

Betriebliche Weiterbildung und persönliche Entwicklungschancen oder: Zutrauen - gerade ein Stück über die Grenze hinaus

In meinem Vortrag geht es um eine - wie ich finde - häufig vernachlässigte didaktische Kategorie: die der Persönlichkeit im Lerngeschehen. Damit meine ich die Frage, was der Lernprozeß und die Lernsituation mit dem persönlichen, biographischen Entwicklungsstand der in einen Lernprozeß involvierten Teilnehmer und Kursleiter zu tun hat. Es geht mir hier nicht darum, etwa mit Hilfe von theoretischen Kategorien wie der Subjektivität oder des Deutungsmusters, das Thema neu aufzuschließen; es geht mir auch nicht - wie das Thema des Vortrages nahelegen könnte - um praktische Hinweise auf Verlauf und Handhabung von Karriere-Mustern: mein Anliegen ist eine Reflexion des Individuellen und der Persönlichkeit im Prozeß der betrieblichen Weiterbildung, die wesentlich ökonomischen Maßstäben folgen muß, aber zunehmend den Menschen in seiner Ganzheit in den Blick nimmt.

Die folgenden Gedanken beruhen auf dem Literatur-Studium, aber auch auf den Erfahrungen, die ich als Referent in einer Reihe von Jahren in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung gewinnen konnte. Aus diesen Erfahrungen heraus bin ich davon überzeugt, daß zwar ausgefeilte Bedarfsanalysen, Zielvorstellungen, Lehrpläne, Veranstaltungsvorbereitungen, Medieneinsatz, Evaluationsinstrumente usf. für den Erfolg einer Veranstaltung von entscheidender Bedeutung sind. Ob aber eine Atmosphäre des Zutrauens zustande kommt, die es der Lerngruppe gestattet, ihre bisherigen Grenzen und Horizonte zu erweitern, scheint mir für die Entwicklung von Personen von mindestens gleichem Gewicht zu sein. Zutrauen bezieht sich sowohl auf die zur Verhandlung stehende Sache wie auf die in der Lerngruppe engagierten Personen. Ich spreche also im folgenden zu einem didaktischen Problem; worauf ich hinaus will, möchte ich an einem Beispiel verdeutlichen, daß aus einem pädagogisch gänzlich anderen Bereich stammt.

Vor kurzem sah ich auf einem Kinder-Spielplatz folgende Szene: ein kleines Mädchen im Alter von etwa 1 1/4 Jahren, das - etwas wackelig auf den Beinen - mit anderen in einem Sandkasten spielte, löste sich aus seinem Spiel, um etwas größere Kinder zu beobachten, die eine mehr als zwei Meter hohe Rutsche erkletterten, um dann mit großem Spaß mit ziemlichem Tempo zu ebener Erde hinunter zu sausen. Nach gewisser Zeit entschloß sich das Mädchen, den anderen Kindern nachzutun und begann eine recht abenteuerliche Kletterpartie: die Beine waren noch recht kurz für die Sprossenabstände, die Koordination von Füßen und Händen noch etwas holprig und die Fahrt die Rutsche hinunter reichlich schlingernd. Nachdem das Mädchen die risikoreiche Partie einmal erfolgreich im Auf und Ab absolvierte, geschah, was geschehen mußte: es hatte soviel Spaß daran gefunden, daß es mindestens zehnmal seine Reise wiederholte, auch ein gelegentliches leichtes Abrutschen von den Stufen und ein hartes Aufkommen am Ende konnte es nicht hindern. Freilich: der Vater des Mädchens, dem man wohl ansehen konnte, welche Zweifel ihn angesichts der Risiken

dieser Anstrengungen beschäftigten, stand in Reichweite und gab wohl hin und wieder aufmunternde und warnende Worte, auch die anderen Kinder, die ansonsten die Rutsche schnell und übermütig drängelnd handhabten, hielten sich auffällig zurück, wenn das Mädchen hochkletterte oder sich auf die Abfahrt vorbereitete. Als das Mädchen beschloß, nun sei es genug, verließ es offenkundig mit höchster Befriedigung den Ort des Geschehens.

