

Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung

Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen

Barbara Burger
Kristina Horn
Stephanie Juraschek
Nathalie Kleestorfer-Kießling
Nicolas Schrode

Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung

Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen

Beiträge zu Arbeiten – Lernen – Persönlichkeitsentwicklung

Herausgeber:

GAB München –
Gesellschaft für Ausbildungsforschung
und Berufsentwicklung eG

www.gab-muenchen.de

Autor:innen:

Barbara Burger
Kristina Horn
Stephanie Juraschek
Nathalie Kleestorfer-Kießling
Nicolas Schrode

(Empfohlene Zitierweise: Burger, Barbara / Juraschek, Stephanie / Kleestorfer-Kießling, Nathalie / Schrode, Nicolas (2021): Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung – Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen. Beiträge zu Arbeiten – Lernen – Persönlichkeitsentwicklung. Bielefeld: wbv Publikation.)

1. Auflage, 2021

DOI: 10.3278/6004741w

ISBN: 978-3-7639-6992-0

© 2021 wbv Publikation ist ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld, **wbv.de**

Umschlaggestaltung, Umschlagmotiv, Satz:
GAB München eG

Bestellnummer: 6004741w

Diese Publikation ist frei verfügbar zum
Download unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation ist unter folgender
Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Das Projekt ELSa wurde gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Förderrichtlinie „Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung“.
Förderkennzeichen: 211AWB080A



Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
Abbildungen	5
Tabellen	5
Einleitung	6
I. Das ELSa-Modell einer Didaktik für selbstorganisiertes Lernen – Hintergründe, Grundlagen, Konzeption	9
I.1 Selbstorganisiertes Lernen von Kompetenzen	11
I.1.1 Kompetenzen	11
I.1.2 Selbstorganisiertes Lernen	12
I.1.3 Selbstlernkompetenzen	14
I.1.4 Selbstorganisiertes Lernen als arbeitsintegriertes Kompetenzzernen	18
I.1.5 Gestaltungsformen selbstorganisierten Lernens	20
I.2 Eine Weiterbildungsdidaktik für selbstorganisiertes Lernen in Selbstlernarchitekturen	22
I.2.1 Individuelle Kompetenzfeststellung	23
I.2.2 Die ELSa-Beratung	25
I.2.3 Selbstlernen als Element der Selbstlernarchitektur	29
I.2.4 Gruppenlernen als Element der Selbstlernarchitektur	33
I.2.5 Lernbegleitung als Element der Selbstlernarchitektur	38
I.2.6 Digitale Unterstützungsformate als Element der Selbstlernarchitektur	41
I.2.7 Feststellung des Kompetenzzuwachses	48
I.2.8 ELSa-Abschlussberatung	51
II. Erwachsenenlernen in Selbstlernarchitekturen – ein Praxisbeispiel	53
II.1 Kompetenzfeststellung	56
II.1.1 Das Kompetenzanforderungsprofil als Grundlage der Kompetenzfeststellung	56
II.1.2 Das Verfahren der individuellen Kompetenzfeststellung	58
II.1.3 Erfahrungen und Empfehlungen für eine initiale Kompetenzfeststellung	60
II.1.4 Anhang – Formular Kompetenzfeststellung	63
II.2 ELSa-Beratung	71
II.2.1 ELSa-Erstberatung	71
II.2.2 Anhang – Handreichung ELSa Erstberatung	79
II.2.3 Anhang – Karten ELSa Erstberatung	85
II.2.4 Begleitende ELSa-Beratung	93
II.3 Selbstlernen als Element von Selbstlernarchitekturen	99
II.3.1 Individuelle Praxisprojekte als Kern des selbstorganisierten arbeitsintegrierten Lernens	99
II.3.2 Weitere Selbstlern-Angebote	103
II.4 Gruppenlernen als Element von Selbstlernarchitekturen	106
II.4.1 Soziale Eingebundenheit und „Wir-Gefühl“ als motivierende Faktoren fürs Lernen	107
II.4.2 Reflexion des eigenen Lernens in der Gruppe	109
II.4.3 Ermöglichung gemeinsamer Lernerfahrungen	109

II.4.4	Die Gruppe als Quelle neuer Perspektiven und Impulse für das eigene Lernanliegen	112
II.4.5	Kreation von Neuem und Stärkung der Selbstorganisation der Gruppe	113
II.4.6	Erfahrungen und Empfehlungen zum Gruppenlernen	116
II.5	Lernbegleitung als Element von Selbstlernarchitekturen.....	119
II.5.1	Lernbegleitung als Peer-to-Peer-Begleitung.....	119
II.5.2	Erfahrungen und Empfehlungen aus der Erprobung.....	125
II.6	Digitale Unterstützung als Element von Selbstlernarchitekturen	127
II.6.1	Die Lernbegleiter-App Skimio coach.....	127
II.6.2	Kollaboration über die Lernplattform Moodle	128
II.6.3	Hybrides Workshopformat	129
II.6.4	Erfahrungen und Empfehlungen zur Nutzung digitaler Lernangebote	130
II.6.5	Anhang – Skim-Cycle.....	133
III.	ELSa und die Implikationen für die betriebliche Weiterbildung.....	137
	Literaturverzeichnis	143

Abbildungen

Abbildung 1 Forschungsfragen und Arbeitspakete im Projekt ELSa.....	6
Abbildung 2: ELSa-Prozessmodell des Handlungslernens	19
Abbildung 3: Das ELSa-Modell einer Weiterbildungsdidaktik für selbstorganisierte Lernprozesse.....	23
Abbildung 4: Selbstlernen i.S.v. Allein-Lernen als Bestandteil des selbstorganisierten Lernens	30
Abbildung 5: Potenziale digitaler Angebote zur Unterstützung des Handlungslernprozesses	44
Abbildung 6: Ablauf der selbstorganisierten Weiterbildung für Weiterbildner:innen zur Erprobung des ELSa-Modells	55
Abbildung 7: Vorderseite der ELSa-Beratungskarte zum Gruppenlernen.....	74
Abbildung 8: Rückseite der ELSa-Beratungskarte zum Gruppenlernen	74
Abbildung 9: Spannungsfelder des selbstorganisierten Lernens in Gruppen	116
Abbildung 10: Beschreibung der ersten 4 Schritte der Lernbegleitung als Bestandteil des ersten Gesprächs	121
Abbildung 11: Reflexionsfragen für den/die Lernende:n zur Vorbereitung auf ein erstes Begleit-Gespräch.....	121
Abbildung 12: Unterstützung der Lernenden bei der Suche nach passenden Aufgaben für ihren Lernbedarf	122
Abbildung 13: Eine Liste hilfreicher Erkundungsaufgaben.....	122
Abbildung 14: Hintergrundinformationen für Lernbegleiter:innen für Schritt 2 der Lernbegleitung...	123
Abbildung 15: Hintergrundinformationen für Lernbegleiter:innen für Schritt 3 der Lernbegleitung...	123
Abbildung 16: Die Feststellung des Lernbedarfs des/der Lernbegleiter:in	124
Abbildung 17: Zwischenreflexion der/des Lernbegleiter:in nach dem ersten Begleit-Gespräch.....	125

Tabellen

Tabelle 1: Lernformen als Kombination von Sozialform, Begleitung und medialer Unterstützung.....	21
Tabelle 2: Bestandteile traditioneller und mediengestützter Lernarrangements (Quelle: Gundermann 2015).....	42
Tabelle 3: Didaktische Funktionen und digitale Funktionalitäten mit möglichen Realisierungsvarianten (Ergebnis der Vorstudie des Projekts ELSa)	43
Tabelle 4: Übergreifende Kriterien zur Auswahl digitaler Unterstützungsformate, Ergebnisse der Vorstudie im Projekt ELSa.....	47
Tabelle 5: Einteilung von Formen des Gruppenlernens	106

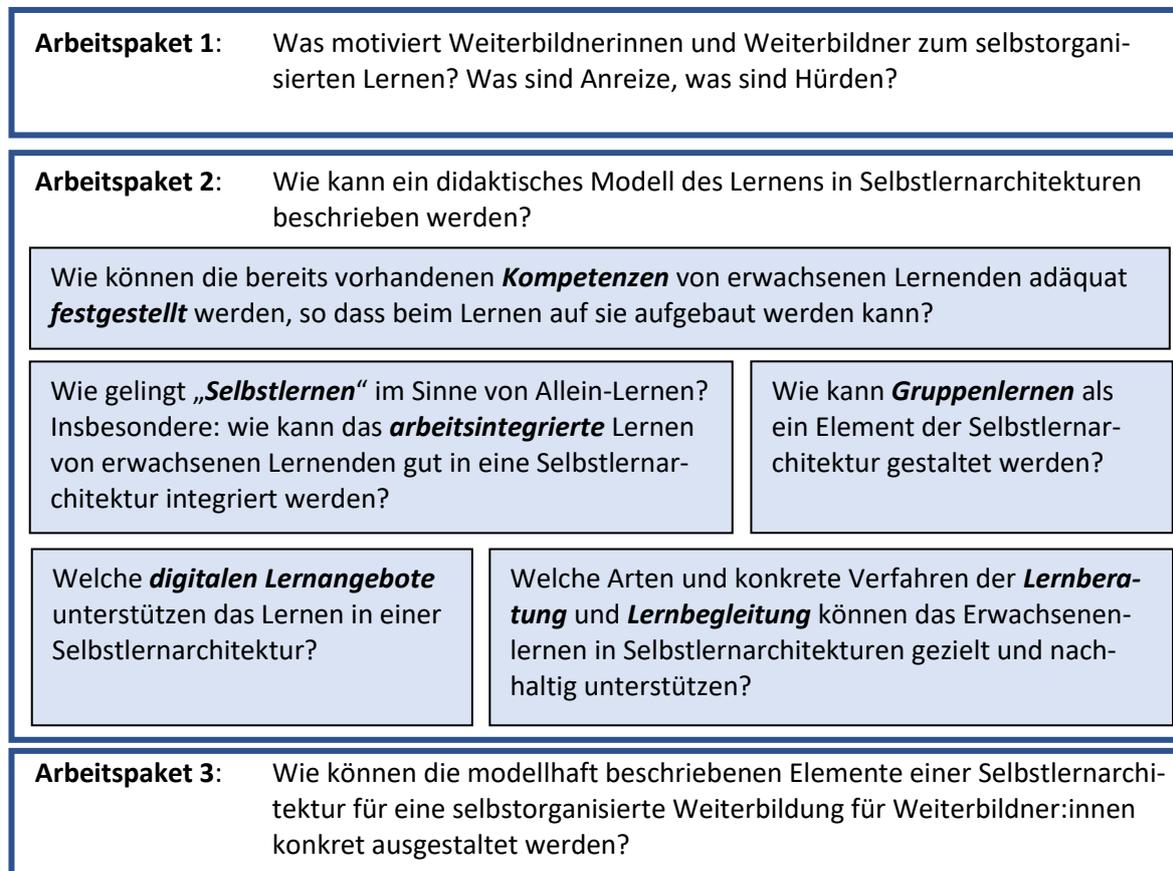
Einleitung

Dieses Buch ist ein Ergebnis des Forschungs- und Entwicklungsprojekts ELSa – Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen, das sich mit den Bedingungen, der Ermöglichung und der konkreten Ausgestaltung von selbstorganisiertem Lernen in der beruflichen Weiterbildung beschäftigte. Das Projekt wurde durchgeführt von der GAB München – Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung in Zusammenarbeit mit der Hochschule für angewandtes Management in Erding, Professur für Wirtschaftspsychologie, Kompetenzentwicklung und Coaching, Prof. Dr. Claas Triebel. Das von 2016 bis 2018 laufende Projekt war gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Programms InnovatWB. Das Bundesinstitut für Berufsbildung betreute und begleitete das Programm inhaltlich.

Im Projekt entwickelten und erprobten wir eine Didaktik für selbstorganisierte Lernprozesse erwachsener Lernender. Die von uns in den Untersuchungen und in der Erprobung in den Blick genommene Zielgruppe waren Weiterbilderinnen und Weiterbildner. Genauer gesagt, entwarfen und erprobten wir für diese Zielgruppe eine Selbstlernarchitektur, in der sie lernen konnte, erwachsene Lernende beim Lernen in Selbstlernarchitekturen zu begleiten und zu unterstützen. Dieser didaktische Doppeldecker: *Weiterbildner:innen erleben in ihren eigenen selbstorganisierten Lernprozessen, wie sie andere Lernende beim selbstorganisierten Lernen unterstützen können*, stellte sich schon im Projekt nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich als herausfordernd heraus. So beschert es diesem Buch etwa eine enorme Häufung des Präfixes „selbst“. Wir bitten um Nachsicht.

Das Projekt orientierte sich an folgenden Fragestellungen, die gleichzeitig auch unser Vorgehen strukturierten:

Abbildung 1 Forschungsfragen und Arbeitspakete im Projekt ELSa



Die Ergebnisse des ersten Arbeitspakets haben wir bereits in eigenen Arbeitspapieren veröffentlicht, zu finden auf der Projekthomepage www.gab-muenchen.de/elsa. Dieses Buch stellt die Ergebnisse und Erfahrungen aus den Arbeitspaketen 2 und 3 zusammen.

Wir beschreiben im **ersten Teil des Buchs** das ELSa-Modell einer Didaktik für selbstorganisiertes Lernen. Wir erläutern zunächst, was wir unter selbstorganisiertem Kompetenzzlernen verstehen und welche Anforderungen es an Lernende stellt. Daran schließen sich grundlegende Aussagen an, welche Rolle die aus unserer Sicht wesentlichen Elemente einer Selbstlernarchitektur – Selbstlernen, Gruppenlernen, individuelle Lernbegleitung, digitale Unterstützungsangebote, ELSa-Lernberatung sowie Kompetenzfeststellung – beim selbstorganisierten Lernen spielen.

Im **zweiten Buchteil** beschreiben wir sehr praxisnah, wie die einzelnen Elemente gestaltet und miteinander kombiniert werden können, um selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung individuell zu begleiten und zu unterstützen. Wir nehmen dabei Bezug auf unsere Erfahrungen in der Durchführung einer selbstorganisierten Weiterbildung für Weiterbildner:innen, die im Projektverlauf entwickelt und durchgeführt wurde. In diesen Beschreibungen finden Praktiker:innen und andere Umsetzungsinteressierte also Anregungen und Hinweise, wie umfangreiche selbstorganisierte Lernprozesse von Erwachsenen in der Weiterbildung effektiv gefördert werden können.



Alle im Projekt entstandenen Materialien sind nicht nur in dieser Veröffentlichung zu finden, sondern ebenfalls auf der Homepage. Die Dateien können dort heruntergeladen werden, um direkt in der Praxis eingesetzt zu werden:

www.gab-muenchen.de/elsa

I.

Das ELSa-Modell einer Didaktik für selbstorganisiertes Lernen – Hintergründe, Grundlagen, Konzeption

Das Projekt ELSa arbeitet mit der Metapher der „Architektur“. Denn es bietet ein didaktisches Konzept an, das erwachsene Lernende dabei unterstützt, eigenaktiv eine Lernumgebung für ihr individuelles Lernvorhaben zu gestalten, bildlich gesprochen also ihr Lerngebäude zu erbauen, einzurichten und sich darin zu bewegen.

Das didaktische Konzept umfasst die wesentlichen didaktischen Elemente, die Lernende für ihre Selbstlernarchitektur nutzen können. Zu diesen Elementen gehören im Kern verschiedene Lern- und Unterstützungsformen des Lernens: d.h. Formen des Allein-Lernens, des Gruppenlernens, digital unterstützte Lernformen, sowie eine individuelle Lernbegleitung. Darüber hinaus sieht das didaktische Konzept auch eine Lernberatung für die Ausgestaltung der Selbstlernarchitektur, die sog. ELSa-Beratung vor, sowie eine Kompetenzfeststellung, die zu Beginn und am Ende eines Lernprozesses Orientierung geben soll. Damit entsteht ein sehr umfassendes Lerngebäude, das dazu geeignet ist, insbesondere umfassende selbstorganisierte Lernunternehmungen zu strukturieren. Es bietet sich an, wenn Menschen Kompetenzen für eine größere berufliche Weiterentwicklung erwerben wollen, z.B. zur Vorbereitung auf einen anerkannten Fortbildungsberuf oder für die Übernahme einer neuen beruflichen Funktion z.B. eine Führungsaufgabe.

Bevor die einzelnen Elemente des ELSa-Modells beschrieben werden, beleuchten wir die lerntheoretischen Grundlagen.

1.1 Selbstorganisiertes Lernen von Kompetenzen

Die Begriffe selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzen bilden das Fundament der ELSa-Didaktik. Beide Begriffe sind jedoch weder in ihrem alltäglichen oder wissenschaftlichen Verständnis noch in den Folgerungen und Anwendungen eindeutig und geklärt. Umso mehr bedarf es einer Klarstellung des ELSa-Verständnisses, sowie der Darstellung einiger maßgeblicher Konsequenzen.

Beginnen wir mit dem ganz Grundsätzlichen, dem Kompetenz-Verständnis.

1.1.1 Kompetenzen

Der Begriff der Kompetenz(en) hat zwischenzeitlich den privaten, betrieblichen und auch den medialen Alltag „inflationär erobert, und auch in der wissenschaftlichen Literatur ist sein Verständnis und Gebrauch höchst vielschichtig“ (Bauer/Triebel 2011, 50). Betrachtet man seine Verwendung, stößt man sowohl im praxisnahen wie auch im wissenschaftlichen Kontext auf Unklarheiten und Unschärfen – egal, ob es um Erwerb und Entwicklung von Kompetenzen oder um Verfallung zu ihrer Feststellung bzw. Messung geht. Aus diesem Grund ist es wichtig, unser Kompetenzverständnis – zumindest in Grundrissen – klarzustellen.

Das ELSa-Verständnis von Kompetenz folgt einem subjektorientierten Denken, das einem objekt- bzw. anforderungsorientierten Verständnis gegenübersteht. Eine Objekt- oder Anforderungsorientierung liegt vor, wenn rein tätigkeits- bzw. aufgabenbezogene qualifikatorische Anforderungen beschrieben und als „Kompetenzen“ benannt werden. Solche Beschreibungen orientieren sich an der Erfüllung von vorgegebenen, möglichst klar gefassten Aufgaben oder Anforderungen und entsprechen der Logik des Qualifikationsdenkens (vgl. Arnold 2010, 172).

Wir verstehen Kompetenzen hingegen als vorhandene und immer auch entwicklungsfähige Handlungsmöglichkeiten oder Handlungsdispositionen von Individuen (vgl. Lang-von Wins & Triebel 2006, S. 39). Wir nehmen dabei insbesondere Bezug auf die Befunde von Erpenbeck und v. Rosentiel (2007), die Kompetenz(en) als „Selbstorganisationsdispositionen“ (ebd. XII) ansehen. Kompetenzen werden als das Vermögen gesehen, „selbstorganisiert und kreativ [zu] handeln und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen umzugehen“ (Erpenbeck et al. 2017, XII). Kompetenzen beinhalten also Fähigkeiten, „sich selbst zu organisieren, d.h. in neuen, unbekanntem Situationen selbst ein Handlungsziel zu formulieren und umzusetzen“ (Arnold 2010, 172).

In unserem Verständnis sind Kenntnisse bzw. Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten unverzichtbare Voraussetzungen für Kompetenzen, aber letztere lassen sich nicht auf diese einengen oder reduzieren.¹ Der entscheidende Grund dafür: Die „neue“ Orientierung am Subjekt im Kompetenzdenken bedeutet, dass etwas Entscheidendes hinzukommt, nämlich „zu Emotionen und Motivationen verinnerlichte (interiorisierte) Werte und Normen“ (Erpenbeck/v. Rosenstiel 2007, S. XX). Sowohl mit Blick auf die Entwicklung wie auf die Feststellung von Kompetenzen bilden die Werte des Individuums eine zentrale Dimension des subjektorientierten Kompetenzdenkens.

So gesehen sollte von Kompetenzen nur dann die Rede sein, wenn es sich um Fähigkeiten selbstorganisierten Handelns handelt, die zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen erforderlich sind (Erpenbeck et al. 2017, XIII). Kompetenzen ermöglichen ein *selbstorganisiertes Handeln in komplexen, (zukunfts)offenen und unvorhersehbaren Situationen*.

Für ein solches – ein kompetentes – Handeln sind also v.a. zwei Aspekte entscheidend: Zum einen reichen kognitive Fähigkeiten für die Bewältigung einer komplexen Anforderung nicht aus, sondern hierzu sind auch fachlich-methodische, sozial-kommunikative, personale, motivationale oder willensmäßige Komponenten nötig. Zum anderen braucht es Orientierung, um selbstorganisiert zu handeln. Es werden verinnerlichte Regeln, Werte und Normen benötigt, die als „Ordner“ (Haken 1996) für die Selbstorganisation fungieren und das Handeln regulieren. Nach Erpenbeck/Sauter (2013, 33) erlauben diese Werte erst Handeln unter Unsicherheit, weil sie fehlendes Wissen „überbrücken“ oder ersetzen und damit die Lücke zwischen Wissen und Handeln schließen (vgl. ebd.).

Für die *Entwicklung und Förderung* von Kompetenzen bedeutet das: Sie können nur in komplexen Handlungssituationen gelernt bzw. (weiter)entwickelt werden, in denen von den Lernenden nicht nur Wissen und bestimmte Fähigkeiten/Fertigkeiten verlangt werden, sondern auch handlungsleitende Werte und der Umgang mit Unbestimmtheit gefordert sind. Dies lässt sich als pädagogisches Paradox beschreiben: dass man nämlich „Handlungen dadurch [lernt], dass man tut, was man erst lernen will“ (Bauer et. al. 2009, 30). Man erlernt Handlungskompetenzen also durch selbstorganisiertes Handeln in komplexen Anforderungssituationen. Ein schulisches „Lehren“ bzw. eine „Vermittlung“ von Kompetenzen – wie bei einer Informationsvermittlung oder dem gezielten Training von bestimmten Fertigkeiten – ist für den Erwerb von Kompetenzen nicht ausreichend (Erpenbeck et al. 2017, XIII). Für eine *Kompetenzfassung* bedeutet unser Verständnis ebenfalls, dass Kompetenzen nur in komplexen und anspruchsvollen Handlungssituationen zu erkennen sind, in denen neben Wissen verschiedene Arten von Fähigkeiten ebenso wie handlungsleitende Werte aktiviert werden müssen. Eine Erfassung von Kompetenzen in Form einer Abfrage von Fachwissen oder erworbener Erkenntnisse und der „Vorführung“ von bestimmten Fertigkeiten ist nicht möglich (vgl. Arnold, 2010).

1.1.2 Selbstorganisiertes Lernen

Ähnlich wie beim Verständnis von Kompetenz fällt bei der Untersuchung der wissenschaftlichen Literatur zum selbstorganisierten Lernen auf, dass auch dieser Begriff weder einheitlich noch ausschließlich verwendet wird. Es finden sich neben dem Attribut „selbstorganisiert“ viele andere, die teils gleichbedeutend, teils mit unterschiedlicher Konnotation oder Schwerpunktsetzung verwendet werden. Dazu gehören beispielsweise die Begriffe: selbstgesteuert, selbstreguliert, selbstkontrolliert, autonom, autodidaktisch, offen, selbstständig oder selbstbestimmt. (vgl. Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2001; Boekaerts 1997, 1999; Friedrich/Mandl 1997; Sembill et al. 2007; Faulstich 1999; Lang/Pätzold 2006; Klein/Peters/Dengler 1999; Deitering 1998). Viele der Autoren bemühen sich um eine Abgrenzung der von ihnen verwendeten Begriffe und deren Verständnis. Ein Konsens

¹ Menschen (und auch Organisationen) sind nicht deshalb schon „kompetent“, weil sie über viel Wissen oder viele Fertigkeiten/Fähigkeiten verfügen. Ein Vielwisser oder eine Organisation, in der sich viel Wissen ballt (z.B. die universitären sog. Kompetenzzentren), sind nicht allein schon ihres Wissens (oder dieser Bezeichnung) wegen kompetent (vgl. Arnold/Erpenbeck 2014). Gleiches gilt für Fertigkeiten und Fähigkeiten.

lässt sich in der pädagogischen und psychologischen Literatur jedoch kaum erkennen. Häufig wird erst durch eine genauere Analyse der Begriffsbestimmungen einzelner Autoren das jeweilige Verständnis deutlich (vgl. dazu auch: Straka 1999, Dyrna et. al. 2021). Ein wichtiges Unterscheidungskriterium in vielen Definitionen ist, welche Aspekte des Lernens von den Lernenden selbst festgelegt werden. So grenzen z.B. Friedrich und Mandl (1997, 239) selbstbestimmtes Lernen, bei dem Lernende sowohl über das „Was“ (Ziele und Inhalte) als auch das „Wie“ (Lernweg und Methoden) entscheiden, von einem selbstgesteuerten Lernen ab, bei dem lediglich die Wahl des „Wie“ bei den Lernenden liegt. Diese Eingrenzung des Begriffs selbstgesteuert findet sich z.B. auch bei Sembill et al. (2007) oder Müller (2000). Andere Autoren nutzen jedoch die Bezeichnung selbstgesteuert durchaus für Lernprozesse, bei denen Lernende *alle* wesentlichen Aspekte des Lernens maßgeblich entscheiden und gestalten (vgl. Weinert 1982, 102; Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2001; Deitering, 1998, 45). So impliziert bei Lang und Pätzold (2006) der Begriff der „Steuerung“ stets das Vorhandensein eines zumindest in Umrissen vorher feststehenden Ziels [...], wobei dieses Ziel im Fall der Selbststeuerung auch vom Lernenden selbst gesetzt wird“ (Lang/Pätzold 2006, 11).

Das Projekt ELSa verwendet zur Beschreibung des Lernens in Selbstlernarchitekturen den Begriff „selbstorganisiert“, da er in vielen wissenschaftlichen Definitionen auf die Systemtheorie und auf ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen verweist (s. z.B. Lang/Pätzold 2006, Sembill et al. 2007). Demnach begeben sich Lernende beim selbstorganisierten Lernen „in komplexe, offene, mit bisherigen Operationen oder Strategien nicht zu bewältigende Situationen, um Selbstorganisationsprozesse auszulösen“ (Lang/Pätzold, 2006, 11). Selbstorganisiertes Lernen in unserem Verständnis ist also dadurch gekennzeichnet, dass die tatsächlich ablaufenden Lernprozesse eines Individuums nicht unbedingt einem im Vorfeld formulierten selbst- oder fremdgesetzten Ziel folgen. Sie werden vielmehr angeregt durch die Komplexität und die Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten in der Lern- bzw. Anforderungssituation. Der Erwerb und die Erweiterung von Kompetenzen erfolgt in einem Prozess der Selbstorganisation, der von den je individuell unterschiedlichen Vorerfahrungen, Vorstrukturen und Sinndeutungen abhängt.

Damit richten sich unsere didaktischen Überlegungen insbesondere auf die Frage, wie die Lernumwelt – z.B. eine Selbstlernarchitektur – gestaltet werden kann, um Lernprozesse als Selbstorganisationsprozesse in Gang zu setzen und zu fördern.

Unser Verständnis von selbstorganisiertem Lernen, hier insbesondere bezogen auf das Lernen von Erwachsenen in der Weiterbildung, kann folgendermaßen beschrieben werden:

Selbstorganisiertes Lernen ist ein aktiver, konstruktiver Prozess der Kompetenzentwicklung. Dieses Lernen ist *umso* mehr ein selbstorganisiertes, *je* mehr der/die Lernende die folgenden Möglichkeiten hat und nutzt:

- den eigenen Lernbedarf (d.h. individuelle Lernziele) selbst zu finden,
- die konkreten Aufgaben/Anforderungssituationen auszuwählen, an denen gelernt wird,
- geeignete Lernformen und sie unterstützende Methoden und Medien (in analoger oder digitaler Form, inklusive institutionalisierter Lernangebote) auszuwählen und einzusetzen,
- den sozialen Kontext und gewünschte Interaktionen mit anderen (Lernberatung und Lernbegleitung, andere Lernende, Expert:innen) zu wählen und zu gestalten,
- den zeitlichen und räumlichen Rahmen des Lernens zu gestalten, und
- Lernprozesse in Bezug auf ihren Verlauf und die Ergebnisse zu reflektieren und so vorhandene bzw. neu erworbene Kompetenzen zu erkennen.

In der gewählten Beschreibung nehmen wir den in der Fachdiskussion immer wieder betonten Hinweis auf, dass es sich bei dem Verhältnis von Selbst- und Fremdorganisation (bzw. -steuerung) um ein Kontinuum handelt (Reischmann 2002; Schiersmann 2000; Schwarz 2003). Auch wir wollen keine klare Grenze zwischen den beiden Polen „Selbst“ und „Fremd“ festlegen. Vielmehr macht die Definition darauf aufmerksam, in welchen Dimensionen des Lerngeschehens die Lernenden selbst Einfluss nehmen und ihr Lernhandeln gestalten. Unsere Definition folgt also weniger einer Analyse- und Klassifizierungsperspektive, sondern wurde aus einer didaktischen Perspektive formuliert. Alle Überlegungen und Entwicklungen zur Realisierung eines selbstorganisierten Lernens von Erwachsenen in Selbstlernarchitekturen streben es an, Lernenden eine größtmögliche Freiheit und zugleich Eigenverantwortung für ihr Lernen zu geben bzw. diese Verantwortungsübernahme zu fördern. Ob alle in der Definition genannten Aspekte von Lernenden eigenständig übernommen werden, ist innerhalb längerfristiger, komplexer Lernprozesse nicht immer klar zu bestimmen und wird nicht als Muss definiert, um von einem selbstorganisierten Lernen zu sprechen.

Aus den bisherigen Grundlegungen zum selbstorganisierten Kompetenzzlernen von Erwachsenen lassen sich einige Konsequenzen ableiten, bzw. es schließen sich Anschlussüberlegungen an, die auch im didaktischen ELSa-Modell zu berücksichtigen sind.

Zum ersten wird aus der Definition selbstorganisierten Lernens deutlich, dass dieses Lernen nicht voraussetzungslos ist, sondern anspruchsvolle Anforderungen an Lernende stellt. Diese Anforderungen können als Selbstlernkompetenzen bezeichnet werden und werden im Kapitel I.1.3 genauer erläutert. Weiterhin bedeutet der Erwerb bzw. die Erweiterung von Kompetenzen ein Lernen durch Handeln in komplexen, zukunfts-offenen Anforderungssituationen. Das ELSa-Modell nimmt diese Bedingung auf, indem das Lernen an realen (beruflichen) Aufgaben im Arbeitskontext einen wesentlichen Bestandteil der Selbstlernarchitektur darstellt. Wie ein solcher erfahrungsbasierter Handlungs-Lernprozess idealtypisch konzipiert werden kann, siehe Kap. I.1.4. Schließlich kann selbstorganisiertes Lernen in unterschiedlichsten Sozialformen und Arrangements realisiert und durch mediale und personale Ressourcen unterstützt und begleitet werden. Die Vielfalt der im ELSa-Modell berücksichtigten Varianten und Kombinationen wird in Kap. I.1.5 als Übersicht aufgezeigt.

I.1.3 Selbstlernkompetenzen

Die Definition selbstorganisierten Lernens lässt bereits erahnen, welche Anforderungen dabei an Lernende gestellt werden. Diese Anforderungen – oder geforderte Kompetenzen – werden in der Literatur mit dem Begriff der Selbstlernkompetenz bezeichnet. Wir gehen von der Annahme aus, dass Selbstlernkompetenz, im Sinne des Vermögens selbstorganisiert lernen zu können, bei Lernenden nicht vorausgesetzt werden kann, auch nicht bei erwachsenen Lernenden. Vielmehr sehen wir für ein erfolgreiches Lernen in Selbstlernarchitekturen eine – individuell sicher unterschiedlich ausgeprägte – Notwendigkeit der didaktischen Unterstützung. Ein didaktisches Modell des Lernens in Selbstlernarchitekturen sollte diese Unterstützung also in unterschiedlicher Dosierung bieten mit dem längerfristigen Ziel, sich mehr und mehr überflüssig zu machen.

Wie lassen sich nun die Kompetenz-Anforderungen beschreiben, die ein selbstorganisiertes Lernen in unserem Verständnis an Lernende stellt? Und welche Hinweise gibt es in der wissenschaftlichen Literatur zu Selbstlernkompetenzen, die diese Anforderungen konkretisieren können?

Basierend auf dem ELSa-Verständnis von selbstorganisiertem Lernen lässt sich Selbstlernkompetenz folgendermaßen fassen:

Lernende verfügen über eine umso höhere Selbstlernkompetenz je mehr sie in der Lage sind,

- den eigenen Lernbedarf zu finden und für sich als Lernziel zu setzen,
- konkrete reale Aufgaben oder Anforderungssituationen auszuwählen und aufzusuchen, an denen gelernt wird,

- geeignete Lernformen sowie Methoden und Medien (in analoger oder digitaler Form) zum Lernen auszuwählen und zu nutzen,
- einen hilfreichen sozialen Kontext und lernförderliche Interaktionen mit anderen zu gestalten,
- die Rahmenbedingungen des Lernens (insbesondere zeitlich und räumlich) zu gestalten,
- den Lernprozess und die Lernerträge zu reflektieren, sowie
- die Motivation fürs Lernen aufrecht zu erhalten.

Die einzelnen Facetten von Selbstlernkompetenz werden nun mit Verweisen auf wissenschaftliche Befunde verdeutlicht.

Den eigenen Lernbedarf finden und für sich als Lernziel setzen („Was lerne ich?“)

Lernprozesse in der beruflichen Weiterbildung werden oft aus dem Wunsch heraus angestoßen, die eigene Arbeitspraxis zu verbessern bzw. weiterzuentwickeln, weil man Unzulänglichkeiten bemerkt hat oder die (Arbeits-)Anforderungen sich verändert haben. Um *genau* zu erkennen, wo der eigene Lernbedarf steckt, braucht es eine Reflexion des derzeitigen eigenen Handelns und Könnens und einen Abgleich mit dem erforderlichen Handeln und Können. Ein klares Bild der geänderten oder neuen Anforderungen ist dafür unerlässlich. Wenn Lernende Kompetenzen in einem ihnen unbekanntem Handlungsfeld lernen wollen, ist also zunächst ein Kennenlernen oder Erkunden dieses Felds notwendig, um sich ein Bild der damit verbundenen Anforderungen zu machen. Damit wird eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches selbstorganisiertes Lernen angesprochen, die in vielen Studien zur Selbstlernkompetenz als förderlich identifiziert wurde: Ein für das weitere Lernen anschlussfähiges Wissen wirkt positiv auf die Selbstlernkompetenz (vgl. Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2002). Wir interpretieren die Anschlussfähigkeit von Wissen in zwei Richtungen: ein Bewusstsein des eigenen Könnens sowie eine klare Vorstellung der Kompetenz-Anforderungen. Beides ermöglicht es, individuell passende und relevante Lernziele für den eigenen Lernprozess zu setzen.

Eine weitere Vorbedingung dafür, dass Lernende ihren eigenen Lernbedarf erkennen und zum Ausgangspunkt eines Lernprozesses machen, ist der notwendige *Selbstbezug*, den sie in einer Situation herstellen müssen, die als unzureichend oder verunsichernd erlebt wird. Um Lernprozesse in Gang zu setzen, dürfen Lernende sich nicht als Opfer irgendwelcher außerhalb ihrer Einflussmöglichkeiten liegenden widrigen Umstände sehen. Es braucht vielmehr die Einsicht, dass eine Erfahrung des Misslingens irgendetwas mit dem eigenen Handeln und dem eigenen Vermögen zu tun hat. Zugleich muss die Erkenntnis entstehen, dass sie es selbst in der Hand haben, die Situation angemessener und kompetenter zu meistern (Bauer et al. 2009, 37). Hierbei ist das Konzept der Selbstwirksamkeit (Bandura 1993) angesprochen, also die Überzeugung, aus eigener Kraft eine wünschenswerte Veränderung bewirken zu können. Dieses Konzept sowie die Fähigkeit, das eigene Selbstwertgefühl auch nach Erlebnissen der Unzulänglichkeit positiv zu beeinflussen, tragen zu einem erfolgreichen selbstorganisierten Lernprozess bei. In der Literatur werden sie im Zusammenhang mit einer hohen Ausprägung von Selbstlernkompetenz genannt (Vgl. Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2002, Mandl/Friedrich 1997).

Konkrete reale Aufgaben oder Anforderungssituationen auswählen und aufsuchen, an denen gelernt wird („Woran lerne ich?“)

Bei einem arbeitsintegrierten Lernen muss dieser Schritt nicht schwerfallen: Wenn Menschen erleben, dass sie einer Aufgabe nicht gewachsen sind, entsteht ja oft der Wunsch und die Motivation, an dieser Aufgabe zu arbeiten und dabei gleichzeitig zu lernen. Dies stellt ein klassisches Beispiel für ein *informelles*, im Arbeitsprozess stattfindendes Lernen dar, das sich dadurch auszeichnet, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden weniger auf das Lernen gerichtet ist als vielmehr auf die konkrete Aufgabenbewältigung (vgl. Dohmen 2001, 30). Im Mittelpunkt steht also die Lösung dieser konkreten Aufgabe, nicht so sehr das damit verbundene Lernen. Für ein *selbstorganisiertes* Lernen im Verständnis von ELSa fordern wir jedoch eine bewusste, auf die Lernabsicht gerichtete

Gestaltung und Organisation des Arbeits-Lernprozesses durch die Lernenden ein. Das bedeutet, dass Lernende in der Lage sind, Aufgaben oder Anforderungssituationen – neben derjenigen, die Auslöser für den akuten Verbesserungswunsch war – zu erkennen und gezielt zum forschenden, experimentierenden Lernen zu nutzen. Der völlig berechtigte Problemlösungsfokus wird dabei ergänzt durch einen bewussten Lernfokus.

Darüber hinaus steckt in diesem Aspekt des selbstorganisierten Lernens die Anforderung, dass sich Lernende tatsächlich zum experimentierenden Lernen in diese Situationen begeben, d.h. sich den Aufgaben stellen, für die sie ja erst Kompetenzen erwerben wollen. Es braucht also einen gewissen Mut und eine Willensstärke, sich bewusst aus der Komfortzone zu bewegen und sich auf die Herausforderung einzulassen, was ja auch mit einem Scheitern verbunden sein könnte. Eine hohe intrinsische Motivation, also eine Motivation, die sich aus der Aufgabe und deren Bewältigung selbst speist, die Bereitschaft zur eigenen Anstrengung sowie der Wunsch, die selbstgesteckten Ziele zu erreichen und einen Vorsatz auch durchzuführen, stehen damit in engem Zusammenhang. Diese individuellen Voraussetzungen wirken sich in der Untersuchung von Arnold/Gómez Tutor/Kammerer (2002) positiv auf das Vermögen aus, selbstorganisiert lernen zu können.

Ob Lernende reale Handlungssituationen zum Lernen aufsuchen und sich ins aktive Tun begeben, hängt auch von ihrem persönlichen Lernverständnis ab. So konnte Kaiser (2003, 54) aufzeigen, dass Lernende ihren eigenen Lernprozess engagierter gestalteten, wenn sie Lernen als aktiven Problembearbeitungsprozess verstehen, nicht als einen rein rezeptiven Vorgang der Wissensaneignung. Um Lernende zu ermuntern, ins Tun zu kommen, sollten sie ein Bewusstsein dafür haben, welche Bedeutung das aktive Handeln und Erproben für ein erfolgreiches Kompetenzlernen (s. Kap. I.1.4) haben.

Geeignete Lernformen sowie Methoden und Medien zum Lernen auswählen und nutzen („Wie lerne ich?“)

Hiermit kommen die Facetten von Selbstlernkompetenz zum Ausdruck, die in der wissenschaftlichen Literatur häufig als metakognitive Lernstrategien (vgl. Wild/Schiefele 1993, Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999, Kaiser 2003) oder auch als Methodenkompetenzen (Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2002) bezeichnet werden. Es handelt sich um Fähigkeiten, die eigenen Lernschritte zu planen und zu strukturieren und geeignete Lernmethoden und (kognitive) Strategien der Erfahrungs- und Wissensverarbeitung einzusetzen. Auch die gezielte Nutzung von Medien, die die eigenen Lernstrategien unterstützen und den individuellen Vorlieben aber auch den verfügbaren Rahmenbedingungen entsprechen, wird hierunter gefasst.

Um metakognitive Lernstrategien gezielt und erfolgreich einzusetzen – auch darauf verweist die Literatur – braucht es die Einsicht, dass es kennzeichnend und erfolgskritisch für das selbstorganisierte Lernen ist, sich als Lernende:r mit planerischen, steuernden und auswertenden Aufgaben zu beschäftigen, die traditionell den Lehrenden vorbehalten sind (Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2002, 33). Ebenfalls wichtig für eine erfolgreiche Lernprozessgestaltung ist es, verschiedene Lernformen und Methoden überhaupt zu kennen und ihre Vor- und Nachteile in Bezug auf das verfolgte Lernziel und ebenso im Hinblick auf eigene Lernpräferenzen bzw. Lernstrategien einschätzen zu können.

Einen hilfreichen sozialen Kontext und lernförderliche Interaktionen mit anderen gestalten („Mit wem lerne ich?“)

Den sozialen Kontext und Interaktionen mit anderen lernförderlich zu gestalten, stellt zwei Anforderungen an Lernende: Sie müssen erstens erkennen, welche Art von sozialer Unterstützung und Interaktion ihnen beim Lernen guttut, und sie müssen in der Lage sein, sich diese Interaktion dann auch tatsächlich zu organisieren und sie lernförderlich zu gestalten. Die erste Anforderung bedeutet, sich selbst, die eigenen Lernbedürfnisse und Lernpräferenzen im Hinblick auf Wissens- und

Erfahrungsaustausch mit anderen zu erkennen und diese beim Lernen zu berücksichtigen. Die zweite Anforderung impliziert sozial-kommunikative Kompetenzen, um z.B. mit Kolleginnen und Kollegen in offener Form in einen Erfahrungsaustausch zu kommen oder andere Lernende für gemeinsame Lernvorhaben zu gewinnen und den gemeinsamen Lernprozess mit ihnen zu vereinbaren und zu gestalten.

Auch wenn in der Literatur sozial-kommunikative Kompetenzen als nicht in erster Linie entscheidend für gelingendes selbstorganisiertes Lernen benannt werden (vgl. Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2002, 34), sehen wir ihre Relevanz in mehrfacher Hinsicht: Die im ELSa-Modell vorgesehenen Unterstützungsangebote wie eine Lernbegleitung oder eine ELSa-Beratung sind kommunikative Prozesse, die umso intensiver sind, je besser Lernende Erlebnisse, Erfahrungen und Erkenntnisse verbalisieren können. Dies trifft in noch höherem Maße auf schriftliche Reflexionen zu, z.B. wenn ein Lerntagebuch oder auch ein E-Portfolio zum Einsatz kommen. Auch um von Gruppenlernangeboten bestmöglich zu profitieren und sich gut in die soziale Lernsituation einbringen zu können, sind sozial-kommunikative Kompetenzen gefordert. Nicht zuletzt können auch solche Lernsituationen, in denen Lernende allein lernen, soziale Interaktion beinhalten: So finden die realen Lern-Arbeitsaufgaben im sozialen Kontext des Arbeitsalltags statt. Vertiefende Lernaktivitäten zu Hause in der Freizeit müssen ggf. mit Familienmitgliedern abgestimmt oder mit diesen ausgehandelt werden. Als einen besonderen Aspekt sozial-kommunikativer Kompetenzen sehen wir die Fähigkeit, Emotionen und auch die Motivation anderer Menschen positiv beeinflussen zu können. Im Gruppenlernen hat dieser Aspekt eine besondere Bedeutung, da sich eine positive Stimmungslage als deutlich zuträglich für selbstorganisiertes Lernen erwiesen hat (Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2002, 34).

Die Rahmenbedingungen des Lernens gestalten („Wann und wo lerne ich?“)

Die raum-zeitliche Organisation von Lernen wird in der Literatur häufig als Teil der metakognitiven Lernstrategien bzw. als methodische Selbstlernkompetenz gesehen. Als Ausprägung von Methodenkompetenz wird hierzu gezählt, die Lernumgebung inkl. der Arbeitsumgebung lernförderlich gestalten zu können (vgl. Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2002, Wild/Schiefele 1993). Mit der Verbreitung des mobilen Lernens, d.h. der Möglichkeit, über mobile Endgeräte auf Informationen sowie digital aufbereitete Unterstützungsformate zugreifen zu können, stellt sich die Aufgabe der raum-zeitlichen Gestaltung des Lernens umso intensiver. Einhergehend mit der Möglichkeit, quasi immer und überall zu lernen, müssen Lernende für sich klären, wo sie tatsächlich effektiv und nachhaltig lernen können, und wie sich ihre Lerngelegenheiten gut mit anderen Aufgaben und Verpflichtungen verbinden lassen – oder eben auch nicht. Die technische, raum-zeitliche Entgrenzung von Arbeiten, Lernen und Privatleben stellt das Individuum vor die Aufgabe, sinnvolle eigene Grenzen zu erkennen und konsequent zu ziehen.

Den Lernprozess sowie die Lernerträge reflektieren („Was und wie habe ich gelernt?“)

In allen Konzepten von Selbstlernkompetenz wird die Reflexion und Evaluation des Lernprozesses und seiner Ergebnisse als elementarer Bestandteil einer vollständigen Lernhandlung beschrieben. Die Reflexion beschränkt sich nicht nur darauf, was tatsächlich neu gelernt wurde – auch wenn das natürlich die entscheidende Referenzgröße für ein erfolgreiches Lernen darstellt – sondern sie bezieht sich auf alle vorausgehend beschriebenen Aspekte von Selbstlernkompetenz. Es wird also die Identifikation des Lernbedarfs und die Auswahl passender Arbeitsaufgaben genauso in den reflexiven Blick genommen wie die Nutzung hilfreicher Lernformen, die methodisch-mediale Unterstützung, die soziale Gestaltung sowie die raum-zeitliche Organisation des Lernprozesses. Mit dem Blick auf den selbst entworfenen und organisierten Lernprozess nehmen Lernende eine metakognitive Perspektive ein. Aus dieser Perspektive können die eigenen Selbstlernkompetenzen erkannt und – ebenfalls in einem Prozess des Kompetenzzlernens – verändert und erweitert werden. Mit anderen Worten: „Metakognition gibt den Schlüssel ab, um Zugang zu denjenigen Kompetenzen zu finden, die konstitutiv für die Fähigkeit zu Selbstlernaktivitäten sind.“ (Kaiser 2003, 17)

Die Motivation fürs Lernen aufrechterhalten („Was motiviert mich für das Lernen?“)

In Anlehnung an zahlreiche Konzepte der Selbstlernkompetenz (vgl. Buddenberg 2010; Friedrich/Mandl 1997; Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2001 und 2002 sowie viele der dort genannten Studien) betonen auch wir die motivationalen bzw. volitionalen Anteile für erfolgreiches Lern-Handeln. Untersuchungen zur Selbstlernkompetenz zeigen, dass sich eine hohe intrinsische Motivation positiv auf den Lernprozess auswirkt (Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2002, 50). Lernende, die hoch motiviert sind, zeigen eine höhere Einsatzbereitschaft in Kombination mit einer bewussteren Steuerung der Aufmerksamkeit und Anstrengung für den Lernprozess. Insgesamt stärken die Erkenntnisse die These, dass sich ein echtes Interesse am Lerngegenstand positiv aufs Lernen auswirkt. Auch auf die dabei auftretenden Emotionen und das Selbstwertgefühl wirkt dieses Interesse positiv (Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2002, 52f). Ergebnisse der qualitativen Vorstudien im Projekt ELSa stützen diese Erkenntnis: Weiterbildner:innen beschreiben, dass echtes Interesse an den Themen einer Weiterbildung sowie die empfundene persönliche Sinnhaftigkeit entscheidend sind, einen längeren Lernprozess durchzuhalten (Horn/Juraschek/Schrode 2018, 48f).

Das Konzept der Selbstlernkompetenz gibt wichtige Gestaltungshinweise für das ELSa-Modell im Hinblick auf die Unterstützung und Strukturierung von Lernaktivitäten in Selbstlernarchitekturen. Analog zum Novizen-Experten-Modell nach Dreyfus/Dreyfus (1980) gilt: Während Noviz:innen des selbstorganisierten Lernens noch viel Strukturierung brauchen, kann diese, auf dem Weg zum/zur Expert:in, mehr und mehr zurückgenommen werden. Expert:innen des selbstorganisierten Lernens entwerfen sich ihre Struktur komplett selbst, sie brauchen keinen „Steuerungsbeitrag“ von außen mehr für ihr Lernen.

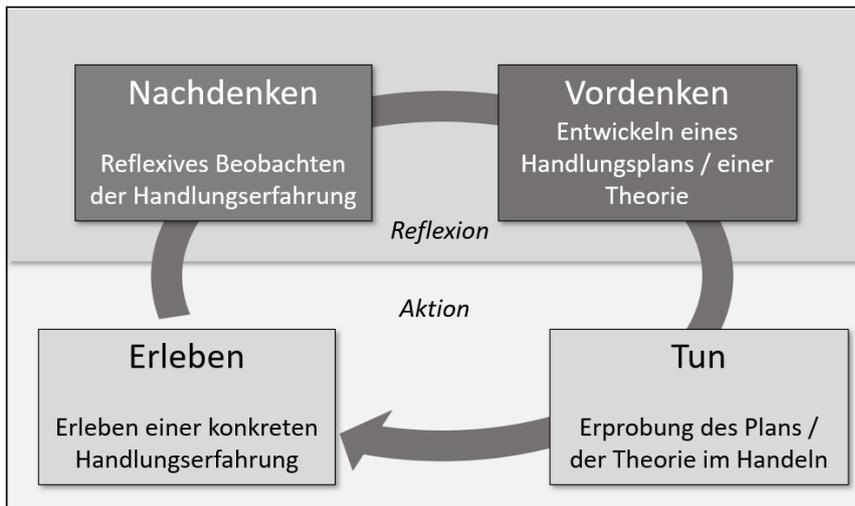
1.1.4 Selbstorganisiertes Lernen als arbeitsintegriertes Kompetenzlernen

Wie im Kapitel über Kompetenzen schon grundgelegt: Kompetenzen sind individuelle Dispositionen zum Handeln in offenen und komplexen Situationen. Sie können nicht unterrichtet, instruiert oder aus Büchern erlernt werden, sondern erfordern ein handelndes, erforschendes, „erfahrungsgeleitetes“ Lernen in komplexen Handlungssituationen (vgl. Bauer et al. 2009). Viele handlungs- und kompetenzorientierte Weiterbildungsangebote suchen und komponieren daher Handlungssituationen – z.B. in Form von Projekten, Planspielen oder Simulationen –, die die Anforderungen der realen Arbeits- oder Lebenssituation, auf die sie vorbereiten wollen, bestmöglich abbilden. Dabei stellt sich die Herausforderung, den steten und schneller werdenden technischen, organisatorischen und sozialen Wandel der Arbeitswelt in den Lernangeboten zu berücksichtigen. ELSa wählt einen anderen Ansatz: Wir nutzen bewusst die realen Arbeitssituationen als Lernsituationen. Die in ihnen enthaltenen aktuellen und situativen Anforderungen werden bewusst als Lernanforderungen und Lernchancen genutzt (vgl. Buschmeyer et al. 2019). Denn das, was zur Bewältigung einer Aufgabe notwendig ist, kann im Bewältigen der Aufgabe gelernt werden. Damit gehen wir mit aktuellen Forderungen und Bestrebungen einher, berufliches Lernen zu flexibilisieren und näher an den eigentlichen Arbeitsprozess und Arbeitsplatz zu bringen. Das Konzept des „Learning on demand“ zeigt sich beispielsweise darin, dass kleine Lehr-Lerneinheiten bedarfsgerecht direkt am Arbeitsplatz der Lernenden angeboten werden, als Lernfilme, „Learning-Nuggets“ oder „Embedded Augmented Reality Apps“. Wir gehen jedoch deutlich über solche Ansätze hinaus, indem wir bewusst auf die (neuartigen) Anforderungen der Arbeitssituation fokussieren und diese zu komplexen Lerngelegenheiten machen. Die eigentliche Lernchance des arbeitsintegrierten Lernens liegt nicht im Erklärfilm oder im digitalen „Lernhappen“, der am Arbeitsplatz zur Verfügung steht, sondern in der komplexen Arbeitsaufgabe selbst, die von den Lernenden – unter Zuhilfenahme von digitaler oder personaler Begleitung – eigenständig bewältigt wird.

Wie aber gelingt ein Lernen, das nicht getrennt von, sondern *in* einer realen Arbeitssituation geschieht? Worauf kommt es dabei an und wie kann es begleitet und unterstützt werden? Die

nachfolgende Grafik (s. Abbildung 2) stellt ein Prozessmodell des Handlungslernens dar, in dem die Lernmodelle von Schön (1983), Kolb (1984), Brater (o.J.) sowie Grawe/Grawe-Gerber (1999) zu einem arbeitsintegrierten Kompetenzerwerb Berücksichtigung gefunden haben. In diesem idealtypischen Modell kommt der Grundgedanke des Lernens in Handlungszusammenhängen klar zum Ausdruck: „Lernen ist die auf das handelnde Subjekt zurückgerichtete Innenseite des Handelns bzw. Arbeitens; Handeln (Arbeiten) und Lernen sind zwei Seiten eines Prozesses“ (Bauer et al. 2009, 31).

Abbildung 2: ELSa-Prozessmodell des Handlungslernens



Das Modell verdeutlicht die Schritte, die für ein erfolgreiches Lernen von Handlungskompetenzen ermöglicht und durchlaufen werden sollten. Es beschreibt idealtypisch die Abfolge des Erfahren-Machens in einer realen, komplexen Handlungssituation („Erleben“), des darauf bezogenen „Nachdenkens“, des über diesen Beispielfall hinausreichenden „Vordenkens“, und schließlich des gezielten neuen Handelns („Tun“) in einer anderen, vergleichbaren Handlungssituation.

Mit Hilfe des Modells kann ein im Arbeits- oder Lebens-Alltag stattfindendes, erfahrungsbasiertes Lernen beschrieben und nachvollzogen werden. Zudem lassen sich Hinweise ableiten, an welchen Stellen eine persönliche oder medial vermittelte Begleitung den Lernprozess unterstützen kann.

Der Einstieg in den dargestellten Zyklus kann an unterschiedlichen Stellen erfolgen. In einem bewusst (selbst)organisierten Prozess können Lernende mit dem Schritt „Vordenken“ starten und sich überlegen, wie sie eine Aufgabe, die zu bewältigen sie lernen wollen, tatsächlich bearbeiten würden. Sie verschaffen sich Informationen, um sich vorzubereiten und sie durchdenken ihren geplanten Umgang mit der Aufgabenstellung und all das, worauf es dabei besonders ankommt. Neben diesen Vorüberlegungen stellen sie vielleicht auch kleinere Vorübungen an, um ihren Handlungsplan zu konkretisieren. Der entscheidende nächste Schritt ist dann, dass sie sich tatsächlich in die reale, komplexe Handlungssituation begeben und den Plan oder die Theorie in die Tat umsetzen („Tun“). Bei diesem Umsetzen erleben sie zugleich die Situation und ihr eigenes Handeln. Das heißt, sie nehmen ihr eigenes Handeln und die Effekte ihres Handelns bewusst wahr und reflektieren ihr Tun i.S. einer *reflection in action* (Schön 1983). Das ermöglicht ihnen, ihren Arbeits-Lern-Prozess situativ zu verändern und anzupassen. Eine tiefgreifende Reflexion findet dann nach der Handlungssituation im Prozess-Schritt „Nachdenken“ statt (*reflection on action*; Schön 1983). Hier stellen Lernende Überlegungen mit einer gewissen Distanz zum Erlebten etwa anhand folgender Fragen an: Wie verlief der Arbeits-Lern-Prozess? Was entsprach den Vorüberlegungen und verlief erfolgreich? An welchen Stellen ging der Plan nicht auf und es kam zu Überraschungen? Wie muss der Plan also geändert werden, um das Handeln in solchen oder ähnlichen Aufgaben erfolgreich werden zu lassen? Die letzte Frage zielt auf die Erkenntnisse und Lernerträge des Arbeits-Lern-Prozesses ab

und macht auf weitere Verbesserungsmöglichkeiten oder Lücken im eigenen Handlungsrepertoire, also auf weiteren Lernbedarf aufmerksam.

Das Lernprozessmodell macht keine Aussagen zu den konkreten Aktivitäten oder auch zum Umfang der einzelnen Schritte. Diese können – je nach Lernanliegen – sehr unterschiedlich ausfallen. So kann das Vordenken allein aus einer kognitiven Beschäftigung mit einem bestimmten thematischen Bereich bestehen. Es können aber auch kommunikativ-erkundende Aktivitäten oder gezielte und umfangreiche Übungen und Probeläufe dazu gehören. Gemeinsam ist allen Aktivitäten des „Vordenkens“, dass sie Vorarbeiten für das eigentliche Tun sind. Das Tun selbst besteht im Umsetzen derjenigen Handlung, die erlernt werden will. Die Auswertung dient der reflexiven Überprüfung, ob man das gelernt hat, was man lernen wollte. Zugleich wird auch das „Wie“ des Lernens rückblickend betrachtet. Durch die Reflexion des Lerngeschehens entsteht Bewusstsein über die Angemessenheit und Qualität des eigenen Lernhandelns. So erwerben Menschen neben fachlichen Kompetenzen auch Selbstlernkompetenz, d.h. die Kompetenz, ihr Lernen selbst zu gestalten und zu verbessern.

Die konkreten Überlegungen, Entscheidungen und Aktivitäten, die die einzelnen Prozess-Schritte umfassen, sind herausfordernd, da sie Bewusstsein für die Aspekte eines gelingenden Lernprozesses erfordern. Es kann nicht vorausgesetzt werden, dass Lernende einen Lernprozess von sich aus zielgerichtet gestalten können. Deshalb enthält das ELSa-Modell einer Weiterbildungsdidaktik für selbstorganisiertes Lernen begleitende und beratende Bestandteile, die Lernende bei der Auseinandersetzung mit den zentralen Fragen unterstützen.

1.1.5 Gestaltungsformen selbstorganisierten Lernens

Nach unserem Verständnis von selbstorganisiertem Lernen von Handlungskompetenzen wird deutlich, dass dieses Lernen in vielfältigen Formen stattfinden kann und dabei verschiedene Arten der Begleitung und Unterstützung zum Einsatz kommen können.

Menschen können selbstorganisiert lernen, indem sie

- dies allein wie auch gemeinsam mit anderen tun,
- dabei die Begleitung durch didaktische Expertinnen und Experten hinzuziehen,
- passende analoge oder digitale Medien nutzen.

Wir betonen diese Vielfalt der Gestaltungsmöglichkeiten unter anderem deshalb, weil sie nicht unbedingt der gängigen Sichtweise entspricht. In der Bildungspraxis trifft man häufig auf ein Verständnis von selbstorganisiertem Lernen, das mit einem Allein-Lernen ohne persönliche Begleitung gleichgesetzt wird (vgl. die Befragungsergebnisse von Horn/Juraschek/Schrode 2018). Nicht selten, und unter den aktuellen Bedingungen zunehmend, findet sich in Organisationen und Unternehmen eine enge Kopplung, gar eine Gleichsetzung von selbstorganisiertem Lernen mit einem digital gestützten Lernen, das mobil, d.h. zu Hause, unterwegs oder auch am Arbeitsplatz stattfindet (vgl. ebd.). Bei dieser Interpretation wird Selbstorganisation mit Flexibilisierung und Mobilisierung von Lernen durch digitale Lernangebote gleichgesetzt. In unserem Verständnis sind solche Vorstellungen oder Hoffnungen jedoch Verkürzungen. Die technologische Unterstützung des Lernens stellt nur eine von vielen Komponenten dar, die selbstorganisiertes Lernen ermöglichen oder fördern können.

