



MASTERARBEIT/ MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Lerntagebücher in der betrieblichen Weiterbildung am
Beispiel Raiffeisen Campus

verfasst von / submitted by

Katharina Velik, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2015 / Vienna, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann, MA

Vorwort

Das Interesse an der Erwachsenenbildung begleitet mich bereits einige Jahre. Ich widmete mich dieser Teildisziplin der Bildungswissenschaften auch im Rahmen meiner beiden Bachelorarbeiten, welche die Themen Bildung und Beratung von Bildungseinrichtungen zum Inhalt hatten. Durch meine studienbegleitende Tätigkeit während des Masterstudiums in der Personalberatung und der Frage, wie mein Studium mit diesem Berufsfeld zu vereinbaren ist, rückte die betriebliche Weiterbildung in den Mittelpunkt meiner Aufmerksamkeit. Es entstand der Wunsch meine Masterarbeit in diesem Forschungsfeld zu schreiben und damit die Grundlage für meine spätere Berufstätigkeit zu legen. Aufgrund einschlägiger Praxiserfahrung wurde ich schließlich beim Raiffeisen Campus vorstellig. Zum Zeitpunkt des Erstgesprächs mit der Leiterin der Abteilung Bankausbildung, Frau Dr. Weissenböck, CEFA, stand die Idee im Raum, im Zuge betrieblicher Weiterbildung erstmals ein Lerntagebuch einsetzen zu wollen. Wenn die TeilnehmerInnen einen nachweisbaren Nutzen für den Lerntransfer daraus ziehen, so die Idee, würde der Einsatz anschließend auch in anderen Bildungsmaßnahmen betrieblicher Aus- und Weiterbildung ausgeweitet werden und als e-learning Tool zur Verfügung stehen. Mit der Zuwendung zum Lernen Erwachsener und der Gestaltung bedürfnisgerechter Weiterbildung schließt sich nun für mich persönlich der Kreis des Studiums.

Zugunsten des Leseverständnisses der vorliegenden Masterarbeit wird auf das explizite Gendern verzichtet, implizit werden jedoch stets beide Geschlechter gleichwertig angesprochen.

Danksagungen

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Personen bedanken, die mit ihrer Unterstützung einen wesentlichen Beitrag zu der vorliegenden Masterarbeit geleistet haben.

Besonderer Dank gilt Dr. Martina Weissenböck, CEFA. Sie hat die vorliegende Masterarbeit von Anfang bis Ende begleitet und mich stets mit wertvollen Anregungen unterstützt.

Bei Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann, MA möchte ich mich für den fachlichen Austausch und die Betreuung der Masterarbeit bedanken.

Ein großes Dankeschön geht auch an Mag. Josef Falk für die Zusammenarbeit vor, während und nach der Datenerhebung.

Bedanken möchte ich mich darüber hinaus insbesondere auch bei meiner Mutter, Mag. Maria Magdalena Velik, die mir mein Studium ermöglicht hat und mich während meiner gesamten Ausbildung in jeder Hinsicht stets unterstützt, gefördert und emotional gestärkt hat.

Ebenso bedanke ich mich bei meinem Partner, Dipl.-Ing. Martin Sehnal, für das kritische und konstruktive Korrekturlesen der Arbeit sowie für seinen immerwährenden Rückhalt und Zuspruch.

Abschließend möchte ich mich auch bei Helene Giefing, BA, Elisabeth Fink, BA und Eda Velik für die präzise Durchsicht der Masterarbeit bedanken.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
1.1. Aufbau der Arbeit	8
1.2. Forschungsfrage	8
I. Terminologische Grundlagen	9
2. Bildung und Lernen von Erwachsenen	9
2.1. Der Erwachsene	9
2.2. Lernen im Erwachsenenalter	10
2.3. Arten des Lernens	12
2.3.1. Formales Lernen	12
2.3.2. Nicht-formales Lernen	12
2.3.3. Informelles Lernen	12
2.3.4. Selbstgesteuertes Lernen	14
2.4. Kompetenzen	15
2.5. Lerntransfer	17
3. Reflexion	20
3.1. Formen reflexiven Lernens	22
3.2. Der Prozess der Selbstreflexion	23
4. Methode zur Selbstreflexion: das Lerntagebuch	24
4.1. Definition und Charakteristika	24
4.2. Der Prozess selbstgesteuerten Lernens durch Schreiben	25
5. Betriebliche Weiterbildung	28
5.1. Lernformen und -orte der betrieblichen Weiterbildung	30
5.2. Betriebliche Weiterbildung am Raiffeisen Campus	32
5.3. Das Lerntagebuch am Raiffeisen Campus	34
II. Empirischer Teil	36
6. Methode	36
6.1. Konzeption der Untersuchung	36
6.2. Forschungsmethode und -design	36
7. Auswertung	37
7.1. Ergebnisse Fragebogenerhebung	37
7.2. Qualitative Inhaltsanalyse	40
7.2.1. Analyse Frau E.	41
7.2.2. Analyse Frau I.	42
7.2.3. Analyse Herr A.	43
7.2.4. Analyse Herr B.	44
7.2.5. Analyse Frau O.	44
7.2.6. Analyse Frau U.	46
7.3. Zusammenfassung	47
8. Conclusio	48
9. Literaturverzeichnis	50
10. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	55
11. Kurzfassung der Masterarbeit	56
12. Abstract	57
13. Anhang	58

1. Einleitung

Angesichts des Wandels in der Technik, Wirtschaft und Gesellschaft wird in der Literatur mehrfach auf die zunehmende Bedeutung von Erwachsenenbildung im Allgemeinen und betrieblicher Weiterbildung im Besonderen rekurriert. Betriebliche Weiterbildung wird in diesem Kontext nicht nur als essentielles Element zur Anpassung an den Strukturwandel und den immer schneller werdenden Prozess der Wissenserneuerung, sowie zur Bewältigung komplexer beruflicher Handlungsanforderungen, sondern auch als Folge immer häufigerer Wechsel von Arbeitsplatz und Beruf als notwendig gewordene Qualifizierungsmaßnahme verstanden (Baethge et al. 2003, Dehnbostel 2008 und Wittwer 2010). Aber auch Unternehmen haben betriebliche Weiterbildung als wichtigen Wettbewerbsfaktor im Zusammenhang mit Innovation und Effizienz für sich entdeckt (vgl. Haber 2014, S. III). Die Theorie und Praxis betrieblicher Weiterbildung stellen daher die Frage in den Raum, wie Lernprozesse in diesem Rahmen nachhaltig zu gestalten sind und wie im Sinne beruflicher Handlungskompetenz die Übertragung von Gelerntem in die berufliche Praxis unterstützt und gefördert werden kann (Kauffeld 2010, Siebert 2012).

Der bereits thematisierte Strukturwandel beeinflusst überdies auch die Lernkultur: „Den reformpädagogischen Forderungen und Visionen entsprungen, gespeist von Quellen des Konstruktivismus und der psychologisch orientierten Didaktik, und begleitet von den Erkenntnissen der Lehr-Lernforschung [...]“ wie Gläser-Zikuda und Hascher den „Strom der sogenannten ‚neuen Lernkultur‘“ metaphorisch beschreiben (Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 9). Mit dem damit vollzogenen Perspektivenwechsel weg vom Lehren hin zum Lernen rückte das individuelle, selbstgesteuerte Lernen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit von Bildungsforschung und -praxis, bei dem Lernende eigenständig ihre Lernziele definieren, geeignete Lernstrategien zur Aneignung von Lerninhalten wählen und ihren Lernprozess überwachen sowie schließlich evaluieren, inwiefern sie die festgelegten Ziele tatsächlich erreicht haben. Ein geeignetes Medium um dies zu unterstützen und zu fördern, glaubt man im Tagebuch-Ansatz gefunden zu haben. Mit dem Einsatz wird die Intention verfolgt, auf Seiten der Lernenden eine „Kommunikation über Lernen und Leistung“ anzuregen, indem diese in die Planung, Gestaltung und Beurteilung ihres eigenen Lernens mit einbezogen werden (Gläser-Zikuda et al. 2010, S. 4). Während in Schulen, Hochschulen und der Lehrerbildung das Lerntagebuch bereits erfolgreich implementiert wurde und in der empirischen Forschung Gegenstand zahlreicher Untersuchungen ist, stellt das Lerntagebuch in der betrieblichen Weiterbildung ein weites Land dar.

Vor diesem Hintergrund widmet sich die vorliegende Masterarbeit den Lernprozessen im Erwachsenenalter und dem Einsatz von Lerntagebüchern im Rahmen betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen. Am Beispiel des Raiffeisen Campus soll aus teilnehmerorientierter Sicht untersucht werden, wie erwachsene Lernende die Anwendung des Lerntagebuches in Bezug auf ihren Lernpro-

zess im Allgemeinen und dem anschließenden Lerntransfer im Besonderen wahrnehmen. Ziel ist es, einen Eindruck über die Wirksamkeit des Lerntagebuches aus Sicht seiner Anwender zu gewinnen und inwiefern sich die Intention seines Einsatzes bewahrheitet.

1.1. Aufbau der Arbeit

Zunächst werden die zentralen Begrifflichkeiten dieser Masterarbeit konturiert. Dabei werden die Besonderheiten des Erwachsenenlernens und die Bedeutung des Lerntransfers in diesem Zusammenhang herausgearbeitet. Daran anschließend wird das reflexive Lernen beleuchtet und das Lerntagebuch als Reflexionsmedium sowie bisherige Forschungsergebnisse dazu vorgestellt. Das Kapitel betriebliche Weiterbildung skizziert schließlich die Rahmenbedingungen in denen das Lerntagebuch eingesetzt wird. Im empirischen Teil dieser Arbeit soll in weiterer Folge auf Basis der mixed methods der Fragebogen und das problemzentrierte Interview Licht ins Dunkel in die Erfahrungen der Teilnehmer betrieblicher Weiterbildung hinsichtlich der Anwendung des Lerntagebuches bringen. Während die Fragebogenerhebung Aufschluss darüber geben soll, ob und inwiefern das Lerntagebuch im Lernprozess als Unterstützung wahrgenommen wird sowie ob die Teilnehmer das Lerninstrument wieder anwenden wollen, geht es bei den problemzentrierten Interviews darum aufzuzeigen, welche Erwartungen die Lernenden an das Lerntagebuch im Vorfeld der Nutzung hatten, ob sich diese erfüllt haben oder nicht und wie sie den Lernprozess im Zuge des Lerntagebuches für sich erlebt haben. Dabei wird auch die Rolle des Referenten thematisiert. Abschließend werden in einer Conclusio die wesentlichen Erkenntnisse zusammengetragen und diskutiert.

1.2. Forschungsfrage

Wie wird das Lerntagebuch in der betrieblichen Bildung eingesetzt und wird es aus Sicht der Lernenden als Unterstützung des Lerntransfers wahrgenommen?

I. Terminologische Grundlagen

2. Bildung und Lernen von Erwachsenen

2.1. Der Erwachsene

In der Vergangenheit gab es eine Vielzahl an Klassifikationsversuchen des Erwachsenseins. Faulstich und Zeuner verstehen die Rolle des Erwachsenen daher als ein historisch entstandenes gesellschaftliches Konstrukt (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 75). So wird etwa der Zustand körperlicher Reife ebenso als Kriterium der Klassifizierung herangezogen, wie Stabilität von Verhaltens-, Erlebens-, Denk- und Lernformen, Umgang mit Kindheit und Alter, Übernahme von Rollen wie Partner- und Elternschaft, Erwerb von Pflichten und Rechten sowie Erwerbstätigkeit und wirtschaftliche Selbstständigkeit (vgl. ebd.). Der gemeinsame Nenner sämtlicher Konstrukte des Erwachsenseins besteht in der Beschreibung eines selbstverantwortlichen Menschen (Faulstich/Zeuner 2010, S. 75). Lange Zeit war auch die Unterscheidung unter dem Aspekt der Erziehung vorherrschend. Man ging im Zuge dessen davon aus, dass Kinder und Jugendliche erzogen und unterrichtet werden müssen, Erwachsene im Gegensatz dazu jedoch nicht, da sie als ausgebildet galten. Bis in die 1950er Jahre wurde der Erwachsene dementsprechend als „eine reife, fertige Person betrachtet, die sich nach den Entwicklungsphasen der Kindheit und Jugend in weitgehender psychischer und physischer Stabilität befindet, bis die Verfallsprozesse des Alters einsetzen“ (Bruns/ Faber 2003, S. 222). Diese Sichtweise verhinderte es, „auch für das Erwachsenenalter Möglichkeiten von Entwicklungen und Vielfalt zu sehen“, wie Nolda feststellte (Nolda 2012, S. 68). Angesichts des dynamischen Wandels und der damit verbundenen Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen wird seit den 1960er Jahren der Begriff des „Lebenslangen Lernens“ geführt, der sich auch auf das Begriffsverständnis Erwachsener nachhaltig auswirkte. Denn diese gelten fortan als entwicklungsfähig und lernbedürftig und die Differenzierung aufgrund von Erziehung wurde obsolet. Die UNESCO kommt im Jahr 2009 in ihrem Weltbericht zur Lage der Bildung und des Lernens Erwachsener – in dem ebenfalls die Definition des Erwachsenseins diskutiert wird – daher zu dem Schluss, dass das Erwachsensein ein relatives Merkmal ist, welches von zahlreichen sozialen und ökonomischen Faktoren abhängig ist. Ferner wurde erkannt, dass aufgrund der Anforderungen hinsichtlich des lebenslangen Lernens, die Grenzen zwischen Jugend- und Erwachsenenalter auf der einen Seite sowie dem Erwachsenenalter und Alter auf der anderen Seite nunmehr fließend sind (vgl. UNESCO 2009, S. 12f.).

Die Sozialisationsforschung differenziert in diesem Kontext zwischen primärer und sekundärer Sozialisation. „Während es bei der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen um die Vermittlung grundlegender Motive und Werte geht, konzentriert sich die Sozialisation des Erwachsenen auf das konkrete Rollenhandeln“ (Nolda 2012, S. 69) und versucht dabei konstitutive Motivatio-

nen und Werte zu beeinflussen. Es kann daraus folgend festgehalten werden, dass bislang unter verschiedenen Blickwinkeln zahlreiche Versuche unternommen wurden, um den Erwachsenen zu klassifizieren. Das lange Zeit vorherrschende Modell des statischen Erwachsenenalters wurde aufgrund der Veränderungs-, Diskontinuitäts- und Entwicklungsprozesse aufgegeben und durch ein prozessuales Modell lebenslanger Entwicklung ersetzt. Der menschliche Lebenslauf wird nunmehr als stadienunspezifisch verstanden. Diese Entwicklungen lassen Bildung – Stichwort Lebenslanges Lernen – und die Partizipation Erwachsener daran zu einer *conditio sine qua non* menschlichen Lebens erscheinen, um neue Handlungsfähigkeiten zu erlangen, die in der jeweiligen Situation im Alltag und im Beruf notwendig werden (vgl. Bruns/Faber 2003, S. 224). Faulstich und Zeuner schließen daraus, dass Bildung „im Sinne von Selbstentfaltung das für die Erwachsenenbildung konstruierende Moment“ ist (Faulstich/Zeuner 2010, S. 74).

2.2. Lernen im Erwachsenenalter

Das Wort „Lernen“ hat seine Wurzeln im gotischen Wort „ich weiß“ (*lais*) sowie in der indogermanischen Bezeichnung für „gehen“ (*lis*) und bedeutete „einer Spur nachgehen, nachspüren“ (Mielke 2001, S. 11). Mielke folgend deutet die Herkunft des Wortes darauf hin, dass Lernen als Prozess zu verstehen ist, bei dem ein Weg gegangen und dabei Wissen erlangt wird (vgl. ebd.). Veränderung ist in diesem Zusammenhang zentral und wird aufgrund dessen auch in allen Lerntheorien als genereller Indikator für Lernen aufgefasst (vgl. Schaub/Zenke 2004, S. 352).

Auch die pädagogische Anthropologie geht hinsichtlich ihrer Überlegungen zur Begriffsbestimmung von Veränderung aus. Lernen bezeichnet demnach

„die Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen sowie von Verhältnissen zu anderen, die nicht aufgrund von angeborenen Dispositionen, sondern aufgrund von zumindest basal reflektierten Erfahrungen erfolgen und die als dementsprechend begründbare Veränderungen von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, von Deutungs- und Interpretationsmustern und von Geschmacks- und Wertstrukturen von Lernenden in seiner leiblichen Gesamtheit erlebbar sind; kurz gesagt: Lernen ist die erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 17).

Im Wörterbuch der Erwachsenenbildung wird Lernen pragmatisch als „Erweiterung des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von Lebenssituationen“ definiert (Siebert 2010, S. 191). Denn aufgrund seiner mangelhaften Instinktausstattung ist der Mensch zur permanenten Anpassung an Umweltveränderungen gezwungen, weshalb Lernen auch als Voraussetzung für seine Überlebensfähigkeit gilt (vgl. ebd.).

Nolda folgend ist es ein wesentliches Merkmal des Lernens Erwachsener, dass diese grundsätzlich wissen möchten, warum sie etwas wie lernen (vgl. Nolda 2012, S. 85). Neben der Nutzenorientierung und der Relevanz lebensnaher Probleme besteht ein ausgeprägtes Bedürfnis nach selbstge-

steuertem Lernen (vgl. ebd.). Ein weiteres und zentrales Kennzeichen ist die Bezugnahme auf Erfahrungen, welche eine wertvolle Ressource für Lernprozesse im Erwachsenenalter darstellen (vgl. ebd.). Faulstich und Zeuner definieren Erfahrungen dabei als „Einordnung neuer Wahrnehmungen in vorhandene Ordnungsmuster, die dadurch umgebaut werden“ (Faulstich/Zeuner 2010, S. 74). Neues wird demnach gelernt, indem vorhandene Routine aufgebrochen wird, Verhaltensstrukturen und Wissensbestände reorganisiert beziehungsweise neu interpretiert werden (vgl. ebd.). Das gilt auch für das Lernverhalten der Erwachsenen selbst, die zwar in jener Art und Weise lernen, wie sie es seit Jahrzehnten gewohnt sind, sich aber trotzdem neue Lernsituationen zu eigen machen können (vgl. Siebert 2012, S. 97). Auch Faulstich und Zeuner gehen davon aus, dass Lernen Erwachsener auf früheren Erfahrungen beruht und dieses daher „immer Anschluss- und Deutungslernen“ ist (Faulstich/Zeuner 2010, S. 75). Von Bedeutung für das Lernen Erwachsener ist dabei auch die Beachtung der großen Variabilität der Altersverläufe, da diese auf die motivationalen und gesundheitlichen Bedingungen Einfluss nehmen (vgl. ebd.). Zudem sind nach Nolda Erwachsene im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen signifikant intrinsisch motiviert (vgl. Nolda 2012, S. 85). Terhart konturiert das Lernen Erwachsener dadurch, dass sie „über eine erwachsene Persönlichkeit verfügen, [...] bereits eine lange Lerngeschichte hinter sich haben, [...] einen entwickelten Erfahrungshaushalt einbringen, woraus in der Regel eine sehr große Heterogenität der Voraussetzungen in einer Teilnehmergruppe resultiert, und die als Teilnehmer ein spezifisches Interesse auf das von ihnen gewählte Angebot richten“ (Terhart 2009, S. 52). Ähnlich argumentiert Nuissl, wenn er – bezogen auf die Besonderheiten des Lernverhaltens Erwachsener – diese einerseits in der Entwicklung eines „altersbezogenen biographischen Kontinuums“ und andererseits als „abhängige Variable von Lebensumständen wie beispielsweise Berufspositionen, Arbeitsinhalt, Familienstand und Vermögen“ skizziert (Nuissl 2000, S. 46). Er kommt in diesem Zusammenhang zu dem Schluss, dass die Kategorie „Lernverhalten Erwachsener“ vielmehr ein Konstrukt sei, denn die Divergenzen zwischen Erwachsenen selbst seien oft größer, als jene zwischen Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen (vgl. ebd.).

Lernschwierigkeiten Erwachsener ergeben sich vor diesem Hintergrund zumeist aus fehlenden Lerngründen oder wenn die Sinnhaftigkeit von Lernbemühungen und -anstrengungen nicht nachvollziehbar ist (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 77). Werden Einflussfaktoren wie Sozialstatus, Milieu, Schulabschluss, Berufstätigkeit, Gesundheitszustand sowie Sorgen, biographische Erfahrungen und die Auseinandersetzung mit vielen Lebensthemen nicht beachtet, kann dies ebenfalls zu Lernwiderständen führen. Institutionelle Lernschränken werden hingegen aus der Erreichbarkeit der Weiterbildungsangebote hervorgerufen. Desweiteren können Lernhemmnisse auch aufgrund negativer Erfahrungen in der eigenen schulischen Vergangenheit oder des sozialen Kontextes vorhanden sein. Widerstände sind demnach nicht unbegründet. Einmal mehr wird die enge Verbindung zwischen der Motivation zu Lernen und den biografischen Erfahrungen, Erwartungen und

Interessen Erwachsener deutlich. Lernschwierigkeiten können Faulstich und Zeuner folgend weitgehend aufgelöst werden, wenn den Lernenden vor Augen geführt wird, wozu die anzueignenden Kompetenzen gebraucht werden (vgl. ebd.).

Nachdem nun der Erwachsene und seine Besonderheiten hinsichtlich des Lernens konturiert wurden, gilt es nachfolgend den verschiedenen Formen seines Lernens im Kontext betrieblicher Weiterbildung nachzuspüren.

2.3. Arten des Lernens

In der betrieblichen Bildung basieren die Begriffsdefinitionen der Lernformen Erwachsener auf dem Memorandum für Lebenslanges Lernen, welches zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen unterscheidet (vgl. Rohs/Dehnbostel 2007, S. 1).

2.3.1. Formales Lernen

Wittwer grenzt den Begriff des formalen Lernens von jenem des informellen Lernens dadurch ab, dass unter formalisiertem Lernen „zielgerichtetes und geplantes Lernen in anerkannten Bildungseinrichtungen“ zu verstehen ist (Wittwer 2003, S. 15). Konsens besteht ferner darüber, dass bei dieser Lernform nach Lernzielen und Lernzeiten strukturiert wird und im Gegensatz zu informellem Lernen zu anerkannten Qualifikationen und Abschlüssen führen kann. Darüber hinaus erfolgt formales Lernen angebotsorientiert (vgl. ebd.).

2.3.2. Nicht-formales Lernen

Nicht-formales Lernen wird ebenso wie formales Lernen nach Lernzielen und -zeiten strukturiert und ist aus Sicht der Lernenden ebenfalls zielgerichtet. Wesentliches Differenzmerkmal ist jedoch, dass nicht-formales Lernen außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfindet und nicht zwingend zu einem formalen Abschluss führt (vgl. Nolda 2012, S. 91). Lernorte nicht-formalen Lernens können etwa der Arbeitsplatz, Jugendorganisationen oder Organisationen, die zur Ergänzung formaler Systeme eingerichtet wurden, sein.

2.3.3. Informelles Lernen

Informelles Lernen umfasst demgegenüber sämtliche Formen des mehr oder weniger bewussten Selbstlernens außerhalb des formalen Weiterbildungssystems (vgl. Frank 2003, S. 177). Während formales Lernen auf die Vermittlung festgelegter Lerninhalte und Lernziele ausgerichtet ist, ist für das informelle Lernen seine Offenheit charakteristisch: informell gelernt wird beiläufig in allen Situationen des Alltags und Arbeitslebens ohne pädagogische Vorstrukturierung (vgl. Severing 2010, S. 149). Die Ergebnisse informellen Lernens sind nur teilweise bewusst, weshalb sie bedingt beschreib- und transferierbar sind (vgl. Frank 2003, S. 177). Dehnbostel versteht informelles Lernen hingegen vielmehr als Erfahrungslernen. Er definiert es daher als „ein Lernen in und über Erfahrungen, wobei die Erfahrungen in Reflexionen und bewußte Lernfortschritte einmünden oder

auch als sinnliche Wahrnehmungen implizit und unbewußt zu Lernprozessen führen.“ (Dehnbostel 2001, o.S.) Rohs beschreibt demgegenüber diese beiden Dimensionen des Lernens anhand der Kriterien Intention, Lernunterstützung, Steuerung, Bewusstheit des Lernens sowie das Lernergebnis. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht die eben genannten Merkmale und zeigt auf, dass formelles und informelles Lernen ineinander greifen.

**Merkmale des
informellen Lernens**

**Merkmale des
formellen Lernens**

Lernintention	Intention	Problemlösung
Organisiertes pädagogisches Angebot	Lernunterstützung	Nachfrage, nicht organisiert
Fremdgesteuert, festgelegt	Steuerung (Ziele, Inhalte, Zeit)	Selbstbestimmt
fokussiert	Gegenstand	Ganzheitlich
Bewusstes Lernen	Bewusstheit	Teilweise unbewusstes Lernen
Theoriewissen	Lernergebnis	Erfahrungswissen

Abbildung 1: formelles und informelles Lernen in der betrieblichen Bildung in Anlehnung an Rohs und Dehnbostel (vgl. Rohs/Dehnbostel 2007, S. 2)

Es hängt allerdings einerseits von den Merkmalen der individuellen Persönlichkeit und andererseits von der persönlichen Lern- und Lebensbiografie ab. Bei Frank finden sich in diesem Zusammenhang drei Facetten informellen Lernens: bewusstes Lernen, Erfahrungslernen und implizites Lernen (vgl. Frank 2003, S. 177). Bewusst initiierte informelle Lernprozesse werden etwa aufgrund einer Aufgabenstellung im Alltag oder am Arbeitsplatz initiiert, wenn im Zuge dessen eine Wissenslücke erkannt wird und die Arbeit nicht erfolgreich durchgeführt werden kann (vgl. ebd.). Das Lernen kann dabei zum Beispiel durch Nachfragen beim Kollegen oder durch das Nachschlagen in Anleitungen und Handbüchern stattfinden. Erfahrungslernen ergibt sich in der tätigen Auseinandersetzung mit aktuellen Arbeitsaufgaben und Anforderungen des Berufsalltags. Frank folgend sind Ausmaß und Qualität des informellen Erfahrungslernens abhängig „von den Arbeitstätigkeiten selbst und dem sie umgebenden betrieblichen Umfeld“ (Frank 2003, S. 178). Die Chancen dazu steigen demnach, wenn die Anforderungen am Arbeitsplatz neu und herausfordernd sind sowie Handlungs- und Gestaltungsspielräume vorhanden sind (vgl. ebd.).

In der betrieblichen Weiterbildung gewann informelles Lernen unter anderem aufgrund veränderter Kompetenzanforderungen an Bedeutung (vgl. Rohs/Dehnbostel 2007, S. 2f.). Denn das erforderliche Erfahrungswissen für die stetig komplexer werdenden Arbeitsaufgaben lässt sich nur direkt im Arbeitsprozess aneignen (vgl. ebd.). Anfang der 1990er Jahre wurden daraus folgend Gestaltungsansätze zum dezentralen Lernen entwickelt, welche die Bedeutung des informellen Lernens berücksichtigten. Denn gezielte Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen stellen insgesamt betrachtet nur einen kleinen Teil der betrieblichen Bildungsarbeit dar (vgl. Wittwer 2003, S. 18). Der größere Anteil der Lernprozesse findet informell beim täglichen Tun am Arbeitsplatz statt und

erfolgt in diesem Sinne ungeplant und ohne pädagogische Intention. Rohs und Dehnbostel gehen davon aus, dass sich die betriebliche Weiterbildung künftig verstärkt der Frage widmen wird, wie sich formelles und informelles Lernen ergänzen können (vgl. Rohs/Dehnbostel 2007, S. 2f.).

2.3.4. Selbstgesteuertes Lernen

Neben dem informellen Lernen rückte in den vergangenen Jahren auch die ihr verwandte Lernform des selbstgesteuerten Lernens in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Weiterbildungspraxis. Als selbstgesteuert wird jenes Lernen verstanden, „bei dem die Lernenden eigenständig planen, welche Ziele sie erreichen möchten, geeignete Lernstrategien wählen, um die Lernhandlung durchzuführen, ihren Lernprozess formwährend überwachen, und nach Abschluss der Lernhandlung bewerten, inwiefern sie die gesteckten Ziele erreicht haben“ (Nückles et al. 2010, S. 36). Das selbstgesteuerte Lernen und das informelle Lernen gelten in der Literatur als eng miteinander verbunden (vgl. Siebert 2012, S. 29). Während informelles Lernen Lerngelegenheiten und Lernorte meint, verweist der aus den USA stammende Begriff des selbstgesteuerten Lernens hingegen tendenziell auf den Lernstil der Selbstorganisation des Lernenden (vgl. ebd.). Im Gegensatz zum informellen Lernen findet selbstgesteuertes Lernen jedoch zielgerichtet statt. Die zu steuernden Faktoren dieser Lernform umschließen darüber hinaus auch die Lerninhalte, die Lernregulierung – das heißt wann, wo und wie lange gelernt wird – den Lernweg und die Erfolgsüberprüfung (vgl. Nolda 2012, S. 90). Die Selbststeuerung orientiert sich dabei an den Interessen der Lernenden und deren Problemen (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 91). Je nachdem, wie viele dieser Faktoren vom Lernenden selbst gesteuert werden, „kann ein hoher oder ein niedriger Grad an Selbststeuerung festgestellt werden“ (Nolda 2012, S. 90). Werden alle Faktoren vom Lernenden selbst gesteuert, dann ist der höchste Grad erreicht und es wird vom selbstorganisiertem Lernen gesprochen (vgl. ebd.). Selbstgesteuertes Lernen kann daher als „interessengeleitete, aktive Aneignung von Welt durch handelnde Personen“ definiert werden (Faulstich/Zeuner 2010, S. 91). In der Bildungspraxis treten jedoch in der Regel Überschneidungen dieser Lernformen auf (vgl. Siebert 2012, S. 30). Zürcher identifiziert ferner drei Hauptkriterien, die zu einer Differenzierung des selbstgesteuerten Lernens in selbstorganisiertes und autonomes Lernen führen und zwar Organisation, Steuerung und Autonomie (vgl. Zürcher 2007, S. 26). So bedeutet selbstorganisiertes Lernen, dass sich, bei vorgegebenen Inhalten und Lernzielen, der Lernende selbst um die Rahmenbedingungen des Lernprozesses (Unterlagen, Ort, Zeit, Dauer, Prüfungstermin usw.) zu kümmern hat. Während selbstgesteuertes Lernen vorliegt, wenn in einem vorgegebenen Lernsetting der Weg zu den extern fixierten Lernzielen selbst zu gehen und entsprechende Maßnahmen wie etwa Aufrechterhaltung der Motivation zu setzen sind (vgl. ebd.). Autonomes Lernen hingegen impliziert, dass sämtliche Parameter des Lernprozesses selbst gewählt und kontrolliert werden können (vgl. ebd.). Bezüglich des selbstgesteuerten Lernens werden drei Lernkontexte differenziert: arbeitsbe-

gleitendes Lernen, Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld sowie Lernen mit traditionellen und neuen Medien (vgl. Siebert 2012, S. 32). Dehnbostel weist im Zusammenhang von selbstgesteuertem, arbeitsbegleitendem Lernen darauf hin, dass diese Prozesse in reorganisierten Arbeitsstrukturen elementar für die Funktionsweise partizipativer und vernetzter Arbeitsformen seien (vgl. Dehnbostel 2008, S. 74). Denn die Durchführung kontinuierlicher Verbesserungsprozesse, die Anwendung integrierter Qualitätssicherungsverfahren sowie die Einlösung von Zielvereinbarungen würden zunehmend selbstgesteuert erfolgen, was nach Dehnbostel symptomatisch für moderne Arbeitsprozesse sei (vgl. ebd.).

Obwohl sich die eben dargestellten Lernformen Erwachsener zum Teil diametral gegenüberstehen, eint sie ein gemeinsames Ziel und zwar deren Kompetenzentwicklung. Wobei insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz als Ziel betrieblicher Bildungsmaßnahmen gilt. Beide sind nun Gegenstand des nachfolgenden Abschnitts dieses Kapitels.

