

Beitrag zum Tagungsband

zum ÖZBF-Symposium „Potenziale intergenerationell entfalten“

Name: Victor Müller-Oppliger

Beitragstitel: Lernarchitekturen für das Lebenslange Lernen

Die Begabungs- und Begabtenförderung ist gefordert, sich im aktuellen pädagogischen Diskurs neu zu verorten. Dies insbesondere mit Blick auf ein neues Lernverständnis, das die Heterogenität und Diversität der Personen zum Ausgangspunkt für lebenslange Lernprozesse und zur Potenzialentfaltung von Individuen über ihre Grundausbildungen hinaus nimmt. Das bisherige Verständnis vorwiegend formalisierter Aus- und Weiterbildungen mit einer Didaktik meist vermittelnden und vorwiegend reproduktiven Lernens wird ergänzt durch Ansätze von eigenmotiviertem, selbstgesteuertem und partizipativ mitverantwortetem Lernen.

Der Artikel stellt Umriss einer Andragogik und Didaktik selbstgesteuerten Lernens zur Förderung von Potenzialen vor, wie sie an der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz entwickelt wird. In Selbstlernarchitekturen geht es um die bewusste Auseinandersetzung der Lernenden mit ihren Begabungspotenzialen sowie um den Aufbau von Selbst- und sozialem Situationsbewusstsein und eines positiven leistungsorientierten Selbstkonzepts. Eine zentrale Stellung nehmen dabei die Reflexion zur Selbstgestaltung innerhalb institutioneller und gesellschaftlicher Kontexte sowie die Entwicklung von Fähigkeiten und Einstellungen zu lebenslangem, selbstsorgendem Lernen ein.

Lebenslanges Lernen – Divergierende Perspektiven

Lebenslanges Lernen wird oft unter zwei Perspektiven betrachtet: eine vorwiegend bildungspolitisch motivierte, die sich an den veränderten Bedingungen der Arbeits- und Bildungsgesellschaft innerhalb des „Global Village“ orientiert (Achtenhagen & Lempert, 2000; Gerlach, 2000; Field 2000) und eine sich an der Person ausrichtende, die sich für die Bedingungen und Möglichkeiten biografischen Lernens von Menschen im Sinn der Förderung subjektiver Potenziale interessiert (Betts, 2009; Dausien, 2002; Reis, 1998; Renzulli, 2002; Siebert 2006, 2009).

Unter dem Gesichtspunkt der ersten Perspektive geht es vor allem um die Entwicklung neuer Bildungskonzeptionen zur Erschließung ökonomischer und kultureller Ressourcen und der Gestaltung von Lerngesellschaften vor dem Hintergrund des beschleunigten sozialen Wandels (Field, 2000, S. 69). In ihr gründet die seit den 1960er Jahren proklamierte internationale Politik des „lifelong learning“ – bzw. der „lifelong education“. Sie basiert nach Alheit & Dausien

(2002, S. 2) auf der Feststellung von vier Entwicklungstrends: (a) die Veränderung der Bedeutung der „Arbeit“, (b) die neue und völlig gewandelte Funktion des „Wissens“, (c) die Erfahrung der zunehmenden Dysfunktionalität der etablierten Bildungsinstitutionen und (d) Herausforderungen an die sozialen Akteure selbst, unter den Zuschreibungen der „Individualisierung“ und der „reflexiven Modernisierung“

Demgegenüber setzt der zweite Gesichtspunkt an den Lern- und Bildungsprozessen der Personen an. In Zusammenhang mit der Relativierung sozialer Strukturen und normativer Werte und als Maßnahme zu deren Bewältigung soll das Individuum befähigt werden, die beruflichen und sozialen Instabilitäten einer Risikogesellschaft, Migration und Mobilität, Multikulturalität sowie die Anforderungen aus dem Wettbewerb im internationalen Vergleich flexibel und anpassungsfähig zu meistern. Das lebenslang lernende Subjekt sieht sich damit in einen Prozess eingebunden, der als „Kapitalisierung des Lebens“ beschrieben werden kann. Dabei sind Lernende und Arbeitende „Entrepreneurs ihres eigenen Lebens“ (Maschelein/Simons 2002, S. 590). Das Lernen lernen und dabei die individuellen Ressourcen und Begabungen zu nutzen erhält eine existenzielle Funktion im lebenslangen Prozess der „Selbstökonomisierung“ (Voß 2000, S. 157), in dem „Selbst-Produktion“ und der Aufbau von „Selbsttechnologien“ einen zentralen Stellenwert einnehmen (Lemke 2000; Bröckling 2007). Traditionelle gesellschaftliche Strukturen der Fürsorge und Solidarität scheinen gesellschaftspolitisch nicht mehr diskussionslos garantiert. Dies ruft nach Selbstsorge des Einzelnen sowie nach Fähigkeiten zur Selbsterneuerung und zur Selbstverantwortung für die eigene Existenz und Zukunft als ernst zu nehmende Bildungsinhalte einer neoliberalen Gesellschaft.

Die Verbindung dieser beiden Perspektiven verlangt nach einer Pädagogik und Andragogik, die den Bestimmungen des Individuums, seiner ihm eigenen Potenziale und seinem Anspruch auf Selbstgestaltung ebenso gerecht wird, wie den bildungsökonomischen Ansprüchen der Gesellschaft an Leistungsfähigkeit und den Erhalt des sozialen Wohlstands im internationalen Vergleich. Das Recht des Einzelnen auf die Ausgestaltung der eigenen Person einerseits und das Bereitstellen von seinen Möglichkeiten entsprechenden Aus- und Weiterbildungen andererseits verbinden sich im Anliegen der Leistungsgesellschaft, Humanressourcen sozioökonomisch optimal wahrzunehmen.

