

Herwig, Meike/ Völpel, Anja/ Zwecker, Claudia (2014):
Nachhaltige Kompetenzentwicklung: Diemersteiner
Selbstlertage und Lerncoaching als integratives Konzept an
der TU Kaiserslautern. In: Arnold, Rolf / Wolf, Konrad (Hrsg.):
Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule.
Baltmannsweiler, S. 371-394.

Nachhaltige Kompetenzentwicklung: Diemersteiner Selbstlertage und Lerncoaching als integratives Konzept an der TU Kaiserslautern

Meike Herwig, Anja Völpel, Claudia Zwecker⁶⁷

Abstract:

Der Artikel beschreibt die Förderung von Selbstlernkompetenzen im Rahmen des Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage“ an der TU Kaiserslautern. Innerhalb dieses Projekts werden verschiedene Angebote für Studierende entwickelt und bereitgestellt. Hierzu zählen die Diemersteiner Selbstlertage, Lerncoaching und E-Learning-Szenarien, wobei dieser Beitrag seinen Schwerpunkt auf die beiden erstgenannten Angebotsschienen legt.

Zunächst werden das Trainingsangebot „Diemersteiner Selbstlertage“ und aktuelle Evaluationsergebnisse vorgestellt. Einblicke in die persönlichen Bewertungen durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer liefern Auszüge aus Reflexionsberichten.

Das „Lerncoaching“ knüpft inhaltlich an die Diemersteiner Selbstlertage an. Hier werden sowohl Online- als auch Offline-Angebote entwickelt, die die Nachhaltigkeit der Kompetenzentwicklung sichern sollen.

1 Die Potenziale eines kompetenzorientierten Selbstlernzentrums

Wie die Fachtagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) „Professionalisierung der Hochschuldidaktik“ im März 2013⁶⁸ zeigte, haben sich viele Hochschulen entschieden,

⁶⁷ Unter Mitwirkung von Monika Haberer (TU Kaiserslautern/DISC)

⁶⁸ Vgl. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik: dghd Jahrestagung 2013: „Professionalisierung der Hochschuldidaktik“. Online: <http://projekte2.hs-magdeburg.de/dghd/index.php?f=Home> (16.04.2013).

fachbezogene und fächerübergreifende Lernangebote zu entwickeln. Eine Professionalisierung der Hochschuldidaktik, so wurde dort deutlich, hat u.a. eine stärkere Kompetenzorientierung innerhalb des Studiums zum Ziel. Dies wird zum einen von den Fachbereichen auf fachlich-inhaltlicher Ebene und zum anderen durch zentrale Einrichtungen zur Förderung überfachlicher Kompetenzen umgesetzt. Durch diese Verknüpfung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen innerhalb der Hochschulausbildung soll nachhaltig ein kompetentes Handeln der Absolventen und Absolventinnen gesichert werden, das ihnen auch im späteren Berufsleben zugute kommen kann.

An der *TU Kaiserslautern* wird seit 2011 am *Distance and Independent Studies Center* im Rahmen des BMBF-Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage“⁶⁹ ein Selbstlernzentrum etabliert, das die Förderung der Selbstlernfähigkeiten der Studierenden aller Fachbereiche im Fokus hat. Bei der Entwicklung des Angebotsportfolios werden Erkenntnisse der Lerntheorie (vgl. Schaper et al. in Arnold/Lermen 2013, S. 1) berücksichtigt, wonach nachhaltige Lehre und effektives Lernen auf dem Erwerb von Kompetenzen gründen, die „alle signifikant auf aktive Selbststeuerung und Selbstentwicklung“ ausgerichtet sind (Voss 1998: 484 zit. nach Arnold/Lermen 2013, S. 1). Dabei geht es um die Bereitstellung von Methoden für die Lernenden. Es soll ihnen ermöglicht werden, ihre Problemlösungsprozesse selbstständig zu gestalten, das Neue zu erschließen und sich auf unvorhersehbare Anforderungen einstellen zu können (vgl. Arnold 2010, S. 35). Arnold beschreibt vier Kompetenzbereiche:

⁶⁹ Die Projektförderung im Rahmen der Förderlinie „Gemeinsames Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre“ erfolgt von Oktober 2011 bis September 2016. Die Projektleitung liegt bei Prof. Rolf Arnold und Dr. Markus Lermen, die Projektkoordination obliegt Monika Haberer (M.A.).