2.4. Kompetenzen

Die Begriffsgeschichte ist lang und wechselhaft und erlebt vor allem seit den 1990er Jahren eine Renaissance, die sich in zahlreichen Publikationen zu den Themen Kompetenzentwicklung und Förderung der Handlungs-, Sozial- und Personalkompetenz widerspiegelt (vgl. Arnold/Schüssler 2001, S. 52). Etymologisch geht der Kompetenzbegriff nach Erpenbeck und Rosenstiel auf das lateinische Wort ‚competentia‘ zurück und bedeutet übersetzt ‚zusammentreffen‘ beziehungsweise ‚zustehen‘ (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. XVIII). In Johann Heinrich Zedler Universallexikon aus dem Jahr 1753 werden die Begriffe ‚competentia‘ und ‚Competenz‘ schließlich in der heute noch gültigen Wortbedeutung ‚Zuständigkeit‘ oder ‚Fähigkeit‘ in Beziehung zu einander gesetzt (vgl. ebd.). Entgegen seiner Popularität gibt es jedoch keinen Konsens bezüglich einem allgemeingültigen Konstrukt von Kompetenz. Vielmehr stehen unterschiedliche Perspektiven und daraus folgende Begriffsbestimmungen nebeneinander. In einschlägigen Beiträgen wird dabei immer wieder auf den, von Franz E. Weinert entwickelten Kompetenzbegriff rekurriert. Ihm zufolge sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f.). Eine weiter gefasste Definition vertritt Weinberg, der darunter „alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmodelle“ versteht, „die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und betätigt“ (Weinberg 1996, S. 3). Ähnlich formuliert Reetz, wenn er schreibt, dass dieses Explikat auf jene menschliche Fähigkeiten ausgerichtet ist, „die dem situationsgerechten Handeln zugrunde liegen und dieses erst ermöglichen (Reetz 1999, S. 1). Baitsch hebt hingegen in diesem Zusammenhang die innerpsychi-

schen Vorgänge hervor. In diesem Sinne bezeichnet er mit Kompetenz die Verlaufsqualität psychischer Tätigkeiten, die „als solche ein wesentliches Merkmal der Persönlichkeit“ ist (Arnold/Schüssler 2008, S. 66 zit. nach Baitsch 1996, S. 6f.). Einmal mehr wird der Selbstorganisation eine zentrale Bedeutung beigemessen. So verstand bereits White Kompetenz als Ergebnis grundlegender Fähigkeiten, die das Individuum selbstorganisiert hervorbringt (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. XVIII). Auch Chomsky bezeichnet damit „die Fähigkeit von Sprechern und Hörern, mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potenziell unendlich viele neue, noch nie gehörte Sätze selbstorganisiert bilden und verstehen zu können“ (ebd.). Im Unterschied zu Chomsky wird in der Bildungswissenschaft davon ausgegangen, dass auch die zugrunde liegende Tiefenstruktur der Kompetenz nicht angeboren, sondern in Folge von Entwicklungs- und Lernprozessen erworben wird (vgl. Reetz 1999, S. 2). Erpenbeck und Rosenstiel fassen darauf aufbauend den Kompetenzbegriff als „Selbstorganisationsdisposition physischen und psychischen Handelns, wobei unter Dispositionen die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit verstanden werden. [...] Kompetenzen sind folglich eindeutig handlungszentriert und primär auf divergent-selbstorganisative Handlungssituationen bezogen“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. XXXVI). Hier sehen die beiden Wissenschaftler den entscheidenden Unterschied zum Qualifikationsbegriff, denn Qualifikationen werden dem entgegen nicht im selbstorganisierten Handeln sichtbar, sondern in davon abgetrennten Prüfungssituationen (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. XIX). In der Theorie und Praxis betrieblicher Bildung haben sich die beiden Termini Kompetenz und Kompetenzentwicklung als zentrale Begriffe etabliert (vgl. Dehnbostel 2008, S. 50f.). Kompetenzentwicklung wird dabei im Sinne konstruktivistischer Lerntheorie als aktiver Prozess verstanden, der von Individuen selbst gestaltet und gesteuert wird und daher verstärkt reflexives und selbstgesteuertes Lernen erfordert (vgl. ebd.). In diesem Kontext wird zudem zwischen Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz sowie Personalkompetenz unterschieden (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. XIX). Diese mittlerweile etablierte Differenzierung der Kompetenzentwicklung ist dabei nur die Gröbste und bildet zusammen als Einheit die berufliche Handlungskompetenz (u.a. Arnold/Schüssler 2001, Erpenbeck/Rosenstiel 2003, Schelten 2004). Berufliche Handlungskompetenz steht im betrieblichen Bildungskontext dabei für jene fachlich und methodischen sowie sozialen und personalen Fähigkeiten, die Mitarbeiter zur Bewältigung ihrer Arbeitsaufgaben einbringen (vgl. Schelten 2004, S. 174).

Etwas zu lernen ist eine Sache, beruflich das Gelernte schließlich anzuwenden und dauerhaft entsprechende Handlungskompetenz zu zeigen, eine andere. In der betrieblichen Weiterbildung gilt eine Bildungsmaßnahme erst dann als erfolgreich, wenn Mitarbeiter das Gelernte langfristig behalten, umsetzen und anwenden. Ein essentieller Aspekt der betrieblichen Gestaltung von Lern-/Lehrprozessen ist daher die Frage, wie der Lerntransfer – das heißt die Anwendung des neu Ge-

lernten und neuer Fähigkeiten im Arbeits- und Alltagsleben – unterstützt werden kann. Damit wird sich unter anderem nun der nachfolgende Abschnitt dieses Kapitels auseinander setzen.

2.5. Lerntransfer

Das Wort Transfer hat seinen Ursprung im lateinischen Wort ‚transferre‘ und bedeutet ‚übertragen‘ (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 141). Übertragungen sind grundsätzlich auf allen Stufen menschlicher Entwicklung beobachtbar: die Übertragung von schulischem Wissen in alltägliche Situationen, auf die Lehre oder das Studium und von dort in nicht-identische, alltägliche beziehungsweise berufsspezifische Situationen (vgl. Lemke 1995, S. 5). In der betrieblichen Bildung gilt der Transfer – wie bereits erwähnt – darüber hinaus als wichtiger Faktor im Zusammenhang mit dem Lernerfolg. Dieser steigt in dem Maß, in dem es den Lernenden gelingt, die im Lernprozess erworbenen Inhalte und Kompetenzen im Handeln in Alltagskontexten und Arbeitssituationen umzusetzen und anzuwenden (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 140). Der Transfer stellt demnach metaphorisch gesprochen „die Brücke vom Lernen zum Anwenden“ dar (Müller/Soland 2009, S. 250). Durch die Teilnahme an betrieblichen Bildungsangeboten, dem Ablegen von Prüfungen und dem anschließenden Erwerb von Zertifikaten kommt es jedoch nicht unmittelbar zu problemlösenden Handlungsstrategien. Denn Lernen in einem Seminar oder Lehrgang und Handeln in einer konkreten Situation am Arbeitsplatz unterscheiden sich grundsätzlich voneinander. Immer wieder wird daher moniert, dass Mitarbeiter angeeignetes Wissen im Arbeitsprozess nicht anwenden und somit „totes Wissen“ erwerben (Faulstich/Zeuner 2010, S. 141). Müller und Soland schildern in diesem Kontext einen für sie bezeichnenden Fall: Der Mitarbeiter ist an seinem Arbeitsplatz tätig (vgl. Müller/Soland 2009, S. 253). Mit seiner Führungskraft werden die Ziele und Erwartungen des Unternehmens konkretisiert und entsprechender Weiterbildungsbedarf analysiert und festgelegt. Im Rahmen des Lernprozesses der Weiterbildungsmaßnahme bekommt er Anregungen, Gelegenheit diese zu üben und entscheidet, welche Inhalte er entsprechend den beruflichen Anforderungen anwendet und welche nicht. Wieder am Arbeitsplatz bieten sich kontinuierlich Möglichkeiten das Gelernte umzusetzen. Ein wichtiger Faktor, ob dem Mitarbeiter der Transfer in die Praxis gelingt ist, wie die Umwelt d.h. Kollegen und Vorgesetzte darauf reagieren (vgl. ebd.). Denn während Lernen als Aneignung von Möglichkeiten verstanden wird, bedarf deren Anwendung die Umsetzung in gegebene und gestaltbare Rahmenbedingungen (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 152). Dabei gilt: je größer die Differenz zwischen Lernen und Handeln, desto schwieriger wird die Assimilation von Lerninhalten (vgl. ebd.). Der Lerntransfer ist ferner abhängig von den Faktoren der aktiven, selbststeuernden Haltung der Lernenden und der Bedeutsamkeit des Gelernten für ihr Handeln sowie der Fähigkeit des Seminarleiters, die Relevanz der Seminarthemen für die Lernenden transparent darzustellen. Zudem bedarf es einer Veränderung der Unternehmenskultur sowie der Unterstützung seitens der Vorgesetzten das Gelernte am

Arbeitsplatz zu integrieren (vgl. ebd.). Anhand des Fallbeispiels zeigen sich drei zeitliche Abschnitte des Transfers: vor, während und nach einer Bildungsmaßnahme (vgl. Müller/Soland 2009, S. 252). Faulstich und Zeuner definieren den Lerntransfer vor diesem Hintergrund als „Prozess der Übertragung, Verallgemeinerung oder Anwendung von Gelerntem, also der Transfer von einer Lernsituation in eine Arbeitssituation“ (Faulstich/Zeuner 2010, S. 141). Auch Solga teilt dieses Verständnis von Lerntransfer im Sinne einer Übertragung von Gelerntem in den Arbeitsalltag (vgl. Solga 2011, S. 342). Lemke geht hingegen von der Prozesshaftigkeit dieses Explikats aus, das sich nicht nur auf die Zeit nach einer Bildungsmaßnahme beschränkt und versteht den Lerntransfer in diesem Zusammenhang daher vielmehr als

„psychosozialen Prozess, der zum einen die Aufnahme und Übertragung von einer Seminar- oder Lernsituation Gelerntem auf eine Anwendungssituation umfaßt, wobei diese nicht notwendigerweise mit der Lernsituation identisch sein muss, zum anderen umfaßt er alle Interventionen vor, während und nach der Weiterbildungsmaßnahme, die zur Einübung von Veränderungen und zur wirksamen innerbetrieblichen Umsetzung notwendig sind“ (Lemke 1995, S. 7).

Faulstich und Zeuner unterscheiden zusätzlich zwischen spezifischem und unspezifischem Lerntransfer (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 141f.). Während sich der spezifische Transfer auf die Rückführung einer Lösung einer Aufgabe oder eines Problems auf eine unmittelbar damit zusammenhängende Lernsituation bezieht, wird mit dem unspezifischen Transfer jene Aufgabenlösung bezeichnet, bei der früher bewährte Strategien zur Problemlösung angewendet werden (vgl. ebd.). In beiden Fällen ist der Lerntransfer jedoch personenabhängig. Das bedeutet, dass das Vorwissen der Person, die eine Transferleistung verwirklicht, auf diese Einfluss nimmt. Der Lerntransfer wird in der betrieblichen Weiterbildung als gelungen und die Bildungsmaßnahme in weiterer Folge als erfolgreich betrachtet, wenn ein Lerninhalt, der in einem bestimmten Zusammenhang gelernt wurde, auf einen anderen Zusammenhang übertragen werden kann (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 142). Neben dem spezifischen und unspezifischen Lerntransfer unterscheiden Faulstich und Zeuner hinsichtlich seiner Wirksamkeit im Anschluss an Bergmann und Sonntag zwischen horizontalem und vertikalem Transfer, Null-Transfer sowie dem negativen Transfer (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 143 zit. nach Bergmann/Sonntag 2006, S. 358).

- Der *horizontale Transfer* liegt vor, wenn Personen die im Lernprozess entwickelten Kompetenzen in verschiedenen Situationen des beruflichen Alltags einsetzen können.
- Beim *vertikalen Transfer* werden bereits vorhandene Kompetenzen durch das Dazulernen erweitert.
- Werden früher angeeignete Verhaltensweisen reaktiviert anstatt auf bereits erworbene Kompetenzen zurückzugreifen, so wird vom *Null-Transfer* gesprochen. In diesem Fall handeln Personen so, als hätten keine Lernprozesse stattgefunden.

- Erweisen sich die erworbenen Kompetenzen in der Praxis als hinderlich, wird dieser Transfer als *negativer Transfer* bezeichnet (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 143).

Die verschiedenen Theorien über den Lerntransfer basieren auf unterschiedlichen Lerntheorien, wobei die Älteste auf den Behaviorismus zurückgeht. Eine weitere Lerntransfertheorie wiederum ist mit der Kognitionspsychologie in Verbindung zu bringen, während sich die neueren Ansätze dazu auf den Konstruktivismus stützen (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 145). Die unterschiedlichen Lerntransfertheorien teilen jedoch drei Merkmale eines Transfers: das Gelernte, das Lern- und das Funktionsfeld (vgl. Bardens 2008, S. 14). Mit dem Lernfeld wird jener Ort bezeichnet, in dem Lernprozesse systematisch und geplant stattfinden wie zum Beispiel ein Seminar oder ein Workshop (vgl. Gnefkow 2008, S. 31). Das Funktionsfeld hingegen wird durch eine, vom Lernfeld abweichende Problemstellung bestimmt, für die eine Anwendung des Gelernten wesentlich ist wie etwa der Arbeitsplatz (vgl. ebd.). Die behavioristische Bedingungsanalyse des Lerntransfers geht davon aus, dass die Ähnlichkeit von Lern- und Funktionsfeld die Übertragung erleichtert und umgekehrt diese erschwert, wenn die Übereinstimmung gering ist beziehungsweise gänzlich fehlt (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 145f.). Die Wahrscheinlichkeit von Lerntransfer ist demzufolge größer, je ähnlicher der Lerninhalt und die Aufgaben am Arbeitsplatz sind. Als Problem wurde zum einen identifiziert, dass für den Transfer nicht die tatsächliche sondern die vom Lernenden wahrgenommene Ähnlichkeit für das Gelingen verantwortlich ist. Zum anderen wird die Frage aufgeworfen, welche Merkmale ähnlich oder identisch sein müssen beziehungsweise welche variieren dürfen. Das größte Problem dieser Theorie ist allerdings, dass die Möglichkeiten, das Lernfeld dem Arbeitsfeld anzugleichen, grundsätzlich beschränkt sind (vgl. ebd.).

Die Kognitionspsychologie versucht diese behavioristischen Beschränkungen der Lerntransfertheorie durch die Vermittlung allgemeiner Strategien zu überwinden und geht in weiterer Folge vom Transfer im Sinne der Übertragung und Anwendung von Prinzipien, Strategien und Schlüsselqualifikationen aus (vgl. ebd.). Es zeigt sich allerdings, dass auch die These, abstrakte Prinzipien und Strategien seien beliebig auf unterschiedlichste Situationen anwendbar, an ihre Grenzen stößt. Denn einerseits, so Faulstich und Zeuner, ist die Erwerbbarkeit von „inhaltsleeren Formalqualifikationen“ zweifelhaft und andererseits ist deren Anwendung nicht gesichert (Faulstich/Zeuner 2010, S. 145f.). Beide transfertheoretischen Ansätze haben jedoch gemeinsam, dass sie dem Lerntransfer eine Abspaltung von Lernen und Anwenden unterstellen – was diesem jedoch nicht entspricht. Die konstruktivistische Bedingungsanalyse des Lerntransfers geht demgegenüber daher vielmehr davon aus, dass Lernen stets in konkreten Problemsituationen stattfindet und dessen Effektivität sich aus der Interpretation des Kontextes, in dem es sich vollzieht, bestimmt wird (vgl. ebd.).

Das Ausbleiben des Lerntransfers ist auf verschiedene Ursachen zurückführbar, wobei Faulstich und Zeuner als vorrangige Gründe unter anderem die fehlende individuelle Lernbedeutsamkeit in

vielen Standardseminaren ebenso wie die mangelnde Unterstützung von Vorgesetzten und Kollegen identifiziert haben (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 148). Diese können Transferbarrieren hervorrufen, die zum einen als Lernwiderstände im Aneignungszusammenhang und zum anderen als Handlungswiderstände im Verwendungszusammenhang in Erscheinung treten. Entscheidend für erfolgreiche Anwendungsstrategien nach Faulstich und Zeuner ist daher einmal mehr, inwieweit das Gelernte aus den verschiedenen Anwendungskontexten übertragbar und für den Lernenden konkret anwendbar ist. Faulstich und Zeuner gehen deshalb davon aus, dass in einem solchen „reflektierten Ansatz“ die „Beschränktheiten einfacher Übertragungs- bzw. Verallgemeinerungsvorstellungen aufgehoben“ sind (Faulstich/Zeuner 2010, S. 149). Müller und Soland sprechen sich in diesem Kontext gegen eine Trennung von Lern- und Funktionsfeld und stattdessen für ein arbeitsintegriertes Lernen (training-on-the-job) aus. Überdies wird es zur Vorbeugung der Transfer-schwierigkeiten ebenso als sinnvoll erachtet, Lern- und Funktionsfeld mittels arbeitsplatznahen Lernens (training-near-the-job) einander näher rücken zu lassen (vgl. Müller/Soland 2009, S. 256). In diesem Abschnitt des Kapitels ist deutlich geworden, dass der Lerntransfer keineswegs eine einmalige Handlungsmaßnahme nach Abschluss der Lehrveranstaltung darstellt, sondern den „gesamten Zyklus der Weiterbildungsplanung von der Bedarfsermittlung bis zur Evaluation“ umfasst (Faulstich/Zeuner 2010, S. 148). Desweiteren wird er von zahlreichen Faktoren allen voran durch den Lernenden selbst, das Bildungsmanagement, die Lehrenden, die Führungskräfte sowie eine Veränderungen zulassende Unternehmenskultur beeinflusst. Anknüpfend an Kapitel 2.2., in dem die Besonderheiten des Lernens Erwachsener konturiert wurden, ist dabei einmal mehr die individuelle Bedeutsamkeit von Lerninhalten sowie die Annäherung von Lern- und Funktionsfeld durch arbeitsplatznahes Lernen relevant. Zentrale Maßnahmen zur Transfersicherung und damit zum nachhaltigen Lernen sowie in weiterer Folge zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz sieht Siebert dabei einerseits in der Unterstützung selbstgesteuerten Lernens und andererseits in der kontinuierlichen Selbstreflexion und der damit verbundenen Selbstevaluation (vgl. Siebert 2012, S. 98). Beides kommt in einem Lerntagebuch zum Tragen. Das nachfolgende Kapitel der Reflexion steht daher im Zeichen der Begriffsklärung sowie der Skizzierung des Prozessverlaufes. Darauf aufbauend wird anschließend das Lerntagebuch im Sinne einer methodischen Anleitung zur Selbstreflexion beleuchtet.

3. Reflexion

Der Begriff Reflexion wurzelt aus etymologischer Sicht im lateinischen ‚reflectere‘ (zurückbeugen, widerspiegeln) beziehungsweise in der Redewendung ‚animum reflectere‘, was übersetzt „seine Gedanken auf etwas hin beugen“ bedeutet (Hilzensauer 2008, S. 2). Durch diese Hinwendung zu den eigenen Gedanken und Handlungen soll eine andere Position und in weiterer Folge eine übergeordnete Perspektive eingenommen werden, die zu neuen Erkenntnissen führt. Der Be-

griff steht daraus folgend für die intensive, prozesshafte Auseinandersetzung mit den eigenen Lern- und Handlungsprozessen (vgl. Stock/Riebenbauer 2013, S. 3). Denn „der gedankliche Schritt zurück und der Perspektivenwechsel ermöglichen dem Reflektierenden, sich selbst und die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen und zu verändern“ (ebd.). Es wird daher davon ausgegangen, dass Reflexion die Basis für eine Selbstregulation im Lernprozess sowie für die Eigenverantwortung für Denk- und Handlungsprozesse bildet (vgl. Hilzensauer 2008, S. 2). Bereits für Dewey stellt Reflexion eine zentrale Denkkategorie dar, denn: „reflektierendes Denken bedeutet Bereitwilligkeit einen Zustand der Unsicherheit zu ertragen und die Bildung eines Urteils aufzuschieben um weiter zu forschen“ (Dewey 1951, S. 14). Das reflektierende Denken beinhaltet demnach einen Zustand der Beunruhigung, des Zögerns, des Zweifelns sowie einen Akt des Forschens oder Suchens, um weitere Tatsachen entdecken zu können, die das, was für wahr gehalten wird, bekräftigen oder widerlegen sollen (vgl. Dewey 1951, S. 9). Deweys Handlungsanalysen bewegen sich dabei in der Abfolge von Handlung – Erfahrung – Reflexion unter Berücksichtigung vorheriger Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse (vgl. Dehnbostel 2008, S. 34). Donald A. Schön vertiefte die Idee Deweys, aus der Erfahrung durch Reflexion zu lernen. Er differenziert in weiterer Folge folgende drei Handlungstypen: Wissen-in-der-Handlung, Reflexion-in-der-Handlung und Reflexion-über-die-Handlung. Schön versteht dabei Reflexion als einen Dialog zwischen Handeln und Nachdenken, der auf das Bewusstmachen der Problemdefinition und in weiterer Folge komplexe Aufgaben zu lösen und diese Handlung zu analysieren, darzustellen, mitzuteilen, reorganisieren und schließlich zu optimieren zielt (vgl. Altrichter 2000, S. 209). Dennoch wird der Begriff der Reflexion „weder einheitlich definiert noch gleichförmig verwendet“, wie bereits Dehnbostel konstatiert (Dehnbostel 2008, S. 33). Während Korthagen etwa Reflexion als „den mentalen Prozess der Strukturierung oder Restrukturierung einer Erfahrung, eines Problems oder bereits existierenden Wissens oder Erkenntnisse“ erklärt (Korthagen, 1999, S. 193), versteht Wyss wiederum professionelles Reflektieren als ein „bewusstes Überlegen bzw. Nachdenken vor, während oder nach einer bestimmten Situation oder Handlung im Berufsalltag“ (Wyss 2008, S. 3). Am Arbeitsplatz bedeutet das ein Abrücken vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen, um die Arbeitsstrukturen und -bedingungen sowie die eigenen Handlungen und sich selbst zu reflektieren (vgl. Dehnbostel 2008, S. 33). Die Berufs- und Weiterbildung verwendet den Reflexionsbegriff daher vor allem im Kontext von Lernen und Kompetenzentwicklung (vgl. ebd.). Die zahlreichen differenzierenden Begriffsdefinitionen eint das Postulat, dass Reflexion zu einer verbesserten beruflichen Handlungsfähigkeit beiträgt, da damit stets auch die Evaluierung und Optimierung des eigenen Handelns verbunden ist. Aus diesem Grund wird auch immer wieder auf die Essentialität von Reflexivität im Kontext von nachhaltigem Lernen und beruflicher Handlungsfähigkeit hingewiesen (vgl. u.a. Siebert 2012, Dehnbostel 2005).

Während Reflexion über die Handlung vielfach Gegenstand theoretischer Auseinandersetzung und konzeptioneller Entwicklungen ist, finden sich in der Literatur nur wenig detaillierte Darstellungen über Reflexionsprozesse während des Lernens selbst (vgl. Hilzensauer 2008, S. 9). Dabei nimmt die Bedeutung der Reflexion für das Lernen sowie jene reflexiver Lernmethoden insbesondere in der Diskussion über die Förderung lebenslangen Lernens stark zu (vgl. Hilzensauer 2008, S. 1). Denn um mit dem Wandel Schritt zu halten, ist es nach Schüßler nunmehr erforderlich, Wissen kontinuierlich zu revidieren, permanent als verbesserungsfähig zu betrachten, prinzipiell nichts als Wahrheit sondern als Ressource zu verstehen sowie zu erkennen, dass Wissen untrennbar mit Nichtwissen verbunden ist (vgl. Schüßler 2008, S. 1). Wenn demnach also Wissen als Antwort auf wahrgenommenes Nichtwissen verstanden werden kann, dann ist die Voraussetzung dessen folglich die Kompetenz und Bereitschaft zur Reflexion des eigenen Informationsstandes (vgl. ebd.). Schüßler entfaltet dabei – wie eingangs Dewey – die These, dass reflexive Wissensformen und Kompetenzen erst durch Differenzenerfahrungen und ihre reflexive Verarbeitung dauerhaft aufgebaut werden (vgl. Schüßler 2008, S. 2). Diese beruht auf der Vorstellung, dass der Reflexion eine Diskrepanzerfahrung vorausgeht und erst in der Phase der Labilität – in der vertraute Deutungs- und Handlungsmuster nicht mehr greifen – die Bereitschaft vorhanden ist, sich alternativen Denk- und Handlungsformen zu öffnen. Denn in diesem Zustand sind Lernende um die Wiederherstellung ihrer emotionalen Stabilität bemüht, weshalb an dieser Stelle die unterschiedlichen Formen reflexiven Lernens bedeutsam werden (vgl. Schüßler 2008, S. 14).

3.1. Formen reflexiven Lernens

Reflexives Lernen vollzieht sich im Allgemeinen auf drei verschiedenen Ebenen sowohl in gedanklicher als auch in schriftlicher Form.

Reflexionsebene	Reflexionsinhalte	Reflexionsimpulse
Selbstreflexion	- das eigene Denken, Lernen und Handeln - Gefühle zum Beispiel routinisierte Wertmuster, Ängste	- Innerer Dialog begleitet durch den Lehrenden - Angeleitete Selbstevaluation des eigenen Lernprozesses beispielsweise durch ein Lerntagebuch
Prozess-/Gruppenreflexion	- Störungen im Lernprozess auf der Sach- und Beziehungsebene - Gemeinsamer Lernprozess (Evaluation)	- Metakommunikation etwa durch ein Blitzlicht - Gruppendynamische Übungen - Evaluation und Feedback des Lernprozesses
Problemreflexion	Subjektive Handlungsprobleme	- Fallarbeit - Konkrete Handlungsaufgaben und ihre Bearbeitung auf mehreren Handlungsebenen initiieren

Tabelle 1: Formen reflexiven Lernens (vgl. Schüßler 2008, S. 14)

Für das Verständnis des nächsten Kapitels wie auch des empirischen Teils dieser Arbeit ist allerdings ausschließlich die Ebene der Selbstreflexion zentral, weshalb diese nun theoretisch skizziert wird, während die beiden anderen Ebenen hier außen vor gelassen werden. Wie in Tabelle 1 ersichtlich ist, wird Selbstreflexion grundsätzlich als geistige Selbstbetrachtung eigener Gedanken, Gefühle, Phantasien und Erfahrungen aus der Vergangenheit sowie Erwartungen an die Zukunft definiert (vgl. Dauber 2006, S. 13). Selbstreflexion vollzieht sich demnach durch Nachdenken in einem Dialog mit sich selbst, während Fremdreflexion – zum Beispiel Gruppenreflexion – im Gegensatz dazu als Nachdenken im Dialog mit anderen Personen bezeichnet wird (vgl. Wyss 2008, S. 3). Hilzensauer hingegen sieht Selbstreflexion im Anschluss an Siebert vielmehr als „Fähigkeit, sich auf seine eigenen Stärken und Schwächen zu beziehen, dabei selbstkritisch zu agieren und seine persönlichen Lernschwierigkeiten zu erkennen“ an (Hilzensauer 2008, S. 7). Da das Thema Reflexion über den Lerngegenstand, wie bereits auch Hilzensauer feststellte in der theoretischen Diskussion kaum behandelt wird, wird nun der Selbstreflexionsprozess anhand des Modells von Korthagen beleuchtet, da sich das Modell sowohl auf Handlungen als auch auf den Lernprozess selbst bezieht und den damit verbundenen Reflexionsprozess – wie er im Zuge des vom Raiffeisen Campus entwickelten Lerntagebuches beabsichtigt wird – am besten verdeutlicht.

3.2. Der Prozess der Selbstreflexion



Abbildung 2: ALACT Modell in Anlehnung an Korthagen (vgl. Korthagen 1999, S. 193)

Abbildung 2 stellt Korthagens Selbstreflexionskreislauf ALACT dar. Diese Abkürzung setzt sich aus den jeweiligen Anfangsbuchstaben der fünf Reflexionsphasen zusammen. Wie anhand der graphischen Darstellung ersichtlich ist, ist die erste Phase jene der Handlung (Action). In der daran anschließenden zweiten Phase wird ein Blick zurück auf diese Handlung geworfen (Looking

back on the action). Diese Phase kann zum Beispiel durch einen Reflexionsbericht oder ein Lerntagebuch unterstützt werden. In weiterer Folge werden anhand dessen die wesentlichen Aspekte der Handlung bewusst (Awareness of essential aspects). In der vierten Phase des Reflexionsprozesses werden dann jene alternativen Handlungsformen (creating alternative methods of action) entwickelt, die schließlich in der fünften Phase (Trial) zu verwirklichen versucht werden. Diese letzte Phase ist zugleich auch wieder die erste Phase und der Selbstreflexionskreislauf beginnt erneut. Anhand des vorgestellten Modells von Korthagen wird die Reflexion einmal mehr als kontinuierlich fortlaufender Kreislauf deutlich. In den Kontext der Selbstreflexion über Lerninhalte betrieblicher Weiterbildung übertragen bedeutet das, dass Lernende in der ersten Phase im Rahmen des Seminars mit Lerninhalten in einen ersten Kontakt treten. Daran anschließend soll durch den Rückblick darauf bewusst werden, was von den Seminarinhalten verstanden wurde und was nicht. Es werden Verbindungen zu Vorerfahrungen und Vorwissen hergestellt und unter Einbeziehung des neuen Wissens schließlich alternative Handlungsformen für den Arbeitsalltag entwickelt, die es in der fünften Phase des zyklischen Prozesses und nach erfolgreichem Lerntransfer zu verwirklichen gilt.

Als schriftliches Reflexionsmedium haben sich in den letzten Jahren vorallem Portfolio und Lerntagebücher etabliert, die das Ziel eint, selbstgesteuertes und nachhaltiges Lernen fördern zu wollen, indem Lernende zu einer systematischen und kontinuierlichen Reflexion über ihren eigenen Lernprozess angeregt werden (vgl. Nückles et al. 2010, S. 36).

4. Methode zur Selbstreflexion: das Lerntagebuch

4.1. Definition und Charakteristika

Der Begriff Lerntagebuch ist die deutschsprachige Bezeichnung für diese Vermittlungsmethode, während im Angelsächsischen hingegen synonym von „learning journal“ gesprochen wird. Auch der Ausdruck „Lernjournal“ ist hierbei geläufig. Diesen verschiedenen Begrifflichkeiten ist gemeinsam, dass sie jenes Medium selbstgesteuerten Lernens bezeichnen, welches den Lernenden dazu dient, den eigenen Lernprozess zu dokumentieren, zu erforschen, zu überprüfen und in Folge dessen zu verändern (vgl. Stangl o.J.). Es ermöglicht den Lernenden die subjektive Seite eines Themas zu erarbeiten, indem sie sich persönliche Erfahrungen und Resümees zur jeweiligen Bildungsveranstaltung bewusst machen und diese in ihr Tagebuch notieren. Sie werden in der Weiterbildungspraxis vorwiegend eingesetzt, um Lernende dazu anzuregen, über ihren Lernprozess zu reflektieren und basieren auf einer Serie einzelner Lernprotokolle, die über einen längeren Zeitraum verfasst werden (vgl. Berthold et al. 2007, S. 565). Die Lernenden werden dabei angewiesen, einen Text zu schreiben, in dem sie die zuvor präsentierten Lerninhalte reflektieren. Ergänzend dazu sollen sie sich fragen, was sie nicht verstanden haben und warum und schließlich was getan werden kann, um die identifizierte Verstehenslücke zu schließen (vgl. ebd.). Wesentli-

ches Merkmal dieses Lerninstruments ist daraus folgend die Selbstreflexion über Erfahrungen und Gedanken, die den eigenen Lernprozess betreffen. In diesem Kontext wird überdies immer wieder auf die Selbstbeobachtung als zentralen Wirkfaktor hingewiesen (vgl. Nückles et al. 2010, S. 36). Winter folgend geht es beim Lerntagebuch demgegenüber jedoch nicht nur um die Bewältigung des Lernstoffs, sondern vielmehr um die Ausbildung der Lernfähigkeit sowie der Fähigkeit zur Selbstentwicklung und darum, Verantwortung dafür zu übernehmen (vgl. Winter 2007, S. 109). Als weitere didaktische Zielsetzung in diesem Zusammenhang wird von Apel die Rückmeldefunktion für den Seminarleiter genannt (vgl. Apel 2003, S. 2).

