Anhang ES 11

Die grundlegende Strukturierung und Gliederung eines Gesprächs

Jedes Thema lässt sich nach einer bestimmten Struktur aufschlüsseln und besprechen. Ideal ist es, wenn man sich vor der Moderation Gedanken machen kann, in welchen Teiletappen und geführt durch welche Fragen man das Thema strukturieren kann. Man überlegt sich damit den „roten Faden“, an dem entlang man das Gespräch führt.

Beispiel für solch einen „roten Faden“ bei Besprechungen ist z.B. folgendes Vorgehen

1. Einstieg: Was genau ist das Thema?
Was ist unser Ziel für dieses Thema? (Informationen sammeln, Meinungsbild herstellen, Entscheidungen treffen etc.)
2. Sammeln: Informationen, Meinungen, Sachverhalt klären;
Situations- und Problembeschreibung
3. Ordnen: Gliedern der Thematik in sinnvolle, bearbeitbare Untereinheiten
4. Bearbeiten: Lösungsmöglichkeiten vorschlagen,
Diskutieren, Pro und Contra
5. Entscheiden: Entscheidung fällen, Ergebnis, Lösung, weiteres Vorgehen festlegen
6. Zusammenfassen: Beschluss, Ergebnis zusammenfassen, evt. auch der Schritte, die dazu geführt haben; wer soll was bis wann mit wem erledigen?

II. Die Seminare und Lerngruppentreffen des Moduls 2
Einführungsseminar - Anhänge

Strukturierungshilfe für Gespräche

Anhang ES 12

Moderationsschritt ¹	Moderationstechnik	Sozialform	Zeitbedarf	Sonstiges

¹ z.B. Einführung, Wahrnehmungen sammeln, bewerten, Lösungen sammeln, diskutieren, informieren, Meinungen erkunden, Situation klären, Lösungen finden, Lösungen diskutieren, Entscheidungen treffen

Anhang ES 13

Eine Lerngruppe macht grundsätzlich folgende soziale Arbeitsformen möglich:

- Einzelarbeit
- Paararbeit
- Arbeit in Triaden
- Kleingruppenarbeit
 - arbeitsteilig
 - arbeitseinheitlich

Im Allgemeinen bietet sich eine Gruppenarbeit an, wenn die Leistungen (Ergebnis, Verhalten, soziale Kompetenz) der Gruppe größer ist als die Summe der Einzelleistungen der Gruppenmitglieder. Diese Voraussetzung ist z. B. bei Aufgaben gegeben, die die Kreativität, das Verhalten und/oder die soziale Kompetenz entwickeln sollen.

Methoden der Gruppenbildung

Grundsätzlich stellt dich für den Ausbilder / Gruppenleiter die Frage, ob er die Gruppenfindung dem Zufall überlassen will, sogenannte Neigungsgruppen zulassen will oder er die Zusammensetzung bestimmen will.

Alle drei Möglichkeiten haben Vor- und Nachteile:

	Zufall	Neigung	Vorgabe des Gruppenleiters
Vorteil	Personen mit unterschiedlichem Vorwissen bearbeiten ein Thema, daher meist breites Wissensspektrum; verschiedene Arbeitsstile; Maximum an Austausch	Gemeinsamkeit innerhalb der Gruppe muss nicht erst aufgebaut werden, somit kann meist schneller mit dem Arbeiten begonnen werden	Gruppenleiter kann gezielt Gruppenprozesse fördern bzw. unterbinden
Nachteil	Gruppenentwicklung dauert länger	Cliquenbildung; Stars und Mauerblümchen; u.U. mehr Konkurrenzverhalten, da unter „Gleichen“ häufig der Einzelne der Beste sein will	Vorstellungen des Gruppenleiters sind nicht immer objektiv, bzw. richtig; verhindert oft Kreativität; unterdrückt u. U. Konflikte, die früher oder später doch bearbeitet werden sollten

Neigungsgruppen können nach folgenden Kriterien zusammengestellt werden:

- Thema
- Arbeitserfahrung, Beruf, Vorwissen
- Lernstand ...

Dies sind die üblichen Kriterien, die die Gemeinsamkeit der Gruppe, bezogen auf die zu bewältigende Aufgabe, am stärksten fördern. Man kann aber auch hier kreative Momente stärker betonen, um zwar Gemeinsamkeit, bezogen auf die augenblickliche Entscheidung der Gruppenbildung, zu fördern, aber bezogen auf die Aufgabe wahrscheinlich doch heterogene Gruppen zu erhalten. Man wählt dann Kriterien, wie Hobbys, Lieblingstiere, -farben, Gegenstände

Ideen für zufällige Gruppenbildungen:

Hier bitte genau überlegen für welche Gruppe, sich welche Art bzw. welches Spiel eignet. Nicht immer ist mit allen alles möglich!!!

- Abzählen im Stuhlkreis
- Zerschnittene Bilder, Postkarten... (Teile je nach Gruppenstärke)
- Spielkarten ziehen (gleiche Trümpfe oder Farben)
- Zusammengesetzte Wörter, Sätze
- Farbige Klebepunkte unter den Stühlen
- „Dosen“ (alte Filmrollenbehälter eignen sich besonders gut) werden mit unterschiedlichen Materialien gefüllt bzw. je nach Gruppenstärke haben 3,4,5 ... den gleichen Inhalt. Wer sich gleich anhört, gehört zusammen.
- Jeder Teilnehmer zieht eine Karte, von der er nur die Oberseite betrachten darf. Die Unterseiten sind mit verschiedenen Materialien (Pflaster, Schmirgelpapier, Tesafilm, Packpapier, Stoff...) beklebt. Die Teilnehmer müssen nun herausfinden, wer sich gleich „anfühlt“
- Teilnehmer ordnen sich nach äußeren Merkmalen, wie Augenfarbe, Farbe der Schuhe Haare etc. zu. Aber Achtung, hier bekommt man eventuell keine gleich großen Gruppen.
- Der Gruppenleiter hält mehrere Schnüre fest. Die Teilnehmer nehmen sich ein Ende und finden so einen Partner am anderen Ende.
- Familie Meier besteht aus Oma Meier, Opa Meier, Mutter Meier usw. je nach Gruppenstärke. Je nach Gruppenanzahl gibt es auch noch eine Familie Maier, Mayer, Meyer, Mayr usw.. Die Familienmitglieder müssen sich finden und auf einen Stuhl / Tisch setzen. Opa Meier sitzt ganz unten, dann Oma, dann Vater, Mutter ... Welche Gruppe dies als erstes schafft, hat gewonnen und bekommt vielleicht auch einen kleinen Preis.

Kleingruppengröße:

Die klassische Kleingruppe ist eine Dreiergruppe. Mehr als fünf Personen sollte eine Kleingruppe im Allgemeinen nicht haben, es sei denn, ein Teil der Gruppe übernimmt Beobachterpositionen. Ist intensives Üben oder sehr persönlicher Austausch angesagt, eignet sich dafür besonders die Paararbeit.

Anhang ES 14

Die elementaren Feedbackregeln

3 Hauptregeln

1. Beziehe Dich immer auf konkrete Situationen, die Du auch (zunächst *ohne* Bewertung) *beschreiben* kannst!
2. Wenn Du das, was Du beschrieben hast, bewertest, schildere *Deine eigenen* Gefühle, Probleme, (inneren) Reaktionen damit: Gib *Ich-Botschaften*!
3. Beende Dein Feedback immer mit einem konkreten *Vorschlag*, einer konkreten *Bitte*, wie Dein Gegenüber sein *Verhalten ändern* könnte – aus Deiner Sicht!

3 Nebenregeln

4. Frage immer, ob der andere jetzt überhaupt Feedback bekommen möchte, und achte auf die Angemessenheit der Situation!
5. Beachte und mache deutlich, dass Feedback sich immer nur auf Verhalten beziehen kann, nie auf die Person!
6. Gib dem anderen Raum zum Antworten und ggf. Richtigstellen, aber weise ihn wenn nötig auch darauf hin, dass Feedback kein Angriff ist und er sich also auch nicht verteidigen muss!

Anhang ES 15

Gesprächsfördernde Interventionen des Moderators

Umschreiben, mit eigenen Worten wiederholen

Zum Ausdruck bringen, wie man die Äußerungen des Gesprächspartners verstanden hat.

Zusammenfassen:

worum geht es dem anderen gerade und was ist ihm wichtig?

Wenn ich Sie richtig verstanden habe, sind Ihnen folgende Punkte wichtig:

Klären, auf den Punkt bringen:

trägt dazu bei, das Gespräch auf das Wesentliche zu konzentrieren.

Ihnen kommt es also darauf an, dass...

In Beziehung setzen:

Damit ordnet man das Gehörte nach dem Schema:

einerseits - andererseits

teils- teils

sowohl - als auch

weder - noch

Nachfragen:

Man bezieht sich dabei ausschließlich auf das, was der andere bereits mitgeteilt hat, was Ihnen aber im Moment Schwierigkeiten im Verständnis macht. Typische Wendungen dafür:

Was meinen Sie mit...?

Was bedeutet...?

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

Das habe ich gerade nicht verstanden

Können Sie mir ein Beispiel geben für..?

Weiterführen und Denkanstoß geben:

Man regt damit an, über die zumeist selbst auferlegten Grenzen hinauszudenken.

Was wäre, wenn..

Welche Konsequenzen hätte das?

Wie würde es aussehen, wenn..?

Was würde passieren, wenn..?

Was könnte schlimmstenfalls geschehen, wenn....?

Ich frage mich, was wohl passieren würde, wenn

Wünsche herausarbeiten:

Was wäre eine optimale Lösung?

Was passiert, wenn ihr Ziel erreicht ist?

Gefühle ansprechen

Wie geht es ihnen dabei?

Gesprächsverhalten, das andere hemmt, zu sprechen:

Bevormunden und anweisen:

Erledigen sie das bitte

Überreden:

Denk' doch mal daran, wie gut es wäre...

warnen und drohen

Vorwürfe machen

Bewerten

Herunterspielen

Nicht ernst nehmen, ironisieren, verspotten

Lebensweisheiten zum Besten geben

Von sich reden

Ursachen aufzeigen und Hintergründe deuten

Ausfragen

Führen durch Fragen

Fragetechniken sind zweifelsohne ein wichtiges Steuerungsinstrument in privaten wie in beruflichen Situationen. Wer die Kunst der Fragetechnik beherrscht, vermittelt seinen Gesprächspartner nicht nur einen kompetenten Eindruck, sondern kann auch Dialoge gezielt steuern und Klärungsprozesse herbeiführen.

Offene Informationsfragen

Darunter versteht man W-Fragen (wer, was, wann, wo, wohin, womit, warum). Dieser Fragetypus eignet sich besonders gut, um umfassende Informationen, Gedanken, Wünsche der Gesprächspartner zu erfahren.

Alternativfragen

Alternativfragen sind Entweder-oder-Fragen, welche die Entscheidungsfindung im Konfliktfall erleichtern sollen.

Reflektierende Fragen

Reflektierende Fragen (abgewandelte Wiederholungsfragen) sind ein gutes Mittel um sich zu vergewissern, ob die Position des anderen richtig verstanden wurde. In Frageform wird das wiederholt, was der andere gesagt hat.

(nach Ruth Pink, Kommunikation ist mehr als nur reden)

Killerphrasen

Eine Störquelle in der Kommunikation sind „Killerphrasen“. Sie sollten als Moderator (und auch allgemein bei Gruppengesprächen) folgende Phrasen und unbedachten Handlungsweisen (= Kommunikationssperren) unterlassen:

- befehlen, kommandieren
- Gegenangriffe
- unsachlichen Behauptungen
- aus der Verantwortung stehen
- alles persönlich nehmen
- überempfindlich sein
- streiten, drohen
- alles besser wissen
- moralisieren, predigen
- Vorurteile
- die Schuld anderen zuschieben
- schlecht über andere sprechen

Hilfreiche Grundhaltung des Lernprozessbegleiters als Moderator von Lerngruppen

Die Person des Leitenden ist für die Gruppenentwicklung von entscheidender Bedeutung. Deshalb sollte der Gruppenleiter sein Handeln und seine Befindlichkeit regelmäßig reflektieren. Dazu können folgende Fragen sehr dienlich sein:

- Kann eine gestellte Frage statt meiner auch ein Mitglied der Gruppe beantworten?
- Kann ich auf einen Vortrag verzichten und statt dessen die Teilnehmer aktiv entdecken und präsentieren lassen?
- Kann ein Gruppenmitglied statt meiner Plenumsbeiträge mitvisualisieren?
- Kann ich mich davon befreien, (allein) für Lösungen von Konflikten verantwortlich zu sein?
- Erkenne ich Selbstregulierung und Lösungsstrategien der Gruppe, und kann ich sie akzeptieren?
- Wie verhalten sich die Bedürfnisse der Gruppe zu meinen Zielen?
- Was lerne ich als Teil eines lernenden Systems in und von dieser Gruppe?
- Woran merke ich in dieser Gruppe, dass sie vorankommt?
- Woran merke ich in dieser Gruppe, dass etwas nicht stimmt?
- Habe ich in meiner Planung einen guten Wechsel von verschiedenen Arbeitsformen und Gruppenzusammensetzungen berücksichtigt?

Anhang ES 16

Beziehung fördern zwischen den TeilnehmerInnen

Setting gestalten: Ortswahl, Stühle, Tische, Arbeitsumgebung

- z.B. angenehmer Arbeitsraum,
Stühle im Kreis oder um einen Tisch herum,
gutes Licht, frische Luft
Angenehmes für die Pause (Getränke, Kleinigkeit zu essen)

Arbeitsrahmen klären:

- z.B.: Ort: Ist der Raum in Ordnung, hat jeder einen angenehmen Platz?
Personen: Sind die richtigen Menschen zusammen? Fehlt jemand?
Zeit: Wie viel Zeit haben wir?
Einverständnis für eigene Rolle: Mein Ziel ist es...
Meine Aufgabe sehe ich heute darin....
Ist es in Ordnung, wenn ich unterbreche,...?
strikt auf die Zeit schaue,...?
darauf achte, dass niemand zu lange redet,...?
Das Thema ist heute....

zur passenden Arbeitsstimmung einladen:

- z.B. Vertrauen, Offenheit, Neugier, Behutsamkeit,
„Um dieses Thema zu bearbeiten, brauchen wir viel Verständnis füreinander“

positiven Kontakt zu allen Teilnehmern herstellen:

- z.B.: sich jedem zuwenden, zuhören, nicken, Beitrag widerspiegeln, zusammenfassen,
deutlich machen, dass man das wesentliche Anliegen der Aussage verstanden hat

Aussagen der Teilnehmer akzeptierend und klärend wiederholen (auf den Punkt bringen)

- z.B.: Habe ich Sie richtig verstanden, dass.....
Aha, Sie denken also, dass.....

Aussagen der Teilnehmer aufeinander beziehen, Aussagen (und damit die Teilnehmer) miteinander verknüpfen

- z.B.: Worte, Wortschöpfungen der Vorredner aufgreifen,
Beiträge zueinander in Beziehung setzen, darauf aufmerksam machen, worin sie sich ähnlich sind bzw. was sie unterscheidet,
Regenschirmtechnik: Bei zwei Meinungen ein gemeinsames Oberthema, einen gemeinsamen Oberbegriff vorschlagen

Teilnehmer, die wenig oder nichts sagen, in das Gespräch einbeziehen:

z.B.: Frau B, mich würde interessieren, wie Sie das sehen?

Herr M., darf ich fragen, wie das aus Ihrer Sicht aussieht und was ihnen dabei wichtig ist?

Beiträge, die ganz unpersönlich formuliert sind, konkretisieren

z.B. „Es gibt Kollegen, denen scheinen die Schüler hier überhaupt nicht mehr wichtig zu sein“

Mögliche Reaktionen:

Ich habe den Eindruck, sie sind enttäuscht über diese Lösung. Was genau haben wir Ihrer Meinung nach nicht berücksichtigt?

Beobachtungen bringt sie zu dieser Vermutung?

Was wäre ihnen wichtig?

Was genau würden sie sich wünschen?

Was sollte wer von uns ihrer Meinung nach tun?

Alle Beiträge ernst nehmen und offen aufnehmen; dazu gehört

Mit der Sprache die Arbeitsatmosphäre offen halten:

z.B.: „Jeder ist eingeladen das zu sagen, was ihm am Herzen liegt.“
„Alle Perspektiven sind wichtig (willkommen).“

Teilnehmer helfen, sein Anliegen zu formulieren:

z.B.: wenn der Beitrag verschwommen ist, zusammen mit dem Teilnehmer den Punkt herausarbeiten, auf den es ihm ankommt:

z.B.: „Habe ich Sie richtig verstanden? Ihnen ist vor allem wichtig, dass wir an die Arbeitsbelastung denken und uns nicht zu viel vornehmen?“

Beiträge auf- oder anschreiben

Um den Beitrag zu würdigen und die Meinung oder die Sache von der Person zu trennen.

Alles, was „außen“ aufgeschrieben ist, kann innerlich losgelassen werden und macht frei, auch anderes zu denken.

Vorwürfe, Kritik in Wünsche umformulieren:

z.B.: „Frau Müller, Sie sagen dass; heißt das, Sie wünschen sich, dass....“

(z.B. Sie sagen, dass es ihnen reicht, dass die Arbeit immer an Ihnen hängen bleibt; d.h. sie wünschen sich, dass künftig alle Kollegen dafür sorgen, dass....und dass Sie entlastet werden)

Ansprechen, wenn sozial etwas nicht stimmt:

z.B.: Ansprechen, was man beobachtet:

„Frau A, Sie schütteln den Kopf? oder

„Ich bin überrascht über Ihre Reaktion. Was ist der Hintergrund dafür?“

Evt. „Heißt das, dass Sie die Sache ganz anders sehen?“

oder, wenn man nichts konkret beobachtet, aber spürt, dass etwas nicht stimmt:

z.B. „Hat Herr X gerade etwas gesagt, womit es Ihnen nicht gut geht, was sie verwirrt, worüber sie sich ärgern, was sie verletzt?“ „Wie kommt das, was Herr X gerade gesagt hat, bei Ihnen an Frau Y?“

evt. Rückfrage an Herrn X: War es das, was sie sagen wollten? War das ihre Absicht?“

evt. nachfragen und bei Bedarf übersetzen. „Worum geht es Ihnen genau Herr X?“ Ihnen ist also wichtig, dass.....“

„Und worum geht es Ihnen Frau Y?“.....“sie wünschen sich, dass.....“

zu Ich-Aussagen anregen, bzw. in Ich-Aussagen übersetzen

Verletzende Aussagen eines Teilnehmers umformulieren:

z.B. Statt: „Sie sind immer diejenige, die.....“

„Ist es so Herr X, dass sie sich über Frau Y ärgern, weil sie davon ausgegangen sind, dass sie sich um die Arbeit kümmert?“

Fragend die Gefühle und Bedürfnisse widerspiegeln, die man durchhört

z.B.: Ich habe den Eindruck, sie sind enttäuscht, unglücklich.. darüber, dass wir das Thema x heute nicht mehr ansprechen können. Ist das so? Warum wäre Ihnen das heute noch sehr wichtig gewesen?

Bei verdeckten Ich-Botschaften (Man müsste..., man könnte meinen..., jeder weiß.., im Allgemeinen ist es so...) zu Ich-Botschaften anregen

z.B. Wie haben Sie das verstanden?

Was vermuten Sie?

Was macht Ihnen Sorgen?

Was befürchten Sie?

Was würde Ihnen helfen?

Was macht eine Gruppe zu einer erfolgreichen Gruppe?

Je besser eine Gruppe „funktioniert“, desto besser wird auch der Einzelne lernen und arbeiten. Damit dies der Fall sein kann, müssen zwei Faktoren gegeben sein, bzw. vom Gruppenleiter gefördert werden:

Kohäsion	Nutzen der Gruppenpotenz
Darunter versteht man das Ausmaß an Zusammenhalt und „Wir-Gefühl“ Eine zugegebener Maßen launische Variable, da sie vom Gruppenleiter schlecht befohlen werden kann. Aber durch zwei praktisch handhabbare Größen, kann sie entscheidend gefördert werden: nämlich: - Gemeinsames Erleben und - Austausch über Erfahrungen, Fragen, Gefühle, Erkenntnisse, Zweifel und Anregungen.	Wichtig ist, dass die Fähigkeiten zu gegenseitiger Hilfe, Anregung und Selbstregulation, die eine Gruppe entwickelt, so respektiert und genutzt werden, dass die Gruppe sich als potent erlebt. Die Leitungsperson muss dazu Sicherheit, Bescheidenheit und Vertrauen in die Kräfte der Gruppe beisteuern.

Wie kann der Gruppenleiter gemeinsames Erleben fördern:

Einsatz möglichst vieler aktiver und erlebnisorientierter Elemente (eignen sich oft besonders gut als Einstieg in ein Thema)

- Musik und Bewegung
- Entspannung, Phantasiereisen...
- spielerische Lernelemente
- Erarbeitung und Übung von Lernstoff in Kleingruppen
- Rollenspiele und Präsentationen des Lernstoffs durch die Teilnehmer

Wie kann der Gruppenleiter Austausch fördern?

Austausch ist sowohl über das „WAS“ (Inhalt) als auch über das „WIE“ (Prozess) notwendig!

WAS Hier bieten sich die Arbeit in Kleingruppen an. Sie bieten dem Einzelnen im Gegensatz

zum Plenum mehr Schutz und Raum.

Entweder bearbeiten die Teilnehmer unterschiedliche Aspekte desselben Themas oder identische Themen mit unterschiedlichen Mitteln.

WIE Dies sollte immer eine gemeinsame Reflexion über das in der inhaltlichen Phase Erlebte sein

Hilfreich sind hier oft Fragen, die den Teilnehmern helfen, sich von der inhaltlichen Frage zu lösen und sich in die WIE - Wahrnehmung zu versetzen.

- Wie ist es mir ergangen, wie geht es mir jetzt?
- Was habe ich erlebt, erkannt, verstanden?
- Wo sind noch Fragen oder Zweifel offen?
- Welche neuen Fragen sind entstanden?
- Wie haben wir zusammengearbeitet?

Die Austauschphasen schließen sich direkt an die Kleingruppenarbeit an. I. d. R. braucht sie nicht länger als 5 Minuten zu sein.

Der abschließende Austausch findet im Plenum statt und meist wird hier eine Vielzahl von Erlebnis- und Sichtweisen hervorgebracht.

Dazu sollten allerdings einfache Kommunikationsregeln beachtet werden:

- Von eigenen Erfahrungen sprechen (Ich-Botschaften)
- Wenn ich anderen eine Rückmeldung gebe, sage ich zunächst, was mir gefallen hat, dann gebe ich meine persönlichen Anregungen.
- Wenn ich eine Rückmeldung empfangen, höre ich zunächst zu und gebe meine Kommentare erst, wenn der andere geendet hat.

Wie kann der Gruppenleiter die Gruppenpotenz fördern?

Auf der Inhaltsebene	Auf der Prozessebene
- Als Einstieg in ein Thema, die Gruppe sammeln lassen: „Was wissen wir jetzt schon darüber?“ - Thematik in Kleingruppen (mit Infos des Gruppenleiters gestützt) in Kleingruppen arbeiten und präsentieren lassen - Die Gruppe nach und nach selbst Lernmaterialien erarbeiten lassen - Die Gruppe ermutigen den Transfer des Gelernten in die eigene Praxis zu üben (Gruppenleiter muss dazu Raum und Zeit geben)	Die Leitungsperson muss sich dafür verantwortlich fühlen, dass sich seine Teilnehmer verantwortlich fühlen! Ein wirkungsvoller und frühzeitiger Schritt dazu ist, Gruppenregeln in der Gruppe zu entwickeln. (Einleiten kann man dies über die Aussage: „Dieses Projekt / Ausbildungsjahr / Seminar wird gut, wenn...“) Wichtig: - Alle machen mit, auch der Gruppenleiter (er ist Teil des lernenden Systems, allerdings nicht der Gruppe!) - Nur die Punkte, über die ein Konsens erzielt wird, werden zur Gruppennorm - Die Gruppennormen werden visualisiert - Sie können bei Bedarf modifiziert oder ergänzt werden Dieses Prozedere kostet zwar Zeit, aber erweist sich für den Gesamtprozess als überaus wertvoll.

Anhang ES 17

Moderationstechniken

Möglichkeiten der Nutzung von Moderationskarten

1. Aufbau von Skalen, Koordinaten, Listen, Tabellen, logischen Bäumen oder Netzen (mind-maps) möglich
2. Einsatz fertig vorbereiteter Wände möglich ; dabei kann die Moderationswand auch schwach vormarkiert werden, um die Kartenabfolge im Verlauf des Sprechens anzuheften („Entwickeln“)
3. Zuruf-Frage:
An der Wand ist nur die Überschrift vorbereitet, der Moderator schreibt, was auf Zuruf der Teilnehmer kommt; Brainstorming, nicht anonym; Moderator kann Verbalisierung steuern; nicht bewerten! Anschließend ist die Clusterbildung bzw. Ordnung und Selektion meist notwendig. Dabei kann man auch bereits Schwerpunkte zu einzelnen Oberthemen erkennen.
4. Kartenabfrage:
An der Moderationswand steht das Thema, evtl. mit Unterthemen. Der Moderator teilt Kärtchen aus und lässt die Teilnehmer aufschreiben, was sie zu den Themen sagen wollen. Entweder heften sie dann die Karten selbst an den entsprechenden Platz, oder die Karten werden eingesammelt und vom Moderator angeheftet (Anonymität!). Meist ist anschließend ein gemeinsames Klumpen (Sortieren) durch den Moderator nötig. Kriterien sollten sich aus dem Gesammelten ergeben. Neue Überschriften zu den Klumpen finden!
Keine Karten wegwerfen!
5. Problemspeicher
6. Punkten, Punktabfrage

Moderations- und Visualisierungstechniken

Techniken für Sammel- und Brainstormingsphasen

Methode	Variationen	Sozialformen	Vorteile	Nachteile
Zurufabfrage a) mit Kärtchen oder Schreibmaschinenpapier b) auf Tafel oder Flipchart Vorteil: Moderator kann durch widerspiegeln die Formulierung beeinflussen Nachteil: Beiträge sind nicht anonym	Moderator führt Gespräch und schreibt die Karten, bzw. aufs Flipchart Moderator führt das Gespräch, Helfer schreibt die Karten oder aufs Flipchart	einzelne TN, melden sich spontan einzelne TN werden der Reihe nach gefragt vorbereiten der Antworten im Zweiergespräch vorbereiten der Antworten in Kleingruppen	jeder wird gefragt die Meinung vieler wird erfragt, es gibt keine Schweiger	Schweiger gehen unter
Kartenabfrage die TN schreiben ihre Antworten/ Beiträge selbst auf Karten Vorteil: Beiträge sind anonym Nachteil: Moderator kann Formulierung nicht beeinflussen	Die TN bekommen nur eine begrenzte Anzahl von Karten die Paare oder Kleingruppen arbeiten an der gleichen Frage alternativ: sie arbeiten arbeitsteilig an verschiedenen Fragen	jeder TN bekommt Karten immer zwei TN bekommen Karten Kleingruppen bekommen Karten	alle werden einbezogen	bei unbegrenzter Kartenzahl „ertrinkt“ der Moderator in Karten

II. Die Seminare und Lerngruppentreffen des Moduls 2

Einführungsseminar - Anhänge

Anhang ES 17

Techniken für Ordnungs- und Sortierprozesse

Methode	Variationen	Vorteile	Nachteile
Am Flipchart	ordnen mit Farben alternativ: ordnen durch nummerieren		
Bei Kartenabfrage	Der Moderator ordnet die Karten allein Der Moderator ordnet die Karten mit der Gruppe Die TN hängen ihre Karten selbst auf in vorgegebene Kategorien Die TN hängen ihre Karten bereits an die Tafel, sobald sie eine geschrieben haben und ordnen die Karten selbst	geht schneller als mit der Gruppe Gruppe beeinflusst Ordnung mit TN kommen in Bewegung, geht schnell wie oben man vermeidet u.U. Doppelnennungen	Gruppe langweilt sich, ist mit Ordnung evt. nicht einverstanden kostet Zeit man muss bereits geeignete Kategorien kennen wie oben

II. Die Seminare und Lerngruppentreffen des Moduls 2

Einführungsseminar - Anhänge

Anhang ES 17

Techniken für Diskussions- und Bewertungsprozesse

Methode	Variationen	Vorteile	Nachteile
punkten: geeignet für Prioritäten setzen, gewichten, schnelles Meinungsbild herstellen	jeder TN darf nur 1 Punkt vergeben jeder TN darf viele Punkte vergeben Symbole statt Punkte	Einzelmeinungen gehen unter	schnelles Stimmungsbild
+ _____ - 	Pro - contra Vorteil - Nachteil	Stellt Pro und Contra Argumente übersichtlich dar	

Anhang ES 18

Materialien zur Einführung in die Gruppendynamik

a. Grundlegendes

Im Allgemeinen bezeichnet man Gruppendynamik als Prozess der gegenseitigen Beeinflussung von Gruppenmitgliedern. Wenn Menschen in soziale Interaktion treten, sind diese Prozesse ständigen Veränderungen unterworfen, weil jeder individuelle Bedürfnisse artikuliert und persönliche Interessen verfolgt. In jeder Beziehung gibt es eine Eigendynamik (Synergieeffekte), die sich nicht nur aus der Summe des Verhaltens der einzelnen Interaktionspartner erklären lässt. Bei einer voll entwickelten Gruppe setzen die Teilnehmer auf diese Synergieeffekte, indem sie sich die Verschiedenheit der Eigenschaften und Fähigkeiten der einzelnen Gruppenmitglieder in Form von Stärken zu Nutze machen. Die wechselseitige Beeinflussung von Gruppenmitgliedern kann sich auf unterschiedliche Art und Weise abspielen und verschiedene Bereiche betreffen.

Ein Beispiel hierfür ist die Meinungsbildung in der Gruppe. Dazu hat H. Clark ein Experiment durchgeführt, mit dem diese Meinungsbildung in einer Gruppe gut veranschaulicht wird: Während einer Vorlesung forderte Clark seine Zuhörer auf, sich zu melden, sobald sie den von einem eben geöffneten Fläschchen ausströmenden Geruch wahrnehmen würden. Dabei handelte es sich aber um eine geruchslose Flüssigkeit. Trotzdem liefen aus den ersten Reihen des Saales die frühesten Meldungen schon nach wenigen Sekunden ein. Mehrere Zuhörer aus den dahinter liegenden Reihen meldeten ebenfalls, dass sie den Geruch wahrgenommen hätten.

Es zeigt sich, dass die Personen in der ersten Reihe alleine durch die Behauptung Clarks, dass ein Geruch entströmen werde, dazu verleitet wurden, zu glauben und zu behaupten einen Geruch wahrzunehmen. Die Personen in den dahinter liegenden Reihen unterlagen nicht nur dem Einfluss Clarks, sondern auch dem der „Vordermänner“.

Gruppenmerkmale und Gruppenarten

Wesentliche Gruppenmerkmale sind in der folgenden Übersicht zusammengestellt:

Gruppenziel	Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe bzw. Erleben einer gemeinsamen Freude
Gruppenbewusstsein	Zusammengehörigkeitsgefühl und gegenseitige Hilfsbereitschaft
Gruppenwerte	Festlegung, was die Gruppe sein soll oder vermitteln soll
Gruppennormen	Allgemein anerkannte Überzeugungen und Vorstellungen um gemeinsame Ziele zu verwirklichen
Interaktion	„Face-to-face“-Beziehungen beeinflussen wechselseitig die Arbeits- und Verhaltensweisen aller Gruppenmitglieder
Dauerhaftigkeit	Gruppen sind, abhängig von den Gruppenzielen, in der Regel längerfristig angelegt

II. Die Seminare und Lerngruppentreffen des Moduls 2

Einführungsseminar - Anhänge

Anhang ES18

Danach stellt sich eine soziale Gruppe „als eine begrenzte Anzahl von Personen dar, die als Folge gemeinsamer Interessen und eines damit verbundenen ausgeprägten Wir-Gefühls hinsichtlich bestimmter Gegenstände und Probleme längere Zeit annähernd gleiche Ziele durch gemeinsame Interaktion verfolgt.

Gruppen unterscheidet man

- nach Interaktionsnähe in
 - primäre Gruppen und
 - sekundäre Gruppen und
- nach Entstehungsgründen in
 - formelle Gruppen und
 - informelle Gruppen.

Primärgruppe: Sie ist durch persönliche und emotionale Beziehungen organisch gewachsen und primär in ihrer Bedeutung für Sozialverhalten und Persönlichkeitsentwicklung.	Sekundärgruppe: Sie ist bewusst geplant und rational organisiert im Hinblick auf die Bewältigung vorgegebener Aufgaben.
Formelle Gruppe: Die Zusammensetzung erfolgt auf Grund organisatorischer Zuweisungen und ist durch klare Zielsetzung, definierte Aufgabenstellung und deutliche Rollenzuweisung gekennzeichnet.	Informelle Gruppe: Diese Gruppen bilden sich freiwillig auf Grund persönlicher Sympathien. Die Ziele sind vielschichtig, Regeln werden nur bedingt aufgestellt, persönliche Beziehungen bilden sich meist intuitiv.

Eine besondere Form der formellen Gruppe, die insbesondere im Zusammenhang beruflichen Lernens Beachtung finden muss, ist das Team, das z. B. innerhalb eines Betriebes mit der Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe beauftragt ist. Eine formelle Gruppe wird dann als Team bezeichnet, wenn sie besondere Merkmale aufweist:

- Teamwork, d. h. zeitlich befristetes Projekt in (teil-)autonomer Arbeitsform
- Teamspirit, d. h. gemeinsame Zielsetzung und Verantwortung bei ausgeprägtem Gemeinschaftsgeist.

Die aus der Gruppendynamik gewonnenen Erkenntnisse lassen sich nur dann gezielt verwerten oder anwenden, wenn man die innerhalb der Gruppe bestehenden Beziehungen, also die Sympathien oder Antipathien der Gruppenmitglieder, erkennt und berücksichtigt. Ziel der Untersuchung der Gruppenstruktur ist es herauszufinden, welche Person in der Gruppe welche Rolle (Status) einnimmt bzw. welche Funktionen oder Positionen die einzelnen Gruppenmitglieder wahrnehmen.

b. Entwicklungsphasen eines Teams**Phase 1: Sich orientieren**

Diese Phase durchlaufen vor allem Kollegen, die neu in ein Team kommen. Auch Kollegen, die schon länger im Team sind, erleben Ähnliches, wenn neue Anforderungen auf das Team zukommen oder die Zusammenarbeit anders strukturiert werden soll.

Die meisten Menschen bewegt in einer solchen Situation folgendes:

- Unsicherheit: Wo ist mein Platz im Team, was wird von mir erwartet?
- Bedürfnis, sich in das Team einzugliedern und die eigene Rolle zu finden
- Wechsel zwischen Distanz bewahren wollen und Nähe suchen
- Man ist auf genaue Informationen und Anleitung angewiesen, möchte aber keine Abhängigkeit
- Man möchte individuell sein aber doch nicht zu sehr andersartig sein
- Man bemüht sich, untereinander höflich, freundlich und zuvorkommend zu sein
- Mit Persönlichem ist man vorsichtig anderen gegenüber, man gibt nicht zuviel von sich preis, tastet sich vor
- Jeder will für sich die Frage beantworten: „In welcher Beziehung stehe ich zu den anderen in dieser Gruppe?“

Hilfestellung:

klare Strukturen vorgeben

Klar und eindeutig informieren

Aufgaben klar durchsprechen, evt. vorgeben

Rückblicke

Phase 2: Gärung und Klärung

Mit der anfänglichen Orientierung auf die Gruppe hin ergibt sich eine gemeinsame Basis, die allen Sicherheit und Geborgenheit gibt.

Auf dieser Grundlage melden sich die bis dahin eher zurückgehaltenen oder gar nicht bewusst gewordenen persönlichen Bedürfnisse, die nun mehr oder weniger mutig und offen, zurückhaltend oder heftig gezeigt werden. Man gerät aneinander. In diese Phase kommen alle Teammitglieder immer wieder. Sie ist gekennzeichnet durch:

- Wahrnehmen einer Diskrepanz zwischen Hoffnungen, Erwartungen und der Realität
- Streit um Ziele, Aufgaben, Vorgehen
- Gefühle von Verwirrung und Inkompetenz
- Negative Reaktionen gegenüber Leitungsverantwortlichen und Kollegen
- Konkurrenz um die Position im Team oder um Aufmerksamkeit und Anerkennung
- Drang zur Selbstbehauptung, Rivalität, Rollenklärung
- Beziehungsklärung findet nicht direkt, sondern im Streit um Sachthemen statt
- Unzufriedenheit

Hilfestellung:

Leitideen, Leitbild, Vision entwickeln
individuell den Rücken stärken
Anerkennung (wenn berechtigt)
Aussprache- und Klärungsmöglichkeiten schaffen, Teamgespräche
Spielregeln vereinbaren
Sachverhalte selbst entscheiden, Entscheidung transparent machen, Neutralität

Phase 3: Zunehmende Stabilisierung

Immer mehr Teammitgliedern wird bewußt, dass die Unterschiedlichkeit ein Vorteil sein kann und dass man gemeinsam leichter und besser seine Ziele erreichen kann.

Kennzeichen dieser Phase sind:

- Unzufriedenheit nimmt ab.
- Es entwickelt sich Vertrauen, Hilfsbereitschaft und Respekt
- Verantwortung und Kontrolle werden geteilt
- Es entwickelt sich eine eigene Teamsprache
- Man geht offen miteinander um, keine Intrigen
- Man gibt sich gegenseitig Rückmeldung; sowohl Anerkennendes als auch Kritisches kann offen ausgesprochen werden
- Man versteht sich mit wenigen Worten, die Kommunikation untereinander klappt gut

Hilfestellung:

Weiterhin regelmäßige Teamgespräche
Riten und Rituale fördern und beachten
Klare Absprachen fördern
Darauf achten, dass Unstimmigkeiten geklärt werden, bevor sie zum Konflikt werden
Sich selbst (als Teamverantwortlicher) zurücknehmen

Phase 4: Arbeitslust und Produktivität

Das Team ist jetzt stabil und alle arbeiten engagiert und mit Freude. Es gibt Freundschaften im Team.

Kennzeichen dieser Phase sind:

- Freude darüber, im Team mitarbeiten zu können
- Kooperatives und eng verzahntes Arbeiten
- „Gemeinsam sind wir stark“ Erlebnis
- Wissen, dass man ein gutes Team ist - hohes Leistungsniveau
- Herausforderungen, neue Aufgaben werden selbstbewußt und zuversichtlich angegangen
- abwechselndes Führen
- stabile Beziehungen unter den Teammitgliedern
- Gewissheit, sich aufeinander verlassen zu können
- Das Engagement aller ist ganz darauf gerichtet, die Aufgaben gut zu erfüllen

II. Die Seminare und Lerngruppentreffen des Moduls 2
Einführungsseminar - Anhänge

Anhang ES 18

Hilfestellung:

Sich selbst zurücknehmen

Kollegen selbstverantwortlich arbeiten lassen

Experimente fördern, zu neuen Initiativen ermutigen

Auf Informationsfluss achten

Wachsam sein, wenn sich Störungen ankündigen und diese zur Sprache bringen
vorbeugende Konfliktbearbeitung

Anhang ES 19

Beispiele für Probleme der Lernenden, die Gegenstand eines Projekts in Teil B werden können

- Suizidgefahr
- Depression
- Essstörungen
- Drogen, Alkoholismus
- Legasthenie, Diskalkulie
- Lernstörungen
- falsche Berufswahl
- Motivationsprobleme
- Chronische Unpünktlichkeit
- drohender Ausbildungsabbruch
- Diskriminierungen, Mobbing
- Ausländische Jugendliche mit sprachlichen und kulturellen Integrationsproblemen
- Konflikte in der Lernendengruppe
- Konflikte mit dem Ausbilder
- normverletzendes Verhalten
- Aggression, Gewalt
- Konflikte mit Eltern

Anhang ES 20**Leitfaden zum Projekt
„Kritische Situationen mit Lernenden meistern“****im Rahmen des Modul 2, Teil B****1. Projektaufgabe**

In der Aus- oder Weiterbildung treten immer wieder kritische pädagogische Situationen mit Teilnehmern auf, etwa, wenn es starke Konflikte mit oder unter Teilnehmern gibt, oder wenn ein Teilnehmer abbrechen will, oder wenn einer Alkohol- oder Drogenprobleme hat. (eine Liste mit weiteren Beispielen für solche Situationen finden Sie im Anhang). Mit solchen Situationen umzugehen, erfordert großes pädagogisches Geschick, einige Sachkenntnis und vor allem auch ein Bewusstsein von den eigenen Grenzen und den Möglichkeiten, sich von Fachleuten helfen zu lassen.

Ihre Projektaufgabe besteht darin, in ihrem Aus- oder Weiterbildungsalltag eine solche „kritische Situation“ mit einem oder einigen Teilnehmern, die ihnen vielleicht schon seit einiger Zeit Kummer macht, auszuwählen, sich gründlich darüber zu informieren und die Situation bis Ende des Moduls aktiv zu lösen. Sofern Sie das Projekt mit Jugendlichen durchführen, wird eine ausführliche jugendpädagogische Reflexion und Begründung erwartet, sofern sie mit Erwachsenen arbeiten, eine altersgerechte bzw. psychologische.

Sie sollen das Projekt selbständig planen, durchführen und überprüfen, können aber auf die Begleitung und Unterstützung Ihrer Lerngruppe und Ihres Lernbegleiters zurückgreifen. Außerdem soll Ihnen der vorliegende Leittext eine Hilfe sein bei der Planung und Durchführung des Projekts. Wenn Sie seinen Schritten und Fragen folgen, werden Sie auch ans Ziel kommen.

2. Erwartetes Ergebnis, Präsentation

Am Ende des Projekts soll die Kritische Situation tatsächlich so gelöst sein bzw. eine Lösung absehbar sein, dass weder der weitere Verlauf der Aus- bzw. Weiterbildung noch die anderen Teilnehmer gefährdet sind und der bzw. die betroffenen Teilnehmer so versorgt sind, dass sie ihre persönlichen Probleme bearbeiten und möglichst in ihrer eigenen Entwicklung vorankommen können.

Für den Kurs wird folgendes Ergebnis erwartet: In den letzten beiden Lerngruppensitzungen des Moduls soll

- a. das Projekt entsprechend dem allgemeinen Formblatt für alle anderen Teilnehmer verständlich und zugänglich dokumentiert vorliegen;
- b. sollen Sie die Präsentation in einer der letzten Lerngruppensitzungen als *Lerneinheit für die anderen Teilnehmer* gestalten, deren Lernziel es ist, den anderen Teilnehmern die wesentlichen Grundlagen sowie die jugendpädagogischen Hintergründe der jeweiligen Problematik zu vermitteln. Sie sollen also einen – natürlich möglichst handlungsorientierten – Unterricht über Ihr Thema durchführen und haben dafür 30 Minuten Zeit (näheres s.u.). Die schriftlichen Hintergrundmaterialien für die Lerneinheiten sollen gesammelt Teil eines „Hand-

buchs für kritische Ausbildungssituationen“ werden, das allen Teilnehmern für die Prüfungsvorbereitung zur Verfügung gestellt wird.

3. Die Bearbeitungsschritte im Überblick

Sie sollen folgendermaßen vorgehen:

1. Genaue Beschreibung der kritischen Situation, des Verhaltens des/der Beteiligten
2. Auf dieser Grundlage eine erste Diagnose des Problems
3. Erste Literaturrecherche (z.B. Teilnehmerunterlagen)
4. Daraus hervorgehend eine vorläufige Projektformulierung, die sie der Lerngruppe vorstellen und für die sie die Projektfreigabe erhalten
5. Beantwortung der Leitfragen zu den Hintergründen Ihres Projekts, dazu evtl. erneute Literaturrecherche
6. Planung des Vorgehens einschl. pädagogische Begründung
7. Besprechung des Vorgehensplans
8. ggf Überarbeitung des Plans
9. Umsetzung des Plans
10. Dokumentation des Vorgehens nach Leitfaden
11. Vorbereitung der Präsentation als Lerneinheit (Unterricht)
12. Durchführung der Unterrichtseinheit beim Lerngruppentreffen

4. Organisatorische Rahmenbedingungen

Sie haben für das gesamte Programm maximal 10 Wochen Zeit. Nach spätestens 2 Wochen müssen Sie einen freigabereifen Projektvorschlag abgeben (s.o. Schritt 4). Diejenigen Teilnehmer, die thematisch ähnliche Projekte durchführen, bilden ein „Beratungsteam“. Die Besprechung des Vorgehensplans sollte in diesem Beratungsteam stattfinden, bei Problemen auch in der Lerngruppe.

Sollten große Schwierigkeiten oder besondere Ereignisse auftreten oder sollten Sie Fragen haben, die Sie sich nicht selbständig bzw. in ihrem Beratungsteam beantworten können, haben Sie die Möglichkeit, solche Themen bis zwei Tage vor der nächsten Lerngruppensitzung bei Ihrem Lernbegleiter anzumelden, damit er beim folgenden Lerngruppentreffen die Gelegenheit einplant, diese Fragen zu behandeln.

Und nun viel Erfolg bei der leitfadengestützten Durchführung Ihres Projekts!

II. Die Seminare und Lerngruppentreffen des Moduls 2

Einführungsseminar - Anhänge

Anhang ES 20

0. Vorläufige Benennung Ihres Impulses bzw. des vermuteten Problems
1. Verhaltensbeobachtungen („Befunde“), die Ihre Ausgangsvermutung über die zugrundeliegende Problematik stützen können; versuchen Sie auch bewusst, „Gegenbeweise“ für Ihre Vermutung zu finden! Achten Sie darauf, dass Sie Wahrnehmungen, keine Urteile zusammentragen.
2. Nun das Urteil: Erstellen Sie auf der Grundlage ihrer Befunde eine erste Diagnose des Problems und notieren Sie dazu eine erste Projektidee.
3. Verschaffen Sie sich in der einschlägigen Literatur bzw. im Internet einen ersten Überblick über das diagnostizierte Problem. (Beginnen Sie mit den Teilnehmerunterlagen, sofern Sie dort etwas dazu finden.
Notieren Sie die für Sie und Ihre Projektidee wichtigsten Ergebnisse Ihrer ersten Literaturrecherche! Können Sie nach Ihren Literaturrecherchen bei Ihrer Diagnose bleiben, oder müssen Sie etwas verändern? Wenn ja, was?

Evtl. müssen Sie die bisherigen Schritte noch mal durchlaufen, wenn Sie sich zu einer neuen Vermutung gezwungen sehen.
4. Projektkontextanalyse
 - a. Beschreibung der beteiligten Personen und ihrer Erwartungen bzw. Bedürfnisse, der relevanten Umstände, der sich stellenden Probleme, der möglichen Unterstützer des Projekts, möglicher Widerstände, Hindernisse und Konflikte, sowie der Rolle des Managements
 - b. Fragen zur Selbstklärung: Warum wollen Sie das Projekt machen? Sind Sie der/die Richtige? Wie schätzen Sie die zeitlichen, finanziellen, mentalen Anforderungen ein? Können Sie diesen Anforderungen genügen?
 - c. Wer außer Ihnen und dem Betroffenen könnte ein Interesse daran haben, dass das Problem gelöst wird? Wer könnte Ihr Unterstützer sein? Welche Wünsche und Interessen an das Projekt haben beide?
 - d. Wer würde evtl. anfallende Kosten übernehmen bzw. genehmigen?
5. Formulieren Sie jetzt den Projektvorschlag auf der Grundlage der bisherigen Arbeitsschritte und füllen Sie das Blatt „Projektvorschlag“ (s. nächste Seite) aus. Diesen Vorschlag müssen Sie in der Lerngruppe vorstellen und diskutieren und sowohl dort als auch ggf. in Ihrem Unternehmen freigeben lassen.

Möchten Sie nach der Präsentation der Projektidee in der Lerngruppe an Ihrem Vorschlag etwas ändern? Ggf, den „Projektauftrag“ neu ausfüllen und genehmigen lassen.

Projektauftrag

Projekt-Name:

Projekt-Start am:

Projekt-Ende am:

Präsentation geplant am:

Projekt-Leitung:

Beteiligte Personen:

Ausgangsproblem:

Projekt-Ziel:

Projekt-Budget:

Besprochen und genehmigt am
durch

(Unterschrift Budgetverantwortlicher)

(Unterschrift Lernbegleiter M 2)

Damit ist die Vorphase des Projekts abgeschlossen, und es beginnt die Umsetzung.

Planung des Vorgehens

6. Beantworten Sie bitte folgende fachlichen Vorfragen zu Ihrem Projekt! Dazu müssen Sie wahrscheinlich erneut in der Fachliteratur recherchieren:
 - a. Was wissen Sie über die wahrscheinliche Entstehung und die Ursachen Ihres Ausgangsproblems?
 - b. Welche jugendpädagogischen bzw. psychologischen Hintergründe können für die Problematik eine Rolle spielen?
 - c. Was sollte man nach Expertenmeinung beim Umgang mit der Problematik möglichst vermeiden/auf keinen Fall tun? Was darf nicht passieren, und wie kann man verhindern, dass es passiert?
 - d. Welche Handlungen, Maßnahmen, Vorgehensweisen zur Lösung der Problematik werden von den Fachleuten empfohlen?
 - e. Wie sollten Sie sich als Ausbilder demnach verhalten, mit welcher inneren Einstellung sollten Sie an die Thematik herangehen?
7. Welche Informationen fehlen Ihnen jetzt noch? Sollten Sie die Situation noch genauer analysieren (weitere Ist-Analyse)?
Wenn ja: Wie wollen Sie sich diese Informationen beschaffen, welche Klärungen/Erhebungen/ Untersuchungen wollen Sie durchführen?
8. Ergebnisse der letzten Ist-Analyse

Entwicklung des Lösungskonzepts

9. Entwickeln Sie auf dem Hintergrund aller Vorinformationen ein Lösungskonzept für die Problematik Ihres Projekts
10. Setzen Sie dieses Konzept in eine Planung der Arbeitsschritte, des zeitlichen Ablaufs und der „Meilensteine“ Ihres Vorgehens (=was will ich bis wann getan/erreicht haben?) um; überlegen Sie auch jetzt schon, wie Sie den Erfolg überprüfen (evaluieren) wollen
11. Besprechen Sie diese Planung mit Ihrem Beratungsteam, wenn nötig in der Lerngruppe, und ggf. auch mit Ihrem Budgetverantwortlichen bzw. betrieblichen Partner.
Evtl. Veränderungen der Planung

Durchführung des Projekts, Umsetzung des Plans

12. Beginnen Sie nun schrittweise nach Plan mit der Durchführung des Projekts
Dokumentieren Sie laufend
 - alle unvorhergesehenen Ereignisse
 - alle im Lauf der Arbeit auftauchenden neuen Möglichkeiten
 - alle nötig werdenden Planabweichungen bzw. –veränderungen
 - alle Reaktionen aus dem Umfeld
 - alle Fortschritte bei der Problemlösung
 - dokumentieren Sie in ganzen Sätzen
 - dokumentieren Sie so viel, wie sachlich nötig ist; eine Dokumentation ist weder ein Roman noch ein Schulaufsatz
 - diese Dokumentation muss nicht abgegeben werden, sondern dient Ihnen als Materialgrundlage für die Abschlusssdokumentation bzw. die Entwicklung der Lern-einheit.

Abschließen des Projekts

13. Laufende Selbstüberprüfung des Vorgehens (z.B. Qualitätszirkel)
14. Erreichter Stand am Ende des Projekts (Sachstand)
15. Bewertung der Ergebnisse (Welche Ergebnisse haben Sie erreicht? Was haben Sie nicht erreicht? Wie zufrieden sind Sie, und warum?)
16. Urteile aus dem Umfeld (Betroffene, Kunden, Auftraggeber, sonstige)
17. Was bleibt offen, welche Empfehlungen haben Sie für das weitere Vorgehen?
18. Was würden Sie beim nächsten Mal anders machen, welche Empfehlungen haben Sie für mögliche Nachfolger?

Vorbereitung der Projektpräsentation in Unterrichtsform

19. Erstellen Sie anhand Ihrer laufenden Dokumentation die Abschluss-Projektdokumentation (s. Gliederungsvorgabe für abgeschlossene Projekte; die Abschlussdokumentation sollte nicht weniger als 10 und nicht mehr als 25 Seiten Text umfassen.)
20. Fassen Sie Ihre jugendpädagogischen bzw. psychologischen Arbeitsgrundlagen und Erkenntnisse zusammen
21. Bereiten Sie die halbe Stunde (möglichst handlungsorientierte) Vermittlung Ihrer neuen Erkenntnisse und Erfahrungen über Ihr Thema in der Lerngruppe vor:
 - Lernziele für diesen Unterricht: Was möchte ich den Teilnehmern vermitteln? Was sollen Sie unbedingt wissen
 - Wie kann ich am besten ins Thema und ins Projekt einführen?
 - Welche Grundinformationen über das zugrundeliegende Sachproblem möchte ich wie vermitteln?
 - Welche pädagogischen und psychologischen Hintergründe will ich verdeutlichen, und wie tue ich das am besten?
 - Welche meiner Erfahrungen sind relevant für die Teilnehmer und sollen also mitgeteilt werden? Welche brauche ich um was zu verdeutlichen/zu illustrieren?
 - Welche Medien und Methoden kann/will ich wo einsetzen?
 - Wie will ich die Teilnehmer in die Auswertung des Unterrichts einbinden?
 - Aufbau und Ablaufplan
22. Erstellen Sie eine schriftliche Teilnehmerunterlage (Lerntext) zum Thema (sie wird später Teil eines „Handbuchs für kritische Ausbildungssituationen“)
23. Führen Sie jetzt den Unterricht durch und notieren Sie anschließend die wichtigsten Rückmeldungen (Feedback)
24. Notieren Sie Ihre wichtigsten Lernerträge sowohl aus dem ganzen Projekt als auch aus Ihrer Unterrichts-Präsentation:

Herzlichen Glückwunsch zum Abschluss Ihrer Projektarbeit!

II. Die Seminare und Lerngruppentreffen des Moduls 2
Einführungsseminar - Anhänge

Anhang ES 21

Kompetenznachweis (Qualifikationsbestätigung) für das Einführungsseminar zu Modul 2			
Name		Vorname	
Adresse			
Institution		Kurs	
Zeitraum			
1. Dokumentieren Sie bitte kurz den Projektverlauf unter Berücksichtigung der folgenden Aspekte: Ausgangslage / Fragestellungen / Nahtstellen, organisatorische Rahmenbedingungen / Meilensteine im Arbeitsprozess			
2. Reflektieren Sie bitte den Projektverlauf unter lernrelevanten Gesichtspunkten: Anforderungen, Klippen, Weichenstellungen?			
3. Welche Ihrer Kompetenzen / Fähigkeiten (vorhandene oder neue) sind dabei sichtbar geworden?			
4. Welche Fähigkeiten / Kompetenzen haben Sie neu entwickelt?			
Die gemachten Aussagen bestätigen (Bitte 2 - 3 interne und / oder externe Projektpartner nennen)			
Ort und Datum		Unterschrift Inhaber/in des Kompetenznachweises	
Bemerkungen Lernprozessbegleiter			
Name	Institution	Datum	Unterschrift

Lerngruppensitzung 1

Individuellen Lernbedarf und individuelles Lernverhalten feststellen

Lerngruppensitzung 1

Individuellen Lernbedarf und individuelles Lernverhalten feststellen

Inhalt:

1. Allgemeines	108
2. Überblick über den Ablauf	112
3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan	113
Anhänge.....	117

Lerngruppensitzung 1

Individuellen Lernbedarf und individuelles Lernverhalten feststellen

Lernbe- darf	Lernwe- ge	Lernauf- gaben	Lernraum geben	Zwischen gespräch	Lernklip- pen	Lernmo- tivation	LB- Verhalten	Auswer- tung	Hetero- gene Gruppen	Umgang mit Konflik- ten
-----------------	---------------	-------------------	-------------------	----------------------	------------------	---------------------	------------------	-----------------	----------------------------	----------------------------------

Lerngruppensitzung 1:

Individuellen Lernbedarf und individuelles Lernverhalten feststellen

Themenschwerpunkte Teil A: Für einzelne Aus- oder Weiterzubildende deren individuellen Lernbedarf und ihr persönliches Lernverhalten, ihren Lernstil feststellen

Themenschwerpunkt Teil B: Projektvorschläge klären aufgrund von „Diagnosen“ kritischer Aus- oder Weiterbildungssituationen

1. Allgemeines

Teil A

Roter Faden: Im Einführungsseminar wurden die Aufgaben und Haltungen des Lernbegleiters im Überblick erarbeitet, und daraus wurden Anforderungen an Lernbegleiter (im Unterschied zu „Unterweisern“) abgeleitet. Kernaufgabe des Lernbegleiters ist es demnach, Situationen zu gestalten und zu betreuen, in denen die Teilnehmer gut und zielgerichtet lernen können. Aus dem Aufgabenverständnis ergab sich die *Praxisaufgabe* für die zurückliegende Selbstlernzeit 1, für sich selbst den eigenen *individuellen Lernbedarf* zu ermitteln, wenn man sich am Lernziel des „Lernbegleiters“ misst: Was muss ich lernen, um als Lernbegleiter auftreten zu können? Damit sollten zugleich die Lernwünsche und -erwartungen jedes einzelnen Teilnehmers an Modul 2 geklärt sein. Die Teilnehmer sollten dabei auf eigene (Selbst-)Beobachtungen und Gespräche mit Kollegen zurückgreifen.

Die Feststellung des individuellen Lernbedarfs seiner Teilnehmer ist eine Grundaufgabe eines Lernbegleiters: Dem ist daher die heutige Lerngruppensitzung gewidmet: Die Teilnehmer sollen sich über die Methoden der individuellen Lernbedarfsfeststellung klar werden und sie einsetzen können.²

Zur Feststellung des individuellen Lernbedarfs gehört in dem hier zugrundeliegenden Begriffsverständnis nicht nur die Ermittlung „fehlenden“ Wissens und Könnens (also die Ermittlung der Lerninhalte), sondern auch die *Feststellung des typischen Lernverhaltens, des Lernstils und der Lernprobleme* der Lernenden, um die Gestaltung der Lernsituation daran zu orientieren. Hat der Lernbegleiter dies erkannt, kann er die folgenden Lernprozesse individuell auf den einzelnen Lernenden zuschneiden, so dass dieser in einer ihm persönlich angemessenen Weise lernen kann. Deshalb erhält der Lernbegleiter in der Lerngruppensitzung 1 auch Methoden und Instrumente an die Hand, wie er das individuelle Lernverhalten beobachten und einschätzen kann.

Steht der individuelle Lernbedarf fest, kann der Lernbegleiter dafür angemessene Lernwege entwickeln; das wird dann Thema des Lerngruppentreffens 2 sein.

Begriffe: Erläuterungsbedürftig ist vor allem der Begriff des „*individuellen Lernbedarfs*“.

² Die Feststellung des individuellen Lernbedarfs einer lernenden Person ist zu unterscheiden von der Qualifikationsbedarfsanalyse, wie die Teilnehmer sie in Modul 1 kennen gelernt haben: Diese bezieht sich auf einen *betrieblichen Bedarf*, während die individuelle Lernbedarfsfeststellung vom Lernenden und seinem Handeln ausgeht.

Lerngruppensitzung 1

Individuellen Lernbedarf und individuelles Lernverhalten feststellen

1. Damit ist erstens alles das gemeint, was der einzelne Teilnehmer, gemessen an vorgegebenen Lernzielen, wissen und können sollte (einschließlich persönlicher Haltungen und „Tugenden“), aber zur Zeit noch nicht weiß und kann, sondern eben noch lernen muss. Die Feststellung des *individuellen* Lernbedarfs setzt also *nicht* bei dem an, was z.B. das Unternehmen braucht oder was generell zur Bewältigung bestimmter Aufgaben gebraucht wird, sondern sie setzt bei der einzelnen *Person* an und fragt, was *sie* nicht kann oder weiß, aber eigentlich – gemessen an bestimmten Erwartungen oder Lernzielen – wissen oder können sollte.

Sofern man es mit einer geordneten Aus- oder Weiterbildung zu tun hat, ergeben sich die fachlichen Lernziele aus der Ausbildungsordnung bzw. der Ausbildungsrahmenplan. Dieser schreibt fest, was ein Aus- oder Weiterzubildender auf einem bestimmten Ausbildungsstand mindestens wissen und können sollte. Treten Diskrepanzen auf, besteht ein (fachlicher) Lernbedarf. In der Ausbildung ist so etwas selbstverständlich normal, denn würde man das alles schon können, müsste man ja nicht an der Ausbildung teilnehmen. Die individuelle Lernbedarfsfeststellung ist hier dementsprechend dann sinnvoll, wenn sie Abweichungen und Diskrepanzen vom „normalen“, durchschnittlichen Lernfortschritt sowie deren Gründe feststellt. Sie gibt Auskunft darüber, wie leicht oder schwer es dem einzelnen Lernenden fällt, das, was er lernen soll, auch zu lernen. Spätestens dann, wenn sich gravierende Schwierigkeiten zeigen, einen spezifischen fachlichen Lernschritt zu gehen, wenn ein Lernender also den anderen hinterherhinkt, oder wenn eine bestimmte Sache partout nicht in seinen Kopf – oder seine Hände – will, wird es notwendig, den individuellen Lernbedarf ganz genau zu untersuchen: Was kann dieser Lernende eigentlich nicht, wenn er nicht sauber bohren oder sägen kann? Wo liegen bei ihm die Hindernisse und Hemmungen gerade für diesen Lernschritt? Was hindert ihn persönlich, den Lernschritt zu gehen? Was genau fällt ihm dabei so schwer? Die individuelle Lernbedarfsfeststellung bezieht sich also in Aus- und Weiterbildungen vor allem auf die Diagnose von Abweichungen und Diskrepanzen gegenüber den „normalen“ Lernfortschritten, und auf die hinter solchen Abweichungen stehenden individuellen Lernhindernisse und –schwächen.

Die Feststellung des individuellen Lernbedarfs bezieht sich jedoch keineswegs nur auf die fachlichen Defizite und Lernhemmungen, sondern genau so auf einen Lernbedarf bezüglich fachübergreifender Qualifikationen und Kompetenzen, etwa im Arbeitsverhalten oder im Sozialverhalten. Dafür bietet der Ausbildungsrahmenplan keine Bezugsnorm, sondern diese findet sich hierfür meist in dem, was als „normal“ empfunden oder zur Bewältigung bestimmter typischer Handlungssituationen notwendig ist. Häufig beginnt man mit der Feststellung dieses Lernbedarfs, wenn es mit einem Teilnehmer Konflikte, Pannen oder Störungen gibt. Dann muss man sich fragen, was dieser Teilnehmer eigentlich nicht kann, sondern lernen muss, um solche Konflikte und Krisen zu vermeiden bzw. zu überwinden bzw. um die jeweiligen Aufgaben zu lösen bzw. die jeweilige Situation zu bewältigen. Stellt man fest, dass ein Mitarbeiter oder Teilnehmer seine Aufgabe nicht oder nur fehlerhaft lösen, die Situation nicht oder nur unvollkommen bewältigen kann, muss man fragen, was genau er eigentlich nicht weiß oder kann, um mit der Aufgabe oder der Situation zurecht zu kommen, oder auch: wovor er Angst hat, was ihn unsicher macht usw., wenn er z.B. gar nicht richtig an die Aufgabe herangeht. Das kann sich auch auf die Zukunft bzw. die Zukunftserwartungen beziehen und damit auf die Frage nach dem eigenen berufsbiografischen Schicksal.

Das verweist bereits auf die für die Feststellung des individuellen Lernbedarfs notwendige *Grundhaltung des Lernbegleiters*: Er muss in bzw. hinter allem, was nicht richtig klappt, was schief geht, überall, wo Probleme auftauchen, wo Diskrepanzen zwischen Erwartungen und Realität auftreten, *eine Lernaufgabe sehen* bzw. auf einen Lernbedarf eines oder mehrerer Beteiligten schließen: Wenn jemand etwas nicht so schafft, wie es sinnvoll, richtig oder wünschenswert wäre, vermutet, erfragt und erkennt ein Lernbegleiter darin einen individuellen Lernbedarf, den er genauer bestimmen und beschreiben muss.

2. Zur Feststellung des individuellen Lernbedarfs gehört in unserem Verständnis aber nicht nur die Ermittlung von fehlenden, aber benötigten oder „normalen“ Qualifikationen und Kompetenzen

Lerngruppensitzung 1

Individuellen Lernbedarf und individuelles Lernverhalten feststellen

zen. Sondern dazu gehört auch die Feststellung und Beschreibung sämtlicher *Besonderheiten des individuellen Lernverhaltens*. Dazu gehören sein Lerntyp, sein Lernstil, spezifische Einschränkungen seines Lernverhaltens (Lernbehinderungen), bevorzugte Lernkanäle, der Grad seiner Selbstlernkompetenz, sein Lerntempo usw. Die Lernbedarfsfeststellung erstreckt sich also auch auf alles, was die *individuelle Besonderheit des Lernens* der jeweiligen Person ausmacht und das der Lernbegleiter bei der Gestaltung von Lernsituationen beachten und berücksichtigen muss, damit diese Person gut lernen kann. Denn das Lernverhalten ist eine höchst individuelle Angelegenheit, und jeder lernt im Grunde auf seine Weise gut und tut sich schwer, wenn er in einer Weise lernen soll, die ihm nicht entspricht. Das ist das Problem aller „normierten“ oder standardisierten Lernsituationen mit großen Lerngruppen, etwa den Klassen in der Schule: Die hier nötige Vereinheitlichung des Lernverhaltens benachteiligt alle diejenigen Schüler, deren Lernverhalten davon abweicht, unabhängig davon, ob sie sich generell mit dem Lernen schwer tun oder nicht. Lernbegleitung dagegen folgt dem Ideal, so weit wie irgend möglich auf die individuellen Besonderheiten des Lernens einzugehen und sie zu berücksichtigen.

Roter Faden für heute: Im ersten Schritt der heutige Lerngruppe geht es um die Frage, wie man den individuellen Lernbedarf an Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Haltungen und Kompetenzen ermitteln kann: Wie kann man feststellen, was jemand genau lernen muss, wenn er etwas falsch macht oder sich unangemessen verhält? Dazu wird an die Erfahrungen der Teilnehmer bei der Durchführung ihrer Praxisaufgabe (Ermittlung des Lernbedarfs der Fortbildungsteilnehmer als Lernbegleiter, Selbstlernzeit 1) angeknüpft: Welche Methoden hat jeder eingesetzt, um den eigenen Lernbedarf als angehender Lernbegleiter festzustellen? Beobachtung und das Gespräch über den Lernbedarf – die in der Praxis elementaren Methoden – werden erarbeitet und geübt und einige Hilfsmittel – vor allem die Arbeit mit „diagnostischen Situationen“ – werden besprochen.

Im zweiten Schritt werden einige Instrumente zur Beobachtung und Diagnose des individuellen Lernverhaltens vorgestellt und es wird ihre Handhabung geübt. Dazu gehören insbesondere die Themen Lernstile, Lerntypen und individuelle Lernbehinderungen. In Übungen und Gruppenarbeiten wird gelernt, individuelles Lernverhalten wahrzunehmen und zu verstehen.

Lernziele:

- Die Teilnehmer lernen den Unterschied kennen zwischen der individuellen Lernbedarfsfeststellung und der Qualifikationsbedarfsanalyse, der sie in Modul 1 bereits begegnet sind.
- Sie lernen, bei jeder Panne, jedem Problem, jedem Konflikt, jeder individuellen Schwierigkeit oder Ungeschicklichkeit nach dem dahinterstehenden Lernbedarf der beteiligten Personen zu fragen bzw. alle Probleme als potentielle Lernprobleme zu interpretieren;
- Sie lernen, Arbeits- und Lernhandlungen so zu beobachten, dass ein (fachlicher und verhaltensbezogener) Lernbedarf der Beteiligten erkennbar und feststellbar wird; dabei üben sie vor allem auch, zwischen Wahrnehmungen und Urteilen zu unterscheiden und nach der Wahrnehmungsbasis von Urteilen zu fragen;
- Sie können individuelle Lernwiderstände und –hindernisse bzw. –behinderungen erkennen und einschätzen;
- Sie lernen, ihre Beobachtungen durch Befragungen und (Lernbedarfs-) Gespräche mit den Betroffenen zu überprüfen, zu ergänzen und zu vertiefen;
- Sie lernen individuelles Lernverhalten zu beobachten und zu unterscheiden, und sie lernen die Konzepte „Lerntypen“, „Lernstile“, „Selbstlernkompetenz“ kennen und anzuwenden und als diagnostische Hilfsmittel zu handhaben.

Bezug zum Teilnehmerordner: Teil IV, Kap. 1, Lerntext 1, „Vom Unterweiser zum Lernbegleiter, Abschnitt II/1

Lerngruppensitzung 1

Individuellen Lernbedarf und individuelles Lernverhalten feststellen

Teil B

Diejenigen, die heute schon eine Projektidee mitbringen, sollen sie vorstellen, um möglichst die Freigabe für das Projekt zu erhalten. Wie viele TN das sind, sollte bereits zu Beginn der Lerngruppensitzung abgefragt werden, um den weiteren Verlauf situativ planen zu können; liegen zu viele Vorschläge vor, kann ein Teil davon erst in der Lerngruppe 2 behandelt werden.

Bei dieser Vorstellung kommt es darauf an, dass die Teilnehmer die jeweilige Krisensituation genau schildern (Beobachtungsübung, Trennung Beobachtung und Urteil) und ihre Schlussfolgerungen hinsichtlich der Diagnose darstellen; dann erst sollte die Projektidee (vor allem das konkrete Projektziel) dargestellt werden.

Lerngruppensitzung 1

Individuellen Lernbedarf und individuelles Lernverhalten feststellen

2. Überblick über den Ablauf der Lerngruppensitzung 1

Zeit	Schritte	Dauer (Min)	Material
17.30-17.50	Erster Schritt: Auswertung der Hausaufgabe: Den individuellen Lernbedarf als Lernbegleiter feststellen		
17.50 – 19.45	Zweiter Schritt: Methodische Einführung in die Feststellung des individuellen Lernbedarfs		
	Einführung, Überblick	5	
	Thema Bezugsnorm	10	Anhang 1.2
	Fremdbeobachtung: Wo muss man hinschauen	15	Anhang 1.3
	Fremdbeobachtung: Wie muss man hinschauen (Trennung Wahrnehmung und Urteil), mit Übungen Diagnostische Situation schaffen	30	Anhang 1.4
	Selbstbeobachtung	10	Anhang 1.5
	Gespräch über den Lernbedarf, inklusive Feedback und Feedbackübungen	45	Anhänge 1.6 – 1.8
20.00 . 21.00	Dritter Schritt: Von den individuellen Unterschieden im Lernverhalten		
	Einführung	5	Anhang 1.9
	Intelligenztypen	5	Anhang 1.10 (Folie)
	Lernkanäle	5 (o.Ü.)	Anhang 1.11 (Folie)
	Lerntypen	15	Anhänge 1.12 und 1.13
	Lerntypenübung mit VAH	30	Anhang 1.14 (VAH)
21.00 – 21.30	Vierter Schritt zu Teil B: Vorstellen und Besprechen erster Projektideen		

Lerngruppensitzung 1

Individuellen Lernbedarf und individuelles Lernverhalten feststellen

3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan der Lerngruppensitzung 1

17.30 – 17.50

1. Schritt: Auswertung der Hausaufgabe „Meinen individuellen Lernbedarf als Lernbegleiter feststellen“

(Vorgeschichte: Im Einführungsseminar haben die TN in einer Übung erstmals bemerkt, wie sich die Arbeit als Lernbegleiter „anfühlt“; Aufgaben und Anforderungen wurden dann systematisch herausgearbeitet. Anschließend bekamen die Teilnehmer die Aufgabe, während der SLZ 1 den eigenen individuellen Lernbedarf auf dem Weg zum Lernbegleiter zu ermitteln; sie sollten die Anforderungen an einen Lernprozessbegleiter klären aus Überlegungen, Eigenerleben, Einführungsseminar (= Bezugsnorm) – Beobachtungen über das Lernbegleiterverhalten des anderen – meine Selbstbeobachtungen – gemeinsames Gespräch über den jeweiligen Lernbedarf – Dokumentation – Lernvereinbarung mit mir.)

1.1 Drei Teilnehmer, die die Praxisaufgabe jeweils mit einem Kollegen vollständig gemacht haben, stellen ihre Arbeit exemplarisch vor, und zwar nach folgender Gliederung:

- Beim jeweils anderen ermittelter Lernbedarf (Ergebnis)
- Wie sind Sie bei der Beobachtung vorgegangen? Was war schwierig?
- Wie sind Sie bei der Selbstbeobachtung vorgegangen? Was war schwierig?
- Wie sind Sie beim Gespräch vorgegangen? Was war schwierig?

1.2 Aus diesem Material sollte auf den jeweiligen Lernbedarf allenfalls nur kurz eingegangen werden. Im Mittelpunkt steht die *Methode der individuellen Lernbedarfsfeststellung* mit ihren drei Elementen (Fremd-)Beobachtung, Selbstbeobachtung und Gespräch. Aus den Berichten kann alles herausentwickelt werden, was man zur Feststellung des inhaltlichen Lernbedarfs braucht. (++)

(20')

17.50 – 19.45

2. Schritt: Methodische Einführung in die Feststellung des individuellen Lernbedarfs

2.1 Der Lernbegleiter gibt einen kurzen Überblick über die Elemente der individuellen Lernbedarfsfeststellung: Ein individueller Lernbedarf ist nichts, das man sehen oder anfassen könnte, er ist eigentlich direkt nicht zu erfassen, sondern er kann immer nur indirekt erfasst werden an dem *Verhalten* des Lernenden. In diesem Verhalten drückt sich Lernbedarf immer als Grenze, Fehler, Unzufriedenheit, Unangemessenheit aus, kurz: als eine wie auch immer geartete *Diskrepanz* zwischen einem Ziel, einem Sollzustand, und dem tatsächlich gezeigten Verhalten. Diese Diskrepanz kann dem Lernenden selbst bewusst oder auch ganz unbewusst sein, und sie kann natürlich sehr unterschiedliche Gründe haben, die nicht unbedingt etwas mit einem Lernbedarf zu tun haben. Hier kommt aber erstmals eine sehr wichtige *Grundhaltung des Lernbegleiters* ins Spiel: *Ein Lernbegleiter sieht hinter allem was nicht gelingt, hinter jedem Fehler, hinter jedem Mangel, hinter jeder Krise erst einmal einen potentiellen Lernbedarf!* Ja, er lebt mit der stillschweigenden Hypothese, *dass alle Probleme, die ein Mensch haben kann, eigentlich deshalb in der Welt sind, weil er an ihnen etwas lernen kann und muss*; Lernen ist damit gewissermaßen der Sinn der Probleme. Das ist der spezielle *Grundoptimismus des Lernbegleiters* und die *professionelle Grundhaltung des Berufspädagogen*: Er glaubt, dass - wenn nicht alles, so doch das meiste - *lernbar ist und durch Lernen in Ordnung gebracht werden kann!*. Er glaubt nicht an „unveränderbare“ Charakterfehler oder „genetisch bedingte“ Mängel, sondern er lebt von dem Glauben an die Lern- und Entwicklungsfähigkeit seiner Klienten – sonst hätte er seinen Beruf verfehlt!

Lerngruppensitzung 1

Individuellen Lernbedarf und individuelles Lernverhalten feststellen

Für eine Lernbedarfsfeststellung benötigt man immer folgende Elemente: die Bezugsnorm (= die Anforderungen, der Sollzustand, das Zielbild) – die Fremdbeobachtung (weil der Lernende selbst seinen Lernbedarf nicht unbedingt erkennt) – die Selbstbeobachtung (weil man von außen nicht in den anderen und seine Ziele und Wünsche hineinsehen kann) – und unbedingt der Austausch, das Gespräch darüber. Es gibt also zwei methodische Zugänge zur Lernbedarfsfeststellung, die *immer beide* gegangen werden müssen, um sich gegenseitig zu stützen: **Beobachtung und Befragung** (jeder Zugang einzeln ist zu unsicher). **(+++)**

(5')

Nun Vertiefung im einzelnen: Wie macht man das?

- 2.2 Die Bezugsnorm: LB erläutert, was das ist; Rekonstruktion, wie man bei der Praxisaufgabe zur Bezugsnorm gekommen ist: Grundsätzlich gibt es immer zwei Quellen, nämlich a. das, was der Lernende selbst will bzw. erreichen möchte, seine eigenen Ziele und Bemühungen (die man entweder von ihm selbst erfährt oder auch aus einer Kenntnis seiner eigenen Entwicklung, seines Selbstbilds: Dort möchte ich hin) und b. externe Anforderungen; im Plenum wird gesammelt, woher in der beruflichen Bildung solche externen Anforderungen kommen können (**Anhang 1.1**) **(+++)**

(10')

2.3 Die Fremdbeobachtung

- Beobachten ist eine außerordentlich anspruchsvolle Angelegenheit mit einer Reihe von Fallstricken, die man gründlich üben muss. Dafür zwei Wahrnehmungsübungen „Einen Stuhl beschreiben“ und „Die momentane Sitzhaltung eines Teilnehmers beschreiben“; Zur Auflockerung kann auch die Übung beitragen, in der sich zwei Reihen von Teilnehmern paarweise gegenüberstehen. Die Paare betrachten sich eine Minute, dann dreht sich einer von beiden um; der andere verändert irgendetwas an seinem Aussehen, an seiner Kleidung o.ä.; wenn sich sein Partner wieder zurückgedreht hat, soll der das innerhalb von einer Minute feststellen; dann dreht sich der andere um, usw. **(+++)**
- Wie muss man hinschauen? Auf die Trennung von Wahrnehmung und Urteil/Bewertung aufmerksam machen; input Beobachtungsfehler (zur Beobachtung und ihren Schwierigkeiten s. **Anhang 1.2**, evtl. austeilen) **(++)**
- Im Plenum sammeln: Wo muss man eigentlich hinschauen, wenn man den *Lernbedarf* beobachten will? Was beobachtet man? (**Anhang 1.3**) **(+++)**

(15')

- evtl. weitere Übungen in Dreiergruppen (einer beobachtet etwas, was der Zweite tut, und der Dritte achtet darauf, dass dies wirkliche Beobachtungen sind) **(+)**
- für Beobachtungen des Arbeitsverhaltens im Betrieb kann man den Beobachtungsleitfaden **Anhang 1.4** austeilen **(+)**; **Lernbegleiter**: Beachten Sie bitte auch, dass wesentliche Teile des individuellen Lernbedarfs gar nicht fachlicher Natur sind, sondern ganz andere Aspekte des beruflichen Arbeitshandelns betreffen können; vgl. dazu die Konzepte des „Erfahrungsgeleiteten Handelns“ in **Anhang 1.5!** und der „Beschäftigungsfähigkeit“ in **Anhang 1.6** **(+++)**
- input „Eine diagnostische Situation schaffen“ zum Vermeiden von Beobachtungsfehlern (s. **Anhang 1.7**) **(++)**

(30')

- 2.4 Die Selbstbeobachtung: Im Plenum sammeln, wie man bei sich selbst einen Lernbedarf feststellt, worauf man da achtet, was man da „spürt“;
- Übung dazu: „Ich kann gut ...“ (reihum); (Selbst-)Beobachtungen dazu **(++)**
 - auf Selbsttäuschungsmöglichkeiten eingehen **(+++)**
 - evtl. den individuellen Selbstbeobachtungsbogen für das eigene Arbeitsverhalten im **Anhang 1.8** besprechen) **(+)**

(10')

Lerngruppensitzung 1

Individuellen Lernbedarf und individuelles Lernverhalten feststellen

2.5. Das Gespräch über den Lernbedarf:

- im Plenum: Welche Fragen kann ich stellen, um einen Lernbedarf herauszufinden? (s. **Anhang 1.9**) Denken Sie dabei auch an den berufsbiografischen Aspekt: Welche Zukunftsvorstellungen hat der Befragte? Ist er sich überhaupt im Klaren darüber, was moderne Berufsbiografien verlangen? Welche Sorgen, Ängste plagen ihn in diesem Zusammenhang? Wie schätzt der Lernbegleiter selbst das ein? (**+++**)
- Worauf kommt es bei diesem Gespräch an? Die heiklen Punkte des Lernbedarfsgesprächs; Hauptproblem: Wie sage ich jemandem etwas Unangenehmes? Wie mache ich ihn auf Fehler, Nichtkönnen aufmerksam? Dazu: Vorstellung der *Feedbackregeln* n. *Neuberger* (**Anhang 1.10**); (**+++**)
- eine Runde Ich-Botschaften zum Kennen lernen (**++**)
- Feedbackübung als Rollenspiele, mit Korrektur (**+++**)
- ergänzende Feedbackregeln (**Anhang 1.11**) (**++**)
- Gruppenarbeit, 2 Halbplenen, mit Teilnehmer-Moderator (s. Einführungsseminar): Erarbeiten der wichtigsten Punkte, die beim *Lernbedarfsgespräch* zu beachten sind (Gesprächsleitfaden erarbeiten); kurze Vorstellung im Plenum (**+++**)

(45')

Pause

20.00 – 21.00

3. Schritt: Von den individuellen Unterschieden im Lernverhalten

- 2.1 Kurze Einführung ins Thema durch den Lernbegleiter: Die individuelle Lernbedarfsfeststellung bezieht sich nicht nur auf das, was einer lernen muss, sondern auch darauf, wie er lernt – denn da gibt es erhebliche individuelle Unterschiede. Kurzüberblick über moderne Feststellungen solcher Unterschiede: Intelligenztypen, Lernstil nach bevorzugtem Lernkanal, Lerntyp (**+++**)

(5')

- 2.2 input: Intelligenztypen nach Howard, Folie (s. **Anhang 1.12**) (**++**)

(5')

- 2.3 input zur Theorie der Lernkanäle (**Anhang 1.13**); (**++**)

(5)

- 2.4 input zur Theorie der Lerntypen (n. Kolb) (**Anhang 1.12**); Nicht mit relativierenden Bemerkungen sparen, vor allem aber auf praktische Konsequenzen für die Aus- bzw. Weiterbildung hinweisen (**+++**)

(10')

- 2.5 Lerntypenübung in Kleingruppen zur Anwendung der Lerntypentheorie als Beobachtungsmethode in der Aus- oder Weiterbildung (**+++**):

- input vorweg: Vorstellung VAH (**Anhang 1.14**)
- Jede Gruppe nimmt sich einen Lerntyp vor und geht damit die acht Stufen der VAH durch: Wie wird sich dieser Lerntyp wohl auf jeder Stufe verhalten, an welchem Lernverhalten kann ich ihn erkennen?
- Austausch im Plenum; jede Gruppe stellt der anderen anschließend ihre Ergebnisse zur Verfügung, einer übernimmt die (Haus-)Aufgabe, daraus für jeden eine lesbare Zusammenstellung zu machen

(30')

Lerngruppensitzung 1

Individuellen Lernbedarf und individuelles Lernverhalten feststellen

Praxisaufgabe bis zum nächsten Mal (Selbstlernzeit 2):

Stellen Sie für mindestens einen, besser für zwei bis drei Aus- bzw. Weiterzubildende, der/die ihnen womöglich Sorgen macht, dessen individuellen fachlichen und/oder persönlichen Lernbedarf fest und charakterisieren Sie sein Lernverhalten. Beobachten Sie dazu das Arbeits- und Lernverhalten und führen Sie mit ihm bzw. ihnen darüber ein Lernbedarfsgespräch (zu dem Sie ihm Gelegenheit zur vorbereitenden Selbstbeobachtung geben). Geben Sie in den nächsten Lerngruppensitzung einen Erfahrungsbericht, der folgende Punkte enthält: Ihre Beobachtungen zum Lernbedarf, Ablauf des Gesprächs und Erfahrungen dabei, gemeinsam ermittelter Lernbedarf.

Sie sollten am besten solche Lernenden auswählen, die Sie über längere Zeit als Lernbegleiter begleiten können, so dass sie im Lauf der nächsten 9 Wochen mit ihm/ihnen den kompletten Prozess der Lernbegleitung durchlaufen können.

21.00 – 21.30

4. Schritt: Teil B, Vorstellen und Besprechen erster Projektideen

Einführung des neuen Schritts, Abfrage, wer schon konkrete Projektvorschläge hat.

Kurzpräsentation der Projektvorschläge nach folgendem Aufbau:

- Schilderung der Beobachtungen zur Krisensituation
- Begründung der Diagnose der Krise, pädagogische Vorüberlegungen
- Projektziel und –vorschlag (je Vorschlag 5')

Diskussion, ggf. Freigabe, mit der Bearbeitung des Projekts nach Leittext zu beginnen

Lerngruppensitzung 1

Individuellen Lernbedarf und individuelles Lernverhalten feststellen

Anhänge zur Lerngruppensitzung 1

Anhang 1.1

Wo findet man in der beruflichen Bildung externe Bezugsnormen für die individuelle Lernbedarfsfeststellung?

- **Lehrpläne**
- **Berufsbilder, Ausbildungsrahmenpläne**
- **vorgegebene Lernziele**
- **Referenzprojekte**
- **betriebliche Ausbildungspläne, Lernpässe**
- **Aufgabenanalysen, Aufgabenanforderungen**
- **die Unternehmensphilosophie, Unternehmensziele, Leitlinien**
- **betriebliche/berufliche Anforderungsprofile**
- **Stellenbeschreibungen**
- **Qualitätsziele**
- **Vorstellungen von „guter Arbeit“ oder „richtigem (Arbeits-)Verhalten“**
- **Erwartungen von Kollegen und Vorgesetzten**
- **Erfahrungen von Experten**
- **schlechte Erfahrungen**

Zur Beobachtung

Beobachtungen sind ein wesentlicher Teil des täglichen Lebens. Im Gegensatz zu den alltäglichen sind gezielte Beobachtungen möglichst systematisch und objektiv. Sie sind ein spezifischer Zugang zu sozialen Phänomenen, bei dem Daten über die Untersuchungsobjekte nicht auf deren direkter Auskunft beruhen (durch Befragung oder Interview), sondern indirekt durch einen Beobachter erhoben werden.

