

# Qualifizierung pädagogischer Professionals für flexibles Lernen

Dirk Jahn, Bernhard Trager & Karl Wilbers

---

Berichte zur Wirtschaftspädagogik  
und Personalentwicklung



Jahn, D., Trager, B. & Wilbers, K. (2007): Qualifizierung pädagogischer Professionals für flexibles Lernen: Probleme und Lösungsansätze.  
(Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. 2008-1).  
Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung.

Nürnberg, August 2008

Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung  
Herausgegeben von Prof. Dr. Karl Wilbers  
ISSN 1867-2698

Download: <http://www.wirtschaftspaedagogik.de/berichte/>

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung  
Prof. Dr. Karl Wilbers  
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg  
Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät  
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften  
Lange Gasse 20  
D-90403 Nürnberg  
<http://www.wirtschaftspaedagogik.de>

## Qualifizierung pädagogischer Professionals für flexibles Lernen: Probleme und Lösungsansätze

### *Zusammenfassung:*

Die Entwicklung des Qualifizierungskonzepts für die pädagogischen Professionals im Projekt „Flexible Learning“ beruht zunächst auf dem Verständnis von flexiblem Lernen (Flexible-Learning), das im ersten Abschnitt skizziert wird. Im Rahmen dieser Grundlegung werden mehrere – meist restriktive – Bedingungen für die Qualifizierung pädagogischer Professionals für flexibles Lernen im Einzelhandel aufgedeckt. Dabei sind u. a. die hohe Heterogenität der Zielgruppe, die heterogenen institutionellen Zusammenhänge sowie Vorstellungen der pädagogischen Professionals (Präkonzepte), die der Einführung von flexiblem Lernen im Einzelhandel entgegenstehen, zu nennen. Um diesen Schwierigkeiten begegnen zu können, werden mehrere Lösungsansätze verfolgt. Zur Überwindung von Präkonzepten, die der Implementierung von flexiblem Lernen gegenüberstehen, werden in das Qualifizierungskonzept Methoden der Förderung von Selbstregulation und kritischem Denken integriert. Um der Heterogenität gerecht zu werden, wird die Entwicklung, Implementierung und Evaluation mit einer speziellen Konstruktions- und Evaluationsmethodik, dem Personas-Ansatz, vorgenommen. Außerdem wird eine spezifische formale Struktur für die Qualifizierung von pädagogischen Professionals vorgesehen.

### *Stichworte:*

Flexibles Lernen, selbstgesteuertes Lernen, selbstorganisiertes Lernen, Bildungspersonal, Lehrer, Ausbilder, Trainer, Präkonzepte, Personas, Curriculum

### *Inhaltsübersicht:*

1	Qualifizierung von pädagogischen Professionals für flexibles Lernen: Konzeptionelle Grundlagen und Implementierungsprobleme.....	2
1.1	Konzept des flexiblen Lernens.....	2
1.2	Bedingungen der Implementierung des Qualifizierungskonzepts .....	4
2	Qualifizierung von pädagogischen Professionals für flexibles Lernen: Lösungsansätze.....	5
2.1	Struktur und Inhalte des Qualifizierungskonzeptes: Sichtung von Best Practice .....	5
2.2	Bewältigung der Heterogenität von Lernsituation und Lernumgebung durch den Personas-Ansatz.....	7
2.3	Selbstlernkompetenzen als Element des Qualifizierungskonzeptes.....	9
2.3.1	Notwendigkeit der Förderung von Selbstlernkompetenzen.....	9
2.3.2	Phasen selbstgesteuerten Lernens.....	9
2.3.3	Konsequenzen für die Qualifikation des Bildungspersonals im Projekt "Flexible-Learning" ...	12
2.4	Die Förderung kritisches Denkens als Element des Qualifizierungskonzepts.....	13
2.4.1	Notwendigkeit von kritischem Denken .....	13
2.4.2	Kritisches Denken. Eine notwendige Disziplin mit vielen Facetten .....	14
2.4.3	Phasen des kritischen Denkens.....	14
2.4.4	Kritisches Denken und Pädagogik.....	15
2.4.5	Kritisches Denken und "Flexible Learning" .....	16
3	Bisheriges und weiteres Vorgehen im Projekt .....	17
4	Fazit.....	19

# 1 Qualifizierung von pädagogischen Professionals für flexibles Lernen: Konzeptionelle Grundlagen und Implementierungsprobleme

## 1.1 Konzept des flexiblen Lernens

Der Begriff "flexibles Lernen" ist eine Übernahme des angelsächsischen Begriffs "Flexible Learning" und wurde im Rahmen der Beantragung des Projektes von der Zentralstelle für Berufsbildung im Einzelhandel (ZBB) eingebracht. In Australien und Neuseeland hat sich der Begriff bereits etabliert. Die Definitionen des Begriffs sind recht homogen und lesen sich meist wie die folgende: "Flexible Learning expands choice on what, when, where and how people learn. It supports different styles of learning, including E-Learning. Flexibility means anticipating, and responding to, the ever-changing needs and expectations of VET [Anm.: vocational education and training] clients – enterprises, learners and communities." Stets wird dabei der Zusammenhang zwischen lebenslangem Lernen, selbstgesteuertem Lernen und E-Learning betont. Unter "flexibles Lernen" verstehen wir ein umfassendes Konzept selbstgesteuerten Lernens, das durch entsprechende Lernumgebungen, durch institutionelle sowie institutionsübergreifende Bedingungen unterstützt werden soll. In der Literatur und in Modellversuchen werden alternative Begriffe verwendet, insbesondere "Selbstreguliertes Lernen" (Merziger, 2007, Dilger, Sloane & Tiemeyer, 2007), "Selbstgesteuertes Lernen" (Konrad & Traub, 1999, Euler, Lang & Pätzold, 2006), "Selbstorganisiertes Lernen" (Herold & Landherr, 2003) sowie "Self-Regulated Learning" (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996). Flexibles Lernen basiert auf einer weitgehenden Selbststeuerung der Lerner unter Einbezug von E-Learning.

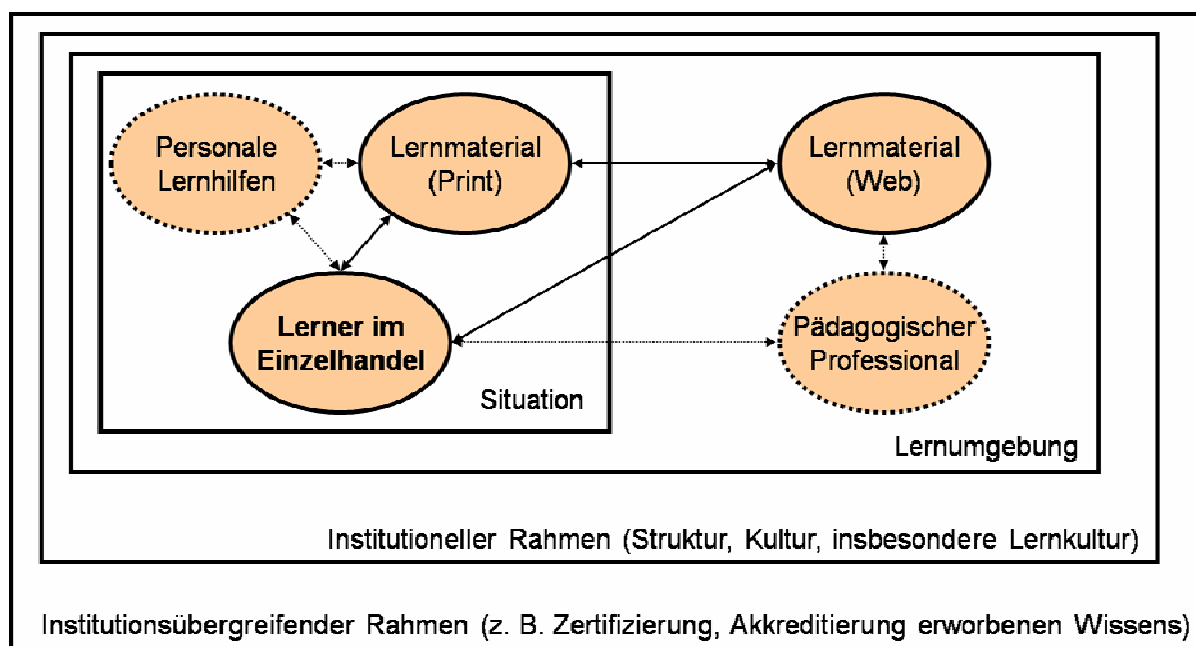


Abbildung 1: Schalenmodell der Einflussfaktoren im Projekt „Flexible-Learning“

Die **Lernsituation**, in der sich der Lerner befindet, ist - im Sinne eines ökopyschologischen Verständnisses (Kell, 1989, Cortina, 2006) - eingebunden in einen umfassenden Zusammenhang von Bedingungsschalen. Die Lernsituation besteht aus dem Lerner sowie personalen und medialen Lernhilfen im Sinne von Stratenwerth (1992). Personale Lernhilfen unterstützen den Lernprozess in personaler Form, d. h. durch pädagogische Professionals oder durch andere Personen, die in der Lernumgebung eine lernunterstützende Rolle einnehmen können. Mediale Lernhilfen sind beispielsweise Arbeitsanweisungen, Informationsblätter usw. Sie werden hier als "Lernmaterial" bezeichnet. In der **Lernumgebung** sind über die Lernsituation hinausgehend – unter Umständen - weitere personale und mediale Lernhilfen verfügbar, zum Beispiel in Form von Tutorien. Lernumgebungen zeichnen sich durch bestimmte Lernziele, -inhalte, -medien, -wege, -kontrollen, eine Menge von Lernern und Lehrenden aus und sind an Orte und Zeiten gebunden. In „normalen“ Kursen wird ein großer Teil dieser Variablen durch den Bildungsträger, z. B. durch Stundenpläne, durch Regelungen, Empfehlungen und Vorschriften (z. B. Prüfungsgegenstände) sowie durch die Lehrenden im Rahmen der Unterrichtsplanung vorbestimmt. Dem Lerner bleibt wenig Gelegenheit zur Mit- bzw. Selbststeuerung. Er

muss sich mit einer - oft wohlgemeinten - Fremdsteuerung begnügen. Die Auflösung dieser Fremdsteuerung bedeutet ein Mehr an Selbststeuerung durch die Lernenden. Eine extreme Auflösung der Selbststeuerung führt zum autodidaktischen Lernen. Die didaktischen Variablen, zum Beispiel die Lernziele, -orte, -zeiten usw. sind sozusagen Schieberegler, die entweder mehr in Richtung autodidaktisches Lernen oder mehr in Richtung fremdgesteuertes Lernen gestellt werden können. Selbstgesteuertes Lernen wird häufig mit autodidaktischem Lernen und individualisiertem Lernen verwechselt. Außerdem wird die vermeintliche Isolierung des Lernens kritisiert. Eine solche Kritik beruht jedoch auf dem Missverständnis, selbstgesteuertes Lernen sei isoliertes Lernen.

- Selbstgesteuertes Lernen ist *nicht* einfach **autodidaktisches Lernen**. Autodidaktisches Lernen ist ein Lernen, bei dem der Lerner alle Variablen von Lernsituationen (z. B. Lernziele, Lernmedien) selber wählt. Der Autodidakt erhält regelmäßig keine professionelle Hilfe von Außenstehenden. Autodidaktisches Lernen kann im Ansatz des flexiblen Lernens höchstens als eine extreme, kaum wünschenswerte bzw. realistische Form des selbstgesteuerten Lernens verstanden werden.
- Selbstgesteuertes Lernen ist *nicht* einfach **individualisiertes Lernen**. Individualisiertes Lernen ist ein Lernen, bei dem alle Variablen auf einen einzelnen Lerner zugeschnitten werden.
- Selbstgesteuertes Lernen ist *nicht* einfach **isoliertes Lernen** eines Einzelnen. Die Selbststeuerung muss keineswegs immer vom Einzelnen übernommen werden. Eine Selbststeuerung einer Lernergruppe ist vielmehr didaktisch positiv. Die Selbststeuerung durch eine Lernergruppe wird häufig auch als „selbstorganisiertes Lernen“ bezeichnet. Dies wird hier als kooperatives Lernen verstanden (Breuer, 2006, S. 66 ff.).

Mit Rückgriff auf die relevante Literatur (Wilbers, 2002; Euler & Wilbers, 2002; Breuer, 2006, S. 28 ff.; Seufert, Back & Häusler, 2001, S. 56) lässt sich flexibles Lernen wie folgt abgrenzen.

