

Selbstgesteuert, kompetenzorientiert und offen?!

Band 3

Selbstlernangebote und Studienunterstützung

Herausgegeben von

Rolf Arnold

Markus Lermen

Monika Haberer



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Inhaltsverzeichnis

Selbstlernangebote und Studienunterstützung – Einleitung.....	1
<i>Rolf Arnold, Markus Lermen, Monika Haberer</i>	

I Persönlichkeitsförderung und Selbstbestimmung in Lehre und Lehrkonzepten

Selbstregulation im Studium oder: Einsichten in eine persönlichkeitsfördernde Lehre	15
<i>Ines Langemeyer</i>	

Selbstführung – ein Inside-Job	29
<i>Rolf Arnold</i>	

Förderung personaler Kompetenz: körperorientierte Selbsterfahrung als Möglichkeit einer kompetenzorientierten Hochschullehre (?).....	41
<i>Thomas Prescher & Christoph Giehl</i>	

Zwischen Wissenschaft und Praxis: forschungsorientiertes Service Learning im Lehramtsstudium.....	61
<i>Mandy Schiefner-Rohs</i>	

II Mentoring, Coaching und integrative Maßnahmen zur Studienunterstützung

Individuelles Coaching an der Technischen Universität Kaiserslautern – konzeptionelle Ansätze und Umsetzungsperspektiven.....	77
<i>Dorit Günther & Sarah Keller</i>	

Überfachliche Maßnahmen zur Unterstützung des Studienverlaufs einer zunehmend heterogen Studierendenschaft	103
<i>Martina Kaiser, Cornelia Kellermann, Carola Reichenbach</i>	

Interkulturelles Mentoring als Instrument der Steigerung von Selbstlern- kompetenz und Integration in der Fakultät Wirtschaftsinformatik der Hochschule Furtwangen.....	113
<i>Alda Campos, Julia Heinsen, Thérèse Mattheis</i>	

III Überfachliche Kompetenzenförderung und Selbstlernphasen in Veranstaltungskonzepten

Überfachliche Kompetenzförderung von Bachelorstudierenden in der Maschinenkonstruktionslehre.....	137
<i>Annica Helmich, Jan Breitschuh, Sven Matthiesen, Gerd Gidion</i>	
Förderung der Selbstlernkompetenz in physischen und virtuellen Lernum- gebungen: zur Entwicklung und Umsetzung eines „sinnstiftenden“ Konzepts	163
<i>Nadezda Dietze, Anja Kuhn, Monika Haberer</i>	
Erlaubnis zum Wachsen: selbstgesteuertes Lernen ermöglichen – ein Werkstattbericht	185
<i>Antje Krämer-Stürzl & Henning Bilhuber</i>	
Selbstlernkonzepte in hybriden Lernformaten: Welche Betreuung benötigen Studierende?.....	215
<i>Michael Lakatos, Carsten Kremb, Marios Karapanos</i>	

IV Posterbeiträge

Mentoring als begleitende Maßnahme zur Förderung von Selbstlernkompetenz.....	230
<i>Romina Caltagirone & Vathsala Aithal</i>	
Wissenschaft-Praxis-Relationierung durch „Mentoring-to-Teach“	232
<i>Regina Egetenmeyer, Kathrin Kaleja, Stefanie Kröner</i>	
Agil lernen und lehren Erfahrungsbericht und Reflexion	233
<i>Christa Weßel</i>	
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	237

Erlaubnis zum Wachsen: selbstgesteuertes Lernen ermöglichen – ein Werkstattbericht

ANTJE KRÄMER-STÜRZL & HENNING BILHUBER

Zusammenfassung: „Die Kunst des Lehrens hat wenig mit der Übertragung von Wissen zu tun, ihr grundlegendes Ziel muss darin bestehen, die Kunst des Lernens auszubilden“ (von Glasersfeld 1997, S.309). Die Erkenntnisse der Ermöglichungsdidaktik und jüngster neurobiologischer Forschungen nähren große Zweifel an der Wirksamkeit der tradierten Sichtweise auf den Lernprozess und das Rollenverständnis von Lernenden und Lehrenden. Vor dem Hintergrund der Bedeutung der eigenen Wirklichkeit und Erfahrung der Lernenden für den erfolgreichen Lernprozess stellt sich die Frage nach den zu schaffenden methodischen Voraussetzungen. Wie müssen Lehrende ihre Seminare, Trainings oder Workshops gestalten, damit die Lernziele Erfahrung und Selbsterkenntnis durch die Methoden „selbstgesteuertes Lernen“ oder „Selbstlernen“ ermöglicht werden? Welche neuen Haltungen setzt diese ungewohnte Lernmethode auf beiden Seiten voraus? Diese praktischen Fragen leiten den folgenden Werkstattbericht mit zwei konkreten Umsetzungsbeispielen aus der Praxis.

1 Warum schreiben wir über dieses Thema?

- Seit über 15 Jahren ist das Thema Selbstlernen in unserer Arbeit als Lehrende in der Fort- und Weiterbildung und Beratende ständig präsent.
- Wir überlegen gemeinsam mit Kollegen, wie wir Selbstlernen in Trainings, Workshops, Coachings und Beratung initiieren und begleiten können und welche Rolle und welche Aufgaben wir in diesem Rahmen einnehmen (werden).
- Auch überlegen wir, wann und zu welchen Gelegenheiten fremdgesteuertes, wann selbstgesteuertes Lernen „angesagt“ ist und ob Selbstlernen eine grundsätzliche Zielausrichtung sein sollte, um den Anforderungen der Arbeitswelt von morgen gewachsen zu sein.
- Uns als Trainerinnen und Trainer oder Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter geht es (aber) um Nachhaltigkeit, lebenslanges Lernen – dafür ist für uns das „Selbst-Lernen“ die Grundlage.
- Vor allem eines zeigt uns unsere Auseinandersetzung in Theorie und Praxis: wir reflektieren ständig die Balance zwischen der Erwartung der Lernenden, der Lehrenden sowie der Auftraggeber bzw. der Organisation, in der oder für die wir arbeiten.

- Unser Fazit: Selbstlernfähigkeit und -kompetenz zu fördern und zu ermöglichen, ist die zentrale Aufgabe für Lehrende in unserer Zeit.

2 So lernen wir! – Wie lernen wir?

2.1 Warum ist für uns selbstgesteuertes Lernen als Methode und Ziel so wichtig?

Die Diskussion in der Erwachsenenbildung und bei uns, die sich in ihrer Profession mit diesem Thema beschäftigen, läuft schon seit Jahren auf eine zentrale Erkenntnis hinaus: Um den Herausforderungen der Zukunft gewachsen zu sein, sind Kompetenzen erforderlich, die die Lernenden nur über kompetenzentwickelndes, fächerübergreifendes, lebenslanges Lernen erwerben. Die kontinuierliche Weiterentwicklung der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten sichert die berufliche Existenz und dient zugleich der eigenen Persönlichkeitsentwicklung.

Die Zukunft der Arbeit ist nicht nur durch digitale Vernetzung, Globalisierung, sich verändernde Arbeitsorganisationen etc. gekennzeichnet, sondern vor allem dadurch, dass Mitarbeitende mehr und mehr in die (Mit-)Verantwortung für Qualität, Kreativität und Innovation, Produktivität etc. einbezogen werden. Das erfordert flexible Anpassungen auf allen Ebenen, und damit wird selbstgesteuertes Lernen zum Kernstück menschlichen Handelns. Es gilt, das Wissen, die Fähigkeiten und Potenziale der Mitarbeitenden und Lernenden nicht nur effektiv und effizient zu nutzen, sondern sie vor allem auch zu entwickeln und das Interesse an ihrer eigenen Entwicklungsfähigkeit zu erhalten und zu fördern.

Dieser Forderung kann nach unserer Einschätzung nur über eine schrittweise Veränderung der Lernkulturen in den Organisationen nachgekommen werden und bedeutet nicht zuletzt auch, dass wir uns – als Gestalter dieser Lernprozesse – ein neues Denken angewöhnen (müssen), uns aktiv mit selbstgesteuertem Lernen auseinandersetzen und unser eigenes Handeln diesbezüglich hinterfragen.

2.2 Was bedeutet selbstgesteuertes Lernen für uns?

Selbstgesteuertes Lernen (SL) in unserem Tätigkeitsfeld spiegelt sich sehr gut in der Definition von Neber wider:

„Selbstgesteuertes Lernen ist eine Idealvorstellung, die verstärkte Selbstbestimmung hinsichtlich der Lernziele, der Zeit, des Ortes, der Lerninhalte, der Lernmethoden und der Lernpartner sowie vermehrter Selbstbewertung des Lernerfolges beinhaltet“ (Neber 1978, zitiert nach Herold/Landherr 2003, S. 9). Das bedeutet: „Der Lerner bestimmt im selbstgesteuerten Lernen selbst das Lernziel, den Lerninhalt, die Lernform und fordert

bei Bedarf den Lernberater an. Er ist somit derjenige, der aktiv über seinen individuellen Lernprozess in jeglicher Hinsicht entscheidet“ (Herold/Landherr 2003, S. 9).