Kompetenztableau nach Rolf Arnold

Lernkompetenz: ... in der Lage sein, das eigene Lernen zu reflektieren, zu planen, zu gestalten und zu evaluieren
Wissenskompetenz: ... in der Lage sein, die Recherche, Aneignung und Auswertung sowie das Management und das Mit-Teilen von Informationen zu handhaben
Kommunikationskompetenz: ... in der Lage sein, kooperative und kommunikative Prozesse zielgerichtet möglichst konfliktfrei und wirksam zu gestalten
Emotionale Kompetenz: ... in der Lage sein, die eigenen Besonderheiten, Außenwirkungen sowie Wirkungen (er)kennen zu können und deren – negatives – Echo in den eigenen sozialen Beziehungen vermeiden zu können

*Abbildung 1: Arnold, Rolf.: Systemische Berufsbildung.
Kompetenzentwicklung neu denken – mit einem Methoden-ABC
(Hohengehren 2010, S. 36.)*

Wie diese Übersicht andeutet, erfordert der Erwerb dieser Kompetenzen ein hohes Maß an „personaler Selbstreferenz und Reflexivität“ (Voss 1998: 484 zit. nach Arnold/Lermen 2013, S. 1). Die Hochschule kann durch vielfältige Maßnahmen dazu anregen, indem sie klare Kompetenzprofile, eine studierendenorientierte Lernberatung, Portfoliokonzepte sowie die Möglichkeit eines angeleiteten Selbststudiums anbietet (vgl. Arnold 2012). Diese Maßnahmen sollten im Sinne einer Nachhaltigkeit auf die Bedürfnisse der jeweiligen Adressat(inn)engruppe ausgerichtet sein. Die Lehrenden können idealtypisch nur dann ihre beobachtende und anleitende Funktion ausüben, wenn auch sie zuvor eine kompetenzbezogene Ausbildung erfahren haben (vgl. Arnold/Lermen 2013, S. 1 f.). Gemäß Landwehr/Müller (zit. nach Arnold/Lermen 2013, S. 2) wird so „die Lehre vom Lernprozess her konzipiert“. Das bedeutet keineswegs, dass die grundständige Ausbildung an Bedeutung verliert. Sie bleibt die Hauptaufgabe der Hochschulbildung. Die Förderung der Selbstlernkompetenzen wird jedoch im Zuge einer anwachsenden Heterogenität der Studierendenschaft immer wichtiger, um sowohl den

Start an der Hochschule als auch die kontinuierliche Selbstorganisation zu erleichtern.

2 Ein Beispiel aus der Praxis: das BMBF-Projekt „Selbstlernförderung als Grundlage“ an der TU Kaiserslautern

Um die Aneignung von Selbstlernfähigkeiten zu fördern, entwickelt die TU Kaiserslautern mit dem BMBF-Projekt „Selbstlernförderung als Grundlage“ seit 2011⁷⁰ ein Maßnahmenpaket, das die Stärkung der Selbstlernkompetenzen bei Studierenden anstrebt. Damit einher geht die Einrichtung und Etablierung eines Selbstlernzentrums, das unter anderem die Verzahnung online-basierter Angebotskomponenten mit bereits bestehenden Maßnahmen (Diemersteiner Selbstlerntage) in den Blick nimmt. Zudem soll Lerncoaching als ein weiteres zentrales Element angeboten werden (vgl. Haberer/Zhukova 2013, S. 94).