Die Beobachtung bezieht sich dabei im Allgemeinen auf ein Verhalten, auf Handlungen und Interaktionen, also auf Fakten. Gleichzeitig spielt auch die Wahrnehmungs- und Aufnahmekapazität des Beobachters eine wichtige Rolle.

Eine Beobachtung ist das aufmerksame, planmäßige und zielgerechte Wahrnehmen von Vorgängen, Ereignissen und Verhaltensweisen von Lebewesen (Menschen und Tieren) in Abhängigkeit von bestimmten Situationen. Ziel der Beobachtung ist es, den Gegenstand des jeweiligen Interesses möglichst genau zu erfassen. Sie ist eine grundlegende Methode der Datengewinnung und Faktensammlung zum Zeitpunkt des Geschehens. Eine solche Beobachtung beschreibt bzw. rekonstruiert eine soziale Wirklichkeit.

Jede Form der Beobachtung beinhaltet drei voneinander getrennte Phasen:

1. Die Beobachtung im engeren Sinn
2. Die Beschreibung oder Protokollierung
3. Die Interpretation oder Beurteilung

Von besonderer Bedeutung ist hierbei die strikte Unterscheidung zwischen Beobachtung und Beschreibung auf der einen Seite und der Beurteilung des Beobachteten auf der anderen Seite. Diese Trennung ist wichtig, um zu gewährleisten, dass die Urteilsfindung auch für Andere an Hand der Beobachtung nachvollziehbar ist.

1. Die Beobachtung im engeren Sinn

Eine Beobachtung ist eine absichtliche, aufmerksame und selektive Art der Wahrnehmung, die bestimmte Aspekte auf Kosten anderer beachtet. Es handelt sich bei einer Beobachtung also nicht nur um bloße Wahrnehmung, sondern eine auf bestimmte Ausschnitte fixierte Aufmerksamkeit.

Will man zum Beispiel aggressives Verhalten beobachten, so muss man zuerst festlegen, was man genau unter „aggressiv“ versteht. Man kann die beobachtbaren Verhaltensweisen beispielsweise auch mit „einen Anderen treten“, „jemanden an den Haaren ziehen“ oder „mit jemanden laut schreien“ bezeichnen. Die Operationalisierung dient dazu, dass jede andere Person zu demselben Beobachtungsergebnis kommt.

2. Die Beschreibung

Es geht hierbei um die Protokollierung und Sammlung der beobachteten Fakten. Dazu stehen mehrere Möglichkeiten zur Verfügung, wobei jedoch nur die beiden ersten für eine wertfreie Beschreibung zulässig sind:

Verbales Niveau

Hiermit ist eine „reine“ Beschreibung von Abläufen gemeint. Dieser Stil ist arm an Adverbien, womit Qualifikationen weitgehend vermieden werden sollen.

Beispiel: „Der Jugendliche fasst wiederholt nach dem Arm des Ausbilders. Er stellt mehrmals Fragen, auch nach wiederholter Instruktion. Er kaut an seinem Bleistift. Er wischt sich öfters den Schweiß von der Stirn, wobei sein Gesicht rot anläuft. Er bewegt den Oberkörper zur Seite und spricht mit seinem Kollegen.“

Adverbiales Niveau

Hiermit werden bereits erste Bewertungen erfasst.

Beispiel: „Der Jugendliche fasst *zitternd* (*ängstlich*) nach dem Arm des Ausbilders. Er stellt *unangefochten* durch die Zurechtweisung fortgesetzt Fragen.“ Einen Schritt weiter geht die folgende Beschreibung: „Er kaut *verlegen* an seinem Bleistift und sitzt mit *fiebrigem* und *angespanntem* Gesichtsausdruck über seiner Aufgabe. Er neigt *Hilfe suchend* den Kopf zum Nachbarn...“

Hier ist bereits eine Deutung enthalten, bei der das Motiv, das der Handlung zugrunde liegt, vermutet wird. Damit ist es jedoch eine Interpretation und hat bei der Beschreibung nichts verloren! Dieses Beispiel zeigt, wie schwierig es ist, die Fakten von den Interpretationen zu trennen.

Das adverbiale Niveau ist noch geeignet, aber Vorsicht: Der Rückschluss auf Motive und Interessen gehört zur Beurteilung und darf in der Beschreibung nicht vorweggenommen werden.

Adjektivisches Niveau

Genau genommen handelt es sich hierbei nicht mehr um eine Beschreibung, sondern bereits um eine Bewertung des beobachteten Verhaltens.

Beispiel: „Der Junge ist sehr *schüchtern*“ „Herr B. ist ein *strenger* Ausbilder“ „C. ist *aufgeregt* (*unsicher, leistungsschwach, erkältet* ...)“. Was eigentlich geschehen ist, erfährt man aus solchen Sätzen nur undeutlich oder überhaupt nicht mehr. Viele Protokolle über Beobachtungen sind voll von Vorurteilen dieser Art, deren Vermeidung sehr schwer fällt.

Substantivisches Niveau

Auf dieser Ebene münden Beschreibungen vollends in bloße Qualifizierungen. Sätze wie „A ist eine Pedantin“ oder „B ist ein Intellektueller (ein Neurotiker)“ vermitteln kaum noch genaue Vorstellungen über das Gemeinte, womit es praktisch unmöglich für Andere wird, die Ergebnisse nachzuprüfen. Diese oder ähnliche Feststellungen enthalten kaum noch verwertbare Informationen.

3. Die Interpretation

Die Interpretationsphase ist der legitime Ort für Urteilsbildungen. Hier werden alle Beobachtungsdaten berücksichtigt und bewertet. Hier dürfen die Motive, die hinter einem Verhalten des Beobachteten vermutet werden, geäußert werden. Diese Trennung zwischen Beobachtung und Bewertung ist so wichtig, damit für Andere erkennbar und nachvollziehbar wird, aus welchen Verhaltensweisen welche Schlüsse gezogen wurden, denn eine völlig objektive Interpretation eines Verhaltens ist nicht möglich. Jede Bewertung ist geprägt durch die Weltsicht des Beobachters und kein Beobachter ist völlig frei von seiner eigenen selbsterzeugten Realität, seinen eigenen Vorstellungen, Vorurteilen und Theorien. Daher muss jederzeit die Möglichkeit bestehen, dass eine andere Person anhand der Beobachtungen zu eigenen Interpretationen und Schlussfolgerungen kommen kann.

Bei der Beobachtung und Beurteilung menschlichen Verhaltens sind also ganz spezifische Fehlerquellen zu beachten. Als Erzfeind objektiver Betrachtungen gilt vor allem die persönliche Voreingenommenheit (Vorlieben und Abneigungen des Beobachters). So kann sich der Beobachter beispielsweise vom Gesamteindruck einer sympathisch bzw. unsympathisch erscheinenden Person beeinflussen lassen. Analog spricht man in Bezug auf soziale Gruppen von sozialen Vorurteilen (alle Arbeitslose sind ...). Oft werden auch unbewusste Annahmen darüber wirksam, was ein bestimmtes Persönlichkeitsbild ausmacht, zum Beispiel bei einer ehrgeizigen, intellektuellen oder kreativen Persönlichkeit.

Anzeichen dafür, dass ein Mitarbeiter wahrscheinlich etwas lernen muss/möchte

- Viele Fragen, Nachfragen
- Neugier, Interesse
- Zögern, Unsicherheit, Hilflosigkeit
- Vermeidungsversuche, sich drücken wollen (Flucht), Widerstände, sich Weigern
- Fehler, Misserfolge, (Qualitäts-)Mängel
- Stress, Überforderungszeichen
- Konflikte, Beschwerden, Ärger
- (Eigene und fremde) Unzufriedenheit
- Langsamkeit
- Ängste, Abwehren
- Widerstand gegen Veränderungen
- Arbeiten, die liegen bleiben
- fehlende Informationen

Fazit:

Die **Wahrnehmung** des Lernbedarfs stützt sich vor allem auf 3 Ansätze:

- Erfahrungen mit dem Arbeitsverhalten und den Arbeitsergebnissen und allen ihren Unzulänglichkeiten (aus der Sicht des Vorgesetzten); hierher gehören Fehler, Pannen, Zeitprobleme, was immer wieder schief geht, Umgang mit Kritik, Informationsverhalten, Qualitätsmängel usw.
- Wahrnehmungen von Zeichen der Unsicherheit, Hilflosigkeit, z.B. Zögern, viele Fragen, Versuche, sich zu drücken, viele Missverständnisse, Überforderungssymptome usw., oder von besonderem Interesse
- Wahrnehmungen und Erfahrungen mit den Reaktionen anderer auf die Arbeit des Mitarbeiters, z.B. Unzufriedenheit von Kunden, Konflikte mit Kollegen, Kritik, Beschwerden

Das alles sind Symptome dafür, *dass* der Mitarbeiter etwas lernen muss (oder, z.T., möchte). Man muss sie besonders ernst nehmen, wenn sie *immer wieder* auftreten! Der Lernbegleiter muss herausfinden, *was genau* das ist, das gelernt werden muss.

Anhang 1.4

Leitfaden für eine Beobachtung des individuellen Lernbedarfs (allgemeines Arbeitsverhalten)

Name des Mitarbeiters:

Datum:

Wie geht der Mitarbeiter an neue Aufgaben heran? Wie bereitet er die Arbeit/sich selbst darauf vor?

Welche Herausforderungen der Aufgabe werden nicht bzw. nicht gut gelöst? Welche Qualitätsmängel treten auf? Welche Fehler/Schwächen treten immer wieder auf?

Was tut er, wenn er mit einer ihm übertragenen Aufgabe fertig ist?

Wie geht er mit Kunden um? Wie berücksichtigt er deren Wünsche?

Wie verhält er sich in Entscheidungssituationen? Wie geht er mit Unwägbarkeiten um?

Wie verhält er sich bei unerwarteten Schwierigkeiten oder unerwarteten Ereignissen (Störungen), oder wenn er auf ein Problem stößt?

Erkennt er eigene Fehler, Schwierigkeiten und Grenzen selbständig, und wie geht er damit um?

Wie bewältigt er Stresszeiten, in denen mehrere Dinge gleichzeitig getan werden müssen? Wie teilt er sich die eigene Arbeit ein, wie kommt er mit der Zeit zurecht?

Welche Zeichen von Unsicherheiten / Überforderung gibt es? Was fällt offenbar schwer?

Wie reagiert er, wenn Kollegen ihn auf Fehler aufmerksam machen? Wie greift er Korrekturen anderer auf?

Wie nutzt er die Hilfe und Beratung durch Kollegen? Wie verhält er sich, wenn andere Hilfe oder Unterstützung brauchen?

Was bleibt liegen/wird umgangen/übersehen?

Welche Konflikte/Beschwerden gibt es immer wieder? Wie verhält er sich bei Konflikten?

Wie sucht er Informationen bei Kollegen/wie gibt er Informationen weiter?

Wie berücksichtigt er das Gebot der Wirtschaftlichkeit?

Wie setzt er sein fachliches Wissen und Können ein?

Wie benutzt er schriftliche und sonstige Hilfsmittel?

Wie präsentiert er die Ergebnisse seiner Arbeit? Wie geht er mit den Fragen um, die ihm bei der Arbeit kommen?

Wenn der Mitarbeiter Führungsverantwortung hat: Wie nimmt er sie wahr? Wie geht er mit Untergebenen um?

Auswertung: Welcher Qualifizierungsbedarf zeigt sich? (Fachlich, methodisch, persönlich, sozial?)

Das Konzept des „erfahrungsgeleiteten Arbeitens und Lernen“

Was ist „erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen?“

Das Konzept des erfahrungsgeleiteten Arbeitens und Lernens wurde auf der Grundlage arbeitswissenschaftlicher Analysen³ entwickelt. Diese Analysen untersuchten, wie besonders erfahrene, exzellente Fachkräfte in ihrer Arbeit vorgehen, d.h. was ihre Handlungsweise von der „normaler“ Fachkräfte oder gar der von Berufsneulingen unterscheidet.

Interessanterweise zeigten sich immer dieselben charakteristischen Übereinstimmungen, gleichgültig ob es sich um Facharbeiter in der Chemischen Industrie (Anlagenfahrer), um Metallfacharbeiter, um Altenpfleger/innen – oder eben um Friseur/innen (wie den gesamten Bereich personennaher Dienstleistungen) handelte:

Die „Experten“ beherrschen selbstverständlich ihr Fachwissen in höchstem Maße, *aber*:

- sie verlassen sich nicht ausschließlich darauf, sondern haben zugleich ein Gespür für ihren Arbeitsbereich und gefühlsmäßige Strategien entwickelt, die sie gleichberechtigt mit dem Fachwissen nutzen.

Die „Experten“ sind selbstverständlich exzellent in der Ausführung der regelmäßigen Aufgaben, *aber*:

- ihre besondere Meisterschaft zeigt sich immer dann, wenn sie es mit Unwägbarkeiten, vollständig neuen Situationen, unklaren Störungen u.ä. Herausforderungen zu tun haben und diese souverän bewältigen, obwohl sie vorab nicht wissen, wie das gelingen könnte.

Die „Experten“ gehen in ihrer Arbeit planvoll und rational vor, *aber*:

- sie nähern sich uneindeutigen Situationen auch, indem sie genau und mit allen Sinnen wahrnehmen, auf Assoziationen und Erinnerungen achten, die sich bei ihnen einstellen, sie denken bildhaft, und sie beginnen einen „Dialog“ mit ihrem Arbeitsgegenstand, um sich von ihm „sagen“ zu lassen, was zu tun ist.

Die „Experten“ nutzen ihr berufliches Erfahrungswissen aus der Vergangenheit, *aber*:

- sie erschließen sich auch aktiv *neue Erfahrungsmöglichkeiten*, um mehr über eine Situation zu erfahren. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie *erfahrungslos* an jede Situation herangehen, denn sie wissen: selbst wenn eine Situation bekannt scheint, kann sie dennoch neue, unbekannte Elemente enthalten.

Die „Experten“ haben gehen in sachlicher Weise mit ihren Arbeitsgegenständen um, *aber*:

- sie haben auch ein hohes Bewusstsein davon, worauf sich ihr Arbeitseinsatz richtet: Bei Anlagenfahrern nicht etwa auf die Monitore und Anzeigen in der

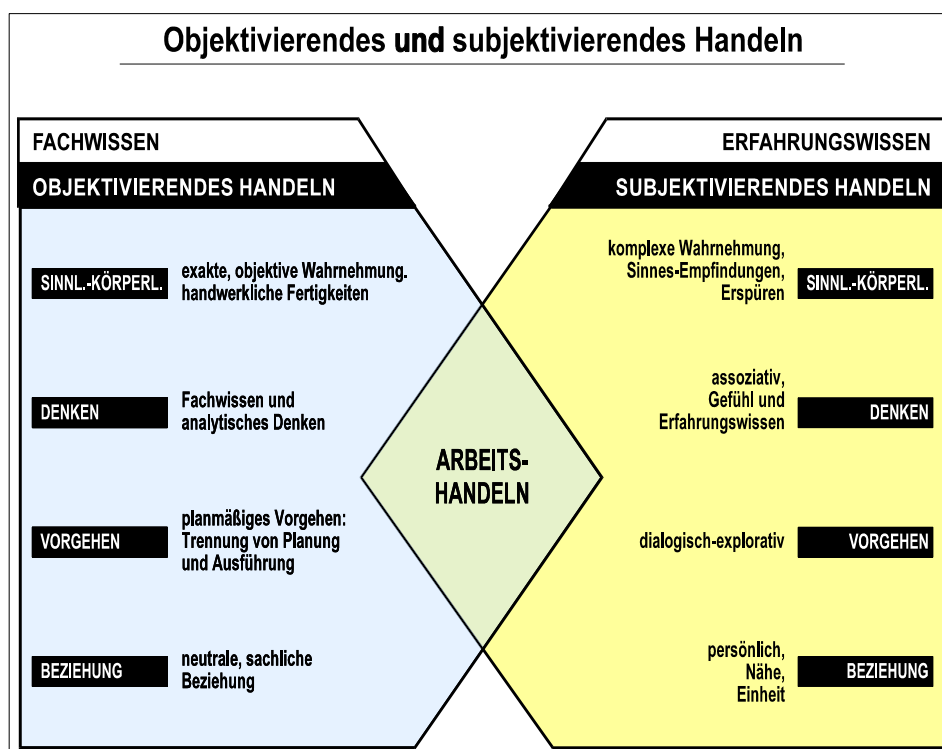
³ Vgl. z.B.: F. Böhle, B. Milkau: Vom Handrad zum Bildschirm. Frankfurt/M., New York 1988; F. Böhle: Nicht nur mehr Qualität, sondern auch höhere Effizienz – Subjektivierendes Handeln in der Altenpflege. In: Zschr. f. Arbeitswissenschaft, Heft 3, 53. Jg., 1999; H. G. Bauer, F. Böhle, C. Munz, S. Pfeiffer, P. Woicke: High-tech-Gespür. Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen. Bielefeld 2002; W. Dunkel: Wenn Gefühle zum Arbeitsgegenstand werden. Gefühlsarbeit im Rahmen personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten. In: Soziale Welt, 39. 1. und 2.

- Leitwarte, sondern auf die reale Anlage „draußen“; bei Altenpfleger/innen nicht etwa auf das Erledigen von Pflegeplänen, sondern auf die alten Menschen mit ihren Bedürfnissen und in ihrer spezifischen Lebenssituation; bei Friseur/innen nicht nur auf das Haar, sondern auf die gesamte Kundenpersönlichkeit, die „am Haar hängt“. Zu diesem „Arbeitsgegenstand“ entwickeln die „Experten“ eine persönlich-gefühlsmäßige Beziehung, d.h. sie stehen ihm nicht sachlich-neutral gegenüber, sondern mit Einfühlungsvermögen, und sie erleben ihn als „lebendig“, auch wenn es sich um eine Maschine handelt (Ähnliches kennen viele vom Umgang mit dem PC, den man auch ggf. beschimpft, dem man gut zuredet usw.)

Die arbeitswissenschaftlichen Untersuchungen fassten diese Besonderheiten als „subjektivierendes“ Arbeitshandeln zusammen, das subjektbezogene Fähigkeiten einsetzt, im Unterschied zu einem Arbeitshandeln, das „objektivierend“ vorgeht, indem es auf Rationalität, Planmäßigkeit und Regelgerechtigkeit beruht, (scheinbar) subjekt-unabhängig ist und sich seinen Arbeitsgegenstand zum Objekt macht.

Wenn man die klassischen Dimensionen von Arbeitshandeln (Wahrnehmung, Denken, Vorgehensweise, Beziehung zum Arbeitsgegenstand) anlegt, ergibt sich folgende Gegenüberstellung:

Art des Arbeitshandelns
„WIE“ wird etwas gemacht?



► *Erfahrungsgeleitetes Arbeiten heißt also: sich aktiv Erfahrungsgelegenheiten zu erschließen und sich von diesen Erfahrungen in seinem Handeln leiten zu lassen. Dabei werden objektivierende und subjektivierende Herangehensweisen situativ und gleichberechtigt eingesetzt.*

Üblicherweise stellt objektivierendes Vorgehen den Inhalt der geregelten Ausbildungen in Betrieb und Berufsschule dar („was im Lehrbuch steht“). Dagegen bildet sich die Fähigkeit, subjektivierend vorzugehen, erst mit wachsender beruflicher Erfahrung – und sie bildet sich keineswegs selbstverständlich einfach im Laufe der Zeit, sondern braucht bestimmte Voraussetzungen.

Diese Voraussetzungen nicht dem Zufall zu überlassen und subjektivierende Fähigkeiten schon vom ersten Tag der Ausbildung an zu fördern, ist das Ziel des erfahrungsgeleiteten Lernens in Betrieb und Berufsschule.

► *Erfahrungsgeleitetes Lernen heißt also: Auszubildenden gezielt Erfahrungsgelegenheiten zu ermöglichen, in denen sie gefordert sind, die Elemente des subjektivierenden Vorgehens bewusst zu entwickeln und sie mit dem objektivierenden Vorgehen zu verbinden.*

Das subjektivierende Lernen des Gesamtkonzepts „erfahrungsgeleitetes Lernen“ erfordert jedoch eine spezifische Methodik und Didaktik, die sich von der eines objektivierenden Lernens erheblich unterscheidet. Dies gilt v.a. in Bezug auf die zugrundeliegende Systematik wie in Bezug auf das Verhältnis von Theorie und Praxis:

Objektivierendes Lernen folgt einer *Fachsystematik* und macht die Lernenden zunächst mit den theoretischen Grundlagen eines Fachs vertraut, nach dem Muster: vom Teil zum Ganzen. Praktische Anwendungsbeispiele dienen der Illustration der Theorie. Und: Bevor man an die Praxis herangeht, muss theoretisches Wissen erworben werden.

Subjektivierendes Lernen beruht auf der *Erfahrungssystematik*, d. h. es geht von den realen Gegebenheiten praktischer Situationen aus und gewinnt Wissen aus der Auseinandersetzung mit ihnen. Die praktische Anwendung ist also der Ausgangspunkt des Lernens, die theoretische Vertiefung erfolgt erst, nachdem sich die Lernenden eigene Anschauungen gebildet haben. Dies tun sie, indem sie ihre Erfahrungen gründlich reflektieren, und zwar nicht rein kognitiv, sondern auch unter Einbezug von Gefühlen, Assoziationen, durch Erzählen von Erfahrungsgeschichten usw.

Ein Beispiel aus dem Friseurberuf:

Üblicherweise beginnt die Ausbildung damit, dass die Ausbilder/innen vielfältige Informationen über den Salon vermitteln und Unterweisungen zu Gesundheits- und Sicherheitsvorschriften erteilen. Erfahrungsgemäß bleibt bei den Auszubildenden davon nicht sehr viel „hängen“. Erfahrungsgeleitetes Lernen fordert die Auszubildenden auf, sich selbst ein Bild vom Salon, den Mitarbeiter/innen, den Vorschriften etc. zu machen und ihre Erkenntnisse mit den Ausbilder/innen zu besprechen.

Anhang 1.6

Das Konzept „Beschäftigungsfähigkeit“

Seit einigen Jahren gewinnt insbesondere im internationalen Zusammenhang von OECD und EU das Konzept der „Employability“ an Bedeutung. Die Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit ist z.B. einer von vier Pfeilern der europäischen Beschäftigungsstrategie (Europäische Kommission 1999). Die Tendenz geht dahin, in ihm *die zentrale Zielgröße für die Berufsbildung* zu sehen und damit das Berufskonzept abzulösen, an dem sich bisher – vor allem in Deutschland – Ausbildungen orientierten.

Das heißt konkret: Ziel einer Berufsausbildung soll nicht mehr lediglich die Vermittlung eines bestimmten Berufsbilds sein (Versicherungskaufmann, Sozialversicherungsfachangestellter usw.), sondern viel weitergehend: Ziel ist es, junge Menschen so auszubilden, dass sie „Beschäftigungsfähigkeit“ erreichen und sie lebenslang erhalten können. Dazu gehören zuerst einmal

- *hervorragende fachliche Qualifikationen, die zugleich „marktfähig“ sind.* Marktfähig sind sie dann, wenn sie produktiv und in unterschiedlichen Kontexten einsetzbar sind (Schlüsselkompetenzen wie u.a. der Umgang mit Informationstechnologie) und zur Wertschöpfung beitragen, d.h. einen Nutzen für potentielle Kunden erzeugen können; ferner gehört dazu
- *soziale Kompetenz* im Sinne einer Grundqualifikation zur Arbeit, die das Arbeitsverhalten, die Fähigkeit zur Teamarbeit und zur Pflege sozialer Beziehungen, Kreativität und das Streben nach Qualität einschließt.

Das allein reicht in Zeiten des stetigen Wandels aber bekanntlich nicht aus. Hinzukommen müssen im Sinne des Konzepts „Employability“ vielmehr

- *ausgeprägte Lern- und Selbstlernkompetenz* im Sinne der Bereitschaft, Motivation und Fähigkeit zum lebenslangen Lernen, d.h. dazu, sich – möglichst vorausschauend - an die sich verändernden Bedürfnisse von Arbeitgebern und Kunden anzupassen,
- *die Fähigkeit, die eigenen (weit über ein Berufsbild hinausgehenden) Kompetenzen gezielt zu managen und tatsächlich zu vermarkten* (self management und self marketing), wozu man seine Kompetenzen selbst kennen, sie realistisch einschätzen und unabhängig von vordefinierten beruflichen Kontexten nutzen können muss. Außerdem sollte man fähig sein, sie auch in geeigneter Form zu präsentieren und anzubieten (wozu man die möglichen Einsatzfelder auf den Arbeitsmärkten kennen sollte),
- *die Fähigkeit, flexibel mit beruflichen Veränderungen umzugehen* (also z.B. offen zu sein für überraschende berufsbiografische Wendungen, keine starren Erwartungen an bestimmte Beschäftigungskontexte oder Erwerbsformen zu haben, weniger fixiert zu sein auf bestimmte Arbeitsplätze und Arbeitgeber und Arbeitszusammenhänge)
- *Risikobereitschaft, die Fähigkeit, situationsorientiert (statt regelorientiert) zu handeln*, und die Fähigkeit, sich im Handeln von Regeln und starren Prozeduren unabhängig machen zu können
- *die Fähigkeit, sich mobil auf den nationalen und internationalen Arbeitsmärkten zu bewegen* (wozu u.a. Überblick und z.B. Sprachkenntnisse gehören),
- *die Fähigkeit, das eigene Berufsleben als permanente aktive Gestaltungsaufgabe zu begreifen* und zu führen und die Parameter und Variablen dieser Gestaltung zu kennen und zu beherrschen (der Wille und die Fähigkeit, sein eigenes Leben in die Hand zu nehmen, seine „Karriere“ selbst zu organisieren, individuelle Qualifikationsstrategien zu erarbeiten), sowie
- *die Fähigkeit, dem eigenen Leben in allem Wandel zugleich Sinn, Richtung und einen „roten Faden“ zu geben.*

Aufbauend auf einer soliden Basis an Allgemeinbildung sollen alle Berufstätigen befähigt werden, ihre fachlichen und beruflichen Kenntnisse ständig zu aktualisieren, indem sie ihre einmal erworbenen Grundkenntnisse durch umfassende Investitionen in Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten laufend ergänzen; ferner müssen sie lernen, sie selbst aktiv zu vermarkten. Damit werden sie zum „*Unternehmer in eigener Sache*“.

Erwerbstätige, die über diese Fähigkeiten verfügen, sind weniger abhängig von einem bestimmten Arbeitsplatz und können sich relativ frei auf den Arbeitsmärkten bewegen. Sie sind nicht angewiesen auf einen spezifischen Arbeitsplatz oder Arbeitgeber, sondern können Beschäftigung jederzeit auch anderswo finden. „Employability“ meint somit die persönliche Fähigkeit, *möglichst vielseitig und auf hohem Niveau einsatzfähig* zu sein und damit die persönlichen Risiken der Beschäftigungslosigkeit in den ständigen Umbrüchen des Arbeitsmarktes und der Arbeitswelt, aber auch die Abhängigkeit von einem Arbeitgeber zu minimieren. Für die Arbeitenden soll „Employability“ somit die Gefahr bannen, arbeitslos zu werden, und ihnen damit ein regelmäßiges und relativ hohes Einkommen garantieren; ebenso kann Employability verhindern, dass die Arbeitenden einem einzelnen Arbeitgeber bzw. einer bestimmten Sparte auf Gedeih und Verderb ausgeliefert sind. Employability ist das subjektbezogene Pendant zu einer Politik der Arbeitsplatzsicherung: Beschäftigungssicherheit ist demzufolge nicht über eine Sicherung von Arbeitsplätzen allein zu erreichen, sondern nur dann, wenn sich auch die Arbeitenden selbst um ihre Beschäftigungsfähigkeit kümmern, diese pflegen und erhalten. Employability kann zugleich die individuelle Unabhängigkeit fördern und die Stellung des Arbeitenden gegenüber einem Arbeitgeber stärken. Die Arbeitenden grundsätzlich dazu in die Lage zu versetzen, ist die Aufgabe der Berufsausbildung, die damit vorausschauend (präventiv) qualifiziert.

Diagnostische Situationen für die Beobachtung des Lernbedarfs schaffen

Eine diagnostische Situation ist eine Handlungssituation, die vor allem dazu dient, sich ein klares Bild von dem Lernenden und seinem Verhalten machen zu können. Es handelt sich um ein kleines Assessment Center: Es sollte dem Lernenden eine charakteristische Aufgabe gestellt werden (immer die gleiche), und es sollte genau beobachtet werden, wie dieser Lernende (im Unterschied zu anderen) sich verhält. So können vorhandene Fähigkeiten, persönliche Eigenarten, Handlungsstile usw. wahrgenommen werden, und es kann ein Profil des Arbeits- und Lernverhaltens des Lernenden erstellt werden. Es sollte sich um eine gleichartige, wiederkehrende Situation handeln, in der der Lernbegleiter schon viele andere Lernende beobachten konnte, so dass ihm individuelle Verschiedenheiten auffallen können.

Wichtig: zur Diagnostischen Situation gehören unbedingt *vorher* festgelegte Beobachungskriterien, z.B.: Wann und wie ist er initiativ? Wie geht er mit Hindernissen u.ä. um? Was macht er, wenn er mit einer Aufgabe fertig ist? ... Es ergibt sich ein Profil des Arbeits- und Lernverhaltens. Um von hier zum Lernbedarf zu kommen, muss man sich überlegen, welcher Lernbedarf „hinter“ dem festgestellten Arbeits- und Lernverhalten deutlich wird (Umformulierung von Verhaltensbesonderheiten in Lernaufgaben; das ist immer hypothetisch); diese Überlegungen muss der Lernbegleiter dokumentieren, ebenso das zuvor festgestellte Arbeits- und Lernverhalten. Darüber muss er dann unbedingt ein Gespräch mit dem Lernenden führen, bei dem er herauszubekommen versucht, ob es in dessen Lebensumfeld Parallelen zu dem gibt, was hier festgestellt wurde, und ob hier eine gemeinsame Lernabsicht formulierbar ist. Daraus kann eine gemeinsame Lernvereinbarung entstehen für die gemeinsame Lernzeit.

Zur Selbstbeobachtung des eigenen Lernbedarfs anhand einer Arbeitsaufgabe

- Was kann ich bei dieser Aufgabe gut?
- Wo fühle ich mich unsicher/überfordert? Wo bekomme ich „feuchte Hände“?
- Was fällt mir schwer?
- Was ärgert mich?
- Wo komme ich ins Schwimmen?
- Welche Fehler unterlaufen mir?
- Welche Qualitätsmängel treten auf?
- Womit komme ich nur schwer oder gar nicht zurecht?
- Wo bin ich unzufrieden mit mir?
- Wo bin ich unzufrieden mit dem Ablauf?
- Was würde ich gerne anders oder besser machen?
- Welches Wissen fehlt mir, worüber möchte ich mehr wissen?
- Was möchte ich besser können?
- Was möchte ich gerne persönlich noch dazulernen?
- Wo fühle ich mich unterfordert?
- Fazit: Was möchte/sollte ich lernen? (Fachlich, Methodisch Persönlich Sozial)

Anhang 1.9

Fragen, die man stellen kann, um den (nicht beobachtbaren) individuellen Lernbedarf eines anderen im Gespräch herauszufinden bzw. um die eigenen Beobachtungen zu überprüfen

- Was versteht er nicht?
- Wo hat er (immer wieder) Fragen?
- Was fällt ihm schwer?
- Wo fühlt er Hilflosigkeit, Unsicherheit, Überlastung, wo kommt er ins Schwimmen?
- Was gelingt ihm bei der Arbeit nicht, wo geht etwas (immer wieder) schief?
- Wann kommt er in Stress?
- Wo spürt er persönliche Grenzen?
- Wo ist er mit sich selbst unzufrieden?
- Wo ist er neugierig und interessiert, wo möchte er mehr wissen, was möchte er (besser) können?
- Welche Ziele hat er, was möchte er anders/besser machen?

Feedback (nach Oswald Neuberger)

1. Beschreibung des Sachverhalts

Jedes Feedback sollte mit einer Situationsbeschreibung eingeleitet werden, die möglichst konkrete Beobachtungen berichtet.

2. Beschreibung der Gefühle

Auch dieses Element ist unverzichtbar, weil aus der Tatsachendarstellung allein nicht ersichtlich ist, wie der andere innerlich darauf reagiert.

3. Ich-Botschaften senden

Ich-Botschaften sollen Beobachtungen als Beobachtungen, Schlussfolgerungen als Schlussfolgerungen und Gefühle als Gefühle kennzeichnen. Es ist dann auch viel leichter, die eigene Meinung zu revidieren, weil ja nicht unumstößliche Wahrheiten verkündet wurden.

4. Umkehrbar formulieren

Bei Feedback-Mitteilungen sollten Wertungen des anderen unterbleiben.

5. Informieren über eigene Wünsche

Das Feedback dient der Klärung der Kommunikation. Der Sender erfährt wie seine Nachricht entschlüsselt wurde. Präzisiert wird die Rückmeldung dadurch, dass der Empfänger noch ganz konkrete Wünsche und eigene Ziele nennt.

Hilfreiche Anhaltspunkte dafür, wie man anderen etwas Unangenehmes sagen kann, ohne sie zu kränken

Wenn man einem anderen Menschen etwas – u.U. auch vielleicht Unangenehmes – über ihn und sein Verhalten sagen möchte, dann gelingt das nach aller Erfahrung so, dass er es auch annehmen kann, wenn man in folgender Weise vorgeht:

- 1. Man beginne damit, das, was man spiegeln oder kritisieren möchte, möglichst ohne Wertung zu *beschreiben*, und bleibe dabei so sachlich wie nur möglich**
- 2. Dann bewerte man nicht allgemein und pauschal, sondern man schildere die *tatsächlichen eigenen Gefühle und Betroffenheiten*; man gebe dem anderen also Einblick in das, was sein Verhalten bei einem selbst ausgelöst hat (*als seelische Tatsache*)**
- 3. Schließlich bitte man den anderen ganz *konkret* um eine – für ihn realisierbare – Veränderung: Was wünsche ich mir von ihm, dass er anders macht?**

Außerdem sollte man für diese Rückmeldung eine geeignete Situation wählen und sich vergewissern – z.B. durch Wahrnehmen oder auch direkte Nachfrage – ob der andere jetzt überhaupt in der Lage ist, eine solche Spiegelung zu empfangen. Spiegelungen können nur gelingen, wenn sie nicht aus einem Affekt – z.B. eigenem Ärger - heraus gegeben werden, sondern aus einem Interesse am Lernen des anderen.

Ich-Botschaften – Übung

Ich- Botschaften äußern:

Ich bemerke.....
 Ich nehme an, das bedeutet....
 Ich möchte wissen....
 Ich vermute, dass.....
 Ich glaube, dass ich....
 Mich stört.....
 Ich bin verwirrt....
 Ich fühle mich, weil ich....
 Ich bin frustriert, weil ich...
 Ich empfinde...
 Ich fürchte, dass...
 Ich bedaure, dass..
 Ich wäre froh, wenn...
 Ich möchte....
 Ich erwarte....
 Ich schätze es...
 Ich hoffe....

Ich Botschaften vermitteln, was Sie denken, empfinden, was Sie bewegt, Ihnen Sorgen macht, was Sie sich wünschen....

Ich- Botschaften anregen:

Was hast Du wahrgenommen, gesehen, gehört...?
 Wie hast Du das verstanden?
 Wie kam das bei Dir an?
 Was hat das für Dich bedeutet?
 Was hast Du Dir dabei gedacht?
 Was geht/ging in Dir vor?
 Was vermutest Du?
 Was stört Dich?
 Was enttäuscht Dich?
 Was macht Dir Sorgen?
 Was befürchtest Du?
 Was verwirrt Dich?
 Was verletzt Dich?
 Was bedauerst Du?
 Was tut Dir leid?
 Was würde Dir helfen?
 Wie wäre es für Dich richtig?
 Was erwartest Du?
 Was hoffst Du?
 Was möchtest Du jetzt?
 Wenn alles nur nach Dir ginge, was müsste dann geschehen?

Verdeckte Ich-Botschaften

Es ist schon traurig, wenn ein langjähriger Kollege so etwas sagt

Dahinterstehende Ich-Botschaft:

Viele sind mit mir der Meinung, dass Du zu langsam bist

Dahinterstehende Ich-Botschaft:

Man kann darüber auch anderer Meinung sein

Dahinterstehende Ich-Botschaft:

Du willst dafür nur nicht die Verantwortung übernehmen

Dahinterstehende Ich-Botschaft:

Man weiß doch, was das für ein Mensch ist, der so etwas sagt

Dahinterstehende Ich-Botschaft:

Es fällt auf, dass Du...

Man weiß ja, dass ein solches Verhalten...

Jeder sieht und bemerkt, dass Du übernächtigt bist

Es ist klar, dass Du Dich ärgerst

Alle sagen, dass Du....

Natürlich ärgert es einen, wenn...

Was soll man tun, wenn...

Das trifft einen schon, wenn man nicht ausreden darf

Man könnte meinen, dass Du was gegen mich hast

Kritik /Lob / Anerkennung

Anerkennung und Lob braucht jeder Mensch. Im Berufsleben ist Lob eine Ausnahmeerscheinung. Egal ob Vorgesetzte, Mitarbeiter, Kollegen, Kunden, Auszubildende – die Regel scheint zu sein tadeln ja, loben nein. Loben ist positive Kritik, Tadeln negative Kritik. Es ist wie ein innerer Zwang: Wenn wir Kritik üben, so konzentrieren wir uns meist auf das was andere schlecht machen. Was uns selbst betrifft, gehen wir ähnlich vor. Wir sehen erst das, was wir nicht können, dann erst das, was vielleicht unsere Stärken ausmacht.

Einige Anmerkungen zum Thema Kritik von Vera F. Birkenbihl (Kommunikation für Könnner ... schnell trainiert)

1. Kritik kann durchaus positiv sein! Im Gegenteil: Wenn jemand nur immer gelobt werden würde, würde ihm dieses Lob immer weniger bedeuten. Anders ausgedrückt: Man freut sich über einen Lob ganz besonders, wenn man aus Erfahrung weiß, daß dieser Mensch einem auch sagen würde, was ihm nicht gefällt (oder paßt).
2. Kritik hat Kontrollfunktion, besonders wenn man eine neue Aufgabe übernommen hat. Dies gilt auch für Lernende (Schüler, Azubis, Praktikanten u.s.w.), was viele Lehrende häufig übersehen.
3. Wer nur Kritik-Gespräche führen will, wenn er „meckern“ will, der braucht sich nicht zu wundern, wenn die Betroffenen bereits vor dem Gespräch keine Bereitschaft zur Veränderung mitbringen.

Hilfreiche Regeln für konstruktive Kritik (Ruth Pink, Kommunikation ist mehr als nur reden)

- Sagen Sie beides – was Ihnen gefällt und was Ihnen nicht gefällt.
- Geben Sie kein Urteil ab, sondern schildern Sie den Eindruck, den Sie haben.
- Drücken Sie Kritik so aus, daß die/der andere sie annehmen kann, d.h. in einem angemessenen Tonfall. Aber bedenken Sie: Kritik tut immer etwas weh. Versuchen Sie auszuhalten, daß es nicht immer harmonisch zugehen kann.
- Machen Sie deutlich, daß Ihre Kritik sich nicht auf die ganze Person bezieht, sondern das es um einzelne Verhaltensweisen geht, die Sie stören.
- Versuchen Sie Kritikpunkte klar und verständlich auszudrücken. Beziehen Sie sich auf konkrete Ereignisse und unterlassen Sie Pauschalvorwürfe.

Wenn Sie selbst kritisiert werden:

- Nehmen Sie Kritik einfach nur mal hin und denken Sie darüber nach.
- Hören Sie zu, wenn Sie kritisiert werden.
- Versuchen Sie konstruktive Kritik als Lernchance zu sehen nach dem Motto: Was kann ich zukünftig verbessern.

„Formen multipler Intelligenz“ (nach H. Gardener⁴)

1. Verbale/sprachliche bzw. linguistische Intelligenz:

Hohe Fähigkeit, mit Worten umzugehen, zuzuhören, durch Lesen aufzunehmen

2. Logisch-mathematische Intelligenz:

**Wissenschaftliches, kritisches Denken,
 Mustererkennung, Strukturen, „grafisches“ Denken**

3. Visuell-räumliche Intelligenz:

Lernen durch Bilder, visuelle Präsentationen, künstlerischer Ausdruck, Ordnung, lebhaft e Vorstellungen

4. Körperlich-kinästhetische Intelligenz:

Viel Bewegung, Handlung, sportlich, tänzerisch, haptisch

5. Musikalisch-rhythmische Intelligenz:

Besonderes Empfinden für Geräusche, Töne, Klänge; Singen, Lernen durch Rhythmisierung

6. Zwischenmenschliche bzw. interpersonale Intelligenz:

Viele soziale Aktivitäten, Teamfähigkeit, Lernen von anderen, in der Kooperation

7. Intrapersonale Intelligenz:

Hohe Sensibilität für die eigenen Gefühle, sich selbst verstehen können, Möglichkeiten wahrnehmen, Unabhängigkeit, eigene Projekte

⁴ Vgl.: Gardener, Howard (1991): Abschied vom IQ: Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart, Klett-Cotta; Gardener, Howard (2002): Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart, Klett-Cotta

Der persönliche Lernstil nach dem jeweils bevorzugten Aufnahmekanal für Informationen

Der optische, visuelle, sehende Lernstil

Er lernt am Leichtesten durch Lesen von Informationen und auch durch das Beobachten (z.B. von Handlungsabläufen). Inhalte merkt er sich am besten über Bilder, Grafiken, Betrachten (Durch-Blick!), schriftliche Unterlagen, Mitschreiben, Sich-Zeigen-Lassen, Im Vordergrund stehen das Selbst-Gelesene, Selbst-Gesehene.

Der auditive, hörende Lernstil

Ihm fällt es leicht, gehörte Informationen aufzunehmen (sowie zu behalten und weiterzugeben). Er kann gut mündliche Erklärungen (oder auch in Medien Gehörtes) aufnehmen und verarbeiten durch Zuhören, selbst laut sprechen (Selbstgespräche!), mündliche Aufgaben erledigen u.ä. (Interessanterweise stören ihn oft Umgebungsgeräusche!).

Man kann aber bereits erkennen, dass das Hören immer schon mit eigener und fremder Sprache (Zu-Spruch) zu tun hat. Weil es hier bereits um den Zusammenhang zwischen Hören (Ohr) und Sprechen (Mund) geht, bezeichnet man diesen manchmal auch als „kommunikativen“ Lernstil.

Wahrscheinlich müsste man genauer unterscheiden, wie sehr

- man das Hören (und Sprechen) für sich ganz alleine braucht, bzw.
- wie stark dabei eine aktive Interaktion mit anderen gebraucht wird

Der haptische oder motorische Lernstil: Anfassen, Spüren, körperliches Fühlen

Dieser Lerntyp muss alles, auch Erklärungen, „be-greifen“. Er lernt am besten, wenn er selbst Handeln kann oder Handlungen selbst aktiv nachvollziehen kann. Er muss sich alles unter dem konkreten Einsatz der Sinneskanäle selbst erarbeiten, d.h. auch am Lernprozess selbst aktiv beteiligt ist. Erkundungen und Experimente liegen ihm. Ihm steht das „learning by doing“ sehr nahe.

Der verbale, kommunikative Lernstil

Die sprachliche Auseinandersetzung mit einem Lernstoff und das Verstehen im Dialog, also Diskussionen, Gespräche, Durchsprechen, Austausch u.ä. sind für diesen Lerntyp

von größter Bedeutung. Reden, aber auch Zuhören-Können machen diesen Lernstil aus, der auch dadurch gefördert wird, indem man anderen etwas erklärt.

Erkennbar wird, wie bereits angedeutet: Selbst auf dieser Ebene ist der Lernstil meist nicht nur an *ein* Organ gebunden. Zudem findet man (in der wissenschaftlichen Literatur) unterschiedliche

Schwerpunktsetzungen bzw. verschieden viele „Stile“ (z.B. „verbal-abstrakte“ oder „personenorientierte“ u.ä.

Die nachfolgenden Instrumente zeigen daher durchaus verschiedene Möglichkeiten auf, wie der jeweils bevorzugte oder dominante Aufnahmekanal bzw. Lernstil festgestellt werden kann. Bei allen kann man sich dafür sensibilisieren, wie man (hauptsächlich) lernt – und welche anderen Sinne und Lernkanäle man ggf. trainieren und ausschärfen kann/sollte.

EINGANGSKANÄLE, ein Test zur Sensibilisierung

Machen Sie sich mit diesen folgenden Fragen klar (indem Sie bei jedem Statement 0 bis max. 3 Punkte verteilen), über welche Eingangskanäle Sie am besten lernen und zu einem Lernstoff den besten Zugang finden:

Statement	0 bis 5 Punkte
1) Wenn ich einen Gegenstand anfasse, kann ich ihn viel besser beschreiben als wenn ich ihn nur genau angeschaut habe.	
2) Erst wenn ich einen Papierflieger selbst gebastelt habe, weiß ich, wie das geht. Vom Zuschauen allein behalte ich das nicht.	
3) Wenn man mir an einem Gerät/einer Maschine erklärt, wie sie bedient wird, oder wenn ich bei einem Experiment zuschaue, behalte ich das besser als wenn ich es mit den Händen ausprobiert oder nachgemacht habe.	
4) Einen Weg durch die Stadt finde ich besser, wenn ich ihn nicht nur erklärt bekomme oder auf dem Stadtplan angeschaut habe, sondern ihn dort mit dem Finger „abfahre“.	
5) Den Bau einer Blüte oder eines Blattes verstehe ich besser anhand von genauen Zeichnungen in einem Buch, als wenn ich sie selbst zerlege.	
6) Ich erinnere mich besser an Erlebnisse als an Gespräche und Gelesenes.	

Versuchen Sie, das Bild, das sich über diese Punktwerte abzeichnet, nun mit Hilfe der Darstellungen auf der vorangehenden Seite zu beschreiben: Können Sie sich da einem bestimmten Typ zuordnen, oder ist es eher eine Mischung aus mehreren? Wie würden Sie Ihren Lerntyp/-stil ggf. in eigenen Worten beschreiben?

Die Persönlichkeitsstruktur eines Menschen bestimmt sein Denken und Handeln in Lernsituationen

(Basis: Roland Spinola und Fritz Riemann)

Eigenschaften Typ A:

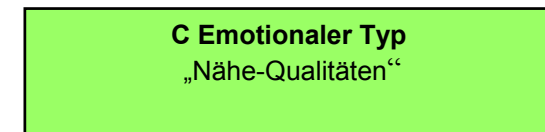
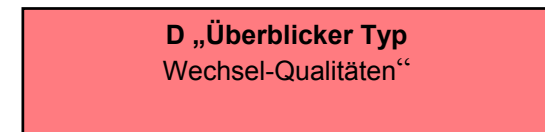
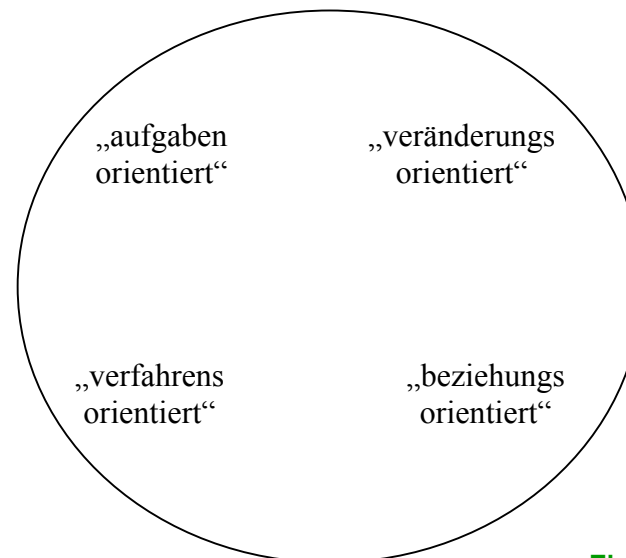
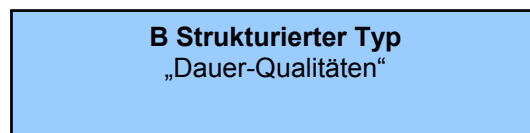
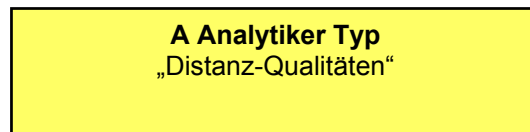
Vorliebe für rationale Betrachtungsweise,
Analytisches und logisches Denken,
Objektivität

Defizite in zwischenmenschlicher
Kommunikation, Diskussion mit anderen
nicht gewünscht, lernen in Gruppen
schlechter, Austausch nur mit Spezialisten

Eigenschaften Typ D:

Ganzheitliches Denken, Visionen, Intuition,
offen für neue Ideen, innovative Denkansätze,
Neugier, Kreativität

Lernen ist oft nicht zielgerichtet, da diese Typen
meist vom Lernstoff so gefesselt sind



Eigenschaften Typ B:

Vorliebe für strukturiertes, geordnetes,
auf Sicherheit bedachtes Denken und Handeln,
Gründlichkeit, Ausdauer, Exaktheit, Liebe zum
Detail, gehen schrittweise vor

Können weniger gut simultan arbeiten, können
nicht zwei Dinge gleichzeitig tun,
betrachten kaum das große Ganze

Eigenschaften Typ C:

Beziehungen zu anderen Menschen sind wichtig,
legen Wert auf Freundlichkeit und Wärme,
emotional, musikalisch, gefühlsbetont,
mitteilsam, Einfühlungsvermögen

Trockenes Lernen alleine liegt ihnen nicht

Lerntypen nach David Kolb

1. Der „Macher“ ist jemand, der eher gefühlsmäßig, intuitiv die Erfahrung betont. Er ist für Ablenkungen oft sehr empfänglich. Positiv betrachtet: kleine Anstöße genügen, um neue Ideen und Aktivitäten auszulösen. Er ist meistens gut gelaunt und freundlich. Das Denken ist assoziativ und eher spielerisch. Es fällt ihm aber nicht leicht, ausdauernd bei einer Sache zu bleiben. Er bevorzugt praktische Herausforderungen und beschäftigt sich am liebsten mit praxisnahen Problemen, und er entwickelt gerne konkrete Aktionspläne.

Er lernt am besten durch praktische Umsetzung von Theorien, den Rückgriff auf persönliche Erfahrung, durch Bewegung und „erfühlen“ der Sache.

Bei einseitiger Ausprägung dieses Stils: Als LPB könnte man mit dem Lernenden überlegen, ob z.B. eine Aufgabe, die kontinuierlich und ausdauernd zu bearbeiten ist, zu einer Veränderung beitragen könnte.

2. Der „Entdecker“ ist eher beschaulich, nachdenkend, zurückhaltend, eher introvertiert und man weiß oft nicht so genau, was in ihm vorgeht. Er ist meist ruhig und gelassen. Die Arbeit geht etwas langsam voran, wird aber gewissenhaft ausgeführt. Er ist sehr beständig, dafür manchmal aber nicht so flexibel. Er mag Experimente und Spiele.

Er lernt durch Beobachtungen und das Sammeln von Informationen, er liebt es, versteckte Möglichkeiten herauszufinden.

Bei einseitiger Ausprägung dieses Stils könnten solche Aufgaben angebracht sein, bei denen man mehrere Sachen gleichzeitig tun muss und die viel Beweglichkeit erfordern.

3. Der „Denker“ geht analytisch und logisch denkend vor. Er ist eher ernst und empfindlich, dabei ein guter Beobachter und sehr kritisch. Er bemüht sich, seine Arbeit gut zu machen, ist aber selten zufrieden. Er ist nachdenklich und sehr an den Hintergründen und Zusammenhängen interessiert. Er mag Theorien, Modelle und Konzepte, Diskutiert gerne Fälle, möchte einer Sache auf den Grund gehen.

Er lernt am besten durch Analysieren und logisches Denken, durch die Möglichkeit, Ideen zu durchdenken und Theorien aufzustellen.

Bei einseitiger Ausprägung dieses Stils kann es für ihn hilfreich sein, solche Aufgaben zu übernehmen, bei denen er mutig und aktiv ins Tun kommen kann.

4. Der „Entscheider“ ist eher aktiv, praktisch das Tun betonend und risikofreudig. Er ist tatendurstig und ungeduldig. Er kann sehr heftig reagieren, wenn ihm etwas nicht passt. In der Arbeit ist er sehr leistungswillig und kraftvoll.

Er reagiert positiv auf wettbewerbsartige Gruppenaufgaben, er kann ohne lange Vorbereitung eine Aufgabe lösen, er liebt Problemlösungsaufgaben.

Anhang 1.13

Er lernt durch: aktive Beteiligung, Präsentationen, die Ableitung praktischer Konsequenzen aus Theorien.

Bei einseitiger Ausprägung dieses Stils:

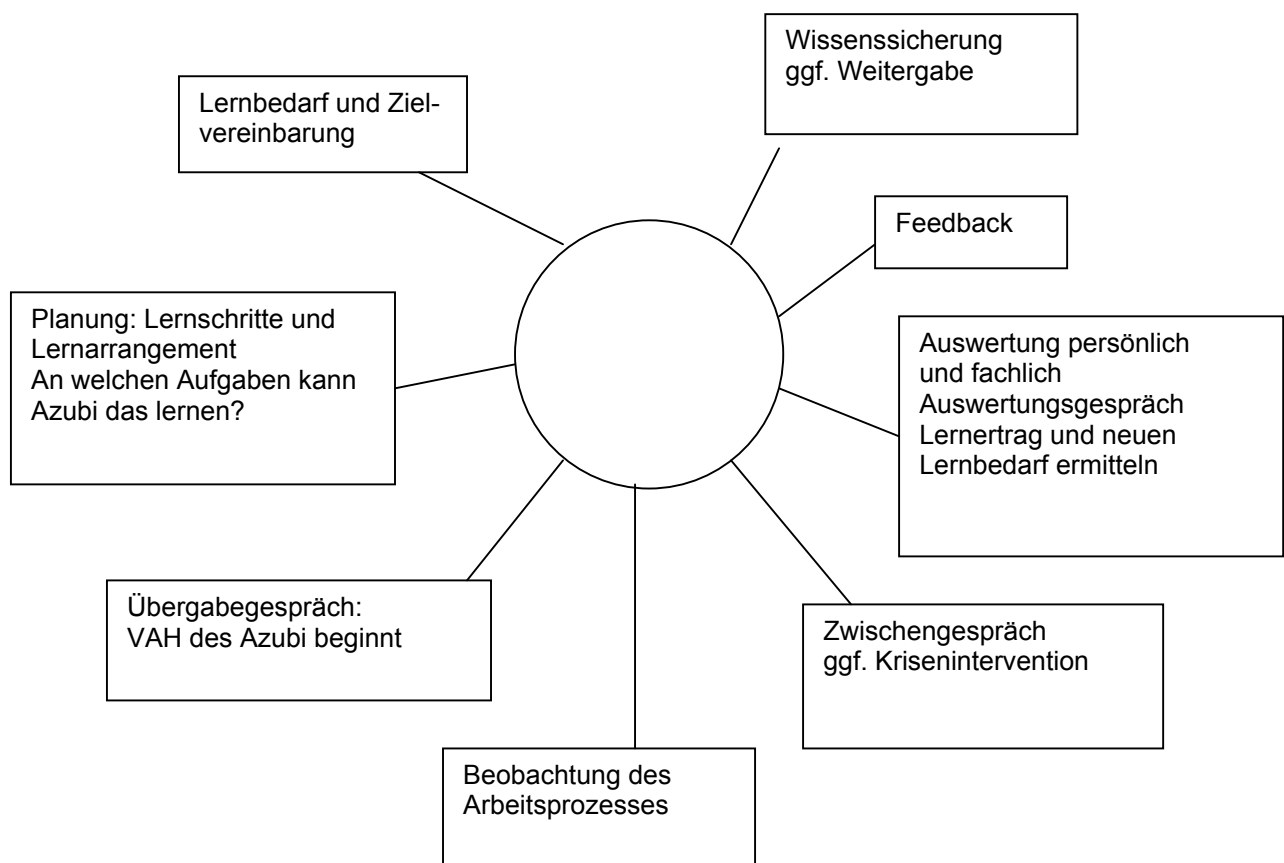
Er braucht zwar anspruchsvolle Aufgaben, die anstrengend sind und ihn richtig fordern, damit seine Energie auch gut genutzt wird. Gerade hier sind jedoch auch die Aufgabenteile besonders wichtig, die dem „Nach-Schauen“, „Nach-Denken“, sprich. dem Reflektieren gelten.

Anhang 1.14

Modell der vollständigen Arbeitshandlung (VAH)

1. Verstehen
2. Planen (einschließlich Planung der Kontrolle)
3. Entscheiden
4. Durchführen
5. Wahrnehmen/Kontrollieren
6. Beurteilen/Bewerten/Korrigieren
7. Abschließen/Abgeben
8. Auswerten
9. Wissen weitergeben

Die vollständige Handlung des Ausbilders



Lerngruppensitzung 2

Lernwege entwickeln, Lernvereinbarungsgespräche führen

Lerngruppensitzung 2

Lernwege entwickeln, Lernvereinbarungsgespräche führen

Inhalt:

1. Allgemeines	144
2. Überblick über den Ablauf	147
3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan	148
Anhänge.....	151

Lerngruppensitzung 2

Lernwege entwickeln, Lernvereinbarungsgespräche führen

Lernbe- darf	Lernwe- ge	Lernauf- gaben	Lernraum geben	Zwischen- gespräch	Lernklip- pen	Lernmo- tivation	LB- Verhalten	Auswer- tung	Hetero- gene Gruppen	Umgang mit Konflik- ten
-----------------	---------------	-------------------	-------------------	-----------------------	------------------	---------------------	------------------	-----------------	----------------------------	----------------------------------

Lerngruppensitzung 2:

Lernwege entwickeln, Lernvereinbarungsgespräche führen

Themenschwerpunkte Teil A: Für einen ausgewählten Lernbedarf Lernwege entwickeln; mit Aus- oder Weiterzubildenden Lernvereinbarungsgespräche führen

Themenschwerpunkt Teil B: Projektvorschläge klären aufgrund von „Diagnosen“ kritischer Aus- oder Weiterbildungssituationen; Entscheidung

1. Allgemeines

Teil A

Roter Faden: In der zurückliegenden Woche seit dem Einführungsseminar haben die Teilnehmer sich mit der ersten Aufgabe eines Lernbegleiters beschäftigt: sie haben den individuellen Lernbedarf einiger Auszubildender (bzw. Mitarbeiter) ermittelt, indem sie entsprechende Beobachtungen durchgeführt und mit den Betroffenen zur Klärung ein Lernbedarfsgespräch geführt haben. Wir gehen davon aus, dass es dabei gelungen ist, den entsprechenden Lernbedarf im Konsens zu klären.

Heute neu geht es nun darum, die zweite Aufgabe eines Lernbegleiters lösen zu lernen, nämlich die, *für einen festgestellten Lernbedarf angemessene Lernwege zu entwickeln und mit dem bzw. den Lernenden zu vereinbaren*.

In der nächsten Sitzung wird es dann darum gehen, das jetzt Vereinbarte in die Tat umzusetzen, d.h. im Sinne der Vereinbarung dem Lernenden entsprechende Lernaufgaben zu stellen.

Begriffe: „Lernwege“ umfassen die Maßnahmen, Methoden, Lernaufgaben und Handlungen, die dazu führen können, dass der jeweilige Lernbedarf gedeckt bzw. die Lernziele erreicht werden.

Im „Lernvereinbarungsgespräch“ werden sowohl die Lernziele und Lernwege als auch die Beiträge, die Lernender und Lernbegleiter jeweils zur Realisierung der Lernwege leisten sollen, zwischen Lernendem und Lernbegleiter abgesprochen und mehr oder weniger formell dokumentiert.

Roter Faden für heute: Die Ergebnisse der letzten Praxisaufgabe – den ermittelten und geklärten Lernbedarf – sollen die Teilnehmer zunächst in der Lerngruppe präsentieren; dabei sollten sie auch kurz auf ihre Erfahrungen und Erlebnisse eingehen. Abschließend fasst der Lernbegleiter zusammen, welche neuen Einsichten sich ggf. zum Thema individuelle Lernbedarfsfeststellung bzw. und Lernbedarfsgespräch ergeben haben. Die heutige Lerngruppe hat dann zwei Schwerpunkte:

Lerngruppensitzung 2

Lernwege entwickeln, Lernvereinbarungsgespräche führen

a. in einer Paararbeit entwickeln die Teilnehmer für den Lernbedarf, den Sie für einen oder einige Lernende festgestellt haben, einen individuell und zur Situation passenden *Lernweg*; dazu erhalten sie ein Arbeitsblatt (s. Anhang 2.1); das Ergebnis wird im Plenum besprochen und ggf. optimiert; dabei sollte darauf geachtet werden, dass auch Lernwege zu dem in Lerngruppensitzung 1 herausgearbeitetem Lernbedarf in Bezug auf berufsbiografische Fragen und in Bezug auf die Kompetenzen zum „erfahrungsgeleiteten Arbeitshandeln“ überlegt werden,

b. Anschließend bereiten sie in Kleingruppen für einen Lernweg ein *Lernvereinbarungsgespräch* vor, das sie in Form eines Rollenspiels im Plenum durchführen; die anderen Teilnehmer erhalten jeweils Beobachtungs- und Auswertungskriterien, anhand derer die Rollenspiele ausgewertet werden (s.

Anhang 2.3); daraus werden schließlich *Gesichtspunkte für das Lernvereinbarungsgespräch* erarbeitet und in einem Leitfaden zusammengestellt.

Praxisaufgabe bis zur nächsten Lerngruppensitzung ist es, nach diesem Leitfaden ein realistisches Lernvereinbarungsgespräch mit einem Aus- oder Weiterzubildenden vorzubereiten, zu führen und die Erfahrungen so zu dokumentieren, dass über sie in der nächsten Lerngruppensitzung berichtet werden kann.

Lernziele:

zu 1. Lernbegleiter müssen in der Lage sein, für einen erkannten Lernbedarf ein Konzept dafür zu entwickeln, *wie* die entsprechenden Qualifikationen und Kompetenzen gelernt werden können. Diese Konzepte müssen zugleich auf den oder die Lernenden zugeschnitten und in der jeweils gegebenen Situation realisierbar sein. Um passende Lernwege zu entwickeln, benötigt der Lernbegleiter zweierlei: den „pädagogischen Blick“ und „pädagogische Phantasie“:

- „Pädagogischer Blick“ heißt: Er muss einem Lernbedarf „ansehen“ können, welcher Lernweg für ihn geeignet ist, und dafür braucht er einen Überblick über mögliche Lernwege; entscheidet er sich für einen informellen Lernweg, braucht er den pädagogischen Blick darüber hinaus auch dazu, genau solche Handlungen bzw. Handlungsaufgaben zu finden, an denen die gewünschten Qualifikationen und Kompetenzen gebildet werden können. Dazu muss er in Aufgaben, Situationen und Handlungen das in ihnen *enthaltene Lernpotential erkennen* können.
- „pädagogische Phantasie“ heißt: Der Lernbegleiter muss die Fähigkeit haben, passende Lernwege selbständig aus verfügbaren bzw. von ihm auch neu zu erfindenden Lernelementen und -möglichkeiten zusammenzusetzen, so dass der Lernbedarf gedeckt werden kann.

Beides sollen die Teilnehmer nun lernen und üben.

Dieses Lernziel hat noch sehr viel mit „Planung“ zu tun und kann insofern an einige Inhalte von Modul 1 anknüpfen.

zu 2. Ferner müssen Lernbegleiter in der Lage sein, sich nicht nur selbst einen Lernweg auszudenken, sondern einen solchen Lernweg auch mit dem oder den Lernenden zu besprechen, sie dafür zu gewinnen, es mit diesem Weg zu versuchen; dabei kommt es auf folgendes an:

- das Lernvereinbarungsgespräch muss *inhaltlich klar* geführt werden, so dass der Lernende wirklich versteht, worum es geht;
- das Lernvereinbarungsgespräch muss partnerschaftlich, d.h. „auf gleicher Augenhöhe“, *dialogisch* geführt werden, so dass die Bedürfnisse des Lernenden ebenso aufgegriffen werden wie ihre Ideen, Anregungen, ihre Ängste und Befürchtungen; dazu müssen im Lernvereinbarungsgespräch auch die gegenseitigen Verpflichtungen besprochen und verbindlich vereinbart werden.

Lerngruppensitzung 2

Lernwege entwickeln, Lernvereinbarungsgespräche führen

- Das Lernvereinbarungsgespräch muss *transparent* geführt werden, d.h. die Ziele, Absichten und pädagogischen Überlegungen des Lernbegleiters sind offen zu legen und offen zu besprechen. Denn es handelt sich bei den Lernenden in der beruflichen Aus- und Weiterbildung durchweg um Personen, die erwachsen genug sind, für ihr Lernen selbst (Mit-)Verantwortung zu übernehmen und sich bewusst an ihrer eigenen Entwicklung zu beteiligen, eine Pädagogik „hinter ihrem Rücken“ realisieren zu wollen, bedeutet nicht nur eine Missachtung ihrer Mündigkeit, sondern verhindert das selbständige und entdeckende Lernen, das der Berufsbildung heute zugrundegelegt werden muss.
- Das Lernvereinbarungsgespräch muss, wie alle Lernbegleitungsgespräche, *wohlwollend* geführt werden, d.h. aus einer Haltung der Akzeptanz und des Förderns heraus, die sich mit Achtung vor dem Eigenwillen des Lernenden verbindet und die eigene Rolle als Experte für das Lernen deutlich zurücknimmt: Die eigene Idee für einen Lernweg mag brilliant sein – versteht der Lernende sie nicht, lehnt er sie ab oder kann er sie persönlich gar nicht ergreifen, ist sie jedoch wertlos.

Die Teilnehmer lernen, Lernvereinbarungsgespräche bewusst vorzubereiten, klar aufzubauen, einfühlsam zu führen und zu einem klaren Ergebnis zu bringen. Dazu müssen sie die Grundlagen der Kommunikation – sich selbst klar ausdrücken können, zuhören, vor allem auch aktiv zuhören können, auf den Partner eingehen können, aufgreifen können, was er sagt usw. – beherrschen. Vor allem geht es hier um die Besonderheiten von Gesprächen, die der Verhandlung und Vereinbarung dienen: Ein Gesprächstyp, bei dem es unbedingt auf die „gleiche Augenhöhe“ der Partner und darauf ankommt, dass beide sich gegenseitig respektieren und ernst nehmen, und zwar auch dort, wo Grenzen des einen oder anderen sichtbar werden. Die Teilnehmer lernen hier also vor allem den Unterschied kennen und praktizieren zwischen „Verhandeln“ und „Vereinbaren“ auf der einen und „Anweisen“ und „Belehren“ auf der anderen Seite.

Lernschwerpunkte sind hier somit vor allem:

- Vertiefen und Anwenden der „Grundlagen der Kommunikation“ (Fragetechnik, aktiv zuhören, paraphrasieren, verstehbar sprechen, Beachten unterschiedlicher Kommunikationsebenen usw.)
- Besonderheiten von Vereinbarungsgesprächen und Verhandlungen, Merkmale des Dialogischen
- die „Konstruktion“ sozialer Sachverhalte in der Kommunikation
- Umgang mit abweichenden Meinungen und Haltungen, Ängsten und Befürchtungen
- Motivieren im Gespräch
- Beweglichkeit im Gespräch
- Schaffen von Verbindlichkeit
- abschlussorientiertes Verhandeln.

Bezug zum Teilnehmerordner: Vgl. Teil IV, Kap. 1, Lerntext 1, Vom Unterweiser zum Lernbegleiter, dort Abschnitt II/2, sowie Lerntext 3, Gesprächsführung und Kommunikation

Lerngruppensitzung 2

Lernwege entwickeln, Lernvereinbarungsgespräche führen

Teil B

Im Einführungsseminar wurde der Bereich B (Kritische Situationen in der Ausbildung bewältigen) vorgestellt und es wurden die Leittexte zur Projektbearbeitung übergeben. Hausaufgabe war, sich bis zur 2. Lerngruppensitzung spätestens ein konkretes Projekt zu überlegen, mit dem eine ganz reale Krisensituation in der eigenen Ausbildung bewältigt werden soll. Am Ende der heutigen Lerngruppensitzung müssen sämtliche Projekte vorgestellt und freigegeben sein und es müssen die Beratungsteams gebildet werden. Ggf. müssen auch die ersten Fragen behandelt werden, sofern welche angemeldet wurden.

2. Überblick über den Ablauf der Lerngruppensitzung 2

Zeit	Schritte	Dauer (Min)	Material
17.30 – 18.40	1. Schritt: Präsentation des festgestellten Lernbedarfs (Hausaufgabe)		
18.45 -19.20	2. Schritt: Thema „Lernwege entwickeln“		
	Paararbeit: für den Lernbedarf der Hausaufgabe einen Lernweg entwickeln	15	Anhang 2.1 als Material
	Vorstellung im Plenum, Optimierung, evtl. auf Lerngehalt von Aufgaben eingehen	20	evtl. Aufgabenliste Anhang 2.2
19.35 – 21.00	3. Schritt: Lernvereinbarungsgespräche entwickeln und üben		
	Einführung	5	evtl. Anhang 2.3 (Formblatt Lernvereinbarung)
	In 3 Kleingruppen je ein Rollenspiel vorbereiten zum Übergabegespräch für die zuvor geplanten Lernwege	20	Schriftliche Aufgabe für das Rollenspiel (Anhang 2.4)
	Rollenspiele im Plenum, mit Beobachtungsaufgaben, zunächst ohne Auswertung	20	Beobachtungskriterien Anhang 2.5
	Auswertung im Plenum anhand der Beobachtungsaufgaben, situativer Input u.a. zur dialogischen Grundhaltung und zum Thema Motivation Entwicklung von Gesichtspunkten und einem Leitfaden für Lernvereinbarungsgespräche	20	Anhänge 2.6, 2.7 Anhang 2.8
21.00 -21.30	4. Schritt: Zum Teil B Projektvorschläge sammeln		

Lerngruppensitzung 2

Lernwege entwickeln, Lernvereinbarungsgespräche führen

3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan der Lerngruppensitzung 2

17.30 – 18.40

1. Schritt: Präsentation des festgestellten Lernbedarfs (Praxisaufgabe) (+++)

Einzel-Erfahrungsberichte zur Lernbedarfsfeststellung im Plenum, reihum; bei großem Zeitmangel evtl. zwei durch Teilnehmer moderierte Halbplenen bzw. nur die mit Bedarf berichten lassen; **Zeit pro Bericht: max. 5'**

Diese Berichte sollten folgendermaßen verlaufen (vorher den TN mitteilen):

- die TN schildern zunächst ihre Beobachtungen (Achtung: Handelt es sich um Beobachtungen oder bereits um Wertungen bzw. Urteile?)
- dann berichten sie, wie sie das Lernbedarfsgespräch geführt haben, welche wichtigen Erkenntnisse sie gewonnen haben, welche Höhen und Tiefen es gab
- dann stellen sie den Lernbedarf dar, über den Konsens gefunden wurde

In der anschließenden Diskussion in der Lerngruppe sollte zum einen die Klärung des individuellen Lernbedarfs diskutiert werden, zum anderen solle gesammelt werden, welche neuen Gesichtspunkte sich zur Lernbedarfsfeststellung bzw. zum Lernbedarfsgespräch ergaben.

18.45 – 19.20

2. Schritt: Thema „Lernwege entwickeln“

Diesen Schritt nennen und erläutern, worum es geht (erklären, was ein Lernweg ist)

Dann:

- Paarbeit: Für den erkannten Lernbedarf (s. letzte Praxisaufgabe) einen realistischen Lernweg entwickeln und berufspädagogisch begründen; dazu wird Arbeitsblatt **Anhang 2.1** ausgehändigt. Hier sollen auch berufsbiografische Themen und die Frage nach dem Lernweg zu den Kompetenzen für erfahrungsgeleitetes Arbeitshandeln nicht vergessen werden (s. **Anhang 2.2**) (+++)

(15')

- Im Plenum oder parallelen Kleingruppen bzw. teilnehmermoderierten Halbplenen die Ergebnisse vorstellen und ggf. optimieren; evtl. die Eignung verschiedener Lernwege für verschiedene Lernebenen (Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Haltungen, Selbstbild) ansprechen; evtl. auf Lerngehalt verschiedener Aufgabenstellungen eingehen (**Anhang 2.3**) (+++)

(20')

19.35 – 21.00

3. Schritt: Lernvereinbarungsgespräche entwickeln und üben

Den Schritt nennen und erläutern, worum es geht (erklären, was eine Lernvereinbarung und was ein Lernvereinbarungsgespräch ist) (+++); ggf. Formularbeispiel für eine Lernvereinbarung einführen, s. **Anhang 2.4**, (++)

(5')

Lerngruppensitzung 2

Lernwege entwickeln, Lernvereinbarungsgespräche führen

Weiteres Vorgehen:

- In (möglichst drei) Kleingruppen j ein *Rollenspiel* vorbereiten, in dem ein Lernvereinbarungsgespräch mit Auszubildenden oder Mitarbeitern geführt wird; dabei wird auf einen der realen Lernbedarfe und den dazu zuvor entwickelten Lernweg zurückgegriffen; gut wäre es, wenn es sich dabei um ein rein fachliches, ein Verhaltens- (z.B. Unpünktlichkeit) und ein persönliches Lernproblem (z.B. Unkollegialität) handeln würde. Es wird überlegt, wie einer aus der Gruppe dieses Gespräch in der Rolle des Lernbegleiters ganz konkret führen kann (Vorbereitung des Gesprächs z.B. nach Eröffnung, Einleitung, Leitfragen, Ziel, Verlauf usw.) **(+++)**
- (20')
 - Im Plenum werden die drei Rollenspiele aufgeführt, wobei jeweils ein TN aus einer anderen Gruppe die Rolle des Lernenden übernimmt; (Aufgabe s. **Anhang 2.5**). *Beobachtungsaufgaben* vergeben (=Auswertungskriterien für den nächsten Schritt s. **Anhang 2.6**) **(+++)**
- (20')
 - Auswertung der Rollenspiele anhand der Beobachtungsaufgaben, Feedback (Erinnerung an die Regeln), Zusätzlicher Aspekt evtl: Wie kann man im Lernvereinbarungsgespräch für das Lernen motivieren? Wie würde man demotivieren? (sammeln)) **(+++)**
- (15')
 - situative Vertiefung, u.a. zum Thema Vereinbarung/Verhandlung, Dialog bzw. dialogische Grundhaltung (s. **Anhang 2.7**); Einige grundlegende Aspekte der Kommunikation: *Frage-technik* und *Aktives Zuhören* (s. **Anhang 2.8**) **(+++)**
- (20')
 - auf dieser Grundlage im Plenum erarbeiten: Gesichtspunkte bzw. Leitfaden für das Führen einen Lernvereinbarungsgesprächs (s. **Anhang 2.9**) **(++)**
- (15')

Lerngruppensitzung 2

Lernwege entwickeln, Lernvereinbarungsgespräche führen

Praxisaufgabe für die Selbstlernzeit 2: Bis zur nächsten Lerngruppensitzung mit den betroffenen Lernenden das Lernvereinbarungsgespräch führen, Planung, Verlauf und Ergebnis dokumentieren und in der nächsten Lerngruppensitzung präsentieren nach folgenden Kriterien:

Lernbedarf und Lernweg
Vorüberlegungen zum Lernvereinbarungsgespräch
Vorbereitung des Gesprächs
Verlauf des Gesprächs
die Lernvereinbarung
besondere Überraschungen, Unsicherheiten und Klippen, Umgang damit
Was dem Teilnehmer klar geworden ist durch das Gespräch
ggf. offene Fragen

21.00 – 21.30

4. Schritt: Zum Teil B die mitgebrachten Projektvorschläge sammeln und freigeben

Abfrage, wer schon konkrete Projektvorschläge hat.

- Kurzpräsentation der Projektvorschläge nach folgendem Aufbau:
 - o Schilderung der Beobachtungen zur Krisensituation
 - o Begründung der Diagnose der Krise
 - o Projektziel und –vorschlag

(je Vorschlag 5')

- Diskussion, ggf. Freigabe, mit dem Projekt nach Leittext zu beginnen (+++)

Lerngruppensitzung 2 - Anhänge
Lernwege entwickeln, Lernvereinbarungsgespräche führen

Anhänge zur Lerngruppensitzung 2

Anhang 2.1

Mögliche Lernwege, die der Lernbegleiter nutzen kann

1. Formales Lernen
 - Vorträge
 - Tagungen
 - Seminare, Kurse (externe Weiterbildungsangebote)
 - Themen- und Fragenwerkstätten
 - Lehrbücher, Fachliteratur, sonstiges Informationsmaterial
2. Eigenes „Lehren“
 - Selbst erklären, demonstrieren, unterweisen
 - Übungsaufgaben geben
 - Lehrgespräch
3. Aktivierendes „Lehren“
 - Erkundungsaufgaben übergeben
 - Experten fragen
 - Nutzen von Informationsmedien
 - In der Praxis, „von Besten lernen“
 - Klärungsaufgaben
 - Hospitationen mit Beobachtungsaufgaben
 - Exkursionen mit Forschungsaufgaben
 - Lernaufgabe übergeben (zum Selbsterarbeiten eines Themas mit oder ohne Quellenhinweise)
 - Handlungs-Lernaufgabe übergeben (Methoden des Handlungsorientierten Lernens, wie Lernspiele, Rollenspiele, Projekte, Fallaufgaben, Planspiele usw.)
 - Praktikum/Hospitation in anderen Teilen des Unternehmens bzw. in anderen Unternehmen
4. Informelles Lernen in der Arbeit bzw. im Leben
 - Teamaustausch fördern
 - Teilnahme an Besprechungen, Konferenzen, Kommissionen
 - Qualitätszirkel
 - Teilnahme an laufenden (Real-)Projekten
 - Reale Aufgabenstellungen
 - im (Arbeits-/Lebens-)alltag eine neue Aufgabe übergeben/anpacken,
 - etwas anders machen (lassen) als bisher,
 - größere Verantwortung delegieren
 - ein reales (Lern-)Projekt durchführen (action learning)
5. Konfliktmoderation, Konfliktgespräch
6. Coaching, persönliche Beratung

Anhang 2.2

Wie lernt man, erfahrungsgeleitet zu Arbeiten?

► **Erfahrungsgeleitetes Arbeiten heißt: sich aktiv Erfahrungsgelegenheiten zu erschließen und sich von diesen Erfahrungen in seinem Handeln leiten zu lassen. Dabei werden objektivierende und subjektivierende Herangehensweisen situativ und gleichberechtigt eingesetzt.**

(s. Anhang 5 zu LG 1)

Üblicherweise stellt objektivierendes Vorgehen den Inhalt der geregelten Ausbildungen in Betrieb und Berufsschule dar („was im Lehrbuch steht“). Dagegen bildet sich die Fähigkeit, subjektivierend vorzugehen, erst mit wachsender beruflicher Erfahrung – und sie bildet sich keineswegs selbstverständlich einfach im Laufe der Zeit, sondern braucht bestimmte Voraussetzungen.

Diese Voraussetzungen nicht dem Zufall zu überlassen und subjektivierende Fähigkeiten schon vom ersten Tag der Ausbildung an zu fördern, ist das Ziel des erfahrungsgeleiteten Lernens in Betrieb und Berufsschule.

► **Erfahrungsgeleitetes Lernen heißt also: Auszubildenden gezielt Erfahrungsgelegenheiten zu ermöglichen, in denen sie gefordert sind, die Elemente des subjektivierenden Vorgehens bewusst zu entwickeln und sie mit dem objektivierenden Vorgehen zu verbinden.**

Das subjektivierende Lernen des Gesamtkonzepts „erfahrungsgeleitetes Lernen“ erfordert jedoch eine spezifische Methodik und Didaktik, die sich von der eines objektivierenden Lernens erheblich unterscheidet. Dies gilt v.a. in Bezug auf die zugrundeliegende Systematik wie in Bezug auf das Verhältnis von Theorie und Praxis:

Objektivierendes Lernen folgt einer *Fachsystematik* und macht die Lernenden zunächst mit den theoretischen Grundlagen eines Fachs vertraut, nach dem Muster: vom Teil zum Ganzen. Praktische Anwendungsbeispiele dienen der Illustration der Theorie. Und: Bevor man an die Praxis herangeht, muss theoretisches Wissen erworben werden.

Subjektivierendes Lernen beruht auf der *Erfahrungssystematik*, d. h. es geht von den realen Gegebenheiten praktischer Situationen aus und gewinnt Wissen aus der Auseinandersetzung mit ihnen. Die praktische Anwendung ist also der Ausgangspunkt des Lernens, die theoretische Vertiefung erfolgt erst, nachdem sich die Lernenden eigene Anschauungen gebildet haben. Dies tun sie, indem sie ihre Erfahrungen gründlich reflektieren, und zwar nicht rein kognitiv, sondern auch unter Einbezug von Gefühlen, Assoziationen, durch Erzählen von Erfahrungsgeschichten usw.

Ein Beispiel aus dem Friseurberuf:

Üblicherweise beginnt die Ausbildung damit, dass die Ausbilder/innen vielfältige Informationen über den Salon vermitteln und Unterweisungen zu Gesundheits- und Sicherheitsvorschriften erteilen. Erfahrungsgemäß bleibt bei den Auszubildenden davon nicht sehr viel „hängen“. Erfahrungsgeleitetes Lernen fordert die Auszubildenden auf, sich selbst ein Bild vom Salon, den Mitarbeiter/innen, den Vorschriften etc. zu machen und ihre Erkenntnisse mit den Ausbilder/innen zu besprechen.

Anhang 2.3

Was kann man bei/an/durch diese Handlungen lernen?

- Wohnung putzen
- Hemd bügeln
- Ein komplettes Mittagessen für 5 Personen pünktlich auf den Tisch bringen
- am Moped basteln
- Mensch-ärgere-Dich-nicht spielen
- Bergwandern
- Kanu fahren
- ein Bild mit Wasserfarben malen
- Ablage auf den aktuellen Stand bringen
- Kunden-Beratungsgespräch führen
- einen Beschaffungsvorgang durchführen
- Belege verbuchen
- eine Wand aus Ziegeln mauern
- eine elektrische Schaltung bauen (z.B. für eine Klingel)
- einen Kaninchenstall bauen

Anhang 2.3

Die Schritte zur Feststellung des Lerngehalts einer Tätigkeit

1. Tätigkeitsablauf genau beschreiben
2. (Besondere) Anforderungen und Klippen identifizieren
 - Worauf kommt es besonders an?
 - Was kann man ganz leicht falsch machen?
 - Wovon hängt es ab, dass es „gut“ wird?
3. Was ist gefordert an *Kernkompetenzen*?
 - Wissen, Fertigkeiten
 - Fähigkeiten, Haltungen/Einstellungen, Selbstbildern;
Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz

Anhang 2.4

Lernvereinbarung zwischen

Mitarbeiter:.....
und Lernbegleiter:

.....

Lernbedarf
Entwicklungs- und Lernziele:
Vereinbarter Lernweg
Vereinbarungen über Informations- und Übungsmöglichkeiten (was, wann, wo):
Vereinbarungen über arbeitsintegrierte Lernprozesse (was, wann, wo):
Vereinbarungen über externe Maßnahmen und Qualifizierungsmöglichkeiten (was, wann, wo):
Welche Aufgaben und Verantwortungen übernimmt der Lernbegleiter?
Welche Aufgaben und Verantwortungen übernimmt der Lernende?
Vereinbarung über Lernzeiten, Lernmittel

Datum und Unterschriften:

Mitarbeiter:..... **Lernbegleiter**

Anhang 2.5

Aufgabe für das Rollenspiel

1. Vorbereitung in der Kleingruppe: Wählen Sie in Ihrer Gruppe einen der zuvor erarbeiteten Lernwege für einen festgestellten individuellen Lernbedarf. Entwickeln Sie gemeinsam ein Lernvereinbarungsgespräch (Leitfaden für Aufbau, Einleitung, Kerninhalte, Überprüfung, Strategie usw.), das der entsprechende Lernbegleiter mit dem entsprechenden Lernenden über diesen Lernweg führen kann. Bereiten Sie gemeinsam ein Rollenspiel vor, in dem der Lernbegleiter dieses Gespräch mit einem Teilnehmer einer anderen Kleingruppe im Plenum demonstriert.

Notieren Sie in der Gruppe, worauf es Ihnen bei der Vorbereitung des Gesprächs angekommen ist!

2. Rollenspiel: Im Plenum wählen Sie einen Teilnehmer aus einer anderen Kleingruppe, instruieren ihn kurz über den festgestellten Lernbedarf und führen mit ihm das Lernvereinbarungsgespräch nach Plan.

Anhang 2.6

Aufgaben für die Beobachtung der Rollenspiele

1. Besteht Klarheit über den Inhalt, um den es geht? Verstehen beide Seiten, was der andere will? Wurde eine inhaltlich klare Vereinbarung getroffen?
2. Verläuft das Gespräch partnerschaftlich bzw. „auf gleicher Augenhöhe? Hat insbesondere der Lernende Raum für seine Ideen, Anregungen, Wünsche, Ängste? Wird er ernst genommen?
3. Ist das Gespräch transparent? Wird versucht, den anderen über die pädagogischen Absichten und Ziele aufzuklären? Oder wird versucht, den anderen zu manipulieren?
4. Ist das Gespräch motivierend? Weckt es Lust, Freude und Begeisterung?

Bitte sammeln Sie zu diesen Punkten konkrete Beobachtungen im Gesprächsverlauf und kommen Sie zu einem begründeten Urteil.