Lerntagebücher werden seit den 1970er Jahren im Schulwesen als Folge des Auseinanderfallens des Lehrstoffes mit der Intention verwendet, die Kontinuität des Lernens sichtbar zu machen. Es wird zudem eingesetzt, um das Verständnis komplexer Themen zu unterstützen beziehungsweise um die intellektuelle Entwicklung außergewöhnlich talentierter Studierender zu fördern (vgl. Berthold et al. 2007, S. 565). Häufig wird es auch zur Förderung selbstgesteuerten Lernens eingesetzt (Nückles et al. 2010, S. 36). Den wichtigsten Grund für die reflexive Praxis in diesem Bereich sieht Bräuer hingegen in der Möglichkeit, sowohl auf individueller als auch auf institutioneller Ebene kompetenz- und bedarfsorientiert zu handeln (vgl. Bräuer 2014, S. 19). Eine reflexive Praxis verspricht demnach nicht nur eine verbesserte Lernfähigkeit sondern ebenso eine Qualitätserhöhung in der Lehre (vgl. ebd.).

Lerntagebücher werden auch im Vorfeld einer Bildungsveranstaltung zur Aktivierung des Vorwissens eingesetzt. Durch die einhergehende Verbalisierung und Ordnung des Vorwissens werden die Teilnehmer auf die Erweiterung durch die neuen Lerninhalte vorbereitet (vgl. Stangl o.J.). Eine Variante des Lerntagebuches ist das sogenannte Kurslogbuch. Es wird bei länger andauernden Kursen oder Ausbildungen eingeführt und ermöglicht den Lernenden tägliche Erlebnisse und Veränderungen im Zuge des Lernprozesses über einen längeren Zeitraum zu verfolgen. Ferner ist das Tagebuch auch zur Unterstützung der Evaluation der Lernenden und ihrer Leistung einsetzbar (vgl. ebd.).

4.2. Der Prozess selbstgesteuerten Lernens durch Schreiben

Historisch betrachtet ist die theoretische Diskussion um den Zusammenhang zwischen Schreiben und Lernen von unterschiedlichen Sichtweisen durchzogen (vgl. Nückles et al. 2010, S. 39). Dementsprechend unterschiedlich ist auch in welchem Maß Schreiben als spontaner, intuitiver Prozess oder vielmehr als zielgerichteter und intentional geplanter Prozess konstruiert wird (vgl. Nückles et al. 2010, S. 38). Lange Zeit war die These vorherrschend, dass zwischen Schreiben und Lernen kein Zusammenhang besteht, weshalb Schreiben als Kommunikation und Lernen im Sinne von Wissenserwerb didaktisch getrennt voneinander geführt wurden. Dies änderte sich im Zuge der kognitiven Wende wobei im Zuge dessen der Zusammenhang von Lernen und Schreiben neu de-

finiert wurde. Durch den Paradigmenwechsel hin zum Konstruktivismus rückte das autopoietische Individuum in den Mittelpunkt der Vermittlungsaufgaben, welches seine Lernprozesse selbst steuert und Lerninhalte je nach eigenen Anschlussmöglichkeiten intern verarbeitet (vgl. Mikula 2009, S. 3f.). Diese sind durch vorgegebene biografische Strukturen und lebensweltliche Erfahrungen bedingt. Die konstruktivistische Theorie versteht daher Lernen als aktiven, selbstgesteuerten Konstruktionsprozess und hat schließlich dazu beigetragen, das Schreiben demzufolge auch als aktiver Prozess des Wissenserwerbs und als Denk- und Lernwerkzeug sowie als Problemlöseprozess anerkannt wurde (Gläser-Zikuda et al. 2010, S. 4).

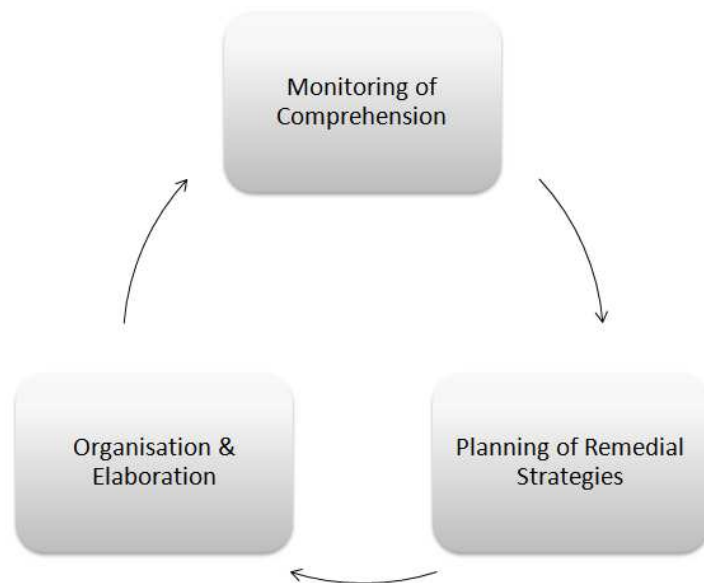


Abbildung 3: zyklisch-interaktives Modell des selbstregulierten Lernens im Lerntagebuch in Anlehnung an Nückles/Hübner/Renkl (vgl. Nückles/Hübner/Renkl 2009, S. 262)

Wie Abbildung 3 zeigt, dient das Schreiben selbst primär dazu, das Gelernte mittels Organisationsstrategien zu strukturieren und mithilfe von Elaborationsstrategien auszuarbeiten (vgl. Nückles et al. 2010, S. 40). Durch diese Organisationsstrategien – wie zum Beispiel das Identifizieren von Hauptgedanken und dem Gliedern des Stoffes – stellt der Lernende interne Verbindungen zwischen neu erworbenen Wissens-elementen her. Elaborationsstrategien wie etwa die Überlegung eigener Beispiele zur Veranschaulichung abstrakter Inhalte dienen hingegen dazu, externe Verbindungen zwischen dem neuen Wissen und dem Vorwissen herzustellen und in weiterer Folge das neue Wissen zu integrieren (vgl. ebd.). Die Inhalte eines Lerntagebuches lassen sich im Anschluss an Spinath in die drei Hauptaspekte gliedern (vgl. Spinath 2007, S. 174):

1. Lernstandsbestimmung und Benennung diesbezüglichen Verhaltens,
2. Benennung individueller Ziele und zielführenden Verhaltens sowie
3. Analyse der Zielerreichung und Selbstbewertung

Um eine nachhaltige Auseinandersetzung mit den Lerninhalten zu ermöglichen, wird immer wieder auch eine kleine Anzahl an offenen Leitfragen, sogenannte Prompts, eingesetzt (vgl. Nückles et al. 2010, S. 37). Mögliche Fragen hierzu können folgende sein (Winter 2007, S. 112):

- Was haben wir im Seminar gelernt und was ist mir aufgefallen?
- Was hat die Beschäftigung mit den Gegenständen bei mir ausgelöst?
- Welchen Zielen, Ideen, Motiven bin ich gefolgt?
- Wie bin ich vorgegangen?
- Was habe ich erfahren und gelernt?
- Was habe ich dabei gefühlt?
- Wie ist das zu bewerten?

Picards und Imhofs (2010) Studie hat dazu ergeben, dass eine Verarbeitungstiefe eher erreicht wird, wenn sich Prompts auf konkrete Beispiele beziehen und auch Berthold et al. (2007) Untersuchung bestätigt die Wirksamkeit von Prompts für den Lernerfolg. Das Verstehen wird während der Anwendung kognitiver Lernstrategien kontinuierlich überwacht. Die Überwachungsstrategien kommen zum Tragen, wenn beim Aufschreiben der Gedanken Verständnisschwierigkeiten festgestellt und sprachlich zum Ausdruck gebracht werden (negatives Monitoring) oder festgehalten wird, welche Lerninhalte gut verstanden werden (positives Monitoring) (vgl. Nückles et al. 2010, S. 41). Verstehensillusionen wird dadurch vorgebeugt. Das Monitoring ist Voraussetzung für die Einleitung von Maßnahmen zur Beseitigung von Verständnisschwierigkeiten, welche wiederum Voraussetzung für eine erfolgreiche Selbstregulation des Lernprozesses sind. Das Tagebuchschreiben erleichtert den eben beschriebenen Lernprozess dadurch, dass der Lernende gezwungen wird, seine Gedanken explizit zu machen und zu konkretisieren, was er wirklich meint. Das Ergebnis des Schreibens und der Reflexion können Notizen zu den Lerninhalten oder offen gebliebene Fragen ebenso sein wie etwa die Schilderung innerer Zustände oder das Formulieren persönlicher Einsichten, Erlebnisse und Erfahrungen (vgl. Winter 2007, S. 112). Die Verschriftlichung kann im Anschluss immer wieder gelesen und überarbeitet werden, wodurch die Verständnisüberwachung erleichtert wird (vgl. Nückles et al. 2010, S. 41f.). Auf diese Weise lassen sich Gedankensprünge leichter erkennen und beheben. Zudem regt es den Gedankenfluss an, der hilft bereits verschriftlichte Lerninhalte weiter auszuarbeiten. Hinsichtlich der Strukturierung wird hierbei zwischen Self-Monitoring Tagebüchern und den klassischen Lerntagebüchern differenziert (Abbildung 4). Während Self-Monitoring Tagebücher durch ein hohes Maß an Vorstrukturierung gekennzeichnet sind, ist für herkömmliche Lerntagebücher das relativ freie Schreiben charakteristisch (vgl. Nückles et al. 2010, S. 37).

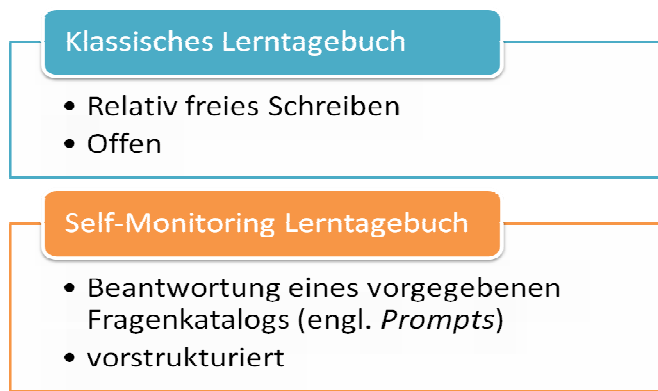


Abbildung 4: Varianten des Lerntagebuches und seine Merkmale

Ferner steht die schriftliche Reflexion des Lernprozesses vorrangig im Dienste der Erweiterung und Vertiefung des persönlichen Verständnisses der Lerninhalte (vgl. ebd.). Winter gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass vielfältige Äußerungen zu einem Lerngegenstand nur dann generiert werden, wenn das Lerntagebuch offen angelegt wird, statt Lernende im Sinne des Self-Monitoring Tagebuches regelmäßig vorgegebene Fragen ankreuzen oder kurze Selbsteinschätzungen abgeben zu lassen. Denn bei einem offen angelegten Lerntagebuch entstehen seitens der Lernenden Dialoge mit dem Lerngegenstand, mit sich selbst, mit den Zielen und Kriterien, mit den eigenen Vorgehensweisen und dem Vorgehen anderer Lernenden bei der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, über die sie berichten (vgl. Winter 2007, S. 113). Durch diese regelmäßige Aufarbeitung und Formulierung des Gelernten wird die Grundlage für echtes Verständnis des Lerninhaltes gelegt und in weiterer Folge das erworbene Wissen vertieft (vgl. Stangl. o.J.). Mit Bräuer kann daher an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich durch „das Sammeln von Informationen, das Herstellen von Zusammenhängen, das Darstellen von Erkenntnissen, das kritische Überdenken dieser Darstellung durch Feedback und (Selbst-)Evaluation“ Wissen konstruiert, „das weit über das eigentliche Lernereignis [...] und dessen individuelles Erlebnis hinaus wirkt“ (Bräuer 2014, S. 16).

5. Betriebliche Weiterbildung

Die betriebliche Weiterbildung ist neben der Ausbildung Bestandteil betrieblicher Bildung und wird im Allgemeinen der Personalentwicklung zugeordnet. Betriebliche Weiterbildung wird zu meist vom Unternehmen selbst durchgeführt oder veranlasst und die damit verbundenen Kosten werden dabei ganz oder in Teilen vom Betrieb getragen (vgl. Dehnbostel 2008, S. 18). Der Begriff „betriebliche Bildung“ umfasst dabei zum einen die Art der Bildungsmaßnahme (die Aus- und Weiterbildung) und zum anderen den Ort, an dem die Bildungsarbeit geschieht und von dem sie ausgeht (dem Betrieb) sowie das didaktische Prinzip der betrieblichen Bildungsarbeit (den Praxisbezug) (vgl. Wittwer 2010, S. 39). Ferner wird damit auch die Intention der Aus- und Weiterbildung und zwar die Qualifizierung der Mitarbeiter zur Erreichung der betrieblichen Leistungsziele subsumiert (vgl. ebd.). Auf der Suche nach Begriffsbestimmungen des betrieblichen Weiterbil-

dungsbegriffes, auf den sich die vorliegende Arbeit beschränkt, zeigt sich hingegen ein inkonsistentes Bild. So werden einerseits aus arbeitnehmerorientierter Sicht darunter sämtliche Bildungsaktivitäten eines Individuums verstanden, die nach Abschluss der ersten Bildungsphase und in der Regel nach der Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit durchgeführt werden (Schneeberger 2012, Markowitsch/Hefler 2003). Wobei hierbei auch sämtliche Bildungsangebote umfasst werden, die nicht im Rahmen eines institutionalisierten Curriculums angeboten werden (vgl. Markowitsch/Hefler 2003, S. 5). Aus der Perspektive des betrieblichen Bildungsmanagements betrachtet, versteht Dehnbostel unter dem Begriff „die Planung, Durchführung, Begleitung und [...] die Evaluation aller Maßnahmen und Konzepte“ und bezieht sowohl auf das formelle als auch auf das informelle Lernen (Dehnbostel 2008, S. 78). Für das europäische Verständnis betrieblicher Weiterbildung ist zudem die Arbeitszeit relevant. So werden darunter sämtliche Bildungsaktivitäten definiert, an denen Beschäftigte während der Arbeitszeit teilnehmen und/oder die vom Unternehmen zum Teil oder auch gänzlich finanziert werden (vgl. Schneeberger 2012, S. 2). Andererseits finden sich Begriffsbestimmungen, die den Terminus auf seine Funktion als Qualifizierungsmaßnahme reduzieren wie es etwa bei den europäischen Weiterbildungserhebungen CVTS I, II und III der Fall ist.

Im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung können Fortbildung, Umschulung und Lernen im Prozess der Arbeit ebenso stattfinden wie wissenschaftliche Weiterbildung (vgl. Dehnbostel 2008, S. 17). In der Literatur wird der Betrieb selbst als Lernort jedoch nicht als essentielles Kriterium betrachtet, da betriebliche Weiterbildung auch in einem überbetrieblichen Zentrum – wie zum Beispiel der Raiffeisen Campus einer ist – in einem Seminarraum oder in der Hochschule stattfindet. Die Entwicklungsgeschichte betrieblicher Weiterbildung geht auf das, aus den USA importierte, Training within Industry-System aus dem Jahr 1945 zurück (vgl. Wittwer 2010, S. 39). Die Bildungsarbeit verstärkte sich schließlich in den 1960er Jahren und hält bis heute an (vgl. ebd.). Einer Untersuchung der Statistik Austria aus dem Jahr 2012 über Weiterbildungsmaßnahmen in österreichischen Unternehmen zu Folge ist betriebliche Weiterbildung in Österreich weit verbreitet: 81% der befragten Unternehmen ab einer Mitarbeiterzahl von 10 Beschäftigten sind demzufolge weiterbildungsaktiv (vgl. Statistik Austria 2012, S. 11). Wittwer und andere führen die Bedeutung betrieblicher Weiterbildung auf den gesellschaftlichen und technischen Wandel, den immer schneller werdenden Prozess der Wissenserneuerung, den Mangel an qualifizierten Fachkräften, die immer häufigeren Wechsel von Tätigkeit, Arbeitsplatz und Beruf sowie die veränderten Arbeits- und Organisationskonzepte, welche von den Erwerbstätigen stets neue Kompetenzen und Qualifikationen fordern – Stichwort Schlüsselqualifikationen – zurück (Baethge et al. 2003, Dehnbostel 2008 und Wittwer 2010). Einschulung und Anpassungsqualifizierung an gegebene Anforderungen werden daher unabhängig von der Größe des Unternehmens als wesentliche Faktoren für Weiterbildung im Unternehmen genannt (vgl. Schneeberger 2012, S. 3). Insbesondere die

Höherqualifizierung der Mitarbeiter mit besonderem Potenzial sowie die bessere Bewältigung bestehender Aufgaben sehen Weiterbildungsverantwortliche zudem als Anlass für betriebliche Weiterbildung (vgl. ebd.). Die Weiterbildungsmaßnahmen der Mitarbeiter erfolgen sowohl auf innerbetrieblichen als auch auf außerbetrieblichen Wegen. Darüber hinaus existieren auch Mischformen. Im Falle außerbetrieblicher Weiterbildung werden Mitarbeiter auch an externe Bildungseinrichtungen vermittelt (vgl. ebd.). Die Frage, ob Mitarbeiter intern oder extern weitergebildet werden – hängt wie die Untersuchung der Statistik Austria zeigt – von der Größe des Unternehmens ab: je größer das Unternehmen, desto mehr Kursstunden werden auch intern abgewickelt (vgl. Statistik Austria 2012, S. 11). Der Raiffeisen Campus verweist die – insgesamt 23.000 – Mitarbeiter der Raiffeisenbanken nur in einzelnen Fällen an externe Weiterbildungsanbieter und zwar wenn eine spezifische Weiterbildungsmaßnahme als notwendig erachtet wird, die aufgrund ihrer Besonderheit und der geringen Teilnehmeranzahl nicht am Campus selbst angeboten werden kann.

Betriebliche Weiterbildung schließt darüber hinaus vermehrt informelle Lernprozesse ein, welche zum Teil ungeplant und ohne pädagogische Absicht am Arbeitsplatz und zum Teil geplant vollzogen werden. Baethge et al. beobachten in diesem Zusammenhang seit den 1990er Jahren die Tendenz zur prozessorientierten beruflichen Weiterbildung (vgl. Baethge et al. 2003, S. 13f.). Diese zeichnet sich dadurch aus, dass Bildungsangebote stärker am situativen betrieblichen Bedarf und den individuellen Bedürfnissen der Mitarbeiter ausgerichtet, arbeitsintegriertes Lernen systematisch berücksichtigt und selbstgesteuertes Lernen mittels multimedialer Angebote zu stärken versucht werden (vgl. ebd.). Baethge et al. interpretieren daher diese Entwicklung als einen „Weg von einer stärker angebots- zu einer stärker nachfrage-orientierten Weiterbildungspraxis“ (Baethge et al. 2003, S. 14).

Im Anschluss an das oben entwickelte Verständnis von betrieblicher Weiterbildung gilt in diesem Rahmen folgende Arbeitsdefinition: betriebliche Weiterbildung bezeichnet die Planung, Durchführung, Begleitung und Evaluierung aller inner- und außerbetrieblichen Bildungsmaßnahmen, an denen Beschäftigte während der Arbeitszeit teilnehmen und/oder die vom Unternehmen zum Teil oder auch gänzlich finanziert werden.

5.1. Lernformen und -orte der betrieblichen Weiterbildung

Wesentliches Merkmal betrieblicher Weiterbildung ist jedoch nicht nur ihre Veranlassung und Finanzierung durch die Unternehmen, sondern wie bereits angedeutet, vorallem auch die Nutzung der Lernpotenziale des Arbeitsplatzes (vgl. Falk 2000, S. 334). Dehnbostel konstatiert, dass in der betrieblichen Weiterbildungsforschung unterschiedliche Ansätze einer Definition von Gestaltungsvarianten betrieblicher Lernformen existieren (vgl. Dehnbostel 2008, S. 87). Demnach setzen etwa Schiersmann und Remmele auf den Begriff ‚Lernarrangements‘ als Oberbegriff und diffe-

renzieren darunter arbeitsnahe und lernförderliche Lernkontexte wie zum Beispiel Gruppen- und Projektarbeit und befassen sich darüber hinaus mit der Abgrenzung zwischen selbstgesteuertem und informellem Lernen sowie den damit verbundenen Auswirkungen individuellen Lernens in Organisationen (vgl. ebd.). Allerdings wirft diese Definition die Frage auf, ob nicht grundsätzlich davon auszugehen ist, dass alle Lernkontexte lernförderlich sind, denn es kann im Grunde nicht nicht gelernt werden. Zudem wurde in Kapitel 2.3. deutlich, dass es neben dem informellen und dem selbstgesteuerten Lernen – welche mit dem informellen Lernen verwandt ist – auch das formelle Lernen gibt. Diese Lernform, die auch in der betrieblichen Weiterbildung vorhanden ist, wird hierbei jedoch außen vor gelassen. Eine andere Begriffsbestimmung auf die in diesem Kontext immer wieder rekurriert wird und dessen Verständnis sich auch die vorliegende Masterarbeit anschließt, unterscheidet dem entgegengesetzt die Lernformen und -orte betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen ausschließlich anhand ihrer jeweiligen Nähe zum Arbeitsplatz. Diese werden dahingehend gegliedert, ob sie in Verbindung mit der Arbeit (on-the-job), außerhalb der Arbeit (off-the-job) oder in der Nähe zur Arbeit (near-the-job) realisiert werden (vgl. Falk 2000, S. 335, Kauffeld 2010, S. 30f.).

5.1.1. Training-on-the-job

Mit diesem Terminus wird Weiterbildung am Arbeitsplatz selbst verstanden (vgl. Falk 2000, S. 335). Charakteristisch für Training-on-the-job Maßnahmen ist, dass Lerninhalte direkt vor Ort angewendet werden. Lernende haben dadurch die Möglichkeit sich vor dem Hintergrund des Gelernten selbst Erfahrungen dazu anzueignen. Zu Training-on-the-job Maßnahmen zählen Verfahren wie job enlargement (Bereicherung der Arbeitsaufgaben), job enrichment (Erweiterung der Arbeitsaufgaben), job rotation (Arbeitsplatzwechsel), Projektarbeit, Gruppenarbeit oder gezielte Auslandseinsätze (vgl. Falk 2000, S. 336). Besonders wirksam in Bezug auf den Lerntransfer und nachhaltigem Lernen sind nach Kauffeld hierbei Kombinationen mit Training-near the-Jobmaßnahmen wie etwa eine anschließende Reflexionsarbeit (vgl. Kauffeld 2010, S. 31).

5.1.2. Training-near-the-job

Training-near-the-job umfassen arbeitsplatznahe Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. Falk 2000, S. 336). In diesem Rahmen werden arbeitsplatzbezogene Problemlösungen und Verbesserungsvorschläge erarbeitet. Zu training-near-the-job zählen unter anderem Maßnahmen wie etwa e-learning, Projektgruppen und Lernstätten (vgl. Kauffeld 2010, S. 31). „Die Abkopplung von der unmittelbaren Arbeitstätigkeit ermöglicht eine bessere Systematisierung des Lernprozesses und gleichzeitig eine verbesserte didaktische Reflexion“ als bei Bildungsmaßnahmen on-the job, „bei denen die Mitarbeiter sich selbst überlassen bleiben“ (ebd.). Aufgrund des Beibehaltens der Nähe

zu den Herausforderungen am Arbeitsplatz wird nach Kauffeld die Lerntransferlücke verkleinert und die Anwendung in der Praxis erleichtert (vgl. ebd.).

5.1.3. Training-off-the-job

Darunter werden Weiterbildungsmaßnahmen verstanden, die außerhalb des Arbeitsplatzes stattfinden wie es etwa bei Workshops, Seminaren und (universitären) Lehrgängen der Fall ist (vgl. Falk 2000, S. 336). Zunehmend finden solche Veranstaltungen aber auch in Form von selbstgesteuerten Lernprozessen mit audiovisuellen Hilfen wie Videos, computergestütztem Lernen und Internet statt (vgl. Behringer/Käpplinger 2011, S. 15). Diese Form der betrieblichen Weiterbildung kann entweder innerbetrieblich oder außerbetrieblich durchgeführt werden (vgl. ebd.).

Bisher wurde ein allgemeines Bild betrieblicher Weiterbildung und seiner Lernformen gezeichnet. Darauf aufbauend wird nun konkret die Bildungsarbeit am Raiffeisen Campus veranschaulicht.

5.2. Betriebliche Weiterbildung am Raiffeisen Campus

Der Raiffeisen Campus ist das bundesweite Bildungsunternehmen von Raiffeisen in Österreich und in dieser Funktion für die Entwicklung und Implementierung der Aus- und Weiterbildungsprogramme für die insgesamt 15.000 Mitarbeiter der Raiffeisenbanken aus allen Bundesländern Österreichs zuständig (vgl. Raiffeisen Campus 2015b, S. 4). Die Bildungsaktivitäten setzen dabei auf jenen der Bundesländer auf. Zudem ist der Campus eine Abteilung des österreichischen Raiffeisenverbandes und für die Personalentwicklungskonzepte der Funktionäre, Führungskräfte und Mitarbeiter aller Sektorsparten und Beteiligungen betreffend, verantwortlich (vgl. ebd.). Das Bildungsmanagement des Raiffeisen Campus selbst setzt sich grundsätzlich aus zwei Bereichen zusammen und zwar aus der ‚Bankausbildung‘ sowie der ‚Funktionärs- und Führungskräfteentwicklung‘ (vgl. Breiteneder/Gruber 2014, S. 106). Das Kernprogramm des für die Masterarbeit relevanten Bildungsbereiches wiederum besteht aus der Grundausbildung und den Fachausbildungen der ‚Firmenkunden- und Privatkundenbetreuer‘. Zur Vermittlung der Lerninhalte werden am Raiffeisen Campus verschiedene training-off-the-job und near-the-job Konzepte – unter anderem Fachvorträge, Webinare, Web Based Trainings, Lernvideos, Praxisaufenthalte und Peergroups – eingesetzt. Auch eine eigene E-Learning Plattform wird zur Verfügung gestellt, mit der Intention einerseits, dass die Mitarbeiter on-the-job lernen können und andererseits, um sich auf die Seminare und Lehrgänge vorzubereiten sowie um den im Seminar indizierten Lernprozess zu unterstützen.

Seit Jänner 2015 wird in diesem Zusammenhang erstmals das Lerntagebuch am Raiffeisen Campus im Firmenkunden-Colleg, der Fachausbildung zum Firmenkundenbetreuer in Pilotversion eingesetzt. Ziel ist es, in der finalen Ausbaustufe Anfang Jänner 2016 das Lerntagebuch als fixen

Bestandteil in die Lehre aufzunehmen und es via E-Learningplattform den Teilnehmern zugänglich zu machen. Zielgruppe des Firmenkunden-Collegs sind hierbei all jene Mitarbeiter, die nach ihrer Grundausbildung ungefähr fünf Jahre Berufserfahrung in einer Raiffeisenbank vorzuweisen haben und sich nun beruflich im Bereich Firmenkundengeschäft weiterentwickeln möchten.



Abbildung 5: Aufbau des Lehrganges Firmenkunden-Colleg (Breiteneder/Gruber 2015, S. 67)

Wie in Abbildung 5 ersichtlich, umfasst der Lehrgang insgesamt drei Module mit einer Gesamtdauer von 21 Ausbildungstagen. Zur Vorbereitung auf das Modul 1 führen die Teilnehmer mit ihren Führungskräften ein Vorbereitungsgespräch, in dem die persönlichen Lernziele thematisiert werden. Müller und Soland dazu im Zusammenhang von Gestaltungsmöglichkeiten des Transfermanagements im Vorfeld einer Bildungsmaßnahme: “Es sollte eine Selbstverständlichkeit sein, dass Führungskraft und Mitarbeiter vor einer Bildungsmaßnahme ein Gespräch miteinander führen, in dem die Bedeutung und der Sinn der Maßnahme, die Erwartungen des Mitarbeiters und der Führungskraft noch einmal besprochen und konkrete Ziele vereinbart werden“ (Müller/Soland 2009, S. 261). Den Teilnehmenden des Firmenkunden-Collegs wird ergänzend dazu empfohlen, das Fachwissen aus der bereits absolvierten Grundausbildung anhand von Skripten, Web Based Trainings und Videos, die auf der Lernplattform zu finden sind, aufzufrischen (vgl. Raiffeisen Campus 2015a, S. 21). Auch die Aktivierung der Vorkenntnisse und -erfahrungen halten Müller und Soland für eine transferfördernde Gestaltung von Seminaren und Trainings wichtig (vgl. Müller/Soland 2009, S. 262). Das Vorwissen der Lernenden wird zu Beginn des Lehrganges in einer Einstiegsprüfung, dem sogenannten preCheck, evaluiert (vgl. Breiteneder/Gruber 2014, S. 51). Denn aufgrund der differenzierenden Ausbildungen und Berufslaufbahnen bringen die Lehrgangsteilnehmer ein unterschiedliches Basiswissen mit. Im Modul 1 werden darauf aufbauend im Rahmen der Präsenzlehrveranstaltung die Grundlagen zu den Fachthemen des Firmenkundengeschäfts vermittelt. Zwischen den Modulen 1 und 2 findet ein training-near-the-job in Form eines zweitägigen Praxisaufenthaltes statt. Im Anschluss an eine Zwischenprüfung und einer ein bis mehrmonatigen Transferzeit haben die Lernenden die Möglichkeit sich im Modul 2 und 3 zu speziali-

sieren: entweder auf Markt – für angehende Firmenkundenbetreuer – oder auf Risiko – für spätere Risikomanager und Revisoren (vgl. ebd.). Den Abschluss des Lehrganges bildet schließlich eine Abschlussprüfung. Diese gilt gemeinsam mit der Einstiegs- und Zwischenprüfung, der Praxisreflexion und dem Führen des Lerntagebuches als Voraussetzung für den Erhalt des Abschlusszertifikates (vgl. Raiffeisen Campus 2015a, S. 27).

5.3. Das Lerntagebuch am Raiffeisen Campus

Während des gesamten Lernprozesses im Rahmen des Firmenkunden-Collegs werden die Lernenden neben der E-Learningplattform auch vom Lerntagebuch begleitet, welches neben dem lernenden Individuum nur der Lehrgangsleitung zugänglich ist. Diese training-near-the-job Methode wurde zu Beginn von Modul 1 in Form einer Mappe gemeinsam mit den Lehrgangsunterlagen am ersten Lehrgangstag den Teilnehmern übergeben. Das vom Raiffeisen Campus entwickelte Lerntagebuch folgt dem konstruktivistischen Verständnis von Lernen als aktiven, selbstgesteuerten Konstruktionsprozess und ist aufgrund des hohen Grades der Vorstrukturierung mittels Reflexionsfragen und Übungsaufgaben den Self-Monitoring Lerntagebüchern zu zuordnen. Es wird als „lernbegleitende Unterstützung“ verstanden und soll in diesem Sinne einerseits den Lernenden der Dokumentation und Überprüfung ihres Lernprozesses und andererseits den Lehrgangsleitern als Rückmeldung dienen, wo die Lernenden stehen und was ihnen in der Auseinandersetzung mit den Inhalten vor allem auch in Bezug auf die berufliche Tätigkeit wichtig ist (Raiffeisen Campus 2015a, S. 26). Ergänzend dazu liegt dem Einsatz des Lerntagebuches die These zugrunde, dass eine regelmäßige Auseinandersetzung mit den Lerninhalten gemeinsam mit der Selbstreflexion und der Anwendung des Gelernten anhand von Praxisbeispielen den Lerntransfer und somit auch den praktischen Lernerfolg sichern (vgl. Raiffeisen Campus 2015b, S. 7).

Insgesamt umfasst das Lerntagebuch des Raiffeisen Campus fünf Aufgaben:

1. Dokumentation und Selbstreflexion des Vorbereitungsgespräches mit der Führungskraft
2. Selbstreflexion über den absolvierten Praxisaufenthalt
3. Fallbeispiel ABM GmbH
4. Arbeitsblatt zum Thema Unternehmensfinanzierung – Fallbeispiel
5. Arbeitsblatt zum Thema Bonität – Fallbeispiel

Wie bereits in Kapitel 4.2 erläutert, ist im Allgemeinen die Benennung individueller Ziele und zielführenden Verhaltens einer von drei Hauptbestandteilen eines Lerntagebuches. Die erste Aufgabe ‚Dokumentation des Vorbereitungsgespräches‘ trägt dem Rechnung und ist zur Vorbereitung auf das Colleg durchzuführen. Sie beinhaltet Prompts, welche die Teilnehmer dazu anregen sollen, das Vorbereitungsgespräch mit seiner Führungskraft zu reflektieren. Intention ist es, dass ihnen bewusst wird, welche persönlichen Lernziele sie haben, welche im Lehrgang enthaltenen Themen für ihre gegenwärtigen Arbeitsaufgaben besonders relevant sind und wo sie sich aus heutiger Sicht

beruflich hin entwickeln möchten. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen anschließend im Lerntagebuch zum Ausdruck gebracht werden. Dieses Dokument ist fünf Werktage vor Beginn des Collegs an die Lehrgangsleitung zu übermitteln.