Vor dem Hintergrund des traditionellen Seminar- und Workshopgeschehens in der Erwachsenenbildung oder der betrieblichen Fort- und Weiterbildung wird deutlich, dass „Idealvorstellung“ der passende Begriff ist. Einerseits, weil sich viele Lernangebote in den beiden Bereichen von dieser Art des selbstgesteuerten Lernens unterscheiden, zum anderen, weil sich die Annäherung an diese Idealvorstellung immer wieder als eine Herausforderung in der Praxis darstellt.

Dennoch zeigen verschiedene Quellen auf, dass aktive selbstgesteuerte Lernende stärker motiviert sind und dass deren Behaltensleistungen größer und dauerhafter sind. Interesse, Neugier, Neues kennenzulernen, forschende Auseinandersetzung, kritisches Durchdenken, Ausprobieren, eigene Lernziele zu formulieren und die damit verbundenen emotionalen und sozialen Bezüge wirken für das Lernen (selbst-)motivierend – das ist lerntheoretisch und auch neurobiologisch bestätigt (z. B. Caspary 2010; Hüther 2011; Reich 2012; Spitzer/Bertram 2010).

2.3 Grundlagen selbstgesteuerten Lernens

Im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen tauchen u. a. drei Begrifflichkeiten auf, die für unser Verständnis und die Einordnung hilfreich sind und deshalb von uns im Folgenden kurz angerissen werden: Konstruktivismus, neurobiologische Erkenntnisse und systemische Pädagogik. Sie sind gewissermaßen die theoretischen Grundlagen zu unseren weiterführenden Überlegungen zum selbstgesteuerten Lernen.

Das lerntheoretische Postulat, das als Fundament unserer Veranstaltungen dient, ist der Konstruktivismus. Er geht davon aus, dass wir unsere „eigene Wirklichkeit“ auf Basis gemachter Erfahrungen, Deutungen und Annahmen „konstruieren“ (= entwerfen).

Konstruktivismus

Nach „alter“ Auffassung wurde und wird das Verhältnis zwischen Wissen und Wirklichkeit als (bildhafte) Übereinstimmung betrachtet. Das heißt, man erkennt ein Bild oder man erfährt seinen Inhalt und seine Bedeutung von anderen (z. B. Lehrern). Der Konstruktivismus dagegen sieht dieses Verhältnis anders. Wir konstruieren unsere eigene Wirklichkeit einzig auf der Basis unserer eigenen Erfahrungen und Deutungen – kurz: Wir sehen, was wir sehen wollen. [...]

**„Zwei mal drei macht vier,
widewidewitt und drei macht neune,
ich mach mir die Welt,
widewide wie sie mir gefällt ...“**

Liedtext aus Astrid Lindgren (2007, S. 6 f.)

[...]

Nach Ansichten der Konstruktivisten ist demnach unser Wissen über Situationen, Prozesse etc. keine Abbildung objektiver Sachverhalte, sondern das Ergebnis eines subjektiven Konstruktionsprozesses.

Von unserer subjektiven Wirklichkeit nehmen wir häufig „naiv“ an, dass sie der „wirklichen“ Wirklichkeit entspreche. Dadurch befinden wir uns – vereinfacht gesagt – in einem geschlossenen „Raum“ (System), aus dem wir nur mithilfe anderer Personen hinaustreten können.



Abb. 1: Maus-Mann in Anlehnung an Bugelski/Alampay (1961)

Unser Gehirn ist Meister der Konstruktion. Ein gutes Beispiel für die darin automatisch ablaufenden Konstruktionsprozesse gibt folgendes Bild (siehe Abbildung 1), denn bevor wir sagen können, was in diesem Bild dargestellt ist, müssen wir bereits Interpretationsleistungen vollbracht haben. Um dem skizzierten und unbekannten Bild einen Sinn zu geben, nutzen wir unser Vorwissen, indem wir nach Ähnlichem suchen und es mit bereits Gesehenem vergleichen – danach erschließen wir uns seinen Inhalt.

Wie in der Realität auch verstecken sich in der Wahrnehmung unterschiedliche Bilder. Einige Menschen sehen beim Betrachten einen alten Mann mit Glatze, andere hingegen eine Maus. Das „Tückische“: Hat man erst einmal für sich eine dieser Lösungen „gefunden“, fällt es ungleich schwerer, auch noch die andere zu erkennen.

Das heißt, wir (unser Gehirn) neigen dazu, an der einmal gefundenen Interpretation festzuhalten. Das erleichtert einerseits die Einordnung und Orientierung, andererseits kann es unser Vorwissen aber auch daran hindern, etwas Neues zu lernen.

Es gibt viele „Illusionsbilder“ dieser Art. Je nachdem, von welcher Perspektive wir die Bilder betrachten, zeigen sie uns zunächst meist nur ein Bild. Erst wenn wir darauf hingewiesen werden oder uns austauschen, sehen wir auch das andere. Und damit sind wir dann schon mittendrin im Thema Lernen, bei dem ähnliche Mechanismen wirksam sind: Wir betrachten Situationen aus verschiedenen Blickwinkeln.

Das Bemühen um eine alternative Deutung lässt nach, wenn man bereits eine (für sich zufriedenstellende) gefunden hat. (Wir) Lernende halten an (unseren) ihren eigenen

Erklärungen (etwa für Alltagsphänomene) fest. Selbst wenn der Lehrende auf das falsche Verständnis hinweist, muss das nicht bedeuten, dass der Lernende sein Vorwissen „aufgibt“.

Gerald Hüther, Mediziner und Biologe, spricht in diesem Zusammenhang von „Autobahnen“ im Gehirn, die nur selten und nicht ohne Not verlassen werden (vgl. Hüther 2011). Überhaupt geben uns die Erkenntnisse der neueren Hirnforschung wichtige Hinweise für die Gestaltung von erfolgreichen Lernsettings.

Neurobiologische Erkenntnisse zum Gehirn

Folgende stichwortartig aufbereitete Erkenntnisse Hüthers geben Lehrenden Hinweise zur Gestaltung erfolgreicher Lernsettings (vgl. Hüther 2009, S. 159 ff.):

„Andere motivieren zu wollen, ist hirntechnischer Unsinn.“

Gerald Hüther (ZfO 3/2009, S. 159)

Im präfrontalen Kortex des Gehirns sitzen unsere Metakompetenzen, Einstellungen, Überzeugungen und Haltungen, die unsere Entscheidungen und Handlungen steuern.

Was sich dort herausbildet, ist einzig selbst gemachte Erfahrung, die nicht durch Unterricht, Belehrungen oder kluge Ratschläge von außen zu beeinflussen ist.

Denken und Fühlen sind im Gehirn nicht getrennt, deshalb enthalten Erfahrungen immer eine kognitive und emotionale Komponente, die sich nicht unabhängig voneinander verändern lassen.

Menschen verändern sich zeitlebens, allerdings überwiegend in bereits erworbenen Mustern. „Musterbrecher“ sind selten; sie sind fähig, neue oder abgespaltene Anteile in sich zu entdecken und weiterzuentwickeln.

Diesen Vorgang kann man allerdings nicht von außen steuern, man kann dazu nicht angeleitet, überredet, unterrichtet, aber unterstützt werden – durch Inspiration und Ermutigung, neue Erfahrungen mit sich selbst, mit anderen, im Job oder in der eigenen Lebensgestaltung machen zu wollen.

Das bedeutet Förderung von Selbstverantwortung und Selbstgestaltung. Andere motivieren zu wollen, führt bestenfalls zur Anpassung an die Wünsche und Anordnungen des „Dompteurs“.

Was es bedeutet, wenn wir als Lehrende eingestehen müssen, dass wir letztlich nur wenig Einfluss auf den individuellen Lernprozess anderer nehmen können, aber viel im Hinblick auf die Beziehung zu ihnen, bringt Rolf Arnold (2009) konkret in der systemischen

Pädagogik auf den Punkt. Die Kernthesen geben Hinweise zur Gestaltung unserer Aktivitäten und unserer geänderten Rolle als Lehrende.

Nach Arnold und Arnold-Haucky (2009) ist ein druckvolles Klima dem Lernen generell abträglich, denn unsere früh entstandenen Wahrnehmungs- und Schlussfolgerungstendenzen greifen umso tiefer und entschiedener in unser Handeln ein, je druckvoller die Situation für uns ist. Dies steht unserer Selbstreflexion im Weg, und wir konstruieren die Welt wieder, wie wir sie bereits kennen. Nicht zuletzt deshalb kommt insbesondere dem „Fragen“ eine große Bedeutung beim Lernprozess zu.

Pädagogen, die die systemische Haltung einnehmen, fördern die Stärkung der Potenziale der Lernenden, achten auf sich und die Lernenden, und sie reflektieren Ziele, Wege, Beziehungen, Erfolge und Fehler.

Systemische Pädagogik

(vgl. Arnold/Arnold-Haucky 2009)

Lehrer und Trainer sind für die Begleitung und Förderung individueller Entwicklungsprozesse zuständig, deren Bedingungen sie nicht beherrschen können.