Ich berichte dieses Beispiel, weil wir es hier mit einem (dem Kind unbewußten) Lerngeschehen zu tun haben, das sich ganz nahe am aktuellen und individuellen Entwicklungsstand dieses Kindes befindet. Es war für dieses Kind in dieser Situation und zu diesem Zeitpunkt richtig, das mit der Kletterpartie verbundene Risiko einzugehen. Für ein anderes Kind im gleichen Alter wäre es möglicherweise ganz falsch gewesen (vielleicht zu früh oder zu spät), ihm Ziel, Weg und Durchsetzung seiner Bemühungen zuzutrauen und zuzumuten. Das pädagogische Problem besteht in folgender Alternative: eine Vereitelung der Absicht des Kindes, auf diesem Wege neue Fähigkeiten und Fertigkeiten wie auch Anerkennung durch den Vater, die umstehenden Kinder und die beobachtenden Sandkasten-Mütter zu erlangen, hätte diesem zweifellos Frustration beschert. Das Zutrauen, dieses Abenteuer bestehen zu können, barg den Kern des Erfolges, hätte aber auch mit erheblichem Mißerfolg und dem tieferen Gefühl der Niederlage bestraft werden können. Aus Erfahrung bin ich überzeugt, daß sich die Elemente der in diesem Beispiel zum Ausdruck kommenden Lernsituation in ähnlicher Weise im Erwachsenenlernen und speziell auch der betrieblichen Weiterbildung finden.

Lernende kennen in aller Regel ihre Interessen, wissen, welche Lernstrategien am ehesten zu ihnen passen; sie wissen, was sie wollen und wohin sie wollen. Die Art ihrer Lerntätigkeit mag ganz unterschiedlich sein: sie kann im Aufnehmen von Stoff bestehen, sie kann aber auch im Beobachten, Problemlösen oder Experimentieren liegen; welche Ergebnisse das Lernen zeigt, liegt ganz in der gestellten Aufgabe selbst, die für die einen in ihrer Abstraktion, in ihrem Schwierigkeitsgrad, ihren Verwendungsmöglichkeiten usf. gerade richtig, für die anderen aber unterfordernd oder überfordernd sein kann. Sobald eine Mehrzahl von Personen am Lerngeschehen beteiligt ist, gibt es in allen diesen Dimensionen des Lernprozesses so erhebliche Unterschiede, daß "Erfolg" - wie im berichteten Beispiel - jenseits von quantifizierbaren Erhebungen (Tests, Arbeiten, Klausuren etc.) nur unter Beachtung des jeweils individuellen Zugangs zu messen wäre. Entscheidend für den so verstandenen Lernerfolg ist wesentlich die Gestaltung der Lernsituation. Die Frage, ob die Lernsituation lehrerzentriert oder teilnehmerorientiert, durch starre Vorgaben geprägt oder in hohem Maße eine Eigensteuerung ermöglicht, ein Höchstmaß an Lerneffekten erzielt, ist nicht ein für allemal entscheidbar, sondern von der Unterschiedlichkeit der Lerngruppe abhängig. Entscheidend ist vielmehr die Beantwortung der Frage, welches Zutrauen eine Gruppe zu sich findet, welche Ziele, den bisherigen Stand überschreitend, gesteckt werden und welche Wege der Erreichung der Ziele gewiesen werden.

Im Prozeß von Wechselwirkungen in Lernsituationen stehen im Hintergrund des Lerngeschehens und zumeist unausgesprochen oder unaussprechbar eine Reihe von Fragen, die die Lernsituation bewegen. Aus der Sicht von Lernenden können dies z.B. sein:

- ▶ welchem Zweck, welcher Funktion dient das Lerngeschehen,
- ▶ gibt es einen Zusammenhang zu meinen Lern- und Lebenserfahrungen,
- ▶ welchen Bezug hat das Lerngeschehen zu meinen Einstellungen und Überzeugungen,
- ▶ wie reagiere ich emotional auf die Gruppe,
- ▶ welche Ideen entwickeln sich bei mir über das vordergründig Gebotene hinaus,
- ▶ wie sieht es mit meinem Wissen in diesem Lernzusammenhang aus,
- ▶ welche Implikationen sind für mich im Lerngeschehen erkennbar und was folgt daraus,
- ▶ was sind für mich neue und interessante Schlüsselwörter, neue Begriffe, Erfahrungen und Erlebnisse,
- ▶ wie denken und fühlen andere aus der Gruppe in diesem Kontext (vgl. Skowronek 1990)?