	Direktes Lernen	Flexibles Lernen	
Lernform	Direktes Lernen	Individualisiertes Lernen	flexibles Kooperatives flexibles Lernen
Steuerung	Fremdgesteuert	Selbstgesteuert	Selbstgesteuert
Fokus	Sozialer oder individueller Fokus	Individueller Fokus	Sozialer Fokus
Varianten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teleteaching</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Webbased Training / CBT</li> <li>• Individuelles Wissensmanagement</li> <li>• Hypertext</li> <li>• ..</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communities</li> <li>• Virtuelle Seminare</li> <li>• WebQuests</li> <li>• ...</li> </ul>
Pädagogischer Professional	E-Instruktion	E-Tutoring	E-Tutoring

Abbildung 2: Abgrenzung des flexiblen Lernens

Flexibles Lernen im Einzelhandel kann sich in einer Reihe von **Lernorten** vollziehen, nämlich Lernen im Einzelhandelsbetrieb, Lernen in einer Bildungseinrichtung des Einzelhandels, Lernen in der beruflichen Schule, Lernen in der Hochschule, d. h. einer Universität oder einer Fachhochschule sowie Lernen zuhause. Die Bedingungen für das Lernen in diesen Lernorten sind sehr unterschiedlich. Beispielsweise stehen an diesen Lernorten den Lernern unterschiedliche pädagogische Professionals zur Seite. Diese Personengruppen sind zum Teil ausgesprochen heterogen. Dies gilt insbesondere für den Lernort "Einzelhandelsbetrieb". Die dort tätigen pädagogischen Professionals sind heterogen und es bereitet schon Schwierigkeiten, diese unter eine Bezeichnung zu fassen: „Ausbilder“, „Berufspädagoge“, „Bildungsberater“ oder „Bildungscoach“ sind Berufs- und Tätigkeitsbeschreibungen, die die differenzierte Situation des Berufsbildungspersonals in den Betrieben widerspiegeln" (Dietrich & Meyer, 2008). Angesprochen ist zunächst die Gruppe der Ausbilder. Die Anforderungen an Ausbilder werden durch die Ausbildereignungsverordnung (AEVO) beschrieben. Die AEVO wurde jedoch 2003 für fünf Jahre außer Kraft gesetzt und wird vermutlich - trotz Evaluation (Weiß, 2008; Ulmer, 2008) - weiter außer Kraft bleiben. Für die Tätigkeit pädagogischer Professionals werden zwar erhebliche Änderungen der Rahmenbedingungen, zum Beispiel ein erhöhter Legitimations- und Kostendruck

oder neue Formen arbeitsintegrierten Lernens, veränderte Qualifikationsanforderungen u. a. festgestellt, diese führen nicht zu einem grundlegenden Paradigmenwechsel in der Tätigkeit pädagogischer Professionals, sondern zur einer Ausdifferenzierung der Tätigkeiten sowie zu veränderten Qualifikationsanforderungen. Gleichzeitig wird aber betont, dass auf diese Veränderungen in der Regel nicht mit entsprechenden Qualifikationsmaßnahmen für pädagogische Professionals geantwortet wird (Diettrich & Meyer, 2008). Auf diese Entwicklung reagierten allerdings einige Modellversuche in den letzten Jahren. So wurde im Rahmen eines Modellversuchs der „Fachpädagoge für über- und außerbetriebliche Ausbildung“ entwickelt, erprobt und wissenschaftlich begleitet. Zu nennen ist außerdem das Konzept des „Berufspädagogen IHK“. Neben den 'offiziellen' Ausbildern übernehmen Fach- und Führungskräfte Aus- und Weiterbildungsaufgaben.

Die Besonderheit am Verständnis flexiblen Lernens ist die Berücksichtigung der institutionellen sowie institutionsübergreifenden Bedingungen (Abbildung 1). Die Ansätze zum selbstgesteuerten Lernen in der Literatur liefern jedoch häufig nur eine schmale Betrachtung dieser „äußeren“ Bedingungen. Flexibles Lernen wird im Gegensatz dazu als ein Lernen verstanden, das in verschiedene Schalen eingebettet ist. Auf die Lernumgebungen wirken - förderlich oder hemmend - institutionelle Faktoren. Diese Faktoren werden in der Literatur unter anderem als Lernkultur, Merkmale lernender Unternehmen, Lernklima, lernförderliche Gestaltung (Sonntag et al., 2004) verstanden. Beispielhaft zu nennen sind: Führungssysteme einbinden, Mitarbeiter befähigen, Rahmenbedingungen schaffen, Methoden weiterentwickeln sowie Ergebnisse messen (Seufert, Hasanbegovic & Euler, 2007). In Bildungseinrichtungen ist damit die Abkehr von „Kursorientierung“, aber auch die Verankerung im Alltag der Institution, zum Beispiel durch einen entsprechenden Auftrag, ein Selbstverständnis oder aber ein Geschäftsmodell angesprochen. Schließlich wirken auch institutionsübergreifende Bedingungen auf Lernumgebungen, die für das flexible Lernen förderlich oder hinderlich sein können. Dabei wird davon ausgegangen, dass das informelle Lernen durch die Validierung und Akkreditierung der Lernergebnisse unterstützt wird. Dabei werden Qualifikationsrahmen, wie zum Beispiel der deutsche Qualifikationsrahmen und Kreditpunktesysteme, hilfreich sein.

## 1.2 Bedingungen der Implementierung des Qualifizierungskonzepts

Die Umsetzung von Qualifizierungskonzepten für pädagogische Professionals im Einzelhandel muss sich mehreren erschwerenden Bedingungen stellen. Zunächst ist – erstens – von einer hohen Heterogenität der Professionalisierung auszugehen, d. h. in den erwähnten Lernorten sind Personen tätig, die ganz unterschiedliche Selbstkonzepte, formale Ausbildungen, Erfahrungen und andere Formen des individuellen und sozialen Wandels (Richardson & Placier, 2004) sowie sozialen Status mitbringen. Eine weitere Hürde ist – zweitens – die hohe Heterogenität der Lernorte im Einzelhandel. Die verschiedenen Lernorte haben jeweils unterschiedliche Handlungsrationitäten, d. h. Erfolgsmaßstäbe, die auch für die Handlungen pädagogischer Professionals herunter gebrochen werden. So haben beispielsweise Schulen eine öffentliche Verpflichtung, während Unternehmen langfristig Gewinne erzielen müssen. Pädagogische Professionals sind dabei in Kernprozessen der Institution tätig (Bildungsinstitutionen) oder aber in Supportprozessen, die nur einen 'mittelbaren' Einfluss auf den Erfolg des Unternehmens haben. Eine erschwerende Bedingung sind – drittens – Präkonzepte pädagogischer Professionals, die – so unsere Annahme auf Basis der ersten empirischen Erhebungen – die Implementierung von flexiblem Lernen nicht unterstützen. Wir gehen davon aus, dass pädagogische Professionals per se nicht flexibles Lernen begrüßen, sondern fremdgesteuerte Lehr- bzw. Lernprozesse präferieren. In ihrem Review einer Reihe von empirischen Studien stellen Wideen, Mayer-Smith und Moon (1998) den Charakter solcher Präkonzepte bei pädagogischen Professionals heraus. Sie verdeutlichen, dass Präkonzepte auf Erfahrungen basieren, zum Beispiel jahrelangen Erfahrungen als Trainer. Weiterhin sind derartige Präkonzepte stark veränderungsresistent und wirken als Filter, d. h. schirmen Informationen ab, die im Widerspruch zu den bisherigen Erfahrungen stehen. Die Änderung von Präkonzepten wird in der wissenschaftlichen Literatur als Konzeptwandel (*conceptual change*) untersucht. Der bekannteste Ansatz stammt von Stella Vosniadou, der so genannte „Rahmentheorieansatz“ und weitere Ansätze stammen insbesondere von Chi und Säljö (vgl. Stark 2002). Hewson, Beeth & Thorley (1998) betonen folgende Strategien für die Änderung von Präkonzepten: Fördere die Explizierung von Vorannahmen, Lasse Unterschiede in Konzepten der Lerner sichtbar machen, Rege Metakognition an, Exploriere den Status von Konzepten, Bitte Lerner, ihre Konzepte zu begründen.

## 2 Qualifizierung von pädagogischen Professionals für flexibles Lernen: Lösungsansätze

### 2.1 Struktur und Inhalte des Qualifizierungskonzeptes: Sichtung von Best Practice

Die Struktur des Qualifizierungskonzeptes sollte sich an guten Beispielen zur Qualifizierung von pädagogischen Professionals aus Literatur und Praxis ausrichten. Gewinnbringend sind zunächst zwei Ansätze aus dem Bereich der Qualifizierung von pädagogischen Professionals in Unternehmen, nämlich das Konzept des „Fachpädagogen für über- und außerbetriebliche Ausbildung“ und „Berufspädagogen IHK“ auf der einen Seite sowie des Lernprozessbegleiters im APO-Konzept.

Das APO-Konzept im Projekt „**Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung in der IT-Branche**“ (APO) wird 2001 durch einen Bericht von Rohs & Mattauch (2001) grundgelegt. Das APO-Konzept der Weiterbildung zeichnet sich demnach durch drei Merkmale aus: Orientierung an berufsprofilspezifischen Arbeitsprozessen, Integration von Arbeiten und Lernen sowie zunehmende Selbstorganisation der Beteiligten. Bezüglich des letzten Merkmals führt der Bericht aus: „Die Rolle des Weiterbildungsverantwortlichen verändert sich von der Wissensvermittlung weg hin zu Funktionen der Betreuung, Begleitung und der gemeinsamen Reflexion. Diese Unterstützung des Teilnehmers (Coaching) soll dabei abhängig von seinen Selbstlernkompetenzen und der zu lösenden Aufgabe im weiteren Verlauf zunehmend ausgeblendet werden (»Fading«). Daneben werden die Lernprozesse durch eine elektronische Arbeitsumgebung zur Kooperation der Teilnehmer untereinander bzw. mit Experten und Coachs („Cooperative Workspace“) sowie durch multimedial aufbereitete Lernmaterialien, die „on Demand“ nutzbar sein sollen, unterstützt“ (Rohs & Mattauch, 2001, S. 61). Ein wichtiges konzeptionelles Element des APO-Ansatzes ist die Lernprozessbegleitung (Loroff & Einhaus, 2006). Dabei handelt es sich um eine Rolle, die von anderen Rollen in der Weiterbildung ausgemacht abgegrenzt, nämlich Vorgesetzter, fachlicher Berater, Weiterbildungsorganisator sowie Lernprozessbegleiter (Rohs, 2004, S. 135 ff.). „Der Lernprozessbegleiter ist zentraler Ansprechpartner für den Teilnehmer. Er unterstützt ihn im gesamten Entwicklungs-/Lernprozess, bei der Organisation und Reflexion des Gelernten. Zudem hilft er dem Teilnehmer, methodische Lernprobleme und Motivationsschwierigkeiten zu lösen und unterstützt ihn bei der Identifikation und Ausbildung seiner Stärken“ (Rohs, 2004, S. 135). Da die Weiterbildung im APO-Ansatz projektorientiert ist, wird der Ablauf der Weiterbildung in Zusammenhang mit Projekten betrachtet. Das Modul „Lernprozessbegleitung“ auf den Webseiten des Kompetenzzentrums IT-Bildungsnetzwerke (KIBNET, [www.kibnet.org/fix/lpb/](http://www.kibnet.org/fix/lpb/)) weist aus, dass der Lernprozessbegleiter folgende Handlungsfelder zu bewältigen habe:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernbedarf erkennen</li> <li>• Gestaltung von Lernumgebungen</li> <li>• Fachberatung für (selbstgesteuerte) Lernwege</li> <li>• Moderation/ Tutoring sozialer Lernprozesse</li> <li>• Begleitung der Reflexion</li> <li>• Beratung der Wissenssicherung</li> <li>• Vorbereitung für eine Zertifizierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professionalprüfung Coaching von Einzelpersonen</li> <li>• Dozent/Lehrer/Fachberater</li> <li>• Unterweisen und praktische Hilfestellungen geben</li> <li>• Beratung bei der Kompetenzfeststellung</li> <li>• Beratung bei der Bildungswege- und Karriereplanung</li> </ul>
---	--

Abbildung 3: Handlungsfelder für Lernprozessbegleiter (APO-IT)

Dabei werden folgende Situationen als typisch angesehen: Kontrakt mit dem Lernenden und ggf. dessen Umfeld, Qualifizierungsvereinbarung, Reflexions- und Planungsgespräche, Begleitung von Dokumentationen, Begleitung einer Zertifizierungs- und Prüfungsvorbereitung sowie Auswertung und Abschluss der Begleitung. Im Gesamtansatz von APO-IT wird deutlich, dass es sich „nicht um ein in sich konsistentes didaktisches Modell handelt, das auf einem festen theoretischen Fundament und der Vielzahl an schon bestehenden theoretischen und praktischen Arbeiten zum Lernen in der Arbeit fußt“ (Diettrich & Kohl, 2007, S. 40). Das habe sich in den Folgearbeiten, zum Beispiel bei Rohs (2004) geändert. Weiterhin untersuchen Diettrich & Kohl die Praxis der Lernprozessbegleitung im IT-Bereich und kommen zu folgendem Ergebnis: „Eine der im APO-Konzept vorgesehenen Betreuung durch Lernprozessbegleiter und Fachberater gleichende Unterstützung der einzelnen lernenden Individuen ist jedoch bisher nicht auszumachen, wodurch vor allem die als durchaus sehr sinnvoll einzuschätzende Reflexion der eigenen Lernprozesse auf metakognitiver Ebene nicht stattzufinden droht“ (2007, S. 156). Dazu sei bereits an dieser Stelle auf die später folgenden Ausführungen

zur Rolle der pädagogischen Professionals bei der Förderung der Selbstregulation und kritischem Denken verwiesen.

Ein zweiter Ansatz neben dem APO-Ansatz ist die Qualifizierung zum „**Fachpädagogen für über- und außerbetriebliche Ausbildung**“ und das Konzept des „**Berufspädagogen IHK**“. Der von einem Expertenkreis der Sozialpartner unter Federführung des BIBB erarbeitete Entwurf einer Fortbildungsverordnung bzw. einer Empfehlung zu Fortbildungsregelungen zur/zum Berufspädagogin/Berufspädagogen vom Dezember 2006 gliedert die Prüfung in drei Prüfungsteile. Dies sind die Kernprozesse der beruflichen Bildung, das berufspädagogische Handeln in Bereichen der beruflichen Bildung sowie spezielle berufspädagogische Funktionen. Im Prüfungsteil „Kernprozesse der beruflichen Bildung“ wird in folgenden Handlungsbereichen geprüft: Lernprozesse und Lernbegleitung, Planungsprozesse sowie Managementprozesse. Im Prüfungsteil „Berufspädagogisches Handeln“ wird in den Handlungsbereichen Berufsausbildung, Weiterbildung sowie Personalentwicklung und –beratung geprüft. Der Entwurf der Fortbildungsverordnung führt zu den einzelnen Bereichen weitere „Qualifikationsinhalte“ aus. Für den Bereich „Lernprozesse und Lernbegleitung“ sind dies:

- Lern- und entwicklungstheoretische Grundlagen als Voraussetzung für die Gestaltung von Lern- und Qualifizierungsprozessen
- Didaktische Aufbereitung und Umsetzung von Lern- und Qualifizierungsprozessen im Rahmen der Entwicklung von Lernzielen und -inhalten sowie der Lernbegleitung unter Berücksichtigung von Geschäfts- und Arbeitsprozessen sowie
- Methodische Planung und Gestaltung von Lern- und Qualifizierungsprozessen unter Einschluss neuester Verfahren, Medien und Technologien.