Unseres Erachtens kombiniert ein erfolgreiches, auf Kompetenzerweiterung ausgerichtetes Lernen von Erwachsenen zunächst einmal solche Lernformen, die es ermöglichen, individuelle wie gruppenbezogene Zugänge zum Lernen zu schaffen, an die sich jeweils geeignete Begleitungs- und Beratungsformen personaler als auch medialer Art anschließen lassen. Die nachfolgende Abbildung systematisiert diese Kombinationsmöglichkeiten:

Tabelle 1: Lernformen als Kombination von Sozialform, Begleitung und medialer Unterstützung

		Sozialform		Begleitung/Beratung
		Allein	Gruppe	
Mediale Unterstützung	analog	„analoges Selbstlernen“	„analoges Gruppenlernen“	„analoge Begleitung/Beratung“
	digital	„digitales Selbstlernen“	„digitales Gruppenlernen“	„digitale Begleitung/Beratung“

Der in der Übersicht verwendete Begriff des Selbstlernens bezeichnet das Allein-Lernen ohne weitere Mitlernende. Gruppenlernen meint das gemeinsame Lernen von mindestens zwei Personen. Begleitung/Beratung bedeuten: Eine Person mit didaktisch-methodischer Expertise steht dem oder der Lernenden über den Verlauf eines Lernprozesses hinweg unterstützend zur Seite. Die ELSa-Didaktik sieht für die „Begleitung/Beratung“ zwei Formen mit unterschiedlichem Fokus vor: eine „ELSa-Beratung“, die sich als übergreifende Unterstützung in der Selbstlernarchitektur versteht und eine „Lernbegleitung“, die sich auf konkrete, arbeitsintegrierte Lernvorhaben richtet. Die Übersicht zeigt auch: All das kann noch dahingehend ausdifferenziert werden, ob man digitale Tools und Medien nutzt oder nicht. Für das Selbstlernen können Lernende auf digitale Angebote wie Lernvideos, Podcasts, *web-based* Trainings oder spezielle Lern-Apps zurückgreifen. Ohne digitale Medien kann sich Selbstlernen in Form der Lektüre eines Buchs oder eines Austauschs mit Erfahrungsträger:innen oder Expert:innen zeigen. Natürlich gehört auch das Üben und Ausprobieren von neu zu erwerbenden bzw. neu erworbenen Fertigkeiten, Fähigkeiten oder Kompetenzen zum analogen Selbstlernen. Gruppenlernen kann über netzbasierte Lernplattformen oder Videokonferenz-Systeme vonstattengehen, oder es findet in herkömmlicher Form statt, d.h. in Präsenz aller Lernenden. Die für das Gruppenlernen nutzbaren digitalen Kollaborations- und Kommunikations-Werkzeuge können ebenso im Rahmen einer individuellen Lernbegleitung oder Beratung verwendet werden. Alle hier getroffenen Unterscheidungen kennzeichnen Idealtypen. In der Realität kommen zunehmend Mischformen vor, z.B. wenn Präsenzlernveranstaltungen von digitalen Austauschformen im Sinne des *blended learning* ergänzt und begleitet werden.

Mit dieser angedeuteten Vielfalt an Lernformen, die Bestandteile eines Lernwegs im Rahmen einer Selbstlernarchitektur sein können, sei verdeutlicht, wie unterschiedlich selbstorganisiertes Lernen im Gebäude der ELSa-Selbstlernarchitektur aussehen kann. Durch die Vielfalt an Lernformen berücksichtigt das ELSa-Modell unterschiedliche Zugänge zum Lernen (Kolb 1984; Honey/Mumford 1992) und ermöglicht es für Lernende, ihren individuell gangbaren und zum jeweiligen Lernanliegen passenden Lernweg zu gestalten.

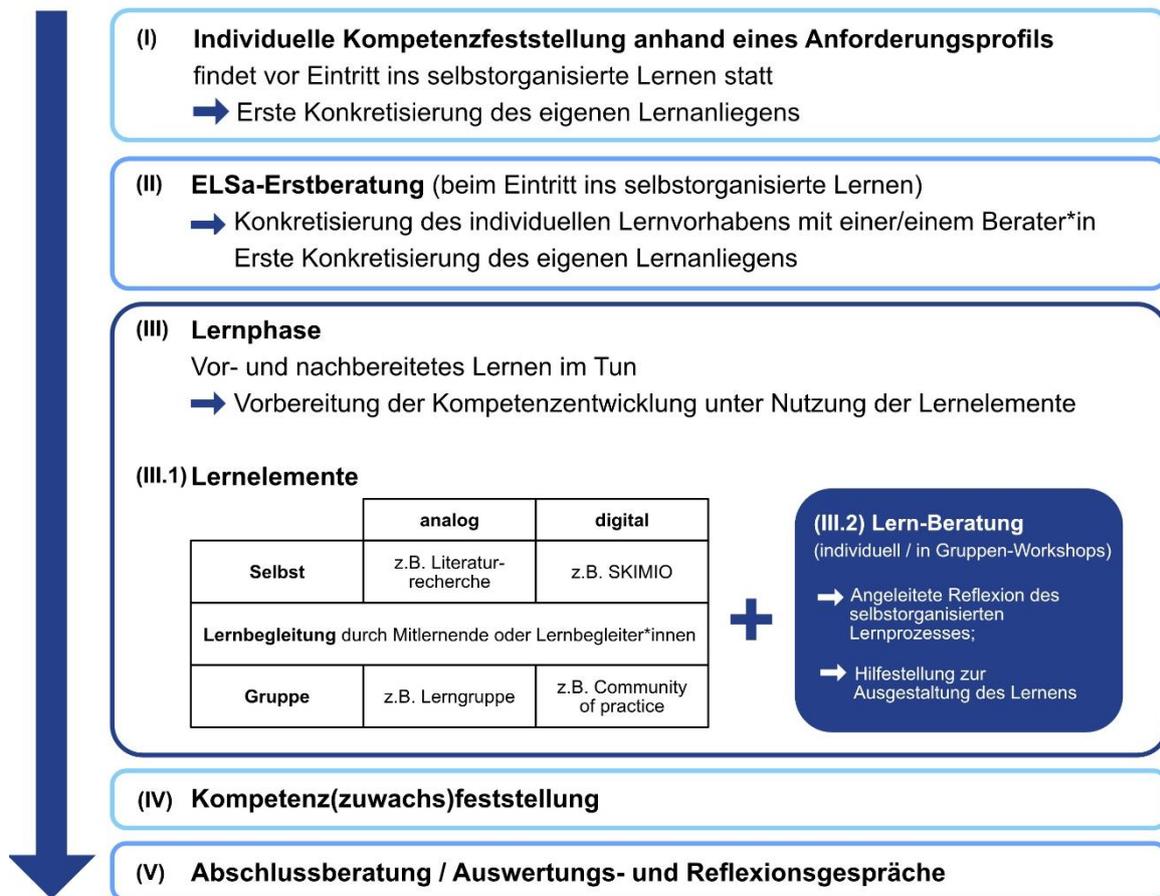
I.2 Eine Weiterbildungsdidaktik für selbstorganisiertes Lernen in Selbstlernarchitekturen

Den von Forneck (2003) geprägten Begriff der Selbstlernarchitektur haben wir im Projekt ELSa aufgegriffen, haben ihn jedoch uminterpretiert. Die Forschungsgruppe um Forneck erarbeitete themenbezogene Selbstlernarchitekturen für Lernende in der Weiterbildung, die ebenfalls eine Vielfalt von Lern- und Unterstützungsformen umfassen. Die Lernenden werden über eine komplexe „Inszenierung“ (Forneck 2003,162), d.h. eine ansprechende und motivierende Problemdarstellung dazu eingeladen, sich ein bestimmtes Phänomen oder einen Wissensbereich selbstständig – allein oder in Gruppen – zu erarbeiten, und erhalten hierfür Selbstlernmaterialien, die didaktisch vorstrukturierte Lernwege anbieten, ohne bestimmte Lernwege verbindlich vorzugeben. Gegenstand der Selbstlernmaterialien sind nicht nur fachlich-inhaltliche Hinweise, sondern auch Empfehlungen für das weitere Vorgehen, d.h. für konkrete „Lernpraktiken“, sowie Lernberatungen (ebd.).

Die Selbstlernarchitektur in ELSa zeichnet sich demgegenüber durch einen geringeren Grad an fachdidaktischer Vorstrukturierung aus und bietet damit eine *Rahmung* und einen Prozess für selbstorganisiertes Lernen. Die einzelnen „Lernräume“ sind sowohl inhaltlich als auch methodisch von den Lernenden selbst und eigenaktiv „einzurichten“. Sie sind im Gegensatz zum Modell von Forneck nicht mit Hilfe von Selbstlernmaterialien „methodisch komponiert“ (Forneck 2003, 162). Mögliche Lernwege sind noch nicht vorstrukturiert, sondern werden von den Lernenden selbst gewählt, selbst organisiert und strukturiert. Auch die beratenden und begleitenden Unterstützungsangebote dienen in erster Linie dem Entwerfen, Konstruieren und Gestalten des Lernens durch die Lernenden selbst. Der Versuch einer detaillierten Vorstrukturierung stößt bei ELSa auch deshalb an Grenzen, weil ein wichtiger Teil einer ELSa-Selbstlernarchitektur solche Lernprozesse sind, die unmittelbar in der realen Arbeitssituation entstehen und dort auch angesiedelt sind. Damit geht insbesondere das arbeitsintegrierte Selbstlernen über die ursprüngliche Konzeption von Forneck hinaus.

Die folgende Übersicht (s. Abbildung 3) veranschaulicht das ELSa-Modell im Überblick. Die Darstellung enthält die einzelnen didaktischen Bestandteile, die Lernende für ihre individuelle Selbstlernarchitektur nutzen können und bringt sie in eine chronologische Abfolge, weshalb wir sie im Folgenden auch als Schritte bezeichnen: Zum Einstieg in die Selbstlernarchitektur sieht das Modell eine Kompetenzfeststellung (Schritt I) sowie eine ELSa-Erstberatung (Schritt II) vor. Beide Schritte dienen Lernenden dazu, ihre Lernanliegen bzw. Lernbedarfe zu konkretisieren und ihr individuelles Lernvorhaben zumindest grob zu planen. In der anschließenden Lernphase (Schritt III) gestalten und durchlaufen die Lernenden ihren individuellen Lernweg und nutzen dabei die vielfältigen Lern- und Unterstützungsformen (III 1). Flankierend steht ihnen hierfür weiterhin die ELSa-Beratung offen (III 2), in der die zurückgelegten Lernschritte reflektiert und weitere Schritte besprochen werden. Am Ende des Lernprozesses steht eine Feststellung des Kompetenzzuwachses (Schritt IV) und eine damit verbundene ELSa-Abschlussberatung (Schritt V).

Abbildung 3: Das ELSa-Modell einer Weiterbildungsdidaktik für selbstorganisierte Lernprozesse



Die einzelnen didaktischen Bestandteile bzw. Schritte (I) bis (V) werden im Folgenden erläutert. Konkrete Vorschläge und Hinweise zur Ausgestaltung der Schritte finden sich im zweiten Teil des Buchs.

1.2.1 Individuelle Kompetenzfeststellung

Kompetenzfeststellungen durchziehen das Gebäude der ELSa-Didaktik. Eine solche findet vor dem Eintritt der Teilnehmer:innen in den Prozess des selbstorganisierten Lernens statt mit dem Ziel, die eigenen Lernanliegen genauer zu konkretisieren. Und natürlich findet sich im weiteren Verlauf auch der Schritt, den Zuwachs der erworbenen Kompetenz(en) zu reflektieren. Vor dem Hintergrund dieser Ziele und in Anbetracht unseres Verständnisses von Kompetenzen und Kompetenzentwicklung lassen sich einige grundlegende Anforderungen an eine Kompetenzfeststellung im ELSa-Modell beschreiben.

Reflexive, subjektivierende Kompetenzfeststellung:

ELSa geht – aufgrund des subjektorientierten Verständnisses von Kompetenzen – davon aus, dass Kompetenzen nicht durch standardisierte, objektivierende psychologische Verfahren messbar sind, sondern dass sie durch eine reflexive Auseinandersetzung mit bisherigen Lern- und Handlungserfahrungen der jeweiligen Person aufzuspüren sind. Daher ist die anfängliche und *individuelle* Kompetenzfeststellung, die bildlich gesprochen das Zugangstor zur Selbstlernarchitektur darstellt, nicht mit dem Anspruch verknüpft, Kompetenzen objektiv festzustellen und externen Adressaten gegenüber nachzuweisen. Vielmehr zielt die Reflexion auf eine Selbstklärung für die Lernenden aus ihrer eigenen Sicht ab. Sie sollen zum einen die in ihren Augen individuell bereits vorhandenen Kompetenzen erkennen und zum anderen ihre Lernbedarfe identifizieren und präzisieren.

Subjektivierende Verfahren der Kompetenzfeststellung leiten Individuen dialogisch an, eigene biografische Erfahrungen zu reflektieren, zu beschreiben und einzuschätzen (vgl. Bauer/Triebel 2011).

Eine solche allein durchführbare, besser aber angeleitete Selbstauskunft kann sehr zeitintensiv sein, je nachdem, wie umfangreich die bisherige Biografie der Person in den Blick genommen wird. Wenn der Fokus auf bestimmte Handlungs- und Kompetenzfelder gerichtet wird, z.B. diejenigen, die sich mit einer bestimmten beruflichen Tätigkeit oder mit einem Beruf verbinden, kann die Selbstauskunft mit Hilfe von Kompetenzanforderungsprofilen effizienter gestaltet werden.

Individuelle Standortbestimmung vor dem Hintergrund eines Kompetenz-Anforderungsrahmens

Auch für die Kompetenzfeststellung im ELSa-Modell wird ein Kompetenzanforderungsprofil eingesetzt, das Lernenden eine individuelle Standortbestimmung und die Ausrichtung und Planung weiterer Lern- und Entwicklungsaktivitäten erleichtern soll. Dieses Anforderungsprofil beschreibt für ein Handlungsfeld, einen Tätigkeitsbereich oder einen Beruf die damit verbundenen Handlungsanforderungen. Das heißt also, dass die Handlungen – und damit zugleich die hierfür benötigten Handlungskompetenzen – möglichst klar und vollständig zum Ausdruck kommen. Die beschriebenen Anforderungen können weitergehend differenziert werden nach den Kriterien Kenntnisse bzw. Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, sowie Einstellungen bzw. Werte, die für das kompetente Handeln als notwendig erachtet werden. Diese Elemente lassen sich mit Hilfe von Tätigkeitsanalysen qualitativ, teilweise auch quantitativ erfassen.

Mit Hilfe solcher Beschreibungen der Kompetenzanforderungen sollen Lerninteressierte in die Lage versetzt werden, zutreffend einzuschätzen, inwieweit sie bereits über notwendige Kompetenzen im Handlungsfeld verfügen und an welchen sie noch arbeiten, d.h. welche sie noch lernen wollen. Insofern stellt der Kompetenzfeststellungsansatz in ELSa ein subjektivierendes Vorgehen vor dem Hintergrund eines objektivierbaren qualifikatorischen Referenzrahmens dar.

Die für den Einstieg in die Selbstlernarchitektur entworfene Kompetenzfeststellung hebt sich also von anderen Formen ab, die sich auf eine „individuelle Sensibilisierung und Bewusstwerdung der eigenen Kompetenzen“ (Rahn 2011, 115) als *offene* Standortbestimmung und Ermöglichung einer weitergehenden Laufbahn- und Bildungsplanung fokussieren. (s. Triebel/Seipel 2017, Bauer/Triebel 2011).

Kompetenzfeststellung mit Blick auf Kompetenz(weiter)entwicklung

Mit dem Einsatz von Anforderungsprofilen ist häufig das Risiko einer Defizitorientierung verbunden. Bei einer Gegenüberstellung des Anforderungsprofils mit dem individuellen Kompetenzprofil wird der Fokus schnell auf die Unterschiede zwischen dem vorgegebenen Soll und dem Sein gerichtet, und vor allem die Abweichungen rücken ins Bewusstsein. Je abstrakter die (individuelle wie anforderungsbezogene) Kompetenzbeschreibung, umso weniger wird dann auch erkennbar, wie Unterschiede zwischen Ist- und Sollprofil überhaupt ausgeglichen werden können – wie sich Kompetenzen also gezielt weiterentwickeln lassen. Hierfür braucht es eine differenzierte Beschreibung und Betrachtung dessen, was gekonnt wird bzw. gekonnt werden soll, um passende Anknüpfungspunkte für die persönliche Entwicklung zu finden.

Eine strukturierte differenzierende Betrachtung von Kompetenzen schlagen Triebel und Seipel (2017) mit ihrem KEFFE-Modell vor, das dem Vorgehen der Kompetenzenbilanz zugrunde liegt und auch in die Überlegungen zur ELSa-Kompetenzfeststellung eingeflossen ist. Auch hier werden Kompetenzen als notwendige Voraussetzung zur Bewältigung komplexer Anforderungen verstanden. Um diese festzustellen, wird die Aufmerksamkeit von Lernenden auf die einzelnen Bestandteile von Kompetenz gelenkt: Kenntnisse (K), Erfahrungen (E), Fertigkeiten (Fe), Fähigkeiten (Fä) und Einstellungen (E) (in Kurzform KEFFE), die sich nur wenig von den als Voraussetzungen für Kompetenzen genannten Komponenten Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Werten unterscheiden. Aus einer biografisch fundierten, dialogisch angeleiteten Reflexion, Beschreibung und erfahrungsbezogenen

Einschätzung dieser Elemente entsteht ein individuelles Profil eines Menschen in bestimmten Handlungsbereichen (Bauer/Triebel 2011). Es beschreibt die bisherige „Performanz“ eines Menschen. Aus dieser Feststellung können, wenn sorgfältig ausgeführt, auch Hinweise für gezielte Lern- und Entwicklungsaktivitäten abgeleitet werden. Beispielsweise kann aus der Reflexion und dem Dialog über bisherige Tätigkeiten und Interessen einer Person die Erkenntnis entstehen, dass die Person über sehr viele Kenntnisse zum Thema Projektmanagement verfügt. Sie besitzt auch gewisse Fähigkeiten dafür, und sie erachtet die strukturierte Planung und Abarbeitung komplexer Vorhaben mit Hilfe von Projektmanagement-Techniken als wertvollen Beitrag für Innovation („Einstellung“). Bei genauerer Betrachtung fehlen ihr jedoch Erfahrung und praktische Fertigkeiten. Sehr pragmatisch lässt sich aus diesem Profil z.B. ableiten, worauf diese Person ihren Fokus richten sollte, um ihre Handlungskompetenzen im Projektmanagement weiterzuentwickeln.

Zusammenfassend und als Orientierung für die Entwicklung einer Kompetenzfeststellung im Sinne des ELSa-Modells kann also festgehalten werden:

- Die Kompetenzfeststellung, insbesondere die Beschreibung des Kompetenzanforderungsprofils muss verständlich sein, so dass Lernende, die sich erst in ein neues Handlungsfeld einarbeiten wollen, damit arbeiten können.
- Sie muss das Aufspüren bestehender Kompetenzen als Fundament für den weiteren Lernprozess anleiten und aussagekräftige Hinweise geben, wo der weitere Lernweg andocken kann.
- Sie muss neben den fachlich-inhaltlichen Kompetenzen auch Selbstlernkompetenzen in den Blick nehmen.

Wie diese Anforderungen im Projekt ELSa für die Zielgruppe von Weiterbildner:innen realisiert wurden, siehe Kap II.1.

1.2.2 Die ELSa-Beratung

Das ELSa-Modell beinhaltet als festes Element der Selbstlernarchitektur eine Beratung für das selbstorganisierte Lernen. Diese wird bereits vor dem Start der eigentlichen Lernphase angeboten und begleitet das Lernen bis zu seinem Abschluss. Die Etablierung einer Lernberatung ist dabei kein Alleinstellungsmerkmal des ELSa-Modells. Auch andere Konzeptionen zur Förderung und Realisierung eines stärker selbstorganisierten Lernens sehen eine Beratung vor und begründen sie mit den veränderten Anforderungen an Lernende (vgl. Klein/Reutter 2011; Pätzold 2004; Siebert 2016): Denn die eigenen Lernanliegen zu erkennen und zu präzisieren, passende Lernwege und Unterstützungsformen hierfür auszugestalten und die Ergebnisse der eigenen Lernanstrengungen zu fassen und transparent zu machen, stellt Anforderungen an Lernende, denen sie im Verlauf ihrer bisherigen Lernbiographie nicht unbedingt begegnet sind. Im Gegenteil erscheint es konsequent, „das Plädoyer für selbstgesteuertes Lernen mit der Forderung nach Lernberatung [...] zu verbinden“ (Siebert 2016, 6).

Mit der ELSa-Beratung wird dieser Forderung auch in unserem Modell Rechnung getragen. Sie ist eine Beratungskonzeption zur Ermöglichung, Unterstützung und Gestaltung selbstorganisierter Lernprozesse im Rahmen der Didaktik eines Lernens in Selbstlernarchitekturen. Wesentliche Prinzipien der ELSa-Beratung sind identisch mit denen anderer Lernberatungskonzepte, die in der beruflichen Weiterbildung und Erwachsenenbildung eher vereinzelt beschrieben sind. Übereinstimmend mit den Konzeptionen von Klein und Reutter (2011) sowie von Pätzold (2004 und 2006) stellt die ELSa-Beratung ein „subsidiäres Komplement“ (Pätzold 2004, 20) selbstgesteuerten Lernens dar, also ein Angebot, das den eigentlichen Lernprozess nicht dominiert, sondern sich in seinen Dienst stellt. Die Beratung wird verstanden als eine „begleitende und supportorientierte Aufgabe der pädagogisch Tätigen“ (Klein/Reutter 2011, 21), und sollte daher weder institutionell noch personell von den Lehrenden in der Erwachsenenbildung getrennt stattfinden (vgl. Pätzold 2004, 146, Klein/Reutter 2011, 21). Auch im ELSa-Modell stellt Beratung eine Aufgabenerweiterung für

pädagogisch Tätige dar. Beim selbstorganisierten Lernen treten diese in sehr vielfältigen Rollen, tendenziell wenig in der klassischen Lehrenden-Rolle auf: Sie agieren vielmehr als Beratende, als Moderator:innen von Lerngruppen oder als thematische Expert:innen.

In der ELSa-Beratung werden dialogisch Anregungen und Lösungsmöglichkeiten für die (Lern-) Anliegen und (Lern-)Probleme von Lernenden erarbeitet. Die folgenden Beratungsaufgaben und das Beratungsverständnis sind für diesen Prozess bedeutsam: Die Beratenden agieren im Bewusstsein, dass die Entscheidung, ob und wie eine Lösungsmöglichkeit tatsächlich umgesetzt wird, in der Autonomie und Verantwortung der Lernenden selbst liegt (vgl. auch Pätzold 2004, 175; Klein/Reutter 2011). Die ELSa-Beratung zeichnet sich durch eine konsequente Orientierung an den Teilnehmenden aus. Sie bezieht sich nicht nur auf die Anliegen, Bedürfnisse sowie Ressourcen und Kompetenzen der Lernenden, sondern zielt auf eine hierarchiefreie Interaktion zwischen Lernenden und Beratenden ab. Sie ist jedoch keine reine Prozess-Beratung. Sie hat eine klare didaktisch-fachliche Funktion und fordert Beratende also auch in deren pädagogischer Expertise, die sie zur gemeinsamen Entwicklung von Lösungsansätzen in den Prozess einbringen (ähnlich auch Pätzold 2004, 163ff; Klein/Reutter 2011, 19). Nicht zuletzt sei darauf hingewiesen, dass die ELSa-Beratung nicht ausschließlich in Form von Einzelgesprächen stattfindet. Vielmehr können viele Aspekte der ELSa-Beratung auch in Gruppensettings bearbeitet werden.

Die folgenden Aufgaben lassen sich in der ELSa-Beratung konzeptionell unterscheiden: Es geht darum,

1. vorhandene bzw. neu erworbene Kompetenzen zu identifizieren,
2. Lernanliegen und individuelle Lernziele zu klären,
3. reale Aufgabenstellungen für das erfahrungsorientierte Lernen zu identifizieren sowie
4. Lernformen und Unterstützungsmöglichkeiten abzuwägen.

Die ELSa-Beratung verfolgt darüber hinaus jedoch noch ein weiteres Ziel, das sich mit dem Anspruch der Hilfe zu Selbsthilfe bezeichnen lässt: In der ELSa-Beratung sollen Lernende befähigt werden,

5. ihre Lernprozesse zunehmend selbstorganisiert und erfolgreich zu gestalten. Mit anderen Worten sollen durch die Beratung die Selbstlernkompetenzen der Lernenden gestärkt werden.

Beratung zur Feststellung vorhandener und neu erworbener Kompetenzen

Das ELSa-Modell sieht sowohl zum Einstieg in das Lernen in Selbstlernarchitekturen sowie zu dessen Abschluss eine individuelle Kompetenzfeststellung vor. Deren Ziel ist es, Lerninteressierte zu einer Reflexion anhand eines Kompetenzanforderungsprofils anzuregen und sie damit sowohl auf bereits vorhandene Kompetenzen aufmerksam zu machen, wie auch ihnen zu helfen, die Kompetenzen zu klären, die sie in ihrer Selbstlernarchitektur erweitern und erlernen wollen.

Für diese Form der biografischen und subjektorientierten Kompetenzfeststellung gilt: „Kompetenzbilanzierung braucht eine begleitende Beratung“ (Käpplinger 2011, 105). Denn „die Reflexion [...] der eigenen Kompetenzen gelingt am häufigsten und am besten, wenn man die Möglichkeit hat, sich mit jemand [...] darüber auszutauschen.“ (ebd.) Die Beratung im Rahmen der Kompetenzfeststellung hat damit die Aufgabe, die Selbstreflexion der Lernenden zu unterstützen. Sie fungiert nicht in der Rolle eines externen Bewerter oder einer Bewerterin, der bzw. die ein Fremdbild der individuell vorhandenen Kompetenzen aufzeigt. Das grundsätzliche Vorgehen biographischer, subjektorientierter Kompetenzfeststellungs-Ansätze besteht darin, Lernende frühere Situationen erinnern und möglichst konkret beschreiben zu lassen, in denen sie bestimmte Handlungen bereits durchgeführt und die damit verbundenen Handlungskompetenzen gezeigt haben. Diese Reflexion zu intensivieren und auch zu systematisieren ist die Kernleistung der ELSa-Beratung zur Unterstützung der Kompetenzfeststellung.

Auch für die Arbeit mit dem Anforderungsprofil bieten Beratende in der ELSa-Beratung Hilfestellung an. Diese kann darin bestehen, die formulierten Handlungen und Kompetenzen im Anforderungsprofil für die Lernenden verstehbar zu machen und sie etwa mit Beispielen zu illustrieren, oder mögliche Situationen im beruflichen, privaten oder ehrenamtlichen Bereich zu identifizieren, in denen Lernende die Handlungen bereits durchgeführt haben.

Diese Hinweise für die Beratung zum Einstieg in eine Selbstlernarchitektur gelten auch für eine zwischenbilanzierende oder abschließende Beratung zu Lernerfahrungen und neu erlernten Kompetenzen. Auch in diesen Gesprächen übernehmen Beraterinnen und Berater nicht die Aufgabe einer externen Lernerfolgs-Bewertung, sondern konzentrieren sich darauf, die Selbsteinschätzung der Lernenden zu unterstützen. Dies geschieht wiederum dadurch, dass Lernende ihr Handeln in konkreten Lern- und Anforderungssituationen beschreiben und begründen und daraus die (neu) erworbenen Kompetenzen ableiten.

Beratung zur individuellen Zielklärung

Ein unmittelbares Ergebnis des gerade beschriebenen Aspekts der ELSa-Beratung ist die Klarheit darüber, für welche Aufgaben bzw. Handlungen Lernende bereits über Kompetenzen verfügen und für welche noch nicht. Damit sind jedoch noch keine Lernanliegen oder Lernziele für den weiteren Lernweg festgelegt. Aufgrund der Wichtigkeit von individuell passenden und bedeutungsvollen Zielen für den weiteren Lernprozess, unterstützt die ELSa-Beratung Lernende darin, ihre individuellen Lernanliegen zu besprechen und sie in Lernziele zu übersetzen, die attraktiv, herausfordernd und zugleich so präzise formuliert sind, dass sie konkrete nächste Lernschritte anstoßen. Dabei wird unter anderem thematisiert, in welcher Priorität und warum Lernende bestimmte Ziele verfolgen wollen. Lernziele speisen sich oft aus persönlichen Interessen oder übergeordneten persönlichen Entwicklungszielen. In der Beratung sollten diese übergeordneten Lebens- und Entwicklungsziele und die aus ihnen entstehende motivierende Kraft herausgearbeitet werden, indem die positiven Erwartungen verdeutlicht werden, die an sie geknüpft sind (s. Kehr/Rawolle/Strasser 2010). Gleichzeitig sollte in der Beratung der Blick darauf gerichtet werden, inwiefern die Zielerreichung auch realistisch erscheint. Dahinter steht die Absicht, die wahrgenommene Selbstwirksamkeit zu stärken und damit die Bereitschaft zu fördern, sich ein herausforderndes Lernziel zu setzen und dieses auch konsequent zu verfolgen (s. Bandura 1993, Locke/Latham 1990). Hierfür können in der Beratung z.B. frühere (Lern)Erfolge und bewährte Strategien zur Zielerreichung ins Bewusstsein gerufen werden.

Nicht zuletzt sollten die Lernziele in der Beratung mit den Lernenden so konkret wie möglich formuliert werden, um die weiteren Lernaktivitäten auch entsprechend auszurichten. Dazu ist es hilfreich, sich die beschriebenen Bestandteile von Kompetenzen bewusst zu machen: Wissen, Fertig-/Fähigkeiten und Werte. Anhand dieser Differenzierung können die Lernenden ihre individuellen Lernziele zuspitzen. Sie können darauf aufmerksam werden, ob sie bestimmte Wissenslücken schließen wollen oder ob sie vielleicht einen Lernbedarf in der Veränderung persönlicher Überzeugungen sehen, die ihnen für ein souveränes Handeln in bestimmten Situationen im Weg stehen.

Beratung zur Identifizierung realer Anforderungssituationen für das Kompetenzzulernen

Die bisher beschriebenen Beratungsaspekte nehmen das „Was“ des Lernens, das heißt die im Lernprozess angestrebten Kompetenzen bzw. die bereits vorhandenen Kompetenzen, in den Blick. Für ein gelingendes selbstorganisiertes Lernen in Selbstlernarchitekturen wird in der Beratung natürlich auch das „Wie“ thematisiert, d.h. alle Fragen rund um den individuellen Lernweg.

Das Projekt ELSa verfolgt konsequent ein berufsbegleitendes, arbeitsintegriertes und erfahrungsorientiertes Lernen von erwachsenen Lernenden, um den Aufbau von Kompetenzen, als Fähigkeit zum souveränen Handeln in komplexen, zukunfts-offenen Situationen zu fördern. Um ein solches Handlungslernen erfolgreich zu realisieren, braucht es, wie beschrieben, Handlungsgelegenheiten,

in denen Lernende real handeln und Erfahrungen sammeln können, und es braucht Reflexionsgelegenheiten zur gezielten Vor- und Nachbereitung dieser Aktivitäten (s. Kolb 1984; Schön, 1983, Bauer et al. 2009). Beide Bestandteile werden in der ELSa-Beratung thematisiert, um passende individuellen Lernmöglichkeiten komponieren bzw. arrangieren zu können.

Zunächst zu den Lernsituationen, in denen das aktive Handeln im Zentrum steht: Nach unserem Lernverständnis bilden reale Anforderungssituationen die zentralen Lerngelegenheiten eines Kompetenzlernprozesses. Sie stehen nicht erst im Sinne von Transfersituationen am Ende einer Lernaktivität, sondern sind deren Dreh- und Angelpunkt. Durch die ELSa-Beratung sollen Lernende auf geeignete Situationen aufmerksam werden, indem sie mit dem bzw. der ELSa-Berater:in nach Situationen im beruflichen oder auch privaten Kontext suchen, in denen das Handeln ausgeführt wird, das sich Lernende als Ziel gesetzt haben. Manchmal sind passende Situationen unmittelbar gegeben – schließlich sind oft neue (berufliche) Anforderungssituationen Auslöser für einen Lernwunsch. Es kann aber auch sein, dass Lern- und Handlungsgelegenheiten erst gesucht oder initiiert werden müssen. Gegenstand der Beratung ist dann die gemeinsame Suche nach „Ersatz-“ oder „Behelfssituationen“ im privaten Bereich, in denen die angestrebten Handlungen tatsächlich ausgeführt werden können. Natürlich kann in der Beratung auch thematisiert werden, wie sich Lernende neue und komplexe Aufgaben im beruflichen Kontext erschließen können. Denkbar wären beispielsweise die Übernahme von Projekten oder ein (temporärer) Jobwechsel.

Beratung zur Komposition des individuellen Lernwegs

Für das Lernen von Handlungskompetenzen braucht es neben dem Handeln in realen Anforderungssituationen auch Gelegenheiten zur rückblickenden Auswertung von Erfahrungen und zum vorausdenkenden Aufbau von Theorien und Plänen für zukünftiges Tun. Diese Gelegenheiten und Settings werden in einem klassischen Lernverständnis oft als eigentliche Lernsituationen bezeichnet. Diese Lernsituationen können ganz unterschiedliche Formen annehmen. Für das Projekt ELSa wurden sie unterteilt anhand ihrer Sozialform, nämlich in Selbstlernen, Gruppenlernen und Lernprozessbegleitung, sowie nach der Art der medialen Unterstützung bzw. Realisierung: analog bzw. digital. Eine wesentliche Aufgabe der Beratung in Selbstlernarchitekturen ist es also, Lernende dabei zu unterstützen, einen für sich passenden Lernweg als Kombination dieser vielfältigen Lern- und Unterstützungsmöglichkeiten zu gestalten. In dieser Hinsicht entspricht die ELSa-Beratung einer Lernberatung zur Klärung von Lernstrategien und Lernressourcen, wie sie auch in anderen Konzepten und Veröffentlichungen beschrieben wird (s. Pätzold 2004, 163ff; Pätzold 2006, 140ff; Klein/Reutter 2011, 19). Bei dieser Aufgabe ist der fachliche Bezug zum Lernen am engsten und die notwendige pädagogisch-didaktische Expertise von Beraterinnen und Beratern kommt hier am deutlichsten zum Tragen.

Zur Komposition des individuellen Lernwegs gilt es zunächst, mögliche Lern- und Unterstützungsformen zu identifizieren, d.h. bewusst zu machen und ein differenziertes Bild ihrer Potenziale und Vorteile, aber auch möglicher Herausforderungen darzulegen. Letztlich müssen die gewählten Lernformate sowohl für die verfolgten konkreten Lernziele als auch für die jeweiligen zeitlichen, organisatorischen und sozialen Rahmenbedingungen der Lernenden passen. Das bedeutet, dass sowohl vertraute als auch neue, unbekannte Lernformen vor diesem Hintergrund abgewogen, ihre Vor- und Nachteile sowie die jeweiligen Anforderungen herausgearbeitet und eventuelle Unvereinbarkeiten erkannt werden müssen. Für diesen Beratungsschritt gilt, dass der Lernweg beispielhaft, aber möglichst konkret besprochen wird. Es kann nicht der Anspruch sein, alle Varianten und Eventualitäten vorwegzunehmen.

Im Zusammenhang mit Lernstrategien sollte auch herausgearbeitet werden, welche persönlichen Ressourcen den Lernenden zur Verfügung stehen, bzw. nur eingeschränkt verfügbar sind. Hierzu gehören die verfügbare Zeit im Rahmen ihrer beruflichen und privaten Situation, die Zugriffsmöglichkeiten auf Lernmedien, sowie die örtliche und zeitliche Verfügbarkeit personeller Unterstützung, sei es in Form einer Lernprozessbegleitung oder für den Austausch in einer Lerngruppe. In

diesem Zusammenhang sollten Beratende auch die Potenziale digitaler Medien zur Kompensation von zeitlichen oder organisatorischen Engpässen aufzeigen. Als Lernressourcen sollten auch solche identifiziert werden, die direkt oder indirekt die Motivation der Lernenden beeinflussen, d.h. in der Beratung sollte gezielt auf motivationale Aspekte und Effekte im Lernprozess hingewiesen werden.

Beratung zur Förderung von Selbstlernkompetenzen

Der Anspruch von Beratung, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten, impliziert, dass in einer Lernberatung auch (Selbst)Lernkompetenzen gefördert werden. Von Klein und Reutter wird dieser Anspruch so formuliert: „Lernberatung folgt dem Ziel, die Lern-Management-Kompetenz der Lernenden [...] als zunehmend wichtiger werdende Kompetenz zur eigenen Steuerung des lebensbegleitenden Lernens zu fördern.“ (2011, 15) Auch wir sehen die Förderung von Selbstlernkompetenzen als eine Aufgabe der Beratung in einer Selbstlernarchitektur. Sie ist eng verknüpft mit der unter (4.) beschriebenen Aufgabe der Unterstützung bei der Komposition eines individuellen Lernwegs. Während sich die letztgenannte Aufgabe auf ein konkretes Lernvorgehen für einzelne inhaltliche Lernziele konzentriert, nimmt die Beratung zur Förderung von Selbstlernkompetenzen die metakognitiven Lernstrategien in den Blick. Für beide Aufgaben gilt, dass hierfür die pädagogische Expertise der Beratenden aktiv in die Beratung eingebracht wird.

Den Erwerb von (Selbst-)Lernkompetenz verstehen wir – wie andere Kompetenzlernprozesse auch – als einen zirkulären Prozess des Erfahrungen-Machens und einer darauf bezogenen Reflexion. Die ELSa-Beratung stellt in unserem Verständnis die reflexive Phase des Prozesses dar und schafft Raum, sich mit den eigenen Lernaktivitäten reflexiv vor- und nachbereitend auseinander zu setzen. Vorbereitend sollten sich Lernende mit ihrer individuellen Auffassung von Lernen und mit ihren Alltags-Theorien von gelingendem Kompetenzerwerb auseinandersetzen (vgl. Kaiser 2003, 26). Daran anknüpfend können die Lernenden in der Beratung dafür sensibilisiert werden, worauf es beim Erwerb von Kompetenzen aber auch beim Lernen von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie persönlicher Haltungen ankommt.

Neben dieser vorbereitenden Vergegenwärtigung und ggf. Relativierung des eigenen Lernverständnisses sollten zu späteren Zeitpunkten im selbstorganisierten Lernprozess die Lern-Erfahrungen intensiv vor diesem Hintergrund ausgewertet werden. Diese rückblickende Auswertung ist das analoge Vorgehen zur Reflexion des konkreten individuellen Lernwegs auf der Meta-Ebene des Lernens. Zu einer Reflexion auf der Meta-Ebene können Beraterinnen und Berater etwa über folgende Fragen einladen: „Was hast du bei deinen Lernaktivitäten über dein Lernen gelernt?“ oder auch „Wenn du deine persönliche Theorie für funktionierendes Lernen veröffentlichen würdest, wie würde sie lauten?“. Auch in diesem Reflexionsschritt sollten die Erfahrungen im Hinblick auf die motivationalen Aspekte des Lernens explizit aufgenommen werden.

1.2.3 Selbstlernen als Element der Selbstlernarchitektur

In diesem und den drei folgenden Kapiteln geht es um die Lern- und Unterstützungsformen, aus denen sich ein konkreter Lernweg in der Selbstlernarchitektur zusammensetzen kann. Wir klären zunächst, was wir mit dem jeweiligen Element meinen, und arbeiten dann Funktionen und Potenziale für das selbstorganisierte Lernen von Handlungskompetenzen heraus. Dabei kommen wir immer wieder auf die Ausführungen im Kapitel I.1 zum grundlegenden Verständnis von Kompetenzen und Kompetenzlernen zurück.

Als erstes richten wir den Blick auf das Element „Selbstlernen“. Selbstlernen fassen wir im ELSa-Modell – wie beschrieben – als ein Allein-Lernen ohne andere Mitlernende. Dieses Selbstlernen ist allerdings nur *eine Lernform neben anderen*, in denen Lernen selbstorganisiert stattfinden kann.

Unsere Verwendung des Begriffs „Selbstlernen“ kann als „enge“ Begriffsverwendung bezeichnet werden. Sowohl in der Bildungspraxis wie auch in der Fachliteratur wird „Selbstlernen“ als Aktivität bzw. beobachtbare Lernform uneinheitlich verstanden und verwendet:

In vielen Bereichen der Bildungspraxis wird das Allein-Lernen als die typische, ja charakteristische Form von selbstorganisiertem Lernen verstanden: In der qualitativen Vorstudie unseres Projekts (Horn/Juraschek/Schrode 2018) und in den Workshops zur Erprobung hatte sich gezeigt, dass Verantwortliche der betrieblichen Weiterbildung selbstorganisiertes Lernen häufig mit Selbstlernen gleichsetzen, und somit auf das Allein-Lernen von Einzelpersonen reduzieren. Häufig wird auch das digital unterstützte Allein-Lernen mit „selbstorganisiertem Lernen“ gleichgesetzt (vgl. ebd., 39).

Auch in der einschlägigen Literatur finden sich für den Begriff „Selbstlernen“ uneinheitliche Verwendungen. Selbstlernen wird in vielen Publikationen mit selbstgesteuertem, selbstorganisiertem oder selbstreguliertem Lernen gleichgesetzt (vgl. Burger/Schrode/Zink, 2017, 1 sowie Schreiber 1998; auch: Forneck 2003; Drees 2002; Schreiber 2008; Emig/Lermen/Wilke). Hier bezeichnet der Begriff „Selbstlernen“ also nicht die spezielle Lernform des Allein-Lernens, sondern rangiert als Synonym für den weiten Begriff des selbstorganisierten Lernens und mit ihm verwandte Termini. Er bezeichnet dann zunächst einmal ein Lernen, bei dem auf „Eigeninitiative bzw. Eigenaktivität des Lernenden abgehoben wird“ (Drees 2002, 59) und in dem „Lernen *durch* den Lerner geschieht und nicht *mit* ihm“ (Schreiber 1998, 10). Bei einer solchen Begriffsverwendung lässt sich deshalb von einer „weiten“ Definition von Selbstlernen sprechen.

Für die Begriffsverwendung im Projekt Elsa gilt, dass Selbstlernen als Allein-Lernen ein Teil des umfassenderen „Vorgangs“ des selbstorganisierten Lernens ist, wie es die folgende Abbildung 4 veranschaulicht:

Abbildung 4: Selbstlernen i.S.v. Allein-Lernen als Bestandteil des selbstorganisierten Lernens



Welche Lernaktivitäten gehören in unserem Verständnis zum ELSa-Element „Selbstlernen“? Im Verlauf unserer Vorstudien haben sich zwei Schwerpunkte gezeigt:

Konkrete Lernaktivitäten, die allein vorgenommen werden

Lernen ohne weitere Mitlernende findet an sehr unterschiedlichen Stellen in vielen Lernprozessen statt, beispielsweise dann

- wenn Lernende Informationen, Methoden, Handlungstipps und Kniffe recherchieren, nachschlagen, nachlesen;
- wenn Lernende das dabei Herausgefundene bei konkreten Aufgaben oder Projekten ausprobieren;
- wenn sie die Lernerfahrungen reflektieren, die sie dabei gemacht haben (z.B. mithilfe eines Lerntagebuchs o.Ä.);
- wenn sie andere Menschen dabei beobachten, wie diese mit bestimmten Situationen umgehen (z.B. bei Hospitationen oder teilnehmenden Beobachtungen);
- wenn Lernende bewusst und gezielt einen Gegenstand (z.B. eine Maschine) oder einen Kontext (z.B. ihre Abteilung, den Betrieb) erkunden und „erforschen“;
- wenn Lernende für sich ein eigenes kleines Lernprojekt initiieren.

Diese Beispiele machen auf einige Besonderheiten des selbstorganisierten Lernens im Alleingang aufmerksam: Die oben genannten Aktivitäten finden in ganz unterschiedlichen Kontexten statt. Oft sind es Lernaktivitäten, die im Lebens- und Arbeitsalltag, nicht in bewusst initiierten Lernsettings, ablaufen. Selbstlernen bedeutet damit gerade nicht, dass es ein Lernen ohne soziale Interaktion ist. Im Gegenteil laufen viele der Beispiele in Kooperation mit anderen ab, jedoch sind diese anderen keine Mitlernenden, sondern Mitmenschen, Kolleg:innen, oder Fachexpert:innen. Andererseits gibt es sehr wohl Selbstlern-Aktivitäten, für die sich Lernende aus der Interaktion mit anderen herausziehen, um sich ganz allein der Beschäftigung mit neuen Informationen oder mit eigenen Erlebnissen und Erfahrungen zu widmen.

Wenn man die genannten Beispiele etwas ausschmückt, wird schnell deutlich, dass die Grenzen zwischen unterschiedlichen Sozialformen des Lernens fließend sind, und die Trennung, die wir vornehmen, eine idealtypische ist. So ist es in der Realität natürlich möglich, dass sich aus einer Expertenbefragung ein Gespräch entwickelt, in dem alle Beteiligten Lernende sind und sich wie bei einem Erfahrungsaustausch in einem Seminar gegenseitig in ihren Lernfragen anregen und unterstützen.

Metaprozesse des (selbstorganisierten) Lernens, Selbstregulation und Selbstlernkompetenz

Zu vielen Lernprozessen, insbesondere zu selbstorganisierten, gehören solche Lern- und Denkhandlungen, die man als „Metaprozesse“ des Lernens bezeichnen kann. Damit sind Prozesse gemeint, in welchen Lernende ihre Aufmerksamkeit, ihr Denken und Handeln steuern. In der (Lern-) Psychologie werden solche Aktivitäten unter den Begriff der Selbstregulation gefasst (vgl. insbes.: Boekaerts et al. 2000). All dies sind Prozesse, die von Lernenden allein durchlaufen werden und damit in unserem Verständnis zum Selbstlernen gehören. An welche Prozesse wir dabei vor allem denken und welche Relevanz sie für selbstorganisiertes Lernen haben, soll beispielhaft verdeutlicht werden:

Zum Start eines selbstorganisierten Lernprozesses braucht es die individuelle *Entscheidung*, selbstorganisiert zu lernen, und sich um das Was und Wie des eigenen Lernens selbst zu kümmern. Diese Entscheidung ist Voraussetzung für jeden bewusst ergriffenen selbstorganisierten Lernprozess. Sie wird individuell getroffen. Nach Weinert (1982) kann von selbstorganisierten bzw. selbstgesteuerten² Lernformen immer dann gesprochen werden, wenn „der Handelnde die wesentlichen *Entscheidungen*, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, *gravierend und folgenreich beeinflussen* kann.“ (ebd., 102, Hervorhebung d. Verf.) Um diese Entscheidung jedoch überhaupt treffen zu können, braucht es die Erkenntnis, dass es möglich und sinnvoll ist, sein Lernen selbst zu organisieren, zu gestalten und zu steuern und seine Aufmerksamkeit und seine Handlungen folglich auf diese Möglichkeit zu richten – also die entsprechenden Schritte zu tun. Dieser Erkenntnis- und Selbstaktivierungsprozess liegt ganz beim/bei der Lernenden selbst.

Weiterhin liegt das subjektive Vermögen, den eigenen Lernprozess dann auch tatsächlich selbstorganisiert zu steuern, beim lernenden Menschen selbst. Sie kann ihm nicht abgenommen werden. Wir haben diesen Aspekt im Kap. I.1.3 unter dem Begriff der Selbstlernkompetenzen thematisiert. Eine Ausprägung von Selbstlernen verstanden als Allein-Lernen kann also darin gesehen werden, dass der lernende Mensch „initiativ wird, um seine Lernbedürfnisse festzustellen, seine Lernziele zu formulieren, menschliche und dingliche Ressourcen für das Lernen zu identifizieren, angemessene Lernstrategien zu wählen und zu realisieren und um die Lernergebnisse zu evaluieren“ (Knowles 1980, 18, in der Übersetzung von Friedrich 2002, 3).

² Weinert (1982) verwendet den Begriff „selbstgesteuert“ annähernd identisch mit unserer Verwendung von „selbstorganisiert“.

I.2.3.1 Rolle und Vorteile des Allein-Lernens im Kontext des selbstorganisierten Lernens

Anhand der vielfältigen, beispielhaft aufgeführten Varianten, in denen Menschen ihr Wissen und Können allein, ohne andere Lernende erweitern, werden dessen Vorteile und Potenziale bereits erkennbar. Auch aus anderen Quellen, nämlich aus den Herausforderungen und Schwierigkeiten des Gruppenlernens – insbesondere bei heterogenen Gruppen – lassen sich Argumente ableiten, die für das Allein-Lernen sprechen.

- Lernende können unbeeinflusst von anderen ihre individuellen, konkreten Lernanliegen verfolgen. Details, die anderen nicht auffallen oder sie nicht interessieren, können recherchiert werden. Individuell als notwendig oder interessant erachtete thematische Vertiefungen oder Abzweigungen sind möglich, die in einer Lerngruppe vielleicht nicht betrachtet würden. Die investierte Zeit kann voll und ganz auf das gerichtet werden, was für den/die Einzelne:n relevant und dem eigenen Lernweg zuträglich ist.
- Lernen in einer Lerngruppe kann sich nicht am Lerntempo jedes/jeder einzelnen Lernenden orientieren. Lerntempounterschiede werden in Gruppensettings oft sowohl von Seiten der Lehrenden als auch der Lernenden als herausfordernd erlebt. Geht es den Schnellen bei einem bestimmten Tempo zu langsam, kommen langsam Lernende ggf. nicht mit. Beim Allein-Lernen fällt dieses Dilemma weg. Individuelle Begleit- und Unterstützungsformen, angefangen bei Nachhilfe bis hin zu Lernbegleitung, betonen genau dies als einen ihrer besonderen Vorteile im Vergleich zu kollektiven Lernsettings.
- Allein-Lernen ist zeitlich und räumlich weitestgehend flexibel und kann sich somit bestmöglich in den Arbeits- und Lebensalltag einfügen. Rhythmus, Dauer und Intensität des Lernens sind ganz individuell gestaltbar. Persönliche Vorlieben, der eigene Biorhythmus und die unterschiedlichen beruflichen und familiären Verpflichtungen können so vereinbart werden. Diese Kompatibilität von Lernaktivitäten mit dem Lebensalltag wird von vielen Weiterbildungsinteressierten als wichtiger Faktor bei der Entscheidung für eine Weiterbildung genannt (Horn/Juraschek/Schrode, 2018).
- Die innerpsychischen Schritte im Lernprozess können nur allein vonstattengehen. Jeder Lernprozess beruht auf einem Wahrnehmungsprozess, egal ob es sich um Ereignisse außerhalb der Person oder in der Person, etwa Gefühle und Empfindungen, handelt. Diese Wahrnehmung kann nur durch das Individuum selbst geleistet werden und kann nicht an Begleiter:innen oder Mitlernende delegiert werden. Genauso verhält es sich mit der (Selbst)Reflexion des Wahrgenommenen. Voraussetzung für einen Austausch über eigene Erlebnisse und deren Bewertung ist die selbst vorgenommene Innenschau und Selbstbewertung. An diese individuelle Reflexion kann sich ein Austausch mit anderen anschließen. Er muss sich jedoch nicht anschließen, auch allein kann ein erfolgreicher Lernprozess durchlaufen werden.
- Nicht nur die innerpsychischen Schritte eines Lernprozesses finden unabhängig von anderen Menschen statt. Auch die allermeisten Handlungen, in denen die Schritte des Tuns und Erlebens nach unserem Lernprozessmodell (s. Kap I.1.4) durchlaufen werden, kommen grundsätzlich ohne *Mitlernende* aus – wenngleich nicht unbedingt ohne andere Menschen. Alle Lernhandlungen, die in realen Lebens- und Arbeitskontexten – im Gegensatz zu Lernkontexten – stattfinden, finden in der Regel ohne Mitlernende statt und sind in unserem Verständnis also eine Form des Selbstlernens. Wenn das pädagogische Paradoxon gültig ist, erlernen Menschen das selbständige Handeln in komplexen Anforderungssituationen, indem sie selbständig in realen komplexen Situationen handeln. Die besondere Bedeutung des realen Tuns für den Erwerb von Kompetenzen verleiht dem Selbstlernen im Sinne von Selbsthandeln einen besonderen Stellenwert. Damit können viele Situationen des Arbeitens letztlich Situationen des Selbstlernens sein.

1.2.3.2 Herausforderungen beim Allein-Lernen im Kontext des selbstorganisierten Lernens

Als herausfordernd, ja bisweilen überfordernd, stellen sich beim Allein-Lernen viele der Anforderungen dar, die selbstorganisiertes Lernen grundsätzlich an Lernende stellt: Es liegt beim Individuum selbst, die eigenen Anliegen und Bedarfe zu klären, einen effektiven, zu den eigenen Lernvorlieben passenden und auch gangbaren Lernweg zu planen und umzusetzen, sich motiviert auf Kurs zu halten und die Effekte seiner Lernbemühungen zu erkennen und (selbst)kritisch zu würdigen. Detailliert sind diese Kompetenzanforderungen des selbstorganisierten Lernens im Kapitel I.1.3 beschrieben. Auf einige in der Praxis besonders hartnäckigen Herausforderungen beim Lernen ohne Mitlernende, sei hier besonders hingewiesen.

Vor allem fehlt beim Allein-Lernen der motivierende bzw. disziplinierende Effekt einer gemeinsamen Lerngruppe. Die Lerngruppe – siehe auch das folgende Kapitel – ist in besonderer Weise motivierend für anstrengende, längerfristige Lernprozesse. Ohne mitfühlende Peers, die die gleichen Höhen und Tiefen auf ihrem Lernweg erleben wie man selbst, braucht es andere Quellen, aus denen Motivation geschöpft werden kann. In der Reaktion der Umwelt, z.B. aus einer Gruppe von Mitlernenden, wird das Erleben von Kompetenz, von Autonomie und allen voran von sozialer Eingebundenheit verstärkt bzw. überhaupt erst möglich. Nach Deci und Ryan (1993) sind dies die für (Lern)Motivation besonders ausschlaggebenden menschlichen Grundbedürfnisse. Natürlich können Lern-Individualist:innen diese Bedürfnisse auch in der Interaktion mit anderen Menschen – Familie, Vertraute, Kolleg:innen – erfüllen, jedoch ist eine Resonanz auf die eigenen Lernfortschritte keine quasi automatische Begleiterscheinung, wie es beim Gruppenlernen der Fall ist.

Untrennbar mit der Motivation verbunden ist die Herausforderung, sich diszipliniert dem Lernen zu widmen. Die dabei geforderte (Selbst)Disziplin – oder willensmäßige Handlungsregulation (Baumeister, 2012) – muss letztlich jede/r selbst aufbringen. Allerdings ist der soziale Druck, eine Verpflichtung nicht nur sich selbst, sondern anderen gegenüber zu verspüren, ein sehr wirkungsvoller Mechanismus, um auch momentan ungeliebte Aktivitäten doch in Angriff zu nehmen. Eine solche durch soziale Erwartungen gestützte Selbstverpflichtung müssen sich Einzellernende aktiv organisieren, z.B. indem sie Personen aus ihrem privaten oder beruflichen Kontext dazu einbinden, oder indem sie eine/n individuelle/n Begleiter:in fürs Lernen finden. Natürlich gibt es auch andere Wege, zu einer Selbstverpflichtung zu kommen und sich immer wieder an diese zu erinnern. Digitale Technologien bieten hierfür zuverlässige und durchaus auch kreative Erinnerungshilfen: Das kann der einfache, selbst eingestellte Alarm in der Smartwatch sein oder der vorprogrammierte Chatbot, der sich als Bestandteil einer Lernapp regelmäßig meldet und mit aktivierenden oder schmeichelnden Botschaften zur nächsten Lernaktivität aufruft.

Der hier genannten Potenziale und Herausforderungen eines Lernens im Alleingang müssen sich erwachsene Lernende bewusst sein, um einen passenden individuellen Lernweg zu finden und durchzuhalten. In einer traditionellen Lernsozialisation haben die meisten Erwachsenen ausgiebig Erfahrungen gemacht mit kollektiven Lernprozessen – Schule und Studium sind als Gruppenlernprozesse organisiert – bei der das Allein-Lernen eher eine ergänzende und flankierende Rolle spielt. Es ist daher zu vermuten, dass viele Menschen nicht zuverlässig einschätzen können, inwiefern sie längerfristige Lernaktivitäten strukturiert und konsequent und letztlich erfolgreich allein durchlaufen können. Für das Lernen in Selbstlernarchitekturen bedeutet das, dass Lernende hierbei unterstützt werden sollten. In der ELSa-Beratung ist eine Betrachtung verschiedener Sozialformen des Lernens deshalb ausdrücklich vorgesehen.

1.2.4 Gruppenlernen als Element der Selbstlernarchitektur

Lernen wird häufig zurecht als ein sozialer Prozess beschrieben. Freilich beruht es auf der Aktivität jedes einzelnen Individuums, auch in der Gruppe „kann niemand gelernt werden“ (GAB München 2016, 7). Aber das soziale Umfeld kann Anreize und Inspirationen für den eigenen Lernprozess

bieten und nachhaltige Lernerlebnisse ermöglichen (vgl. Arnold, Holzapfel 2008). Was kennzeichnet Gruppenlernen als eine Form des Lernens in Selbstlernarchitekturen und wie sollte es gestaltet sein, damit es eben diese nachhaltigen Lernerlebnisse ermöglicht, die beim Allein-Lernen nicht zum Tragen kommen?

Gruppenlernen steht in ELSa für alle Formen des Lernens, die in der Gruppe, also kooperativ stattfinden. Lerngruppen können sich aus Menschen mit gleichen Interessen, aus Freund:innen und Bekannten oder auch aus Kolleg:innen zusammensetzen. Gruppenlernsettings können vielfältige Formen annehmen: von gänzlich informellen Settings, wie dem Gespräch in der Kaffeeküche, bis hin zu sehr formalisierten Formen, etwa einem Impulsvortrag mit anschließender Diskussion. Mögliche Varianten von Gruppenlernen im ELSa-Modell sind sowohl selbstorganisierte, unbegleitete Gruppen von Lernenden wie auch solche, die von einem/einer Begleiter:in oder Moderator:in unterstützt werden.

Ausschlaggebend für die Einordnung als Gruppenlernen ist die Definition einer Kleingruppe nach Johnson und Johnson (2003, 15) und von Rosenstiel (2011, 283). Danach definiert sich die Kleingruppe durch zwei oder mehr Individuen, die:

- direkt miteinander interagieren, d.h. direkt miteinander kommunizieren und gemeinsam handeln,
- gemeinsam definierte Ziele und (Lern-)anliegen anstreben,
- in Bezug auf ihren Lernprozess voneinander abhängig sind und sich gegenseitig beeinflussen,
- von außen und von den Gruppenmitgliedern selbst als Gruppe wahrgenommen werden, so dass ein Wir-Gefühl entsteht,
- gemeinsame Normen und Rollen ausbilden.

1.2.4.1 Funktionen des Lernens in der Gruppe

Im Folgenden sind die verschiedenen Funktionen beschrieben, die das Lernen in der Gruppe im Rahmen eines selbstorganisierten Lernprozesses erfüllen kann.

Die Gruppe als wesentlicher Motivationsfaktor für das Lernen

Als besonderer Aspekt des Gruppenlernens wird immer wieder hervorgehoben, dass es die Lernmotivation steigert. Der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1993) zufolge erfüllt Gruppenlernen die menschlichen Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, nach Kompetenzerleben – sowie auch nach Autonomie. Durch gemeinsam erzielte Lernerfolge oder auch durch gemeinschaftlich bewältigte Krisen entsteht ein Zusammenhalt in der Gruppe, der den Wunsch nach sozialer Eingebundenheit erfüllt. Lernende erfahren Bestärkung und Anerkennung in einer Gruppe (Siebert 2006, 89): Im Bewusstsein, das Gleiche zu denken, zu fühlen und zu tun wie das soziale Umfeld, entsteht ein Gemeinschaftsgefühl, das eine wichtige Motivationsquelle für weiteres Lernen darstellt (Brown/Palincsar 1989; Berg 2006, Vorwort).

Auch Kompetenz wird beim Gruppenlernen erlebbar, indem in einem geschützten Rahmen das eigene Können getestet und erfahren werden kann. Sinn kann geteilt, oder auch durch Diskussionen teilweise gemeinsam erarbeitet werden. Lernende erfahren durch das Feedback der Gruppe sowie durch die Interaktion in der Gruppe etwas über die eigene Wirksamkeit und Handlungsfähigkeit. Eine bestätigende Rückmeldung zum eigenen erfolgreichen Handeln kommt nicht aus dem Arbeitsergebnis allein, sondern wird durch das – idealerweise authentisch wertschätzende – Feedback der Lerngruppe verstärkt. Dadurch wird Selbstwirksamkeit in hohem Maße spürbar.