Eine weitere Selbstreflexion ist zur Nachbereitung eines zweitägigen Praktikums in einem anderen als dem eigenen Betrieb durchzuführen. Nach Petersen folgt im Sinne eines „idealen Ablaufs“ eines Praxisaufenthaltes nach der Durchführung eine Auswertungsphase, in der die Erkenntnisse gesichert werden sollen und die in der anschließenden Transferphase verallgemeinert und auf andere Arbeitssituationen übertragen werden (Petersen 2000, S. 194f.). Die Lernenden des Firmenkunden-Collegs haben in diesem Zusammenhang daher einerseits die Aufgabe zu dokumentieren wo und wann der Praxisaufenthalt stattgefunden hat und zudem wer der primäre Ansprechpartner vor Ort war. Auch hier begleiten wieder offene Leitfragen das reflexive Lernen. Andererseits gilt es den Praxisplatz und dessen Einbettung in die Gesamtorganisation, dessen Hauptprodukte beziehungsweise Dienstleistungen sowie die praktischen Tätigkeiten zu beschreiben. Im Fokus der Reflexion steht, welche Erkenntnisse aus dem Praxisaufenthalt gewonnen wurden, was an den gelebten Erfahrungen neu, was hingegen in Hinblick auf die berufliche Praxis vertraut war und welche Erkenntnisse für das berufliche Handeln relevant sind.

Neben der Selbstreflexion wird im Rahmen des Lerntagebuches auch die handlungsorientierte Methode des Fallbeispiels eingesetzt, die didaktisch auf dem exemplarischen Lehren und Lernen beruht (vgl. Petersen 2000, S. 220). Dabei werden verschiedene real existierende Vendor-Unternehmensdaten anonymisiert als Beispiel für Kundenanliegen herangezogen, in einzelne Komponenten zerlegt und in den Lehreinheiten gemeinsam mit den Vortragenden aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Im Rahmen des Lerntagebuches werden die Teilnehmer zur Vorbereitung darauf angewiesen, sich mit der Ausgangslage und der beiliegenden Bilanzanalyse vertraut zu machen und in diesem Zusammenhang die angegebenen beiden Aufgabenstellungen zu lösen. Fallbeispiele wie dieses bauen dabei grundsätzlich auf Vorwissen und vorhandenen Erfahrungen auf und sind daher Petersen folgend weniger zur Vermittlung vollkommen neuen Wissens geeignet (vgl. ebd.). Es folgt dem Grundprinzip, die anhand des Fallbeispiels gewonnenen Einsichten und Erkenntnisse zu verallgemeinern und sie auf ähnliche Situationen in der Praxis zu übertragen (vgl. ebd.). Mit dem Einsatz dieser Lernmethode wird im Allgemeinen beabsichtigt, Zusammenhänge zu erkennen und infolgedessen die Entscheidungsfähigkeit der Lernenden zu erhöhen (vgl. ebd.).

Nachdem nun die Rahmenbedingungen geklärt wurden, soll nun im empirischen Teil dieser Arbeit geklärt werden, wie demgegenüber aus Sicht der Lernenden der Einsatz des Lerntagebuches wahrgenommen wird.

II. Empirischer Teil

6. Methode

6.1. Konzeption der Untersuchung

Der Fragestellung, wie Lernende selbst die Verwendung des Lerntagebuches im Lernprozess wahrnehmen, wurde im Rahmen des Firmenkunden-Collegs des Raiffeisen Campus nachgegangen. Hier wurde – wie bereits in Kapitel 5.2. erwähnt – das didaktische Instrument erstmals eingesetzt. Einbezogen wurden dazu alle 25 Teilnehmer des Firmenkunden-Kollegs. 9 Teilnehmer davon haben sich für die Spezialisierung ‚Risiko‘ entschieden. Weitere 16 Teilnehmer wählten zur Vertiefung die Spezialisierung ‚Markt‘. Die Befragung der Teilnehmer erfolgte anhand mixed methods sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form. Die Datenerhebung mittels Fragebogen fand an insgesamt zwei Dienstagen im Mai (Risiko) beziehungsweise Juni (Markt) 2015 statt, da der Zeitpunkt, an dem das Modul 2 beginnt je nach Spezialisierung variabel ist und somit auch, wann der Präsenzaufenthalt zu Ende ist und das Lerntagebuch abgegeben werden muss. Die Interviews wurden mit freiwilligen Teilnehmern aus der Gruppe ‚Markt‘ eine Woche nach der Fragebogenerhebung im Zeitraum vom 16. bis 19. Juni 2015 durchgeführt.

6.2. Forschungsmethode und -design

Für die Erhebung der empirischen Daten wurde die quantitative Methode des Fragebogens in Kombination mit problemzentrierten Interviews eingesetzt. Gemeinsam mit dem Raiffeisen Campus wurde ein Fragebogen mit insgesamt acht Items ausgearbeitet. Die Hintergrundinformationen zur Untersuchung, Name der Studienautorin, Instruktionsanweisungen zum Ausfüllen und Hinweise zur Anonymität wurden jeweils im Rahmen einer Kurzpräsentation mit Flipchart zu Beginn der Lehreinheit vorgestellt, in der die Befragung durchgeführt wurde. Die Teilnehmer des Firmenkunden-Collegs wurden anschließend hinsichtlich Unterstützung im Lernprozess, zu den Besonderheiten und Verbesserungen, zu den Fallbeispielen und zum weiteren Einsatz des Lerntagebuchs im Rahmen betrieblicher Bildungsmaßnahmen befragt. Die Fragestellungen beinhalteten offene und geschlossene Fragen sowie Fragen mit Mehrfachantwortformat. Bei der Erstellung des Fragebogens wurde darauf geachtet, dass die Fragen verständlich formuliert und leicht auszufüllen sind. Dies wurde in einem Pretest überprüft. Anschließend wurde der Fragebogen unter Bezugnahme der Anmerkungen der Testperson überarbeitet und an den Raiffeisen Campus übermittelt, der sich für die Vervielfältigung verantwortlich zeigte.

Zusätzlich wurde die qualitative Methode des Leitfadeninterviews ausgewählt, um einerseits der individuellen Sichtweise der Lernenden Rechnung zu tragen und andererseits zu ergründen, wie die Antworten auf den Fragebögen zustande kamen. Durch das Leitfadeninterview wird gewährleistet, dass bestimmte Themen in diesem Kontext besprochen werden und den Interviewpartnern

trotzdem Erzählfreiraum geben werden kann. Die Offenheit wird dadurch gewährt, dass ein Interviewleitfaden entwickelt wurde, wobei Abfolge und Formulierung der Fragen jedoch variabel sind. Für die Auswahl der Teilnehmer für die Durchführung problemzentrierter Interviews wurde seitens des Raiffeisen Campus die Gruppe ‚Markt‘ identifiziert. Die Interviewpartner sollten schließlich anhand deren Bereitwilligkeit bestimmt werden. Zu Beginn der quantitativen Datenerhebung wurden die Teilnehmer der Spezialisierung ‚Markt‘ daher darum gebeten, auf den Fragebögen die beiden Anfangsbuchstaben ihrer Vor- und Nachnamen sowie ihre Telefonnummer zu vermerken, wenn sie sich für ein Interview zur Verfügung stellen. Dem folgte jedoch nur ein Teilnehmer. Es wurde anschließend die Lehrgangsleitung ersucht, die Teilnehmer für das Forschungsvorhaben zu gewinnen, woraufhin sich ein zweiter Interviewpartner fand. In der Pause erfolgte dann ein dritter Versuch Interviewpartner zu finden. In Einzelgesprächen konnten schlussendlich noch vier weitere Personen für die Durchführung der Interviews gewonnen werden. Die ursprüngliche Intention, die Daten der Fragebögen mit jenen aus den Interviews miteinander zu verknüpfen, kann daher nur bei dieser Person umgesetzt werden. Auch ein weiterer Versuch der Lehrgangsleitung im Anschluss daran, weitere Interviewpersonen zu finden, scheiterte. Die Interviews wurden eine Woche nach der Fragebogenerhebung an drei aufeinanderfolgenden Tagen teils mit Terminvereinbarung, zum Teil spontan per Telefon durchgeführt und dauerten in etwa zwischen 5 und 15 Minuten. Das Gespräch wurde mit einer Handyapplikation aufgenommen. Parallel dazu wurden handschriftliche Notizen gemacht, um die Informationen aus den Interviews festzuhalten und sie gegebenenfalls vor elektronischem Datenverlust zu bewahren. Die Interviewpartner stammen aus den Raiffeisenbanken beziehungsweise -landesbanken der Bundesländer Tirol, Kärnten, Wien und der Steiermark und haben als höchsten Bildungsabschluss Matura beziehungsweise einen Universitätsabschluss vorzuweisen.

Im nachfolgenden Kapitel werden nun die Ergebnisse aus den Fragebogenerhebungen deskriptiv ausgewertet und präsentiert. Es gilt zu bedenken, dass das Sampling der Untersuchung sehr klein und eine mögliche Verallgemeinerung der vorliegenden Ergebnisse daher mit Vorsicht zu genießen ist. Die Interviews werden in weiterer Folge einzeln anhand der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring mittels gebildeten Kategorien ausgewertet. Um die Anonymität der Interviewpartner zu gewährleisten, werden ihre Namen hierzu durch willkürlich gewählte Buchstaben ersetzt. In einer Zusammenfassung werden die Einzelanalysen abschließend mit den Ergebnissen der Fragebogenerhebung in Beziehung gesetzt.

7. Auswertung

7.1. Ergebnisse Fragebogenerhebung

Die Auswertung der Fragebögen von ‚Markt‘ und ‚Risiko‘ zeigt, dass die Mehrheit der Befragten an der Anwendung des Lerntagebuches die regelmäßige Auseinandersetzung und Selbstevaluation

gefolgt von der damit verbundenen Möglichkeit, den eigenen Lernprozess zu dokumentieren, wertschätzen. Wobei bei beiden Befragungen jeweils zwei Teilnehmer beide Antwortmöglichkeiten angekreuzt haben. Sechs von den insgesamt 25 Teilnehmern haben angegeben, dass sie die Erarbeitung persönlicher Aspekte der Lerninhalte als besonders wertvoll empfunden haben. Denn dadurch sei ihnen bewusst geworden, welche Inhalte für sie und ihre berufliche Praxis besonders wichtig sind. Bei der Gruppe ‚Risiko‘ wurde auf einem Fragebogen der Einwand vorgebracht, dass ein Lerntagebuch nicht aufzeige, welches Vorwissen zu den Lerninhalten bereits vorhanden ist und daher Zwischenprüfungen zur Einschätzung des Gelernten wichtiger seien. Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist, dass fünf Befragte der Gruppe ‚Markt‘ zu dieser Frage keine Stellung genommen haben.

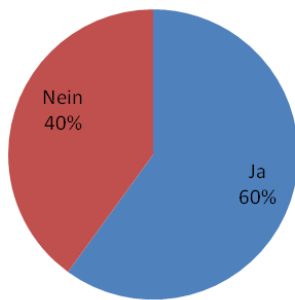


Abbildung 6: Das Lerntagebuch als Unterstützung für den Lernprozess

Diese Ergebnisse spiegeln sich auch in der Beantwortung der Frage, ob das Lerntagebuch im Lernprozess eine Unterstützung gewesen ist, wider. Denn wie Abbildung 6 zeigt haben von den insgesamt 25 Befragten 15 diese Frage bejaht (60%). Begründet wird dies mit der damit verbundenen Möglichkeit, Lerninhalte zu wiederholen und das erworbene Fachwissen anhand der Fallbeispiele anzuwenden. Aber auch das Mitlernen sowie die intensivere und vertiefende Auseinandersetzung mit den Lerninhalten werden als unterstützend wahrgenommen. Sieben der 25 Befragten halten dem entgegen, dass die Anwendung des Lerntagebuches zusätzlichen Aufwand bedeutet und im Verhältnis dazu keinen Mehrwert hat, wobei drei Personen nein ohne Begründung angekreuzt haben.

Auch die Arbeitsblätter wurden insgesamt als unterstützend bewertet. Ein großer Anteil von 18 der insgesamt 25 Befragten hat bei der Frage, wie unterstützend sie die Arbeitsblätter empfunden haben, die Antwortmöglichkeit „unterstützend“ angekreuzt. Nur vier von 25 Befragten empfinden diese im Gegensatz dazu als „wenig unterstützend“ und drei wiederum „sehr unterstützend“. Die Frage, welche Aufgaben des Lerntagebuches besonders hilfreich waren, beantworteten die beiden Gruppen ‚Markt‘ und ‚Risiko‘ unterschiedlich: bei ‚Markt‘ war es die Unternehmensfinanzierung gefolgt von Bonität. Bei ‚Risiko‘ verhält es sich umgekehrt. Einig sind sich beide Gruppen bezüglich des Praxisaufenthaltes, der im Vergleich dazu am wenigsten hilfreich wahrgenommen wurde. Das häufigste Argument aller Befragten, aus welchem Grund die Fallbeispiele zu den einzelnen

Themen als hilfreich erlebt wurden, ist bei Bonität die Wiederholung und Vertiefung von Lerninhalten sowie die Selbstevaluation und Wissensüberprüfung. Beim Thema Unternehmensfinanzierung wird hingegen die Praxisbezogenheit betont, gefolgt von der Selbstevaluation und Wissensüberprüfung. Desweiteren wurde vereinzelt die selbstständige Auseinandersetzung mit dem Thema wirksam empfunden. Beim Reflexionsbericht über den Praxisaufenthalt haben vier Teilnehmer die Anregung zur Reflexion über das Erlebte positiv wahrgenommen. Drei Befragte gaben aber auch an, für die damit verbundene Horizonterweiterung dankbar zu sein und zwei nannten die Leitfragen als Orientierungshilfe, worauf der Fokus zu richten sei, besonders hilfreich für ihren Lernprozess. Drei weitere Personen nannten in diesem Zusammenhang Nachschlagewerk, Orientierungshilfe und die Herstellung einer Verbindung zu anderen Raiffeisenbanken und 13 Teilnehmer enthielten sich überhaupt den Angaben dazu.

Bezüglich der Arbeitsblätter insgesamt werden erneut das Erarbeiten praxisbezogener Themen und in weiterer Folge die Verknüpfung des Gelernten mit der Anwendung als förderlich genannt. Positiv wurden darüber hinaus auch die formellen Bedingungen wie der Umfang der Aufgaben und die genaue Aufbereitung der Unterlagen bewertet. Letzterem Argument stimmen jedoch nicht alle Befragten zu. Zwei Teilnehmer merken an, dass sie den Eindruck haben, das Fallbeispiel ABM GmbH sei fehlerhaft und die Angaben grundsätzlich unverständlich. Die Beispiele seien daher häufig nicht eindeutig lösbar. Außerdem sei unklar, ob die Lösung der Beispiele auch richtig sei. Zudem wird an dieser Stelle eingewendet, dass zu wenig Zeit in der Lehrveranstaltung dafür aufgewendet wurde.

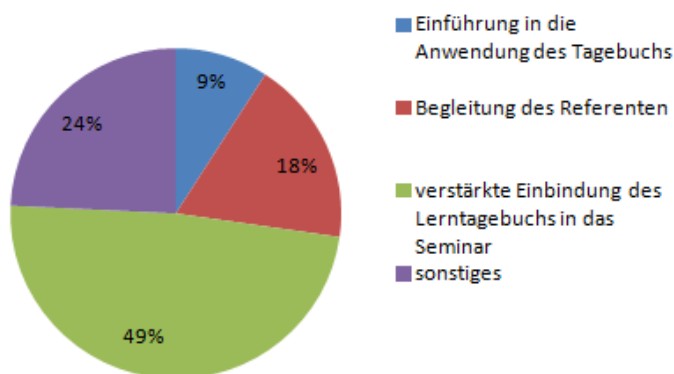


Abbildung 7: Verbesserungsvorschläge zum Einsatz des Lerntagebuches

Wenig überraschend wünschen sich die Teilnehmer – wie Abbildung 7 verdeutlicht – daher mehr Begleitung bei den Fallbeispielen (18%) und vorallem deren Einbeziehen im Rahmen der Lehrveranstaltung durch die Referenten (49%). Desweiteren wird die Bereitstellung von Musterlösungen ebenso gefordert wie mehr Informationen und Fragestellungen zu den einzelnen Aufgaben. Vereinzelt wird auch der Wunsch nach mehr Zeit zur Bearbeitung der einzelnen Lerntagebuchaufgaben genannt. Ein Anliegen der Befragten ist ferner, das Lerntagebuch künftig ausschließlich

online bearbeiten zu können, da sonst „eine weitere Mappe [...] im Schrank verstauben wird“, wie es ein Teilnehmer formulierte. Vor diesem Hintergrund können sich 17 von 25 Befragten vorstellen, das Lerntagebuch künftig vor allem bei längeren betrieblichen Bildungsmaßnahmen als Lernunterstützung verwenden zu wollen.

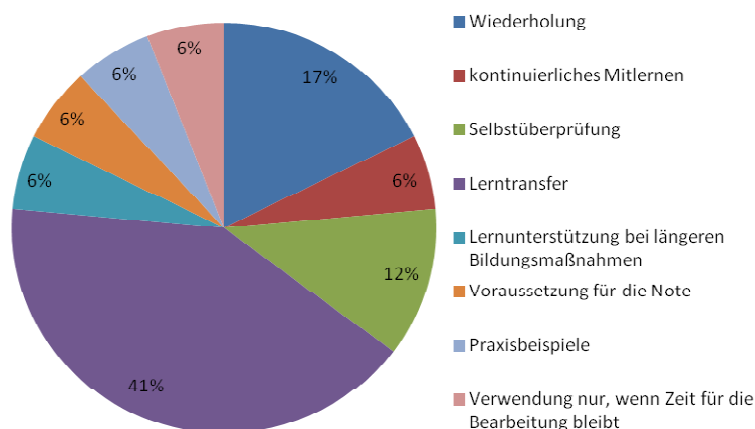


Abbildung 8: Vorteile des Lerntagebuches für den Lernprozess

Nach dem größten Vorteil der Anwendung des Lerntagebuches für den Lernprozess befragt, gaben – wie Abbildung 8 zeigt – insgesamt sieben Teilnehmer den Lerntransfer (41%) an. Weitere drei geben die Wiederholung der Lerninhalte (17%) an, gefolgt von zwei Befragten, welche in diesem Zusammenhang die Selbstüberprüfung (12%) nannten. Ein/e Teilnehmer empfand das kontinuierliche Mitlernen beziehungsweise die Fallbeispiele besonders unterstützend. Bemerkenswert ist zusätzlich, dass ein/e weiterer Teilnehmer den positiven Effekt des Lerntagebuches darauf zurückführt, dass dieses eine Voraussetzung für den positiven Abschluss des Collegs ist. 8 Teilnehmer wollen das Lerntagebuch nicht mehr einsetzen mit der Begründung, dass das Lerntagebuch für sie keinen Mehrwert sondern lediglich zusätzlichen Arbeitsaufwand mit sich bringe. Zwei Befragte der Gruppe ‚Markt‘ haben ihre Begründung vorenthalten.

7.2. Qualitative Inhaltsanalyse

Mayring unterscheidet drei Grundformen des Interpretierens: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (vgl. Mayring 2010, S. 63ff.). Die letztgenannte Grundform zielt dabei auf die Extraktion und Zusammenfassung des Materials unter definierten Kategorien ab. Für die Auswertung der problemzentrierten Interviews wurde folgendes Kategoriensystem gebildet:

Kategorie	Definition
K1: Erwartungen an das Lerntagebuch	Das Lerntagebuch dient dazu, „den eigenen Lernprozess zu dokumentieren, zu erforschen, zu überprüfen und in Folge dessen zu verändern“ (siehe Kapitel 4.1.)
K2: eigene Erfahrung	„Erkenntnis über den Einzelfall“ (Schaub/Zenke 2004, S. 184)
K3: Rolle des Lehrenden während des Anwendungsprozesses	Einbeziehung des Lerntagebuches in die Lehrveranstaltung durch den Referenten

Tabelle 2: Kategoriensystem qualitative Inhaltsanalyse

7.2.1. Analyse Frau E.

Frau E. ist 26 Jahre alt und absolviert nun – nach Abschluss eines sehr erfolgreichen Universitätsstudiums – eine firmeninterne Ausbildung im Rahmen des Traineeprogramms. Der Besuch des Firmenkunden-Collegs ist für Trainees Bestandteil ihrer Ausbildung bei Raiffeisen.

7.2.1.1. Kategorie 1: Erwartungen an das Lerntagebuch

Frau E. erwartete sich im Vorfeld der Anwendung eine Beispielsammlung, zu der es Musterlösungen und Feedback geben würde.

„Ich find der Begriff Lerntagebuch impliziert das ein bissl, dass es etwas is, was ma sozusagn im Laufe der ganzen Ausbildung sukzessive bearbeitet und dann halt auch immer Feedback bekommt und auch weiß irgendwie wo ma grad steht und vielleicht auch ein bissl aufbauend is auch von den Themen her. Das ma klein beginnt und irgendwann das große Ganze sieht.“ (Transkript Frau E., S. 1)

7.2.1.2. Kategorie 2: eigene Erfahrung

Frau E. empfand die Reflexionsarbeit für sich hilfreich, da sie dadurch dazu angeregt wurde, über ihre Erfahrungen während des Praxisaufenthaltes noch einmal nachzudenken und diese zu reflektieren. Auch die Reflexion über das Vorbereitungsgespräch mit dem Vorgesetzten sieht sie aus demselben Grund positiv. Allerdings berichtet sie in diesem Zusammenhang auch von Erlebnissen ihrer Kolleg-Kollegen die ihr zu denken geben, wo Vorgesetzte sich über diese Aufgabe wunderten, da sie der Ansicht gewesen seien, sich bereits vor der Anmeldung des Mitarbeiters ausreichend Gedanken über dessen Lernziele und die Bedeutung der Lerninhalte für das Unternehmen gemacht zu haben. Außerdem erzählt sie, dass sie bezüglich der Fallbeispiele immer wieder das Gefühl der Unsicherheit verspürte. Da entgegen ihren Erwartungen keine Musterlösungen und kein Feedback gegeben wurden, war für sie unklar, ob sie bei der Lösung der Aufgaben die richtigen Gedankengänge hatte oder nicht. *„Aber sonst seh ich den Lerneffekt jetzt nicht drinnen, dass ich das Beispiel lös und dann nicht wirklich weiß ob ichs richtig oder falsch gelöst hab. Weil ja da weiß ich halt jetzt nicht wirklich, was der Mehrwert dran sein soll. Weil ja, weil ma ja gar kein*

Feedback erhält“ (ebd.). Zudem waren für sie die Fragestellungen der Fallbeispiele nicht immer eindeutig. „Es ist natürlich schwierig, wenn man wenn man nicht wirklich weiß, was da von einem verlangt wird“ (Frau E., S. 2).

Frau E. beurteilt die Anwendung des Lerntagebuches insgesamt für ihren Lernprozess daher als nicht unterstützend, was sich letztlich auch in ihrer Antwort dazu auf dem Fragebogen wieder spiegelt. Die Frage nach dem für sie idealen Lerntagebuch, welches ihren Lernbedürfnissen entsprechen würde, beantwortet sie mit ihren Erwartungen aus Kategorie 1: Musterlösungen, um eigenständig die gelösten Aufgaben zu kontrollieren und Feedback. *„Also ich erwarte nicht, dass jemand meine Aufgaben verbessert, aber wenigstens, dass ich eine Musterlösung hab wo ich seh‘, bin ich richtig gelegen, weiß ich nicht hab ich da jetzt einen falschen Gedankengang dahinter gehabt oder weils dauert lernt man ja. Also ich mein das ist ja im Prinzip der Hintergrund, dass man aus diesen Dingen lernt“ (Frau E., S. 3f.).* Die Idee des Lerntagebuches und seinen Einsatz im Rahmen des Firmenkunden-Collegs an sich empfindet sie daher prinzipiell gut und wichtig, weshalb sie die von ihr angewendete Form für verbesserungswürdig hält.

7.2.1.3. Kategorie 3: Rolle des Referenten

Frau E. schildert, dass das Lerntagebuch vom Sekretariat des Raiffeisen Campus an alle Teilnehmer ausgeschickt wurde und die Anwendung des Lerntagebuches auf selbstständiger Basis erfolgte. Eine Begleitung durch den Referenten habe sie nicht erlebt. Dabei erwähnt sie erneut die Beispiele, bei denen sie den Eindruck hatte, die Themen seien durcheinander gemischt. Sie räumt im weiteren Verlauf des Interviews jedoch ein, dass sie nicht sicher sei, ob eine verstärkte Bezugnahme der Referenten darauf während der Lehrveranstaltung am Verständnis der Beispiele etwas geändert hätte. *„Auf alle Fälle es war sicher auf Seiten des Referenten auch nicht ich mein man erwartet jetzt nicht, dass man da durch das Beispiel durchgeführt wird, sondern mehr dass man klarere Aufgabenstellungen bekommt. Die warn find ich aus der Angabe nicht ganz klar“ (Frau E., S. 3).*

7.2.2. Analyse Frau I.

Frau I. ist 27 Jahre alt, hat wie Frau E. einen Universitätsabschluss und ist ebenfalls Trainee.

7.2.2.1. Kategorie 1: Erwartungen an das Lerntagebuch

Frau I. hat sich von der Anwendung des Lerntagebuches erwartet, dass *„Wissen nochmal wiederholt“* wird. (Frau I., S. 1).

7.2.2.2. Kategorie 2: eigene Erfahrung

Frau I. schildert, dass sie sich durch die Bearbeitung des Lerntagebuches auf die zu behandelnden Themen eingelassen hat und diese für sich vertiefen konnte. Desweiteren hat sie dadurch bereits gelernte Inhalte, die etwas weiter zurückliegen, noch einmal auffrischen und anhand der Beispiele direkt anwenden können sowie feststellen können, *„dass doch nicht alles so sattelfest sitzt wie man glaubt“* (Frau I., S. 1). Außerdem gibt sie zu, dass sie sich im Vorfeld wahrscheinlich weniger mit den Lerninhalten des Kollegs beschäftigt hätte, wenn es nicht eingesetzt worden wäre. *„Also ich muss schon sagen ich hab das kurz vorm letzten Teil gemacht und da wars ganz gut sich nochmal einzudenken und wie gesagt die Inhalte zu wiederholen. Also es bereitet einen besser auf den Kurs vor“* (Frau I., S. 2)

7.2.2.3. Kategorie 3: Rolle des Referenten

Ebenso wie Frau E. hat auch Frau I. keine Begleitung seitens der Referenten erlebt. In diesem Kontext moniert auch sie fehlendes Feedback und merkt an, dass sie sich daher eine Begleitung des Referenten während des Anwendungsprozesses gewünscht hätte.

7.2.3. Analyse Herr A.

Herr A. ist 30 Jahre alt, hat einen Maturabschluss vorzuweisen und ist als Vertriebsassistent tätig.

7.2.3.1. Kategorie 1: Erwartungen an das Lerntagebuch

Herr A hat sich vom Lerntagebuch eine *„regelmäßige Unterstützung“* erwartet, *„damit ma am Ball bleibt“* (Herr A, S.1).

7.2.3.2. Kategorie 2: eigene Erfahrung

Für Herrn A. war es das erste Mal, dass er im Rahmen von Lernprozessen ein Lerntagebuch angewendet hat. Er beschreibt seinen Lernprozess im Zuge des Lerntagebuches als *„begleitendes Mitlernen“* wobei er sich regelmäßig selbst überprüfen konnte, welche Lerninhalte er bereits verstanden hatte und welche nicht, beziehungsweise wo noch Schwächen vorhanden sind (ebd.). Wie auch schon Frau E. gesteht sich Herr A. ein, dass er sich ohne Einsatz des Lerntagebuches mit bestimmten Lerninhalten nicht auseinandergesetzt hätte. *„Diese Verpflichtung stützt schon den Lernprozess“* (ebd.) Er würde daher das Lerntagebuch zu Weiterbildungszwecken wieder verwenden wollen und empfindet es insbesondere bei *„längeren Seminaren eine gute Lernunterstützung“*.

6.4.3.3. Kategorie 3: Rolle des Referenten

Den Aussagen von Herrn A. folgend ist *„eh erklärt wordn was zum tuan is, wonn was zum tuan is also des woar ok, des woar in Urdnung muas i sogn.“* (Herr A., S. 2) Einzig die Abfolge ist in sei-

nen Augen verbesserungswürdig, weshalb er diesbezüglich auf dem Fragebogen „die Einführung in die Anwendung des Lerntagebuches“ angekreuzt hat.

7.2.4. Analyse Herr B

Herr B. ist 31 Jahre alt, hat die Schule mit Matura abgeschlossen und ist als Firmenkundenbetreuer tätig.

7.2.4.1. Kategorie 1: Erwartungen an das Lerntagebuch

Herr B. hatte sich erwartet, dass das Lerntagebuch online zu führen sei und „*dass i die Unterlogen elektronisch weiterschickhn kaun*“ (Herr B., S. 1.).

7.2.4.2. Kategorie 2: eigene Erfahrung

Herr B. hat das Lerntagebuch das erste Mal bearbeitet. Sein Fazit diesbezüglich ist, dass er das Lerntagebuch für den eigenen Lernprozess nicht unterstützend empfunden hat, weil in seinen Augen die darin enthaltenen Themen für den Kurs und die Prüfungsvorbereitung nicht relevant gewesen seien. Interessant war für ihn allerdings, dass er sich durch das Lerntagebuch im Klaren wurde, welche Arbeitsschritte zu welchem Zeitpunkt erledigt werden müssen. Die meisten Übungsbeispiele seien bereits im Unterricht durchgemacht worden, schildert Herr B., weshalb er für sich während der Anwendung des Lerntagebuches nicht die Notwendigkeit sah, sich „*gesondert [...] zuwisetzen [...] und des ounschaun was brocht hätte*“ (ebd.). Er vermutet, dass sich sein Lernprozess ohne Lerntagebuch in gleicher Weise vollzogen hätte. Herr B. hätte das Lerntagebuch im Umkehrschluss jedoch sehr wohl unterstützend gewertet, wenn die theoretischen Inhalte während der Lehrveranstaltung besprochen worden wären und die Beispiele im Lerntagebuch explizit im Selbststudium zu erarbeiten gewesen wären. Ein weiterer Ansatz wäre aus seiner Sicht auch „*das ma si sölber zuerst auß pickt was no Schwochstolln gibt, dass ma des donn eingliedert ins Lerntagebuch, weil i dounn so holt wirkli die Möglichkeit hob, dass i dounn a zeitlich genaue Vorgabe hob, bis wounn des erledigt werden soll. Also des wär für mi vielleicht irgendwo a Punkt*“ (Herr B., S. 2). Herr B. ist überzeugt, dass das Lerntagebuch alleine nicht ausreicht, um sich Lerninhalte anzueignen und sich damit auf die Prüfung vorzubereiten.

7.2.4.3. Kategorie 3: Rolle des Referenten

Auch Herr B. hat keine Begleitung durch den Referenten wahrgenommen, wünscht sich jedoch diesbezüglich auch nicht mehr Unterstützung.

7.2.5. Analyse Frau O.

Frau O. ist 31 Jahre alt, hat die Schule mit Matura abgeschlossen und ist als Vertriebsassistentin tätig.

7.2.5.1. Kategorie 1: Erwartungen an das Lerntagebuch

Frau O. erwartete sich die Führung des Lerntagebuchs online über die E-Learningplattform des Raiffeisen Campus und dass die Fallbeispiele im Selbststudium zu bearbeiten sein würden.