Ein weiterer Ansatz eines tätigkeitsorientierten Qualifizierungskonzepts ist das Konzept des "**Certified Professional in Learning and Performance**" (CPLP). Das CPLP-Konzept wird von der international bedeutenden American Society for Training & Development (ASTD) getragen. Sie verfolgt damit das Ziel, "to provide a way for workplace learning and performance professionals to prove their value to employers and to be confident about their knowledge of the field" ([www.astd.org](http://www.astd.org)). Das Konzept ist modular aufgebaut und berücksichtigt neun sogenannte "areas of expertise".

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Designing Learning</li> <li>• Delivering Training</li> <li>• Human Performance Improvement</li> <li>• Measuring &amp; Evaluating</li> <li>• Facilitating Organizational Change</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Managing the Learning Function</li> <li>• Coaching</li> <li>• Managing Organizational Knowledge</li> <li>• Career Planning and Talent Management</li> </ul>
--	--

Abbildung 4: "Areas of expertise" im CPLP-Konzept

Für die Ausbildung von Lehrkräften an öffentlichen Schulen wird international eine ganze Reihe von Modellen diskutiert. Als besonderes Merkmal ist hier die hohe Bedeutung der Bildungsstandards für pädagogische Professionals zu berücksichtigen (Wilbers, 2004). Weiterhin sind die Konzepte für die Qualifizierung von pädagogischen Professionals für selbstgesteuertes Lernen, für kritisches Denken sowie von Tele- bzw. E-Tutoren zu beachten. Eine umfangreiche **empirische Analyse von E-Tutoring-Angeboten** liefert Breuer (2006). Eine ältere Analyse wird auch von Kiedrowski (2003) vorgelegt. Breuer entwirft für die E-Tutoren auf Basis empirischer Analysen und konzeptioneller Überlegungen ein Modell mit fünf Lernfeldern.

Lernfeld	Zeitrictwerte
Die Anfangssituation beim E-Learning vorbereiten und gestalten	15
Beim E-Learning kommunizieren	15
Individuelles E-Learning anregen, begleiten und bewerten	20
Kooperatives E-Learning anregen, begleiten und bewerten	15
Die Evaluation und Qualitätssicherung der Maßnahmen unterstützen	10

Abbildung 5: Lernfelder für E-Tutoren bei Breuer (2006)



Ein bemerkenswertes und von Breuer nicht berücksichtigtes Konzept wird im Rahmen des europäischen Projekts „ISEeTT“ (**Implementing Standards for European eTutor Training**) vorgelegt. Auf der Webseite „www.etutorportal.net werden die fünf Module beschrieben.

1	Facilitating supporting and promoting learning online
2	E-learning theory in practice
3	Using technology in e-learning
4	E-learning and course design
5	Assessment and e-learning

Abbildung 6: Fünf Module des European Core Curriculum for e-Tutors in Vocational Education and Training (VET)

Für die Qualifizierung zum selbstgesteuerten Lernen ist vor allem auf das jüngere Projekt „**segel-bs**“ (Dilger u. a., 2007) zu erwähnen. Die sechs Module des Konzeptes sind jedoch stark auf den berufsschulischen Unterricht, namentlich das Lernfeldkonzept, zugeschnitten.

1	Lernfeldcurricula präzisieren und selbst reguliertes Lernen in der didaktischen Jahresplanung berücksichtigen
2	Lernsituationen mit Elementen selbst regulierten Lernens entwickeln
3	Lern- und Arbeitsstrategien zur Förderung von Selbstlernprozessen in Lernsituationen integrieren
4	Unterricht unter Einsatz von Methoden und Medien zur Selbstregulation gestalten
5	Selbst reguliertes Lernen in Lernsituationen beobachten und beschreiben
6	Bildungsgangarbeit unter dem Aspekt der Förderung selbst regulierten Lernens evaluieren und optimieren

Abbildung 7: Module der Lehrerentwicklung in Segel-BS

Bezüglich der Zertifizierung sind neben der Regulierung durch eine Fortbildungsregelung die Bestrebungen im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung zu beachten. So hat die Schweiz einen Fachausweis Erwachsenenbildung ([www.alice.ch](http://www.alice.ch)), Österreich eine Weiterbildungsakademie ([www.wba.or.at](http://www.wba.or.at)) erarbeitet und der deutsche Volkshochschulverband will ein trägerübergreifendes Zertifizierungs- und Qualifizierungssystem entwickeln (Kraft, 2008).

Ein modernes Qualifizierungskonzept für flexibles Lernen muss auf Basis dieser kurzen Sichtung von guten Beispielen folgenden Merkmalen genügen: Das Qualifizierungskonzept muss für die verschiedenen Lernorte verschiedene Rollen abgrenzen. Für die so definierten Rollen sind Prozesse zu definieren, die die Qualifikationsanforderungen beschreiben. Diese werden dann – unter Berücksichtigung der bereits vorliegenden Konzepte – in ein modularisiertes System von (Bildungs-)Standards für pädagogische Professionals überführt. Daneben sind auch methodische Standards für die Qualifizierung zu beachten.

## 2.2 Bewältigung der Heterogenität von Lernsituation und Lernumgebung durch den Personas-Ansatz

Die große Heterogenität des Bildungspersonals sowie vorhandene, fest verankerte Präkonzepte sind, wie ausführlich beschrieben, große Herausforderungen bei der Entwicklung des Qualifizierungskonzeptes. Im Folgenden wird beschrieben, wie dem im Rahmen des Projekts „Flexible-Learning“ begegnet werden soll. Wie erwähnt, können dies je nach Lernort Ausbilder, Lehrer, Dozenten u. a. sein. Diese Personengruppen befinden sich wie erläutert auf unterschiedlichem spezifischen Professionsstand. Außerdem bewegen sie sich in unterschiedlichen institutionellen Settings und haben ein jeweils individuelles privates Umfeld. Damit verbunden ist eine große Bandbreite individueller Vorqualifikationen, Arbeitskontexte, Bedürfnisse, z. B. hinsichtlich Work-Life-Balance, Anreizdimensionen usw.

Wie kann nun diese enorme Heterogenität sinnvoll verdichtet werden? Das heißt, wie kann es gelingen, einerseits die Individualität der verschiedenen Akteure zu wahren und gleichzeitig die Vielzahl ihrer einzelnen Anforderungen handhabbar zu machen? Wie können - im Sinne der späteren Implementierung - etwaige Bedenken oder gar Widerstände gegen Konzepte wie "Flexible-Learning" von vornherein transparent gemacht werden, um so gezielt Anreizstrukturen für das Bildungspersonal zu schaffen? Eine Möglichkeit, mit dieser Herausforderung umzugehen, stellt der so genannte "Personas"-Ansatz dar. Personas: Das sind fiktive

Personen, die als Repräsentanten dienen. Sie sind archetypische Repräsentanten einer jeweiligen Gruppe, deren Mitglieder gleiche Bedürfnisse, Ziele, Wünsche, Erwartungen, Einstellungen etc. teilen (Ford, 2005). Um den fiktiven Personas Leben einzuhauchen, erhalten sie ein repräsentatives Profil, basierend auf den Eigenschaften der Gruppe, die sie symbolisch vertreten. Die Personas erhalten dabei beispielsweise einen Namen, ein Gesicht, einen Lebenslauf, Eigenschaften etc. Wichtig ist dabei, sie mit ihren Schlüsselverhaltensweisen und Einstellungen zu charakterisieren oder ihre Bedürfnisse zu portraituren, denn sie sollen zu einem besseren Verständnis der Verhaltensweisen und Haltungen, Bedürfnissen etc. von Zielgruppen dienen. Üblicherweise kommt das Personas-Konzept bei der Marktforschung und Produktgestaltung zum Einsatz, um so gezielter Produkte für Kundengruppen entwickeln zu können etc (siehe z B. Lorenz-Schmidt, 2004). Sie kommen aber auch beim Design von Lernplattformen zum Einsatz (Arnold, Gaiser & Panke, 2005; Wilbers, 2007). Bei der Entwicklung des Qualifizierungskonzeptes sind die Personas aber ein Instrument, um beispielsweise Anreizstrukturen der jeweiligen Akteure für "Flexible-Learning" zu veranschaulichen und zu systematisieren, Widerstände zu kategorisieren und zuzuordnen oder Bildungsbedarfe abzuleiten.

Wie werden diese unterschiedlichen Personas-Gruppen gebildet? Diese fiktionalen Personengruppen basieren auf der Erhebung und Auswertung von Datenmaterial, das z. B. in Interviews oder Fragebögen gewonnen wird. Dabei werden die Fragen so formuliert, dass später möglichst genaue Charakterisierungen möglich sind. Abbildung 2 veranschaulicht den Prozess bei der Gewinnung erster Personas-Profile.

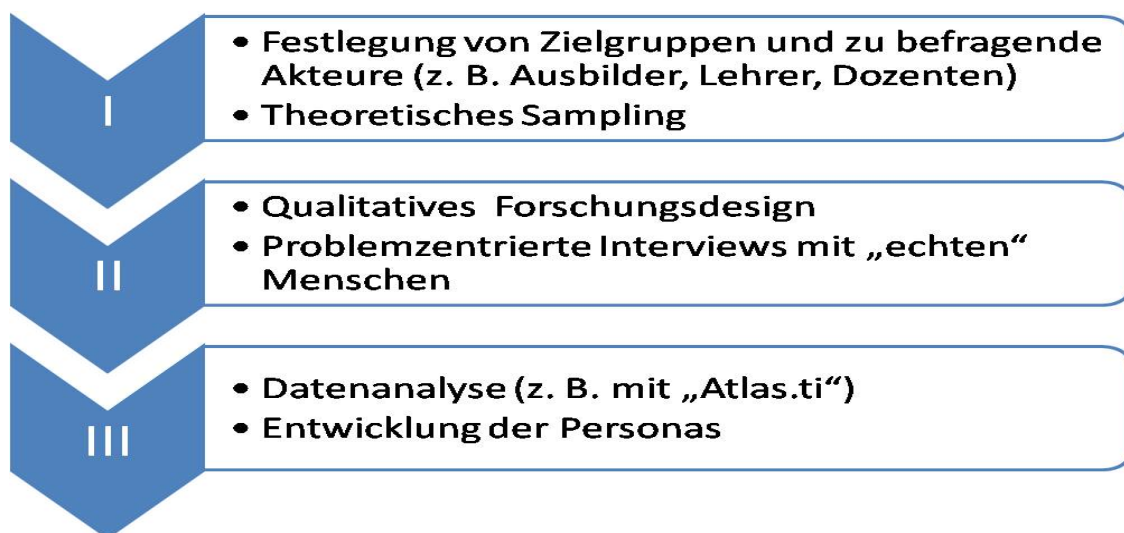


Abbildung 8: Phasen der Entwicklung von Personas

Im Rahmen des "Flexible-Learning"-Projektes wurden also zunächst die verschiedenen Akteure, die sich hinter den Sammelbegriff „pädagogische Professionals“ verbergen, herangezogen und eine erste Stichprobe für die anschließende Befragung ausgewählt. Im Sinne der qualitativen Sozialforschung wird ein theoretisches Sampling genutzt, da anfangs unklar ist, wie viele Personen aus jeder Zielgruppe befragt werden müssen (Phase I). Daran anschließend (Phase II) werden Lehrer, Ausbilder und sonstige Personalverantwortliche, Dozenten von Weiterbildungseinrichtungen hinsichtlich ihrer Erwartungen und Bedürfnisse in problemzentrierten Interviews befragt. Ziel ist es insbesondere, deren Anreizstrukturen offen zu legen. Diese können dann bei der Entwicklung des Qualifizierungskonzeptes von vornherein mit einfließen, was die spätere Akzeptanz und damit die Implementierung von "Flexible-Learning" deutlich fördern wird. Erst wenn keine neuen Erkenntnisse mehr aus weiteren Interviews gewonnen werden, kann der Prozess der Personaskonstruktion beendet werden. Aus diesem Grund wird im Sinne der Grounded Theory großen Wert auf die Einbeziehung möglichst verschiedener Sichtweisen gelegt. Dazu gehören insbesondere kritische Stimmen, also Standpunkte von Personen, die (zum heutigen Stand) Vorbehalte gegen den Einsatz von "Flexible-Learning" hegen. Gelingt es, deren Meinungen und sachlich begründete Ablehnung transparent zu machen, kann dies wertvolle Ansatzpunkte für eine zielgruppengerechte Entwicklung des Qualifizierungskonzeptes liefern. In einer dritten Phase wird das erzeugte Datenmaterial (aufgezeichnete Interviews) analysiert. Mit Hilfe von Datenanalysesoftware können so die zur Entwicklung der Personas relevanten Informationen herausgefiltert werden. Diese Phase stellt hohe Anforderungen an den Forscher, da die individuellen Eigen-

schaften sinnvoll, trennscharf und nuanciert ausgearbeitet und kreativ aufbereitet werden müssen (Ford, 2005).

Ein weiterer, nicht minder herausfordernder Ansatz zur erfolgreichen Implementierung des Qualifizierungskonzeptes wird in dem gezielten Einsatz der Förderung der Selbstregulation und kritischem Denken gesehen. Die beiden folgenden Kapitel beschäftigen sich näher mit Sinn und Zweck dieser Konzepte.