Die explizite Beantwortung oder auch die teilweise nicht reflektierte Reaktion auf diese und ähnliche Fragen beeinflussen in erheblichem Maße das Zutrauen, welches sich Teilnehmer und Teilnehmerinnen selbst im Lernprozeß zumessen. Positive Antworten führen zu eher optimistischen Einstellung dem Lerngeschehen gegenüber, negative und unentschiedene Antworten erbringen Zurückhaltung. Die spiegelbildliche Sicht gilt für die formellen Leiter von Veranstaltungen. Bei diesen können Fragen eine Rolle spielen wie:

- ▶ was möchte ich mit und in diesem Lerngeschehen bewirken,
- ▶ wie kann ich einen Lernzusammenhang zu den Lebenserfahrungen der Gruppe herstellen,
- ▶ wie kann ich mich mit meinen Einstellungen und Überzeugungen in diesem Lerngeschehen darstellen,
- ▶ wie reagiere ich auf die Gruppe und deren Verhalten oder auf das Verhalten einzelner Gruppenmitglieder emotional,
- ▶ wie kann ich über den Lernstoff hinaus Anregungen bieten,
- ▶ von welchen Wissensbeständen kann bzw. muß ich ausgehen und wie kann ich diese in den Gesamtzusammenhang einordnen,
- ▶ welche Lernvoraussetzungen kann/muß ich für die Gruppe deutlich machen,
- ▶ wie kann ich neue Begriffe verankern,
- ▶ wie kann ich den Erwerb von neuem Wissen und neuen Erfahrungen durch eine interessante Gestaltung der Lernsituation fördern,
- ▶ welche Bedeutung haben die erkennbaren Denkgewohnheiten und die Struktur der Gruppenbeziehungen für das Lerngeschehen?

Die teilweise sicherlich im Planungs- und Durchführungsstadium einer Veranstaltung überlegten, teilweise auch intuitiv oder durch Routine zum Ausdruck gebrachten Antworten auf diese und ähnliche Fragen sind bedeutsam für das Zutrauen, welches Leiter von Lerngruppen den Teilnehmern insgesamt, aber damit in unterschiedlicher Weise auch einzelnen entgegenbringen. Die Verschränkung aber des Zutrauens, das die Leiter der Gruppe und das umgekehrt die Teilnehmer sich einzeln und insgesamt der Gruppe entgegenbringen, ist von besonderem Einfluß für die persönlichen Entwicklungschancen, die in jedem Lernprozeß liegen.

Dabei ändern sich je nach Biographie und dem persönlichen Stand der Entwicklung die Antworten auf die gleichen Fragen. Was die Gestaltung von Lernsituationen und im Verhalten von Kursleitern (bzw. anderen Teilnehmern) für einen 25jährigen Berufsanfänger wichtig und richtig ist, kann in der gleichen Lernsituation für einen berufserfahrenen 50jährigen, selbst unter gleichen oder ähnlichen Eingangsvoraussetzungen in Wissen und Anwendungsbezug, falsch sein. Was für den einen Zutrauen und positive Rückmeldung signalisiert, mag für den anderen Unkenntnis und Gleichgültigkeit und eher ein Vertun von Chancen heißen.

Der Ausgangspunkt für die persönliche Entwicklung im Lernprozeß ist sicherlich zunächst die Frage, ob jemand grundsätzlich eine allgemeine, überdauernde Bereitschaft zu lernen, etwas Neues zu erfahren als individuelle Eigenschaft erworben hat und ob zum Zeitpunkt des Lerngeschehens ein aktueller, spezifischer Zustand der Lerntätigkeit vorhanden ist, kurz: ob Lernmotivation besteht. Dabei kann im Grundsatz unterschieden werden, ob sich diese Motivation eher auf die im Lernprozeß vermittelten Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. die Wissensseite oder eher auf die im Lernprozeß zur Geltung kommenden Werte, Reflexionsmöglichkeiten, Darstellungschancen bzw. die Sozialisationsseite bezieht. Die Inhalts- und Beziehungsebene des Lernprozesses nimmt Einfluß auf die Chancen der persönlichen Entwicklung.