7.2.5.2. Kategorie 2: eigene Erfahrung

Frau O. sagt aus, dass sie sich mit dem Lerntagebuch nicht regelmäßig auseinandergesetzt hat. *Also i habs dann im Kurs wieder (eingesetzt Anm.), wenn ma was durchgmocht hoben und wenn i mir nimma hundertprozentig sicha wor als bei di anderen Follbeispielen, dann hob i's schon a für mi onfach noamal zur Unterstützung herangezogen, ober ansonsten hob ich eigentlich wenig mit dem Lerntagebuch gearbeitet muss ich ganz ehrlicherweise sagen, ober eben in Vorbereitung auf die Prüfung als Nachschlagewerk“ (Frau O., S. 4).* Die Fallbeispiele aus dem Lerntagebuch wurden bereits während der Lehrveranstaltung bearbeitet und nicht, wie ursprünglich von ihr erwartet, im Selbststudium, weshalb der von ihr gewünschte Lerneffekt in diesem Zusammenhang nicht eintrat. Sie stellt im weiteren Verlauf des Interviews den Einsatz des Lerntagebuchs in Frage, da sie der Ansicht sei, dass jeder Mensch anders lerne, es „*unterschiedliche Lerntypen*“ gebe und es daher in der Verantwortung des Einzelnen liegen würde, wie er sich für die Abschlussprüfung vorbereitet. *„Und ob da des Lerntagebuch hilfreich isch, des bezweifle i“ (Frau O., S. 2).* Sie selbst etwa lerne zum Beispiel am besten, wenn sie Lerninhalte hört und diese anhand eines Skriptums durcharbeitet. Das Reflektieren und Ausarbeiten der Fallbeispiele – wie es etwa beim Lerntagebuch der Fall war – um Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis herzustellen, beurteilt sie an sich als *„a guate Sach“*, aber für sie selbst sei das nicht zwingend notwendig um ihren Lernprozess zu fördern (ebd.). Sie verweist in diesem Zusammenhang auf die E-Learningprogramme, die zur Vorbereitung auf das Kolleg dienten, bei denen zuerst die Lerninhalte präsentiert und anschließend Fragen dazu online beantwortet werden mussten, *„weil da isch eben für jeden Lerntyp was dabei gwesen“ (Frau O., S. 3).* Auf die Beantwortung der Fragen gab es sofort Rückmeldung, ob die Antwort richtig oder falsch gewesen sei, erzählt sie. Das habe sie beim Lerntagebuch vermisst: *„Onfach, dass man vielleicht da nachher a Überprüfung hot, weil wenn der Vortragende die Fallbeispiele nit mit uns durchgearbeitet hätte, hätt i ja keine Rückmeldung gehabt, ob des jetzt richtig oder falsch isch.“ (Frau O., S. 2)* Daher sei es aus ihrer Sicht auch wichtig, dass Lerntagebuch auf die elektronische Form umzustellen. Ebenso wie Frau E. und Frau I. hätte sich auch Frau O. zudem Musterlösungen zum selbständigen vergleichen gewünscht. Insgesamt beurteilt sie anhand ihrer Erfahrung die Anwendung des Lerntagebuches nicht negativ, thematisiert aber einmal mehr *„die Onlineschiene“* denn das *„Papierhafte [...] des find i ned imma optimal“ (Frau O., S. 3).*

7.2.5.3. Kategorie 3: Rolle des Referenten

Frau O. folgend haben die Referenten das Lerntagebuch ausreichend in die Lehrveranstaltung einbezogen, in dem diese die meisten Fallbeispiele darin besprochen hätten und sie in die Seminarinhalte einfließen ließen. *„Also des hat gepasst“* (Frau O., S. 3).

7.2.6. Analyse Frau U.

Frau U. ist 46 Jahre alt, hat die Schule mit Matura abgeschlossen und ist Firmenkundenbetreuerin.

7.2.6.1. Kategorie 1: Erwartungen an das Lerntagebuch

„Also für mi wor des vom Begrifflichen her sowieso eher neu muss i sogen“ (Frau U., S. 1). Sie erwartete sich, dass das Lerntagebuch nach der Beurteilung wieder an die Teilnehmer zurückgegeben und sie Feedback dazu erhalten würden.

7.2.6.2. Kategorie 2: eigene Erfahrung

Sie schildert, dass sie krankheitsbedingt das Modul 1 verspätet absolvierte, wodurch sich der Ablauf des Kollegs insgesamt für sie verdichtete und sie sich daher einem *„relativen Zeitdruck“* ausgesetzt fühlte (Frau U., S. 2). *„Also insofern hob i des mit dem Lerntagebuch eher als zusätzliche Beloschtung irgendwo empfunden muss i sogen“* (Frau U., S. 1). Andererseits hat sie für sich den Vorteil wahrgenommen, sich dadurch intensiver mit den Beispielen auseinandergesetzt zu haben, als dies in den Lehrveranstaltungen möglich war. *„Also des mit dem Lerntagebuch wor sicher a intensivere Auseinandersetzung“* (Frau U., S. 2). Sie glaubt nicht, dass ihr Lernprozess anders verlaufen wäre wenn, sie das Lerntagebuch nicht eingesetzt hätte. *„Zumal das Lerntagebuch ja wirklich nit als Hilfestellung unter Anführungszeichen [...] gewertet werden hat kennen, nachdem ja a nit a Feedback gekommen isch“* [...] *„Und man woas jo a nit, hob i des jetzt richtig gsegn, hob i des jetzt folsch gsegn.“* (Frau U., S. 4) Damit sie das Lerntagebuch für den Lernprozess und den Transfer des Gelernten in die berufliche Praxis unterstützend empfunden hätte, wäre ihr primär Feedback und daher auch ein anderer Zeitablauf wichtig.

7.2.6.3. Kategorie 3: Rolle des Referenten

Die Instruktionen zur Bearbeitung der einzelnen Lerntagebuchaufgaben seien aus ihrer Sicht ausreichend gewesen. Wobei sie anmerkt, dass die einzelnen Referenten im Rahmen der Lehrveranstaltung keinen Bezug zum Lerntagebuch hergestellt hätten. *„Wor aber wahrscheinlich so vorgehen, weil des eigentlich [...] vom Campus gekommen isch“* (Frau U., S. 5).

7.3. Zusammenfassung

Wie die Auswertung der Interviews zeigt, haben sich die Teilnehmer im Vorfeld der Anwendung vom Tagebuch erwartet, dass es zum einen online zu bearbeiten sei und zum anderen, dass es Feedback zu den einzelnen Aufgaben geben würde. Unterstützend empfanden einige der Befragten dabei insbesondere das regelmäßige Mitlernen und Wiederholen der Lerninhalte, die damit verbundene Selbstevaluation, sowie die Dokumentation des eigenen Lernprozesses. Frau I. und Frau U. geben zudem an, dass durch das Lerntagebuch eine vertiefende und intensivere Auseinandersetzung mit den Lerninhalten stattgefunden hätte. Bei den Fallbeispielen wurde die unterstützende Wirkung durch das Erarbeiten praxisbezogener Themen und die Verknüpfung des Gelernten mit der Anwendung hervorgehoben. Beim Reflexionsbericht über den Praxisaufenthalt wurden hingegen das Nachdenken und die damit einhergehende Horizonterweiterung positiv wahrgenommen. Frau E., Frau I., Frau O. und Frau U. berichten in diesem Zusammenhang von dem Gefühl der Unsicherheit, welches sie während der Anwendung verspürten, da weder Musterlösungen bereitgestellt noch Feedback gegeben wurde. Für Frau E. und Frau U. machte sich daher kein Lerneffekt bemerkbar. Auch Herr B. verneint einen Lerneffekt durch das von ihm verwendete Tagebuch im Rahmen des Collegs. Er führt dies im Gegensatz dazu jedoch auf den Umstand zurück, dass die Lerntagebuchaufgaben von den Referenten größtenteils während der Lehrveranstaltung besprochen wurden und sich für ihn damit die Intention des Tagebuches, sich selbstständig mit den Inhalten auseinanderzusetzen und die Stärken und Schwächen diesbezüglich zu evaluieren, nicht verwirklicht hat. Insgesamt beurteilt aber die Mehrheit der Befragten das Lerntagebuch als Unterstützung des Lernprozesses und kann sich vorstellen dieses künftig in betrieblichen Bildungsmaßnahmen wieder verwenden zu wollen. Die befragten Teilnehmer gaben an, dass durch das Wiederholen und kontinuierliche Mitlernen letztlich der Lerntransfer unterstützt wurde. Einige Teilnehmer, wie etwa Frau E oder Frau U., stimmen dem jedoch nur zum Teil zu, indem das Lerntagebuch grundsätzlich sehr wohl als sinnvoll und unterstützend verstanden wird, jedoch nicht in der Form, wie sie es im Rahmen des Lehrganges am Raiffeisen Campus geführt haben. Einmal mehr wurde auf fehlendes Feedback und Musterlösungen verwiesen, die für diese Teilnehmer eine essentielle Form der Hilfestellung im Lernprozess darstellen. Auch die Anwendung in Form eines E-Journals, das heißt das Lerntagebuch online zugänglich zu machen, wird mehrfach gewünscht, unter anderem auch von Herrn B. und Frau O.. Ferner wurde von einer signifikanten Mehrheit der befragten Teilnehmer die verstärkte Einbindung der erarbeiteten Reflexionsfragen, Übungsbeispielen und to dos in die Lehrveranstaltung gefordert. Dies ist jedoch vermutlich der Rolle des Referenten geschuldet. Denn jene Interviewpartner, die von nicht vorhandener Begleitung des Referenten sprachen, taten dies zumeist mit dem Hinweis auf fehlendes Feedback. Wiederum jene, die die Rolle des Referenten für passend empfunden hatten, gaben an, dass ihnen in ausreichendem Maße erklärt wurde, was, wie, wann zu tun sei. Nachdem etwa Herr B. kritisiert, dass die

Lerntagebuchbeispiele bereits im Unterricht bearbeitet wurden, liegt die These nahe, dass es den Teilnehmern bei dem Wunsch nach verstärkter Einbindung primär darum geht, die selbstständig gelösten Beispiele während der Lehrveranstaltung zu besprechen um Feedback darauf zu erhalten. Bemerkenswert ist zudem auch, dass Herr B. und Frau I., die sich vom Lerntagebuch unterstützt gefühlt haben, vermuten, dass sie sich weniger beziehungsweise gar nicht mit den Lerninhalten auseinandergesetzt hätten, wenn das Lerntagebuch nicht eingesetzt worden wäre. Während Herr B. und Frau U. davon ausgehen, dass es keinen Unterschied gemacht hätte.

8. Conclusio

Die Ausführungen dieser Masterarbeit zeigen, dass neben der Nutzenorientierung betrieblicher Bildungsmaßnahmen auch die individuelle Bedeutsamkeit von Lerninhalten zu den wesentlichen Merkmalen des Lernens im Erwachsenenalter zählt. Es wird deutlich, dass deren Lernprozesse auf gelebten Erfahrungen beruhen, weshalb hierbei insbesondere auch die Auseinandersetzung praxisnaher Probleme und arbeitsplatznahes Lernen von Bedeutung sind. Darüber hinaus wurde ersichtlich, dass der Lerntransfer von mehreren Faktoren beeinflusst wird: von der aktiven, selbststeuernden Haltung der Lernenden und einmal mehr der individuellen Bedeutsamkeit der Lerninhalte für ihr Handeln einerseits, der Fähigkeit der Lehrgangsleitung und der Referenten, die Relevanz der behandelten Themen aufzuzeigen sowie einer Veränderungen zulassenden Unternehmenskultur andererseits. Dabei stellt sich heraus, dass neben der Unterstützung selbstgesteuerten Lernens, kontinuierliche Selbstreflexion und eine damit verbundene Selbstevaluation wichtige Maßnahmen zur Transfersicherung und zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz darstellen. Denn mit der Evaluierung ist stets auch die Optimierung des eigenen Handelns und Verhaltens verbunden. Diese Erkenntnisse spiegeln sich in den Ergebnissen der Fragebögen und der Interviews wider, wo primär das Erarbeiten, Wiederholen und Vertiefen praxisbezogener Themen sowie die anschließende Verknüpfung des Gelernten mittels Fallbeispiele als unterstützende Maßnahme im Lernprozess angegeben wurden. Zudem geht aus den Fragebögen hervor, dass an diesem Lerninstrument vor allem das kontinuierliche Mitlernen, die damit verbundene Selbstevaluation sowie die Dokumentation des eigenen Lernprozesses geschätzt werden. Die Mehrheit der befragten Teilnehmer empfindet daher das Lerntagebuch unterstützend. Diese Meinung teilen jedoch nicht alle Lernenden des Firmenkunden-Collegs. Eine mögliche Ursache wären dabei die Erwartungen der Teilnehmer gegenüber dem Lerntagebuch, wie etwa die Analysen von Frau E., Frau O. und Frau U. aufzeigen: alle drei hatten sich Rückmeldung zu ihren abgegebenen Lerntagebuchaufgaben gewünscht und empfinden das Lerntagebuch nicht als Hilfestellung für ihren Lernprozess, da sie sich aufgrund dessen hinsichtlich der Richtigkeit der Aufgaben im Unklaren gelassen fühlten. Die Idee des Einsatzes eines Lerntagebuches im Rahmen betrieblicher Weiterbildung wird dennoch grundsätzlich für sinnvoll erachtet, gleichzeitig wird aber darauf hingewiesen, dass das Lerntagebuch

des Raiffeisen Campus einer Optimierung bedürfe. Eine weitere These in diesem Zusammenhang lautet, dass die didaktische Methode der Selbstreflexion nicht den Lernbedürfnissen und vor allem -gewohnheiten – deren Ursprünge zumeist in der Schulzeit liegen – aller Lernenden entspricht. Ein Hinweis auf die Verifizierung dieser These findet sich auf den Fragebögen, wo der mangelnde Lerneffekt des Lerntagebuches mit Aussagen wie zum Beispiel „regelmäßige Auseinandersetzung mit dem Stoff erfolgt durch Lernen“ oder „Grundsätzlich haben Übungsbeispiele [...] mehr Sinn“ begründet wird. Sowohl bei den Fragebögen als auch bei den Interviews dominiert der Wunsch nach Feedback und Musterlösungen. Anhand der Interviews zeigt sich allerdings auch, dass sich die Teilnehmer ohne den Einsatz des Lerntagebuches weniger beziehungsweise gar nicht mit den Lerninhalten auseinandergesetzt hätten. Ferner wurde deutlich, dass die Teilnehmer den größten Nutzen des Lerntagebuches in der Unterstützung des Lerntransfers sehen und dass die signifikante Mehrheit der Befragten daher künftig das Lerntagebuch im Rahmen betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen wieder verwenden möchte. Die wichtigste Erkenntnis, die gewonnen werden konnte, ist allerdings das besondere Lernpotenzial reflexiven Lernens im Kontext nachhaltiger Weiterbildung oder um es mit den Worten Bräuers zu sagen: „Durch das Sammeln von Informationen, das Herstellen von Zusammenhängen, das Darstellen von Erkenntnissen, das kritische Überdenken dieser Darstellung durch Feedback und (Selbst-)Evaluation konstruiert sich Wissen, das weit über das eigentliche Lernereignis und dessen individuelles Erlebnis hinaus wirkt“ (Bräuer 2014, S. 16).

9. Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert (2000): Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Neuweg, Georg Hans (Hrsg.)(2000): Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck u.a.: Studien Verlag, S. 201-222
- Arnold, Rolf; Schüssler, Ingeborg (2008): Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. – In: Franke, Guido (Hrsg.)(2008): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 52-74
- Apel, Heino (2003): Onlinejournal – Lernreflexionen online. – In: www.medienpaed.com [Stand: 25.3.2015], S. 1-11
- Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker; Holm, Ruth; Tullius, Knut (2003): Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Expertise im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung. Arbeitspapier 76. Düsseldorf
- Bardens, Rupert, E. (2008): Maßnahmen zur Unterstützung des Lerntransfers bei Seminaren in der betrieblichen Weiterbildung. – In: https://www.hs-neu-ulm.de/fileadmin/user_upload/Forschung/HNU_Working_Paper/HNU_WP04_Bardens_Massnahmen_zur_Unterstuetzung_des_Lerntransfers.pdf [Stand: 23.3.2015]
- Behringer, Friederike; Käßpinger, Bernd (2011): Arbeitsplatznahe Lernformen und Lernortvielfalt in der betrieblichen Weiterbildung. Wachsende Bedeutung in ganz Europa oder deutsches Spezifikum? – In: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6599> [25.5.2015]
- Berthold, Kirsten; Nückles, Matthias; Renkl, Alexander (2007): Do learning protocols support learning strategies and outcomes? The role of cognitive and metacognitive prompts. – In: Learning and Instruction (2007), Heft 17, S. 564 - 577
- Bräuer, Gerd (2014): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Bruns, Alexander; Faber, Konrad (2003): Die Erwachsenenpädagogik als Wissenschaft der Bildung und des Lernens Erwachsener. In: Arnold, Rolf (Hrsg.)(2003): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Basiswissen Pädagogik, Band 4. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 212-233
- Breiteneder, Matthias; Gruber, Georg (2015): Raiffeisen Campus. Bildungsprogramm 2016.
- Dauber, Heinrich (2006): Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis. – In: Dauber, Heinrich (2006): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-40

- Dehnbostel, Peter (2001): Lernen im Betrieb - informell, lebensbegleitend und persönlichkeitsbildend? Ein Kommentar. In:
<http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=49> [Stand: 22.3.2015]
- Dehnbostel, Peter (2005): Konstitution reflexiven Handelns im arbeitsbezogenen Lernen. Erwachsenenbildung im betrieblichen Kontext. – In: <http://www.die-bonn.de/doks/dehnbostel0501.pdf> [Stand: 30.4.2015]
- Dehnbostel, Peter (2008): berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin: edition sigma
- Dewey, John (1951): Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung. Zürich: Morgartenverlag
- Erpenbeck, John; von Rosenstiel, Lutz (2003): Handbuch Kompetenzmessung. erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart : Schäffer-Poeschel
- Falk, Rüdiger (2000): Betriebliches Bildungsmanagement. Arbeitsbuch für Studium und Praxis. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz Verlag
- Frank, Irmgard (2003): Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – Entwicklung und Perspektiven in Deutschland und in ausgewählten europäischen Ländern. In: Wittwer, Wolfgang; Kirchhof, Steffen (Hrsg.)(2003): informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim: Luchterhand, S. 168-213
- Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (2007): Zum Potenzial von Lerntagebuch und Portfolio. – In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (Hrsg.)(2007): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Gläser-Zikuda, Michaela; Rohde, Julia; Schlomske, Nadine (2010): Empirische Studien zum Lerntagebuch- und Portfolio-Ansatz im Bildungskontext. Ein Überblick – In: Gläser-Zikuda (Hrsg.)(2010): Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- Gnefkow, Thomas (2008): Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung. Determinanten für den Erfolg externer betrieblicher Weiterbildungen im Lern- und Funktionsfeld aus Teilnehmerperspektive. Dissertation, Universität Bielefeld
- Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer GmbH
- Haber, Gottfried (2014): Bessere Bildung. Universitätsprofessor Gottfried Haber analysiert die Bedeutung von Aus- und Weiterbildung für die Volkswirtschaft – In: Sonderbeilage Raiffeisenzeitung (2014): Bildung Spezial. Nr. 27, 3. Juli 2014, S. III

- Hilzensauer, Wolf (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. – In: bildungsforschung, 2008, 5. Jahrgang, 2. Ausgabe
- Kauffeld, Simone (2010): Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern. Heidelberg/Berlin/New York: Springer-Verlag
- Korthagen, Fred (1999): Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education, in: European Journal of Teacher Education, Vol. 22, No. 2/3, S.191-207
- Lemke, Stefan, G. (1995): Transfermanagement. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe Verlag für Angewandte Psychologie
- Markowitsch, Jörg; Hefler, Günter (2003): Weiterbildung in Österreich im europäischen Vergleich I. Ergebnisse und Analysen der 2. Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung. (CVTS II). – In: Materialien zur Erwachsenenbildung 2003, Nr. 1. Wien
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz Verlag
- Mielke, Rosemarie (2001): Psychologie des Lernens. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Mikula, Regina (2009): Lernen in der Erwachsenenbildung: theoretische Perspektiven und Einblicke in die Forschungslandschaft. – In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien
- Müller, Ulrich; Soland, Mirjam (2009): Transfermanagement und Evaluation. – In: Gessler, Michael (Hrsg.)(2009): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag, S. 249-277
- Nolda, Sigrid (2012): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: WBG Verlag, 2. Auflage
- Nückles, Matthias; Hübner, Sandra; Glogger, Inga; Holzapfel, Lars; Schwonke, Rolf; Renkl, Alexander (2010): Selbstreguliert lernen durch Schreiben in Lerntagebüchern. In: Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.)(2010): Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- Nückles, Matthias; Hübner, Sandra; Renkl, Alexander (2009): Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. In: Learning and Instruction. Jg. 2009, Ausgabe 19, S. 259-271
- Nuissl, Ekkehard (2000): Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied, Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag
- Petersen, Thies (2000): Handbuch zur beruflichen Weiterbildung. Leitfaden für das Weiterbildungsmanagement im Betrieb. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH

- Picard, Christin; Imhof, Margarete (2010): Prompts zur Anleitung tiefenorientierten Schreibens in Lerntagebüchern. – In: Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.)(2010): Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- Raiffeisen Campus (2015a): Inhaltliche Hinweise und Vorbereitung Firmenkunden-Colleg
- Raiffeisen Campus (2015b): Teilnehmermappe Lehrgang Firmenkunden-Colleg.
- Reetz, Lothar (1999): Das Konzept der Schlüsselqualifikation als System von Kompetenzen. – In: <http://www.sowi-online.de/node/463> [Stand: 10.4.2015]
- Rohs, Matthias; Dehnbostel Peter (2007). Informelles Lernen in der betrieblich-beruflichen Weiterbildung. In: http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Texte/Dehnbostel_Rohs_2007.pdf [16.3.2015]
- Schneeberger, Arthur (2012): Editorial. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 17, 2012. Wien. S. 1-9
- Schaub, Horst; Zenke, Karl, G. (2004): Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Schelten, Andreas (2004): Einführung in die Berufspädagogik. Dritte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Franz Steiner Verlag
- Schüssler, Ingeborg (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung. Zwischen Irritation und Kohärenz. – In: bildungsforschung, 2008, 5. Jahrgang, 2. Ausgabe
- Severing, Eckart (2010): Informelles Lernen. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl Ekkehard (Hrsg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2. Auflage
- Siebert, Horst (2010): Lernen. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl Ekkehard (Hrsg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2. Auflage
- Siebert, Horst (2012): Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co KG
- Stangl, Werner (o.J.): Lerntagebücher als Werkzeug für selbstorganisiertes Lernen – In: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNTECHNIK/Lerntagebuch.shtml> [Stand: 22.3.2015]
- Stock, Michaela; Riebenbauer, Elisabeth (2013): Wegweiser durch die (Selbst-)Reflexion. In: http://static.uni-graz.at/fileadmin/sowi-institu-te/Wirtschaftspaedagogik/Neuigkeiten/Wegweiser_durch_die_Reflexion_Stand_2.06.2013.pdf [Stand: 26.6.2014]
- Statistik Austria (2012): Weiterbildung in Unternehmen. – In: https://www.bmfwf.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/WB_Bericht_BMWFJ.pdf [13.5.2015]

- Spinath, Birgit (2007): Ein Lerntagebuch zur Förderung motivationsbezogener Voraussetzungen für Lern- und Leistungsverhalten bei Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. – In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (Hrsg.)(2007): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Julius Klinkhardt, S. 170-185
- Solga, Marc (2011): Förderung von Lerntransfer. – In: Ryschka, Jurij; Solga, Marc; Mattenklott, Axel (Hrsg.)(2011): Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 339-368
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH&Co
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2009): Global Report on Adult Learning and Education. In: <http://uil.unesco.org/home/programme-areas/adult-learning-and-education/confintea-portal/news-target/global-report-on-adult-learning-and-education-2009/ba832fc8b7781f36c4e0c27a7a70a8db/> [2.3.2015]
- Weinberg, Johannes (1996): Kompetenzlernen. In: QUEM-BULLETIN 1/1996. Berlin, S. 3-6
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag
- Winter, Felix (2007): Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. – In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (Hrsg.)(2007): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Julius Klinkhardt, S. 109-129
- Wittwer, Wolfgang (2003): „Lern für die Zeit, wird tüchtig fürs Haus. Gewappnet in Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: Wittwer, Wolfgang; Kirchhof, Steffen (Hrsg.)(2003): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim: Luchterhand, S. 13-43
- Wittwer, Wolfgang (2010): Betriebliche Bildung. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nüssli Ekkehard (Hrsg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2. Auflage
- Wyss, Corinne (2008): Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. – In: bildungsforschung, 2008, 5. Jg, 2. Ausgabe
- Zürcher, Reinhard (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. In: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr2_2007_informelles_lernen.pdf [9.3.2015]

10. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Formelles und informelles Lernen in der betrieblichen Weiterbildung.....	15
Abbildung 2: ALACT Modell	25
Abbildung 3: Zyklisch-interaktives Modell des selbstregulierten Lernens im Lerntagebuch.....	28
Abbildung 4: Varianten des Lerntagebuches und seine Merkmale.....	30
Abbildung 5: Aufbau des Lehrgangs Firmenkunden-Colleg.....	35
Abbildung 6: Das Lerntagebuch als Unterstützung für den Lernprozess.....	40
Abbildung 7: Verbesserungsvorschläge zum Einsatz des Lerntagebuches.....	41
Abbildung 8: Vorteile des Lerntagebuches für den Lernprozess.....	42
Tabelle 1: Formen reflexiven Lernens.....	24
Tabelle 2: Kategoriensystem qualitative Inhaltsanalyse.....	43

11. Kurzfassung der Masterarbeit

Der Begriff Lerntagebuch bezeichnet eine Methode der Selbstreflexion, die den Lernenden dazu dient, sich kontinuierlich mit Lerninhalten auseinanderzusetzen und den eigenen Lernprozess zu dokumentieren und zu überprüfen. Die Intention des Lerntagebucheinsatzes ist es unter anderem, durch das Einbeziehen der Lernenden in die Planung, Gestaltung und Beurteilung ihres eigenen Lernens, selbstgesteuertes und nachhaltiges Lernen zu fördern.

Der Fokus dieser Masterarbeit richtet sich dabei auf den Einsatz im Feld betrieblicher Weiterbildung, da empirische Daten in diesem Zusammenhang aktuell nicht verfügbar sind. Das Lerntagebuch gilt in diesem Kontext als eine der zentralen Maßnahmen der Transfersicherung und in weiterer Folge zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz. In Kooperation mit dem Raiffeisen Campus wird daher im Rahmen des Firmenkunden-Collegs exemplarisch untersucht, wie seitens der Lernenden die Wirksamkeit des Lerntagebuches während des Lernprozesses wahrgenommen wird. Mittels Fragebogen und problemzentrierter Interviews wurden die TeilnehmerInnen hinsichtlich ihrer Erwartungen an das Lerntagebuch, ihrer Erfahrungen im Umgang damit, der Rolle der ReferentInnen und zu Verbesserungsvorschlägen befragt. Es kann gezeigt werden, dass die individuelle Bedeutsamkeit und die Verknüpfung von Lerninhalten mit der beruflichen Praxis sowie die Nutzenorientierung betrieblicher Bildungsmaßnahmen zu den wesentlichen Merkmalen erwachsener Lernender zählt, weshalb von den Befragten das Lerntagebuch im Allgemeinen und die Fallbeispiele im Besonderen für den Lernprozess und anschließenden Lerntransfer als förderlich empfunden werden. Außerdem wird die Bedeutung externer Kontrollmechanismen für das Lernen deutlich. Ferner gab die Mehrheit bezüglich der Verbesserung des Lerntagebucheinsatzes an, dass die Inhalte des Lerntagebuches verstärkt in die Lehrveranstaltung einbezogen werden sollten. Der Lerntransfer wird demnach nicht nur von der aktiven Haltung der Lernenden und der individuellen Bedeutung der Lerninhalte für das berufliche Handeln beeinflusst, sondern auch von der Fähigkeit der ReferentInnen, die Relevanz der im Lerntagebuch behandelten Themen aufzuzeigen sowie von den Vorgesetzten und KollegInnen am Arbeitsplatz des Lernenden und ist daher für den gesamten Zyklus betrieblicher Weiterbildungsplanung wesentlich.

12. Abstract

The term „learning diary” constitutes a method for self reflection which encourages students to document and check their learning process. The Intention for its introduction is enhancing self regulated and sustainable learning. The main focus of this master thesis therefore lies on operational training, because there is actually no data available. The learning journal obtains in this context as central measure for transfer security and the development of professional action competence. In cooperation with the Raiffeisen Campus it is going to be evaluated, how students of the corporate customer college perceive the use of the learning diary during their learning process and if its use encourages the learning transfer. Based on mixed methods the participants were questioned about expectation, experience and the role of the trainer. The study shows, that the individual meaning and the connection between theory and practice as well as benefit orientation are characteristic features of adult learning. As a result, the participants come to conclusion that the learning journal and especially the case studies are supportive. Furthermore the meaning of external monitoring mechanisms becomes clear, since for the majority of students inclusion of the learning diary contents into the course is desirable. Thus the learning transfer depends on the active attitude of students and individual meaning of learning contents for their professional practice as well as on the ability of trainers, to point out the relevance of the learning diary’s content and on chiefs and colleagues at the working place. As a result it is a necessary instrument for the whole training cycle.

13. Anhang



TeilnehmerInnenbefragung: Lerntagebücher

1) Ist das Lerntagebuch für Sie im Lernprozess eine Unterstützung gewesen?

☐ Ja, inwiefern?

☐ Nein, weshalb nicht?

2) Bitte ankreuzen! Mehrere Antworten möglich.

a. Was hat Ihnen am Einsatz des Lerntagebuchs besonders gut gefallen?

☐ die regelmäßige Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und die damit verbundene Selbstüberprüfung, was ich verstanden habe und was nicht.

☐ die mir persönlich relevanten Aspekte der Lerninhalte zu erarbeiten. Dadurch wurde mir bewusst, welche Inhalte für mich und meine berufliche Praxis besonders wichtig sind.

☐ die Dokumentation des eigenen Lernprozesses. Denn dadurch hat sich mir gezeigt, wie sich mein Lernprozess und der damit verbundene Wissenserwerb im Laufe des Lehrganges entwickelt haben.

☐ sonstiges: _____

b. Was ist am Einsatz des Lerntagebuchs zu verbessern?

☐ die Einführung in die Anwendung des Lerntagebuchs.

☐ die Begleitung des Referenten/der Referentin während des Anwendungsprozesses

☐ verstärkte Einbindung der erarbeiteten Reflexionsfragen, Übungsbeispielen und To dos in die Präsenzveranstaltung

☐ sonstiges: _____

3) Bei welchen Ihrer Aufgaben war das Lerntagebuch für Sie besonders hilfreich und weshalb?

a. Praxisaufenthalt, weil _____

b. Bonität, weil _____

c. Unternehmensfinanzierung, weil _____

4) a. Wie unterstützend haben Sie die Arbeitsblätter empfunden?

☐ sehr unterstützend ☐ unterstützend ☐ wenig unterstützend ☐ nicht unterstützend

b. Was daran gefällt Ihnen und was nicht?

5) a. Würden Sie das Lerntagebuch im Rahmen von weiteren Seminaren/Lehrgängen wieder verwenden wollen? Bitte ankreuzen!

☐ Ja ☐ Nein

b. Wenn Ja, worin haben Sie darin den größten Nutzen gesehen?

Wenn Nein, warum nicht?

Vielen Dank für Ihre wertvolle Unterstützung!