## 2.3 Selbstlernkompetenzen als Element des Qualifizierungskonzeptes

### 2.3.1 Notwendigkeit der Förderung von Selbstlernkompetenzen

*"Der Analphabet von morgen wird nicht der Mensch sein, der nicht lesen kann, sondern derjenige, der nicht das Lernen gelernt hat."*

*"[...] Dieser permanente Wandel verlangt doch von den Mitarbeitern, dass sie ständig und nachhaltig lernen und umlernen. Jeder muss andauernd neues Wissen aufnehmen, neues Können erwerben und seine Handlungen und Haltungen immer wieder überprüfen. Lernen ist heute in der Arbeitswelt ein Teil der (Alltags-)Arbeit. Es stellt eine Arbeitsanforderung dar, die gleichzusetzen ist mit Pünktlichkeit und Sorgfalt. [...]"*

Zwischen diesen beiden Zitaten liegt ein Zeitraum von mehr als 20 Jahren. Die erste Aussage stammt von dem amerikanischen Zukunftsforscher Alvin Toffler (1983, zitiert nach Wild, 1988), das zweite aus einer Rede des dm-Markt Gründers, Götz Werner (Werner, 2003). Beide Zitate unterstreichen eine Entwicklung, die auf allen Ebenen unseres Bildungssystems - nahezu allgegenwärtig unter Schlagwörtern wie "Wissensgesellschaft" und "Lebenslanges Lernen" diskutiert wird. In besonderem Maße sind davon insbesondere pädagogische Professionals betroffen, denn sie sind gefordert, sowohl sich selbst, als auch ihre Lerner auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft vorzubereiten.

Doch wie kann diese Forderung nach lebenslangem Lernen umgesetzt werden? Als Antwort darauf bietet sich das bereits erläuterte Konzept des flexiblen bzw. selbstgesteuerten Lernens an. Eine Form des Wissenserwerbs also, die dem Lerner - unter Nutzung digitaler Medien - ein erhebliches Maß an Eigenverantwortung für den individuellen Lernprozess einräumt.

Ohne das Konzept des lebenslangen Lernens in Frage stellen zu wollen könnte man auch sagen, "aufbürdet", denn eine Frage wird in der ganzen Diskussion nur allzu gern übersehen: Sind die Menschen wirklich darauf vorbereitet, mit den Anforderungen, die selbstgesteuertes Lernen stellt, umzugehen? Im Rahmen des Projekts "Flexible-Learning" wurde diese Frage in einer Reihe von Interviews aufgeworfen. Zu Wort kamen dabei vor allem Praktiker in Schulen und Betrieb. Ihre Erfahrungen sehen zusammengefasst so aus: viele Lerner wünschen sich, zu lernen, wie man lernt, möchten in der Lage sein, sich selbstständig Wissen anzueignen. Werden sie jedoch sozusagen ins kalte Wasser geworfen und tatsächlich mit selbstgesteuertem Lernen konfrontiert, macht sich in der großen Mehrheit eine massive Ablehnung breit. Festzustellen ist insbesondere eine große Verunsicherung, einhergehend mit der Angst, das Klassenziel könne gefährdet sein. Es scheint tatsächlich so, dass die meisten Menschen, auch junge, damit überfordert sind, selbstgesteuert zu lernen. Doch, womit genau sind sie überfordert? Was müssen Menschen können, um die Herausforderungen des selbstgesteuerten Lernens bewältigen zu können?

### 2.3.2 Phasen selbstgesteuerten Lernens

Gute Ansatzpunkte zur Beantwortung dieser Frage liefert das sozial-kognitive Modell der Selbstregulation des New Yorker Professors Barry J. Zimmerman. Dieser beschäftigt sich seit mehreren Jahrzehnten mit dem Thema und betont in seinen Schriften eindringlich die Notwendigkeit für die Arbeitnehmer von morgen (und bereits heute) sich für die besonderen Herausforderungen, die lebenslanges Lernen stellt, vorzubereiten (Zimmerman, 2006). In seinem häufig zitierten Modell vereint Zimmerman eine Reihe bedeutender Lehr- und Lerntheorien und fasst sie in einem zyklischen Phasenmodell zusammen. Er beschreibt dabei den Prozess der Selbstregulation, der für ihn aus drei Phasen besteht: der Vorüberlegungsphase (Forethought-Phase), der Handlungsphase (Performance-Phase) sowie der Selbstreflexionsphase (Self-Reflection-Phase). Diese sind - ausgehend von der Vorüberlegungsphase - zyklisch miteinander verbunden. Das Modell wird im Folgenden dargestellt und erläutert.

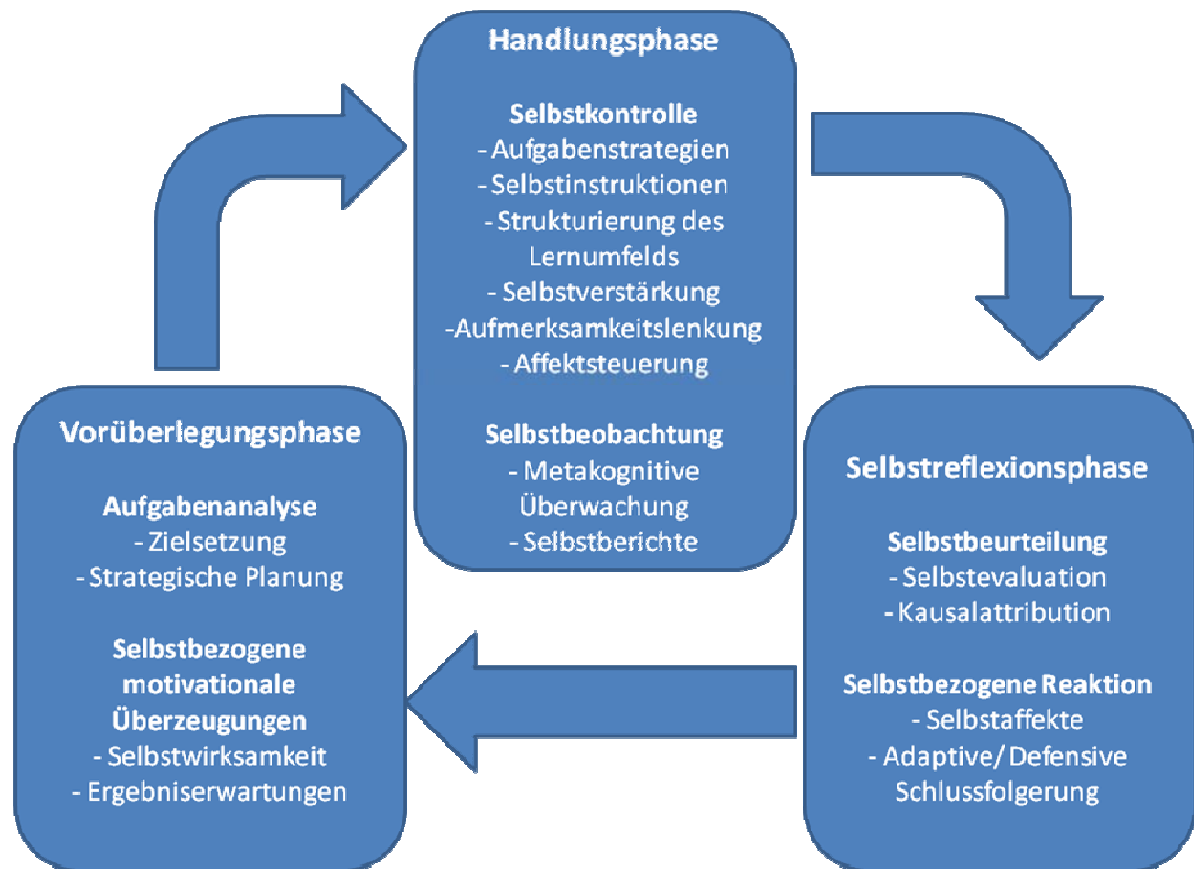


Abbildung 9: Phasen und Prozesse der Selbstregulation (Zimmerman & Campillo, 2003 nach Zimmerman, 2006)

Die Vorüberlegungsphase ist dem eigentlichen Lernen vorgelagert und soll dieses vorbereiten. Sie hat also entscheidenden Einfluss auf den weiteren Verlauf des Lernprozesses. Ihre beiden Hauptkategorien lauten: Aufgabenanalyse und motivationale Selbstüberzeugungen. Bei der Aufgabenanalyse geht es im Wesentlichen darum, sich Ziele zu setzen, und (Lern-)Strategien für deren Erreichung auszuwählen. Dabei stellt Zimmerman fest, dass es erfolgreichen (selbstgesteuerten) Lernern gelingt, sich selbst spezifische, nahe und nach ihrer Priorität gewichtete Ziele zu setzen (Goal Setting). Desweiteren verfügen sie über ein geeignetes Set an Lernstrategien und schaffen es, aufgabenadäquat die jeweils passende für das anstehende Lernvorhaben auszuwählen. Dem gegenüber stehen weniger erfolgreiche Lerner. Ihre Ziele sind eher vage und nicht nach Priorität gewichtet. Von der zweiten entscheidenden Kategorie der Vorüberlegungsphase – Selbstmotivationsannahmen – hängt die Bereitschaft ab, sich überhaupt auf Zielsetzung und Strategiebestimmung einzulassen. Hierbei sind Selbstwirksamkeit und die Ergebniserwartung entscheidend. Demnach glauben erfolgreiche Lerner stark daran, dass ihre (Lern-)Anstrengungen letztlich zum erwünschten Ergebnis führen werden (Selbstwirksamkeit). Des Weiteren sind sie überzeugt, dass dieses am Ende erreichte Resultat positive Auswirkungen für sie haben wird (Ergebniserwartungshaltung). Die Herausforderung an Lerner in der Vorüberlegungsphase lautet also zusammengefasst, Ziele zu formulieren und Strategien zu deren Erreichung auszuwählen. Vorausgesetzt werden dabei positive Selbstmotivationsannahmen (Selbstwirksamkeit, Interesse, Zielorientierung). Der Glaube des Lerners an seine Fähigkeiten, gesetzte Ziele umzusetzen, übt also entscheidenden Einfluss auf den weiteren Verlauf des Lernprozesses aus. Daraus folgt, dass bisherige negative Lernerfahrungen den Lernprozess von vornherein belasten. Obwohl diese Erkenntnis zwar nach dem gesunden Menschenverstand zu urteilen, keine große Überraschung darstellen sollte, halten wir sie an dieser Stelle nochmal ausdrücklich fest.

In der Durchführungsphase (Lernphase) kommen Prozesse der Selbstkontrolle und Selbstbeobachtung zum Tragen. Sie sind die Voraussetzung dafür, dass Lerner die in der Vorüberlegungsphase gewählten Ziele und Strategien umsetzen. Mit anderen Worten geht es darum, den Absichten Taten folgen zu lassen. Selbstkontrolle umfasst die Umsetzung der (in der Vorüberlegungsphase bestimmten) Strategien (Task Strategies).

Dabei kommen auch die Selbstinstruktion, die positive Gestaltung der Umweltvariablen (z. B. Selbstorganisation wie ein geordneter Arbeitsplatz), Selbstbestärkungsstrategien, Aufmerksamkeitssteuerung und Affektkontrolle zum Tragen. Die zweite Kategorie der Durchführungsphase, Selbstbeobachtung, schließt die metakognitive (Selbst-)Beobachtung sowie die Aufzeichnung von lernrelevanten Variablen des eigenen Verhaltens (Self-Recording) ein. Letzteres hat positive Wirkung auf die Qualität der Selbstbewertung der eigenen Leistung. Entscheidend für den Erfolg der Selbstbeobachtung ist, dass in der Vorüberlegungsphase eine gute Zielsetzung erfolgte. Auch hier sollte man sich darüber bewusst sein, dass jeder einzelne Aspekt der Durchführungsphase enorme Anforderungen an die Selbstregulationsfähigkeit von Lernern stellt.

Die dritte Phase der Selbstreflexion findet im Anschluss an den Lernprozess statt. Sie gliedert sich in die Selbstbeurteilung (Self-Judgement) sowie die damit verbundenen selbstbezogenen Reaktionen (Self-Reactions). Das Lernergebnis wird bewertet, d. h. es findet ein Soll-Ist-Vergleich zwischen dem in der Vorüberlegungsphase geplanten und in der Handlungsphase erreichten Lernergebnisse statt. Das Resultat des Lernprozesses wird nun vom Lerner attribuiert, d. h., das (positiv oder negativ bewertete) erreichte Lernergebnis wird kontrollierbaren Variablen (z. B. Auswahl ineffektiver Lernstrategien) oder unkontrollierbaren Variablen (z. B. unveränderbarer Lernschwächen) zugeschrieben. Zum besseren Verständnis: zwei Lerner kommen beide zu dem Schluss, dass sie das angestrebte, in der Vorüberlegungsphase festgelegte Lernziel *nicht* erreicht haben. Nun geht es darum, wie beide mit dieser Erkenntnis umgehen. Wünschenswert wäre, dass dies auf beeinflussbare Variablen zurückgeführt wird ("Ich habe mich diesmal nicht genügend angestrengt. Wenn ich das beim nächsten Mal tue, dann werde ich das Ziel auch erreichen." Oder: „Ich habe festgestellt, dass ich noch zu große Lücken im Grundwissen des Lernstoffs habe. Wenn ich mir diese Grundlagen aneigne und die Verständnislücken damit schließe, klappt es beim nächsten Anlauf.“) Im anderen, negativen Fall sähe die Attribuierung z. B. so aus, dass sich der Lerner darin bestätigt fühlt, sowieso "nichts auf die Reihe zu bekommen" („Das ist wieder mal die Bestätigung dafür, dass ich [...] einfach nicht kapiere.“ Oder: „Das Fach/ Thema [...] liegt mir einfach nicht, da kann ich machen, was ich will.“). Derartige Bewertungen sind subjektiv, müssen also keineswegs der Realität entsprechen (oft genug tun sie das auch nicht). Es wird dabei offensichtlich, dass diese Prozesse der Ursachenzuschreibung äußerst wichtig sind, denn sie können im günstigen Fall positiven Einfluss auf die künftige Motivation und Selbstwert des Lerners haben und im umgekehrten Fall demotivierend und sogar selbstwertschädlich sein.