Anhang 2.7

DIE VIER PROZESSE DIALOGISCHER FÜHRUNG

(n. K.M. Dietz)

- Begegnung
 - sich dem anderen Menschen als geistige Individualität zuwenden
 - den anderen als Du erfahren
 - sich als Glied einer Gemeinschaft fühlen und verhalten
 - Interesse am anderen wollen
 - den anderen als Werdenden sehen
 - mit den Augen des anderen sehen
 - die Initiativen des anderen verstehen
- Transparenz
 - auch über Zusammenhänge, Entwicklungslinien, Ziele, Motive informieren
 - mitdenken ermöglichen und fördern
 - ungehinderter Zugang zu Informationen
 - sich ständig fragen, was die anderen erfahren müssen
 - die anderen nicht in Informationen ertränken
 - den Blick aufs Ganze behalten/ermöglichen
 - Interesse an allen Vorgängen (auch denen, die mich ,z.Zt. nicht selbst betreffen)
 - über veränderte Positionen informieren
 - aktiv, vollständig und wahr informieren
 - alle wichtigen Informationen frühzeitig und regelmäßig geben
 - so informieren, dass es den Empfängern gerecht wird
- Beratung
 - im Beratungsprozess werden individuelles Denken und Handeln optimiert
 - die eigene Kompetenz wird voll eingebracht, es entsteht Vielfalt der Beiträge
 - die Beiträge im Gespräch aufeinander beziehen und umschmelzen (Ganzheit)
 - nicht nur aufnehmen, was der einzelne sagt, sondern auch, was er meint
 - gemeinsam die Idee eines einzelnen aufgreifen und weiterführen
 - zu Ursachen von Fehlern vorstoßen
 - sich gegenseitig zu höheren Fähigkeiten anregen
 - ein gemeinsames Bild von der Wirklichkeit herstellen
 - Vertreter der divergierenden Ansichten hören
 - der gemeinsamen Zielsetzung verbunden bleiben
 - Themen aufgreifen, zu denen nichts drängt (positive Ziele, nicht nur Feuerwehr)
 - Probleme lösen, ohne Schuldige zu suchen
- Entschluss
 - der entscheidet, der die Maßnahme zu verantworten hat
 - Entscheidungen werden individuell getroffen und verantwortet
 - es gibt keine Entscheidung ohne Beratung (Beratungspflicht)
 - trotz intensivster Beratung ist der, der entscheidet, frei in der Entscheidung
 - es wird kein Teilentschluss gefasst, ohne dass man das Ganze kennt

Was verlangt der Dialog?

(n. K.M. Dietz)

Das Fruchtbare aufgreifen, nicht das Falsche

Sachinteresse statt Prestigefragen

Einen gemeinsamen Blick suchen statt Widerstreit

Überzeugen wollen, nicht überreden

Aspekte denken statt Gegensätze, Kooperation statt Strategie

**Das fremde Wollen verstehen statt den eigenen Willen
durchzusetzen**

Die Gedanken des anderen zu Ende denken statt sie abzublocken

Ideen gemeinsam weiterentwickeln, statt vorhandene zu selektieren

Lerngruppensitzung 2 - Anhänge
Lernwege entwickeln, Lernvereinbarungsgespräche führen

Anhang 2.8

Die Kunst des Fragens

Sinn und Ziele von Fragen im Gespräch

- Interesse und Neugier wecken und stärken
- Wissen, Erfahrungen und Horizont erweitern
- Mut und Offenheit haben und initiieren, Wissen und Verständnis zu erweitern
- eigene Gedanken entwickeln
- bewusst werden, zunächst sich vor einer Wertung ein eigenes Bild machen
- in und hinter die Dinge und Zusammenhänge schauen
- Sicht- und Denkweisen kennen lernen und erweitern
- lernen durch die „Brille“ anderer zu schauen
- anders sehen lernen, selbst neue Möglichkeiten entwickeln
- erweitern der Fähigkeit Probleme zu lösen
- selbst Antworten und Lösungen finden und somit das Selbstbewusstsein stärken
- Kontakt knüpfen und aufbauen
- zum Dialog ermuntern
- Ständig dazu lernen
- Wunsch nach Entwicklung und Wachstum wecken und stärken
- zur Eigeninitiative und Eigenständigkeit ermuntern

Fragetechniken sind zweifelsohne ein wichtiges Steuerungsinstrument in privaten wie in beruflichen Situationen. Wer die Kunst der Fragetechnik beherrscht, vermittelt seinen Gesprächspartner nicht nur einen kompetenten Eindruck, sondern kann auch Dialoge gezielt steuern und Klärungsprozesse herbeiführen.

Offene Informationsfragen

Darunter versteht man W-Fragen (wer, was, wann, wo, wohin, womit, warum). Dieser Fragetypus eignet sich besonders gut, um umfassende Informationen, Gedanken, Wünsche der Gesprächspartner zu erfahren.

Alternativfragen

Alternativfragen sind Entweder- Oder- Fragen, welche die Entscheidungsfindung im Konfliktfall erleichtern sollen.

Reflektierende Fragen

Reflektierende Fragen (abgewandelte Wiederholungsfragen) sind ein gutes Mittel um sich zu vergewissern, ob die Position des anderen richtig verstanden wurde. In Frageform wird das wiederholt, was der andere gesagt hat.

(n. Ruth Pink, Kommunikation ist mehr als nur reden)

Frageübung: Die Sicht des anderen erkunden

Sinn der Übung ist, ohne Vorbehalte und ohne gleich reagieren zu müssen, geduldig und interessiert die Meinung des anderen zu erkunden, um ihn verstehen zu können.

Übung:

A überlegt sich ein Thema, zu dem sie eine dezidierte Meinung hat, z.B. Umgang mit Psychopharmaka, Schwangerschaftsunterbrechung, Überstunden, etc. Falls sie kein Thema findet denkt sie sich in eine Person, die eine dezidierte Meinung zu einem Thema hat. Das kann ein Kollege oder ein Angehöriger sein.

B erkundet z.B. mit folgenden Fragen:

Was meinst Du mit...

Was bedeutet..

Kannst Du mir ein Beispiel geben für...

Ich kann mir das im Moment nicht richtig vorstellen

Das habe ich gerade nicht verstanden

was daran ist wichtig für Dich?

Was macht Dir Sorgen?

Wie siehst Du die Sache?

Welche Gefühle löst das in Dir aus?

Was bedeutet das für Dich?

B darf nur fragen und widerspiegeln und keine eigene Meinung sagen

„Wer einmal fragt, ist für fünf Minuten ein Dummkopf, wer niemals fragt, bleibt es für immer“

(chinesisches Sprichwort)

Aktives Zuhören/ Gefühle durchhören

Beim aktiven Zuhören achtet man nicht nur darauf, was der andere sagt, sondern auch darauf, wie der andere spricht und welche Gefühle, Wünsche und Hoffnungen in der Äußerung mitschwingen. Diese versucht man herauszuhören und wiederzuspiegeln. Beim aktiven Zuhören fragt man sich im Stillen:

Was empfindet mein Gesprächspartner?
Was ist ihm an dem, was er gerade äußert, so wichtig?
Was beschäftigt ihn daran so sehr?
Wie ist ihm zumute?

Aktives Zuhören schafft Verbundenheit und Vertrauen

Bei der Übung kommt es also darauf an, nicht nur zu hören, *was* der andere sagt, sondern auch durchzuhören, *wie* der andere spricht, was dabei über seine Gefühle, Hoffnungen, Wünsche zum Ausdruck kommt.

Übung in 3er Gruppen:

A spricht einen Satz in der Betonung, die ihm liegt. (Der Satz kann auch abgewandelt und individualisiert werden); B und C hören daraus die Gefühle, notieren sie sich und vergleichen dann miteinander. Dann spricht B den nächsten Satz, C und A hören zu. Etc. ca. 30 Minuten

Sätze zum Üben:

Welche Gefühle können sich dahinter verbergen?

„Ich weiß nicht, warum das bei mir immer solange dauert. Vielleicht ist das doch nicht der richtige Beruf für mich.“

Die beteiligten Gefühle können z.B. so wiedergespiegelt werden:

„Du klingst entmutigt“; oder
„Du hörst Dich ratlos an“

Weitere Sätze:

„Ich finde, es ist das Mindeste was man erwarten kann, dass die Fingernägel sauber sind.“

„Ich kann kaum glauben, dass das so glatt gegangen ist!“

„Die Organisation dieser Sache nimmt unglaublich viel Zeit in Anspruch. Hoffentlich schaffe ich das noch alles!“

Anhang 2.8

„Hoffentlich kommen nicht soviel Leute. Vor allem hoffe ich, dass Herr X nicht dabei ist“

„In der Abteilung, in der ich jetzt arbeite, haben die meisten zum Glück ähnliche Vorstellungen von der Arbeit wie ich!“

„Ausgerechnet vor der Tochter von Frau Meier muss Gerda mich auf den Vorfall von gestern ansprechen“

„Ich kann mir nicht vorstellen, wie wir das ohne zusätzliche Hilfe hinkriegen sollen“

„Jetzt habe ich die ganze Abrechnung zu Haue in meiner Freizeit gemacht, weil ich hier einfach nicht die Ruhe dafür habe. Und jetzt werde ich dumm angeredet, nur weil ich 10 Minuten zu spät gekommen bin.“

„ Wenn mich Frau Schulz noch mal so anredet, dann kann sie was erleben!“

„Ich weiß einfach nicht mehr, was ich tun soll. Egal wie ich reagiere, es ist immer falsch“.

„Und weißt Du was da Beste war? Gerade als wir nach Haus mussten hörte es auf zu gewittern“.

„Sie fehlt mir wirklich sehr. Ich denke jeden Abend an sie, aber sie lässt einfach nichts mehr von sich hören“.

„Ich habe mich mindestens genauso eingesetzt wie sie. Aber zu mir sagt keiner was!“

Anhang 2.9

Gesichtspunkte für ein Lernvereinbarungsgespräch

- Das Gespräch kann sowohl vom Lernenden als auch vom Lernbegleiter initiiert werden
- Das Thema muss genau geklärt werden, und man sollte möglichst bei einem Thema bleiben
- Gleiches Bild vom faktischen Verhaltensproblem herstellen und auf dieser Ebene bleiben
- Jeden Anflug von Moralisieren, Druck, Schuldzuweisungen u.ä. absolut vermeiden
- Sachlich klären, auf welcher Lernebene das Problem seine Wurzel hat (Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Haltungen oder Selbstbild)
- Achtung, Flucht in „organisatorische“ oder „technische“ Ursachen vermeiden! Personenbezug wahren!
- Das erfordert viel Takt und gelingt nur, wenn es aus einer interessierten, zugewandten Haltung des LB kommt; absolute Toleranz, „akzeptierende Haltung“ ist Voraussetzung (Es ist so, wie es ist, es hat keinen Zweck, sich aufzuregen)
- Der LB muss sich darüber im Klaren sein, dass er vom Azubi immer eine Art „peinliches Geständnis“ erwartet. Er soll eine Schwäche zugeben, und über die möchten wir jetzt auch noch reden. Das erzeugt notwendigerweise Abwehr und Fluchtwünsche, es ist dem Azubi fast immer peinlich.
- Daher so sachlich wie möglich bleiben, nichts dramatisieren, „es ist, wie es ist, und wird selbstverständlich anerkannt“
- Lernbedarf gemeinsam klar formulieren, gemeinsam nach Lernweg suchen, der für den Azubi akzeptabel ist
- Der LB muss hart am Ball bleiben und darf sich nicht ablenken oder abspeisen lassen, aber bei allen Vereinbarungen muss der Azubi auch wirklich mitkönnen
- Eigene Vorschläge bzw. Wünsche des Azubi erfragen
- Die vereinbarten Maßnahmen dürfen keinesfalls wie Sanktionen wirken
- Der Azubi muss einverstanden sein
- Klare Verabredungen treffen mit eindeutigen zeitlichen Vereinbarungen, die auch realistisch sind
- Überprüfbare Ziele formulieren: „Was soll bis wann erreicht werden, und woran können wir erkennen, ob es erreicht ist?“
- Auch der LB muss sich an die Verabredungen genau halten, seine Verpflichtungen genau befolgen und auf jeden Fall „am Ball bleiben“.
- Es kann hilfreich sein, die Vereinbarungen schriftlich festzuhalten, sofern das nicht Angst auslöst
- Der Azubi muss das Gefühl bekommen, einen aktiven Helfer und vertrauenswürdigen Begleiter im LB zu haben, der ihn nicht im Stich lässt und sich kümmert.

Lösungsvorschlag:

Leitfaden für ein Entwicklungs- und Lernvereinbarungsgespräch

- 1. Kontakt finden**
- 2. Um welches Thema geht es?**
Gesprächsziel und Zeitrahmen klären
Gesprächsablauf vorstellen
- 3. Selbsteinschätzung des Mitarbeiters**
Zufriedenheit mit gegenwärtigem Arbeitsgebiet, besondere Stärken, Neigungen, bisher weniger ausgeprägte Talente, Ziele, mittelfristige Entwicklungswünsche (ca. 3 Jahre oder kürzer) *Evtl. „Persönlichen Reflexionsbogen“ vorher aushändigen*
Verständnis- und Vertiefungsfragen stellen
- 4. Einschätzung durch Vorgesetzte**
besondere, wahrgenommene Stärken des MA

konkrete Beispiele und Verhaltensbeobachtungen
Entwicklungsmöglichkeiten am gegenwärtigen Arbeitsplatz evtl. weitere Entwicklungsperspektiven im Unternehmen
Spezielles Thema Selbständigkeit und Selbstverantwortung: *konkrete Beispiele, Entwicklungsvorschläge*
MA zu Verständnis und Vertiefungsfragen anregen
- 5. Besprechen von Übereinstimmungen und Differenzen**
- 6. Gemeinsame Klärung von Entwicklungsmöglichkeiten und -zielen**
- 7. Vereinbarung konkreter Entwicklungsschritte und Qualifizierungsmaßnahmen**
Evtl. Situationsbeschreibung, Begründung von Qualifizierungsangeboten; Sicht des MA erfragen; Vereinbarung über Qualifizierungsziel(e) und Lernweg
- 8. Besprechen und vereinbaren, wer wofür verantwortlich ist**
- 9. Verabredung über den Rückmeldezyklus bzw. über das Auswertungsgespräch**
- 10. evt.: Zusammenfassung des Gesprächsergebnisses** und Hervorheben der neuen Gesichtspunkte, Sichtweisen, die das Gespräch gebracht hat.

(Wichtig: das Gespräch muss *wertschätzend* geführt werden, d.h. immer von den Stärken und Möglichkeiten des Lernenden ausgehen und diese betonen)

Lerngruppensitzung 3

Lernaufgaben auswählen, aufbereiten und übergeben

Lerngruppensitzung 3

Lernaufgaben auswählen, aufbereiten und
übergeben

Inhalt:

1.	Allgemeines	169
2.	Überblick über den Ablauf	172
3.	Empfohlener Ablauf und Zeitplan	173
	Anhänge.....	176

Lerngruppensitzung 3

Lernaufgaben auswählen, aufbereiten und übergeben

Lernbe- darf	Lernwe- ge	Lernauf- gaben	Lernraum geben	Zwischen gespräch	Lernklip- pen	Lernmo- tivation	LB- Verhalten	Auswer- tung	Hetero- gene Gruppen	Umgang mit Konflik- ten
-----------------	---------------	-------------------	-------------------	----------------------	------------------	---------------------	------------------	-----------------	----------------------------	----------------------------------

Lerngruppensitzung 3:

Lernaufgaben auswählen, aufbereiten und übergeben

Themenschwerpunkte Teil A: Aufgaben für das Lernen auswählen und aufbereiten; die (Lern-)Aufgabenübergabe (Arbeitsanweisung)

Themenschwerpunkt Teil B: Ggf. erste angemeldete Fragen bearbeiten, evtl. nachfragen nach Diagnose und Literaturrecherche

1. Allgemeines

Teil A

Vorausgehende Selbstlernzeit: Mit den Lernenden auf der Grundlage des ermittelten Lernbedarfs und der eigenen Überlegungen zum Lernweg ein Lernvereinbarungsgespräch führen.

Roter Faden: Nachdem Lernender und Lernbegleiter ihre Lernvereinbarung zu Lernziel, Lernweg und den gegenseitigen Aufgaben geschlossen haben, kann nun mit ihrer Umsetzung begonnen werden, d.h. jetzt beginnt für den Lernbegleiter die eigentliche Gestaltung der Lernsituation. Der erste Schritt auf diesem Weg besteht darin, die erste Lernaufgabe, mit der der Lernende den Lernweg beschreiten soll, so zu übergeben, dass der Lernende genau weiß, was er tun soll (*briefing*).

Das ist in erster Linie eine Frage der *Aufbereitung der Lernaufgabe*, die natürlich dem *briefing* vorausgehen muss: Um dem Lernenden die Lernaufgabe übergeben zu können, muss sich der Lernbegleiter zuvor genau überlegt haben, wie er die Aufgabe so zuschneiden und gestalten will, dass sie dem Lernenden optimale und genau auf ihn zugeschnittene Lernchancen bietet. Das ist gemeint mit der Formulierung „Aufbereitung einer Lernaufgabe“⁵. Das gilt für jeden Lernweg, also auch dann, wenn z.B. nicht reale Arbeitsaufgaben oder Übungsaufgaben übergeben werden, sondern wenn es um die Teilnahme an einem externen Seminar oder an einem Lehrgang geht (s. Anhang 3.3): Immer muss sich der Lernbegleiter zuvor überlegen, wie er diesen Schritt so anlegen und wie er den Lernenden so vorbereiten kann, dass der Lernertrag möglichst hoch sein wird. Es geht in dieser Lerngruppensitzung somit um die Frage, wie der Lernbegleiter den Lernenden in der rechten Weise auf das Gleis des Lernens setzen kann. Das geschieht einerseits durch die sorgfältige Aufbereitung der Lernaufgabe, andererseits durch die bewusste und genau abgewogene *Formulierung der Übergabe* bzw. durch die Art und Weise, wie das *Übergabegespräch* geführt wird.

Begriffe: Im „*Übergabegespräch*“ übergibt der Lernbegleiter den Lernenden entsprechend dem verabredeten Lernweg die nächste Aufgabe, an der sich der Lernprozess entfalten kann. Dabei muss die „richtige“ Lernaufgabe ausgewählt und in der *Arbeitsanweisung* für den Lernenden (im „*briefing*“) so beschrieben und erläutert werden, dass der Lernende genau weiß, was von ihm verlangt wird. Hier hat der Lernbegleiter ganz wichtige Möglichkeiten zur Steuerung, vor allem aber auch zur Individualisierung des Lernprozesses, d.h. zu seiner genauen Zuspitzung auf die ganz individuellen Lernvoraussetzung und –situation des einzelnen Lernenden. Er beeinflusst

⁵ Damit schließt dieser Schritt unmittelbar an die Planungsaufgaben des Modul 1, insbesondere Modulprojekt 1.1 (Feinplanung einer Lernsequenz) an

Lerngruppensitzung 3

Lernaufgaben auswählen, aufbereiten und übergeben

mit der Arbeitsanweisung (Übergabeformulierung) den folgenden Lernprozess ganz wesentlich: Je nachdem, ob er z.B. viel oder wenig vorgibt und mitteilt, aktiviert oder dämpft er die Eigenaktivität des Lernenden; befürchtet er, dass der Lernende überfordert ist, kann er Vorübungen oder Vorbereitungsschritte einbauen; er kann die Lernanforderungen der Aufgabe sehr detailliert dosieren, indem er in den Formulierungen des Übergabegesprächs die Art der Arbeitsteilung oder die Wahl der Technik festlegt oder die Aufgabe mehr oder weniger offen beschreibt bzw. kleinschrittig vorgibt (*Lernarrangement*), und schließlich strukturiert er den gesamten Lernprozess, indem er im Übergabegespräch sogenannte „*Kontrollpunkte*“ vereinbart. Bevor der Lernbegleiter also die Lernaufgabe zur selbständigen Bearbeitung übergeben kann, muss er eine ganze Reihe von Gesichtspunkten geprüft und viele Dinge durchdacht haben – und sich dann ganz genau überlegen, wie er das alles in Worte kleidet, denn der Übergabeformulierung (=Arbeitsanweisung) kommt für den gesamten weiteren Lernprozess eine strategische Bedeutung zu. Von der Formulierung der Arbeitsanweisung, in die alle Überlegungen einfließen müssen, hängt es ab, ob der Lernende den gewünschten Lernweg gehen wird oder nicht.

Roter Faden des heutigen Treffens: Es beginnt mit Erfahrungsberichten zu den Hausaufgaben, den Lernvereinbarungsgesprächen mit den eigenen Aus- bzw. Weiterzubildenden; diese können z.T. szenisch (als Rollenspiele) präsentiert werden. In der sich anschließenden Gruppenarbeit werden zusammenfassende „Handreichungen“ für das Lernvereinbarungsgespräch erarbeitet.

Nun folgt der heutige Lernschritt zum Thema „Übergabe einer Lernaufgabe“. Hierzu sollen die Teilnehmer erst einmal eigene Erfahrungen machen: In einer Gruppenarbeit werden sie zunächst mit vorgegebenen Arbeitsaufträgen konfrontiert, die unterschiedliche Mängel aufweisen; nach diesen sollen sie arbeiten (Papier falten). In der Auswertung werden wünschenswerte Anforderungen an Arbeitsanweisungen zusammengefasst. Außerdem wird gesammelt, was alles zu einer Arbeitsanweisung gehört.

Dabei stößt man auf die Voraussetzung für eine gute Arbeitsanweisung, nämlich die Aufbereitung der Aufgabe für den individuellen Lernprozess. In einem kurzen Input werden die wichtigsten Variablen der Aufgabenaufbereitung sowohl für das formale als auch für das handlungsorientierte bzw. arbeitsintegrierte Lernen per Folie vorgestellt: Vorangehende oder begleitende Lernschritte, das Lernarrangement mit seinen drei Dimensionen, die Strukturierung des (Selbst-)Lernprozesses durch Kontrollpunkte und das Bereitstellen (oder selbst Herausfinden Lassen) von Informationen und Arbeitsmitteln. Indem sie die Formulierungen der Arbeitsanweisung üben (und szenisch vorstellen) erleben die Teilnehmer die Regel: „So wenig wie möglich, so viel wie nötig sagen“, und lernen, sich allmählich an diese Balance heranzutasten.

Übergeben werden die Lernaufgaben *zur möglichst selbständigen Planung, Durchführung und Kontrolle*. Bei allen Aufgabenstellungen soll so die grundlegende Anforderung an einen modernen Facharbeiter eingeübt werden. Das heißt aber: Im ersten Schritt, nachdem er die Aufgabe verstanden hat, muss der Lernende immer aufgefordert werden, die Bearbeitung zu durchdenken und zu planen. Damit ergibt sich in aller Regel auch der erste Kontrollpunkt dieser Aufgabenbearbeitung: Er liegt im Prinzip immer nach der Arbeitsplanung, die der Lernbegleiter gemeinsam mit dem Lernenden durchsieht und zu der er im ersten Zwischengespräch (s. LG 5) Stellung nimmt.

Für Teil B gibt es heute voraussichtlich wenig zu tun. Falls bereits Fragen angemeldet wurden, können diese behandelt werden. Im Übrigen kann der Lernbegleiter von sich aus einmal stichprobenartig nachfragen, wie es mit den aktuellen Arbeiten (Diagnose und Recherche) steht.

Lernziele: Lernbegleiter müssen ein Gefühl dafür bekommen, wie sie durch bewusste Formulierung des Übergabegesprächs den Lernprozess beeinflussen, und sie müssen lernen, ihre

Lerngruppensitzung 3

Lernaufgaben auswählen, aufbereiten und übergeben

Worte so sorgfältig zu wählen, dass sie dieses Potential auch im Sinne der Lernunterstützung nutzen können. Unbedachte Formulierungen können das Lernen irritieren, ja sogar blockieren, und in eine ganz ungewollte Richtung lenken. Um aber „bedacht“ formulieren zu können, müssen die Lernbegleiter dieses Gespräch gründlich vorbereiten. Die angehenden Berufspädagogen sollen nun lernen

- geeignete Lernaufgaben auszuwählen, lernbedarfsgerecht zuzuschneiden und aufzubereiten
- die Lernaufgaben entsprechend den Lernzielen und den individuellen Bedingungen des bzw. der Lernenden zu arrangieren (Lernarrangement treffen)
- Kontrollpunkte pädagogisch sinnvoll zu setzen
- die Übergabeformulierung vorzubereiten und schließlich
- das Übergabegespräch mit dem bzw. den Lernenden zu führen.

Beim Übergabegespräch kommt es vor allem darauf an, den Lernenden genau zu informieren, ihm Orientierung und Sicherheit zu geben über das, was er tun soll, welches Ziel er erreichen soll, welchen Sinn das, welchen zeitlichen Horizont er einhalten muss und evtl., in welcher Form die Ergebnisse präsentiert werden sollen. Der Lernbegleiter muss ein Gespür dafür entwickeln, welche Informationen der Lernende noch benötigt, ohne ihn jedoch so zu informieren, dass wichtige Lernchancen verloren gehen. Um das zu erreichen, muss der Lernbegleiter u.U. auch *Fragen widerstehen*, von denen er den Eindruck hat, dass der Lernende sie sich eigentlich selbst erarbeiten kann, wenn er nur nachdenkt bzw. sich entsprechende Informationen selbst beschafft. Aus Fragen Arbeitsaufträge für den Fragenden zu machen, ist dann auch eine wichtige Technik, die die Teilnehmer hier lernen sollen. Ob und wie weit der nachfolgende Lernprozess tatsächlich im Sinne des „entdeckenden Lernens“ verlaufen kann, hängt ganz entscheidend von diesem Übergabegespräch bzw. den Übergabeformulierungen ab.

Bezug zum Teilnehmerordner: Vgl. Teil IV, Kap. 1, Lerntext 1, Vom Unterweiser zum Lernbegleiter, dort Abschnitt II/3, sowie unbedingt auch Lerntext 4, Motivation, dort Abschnitt 3

Lerngruppensitzung 3

Lernaufgaben auswählen, aufbereiten und übergeben

Teil B

s.o., roter Faden des heutigen Treffens

2. Überblick über den Ablauf der Lerngruppensitzung 3

Zeit	Schritte	Dauer (Min)	Material
17.30 – 18.45	1. Schritt: Erfahrungsberichte Lernvereinbarungsgespräche (Hausaufgabe)		
	5 Erfahrungsberichte „Lernvereinbarungsgespräch“	55	
	Gruppenarbeit: „Handreichung“ für Lernvereinbarungsgespräche	20	
19.00 – 21.00	2. Schritt: Umsetzung der Lernvereinbarung: Auswahl, Aufbereitung und Übergabe der Lernaufgaben		
	2.1 Einleitung	5	
	2.2 Individuelle Besinnung auf Erfahrungen mit missglückten Arbeitsanweisungen, Im Plenum Anforderungen an Aufgabenübergabe sowie notwendige Inhalte sammeln	15	Anhang 3.1
	2.3 input: Aufbereitung einer Aufgabe für das Lernen (formales und arbeitintegriertes Lernen)	15	Folien Anhänge 3.2 und 3.3
	2.4 3 Kleingruppen: Aufbereitung einer Lernaufgabe	45	dto. als Arbeitsblätter; Arbeitsblatt nach Anhang 3.4
	2.5 Im Plenum szenische Vorstellung der Aufbereitungen	25	Anhang 3.5
	2.6 Plenum: Was motiviert Aus- und Weiterzubildende, mit einer Aufgabe zu beginnen?	20	Anhang 3.6
	Praxisaufgabe für Selbstlernzeit 4		
21.00 – 21.30	3. Schritt: ggf. Fragen behandeln, Erkundigen nach Bearbeitungsstand		

Lerngruppensitzung 3

Lernaufgaben auswählen, aufbereiten und übergeben

3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan der Lerngruppensitzung 3

17.30 – 18.45

1. Schritt: Erfahrungsberichte zu den Praxisaufgaben „Lernvereinbarungsgespräche führen“

Fünf freiwillige Teilnehmer stellen nacheinander ihre Erfahrungen mit dem Lernvereinbarungsgespräch im Plenum vor, und zwar nach folgenden Gesichtspunkten (s. Praxisaufgabe in Lerngruppensitzung 1):

- Lernbedarf und Lernweg (kurze Erinnerung)
- Vorüberlegungen zum Lernvereinbarungsgespräch
- Vorbereitung des Gesprächs
- Verlauf des Gesprächs
- die Lernvereinbarung
- besondere Überraschungen, Unsicherheiten und Klippen und wie darauf reagiert wurde
- Was dem Teilnehmer klar geworden ist durch das Gespräch
- ggf. offene Fragen

Die Erfahrungsberichte oder Teile daraus können auch in Form von Rollenspielen gegeben werden.

Es berichten nur diejenigen Teilnehmer, die in der Letzten Sitzung nicht an Rollenspielen zum Lernvereinbarungsgespräch teilgenommen haben.

Für jeden Erfahrungsbericht stehen 5 Minuten zur Verfügung plus 5 Minuten für Nachfragen und Diskussion bzw. Kommentare

Anschließend:

Gruppenarbeit: Für sich selbst eine „Handreichung“ mit Regeln und Hinweisen für das Führen eines Lernvereinbarungsgesprächs zusammenstellen, im Plenum vorstellen, ggf. gegenseitig optimieren. (+++)

(15' Gruppenarbeit, 10' Austausch)

Wenn zu wenig Zeit ist: statt Gruppenarbeit individuelle Hausaufgabe.

19.00 – 21.00

2. Schritt: Umsetzung der Lernvereinbarung: Auswahl und Übergabe der Lernaufgaben

- 2.1 Einleitung: Diesen Schritt kurz erläutern (*Es geht jetzt darum, die Lernvereinbarung umzusetzen. Dabei besteht der erste Schritt darin, die Lernaufgaben, die zum gewählten Lernweg gehören, richtig auszuwählen, aufzubereiten und zu übergeben, d.h. darum, das „briefing“ des bzw. der Lernenden richtig vorzubereiten und durchzuführen, so dass sie genau wissen, was sie eigentlich tun sollen. Wie geht der Lernbegleiter dazu vor?*) (+++)

(5')

- 2.2 Individuelle Besinnung auf Erfahrungen mit ziemlich missglückten Arbeitsanweisungen, bei denen die Teilnehmer gar nicht richtig wussten, was sie tun sollen. Dann im **Plenum** sammeln, a. welchen Anforderungen die Übergabe einer Aufgabe zum Lernen (briefing) genügen sollte und b. was sie alles enthalten sollte (Kartenabfrage der Gruppenerfahrungen).

s. **Anhang 3.1**

Lerngruppensitzung 3

Lernaufgaben auswählen, aufbereiten und übergeben

Ziel: Dabei muss hervorgehoben werden, dass man eine Aufgabe nur dann zum Lernen übergeben kann, wenn man sie zuvor auch *für das Lernen aufbereitet hat!* (+++)

(15')

- 2.3 **input** zur Vorgehensweise bei der Aufbereitung einer Aufgabe für das Lernen: a. beim formellen, b. beim handlungsorientierten bzw. arbeitsintegrierten Lernen (z.T. Anknüpfen an Modul 1) (= Vorgabe der Schritte s. **Anhang 3.2**, dann Erläuterung der Schritte anhand weiterer Folien entsprechend **Anhang 3.3 bis 3.6**) Evtl. Anknüpfen an Modul 1, Projekt 1.1. Hinweis drauf, dass die Lernenden nach dem *briefing* in der Lage sein sollen, ihr weiteres Vorgehen selbständig zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren. Dazu müssen sie angeregt werden, und eine wichtige motivierende Voraussetzung dafür sind eben klare Arbeitsanweisungen. Hinweis, dass die Lernenden anschließend ihre Arbeit *planen* müssen, und dass dann in einem Zwischengespräch noch einmal Gelegenheit ist, zu überprüfen, ob sie alles richtig verstanden haben. Aufgaben werden grundsätzlich erst einmal zur Planung übergeben, dann ist erst einmal ein Zwischengespräch fällig (1. Kontrollpunkt) (+++)

(15')

- 2.4 Drei **Kleingruppen**: Jede Gruppe einigt sich auf eine Lernaufgabe aus den individuellen Lernvereinbarungen (Praxisaufgabe) und bereitet diese Lernaufgabe für die Übergabe vor (Zuschneiden und Aufbereiten der Aufgabe für das individuelle Lernen). Dabei orientieren sich die Teilnehmer an ihren ausgewählten Lernenden und deren individuellem Lernverhalten und Persönlichkeit. Ein Hilfsmittel für die Aufbereitung bzw. das Vorgehen dabei ist das Arbeitsblatt in **Anhang 3.7**: Die Gruppe überlegt vorgeschaltete und begleitende Übungen, das komplette Lernarrangement, die Strukturierung durch Kontrollpunkte (Anhänge 3.3 bis 3.6) und den Einsatz von Informationen und Medien. Anschließend findet jede Gruppe eine genaue *schriftliche Formulierung* der zu übergebenden Aufgabe! Es ist wünschenswert, dass sich unter den zu übergebenden Aufgaben auch solche finden, die die Kompetenzen für erfahrungsgeleitetes Handeln und / oder den Komplex „Berufsbiografische Gestaltungsfähigkeit“ (Beschäftigungsfähigkeit, s. LG 1) betreffen. (+++)

(45')

- 2.5 Im **Plenum** stellen die Gruppen ihre Aufbereitungen ihrer Lernaufgabe vor; die Übergabesituation wird szenisch gespielt, d.h. einer übernimmt die Rolle des Lernbegleiters, der einen aus einer anderen Gruppe als Lernenden wählt (+++)

- Die Auswertung erfolgt nach folgenden Gesichtspunkten:
- wird das Lernziel der Aufgabe klar?
- wird das Sachziel bzw. der Sinn der Aufgabe klar?
- Wird der Kontext klar?
- wurden alle Vorüberlegungen in der Formulierung berücksichtigt?
- hat der Lernende verstanden, was er tun soll?
- wurde ihm zu viel oder zu wenig gesagt? Könnte man noch etwas weglassen?
- zur Gesprächsführung: wie wurde das Gespräch eröffnet, wie wurde mit körpersprachlichen Signalen umgegangen, wie wurde mit Rückfragen umgegangen, ließ der Lernbegleiter sich zu lernfeindlichen Lösungshinweisen verführen?

Dabei kann es situative inputs bzw. Vertiefungen zu den Themen Körpersprache (s. **Anhang 3.8**) und Fragenabwehr (s. **Anhang 3.9**) geben (++)

- zuletzt: wurde der Lernende für seine Aufgabe ausreichend motiviert?

(insgesamt 25')

Lerngruppensitzung 3

Lernaufgaben auswählen, aufbereiten und übergeben

- 2.6 Diese letzte Frage leitet über zu der allgemeinen Betrachtung (mit input des Lernbegleiters) „Was motiviert Aus- oder Weiterzubildende, mit einer Aufgabe zu beginnen?“ (muss nicht weiter vertieft werden, da dieses Thema zentral in LG 7 behandelt wird(s. **Anhang 3.10**) (+)
(20')

Praxisaufgabe für die Selbstlernzeit 4:

Wählen Sie aus der Lernvereinbarung mit ihrem Aus- bzw. Weiterzubildenden die erste Lernaufgabe aus, bereiten Sie sie anhand des Arbeitsblattes für das Lernen auf, erarbeiten Sie die genaue Übergabeformulierung und führen Sie auf dieser Grundlage das Übergabegespräch. In der nächsten Lerngruppensitzung sollen Sie die Übergabeformulierung vorstellen und ihre Gedanken dazu erläutern; bitte geben Sie uns dann auch einen kurzen Erfahrungsbericht über den Verlauf des Übergabegesprächs.

21.00 – 21.30

3. Schritt: Zum Teil B, Erste Begleitschritte

Diese Zeit steht für individuelle Fragen zu den Projekten des Teils B zur Verfügung, sofern solche angemeldet wurden. Evtl. kann der Lernbegleiter sich auch danach erkundigen, wie es mit den ersten Schritten (Diagnose und Literaturrecherche) steht. Liegt nichts an, hat er mehr Zeit für den 2. Schritt.

Lerngruppensitzung 3 - Anhänge
Lernaufgaben auswählen, aufbereiten und übergeben

Anhänge zur Lerngruppensitzung 3

Anhang 3.1

Anforderungen an eine Arbeitsanweisung und das Übergabegespräch

- Die Lernziele sollen klar sein
- Der Sinn der Aufgabe (ihr Kontext) sollte klar sein bzw. spätestens im Übergabegespräch klar werden
- Was zu tun ist, muss eindeutig formuliert sein (am besten schriftlich)
- Zu viele Details verwirren und machen unselbständig
- Vagheiten und Unsicherheiten, Widerrufe und Alternativen verwirren
- Fachbegriffe müssen bei Anfängern vermieden oder erläutert werden, oder es muss Raum gegeben werden, sie nachzuschlagen
- Sachliche Rückfragen müssen im Gespräch zugelassen und beantwortet werden
- Der Lernbegleiter muss durch Beobachtung (Körpersprache!) und Nachfragen prüfen, ob die Aufgabe verstanden wurde
- Eine Möglichkeit: Die Aufgabe in eigenen Worten des Lernenden wiederholen lassen
- Der Lernbegleiter sollte nichts sagen, was der Lernende selbst herausfinden kann, sofern dies für den Lernprozess wichtig ist
- Er darf sich auch nicht verführen oder hinreißen lassen, mehr zu sagen, als er will, um nicht wichtige Lernchancen zu zerstören
- Das Übergabegespräch muss den Lernenden für die Aufgabe motivieren
- Das Übergabegespräch sollte über Hintergründe und Relevanz der Aufgabe informieren
- Das Übergabegespräch sollte dem Lernenden Raum geben, bereits erste Überlegungen darüber anzustellen, wie er vorgehen möchte

Anhang 3.2

Was gehört alles zum Aufbereiten einer Lernaufgabe?

a. handlungsorientiertes bzw. arbeitsintegriertes Lernen

- Lernziel bestimmen
- Sachziel und Sinn bestimmen
- Sollen bestimmte Bearbeitungswege oder –bedingungen vorgegeben werden?
- Welche Lernschritte sollen vorgeschaltet oder begleitend vorgesehen werden?
- Lernarrangement der Aufgabe
- Strukturierung des Lernprozesses durch Kontrollpunkte
- Welche Informationen benötigt der Lernende, welche sollte er sich selbst beschaffen, welche sollen ihm gegeben werden?
- Welche Medien und Hilfsmittel müssen bereitstehen?

b. formales Lernen (z.B. Kurse, Seminare, Unterricht)

- Lernziel bestimmen
- Lernfragen klären und formulieren
- Auswahlkriterien klären (selbst oder gemeinsam)
- Rahmenbedingungen festlegen
- Auswahl vorgeben oder selbst treffen lassen?
- Absprachen mit Durchführungsträger/Dozenten
- Vorbereitung des Lernenden
- Lernunterstützung, Hilfsmittel klären
- Informationsweitergabe und –verarbeitung nach Rückkehr klären
- Transfer vorbereiten

Anhang 3.3

Beispiele für vorgeschaltete oder begleitende Aufgaben

- Erkundungsaufgaben
- Experteninterviews
- Einlesen, Literaturstudium
- Betriebs- oder Organisationshandbücher studieren
- Übungsaufgaben, „Trockenübungen“
- exemplarische Fälle analysieren
- Probehandlungen im geschützten Raum
- Evaluationen
- (Zwischen-)Präsentationen
- Fachgespräche
- Lernen „just in time“ mit Hilfe verschiedener Medien

Anhang 3.4

Beispiele für vorgeschaltete Erkundungsaufgaben

- „Was darf auf keinen Fall passieren?“
- Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit
- Erkundung der Arbeitsabläufe
- Erkundung der Informationsquellen
- Betriebsrundgänge

Anhang 3.5

Dimensionen des Lernarrangements

(Steuerung des Lerngehalts)

Arbeitsteilung

- Vollständiger Arbeitsablauf oder Beschränkung auf bestimmte Teilabschnitte (Umfang der Arbeitsteilung)?
- Gestaltung der sozialen Beziehungen durch die Art der Arbeitsteilung mit dem Mentor:
 - Zuarbeit
 - Assistenz
 - Juniorpartner
 - Mitarbeiter(Parallelarbeit, Teamarbeit, Reihenarbeit, Untergruppen)

bewirkt: differenzierte Gestaltung des Selbständigkeitsgrades, der Aufgabenkomplexität und des Kommunikationsspielraums

Technik- bzw. Methodenwahl

- manuell
- mündlich
- telefonisch
- schriftlich
- elektronisch

bewirkt: Dosierung der Anforderungskomplexität, der sozialen Kompetenzen, der Planbarkeit, der Tätigkeitsspielräume

Formalisierungsgrad

- enge Vorgaben (Ebene der Handgriffe): „mit der kranken Hand beginnen!“
- Ebene der Tätigkeiten („Zähneputzen“)
- Ebene der Aufgaben („Grundpflege“)
- Ebene der Ziele („Der Bewohner soll sich frisch und wohl fühlen“)
- Sinnebene („Dem Bewohner helfen, loslassen zu können“)

Bewirkt: Dosierung der Problemhaltigkeit, Offenheit und der Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume

Anhang 3.6

Setzen von Kontrollpunkten

- ☐ **1. Kontrollpunkt: Nach Abschluss der Vorklärun gen oder der Vorgehensplanung**
- ☐ **Nach jedem Arbeitsschritt, von dessen Richtigkeit der gesamte weitere Erfolg abhängt**
- ☐ **Vor einem gefährlichen/riskanten/neuen Arbeitsschritt**
- ☐ **Vor einem Schritt, der evtl. zusätzliches Üben erfordert**
- ☐ **Immer, wenn der Lernende sich unsicher fühlt**
- ☐ **Individuelle Dosierung**
- ☐ **Entsprechend dem Lernfortschritt immer seltener**

Anhang 3.7

Arbeitsblatt zur Vorbereitung der Übergabe einer Lernaufgabe

Lernziel
Sachziel
Sinn der Aufgabe, Kontext
Qualitätskriterien
ggf. Vorgaben zum Arbeitsweg
Einzuhaltende Rahmenbedingungen
Vorbereitende oder begleitende Lernaufgaben
Lernarrangement a. sozial b. technisch Formalisierungsgrad
Kontrollpunkte

Lerngruppensitzung 3 - Anhänge
Lernaufgaben auswählen, aufbereiten und übergeben

bereitzustellende Hilfsmittel/Medien
Art der Ergebnispräsentation
wörtliche Übergabeformulierung
Bitte prüfen Sie, ob die Übergabeformulierung alles Nötige enthält, vor allem aber, ob Sie nicht doch noch einiges weglassen könnten, um das eigenständige und entdeckende Lernen zu fördern!

Anhang 3.8

Körpersprache nutzen

Mit Körpersprache oder nichtsprachlicher (nonverbaler) Kommunikation sind neben Mimik, Gestik, Körperhaltung und –bewegung z. B. auch Tonfall, Stimmhöhe usw. gemeint.

Dr. Albert Mehrabian vom Psychologischen Institut der University of California in Los Angeles ließ Versuchspersonen bei Gesprächen zuschauen. Ihre Aufgabe bestand darin, zu bewerten, woran sie erkannten, in welcher gefühlsmäßigen Verfassung sich die beteiligten Gesprächspartner befanden. Die Versuchspersonen sollten Ihre Eindrücke prozentmäßig angeben:

1. Körpersprache
2. Stimme (Sprechtechnik)
3. Das gesprochene Wort

Das Ergebnis lautet:

1. Der Einfluss der visuell wahrnehmbaren Körpersprache liegt bei 55 %
2. Der Einfluss der Stimme beträgt 38 %
3. Der Einfluss des gesprochenen Wortes beträgt 7 %.

Die Körpersprache ist „ehrlicher“, weil wir in unserem Kulturbereich unseren Körper viel weniger kontrollieren als unsere Sprache. Nonverbale Kommunikation drückt Nähe, Zuneigung und Abneigung, Intimität, Formen von Gefühlen und Signalen aus, die geeignet sind, positive oder negative Haltungen zu übermitteln oder zu verdecken (Status, Dominanz, Überlegenheit)

„Den Kopf verlieren ... ein saures Gesicht machen ... die Nase rümpfen...“ – solche und ähnliche Ausdrücke zeigen, dass auch in der Körpersprache unbewusste und mehr oder weniger feste Regeln dafür vorhanden sind, wie Empfindungen ohne Sprache ausgedrückt werden. Es folgt eine Reaktion auf die nichtsprachlichen Signale.

Gestik 🖐️ 🖐️ 🖐️

Die Hände sind das sensibelste Werkzeug und die ausdrucksstärksten Glieder des Menschen. Durch die Hände wird Kontakt aufgenommen, es wird auf etwas hingewiesen, mit ihnen beschrieben, Gefühle werden zum Ausdruck gebracht. Es gibt eine Fülle von Funktionen und Verständigungsmöglichkeiten durch unsere Hände.

Jeder, der einmal vor einer Gruppe gestanden hat, etwa um einen Vortrag oder eine Rede zu halten, kennt die peinliche Situation, plötzlich nicht mehr zu wissen, wohin mit den Händen. Haben Sie erst einmal die Aufmerksamkeit der Zuhörer gewonnen, und fühlen sie sich in ihrem Thema sicher, stören die Hände überhaupt nicht mehr: Sie dienen jetzt gestisch der Kommunikation.

Allgemein lassen sich Gesten unterteilen in:

- Symbole: Sie ersetzen Worte, wie etwa der erhobene Zeigefinger, die geballte Faust...
- Deskriptive Gesten: Sie geben Nachdruck, zeichnen durch weite, ausholende Bewegungen nach, vor allem bei Adjektiven und Adverbien, wie groß, riesig, umwerfend ...
- Regler: Damit weist man nonverbal darauf hin, ob man einverstanden ist, zuhören möchte, z. B. Kopfnicken, leichter Wink mit der Hand (wir haben doch keine Zeit...)

Lerngruppensitzung 3 - Anhänge

Lernaufgaben auswählen, aufbereiten und übergeben

Anhang 3.8

- Emotionale Gesten: starke, unmissverständliche Gefühlsreaktionen
- Hervorhebungen: Gesten, die etwas unterstreichen, hervorheben

Grundsätzlich findet die Gestik im Bereich zwischen Schulter und Hüfte statt, alles was darüber oder darunter liegt, ist meist lächerlich.

Merkmale der Körpersprache

Bewegung im Raum	Kontakt zum Zuhörer	Erscheinungsbild	Körperhaltung	Gestik / Mimik
Platzierung auf gleicher Ebene (nicht von oben herab)	Blickkontakt suchen	Korrekte, angemessene Kleidung	Auf Körperhaltung achten	Klare Gestik
Dynamik, keine Hektik nicht auf einer Stelle stehen	Blick schweifen lassen	Nicht extravagant	Eigene Körperhaltung überprüfen	Freundliche Einstellung
Keine Regelmäßigkeit	Zuhörer ansprechen	Gepflegtes Äußeres	Offene Körperhaltung	Gestik/Mimik variieren
	Auf Zuhörer und deren Gestik achten / reagieren	Haare Bart	Durch aufrechte Körperhaltung Aktivität signalisieren	Keine Regelmäßigkeit
	Alle Teilnehmer beachten	Fingernägel		Nervosität vermeiden
		Geruch (Parfum, Schweiß)		Ablenkende Beschäftigungen unterlassen
				Hände unter Kontrolle halten keine Einschüchterungen

Mimik

Die Form des Gesichtes ist uns angeboren, Ähnlichkeiten mit verwandten Personen ergeben sich durch den genetischen Code. Dennoch sieht jedes Gesicht durch seinen Bau, seinen Ausdruck, seine Mimik anders aus. Lebenseinstellung, Erlebnisse und innere Verfassung prägen

Anhang 3.8

mit den Jahren seine Individualität, die von der Umwelt als unsere Identität erkannt wird. Die Abweichungen von der Grundform spiegeln die momentane Stimmung wider. Die Muskulatur des Gesichtes ist von großer Beweglichkeit und gewährt eine breite Palette von Gefühlsäußerungen.

Präsentieren, reden oder berichten Sie vor einem kleinen Kreis, so gibt es im Englischen eine Eselsbrücke, um sich die wichtigsten Faktoren bei der Kontrolle der Körpersprache zu merken: „**SO CLEAR**“:

- S** Sitzen oder stehen Sie im rechten Winkel zu Ihrem Gesprächspartner und auch auf gleicher Höhe. Respektieren Sie das Territorium anderer
- O** Benutzen Sie offene Gesten und Körpersprache
- C** (Centre) Konzentrieren Sie Ihre Aufmerksamkeit ausschließlich auf Ihr Gegenüber
- L** Lehnen Sie sich leicht nach vorne, um Ihr Interesse zu bekunden
- E** (Eye Contact) Halten Sie angemessenen Blickkontakt beim Zuhören, um den Sprecher zu ermuntern. Verstärken bzw. verringern Sie den Augenkontakt, um Druck auszuüben oder um lockerzulassen
- A** Beziehen Sie sich auf adäquate Weise auf die Äußerungen Ihres Gegenübers
- R** Bleiben Sie ruhig und gelassen, um ein offenes Gespräch zu erleichtern

Blickkontakt

In einer Gesprächsrunde dominiert nicht nur, wer viel redet. Wichtig ist auch, wie oft sich jemand an die ganze Gruppe wendet, d. h. beim Reden jedem das Gefühl vermittelt, dass er ihm Zuwendung entgegenbringt. Wenn zu einem oder mit einem gesprochen wird, dann wird erwartet, angesehen zu werden. Aktiver Blickkontakt ist wichtig und

- signalisiert Selbstsicherheit,
- unterstreicht die Wirkung des Gesagten
- vermittelt den Angesprochenen Beachtung
- ermöglicht, die Reaktionen der Zuhörenden wahrzunehmen.

Anhang 3.9

Wie man sich davor schützen kann, beim Übergabegespräch zu viel zu sagen

- Bevor man die Aufgabe übergibt, noch mal sorgfältig prüfen, was man nicht sagen muss, weil das der Lernende fruchtbarer Weise selbst herausfinden sollte (prüfen, ob das auch tatsächlich der Fall ist)
- Distanz wahren, dem Lernenden objektiv interessiert zuschauen
- Sehr genau prüfen, ob es möglich und sinnvoll ist, dass der Lernende die Antwort auf seine Frage selbst herausfindet, bevor man antwortet
- Mit einer Gegenfrage antworten: Wie könnte das denn sein? Was meinen Sie selbst dazu? Überlegen Sie doch mal, diese Antwort können Sie sich sicher selbst geben! (Evtl. Eselsbrücke bauen)
- „Das ist eine interessante Frage. Wie könnten Sie denn vorgehen, um die Antwort zu finden?“ bzw. „Mit wem könnten Sie denn reden, der vielleicht die Antwort weiß?“
- Sein persönliches „Helfer-Syndrom“ durchschauen und bewusst kontrollieren
- Sich nicht in die Rolle „Wissender“ oder „Überlegener“ oder „toller Hecht“ verführen lassen
- durchschauen, dass das, was dem eigenen Ego schmeichelt, noch lange nicht das ist, was den Lernenden gut tut
- Sich nicht in lange Gespräche verwickeln lassen

Achtung! Es kommt natürlich nicht darauf an, möglichst „hart“ zu sein und sein Poker-Face zu wahren, sondern darauf, was für den Lernenden sinnvoll ist! Wenn Sie die Antwort auf eine Frage wissen, müssen Sie prüfen, wie wichtig es in diesem Fall wirklich ist, dass der Lernende die Antwort selbst findet.

Anhang 3.10

Was motiviert Auszubildende, mit einer Aufgabe zu beginnen?

- **Begeisterung für das Thema wecken**
- **intrinsische Anreize**
- **Hinweis auf individuelle Lernfortschritte**
- **Vertrauen, Zutrauen**
- **klare Angaben zum Wo, Wann, Was und Wie**
- **Rätsel, offene Frage lassen (Interesse, Ehrgeiz wecken)**
- **spezifische, naheliegende, konkrete, herausfordernde Ziele setzen**
- **zum Experimentieren ermutigen**
- **Verankerung im Alltag, auf Alltagsrelevanz verweisen**

Lerngruppensitzung 4

Das Verhalten des Lernbegleiters während des Lernens

Lerngruppensitzung 4

Das Verhalten des Lernbegleiters während des Lernens

Inhalt:

1. Allgemeines	191
2. Überblick über den Ablauf	195
3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan	195
Anhänge.....	198

Lerngruppensitzung 4

Das Verhalten des Lernbegleiters während des Lernens

Lernbe- darf	Lernwe- ge	Lernauf- gaben	Lernraum geben	Zwischen gespräch	Lernklip- pen	Lernmo- tivation	LB- Verhalten	Auswer- tung	Hetero- gene Gruppen	Umgang mit Konflik- ten
-----------------	---------------	-------------------	-------------------	----------------------	------------------	---------------------	------------------	-----------------	----------------------------	----------------------------------

Lerngruppensitzung 4:

Das Verhalten des Lernbegleiters während des Lernens

Themenschwerpunkte Teil A: Aufgaben des Lernbegleiters während der Bearbeitung der Lernaufgaben durch den Lernenden;

Themenschwerpunkt Teil B: Angemeldete Fragen und Probleme von allgemeiner Bedeutung behandeln

1. Allgemeines

Teil A

Vorausgehende Selbstlernzeit: Die Lernaufgabe wurde nach genauer Übergabeformulierung an den bzw. die Auszubildenden übergeben, und es wurde das Übergabegespräch geführt.

Roter Faden: Der erste Schwerpunkt der Aktivitäten eines Lernprozessbegleiters besteht in der Vorbereitung und Aufbereitung der Lernaufgabe(n) und einem Vorausdenken des Lernprozesses, wie dies in den ersten drei Lerngruppentreffen behandelt und in den Selbstlernzeiten praktisch ausprobiert wurde. Mit der Übergabe der Lernaufgabe (und dem Gespräch dabei) ändert sich das Bild vollständig: Ab jetzt liegt alle Aktivität beim Lernenden, während der Lernprozessbegleiter eine *zurückhaltende, wahrnehmende, passive Rolle* einnimmt und dem Lernenden so weit wie irgend möglich das Feld zum selbständigen Handeln und Ausprobieren überlässt. Entsprechend dem Motto: Niemand kann gelernt werden, Lernen ist eine aktive Angelegenheit des Lernenden, und dazu muss ihm Gelegenheit gegeben werden. Jedermann kann sich Wissen nur selbst aneignen, Fertigkeiten nur selbst erüben, Zusammenhänge nur selbst erarbeiten, Fähigkeiten nur selbst ausbilden – und genau diesem Prozess muss der Lernprozessbegleiter nun Raum geben, und alles tun, damit er möglichst gut in Gang kommen und einen fruchtbaren Verlauf nehmen kann. Denn: Belehren steht oft genug dem Lernen im Weg!

Es geht in der heutigen Sitzung darum, die Ambivalenz der Lernprozessbegleiterrolle zwischen „Raum geben“ und „dennoch den Lernprozess fördern und lenken“ zu erleben und darin Verhaltenssicherheit zu gewinnen. Dazu stehen hier die Beobachtung und aktive Begleitung des Lernprozesses, der Umgang mit Fragen der Lernenden, vor allem aber die angemessene Haltung der Zurückhaltung, des Abwartens, des Freiräume Gewährens und Schaffens bei gleichzeitig höchster Aufmerksamkeit und Präsenz (Vigilanz) im Mittelpunkt.

Zentrales Thema des heutigen Treffen ist die Grundidee der direkten Begleitung des Lernprozesses, gleichsam um deren Ideal. Beim *nächsten Treffen* wird es um den Einsatz und das Führen des wichtigsten Begleitinstruments, der *non-direktiven Zwischengespräche* gehen und schließlich in Lerngruppensitzung 6 auch darum, wie der Lernprozessbegleiter mit Störungen und Hindernissen umgehen kann, die im Lernprozess auftreten: Was kann er z.B. tun, wenn ein Lernender nicht den Mut hat, experimentell vorzugehen, sich nicht traut, Neues auszuprobieren, oder gar nicht erkennt, was er falsch macht? Deshalb sollten sich die Lernbegleiter dieses Moduls beim heutigen Treffen möglichst nicht in Gespräche darüber verwickeln lassen, was man alles bei solchen „Störungen“ machen sollte und dass Lernprozessbegleitung so nicht geht,

Lerngruppensitzung 4

Das Verhalten des Lernbegleiters während des Lernens

sondern sie sollten auf die nächsten Treffen verweisen. Heute soll lediglich das Grundprinzip, die Grundhaltung des „Lernprozesse Begleitens“ herausgearbeitet werden.

Begriffe: Die *Grundhaltung des Lernprozesse Begleitens* besteht darin, den Lernenden nach der Aufgabenübergabe selbständig arbeiten zu lassen, sich also nicht einzumischen, keine guten Ratschläge zu geben, nicht helfend herzu zu eilen, sondern dem Lernenden einen großen Freiraum zum selbständigen Problemlösen zu gewähren – und diesen wenn nötig auch gegen alle möglichen Störungen zu verteidigen. Die Steuerung des Lernprozesses durch den Lernprozessbegleiter findet nicht durch direkte Interventionen statt, sondern ausschließlich durch die Zwischengespräche an den zuvor geschickt vereinbarten Kontrollpunkten (s. LG 5). Außerhalb dieser Zwischengespräche hält sich der Lernprozessbegleiter so weit wie möglich zurück und heraus – ohne allerdings den Lernenden tatsächlich ganz aus dem Bewusstsein zu verlieren. Im Gegenteil: Er sollte so viel wie möglich mitbekommen von dem, was der Lernende macht, und sich entsprechende Beobachtungspositionen schaffen. Nur: Intervenieren „darf“ er eigentlich nur, wenn es gilt, Gefahren abzuwenden, sei es für den Lernenden selbst, sei es in untragbarer Weise für die Umgebung.

Besonders schwierig wird es, sich zurückzuhalten, wenn der Lernende offenbar dabei ist, Fehler zu machen oder sich in eine „falsche“ Richtung zu bewegen, oder wenn er ganz hilflos schaut. Fehler des Lernenden bei der Arbeit sind jedoch auf keinen Fall Interventionsgründe, denn sie sind unersetzbare Lernmittel (sofern sie vom Lernenden schließlich selbst erkannt und korrigiert werden). Der Lernprozessbegleiter muss sich grundsätzlich klar machen, dass Fehlervermeidung von außen bei Lernprozessen nichts anderes ist als die Zerstörung von Lernchancen. Allerdings geht es beim Lernen natürlich nicht nur ums Fehlermachen, sondern eben auch darum, Fehler zu erkennen, zu verstehen, wie sie zustande kamen, und sie durch neue, andere Versuche zu überwinden. Dafür, dass diese *Auseinandersetzung mit den Fehlern* stattfindet, muss der Lernbegleiter dann allerdings auch oft sorgen. Er tut das am besten aber erst dann, wenn der Lernende von sich aus einfach nur über den Fehler hinwegzugehen droht. Seine Intervention in diesem Zusammenhang ist somit erst gefragt, wenn der Lernende z.B. gar nicht merkt, dass er einen Fehler gemacht hat, oder die Folgen überspielen möchte usw. Doch die Gelegenheit zu diesem Eingriff bietet sich auch erst später, beim Zwischen- oder Auswertungsgespräch, und nicht, während der Lernende an seiner Lernaufgabe arbeitet. Da kann sich der Lernprozessbegleiter ruhig heraushalten, wenn er denn im ersten Zwischengespräch – nach der Planung des Vorgehens – den Arbeitsplan gründlich und sorgfältig durchgesprochen und bei dieser Gelegenheit vielleicht auch auf Risiken aufmerksam gemacht hat, die der Lernende zunächst nicht erkannt hat, und ein entsprechendes Vorgehen vereinbart worden ist. Bei dieser Arbeitsplanung selbst hat der Lernprozessbegleiter den Lernenden auch sich selbst überlassen und sich zurückgehalten – aber er hat sie gründlich *nachbesprochen* im ersten Zwischengespräch. Das macht deutlich, wie die Begleitung des Lernens im Kern darin besteht, möglichst viel „Material“ zu sammeln für die Zwischengespräche, aber den Lernenden dennoch frei zu lassen - bis zu dem Moment, an dem seine Erfahrungen gemeinsam reflektiert werden. Hat der Lernprozessbegleiter Sorge, dass der Lernende dadurch überfordert sein könnte, muss er eben mehr Kontrollpunkte setzen.

Roter Faden des heutigen Treffens: Um gut lernen zu können, braucht man Zeit, Ruhe, Angst- und Stressfreiheit, Freiräume zum Experimentieren und die Ermutigung, diese auch zu nutzen; Wettbewerbssituationen können für das Lernen dann – und nur dann - hilfreich sein, wenn und so lange die Chance zur Ebenbürtigkeit besteht – ist das nicht der Fall, wirken sie sich auf den Lernprozess eher verheerend und vollkommen demotivierend aus, ebenso, wenn man bei seinem individuellen Lernprozess andauernd gestört, gegängelt und unterbrochen wird. Produktive Lernsituationen sind also vor allem solche, in denen alles ferngehalten wird, was den individuellen Lernprozess, d.h. die individuelle Auseinandersetzung mit der Aufgabe stören könnte – denn Lernen ist eine ursprüngliche Kraft, die man von außen nicht „machen“, sondern nur behindern kann – dies allerdings so gründlich, dass sie nahezu versiegt. Wenn Jugendliche in eine Ausbildung kommen, kann das durchaus schon der Fall sein, weil sie bis dahin schon

Lerngruppensitzung 4

Das Verhalten des Lernbegleiters während des Lernens

viele entmutigende Lernerfahrungen gemacht haben. Aber dann gibt es auch kein anderes Mittel als das, ihnen immer wieder die selbständige Problemlösung anzubieten, ihnen zu zeigen, dass man ihnen etwas zutraut, ihnen – vielleicht erst kleine – Erfolgserlebnisse zu verschaffen, bis die in den Tiefen der Seele eingemauerte Lust am Lernen sich wieder Bahn bricht. Das kann dauern, aber es gibt keinen anderen Weg.

Der Lernprozessbegleiter muss sich diese Grundtatsachen des Lernens wieder ins Bewusstsein rufen und sich fragen, wie er ihnen in seinem Verhalten am besten Rechnung tragen kann. Dabei kann ihm klar werden, dass zunächst einmal er selbst ein großes Hindernis für die Entfaltung des Lernprozesses darstellen kann – dann nämlich, wenn er sich einmischt, alles besser weiß, Druck macht, ständig belehren möchte u.ä. Deshalb muss er seine Grundtugend lernen, *sich zurückzuhalten und den Lernenden sich selbst zu überlassen*. Das fällt den allermeisten bekanntlich sehr schwer und muss intensiv erarbeitet werden! Allenfalls ist es seine Aufgabe, *die Lernumgebung lernförderlich zu gestalten und Störungen und Irritationen fernzuhalten* – also auch nicht unbedingt eine sehr aktive Aufgabe.

Das Problem der Lernprozessbegleiterrolle besteht darin, dass sich der Lernprozessbegleiter nicht einfach aus allem heraushalten und den Lernenden sich selbst überlassen kann, sondern dass seine Passivität einhergehen muss mit einer hohen, aktiven inneren Wachheit und Aufmerksamkeit für das, was der Lernende tut. Er muss also mit innerer Spannung mitbekommen, beobachten, zur Kenntnis nehmen, was abläuft – er darf aber nicht eingreifen (bzw. nur dann, wenn wirklich Gefahr für den Lernenden oder seine Umgebung besteht). Im allgemeinen kann der Lernprozessbegleiter also nicht die ganze Zeit abwesend sein, sondern er muss dafür sorgen und sicherstellen, dass er relevante Ereignisse und Wendepunkte bei der Bearbeitung der Lernaufgabe mitbekommt.

Selbstverständlich kann der Lernende jederzeit mit Fragen zum Lernprozessbegleiter kommen und/oder auch über die verabredeten Termine hinaus um ein Zwischengespräch bitten. Dann muss der Lernbegleiter seine Antworten gut abwägen: Einerseits kann er die Fragen natürlich nicht einfach ignorieren, andererseits sollte er aber auch keine vorschnellen Antworten geben, die der Lernende genau so gut und mit ein wenig Mühe sich selbst beantworten kann. Oft geht es an diesem Punkt auch um eine Abschätzung von Aufwand und Ertrag. Hier die richtige „Mitte“ zu finden, ist ebenfalls nicht leicht und sollte nun geübt werden.

Lernziele: Zentrales Lernziel ist es heute, dass die Lernprozessbegleiter die Spannung zwischen völligem Zurückhalten bzw. Raum geben und aktivem Wahrnehmen und Begleiten des Lernenden und seines Lernprozesses verstehen und als Haltung verinnerlichen. Im einzelnen lernen sie

- die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen kennen und schaffen,
- die Bedeutung von Fehlern als Lernchancen zu schätzen,
- äußere Störungen vom Lernprozess fernzuhalten
- das eigene Störpotential zu erkennen,
- sich zurückzuhalten und den Lernenden machen zu lassen
- die Ambivalenz zwischen Zurückhaltung und wacher Aufmerksamkeit aus- und aufrechtzuerhalten
- den Lernenden bei seinem Lernen zu beobachten und die eigenen Beobachtungen zu protokollieren,
- die Lernenden anzuleiten und dazu zu bewegen, den Verlauf ihrer Arbeiten zu dokumentieren
- mit Fragen der Lernenden in angemessener Weise umzugehen

Lerngruppensitzung 4

Das Verhalten des Lernbegleiters während des Lernens

Bezug zum Teilnehmerordner: Vgl. Teil IV, Kap. 1, Lerntext 1, Vom Unterweiser zum Lernbegleiter, dort Abschnitt II/3

Teil B

Sofern während der Vorwoche Fragen von allgemeinem Interesse angemeldet wurden, plant der Lernbegleiter des Kurses dafür Zeit ein und überlegt sich eine teilnehmeraktivierende Form ihrer Behandlung. Ist das nicht der Fall und genügend Zeit vorhanden, kann er eine kurze Rundfrage nach dem Stand der Projektbearbeitung vorsehen.

Lerngruppensitzung 4

Das Verhalten des Lernbegleiters während des Lernens

2. Überblick über den Ablauf der Lerngruppensitzung 4

Zeit	Schritte	Dauer (Min)	Material
17.30 – 18.45	1. Schritt: Gruppenarbeit zur Nachbesprechung der Hausaufgaben , mit Teilnehmern als Lernbegleiter		
19.00 – 20.30	2. Schritt: Begleitung der Aufgabenbearbeitung durch die Lernenden		
	2.1 Input zu Grundregeln der Begleitung von Lernprozessen	15	
	2.2 Spiel „Blind puzzle“	45	
	2.3 Nachbesprechung dazu	30	
20.30 – 21.00	3. Schritt: Übertragung auf die eigene Situation (Paararbeit) Hausaufgabe		
21.00 – 21.30	Teil B: Arbeitsgruppen zu angemeldeten Fragen		

3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan der Lerngruppensitzung 4

17.30 – 18.45

1. Schritt: Gruppenarbeit zur Nachbesprechung der Praxisaufgabe „Übergabe der Lernaufgabe“

Ziel: Übergabeformulierungen verbessern, aus den Erfahrungen der anderen mehr darüber lernen, wie man Übergabegespräche führen kann.

Kleingruppen mit 5-6 Teilnehmern, einer davon übernimmt die Rolle des Lernbegleiters. Dieser Lernbegleiter übergibt den Teilnehmern die Aufgabe, „die Übergabeformulierungen der Teilnehmer, die diese als Praxisaufgabe bearbeitet haben, zu optimieren und aus den Erfahrungen zugleich allgemeine Erkenntnisse zur Übergabesituation aufzuschreiben“. Im weiteren Verlauf bleibt der Lernbegleiter in seiner Rolle, d.h. er soll alles tun, was der Gruppe hilft, gut zu arbeiten – nur nicht, sie inhaltlich anweisen (s. erste Moderationsübung im Einführungsseminar). Aufgabenbeschreibung für den Lernbegleiter s. **Anhang 4.1**

Für diese Gruppenaufgabe stellen die Teilnehmer sich zunächst gegenseitig ihre Übergabeformulierungen aus der letzten Selbstlernzeit vor, und zwar „szenisch“, so dass ein Teilnehmer in der Rolle des Lernenden unmittelbar auf diese Aufgabe reagieren kann (z.B. könnte er immer in eigenen Worten wiederholen, was er nun tun soll, und ggf. nachfragen, wenn er etwas nicht verstanden hat). Derjenige, der seine Übergabe vorgespielt hat, erläutert der Kleingruppe anschließend, welche Überlegungen zur Aufbereitung der Lernaufgabe dieser Übergabeformulierung vorausgegangen sind. Außerdem berichtet er kurz über seine eigenen Erfahrungen mit dieser Übergabe in der letzten Lernzeit. Dafür erhält er Rückmeldungen aus der Gruppe, es werden Verbesserungsvorschläge diskutiert und allgemeine Erkenntnisse zur Übergabe herausgearbeitet. Zeit: Pro Übergabebeispiel 15'. (+++)

(60' – 70' Gesamtzeit)

Im anschließenden Plenum werden zunächst die allgemeinen Erkenntnisse zur Übergabe vorgestellt und kurz besprochen. Dann geht es um die Lernbegleiter (Moderatoren) der Kleingruppen:

Lerngruppensitzung 4

Das Verhalten des Lernbegleiters während des Lernens

- es wird gemeinsam gesammelt, was die Lernbegleiter der Kleingruppen konkret getan haben
 - die Kleingruppen werden gefragt welches Verhalten sie als hilfreich erlebt haben und was evtl. hilfreich gewesen wäre
- (Wiederholung Prinzipien der Lerngruppenmoderation aus dem Einführungsseminar)

(10-15')

19.00 – 20.30

2. Schritt: Begleitung der Aufgabenbearbeitung der Lernenden

Überleitung zum Thema der heutigen Lerngruppensitzung: Begleitung der Aufgabenbearbeitung.

2.1 Kurzer input: Drei Grundregeln der Begleitung von Lernprozessen aus dem Einführungsseminar wiederholen:

- Es ist wichtiger, dass die Lernenden selbst auf eine Lösung kommen, als dass ich sie ihnen sage
- Meine Aufgabe als Lernbegleiter besteht darin, dafür zu sorgen, dass die Lernenden gut lernen können – und nicht, sie zu belehren
- Am Ende soll der Lernende genau so viel können wie ich.

evtl. kurze lerntheoretische Begründung als Wiederholung von Modul 1: Erinnerung an einige Prinzipien des Lernens aus Modul 1 (niemand kann gelernt werden usw.). (s. **Anhang 4.2**)

Zentrale Erkenntnis aus dem Einführungsseminar: um den Lernprozess optimal zu unterstützen, muss der Lernbegleiter sich so weit wie möglich zurückhalten und die Lernenden lernen lassen. (++)

(15')

Das ist jedoch leichter gesagt als getan, deshalb steigen wir jetzt mit folgender Übung ein:

2.2 Übung „Blind puzzle“ (+++)

Beschreibung siehe **Anhang 4.3**

(45')

2.3 Nachbesprechung:

a. zu den Erfahrungen der „Blinden“, welche Bedingungen der Situation und welche Verhaltensweisen der Lernbegleiter für sie hilfreich bzw. hinderlich waren, um gut lernen zu können

Förderlich Rahmenbedingungen: Zeit, Ruhe, Stressfreiheit, Experimentierräume, Angstfreiheit usw.

Verhalten: sammeln, dann z.B. Negativfolie von **Anhang 4.4**

b. zu den Erfahrungen der „Lernprozessbegleiter“ mit den Schwierigkeiten, sich zurückzuhalten, und den Möglichkeiten, zu helfen, ohne direkt einzugreifen.

- Wie kann er ermutigen zum Ausprobieren und Durchhalten?
- Umgang mit Fehlern, direkten Fragen und Bitten der Lernenden. Was ist hier lernförderliches Verhalten des Lernprozessbegleiters (z.B. Notfallhilfen einrichten)?
- Welche innere Haltung braucht man, um sich zurückzuhalten? Wie kann man sich selbst kontrollieren?

Lerngruppensitzung 4

Das Verhalten des Lernbegleiters während des Lernens

- Wie beobachtet man den Prozess, und was macht man damit? Hilfsmittel für die Beobachtung und deren Protokollierung s. **Anhang 4.5**
- Bezug auf die Phasen der Gruppenentwicklung (s. Einführungsseminar) und die Notwendigkeit für den Lernbegleiter, sein Verhalten auf die jeweilige Gruppenphase abzustimmen; Begriff der „situativen Führung“: Der Führungs- bzw. Moderationsstil muss der jeweiligen Gruppenphase angemessen sein (s. **Anhang 4.6**)
Evtl. Tipps und Regeln für das Verhalten des Lernbegleiters während der Prozessbegleitung sammeln (Checkliste.) (+++)

(30'

20.30 – 21.00

3. Schritt: Übertragung auf die eigene Situation

3.1 Paarbeit: Einer interviewt den anderen darüber, wie er sich derzeit als Lernbegleiter verhält in seiner Realsituation und was er verändern möchte/könnte:

- an den Rahmenbedingungen des Lernens
- an der eigene Zurückhaltung und Beobachtung des Arbeitsprozesses der Lernenden
- am Umgang mit deren Problemen, Fehlern, Fragen (++)

Unbedingt protokollieren, denn daraus ergibt sich die

Praxisaufgabe für die Selbstlernzeit 5:

Reflektieren Sie auf dem Hintergrund der heutigen Ergebnisse, wie sie selbst sich als Lernbegleiter verhalten; bitten Sie u.U. Ihre Lernenden oder ihre Kollegen um Rückmeldungen dazu; Überlegen Sie, was Sie unbedingt an Ihrem Verhalten bzw. den Rahmenbedingungen ihrer Ausbildung verändern möchten, und probieren Sie das eine oder andere an neuen Verhaltensweisen in dieser Woche praktisch aus. Dokumentieren Sie Ihre Erfahrungen. Beim nächsten Lerngruppentreffen sollen Sie darüber berichten.

21.00 – 21.30

Teil B

Der Lernbegleiter nennt die vorangemeldeten Fragen/Themen aus der Projektarbeit zu Teil B. Teilnehmer moderieren im Sinne der Lernbegleitung die Arbeitsgruppen dazu. Sollten keine Themen genannt werden, reicht eine Runde Sachstandsberichte.

Lerngruppensitzung 4 - Anhänge
Das Verhalten des Lernbegleiters während des Lernens

Anhänge zur Lerngruppensitzung 4

Anhang 4.1

Aufgabenbeschreibung für die Lernbegleiter der Gruppen zur Nachbesprechung der Praxisaufgaben (Schritt 1)

Sie haben jetzt die Aufgabe, eine Kleingruppe als Lernbegleiter und Moderator zu führen. Als Lernbegleiter haben Sie die Aufgabe, alles zu tun, was der Gruppe und ihren Mitgliedern hilft, ihre (Lern-)Aufgabe gut zu machen – nur nicht, sie inhaltlich anzuweisen. Im einzelnen besteht Ihre Aufgabe darin,

- der Gruppe ihre Arbeitsaufgabe zu übergeben (beherzigen Sie dabei das, was Sie dazu schon gelernt haben)
- den Gruppenprozess zu moderieren,
- bei Bedarf den Prozess und die einzelnen Teilnehmer so zu unterstützen, dass sie gut lernen können
- sich selbst aus den inhaltlichen Klärungen herauszuhalten.

Die Gruppe soll die Hausaufgaben vom letzten Mal – das Übergeben von Lernaufgaben an Lernende – und die Erfahrungen damit besprechen und ggf. verbessern, und sie soll ihre Erkenntnisse zur Aufgabenübergabe auf Flipchart dokumentieren.

Methodisch soll sie so vorgehen, dass jeder seine Übergabeformulierung szenisch, d.h. in einer Art Rollenspiel mit einem anderen Gruppenmitglied vorstellt, so dass sich ein kurzes Übergabegespräch ergibt. Anschließend soll der Vorstellende seine tatsächlichen Erfahrungen mit der Übergabe dieser Aufgabe berichten, und dann bekommt er Feedback von der Gruppe, die gemeinsam Verbesserungsvorschläge macht und diskutiert.

Anhang 4.2

Einige Prinzipien des Lernens

- Lernen ist ein permanenter Prozess: Der Mensch lernt, so lange er lebt; der Mensch kann gar nicht anders als Lernen; seine Lernfähigkeit kennzeichnet ihn; sie garantiert seine einmalige Anpassungsfähigkeit und Flexibilität
- Wenn Lernen erfolgreich ist, ist es spielerisches Herumprobieren, Sich-Ausprobieren, macht es Lust, ist es ein spontaner, primärer Prozess (wie Atmen), ist es weitgehend unbewusst
- Wir reagieren mit „Lernen“, wenn wir bemerken, dass wir in unserem Handeln unsere Ziele und Ideen nicht verwirklichen können, weil wir etwas nicht „wissen“ oder „können“ bzw. vermuten, dass wir selbst etwas nicht richtig machen; *Lernen findet vor allem auch statt, wenn etwas schief geht*; Lernen ist nur an Widerstand und Anforderung möglich; wo Widerstände und Anforderungen aus dem Weg geräumt werden, gehen Lernchancen verloren;
- Es gibt 2 Formen des Lernens: Lernen zur Funktionsoptimierung (mehr im alten Muster) und Lernen als Prozessmusterwechsel; bei letzterem muss immer erst das alte Muster zerstört werden, und zwar gegen Systemwiderstand. Ohne Störung gibt es keine Änderung in selbstorganisierten Systemen; d.h.: Destabilisierung *ist die Voraussetzung für Lernen – aber das gefällt uns nicht*.
- Niemand kann gelernt werden, denn Lernen ist ein aktiver Vorgang, den man niemanden abnehmen kann; Lehren kann nur darin bestehen, Lernsituationen und -gelegenheiten zu schaffen, Lernen muss der Lernende dann schon selbst;
- Pädagogisches Paradox: Man lernt dadurch, dass man sich in Situationen begibt, in denen das, was man lernen möchte, schon gefordert wird, also eigentlich gekonnt sein sollte; jedes Lernen ist daher eine dosierte Überforderung;
- Lernen ist nicht nur Aufnehmen und Behalten von Wissen, sondern auch jedes Verändern von Verhaltensweisen, Handlungen, Fähigkeiten, Haltungen, Einstellungen, Neigungen, Gewohnheiten, Gefühlen, Selbstbildern, Charaktereigenschaften ...

Anhang 4.3

Blind Puzzle für Lernbegleiter

Dauer:	30 Minuten
Nachbesprechung:	30 Minuten
Gruppengröße:	12-20 Teilnehmer
Untergruppen:	3-5: jeweils 3-4 Azubis + 1 Lernbegleiter
Rollen:	Lernbegleiter und Auszubildende

Material:

- + Pro Teilnehmer ein Tuch zum Augenverbinden
- + Ein Puzzle pro Untergruppe
- + Eine Farbkopie jedes Puzzlebildes

Vorbereitung:

- + Tischanordnung für 3 - 5 Untergruppen mit je 4-5 Mitgliedern
- + Puzzleteile auf den Tischen auslegen
- + Auslosen und Aufteilen der Gruppen an die Tische
- + Augen verbinden lassen
- + Briefing für Alle
- + Gesondertes Briefing der Lernbegleiter in einem Nebenraum

Anhang 4.3

Briefing für Alle

Der Ausbilder hat gemeinsam mit seinen Auszubildenden folgenden Lernbedarf festgestellt: **Kooperation** und **Teamkompetenz**. Um diesen Lernbedarf umzusetzen, wurde folgende Aufgabe ausgewählt: Die Auszubildenden sollen als Team ein Werkstück anfertigen (Puzzle). Die Schwierigkeit besteht allerdings darin, dass in der Werkhalle der Strom ausgefallen ist und sie die Teile leider nicht sehen können (jeder Azubi hat seine Augen verbunden). Der Lernbegleiter kann als einziger sehen, denn er hat eine Infrarotbrille auf. Als guter Lernbegleiter wird er den Lernprozess beobachten und nur dann eingreifen, wenn die Auszubildenden ihn brauchen. Dazu dürfen ihm im Verlauf der Tätigkeit von seinen Azubis 5 Fragen gestellt werden. Diese Fragen müssen jedoch mit ja oder nein zu beantworten sein.

Der Lernbegleiter darf nur eingreifen, wenn Schäden am Material zu befürchten sind (z.B. Puzzleteile werden zerschnitten) oder den Auszubildenden körperlicher Schaden droht (z.B. Blinde laufen herum und könnten sich dabei verletzen). Die Lernbegleiter erhalten (nachdem sich alle Azubis die Augen verbunden haben) das Puzzlebild der eigenen Gruppe in Kopie, damit sie mögliche Fragen richtig beantworten können.

Zusätzliches Briefing für die Lernbegleiter

Die Lernbegleiter werden zusätzlich noch gesondert instruiert. Sie werden in die Tatsache eingeweiht, dass sich das Lernziel Kooperation nicht nur auf die Kooperation innerhalb der Kleingruppen bezieht, sondern auch auf die Kooperation mit den anderen Gruppen. Zu diesem Zweck wurden Bauteile (Puzzleteile) unter den Gruppen vertauscht. Die Lernbegleiter dürfen diese Information nicht an ihre Gruppe weitergeben, außer eine der fünf erlaubten Fragen bezieht sich ausdrücklich darauf. Im Verlauf der Fertigung werden die Azubis merken, dass sie die Aufgabe allein nicht lösen können und eine Kooperation mit den anderen Gruppen organisieren müssen. Die Lernbegleiter dürfen dann Blinden helfen, sich im Raum zu bewegen, indem sie sie beispielsweise an der Hand führen.

Besondere Hinweise

Am besten eignen sich Kinder-Puzzles mit 15 Teilen in DIN A4 Größe. Alle Puzzles sollten gleich groß sein, aber unterschiedliche Bildmotive zeigen.

Es ist sinnvoll, wenn zwei bis drei Puzzleteile pro Team an andere Teams gegeben werden, so dass jedes Team jeweils ein Teil der beiden bzw. drei anderen Gruppen erhält. Es sollten nur gleichartige Teile mit demselben Schwierigkeitsgrad vertauscht werden, also Ecke gegen Ecke oder Mittelteil gegen Mittelteil.

Debriefing - mögliche Fragen

Allgemein:

- Wie war es für Euch, solange mit verbundenen Augen zu sein?
- Welche Strategien habt Ihr angewandt?
- Waren alle Teilnehmer in die Gruppe eingebunden?
- Wie wurde in der Gruppe kommuniziert?
- Gab es einen Führer / Moderator in der Gruppe?
- Wann wurde erkannt, dass falsche Teile in den Puzzles waren?
- Wann entstand in der Gruppe die Idee, mit den anderen Gruppen zu kommunizieren?
- Was wurde unternommen, um mit den anderen Teams in Kontakt zu treten?
- Wurden zwischen den Teams nur Puzzleteile oder auch Informationen mit den anderen Gruppen ausgetauscht?
- Löste sich die Konkurrenzorientierung auf oder habt ihr versucht, als erstes Team fertig zu werden?

In Bezug auf die Lernbegleitung:

- War es schwer für die Lernbegleiter, nicht direkt eingreifen und nicht helfen zu dürfen?
- Kennt ihr dieses Gefühl aus eurer realen Arbeit mit Auszubildenden?
- Wann und wie haben die Azubis ihre LB wahrgenommen?
- Wäre es euch lieber gewesen, euer LB hätte mehr bzw. weniger eingegriffen?
- Habt ihr die Fragemöglichkeiten voll ausgeschöpft? (Umgang mit Ressourcen)

Anhang 4.4

Wie Lernbegleiter den Lernprozess behindern können

1. Wenn sie den Lernenden genau vorschreiben, was sie zu tun haben; sie eng kontrollieren, immer gleich korrigierend eingreifen
2. Wenn sie Ziele des Lernens verschweigen oder die Bedeutung des Lernens für den Lernenden im Unklaren lassen,
3. Wenn sie das Lernen auf Fakten und das Beherrschen grundlegender Fähigkeiten beschränken.
4. Wenn sie den Lernenden zu wenig zutrauen und ihre Kompetenz in Frage stellen
5. Wenn sie die Lernenden nicht als Person akzeptieren und sie nicht ernstnehmen
6. Wenn sie sich selbst nicht für das, was gelernt werden soll, interessieren und das auch zum Ausdruck bringen.

(Sekundärauswertung *empirischer Befunde* n. Manfred Prenzel, in Schiefele/Renkl (Hsg), Wege zum Können, Bern 1997, S. 32ff)

Anhang 4.5

Ein Leitfaden für die Beobachtung und Protokollierung der Bearbeitung von Lernaufgaben

Wie geht der Lernende an die Aufgabe heran? Wie bereitet er die Arbeit/sich selbst darauf vor?
Wie plant er? Wie greift er auf Vorkenntnisse, Erfahrungen usw. zurück? Kann er sie selbständig übertragen?
Wo zeigen sich Unsicherheiten/Überforderungen? Was fällt offenbar schwer?
Wie verhält er sich in Entscheidungssituationen? Wie geht er mit Unwägbarkeiten um?
Wie verhält er sich, wenn er auf ein Problem stößt, oder bei unerwarteten Schwierigkeiten oder unerwarteten Ereignissen (Störungen)?
Erkennt er eigene Fehler, Schwierigkeiten und Grenzen selbständig, und wie geht er damit um?

Lerngruppensitzung 4 - Anhänge

Das Verhalten des Lernbegleiters während des Lernens

Wie ist sein Zeitmanagement? Wie teilt er sich die Arbeit ein, wie kommt er mit der Zeit zurecht?

Wie reagiert er, wenn Kollegen ihn auf Fehler aufmerksam machen? Wie greift er Korrekturen anderer auf?

Wie nutzt er die Hilfe und Beratung durch Dritte (voneinander Lernen)?

Wie beschafft er sich die benötigten Informationen?

Wie steht es im Allgemeinen um seine Konzentration auf die Sache?

Wie geht er mit Widerständen und überraschenden Problemen um?

Wie benutzt er schriftliche und sonstige Hilfsmittel?