Eine vertrauensvoll zusammenarbeitende Lerngruppe gibt den Einzelnen jedoch auch die Freiräume, sich aus dem Gruppenprozess auszuklinken oder sich von der Gruppenmeinung

abzugrenzen. Solche Erfahrungen kommen dem individuellen Bedürfnis nach Autonomie entgegen und lassen Individuen Eigenständigkeit und Selbstbestimmtheit erleben.

Die motivierende Wirkung des Gruppenlernens bestätigt sich auch in der im Rahmen des Projekts durchgeführten qualitativen Studie zur Motivation von Weiterbilder:innen für eigene Weiterbildungsaktivitäten (vgl. Horn/Juraschek/Schrode 2018, 31). Als besonders motivierend wird genannt, eine Weiterbildung als gemeinsamen Gruppen(lern)prozess bewusst zu gestalten. Dazu gehört die Erarbeitung gemeinsamer Leitziele und das gemeinsame Entwerfen und Reflektieren von Visionen (ebd., 31).

Die Befragten formulieren darüber hinaus weitere motivierende Aspekte:

- Ein sich in der Gruppe entwickelndes Gemeinschaftsgefühl wird als motivierend beschrieben. Verbindend ist zunächst die Tatsache, dass man dieselben Ziele verfolgt und alle eine Weiterentwicklung anstreben. Das Gemeinschaftsgefühl entstehe vor allem aber aus gemeinsamen Erlebnissen mit Höhen und Tiefen.
- Weiterhin wird die gegenseitige Unterstützung als begleitender Effekt des Gemeinschaftsgefühls hervorgehoben.
- Nicht zuletzt wirkt ein als fruchtbar und wertvoll erlebter Austausch motivierend, der auch dafür entschädigt, dass man Freizeit in seine Weiterbildungsaktivitäten steckt.

Weitere Funktionen von Gruppenlernen im Lernprozess

Siebert (2006, 90) führt zehn Merkmale nachhaltiger Lernprozesse auf. Für einige dieser Merkmale bietet die Zusammenarbeit in Gruppen ein besonderes Potenzial:

- *Anschlussfähigkeit*: Der Lerngegenstand oder die Lerninhalte müssen für Lernende anschlussfähig sein an ihre jeweiligen Vorerfahrungen sowie an ihre aktuellen Interessen und Anliegen. Durch Diskussionen in der Gruppe und den Austausch darüber, wie andere Lernende den Lerngegenstand für sich einordnen, kann auch die individuelle Anschlussfähigkeit unterstützt werden.
- *Neuigkeit*: Lernprozesse entstehen dann, wenn etwas Neues in den Fokus genommen wird und Lernende neue Aspekte an das Bekannte andocken können. Gruppenlernen bietet die Chance, aufgrund der vielfältigen Sicht- und Interpretationsweisen der Gruppenmitglieder, mehr „Neues“ im Lerngegenstand zu entdecken.
- *Relevanz*: Auch die Relevanz des Gelernten kann im Gruppenaustausch intensiv untersucht und so für einzelne Gruppenmitglieder leichter entdeckt werden. Mit Relevanz ist dabei mehr als eine unmittelbare Verwertbarkeit im Alltags- oder Berufsleben gemeint. Relevanz zeigt sich auch als Beitrag „zur Erweiterung des Lebens- und Weltgefühls“ (Siebert 2006, 90).
- *Emotionalität*: Für nachhaltiges, motiviertes und ganzheitliches Lernen sollten auch Emotionen als Bestandteil jedes menschlichen Handelns Raum im Lernprozess erhalten. Die bei Lernenden entstehenden Emotionen im Hinblick auf den Lerngegenstand oder den Lernprozess können in Gruppen erlebt und sollten daraufhin reflektiert werden, um sie produktiv für den weiteren Lernprozess zu nutzen. Ähnliche emotionale Reaktionen bei anderen zu erleben, erleichtert es Individuen, sich der eigenen Empfindungen – seien es Spannung und Neugier oder Frust und Widerwille – bewusst zu werden.
- *Produktive Verstörung*: Lernen in Gruppen bietet besondere Überraschungen, welche die eigenen eingefahrenen Muster und Überzeugungen stören und aufbrechen können. Widersprüchliche Sichtweisen, also von der eigenen Norm abweichende Reaktionen der anderen Gruppenmitglieder, ermöglichen einen frischen, ungewohnten Blick auf die Sache und damit neue neuronale Verbindungen.

- *Ko-Evolution*: Auch wenn sich die Individuen in Lerngruppen unterschiedlich entwickeln, so verändert und entwickelt sich die Gruppe auch als Ganzes. Lernende partizipieren somit an Gruppenentwicklungsprozessen und lernen sie zu gestalten.

Gruppenlernen ist eine besondere Art der Person-Umwelt Interaktion. Es bietet die Chance z.B. biographisch festgefahrene Lernerfahrungen zu relativieren, die eigene Sozialisation zu hinterfragen und neue Perspektiven auf sich und die Welt zu generieren. Die Interaktion in Gruppen lädt dazu ein, den eigenen Standpunkt zu elaborieren und in Diskussionen zu rechtfertigen, was zu tieferem Verständnis führt (Friedrich/Mandl 1997, 267). Der Gruppenvorteil besteht darin, dass jedes Gruppenmitglied andere Vorkenntnisse, Ideen oder Ansichten hat und darüber eine andere Qualität und Kreativität von Problemlösungen möglich sind. So können neue Perspektiven entstehen.

Gruppenlernen bietet fortlaufend und unmittelbar die Möglichkeit, das Gelernte mit anderen zu diskutieren, die eigenen Gedanken und Überlegungen zu testen, neue Ideen kennenzulernen und Lücken im eigenen Wissen und Können zu entdecken (vgl. Berg, 2006, 3). Darüber hinaus bietet es die Möglichkeit, das Gelernte anderen darstellen oder erklären zu können. Dies hilft dabei, Erlernetes zu überprüfen und zu festigen (ebd.). Nicht zuletzt spiegelt das Lernen in Gruppen die Realität des Arbeitens wider. Auch Arbeiten findet in einem sozialen Kontext statt. Um das Gelernte in einem möglichst realitätsnahen Kontext zu erproben, bietet also die Gruppe ein soziales Erprobungs-Umfeld (ebd.). Darüber hinaus lassen sich manche Lernerfahrungen (z.B. im Rahmen von Planspielen) nur in einer Gruppe erleben.

1.2.4.2 Erfolgsfaktoren für das Gruppenlernen

Um Lernen in der Gruppe erfolgreich zu gestalten, lassen sich folgende wesentliche Faktoren anführen.

1. Der Mehrwert des Lernens in der Gruppe muss deutlich werden. Gruppenlernen ist in der Regel aufwändig: Dies gilt sowohl im Hinblick auf die Zeit, die eine Abstimmung und Koordination unter mehreren Personen erfordert, aber auch für die Kosten und Aufwände, die z.B. für die Anreise zu einer Präsenzveranstaltung erforderlich sind. Deshalb muss der Mehrwert aus dem Lernen in der Gruppe für die Beteiligten spürbar werden. Das stellt besondere Anforderungen an die Selbstorganisation der Gruppe bzw. an die Moderation und Begleitung von Gruppenlernprozessen. Es ist wichtig, dass Gruppenlernen als sinnvoll erlebt wird, d.h. dass Nutzen und Sinn in der Gruppe generiert wird.
2. Gruppenlernen braucht einen klaren, verlässlichen und zugleich flexiblen Rahmen, der so viel Struktur wie nötig gibt und so viel Freiraum wie möglich lässt. Für selbstorganisiertes Lernen ist – auch in Gruppensettings – Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit wesentlich.³
3. Lernen in Gruppen erfordert die Bereitschaft und die Kompetenz der Lernenden für kooperatives Lernen. Diese müssen vorhanden sein oder gezielt entwickelt werden (vgl. Konrad/Traub 2016, 53).
4. Die Gruppenlernumgebung muss so beschaffen sein, dass die psychologischen Grundbedürfnisse der Lernenden – Autonomie/Entscheidungsspielraum, soziale Eingebundenheit sowie Kompetenzerleben (vgl. Deci/Ryan 1993) – erfüllt werden.
5. Für Lernen generell gilt, dass Individuen in einer als problematisch erlebten Situation einen Selbstbezug herstellen müssen, damit überhaupt ein Lernprozess in Gang gesetzt wird (Bauer/Triebl 2011, 35). Lernende müssen erkennen, dass das Problem etwas mit ihnen und ihren Fähigkeiten zu tun hat, und dass sie es durch den Erwerb neuer Kompetenzen lösen

³ Es ist laut Berg noch nicht ausreichend erforscht, wieviel Struktur und wieviel Offenheit zur Förderung eines selbstorganisierten Lernprozesses in der Gruppe beitragen. Zu viel Struktur kann kreative Prozesse in der Gruppe ersticken, zu wenig Vorgaben können bewirken, dass kooperative Prozesse ausbleiben (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, 388). Es dürfte darauf ankommen, welche Strukturen es sind, und inwieweit sie die motivationsfördernden psychologischen Bedürfnisse nach Deci und Ryan in ihrer Wechselwirkung erfüllen.

können. Die aus konkreten Erfahrungen erwachsene eigene Fragestellung bzw. das eigene Lernanliegen ist also Ausgangspunkt für selbstorganisiertes Lernen. In Gruppenlernsettings muss dieser eigenen Fragestellung u.U. besondere Beachtung geschenkt werden, insbesondere dann, wenn Lernende dazu neigen, die eigene Fragestellung/das eigene individuelle Lernanliegen den Gruppenthemen derart unterzuordnen, dass sie die Verbindung zum eigenen Lernanliegen verlieren und somit keinen Mehrwert für sich im Sinne eines Selbstbezugs herstellen können.

1.2.4.3 Gestaltungskriterien für das Gruppenlernen

Lerngruppen können sich nach sehr unterschiedlichen Kriterien zusammensetzen und ihre Zusammenarbeit gestalten. Hier sind die im Kontext des selbstorganisierten Lernens von Erwachsenen wesentlichsten relevanten Kriterien zusammengestellt.

Gruppengröße

Die Gruppengröße bestimmt sich abhängig von der Zielsetzung. So sind z.B. drei bis sieben Teilnehmende zum Erarbeiten von Themen oder zur Klärung persönlicher Fragestellungen passend (vgl. Berg 2006, 42). Größere Gruppen im Kontext selbstorganisierten Lernens bieten sich zum Erfahrungsaustausch oder für Planspiele an. Johnson und Johnson zeigen auf, dass die Gruppengröße Einfluss auf die Effektivität der Gruppenarbeit haben kann. So erhöht jedes Gruppenmitglied zwar die Vielfalt der Möglichkeiten und Meinungen in der Gruppe. Je mehr Gruppenmitglieder es gibt, desto mehr Kompetenzen für kooperatives Lernen und Zusammenarbeit brauchen die Gruppenmitglieder aber auch. Je größer die Gruppe, desto herausfordernder ist es, auf alle individuellen (Lern)Anliegen der Gruppenmitglieder einzugehen (vgl. Johnson/Johnson 2003, 494). Für das selbstorganisierte Lernen ist das Gruppenlernen dann besonders gewinnbringend, wenn die Lernenden ihre individuellen Anliegen gut in die Gruppe einbringen und mit der Gruppe gemeinsam bearbeiten können.

Gruppenzusammensetzung

Die Gruppenzusammensetzung und Gruppendauer sind weitere wesentliche Gestaltungsaspekte. So können Gruppen nach Vorwissen, Motivation, Alter, etc. bewusst homogen bzw. heterogen gebildet werden. Die Dauer der so gebildeten Gruppe kann sich über einen längeren Lernprozess hinweg erstrecken oder nur über die Bearbeitung einzelner Themen, Projekte oder Teil-Aufgaben. Ob die Gruppenzusammensetzung homogen oder heterogen sein sollte, wird viel diskutiert. Aktuell wird jedoch davon ausgegangen, dass Lernende in beiden Lernformen profitieren (vgl. Breuer 2000, 104). Wichtig ist, dass unter den Gruppenmitgliedern keine Konkurrenz besteht.

Das in unseren Augen zentralste Kriterium für die Zusammensetzung von selbstorganisierten Lerngruppen sind die Lernanliegen der Lernenden. Um diese Anliegen effektiv im Austausch und in der Zusammenarbeit in der Gruppe bearbeiten zu können, müssen sie nicht unbedingt identisch sein, aber doch eine relativ hohe inhaltliche Überschneidung haben. Darauf weist letztlich auch die Definition einer Kleingruppe nach v. Rosenstiel hin. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass die Gruppenmitglieder ein gemeinsames (Lern)Ziel anstreben – egal ob dieses Ziel vorgegeben ist oder in der Gruppe vereinbart wird.

Rahmenbedingungen für Gruppenarbeit

Der gesetzte bzw. in der Gruppe vereinbarte organisatorische Rahmen (wie z.B. Raum, Verpflegung, Termine, Ressourcen, organisatorische Prozesse etc.) formt das Setting, in dem gelernt wird. In Reihen hintereinander aufgestellte Tische haben eine andere Wirkung auf die Lernenden als ein Stuhlkreis ohne Tische. Soll eine Atmosphäre für offenen Austausch und Partizipation geschaffen werden, hilft es, dies durch eine offene Gestaltung des Seminarraums zu unterstützen (vgl.

Johnson/Johnson 2003, 497). In einer Gruppe, die sich – ganz im Sinne des selbstorganisierten Lernens – auch selbst um die Rahmenbedingungen für ihre Zusammenarbeit kümmert, stellt sich die Frage, wie und von wem Zeitgestaltung, Ressourcen-Planung und die organisatorischen Absprachen zu treffen sind. Solche Gruppen brauchen Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum, um die Verantwortung auch übernehmen zu können.

Aufgabenstellungen für die Gruppenarbeit

Gruppenlernen soll sinnstiftend sein. Deshalb sollte auf dem Lernarrangement, der Aufgabengestaltung und Aufgabenbewältigung besonderes Augenmerk liegen. Im Gruppenlernen haben sich komplexe, neuartige Aufgaben als lernförderlich erwiesen, bei denen es keine eindeutige Lösung gibt (vgl. Berg 2006, 42). Dabei sind reale, praktische Aufgaben vorzuziehen, die idealerweise von Gruppenmitgliedern selbst eingebracht werden. Dies wird von Befunden aus der qualitativen Studie zur Weiterbildungsmotivation von Weiterbildner:innen bestätigt: Dort werden die „Arbeit an den eigenen Fragestellungen“ ebenso wie der „Bezug zum Arbeitsalltag“ als besonders wertvolle Aspekte im Prozess einer Weiterbildung beschrieben (vgl. Horn/Juraschek/Schrode 2018, 26). Die Aufgabenstellung bzw. das Lernarrangement sollte so gestaltet sein, dass jedes Gruppenmitglied etwas beitragen kann (vgl. Konrad/Traub 2016, 60). Erst dann wird es für die/den Einzelne:n möglich, einen Selbstbezug zur Aufgabe herzustellen und sowohl an der eigenen Lernfrage weiterzukommen als auch einen Mehrwert für die Gruppe zu bieten.

Steuerung des Gruppenlernprozesses

Neben dem Lernarrangement kommt auch der Steuerung des Gruppenlernprozesses eine besondere Bedeutung zu. Wenn das Gruppenlernen für alle Mitglieder sinnstiftend sein soll, so gelingt dies nur, wenn alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt beteiligt sind. Die Steuerung des Lernprozesses in der Gruppe erfolgt daher idealerweise im Dialog zwischen den Lernenden. Unterstützen kann dabei ein/e Begleiter:in oder Moderator:in, die/der Anregungen zur Struktur und zum Prozess des Lernens – z.B. im Hinblick auf das inhaltliche, methodische oder soziale Arrangement – geben kann. Weitere Aufgaben einer Begleitung bzw. Moderation des selbstorganisierten Gruppenlernens sind, die Gruppendynamik im Blick zu behalten, sowie die Bedarfe und Bedürfnisse der Individuen in der Gruppe zu Wort kommen zu lassen, so dass sie angemessen in der Gruppe berücksichtigt werden. Im Sinne der ELSa-Beratung nimmt eine solche Begleitperson auch in der Gruppe auftretende Lernhindernisse und -barrieren auf und erarbeitet mit der Gruppe Lösungen. Zur Steuerung dieser Gruppenprozesse ist eine dialogische Haltung essenziell. Diese wird sowohl von den Lernenden als auch von einer begleitenden Person gefordert.

Gruppenstruktur und Gruppenkultur

In der Gruppe entstehen Struktur und Kultur der Zusammenarbeit dadurch, dass gemeinsame Regeln und Normen vereinbart werden, und die Mitglieder Rollen und Verantwortlichkeiten klären. Struktur und Kultur der Zusammenarbeit müssen dazu geeignet sein, Kommunikation, Interaktion und Vertrauen in der Gruppe zu fördern. Leitend ist hierbei die Ausrichtung und Koordination der Einzelaktivitäten der Gruppenmitglieder auf ein übergeordnetes Gesamtziel (vgl. Berg 2006, 41). Wenn Gruppen von einem/einer Moderator:in begleitet werden, besteht eine Aufgabe dieser Person darin, die Gruppe dabei zu unterstützen, passende und tragfähige gemeinsame Regeln und Normen zu vereinbaren sowie Verantwortlichkeiten festzulegen.

1.2.5 Lernbegleitung als Element der Selbstlernarchitektur

Als weiteres Element für das selbstorganisierte Lernen sieht das ELSa-Modell die Lernbegleitung vor. Sie entspricht dem Konzept der „Lern(prozess)begleitung“ (s. Bauer et al. 2009), das von der Autorengruppe zwar explizit für die Ausbildung beschrieben wird, aber in seinem Vorgehen und seinen Prinzipien auch zur Unterstützung von Erwachsenenlernen geeignet ist. Die Lernbegleitung

stellt eine Eins-zu-eins-Lernunterstützung dar, so dass in diesem Kapitel die Begriffe Lernbegleitung und individuelle Lernbegleitung synonym verwendet werden. Lernbegleitung zielt auf die Entwicklung von Handlungskompetenzen in arbeitsintegrierten Lernprozessen.

Die beiden im ELSa-Modell angebotenen Begleit- und Beratungsangebote – ELSa-Beratung und Lernbegleitung – haben sehr ähnliche Aufgaben, teils Parallelen. Dennoch wurden beide als eigenständige Elemente einer Selbstlernarchitektur beibehalten. Ausschlaggebend für diese Entscheidung war die besondere Bedeutung, die das Projekt dem arbeitsintegrierten Lernen für den Kompetenzerwerb in einer Selbstlernarchitektur beimisst. Lernen durch Handeln in realen Anforderungssituationen sollte daher auch eine gezielte Unterstützung durch eine individuelle Lernbegleitung erfahren – soweit diese von den Lernende gewünscht wird. Während die ELSa-Beratung als Unterstützung zur Gestaltung der gesamten individuellen Selbstlernarchitektur konzipiert wurde, fokussiert die Lernbegleitung das Lernen im Arbeitsprozess und ist daher stark im Arbeitsprozess integriert.

Den Kern von Lernbegleitung stellen Lernbegleitgespräche dar. Sie dienen dazu, das Lernanliegen und die Lernaufgaben zu konkretisieren, relevante Vorerfahrungen festzustellen und reale Arbeitsaufgaben so zu arrangieren, dass eine selbstständige Vorbereitung, Durchführung, Kontrolle und Reflexion möglich werden. In der folgenden Beschreibung wird die Systematik des Vorgehens bei der Lernbegleitung dargestellt. Dabei wird auch die Aufgaben-Parallelität von ELSa-Beratung und individueller Lernbegleitung deutlich.

1.2.5.1 Das Vorgehen bei der individuellen Lernbegleitung

Individuelle Lernbedarfe und Lernziele finden

Ausgangspunkt einer Lernbegleitung ist die Klärung des individuellen Lernbedarfs, d.h. der Kompetenzen, die Lernende verbessern oder erweitern möchten (Bauer et al. 2009, 69ff). Wenn Lernende innerhalb einer Selbstlernarchitektur bereits eine ELSa-(Erst)Beratung in Anspruch genommen haben, verfügen sie vielleicht schon über ein klares Bild ihrer Lernbedarfe und können die verfolgten Ziele sehr konkret benennen. Da eine Beratung jedoch nicht zwangsläufig alle Anliegen der Lernenden bereits in konkrete Lernziele überführt hat, wird in der Regel zum Start einer Lernbegleitung ein intensives Gespräch hierüber nötig. In diesem Gespräch werden mit Hilfe vertiefender und konkretisierender Fragen der Auslöser für den Lernwunsch – häufig ein konkretes Problem im beruflichen Arbeitsalltag – herausgearbeitet und die zur Problemlösung nötigen Handlungskompetenzen so konkret wie möglich gefasst. Die Rolle des oder der Lernbegleiter:in lässt sich als Geburtshilfe für eine klare Vorstellung über den angestrebten Zielzustand beschreiben. Der Zielzustand wird beschrieben in Form des Könnens, über das Lernende am Ende eines Lernprozesses in der täglichen Arbeit verfügen wollen.

Reale Arbeitsaufgaben als Lernaufgaben identifizieren

Nachdem der Lernwunsch konkret gefasst wurde, richtet sich der Blick darauf, konkrete Arbeitsaufgaben als Lernaufgaben zu identifizieren (Buschmeyer 2015, 13). Dabei wird auch vereinbart, wie der oder die Lernende diese Aufgaben zum Lernen nutzen will. In der beruflichen Weiterbildung, d.h. beim arbeitsintegrierten Lernen von erwachsenen Erwerbstätigen, liegen die zum Lernbedarf passenden Aufgaben in der Regel unmittelbar auf der Hand: Es geht um genau die Situationen, die ihnen bisher Schwierigkeiten bereiten und in denen sie sich verbessern wollen. Entscheidend ist, dass Lernende erkennen, dass es zur Erweiterung ihrer Handlungskompetenzen dieser realen Lern- und Arbeitssituationen bedarf und dass sie diese Herausforderung aktiv als Lernchance annehmen. Als Lernbegleiter:in geht es also nicht darum, Lernende zu überreden, sich (nochmals) in eine als überfordernd und ggf. frustrierend erlebte Anforderungssituation zu begeben. Vielmehr geht es darum, die Chancen dieses Learning by doing aufzuzeigen und zu signalisieren, dass man gemeinsam die Anforderungen der Arbeitsaufgabe so dosiert, dass sie herausfordernd, aber nicht

überfordernd sind. Es liegt dabei an den Lernenden, klar zu benennen, was sie zur Dosierung d.h. zur Vorbereitung alles brauchen.

Aufgaben für das Lernen arrangieren

Die Frage nach einer passenden Vorbereitung auf die reale Arbeitsaufgabe leitet über zum systematischen nächsten Schritt der individuellen Lernbegleitung: zum Arrangement des Lernprozesses. Zu diesem Arrangement gehören im Wesentlichen zwei Instrumente: Erkundungsaufgaben und Zwischengespräche (Bauer et al. 2009, 111ff; Buschmeyer 2015, 14f).

Gemeinsam entwickelte Erkundungsaufgaben unterstützen die Lernenden bei der Planung und Vorbereitung sowie gedanklichen Durchdringung einer bestimmten Arbeitsaufgabe. Mit ihrer Hilfe lässt sich die Komplexität der Aufgabe dosieren und damit eine Überforderung der Lernenden vermeiden. Sie dienen der Vorbereitung und Strukturierung des Lernens (Planungsaufgaben), leiten dazu an, notwendige Informationen zu beschaffen (Rechercheaufgaben), oder fordern Lernende auf, die herausfordernde Aufgabe unter bestimmten Perspektiven zu betrachten und zu durchdenken (Beobachtungs- und Reflexionsaufgaben) (Burger/Buschmeyer 2020, S. 19). Erkundungsaufgaben orientieren sich am individuellen Lernbedarf und lenken die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Bereiche, in denen etwas gelernt werden soll. Hierfür ist es nicht zwingend notwendig, dass der Lernbegleiter bzw. die Lernbegleiterin Expertise im jeweiligen Aufgabenbereich mitbringt. Vielmehr geht es in diesem Schritt darum, die Lernenden über strukturierende und vertiefende Fragen dabei zu unterstützen, selbst zu Expert:innen zu werden (Bauer et al. 2009, 104ff).

Zwischengespräche stellen das zweite wesentliche Element eines Lernarrangements dar. In diesen (meist eher) kurzen Gesprächen werden die (Zwischen-)Ergebnisse und Erkenntnisse der Erkundungsaufgaben ausgewertet. Anhand der Ergebnisse können sich die Beteiligten einen Überblick verschaffen, inwieweit sie auf dem richtigen Weg sind, welche Erfolge sie verzeichnen können, aber auch, ob es noch weiterer vorbereitender oder erkundender Fragen und Aufgaben bedarf. Der tatsächliche individuelle Lernweg entsteht iterativ über die immer wieder stattfindende Bestandsaufnahme des bisherigen Lernprozesses. Zwischengespräche können nicht immer absolut terminiert werden. Es ist zwar empfehlenswert, für Erkundungsaufgaben auch einen Zeithorizont zu vereinbaren und ein weiteres Gespräch entsprechend festzulegen, allerdings sollten die Beteiligten der Individualität und Nicht-Linearität von Lernprozessen auch dadurch Rechnung tragen, dass Gespräche flexibel (um)geplant werden.

Lernerfahrungen auswerten und Lernerträge herausarbeiten

Ihren Abschluss findet eine individuelle Lernbegleitung wiederum in einem Dialog zwischen der Lernenden und der begleitenden Person (Bauer et al. 2009, 146ff). Was kleinschrittig bereits in Zwischengesprächen stattgefunden hat, wird in diesem jetzt ausführlichen Auswertungsgespräch vertieft: Der Lernprozess wird aus Sicht des bzw. der Lernenden intensiv betrachtet, und es werden die dabei gemachten Erfahrungen und die Lernerträge herausgearbeitet. Unmittelbares Gesprächsziel ist es, dass Lernende ihre Lernerträge klar erkennen und auch benennen können. Darüber hinaus dient das Gespräch dazu, Erkenntnisse über den Lernprozess und über das eigene Lernhandeln festzuhalten und für weitere selbstorganisierte Lernvorhaben zu nutzen. Somit trägt das Auswertungsgespräch dazu bei, „aus dem Erlebnis der einzelnen Aufgabenbewältigung eine über den Einzelfall hinausweisende Lernerfahrung zu generieren“ (Buschmeyer 2015, 17).

1.2.5.2 Die Haltung als Lernbegleiter:in

Wesentlich, ja erfolgskritisch für eine Lernbegleitung, ist die Haltung des Lernbegleiters bzw. der Lernbegleiterin. Diese kommt insbesondere in der Art der Beziehungsgestaltung zwischen den beiden Beteiligten zum Ausdruck (Buschmeyer 2015, 17f). Lernbegleiter:innen begegnen Lernenden auf Augenhöhe, mit Respekt und einem grundlegenden Zutrauen in deren Lern- und

Gestaltungsfähigkeit. Sie agieren in den Gesprächen partnerschaftlich, wertschätzend und situativ, um sich konsequent an den tatsächlichen Bedarfen der Lernenden zu orientieren und keine eigene Agenda oder vorgefertigte Überzeugung durchzusetzen. Das kann so weit gehen, dass sie sich auf Erkundungsaufgaben von Lernenden einlassen, von denen sie selbst nicht überzeugt sind, und die sich im Nachhinein auch als wenig relevant herausstellen (oder sich als effektiver erweisen als gedacht). Die Erkenntnis der Unangemessenheit bestimmter Aufgaben wird als wertvolle Erfahrung im Lernprozess gesehen und entsprechend behandelt (und auch die Einsicht in eine eigene Fehleinschätzung von Seiten der/des Lernbegleitenden kann für ihn/sie eine wertvolle Erfahrung sein). Lernbegleitende ermöglichen auf diese Weise Freiräume zum selbstorganisierten Ausprobieren und Lernen, sollten aber gleichzeitig Leitlinien und Orientierung für die Erfahrungsräume anbieten. Dies gelingt z.B. dadurch, dass sie die Ideen der Lernenden mit ihnen unter Lerngesichtspunkten kritisch hinterfragen: Was soll mit der Idee erreicht werden, d.h., was soll dadurch gelernt werden? Woran wird deutlich, dass es erfolgreich ist?

Lernbegleiter:innen sind jedoch nicht nur beim kritischen Hinterfragen von Ideen gefragt. Lernbegleitung kann auch bedeuten, Lernende zu ermutigen, sich auf eine neue Erfahrung einzulassen, neue Wege auszuprobieren und mit Fehlern gelassen umzugehen. Um diese Botschaften authentisch zu verkörpern, sollten sich Begleiter:innen selbst auch als Lernende verstehen, die jede Lernbegleitung als neuen und einzigartigen Prozess – und damit als Lernchance für sich selbst – begreifen (Buschmeyer 2015, 18). Das Lernenden-Lernbegleiter-Verhältnis in diesen Situationen auch einmal umzudrehen und eine gemeinsame Reflexion über den Begleitprozess zu initiieren, ist für die Beziehung auf Augenhöhe und die Qualität der Begleitung sehr zuträglich.

Die Haltung einer/eines Lernbegleitenden unterscheidet sich fundamental von der eines/einer Lehrenden. Lehrende sind Expert:innen für die Inhalte und fragen sich, wie sie diese „weitergeben“ können; Lernbegleitende stellen sich die Frage, wie sie Aufgaben für das Lernen arrangieren können. Dies führt zu einem anderen Selbstverständnis: Lernende wachsen zu lassen, statt sie führen zu wollen. Eine besondere Herausforderung ist dabei, tatsächlich loszulassen – dies besonders dann, wenn man denkt, selbst zu wissen, wie es (am besten) geht. Statt zu lehren, geht es nun darum, sich zurückzuhalten, zu beobachten, viel mehr zu fragen als (vor) zu sagen und Vertrauen in die Lernenden und ihren jeweiligen Lernprozessen zu haben.

1.2.6 Digitale Unterstützungsformate als Element der Selbstlernarchitektur

Um den individuellen Lernweg beim selbstorganisierten Lernen konkret auszugestalten, können digitale Angebote, d.h. Tools, Anwendungen oder ganze Systeme in vielfältiger Weise genutzt werden. Welche digitalen Angebote dabei welche Potenziale haben und sich in besonderer Art für bestimmte Lernvorhaben eignen, wird in diesem Kapitel aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet.

- Zunächst geht es darum, inwieweit digitale Angebote die einzelnen Lern- und Unterstützungsformen einer Selbstlernarchitektur – Selbstlernen, Gruppenlernen, Lernbegleitung und ELSa-Beratung – realisieren bzw. ausgestalten können.
- Danach wird untersucht, welche Schritte im Handlungslernprozess durch digitale Medien und Tools auf welche Weise gestaltet oder unterstützt werden können.
- Schließlich gehen wir der Frage nach, welche digitalen Unterstützungsformate sich anbieten, um einen möglichst hohen Grad an Selbstorganisation beim Lernen zu ermöglichen.

I.2.6.1 Potenziale digitaler Angebote für die einzelnen Lernformen in einer Selbstlernarchitektur

Eine Aussage über die Eignung digitaler Angebote für bestimmte Lernprozesse oder Lernanliegen kann nicht auf einer abstrakten Ebene getroffen werden. In der Literatur häufig anzutreffende Bezeichnungen von digitalen Angeboten wie z.B. Blended Learning, Micro-Learning, Webinare, Erklärfilme, Web-Based-Trainings, Virtual-Classrooms oder Serious Games (vgl. mmb-Institut 2020, 7) bieten noch wenig Anhaltspunkte für deren didaktisches Potenzial. So ist ein Blended Learning zunächst nur dadurch definiert, dass analoge Angebote (in der Regel Gruppen-Präsenzveranstaltungen) mit weiteren digitalen Lernformen kombiniert werden. Ob die digitalen Formen lediglich individuelle Selbstlernaktivitäten anregen und dokumentieren, oder ob sie auch interaktive Elemente beinhalten und einen Austausch oder eine Kooperation zwischen Lernenden und Lehrenden ermöglichen, bleibt offen. Andere der oben aufgezählten Begriffe sind schon spezifischer, wie z.B. Erklärfilme oder Webinare. Aber auch hier ist die Klassifizierungsebene noch zu grob, um konkrete didaktische Empfehlungen zum Einsatz dieser Lernangebote in einem selbstorganisierten Lernprozess machen zu können.

Aus diesem Grund richtet sich der Betrachtungsfokus von ELSa auf eine konkretere Untersuchungsebene. Wir nehmen die einzelnen Funktionalitäten digitaler Formate in den Blick und „übersetzen“ sie in didaktische Funktionen. Diese differenziertere Betrachtungsweise wird auch in der Mediendidaktik eingenommen. Eine mediendidaktische Übersicht wie digitale bzw. analoge Medien bestimmte Bestandteile eines Lernprozesses unterstützen können, findet sich in der nachfolgenden Tabelle 2. Einige dieser Bestandteile entsprechen den Elementen der ELSa-Selbstlernarchitektur. So werden in der Tabelle digitale Angebote genannt, die zur Unterstützung von kommunikativem und kooperativem Lernen (im Projekt ELSa: Gruppenlernen), von Selbstlernaktivitäten (Selbstlernen) sowie von Beratung und tutoriell betreutem Lernen (Lernberatung und -begleitung) eingesetzt werden können.

Mit dieser Übersicht lassen sich bereits konkretere Hinweise für die Ausgestaltung einer individuellen Selbstlernarchitektur unter Nutzung digitaler Angebote geben. Da die Übersicht beispielhaften Charakter hat, bleiben weitere Varianten der digitalen Unterstützung unerwähnt.

Tabelle 2: Bestandteile traditioneller und mediengestützter Lernarrangements (Quelle: Gundermann 2015)

Bestandteil	Traditionelle Varianten	Varianten mit digitalen Medien
Vortrag mit Diskussion	Vortrag im Seminarraum, Hörsaal	Podcast, Video auf Abruf (Streaming), Videokonferenz
Selbstlernaktivität	Buch	Interaktives Lernprogramm im Internet, Multimediale (DVD)
Kooperatives Lernen	Partner- und Gruppenarbeit im Klassenraum	Videokonferenz, Groupware-basierte Kooperation
Tutoriell betreutes Lernen	Mentoren-Modelle (auch: Peer-Tutoren)	Online-Coaching, Tele-Tutoring
Kommunikatives Lernen	Gruppenansätze (Team-Building, Gruppenfeedback, Metakommunikation etc.)	Soziale Netzwerke, Chat-Räume, Diskussionsforen
Beratung	Einzelgespräche, Informationsveranstaltungen	Beratung per E-Mail, FAQ-iste, Community-basierte Ansätze (peer-to-peer)
Tests, Zertifizierung	Klausur, mündliche Prüfung	Computerbasiertes (adaptives) Testen

Wir differenzieren die Möglichkeiten der digitalen Unterstützung für die einzelnen Elemente der Selbstlernarchitektur noch weitergehend. Um digitale Angebote bestmöglich auswählen und einsetzen zu können, vergleichen wir die Funktionalitäten der Angebote, d.h. die *möglichen* Wirkungen des Digitalen mit der didaktischen Funktion, d.h. der *beabsichtigten* Wirkung fürs Lernen. Für die drei Elemente der Selbstlernarchitektur Selbstlernen, Gruppenlernen und Lernbegleitung/Lernberatung (siehe erste Spalte) haben wir die in der zweiten Spalte aufgeführten didaktischen Funktionen identifiziert. In der dritten Spalte finden sich beispielhafte digitale Instrumente, die die gewünschten didaktischen Funktionen realisieren können.

Tabelle 3: Didaktische Funktionen und digitale Funktionalitäten mit möglichen Realisierungsvarianten (Ergebnis der Vorstudie des Projekts ELSa)

Element der Selbstlernarchitektur	Funktionalitäten digitaler Unterstützungsformate; zugleich didaktische Funktion im Lernprozess	Beispielhaft realisiert in folgenden digitalen Formaten/Instrumenten
Selbstlernen (Allein-Lernen)	Informationen individuell verfügbar machen	E-Books, Videos/Filme, Augmented Reality, Internet, Hörbücher, Podcasts, Blogs, Wikis, CBTs/WBTs, MOOCs u.v.m.
	Lern- und Anwendungsaufgaben individuell verfügbar machen und deren Bearbeitung dokumentieren	CBTs/WBTs, spezielle Lern-Apps, Simulationen, Virtual Reality, Serious Games, Lernplattformen
	Individuelle Lernfragen dokumentieren	Lernplattformen, Lerntagebücher, E-Notizbücher
	Individuelle Lernergebnisse festhalten/dokumentieren	E-Notizbücher, E-Lerntagebücher, e-Portfolios, spezielle Lern-Apps, Lernplattformen
Gruppenlernen	Synchrone mündliche Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden ermöglichen	Virtual Classroom, Video-/Audio-Konferenzsysteme
	Synchrone mündliche Kommunikation in variierenden Gruppenzusammensetzungen ermöglichen	Virtual Classroom mit Teilgruppen, parallele Video-Konferenz-Systeme
	Synchrone schriftliche Kommunikation ermöglichen	Chat, E-Mail, Messenger-Dienste
	Asynchrone schriftliche Kommunikation ermöglichen	Foren, Mikro-Blogging, E-Mail, Messenger-Dienste
	(Dokumentierte) Informationen austauschen	Gemeinsame Datei-Ablage, Lernplattformen, E-Mail, Messenger-Dienste, Social Media Angebote, live Video-Streaming
	Aufgabenstellungen in einer (räumlich getrennten) Gruppe synchron bearbeiten	Virtual Classroom, Video/Audio-Konferenzsysteme, kollaborative Dokumente bzw. Systeme
Lernbegleitung und Lernberatung	Synchrone mündliche Kommunikation zwischen Lernenden und Lernbegleiter:in ermöglichen	Video/Audio-Konferenzsysteme
	Synchrone schriftliche Kommunikation ermöglichen	Chat, E-Mail, Messenger-Dienste
	Asynchrone schriftliche Kommunikation ermöglichen	Foren, Mikro-Blogging, E-Mail, Messenger-Dienste
	Im Lernprozess entstandene und dokumentierte Informationen (Lernfragen, Lernergebnisse, Erfahrungen) austauschen	Gemeinsame Dokumenten-Ablage, Lernplattformen, E-Mail, Messenger-Dienste, Social Media Angebote
	Beobachtung des realen, arbeitsintegrierten Lernhandelns	Video-Aufzeichnung, live Video-Streaming

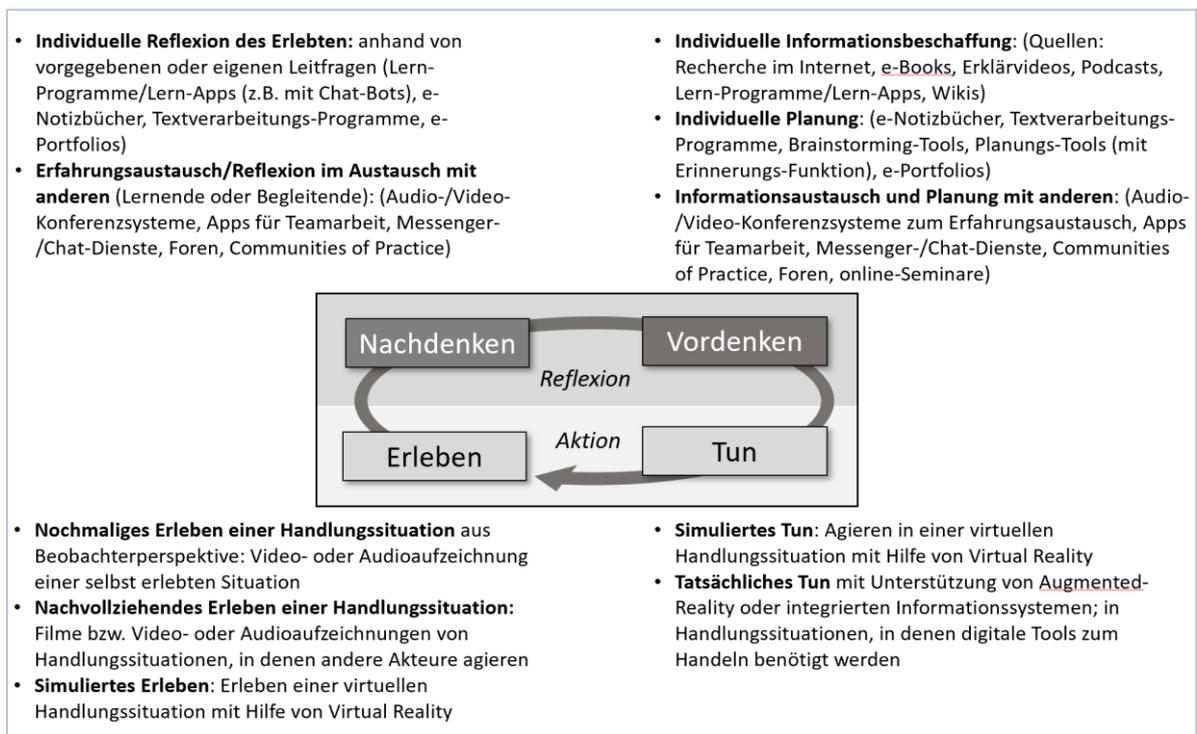
Die Übersicht macht deutlich, dass alle Elemente der Selbstlernarchitektur effektiv digital unterstützt werden können. Zugleich wird erkennbar, dass bestimmte Tools sehr viele Funktionalitäten in sich vereinigen (z.B. Virtual-Classroom-Systeme), so dass mit ihrer Hilfe eine Vielfalt an Lern- und Begleitformen realisiert werden kann. Die Tabelle gibt Lernenden, die sich ihren eigenen Lernprozess arrangieren möchten bzw. Lehrenden, die einen digital vermittelten Lernprozess mit ihren Lernenden gestalten wollen, Hinweise darauf, welche Instrumente sich für ihr gewünschtes didaktisches Arrangement anbieten.

I.2.6.2 Potenziale digitaler Angebote zur Unterstützung des Handlungslernprozesses

Zur Realisierung und Unterstützung eines selbstorganisierten Lernens bietet sich eine weitere Ebene an, auf der sich die Potenziale digitaler Angebote untersuchen lassen: die lernpsychologische Ebene des Handlungslernprozesses. Denn erst mit einer Vorstellung davon, wie dieser Prozess idealtypisch vonstattengeht und welche Voraussetzungen und Gelingensfaktoren eine Rolle spielen, kann dieser Prozess gezielt – unter Einsatz hilfreicher digitaler Instrumente und Medien – gestaltet werden.

Unser Verständnis dieses Prozesses wurde bereits im Kapitel I.1.4 dargestellt. Anhand des dort vorgestellten Modells haben wir die recherchierten Funktionalitäten von digitalen Angeboten geordnet und in ihrem Beitrag zur Ermöglichung des Lernprozesses beschrieben. Das Ergebnis findet sich in der folgenden Überblicks-Darstellung.

Abbildung 5: Potenziale digitaler Angebote zur Unterstützung des Handlungslernprozesses



Aus dieser Übersicht sowie weiteren Projekterfahrungen lassen sich folgende Schlüsse ziehen.

Die Mehrheit der digitalen Lern-Angebote zielt insbesondere auf die beiden reflexiven Schritte eines erfahrungsbasierten Kompetenzlernprozesses ab.

Sowohl die rückblickende als auch die vorausschauende individuelle Reflexion kann effektiv durch Reflexionsmaterialien in digitaler Form unterstützt werden. Um die eigenen Gedanken und Erkenntnisse aus einer rückblickenden Erfahrungsauswertung festzuhalten, reichen bereits einfache Textdokumente oder einzelne Textfelder oder Seiten als Bestandteil eines e-Portfolios oder eines E-Notizbuchs. Hier können Lernende ihre Erfahrungen nach eigenen Kriterien festhalten und bewerten. Die Reflexion kann aber auch durch vorbereitete Fragen oder Aufgaben angeleitet werden. Über Chatbots, d.h. textbasierte Dialogsysteme kann eine gewisse Interaktivität zwischen einem digitalen Programm und einem/einer Lernenden erzeugt werden. Die Qualität dieser Interaktion kann durch den Einsatz von Systemen der Künstlichen Intelligenz noch ausgebaut werden. Auch die Reflexion und der Erfahrungsaustausch mit anderen Lernenden oder Beratenden können digitale Medien sehr effektiv unterstützen und organisatorisch erheblich erleichtern.

Dies gilt ebenfalls für den vorausblickenden Austausch von Erkenntnissen und Informationen sowie für gemeinsame Überlegungen zu Konsequenzen und weiteren Planungen. Der bisherige Schwerpunkt von digitalen Angeboten ist unseres Erachtens im reflexiven Schritt des Vordenkens im Prozessmodell des Handlungslernens zu verorten: Dies ist die Bereitstellung von „Content“, d.h. von relevanten Informationen für die in Frage stehende Handlungskompetenz. Die Recherche nach erklärenden Modellen und Theorien, nach konkreten Tipps und Handlungs- bzw. Lösungsempfehlungen für bestimmte Fragestellungen ist ein ganz wesentlicher Bestandteil jedes Lernprozesses. Für diesen Schritt bieten digitale, netzbasierte Tools aufgrund der (sicherzustellenden) Qualität, Menge und Aktualität der abrufbaren Informationen sowie ihrer zeit- und ortsunabhängigen Verfügbarkeit ein enormes Potenzial. Informationen und menschliche Erkenntnisse lassen sich im Netz in Echtzeit zur Verfügung stellen und aktualisieren. Verteilung und Zugriff auf diese Informationen unterliegen nicht mehr technisch-organisatorischen Restriktionen, sondern werden in erster Linie durch wirtschaftliche und eigentumsrechtliche Überlegungen reguliert.

Inwiefern auch die Schritte Tun und Erleben von der Digitalisierung profitieren, hängt entscheidend vom Lernanliegen ab.

Wenn es bei diesem Anliegen um den Umgang mit und die Gestaltung von digitalen Tools geht – z.B. wenn das Arbeiten mit einem bestimmten Software-Programm gelernt werden will – sind diese digitalen Instrumente der eigentliche Handlungsgegenstand und machen letztlich das Tun und Erleben einer Handlung überhaupt erst möglich. Auch Handlungen, die sich gut in digitale Simulationen oder in Virtual Reality übersetzen lassen (z.B. die Orientierung in einem Raum, das simulierte Bedienen von Maschinen und Anlagen, das Steuern eines Flugzeugs) können von Lernenden in ebendiesen Simulationen ziemlich realitätsnah erlebt und erprobt werden. Virtual Reality stößt natürlich an Grenzen, wenn es z.B. um die Interaktion mit anderen Individuen geht. Für dieses sozial-kommunikative Handeln gibt es nach unseren Recherchen noch keine gängigen Simulationen oder digitale Avatare, die eine situationsangemessene menschliche Kommunikation und Interaktion realisieren können. Hier spielt das Digitale noch die Rolle des Kommunikations- und Interaktionsmediums zwischen *realen* Individuen. Zur Unterstützung während des Handlungsprozesses etwa im Sinne einer Handlungsanleitung oder -orientierung bieten sich natürlich ebenfalls digitale Tools an. In aufwendiger Form können Augmented Reality-Anwendungen zum Einsatz kommen, die den Akteuren bedarfsgerecht Hintergrundinformationen zur aktuellen Aufgabensituation zur Verfügung stellen. In Form von Head-Up-Displays können Arbeitenden etwa Informationen zum Arbeitsauftrags im jeweiligen Sichtfeld angezeigt werden. Digitale Zusatzinformationen, die als Gedankenstützen und Erinnerungen fungieren, müssen jedoch nicht in speziellen Systemen oder Apps vorprogrammiert sein. Lernende können diese auch mit gängigen Tools (e-Notizbuch, Aufgaben- und Terminverwaltungstools) selbst erstellen.

Eine digitale Unterstützung für den Prozessschritt „Erleben“ stellen Videos oder vorbereitete animierte Filme dar, da man durch sie reale oder realitätsnahe Handlungssituationen beobachtend erleben kann. Die Lernenden sind hier zwar nicht in der Rolle der tatsächlichen Akteure, aber sie haben die Möglichkeit eines Erlebens mit mehreren Sinnen. Die Video-Aufzeichnung einer Handlungssituation, die von den Lernenden selbst durchgeführt wurde, erlaubt ein nochmaliges Erleben dieser Situation aus einer Beobachterperspektive und kann diesen Prozessschritt und den eng damit verbundenen nächsten Schritt, das Nachdenken, intensivieren.

Somit trifft die Einschätzung, dass eher die reflexiven Anteile des Lernens (Nachdenken und Vordenken) durch digitale Angebote unterstützt werden, sicher (noch) zu, es zeigt sich aber, dass mit neuen digitalen Angeboten, auch mehr und mehr Möglichkeiten geschaffen werden, alle Phasen des Lernprozesses zumindest zu erleichtern. Nicht zuletzt bieten (digitale) Simulationen die Möglichkeit von „Trockenübungen“, die bei sehr risikobehafteten Aufgaben (Herzoperation, Start und Landung von Flugzeugen) unter Sicherheits- aber auch unter lernpsychologischen Gesichtspunkten sinnvoll erscheinen.

Arbeitsmedien eignen sich als effektive Lernunterstützung beim arbeitsintegrierten Lernen.

Anhand der bisherigen exemplarischen Erläuterungen wird klar, dass beim arbeitsintegrierten Handlungslernen digitale *Arbeitsmedien* zu *Lernmedien* werden können, d.h. das Lernen in der Arbeit effektiv unterstützen. Mit ihnen lassen sich Informationen gezielt zusammentragen, mit ihnen kann man mit anderen Menschen in den Austausch kommen, man kann eigene Erkenntnisse und Recherche-Ergebnisse dokumentieren und vieles mehr. Dazu kommt: Arbeitsmedien haben den Vorteil, dass sie bereits im Arbeitsalltag etabliert sind und der Umgang mit ihnen den Lernenden geläufig ist. Lernende kennen die Funktionalitäten und die Leistungsfähigkeit der Tools und können die Funktionalitäten kreativ zur Lernunterstützung nutzen.

I.2.6.3 Das Potenzial digitaler Angebote zur Ermöglichung von Selbstorganisation beim Lernen

Zur Gestaltung einer Lern-Architektur für selbstorganisiertes Lernen liegt es nahe, digitale Angebote danach zu untersuchen, ob sie die Selbstorganisation der Lernenden fördern oder ihr eher entgegenstehen. Dazu müssen die digitalen Angebote genau betrachtet werden. Nicht die Angebote, Tools oder digitalen Lernformate an sich stehen hierbei im Fokus, sondern vielmehr die Art und Weise, wie sie im Lernprozess genutzt oder ausgestaltet werden. Ein und dasselbe Instrument kann auf ganz unterschiedliche Weise für das Lernen eingesetzt werden. In einem Learning Management System (LMS) können sehr detaillierte durchstrukturierte und von Lehrenden oder Experten fremdorganisierte Kurse abgebildet werden. Sie bieten aber auch Interaktions- und Kollaborationsmöglichkeiten an, in denen Lernende ihrem selbst definierten Lernbedarf nachgehen, sich hierfür passende Inhalte und Aufgaben suchen, aus den verfügbaren digitalen Funktionen hilfreiche Tools nutzen, um ihren Lernprozess zu strukturieren und zu dokumentieren und sich auch Ansprech- und Austauschpartner suchen. Bei dieser Art der Nutzung eines LMS sind die Kriterien für selbstorganisiertes Lernen im Verständnis des Projekts ELSa erfüllt.

Im Projekt wurden keine grundsätzlichen Gestaltungskriterien für digitale Lernangebote recherchiert bzw. formuliert, die eine möglichst hohe Selbstorganisation gewährleisten. Vielmehr liefert unser Verständnis von selbstorganisiertem Lernen die konkreten Hinweise zur Ausgestaltung eines digital vermittelten Lernprozesses. In der Darstellung der ELSa-Weiterbildung (Teil 2) wird deutlich, wie versucht wurde, den Anspruch der Selbstorganisation über die konkrete Ausgestaltung digitaler Formate einzulösen.

I.2.6.4 Übergreifende Auswahlkriterien für digitale Unterstützungsformate

Die bisherigen Ordnungs- und Untersuchungsebenen orientieren sich an didaktischen Kriterien. Daneben haben wir weitere Kriterien identifiziert, die für die Auswahl und den Einsatz digitaler Unterstützungsformen beachtenswert sind. Diese Kriterien spielen vor allem für eine Entscheidung zwischen didaktisch vergleichbaren Alternativen eine wichtige Rolle, da sie auch technische und pragmatische Aspekte (z.B. Kompatibilität mit bestehenden Systemen, mobile Verfügbarkeit, anfallende Kosten) in den Blick nehmen.

Die gesammelten Kriterien sind in der folgenden Tabelle aufgeführt.

Tabelle 4: Übergreifende Kriterien zur Auswahl digitaler Unterstützungsformate, Ergebnisse der Vorstudie im Projekt ELSa

Kriterium	Beschreibung des Kriteriums (teils mit Beispielen)
Anpassungsfähigkeit / Customizing des Lernangebots	
Gestaltbarkeit der digitalen Angebote durch die Lernenden in der Planungsphase und bei Weiterentwicklungen	<ul style="list-style-type: none"> Die Lernenden werden schon bei der Planung von digitalen Angeboten einbezogen. Voraussetzung ist, dass sie ihre eigenen Bedürfnisse und Lernvorlieben kennen. Anregungen und Verbesserungsvorschläge von Lernenden werden frühstmöglich zur Weiterentwicklung genutzt.
Selbsterklärende Funktionalitäten / Nutzerfreundliche Oberfläche	<ul style="list-style-type: none"> Ein intuitives Arbeiten mit Lernsystemen muss gewährleistet sein, um die Akzeptanz und die dauerhafte Nutzung neuer Lernangebote zu erleichtern.
Customizing: Flexibel wählbare Funktionalitäten	<ul style="list-style-type: none"> Lernende können – ggf. in Abstimmung mit einem Berater/einer Beraterin – die Funktionalitäten eines Lernsystems nach eigenen Bedarfen selbst zusammenstellen bzw. freischalten.
Adaptive Learning: (Vorprogrammierte) Anpassungsfähigkeit des Lernsystems an die Lernbedarfe	<ul style="list-style-type: none"> Die digitalen Lernangebote werden je nach Vorerfahrung der Lernenden bzw. entsprechend ihrem Lernbedarf automatisiert bereitgestellt.
Single Point of access für alle Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> Die digitalen Funktionen lassen sich von einer – ggf. den Lernenden angepassten – Oberfläche erreichen.
Integrierbarkeit in bestehende Arbeits-IT-Umgebungen	<ul style="list-style-type: none"> Lernsystem und Arbeitssystem sollten in einer Benutzeroberfläche unkompliziert miteinander verbunden sein. Je besser sich das Lernen in den Arbeitsalltag integrieren lässt, desto anwendungsnäher wird es.
Integrierbarkeit in bestehende private IT-Umgebungen (Soft- wie Hardware)	<ul style="list-style-type: none"> Das betrifft insbesondere die Integrationsfähigkeit für mobile Endgeräte (Smartphones und Tablets), da sie die Endgeräte mit den geringsten Zugriffsbarrieren sind.
„Wert“ von Lernangeboten	
Wahrgenommene Preis-Wertigkeit des digitalen Angebots	<ul style="list-style-type: none"> Es muss geklärt werden, welcher Preis für ein digitales Unterstützungsangebot als angemessen empfunden wird. Dieser orientiert sich an dem mit einem Angebot verbundenen Wert.
Nachweis und Anerkennung der Lernleistungen	<ul style="list-style-type: none"> Der Wert digitaler Lernunterstützung zeigt sich auch darin, dass das Angebot die Erfolge des Lernens nachweist im Idealfall in einer für formale Abschlüsse anschlussfähigen Form.
Attraktivität und Motivationskraft des digitalen Angebots	<ul style="list-style-type: none"> Ein digitales Bildungsangebot sollte so gestaltet sein, dass es den Lernenden gefällt und diese zum Lernen motiviert. Einige der zuvor beschriebenen Merkmale tragen zur Attraktivität bei (z.B. Bedienungsfreundlichkeit, Anpassungsfähigkeit, Nachweis von Lernleistungen u.s.w.). Darüber hinaus gelten der Neuigkeitswert und variierende Zusatzleistungen als attraktiv.

Kriterium	Beschreibung des Kriteriums (teils mit Beispielen)
Zugänglichkeit von Lernangeboten	
Technische Zugänglichkeit	<ul style="list-style-type: none"> Digitale Lernangebote sollten so gestaltet sein, dass sie zu den bereits vorhandenen (Lern-)Technologien passen, bzw. von ihnen unterstützt werden.
Zeitliche Zugänglichkeit	<ul style="list-style-type: none"> Ein Lernangebot sollte so dimensioniert sein, dass es zu den Lernzeiten des/der individuellen Lernenden passt.
Räumlich-organisatorische Zugänglichkeit	<ul style="list-style-type: none"> Das Lernangebot sollte sich in den bestehenden räumlich-organisatorischen Rahmen einpassen lassen. Das heißt es sollte andere Anwesende nicht stören, bzw. auch mobil verfügbar sein, so dass sich Lernende ggf. zurückziehen können.
Technische bzw. Leistungskriterien	
Technische Robustheit und Reife des Unterstützungsangebots	<ul style="list-style-type: none"> Nutzer:innen erwarten eine fehlerfrei laufende Software und z.B. stabile und schnelle Datenübertragung bei Videokonferenzsystemen.
Einfacher Zugang zu effektiver Hilfe im Umgang mit digitalen Angeboten	<ul style="list-style-type: none"> Diese Hilfe kann in Form eines technischen Tutors oder einer programmierten Hilfe-Anwendung angeboten werden.
Leichter Zugriff auf Inhalte auch für Lernbegleiter:innen und andere Lernende	<ul style="list-style-type: none"> Bei Fragen, Unsicherheiten oder auch um anderen die eigenen Lernleistungen zu zeigen, sollten digitale Unterstützungsformen auch einen Zugriff für Dritte auf individuelle Dokumente ermöglichen.
Nachvollziehbarkeit der Lernaktivitäten und -ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> Für individuelle oder übergeordnete Auswertungszwecke sollten Lernaktivitäten und Lernergebnisse dokumentiert sein und sich in einfacher Form auswerten lassen. Zugriffs- und Auswertungsmöglichkeiten durch Dritte müssen für die Lernenden transparent sein.

I.2.7 Feststellung des Kompetenzzuwachses

Zur Feststellung des Kompetenzzuwachses beziehungsweise der Kompetenzen, über die Lernende nach Abschluss des Lernprozesses verfügen, schließt sich ein weiteres Mal eine reflexive Auseinandersetzung mit bisherigen Lern- und Handlungserfahrungen an. Wie schon für die initiale individuelle Kompetenzfeststellung erheben wir auch für dieses Verfahren nicht den Anspruch, dass es eine objektive Erfassung vorhandener Kompetenzen gewährleisten soll. Jedoch sollen Individuen mit Hilfe dieses Verfahrens aussagefähig werden über ihre vorhandenen Kompetenzen, und ihr Können mit Hilfe systematischer Nachweise von (Lern-)Aktivitäten belegen können. Die Zusammenstellung von kompetenzbezogenen Aktivitäten und Erfahrungen ist der erste Schritt in vielen offiziellen Verfahren zur Validierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen. Üblicherweise folgen solche Verfahren diesem Ablauf:

1. Information und Beratung über Verlauf, Aufwand und Kosten des Verfahrens,
2. Zusammenstellung und Nachweis der erworbenen Kompetenzen in einem Dossier durch den Kandidaten/die Kandidatin,
3. Präsentation der Kompetenzen ggf. in Kombination mit einem Fachgespräch vor einem bewertenden Gremium,
4. Beurteilung und Bestätigung der festgestellten Kompetenzen durch das Gremium (ggf. mit Hinweisen auf ergänzend notwendige Bildung zur Erreichung eines formalen Abschlusses),
5. Zertifizierung, d.h. die Ausstellung eines formalen Zertifikats durch die zuständige Stelle. (vgl. Verfahren der Validierung von Bildungsleistungen in der Schweiz; Gutschow 2010, 13).