Entscheidend für den Lernprozess ist die Eigenverantwortung für Denken, Fühlen und Handeln aller an der Interaktion Beteiligten.

Systemische Kompetenz von Lehrenden bedeutet: Wir können keinen Lernerfolg garantieren, aber den Lernprozess vom anderen ausgestalten, indem wir Suchbewegungen, Selbstartikulation und Veränderungsmöglichkeiten schaffen und autonome Veränderungsprozesse begleiten.

Wir sind somit nicht für das Müssen, sondern das Können verantwortlich – und das können wir nicht erzwingen. Wir können letztlich nur da wirken, wo unser Tun im Anderen Resonanz erzielt. Und das verlangt von uns vor allem Mut zur Hartnäckigkeit.

Die systemische Sichtweise beschert uns Ernüchterung und lehrt uns Bescheidenheit. Deshalb sollten unsere Aktionen dosierter und damit systemisch nachhaltiger werden.

Weil die Bedeutungsmuster eine entscheidende Rolle spielen, muss das Neue an das Alte anknüpfen können. Pädagogische Gelassenheit ist die Fähigkeit, eigene Dominanz- oder Steuerungsansprüche zurückzunehmen und im Gegenüber das Vertrauen in die eigenen Kräfte zu stärken; eine eigene Sicherheit zu haben, die nicht die Realisierung der eigenen Linie im Gegenüber braucht.

„Mut zur Hartnäckigkeit, zum Einsatz, auch wenn kein Erfolg in Sicht ist.“

Verena Kast, Psychologin, 2004, zitiert nach Arnold/Arnold-Haucky 2009, S. 19.

2.4 Herausforderung der Praxis – die erlernte Unselbstständigkeit

In vielen Veranstaltungen bemerken wir: Bereits früh wird uns die Verantwortung für unser Lernen abgenommen, wird Lernen durch Experten für uns organisiert, strukturiert, auf bestimmte Orte und Zeiten gelegt. In vielen späteren Situationen wiederholt sich oder wiederholen wir die Erfahrung, dass unser Lernen organisiert wird: Man „lässt“ referieren und konstruieren (Rollenspiele, Übungen, Computersimulationen zum Erlernen und Entwickeln von z. B. Konfliktfähigkeit, Gesprächsverhalten, Lernen, Entscheidungs- und Führungsfähigkeit in komplexen Situationen). Obwohl sich diese Art des Lernens an ein handlungsorientiertes Postulat anlehnt und es bestenfalls auch selbst ausgewählt wurde, ist letztlich die Verantwortung für den Lernprozess an den Lehrenden delegiert und damit fremdbestimmt.

Um zu einem selbstgesteuerten Lernen zu kommen, braucht es aus unserer Sicht deshalb mehr und vor allem mehr Verantwortung dafür bei den Teilnehmenden. Wir tun das, indem wir selbstgesteuertes Lernen in einem Rahmen anbieten, in dem die oben genannten theoretischen Aspekte zum Lernen (Konstruktivismus etc.) Berücksichtigung finden. Die Lernprozesse zielen dabei auf ein für den Lerner bedeutungsvolles Lernen ab. Intensiv reflektiert wird neben den Anknüpfungspunkten an die individuellen Erfahrungen der Lernprozess selbst.

In den Weiterbildungen geht es dann nicht selten um einen Balanceakt zwischen selbst- und fremdgesteuertem Lernen, den wir – orientiert an den Bedarfen der Lernenden, uns selbst und der Organisation – vollführen. Das traditionelle Verständnis von Lernen, Lehrenden und Lernenden erfährt damit eine andere Richtung.

Lernen ist kein passives Aufnehmen und Abspeichern von Informationen und Wahrnehmungen, sondern ein aktiver Prozess. Lernen ist ein individuelles, selbstgesteuertes Überarbeiten und Erweitern vorhandener Denk- und Handlungsschemata. Daher ist in letzter Konsequenz keine Wissensvermittlung (im alten Sinne) möglich, sondern nur das Geben von Anregungen zu weiterer bzw. erweiterter Konstruktion.

Und das heißt für den **Lernenden**: selbst erfahren, ausprobieren, experimentieren, in eigene Konstruktionen überführen und in den Bedeutungen für die eigenen Interessen und Motivationen thematisieren, reflektieren. Dafür benötigt der Lernende Instrumente, Werkzeuge, Strategien (z. B. Transparentmachen vorhandener Erfahrungen oder Deutungen, aufgrund derer man argumentiert; Leitfragen zur Überprüfung eigener Deutungen/Strategien; Methoden wie Rollenwechsel zur Wahrnehmung anderer Sichtweisen; Konsensfindung über das Darlegen und „Aushandeln“ verschiedener Sichtweisen unter einem gemeinsamen Ziel).

[...]

[...]

Lehren soll in diesem Sinne zum Selbstlernen, zum Widerspruch, zum Nach- und Querdenken, zum Hinterfragen bestätigen etc. einladen. Es ist nicht Belehrung, sondern Lernanregung, Lernhilfe und Lernbegleitung, die Möglichkeiten „eröffnen“ und deshalb von Arnold als „Ermöglichungsdidaktik“ bezeichnet werden.

3 Lernende

Ob und wie unsere Lerner lernen, hängt aus unserer Sicht von verschiedenen, sich wechselseitig beeinflussenden Aspekten ab. Grob gesagt lernt erst einmal jeder und jede so, wie er oder sie es gelernt hat, wie er oder sie es kann und für richtig hält. Und er oder sie lernt, was „einleuchtet“, in das eigene System „passt“, sinnvoll ist. Selbstlernphasen unterstützen solche individualisierten Lernprozesse. Aber wie kann selbstgesteuertes Lernen konkret Eingang in die Seminarpraxis finden und umgesetzt werden?

3.1 Werkstattbericht Selbstgesteuertes Lernen 1: Diemersteiner Selbstlerntage

Die Diemersteiner Selbstlerntage der Technischen Universität Kaiserslautern z. B. bieten Studierenden Lerntrainings zur Förderung dieser Selbstlernkompetenz im Hinblick auf unterschiedliche Kompetenzklassen (Lern-, Wissens-, Kommunikations- und emotionale Kompetenz) an.¹

In unseren Veranstaltungen beobachten wir, dass selbstgesteuertes Lernen die Balance zwischen Motivation, Können und Vorwissen oder Anschlussfähigkeit erfordert. Wichtige Voraussetzungen aufseiten des Lerners dafür sind u. a.: Neu-Gier, Spaß an Auseinandersetzung und „Forschen“ sowie Ausdauer, Dranbleiben und „Biss“, die wir nach unseren Erfahrungen im nächsten Kasten zusammengefasst haben:

¹ Die Diemersteiner Selbstlerntage sind ein Seminarangebot, das im Selbstlernzentrum der TU Kaiserslautern im Rahmen des Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in Zusammenarbeit mit externen Trainern konzipiert und durchgeführt wird. Zu den Kompetenzbereichen, die im Rahmen des Seminarkontextes als förderliche Voraussetzungen für den Studienerfolg angesehen werden, siehe Arnold 2010 (S. 36). Zur Konzeption und Weiterentwicklung der Diemersteiner Selbstlerntage siehe den Beitrag von Dietze/Kuhn/Haberer in diesem Band S. 163–183.

Zu stärkende Fähigkeiten	Äußerungen der Studierenden	Umsetzung u. a.	Bedeutung
	„Wenn's nicht sofort klappt – und das muss es –, bin ich genervt. Dann geht gar nichts mehr“.		
Selbstwahrnehmung Perspektiven-erweiterung Reflexion	„Ich kann nicht beurteilen, wie ich mich da verhalte“. „Ich hab was davon, wenn andere mir sagen, wie ich da wirke“. „Andere können besser beurteilen, wie ich wirke“. „Im Vordergrund steht für mich das Fach, weniger meine persönliche Präsenz. Ich muss das ja einfach nur in meine ‚Birne‘ kriegen – das ist auch, was ich wissen will: Wie funktioniert das am besten?“	Initiieren von Denk- und Auseinandersetzungsprozessen Lernende reflektieren und berichten über ihr Denken, Handeln und Fühlen während ihres Lernprozesses; Lernbegleiter/-in gibt Rückmeldung über seine/ihre Wahrnehmung zu den Reflexionen/Berichten „Virtuelle“ Selbstbeobachtungsaufgaben und schriftliche Selbstreflexionen, z. B. Lerntagebücher, Portfolios mit Fokus auf der Balance zwischen positiven und negativen Lernerlebnissen	Verbalisierung fördert das Auseinandersetzen mit und das Bewusstwerden des eigenen Lernprozesses Abgleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung Der Aufmerksamkeitsfokus verändert sich in Richtung auf Ressourcen, Stärken, Lösungen Kritische Auseinandersetzungen/Diskussionen und Dialoge im Sinne motivierender Gesprächsführung fördern die Wahrnehmung unterschiedlicher Perspektiven der Lernenden
Selbstverantwortung ...	„Die Dozenten und Professoren bereiten den Stoff einfach nicht gut auf. Ein Buch lesen kann ich auch selbst. Ich bin der Meinung, die haben die Aufgabe, das so zu machen, dass ich es verstehe, dass wir alle es verstehen – dafür kriegen die schließlich Geld“. „Ich habe so eine Idee, dass ich im Studium anders lernen muss als in	Der Lernende entscheidet, welche Ziele er erreichen möchte, welche Inhalte für ihn wichtig sind Der Lernende präsentiert sein Wissen über Lernen in Form z. B. eines Kurzvortrags Der Lernende erlebt und reflektiert seine Selbstverantwortung	Der Lernende ist oder wird Experte in Sachen eigenes Lernen Erleben der Selbstkontrolle und der eigenen Steuerungsmöglichkeit