Anhang 4.6

Gruppenphase und situativ angemessener Moderationsstil

Phase 1: Sich orientieren

Steuern: Der Lerngruppen-Moderator gibt genaue Anweisungen, leitet an und achtet auf die richtige Durchführung der Aufgabe; er gibt Zeit und Orientierung zur Gruppenfindung, moderiert den Prozess der Gruppenbildung; er vermittelt Sicherheit durch Setzen von Rahmenbedingungen

Phase 2: Gärung und Klärung

Trainieren: Der Lerngruppenmoderator begleitet auch weiterhin die Lerngruppe sehr eng bei der Durchführung der Aufgabe, bespricht Entscheidungen, bittet um Vorschläge, bemerkt und anerkennt Fortschritte und ermutigt zu zunehmender Selbständigkeit im Vorgehen. Er bietet seine Unterstützung bei der Lösung von Konflikten an; er spricht gruppendynamische Effekte bewusst an, gibt viel Feedback, lässt aber der Gruppenbildung viel Freiraum und versucht nicht, die Probleme der Gruppe zu lösen.

Phase 3: Zunehmende Stabilisierung

Unterstützen: Der Lerngruppen-Moderator beobachtet die Aufgabenverteilung in der Gruppe, übergibt Verantwortung, fördert Selbständigkeit. Er fördert und unterstützt die Lerngruppe bei der Durchführung ihrer Aufgaben, berät bei Bedarf, teilt die Verantwortung für die zu fällenden Entscheidungen und wird überhaupt mehr und mehr zum Berater.

Phase 4: Arbeitslust und Produktivität

Delegieren: Der Lerngruppen-Moderator überträgt den Lernenden bzw. der Lerngruppe die Gesamtverantwortung für eine Aufgabe, für die zu fällenden Entscheidungen und die zu lösenden Probleme und versucht, Zukunftsorientierung zu geben.. Er zieht sich zurück, bis er wieder gebraucht wird (Rückfall der Gruppe auf ein früheres Niveau)

(in Anlehnung an Blanchard/Zigarmi)

Lerngruppensitzung 5
Zwischengespräche (Begleitende Fachgespräche) führen

Lerngruppensitzung 5
Zwischengespräche (Begleitende Fachgespräche)
führen

Inhalt:

1. Allgemeines	209
2. Überblick über den Ablauf	212
3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan	213
Anhänge.....	216

Lerngruppensitzung 5

Zwischengespräche (Begleitende Fachgespräche) führen

Lernbe- darf	Lernwe- ge	Lernauf- gaben	Lernraum geben	Zwischen- gespräch	Lernklip- pen	Lernmo- tivation	LB- Verhalten	Auswer- tung	Hetero- gene Gruppen	Umgang mit Kon- flikten
-----------------	---------------	-------------------	-------------------	-----------------------	------------------	---------------------	------------------	-----------------	----------------------------	-------------------------------

Lerngruppensitzung 5:

Zwischengespräche (Begleitende Fachgespräche) führen

Themenschwerpunkte Teil A: Zwischengespräche non-direktiv führen

Themenschwerpunkt Teil B: Angemeldete Fragen bearbeiten (durch Teilnehmer moderiert)

1. Allgemeines

Teil A

Vorausgehende Selbstlernzeit: Selbstüberprüfung des Verhaltens als Lernbegleiter und ggf. Weiterentwicklung dieses Verhaltens (konkrete Vorhaben)

Roter Faden: Seit der Behandlung der Übergabe einer Lernaufgabe in Lerngruppe 3 und Selbstlernzeit 4 sind die Lernenden dabei, diese Lernaufgabe möglichst selbstständig und entdeckend zu bearbeiten. Sie können das nur, wenn der Lernbegleiter ihnen dafür Raum gibt, d.h. wenn er selbst sich so weit wie möglich zurückhält und die Lernenden ihre Erfahrungen machen lässt. Darum ging es in Lerngruppe 4, und in der Selbstlernzeit 5 sollten die Teilnehmer ihre eigene diesbezügliche Haltung überprüfen und weiterentwickeln. Zu dieser „abwartenden“ Haltung des Lernbegleiters gehört es nicht nur, sich nicht einzumischen, sondern zugleich, das, was der Lernende macht, gut zu beobachten und so viel wie möglich wahrzunehmen an seinem professionellen Vorgehen. Er soll den Lernenden aber nicht gleich mit dem, was er wahrnimmt, überfallen, sondern er soll warten bis zum bei der Aufgabenübergabe (bzw. nach der Arbeitsplanung) im Rahmen von Kontrollpunkten vereinbarten *Zwischengespräch* (das natürlich bei Bedarf auch ad hoc verabredet werden kann).

Dieses Zwischengespräch ist der zentrale Gegenstand dieses Lerngruppentreffens 5, denn im Rahmen der Lernbegleitung muss es einen besonderen Charakter haben: Es geht nicht darum, dass der Lernbegleiter dem Lernenden nun alles an den Kopf wirft, was ihm aufgefallen ist; vielmehr soll er dieses Gespräch so führen, dass der Lernende weiterhin der Aktive bleibt und in der Lage ist, das, was der Lernbegleiter ihm sagen möchte, auch zu hören. Damit ist das elementare Thema der *non-direktiven Gesprächsführung* angesprochen, die vor allem eine Haltungsfrage ist und oft eine tiefgreifende Haltungsänderung bei demjenigen voraussetzt, der dieses Gespräch führt.

In der Lerngruppe 6 – der dritten, die sich mit der unmittelbaren Begleitung der Bearbeitung der Lernaufgaben durch die Lernenden beschäftigt – wird es dann darum gehen, wie der Lernbegleiter an Klippen und Hindernissen des Lernens helfen und in Lernkrisen motivieren kann.

Begriffe: *Zwischengespräche* (oder: Begleitende Fachgespräche) sind alle Gespräche zwischen Lernbegleiter und Lernendem, die *prozessbegleitend* geführt werden (im Unterschied zum Auswertungsgespräch, das nach Abschluss der Lernaufgabe geführt wird). *Non-direktiv* (im Sinne von C. Rogers) sind diese Gespräche, weil der Lernbegleiter dem Lernenden keine direkten Ratschläge oder gar Anweisungen gibt, sondern ihn im Gespräch ermuntert, einen eigenen Weg zu finden. Zwischengespräche werden entweder an zuvor (bei der Aufga-

Lerngruppensitzung 5

Zwischengespräche (Begleitende Fachgespräche) führen

benübergabe) vereinbarten „Kontrollpunkten“ geführt oder kommen auch unabhängig davon deshalb zustande, weil entweder der Lernende oder der Lernbegleiter dafür einen Bedarf haben. Das erste Zwischengespräch findet in der Regel – und sinnvoller Weise – dann statt, wenn der Lernende die Planung seines Vorgehens abgeschlossen hat und nun eine Freigabe für die Durchführung braucht – für den Lernprozessbegleiter eine hervorragende Gelegenheit, sich ein Bild zu verschaffen von der Lage, und den weiteren Prozess wenn nötig zu beeinflussen. Das Zwischengespräch bezieht sich ausschließlich auf Aspekte der Aufgabenbewältigung, also die Sach- und ggf. auf die soziale und Verhaltens-Ebene, sofern diese von der Sachebene nicht zu trennen ist. Es bezieht sich in der Regel *nicht* auf die Lernebene (die ist Gegenstand des Auswertungsgesprächs).

Roter Faden des heutigen Treffens: Im *Zwischengespräch* mit den Lernenden geht es inhaltlich um eine Rekonstruktion und Beurteilung, ggf. auch Korrektur des bisherigen Verlaufs der Arbeit an der Lernaufgabe und des Arbeitsverhaltens des Lernenden und darum, mit dem Lernenden über die nächsten Schritte zu reden – ohne ihn allerdings lenken und kommandieren zu wollen. Das ist wiederum ein heikler Punkt, weil der Lernbegleiter, der ja der unbezweifelte Fachmann für die Arbeit ist, längst Vieles gesehen hat, was er anders machen würde und möglicherweise für falsch hält. Daher kommt es nun erst recht auf das Motto an: Es geht nicht darum, dass ich das Richtige sage, sondern darum, dass der Lernende das Richtige selber findet.

Deshalb muss das Zwischengespräch so geführt werden, dass der Lernbegleiter nicht seine Meinung zum Besten gibt oder vielleicht sogar Anweisungen erteilt, vielmehr muss er das Gespräch so führen, dass der Lernende sich und sein Verhalten selbst reflektieren und selber auf das für ihn Richtige kommen kann. Dafür gibt es die Form der „non direktiven“ Gesprächsführung, die frei lässt und dennoch zielgerichtet ist und die Sache voranbringt. Dazu gehören vor allem eine bestimmte innere Haltung des Gesprächsführenden, aber auch eine Reihe von Gesprächstechniken, die nun gelernt werden müssen. Lernbegleitung hat hier viel von den Rollen des Mentors, Supervisors oder Coach.

In dieser Lerngruppensitzung werden die Teilnehmer in dieses Thema eingeführt, indem sie in Dreiergruppen die Erfahrungen ihres Kollegen mit der Hausaufgabe ausschließlich durch offene Fragen erkunden dürfen. Nach einer kurzen Einführung in das Thema Zwischengespräch werden anhand eines exemplarischen Rollenspiels die wichtigsten hilfreichen Gesprächstechniken – Türöffner nutzen, Straßensperren der Kommunikation vermeiden, aktives Zuhören – herausgearbeitet. Zu allen dreien gibt es vertiefende Übungen. Damit klar ist, dass der Einsatz solcher Techniken nur gelingt, wenn dahinter eine bestimmte innere Haltung des Gesprächsführenden gegenüber seinem Gesprächspartner steht, werden in einem Input die drei grundlegenden Haltungen der non-direktiven Gesprächsmethode vorgestellt. In einem größeren Block mit Rollenspielen wird das ganze intensiv geübt. Dieser Teil wird abgeschlossen mit Hinweisen zum sinnvollen Aufbau eines Zwischengesprächs.

Danach ergibt sich eine weitere Möglichkeit zum Üben non-direktiver Gespräche, weil ab dieser Sitzung die Behandlung der angemeldeten Fragen des Teils B von Teilnehmern moderiert wird.

Lernziele: Die zukünftigen Berufspädagogen müssen diese Methode der Gesprächsführung gründlich beherrschen, denn sie stellt eines ihrer wichtigsten Handwerkszeuge dar. Dabei geht es nicht nur um die Handhabung der entsprechenden Techniken, sondern über diese muss es zu einer grundlegenden Haltungsänderung den Lernenden gegenüber kommen, die derjenigen „klassischer“ Lehrer- und Ausbildervorstellungen oft sehr widerspricht. Im einzelnen lernen die Teilnehmer heute

Lerngruppensitzung 5

Zwischengespräche (Begleitende Fachgespräche) führen

- Zwischengespräche (begleitende Fachgespräche) an den „richtigen“ Stellen einzusetzen
- solche Zwischengespräche non-direktiv zu führen
- die Gesprächstechniken offene Fragen, Türöffner, Straßensperren der Kommunikation und aktives Zuhören zu handhaben,
- ihre eigene innere Haltung dem Gesprächspartner gegenüber zu überprüfen und weiterzuentwickeln,
- Zwischengespräche sinnvoll aufzubauen und zu strukturieren.

Bezug zum Teilnehmer-Ordner: Vgl. Teil IV, Kap. 1, Lerntext 1, Vom Unterweiser zum Lernbegleiter, dort Abschnitt II/5, sowie Lerntext 3, Gesprächsführung und Kommunikation

Teil B

Teilnehmermoderierte Behandlung der angemeldeten Fragen, ggf. Erkundigung nach dem Stand der Arbeiten.

Lerngruppensitzung 5

Zwischengespräche (Begleitende Fachgespräche) führen

2. Überblick über den Ablauf der Lerngruppensitzung 5

Zeit	Schritte	Dauer (Min)	Material
17.30 – 18.50	1. Schritt: Praktische Erfahrungen bei der Begleitung der Lernenden, die ihre Lernaufgaben selbständig bearbeiten (Präsentation der Hausaufgabe)		
	1.1 Einleitung	5	
	1.2 Erläuterung „Offene Fragen	10	Anhang 5.1
	1.3 Durchführung des Erfahrungsaustauschs in Triaden, nur offene Fragen stellen	45	
	1.4 Auswertung im Plenum	20	
19.00 – 21.00	2. Schritt: Zwischengespräche vorbereiten und führen		
	2.1 Kurzeinführung ins Thema	10	
	2.2 Rollenspiel Zwischengespräch	10	
	2.3 Auswertung und input Gesprächstechniken n. Rogers	20	Anhang 5.2
	2.4 Übungen zu den Gesprächstechniken	15	Anhang 5.3
	2.5 input Grundhaltungen der non-direktiven Gesprächsführung	15	Anhang 5.4
	2.6 Rollenspiele mit Beobachtung zu Zwischengesprächen	30	Beobachtungsleitfaden Anhang 5.5
	2.7 Plenum: Rückmeldung	15	
	2.8. Plenum: Sammlung und input zur Strukturierung des Zwischengesprächs; GROW	10	Anhang 5.6
21.00 – 21.30	Teil B: Angemeldete Fragen besprechen Ab heute moderiert immer ein Teilnehmer im Stil eines Zwischengesprächs unter Berücksichtigung des heute Gelernten		

Lerngruppensitzung 5

Zwischengespräche (Begleitende Fachgespräche) führen

3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan der Lerngruppensitzung 5

17.30 – 18.50

1. Schritt: Praktische Erfahrungen bei der Begleitung der Lernenden, die ihre Lernaufgaben selbstständig bearbeiten (Präsentation der Praxisaufgabe)

- 1.1 Einleitung: Heute werden wir den Bericht über die Hausaufgaben einmal ganz anders machen. Dreiergruppen bilden, einer ist Lernbegleiter und befragt den zweiten; der dritte Teilnehmer ist zunächst nur Beobachter, damit die Regel eingehalten werden. Die drei Rollen werden nach jeweils 15' getauscht. Die Regel lautet: *Der in der Rolle des Lernbegleiters darf nur offene Fragen stellen, sonst gar nichts.*

(5')

- 1.2 Was sind „Offene Fragen“? Kurze Erläuterung, Unterschied zu geschlossenen Fragen, einige Beispiele. zu Offenen Fragen s. **Anhang 5.1 (+++)**

(10')

- 1.3 Durchführung der Gespräche: Erkunden der Selbstreflexion, der Veränderungsvorhaben und der Erfahrungen mit dem neuen Verhalten als Lernbegleiter in der jeweiligen Ausbildungssituation des Befragten – aber ausschließlich durch Offene Fragen!

Rollenwechsel nach jeweils 10 Minuten Gespräch und 5' Rückmeldung des Befragten an den Fragenden. **(+++)**

(insgesamt 45')

- 1.4 Plenum: Auswertung

a. Wichtige Erfahrungen mit der Prozessbegleitung, die zu Tage getreten sind (Praxisaufgabe)

b. Auswertung der Erfahrungen mit den Offenen Fragen: Wie schwer war es, eigene Vorschläge zurückzuhalten? Haltung des Zuhörens: Was verlangt sie, was hört man alles? (aktiv zuhören, Haltung des Zuhörens). In welche Haltung kommt man bei dieser Art des Fragens? Rolle der Beobachtung und ihrer Protokollierung; wie erging es den Befragten? **(+++)**

(20')

19.00 – 21.00

2. Schritt: Zwischengespräche führen (Begleitende Fachgespräche)

- 2.1 Kurzeinführung:

Während der Lernbegleiter sich aus der Bearbeitung der Lernaufgabe heraushält, hat er viele Gelegenheiten zur Beobachtung. Was macht er mit all dem, das ihm da auffällt, wenn er nicht direkt intervenieren darf, sondern den Lernenden selbständig handeln und entdecken lässt?

Der Ort, an dem er alles, was ihm aufgefallen ist, an den Lernenden zurückgeben kann, ist das *Zwischengespräch*, mit dem der Prozess der Bearbeitung der Lernaufgabe begleitet und durchaus auch gesteuert werden kann. Zwischengespräche sind ausschließlich lösungsbezogen, d.h. sie drehen sich um den Problemlösungsprozess; ihre Themen sind die jeweiligen fachlichen Fragen sowie die Vorgehens- und Verhaltensweisen des Lernenden bei der Problemlösung. Zwischengespräche finden an den vorher vereinbarten Kontrollpunkten oder auf Wunsch einer Seite statt; sinnvoll sind sie an natürlichen Zäsuren des Arbeitsprozesses.

Frage ans Plenum: An welchen Stellen des Begleitprozesses können Zwischengespräche sinnvoll sein?

Lerngruppensitzung 5

Zwischengespräche (Begleitende Fachgespräche) führen

Eine Voraussetzung für solche Gespräche sind eigene Beobachtungsprotokolle des Ausbilders und eine Dokumentation des bisherigen Verlaufs des Arbeits-Lern-Prozesses durch den Lernenden.

Frage: Wie können Zwischengespräche in der Haltung des Lernbegleiters geführt werden, ohne Gefahr zu laufen, hier aus der Rolle zu fallen? (+++)

(10')

- 2.2 Rollenspiel zweier Freiwilliger vor dem Plenum z.B. zu folgender Szene: Ein Azubi kommt immer wieder unpünktlich zur Arbeit. Der Ausbilder schickt ihn schließlich zum Ausbildungsleiter, der mit ihm ein „ernstes Gespräch“ führen soll mit dem Ziel, ihn zu mehr Pünktlichkeit zu bringen. Oder sonst irgendeine Szene, bei der ein Azubi etwas fortgesetzt falsch macht oder nicht richtig vorgeht und ihm geholfen werden soll, es in Zukunft richtig zu machen. Dieses Gespräch wird gespielt. (+++)

(10')

- 2.3 Auswertung: Wie ist der Ausbildungsleiter bzw. Lernbegleiter vorgegangen? War das überzeugend? Wie hat er das gemacht (Wirksames wie Unwirksames)? In welcher Weise hat er mit offenen Fragen gearbeitet?.

Dann input: Die wichtigsten Techniken der non-direktiven Gesprächsführung nach Rogers: „Türöffner“, „Straßensperren der Kommunikation, Aktives Zuhören (s. TN-Unterlage, Kapitel „Gesprächsführung“ sowie LG 3, s.a. **Anhang 5.2**) (+++)

(20')

- 2.4 Im Plenum die drei Übungen zu „Straßensperren der Kommunikation“, zu den gesprächstechnischen Fertigkeiten und zum Aktiven Zuhören durchführen (**Anhang 5.3**) (+++)

(15')

- 2.5 Input: Die Grundhaltungen der Non-direktiven Gesprächsführung nach C. Rogers (s. **Anhang 5.4**) (+++)

(15')

- 2.6 Rollenspiele parallel in Dreiergruppen zu Zwischengesprächen mit Lernenden der eigenen Aus- oder Weiterbildungssituation unter Berücksichtigung alles dessen, was hier erarbeitet wurde. Diejenigen, die schon gespielt haben, übernehmen jetzt die Rolle des Beobachters, die die Gesprächsführung nach den bisher erarbeiteten Gesichtspunkten verfolgen (Beobachtungsleitfaden im **Anhang 5.5**) und ihre Beobachtungen zurückmelden. Ein Mal Rollenwechsel zwischen den Rollen Lernbegleiter und Lernender. Je 10' Spielen, 5' Rückmeldung (+++)

(insgesamt 30')

- 2.7. Plenum: Kurzer Erfahrungsaustausch: Wie wurde das zuvor Besprochene berücksichtigt? Was fiel leicht, was fiel schwer? (++)

(10')

input: Grundlagen der Kommunikation, insbesondere die Vier Seiten einer Nachricht (s. **Anhang 5.6**) (+++)

(15')

- 2.8. input: Kurze Frage ins Plenum: Was sollte in einem Zwischengespräch alles angesprochen werden (sammeln auf Karten, ordnen)?; dann Vorschlag zur Strukturierung eines Zwischengesprächs nach GROW (**Anhang 5.7**) (++)

(10')

Lerngruppensitzung 5

Zwischengespräche (Begleitende Fachgespräche) führen

Praxisaufgabe für die Selbstlernzeit 6:

Beobachten Sie einen oder mehrere Ihrer Auszubildenden, wie sie Lernaufgaben bearbeiten; machen Sie sich Notizen dazu; bereiten Sie ein Zwischengespräch vor und führen Sie dieses Gespräch entsprechend den Gesichtspunkten, die Sie heute gelernt haben. Dokumentieren Sie das Gespräch, wenn möglich schneiden Sie es mit, um den Dialog beim nächsten Mal möglichst authentisch wiedergeben zu können.

Teil B: Angemeldete Fragen besprechen

Besonderheit: Ab heute moderiert ein Teilnehmer diesen Part unter Berücksichtigung der Kriterien für das Zwischengespräch.

Lerngruppensitzung 5 - Anhänge
Zwischengespräche (Begleitende Fachgespräche) führen

Anhänge zur Lerngruppensitzung 5

Anhang 5.1

Fragen stellen

Indem jemand Fragen stellt, zeigt er dem Anderen, dass er sich für seine Belange interessiert. Allerdings bergen Fragen immer auch die Gefahr, ein Gespräch zu stark zu steuern und zu lenken. Denn derjenige, der die Fragen stellt, bestimmt die Richtung des Gesprächs, denn in den meisten Fragen steckt bereits eine bestimmte Antwort. Der Frager übernimmt die Initiative und dem Gesprächspartner wird der Faden aus der Hand genommen. Darüber hinaus lenken Fragen die Aufmerksamkeit auf den Inhalt des Gesprächs sowie auf sachliche Argumente und weg vom Befinden und Fühlen. Das gilt sowohl für den Fragenden als auch den Befragten. Daher kann allzu direktes Fragen beim Befragten großen Widerstand hervorrufen.

Resümee: Fragen lenken den Befragten davon ab, sich mit sich selbst und der eigenen Problemlösung zu befassen und verstärken beim Fragenden die Haltung, das Problem für den anderen lösen zu müssen. Effektive Fragen zu stellen ist daher eine hohe Kunst. Nach dem oben genannten Ansatz des Aktiven Zuhörens sollte äußerst sparsam, ja sogar enthaltsam mit Fragen umgegangen werden.

Das soll nicht heißen, dass man in einem guten Gespräch überhaupt keine Fragen stellen darf, aber man sollte sich bewusst machen, was dabei geschieht. Und vor allem sollte man darauf achten, welche Art von Fragen gestellt werden. So sollte man Suggestivfragen und geschlossene Fragen weitestgehend vermeiden und stattdessen offenen Fragen den Vorzug geben.

Eine *Suggestivfrage* unterstellt, dass der Gesprächspartner gleicher Ansicht ist; Beispiel: „Wir wollen doch alle, dass Sie sich bei uns im Betrieb wohl fühlen?“

Eine *geschlossene Frage* lässt nur ein „Ja“ oder „Nein“ als Antwort zu. Sie fragt gezielt nach Informationen.

Beispiel: „Wollen Sie diese Aufgabe übernehmen?“

Bei einer *offenen Frage* bleibt die Antwortmöglichkeit ganz offen. Durch so genannte „W-Fragen“ (Fragen, die mit einem Fragewort beginnen: (wer, was, wann, wo, wohin, womit, warum). Dieser Fragetypus eignet sich besonders gut, um umfassende Informationen, Gedanken, Wünsche der Gesprächspartner zu erfahren.). Der Gesprächspartner wird nicht nur zum Antworten angeregt, sondern auch zum Nachdenken über Sinnzusammenhänge, eigene Meinungen oder Begründungen. Gezielte, offene Fragen dienen dazu, Informationen zu erhalten und zum Nachdenken anzuregen.

Beispiele:

„Wollen Sie dazu noch mehr erzählen?“

„Wie empfinden Sie, wenn ...?“

„Warum ist es Ihnen so wichtig, dass ...?“

„Was wollen Sie erreichen?“

Weitere Fragetypen:

Alternativfragen: Das sind Entweder-oder-Fragen, welche die Entscheidungsfindung im Konfliktfall erleichtern sollen.

Reflektierende Fragen (abgewandelte Wiederholungsfragen) sind ein gutes Mittel um sich zu vergewissern, ob die Position des anderen richtig verstanden wurde. In Frageform wird das wiederholt, was der andere gesagt hat.

Anhang 5.2

Gesprächstechnische Fertigkeiten (Methoden)

Mit gesprächstechnischen Fertigkeiten werden die Kompetenzen bezeichnet, die während eines Gesprächs zur Anwendung kommen. Zu den wichtigsten gehören: Straßensperren der Kommunikation vermeiden, Türöffner benutzen, aktiv Zuhören und möglichst offene Fragen stellen. Dabei gilt das aktive Zuhören als die wichtigste und wirkungsvollste Gesprächskompetenz.

1. Straßensperren der Kommunikation vermeiden

Damit ein Mensch sich verstanden fühlt, ist es zunächst einmal notwendig, eine Reihe von unzumutbaren Äußerungen zu vermeiden. Diese so genannten Straßensperren der Kommunikation führen dazu, dass sich Gesprächspartner unverstanden und bevormundet fühlen und nicht mehr bereit sind, weiter über sich zu sprechen. Die häufigsten Straßensperren sind:

Befehlen, anleiten, kommandieren:

„Hör auf, dich zu beklagen!“

„Du musst dich mehr anstrengen!“

Warnen, ermahnen, drohen:

„Das wirst du bleiben lassen, wenn du weißt, was für dich gut ist!“

„Noch so eine Bemerkung wie diese, und du bekommst Probleme mit mir!“

„Wenn du nicht aufhörst zu trinken, wirst du unter der Brücke landen.“

Zureden, moralisieren, predigen:

„Du musst endlich lernen, dich zu disziplinieren!“

„Du musst unbedingt mehr für die Berufsschule lernen.“

Vorschläge machen, Lösungen vorgeben:

„Warum machst du die unangenehmen Arbeiten nicht zuerst, dann hast du später deine Ruhe?“

Belehren, Vorhaltungen machen:

„Auszubildende müssen lernen sich zu vertragen.“

„Als ich so alt war wie du, musste ich doppelt so viel arbeiten.“

Urteilen, kritisieren, beschuldigen:

„Entweder bist du ganz einfach faul oder du bist zu dumm dafür!“

„Das ist ein unreifer Standpunkt.“

„Da bist du völlig im Unrecht.“

Schimpfen, lächerlich machen:

„Du benimmst dich, als hättest du zwei linke Hände!“

„Du bist ein verzogenes Gör.“

Anhang 5.2

Loben:

"Eigentlich bist du doch ein recht tüchtiger junger Mann. Ich bin sicher, du wirst noch dahinter kommen, wie man das macht."

„Du hast die Fähigkeit etwas zu leisten.“

„Also, ich finde dich eigentlich schon ganz hübsch.“

Trösten, beruhigen, bemitleiden:

"Du bist nicht der Einzige, dem es so geht."

„Morgen denkst du sicher anders darüber.“

„Alle Jugendlichen machen das gelegentlich durch.“

„Bei deiner Begabung könntest du ein ausgezeichnete Handwerker sein.“

„Mit deinen Kollegen verstehst du dich doch sonst sehr gut.“

Ablenken, aufheitern:

„Lass uns über etwas Angenehmeres reden"

„Ich sehe da kein Problem!"

„Denk einfach nicht mehr daran.“

„Das habe ich früher auch durchgemacht.“

Alle diese Äußerungen sind destruktiv, denn sie signalisieren dem Anderen, dass seine Empfindungen und Bedürfnisse nicht wichtig sind. Sie rufen als Reaktion entweder Widerstand, Empörung und Feindseligkeit hervor oder Schuldgefühle und ein Gefühl von Minderwertigkeit.

2. Türöffner

Mit "Türöffnern" sind Aufforderungen am Beginn oder auch im weiteren Verlauf eines Gesprächs gemeint, die einen Gesprächsteilnehmer ermuntern sollen, mehr zu sagen. Sie fordern dazu auf, jemand anderes an seinen eigenen Gedanken, Urteilen oder Empfindungen teilhaben zu lassen. Sie öffnen die Tür und fordern zum Sprechen auf. Die einfachsten unter ihnen sind so unverbindliche Erwidern, wie:

„Aha“

„Hmhm“

„Tatsächlich.“

„Interessant.“

Andere übermitteln die Aufforderung, zu sprechen oder mehr zu sagen, noch etwas deutlicher:

„Erzähl mir davon!"

„Dein Standpunkt würde mich interessieren.“

„Gibt es etwas, worüber Du mit mir sprechen möchtest?"

„Möchtest du mehr davon erzählen?"

„Das klingt, als berührt dich das sehr stark"

„Das scheint etwas zu sein, das dir sehr wichtig ist.“

Diese Türöffner ermuntern einen anderen Menschen dazu, mit dem Sprechen zu beginnen oder weiter zu sprechen. Außerdem sorgen sie dafür, dass die Gesprächsinitiative beim Anderen bleibt. Sie übermitteln die Botschaft: „Ich interessiere mich für dich!"

Anhang 5.2

3. Aktiv Zuhören

Es gibt noch weitere Formen der Erwidern auf eine Botschaft, die noch viel wirksamer sind, als Türöffner, die die Tür lediglich öffnen. Denn es geht ja im weiteren Verlauf des Gesprächs darum, die Tür auch weiterhin offen zu halten.

Paraphrasieren

Beim Paraphrasieren zeigt der Zuhörer, ob er die Aussagen des Ratsuchenden wirklich verstanden hat. Dabei werden für den Verlauf des Gesprächs bedeutsame Inhalte mit eigenen Worten wiederholt oder umschrieben. Paraphrasieren erfolgt in der Regel in Aussageform. Das Paraphrasieren der Inhalte dient dem besseren Verstehen und regt zur Reflexion an. Beispiele:

„Du glaubst, dass du unbegabt bist und weißt nicht wie du dich verbessern kannst.“

„Sie finden, Sie werden in der Ausbildung zu wenig gefordert.“

„Ihnen wäre es wichtig, dass Sie bei Ihrer Ausbildung Anregungen erhielten, die Sie stärker herausfordern.“

Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte

Das Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte geht über das Paraphrasieren noch hinaus. Hierbei wird versucht, in der Antwort auf die Gefühle einzugehen, die in dem Gespräch von Bedeutung sein könnten und sie auszudrücken. Das Verbalisieren kann entlastend sein bei emotionaler Betroffenheit.

„Sie sind enttäuscht, dass Sie in Ihrer Ausbildung zu wenig gefordert werden.“

Sie sind in Sorge, dass Sie bei uns nicht genügend auf Ihre Abschlussprüfung vorbereitet werden.“

Sowohl durch Wiederholen von Gesprächsaussagen der Auszubildenden als auch durch das Ansprechen von Gefühlen, die im Gespräch eine Rolle spielen, kann der Auszubildende erkennen, dass der Ausbilder ihm zuhört, dass er seine Gesprächsbeiträge ernst nimmt und dass er sich für seine Anliegen und Gedanken interessiert.

Das aktive Zuhören gilt als die wichtigste und wirkungsvollste Gesprächstechnik, da es die oben genannte kommunikationsfördernde Haltung am stärksten sichtbar macht und umsetzt. Sie gibt dem Gesprächspartner das Gefühl, verstanden und akzeptiert zu werden. Anfangs kommt diese Gesprächsform vielen Menschen unnatürlich vor, da sie das Gefühl haben, dass Menschen normalerweise nicht so sprechen. Das sind verständliche Reaktionen, denn die meisten von uns sind daran gewöhnt, anzuordnen, zu fragen, zu urteilen, zu ermahnen oder zu beruhigen.

Anhang 5.3

2 Übungen zu Gesprächstechnik

Im Folgenden ist ein Beispiel für ein Gespräch im Zusammenhang mit einem drohenden Ausbildungsabbruch dargestellt. Zu dieser fiktiven Situation sind zwei mögliche Gesprächsvarianten dargestellt und im Anschluss daran jeweils eine Aufgabe zur Bewertung des Gesprächsverlaufs.

Ein Auszubildender im Baugewerbe fühlt sich von seinen Kollegen so gemobbt, dass er einen Ausbildungsabbruch in Betracht zieht. In seiner Verzweiflung wendet er sich nach Dienstschluss an den Betriebsmeister. Der Betriebsmeister erwidert, dass er in 15 Minuten in seinem Büro Zeit habe.

Meister = M

Auszubildender = A

Gespräch 1:

- A: Hallo Meister, danke noch mal, dass Sie so schnell für mich Zeit hatten!
- M: Ja, was gibt es? Mach schnell, denn ich habe nur 15 Minuten Zeit. Ich will nämlich auch noch mal nach Hause heute!
- A: Das Problem ist folgendes, irgendwie werde ich hier auf der Baustelle permanent gemobbt, und das macht mir keinen Spaß mehr. Ich möchte hier eigentlich was lernen. Und ich bin nur am rumräumen und am aufräumen und am hin und her schleppen.
- M: Das ist hier eine Baustelle und kein Kindergarten. Da muss man schon mal mit anpacken können. Das ist halt so! Ich sehe nicht, wo das Problem ist.
- A: Ja, dass mit dem anpacken, das ist mir schon klar, allerdings muss ich auch mal ne Aufgabe kriegen und die auch zu Ende führen dürfen. Weil wenn ich was falsch mache und ich kann nun mal noch nicht alles, dann werde ich sofort blöd angemacht und werde zum aufräumen irgendwie gezwungen. Und das kann es doch nicht sein. Also wenn das so weiter geht, macht mir das überhaupt keinen Spaß mehr, dann schmeiß ich den ganzen Krempel hier hin!
- M: Aufräumen und so was muss halt auch gemacht werden. Wer soll das denn sonst machen? Soll der alte Meister hingehen und die Sachen aufräumen oder wie? Ich mein irgendjemand muss es ja machen und dabei lernt man genauso die Materialien kennen, also stell Dich nicht so an.
- A: Sie verstehen mich einfach nicht.
- M: Lehrjahre sind keine Herrenjahre.
- A: Ja, das stimmt schon, aber Sie müssten mal mit auf die Baustelle kommen, um das zu sehen! Das geht so nicht, ich werde nur gemobbt und hin und her geschickt und so und das ist alles Mist.
- M: Ja, willst Du mich auf den Arm nehmen? Ich meine, es läuft doch alles. Also ich sehe da wirklich kein Problem.
- A: Aber ich sehe da ein Problem, ich lerne nämlich nichts!
- M: Dann musst Du mal richtig mit anpacken und nicht nur hier rumdiskutieren. In der Zeit in der wir hier rumreden, hättest du jetzt schon viel lernen können!
- A: Ha ha, echt witzig!
- M: Also los, ran an die Arbeit!
- A: Wenn sich hier nichts mehr ändert mit dem ganzen Mist, dann hau ich ab, dann bin ich weg hier!

....

Anhang 5.3

Aufgabe: Ordnen Sie den Aussagen des Meisters jeweils eine oder mehrere der Straßensperren der Kommunikation zu und beschreiben Sie ihre Wirkung auf den Auszubildenden.

Gespräch 2:

- A: Hallo Meister, danke noch mal, dass Sie so schnell für mich Zeit hatten!
- M: Ja, gerne. Jetzt erzähl mir mal, was los ist?
- A: Das Problem ist folgendes, irgendwie werde ich hier auf der Baustelle permanent gemobbt, und das macht mir keinen Spaß mehr!
- M: Mir ist schon aufgefallen, dass Du in letzter Zeit einen etwas bedrückten Eindruck gemacht hast.
- A: Ja, das stimmt. Also, es ist so: Ich möchte hier eigentlich was lernen. Aber ich bin nur am rumräumen und am aufräumen und am hin und her schleppen. Bei einer Ausbildung geht es ja schließlich nicht nur um Aufräumen und so. Ja, dass ich da mit anpacken muss, das ist mir schon klar, allerdings muss ich auch mal ne Aufgabe kriegen und die auch zu Ende führen dürfen. Weil wenn ich was falsch mache und ich kann nun mal noch nicht alles, dann werde ich sofort blöd angemacht und werde zum aufräumen irgendwie gezwungen. Und das kann es doch nicht sein,
- M: Du bist enttäuscht, dass du in deiner Ausbildung zu wenig gefordert und zu wenig an interessante Tätigkeiten herangeführt wirst.
- A: Ja, genau! Das stinkt mir total. Und außerdem sind die Kollegen total fies. Wenn ich was falsch mache, dann kommen gleich so doofe Sprüche, wie „Was kann der eigentlich?“ oder „Es gibt Dumme und ganz Dumme, zu den Dummen gehörst Du nicht“ oder „Jeder Gang macht schlank“. Also wenn das so weiter geht, macht mir das überhaupt keinen Spaß mehr, dann schmeiß ich den ganzen Krempel hier hin!
- M: Wenn sich da nicht was ändert, dann weißt du dir nicht mehr anders zu helfen, als die Ausbildung abzugeben.
- A: Na ja, wenn ich in der Schule sehe, was die anderen so machen, na ja, da hab ich schon überlegt abzugeben!
- M: Du hast dann das Gefühl in anderen Betrieben klappt das viel besser mit der Ausbildung und die lernen viel mehr als Du hier bei uns.
- A: Naja, schade wäre es schon, hier aufzuhören, denn zum Beispiel mit dem Horst, da ist es eigentlich schon ganz o.k. Der ist ganz nett und der lässt mich auch mal was alleine machen. Und wenn es nicht hinhaut, macht er mich auch nicht gleich total fertig. Aber zu dem werde ich halt nur ganz selten eingeteilt.
- M: Also, wenn du öfters mit dem Horst arbeiten könntest, würde es besser gehen.
- A: Ja, und wenn die Anderen nicht immer gleich so fies wären - vielleicht könnten sie mit denen ja mal reden.

Aufgabe: Ordnen Sie den Aussagen des Meisters jeweils eine der gesprächstechnischen Fertigkeiten zu (Türöffner, paraphrasieren, etc.) und beschreiben Sie ihre Wirkung auf den Auszubildenden.

s.a. die Übung Aktives Zuhören/ Gefühle durchhören in LG 3

Anhang 5.4

Die Grundhaltungen bei der non-direktiven Gesprächsführung

1.1 Einführendes Verstehen (Empathie)

Mit Empathie ist die Fähigkeit sowie die Bereitschaft gemeint, sich in andere Menschen einzufühlen, ihr Verhalten und Handeln zu verstehen und sich in ihre Gefühlswelt hineinzusetzen. Ziel ist dabei, dem Gegenüber vorurteilsfrei zuhören und seine Sicht wirklich verstehen zu wollen.

Konkret bedeutet dies, dem Anderen aufmerksam zuhören, auf ihn einzugehen und seine Gedanken und Gefühle zu reflektieren – auch wenn dies sicher manchmal schwer fällt. Dazu ist auch notwendig, die eigenen Meinungen, Wertungen und Emotionen zunächst einmal zurückstellen.

Empathie bedeutet, das Erleben eines anderen möglichst so vollständig und genau nachzuvollziehen, als ob es das eigene wäre, ohne jedoch diesen 'Als-ob-Status' zu verlassen.

1.2 Unbedingte Wertschätzung (Akzeptanz)

Akzeptanz ist die Bereitschaft jemanden so anzunehmen wie er ist. Das bedeutet seine Fehler und Schwächen zu akzeptieren und zu lernen, damit umzugehen. Es ist eine an keine Bedingungen geknüpfte Wertschätzung und Anteilnahme dem Anderen gegenüber. Sie wirkt vor allem dann hilfreich, wenn sie auch wahrgenommen wird.

Ein Gesprächspartner fühlt sich durch akzeptierendes Zuhören angenommen und verstanden, er muss keine Energie in Verteidigungsreden stecken, wird offener, zugänglicher und ist dann auch eher bereit, seine eigene Sicht in Frage zu stellen, die Sicht des Anderen anzuhören und Kompromisse bzw. Verhaltensänderungen in Erwägung zu ziehen.

Unbedingte Wertschätzung erfordert, die Aussagen eines Anderen nicht sofort negativ zu bewerten. Man sollte ihm stattdessen zeigen, dass man ihn als Person schätzt, unabhängig davon, wie er sich benimmt beziehungsweise in der Vergangenheit verhalten hat. Man zeigt damit, dass der Andere wichtig ist und man ihn akzeptiert, so wie er ist. Es ist eine Form von Warmherzigkeit, die den Anderen als einen Menschen sieht, der sich entwickeln kann. Das bedeutet jedoch nicht, dass damit auch alle seine Handlungen akzeptiert werden.

Diese unbedingte Wertschätzung beinhaltet auch, dass der Andere Gefühle, die er in diesem Augenblick hat, zeigen darf.

1.3 Echtheit (Kongruenz)

Kongruenz bedeutet, dass mein Verhalten, meine Äußerungen, mein Handeln und meine Körpersprache mit meinem Denken übereinstimmen. Ein Mensch ist dann nicht echt, wenn er etwas mit freundlichen Worten und zugleich saurer Mine sagt, wenn sich also seine Gefühle und seine Äußerungen widersprechen. Er ist dann echt, wenn er das, was er sagt auch meint. Man könnte auch sagen: „Bei dem weiß ich, wie ich dran bin“ oder „Der ist nicht hintenrum.“

Daher sollte man, wenn man eine Abneigung einer bestimmten Person gegenüber hegt und sie nicht überwinden kann, dieser Person empfehlen sich mit ihren Problemen an jemand anderes zu wenden.

Anhang 5.5

Beobachtungsleitfaden für die Rollenspiele

- Fragetechnik: Wird mit offenen Fragen gearbeitet?
- Welche Türöffner werden verwendet?
- Wird auf „Straßensperren der Kommunikation“ verzichtet?
- Wird paraphrasiert (Beispiele)?
- Werden emotionale Erlebnisinhalte verbalisiert und gehört?
- Woran kann man die Grundhaltung des Lernbegleiters erkennen?
Ist er empathisch, akzeptierend und echt?

Anhang 5.6

Grundlagen der Kommunikation

Kommunikation bezeichnet die Gesamtheit des Austausches von Informationen, Eindrücken und Gefühlen – also Zeichen aller Art – zwischen Lebewesen. Kommunikation bedeutet somit In-Verbindung-Treten mit anderen.

Für Berufspädagogen moderner Prägung ist es unerlässlich, mit ihren Auszubildenden in Verbindung zu treten. Nur wenn die Kommunikation zwischen dem Lernbegleiter und den Auszubildenden funktioniert, können überdurchschnittliche Ergebnisse im Sinne eines Unternehmens erzielt werden.

Kommunikationsregeln

- Es ist nicht möglich, nicht zu kommunizieren.
- Auch wenn wir nicht reden, sprechen wir mit unserem Körper, sog. nonverbale Kommunikation.

Die Körpersprache ist neben der Lautsprache eine weitere Möglichkeit, um mit anderen zu kommunizieren (z. B. durch Körperhaltung, Gestik, Mimik, im weiteren Sinn aber auch über Reflexe oder Kleidersprache). Körpersprache ist zudem kulturabhängig.

- Jede Kommunikation hat eine Sach- und eine Beziehungsebene.

Das heißt, es geht in einer Kommunikation nie nur um reine Sachthemen, sondern immer auch um die Beziehung zum Kommunikationspartner.

Man kann davon ausgehen, daß nur ca. 20 % der Kommunikation auf der Sachebene stattfinden und ca. 80 % Beziehungsebene. Beispielsweise drücken auch Anweisungen, die auf den ersten Blick reine Sachinformationen enthalten, bei näherer Betrachtung eine bestimmte Haltung bzw. Beziehung zum Zuhörer oder zum Leser aus:

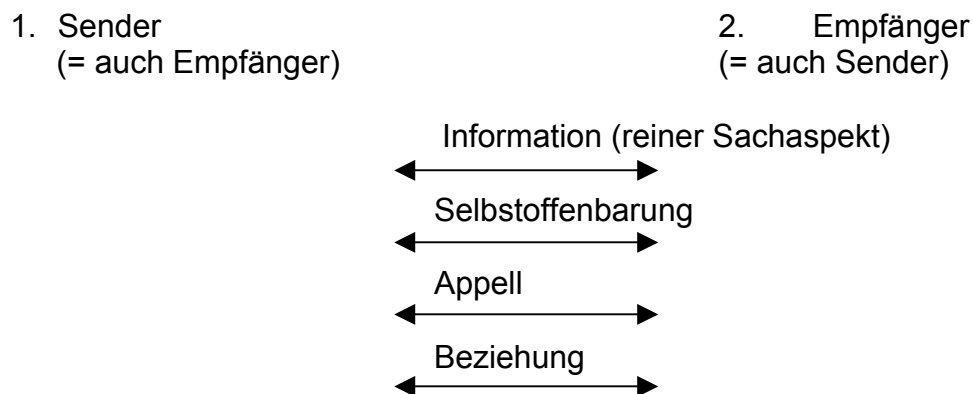
- „Hinsetzen verboten“ enthält ein Hierarchiegefälle, ein Denken in ‚Befehl‘ und ‚Gehorsam‘
- „Bitte nicht Hinsetzen! Frisch Gestrichen!“ drückt ein ganz anderes Selbstverständnis des Schreibers gegenüber dem Leser aus (Formulierung als höfliche Bitte, erklärende Erläuterung)

Sender-Empfänger-Modell

Als vereinfachtes Modell, um Kommunikationsprozesse zwischen Menschen zu erläutern, bedient man sich häufig des Sender-Empfänger-Modells, das aus drei Elementen besteht:



Wichtig ist hier die o.g. Kommunikationsregel, dass eine Nachricht immer aus Sach- und Beziehungsebene besteht. Kommunikation zwischen Menschen kann nicht rein technisch, z. B. vergleichbar mit einem Radiosender und -empfänger gesehen werden. Die moderne Kommunikationswissenschaft (insbesondere der Hamburger Kommunikationswissenschaftler Prof. Dr. Friedemann Schulz v. Thun) hat deshalb persönliche, psychologische und soziale Einflussgrößen in das Modell eingearbeitet (sog. Vier-Seiten-Modell):



Das Vier-Seiten-Modell wird auch zur leichteren Einprägsamkeit manchmal als TALK-Modell bezeichnet.

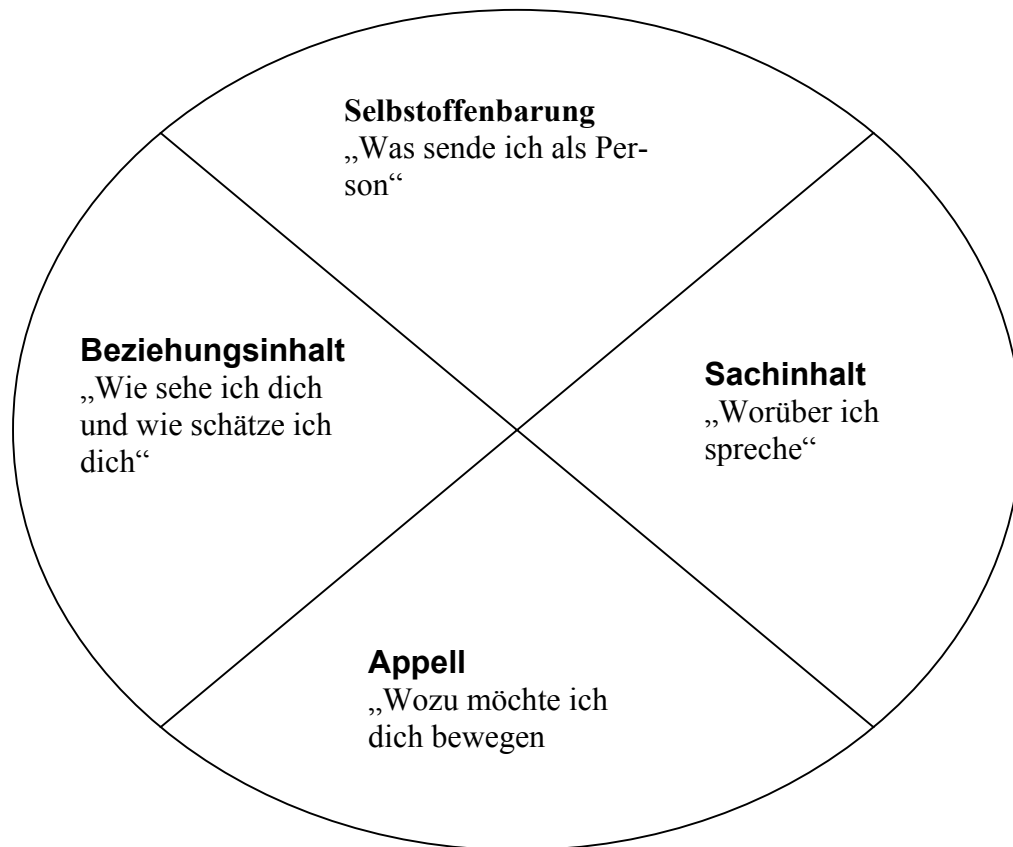
Menschen kommunizieren auf den vier genannten Ebenen, die im konkreten Gesprächsablauf fast immer eng miteinander verwoben sind - gleichgültig, ob dies dem Einzelnen bewusst ist oder nicht. Die Hauptbotschaft muss dabei nicht immer auf der Sachebene gesendet werden! Um Missverständnisse und unklare Kommunikation gerade bei schwierigen Situationen zu vermeiden, ist es hilfreich sich das Vier-Seiten-Modell vorher zu verdeutlichen und sich vorzustellen, wie vielschichtig und multidimensional ein Gespräch zwischen Mensch ist:

1. Um welchen Sachinhalt, um welche Iatsachen geht es? (Information – „Es ist...“)
2. Was drücke ich selbst aus (Ausdruck), was offenbar ich über mich selbst („Ich bin...“)?
3. Was will ich mit meiner Nachricht bewirken? (Lenkung, Appell: „Ich will..., Du sollst...“)
4. Was halte ich von meinem Gesprächspartner, wie stehen wir zu einander? (Kontakt, Klima, Beziehung – „du bist..., wir sind...“)

Lerngruppensitzung 5 - Anhänge
Zwischengespräche (Begleitende Fachgespräche) führen

Zusammenfassende Darstellung der vier Teilbereiche einer Botschaft nach Friedemann Schulz von Thun:

Jede Botschaft die ich als Person sende, enthält vier Teilbotschaften.



Welche komplexen Botschaften zwischen bereits zwei Personen gesendet werden können, soll folgendes Beispiel zeigen:

Der Lernbegleiter sagt in ruhigem, bestimmten Tonfall zu einem Auszubildenden:
„Mir ist schon öfter aufgefallen, dass Sie unkoordiniert und unstrukturiert an eine Aufgabe herangehen.“

- Sachebene/**Tatsache**:
Die Vorgehensweise des Auszubildenden ist aus fachlicher Sicht unkoordiniert.
- Selbstoffenbarungsebene/**Ausdruck**:
„Ich weiß mehr über diese Arbeit...“
oder
„Mich ärgert dieses Durcheinander – ich habe es anders erklärt..“
- Appell/**Lenkung**:
„Versuchen Sie, es das nächste Mal besser zu machen.“

Anhang 5.6

oder

Lerngruppensitzung 5 - Anhänge

Zwischengespräche (Begleitende Fachgespräche) führen

- “Sie sollten endlich mehr lernen, um die Strukturen und Abläufe, die einzuhalten sind, zu kennen.“
- Beziehungsinhalt/**K**ontakt:
“Ich finde, Sie passen nicht auf und bringen alles durcheinander...”
oder
“Gehen Sie etwas überlegter/ruhiger an die Arbeit... Sie erzielen bessere Ergebnisse, wenn Sie eine bestimmte Reihenfolge beachten..“

Obwohl in diesem Beispiel ausdrücklich von einem ruhigen, sachlichen, bestimmten Tonfall ausgegangen wird und dieser Teilaspekt sowie nonverbale Gesten, Mimik usw. vernachlässigt werden, wird sichtbar, daß der einzige Satz verschiedene Botschaften enthalten kann und alle „vier Seiten“ einer Botschaft beachtet werden müssen.

Die vier Verständlichmacher (Schulz von Thun)

Um Fehldeutungen und Ausfälle – gerade bei schwierigen – Gesprächen zu vermeiden sollen hier die sog. „vier Verständlichmacher“ aufgezeigt werden:

Einfachheit

- kurze Sätze
- Bekannte Wörter verwenden
- Fremdwörter vermeiden oder erklären
- Anschaulich darstellen

Ordnung / Gliederung

- Informationen in sinnvoller, verständlicher Reihenfolge darbieten
- Pausen
- Zusammenfassungen
- Gedankliche Beziehungen, Querverbindungen verdeutlichen

Kürze /Prägnanz

- Das Wesentliche kurz und bündig darstellen
- Die Infos mit wenigen Worten verbinden

Zusätzliche Stimulans

- Für jeden Sachverhalt Beispiele aus der Welt des Zuhörers bringen
- Sprachliche Bilder
- Visualisieren
- Sachinformationen mit sich selbst in Beziehung setzen

Anhang 5.7

Strukturierung eines Gesprächs: Das Modell GROW

Stellenwert für die Lernprozessbegleitung:

Mit einer solchen Fragestruktur können Sie dem Kandidaten helfen seine eigenen Ziele und seine gegenwärtige Situation besser zu verstehen.

Nehmen Sie sich viel Zeit für die Zielformulierung, dann werden die nächsten Arbeitsschritte umso lebenspraktischer ausfallen können.

Strukturierende Fragen

G

G O A L S (Ziele)

Was ist das Ziel diese Gesprächs?

Was wollen Sie erreichen?

(kurz-langfristig)

Handelt es sich um ein Leistungs- oder Endziel?

Wenn es ein Endziel ist, welches Leistungsziel

gehört dazu? Wie könnten sie die Ziele formulieren

Wann wollen Sie es erreicht haben?

Ist es positiv, erreichbar, messbar?

R

R E A L I T Y (Realität/Ausgangssituation)

Was passiert jetzt? (Was, wann, wo, wie viel)

Wen betrifft es?

Was haben Sie bisher dafür getan?

Was ist dabei herausgekommen?

Was passiert intern wie extern?

Was hindert Sie daran, vorwärts zukommen?

O

O P T I O N S (Optionen/Möglichkeiten)

Welche Optionen haben Sie?

Was könnten Sie sonst noch tun?

Was wäre, wenn...?

Wünschen Sie noch einen anderen Vorschlag?

Was sind die Kosten und der Nutzen jeder Option?

W

W I L L (Wille/Wollen)

Was werden Sie tun?

Wann werden Sie es tun?

Werden Sie damit Ihr Ziel erreichen?

Auf welche Hindernisse könnten Sie stoßen?

Wie werden Sie sie überwinden?

Wer muss davon Kenntnis haben?

Welche Unterstützung benötigen Sie? Von wem?

Wie werden Sie diese Hilfen bekommen?

Bewerten Sie auf einer Skala von eins bis zehn, wie wahrscheinlich es ist, dass Sie diese Handlung auch ausführen werden. Was sagt Ihnen das Ergebnis?

Lerngruppensitzung 6
Stufen und Klippen des Lernens

Lerngruppensitzung 6
Stufen und Klippen des Lernens

Inhalt:

1. Allgemeines	231
2. Überblick über den Ablauf	233
3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan	233
Anhänge.....	237

Lerngruppensitzung 6

Stufen und Klippen des Lernens

Lernbe- darf	Lernwe- ge	Lernauf- gaben	Lernraum geben	Zwischen- gespräch	Lernklip- pen	Lernmo- tivation	LB- Verhalten	Auswer- tung	Hetero- gene Gruppen	Umgang mit Konflik- ten
-----------------	---------------	-------------------	-------------------	-----------------------	------------------	---------------------	------------------	-----------------	----------------------------	----------------------------------

Lerngruppensitzung 6:

Stufen und Klippen des Lernens

Themenschwerpunkte Teil A: Warum Lernprozesse schwierig sind, oft stecken bleiben und scheitern können

Themenschwerpunkt Teil B: Angemeldete Themen, teilnehmermoderiert

1. Allgemeines

Teil A

Vorausgehende Selbstlernzeit: Non-direktive Zwischengespräche üben mit den eigenen Aus- oder Weiterzubildenden

Roter Faden: Lernen ist zwar eine elementare menschliche Tätigkeit, die aber dennoch keineswegs jedem leicht fällt, sondern im Gegenteil voller Tücken steckt, oft mit großer Mühe verbunden ist und leicht schief gehen kann. Lernbegleiter müssen deshalb die Lernprozesse ihrer Aus- und Weiterzubildenden sorgfältig danach beobachten, welche Klippen und Hindernisse auftauchen, ob und wie der Lernende in der Lage ist, sie zu meistern, oder ob er stecken zu bleiben und an ihnen zu scheitern droht. Derartiges wahrzunehmen und den Lernenden an solchen Lernklippen zu helfen, ist eine der wichtigsten Aufgaben eines Lernbegleiters während der gesamten Bearbeitung der Lernaufgabe durch den Lernenden. Dabei beziehen sich die Wahrnehmungen hier bei nicht auf Arbeitsinhalte und Arbeitsverhalten, sondern auf das Lernverhalten. Das zu beobachten, muss der Lernbegleiter lernen. Dazu werden ihm bei diesem Lerngruppentreffen die nötigen begrifflichen Werkzeuge an die Hand gegeben, und er wird sensibilisiert für die Tücken und Schwierigkeiten des Lernens.

In der folgenden Lerngruppensitzung 7 wird es dann um die Hilfen geben, die der Lernbegleiter seinen Lernenden geben kann, um die Lernklippen zu bewältigen.

Begriffe: Unter *Lernklippe* verstehen wir systematisch in der Natur des Lernens liegende Schwierigkeiten, die der Lernende überwinden muss, wenn er lernen will. Prinzipiell kann er an diesen Klippen aber auch stecken bleiben oder scheitern. Man kommt den Lernklippen auf die Spur, wenn man die einzelnen Stufen eines Lernprozesses genau prüft. Lernklippen als zum Lernen gehörende Hindernisse und ihm immanente Herausforderungen sind grundsätzlich zu unterscheiden von Lernschwierigkeiten und –behinderungen der Person, die auf ein eingeschränktes individuelles Lernvermögen zurückgehen, wie auch von Behinderungen des Lernens, die etwas mit der äußeren Gestalt und Beschaffenheit der Lernsituation zu tun haben.

Roter Faden des heutigen Treffens: Schon bei der Bearbeitung der Hausaufgabe wird versucht, auf Lernklippen zu kommen, an denen die berichtenden Teilnehmer sich schwer getan haben, die non-direktive Gesprächsführung für die Zwischengespräche zu erlernen. Anschließend werden anhand der persönlichen Erfahrungen vielfältige Lernhindernisse gesammelt und geordnet. Anhand einer Zeichenübung wird ein Lernprozess direkt beim Lerngruppentreffen beobachtet, so dass daraus die Lernstufen entwickelt werden können. Ihre ge-

Lerngruppensitzung 6

Stufen und Klippen des Lernens

nauere Betrachtung zeigt, dass jeder Lernstufe eine (potentielle) Lernklippe zugeordnet werden kann. An diesen Lernklippen können Lerner aus persönlichen Gründen scheitern. An den Lernstufen können daher die Wahrnehmungsorgane für Lernschwierigkeiten und –klippen geschärft werden, zumal, wenn noch zwei weitere Ansätze zu Lernschwierigkeiten hinzugenommen werden. Abschließend wird das Verständnis für Lernklippen durch die Analyse realer Fälle gescheiterter Lernprozesse gestärkt und der Transfer in die Praxis erleichtert.

Lernziele: Zum einen geht es darum, Lernprozesse noch besser kennen zu lernen und Verständnis für ihre Anforderungen und Schwierigkeiten zu wecken. Über dieses kognitive Lernziel hinaus sollen die Teilnehmer zum anderen fähig werden, den Verlauf von Lernprozessen mit Hilfe der hier erarbeiteten Kategorien genau zu beobachten, um Probleme rechtzeitig zu bemerken und zu erkennen, wann sie intervenieren sollten, um zu helfen. Hier geht es erstmals um die Beobachtung des Lern-, nicht des Arbeitsprozesses.

Bezug zum Teilnehmer-Ordner: Modul 1, Lerneinheit 1; Modul 2: Vgl. Teil IV, Kap. 1, Lern-text 1, Vom Unterweiser zum Lernbegleiter, dort Abschnitt II/6, sowie Lerntext 4, Motivation

Teil B

Bearbeitung angekündigter Themen, evtl. Zwischenstände erfragen reihum. Ein Teilnehmer moderiert, die Moderation wird abschließend reflektiert.

2. Überblick über den Ablauf der Lerngruppensitzung 6

Zeit	Schritte	Dauer (Min)	Material
17.30 – 18.30	1. Schritt: Erfahrungsaustausch über die geführten Zwischengespräche (Hausaufgabe)		
	1.1 Plenum: Rekonstruktion der Gesichtspunkte für das Zwischengespräch (begleitendes Fachgespräch)	5	
	1.2 Dreiergruppen: Vorstellung Zwischengespräch, Diskussion, Erörterung Lernhindernisse	45	
	1.3 Kurzbericht über gefundene Lernhindernisse im Plenum	10	
18.45 – 19.45	2. Schritt: Woran kann man erkennen, dass einer nicht motiviert ist, zu lernen?		
	2.1 Einstieg ins Thema Lernmotivation	5	
	2.2 Sammlung Beschreibungen „unmotivierten“ Lernverhaltens nach den Phasen der Lernhandlung	45	Anhang 6.1
	2.3 Zusammenfassung Lernbegleiter	10	
19.45 – 21.00	3. Schritt: Rekonstruktion der schwierigen Stellen (Klippen) im Lernprozess		
	3.1 Einleitung	5	
	3.2 Übung Formenzeichnen	15	Anhang 6.2
	3.3 Anforderungsanalyse der Phasen einer Lernhandlung	30	Anhang 6.3
	3.4 Fazit Lernbegleiter	10	
	3.5 Input oder Gruppenarbeit: Zwei weitere Ansätze erarbeiten und zuordnen lassen zu den Stufen.	15	Anhang 6.4, 6.5
21.00 – 21.30	Teil B: Angemeldete Fragen besprechen Teilnehmer moderiert, Kurzurückblick auf dessen Moderation		

3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan der Lerngruppensitzung 6

17.30 – 18.30

1. Schritt: Erfahrungsaustausch über die geführten Zwischengespräche (Praxisaufgabe) (+++)

- 1.1 Im Plenum werden die Gesichtspunkte für das Führen des Zwischengesprächs rekonstruiert
(5')

Lerngruppensitzung 6

Stufen und Klippen des Lernens

- 1.2 Es werden Dreiergruppen gebildet. Jedes Gruppenmitglied stellt sein Zwischengespräch 5' vor, 10' wird darüber diskutiert, inwiefern er die Gesichtspunkte eingehalten hat; wenn nicht, fragt sich die Gruppe, *an welchen Lernhindernissen er wohl gescheitert ist*.

(45')

- 1.3 Die Lernhindernisse werden im Plenum anonym berichtet.

(10')

18.45 – 19.45

2. Schritt: Woran kann man erkennen, dass einer nicht motiviert ist, zu lernen?

- 2.1 Heute: Einstieg in das Thema „Lernmotivation“.
Einstiegsfrage: Wie verhält sich ein Lernender, den Sie als „unmotiviert“ erleben?
(ca. 2' sammeln) (+)

(5')

- 2.2 Im Plenum: Das wollen wir jetzt mal etwas genauer und systematischer machen. Dazu Vorgabe (an vorbereiteter Pinwand) die Stufen einer Lernhandlung (Rückbezug zur VAH aus dem Einführungsseminar herstellen) mit Platz für Verhaltensbeschreibungen. Aufgabe der Lerngruppe: Wahrnehmungen von „unmotiviertem Lern-Verhalten“ eintragen (+++)

Muster s. **Anhang 6.1**

Achtung! Die Teilnehmer sollten in die rechte Spalte zunächst *ausschließlich Verhaltensbeobachtungen* eintragen, also unbedingt *beschreibend* bleiben, ohne Urteile! Was kann man wirklich sehen, hören usw. Die Lernbegleiter sollten hier bei allen Pauschalurteilen („Er hat keine Lust“) rigoros nachfragen, woran der Teilnehmer das erkennt, welche Verhaltensweisen dem zugrunde liegen, und ggf. auch im Gespräch darauf hinweisen, dass die Interpretation eines Verhaltens als „unmotiviert“ in vielen Fällen keineswegs zwingend ist! (wegen dieser strengen Korrektur sollte dieser Arbeitsschritt auch nicht in Gruppenarbeit erfolgen!). Hat man eine Reihe solcher Verhaltensbeobachtungen zu einer Phase notiert, folgt ein bewusster Interpretationsschritt zum „Verstehen“: Was will der Lernende mit diesem Verhalten erreichen? Was sagt das über seine Lernmotivation an dieser Stelle aus? (im Beispiel oben etwa: „Er versucht, sich vor dieser Aufgabe zu drücken“) (+++)

(45')

- 2.3 Zusammenfassung Lernbegleiter: Zu jeder Phase einer Lernhandlung wurden einige Verhaltensbeschreibungen gesammelt, die dem Lernen nicht förderlich sind bzw. darauf hindeuten, dass der Lernende die Lernhandlung gar nicht richtig aufgreift. Das weckt die Frage, was ihn eigentlich zu diesem dem Lernen abträglichen Verhalten veranlasst. Damit werden hinter dem Verhalten unterschiedliche *Motive der Handelnden* im Sinne von „Absichten“ oder „Beweggründen“ vermutet. Erkenntnis: Motive sind Erklärungen der subjektiven Gründe, die mit einer Handlung aus der Sicht des Handelnden verbunden sind; es handelt sich immer um Deutungen, weshalb sie stets hypothetischen Charakter haben, denn man kann sie weder sehen noch anfassen. Deshalb ist Vorsicht geboten! Man kann nicht direkt von Verhaltensweisen auf Motive schließen, sondern man benötigt dafür immer den Zwischenschritt des *Verstehens der Situation und des Handelnden in dieser Situation*. Erst der Situationskontext verleiht der Interpretation von Motiven Plausibilität. (+++)

(10')

3. Schritt: Rekonstruktion der schwierigen Stellen (Klippen) im Lernprozess.

3.1 Einleitung: Wir wollen jetzt die Frage untersuchen, was die Lernenden eigentlich veranlassen kann, sich bei den Phasen der Lernhandlung so zu verhalten, und wir wollen dazu einmal genau untersuchen, was in jeder Phase vom Lernenden verlangt bzw. gefordert wird, welche Schwierigkeiten damit verbunden sind.

(5')

3.2 Dazu wird eine Lernübung vorgeschaltet, um ein unmittelbares Lernerlebnis gegenwärtig zu haben: Übung Formenzeichnen (komplexe Form s. **Anhang 6.2**; jeder soll lernen, sie nachzuzeichnen, und sie so lange wiederholen, bis er sie halbwegs sicher selbstständig zeichnen kann, sie also „gelernt“ hat). (+++)

(15')

3.3 „Anforderungsanalyse“ der Phasen einer Lernhandlung: Vier Kleingruppen nehmen sich jeweils eine Phase der Lernhandlung vor und untersuchen unter Rückgriff auf das gerade Erlebte, *was dabei vom Lernenden verlangt wird* bzw. *welche Klippen des Lernens* hier jeweils enthalten sind. Zuvor eine Phase ganz kurz exemplarisch im Plenum, dass allen klar ist, worum es geht. Zusammenführung im Plenum und zusammenfassende Interpretation durch den Lernbegleiter (die Überbegriffe). (Musterlösung s. **Anhang 6.3**) (+++)

(30')

3.4 Fazit Lernbegleiter (kann ggf. das Plenum fragen, was der Befund von 3.2 nun eigentlich heißt?): Das, was als „fehlende Lernmotivation“ gedeutet wird, ist kein Charakterproblem, sondern eine Antwort auf *objektive Klippen* in der Lernhandlung! Lernen ist kein völlig harmloser, einfacher Vorgang, sondern Lernen macht Mühe und enthält etliche Klippen und Hindernisse, die der Lernende erst mal bewältigen muss. Das sind Lernschwierigkeiten, die mit der Natur des Lernens verbunden sind, also einfach zum Lernen dazugehören. Allerdings werden sie von verschiedenen Lernenden unterschiedlich gut gemeistert: Manche gehen problemlos darüber hinweg, manche müssen sich an diesen Lernklippen stark abmühen, andere bleiben gar stecken. Dennoch haben diese Lernklippen nichts mit „Lernstörungen“ oder gar „-behinderungen zu tun (dazu s. Teilnehmerunterlage Lerntext 8). Warum es hier solche individuellen „Motivationsunterschiede“ gibt und was der Lernbegleiter als Motivationshilfen geben kann, ist das Thema der nächsten Lerngruppensitzung. (+++)

(10)

3.5 input: Das Erarbeitete gibt typische Lernklippen und -hindernisse wieder, die in der Natur des Lernens liegen. Es gibt noch zwei andere Ansätze, die auf Lernhindernisse hinweisen, die mehr in der Person des Lernenden liegen (v. Houten und Schaper, s. **Anhang 6.4**) (++)

Alternative: Die beiden Ansätze an je eine Teilgruppe ausgeben, sie lesen und diskutieren lassen mit der Aufgabe: Zuordnung zu den Lernstufen von 3.3

(10 – 15')

Wenn noch Zeit bleibt: Einige Bemerkungen zum Lernen anschließen, evtl. aber auch zwischendurch immer wieder einschieben (s. **Anhang 6.5**) (+)

Lerngruppensitzung 6
Stufen und Klippen des Lernens

Praxisaufgabe für die Selbstlernzeit 7:

- a. Beobachten Sie einen oder zwei Lernende bei ihrem Lernprozess und versuchen Sie wahrzunehmen, wie sie die Phasen der Lernhandlung und ihre Klippen meistern;
- b. Wählen Sie ein oder mehrere Lernende aus, die offenkundig Schwierigkeiten beim Lernen haben oder sogar scheitern. Versuchen Sie herauszufinden, an welchen Lernklippen sie hängen bleiben bzw. geblieben sind. Machen Sie sich zugleich Gedanken darüber, wie Sie diesen Lernenden über die Klippen helfen können.

Dokumentieren Sie diese Fälle. Bringen Sie beim nächsten Lerngruppentreffen ihre Erfahrungen ein und überlegen Sie schon einmal, wie Sie den Lernenden helfen können.

21.00 – 21.30

Teil B: Angemeldete Fragen besprechen

Wieder moderieren Teilnehmer; Kurzauswertung der Moderation

Anhänge zur Lerngruppensitzung 6

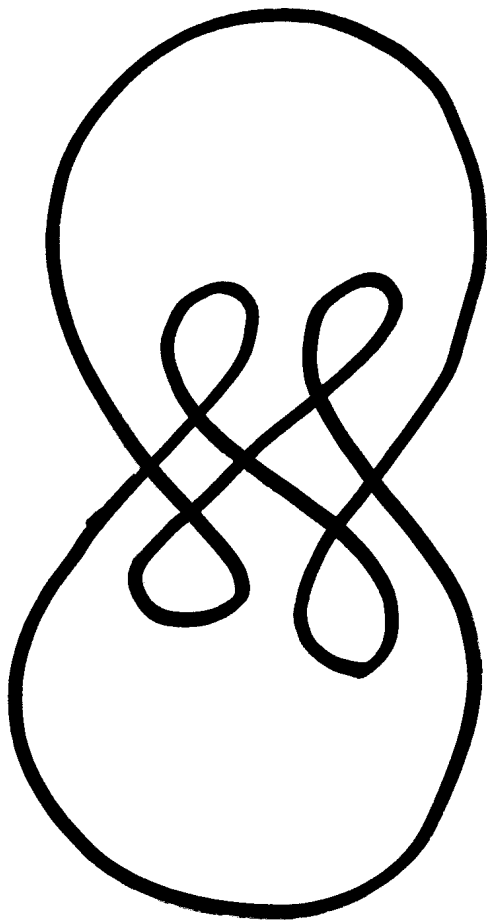
Anhang 6.1

Phasen der Lernhandlung und „typische“ Schwierigkeiten im Lernverhalten der Lernenden

Phasen der Lernhandlung	Wie verhält sich jemand, der „unmotiviert“ ist?
Übernehmen der (Lern-) Aufgabe; Entscheidung (Abwägen, ob man überhaupt mit der Aufgabe beginnt)	(z.B.: wird blass, wenn er die Aufgabe hört, versucht, sie einem anderen weiterzugeben, nennt Gründe, weshalb er nun leider gerade diese Aufgabe nicht machen kann ...
Planen (des Lernens): Wie kann ich vorgehen? Woher beschaffe ich mir fehlende Informationen? Wen kann ich fragen? etc.	
Entschluss zur (Lern-) Handlung (Rubikon)	
Ausführen der Lernhandlung a. Problemlösung finden: Neues entdecken, aufnehmen, ausprobieren, Informationen beschaffen, Hilfen nutzen b. Regelkreis Handeln – sich selbst Prüfen – Korrigieren; sich allmählich perfektionieren (= Üben)	
Abschließen	
Auswerten/ Bewerten/ Lernertrag/ Generalisieren	

Anhang 6.2

Diese Form nachzeichnen und wiederholen, bis sie frei gekonnt wird:



Anhang 6.3

Lösungsvorschlag:

Phasen der Lernhandlung und ihre Klippen

Phase der Lernhandlung	zugehörige Lernklippen
Übernehmen der (Lern-) Aufgabe; Entscheidung (Abwägen, ob man überhaupt mit der Aufgabe beginnt)	Unsicherheit des Könnens: Die Lernaufgabe ist immer neu bzw. enthält Unbekanntes, sonst wäre es keine Lernaufgabe; zurückschrecken vor den Risiken der neuen, unbekannten Situation und davor, selbst in Frage gestellt zu werden bzw. zu scheitern Macht die Aufgabe Spaß? Werde ich es schaffen?
Planen (des Lernens): Wie kann ich vorgehen? Woher beschaffe ich mir fehlende Informationen? Wen kann ich fragen? etc.	Unsicherheit des Wegs: die Aufgabe nicht verstehen; nicht wissen, wie vorgehen bzw. wie die Aufgabe zu lösen ist Was genau soll ich tun? Was ist mein Ziel bzw. das erwartete Ergebnis?
Entschluss zur (Lern-) Handlung (Rubikon)	Kein Zurück mehr möglich: Von der Möglichkeit zur Verbindlichkeit; sich selbst aufs Spiel setzen
Ausführen der Lernhandlung a. Problemlösung finden: Neues entdecken, aufnehmen, ausprobieren, Informationen beschaffen, Hilfen nutzen b. Regelkreis Handeln – sich selbst Prüfen – Korrigieren; sich allmählich perfektionieren (= Üben)	Unsicherheit des Erfolgs: a. etwas tun müssen, obwohl man es noch nicht kann; an Grenzen kommen, auf Widerstände treffen; eigene Unfähigkeiten, Fehler usw. eingestehen müssen (Selbstbezug, Selbstkränkung); Unsicherheit, ob man es schaffen wird. b. Mühe des Übens, Langeweile, Lernfortschritte bleiben unbewusst; Ablenkbarkeit
Abschließen	Unsicherheit des Endes: Wann wurde genug gelernt? Bin ich gut genug? Ist die Aufgabe gut genug gelöst?
Auswerten/ Bewerten/ Lernertrag/ Generalisieren	Unsicherheit der Zuschreibung: Bin ich eigentlich für das Ergebnis verantwortlich, oder muss es auf ganz andere externe Faktoren zurückgeführt werden (Selbstbezug) Worauf führe ich meinen Erfolg bzw. Misserfolg zurück?

Anhang 6.4

Weitere Ansätze zu Lernklippen

a. R.H. Schaper:

Lernschwierigkeiten

Lernschwierigkeiten können auf verschiedenen Stufen des Lernprozesses auftreten.⁶

- auf der Stufe der **Wahrnehmung**
Der Azubi ist nicht aufmerksam (evtl. fehlendes Interesse).
- auf der Stufe des **Erkennens**
Der Azubi nimmt zwar den Lerngegenstand wahr, er hört zu und sieht aufmerksam aus, aber er erkennt nicht das Wesentliche daran. Ihm fehlt der Zugang zum Lerninhalt
- auf der Stufe des **Verstehens**
Der Azubi erkennt, worum es sich handelt, aber er versteht nicht, was sich dahinter verbirgt.
- auf der Stufe des **Einprägens**
Der Azubi hat die Bedeutung eines Gegenstandes und seine wesentliche Eigenschaften und Funktionen verstanden, aber der will und will sich nicht im Gedächtnis verankern.

Der Lernbegleiter muss erkennen können, auf welcher Stufe die Lernschwierigkeiten auftreten, damit er an entsprechender Stelle fördern kann. Wie kann er fördern?

Welche Lernschwierigkeiten können auftreten?

Beispiele für Lernschwierigkeiten:

Liegen teilweise in der Person und teilweise in der Natur der Sache

Rechnen

- fehlendes Zahlenverständnis (kaum Überblick über Zahlenraum)
- kann Rechenwege nicht nachvollziehen (selbst herleiten)

Sprache/Schreiben

- Probleme beim Textverständnis (fehlender Wortschatz – Fachbegriffe unbekannt)
- Probleme in der Rechtschreibung, Grammatik, Ausdruck, Wortschatz, Textstruktur etc.

Kognition

- fehlender Überblick über Arbeitsauftrag (kaufm. Zusammenhänge)
- Umsetzen von Anweisungen (mündlich, schriftlich)
- Nachvollziehen von Arbeitsabläufen (Erarbeiten von Abläufen)
- Probleme mit der Merkfähigkeit
- Probleme mit der Wahrnehmung
- Probleme beim Verstehen und Durchdringen von abstrakten (wenig anschaulichen) Sachverhalten

⁶ Rolf-Heinz Schaper: Der Berufsausbilder – Die berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikationen des Ausbilders nach der neuen (AEVO); Feldhaus Verlag; 2000

Anhang 6.4

Arbeitsverhalten

- Probleme beim Erkennen von Fehlern (Bewertung eigener Ergebnisse)
- kaum selbständiges Arbeiten möglich
- keine Ausdauer, mangelnde Konzentration
- Probleme mit eigener Arbeitsorganisation
- Systematisches Vorgehen fehlt, fehlende Struktur in der eigenen Arbeit

Sozialverhalten

- nimmt sachliche Kritik persönlich
- Probleme in der Gruppe (Einzelgänger, streitlustig, etc.)
- fehlende Motivation

Schaper nimmt in dem Text keine Trennung zwischen Lernbarrieren (= LB kann durch sein eigenes Verhalten den Lernprozess des Azubi motivierend unterstützen) und Lernstörungen (= angeboren, unveränderlich oder therapiebedürftig) vor.

Wie kann der Lernbegleiter diese Lernschwierigkeiten erkennen?

1. Arbeitsergebnisse

Nicht alle fehlerhaften Arbeitsergebnisse schließen auf eine Lernschwäche, es ist notwendig zu erkennen wie der Azubi zu diesem Ergebnis gelangt ist. Erst daran lässt sich erkennen, ob z. B. trotz mehrmaligem Wiederholen und Besprechen dieser Aufgabe ein Lernfortschritt erzielt wurde.

2. Arbeitsverhalten

Durch genaue Beobachtung des Arbeitsverhaltens und Befragung des Azubi können Lernschwächen erkannt werden.

Dabei ist die Beobachtung von der Beurteilung der Situation unbedingt zu trennen. Zu einer Schlussfolgerung sollte es erst kommen, wenn z. B. durch Fragen an den Azubi weitere Erkenntnisse gewonnen werden.

Im Anhang finden Sie ein Beispiel „**Störung der Transferleistung**“, entnommen aus DIK-1⁷

⁷ Diagnostische Kriterien zur Feststellung des individuellen Förderbedarfs und zur Steuerung von Maßnahmen.

Coen van Houten

Drei Lernbarrieren

Der Autor Coenrad von Houten fasst diese Klippen und Widerstände zu drei sogenannten „Lernbarrieren“ zusammen, die wir im Folgenden wiedergeben:

Drei Lernbarrieren

Lernen bedeutet u.a. immer, aktuelle Grenzen des individuellen Weltzuganges zu überwinden, die durch sein jeweiliges Repertoire an Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, inneren Haltungen und Einstellungen sowie Selbstbildern gezogen sind. Lernen heißt somit, dieses Repertoire zu verändern und zu erweitern. Dabei treten 3 Herausforderungen, Hindernisse oder „Barrieren“ auf, die einerseits Lernen behindern, es andererseits erst ermöglichen - eigentlich findet Lernen erst in der Auseinandersetzung mit diesen Barrieren statt:

A) Die Denkbarriere: Ich verstehe nicht

Um die Bedingungen und Verhältnisse der Welt bzw. das dort vorhandene Wissen (überhaupt, besser) zu verstehen, muss sich der Mensch aus der Welt (neues, mehr) Wissen beschaffen. Dabei stößt er an Grenzen seines Verstehens: Es kann ihm schwer fallen, das Neue *gedanklich* zu bewältigen, er erlebt die **Denkbarriere**.

Einen Brückenschlag bilden hier (potentiell) das Erkenntnisstreben und die Neugierde. Was man nicht versteht, kann einen richtig umtreiben, so dass man nicht locker lässt, sich den Stoff immer wieder vornimmt, weil man ihn einfach verstehen möchte (und sich evtl. ärgert, weil andere ihn offenbar schon längst verstanden haben). Geht einem schließlich das sprichwörtliche Licht auf, hat man die Sache endlich „kapiert“, ist es einem gelungen die Denkbarriere zu überwinden – man hat neues Wissen und neues Verständnis erworben und damit – (kognitiv) gelernt.

B) Die Willensbarriere: Ich kann nicht

Hat man etwas verstanden, das für das eigene Handeln relevant ist, erscheint es logisch, dass man dann auch sein Handeln entsprechend verändert bzw. dass man das Gelernte in der Welt umsetzt, es anwendet. Doch so einfach ist das nicht (wie jeder Raucher bestätigen kann, der zwar den Zusammenhang von Rauchen und vielen Gesundheitsschäden verstanden und eingesehen hat, aber dennoch nicht mit dem Rauchen aufhört). Etwas (neu) denken und verstehen zu können, heißt noch lange nicht, es auch *tun* zu können – auch wenn man es noch so sehr möchte und sich hinreichend darüber ärgert, schon wieder den alten Fehler gemacht zu haben. Hier erlebt der Mensch die **Willens- oder Handlungsbarriere**: Sein Lernprozess greift gleichsam zu kurz und dringt nicht bis in sein Handeln durch. Er hat zwar das entsprechende Wissen, aber es fehlen ihm die *Fähigkeiten*, das *Können*.

Will man dennoch sein Handeln verändern und etwas anderes machen als bisher, muss man auch hier offenbar sehr viel Willenskraft mobilisieren und sich selbst in die Pflicht nehmen, indem man es z.B. immer wieder und wieder probiert und sich nicht entmutigen lässt. Man benötigt viel Willenskraft, um die Willensbarriere zu überwinden und neue Fähigkeiten zu bilden, und dabei kann es helfen, wenn man einem dringenden Wunsch oder einem wichtigen Ziel folgt

C) Die Gefühlsbarriere: Ich mag nicht

Die dritte Barriere für das Lernen liegt nicht im Verhältnis des Lernenden zur Welt, sondern im Lernenden selbst. Viele Arbeits- und Lernhemmnisse bzw. -blockaden entstehen dadurch, dass den beiden oben genannten Lernbewegungen Gefühle wie Sympathie, Antipathie, Lust oder Unlust, fehlende Ausdauer oder Geduld, mangelnde Motivation u.ä. im Wege stehen. Dann resigniert man vor den Herausforderungen des Lernens, oder man schafft es nicht, sich der nötigen Mühe zu unterziehen, oder man wendet sich so schnell wie möglich anderen (angenehmeren) Dingen zu. Darin liegt die **Gefühlsbarriere**.

Sie kann nur überwunden werden, wenn man sich verändert, sich selbst „in den Griff“ nimmt und sich von seinen lernhemmenden Gefühlen unabhängig macht (Selbstüberwindung). Will sich der Mensch entwickeln, muss er an sich selbst arbeiten, d.h. vor allem sein Gefühlsleben balancieren und steuern lernen.

Unklar bleibt bei diesem Ansatz, was der Lernbegleiter tun kann, wenn er feststellt, dass ein Azubi vor einer der 3 Barrieren steht?

Anhang 6.5

Einige Überlegungen zum Lernen

Lernen anthropologisch: Lernen ist ein permanenter Prozess: Der Mensch lernt, so lange er lebt

- Der Mensch kann gar nicht anders als Lernen
- Seine Lernfähigkeit kennzeichnet den Menschen
- Sie garantiert seine einmalige Anpassungsfähigkeit und Flexibilität

Wenn Lernen erfolgreich ist,

- ist es spielerisches Herumprobieren, Sich-ausprobieren
- macht es Lust
- ist es ein spontaner, primärer Prozess (wie Atmen),
- ist es weitgehend unbewusst

Lernpsychologische Grundlage: Das Belastungs-Bewältigungs-Paradigma:

- Man lernt, indem man Herausforderungen bewältigt

Wie wird gelernt?

- Handeln zur Probe
- Auseinandersetzung mit dem, was man nicht kann
- dadurch Umbildung der persönlichen Disposition
- sicheres, wiederholbares Handeln

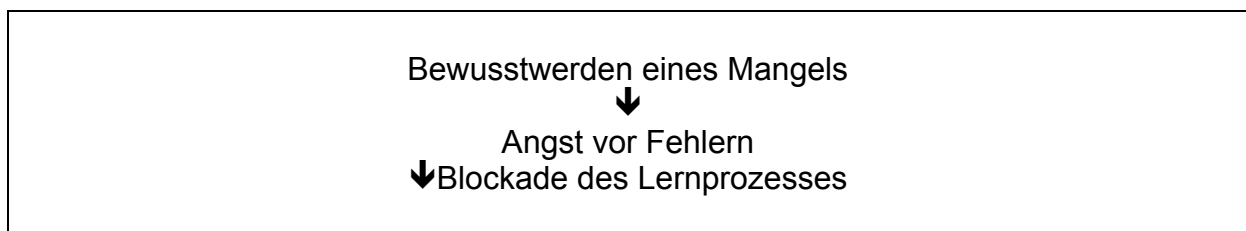
Störungen des Lernprozesses

Jede Lernsituation offenbart eine Mängelsituation

Jede Lernsituation stellt die Person in Frage

Jede Lernsituation ist eine latente Identitätskrise

Jede Lernsituation ist (für Erwachsene) eine Zumutung **Entstehung von Lernblockaden**



Merke:

Schwache, verunsicherte, misserfolgsorientierte Menschen

ohne Selbstvertrauen können sich Lernen „nicht leisten“!