Dabei scheint geboten, an dieser Stelle den beiden Funktionalitäten zusätzlich den Aspekt der Nachhaltigkeit beizufügen. Das Recht der Individuen auf Entwicklung und die Notwendigkeit der Weiterentwicklung der Gesellschaft als Ganzes erfordern eine nachhaltige Potenzialförderung. Dies bedingt einen verantwortungsbewussten Umgang mit Menschen und deren Selbstverständnissen und in diesem Zusammenhang das Fördern von Fähigkeiten zur Emanzipation, Selbstgestaltung und Selbstsorge. Der Wille, das Vermögen und die Möglichkeit zur Selbstgestaltung ermöglichen erst positive Einstellungen zu lebenslangem Lernen. Sie sind Voraussetzungen zu sozialer Teilhabe und Mit-Verantwortung zugunsten zukünftiger Generationen. Potenzialentwicklung ist demnach zu situieren im Spannungsfeld von „Anthropologie, Ökonomie und Ökologie“. Ausdruck der unauflösbaren Verschränkung dieser drei Aspekte sind beispielsweise die Forschungsfragen des National Research Centers on Gifted and Talented der USA im Zusammenhang mit der Erforschung personaler und sozialer Kompetenzen und der Wertausrichtung von Potenzialentwicklung zu „Sozialem Kapital“ (Renzulli & Sytsma, 2002, S. 306):

- Unter welchen Umständen und mit welchen Gründen transformieren Menschen ihre Begabungen in für die Gesellschaft konstruktive Handlungen?
- Können wir aufgrund eines vertieften Verstehens über die Beweggründe, wann Menschen ihre Begabungen und Energie sozial und konstruktiv umsetzen, Lernbedingungen schaffen, die dazu befähigen, soziales und ökonomisches Kapital zugunsten der gesamten Gesellschaft zu erhöhen?
- Ist es möglich, ethische und moralische Einstellungen künftiger Führungspersönlichkeiten der Politik, der Wirtschaft und der Gesellschaft positiv so zu beeinflussen, damit sich sowohl das Bruttosozialprodukt als auch die gesellschaftliche Zufriedenheit erhöht?

Lernpsychologische Entwicklungslinien zur Potenzialentwicklung

Das allgemeine Lehr-/Lernverständnis hat sich in den vergangenen Jahren drastisch verändert. Es hat sich ein eigentlicher Paradigmenwechsel vollzogen: Von vorwiegend normativen Kursangeboten und Weiterbildungen für eine Allgemeinheit hin zu einem konstruktivistischen und an Lernsituationen orientierten Lernverständnis. Dieses bezieht die Person, ihre Herkunft und Lernvoraussetzungen, ihre Lernbiografie und ihren Eigensinn mit ein. Es ist klar geworden, dass individuelle Potenziale sich zum Teil nicht in generalisierten Lernveranstaltungen und Bildungsinstitutionen anleiten, organisieren, und kontrollieren lassen, sondern sich oft direkt in unmittelbaren Anforderungssituationen (mehr oder weniger bewusst) im Sinn eines „*situated learning*“ entwickeln, um dadurch mit Anforderungen der Umwelt besser zurechtzukommen (Dohmen 2001, S.26, Greeno et al, 1996, S.99; Lave & Wenger, 1991, S. 35).

Anstelle einer lange Zeit gewohnten oft einengenden und dadurch auch leicht kontrollierbaren Vermittlungsdidaktik, die auf Reproduktion von Vorgeordnetem angelegt ist, ist das Bewusstsein getreten, dass wirkliches *Verstehen* und der Aufbau von Expertise vor allem dann begünstigt wird, wenn Menschen ihr Wissen in *herausfordernden aber angstfreien Situationen* eigenmotiviert selber konstruieren und ihre Denk- und Lernwege selber gehen können.

Dabei wird anerkannt, dass Lernen weitgehend an der Grundlage des individuellen Vorwissens und der Vorerfahrungen mit ähnlichen oder vergleichbaren Situationen anschließt. Darauf verweist die aktuelle Lernforschung mit Bezug auf den pädagogischen *Konstruktivismus* (Reich 2004; Arnold & Gomez 2007, Siebert 2009) in Übereinstimmung mit den Erkenntnissen der Neuropsychologie zum Aufbau individueller Wissensnetze. Die jeweiligen *Vorverständnisse* und *Vorkenntnisse* der Lernenden definieren die Art, wie Lerninhalte aufgenommen, verarbeitet und bisheriges Wissen verändert oder weiter ausdifferenziert wird (Spitzer 2003, Roth 2001). Lernen nach diesem konstruktivistischen Verständnis bedeutet den Aufbau neuer und das Modifizieren bereits vorhandener Schemata, semantischer Netzwerke oder mentaler Modelle und Vorstellungen. Für den Wissenserwerb sind dabei drei Schritte zentral: Die Aktivierung des Vorwissens, die Verknüpfung neuer Informationen mit dem vorhandenen Vorwissen und das Herstellen neuer und zusätzlicher Verbindungen. Dies lässt sich vor allem mit differenzierenden Bildungsangeboten (Ermöglichungsdidaktik) und mittels Lerndialogen, die am jeweiligen Verstehen der Lernenden anknüpfenden (Diskursdidaktik) verwirklichen.