Zu stärkende Fähigkeiten	Äußerungen der Studierenden	Umsetzung u. a.	Bedeutung
... Selbstverantwortung	der Schule, aber keiner sagt mir, wie ich es tun muss". „Ich möchte, dass mir gesagt wird, was ich wann zu tun habe“.		
Selbstmotivation	„Ich brauche Druck und Stress, deshalb lerne ich immer kurz vor der Prüfung – das hat sich bewährt –, auch wenn ich jetzt merke, dass es manchmal ganz schön knapp wird". „Ich weiß schon, dass ich früher mit dem Lernen anfangen sollte, aber ich kriege die Kurve nicht". „Es gibt viele Dinge, die mich ablenken können. Die machen auch noch Spaß". „Ich kann mich schlecht konzentrieren. Wie kann ich das in den Griff kriegen?"	Handlungen, Vorgehen selbst planen; Teilziele selbst planen und formulieren Übernehmen von Verantwortung für den eigenen Lernprozess (siehe Verantwortung) Gliedern des Lernens in überschaubare, motivierende (individualisierte) Abschnitte	Selbstverantwortung und Motivation sind untrennbar miteinander verbunden Die eigenen Werte und die der anderen kennen- und schätzen lernen Kleine Schritte, kleine Erfolge werden herausgehoben Übersicht und Klarheit über den Lernprozess verschaffen
Kommunikationsfähigkeit ...	„In der Studiengruppe steht das Thema im Vordergrund". „Ich kann meinen Kollegen einfach nicht rüberbringen, wie ich es verstehe". „Ich verstehe manche meiner Studienkollegen einfach nicht". „Manchmal geht mir das echt gegen den Strich,	Bericht und Austausch über Lernerfahrungen und -erlebnisse sowie die damit verbundenen (als positiv/negativ empfundenen) Emotionen Formulieren und artikulieren von Denkprozessen, Vorkommnissen, Vorgehensweisen	Selbstbeobachtung schulen; eigene (subjektive) Brillen erkennen und relativieren Auseinandersetzen mit eigenen Annahmen und Urteilen Aussprechen fördert Bewusstwerdung Entwickeln einer Kommunikationskultur, geprägt durch Reflexion,

Zu stärkende Fähigkeiten	Äußerungen der Studierenden	Umsetzung u. a.	Bedeutung
... Kommunikationsfähigkeit	wie Studienkollegen an ihre Aufgabe drangehen, aber Hauptsache, das Ergebnis stimmt nachher“.		Perspektivenvielfalt etc.
Problemlösefähigkeit	„Oft weiß ich nicht, wie ich an ein (neues) Thema rangehen soll. Auch Fallarbeiten bringen mich echt unter Druck“. „Ich bin mit dem Stoff total überfordert“. „Oft weiß ich nicht, wo ich überhaupt anfangen soll. Dann mach ich meist gar nix“.	Lösungsstrategien kleinschrittig planen; einzelne Teilschritte durchspielen (z. B. mentales Probehandeln) Verschiedene Lernmethoden ausprobieren, Erkenntnisse/Erfahrungen besprechen	Konkrete Wege einer Handlung planen Verschiedene Möglichkeiten ausprobieren und Erfahrungen sammeln (Perspektivenerweiterung)
Kenntnisse zum Thema „Lernen“	„Ich will wissen, wie ich schneller, besser, effizienter lernen kann“. „Wenn ich unter Druck komme, dann schnürt sich alles zu, und ich krieg gar nichts mehr in den Kopf“.	Fachinformationen, um das individuelle Lernen „in den Griff“ zu bekommen. Kurzvortrag der Lernbegleiterin/des Lernbegleiters oder Recherche/Präsentation durch die Lernende/den Lernenden	Wissen um das Thema Lernen zur Bewältigung aktueller und zukünftiger Lernhemmnisse

Die Erfahrung zeigt: Nach anfänglicher Skepsis lassen sich die Lernenden auf die ausgewählten bedarfsorientierten Methoden ein, probieren aus, entwickeln „ihre Blickwinkel“ weiter. Allein die Frage „Was war heute besonders wichtig? Besonders interessant?“ unterstützt die Lernenden bei der Suche nach dem für sie und den Einzelnen Sinnhaften und der Steuerung ihres Selbst-Lernens. Sie begreifen, dass die (kritische) Auseinandersetzung mit Fragen zum Lernprozess etwas mit der eigenen Motivation zu tun hat, an das eigene Lernen heranzugehen.

Und gerade das ist ein Thema („Wie motiviere ich mich zum Lernen?“), das bei der Zielformulierung zu Beginn der Seminare häufig genannt wird.

Daneben bzw. in Ergänzung können die oben genannten Voraussetzungen auch durch folgende Fragen ins Bewusstsein der Teilnehmenden gerufen werden und damit selbst-gesteuertes Lernen in verschiedenen Lernsettings ermöglichen:

Fragen, die den Studierenden zur Selbstreflexion an die Hand gegeben werden können.

In Bezug auf meinen inhaltlichen Standort und mein inhaltliches Ziel:

- Wo stehe ich in Bezug auf das Thema?
- Wohin möchte ich?
- Was ist mein Ziel?
- Was tue ich dafür?
- Was möchte ich (am Ende) können?
- Was interessiert mich?

In Bezug auf meinen sozialen Standort und mein Ziel:

- Wo stehe ich in Bezug auf die Studiengruppe?
- Was möchte ich zum Gelingen beitragen?
- Welchen Beitrag kann ich für die Erreichung meiner eigenen Ziele und die Ziele meiner Studienkollegen leisten?
- Wo kann ich anderen aus der Studiengruppe helfen?
- Welche Gefühle entwickeln sich zu den (einzelnen) Themen, zu den beteiligten Studienkollegen, zu der Art und Weise, wie wir an die Themen herangehen? Haben wir das miteinander ausgetauscht?
- Wo sind meine Grenzen?

In Bezug auf den Lernprozess:

- Haben wir miteinander besprochen, was uns für die Studiengruppe und für das gemeinsame Lernen wichtig ist? Worauf jeder Wert legt? Gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede?
- Welche Bedeutung haben die Themen für die anderen, für mich?
- Welche Erfahrungen bringe ich und bringen die anderen mit?
- Worauf freue ich mich/freuen sich die anderen?
- Wovor habe ich/haben die anderen Angst?
- Worüber im Lernprozess wollen wir sprechen? Was lassen wir außen vor?

4 Lehrende

Wenn wir die Forderungen der systemischen Pädagogik mit der eigenen Erfahrung vergleichen, gilt es, selbst erst einmal mit den eigenen „Autobahnen“ Bekanntschaft zu machen. Denn nachdem wahrscheinlich viele Lernende auf ihrem bisherigen Bildungsweg mit den „herkömmlichen“ didaktischen Methoden „belehrt“ wurden und sich dabei entsprechende Vorstellungen über den Lehr-Lern-Prozess konstruiert haben, fällt uns selbst der Abschied von dieser Lehrart nicht leicht.

Und es ist auch nicht leicht, Lernprozesse zuzulassen, die offen, unvorhersehbar, teilweise vom (eigenen) Plan abweichend sind. Folgen wir aber als Trainer/Weiterbildner dem oben skizzierten Bild, müssen wir akzeptieren, dass alle Beteiligten (wir als Dozentinnen und Dozenten und die Lernerinnen und Lerner) ihre Bilder selbst konstruieren, die Welt durch ihre Brille betrachten und es keinen direkten äußeren Zugang zu den individuellen Lernprozessen gibt. Das Gelehrte und das Gelernte sind nie identisch. Wenn 20 Personen einen Vortrag hören, so hören sie unter Umständen 20 verschiedene Vorträge. Was „bedeutungsvoll“ ist, entscheidet jeder aufgrund seiner eigenen Erfahrung, seiner Wirklichkeit. Das wollen wir u. a. mit den oben genannten Reflexionsfragen heraus- und bearbeiten.

Alles, was wir (als Weiterbildner) tun können, ist anzuregen, situationsgerecht Lernprojekte (Gruppenarbeiten oder einen aktiven Lernprozess) anzubieten, diese zu moderieren und – gemeinsam mit den Lernenden – auszuwerten. Dazu bedarf es einer Haltung des Lehrenden, der sich eher als Lernarrangeur, Lernbegleiter und Moderator versteht.