= Teufelskreis der „Schulversager“

Lerngruppensitzung 7
Lernende zum Lernen motivieren

Lerngruppensitzung 7
Lernende zum Lernen motivieren

Inhalt:

1. Allgemeines	248
2. Überblick über den Ablauf	250
3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan	251
Anhänge.....	254

Lerngruppensitzung 7

Lernende zum Lernen motivieren

Lernbe- darf	Lernwe- ge	Lernauf- gaben	Lernraum geben	Zwischen- gespräch	Lernklip- pen	Lernmo- tivation	LB- Verhalten	Auswer- tung	Hetero- gene Gruppen	Umgang mit Konflik- ten
-----------------	---------------	-------------------	-------------------	-----------------------	------------------	---------------------	------------------	-----------------	----------------------------	----------------------------------

Lerngruppensitzung 7:

Lernende zum Lernen motivieren

Themenschwerpunkte Teil A: Allgemeine Grundlagen der Lernmotivation, Motivationsfaktoren, motivierendes und demotivierendes Verhalten von Lernbegleitern

Themenschwerpunkt Teil B: Angemeldete Themen, falls Zeit bleibt; sonst vertagen

1. Allgemeines

Teil A

Vorausgehende Selbstlernzeit: Beobachtung des Verhaltens von Lernenden an den Lernklippen: Wie werden diese gemeistert, wie gehen die Lernenden individuell damit um?

Roter Faden: Lerngruppentreffen 6 beschäftigte sich mit Schwierigkeiten der Lernenden in ihrem Lernprozess, die im allgemeinen als „Motivationsprobleme“ gekennzeichnet werden. Dort wurde herausgearbeitet, dass diese Motivationsprobleme im Prinzip keine Frage eines zweifelhaften Charakters der lernenden Personen sind, sondern dass ihnen objektive Klippen in der Lernhandlung selbst zugrunde liegen: Lernen ist keine einfache Sache, sondern birgt eine Reihe von sachlichen Schwierigkeiten, die erst einmal vom Lernenden gemeistert werden müssen, will er erfolgreich lernen.

Offenbar bewältigen Lernende diese Lernklippen jedoch auf sehr unterschiedliche Weise: Manchen fällt es ganz leicht, andere kommen gar nicht zurecht, bis hin zum Abbruch der Lernaufgabe. Um diese individuellen Unterschiede geht es heute: Wir versuchen zu verstehen, wieso manche Lerner sehr gut mit den Lernaufgaben zurechtkommen, andere dagegen gar nicht, und wir wollen zu verstehen suchen, was dabei in den lernenden Personen vorgeht, wieso sie also ganz unterschiedlich zum Lernen „motiviert“ sind bzw. was sie jeweils zum Bewältigen der Lernklippen „motiviert“.

Dabei stoßen wir darauf, dass ein ganz entscheidender Faktor der Lernmotivation im *Verhalten des ausbildenden Lernbegleiters* liegt: Er hat zahlreiche Möglichkeiten, durch sein Verhalten den Lernenden nachhaltig zu helfen, die Lernklippen zu meistern – oder sie auch durch sein – meist gut gemeintes - Verhalten zu entmutigen und nachhaltig zu demotivieren. Dieses motivierende oder demotivierende Verhalten der Lernbegleiter wird ausführlich analysiert, und die Ergebnisse werden auf das eigene Lernbegleiterverhalten übertragen.

Begriffe: Unter „*Lernmotivation*“ verstehen wir in Übereinstimmung mit der modernen Pädagogischen Psychologie alle diejenigen psychischen, also in der Person liegenden Prozesse, die die Person „bewegen“, Lernhandlungen aufzunehmen und durchzuhalten. Lernmotivation ist also in diesem Verständnis kein innerseelischer Zustand und auch kein allgemeines, starres „Vermögen“ der Person, sondern einfach alles, was jemanden zum Lernen bewegen kann. Solche *Motivationsfaktoren* sind sehr vielfältig und differenziert und durch empirische wissenschaftliche Untersuchungen gut belegt. Sie lassen sich sehr gut ordnen und verstehen, wenn man bedenkt, dass in unterschiedlichen Stadien bzw. Phasen einer (Lern-)Handlung *unterschiedliche* Motivationsfaktoren wirksam sein müssen, um die dort jeweils

Lerngruppensitzung 7

Lernende zum Lernen motivieren

enthaltenen spezifischen Anforderungen und Hindernisse zu bewältigen und den Lernprozess fortzusetzen.

Roter Faden des heutigen Treffens: Die Berichte über die Hausaufgabe machen noch einmal deutlich, dass die Lernenden sehr unterschiedlich mit den Lernklippen umgehen bzw. ganz verschieden darauf reagieren. Nun möchten wir wissen, was sie jeweils motiviert oder demotiviert. Dazu wird heute ein besonderer Weg gewählt: In der Form eines Gruppenpuzzle werden einige kurze psychologische Texte über Lernmotivation und unterschiedliche Motivationsfaktoren erarbeitet, und dann werden diese unterschiedlichen Erklärungen für motiviertes Lernverhalten den bekannten Phasen der Lernhandlung zugeordnet. Es zeigt sich, dass in den verschiedenen Phasen spezifische Motivationsfaktoren wirksam sind bzw. gebraucht werden (und die verschiedenen psychologischen Erklärungsansätze für Lernmotivation insofern alle „recht“ haben, als sie sich eben auf unterschiedliche Handlungsphasen beziehen). Auf diesem Hintergrund erarbeiten Kleingruppen jeweils für eine Handlungsphase Verhaltensweisen von Lernbegleitern, die in dieser Phase besonders *demotivierend* wirken, und führen ihr Ergebnis den anderen in einem Rollenspiel vor. Im Plenum werden diese demotivierenden Verhaltensweisen gesammelt, und es werden als Gegenstück *motivierende* Verhaltensweisen des Lernbegleiters herausgearbeitet. Die Sitzung endet mit einer Selbstprüfung der Teilnehmer, welche motivierenden bzw. demotivierenden Verhaltensweisen sie im Alltag an den Tag legen, und mit der Hausaufgabe, dies in der kommenden Woche zu überprüfen und aus dem dabei ggf. festgestellten persönlichen Lernbedarf einen individuellen Lernweg für sich selbst abzuleiten – und in Zukunft umzusetzen.

Lernziele: Zum einen sollen die Teilnehmer ein grundlegendes Verständnis für Lernmotivation und die verschiedenen Motivationsfaktoren bekommen, zum anderen sollen sie erkennen (und für sich praktische Konsequenzen daraus ziehen können), dass die Motivation eines Lernenden zu ganz erheblichen Teilen eine Folge von Verhaltensweisen der Lehrenden bzw. Lernbegleiter ist und durch dieses Lernbegleiterverhalten nachhaltig beeinflusst werden kann.

Bezug zum Teilnehmerordner: Vgl. Teil IV, Kap. 1, Lerntext 1, Vom Unterweiser zum Lernbegleiter, dort Abschnitt II/6, sowie Lerntext 4, Motivation

Teil B

Aus Zeitgründen müssen die angekündigten Themen diesmal entweder bilateral mit dem Lernbegleiter behandelt oder bis zur nächsten Sitzung verschoben werden.

Lerngruppensitzung 7
Lernende zum Lernen motivieren

2. Überblick über den Ablauf der Lerngruppensitzung 7

Zeit	Schritte	Dauer (Min)	Material
17.30 – 18.35	1. Schritt: Wie Lernende mit den Lernklippen umgehen (Bericht über die Hausaufgabe)		
	1.1 Einleitung, Anknüpfung ans letzte Mal	10	Pinwände vom letzten Mal
	1.2 Kleingruppen notieren ihre Beobachtungen zum Umgang der Lernenden mit den Lernklippen (Rundgang)	40	
	1.3 Betrachtung der so entstandenen Tafeln im Plenum	15	
18.45 – 20.00	2. Schritt: Was motiviert Lernende zum Lernen? (Motivationsfaktoren)		
	2.1 Einführung ins Thema	5	
	2.2 Gruppenpuzzle zum Thema Motivation: Was motiviert oder demotiviert Menschen zum Lernen?	60	Anweisung Anhang 7.1, Texte zur Bearbeitung Anhang 7.2
	2.3 Zusammenfassung durch Lernbegleiter	10	Lösungsbeispiel Anhang 7.3
20.00 – 21.30	3. Schritt: Wie und wodurch können Lernbegleiter die Motivation der Lernenden lähmen oder fördern?		
	3.1 Vorbereitung Rollenspiele zum „demotivierenden Lernbegleiterverhalten“ in Kleingruppen	15	
	3.2 Vorspielen der Rollenspiele im Plenum	45	
	3.3 Im Plenum Herausarbeiten: motivierendes LB-Verhalten	20	Lösungsbeispiel Anhang 7.4
	3.4 Selbstüberprüfung der Teilnehmer: Welche motivierenden und demotivierenden Verhaltensweisen lege ich selbst an den Tag? - Schlussthese		
	Hausaufgabe: Eigene Verhaltensprüfung und entsprechende Lernplanung		

3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan der Lerngruppensitzung 7

17.30 – 18.35

1. Schritt: Wie Lernende mit den Lernklippen umgehen (Bericht über die Praxisaufgabe)

1.1 Einleitung / Anknüpfen an das letzte Mal: Wir haben in der letzten Lerngruppensitzung gesehen, dass sich in der Bewältigung von Lernaufgaben – analog zu allen Arbeitshandlungen - Phasen unterscheiden lassen, und dass jede Phase eine Reihe von Klippen enthält, die es den Lernenden schwer machen können, ihre Lernaufgaben zu bewältigen.

- Tafeln mit der Zuordnung von Handlungsphasen und Lernklippen vom letzten Mal aufstellen und darauf verweisen.

Nun war die Praxisaufgabe für die vergangene Selbstlernzeit, zu beobachten, wie Ihre Lernenden mit diesen Klippen umgehen, ob und wie sie diese Klippen meistern und welche Unterschiede Sie feststellen können. Das wollen wir jetzt sammeln.

(10')

1.2 Drei Kleingruppen (teilnehmermoderiert), vorbereitete Flip-Charts oder Tafeln zu je einer Phase der Lernhandlung. Die Kleingruppen gehen jeweils zu einer Tafel und notieren dort ihre Beobachtungen darüber, ob und wie ihre Lernenden die Lernklippen gemeistert haben bzw. ob und wie sie dort steckengeblieben sind. Jede Gruppe fügt nur hinzu, was sie Neues hat. (++)

(40')

1.3 Betrachtung der Tafeln im Plenum: Wie gehen Lernende mit den Lernklippen um? (+++)

(15')

18.45 – 20.00

2. Schritt: Was motiviert Lernende zum Lernen? (Motivationsfaktoren)

2.1 Neues Thema heute: Diese Klippen müssen vom Lernenden erst einmal überwunden werden, damit Lernen stattfinden kann. Dazu sind verschiedene Lernende offenbar in unterschiedlicher Weise in der Lage. Wovon hängt es ab, ob eine Lernklippe gut gemeistert wird oder nicht? Dieser Frage nach den „Motivationsfaktoren“, also den Gründen dafür wollen wir heute als erstes nachgehen. Ziel der heutigen Sitzung ist es, auf dieser Grundlage herauszufinden, wie und wodurch der Lernbegleiter die Lernmotivation – d.h. die individuelle Fähigkeit, Lernprozesse einzuleiten und zu durchlaufen – unterstützen kann, und durch welches Verhalten er sie behindern, ja ruinieren kann. (+++)

(5')

2.2 Gruppenpuzzle zu Texten zum Thema Motivation: Wir wollen uns heute zunächst den aktuellen Stand der Wissenschaft zu der Frage erarbeiten, was Menschen zum Lernen motiviert oder demotiviert. (+++)

Anweisung Gruppenpuzzle (s. **Anhang 7.1**), Austeilen der Texte zum Thema Motivation (s. **Anhang 7.2**).

Arbeitsphase: Herausarbeiten von Erklärungen zur Lernmotivation (Motivationsfaktoren): Wovon hängt es ab, ob eine Person Lernaufgaben bewältigt?
Gibt es Widersprüche?

Lerngruppensitzung 7

Lernende zum Lernen motivieren

Zuordnung zu den Phasen der Lernhandlung und ihren Klippen: Jetzt wird alles klar, denn unterschiedliche Aussagen zur Motivation beziehen sich auf unterschiedliche Handlungsphasen.

(60')

2.3 Zusammenfassung durch den Lernbegleiter (Lösungsbeispiel s. **Anhang 7.3**) (+++)

(10')

20.00 – 21.30

3. Schritt: Wie und wodurch können Lernbegleiter die Motivation der Lernenden lähmen oder fördern?

3.1 Vorbereitung Rollenspiele: In vier Gruppen bereiten die Teilnehmer je ein fünfminütiges Rollenspiel vor zum Thema: Wie ich Lernende am besten *demotivieren* kann. Jede Gruppe bezieht sich auf eine Phase der Lernhandlung und überlegt, was der Lernbegleiter tun muss, um die Lernmotivation in dieser Phase gründlich zu ruinieren.) (+++)

(15')

3.2 Vorspiel im Plenum, nach jedem Vorspiel werden die demotivierenden Verhaltensweisen des Ausbilders auf einer vorbereiteten Tafel gesammelt (rote Karten), kurz diskutiert und ggf. durch ein kurzes Lehrgespräch vom Lernbegleiter ergänzt. (+++)

(45')

3.3 Im Plenum arbeiten die Teilnehmer dann zu jeder Phase die *motivierenden* Verhaltensweisen des Lernbegleiters heraus (grüne Karten): Was kann er tun, um die Lernmotivation zu unterstützen? ggf. ergänzt durch den Lernbegleiter. (+++)

(20')

(Lösungsbeispiel s. **Anhang 7.4**)

3.4 Selbstüberprüfung der Teilnehmer: Jeder macht einen Punkt bei den motivierenden und demotivierenden Verhaltensweisen, die er mehr als 3 x pro Woche zeigt. (++)

(10')

Abschließende These: *Fehlende Lernmotivation der Lernenden ist in den meisten Fällen eine Wirkung des Verhaltens der Lehrenden. In jedem Fall sollten Anzeichen für fehlende Lernmotivation ein Anlass für den Lernbegleiter sein, sich zuallererst selbst zu prüfen, inwieweit er durch sein Verhalten diesen Zustand bewirkt oder zumindest mit zu ihm beiträgt.*

Lerngruppensitzung 7

Lernende zum Lernen motivieren

Praxisaufgabe für die Selbstlernzeit 8:

Machen Sie sich eine Checkliste mit den motivationsfördernden und motivationshemmenden Verhaltensweisen des Lernbegleiters. Dann überprüfen Sie anhand dieser Checkliste in Selbstbeobachtung 3 – 4 Tage lang ihr faktisches Verhalten als Lernbegleiter. Bitten Sie Lernende um Rückmeldung darüber, welche der demotivierenden Verhaltensweisen sie bei Ihnen festgestellt haben, und wie oft. Sollten sich dabei bestimmte Häufungen für demotivierendes Lernbegleiterverhalten zeigen, überlegen Sie, welche davon sie verändern und wie Sie das realisieren wollen. Schreiben Sie das in Form einer „Lernvereinbarung mit sich selbst“ auf, und notieren Sie ebenfalls, wie Sie das Einhalten dieser Lernvereinbarung überprüfen und ggf. korrigieren wollen.

Berichten Sie über diese Erfahrungen in der nächsten Lerngruppensitzung in einer Ihnen geeignet erscheinenden Form.

Teil B: Angemeldete Fragen besprechen

evtl. bilateral mit Lernbegleiter klären bzw. vertagen.

Anhänge zur Lerngruppensitzung 7

Anhang 7.1

Anweisung für das Gruppenpuzzle

Bildung von drei Stammgruppen mit jeweils mind. 4 Mitgliedern (wenn weniger TN anwesend sind, muss ein Text weggelassen werden). Alle TN einer Stammgruppe erhalten einen unterschiedlichen Text zu Motivation.

Anschließend Bildung von vier Expertengruppen, bestehend aus TN mit denselben Texten.

1. Arbeitsauftrag an die Expertengruppen

Lesen Sie den Text und fassen Sie ihn so zusammen, dass Sie anschließend die wichtigsten Aussagen über das, was nach diesem Text zum Lernen motiviert, an ihre jeweiligen Stammgruppen weitergeben können. Achten Sie dabei auf die Grundmerkmale einer guten Präsentation: Einfachheit, Gliederung und Kürze.

Helfen Sie sich gegenseitig Experten zu werden!

2. Arbeitsauftrag an die Stammgruppen

Jeder Experte trägt dem Rest seiner Stammgruppe die Zusammenfassung seines Textes vor. Geben Sie zu jeder Aussage über das, was zum Lernen laut Text motiviert, mindestens ein Beispiel, wie sich das bei der Lernbegleitung praktisch anwenden lässt.

Ordnen Sie die Aussagen der vier Texte über Motivationsfaktoren den Handlungsphasen zu (Entscheiden, Planen, Durchführen und Bewerten). Wenn Ihrer Ansicht nach eine eindeutige Zuordnung nicht möglich ist, können Sie einen Faktor auch mehreren Phasen zuordnen.

3. Im Plenum

Sammlung der Zuordnungen zu den Handlungsphasen. Gibt es Übereinstimmungen? Wo gibt es unterschiedliche Auslegungen? Diskussion der Unterschiede. (Es muss keine Einigung erzielt werden). Hilft es bei der praktischen Anwendung, wenn vorher eine Zuordnung zu den Handlungsphasen vorgenommen wird? Kurze Vorstellung der gefundenen Beispiele.

Anhang 7.2

Psychologische Kurztexte zum Thema Lernmotivation

Gruppenpuzzle LG 7 - Text 1

Intrinsische und extrinsische Motivation

Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen werden um ihrer selbst willen ausgeführt, weil sie als interessant, spannend und herausfordernd empfunden werden. Es handelt sich um die spontane Erfahrung freudvollen Tuns. Damit eine Person solche Handlungen aufrechterhält, sind weder Versprechungen noch Drohungen erforderlich. *Die Gründe für die Durchführung dieser Handlungen liegen also in der Handlung selbst.* Die Handlung fungiert gewissermaßen als ihre eigene Belohnung. Wenn eine Person intrinsisch motiviert ist, engagiert sie sich in einer Aktivität, die sie *interessiert*, und sie tut dies freiwillig und willentlich, ohne Zwänge und Anreize zu benötigen. Intrinsische Motivation beinhaltet Neugier, Exploration, Spontaneität und Interesse. Es besteht das Bestreben, eine Sache voll und ganz zu beherrschen.

Intrinsisch motivierte Handlungen repräsentieren den Prototyp selbstbestimmten Verhaltens. Der Mensch fühlt sich frei in der Auswahl und Durchführung seines Tuns. Das Handeln stimmt mit der eigenen Auffassung von sich selbst überein. Die intrinsische Motivation erklärt, warum Personen frei von äußerem Druck und inneren Zwängen nach einer Tätigkeit streben, in der sie engagiert tun können, was sie interessiert. Da intrinsisch motivierte Handlungen ihren Zweck in sich haben, zielen sie nicht unbedingt in erster Linie auf Lernen ab, Lernen findet jedoch häufig „nebenbei“ statt.

Intrinsische Motivation kann sich sowohl auf eine Aktivität (Freude an einer bestimmten Tätigkeit, z.B. Lesen, Sport treiben) als auch auf einen Gegenstand (Interesse an bestimmten Inhalten) beziehen.

Im Gegensatz dazu ist **extrinsische Motivation** der Wunsch bzw. die Absicht, eine Handlung durchzuführen, *weil damit positive Folgen herbeigeführt oder negative Folgen vermieden werden können.* Wichtig ist dabei, dass diese Folgen per se nichts mit der Handlung und ihrem Gegenstand zu tun haben. Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen treten in der Regel nicht spontan auf. Sie werden vielmehr durch Aufforderungen in Gang gesetzt, deren Befolgung eine Belohnung erwarten lässt.

Extrinsische Motivation kann sehr unterschiedlich gelagert sein, je nach dem, worin die „Belohnung“ besteht. Man ordnet die extrinsischen Motive auf einem Kontinuum:

Am einen Ende befinden sich Handlungen, die ausgeführt werden, um eine Belohnung zu erhalten oder einer angedrohten Bestrafung zu entgehen. Ein solches Verhalten unterliegt zwar einer Absicht, entspricht jedoch weder den Prinzipien der Autonomie noch der Freiwilligkeit. Beispiel: ein Arbeitnehmer besucht einen Fortbildungskurs, weil ihm andernfalls Entlassung oder Versetzung droht.

Die nächste Stufe bezieht sich auf Verhaltensweisen, die *inneren* Anstößen und *innerem* Druck folgen. Sie beziehen sich auf Ereignisse, die für die Selbstachtung relevant sind. Man tut etwas, weil es sich gehört oder weil man sonst ein schlechtes Gewissen hätte. Der Anlass der Handlung ist verinnerlicht und es sind keine äußeren Handlungsanlässe mehr nötig. Beispiel hierfür wäre ein Schüler, der sich auf eine Prüfung vorbereitet, weil es alle seine Freunde tun und er sich sonst minderwertig vorkäme.

Wenn eine Verhaltensweise als persönlich wichtig oder wertvoll anerkannt wird ist das nächste Stadium erreicht. Man tut etwas, weil man es für wichtig hält, weil man sich mit Werten und Zielen identifiziert. Ein Beispiel hierfür wäre ein Schüler, der sich auf eine Prüfung vorbereitet, weil er ein bestimmtes Aus- oder Weiterbildungsziel damit verbindet, ein Ziel, das er sich selbst gesetzt hat.

Lerngruppensitzung 7 - Anhänge

Lernende zum Lernen motivieren

Diese Ebenen reichen von äußerer Kontrolle bis zu voller Selbstbestimmung durch die Integration bestimmter Werte und Ziele. Im Hinblick auf das Lernen kann man diese Ebenen so interpretieren, dass Autonomie erst dann vorliegt, wenn sich eine Person mit den Lernzielen identifiziert hat. Erst dann empfindet sie sich als frei von Zwang und als Verursacher ihres Lernens

Ein Beispiel hierfür könnte ein Musiker oder ein Tennisspieler sein, der als Kind aufgrund der Wünsche seiner Eltern zu diszipliniertem Üben bzw. Trainieren angehalten worden war, um dann später als Erwachsener die Werte und Ziele so stark zu verinnerlichen, dass er das anstrengende, oft schmerzhaft und wenig lustvolle Training aus eigenem Antrieb aufrecht erhält um eine immer höhere Perfektion zu erreichen.

Folgendes muss dringend beachtet werden: Wenn man Menschen Belohnungen (z.B. Geld oder Auszeichnungen) für eine ursprünglich aus eigenem Antrieb durchgeführte (also intrinsisch motivierte) Aktivität anbietet, so nimmt ihre Bereitschaft ab, die gleiche Tätigkeit in ihrer Freizeit erneut aufzunehmen und ebenso ihr Interesse an dieser Tätigkeit. *Der Grund dafür liegt darin, dass die Einführung von Belohnungen das Gefühl der Selbstbestimmung untergräbt.* Außerdem muss man beachten, dass extrinsische Belohnung einem „Verschleißeffekt“ unterliegt: Man gewöhnt sich an die Belohnung, ihr motivierender Effekt lässt nach, zur Aufrechterhaltung der Motivation werden neue zusätzliche Belohnungen erwartet/nötig. Außerdem können im betrieblichen Zusammenhang Versuche der extrinsischen Motivation (z.B. mehr Geld) verschiedene negative Nebenfolgen haben, etwa für das soziale Miteinander (z.B. Neidgefühle, Demotivierung der nicht Belohnten u.ä.)

Intrinsische Lernmotivation hat im Vergleich zur extrinsischen Lernmotivation positivere Folgen in Bezug auf das emotionale Erleben, das Selbstwertgefühl, die Bewältigung von Misserfolgen und die Qualität der Ergebnisse von Lernprozessen.

Gruppenpuzzle LG 7 - Text 2 Die drei psychologischen Grundbedürfnisse

In den letzten Jahren konnte in der psychologischen Forschung empirisch gezeigt werden, dass hinter jeder Handlungsmotivation so genannte *psychologische Grundbedürfnisse* stecken. Dabei handelt es sich insbesondere um drei solche grundlegenden Bedürfnisse:

- Kompetenz
- Selbstbestimmung
- sozialer Eingebundenheit

Im Bedürfnis nach **Kompetenzerleben** äußert sich das natürliche Bestreben einer Person, *sich als handlungsfähig zu erleben*. Sie möchte den gegebenen Anforderungen gewachsen sein und die anstehenden Aufgaben und Probleme aus eigener Kraft bewältigen können.

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

Das Bedürfnis nach **sozialer Eingebundenheit** besagt, dass der Mensch ein starkes Bestreben nach befriedigenden Sozialkontakten hat.

Umwelten, in denen wichtige Bezugspersonen Anteil nehmen, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, Autonomiebestrebungen unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen, fördern die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation. Die Erfahrung, eigene Handlungen frei wählen zu können, ist der Eckpfeiler dieser Entwicklung. Entscheidend ist auch die eigene Wertschätzung des Handlungsziels auf der Basis intrinsischer Motivation.

Intrinsisch motiviertes Verhalten (bei dem man eine Handlung um ihrer selbst willen ausführt) ist nur möglich, wenn sich eine Person als kompetent und selbstbestimmt erlebt. Wird die Selbstbestimmung durch Kontrolle von außen oder das Kompetenzgefühl durch negative Rückmeldungen untergraben, so wird die intrinsische Motivation eingeschränkt.

Die beiden Grundbedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie können auch bei extrinsischer Motivation vorliegen (bei der eine Handlung aus Gründen ausgeführt wird, die nicht in ihr selbst liegen, z.B. um äußerer Belohnungen willen). Aber im Gegensatz zur intrinsischen Motivation ist bei extrinsischer Motivation das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit bestimmend.

Zahlreiche Befunde der psychologischen Forschung bestätigen den Zusammenhang zwischen Motivation und Autonomie bei verschiedenen Formen des Erwachsenenlernens. Das Empfinden von Autonomie bezieht sich dabei auf die Bestimmung der Lernziele, auf die Lernkoordination und die Lernorganisation. Unter massiver Einschränkung und Kontrolle kann sich eine Person nicht als autonom erleben.

Für das Lernen von Erwachsenen haben diese Überlegungen und Befunde einige Implikationen. Sie betreffen zunächst die generelle Motivation, weiterzulernen bzw. sich fortzubilden. Insbesondere im betrieblichen Bereich, wo Lernanforderungen an die Mitarbeiter häufig von außen herangetragen werden, beeinflusst die Unterstützung von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung die Motivation zur Weiterbildung. Aber auch die Bereitschaft, sich außerhalb der Arbeit auf bestimmte Kulturbereiche lernend einzulassen, kann durch entsprechende Umfeldbedingungen unterstützt oder beeinträchtigt werden. Inwieweit diese Motivation später im Rahmen von Bildungsmaßnahmen erhalten bleibt oder sogar weiterentwickelt wird, hängt vom Ausmaß an Unterstützung der drei Grundbedürfnisse ab, das die lernende Person dort erfährt. Z.B. hat eine Untersuchung von Studenten im Zusammenhang mit der Reform des chi-

Anhang 7.2, Kurztex te

rurgischen Praktikums an der LMU München gezeigt, dass in einer realitätsnahen und problemorientierten Lernumgebung, die den Anteil an Eigenaktivität der Lernenden maximiert, Lernen als ebenso selbstbestimmt und von ausgeprägter intrinsischer Motivation getragen erlebt wird, wie beim autodidaktischen Lernen (Prenzl).

Untersuchungen von Deci & Ryan mit Schülern:

- *Kontrollierende Lernbedingungen* (Ergebnisse von Tests dienen der offiziellen Benotung in einem wichtigen Fach): gemessen am auswendig gelernten Wissen bessere Leistungen, aber höhere Vergessensrate; niedrigste längerfristige Behaltensleistung, geringeres Interesse, geringere Einschätzung der eigenen fachlichen Kompetenz und höhere Leistungsangst
- *Autonomieunterstützende Lernbedingungen* (Ergebnisse der Tests dienen nur der eigenen Rückmeldung und haben keinen Einfluss auf die Benotung): höchste längerfristige Behaltensleistung, höheres Interesse

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

Wenn Künstler ihre Werke unter kontrollierenden Bedingungen herstellen (z.B. Wettbewerbe, Preisausschreiben) wird das Ergebnis dieser Arbeiten von Kunstexperten als weniger kreativ eingeschätzt, als Werke, die ohne kontrollierenden Druck entstanden sind (Deci & Ryan).

Die Selbstbestimmungstheorie geht davon aus, dass Menschen den angeborenen Wunsch haben, ihre Umwelt zu erforschen, zu verstehen und zu assimilieren. Die Motivation zur aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt ist bereits in den frühesten Stadien der Entwicklung gegeben und braucht keine Anleitungen und äußeren Zwänge. Sie ist eine wesentliche Grundlage für den Erwerb kognitiver Fähigkeiten und bestimmt zugleich die Entwicklung des individuellen Selbst. Optimales Lernen ist unmittelbar an die Entwicklung des individuellen Selbst geknüpft und hängt gleichzeitig von der Beteiligung des Selbst ab. Eine Lernmotivation, die nicht den Prinzipien des individuellen Selbst entspricht, z.B. weil sie von außen oktroyiert wird, beeinträchtigt die Effektivität des Lernens und behindert zugleich die Entwicklung des individuellen Selbst.

Anhang 7.2, Kurztex te

Gruppenpuzzle LG 7 - Text 3
Flow

Manche Tätigkeiten gehen mit einer ganz bestimmten Erlebensweise einher, nämlich dem sog. Flow-Erleben. Damit ist das *Gefühl des völligen Aufgehens in einer Tätigkeit* gemeint, das verbunden ist mit einer *Erfahrung von Selbstvergessenheit, Freude und Harmonie*. Dieses Gefühl wird als Flow bezeichnet. Das Flow-Erleben selbst stellt die „Belohnung“ (den motivierenden Faktor) dar, wegen der die Tätigkeit durchgeführt wird.

Dazu ein **Beispiel**:

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

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

Ein Flow-Erleben lässt sich durch folgende Elemente charakterisieren:

1. Zentrierung der Aufmerksamkeit

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

2. Selbstvergessenheit

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

3. Kontrolle über Handlung und Umwelt

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

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

Bedingungen des Flow-Erlebens

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

1. Passung von Fähigkeit und Anforderung

Die Leistungsfähigkeit des Handelnden und die Anforderungen einer Tätigkeit müssen einigermaßen im Gleichgewicht sein. Wenn eine Tätigkeit zu wenig Anforderungen an eine

2. Person stellt, tritt eher Langeweile als Flow auf. Umgekehrt führen überhöhte Anforderungen zum Erleben von Angst.

Anhang 7.2, Kurztex te

3. Eindeutigkeit der Handlungsstruktur

Die zweite wesentliche Bedingung des Flow-Erlebens liegt darin, dass die handelnde Person ein klares Ziel vor Augen haben muss. Es ist daher notwendig, dass die Handlung eine eindeutige Struktur aufweist.

Eine Person ist vor allem dann durch die Handlung selbst motiviert, wenn sie in ihr zumindest flow-ähnliche Zustände erleben kann (und dies erwartet). Ist dies nicht der Fall, so müssen äußere Belohnungen hinzutreten, um die Motivation zur Durchführung einer bestimmten Tätigkeit aufrecht zu erhalten.

Gruppenpuzzle LG 7 - Text 4 Leistungsmotivation

Mit Leistungsmotivation wird der Wunsch bzw. die Absicht bezeichnet, etwas zu leisten. Mit jedem leistungsorientierten Handeln ist die Möglichkeit verbunden, einen Erfolg zu erzielen und daraufhin ein Gefühl von Stolz zu empfinden, aber auch die Möglichkeit von Misserfolg mit dem nachfolgenden Gefühl von Scham. Diese beiden Möglichkeiten werden als „*Hoffnung auf Erfolg*“ beziehungsweise als „*Furcht vor Misserfolg*“ bezeichnet. *Je nachdem, ob ein Mensch nun einen Erfolg oder einen Misserfolg erwartet, wird er eine bestimmte Handlung in Angriff nehmen oder ihr lieber aus dem Weg gehen.* Es lassen sich hier also zwei Formen der Leistungsmotivation unterscheiden, die verschiedenen Mustern der Selbstbewertung entsprechen: *Der Hoffnung auf Erfolg und der Furcht vor Misserfolg.*

Realistische Zielsetzung

Steht jemand vor der Wahl unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten, so wird er in der Regel diejenige Alternative auswählen, bei der die Erfolgswahrscheinlichkeit am größten ist. Dieses Motiv alleine genügt aber nicht, wie man leicht daran sehen kann, dass eine sehr leichte Aufgabe zwar eine hohe Erfolgswahrscheinlichkeit hat, aber dennoch keineswegs Begeisterung wecken wird, wenn sie so leicht ist, dass der Erfolg für die Person nichts wert ist, also eigentlich nicht zählt. Ihr *Anreiz* ist dann gleich Null. Hohe Erfolgswahrscheinlichkeit motiviert also nur dann, wenn in der Aufgabe zugleich ein Anreiz, d.h. eine *Herausforderung* steckt.

Damit erhält der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe, vor die sich jemand gestellt sieht, einen großen Einfluss auf die Leistungsmotivation. Denn eine sehr schwierige Aufgabe hat auf der einen Seite zwar einen hohen Anreiz (der Stolz bei Erfolg wäre sehr groß) auf der anderen Seite ist die Wahrscheinlichkeit, eine solche Aufgabe zu lösen eher niedrig. *Attraktiv und leistungsmotivierend sind also mittelschwere Aufgaben, die einer Person mit vollem Einsatz gerade noch gelingen (realistische Zielsetzung).*

Legt man nun verschiedenen Menschen Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade zur Auswahl vor, zeigen Personen mit überwiegender Erfolgstendenz ein anders Auswahlverhalten als Personen mit vorwiegender Misserfolgstendenz. *Erfolgsorientierte Menschen wählen tatsächlich häufiger mittelschwere Aufgaben, setzen sich also realistische Ziele*, was sich positiv auf ihre zukünftige Motivation auswirkt. *Misserfolgsorientierte Menschen hingegen wählen häufiger extrem schwere beziehungsweise extrem leichte Aufgaben* und seltener die mittelschweren. Sie vermeiden damit Herausforderungen, was sich negativ auf ihre weitere Leistungsmotivation auswirkt. Erfolgsorientierte Menschen können sich also gewissermaßen nachhaltig selbst motivieren, während sich misserfolgsorientierte Menschen dauerhaft eher demotivieren.

Kausalattributionen (Ursachenzuschreibungen)

Für die weitere Leistungsmotivation ist ferner entscheidend, *auf welche Ursachen der Erfolg beziehungsweise Misserfolg der Handlung von der Person selbst zurückgeführt wird*: Die möglichen Ursachen können dabei entweder *in der Person* (internal) oder *in den Umständen*

Anhang 7.2, Kurztex te

(external) liegen. Darüber hinaus ist von Bedeutung, ob eine Ursache andauernd oder vorübergehend ist und *ob sie von der Person kontrollierbar ist*.

	internal		external	
	andauernd	vorübergehend	andauernd	vorübergehend
Kontrollierbar	Wissen	Anstrengung	Lernumgebung	Aufgaben-auswahl
Nicht kontrollierbar	Begabung	Müdigkeit, Krankheit	Schwierigkeit der Tätigkeit	Zufall

Wird Misserfolg nun zum Beispiel auf mangelnde Begabung zurückgeführt, so entsteht als Folge ein Gefühl des aus eigenen Kräften nicht zu beeinflussenden Versagens. Folgerichtig wird Anstrengung als etwas betrachtet, das eh nichts nützt und also vermieden. Motivation und Leistung bleiben schwach und das Selbstwertgefühl leidet. Wird Misserfolg hingegen auf mangelnde Anstrengung – also auf einen von mir selbst zu beeinflussenden Faktor - zurückgeführt, ist es sinnvoll, die Bemühungen in Zukunft zu verstärken, womit wiederum bessere Leistungen möglich werden. Die Motivation wird gefördert und auch das Selbstwertgefühl wird nicht schwerwiegend beschädigt. Günstig ist daher für die zukünftige Motivation, wenn sowohl Erfolge als auch Misserfolge *auf die von der Person kontrollierbare Anstrengung zurückgeführt werden*. *Ungünstige Auswirkungen zeigen sich hingegen, wenn Erfolge external (z.B. Zufall) und Misserfolge internal (z.B. mangelnde Begabung) begründet werden*.

Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation

Fasst man die oben genannten Aspekte zusammen, ergibt sich: *Erfolgszuversichtliche Menschen* bevorzugen mittelschwere Aufgaben und können eher einen Zusammenhang zwischen der eigenen Anstrengung und den daraus resultierenden Ergebnissen erkennen. Da sie ferner dazu tendieren, Misserfolge vorwiegend auf vorübergehende und kontrollierbare Faktoren wie die eigene mangelnde Anstrengung, Erfolge dagegen auf ihre eigene Begabung zurückzuführen, kommen sie in der Regel zu einer *positiven „Selbstbewertungsbilanz“*. Als Folge davon nehmen sie Leistungssituationen als positive Herausforderung wahr und tendieren dazu, sie in Zukunft vermehrt aufzusuchen.

Die wiederholte Erfahrung von Misserfolgen hingegen kann zu einer anhaltenden Misserfolgsneigung führen. Es entsteht das Gefühl, keine Kontrolle über die Ergebnisse der eigenen Handlungen zu besitzen, und es werden auch keine Versuche mehr unternommen, die Kontrolle zurück zu gewinnen. Der Glaube, Dinge durch eigenes Handeln in den Griff zu bekommen, geht immer mehr verloren. Das führt dazu, dass die eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten immer mehr unterschätzt werden, die eigene Wirksamkeit nicht mehr erkannt wird und in der Folge negative Gefühle wie Angst und Hilflosigkeit entstehen. Leistungssituationen werden zunehmend als Bedrohung erlebt und nach Möglichkeit vermieden.

Anhang 7.3

Lösungsbeispiel für die Zuordnung von Faktoren der Lernmotivation zu den Phasen der Lernhandlung

Phase der Lernhandlung	zugehörige Lernklippen	Was motiviert Lernende, die Klippen zu meistern
Übernehmen der (Lern-) Aufgabe; Entscheidung (Abwägen, ob man überhaupt mit der Aufgabe beginnt)	Unsicherheit des Könnens: Die Lernaufgabe ist immer neu bzw. enthält Unbekanntes, sonst wäre es keine Lernaufgabe; zurückschrecken vor den Risiken der neuen, unbekannten Situation und davor, selbst in Frage gestellt zu werden bzw. zu scheitern	intrinsische Anreize der Aufgabe (der Weg ist das Ziel);, persönliche Identifikation mit der Aufgabe (Einschätzung als wichtig und subjektiv bedeutsam) subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit, dass die Lernhandlung gelingt; Hoffnung auf Erfolg überwiegt die Furcht vor Misserfolg; Gefühl, den Anforderungen gewachsen zu sein und sie eigener Kraft bewältigen zu können (Kompetenzbedürfnis); mittelschwere Aufgaben, die bei vollem Einsatz auch gelingen können
Planen (des Lernens): Wie kann ich vorgehen? Woher beschaffe ich mir fehlende Informationen? Wen kann ich fragen? etc.	Unsicherheit des Wegs: die Aufgabe nicht verstehen; nicht wissen, wie vorgehen bzw. wie die Aufgabe zu lösen ist	Klare Formulierung der Aufgabe und ihrer Kontextbedingungen; Setzen spezifischer, zeitlich naheliegender, herausfordernder Ziele, deren Anforderungen gut dosiert sind („dosierte Überforderung“) und mit denen persönliche Identifikation möglich ist; Gefühl, Ziele und Wege des eigenen Tun selbst bestimmen zu können (Bedürfnis nach Autonomie) Hilfen zur Lernorganisation
Entschluss zur (Lern-) Handlung (Rubikon)	Kein Zurück mehr möglich: Von der Möglichkeit zur Verbindlichkeit; sich selbst aufs Spiel setzen	Lernvertrauen: Was ich nicht kann, werde ich lernen; Vertrauen in die Toleranz der Umgebung
Ausführen der Lernhandlung a. Problemlösung finden: Neues entdecken, aufnehmen, ausprobieren, Informationen beschaffen, Hilfen nutzen b. Regelkreis Handeln – sich selbst Prüfen – Korrigieren; sich allmählich perfektionieren (= Üben)	Unsicherheit des Erfolgs: a. etwas tun müssen, obwohl man es noch nicht kann; an Grenzen kommen, auf Widerstände treffen; eigene Unfähigkeiten, Fehler usw. eingestehen müssen (Selbstbezug, Selbstkränkung); Unsicherheit, ob man es schaffen wird. ; b. Mühe des Übens, Langeweile, Lernfortschritte bleiben unbewusst Ablenkbarkeit	a. Verbesserung der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit durch Aufbau realistischer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen; Förderung einer flexiblen Begabungstheorie (was ich nicht kann, ist lernbar); Fehler als Lernchancen sehen (Fehlerkultur); Flow b. Selbstbeobachtung, Selbstbewertung, Selbstreaktion (Selbstregulation); soziale Eingebundenheit (erwartete Anerkennung)

Lerngruppensitzung 7 - Anhänge
Lernende zum Lernen motivieren

Abschließen	Unsicherheit des Endes: Wann wurde genug gelernt? Bin ich gut genug? Ist die Aufgabe gut genug gelöst?	individuelle Bezugsnormen; Aufgabenorientierung statt Prüfungsorientierung (intrinsische M.); soziale Eingebundenheit (erwartete Anerkennung)
Auswerten/ Bewerten/ Lernertrag/ Generalisieren	Unsicherheit der Zuschreibung: Bin ich eigentlich für das Ergebnis verantwortlich, oder muss es auf ganz andere externe Faktoren zurückgeführt werden (Selbstbezug)	selbstbezogene Attribuierung, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Anhang 7.4

Lösungsbeispiel für motivierendes und demotivierendes Verhalten des Lernbegleiters

Phase der Lernhandlung	Was motiviert Lernende, die Klippen zu meistern	motivierendes Verhalten	demotivierendes Verhalten
Übernehmen der (Lern-) Aufgabe; Entscheidung (Abwägen, ob man überhaupt mit der Aufgabe beginnt)	intrinsische Anreize der Aufgabe(der Weg ist das Ziel); persönliche Identifikation mit der Aufgabe (Einschätzung als wichtig und subjektiv bedeutsam) subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit, dass die Lernhandlung gelingt; Hoffnung auf Erfolg überwiegt die Furcht vor Misserfolg; Gefühl, den Anforderungen gewachsen zu sein und sie eigener Kraft bewältigen zu können (Kompetenzbedürfnis); mittelschwere Aufgaben, die bei vollem Einsatz auch gelingen können	Begeisterung des LB für das Thema, Interesse für das Thema; Hinweise auf intrinsische Anreize wie Spaß, Kompetenzgewinn u.ä. Berücksichtigung der persönlichen Interessen und Vorlieben des Lernenden (falls möglich). Förderung individueller Bezugsnormen, Hinweise auf individuelle Lernfortschritte immer wieder darauf hinweisen, dass Fähigkeiten nicht starr und fixiert sind; starren Begabungsbehauptungen widersprechen	Sich als Lernbegleiter nicht für den Lernstoff interessieren und das auch zum Ausdruck bringen; Ziele der Lernaufgabe verschweigen, im Unklaren lassen; extrinsische Anreize (Noten, Belohnung, Wettbewerbe, soziale Bewertung) (wegen der Gefahr des Misserfolgs); Verwenden sozialer Bezugsnormen (Vergleich mit der Gruppe) Wettbewerbssituationen Begabungsetikettierungen,
Planen (des Lernens): Wie kann ich vorgehen? Woher beschaffe ich mir fehlende Informationen? Wen kann ich fragen? etc.	Klare Formulierung der Aufgabe und ihrer Kontextbedingungen; Setzen spezifischer, zeitlich naheliegender, herausfordernder Ziele, deren Anforderungen gut dosiert sind („dosierte Überforderung“) und mit denen persönliche Identifikation möglich ist; Gefühl, Ziele und Wege des eigenen Tun selbst bestimmen zu können (Bedürfnis nach Autonomie) Hilfen zur Lernorganisation	klare Angaben zum Wo, Wann, Was und Wie einer Aufgabe; konkrete Ziele setzen, die herausfordernd sind Lern- und Kreativitätstechniken vermitteln	unklare Aufgaben, unspezifische, weit in der Zukunft liegende Lernziele ständig hineinreden, Kompetenz des Lernenden in Frage stellen
Entschluss zur (Lern-) Handlung (Rubikon)	Lernvertrauen: Was ich nicht kann, werde ich lernen; Vertrauen in die Toleranz der	flexible Begabungstheorien; Fehler- und Lernkultur	Begabungsetikettierungen,

Lerngruppensitzung 7 - Anhänge

Lernende zum Lernen motivieren

	Umgebung		
Ausführen der Lernhandlung a. Problemlösung finden: Neues entdecken, aufnehmen, ausprobieren, Informationen beschaffen, Hilfen nutzen b. Regelkreis Handeln – sich selbst Prüfen – Korrigieren; sich allmählich perfektionieren (= Üben)	a. Verbesserung der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit durch Aufbau realistischer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen; Förderung einer flexiblen Begabungstheorie (was ich nicht kann, ist lernbar); Fehler als Lernchancen sehen (Fehlerkultur); Handlungsorientierung statt Lageorientierung (s. Kuhl); Flow b. Selbstbeobachtung, Selbstbewertung, Selbstreaktion (Selbstregulation); soziale Eingebundenheit (erwartete Anerkennung)	den Lernenden vertrauen <i>Raum für eigenes Entdecken und Experimentieren geben</i> Störquellen ausschalten Selbstbeobachtung der Lernenden fördern Hinweise auf individuelle Lernfortschritte, on-line-Verbalisierungen („laut Denken“) Fragetechniken, Hinweise auf den Lernprozess	den Lernenden kein Zutrauen entgegenbringen <i>genaue Anweisungen, enge Vorgaben, gleich korrigieren</i> Wettbewerbssituationen Begabungsetikettierungen
Abschließen	individuelle Bezugsnormen; Aufgabenorientierung statt Prüfungsorientierung (intrinsische M.); soziale Eingebundenheit (erwartete Anerkennung)	individuelle Anerkennung geben; Verweis auf die Lernaufgabe und ihre sachlichen Ziele	Verwenden sozialer Bezugsnormen (Vergleich mit der Gruppe) Anerkennung vorenthalten, zappeln lassen I
Auswerten/ Bewerten/ Lernertrag/ Generalisieren	selbstbezogene Attribuierung, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	Bei der Kommentierung von Leistungsergebnissen: Hinweise auf internale und variable Gründe für Erfolge und Misserfolge Alltagsbezüge, Relevanz herstellen	Hinweise auf externale und stabile Gründe Zweifel an der Generalisierbarkeit der erworbenen Kompetenz das Lernen auf Fakten und Fachliches beschränken

Lerngruppensitzung 8
Problematisches Verhalten des Lernprozessbegleiters

Lerngruppensitzung 8
Problematisches Verhalten des Lernprozessbegleiters

Inhalt:

1. Allgemeines	269
2. Überblick über den Ablauf	271
3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan	272
Anhänge.....	275

Lerngruppensitzung 8

Problematisches Verhalten des Lernprozessbegleiters

Lernbe- darf	ge	Lernauf- gaben	Lernraum geben	Zwischen- gespräch	Lernklip- pen	Lernmo- tivation	LB- Verhalten	Auswer- tung	Hetero- gene Gruppen	Umgang mit Kon- flikten
-----------------	----	-------------------	-------------------	-----------------------	------------------	---------------------	------------------	-----------------	----------------------------	-------------------------------

Lerngruppensitzung 8:

Problematisches Verhalten des Lernprozessbegleiters

Themenschwerpunkte Teil A: Der Zusammenhang von auffälligem Verhalten der Lernenden mit Verhaltensweisen des Lehrenden (Pygmalion-Effekt).

Themenschwerpunkt Teil B: Angekündigte Fragen insbesondere zur Dokumentation und Präsentation

1. Allgemeines

Teil A

Vorausgehende Selbstlernzeit: Die Teilnehmer haben unterschiedliche Motivationslagen ihrer Lernenden untersucht und geprüft, ob und welche Verbindung es zu ihrem eigenen Ausbilderverhalten gibt und welche Veränderungen ihres Ausbilderverhaltens angezeigt wären, um evtl. Motivationsprobleme der Lernenden zu überwinden.

Roter Faden: Die Beschäftigung mit der Lernmotivation zeigte, dass die Lernhandlung selbst eine Reihe von Motivationsklippen enthält, an denen der Lernprozess stocken oder gar stecken bleiben kann. Untersucht man die motivationale Struktur dieser Klippen genauer, um die Schwierigkeiten zu verstehen, die für den Lernenden hier entstehen, wird auch erkennbar, dass die Lernbegleiter sehr viele Möglichkeiten haben, den Lernenden zu motivieren oder zu demotivieren: Das Lernbegleiterverhalten ist eine entscheidende Einflussgröße auf Motivationsprobleme. In der heutigen Sitzung geht es darum, diese Erkenntnis zu verallgemeinern: Nicht nur Motivationsprobleme, sondern ganz generell alle Schwierigkeiten im Verhalten der Lernenden bzw. der Lerngruppe können direkt mit bestimmten Verhaltensweisen der Ausbilder (Lernbegleiter) zusammenhängen, und manchmal sind diese (unbeabsichtigten) Wirkungen, die der Ausbilder durch ihm oft gar nicht richtig bewusste Verhaltensweisen auslöst, verheerend. Viele Probleme, die Ausbilder mit Lernenden haben, sind auf diese Weise Wirkungen, Spiegelungen ihres eigenen Verhaltens („Pygmalion-Effekt“).

Dies festzustellen, hat nichts mit Schuldzuschreibungen zu tun, sondern hat die praktische Konsequenz: Wenn ein Lernender in irgendeiner Hinsicht „schwierig“ wird, sollte der Ausbilder *immer zuerst* der Frage nachgehen, ob und wie diese Schwierigkeiten mit seinem Verhalten zusammenhängen können, und wie er durch Veränderung seines eigenen Verhaltens dem Lernenden helfen kann, seine Schwierigkeiten zu überwinden. Diese Haltung hat den ganz praktischen Vorteil, dass es sich beim eigenen Ausbilderverhalten um eine Ursache handelt, die dem Ausbilder direkt zugänglich ist, die er also verändern, über deren Veränderung er den Lernenden wesentlich beeinflussen kann – während dies für viele andere mögliche Ursachen für Verhaltensprobleme (z.B. Milieu, Begabung, Nationalität u.ä.) nicht möglich ist.

Begriffe: Der *Pygmalioneffekt* stellt eine Variante der "sich selbst erfüllenden Prophezeiung" dar. Eine sich selbst erfüllende Prophezeiung ist eine Voraussage oder eine Erwartung, die ihre eigene Erfüllung selbst verursacht: durch die gedankliche Vorwegnahme eines Ereignisses wird dieses Ereignis selbst hervorgerufen. Demjenigen, der durch sein eigenes Verhalten die Probleme erst „erzeugt“, über die er sich beklagt, ist dieser Zusammenhang in der Regel nicht bewusst. Pädagogen müssen sich aber im Klaren sein, dass *alles*, was sie in

Lerngruppensitzung 8

Problematisches Verhalten des Lernprozessbegleiters

Gegenwart von (vor allem jüngeren) Lernenden tun, sogar denken und „meinen“, ihre Haltungen, Einstellungen und Gefühle auch „pädagogisch“ wirken, und sich deshalb ständig Rechenschaft über ihr Verhalten geben. Dies gelingt am besten im Rahmen von vertrauensvollen Gesprächen zwischen Kollegen (Kollegialer Beratung), bei denen sie gemeinsam ihre Einstellungen den Lernenden gegenüber hinterfragen und sich gegenseitig Feedback geben.

Roter Faden des heutigen Treffens: Das Treffen beginnt mit der Aufarbeitung der Praxisaufgabe in Kleingruppen, bei der die Zusammenhänge zwischen Ausbilderverhalten und Lernmotivation der Lernenden beleuchtet werden und mögliche motivationsfördernde Verhaltensänderungen der Ausbilder diskutiert werden. Ein Lernbegleiterinput leitet die Verallgemeinerung des Befundes zum Thema Motivation ein, die in einer Fallstudie weiter bearbeitet wird. Experimente und wissenschaftliche Befunde zeigen, wie stark dieser Effekt wirken kann. Zum Schluss werden diese Erkenntnisse wieder auf das eigene Verhalten der Ausbilder übertragen: Zum einen wird konkret untersucht, wie Störungen in der Lerngruppe bzw. Verhaltensprobleme einzelner Lerner konkret mit Verhaltensweisen des Teilnehmers zusammen hängen können, zum anderen werden als problematisch geltende Verhaltensweisen von Ausbildern (z.B. Zynismus, Sexismus u.ä.) auf ihre negativen pädagogischen Wirkungen hin überprüft.

Lernziele: Die Teilnehmer erkennen den grundsätzlichen Zusammenhang von Leistungen und Verhalten der Lernenden mit dem Verhalten der Lehrenden und können ihn auf die eigene Situation übertragen. Sie verstehen und beherzigen die goldene Pädagogenregel, wonach der Pädagoge bei Problemen des Lernenden grundsätzlich immer zuerst untersuchen sollte, inwiefern dies mit seinem eigenen Erziehverhalten zusammenhängen könnte bzw. durch Änderung seines Erziehverhaltens dem betroffenen Lernenden gegenüber verändert werden kann.

Bezug zum Teilnehmerordner: Vgl. Teil IV, Kap. 1, Lerntext 1, Vom Unterweiser zum Lernbegleiter, dort Abschnitt II/6, insbesondere 6.4, sowie Lerntext 4, Motivation, und Lerntext 7, Problematisches Ausbilderverhalten

Teil B:

Behandeln angekündigter Fragen, insbesondere zum Thema Dokumentation und Präsentation des Projekts.

Achtung! Beim nächsten Lerngruppentreff muss ein erster Teilnehmer sein B-Projekt präsentieren, d.h. eine Lerneinheit darüber gestalten!

Lerngruppensitzung 8
 Problematisches Verhalten des Lernprozessbegleiters

2. Überblick über den Ablauf der Lerngruppensitzung 8

Zeit	Schritte	Dauer (Min)	Material
17.30 – 18.30	1. Schritt: (De)Motivation ist „gemacht“ – Auswertung der Hausaufgabe		
18.45 – 20.15	2. Schritt: Den Pygmalion-Effekt kennenlernen		
	2.1 Hinführung zum Thema	10	
	2.2 Fallstudie in Kleingruppen	45	Anhänge 8.1 und 8.2
	2.3 input: Der Pygmalion-Effekt (mit Experiment)	30	Anhang 8.3
20.15 – 21.00	3. Schritt: Übertragung auf das eigene Verhalten als Lernbegleiter (Anhang 8.4)		
21.00 – 21.30	Teil B, Angemeldete Fragen, Vorbereitung Präsentation		

3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan der Lerngruppensitzung 8

17.30 – 18.30

1. Schritt: (De)Motivation ist „gemacht“ – Auswertung der Praxisaufgabe

Jeder Teilnehmer greift eine Situation heraus, in der seine Auszubildenden besonders „motiviert“ waren und eine, in der einer oder mehrere Azubis besonders unmotiviert waren. In Vierergruppen werden beide Situationen dargestellt. Entsprechend der Hypothese: *Motivation der Lernenden ist eine Wirkung des Lernbegleiter-Verhaltens* wird gemeinsam danach gesucht, welches Verhalten des Teilnehmers in den genannten Situationen den Lernenden zu motiviertem bzw. unmotiviertem Lernverhalten gebracht hat. Daraus wird ein Lernbedarf und ein Lernprogramm für diesen Teilnehmer diskutiert.

Wechsel, so dass innerhalb der Vierergruppe jeder drankommt.

Im Plenum werden einige wichtige Eindrücke wiedergegeben. (++)

(60')

18.45 – 20.15

2. Schritt: Den Pygmalion-Effekt kennenlernen

2.1 Hinführung zum Thema: Was wir soeben erlebt haben, heißt: In sehr vielen Fällen ist die Lernmotivation ein direkter Spiegel des Lernbegleiterverhaltens und kann und muss hier kuriert werden. Das ist nicht deshalb wichtig, um die Lernbegleiter zu beschimpfen oder ihnen die „Schuld“ zu geben, sondern deshalb, weil das eigene Verhalten des Lernbegleiters ein Bereich ist, der ihm unmittelbar zugänglich, den er also verändern kann (im Unterschied z.B. zum häuslichen Milieu, das zweifellos auch seine Wirkungen auf das Verhalten von Azubis hat, aber vom Lernbegleiter her praktisch unbeeinflussbar ist). Dieser Zusammenhang gilt nicht nur für die Lernmotivation der Lernenden, sondern sehr viel allgemeiner: *Das Verhalten von Lernenden kann immer eine Spiegelung des Verhaltens der Lehrenden sein – zumindest sollte der Lernbegleiter dies immer, bei jeder Verhaltensschwierigkeit in Betracht ziehen*, weil er dann zugleich einen wirksamen Hebel in der Hand hat, um das Problematische Verhalten der Lernenden dadurch zu verändern, dass er sein Verhalten ändert. Mit diesem Zusammenhang wollen wir uns heute intensiver beschäftigen. (+++)

(10')

2.2 Fallstudie in Kleingruppen: Text aus Jegge (Fall Heini) austeilen (**s. Anhang 8.1**), in Gruppen individuell lesen und entsprechend den Leitfragen **Anhang 8.2** bearbeiten. Wichtige Erkenntnis: Dieser Schulversager ist „gemacht“. (+++)

(45')

2.3 Input Lernbegleiter: Es handelt sich hier um einen Fall von einer sog. „Selbsterfüllenden Prophezeiung“, d.h. es geht um eine Voraussage oder Erwartung, die ihre eigene Erfüllung selbst verursacht. Durch die gedankliche Vorwegnahme eines Ereignisses wird dieses Ereignis selbst hervorgerufen. Das ist nichts Magisches, sondern das hat damit zu tun, dass insbesondere in sozialen Gruppen Rollen und Verhaltensbilder, also Verhaltenserwartungen, soziale Wirklichkeiten darstellen, die das Verhalten des Betroffenen steuern und normative Kraft entwickeln. Vielleicht kurz etwas zum Konzept der „Gegenrolle“: Was machen Vorgesetzte, wenn ihre Mitarbeiter nicht selbstständig handeln? – Sie machen es selbst und schimpfen darüber, dass sie alles alleine machen müssen – und der Mitarbeiter wird in seiner Unselbstständigkeit bestätigt, ja, er rutscht immer tiefer hinein, weil sich allmählich dieses „Bild“ von ihm verfestigt.

Beispiele für sozialen Erwartungsdruck: Sie sitzen allein in einem Wartezimmer, und dann kommt noch ein Patient dazu. Wie verändert sich ihr Verhalten?

Lerngruppensitzung 8

Problematisches Verhalten des Lernprozessbegleiters

Oder: Sie kommen als Letzter zu einer Party, die in vollem Gang ist. Wie verhalten sich die anderen Gäste ihnen gegenüber, und wie fühlen Sie sich? Wie ist ihnen zumute?

Kleine Übung dazu: Das Experiment mit der Riechflasche

Hatten wir hier in der Lerngruppe auch solche Effekte? Überlegen Sie mal: Welche Rollenzuschreibungen gibt es in unserer Lerngruppe? (der Berater, der Kritisch Fragende, der Freundliche ...) Und wie geht es den Betroffenen persönlich? „Wurden“ sie auch dazu? Geht es Ihnen immer so, in jeder Gruppe?

In der Psychologie wird diese Wirkung „*Pygmalion-Effekt*“ genannt, nach jenem altgriechischen Bildhauer Pygmalion, der sich in eine von ihm gebildete Frauenstatue verliebte und von den Göttern erflachte, dass sie zum Leben erweckt werden möge. (My Fair Lady) Dieser Effekt ist durch zahlreiche Experimente und Untersuchungen nachgewiesen:

Folie von **Anhang 8.3**

(+++)

(30')

20.15 – 21.00

3. Schritt: Übertragung auf das eigene Verhalten als Lernbegleiter

Drei Freiwillige, denen ein problematisches Verhalten eines Lernenden auf der Seele liegt und die gerne einmal der Frage nachgehen wollen, wo deren Verhalten etwas mit dem eigenen Verhalten ihnen gegenüber zu tun haben könnte. Um jeden Freiwilligen herum bildet sich eine Vierergruppe, die ihm im Stil der *Intervision* (s. **Anhang 8.4**) dabei hilft, diesem Zusammenhang auf die Spur zu kommen.

- Beginn mit einer Fallschilderung, inclusive eigenes Verhalten
- sachliche Nachfragen
- Hypothesen über den Zusammenhang
- Wahl einer Hypothese durch den Falldarsteller
- Diskussion darüber bis zur Klärung

Kurzberichte im Plenum und Fazit: Bei Probleme mit dem Verhalten von Lernenden – immer zuerst fragen: Wo kann die Ursache bei mir, in meinem Verhalten liegen? Dies ist eine elementare pädagogische Regel! ZU einigen problematischen Verhaltensweisen von Ausbildern (und Lehrern) s. **Anhang 8.6(+++)**

(45')

Lerngruppensitzung 8

Problematisches Verhalten des Lernprozessbegleiters

Praxisaufgabe für die Selbstlernzeit 9:

a. Selbstprüfung: Auf welches Verhalten muss ich als Lernbegleiter besonders aufpassen, weil es problematische Pygmalion-Effekte auslösen kann?

b. In welchen „alltäglichen“, vielleicht unbewussten Verhaltensweisen der Lernbegleiter könnten folgende Verhaltensauffälligkeiten der Lernenden bzw. der Lernendengruppe ihre Wurzel haben (benutzen Sie dabei auch die einschlägigen Ausführungen aus dem Teilnehmerordner, Kap. ..., S. ...):

Gewaltneigung, Aggressivität

Streit

distanziertes, blasiertes, ironisches Verhalten der Lernenden untereinander

mangelndes Engagement

Ausländerfeindlichkeit

Mobbing einzelner Kollegen

Außenseiterstrukturen

hierarchische Verhältnisse in der Gruppe

Prüfen Sie dann, ob es derartige Situationen in Ihrer Lerngruppe gibt, beschreiben Sie diese „Fälle“ kurz so, dass Sie diese beim nächsten Mal vorstellen können.

21.00 – 21.30

Teil B: Angemeldete Fragen besprechen

Nachfragen nach dem Stand der Präsentationsvorbereitung (Lehreinheit), gg. Hilfen geben.

Wichtig: Erinnerung daran, dass in der nächsten Lerngruppe 9 der/die erste TeilnehmerIn in dieser Form sein Projekt präsentieren muss!

Anhänge zur Lerngruppensitzung 8

Anhang 8.1

Fallstudie „Heini“

»Heini entspricht ziemlich genau dem Typus des landläufig „dummen“ Schülers. Er kommt aus einer kinderreichen Hilfsarbeiterfamilie. Eigentlich ist er nie voll auf seine Rechnung gekommen, weder mit Anregungen und Hilfen kultureller Art noch in beziehungsmaßig-seelischer Hinsicht. Seine Zurückgezogenheit, seine Höflichkeit waren Ausdruck der Tatsache, dass er sich nichts zutraute, jeden Mut verloren hatte.

Was aber war geschehen?

„Eigentlich hat alles schon in der ersten Klasse begonnen“, so erzählt er jetzt. „Wir mussten am Setzkasten Wörter setzen. Ich kam da nie ganz mit. Die anderen waren einfach vor mir fertig und mussten auf mich warten. Die Lehrerin sagte dann: Bist du endlich fertig, Heini? Und ich schämte mich. Ein paar Mal nahm ich den Setzkasten mit nach Hause. Um zu üben. Aber niemand hatte Zeit mir zu helfen. Da dachte ich: Das lernst du sowieso nie. Und so war es auch. Die anderen Schüler merkten das. Auf dich muss man immer warten, sagten sie. Und wenn wir Krach hatten miteinander, riefen sie mir Lese-Depp nach. Dann rannte ich jeweils nach Hause, versteckte mich im Keller und weinte dort.“

Die dritte Klasse musste Heini wiederholen. Durch die große Entmutigung des Buben hatten auch seine Leistungen im Rechnen nachgelassen. „Diese dritte und vierte Klasse war das schlimmste, was ich in meinem Leben bis jetzt erlebt habe. Schon am Anfang. Wir hatten unser Schulzimmer gerade neben der Klasse, in die ich vorher gegangen war. Immer wenn ich einen der Viertklässler sah, dachte ich: Der hat es geschafft und du – du bist eben dumm. Ich hatte noch ein paar Freunde in jener Klasse, aber ich hatte immer weniger mit ihnen zu tun. Mit den neuen Klassenkameraden kam ich nicht richtig aus. Sie wussten, dass ich nicht gut war und sie sagten es mir auch.

Wenn ich mit dem Lesen dran kam, wusste ich von Anfang an, dass ich es nicht können würde. Ich konnte kaum etwas sagen, vor lauter Angst. Das ist so, wie wenn einem der Hals ganz fest zugebunden ist. Manchmal glaubte ich, ich müsste ersticken. Dann stotterte ich ein, zwei Worte und die anderen Schüler lachten. Ich hätte mich am liebsten irgendwo verkrochen. Aber das konnte ich ja nicht. Die Lehrerin sagte: Du musst halt üben! Aber ich wusste, dass das keinen Sinn hatte. Das war wie beim Diktat. Da hatte ich auch geübt zuhause, sicher zwei Stunden lang. Meine Schwester hatte mir sogar geholfen. Und dann hatte ich doch zwanzig Fehler, und die Lehrerin sagte: Wenn du geübt hättest, hättest du jetzt nicht so viele Fehler. Da wusste ich, dass ich hoffnungslos dumm bin. Und wenn die anderen nach dem Diktat zueinander sagten: Ich habe drei Fehler, ich habe keinen Fehler, dann fragten sie mich immer auch: Heini, wie viele hast du wieder? Wenn ich es sagte, dann lachten sie. Und wenn ich es nicht sagte, dann lachten sie auch.“

„Wie ging es im Rechnen?“

„Da dachte ich zuerst: Das wird doch gehen! Aber dann mussten wir die Einmaleins-Reihen so schnell wie möglich aufsagen. Die Lehrerin maß die Zeit mit der Stoppuhr. Ich war immer der Langsamste. Das hat mir dann den Rest gegeben. Dann kamen noch die Textaufgaben dazu und die konnte ich sowieso nicht. Also war es im Rechnen genauso wie in der Sprache.

Ich hatte überhaupt keine Freude an der Schule. Weil ich doch nur ausgelacht wurde und weil mich die anderen nicht mochten. Jeden Morgen, wenn ich noch im Bett lag, dachte ich: Jetzt musst du dann in die Schule. Dort kannst du nichts, weil du dumm bist. Dann wirst du ausgelacht. Wenn es doch nur schon wieder Abend wäre! Und wenn ich in der Schule saß, dachte ich immer: Wenn die Schule nur schon wieder aus wäre! Ich machte gar nicht mehr richtig mit. Auch nicht bei Sachen, die ich vielleicht noch gekonnt hätte. Das kam gar nicht mehr darauf an.“

„Wie ging es denn zu Hause?“

Anhang 8.1

„Das war noch viel schlimmer als in der Schule. Immer wenn ich eine schlechte Prüfung nach Hause brachte, um sie unterschreiben zu lassen, schimpfte der Vater. Und das kam immer häufiger vor. Die Geschwister lachten mich aus, vor allem die kleineren. Wenn es Streit gab riefen sie mir Dummkopf nach. Manchmal wurde ich so wütend, dass ich zuschlug. Aber dann bekam ich Schläge vom Vater. Es sei gemein die Kleinen zu schlagen, sagte er. Ich fand ihn noch viel gemeiner. Ich glaubte, er habe die andern viel lieber als mich, und das war das Schlimmste. Er glaubte nicht mehr an mich. Er hatte den Mut verloren und wusste sich nicht mehr zu helfen. Genau wie ich.

Ich kam mir zuhause auch immer mehr wie ein Dummkopf vor. Wenn ich helfen musste, stellte ich es verkehrt an. Dann wurde ich ausgelacht, ausgeschimpft oder gar geschlagen. Ich bin die Nacht manchmal aufgewacht. Dann kam mir das alles in den Sinn. Ich konnte nicht mehr einschlafen und weinte. Stundenlang.

In der Schule wurde es immer schlimmer. Ich konnte machen was ich wollte, es kam einfach alles schief heraus. Die anderen lachten mich aus und ich wusste nicht was tun. Einmal musste der Vater in die Schule. Als er zurückkam schimpfte er und sagte: Wenn du so weitermachst, musst du in die Deppenschule! Von da an hatte ich noch viel mehr Angst.“

„Aber gab es nicht jemanden, der dir geholfen hätte?“

„Nein, niemanden. Die Geschwister, die Schulkameraden lachten mich aus, die Nachbarn schauten mitleidig auf mich herunter, der Vater mochte mich nicht und die Mutter wagte nicht, dem Vater zu widersprechen. Die Lehrerin? Ja, die gab mir die schlechtesten Noten, die Strafaufgaben, die stellte mich vor der ganzen Klasse bloß. Und der Pfarrer interessierte sich nur dafür, ob ich in den Unterricht käme. Wenn ich nicht ging, sagte er es den Eltern. Dann bekam ich wieder Schläge. Ich hatte das Gefühl, alle sind gegen mich. Ich war allein, ganz allein. Und das war das Allerschlimmste. Das ist so schlimm, das kann kein Mensch beschreiben.“«

(aus: Jürg Jegge, „Dummheit ist lernbar“ (S. 81ff); Jegge ist Lehrer an einer Sonderschule in der Schweiz, es handelt sich um einen authentischen Fall)

Anhang 8.2

Leitfragen zur Fallstudie „Heini“

- Welche Probleme gibt es auf der Seite von Heini? Worin besteht sein „Beitrag“ zu der ganzen Entwicklung?
- Was war der psychologische Ausgangspunkt der Entwicklung?
- Inwiefern kann man bei dieser Geschichte von einer „sozialen Konstruktion“ der Dummheit sprechen? In welchem Verhältnis stehen hier Veranlagung, Milieu und Verhalten der sozialen Umwelt? Rekonstruieren Sie die Genese (Entstehung) von Heinis Dummheit!
- Welches Verhalten der Lehrer und Erzieher hat zu Heinis negativer Entwicklung beigetragen? (Pygmalion-Effekt)
- Nennen Sie Beispiele für die Verwendung sozialer (kollektiver) Bezugsnormen
- Beschreiben Sie verschiedene Mechanismen der Entmutigung! Verfolgen Sie, wie Heinis Selbstwirksamkeit erlebt, und wie sich das verändert!
- Welche „Bilder“ der Lehrer von Heini steuern deren Verhalten?
- Welche Arten von emotionalen Zuwendungen erfährt Heini?
- An welchen Stellen der Geschichte sind soziale Erwartungen in personale Strukturen umgeschlagen?
- Wie kann man das Verhalten der Lehrer und Erzieher „verstehen“? Was waren ihre Motive? Welche (guten) Absichten verfolgen die Lehrer und Erzieher mit ihrem Verhalten? Und wie erlebt Heini das Verhalten seiner Lehrer und Erzieher?
- Entwerfen Sie alternative Handlungsstrategien für die Lehrer: Welches Verhalten hätte Heinis Entwicklung möglicherweise in eine ganz andere Richtung gelenkt?

Anhang 8.3

Einige Wissenschaftliche Untersuchungsergebnisse zum Pygmalion-Effekt

- Nicht nur die Leistungsergebnisse (Noten) der Schüler verbessern sich durch die positive Erwartung ihrer Lehrer, sondern tatsächlich auch ihre Ergebnisse im Intelligenztest (Studie von Rosenthal)
- Die Leistungsbeurteilung wird von den Erwartungen der Lehrer und Ausbilder beeinflusst, sogar bei Aufgabentypen, die als "objektiv" beurteilbar gelten: Bei guten Schülern übersehen Lehrer wesentlich mehr Fehler als bei schlechten.
- Gleiche Aufsätze ebenso wie gleiche Rechenaufgaben oder Zeichnung werden besser beurteilt, wenn Lehrer die Information erhalten, dass sie von einem Schüler mit hohem Leistungsstand und hohem Sozialstatus stammen
- Mathematiklehrer gaben denjenigen Schülern, die sie für fleißig hielten, bessere Noten, als den als faul geltenden Mitschülern, obwohl sich in einem objektiven Leistungstest keinerlei Unterschiede zwischen den beiden Gruppen ergeben hatten.

Anhang 8.4

Der Pygmalioneffekt (Textversion)

(Rosenthal und Jacobson, 1966)

Der Pygmalioneffekt stellt eine Variante der "sich selbst erfüllenden Prophezeiung" dar. Eine sich selbst erfüllende Prophezeiung ist eine Voraussage oder eine Erwartung, die ihre eigene Erfüllung selbst verursacht: durch die gedankliche Vorwegnahme eines Ereignisses wird dieses Ereignis selbst hervorgerufen.

In den 60er Jahren begann der Soziologe Rosenthal die Forschung zur sich selbst erfüllenden Prophezeiung auch auf pädagogische Themen auszuweiten. Er führte dazu ein Experiment durch, das überprüfen sollte, ob Lehrererwartungen, die sich auf die Intelligenz ihrer Schüler beziehen, die tatsächliche Leistungsfähigkeit der Schüler beeinflussen können. Dabei wurde zunächst mit Schülern ein Intelligenztest durchgeführt. Den teilnehmenden Lehrern wurde mitgeteilt, dass bei einigen Schülern, die namentlich benannt wurden, aufgrund des Tests mit einem außergewöhnlichen intellektuellen Wachstum zu rechnen sei. Tatsächlich waren diese Schüler jedoch zufällig ausgewählt worden. 8 Monate später wurde ein erneuter Intelligenztest durchgeführt, bei dem diese Schüler im Vergleich zu ihren Mitschülern signifikant höhere Intelligenztestergebnisse erzielten. Dieses Ergebnis war vor allem deshalb Aufsehen erregend, da Intelligenz als stabiles, unveränderliches und unbeeinflussbares Personenmerkmal angesehen wurde. Stattdessen hatten die Versuche von Rosenthal gezeigt, dass sich nicht nur die Leistungsergebnisse (Noten) der Schüler durch die positive Erwartung ihrer Lehrer verbesserten, sondern tatsächlich auch ihre Ergebnisse im Intelligenztest.

In der Praxis von Schule und Ausbildung wird der Pygmalioneffekt vor allem durch das Wissen von Lehrern und Ausbildern über die ethnische Zugehörigkeit, das Geschlecht und den Sozialstatus der Schüler ausgelöst. Dieses Wissen kann zu Erwartungen führen, die auf Vorurteilen bezüglich der Fähigkeiten dieser Schüler beruhen.

Aufgrund von positiven Erwartungen verändert sich das Verhalten von Lehrern und Ausbildern den entsprechenden Schülern gegenüber. Sie bauen eine positivere emotionale Beziehung zu ihnen auf, bemühen sich stärker um diese Schüler und Auszubildenden und motivieren sie mehr. Sie geben differenzierte und angemessene Leistungsrückmeldung, bieten vermehrt fordernde Lerngelegenheiten an und geben ihnen häufiger Gelegenheit sich zu äußern.

Darüber hinaus wird auch die Leistungsbeurteilung von den Erwartungen der Lehrer und Ausbilder beeinflusst. Dies gilt sogar für Aufgabentypen, die als "objektiv" beurteilbar gelten. So konnten Untersuchungen zeigen, dass Lehrer bei guten Schülern wesentlich mehr Fehler übersehen als bei schlechten.

Bei einem weiteren Experiment wurden verschiedenen Lehrern identische Aufsätze zur Beurteilung vorgelegt. Sie erhielten dazu die Information, dass der Aufsatz von einem sprachlich begabten Jungen geschrieben worden war, dessen Vater Redakteur einer großen Tageszeitung sei, oder, dass der Aufsatz von einem durchschnittlichen Schüler stamme, dessen Eltern beide berufstätig seien. In der Gruppe mit der Information "hoher Leistungsstand und hoher Sozialstatus" wurden die Aufsätze besser beurteilt. Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen Untersuchungen bei denen anstelle von Aufsätzen Rechenaufgaben beziehungsweise Zeichnungen beurteilt werden sollten.

Ebenfalls eine große Rolle spielt, wie Lehrer die Anstrengungsbereitschaft, ihrer Schüler einschätzen. Bei einer weiteren Studie zeigte sich, dass Mathematiklehrer, denjenigen Schülern, die sie für fleißig hielten, bessere Noten gaben, als den als faul geltenden Mitschülern, obwohl sich in einem objektiven Leistungstest keinerlei Unterschiede zwischen den beiden Gruppen ergeben hatten.

Lehrer und Ausbilder sollten sich daher immer wieder selbst Rechenschaft ablegen und ihr Verhalten ihren Schülern und Auszubildenden gegenüber überprüfen. Besonders hilfreich sind in diesem Zusammenhang Gespräche zwischen Kollegen, bei denen sie gemeinsam ihre Einstellungen den Lernenden gegenüber hinterfragen und sich gegenseitig Feedback geben.

Anhang 8.5

Kollegiale Fallberatung (Intervision)

SINN: Die Intervisionsmethode als eine Form der Kollegialen Beratung wird fall- und anwendungsbezogen eingesetzt und dient der Verbesserung der individuellen Handlungsqualität. Sie nutzt gezielt die Kompetenzen und Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen und ist somit eine effiziente und kostengünstige Lernform. Sie eignet sich sowohl für die Lernbegleitung in Gruppen, als auch für die gegenseitige Beratung der Gruppenteilnehmer untereinander.

Falldarstellung

1. Der Fallgeber gibt bekannt, welche Art der Beratung/Unterstützung er/sie sich erwartet. Das wird öffentlich festgehalten (Flip Chart)
2. Darsteller schildert: Was ist das Problem, welche Situation soll untersucht werden?
 - Ausgangspunkt, Anlass
 - Geschichte, Verknüpfungen
 - bisherige Lösungsversuche
 - Wünsche
 - vermutete Wünsche von anderen
3. Die /der Beobachter hören nur zu (und stellen ggf. Verständnisfragen):
 - Was ist zu hören, zu fühlen?
 - Welche Gestik und Mimik ist wahrzunehmen?
 - Welche Vermutungen liegen aufgrund des Wahrgenommenen nahe?
4. Bericht der Beobachter zurück an den Falldarsteller entsprechend seiner Wünsche (Flip Chart)
5. Der Darsteller notiert sich, was davon zutreffend und verwertbar ist.
 - Volltreffer
 - trifft ziemlich gut
 - da könnte etwas dran sein
 - Völlig daneben
6. Darsteller meldet an die „Berater“ zurück:
 - Befindlichkeit
 - „Trefferquote“ (inhaltlich, nicht Anzahl),
7. eventuell Visualisierung der Ergebnisse
 - Diagnose
 - Ergebnisse für den Darsteller
8. Reflexion des Intervisionsprozess

Anhang 8.6

Einige Kurztexte zu problematischem Ausbilderverhalten

a. Sozialkompetenz und Führungsverhalten

(Stephan Möller, Der Ausbilder – Mehr als nur „Lehrer“ von Auszubildenden, http://www.shm-netzwerk.de/shm_ausbilder_mehr_als_nur_lehrer.html)

Der im Internet veröffentlichte Text von Möller beschäftigt sich mit dem Thema Führungsverhalten und geht davon aus, dass ein erfolgreiches Führungsverhalten auf Sozialkompetenz aufbaut. In diesem Sinne betont Möller die zentrale Bedeutung der **menschlichen Autorität** im Unterschied zur **fachlichen Autorität** und **Stellenautorität**. Eine einseitige Überbetonung der Stellenautorität insbesondere wenn sie zur Überdeckung eigener Schwächen genutzt wird, führt zu einem Glaubwürdigkeitsverlust der Ausbilderin bzw. des Ausbilders. Damit gelingt es ihr bzw. ihm immer weniger, die Auszubildenden zu motivieren.

Entscheidend ist nach Möller die Einstellung, die der Ausbilder dem Auszubildenden entgegenbringt. So führt eine **positive Erwartungshaltung** des Ausbilders dazu, dass eine wärmeres emotionales Klima entsteht, die Lernenden mehr Informationen erhalten und die Kommunikation insgesamt verbessert wird. Der als „gut“ eingeschätzte Auszubildende erhält mehr Aufmerksamkeit, mehr Anerkennung und größere Hilfestellungen. Auch Fehler werden ihm eher nachgesehen. Die Grundhaltung dem Auszubildenden gegenüber stellt also eine Grundvoraussetzung einer erfolgreichen Ausbildung dar. Sozialkompetenz beinhaltet sowohl ein **Wissen um diesen Zusammenhang** als auch die **Möglichkeit entsprechend zu agieren**.

Neben einer positiven Einstellung gehören zu einem erfolgversprechenden Ausbilderverhalten die **innere Gelassenheit** auch in Stresssituationen, die **Anerkennung der Persönlichkeit des Auszubildenden** und die **Fähigkeit, sich in die Lage des Auszubildenden versetzen können**. Möller listet hierzu verschiedene Aspekte auf, die ein auf Sozialkompetenz beruhendes persönliches Führungsverhalten berücksichtigen sollte (*Abbildung 3*). Der Ausbilder nimmt eine **Vorbildfunktion für den Auszubildenden** ein, der er sich auch bewusst sein muss. Hierzu entwickelt Möller ein Führungsverhalten, das die **fünf Aspekte „Selbstdisziplin“, „Selbstkritik“, „Toleranz und Verständnis“, „Fachliche Kompetenz“ und „Dienen statt verdienen“** enthält, wobei die einzelnen Aspekte jeweils ineinandergreifen („olympische Ringe der Führung“).

b. Sozialkompetenz und Konfliktmanagement

(Beate Sander/Uwe Sander, Schwierige Schüler – Schwierige Lehrer?. Neue Konfliktmanagements im Schulalltag, Darmstadt 1997)

Sander/Sander untersuchen in ihrem Buch die **Lehrer-Schüler-Beziehung** und versuchen **Strategien zur Lösung von Konflikten** herauszuarbeiten. Neben einer allgemeinen Bestimmung der verschiedenen **Konfliktarten** (Missverständnisse, Persönlichkeitskonflikte, Beziehungskonflikte, Interrollenkonflikte, Intrarollenkonflikte, Zielkonflikte, Wertekonflikte, u.a.) und **Konfliktregelungen** (Fluchtverhalten, Machtkampf, Unterwerfung, Delegation nach unten, Mediation, Kompromissfähigkeit, Konsens) beschreiben Sander/Sander **konkrete Konfliktlagen aus Schülersicht**, wie sie sich im Schulalltag ergeben (Bloßstellung, fehlende Akzeptanz, ungerechte Bestrafung, Misstrauen, zu wenig Mitbestimmung, u.a.). Es zeigt sich, dass die Konflikte vielschichtig und komplex sind und nach einem kompetenten Umgang verlangen. Der Lehrer – gleiches würde natürlich auch für den Ausbilder gelten – wird als **Konfliktmanager** gesehen. *„Der Konfliktmanager ist in der Idealvorstellung ein Mensch, der die dazu benötigten Kompetenzen verinnerlicht hat, der sich gründlich informiert, der exakt analysiert, der kooperativ und zielorientiert plant und handelt und sein Tun kritisch reflektiert.“* (Sander/Sander 1997, S.123). Der Konfliktmanager verfügt idealerweise über ein hohes Maß an Konfliktkompetenz, die sich aus der Sozialkompetenz, der persönlichen Kompetenz, der Fachkompetenz und dem Engagement zusammensetzt (*Abbildung 2*).

Zur **Sozialkompetenz** zählen Sander/Sander vor allem die **Fähigkeit zur Kommunikation**. Der Konfliktmanager muss dazu in der Lage sein, Gespräche aktiv zu gestalten, zuhören zu können und die eigene Rolle im Kommunikationsprozess zu überdenken. Neben der Kommunikationsfähigkeit stellt auch die **Empathie** ein wichtiger Aspekt von Sozialkompetenz dar. Dabei geht es darum, sich in den Anderen hineinversetzen zu können. Zur Sozialkompetenz gehört weiterhin die **Akzeptanz**, d.h. die Fähigkeit, dem Schüler bzw. Auszubildenden mit einer positiven Einstellung zu begegnen (*siehe auch 2.1.2*). Dies bedeutet, die Persönlichkeit und Gefühlswelt des Anderen zu respektieren und ihr Möglichkeiten zur Entfaltung zu geben. Als weiteres Merkmal für Sozialkompetenz stellen Sander/Sander schließlich die **Solidarität** in Form eines Füreinander-Einstehens heraus. Dabei werden die Schüler bzw. Auszubildenden nicht als Gegner sondern als Beteiligte eines gemeinsamen Projekts erlebt. Der Lehrer bzw. Ausbilder ist in diesem Sinne der „Anwalt seiner Schüler“.

c. Sozialkompetenz und partnerschaftlicher Ausbildungsstil

(Helmut Paulik: Der Ausbilder im Unternehmen. Berufsbild, Prüfungsvorbereitung, pädagogisches Grundwissen, 11. völlig überarbeitete und erweiterte Aufl., Landsberg 1988)

Das umfangreiche Handbuch enthält unter anderem ein Kapitel zum **Ausbilderverhalten**. Als Führungsperson und Vorbild für den Auszubildenden hat der Ausbilder auch die **Aufgabe dem Auszubildenden Orientierung zu geben**. Hierbei kommt dem **Ausbildungs- bzw. Führungsstil** eine zentrale Rolle zu. Traditionell wird zwischen einem autoritären, einem anti-autoritären und einem partnerschaftlichen Führungsstil unterschieden. Um festzustellen, wohin ein Ausbilderverhalten tendiert, werden aus dem Gesamtverhalten in einer Ausbildungssituation dafür wichtige Verhaltensweisen untersucht (*Tabelle 2*).