Der Selbstbeurteilung folgen Selbstreaktionen. Ausgehend von der subjektiv wahrgenommenen Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit des Lerners mit dem Erreichten kann es zu positiven oder negativen Effekten kommen. Erfolgreiche (oder besser gesagt: als erfolgreich eingestufte) Resultate führen zu höherer Selbstwirksamkeitseinschätzung. Erlebte Unzufriedenheit mit dem Lernprozess bzw. Ergebnis kann zu negativen Folgen wie z. B. Aufgabenvermeidung oder Aufschiebeverhalten (Prokrastination) führen. Die Selbstreflexionsphase wirkt sich also i. d. R. auf künftige Lernprozesse aus; konstruktiv oder eben auch destruktiv. Die Schlussfolgerungen aus dem abgeschlossenen Lernvorgang wirken sich so letztlich u. a. auf künftige Selbstwirksamkeitserwartungen aus; der zyklische Kreislauf hat sich damit geschlossen und beginnt gleichzeitig von Neuem.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Anforderungen, die sich nach dem Modell von Zimmerman an Lerner ableiten, überaus anspruchsvoll sind. Gefragt sind ausgeprägte Fähigkeiten, u. a. in folgenden Bereichen: Kognition und Metakognition, Affektkontrolle, Motivation sowie Volitionsteuerung (Willenssteuerung).

Friedrich (n. d.) stellt dazu fest, dass "[...] in der derzeitigen Diskussion selbstgesteuertes Lernen gerne als ein wünschenswertes Ziel postuliert wird, wobei man allzu leicht vergißt, daß dieses Ziel sehr voraussetzungsvoll ist. [...] Es müssen bei den Lernenden u.U. erst die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, mit den neu entstandenen Spielräumen umzugehen.". Aus dieser Forderung leitet sich u. a. die Bedeutung des Bildungspersonals im Kontext des selbstgesteuerten Lernens ab. Die Verbesserung selbstregulatorischer Fähigkeiten, wie sie das Zimmerman-Modell beschreibt, kann Lernern nur in den seltensten Fällen alleine gelingen. Sie benötigen dafür die kompetente Unterstützung von außen, und zwar über den gesamten Lernprozess hinweg. In der Vorüberlegungsphase werden Lerner z. B. bei der Formulierung von realistischen und förderlichen Zielen unterstützt. Während der Durchführungsphase hilft der Lernbegleiter bei den Prozessen der Selbstkontrolle (u. a. Aufmerksamkeitssteuerung, Willenslenkung) und fördert die metakognitive Wahr-

nehmung. Selbstreflexionsprozesse sind äußerst störanfällig und können im Prinzip gar nicht ohne äußere Unterstützung zielgerichtet und konstruktiv vonstatten gehen (Greif 2008, Trager & Wilbers 2008, Offermanns 2004, Tisdale 1998, Schaub o. J.). In der Selbstreflexionsphase ist das Bildungspersonal besonders gefordert, durch bestimmte Interventionstechniken regulierend zu wirken. So kann verhindert werden, dass Lerner ihre Ergebnisse auf negative Weise attribuieren. Außerdem können Lernbegleiter eine wichtige Rolle dabei einnehmen, positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen kontinuierlich aufzubauen.

### 2.3.3 Konsequenzen für die Qualifikation des Bildungspersonals im Projekt "Flexible-Learning"

Wie dargelegt, stellt erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen höchste Anforderungen an die Selbstregulationsfähigkeit von Lernern. Dabei dürfen die Lehrenden keineswegs vergessen werden, denn sie sind quasi doppelt betroffen. Zum einen sollen sie in ihrer beruflichen Funktion die Fähigkeiten zu selbstgesteuertem Lernen vermitteln, zum anderen sind sie selbst auch immer wieder Lernende, die sich ebenfalls laufend weiterqualifizieren.

Deshalb lohnt es sich im Hinblick auf aktuelle und künftige Entwicklungen (Stichwort Wissensgesellschaft und lebensbegleitendes Lernen) für beide Gruppen, Lerner und das Bildungspersonal an der systematischen Entwicklung der zur Selbststeuerung notwendigen Kompetenzen zu arbeiten. Der Erwerb von formalen Bildungsabschlüssen (z. B. Kauffrau/ -mann im Einzelhandel, Handelsfachwirt(in), Bachelor usw.) ist dabei nur ein Aspekt von vielen. Denkt man in einem weiteren Zusammenhang, wird deutlich, dass Selbstregulationsfähigkeit in allen Lebenslagen, beruflich und privat, von Bedeutung ist. So hilft die Steuerung der Emotionen in der Handlungsphase des selbstregulierten Lernens dabei, die in der Vorüberlegungsphase formulierten Lernziele zu erreichen. Allgemein wird eine Person, die gelernt hat, mit den eigenen Gefühlen in kritischen Situationen konstruktiv umzugehen, vermutlich auch als Vorgesetzter oder im Umgang mit Kunden anders, höchstwahrscheinlich zielführender, agieren. Doch auch die möglichen Auswirkungen für die körperliche und psychische Gesundheit sollten nicht unerwähnt bleiben (Strang et al., 2006). Allgemein gesprochen kann man anführen, dass es im Berufsleben zunehmend wichtiger wird, dass Mitarbeiter eigenverantwortlich handeln, sich (selbständig) Ziele setzen und Strategien zu deren Umsetzung bestimmen (Vorüberlegungsphase im Zimmerman-Modell), diese konsequent umsetzen (Handlungsphase) und anschließend kritisch reflektieren (Selbstreflexion), um sich so systematisch zu verbessern (zyklischer Charakter des Zimmerman-Modells).

Wo sonst könnten derartige Fähigkeiten besser ausgebildet werden, als bei einem weitgehend selbstgesteuerten Lernen? Und wer könnte diese komplexen und überaus anspruchsvollen Prozesse besser begleiten und unterstützen, als entsprechend hochqualifiziertes Bildungspersonal? An dieser Stelle wird deutlich, dass die Förderung von Selbstregulationskompetenzen im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens weit über den Kontext von formalen Lernprozessen hinausgeht. Das Projekt "Flexible-Learning" eignet sich hervorragend dazu, selbstregulatorische Fähigkeiten zu vermitteln. Das Bildungspersonal soll gezielt in diese Richtung gehend qualifiziert werden. Die theoretische Fundierung liefert dabei Modelle wie das von Zimmerman. Darüber hinaus zeigen erfolgreiche Praxisbeispiele, wie die beschriebenen Best-Practice-Ansätze (APO, Berufspädagoge/IHK), dass die Entwicklung solcher Kompetenzen sowohl notwendig als auch möglich ist.

Umgesetzt werden kann dies auf verschiedene Arten. Als vielversprechende Möglichkeit erscheinen beispielsweise E-Portfolios. Kombiniert mit Lerntagebüchern bzw. -journalen haben sich Portfolios als hervorragendes Instrument erwiesen, um die Selbstregulationsfähigkeit in Lernprozessen zu fördern (Gläser-Zikuda, 2007).

Insbesondere kommt es bei der Qualifikation des Bildungspersonals hinsichtlich der Förderung der Selbstregulation darauf an, ein Begriffsverständnis (Was genau versteht man unter Selbstregulation?) und das Bewusstsein über die Notwendigkeit und den Wert von selbstregulatorischen Fähigkeiten zu schaffen. Durch eine sinnvolle Verknüpfung von individuellem und kooperativem Lernen (siehe Kapitel 2.1) soll das Bildungspersonal selbst erfahren, was es später an die Lerner weitergeben soll. So können wichtige theoretische Grundlagen durch CBT vermittelt werden. Wenn es um die Methodenvermittlung geht (Durch welche Maßnahmen vermittele ich Selbstregulation konkret?) ist es denkbar, die Grundlagen einer Trainingsmaßnahme per CBT zu vermitteln, die Teilnehmer (selbstgesteuert!) eine konkrete Aufgabe erarbeiten zu lassen. Ein Beispiel hierfür könnte so aussehen: Vorbereitung eines Feedbackgesprächs mit dem Lerner (individualisier-

tes selbstgesteuertes Lernen) und die reale Durchführung zusammen mit einem anderen Teilnehmer im Rahmen eines Rollenspiels in einer Präsenzveranstaltung (kooperatives selbstgesteuertes Lernen). Um die Prozesse der Selbststeuerung, die ja anschließend den Lernern vermittelt werden sollen, selbst zu erfahren, findet eine Reflektion während des gesamten selbstgesteuerten Lernprozesses statt. Die Fragen könnten in Anlehnung an das Zimmerman-Modell u. a. lauten: Welche Strategien wählte ich zur Zielerreichung aus und warum? Wie schätze ich meine Selbstwirksamkeitserwartung ein? Wie bewerte ich mein Lernergebnis? Für eine solche Reflektion eignet sich insbesondere ein Lerntagebuch als Bestandteil eines E-Portfolios. An dieser Stelle könnte ein gegenseitiger Austausch der Lerner stattfinden. Diese Reflektion bzw. dieser Erfahrungsaustausch über den selbstgesteuerten Lernprozess wäre in einem Web-Blog (ebenfalls Bestandteil des Portfolios) bzw. einer Community umsetzbar.

Um der Herausforderung der Heterogenität der verschiedenen Lernorte gerecht zu werden, beschäftigt sich ein Teil der Qualifikation mit der Frage, wie der jeweilige pädagogische Professional an seinem jeweiligen Arbeitsplatz (Betrieb, Schule usw.) konkret die Selbststeuerungsfähigkeiten der Lerner fördern kann. Hier wäre auch eine Gruppenprojektarbeit als Form des kooperativen Lernens vorstellbar.

## **2.4 Die Förderung kritisches Denkens als Element des Qualifizierungskonzepts**

### **2.4.1 Notwendigkeit von kritischem Denken**

Das Leben im 21. Jahrhundert stellt uns jeden Tag, nicht nur in beruflicher Hinsicht, vor unzählige Herausforderungen, Stunde um Stunde, Tag um Tag. Mit atemberaubendem Tempo scheint sich die Welt zu wandeln und uns dabei herauszufordern: In der Privatsphäre sehen wir uns einer Unzahl an Werbebotschaften, politischen Programmen und Schlagwörtern, Anglizismen, Innovationen im IT-Bereich, Nachrichten über das komplexe Weltgeschehen, sich widersprechenden Argumenten von Medien und Politikern, Logos- und Symbolen oder Trends usw. tagtäglich ausgesetzt, sei es im Internet, auf dem Weg nach Hause oder vor dem Fernseher.

Aber auch im Berufsalltag macht sich der dynamische Wandel stark bemerkbar, wie es in den vorhergehenden Darstellungen eingangs bereits dargelegt wurde. Stellvertretend für viele weitere Stichworte seien hier Globalisierung der Märkte, verschärfter Wettbewerb durch Konzernkonzentrationen, zunehmende Automatisierung und technologischer Fortschritt aufgeführt. Sie zeigen, in welchem Ausmaß uns diese Dynamisierung vor Herausforderungen und den damit verbundenen Entscheidungen stellt. Das lebenslange, selbstregulierte Lernen, wird - wie im vorherigen Abschnitt verdeutlicht - derzeit als der Schlüssel dafür gesehen, um mit dem permanenten Wandel durch eine neue Lernkultur Schritt halten zu können. Dabei stellt das selbstregulierte, lebenslange Lernen enorm hohe Anforderungen an uns Menschen, aufgrund der hohen Komplexität und der Dynamisierung der Umwelt und einer damit verbundenen Vielzahl an Entscheidungen, die wir täglich im Beruf, in Beziehungen, als Konsument, als Lerner oder aber als Zivilbürger usw. realisieren müssen.

Allzu oft aber treffen wir diese Entscheidungen, ohne die hierfür zugrundeliegenden Annahmen zu überprüfen und zu reflektieren. Gerade im zwischenmenschlichen Bereich führt dieses unkritische Denken und Handeln jedoch oftmals nicht zu erwünschten, sondern zu individuell und gesellschaftlich unerwünschten Ergebnissen. Aufgrund von einseitigen Annahmen und Erfahrungen (unkritisches Denken) können beispielsweise Präkonzepte entstehen. Sie stellen eine Form von Hypothesen (Alltagstheorien) dar, die jedoch vom Betroffenen nicht als Vermutung, sondern vielmehr als schlüssiges, vermeintlich richtiges Konzept aufgefasst werden, ohne jedoch jemals von Betroffenen objektiv überprüft worden zu sein. Dies wird bedingt durch den Grad der Verfügbarkeit an individuellen Wissen (z. B. einseitige Annahmen), der gedanklichen Repräsentation von Konzepten und Sachverhalten durch "Schemata" (z. B. Stereotype, falsche Analogien etc.) oder durch emotional beeinflusste Fehlsteuerung des Denkens (z. B. Gruppendenken) (Petri, 1998).

Götz Werner betont, dass wir unsere Handlungen und Haltungen immer wieder überprüfen müssen, um im permanenten Wandel beruflich bestehen zu können (Werner, 2003). Neben einer Vielzahl an Fähigkeiten, die zum selbstregulierten Lernen benötigt werden (siehe das im vorigen Abschnitt erläuterte Modell von Zimmerman) ist eine der grundlegenden Kompetenzen hierfür kritisches Denken, um dieser Forderung gerecht werden zu können. Vor allem in der Handlungs- und Selbstreflexionsphase ist etwa eine kritische Reflexionsfähigkeit wegweisend für den Verlauf der Selbstregulation, z. B. wenn der Lerner Quellen bewertet,

altes mit neuem Wissen verknüpft oder seine Leistung kausal attribuiert. Erfolgreiches selbstreguliertes Lernen und die kontinuierliche Überprüfung von Handlungen und Haltungen gehen einher mit der Fähigkeit, kritisch denken zu können.

### 2.4.2 Kritisches Denken. Eine notwendige Disziplin mit vielen Facetten

Kritischem Denken, einem theoretischen Konstrukt mit einer Vielzahl an Modellen und Denkschulen (siehe z. B. Ennis, 1987, Meyers, 1986, Brookfield, 1987, Moon, 2008), wird eine zentrale Rolle bei dem adäquaten Umgang mit der beschriebenen Komplexität und deren Bewältigung beigemessen (Ernst, 2000). Die Kernprozesse kritischen Denkens liegen in der Bewusstmachung und Bewertung von Annahmen und Vermutungen, aufgrund derer unser tägliches Handeln und Urteilen fußt, sei es im Beruf, in zwischenmenschlichen Beziehungen oder als Zivilbürger in einer Demokratie. Kritisches Denken versucht, durch bestimmte Methoden und Techniken unsere inhärenten oder übernommenen Annahmen oder Vermutungen bewusst zu machen, zu veranschaulichen, zu ergänzen, unsere Perspektiven zu erweitern, kritisch zu hinterfragen und zu bewerten. Kritisches Denken hat als Ziel einerseits das eigene (professionelle) Handeln zu verbessern, ein differenzierteres Bewusstsein dafür zu erlangen oder Vorurteile abzubauen, um somit „in Ausbildung und Beruf erfolgreich zu sein und zum anderen unerwarteten Änderungen der Lebensanforderungen begegnen zu können.“ (Mertens, 1974 zitiert nach Merz, 2001). Hierzu zählt auch die Bewusstmachung und Anpassung von Präkonzepten an die Realität.