Durch die seitens des Selbstlernzentrums bereitgestellten Angebote und Strukturen wird ein Beitrag zur Optimierung der Studienbedingungen an der TU Kaiserslautern geleistet. Gleichzeitig sollen Kompetenzen gefördert werden, die nicht nur für ein erfolgreiches Studium, sondern auch für die spätere Erwerbstätigkeit im Sinne der „Employability“ relevant sind.

2.1 Die Diemersteiner Selbstlerntage: ein kompetenzbasiertes Training für Studierende

Als eine Komponente zur Förderung der Selbstlernkompetenzen bietet das Selbstlernzentrum seit Dezember 2010⁷¹ die „Diemersteiner Selbstlerntage“ (DSL) an – ein dreistufiges Training für die Präsenzstudierenden der TU Kaiserslautern. Durch die Entwicklung der Selbstlernkompetenzen sollen sowohl der Studieneinstieg als auch die kontinuierliche Studienorganisation erleichtert werden. Innerhalb des dreimal 2-tägigen kostenlosen Trainings unterstützen freiberufliche Trainerinnen und Trainer in kleinen Gruppen und persönlicher Atmosphäre die Weiterentwicklung in den vier Kompetenzbereichen

⁷⁰ Siehe Projektwebseite: <http://www.disc.uni-kl.de/slzprojekt> (19.04.2013).

⁷¹ Die Diemersteiner Selbstlerntage wurden erstmalig im Dezember 2010 als Pilotprojekt angeboten.

nach Arnold (Lern-, Wissens-, Kommunikations- und Emotionale Kompetenz).

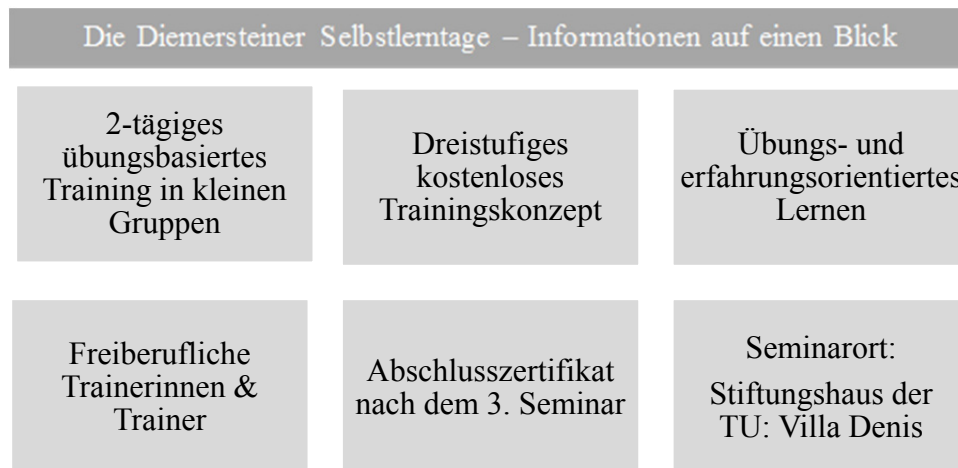


Abbildung 2: Die Diemersteiner Selbstlertage – Informationen auf einen Blick (eigene Darstellung)

Das didaktische Konzept der Seminare sieht ein übungs- und erfahrungsbasiertes Design vor. Es fokussiert die Reflexion und Vermittlung neuer Handlungsstrategien im Hinblick auf das eigene Lernverhalten. Dadurch soll an die bisherigen Lernerfahrungen der Studierenden angeknüpft und ihr Kompetenzerwerb gefördert werden. Die vorgegebene Seminarstruktur ist flexibel gestaltet, um somit die Möglichkeit zu haben, auf individuelle Themen der jeweiligen Teilnehmerinnen und Teilnehmer eingehen zu können. Für die Konzeption der Seminare bedeutet dies, dass sie einerseits je nach Studienfortschritt auf die Themenwelten der Studierenden abgestimmt sind und andererseits Raum für individuelle Schwerpunktsetzungen lassen. In der Regel ergeben sich folgende unterschiedliche Schwerpunkte innerhalb der drei Seminare:

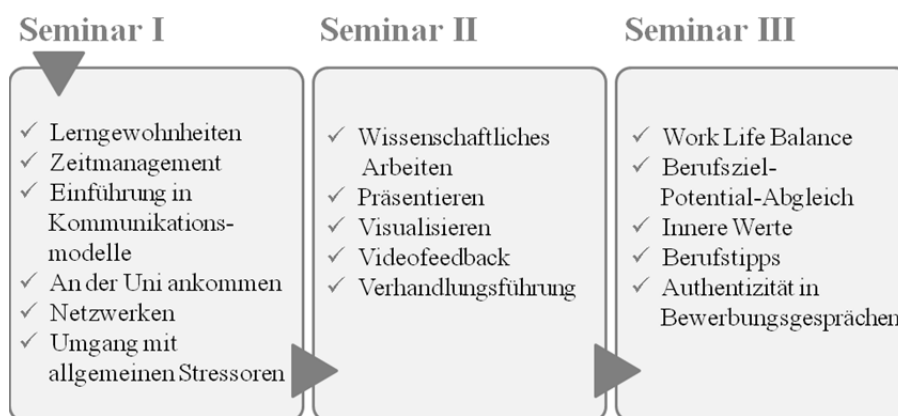


Abbildung 3: Inhalte der drei Seminare der Diemersteiner Selbstlerntage (eigene Darstellung)

Seminar I wurde erstmalig im Dezember 2010 angeboten, Seminar II und III folgten sukzessive in den Wintersemestern 2011/2012 und 2012/2013. Somit werden nun alle drei Seminare parallel in jedem Semester angeboten.

Evaluation Diemersteiner Selbstlerntage

Das Qualitätskonzept der Diemersteiner Selbstlerntage sieht eine Einbeziehung der studentischen Rückmeldungen in die Weiterentwicklung des Programms vor. Durch diese Teilnehmendenorientierung wird das Angebot an die Bedürfnisse der Studierenden auch im Sinne der Nachhaltigkeit stetig angepasst.

Als Instrument für die Datenerhebung wurde ein Fragebogen entwickelt, der sowohl quantitative als auch qualitative Werte erfasst. Der 5-stufig skalierte quantitative Teil fragt nach Einschätzungen bezüglich der „Dozentinnen und Dozenten“ (3 Items), zur „Methodik und Didaktik“ (3 Items), zu „Inhalt und Nutzen“ des Seminars (8 Items) sowie nach dem „Gesamteindruck“ (1 Item). Fünf offene Fragen ergänzen diese quantitativen Werte um qualitative Aussagen, die für die Qualitätssicherung relevant sind. Gefragt wird beispielsweise nach den für die Studierenden wesentlichen Themen und Tools des Seminars, nach der Stimmung während der Seminare

sowie nach Kritikpunkten an Inhalt und Durchführung der Trainings. Alle Daten werden anonym erfasst.

Nachfolgend zeigt Abbildung 4 Evaluationsergebnisse aus dem Jahr 2012. Hier handelt es sich um eine Gesamtzusammenfassung der vier zentralen Items (vgl. oben). Bei den drei erstgenannten Items konnten bei allen drei Seminaren Werte von über 4,0 erreicht werden. Bei Item „Inhalt und Nutzen“ finden wir Werte zwischen 3,6 und 3,8. Hier ist eine Überprüfung der Inhalte vor dem Hintergrund der Herausforderung des Studienalltags erforderlich. Mithilfe eines innerhalb des Selbstlernzentrums entwickelten Online-Selbstlern-Assistenten, der im Vorfeld der Trainings zum Erwartungsabgleich und als Informationstool zum Einsatz kommen soll, wird bereits ein Schritt in Richtung Anpassung an inhaltliche Bedürfnisse gegangen.