Darüber hinaus sind positive und respektvolle soziale *Interaktionen* als gewichtige Voraussetzungen für gelingende Lernprozesse und die Entwicklung von Exzellenz mehrfach belegt. Lernen als soziale Aktion und im interpersonalen Austausch ermöglicht sowohl Identifikation und das Lernen von Vorbildern und Rollenmodellen, wie auch personale und soziale Beachtung und Verstärkung sowie die Aspekte von Lernen aus Differenz und als kognitive Ko-Konstruktion von Wissen (Bandura, 1977, S. 192; Bronfenbrenner, 1981, S. 71; Vygotsky, 1978, S. 24).

Das Selbstkonzept und co-kognitive Fähigkeiten als Schlüsselstellen

Mit der zunehmenden Personalisierung von Lernprozessen einher geht die Einsicht, dass das Selbstkonzept des Menschen und seine Einstellungen und Haltungen zu den eigenen Fähigkeiten von zentraler Bedeutung sind für die Entstehung von Hochleistungen resp. für die Umsetzung von Potenzialen in Erfolg oder Expertise (Dixon, 1998; Dweck, 1999, Renzulli, 2002). Im disziplinären Rahmen von „career guidance and counselling“ wird dieser Ansatz in der Erwachsenenbildung denn auch unter dem Sammelbegriff „The big five career theories“ intensiv weiterverfolgt (vgl. dazu Leung, 2008, S. 115-132).

Renzulli (2002, S. 35) weist in diesem Zusammenhang auf die zentrale Bedeutung sogenannter co-kognitiver Fähigkeiten und Einstellungen hin, die ebenfalls an das Selbstkonzept referieren. Damit schließt er an die bereits in seinem 3-Ringe-Modell (1978, S. 5) formulierte Interdependenz der Begabungsentwicklung zwischen Personenmerkmalen und den das Individuum beeinflussenden sozialen und Umweltkontexten (Familie, Peers, soziokulturelle Schicht, Schule oder Betrieb, Gesellschaft) zur Entfaltung von Potenzialen an.

Dazu wurden einer breit angelegten Metaanalyse und mehrstufigen Delphi-Befragungen, vom National Research Center on the Gifted and Talented der USA sechs hauptsächliche Schlüsselmerkmale definiert, auf die sich die weitere Forschung hinsichtlich der Umsetzung von Potenzialen in Hochleistung ausrichtet (Renzulli & Sytsma 2008, S. 303-311):

- Optimismus (mit den Subkategorien: hope, positive feelings from hard work),
- Mut (psychological/intellectual independence, moral convictions),
- Hingabe an ein Thema respektive Fach (absorption, passion),
- Sensibilität für menschliche Belange (insight, empathy),
- körperliche und geistige Energie (charisma, curiosity)
- sowie Zukunftsvision und das Gefühl, eine Bestimmung zu haben (sense of power to change things, sense of direction, pursuit of goals)

Selbstgestaltung und geteilte Verantwortung

Mit dieser Rückbindung der Potenzialentwicklung auf personale und soziale Kompetenzen rücken Aspekte der Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit und Selbstsorge in den Fokus der Potenzialrealisierung. Das Individuum ist gefordert, seine Potenziale zu erkennen und soll befähigt werden, diese in sich verändernden gesellschaftlichen Kontexten in anerkannte Leistungen umzusetzen. Der Begriff der Selbstsorge, der dem französischen Philosophen Foucault (1993, S. 35) entliehen ist, meint dabei die Sorgfalt, die eine Person auf sich selbst

bzw. ihr eigenes Tun verwendet. Sie setzt Reflexivität voraus, die ein spezifisches Verhältnis der Lernenden zu sich selbst, zu den eigenen Aktivitäten und deren Folgen bewirkt. Dazu gehört auch Sorge zu tragen zu den eigenen Ressourcen und zu der eigenen Position im gesellschaftlichen Umfeld. Selbstgesteuertes und selbstverantwortetes Lernen, sowie der Aufbau von Selbstlernkompetenzen und Selbstlerneinstellungen werden so zu einer zentralen Investition für weiterführendes lebenslanges Lernen. Entsprechende Einstellungen sollen in begleiteten Selbstlernarchitekturen evoziert und erlernt werden.

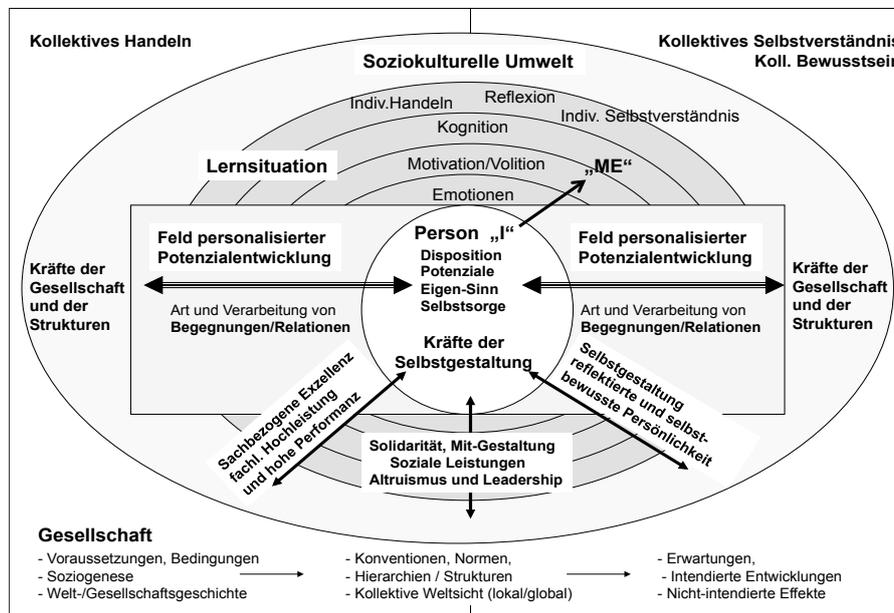


Abb. 1: Ökologisches Modell der Potenzialentwicklung: Eigensteuerung im Aussenbezug