Das bedeutet für unser Tun, dass wir:

- anerkennen, dass Lernen nicht vom Lehrenden „gemacht“ werden kann;
- Vertrauen in die Lernenden und deren Lernfähigkeit haben;
- uns eine Vorstellung über die Wirklichkeit des Lernenden machen (z. B. über Bedarfs- und Erwartungsabfrage, gezielte/reflektierte Beobachtung);
- die Äußerungen der Lernenden über wahr und falsch hinaus als Hinweise auf das Denken/die Haltung der Lernenden nehmen;
- die Lernsequenzen auf dem Vorwissen der Lernenden aufbauen;
- durch geeignete Fragestellungen die Verknüpfung zwischen Lernen und Arbeiten fördern;
- durch Aufgabenstellungen Problemlösen, Selbstbeobachtung und Selbststeuerung anregen (z. B. Projektarbeit);
- Prinzipien/Regeln/Muster und deren Anwendung diskutieren;
- Selbst- und Fremdevaluation im Prozess verwirklichen;

- die Einstellung und Haltung „Der Lehrende wird Anleiter, Lotse, Moderator, Berater, „Lernarrangeur““ einnehmen; d. h., keine fertigen Übungen, Materialien etc., sondern bedarfsorientierte Analyse und Bearbeitung der Bedürfnisse der Lernenden – kombiniert mit den Zielen der Organisation.

Zusammengefasst bedeutet das:

„Lehren“ ist die Balance von

- Instruktion (d. h. von Wissensangeboten, Demonstrationen, Instruktionen zur Selbstanalyse etc.) und
- Beobachtung der Konstruktionen (d. h. Überprüfung und Reflexion der Aneignungsformen der Lernenden)

Der Lehrende fördert/unterstützt u. a.

- die Sicht auf alle Kompetenzklassen (sozial, Methoden etc.)
- die Reflexion der Denkprozesse und der Handlungen
- die Toleranz für die Wirklichkeiten anderer
- die Bearbeitung von (eigenen) Lernprojekten
- die Entwicklung des Einzelnen und der Lernkultur der Organisation

Wie kann er das u. a. tun?

- Klarheit in kurz- und langfristigen Zielsetzungen, strategische Sicht
- Modularer Aufbau der Lerneinheiten
- Individualisieren des Lernens
- Irritation von Bestehendem
- Ressourcenorientiertes Denken und Handeln
- Kontinuierliche Reflexion des Gelernten/Entwickelten
- Unterstützen des Lernprozesses in unterschiedlichen, kleinen Abschnitten

Diese Maßnahmen sind grundlegend, um die Voraussetzungen für Selbstlernprozesse zu schaffen. Es sind Grundlagen, die über Feedback, Selbsterfahrung und Selbstreflexion evaluative Gesichtspunkte umfassen. Evaluation bedeutet für uns nicht bloß eine von außen kommende Überprüfung des Lehrens und Lernens, sondern umfasst vorrangig die Innensicht, die sich Lehrende und Lernende in Auseinandersetzung mit den Folgen und Wirkungen ihres Handelns und ihrer Beziehungen machen.

In der Umsetzung der Workshops wird von uns meist ein – bewusst arrangierter – integrierter Ansatz gewählt. Dabei treffen wir als Lernbegleiter unsere Entscheidung für den Einsatz bestimmter Vorgehensweisen, Methoden und Interventionen u. a. in Abhängigkeit von:

- dem Thema und dem Ziel sowie den Bedürfnissen des Lernenden
- der Persönlichkeit des Lernenden
- der zur Verfügung stehenden Zeit und den vorhandenen Ressourcen
- der Arbeitshypothese des Lernenden/Lernbegleiters
- den vorhandenen Kompetenzen und der persönlichen Entwicklung des Lernenden
- der Organisation bzw. dem Auftraggeber

Um den Lernenden und ihren Bedarfen individuell gerecht zu werden, ist es daher wichtig, dass Lernbegleiter bei der Gestaltung von Workshops aus verschiedenen Ansätzen auswählen und die Vielfalt der Anwendungsmöglichkeiten situationsspezifisch ausrichten. Aber wie können Lehrende selbst dieses Handeln lernen?

4.1 Werkstattbericht Selbstgesteuertes Lernen 2: Fernstudium Personalentwicklung

Arnold und Arnold-Haucky (2009) bringen die Herausforderung mit folgenden Fragen auf den Punkt: Wie kann man als Lehrender, Trainer oder Dozent Entwicklungsprozesse begleiten, die man nicht selbst steuert oder nicht steuern kann und deren Ausgang völlig offen ist? Und welcher Auftraggeber oder welche Institution ist unter diesen Aussichten bereit, einen solchen Trainer zu beauftragen? Und vor allem: Wie kann man dieses geänderte pädagogische Verhalten als Lehrender selbst lernen?

Im Rahmen der Ausbildung von Personalentwicklern und Dozenten haben uns diese Fragen nicht losgelassen, und wir haben einen Versuch in die Richtung gewagt – mit guten Erfolgen. Denn eine Bereicherung des eigenen Erfahrungsschatzes aller am Prozess Beteiligten – der Lernenden, Lehrenden und auch Auftraggeber – ist garantiert.

Unsere Erfahrung vorweg: Erfolgreiche selbstgesteuerte Lernprozesse in der Praxis sind Balanceakte und zusätzlich zu den Beteiligten vor allem von bestimmten Voraussetzungen und Rahmenbedingungen abhängig. Diese Voraussetzungen sind – wie alle Aspekte im Prozess – allen Beteiligten transparent zu kommunizieren, denn nur die Offenheit und Transparenz können das entstehende Vertrauensvakuum bei „Aufgabe“ der tradierten Rollen (Trainer/Lehrer – Teilnehmende/Lerner) füllen und neue Erfahrungen (im Sinne Hütters) ermöglichen.

Voraussetzungen bei den Lehrenden

Neben den vorgenannten Voraussetzungen (siehe Seite 195) aufseiten der Lernenden sollten bei den (zumindest formal) verantwortlichen **Lernbegleitern**, Trainern oder Dozenten weitere Kompetenzen vorhanden sein:

- Eigene Selbstreflexion in Bezug auf Standort und Ziel, geübt im Umgang mit eigener Unsicherheit sein, Sicherheit vermitteln bzw. Lernraum zum Lernen dafür gestalten können, Mut zum Ausprobieren von Neuem; Bereitschaft, ein Wagnis mit unbekanntem Ausgang einzugehen mit aller Konsequenz (**personale Kompetenz**)
- Für Konflikte, Eskalationen und gruppendynamische Prozesse gerüstet sein, Demut mitbringen, Bescheidenheit, eigene Dominanzansprüche zurückziehen können (**soziale Kompetenz**)
- Methoden zur Selbstmoderation und Gruppenmoderation mitbringen, vermitteln bzw. Lernraum dafür gestalten können, Reflexion des Prozesses vorbereiten (**methodische Kompetenz**)
- Theoretischen Hintergrund zu selbstgesteuertem Lernen, Erfahrungslernen und Gruppenprozessen mitbringen (**fachliche Kompetenz**)
- Spaß am Lernen, positive Gestaltungsfähigkeit (Aushaltfähigkeit) offener, ungeordneter, chaotischer Lernsituationen (**emotionale Kompetenz**)
- Kenntnis der eigenen Muster/eigenen Bedürfnisse in Bezug auf den Lehr-Lern-Prozess und die Fähigkeit, die eigenen Lehr- und Lernerfahrungen offen zu reflektieren, gegebenenfalls unter Supervision oder kollegialem Coaching, Reflexion der eigenen Rolle sowie ausreichend Ruhe und Gleichmut (**kooperativ-selbststeuernde Lernkompetenz**)

Wie kann selbstgesteuertes Lernen selbst „gelehrt“ werden? Oder wie kann man „Lernbegleiter“ konkret dazu befähigen, selbstgesteuerte Lernräume einzurichten, zu gestalten und zu moderieren?

Die Suche nach Antworten auf diese beiden Fragen hat uns als Pädagogen intensiv beschäftigt, und noch hat sich keine abschließende Lösung finden lassen. Denn einerseits sind auch in der Ausbildung von Trainern und Lehrern Inhalt und Form eines Lerngegenstandes nicht getrennt anzusehen (d. h., das Was und Wie sind nicht unabhängig voneinander), denn die Teilnehmenden vergleichen und bewerten natürlich beim Thema „Lernen und Lehren“ zwangsläufig auch die „Art und Weise“ der Veranstaltung, in der sie selbst Teilnehmende in einem solchen Prozess sind. Wir verantwortliche Lehrende stehen damit selbst unter „genauer Beobachtung“.