Zu den Aktivitäten kritischen Denkens gehören laut Moon (2008) beispielsweise die Bewertung von Argumenten (z. B. in einer Rede von Horst Köhler oder einer Beschwerde eines Kunden), die Evaluation von Objekten (z. B. Wirkung der Gemälde von M. C. Escher oder aber die Verkaufswirksamkeit einer Schaufensterdekoration), die Entwicklung eigener Argumente (z. B. beim Schreiben einer Arbeit oder aber beim Erstellen eigener Werbestrategien im Wirtschaftsunterricht), kritisches Reflektieren über das eigene Selbst im Zusammenhang mit dem sozialen Umfeld (z. B. sich eigene Präkonzepte bewusst machen im beruflichen Kontext: eignet sich E-Learning wirklich nur, um Fachkompetenz zu fördern?), die Bewertung eines Vorfalls (z. B. Gründe für das Attentat vom 11. September 2001 oder die Entlassung eines Kollegen), das Engagement in einem konstruktiv sozialen Austausch bezogen auf Argumente Anderer (z. B. bei Podiumsdiskussionen oder in einer Mitarbeiterbesprechung) oder aber die kritisch-konstruktive Teilnahme am Weltgeschehen (durch Übertragung der gewonnenen Einsichten in Handlungen wie z. B. die bewusste Boykottierung des Konsums eines bestimmten strittigen Produktes etc.). Kritisches Denken ist also ein zielgerichteter, produktiver, sozialer, kreativer, rationaler, emotionaler und andauernder Prozess, der sich je nach vorliegendem Kontext unterschiedlich manifestiert.

### 2.4.3 Phasen des kritischen Denkens

Brookfield unterscheidet folgende idealtypische Phasen kritischen Denkens (1987), wobei dem Prozess keine lineare Abfolge unterstellt wird und ein Zurückspringen in einigen der Phasen durchaus möglich und realistisch ist.



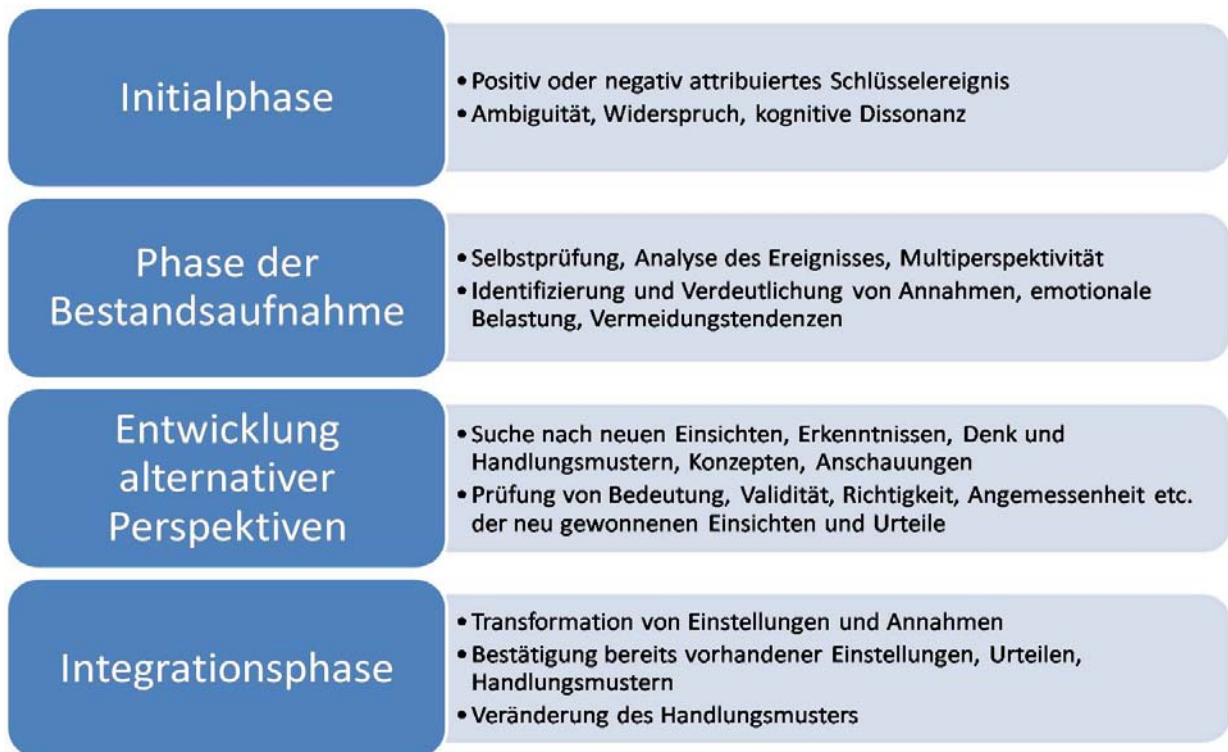


Abbildung 10: Phasen kritischen Denkens (eigene Darstellung in Anlehnung an Brookfield, 1987)

Kritisches Denken lehrt uns das Leben oftmals ganz von alleine in gewissen Situationen und Umständen. Negative Trigger-Erlebnisse wie etwa eine Abmahnung im Betrieb oder die Insolvenz des Arbeitgebers können Anstoß für kritisches Denken sein (Initialphase). Oftmals gestaltet sich die anschließende Phase der Bestandsaufnahme als äußerst schwierig, da eigene Annahmen und Urteile hinterfragt werden und wir aus Eigenschutz heraus hier zwischen Selbstgefälligkeit, Verleumdung und Erkennen wichtiger Argumente schwanken können, je nachdem, mit welchem Schlüsselereignis wir konfrontiert werden (Mezirow, 1977, zitiert nach Brookfield, 1987). Vielleicht müssen wir erkennen, dass die Verhaltensrüge rein auf unser Fehlverhalten zurückzuführen ist. Zur Orientierung in dieser Phase gesellt sich häufig auch die Suche nach Gleichgesinnten, die sich einem ähnlichen oder gleichen Problem ausgesetzt sind oder waren. An der Stelle sei etwa an die vielen Online-Communities hingewiesen, wie z. B. Liebeskummerforen oder Foren für den Umgang mit Krankheiten, die Menschen nutzen, um sich auszutauschen und neue Einsichten und Bewältigungsstrategien zu erlangen.

Die Entwicklung neuer alternativer Perspektiven geschieht durch Erkundung z. B. durch den Austausch mit Gleichgesinnten, durch Ausprobieren von neuen Handlungs- und Denkmustern, basierend auf neue gewonnene Einsichten, Annahmen und Urteilen. Dafür benötigt es Offenheit und Toleranz für neue Informationen, Hartnäckigkeit und Flexibilität. Erweisen sich die neuen Annahmen als wertvoll, valide und geeignet für die eigene Situation, so kann es dazu führen, dass alte Ansichten und Urteile revidiert werden und neue Handlungsmuster alte ersetzen. Beispielsweise kann korrigierend auf das Fehlverhalten eingegangen werden, um somit einer Kündigung im Betrieb vorzubeugen. Es kann aber auch sein, dass der Mensch sich nach dem Durchlauf des Prozesses in seinen Ansichten und Annahmen bestätigt fühlt und nun ein neues Bewusstsein über sein Denken und Handeln erlangt (z. B. dass die Abmahnung nicht gerecht war und angefochten werden muss, weil das Verhalten, das dazu führte, legitim und angebracht war). Nicht immer muss es also zu einer Veränderung des Handlungsmusters kommen. (Brookfield, 1987).

#### 2.4.4 Kritisches Denken und Pädagogik

Kritisches Denken stellt sich in unserer Realität meist durch negative Trigger (negative Erfahrungen, Kritik von außen, Mißerfolgserlebnisse etc.) ein und verläuft in vielen Fällen nicht idealtypisch, da aufgrund der emotionalen Belastung, einer verzerrten Wahrnehmung, dem Streben nach Dissonanz, mangelnder Reflexi-

onsaktivität, fehlender Skepsis, Verleumdung von wichtigen Aspekten und vielen weiteren Variablen keine oder falsche Einsichten gewonnen und Schlüsse gezogen werden und somit die aktive Anpassung an neue Lebensumstände, sei es beruflich oder privat, nicht ausreichend vollzogen werden kann. Deshalb benötigt kritisches Denken Unterstützung durch Helfer wie etwa Lehrer, Coachs, Ärzte, dem Ehepartner usw. je nach vorliegendem Kontext. Kritisches Denken kann jedoch gezielt geübt und verbessert werden. Zu jeder der von Moon (2008) herausgearbeiteten Tätigkeiten kritischen Denkens gibt es eine Vielzahl von didaktischen Konzepten und Anregungen im angelsächsischen Raum, um die jeweilige Ausprägung der Critical-Thinking-Skills verbessern zu können (z. B. Bierman und Assali, 1996, Feuerstein 1980, Cutler, 2004). Gerade die Schulbildung als auch Aus- und Weiterbildung bieten sich dazu an, kritisches Denken curriculumübergreifend an verschiedenen Lernorten zu üben und zu fördern. Hier können in einem sicheren Umfeld, in einer konstruktiven, vertrauensvollen Umgebung, die Bedingungen für kritisches Denken hergestellt werden, ohne dass die Schüler ernsthaft bedrohliche Schlüsselerlebnisse erfahren müssen, um der benötigten Ambiguität ausgesetzt und aus ihrer "Komfortzone" des Wissens herausgeholt zu werden. Vygotsky spricht in diesem Zusammenhang von der Herstellung eines "Ungleichgewichts" (Vygotsky, 1978, zitiert nach Moon, 2008).

Auch im Hinblick auf die bestehenden Möglichkeiten für soziales und kooperatives Lernens eignet sich die Förderung kritischen Denkens in diesem Kontext hier besonders, da die Didaktik kritischen Denkens genau diese Bedingungen benötigt. In einer strukturierten Diskussion beispielsweise lernen Schüler am besten multiple Perspektiven einzunehmen, Annahmen kritisch zu reflektieren, konstruktiv eigene Urteile zu entwickeln, zu erweitern usw. Besonders wichtig ist auch das Vorleben und Modellieren kritischen Denkens (Brookfield, 1987, Meyers, 1986), das in den verschiedenen Lernszenarien von dem jeweiligen Bildungspersonal vielseitig garantiert werden kann. Betrachtet man derzeit die allgegenwärtige Forderung nach selbstgesteuertem lebenslangen Lernen, so sollte hier auch die Förderung kritischen Denkens bewusst mit einfließen, da die Übergänge von selbstgesteuertem Lernen und kritischem Denken fließend sind, sich beide Bereiche komplementieren und sich Elemente des selbstgesteuerten Lernens auch für die Förderung von kritischem Denken gut eignen. (Petri, 1998). Bei selbstgesteuertem Lernen müssen permanent Entscheidungen getroffen werden, Quellen bewertet oder der eigene Lernprozess kritisch reflektiert werden. Dieser Zusammenhang wurde bereits im Abschnitt über die Selbstlernkompetenz unter Punkt 3.3 verdeutlicht.

In Deutschland, einst der kritischen Erziehung gemäß der kritischen Theorie und der Frankfurter Schule verpflichtet, ist kritisches Denken oftmals ein Bildungsziel auf der Metaebene einiger Rahmenlehrpläne, jedoch gibt es auf der Mikroebene oftmals kaum Bestrebungen, diesem Ziel didaktisch implizit näher zu kommen. Im Rahmenlehrplan für Kaufleute im Einzelhandel ist hier beispielsweise die Rede von der „Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und selbstbestimmte Bindung an Werte“ oder aber von „Kritikfähigkeit“ oder aber die Forderung, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf oder öffentlichen Leben zu durchdenken und beurteilen zu können. (KMK, 2004). Astleitner gibt eine gute Übersicht, warum kritisches Denken oftmals schwer vernachlässigt wird im Unterricht, z. B. nennt er die Überfrachtung der Lehrpläne mit zu viel Stoff, Unwissen des Bildungspersonals über den Nutzen kritischen Denkens, die Furcht vor der Politisierung der Schüler usw. (1998). In Amerika hingegen erfreut sich kritisches Denken einer langen und gewachsenen Tradition im Schul- und Bildungswesen, geprägt von dem empiristisch philosophischen Ansatz von John Dewey und gipfelnd in dem Thinking-Skills-Movement der 80er Jahre (Weixlbaumer, 2007).

#### **2.4.5 Kritisches Denken und "Flexible Learning"**

Im Qualifizierungskonzept für "Flexible-Learning" wird beabsichtigt, die pädagogischen Professionals im kritischen Denken zu schulen, ein Verständnis dafür zu schaffen und ihnen ein didaktisches Methodenrepertoire zur Förderung von kritischem Denken an die Hand zu geben. Zum einen kann so ihr eigenes professionelles Handeln verbessert oder bewusster werden. Ein beabsichtigter Nebeneffekt besteht hierbei darin, gezielt mögliche bestehende hinderliche Präkonzepte für Flexible Learning abzubauen. Zum anderen wird aber vor allem beabsichtigt, dass die jeweiligen pädagogischen Professionals die Lerner im kritischen Denken fördern, um den in den vorher aufgeführten Forderungen des Rahmenlehrplanes explizit gerecht zu werden, ihre berufliche Handlungskompetenz zu verbessern oder aber auch die Selbstlernkompetenz der Lerner zu erhöhen. Die bereits erläuterten Rahmenbedingungen von "Flexible-Learning" (verschiedene Lernorte, kooperatives, soziales und selbstgesteuertes Lernen bzw. Lernen am Modell) können für dieses Vorhaben optimal genutzt werden. E-Learning und insbesondere Web 2.0 Technologien bieten innerhalb des Projektes außerdem hervorragende Möglichkeiten, sowohl die Lerner als auch die pädagogischen Professionals im

kritisches Denken zu schulen. Das bisherige Bildungskonzept sieht vor, dass die Pädagogischen Professionals in einem Blended-Learning Szenario mit einem CBT ausgebildet werden sollen und zusätzlich soziales, kooperatives selbstgesteuertes Lernen in Form einer Online-Community stattfinden soll. Außerdem ist der Einsatz von E-Portfolios für die pädagogischen Professionals und später für die Lerner angedacht.