Das dynamische „Modell selbstgesteuerter Potenzialentfaltung“ setzt die Person mit den ihr zur Verfügung stehenden Dispositionen und Begabungen ins Zentrum ihrer Entwicklung. Dabei wird davon ausgegangen, dass Lernen vor allem dann stattfindet, wenn es dem Lernenden sinn-voll und bedeutsam erscheint. Lernen beruht – in Übereinstimmung mit den Theorien zur Motivation und Selbstwirksamkeit – letztlich auf Eigensinn; auf Entscheiden des Individuums, ob ihm etwas bedeutsam erscheint, resp. Sinn ergibt. Dabei wird unterstellt, dass Lernende grundsätzlich sowohl über einen eigenen Willen als auch über Fähigkeiten zur Selbstsorge und Selbstwirksamkeit verfügen.

In Anlehnung an G. H. Mead (1934) wird im Modell unterschieden in Wesenskerne der Person, (das »Ich«; engl. »I«; der Innenkreis) mit ihren Grundvoraussetzungen und Dispositionen und in das »Selbst« (engl. »ME«). Dabei ist festzuhalten, dass das »I« und das »ME« zusammen wirken und alle Ausdrucksformen von Personen auf einem Miteinander dieser beiden Instanzen beruhen. Dennoch erscheint die Differenzierung in „I“ und „ME“ im Zusammenhang mit Potenzialentwicklung dienlich, weil damit unterschieden werden kann in Persönlichkeitsaspekte als gegebene Begabungspotenziale und in die ihre Potenziale ausgestaltende Person (das Selbst), die ihre Anlagen mit Hilfe der Umwelt, gelungener Lernprozesse und entsprechender Eigenaktivität zu realisieren vermag. Dieses »Selbst« der Person beinhaltet die aus vorhandenen Anlagen entwickelten, in Leistung transformierten Begabungspotenziale.

Dieser Instanz wird auch das Selbstkonzept einer Persönlichkeit zugeschrieben, das sich zwar auf dem »I« aufbaut und von den individuellen Ressourcen determiniert ist, sich aber im

Verlauf einer Lebens- und Lerngeschichte erst ausprägt. Das Selbstkonzept kann deshalb als Gedächtnisstruktur definiert werden, die alle auf die eigene Person bezogenen Informationen enthält. Es umfasst unter anderem das Wissen einer Person über die eigenen Kompetenzen, Vorlieben und Überzeugungen (Hannover 1997; Wild/Hofer/Pekrun 2006). Dieses biografisch erworbene Wissen über die eigene Person ist prägend für die Selbstwahrnehmung und das Selbsterleben sowohl von Persönlichkeitseigenschaften (»Ich bin...«) wie auch von verhaltensbezogenen Informationen (»Ich kann...«).

Die Person ist umgeben von ihrer institutionellen und soziokulturellen Umwelt. Diese umfasst sowohl ihr persönliches als auch das berufliche Umfeld, die über je eigene Wertsysteme und verfügen und diese mit den jeweiligen soziokulturellen, politischen und/oder beruflichen Bezugsgruppen teilen. Darüber hinaus kann eine Person Mitglied einer oder mehrerer interessenspezifischer Subkulturen sein, an denen sie teilhat, und durch die ihre Ziele und Wertvorstellungen mit beeinflusst werden (und sie umgekehrt mitgestalten kann).

Teil der soziokulturellen Umwelt sind Aus- oder Weiterbildungsinstitutionen und das schulische resp. berufliche Umfeld mit ihren Bildungsangeboten und Erwartungen. Die Entfaltung von Potenzialen kann stattfinden im Feld zwischen dem Vermögen, dem Willen und den Kräften der Selbstgestaltung des Individuums einerseits und den Ansprüchen, Angeboten und der Unterstützung des Umfelds und der Gesellschaft mit ihren Strukturen, Verfahren und ihrer Resonanz (Anerkennung).

Hinsichtlich Potenzialentwicklung ist zu berücksichtigen, dass Potenziale sich in individuell unterschiedlichen Begabungsdomänen und Interessensgebieten und zu unterschiedlichen Zeitpunkten (auch schwerpunktmäßig) ausprägen können. Sie finden sich auf unterschiedlichen Niveaus und zwar jeweils in den »Zonen nächster Entwicklung« (Vygotsky, 1978 S. 84) der einzelnen Personen mit ihren aktualisierten Fähigkeiten und Interessen. Potenziale können sich auf unterschiedlichen subjektiven Voraussetzungen und Voreinstellungen entfalten, sofern die zu erreichenden Ziele als erreichbar und erstrebenswert bewertet werden. Die „Zone of proximal development“ stellt dabei die Spannweite dar, in der hohe Leistungen aufgrund von Anreiz und mit Unterstützung Fortgeschrittener im Anschluss an das bisherigen Wissen und Können erreichbar ist. Das Modell unterscheidet dabei in disziplinäre resp. fachliche, personale und soziale Ausprägungen der Potenzialentfaltung und Exzellenz.