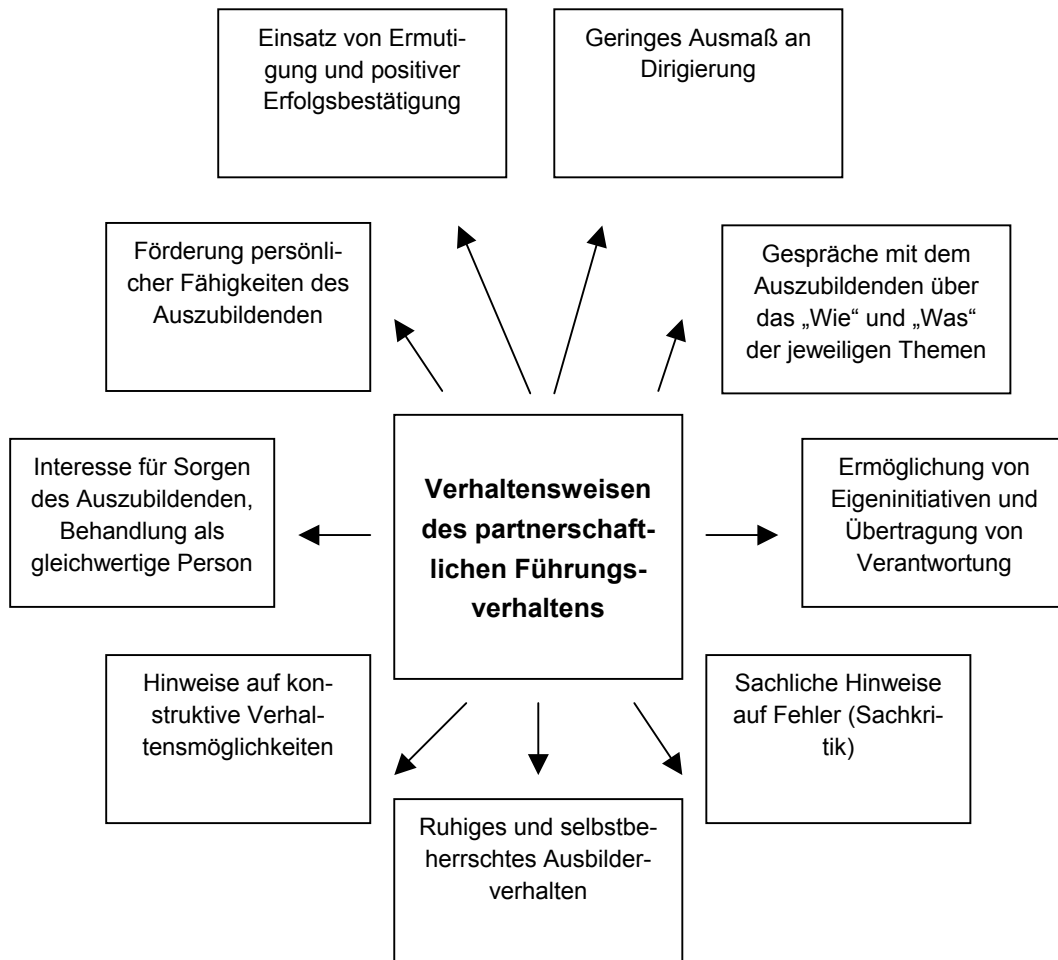
Tabelle 2: Grundverhaltensweisen der Ausbildungssituation und Ausbildungsstil (nach Paulik)

Verhaltensweise	Ausbildungsstil		
	Autoritär	Partnerschaftlich	Gleichgültig
Lenkungsverhalten: Eingriffsumfang in das Auszubildungsgeschehen	Kontrollierend	Lenkung, wo nötig	Gewähren lassen
Sanktionsverhalten: Reaktionen auf Fehlverhalten des Auszubildenden	Strafe statt Hilfe	Hilfe und Ermutigung	Umgehen von Hilfe und Stärkung
Wertschätzungsverhalten: Grad der persönlichen Achtung für den Auszubildenden	Distanzierend	Gleichwertig-partnerschaftlich	Ignorierend
Erwartungsverhalten: Erwartungen und Forderungen an den Auszubildenden	Pessimistisch	Optimistisch	Indifferent

Eine Ausbildung, die dem Auszubildenden Selbständigkeit, Kritikfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein vermitteln will, lässt sich am ehesten über einen **partnerschaftlichen Ausbildungsstil** erreichen, der dem Auszubildenden die meisten Entfaltungsmöglichkeiten bietet, ohne ihn jedoch auf sich allein gestellt zu lassen (*Abbildung 5*). Auf jeden Fall sollten die partnerschaftlichen Anteile in einer Ausbildung deutlich überwiegen.

Anhang 8.6

Abbildung 5: Überblick über die Verhaltensweisen des partnerschaftlichen Führungsverhaltens



Eine große Bedeutung kommt auch dem **Einsatz von unterstützenden Maßnahmen** zu, die ein bestimmtes Verhalten bestärken und dem Auszubildenden zu mehr Selbstvertrauen verhelfen (vgl. hierzu den Literaturbericht zum *abweichenden und normverletzenden Verhalten bei Auszubildenden*). Im Zentrum steht dabei die sogenannte **Ermutigung des Auszubildenden**, eine Methode, die dem Auszubildenden hilft, die Möglichkeiten und Mittel zur Lösung eines Problems in sich selbst zu finden. Der Ausbilder gibt hierbei die Lösung nicht einfach vor, sondern motiviert den Auszubildenden, sie selbst zu finden. Dies setzt voraus, dass der Ausbilder sich in die **Problemsituation einfühlen** kann und sich dem Auszubildenden **als ein an der Sache interessierter** präsentiert. Darüber hinaus sollte die Ausbilderin bzw. der Ausbilder auch die **Erfolgs- und Misserfolgskriterien des Auszubildenden kennen**.

d. Mobbing

Mobbing, eine ernstzunehmender Problemkreis in der Aus- und Weiterbildung. Als Lernbegleiter dürfen wir Mobbing weder dramatisieren und damit überbewerten noch bagatellisieren und so unterschätzen. „Not-wendig“ im wahren Sinn des Wortes sind Problembewusstsein, Grundwissen und fachgerechtes Reagieren.

Unter dem **Begriff** Mobbing sind vielfältige, gegen eine Person gerichtete Aktionen am Ausbildungs- /Arbeitsplatz zu verstehen, die den Betroffenen in

- seinen Sozialbeziehungen,
- seinem Ansehen,
- seinem Selbstwertgefühl und
- seiner Gesundheit

schädigen können. Solche Verhaltensweisen müssen regelmäßig, also mindestens etwa einmal pro Woche und in der Regel mindestens ein halbes Jahr lang vorkommen, damit man von einem wirklichen Mobbing sprechen kann. Die Abgrenzung von Mobbing zu „normalen“ Konflikten, ist fließend und deshalb gar nicht so leicht zu erkennen.

Die Bedeutung von Mobbing in bestimmten Bereichen kann durchaus gravierend sein. Bitte führen Sie sich vor Augen, dass nach gesicherten Erkenntnissen und Befragungen in Schweden und anderen europäischen Ländern eine beträchtliche Zahl von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (die Schätzungen schwanken zwischen 4 und 25 %) systematisch ausgegrenzt, lächerlich gemacht, geschnitten und angefeindet wird, dass die Unternehmenskultur, das Betriebsklima dadurch empfindlich beeinträchtigt, das Image des Unternehmen unter Umständen nachhaltig geschädigt wird und sich schließlich auch hohe wirtschaftliche Schäden einstellen. Ein Lernbegleiter, der Mobbing nicht erkennt, verdrängt oder sonst nicht gekonnt damit umgehen kann, wird seiner Führungsverantwortung nicht gerecht.

Die wichtigsten unerwünschten Folgen von Mobbing

1. Sinken der Motivation; Demotivation breitet sich bis hin zur inneren Kündigung aus und involviert u. U. auch Projektteams
2. Verschlechterung des Betriebsklimas
3. Verschlechterung der individuellen Ausbildungs- /Arbeitsleistung
4. Die Fehlzeiten nehmen sprunghaft zu (blauer Montag, „Frei-tag“ als künstliche Verlängerung des Wochenendes, durch die psychosomatische Wirkung des Mobbing auch die echten Krankheitstage)
5. Erhöhung der Fluktuation in den betreffenden Abteilungen durch Versetzungs- und Umsetzungswünsche, Kündigungen qualifizierter Mitarbeiter
6. Leistungsblockaden und Konflikte mit anderen Kollegen bis hin zur Arbeitsverweigerung steigen an
7. Qualitätsstandard insgesamt, Effektivität der Arbeit und kundenfreundliche Einstellungen sinken wesentlich und unvertretbar.

Wirkliche Mobbing-Indizien treten nie nur vereinzelt auf, sondern werden, bewusst oder unbewusst, zu einem schädigenden „Mobbing-Coctail gemixt. Als Lernbegleiter müssen wir beim Erkennen einzelner Indizien die Situation sorgfältig beobachten, ob ein systematisches

Vorgehen vorliegt oder gar nichts dahinter steckt. **Besonnenes, aufmerksames Beobachten und bewerten ist gefragt.**

Mobbing-Indizien die hellhörig machen und zum Einschreiten zwingen:

Soziales Ansehen

- Der Auszubildende wird genötigt, Arbeiten auszuführen, die sein Selbstwertgefühl verletzen („Sie sind ja nur noch für die einfachen Arbeiten zu gebrauchen, bei komplexen Sachen geben Sie zu schnell auf“)
- Der Betroffene wird lächerlich gemacht („bei Ihrem Nachtleben ist es klar, dass Sie sich erstmal am Arbeitsplatz ausschlafen müssen“)
- Ausdrücke, Gesten, Stimmen der Betroffenen werden nachgemacht, um sie lächerlich erscheinen zu lassen
- Dem Gemobbten wird nachgesagt / angedichtet, psychisch krank zu sein („...hat doch früher schon in ähnlichen Situationen psychotisch reagiert – das ist ja nicht zum Aushalten“)

Soziale Beziehungen

- Versetzung in ein anderes Büro (z. B. in ein unansehnliches Nebengebäude)
- Isolation durch unterbleibende Ansprache des Gemobbten
- Der Gemobbte wird „wie Luft behandelt“

Kommunikation

- Ins Wort fallen, unterbrechen
- Planmäßige Kritik, in unterschiedlicher Form
- Unterbleiben von Lob und Anerkennung, dafür werden andere besonders gelobt
- Anschreien, schimpfen, negative Kraftausdrücke
- Telefonstörungen, die sich schließlich bis zum Telefonterror steigern können
- mündliche oder schriftliche Drohungen (anfangs verdeckt, dann offensichtlich)

Arbeitsorganisation

- Gemobbter bekommt vorwiegend unangenehme Arbeiten („nicht immer die Rosinen rauspicken, einer muss auch die anderen Arbeiten machen“)
- Misserfolg wird durch Überforderung vorprogrammiert
- bekommt keine Aufgaben mehr, dadurch kommen auch keine Erfolgserlebnisse mehr
- zur Bearbeitung der Aufgaben werden wichtige Informationen bewusst weggelassen
- es werden völlig sinnlose Aufgaben verteilt

Gesundheit

- ehemaliger Alkoholiker, der seit Jahren trocken ist, jedoch sehr empfindlich, erhält Pralinen mit Schnaps oder einen unmerklich mit Alkohol versetzten Apfelsaft
- Jemand der Knoblauch nicht riechen kann, wird zu einem Kollegen versetzt, der Knoblauch täglich konsumiert um sich „jung“ zu halten
- man verursacht Gefahren und andere Kosten, um dem Mobbingopfer körperlich oder finanziell zu schaden (z. B. sanfter Zwang, einen Dienstwagen zu benutzen, obwohl er diesen Wagen nicht beherrscht)

Besonders gefährdete Personengruppen

- Quereinsteiger
- Aufsteiger
- besonders empfindsame Menschen, die etwas besonderes sein wollen
- geistig oder körperlich Behinderte
- kommunikationsschwache Menschen
- *eine* Frau unter Männern, *ein* Mann unter Frauen
- Auszubildende mit außergewöhnlich schlechter Leistung
- Menschen, die sich offenkundig nicht an die Normen einer Gruppen halten und teils provokativ ausscheren

e. Gewalt und Machtmissbrauch von Lehrern

(Volker Krumm: Machtmissbrauch von Lehrern – Schulerfahrungen von Studenten der Wirtschaftspädagogik, in: Tade Tramm/Detlef Sembill/ Fritz Klauser/Ernst G. John (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsausbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts, Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen, Frankfurt/Main u.a. 1999)

Das Thema „Gewalt in der Schule“ wird häufig einseitig unter dem Aspekt von ausgeübter Schülergewalt diskutiert und behandelt. Krumm möchte demgegenüber mit seiner Untersuchung der Frage nachgehen, **inwieweit Gewalt auch von Lehrern ausgeht**. Gewalt wird von Krumm dabei vorrangig als **psychische Gewalt** definiert, worunter Beleidigungen, Beschimpfungen und Demütigungen fallen. Der Übergang zum Mobbing ist dabei fließend.

Es zeigt sich, dass von **10.000 befragten österreichischen Schülerinnen und Schülern der Klassen 7-12 17% innerhalb der letzten vier Wochen vor der Befragung psychischer von Lehrern ausgeübter Gewalt ausgesetzt waren**. Dieser von Krumm selbst ermittelte quantitative Befund (vgl. 2.3.2) wurde in der österreichischen Öffentlichkeit scharf kritisiert, wodurch sich Krumm veranlasst sah, der quantitativen Studie eine weitere Untersuchung folgen zu lassen. Hierbei wurden 2965 Studenten in Österreich, Deutschland und der Schweiz retrospektiv zum Thema „Verletzung“ oder „Kränkung“ durch einen Lehrer bzw. eine Lehrerin während der Schulzeit befragt. Insofern es in der Untersuchung darauf ankam, *„primär die Qualität der verletzend erlebten Lehrerhandlungen und ihre Verarbeitung“* (Krumm 1999, S.385) zu ermitteln, spielte die Repräsentativität bei der Befragung keine Rolle.

In seiner Ergebnispräsentation konzentriert sich Krumm auf die Aussagen von 129 StudentInnen der Wirtschaftspädagogik und 105 StudentInnen der Betriebswirtschaftslehre. Es zeigt sich, **dass kränkende und unfaire Behandlungen durch Lehrer vielfach vorkamen**. 34% (♀) bzw. 43% (♂) der WirtschaftspädagogikstudentInnen und 50% (♀) bzw. 42% (♂) der BWL-StudentInnen wurden wiederholt entsprechend behandelt. Von diesen haben zwischen 50-79% Wiederholungen mindestens sechs Monate lang erlebt. Teilweise **litten SchülerInnen jahrelang** unter einem Lehrer. Neben Beleidigungen, Beschimpfungen und anderen Formen negativ kommunikativer Handlungen kam es einzelnen Fällen **auch zu Körperverletzungen**.

In den meisten Fällen wurden die erfolgten Kränkungen **als sehr schwer bzw. schwer erlebt**. Dies wird auch daran deutlich, dass nur 26% (Wirtschaftspädagoginnen) bis 46% (Wirtschaftspädagogen und männliche Betriebswirte) äußerten, dass die damals erlittenen Kränkungen sie heute nie bedrücken oder beschäftigen würden. Die Wirkungen des kränkenden Verhaltens waren vor allem **Kopfschmerzen, Schlafstörungen und Übelkeit**. Die wenigsten der SchülerInnen haben sich aktiv gegen die Kränkungen zur Wehr gesetzt. 53% (♀) bzw. 64% (♂) der WirtschaftspädagogikstudentInnen und 58% (♀) bzw. 43% (♂) der BWL-StudentInnen haben nichts unternommen, weil sie darin keinen Nutzen gesehen hätten. Stattdessen versuchte die Mehrheit der betroffenen SchülerInnen, sich möglichst unauffällig zu verhalten (59% (♀) bzw. 64% (♂) der WirtschaftspädagogikstudentInnen und 61% (♀) bzw. 44% (♂) der BWL-StudentInnen). Die **Reaktionen**, die die SchülerInnen zeigten, sind typische Verhaltensweisen **von Ohnmächtigen**. Die SchülerInnen fühlten sich der Macht des Lehrers schutzlos ausgeliefert.

f. Empirische Studie zum Thema Sexuelle Belästigung in der Ausbildung

(DGB-Jugend München, Sexuelle Belästigung am Ausbildungsplatz. Ergebnisse einer Umfrage unter weiblichen Lehrlingen in München 2000)

<http://www.azuromuenchen.de/ausbildung/belaestig/studie.pdf>

Die Studie, die in Zusammenarbeit von azuro, der DGB-Jugend und dem GSF (Gruppe für sozialwissenschaftliche Forschung) durchgeführt wurde, beschäftigt sich mit sexueller Belästigung am Ausbildungsplatz. Hierzu wurden im Frühjahr 2000 insgesamt **1.062 weibliche Auszubildende bzw. Berufsschülerinnen** der insgesamt 18.500 weiblichen Auszubildenden **in München befragt**. Ziel der Untersuchung war es, Informationen über den Umgang und die Struktur sexueller Belästigung im Betrieb und in der Berufsschule zu ermitteln. Dabei zeigte sich, **dass fast die Hälfte der Befragten** (45,5% - 42% bei den minderjährigen Auszubildenden) **mit sexueller Belästigung konfrontiert war**. Die am häufigsten genannten Belästigungsarten waren das „Hinterher pfeifen, Anstarren, Taxierende Blicke“ (67%), „Anzügliche Witze“ (58%), „Körperberührungen“ (49%) und „Anzügliche Bemerkungen über Figur oder sexuelles Verhalten im Privatleben“ (44%). Mit 7% müssen aber auch weitergehende sexuelle Belästigungen wie „unerwartete Berührungen der Brust“ und „aufgedrängte Küsse“ mit jeweils 7% auch als hoch bewertet werden.

Die meisten Belästigungen finden bei der Arbeit statt (76%) oder in der Pause (30%). **23% der Belästigungen gehen von Vorgesetzten aus** und 19% von Ausbildern und Lehrern. Die meisten Belästiger sind zwischen 20 und 49 Jahre alt. Interessanterweise konnten auch branchenspezifische Unterschiede festgestellt werden. So **ist die Belästigung in technischen Berufen und im Handwerk mit 60% am höchsten**. Die Wahrscheinlichkeit belästigt zu werden, nimmt mit der Dauer der Ausbildung zu (52% im dritten Ausbildungsjahr). Die Frauen reagieren darauf zumeist mit ausweichendem und verharmlosendem Verhalten.

Die Studie zeigt weiterhin, dass **Frauen, die sich gegen sexuelle Belästigung wehren, mit betrieblichen Nachteilen rechnen müssen**. Auf Beschwerden wird häufig mit Ausweichen und Umdeutung reagiert. Teilweise werden die Frauen sogar für die sexuelle Belästigung mitverantwortlich gemacht.⁸ Die Angst selbst Nachteile zu haben, wenn sie Belästigungen öffentlich machen, ist dementsprechend bei den Befragten auch sehr groß. So fordern 89% der Befragten, dass es garantiert keine Nachteile für die betroffenen Frauen geben darf.

Das **Vertrauen in innerbetriebliche Unterstützungsstellen** (Betriebsrat, Personalchef) **ist gering**. Dementsprechend wünschen sich 87% der Befragten außerbetriebliche anonyme Beratungsstellen. Über sexuelle Belästigungen **kommunizieren** die Betroffenen am ehesten **mit ihren FreundInnen** (58%) und mit anderen BerufsschülerInnen (35%). Das Erleben von sexueller Belästigung am Arbeitsplatz bedeutet für die Betroffenen eine **deutliche Einschränkung in ihrem Berufsleben**. So nehmen Aggressivität (28%), Ängste (25%) und die Empfindsamkeit (25%) zu und der Spaß am Beruf nimmt ab (22%)

⁸ Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Äußerung von sexueller Belästigung an sich bereits unabhängig von ihrem Wahrheitsgehalt auf ein gestörtes Betriebsverhältnis hinweist, dem auf jeden Fall Beachtung geschenkt werden sollte.

Lerngruppensitzung 9

Auswertungsgespräche

Inhalt:

1. Allgemeines	292
2. Überblick über den Ablauf	295
3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan	296
Anhänge.....	300

Lerngruppensitzung 9

Auswertungsgespräche

Lernbe- darf	Lernwe- ge	Lernauf- gaben	Lernraum geben	Zwischen gespräch	Lernklip- pen	Lernmo- tivation	Verhalten	Auswer- tung	Hetero- gene Gruppen	Umgang mit Kon- flikten
-----------------	---------------	-------------------	-------------------	----------------------	------------------	---------------------	-----------	-----------------	----------------------------	-------------------------------

Lerngruppensitzung 9:

Auswertungsgespräche

Themenschwerpunkte Teil A: Auswertungsgespräche führen und dadurch Lernerträge erkennen und bewusst machen

Themenschwerpunkt Teil B: Erste Präsentation in Form einer Lerneinheit

1. Allgemeines

Teil A

Vorausgehende Selbstlernzeit: Die Teilnehmer haben in ihren Ausbildungssituationen nach Pygmalion-Effekten gesucht, Zusammenhänge zwischen Verhaltensproblemen der Lernenden und dem eigenen Verhalten hergestellt und über pädagogisch sinnvolle Veränderungen ihres Verhaltens und ihrer Haltungen den Lernenden gegenüber nachgedacht

Roter Faden:

Nachdem der Lernende seine Arbeit an der Lernaufgabe abgeschlossen hat – mit mehr oder weniger intensiver Unterstützung, z.B. in Zwischengesprächen, durch den Lernbegleiter – wird ein abschließendes Gespräch geführt, um gezielt auf die Lernerträge, Lernstrategien und den sichtbar gewordenen weiteren Lernbedarf einzugehen, und Fortschritte und Hindernisse zu erkennen, zu sichern und ggf. neue Lernziele zu vereinbaren.

Beim Arbeiten und Lernen werden vom Tätigen die unterschiedlichsten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen eingebracht. Der arbeitende Mensch macht sich während seiner Tätigkeit Gedanken über die Arbeitsaufgabe und mobilisiert dabei sein vorhandenes Wissen und Können, außerdem engagiert und identifiziert er sich mehr oder weniger mit dem Sinn und den Zielen dessen was er tut. All dieser Tätigkeiten ist er sich aber nur sehr partiell bewusst, weil die gesamte Konzentration auf die Erzeugung des Arbeitsergebnisses gerichtet ist und nicht auf seine Aktivitäten. Am ehesten treten dabei noch die Dinge ins Bewusstsein, an denen es schwierig wird oder wo sogar Fehler geschehen.

Damit die in diesem Arbeitsprozess erst einmal unbewusst verlaufenen Prozesse des Lernens bewusst gemacht werden können, ist es sinnvoll, den Arbeitsprozess, d.h. das Vorgehen des Lernenden, gedanklich zu rekonstruieren und dabei alle Überlegungen, Annahmen, Fragen des Lernenden, ebenso seine Erlebnisse, seine Sackgassen, seine Fehler und Neuanfänge zu betrachten und zu fragen, was ihm dabei klar geworden ist, was er bei sich selbst verändert hat, welche Erfahrungen er neu gewonnen hat. Diese Reflexion ist notwendig, um den Lernertrag aus einer Lernaufgabe tatsächlich zu sichern und zu klären, ja oft, um den Lernprozess tatsächlich abzurunden, zu vertiefen und seine Erträge festzustellen. Ohne diesen „Blick zurück“ bliebe Lernen immer unbewusst.

Auswertungsgespräche zu führen, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Lernbegleiter. Hier ist nicht nur der Ort, um Aufgaben ordentlich abzuschließen und Bilanz zu ziehen, sondern hier ist auch der Ort, um das Erlebte gedanklich zu verarbeiten, Hintergründe zu klären, Zusammenhänge sichtbar zu machen, fachtheoretische Begründungen zu erarbeiten, Systema-

Lerngruppensitzung 9

Auswertungsgespräche

tisierungen des zuvor eher zufällig Gelernten zu ermöglichen. Im Auswertungsgespräch werden immer auch sowohl fachliche, personale als auch soziale Kompetenzen angesprochen und ihr Lernprozess rekonstruiert – vor allem ihr Zusammenhang mit Umwegen, Irrwegen, Fehlern und Rettungsstrategien. Damit ist gleichzeitig ein „hygienischer“ Effekt verbunden: Nach einem Auswertungsgespräch kann man innerlich diese Aufgabe auch „ablegen“ und muss nicht immer wieder grübeln, was hier oder dort noch besser hätte gemacht werden können, man kann z.B. besser schlafen und sich erholen, neue Kraft tanken.

Die Funktion eines Auswertungsgesprächs ist daher eine andere, als die eines Zwischengesprächs, in dem es darum geht, den Arbeitsprozess auf ein bestimmtes Arbeitsziel hin zu unterstützen und Arbeitshindernisse oder Strategien zu besprechen, auch wenn in einem Auswertungsgespräch sowohl auf den Arbeitsprozess, auf das Ergebnis und die Lernerträge eingegangen werden kann, hat dies einen persönlicheren Duktus und stellt das Lernen in den Mittelpunkt. Ein solches Gespräch hat auch einen anderen Focus als eine Beurteilung, bei der Bewertungen ausgesprochen werden.

Begriffe: Im „*Auswertungsgespräch*“ bespricht der Lernbegleiter mit dem Lernenden im ausführlichen Rückblick, wie die Aufgabe bearbeitet wurde, was daran subjektiv herausfordernd war, welche Lernerträge und welcher Lernbedarf erkennbar wird. Dabei muss nicht nochmals alles besprochen werden, was in den *Zwischengesprächen* bereits behandelt wurde. Es sollte der Gesamtzusammenhang der Aufgabe mit der persönlichen Entwicklung und dem Lernen herausgestellt werden. Die Aufgabe des Lernbegleiters besteht vorwiegend darin dem Lernenden zu helfen seine eigenen neu erworbenen oder sichtbar gewordenen Fähigkeiten zu erkennen und benennen zu können. Er muss dem Lernen helfen, wenn er blinde Flecken erkennt. Er kann, ausgehend von der Analyse neuen Lernbedarfs, in diesem Auswertungsgespräch zu neuen *Lernvereinbarungen* kommen.

Die Auswertungsgespräche sind dann besonders fruchtbar, wenn nicht allgemeine, sondern ganz konkreten Schilderungen über den inneren und äußeren Arbeitsprozess vom Lerner gegeben werden. Hier muss der Lernbegleiter konkretisierende Nachfragen stellen, auch mit eigenen Beobachtungen – Achtung: keine Bewertungen oder Urteile!! - zum Gespräch beitragen und nach den hinter bestimmten Handlungen steckenden Denkmodellen, Vorlieben und Befürchtungen fragen.

Es gilt auch hier: Der Lernende soll den größten Gesprächsanteil haben, er soll sich selber reflektieren. Der Lernbegleiter gibt dafür Stichworte, anregende Fragen und hilft dem Lernenden, seine Erträge, seine eigenen Erkenntnisse zu finden. Er interveniert nur dann, wenn keine eigenen Einsichten oder Lösungsstrategien gefunden, werden können,

Roter Faden des heutigen Treffens:

Im Rahmen der Bearbeitung der Hausaufgabe haben vier Teilnehmer die Aufgabe, einen ihrer Kollegen mit einer Frage nach dem eigenen Verhalten als Ausbilder kollegial zu beraten. Diese zu Beginn der Sitzung von allen beobachtete Beratung wird zum Gegenstand für ein Auswertungsgespräch mit jeweils einem der Berater gemacht. Nach dessen Auswertung und entsprechendem Input gibt es eine zweite Runde, bei der nun das Auswertungsgespräch mit dem Berater zum Thema wird. Eine dritte Gelegenheit, schon während der Lerngruppensitzung Auswertungsgespräche zu üben, ergibt sich im Anschluss an die erste Präsentation eines Projekts zum Teil B.

Lernziele: Die Teilnehmer erkennen, dass sie als Lernbegleiter „Geburtshelfer“ sind für das Bewusstsein der Lernenden von ihren eigenen Lernprozessen, Fähigkeiten und ihrem weiteren Lernbedarf. Sie sollen lernen, den Arbeitsprozess als Lernprozess auszuwerten und ihn als Lernweg der Kompetenzentwicklung sichtbar zu machen. Auch Gefühle und innerseelischen Vorgänge sind stärker als im Zwischengespräch anzusprechen, weil sie Förderer oder Hindernisse des Lernens sein können. Dadurch hat dieses Gespräch Ähnlichkeiten mit einem Coaching Gespräch. Außerdem sollen die Teilnehmer

Lerngruppensitzung 9

Auswertungsgespräche

- lernen, wie sie Arbeitsprozesse reflektieren, theoretisch vertiefen, Zusammenhänge herstellen können
- Leitfäden ausprobieren und sich individuell abwandeln.
- die non direktive Kommunikation weiter üben und offene Fragen stellen
- den Nutzen von Feedback im Auswertungsgespräch erfahren
- den Unterschied zwischen Auswertungsgespräch und Beurteilung erkennen.
- Auswertungsgespräche mit einer Gruppe und für den Einzelnen selber gestalten

Bezug zum Teilnehmerordner: Vgl. Teil IV, Kap. 1, Lerntext 1, Vom Unterweiser zum Lernbegleiter, dort Abschnitt II/7, sowie Lerntext 3, Gesprächsführung und Kommunikation

Teil B:

Eine Präsentation eines Projektes und ein Auswertungsgespräch dazu

Lerngruppensitzung 9

Auswertungsgespräche

2. Überblick über den Ablauf der Lerngruppensitzung 9

Zeit	Schritte	Dauer (Min)	Material
17.30 – 18.15	1. Schritt: Auswertung der (exemplarischen) Erfahrung eines Teilnehmers mit problematischen Wirkungen seines Verhaltens auf seine Lernenden (Hausaufgabe Pygmalion-Effekt)		
	1.1 Erfahrungsbericht Hausaufgabe	20	
	1.2 Kollegiale Fallberatung vorbereiten, einführen	5	Anhang 9.1, Anhang 9.2
	1.3 Kollegiale Fallberatung durchführen	20	
18:15-19.00	2. Schritt: Auswertungsgespräche führen		
	2.1 Einleitung zum Thema	25	Anhänge 9.3, 9.4
	2.2 Durchführung erste Runde	20	
19:15-20.00	3. Schritt: Auswertung und theoretische Vertiefung		
	3.1 Auswertung Auswertungsgespräch anhand Checkliste; Vertiefung	25	Anhang 9.5, 9.6, 9.7
	3.2 Überarbeitung Frageleitfäden in Dreiergruppe	10	
	3.3 Individuelle Besinnung: Worauf will ich in Zukunft besonders achten beim Auswertungsgespräch	10	
20.00 – 20.45	4. Schritt: Zweite Runde Auswertungsgespräch		
	4.1 neuen Schritt einleiten	5'	
	4.2 Durchführung 2. Runde	20	
	4.3 Erfahrungsaustausch im Plenum, Unterschied Beurteilungsgespräch	20'	Anhang 9.8
20:45-21:30	Teil B: Vorstellen eines Projektes eines Teilnehmers in Form einer Lerneinheit, Auswertungsgespräch darüber		

3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan der Lerngruppensitzung 9

17.30 – 18.15

1. Schritt: Auswertung der (exemplarischen) Erfahrung eines Teilnehmers mit problematischen Wirkungen seines Verhaltens auf seine Lernenden (Praxisaufgabe Pygmalion-Effekt) (+++)

- 1.1 Bericht über Erfahrungen mit der Hausaufgabe im Plenum: Jeder, der etwas beitragen kann, sagt etwas zu
Welche „Pygmalion“-Situation habe ich herausgefunden?
Was möchte/sollte ich an meinem Verhalten ändern?
Was fällt mir dabei schwer?
Jeder hat 2' Zeit; es müssen wirklich nur die etwas sagen, die sich eine einschlägige Selbstbeobachtung notiert haben
(20')

- 1.2 Der Lernbegleiter lädt einen Teilnehmer mit einer besonders dringenden oder beispielhaften Problematik, der mit sich nicht zu 100% zufrieden ist, ein, sich von Kollegen beraten zu lassen nach der Methode der „Kollegialen Beratung (Intervision)“
Erläuterung des Vorgehens durch den Lernbegleiter
(5')

Fish-bowl (**Anhang 9.1**)

Methode der Kollegialen Fallberatung (s. **Anhang 9.2**)

Instruktion des Falldarstellers

Dieser wählt sich 4 Berater aus

Stühle stellen lassen

Dauer der Beratung mit 20' ankündigen und streng auf Zeit achten

Den Zuhörern ankündigen, dass sie anschließend mit den Beratern ein *Auswertungsgespräch* – das heutige Schwerpunktthema – über deren Beratung führen werden und sich deshalb während der Beratung bereits Notizen machen sollen darüber, was ihnen auffällt und was sie im Auswertungsgespräch ansprechen möchten.

- 1.3 Durchführung der Kollegialen Fallberatung
(20')

Danach kurzes Feedback des Falldarstellers an die Berater.

direkt anschließend (ohne Pause):

18.15 – 19.00

2. Schritt: Auswertungsgespräche führen

- 2.1 Einleitung zum Thema „Auswertungsgespräch“: Gleich im Anschluss sollen die Teilnehmer in Dreiergruppen (Triaden) mit jeweils einem der Berater aus der vorangegangenen kollegialen Beratung ein *Auswertungsgespräch* über deren Beratung führen. Hier nun zur Vorbereitung folgendes:
Bedeutung: Ohne Auswertung bleibt jedes Lernen unvollkommen und unbestimmt, erst die Reflexion dessen, was getan und erlebt wurde, sichert den Lernertrag und macht ihn bewusst. Kein Lernprozess ohne Auswertungsgespräch über die Arbeit an der Lernaufgabe, am Ende jeder Lernaufgabe steht ein Auswertungsgespräch! Unterschied zum Zwischengespräch: Gleiche Methode der Gesprächsführung, aber beim Auswertungsgespräch kommt dem *Rückblick* auf den Prozess eine größere Bedeutung zu, und ganz neu hinzu kommt jetzt das Gespräch über das *Lernen*: Dasjenige, was aus der Aufgabe gelernt wurde, steht im Mittelpunkt des Gesprächs, wie auch der Vorblick auf die nächsten Lernschritte bzw. auf das, was an neuem Lernbedarf sichtbar geworden ist und zu neuen Lernvereinbarungen führen sollte.

Lerngruppensitzung 9

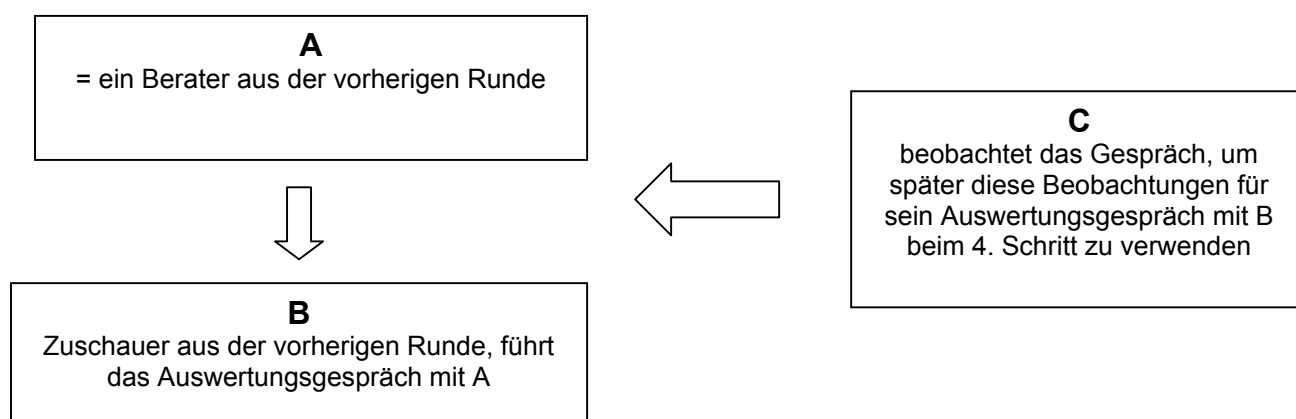
Auswertungsgespräche

Im Plenum Wiederholung zur non-direktiven Gesprächsmethode im Zwischengespräch (vgl. LG 5).

Sammlung von Vorschlägen zum Vorgehen beim Auswertungsgespräch: Wie kann man auf einen Lernprozess zurückblicken, ihn beobachten und zu neuen Lernvereinbarungen kommen? Wie fragt man danach? Wie macht man Lernerträge bewusst? (evtl. Erinnerung an das Thema Feedback in der LG 1 – Was hat Feedback mit Lernen zu tun?)

Kurze Sammlung im Plenum: Was sollte in solch einem Auswertungsgespräch alles enthalten sein? Der Lernbegleiter stellt einen *Strukturierungsvorschlag* für ein Auswertungsgespräch vor (wie man vorgehen könnte) (s. **Anhang 9.3**); Diskussion und Optimierung im Plenum.

Der Lernbegleiter stellt kurz das Setting vor (evtl. schon zu Beginn des input bei 2.1):



Die Dreiergruppen setzen sich danach zusammen, wer welchem Berater aus Schritt 1 nun etwas zurückmelden bzw. mit ihm besprechen möchte.

Sammeln: Was könnten wichtige Themen sein, die in diesem Auswertungsgespräch angesprochen werden können? – z.B. Gesprächsatmosphäre, förderliche Fragen, störende oder verletzende Fragen (Suggestiv, mit Hintergedanken, (ver)urteilend, unangemessene Ratschläge) (+++)

(20')

Die Teilnehmer erhalten zwei verschiedene Muster von Frageleitfäden, mit denen Sie wahlweise in der ersten Runde arbeiten können (**Anhang 9.4**) (++)

(5')

2.2 Durchführung der ersten Runde Auswertungsgespräch in den Dreiergruppen (+++)

(20')

19.15 – 20.00

3. Schritt: Auswertung und theoretische Vertiefung

3.1 Im Plenum: Auswertung des Auswertungsgesprächs anhand einer Checkliste des Lernbegleiters (s. **Anhang 9.5**). (+++)

(10')

2 Vertiefungen möglich:

Zum Bewusstmachen des Lernprozesses die Übung: Was kann man aus welchem Fehler lernen? Wie kann man feststellen, was man gelernt hat? (s. **Anhang 9.6**)

zum Feedback: Erneuter Hinweis auf die zentrale Bedeutung von Feedback im Auswertungsgespräch: Es geht nicht darum, Intentionen einer Person zu vermuten oder zu interpretieren, sondern darum, die Beobachtungen und die Wirkungen auf den Be-

Lerngruppensitzung 9

Auswertungsgespräche

beobachter selbst zu beschreiben und daraus Hinweise für Lernbedarf bzw. Lernerträge zu gewinnen. Evtl. Wiederholung Feedbackregeln (s.a. **Anhang 9.7**) (++)

(15')

3.2 In ihren Dreiergruppen überarbeiten die Teilnehmer ihren Frageleitfaden und ergänzen oder Streichen Formulierungen, die sie in der vorliegenden Form sinnlos oder schlecht finden und ergänzen solche Fragen, die sie für geeigneter halten. Nach der 2. Runde werden die Veränderungen ins Protokoll der Sitzung gegeben und allen zur Verfügung gestellt (Lernplattform) (++)

(10')

3.3 Individuelle Besinnung: Jeder notiert sich, was er in Zukunft bei Auswertungsgesprächen besonders beachten will (+++)

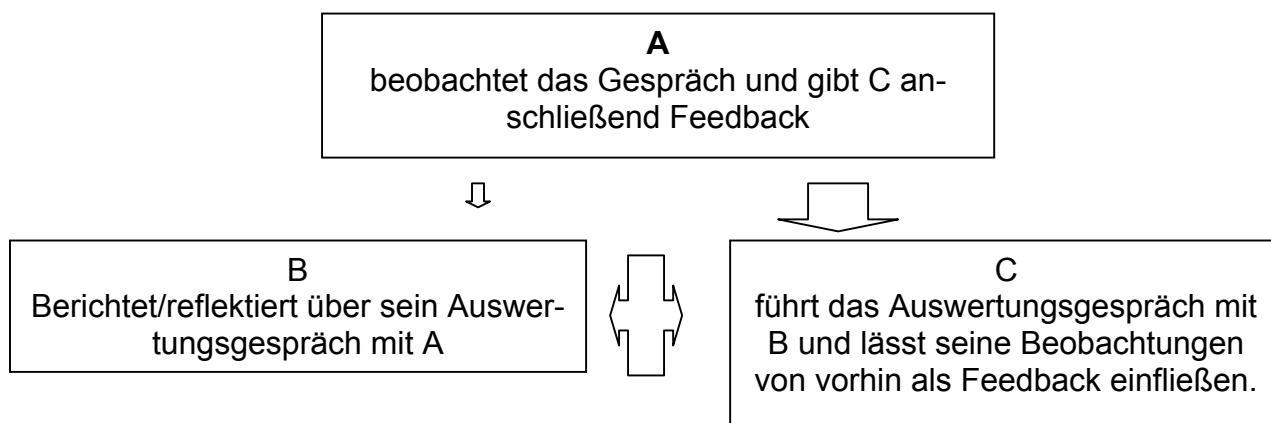
(10')

20.00 – 20.45

4. Schritt: Zweite Runde Auswertungsgespräche (+++)

4.1 Zweite Runde des Auswertungsgespräch in den alten Dreiergruppen, wieder mit Schwerpunkt auf den Lernprozess und den sichtbar gewordenen Lernbedarf. Jetzt allerdings führt **C** (ehemals Beobachter) das Auswertungsgespräch mit **B** (ehemals Lernbegleiter), während **A** beobachtet. Thema ist das Auswertungsgespräch, das B zuvor mit A geführt hatte (Schritt 2):

(Anleitung 5')



Durchführung der 2. Runde: Auswertungsgespräch über das zuvor stattgefundenene Auswertungsgespräch (C mit B), insbesondere sollen die Themen „Lernertrag“ und „Feedback“ angesprochen werden. (+++)

(20')

Im Plenum Erfahrungsaustausch zu den Auswertungsgesprächen: Zunächst offene Äußerungen, dann Strukturierung durch den Lernbegleiter: Worauf komme es uns in Zukunft beim Führen von Auswertungsgesprächen an? (= Erarbeiten einer gemeinsamen Checkliste). (++)

(10')

Wenn es nicht von alleine kommt, darauf hinweisen, dass es einen erheblichen Unterschied zwischen Auswertungs- und Beurteilungsgesprächen gibt; den Unterschied kurz klar machen: Das Auswertungsgespräch hat keinen Beurteilungscharakter, sondern fördert nur Sachverhalte zu Tage (Beispiel s. **Anhang 9.8**); im übrigen Verweis auf Modul 3, bei dem es u.a. um Beurteilungen geht. (+++)

(10')

Abschließend evtl. kurz eingehen auf die Moderation von Auswertungsgesprächen in Gruppen in Qualitätszirkeln und Feedback-Runden (s. **Anhang 9.9**) (++)

Lerngruppensitzung 9
Auswertungsgespräche

Praxisaufgabe für die Selbstlernzeit 10:

Führen Sie möglichst viele Auswertungsgespräche mit einzelnen Lernenden bzw. Lerngruppen über abgeschlossene Lernaufgaben und dokumentieren Sie die Gespräche.

20.45 – 21.30

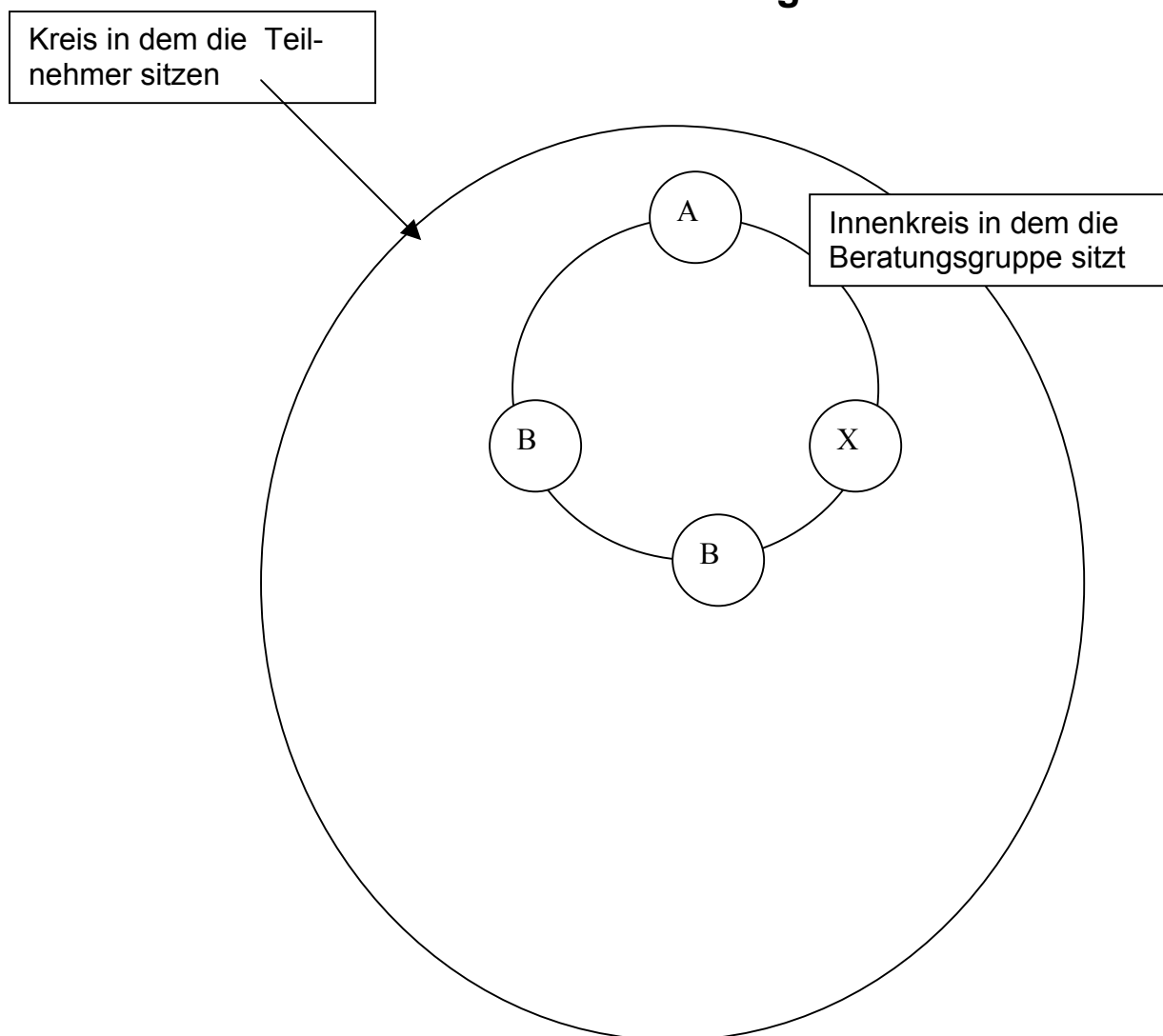
Teil B:

Ein erstes Projekt B wird in Form einer maximal 30minütigen Lerneinheit präsentiert. Danach führt vor dem Plenum ein (oder zwei?) Teilnehmer mit dem, der präsentiert hat, ein Auswertungsgespräch über die Präsentation, evtl. mit „freiem Stuhl“; abschließend kurze Reflexion (Kriterienliste s. **Anhang 9.10**)

Anhänge zur Lerngruppensitzung 9

Anhang 9.1

Fishbowl -Setting



A ist der Fallgeber, der sich beraten lässt, oder mit dem ein Auswertungsgespräch geführt wird.

B sind die Kollegen/Berater, die das Gespräch vorwiegend führen.

Es gibt die Variante Fishbowl mit open chair, bei der ein freier Stuhl **X** im Innenkreis steht, auf den sich die Teilnehmer des Außenkreises für eine Frage setzen können, wenn sie den Eindruck haben, diese wird das Gespräch, bzw. A wesentlich voranbringen in seiner Reflexion. Danach müssen sie den Stuhl sofort wieder frei machen.

Anhang 9.2

Kollegiale Fallberatung (Intervision)

SINN: Die Intervisionsmethode als eine Form der Kollegialen Beratung wird fall- und anwendungsbezogen eingesetzt und dient der Verbesserung der individuellen Handlungsqualität. Sie nutzt gezielt die Kompetenzen und Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen und ist somit eine effiziente und kostengünstige Lernform. Sie eignet sich sowohl für die Lernbegleitung in Gruppen, als auch für die gegenseitige Beratung der Gruppenteilnehmer untereinander.

Falldarstellung

1. Der Fallgeber gibt bekannt, welche Art der Beratung/Unterstützung er/sie sich erwartet. Das wird öffentlich festgehalten (Flip Chart)
2. Darsteller schildert: Was ist das Problem, welche Situation soll untersucht werden?
 - Ausgangspunkt, Anlass
 - Geschichte, Verknüpfungen
 - bisherige Lösungsversuche
 - Wünsche
 - vermutete Wünsche von anderen
3. Die /der Beobachter hören nur zu (und stellen ggf. Verständnisfragen):
 - Was ist zu hören, zu fühlen?
 - Welche Gestik und Mimik ist wahrzunehmen?
 - Welche Vermutungen liegen nahe?
4. Bericht der Beobachter zurück an den Falldarsteller entsprechend seiner Wünsche (Flip Chart)
5. Der Darsteller notiert sich, was davon zutreffend und verwertbar ist.
 - Volltreffer
 - trifft ziemlich gut
 - da könnte etwas dran sein
 - Völlig daneben
6. Darsteller meldet an die „Berater“ zurück:
 - Befindlichkeit
 - „Trefferquote“ (inhaltlich, nicht Anzahl),
 - Ergebnisse, eventuell Visualisierung
7. Reflexion des Intervisionsprozesses

Anhang 9.3

Strukturvorschlag für ein Auswertungsgespräch

1. Teil: Rückblick (Reflexion) und fachliche Vertiefung (Fachtheorie)	2. Teil: Soziale und Persönliche Erfahrungen (Rückmeldung)
Methode: Sokratisches Fragen und Zuhören; Durchhören, Paraphrasieren	Methode: Feedback des Lernbegleiters
1. Einstieg: Worauf kam es Ihnen an? Wie sind Sie vorgegangen? 2. Ergebnisprüfung: Ist die Aufgabe gelöst, sind Sie zufrieden, womit nicht, gibt es unerwünschte Nebenfolgen? 3. Fehleranalyse: Wo gab es Probleme, Widerstände, Fehler? Welche unerwarteten Ereignisse sind aufgetreten, und wie haben Sie reagiert? Welche Entscheidungen haben Sie getroffen, die Sie jetzt vielleicht bedauern? Fachtheorie integrieren! 4. Fachtheorie integrieren, fachliche Hintergründe und Zusammenhänge besprechen, vertiefen 5. Fachliche Lernprozesse herausarbeiten und fachliche Lernerträge sichern	1. Soziale Erfahrungen: Wie sind Ihnen Kunden und Kollegen begegnet? Wie war Ihr eigenes Sozialverhalten? 2. Persönliche Erfahrungen: Was ist Ihnen schwergefallen? Wo waren Sie mit sich selbst unzufrieden? Was haben Sie über sich selbst gelernt? 3. Feedback des Lernbegleiters: 3 Grundregeln für das Feedback-Gespräch: 1. Immer eine ganz konkrete Situation wählen und sie sachlich beschreiben! 2. Ich-Botschaften geben: Wie erging es <i>mir</i> dabei? Wie kam das bei <i>mir</i> an? 3. Mit einer konkreten Veränderungsbitte (Vorschlag) enden: „Ich wünsche mir...“) 4. Soziale und personale Lernerträge herausarbeiten und sichern
3. Teil: Lernfazit 1. Lernfortschritt feststellen: Was musste man für diese Aufgabe fachlich und persönlich wissen und können? Was konnten Sie schon? Was haben Sie an dieser Aufgabe fachlich, sozial und persönlich neu gelernt? Was möchten Sie in Zukunft nicht mehr vergessen / anders machen? 2. Neue Lernvereinbarung: Welche Fragen stellen Sie Ihnen jetzt? Was möchten Sie als nächstes angehen? Was wünschen Sie sich von Ihrem Lernbegleiter? 3. evtl. Eintrag in den Lernpass	

Anhang 9.4

Beispiele für Fragen zur Strukturierung des Reflexionsgesprächs

Als Hilfestellung zur Strukturierung des Reflexionsgesprächs empfehlen wir Ihnen die folgenden **Fragestellungen**. Sie sind nicht als Vorgabe, sondern **als Anregung** zu verstehen!

Version A:

Teil 1: Prozessbeschreibung

- Welche Arbeitsaufgaben im Rahmen des Betriebseinsatzes haben Sie im vergangenen Zeitraum bearbeitet?
- Worauf kam es Ihnen bei diesen Aufgaben an?
- Wie sind Sie an diese Aufgaben herangegangen?
- Fehlten Ihnen wichtige Informationen? Wie haben Sie diese bekommen?
- Was war Ihres Erachtens schwierig an der Aufgabe?
- Welche Entscheidungen mussten Sie treffen?
- Warum haben Sie sich für Ihre Lösung entschieden?

Teil 2: Ergebnisauswertung

- Welches waren Ihre wichtigsten Arbeitsergebnisse im vergangenen Zeitraum?
- Wie werten Sie selbst dieses Ergebnis?
- Wie zufrieden waren Ihr Vorgesetzter / Ihre Kollegen mit dem Ergebnis?
- Was hat Ihnen an dieser Arbeit Spaß gemacht?
- Welche Irrtümer und Fehllege sind Ihnen passiert?
- Wie konnten Sie Ihre Aufgabe trotzdem bewältigen?
- Was würden Sie beim nächsten Mal anders machen?
- Welche Kompetenzen fehlten Ihnen für Ihre Aufgabe?

Teil 3: Lernertrag

- Was konnten Sie für sich aus den Arbeitsaufgaben des vergangenen Zeitraums lernen?
- Wie haben Sie sich das notwendige Wissen angeeignet?
- Wo sind beim Lernen Schwierigkeiten aufgetreten?
- Wie könnten Sie in Zukunft vorgehen, damit Ihre Lernanstrengungen effektiver werden?
- Welche genauen Schritte sind dazu notwendig?

Teil 4: Planung

- Glauben Sie, dass Sie den Teilprozess ausreichend bearbeitet haben?
- Haben Sie ihr Qualifizierungsziel erreicht?
- Welches sind Ihre nächsten Aufgaben im Transferprojekt?
- Was schätzen Sie dabei als wesentlich ein?
- Welche Qualifizierungsziele nehmen Sie sich für diese Aufgaben vor?
- Wie wollen Sie diese erreichen?
- Welche Unterstützung benötigen Sie dazu?

Version B:

Anregungen für mögliche Fragen zur Problemerkennung und Systemerkennung

Blick auf Handlungen Reaktionen und Zielsetzungen richten:

- Woran merken Sie, dass.....(z.B. etwas mühsam ist)?
- Welche Reaktionen erwarten Sie wenn(z.B. das Problem so gelöst würde)?
- Was denken Sie, bezweckt diese Reaktion?

Blick auf andere Standpunkte, Sichtweisen lenken:

- Was wird A denken, wenn B mehr Verantwortung fürbekommt?
- Was würde der Vorstand sagen, wenn die Entscheidung soausfällt?
- Was würde das für das Controlling bedeuten?

Blick auf Strukturen, Beziehungen, Vernetzungen lenken:

- Wer merkt zuerst im Team, wenn die Stimmung des Projektleiters sinkt?
- Was läuft zwischen dem (z.B.) Produktionsleiter und Verkaufsleiter, wenn die Reklamationen zunehmen?
- Auf was wirkt sich der Konflikt zwischen A und B noch aus?
- Wer nimmt indirekt auf das Geschehen Einfluss?
- Wer ist von der Maßnahme betroffen?
In welcher Weise?
Wie wird sich das auswirken?
Woran werden Sie das merken?

Blick auf die zeitliche Entwicklung richten:

- Seit wann merken Sie.....?
- Was war vorher/anders?
- Was blieb gleich?
- Wem gelingt es jetzt besser/schlechter?
- Warum wird das Thema gerade jetzt aktuell?

Blick auf „innere Hypnos en“:

- Wie erklären Sie sich, dass.....?
- Wie erklärt sich A, B, dass.....?
- Was denken Sie über den Unterschied?

Blick auf die Zukunft richten:

- Was würden in Bewegung kommen, wenn.....?
- Was würde irritiert sein, wenn.....?
- Was müsste geändert werden, wenn.....?
- Was würde C dazu sagen?

Blick auf Gefahrenzonen, „Minenfelder“ lenken:

- Was müssten Sie tun, um **nicht** erfolgreich zu sein?
- Was müsste (z.B.) der Verkauf tun, um die Reklamationen zu erhöhen

Anhang 9.5

Checkliste für die Überprüfung eines Auswertungsgesprächs

- Wurde das Vorgehen insgesamt rekonstruiert?
- Wurden dabei auch alle Fehler, Irrwege, Umwege usw. angesprochen?
- Wurden auch soziale und persönliche Verhaltensweisen und Schwierigkeiten angesprochen?
- Kam der Lernende angemessen zu Wort?
- Hat sich der Lernbegleiter an die Gesichtspunkte der non-direktiven Gesprächsführung gehalten?
- Wurden die Feedback-Regeln eingehalten?
- Wurden die Anforderungen der Lernaufgabe an fachliche und fachübergreifender Kompetenzen herausgearbeitet?
- Wurde herausgearbeitet, was der Lernende gut konnte, was er neu gelernt hat und was er noch lernen muss?
- Wurde eine neue Lernvereinbarung geschlossen?

Anhang 9.6

Was und wie kann man aus Fehlern lernen?

Die Teilnehmer erinnern sich, wann sie zuletzt einen Fehler gemacht haben, der sie geärgert hat. Sie fragen sich:

- Was hätten sie tun müssen, um den Fehler zu vermeiden?
- Was ist anschließend anders geschehen, als es ohne diesen Fehler geschehen wäre?
- Was haben sie aufgrund dieses Fehlers über die Welt neu erfahren?
- Was mussten sie aufgrund des Fehlers tun?
- Was mussten sie tun, um den Fehler wieder gut zu machen?
- Was hat ihnen dieser Fehler über sich und ihre momentane Situation gesagt?
- Was haben sie über ihre Gefühle durch den Fehler erfahren?
- Was haben sie sich vorgenommen?
- Was sollen/werden sie nie mehr tun?
- Wie hat sich ihr Bild von sich selbst durch diesen Fehler und die nachfolgenden Ereignisse verändert?

Wie kann man feststellen, was man gelernt hat?

Weil lernen unbewusst verläuft, kann man Lernzuwächse nicht unmittelbar erleben oder spüren, sondern man muss sie sich an ihren Folgen indirekt bewusst machen. Dazu benötigt man immer eine Art Vergleichsmöglichkeit, um einen Lernzuwachs festzustellen. Die einfachste Möglichkeit ist die, in einer gleichen oder ähnlichen Situation eine gleiche oder ähnliche Aufgabe zu wiederholen und zu überprüfen, ob man sie jetzt besser gelöst hat als früher, ob man weniger Fehler oder zumindest nicht mehr die gleichen gemacht hat, usw. Um dies feststellen zu können, muss man zuvor natürlich den Vergleichsmaßstab genau definiert haben. Auch wenn man den Spiegel anderer Menschen nutzt, werden die bei ihrer Antwort stets nach einer Vergleichsbasis zu einem früheren Zeitpunkt suchen. Um Lernfortschritte festzustellen, sind Vergleiche mit anderen Personen bzw. Veränderungen von Rangreihen u.ä. nicht zulässig, sondern immer nur der Vergleich mit der eigenen Vergangenheit. Auch dürfen die Anforderungen nicht verändert werden, sondern müssen möglichst gleich bleiben. Erst wenn eine Situation fehlerlos gemeistert wurde (also nichts mehr zu lernen ist), dürfen die Anforderungen erhöht werden und beginnt der Prozess der Lernfeststellung auf neuem Niveau aufs Neue.

Anhang 9.7**Vertiefung Feedback**

(vgl. Lerngruppensitzung 1)

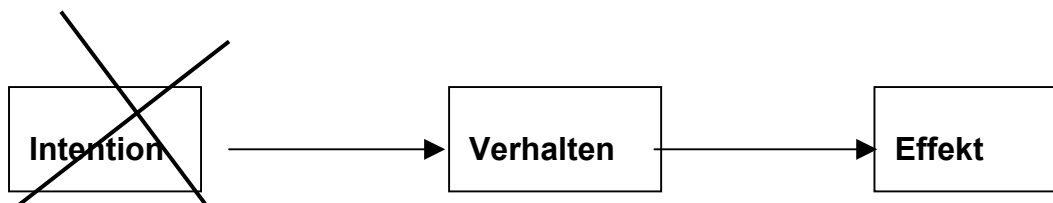
SINN für die Lernbegleitung: Da Selbst- und Fremdbild nicht immer übereinstimmen, sind wir auf Rückmeldung von außen angewiesen, wenn wir wissen wollen, wie unser Verhalten auf andere wirkt. Konstruktive Rückmeldung von Seiten des Lernbegleiters kann dem Lernenden dabei helfen, sich über sein Verhalten und dessen Wirkung in bestimmten Situationen bewusst zu werden, um es dann in Richtung des Lernziels verändern zu können.

Feedback geben

Feedback ist gleichbedeutend mit Information und ist somit weder positiv noch negativ. Wenn wir unser Verhalten und dessen Konsequenzen kennen, können wir es gezielt steuern, d. h. gegebenenfalls ändern und somit etwas Neues lernen.

In der alltäglichen Kommunikation wird ständig Feedback gegeben, entweder implizit oder sogar explizit. In der Lernprozessbegleitung ist das Geben von Feedback eine wichtige Methode. Um es professionell, d. h. konstruktiv und effektiv einsetzen zu können, bedarf es einiger Regeln.

Zunächst ist es wichtig, sich klar zu machen, dass jedem Verhalten eine Intention zugrunde liegt, die nach außen nicht sichtbar wird. Von außen beobachtbar sind nur das Verhalten und dessen Konsequenzen (Effekt).



(nicht direkt beobachtbar)

Ausgehend von dieser Modalität des Verhaltens lassen sich zwei Faustregeln für das Geben von Feedback formulieren:

1. Beschreibe nur das Verhalten des anderen. Tue dies konkret und spezifisch, nicht allgemein im Sinne einer situationsübergreifenden Persönlichkeitseigenschaft. Beziehe das Feedback nie auf die Intention, da Du diese nicht kennst. Z.B.: Anstatt „Du bist distanziert“ besser „Wenn Du mir so wenig erzählst, was in Dir vorgeht und mich auch nicht danach fragst, erhalte ich schwer Kontakt zu Dir.“
2. Beschreibe die Wirkung des Verhaltens des anderen auf Dich selbst. Feedback geben bedeutet somit immer auch, sich seiner eigenen Wahrnehmungen und Reaktionen bewusst zu werden

Anhang 9.8

Zum Unterschied zwischen Auswertungs- und Beurteilungsgesprächen

Auswertungsgespräch	Beurteilungsgespräch
Eigenes Nachdenken anregen	Stärken und Schwächen feststellen
Lernklippen erkennen	Vergleich mit anderen
Lernbedarf erkennen	An Firmenregeln gebunden
Unterstützung	Mehr Urteile
Gerichtet auf Förderung	Offiziell
Vertraulich	Stark fachlich
Momentaufnahme	Zusammenfassung
Mehr Details	Längeren Zeitraum umfassend
Auf spezielle Situationen gerichtet	Ergebnisse werden mitgeteilt
Der Lernende soll selber was sagen	Globaler
Auch sehr persönlich	Ergebnisse können nur hingenommen werden
Voraussetzung für Beurteilungsgespräche	

Anhang 9.9

Ablauf eines Qualitätszirkels:

0. Auswahl des Qualitätsthemas

1. Beschreibung der realisierten Qualität

- Zusammentragen aller Informationen, Beobachtungen, Wahrnehmungen zum Thema– **ohne Bewertung**
- Was machen wir gegenwärtig tatsächlich, üblicherweise, meistens in dieser Handlungssituation?

2. Bewertung

- Freie Beurteilung. Die Leitfrage ist hier: Wie stehen wir dazu? Wie sehen es unsere Klienten, Kunden bzw. unsere Kooperationspartner?
- Womit sind wir zufrieden? Wo sehen wir Veränderungsbedarf?

3. Sammlung von Verbesserungsvorschlägen

- Sammeln, Sichten, Diskutieren, Klären, Entscheiden

4. Vereinbarung, wie man es künftig handhaben möchte.

- Wer macht was mit wem bis wann? Wann überprüfen wir, ob es klappt?

Gruppenprozesse auswerten

Regelmäßige Reflexionen verringern die Gefahr von Krisen und Konflikten. Spätestens bei manifesten Krisen und Konflikten werden solche Reflexionen unumgänglich.

Blitzlicht:

Eine unter Umständen sehr kurze und ökonomische Möglichkeit, schlaglichtartig den Zustand der Gruppe und der einzelnen Mitglieder zu beleuchten. Es gibt viele unterschiedliche Formen, nachfolgend sind einige beschrieben, Ihrer Phantasie sollen aber keine Grenzen gesetzt werden. Egal welche Methode sie anwenden wichtig sind folgende Regeln:

- Am besten in einem offenen Stuhlkreis abhalten
- Jedes Gruppenmitglied darf beginnen
- Jedes Gruppenmitglied darf jederzeit ein Blitzlicht beantragen
- Wer etwas sagt, spricht über sich selbst, seine Gefühle und Gedanken!
- Jedes Mitglied darf bestimmen, ob es etwas sagen möchte oder nicht!
- Wortbeiträge der Gruppenmitglieder werden von den anderen weder kommentiert noch unterbrochen!

Blitzlichter sind gute Gelegenheiten, schwelende Störungen bewusster wahrzunehmen und eventuell an die Oberfläche zu holen. Die soziale Wahrnehmungsfähigkeit aller Beteiligten wird erhöht. Falls sich in einem Blitzlicht die Notwendigkeit zu einer Diskussion ergibt, sollte der Gruppenleiter dies erst im Anschluss an das Blitzlicht klären.

Blitzlicht – Formen:

- Gruppenleiter beginnt den Tag mit der Frage: „Gibt es irgend etwas, was gesagt werden möchte, bevor wir in die Arbeit einsteigen? (Persönliches, Prozessuales, Organisatorisches...?)“
- Ein – Punkt – Abfragen zu folgenden Themen: z. B.
 Wie sind wir bisher vorangekommen...?
 Was halte ich im Augenblick von dieser Gruppe...?
 Im Augenblick fühle ich mich hier...?
 Geeignet für Zwischenabfragen z. B. vor der Pause. Skalen müssen vorgegeben werden.
- Kurze Runden mit der Fragestellung: „Wie geht es mir im Augenblick...?“
- Oft eignen sich auch sehr gut Fragestellungen in metaphorischer Form, z. B.
 „Welches Symbol passt zu meiner momentanen Stimmung ...?“
 „Wenn ich jetzt ein Buch/ Vogel/ Film... wäre, wäre ich ...?“
 Der Gruppenleiter breitet in der Mitte des Stuhlkreises Postkarten, Symbole, Gegenstände.... aus. Die Teilnehmer wählen etwas aus und kommentieren kurz, warum dies ihrer Stimmung, ihrem Zustand ... entspricht.
- Als Kombination mit allen bisher genannten Varianten, könnte eine systemische Fragestellung, wie: „Ich glaube/ stelle mir vor, die anderen sehen mich heute als ...“, völlig neue und veränderte Perspektiven eröffnen.
- Für Leitungspersonen, die Erfahrung und Übung mit Phantasie Reisen haben, wäre es denkbar zum Einstieg eine Phantasie Reise machen zu lassen und die Teilnehmer berichten im Anschluss kurz, an welchen Orten sie gewesen sind.

Feedback – Runden:

Einer Feedback – Runde sollte mehr Zeit eingeräumt werden als einem Blitzlicht. Feedback – Runden können sowohl die inhaltliche Ebene als auch die Prozessebene zum Gegenstand haben. (Der wertvollere Austausch findet hier allerdings auch über den gemeinsam vollzogenen Prozess statt.) Sie bieten sich als Zwischenbilanzen und / oder gegen Ende einer Veranstaltung an.

Nützliche Fragestellungen können sein:

- Wie geht es mir (im Augenblick)?
- Wie fand ich es bisher?
- Wie haben wir bisher zusammengearbeitet?
- Wie haben sich unsere Gruppenregeln bewährt?
- Was wünsche ich mir für die verbleibende Zeit?

Wichtig ist es auch hier Regeln einzuhalten, nämlich:

- Beim Thema bleiben bzw. Fragestellungen beachten
- Kurz und präzise argumentieren
- Meinungen und Behauptungen begründen
- Zuhören, wenn andere reden
- Niemanden verletzen
- Sachlich und konstruktiv bleiben
- Ehrlich sein
- Keine unveränderbaren Tatsachen ansprechen
- Immer in der Ich – Form sprechen
- Positives und Negatives ansprechen
- Keine Schuldzuweisungen und Pauschalaussagen sondern immer auf ein konkretes Verhalten bezogen Rückmeldung geben
- Beim Annehmen von Feedback Rechtfertigungen vermeiden, sondern sich eher Lösungsvorschläge überlegen
- Wenn man kritisiert wird, nicht sofort zurückschlagen, sondern erst zuhören, eventuell Verständnisfragen stellen.

„Talking – Stick – Runde“

Sie ist eine besondere Form einer Feedback – Runde, nach einer indianischen Sitte, die sich besonders gut für Konfliktsituationen eignet:

Irgend ein Symbol (=Talking Stick) macht die Runde, und nur der, der dieses Symbol in Händen hält darf reden. Wenn er ausgeredet hat, gibt er das Symbol weiter. Der Nächste redet, oder gibt das Symbol weiter, wenn er schweigen möchte. Das Symbol wird solange weitergegeben, bis es einmal die Runde macht, ohne dass jemand etwas sagen wollte. Somit wird sichergestellt, dass jeder das sagen kann bzw. konnte, was er zu sagen hatte. Außerdem begünstigt dieses Arrangement gegenseitiges Zuhören, verhindert Durcheinanderreden und das Entstehen von Polaritäten. Langsamere Teilnehmer kommen genau so viel zu Wort, wie die „Schnellen“.

Anhang 9.10

Kriterien für die Beurteilung einer Lerneinheit zu Teil B

- War ein didaktischer Aufbau erkennbar?
- Wurden handlungsorientierte- bzw. teilnehmeraktivierende Methoden eingesetzt, und welche?
- Gab es Methodenwechsel, und welche?
- Wurden die Präsentationsmittel sachgemäß und professionell genutzt?
- War die Selbstdarstellung des Präsentierenden (Sprache, Haltung, Gestik usw.) akzeptabel?
- Wurden die Inhalte verständlich und nachvollziehbar vermittelt?
- Wie ist die Verbindung von allgemeinem Wissen zum Thema und der eigenen Projekterfahrung gelungen?
- Ist es dem Autor gelungen, Kernthesen zum Thema herauszuschälen?
- Wurde der berufspädagogische Bezug hergestellt und war er plausibel?
- War die Lerneinheit praxisorientiert bzw. bot sie praxistaugliche Erkenntnisse?
- Wüssten Sie jetzt, was sie tun sollten, wenn Sie in eine Situation mit diesem Problem kommen?
- Sind die ausgegebenen Unterlagen so, dass Sie auch nach einiger Zeit mit Gewinn darauf zurückgreifen könnten?

Lerngruppensitzung 10
Arbeiten mit heterogenen (Lern-)Gruppen

Lerngruppensitzung 10
Arbeiten mit heterogenen (Lern-)Gruppen

Inhalt:

1.	Allgemeines	315
2.	Überblick über den Ablauf	317
3.	Empfohlener Ablauf und Zeitplan	318
	Anhänge.....	321

Lerngruppensitzung 10

Arbeiten mit heterogenen (Lern-)Gruppen

Lernbe- darf	ge	Lernauf- gaben	Lernraum geben	Zwischen gespräch	pen	Lernmo- tivation	LB- Verhalten	Auswer- tung	Hetero- gene Gruppen	Umgang mit Kon- flikten
-----------------	----	-------------------	-------------------	----------------------	-----	---------------------	------------------	-----------------	----------------------------	-------------------------------

Lerngruppensitzung 10:

Arbeiten mit heterogenen (Lern-)Gruppen

Themenschwerpunkte Teil A: Umgang mit heterogenen Lerngruppen: Stärken, Besonderheiten, Anforderungen an die Moderation

Themenschwerpunkt Teil B: Weitere Präsentationen als Lerneinheiten

1. Allgemeines

Teil A

Vorausgehende Selbstlernzeit: Auswertungsgespräche unter Echtbedingungen führen

Roter Faden: Mit dem Auswertungsgespräch ist die Standardaufgabe des Lernbegleiters abgeschlossen, mit der wir uns über die letzten 9 Lerngruppen beschäftigt haben. Diese Standardaufgaben gelten unabhängig davon, ob der Lernbegleiter nur für einen Lernenden zuständig ist oder für eine ganze Gruppe. Wenn er es aber mit *Lerngruppen* zu tun hat, steht er vor zusätzlichen Herausforderungen der *Moderation von Lerngruppen*. Davon war bereits im Einführungsseminar die Rede, und wir sind auch während der folgenden Lerngruppentreffen immer wieder auf die Besonderheiten des Begleitens von Lerngruppen eingegangen. Heute geht es um einen speziellen Aspekt der Lerngruppe, nämlich ihre *Heterogenität* und wie diese für das Lernen in besonderer Weise fruchtbar gemacht werden kann. Heterogene Gruppen sind nämlich grundsätzlich lernförderlicher als homogene, weil die Teilnehmer viel mehr voneinander lernen können – vorausgesetzt allerdings, dass der Lernbegleiter dieses Potential auch zum Tragen bringen kann.

Begriffe: Unter „*heterogenen Lerngruppen*“ verstehen wir solche Gruppen, deren Teilnehmer nach möglichst vielen Merkmalen *verschieden* sind, vor allem nach Vorbildung, beruflichen Erfahrungen, Leistungsvermögen, sozialer und kultureller Herkunft u.a.m. Während das allgemeine Bildungssystem in Deutschland Lerngruppen (Klassen) möglichst zu homogenisieren versucht, weil das angeblich die leistungsstärkeren Lernenden besser fördert, belegen viele wissenschaftliche Befunde immer wieder das Gegenteil: Das Lern- und Förderpotential in heterogenen Lerngruppen ist durchaus höher – sofern die Lehrenden es zu Nutzen wissen. Jede Lehrform, die die Lerngruppe als Ganzes anspricht – wie der Frontalunterricht –, vermag das Potential heterogener Gruppen nicht zu nutzen; dafür sind vielmehr Lehrformen von Nöten, die stark individualisieren und in der Verschiedenartigkeit der Begabungen, Interessen, Vorbildungen, Haltungen, Fähigkeiten kein Hindernis, sondern eine Bereicherung für das Lernen erkennen – und sie in diesem Sinne auch fruchtbar zu machen verstehen.

Roter Faden des heutigen Treffens: Auf die Hausaufgabe vom letzten Mal wird heute nur kurz und offen eingegangen. Das heutige Zentralthema – eben die heterogenen Lerngruppen – kann über den Hinweis eingeleitet werden, dass ja heute in der beruflichen Bildung die Teilnehmer ungleich heterogener sind als noch vor etwa 20 Jahren, und dass diese individuelle Verschiedenheit in der Lerngruppe selbstverständlich den Lernbegleiter in erhebliche Schwierigkeiten bringen kann. Wie spricht man z.B. Gruppen an, in denen Abiturienten neben Hauptschülern ohne Abschluss sitzen? Und wie vermeidet man, dies nur kritisch zu sehen, sondern zu erkennen, dass darin völlig neue Chancen liegen, die durch entsprechende

Lerngruppensitzung 10

Arbeiten mit heterogenen (Lern-)Gruppen

Unterrichtsgestaltung (Lernarrangement) genutzt werden können? Anhand einer Untersuchung der Teilnehmergruppe am Berufspädagogen –Kurs können vielfältige persönliche Erfahrungen mit heterogenen Gruppen zusammengetragen und abgerundet werden; dabei werden auch Stärken und Schwächen der Arbeit mit heterogenen Gruppen deutlich und bezeugen, dass entgegen den Meinungen des mainstream diese Gruppen ein außerordentlich hohes Lernpotential haben, das man allerdings methodisch nutzen können muss. Dafür werden verschiedene methodische Hinweise gegeben. Abschließend können die Teilnehmer, die mit heterogenen Gruppen arbeiten, eine exemplarische Moderation für ein bestimmtes Thema erarbeiten.

Lernziele: Die Teilnehmer sollen das Lernpotential heterogener Lerngruppen erkennen, ihre Überlegenheit gegenüber homogenen Gruppen unter Lerngesichtspunkten einsehen und konkrete Methoden und Techniken lernen, wie das Lernen in heterogenen Gruppen fruchtbar gestaltet werden kann. Vor allem sollen sie erkennen, dass heterogene Lerngruppen dort besonders fruchtbar sind, wo ihr Potential zum *sozialen Lernen* bewusst mitgenutzt wird.

Bezug zum Teilnehmerordner: Vgl. Teil IV, Kap. 1, Lerntext 1, Vom Unterweiser zum Lernbegleiter, dort Abschnitt II/8, sowie Lerntext 5, Heterogene Gruppen

Teil B

Zwei Projekte werden in Form von Lerneinheiten präsentiert

Lerngruppensitzung 10
Arbeiten mit heterogenen (Lern-)Gruppen

2. Überblick über den Ablauf der Lerngruppensitzung 10

Zeit	Schritte	Dauer (Min)	Material
17.30 – 18.15	1. Schritt: Hausaufgabenbesprechung (Auswertungsgespräch)		
18.15 – 19.00	2. Schritt: Erfahrungen mit Heterogenen Lerngruppen		
	2.1 Einführung Lernbegleiter ins Thema	15	Anhang 10.1
	2.2 Die eigene Lerngruppe der Fortbildung als Beispiel für eine heterogene Gruppe untersuchen	30	
19.15 – 20.15	3. Schritt: Zur Moderation heterogener Lerngruppen		
	3.1 Input zum Stand der Wissenschaft	15	Anhänge 10.2, 10.3, 10.4, 10.5
	3.2 Vertiefung Gruppendynamik	20	Anhang 10.6
	3.3 Entwicklung einer Moderation für eine reale heterogene Lerngruppe zu einem bestimmten Thema	45	Anhang 10.7
20.15 – 21.30	Teil B: Zwei Projekte werden in Form von Lerneinheiten präsentiert; kurzes Feedbackgespräch (Auswertungsgespräch) dazu (Anhang 10.8)		

3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan der Lerngruppensitzung 10

17.30 – 18.15

1. Schritt: Praxisaufgabenbesprechung Auswertungsgespräch in der Lerngruppe

Der Lernbegleiter fragt im Plenum, wer in der vergangenen Woche Auswertungsgespräche mit wem geführt hat. Diejenigen bittet er um die Mitteilung wesentlicher Erfahrungen, ggf. einen Bericht über neu aufgetauchte Probleme und evtl. offene Fragen. Das alles wird direkt unter Beteiligung der Lerngruppe beantwortet. (+++)

(max. 45')

18.15 – 19.00

2. Schritt: Erfahrungen mit Heterogenen Lerngruppen

- 2.1 Einführung in das Thema durch den Lernbegleiter (kurzer input): Formales Lernen findet heute fast immer in Gruppen statt, so dass der Lernbegleiter es also faktisch meist mit Lerngruppen zu tun hat (explizit verweisen auf den Moderationsteil im Einführungsseminar). Spontan wünscht sich jeder Lernbegleiter, dass seine Lerngruppe möglichst *homogen*, also einheitlich zusammengesetzt ist, wie ja auch unser Bildungssystem überall auf homogene Lerngruppen setzt: Gegliedertes Schulsystem: Homogenität der schulischen Leistungsfähigkeit; Altersklassenprinzip; einheitliche Schulformen; Berufs- bzw. Berufsgruppenprinzip ... Homogene Lerngruppen gelten als pädagogisch sinnvoller und leichter zu führen, vor heterogenen Lerngruppen hat man eher Angst: Sie gelten als viel schwieriger zu handhaben und stellen angeblich viel höhere Anforderungen an den Pädagogen.

In der beruflichen Bildung geht diese Homogenität seit Jahren gründlich verloren. Nennen Sie einige Tendenzen der „Heterogenisierung“ in der beruflichen Bildung (Lernbegleiter sammelt am flipchart) (s. **Anhang 10.1**). Zwar ist im Grunde jede Lerngruppe immer schon heterogen zusammengesetzt, und Homogenität ist eigentlich eine Fiktion, weil jede Lerngruppe, auch die scheinbar „homogene“, aus Individuen besteht. Aber zweifellos sind die Verschiedenheiten heute wesentlich größer als früher.

Eingeschobene Abfrage: Heterogenität der aktuellen Auszubildenden- oder Weiterbildungsgruppe: Wie verschieden sind eure Teilnehmer?

Lernbegleiter in der beruflichen Bildung haben es also faktisch mit ausgeprägt heterogenen Lerngruppen zu tun, und deshalb ist es notwendig dass wir uns heute einmal mit diesem Thema beschäftigen. (+++)

(15')

- 2.2 Erfahrungen mit heterogenen Lerngruppen: Die Berufspädagogen-Lerngruppe als exemplarischer Fall von Heterogenität:
Der Lernbegleiter moderiert eine Gruppendiskussion über die Erfahrungen mit der eigenen Lerngruppe nach folgenden Leitfragen: (am Flipchart sammeln)
- Wonach unterscheidet ihr euch hier besonders?
 - An welchen Stellen im bisherigen Verlauf der Fortbildung ist euch diese Heterogenität besonders aufgefallen?
 - Wie hat sich diese Heterogenität auf die Normen der Gruppe, ihre Dynamik, ihre Konflikte, ihre inneren Macht- und Dominanzverhältnisse ausgewirkt?

Lerngruppensitzung 10

Arbeiten mit heterogenen (Lern-)Gruppen

- Wo hat sich die Heterogenität eher als schwierig oder störend erwiesen? Was hätte man da besser machen können von Seiten der Lernbegleiter, der Teilnehmer oder der Lehrgangsstruktur?
- Wo hat sich die Heterogenität als Vorteil erwiesen? Wie könnte man diese Vorteile noch weiter ausbauen?
25') (+++)

19.15 – 20.15

3. Schritt: Zur Moderation heterogener Lerngruppen

- 3.1 Input Lernbegleiter: Stand der Wissenschaft zu den Vor- und Nachteilen heterogener Lerngruppen (s. **Anhang 10.2**) und zu den Anforderungen an die Lehrenden (s. **Anhang 10.3**)

Fazit: Heterogene Lerngruppen sind für das Lernen wesentlich fruchtbarer als homogene Gruppen, sofern sie richtig moderiert werden: Ob die Vorteile zum Tragen kommen und die Nachteile kompensiert werden können, ist eine Frage der Moderation!

Worauf sollte man bei der Moderation von heterogenen Gruppen besonders achten? (s. **Anhang 10.4**)

Dabei spielt der Ansatz des „*kooperativen Lernens*“ eine besondere Rolle, das erlebte soziale Phänomene in der Lerngruppe auch direkt zum Lernthema macht (s. **Anhang 10.5**) (+++)

(20')

- 3.2 Plenum: Der Lernbegleiter geht auf einige relevante Themen aus der Gruppendynamik etwas vertiefend ein (die im Einführungsseminar nur gestreift wurden), das Plenum (oder Gruppenarbeit) bringt dazu Beispiele aus der eigenen Lerngruppe bzw. untersucht, wie sich diese Phänomene in der eigenen Gruppe abgespielt haben; Schwerpunkte: Gruppenphasen, Rollenmuster, Stereotype, Normierungen (s. **Anhang 10.6**) (+++)

(20')

- 3.3 Diejenigen, die in ihrer Realsituation heterogene Lerngruppen moderieren müssen, wählen ein Lernthema, das sie demnächst mit ihrer Gruppe real bearbeiten werden. Es bildet sich dazu je eine Arbeitsgruppe (max. 4), die entsprechendes Material aus den Teilnehmerunterlagen erhält. Aufgabe dieser Gruppe ist es, ein Moderationskonzept für die heterogene Lerngruppe zum Thema zu entwickeln, das die Stärken der Heterogenität voll zum Tragen bringt und aktiv nutzt. Dabei muss auch unbedingt auf die Gruppendynamik und die Entwicklungsphasen der Gruppe geachtet werden (zur Unterstützung s. **Anhang 10.7**) (+++)

(30')

Wenn möglich, dieses Moderationskonzept auch in der Praxis umsetzen und in einer der nächsten Lerngruppensitzungen darüber berichten

Lerngruppensitzung 10

Arbeiten mit heterogenen (Lern-)Gruppen

Praxisaufgabe für die Selbstlernzeit 11:

In den nächsten drei Wochen bis zum Abschlusssseminar die praktischen Erfahrungen mit dem Teil A seit Lerngruppentreffen 1 sauber zusammenfassen und dokumentieren anhand der jeweiligen laufenden Dokumentationen. Am Abschlusssseminar ist eine Ausstellung dieser Dokumentation einer kompletten Lernbegleitung im Rahmen eines „Markts der Möglichkeiten“ geplant.