In dieser Schrittfolge stellt der Nachweis der erworbenen Kompetenzen in Form eines Portfolios oder eines Kompetenzdossier den aufwändigsten Teil dar, der in vielen Verfahren auch durch eine/n Berater:in oder Coach unterstützt wird. Die Feststellung des Kompetenzzuwachses zum Abschluss eines selbstorganisierten Lernprozesses zielt auf diesen Schritt ab und soll eine Unterstützung und Systematisierung für den Kompetenznachweis bieten.

Im Projekt ELSa haben wir kein konkretes Instrument oder Verfahren für die abschließende Kompetenzfeststellung entwickelt. Vielmehr haben wir grundsätzliche Anforderungen an ein entsprechendes Verfahren ausgearbeitet, die sich unter anderem auf Erfahrungen aus einem früheren Projekt zur Entwicklung und Erprobung eines Anerkennungsverfahrens für non-formal und informell erworbene Kompetenzen stützen⁴. Die Anforderungen sind im Folgenden beschrieben.

Umfassender Rückblick auf die Aktivitäten beim Lernen in der Selbstlernarchitektur

Den Einstieg in die abschließende Kompetenzfeststellung sollte ein gesamthafter Blick auf die zurückliegenden Lernaktivitäten und Erfahrungen beim Lernen in der Selbstlernarchitektur bilden. Auch wenn durch die begleitende ELSa-Beratung Auswertungen und Zwischenresümees zu Teiletappen des selbstorganisierten Lernwegs bereits gezogen wurden, sollten die Erfahrungen in der Gesamtschau nochmals in den Blick genommen werden. Dazu kann es hilfreich sein, zunächst den Lernprozess mit den wesentlichen Aktivitäten zu rekonstruieren und auf einer Zeitleiste festzuhalten. Zu den Aktivitäten gehören die Schritte und Elemente des ELSa-Modells – also ELSa-Beratungstermine, Treffen oder Workshops im Gruppensetting, Praxisprojekte ebenso wie andere bewusst gestaltete Lernaktivitäten. Die Kriterien, nach denen diese Zusammenstellung gestaltet wird, müssen den Lernenden nicht eng vorgegeben werden. Idealerweise gelingt es, den Prozess nochmals lebendig zu machen und im Sinne einer Übersicht auf einem (großen) Blatt Papier zu visualisieren. Diese Übersicht dient als Gedankenstütze und Fundus für die sich anschließenden Auswertungs- und Analyseschritte.

Eine erste Interpretation der Aktivitäten kann sich unmittelbar anschließen durch die Frage danach, wie angenehm oder unangenehm die einzelnen Aktivitäten erlebt wurden, wie leicht- oder schwergängig sie waren, oder auch wie stark man von ihnen profitiert hat. Ergänzend zur Übersicht kann auch eine Befindlichkeits- oder Motivationskurve eingezeichnet werden, um auch die emotionale und motivationale Seite des Lernprozesses auszuleuchten.

Selbstlernkompetenzen herausarbeiten

Die Vorbereitungen des ersten Schritts leiten über zur Beschäftigung mit den eigenen Kompetenzen für selbstorganisiertes Lernen. Bevor sich die Kompetenzfeststellung dann detaillierter mit den fachlich-inhaltlichen Kompetenzen beschäftigt, empfehlen wir, aus dem „Drauf-Blick“ auf den gesamten Lernprozess und aus der Aktivierung der zurückliegenden Lernerfahrungen die Selbstlernkompetenzen reflektieren zu lassen. Um an das Vorgehen in der ELSa-Erstberatung anzuknüpfen, bieten sich Reflexionsfragen an, mit denen die individuell erlebten Vor- und Nachteile der einzelnen Lern- und Unterstützungsformen geklärt werden und ein persönliches Fazit gezogen wird, wann sich welches Lern- und Begleitarrangement anbietet.

Auch zu den Aspekten von Selbstlernkompetenz, die über die Auswahl von Lern- und Unterstützungsformen hinausgehen, können die Lernenden spätestens jetzt eine Selbsteinschätzung abgeben: Wie treffend konnten sie ihren Lernbedarf erkennen und sich entsprechende Lernziele setzen? Wie gut ist die Priorisierung des Lernvorhabens gegenüber anderen Verpflichtungen gelungen? Wie und wodurch konnten sie sich auch nach Rückschlägen wieder fürs Lernen motivieren? Orientierungspunkte für die Selbstreflexion geben die im Kap. I.1.3 formulierten Selbstlernkompetenzen. Die Erkenntnisse können als persönliche Lerntheorien oder Lernthesen formuliert werden und werden in der abschließenden ELSa-Beratung noch einmal mit einem/einer Berater:in besprochen.

⁴ Das Leonardo da Vinci-Projekt „conCert – Erfahrungen einen Wert verleihen“ entwarf und erprobte ein Verfahren zur Erfassung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen, basierend auf dem Schweizer Modell der Gleichwertigkeits-Beurteilung (GWB). Beispielhaft wurde das Verfahren für den Fortbildungsabschluss Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin entwickelt.

Beleg der Kompetenzen des Anforderungsprofils

Der Beleg der fachlich-inhaltlichen Kompetenzen des Anforderungsprofils stellt den Kern und Schwerpunkt der resümierenden Kompetenzfeststellung dar. Hierfür ist es unerlässlich, auf das Ergebnis der anfänglichen Kompetenzfeststellung zurückzugreifen. Zum einen, um tatsächlich den Zuwachs an Kompetenzen deutlich zu machen, zum anderen, um das Bild der nun vorhandenen Kompetenzen eines Handlungs- oder Tätigkeitsbereichs zu komplettieren.

In welcher Form und wie detailliert die fachlich-inhaltlichen Kompetenzen belegt werden, ist abhängig von der weiteren Verwendung dieses Kompetenznachweises. Wenn Kompetenzen im Rahmen eines bestimmten Validierungsverfahrens bilanziert werden sollen, geben die Vorgaben dieses Verfahrens eine Orientierung für die Nachweis-Form. Das in jedem Verfahren entstehende Kompetenzportfolio oder -dossier ist nach dem Kompetenz-Anforderungsprofil gegliedert, für das eine Anerkennung angestrebt wird. Für jede dort beschriebene Kompetenzanforderung werden Belege für Lern- oder Arbeitshandlungen gesammelt, in denen die entsprechenden Kompetenzen ersichtlich werden. Bei diesen Belegen kann es sich um detaillierte Arbeitszeugnisse oder andere Bestätigungen von Arbeitgebern oder Verantwortlichen für ehrenamtliche Tätigkeiten, um Teilnahmebescheinigungen an non-formalen (Weiter-)Bildungsangeboten oder um ausführliche Selbstauskünfte im Sinne von Aufgaben- oder Projektbeschreibungen handeln. Die durchgeführten Aufgaben oder Tätigkeiten sowie die Teilnahme an organisierten Bildungsmaßnahmen werden von den jeweils zuständigen Verantwortlichen bestätigt.

Für den Beleg von Kompetenzen resultierend aus einem umfangreichen ELSa-Lernprozess empfehlen auch wir die Kombination aus dokumentierten Teilnahme- bzw. Arbeitsbestätigungen und detaillierten, nachvollziehbaren und begründeten Selbstauskünften über eigene Lern- und Arbeitserfahrungen. Insbesondere die Selbstauskünfte sollten so gestaltet sein, dass die zu validierenden Kompetenzen für Außenstehende erkennbar werden. Die Lernenden sollten also konkrete Lern- oder Handlungssituationen ausführlich und transparent beschreiben sowie ihr Vorgehen und ihr Handeln begründen. Wenn der Betrachtungsfokus in der Kompetenzfeststellung ausschließlich auf die Erfahrungssituationen gerichtet wird, die innerhalb des selbstorganisierten Lernens in der Selbstlernarchitektur erlebt wurden, sind dies wahrscheinlich vor allem einzelne simulierte oder reale Übungs- und Erprobungssituationen. Inwieweit auch anspruchsvolle und komplexe Situationen, in denen Lernende umfassende Prozesse eigenverantwortlich gestalten, angeführt werden können, hängt von der Intensität des Lernprozesses ab. Um mit der bilanzierenden Kompetenzfeststellung am Ende eines ELSa-Lernprozesses ein umfassendes Bild der Kompetenzen einer Person zu zeichnen, sollten daher unbedingt *alle* bisherigen Handlungssituationen für einen Beleg vorhandener Kompetenzen herangezogen werden, nicht nur diejenigen aus der ELSa-Lernphase. Die Auswahl aussagekräftiger Situationen hängt von der weiteren Verwendung des Kompetenzdossiers ab. Zur Auswahl kommen könnten besonders umfassende Projekte, oder Handlungssituationen, in denen der/die Lernende eigenverantwortlich gehandelt hat, oder Situationen, die in sehr unterschiedlichen Kontexten angesiedelt waren.

Differenzierte Darstellung der Lernergebnisse

Egal für welches Anerkennungsverfahren die Kompetenzfeststellung verwendet werden soll: Wir empfehlen, sie so zu gestalten, dass es anschlussfähig an national und international gültige Standards der Kompetenzbeschreibung ist. In den Darstellungen der Kompetenzen sollten also die Beschreibungskriterien des Deutschen bzw. Europäischen Qualifikationsrahmens berücksichtigt werden. Konkret sollten sie Aussagen zur Erfahrungsmenge und Erfahrungstiefe, der Zeitdauer der Erfahrungen sowie zur Komplexität und Selbständigkeit des Handelns enthalten. Weiterhin bietet es sich an, auch detailliertere Aussagen über Lernergebnisse zu treffen. So können relevante Kenntnisse, z.B. einschlägige wissenschaftliche Theorien, wichtige Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie wesentliche handlungsleitende Werte angeführt und dokumentiert werden. Das kann die Anschlussfähigkeit und Verwertbarkeit des Kompetenznachweises für unterschiedliche Anforderungsprofile

oder auch für die Zulassung zu weiterführenden Bildungsgängen erleichtern. Es unterstützt die Trägerinnen und Träger der Kompetenzen, diese in den Begriffen des formalen Bildungssystems zu beschreiben.

Die hier genannten Anforderungen an eine bilanzierende Kompetenzfeststellung legen es nahe, dass Interessierte hierfür eine Anleitung und Beratung erfahren sollten. Aus diesem Grund haben wir eine ELSa-Abschlussberatung als festen Bestandteil des ELSa-Modells vorgesehen.

1.2.8 ELSa-Abschlussberatung

In der Abschlussberatung kommen zwei Beratungsaspekte der ELSa-Lernberatung zum Tragen: Es geht darum, (1) vorhandene und neu erworbene Kompetenzen zu identifizieren und (2) Selbstlernkompetenzen bewusst zu machen und sie dadurch zu stärken.

In unserem Verständnis von Lernen ist ein Lernprozess nicht vollständig ohne einen auswertenden Rückblick. Für die Entwicklung von Selbstlernkompetenzen findet diese Auswertung in der ELSa-Abschlussberatung statt. Das von uns empfohlene Setting einer Eins-zu-Eins-Beratung unterstreicht den Stellenwert dieser Auswertung und garantiert die notwendige Intensität und Individualität. Zur Zielsetzung und zum Vorgehen gelten die Hinweise im Kapitel 1.2.2. Berater:in und Lernende:r besprechen die Selbstreflexion der Lernenden im Hinblick auf den eigenen selbstorganisierten Lernprozess, die die Lernenden als ersten Schritt der bilanzierenden Kompetenzfeststellung vorgenommen haben. Die dabei entdeckten Selbstlernkompetenzen und ggf. die Lernthesen oder -theorien, die sich als Fazit daraus ziehen lassen, werden im Dialog erörtert und ggf. weiterentwickelt oder präzisiert. Als Gesprächsanker und Leitlinie eignet sich die Visualisierung des Lernprozesses mit den individuellen Anmerkungen der Lernenden. Erkenntnisse und Thesen der Lernenden werden von den Beratenden auf Grundlage ihrer pädagogischen Expertise hinterfragt und konkretisiert. Widersprüche zu wissenschaftlichen Theorien oder empirischen Erfahrungen sollten aufgegriffen und thematisiert werden, um vermeintliche Widersprüche aufzulösen und tatsächliche abweichende Erfahrungen zu vertiefen. Umgekehrt sind natürlich auch die Erfahrungen vertiefungswürdig, die der pädagogischen Theorie und Empirie entsprechen.

Um das Beratungsgespräch zielführend und zeitlich im Rahmen zu halten, bietet es sich an, vor allem auf Unterschiede und Veränderungen in den Selbstlernkompetenzen seit der ELSa-Erstberatung abzuheben. Inwieweit hat sich das Verständnis von (selbstorganisiertem) Lernen verändert? Werden die Vor- und Nachteile der einzelnen Lernformen nun anders oder differenzierter gesehen? Inwieweit gelingt es nun besser, alles was zum Lernen dazugehört, selbständig zu organisieren?

Der zweite und umfangreichere Beratungsaspekt in der ELSa-Abschlussberatung ist die Feststellung der Kompetenzen, die im inhaltlichen Fokus der Selbstlernarchitektur standen. Das Beratungsgespräch ist damit neben der individuellen Selbstauskunft und Selbsteinschätzung ein wesentlicher und integraler Bestandteil der bilanzierenden Kompetenzfeststellung. Die Aufgaben von Beratern bei der Kompetenzenbilanzierung entsprechen weitgehend den bereits im Kapitel 1.2.2 genannten: Es geht darum, die Selbstreflexion der Lernenden zu unterstützen, nicht als objektive/r Bewerter:in der Kompetenzen zu agieren.

Insbesondere dann, wenn ein *Nachweis* von Kompetenzen für formale Abschlüsse angestrebt wird, ist eine intensive Beratung und Unterstützung nötig. Berater:innen bieten Hilfestellung bei der Formulierung von Situationsbeschreibungen, aus denen das kompetente Handeln ersichtlich werden soll. Dies tun sie nicht, indem sie Lernenden etwas in die Feder diktieren, sondern indem sie als neutrale Leser:innen eine Rückmeldung über die Aussagekraft der verschriftlichten Beschreibungen geben und auf Verständnisschwierigkeiten oder Argumentationslücken hinweisen. Berater:innen unterstützen Lernende bei der Auswahl von relevanten und aussagekräftigen Lern- oder Handlungssituationen, die für den Kompetenznachweis herangezogen werden können und sie leisten

Übersetzungsarbeit für den Fall, dass Lernende die Beschreibung ihrer Kompetenzen an den Kriterien abstrakter Qualifikationsstandards wie dem DQR ausrichten wollen.

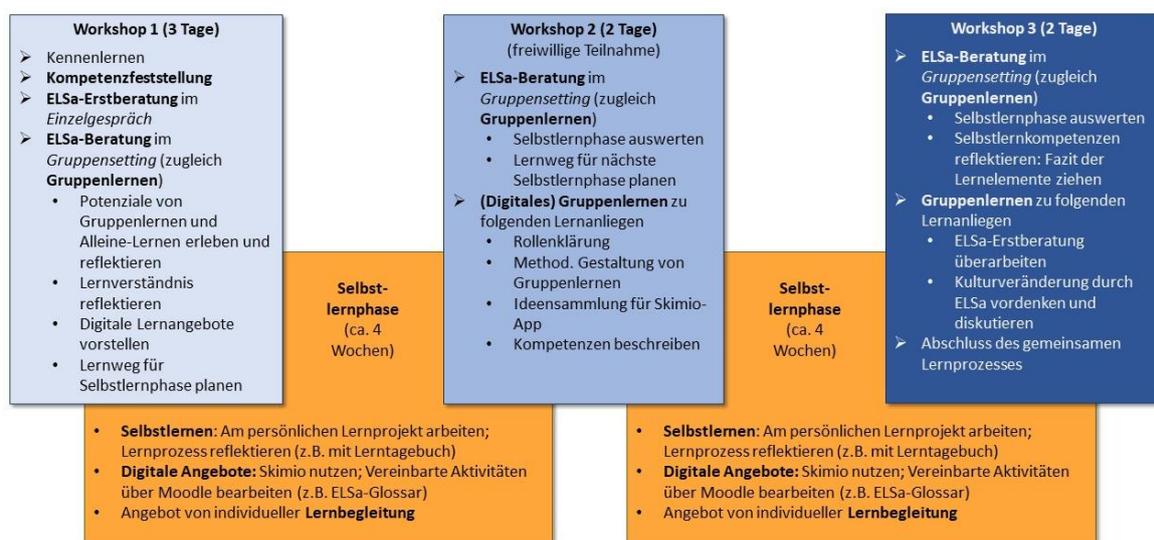
Diese Beratungsaufgaben sind in Deutschland bislang – aufgrund der geringen Verbreitung bzw. Nichtexistenz von Anerkennungsverfahren für formale Berufsabschlüsse – eher selten gefordert und stellen daher eine Nischenerscheinung dar. Wenn sich jedoch Arbeits- und Lernbiografien weitergehend flexibilisieren und eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen Bildungs- und Karrierewegen angestrebt wird, werden diese Beratungsaspekte zunehmend wichtig. Aus pädagogischer Sicht ist eine bilanzierende Kompetenzfeststellung ein wertvoller Beitrag für einen ganzheitlichen Lernprozess, im Verlauf des Verfahrens bleibt es in der Regel nicht bei einer bloßen Feststellung, sondern kommt es zu einer Vertiefung, Festigung, ja sogar zu einer Weiterentwicklung der betrachteten Kompetenzen. Sorgfältig erstellt ist das Ergebnis in Form eines individuellen Kompetenzdossiers ein ungleich wertvolleres Dokument als eine Teilnahmebescheinigung für eine (fremd)organisierte und ggf. teure Weiterbildungsmaßnahme.

II. Erwachsenenlernen in Selbstlernarchitekturen – ein Praxisbeispiel

In der Einleitung zum 1. Buchteil haben wir es schon angekündigt: Das ELSa-Modell einer Didaktik selbstorganisierten Lernens wurde nicht nur konzeptionell entwickelt. Wir haben vielmehr eine Weiterbildung für Weiterbildner:innen geplant und durchgeführt, für die wir Lernformen, Methoden, Instrumente und Verfahren konkret gestaltet, medial aufbereitet und durchgeführt haben. Dieser zweite Buchteil gibt einen Einblick in die Durchführung und unsere dabei gesammelten Erfahrungen. Wir wollen verdeutlichen, wie und warum wir die einzelnen Schritte so realisiert haben und gleichzeitig Empfehlungen ableiten, wie man es – z.B. für andere Zielgruppen – auch anders umsetzen kann.

Wir wollen voranstellen, dass wir das Modell *exemplarisch* und *ausschnitthaft* erprobt haben. Die folgende Abbildung stellt dar, welche Schritte des ELSa-Modells wir vorbereitet und umgesetzt oder zumindest angeboten haben.

Abbildung 6: Ablauf der selbstorganisierten Weiterbildung für Weiterbildner:innen zur Erprobung des ELSa-Modells



Die Erprobung des ELSa-Modells wurde mit Hilfe von drei Workshops strukturiert. Die Teilnahme am zweiten Workshop war freiwillig, für diesen Termin haben wir auch eine Beteiligung per Videokonferenz ermöglicht. Der erste Workshop war der Ort, an dem die festen Modell-Elemente zum Einstieg in die Selbstlernarchitektur realisiert wurden: die Kompetenzfeststellung sowie die ELSa-Erstberatung. Diese beiden Bestandteile fanden individuell, d.h. in Einzelgesprächen mit zwei ELSa-Beraterinnen statt. Andere Aspekte der ELSa-(Erst)Beratung wie die Planung des individuellen Lernwegs, die Beratung zur medialen oder zeitlichen Organisation des Lernens sowie die Reflexion der Lernergebnisse haben wir in allen Workshops jeweils im Gruppensetting vorgenommen. Moderiert wurden die Workshops von zwei erfahrenen Weiterbildnerinnen, die Mitglieder im ELSa-Projektteam waren. Sie führten zugleich die individuelle ELSa-Erstberatung durch. Die Teilnehmenden waren ebenfalls Weiterbildner:innen bzw. Verantwortliche für betriebliche Bildung aus zwei großen Unternehmen bzw. Organisationen. Im ersten Workshop bestand die Gruppe aus acht Personen, im Workshop 2 und 3 waren jeweils sechs Lernende dabei.

In den als Selbstlernphasen benannten Zeiträumen zwischen den Workshops (jeweils ca. vier Wochen) arbeiteten die Lernenden an ihren jeweiligen Lernvorhaben. Sie nutzten dafür digitale Unterstützungsangebote (selbst gewählte sowie für die Erprobung vorbereitete Angebote wie Skimio oder Moodle) und konnten sich individuell bei arbeitsintegrierten Lernaktivitäten begleiten lassen. In dieser Zeit konnten sich die Teilnehmenden auch für Telefonate, Videokonferenzen oder Präsenztreffen in der Gesamt- oder in Teilgruppen ohne Moderatorin zum Erfahrungsaustausch verabreden. Ein in der Gesamtgruppe vereinbartes Gruppenlernen fand in Workshop 2 und 3 statt.

Bereits im ersten Workshop wurden Fragen und Themen gesammelt, die mehrere Lernende – wenn auch nicht immer alle – interessierten und die sie gern in den Workshops mit ihren Mitlernenden und mit den Moderatorinnen vertiefen wollten. Die Moderatorinnen fungierten in einigen dieser Gruppenlernsequenzen auch als Expertinnen, die diese Sequenzen sowohl inhaltlich als auch didaktisch-methodisch vorbereiteten. Sie nahmen hier also teilweise die klassische Rolle von Lehrenden ein.

Die Details der Umsetzung, das konkrete Vorgehen in den Workshops, die dabei verwendeten Materialien sowie die Tools und Medien, die das arbeitsintegrierte Selbstlernen begleiteten, werden in den nächsten Kapiteln jeweils ausführlich vorgestellt. Alle Materialien und Medien sind auch auf der Projekthomepage www.gab-muenchen.de/elsa verfügbar. Aus den Erfahrungen werden Empfehlungen für vergleichbare selbstorganisierte Lernangebote abgeleitet.

II.1 Kompetenzfeststellung

Die individuelle Kompetenzfeststellung als erster Schritt vor dem Start des selbstorganisierten Lernens in der Selbstlernarchitektur dient dazu, die Lernenden auf ihre vorhandenen Kompetenzen aufmerksam zu machen und sie bei der Formulierung ihrer Lernanliegen und konkreter Lernziele zu unterstützen. Für die Erprobung im Projekt wurde ein Instrument entwickelt, mit dessen Hilfe Interessierte ihre Kompetenzen in der Begleitung und Unterstützung von Lernenden beim Lernen in Selbstlernarchitekturen einschätzen konnten. Zur Erinnerung: Hier zeigt sich der didaktische Doppeldecker unserer Erprobung. Wir entwickelten eine selbstorganisierte Weiterbildung in Form einer Selbstlernarchitektur, in der Weiterbildner:innen lernen konnten, erwachsene Lernende beim selbstorganisierten Lernen in Selbstlernarchitekturen zu unterstützen. Daher nahm die Kompetenzfeststellung genau diese Kompetenzen in den Fokus.

II.1.1 Das Kompetenzanforderungsprofil als Grundlage der Kompetenzfeststellung

Wie sind wir zur Beschreibung der aus unserer Sicht relevanten Kompetenzen und zu unserem konkreten Kompetenzfeststellungsinstrument gekommen? Kurzgefasst: über ein deduktives, interpretatives Vorgehen, ausgehend von unserem Verständnis von selbstorganisiertem Lernen und dem didaktischen Modell des Lernens in Selbstlernarchitekturen. Wir haben also die Handlungen beschrieben, die Lehrende, bzw. Beratende und Begleitende in unserem didaktischen Modell ausführen, um den idealtypischen Prozess eines selbstorganisierten Lernens in Selbstlernarchitekturen zu unterstützen. Die einzelnen Schritte des didaktischen Modells sowie die darin enthaltenen Lern- und Unterstützungsformen – Selbstlernen, Gruppenlernen, Lernbegleitung und digitale Unterstützung – wurden dabei berücksichtigt. Aus der so entstandenen Sammlung vieler Einzelaktivitäten wurden in einem mehrstufigen Prozess Handlungsschwerpunkte herausgearbeitet und geordnet. Vor der Erprobung holten wir uns eine Rückmeldung zum Kompetenzanforderungsprofil von projektexternen Weiterbildner:innen und Verantwortlichen für betriebliche Bildung ein. Als Ergebnis entstand so schließlich folgende Liste von sieben Handlungen bzw. Kompetenzanforderungen.

1. Lernbedarfe gemeinsam mit den Lernenden herausarbeiten

Lernbedarfe von Lerninteressierten gemeinsam mit ihnen identifizieren und sie dabei unterstützen, die Lernbedarfe in bearbeitbare Lernziele zu übersetzen.

2. Bei der Entscheidung über den Lernweg unterstützen

Lernende bei der Auswahl und Gestaltung ihres individuellen Lernwegs beraten, dafür Chancen und Risiken von Lernformen aufzeigen. Dazu gehört, die bisherigen Lernerfahrungen und die Lernbiografie der Lernenden bewusst zu machen sowie bevorzugte Lernzugänge und Lernstile in Gesprächen und durch Beobachtung herauszuarbeiten.

3. Bei der Auswahl und Nutzung geeigneter Lernmedien beraten

Bei der Entscheidung beraten, welche Lernmedien – digital wie analog – für die angestrebten Kompetenzen und Lerninhalte am passendsten sind. Dabei die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und bevorzugten Lernstile der Lernenden und die Möglichkeiten und Einschränkungen ihres jeweiligen Lernkontexts einbeziehen.

4. Bei der zeitlich-räumlichen Organisation des selbstorganisierten Lernens beraten

Lernende dabei beraten, ihren Lernaufwand adäquat einzuschätzen und zu einer realistischen Abstimmung, Planung und Organisation des Lernens zu kommen. Auch die Beratung und Unterstützung für das persönliche Zeitmanagement kann dabei ein Aspekt sein.

5. Lernende individuell begleiten und das Dranbleiben unterstützen

Eine vertrauensvolle Beziehung zu den Lernenden aufbauen. Emotionen im Lernprozess wahrnehmen und einbeziehen. Die Lernenden selbst tun lassen und sich zurückhalten. Fehler zulassen und als Lernchancen nutzen. Selbst herausfinden lassen statt vormachen – Fragen statt Sagen. Das individuelle Interesse und die eigenen Motive fürs Lernen mit den Lernenden klar herausarbeiten und im Lernprozess lebendig halten.

6. In Gruppen selbstorganisierte Lernprozesse initiieren und ermöglichen

Die Initiierung selbstorganisierter Gruppenlernprozesse anregen und bei der Zusammensetzung der Gruppe sowie Strukturierung des Gruppenlernprozesses beraten. Den Austausch unter Lernenden moderieren und bei Schwierigkeiten und Kontroversen vermitteln. Den Mehrwert des Gruppenlernprozesses für die beteiligten Lernenden sichtbar machen.

7. Dabei unterstützen, vorhandene Kompetenzen und den Fortschritt des selbstorganisierten Lernens zu beurteilen und transparent zu machen

Hilfreiche Fragen, Medien und Methoden zur Beurteilung der vorhandenen Kompetenzen und zur Einschätzung des Fortschritts des selbstorganisierten Lernens zur Verfügung stellen. Reflexionsfähigkeit über den Lernprozess fördern. Schriftliche oder in anderer Form nachvollziehbare Nachweise der erworbenen Kompetenzen erstellen helfen, deren Anschlussfähigkeit an anerkannte Qualifikationen einschätzen und ausbauen helfen.

Für die Formulierung orientierten wir uns unter anderem an einem Kompetenzanforderungsprofil für den Fortbildungsberuf Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin, das in einem früheren Projekt entstanden war.⁵ Für das in ELSa verwendete Instrument wurde jedoch eine vereinfachte und interpretationsoffenerere Beschreibungsform gewählt.

⁵ Das Leonardo da Vinci-Projekt „conCert – Erfahrungen einen Wert verleihen“ entwarf und erprobte ein Verfahren zur Erfassung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen basierend auf dem Schweizer Modell

Die sieben Kompetenzanforderungen bzw. Handlungen sind so formuliert, dass sie jeweils einen knappen, aber aussagekräftigen Titel tragen und in ganzen Sätzen die jeweilige Handlung eines/einer Weiterbildner:in beschreiben. Die Formulierungen sollten knapp aber verständlich gehalten sein. Sie sind bewusst in einer Fachsprache gefasst, die etablierte berufspädagogische Fachbegriffe enthält. Die Kompetenzfeststellung richtet sich nicht an pädagogische Laien, sondern an Personal in der Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Die Bündelung der Anforderungen zu insgesamt sieben Kompetenzen bringt es mit sich, dass die einzelnen Kompetenzen relativ abstrakt beschrieben sind.⁶ In den Formulierungen sollten vor allem das Ziel und die beabsichtigte Wirkung der Handlung zum Ausdruck kommen. An einigen Stellen wird die Beschreibung konkretisiert. Auf eine weitergehende differenzierte Beschreibung der Kompetenzen, z.B. in Form einer Auflistung wichtiger Kenntnisse, Fähigkeiten oder Werte, haben wir in unserer Aufbereitung – anders als im erwähnten Kompetenzprofil zum/zur Gepr. Berufspädagog:in – verzichtet.

Die Knappheit der schriftlichen Beschreibungen lässt sich aus mehreren Gründen rechtfertigen:

Erstens stellt die selbstreflexive Beschäftigung der Lernenden mit den Kompetenzbeschreibungen nur einen Teil der Kompetenzfeststellung dar. Diese setzt sich fort in der ELSa-Erstberatung, in der ein ausführliches Gespräch mit einer/einem ELSa-Berater:in über die Selbsteinschätzung stattfindet.

Zum zweiten wird in den Kompetenzbeschreibungen das Ziel bzw. die Wirkung der Handlung deutlich. Es gibt keine genaue, quasi rezeptartige Vorgabe, durch welches konkrete Tun das erreicht werden kann. Der Kompetenzbegriff – im Gegensatz zum Qualifikationsbegriff – zeichnet sich ja gerade dadurch aus, dass er eine Handlungsfähigkeit in offenen Situationen meint. Der so gebotene Interpretationsspielraum in den Kompetenzbeschreibungen soll von den Lernenden individuell ausgefüllt werden. Dazu werden sie durch die im Kompetenzfeststellungsinstrument gestellten Fragen und im Gespräch mit der/dem ELSa-Berater:in aufgefordert.

Nicht zuletzt soll die Kompetenzeinschätzung den Einstieg ins selbstorganisierte Lernen erleichtern und keine Eintrittshürde darstellen. Beabsichtigt ist kein kommunizier- und begründbarer Nachweis von Kompetenzen, sondern eine Hilfe bei der Orientierung und Strukturierung eines individuellen Lernwegs. Auch aus diesem Grund haben wir uns auf eine knappe und möglichst verständliche Darstellung geeinigt und öffnen die Möglichkeit für eine intensivere Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen im persönlichen Erstberatungsgespräch. Mit den gewählten Formulierungen sollte unser Anspruch eingelöst werden, das Kompetenzfeststellungsinstrument möglichst einladend zu gestalten.

II.1.2 Das Verfahren der individuellen Kompetenzfeststellung

Das Verfahren der individuellen Kompetenzfeststellung zeichnet sich durch zwei wesentliche Schritte aus: Eine Selbsteinschätzung der Lernenden anhand des Kompetenzanforderungsprofils und ein anschließendes Beratungsgespräch mit einem bzw. einer ELSa-Berater:in.

Um die Selbsteinschätzung der Lernenden zu erleichtern und zu systematisieren, enthält das Instrument zur Kompetenzfeststellung neben den Kompetenz-Beschreibungen Fragen zur Selbstreflexion. Am Ende dieses Kapitels ist das vollständige Instrument abgebildet. Mit Hilfe der Fragen sollen sich Lernende ihrer vorhandenen Kompetenzen und Erfahrungen im beschriebenen Handlungsfeld bewusst werden, zu einer begründeten Selbsteinschätzung kommen und letztlich ihr Lernanliegen benennen. Konkret sollen sie für jeden beschriebenen Handlungsbereich für sich beantworten:

der Gleichwertigkeits-Beurteilung (GWB). Beispielhaft wurde das Verfahren für den Fortbildungsabschluss Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin beschrieben. Der bestehende Rahmenlehrplan wurde hierfür in Kompetenzbeschreibungen übersetzt und in ein systematisches Instrument zur anforderungsorientierten Kompetenzfeststellung überführt. http://www.gab-muenchen-ev.de/de/detail-68_13_359-concert.htm

⁶ Für eine kompakte Beschreibung der sieben Kompetenzen siehe auch: Schrode/Burger 2021

1. Wie stark sehe ich meine Kompetenzen in diesem Handlungsbereich?
2. Woran mache ich das fest? In welchen Situationen habe ich das schon gemacht?
Wie habe ich das schon gemacht?
3. Was würde ich gerne verändern? Woran möchte ich arbeiten?

Die eigentliche Selbsteinschätzung wird von den Lernenden in freier Form vorgenommen. Zur ersten Frage: „Wie stark sehe ich meine Kompetenzen in diesem Handlungsbereich?“ gibt es keine vorgegebenen Antwortalternativen, sondern ein leeres Textfeld im Formular. Dadurch kann die eigene Bewertung so notiert werden, wie es jeweils treffend erscheint. In einer Vorversion des Kompetenzfeststellungs-Bogens wurde eine Skala mit qualitativ beschriebenen Abstufungen angeboten. Diese orientierten sich an einer Abstufung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Erfahrungen und lauteten „Ich habe keinerlei Erfahrungen damit“, „Ich weiß, wie ich es machen würde“; „Ich habe erste Erfahrungen damit“, „Ich habe vielfältige Erfahrungen damit“. Im Pre-Test zeigte sich jedoch, dass die Bezeichnungen der Skala nicht durchgehend das zum Ausdruck bringen konnten, was die Befragten beschreiben wollten. Unter anderem aus diesem Grund wurde die Einschätzung dann offen gestaltet.

Zum zweiten Fragenblock: „Woran mache ich das fest? In welchen Situationen habe ich das schon gemacht? Wie habe ich das schon gemacht?“ Auch hierfür gibt es keine Vorgaben, wie viele Situationen herangezogen und wie genau diese beschrieben werden sollen, um die eigene Einschätzung zu untermauern. Die Intention dieser Fragen liegt vielmehr darin, die Lernenden für ihr Handeln in der Praxis zu sensibilisieren und verschiedenartige reale Anwendungssituationen innerlich in Betracht zu ziehen. Um konkreter und differenzierter zu werden und auf den individuellen Umgang mit den beschriebenen Handlungssituationen aufmerksam zu werden, werden die Lernenden um eine Beschreibung gebeten, *wie* sie die Handlung ausgeführt haben. Der zweite Fragenblock soll also die Beantwortung der ersten Frage, d.h. die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen erleichtern und nachvollziehbar machen.

Der dritte Fragenblock „Was würde ich gerne verändern? Woran möchte ich arbeiten?“ fordert die Lernenden auf, ihren Veränderungswunsch, d.h. ihr Lernanliegen im Hinblick auf die jeweilige Handlung zu benennen. Auch hier steht es den Lernenden frei, wie sie ihr Anliegen beschreiben. Ergänzend zu den beiden Fragen gibt es den Hinweis, das Lernanliegen möglichst detailliert zu fassen und zu überlegen, welches Wissen erweitert, welche Fähigkeiten oder Fertigkeiten verbessert werden sollen, oder ob es um eine innere Haltung geht. Dieser Hinweis macht darauf aufmerksam, dass zum kompetenten Handeln eine Vielfalt an Wissens- und Könnens-Voraussetzungen gehört.

Die Kompetenzfeststellung sieht neben der Selbsteinschätzung keine Fremdeinschätzung vor. Viele etablierte Instrumente der biografisch gestützten Kompetenzfeststellung beruhen vorwiegend oder ausschließlich auf einer angeleiteten Selbstreflexion mit anschließendem Austausch mit einem/einer qualifizierten Berater:in (vgl. beispielhaft ProfilPASS, Kompetenzenbilanz, Berufswahlpass). Zur Vergegenwärtigung eigener Erfahrungen und des eigenen Könnens beließen wir es ebenfalls bei der Kombination von Selbstreflexion und Beratungsgespräch. Die Lernenden sollen in der Selbsteinschätzung sensibilisiert werden für ihr Können, ihre eigenen Ansprüche an ihr Können und ihre Entwicklungswünsche. Eine Fremdeinschätzung bzw. eine Außenwahrnehmung kann diese individuellen Maßstäbe oder persönlichen Interessen nicht abbilden. Nicht zuletzt trägt die Konzentration auf die Selbsteinschätzung, die in der ELSa-Beratung dann differenziert und validiert werden kann, der Selbstorganisation des Lernens konsequent Rechnung.

Nach dieser Selbsteinschätzung begeben sich die Lernenden dann in ein persönliches Beratungsgespräch mit einer ELSa-Beraterin, um die bewerteten Kompetenzen zu besprechen, identifizierte Lernbedarfe oder Lernwünsche zu konkretisieren, ggf. zu priorisieren und in bearbeitbare Lernziele zu übersetzen (siehe auch Kap. II.2.1 ELSa-Erstberatung). Dieser Austausch mit einem oder einer Berater:in ist ein fest vorgesehener Bestandteil der Kompetenzfeststellung und stellt zugleich den ersten Teil der umfassenderen ELSa-Erstberatung dar.

In der erprobten Weiterbildung für Weiterbildner:innen baten die Beraterinnen die Lernenden zum Einstieg in das Beratungsgespräch, von ihrer Selbsteinschätzung berichten und auch eine Rückmeldung zu geben, wie sie mit dem Selbsteinschätzungsbogen zurechtgekommen waren. Anschließend konzentrierte sich das Gespräch auf die inhaltlichen Ergebnisse der Selbsteinschätzung. Die Beraterinnen stellten es den Lernenden bewusst frei, worauf sie im Gespräch besonderes Augenmerk legen wollten. So konnten sie entscheiden, über welche Kompetenzen sie intensiver sprechen wollten und welche beispielhaften Situationen sie der Beraterin vorstellen wollten, z.B. weil sie unsicher waren, ob die Situation die jeweilige Kompetenz tatsächlich traf. Genauso konnten Zweifel bei der Selbstbewertung oder Verständnisschwierigkeiten angesprochen werden.

Die Beraterinnen unterstützen die Lernenden, sich auf die wichtigen Aspekte zu konzentrieren, indem sie sie durch Fragen anleiteten. Hilfreiche Fragen waren beispielsweise:

- Bei welcher Kompetenz ist es Ihnen schwergefallen, eine Selbsteinschätzung abzugeben?
- Über welche der Beispiel-Situationen möchten Sie noch einmal sprechen?
- Gibt es Kompetenzen, bei denen Ihnen keine frühere Situation eingefallen ist?
- Bei welcher Kompetenz sehen Sie ihre größten Stärken? Welche Kompetenz scheint in Ihren Augen am wenigsten ausgeprägt? Warum schätzen Sie das so ein?

Wenn Lernende Schwierigkeiten hatten, sich selbst im Hinblick auf eine Kompetenz einzuschätzen, erkundeten die Beraterinnen die Gründe und baten die Lernenden zu beschreiben, in welchen Situationen sich die Kompetenz zeige. So konnten die Beraterinnen etwaige Missverständnisse aufklären und auch andere Aufgaben und Situationen darlegen, die die Kompetenz erforderten. Traten Verständnisschwierigkeiten bei den Kompetenzformulierungen auf, waren die Beraterinnen in der Lage, die Kompetenzen nochmals anders zu formulieren und so für die Lernenden zu übersetzen. Und nicht zuletzt unterstützten sie Lernende bei der Suche nach früheren Situationen, indem sie beispielhafte Situationen aus ganz unterschiedlichen Kontexten anführten. Diese Impulse und Hilfestellungen sollten den Lernenden zu einer valideren Einschätzung ihrer Vorerfahrungen und ihrer vorhandenen Kompetenzen verhelfen. Aus dieser Bewertung ergaben sich schließlich die Lernbedarfe und damit die Lernziele für den sich anschließenden selbstorganisierten Lernprozess.

Im Kapitel I.2.1 wurde als Anforderung an die Kompetenzfeststellung im ELSa-Modell genannt, dass nicht nur fachlich-inhaltliche Kompetenzen, sondern auch Selbstlernkompetenzen in den Blick genommen werden. Schließlich bereitet die Kompetenzfeststellung den Weg in einen selbstorganisierten Lernprozess. An diesem Anspruch haben wir festgehalten, haben ihn aber medial und prozessual anders umgesetzt. Die Selbstlernkompetenzen werden nicht im Kompetenzfeststellungsbogen thematisiert, sondern mit Hilfe sogenannter Beratungskarten im Rahmen der ELSa-Erstberatung. Auf diesen Karten finden die Lernenden Reflexionsfragen zu ihren bisherigen Erfahrungen mit den Lern- und Unterstützungsformen einer Selbstlernarchitektur, d.h. mit Selbstlernen, Gruppenlernen, Lernbegleitung und digitalen Angeboten. Darüber hinaus bieten die Karten Informationen über Chancen und Vorteile der jeweiligen Lernform aber auch über deren Anforderungen und mögliche Nachteile. Anhand dieser Impulse werden die Selbstlernkompetenzen und die bisherigen Erfahrungen der Lernenden mit selbstorganisiertem Lernen besprochen. Weil dieser Schritt in unmittelbarem Zusammenhang mit einem anderen Beratungsaspekt steht, nämlich mit der Entwicklung eines individuell passenden Lernwegs, wird das Vorgehen nicht hier, sondern im nächsten Kapitel zur ELSa-Erstberatung beschrieben.

II.1.3 Erfahrungen und Empfehlungen für eine initiale Kompetenzfeststellung

Die Lernenden, die an der Erprobung teilnahmen, erhielten das Instrument zur Selbsteinschätzung und damit den Kompetenzrahmen für die selbstorganisierte Weiterbildung nicht schon im Vorfeld, z.B. mit der Einladung oder mit der Ausschreibung, sondern erst am ersten Workshoptag. Nach einer Vorstellung des Instruments und des Verfahrens der Kompetenzfeststellung setzten sie sich

ca. eine Stunde lang individuell mit den beschriebenen Kompetenzen und den Reflexionsfragen auseinander. Anschließend besprachen sie das Ergebnis ihrer Selbsteinschätzung in einem Einzelgespräch mit einer ELSa-Beraterin. Dadurch, dass im ersten Workshop auf acht Teilnehmende nur zwei ELSa-Beraterinnen kamen, konnten nicht alle Gespräche parallel stattfinden und nahmen einen längeren Zeitraum in Anspruch. Den Lernenden stand die Möglichkeit offen, die Beratungsgespräche anderer – mit deren Einverständnis – zu beobachten. So konnten sie dieses wichtige Element des Lernens in Selbstlernarchitekturen nicht nur selbst erleben, sondern auch (z.T. mehrfach) beobachten. Zwei der teilnehmenden Weiterbildnerinnen führten nach ihrem eigenen Beratungsgespräch gleich ein weiteres Gespräch – dieses Mal in der Rolle einer Beraterin – und ermöglichten es so, dass mehrere Beratungen parallel stattfinden konnten.

Aus den Erprobungserfahrungen wurde deutlich, dass das Instrument der Kompetenzeinschätzung unter bestimmten Voraussetzungen die verfolgten Ziele erreicht. Eine grundsätzliche Voraussetzung ist, dass das Kompetenzprofil jenen Kompetenzen entspricht, die die Lernenden in ihrem Arbeitsfeld brauchen und in denen sie sich weiterentwickeln wollen. Bei zwei Teilnehmenden zeigte sich, dass sie mit anderen Erwartungen und Lernwünschen zum ersten Workshop gekommen waren als im Referenzrahmen beschrieben. Sie waren daran interessiert, Strategien zur organisationalen und kulturellen Verankerung selbstorganisierten Lernens im Unternehmen zu entwickeln. Aus diesem Grund konnten sie nur bedingt an den in der Kompetenzfeststellung formulierten Kompetenzen anknüpfen und das Instrument blieb für sie wenig hilfreich in der Konkretisierung ihres individuellen Lernanliegens.

Eine weitere Voraussetzung ist, dass die Lernenden ausreichend Zeit haben, sich mit den Kompetenzanforderungen und den dazu gestellten Reflexionsfragen auseinanderzusetzen. Die Erprobungsteilnehmenden äußerten am Ende des ersten Workshops den Wunsch, dass sie sich gern länger und intensiver mit den eigenen Kompetenzen beschäftigt hätten, um daraus auch passende Lernanliegen und ggf. schon konkrete Praxisprojekte ableiten zu können. Als Empfehlung lässt sich daher ableiten, dass der Kompetenzrahmen für eine Weiterbildung in Form einer Selbstlernarchitektur zum Zeitpunkt der Entscheidung, ob man an dem Weiterbildungsangebot teilnehmen will oder nicht, an die Interessent:innen gehen sollte. So lässt sich auch vermeiden, dass Lernende mit Erwartungen oder Anliegen in den Lernprozess starten, die mit den Anliegen der anderen kaum Übereinstimmungen haben und daher in den gemeinsamen Gruppenlernangeboten ggf. unberücksichtigt bleiben.

Die Rückmeldungen der Lernenden zur Selbsteinschätzung und zum Instrument waren insgesamt sehr bestätigend. Die Lernenden gaben an, dass sie durch die Kompetenzbeschreibungen einen „guten Blick auf die eigenen Kompetenzen“⁷ erhielten, und dass es ein Instrument sei, „das sie dabei unterstütze, sich selbst auf die Schliche zu kommen“. Positiv hervorgehoben wurde auch, dass sie bei der Selbsteinschätzung „Kompetenzen bzw. Erfahrungen aus unterschiedlichen Bereichen berücksichtigen [konnten]: Arbeit, Familie, Hobbies“. Die offen gehaltene Einschätzung ihrer Kompetenzen bereitete den Lernenden keine Schwierigkeiten. Sie suchten sich eigene Wege, um für sich eine Orientierung zu schaffen, einige trafen qualitative Aussagen, andere arbeiteten mit eigenen Skalen oder + und – Symbolen. Ebenso äußerten die Lernenden, dass sie durch die Systematisierung und aussagekräftige Beschreibung der Kompetenzen konkrete Hinweise erhielten, was sie bereits gut konnten und wo sie noch Schwächen bei sich sahen. Die Selbstreflexion verhalf ihnen also tatsächlich zu einer Standortbestimmung und zu einer inhaltlichen Unterfütterung ihrer Lernanliegen.

Eine Fremdeinschätzung war kein Bestandteil der Kompetenzfeststellung. Die Erprobungsteilnehmer:innen vermissten eine solche Außensicht auf ihre Kompetenzen nach Auskunft in der Erstberatung auch nicht. Vielleicht kam der Wunsch nach einem Feedback durch andere auch deshalb nicht auf, weil die Lernenden im Rahmen des Workshops auch keine Gelegenheit hatten,

⁷ Alle wörtlichen Zitate der Erprobungs-Teilnehmenden wurden in der Evaluation in Form einer teilnehmenden Beobachtung festgehalten.

Kolleginnen und Kollegen oder andere Menschen zu befragen. An späterer Stelle im Erprobungsverlauf wurde jedoch eine Fremdeinschätzung ermöglicht, und zwar durch das digitale Lernbegleitungs-Tool Skimio (siehe Kap. II.6). In diesem Tool konnten die Lernenden ihre Kompetenzen anhand einer einfachen Skala einschätzen und sich von anderen in gleicher Form eine Bewertung einholen. Dieses Angebot traf zum Teil auf ein hohes Interesse bei den Erprobungsteilnehmer:innen. Als Grund dafür gaben sie an, dass sie gerne einen Vergleich zwischen den verschiedenen Fremdeinschätzungen und ihrer eigenen Einschätzung ziehen wollten. Es wurde aber nicht berichtet, dass sich aufgrund dieser Rückmeldungen der eigene Lernwunsch verändert oder Prioritäten verschoben hätten.

Übereinstimmend bewerteten die Lernenden das Gespräch über ihre Kompetenzen und darauf aufbauend über ihre Lernanliegen und konkreten Ziele als sehr hilfreich und klärend. In den Gesprächen wurden die Selbsteinschätzungen nicht komplett durchgegangen. Vielmehr hat es sich als lohnend erwiesen, Schwerpunkte zu setzen, und diejenigen Kompetenzen intensiver zu besprechen, die für die Lernenden schwer zu greifen sind bzw. wo sie ihren größten oder dringendsten Lernbedarf sehen. Eine solche Schwerpunktsetzung ist nicht nur für den Aspekt der Kompetenzfeststellung empfehlenswert, sondern auch für die anderen Inhalte der ELSa-Erstberatung. Bei Menschen, die sich stark auf ihre Defizite konzentrieren, ist es angebracht, auch nach einigen Beispielen für ihr Können zu fragen und umgekehrt hilft ein konkretisierendes Nachfragen das bisherige Tun auch mal mit kritischen Augen zu betrachten. Die Erprobungserfahrungen bestätigen also das ELSa-Modell, in dem zum Start in das selbstorganisierte Lernen eine Beratung als fester Bestandteil des Lernprozesses vorgesehen ist. Wie diese Beratung im Ganzen aussieht, wird im nächsten Kapitel verdeutlicht.

II.1.4 Anhang – Formular Kompetenzfeststellung

Herzlich willkommen bei deiner individuellen Kompetenzfeststellung zum Start in deine Selbstlernarchitektur!

Die Kompetenzfeststellung besteht aus zwei Teilen:

- Einer individuellen Selbsteinschätzung mit Dokumentation (dieses Dokument)
- Das Gespräch über die dokumentierte Selbsteinschätzung im Rahmen einer ELSa-Beratung (vereinbare dazu einen Termin mit deiner/deinem Elsa-Berater:in)

Im Folgenden sind die Kompetenzen beschrieben, die du im Rahmen der Selbstlernarchitektur „Selbstorganisiertes Lernen als Weiterbildner:in unterstützen“ lernen kannst. Bitte lies dir jede Kompetenz aufmerksam durch. Die Kompetenzen sind in Handlungsform beschrieben, so dass du dir ein möglichst gutes Bild davon machen kannst, wozu du in der Lage sein solltest, um selbstorganisiertes Lernen als Weiterbildner:in zu unterstützen.

Bitte beantworte für jede einzelne Kompetenz die gestellten Fragen. Du wirst um eine **Selbsteinschätzung** deiner schon vorhandenen Kompetenzen gebeten. Hierfür haben wir keine Skala vorgesehen, sondern wir bitten dich, diese Einschätzung in deinen Worten zu beschreiben. Weiterhin sollst du dir **Situationen** vergegenwärtigen und notieren, in denen du deine Kompetenz schon gezeigt und damit unter Beweis gestellt hast.

Zu jeder Kompetenz kannst du im Anschluss **Lernvorhaben** formulieren. D.h., du kannst dir notieren, was du gerne verändern und woran du konkret arbeiten möchtest. Dabei kannst du dich auf zusätzliches Wissen, neue Fähigkeiten oder Fertigkeiten aber auch auf eine veränderte persönliche Einstellung konzentrieren. Denke aber daran, dass Kompetenzen mehr sind als Wissen. Zu einer Kompetenz gehört alles, was dich zu einem souveränen, situationsgerechten Handeln befähigt.

Dieses Dokument und deine Notizen sind für dich selbst bestimmt. Du wirst sie im Verlauf deines Lernprozesses nicht an andere weitergeben. In der ELSa-Beratung wirst du aber alles, was dir wichtig ist, mit deiner/deinem ELSa-Berater:in besprechen. Wenn du Verständnisfragen hast, kannst du dich auch vor dem Gespräch schon an ihn bzw. sie wenden.

Viel Freude beim Aufspüren deiner Kompetenzen!

Kompetenz 1
Lernbedarfe gemeinsam mit den Lernenden herausarbeiten Lernbedarfe von Lerninteressierten gemeinsam mit ihnen identifizieren und sie dabei unterstützen, die Lernbedarfe in bearbeitbare Lernziele zu übersetzen.
Wie stark sehe ich meine Kompetenzen in diesem Bereich? Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.
Woran mache ich das fest? In welchen Situationen habe ich das schon gemacht? Wie habe ich das schon gemacht? Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.
Was würde ich gerne verändern? Woran möchte ich arbeiten? (Gern detailliert beschreiben, welches Wissen, welche Fertigkeiten oder Fähigkeiten und persönliche Haltungen dazu gehören.) Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.



Kompetenz 2**Bei der Entscheidung über den Lernweg unterstützen**

Lernende bei der Auswahl und Gestaltung ihres individuellen Lernwegs beraten, dafür Chancen und Anforderungen von Lernformen aufzeigen. Dazu gehört, die bisherigen Lernerfahrungen der Lernenden bewusst zu machen sowie bevorzugte Lernstile herauszuarbeiten.

Wie stark sehe ich meine Kompetenzen in diesem Bereich?

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Woran mache ich das fest? In welchen Situationen habe ich das schon gemacht? Wie habe ich das schon gemacht?

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Was würde ich gerne verändern? Woran möchte ich arbeiten? (Gern detailliert beschreiben, welches Wissen, welche Fertigkeiten oder Fähigkeiten und persönliche Haltungen dazu gehören.)

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Kompetenz 3**Bei der Auswahl und Nutzung geeigneter Lernmedien beraten**

Bei der Entscheidung beraten, welche Lernmedien – digital wie analog – für die angestrebten Kompetenzen und Lerninhalte am passendsten sind. Dabei die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen der Lernenden und die Möglichkeiten ihres jeweiligen Lernkontexts einbeziehen.

Wie stark sehe ich meine Kompetenzen in diesem Bereich?

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Woran mache ich das fest? In welchen Situationen habe ich das schon gemacht? Wie habe ich das schon gemacht?

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Was würde ich gerne verändern? Woran möchte ich arbeiten? (Gern detailliert beschreiben, welches Wissen, welche Fertigkeiten oder Fähigkeiten und persönliche Haltungen dazu gehören.)

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Kompetenz 4**Bei der zeitlich-räumlichen Organisation des selbstorganisierten Lernens beraten**

Lernende dabei beraten, ihren Lernaufwand adäquat einzuschätzen und zu einer realistischen Planung und Organisation des Lernens zu kommen. Auch die Beratung und Unterstützung für das persönliche Zeitmanagement kann dabei ein Aspekt sein.

Wie stark sehe ich meine Kompetenzen in diesem Bereich?

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Woran mache ich das fest? In welchen Situationen habe ich das schon gemacht? Wie habe ich das schon gemacht?

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Was würde ich gerne verändern? Woran möchte ich arbeiten? (Gern detailliert beschreiben, welches Wissen, welche Fertigkeiten oder Fähigkeiten und persönliche Haltungen dazu gehören.)

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Kompetenz 5**Lernende bei konkreten Lernvorhaben individuell begleiten und das Dranbleiben unterstützen**

Individuellen Lernbedarf und passende Erkundungs- und Arbeitsaufgaben mit den Lernenden konkretisieren. Eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen. Die Lernenden selbst tun und herausfinden lassen, dabei auch Fehler zulassen. Erfahrungen durch Fragen anregen, statt eigene Antworten geben. Das individuelle Interesse und die eigenen Motive fürs Lernen klar herausarbeiten und im Lernprozess lebendig halten.

Wie stark sehe ich meine Kompetenzen in diesem Bereich?

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Woran mache ich das fest? In welchen Situationen habe ich das schon gemacht? Wie habe ich das schon gemacht?

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Was würde ich gerne verändern? Woran möchte ich arbeiten? (Gern detailliert beschreiben, welches Wissen, welche Fertigkeiten oder Fähigkeiten und persönliche Haltungen dazu gehören.)

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Kompetenz 6**In Gruppen selbstorganisierte Lernprozesse initiieren und ermöglichen**

Die Initiierung selbstorganisierter Gruppenlernprozesse anregen und bei der Zusammensetzung der Gruppe sowie Strukturierung des Gruppenlernprozesses beraten. Den Austausch unter Lernenden moderieren und bei Schwierigkeiten und Kontroversen vermitteln. Den Mehrwert des Gruppenlernprozesses für die beteiligten Lernenden sichtbar machen.

Wie stark sehe ich meine Kompetenzen in diesem Bereich?

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Woran mache ich das fest? In welchen Situationen habe ich das schon gemacht? Wie habe ich das schon gemacht?

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Was würde ich gerne verändern? Woran möchte ich arbeiten? (Gern detailliert beschreiben, welches Wissen, welche Fertigkeiten oder Fähigkeiten und persönliche Haltungen dazu gehören.)

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Kompetenz 6**Lernende dabei unterstützen, vorhandene Kompetenzen und den Fortschritt des selbstorganisierten Lernens zu beurteilen und transparent zu machen**

Hilfreiche Fragen, Medien und Methoden zur Beurteilung der vorhandenen Kompetenzen und zur Einschätzung des Fortschritts selbstorganisierten Lernens zur Verfügung stellen. Reflexionsfähigkeit über den Lernprozess fördern. Schriftliche oder in anderer Form nachvollziehbare Nachweise der erworbenen Kompetenzen erstellen helfen, deren Anschlussfähigkeit an anerkannte Qualifikationen einschätzen.

Wie stark sehe ich meine Kompetenzen in diesem Bereich?

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Woran mache ich das fest? In welchen Situationen habe ich das schon gemacht? Wie habe ich das schon gemacht?

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Was würde ich gerne verändern? Woran möchte ich arbeiten? (Gern detailliert beschreiben, welches Wissen, welche Fertigkeiten oder Fähigkeiten und persönliche Haltungen dazu gehören.)

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

II.2 ELSa-Beratung

In diesem Kapitel geht es sowohl um die ELSa-*Erstberatung* als auch um die *begleitende* ELSa-Beratung. Sie werden in zwei Teilkapiteln beschrieben, da sie im Verlauf des Lernens in Selbstlernarchitekturen zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit unterschiedlichen Schwerpunkten stattfinden. In der Erprobung haben wir die Erstberatung als Einzelgespräch durchgeführt, während die begleitende ELSa-Beratung im Gruppensetting stattfand. In den Teilkapiteln arbeiten wir heraus, wie wir die Aufgaben einer Beratung im jeweiligen Setting umgesetzt haben. Zur Erinnerung: die ELSa-Beratung unterstützt Lernende,

1. ihre bereits vorhandenen bzw. neu erworbenen Kompetenzen zu erkennen,
2. die individuellen Lernanliegen und konkreten Lernziele zu klären
3. einen individuellen Lernweg bestehend aus unterschiedlichen Lernformen und Unterstützungsangeboten zu erstellen und zu optimieren sowie
4. reale Aufgabenstellungen für das erfahrungsorientierte Lernen zu identifizieren und
5. die Selbstlernkompetenzen der Lernenden zu fördern.

II.2.1 ELSa-Erstberatung

Der Ablauf einer ELSa-Erstberatung orientiert sich stark an der Reihenfolge der gerade genannten Ziele. Der erste Schritt der Beratung ist die Fortführung und der Abschluss der Kompetenzfeststellung, die mit einer angeleiteten individuellen Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen gestartet war. Dieser Teil der ELSa-Erstberatung wurde im vorangehenden Kapitel II.1 ausführlich beschrieben. Hier finden sich daher keine Aussagen mehr dazu. Mit den Ergebnissen und Erkenntnissen aus der Kompetenzfeststellung sind die Lernenden vorbereitet, ihre Lernanliegen gemeinsam mit einem/einer ELSa-Berater:in zu präzisieren und in konkrete Lernziele zu übersetzen. Der nächste Schritt ist dann die Vorbereitung des Lernwegs. Hierzu gehören die Ziele (3.) und (4.) gleichermaßen: Zum Erwerb von Kompetenzen braucht es einerseits reale, komplexe Aufgabenstellungen oder Anforderungssituationen, die genau die verfolgten Handlungskompetenzen beinhalten (4.). Andererseits sind Gelegenheiten zur systematischen rückblickenden Auswertung von Handlungserfahrungen sowie zum vorausdenkenden Aufbau von Wissen und Theorien für verändertes Handeln erforderlich (3.) (siehe auch unser Prozessmodell des Handlungslernens Kap I.1.4). Für beide Aspekte sucht die ELSa-Erstberatung nach passenden und praktikablen Lösungen. Eng verwoben mit der Planung eines Lernwegs ist der letzte Beratungsaspekt: die Beschäftigung mit und Förderung der individuellen Kompetenzen zum selbstorganisierten Lernen. In der ELSa-Erstberatung werden diese Kompetenzen an unterschiedlichen Stellen angesprochen, und zwar nicht abstrakt, sondern durchgehend im Hinblick auf das konkrete Lernanliegen und den jeweiligen Lernweg eines Individuums. Auch wenn die Förderung von Selbstlernkompetenzen also ein eigener Aspekt der ELSa-Beratung ist, findet er nicht unbedingt in einem gesonderten Beratungs-Schritt statt. Selbstlernkompetenzen zu reflektieren und zu fördern, findet vielmehr in der Form statt, dass die Beratung an verschiedenen Stellen immer wieder eine Metaperspektive auf den Lernprozess einnimmt.