A 1. Personenmerkmale

Alter

20-30	10
31-40	11
41-50	3
über 50	1

Geschlecht

männlich	17
weiblich	8

Bildungsgrad

Pflichtschule	0
Lehre	0
Matura	18
Universitätsabschluss	7

Berufsbild

Marktassistent/in	1
Experte/in Professional	2
Sachbearbeiter/in Junior	3
Trainee	3

Kundenbetreuer/in Privatkunden	6
--------------------------------	---

Kundenbetreuer/in Firmenkunden	3
--------------------------------	---

Vertriebsassistent/in	2
-----------------------	---

Experte/in Innenrevision Professional	1
---------------------------------------	---

Sachbearbeiter/in Marktfolge aktiv Junior	1
---	---

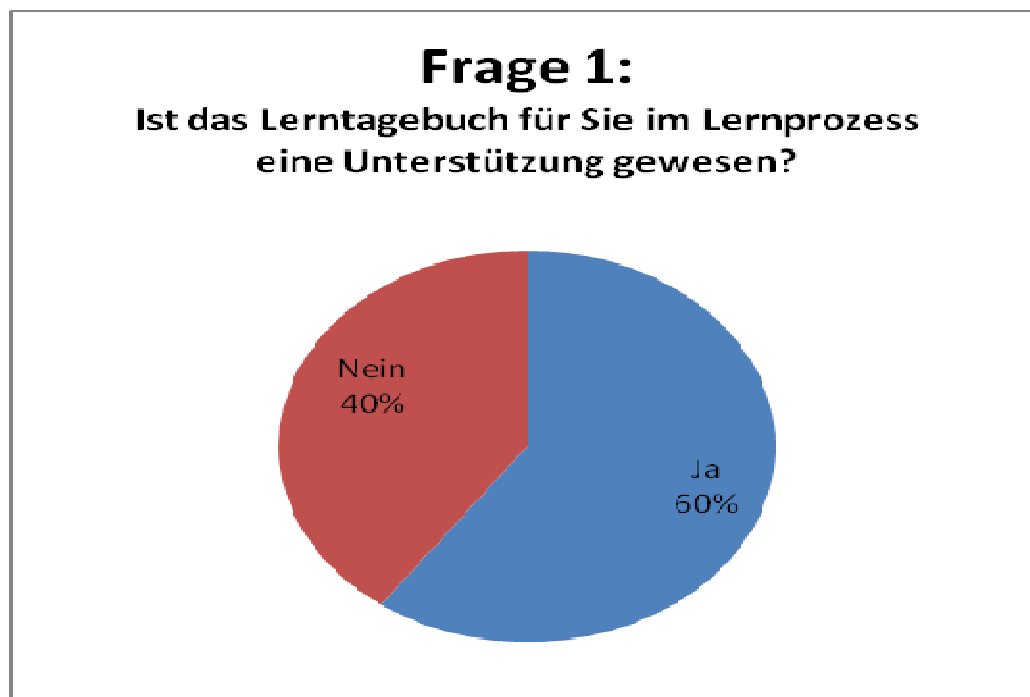
RB-1-Manager/in/SGF Leiter/in	1
-------------------------------	---

Fachexperte/in 1	1
------------------	---

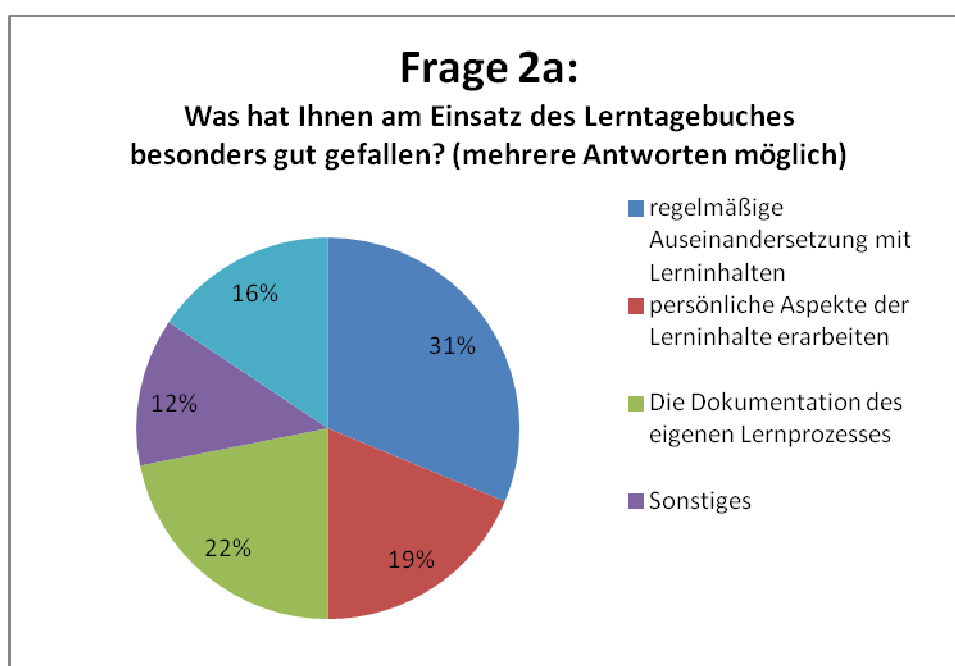
Experte Marktfolge aktiv	1
--------------------------	---

A 2. Datenmaterial Fragebogenerhebung

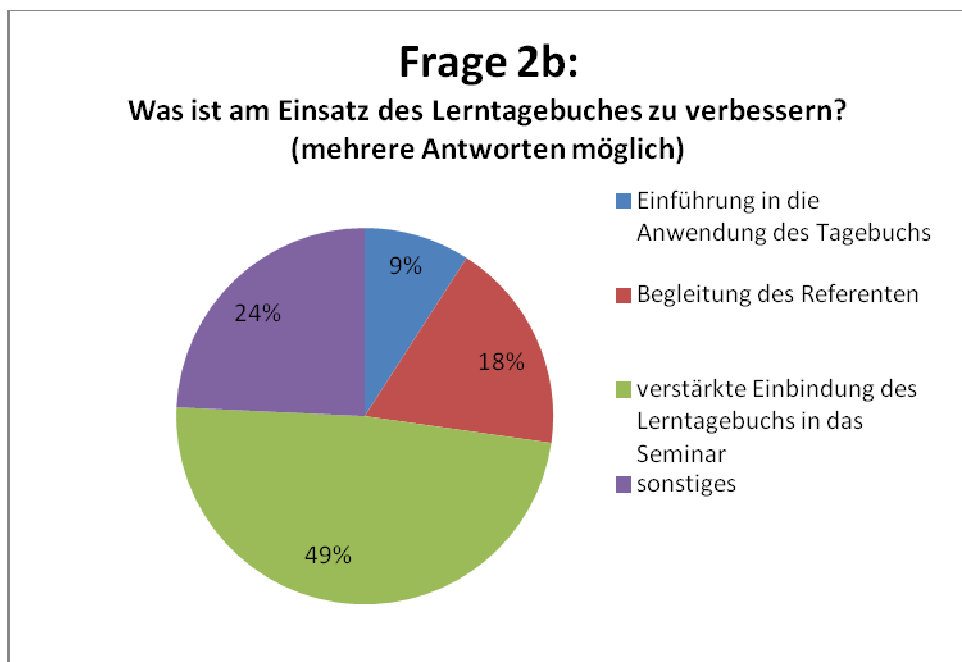
	Ja	Nein
Frage 1:	15	10



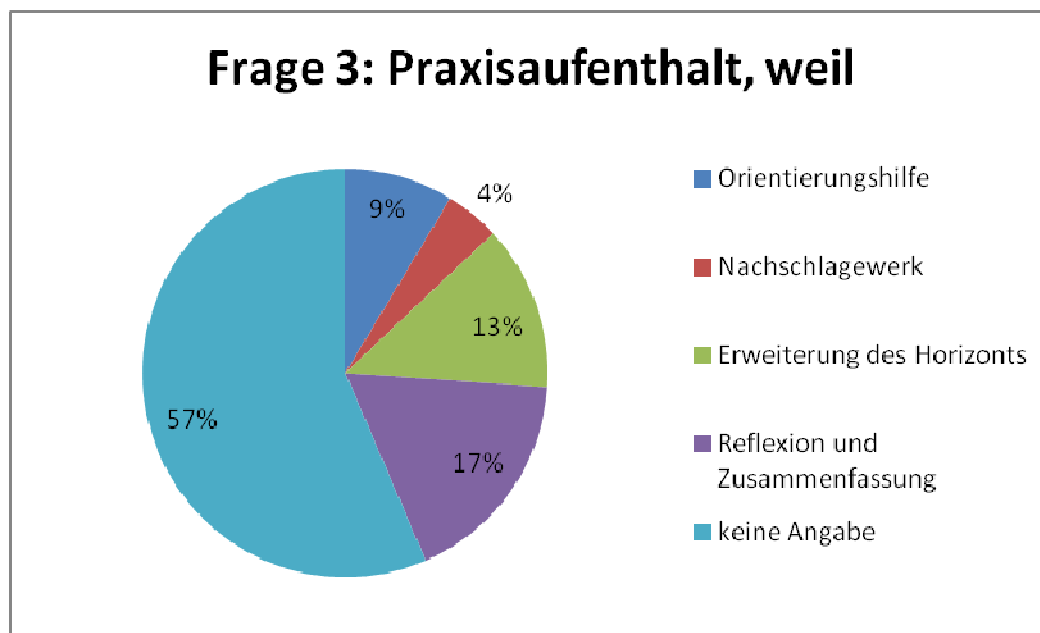
	regelmäßige Auseinander- setzung mit Lerninhalten	persönliche Aspekte der Lerninhalte erarbeiten	Die Dokumen- tation des ei- genen Lernpro- zesses	Sonstige	keine Antwort
Frage 2a	10	6	7	4	5



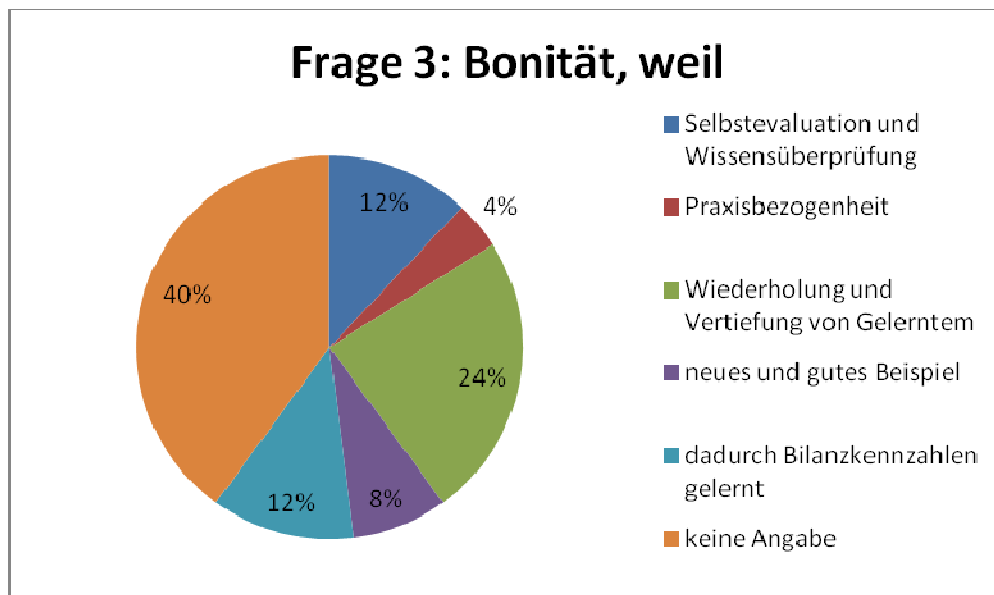
	Einführung in die Anwendung des Tagebuchs	Begleitung des Referenten	verstärkte Einbindung des Lerntagebuchs in das Seminar	Sonstige
Frage 2b	3	6	16	8



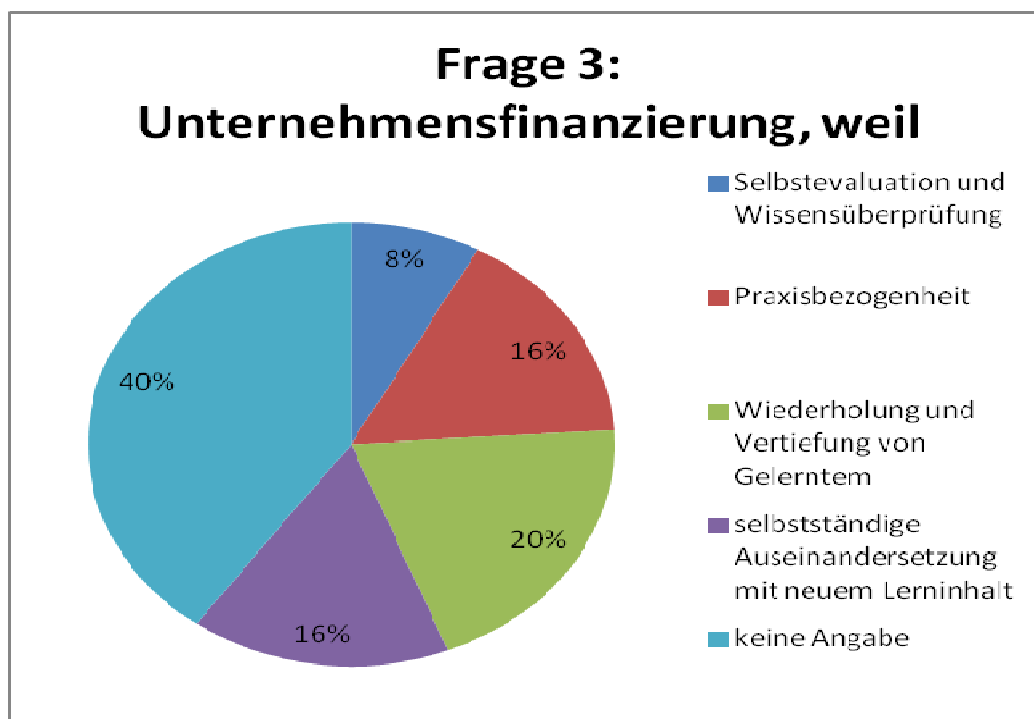
	Orientierungs- hilfe	Nachschlagewerk	Erweiterung des Horizonts	Reflexion und Zusammen- fassung	keine Angabe
Frage 3: Praxis- aufenthalt, weil...	2	1	3	4	13



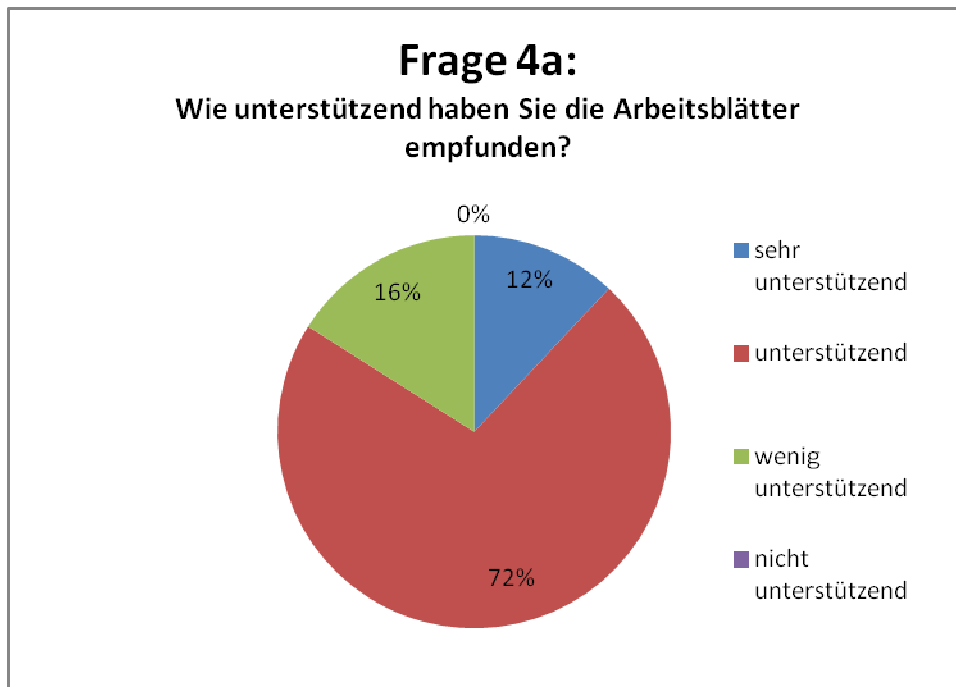
	Selbstevaluation und Wissensüberprüfung	Praxisbezogenheit	Wiederholung und Vertiefung von Gelerntem	neues und gutes Beispiel	dadurch Bilanzkennzahlen gelernt	keine Angabe
Frage 3: Bonität, weil...	3	1	6	2	3	10



	Selbstevaluation und Wissensüberprüfung	Praxisbezogenheit	Wiederholung und Vertiefung von Gelerntem	selbstständige Auseinandersetzung mit neuem Lerninhalt	keine Angabe
Frage 3: Unternehmensfinanzierung, weil...	2	4	5	4	10

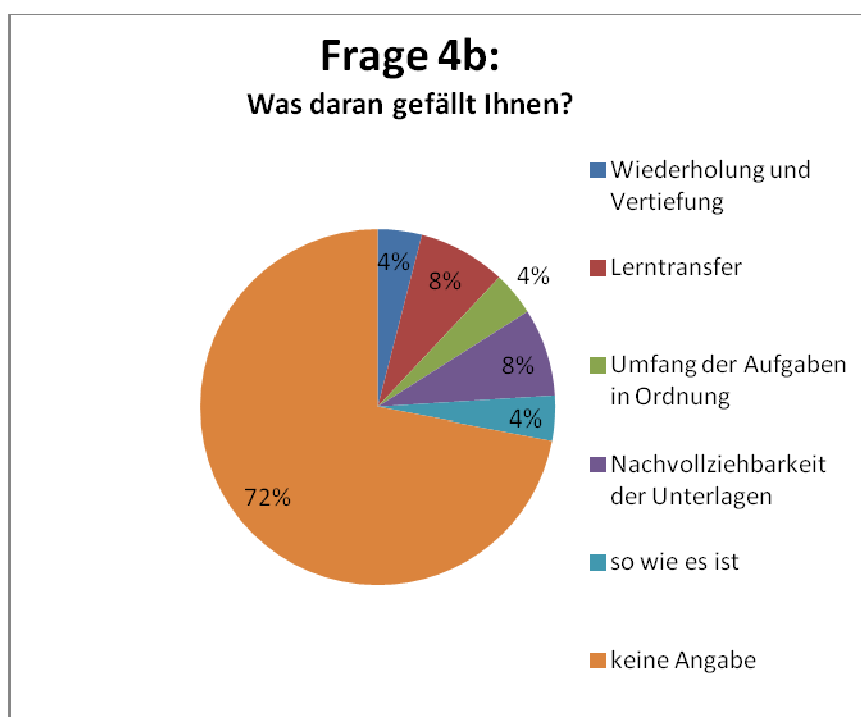


	sehr unter- stützend	unterstützend	wenig unter- stützend	nicht unter- stützend
Frage 4a:	3	18	4	0

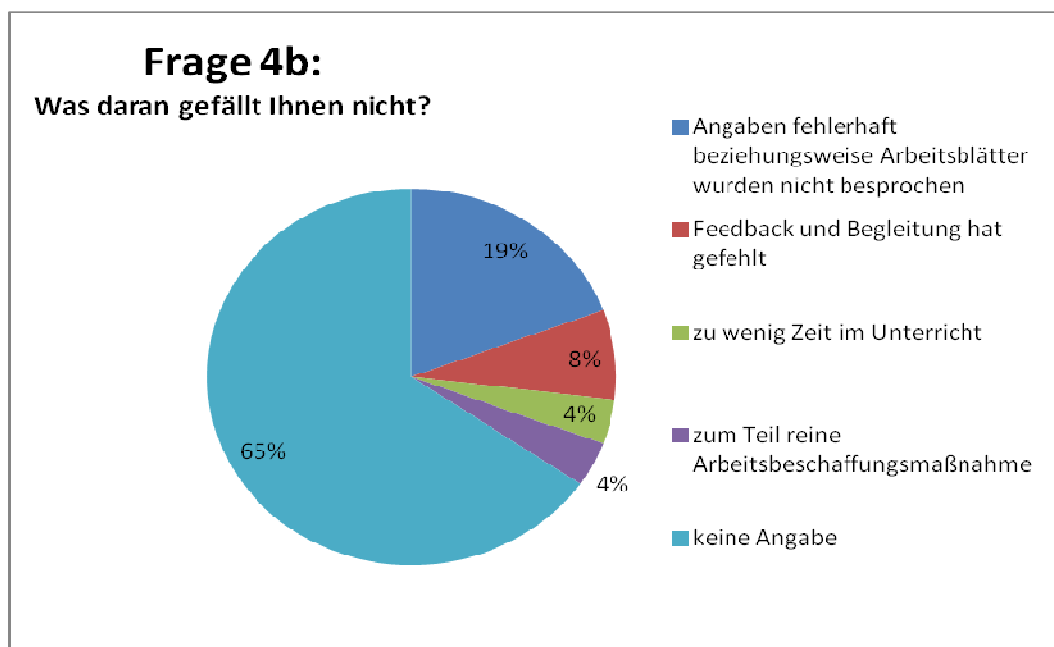


	Wiederholung und Vertie- fung	Lerntrans- fer	Umfang der Auf- gaben in Ordnung	Nachvollziehbar- keit der Unterla- gen	so wie es ist	keine Angabe
Frage 4b:	1	2	1	2	1	18

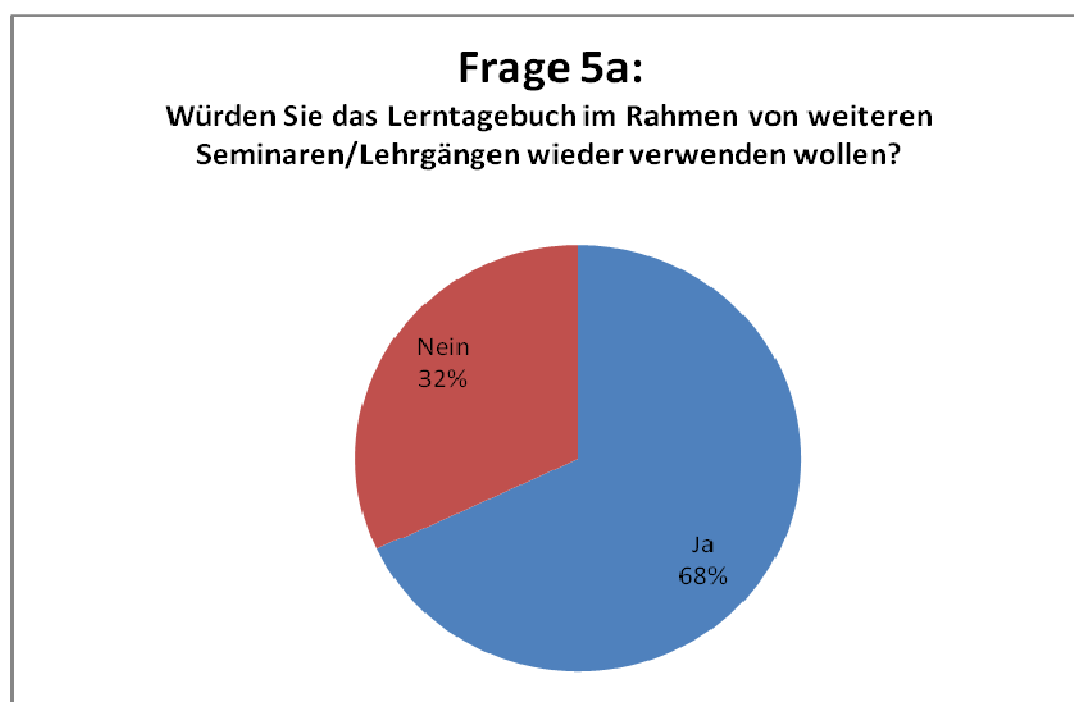
Anmerkung: 1 Antwort lässt sich 2 Kategorien zuordnen ("zu wenig Zeit im Unterricht" und "Feedback und Begleitung hat gefehlt")



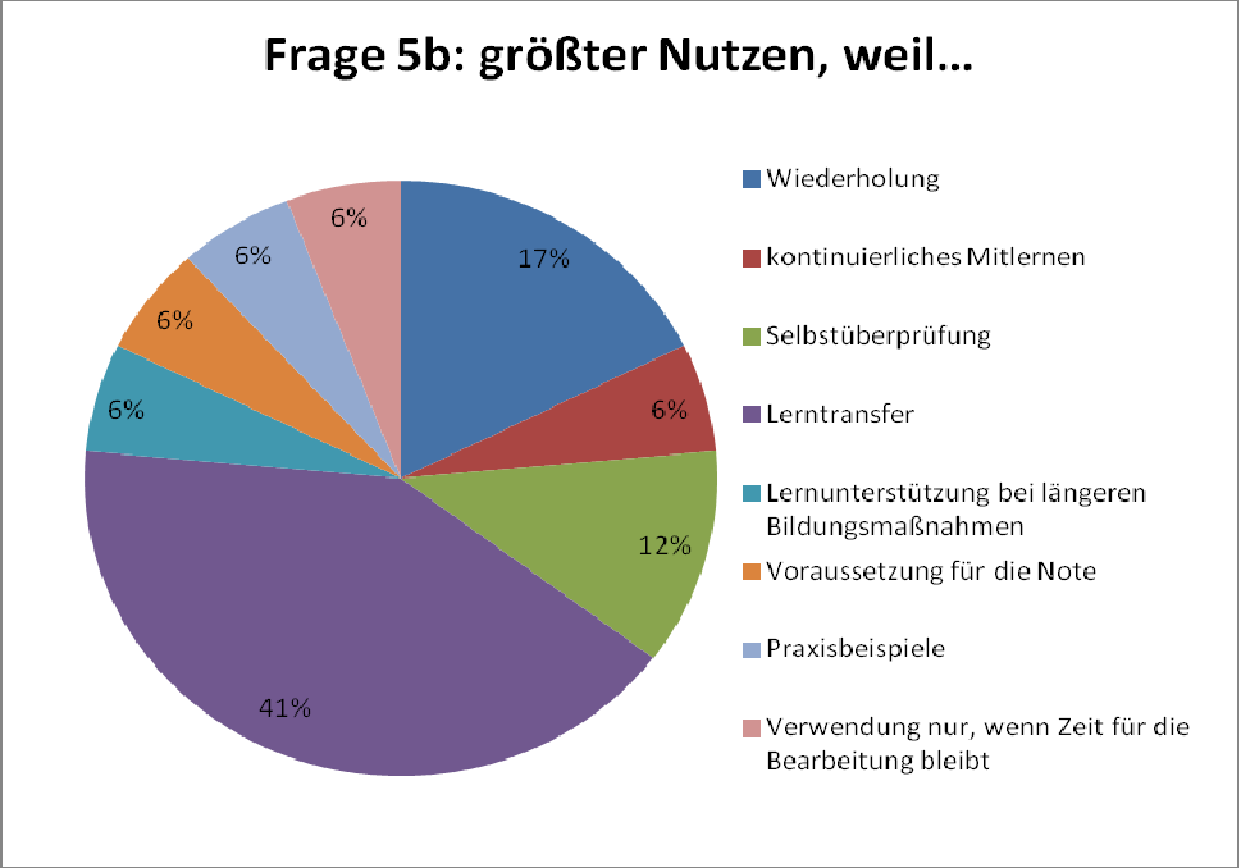
	Angaben fehlerhaft beziehungsweise Arbeitsblätter wur- den nicht bespro- chen	Feedback und Begleitung hat gefehlt	zu wenig Zeit im Unterricht	zum Teil reine Ar- beitsbeschaffungs- maßnahme	keine Angabe
Frage 4b:	5	2	1	1	17



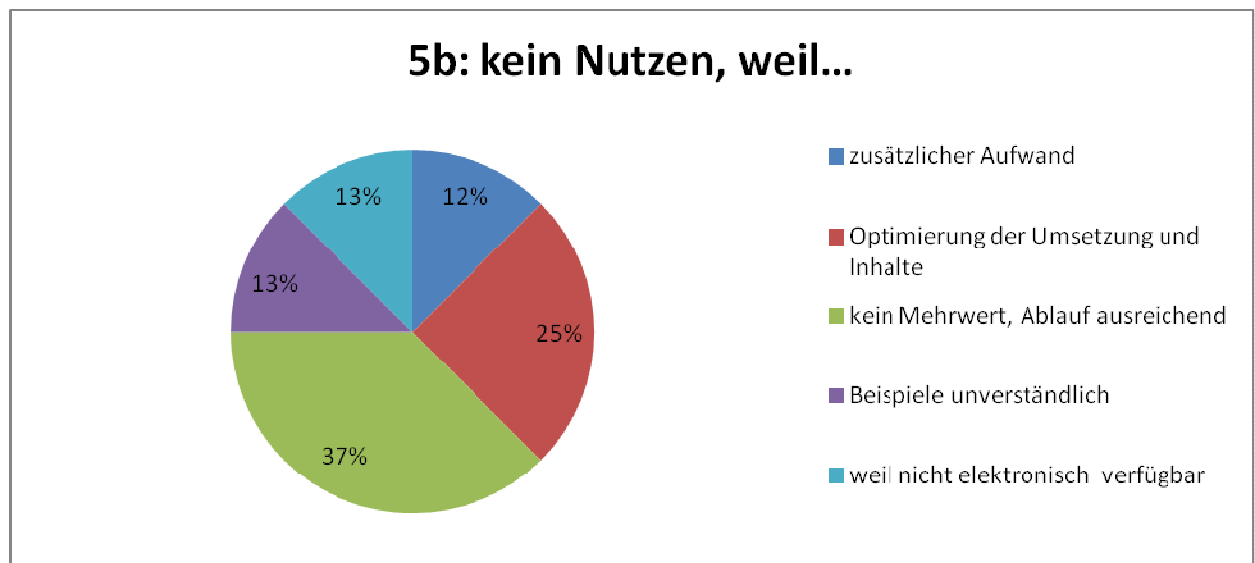
	Ja	Nein
Frage 5a:	17	8



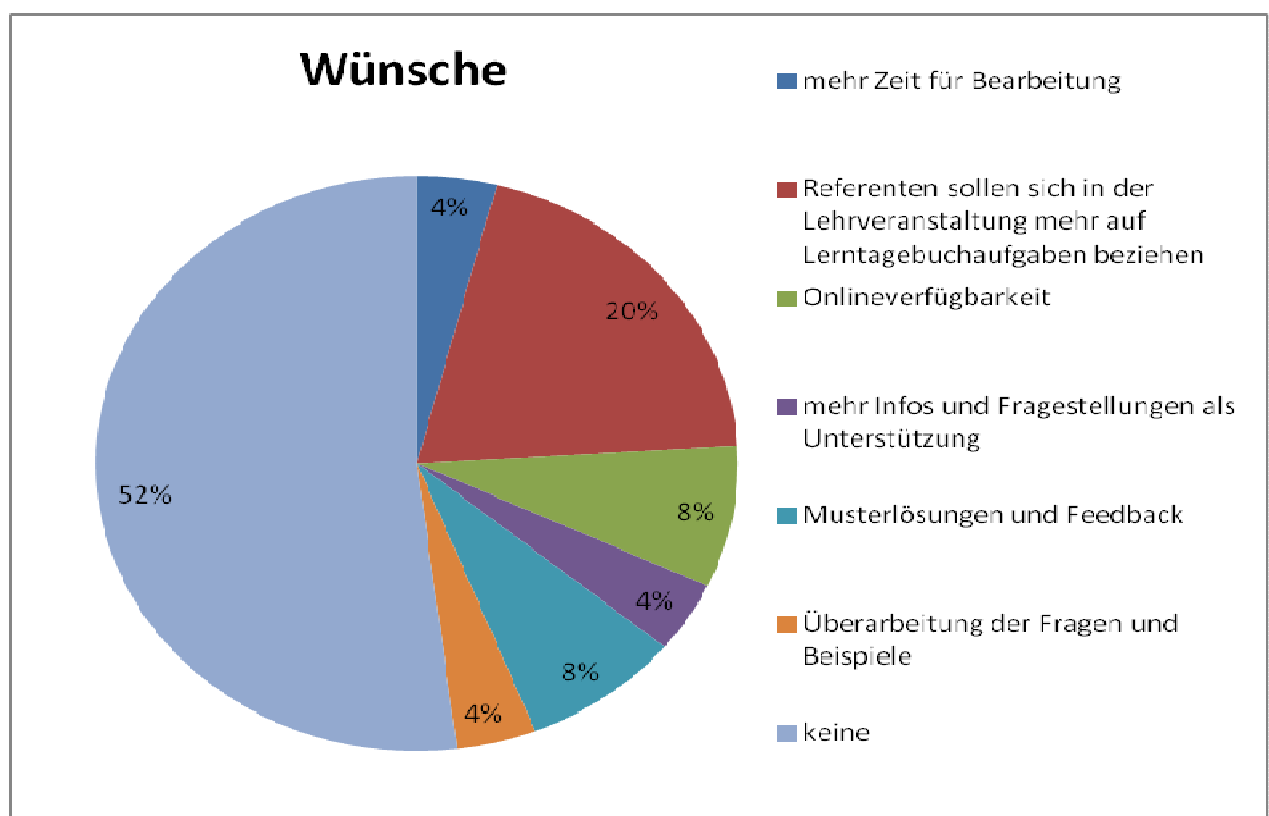
	Wiederholung	kontinuierliches Mitlernen	Selbstüberprüfung	Lerntransfer	Lernunterstützung bei längeren Bildungsmaßnahmen	Voraussetzung für die Note	Praxisbeispiele	Verwendung nur, wenn Zeit für die Bearbeitung bleibt	keine Angabe
Frage 5b:	3	1	2	7	1	1	1	1	2



	zusätzlicher Aufwand	Optimierung der Umsetzung und Inhalte	kein Mehrwert, Ablauf ausreichend	Beispiele unverständlich	weil nicht elektronisch verfügbar
Frage 5b:	1	2	3	1	1



	mehr Zeit für Bearbeitung	Referenten sollen sich in der LV mehr auf Lerntagebuchaufgaben beziehen	Onlineverfügbarkeit	mehr Infos und Fragestellungen als Unterstützung	Musterlösungen und Feedback	Überarbeitung der Fragen und Beispiele	keine
Wünsche	1	5	2	1	2	1	13



A 3. Datenerhebung problemzentriertes Interview

Interviewleitfaden

- Vorstellung der eigenen Person und des Forschungsinteresses
- Darlegung der Ziele der Befragung
- Zusicherung der Anonymität des/der Befragten

1. Zur Anwendung des Lerntagebuches

1.1. Was haben sie im Vorfeld der Anwendung vom Lerntagebuch erwartet?

1.1.1. Wurden Sie erfüllt? Wenn sie nicht erfüllt wurden, warum nicht?

2. Lernprozess

2.1. Beschreiben Sie bitte, wie Sie den Lernprozess unter Anwendung des Lerntagebuches erlebt haben. Wie ging es Ihnen dabei?