Außerdem eine Bitte: Beim nächsten Mal soll es um Konflikte, Gewalt, Aggression u.ä. bei und unter Lernenden gehen; bitte beobachten oder erinnern Sie Situationen, in denen es Konflikte: Streit zwischen Personen, Mobbing oder Gewalt (in der Form von verbaler, psychischer, physischer oder struktureller Gewalt) gab, beschreiben Sie diese Situationen kurz als Fallbeispiel. Betroffen können sowohl die Lernenden – Paare oder Gruppen sein, wie auch die Ausbilder selber in ihrer Organisation oder ihrem privaten Umfeld,

20.15 – 21.30

Teil B:

Zwei Projekte werden in Form von Lerneinheiten präsentiert; kurzes Feedbackgespräch (Auswertungsgespräch, teilnehmermoderiert) dazu (s. **Anhang 10.8**)

Achtung! Beim nächsten Lerngruppentreffen geht es um Konflikte in der Gruppe oder zwischen Personen, bis hin zu Gewalttätigkeiten. Sollte ein Teilnehmer im Rahmen von Teil B ein Projekt mit dieser Thematik bearbeitet haben, wird er gebeten, beim nächsten Mal zu präsentieren.

Anhänge zur Lerngruppensitzung 10

Anhang 10.1

Wachsende Heterogenität in Lerngruppen der beruflichen Bildung

- Verschiedenheit der Geschlechter
- Verschiedenheit der schulischen Abschlüsse: Vom Hauptschüler ohne Abschluss bis zum Abiturienten oder abgebrochenen Studenten
- Verschiedenheit des Alters: Von 15 bis 25 Jahre und älter (in der Weiterbildung über alle Erwachsenenalter)
- Verschiedenheit des Arbeits- und Sozialverhaltens
- Verschiedenheit der Erwartungen und Ansprüche an die Aus- bzw. Weiterbildung
- Verschiedenheit der Begabungsrichtungen
- Verschiedenheit der Lernstile und –typen
- Verschiedenheit der Intelligenzen
- Verschiedenheit der Lerngeschwindigkeiten
- Verschiedenheit der Fähigkeitsprofile
- Verschiedenheit der sozialen Herkunftsmilieus
- Verschiedenheit der Nationalitäten
- Verschiedenheit der Sprachkompetenzen
- Verschiedenheit der Berufsgruppen
- Verschiedenheit der Bildungsziele

Alle diese Verschiedenheiten spiegeln eine gesellschaftliche Realität wieder. Sie müssen heute oft in einer Lerngruppe pädagogisch bewältigt werden. Die Kunst des Berufspädagogen besteht darin, diese Verschiedenheit als pädagogische Chance zu erkennen und zu nutzen.

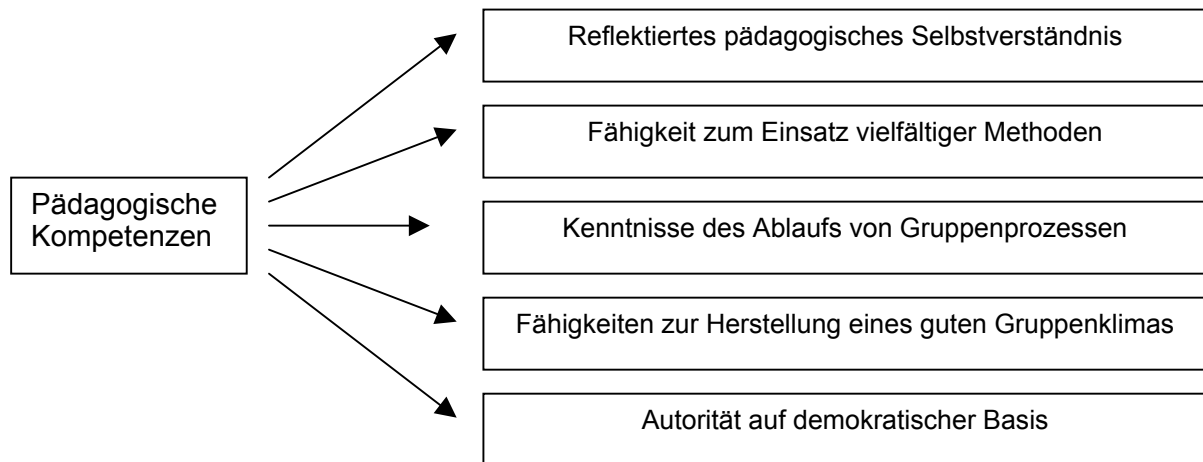
Anhang 10.2

Die Vor- und Nachteile homogener und heterogener Lerngruppen im Vergleich

Lerngruppe	Vorteile	Nachteile
Homogen	Leichte Begünstigung von leistungsstarken Lernenden Frontalunterricht „genügt“, daher geringerer pädagogischer Aufwand weniger Komplexität Lehrer fühlen sich weniger überfordert Hohe pädagogische Fehlerresistenz	Real bestehende Verschiedenheiten drohen, ignoriert zu werden lernschwächere Lernende kommen zu kurz Schüler mit hohem Sozialstatus werden begünstigt / stärker gefördert Ungleichheit der Entwicklung wird gefördert und verfestigt nachhaltige Zuschreibungseffekte, frühzeitige Fixierung auf ein bestimmtes Leistungsniveau Angst vor Kontrollverlust Lehrerzentriert
Heterogen	Begünstigung von lernschwächeren Lernenden mehr Chancengleichheit Bessere Unterstützung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung Vertraut werden mit unterschiedlichen Sichtweisen und Lebensentwürfen Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven Förderung des sozialen Lernens, der Bildung sozialer Kompetenzen Reflexion der eigenen Positionen Bessere Vorbereitung auf moderne gesellschaftliche Herausforderungen Basis für den Einsatz vielfältiger Methoden Lernerzentriert	mit Frontalunterricht nicht zu bewältigen Höherer pädagogischer Aufwand Geringere pädagogischer Fehlerresistenz
	Hinsichtlich der Leistungsentwicklung der Lernenden gibt es keine Unterschiede	

Anhang 10.3

Was die Lehrenden zum Arbeiten mit heterogenen Lerngruppen brauchen



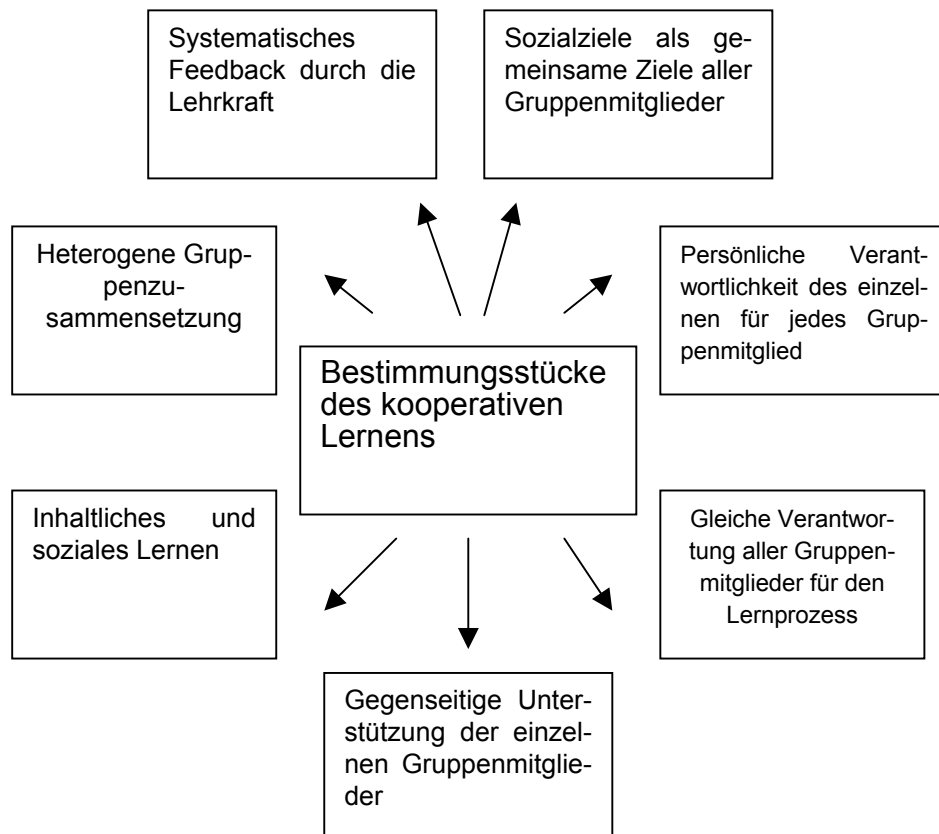
Anhang 10.4

Worauf sollte man bei der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen besonders achten?

- Verständlichkeit: Einfachheit, Strukturierung, Anschaulichkeit (Bildhaftigkeit), Prägnanz, Stimulanz der Rede, Nachvollziehbarkeit einer Aufgabe für alle (s. die „Vier Verständlichmacher“), vgl. Teilnehmer-Ordner Teil IV, Kap 1, Lerneinheit 2)
- Alle Lernkanäle nutzen
- viel Eigenaktivität der Lernenden; Lernende verantwortlich für ihr Lernen
- der Lehrende schafft Lernräume und unterstützt das Lernen der Lernenden (Rolle des Lernbegleiters)
- Offenheit für verschiedene Lerngeschwindigkeiten (jedem „seine“ Zeit lassen)
- die Gruppenentwicklung gezielt beeinflussen, an der Integration arbeiten
- die Interaktion zwischen den Lerngruppenmitgliedern bewusst nutzen
- Notwendigkeit einer Differenzierung der Aufgabenstellung nach Lernstand
- Differenzierung des Lehrendenverhaltens, Abstimmung auf die Lernenden, z.B. für die Schwächeren: methodische Vorstrukturierung der Aufgaben, mehr Erfolgsrückmeldung, mehr Erläuterungen, Anleitung zum Mitdenken
- Differenzierung der Methoden
- Häufige Auflösung des Plenums in abwechselnd homogene und heterogene Kleingruppen, häufiger Wechsel der Sozialform des Lernens
- kooperatives Lernen: die sozialen Prozesse beim Lernen besonders thematisieren und strukturieren; Gruppe ist verantwortlich für den Gruppenprozess
- Jeder Lernende trägt Mitverantwortung für den Lernprozess der anderen
- regelmäßiges Feedback durch den Lernbegleiter
- Häufiges Lernen durch Lehren
- öfter fördernde und motivierende Einzelgespräche
- ständiger begleitender Reflexionsprozess der Lerngruppe, der auch die soziale Dimension einbezieht

Anhang 10.5

Merkmale des kooperativen Lernens



Anhang 10.6

Einige relevante gruppendynamische Phänomene

a. Entwicklungsphasen einer Gruppe

(s.a. Einführungsseminar, Anhang ES 18)

- **Forming**
- **Storming**
- **Norming**
- **Performing**

b. Rollen, Normen und Status

Das Verhalten einer Gruppe wird durch Normen sowie den Status und die Rollen ihrer Mitglieder bestimmt.

- Die **Gruppennormen** sind die »ungeschriebenen Gesetze und Spielregeln«, die das Verhalten innerhalb der Gruppe steuern und deren Wirkung nach außen bestimmen. Die Normen beschreiben auch die gemeinsamen Werte und Erwartungen, die über die Zugehörigkeit der Mitglieder zur Gruppe und die Abgrenzung der Gesamtgruppe entscheiden. Sie unterliegen einem kontinuierlichen Veränderungsprozess und äußern sich in individuellen Verhaltensweisen der Gruppe, z. B. einer spezifischen Art mit Konflikten umzugehen oder einer gemeinsamen Form des Auftretens.
- Die **Rollen** definieren die Aufgaben bzw. Funktionen, die die Mitglieder innerhalb einer Gruppe übernehmen. Die Auszubildenden können dabei eine oder mehrere Rollen übernehmen bzw. zugeschrieben bekommen und diese im Zeitablauf ändern. Sehr ausgeprägte Rollen sind z. B. »Angeber«, »Clown«, »Vermittler«, »Streber«, »Mitläufer«, »Anführer« »Gestalter« oder »Zuhörer«.
- Der **Status** gibt die Stellung der Mitglieder innerhalb der Hierarchie einer Gruppe an. Er entscheidet über die Wertigkeit eines Mitglieds für die Gruppe und ist immer mit einer bestimmten Rolle verknüpft. In einer Lern- und Arbeitsgruppe ist es deshalb vorteilhaft, wenn der Inhaber einer störenden Rolle nicht den höchsten Status in der Gruppe hat, da sonst der Lern- bzw. Arbeitserfolg leiden kann. Positivere Arbeitsergebnisse lassen sich erzielen, wenn der Meinungsführer eine konstruktive Rolle inne hat.

Der Lernprozessbegleiter sollte sich durch Beobachtungen und Gespräche ein Bild von den Normen, dem Status und den Rollen in der Gruppe machen, um positive Entwicklungen(z. B. Begeisterung, Aktivierung, »Wir-Gefühl«) zu fördern und negative Tendenzen(z. B. Antipathie, Hemmung, Egoismus) zu verhindern.

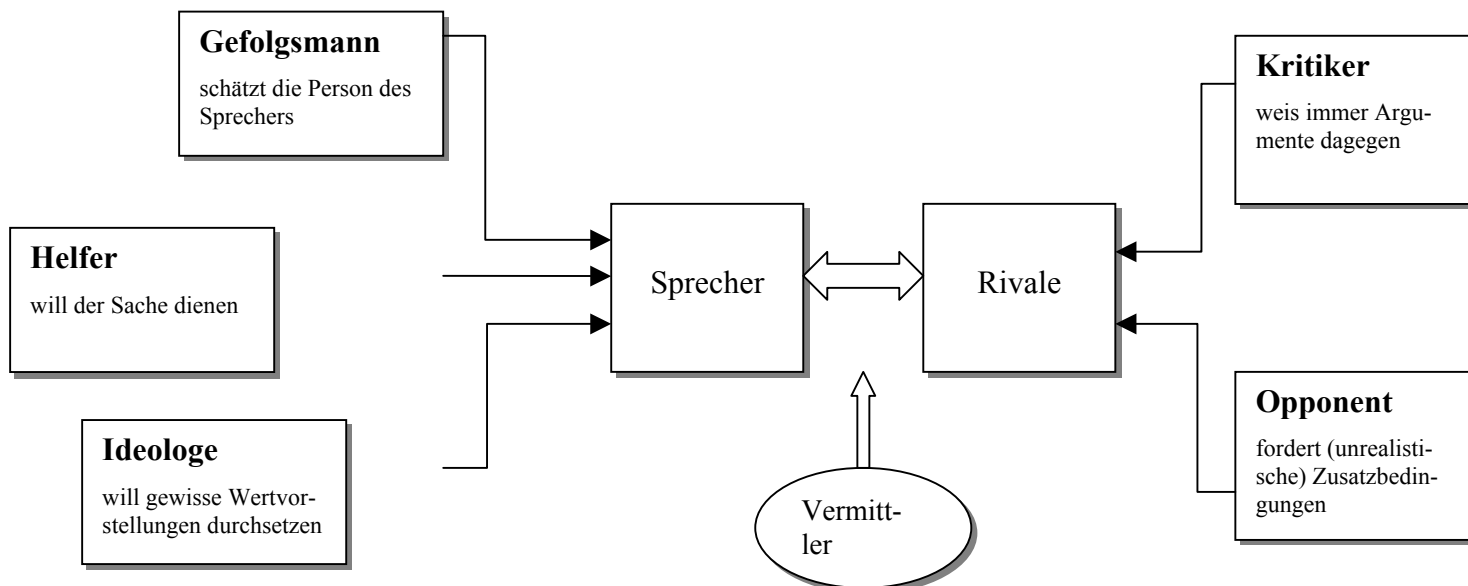
c. Rollen in der Gruppenarbeit

Personen in Gruppen übernehmen unterschiedliche Rollen. Zugewiesene Rollen können z. B. die Moderation oder das Führen des Protokolls sein. Daneben entwickeln sich weitere Rollen, die in der Regel bestimmte soziale Gruppenbedürfnisse befriedigen (z. B. der Klassenclown, der alte Hase, das scheue Reh...; vgl. Johns, G. 1988. S. 241 ff).

Kommt es in einer Diskussion zu einem Konflikt bzw. zu einer Auseinandersetzung zweier Personen mit entgegengesetzten Standpunkten, so gibt es verschiedene Rollen, welche die eine oder andere Seite unterstützen (vgl. Stroebe, W., 1995 Seite 50).

Der Sprecher wird von Gefolgsleuten, Helfern oder Ideologen unterstützt. **Gefolgsleute** unterstützen den Sprecher aufgrund seiner Person, nicht aufgrund der Sache, um die diskutiert wird. Dies ist oft bei sehr autoritätsorientierten Teilnehmern der Fall, die ihren „Chef“ ungeachtet ihrer eigenen Meinung unterstützen. **Helfer** möchten der Sache dienen, d. h. sie wollen das Problem möglichst schnell und effizient lösen.

Die Person des Sprechers spielt für Helfer wie auch **Ideologen** keine Rolle. Letztere haben gewisse Wertvorstellungen, die sie in dem Standpunkt des Sprechers wieder finden. Auf der anderen Seite finden sich **Kritiker**, die immer Gegenargumente finden und sich oft hinter scheinbarer Zustimmung verstecken („ja aber“), sowie **Opponenten**, die zusätzlich Forderungen stellen. Diese Forderungen sind häufig unrealistisch und sollen auf diese Weise den Vorschlag bzw. die Argumentation des Sprechers kippen. Ein **Vermittler** hat eine neutrale Rolle. Seine Aufgabe ist es, einen unsachlichen Konflikt wieder auf eine sachliche Ebene zu lenken, verhärtete Fronten aufzuweichen usw. Diese Rolle nimmt meistens der Moderator ein.



d. Stereotype und Vorurteile

Stereotype sind Vorstellungen, die Angehörige einer Gruppe von einer anderen Gruppe haben. Eine Ansammlung von Merkmalen soll diese Gruppe von Personen – z.B. „die Italiener“ - charakterisieren. Stereotype werden von der Mehrheit der eigenen Gruppe als gültig anerkannt und können der beschriebenen Personengruppe sowohl negative als auch positive Merkmale zuordnen (z.B. „Italiener können gut kochen und essen kein Fastfood“). Zwar sind Stereotype immer grobe Vereinfachungen und unzulässig verkürzte, verallgemeinerte Darstellungen, doch sie entlasten das eigene Ich und reduzieren die Komplexität der Realität.

Vorurteile hingegen sind feste Einstellungen und wertende Stellungnahmen zu Personen, Gruppen, Sachverhalten und Objekten. Sie beinhalten negative Einstellungen gegenüber Angehörigen von Minderheiten, Nationalitäten, Religionsgemeinschaften oder gegenüber Menschen mit bestimmten erkennbaren Merkmalen wie körperlichen Einschränkungen oder einer anderen Hautfarbe. Vorurteile sind zumeist ablehnend und feindselig (z.B. „Italiener sind Spaghettifresser“) und nähren sich aus dem Bedürfnis nach Abgrenzung, Ordnung, Sicherheit und Angst vor Neuem.

Anhang 10.7

Eine Auswahl von Methoden zur Arbeit mit heterogenen Lerngruppen

Name	Kurzbeschreibung
Gruppenpuzzle (Jigsaw, Stammgruppen-Experten-Methode)	Aufteilung in Stammgruppen, die den Lernstoff nach Abschnitten unterteilt bearbeiten sollen. Die Auszubildenden, die in einer Stammgruppe für einen bestimmten Abschnitt zuständig sind, bilden mit den Auszubildenden aus den anderen Stammgruppen, die für den gleichen Lernabschnitt zuständig sind, eine Expertengruppe. Bearbeitung des Themas in der Expertengruppe und Rückkehr in die Stammgruppe, um sich wechselseitig die jeweils in den einzelnen Expertengruppen gewonnenen Erkenntnisse zu vermitteln.
Gruppenrallye	Aufteilung in Kleingruppen, die den Lernstoff am Ende der Übungsphase gleichermaßen beherrschen sollen. Messung des Leistungsstands der jeweiligen Kleingruppe. Es besteht Konkurrenz zwischen den einzelnen Kleingruppen aber nicht in den einzelnen Kleingruppen. In den Kleingruppen muss jeder jeden unterstützen, um ein gutes Gesamtergebnis zu erhalten
Sandwich-Methode	Aufteilung in Kleingruppen mit zwei Arbeitsphasen. Die erste Phase wird von einer Informationsphase vom Ausbilder unterbrochen. Die anschließende zweite Arbeitsphase berücksichtigt den gegebenen Input. Abschließendes Plenum zum Austausch der weiterentwickelten Arbeitsergebnisse
Brainstorming	Sammlung aller spontanen Einfälle zu einem bestimmten Thema, ohne Bewertung und Kommentierung (Quantität vor Qualität); Ordnung der erfassten Äußerungen nach bestimmten Kriterien in der Gesamtgruppe oder in Kleingruppen
Brainwriting/Kärtchenmethode	Die Vorstellungen der einzelnen Auszubildenden zu einem bestimmten Thema werden auf Kärtchen geschrieben und anschließend auf einer Pinnwand zusammengestellt
Blitzlicht	Kurze Stellungnahmen zu einem bestimmten Thema bzw. einzelnen Fragen mit einem oder zwei Sätzen bzw. mit einem Stichwort, auch zur Äußerung der eigenen aktuellen Befindlichkeit

Anhang 10.7

Name	Kurzbeschreibung
Think-Pair-Share (Formulate-Share-Listen-Create)	Die Auszubildenden entwickeln zunächst eine eigene Lösung eines gestellten Problems, dann erklären sie sich diese gegenseitig in der Gruppe und erarbeiten zusammen eine gemeinsame Lösung
Say and Switch	Der erste Auszubildende beginnt mit der Diskussion eines Themas, während die anderen zuhören; dann findet ein Rollenwechsel statt und der zweite Auszubildende führt die Diskussion weiter; es geht dabei darum den Gedankengang des ersten fortzuführen und zu ergänzen
Runder Tisch	Ein Auszubildender notiert seinen Gedanken auf ein Blatt Papier und reicht dies dann an den nächsten Auszubildenden weiter. Dieser gibt seine Ideen hinzu und so fort, bis das Papier wieder beim ersten Auszubildenden angelangt ist. Dieser überprüft die verschiedenen Antworten und gleicht sie mit seinen eigenen ab
Das Drei-Schritt-Interview	Die Auszubildenden interviewen sich gegenseitig zu einem bestimmten Thema, während die anderen die wesentlichen Argumente der Antwort notieren. Die Rollen wechseln reihum nach jedem Interview, so dass jedes Gruppenmitglied die Möglichkeit hat, interviewt zu werden
Placemat	Die Gruppe legt ein Arbeitsplakat in die Mitte des Gruppentischs. Jedes Gruppenmitglied schreibt sein persönliches Statement in seinen Bereich auf dem Plakat (z.B. mit einem jeweils andersfarbigen Stift). Die Gruppenmitglieder sichten die verschiedenen Statements durch der Placemat. Durch diskursive Prozesse soll ein Gruppenkonsens hergestellt werden, der in die Mitte des Plakates geschrieben wird.
6-3-5	Die Methode stellt eine Abwandlung der Kärtchenmethode dar. Hierbei entwickeln 6 Auszubildende auf Kärtchen in 5 Minuten je 3 Lösungsvorschläge für eine vorgegebene Aufgabe. Danach werden die Zettel 5 mal weitergegeben, jeder bekommt also einmal den Zettel, um ergänzende Vorschläge zu machen. Am Ende der Runde kommen die Kärtchen in die Mitte, wo sie ausgewertet werden

Anhang 10.7

Name	Kurzbeschreibung
Student Teams and Achievement Divisions (Slavin 1983)	Aufteilung in heterogene Gruppen mit vier bzw. fünf Teilnehmern. In der Gruppe wird zusammen, paarweise und mit Rollentausch gearbeitet (Frage/Antwort). Anschließend werden die einzelnen Teilnehmer über das Gelernte getestet. Der Umfang dessen, was der Teilnehmer zur Gruppenleistung beiträgt, wird danach ermittelt, inwieweit sein Testergebnis seinen bisherigen Durchschnitt betrifft. Der Basiswert wird jeweils 5 Punkte unterhalb seines Gesamtdurchschnitts angesetzt und der Teilnehmer kann bis zu 10 Punkte maximal hinzugewinnen. Teilnehmer, die ein perfektes Testergebnis erzielen, bekommen die 10 Punkte unabhängig von ihrem Basiswert auf ihren Durchschnitt angerechnet. So erhält jeder einzelne die Chance, der Gruppe die Maximalzahl an Punkten zuzuführen, entweder indem er einen substantiellen Lernzuwachs nachweist oder ein perfektes Testergebnis. So können auch leistungsschwächere Teilnehmer gleichermaßen wie die leistungsstarken Punkte für ihre Gruppe erwerben.
Team-assisted Individualization (TAI) (Slavin 1983)	Aufteilung in heterogene Gruppen mit vier bzw. fünf Teilnehmern. Jeder Teilnehmer wählt sich einen Partner und arbeitet den Lernstoff durch. Anschließend wird ein Teilttest durchgeführt, bei dem sich die beiden Partner gegenseitig bewerten und ein Abschlusstest, der von einem Teilnehmer beurteilt wird. Die Teamwerte werden aus dem Durchschnitt der wöchentlich absolvierten Tests errechnet. Wenn ein Ergebnis den bisherigen Durchschnitt übertrifft, erhält das Team ein Zertifikat. Hier treten Teams also gegen ihren eigenen aus früheren Leistungen ermittelten Standard an.

Anhang 10.8

- **Kriterien für die Beurteilung einer Lerneinheit zu Teil B**
- War ein didaktischer Aufbau erkennbar?
- Wurden handlungsorientierte- bzw. teilnehmeraktivierende Methoden eingesetzt, und welche?
- Gab es Methodenwechsel, und welche?
- Wurden die Präsentationsmittel sachgemäß und professionell genutzt?
- War die Selbstdarstellung des Präsentierenden (Sprache, Haltung, Gestik usw.) akzeptabel?
- Wurden die Inhalte verständlich und nachvollziehbar vermittelt?
- Wie ist die Verbindung von allgemeinem Wissen zum Thema und der eigenen Projekterfahrung gelungen?
- Ist es dem Autor gelungen, Kernthesen zum Thema herauszuschälen?
- Wurde der berufspädagogische Bezug hergestellt und war er plausibel?
- War die Lerneinheit praxisorientiert bzw. bot sie praxistaugliche Erkenntnisse?
- Wüssten Sie jetzt, was sie tun sollten, wenn Sie in eine Situation mit diesem Problem kommen?
- Sind die ausgegebenen Unterlagen so, dass Sie auch nach einiger Zeit mit Gewinn darauf zurückgreifen könnten?

Lerngruppensitzung 11
Konflikte und Konfliktgespräche

Lerngruppensitzung 11
Konflikte und Konfliktgespräche

Inhalt:

1. Allgemeines	335
2. Überblick über den Ablauf	337
3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan	338
Anhänge.....	340

Lerngruppensitzung 11

Konflikte und Konfliktgespräche

Lernbe- darf	Lernwe- ge	Lernauf- gaben	Lernraum geben	Zwischen gespräch	Lernklip- pen	tivation	LB- Verhalten	Auswer- tung	Hetero- gene Gruppen	Umgang mit Kon- flikten
-----------------	---------------	-------------------	-------------------	----------------------	------------------	----------	------------------	-----------------	----------------------------	-------------------------------

Lerngruppensitzung 11:

Konflikte und Konfliktgespräche

Themenschwerpunkte Teil A: Konflikte mit und unter Teilnehmern, aggressives Verhalten bearbeiten;

Themenschwerpunkt Teil B: Teilnehmer stellen Projekte als Lernsituation für die Kollegen vor.

1. Allgemeines

Teil A

Vorausgehende Selbstlernzeit: Es sollten Situationen erinnert und als Fallbeispiel beschrieben werden, in denen es Konflikte, Streit zwischen Personen, Mobbing oder Gewalt (in der Form von verbaler, psychischer, physischer oder struktureller Gewalt) gab. Betroffen konnten sowohl die Lernenden – Paare oder Gruppen sein, wie auch die Ausbilder selber in ihrer Organisation oder ihrem privaten Umfeld.

Roter Faden: In der Aus- und Weiterbildung arbeiten Menschen oft über viele Jahre zusammen. Daraus ergeben sich vielfältige Missverständnisse, die sich nach und nach zu Konflikten entwickeln können. Für den Lernbegleiter ist es wichtig, sich zu schulen, schon frühzeitig Spannungen und sich abzeichnende Verhärtungen und Frontenbildungen zu erkennen, um konstruktiv mit den Betroffenen zur Deeskalation und zur Befriedung der Gruppe oder von „zerstrittenen Personen“ beizutragen, um ein gutes entspanntes Lernklima für alle Beteiligten zu erreichen. In dieser Lerngruppensitzung werden einige Grundbegriffe über Konflikte und Gewalt eingeführt – die für die anfängliche Auseinandersetzung mit Konflikten benötigt werden.

An selbst erlebten oder beobachteten Konflikten soll das Thema von den Teilnehmern besser verstanden werden. Es sollen drei Konflikte (der Teilnehmer) oder aus ihrem unmittelbaren Umfeld diagnostiziert und bearbeitet werden.

Begriffe: *Konflikte* sind nicht alle Unstimmigkeiten oder gegensätzliche Standpunkte. Sie werden erst zum Konflikt, wenn eine der Parteien sich dadurch in ihrer Handlungsfreiheit eingeschränkt erlebt. (siehe Definition Anhang 1.2)

Das Thema *Gewalt* gehört ebenfalls in den Komplex der Konflikte – Gewalt ist eine Ausdrucksform, an der man Konflikte erkennen kann. Der Konflikt artikuliert sich eben gewalttätig. In der Ausbildung ist es darüber hinaus Aufgabe von Ausbildern auch bereits gewaltpräventiv zu wirken.

In Konflikten werden dem Konfliktmoderator von den unterschiedlichen Streitparteien eine Fülle von Informationen, Bildern und Zerrbildern, Urteilen und Vorurteilen erzählt, die er für sich oder gemeinsam mit den Beteiligten „sortieren“ können und für eine objektivierende *Konfliktanalyse* nutzen muss, um selber handlungsfähig zu sein und eine angemessene *Konfliktbearbeitungsstrategie* auswählen und einsetzen zu können.

Zum Begriff *Konfliktmoderation*: Konflikte fangen in der Regel ganz harmlos an und verstärken sich nach und nach, man spricht von *Eskalationsstufen*, weil sie sich in einer gewissen Systematik von Stufe zu Stufen „hinauf“-schaukeln. Kennzeichnend für Konflikte ist es, dass sich die Parteien irgendwann nicht mehr allein helfen können und eine Konfliktmoderation benötigen, bei der ein Moderator von außen den streitenden Parteien zu helfen versucht,

Lerngruppensitzung 11

Konflikte und Konfliktgespräche

wieder miteinander ins Gespräch zu kommen. . Bei der Bearbeitung von Konflikten kann man nicht davon ausgehen, dass man bei fortgeschrittenen Konflikten gleich die gegensätzlichen Sichtweisen aus der Welt schaffen oder Verletzungen heilen kann, aber man kann versuchen, dass die Teilnehmer eines Konflikte wieder:

1. ins Gespräch kommen
2. Interesse aneinander und/oder an einer gemeinsamen Aufgabe entwickeln
3. Verantwortung übernehmen

Dadurch kann eine Kooperation der Streitenden wieder möglich werden. Diese Bemühungen in der Moderation von Konflikten tragen damit zur *Deeskalation* bei.

Der Konflikt entwickelt sich stufenweise zurück.

Je nach Art und Schwere des Konfliktes bedarf es unterschiedlicher *Interventionsstile* (das ist die Art, wie der Moderator gezielt handelt), und unterschiedliche *Interventionsmethoden* (das sind die Werkzeuge, mit der er die Parteien wieder zusammenbringt). Die *Mediation* ist eine Methode der Bearbeitung von Konflikten innerhalb eines großen Spektrums von Möglichkeiten. Auch die Parteien in einem Konflikt handeln nach bestimmten *Interventionsprinzipien*.

Roter Faden des heutigen Treffens:

Die Teilnehmer arbeiten an den Fällen, die sie in Ihrem Umfeld erlebt und/oder bearbeitet haben. Die Teilnehmer sollen den Blick für unterschiedliche Konflikte schärfen. Dazu ist es gut, zunächst einmal die Informationen, die über einen Konflikt gegeben werden, zu "sortieren" unter unterschiedlichen Blickwinkeln. Daher beginnt die Sitzung mit der Diagnose eines Falles aus der Gruppe. Dieser Fall wird dann in der selben Gruppe bearbeitet – dies kann entweder im Rollenspiel geschehen, oder wenn einer der Teilnehmer „Partei“ in einem Konflikt ist, an dessen eigener Situation als Betroffener.

Diese Sitzung wird abgeschlossen mit der Frage nach den Gesprächsarten, die ein Konflikt Moderator (oder Mediator) einnehmen können muss, um jeweils angemessen reagieren zu können und so nicht in den Sog des Konflikte hineingezogen und parteilich zu werden.

Lernziele: Die Lernprozessbegleiter werden für Konfliktsituationen sensibilisiert und können darauf reagieren, müssen also nicht „weggucken“. Die zukünftigen Lernberater können jedoch auch die Grenzen Ihrer Kompetenz (an)erkennen, sodass sie ggf. rechtzeitig professionellen Beistand anfordern.

Bezug zum Teilnehmerordner: Vgl. Teil IV, Kap. 1, Lerntext 1, Vom Unterweiser zum Lernbegleiter, dort Abschnitt II/8.5, sowie Kap. 2, Lerntext 11

Teil B: 2 Projekte bearbeiten

In dieser Lerngruppensitzung werden zwei Projekte der Teilnehmer aus dem Teil B als Lerneinheit vorgestellt und ausgewertet.

2. Überblick über den Ablauf der Lerngruppensitzung 11

Zeit	Schritte	Dauer (Min)	Material
17.30 – 18:30	1. Schritt: Diagnose von Konflikten		
	1.1 Humorvoller Beginn	10	Anhang 11.1
	1.2 Input: Was ist ein Konflikt?	10	Anhang 11.2 und 11.3
	1.3 Gruppenarbeit: Eine von Teilnehmern mitgebrachte Konfliktsituation untersuchen (Diagnose von Konflikten an dem geschilderten Fall durch die Teilnehmer der Kleingruppe)	20	Anhang 11.4
	1.4 Erfahrungsauswertung im Plenum	20	Anhang 11.5 und Anhang 11.6
18:45 – 20.00	2. Schritt: Konflikte bearbeiten, deeskalieren		
	2.1 Vorstellung unterschiedlicher Methoden der Konfliktmoderation im Plenum	15	Anhang 11.7 Anhang 11.8 Anhang 11.9
	2.2 Rollenspiel in den Arbeitsgruppen, verschiedene Methoden der Konfliktmoderation (werden zuvor vorgestellt) Auswertung der Erfahrungen im Plenum	40	
	2.3 Plenum: Haltungen bei der Konfliktbearbeitung	20	Anhang 11.10
20:00-21:30-:	Teil B: Projektergebnisse bearbeiten 2 Lerneinheiten gestaltet durch die Teilnehmer. Feedback gestaltet durch die Tn/Amt	Pro Teilnehmer 30 + 15 = 45' 90	

3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan der Lerngruppensitzung 11

17.30 – 18:30

1. Schritt: Diagnose von Konflikten

- 1.1 Sie sollten das Thema durchaus mit Humor einleiten, denn den benötigt man zur Bearbeitung von Konflikten.
Bsp. "Dialog und Macht" vorlesen (s. **Anhang 11.1**) oder Loriot Filme vorspielen, die im Streit enden, z.B. Husarenzipfel, Müller-Lüdenscheid, Frau empfiehlt ihrem Mann „tu doch mal... **(+++)**
(10')
- 1.2 Danach Input: Was ist ein Konflikt, welchen Nutzen bzw. welche positiven Funktionen Konflikte haben. Kurze Beschreibung (**Anhang 11.2**)
Eskalationsstufen von Konflikt grafisch darstellen nach Glasl (**Anhang 11.3**). **(+++)**
(10')
- 1.3 Mit diesen Vorinformationen gehen die Teilnehmer in 3 Gruppen (zu 4-5 Personen), in denen sie einen Konflikt, den ein Teilnehmer einbringt, gemeinsam untersuchen
Ein Teilnehmer stellt Fragen (Frageleitfaden wird ausgeteilt) zum Konflikt und die anderen beobachten (**Anhang 11.4**) **(+++)**
(20')
- 1.4 Im Plenum werden die Beobachtungen gemeinsam systematisch zusammengetragen unter folgenden Gesichtspunkten:
(20')
 - o Fragen zur Konfliktdiagnose (s. **Anhang 11.5**)
 - o mögliche Funktionen dieses Konfliktes für die unterschiedlichen Beteiligten. (**Anhang 11.6**)
 (20') **(++)**

Diese Gruppen arbeiten auch in der nächsten Runde weiter zusammen.

18.45 – 20.00

2. Schritt: Konflikte bearbeiten, deeskalieren

- 2.1 Im Plenum werden drei Methoden der Konfliktmoderation dargestellt:
 1. Die Sichtweisen und die Einstellungen und Gefühle der Streitparteien im Gespräch sichtbar zu machen (**Anhang 11.7**)
 2. Stufen der Mediation durcharbeiten (**Anhang 11.8**)
 3. Sculpturing/ Posen stellen: Dabei wird mit Körperhaltungen gearbeitet (**Anhang 11.9**)
 Der Lernbegleiter kann entweder – aus der Kenntnis der Fälle in den Kleingruppen - eine dieser drei Methoden jeweils einer Gruppe zuordnen, oder die Gruppen selber wählen lassen, welche der drei Methoden sie ausprobieren wollen. Gut wäre es für den Erfahrungsaustausch, wenn alle drei Methoden zum Einsatz kämen. **(+++)**
(15')
- 2.2 Nun sollen die Teilnehmer in ihren Arbeitsgruppen in einem *Rollenspiel* die streitenden Parteien spielen. Ein Teilnehmer agiert als Moderator, der im Gespräch mit den Streitparteien diesen Konflikt zu entschärfen versucht, so dass die Parteien wieder miteinander reden oder arbeiten können.
Auswertung der Erfahrungen im Plenum
(40') **(+++)**

Lerngruppensitzung 11

Konflikte und Konfliktgespräche

- 2.3 Im Plenum wird im Rahmen einer Auswertung der Erfahrungen gemeinsam herausgearbeitet, was für eine Haltung der Lernbegleiter bei der Bearbeitung von Konflikten einnehmen können muss. Diese Interventionsstile sind zugleich auch Kommunikationsstile der Konfliktparteien, die auch „umkippen“ und zum Zerrbild werden können. Achtung! Auch ein Konfliktmoderator ist nicht frei von solchen Überziehungen (**Anhang 11.10**); eine wichtige hier zu diskutierende Frage betrifft die Grenzen der „Laienmoderation“ durch den Lernprozessbegleiter: Wann sollte er einen Fachmann hinzuziehen, und wie findet er diesen?
- (20') (++)

20:00 – 21:30

Teil B

Zwei weitere Projekte aus Teil B werden bearbeitet, und zwar idealerweise solche, die mit Konflikten zu tun haben. Die Teilnehmer präsentieren ihre Arbeit als Lerneinheit für die Kollegen

(je 30').

Danach bekommt jeder ein Feedback aus der Gruppe (s. **Anhang 11.11**).

(je 15')

Andere Teilnehmer aus dem Kurs sollen das Feedback jeweils methodisch anleiten (moderieren).

Praxisaufgabe für die Selbstlernzeit 12:

Aus dem Kreis derjenigen Teilnehmer, die bis heute ihre Projekte aus Teil B bereits präsentiert haben, werden 2 gesucht, die beim nächsten Lerngruppentreffen je eine Hälfte des Abends moderieren. Diese beiden Moderatoren bereiten sich auf die Moderation vor und klären dazu im Vorfeld alle anstehenden Fragen.

Anhänge zur Lerngruppensitzung 11

Anhang 11.1.

Eine Geschichte zum Vorlesen:

Dialog und Macht

Funkstation 1: „Bitte ändern Sie Ihren Kurs um 15° nach Norden.“

Funkstation 2: „Empfehle, sie ändern Ihren Kurs um 15° nach Süden.“

Funkstation 1: „ Hier spricht der Kommandant eines US-Kriegsschiffes.
Ich wiederhole: Ändern Sie Ihren Kurs!“

Funkstation 2: „Nein. Sie ändern Ihren Kurs!“

Funkstation 1: „Dies ist der Flugzeugträger Enterprise. Wir sind ein sehr
großes Schiff der US-Navy. Ändern Sie den Kurs – und
zwar jetzt!“

Funkstation 2: „Wir sind ein Leuchtturm. Over to you.“

Von der US-Kriegsmarine 1995 freigegebenes Sprechfunkprotokoll
des Flugzeugträgers „USS Enterprise“

Anhang 11.2

Konflikte

Etymologisch:

Konflikt „Zusammenstoß; [Wider]streit, Zwiespalt: Das Fremdwort wurde im 18. Jh. aus lat. *conflictus* „Zusammenstoß, Kampf“ entlehnt. Dies gehört zu lat. *con-fligere* (*conflictum*) „zusammenschlagen; zusammenprallen“ einer Bildung aus lat. *Con...* (vgl. *kon...*, *Kon...*) und lat. *fligere* „schlagen“.

1. Konflikte gehören zum Arbeitsalltag

In jeder Situation, in der Menschen zusammen arbeiten, kann es zu Konflikten kommen. Das ist ganz normal. Häufig werden Konflikte als etwas Schlimmes und Destruktives gesehen. Dies sind sie jedoch nur, wenn man sie nicht offen anspricht und klärt.

Konflikte, die in einem Team auftreten, können durchaus eine **wichtige Funktion** haben: Sie

- Weisen auf Probleme hin und helfen Missstände aufzudecken
- Führen Klärungsprozesse herbei und brechen festgefahrene Strukturen auf
- Schärfen das Problembewusstsein von Beteiligten und Betroffenen
- Können die Kommunikation intensivieren
- Sorgen für Veränderungen und verhindern Stillstand.
- Regen das Interesse an
- Führen zu Selbsterkenntnis
- Festigen Gruppen

Es geht also darum, Konflikte als Chancen für Verbesserungen zu nutzen.

2. Was ist ein Konflikt?

Nicht jede Meinungsverschiedenheit ist schon ein Konflikt. Bloße Unterschiede in Interessen oder Auffassungen müssen nicht zwangsläufig konflikthaft sein. Erst wenn „wenigstens eine Person oder Gruppe der Meinung ist, dass sie beim Artikulieren oder Realisieren ihrer Auffassung von der Gegenpartei *aktiv behindert* werde, werden die typischen sozialen Prozesse der Interaktion wirksam, die einen Konflikt ausmachen.“ (F. Glasl, Der Weg in die Zukunft ist mit Konflikten gepflastert. In: Almanach 1997, Der Weg in die Zukunft, Stuttgart 1997, S.91)

Grundsätzlich gilt auch für Konflikte das „Eisbergmodell“: Was sich zunächst an der Oberfläche zeigt, ist nur die Spitze des Eisbergs – darunter stecken tiefere Schichten mit Absichten, Befürchtungen und Gefühlen.

Man unterscheidet „heiße“ und „kalte“ Konflikte. Heiß werden sie genannt, wenn „die Fetzen fliegen“ und allen klar ist, dass etwas aus der Balance geraten ist. Kalte Konflikte dagegen können unter Umständen monatelang vor sich hin schwelen, nach außen ist scheinbar alles

Lerngruppensitzung 11 - Anhänge

Konflikte und Konfliktgespräche

in Ordnung, nur ein gereizter oder sarkastischer Umgangston weist darauf hin, dass etwas nicht in Ordnung ist. Solche kalten Konflikte müssen erst „erwärmt“ werden, damit sie sich bearbeiten lassen.

3. Konfliktarten

Generelle Konfliktarten

Konflikte lassen sich unterscheiden nach

- Ziel-Konflikten,
- Mittel-/Wege-Konflikten (Beurteilungskonflikte),
- Werte-Konflikten, Verteilungs-Konflikten,
- Rollen-Konflikten und
- Beziehungskonflikten.

Konfliktarten bei der Arbeit in Projekten

Projektarbeit ist ein hochkomplexes Handlungsfeld. Deshalb können hier vielfältige Konflikte auftreten.

- Konflikte bezüglich der Balance im „magischen Dreieck“, d.h. zwischen Sach-, Kosten- und Terminzielen (Zielkonflikte).
- Konflikte zwischen einzelnen Teammitgliedern aufgrund unterschiedlicher mitgebrachter Prämissen und Beurteilungskriterien (Beurteilungskonflikte und
- Rollenkonflikte). Beispiel: Jedes Teammitglied kommt aus seinen bisherigen Arbeitszusammenhängen mit einem bestimmten Blickwinkel, häufig auch mit einem bestimmten (formellen oder informellen) Auftrag seines Vorgesetzten. Diese Vorprägungen fließen in das Handeln im Team ein.
- Konflikte zwischen einzelnen Teammitgliedern aufgrund unterschiedlichen persönlichen Engagements und unterschiedlicher Teamfähigkeit (Verteilungskonflikte).
- Konflikte zwischen einzelnen Teammitgliedern aufgrund persönlicher Gefühlslagen und Fähigkeiten, zwischen Sachorientierung und persönlicher Sympathie/Antipathie zu trennen (Beziehungskonflikte).
- Konflikte mit Fremdfirmen aufgrund mangelnder Abstimmung, Verlässlichkeit etc. (Zielkonflikte).
- Konflikte aufgrund von Prämissenverschiebungen während des laufenden Projekts. Diese Konflikte betreffen vor allem den Projektleiter, der sich darüber mit dem Auftraggeber des Projekts abstimmen muss.

Anhang 11.3

Wie entwickeln sich Konflikte?

Auch wenn der Eindruck entstehen kann, dass – vor allem Rollen-, Beziehungs-, Beurteilungs- und Verteilungskonflikte – plötzlich auftreten, so haben sie doch ihre Vorgeschichte. Die Konfliktforschung unterscheidet neun „Eskalationsstufen“, von denen im allgemeinen die ersten sechs für die berufliche Praxis relevant sind (die letzten drei beschreiben bereits den „offenen Krieg“).

Die Kenntnis des charakteristischen Verlaufs von Konflikten hilft, möglichst frühzeitig hellhörig zu werden und durch die Bearbeitung des Konflikts eine weitere Eskalation zu verhindern.

Eskalationsstufe	Merkmale
<i>Stufe 1: Verhärtung</i>	Unterschiedliche Standpunkte werden nicht mehr rein an der Sache orientiert geäußert, sondern verhärten sich zeitweise und prallen aufeinander. Es kommt zeitweise zu Kommunikationsstörungen und verbalen Ausrutschern.
<i>Stufe 2: Debatte</i>	Die Standpunkte polarisieren sich weiter. Der Ton wird schärfer. Man geht nicht mehr auf die Argumente der Gegenseite ein, sondern beharrt auf dem eigenen Standpunkt und will Recht bekommen. Jede Seite versucht die andere unsicher zumachen.
<i>Stufe 3: Taten statt Worte</i>	Das Vertrauen, durch einen Gedankenaustausch die Lösung der Probleme zu finden, schwindet. Man beäugt sich misstrauisch und unterstellt der Gegenpartei feindliche Absichten. Die Seiten versuchen Fakten zu schaffen.
<i>Stufe 4: Images und Koalitionen</i>	Jetzt werden Verbündete gesucht, man verbreitet stereotype Bilder („Die sind immer die Quertreiber!“) über die Gegenpartei. Gerüchte werden gestreut. Gegenseitig manövriert man sich in negative Rollen.
<i>Stufe 5: Gesichtsverlust</i>	Öffentliche, willentliche und direkte Angriffe auf die anderen treten auf. Man bildet sich ein, jetzt die wahren Absichten der anderen erkannt zu haben. Deren Gesichtsverlust wird angestrebt.
<i>Stufe 6: Drohung und Gegendrohung</i>	Die Konfliktparteien präsentieren ihre Forderungen und wollen einander mit Drohungen zum Nachgeben zwingen („Wenn ihr nicht..., dann...“). Ultimaten werden gestellt. Wenn nicht spätestens jetzt konfliktklärend eingegriffen wird, beschleunigt sich die Eigendynamik der Eskalation und ist kaum mehr zu stoppen.

(Nach F. Glasl, Selbsthilfe in Konflikten. Bern/Stuttgart 1998. Vgl. auch „das“ Standardwerk: F. Glasl, Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. Bern/Stuttgart 1997)

Lerngruppensitzung 11 - Anhänge
Konflikte und Konfliktgespräche

Hier alle 9 Stufen der **Konflikteskalation** in der Übersicht

Anhang 11.3

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Verhärtung	Debatte	Taten	Images	Gesichtsverlust	Drohstrategien	begrenzte Vernichtungsschläge	Zersplitterung	gemeinsam in den Abgrund
Standpunkte verhärten zuweilen, prallen aufeinander	Polarisation im Denken, Fühlen und Wollen, Schwarzweiß-Denken	"Reden hilft nicht mehr", also: Taten! Strategie der vollendeten Tatsachen	Stereotypen, Klischees, Image-Kampagnen, Gerüchte auf Wissen und Können!	öffentlich und direkt: Gesichtsangriffe	Drohung und Gegendrohung:	Denken in "Ding-Kategorien", keine menschliche Qualität mehr	Paralisieren und Desintegrieren des feindlichen Systems	kein Weg mehr zurück!
zeitweilige Ausrutscher und Verkrampfung	Taktiken: quasi-rational, verbale Gewalt	Diskrepanz verbales - non-verbales Verhalten, non-verbales Verhalten dominiert	einander in negative Rollen manövrieren und bekämpfen	inszenierte "Demaskierungsaktion"	Forderung Sanktion — Sanktions- potential	begrenzte Vernichtungsschläge als "passende Antwort"	Abschnüren der Exponenten vom Hinterland	totale Konfrontation
Bewußtsein der bestehenden Spannung erzeugt Kampf	Reden zur Tribüne, über Dritte scores gewinnen	Gefahr: Fehlinterpretationen	Werben um Anhänger, symbiotische Koalitionen	Demasqué: "Enttäuschung", Aha-Erlebnis rückwirkend	Glaubwürdigkeit: Proportionalität	Umkehren der Werte ins Gegenteil: relativ kleiner eigener Schaden = Gewinn	vitale System-Faktoren zerstören, dadurch wird das Gegnersystem unsteuerbar, zerfällt gänzlich	Vernichtung zum Preis der Selbstvernichtung, Lust am Selbstmord, wenn auch der Feind zugrunde geht
Überzeugung: Spannung durch Gespräch lösbar	zeitliche Subgruppen um Standpunkte	"pessimistische Antizipation": Mißtrauen, Akzeleration	self-fulfilling prophecy durch Perzeptionsfixierung	Engel - Teufel als Bild, Doppelgänger	Selbstbindungsakti- vitäten, Stolperdrähte			
noch keine starren Parteien oder Lager	Diskrepanz "Oberton und Unterton"	Gruppenhaut, Kohäsion; Rollen-Kristallisation	determinierbares Strafverhalten	Ausstoßen, Verbannen	"second move"			
	Überlegener gegenüber Unterlegenem	Empathie verloren	doppelte Bindungen durch paradoxe Aufträge	Isolation, Echo-Höhle, sozialer Autismus	Akzeleration durch Ultima, Scherenentwicklung			
				Ekel				
				Ideologie, Werte, Prinzipien				
				Rehabilitierung!				
Kooperation größer als Konkurrenz	Kooperation gleichgewichtig mit Konkurrenz	Konkurrenz größer als Kooperation						

Quelle: Friedrich Glasl, Konfliktmanagement S.218 Bern 1990

Anhang 11.4

Fragen zur Untersuchung eines Konflikts

Klärungsfragen im Konfliktgespräch

(von MIRA nach einer Idee von Wildenmann)

1. Beschreibung der Situation

- Wie lässt sich die Situation beschreiben?
- Welcher Konflikt liegt vor?
- Wie zeigt sich das Konflikt heute?
- Um welche Sachfragen geht es dabei?
- Können Sie ein typisches Beispiel für den Konflikt geben?
- Wo und wann tritt der Konflikt auf?
- Wann trat der Konflikt nicht auf?
- Wie kam das zustande?

2. Lösungsnotwendigkeit

- Warum ist es ein Problem?
- Für wen ist es am meisten ein Problem?
- Wer ist an der Lösung des Problems interessiert?
- Wer leidet am meisten unter diesem Konflikt?

3. Beteiligte

- Wer ist an dem Problem beteiligt?
- Wie verhalten sich die einzelnen Beteiligten?
- Mit wem sprechen Sie über diese Situation?
- Mit wem sprechen Sie nicht?
- Was raten Ihnen Ihre Gesprächspartner?

4. Geschichte und Entwicklung des Problems

- Wie hat sich das Ganze entwickelt?
- Gab es Wendepunkte, wo es deutlich schlechter wurde?
- Zu welchem Zeitpunkt ging es besser?
- Wie fing es denn aus Ihrer Sicht an?
- Wo waren denn für Sie Wendepunkte?
- Wie war das Klima vor dem Wendepunkt und dann danach?
- Was könnten Sie tun, was liegt in Ihrer Macht, damit sich der Konflikt verschärft? Haben Sie das vor?
- Wie könnten Sie das Ganze sozusagen anheizen?
- Wie könnte Partei B das tun?
- Gibt es im Hintergrund Vorgänge, Tabus oder sogar Geheimnisse, die eine Rolle in diesem Konflikt spielen?

5. Sichtweisen

- Liegt in Ihren Augen ein Konflikt vor?
- Woran erkennen Sie den?
- Was haben Sie sich dabei gedacht?
- Wird der Konflikt von der Gegenpartei anerkannt?
- Wie sehen die anderen den Konflikt?
- Wie erklären Sie sich die Situation?
- Was denken Sie, wie sich die anderen das Ganze erklären?
- Wie ging es Ihnen dabei?
- Angenommen, über Nacht würde ein Wunder geschehen und alles wäre so, wie Sie es sich wünschen. Wie würde das aussehen? Was wäre dann anders? Wie würde Partei B sich geändert haben? Was wäre bei Ihnen anders geworden?
- Wenn Partei B hier wäre, was würde sie mir über Sie erzählen?
- Wie werden Sie von der Partei B gesehen?
- Welche Anschuldigungen werden gegen Sie vorgebracht?
- Der Konflikt scheint ganz verschiedene Ursachen zu haben. Welchen Sinn macht dieser Konflikt für Sie?

6. Eigene Anteile

- Was ist Ihr Anteil am Konflikt?
- Was hat der Konflikt mit Ihnen zu tun?
- Wo würden Sie Ihren eigenen Anteil sehen?
- Was ist Ihrer Meinung nach der Anteil von Partei B?
- Wie würden Sie Ihren Konfliktstil beschreiben?
- Wie würden Sie den Konfliktstil von Partei B beschreiben?
- Wo tendiert der Konflikt bei Ihnen in die kalte, wo in die heiße Zone?
- Wie ist das bei Partei B?
- Welche Machtmittel stehen Ihnen zur Verfügung?

7. Lösungen

- Welche Lösungen wurden schon versucht?
- Mit welchem Erfolg?
- Was haben Sie konkret an Lösungsversuchen bisher unternommen?
- Wie war das Ergebnis? Waren Sie erfolgreich oder sind Sie gescheitert?
- Woran sind die Lösungsversuche Ihrer Meinung nach gescheitert?
- Was passierte dann?
- Nehmen Sie einmal an, Sie würden nichts unternehmen, d.h. alles bliebe so, wie es jetzt ist. Wohin würde das in einem halben Jahr / in einem Jahr führen?
- Wie groß ist Ihre Bereitschaft, an Lösungsmöglichkeiten zu arbeiten?
- Hat diese Bereitschaft über die Zeit zu- oder abgenommen?
- Was erwarten Sie von der anderen Partei?
- Was erwartet die andere Partei von Ihnen?
- Wie groß schätzen Sie die Bereitschaft von Partei B ein, an Lösungsmöglichkeiten zu arbeiten?
- Gab es jemals einen Waffenstillstand? Wie kam der zustande und wie wurde er gebrochen?

8. Erfolgspunkt

- Wie würde ein erfolgreiches Ergebnis aussehen?
- Woran würden Sie merken, dass es erfolgreich ist?
- Was wäre bei Ihnen und bei Ihrem Gegenüber anders?

9. Weg zum Erfolg

- Skizzieren Sie 3 Schritte in Richtung einer Konfliktlösung.
- Was verlangt es von Ihnen, was Sie vielleicht noch nicht haben?
- Was ist Ihr konkreter nächster Schritt?
- Was sind Ihre Anliegen, die Sie mit in das gemeinsame Gespräch nehmen wollen?

10. Erwartete Kooperation

- Angenommen, Sie sprechen es an, wie wird die andere Seite reagieren?
- Was könnten Sie tun, um seine/ihre Kooperation zu bekommen?
- Was erwarten Sie von mir als 3. Partei in dieser Sache?

11. Auswertungs- und Abschlussfragen

- Worüber haben wir nicht gesprochen?
- Haben Sie mir aus Ihrer Sicht alles gesagt, damit ich die Situation gut verstehen kann?

Anhang 11.5

Fragen zur Konfliktdiagnose: Überblick / Bild erstellen (n. F. Glasl)

1. Inhaltliche Streitpunkte

- Welche Themen werden von den Konfliktparteien eingebracht?
- Sind diese Punkte für alle Parteien dieselben? Unterschiede Gemeinsamkeiten?
- Kennen die Parteien gegenseitig die Konfliktthemen?
- Was sind die Kernpunkte, was sind Randthemen?
- Bei welchen Punkten
- Auf welche Punkte versteifen sich die Parteien besonders?
- Welche Punkte beziehen sich auf die Objektsphäre - Subjektsphäre?

2. Konfliktverlauf

- Welche Eskalations-Symptome sind, wahrnehmbar?
- Wer befindet sich mit wem auf welcher Eskalationsstufe?
- Wo und wann sind die Wendepunkte aufgetreten (points of no return)?
- Wie stabil oder explosiv ist der Konflikt?
- Wie schnell kann der Konflikt weiter eskalieren?

3. Parteien

- Sind die Konfliktparteien Individuen Gruppen - Gruppen von Gruppen?
- Bei Gruppen: Wie locker oder geschlossen sind sie? Abgegrenzt?
- Wer ist Kernperson, exponierter Akteur?
- Wie ist die Beziehung bzw. Abhängigkeit Gruppe Exponent (Volkstribun, Senator, Ex 1)?
- Parteiinterne Kommunikation, Führung, Entscheidungsstruktur, Macht?

4. Beziehung zwischen den Parteien

- Wie/wodurch werden Beziehungen formal bestimmt (Organigramm, Statuten, Verfahrensvorschriften etc.)?
- Wie stehen die Parteien zu den formalen Bestimmungen: ablehnend, akzeptierend, unterwandernd, verteidigend, angreifend...?

Anhang 11.5

- Wie sehen die informalen Beziehungen aus: Wer ist von wem abhängig? Wie lauten die ungeschriebenen „Rollenverträge“?
- Welche Perzeption/Wahrnehmungen/Meinungen haben die Parteien voneinander?
- Welche Verhaltensmuster praktizieren sie?
- Wie sind sie zueinander eingestellt?

5. Grundeinstellungen zum Konflikt

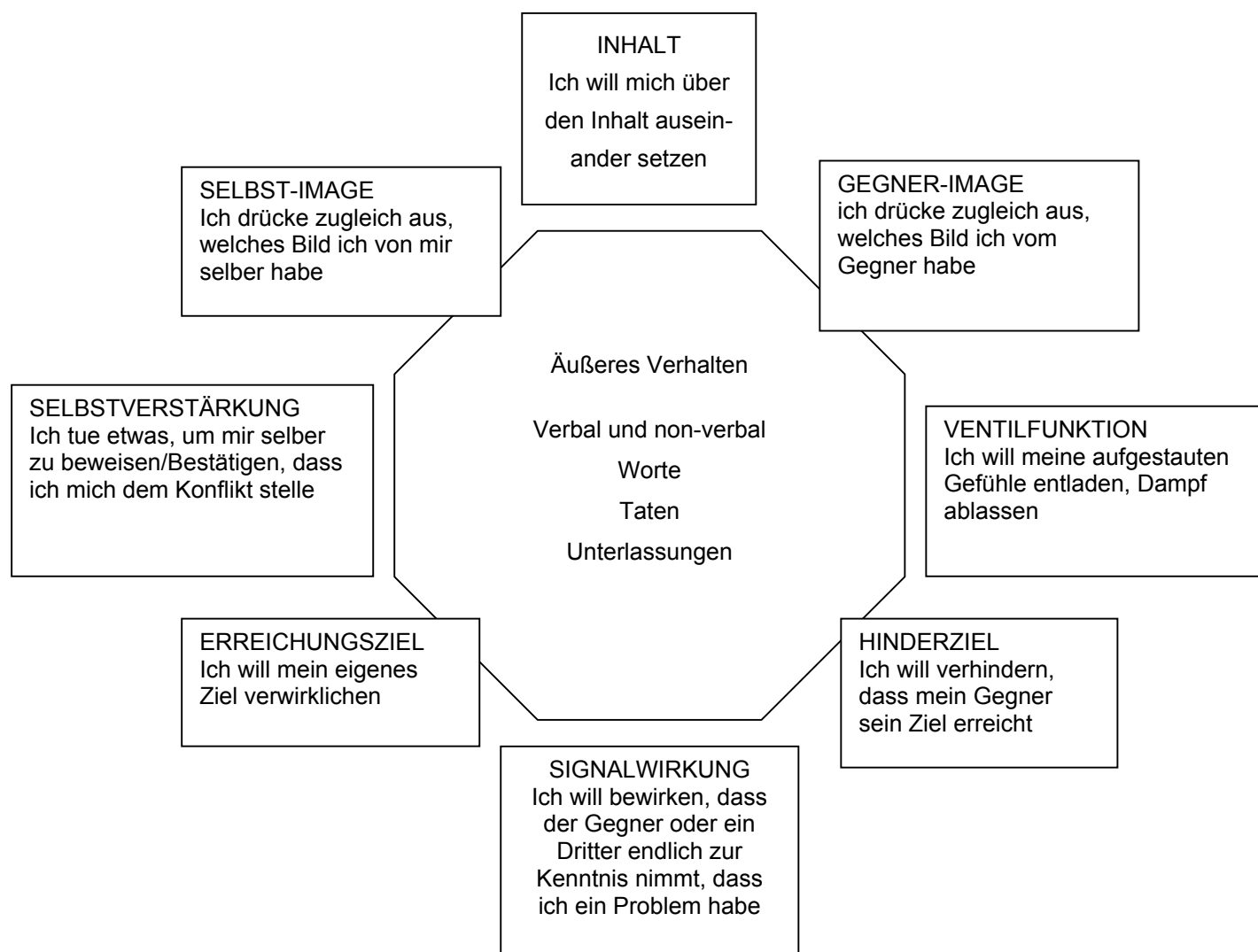
- Welche Philosophie haben die Parteien, in Bezug auf den Konflikt?
- Wie sieht die tatsächliche strategische Kalkulation der Parteien aus?
- Wie stehen sie zu den im System vorhandenen Konfliktregulatoren?
- Geht es um Friktion - Positionskampf – System verändernden Konflikt?

Anhang 11.6

Fragen zur Konfliktdiagnose

Hypothesen zu den Beteiligten Personen oder Parteien bilden

Acht mögliche Funktionen des Verhaltens von Personen in Konfliktsituationen



(Aus Friedrich Glasl
Konfliktmanagement.
Paul Haupt Verlag, Bern /
Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1990)

Anhang 11.7

Klärung von Konflikten

Die drei Kernpunkte zur Konfliktbearbeitung sollten Sie als Lernbegleiter immer beachten:

- Möglichst frühzeitig aktiv werden
- Sich Zeit für die Konfliktbearbeitung nehmen
- Gemeinsam eine Konfliktlösung anstreben

Warum sind diese drei Punkte so wichtig?

Möglichst frühzeitig aktiv werden:

Aus der Information über die Eskalationsstufen von Konflikten dürfte Ihnen deutlich geworden sein, dass nicht rechtzeitig aufgegriffene Konflikte eine Eigendynamik entwickeln – je später man sich darum kümmert, desto schwieriger wird die Lösung, und desto mehr wurde bereits „Porzellan zerschlagen“. Außerdem gilt: je frühzeitiger ein Konflikt aktiv angesprochen wird, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die darin steckenden positiven Chancen genutzt werden können. Verschleppte oder ignorierte Konflikte wirken destruktiv und beeinträchtigen die Projektarbeit erheblich.

Sich Zeit für die Konfliktbearbeitung nehmen:

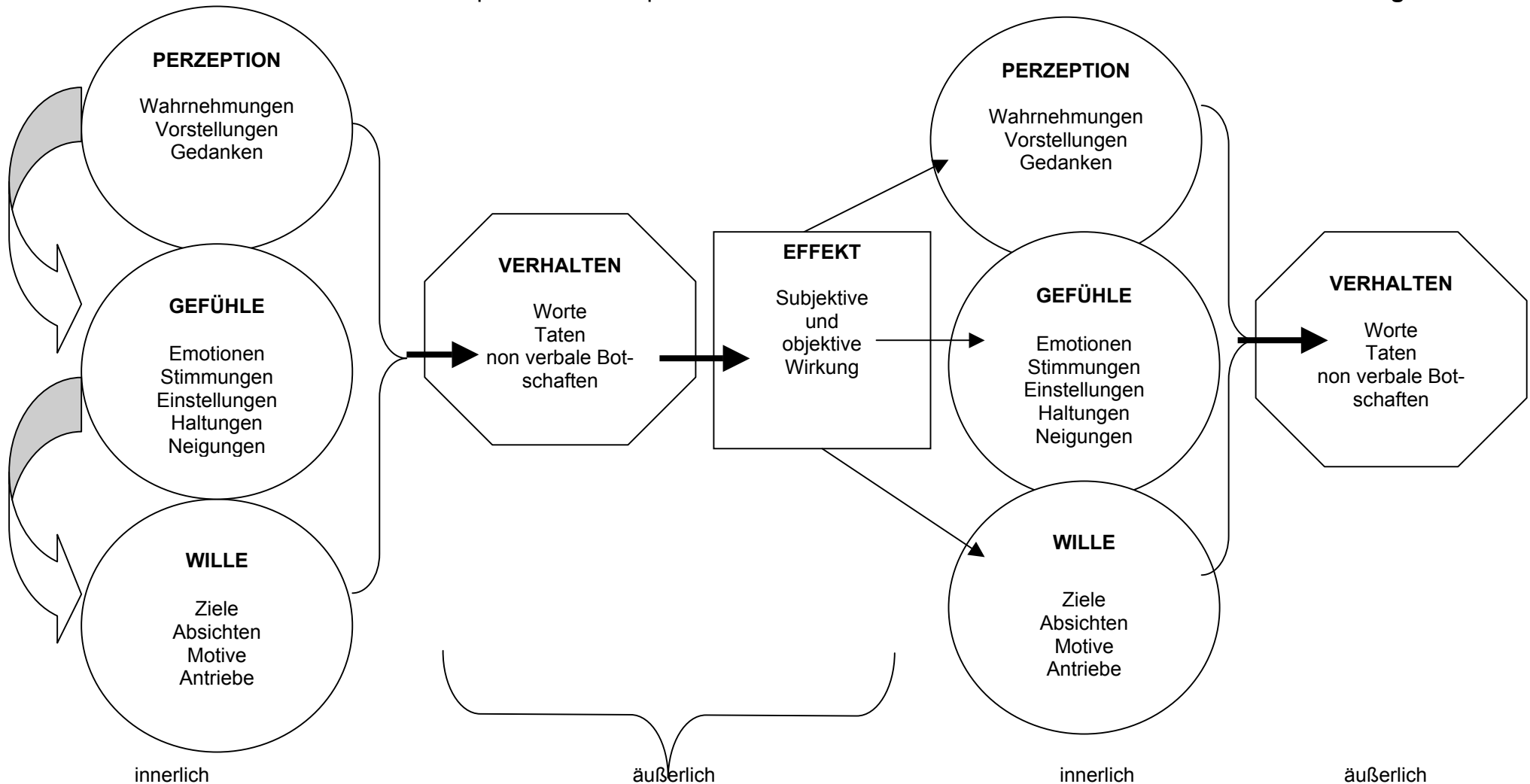
Nur oberflächlich „gelöste“ Konflikte gehen im Untergrund weiter. Daher lohnt es sich, sie gründlich zu bearbeiten, auch wenn Sie, wie und das Team unter Zeitdruck stehen. Mit der zu Beginn eines Konflikts eingesetzten Zeit jedoch lässt sich erreichen, dass das Team daraus lernt und anschließend wesentlich konstruktiver zusammenarbeitet. Eine sorgfältige Konfliktbearbeitung kann sich nicht auf die Klärung der Sachebene beschränken; der eigentliche Konflikt spielt sich meist auf den Ebenen von Gefühlen, Einstellungen und Haltungen ab – und um diese zu thematisieren und zu verändern, braucht es Zeit!

Gemeinsam eine Konfliktlösung anstreben:

Konfliktlösungen, die „per Ordre de Mufti“, also auf hierarchischem Wege versucht werden, sind meist nicht tragfähig, da die eigentlichen Konfliktursachen unbearbeitet bleiben. Erst das Ernstnehmen und Einbeziehen von Betroffenen und Beteiligten – unter Wahrung der Integrität des Einzelnen - führt zum Erfolg. Als Regel kann gelten: die an einem Konflikt Beteiligten müssen auch diejenigen sein, die zu Lösungen für den Konflikt finden – denn sie müssen mit der Lösung leben können.

Die Sichtweisen und Gefühle der Streitparteien im Gespräch sichtbar machen

Anhang 11.7



Anhang 11.8

a. Moderation von Interessenkonflikten Das Harvardkonzept (Win-Win Strategie)

Bei der Moderation von Interessenkonflikten nach dem Harvardkonzept geht es darum, gemeinsam eine gerechte Lösung zu finden, die beiden Seiten entgegenkommt. Das bedeutet, daß nicht einer gewinnt und der andere notgedrungen verliert, sondern daß mit Hilfe des Moderators von den Verhandlungspartnern gemeinsam solche Vereinbarungen oder Lösungen gesucht werden, die für beide Seiten zuträglich und befriedigend sind. Damit ist kein Kompromiß gemeint in dem Sinne, daß jeder bei seiner Position ein bißchen nachgibt und man den kleinsten gemeinsamen Nenner sucht. Gesucht wird vielmehr eine Lösung, die die berechtigten Interessen beider Seiten voll berücksichtigt. Um diesen „dritten Weg“ zu finden muß man beim Moderieren fünf Punkte berücksichtigen:

Menschen und Probleme werden getrennt voneinander behandelt. Emotionen und objektive Sachlage werden voneinander getrennt z.B. indem man die Vorstellungen jeder Seite präzisiert und sich bemüht, den Sachverhalt aus der Position des anderen verständlich zu machen. Mißverständnisse werden benannt und geklärt. (Was ist aus Deiner Sicht passiert? Wie kam das bei Dir an, was hast Du dabei empfunden, wie hast Du das interpretiert?)

Nicht Positionen, sondern Interessen bzw. Anliegen werden in den Mittelpunkt gestellt. Was wollen die Beteiligten *wirklich*? Die Positionen, die jemand in einer Verhandlung oder Auseinandersetzung einnimmt, sind häufig schon sein Lösungsvorschlag für ein bestimmtes Interesse oder Anliegen, das er in dieser Angelegenheit hat. Bei der Moderation kommt es deshalb darauf an, die beidseitigen, hinter den Positionen stehenden Anliegen Wünsche, Sorgen, Hoffnungen Ängste klar herauszuarbeiten; (5x warum? oder wozu? fragen)

Wenn die eigentlichen Anliegen deutlich geworden sind, werden gemeinsam verschiedene Lösungsvorschläge entwickelt, die alle unterschiedlichen Anliegen/ Interessen miteinander in Einklang bringen. (Jeder Verhandlungspartner konzentriert sich darauf, Lösungsvorschläge zu entwickeln, nicht darauf, den anderen von der eigenen Position zu überzeugen)

Die verschiedenen Lösungsvorschläge werden diskutiert.

Das gewählte Ergebnis sollte auch anderen gegenüber erklärbar sein, d.h., beide Verhandlungspartner sprechen darüber, warum die gewählte Lösung angemessen und fair ist. (Wann ist eine Lösung für uns gut?) Die Verhandlungspartner einigen sich darauf, welche Kriterien eine gute Lösung erfüllen muß, z.B. moralische Kriterien, Kostengesichtspunkte, keiner darf das Gesicht verlieren etc..

(nach: Fisher, Roger; Ury, William; Patton, Bruce (1998): Das Harvard Konzept - Sachgerecht verhandeln, erfolgreich verhandeln, Campus Verlag Frankfurt/ Main, New York)

b. Stufen der Mediation

Zunächst eine Übersicht über die Stufen:

- Vorphase (Kontaktaufnahme und Einladung zum Mediationsgespräch)
- Einleitung (Beginn des eigentlichen Gespräches mit den Konfliktpartnern. Einführung der Ziele, Regel und des Ablaufes)
- Konfliktschilderung (Aus der Sicht der Konfliktparteien, die Positionsebene)
- Konflikterhellung (Vertiefung, Interesse, Gefühle, Hintergründe des Konfliktes)
- Sammeln von Lösungsideen
- Entwurf einer konkreten Übereinkunft bzw. Vereinbarung
- Nachfolgetreffen (Rückmeldung über die praktische Umsetzung der Ergebnisse)

Die Kommunikation spielt in der Mediation eine wichtige Rolle. Im Verlauf der Mediation sollte sich bei den Teilnehmern dieses ebenfalls verändern. Bei tieferen Konflikten läuft anfangs die Kommunikation über den Mediator, /die Mediatorin, bevor die Parteien nach und nach auch wieder direkt miteinander kommunizieren.

Der Gesprächsverlauf im Detail:

Die wichtigsten Schritte des Mediationsverfahrens

Vorphase: Die Konfliktparteien an einen Tisch bekommen. Gibt es in der Ausbildung Konflikte, so werden die Konfliktbeteiligten aufgefordert, sich zu einem Konfliktklärungsgespräch zusammenzufinden. Die Erfahrung zeigt, dass Auszubildende der direkten Konfrontation und Reflexion eines Konflikts zunächst aus dem Weggehen wollen, danach jedoch meist sehr froh über die gründliche Klärungsmöglichkeit sind. Für die Ausbildungskräfte stellt das Instrument der Mediation die Möglichkeit dar, anstelle beispielsweise rein disziplinarischer Maßnahmen wie Abmahnungen etc. den Jugendlichen konstruktive Problembewältigungsstrategien erlebbar zu machen.

Das Mediationsgespräch

1. Einleitung: Die Mediator(en)/-innen sorgen für eine angenehme und offene Gesprächsatmosphäre. Sie legen die Gesprächsregeln fest und kündigen an, dass sie deren Einhaltung strikt einfordern werden.

2. Problemendarstellung: Jede Seite hat nun Gelegenheit, den Konflikt aus ihrer Sicht darzustellen. Jede Seite bekommt dafür ausreichend Zeit. Die Kontrahenten dürfen ihre Erwidierungen erst dann äußern, wenn sie an der Reihe sind. Am Schluss fassen die Mediator(en)/-innen das Gesagte unter Beachtung der von beiden angesprochenen Punkte so zusammen, dass die Parteien sich darin richtig wiedergegeben finden.

Anhang 11.8

3. Gefühlshintergrund klären:

Soweit dies noch nicht geschehen ist, sollen nun die mit dem Konflikt verbundenen Gefühle geäußert sowie die Interessen und Wünsche herausgearbeitet werden, um die es den Beteiligten eigentlich geht. Das Ziel sollte sein, den "Knackpunkt" zu finden, an dem der Konflikt angegangen werden kann. Die Kommunikationsrichtung wird zunehmend auf den Kontakt der Kontrahenten untereinander verlagert. Das gemeinsame Positive wird in den Blick gerückt. Die Mediator(en)/-innen hören heraus, was an Wünschen und Bedürfnissen im Hintergrund mitschwingt und spiegeln dies den Konfliktparteien wider.

4. Lösungsideen sammeln: Wenn durch die vorhergehende Phase das gegenseitige Verstehen ermöglicht wurde, können die Streitenden nun gemeinsam überlegen, wie sie ihren Konflikt beilegen wollen - aus dem "Konflikt" ist ein "Problem" geworden, für dessen Lösung die Kontrahenten gemeinsam die Verantwortung tragen. Mit einem rein positiven Brainstorming (ohne "wenn" und "aber") werden Ideen gesammelt und zu Lösungsvorschlägen ausgearbeitet.

5. Übereinkunft; Die Konfliktparteien einigen sich auf den ihnen am meisten zusagenden Lösungsvorschlag. Sie klären alle Fragen, die damit verbunden sind. Die Vereinbarung wird schriftlich festgehalten und von den Beteiligten unterschrieben.

6. Überprüfung: Zu einem in der Vereinbarung festgelegten Termin treffen sich die Mediator(en)/-innen und die Konfliktparteien noch einmal zu einer Rückschau und zur Überprüfung, wie die Einigung umsetzbar war.

Anhang 11.9

Sculptering, Posen stellen, lebendiges Denkmal

Dies eine vorwiegend non-verbale Methode, wie man mit einem oder zwei Konfliktparteien an der Zukunft arbeiten kann. Die Beobachter sind aufgefordert sich die jeweiligen Posen gut zu merken, um unterstützen zu können.

1. Die Konfliktparteien stellen sich in einer solchen Körperhaltung auf, die ihre innerliche Situation und ihr äußeres Verhalten in einer speziellen Konfliktsituation (die vorher erzählt worden ist) gut charakterisiert.
Es können auch Außenstehende dabei helfen diese Position zu bestimmen. Dies ist die Vergangenheitspose oder Vergangenheitsskulptur.
2. Die Person soll im zweiten Schritt die **Zukunftsskulptur** / **Zukunftspose** stellen, in der zum Ausdruck kommt, wie sie/er in einer ähnlichen Situation – ohne Konflikt – handeln und sich fühlen möchten.
4. Danach nimmt sie/er die Vergangenheitspose wieder ein und führt diese in einer organischen Bewegung in die Zukunftspose über. Diesen **Übergang** mehrmals wiederholen ggf. auch noch mal korrigieren und genau darauf achten, was Mühe kostet, wie er/sie sich dabei fühlt und wie er sich damit identifizieren kann.
5. Danach berichtet die Person, wie sie die einzelnen Posen erlebt hat, und welche Gefühle und Mühen er/sie damit hatte und welche Gefühle der Übergang ausgelöst hat. Diese Schritte des Übergangs sollen für die Bedeutung auf eine Deeskalation hin untersucht und konkretisiert werden.
Dabei können die Beobachter mit Fragen und eigenen Wahrnehmungen unterstützen, die dem Betroffenen weiterhelfen könnten.
6. Der Betroffenen kann jetzt für sich entscheiden, ob und was er von sich aus zur Entspannung des Konfliktes etwas beitragen kann und will.
Oder
Wenn beide Partner gemeinsam gearbeitet haben, kann sich ein Gespräch anschließen, in dem Vereinbarungen zu den beiderseitigen Veränderungsprozessen getroffen werden können.

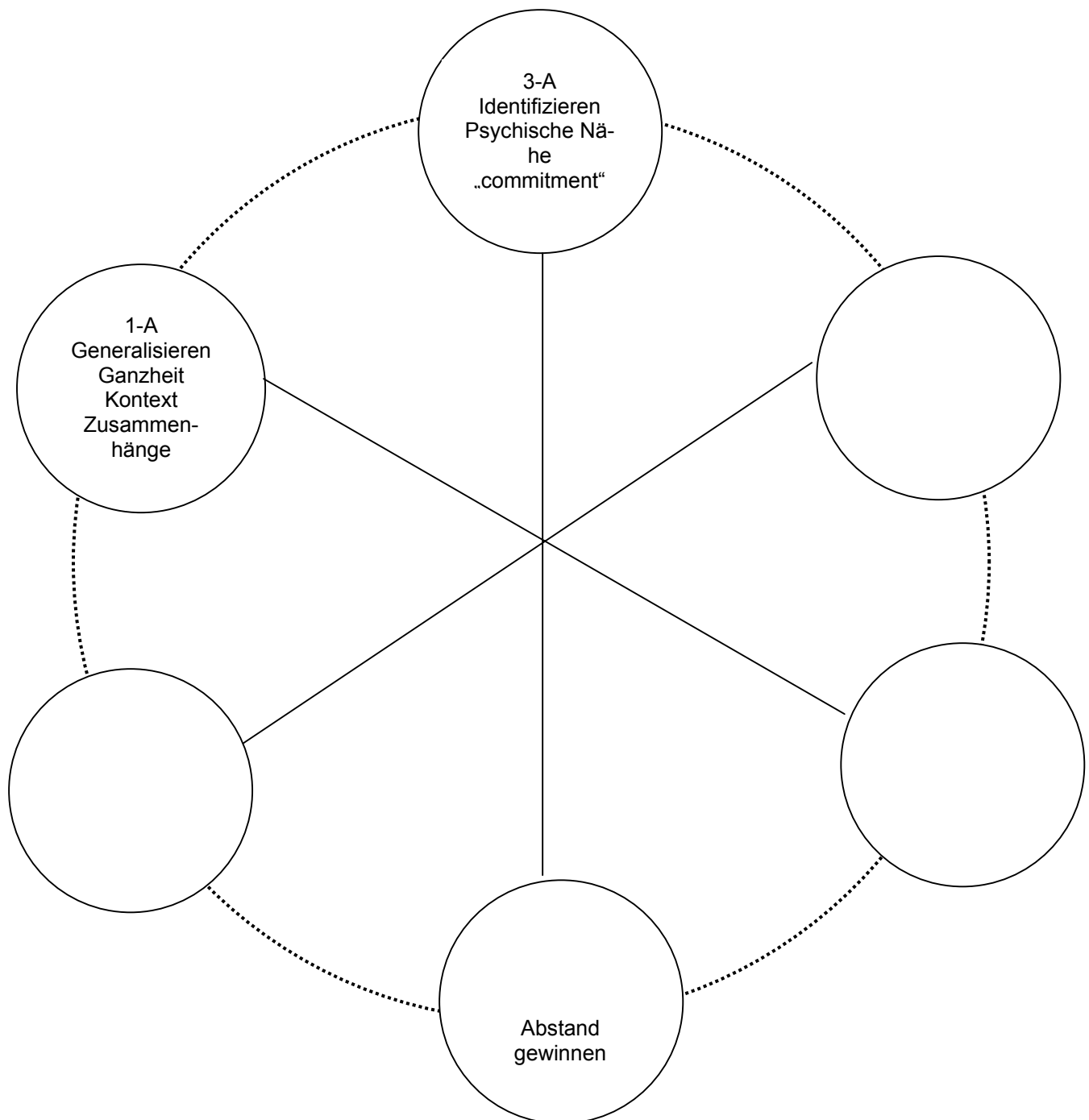
Anhang 11.10

Interventionsprinzipien (Univ.-Doz. Dr. Friedrich Glasl)

In der Literatur und in der Praxis werden oft bestimmte Prinzipien der Konfliktbehandlung einseitig betont. "Man muss die Parteien miteinander richtig konfrontieren", lautet z.B. eine Auffassung und: "Betone nicht, was die Parteien voneinander trennt, sondern was sie miteinander verbindet" usw. Dabei wird behauptet, als ob nur das eine oder das andere Prinzip richtig sei. Es lassen sich jedoch verschiedene Interventionsprinzipien unterscheiden, die miteinander kombiniert zu einer effektiven Konfliktbehandlung beitragen. Sie müssen nur richtig aufeinander abgestimmt werden.

Die folgenden Prinzipien stehen in einer polaren Beziehung zueinander. Während der Konfliktbehandlung ist jede Einseitigkeit gefährlich. Darum kann die Übersicht der polaren Prinzipien zu einer ausgewogenen Vorgehensweise verhelfen. (Siehe zunächst einmal die Grafik zur Übersicht und danach die Beschreibung dieser Haltungen.)

Anhang 11.10 Interventionsstile



Anhang 11.10

1-A und 1-B; Generalisieren und Spezifizieren

Konfliktparteien sind oft nicht mehr imstande, ihre Situation nuanciert zu betrachten. Die Streitfragen sind pauschal, vage, sehr umfassend. Darum ist es die Absicht des "Issue-Fraktionierens" (R. Fisher 1954), die großen pauschalen Streitpunkte in kleine Punkte aufzufächern, bis sie konkret, überschaubar und überprüfbar sind. Man kann dazu besondere Episoden oder Vorfälle nehmen und diese im einzelnen gründlich analysieren und besprechen. Dies ist das Spezifizieren.

Nach der Behandlung einer Reihe von spezifischen Punkten und Situationen kann dann die allgemeine Problematik besser verstanden und diskutiert werden. Denn die einzelnen Vorfälle treten nicht getrennt voneinander auf. Sie hängen vielmehr untereinander zusammen, oder Einzelpunkte bilden doch einen Problemkomplex. Sie ergeben sich aus tieferliegenden, umfassenden Haltungen, die mit generellen Fragen zu tun haben. Diese werden beim Generalisieren untersucht.

2-A und 2-B; Zusammenführen und Konfrontieren

Im Konflikt suchen die Parteien die Konfrontation mit der Gegenseite. Sie erhoffen sich dadurch eine Klärung ihrer Standpunkte. Konfrontation soll gegenseitig das Denken, Fühlen und Wollen verdeutlichen. Aber durch eine schlechte, gestörte Kommunikation wirkt diese Konfrontation eher trübend, verzerrend als verdeutlichend. Wenn an den Konflikten gearbeitet wird, dann ist es wichtig, im Voraus einige Spielregeln und Voraussetzungen für eine "kontrollierte Konfrontation" zu vereinbaren. Dann wirkt eine harte Konfrontation von Meinungen, Perzeptionen, Wahrnehmungen usw. schließlich klärend und erleichternd. Dies ist das Konfrontieren.