II.2.1.1 Die ELSa-Erstberatung in der Erprobung

Im vorangehenden Kapitel wurde es bereits erwähnt: die ELSa-Erstberatungen für die Erprobungsteilnehmer:innen fanden als Einzelgespräche im Rahmen des ersten Workshops statt. Diese Entscheidung ist insbesondere dem „didaktischen Doppeldecker“ der erprobten Weiterbildung geschuldet: Die Teilnehmenden sollten nicht nur eine ELSa-Erstberatung als Bestandteil ihres selbstorganisierten Lernens durchlaufen und erleben, sondern sie wollten zugleich lernen, eine ELSa-Beratung durchzuführen. Daher ermöglichten wir es ihnen, die Beratungen anderer Lernender – mit deren Einverständnis – zu beobachten. An diese beobachteten Gespräche schloss sich jeweils eine intensive Auswertung der Gesprächserfahrung und ein Austausch über offene Fragen im Kreis der Anwesenden an.

Aufgrund der unmittelbar zuvor durchgeführten Selbstreflexion waren den Lernenden ihre vorhandenen Kompetenzen, ihre früheren beispielhaften Handlungssituationen und ihre Lernwünsche zu Beginn der Beratung sehr präsent. Daran knüpfte die Erstberatung unmittelbar an, indem die Selbsteinschätzung gemeinsamen besprochen und validiert wurde (siehe Kap II.1). Um diesen und die weiteren Schritte zu strukturieren, nutzten die Elsa-Beraterinnen in der Erprobung einen Leitfaden, in dem die einzelnen Aspekte der Beratung in einer sinnvollen Abfolge aufgeführt waren, zusammen mit hilfreichen Fragen für jeden Gesprächsteil. Nach der Erprobung wurde die Struktur der Erstberatung und damit auch der Leitfaden nochmals überarbeitet und erweitert. Der neue Gesprächsleitfaden findet sich am Ende dieses Kapitels. Die Beschreibung der ELSa-Erstberatung in diesem Abschnitt folgt dem chronologischen Verlauf, wie er in der Erprobung tatsächlich stattgefunden hat und weicht daher an einigen Stellen von dem überarbeiteten Leitfaden ab. In den Darstellungen wird deutlich, warum wir die überarbeitete Form des Leitfadens vorschlagen.

Die individuellen Lernanliegen und konkreten Lernziele klären – Beratungsziel (2.)

Um die individuellen Lernanliegen zu klären, nahmen die Gesprächspartner:innen Bezug zu den realen Situationen, in denen die Lernenden bisher mit ihren Kompetenzen gefordert waren. Aus den Erfahrungen in diesen Situationen wurden die Lernanliegen herausgearbeitet. Hilfreiche Impulse hierfür waren die einfachen Fragen danach, womit die Lernenden zufrieden waren, und was sie gerne anders oder besser machen wollten. Auch die Kompetenzen, zu denen die Lernenden noch keine früheren Situationen anführen konnten, wurden nicht abstrakt, sondern anhand von möglichen zukünftigen Situationen untersucht. Die ELSa-Beraterinnen fragten, in welchen Situationen oder Konstellationen die beschriebene Handlungskompetenz in Zukunft zum Tragen kommen könnte, und wie sich die Lernenden ihr Handeln idealerweise vorstellten. Hier dienten also die eigenen Ansprüche und die persönlichen Vorstellungen von kompetentem Handeln als Ausgangspunkt für individuelle Lernanliegen. Die Klärung der Lernanliegen war kein defizitorientiertes Vorgehen, wie es in der bisherigen Darstellung vielleicht erscheint. Die Beraterinnen fragten explizit danach, welche vorhandenen Kompetenzen die Lernenden weiterentwickeln wollten, oder mit welchen Kompetenzen sie sich aufgrund ihrer Interessen gern vertiefter beschäftigen wollten.

Die ELSa-Beratung unterstützte die Lernenden, ihre Entwicklungsrichtung nicht nur grob auszuloten, sondern ihr Entwicklungsziel möglichst klar und präzise zu fassen. Hierfür waren zwei Interventionen besonders wichtig: Zum einen verdeutlichten die ELSa-Beraterinnen, dass Kompetenzen – als Voraussetzung für kompetentes Handeln – ein anspruchsvolles Konstrukt darstellen. Zum Handeln gehören nicht nur Wissen und Kenntnisse, sondern auch Fertigkeiten und Fähigkeiten. Darüber hinaus erfordert Handeln in ergebnisoffenen Situationen bestimmte Werten und Einstellungen, um erfolgreich zu sein. Auf diese unterschiedlichen Facetten von Kompetenzen macht zwar schon der Selbsteinschätzungsbogen aufmerksam, sie wurden aber in der ELSa-Beratung noch einmal vertieft und auf die Lernanliegen bezogen konkretisiert. Mit der schlichten Frage, was *genau* die Lernenden denn in einem Handlungsbereich lernen wollten, luden die ELSa-Beraterinnen zur Anliegen-Präzisierung ein. Sie regten die Lernenden an, für sich zu klären, ob sie mehr Wissen brauchten, an bestimmten Fertigkeiten arbeiten wollten, oder ob ihr Entwicklungswunsch eher eine Handlungsfrage war. Diese Impulse erleichterten den Lernenden die Präzisierung.

Zum anderen boten die Beraterinnen die Lernenden, ihre Lernziele aufzuschreiben, und boten dafür einige Formulierungstipps: Die Ziele sollten aktiv als Handlung ausgedrückt sein, also das konkrete, erfolgreiche Tun in den Anforderungssituationen beschreiben. Als Formulierungshilfe schlugen sie vor, den Satz zu starten mit: „Ich will in der Lage sein, ... zu tun“. Sie wiesen darauf hin, dass das Ziel attraktiv und mit eigenen Worten und Begriffen formuliert werden sollte, so dass sich die Lernenden damit identifizieren konnten. Bei negativen Aussagen („Ich will nicht mehr ... tun.“) oder bei Komparativ-Formulierungen („Ich will besser werden in ...“) suchten sie mit den Lernenden nach positiven Wendungen bzw. nach aussagekräftigen Adjektiven. Die konkrete Formulierung lag natürlich in der Freiheit und Verantwortung der Lernenden. Diese schätzten jedoch sehr, dass sie mit prägnanten oder auch bewusst zugespitzten Vorschlägen dabei unterstützt wurden, sich ihr eigenes

Ziel klar zu machen. Das Ringen um eine möglichst klare Formulierung half auch, um ggf. überzogene Ansprüche zu erkennen, aus einem großen, diffusen Lernanliegen mehrere bearbeitbare zu machen und diese in eine lernförderliche Reihenfolge zu bringen. Auch in diesem Teil der Beratung – wie schon beim Besprechen der Selbsteinschätzung – legten die Beraterinnen den Schwerpunkt darauf, einige wichtige oder dringliche Anliegen intensiv zu thematisieren und verzichteten dafür auf Vollständigkeit.

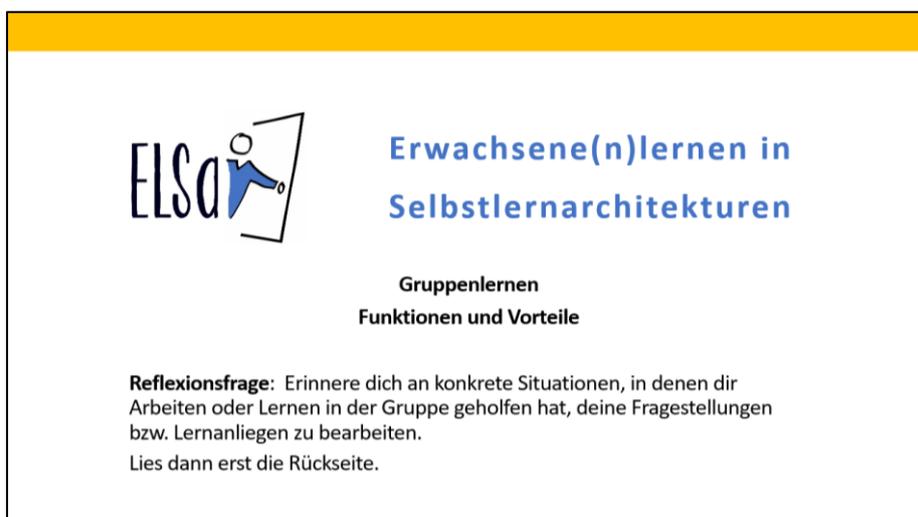
Einen individuellen Lernweg identifizieren bestehend aus unterschiedlichen Lernformen und Unterstützungsangeboten inklusive realer Arbeitsaufgaben für das erfahrungsorientierte Lernen – Beratungsziele (3.) und (4.)

Die ELSa-Beratung nimmt nicht nur das *Was* des Lernens in den Blick, sondern auch das *Wie*. Sie unterstützt dabei, einen individuellen selbstorganisierten Lernweg zu planen, anzupassen und zu optimieren. Nachdem also für die Lernenden zumindest die wichtigsten Anliegen geklärt waren, leiteten die Beraterinnen über zum Lernweg, indem sie die Lernenden baten, ihre Ideen dazu vorzustellen, und zwar jeweils bezogen auf ein konkretes Lernanliegen. Damit sollte gewährleistet werden, dass auch der Lernweg nicht abstrakt blieb, sondern in Form von konkreten Aktivitäten und nächsten Schritten entworfen wurde.

In der Erprobung war der Austausch über die individuellen Lernweg-Ideen teilweise ein Gespräch unter Expert:innen – die Teilnehmenden waren ja Weiterbildner:innen. Einige von ihnen hatten bereits klare und umsetzbare Vorstellungen entwickelt, die in der Beratung aufgegriffen und vertieft wurden. Sie konnten ihre eigenen Lern-Präferenzen einschätzen und kannten private oder auch betriebliche Lern- und Informationsangebote, die sich für ihr Anliegen eigneten. Auch war allen Teilnehmenden klar, dass es zur Verbesserung von Handlungskompetenzen das wirkliche Tun und Ausprobieren in realen Arbeitssituationen braucht, und dass sie sich bewusst solche Situationen oder Lernprojekte schaffen mussten und auch wollten. Die Klarheit darüber, was ein erfolgreiches Lernen braucht, kann allerdings nicht bei jeder Zielgruppe vorausgesetzt werden. Es empfiehlt sich daher, die Beschäftigung mit den Voraussetzungen und Bedingungen für erfolgreiches Lernen zu einem festen Bestandteil der ELSa-Beratung zu machen. Dafür haben wir ein Instrument entwickelt und auch in der Erprobung eingesetzt, mit dem Lernende für das Lernen an sich sensibilisiert werden können, und das eine Orientierung für die Ausgestaltung ihres individuellen Lernwegs bietet. Dieses Instrument sind die schon im vorherigen Kapitel erwähnten ELSa-Beratungskarten. Die Karten sind am Ende dieses Kapitels abgedruckt. Wir empfehlen die Auseinandersetzung mit den Karten an der Stelle in der Beratung, wenn die konkrete Umsetzung der Lernanliegen zur Sprache kommt. Mit Hilfe dieser Karten können sich die Lernenden mit ihrer eigenen Vorstellung von erfolgreichem Lernen und mit ihren Vorerfahrungen mit unterschiedlichen Lernformen beschäftigen. Auf je einer Karte wird die Definition selbstorganisierten Lernens und das ELSa-Lernprozessmodell des Handlungslernens vorgestellt. Die weiteren Karten thematisieren jeweils eine Lern- bzw. Unterstützungsform, die Bestandteil der eigenen Selbstlernarchitektur sein kann: Selbstlernen, Gruppenlernen, Lernbegleitung und digital unterstütztes Lernen. Die Karten sind interaktiv gestaltet: Auf der Vorderseite gibt es eine Reflexionsfrage, auf der Rückseite finden sich Aussagen, an denen die Lernenden ihre eigenen Überlegungen spiegeln können.

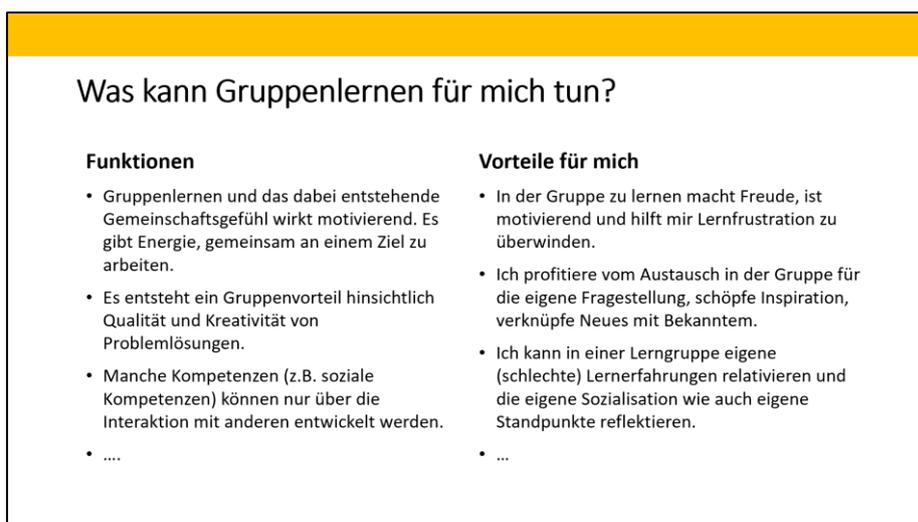
Die folgende Abbildung zeigt die Karte, die nach den Funktionen und Vorteilen des Gruppenlernens fragt.

Abbildung 7: Vorderseite der ELSa-Beratungskarte zum Gruppenlernen



Auf der Rückseite der Karte finden sich Hinweise zum Gruppenlernen, die die eigenen Überlegungen ergänzen und dazu führen sollen, die bisherigen Erfahrungen und mögliche (Vor-)Urteile zu hinterfragen.

Abbildung 8: Rückseite der ELSa-Beratungskarte zum Gruppenlernen



Zu jeder Lernform gibt es eine weitere Karte, die die besonderen Anforderungen und etwaigen Nachteile der jeweiligen Lernform – z.B. Gruppenlernen – thematisiert.

Im Rahmen der ELSa-Erstberatung übergaben die Beraterinnen die Karten an die Lernenden mit der Bitte, sie sich zunächst allein anzusehen. Sie erklärten den grundsätzlichen Aufbau der Karten und überließen den Lernenden die Entscheidung, mit welchen Karten sie sich intensiver beschäftigen wollten. Auch hier ging es nicht um Vollständigkeit, sondern darum, dass sich die Lernenden mit den für sie interessantesten Fragen beschäftigen. Für diese individuelle Reflexion ließen die Beraterinnen die Lernenden ungestört und in ihrem Tempo arbeiten.

Die Impulse der Beratungskarten wurden im weiteren Gespräch dann anhand konkreter Lernaktivitäten wieder aufgegriffen. Ohne den Anspruch zu verfolgen, alle Varianten und Eventualitäten eines Lernwegs vorwegzunehmen, wurden zumindest für ein oder zwei priorisierte Lernziele die nächsten Schritte entworfen und vereinbart. Die Lernenden überlegten häufig zunächst

Lernaktivitäten, die sie allein durchführen wollten, z.B. die Recherche von Informationen oder die Nutzung digitaler Selbstlernmodule, auf die sie Zugriff hatten. Die ELSa-Beraterinnen baten die Lernenden, so konkret zu planen, dass sie sich passende Zeitfenster dafür im beruflichen oder privaten Kontext vormerkten. Dabei wurden auch Fragen nach persönlichen Lernvorlieben, hilfreichen Rahmenbedingungen und Strategien zur Aufrechterhaltung und Pflege der Motivation diskutiert.

Die nächsten Überlegungen richteten sich dann darauf, bei welchen Gelegenheiten und in welchen Projekten die Lernenden das Wissen in die Praxis umsetzen konnten. Bei der Beratung von Weiterbildner:innen im Rahmen der ELSa-Erprobung war zu beobachten, dass die Lernenden von selbst auf diesen aktiven Teil des Lernens zu sprechen kamen. Die Beraterinnen ließen sich die Ideen für die Praxisprojekte erklären und fragten an entscheidenden Stellen nach, wie diese konkret realisiert werden könnten und was zur Vorbereitung nötig war. Vor allem wurde der Bezug zu den Lernzielen immer wieder erfragt. Die Beraterinnen machten auch darauf aufmerksam, welche weiteren, also über die eigentlichen Lernziele hinausgehenden Kompetenzen, die Lernenden anhand des Praxisprojekts lernen konnten.

Die Suche nach geeigneten Handlungsgelegenheiten oder Praxisprojekten für das arbeitsintegrierte und erfahrungsorientierte Kompetenzzernen ist aber kein Selbstläufer. Nicht alle Lernende erkennen passende Situationen. Nicht alle Lernende können sich Gelegenheiten schaffen, um neue Kompetenzen zu erlernen. Nun kann eine Beratung diese Handlungs- und Lerngelegenheiten nicht herbeizaubern, sie kann aber auf sie aufmerksam machen. Die Beratungspartner:innen können nach passenden Situationen in anderen Kontexten suchen – im privaten oder ehrenamtlichen Bereich – oder sie können gemeinsam planen, wie Lernende an passende Handlungssituationen kommen. Das lässt sich z.B. durch Projekte, Aufgabenerweiterungen oder temporäre Jobwechsel realisieren. Solche größeren Lernvorhaben brauchen in der Regel die Unterstützung eines größeren Personenkreises und ggf. eine Einbettung in organisationale Veränderungen. In der Beratung sollten aber auch kleine, unscheinbare Gelegenheiten identifiziert und aufgegriffen werden, um sich neuen Anforderungen zu stellen und dabei zu lernen.

Konkrete Überlegungen zur Initiierung von Gruppenlernen und oder zur Nutzung einer Lernbegleitung wurden von den Lernenden nicht von sich aus angesprochen. Die Gelegenheit zum Gruppenlernen bestand im Rahmen der drei geplanten Workshops, zu deren Teilnahme sich alle Lernende entschieden hatten. Deshalb wurde zunächst kein Bedarf gesehen, sich eigeninitiativ zwischen den Workshops in der Gesamtgruppe auszutauschen. Angesprochen auf eine mögliche Lernbegleitung verwies die Mehrheit der Lernenden darauf, dass sie vorhätten, sich bei spontanen Fragen an eine/n anderen Erprobungs-Teilnehmer:in zu wenden, zu dem bzw. zu der sowieso beruflicher Kontakt besteht. Ob sich tatsächlich ein Bedarf für eine intensivere Begleitung bei ihren Praxisprojekten ergebe, konnten sie bei der Erstberatung noch nicht einschätzen.

Die Selbstlernkompetenzen der Lernenden fördern – Beratungsziel (5.)

Die Beschäftigung mit den Beratungskarten verfolgte nicht nur das unmittelbare Ziel, den individuellen Lernweg zu planen. Die Lernenden untersuchten damit zugleich ihr Lernen auf einer Metaebene und setzten sich mit ihren Selbstlernkompetenzen auseinander.

Wie schon erwähnt werden auf zwei Beratungskarten das Verständnis von selbstorganisiertem Lernen und das Lernprozessmodell thematisiert. Diese Informationen sollten auf jeden Fall mit dem/der ELSa-Berater:in besprochen werden. Wir empfehlen den Austausch darüber als Einstieg in die gemeinsamen Überlegungen zum Lernweg, d.h. bevor die Lernenden sich individuell mit den einzelnen Lernformen und den dazugehörigen Karten beschäftigen. In der ELSa-Erprobung fand diese Besprechung nicht in der Einzelberatung statt, sondern im Gruppensetting im Vorfeld der Beratung. Die Workshop-Moderatorinnen, die zugleich die ELSa-Beraterinnen waren, erläuterten die Definition selbstorganisierten Lernens und das Prozessmodell des Handlungslernens ausführlich anhand von konkreten Beispielen. Die Lernenden sollten anschließend jeweils kritisch Stellung dazu beziehen: Entsprach die Beschreibung selbstorganisierten Lernens ihrer eigenen Vorstellung?

Erschien das Prozessmodell schlüssig und stimmte es mit ihren eigenen Erfahrungen mit Kompetenzlernen überein? Welche Bedeutung hatten die Definition und das Lernprozess-Modell für ihren anstehenden Lernprozess? Welche Konsequenzen zogen sie daraus? Welche Fragen entstanden dadurch? All diese Aspekte können in gleicher Weise auch im Eins-zu-Eins-Setting besprochen werden. Das Gruppensetting hatte den Vorteil, dass die Lernenden von unterschiedlichen Sichtweisen und Erfahrungen der anderen Teilnehmenden in der Diskussion profitieren konnten.

Die kritische Beschäftigung mit dem eigenen Verständnis von selbstorganisiertem Kompetenzlernen halten wir für wesentlich, um die eigenen Selbstlernkompetenzen zu stärken. Das Lernprozessmodell verweist darauf, dass es sowohl aktiv-experimentierende als auch reflektierende Phasen zum Lernen braucht, und Lernen sich nicht auf eine Aneignung interessanter Fakten im stillen Kämmerchen beschränkt. Diese Überzeugung ist wichtig für eine eigenaktive Gestaltung des Lernens (vgl. Kaiser 2003, 54). Eine nachvollziehbare Darlegung des Modells, verbunden mit einer offenen, kritischen „Verarbeitung“ liefert wichtige Impulse, um das eigene Lernverständnis zu klären und ggf. weiterzuentwickeln. Genauso kann die Definition selbstorganisierten Lernens verdeutlichen, welche Aspekte sowohl beim Planen als auch bei der Auswertung bewusst berücksichtigt werden sollten.

II.2.1.2 Erfahrungen und Empfehlungen zur Gestaltung der ELSa-Erstberatung

Aus den Erprobungs-Erfahrungen entstand der überarbeitete Leitfaden für die Erstberatung am Ende dieses Kapitels. Sowohl aus dem Leitfaden als auch aus den vorangegangenen Beschreibungen wird deutlich, dass die Beratung viele Aspekte in den Blick nimmt und das Gespräch daher großzügig terminiert sein sollte. Wir empfehlen, mindestens zwei Stunden dafür einzuplanen. In der Erprobung waren die Beratungsgespräche mit max. einer Stunde relativ kurz. Das war auch dem Umstand geschuldet, dass sie nicht nur individuelle Beratung, sondern zugleich Anschauungsbeispiel für andere Lernende waren. Unter anderem aus diesem Grund beschränkten sich beide Gesprächspartner:innen darauf, die Themen eher exemplarisch denn vollständig und ausführlich zu besprechen. Wenn alle Kompetenzen und Situationsbeschreibungen, sowie alle Überlegungen der Lernenden zu den ELSa-Beratungskarten ausführlich besprochen worden wären, hätte das mehr als doppelt so viel Zeit in Anspruch genommen. Die Erfahrung aus der Erprobung legt aber gleichzeitig nahe, dass ein exemplarisches Vorgehen in der ELSa-Erstberatung zielführend ist.

Die Thematisierung des Lernverständnisses, das der Selbstlernarchitektur zugrunde liegt, kann sowohl individuell in der Erstberatung als auch in einer Gruppe von Lernenden geschehen. Mit der Zielgruppe von Weiterbildner:innen hat es sich als fruchtbar erwiesen, gemeinsam darüber zu sprechen. Der Austausch darüber zu einem frühen Zeitpunkt des Auftaktworkshops gab den Teilnehmenden die Gelegenheit, sich untereinander besser kennen zu lernen und sorgte für einen angelegten Austausch über einen sehr relevanten Aspekt der weiteren (gemeinsamen) Lernreise. Auch in anderen Konstellationen eines unterstützten selbstorganisierten Lernens bietet es sich an, dass der Auftakt für eine Gruppe in Form eines gemeinsamen Workshops stattfindet. Das Lernverständnis sollte ein fester Agendapunkt dieses Auftakts sein.

Der Einsatz der Beratungskarten während des Gesprächs hatte den Effekt, dass sie nicht in der eigentlich beabsichtigten Weise genutzt wurden. Die Lernenden nahmen sich während der Beratung nicht die Zeit, zuerst die Reflexionsfragen zu jeder Lern- oder Unterstützungsform zu beantworten, sondern lasen häufig gleich die Hinweise auf der Rückseite durch. Daher empfiehlt sich die Variante, den Lernenden die Beratungskarten schon vor der Erstberatung zu übergeben mit der Bitte, sich mit den Fragen und Informationen auseinander zu setzen. Wir gehen davon aus, dass auch pädagogische Laien mit den insgesamt acht Karten zu den vier verschiedenen Lernformen zurechtkommen. Die Karte mit der Definition sowie mit der Darstellung des Prozessmodells des Handlungslernens ist sicher nicht für alle Lernenden selbsterklärend und kann daher Fragen aufwerfen. An diesen Fragen kann die Beratung allerdings unmittelbar und konstruktiv anknüpfen. Unbedingt empfohlen

werden kann, dass alle Fragen, die bei der eigenständigen Arbeit mit den Beratungskarten auftreten, in der Erstberatung besprochen werden.

II.2.2 Anhang – Handreichung ELSa Erstberatung

I. Welchen Sinn und Zweck hat die ELSa-Erstberatung?

Die ELSa-Erstberatung ist wichtig für den Einstieg von Lernenden in einen selbstorganisierten Lernprozess. Da eine Selbstlernarchitektur kein vorhandenes, fertiges didaktisches Setting ist, werden die Lernenden individuell vor dem Hintergrund ihrer Lernanliegen bei der Konstruktion ihrer Lernarchitektur beratend unterstützt. Dabei wird die Notwendigkeit aber auch die Chance dieses selbständigen, aber unterstützten Konstruktionsprozesses betont. Lernende:r und ELSa-Berater:in klären ihre Rollen in der ELSa-Beratung, die sich aus dem zugrunde liegenden Lernverständnis ergeben.

Ausgehend von einer Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen (Kompetenzfeststellung) konkretisiert der/die Lernende in der Erstberatung das Lernanliegen, also die Kompetenzen, die weiterentwickelt werden sollen. Der/die ELSa-Berater:in unterstützt diesen Prozess mit konkretisierenden Fragen. Dem folgt ein weiterer gemeinsamer Schritt, in dem es darum geht, wie welche Elemente der Selbstlernarchitektur ganz konkret genutzt werden sollen. Daraus ergibt sich der individuelle Lernweg.

Zusammenfassend dient die ELSa-Erstberatung zum/zur:

- Einstieg der Lernenden in die Selbstlernarchitektur
- Beziehungsaufbau zwischen ELSa-Berater:in und Lernendem bzw. Lernender
- Klärung des Lernverständnisses
- Rollenklärung
- Herausarbeiten der Lernanliegen aufgrund der Kompetenzfeststellung
- Zusammenstellen passender Elemente der Lernarchitektur
- Vereinbarung der ersten Schritte und des weiteren Vorgehens

II. Welche Grundsätze sind für die Durchführung wichtig?

- Die Selbstlernarchitektur ist kein vorhandenes, fertiges didaktisches Setting, sondern Lernende konstruieren sie in der Erstberatung individuell vor dem Hintergrund ihrer Lernanliegen mit Unterstützung des/der ELSa-Berater:in.
- Der/Die Lernende hat ein eigenes (selbstbestimmtes) Lernanliegen, mit dem er/sie in die Selbstlernarchitektur eintritt.
- Der/Die Lernende entscheidet über das Vorgehen und die Gestaltung der Selbstlernarchitektur.
- Der/Die ELSa-Berater:in agiert ergebnisoffen, das heißt ohne eigene Zielvorstellungen.
- Eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lernenden und ELSa-Berater:in ist wesentlich für die Gestaltung des Lernprozesses.

Die ELSa-Erstberatung findet in einem vertraulichen, geschützten Rahmen mit ausreichend Zeit statt (ca. 1,5–2 h).

III. Durchführungshinweise für die ELSa-Erstberatung

Vorbereitung

Das geschieht hier:

- Einladung an den/die Lernende zur Vorbereitung auf das Beratungsgespräch mit dem Hinweis auf die Kompetenzfeststellung, auf der das Gespräch aufbaut
- Leitfaden für ELSa-Erstberatung bereitlegen
- Zeitrahmen vorab planen und mit dem/der Lernenden klären
- Stühle über Eck am Tisch
- Getränke
- Schreibmaterial
- ELSa-Karten der Lernmöglichkeiten bereitlegen

Einstieg in die Erstberatung

Das geschieht hier:

- Begrüßung/Einstieg/Aufwärmen/Kennenlernen
- Transparenz über Ziel und Ablauf des Gesprächs schaffen
- Rollenklärung: ELSa-Berater:in unterstützt bei der Anliegenklärung sowie bei der Spezifizierung der Elemente der Selbstlernarchitektur. Die Lernenden gestalten den Prozess sowie die entstehende Architektur.
- Austausch über das Lernverständnis: Der/Die ELSa-Berater:in stellt das Lernprozessmodell sowie die Definition von selbstorganisiertem Lernen vor. Der/Die Lernende nimmt dazu Stellung, Fragen werden besprochen.
- Offene Fragen des/der Lernenden klären

Material:

- Karte mit Lernprozessmodell
- Karte mit Verständnis von selbstorganisiertem Lernen

Vorhandene Kompetenzen feststellen

Das geschieht hier:

- Austausch über die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen.
- Fragen oder Missverständnisse des/der Lernenden zu Kompetenzbeschreibungen werden geklärt.
- Einzelne Kompetenzen des Kompetenzrasters werden intensiver besprochen, z.B. anhand konkreter Situationen, um die Einschätzung des/der Lernenden zu validieren.

Material:

- Kompetenzprofil und Notizen zur Kompetenzeinschätzung

Mögliche Fragen und Impulse:

- Wie sind Sie mit der Kompetenzeinschätzung zurechtgekommen?
- Wie sind Sie vorgegangen? Wie ging es Ihnen dabei?
- Welche Kompetenzen möchten Sie gern intensiver besprechen?
- Welche Kompetenzen sind in einem hohen Maß ausgeprägt?
- Bei welchen Kompetenzen fiel es Ihnen schwer, eine Einschätzung abzugeben?
- Über welche Situationen möchten Sie gern intensiver sprechen?
- Für welche Kompetenzen konnten Sie keine passenden Situationen finden?

Anliegen und konkrete Lernziele klären

Das geschieht hier:

- ELSa-Berater:in und Lernende:r tauschen sich gemeinsam über die Lernanliegen aus und übersetzen sie in konkrete Kompetenz-Lernziele. Ausgangs- und Orientierungspunkt ist die individuelle Kompetenzeinschätzung.
- Der/Die ELSa-Berater:in gibt Hilfestellung bei der Präzisierung der Lernziele, fragt z.B. nach dem konkreten Handeln, das beherrscht werden soll.
- Der/Die ELSa-Beraterin unterstützt dabei, die Lernziele konkret und motivierend zu formulieren.
- Die Anliegen bzw. Lernziele werden schriftlich festgehalten.

Material:

- Kompetenzprofil und Notizen zur Kompetenzeinschätzung

Mögliche Fragstellungen/Impulse:

- Welche Anliegen haben Sie für sich herausgearbeitet?
- Wie sind Sie auf dieses Anliegen gekommen?
- Welche Situationen verbinden Sie damit? Beschreiben Sie mir konkrete Situationen!
- Was ist Ihnen an diesen Situationen bisher gut gelungen?
- Was ist Ihnen in diesen Situationen noch nicht so gelungen, wie gewünscht?
- Was möchten Sie verändern, damit Ihnen diese Situationen in Zukunft besser gelingen?
- Welches Anliegen ist für Sie am dringlichsten? Welches am wichtigsten?
- Wie würden Sie Ihr Anliegen möglichst griffig formulieren? Hilfreich ist vielleicht diese Form: »Ich möchte in der Lage sein, ... zu tun.«
- Bitte notieren Sie Ihr Lernziel ganz konkret in der Formulierung, die für Sie stimmig und attraktiv ist.

Architektur gestalten – Lernweg planen

Das geschieht hier:

- Ideen des/der Lernenden erfragen zum eigenen Lernweg.
- Überblick verschaffen über die Lernmöglichkeiten in einer Selbstlernarchitektur anhand der ELSa-Beratungskarten: Der/Die Lernende erhält die Beratungskarten und hat Zeit sich mit ihnen zu beschäftigen. Er/Sie liest sie nacheinander und reflektiert die dort formulierten Fragen. Auf der Karten-Rückseite stehen Hintergrundinformationen über die jeweilige Lern- und Unterstützungsform.
- Gemeinsam passende Lern- und Unterstützungsmöglichkeiten für konkrete Lernziele besprechen.
- Reale Arbeitsaufgaben als Praxis-Lernprojekte finden und konkretisieren: Dabei verdeutlichen, welche Rolle das Handeln in echten Anforderungssituationen beim Kompetenzlernen spielt.
- Eigenverantwortung der/des Lernenden stärken, indem motivierende und selbstverpflichtende Faktoren fürs Lernen identifiziert werden
- Lernförderliche Rahmenbedingungen und benötigte Ressourcen (Zeit, Materialien, Ansprechpartner) fürs Lernen besprechen
- Bei der Planung auf bisherige Lernerfahrungen zurückgreifen

Material:

- ELSa-Beratungskarten

Mögliche Fragstellungen/Impulse:

- Wie wollen Sie Ihr Anliegen bearbeiten? Welche Ideen haben Sie hierzu?
- Wenn Sie sich anhand der Karten einen Überblick über die Lernmöglichkeiten gemacht haben: Wie wollen Sie diese Möglichkeiten nutzen? Warum?
- Welche Lernschritte ergeben sich im Einzelnen für Ihre Lernziele?
- Welche Herausforderungen habe Sie anhand der Karten für sich erkannt?
- Was kann Ihnen helfen, diese Herausforderungen zu überwinden?
- Was waren bisher Hindernisse für Sie (beim Lernen/ bei der Selbstorganisation/...)?
- Was motiviert Sie durchzuhalten und sich zu disziplinieren?
- Welche Ihrer Eigenschaften können hinderlich oder förderlich sein?
- Welche Unterstützungsmöglichkeiten sehen Sie für sich?
- Wie können Sie für sich Verbindlichkeit schaffen?
- Welche Lernorte wollen Sie nutzen? Welche Zeiten können Sie sich fürs Lernen freiräumen?
- Welche technischen Voraussetzungen müssen für Sie erfüllt sein (Material/Medien)?
- Welche Rituale können Sie sich möglicherweise einrichten?
- Wie wollen Sie Ihre Lernerträge sichtbar machen? Wie wollen Sie Erfolge feiern?

Gesprächsabschluss

Das geschieht hier:

- Weitere Unterstützungsbedarfe vereinbaren
- Zusammenfassung der Vereinbarungen
- Verbindlichkeit schaffen

Mögliche Fragstellungen/Impulse:

- Wie sieht Ihr konkreter Plan aus? Was nehmen Sie sich vor?
- Was sind Ihre nächsten Schritte?
- Was wünschen Sie sich von mir an Unterstützung?
- Wann treffen wir uns zu einem weiteren Termin (zum Beispiel um Kompetenzentwicklung/-fortschritt zu reflektieren?)
- Was war für Sie hilfreich in unserem Gespräch?
- Was war weniger hilfreich?

IV. Rückblicksfragen

Woran kann man feststellen, dass die Erstberatung gelungen ist?

- Ist das Anliegen für den/die Lernende:n persönlich klar?
- Kennt er/sie die nächsten Schritte?
- Hat er/sie einen konkreten Plan?
- Wird der/die Lernende das Anliegen tatsächlich verfolgen?
- Findet der/die Lernende sich in der Selbstlernarchitektur zurecht?
- Hat der/die Lernende ein Bewusstsein für selbstorganisiertes Lernen entwickelt?
- Wie war das Feedback des/der Lernenden?
- Wie ist es mir gelungen, Transparenz über den ELSa-Prozess, die Beratung und die Rollen im Prozess zu schaffen?
- Wie ist es mir gelungen ergebnisoffen zu bleiben?
- Wie konnte ich die Beziehung zum/zur Lernenden gestalten?

II.2.3 Anhang – Karten ELSa Erstberatung



Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen

Gruppenlernen Funktionen und Vorteile

Reflexionsfrage: Erinner dich an konkrete Situationen, in denen dir Arbeiten oder Lernen in der Gruppe geholfen hat, deine Fragestellungen bzw. Lernanliegen zu bearbeiten.

Lies dann erst die Rückseite.

Wozu hilft mir Gruppenlernen?

Ergänzende Stichpunkte aus anderer Perspektive

Funktionen

- Gruppenlernen und das dabei entstehende Gemeinschaftsgefühl wirken motivierend. Es gibt Energie, gemeinsam an einem Ziel zu arbeiten.
- Es entsteht ein Gruppenvorteil hinsichtlich Qualität und Kreativität von Problemlösungen.
- Manche Kompetenzen (z.B. soziale Kompetenzen) können nur über die Interaktion mit anderen entwickelt werden.
- ...

Vorteile

- In der Gruppe zu lernen macht Freude, ist motivierend und hilft mir Lernfrustration zu überwinden.
- Ich profitiere vom Austausch in der Gruppe für die eigene Fragestellung, schöpfe Inspiration, verknüpfe Neues mit Bekanntem.
- Ich kann in einer Lerngruppe eigene (schlechte) Lernerfahrungen relativieren und die eigene Sozialisation wie auch eigene Standpunkte reflektieren.
- ...



Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen

Gruppenlernen Herausforderungen und Hindernisse

Reflexionsfrage: Erinner dich an konkrete Situationen, in denen dir Lernen in der Gruppe schwer gefallen ist.

Lies dann erst die Rückseite.

Was sind mögliche Herausforderungen und Hindernisse beim Gruppenlernen?

Ergänzende Stichpunkte aus anderer Perspektive

Mögliche Herausforderungen

- Ich bin mir bewusst, dass Gruppenlernen zeitaufwändig ist.
- Ich bin aufgefordert, im Rahmen der dialogischen Steuerung an der effektiven Gestaltung des Gruppenlernens mitzuwirken.
- Ich bin für das Gelingen des Gruppenlernens mitverantwortlich.
- ...

Mögliche Hindernisse

- Lernen in der Gruppe braucht meinen Willen, mich auf die Situation und die anderen Lernenden sowie ihre Fragestellungen einzulassen.
- Lernen in der Gruppe fordert und fördert Kompetenzen für kooperatives Lernen.
- Ich muss mich beim Lernen in der Gruppe auf unvorhergesehene, offene Situationen einlassen und manchmal auch Krisen aushalten.
- ...



Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen

Lernbegleitung Funktionen und Vorteile

Reflexionsfrage: Erinnerung dich an konkrete Situationen, in denen es dir geholfen hat/hätte, dich mit jemandem über deinen Lernprozess auszutauschen, und schreibe dir die Situationen auf.

Lies dann erst die Rückseite.

Wie kann mich Lernbegleitung unterstützen?

Ergänzende Stichpunkte aus anderer Perspektive

Funktion

- Die Lernbegleitung unterstützt mich, meinen Lernprozess selbst aktiv zu gestalten.
- Die Lernbegleitung bietet mir die Möglichkeit auch meine Gefühle/Hindernisse/mögl. Motivationstiefs zu erkennen und Lösungen dafür zu finden.
- Die Lernbegleitung hilft mir, mein Lernen zu reflektieren und mir das Gelernte bewusst zu machen.
- ...

Vorteile

- Ich habe jemanden an meiner Seite, der mich beim Reflektieren unterstützt.
- Ich kann mich an jemanden wenden, wenn ich nicht weiter komme.
- Ich kann mir bewusst die Zeit mit jemandem nehmen, mein Lernen aus der „Vogelperspektive“ zu betrachten.
- ...



Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen

Lernbegleitung Herausforderungen und Hindernisse

Reflexionsfrage: Erinner dich an konkrete Situationen, in denen du es eher hinderlich erlebt hast, eine Person als „Lernbegleiter“ an deiner Seite zu haben.

Lies dann erst die Rückseite.

Was sind mögliche Herausforderungen und Hindernisse der Lernbegleitung?

Ergänzende Stichpunkte aus anderer Perspektive

Mögliche Herausforderungen

- Ich bin mir bewusst, dass ich mich auf die persönliche Beziehung in der Lernbegleitung einlassen muss.
- Ich bin mir bewusst, dass die Lernbegleitung mir keine Antworten und Lösungen gibt, sondern mich zum Nachdenken anregt.
- Ich gestalte das Wechselspiel von Freiheit und Struktur bewusst mit. Ich bin aktiver Teil der Lernbegleitung.
- ...

Mögliche Hindernisse

- Ich brauche Zeit, um mich auf einen anderen Menschen persönlich einzulassen.
- Wenn ich keine konkreten Antworten und Aufträge bekomme, macht mich das unzufrieden.
- Die (Reflexions-)Gespräche nehmen Zeit in Anspruch, die ich nicht immer habe.
- ...



Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen

Digitale Unterstützung Funktionen und Vorteile

Reflexionsfrage: Erinner dich an konkrete Situationen, wo ein digitales Unterstützungsangebot dich beim Lernen oder Problemlösen gut unterstützt hat.

Lies dann erst die Rückseite.

Was kann digitale Unterstützung leisten?

Ergänzende Stichpunkte aus anderer Perspektive

Funktion

- Digitale Unterstützungsangebote können alle Räume der Selbstlernarchitektur (Selbstlernen, Gruppenlernen, Lernberatung und Lernbegleitung, Kompetenzfeststellung) bereichern.
- Digitale Unterstützungsangebote dienen vor allem den reflexiven Anteilen des Lernprozesses (Nachdenken und Vordenken) durch synchrone und asynchrone Kommunikationssysteme, durch Texte, Dokumentation, Fragensammlungen etc.
- ...

Vorteile

- Digitale Unterstützungsangebote kann ich örtlich flexibel nutzen.
- Digitale Unterstützungsangebote ermöglichen sowohl synchronen als auch asynchronen Austausch im Rahmen der Lernbegleitung oder im Gruppenlernen und zeitliche Flexibilität beim Selbstlernen.
- ...



Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen

Digitale Unterstützung Herausforderungen und Hindernisse

Reflexionsfrage: Erwinnere dich an konkrete Situationen, in denen dir das Arbeiten mit digitalen Unterstützungsangeboten schwer gefallen ist.
Lies dann erst die Rückseite.

Was sind mögliche Herausforderungen und Hindernisse bei digitalen Unterstützungsangeboten?

Ergänzende Stichpunkte aus anderer Perspektive

Mögliche Herausforderungen

- Ich steuere meine persönliche Lernumgebung selbst und wähle dafür idealerweise digitale Unterstützungsformate, die sich bei mir schon beim Arbeiten bewährt haben.
- Ich bin mir bewusst, dass ich mich mit den technischen Bedingungen des digitalen Unterstützungsangebots vertraut machen muss.
- Ich denke daran, dass das Lernziel im Vordergrund steht und nicht das Medium.
- ...

Mögliche Hindernisse

- Digitale Unterstützungsangebote sind zumeist nicht voraussetzungslos, sie brauchen ein gewisses Maß an Medienkompetenz, die nur durch die Arbeit mit Medien erworben werden kann.
- Manchmal besteht die Gefahr für mich, dass ich mich im Detail oder beim Surfen durch die digitalen Angebote verliere.
- ...



Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen

Selbstlernen/Allein Lernen

Funktion und Vorteile

Reflexionsfrage: Erinner dich an konkrete Situationen, in denen es dir geholfen hat allein zu lernen, und schreibe dir die Situationen auf.

Lies dann erst die Rückseite.

Wozu dient Allein Lernen?

Ergänzende Stichpunkte aus anderer Perspektive

Funktion

- Manche Lernaktivitäten, wie z.B. Lesen gehen nur allein.
- Ich bin mir ganz bewusst, dass ich für diese Zeit selbst die Verantwortung habe.
- Allein kann ich Fragen nacharbeiten, die in der Arbeit, im Alltag oder in Lernveranstaltungen entstanden sind.
- ...

Vorteile

- Ich kann mein Lerntempo allein bestimmen.
- Ich kann zwischendurch andere Informationen dazu holen.
- Ich brauche beim Thema nur darauf zu achten, was mich gerade interessiert, oder was ich brauche.
- ...



Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen

Selbstlernen/Allein Lernen

Herausforderungen und Hindernisse

Reflexionsfrage: Erinner dich an konkrete Situationen, in denen es dir schwer gefallen ist alleine zu lernen, und notiere dir die Situationen.

Lies dann erst die Rückseite.

Was sind mögliche Herausforderungen und Hindernisse beim Allein Lernen?

Ergänzende Stichpunkte aus anderer Perspektive

Mögliche Herausforderungen

- Ich bekomme erst mit Verspätung Feedback.
- Ich muss nach außen vertreten, dass diese Zeit für mein Lernen reserviert ist, d.h. ich muss einen verbindlichen Termin mit mir selbst machen.
- Ich muss selbst für Motivation und Durchhalten sorgen.
- ...

Mögliche Hindernisse

- Ich verzettle mich zwischen verschiedenen Themen.
- Wenn ich abschweife, merke ich das erst mit Verspätung.
- Ich bleibe zu lange für die zur Verfügung stehende Zeit bei einem Thema.
- ...

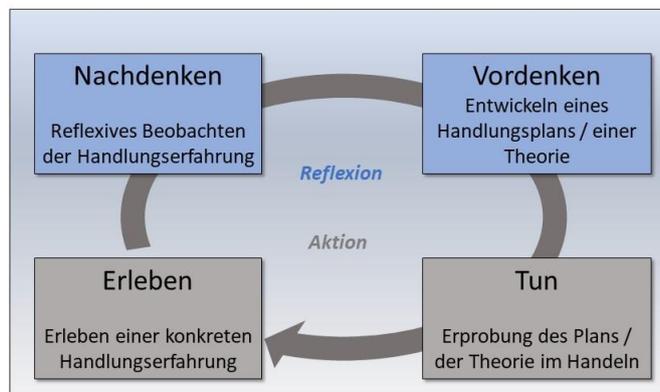


Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen

Das Lernprozessmodell

Reflexionsfrage: Erinner dich an den letzten Lernprozess, den du erlebt hast. Welche Phasen des Lernens kannst du unterscheiden?

Lies dann erst die Rückseite.





Erwachsene(n) lernen in Selbstlernarchitekturen

Das Verständnis selbstorganisiertes Lernen

Reflexionsfragen: Was verstehst du unter selbstorganisiertem Lernen? Was wird an deinem Arbeitsplatz unter selbstorganisiertem Lernen verstanden?

Notiere dir ein paar Merkmale und lies dann erst die Rückseite.

Selbstorganisiertes Lernen – Arbeitsdefinition von ELSa

Selbstorganisiertes Lernen von Erwachsenen in der Weiterbildung ist ein aktiver, konstruktiver Prozess des Kompetenzerwerbs.

Das Lernen ist umso selbstorganisierter je mehr der/die Lernende die Möglichkeit hat und nutzt

- den **eigenen Lernbedarf** (d.h. die individuellen Lernziele) zu bestimmen,
- die **konkreten Aufgaben/Anforderungssituationen** auszuwählen, an denen gelernt wird,
- geeignete **Methoden und Unterstützungsformate** (in analoger oder digitaler Form) auszuwählen und einzusetzen,
- den sozialen Kontext und **gewünschte Interaktionen mit anderen** (Lernberatung und Lernbegleitung, andere Lernende, Experten) zu wählen und zu gestalten,
- den **zeitlichen und räumlichen Rahmen** des Lernens zu gestalten, und
- vorhandene **Kompetenzen zu erkennen** sowie den Lernprozess auf seinen Erfolg hin zu reflektieren.

II.2.4 Begleitende ELSa-Beratung

Um den selbstorganisierten Lernprozess „in der Spur“ zu halten, ihn regelmäßig nachjustieren und ggf. optimieren zu können, sollte die ELSa-Beratung während des gesamten Lernprozesses verfügbar sein. Alle Beratungsaspekte der Erstberatung spielen auch bei der begleitenden Beratung eine wichtige Rolle. Hier werden diese Aspekte in zwei Richtungen betrachtet: Es geht um einen Rückblick auf die bisherigen Erfahrungen und um den Blick nach vorn, d.h. auf die Planungen weiterer Lernschritte. Ein besonders wichtiger Aspekt der begleitenden Beratung ist die Auswertung und Vergegenwärtigung zwischenzeitlicher Lernerträge – und zwar im Hinblick auf die fachlich-inhaltlichen Kompetenzen als auch im Hinblick auf die Kompetenz, selbstorganisiert zu lernen.

II.2.4.1 Die begleitende ELSa-Beratung in der Erprobung

In der Erprobung der selbstorganisierten Weiterbildung für Weiterbildende fand die begleitende Beratung im Rahmen der gemeinsamen Workshops statt. In diesen Treffen der Gesamtgruppe waren explizite Zeiten für eine ausführliche Nachbetrachtung und Auswertung der Lernerfahrungen aus der jeweils zurückliegenden „Selbstlernphase“, d.h. der Lernetappe seit dem letzten Workshop vorgesehen. Außerdem gab es Sequenzen, die sich um die einzelnen Elemente der Selbstlernarchitektur drehten und die Erfahrungen und Erkenntnisse zur Nutzung und zur Gestaltung dieser Elemente thematisierten. Die Einheiten waren methodisch in unterschiedlicher Weise gestaltet und sind hier beispielhaft entlang der einzelnen Beratungsziele beschrieben.

Neu erworbene Kompetenzen erkennen – Beratungsziel (1.)

Den Start in jeden Workshop bildete eine intensive Betrachtung und Auswertung der zurückliegenden Phase seit dem letzten Workshop. Mit verschiedenen interaktiven Methoden wurden die Lernenden eingeladen, sich ihren Lernweg sowie die daraus entstandenen Lernerträge bewusst zu machen. Die individuellen Erkenntnisse wurden im Plenum oder in kleineren Konstellationen mit den anderen Lernenden geteilt und konnten in diesem Dialog also nochmals geschärft werden. Die zwei folgenden Beispiele zeigen, wie unterschiedlich diese Reflexion methodisch gestaltet werden kann. Einmal wurde ein künstlerisch-gestaltender Ansatz gewählt, ein anderes Mal strukturierte Kurz-Interviews im Kreis der Teilnehmenden.

Wandzeitung der Lernerfahrungen

Arbeitsauftrag:

Zum Einstieg in den zweiten Workshop gestalteten die Teilnehmenden eine Wandzeitung mit ihren zurückliegenden Lernerfahrungen. Sie erhielten dazu folgenden Arbeitsauftrag: Erstelle eine Wandzeitung auf Flipchart zu „Mein Lernweg in der Selbstlernphase“. Was gab es Neues, Schönes, Schwieriges, Unerwartetes? Welche Erkenntnisse und Aha-Erlebnisse hattest du?“

Durchführung:

Die Teilnehmenden hatten ausreichend Zeit, ihre Gedanken in bildhafter Form zu Papier zu bringen. Sie waren frei, ihre Darstellungen zu beschriften oder auch ganz abstrakt zu arbeiten.

Auswertung:

Auf Anregung der Teilnehmer:innen stellten die jeweiligen Autor:innen ihre Wandzeitung nicht gleich vor, sondern die anderen assoziierten zu den jeweiligen Darstellungen ihre Eindrücke und Vermutungen. Auf diese Thesen ging der/die jeweilige Autor:in anschließend ein.

Erfahrungen:

Die Darstellung von Erfahrungen in bildhafter Form fordert eine intensive Beschäftigung und eine Verarbeitung derselben. Neue Perspektiven auf die eigenen Erfahrungen konnten durch die Assoziationen und „Spekulationen“ der anderen gewonnen werden. Die Assoziationen bewirkten, dass die Lernenden ihre Erlebnisse noch einmal überprüften und auf weitere Erfahrungen und Erkenntnisse während ihrer zurückliegenden Lernetape aufmerksam wurden. Die Reflexion gewann dadurch an Tiefe und Intensität für alle Beteiligten. Auch die assoziierenden Teilnehmer:innen wurden durch die gewünschte Interpretation der Bilder dazu eingeladen, ihre eigenen Erfahrungen zu aktivieren und mit denen der anderen zu vergleichen.

Speed-Dating zur Reflexion der Praxiserfahrungen

Vorbereitung:

Zum Einstieg in den dritten Workshop waren von den Moderatorinnen Fragen zur zurückliegenden Selbstlernphase vorbereitet worden, u.a.

- Was hast du in der zurückliegenden Selbstlernphase umgesetzt?
- Wie zufrieden bist du mit deinen Lernaktivitäten? Was hat gut geklappt? Was war schwierig?
- Was hast du aus deinen Aktivitäten gelernt?

Zu diesen Fragen sollten sich die Teilnehmenden in knapper, strukturierter Form, nämlich in der Methode „Kugellager“ austauschen.

Durchführung:

Für die Kugellager-Methode bildeten die Teilnehmenden mit ihren Stühlen einen Innen- und einen Außenkreis, jeweils ein Stuhl des Innen- und des Außenkreises standen sich gegenüber. Die Teilnehmenden verteilten sich auf die Plätze und interviewten jeweils den/die gegenüberstehende/n Partner:in zu einer Frage. Die Fragen waren auf einem „Laufzettel“ abgedruckt mit Platz für Notizen. Zunächst richteten die Teilnehmer:innen im Innenkreis die erste Frage an den Außenkreis und die Befragten hatten 5 min Zeit zu antworten. Die Antworten wurden vom/von der Fragesteller:in notiert. Anschließend rotierten alle Teilnehmer:innen des Außenkreises eine Sitzposition weiter, so dass sich neue Paarungen ergaben. Nun befragte der Außenkreis den Innenkreis und notiert die Antworten. Nach jedem Interview wechselten die Paarungen und die Rollen tauschten bis alle drei Fragen von jedem/jeder einmal beantwortet waren. Anschließend wurden die Laufzettel mit den Notizen veröffentlicht, d.h. an einer Pinnwand gesammelt. Im weiteren Verlauf des Workshops konnten sich alle Beteiligten einen Überblick über die Antworten verschaffen und sich Anregungen aus den verschriftlichten Erfahrungen holen.

Erfahrungen:

Mit der Kugellager-Methode kommen die Teilnehmenden mit möglichst vielen anderen in den Erfahrungsaustausch. Der Austausch ist durch die Frage vorstrukturiert, kann aber auch darüber hinausgehende Aspekte betrachten. Auch wenn die Fragen zusammenhängen oder aufeinander aufbauen, können sie problemlos mit einem/einer neuen Gesprächspartner:in besprochen werden. Eine zeitliche Begrenzung für das Interview fordert die Lernenden auf, sich auf das Auffälligste bzw. Wichtigste zu konzentrieren.

Varianten:

Die Kugellager-Methode ist für sehr unterschiedliche Fragestellungen verwendbar und kann daher auch für unterschiedliche Aspekte einer Beratung, eingesetzt werden. Es könnten auch Fragen gestellt werden zu Selbstlernkompetenzen, die in der vergangenen Zeit deutlich

geworden sind (siehe nächster Abschnitt), oder zu den geplanten Konsequenzen für die nächsten Lernschritte.

Mit der Methode kann auch eine individuelle Reflexion in der Selbstlernphase noch einmal lebendig gemacht werden. So können Fragen aus dem Lerntagebuch aufgegriffen und noch einmal komprimiert oder zugespitzt werden, z.B. in der Form: „Was sind deine drei besten Tipps, um dich konzentriert bei einer Sache zu halten?“

Planung des weiteren Lernwegs – Beratungsziel (3.) und (4.)

Die Unterstützung bei der Planung des weiteren Lernwegs lag in den Workshops 2 und 3 in der Verantwortung der Lernenden. Sie erhielten jeweils zum Ende des Workshops Zeit, um sich individuell oder in Kleingruppen mit den nächsten Schritten zu beschäftigen und konnten bei Fragen auf ihre Mitlernenden oder auf die Moderatorinnen in ihrer Rolle als ELSa-Beraterinnen zugehen. Hier haben wir die ELSa-Beratung also als Angebot platziert, aber bewusst in eine Holschuld der Lernenden umgewandelt. Die Teilnehmenden an der Erprobung griffen vereinzelt darauf zurück, vor allem dann, wenn die Überlegungen zu ihren Lernvorhaben schon recht konkret waren, sie aber im Detail noch eine Rückmeldung wollten. Die explizit im Workshop eingeräumte Zeit diente vor allem dem Zweck, die eigenen Ideen zum weiteren Vorgehen festzuhalten und in einen möglichst konkreten Plan zu übersetzen. Eigentlich entstand der weitere Lernweg im Verlauf des gesamten Workshops. Impulse dazu boten der Erfahrungsaustausch und die intensive Auswertung der vorangehenden Lernerfahrungen. Vor allem die weiter unten beschriebene Reflexion einzelner Elemente der Selbstlernarchitektur kam den weiteren Planungen zugute.

Förderung der Selbstlernkompetenzen durch die Reflexion eigener Lernerfahrungen auf der Metaebene des Lernens – Beratungsziel (5.)

Wenn die Reflexion der eigenen Lernerfahrungen nicht nur die konkreten fachlich-inhaltlichen Lernerträge betrachtet, sondern bewusst auch der Frage nachgeht, welche Erkenntnisse zum selbstorganisierten Lernen gewonnen wurden, findet damit zugleich eine Bewusstmachung und Förderung von Selbstlernkompetenzen statt. In der ELSa-Erprobung wurden beide Ebenen betrachtet: Welche fachlich-inhaltlichen Kompetenzen wurden gelernt? Welche Selbstlernkompetenzen, d.h. Kompetenzen zum selbstorganisierten Lernen wurden gelernt?

In der Erprobung wurden beide Ebenen methodisch nicht getrennt. An eine Auswertung der Lernerfahrungen und Lernergebnisse schloss sich häufig eine Reflexionsfrage an, die das Lernen an sich adressierte. Bei den gegenseitigen Interviews der Methode Kugellager kann die Metaebene z.B. mit folgenden Fragen in den Blick genommen werden:

- Was hat dir in der zurückliegenden Phase das Lernen erleichtert? Was hat dir das Lernen erschwert?
- Wie ist es dir gelungen, auch bei Schwierigkeiten „dran“ zu bleiben?
- Was hast du in der zurückliegenden Selbstlernphase über dein eigenes selbstorganisiertes Lernen gelernt?

Im Anschluss an den bilateralen Austausch empfiehlt es sich, alle noch offen gebliebenen Fragen rund um selbstorganisiertes Lernen im Plenum zu sammeln und auch im Plenum – sofort oder im Verlauf des Workshops – zu bearbeiten.

Zum Abschluss der Weiterbildung gab es eine Lerneinheit, die ausschließlich die Metaebene des Lernens betrachtete: Die Teilnehmenden sollten ein Lern-Fazit in thesenhaften Schlagzeilen formulieren. In der Erprobung bezogen sich die Schlagzeilen auf die drei gemeinsamen Workshops:

Lern-Fazit in Schlagzeilen

Arbeitsauftrag:

Zum Abschluss der Erprobung sollten alle Beteiligten ein Fazit über die drei Workshops ziehen. Dazu gab es folgenden Auftrag: „Notiert jeweils eine aussagekräftige Schlagzeile für jeden der drei Workshops.“

Durchführung:

Die Teilnehmenden und die Moderatorinnen überlegten für sich ihre individuellen Schlagzeilen und notierten sie auf Metaplankarten. Anschließend wurden die Karten vom/von der jeweiligen Autor:in vorgelesen und an einer Pinnwand gesammelt. Die Schlagzeilen sollten bewusst nicht kommentiert oder erläutert werden, sondern für sich stehen. Diese zugespitzte Form des Fazits weckte bei allen Beteiligten die Erinnerungen an die gemeinsam erlebten Lernsituationen.

Erfahrungen:

Die Schlagzeilen waren ein wirkungsvoller Erinnerungsanker. In den knappen Sätzen durften nicht nur inhaltliche, sondern auch emotionale Eindrücke zum Ausdruck gebracht werden. In den nebeneinander sichtbaren Schlagzeilen aller Beteiligten konnten die eigenen Wahrnehmungen und Erinnerungen gespiegelt werden.