Zum anderen erfordert selbstgesteuertes Lernen von den Lernenden selbst natürlich eine große Offenheit und eigentlich die „Aufgabe“ der eigenen Bewertungsmaßstäbe eben dieses pädagogisch-methodischen Settings. Dieser Widerspruch ist in der Praxis nicht einfach aufzulösen, aber er läuft auch bei Lernenden ohne Erfahrungen als Lehrende genauso ab. Auch hier gibt es mehr oder minder prägende Erfahrungen (mindestens aus der Schulzeit), und die Vertrautheit mit anderen als den traditionellen Lehr-Lern-Settings ist eher die Ausnahme. Insofern scheint uns gerade diese Situation auch für Lehrende als Teilnehmer als durchaus geeignet, wenngleich das Ergebnis dieses neuartigen Lernprozesses in der Praxis kaum vorhersehbar ist.

Zielgruppe und Inhalt

Unsere Wahl für die Zielgruppe eines solchen Versuchs fiel auf Studierende des Fernstudienganges „Personalentwicklung“ im Distance and Independent Studies Center der TU Kaiserslautern. Zum einen, weil die Zielgruppe am Ende des Studiums selbst direkt oder indirekt für die Steuerung von Entwicklungsprozessen verantwortlich sein wird (sei es selbst als Trainerin oder Trainer, als Moderatorin oder Moderator etc.), zum anderen, weil sie durch die Studienbriefe und -inhalte mit den theoretischen Konzepten zum selbstgesteuerten Lernen vertraut ist. Auch besteht bei diesen Teilnehmenden in der Regel eine große Bereitschaft, neue Lernsettings als „Methode“ selbst zu erleben.

Als Inhalt für ein selbstgesteuertes Setting im Rahmen des oben genannten Studiengangs bot sich für uns das Thema „Methoden der Personalentwicklung“ an, das in einem zweitägigen Präsenzseminar mit circa 20 Teilnehmenden vertieft wird. Im Folgenden haben wir die beiden Seminarvarianten des Studienmoduls hinsichtlich Vorbereitung und Durchführung einander gegenübergestellt. Eines wird schnell deutlich: Es bedarf eines zusätzlichen Aufwandes aufseiten der Lehrenden und Lernenden für diese Form des Lernens.

Präsenzmodul: „Methoden der Personalentwicklung“

Tab. 2: Seminarkonzeption „Methoden der Personalentwicklung“

Seminarsetting	Standardseminar	Selbstgesteuertes Lernen
Vorbereitung der Teilnehmenden ...	Eigenständiges Durcharbeiten zweier thematischer Studienbriefe	Eigenständiges Durcharbeiten zweier thematischer Studienbriefe <i>und</i>

Seminarsetting	Standardseminar	Selbstgesteuertes Lernen
... Vorbereitung der Teilnehmenden		<i>inhaltliche Vorbereitung zweier Methoden für die Vorstellung und Durchführung in der Gruppe</i>
Vorbereitung der Dozenten	Planung des Ablaufs mit einem Methodenmix zu verschiedenen Arten von Methoden in Seminar und Workshop	Planung des Ablaufs mit einem Methodenmix zu verschiedenen Arten von Methoden in Seminar und Workshop (<i>als „Plan B“</i>) und <i>Vorbereitung einer Einstiegssequenz zum Thema selbstgesteuertes Lernen; Vorstellung des Rahmens des SL-Settings (Rahmen, Vorgaben, Rolle Dozenten, Voraussetzung etc.); Vorbereitung einer Konsensentscheidung zum Ablauf der Veranstaltung</i>
Einführung und Rahmen	–	<i>Vorstellung der Idee des selbstgesteuerten Lernens, Angebot eines intensiven „anderen“ Lernsettings, Klärung der Rahmenbedingungen, der Rollen und der Voraussetzungen für die Durchführung; persönliches Statement jedes Teilnehmenden zur Idee; Übergabe der Verantwortung an die Teilnehmenden</i>
Durchführung	Vorstellung Ablauf, Seminarregeln, Einstieg ins Thema; Ablauf gemäß der vorbereiteten Agenda	<i>In der Verantwortung und selbstgesteuert durch die Teilnehmenden</i>

Seminarsetting	Standardseminar	Selbstgesteuertes Lernen
Abschluss und Reflexion	Allgemeine Feedbackrunde	<i>Am Ende jedes Tages (bei Bedarf auch zwischendurch bei möglichen „Krisen“) und am Ende der Veranstaltung: Moderation der gemeinsamen Reflexion durch den Lernbegleiter</i>

Erfahrungen und Fazit

Das selbstgesteuerte Setting stieß bei der Durchführung am Anfang meist auf eine große Bereitschaft der Teilnehmenden. Einwände wurden vor allem hinsichtlich der befürchteten „Endlosdiskussionen“ in der Gruppe und „Passivität“ der Dozenten geäußert. Vielfach wollten die Teilnehmenden explizit bestätigt bekommen, dass der Dozent bei zu großen Differenzen oder Krisen wieder seine vertraute Rolle einnähme.

Nach der konsensualen Entscheidung für das Setting wurde von den Teilnehmenden selbstgesteuert die Gestaltung der zur Verfügung stehenden Zeit übernommen. Hier offenbarten sich natürlich zunächst die zu erwartenden gruppenspezifischen Phasen. Wie Herold und Landherr ausführen, entsteht beim Wegfall der Steuerungsimpulse Lehrender ein Vakuum, das zutage fördert, was eigentlich immer vorhanden ist, aber durch Strukturen eher verdeckt wird: Interessenkonflikte, individuelle Ziele und Auffassungen, Konkurrenzdenken und Bestrebungen, das Eigene durchzusetzen (vgl. Herold/Landherr 2003, S. 39). Doch interessanterweise bestand in der Praxis recht schnell die Bereitschaft, sich freiwillig anbietenden Moderatoren im Wechsel zu folgen. Auch die Auswahl der Inhalte erfolgte meist mit Sammlung von Ideen und Wünschen, Clusterung und der anschließenden Strukturierung. Auch Regeln des Miteinanders wurden selbst aufgestellt und vereinbart.

Nach dem ersten Tag war das Feedback der Gruppen meist: „erschöpft“, aber auch „durchweg positiv gestimmt“ durch die gemachte Erfahrung. Beim Seminarfeedback am Ende der Veranstaltung zogen die Teilnehmenden ein positives persönliches Resümee. Alle waren froh, das SL-Setting gewählt zu haben, und begeistert von den eigenen Lernergebnissen, sowohl hinsichtlich des Inhalts und des Prozesses als auch im Hinblick auf den eigenen Transfer für die Praxis. Unser eigenes Feedback war nicht minder positiv, wenngleich die neue Situation auch uns als Lehrenden nicht wenig abverlangte und wir ebenfalls einige Lernsituationen durchschritten, in denen Chaos und Unsicherheit zum Greifen waren und wir uns sehr bemühen mussten, unsere neue Rolle als „Lernbegleiter“ wirklich anzunehmen und nicht in „alte Muster“ zurückzufallen. Bei diesem Prozess war es von unschätzbarem Wert, dass wir als Lehrende zu zweit waren. Das unterstützt die

Begleitung der Lernenden immens. Anleitungen, Rückmeldungen, Beobachtungen können gezielter und individueller erfolgen, und ein gemeinsamer kurzer Austausch in den Pausen gibt auch den Begleitern Sicherheit.

Unser Fazit: Lernexperimente dieser Art lohnen sich für alle Beteiligten, wenn sie gut vorbereitet sind und alle Beteiligten die Offenheit für ein „Abenteuer“ mit unsicherem Ausgang mitbringen.

5 Beispielhafte Methoden und Instrumente selbstgesteuerten Lernens – neue (!) Methoden in der Erwachsenenbildung

Wie kann selbstgesteuertes Lernen konkret Eingang in die Lernpraxis finden? Um für die Praxis ein paar Tools an die Hand zu geben, haben wir – in Ergänzung zu den bereits oben genannten – eine kleine Auswahl zusammengestellt, die für verschiedene Lernsituationen in Bezug auf Selbststeuerung der Lernenden hilfreich sein kann².

5.1 Das Lerntagebuch ... Rücksichten – Einsichten – Aussichten ...

Das Lerntagebuch dient in erster Linie der schriftlichen (Selbst-)Reflexion des Lernprozesses, dem Innehalten, Abwägen z. B. am Ende eines Tages. Der Lernende trägt aus seiner subjektiven Perspektive die Selbstbeobachtungen ein, um sich Klarheit über den Lernverlauf, die Fortschritte und Schwierigkeiten sowie Erkenntnisse zu verschaffen. Damit wird es zum integralen Bestandteil des individuellen Lernprozesses. Es sollte kontinuierlich geführt werden.

Vielleicht regen die Fragen dazu an, neugierig am Ende eines Tages zurückzublicken. Die im Folgenden aufgeworfenen Fragen sollen Anregungen geben, das Lerntagebuch zu gestalten. Eine Auswahl – je nach Fokus – ist unerlässlich.

Mein Lerntagebuch vom ...

- Welche Themen haben wir heute bearbeitet?
- Was fand ich heute besonders interessant?
- Womit hatte ich heute Schwierigkeiten?
- Was waren für mich die Erlebnisse/Erkenntnisse des heutigen Tages?
- Mit welchem Gefühl schaue ich jetzt darauf zurück? [...]