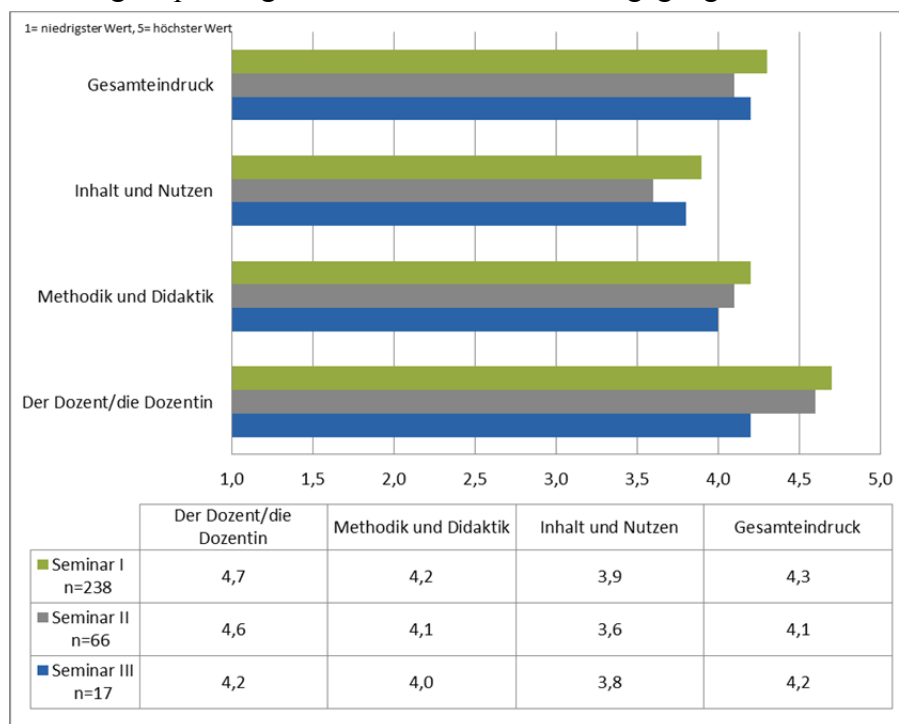


Abbildung 4: Evaluation aus dem Jahr 2012: Zusammenfassende Darstellung (eigene Darstellung)

Nachfolgende Abbildung zeigt Kommentare aus den Evaluationsbögen zu offenen Fragen:

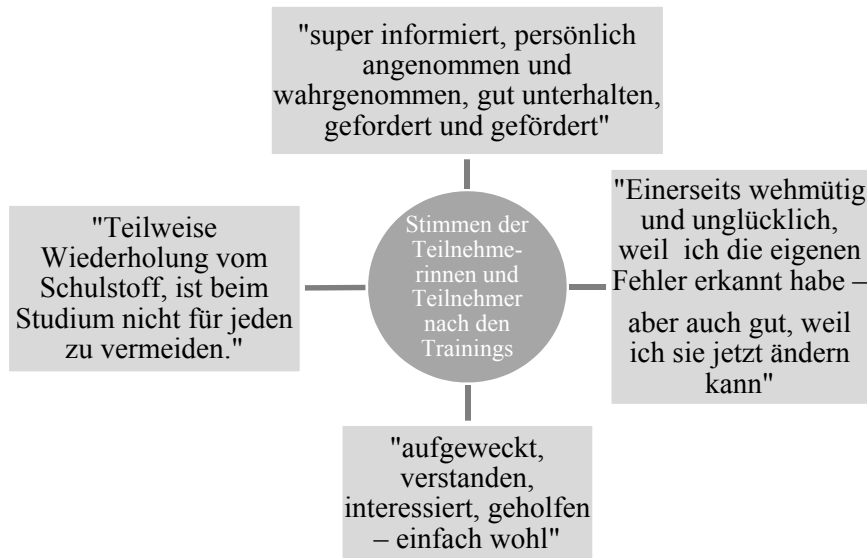


Abbildung 5: Stimmen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu den Diemersteiner Selbstlerntagen – Praxisbeispiel (eigene Darstellung)

Ein Teil der Studierenden erhält Creditpoints für die aktive Teilnahme an den Seminaren und die Erstellung von Reflexionsberichten. Diese werden als Kontroll- und Selbstevaluierungsinstrument eingesetzt, in dem die Studierenden anhand von Leitfragen überprüfen, welchen Lernfortschritt sie durch das Seminar gewinnen konnten.