Wichtig im Hinblick auf kritisches Denken ist, dass die pädagogischen Professionals durch regen Austausch ein eigenes Verständnis und Motivation für kritisches Denken ausprägen (Meyers, 1986), dies miteinander diskutieren und demnach auch selber an ihren Fähigkeiten des kritischen Denkens arbeiten. Für den Austausch und der Entwicklung eines Verständnisses für kritisches Denken können gezielt die Vorteile der Community und der E-Portfolios genutzt werden z. B. durch asynchrone oder synchrone Online-Diskussionen über das jeweilige Verständnis von kritischem Denken in der Community oder durch Kommentierungen und Feedback in den E-Portfolios und durch Modellierung von kritischen Denkprozessen (Brookfield, 1987), beispielsweise in zielgerichteten, reflexiven Essays in den Portfolios etc. Laut Meyers (1986) und Petri (1998) sollte kritisches Denken nicht nur auf der metakognitiven und kognitiven, sondern immer auch auf der affektiven Ebene gefördert werden. Um diesen Anforderungen im Kontext E-Learning nachzukommen, eignen sich auch hier die E-Portfolios, da der gezielte und vernetzte Einsatz von E-Portfolios alle drei Bereiche ansprechen kann.

Ein weiterer Hebel zur Förderung der metakognitiven Aktivität beim kritischen Denken kann beispielsweise durch "Prompts" in dem CBT für die pädagogischen Professionals und natürlich auch für die Lerner im Einzelhandel integriert werden. Während der Bearbeitung von Aufgaben werden hier zusätzliche Gedankenanstöße gegeben, um zum Beispiel die eigene Perspektive zu erweitern, sich in andere Personen hineinzudenken, die Auswirkungen eines Sachverhaltes auf verschiedenste Gruppen des Umfeldes vorherzusagen, Analogien zu bilden usw. In einigen Studien konnte hierzu bereits bewiesen werden, dass sich Prompts gut dafür eignen, metakognitive Aktivität anzuregen (siehe z. B. Van den Boom, Paas, Merriënboer & van Gog, 2004). Außerdem ist es wichtig, dem Bildungspersonal auch die wichtigsten theoretischen Grundlagen und die darauf aufbauenden pädagogischen Konzepte praxisbezogen zu vermitteln und diese einzuüben wie z. B. wichtige Ausschnitte aus dem Bereich der Logik (Argumente, Trugschlüsse), Anwendung spezieller Fragetechniken (z. B. sokratisches Fragen), Förderung von kritischem Denken in den jeweiligen Lernumgebungen der Lerner usw. Dies kann vor allem im blended-learning Konzept berücksichtigt werden.

Kritisches Denken und dessen Methoden sollen also einerseits von den pädagogischen Professionals selbst erfahren und verinnerlicht werden. Hierbei wird verstärkt auch auf eine Reflexion des eigenen professionellen Handelns gesetzt, um mögliche Präkonzepte bewusst zu machen. Andererseits soll die Didaktik kritischen Denkens erschlossen und zielgerichtet in den jeweiligen Lernumgebungen der Schüler angewendet werden. Die pädagogischen Professionals sollen in der Lage sein, in den jeweiligen Lernumgebungen, wie etwa den Betrieb oder der Berufsschule, Schüler im kritischen Denken in Zusammenhang mit individuellem und vor allem kooperativ selbstgesteuertem Lernen fördern zu können.

Um diese Ziele zu erreichen, wird bei der Qualifizierung besonders das „Lernen durch Erfahren“ in kooperativen und individuellen Szenarien selbstgesteuerten Lernens unter didaktisch sinnvollen Einsatz von Elementen des E-Learnings betont.

Kritisches Denken ist eine der wichtigsten Kompetenzen, um in der sich rasant verändernden Welt bestehen zu können. Es kann aber auch der Motor für die Bewusstmachung des globalen Einwirkungspotentiales von uns allen sein. Wir alle können erkennen, dass die Zukunft offen und formbar ist. Es liegt an jedem einzelnen von uns, wie wir sie gemeinsam gestalten werden.

Gerade im Hinblick für einen Wandel in unserer Bildungskultur ist kritisches Denken unerlässlich. Denn: Nicht alles was glänzt, ist auch wirklich Gold.

### **3 Bisheriges und weiteres Vorgehen im Projekt**

Das Qualifizierungskonzept für die pädagogischen Professionals soll die Besonderheiten und speziellen Anforderungen in der Einzelhandelsbranche berücksichtigen, sowie auch die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse rund um den Bereich selbstgesteuertes Lernen, E-Learning, kritisches Denken, Lernkompetenzentwicklung oder Conceptual Change würdigen und aufnehmen. Von Anbeginn des Projektes wurde dieser Forderung in der Forschung Rechnung getragen. Es wird beabsichtigt, die spezifischen Bedürfnisse und

Strukturen im Einzelhandel durch den Personas-Ansatz abzubilden und für die Ausgestaltung des Qualifizierungskonzeptes zu nutzen. Darüber hinaus werden aktuelle und innovative Forschungsergebnisse durch Experteninterviews, Literaturrecherche und Sammeln aufgegriffen, verinnerlicht und sinnvoll in das Konzept eingebunden. Die folgende Abbildung veranschaulicht das geplante Vorgehen zur Erstellung des Qualifizierungskonzeptes:

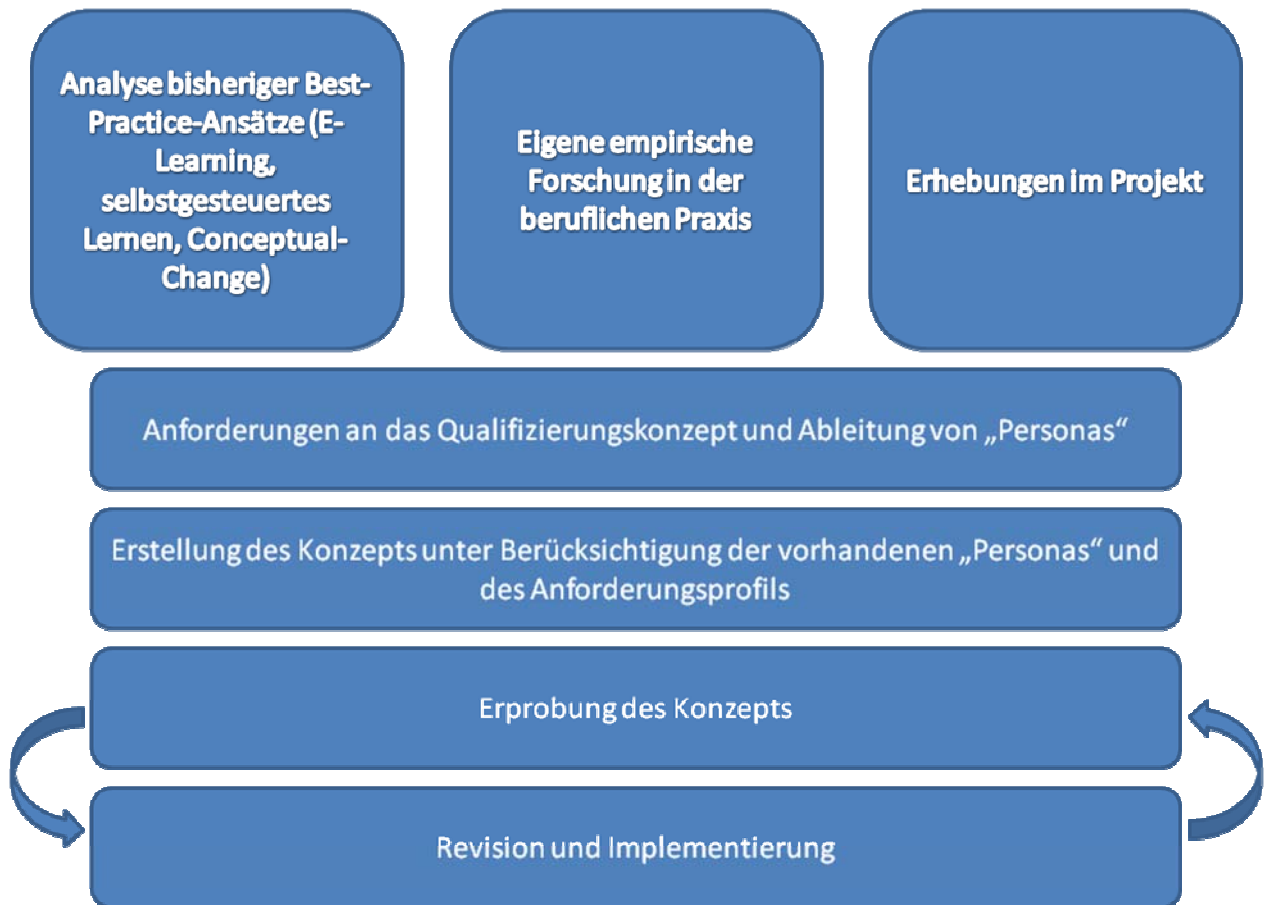


Abbildung 11: Vorgehen bei der Erstellung des Qualifizierungskonzeptes im Rahmen von „Flexible-Learning“

Eine erste gemeinsame quantitative Erhebung zusammen mit den Projektpartnern im Einzelhandel diente dazu, die Bedürfnisse des Bildungspersonals und der Lerner offenzulegen, um so Bildungsbedarfe und Bedürfnisse der Lerner und des Bildungspersonals zu verifizieren, sowie die bisherigen Erfahrungen/Einstellung im Hinblick auf E-Learning abzuleiten. Parallel dazu erfolgten Literaturrecherchen und Experteninterviews mit Best-Practice-Ansätzen aus Praxis und Forschung. In qualitativen Experteninterviews wurden beispielsweise Experten für selbstgesteuertes Lernen, digitale Medien, E-Tutoring, (Projekt-)Schulen (u. a. segel-BS, Modus 21, KOOL, Montessori-Schulen), Autoren im Bereich kritisches Denken oder Spezialisten für Organisationsberatung im Inland, aber auch in Europa und den USA befragt. Zusätzlich wurde und wird die jeweilige Fachliteratur oder aber auch Curricula von Projektschulen, e-Tutor-Ausbildungen usw. für "Flexible-Learning" untersucht. Dieser Ansatz wird durch den oberen Kasten links in der Graphik veranschaulicht.

Außerdem laufen problemzentrierte Interviews mit Bildungspersonal in Unternehmen, überbetrieblichen Einrichtungen und Berufsschulen im Handel. Dieses Segment wird durch den mittleren und rechten Kasten in der oberen Ebene der Graphik widergespiegelt. Dabei werden auf Kontakte durch die Projektpartner zugegriffen, aber auch eigene Interviewpartner akquiriert. Dieses Vorgehen dient zur Konstruktion der Personas. Inhaltliche Schwerpunkte bei den Interviews sind hierbei:

1. Erfassung von Einflussfaktoren, die in der betrieblichen Realität darüber entscheiden, wie und in welcher Form ein Konzept wie Flexible-Learning zum Einsatz kommen kann
2. Mögliche Anreizstrukturen, die den Einsatz von Flexible-Learning fördern können (Motivation)

3. Denkbare Widerstände und Einwände, die der Umsetzung von Flexible-Learning entgegenstehen können.
4. Mögliche Umsetzungsszenarien für Flexible-Learning nach Lernumgebungen
5. Bildungsbedarfe

Ziel ist es, dadurch die "Personas" zu kreieren, zu spezifizieren und präzisieren zu können, Anreizstrukturen zu erkennen, Bildungsbedarfe zu eruieren und fruchtbare Anregungen für die Entwicklung von „Flexible-Learning“ zu erhalten. Über diesen Ansatz wird also nicht nur das Profil für die Personas spezifiziert, sondern vor allem auch die Erfolgsfaktoren für einen Konzeptwandel gewürdigt.

Sobald erste "Personas"-Profile ermittelt und charakterisiert wurden, sollen in experimentellen Rollenspielen zielgruppenspezifische Argumente für „Flexible-Learning“ gefunden werden, um Erfolgskriterien für die Implementierung von "Flexible Learning", inklusive Qualifizierungskonzept, herauszuarbeiten und strategisch nutzen zu können. Dabei ist unser Anspruch, im gesamten Forschungsprozess den Idealen der Grounded-Theory wissenschaftlich zu folgen. Das bedeutet unter anderem, verschiedenste Gruppierungen mit verschiedensten Weltansichten zum Thema selbstgesteuertes Lernen, E-Learning, kritischem Denken etc. zu befragen (z. B. E-Learning "Skeptiker", Befürworter etc.), um so das Qualifizierungskonzept und die Implementierung multiperspektivisch auszurichten. Steht das vorläufige Qualifizierungskonzept, so wird der blended-learning Ansatz mit Unterstützung der Projektpartner in den verschiedenen Szenarien erprobt und formativ evaluiert, unter Rückgriff auf Methoden der Evaluationsforschung und Action Research, um Feinjustierungen in der Praxis zu gewährleisten. Nach den Revisionschritten gilt es, das Konzept zu implementieren. Hierbei stehen mehrere mögliche Distributionswege zur Verfügung, wie etwa der Dialog mit den Kammern, Veröffentlichungen in Fachzeitschriften, Unterstützung durch die zbb (Zentralstelle für Berufsbildung im Einzelhandel) usw.