Ein Lernfazit kann natürlich auch allgemein, also nicht bezogen auf ein bestimmtes Element der Selbstlernarchitektur, formulieren werden. Dann könnte der Arbeitsauftrag beispielsweise lauten: „Wenn ihr eure Erkenntnisse über effektives selbstorganisiertes Lernen in einer Headline (mit Untertitel) veröffentlichen solltet, wie lautet die Headline?“

Förderung der Selbstlernkompetenz durch die Reflexion der Lernformate der Selbstlernarchitektur – Beratungsziel (5.)

Vor allem im dritten Workshop wurden die Elemente einer Selbstlernarchitektur inkl. der ELSa-Erstberatung im Einzelnen intensiv betrachtet. Auf Basis der zwischenzeitlichen Erfahrungen der Lernenden wurden die Funktionen und Vorteile, genauso wie die Herausforderungen oder gar Nachteile der Elemente konkretisiert. Es wurden also die Hinweise der ELSa-Beratungskarten ergänzt und individualisiert, um daraus Konsequenzen für den weiteren Lernweg abzuleiten und das innere Bild eines erfolgreichen selbstorganisierten Lernens zu schärfen. Auch diese Gruppenaktivitäten haben wir in unterschiedliche methodische Formen gekleidet, von denen einige beispielhaft dargestellt werden.

Gemeinsame Überarbeitung der ELSa-Erstberatung

Arbeitsauftrag auf Initiative der Teilnehmenden:

Nachdem die Lernenden selbst eine ELSa-Erstberatung erlebt hatten und teilweise in den Praxisphasen auch andere Lernende beraten hatten, ergriffen sie im letzten Workshop die Initiative und überarbeiteten selbständig den Leitfaden für die ELSa-Erstberatung.

Durchführung:

Die Teilnehmenden hatten in einer Workshop-Sequenz zuvor ihre Erfahrungen mit dem selbstorganisierten Lernen zusammengetragen und anstatt in Einzelgesprächen miteinander eine abschließende bzw. zwischenbilanzierende Beratung durchzuführen, wollten sie ihre Erfahrungen für die Überarbeitung des Leitfadens nutzen. In einem angeregten Plenumsgespräch (das Plenum bestand aus sechs Teilnehmenden) erarbeiteten sie eine neue Struktur für die Beratung und sammelten die wesentlichen Punkte für jeden Beratungsaspekt. Die beiden Moderatorinnen steuerten diese Gemeinschaftsaktivität minimal. Sie diskutierten vielmehr als gleichberechtigte Gesprächspartnerinnen mit und suchten wie die Lernenden nach einer stringenten Strukturierung der Beratungsaspekte und -ziele und dazugehöriger Fragestellungen. Als Ergebnis entstand mit Hilfe von Post-its und Metaplankarten eine Ordnung, mit der sich alle Beteiligten sehr zufrieden zeigten.

Erfahrungen und Empfehlungen:

Die Dynamik dieser Gemeinschaftsarbeit kann natürlich nicht gezielt initiiert werden. Sie ist ein Beispiel für spontan entstehende Selbstorganisation und Eigeninitiative einer Gruppe, die ein gemeinsames Ziel hat und ihre Interessen so ernsthaft verfolgt, dass sie sich über das vorbereitete Arbeitsangebot hinwegsetzt. Aus dieser Erfahrung ergibt sich die Empfehlung, diesen spontan entstandenen Arbeitsauftrag auch zukünftig bewusst zu nutzen: Lernende in einer Selbstlernarchitektur können gebeten werden, im Verlauf ihres Lernprozesses die Materialien zur ELSa-Erstberatung – die Beratungskarten und den Leitfaden – zu überarbeiten bzw. zu individualisieren. Mit diesem Auftrag bündeln sie ihre Erkenntnisse zum selbstorganisierten Lernen und dessen effektiver Unterstützung und bringen sie schriftlich auf den Punkt.

Sammlung von Erfahrungen und Empfehlungen zu digitalen Unterstützungsangeboten**Arbeitsauftrag:**

Die Teilnehmenden wurden gebeten, die digitalen Unterstützungs-Tools bzw. -Angebote zu notieren, die sie für ihr selbstorganisiertes Lernen genutzt hatten. Zu jedem Angebot sollten sie angeben, für welchen Zweck sie es genutzt hatten und wie hilfreich es war. Es sollten auch Tools oder Anwendungen genannt werden, die keine expliziten Lerntools waren.

Durchführung:

Die Teilnehmenden hielten ihre Antworten zu jeder (Teil-)Frage auf Metaplankarten fest. Die Karten wurden von den Teilnehmenden kurz erläutert und auf Metaplanwänden gesammelt.

Erfahrungen:

Der Arbeitsauftrag ergab eine beeindruckende Sammlung an Tools und Instrumenten, die genutzt wurden. Zwischen den Teilnehmenden gab es große Überschneidungen – die Google- oder Youtube-Recherche wurde von fast allen genannt. Die Redundanzen machten deutlich, welche Quellen oder Tools beim Lernen nicht mehr wegzudenken sind. Aufschlussreich waren auch die Angaben, wofür die Teilnehmenden die Instrumente nutzten. (Eine weitergehende inhaltliche Auswertung findet sich im Kap. II.6.)

Statt über Metaplankarten lässt sich diese Sammlung auch anders realisieren. Die Antworten sollten aber personenscharf gesammelt und dargestellt werden.

Galerie-Arbeit zum Gruppenlernen

Arbeitsauftrag

Eine andere Form der Sammlung und Visualisierung von Lernerfahrungen war die Galerie-Arbeit zur Auswertung des Gruppenlernens. Im dritten Workshop sollten die Teilnehmenden und die Moderatorinnen der Gruppen-Workshops vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen vorbereitete Aussagen zum Gruppenlernen schriftlich kommentieren.

Durchführung:

Auf einer Metaplanwand waren Aussagen zu Erfolgsfaktoren des Lernens in Gruppen veröffentlicht. Es wurde vereinbart, dass sowohl die Teilnehmenden als auch die Moderatorinnen zu jedem Erfolgsfaktor notierten, wie sie ihn konkret realisieren würden, d.h. worauf sie bei der Gestaltung von Gruppenlernprozessen bewusst achten würden. Die Metaplanwand wurde am ersten Workshop-Tag vorgestellt mit der Bitte, die Anmerkungen bis zum nächsten Tag zu machen, weil sie dann im Plenum besprochen werden sollten. In den (großzügigen) Pausen und nach Ende des Workshop-Tags fand sich hierfür ausreichend Zeit. Die Besprechung der Sammlung beschränkte sich am nächsten Tag darauf, Fragen und Unklarheiten bzw. Widersprüche in den Anmerkungen zu klären.

Folgende Erfolgsfaktoren waren an der Wand genannt:

1. Gruppenlernen muss effektiv gestaltet sein, da es zeitintensiv ist. Der Mehrwert muss über eine gute Lernumgebung und eine unterstützende Lernbegleitung erlebbar werden. Es ist wichtig, dass Gruppenlernen Sinn stiftet bzw. muss Sinn in der Gruppe generiert werden.
2. Gruppenlernen braucht einen klaren, verlässlichen und sicheren und gleichzeitig flexiblen Rahmen, der so viel Struktur wie nötig gibt und so viel Freiraum wie möglich lässt. Für selbstorganisiertes Lernen ist Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit wesentlich.
3. Im Gruppenlernen muss der/die individuelle Lernende Selbstbezug herstellen können, das geschieht, wenn die eigene Fragestellung Ausgangspunkt für das Lernen ist und es zum anderen möglich ist, diese in Gruppensettings zu bearbeiten.
4. Lernen in Gruppen braucht die Bereitschaft und die Kompetenz der Lernenden für kooperatives Lernen. Diese müssen vorhanden sein oder gezielt entwickelt werden.
5. Die Gruppenlernumgebung muss die psychologischen Grundbedürfnisse respektieren: Autonomie/Entscheidungsspielraum, soziale Eingebundenheit sowie Kompetenzerleben.

Erfahrungen:

Diese beiläufige Reflexion von Lernerfahrungen überließ jedem/jeder Einzelnen die Initiative, sich mit den Aussagen zu beschäftigen, mit anderen in den Austausch zu gehen, die bereits notierten Anmerkungen zu kommentieren usw. Als Ergebnis entstand eine reichhaltige Sammlung von grundsätzlichen Achtungspunkten bis hin zu sehr konkreten Gestaltungstipps für das Lernen in Gruppen.

In Vorbereitung auf die Galerie-Arbeit gab es einen Austausch im Plenum darüber, welche Gelegenheiten zum Gruppenlernen die Teilnehmenden im Verlauf der Weiterbildung erlebt bzw. gezielt initiiert hatten. Dadurch riefen sich die Lernenden sowohl formelle als auch informelle Gelegenheiten des Gruppenlernens wieder in Erinnerung.

Für andere Zielgruppen als Weiterbildner:innen, die lernen wollen, selbstorganisiertes Lernen zu begleiten, kann die Reflexion des Gruppenlernens auch einfacher gestaltet sein. So könnten folgende Fragen im Plenum diskutiert werden: Was war hilfreich für unser Lernen in der Gruppe (in den gemeinsamen Workshops)? Was hat unser Lernen in der Gruppe herausfordernd gemacht?

II.2.4.2 Erfahrungen und Empfehlungen zur Gestaltung der begleitenden ELSa-Beratung

Aus den Darstellungen wird deutlich, dass die begleitende ELSa-Beratung in Form von impulsgebenden gemeinsamen Reflexions-Einheiten nicht den gleichen systematischen Charakter wie die ELSa-Erstberatung hatte. Andererseits bietet die gemeinsame Reflexion den Vorteil, dass Lernende von den Erfahrungen anderer profitieren können. Dieser Vorteil wurde von den Teilnehmenden sehr geschätzt. Sie erhielten so eine Orientierung für ihren weiteren Lernweg und konnten sehr konkrete Ideen für sich ableiten. Die Moderatorinnen der Workshops fungierten vor allem als Prozess-Moderatorinnen, weniger als fachliche Beraterinnen für selbstorganisiertes Lernen. Jedoch konnten sie an den Stellen, wo die Lernenden in ihrer Selbstreflexion unsicher waren, oder eine Unterstützung für ihre weiteren Planungen brauchten, ihre pädagogische Expertise auch im Gruppensetting einbringen. Eine individuelle begleitende Beratung wurde von einzelnen Lernenden für die Planung ihrer nächsten Lernschritte eingeholt und konnte von den beiden Beraterinnen auch im gewünschten Umfang ermöglicht werden.

Für eine abschließende Beratung in Kombination mit einer Kompetenz(zuwachs)feststellung empfehlen wir wiederum ein individuelles Setting. Diesen abschließenden Schritt haben wir in der Erprobung – wie schon erwähnt – nicht durchgeführt. Anregung für die abschließende Beratung finden sich daher nur im Kapitel I.2.8 im ersten Teil des Buchs.

II.3 Selbstlernen als Element von Selbstlernarchitekturen

In der Erprobung einer selbstorganisierten Weiterbildung für Weiterbildner:innen haben wir Möglichkeiten zum Allein-Lernen in unterschiedlichen Formen und mit variierenden Schwerpunkten angeboten bzw. angeregt. Die Lernenden waren frei, sie für ihre Lernanliegen zu nutzen und sich dabei in Form einer Lernbegleitung unterstützen zu lassen. Viele Selbstlernaktivitäten wurden aber ohne vorbereitetes Angebot, teils auch spontan von den Lernenden initiiert und zeigen, wie unterschiedlich Selbstlernen aussehen kann.

II.3.1 Individuelle Praxisprojekte als Kern des selbstorganisierten arbeitsintegrierten Lernens

Die individuellen Praxis(lern)projekte bzw. persönlichen Lernvorhaben in der Arbeitspraxis sind das zentrale didaktische Element eines selbstorganisierten Kompetenzentwicklungsprozesses, wie wir ihn in der ELSa-Erprobung konzipiert haben. Zugleich umfassen die Praxisprojekte einen sehr hohen Anteil von Selbstlernen, d.h. ein Lernen ohne weitere Mitlernende.

Was sind individuelle Praxisprojekte und inwiefern ermöglichen sie Kompetenzentwicklung?

Kompetenzerwerb über persönliche arbeitsintegrierte Lernprojekte

„Individuelle Praxisprojekte“ oder auch „individuelle Praxislernprojekte“ operationalisieren den Kompetenzerwerb als persönliches Lernprojekt in der eigenen Arbeit. Lernende wählen eine Fragestellung oder ein Lernanliegen aus ihrer beruflichen Tätigkeit aus und bearbeiten es lernend im Wechselspiel von Aktion und Reflexion. Individuelle Praxisprojekte können

ganz unterschiedlich dimensioniert sein. Sie können ähnlich einem klassischen Projekt definiert und mit (persönlichen) Meilensteinen versehen werden, können aber ebenso ein eher loses – aber eben bewusstes – Ausprobieren von Neuem, eine Suchbewegung oder ein agiler Sprint des Handlungslernens in der täglichen Arbeit sein. Man kann daher auch von individuellen Praxis(lern)vorhaben sprechen, um den Projekt-Begriff zu meiden. Wir arbeiten seit den 1980er Jahren mit diesem didaktischen Instrument.

Kompetenzlernen: Neue Handlungen in der eigenen Arbeit ausprobieren und reflektieren

Individuelle Praxisprojekte i.S. der GAB München fordern das Wechselspiel von Aktion und Reflexion und bewirken somit einen Kompetenzlernprozess wie er auch dem ELSa-Modell zugrunde liegt. Die Handlung ist der Kristallisationspunkt der Entwicklung von Kompetenzen: Im Tun, d.h. im „Umsetzen“ eines individuellen Handlungsplans, entsteht Können. Das Tun erfolgt nicht unüberlegt. Der innere handlungsleitende Plan entspringt vorbereitenden Überlegungen: Was genau will man tun und welche Voraussetzungen (z.B. Wissen) braucht es dafür? Welche Vorbereitungen (z.B. das Einüben bestimmter Fertigkeiten oder Handlungsrou-tinen) sind hilfreich?

Reflexion findet nicht nur vor, sondern auch im Tun (reflection in action; Schön 1983), sowie nach dem Tun statt (reflection on action, ebd.). Blicklenkende Fragen, die Lernende sich vor dem Tun vergegenwärtigen, ermöglichen die Reflexion im Tun: „Worauf will ich (besonders) achten?“ oder „Was will ich an mir selbst oder bei anderen (besonders) beobachten?“ Retrospektive Fragen zur Auswertung des im Tun Erlebten und Erfahrenen helfen, nach Abschluss des Tuns die eigenen Lernerträge herauszuarbeiten. Fragen wie „Was ist mir gut gelungen?“ und „Was ist mir schwergefallen?“ laden zum intensiven Rückblick ein. Mit Fragen wie „Was möchte ich noch anders machen?“ „Was will ich dabei konkret lernen?“ blickt man bereits wieder voraus auf den nächsten Lernschritt, das nächste Ausprobieren im Tun.

Lernen auf allen Ebenen (Kompetenzentwicklung statt Wissenserwerb oder Fähigkeitentraining)

Individuelle Praxisprojekte haben einen entscheidenden Vorteil gegenüber veranstaltetem Lernen: Sie sind die (einzige) Möglichkeit, wirkliche Kompetenzentwicklungsprozesse anzustoßen, weil sie vollständige Handlungen (Planung – Durchführung – Kontrolle) in realen komplexen Arbeitssituationen erfordern, und zwar nicht in Bezug auf Bekanntes und Gekanntes, sondern im Hinblick auf etwas Neues, Zu-Lernendes. Gut ausgewählte Praxisprojekte fordern Lernende daher auf allen Ebenen heraus: in ihrem Wissen, ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihren verinnerlichten Werten, Motivationen und Volitionen. Auf all diesen Subjektebenen kann – und muss – in herausfordernden Praxisprojekten etwas neu gelernt, etwas verändert werden. Sich „als ganzer Mensch“ in unsicheres Terrain zu begeben und Dinge zu tun, die man eigentlich noch gar nicht tun kann (sondern dadurch tuend erlernen will) geht i.d.R. mit Emotionen einher. Jeder kennt das: Verunsicherung, Irritation, ein mulmiges Gefühl, weiche Knie. In der (Kompetenz-)Lernforschung wird dabei auch von „emotionaler Labilisierung“ gesprochen (Heyse/Erpenbeck 2009, XXIII). Diese wird aber nicht als lerngefährdend, sondern im Gegenteil als „Grundvoraussetzung für Kompetenzentwicklung“ (ebd.) gesehen! Denn erst auf dieser Basis lasse sich das Alte und Gewohnte „aufbrechen“ und neu betrachten, sortieren, erweitern und (weiter)entwickeln. Lernen ohne Emotion bleibt anders gesagt ein oberflächliches Lernen und verändert lediglich (kurzzeitig) die Kognition Lernender (um dann nach einer Prüfung einen Großteil des Gelernten wieder zu vergessen). Kompetenzlernen stellt demgegenüber eine profunde, also viel tiefergreifende Veränderung des/der Lernenden als ganze Person dar: Er/Sie erarbeitet sich keineswegs nur neues Wissen oder neue Fähigkeiten, sondern damit verbunden auch neue Werthaltungen, an denen er/sie sein Handeln in unsicheren Situationen orientieren kann (siehe ausführlich: Erpenbeck 2010, Erpenbeck/Sauter/Arnold 2018, siehe auch: Buschmeyer 2015, 4-7). Individuelle Praxisprojekte stellen eine hervorragende Möglichkeit dafür dar, sich in ein Lernen zu begeben, in dem

emotionale Labilisierungen als sehr wahrscheinliche Möglichkeit angelegt sind. Sie haben also hohes Potenzial für Kompetenzlernprozesse. Denn will man sie nutzen, um etwas Neues erprobend im Tun zu erlernen, begibt man sich – selbst bei der besten Planung – dennoch in Unsicherheit und in offene Situationen, für die man eigentlich noch nicht gewappnet ist und dringt damit in eine „Zone“ menschlichen Handelns vor, die i.d.R. nicht ohne Emotionen an einem vorbei geht. Damit wird dann Kompetenzlernen im beschriebenen Sinn möglich. Sein Gelingen kann unterstützt werden durch Möglichkeiten, sich mit anderen Lernenden zum eigenen Erlebten und Erfahrenen auszutauschen sowie dadurch, sich dabei begleiten zu lassen – auch über Lernhürden und Motivationstiefs hinweg. Gruppenlernen (siehe Kap. II.4) und Lernbegleitung (siehe Kap. II.5) sind daher sinnvolle und wichtige ergänzende Lernformen zur Einbettung eines individuellen Praxisprojekts.

Da der Kern individueller Praxisprojekte das Lernen im Lösen von Herausforderungen in der Arbeit ist, fordern sie einen hohen Anteil an Selbstständigkeit und Selbstlernen. Die Reflexion zur Frage, was genau Lernende jeweils in ihrem Praxisprojekt lernen wollen und wie sie das angehen möchten, kann zwar gut bereichert werden durch Gespräche in Gruppen oder mit Lernbegleiter:innen. Ihr Nachdenken darüber, was sie schon Ähnliches gemacht haben, wie sie es konkret planen und angehen wollen, die innere Verbindung und Auseinandersetzung mit der Aufgabe, das Auswählen von Handlungsoptionen und das Treffen von Handlungsentscheidungen sind Anforderungen, die Lernende letztlich aus sich selbst heraus bewältigen müssen (vgl. Bauer et al. 2016). Ebenso muss die tatsächliche Durchführung der Handlung allein erfolgen. Natürlich können beim Überprüfen, Kontrollieren und Reflektieren Dritte mit einbezogen werden, das eigene Erleben kann aber nur durch die lernende Person selbst bewusst gemacht, bewertet und artikuliert werden. Und schließlich liegt es allein beim Individuum, das Getane innerlich abzuschließen und sich wieder anderen Aufgaben zuzuwenden (vgl. ebd.: 14). All diese Schritte können begleitet, aber eben dem/der Lernenden nicht abgenommen werden. Oder pointiert gesagt: Niemand kann gelernt werden!

Es lässt sich zurecht einwenden, dass dies *für jedes Lernen* gilt. Allerdings ist in einem individuellen Praxisprojekt Eigenaktivität besonders stark gefordert, geht es doch darum, das Wechselspiel von Aktion und Reflexion eigenständig im Arbeits- oder Lebensalltag für sich zu organisieren und umzusetzen. Man könnte sagen: Das ist letztlich das Gegenteil von Unterricht. Darin liegt der didaktische Grund, warum derartige Projekte als Kern der Förderung selbstorganisierten Lernens in ELSa ausgewählt wurden: Man kommt in ihnen um eine hohe Eigenaktivität, die Selbstorganisation erfordert und fördert nicht herum. Selbstlernkompetenzen entstehen im selbstständigen Lernen und der Reflexion darüber. Mit dem Instrument individuelles Praxisprojekt wird genau das ermöglicht.

II.3.1.1 Praxisprojekte in der ELSa-Erprobung – Erfahrungen und Empfehlungen

Schon in der Ankündigung und in der Einladung zur selbstorganisierten Weiterbildung für Weiterbildner:innen wurden Praxisprojekte als fester Lern-Bestandteil vorgestellt. Die Interessenten wurden gebeten, mögliche Projekte oder kleinere konkrete Vorhaben zu identifizieren, in denen sie selbstorganisiertes Lernen gestalten und ihre Lernenden dabei unterstützen konnten. Teilweise kamen die Weiterbildner:innen mit ganz konkreten Projektideen zum Workshop, teilweise kristallisierten sich die Vorhaben erst im Verlauf oder im Anschluss an den ersten Workshop heraus. Einige Beispiele der verfolgten Projekte sind:

- Entwicklung und Einsatz eines Kompetenzkompasses für Nachwuchs-Führungskräfte zur Standortbestimmung und zur Planung selbstorganisierter Lernaktivitäten
- Gestaltung einer Auftakt-Veranstaltung für Nachwuchs-Führungskräfte zum Start in eine selbstorganisierte Lernphase
- Entwurf und Erprobung eines Gesprächsleitfadens für Berater:innen selbstorganisierter Lernprozesse

- Weiterentwicklung und Bündelung von digitalen Angeboten zur Förderung selbstorganisierten Lernens
- Überarbeitung und Erprobung der ELSa-Beratungskarten für eigene selbstorganisierte Lernangebote

In der individuellen ELSa-Erstberatung wurden die Ideen der Teilnehmenden besprochen. Hier zeigte sich, dass die Lernenden ihre Lernanliegen nicht ausschließlich aus dem Kompetenzprofil ableiteten. Für manche Weiterbildner:innen waren die eigenen Praxisprojekte ausschlaggebend dafür, was sie sich als Lernziel setzten. In der Regel gab es Übereinstimmungen zwischen den Kompetenzbeschreibungen des Profils und den Anforderungen der Praxisprojekte. Wie im Kapitel zur ELSa-Beratung schon angedeutet, wurde der Lernweg sowie das Praxisprojekt der Lernenden in der Beratung nicht dezidiert vorgeplant, sondern es wurden die ersten Schritte konkretisiert und die Rahmenbedingungen hinterfragt. Es wurde z.B. geklärt, wieviel Zeit man sich für das Projekt freiräumen konnte, wer daran wie zu beteiligen war, welche Ressourcen die Beteiligten einbringen mussten und was es sonst noch brauchte, um das Vorhaben zu realisieren.

Neben dieser vorausplanenden Unterstützung regten wir in den folgenden Workshops eine rückblickende Reflexion der Praxisprojekte an. Mit Hilfe der im Kapitel II.2 beschriebenen Reflexions-Methoden (Künstlerische Methode der Wandzeitung und Interview-Methode Kugellager) konnten die Lernenden sich das in der Selbstlernphase individuell Unternommene, Erlebte und Erlernte sowie Fragen und Anregungen für den weiteren Lernweg ins Bewusstsein rufen und sich von den Erzählungen der anderen inspirieren lassen. Der Austausch im Workshop stellte eine Verbindung von Selbsterlernen und Gruppenlernen sowie von informellem und formellem Lernen her. Die Erfahrungen und Fragen aus informellen Lernaktivitäten wurden ins formelle Setting geholt. Aus diesen Erfahrungsberichten ergaben sich auch wertvolle Impulse für gemeinsame Arbeitssequenzen in den Workshops.

Fast alle Teilnehmer:innen berichteten von einer nicht überraschenden Erfahrung: Die Praxisprojekte gingen im Arbeitsalltag allzu schnell unter. Die Lernenden betonten, dass Sie motiviert aus der ELSa-Erstberatung und dem ersten Workshop gegangen seien, fest entschlossen, ihren vereinbarten Lernweg umzusetzen. Tatsächlich hatte jede/r auch erste Schritte unternommen, allerdings stimmten alle Lernenden darin überein, dass es nicht immer einfach war, da sie sich „schnell wieder gefangen im Arbeitsalltag und voll eingespannt“ fühlten und ELSa dadurch wie „in einem schwarzen Loch [...] versank“. Vereinbarungen mit sich selbst halfen dabei, die eigenen Vorsätze zumindest teilweise zu realisieren, und auch betrieblich verfügbare Freiräume wirkten anspornend. Mehrere Lernende konnten auf ein Lernzeitkontingent zurückgreifen, das für Selbstlernaktivitäten in der Arbeitszeit verfügbar ist. Aber auch dieser offiziell gewährte Freiraum fiel schnell akuter Arbeitsverdichtung zum Opfer. Äußerungen wie „Ich hatte mir dafür 3 Tage Lernzeit eingeplant; dann einen gekürzt.“ oder „Meine Lernzeit ist hinten runtergefallen.“ bezeugen das.

Allerdings gab es auch erfolgreiche Beispiele, nämlich dort, wo das Praxisvorhaben kein zusätzliches Projekt war, sondern (neuer) Teil der originären Arbeitsaufgabe. In diesen Fällen konnten die Lernenden selbst über ihre Aufgaben-Prioritäten entscheiden und für ihr Projekt entsprechende zeitliche Ressourcen einplanen. Als Empfehlung lässt sich ableiten, dass Praxislernprojekte so gut wie möglich in die berufliche Arbeitsaufgabe integriert werden sollten. Andernfalls müssen Verabredungen mit verantwortlichen Führungskräften getroffen werden, die beruflichen Aufgaben für die Zeit des selbstorganisierten Lernens anders zu priorisieren oder zuzuschneiden.

Die verbreitete Tatsache, dass Lernaktivitäten im Arbeitsalltag nicht immer die Aufmerksamkeit bekommen, die sie eigentlich brauchen, legt eine weitere Empfehlung nahe: Eine möglichst engmaschige Unterstützung des arbeitsintegrierten Lernens im Rahmen einer individuellen Lernbegleitung. Dieses Angebot stand den Lernenden in der Erprobung als Peer-to-Peer-Begleitung offen, wurde aber nicht in der intendierten umfassenden Form in Anspruch genommen. Die Lernenden berichteten, dass sie sich zwischen den Workshops zwar bilateral ausgetauscht hätten und sich mit

Fragen oder Ideen an andere Teilnehmer:innen (in der Regel Kolleg:innen aus dem eigenen Unternehmen) gewendet hätten, eine systematische Begleitung bei ihren Praxisvorhaben haben sie allerdings nicht angefragt. Aus den Erfahrungsberichten wird deutlich, dass sie innerhalb des kurzen Zeitraums der erprobten Weiterbildung eine kontinuierliche Begleitung nicht für nötig hielten. Außerdem sahen sie die monatlich stattfindenden Workshops als ausreichende Gelegenheit für eine Auswertung ihrer Erfahrungen. Wenn sich Lernprozesse über einen längeren Zeitraum erstrecken und dadurch die Gelegenheiten zum Gruppenaustausch seltener werden, kann eine individuelle Begleitung jedoch wichtiger werden.

Einleitend wurde schon angedeutet, dass Selbstlernen häufig in spontanen Aktivitäten vonstattengeht. So kann es sein, dass im Praxisprojekt ein Aspekt auftaucht, der interessanter scheint als angenommen und man geht dem Thema in einer länger dauernden Internet-Recherche nach. Zusätzlich befragt man Kolleg:innen, was sie davon halten und welche Erfahrungen sie schon damit gemacht haben. Vielleicht stößt man in einer Fachzeitschrift auch auf eine Idee, die endlich den Knoten in den eigenen Überlegungen löst. Über solche spontanen Abzweigungen und Umwege auf dem eigenen Lernweg berichteten auch die Teilnehmenden in der Erprobung. Der Verlauf ihrer Praxisprojekte war nicht unbedingt geradlinig. Die Lernenden gingen „agil“ vor: nach ersten (Lern-)Erfahrungen überdachten sie ihre weiteren Schritte und passten sie ggf. an. Wenn neue Fragen auftauchten, wurden sie bearbeitet und andere Themen mussten warten. Was im klassischen Projektmanagement nicht gern gesehen wird, sollte in einem erfahrungsorientierten Lernprojekt als Lernchance genutzt werden. Selbstorganisiertes Allein-Lernen hat also eine große Ähnlichkeit mit zufälligem, informellem Lernen. Es entgeht der Zufälligkeit und Beliebigkeit, wenn die Lernerfahrungen immer wieder mit dem verfolgten Lernanliegen in Verbindung gebracht werden. Diese Verbindung haben wir in der gemeinsamen Reflexion der Praxiserfahrungen immer wieder gezogen. Die Teilnehmenden schätzten den intensiven Rückblick und die Auswertung ihrer Erfahrungen sehr. Sie hoben sogar hervor, dass der Austausch in der Gruppe – trotz großer Unterschiede zwischen den Praxisprojekten und Lernwegen – bestätigend und inspirierend war. Hier zeigte sich der positive, motivierende Effekt des Lernens in Gruppen, der im nächsten Kapitel II.4 noch ausführlicher dargestellt wird.

II.3.2 Weitere Selbstlern-Angebote

Über die bewusste Initiierung und Begleitung der Praxisprojekte hinaus, versuchten wir in der ELSa-Erprobung das Allein-Lernen durch weitere Angebote zu ermöglichen, anzuregen bzw. auch gezielt anzuleiten. Diese Angebote sind im Folgenden beschrieben.

Das persönliche Lerntagebuch

Selbstlernen wurde in der Erprobung mit digitalen und analogen Medien unterstützt. Als analoges Angebot stellten wir allen Lernenden ein individuelles Lerntagebuch zur Verfügung, das dazu einlud, die eigenen formellen wie informellen Lernschritte auf dem individuellen Lernweg zu dokumentieren und zu reflektieren. Das Buch war personalisiert und bot auf der ersten Seite einige Anregungen zur Nutzung.

Dein persönliches ELSa-Lerntagebuch

Die Reflexion des eigenen Lernwegs und die Lernertragssicherung sind wichtige Bestandteile selbstorganisierten Lernens.

Dieses Lerntagebuch kannst du nutzen, um die Lernerfahrungen, Gedanken, Gefühle, Erkenntnisse, Aha-Erlebnisse ... auf deinem ELSa-Lernweg für dich zu dokumentieren.

Für die Erprobung von ELSa wäre es toll, wenn du dir darüber hinaus nach jeder Präsenzphase aufschreibst:

- Welchen Weg bin ich gegangen und warum? Welche Lernräume habe ich genutzt? Wie ging es mir damit? Wo war ich gern, wo nicht so gern – und warum?
- Wo und wofür war die Begleitung durch die ELSa-Beraterinnen bzw. Moderatorinnen und durch andere Teilnehmende wichtig für mich? Warum?

Dieses Buch ist nur für dich bestimmt. Du entscheidest, welche Gedanken, Fragen oder Erkenntnisse du für die gemeinsame Reflexion der Erfahrungen in den Workshops einbringen willst.

Das Lerntagebuch ist ein Unterstützungsinstrument, das eine Verbindung herstellt zwischen formellem und informellem Lernen sowie dem Lernen in einer Gruppen-Präsenzveranstaltung und individuellem Lernen. Zwar wird mit der Reflexion des eigenen Lernwegs allen Lernenden derselbe ‚Auftrag‘ gegeben, wie dieser ausgefüllt wird, wird aber weder vorgegeben noch kontrolliert. Was im Lerntagebuch von den Lernenden dokumentiert wird, kann sich auf im formellen Workshop-Setting Erlebtes und Erlerntes ebenso beziehen wie auf Lernerlebnisse, -effekte und -erträge im Praxisprojekt.

Die tatsächliche Nutzung des Lerntagebuchs variierte in der Form, aber vor allem im Hinblick auf die Intensität: Manche Teilnehmenden nutzten lieber ihre mitgebrachten und gewohnten Dokumentationssysteme wie OneNote oder Word und ließen das analoge Medium ganz außen vor. Andere nutzten das Lerntagebuch sehr intensiv und meldeten zurück, dass die Form – Bindung, bunte Gestaltung, hochwertiges Papier – ihnen optisch gefallen habe und sie es als ein Andenken an die ELSa-Erprobung schätzten. Auch im Zeitalter des Digitalen verlieren also hochwertige analoge Medien nicht ihre Wirkung. Mehrere Teilnehmende gaben an, dass es für sie sehr wichtig war, neue Erkenntnisse, Fragen, aber auch ihr Vorgehen immer wieder zu dokumentieren. Dies erleichtere ihnen die Reflexion, sowohl die individuelle als auch jene in der Gruppe. Vor allem konnten sie so Fragen und Themen festhalten, zu denen sie noch Ideen und Meinungen von anderen einholen wollten.

Die App Skimio als digitale Anleitung zum Selbstlernen

Ein Beispiel für ein digitales Unterstützungsangebot für Selbstlernaktivitäten ist die App Skimio coach (eine ausführliche Beschreibung siehe Kap. II.6). Diese App leitete die Lernenden durch einen strukturierten Lernprozess bestehend aus vier Schritten: (1.) eine Reflexion von Vorerfahrungen, (2.) die Verarbeitung von neuen Informationen, (3.) ein Austausch mit anderen sowie (4.) aktives Experimentieren und Erfahrungen-Machen.

Mit zwei seiner Schritte – dem „Think“ (die Reflexion von Vorerfahrungen) und dem „Read“ (die Verarbeitung neuer Informationen) – bildete Skimio zwei Lernaktivitäten ab, die komplett allein erfolgen, die also Selbstlernen im engeren Sinne sind. Auch im „Do“ ist sehr viel Eigenaktivität gefragt. Damit fordert und fördert Skimio Selbstlernkompetenzen. Durch den schrittweisen Aufbau führt die App Lernende in eine zunehmende Selbstaktivität. Die Aufgaben in den einzelnen Schritten nehmen in ihrer Komplexität und in ihrem Anforderungsniveau zu. Über die Erfahrungen mit der App berichten wir im Kapitel II.6.

Neben dieser App, die inhaltlich speziell für die ELSa-Erprobung zugeschnitten war, nutzten die Teilnehmenden auch andere digitale Tools und Instrumente zur Unterstützung ihres Selbstlernens. Die Bandbreite der Möglichkeiten wurde im ersten Workshop deutlich, als die Lernenden alle digitalen Lernformate oder hilfreiche Lern-Tools sammelten, die sie kannten oder bereits nutzten. Im letzten Workshop erfragten wir die in der Erprobung tatsächlich genutzten Instrumente und die damit gemachten Erfahrungen. Diese Auswertung zeigte, dass die absolute Mehrheit der digitalen Tools tatsächlich für Allein-Lernaktivitäten herangezogen wurde. Auffallend war auch, dass viele Medien und Tools genannt wurden, die keine originären Lern-Tools sind, sondern universelle Instrumente

zur Informationsbeschaffung (Internet- und Intranet-Recherche, you tube), zur Dokumentation (OneNote, Word) oder zur Lern- oder Arbeits-Organisation (Excel, Outlook).

Selbstlernumgebungen schaffen

Selbstlernen wurde in der Weiterbildung im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik auch dadurch angeregt, dass eine Selbstlernumgebung – sowohl analog wie auch digital – eingerichtet wurde, die Möglichkeiten zum Allein-Lernen bot. In analoger Form bestand diese Selbstlernumgebung aus einem separaten Raum (neben dem Workshop-Raum), in dem Literatur, Printmaterial, PCs sowie Poster mit ELSa-Befunden aus der ersten Projektphase verfügbar waren. Darüber hinaus stand immer ein ELSa-Teammitglied für Fragen und Gespräche zur Verfügung. Der Raum war während der Workshop-Tage von früh bis spät zugänglich. So konnten sich einzelne Teilnehmer:innen vor oder nach den offiziellen Workshop-Zeiten, in den Pausen oder auch während des laufenden Workshops aus der Gruppe zurückziehen. Insgesamt war zu beobachten und zu erfahren, dass während der Workshops das Interesse am Allein-Lernen nicht groß war. Die Teilnehmer:innen äußerten diesbezüglich, dass sie auch zu Hause „selbst lernen“ könnten. Im formellen Lernsetting Workshop seien sie mehr am Austausch über Erfahrungen und Informationen sowie am gemeinsamen Erarbeiten von Themen interessiert.

Zur Erweiterung ihrer virtuellen Selbstlernumgebung erhielten die Lernenden Zugriff auf die Lernplattform Moodle. In einem speziellen Kurs dieser Lernplattform waren sämtliche Informationen zusammengestellt, die auch im Präsenz-Selbstlernraum verfügbar waren. Hier wurden auch alle im Prozess entwickelten Materialien (Fotodokumentationen, ein gemeinsam erstelltes Glossar etc.) abgelegt. Auf diese Informationen konnten die Lernenden orts- und zeitunabhängig zugreifen. Zugleich bot Moodle auch eine persönliche digitale Ablage an, auf die nur der/die individuelle Lernende Zugriff hatte. Die ELSa-Erprobung bestätigt Erfahrungen mit digitalen Lernplattformen aus anderen Kontexten: die Potenziale solcher Plattformen liegen in der asynchronen Kommunikation und Kollaboration räumlich getrennter Lernender und können über einen gut moderierten Austausch intensive Lernprozesse ermöglichen. Für Allein-Lernende sind Lernplattformen dann interessant, wenn sie dort exklusive und qualitativ hochwertige Informationen oder eine individuelle Begleitung für ihr Lernen finden. Als Sammelbecken für Informationen, die auch im Internet frei zugänglich sind, kann die Plattform nicht gegen die Informationsfülle des Internets bestehen. Auch als persönliche digitale Ablage wird eine Plattform nicht genutzt, wenn es einfachere, etablierte Ablagemöglichkeiten gibt – der eigene Computer oder die bestehende Cloud. Für die Eins-zu-Eins-Begleitung einzelner Lernender braucht es nicht unbedingt eine Lernplattform. Die Begleitung kann auch mit Hilfe anderer digitaler Medien – über Messenger-Dienste, E-Mail oder Videokonferenzen realisiert werden. Letztlich sind die Niederschwelligkeit, Vertrautheit und methodische Passung eines digitalen Angebots zentrale Kriterien für dessen Nutzung in einem selbstorganisierten Lernprozess. Darauf kommen wir ausführlicher noch im Kap. II.6 zu sprechen.

II.4 Gruppenlernen als Element von Selbstlernarchitekturen

In der Erprobung einer selbstorganisierten Weiterbildung für Weiterbildner:innen haben wir Angebote zum Gruppenlernen in unterschiedlichen Formen realisiert. Die nachfolgende Tabelle macht die Vielfalt des Lernens in Gruppen deutlich und zeigt auf, dass es nicht ausschließlich innerhalb institutionalisierter Settings wie z.B. Seminaren oder Workshops stattfinden muss. Außerdem lassen sich formelles, hier gemeint als didaktisch geplantes Gruppenlernen von informellem, d.h. spontan und ohne Anleitung entstehendem Gruppenlernen unterscheiden. Im Rahmen von Workshops laufen sowohl formelle als auch informelle Lernprozesse in Gruppen ab. Auch außerhalb von Lernveranstaltungen finden sich informelle Gruppenlernprozesse, z.B. in Form eines Erfahrungsaustauschs mit Kolleg:innen oder im Freundeskreis. Gruppenlernen außerhalb einer Lernveranstaltung kann jedoch auch didaktisch geplant und arrangiert sein: Ein Beispiel hierfür ist die gemeinsame Bearbeitung einer Lernaufgabe oder einer „Hausaufgabe“ am Arbeitsplatz.

Tabelle 5: Einteilung von Formen des Gruppenlernens

	Innerhalb institutionalisierter Gruppenlernsettings	Außerhalb institutionalisierter Gruppenlernsettings
formell	Didaktisch geplante Gruppenaktivitäten in einer Lernveranstaltung, z.B.: <ul style="list-style-type: none"> • Diskussionen in der Gesamtgruppe oder in Teilgruppen • Bearbeitung von Arbeitsaufträgen in der Gesamtgruppe oder in Teilgruppen • Erfahrungsübungen wie z.B. Planspiele • Erfahrungsaustausch in unterschiedlicher methodischer Form z.B. Soziometrische Übungen oder Kugellager-Methode 	<ul style="list-style-type: none"> • Bearbeitung von Lernaufgaben in Gruppen am Arbeitsplatz od. in der Freizeit • Besprechungen und Erfahrungsaustausch mit Kolleg:innen am Arbeitsplatz • Erfahrungsaustausch und Diskussionen, die sich aus (digital unterstützen) individuellen Lernprozessen (z.B. Skimio) ergeben
informell	<ul style="list-style-type: none"> • Informeller Austausch der Lernenden im Rahmen von Workshops oder Seminaren 	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräche mit Kolleg:innen am Arbeitsplatz zu einem Lernthema • Gespräche mit privaten Freunden zu einem Lernthema

Die intensivsten Gelegenheiten zum Lernen in einer Gruppe stellten in unserer Weiterbildung die drei gemeinsamen Workshops dar (siehe Abbildung 6). Daher konzentriert sich dieses Kapitel auf eine Darstellung des formellen und informellen Gruppenlernens in diesen gemeinsamen Lernveranstaltungen. Die formellen Teile waren von den Moderatorinnen der Workshops im Vorfeld ausgewählt und geplant. Die informellen Anteile entstanden natürlich spontan auf Initiative der Lernenden. Der zeitliche und räumliche Rahmen der Workshops ermöglichte aber bewusst Freiräume für ein informelles gemeinsames Lernen und für Erfahrungsaustausch: Es stand den Teilnehmer:innen frei, sich aus der Arbeit in der Gesamtgruppe auszuklinken, und es gab eine explizit so deklarierte Austauschcke außerhalb des Seminarraums.

Bei der Planung und Gestaltung der Workshops war der Anspruch leitend, die folgenden zentralen Funktionen von Gruppenlernen in einem selbstorganisierten Lernprozess spürbar werden zu lassen.

1. Gruppenlernen wirkt motivierend, da es das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit erfüllt.
2. Gruppenlernen bietet die Chance, das individuell Erlernte im Austausch mit anderen zu überprüfen, zu festigen und weiterzuentwickeln.

3. Gruppenlernen ermöglicht *gemeinsame* Lernerfahrungen, die nur in der Gruppe gemacht werden können. Diese entstehen z.B. bei der Bearbeitung von Planspielen oder künstlerischen Übungen.
4. Im Gruppenlernen gewinnen Lernende neue Perspektiven und nehmen Impulse für den eigenen Lernprozess auf.
5. Die Gruppe lernt als Ganzes und lässt Neues entstehen. Insbesondere lernt sie, sich zunehmend selbst zu organisieren.

Die Darstellungen unseres Vorgehens und der dabei gemachten Erfahrungen in diesem Kapitel orientieren sich daher an diesen fünf Funktionen.

II.4.1 Soziale Eingebundenheit und „Wir-Gefühl“ als motivierende Faktoren fürs Lernen

Lernen in der Gruppe erfüllt das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci/Ryan, 1993) wird die Lernmotivation verstärkt, wenn sich Menschen sozial eingebunden fühlen und ein Gemeinschaftsgefühl entsteht. Damit eben diese soziale Eingebundenheit für die Lernenden in einer Gruppe spürbar wird, braucht es eine tragfähige Beziehung der Lernenden untereinander. Einige methodische Elemente insbesondere des ersten Workshops verfolgten daher auch, oder sogar in erster Linie, das Ziel des gegenseitigen Kennenlernens und Zusammenwachsens.

Soziometrische Übung zum Kennenlernen

Der erste Workshop startete mit einer soziometrischen Übung. In dieser aktivierenden Aufstellungsübung erfuhren die Lernenden einiges Persönliche voneinander, an das sie im weiteren Verlauf anknüpfen konnten. Außerdem gab es einen ersten Einblick in die Lernbiografie und Lernsozialisation der Teilnehmenden und deren jeweiliges Lernverständnis. So wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede für die Gruppe sichtbar. Die Teilnehmenden wurden gebeten, sich im Raum bei verschiedenen Antwortmöglichkeiten zu positionieren. Auf die zwei Fragen: „In welchem Umfeld habe ich Lernen besonders herausfordernd erlebt?“ und „In welchem Umfeld habe ich Lernen besonders motivierend erlebt?“ entschieden sie sich zwischen den Antwortalternativen „Freizeit“, „Schule“ und „Beruf“. Nachdem sie sich positioniert hatten, sollten sie Beispiele für besonders eindrückliche Lernerfahrungen nennen. Diese persönlichen Erfahrungsberichte blieben nicht als Anekdoten zum besseren Kennenlernen stehen. Die Lernenden nutzten die Erfahrungen später im Workshop, um Ideen zur Gestaltung ihres weiteren Lernwegs in der Selbstlernarchitektur abzuleiten.

Gruppenrituale vereinbaren und pflegen

Um dem Spannungsfeld zwischen größtmöglicher Freiheit zur Gestaltung eines *individuellen* Lernwegs und der notwendigen Strukturierung des *gemeinsamen* Lernens gerecht zu werden, wurden schon im ersten Workshop Vereinbarungen zur zeitlichen und organisatorischen Struktur der Workshops verabredet. Die Workshops waren so konzipiert, dass die Teilnehmenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedliche Gruppen- oder Selbstlernangebote wahrnehmen konnten. Sie blieben also nicht während des gesamten Workshops als Gruppe zusammen. Um dennoch Orientierungspunkte zu haben und ein „Wir-Gefühl“ entstehen zu lassen, wurden verbindliche Rituale vereinbart. Feste Gruppenverabredungen waren ein gemeinsamer Start in den Tag, eine gemeinsame Mittagspause und ein gemeinsamer Tagesabschluss.

Jeder Workshop und jeder einzelne Tag startete damit, dass die Agenda im Sinne eines „Heute im Angebot“ vereinbart wurde. Maßgebend für die Entwicklung der Agenda war es, die verfügbare Zeit als Gruppe zu strukturieren und inhaltlich passend zum Gesamtthema und den individuellen Lernanliegen zu füllen. Ausgangspunkt der Planung war ein Überblick über frei wählbare, vorbereitete Lernangebote. Die Lernangebote wurden in der Gesamtgruppe zeitlich so arrangiert, dass sie die

Prioritäten der Lernenden abbildeten und bestmöglich in den Tagesplan der Beteiligten (insbesondere der online zugeschalteten) passten. Themen, die nur Einzelne interessierten, wanderten so ans Tages- oder Workshopende oder es konnten Aktivitäten parallel in Halbplenen stattfinden. Die so entstandene Tagesagenda bot einen verbindlichen Zeitrahmen sowie eine zeitliche wie räumliche Übersicht über parallel mögliche Lernangebote. Im ersten Workshop waren die Themen und Angebote von den Moderatorinnen vorbereitet und es ergab sich daraus eine sinnvolle Abfolge. An Tag 2 und 3 des ersten Workshops konnten die Teilnehmenden aber schon Schwerpunkte setzen und zwischen verschiedenen Angeboten wählen. Die folgenden Workshops richteten sich größtenteils an den Lernwünschen der Teilnehmenden aus, was die tägliche Feinplanung der Agenda unerlässlich machte. Ein fester Bestandteil der Agenda war die gemeinsame ca. einstündige Mittagspause. Diese diente in erster Linie der Erholung und dem weiteren gegenseitigen Kennenlernen, sie erwies sich allerdings auch als wertvoller Raum für informelles Gruppenlernen.

Zur individuellen Reflexion ebenso wie zur dialogischen Steuerung des Workshops fand am Ende jedes Tages ein Rückblick anhand der folgenden vier Aussagen statt: 1.) „Ich konnte meine Lernanliegen gut verfolgen“, 2.) „Die Methoden/Elemente der Selbstlernarchitektur waren für mich unterstützend.“ 3.) „Das Gelernte kann ich für mich/meine Praxis brauchen.“ 4.) „Zusammenarbeit und Atmosphäre waren heute so, dass ich gut lernen konnte.“ Rückmeldungen oder besondere Wünsche der Lernenden aus dieser Feedbackrunde wurden am nächsten Morgen bei der Tages-Planung mit folgender Frage berücksichtigt. „Welche Veränderungswünsche ergeben sich für den heutigen Tag aus der gestrigen Abschlussreflexion?“. Gemeinsam wurde anschließend der konkrete Tagesablauf unter dem schon erwähnten Motto: „Heute im Angebot“ vereinbart.

In der Erprobung erlebten die Teilnehmenden und die Moderatorinnen die Rituale zu Tagesbeginn und am Ende als beziehungsstiftend und extrem wichtig, um zu einer Standortbestimmung und zur Gestaltung des weiteren gemeinsamen Lernens zu kommen. Mit diesen Ritualen wurde es möglich, individuelle Anliegen transparent zu machen und aus diesen das weitere Vorgehen gemeinsam abzuleiten.

Reflexion des Gruppenklimas in den Tagesfeedbacks

Ein Aspekt des täglichen Feedbacks bezog sich ausdrücklich auf die Zusammenarbeit und die Atmosphäre in der Gruppe. Die Teilnehmenden beschrieben in ihren Worten, wie sie das Arbeitsklima wahrgenommen hatten und gaben eine Einschätzung ab, wie hilfreich es für ihr Lernen und die Zusammenarbeit war. Die Beteiligten waren dabei immer wieder aufgefordert, auch ihre Wünsche oder Veränderungsvorschläge zu äußern. Spätestens am nächsten Morgen wurden die Äußerungen aufgegriffen und ggf. neue Vereinbarungen getroffen. Auch die Moderatorinnen beteiligten sich am Tagesfeedback und brachten ihre Wahrnehmungen zum Ausdruck. Zugleich warben sie bei der Gelegenheit dafür, dass die Lernenden ihre Wünsche an die Gruppe oder an sie als Moderatorinnen auch spontan während des Tags äußern sollten, um schnell auf eventuelle Missverständnisse oder Verstimmungen in der Gruppe reagieren zu können.

Die Rolle der Moderatorinnen zur Stärkung des Gruppengefühls

Natürlich geschah das „Zusammenwachsen“ als Gruppe nicht nur durch diese didaktisch gestalteten Angebote und Rituale. Das Arbeitsklima und die Dynamik in Gruppen werden maßgeblich von den Beteiligten selbst beeinflusst. Hierzu zählen in einer Lerngruppe auch die lehrenden bzw. moderierenden Personen. Die Gruppe zu unterstützen, typische Gruppenprozesse gut zu bewältigen, und den Gruppenbezug zu fördern, war folglich eine ständige Aufgabe der Moderatorinnen, die sie in der Form ihrer Moderation und in ihrer Haltung berücksichtigten. Ziel war es, die Bereitschaft und die Kompetenz der Lernenden für kooperatives Lernen zu fördern. So berichteten die Teilnehmenden, dass sie es als hilfreich erlebt hätten, wenn durch Teilnehmende oder Moderatorinnen Dominanzen in der Gruppe ausgeglichen wurden oder wenn die Moderatorinnen eine Einigung bezgl. des weiteren Vorgehens etc. einforderten, da die Gruppe an manchen Stellen keine

Entscheidung treffen wollte bzw. keine Entscheidung traf, um niemanden zu verletzen. Auch das offene und explizite Ansprechen von im Raum stehenden „Missverständnissen“ oder Unsicherheiten trug dazu bei, dass sich die Lernenden mehr und mehr trauten, diese Aufgaben der Gruppenregulation selbst zu übernehmen. Nicht zuletzt räumten die Moderatorinnen genügend Zeit für den Austausch über strukturgebende und gruppenorganisatorische Fragen ein.

II.4.2 Reflexion des eigenen Lernens in der Gruppe

Gruppenlernen bietet sich an – und wird von Lernenden auch sehr geschätzt –, um eigene Erkenntnisse oder Lernerträge aus Selbstlernprozessen mit anderen zu teilen und dadurch zu validieren, zu korrigieren oder weiterzuentwickeln. Der Austausch mit anderen ermöglicht es, eigene Gedanken zu überprüfen, Lücken zu entdecken, in der Diskussion den eigenen Standpunkt zu formulieren und so zu einem tieferen Verständnis zu kommen. Eine Gruppe von Mitlernenden, die an ähnlichen Fragestellungen interessiert ist und einen vergleichbaren Erfahrungshintergrund hat, bietet den idealen Resonanzraum für die Verarbeitung von (Lern-)Erlebnissen. Mit anderen Worten: Der dialogische Austausch intensiviert und erweitert die beiden reflexiven Schritte eines Erfahrungslernens, das Nachdenken über (individuelle) Erlebnisse und das Schlüsse-Ziehen und Erkenntnisse-Ab-leiten im Sinne eines Vordenkens für neue Handlungssituationen.

Diese gemeinsame Reflexion betrachtet in der Regel die fachlich-inhaltlichen Kompetenzen, die die Lernenden verfolgen, und die damit gemachten Lernerfahrungen. Die Reflexion kann sich jedoch auch auf den Lernprozess an sich richten, also (Selbst-)Lernkompetenzen in den Blick nehmen. In der ELSa-Erprobung wurden die Teilnehmenden im Rahmen der Workshops immer wieder angehalten, ihre Erkenntnisse und Erfahrungen auf beiden Ebenen auszutauschen. Die im Kapitel II.2 beschriebenen Methoden – Künstlerische Übungen und Kugellager-Methode – können für beide Aspekte eingesetzt werden.

Natürlich fand eine gemeinsame Rückschau auf Lernen auch spontan, auf Initiative der Lernenden statt. „Habt ihr auch die Erfahrung gemacht, dass...“ oder „Wie schafft ihr es eigentlich...“ sind Einladungen an die anderen Gruppenmitglieder, über eigene Erlebnisse und dabei entstandene Fragen zu sprechen. Die vielbeschworene Netzwerk-Pflege und der informelle Bildungswert von Gruppen-Weiterbildungsmaßnahmen lebt durch solche Nebengespräche. In der ELSa-Erprobung waren die Lernenden ganz explizit zu solchen informellen Gesprächen eingeladen.

II.4.3 Ermöglichung gemeinsamer Lernerfahrungen

Ein Alleinstellungsmerkmal von Gruppenlernen ist es, gemeinsame Lern- und Handlungserfahrungen zu ermöglichen. Für die gemeinsame *Reflexion* von Handlungserfahrungen, wie im vorangegangenen Abschnitt beschrieben, braucht es nicht unbedingt ein gemeinsames *Erleben* dieser Handlungserfahrungen. Gruppenlernen bietet darüber hinaus jedoch die Chance, auch die aktiven Schritte des Lernprozesses, d.h. das tatsächliche *Tun* und *Erleben* einer Handlung *gemeinsam* zu durchlaufen und dadurch den vollständigen Lernprozess kollektiv zu erfahren. Gemeinsame Handlungs- und damit Lernerfahrungen in der Lerngruppe zu machen, bietet sich insbesondere dann an, wenn die Handlungserfahrungen im Arbeitsalltag der Lernenden nur schwer zu arrangieren oder zu realisieren sind, wenn die Erfahrungen in einer geschützten, lernförderlichen Umgebung gesammelt werden sollen, oder wenn die Erfahrungen in einer spielerischen, bewusst zugespitzten oder verfremdeten Handlungssituation gemacht werden sollen, so dass bestimmte Aspekte der Handlung besonders deutlich zutage treten. Für all diese Zwecke lassen sich mehr oder weniger realitätsnahe Erlebnisübungen, Simulationen, Rollenspiele oder Planspiele nutzen. Um deren Lernhaltigkeit zu sichern, müssen sie zu den in der Selbstlernarchitektur angestrebten Kompetenzen passen, und es müssen die Erfahrungen aus den gemeinsamen Übungen intensiv ausgewertet und so der Lernertrag der Gruppe herausgearbeitet werden.

Gruppenlernen ist jedoch auch für eine weitere Kompetenz unverzichtbar: Die Kompetenz, in einer (sich selbst organisierenden) Gruppe effektiv lernen zu können, kann nur gelernt werden, indem Menschen in einer (sich selbst organisierenden) Gruppe lernen. In einer Selbstlernarchitektur ist das Gruppenlernen also der geeignete Ort, um Gruppenerfahrungen zu generieren und für den gemeinsamen Lernprozess zu nutzen. Wie für die Planspiele und simulierten Handlungssituationen gilt auch hier: Die gemeinsamen Erfahrungen müssen intensiv reflektiert werden, beispielsweise daraufhin, wie ein gegenseitiges Vertrauen die Zusammenarbeit in der Gruppe bestärkt oder welche Rolle die soziale Eingebundenheit in eine Gruppe für den Lernprozess spielt.

Im „Spezialfall“ der ELSa-Erprobung also in der selbstorganisierten Weiterbildung für Weiterbildner:innen, die lernen wollten, Menschen beim selbstorganisierten Lernen zu unterstützen, haben wir die im Folgenden beschriebenen Erlebnisübungen im ersten Workshop angeboten und durchgeführt.

Erlebnisübung Blindenführung

Ziel der Übung:

Die Blindenführung erlaubt in spielerischer Weise Chancen und Herausforderungen in einem Selbstlernprozess zu erleben – als Lernende und als Begleitende.

Aus Sicht der Begleitenden bestehen Herausforderungen z.B. darin zu erkennen, wie viel und welche Unterstützung Lernende brauchen. Welche Orientierung und wie viel Struktur notwendig sind. Berater:innen können erleben, welche Haltung für die Beratung von Lernenden in Selbstlernarchitekturen wichtig ist.

Schließlich kann für Lernende erlebbar werden, wie es sich anfühlt den eigenen Weg nach selbst formulierten (groben) Vorgaben in einem noch unbekanntem Raum zu finden. Es kann spürbar werden, wieviel Orientierung und Struktur bzw. wieviel Freiraum man sich individuell wünscht.

Benötigte Materialien:

Ein Raum der groß genug ist, um einen herausfordernden „Parcours“ aufzubauen; Augenbinden, Schnüre, Decken, Papier, Bälle, Stühle, Tische etc. als Hindernisse

Vorbereitung:

Im Seminarraum werden Stühle, Tische, Seile, Kartons, Papierkörbe, Garderobenständer und ähnliche Gegenstände so chaotisch verteilt, dass es keinen vorgefertigten Weg mehr durch den Raum gibt. Der Parcours sollte nicht zu einfach sein, sondern eine echte Herausforderung für die Teilnehmenden darstellen.

Ablauf der Übung:

Es werden Paare gebildet aus je einer sehenden und einer „blinden“ Person. Die blinde Person ist Lernende:r und wird von der sehenden Person begleitet.

Die lernende Person setzt sich vorab ein Ziel, wie sie den Parcours meistern möchte, zum Beispiel „besonders elegant“, „ohne anzustoßen“ oder „möglichst viele Gegenstände im Raum erkunden“. Die Beispiele sind nicht abschließend, sondern dienen als Denkanstoß. Die Ziele können individuell unterschiedlich formuliert sein.

Die blinde Person ist selbst dafür verantwortlich, wieder sicher aus dem Raum heraus zu finden. Die sehende Person begleitet durch den Raum, darf aber nur eingreifen, wenn die/der Blinde ausdrücklich um Unterstützung bittet oder körperlich in Gefahr gerät.

Umbau und Rollenwechsel: Nach dem ersten Durchlauf wird der Raum ein wenig umgebaut. Es folgt eine zweite Runde mit getauschten Rollen.

Auswertung im Plenum

Austausch über die konkreten Erlebnisse und Erfahrungen:

- Wie ging es den blinden Personen im Parcours?
- Wie ging es den Sehenden?
- Was war einfach, was war schwierig?
- Welche Herausforderungen haben die Blinden erlebt? Wie sind sie mit den Herausforderungen umgegangen?
- Welche Herausforderungen haben die Sehenden erlebt? Wie sind sie mit den Herausforderungen umgegangen?
- Wie haben die Blinden „ihren Weg“ gefunden?
- Wie ist es gelungen, die gesetzten Ziele zu erreichen?
- Wie haben sich die Blinden orientiert?
- Was war für die Blinden hilfreich?