Dem stehen Aktivitäten gegenüber, mit denen auch das Gemeinsame, das Verbindende gesucht und besprochen wird. Dies ist das Zusammenführen. Bei allen Konfrontationen wird der Helfer bemüht sein, durch die Gegensätze hindurch die gemeinsamen Ziele oder Interessen herauszuschälen, weil die Konfliktparteien diese - durch die Wirkung der selektiven Perzeption - selbst nicht mehr erkennen können. Es ist zu empfehlen, eine Besprechung von Konflikten niemals mit einer konfrontierenden Intervention zu beenden, weil die Wirkung der Konfrontation bis zur nächsten gemeinsamen Besprechung zu einer dysfunktionalen Verarbeitung führen könnte.

Das heißt, die Parteien könnten sich wieder einseitig auf ihre Rechtfertigung konzentrieren und die Kritik des Gegners in Pausch und Bogen abweisen.

3-A und 3-B: Identifizieren und Distanzieren

Bei tief eskalierten Konflikten kann man sagen: Die Parteien haben keinen Konflikt, sondern der Konflikt hat die Parteien! Sie geraten mit Haut und Haar in den Konflikt und können nicht mehr mit kühler Distanz sich selbst und ihre Situation betrachten. Damit gewinnen sie wenig. Darum richten sich viele Interventionen darauf, den Parteien zu einem einigermaßen distanzierten Blick zu verhelfen. Es wird bewusst Abstand geschaffen, die Dinge werden aus der Helikopterschau betrachtet. Vor allem in heißen Konflikten hilft dies sehr. Andererseits können sich Konfliktparteien weigern, dass sie für die Folgen ihrer Aktionen verantwortlich betrachtet werden. 'Sie schieben alles auf die Außenwelt, auf die Chefs oder die Mitarbeiter – „es liegt an allen, nur nicht an ihnen“. Sie neigen dann zum Überdistanzieren. Hier ist es heilsam, wenn man: den Parteien dazu verhilft, die unbewussten und ungewollten Folgewirkungen ihrer eigenen Aktionen zu sehen. Dadurch können sie erkennen, dass sie etwas damit zu tun haben, denn die Gegenpartei betrachtet uns auch verantwortlich für die unbewussten und unbeabsichtigten Folgen unserer Taten. Die Parteien können sich durch solche Interventionen mit der Situation besser identifizieren und können daraus lernen, dass ihre

Anhang 11.10

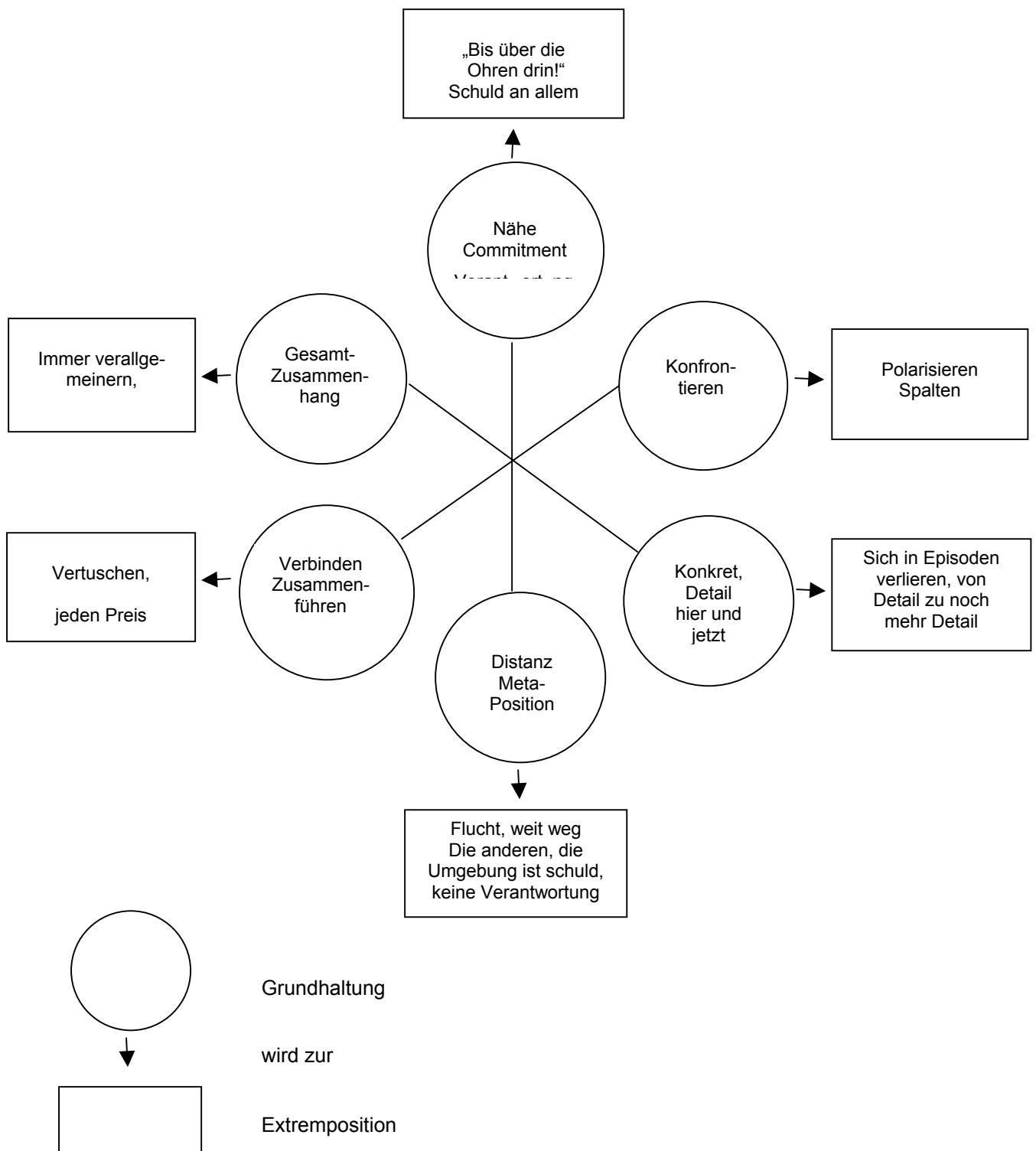
Lerngruppensitzung 11 - Anhänge
Konflikte und Konfliktgespräche

Absichten und die Folgen ihres Handelns nicht immer kongruent sind. Sie haben sie nicht völlig unter Kontrolle. Damit wird auch Selbstkontrolle erschwert. Die Rückgewinnung der Selbstkontrolle ist das Ziel identifizierender Interventionen.

Die genannten Prinzipien haben alle relativen Wert. Konfliktbehandlung wird erst dann völlig wirksam sein, wenn sich die Interventionen auf eine persönliche, organische Weise in einer rhythmischen Pendelbewegung zwischen den genannten Polen bewegen. Weil Konflikte zum Polarisieren und Fixieren von Standpunkten, Meinungen und Haltungen führen, wird durch die Rhythmisierung eine wichtige, im eigentlichen Sinne therapeutische Wirkung erzielt, die sich gegen die im Konflikt natürlich auftretenden Mechanismen kehrt. Dies zu beherrschen ist "soziale Kunst".

Anhang 11.10

Die beschriebenen Prinzipien können wir folgendermaßen zusammenfassend darstellen:
Wenn diese *Grundhaltung im Umgang mit den Konflikten* zu einer einseitigen Ausprägung gelangen, dann kann dies zu den in den Rechtecken beschriebenen *Extremformen* führen:



Anhang 11.11

Kriterien für die Beurteilung einer Lerneinheit zu Teil B

- War ein didaktischer Aufbau erkennbar?
- Wurden handlungsorientierte- bzw. teilnehmeraktivierende Methoden eingesetzt, und welche?
- Gab es Methodenwechsel, und welche?
- Wurden die Präsentationsmittel sachgemäß und professionell genutzt?
- War die Selbstdarstellung des Präsentierenden (Sprache, Haltung, Gestik usw.) akzeptabel?
- Wurden die Inhalte verständlich und nachvollziehbar vermittelt?
- Wie ist die Verbindung von allgemeinem Wissen zum Thema und der eigenen Projekterfahrung gelungen?
- Ist es dem Autor gelungen, Kernthesen zum Thema herauszuschälen?
- Wurde der berufspädagogische Bezug hergestellt und war er plausibel?
- War die Lerneinheit praxisorientiert bzw. bot sie praxistaugliche Erkenntnisse?
- Wüssten Sie jetzt, was sie tun sollten, wenn Sie in eine Situation mit diesem Problem kommen?
- Sind die ausgegebenen Unterlagen so, dass Sie auch nach einiger Zeit mit Gewinn darauf zurückgreifen könnten?

Lerngruppensitzung 12

Präsentation der Projekte Teil B

Inhalt:

1.	Allgemeines	366
2.	Überblick über den Ablauf	367
3.	Empfohlener Ablauf und Zeitplan	368
	Anhänge.....	370

Lerngruppensitzung 12: Präsentation der Projekte Teil B

Themenschwerpunkte Teil A: keine

Themenschwerpunkt Teil B: Es werden 4 Projekte präsentiert

1. Allgemeines

Teil A

Teil B

Vorausgehende Selbstlernzeit: Bearbeitung der Projekte, deren Dokumentation, Vorbereitung der Lerneinheit zum Thema, Vorbereitung schriftliche Teilnehmerunterlage

Roter Faden: Seit dem Einführungsseminar haben sich die Teilnehmer selbständig und anhand des Leitfadens mit einer „kritischen Situation“ in ihrer Aus- oder Weiterbildung beschäftigt; sie haben diese Situation im Rahmen eines Projektes bearbeitet, sind zu bestimmten Ergebnissen gekommen und haben eine Fülle von Erfahrungen gemacht. Diese wurden im Rahmen der Projektdokumentation aufgearbeitet und zusammengefasst. Zur Präsentation der Projekte hatten die Teilnehmer von Anfang an die Aufgabe, nicht nur einfach darzustellen, was Sie getan haben, sondern eine *Lerneinheit zu gestalten, die so angelegt ist, dass alle diejenigen Teilnehmer, die sich nicht mit diesem speziellen Thema beschäftigt haben, dieses Thema in den Grundzügen kennenlernen*. Außerdem sollten die Projektbearbeiter aus ihren Erkenntnissen ein Skript (ein handout zu ihrer Lerneinheit) zum Thema zusammenstellen, das sie den anderen Teilnehmern zu deren Information aushändigen; die verschiedenen handouts werden zu einem kleinen „Handbuch für kritische Ausbildungssituationen“ zusammengestellt.

Begriffe: -

Roter Faden des heutigen Treffens: Aus dem Kreis derjenigen Teilnehmer, die bereits ihre Projekte präsentiert haben, teilen sich zwei die Moderation des heutigen Abends. Sobald die die Themen kennen, die heute behandelt werden sollen, legen sie die Reihenfolge fest; sie achten auf die Zeit und moderieren das 15minütige Feedback nach jeder Lerneinheit. Es werden 4 Lerneinheiten von den jeweiligen Projektbearbeitern durchgeführt, und zwar so, dass alle anderen Teilnehmer, die sich mit dem Thema noch nicht beschäftigt haben, eine erfahrungsbasierte, praxisorientierte Einführung in das Thema und seine wesentlichen Kerninhalte erhalten, auf die sie zurückgreifen können, wenn bei ihnen einmal ein entsprechendes Problem anstehen sollte. Außerdem sollen die Präsentierenden jeweils einen Bezug zum jugendpädagogischen bzw. psychologischen Hintergrund herstellen.

Lernziele: Alle Teilnehmer verstehen in Grundzügen die jeweils behandelte Problematik und gewinnen eine grundlegende Vorstellung davon, wie in einem solchen Fall zu reagieren und vorzugehen ist. Sie wissen, wie sie sich weiterhelfen können und welche Unterstützungsstrukturen es für die jeweilige Problematik gibt.

Bezug zum Teilnehmerordner: Teil IV, Abschnitt 2

Lerngruppensitzung 12
 Präsentation der Projekte Teil B

2. Überblick über den Ablauf der Lerngruppensitzung 12

Zeit	Schritte	Dauer (Min)	Material
17.30 – 17.35	1. Schritt: Begrüßung durch die Teilnehmer-Moderatoren des Abends, Vorstellung der Themen der Lerneinheiten und ihre Reihenfolge; Erinnerung an das, worum es geht.		
17.35-18.20	2. Schritt: Lerneinheit 1		
	2.1 Durchführung	30	
	2.2 Feedback	15	Anhänge 12.1 und 12.2
18.20 – 19.05	3. Schritt: Lerneinheit 2		
	3.1 Durchführung	30	
	3.2 Feedback	15	Anhänge 12.1 und 12.2
19.05 – 19.30	Pause		
19.30 – 20.15	4. Schritt: Lerneinheit 3		
	4.1 Durchführung	30	
	4.2 Feedback	15	Anhänge 12.1 und 12.2
20.15 – 21.00	5. Schritt: Lerneinheit 4		
	5.1 Durchführung	30	
	5.2 Feedback	15	Anhänge 12.1 und 12.2
21.00 – 21.30	Zeitpuffer, evtl. Diskussion übergreifender Fragen		

3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan der Lerngruppensitzung 12 (+++)

17.30 – 17.35

1. Schritt: Begrüßung durch die Teilnehmer-Moderatoren des Abends, Vorstellung der Themen der Lerneinheiten und ihre Reihenfolge; Erinnerung an das, worum es geht.

17.35– 18.20

2. Schritt: Lerneinheit 1

2.1 Durchführung der Lerneinheit
(30')

2.2 Durch die Moderatoren des Abends moderiertes Feedback aus der Gruppe; der Lernbegleiter ist Gruppenmitglied; zu den Beurteilungskriterien s. **Anhang 12.1 und Anhang 12.2**

(15')

18.20– 19.05

3. Schritt: Lerneinheit 2

3.1 Durchführung der Lerneinheit
(30')

3.2 Durch die Moderatoren des Abends moderiertes Feedback aus der Gruppe; der Lernbegleiter ist Gruppenmitglied

(15')

19.05 – 19.30

Pause

19.30 – 20.15

4. Schritt: Lerneinheit 3

4.1 Durchführung der Lerneinheit
(30')

4.2 Durch die Moderatoren des Abends moderiertes Feedback aus der Gruppe; der Lernbegleiter ist Gruppenmitglied

(15')

20.15 – 21.00

5. Schritt: Lerneinheit 4

5.1 Durchführung der Lerneinheit
(30')

5.2 Durch die Moderatoren des Abends moderiertes Feedback aus der Gruppe; der Lernbegleiter ist Gruppenmitglied

(15')

Es bleiben 30' Zeitpuffer, evtl. für die Diskussion übergreifender Fragen, Bearbeitung des Themenspeichers o.ä.

Lerngruppensitzung 12

Präsentation der Projekte Teil B

Praxisaufgabe: Im kurzen Vorblick auf das Abschlussseminar wird noch mal daran erinnert, dass dort auch die Dokumentationen von Teil A präsentiert werden sollen. Das Thema lautet: *„Flops und Highlights meiner noch jungen Karriere als Lernprozessbegleiter“*

Die Art der Präsentation wird ein „Markt der Möglichkeiten“ sein, der es ermöglicht, seine Erfahrungen mit dem Lernbegleitprozess ganz vielfältig und individuell darzustellen. Hier geht es um eine möglichst lebendige Präsentation der realen Erfahrungen mit der Lernbegleitung und ihren einzelnen Schritten, die von den Teilnehmern während des Moduls gemacht und in ihren Dokumentationen beschrieben wurden. Es gibt dafür keine Grenzen: Kurzvorträge, Bildergeschichten, Märchen, Pantomimen, Lieder, Gedichte, Spiele... Selbstverständlich können sich auch Teilnehmer zusammentun und gemeinsam präsentieren. Die Präsentation kann sich auf ein oder einige Elemente aus den 11 Themen der Lernprozessbegleitung konzentrieren, die im Modul behandelt worden sind, kann aber darüber hinaus auch auf andere Erfahrungen als Lernprozessbegleiter eingehen. Jeder hat maximal 10' Zeit für seine Präsentation. Dann erhält er 5' Feedback inklusive einer Einstufung anhand der Qualitätskriterien für Lernprozessbegleiter (**Anhang 12.3**).

Die Teilnehmer sollen sich ihre Form der Präsentation überlegen und sie vorbereiten.

Anhänge zur Lerngruppensitzung 12

Anhang 12.1

Kriterien für die Beurteilung einer Lerneinheit zu Teil B

- War ein didaktischer Aufbau erkennbar?
- Wurden handlungsorientierte- bzw. teilnehmeraktivierende Methoden eingesetzt, und welche?
- Gab es Methodenwechsel, und welche?
- Wurden die Präsentationsmittel sachgemäß und professionell genutzt?
- War die Selbstdarstellung des Präsentierenden (Sprache, Haltung, Gestik usw.) akzeptabel?
- Wurden die Inhalte verständlich und nachvollziehbar vermittelt?
- Wie ist die Verbindung von allgemeinem Wissen zum Thema und der eigenen Projekterfahrung gelungen?
- Ist es dem Autor gelungen, Kernthesen zum Thema herauszuschälen?
- Wurde der berufspädagogische Bezug hergestellt und war er plausibel?
- War die Lerneinheit praxisorientiert bzw. bot sie praxistaugliche Erkenntnisse?
- Wüssten Sie jetzt, was sie tun sollten, wenn Sie in eine Situation mit diesem Problem kommen?
- Sind die ausgegebenen Unterlagen so, dass Sie auch nach einiger Zeit mit Gewinn darauf zurückgreifen könnten?

Anhang 12.2

Bewertungskriterien zur (schriftlichen) Projektdokumentation

Bewertungskriterien	Gewichtung	Kriterien zur Beurteilung
1. Gesamtgestaltung	Ca. 10 %	Formale Gestaltung Inhaltsverzeichnis Sprachliche Gestaltung
2. Ausgangssituation • Projektziele und Teilaufgaben (ggf. Abweichung zum Projektantrag) • Projektumfeld Prozessschnittstellen bei Teilaufträgen. Ansprechpartner, Einstieg Ausstieg	Ca. 15 %	Verständlichkeit Nachvollziehbarkeit des Auftrages Angemessene Darstellung der relevanten Einflussfaktoren Plausibilität der Begründung bei Abweichungen
3. Ressourcen- und Ablaufplanung • Personal-, Sachmittel-, Termin- und Kostenplanung • Ablaufplan	Ca. 20 %	Transparente Darstellung Klare und übersichtliche Darstellung
4. Durchführung und Auftragsbearbeitung • Prozessschritte • Beschreibung der Vorgehensweise • Qualitätssicherung • Abweichungen • Begründungen für Entscheidungen • Anpassungen	Ca. 20 %	Zielorientierung und Nachvollziehbarkeit der Vorgehensweise der Entscheidungen des Ergebnisses Plausibilität des Zeitaufwandes für die Prozessschritte
5. Projektergebnisse Soll - Ist Vergleich Beschreibung praxisgerechter Maßnahmen zur Qualitätssicherung Abweichung und Anpassungen gegenüber dem erwarteten Ergebnis mit Begründung	Ca. 20 %	Kundenabnahme dargestellt Prozess und Ergebnisse bewertet vollziehen
6. Kundendokumentation mit praxisbezogenen Dokumenten und Unterlagen Betriebsübliche kundengerechte Anfertigung, Zusammenstellung, Modifikation	Ca. 15 %	Zusätzlich zum Projektbericht Dem Auftrag / Teilauftrag angemessen, vollständig, übersichtlich

Anhang 12.3

Lernzieltaxonomie für Lernprozessbegleiter (Kriterien zur Qualitätsbeurteilung)

1. Stufe:

Kennt Instrumente, Methoden und Modelle der Lernprozessbegleitung

2. Stufe:

Wendet einzelne Instrumente und Methoden an (Fertigkeit)

3. Stufe:

Setzt sein Repertoire gezielt und differenziert ein (Fähigkeit)

4. Stufe:

Handelt in komplexen Situationen erfahrungsgeleitet (Kompetenz) und steuert seinen Lern-Leistungs-Prozess selbst

Abschlussseminar

Jugendpädagogik; Präsentation der Versuche und Erfahrungen als Lernprozessbegleiter; Modulrückblick

Abschlussseminar zu Modul 2

Jugendpädagogik; Präsentation der Versuche und Erfahrungen als Lernprozessbegleiter; Modulrückblick

1. Allgemeines	375
2. Überblick über den Ablauf	377
3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan	378
Anhänge.....	381

Abschlussseminar

Jugendpädagogik; Präsentation der Versuche und Erfahrungen als Lernprozessbegleiter; Modulrückblick

Abschlussseminar zu Modul 2

Jugendpädagogik; Präsentation der Versuche und Erfahrungen als Lernprozessbegleiter; Modulrückblick

Themenschwerpunkte Teil A: Präsentationen der Dokumentationen

Themenschwerpunkt Teil B: Es werden die restlichen Projekte präsentiert; Jugendpädagogik

1. Allgemeines

Teil A:

Vorausgehende Selbstlernzeit: Seit Lerngruppe 9 haben die Teilnehmer den Auftrag, aus ihren verschiedenen Erfahrungen mit den Tätigkeiten eines Lernprozessbegleiters (idealerweise mit der kompletten Lernbegleitung eines bzw. einiger Lernenden) eine zusammenfassende Dokumentation zu erstellen, die im Rahmen des Abschlussseminars präsentiert werden soll.

Roter Faden: Mit dem Lerngruppentreffen 9 (Auswertungsgespräch) war der systematische Gang durch die verschiedenen Etappen der Lernprozessbegleitung zu Ende. Die Teilnehmer haben von Etappe zu Etappe Praxisaufgaben bearbeitet, bei denen es um den jeweiligen Teilschritt der Lernprozessbegleitung ging. Danach hatten Sie die Aufgabe, ihre Erfahrungen mit den verschiedenen Etappen zusammenhängend zu dokumentieren, und zwar sollten diese Dokumentationen bis zum Abschlussseminar fertiggestellt sein, um hier präsentiert und begutachtet zu werden.

Begriffe: -

Roter Faden des heutigen Treffens: Die Präsentationen der Dokumentationen und Erfahrungen als Lernprozessbegleiter wird in Form eines „Marktes der Möglichkeiten“ stattfinden, bei dem jeder Teilnehmer die Chance hat, das, was ihm an seinen Bemühungen um die Lernprozessbegleitung wichtig war, in einer frei gewählten Form darzustellen. Jeder Teilnehmer erhält dafür ein persönliches Feedback von der Lerngruppe und dem Lernbegleiter.

Lernziele: Der Ansatz der Lernprozessbegleitung wird nochmals im Gesamtzusammenhang bewusst (gleichsam als eine Art der Wiederholung), man kann aus den Fehlern und Umwegen der anderen lernen und letzte Fragen stellen. Die Teilnehmer reflektieren sich selbst als Lernprozessbegleiter und erkennen, wie weit sie gekommen sind bzw. noch gehen müssen.

Bezug zum Teilnehmerordner: Vgl. Teil IV, Kap. 1, Lerntext 1, Vom Unterweiser zum Lernbegleiter, dort Abschnitt II/8, sowie Lerntext 6, Jugendpädagogik und kulturelle Bildung

Teil B

s. Lerngruppensitzung 12

Abschlussseminar

Jugendpädagogik; Präsentation der Versuche und Erfahrungen als Lernprozessbegleiter; Modulrückblick

Roter Faden des heutigen Treffens: Die noch fehlenden Projekte werden in der gleichen Weise präsentiert wie bei der Lerngruppensitzung 12. Danach wird das Thema „Jugendpädagogik“ aufgegriffen und im Zusammenhang vertieft. Dabei wird die (unverzichtbare) *erzieherische Aufgabe* der Lernbegleiter/Berufspädagogen betont, auf die sich auch bewusst einlassen müssen, und es wird hingewiesen auf rein pädagogische Maßnahmen vieler Ausbildungsstätten, die weit über die Fachausbildung hinaus so etwas wie die in diesem Lebensalter noch notwendige „kulturelle Bildung“ fördern sollen.

Bezug zum Teilnehmerordner: Teil IV, Abschnitt 2, Lerntext 1 „Jugendpädagogik und kulturelle Bildung“

Abschlussseminar

Jugendpädagogik; Präsentation der Versuche und Erfahrungen als Lernprozessbegleiter; Modulrückblick

2. Überblick über den Ablauf des Abschlussseminars

Zeit	Schritte	Dauer (Min)	Material
16.00– 20.30	Freitag Nachmittag/Abend		
	Die restlichen (4-6) Projekte des Teils B werden in der gleichen Weise präsentiert und besprochen wie bei der Lerngruppensitzung 12: Teilnehmer moderieren, 30' Lerneinheit, 15' Diskussion und Feedback dazu		Anhänge AS.1 und AS.2
9.00 – 13.00	Samstag Vormittag: Jugendpädagogische Zusammenfassung und Vertiefung der Projekte Teil B		
	1. Schritt: Die Entwicklungssituation junger Leute zwischen ca. 16 und ca. 22 Jahren und ihre Risiken		
	1.1 input: Die Entwicklungssituation der Jugendlichen	20	Anhang AS 1
	1.2 Plenum: Störungen und Risiken dieser Entwicklungssituation, Bezug zu Teil B	20	Anhang AS 2
	1.3 Plenum: Erziehungsaufgaben im Jugendalter (Rolle der Erwachsenen)	15	Anhang AS 3
10.10 – 12.30	2. Schritt: Die pädagogische Bedeutung der Berufsausbildung in diesem Lebensalter		
	2.1 Gruppenarbeit zu unterschiedlichen Aufgaben	30	Anhänge AS 4 bis AS 6
	2.2 Präsentation im Plenum, berufspädagogisches Fazit	30	
	2.3 Paarbeit: Konsequenzen für das Verhalten der Ausbilder /Berufspädagogen	15	
	2.4 Im Plenum einen „jugendpädagogischen Verhaltenskodex“ für Berufspädagogen erarbeiten	45	evtl. Anhang AS 7
12.30– 13.30	Mittagspause mit Aufbau „Markt der Möglichkeiten“		
13.30 – 17.00	1. Schritt: Markt der Möglichkeiten		
	Präsentationen zum Thema „Flops und Highlights meiner noch jungen Karriere als Lernprozessbegleiter“	210	Anhänge AS 7 und AS 8
17.00 – 18.00	2. Schritt: Modulrückblick		
anschließend: Modul-Abschluss-Fest			

Abschlussseminar

Jugendpädagogik; Präsentation der Versuche und Erfahrungen als Lernprozessbegleiter; Modulrückblick

3. Empfohlener Ablauf und Zeitplan des Abschlussseminars zu Modul 2

16.00 – 20.30

Freitag Nachmittag/Abend: Lerneinheiten Teil B (+++)

Die restlichen (4-6) Projekte des Teils B werden in der gleichen Weise präsentiert und besprochen wie bei der Lerngruppensitzung 12: Teilnehmer moderieren, 30' Lerneinheit, 15' Diskussion und Feedback dazu; **Anhänge AS.1 und AS.2**

Samstag Vormittag: Jugendpädagogische Zusammenfassung und Vertiefung der Projekte Teil B

9.00 – 10.00

1. Schritt: Die Entwicklungssituation junger Leute zwischen ca. 16 und ca. 22 Jahren und ihre Risiken

- 1.1 input Lernbegleiter: Er hat während der Präsentationen zu Teil B für sich gesammelt, was dort jeweils über die Entwicklungssituation der Jugendlichen gesagt wurde, knüpft jetzt daran an und fasst das alles zusammen in einem ad hoc an der Tafel grafisch entwickelten *Gesamtbild* wie **Anhang AS 3**, aus dem neben den objektiven Entwicklungsschritten und -aufgaben auch die Retardierungen und Abirrungsmöglichkeiten hervorgehen (+++)

(20')

- 1.2 im Plenum sammeln: Welche Störungen und Risiken der Entwicklung kann es angesichts dieser Entwicklungsaufgaben im Jugendalter geben, und in welchen problematischen Verhaltensweisen bis hin zu Krankheiten können sie sich äußern? (Bezug auf die Projekte Teil B); evtl. auch Einstieg mit eigenen Erinnerungen der Teilnehmer an ihre eigene Jugendzeit; (s. Lösungsvorschlag **Anhang AS 4**) (++)

(20')

- 1.3 im Plenum werden zu den Entwicklungsaufgaben die zugehörigen *Erziehungsaufgaben* gesammelt: Welche Aufgaben haben Erwachsene überhaupt noch bei der Begleitung dieses Prozesses? (auf farbige Kuller sammeln und zu den Entwicklungsschritten dazuhängen) (Lösungsvorschlag **Anhang 5**) (+++)

(15')

Pause

10.10 – 12.30

2. Schritt: Die Bedeutung der Berufsausbildung in diesem Lebensalter

- 2.1 Drei Gruppen mit unterschiedlichen Aufgaben, evtl. unterstützt durch kurze Texte:

- Was bedeutet die Begegnung mit der objektiven Fachlichkeit, wie sie die Berufsausbildung auch darstellt, für dieses Lebensalter? Wie sollte dies in der Ausbildung berücksichtigt werden? (**Anhang AS 6**) (+++)
- Was bedeutet die Begegnung mit der „echten“, gesellschaftlich nützlichen (sinnvollen) Arbeit für andere (Kunden) für dieses Lebensalter? Wie sollte dies in der Ausbildung berücksichtigt werden? (**Anhang AS 7**) (+++)

Abschlussseminar

Jugendpädagogik; Präsentation der Versuche und Erfahrungen als Lernprozessbegleiter; Modulrückblick

- Was bedeuten die modernen Anforderungen aus Gesellschaft und Arbeitswelt an die Ausbildung bzw. an die Berufstätigen für dieses Lebensalter? Wie sollte dies in der Ausbildung berücksichtigt werden? (**Anhang AS 8**) (+++) (30')
- 2.2 Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse im Plenum, Lernbegleiter ergänzt und zieht das Fazit: *Die Anforderungen von Ausbildung und Arbeitswelt können sehr gut als jugendpädagogisches Instrumentarium genutzt werden: Persönlichkeitsbildung durch Berufsbildung. D. h.: Ob sie wollen oder nicht – Ausbilder sind objektiv Begleiter der Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher* (+++) (30')
- 2.3 Paarbeit: Was müssen Ausbilder tun, wie müssen sie vorgehen, wie müssen sie sich verhalten, um diese objektiven Möglichkeiten optimal zu nutzen und den Aufgaben gerecht zu werden: Was kann/sollte der Ausbilder als Persönlichkeitsentwickler tun, was sollte er lassen? (++) (15')
- 2.4 Im Plenum (als Auswertung der Paarbeit): Einen „jugendpädagogischen Verhaltenskodex“ für Berufspädagogen aufstellen (auf Packpapier) (45') (Lösungsvorschlag **Anhang AS 9**); In einem abschließenden **input** weist der Lernbegleiter auf die Tatsache hin, dass Auszubildende (Lernbegleiter, Berufspädagogen) objektiv immer schon eine *pädagogische* Aufgabe haben und für die „menschliche“ und kulturelle Bildung dieser Jugendlichen Verantwortung tragen – ob sie wollen oder nicht. Bericht über Unternehmen, die ganz bewusst **Elemente einer kulturellen Bildung** in ihre Ausbildung integrieren, z. B. Theaterprojekt bei dm (s. **Anhang AS 10**, s. auch Teilnehmer-Ordner, Teil IV, Kap. 2, Lerneinheit 1)(+++)

12.30 – 13.30

Mittagspause

Während der Mittagspause müssen die Teilnehmer den „Markt der Möglichkeiten“ aufbauen

Samstag Nachmittag: „Markt der Möglichkeiten“, Modulrückblick

13.30 – 17.00

1. Schritt: Der „Markt der Möglichkeiten“ (+++)

Das Thema lautet: *„Flops und Highlights meiner noch jungen Karriere als Lernprozessbegleiter“*

Hier geht es um eine möglichst lebendige Präsentation der realen Erfahrungen mit der Lernbegleitung und ihren einzelnen Schritten, die von den Teilnehmern während des Moduls gemacht und in ihren Dokumentationen beschrieben wurden. Es gibt dafür keine Grenzen: Kurzvorträge, Bildergeschichten, Märchen, Pantomimen, Lieder, Gedichte, Spiele... Selbstverständlich können sich auch Teilnehmer zusammentun und gemeinsam präsentieren. Die Präsentation kann sich auf jeweils ein Element bzw. einen Schritt aus den 11 Themen der Lernprozessbegleitung konzentrieren, die im Modul behandelt worden sind (s. **Anhang AS 11**), kann aber darüber hinaus auch auf andere Erfahrungen als Lernprozessbegleitereingehen.

Der Lernbegleiter hat in den verfügbaren Räumen verschiedene Zonen markiert entsprechend den 11 Themen. Die Teilnehmer haben sich in diesen Zonen Plätze und Ecken gesucht, die für ihre Art der Präsentation passend sind, und ggf. dort aufge-

Abschlussseminar

Jugendpädagogik; Präsentation der Versuche und Erfahrungen als Lernprozessbegleiter; Modulrückblick

baut, was aufzubauen ist; in jedem Fall hängt dort ein Namensschild und ist die Dokumentation Teil A des jeweiligen Teilnehmers ausgestellt.

Das Plenum geht nun von Station zu Station bzw. von Namensschild zu Namensschild. Der jeweils betroffene Teilnehmer präsentiert dort maximal 10' lang. Dann erhält er 5' Feedback inklusive einer Einstufung anhand der Qualitätskriterien **Anhang AS 9**, und das Plenum geht zum nächsten Platz.

Zwischendurch werden Getränke und Kekse gereicht.

17.00 – 18.00

2. Schritt: Modulrückblick (+++)

2.1 Dreiergruppen: gemeinsamer Rückblick auf das Modul, Verdichtung auf „Was wir dem Lernbegleiter unbedingt noch sagen wollen“ (Wandzeitung). Rückblicksfragen:

- Mein Lernertrag: Was habe ich gelernt, Habe ich gelernt, was ich mir nach dem Einführungsseminar gewünscht habe (s. Brief an mich)? Was hat mir gefehlt?
- Was war gut, was wird mir in Erinnerung bleiben?
- Was war nicht so gut, was sollte in Zukunft anders laufen?

(30')

2.2 Präsentation der verdichteten Ergebnisse im Plenum (30')

Anschließend: Nahtloser Übergang in ein kleines Modulabschlussfest, mit mehr oder weniger wehmütigen Einlagen über die unvergesslichen Erlebnisse bei Modul 2. Abschluss: Kompetenzbogen ausfüllen (**Anhang AS 12**).

Abschlusssseminar - Anhänge

Jugendpädagogik; Präsentation der Versuche und Erfahrungen als Lernprozessbegleiter; Modulrückblick

Anhänge zum Abschlusssseminar von Modul 2

Anhang AS 1

Kriterien für die Beurteilung einer Lerneinheit zu Teil B

- War ein didaktischer Aufbau erkennbar?
- Wurden handlungsorientierte- bzw. teilnehmeraktivierende Methoden eingesetzt, und welche?
- Gab es Methodenwechsel, und welche?
- Wurden die Präsentationsmittel sachgemäß und professionell genutzt?
- War die Selbstdarstellung des Präsentierenden (Sprache, Haltung, Gestik usw.) akzeptabel?
- Wurden die Inhalte verständlich und nachvollziehbar vermittelt?
- Wie ist die Verbindung von allgemeinem Wissen zum Thema und der eigenen Projekterfahrung gelungen?
- Ist es dem Autor gelungen, Kernthesen zum Thema herauszuschälen?
- Wurde der berufspädagogische Bezug hergestellt und war er plausibel?
- War die Lerneinheit praxisorientiert bzw. bot sie praxistaugliche Erkenntnisse?
- Wüssten Sie jetzt, was sie tun sollten, wenn Sie in eine Situation mit diesem Problem kommen?
- Sind die ausgegebenen Unterlagen so, dass Sie auch nach einiger Zeit mit Gewinn darauf zurückgreifen könnten?

Anhang AS 2

Die Entwicklungssituation im Jugendalter

Entwicklungssituation	Abirrungen/Gefahren
Auf dem Weg zur Selbständigkeit und Individualität, aber noch nicht dort angekommen Schwankungen zwischen Selbstüberschätzung und Minderwertigkeitsgefühlen	Selbstüberforderung, mehr Schein als Sein, Ansprüche erheben, die man noch nicht einlösen kann – oder sich gar nichts zutrauen, Verzagtheit
Selbstfindung: Wer bin ich? Was will ich? Erleben des Anderssein als alle anderen	Einsamkeit, Enttäuschung, Selbstzweifel, Verunsicherung, sich selbst nicht annehmen können – oder Selbstbehauptung, Auftrumpfen, Selbstüberschätzung
ergreifen müssen	Gelegenheit suchen, die körperliches Geschick verlangen, Grenzerfahrungen suchen – oder Fremdheit im eigenen Körper
Sich unterscheiden wollen / müssen von allen anderen; innere Schutzwälle bauen	sich um jeden Preis abgrenzen, Neigung zu Extremen; Protesthaltung, bizarres Verhalten, Rebellion – oder Überanpassung
Ablösung vom Elternhaus, aus vertrauter Umgebung herauswachsen: Neue Beziehungen außerhalb der Familie selbständig eingehen	Bruch mit dem Elternhaus; an die Falschen kommen, ausgenutzt werden (z.B. Sekten), Verführbarkeit; Autoritätskonflikte – oder „Hotel Mama“
Kräftemessen, Auseinandersetzungen mit Erwachsenen, Prüfung	Überkritisch, keinen Konflikt scheuen, überintellektuell, - oder scheue Konfliktvermeidung
auf dem Weg zur eigenständigen Urteilsbildung, Herausbildung eigener Auffassungen	schnell wechselnden Meinungen, die stark von Sympathie und Antipathie und von subjektiven Befindlichkeiten geprägt sind.
sich kritisch mit übernommenen Werten auseinandersetzen und eigene Werthaltungen entwickeln; sich Lebensziele setzen	Bruch mit der eigenen Vergangenheit, Werte der Subkultur übernehmen, Überanpassung an die Subkultur; Verwechseln „eigener“ mit „einfach anderen Werten als zu Hause“
eine vertraute Lebenssituation muss aufgegeben werden und etwas Neues steht bevor, das man noch nicht klar erfassen kann	Krise, keinen Boden unter den Füßen, Orientierungslosigkeit, Gefühl des „Abgeschnitten-seins – oder Bruch mit der Vergangenheit, sich radikal abkehren von seiner Kindheit sich Hals über Kopf ins Neue stürzen
Selbstbehauptung in der Gleichaltrigengruppe (Peers)	Abhängigkeit von Moden, Meinungen, übernommenen Standpunkten der Peers
„Entdeckung“ des anderen Geschlechts, Klärung der eigenen Geschlechtsrolle, Beziehung zum anderen Geschlecht aufnehmen	Vernachlässigung anderer Bereiche, sexuelle Gefährdung – oder übermäßige Schüchternheit
eine eigene „Innenwelt“ wird erlebt; persönlichen Motive und eigene Ideale, Ideen und Anliegen müssen gefunden werden	Verzweiflung an der Welt, radikale, absolute Forderungen, Rückzug in sich selbst – oder Überrealismus, vorschnelle Übernahme der (vermuteten) Erwachsenennormen
egoistische Wünsche, Begierden und Leidenschaften;	Unbeherrschtheit, überschäumendes Gefühls- und Willensleben – oder vehementes Vertreten hoher, menschenfreundlicher Ideale

Abschlussseminar - Anhänge

Jugendpädagogik; Präsentation der Versuche und Erfahrungen als Lernprozessbegleiter; Modulrückblick

große innere Spannungen, starke Betonung von Sympathie und Antipathie, emotional ungefestigt und gebeutelt	Unbeherrschtheit, Aggressivität, starke Gefühlsschwankungen
rung, scheues Zurückweichen, aber auch Neugier und Entdeckungslust	Angst, Neigung zu extremen Risiken; die Welt nicht akzeptieren können, wie sie ist; Weltflucht
„Heraustesten“ des eigenen Werts und des eigenen Könnens	Verletzbarkeit, Minderwertigkeitsgefühle

Entwicklungsstufen im Jugendalter

16 Jahre

Die Turbulenzen der Pubertät haben sich nun etwas beruhigt. Die Befangenheit, die sich in dieser Zeit eingestellt hat, aber bleibt und kann sich je nach Temperament und Charakter unterschiedlich zeigen. Zwischen Zurückhaltung oder Scheu und übertriebenem Selbstbewusstsein und Dominanz finden sich alle Schattierungen des persönlichen Ausdrucks. Sinnfragen tauchen auf und lassen die Jugendlichen an allem zweifeln, denn die intellektuelle Aufnahmefähigkeit hat ein hohes Maß erreicht und ermöglicht es, abstrakt zu denken und zu generalisieren. Die Meinungsbildung geschieht rasch und wechselt schnell, da das eigene Urteil sich an der Auseinandersetzung herauskristallisiert. Der Verstand wird erprobt und der Erwachsene an jeder nur möglichen Stelle erbarmungslos kritisiert.

Auch die Energie kommt allmählich zurück und viele Aufgaben lassen sich gleichzeitig bewältigen. Es werden die eigenen Grenzen in der Auseinandersetzung mit der Welt gesucht und zuweilen überschritten.

17 Jahre

Die zunehmende Reifung drückt sich darin aus, dass etwas mehr Weitblick in das Denken einzieht und die Gespräche ernsthaften Charakter annehmen. Die Erkenntnisse werden mit Erfahrungen zusammen gebracht und verhindern so vorschnelle Urteile. Gefühle und Empfindungen werden nicht mehr unkontrolliert ausgelebt und ausgesprochen. Aber das abstrakte Denken verdrängt auch das mythische, imaginative, traumähnliche Vorstellen der Kindheit. Je nach Umgebung und Einflüssen besteht bei einigen Jugendlichen nun die Gefahr, zu stark von materialistischen Einstellungen beeindruckt zu werden und eine gewisse Sensibilität zu verlieren.

18 Jahre

Rechtlich wird der Jugendliche nun volljährig und ist berechtigt zu wählen. Auch die äußere Gestalt zeigt einen Erwachsenen mit ganz individuellen Zügen. Das Erlebnis des eigenen Ich wird nun immer deutlicher und zeigt sich in ganz persönlichen Anliegen, die sich auch von denen der anderen unterscheiden können. Persönliche Ideale und Wertvorstellungen äußern sich auch in der Abgrenzung von anderen. Die Suche nach der eigenen Identität geht mit der Ablösung vom Elternhaus und der Planung der eigenen Zukunft einher.

Zwischen 18 und 19 Jahren erleben viele Jugendliche einen besonderen Moment der Individualisierung, bei dem die persönlichen Ziele sich deutlich zeigen können.

Anhang AS 3

Entwicklungsbedingte Fehlhandlungen im Jugendalter

(s. Projekte Teil B)

Entwicklungssituation	Fehlhandlungen der Jugendlichen
Auf dem Weg zur Selbständigkeit und Individualität, aber noch nicht dort angekommen Schwankungen zwischen Selbstüberschätzung und Minderwertigkeitsgefühlen	
Selbstfindung: Wer bin ich? Was will ich? Erleben des Anderssein als alle anderen	
Den eigenen fremd gewordenen Körper neu ergreifen müssen	
Sich unterscheiden wollen / müssen von allen anderen; innere Schutzwälle bauen	
Ablösung vom Elternhaus, aus vertrauter Umgebung herauswachsen: Neue Beziehungen außerhalb der Familie selbständig eingehen	
Kräftemessen, Auseinandersetzungen mit Erwachsenen	
auf dem Weg zur eigenständigen Urteilsbildung, Herausbildung eigener Auffassungen	
sich kritisch mit übernommenen Werten auseinandersetzen und eigene Werthaltungen entwickeln; sich Lebensziele setzen	
eine vertraute Lebenssituation muss aufgegeben werden und etwas Neues steht bevor, das man noch nicht klar erfassen kann	
Selbstbehauptung in der Gleichaltrigengruppe (Peers)	
„Entdeckung“ des anderen Geschlechts, Klärung der eigenen Geschlechtsrolle, Beziehung zum anderen Geschlecht aufnehmen	
eine eigene „Innenwelt“ wird erlebt; persönlichen Motive und eigene Ideale, Ideen und Anliegen müssen gefunden werden	
egoistische Wünsche, Begierden und Leidenschaften;	
große innere Spannungen, starke Betonung von Sympathie und Antipathie, emotional ungefestigt und gebeutelt	
Neuen Weltbezug herstellen: Verunsicherung, scheues Zurückweichen, aber auch Neugier und Entdeckungslust	
„Heraustesten“ des eigenen Werts und des eigenen Könnens	

Anhang AS 4

Entwicklungssituation und Erziehungsaufgaben

Entwicklungssituation	erzieherische Aufgabe (u.a. der Lernbegleiter)
Auf dem Weg zur Selbständigkeit und Individualität, aber noch nicht dort angekommen; Schwankungen zwischen Selbstüberschätzung und Minderwertigkeitsgefühlen	Selbständigkeit unterstellen und fordern, aber sich nicht wundern, wenn sie dann ausbleibt
ben des Anderssein als alle anderen	Gelegenheiten geben, Eigenverantwortung zu übernehmen
Den eigenen fremd gewordenen Körper neu ergreifen müssen	Gelegenheiten geben/schaffen für Sport, Bewegung, körperliche Anforderungen stellen
anderen; innere Schutzwälle bauen	Individualität und Einmaligkeit betonen; Interesse für die Andersartigkeit zeigen; soziale Bezugsnormen vermeiden, Recht auf individuelle Normen beachten
Ablösung vom Elternhaus, aus vertrauter Umgebung herauswachsen: Neue Beziehungen außerhalb der Familie selbständig eingehen	sich von der Familie ablösen lassen, „freilassen“ neue Handlungsräume erobern lassen
Kräftemessen, Auseinandersetzungen mit Erwachsenen	Situationen zulassen, in denen das möglich ist
auf dem Weg zur eigenständigen Urteilsbildung, Herausbildung eigener Auffassungen	Austausch mit Erwachsenen und Gleichaltrigen ermöglichen, um das eigene Urteilsvermögen einüben und festigen zu können.
sich kritisch mit übernommenen Werten auseinandersetzen und eigene Werthaltungen entwickeln; sich Lebensziele setzen	Handlungsspielräume zulassen, um Gelegenheit zur Herausbildung eigener Werte zu geben
eine vertraute Lebenssituation muss aufgegeben werden und etwas Neues steht bevor, das man noch nicht klar erfassen kann	das Gefühl vermitteln, in der Gesellschaft aufgenommen und akzeptiert zu sein
Selbstbehauptung in der Gleichaltrigengruppe (Peers)	viele Gruppensituationen mit Gleichaltrigen ermöglichen
„Entdeckung“ des anderen Geschlechts, Klärung der eigenen Geschlechtsrolle, Beziehung zum anderen Geschlecht aufnehmen	Raum geben
eine eigene „Innenwelt“ wird erlebt; persönlichen Motive und eigene Ideale, Ideen und Anliegen müssen gefunden werden	Verantwortung übertragen, viel Raum für eigene Wege schaffen
egoistische Wünsche, Begierden und Leidenschaften;	soziale Verantwortung übertragen
von Sympathie und Antipathie, emotional ungefestigt und gebeutelt	Gelegenheiten geben, die eigenen Emotionen selbst zu bändigen; Berührung mit objektiven Sachverhalten
Neuen Weltbezug herstellen: Verunsicherung, Scheues Zurückweichen, aber auch Neugier und Entdeckungslust	Gelegenheiten schaffen, die eigenen Grenzen zu erfahren und die Welt zu entdecken
„Heraustesten“ des eigenen Werts und des eigenen Könnens	Spielräume für selbständige Entscheidungen

Anhang AS 5

Jugendalter und berufsfachliche Anforderungen

In der Berufsausbildung begegnet der Jugendliche überall fachlichen Anforderungen. Das sind Anforderungen, die sich niemand ausgedacht hat, um ihn zu ärgern oder weil ihm das gerade so gefallen hat, sondern das sind Anforderungen, die *aus der Sache* kommen, die also objektive Notwendigkeiten, Sachgesetze widerspiegeln. Diese hat sich niemand „ausgedacht“, sondern sie geben etwas von der Naturgesetzlichkeit und Sachlichkeit der Welt wieder. In diesen fachlichen Anforderungen begegnet der Jugendliche also der reinen Sachlichkeit, Unverrückbarkeit, eben der Objektivität der Welt, die nicht von seiner Interpretation abhängt, sondern „an sich“ existiert und ihm gegenübersteht: An ihren inneren Aufbau, an ihre Gesetzmäßigkeiten muss er sich halten, wenn er sie arbeitend verändern will: Ein Holzbrett muss man quer zum Faserverlauf sägen, wenn man einen sauberen Schnitt haben will – ganz gleich, ob das der Auszubildende oder der Meister tut, ob man es in Italien oder Frankreich macht, ob es einem gefällt oder nicht: Es ist so!

Diese Begegnung mit der objektiven, kühlen, gleich-gültigen Welt der Sachlichkeit steht all den inneren Seelenstürmen des Jugendalters heilsam und heilend gegenüber: Da ist etwas, das einfach gilt, auf das man sich verlassen kann, das sich um die eigenen Befindlichkeiten nicht schert. Da begegnet der Jugendliche in seinem Seelenchaos einer übergreifenden Ordnung, einer Unbedingtheit, an die er sich halten kann und die ordnend, beruhigend, mäßigend auf dieses Seelenchaos zurückwirkt. Es gibt Sachnotwendigkeiten, über die man nicht diskutieren kann, über die sich aufzuregen keinen Sinn macht, an die man sich halten kann, an denen man sich festhalten kann. Sie sind Teil der objektiven Welt außerhalb des Jugendlichen und seines aufgewühlten Innenlebens, das er dann verlässt, wenn er sich dieser objektiven Welt zuwendet. So gewinnt er vorübergehend Distanz zu sich selbst, muss er das, was ihn umtreibt, zumindest für eine gewisse Zeit hinter sich lassen.

Gelingt ihm das nicht, lässt er sich von seinen Emotionen, von seinen Lust- und Unlustgefühlen beuteln, kann er nicht sachgemäß arbeiten: Das Werkstück verdirbt, die Aufgabe bleibt unerledigt. Die Objektivität der fachlichen Anforderungen verlangt von ihm, sich von seinen seelischen Wallungen zu befreien und seine Gefühle und Emotionen unter Kontrolle zu nehmen. Damit muss er, um arbeiten zu können, Herr seines Seelenlebens werden – und damit Herr im eigenen Haus. Er darf sich nicht nach dem richten, was in ihm brodelnd und kocht, sondern er muss sich ausnahmslos nach dem richten, was die Sache verlangt. Das kann Therapie für den Jugendlichen sein, der in der Arbeit praktisch übt, sich von seinen seelischen Regungen ein Stück unabhängig zu machen, sie zu beherrschen und damit ihnen gegenüber Souveränität und Autonomie zu gewinnen. Fachlich anspruchsvolle Arbeit kann damit einen Beitrag leisten zur Stärkung des Ich und zum Gewinn innerer Freiheit.

Dass es dort, wo es um die Fragen des menschlichen Lebens geht, mit dieser Objektivität wieder ganz anders zugeht, ahnt der Jugendliche jetzt vielleicht, aber damit zurecht zu kommen, ist dann Sache seiner nächsten Entwicklungsstufe.

Anhang AS 6

Jugendalter und „Arbeit für Andere“

Berufsausbildung spielt sich in einem Lebensabschnitt ab, in dem der einzelne Jugendliche zahlreiche persönliche Entwicklungsaufgaben meistern muss. Er ist noch kein „fertiger Erwachsener“, und er betritt mit der Ausbildung eine ganz neue Welt, in der er sich orientieren und eingliedern muss. Dazu braucht er Erwachsene, die um seine Situation wissen, ihr mit Verständnis begegnen und ihm Entwicklungsbegleitung bieten. Diese Begleitung vollzieht sich auf einem zentralen Feld der persönlichen Entwicklung, der Arbeit. Sie bietet umfassende Erfahrungen der Gestaltungsbedürftigkeit und Gestaltbarkeit der Welt und der eigenen Person. Arbeitend gestaltet man

- die Umwelt, indem man z.B. Materialien bearbeitet oder Produkte herstellt und/oder Dienstleistungen für andere Menschen übernimmt,
- soziale Beziehungen, indem man z.B. mit Kolleg/innen zusammenarbeitet, Umgang mit Kunden hat
- sich selbst, indem man seine Fähigkeiten entwickelt, sich engagiert, erlebt, dass man gebraucht wird, eigene Gefühle wie Unlust zugunsten der Sache, um die es geht, zurückstellt, aus Einsicht handeln lernt usw.

Auf den Arbeitsinhalt bezogen, arbeitet man bei der Berufsarbeit immer für andere, denn das, wofür man sich Mühe gibt, kommt ja nicht einem selbst zugute, sondern grade das gibt man weiter. Man strengt sich nicht an, weil man selbst es so gut wie möglich haben möchte, sondern diese Anstrengung kommt ausschließlich anderen, fremden, oft sogar anonymen Kunden zugute. Für sie hat die Arbeit eine Bedeutung. Diese objektive Grundsituation mag noch so sehr durch „extrinsische“ Motivationskonstruktionen überdeckt sein: im Kern bedeutet sie für den Jugendlichen, der hier tätig ist, dass er *selbstlos* tätig ist, dass er etwas für andere Sinnvolles tut und ein Stück von sich selbst loskommt. Zugleich bewegt er sich damit in einem objektiven sozialen Zusammenhang, ist er Glied einer übergreifenden Gemeinschaft, hat das, was er tut, gesellschaftliche Bedeutung: In diesem Sinne ist ernsthafte, nützliche Arbeit Balsam für die geschundene Seele des Jugendlichen.

Die Entwicklungsfelder der Arbeit kommen für die Jugendlichen jedoch nur dann zum Tragen, wenn sie Erfahrungen der „Selbstwirksamkeit“ machen können, d.h. wenn sie erleben können, dass sie eine Aufgabe schaffen, dass sie zur Gestaltung beitragen können. Sie brauchen Ausbilder/innen, die sie in angemessener Weise fordern und fördern und sie auf ihrem Lern- und Entwicklungsweg unterstützen.

Erwachsene sollten wissen, dass Jugendlichen häufig andere Dinge wichtig sind, als die Erwachsenen dies erwarten. Umfragen zeigen: Jugendliche haben das Bedürfnis, sich für eine Tätigkeit einzusetzen, die vielfältige Anforderungen bietet, und dies in einem sozialen Umfeld, das von Freundlichkeit und Wohlwollen geprägt ist. Die Jugendlichen wünschen sich, dass ihr Einsatz anerkannt wird, auch wenn es sich um scheinbare Kleinigkeiten wie freiwillig übernommene Kopierarbeiten oder andere organisatorische Unterstützung handelt. Sie wollen ferner als Person wahrgenommen und ernstgenommen werden und in die Gestaltung der Ausbildung einbezogen sein. Diese kann ein Erfahrungsfeld für wichtige soziale Anforderungen sein, wenn beispielsweise Auszubildende an der Entwicklung gemeinsamer Regeln beteiligt werden oder wenn sie zu eigenen Gestaltungsideen aufgefordert werden. Das Wichtigste für Jugendliche ist, Resonanz bei den Erwachsenen zu finden und diese als glaubwürdige Gesprächspartner zu erleben, sei es bei der „fehlerfreundlichen“ Besprechung der Dinge, die noch nicht so gut klappen, sei es bei der Auswertung beruflicher Erfahrungen. Es sollte zu denken geben, dass in Gesprächen mit Auszubildenden am häufigsten der Wunsch danach geäußert wird, von den Ausbilder/innen auch mal gelobt zu werden.

Anhang AS 7

Anforderungen aus Gesellschaft und Arbeitswelt an die moderne Berufsausbildung

selbständige Handlungsfähigkeit

Flexibilität

soziale Kompetenzen

Beschäftigungsfähigkeit/berufsbiografische Gestaltungsfähigkeit

Selbst-Lernkompetenz

Kundenorientierung

erfahrungsgeleitetes Handeln

Handeln in offenen Situationen

wahrnehmungsgeleitetes Handeln

situatives Handeln

Verständnis für Zusammenhänge

Verantwortungsbereitschaft

Entscheidungsfähigkeit

selbständige Planung, Ausführung und Kontrolle

Prozesskompetenz

Die modernen Anforderungen an die Berufsausbildung lesen sich wie ein jugendpädagogischer Lernzielkatalog. Deshalb sind die jugendpädagogischen und die betrieblichen Anforderungen an die Ausbildung heute prinzipiell miteinander vereinbar. Die Anforderungen von Ausbildung und Arbeitswelt können sehr gut als jugendpädagogisches Instrumentarium genutzt werden: Persönlichkeitsbildung durch Berufsbildung. D. h.: Ob sie wollen oder nicht – Ausbilder sind objektiv Begleiter der Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher – sofern sie sich nur an jene Ziele halten und sie in ihrer Ausbildung verfolgen.

Anhang AS 8

Die 11 Themen der Lernprozessbegleitung

Aufgaben des Lernprozessbegleiters
1. individuellen Lernbedarf und individuelles Lernverhalten feststellen und absprechen 2. zugehörige Lernwege konzipieren und darüber Lernvereinbarungen treffen 3. Lernaufgaben auswählen, arrangieren, formulieren und zur selbständigen Planung und Ausführung übergeben 4. die Bearbeitung der Lernaufgabe beobachten und begleiten 5. Zwischengespräche führen 6. individuelle Lernklippen und Lernhindernisse wahrnehmen 7. Lernende zum Weiterlernen motivieren 8. das eigene Verhalten ständig überprüfen und ggf. Verändern, um dadurch die Lernenden zu fördern 9. Auswertungsgespräche mit Lernenden führen 10. Heterogene Lerngruppen moderieren 11. Mit Konflikten umgehen, bei Konflikten beraten können

Anhang AS 9

Beispiele für die Integration kultureller Bildung in die Ausbildung

Vorwort

Die Vermittlung von Kultur an Auszubildende verfolgt im Kern eine doppelte Strategie. Zum einen wird immer wieder herausgestellt, dass sich kulturelle Bildung auf die Entwicklung und Förderung von Schlüsselqualifikationen wie sozialer Kompetenz, Kreativität, ganzheitlichen Denken und Wahrnehmen etc. bezieht, die, so die Annahme gerade in der Konfrontation mit Kultur, mit einem kreativen, ergebnisoffenen künstlerischen Prozess in zentraler Weise geschehen kann. Künstlerische Übungen in der Ausbildung bieten sich eine Vielzahl von Möglichkeiten, die Grundfähigkeiten künstlerischen Handelns für die Entwicklung der Persönlichkeit von Auszubildenden zu nutzen (vgl. Brater et al. 1999). Dadurch, dass die Auszubildenden den „klassischen“ zweckrationalen Handlungsraum verlassen, und sich auf einen Prozess einlassen, in dem es nicht darum geht, den Dingen eine Vorstellung gestalterisch aufzuzwängen, sondern im Dialog mit dem Material und anderen Akteuren zu einem unerwarteten, künstlerischen Ergebnis zu kommen, fördert eine Handlungskompetenz, die in engen Bezug auch zur Berufsleben stehen, dort aber aufgrund des zweckrationalen Rahmens oft nicht in gleicher Art und Weise gefördert werden können.

Neben der Persönlichkeitsentwicklung des Auszubildenden dient kulturelle Bildung in diesem Sinne natürlich dem unternehmerischen Ziel, die Innovationsfähigkeit und Handlungskompetenz der eigenen MitarbeiterInnen zu steigern und als Wettbewerbsvorteil in der Konkurrenz zu anderen Unternehmen nutzen zu können. Kulturelle Bildung wird hier also in einen funktionalen Zusammenhang zu den eigenen Unternehmenszielen gesetzt.

Der zweite Aspekt kultureller Bildung, der bisher weniger Aufmerksamkeit gefunden hat, steht in einem indirekteren Verhältnis zur Umsetzung von Unternehmenszielen und bezieht sich eher auf einen allgemeinen Bildungsauftrag. Die berufliche Ausbildung ist für viele Jugendliche der letzte Kontakt mit einer Bildungseinrichtung und expliziten Sozialisationsinstanz, bevor sie ihren eigenen Weg in der Erwachsenen- und Berufswelt gehen müssen. Zwar hört Lernen nach der Berufsausbildung nicht auf und auch der Berufseinstieg in den ersten Job ist sicher in hohem Maße mit Lernherausforderungen und Sozialisationsleistungen verbunden. Dieses Lernen geschieht jedoch in einem Umfeld, das keinen expliziten Bildungsauftrag hat, sondern die Jugendlichen in seinem Sinne und für seine funktionalen Notwendigkeiten prägt. Die berufliche Bildung hingegen geht in ihrem Auftrag über diesen rein funktionalen Aspekt hinaus, sie hat auch die Aufgabe, den Jugendlichen den Einstieg in die Gesellschaft zu bieten und ihn auf seinen Lebensweg vorzubereiten. Die nach §1 (3) der frisch verabschiedeten Neufassung des BBiG geforderte Ausbildung „notwendiger beruflicher Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit)“ kann nur gegeben sein, wenn der junge Mensch lernt, seine berufliche Tätigkeit auch in den gesellschaftlichen Kontext zu stellen der ihn umgibt, und an die dort geltenden Werte und kulturellen Bedingung anschließen zu können. Handlungsfähigkeit generell, auch die berufliche, hängt eng mit der Kenntnis und der Vertrautheit mit dem kulturellen Kontext zusammen, in dem gehandelt werden soll. Kulturelle Bildung hilft Kriterien für Entscheidungen zu entwickeln, Kritikfähigkeit zu entwickeln und somit auch Möglichkeiten der Mitgestaltung von Gesellschaft zu eröffnen.

Dies gilt umso mehr in einer Zeit, in der vielfach von Unternehmenskultur im Sinne von Corporate Values und verhaltenssteuernden Orientierungsmustern die Rede ist. Unternehmenskulturen existieren nicht unabhängig von den sie umgebenden kulturellen Räumen, sondern

Anhang AS 9

stehen in engen Austausch und wechselseitiger Verschränkung mit den sie umgebenden Kulturphänomenen und sozialen Gesamtsystemen (vgl. Nantscheff o.D.) Kulturelles Lernen heißt daher nicht nur, diesen kulturellen Kontext kennen zu lernen, sondern auch, die prägende und leitende Kraft kultureller Vorstellungen und Werte überhaupt kennen zu lernen und damit in angemessener Art und Weise umzugehen.

Hier nun einzelne **Beispiele** für die Integration von kultureller Bildung in die Berufsausbildung:

Metallwerke Wieland AG Ulm in Kooperation mit Kulturwerkstatt Kontiki:
“Fantasiemaschinen für Kinder und Jugend-Museum“

Die Metallwerke Weiland und die Kulturwerkstatt Kontiki unterhalten seit vielen Jahren eine Kooperation, die sich lange Zeit vor allem auf Sponsoring bezog. 1999 wurde diese Zusammenarbeit im Sinne einer Bildungsk Kooperation erweitert: : Im Rahmen des Projektes „Maccinata 99“ der Ulmer Jugendkunstschultage entwarfen und fertigten Lehrlingsgruppen der Wieland-Werke in monatelanger Arbeit Phantasiemaschinen und originelle kinetische Großobjekte für ein experimentelles Kinder- und Jugendmuseum in Ulm. Die Auszubildenden haben dabei nicht nur Einblick in eine Ihnen bis dahin weitgehend unbekannte Lebenswelt gewonnen, sondern konnten ihre erlernten, professionellen Verarbeitungstechniken der Materialien unter künstlerischen Gesichtspunkten neu entdecken und anders als in den relativ routinisierten Produktionsprozessen einsetzen. Gleichzeitig erlaubt es der künstlerische Prozess, „ein neues Verständnis von Zusammenarbeit, neue Perspektiven auf die Begriffe und Kunst, Selbstwahrnehmung, Kreativität, Hinterfragen von übernommenen Ausbildungsmustern, neue Aspekte und Handlungskompetenzen“ (Nantscheff o.D.) zu entwickeln

SPOTLIGHT – wir machen Theater

Das Projekt SPOTLIGHT, versucht, benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene durch ein freiwilliges soziales Trainingsjahr bei ihrer Berufsvorbereitung und -orientierung zu unterstützen. Dabei soll der sonst übliche Defizit-Ansatz durch einen Kompetenzansatz ersetzt werden, der darauf abzielt, die vorhandenen Fähigkeiten, Kompetenzen, Talente und Möglichkeiten innerhalb der Theaters zu nutzen und darauf aufbauend die soziale und berufliche Weiterentwicklung der Jugendlichen voranzutreiben. Dabei steht die Stabilisierung der individuellen Lebenslagen im Vordergrund, ohne die eine erfolgreiche Berufsorientierung kaum möglich ist. Im Laufe eines Jahres können die Jugendliche Einblick in die unterschiedlichsten Berufe in und um das Theater gewinnen, machen individuelle Praktika in verschiedenen Sparten und erhalten professionelle Hilfe bei der Berufswahl. Gleichzeitig erarbeiten sie in der Gruppe mit anderen Jugendlichen eine Theater-Vorführung wie etwa selbst erstellte Szenen, oder Tänze und führen diese öffentlich auf. Der dabei entstehende „Ernstcharakter“ des Theaterspielens erweist sich als wesentlicher Motor für die Teilnahme und fördert das Selbstbewusstsein der beteiligten Jugendlichen.

Angehende Buchhändler setzen sich mit der Rolle des Buchhandels und des Büchermarktes im nationalsozialistischen Deutschland auseinander

Das Haus der Wannseekonferenz in Berlin hat die Frage nach der Ausgrenzung ganzer Bevölkerungsgruppen sowie die Art und Weise, wie die Zustimmung zu einem solchen Vorgehen erreicht wurde ins Zentrum seiner Arbeit gestellt. In diesem Sinne versucht es in berufs-

Anhang AS 9

Abschlussseminar - Anhänge

Jugendpädagogik; Präsentation der Versuche und Erfahrungen als Lernprozessbegleiter; Modulrückblick

spezifischen Seminaren bei Auszubildenden eine Sensibilität für die Möglichkeit einer ideologischen Einbindung und die Rolle der eigenen Berufsgruppe im NS-Staat zu wecken.

Im Falle der Buchhändler nahmen 18 Auszubildende aus unterschiedlichen Fachbuchhandlungen an dem Seminar teil. Dabei wurde zunächst ein einführender Film gezeigt und anhand dessen die politische Situation in Deutschland nach 1933 diskutiert, darauf aufbauend dann Arbeitsgruppen gebildet, in denen die Auszubildenden nach dem Konzept des entdeckenden Lernens sich mit einem Aspekt vertiefend beschäftigen konnten. Themen dabei waren etwa das individuelle Schicksal einer Berliner Buchhandlung, Säuberungen im Buchhandel allgemein, das Bild des nationalsozialistischen Buchhändlers, die Frontbuchhandlung als Mittel zur kulturellen Abgrenzung im besetzten Land oder Normensetzung, Geschlechtsspezifität und Rassismus in Kinderbüchern. Die in Kleingruppen erarbeiteten Ergebnisse wurden anschließend wieder im Plenum vorgestellt, wobei die Jugendlichen frei waren in der Gestaltung ihrer Präsentation. Abschließend wurde die Situation des Buchhandels im dritten Reich insgesamt noch einmal diskutiert.

dm-Drogeriemärkte: Abenteuer Kultur

Als dritte Säule neben der klassischen dualen Ausbildung haben die dm-Drogeriemärkte ihre Ausbildungsinitiative „Abenteuer Kultur“ gestartet. Die jungen Auszubildenden nehmen während ihrer Ausbildung an zwei achttägigen Theaterworkshops teil, wobei die Maßnahmen über einen mehrwöchigen Zeitraum verteilt stattfinden, so dass zwischen den Terminen Zeit für Reflektion bleibt. Unter der Anleitung von erfahrenen Pädagogen und Künstlern erarbeiten die Auszubildenden auf der Grundlage literarischer Texte eigenständig ein Theaterstück, das am Ende vor Kollegen, Familienmitgliedern und Freunden vorgeführt wird. Erfahrungen zeigen, dass Auszubildende durch die Teilnahme mutiger, und selbstbewusster werden und ihre Teamfähigkeit steigern. Die Auszubildenden lernen, sich auf Ungewohntes einzulassen, sich ihren Ängsten zu stellen und neue Seiten an sich und an anderen zu entdecken und die Möglichkeiten der Teamarbeit zu erkennen. Sie müssen sich selbst einbringen, die Initiative ergreifen und gemeinsam die Verantwortung für den Prozess übernehmen und erhalten dabei die Kompetenzen vermittelt, die notwendig sind, um kreativ mit unerwarteten Situationen umzugehen – wie sie in der heutigen flexiblen Arbeitswelt, gerade auch im Umgang mit Kunden, immer häufiger auftreten.

Fotographische Betriebserkundung: Wie sieht eigentlich mein Arbeitsplatz aus?

Auszubildende werden aufgefordert, ihren Betrieb, ihren Arbeitsplatz und ihre Arbeitswelt aus ihrer subjektiven Perspektive fotografisch zu erkunden und auf dem Foto festzuhalten. Dabei sollen sie den eigenen Arbeitsplatz erlebbar darstellen und in den einzelnen Tätigkeiten und spezifischen Fertigungsabläufen wieder erkennbar darzustellen. Anschließend werden die belichteten Schwarzweißfilme gemeinsam entwickelt und durch Verwendung verschiedener Papiersorten und Chemikalien in unterschiedlicher Art und Weise ausgelegt.

Mario Nantscheff (o.D.): Kultureller Einschnitt: Krisen im 'Lernort Unternehmen' Momentaufnahmen zur Integration von Unternehmenskulturen in Fusions- und Expansionsprozessen. < <http://www.ibk-kultur.de/DL/adoku-nantscheff.htm> > (Eingesehen: 19.08.05)

Weitere Projekte:

Musikunterricht, Musikinstrumentebau, Übungen aus der bildenden Kunst, Einblicke in die Kunstgeschichte bei ODU, Mühldorf (Elektromechaniker, kaufmännische Berufe)

Regelmäßiger künstlerischer Unterricht (Malen, Zeichnen, Plastizieren) bei Voith, Heidenheim (Metallberufe)

Anhang AS 10

Lernzieltaxonomie für Lernprozessbegleiter (Kriterien zur Qualitätsbeurteilung)

1. Stufe:

Kennt Instrumente, Methoden und Modelle der Lernprozessbegleitung

2. Stufe:

Wendet einzelne Instrumente und Methoden an (Fertigkeit)

3. Stufe:

Setzt sein Repertoire gezielt und differenziert ein (Fähigkeit)

4. Stufe:

Handelt in komplexen Situationen erfahrungsgeleitet (Kompetenz) und steuert seinen Lern-Leistungs-Prozess selbst

Abschlussseminar - Anhänge

Jugendpädagogik; Präsentation der Versuche und Erfahrungen als Lernprozessbegleiter; Modulrückblick

Name:
Auswertungsschema für den Lernbegleiter
für die Projektarbeiten Teil A (wäh-

rend der Lektüre der Dokumentation zu führen)

vgl. beigefügte Kompetenzbeschreibung

Modul 2 : Arbeitshilfe Dokumentation der Teilnehmer auswerten		Soziales Arrangement		methodisch- didaktische Gestaltung	In der Lernbegleitung der jeweils beschrie- benen Situation erkennbare "Kompeten- zen"				Sprachliche Gestaltung	
		Einzelper- son	Gruppe		Kenntnis- se	Fertigkeit	Fähigkeit	Kompe- tenz		
Ausbildungs-Prozess	wurde be- schrieben			Lernarrangement ist angemessen for- dernd/fördernd (Fragen eintragen)					Darstellung ist nachvoll- ziehbar (X) Fragen zur Darstellung (ein- tragen)	
1. Individuellen Lernbedarf und ind. Lernverhalten feststellen und abspre- chen										
2. Zugehörige Lernwege konzipieren und darüber Lernvereinbarungen treffen										
3. Aufgabe auswählen, arrangieren, formulieren und übergeben										
4. Zwischengespräche führen (Pla- nungsgespräch, Krisenintervention, spontanes Gespräch)										
5. individuelle Lernklippen und Hinder- nisse wahrnehmen und besprechen										
6. Lernende zum Weiterlernen motivie- ren										
7. Auswertungsgespräche mit Lernen- den führen										
A. Mit Konflikten umgehen, bei Konflik- ten beraten										
B. Heterogenen Lerngruppen moderie- ren										
C. Eigenen Verhalten ständig überprü- fen und ggf. verändern, um dadurch die Lernenden zu fördern										

Kompetenzbeschreibung:

Ist aus der Dokumentation des Teilnehmers zu seiner Lernbegleitung (Teil A des Moduls) ablesbar, dass er über folgende Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen (Lernziele des Moduls) verfügt bzw. sie während seiner Lernbegleitung gelernt hat?

Für jede unten aufgeführte Aus- bzw. Weiterbildungssituation gibt es die Beschreibung *qualitativ angemessener Verhaltensweisen* der Lernbegleiter gestuft nach **Fertigkeit, Fähigkeit und Kompetenz**

Aus der Dokumentation kann der Umfang der Kenntnisse des Lernbegleiter nicht erkannt werden. In der Spalte **Kenntnisse**, werden dennoch *einige relevante Methoden, Modelle oder Instrumente* benannt, die in dieser Situation von Lernbegleitern genutzt werden könnten. Diese sind nicht vollständig und oft nicht nur für eine Situation geeignet. Siehe Material im Teilnehmerordner Modul 2

	Kenntnisse	Fertigkeit	Fähigkeit	Kompetenz
1 Lernbedarf	Lerntypen, Lernstile, Dok von Lernfortschritten, Lernchancenanalyse und ähnliches	Wendet Instrumente an, um mit dem Lernenden gemeinsam den aktuellen Kenntnis- und Fähigkeitsstand zu ermitteln und zu besprechen	Nutzt oder kombiniert Arbeits- und Gesprächssituationen so, dass der Lernende und er dessen Fähigkeiten konkret erkennen und einordnen kann.	Gestaltet situativ Arbeits-, Gesprächs- oder Lernsituationen durch die der Lernende angeregt und befähigt wird, sein eigenes Fähigkeitenrepertoire zu erkennen und einzuordnen.
2 Lernziele, Lernwege	Qualifizierungs-/ Lernzielvereinbarung, Lernebenen, Frage- und Gesprächsformen zur Zielklärung. Offenen Fragen, systemische Fragen u. ähnl.	Wendet Instrumente und Methoden an, um dem Lernenden eine Zielfindung zu ermöglichen und einen Lernweg zu erkennen und zu vereinbaren.	Nutzt Arbeits- und Gesprächssituationen so, dass der Lerner individuelle Ziele und Lernwege erkennen und vereinbaren kann.	Gestaltet Arbeits-/ Lern-/ Gesprächssituationen situativ durch die der Lernende angeregt und befähigt wird, seine Ziele zu hinterfragen, zu überprüfen und ggf. neu zu setzen. Der Lernbegleiter unterstützt bei Bedarf bei der Auswahl der Qualifizierungsprozesse
3 Aufgaben gestalten	VAH, Handlungsfelder von Arbeit, Lernchancenanalyse Entdeckendes Lernen, Methoden SOL und HO, Aus- und Weiterbildungsordnungen und Inhalte	Wendet Methoden zur Untersuchung von Arbeitsaufgaben an. Setzt die Methode des entdeckenden Lernens oder HO-Lernens ein, die es den Lernenden ermöglicht, selbständig Aufgabenstellung zu bearbeiten. Berücksichtigt die Bildungsziele	Schätzt die Lernhaltigkeit von Aufgabenstellungen ein, um damit für Lernende geeignete/adäquate (Bildungsziel/ Ind. Lernziele) Lernchancen anbieten zu können. Gestaltet methodisch diese Aufgaben so, dass sie individuell herausfordernd sind und bei der selbständigen Bearbeitung vielfältige Lernchancen enthält.	Nutzt vorhandene Arbeitsaufgaben oder betriebliche und soziale Situationen, um dem/den Lernenden gezielt für deren Lernbedarf/ Lernziele Aufgabenstellungen zur selbständigen Bearbeitung und Reflexion methodisch zu arrangieren/zu gestalten und zu übergeben. Beteiligt die Lernenden an der Suche und Gestaltung der Aufgaben

Abschlussseminar - Anhänge

Jugendpädagogik; Präsentation der Versuche und Erfahrungen als Lernprozessbegleiter; Modulrückblick

Kenntnisse		Fertigkeit	Fähigkeit	Kompetenz
4	Zwischengespräche Reflexion von Arbeitserfahrungen, Methoden der Arbeitsprozessgestaltung, VAH, Handlungsfelder von Arbeit, Lernchancenanalyse, Entwicklungsstufen, GROW	Wendet Instrumente und Methoden an, um den Lernenden bei der Reflexion seiner eigenen Arbeit zu unterstützen, Lernherausforderungen zu erkennen und den eigenen Lernweg zu planen und zu reflektieren. Beobachtet dazu dessen Arbeits- und Verhaltensweisen, um bei Bedarf diese Beobachtungen einzubringen/zurückzuspiegeln.	Greift auf Grund seiner Beobachtung, Arbeits-, und Lernsituationen im Gespräch auf, um für die/den Lernenden individuell geeignete Lernherausforderungen zu sichern oder anzubieten und Lernwege zu ermöglichen. Der Lernbegleiter unterstützt die arbeitsprozessbegleitende Reflexion des Arbeitshandelns und der Fähigkeiten- und Wissensaneignung	Sucht und nutzt situativ Gespräche mit dem Lernenden zur Gestaltung und Modifikation der Aus- und Weiterbildung, um für den Einzelnen den Bildungsprozess gezielt förderlich zu gestalten. Er ermöglicht damit dem Lerner zunehmend seine Ausbildung verantwortlich und selbstgesteuert zu entwickeln. Er beachtet berufsbiografische und altersgemäße Unterschiede.
5	Lernklippen, Lernhindernisse Kommunikationsregeln, unterschiedliche Frageformen zur System- und Problemerkennung, Zielklärung sowie Lernfortschritt und Lernbedarf, Lern-typen, Lernebenen,	Wendet Instrumente und Methoden an, um in Gesprächssituationen Lernklippen aufzudecken und dem Lernenden zu helfen veränderte Lernstrategien oder Arbeitsweisen zu erproben. Er unterstützt und fördert die Selbstständigkeit der Lerner.	Greift auf Grund seiner Beobachtung Lernklippen in Lern- und Arbeitssituationen auf und bespricht individuelle Lernherausforderungen mit den Lernenden. Er erarbeitet mit ihnen gemeinsam sinnvolle Lernwege. Dabei regt er/sie bewusst die Selbstreflexion und das Problembewusstsein des/der Lernenden an	Sucht und nutzt situativ Arbeitskrisen der Lernenden, um die Selbstreflexion des Einzelnen anzuregen. Strategien der Überwindung werden dabei von dem Lernenden durch die Art seiner Intervention selber entwickelt, erprobt, vereinbart und reflektiert. Die dabei gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse werden für die Fortsetzung der Aus/Weiterbildung genutzt und führen ggf. zu neuen Lernvereinbarungen.
6	Motivation Biografische Gesetzmäßigkeiten, Jugendalter, Motivation intrinsisch - extrinsisch, Modell Gabe/Aufgabe	Beobachtet die Lernenden und geht bei vermuteten Motivationsproblemen auf die Tn zu. Wendet Instrumente und Methoden an, diese in Gesprächssituationen zu erkunden und mit dem Lerner notwendige Veränderungen in der Bildungsveranstaltung, beim Lerner selber, in der Beziehung zu dem Lernbegleiter oder seinem Lernumfeld zu verändern.	Greift auf Grund seiner Beobachtung Motivationsprobleme der Lernenden auf, um mit ihnen gemeinsam individuelle geeignete Lernherausforderungen anzubieten und gemeinsam Lernbedingungen zu verändern, die an den individuellen Motiven des einzelnen anschließen und einen neuen Zugang zur Aus- oder Weiterbildungssituation zu eröffnen.	Sucht und nutzt situativ Chancen zur Gestaltung und Modifikation der Ausbildung, um eine intrinsische Motivation des einzelnen Lernenden zu ermöglichen. Er nutzt die Gespräche und Beobachtungen, um für den Lernen und für sich, dessen zentrale Motive und Einstellungen sichtbar und besprechbar zu machen. Er schließt an dessen Lebenserfahrungen und Zukunftsbildern an. Er nutzt die im Begleitprozess gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse
Kenntnisse		Fertigkeit	Fähigkeit	Kompetenz

Abschlussseminar - Anhänge

Jugendpädagogik; Präsentation der Versuche und Erfahrungen als Lernprozessbegleiter; Modulrückblick

7 Auswertungsgespräch	Auswertungsgespräch offenen Fragen, Systemuntersuchende Fragen, GROW, Lern- fortschrittsdokumenta- tion, Lernplanung, Feedback,	Wendet Instrumente und Methoden an, damit der Lernende seinen Arbeits- und Lernprozess gezielt reproduzieren und dabei durchdenken muss. Dabei regt ihn/sie an, eigene fachliche und persönliche Lernergebnisse zu erken- nen, und diese die be- wusste zu sichern.	Nutzt das Auswertungs- gespräch, um dem Ler- nenden gezielt zu helfen blinde Flecken zu finden und neue Lernziele zu erkennen. Er schafft eine wertschätzende Atmo- sphäre und hilft die Stär- ken des Gesprächspart- ners sichtbar werden zu lassen. Lernerfolge/- fortschritte werden fest- gehalten. Er ergänzt bei Bedarf durch Feedback auf Grund seiner Beo- bachtungen.	Gestaltet Auswertungssi- tuationen so, dass der Lernende angeregt wird sich und seinen Arbeit bewusst zu reflektieren, kritische Situationen, Feh- ler und Flops zu untersu- chen und deren Heraus- forderungen und seine eigenen Bewältigungsstra- tegien sichtbar werden zu lassen. Der Lernende kann dadurch seine Stär- ken, seinen Irrwege, men- talen Modelle, innere und äußere Blockaden erken- nen. Gemeinsam werden die Ergebnisse gesichert. Der Lernbegleiter ermög- licht die Bewusstheit der Lernenden über sich und ihr Umfeld.
A Konflikte	Konfliktdiagnose, Eskalationsstufen, Mediation, Harvard- Modell, Instrumente zur Deeskalation, Gewaltsachen, Ju- gendalter, Präventi- onsstrategien,	erkennt Konfliktsituation und wendet einzelne Me- thoden zur Konfliktbear- beitung gezielt ein.	Greift auf Grund seiner Beobachtung Situationen auf und diagnostiziert mit den Betroffenen gemein- sam die Konfliktsituation. Er wendet Methoden zur Deeskalation des Konflik- tes ein. Er erkennt, wo er Unterstützung von ande- ren benötigt.	Greift Konflikte und sich anbahnende Konflikte gezielt auf. Er stellt für die Beteiligten Transparenz über den Prozess her. Er handhabt ein differenzier- tes Repertoire zur Deeskalation von Konflikten. Gestaltet die Lernsituationen mit den Lernenden zusammen präventiv Gewalt reduzierend durch Methodenwahl, Ge- sprächsformen und die Gruppengestaltung
B Heterogenität	Theorie: heterogene Gruppen, Methoden der Gruppenarbeit, Zusammensetzung von Gruppen, Ge- sprächsformen, Indi- vidualisierung, diffe- renzierte Aufgaben- stellungen	Wendet einzelne Instru- mente, Methoden an, um einer heterogenen Gruppe Kooperation zu ermögli- chen. Differenziert bei der Auf- gabenstellung, um indivi- duelle Lernwege innerhalb einer heterogenen Gruppe zu ermöglichen	Nutzt oder kombiniert Arbeits-, Lern- oder Ge- sprächssituationen, so dass Menschen mit un- terschiedlichen Wissens- ständen und Lernfähigkei- ten sich gegenseitig un- terstützen. Er ermöglicht eine fruchtbare Zusam- menarbeit bei gleichzeitig individuell gestuften An- forderungen.	Gestaltet situativ Arbeits-, Gesprächs- und Lernsitua- tionen so, dass die Ler- nende angeregt werden sich gegenseitig auszu- tauschen und voneinander und miteinander zu lernen. Unterschiede im Können und Wissen werden pro- duktiv und transparent in der Kooperation der Gruppe genutzt.

Abschlussseminar - Anhänge

Jugendpädagogik; Präsentation der Versuche und Erfahrungen als Lernprozessbegleiter; Modulrückblick

Kenntnisse		Fertigkeit	Fähigkeit	Kompetenz
C Selbstreflexion	Instrumente zur Reflexion, Stärken-Schwächenanalyse, Gabe-Aufgabe Modell, Fragebögen zur Selbstreflexion,	Wendet Instrumente zur Selbstreflexion an	Nutzt Arbeits- und Gesprächssituationen, um seine eigenen Fähigkeiten und seinen Lernbedarf zu erkennen	Gestaltet Arbeits- und Gesprächssituationen so, dass er seine eigene Arbeit reflektieren kann und Feedback erhält. Hat eigene Gewohnheiten entwickelt, um systematisch auf seine Arbeit zurückzublicken.

Abschlusseminar - Anhänge

Jugendpädagogik; Präsentation der Versuche und Erfahrungen als Lernprozessbegleiter; Modulrückblick

Anhang AS 12

Kompetenznachweis (Qualifikationsbestätigung) für das Einführungsseminar zu Modul 2			
Name		Vorname	
Adresse			
Institution		Kurs	
Zeitraum			
1. Dokumentieren Sie bitte kurz den Projektverlauf unter Berücksichtigung der folgenden Aspekte: Ausgangslage / Fragestellungen / Nahtstellen, organisatorische Rahmenbedingungen / Meilensteine im Arbeitsprozess			
2. Reflektieren Sie bitte den Projektverlauf unter lernrelevanten Gesichtspunkten: Anforderungen, Klippen, Weichenstellungen?			
3. Welche Ihrer Kompetenzen / Fähigkeiten (vorhandene oder neue) sind dabei sichtbar geworden?			
4. Welche Fähigkeiten / Kompetenzen haben Sie neu entwickelt?			
Die gemachten Aussagen bestätigen (Bitte 2 - 3 interne und / oder externe Projektpartner nennen)			
Ort und Datum		Unterschrift Inhaber/in des Kompetenznachweises	
Bemerkungen Lernprozessbegleiter			
Name	Institution	Datum	Unterschrift