² Diese Methoden können – in Abwandlung – sowohl in Präsenzseminaren/-workshops als auch für Fernstudierende genutzt werden.

[...]

- Was wollte ich erreichen? Was habe ich erreicht?
- Was ist mir richtig gut gelungen?
- Wer und was haben zum Gelingen bzw. (teilweisen) Scheitern beigetragen?
- Ist mir etwas davon aus früheren Erfahrungen bekannt?
- Was ist für mich noch offen, verwirrend, unerledigt?
- Was werde ich damit anfangen?
- Was kann ich morgen (noch) verstärken oder neu probieren?
- Was ist mir am Verhalten der Lerngruppe heute aufgefallen?
- Was am Verhalten des Lernberaters/Moderators ist mir heute aufgefallen?
- Welche Unterstützung brauche ich noch, um meine Ziele zu erreichen?
- Was nehme ich mir für den nächsten Tag/morgen/den nächsten Lernabschnitt vor?

Ein solches Innehalten, Nachdenken, Abwägen, Beurteilen kann – bewusst betrieben – das stärkste und maßgeschneiderte Lernprogramm sein, das uns in beständigem Kontakt hält mit der Realität und dem Potenzial in uns³.

5.2 Lernbiografiekurve

„Negative Lernerlebnisse wirken in der Zukunft als Vermeidungshinweise für weiteres Lernen“ (Hunter 2011, S. 24). Abwendung und Flucht sind mögliche Reaktionen. Im Gehirn ist dafür insbesondere das limbische System verantwortlich.

Mithilfe der Lernbiografiekurve können individuelle lernbiografische Schlüsselerlebnisse, die gegebenenfalls zu Lernblockaden geführt haben bzw. führen, bewusst werden und lernbeeinträchtigende Faktoren analysiert werden. Über das Erkennen und Formulieren der Ressourcen und Ausnahmesituationen entwickelt der Lernende ein Verständnis von seinem eigenen Lernen und entdeckt Handlungsalternativen (neu).

Der Lernende visualisiert Schlüsselerlebnisse, sich wiederholende Situationen sowie Besonderheiten im Lernprozess in einer Kurve.

³ Zur Nachbereitung der im Rahmen der Diemersteiner Selbstlerntage angebotenen Seminarblöcke kommt eine ähnliche Methode (Reflexionsberichte) zum Einsatz, siehe dazu auch den Beitrag von Dietze, Kuhn und Haberer in diesem Band, S. 163-183.

Der Lernende bestimmt, auf welche Zeitspanne sich seine Lernbiografiekurve beziehen soll (z. B. Ausbildung, Schule, Studium, bestimmte Lernfächer). Er erstellt – gegebenenfalls mit Unterstützung durch den Lernbegleiter – seine persönliche Lernbiografiekurve. Wesentliche Schlüsselerlebnisse werden im Plus- oder Minusbereich markiert. Das können z. B. Erlebnisse mit Lehrern, besondere Erfolge/Misserfolge, bedeutsame Prüfungsleistungen, außerschulische positive/negative Lernerfahrungen sein.

Im anschließenden Gespräch zwischen Lernendem und Lernbegleiter über das Bild wird über die verschiedenen Erlebnisse, deren Bedeutung sowie eventuelle Muster reflektiert. Der Fokus liegt – ohne die negativen Erlebnisse zu verneinen – auf positiven Lernerlebnissen, um die Ressourcen des Lernenden zu stärken und den Fokus der Aufmerksamkeit zu verschieben.

Fragen der Auswertung können z. B. sein:

- Welche der beschriebenen Aspekte haben auch heute noch Einfluss auf den Lernprozess?
- In Zeiten, in denen Sie besonders gut lernen konnten: Was haben Sie da im Vorfeld, währenddessen etc. getan?
- Wie können die positiven Lernerlebnisse heute nutzbar gemacht werden?
- Welche Personen haben dabei eine Rolle gespielt, und in welcher Beziehung standen sie zu Ihnen?
- Welche anderen Faktoren waren in dieser Situation wichtig?
- Welche war Ihre Motivation in dieser Situation?
- Erinnern Sie sich an Gefühle in dieser Situation?
- Woran merkten Sie später, dass Sie tatsächlich gelernt hatten?
- Sind diese Lernsituationen im Nachhinein betrachtet Erfolge oder Misserfolge?
- Wem oder was schreiben Sie die Ursache für beides zu?

(vgl. Hunter 2011, S. 24)

5.3 Christian Opitz' ganzheitliches Lernsystem

Christian Dittrich-Opitz leitet u. a. Seminare zu den Themen Gesundheit und ganzheitliches Lernen. Die Teilnehmer lernen, sich von festgefahrenen Gedanken und Konzepten zu verabschieden, wenn diese nicht (mehr) mit ihrer Lebenserfahrung übereinstimmen. Über Wahrnehmungs- und Kommunikationsexperimente sowie sensomotorische Übungen gilt es, das volle Gehirnpotenzial zu aktivieren. Es gilt, das zu Lernende plastisch und lebendig zu machen. Der Schwerpunkt des Lernsystems besteht darin, den Geist in einen

entspannten Zustand zu bringen und zu halten, in dem neue Informationen assimiliert werden können (vgl. Opitz 2011).

Ziel des Lern-„Systems“ ist es, mit Neugier und Offenheit Themen mit allen Sinnen zu bearbeiten. Um eine Menge an Material zu bewältigen, sind Fleiß, Anstrengung, Wiederholung ein Aspekt, ein anderer ist – so Opitz –, etwas Eigenes aus dem Material zu machen, das Material so eindrücklich zu „machen“, dass man nicht (mehr) vergisst. Eigenes wird behalten, Fremdes aussortiert. Diese Assimilation geschieht durch Spaß, Neugier, Humor, Entspanntsein ... Dafür muss der Lerner etwas „mitbringen“: sich einlassen, Neugier, Offenheit, Mut, etwas ausprobieren wollen ... Auf der Basis dieser Gedanken und der Methodenvorschläge anderer Autoren (z. B. PQ4R-Methode, Mindmap-Methode, Achtsamkeitsübungen; vgl. u. a. Birkenbihl 2011; Emlein/Kasper 2000; Heister 2007; Hofmann/Löhle 2012; Heidenberger 2015; Hütter 2011; Kirckhoff 1995; Spitzer/Bertram 2010) baute Opitz sein Konzept auf.

In unseren Seminaren/Workshops hat sich diese Kombination als hilfreich für das Lernen und die Motivation der Lernenden erwiesen. Auch wenn zunächst Skepsis im Vordergrund stand, haben diejenigen, die sich darauf eingelassen haben, berichtet, dass sie den Lernstoff auf eine neue, bemerkenswerte Art kennengelernt und verarbeitet haben.

Das ist – in Kürze – der Vorschlag (vgl. Opitz 2011):

- **Überblick verschaffen:** „Schlendere“ entspannt durch Inhaltsverzeichnis, Einleitung, erste und letzte Seite, Zusammenfassungen, Merksätze usw. und mit Neugier durch das Buch.
- **Experte für das Thema sein:** Stell dir vor, du bist Experte für das Thema, ein Freund hat ein Buch geschrieben und möchte von dir eine Rückmeldung über das Buch. Da du Experte für das Thema bist, bittet er dich darum.
- **Priorisieren nach Bedeutung:** Identifiziere das Kapitel, das deine größte Aufmerksamkeit, dein größtes Interesse – warum auch immer – geweckt hat. Was willst du wissen?
- **Text lesen und verstehen:** Lies den Text und versuche, ihn zu verstehen. Nutze dazu bekannte Möglichkeiten: markieren, offene Fragen ausschreiben, recherchieren bei Unbekanntem ... Sei gierig, deine Fragen zu beantworten.
- **Erstelle eine Mindmap:** Schreibe eine „visuelle Zusammenfassung“. Bedingungen: 1. Nicht aus dem Buch abschreiben (eigene Worte, Sätze), 2. Inhalt in eine bildliche Form bringen, 3. Stichworte benutzen, 4. gegebenenfalls freien Raum für Ergänzungen lassen.

- **Du denkst daran: Du bist Experte für das Thema:** Halte einen (virtuellen) Vortrag für ein interessiertes Publikum. Diskutiere mit dem Publikum. Gib Antworten auf (imaginäre) Fragen. Tue das im Gehen und: laut!
- **Zusammenfassung:** Erstelle noch einmal eine Mindmap. Lege dazu die alte weg. Zeichne sie aus dem Gedächtnis so exakt wie möglich und so schnell wie möglich nach.

5.4 Transferleitfragen

Nachhaltig ist unser Training dann, wenn „auf längere Zeit eine ernsthafte Wirkung über den Moment hinaus erzielt [wird]. Dies erfordert, dass langfristig und tief greifend Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden, die die Teilnehmer nach der Weiterbildung in konkreten Praxissituationen eigenständig anwenden können“ (Keller 2013, S.16). Um etwas nachhaltig werden zu lassen, ist auch die Auseinandersetzung der „Lehrenden“ mit Fokus auf den eigenen Lernprozess erforderlich. Dabei können u. a. die nachfolgenden Transferleitfragen unterstützen.