Dies entspricht der Beschreibung von „Lernkompetenz“ im Kompetenztableau nach Arnold: „in der Lage sein, ihr eigenes Lernen zu reflektieren, zu planen, zu gestalten und zu evaluieren“ (Arnold/Lernen 2013a, S. 16).

Nachfolgend sollen Auszüge aus einzelnen Berichten der Studierenden beispielhaft einen ersten Eindruck zum Reflexionsverhalten nach den Trainings aufzeigen.

„ (...) Meine Erwartungen an das Seminar waren zwiespältig, besonders was den Verlauf der beiden Tage anging. Im Nachhinein kann ich sagen, dass die Zeit wie im Flug verging und ich viel Neues erfahren habe. Für mich war das Seminar vor

allem interessant, weil es mir verschiedene Möglichkeiten der Planung von Studien- und Prüfungsleistungen aufgezeigt hat, die ich nutzen kann (...).“

„(...) Die Diemersteiner Selbstlertage haben meine Methodik geschärft und verfeinert. Ich arbeite und manage meine Angelegenheiten bewusster. Vorher lief das unbewusst in irgendeiner Weise ab. Nun merke ich, wo Verbesserungsbedarf besteht und wie die Theorie mit meinen praktischen Abläufen zusammenpasst (...).“

Diese Auszüge aus den Reflexionsberichten zeigen eine individuelle Sicht auf das Trainingsprogramm und die darin erlebten Methoden und Themen. Es wird sichtbar, wie wichtig auch hier im Sinne einer Nachhaltigkeit die ständige Anpassung des Trainingsprogramms an die Bedarfe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist. Zudem überprüfen die Projektmitarbeiter(innen) aktiv und kontinuierlich die Passung und Aktualität der Inhalte.

Zukünftig wird eine Teilvirtualisierung der Diemersteiner Selbstlertage durch eine Erweiterung des Angebots mithilfe eines Blended-Learning-Szenarios angestrebt. Ein erster Schritt auf dem Weg zur Teilvirtualisierung des Trainingsangebots wird durch die Integration online-basierter Selbsteinschätzungs- bzw. Reflexionsphasen erfolgen, die jedem der drei Seminarblöcke zeitlich vorgeschaltet sind (vgl. Haberer/Zhukova 2013, S. 100-101). Der Online-Selbstlern-Assistent stellt somit das erste Tool in diesem Kontext dar.

Ein weiteres Tool in diese Richtung ist das Online-Transfercoaching, das ein Angebotspaket im Bereich Lerncoaching darstellt. Dieses soll zum einen die Nachhaltigkeit des Trainingsangebots sichern und zum anderen Raum für individuelle Problemlagen der Studierenden schaffen.

Lerncoaching mit seinen verschiedenen Angeboten stellt einen weiteren Bereich im Selbstlernzentrum dar und wird im Folgenden erläutert.

2.2 Lerncoaching – Nachhaltigkeit durch individuelle Betreuung

Neben dem Trainingsprogramm „Diemersteiner Selbstlertage“ spielt das Lerncoaching bei der Förderung der Selbstlern- und Selbstführungskompetenzen eine entscheidende Rolle. Was unter „Lerncoaching“⁷² verstanden wird, welches Beratungsverständnis ihm zugrunde liegt und welche Angebotsformen in der aktuellen Konzeption vorgesehen sind, wird im Folgenden näher erläutert.