Voraussetzungen zur Förderung von Potenzialen

Gelingende Lern- und Entwicklungsprozesse lassen sich über die Dimensionen „Emotionen“ (angstfrei und respektvoll), Motivation und Volition (Selbstwirksamkeit), Kognition (Anschlussfähigkeit in der Zone nächster Entwicklung), Aktion (Handeln) und Reflexion (Selbstbewusstsein über das eigene Fühlen, Denken und Handeln) charakterisieren.

Positive Emotionen als Grundlage gelingender Potenzialentfaltung

Positive Emotionen (z.B. als Mensch mit seinen Stärken und Schwächen und seiner Herkunft akzeptiert und respektiert zu sein; Sicherheit der Zugehörigkeit) begünstigen holistische und kreative Formen des Denkens. Spannungsfreie und positiv erlebte Lern- und Arbeitssituationen

ermöglichen »riskantere« und innovativere Wege des Denkens und Handelns. Demgegenüber ziehen negative besetzte Lern- oder Arbeitssituationen, Stresserleben, Leistungsdruck oder soziale Spannungen einen eher auf Details fixierten, weniger beweglichen Denkstil nach sich. Lernen wird dann auf einfache und sicher zu bewältigende Probleme zurückgenommen; experimentelle und explorative Tätigkeiten werden eher vermieden. Negative Emotionen wie Angst vor Beschämung oder rivalisierende Vergleiche führen zu weniger flexiblen Problemlöseverhalten und weniger differenzierten Denkleistungen. Sie ziehen oft undifferenzierte Anpassung und Reproduktion nach sich (Bless/Fiedler 1999).

Motivation beinhaltet immer auch Volition

Zeitgenössische Motivationstheorien beinhalten dem eigenen Entscheid des Lernenden, sich auf Lernprozesse und Anforderungen einzulassen oder sich diesen zu verweigern respektive zu entziehen. Heckhausen (1989) beschreibt diesen Aspekt des Wollens, der Volition, mit dem »Überschreiten des Rubikon«, nach dessen Entscheid des Lernenden, sich auf eine Sache einzulassen, es keinen Rückzug mehr gibt. Eine noch weiterführende Position zur Motivation nimmt die Selbstwirksamkeitstheorie ein (Deci/Ryan, 1993). Nach den Erkenntnissen der Selbstbestimmungstheorie ist die Lernmotivation umso höher,

- je stärker die Lernenden sich als „Verursacher ihrer Handlungen“ erleben,
- je mehr sie sich als Person akzeptiert fühlen,
- je häufiger sie persönlichen Lernfortschritt (Erfolg) erkennen,
- je mehr Wert auf kooperatives Arbeiten und soziale Zugehörigkeit gelegt wird,
- je mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten sie wahrnehmen können.

Umgekehrt ist mit umso niedrigerer Motivation zu rechnen,

- je stärker sie kontrollierendem Verhalten ausgesetzt sind,
- je weniger Mitbestimmungsmöglichkeiten fürs eigene Handeln eingeräumt werden,
- je mehr Leistungsbeurteilung auf Wettbewerb und Konkurrenz im sozialen Vergleich abzielt.

Deutlich wird dabei, dass Motivation letztlich auf eigenen Entscheiden (Volition) der Individuen basiert. Dies in Abwägung der Erwartungen oder Risiken aufgrund der eigenen Lerngeschichte und in enger Verbindung mit dem eigenen Selbstkonzept, der Vorstellung von den eigenen Fähigkeiten und der Erreichbarkeit von Zielen. Damit schließt sich ein wesentlicher Kreis zur Person als Urheber der eigenen Potenzialgestaltung.

Aktion und Reflexion – Aufbau von Selbstbewusstsein zur Potenzialrealisierung

Zur kognitiven Dimension begabungsfördernder Lernprozesse sei auf die Bedeutung der Anschlussfähigkeit neuer Herausforderungen an die domänenspezifischen Vorkenntnisse der Lernenden, an deren Interessen und deren Eigensinn hingewiesen. Dem Erkennen und Wissen sollen dann aber auch Handlungen (Aktionen) folgen; denn Exzellenz und die Realisierung von Potenzialen manifestiert sich letztlich in Performanz - also in Erkenntnissen, die in produktives Verhalten oder Handeln umgesetzt werden. Zur Handlungsebene gehören das Erlernen von Denk- und Lernstrategien und -praktiken, der Aufbau von Methodenkompetenz, aber auch

kommunikative Kompetenzen, welche die Zusammenarbeit und die Präsentation von Leistungen ermöglichen.

Damit Handlungen bewertet werden können, müssen sie schließlich reflexiv werden. In der Reflexion werden sie in Bezug gesetzt zur ursprünglichen Absicht, zur Zielerreichung, zu Qualitätsansprüchen sowie zu Sinnfragen und Werten (Schoen, 1983). An dieser Stelle liegt der Kern für weiterführendes, also lebenslanges Lernen, denn aus der Beurteilung der eigenen Leistung und der Attribuierung von Erfolg bildet sich das Leistungs-Selbstkonzept und damit das Selbstvertrauen, das zu weiteren Entwicklungen motiviert oder demotiviert. Aus diesen Überlegungen heraus erscheint eine differenzierte und auf Weiterentwicklung angelegte Reflexion als bedeutsamste Schaltstelle für die Wahrnehmung und Selbstgestaltung eigener Potenziale.