Die im nächsten Schritt entscheidende Frage liegt aber darin, wie auf dem Hintergrund dieser allgemeinen und aktualisierten Motivationslage die persönliche Entwicklung von Gruppenmitgliedern zu einem konkreten Zeitpunkt und in einem konkreten Lerngeschehen auf dem Hintergrund ihrer individuellen Biographie eher gefördert bzw. eher gehindert wird. Skowronek weist in seinem Artikel über "Psychische Gegebenheiten" des Erwachsenenlernens darauf hin, daß die spezifischen Motivierungen zur Weiterbildung abhängig sind "von den alterstypischen Entwicklungsaufgaben und den korrespondierenden Änderungen persönlicher Werte" (Skowronek 1990:8). Für die Kennzeichnung derartiger Entwicklungsstufen zitiert er Untersuchungen, die für den Verlauf der Biographie von Menschen folgende Unterscheidungen erlauben:

- ▶ die Aneignungsphase, in der es um den Erwerb der für das Leben notwendigen Fähigkeiten geht und in der individuelle Leistung, sozialer Erfolg und Selbstverwirklichung im Vordergrund stehen,
- ▶ die Leistungsphase, in der es um die Anwendung der erworbenen Fähigkeiten in zunehmend unabhängigeren, individuellen Optionen geht und die durch ein Hineinwachsen in Verantwortlichkeiten (Beruf, Familie) gekennzeichnet ist,
- ▶ die Verantwortlichkeitsphase, in der langfristige zusammenhängende Zielsetzungen, Probleme zu bewältigen, betont werden und in denen eine Orientierung auf zwischenmenschliche Beziehungen und persönlichen Stil oder Ausdruck deutlicher werden sowie
- ▶ die Reintegrationsphase, in der berufliche und familiäre Verantwortlichkeiten zurückgehen, die Zuwendung zu Wissensinhalten selektiver

und die Konzentration auf (persönlich) Sinnhaftes und Wesentliches konzentrierter wird (Schaie 1977, zit. nach Skowronek 1990:8).

Wenn auch diese Typisierungen nicht für alle Individuen in gleicher Weise gelten, so geben sie dennoch Hinweise darauf, wie betriebliche Weiterbildung durch didaktische Gestaltung die aus diesen Phasen resultierenden Entwicklungschancen und Entwicklungserwartungen berücksichtigen kann.

Als Beispiel hierfür mag eine Erfahrung dienen, die ich kürzlich in einem Programm der beruflichen Weiterbildung im Umweltbereich gewinnen konnte. Dabei handelte es sich um ein Programm von zweimal einer Woche Unterricht, die in einer Heimeinrichtung der beruflichen Weiterbildung für Teilnehmer unterschiedlicher fachlicher Herkunft und unterschiedlich langer Berufstätigkeit angeboten wurde. Die Teilnehmer waren zwischen 25 und 45 Jahre alt, manche befanden sich in einem Stadium der beruflichen Umorientierung, die meisten wollten mit dieser Fortbildung ihre Fachkenntnisse erweitern und vertiefen. Im Kurs gab es mehrere Lernformen: die Teilnehmer wurden durch umfängliches Studienmaterial (welches durch eine Eingangsprüfung abgefragt wurde) vorbereitet; der Unterricht bestand etwa zur Hälfte aus Vortrag bzw. Frontalunterricht der Dozenten, zur anderen Hälfte aus Gruppenarbeit und Projektarbeit. In der Bewertung des Lerngeschehens brachte ungefähr die Hälfte der Teilnehmer zum Ausdruck, daß

- ▶ die Abfrage des Vorbereitungsmaterials rundweg abgelehnt wurde, da dieses als Schikane der Veranstalter angesehen wurde,
- ▶ der Frontalunterricht rigoros und strikt zurückgewiesen wurde, da sich die Teilnehmer dort zu Passivität verurteilt sahen und keine Möglichkeit bestand, sich selbst einzubringen; in manchen Fällen wurde sogar bewußt auf Nachfragen zum Stoff verzichtet,
- ▶ die Gruppen- und Projektarbeit äußerst begrüßt wurde, da dort die Kompetenzen der Teilnehmer zur Geltung gebracht werden konnten und überdies die Möglichkeit bestanden habe, die anderen Teilnehmer besser kennen und schätzen zu lernen.

Etwa die gleiche Zahl der Teilnehmer meldete an die Veranstalter zurück, daß sie

- ▶ das Material samt Prüfung als wertvoll ansah, weil sie damit ihren Wissensstand taxieren konnten,
- ▶ den Frontalunterricht mit seiner Informationsfülle begrüßte, da dort die Möglichkeit bestand, das für sie Wichtige und Unwichtige zu unterscheiden, Wissenslücken zu schließen und Anregungen für weitere Fragen und Problembearbeitungen zu entnehmen,
- ▶ die Gruppen- und Projektarbeit wenig ergiebig sei, da sie zuviel Zeit raube, im Ausgang ungewiß und zufällig und insgesamt kaum einen Zuwachs an Kenntnissen und Fertigkeiten erbracht habe, allenfalls

durch den Umgang mit den anderen Teilnehmern nicht so anstrengend gewesen sei.