2.1.1. Wie wäre es Ihnen gegangen, wenn das Lerntagebuch nicht eingesetzt worden wäre?

2.2. Wie haben Sie dabei die Begleitung des Referenten/ der Referentin während des Anwendungsprozesses wahrgenommen?

2.2.1. Was sollte er/sie in diesem Zusammenhang künftig anders machen?

- Für die Teilnahme danken

Lebenslauf

Name: Katharina Velik
Geburtsdatum/-ort: 30.12.1987
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: ledig
Führerschein: B

Ausbildung:

03/2013 – 10/2015 **Masterstudium Bildungswissenschaften**, Universität Wien
Schwerpunkt: Lehre und Lernen
Masterarbeit: Lerntagebücher in der betrieblichen Weiterbildung am Beispiel Raiffeisen Campus

03/2009 – 01/2013 **Bachelorstudium Bildungswissenschaften**, Universität Wien
Bachelorarbeit I: Beratung von Weiterbildungseinrichtungen unter besonderer Bezugnahme der Implementierung und Optimierung von Qualitätsmanagementkonzepten – eine Fallstudie
Bachelorarbeit II: Das Verhältnis zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung bei Theodor Litt

10/2008 – 02/2009 **Diplomstudium Psychologie**, Universität Wien

09/2002 – 06/2008 **HLW 19 Straßergasse**, 1190 Wien

Beruflicher Werdegang:

10/2012 – laufend ZWÖLFERKALTENBRUNNER Personalberatung, Wien
Projektassistentin Personalberatung und Research

09/ 2013 Institut für Aus- und Weiterbildungsentwicklung EDUCON, Graz (jetzt CONEDU Verein für Bildungsforschung und -medien)
Werkstudentin

08/2012 – 09/2012 Institut für Aus- und Weiterbildungsentwicklung EDUCON, Graz (jetzt CONEDU Verein für Bildungsforschung und -medien)
Forschungspraktikum

08/2011 Bank Austria – Abteilung HR Private Banking Schöllerbank, Wien
Praktikantin

Frau E.
Trainee
26 Jahre alt
Universitätsabschluss
Dauer: 10:17

- 1 L: E.
- 2 I: Ja, guten Tag Frau E. Velik ist mein Name, grüß Gott, (L: Ja, hallo, tschuldigung) wegen den
3 Lerntagebüchern. (L: Genau. Ich bin nicht dazu gekommen) Ja, kein problem. Geht's Ihnen gut? Passt
4 alles?
- 5 L: JA, danke alles in Ordnung. Wie geht's Ihnen? Auch gut?
- 6 I: Ja, auch gut, wobei jetzt natürlich jetzt grad ahm die Endphase der Masterarbeit ist und jetzt
7 natürlich da viel Arbeit anfällt. (lacht) Aber das muss so nein! G'hört dazu. (L: Ja)
- 8 L: Ja. Ja, sehr gut also genau. Die Fragen (lacht) was wollen Sie wissen?
- 9 I: Genau. Und zwar welche Erwartungen hatten Sie im Vorfeld an die Anwendung des
10 Lerntagebuches? (L: ähm) Also an das das Lerntagebuch selber?
- 11 L: An das LERNTAGEBUCH selber. Also äh ich weiß nicht ich hab mir im Vorfeld jetzt nicht SO viel
12 Gedanken gemacht. Ich hab einfach angenommen (1 sek. unv.) das Lerntagebuch hätt ich
13 verstanden das man eine BeispielsAMMLUNG vielleicht erhält die man dann sukzessive LÖST (I: hm)
14 und und halt auch immer MUSTERLÖSUNGEN (I: hm) und Feedback bekommt. Also ich hätt eher
15 sowas drunter verstanden dass das sozusagen das Lerntagebuch etwas is ich weiß nicht ich find der
16 Begriff LERNTAGEBUCH impliziert das ein bissl, dass es etwas is, was ma sozusagn im Laufe der
17 ganzen Ausbildung sukzessive BEARBEITET und dann halt auch immer Feedback bekommt und auch
18 weiß irgendwie wo ma grad steht und vielleicht auch ein bissl aufbauend is (I: hm) auch von den
19 Themen her. Das ma klein beginnt und irgendwann das große Ganze sieht. (I: hm)(.)
- 20 I: Also weniger der REFLEXIONSASPEKT der ja auch Bestandteil des Lerntagebuches war.
- 21 L: Ähm (.) Ja also ich mein ich weiß nicht. Man muss wahrscheinlich unterscheiden die ja wies dann
22 wirklich. Also ich finde die Idee eines Lerntagebuches also ich glaub schon, dass es einen Mehrwert
23 darstellen kann, aber ich glaube nicht das es in der Form der Ausführung wie es JETZT WAR ähm
24 einen Mehrwert dargestellt hat. (I: OK, ja) Also muss ich ehrlich sagen. (I: hm) Für mich zu
25 mindestens. (I: hm) (--) Ja. Also aber ich hab mir jetzt im Vorfeld keine weiteren Gedanken über das
26 Lerntagebuch gemacht also das is jetzt nur nur der Eindruck den ich so gewonnen hab. (.) (I: hm, ok)
- 27 I: UUnd ähm können sie BESCHREIBEN wie sie den Lerntagebuchprozess also diesen Lernprozess ähm
28 im Zuge des Lerntagebuches erlebt haben? Wie ist es Ihnen denn dabei gegangen?
- 29 L: (--) DD wie äh den Lernprozess meinen Sie jetzt oder?
- 30 I: genau, ja. Bei der Anwendung des Lerntagebuches
- 31 L: (.) Ähm Nur kurz zum Verständnis: Lerntagebuch meinen Sie jetzt NUR das was wir im Prinzip am
32 Ende abgegeben haben oder? Diese paar Beispiele und den (I: Nein, alles) die Reflexionsarbeit

Frau E.
Trainee
26 Jahre alt
Universitätsabschluss
Dauer: 10:17

33 I: das is das is der Reflexionsbericht über den Praxisaufenthalt, dann das Entsendungsgespräch also
34 die Reflexionsarbeit drüber und diese drei Praxisbeispiele (L: hm) über ABM (L: ok) und und die
35 anderen beiden Beispiele.

36 L: Ja, also ich Lernprozess hab ich darin ÜBERHAUPT KEINEN gesehen. Ich mein ich find jetzt diese
37 Reflexionsarbeit das war vielleicht insofern gut, weil man auch mal drüber nachgedacht hat über den
38 Aufenthalt an sich (unv. Etwa will sich) vielleicht nochmal Gedanken darüber machen konnte was
39 jetzt nicht SCHLECHT is würd ich mal sogn. Ähm die Beispiele fand ich ja da seh jetzt nicht wirklich
40 einen Mehrwert dahinter. Auch aus dem Aspekt dass ich vielleicht ich mein wir ham soweit ich mich
41 jetzt erinner bei dem Einen, das Eine nochmal durchgemacht da wussten wir dann im Nachhinein ob
42 wirs richtig oder falsch gelöst ham. Aber sonst seh ich den Lerneffekt jetzt nicht drinnen, dass ich das
43 Beispiel LÖS und dann nicht wirklich weiß ob ichs richtig oder falsch gelöst hab. Weil ja da weiß ich
44 halt jetzt nicht wirklich, was der Mehrwert dran sein soll. Weil ja (.) weil ma ja gar kein Feedback
45 erhält. Und Und das dieses GESPRÄCH das glaub ich is schon für Mitarbeiter ,die das jetzt ähm diese
46 Ausbildung vielleicht auch freiwillig besuchen oder wenn die einen Plan vorgesehen haben kann das
47 schon einen Mehrwert darstellt wenn ma sich nochmal Gedanken drüber macht, worum man diese
48 diese Ausbildung besucht. Aber ich denk mir die Gedanken wird ma sich eh schon vorher gemacht
49 habm wo man die Ausbildung besucht bevor man sich anmeldet. Deswegen weiß ich auch nicht
50 wirklich. (I: hm) Genau. Ja. Wie gesagt, ich mein für mich wars schwer jetzt auszufüllen aber einfach
51 wahrscheinlich weil wir Trainees jetzt auch in einer anderen Situation warn. Aber wenn ich mir das so
52 für die TEILNEHMER ähm durchüberleg, wie wie wie das für die oder was ich auch mitbekommen hab
53 unter KOLLEGEN war (I: hm) dass eher so bissl auch eben was ich so gehört hab von den
54 Vorgesetzten, die das ausfüllen mussten (I: ja) mit den Kollegen (I: hm) war das ein bissl ähm die
55 Meinung dahingehend, dass dass gesagt wurde ähm: „JA wir haben uns ja im Vorfeld überlegt,
56 warum ma unseren unseren äh Mitarbeiter anmeldet und puh ja und ham uns sowieso Gedanken
57 drüber gemacht, weil das Ganze kostet was, das Ganze is ja is ja nicht Jux und Tollerei dieses Kolleg
58 mitmacht (I: hm) deshalb glaub ich weiß ich nicht inwiefern das wirklich...da müssen Sie
59 wahrscheinlich eher Mitarbeiter fragen, für die das mehr Relevanz hat. Ja, weil ich glaub für uns ist
60 das vielleicht auch eine Sondersituation gewesen.

61 I: Inwiefern eine Sondersituation?

62 L: Ähm naja, dass wir dieses Kolleg das das Kolleg an sich Teil unseres Ausbildungs Teil unseres
63 Traineeprogramm war und ich jetzt sonst ganz sicher NICHT dieses Kolleg besucht hätte. Aber
64 deswegen wahrscheinlich. Deswegen kann ich jetzt auch nicht konnte nicht ich im Vorfeld nicht
65 wirklich die Fragen beantworten, was ist der Mehrwert an meine Kunden bietet, weil ich nicht mal
66 Kunden HAB. Also war es halt eine andere Situation. Ja (I: hm)

67 I: Wie hätte denn das Lerntagebuch sein müssen, dass Sie gesagt hätten, ja, das ist jetzt für mich ein
68 Mehrwert im Lernprozess?

69 L: Ja eben, was ich am Anfang eh schon angesprochen hab, dass man die Beispiele sukzessive
70 durchmacht, immer wieder Feedback bekommt, eine Musterlösung vielleicht. Dass die Beispiele an

Frau E.
Trainee
26 Jahre alt
Universitätsabschluss
Dauer: 10:17

71 sich die Qualität der Beispiele auch vielleicht ein bissl JA wie soll ich sagen ich mein wir hatten
72 durchwegs auch Zwischendurch Beispiele, wo ich sag da seh ich einen Mehrwert oder einen
73 Lerneffekt. Da gibt's Beispiele die dann ausgewählt wurden fürs Lerntagebuch warn halt da war aus
74 der Angabe nicht amal ersichtlich was GEFragt is, dann hat mas lösen können im Endeffekt weiß ma
75 eh nicht obs richtig is also ich glaub Sie werden mir da recht geben, wenn ich dann der Meinung bin
76 oder warum mein empfinden is, dass ich mir selber für mich selber da nicht soviel mitnehm draus (I:
77 hm) weil es ist natürlich schwierig, wenn ma wenn ma nicht wirklich weiß was da von einem verlangt
78 wird. (I: hm, ja, das ist schon klar, ja) Also ich glaube an sich der Gedanke des Lerntagebuchs ist sicha
79 ist sicha GUT und WICHTIG und ich glaub auch, dass das dass das ein guter eine gute Neuerung an
80 dem Ganzen ähm also an dieser Ausbildung ist, aber ich glaube in der Form wie es jetzt WAR seh ICH
81 persönlich KEINEN Mehrwert. (I: ok, hm)

82 I: Und wie haben Sie die Begleitung des Referenten in diesem Zusammenhang wahrgenommen?

83 L: (.) Ähm (.) im Zusammenhang mit dem Lerntagebuch jetzt wieder?

84 I: Hm

85 L: Ähm Naja wir hatten ja keine einheitliche Ansprechperson, also keinen Referenten der da jetzt der
86 uns da durchs Lerntagebuch BEGLEITET hat. Ganz im Gegenteil. Es wurde vom Sekretariat
87 ausgeschickt dieses Lerntagebuch, wir hams dann im Prinzip ausgefüllt. Das war jetzt nicht so, dass
88 der Referent der für das THEMA ähm zuständig war, uns da diesbezüglich betreut hat, GAR NICHT.
89 Also das ist wahrscheinlich auf ein Punkt der auf jeden Fall gefehlt hat. (--)

90 I: Hm (.) Ahm wie wie sollte äh das in diesem Zusammenhang anders ähm ablaufen? Hätten Sie sich
91 auch MEHR Begleitung auch seitens der Referenten gewünscht? (.) Oder war es für Sie ausreichend
92 so wies war?

93 L: JA, also ich muss ehrlich sagen, wenn nicht der Titel oder das Themengebiet oben in der in der
94 Kopfzeile gestanden wär, hätt ich wahrscheinlich nicht amal gwusst, dass es ein Bonitätsbeispiel war,
95 weil es halt schon (lacht) von den Themen her ein bissl vermischt und vermengt alles war (I: ok) und
96 auch nicht so zuordenbar is und weiß ich nicht vielleicht könnte man, ja, ob das dann anders gewesen
97 wär, wenn ein wirklich ein Referent da mehr durchgeführt hätte oder (.) weiß ich nicht. Auf alle Fälle
98 es war sicher auf Seiten des Referenten auch nicht ich mein man erwartet jetzt nicht, dass man da
99 durch das Beispiel durchgeführt wird, sondern MEHR dass man KLARERE Aufgabenstellungen (I: hm)
100 bekommt. (.) Die warn find ich aus der Angabe nicht ganz klar. (I: hm) (---)

101 I: Und das Feedback na, weil das haben Sie ja am Anfang schon thematisiert.

102 L: Ja, nein, ich brauch kein Feedback ob meine Lösung gut, richtig oder falsch was auch immer war.
103 Ich möchte wenigstens nur eine Musterlösung haben um zu sehn, für mich selber abgleichen zu
104 können, wo steh ich jetzt. (I: hm) Also ich erwarte nicht, dass jemand meine Aufgaben verbessert,
105 aber wenigstens, dass ich eine Musterlösung hab wo ich seh', bin ich richtig gelegen, weiß ich nicht
106 hab ich da jetzt einen falschen Gedankengang dahinter gehabt oder weils dauert lernt man ja. Also

Frau E.

Trainee

26 Jahre alt

Universitätsabschluss

Dauer: 10:17

107 ich mein das ist ja im Prinzip der Hintergrund, dass ma aus diesen Dingen LERNT. (I: hm) Weil ma
108 dann weiß ok so wars vielleicht falsch so muss ichs richtig machen. Aber da braucht ma jetzt ich mein
109 sind ja alle erwachsen, da würds wahrscheinlich reichen, wenn ma da jetzt eine Musterlösung
110 bekommt und selber abgleichen kann. (I: hm) Aber irgendwas wär halt wichtig, weil sonst kann ich im
111 Prinzip weiß ich nicht XYZ draufschreiben, abgeben und damit is es auch erledigt. (I: hm) Aber da seh
112 ich halt den Mehrwert dahinter nicht (I: hm) und muss ein Gedankenfehler im ganzen Prozess sein (I:
113 hm, ja) (---)

114 I: Ja. Gut fällt ihnen noch irgendetwas ein was sie da noch ähm ergänzen wollen zu den
115 angesprochenen Themen?

116 Ähm NEIN, ich glaube das es da jetzt alles dazu gesagt ist.

117 Hm, (.) ja, gut dann bedank ich mich ganz herzlich für das Gespräch und wünsch Ihnen noch ein
118 schönes Wochenende und danke das sie zurückgerufen haben. Wiederhörn!

119 Bitte gerne. (lacht) Wiederhörn!

Frau I.

Trainee

27 Jahre alt

Universitätsabschluss

Dauer: 3:38

- 1 L: I.
- 2 I: Ja guten Tag Frau I., Velik ist mein Name. Ich rufe wegen den Lerntagebüchern an. Stör ich Sie ge-
3 rade?
- 4 L: Nein es geht.
- 5 I: Mh ok. Wollen wir vielleicht gleich mit den Fragen beginnen?
- 6 L: Ja sehr gerne.
- 7 I: Ich hätte gerne gewusst, ähm was Sie sich im Vorfeld von der Anwendung vom Lerntagebuch er-
8 wartet haben?
- 9 L: (.) Ähm das man das Wissen nochmal wiederholt (I: hm) (-) Brauchen Sie weitere Punkte oder passt
10 das?
- 11 I: Alles was was Ihnen dazu wichtig erscheint.
- 12 L: Nein, is so fertig.
- 13 I: Passt, ok.
- 14 L: Ja.
- 15 I: Gut. Ist es erfüllt worden, also war es ausreichend?
- 16 L: Schon ja. (hm)
- 17 I: Und beschreiben Sie bitte, wie Sie den Lernprozess konkret unter der Anwendung des Lerntagebu-
18 ches erlebt haben. Wie ist es Ihnen dabei gegangen?
- 19 L: (--) hm. (.) Kurz mal nachdenken. Naja, dass man nochmal sich vertieft, nochmal sich auf die Auf-
20 gaben quasi einlässt und a wenn quasi schon bissl Zeit vergangen ist in dem Gelernten, dass man das
21 nochmal auffrischt und nochmal frisch anwendet quasi. (I: hm) Und eventuell noch mal NACHLIEST
22 um zu sehen, dass doch nicht alles so sattelfest sitzt wie man glaubt (I: hm). (--)
- 23 I: Und wie haben sie die Begleitung des Referenten während des Anwendungsprozesses wahrge-
24 nommen?
- 25 L: (.) Hm aus meiner Sicht war nicht viel Begleitung da. (I: mh) also wir haben das ausgeteilt bekom-
26 men und gesagt „Füllen Sie das aus und es ist Teil des Lerntagebuchs“ und fertig. Und wir haben auch
27 kein Feedback bekommen. Also ich hätt Feedback vorallem auf die Aufgaben ganz gut gefunden.
28 (mh, mh)War so angekündigt aber ja, weiß ich nicht.
- 29 I: Hätten Sie sich mehr Begleitung gewünscht?

Frau I.

Trainee

27 Jahre alt

Universitätsabschluss

Dauer: 3:38

- 30 L: Mhm. (---)
- 31 I: Und ahm wie glauben Sie äh hätte es sich ausgewirkt, wenn das Lerntagebuch NICHT äh eingesetzt
32 worden wäre?
- 33 L: (--) Naja ich hätt mir im Vorfeld wahrscheinlich weniger angeschaut. Also ich muss schon sagen ich
34 hab das kurz vorm letzten Teil gemacht und da wars ganz gut sich nochamal einzudenken und wie
35 gsagt die Inhalte zu wiederholen. Also es bereitet einen besser auf den Kurs vor. (hm) (--)
- 36 L: Ja, nächste Frage ((lacht))
- 37 I: Das wars schon wieder ((lacht))
- 38 L: Achso ok nagut das war kurz und schmerzlos.
- 39 I: so solls sein. Dann wünsche ich Ihnen noch ein schönes Wochenende und danke fürs Interview.

Herr A.

Vertriebsassistent

30 Jahre alt

Matura

Dauer: 5 Min

1 I: Starten wir gleich?

2 L: Start ma, passt.

3 I: OK. Ahm Das erste was ich gerne wissen würde ist...

4 L: Wir kennan oba eh per du sein oder?

5 I: Ja, voll. Ich bin die Katharina.

6 L: I bin da Hubert, jo.

7 I: Freut mich. Also was ich gerne wissen würde ist ähm welche Erwartungen hattest du im
8 Vorfeld vor der Anwendung mit dem Lerntagebuch?

9 L: Eigentlich goa kane wenn i jetzt gonz ehrlich bin. Also do hob i ma goar kane Gedonken
10 gmocht über die Anwendung. Also sollt holt anfoch a regelmäßige Unterstützung sein, damit
11 ma am Ball bleibt sog ma so. Des woars eigentlich. Ja.

12 I: Ja. Und ahm...könntest du vielleicht auch noch mal beschreiben, wie ahm du den
13 Lernprozess im Zuge des Lerntagebuch erlebt hast? Also wie ist es dir dabei gegangen?
14 Was...weiß nicht...ähm...was...gabs Schwierigkeiten oder?

15 L: Jo es woar holt anders. Na Schwierigkeiten hots kane geb'n, weil mas eben davur eh
16 durchgmocht hobn und donn wars eben a begleitende a begleitendes Mitarbeiten und man
17 sigt holt auf welchem stond man schon is oder was halt noch...wo man noch irgendane
18 schwächen hot, wo noch was falt jo?

19 I: mhm...[Pause]. Ja und ähm das heißt du hattest keine Schwierigkeiten also der Referent
20 hat es so gut erklärt, dass du von Anfang schon an gewusst hast ähm, was'd machen musst?

21 L: Jo, eigentlich schon. Also jo.

22 I: Mhm...Und wie wärs dir gegangen im Lernprozess selber, jetzt Rückblickend betrachtet, äh
23 wenn das Lerntagebuch nicht eingesetzt worden wäre?

24 L: jo, i hätt ma sicha gewisse Sochn zu dem Zeitpunkt holt nit ongschaut gonz ehrlich gsogt.

25 I: mhm

26 L: Also diese...diese Verpflichtung stützt schon den Lernprozess, jo.

27 I: Mhm [Pause] Und eine letzte Frage betrifft die Begleitung des Referenten und zwar wie
28 hast du die Wahrgenommen während dem Prozess des Lerntagebuch Ausfüllens?

Herr A.

Vertriebsassistent

30 Jahre alt

Matura

Dauer: 5 Min

29 L: Jo, es ist eh erklärt wordn wos zum tuan is, wonn wos zum tuan is also des woar ok, des
30 woar in Urdnung muas i sogn. Jo.

31 I: Weil ich seh nämlich dass du angegeben hast „Was ist am Einsatz des Lerntagebuches zu
32 verbessern“ hast du angegeben „Einführung in die Anwendung des Lerntagebuches“ deshalb
33 hab ich mir gedacht, vielleicht ist es nicht so optimal gelaufen. Deshalb würde mich
34 interessieren...

35 L: Na, dos woar eher eher von der Abfolge so hob i dos gmant, jo. Oba dos is eigentlich ja
36 schon a Thema.

37 I: Und was denkst du soll der Referent künftig anders machen?

38 L: Ah jo kann i eigentlich goar nix sogn. I kennt nit sagen wos zum anders mochn wäre. Jo.
39 [Pause]

40 I: Findest du's grundsätzlich eine gute Idee, also ich mein du hast ja angegeben auch, dass es
41 äh insbesondere bei längeren Seminaren eine gute Lernunterstützung ist.

42 L: Jo, deswegen find i's a a guate Idee gonz ehrlich gsogt. Jo. Weil bei kirzeren Seminare
43 mocht's eh nit wirklich an Sinn.

44 I: mhm, ja, da ist die Zeit auch zu kurz.

45 L: auf jeden Foll. Jo.

46 I: mhm [Pause] War es eigentlich das erste Mal das du sowas eigesetzt hast?

47 L: Jo.

48 I: Oder hast du es in der Schulzeit vielleicht auch schon mal machen müssen? Weißt eh, so
49 Reflexionsarbeiten oder so?

50 L: Ah...ah...nit wirklich. So Reflexionsarbeiten teilweise schon, oba wirklich sowos
51 strukturiertes nit wirklich. Na. (---)

52 I: Ja, fein, damit wäre ich jetzt eigentlich schon am Ende meiner Fragen. Also fällt dir
53 noch irgendetwas ein, was du in diesem Zusammenhang noch gerne anbringen möchtest?

54 L: Na, nit wirklich wenn i ehrlich bin. Na. Jo.

55 I: Ja super. Ja, fein, dann bedanke ich mich ganz herzlich bei dir, dass du dich bereit erklärt
56 hast. Das hat mir sehr geholfen.

Herr A.

Vertriebsassistent

30 Jahre alt

Matura

Dauer: 5 Min

57 L: Gerne.

Herr B.

Kundenbetreuer Firmenkunden

31 Jahre alt

Matura

Dauer: 6:45

- 1 I: Hallo?
- 2 L: Ja, begrüße!
- 3 I: Ja Herr B. grüßi gott
- 4 L: So, jetzt kö ma starten!
- 5 I: Ja wunderbar. Moment ich muss nur meine Unterlagen holen.
- 6 L: Im Moment geht's drunter und drüber derzeit.
- 7 I: Jaa, verständlich, aber jetzt ist bald Wochenende. Ich hoffe für Sie auch?
- 8 L: A bissl dauert no.
- 9 I: ((lacht)) GUT. Äh was haben Sie im Vorfeld der Anwendung vom Lerntagebuch erwartet?
- 10 L: Dass es ELEKTRONISCH geführt wird, ah dass i die Unterlogen elektronisch weiterschickhn kaun.
- 11 Hm (.) sonst eigentlich wenig Vorstellung ghobt. (mhm) (--)
- 12 I: War es das erste Mal dass sie davon gehört haben und dass sies eingesetzt haben?
- 13 Ja (---)
- 14 I: Beschreiben Sie bitte wie Sie den Lernprozess unter der Anwendung des Lerntagebuches erlebt
- 15 haben. Wie ist es Ihnen denn dabei gegangen?
- 16 L: Puhuhu (.) das ist jetzt a guate Froge. Jo man im PRINZIP woars so dass man (.) Beschreibung des
- 17 Lernprozesses (.) I man grundsätzlich sog i mol für selber, fürs LERNEN, fürn Kurs und Prüfung woars
- 18 im Prinzip jetzt ned RELEVANT sog i jetzt amol. (hm) Ahm man es woa für mi interessant dass i genau
- 19 gwusst hob wölche Schritte san wou zum einholtn, wos die zeitliche Abfolge betrifft (hm) vorollem
- 20 mit dem mit der Reflexionsarbeit auch daraus. Sonst die BEISPIELE mehr oder weniger (.) jo (--) is holt
- 21 schwer zum sagen. Woarn für mi jetzt fürn kurs jetzt ned RELEVANT sog i amol. (---)
- 22 I: Und wie wärs Ihnen gegangen wenn jetzt ähm das Lerntagebuch nicht eingesetzt worden wäre?
- 23 L: Puh (.) Jo i hätt amol gsogt GLEICH hätt i jetzt mol gsogt. Also hätt i man es jetz immer sog i eh a
- 24 subjektive Einschätzung. Aber i hätte jetzt vom Gefühl her gsogt, dass es gleich gongen wäre. Weil ma
- 25 doch eigentlich die meisten Übungsbeispiele im Unterricht durchgmocht houbn und a ned ned jetzt
- 26 so vüll extra drinnen gewesen wäre oder drinnen gwesen is. Wo i jetzt a gesondert mi zuwisetzen
- 27 hätt müssen und und des des ounschaun und wos brocht hätte. (--)
- 28 I: hm (.) Also das heißt für Sie war das jetzt nicht wirklich eine Unterstützung.

Herr B.

Kundenbetreuer Firmenkunden

31 Jahre alt

Matura

Dauer: 6:45

- 29 L: Genau so is es. Ja. Das is jetzt a subjektive Meinung. (.) Vielleicht woars auch ounders sog i amol.
30 Ober meiner Einschätzung noch. (--)
- 31 I: Was hätt es denn gebraucht, dass sie äh dass sie es unterstützend gefunden hätten? Wie hätte das
32 Lerntagebuch aufgebaut sein müssen?
- 33 L: Guate Frog. Ja (.) Also i sog eh, i hob sölber mit der Materie no nix zum tuan ghobt also was das
34 LERNTAGEBUCH betrifft. (.) Ja es is wirklich a guate Froge welche Punkte i einbind. I man die zeitliche
35 Abfolge des woar schon interessant auch sog i mol mit der Reflexionsarbeit ahm sunst jo es ist die
36 Frage vielleicht auch Themen einbinden de im Unterricht ned wirklich behandelt worden san was
37 eigentlich im externen Studium zu mochen gwesen wäre. Also des wär vielleicht a Ounsotz. Ober
38 sunst tua i ma schwer zum sogn wos. Hob i bin i a zwenig mit der Materie beschäftigt.
- 39 I: Nein, es geht nicht um die um die Beschäftigung damit, sondern mich interessiert eher wie sie das
40 für ihr eigenes Lernverhalten empfunden haben. Also also dass sie dass sie aufgrund ihres
41 Lernverhaltens am besten unterstützt worden wär.
- 42 L: Ja. I sog ah dounn könnte man wirklich nur ah i sog amol vielleicht das ma si sölber zuerst auße
43 pickt wos no Schwochstolln gibt, dass ma des donn eingliedert ins Lerntagebuch, weil i dounn SO holt
44 wirkli die Möglichkeit hob ,dass i dounn a ZEITLICH genaue Vorgabe hob bis wounn des erledigt
45 werden soll. Also des wär für mi vielleicht irgendwo a Punkt. (.) (hm, hm)
- 46 I: Uuund wie haben Sie Begleitung des Referenten während des äh Anwendungsprozesses
47 wahrgenommen?
- 48 L: (.) Jo, homma nit wirklich Begleitung ghobt sog i mol.
- 49 I: Hätten Sie sich mehr Begleitung gewünscht?
- 50 L: Na eigentlich net. (---)
- 51 I: Das heißt äh sie sie sehen nichts was der Referent künftig anders machen sollte in diesem
52 Zusammenhang?
- 53 L: Ja, i sag jetzt es is fir mi jetzt ned wirklich auße kumman womit ma das no mehr unterstützen
54 KÖNNTE sog i amol. Jetzt für die PRAXIS und a für für für den Kurs selberhin ALSO i sog e des hot für
55 mi jetzt a bissl gfölt und drum kounn i jetzt a ned sogn wo der Referent mehr unterstützen hätt
56 können. Drum sog i jo föhlt für mi do a bissl da Zugong dazua. (hm, hm). (.)
- 57 I: Wäre ein anderes anderes Lerninstrument aus ihrer Sicht effektiver gewesen?
- 58 L: (.) Puh. Konn i jetzt net sogn. (.) Man i hob sowieso ounders glernt wal i sowieso den Stouff glernt
59 hob, also ah des is ja a notwendig. Nur mim lerntagebuch deck i des jo ned ob. (.) ah jo woar sowiso
60 notwendig (hm)

Herr B.

Kundenbetreuer Firmenkunden

31 Jahre alt

Matura

Dauer: 6:45

61 I: GUT haben sie noch irgendwelche anmerkungen dazu? Fällt Ihnen noch etwas ein was was Sie zum
62 Besprochenen ah Themen da jetzt noch ahm hinzufügen möchten?

63 L: Na, also das Öffentliche houlma eh besprochen, ja.

64 I: Passt, gut dann (super) bedanke ich mich ganz herzlich bei Ihnen (bitte gerne, bitte gerne) und
65 wünsche Ihnen noch ein schönes Wochenende.

66 L: Danke, Danke.

67 I: alles Gute! Wiederhören!

68 L: Gut danke, Wiederhören!

Frau O.