Erkenntnisse für Lernende und Begleitende in Selbstlernarchitekturen:

- Welche Erkenntnisse aus dem Erlebten nehmen die Beteiligten mit für das Gestalten von Lernen in Selbstlernarchitekturen?
- Welche Chancen sehen sie für (sich als) Lernende?
- Welche Herausforderungen sehen sie für (sich als) Lernende?
- Was ist wesentlich für die Rolle von Begleitung und Beratung in selbstorganisierten Lernprozessen?
- Welche Herausforderungen sehen sie für (sich als) Beratende in selbstorganisierten Lernprozessen?
- Welche Haltung ist wichtig?

Diese aktivierende Übung wurde als sehr eindrucksvolles Beispiel für Erfahrungslernen erlebt. Durch die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe im Duo und die gemeinsame Auswertung der jeweiligen Erfahrungen kamen die Lernenden zu der Erkenntnis, dass jeder individuelle Lernprozess stark von der Interaktion und vom Austausch mit anderen profitieren kann. Es war zu beobachten, dass die Teilnehmenden im Anschluss an diese Übung ihre Mitlernenden bewusster als „Lernressource“ bzw. „Lernpartner:in“ wahrnahmen. Dieses Planspiel wurde sowohl mit Blick auf die Lernenden als auch auf die Begleitenden eines selbstorganisierten Lernens als wichtige Erfahrung empfunden. Da es in der erprobten Weiterbildung ja darum ging, zu lernen, Menschen in einer Selbstlernarchitektur zu begleiten, war die Methode für die Selbsterkenntnis aus beiden Perspektiven sehr wertvoll.

Weitere Planspiele

Im Verlauf der Erprobung hatten die Lernenden die Möglichkeit, an weiteren Planspielen, zum Beispiel am Planspiel „Egg Drop“ (Kritz/Nöbauer 2008, 203), teilzunehmen. Dieses Angebot wurde von einem größeren Teil der Teilnehmenden tatsächlich in Anspruch genommen, und zwar sowohl aus Neugier auf das Erleben in der Rolle als Lernende, als auch im Hinblick auf ihre andere Rolle als Lehrende. Auch diese Gruppenerlebnis-Übung wurde anschließend intensiv ausgewertet. Betrachtet wurden vor allem förderliche und hinderliche Faktoren, die in der Zusammenarbeit in Gruppen wirken. Aus der konkreten Kooperationserfahrung wurden Kriterien abgeleitet, wie Gruppenprozesse angeleitet und unterstützt werden können, aber auch, wie man gemeinsame Erlebnisse in der Gruppe gewinnbringend reflektieren und für die weitere Zusammenarbeit nutzen kann. Bei den durchgeführten Planspielen war nicht nur die eigentliche Aufgabenbearbeitung, sondern auch die

gemeinsame anschließende Reflexion ein Beispiel für Gruppenlernen. Beide Erfahrungen sollten und konnten die Teilnehmenden für ihr Lernen nutzen.

II.4.4 Die Gruppe als Quelle neuer Perspektiven und Impulse für das eigene Lernen

Gruppenlernen bietet durch die Interaktion mit anderen Lernenden die Chance, neue Perspektiven auf sich und die Welt zu gewinnen. Die neuen Perspektiven müssen sich nicht allein aufgrund der vorhandenen Expertise in der Gruppe ergeben. Vielmehr kann auch eine Darstellung von Informationen durch Dritte – in Form eines Vortrags oder eines Lehrfilms – ein wertvoller Bestandteil des Gruppenlernens sein. Wie passt aber ein „Theorie-Input“ mit dem Anspruch zusammen, selbstorganisiert in der Gruppe zu lernen? Wie kann ein solches Informationsangebot gestaltet sein, dass es zu individuell unterschiedlichen Lernanliegen, Prioritäten und Lernwegen passt? Die letzte Frage lässt sich auch grundsätzlicher fassen: Wie gelingt es, individuelle Lernanliegen bei Gruppenlernaktivitäten angemessen zu berücksichtigen?

Vorträge und Informationsangebote als bedarfsorientierte Anregung zur Weiterverarbeitung

Die Workshops der ELSa-Erprobung enthielten Vorträge und Informationsangebote für die Gesamtgruppe, so wie sie auch fester Bestandteil in anderen Weiterbildungen sind. Die Vorträge wurden größtenteils von den Moderatorinnen der Workshops vorbereitet und gehalten. Zu einem Thema wurde eine externe Expertin eingeladen. Die Vorträge zeichneten sich durch einige Besonderheiten aus, die den selbstorganisierten Charakter des Lernens unterstützten.

Die Informationen wurden auf Wunsch der Lernenden angeboten. Im ersten Workshop wurden Themen gesammelt, zu denen sich die Lernenden weitere Informationen und Hinweise in den Folgewerkshops wünschten, und es wurde festgelegt, welche Themen in welchem Workshop vertieft werden sollten. Detailliert geplant wurde das Programm jeweils zu Beginn des Workshops in Form des schon erwähnten „Heute im Angebot“.

Die Inputs und Vorträge standen nie für sich allein, sondern wurden immer verbunden mit weiterführenden Verarbeitungsfragen oder -aufträgen. Das bedeutete, dass die Informationen anhand konkreter Fragen diskutiert wurden und sich daraus weiterführende Erkenntnisse entwickelten. Mögliche Verarbeitungsfragen waren von den Moderatorinnen zwar vorbereitet, sie wurden aber zurückgestellt, wenn sich die Auseinandersetzung mit dem Gehörten aus der Gruppe selbst ergab. Um alle Anwesenden möglichst intensiv in die Diskussion einzubeziehen, fragten die Moderatorinnen immer wieder, welche Aspekte jede/r einzelne als besonders interessant für das eigene Lernen empfand und wie man sie zum Weiterlernen nutzen wollte. Zum Teil bildete diese Frage zusammen mit der Bitte, sie für sich selbst zu beantworten und ins Lerntagebuch zu notieren, auch den Abschluss einer Diskussion.

Die *gemeinsame Verarbeitung* von Informationen und die damit einhergehende Perspektivenerweiterung sehen wir als den eigentlichen Mehrwert eines Informationsangebots im Gruppensetting. Dabei muss das Ansehen oder Anhören eines Vortrags nicht unbedingt in der Gruppe erfolgen. Gemäß dem Ansatz des Inverted Classroom kann das auch vorneweg und individuell stattfinden. Neben den geplanten Vorträgen ergaben sich auch von den Teilnehmenden initiierte Sequenzen mit „Inputcharakter“ wie z.B. die Vorstellung der virtuellen Lernwelt eines der beteiligten Unternehmen. Diese Fälle verdeutlichten, wie stark das Gruppenlernen vom dynamischen Rollentausch der Beteiligten profitieren kann. Jede/r Teilnehmende kann zu unterschiedlichen Zeiten Input-Geber:in, Zuhörer:in, Diskutant:in, Moderator:in sein. Mit den Worten von Joseph Beuys gilt: „Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist jederzeit umkehrbar“ – ein Credo, das auf das selbstorganisierte Lernen von Erwachsenen ganz besonders zutrifft.

Das eigene Lernanliegen explizit formulieren und die Gruppenaktivitäten daran anpassen

Wie können individuelle und damit auch heterogene Lernanliegen in Gruppenlernaktivitäten angemessen berücksichtigt werden? Letztlich gelingt dies nur, wenn die Beteiligten gemeinsam dafür Verantwortung tragen. Die Bedeutung ihres Lernanliegens als Orientierungspunkt oder als Fixstern, auf den sich alle ihre Lernaktivitäten – auch die in der Gruppe – ausrichteten, war den Lernenden von Anfang an klar. Um gemeinsam den individuellen Anliegen gerecht werden zu können, verschafften sich alle Beteiligten einen Überblick über die Lernanliegen in der Gruppe. Im Anschluss an die ELSa-Erstberatungen erläuterten die Teilnehmenden ihr jeweiliges Anliegen und ihr geplantes Praxisprojekt. Die Moderatorinnen forderten die Lernenden daraufhin auf, ihr Anliegen aktiv in die Gruppenworkshops einzubringen und sie so mitzugestalten, dass sie individuell aber auch als Gruppe optimal davon profitieren konnten.

Realisiert wurde das unter anderem in Form der offenen Agenda „Heute im Angebot“. Die thematischen Schwerpunkte der Workshops 2 und 3 waren von den Lernenden gewählt und über die Verabredung der Workshop- und Tagespläne bekamen die Themen der Lernenden ihren gebührenden und für die Gruppe insgesamt passenden Platz. So wurde klar, dass Lernanliegen nicht nur „pro forma“ abgefragt, sondern sehr konsequent berücksichtigt wurden. In der Erprobung war zu beobachten, dass die Gelegenheit, eigene Themen und Bedarfe einzubringen, von Mal zu Mal tatsächlich stärker genutzt wurde.

Individuelle Anliegen konnten auch dadurch im Gruppenworkshop berücksichtigt werden, dass die Moderatorinnen keine festen Arbeitsaufträge vergaben, sondern Arbeitsvorschläge machten. Die Teilnehmenden sollten überlegen, inwieweit ein Arbeitsauftrag für ihr individuelles Lernanliegen passte, oder ob sie den Auftrag für sich abwandeln wollten. Konkret hat sich dabei als zielführend erwiesen:

- Vorschläge der Teilnehmenden in die Gestaltung einzelner Aufgaben integrieren und die Aufgabenstellungen entsprechend anpassen
- (Vorgedachte) Aufgabenstellungen gezielt so formulieren, dass sie von den Teilnehmer:innen für ihr Lernanliegen angepasst werden können.
- Die Teilnehmenden einladen, situativ neue Aufgabenstellungen für ihre Lernanliegen zu entwickeln.

Ein weiteres Element zur Individualisierung, d.h. zur Anpassung des Lernprozesses an individuelle Lernanliegen bestand darin, dass auch Selbstlernen, d.h. Phasen des Allein-Lernens, in den Gruppenworkshops möglich war. So konnten Arbeitsaufträge für eine individuelle Einzelarbeit umformuliert werden, oder Lernende konnten sich auch ganz aus dem Gruppenprozess ausklinken. Das wurde vereinzelt von den Lernenden genutzt, wenn sich z.B. keine Kleingruppe fand, die sich vertieft mit einem Thema beschäftigen wollte.

II.4.5 Kreation von Neuem und Stärkung der Selbstorganisation der Gruppe

In der Gruppe kann durch den gemeinsamen Lern- und Entwicklungsprozess mehr entstehen als die Summe einzelner Teile. Gruppenlernen ermöglicht die Kreation von Neuem. Durch die verschiedenen Sichten und Perspektiven auf ein Thema oder ein Lernanliegen in der Gruppe entstehen Möglichkeiten neuer Vernetzungen. Die Gruppe entwickelt sich als Ganzes. Durch den gemeinsamen Bearbeitungs- und Diskussionsprozess entstehen nicht nur neue Erkenntnisse für den/die Einzelne:n, sondern die Gruppenmitglieder entwickeln sich in einem kollektiven Prozess an der gemeinsamen Herausforderung.

Dieser aus der Gruppeninteraktion entstehende co-kreative Prozess kann in der Workshopgestaltung nicht vorab geplant werden, denn er entsteht eben aus der Interaktion der Gruppenmitglieder im Workshop selbst. Dennoch unterstützten die Moderatorinnen in der Vorbereitung wie in der

Begleitung der Workshops die Gruppe auf dem Weg zu einem solchen co-kreativen Prozess. Zugleich zeigt sich in diesen spontan entstehenden Gruppenprozessen die Fähigkeit der Gruppe, sich selbst zu organisieren. Diese Prozesse zu ermöglichen und zu fördern, stärkt die Selbstlern- und Selbstorganisationskompetenzen der Beteiligten und damit letztlich die Selbstorganisation der Gruppe.

Strukturelle und inhaltliche Mitgestaltung ermöglichen

Zu diesen expliziten Ermöglichungsangeboten für co-kreative Prozesse gehörte die offene Agenda „Heute im Angebot“, die im Verlauf der Workshops immer mehr von den Teilnehmenden selbst inhaltlich und organisatorisch gestaltet wurde. Darüber hinaus wurde die Selbstorganisation der Teilnehmenden aber auch durch die ausdrückliche Einladung angeregt, Arbeitsaufträge abzuwandeln und auf die aktuellen Bedarfe und Fragen anzupassen. Die Zusammenarbeit im Gruppenlernen auf diese Art für die Anliegen der Lernenden zu öffnen und eine möglichst weitgehende Individualisierung zu ermöglichen, fördert in unserem Verständnis ein selbstorganisiertes Lernen im Gruppenkontext und stärkt die Selbstlernkompetenz. Lernende setzen sich nicht nur mit der gestellten Aufgabe – und damit mit dem Lerninhalt – auseinander, sondern beschäftigen sich mit ihrem Lernprozess und seiner Gestaltung. Da im Gruppensetting sowohl andere Lernende als auch Begleiter:innen anwesend sind, erhalten die Lernenden Unterstützung bei der Formulierung von passenden Aufgaben und Lernschritten und werden also an diese Aufgabe – die ja wesentlich für ein selbstorganisiertes Lernen ist – herangeführt. Aus den individualisierten Aufgabestellungen können sehr wertvolle neue Ideen, Lernerträge oder weitere Lernschritte entstehen. Hierzu zwei Beispiele aus der ELSa-Erprobung.

Beispiel: Werkzeugkoffer für selbstorganisiertes Gruppenlernen

Eine vorbereitete Aufgabe war, sich aus einer Zusammenstellung verschiedener Lehr-Lern-Methoden für Gruppen (Werkzeugkoffer für Gruppenlernen) zwei Methoden auszusuchen und zu überlegen, wie diese für selbstorganisiertes Gruppenlernen genutzt werden können. Die Lernenden wollten sich nicht nur mit jeweils zwei Methoden beschäftigen, sondern wandelten den Arbeitsauftrag so ab, dass sie in Teilgruppen alle beschriebenen Methoden sichteten und dann frei überlegten, was sie aus diesen Anregungen für ihre Praxis mitnehmen. In der Auswertung der Gruppenarbeit zeigte sich, dass in den einzelnen Gruppen ganz Unterschiedliches passiert ist und auch neue Vorhaben entstanden sind:

- Gruppe 1 diskutierte, welche Methoden sich in online-Veranstaltungen realisieren lassen und wie sie im Sinne eines zunehmend selbstorganisierten Lernens weiterentwickelt werden könnten. Es kam die Idee auf, die Methode der Strukturlegetechnik auf die ELSa-Begrifflichkeiten anzuwenden.
- Gruppe 2 überlegte sich, wie ein Erfahrungsaustausch über den ELSa-Prozess mit Hilfe der Netzwerkermethode und der Assoziationen-Methode gestaltet werden könnte.
- Gruppe 3 untersuchte zwei Methoden und überlegte sich einen konkreten Einsatz in ihren Lernveranstaltungen. Dabei verdichtete sich auch die Idee, das Kartenset zur ELSa-Erstberatung zu erweitern.

Beispiel: Überarbeitung der ELSa-Erstberatung

Im dritten Workshop entstand auf Gruppeninitiative ein für die Lernenden und das Projekt sehr gewinnbringendes Ergebnis. Aus einer eigentlich als Reflexion des bisherigen Lernwegs geplanten Sequenz wurde eine Arbeitssequenz, in der sich alle Lernenden zunächst ohne Mitwirkung der Moderatorinnen mit der idealtypischen Struktur

einer ELSa-Erstberatung beschäftigten und die bisherige Struktur ergänzten. Aus ihren Erfahrungen als Lernende in einer Selbstlernarchitektur und aufgrund eigener Beratungsversuche in ihrer beruflichen Praxis sahen sie den Bedarf, das Vorgehen besser zu strukturieren und klar zu begründen. Deshalb entwickelten sie zunächst für sich eine Systematik, die sie den Moderatorinnen als Gruppenergebnis vorstellten. Daraus entstand dann ein hochproduktiver Co-Entwicklungsprozess: Die Idee einer Moderatorin wurde aufgegriffen, die vorgeschlagene Systematik mit einer zu einem früheren Zeitpunkt entstandenen Liste von Anforderungen an Beratung und Begleitung in Selbstlernarchitekturen in Abgleich zu bringen. Die Moderatorin stellte sich bei diesem Vorgehen ganz in den ‚Dienst der Gruppe‘, indem sie die von den Lernenden vorgeschlagene Struktur sowie die Zuordnungen visualisierte. Die andere Moderatorin beteiligte sich als „lernende Expertin“ mit ihrer Beratungserfahrung aber auch mit den für sie noch ungeklärten Fragen gleichberechtigt an der sehr intensiven, fokussierten und äußerst produktiven Gruppendiskussion. Alle Anwesenden waren von der Dynamik des Prozesses, der auftauchenden Selbstorganisation und dem gemeinsamen Ergebnis zutiefst beeindruckt. Dieses Erlebnis verdeutlichte für alle in eindrucksvoller Weise, welchen Mehrwert Gruppen beim (selbstorganisierten) Lernen haben.

Aufkommende Fragen als Aufträge für die Gruppe gestalten

Es wurde in der Konzeption der Workshops zunehmend darauf geachtet, dass nicht die Moderatorinnen die Bearbeitung der Anliegen bedienen, das heißt konkret „vordenken“, welcher Input bzw. welche Methode für die Bearbeitung der unterschiedlichen Lernanliegen hilfreich oder sinnvoll sind. Aufkommende Fragen wurden vielmehr konsequent in Aufträge für die Gruppe umgewandelt, so dass diese an den eigenen Anliegen und Fragestellungen arbeiten konnte.

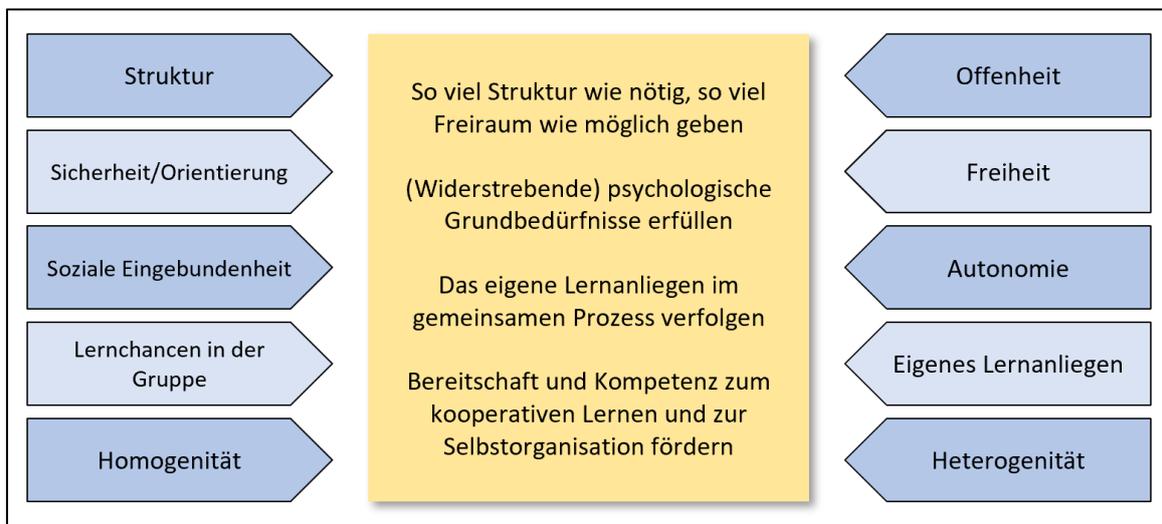
Moderation im Dienst der Gruppe

Die Haltung der Moderatorinnen trug zur Stärkung der Gruppe und ihrer Selbstorganisation maßgeblich bei. Die Moderatorinnen stellten sich bewusst in den Dienst der Gruppe, nahmen sich selbst als Mitlernende wahr und passten ihr Vorgehen flexibel an die Bedarfe der Gruppe an. So kam der co-kreative Prozess zustande, in der die ELSa-Erstberatung überarbeitet wurde (s. Beispiel). So war es auch möglich, dass während einer Ideensammlung ein Teilnehmer aufstand, um die Metaplankarten zu ordnen und dabei gleich die Moderation der weiteren Sammlung übernahm. Das Vertrauen und die Offenheit im Umgang miteinander waren zu diesem Zeitpunkt bereits so ausgeprägt, dass die Moderatorin sich zurückziehen und die Moderation ohne weitere Abstimmung abgeben konnte.

II.4.6 Erfahrungen und Empfehlungen zum Gruppenlernen

Gruppenlernen ist ein sehr wertvolles Element für das Lernen in Selbstlernarchitekturen. Zugleich zeigen sich jedoch Herausforderungen oder auch Spannungsfelder eines selbstorganisierten Lernens im Gruppenkontext. Für einen gelingenden Gruppenprozess einerseits und einen zielführenden individuellen Lernprozess andererseits ergeben sich teils widersprüchliche Anforderungen. Spannungsfelder und Anforderungen lassen sich überblicksartig wie folgt darstellen:

Abbildung 9: Spannungsfelder des selbstorganisierten Lernens in Gruppen



Diese Spannungsfelder auszubalancieren erfordert sowohl von Moderator:innen bzw. Begleiter:innen von Gruppenlernen als auch von den Lernenden selbst eine bewusste (Um-)Gestaltung der Zusammenarbeit und der Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit. In den Kapiteln II.4.1 bis II.4.5 haben wir diese (Um-)Gestaltung in der ELSa-Erprobung und einige dabei gesammelten Erfahrungen sehr konkret beschrieben. In diesem Kapitel finden sich weitere grundsätzliche Erfahrungen sowie Empfehlungen zum Gruppenlernen in Selbstlernarchitekturen.

Die Gruppenveranstaltungsfälle vermeiden

Gruppenveranstaltungen entwickeln eine eigene Dynamik und eine Sogwirkung, die vom eigenen Lernanliegen ablenken können. Dies zeigte sich in dem großen Interesse der Teilnehmenden an der Zusammenarbeit in der Gruppe: Obwohl es von Anfang an die Freiheit gab, sich passende Workshop-Angebote auszusuchen und andere nicht zu besuchen, gab es eine deutliche Tendenz, Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens nicht auszulassen. Begründet wurde das häufig damit, dass man im Workshop die Chance auf gemeinsame Erlebnisse und den Austausch untereinander unbedingt nutzen wollte – allein könnte man schließlich bei anderer Gelegenheit lernen. Die Lernenden gestanden aber auch zu, dass sie sich im ersten Workshop lieber mit dem, was gerade angeboten wurde, befassten, als sich selbst Gedanken zu machen, was ihnen für ihr Anliegen helfen könnte. Daher ist eine Empfehlung aus ELSa, zu Beginn des Gruppenlernens nicht nur Lernanliegen abzufragen, sondern deutlich zu machen, dass das eigene Lernanliegen der individuelle Fixstern für die Entscheidung über die Teilnahme an den Workshop-Angeboten sowie dafür ist, auch selbst Themen einzubringen. Eine einmalige Aufforderung, das eigene Anliegen in den Gruppenlernprozess einzubringen, reicht dabei in der Regel nicht aus. Vielmehr haben die Moderatorinnen *immer wieder bewusst* auf das Lernanliegen Bezug genommen und *immer wieder* zur Mitgestaltung eingeladen. Die Lernenden in der Erprobung empfanden diese Hartnäckigkeit als unterstützend, um sich vom gewohnten Muster des „Mitschwimmens“ in einem vorbereiteten Workshop-Ablauf zu lösen. Als Tipp für die Moderation nannten sie daher auch, Entscheidungen der Gruppe konsequent

einzufordern und die Gruppe so aus der Komfortzone zu begleiten. Im Verlauf der gemeinsamen Workshops wurden die Teilnehmenden zunehmend selbst aktiv, führten Gruppenentscheidungen herbei, verwiesen auf Vereinbarungen oder machten darauf aufmerksam, dass man gerade zusammen in die „Gruppenveranstaltungsfall“ tappte.

Eine andere Facette von „Mitschwimmen“ ist das Einfordern und bereitwillige Konsumieren von Input im Rahmen einer Gruppenveranstaltung. Für ein bewusst selbstorganisiertes Lernen sollte der Wunsch nach Input hinterfragt, bzw. der Nutzen der Informationen für das eigene Lernanliegen geklärt werden. Ein Expert:innen-Input als ein Element einer Selbstlernarchitektur sollte nach Möglichkeit von den Lernenden vorbereitet oder zumindest mitgestaltet werden. Dadurch behält das Lernen seinen selbstorganisierten Charakter. Der Input von Lernenden für Lernende entwickelte sich in der Erprobung zu einer verstärkt genutzten Variante, um Expertise zu teilen.

Selbstorganisation der Individuen in der Gruppe muss gelernt werden

In der Erprobung wurde früh deutlich, wie herausfordernd es sein kann, eine Lerngruppe zu mehr Selbstorganisation anzuregen. Eine offene Agenda mit individuell (ab)wählbaren Lernangeboten war für die Lernenden ungewohnt. Es war zu spüren, dass der Wunsch Entscheidungsfreiräume zu nutzen in Konkurrenz zum Streben nach sozial erwünschtem Verhalten stand. Dies war vor allem dann der Fall, wenn nicht transparent war, dass man sich für oder gegen bestimmte Workshop-Angebote entscheiden konnte. So wurde von den Teilnehmenden geäußert, dass sie die Gruppe nicht verlassen hätten, um die von den Moderatorinnen vorbereiteten Methoden und Inhalte zu würdigen, bzw. weil sie sich nicht einfach aus dem Gruppensetting zurückziehen wollten. Genau das sollte die offene Agenda aber ermöglichen. Explizite Vereinbarungen zu gemeinsamen Treffpunkten und zu den Regeln der Zusammenarbeit halfen, diese Hürden als Gruppe gemeinsam zu bewältigen und für mehr Selbstorganisation im Gruppenprozess zu sorgen.

Heterogenität versus Homogenität in der Gruppenzusammensetzung

In der ELSa-Erprobung wurden einige Effekte der Gruppenzusammensetzung beobachtet, die Hinweise dafür geben, unter welchen Umständen Lernende vom gemeinsamen Lernen besonders profitieren können. Die Teilnehmenden zeichneten sich durch eine deutliche Heterogenität im Hinblick auf Vorwissen/Qualifikationen und Berufserfahrung aus. Obwohl alle im Bereich der betrieblichen Weiterbildung tätig waren, unterschieden sich ihre konkreten Arbeitsaufgaben deutlich, was sich auch in den Lernanliegen niederschlug. Trotzdem erlebten die Lernenden das gemeinsame Lernen als bereichernd, weil sie eine gemeinsame Klammer in ähnlichen beruflichen Herausforderungen und Fragestellungen wahrnahmen. Besonders verbindend wirkten ähnliche grundsätzliche Interessen (mehr selbstorganisiertes Lernen in ihrem Verantwortungsbereich) und damit ein gemeinsamer Sinn ihrer Anliegen und Initiativen. Das bedeutet, dass Gruppenlernen durchaus von unterschiedlichen Lernanliegen profitieren kann, wenn diese auf einer übergeordneten Ebene anschlussfähig sind. Eine gewisse Gefahr für Gruppenlernen kann darin bestehen, wenn sich Teilgruppen durch eine große Homogenität oder einen speziellen gemeinsamen Erfahrungshintergrund auszeichnen. Das kann einen Erfahrungsaustausch oder gleichberechtigte Diskussionen erschweren. Beispielsweise kamen in der ELSa-Erprobung an wenigen Stellen sehr unternehmensspezifische Diskussionen auf, an die die Lernenden aus anderen Organisationen nicht gut anknüpfen konnten. Insgesamt zogen die Teilnehmenden an der Erprobung das Fazit, dass es für eine lernförderliche Gruppenzusammensetzung weniger auf soziodemographische Merkmale ankomme, sondern vielmehr darauf, in den gemeinsamen Aktivitäten sowohl Selbstbezug als auch Gruppenbezug herzustellen.

II.5 Lernbegleitung als Element von Selbstlernarchitekturen

Lernbegleitung bezeichnet in der ELSa-Didaktik eine Form der pädagogischen Eins-zu-eins-Begleitung von arbeitsintegrierten Lernprozessen. Die Unterstützung richtet sich auf Lernprozesse in realen Arbeitssituationen. Sie zeichnet sich daher durch eine hohe Arbeitsplatznähe und ein unmittelbar anwendungsorientiertes Lernen aus. Gleichzeitig ist sie deutlich mehr als ein reines „Training on the job“. Denn sie meint nicht etwa eine bloße Unterstützung dabei, bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten – i.S. fixer Qualifikationen – zu erlernen. Sondern sie erlaubt es, Menschen beim individuell gestalteten und selbst organisierten Kompetenzerwerb zu begleiten. Daher bietet sich Lernbegleitung im Rahmen der ELSa-Didaktik vor allem für eigene Praxisprojekte im Arbeitskontext an. Diese Projekte werden gemeinsam vorbereitet, wobei der bzw. die Lernende und das jeweilige Lernanliegen im Mittelpunkt stehen. Zugleich werden sie intensiv ausgewertet, so dass nicht nur die eigentliche Aufgabenbewältigung im Zentrum steht, sondern der Lernertrag, der über das konkrete Praxisprojekt hinausreicht. Eine Lernbegleitung ist nicht auf bestimmte Themen oder Inhalte begrenzt. Sie entfaltet ihr Potenzial bei Lernvorhaben, in denen es um den Erwerb von (komplexen) Handlungskompetenzen geht, nicht nur um Wissensaneignung. In Abgrenzung zu anderen Formen der pädagogisch-psychologischen Beratung oder des Coachings konzentriert sich die Lernbegleitung auf *Lernvorhaben*, d.h. auf Vorhaben, in denen der Wunsch nach einer Erweiterung des persönlichen Handlungsrepertoires im Mittelpunkt steht. Entscheidungs- oder Orientierungsfragen oder kurativ-therapeutische Anliegen werden nicht in Lernbegleitprozessen bearbeitet.

Im Rahmen der Erprobung der ELSa-Didaktik, d.h. in der Gestaltung eines selbstorganisierten Weiterbildungsangebots für Weiterbilderinnen und Weiterbildner, wurde die Lernbegleitung in zwei Varianten angeboten: Teilnehmer:innen konnten sich bei Interesse an die ELSa-Beraterinnen wenden und eine individuelle Lernbegleitung für ein konkretes arbeitsintegriertes Lernvorhaben initiieren. Oder sie suchten sich eine/n Mitlernende:n als Peer-Lernbegleiter:in. Die zweite Variante bot für die Teilnehmer:innen eine doppelte Chance: Als Lernende konnten sie eine individuelle Lernbegleitung als ein Element ihres Lernwegs in Anspruch nehmen. In der Rolle des/der Lernbegleiter:in konnten sie lernen, andere Menschen beim selbstorganisierten Lernen zu begleiten.

II.5.1 Lernbegleitung als Peer-to-Peer-Begleitung

Um die Weiterbildner:innen in der ELSa-Erprobung dabei zu unterstützen, Lernbegleitung durchzuführen und dabei zu erlernen, wurden schriftliche Leitfäden für eine Peer-to-Peer-Begleitung entwickelt. Sowohl für die lernende Person als auch für die begleitende Person wurde das gemeinsame Vorgehen Schritt für Schritt veranschaulicht und mit Fragen strukturiert. Die Leitfäden sollten also ein erfahrungsorientiertes Selbstlernen für beide Beteiligte ermöglichen: Die lernende Person wurde durch ihren Leitfaden und zusätzlich von einem oder einer Lernbegleiter:in begleitet. Die begleitende Person – die ja gleichzeitig eine lernende Person war – wurde für die Begleit-Aufgabe und in ihrem Lernprozess von einem auf sie zugeschnittenen schriftlichen Leitfaden unterstützt.

Die folgenden Überlegungen sprachen dafür, die Lernbegleitung als Peer-to-Peer-Begleitung anzulegen und die Vorbereitung darauf „nur“ mit schriftlichen Materialien anzuleiten, kein Lernbegleitungs-Training durchzuführen:

- Wenn Unternehmen oder Organisationen Lernangebote in Form einer Selbstlernarchitektur anbieten wollen, kann nicht vorausgesetzt werden, dass genügend Lernbegleiter:innen für alle Lernenden zur Verfügung stehen. Lernprozesse am Arbeitsplatz müssen dann entweder unbegleitet bleiben, oder die Vor- und Nachbereitung des realen Lernhandelns findet im Gruppensetting statt. Die Leitfäden sollen ermöglichen, dass Mitlernende oder Kolleginnen diese Rolle übernehmen.
- Weiterhin wollten wir Erfahrungen sammeln, inwieweit sich eine solche Form der Lern-Unterstützung für angehende Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter bewährt. Inwieweit

können schriftliche Leitfäden ein selbstorganisiertes, erfahrungsorientiertes Selbstlernen für beide Seiten effektiv unterstützen?

- Nicht zuletzt wollten wir damit den Charakter einer selbstorganisierten Weiterbildung betonen: Die Lernenden erhielten Materialien, um sich selbständig auf die Aufgabe der Lernbegleitung vorzubereiten, sie durchzuführen und ihr Vorgehen zu reflektieren.

In der Leitfaden-Entwicklung musste der Begleit-Prozess für beide Seiten vorausgedacht und strukturiert werden. Dabei galt es die beiden Perspektiven und die unterschiedlichen Lern-Fragestellungen zu berücksichtigen. Die Leitfäden sollten für beide Seiten verständlich sein und ein sicheres Agieren in der jeweiligen Rolle erleichtern. Sie sollten durch den vollständigen Erfahrungslernprozess für ein konkretes Lernvorhaben des/der Lernenden führen. Im Ergebnis entstanden zwei unterschiedliche, aber aufeinander bezogene Leitfäden. Damit konnte der Leitfaden, der sich an den/die Lernende:n richtet, vom Umfang knapp und übersichtlich gehalten werden. Der Leitfaden für die begleitende Person ist deutlich umfangreicher. Beide Leitfäden sind abrufbar auf der ELSa-homepage www.gab-muenchen/elsa.

Dadurch, dass der Leitfaden für die begleitende Person sowohl die Beschreibungen für die eigene Rolle als auch alle Inhalte und Unterlagen aus dem Leitfaden der Lernenden umfasste, hatte der/die Lernbegleiter:in immer einen Überblick, mit welchen Fragen und Informationen sich die bzw. der Lernende beschäftigte. Die Leitfäden sind farblich unterschiedlich gestaltet. So wird insbesondere für den/die Lernbegleiter:in leicht ersichtlich, an wen sich die jeweilige Beschreibung richtet. Die Leitfäden enthalten die Beschreibung der einzelnen Schritte eines Lernbegleitprozesses aus der jeweiligen Perspektive, dazu gehörende Leitfragen sowie Reflexionsbögen und Checklisten für die jeweilige Rolle. Im Folgenden wird der Aufbau des Leitfadens für Lernbegleiter:innen beschrieben und mit beispielhaften Seiten illustriert.

Auf den ersten Seiten wird der Leitfaden als Hilfsmittel für einen selbstorganisierten Lernprozess vorgestellt und sein Aufbau erläutert. Der/Die Nutzer:in wird dabei in der jeweiligen Rolle als lernende oder begleitende Person angesprochen und darüber informiert, dass der Leitfaden der/des Partner:in analog aufgebaut ist, um sich in den einzelnen Schritten einer Lernbegleitung aufeinander beziehen zu können.

Bevor es um die tatsächliche Begleitung eines realen Lernprozesses geht, wird im Leitfaden für die begleitende Person das didaktische Konzept und der Ablauf der Lernbegleitung in knapper Form dargestellt. Die einzelnen Prozess-Schritte werden praxisnah beschrieben, in der folgenden Abbildung z.B. der Ablauf des ersten Gesprächs einer Lernbegleitung:

Abbildung 10: Beschreibung der ersten 4 Schritte der Lernbegleitung als Bestandteil des ersten Gesprächs



Der Ablauf einer Lernbegleitung – das erste Gespräch



- In der Praxis finden die ersten vier Schritte in einem ersten Gespräch zwischen Lernbegleiter:in und Lernende:m statt. Dieses Gespräch kann entsprechend lange dauern. Mindestens eine Stunde sollte man dafür einplanen.
- Beide Seiten sollten sich auf dieses Gespräch vorbereiten. Entsprechende Reflexionsfragen oder auch Informationen finden sich in den Leitfäden für Lernende und für Lernbegleiter:innen.
- **Erster Schritt – Lernbedarf feststellen:**
Ziel des Gesprächs ist, eine klare Vorstellung zu haben, an welchem Lernbedarf der bzw. die Lernende arbeiten möchte. Die gewünschten Kompetenzen werden so klar wie möglich besprochen und festgelegt.
- **Zweiter Schritt – Lern-Aufgabe festlegen:**
Bei der Lernbegleitung, die das Lernen am Arbeitsplatz unterstützt, werden keine künstlichen Lernsituationen geschaffen, sondern es werden Lernmöglichkeiten in den realen Arbeitsaufgaben gesucht. In diesem Schritt suchen und vereinbaren die beiden Beteiligten also, an welchen realen und komplexen Lern-Aufgaben oder Projekten die bzw. der Lernende die gewünschten Kompetenzen erlernen möchte.
- **Dritter Schritt – Lernen arrangieren:**
Um sich auf die Lern-Aufgabe oder das Projekt vorzubereiten wird das Lernen arrangiert. Die Aufgabe soll schließlich herausfordernd aber nicht überfordernd sein. Konkret werden vorbereitende Erkundungsaufgaben entwickelt und verabredet sowie Zwischengespräche vereinbart.
- **Vierter Schritt – Lernen vereinbaren:**
Dieser Schritt stellt den Abschluss des Gesprächs dar. Lernbegleiter:in und Lernende:r vereinbaren, was sie als nächstes tun und wie sie sich gegenseitig unterstützen werden.

6



Die tatsächliche Lernbegleitung wird angeleitet durch eine Beschreibung der einzelnen Schritte, durch Reflexionsfragen zur Vorbereitung auf die Lernbegleit-Gespräche sowie durch eine Sammlung von Fragen, die sich zur Gesprächsführung eignen.

Der erste Schritt besteht darin, gemeinsam den individuellen Lernbedarf des/der Lernenden herauszuarbeiten. Im Leitfaden für Lernende – aus Transparenzgründen auch im Leitfaden für Lernbegleiter:innen – findet sich daher diese Seite.

Abbildung 11: Reflexionsfragen für den/die Lernende:n zur Vorbereitung auf ein erstes Begleit-Gespräch.



Du als Lernende/r in eurem Tandem: was möchtest du lernen?

Beantworte für dich folgende Fragen:

Welche Aspekte meiner Tätigkeit als Weiterbildner:in möchte ich gerne verändern?	
Was genau soll anders werden?	
Was möchte ich dafür im Rahmen der Lernbegleitung konkret lernen?	
Woran werde ich merken, dass mein Lernen erfolgreich war? Was läuft danach anders bzw. besser?	

13



Nachdem sich der/die Lernende zu diesen Fragen (aus Abbildung 11) Gedanken gemacht hat, wird er bzw. sie gebeten, sich auch mit den anschließenden Schritten zu beschäftigen: mit der Suche nach passenden realen (Lern-)Aufgaben für den Lernbedarf und mit der individuellen Vorbereitung darauf. Die Informationen und Anregungen aus Abbildung 12 helfen dabei, passende Aufgaben zu finden. Zusätzlich enthält der Leitfaden eine Liste möglicher Erkundungsaufgaben als Vorbereitung auf die reale (Lern-)Aufgabe (s. Abbildung 123).

Abbildung 12: Unterstützung der Lernenden bei der Suche nach passenden Aufgaben für ihren Lernbedarf

Woran könntest du das lernen, was du lernen willst?

Welche Aufgaben oder Situationen fallen dir ein, in denen du genau das tun musst, was du lernen willst? Das werden deine Lernsituationen sein!

Nimm dir eine Situation bzw. Aufgabe vor, in der du dich neu ausprobieren willst.

Als Anregung:

- Wenn du lernen willst, aufmerksam zuzuhören, dann führe Gespräche, in denen es wichtig ist, gut zuzuhören.
- Wenn du lernen willst, deinen Lernenden in Seminaren mehr Freiraum zu lassen, dann biete offene Seminare an und gestalte sie entsprechend.
- Wenn du lernen willst, Lernende zu begleiten, führe eine Lernbegleitung durch.

17 

Abbildung 13: Eine Liste hilfreicher Erkundungsaufgaben.

Woran könntest du das lernen, was du lernen willst?

Welche Aufgaben oder Situationen fallen dir ein, in denen du genau das tun musst, was du lernen willst? Das werden deine Lernsituationen sein!

Nimm dir eine Situation bzw. Aufgabe vor, in der du dich neu ausprobieren willst.

Als Anregung:

- Wenn du lernen willst, aufmerksam zuzuhören, dann führe Gespräche, in denen es wichtig ist, gut zuzuhören.
- Wenn du lernen willst, deinen Lernenden in Seminaren mehr Freiraum zu lassen, dann biete offene Seminare an und gestalte sie entsprechend.
- Wenn du lernen willst, Lernende zu begleiten, führe eine Lernbegleitung durch.

17 

Diese Anregungen und Informationen sind natürlich nicht nur für Lernende wichtig, denn auch Lernbegleiter:innen stellen diese Überlegungen zur Unterstützung der Lernenden an. Diese in blau gestalteten Seiten sind deshalb auch im Leitfaden für Lernbegleiter:innen enthalten und dienen auch ihnen zur Gesprächsvorbereitung. Für Lernbegleiter:innen gibt es darüber hinaus zusätzliche Hintergrundinformationen. Für die Schritte 2 und 3 lauten diese wie folgt:

Abbildung 14: Hintergrundinformationen für Lernbegleiter:innen für Schritt 2 der Lernbegleitung

Schritt 2: Die Suche nach passenden Lern-Arbeitsaufgaben

Nachdem der Lernbedarf geklärt ist, ist der nächste logische Schritte in der Lernbegleitung die Suche und Vereinbarung von Arbeitsaufgaben oder Projekten, in denen Lernende genau das lernen können, was sie lernen wollen.

In diesem Schritt wird das sog. Pädagogische Paradox deutlich: Man erwirbt Handlungskompetenzen, indem man Dinge tut, die man eigentlich erst lernen möchte. Das heißt, man übernimmt eine Aufgabe, deren Bewältigung man eigentlich erst lernen will.

Dein/e Lernende:r macht sich selbst Gedanken über passende Arbeitsaufgaben, dafür hat er/sie die folgende Seite im eigenen Leitfaden. Die dort gestellten Fragen, kannst du auch im Rahmen eures Gesprächs stellen, um Lernende auf passende Aufgaben bzw. Projekte zum Lernen aufmerksam zu machen:

- Welche Aufgaben oder Situationen fallen dir ein, in denen du genau das tun musst, was du lernen willst?
- Welche der Aufgaben oder Situationen möchtest du gerne für dein Lernen nutzen?

Die Suche nach passenden Aufgaben fällt umso leichter, je klarer der Lernbedarf formuliert ist.

Wenn sich mehrere Aufgaben oder Arbeitssituationen zum Lernen anbieten, dann sollten Lernbegleiter:innen den Lernenden bei der Auswahl helfen. Eine passende Lern-Aufgabe ist herausfordernd aber nicht überfordernd.



Abbildung 15: Hintergrundinformationen für Lernbegleiter:innen für Schritt 3 der Lernbegleitung

Schritt 3: Lernen arrangieren – die Vorbereitung auf die Lern-Arbeitsaufgabe

Wenn eine passende Arbeitsaufgabe gefunden ist, bedeutet das nicht, die Lernenden gleich damit starten zu lassen.

Um Lernende zu ermuntern, sich auf die Aufgabe oder das Projekt einzulassen, sollte im Gespräch geklärt werden, welche **Vorbereitung** sie oder er sich noch wünscht.

Dies ist ein wichtiger Schritt in der Lernbegleitung und sollte ausführlich im Gespräch zwischen den beiden Beteiligten besprochen werden. Es geht hier darum, das **Lernen zu arrangieren**, d.h. **Erkundungsaufgaben** oder **Erkundungsfragen** zu vereinbaren. Mit deren Hilfe bereiten sich Lernende auf die Lern-Arbeitsaufgabe vor.

Mit den Leitfragen auf Seite 19 wird die Lern-Arbeitsaufgabe näher betrachtet. Aus dieser Analyse lassen sich passende Erkundungsaufgaben zur Vorbereitung ableiten.

Auf Seite 20 sind einige beispielhafte Erkundungsaufgaben aufgeführt. Natürlich ist das keine abschließende Liste.

Beide Seiten sind auch im Leitfaden für die Lernenden enthalten.



In dieser Systematik strukturieren die beiden Leitfäden den vollständigen gemeinsamen Prozess einer Lernbegleitung. Beide Partner:innen erfahren, wie die Schritte aufeinander aufbauen, an welchen Stellen Gespräche stattfinden und wann sie sich nach Wunsch flexibel für Zwischengespräche verabreden können. Mit Hilfe der immer wieder angebotenen Reflexionsfragen kann sich jede Seite in ihrer Rolle auf den nächsten Schritt vorbereiten. So ermöglicht dieses Instrument eine Lernbegleitung auch unter Peers.

Die Unterstützung des Lernprozesses als Lernbegleiter:in

Der Leitfaden für Lernbegleiter:innen verfolgt – wie schon erwähnt – darüber hinaus ein weiteres Ziel: angehende Lernbegleiter:innen sollen lernen können, Lernbegleitung durchzuführen. Dazu enthält er auch Seiten, die bewusst diesen parallel stattfindenden Lernprozess fokussieren und diesen ebenfalls im Sinne einer Lernbegleitung strukturieren. Die Formulierung des eigenen Lernbedarfs als Lernbegleiter:in wird etwa durch folgende Informationen und Fragen angeregt:

Abbildung 16: Die Feststellung des Lernbedarfs des/der Lernbegleiter:in

Dein eigener Lernbedarf – Was genau willst du als Lernbegleiter:in lernen?

Der anstehende Lernbegleitungs-Prozess soll nicht nur ein Lernprozess für deine/n Lernende:n sein, sondern auch für dich. Auslöser für jeden Lernprozess ist ein Lernanliegen oder ein Veränderungswunsch. Dein Anliegen zu klären und möglichst konkret zu beschreiben soll auch hier der erste Schritt sein.

Beschäftige dich daher mit den folgenden Fragen:

- **Was gelingt dir gut bei der Begleitung von Lernenden? Wobei fühlst du dich sicher?**
- **Wobei fühlst du dich noch unsicher oder womit bist du unzufrieden?**
- **Was genau willst du als Lernbegleiter:in also lernen?**
Nehme dir ein, max. drei Ziele vor. Beschreibe, was du lernen willst, in Form einer Handlung. Z.B. „Ich will lernen, konkretisierende Fragen in Lernbegleitungs-Gesprächen zu stellen.“ oder „Ich will in der Lage sein, Lernende zu ermuntern, etwas Neues auszuprobieren.“ Oder auch: „Ich will innerlich gelassen bleiben, auch wenn ich in einem Gespräch nicht mehr weiter weiß.“
- **Woran würdest du merken, dass du einen Schritt vorwärts gemacht hast und deine Kompetenzen erweitert hast?**
Beschreibe das möglichst so, dass jemand von außen erkennen kann, ob du einen Schritt weiter gekommen bist, bzw. dein Ziel erreicht hast. Das hilft dir später für eine begründete Einschätzung, ob dein Lernprozess erfolgreich war.

Notiere dir deine Überlegungen (z.B. auf der folgenden Seite)



An ausgewählten Stellen stellt der Leitfaden einen Bezug zum Lernprozess der/des Lernbegleiter:in her und bietet Reflexionsfragen hierzu wie in Abbildung 117.

Abbildung 17: Zwischenreflexion der/des Lernbegleiter:in nach dem ersten Begleit-Gespräch

Nachbetrachtung des ersten Gesprächs:

Nimm dir im Nachgang zum ersten Gespräch ein paar Minuten Zeit, um auf deinen eigenen Lernprozess bis hierhin zurück zu blicken.

Was ist mir bisher – in der Vorbereitung auf das Gespräch und im Gespräch – gut gelungen?	
Woran lag es, dass es gut lief?	
Was habe ich als schwierig oder herausfordernd erlebt?	
Wie möchte ich es in Zukunft anders machen?	
Was habe ich im bisherigen Prozess gelernt? Welche Kompetenzen habe ich weiterentwickelt?	




II.5.2 Erfahrungen und Empfehlungen aus der Erprobung

Eine Lernbegleitung war nicht als festes Element der erprobten selbstorganisierten Weiterbildung für Weiterbildner:innen vorgesehen. Die Teilnehmenden konnten selbst entscheiden, zu welchem Vorhaben sie eine Lernbegleitung wünschten und wen sie dafür ansprachen – eine der ELSa-Beraterinnen oder eine/n Mitlernende:n.

Die Evaluation im Verlauf der Erprobung zeigte, dass die Teilnehmenden untereinander keine systematische Lernbegleitung mit Hilfe des Leitfadens durchführten. Der Grund lag im (glücklichen) Umstand, dass in beiden Organisationen der Teilnehmenden die individuelle Lernbegleitung ein etabliertes Konzept in der betrieblichen Aus- bzw. Weiterbildung war. Die Teilnehmenden konnten also auf Lernbegleitung durch Kolleg:innen zurückgreifen. Teilweise waren sie selbst qualifizierte und langjährig erfahrene Lernbegleiter:innen für arbeitsintegriertes Lernen. Insofern war eine Peer-to-Peer-Begleitung nicht auf den Leitfaden angewiesen.

Ein weiterer Grund dafür, warum Lernbegleitung kaum in Anspruch genommen wurde, mag mit dem Umstand zusammenhängen, dass die ELSa-Beratung eine ganz ähnliche unterstützende Wirkung beim selbstorganisierten Lernen hatte wie die Lernbegleitung beim arbeitsintegrierten Lernen. In der ELSa-Erstberatung wurden die Lernanliegen mit den Lernenden geklärt und – zumindest die wichtigsten – so konkret gefasst, dass man die weiteren Schritte selbst gehen konnte. Das Praxisprojekt konnte in der ELSa-Beratung besprochen und die notwendigen vorbereitenden Schritte konkretisiert werden. Das entspricht den Schritten 2 und 3 einer Lernbegleitung: eine komplexe Arbeitsaufgabe identifizieren und hilfreiche Erkundungsaufgaben arrangieren. Die im Verlauf der Weiterbildung in der Gesamtgruppe durchgeführten Beratungs- und Reflexionsangebote begleiteten die Lernenden recht engmaschig – die drei Workshops fanden im Abstand von jeweils ca. vier Wochen statt – so dass die ELSa-Beratung quasi die Rolle und Aufgaben einer Lernbegleitung übernahm.

Somit bestätigte sich auch in der Erprobung die Schwierigkeit, die beiden Beratungs- und Begleitungsangebote – ELSa-Beratung und Lernbegleitung – konzeptionell und auch praktisch voneinander abzugrenzen. Für die Ausgestaltung insbesondere von umfangreichen, d.h. langfristigen selbstorganisierten Weiterbildungsangeboten als Selbstlernarchitekturen empfehlen wir, beide

Angebote beizubehalten. Wie diese Angebote bezeichnet werden und durch wen sie geleistet werden, orientiert sich an bestehenden Rahmenbedingungen und Gepflogenheiten. Man kann auch von einer übergreifenden Lernberatung als festem Bestandteil des selbstorganisierten Lernens sprechen (im Sinne einer ELSa-Beratung) und von individuellen Lerncoachings (im Sinne einer Lernbegleitung), die von den Lernenden je nach Wunsch und Bedarf nutzbar sind. Ob die beiden Angebote durch unterschiedliche Personen abgedeckt werden sollten, hängt ab von den verfügbaren Ressourcen und den etablierten Strukturen und Verantwortlichkeiten in der jeweiligen Organisation. Die Aufgaben und Rollen und damit zusammenhängend die benötigten Kompetenzen für die ELSa-Beratung und die Lernbegleitung haben große Überschneidungen. Das spricht dafür, beides in einer Hand zu belassen. Wenn sie von verschiedenen Personen angeboten werden, muss es für die Lernenden klar sein, bei welchen Anliegen sie sich an wen wenden.

Wir können aus der Erprobung heraus keine Aussage darüber machen, ob und inwiefern der schriftliche Leitfaden hilfreich und ausreichend ist, eine Peer-to-Peer-Lernbegleitung anzuleiten, d.h. den/die (angehende:n) Lernbegleiter:in effektiv zu unterstützen. Wir können aber auf Erfahrungen aus anderen Zusammenhängen zurückgreifen. Als Potenzial eines solchen Leitfadens sehen wir in erster Linie, dass er die Hürden für angehende Lernbegleiter:innen verringert, möglichst früh im Lernprozess ins Tun zu kommen. Das erste reale Lernbegleitungsgespräch wird von allen Teilnehmenden an unseren Lernbegleitungs-Seminaren als wesentlicher Schritt beschrieben. Gleichzeitig gestehen die meisten, dass sie vor diesem ersten Gespräch zum Teil lange zurückscheuen. Ein Instrument wie der Leitfaden kann Lernenden mit beispielhaften Fragen, mit Hinweisen zur Gesprächsführung und mit vorbereitenden Reflexionsfragen den Einstieg ins Tun erleichtern. Der Leitfaden wird sehr konkret und leitet die Vorbereitung auf das Handeln sehr unmittelbar, aber nicht direktiv an – er stellt Fragen und gibt Anregungen, was bei der Vorbereitung berücksichtigt werden sollten. Er liefert jedoch keine Handlungsrezepte.

Für kleine, überschaubare Sequenzen gelingt es gut, Interessierte mit Hilfe eines Leitfadens ins Tun und Ausprobieren zu bringen. Das haben wir bereits in unterschiedlichen Kontexten erprobt. Allerdings fand dieses Probehandeln eingebettet in Gruppen-Veranstaltungen statt: z.B. in Informationsworkshops zum Thema Lernbegleitung. Hier schloss sich an die aktive Handlungserfahrung eine reflektierende Auswertung in der Gruppe zusammen mit einem/r erfahrenen Lernbegleiter:in an. Dabei zeigte sich, dass diese erfahrene Person wichtig ist, um die Erfahrungen und Eindrücke zu verarbeiten und für die eigene Theoriebildung zu nutzen. Daraus schließen wir die These, dass vor allem im vorausdenkenden, theoriebildenden Schritt des ELSa-Lernprozesses ein Mensch mit fachlicher und didaktischer Expertise und der Fähigkeit zu situativem, flexiblem Handeln entscheidende Vorteile gegenüber vorbereiteten, schriftlich fixierten Leitfragen hat. Das gilt auch für den Fall, dass ein Leitfaden in Form einer interaktiven App vorliegt (analog der App Skimio).

Somit kann es angehenden Lernbegleiter:innen mit Hilfe eines strukturierenden Leitfadens zur Peer-to-Peer-Lernbegleitung durchaus gelingen, Begleitprozesse lernförderlich(er) zu gestalten. Wir empfehlen jedoch für die daran anschließende Reflexion der Lernbegleitungs-Erfahrungen einen persönlichen Austausch mit einem Experten oder einer Expertin für die Begleitung und Beratung in Lernprozessen. In der ELSa-Didaktik bietet sich hierfür ein:e ELSa-Berater:in an.

II.6 Digitale Unterstützung als Element von Selbstlernarchitekturen

Digital unterstütztes oder vermitteltes Lernen wurde im Rahmen der Erprobung angeboten, aber nicht verpflichtend etabliert. In diesem Teilkapitel beschreiben wir drei Instrumente, die im Projekt zur Verfügung gestellt und hierfür auch inhaltlich aufbereitet wurden. Daneben konnten die Lernenden auch andere für sie verfügbare digitale Instrumente zur Lernunterstützung verwenden. Die Instrumente kamen weniger in den Workshops, sondern überwiegend in den Praxis- und Selbstlernphasen zwischen den Workshops zum Einsatz.

Als erstes, speziell für die Erprobung aufbereitetes Instrument, boten wir die innovative App Skimio coach⁸ an. Diese bildet einen kompetenzorientierten, umfassenden Lernprozess ab und führt Lernende in einzelnen Schritten durch diesen Lernprozess. Daneben erhielten die Lernenden Zugang zur Lernplattform Moodle mit einem Angebot an ausgewählten Funktionalitäten, die sie für ihren Lernweg nutzen konnten. Als dritte Variante einer digitalen Unterstützung gestalteten wir den zweiten Workshop in einem hybriden Format – zwei Teilnehmende waren der Präsenzgruppe via Videokonferenzsystem zugeschaltet – und untersuchten, wie sich die Zusammenarbeit in dieser hybriden Form realisieren lässt. In den Kapiteln II.6.1 bis II.6.3 erläutern wir die Ausgestaltung dieser digitalen Angebote. Im Kapitel II.6.4 sind unserer Erfahrungen und weitergehende Empfehlungen in Bezug auf diese digitalen Formate nachzulesen. Hier berichten wir auch von Erfahrungen, die die Lernenden mit ergänzenden eigenen Tools in den Praxisphasen sammelten.

II.6.1 Die Lernbegleiter-App Skimio coach

Die App Skimio coach soll einen digitalen Kompetenzcoach für das persönliche Lernen und die individuelle Kompetenzentwicklung darstellen. Die App bietet den Nutzer:innen eine Auswahl an Themen bzw. Kompetenzen, mit denen sie sich beschäftigen können, und führt sie nach der Auswahl einer Kompetenz in strukturierter Form durch einen ganzheitlichen Lernprozess: Skimio coach lädt zu einer Selbstreflexion in Bezug auf die Kompetenz ein, stellt Informationen dazu zur Verfügung, initiiert einen persönlichen Austausch mit anderen und regt zu konkreten Umsetzungsschritten an. Diese vier Schritte werden „Think“, „Read“, „Talk“ und „Do“ genannt und bilden einen sogenannten „SKIM-Cycle“

Die vier Schritte im Einzelnen:

Think: Lernen und Entwicklung setzen Selbstreflexion voraus. Deshalb werden Lernende im ersten Schritt durch Reflexionsfragen aufgefordert, über ein bestimmtes Thema, bzw. eine angestrebte Kompetenz nachzudenken. Mit diesen Fragen wird der individuelle Bezug zur jeweiligen Kompetenz hergestellt, das eigene Lernanliegen konkretisiert und die Motivation zum Erlernen der Kompetenz bewusst gemacht.

Read: Dieser Schritt trägt der Tatsache Rechnung, dass Lernen nicht ohne die Aufnahme von Informationen auskommt. In Skimio bedeutet dies, dass kurze Lern-Nuggets – in Form von Texten, Audio- oder Video-Sequenzen – angeboten werden, die den Lernenden einen fokussierten fachlichen Input bieten.

Talk: Skimio regt die Nutzer:innen an, sich über die neu gewonnenen Erkenntnisse oder Fragen zur jeweiligen Kompetenz mit anderen Personen auszutauschen. Diese anderen Personen können Kolleg:innen, Mitlernende, Führungskräfte oder Lernbegleiter:innen sein. Mit der App lassen sich diese Treffen vereinbaren und terminieren.

Do: Skimio gibt den Lernenden Anregungen für eine konkrete Umsetzung des Gelernten im Alltag. Es werden beispielhafte Umsetzungsgelegenheiten aufgeführt und jeweils vorbereitende Aufgaben gestellt. Zur Auswertung der dabei gemachten Erfahrungen gibt es passende Leitfragen.

⁸ <http://www.skimio.com>; Zu beachten ist bei der folgenden Beschreibung der App, dass sie zum Erprobungszeitpunkt noch in einer Prototypen-Version vorlag und noch nicht alle aktuellen Funktionalitäten enthielt.

Skimio bildet somit einen vollständigen Lernprozess ab und beschränkt sich nicht auf die Darstellung von Inhalten. Bevor die Lernenden auf die thematischen bzw. kompetenzbezogenen Skim-Cycles zugreifen können, sieht Skimio coach eine einfache Kompetenzeinschätzung als Ausgangspunkt für alle weiteren Lernaktivitäten vor. Die Nutzer:innen schätzen zunächst ihre eigenen Kompetenzen selbst ein. Wenn gewünscht, können sie anschließend auch andere Personen direkt aus der App heraus per Mail zu einer Fremdeinschätzung einladen.