Lerncoaching wird in diesem Projektzusammenhang als eine „Sonderform“ des „Coaching“ betrachtet, dessen Coaching-Inhalt speziell das Thema „(Selbst-)Lernen“ vorsieht. Dabei dient Lerncoaching „[...] der Verbesserung der Lernfähigkeit, dem Abbau von Lernbarrieren und der Lösung von Lernschwierigkeiten.“ (Siebert 2009, S. 110). Wird der Student-Life-Cycle in Betracht gezogen, so gelten nach Schulmeister folgende Phasen für Studierende als kritisch (vgl. Schulmeister 2007, S. 52 ff.): Der Übergang Schule – Hochschule, die Phase der Erstsemester, die Bachelor-Phase und die Master-Phase. Das Lerncoaching soll die Studierenden in diesen Phasen aktiv unterstützen. Durch Lerncoaching sollen die Eigenaktivität und Selbstreflexion der Studierenden gefördert werden.

⁷² In diesem Artikel werden die Begriffe „Coaching“ und „Beratung“ synonym verwendet. In der einschlägigen Literatur wird meist von Lernberatung anstelle von Lerncoaching gesprochen (vgl. Siebert 2009; Faulstich et al. 2005; Pätzold 2004; Kemper/Klein 1998). Aus diesem Grund finden Definitionen der Lernberatung, die in der Literatur verwendet werden, ebenfalls ihre Anwendung in dem hier vorgestellten Lerncoaching-Konzept.

Dem Lerncoaching liegen folgende Beratungsformen und folgendes Beratungsverständnis zugrunde:

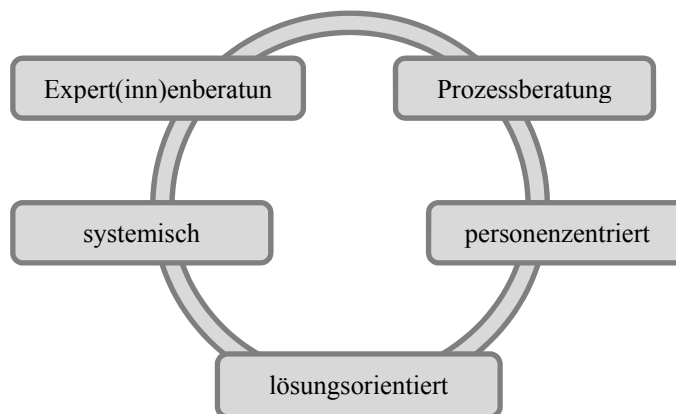


Abbildung 6: Beratungsverständnis des Lerncoachings (eigene Darstellung)

Beratungsformen

Je nach Coachingbedarf und -situation findet ein Expert(inn)en- und/oder Prozesscoaching statt. Dem Expert(inn)encoaching liegt die Annahme zugrunde, dass die beratende Person die Lösung für das Anliegen der ratsuchenden Person kennt (vgl. Radatz 2011, S. 89). In diesem Kontext bezieht sich das Expert(inn)encoaching hauptsächlich auf die Empfehlung von Methoden und Techniken zum Thema Selbstlernen (z.B. Erstellen von Zeitplänen zum besseren Zeitmanagement).

Im Gegensatz dazu bezieht sich die Prozessberatung auf den persönlichen Lernprozess der ratsuchenden Person, der begleitet wird. Die beratende Person unterstützt die Studierenden dabei, eine für sie passende Lösung für ihr Anliegen zu finden. Bezogen auf den Lern-Lehrprozess werden, „...die eigenen Lernziele mit der aktuellen Lernsituation und den mitgebrachten Qualifikationen, Kompetenzen, dem bisherigen Wissen und den Erfahrungen in Beziehung...“ gesetzt (Kemper/Klein 1998, S. 44).

In Anlehnung an Geißler und dessen Verständnis, dass Coaching meist den Charakter einer Prozessberatung besitzt und Aspekte der Expert(inn)enberatung mit einbezieht, wird das Ziel verfolgt, ein umfassendes und individuelles Beratungsszenario anzubieten, das je nach Bedarf situativ eingesetzt wird (vgl. Geißler 2012).