- Was ist mein/unser individueller Beitrag zum Thema?
- Auf welche Ressourcen greife ich/greifen wir zurück? Welche Lösungen strebe ich/streben wir an?
- Welche Widersprüche auf der Inhalts- und Beziehungsebene erkennen wir? Welche Unterschiede in der Verständigung lassen sich erkennen?
- Welche Vorstellungen, Bilder, Perspektiven, Handlungsoptionen werden im Lernprozess erkennbar, gefördert, entwickelt?
- Auf welche bewährten Methoden greifen wir zurück, und was bedeutet dies für unsere Konstruktionen? Inwieweit bilden die eingesetzten Methoden nicht auch schon wieder eine begrenzende Ressource für unsere (erweiterten) Konstruktionen? Haben z. B. die Lernenden die Möglichkeit, in andere Rollen zu schlüpfen?
- Entwickeln wir die methodische Begründung allein aus Expertenrollen oder sind die Lerner hierbei ebenso – als Beobachter, Akteure und Teilnehmer – gefragt?
- Bleiben unsere Erwartungen theoretisch? Wo gelingt es, sie in die Praxis umzusetzen?
- Evaluieren alle ausreichend und jeder Einzelne für sich?

5.5 Fragen zur Eigenreflexion des Lernbegleiters

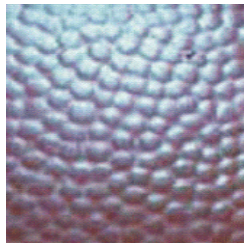
Erfolgreiche Lernbegleitung setzt unserer Erfahrung nach vor allem eine differenzierte Eigenreflexion des Lernbegleiters selbst voraus. Hierzu dienen uns in unserer Arbeit vor allem die in Kapitel 3 und 4 aufgeführten Fragen zu unserer „Haltung als Lernbegleitende“, Fragen zu den „Voraussetzungen“ und „Fragen an uns selbst“. Die eigene Auseinandersetzung mit diesen Fragen bietet unseres Erachtens den erforderlichen Rahmen für eine gelassene und erfolgreiche Umsetzung in der Praxis.

6 Zusammenfassung: Und was uns (noch) wichtig ist ...

„Es ist Abschied zu nehmen von der Vorstellung (der Illusion, dem Glauben), es gäbe ewige Wahrheiten und endgültige Aussagen [...]. Es ist Abschied zu nehmen von der Vorstellung, die Kategorien ‚richtig‘ und ‚falsch‘ wären die Tragpfeiler in Bildung und Erziehung, in Wissenschaft und Forschung [...]. Es ist Abschied zu nehmen von der Vorstellung, wir könnten in der Schule objektive Wirklichkeiten, ewige Wahrheiten und sichere/gesicherte Erkenntnisse lehren oder lernen [...]. Es ist Abschied zu nehmen von der Vorstellung, es gäbe eine objektive Didaktik, einen Lehrkanon, der für alle gleich *gültig* wäre [...]. LehrerInnen vermitteln kein ‚objektives Wissen‘ und SchülerInnen lernen keine ‚ewigen Wahrheiten‘. Weit mehr von Bedeutung wird sein, wie wir etwas wahrnehmen, deuten und wie wir zu Vereinbarungen kommen werden. Die Wahrnehmungen und die damit verbundenen konstruierten Wirklichkeiten der Menschen können sehr verschieden sein. Die ‚Gewißheit‘ der *anderen* ist genauso wichtig, bedeutsam und gültig wie meine ‚Gewißheit‘. Wenn wir miteinander leben wollen, so können wir das nur, wenn wir hohe Achtung vor unserer eigenen Wirklichkeit und der der anderen haben“ (Miller 1993, S. 103 ff.).

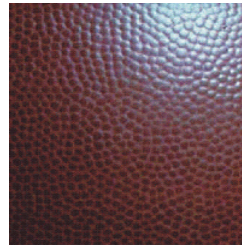
Die vermeintlich objektive Wirklichkeit ist eine immer subjektiv konstruierte und interpretierte Wirklichkeit, die durch Kommunikation Verbindlichkeit erlangt.

Und nun: Was sehen Sie?



Wir lernen selbst, konstruieren unsere Welt und glauben nur, was wir unserer Meinung nach für richtig halten oder glauben wollen ...

Was wir mithilfe anderer erreichen können, sind eine Vermehrung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und eine Perspektivenerweiterung!



Alles Lernen ist Selbstlernen ...
(Wir) Weiterbildner sind Arrangure des Lernens ...

Die Umsetzung des hier im Überblick dargestellten Ansatzes mit dem Lernziel „Selbststeuerung“ hängt vor allem von der Beziehung zwischen Lernendem und Lernbegleiter ab, der Individualisierung der Lernschritte und der Integration von Inhalt und Prozess.

Die Lerner brauchen u. a. den Mut und die Energie, ihre eigene konstruierte Wirklichkeit zu erkennen und zu hinterfragen bzw. zu reflektieren und die Wirklichkeiten anderer Menschen zu entdecken. Dies ermöglicht ihnen, unterschiedliche Perspektiven kennenzulernen sowie Erfahrungen transparent zu machen und mit anderen zu besprechen.

Der Lernbegleiter, Trainer, Personalentwickler, Weiterbildner oder Ausbilder ist mit seiner Haltung, seinem Denken, Fühlen, Verhalten und Vertrauen Teil der Lernbeziehung und „steuert“ damit die Entwicklung. Daher sind die persönliche Offenheit, Klarheit und die Fähigkeit, selbst achtsam und reflexiv mit sich umzugehen, unabdingbare Voraussetzungen für die Professionalität.

7 Literatur

Arnold, Rolf/Arnold-Haucky, Beatrice (2009): Der Eid des Sisyphos. Anregungen einer Systemischen Pädagogik. Vorabdruck in: GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz, 3/2009, S. 18–21.

Arnold, Rolf (2010): Systemische Berufsbildung. Kompetenzentwicklung neu denken – mit einem Methoden-ABC. Baltmannsweiler.

- Birkenbihl, Vera F. (2011):** Stroh im Kopf? Vom Gehirn-Besitzer zum Gehirn-Benutzer. München⁵¹.
- Bugelski, Bergen R./Alampay, D. A. (1961):** The role of frequency in developing perceptual sets. In: Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie, 15(4), S. 205–211.
- Caspary, Ralf (Hrsg.) (2010):** Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg im Breisgau⁷.
- Emlein, Günther/Kasper, Wolfgang A. (2000):** Flächenlesen. Die Vielfalt der Schnell-Lesetechniken optimal nutzen. Kirchzarten b. Freiburg.
- Heidenberger, Burkhard (2015):** 28 einfache Achtsamkeitsübungen: Achtsam werden/sein. Online: <http://www.zeitblueten.com/news/achtsamkeitsuebungen> (15.02.2017).
- Heister, Werner (2007):** Studieren mit Erfolg: Effizientes Lernen und Selbstmanagement in Bachelor-, Master- und Diplomstudiengängen. Stuttgart.
- Herold, Martin/Landherr, Birgit (2003):** SOL – Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht². Baltmannsweiler.
- Hofmann, Eberhardt/Löhle, Monika (2012):** Erfolgreich Lernen. Effiziente Lern- und Arbeitsstrategien für Schule, Studium und Beruf. Göttingen u. a.
- Hunter, Regina (2011):** Minimal lernen. Bern.
- Hüther, Gerald (2009):** „Andere motivieren zu wollen, ist hirntechnischer Unsinn!“ Interview Prof. Dr. Gerald Hüther über die neuesten Erkenntnisse aus dem Bereich der Gehirnforschung. In: Zeitschrift für Organisation, 78. Jg., 3, S. 159–161.
- Hüther, Gerald (2011):** Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn¹⁰. Göttingen.
- Kehrer, Lothar (2015):** Vorlesung Wahrnehmung. Universität Bielefeld. Online: <http://www.uni-bielefeld.de/psychologie/ae/Ae01/vision/vorlesung/kap1/1.28.html> (15.02.2017).
- Keller, Evelyne (2013):** Nachhaltigkeit in Beratung und Training. Konzept und Methoden. Bonn.
- Kirckhoff, Mogens (1995):** Mind Mapping. Einführung in eine kreative Arbeitsmethode. Offenbach.

- Lindgren, Astrid (2007):** Hej, Pippi Langstrumpf! – Das große Astrid-Lindgren-Liederbuch. Hamburg.
- Miller, Rheinhold (1993):** Schul-Labyrinth. Gedanken-Gänge, Anstöße, Aus-Wege ; Hilfen im Umgang mit Veränderungen. Weinheim.
- Opitz, Christian (2011):** Lernen wie ein Genie. DVD. Mühlheim/Baden.
- Reich, Kersten (2012):** Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit On-line-Methodenpool⁵. Weinheim, Basel.
- Spitzer, Manfred/Bertram, Wulf (2010):** Hirnforschung für Neu(ro)gierige. Braintertainment 2.0. Stuttgart.
- Von Glaserfeld, Ernst (1997):** Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme. Dortmund.