Lebenslanges Lernen als Schlüsselqualifikation verlangt, das eigene Handeln und Lernen wahrzunehmen und in Bezug auf seine Effekte einschätzen und selber steuern zu lernen. Der Anspruch auf Potenzialgestaltung erfordert über das Erlernen von Fachwissen, Techniken und Praktiken hinaus den Aufbau solcher Selbstlern- und Reflexionskompetenzen ebenso wie die Auseinandersetzung mit den Sinnbezügen des Handelns (für die eigene Person und über diese hinausführend).

Potenziale entwickeln in individualisierenden Selbstlernarchitekturen

Zum Aufbau vorangehend ausgeführter Fähigkeiten entwickelt die Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz Selbstlernarrangement sowohl für unterschiedliche Schulstufen wie auch für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und die Erwachsenenbildung allgemein.

Unter Selbstlernarchitektur wird dabei ein didaktisches Setting verstanden, in dem Lernende in gegebenen oder offenen Themenstellungen in definierter eigener Verantwortung und weitgehend selbstgesteuert lernen. Dabei sind die Lernarchitekturen vom Inhalt her weder beliebig noch steuerungsfrei; sie sind themen- und inhaltsbezogen auf den Erwerb angestrebter Kompetenzen ausgerichtet. In der Bearbeitung der Lernfelder wird dabei bewusst dem Eigensinn im Lernen (einen eigenen Sinn erfahren), eigenen Entscheidungsräumen, selbstverantwortetem Handeln und der Reflexion des eigenen Lernens größtmöglicher Raum gegeben. Lernen gilt als aktive Selbst- und Mitgestaltung in der Auseinandersetzung mit Lerninhalten und den eigenen Lernpraktiken. In begleitenden und anschließenden Lerndialogen zu den Lernprozessen entsteht im Diskurs mit anderen und Lehrenden ein Bewusstsein für das eigene Verstehen von Inhalten, Lernen und Handeln.

In der Selbstlernarchitektur liegen die Lerninhalte didaktisch aufbereitet als Lernmaterialien vor, die eine Annäherung und Bearbeitung über unterschiedliche Zugangsweisen ermöglichen. Unterschiedliche (multimodale) Zugangsweisen verlangen nach Problemstellungen auf verschiedenen Abstraktionsniveaus ebenso wie die Berücksichtigung von Lerntypen, die Anschlussfähigkeit an unterschiedliches Vorwissen oder an Bekanntes und Vertrautes aus verschiedenen Lebenswirklichkeiten.

Lernsequenzen werden eingeführt durch so genannte „Einstiegspunkte“: reale und kontextualisierte Problemstellungen, welche die Lernthematik situieren und in ihrem jeweiligen Sinnzusammenhang resp. Lebensbezug darstellen.

Am Einstiegspunkt anknüpfende „*Lernaufgaben*“ können sowohl als Auftrag, als interessante Frage, als Problem, das gelöst werden soll, oder als offene Impulse formuliert sein. Die Lernaufgabe initiiert die Aneignung von Wissen, Können und Fertigkeiten anhand des zur Verfügung gestellten Materials.

Das Bearbeiten der Lernaufgaben erfordert bestimmte Methoden und Lernpraktiken. Aus diesem Grund werden in den entwickelten Lernarchitekturen zu den einzelnen Lernaufgaben jeweils „*Lernwegsempfehlungen*“ (Forneck 2006, S. 112) zu deren Bearbeitung vorgeschlagen. Diese führen in Informations-, Bearbeitungs-, Kooperations- oder Präsentationstechniken ein und regen an, sich in einer bestimmten Art und Weise mit der Problemstellung resp. den Lernmaterialien auseinanderzusetzen. Sie eröffnen Möglichkeiten der Bearbeitung, erzwingen diese aber nicht, wenn Lernende begründet eine andere Vorgehensweise wählen.

Auf der Handlungs- und Ausführungsebene werden zu den jeweiligen Inhalten konkrete „*Lernpraktiken*“ angeregt. Diese evozieren neben Arbeitstechniken und Problemlösestrategien unterschiedliche Fähigkeiten der Umsetzung, Kommunikation und Präsentation.

Schließlich wird - zusätzlich zur sachbezogenen Problembearbeitung - in den Lernaufgaben jeweils ein bewusstes Auseinandersetzen mit dem eigenen Lernen und zu den Bedingungen des Gelingens oder Misslingens mit angelegt (*Metakognition* zum eigenen Handeln). In Anlehnung an die «Technologien des Selbst» (Foucault 1993) bedeutet dies die Auseinandersetzung mit den eigenen Lern- und Leistungseinstellungen (auch Widerständen) und mit dem eigenen Denken und Handeln.