#### 4 Fazit

Aufgrund der enormen Heterogenität des Bildungspersonals, vorhandener hemmender Präkonzepte hinsichtlich der Implementierung und einer Vielfalt an institutionellen Bedingungen bringt die Qualifizierung der pädagogischen Professionals im Projekt Flexible Learning einige Schwierigkeiten und Hürden mit sich. Lösungsansätze hierfür werden beispielsweise in der Förderung von selbstreguliertem Lernen und kritischem Denken gesehen, wobei auch gezielt ein Konzeptwandel in der Lernkultur des Einzelhandels durch Anwendung des "Personas"-Ansatz eingeleitet werden soll. Neben den Schwierigkeiten und Hürden gibt es aber auch eine Reihe von Chancen und Potentialen, die durch dieses Vorgehen zumindest angeregt werden können und die es zu betonen gilt:

Gelingt das Vorhaben, so könnten durch das Projekt "Flexible Learning" wichtige Akzente in der Aus- und Weiterbildung im Einzelhandel gesetzt werden. Selbstregulation und kritisches Denken sind Fähigkeiten, die aus der heutigen, komplexen und dynamischen Berufswelt nicht mehr wegzudenken sind. Sie sind nicht nur im Umgang mit Veränderungen und beim Handeln in neuartigen und unvorhergesehenen Situationen von großem Vorteil, sondern wirken sich auch in alltäglichen Situationen, z. B. im Umgang mit Kunden, Kollegen und Mitarbeitern äußerst positiv aus. Gleichzeitig wirken sich Selbstregulation und kritisches Denken auf die Lernfähigkeit nachhaltig aus. In der heutigen Zeit gibt es kaum noch Unternehmen, die auf Mitarbeiter mit solchen Fähigkeiten verzichten können.

Gleichzeitig sind Selbstregulation und kritisches Denken äußerst komplexe Prozesse, die sich in der Regel nur unter professioneller Unterstützung durch hochqualifiziertes Bildungspersonal entfalten können. Dies wird im Projekt „Flexible-Learning“ berücksichtigt. Darüber hinaus kommen bei der Schulung der pädagogischen Professionals innovative, vielversprechende E-Learning-Methoden wie E-Portfolios u. Ä. zum Einsatz. Bei allem steht die Überlegung im Vordergrund, dass Fachwissen, welches im Rahmen von formaler Aus- und Weiterbildung erworben wurde, zwar auch künftig unverzichtbar ist, dass aber dessen Halbwertszeit eben auch immer kürzer wird. Insofern erscheint es im Interesse von Unternehmen und deren Mitarbeitern unverzichtbar, Fähigkeiten zu vermitteln, die ein verlässliches Rüstzeug für die Herausforderungen der Zukunft sind.

## Literatur

- Arnold, P., Gaiser, Birgit, B., Panke, Stefanie. (2005). Personas im Designprozess einer E-Teaching Community. In Haake, J. M., Lucke, U., Tavangarian, D., (Eds.), *DELFI 2005: 3. Deutsche E-Learning Fachtagung Informatik*. Der Gesellschaft für Informatik e. V. (GI) 13.-16. September 2005 in Rostock. (S. 469-479). Bonn: Köllen.
- Astleitner, H. (1998). *Kritisches Denken*. Basisqualifikation für Lehrer und Ausbilder. Innsbruck: Studienverlag.
- Biermann, A. K. & Assali, R. N. (1995). *The Critical Thinking Handbook*. New Jersey: Prentice Hall.
- Breuer, J. (2006). *E-Tutoring: Lernende beim E-Learning betreuen*. Hamburg: Kovac.
- Boom, G., Paas, F., Merrienboer, J., Gog, T. (2004). Reflection prompts and tutor feedback in a web-based learning environment: effects on student's selfregulated learning competence. In *Computers in Human Behaviour* 20 (2004), S. 551-567.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing Critical Thinkers*. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting. Stratford: Open University Press Milton Keynes.
- Cortina, K. S. (2006). Psychologie der Lernumwelt. In A. Krapp & B. Weidenmann (Eds.). *Pädagogische Psychologie*. Ein Lehrbuch (5th ed., pp. 477–524). Weinheim: Beltz.
- Cutler, H., M. (2004). Ethical Argument. *Critical Thinking In Ethics*. (2nd Ed.). Oxford: University Press.
- Dilger, B, Sloane, P. F. E., und Tiemeyer, E. (2007). *Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern*. Band II: Konzepte und Module zur Lehrkräfteentwicklung. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.
- Dietrich, A., & Meyer, R. (2008). Qualifizierung und Professionalisierung des Bildungspersonals als Ansatz der Qualitätssicherung. In T. Bals, K. Hegmann, & K. Wilbers (Eds.). *Qualität in Schule und Betrieb*. Forschungsergebnisse und gute Praxis.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.). *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (S. 9-26). New York: Freeman.
- Euler, D., & Wilbers, K. (2002). *Selbstlernen mit neuen Medien*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Ernst, H., (2000). Bereit für die Zukunft? Was wir morgen können müssen. *Psychologie heute - compact*, 182, S. 14-16.
- Ford, S., (2005). *Creating Quality Personas*. Understanding the Levers that Drive User Behaviour [PDF-Dokument]. Verfügbar unter [avenuea-razorfish.com/articles/010305\\_Quality\\_Personas.pdf](http://www.avenuea-razorfish.com/articles/010305_Quality_Personas.pdf) [25.06.08].
- Feuerstein, R., Ya'akov, R., Hoffmann, M., Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment*. An Intervention Program For Cognitive Modifiability. Baltimore: University Park Press.
- Friedl, S. (2004). *Personas*. [PDF-Datei]. Verfügbar unter FH Joanneum: [http://dmt.fh-joanneum.at/projects/ebus2/objects/application\\_pdf/Test\\_Doku\\_Personas\\_v1.1.pdf](http://dmt.fh-joanneum.at/projects/ebus2/objects/application_pdf/Test_Doku_Personas_v1.1.pdf). [24.06.2008].
- Friedrich, H. F., (n.d.). *Selbstgesteuertes Lernen - sechs Fragen, sechs Antworten*. [PDF-Datei]. Verfügbar unter [learn-line.nrw.de/angebote/selma/medio/grundlegendes/vortraegeaufsaetze/friedrich/friedrich.pdf](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/selma/medio/grundlegendes/vortraegeaufsaetze/friedrich/friedrich.pdf). [24.06.2008].
- Gläser-Zikuda, M., (2007). Training selbstregulierten Lernens auf Basis des Portfolio-Ansatzes. In M. Landmann & B. Schmitz (Eds.). *Selbstregulation erfolgreich fördern*. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen (pp. 111-130). Stuttgart: Kohlhammer.
- Greif, S. (Hrsg.). (1996). *Handbuch selbstorganisiertes Lernen*. Göttingen: Hogrefe.
- Greif, S. (2008). *Ergebnisorientierte Selbstreflexion im Coaching*. Göttingen: Hogrefe.
- Herold, M., Landherr, B. (2003). *SOL - Selbstorganisiertes Lernen: Ein systemischer Ansatz für Unterricht* (2nd ed.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hewson, P., Beeth, M. E., & Thorley, N. R. (1998). Teaching For Conceptual Change. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.). *International Handbook of Science Education* (pp. 199-218). New York: Kluwer.

- Kell, A. (1989). Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Arbeiten und Lernen. In A. Kell & A. Lipsmeier (Eds.), *Beiheft 8 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Lernen und Arbeiten*. (pp. 9–25). Stuttgart: Franz Steiner.
- Kiedrowski, J. (2003). Qualifizierungsmaßnahmen für Teletutoren - bedarfsorientierte Planung und Auswahl. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Eds.), *Handbuch E-Learning*. (pp. 6.1, S. 1-18). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Konrad, K., Traub, S. (1999). *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. (Peterßen, W. H., Ed.). München: Oldenbourg.
- Kraft, S. (2008). *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen von Lehrenden in der Weiterbildung*. *Berufsbildung*, 62(111), 16–18.
- KultusministerKonferenz (2004). *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel - Verkäufer/Verkäuferin* [PDF-Datei]. Verfügbar unter der Seite der Kultusministerkonferenz: <http://www.kmk.org/beruf/rlpl/rlpKfmEinzelhandel.pdf>. [20.06.08].
- Lorenz-Schmidt, O. (2004). *Personas*. Die Arbeit mit archetypischen Nutzern in der Produktentwicklung. [PDF-Datei]. Verfügbar unter der Seite von Matthias-Müller-Prove: [http://www.mprove.de/events/roundtablehh/\\_media/OLS04\\_Personas.pdf](http://www.mprove.de/events/roundtablehh/_media/OLS04_Personas.pdf). [26.07.08].
- Loroff, C., Einhaus, J. (2006). *Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung: Lernprozesse gestalten, Kompetenzen entwickeln*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Merz, S. (2001). *Kooperationen beim synchronen audiovisuellen Tele-Lernen: Interaktionsprozesse, kritisches Denken und Lernerfolg* (Schriftenreihe EUB Band 89). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Merziger, P. (2007). Entwicklung selbstregulierten Lernens im Fachunterricht. *Lerntagebücher und Kompetenzraster in der gymnasialen Oberstufe*. (Combe, A., Meyer, M. A., Schenk, B. Eds.), *Studien zur Bildungsgangforschung* (Band 14). Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Meyers, C. (1986). *Teaching Students to Think Critically*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moon, J. (2008). *Critical Thinking. An Exploration of Theory and Practice*. London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Offermanns, M. (2004). *Braucht Coaching einen Coach? - Eine evaluative Pilotstudie*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Petri, G. (1998). *Schulung kritischen Denkens*. Der Forschungsgegenstand im Überblick und neue Entwicklungsansätze (Zentrum für Schulentwicklung Österreich Ed., Forschungsbericht 27). Graz: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten.
- Rohs, M. Lernprozessbegleitung als konstitutives Element der IT-Weiterbildung. In M. Rohs & B. Käßlinger (Eds.), *Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung: Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung* (pp. 133–158). Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Rohs, M., & Mattauch, W. (2001). *Konzeptionelle Grundlagen der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung in der IT-Branche*. Berlin: Fraunhofer-Institut für Software- und Systemtechnik.
- Schaub, H. (o. J.). *Störungen und Fehler beim Denken und Problemlösen*. [PDF-Datei] [http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/allg/enzykl\\_denken/Enz\\_09\\_Schaub.pdf](http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/allg/enzykl_denken/Enz_09_Schaub.pdf) [30.06.2008].
- Seufert, S., Back, A., & Häusler, M. (2001). *E-Learning: Weiterbildung im Internet*. Das "Plato-Cookbook" für internetbasiertes Lernen. Kilchberg: Smartbooks.
- Strang, H., Knisel, E., Obermayer, G., Niedling, A., (2006), *Mentale Schritte zur körperlichen Fitness bei Übergewicht*. Verfügbar unter [gesundheitsberlin.de](http://www.gesundheitberlin.de): <http://www.gesundheitberlin.de/index.php4?request=search&topic=1906&type=infotext&display=1a>
- Tisdale, T. (1998). *Selbstreflexion, Bewußtsein und Handlungsregulation*. Weinheim: Beltz.
- Toffler, A. (1983). *Der Zukunftsschock*. Strategien für die Welt von morgen. München: Goldmann.
- Trager, B., & Wilbers, K. (2008). Selbstreflexion als besonderer Lernprozess - E-Coaching: Wege zur Unterstützung mittels E-Learning. In H. Geißler (Ed.), *E-Coaching* (pp. 45–59). Hohengehren: Schneider.
- Ulmer, P. (2008). Die Aussetzung der Ausbilder-Eigungsverordnung. *Berufsbildung*, 62(111), 7–9.
- Wilbers, K. (2002). E-Learning didaktisch gestalten. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Eds.), *Handbuch E-Learning*. (pp. 4.0, S. 1-42). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

- Wilbers, K. (2007). Design und Evaluation von Bildungsportalen. In B. Gaiser; F. W. Hesse, & M. Lütke-Entrup (Eds.), *Bildungsportale: Potenziale und Perspektiven netzbasierter Bildungsressourcen* (pp. 3–11). München: Oldenbourg.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130–178.
- Weiß, R. (2008). Qualität betrieblicher Ausbildung: Qualitätsmanagement, Personalzertifizierung und Ausbildungsorganisation. In T. Bals, K. Hegmann, & K. Wilbers (Eds.). *Qualität in Schule und Betrieb*. Forschungsergebnisse und gute Praxis.
- Weixlbaumer, C. (2007). [28.06.08]. *The Emergence of the Thinking Skills Movement*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Salzburg.
- Werner, G. (2003). *Die Mitarbeiter als Lerngemeinschaft*. Ein Weg zum Erfolg. [http://www.dm-drogerie-markt.de/dmDHomepage/generator/dmD/Homepage/Unternehmen/RedeBuchbeitr\\_C3\\_A4g/Die\\_20Mitarbeiter\\_20als\\_20Lerngemeinschaft.html](http://www.dm-drogerie-markt.de/dmDHomepage/generator/dmD/Homepage/Unternehmen/RedeBuchbeitr_C3_A4g/Die_20Mitarbeiter_20als_20Lerngemeinschaft.html) [30.06.2008].
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-efficiency*. Washington DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J., (2006). Integrating Classical Theories of Self-Regulated Learning. In D. Euler et al. (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung* (pp. 37-48). Stuttgart: Franz Steiner.

## **Autoren**

Jahn, Dirk, Dipl.-Hdl., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg, Tel.: 0911/ 53 02-322, E-Mail: [dirk.jahn@wiso.uni-erlangen.de](mailto:dirk.jahn@wiso.uni-erlangen.de)

Trager, Bernhard, Dipl.-Hdl., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg, Tel.: 0911/ 53 02-322, E-Mail: [bernhard.trager@wiso.uni-erlangen.de](mailto:bernhard.trager@wiso.uni-erlangen.de)

Wilbers, Karl, Prof. Dr., ist Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg, Tel.: 0911/ 53 02-322, E-Mail: [karl.wilbers@wiso.uni-erlangen.de](mailto:karl.wilbers@wiso.uni-erlangen.de)