Vertriebsassistentin

31 Jahre alt

Matura

Dauer: 13:47

- 1 [Telefon klingelt]
2 L: O.
3 I: Ja guten Tag Frau O. Velik ist mein Name.
4 L: Ahh
5 I: Wegen dem Interview für die Lerntagebücher.
6 L: Bitte! Bitte!
7 I: Haben Sie kurz Zeit?
8 L: Ja sicha!
9 I: Ja?
10 L: Bitte!
11 I: Störe ich Sie nicht?
12 L: Na des passt guat. Mhm.
13 I: Wie ist es Ihnen denn Ähhh bei der, bei den, bei der Prüfung gegangen am Montag.
14 L: Des hat alles gepasst. Also wir haben alle bestanden.
15 I: Ja Super!
16 L: Ja...
17 I: Herzlichen Glückwunsch!
18 L: Ja (lacht) es ist erledigt (.) Ja Danke!
19 I: Jaaa na Gott sei Dank.
20 L: Erleichterung!
21 I: Eine Erleichterung. Jooaaa na das glaub ich!
22 L: Erleichterung ... und was erledigt. Ja.
23 I: (--) Das kann ich gut nachvollziehen. ich freu mich auch schon auf den Moment, wo ich die
24 Masterprüfung abgeschlossen hab und dann auch...
25 L: Ja das kann i (--) nachvollziehen mittlerweile.
26 I: (lacht) Aber eben deshalb bin ich so so dankbar dafür, dass Sie sich Zeit nehmen und mir dabei
27 helfen sozusagen.
28 L: Mmmhhhh, sehr gerne. Bitte!
29 I: Dann starten wir mal. (--) Ähm (---) Ich hätte gerne gewusst ähm Was haben Sie im Vorfeld der
30 Anwendung vom Lerntagebuch erwartet?
31 L: (---) Ah, dass des ganze online passieren wird.
32 I: (---) Mmmhhh
33 L: Des hab i mir erwoatet und ansonsten eigentlich Ähm eh wies donn Endeffekt gwesen isch
34 I: Mmmhhh
35 L: mit die Beispiele
36 I: Mmmhhh
37 L: Des hat ganz guat passt. Also das es no noamal Äh vertiefend gwesen is zu dem was ma Äh im
38 Unterricht glernt hoben.
39 I: Mmmhhh (2s) Das heißt die Erwartungen haben sich grundsätzlich erfüllt.
40 L: Grundsätzlich schon. Ja. Mmmhhh
41 I: (--) und könnten Sie nun mal vielleicht schildern (.) Ähm wie sie den Lernta... also den Prozess des
42 Lernens unter der Anwendung des Lerntagebuches erlebt haben? Und wie es Ihnen dabei gegangen
43 ist.
44 L: (---) Also so i glaub wie des mim Campus gewünscht äh gwesen wäre äh isch des eigentlich nit zur
45 Anwendung kemmen. Muaß jetzt ganz erlich gsagt sagen. Und i glaub es wäre immer so gedacht
46 gwesen, also begleitend zu den einzelnen Fächern, dass man da zu Hause in Eigenarbeit (I:
47 Mmmhhh) das Ganze dann erledigt und des isch Ähm nit passiert. Tat ich jetzt amoal sagen. Sondern
48 es ist teilweise sein die Follbeispiele eben a schon im Unterricht (.) dass man die Sochen
49 aufgearbeitet hot also isch es jetzt nit unbedingt (.) es nit unbedingt nit unbedingt DER gewünschte

Frau O.

Vertriebsassistentin

31 Jahre alt

Matura

Dauer: 13:47

- 50 Lerneffekt jetzt vom Campus gegeben gewesen. Geh und i glaub, dass einfach a in die (.) in die Ähm
51 Verantwortlichen oder beziehungsweise die Vortragenden wichtig gewesen is, dass man doch die
52 Fallbeispiele an Tuch (am Tag) bespricht. Gehm. (I: Mmmhhh) Also schon im Unterricht (--) Und im
53 Endeffekt san eigentlich jetzt dann nur im ähm zum Schluss zwei Fallbeispiele übriggeblieben, die wir
54 dann eben am Campus abgeben habn müssen. (--) Ah die hama natürlich dann in Eigenregie gmacht
55 und i tat jetzt sogen OK ahm man hot ja schon anschaut was ma davor im Unterricht gmocht hot
56 und hot des dann aufgrunddessen aufgebaut und Ähm wenn mas jetzt dann so betrachtet is es
57 hilfreich gewesen. Aber grundsätzlich es für die ganze Äh für die ganze Ausbildung stell ich das
58 Lerntagebuch bissl in Frage.
- 59 I: Mmmhhh (.) Weil? Können Sie das begründen?
- 60 L: (--) Weil ähm (.) Ja i glaub, dass des einfach jeden selber bei ihm, in seiner Verantwortung liegt Äh
61 wie er () sich für etwas vorbereitet oder nit da geh! Und ob da des Lerntagebuch äh hilfreich ist
62 ähm des bezweifle i. Es gibt einfach unterschiedliche Lerntypen. Geh?
- 63 I: Mmmhhh
- 64 L: Ähm. I sog i bin eher a Typ äh der ich mit dem Skriptum leicht tuat oder beziehungsweise wenn er
65 irgendwie was amal ghört hat, das der des dann Äh das es abspeichert hot, nochher passt des für
66 mi. Andere wiederrum müssen des ausarbeiten damit sie des Zusammenhänge besser verstehn. Des
67 brauch ich jetzt eigentlich in dem Fall nit unbedingt.
- 68 I: Also dieses Ausarbeiten und dieses Reflektieren.
- 69 L: Ja! Ganz genau. (I: Mmmhhh) Ganz genau. Aba ich sog jetzt für für mein Seite Äh eher die
70 Zusammenhänge um um Zusammenhänge besser verschiern Ähm is des sich a a guate Sach. Nur
71 würd ichs wirklich Ah alles Ähm online machen, geh!
- 72 I: Mmmhhh
- 73 L: Also das Papierhafte. Ja des find i a ned o imma optimal. I hätt's vielleicht ab bissl anders
74 aufgebaut. A nachher da mit Frogen oder dann (.) Ah da hamma im Vorfeld hamma total Ah super
75 Lernprogramme kriagt. Eben alles online. Geh so mit Videos. (I: Mmmhhh. Genau.)
- 76 L: Und die sind dann. (.) Ja genau. Des hab i jetzt zum Beispiel a nit so schlecht gfunden. (I: Mmmhhh)
- 77 L: Da des man einfach gewisse Inhalte nachher nomal via Viedeobotschaft oder so mitkriagt und,
78 dass man da nochert aufbauend auf des irgendwie Frogen beantworten muaß oder irgendwie was
79 online aufbauen Äh ausfülln. Des hab i recht Äh recht hilfreich und recht sinnvoll gfunden.
- 80 I: Mehr als jetzt beim Lerntagebuch?
- 81 L: Onfach dass man vielleicht da nachher a Überprüfung hot geh weil so (.) sog i jetz amol wenn jetzt
82 der Äh der Vortragende Äh die Fallbeispiele nit mit uns durchgearbeitet hätte, hätt i ja keine
83 Rückmeldung gehabt ob des jetzt richtig isch oder falsch isch.
- 84 I: Mmmhhh.
- 85 L: Und daher find is des ja eigentlich Ah vom Lerntagebuch wenn man des ganze Äh auf a
86 Onlineschiene bringt (.) fand i das nit so schlecht weil da krig i nachher sofort a Rückmeldung. OK
87 ähm des hob i jetzt richtig oder des hab i jetzt falsch, weil so tat nachher eben auch des antypische
88 wieder passen. Geh!
- 89 I: Mmmhhh.
- 90 L: Weil vorn im Lerntagebuch isch ja des mit dem Ampel Ähm (--) mit dem Ampelsystem angegeben,
91 dass wenn i des durchgearbeitet hob, dass i dann auf Grün bin. Und so hob i des ganze nachher dann
92 nochmal visualisiert, dass ich nochher wirklich auf grün bin. Dass ich des wirklich auch begriffen hob.
93 Geh! Da hab i jetzt überhaupt kane Überprüfung ob des jetzt passt oder nit passt.
- 94 I: Mmmhhh. Das heißt Sie hätten sich auch Ähm vielleicht Musterlösungen gewünscht oder so? (.)
- 95 Kann das sein?
- 96 L: Äh. Jo. Mhm. (I: Mhm). (---)
- 97 L: Genau. (--) Des wär vielleicht auch ned schlecht gewesen.

Frau O.

Vertriebsassistentin

31 Jahre alt

Matura

Dauer: 13:47

98 I: Und wie war das Äh weil Sie kurz angesprochen haben auch Ähm den Referenten. Ah Mhmhmh Ja
99 Mhmhmh.

100 L: Des war unterschiedlich. Wie moanen Sie jetzt äh wie der Referent generell war oder wie er mit
101 dem Lerntagebuch umgangen ist?

102 I: Ja wie er mit dem Lerntagebuch umgegangen ist. Also haben Sie das gut gefunden oder Ähm hätten
103 Sie sich da einfach mehr ähm mhmhmh Ja mehr Einbezug in in die Lehrveranstaltung gewünscht oder
104 ja...

105 L: Mhmhmh Ja I sagat I hab das jetzt eigentlich eh guat gefunden, dass der mit uns die meischten
106 Follbeispiele durch gangen ist. Geh. Am Ende von seinem Tag oder beziehungsweise von unserem
107 Seminar, da god er nachher nochmal zum Schluss a Stunde und zagt die Follbeispiele an oder eben a
108 anders bezogen wenss jetzt grad Äh unmittelbar zum Stoff gepasst hat, dann hat man eben diese
109 Fallbeispiele vorgezogen. Also i find schon, dass die Referenten das Lerntagebuch dementsprechend
110 eingesetzt hoben. (I: Mmmhhh) Also es is im Schnitt negiert worden. Es hat jede gwusst, dass das
111 Lerntagebuch existiert. Es gibt in jedem Fach hats unter Äh schiedlich viele Beispiele geben. Also i
112 glab, dass das bei jeden grundsätzlich guat in Äh in dem Seminarinhalt oder in dem Seminar
113 eingeflossen isch. (I: Mmmhh) Also des hat gepasst.

114 I: Also für Sie waren. Für Sie ist es ausreichend mit einbezogen worden. Kann ich das so...

115 L: Jo. Ja! Mmmhhh. Ja!

116 I: (---) Unter welchen ahm Umständen könnten Sie sich vorstellen, Also wie wäre für Sie das ideale
117 Lerntagebuch?

118 L: In die Onlineschiene. (I: Mmmhhh) Diese Onlineschiene (I: Mmmhhh) (-) Das ma mhm so wies jetzt
119 gwesen is, a mit dem Ampelsystem ah wieder in die unterschiedlichen Kategorien eingeteilt oder
120 Kategorien jetzt anhand dieser Fächer ah so könnt ich mir das ohne weiters vorstellen. Also des
121 hoabt wieder übern Campus einen Onlinezugang (I: Mmmhhh) und ah als wir an an an Test oder was
122 was i was abfragen aber im Hintergrund Musterlösungen schon, damit man ungefähr an Vergleich
123 hot, ob des passt oder nid. Weil so is ma irgendwie tat man in in ungewissen, geh! (I: Mmmhhh) Man
124 woabß ne ob dos jetzt richtig is oder obs jetzt falsch is. I moan aufgrund dessen, dass ebm die die Äh
125 Vortragenden das ein oder andere Beispiel mit uns durchgmacht hot Äh hoben, hoben a ungefähr
126 überprüfen können, passt des jetzt ungefähr passt jetzt nid aber man hätte doch gern gewusst obs
127 richtig isch oder nid. (I: Mmmhhh) Der Ansatz.

128 I: Das heißt...

129 L: Ich könnt mir des mit der Onlinevariante könnt i mir das total guat vorstellen. I woabß ned in
130 wieweit Sie involviert sind in den Onlinezugang über Lerninhalte. Also wir hoben im Vorfeld auf unsre
131 Ausbildung hama einen Onlinezugang erhalten am Campus unten (I: Mmmhhh) und Ah sozusagen
132 ah hamma müssen verschiedene Lernprogramme absolvieren (I: Mmmhhh) und de hab i total guat
133 gefunden weil da isch eben für jeden Lerntyp was dabei gwesen. (I: Mmmhhh). (.) Des hot mir total
134 guat gefallen. (I: Mmmhhh)(--) Aber im Prinzip Äh die Musterbeispiele wie die Fallbeispiele haben
135 gepasst, nur eben holt würd i in Zukunft elektronisch anbieten, aber da hat der Herr Falk eh scho
136 gsagt äh, dass des irgendwann passieren wird, nur ham sie des in der Kürze anfoch nimma gschofft.
137 I: Mmmhhh. Nein also soweit ich weiß ähm gehts darum dass also dass evaluiere ich das Ganze jetzt
138 eben weil es grundsätzlich zu klären gilt äh wie das Lerntagebuch an sich Äh bei den Teilnehmern
139 ankommt. Und wenn quasi die Rückmeldung Äh überwiegend positiv ist, dann würden sies mit
140 Anfang 2016 dann eben flächendeckend äh auf äh auf den E-Learning äh auf der E-Learning Plattform
141 zur Verfügung stellen. Aber das mach halt nur Sinn wenn die Teilnehmer das eben auch annehmen
142 wollen weil sonst ist es halt (L: Mmmhhh) viel Arbeit für für nix eigentlich. (L: Mmmhhh) Also
143 deshalb.

144 L: Ja ich versteh. Mmmhhh. Jo. (--) Wie gsagt eben, grundsätzlich find ichs nid FALSCH als
145 Überprüfung. (I: Mmmhhh) a für den einzelnen Kursteilnehmer. Aba wia gsagt eben manche san de
146 Lerntypen und sogen an sie brauchen des jetzt eigentlich jetzt nid zur Überprüfung (--) weil Sie sich

Frau O.

Vertriebsassistentin

31 Jahre alt

Matura

Dauer: 13:47

- 147 äh denen anhand vom Skriptum super vorbereiten und andere wiederum sagen na mia wäre
148 vielleicht lieber gewesen, wenn man noch ein paar Beispiele mehr gemocht hätte. (I: Mmmhhh)
- 149 L: Von dem her finde ich nachher das Lerntagebuch so wie gesagt (---) nicht schlecht.
- 150 I: Mmmhhh. Ok. Ja ich wollte eigentlich noch fragen ähm wie wie Sie das jetzt wirklich für sich auch
151 selber gefunden haben weil Sie eben gesagt haben eben die Lerntypen und so und Ähm mich hätte jetzt
152 einfach wirklich noch so interessiert was ... () ... also quasi was Ihr, ich meine Sie haben das jetzt
153 Ähm erledigt, Sie haben das jetzt abgeschlossen. Was Ihr persönliches Fazit von der Anwendung ist.
- 154 L: Mein persönliches Fazit von der Anwendung ist, dass es Äh ich habe Äh nicht als negativ empfunden.
155 Ganz im Gegenteil sondern ich habe eigentlich schon in Anspruch genommen. Ähm aber ich habe mir
156 also zwischen den einzelnen Modulen, bin ich jetzt ganz ehrlich, habe ich mich nie in die Hand
157 genommen. Also ich habe dann im Kurs dann wieder, wenn man was durchgemacht haben und wenn ich mir
158 immer hundertprozentig sicher war als bei den anderen Fallbeispielen dann habe ich schon ah für mich
159 einfach nochmal zur Unterstützung herangezogen, aber ansonsten habe ich eigentlich wenig mit dem
160 mit dem Lerntagebuch GEARBEITET muss ich ganz ehrlicherweise sagen, aber eben in Vorbereitung
161 auf die Prüfung als NACHSCHLAGEWERK...
- 162 I: Mmmhhh
- 163 L: Habe ich
- 164 I: Ja weil es ist ja auch Voraussetzung zur Prüfung.
- 165 L: Jo. Mmmhhh. Ganz genau.
- 166 I: Mmmhhh (---) Gut. Ähm. Fällt Ihnen sonst noch irgendwas ein, was Sie was Sie ganz gerne
167 zu dieser Thematik noch anbringen Äh wollen würden.
- 168 L: Mmmhh. Nein ich glaube dass Sie jetzt eigentlich alles gesagt haben.
- 169 I: Mmmhhh, Mmmhhh
- 170 L: Da, von dem her, dass das jetzt eigentlich nichts mehr offen ist.
- 171 I: Mmmhhh
- 172 L: zu der Thematik, von meiner Seite her
- 173 I: Ja, Mmmhhh
- 174 L: Geh!
- 175 I: Mmmhhh. (.) Gut, Ähm darf ich Sie vielleicht noch fragen welchen Bildungsabschluss Sie haben?
- 176 L: Matura
- 177 I: Mmmhhh (.) Gut! Dann würde ich sagen Ähm wir wären fertig (lacht)
- 178 L: (lacht) Ja Ok.
- 179 I: Ja. Vielen Dank nochmal, wirklich ich bin Ihnen sehr dankbar (L: Ja bitte), dass Sie sich noch bereit
180 erklärt haben, dafür, dass Sie sich auf die Liste geschrieben haben (L: Och, Kein Problem!) dass wir
181 sprechen konnten und Ähm (L: Ja), dass ich, dass Sie mir Ihre Zeit gewidmet haben.
- 182 L: Das doch gut () mache ich doch gern.
- 183 I: Einen ...
- 184 L: Ihnen wünsche ich noch alles Gute für die Prüfung..
- 185 I: Jaaa Danke () Ja jetzt muss ich erstmal die Arbeit fertig schreiben aber dann Anfang Juli will ich
186 abgeben und dann im Oktober die Prüfung machen.
- 187 L: Ja
- 188 I: (lacht)
- 189 L: Ok, dann alles Gute.
- 190 I: Dankeschön. Ihnen auch.
- 191 L: Geh. Ok
- 192 I: Wiederhören

Frau U.

Kundenbetreuerin Firmenkunden

46 Jahre alt

Matura

Dauer: 16:13min

1 T: U., Grüß Gott

2 I: JA guten Tag Frau U., Velik ist mein Name. (L: Grüß Gott) Ich rufe an wegen dem

3 Interview (L: ja, genau) bezüglich der Lerntagebücher.

4 L: genau genau, jo passt.

5 I: Ja Wie geht's ihnen denn? Können sie haben sie Zeit ah

6 T: ja woll im Moment geht's guat. Mir geht's tadellos

7 I: Ja, super ((lacht))

8 T: jo, bitte schön.

9 I: gut, a ich hätte gerne gewusst wie, welche Erwartungen sie im Vorfeld an das
10 Lerntagebuch gehabt haben?

11 T: ((seufzt)) (--) Also für mi wor des vom Begrifflichen her sowieso eher äh neu muss i sagen.
12 Ich hob domit nit ollzuviel onfongen können, dementsprechend waren natürlich
13 Erwartungen eher wenig, wobei es ist don glei am Onfong erklärt worden, wos sie darunter
14 verstehen und wos sie do gerne hätten und dass do holt verschiedene Sochen, die donn
15 selber auszuarbeiten san, hinein kommen sollen, verschiedene beispiele und somit wor des
16 donn eh geklärt. Also also des von der Begrifflichkeit wor es donn eh klor und meine
17 Erwotungen grundsätzlich, wo i donn gwusst hob, a bissl hots mi gschreckt muss i sagen,
18 weils oanfoch noch a zusätzliche Orbeit wor. (hm) Die gonze Schulung wor natülich relativ
19 komprimiert. Vorollem in meinem Foll i hätte das modul oans ursprünglich mitte Feber
20 geplant kopt hob donn Kronkheitsweise verschieben müssen auf Ende März und donn wor
21 es relativ äh gstrafft dos gonze Programm. Ich hob donn zwischen Modul 1+2 nur cirka 2
22 einhalb Wochen kopt, bedeutet hot dass in der Zeit viel zu lernen wor. I hob auch meine 2
23 Praxistage in dieser Zeit no mochen müssen und dementsprechend wor des natürlich donn
24 relativ viel. (hm)(.) Also insofern hob i des mit der Praxis also mit dem Lerntagebuch eher als
25 zusätzliche äh Beloschtung irgendwo empfunden muss i sagen. (hm) Ondererseits wor
26 natürlich der VORTEIL, dass du di recht intensiv mit den Beispieln auseinondersetzt.
27 Intensiver natürlich als wie mit denen de du jetzt vielleicht kurz und schnell ah mehr oder
28 weniger während der der Veronstoltungen beschäftigst großteils mit den Vortrogenden

Frau U.

Kundenbetreuerin Firmenkunden

46 Jahre alt

Matura

Dauer: 16:13min

29 gemeinsam homma de jo behandelt und des woren wirklich teilweise recht schnelle
30 Obhondlungen. Also des mit dem Lerntagebuch wor sicher a intensivere
31 Auseinandersetzung. (.) Des wor wohrscheinlich a der Vorteil von dem gonzen (hm), dass
32 man sich eingehend mit dem Beispiel auseinander gsetzt hot beziehungsweise de Zins- oder
33 Währungsabsicherungsinstrumente anfoch intensiver auseinandergesetzt hot. (hm)

34 I: Ah Beschreiben sie bitte wie sie den Lernprozess unter Anwendung des Lerntagebuches
35 erlebt haben, wie ist es ihnen dabei gegangen als sie das lerntagebuch ausgefüllt haben.

36 T: Also grundsätzlich (--) man monche Beispiele oder monche Sachen wie der
37 Praxisauenthalt der Bericht darüber is ja schon vorher ausgearbeitet worden, das wor
38 natürlich ka zusätzlicher Mehraufwand mehr dos ondere (.) jo i man direkt beim Erarbeiten
39 wors ja nit schlecht. Des also grundsätzlich es wor wirklich einfach so dass man sich intensiv
40 mit dem Beispiel auseinandergesetzt hot, was ja guat wor. (-) Was oba ah, was ah
41 Tschuldigung ,was oba natürlich wor wie i eh schon gsogt hon es wor holt a relativer
42 Zeitdruck und im Endeffekt host ja a Stund oder a 1/2 mit dem Beispiel nur umanondergeton
43 unter Onführungszeichen. A eigentlich hätt i die Zeit zum Lernen gebraucht so des wor mei
44 mei mei hintergedanke zu dem Gonzen. (30sek)

45 I: Gab es irgendwelche Schwierigkeiten? beim beim also haben sie sich manchmal gedacht
46 puh jetzt fühl ich mich ein bisschen ALLEINE gelassen ahm es heißt ja dass es haben ja viele
47 Teilnehmer auch gesagt eben, dass sie sich verstärkte Einbeziehung des Lerntagebuchs in
48 das Seminar wünschen und mehr Feedback und ja.

49 T: hm des also grundsätzlich beim erarbeiten nachdem ja monche Beispiele wirklich schon a
50 während der Veronstoltung durchgsprochen hom wir hoben jo a uch ein beispiel davon
51 wirklich schon a durch gmocht. Des woar jetzt nit so des gonz große Thema, doss i mi jetzt
52 gonz extrem allein glossen gfühl hob a. Was POSITIV wäre, find i, und do müssat ma
53 vielleicht organisatorisch irgendwie anders mochen, dass ma des nit beim letzten modul
54 einsammelt zum Beispiel. Und was i ma schon erwortet hätt, dass mir de wieder zurück
55 kregen! Also i wor jetzt i hob des jetzt äh während der Prüfung nimmer mehr dron docht am

Frau U.

Kundenbetreuerin Firmenkunden

46 Jahre alt

Matura

Dauer: 16:13min

56 letzten tag ober es ist ma gestern aufgfoln i hob ma denkt oje Lerntagebuch hob i eigentlich
57 jetzt nimmer.

58 I: wie haben sie garnichts mehr oder was von dem Lerntagebuch?

59 T: Nein de homma obgeben de homma nimmer zruckkregt (OK) jo jo i waß nit war das
60 geplant gwesen? Oba oba wir hoben do nichts mehr Retour bekommen. Und auch KEIN
61 FEEDBACK zum Lerntagebuch. Wos i jetzt nit unbedingt ah also des ist ma eigentlich relativ
62 wurscht und i denk ma die Beispiele sein vom vom vom Falk Josef glab i durchgeschaut
63 worden. I glaub oba eher das es nit um das Inhaltliche gongen is unbedingt das ist die
64 conclusio sondern eher darum, dass es gmocht ist und dass es halbwegs ausgearbeitet
65 worden is, weil i glab nit dass er dos fochliche kontrolliert hot. Wobei hm eben wie gsogt es
66 wär a Feedback zum lerntagebuch gonz gonz ongenehm und des wär wieder gonz gonz in
67 Ordnung wenn tät i sogen wenn wir dos wieder retour bekommt. Also des hätt i mir jetzt
68 schon erwartet. (30sek.)

69 I: ist es am Anfang so kommuniziert worden eigentlich? Dass eben dass es nur darum geht
70 das Lerntagebuch zu machen und die Aufgaben abzugeben und dass es zwar schon
71 Bestandteil der Note ist, aber ja eben, dass es halt dass es nicht also dass es in dem Sinn kein
72 richtig und falsch gibt, sondern dass es einfach nur drum geht dass man angehalten wird das
73 zu die Aufgaben eben zu machen.

74 T: Ah es ist in der Form, also i hobs nicht so mitbekommen, dass dass es gsagt worden isch,
75 dass sie das jetzt BEWERTEN jetzt bezüglich Richtigkeit oder Nichtrichtigkeit. Ah es isch gsogt
76 worden, des Lerntagebuch ist zu FÜHREN, ah zu VERVOLLSTNÄNDIGEN und donn am Beginn
77 des 3. Modules ABzugeben. Des wors eigentlich wos ma so an Anweisungen kregt hom. Se
78 hobn schon a bissl erklärt, wos do eine kimmt. Es ist die Mappe ausgeteilt worden. Es san die
79 Beispiele drauf. Und es wurde meiner Meinung noch nit kommuniziert, dass es einbehalten
80 werd oder ausgeteilt oder so. I bin eigentlich eher davon ausgongen, i für mi persönlich, dass
81 ers wieder retour geben werd. (30 sek)

Frau U.

Kundenbetreuerin Firmenkunden

46 Jahre alt

Matura

Dauer: 16:13min

82 I: Hm also das war ein Aspekt ähm der zur Verbesserung ah der (der verbesserungswürdig
83 war)

84 T: Jo hätt i jetzt schon gsogt. Weil i denk ma, i hob ma von die Beispiele koa Kopie gmocht,
85 weil i einfoch wirklich a davon ausgangen bin, dass ma des wieder Retour kriegen. (.) Jo
86 genau genau. (--) Und wie dann der Josef dos eben einsammelt hot, hot er jo a gsogt, dass
87 ers durschauen werd. Aber i denk jetzt eben, dass er eher durchgschaut hot, ob olles do isch,
88 ob des holbwegs behandelt worden isch und jetzt nit unbedingt ah wie denn zum Beispiel
89 irgend a abschließendes Fazit zu dem jeweiligen Foll dazu ausschaut oder ob dos jetzt
90 richtig oder folsch unter Onführungszeichen bewertet ist. (---)

91 I: Wie wäre es im Lernprozess gegangen, wenn Sie jetzt das Lerntagebuch nicht eingesetzt ah
92 wenn das Lerntagebuch nicht eingesetzt worden wäre? Wäre es Ihnen rückblickend anders
93 gegangen?

94 T: I glab net. Also des glab i nita. Zumal das Lerntagebuch ja wirklich ah nit als Hilfestellung
95 unter Anführungszeichen dann mehr oder weniger gwertet werden hat kennen nachdem ja
96 a nit ah a Feedback gekommen isch. Also es wär anders gwesen, wenn denk i ma, wenn ma
97 jetzt gsogt hätt, man muass das bis zum zweiten Modul auswerten, dann hätten sie des von
98 mir aus ongschaut und donn zum Schluss vielleicht oder auch im dritten Modul wären die
99 einzelnen Beipsiele noch mal durchgongen worden. Donn hättest gwusst ok do hob i so
100 argumentiert oder des hätt i so gsegn und richtig wär des gwesen. (Mhm) Donn glab i hätts
101 schon auf jeden foll was brocht. So hot holt jeda gschaut, glab i, dass er das Lerntagebuch
102 nur gemocht hot (.) und ah jo (.) und in dem Foll was obgeben wor, wors obgeben. Und man
103 woas jo a nit hob i des jetzt richtig gsegn hob i des jetzt folsch gsegn. (---)

104 I: Und wie haben Sie die Begleitung des Referenten während des Anwendungsprozesses
105 wahrgenommen?

106 T: Also bezüglich den Inschtruktionen wia mas zu mochn hobn, des woar absolut
107 ausreichend würd i jetzt amol sogn. (mhm) Weil sie hobn wirklich schon genau erklärt eben
108 Beispiele san do abzuhängen, also des woar ka Problem. (--) Des hot gepasst würd i sogn.

Frau U.

Kundenbetreuerin Firmenkunden

46 Jahre alt

Matura

Dauer: 16:13min

109 I: Gibt es irgendetwas, was der Referent in diesem Zusammenhang künftig anders machen
110 sollte?

111 T: Der Referent von dem jeweiligen Fach meinen sie jetzt?

112 I: Mhm Genau also in Bezug auf das Lerntagebuch.

113 T: Mhm (--) Naaa eigentlich nit. (-) I man die die anzeln Referenten hoben mit dem
114 Lerntagebuch nit viel am Huat ghobt sog i jetzt amol. Des wor eher a G'schicht vom vom
115 Campus also vom also vom Falk Josef her beziehungsweise von der Frau Dr. Schweitzer de
116 hot des a erwähnt. Ober die oanzeln Referenten kennt i mi jetzt gor nimma grob erinnern
117 dos de a Verbindung mit dem Lerntagebuch, das de do a Verbindung herg'stellt hätten. (.)
118 De hoben holt die Beispiele zum Teil eben während der Veranstaltung durchgenommen (-).
119 Oba jetzt überhaupt nit ah äh (bei den beiden jetzt meinen sie jetzt beim Mag. Falk und bei
120 der frau dr. schweitzer) na bei den die Fachgebieten, die da drinnen vorkommen bei dem
121 Lerntagebuch woarn ja zum großteil ondere Referenten des wor jo Kredit... Bonität oder
122 kreditsicherheit, Kreditgestion oder Unternehmensfinanzierung oder so. Und de Referenten,
123 die do die Fachreferenten waren, de hoben eigentlich auf des Lerntagebuch nit Bezug
124 gnommen. Wor aber wahrscheinlich so vorgesehen, weil des eigentlich von den beiden vom
125 Campus gekommen isch von der Frau Dr. Schweitzer und vom Herrn Mag. Falk. (---)

126 Ich: Wie müsste das Lerntagebuch aufgebaut sein, dass Sie sagen würden ahm so das das hat
127 mich jetzt in meinem Lernprozess unterstützt und ich kann die theoretischen Inhalte jetzt
128 sehr gut in meinem beruflichen Alltag übertragen?

129 K: (--) Hm schwierig. Also grundsätzlich hätt i amal gsogt a Feedback dazua. (.) Des wär amol
130 grundlegend würd i würd i sogn. Eben und dann miasst meiner Meinung noch a bissl anders
131 organisiert sein vom Zeitablauf her ah (-) oder eben schneller kontrolliert. Manche Sachen
132 hat man natürlich a (-) na stimmt gor nit blödsinn. Die gonzen Themengebiete, die eigentlich
133 behandelt worden san san eh schon alle im Modul und von dem her wars möglich dass ma
134 im Modul beides schon macht. Ah grundsätzlich sonscht (--) jo vielmehr Fallbeispiele wies eh
135 waren konn ma eh nit mochn. Diese Ergänzung um den Praxisaufenthalt und des

Frau U.

Kundenbetreuerin Firmenkunden

46 Jahre alt

Matura

Dauer: 16:13min

136 Anmeldungsförmular hot a gepasst. Vom Aufbau her würd i sogen, von den Beispielen her
137 hots schon gepasst. (mhm) Nur eventuell noch ein Feedback und ein gemeinsames
138 Durchgehen wär sinnvoll weil man don wirklich no wos daraus lernen kennt. (mhm)(---)

139 I: Gut, von meiner Seite wars das auch schon wieder. ((lacht))

140 T: Ok, fein. Ich hoff es hot ihnen ein bissl weiter geholfen.

141 I: Auf jeden fall, auf jeden fall und vielen dank nochmal dass sie sich dazu bereit erklärt
142 haben und einen einblick gegeben haben.

143 T: Gerne

144 I: Und ich wünsche ihnen noch einen schönen Abend!

145 T: Ja danke ihnen a und alles Gute für Ihr Studium

146 I: Ja, Danke!

147 T: Wiederhören.