Um Zweifel auszuschließen: ich berichte vom gleichen Lerngeschehen. Ich berichte aber von biographisch in ihrer Entwicklung ganz unterschiedlichen Personen. Während die ersten Beurteilungen weitgehend von Teilnehmern kam, die in dieser Gruppe zu den jüngeren, in einer ersten Phase der beruflichen Bewährung stehenden Personen gehörten, resultieren die dem ziemlich genau entgegenstehenden Rückmeldungen der zweiten Hälfte der Teilnehmer eher von den älteren, in einer beruflichen Umorientierung stehenden Personen. Es besteht wenig Zweifel, daß die so weit divergierenden Feedbacks nicht so sehr am Ungeschick der Dozenten oder an der mangelnden Planung der Veranstaltung lagen, sondern an den Lebensumständen, die die Teilnehmer mitbrachten. Während die einen noch stark ihrer Aneignungs- und Leistungsphase verpflichtet waren, handelten die anderen vor dem Hintergrund der Verantwortlichkeitsphase, in der sie sich beruflich wie privat befanden.

Allerdings ist eines zu beachten: wenn auch in diesem Beispiel eine recht einfache Zuordnung möglich ist, so sind die Typisierungen nicht immer auf die Teilnehmer (wie auch Dozenten) beziehbar und oft auch nicht erkennbar. Persönliche Entwicklung im Erwachsenenalter hängt weniger mit dem chronologischen und biologischen als mit dem psychologischen und sozialen Alter zusammen und ist insoweit didaktisch nur schwer zu planen, erst recht wenn es sich - wie in aller Regel - um biographisch stark gemischte Gruppen handelt (vgl. Hurrelmann 1986). Altersmäßig junge Mitarbeiter können durchaus psychisch und sozial bereits so weit sein wie es ihre Umgebung den lange Jahre im Beruf bewährten Kollegen zuschreiben würde. Ältere Mitarbeiter können sich in einer Situation befinden, in der es ihnen auf Bewährung in Konkurrenz ankommt, wie es ihre Umgebung sonst vielleicht eher von Berufseinsteigern gewohnt ist. Auch ist zu berücksichtigen, daß allzu grobe Zuschreibungen in die Irre führen, zumal diese dann persönliche Krisensituation und Streß ebensowenig berücksichtigen wie Situationen, die im beruflichen und privaten Leben aufgrund besonderer Zufriedenheit Lernsituationen günstig beeinflussen. Freilich lohnt es sich für Planer und Dozenten, mit Empathie auf die Kategorie des Zutrauens vor dem Hintergrund des Entwicklungsstandes in der Spanne des Lebensalters einzugehen. Es besteht dadurch die Chance, betriebliche Weiterbildung und persönliche Entwicklung ein Stück näher aneinander zu bringen. Der Betrieb kann die individuellen Perspektiven und biographischen Orientierungen der Person in die Gestaltung von Weiterbildung aufnehmen. Die lernenden Personen können die dominanten betrieblichen Anforderungen an eine Weiterbildung in die Erwartungen an die eigene Entwicklung einbeziehen.

Didaktische Rezepturen für optimale Verfahren zur Findung von Antworten auf die Frage der persönlichen Entwicklung durch betriebliche Weiterbildung mag es nicht geben (können). Aber es geht um die Frage, wie man sich selbst und anderen zutrauen kann, die eigenen Grenzen ein Stück über den bisherigen Stand hinaus zu erweitern und Neues zu ermöglichen. Die Antwort kann abhängig von Person und Sache höchst unterschiedlich sein. Die Frage stellen und zu vermuten, daß die anderen am Lerngeschehen Beteiligten diese Frage ebenso stellen, heißt aber schon, ein Stück weiter zu sein.

Literatur

Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit, Basel, Weinheim 1986.

Schaie, W.K.: Toward a stage theory of adult cognitive development, in: Journal of Aging and Human Development 1977,8, S. 129-138.

Skowronek, H.: Psychische Gegebenheiten in: GdW-Ph Nr. 5.50; 4 Dezember 1990.