Lernberatung zum Aufbau von Selbstlernkompetenzen

Selbstlernarchitekturen sind mehr als das Bereitstellen von Lerninhalte im Vertrauen darauf, dass Lernenden diese abarbeiten können oder wollen. Dies wäre zum Scheitern verurteilt, denn es würde die eigentliche Zielsetzung (lernen, lebenslang eigenständig zu lernen) zur Voraussetzung nehmen. Lernende, die nicht bereits über diese Fähigkeiten verfügen, wären in solchen Lernarrangements verloren. Die Absicht muss vielmehr sein, anregende und herausfordernde Lernsituationen zu gestalten, in denen die personalen und sozialen Kompetenzen, ein Bewusstsein für die eigenen Potenziale, Fähigkeiten und Lerneinstellungen durch die Herausforderungen der Lernarchitektur entwickelt und diese angeregt und unterstützt werden. Diese explizite Auseinandersetzung von Lernenden mit ihrer Motivation, ihren Lernstrategien und ihren Selbsttechniken verändert Bildungs- und Weiterbildungsprozesse grundlegend.

Die Lernberatung nimmt in diesem Konzept eine bedeutsame Stellung ein. Dabei unterscheiden wir in eine fachliche und in eine überfachliche Lernberatung. Während die fachliche Lernberatung von der Klärung von Sachfragen ausgeht, setzt die überfachliche Lernberatung an den Lernwegen und Einstellungen der Person an. Das Logbuch, Lernjournale als Instrumente der Selbstreflexion zum Lernen und Portfolios als Sammlungen individualisierter Lernergebnisse und Leistungen leisten wichtige Dienste zur Gestaltung der Lernberatungsgespräche und Steuerung der personalisierten Lernwege (Müller-Oppliger, 2012).

Fachliche Lernberatung als Diskussion von Lesarten

Die fachliche Lernbegleitung versteht sich nicht als Kontroll- und Prüfungsanlass. In den Beratungsgesprächen werden die Lernenden aufgefordert, ihre Arbeiten und Fragen und ihr Verständnis des Gelernten darzulegen. Das heißt auch: Die Lernenden positionieren sich in Bezug auf die gelernten Inhalte, sie interpretieren diese und lernen, ihre Positionen zu begründen. Ausbilder/innen oder Lernpartner/innen erkennen so, was die Lernenden aus den Lerninhalten in welcher Weise verstanden haben. Die Verstehenshorizonte der Lernenden werden damit expliziert und zum Ausgangspunkt für einen daran anschließenden Lerndialog zum weiterführenden Lernen. Die Lernenden nehmen wahr, dass ihre Lernbegleiter Interesse an ihren Lösungen und an ihrem Denken haben und sie in ihrem eigen sinnigen Lernen unterstützen.

Die Wissenskonstruktionen und Verstehensweisen von Lernenden können auch als deren „Lesarten“ (Forneck 2006, S. 34) bezeichnet werden. Die Lernberatung bietet dann die Plattform, in der die „Lesarten“ der Lernenden mit denjenigen der Ausbilder/innen oder anderer Lernender in Beziehung gesetzt und diskutiert werden. Lernen im Dialog und als Diskurs eigenständiger Gedanken oder als gemeinsame Ko-Konstruktion unter Lernenden oder von Lernenden und Lehrenden tritt an die Stelle von traditionell oft diskussionslosem „Lernen – Kontrollieren – Bewerten“.

Überfachliche Lernberatung und Selbstlernkompetenzen

In der Praxis ist erfahrbar, dass vielen Lernenden zu Beginn nicht leicht fällt, übers eigene Lernen nachzudenken und zu sprechen. Es scheint, dass die Sprache - oder auch die Vorbilder - dazu fehlen. Selbstreflexion muss deshalb systematisch aufgebaut werden: z.B. mit gezielten Leitfragen oder Impulsen: „Was ist mir gelungen?“ „Wie bin ich die Arbeit angegangen?“ „Was macht mir Mühe?“ „Ich hätte nie gedacht, dass ...“ „Wenn ich diese Aufgabe nochmals bearbeiten würde, würde ich anders machen, ...“ oder „Ich habe gelernt, dass ...“ Eine weitere Möglichkeit, reflexives Denken aufzubauen, besteht im Modeling: Die Lehrenden kommentieren ihre Lernwege, Gedanken, Schwierigkeiten und Lösungsansätze bezogen auf die Lernaufgaben modellhaft, so dass die Lernenden vom Vorbild lernen und adaptieren können.

In der überfachlichen Lernberatung wechselt die Stellung der Lehrperson von der Fachperson in einer Wissensdomäne (fachbezogene Lernberatung) hin zur Expertin von Lernfragen (Informationsgewinnung – Informationsverarbeitung – Kooperieren – Kommunizieren – Positionieren und Präsentieren), zum Lerncoach oder zum Mentor/in. In den Lerndialogen geht es um die Analyse von Lernpraktiken, Lern- oder Arbeitsstrategien und persönlichen Lernmustern, um das Hinterfragen von Lerneinstellungen, Widerständen und Motiven.

Diese Lerngewohnheiten und Selbsttechniken stehen in enger Beziehung zum Selbstkonzept und zu den co-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen der Lernenden. Sie können als „soziales Kapital“ Renzulli (2002, S. 33) des Einzelnen gelten, - unter Umständen aber auch destruktive oder die Potentialentfaltung verhindernde Formen annehmen.

Selbstsorge und Selbstwirksamkeit als Voraussetzung zu lebenslangem Lernen

Anhand der Selbstlernarchitektur mit individualisierten Lernpfaden und der begleitenden personalisierten Lernberatung werden die Erkenntnisse zur Bedeutsamkeit von Selbstwirksamkeitserfahrungen didaktisch umgesetzt. Die Lernenden erleben, dass sie ihr Lernen beeinflussen und etwas bewirken können. Sie sind Handelnde und Mitentscheidende im

eigenen Lernen, in der eigenen Nutzung ihrer Potenziale. Positive Selbstwirksamkeit und Selbstgestaltung stehen im Gegensatz zu Ohnmachtserleben, dem Gefühl des Ausgeliefertseins oder der Fremdbestimmung.