Um Skimio coach für die ELSa-Erprobung einzusetzen, musste die App inhaltlich gefüllt werden. Das heißt, das Kompetenzprofil aus der Kompetenzfeststellung wurde für eine Selbst- und Fremdeinschätzung hinterlegt und für jede Kompetenz wurden mehrere SKIM-Cycles erstellt. Die Kompetenzbeschreibungen wurden gleichlautend aus dem Kompetenzfeststellungs-Instrument in Skimio übernommen, d.h. auch in der App waren die Kompetenzen in Form einer Handlungs-Überschrift mit erläuterndem Text beschrieben. Anders als bei der Kompetenzeinschätzung im Workshop gab Skimio coach zu jeder Kompetenz eine vereinfachte vierstufige Bewertungs-Skala an. Die Stufen der Skala lauteten: „excellent“, „good“, „basic“ und „no experience“. Die im Tool voreingestellten englischen Bezeichnungen wurden beibehalten, da sie für alle Teilnehmer:innen verständlich waren, und weil mit den englischen Begriffen keine unmittelbaren Assoziationen mit Schulnoten verbunden waren. Jede Kompetenzbeschreibung wurde auf einer eigenen Seite präsentiert. Über ein „weiter“-Schaltfeld gelangte man zur nächsten Kompetenz. Mit dieser isolierten Darstellung sollte jede Kompetenz für sich stehen und unabhängig von den anderen eingeschätzt werden.

Nachdem alle Kompetenzen mit Hilfe der Skala bewertet waren, gelangte man auf eine Übersichtsseite mit einer Auflistung der Kompetenzüberschriften mit der jeweiligen Bewertung. Die Kompetenzen waren in der Reihenfolge dargestellt, wie sie auch abgefragt worden waren, es wurde also kein Ranking nach Bewertung vorgenommen. In dieser Übersichtsdarstellung konnte die getroffene Einschätzung nochmals korrigiert werden. Nach einer Bestätigung wurde diese Einschätzung dann als Ausgangspunkt für alle weiteren Lernaktivitäten festgehalten.

Eine Fremdeinschätzung initiierten die Teilnehmenden direkt in der App und erhielten eine Rückmeldung in der gleichen Beurteilungs-Skala. Das Tool bot keine weitergehende Kommentarfunktion für die Fremdeinschätzung an. Wenn die Lernenden also mehr zur Fremdeinschätzung wissen wollten, mussten sie sich auf anderem Weg mit der jeweiligen Person in Verbindung setzen. Über jede eingehende Fremdeinschätzung erhielten die Lernenden eine Nachricht, und das Tool erstellte eine übersichtliche graphische Zusammenschau der Selbst- und Fremdeinschätzungen.

Wenn Lernende nicht an einer Fremdeinschätzung interessiert waren, konnten sie gleich mit der Bearbeitung eines ersten SKIM-Cycles starten. Die Lernenden konnten also in den vierschrittigen Prozess des THINK – READ – TALK – DO einsteigen. Das Tool generierte keine Vorschläge für eine Reihenfolge der Kompetenzen oder für die Reihenfolge der SKIM-Cycles pro Kompetenz. Diese Entscheidungen wurden den Lernenden überlassen bzw. ergaben sich aus der ELSa-Erstberatung. Im Rahmen der Erprobung standen für jede Kompetenz zwei SKIM-Cycles zur Verfügung, die jeweils einen Schwerpunkt der Kompetenz fokussierten. Ein SKIM-Cycle zur Kompetenz „Lernbedarfe von Lerninteressierten gemeinsam mit ihnen identifizieren und sie dabei unterstützen, die Lernbedarfe in bearbeitbare Lernziele zu übersetzen“ ist am Ende dieses Kapitels zur Veranschaulichung angeführt.

II.6.2 Kollaboration über die Lernplattform Moodle

Ergänzend zur App Skimio, die *individuelle* Lernprozesse und Lernvorhaben strukturiert und begleitet, wurde in der Erprobung auch die Lernplattform Moodle eingesetzt als ein Angebot zum Dialog und zur Kollaboration über die Präsenzworkshops hinaus.

Vom Projektteam wurde kein fester Lernprozess in Moodle vorgedacht. So wurden z.B. keine konkreten Selbstlernaufgaben oder e-tivities (Salmon, 2013) vordefiniert und zu bestimmten Zeitpunkten übergeben, noch standen vorbereitete Informationsquellen auf der Plattform zur Verfügung.

Stattdessen erhielten die Teilnehmenden alle in der Rolle als Trainer:in Zugang zur Plattform und konnten das ganze Spektrum der Austausch- und Interaktionsmöglichkeiten, die Moodle als Standard bietet, für sich gestalten. Auch in dieser Ausgestaltung spiegelt sich der „didaktische Doppeldecker“ wider, der dem Projekt insgesamt zugrunde lag: die Lernenden lernten die Nutzung und den Einsatz einer Lernplattform, indem sie als verantwortliche Gestalter:innen (mit entsprechenden Zugriffs- und Bearbeitungsrechten) selbst ihre Plattform für das asynchrone kollaborative Lernen einrichteten.

Zu den in der Erprobung genutzten Elementen von Moodle gehörten folgende:

- Die *gemeinsame Dokumenten-Ablage* auf der Plattform konnte von allen Teilnehmenden gleichberechtigt befüllt und strukturiert, d.h. in Abschnitte, Themen und Ordner gegliedert werden. Die in den Präsenz-Workshops verwendeten bzw. entstandenen Unterlagen und Materialien wurden an diesem Ablageort gespeichert. Hier gab es Links auf andere Informationsquellen im Internet und die Lernenden tauschten hier Informationen und Anschauungsmaterial zu ihrem individuellen Lernprojekt aus.
- Über *Foren* kommunizierten alle Beteiligten asynchron und thematisch gegliedert miteinander. Auf einem Forum informierten sich die Lernenden über ihre Lernanliegen und Praxisprojekte, um dadurch Lernpartnerschaften bzw. Peer-Lernbegleitungen zu initiieren. Auch konkrete Fragen, die die Lernenden beim nächsten Präsenztreffen für sich klären wollten, wurden über ein Forum auf der Plattform ausgetauscht. Ein weiteres Forum entstand, in dem die Lernenden über ihr Verständnis und die konkreten Realisierungsmöglichkeiten von „Erwachsenenlernen in Selbstlernarchitekturen“ in ihrer jeweiligen Organisation diskutierten.
- Im zweiten Workshop entstand die Idee, in Moodle ein *Glossar* anzulegen. Hier sammelten die Teilnehmenden die von ihnen als relevant und klärungsbedürftig erachteten Begriffe rund um das Projekt ELSa und das Lernen in Selbstlernarchitekturen. Das ELSa-Projektteam erstellte anschließend eine projektbezogene Begriffserläuterung im Glossar. Im dritten Workshop wurden die Erläuterungen von den Lernenden vor dem Hintergrund ihrer Erprobungserfahrungen ergänzt und differenziert.

Die hier beschriebene Form des Einsatzes und der (Nicht-)Ausgestaltung der Lernplattform macht deutlich, wie unterschiedlich ein digitales Unterstützungsformat verwendet werden kann. Ob digitale Werkzeuge Freiräume bieten und zur Selbstorganisation einladen oder doch eher starre und vorstrukturierte Lernprozesse anleiten, liegt an deren konkreter Ausgestaltung. Über die tatsächliche Nutzung von Moodle und darüber, was Lernende als einladend bzw. auch abschreckend erlebt haben, berichten wir im Kapitel II.6.4.

II.6.3 Hybrides Workshopformat

Digitale Lernformen werden immer wieder ins Feld geführt, wenn es gilt zeitliche und örtliche Restriktionen zu überwinden. Ein Beispiel, um örtliche Entfernungen abzumildern, haben wir in Form eines hybriden Formats im zweiten Workshop erprobt. Die Teilnahme an der ELSa-Erprobung war für die Teilnehmenden verknüpft mit der Bitte, am ersten und am dritten Präsenzworkshop dabei zu sein. Die Teilnahme am zweiten Workshop war für die Lernenden optional. Da sich zwei Lernende für einige, aber nicht alle der verabredeten Themen des 2. Workshops interessierten, wurde vereinbart, dass sie sich per Videokonferenz zeitweise zum Workshops zuschalten würden.

Da der konkrete Workshop-Ablauf nicht vorab feststand, sondern im Kreis der Anwesenden verabredet werden sollte, stand für die Teilnehmenden per Videokonferenz fest, dass sie zu Beginn des Workshops dabei sein würden für eine gemeinsame Auswertung der zurückliegenden Selbstlernphase sowie um die Workshopthemen und -zeiten festzulegen. Alle Lernende, die zugeschalteten wie die vor Ort, konnten dann entscheiden, an welchen Sequenzen sie tatsächlich teilnehmen wollten.

Als Videokonferenzsystem wurde WebEx Meeting genutzt. Als Hardware stand im Workshop-Raum keine professionelle Videokonferenz-Ausstattung zur Verfügung, mit Hilfe mobiler Webcams und eines Beamers wurde ein solches Setting aber nachgestellt. Ein Konferenzmikrofon mit Lautsprecher sorgte für eine qualitativ hochwertige akustische Verständigung. Die beiden Zugeschalteten nahmen je einzeln an der Konferenz teil. In diesem Setting konnten die zugeschalteten Teilnehmer:innen in einer relativ natürlichen Weise angesprochen und in das Geschehen vor Ort einbezogen werden. Ihre Beteiligung beschränkte sich nicht nur auf wenige Sequenzen. Beide waren vielmehr an beiden Workshop-Tagen zwischen 50 % und 70 % der Zeit dabei.

II.6.4 Erfahrungen und Empfehlungen zur Nutzung digitaler Lernangebote

Zur Evaluation der digitalen Unterstützungsangebote stützten wir uns schwerpunktmäßig auf die Selbstauskünfte der Teilnehmer:innen.

II.6.4.1 Die tatsächliche Nutzung digitaler Angebote durch die Lernenden im Rahmen der Erprobung

Die tatsächliche Nutzung von Skimio, Moodle und weiterer digitale Angebote sowie die dabei gemachten Erfahrungen wurden in den Workshops 2 und 3 thematisiert. Im dritten Workshop nahmen die Lernenden zu folgenden Fragen schriftlich und mündlich Stellung:

- „Welche digitalen Tools und Unterstützungsangebote habe ich im Verlauf der ELSa-Erprobung genutzt?“
- „Wozu habe ich sie genutzt?“
- „Wie bewerte ich den *Nutzen* des digitalen Angebots?“

Die Erkenntnisse aus dieser ausführlichen Reflexion in der Gruppe lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Besonders positiv werden Programme oder Tools bewertet, die leicht zugänglich und im Alltag der Lernenden bereits etabliert sind. So wird die Internetrecherche (mit Google) von fast allen Teilnehmenden zur Informationssuche und zum Wissensaufbau genutzt. Daneben wird auch You tube als anregende und (teils) qualitativ hochwertige Impuls- und Infoquelle aufgeführt. Auch die digital vermittelte Kommunikation mit anderen Lernenden oder mit Kollegen über gängige bzw. im jeweiligen Arbeitskontext etablierte Videokonferenzsysteme (WebEx, Skype oder Adobe Connect) wird von allen genannt, jedoch differenziert bewertet. Für Kommunikation und Austausch generell werden Videokonferenzen als gut funktionierendes und zeit- und kostensparendes Mittel gesehen und auch gern genutzt. Zur gemeinsamen Erarbeitung bzw. Abstimmung von Konzepten wurde die Zusammenarbeit per Videokonferenz nicht immer als passend erlebt. Um verteilte Arbeitsgruppen jedoch zu einem synchronen gemeinsamen Arbeiten zu verhelfen, werden Cloud-hosting-Dienste oder Programme zur Team-Kollaboration durchgängig positiv eingeschätzt.⁹

Für die individuelle Erfassung eigener Notizen und zur Strukturierung von Informationen setzte ca. die Hälfte der Teilnehmenden digitale Notizbücher wie z.B. OneNote ein. Die Verlinkungsmöglichkeiten zwischen Tools wurden zur Organisation neuer Informationen und damit zur Strukturierung von Wissen mehrfach positiv hervorgehoben. Für eine Teilnehmerin war die Nutzung eines digitalen Notizbuchs ein wesentliches Element, um zu einem papierlosen Arbeiten zu kommen. Um dies tatsächlich konsequent durchhalten zu können, war es für sie besonders wichtig, dass Apps, mit denen lern- und arbeitsrelevante Inhalte festgehalten und gespeichert werden (z.B. auch Moodle oder Skimio) mobil verfügbar sind. Die Teilnehmenden berichteten und zeigten es während der Workshops auch, dass sie ihr Smartphone als bevorzugtes mobiles digitales Endgerät nutzten. Als „praktisches Alltagsgerät“ ist es *immer* greifbar und bietet aufgrund der vielfältigen

⁹ Wir rufen hier noch einmal in Erinnerung, dass die Erprobung vor der Corona-Pandemie mit ihren deutlichen Veränderungen in der digitalen Kommunikation und Kollaboration stattgefunden hat.

Funktionalitäten quasi die gesamte Bandbreite an Unterstützungs-Funktionen beim Lernen. Die Teilnehmenden stellten insgesamt fest, dass ihr Lernen und Arbeiten als Weiterbildner:innen zunehmend von digitalen Arbeitsmitteln bestimmt wird. Für das selbstorganisierte, arbeitsintegrierte Lernen lässt sich feststellen, dass digitale Arbeitsmedien zu digitalen Lernmedien werden.

II.6.4.2 Erfahrungen mit der Lernbegleiter-App Skimio:

Die App Skimio coach konnten die Teilnehmenden während des gesamten Erprobungszeitraums und auch darüber hinaus nutzen. Schon während des ersten Workshops registrierten sich einige bei Skimio, um nach einer kurzen Einführung in die App gleich mit der Selbsteinschätzung und den weiteren Schritten starten zu können. Da die App zum Zeitpunkt der Erprobung in einer Prototypen-Version vorlag, wurden Erfahrungen und Anregungen der Lernenden in jedem Workshop aufgegriffen und flossen in ihre Weiterentwicklung ein.

Aus den Rückmeldungen zur Skimio-Nutzung ergibt sich folgendes Bild:

Das Tool erzeugte bei allen Lernenden Neugierde, so dass sich alle bis zum 2. Workshop mindestens einmal eingeloggt hatten. Die Auswertung der Aktivitäten im Tool (es waren nur die Anzahl der SKIM-Schritte auswertbar ohne Zuordnung zu einzelnen Lernenden, es wurde nicht angegeben, ob SKIM-Cycles abgeschlossen wurden, es war aber auslesbar, an welchen SKIM-Cycles gearbeitet wurde) zeigte nach anfänglich hoher Aktivität eine längere Zeit der Flaute, so dass die Teilnehmenden noch vor dem zweiten Workshop per Mail angeschrieben wurden mit einer Erinnerung an das Tool und mit dem Angebot, sich bei eventuellen Schwierigkeiten zu melden.

Die Teilnehmenden regten diverse Veränderungen der App aufgrund ihrer Nutzungserfahrungen an: Eine automatische Erinnerungsnachricht, die ursprünglich jeden dritten Tag versendet wurde, empfanden die Nutzer:innen als „nervig“, so dass das Intervall auf eine Woche ausgedehnt wurde. Weiterhin wurde eine erzwungene eintägige Pause zwischen den einzelnen Schritten eines SKIM-Cycles im Verlauf der Erprobung aufgehoben. Die Rückmeldung einer Teilnehmerin dazu war: „Skimio habe ich begonnen und nach der Wartepause abgebrochen. Die hat mir den Wind aus den Segeln genommen.“ Das Tool wurde noch in anderer Weise flexibilisiert: Ursprünglich war vorgesehen, dass zunächst ein SKIM-Cycle vollständig bearbeitet werden musste, bevor ein neuer gestartet werden konnte. Auf Wunsch der Lernenden wurde aber die parallele Bearbeitung mehrerer Cycles ermöglicht. Weitere Verbesserungsvorschläge waren: Vor dem Einstieg in einen Cycle sollte es eine kurze Beschreibung der Ziele und inhaltlichen Schwerpunkte geben (diese Beschreibung war ursprünglich erst nach der Auswahl des Cycles sichtbar). Es sollte für die Nutzer:innen eine Übersichtsseite geben, um auf einen Blick nachvollziehen zu können, welche Schritte im Tool bereits durchlaufen wurden. Alle Anregungen zielen darauf ab, den Lernenden mehr Freiraum in der Nutzung des Tools zu geben und ihnen zugleich eine Orientierung bei der Entscheidung zu bieten, wie sie das Tool nutzen wollen.

Auf besonderes Interesse stieß die Fremdbewertungs-Funktion von SKIMIO: „Habe oft die Fremdeinschätzung verschickt und ich war total dankbar darüber für mich als Lernende, weil ich mich selbst schlechter eingeschätzt habe“, äußerte sich eine der Teilnehmerinnen. Damit diese Funktion tatsächlich wertvoll und aussagekräftig für die Lernenden wird, ist die Auswahl der Feedbackgeber:innen entscheidend. Das bleibt in der Verantwortung der Lernenden. Es ist nicht vorgesehen, aus dem Tool heraus Vorschläge für mögliche Feedback-Geber zu generieren, anders als beim Schritt TALK: Bei größerer Verbreitung des Tools soll es auch möglich sein, dass Vorschläge für einen Talk-Partner von der App generiert werden, und zwar aufgrund der Selbst- und Fremdeinschätzungen anderer Nutzer:innen zur infrage stehenden Kompetenz.

Ob Skimio als hilfreich angesehen wurde, hing auch davon ab, ob die unter READ bereitgestellten Inhalte für die Lernenden interessant, anschlussfähig und neuartig waren. Für einige Teilnehmende, die sich schon intensiv mit einigen Kompetenzen beschäftigt hatten, bot das Tool keinen besonderen Neuigkeitswert. Das fiel besonders dann ins Gewicht, wenn das Tool eher zum „Stöbern“ nach interessanten Inhalten genutzt wurde. Insgesamt bestätigten die Rückmeldungen der Lernenden

das verbreitete Phänomen, dass digitale Angebote nicht unbedingt „im Sinne des Erfinders“, sondern nach eigenen Lernvorlieben genutzt werden. Zur Weiterentwicklung des Tools lässt sich sagen: Um die unterschiedlichen Bedarfe von Lernenden bestmöglich zu treffen, braucht es ein größeres Informationsangebot als im Erprobungs-Status. Die Inhalte müssen dafür nicht unbedingt eigens für Skimio erstellt werden. Denkbar ist auch, sich auf Stichworte oder eine Überblicksdarstellung zu beschränken und für eine vertiefte Recherche auf andere Informationsquellen zu verweisen. Die Lernenden bemängelten auch, dass der READ-Input oft sehr abstrakt und theoretisch gehalten war und dadurch der unmittelbare Bezug zur eigenen Praxis schwer herzustellen war.

Insgesamt schätzten die Teilnehmenden Skimio als interessant, „ziemlich cool“, didaktisch durchdacht und gut aufgebaut sowie anregend ein. Ein wichtiges Fazit aus der Erprobung ist jedoch, dass die Arbeit mit Skimio verbindlicher und wertvoller werden kann, wenn sie eingebunden ist in einen gemeinsamen Lernprozess. Die Teilnehmenden wünschten sich neben dem TALK und neben der Selbstreflexion der individuellen Lernaktivitäten (READ und DO) einen Austausch über ihre Erkenntnisse, ihre Fragen und ihren Lernprozess in der Gesamtgruppe. Grundsätzlich lässt sich daraus folgern, dass ergänzend zu digitalen Lernangeboten ein Austausch über das Lernen in einer Gruppe ermöglicht werden sollte.

II.6.4.3 Erfahrungen mit der Lernplattform Moodle

Im ersten Workshop wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Plattform vorgestellt, und sie erhielten einen Zugang als Trainer bzw. Trainerin in den eigens für die Erprobung eingerichteten Moodle-Kurs und auf diverse Funktionalitäten zur asynchronen Kommunikation und Zusammenarbeit. Wie schon beschrieben, standen auf Moodle keine vorstrukturierten Aufgaben, Inhalte oder Arbeitsaufträge bereit. Vielmehr entstanden die Aktivitäten aus den gemeinsamen Ideen und Vereinbarungen in den Workshops. Die Plattform wurde von Seiten des Projektteams nur mit den vereinbarten Materialien (z.B. Fotoprotokolle der Workshops) bestückt, es wurde nicht für kontinuierliche Neuerungen und Zusatzinformationen gesorgt.

Die Rückmeldungen in den Workshops und die auf der Plattform nachvollziehbaren Aktivitäten zeigten, dass Moodle eher sporadisch genutzt wurde. Vor allem der Zugriff auf die Dokumente zur Vor- und Nachbereitung der gemeinsamen Workshops war für die Lernenden interessant, so dass Moodle weniger als Kommunikations- und Lernplattform, sondern eher als eine Ablage- und Dokumentenaustausch-Plattform wahrgenommen und genutzt wurde.

Als hilfreich und funktional erwies sich Moodle jedoch für die Aktivitäten, die gemeinsam in den Workshops verabredet wurden. Konkret vereinbart wurden die Erstellung eines Glossars für die zentralen definitionsbedürftigen Begriffe rund um das Projekt ELSa, ein Austausch über ein Forum zu individuellen Definitionen von „Lernen in Selbstlernarchitekturen“, die Sammlung von Fragen zur Vorbereitung eines Expertenvortrags im Workshop 3 sowie die Einrichtung eines Suche-Biete-Forums, um Kooperationen zwischen den Workshops zu verabreden. Über diese Verabredungen hinausgehende Aktivitäten wurden auf der Plattform von den Lernenden nicht initiiert.

Diese Erfahrungen bestätigen, dass eine effektive und intensive Zusammenarbeit über digitale Medien – ebenso wie andere Elemente eines selbstorganisierten Lernprozesses – erlernt und eingeübt werden müssen. Auch zeigt sich, dass neue digitale Unterstützungsangebote als eine ökonomische und effektive Form der Lernunterstützung wahrgenommen werden müssen. Ansonsten gibt es Ausweichbewegungen auf vertraute Tools (z.B. E-Mail) oder Lernformen.

II.6.4.4 Erfahrungen mit einem hybriden Workshop

Der Workshop 2 hob sich von den anderen Workshops dadurch ab, dass zwei Teilnehmende nicht vor Ort waren, sondern über eine WebEx Videokonferenz zugeschaltet waren. Dieses Experiment (noch niemand hatte mit einer Video-Zuschaltung zu einem Workshop über 2 Tage schon Erfahrungen gemacht) funktionierte in der Wahrnehmung aller Beteiligten insgesamt erstaunlich gut. Eine

der Zugeschalteten formulierte das in der Nachbetrachtung so: „Ich habe durch die ‚virtuelle‘ Teilnahme nicht das Gefühl etwas verpasst zu haben.“

Die über WebEx verfügbaren Funktionalitäten und die sichere und kreative Handhabung der Funktionalitäten durch die Zugeschalteten waren sicher ein wichtiger Faktor, um die beiden Zugeschalteten aktiv mit in das Workshop-Geschehen einbinden zu können. Zum Einstieg in den Workshop stellten alle Lernenden ihre zurückliegende Selbstlernphase bildhaft dar und berichteten anhand der Darstellung. Die Zugeschalteten präsentierten ihr Bild, indem sie es fotografierten und dann per Bildschirmfreigabe zeigten.

Mit allen Teilnehmenden am Workshop war im Vorfeld vereinbart worden, dass zu Beginn jedes Tages der Zeitplan für den jeweiligen Tag vereinbart würde. So konnten sowohl die Anwesenden als auch die Zugeschalteten planen, wann sie in der Lerngruppe mit dabei sein bzw. wann sie sich zurückziehen wollten.

Die Verständigung mit den Zugeschalteten war dank guter und unterbrechungsfreier Audio- und Videoqualität problemlos möglich. Dies ermöglichte allen Beteiligten, konzentriert und aufmerksam zu bleiben – auch wenn sich der natürliche Ermüdungseffekt dadurch nicht vermeiden ließ. Regelmäßige Pausen und die Vereinbarung, sich bei Bedarf aus der Gruppensituation ausklinken zu können, erleichterten die fokussierte Zusammenarbeit. Einschränkungen in der Workshoparbeit wurden nur dahingehend gemacht, dass keine Methoden eingesetzt wurden, die eine Bewegung und Begegnung im Raum beinhalteten. Die im dritten Workshop durchgeführte Methode Kugellager oder die Planspiele des ersten Workshops wären mit virtueller Beteiligung von einzelnen Lernenden nicht bzw. nur mit Einschränkungen realisierbar gewesen.

II.6.5 Anhang – Skim-Cycle

Zweiter Skim-Cycle zu Kompetenz

„Lernbedarfe in konkrete und motivierende Lernziele übersetzen.“

Think:

- Wenn du dir selbst ein (Lern-)Ziel setzt, worauf achtest du bei der Formulierung?
- Wie sollte ein Ziel aussehen, damit es für dich wirklich attraktiv ist und du „dran bleibst“?

Read

In der Psychologie hat man sich schon länger und intensiv mit Zielformulierungen und der Wirkung von Zielsetzung auf das eigene Handeln und das eigene Wohlbefinden beschäftigt. Die Psychologie geht schließlich davon aus, dass der größte Teil unseres menschlichen Handelns zielgerichtetes Handeln ist, auch wenn uns unsere Ziele nicht immer ganz bewusst vor Augen stehen.

Einen ersten Hinweis, wie Ziele, d.h. auch Lernziele, formuliert sein sollten, liefert die Definition des Begriffs Ziel. Mit dem Begriff Ziel bezeichnet man in der Regel einen in der Zukunft liegenden, gegenüber dem jetzigen Zeitpunkt im Allgemeinen veränderten, erstrebenswerten und angestrebten Zustand. Ein Ziel ist somit ein Endpunkt eines Prozesses, meist einer menschlichen Handlung.

In dieser Beschreibung stecken schon wesentliche Hinweise für eine gute Zielformulierung:

- Ziele sind als Zustand formuliert, nicht als Weg zu diesem Zustand
- Ziele sind für das Individuum, das es verfolgt, so formuliert, dass sie attraktiv, d.h. erstrebenswert sind.

Die bekannteste Formel, wie Ziele formuliert sein sollten, ist die sogenannte SMART-Formel. Sie gibt 5 Kriterien vor, denen Ziele genügen sollen. In der Realität stellt man immer wieder fest, dass unsere (Lern)Ziele diesen Anforderungen nicht gerecht werden. Es lohnt sich aber, einige bewusst formulierte Ziele, insbesondere Lernziele nach diesen Kriterien zu prüfen und entsprechend zu formulieren.

Was steckt hinter der Formel und was bedeutet sie für die Formulierung individueller Lernziele?:

S = Spezifisch

M = Messbar

A = Attraktiv

R = Realistisch

T = Terminiert

Spezifisch: Was genau ist der angestrebte Endzustand? Für Lernziele bedeutet das: Über welche Handlungskompetenzen konkret will ich am Ende des Lernprozesses verfügen? Zu welchem konkreten Handeln will ich dann in der Lage sein?

Messbar: Das Kriterium „messbar“ gibt Antwort darauf, woran man erkennen kann, ob der angestrebte Endzustand erreicht wurde. Für Lernziele bedeutet das zu sagen, woran ich (oder auch andere) erkennen kann, dass ich über die gewünschten Handlungskompetenzen verfüge. An welchem Verhalten äußert sich das? An welcher emotionalen Reaktion (z.B. Ruhe und Gelassenheit in schwierigen Situationen) stelle ich fest, dass ich über gewisse Handlungskompetenzen verfüge?

Attraktiv: Ziele sollten für die Menschen, die sich selbst Ziele setzen, attraktiv, d.h. erstrebenswert sein. Sie sollten also die Lernanstrengung wert sein. Bei der Zielformulierung sollte man sich Gedanken darüber zu machen, warum es mir wichtig ist, bestimmte Handlungskompetenzen zu lernen, welchen Effekt die neue Handlungskompetenz z.B. auf meine Professionalität, meine Sicherheit oder meine Zufriedenheit hat.

Realistisch: Lernziele sollten uns fordern aber nicht überfordern. Nur in der Lernzone ist Lernen möglich, in der Panikzone herrschen Überforderung, Frust und Enttäuschung vor. Es ist wichtig, auf dem Weg zum Ziel Erfolgserlebnisse zu haben und Teilziele zu erreichen.

Terminiert: Auch für den Lernprozess ist es wichtig, sich ein zeitliches Ziel zu setzen, bis wann man etwas erreicht haben möchte. Auch hier ist es leichter, sich „kleinere“ Ziele in einer überschaubaren Zeit vorzunehmen als große Ziele über einen langen Zeitraum.

Weitere Hinweise aus der Pädagogik zur Lernzielformulierung:

- Lernziele sollten so konkret und so genau wie möglich beschrieben werden.
- Lernziele sollten immer eine Inhalts- und eine Handlungskomponente beinhalten. Die Inhaltskomponente (das Substantiv) bezeichnet das Thema, den Inhalt, den Gegenstand, mit dem ich etwas tun können möchte. Die Handlungskomponente (das Verb) bezeichnet, welche Handlung ich mit dem Gegenstand tun können möchte.
- Lernziele können in der Form beschrieben werden:
 - „Ich bin in der Lage xy (Substantiv) zu tun (Verb).“ Oder kürzer: „Ich kann xy tun.“

Hilfreiche Fragen für ein Lernbedarfsgespräch mit konkreter Zielformulierung:

- Was genau möchte ich in der Lage sein (besser/sicherer/anders) zu tun?
- Woran würde ich/meine Kollegen/andere feststellen, dass ich das Ziel erreicht habe, d.h. über die Handlungskompetenz verfüge.
- Warum ist es mir wichtig, dass ich das kann? Welche Effekte hätte das? Welche Effekte hätte es, wenn sich nichts verändert?
- Was bin ich bereit, für das angestrebte Ziel zu investieren?

Talk

- Verabrede dich mit einer Kollegin/einem Kollegen und tauscht euch darüber aus, wie ihr Lernende dabei unterstützt, ihren Lernbedarf in konkrete Lernziele zu übersetzen.
- Welche Erfahrungen hat der Kollege/die Kollegin dazu schon gemacht? Worauf legt er/sie Wert?

Do

- Nimm dir ein Vorhaben vor, um auszuprobieren, wie du Lernende bei der Formulierung konkreter Lernziele unterstützen kannst.
- Welche Erfahrungen hast du dabei gemacht? Welche Empfehlungen hast du für diese Aufgabe?

III.

ELSa und die Implikationen für die betriebliche Weiterbildung

Unser Lernangebot für Weiterbildner:innen in Form einer Selbstlernarchitektur im Projekt ELSa ist ein Beispiel, wie man selbstorganisiertes Lernen in der betrieblichen Weiterbildung gestalten kann. Daneben sind andere Varianten mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung oder anderen Kombinationen unserer Lernelemente möglich. Unsere Erfahrungen und die daraus resultierenden Empfehlungen sind für alternative Varianten demnach von unterschiedlicher Relevanz oder Brisanz, je nachdem, wie groß die Übereinstimmungen mit unserem Erfahrungsbeispiel sind.

Für eine Implementierung des ELSa-Ansatzes in der betrieblichen Bildung sehen wir zwei grundsätzliche Anknüpfungspunkte: Zum einen können curricular definierte Kurse, Lehrgänge oder Ausbildungen, die bislang in einem klassischen Lehr-Setting durchgeführt wurden, in selbstorganisierte Lernprozesse übersetzt werden. Das entspricht einer aktuell verbreiteten Suchbewegung von Unternehmen und Organisationen. Lernen soll individueller, flexibler und zukunftsfest werden, indem die Selbstorganisationsfähigkeit von Beschäftigten schon beim Lernen gefordert und gefördert wird. In solchen Fällen besteht die Herausforderung darin, sich von den bestehenden, ggf. lang etablierten Lehr-Lernarrangements zu lösen und einen klaren Fokuswechsel weg vom bisherigen Lehren hin zu den vielfältigen Möglichkeiten des Lernens der angestrebten Lernergebnisse zu vollziehen. Ausgerichtet auf diese gewünschten Lernergebnisse werden dann die im ELSa-Modell beschriebenen Prozesse (Kompetenzfeststellung, Erstberatung) sowie eine passende Auswahl an Lern- und Unterstützungsangeboten zusammengestellt. Inwieweit sich innerhalb dieser Angebote auch Teile der bisherigen Lehr-Lern-Arrangements wiederfinden, hängt von der Konsequenz und auch von der Bereitschaft der Verantwortlichen ab, Zeit und Mühen in die Weiterentwicklung der bestehenden Arrangements zu stecken. In unserem Verständnis ist es legitim, Bestehendes und Bewährtes bereit zu halten, wenn Lernende es in ihren selbstgewählten Lernprozess integrieren wollen.

Zum anderen besteht die Möglichkeit, betriebliche Veränderungsprozesse oder Innovationsprojekte mit Hilfe der Elemente des didaktischen Modells zu begleiten und zu strukturieren und sie so zu arbeitsintegrierten Lernprozessen zu machen. Auch dieser Ansatz war in der ELSa-Erprobung spürbar. Die individuellen Praxisprojekte der Lernenden gingen teilweise weit über das ursprüngliche Kompetenzanforderungsprofil hinaus, das der Weiterbildung zugrunde lag. Sie umfassten auch Aktivitäten und Aufgaben, anhand derer die Lernenden ganz andere Kompetenzen erlernten und ihre Arbeitspraxis real veränderten. Die Chancen und Potenziale solcher informellen Lerngelegenheiten können über eine begleitende Kompetenzfeststellung und eine ELSa-Beratung effektiv gehoben werden. Regelmäßige Angebote zum Erfahrungsaustausch in Präsenz oder online sowie digital gestaltete Lernangebote *on demand* machen Arbeitsprojekte zu effektiven Lernprojekten und verzahnen Organisationsentwicklung und individuelle Kompetenzentwicklung.

Mit unseren ELSa-Erfahrungen (und den Erfahrungen aus anderen selbstorganisierten Lernsettings) können wir mit einigen Missverständnissen des selbstorganisierten Lernens aufräumen.

Selbstorganisiertes Lernen heißt nicht allein lernen.

Im Gegenteil haben die Gruppenlernsituationen in der Erprobung immer wieder beeindruckende Beispiele für Eigeninitiative und Ideenreichtum in der Gestaltung von Lernwegen zutage gebracht und zwar trotz Anwesenheit von zwei „Lehrpersonen“. Im Kapitel II.4 haben wir beschrieben, wie die Begleiterinnen des Gruppenlernens die Lernenden immer wieder zur Selbstorganisation eingeladen und ihnen hierfür große Freiräume gegeben haben. Aus dieser Erfahrung ließe sich eher eine Gegenthese ableiten, nämlich die, dass ein Lernen unter Peers ein Paradebeispiel für selbstorganisiertes Lernen darstellt: Ohne eine pädagogisch-didaktische Leitung sind die Lernenden letztlich gezwungen, ihr Lernen selbst zu organisieren. Dass Gruppenlernen eher nicht mit selbstorganisiertem Lernen gleichgesetzt wird, liegt an der impliziten Annahme, eine Gruppe von Lernenden werde von einer lehrenden Person geleitet. Unsere Definition von Gruppenlernen lässt das aber offen. Im Umkehrschluss wollen wir jedoch nicht behaupten, nur Lerngruppen ohne „Leitung“ seien selbstorganisiert. Als Lernberater:innen und Moderator:innen von Gruppenprozessen können sie einen sehr

hilfreichen und teilweise notwendigen Beitrag zum effektiven Lernen in Gruppen leisten, vor allem dann, wenn individuelle Lernanliegen differieren.

Selbstorganisiertes Lernen entsteht nicht erst durch einen möglichst hohen Anteil digitaler Unterstützung.

In der Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung stößt man oft auf eine enge Assoziation, ja eine Quasi-Gleichsetzung von selbstorganisiertem Lernen und digitalem Lernen in dem Sinne, dass mehr Selbstorganisation über digitale Angebote realisiert wird. Diese enge Verbindung ist verständlich angesichts der Möglichkeiten und Potenziale, die digitale Informationsquellen, Medien oder Programme für ein zeitlich und räumlich flexibles Lernen bieten. Digitale Technologien ermöglichen jederzeit und von überall Zugriff auf Informationen. Kommunikation und Kooperation zwischen räumlich getrennten Lernenden ist planmäßig oder auch spontan möglich. Reisezeiten und -aufwände fallen weg, so dass sich Lernzeiten individuell anpassen und leichter in einem ohnehin schon vollen Arbeits- und Lebensalltag unterbringen lassen. Dennoch sind digitale Lernangebote kein Indiz für besonders selbstorganisierte Lernprozesse. Analog zu konventionellen Medien und Lehr-Lernarrangements in Präsenz können digitale Angebote in unterschiedlichster Weise gestaltet und eingesetzt werden: hochgradig vorstrukturiert oder offen für individuelle, selbstbestimmte Lernwege. Es ist also nicht die Technologie an sich, sondern deren konkrete Ausgestaltung, die ein Lernangebot mehr oder weniger selbstorganisiert macht. Es sollte auch nicht übersehen werden, dass das Digitale nicht alle Aspekte des Lernens effektiv unterstützen kann. Lernen als Kompetenzentwicklung braucht die aktive Auseinandersetzung mit realen Anforderungs- und Handlungssituationen. Digitale Angebote verstehen sich bereits sehr gut darauf, das Vor- und Nachdenken im Lernprozess zu unterstützen. Inwieweit reale Handlungssituationen für das aktive Tun digitale Tools erfordern, oder sich durch sie simulieren lassen, hängt von der Handlung ab, die erlernt werden soll.

Selbstorganisiertes Lernen ist kein informelles Lernen.

Selbstorganisiertes Lernen wird oft in den Bereich des Informellen verwiesen und wird mit einem Lernen gleichgesetzt, das ungeplant und eher beiläufig im täglichen Leben stattfinden. In unserem Verständnis zeichnet sich selbstorganisiertes Lernen jedoch dadurch aus, dass der Lernprozess entlang bewusster didaktischer Überlegungen – der Lernenden nicht der Lehrenden – gestaltet, durchlaufen und reflektiert wird. Somit ist dieses Lernen kein Zufallsereignis. Die Lernenden selbst organisieren ihren Lernprozess und sind sich ihrer Ziele, ihrer Lernwege und Lernerträge bewusst. All dies sind Argumente dafür, selbstorganisierte Lernprozesse eben nicht als informelles Lernen zu sehen, sondern sie anderen institutionalisierten, non-formalen Lernangeboten gleichzustellen. Über ein kompetenzorientiert beschriebenes Anforderungsprofil als Orientierungsrahmen und eine darauf bezogene abschließende Kompetenzfeststellung kann selbstorganisiertes Lernen transparent und für Außenstehende nachvollziehbar gemacht werden. Wenn das Anforderungsprofil beispielsweise den Prüfungsanforderungen eines Fortbildungsberufs entspricht, wären solche Lernergebnisse grundsätzlich für formale berufliche Abschlüsse anrechenbar.

Selbstorganisiertes Lernen macht „Lehrende“ nicht überflüssig.

Nicht nur unsere ausschnitthaften Erkenntnisse aus der ELSa-Erprobung, auch unsere langjährigen Erfahrungen in der Begleitung eigenaktiven arbeitsintegrierten Lernens in anderen Kontexten der beruflichen Bildung zeigen eine Konsequenz für Lehrende: Das berufspädagogische Personal wird beim selbstorganisierten Lernen in vielfältigeren Aufgaben und Rollen gefordert als nur als Lehrende oder Dozierende. Zu diesen Aufgaben gehört die Beratung und Begleitung der Lernenden zu Beginn ihres Lernprozesses, währenddessen und zum Abschluss. Diese Beratung und Begleitung wird bei individuell unterschiedlichen Lernanliegen und Lernwegen auch individuell sein müssen und kann nicht mehr unbedingt in Gruppensettings mit mehreren Lernenden gleichzeitig geleistet werden. Eine andere Form der Unterstützung selbstorganisierten Lernens sehen wir in der analogen wie digitalen Moderation von Lerngruppen. Diese Moderation unterstützt die lernförderliche

Beziehung zwischen den Lernenden, gibt der Zusammenarbeit eine Struktur, die zugleich Raum lässt für alternative Ideen, und hilft, den Lernprozess und das Gelernte immer wieder bewusst zu machen. Darüber hinaus stellt auch die Konzeption, das „Anlegen“ selbstorganisierter Lernprozesse sowie die Gestaltung des Rahmens, in dem gelernt werden kann, vielfältige Anforderungen an lehrendes bzw. konzeptionierendes Bildungspersonal.

Selbstorganisiertes Lernen läuft nicht von selbst.

Dass selbstorganisiertes Lernen kein Selbstläufer ist, lässt sich schon aus unserem Begriffsverständnis und den darin enthaltenen Anforderungen an Lernende herauslesen. Bestätigung findet die These in der Praxis, z. B. in den Fällen, in denen Lernende zwar von sich aus den Wunsch entwickeln, etwas zu lernen, im Intranet ihrer Firma auch einen Selbstlernkurs zu ihrem Anliegen starten, aber nach einiger Zeit ihr Vorhaben doch wieder abbrechen. In solchen und ähnlichen Fällen wird übersehen, wie anforderungsreich selbstorganisiertes Lernen von Kompetenzen, also Lernen, das über eine reine Informationsaufnahme hinausgeht, eigentlich ist. Hierfür braucht es umfassendere Begleit- und Unterstützungsangebote. Diese müssen helfen, das Lern- und Entwicklungsziel zu individualisieren, praktikable und variable Lernwege, -orte und -zeiten zu identifizieren, Erfolge zu verdeutlichen und nicht zuletzt die Motivation für längerdauernde Prozesse aufrecht zu erhalten. In der Lernbiografie der meisten Erwachsenen finden sich kaum intensive Erfahrungen mit selbstorganisiertem Lernen. Vielmehr sind es Lernende gewohnt, dass der Lernprozess für sie inhaltlich, methodisch und medial dezidiert aufbereitet ist. Diese Ausgangsbedingungen fordern eine Hilfe zur Selbsthilfe ein. Selbstorganisiertes Lernen braucht Begleitung und Beratung.

Wie können also Ansätze selbstorganisierten Lernens wie unser ELSa-Ansatz in der betrieblichen Weiterbildungspraxis erfolgreich etabliert werden? Unseres Erachtens braucht es zweierlei: zum einen eine klare Überzeugung und Entscheidung, dass selbstorganisiertes Lernen richtig und wichtig ist für die in den Blick genommene Zielgruppe und die angestrebten Kompetenzen. Zum anderen braucht es eine konsequente Realisierung in struktureller und personeller Hinsicht, und hier ist der Blick fürs Detail wichtig.

Mit der Erkenntnis, dass mehr Selbstorganisation die passende Antwort auf die Anforderungen und Zumutungen einer modernen Arbeitswelt ist, öffnet sich eine Tür für die Möglichkeit eines neuen Lernens. Der Raum dahinter ist damit allerdings noch nicht zwangsläufig gut begehbar. Ein von Institutionen, festen Orten und Zeiten entkoppeltes Lernen braucht trotzdem lernförderliche Strukturen sowie räumliche und zeitliche Rahmenbedingungen. Lernen im Prozess der Arbeit – ein ganz zentraler Aspekt unseres ELSa-Ansatzes – war schon immer mit dem Dilemma konfrontiert, dass Arbeitsprozesse eine andere Erfolgslogik haben als Lernprozesse: Erfolgreiches Arbeiten nimmt den direkten und routinierten Weg zum fehlerfreien Ergebnis. Lernen ist hingegen auf variierende Erfahrungen und Perspektiven, auf Fehler und Umwege angewiesen, um ein echtes Verständnis und einen flexiblen Umgang mit Situationen und Aufgaben zu fördern. Über die gemachten Erfahrungen nachzudenken und weitere Versuche zu starten, braucht Zeit, die im Arbeitsprozess nicht vorgesehen ist. Noch dazu braucht es eine Fehlerkultur, die fürs Lernen schon oft gefordert aber mindestens genauso oft vermisst wurde, weil sie den Kriterien erfolgreichen Arbeitens eigentlich widerspricht.

Organisationen, die auf mehr Selbstorganisation und echtes selbsttätiges Lernen im Arbeitsprozess setzen, sollten sich ehrlich mit diesen Diskrepanzen auseinandersetzen und Kompromisse finden: z. B. in der Form, dass Lernende für einen definierten Zeitraum eine gewisse Entlastung in ihren Arbeitsaufgaben erfahren oder Räume und Zeiten zum Lernen erhalten, die nicht von anderen Verpflichtungen okkupiert werden. Umgekehrt verpflichten sich Lernende, die Unterstützung zu nutzen, die sie für ihr effektives Lernen brauchen.

In personeller Hinsicht entscheidend für die Realisierung selbstorganisierten Lernens in der Weiterbildung sind Lernbegleiter:innen und Unterstützer:innen, die sich sicher in ihrer neuen Rolle bewegen. Der Wandel von Unterweisung und Lehre hin zu Ermöglichung und Unterstützung von Lernen

vollzieht sich nicht allein durch strukturelle und organisatorische Veränderungen der (Selbst)Lernarchitektur. Er wird getragen von den beteiligten Personen, ihrem veränderten Handeln und ihrer Haltung und Grundüberzeugung, wie Lernen gut gelingen kann. Die Übernahme einer neuen Rolle erfordert ein Umdenken von allen Seiten: Lehrende müssen die neuen Aufgaben als Lernbegleiter:innen und die damit verbundene Haltung annehmen und übernehmen. Ob ihnen das gelingt, zeigt sich in ihrem Handeln. Mögen die grundsätzlichen Aufgaben und die Haltung als Berater:in und Begleiter:in auf einer abstrakten Ebene beschreibbar sein, lässt sich das konkrete Handeln in den vielfältigen Interaktionen mit Lernenden nicht abschließend fassen. Diese Übersetzung ins Konkrete müssen Lernbegleiter:innen in der jeweiligen Situation leisten und achtsam dafür sein, wann sie wieder in „alte“ Rollenmuster verfallen oder von Lernenden in alte Muster gelockt oder gedrängt werden. Damit ist die andere Seite angesprochen: Auch Lernende treten nicht von heute auf morgen mit anderen Erwartungen an Weiterbildner:innen heran. Sie melden sich zu Weiterbildungsangeboten an in der Annahme, dass die Ziele klar definiert sind, passende Informationen, Lernmethoden und -aufgaben vorgegeben sind und man Feedback und Korrekturen zu seinen Leistungen erhält. Zumindest Teile eines solchen Arrangements werden von Lernenden als bequem erlebt. Selbstorganisiertes Lernen bringt sicher mehr Freiheit und Selbstbestimmung aber auch das Ende mancher Bequemlichkeiten mit sich. Damit verbunden sind Enttäuschungen, Frust oder Verwirrung, was man nun zu tun hat und welche Art der Unterstützung man dafür erhält.

Solche Enttäuschungen auszuhalten und den impliziten Erwartungen von Lernenden nicht nachzugeben, gehört unvermeidbar zum Rollenwandel der berufspädagogisch Tätigen dazu. Auf die veränderten Aufgaben, aber auch auf die Begleiterscheinungen des Veränderungsprozesses müssen Weiterbildner:innen also vorbereitet sein. Der paradoxen pädagogischen Realität entsprechend lernen Weiterbildner:innen das sichere Agieren in einer neuen Rolle, indem sie die Rolle und die damit verbundenen Aufgaben übernehmen und Lernende als Begleiter:innen und Berater:innen beim selbstorganisierten Lernen unterstützen. Wenn sie dabei zugleich erleben wollen, wie sich Begleitung und Beratung als Lernende:r anfühlt, empfehlen wir einen selbstorganisierten Lernprozess für Weiterbildner:innen. Anregungen, wie dieser ausgestaltet werden kann, bieten die konzeptionellen Grundlegungen und die Erfahrungen aus unserem Praxisbeispiel in dieser Veröffentlichung.

Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf (2010). Kompetenz. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuisl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Bad Heilbrunn, 210ff.
- Arnold, Rolf (2012). Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 41 (2012), 45-48.
- Arnold, Rolf / Erpenbeck, John (2014). Wissen ist keine Kompetenz: Dialoge zur Kompetenzreife.
- Arnold, Rolf / Holzappel, Günther (Hrsg.) (2008). Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)pädagogik. Baltmannsweiler.
- Bauer, Hans G. / Brater, Michael / Büchele, Ute / Dufter-Weis, Angelika / Maurus, Anna / Munz, Claudia (2009). Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. 3. Auflage. Bielefeld.
- Bauer, Hans G. / Triebel, Claas (2011). KomBI Laufbahnberatung. Kompetenzorientiert, Biografisch. Interkulturell. Ein Arbeitsbuch. Augsburg.
- Bauer, Hans G. / Burger, Barbara / Buschmeyer, Jost / Dufter-Weis, Angelika / Horn, Kristina / Kleestorfer, Nathalie (2016). Lernprozessbegleitung – Eine Einführung. In: Bauer, Hans G. / Burger, Barbara / Buschmeyer, Jost / Dufter-Weis, Angelika / Horn, Kristina / Kleestorfer, Nathalie (Hrsg.): Lernprozessbegleitung in der Praxis – Beispiele aus Aus- und Weiterbildung. München, 5-20.
- Berg, Christoph (2006). Selbstgesteuertes Lernen im Team. Heidelberg.
- Boekaerts, Monique (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. Learning and Instruction. 7(2), 161-186.
- Boekaerts, Monique (1999). Self-regulated learning: Where we are today. International Journal of Educational Research. 31, 445-475.
- Boekaerts, Monique / Pintrich, Paul / Zeidner, Moshe (2000). Handbook of selfregulation. San Diego, CA.
- Brater, Michael (o.J.). Stufen des Lernens und Lehrens von Fähigkeiten. Unveröff. Manuskript. München.
- Breuer, Jens (2000). Selbstgesteuertes Lernen, kooperatives Lernen und komplexe Lehr-Lernmethoden URL unter: www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2000_breuer_Lernmethoden.pdf.
- Brown Ann L. / Palincsar Annemarie S. (1989). Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. In: Resnick, Lauren B. (Hrsg.): Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser. Hillsdale, NJ., 393-452.
- Burger, Barbara / Buschmeyer, Jost (2020). Lernbegleitung in der Berufsbildung – Lernprozessbegleitung in der Ausbildung, Studienbrief der Hamburger Fern-Hochschule. Hamburg.

- Burger, Barbara / Schrode, Nicolas / Zink, Julia (2017). Was bedeutet Selbstlernen? Projektposter zum zweiten Beiratstreffen im Projekt ELSa – Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen. Projektposter-Sammlung. München. URL unter: http://www.gab-muenchen.de/de/downloads/2018_elsa-ap%202-poster%20gesamt.pdf
- Buschmeyer, Jost (2015). Kompetenzlernen und Lernprozessbegleitung – Eine Einführung. München. URL unter: http://www.gab-muenchen.de/de/downloads/buschmeyer_kompetenzlernen_lernprozessbegleitung.pdf
- Buschmeyer, Jost / Hartmann, Elisa / Munz, Claudia / Schrode, Nicolas (2019). Neues Verständnis der lernförderlichen Gestaltung von Arbeitsprozessen: Wie kann Arbeiten lernen fördern? In: Weiterbildung, 32-34.
- Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik. 39(2), 223-238.
- Deitering, Franz G. (1998). Humanistische Bildungskonzepte und selbstgesteuertes Lernen. In: Greif, Siegrid / Kurtz, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. 2. Auflage. Göttingen, 45-52.
- Drees, Gerhard (2002). „Selbstlernen“ in der beruflichen Weiterbildung – Pointierte Anmerkungen zu einer hypertrophierten Selbstverständlichkeit. In: Hendrich, Wolfgang (Hrsg.): Anderes Lernen in der beruflichen Bildung – Aktuelle Probleme und Perspektiven. Flensburger Beiträge zur Berufspädagogik. Band 1. Flensburg, 57-75.
- Dyrna, Jonathan / Riedel, Jana / Schule-Achatz, Sylvia / Köhler, Thomas (Hrsg.) (2021). Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung. Ein Handbuch für Theorie und Praxis. Münster.
- Emig, Meike / Lermen, Markus / Wilke, Annick (2012). Selbstlernen im Studium. Das Kaiserslauterner Konzept der Diemersteiner Selbstlerneritage. In: Müller, Hans-Joachim et. al (Hrsg.): Wissenschaft praktizieren – praktizierte Wissenschaft. Baltmannsweiler, 121-133.
- Erpenbeck, John (2010). Werte als Kompetenzkerne. In: Schweizer, Gerd / Müller, Ulrich / Adam, Thomas (Hrsg.): Wert und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit - Ethik - Bildungscontrolling. Bielefeld, 41-66.
- Erpenbeck, John / Sauter, Werner (2013). So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze. Berlin.
- Erpenbeck, John / Sauter, Werner / Arnold, Rolf (2018). Wertungen, Werte – das Fieldbook für ein erfolgreiches Wertemanagement. Berlin.
- Erpenbeck, John / von Rosenstiel, Lutz (2007). Einführung. In: Erpenbeck, John / von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. 2. Auflage. Stuttgart, XVII-XXXV.
- Erpenbeck, John / von Rosenstiel, Lutz / Grote, Sven / Sauter, Werner (Hrsg.) (2017). Handbuch Kompetenzmessung. 3. Auflage. Stuttgart.
- Faulstich, Peter (1999). Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. In: Dietrich, Stephan / Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt a. M., 24-39.

- Forneck, Hermann J. (2003). Selbstlernarchitekturen, Lernprozesssteuerung und individualisiertes Lernen. In: Gary, Christian / Schlögel, Peter (Hrsg.): *Erwachsenenbildung im Wandel*. Wien, 161-167.
- Friedrich, Helmut F. / Mandl, Heinz (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E. / Mandl, Heinz (Hrsg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, 237–293.
- Friedrich, Helmut. (2002). Selbstgesteuertes Lernen – sechs Fragen, sechs Antworten. URL unter: <http://netzwerk.lo-net2.de/lftv/fortbildung/paedagogik/selbstgesteuertes%20lernen.pdf>
- GAB München (Hrsg.) (2016). Thesen zum Lernen. 18 Thesen der GAB München zum Lernen in der beruflichen Bildung. URL unter: http://www.gab-muenchen.de/de/downloads/2016-11-08%20lernthesen_v5_final.pdf.
- Grawe, Klaus D. / Grawe-Gerber, Marianne (1999). Ressourcenaktivierung. Ein primäres Wirkprinzip der Psychotherapie. *Psychotherapeut*. 44(2), 63-73.
- Gundermann, Angelika (2015). Mediendidaktik. URL unter: <http://www.die-bonn.de/id/31788>
- Gutschow, Katrin (2010). Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn.
- Haken, Hermann (1996). Synergetik und Sozialwissenschaften. *Ethik und Sozialwissenschaften* 7(4), 588-594
- Heyse, Volker / Erpenbeck, John (2009). *Kompetenztraining: 64 modulare Informations- und Trainingsprogramme für die betriebliche, pädagogische und psychologische Praxis*. 2. Auflage. Stuttgart.
- Hensge, Kathrin / Lorig, Barbara / Schreiber, Daniel (2009). *Kompetenzstandards in der Berufsausbildung*. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) Bonn.
- Honey, Peter / Mumford, Alan (1992). *The manual of learning styles*. 3. Auflage. Maidenhead.
- Horn, Kristina / Juraschek, Stephanie / Schrode, Nicolas (2018). Selbstorganisiertes Lernen und Lernmotivation aus Sicht von Weiterbildenden – Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. München. URL unter: https://www.gab-muenchen.de/de/downloads/2018_elsa_qualitative%20vorstudie_final.pdf.
- Johnson, David W. / Johnson, Franklin P. (2013). *Joining together: group theory and group skills*. Boston.
- Kaiser, Arnim (2003). Selbstlernkompetenz, Metakognition und Weiterbildung. In: Kaiser, Arnim (Hrsg.): *Selbstlernkompetenz – Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung*. München, 11-34.
- Käpplinger, Bernd (2011). Kompetenzbilanzierungen und Lernberatung: Lernende als Nutzer/innen von Kompetenzbilanzen. In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hrsg.): *Die Lernberatungskonzeption: Grundlagen und Praxis*. 2. Auflage. Göttingen, 103-111.

- Kehr, Hugo M. / Rawolle, Maika / Strasser, Alexandra (2010). Die motivierende Kraft von Visionen: Eine Untersuchung zugrunde liegender Wirkmechanismen. München.
- Klein, Rosemarie / Peters, Sybille / Dengler, Sandra (1999). Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Arbeitsbericht 22. Magdeburg.
- Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (2011). Begründung für Lernberatung und konzeptionelles Verständnis. In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption: Grundlagen und Praxis. 2. Auflage. Göttingen, 11-28.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ.
- Konrad, Klaus / Traub, Silke (2016). *Kooperatives Lernen*. Baltmannsweiler.
- Kriz, Willy C. / Nöbauer, Brigitte (2008). *Teamkompetenz – Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis*. Göttingen.
- Lang, Matthias / Pätzold, Günther (2006). Selbstgesteuertes Lernen – theoretische Perspektiven und didaktische Zugänge. In: Euler, Dieter / Lang, Matthias / Pätzold, Günther (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung*. Beiheft 20 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 9-35.
- Lang von Wins, Thomas / Triebel, Claas (2006). *Kompetenzorientierte Laufbahnberatung*. Heidelberg.
- Locke, Edwin A. / Latham, Gary P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ.
- mmb-Institut (2020): *mmb-Trendmonitor 2019/2020*. URL unter: https://www.mmb-institut.de/wp-content/uploads/mmb-Trendmonitor_2019-2020.pdf
- Müller, Ulrich (2000). Weiterbildung – in Zukunft nur noch selbstorganisiert? Zur Integration selbst- und fremdorganisierter Lernformen. *Erwachsenenbildung*, 27-31.
- Pätzold, Henning (2004). *Lernberatung und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler.
- Pätzold, Henning (2006). Pädagogische Beratung und Lernberatung. In: Arnold Rolf / Gómez Tutor, Claudia (Hrsg.): *Qualitätssicherung an Schulen*. Donauwörth, 135-175.
- Rahn, Christina (2011). Kompetenzerfassung und Lernberatung – methodische Ansätze und Erfahrungen aus der Bildungsarbeit. In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hrsg.): *Die Lernberatungskonzeption: Grundlagen und Praxis*. 2. Auflage. Göttingen, 112-131.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi / Mandl, Heinz (1997). Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert Franz E. / Mandl, Heinz (Hrsg.). *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen, 355-403.
- Reischmann, Jost (2002). Selbstgesteuertes Lernen: Entwicklungen des Konzepts und neuere theoretische Ansätze. In: Kraft, Susanne (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung*. Baltmannsweiler, 107-126.

- Salmon, Gilly (2013). *e-tivities: The Key to Active Online Learning*. New York/London.
- Schiersmann, Christiane (2000). Selbststeuerung als Leitbild für die Weiterbildung. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): *Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht*. Bonn, 53–59.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York.
- Schreiber, Beate (1998). *Selbstreguliertes Lernen*. Münster.
- Schrode, Nicolas / Burger, Barbara (2021). Sieben wichtige Aufgaben und Kompetenzen von Begleitenden des selbstorganisierten Lernens. In: Dyrna, Jonathan / Riedel, Jana / Schule-Achatz, Sylvia / Köhler, Thomas (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung. Ein Handbuch für Theorie und Praxis*. Münster, 385-395.
- Schwarz, Bernd (2003). Selbstgesteuertes Lernen und professionelles Handeln in der Weiterbildung. In: Behrmann, Detlef / Schwarz, Bernd (Hrsg.): *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation*. Bielefeld, 17–46.
- Sembill, Detlef / Wuttke, Eveline / Seifried, Jürgen / Egloffstein, Marc / Rausch, Andreas (2007). Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Abgrenzungen, Befunde und Konsequenzen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*. 13.
- Siebert, Horst (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Studentexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld.
- Siebert, Horst (2016). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven*. 3. Auflage. Augsburg.
- Straka, Gerald A. (1999). *Forschungs- und Praxisberichte der Forschungsgruppe LOS (Lernen, Organisiert und Selbstgesteuert)*. Band 3. Universität Bremen. Institut Technik und Bildung.
- Triebel, Claas / Seipel, Kurt (2017). Kompetenzenbilanz. In: Erpenbeck, John / v. Rosenstiel, Lutz / Grote, Sven / Sauter, Werner (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart, 644- 657.
- Von Rosenstiel, Lutz / Nerdinger, Friedemann W. (2011). *Grundlagen der Organisationspsychologie*. Stuttgart.
- Weinert, Franz E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*. 10(2), 99-110.