Das Entwickeln von Selbstwirksamkeitsüberzeugung, gilt als grundsätzliche Voraussetzung zu eigenmotiviertem Lernen und zum Aufbau positiver Einstellungen zu lebenslangem Lernen. Als Ziele selbstgesteuerter Lernarchitekturen werden – nebst fachlicher Zielsetzungen - der Aufbau reflexiven Selbstbewusstseins fürs eigene Handeln und den bewussten Umgang mit den eigenen Potenzialen sowie den gezielten Aufbau co-kognitiver Fähigkeiten und eines gesunden Selbstvertrauens und Selbstkonzepts anvisiert.

Selbststeuerung kann in Bezug gesetzt werden zur Selbstsorge, gibt sie der Steuerung doch ihre Ausrichtung. Selbstsorge scheint im Zusammenhang mit den aktuellen Transformationsprozessen der Gesellschaft und den Veränderungen traditioneller Strukturen angezeigt. Fürsorgliche Strukturen sind nicht mehr garantiert und rufen nach Selbstsorge des Einzelnen und Realisierung eigener Potenziale in steter Selbsterneuerung und Selbstverantwortung für die eigene Existenz und Zukunft.

Achtenhagen, F. & Lempert, W (Hrsg.) (2000). *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter*, Bd.1: Das Forschungs- und Reformprogramm. Opladen: Leske + Budrich.

Alheit, P. & Dausien B. (2002). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 565-585). Opladen: Leske + Budrich.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward an unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84, 191-215.

Betts, G.T. & Kercher, J.J. (2009). The autonomous learner model for the gifted and talented. In: J. Renzulli, E.J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert & C. A. (Ed.). *Little, Systems and models for eveloping programs for the gifted and talented* (S. 353-382). Mansfield, CT: Creative Learning Press.

Bless, G. & Fiedler, K. (1999). Mood and the regulation of information processing and behaviour. In: J.P. Forgas, (Hrsg.): *Affect in social thinking and behaviour* (S. 65-84). New York: Psychology Press.

Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst*. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Oekologie der menschlichen Entwicklung* (S. 32 – 59). Stuttgart: Sozialwissenschaften, Klett-Cotta.

Deci, E. L./Ryan, B. M (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 223-238.

Dixon, F.A. (1998). Social and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal for the education of the gifted*, 22, S.80-94.

- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen*. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn.
- Field, J (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent, UK.
- Forneck, H.J. (2006). *Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge I*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Foucault, M. (1993). *Technologien des Selbst*. In: ders.: *Technologien des Selbst*. Hrsg. Von H. M. Luther, H. Gutmann & P.H. Hutton (S. 24-67). Frankfurt am Main: Fischer.
- Gerlach, C. (2000). *Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997*. Köln: Böhlau Verlag.
- Greeno, J.G.; Smith, D.R. & Moore, J.L. (1996²). Transfer of situated learning. In: D.K. Detterman & R.J. Sternberg (Eds.), *Transfer on trial: Intelligence, cognition and instruction*. (S. 99-167). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp.
- Hannover, B. (1997). *Das dynamische Selbst*. Bern: Huber.
- Heckhausen H./Heckhausen J. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.
- Lent, R.W; Brown, S.D., Hackett, G. (2006⁴). Social Cognitive Career Theory. In: Duane Brown et al. *Career Choice and Development* (S. 255). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Leung S. A. (2008). The big five carrer theories. In: James A. Athanasou & Raoul Van Esbroeck, *International handbook of carieer guidance 2008, II*, 115-132.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Lemke, T. (2000). Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): *Gouvernamentalität der Gegenwart* (S. 7-30). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mead G. H. (1934): *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Hrsg. von Morris, C. W. Chicago: University of Chicago.
- Maschelein, J./Simons, M. (2002). An Adequate Education in a Globalised World? A Note on Immunisation Against Being-Together. In: *Journal of Philosophy of Education* 36, H. 4, 589-682.
- Müller-Oppliger V. (2010): Von der Begabtenförderung zu Selbstgestaltendem Lernen. Selbstgesteuertes und selbstsorgendes Lernen als Prinzipien nachhaltiger Begabungsförderung. *Journal für Begabtenförderung*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Müller-Oppliger, V. (2012). *Portfolio – ein Kernelement der Begabungs- und Begabtenförderung*. Graz: Leykam-Studienverlag.
- Reis, S. 1998. *Work left undone. Choices and compromises of talented females*. Storrs, CT. Creative Learning Press Inc.

Renzulli, J. S. (2002). *Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital*. PhiDelta Kappan, 84(1), 33-58.

Renzulli, Joseph S. & Sytsma Reed, Rachel E (2008). *Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive traits that contribute to giftedness*. In Jonathan Plucker & Carolyn M. Callahan (Eds), *Critical issues and practices in gifted educations*. (S. 303-320). Prufrock Press: Waco, Texas.

Schoen, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, Inc.

Voß, G. G. (2000). Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung* 20, H. 2, 149-166.

Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wild, E./Hofer, M./Pekrun, R. (2006): Psychologie des Lernalers. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. 5. Auflage (S. 203-269). Weinheim: Beltz PVU.