Beratungsverständnis

Beiden Beratungsformen liegt ein personenzentriertes, systemisches und lösungsorientiertes Beratungsverständnis zugrunde.

Im Bereich der Gesprächsführung wird auf die personenzentrierte (nicht-direktive) Beratung nach Carl Rogers zurückgegriffen. „Eines der wichtigsten Ziele [...] ist sicherlich die Freisetzung von Gefühlen und emotionell belasteten Impulse, die sich um die Probleme und Konflikte des Individuums konzentrieren.“ (Rogers 2010, S. 123). Die beratende Person wendet verschiedene Methoden an, „[...] die den Klienten befähigen, seine Gefühle ohne Hemmungen freizusetzen.“ (Rogers 2010, S. 158). Der Coach konzentriert sich mehr auf den emotionalen als auf den gedanklichen Inhalt des Coachees, um darauf reagieren zu können (vgl. ebd.). Dadurch kommt es zu einer „[...] emotionalen Befreiung von bislang unterdrückten Gefühlen, zu wachsendem Bewusstsein der grundlegenden Elemente seiner eigenen Situation und zu größerer Fähigkeit, seine eigenen Gefühle offen und ohne Angst zu erkennen.“ Die Situation des Coachees wird durch diesen Prozess geklärt und er erkennt die Beziehungen zwischen seinen Handlungen (vgl. ebd.). Aufbauend darauf, können Lösungsstrategien entwickelt werden.

Die systemische Perspektive berücksichtigt im Lerncoaching-Prozess nicht nur das Problem, sondern auch den aktuellen Lernkontext und die Wechselwirkungen mit einzelnen Personen, die darin eine Rolle spielen. „Im Fokus stehen also Individuum *und* Kontext, die Interaktionssequenzen, insbesondere die Muster der interpersonellen Kommunikation“ (Bamberger 2010, S. 14). „Entsprechend befasst sich der systemische Berater/Therapeut weniger mit der Analyse von individuell-persönlichkeitsspezifischen Merkmalen und einem dadurch bedingten Problem, vielmehr geht es um das Netz der Beziehungen, in denen ein Klient lebt und in dem das Problem einen bestimmten Nutzen erfüllt bzw. ursprünglich erfüllt hat.“ (ebd.). Ausgehend von diesem Verständnis müssen in einer Beratungssituation bei der Lösungsfindung nicht nur der Coachee und seine

Handlungsmöglichkeiten, sondern auch der Kontext, in dem sich die ratsuchende Person befindet, berücksichtigt werden. Zum persönlichen Zeitmanagement können mehrere Methoden infrage kommen. Dabei wird überprüft, in welcher Form sich eine Methode für einen bestimmten Kontext (z.B. Prüfungsorganisation) eignet. Dadurch soll von Anfang an eine tatsächliche und nachhaltige Umsetzung gewährleistet werden.

Der lösungsorientierte Beratungsansatz legt seinen Schwerpunkt auf die Lösung eines Problems mithilfe der Stärken und Ressourcen, die die ratsuchende Person mitbringt. Somit wird das Problem zwar als solches gewürdigt, die Coachingsituation wendet sich aber hauptsächlich der Lösungsfindung zu. Im Laufe des Coachings werden die Ressourcen des Coachees erkannt und aktiviert. Durch gezielte Fragetechniken, die Steve de Shazer als „Dietriche“ bezeichnet, wird der Coachee dazu angeregt, sich seiner Stärken bewusst zu werden und eine für sich passende Lösung für sein Anliegen zu finden (vgl. de Shazer 2012). Kemper und Klein sehen in der Orientierung an den Stärken und Kompetenzen der ratsuchenden Person einen Motor, durch den sich Motivation und Lernerfolg leichter einstellen (vgl. Kemper/Klein 1998, S. 42). Dadurch dass die ratsuchende Person sich ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst wird, übernimmt sie die Verantwortung für den eigenen Lernprozess (vgl. Kemper/Klein 1998, S. 43). Das Lerncoaching soll die Studierenden darin unterstützen, sich ihrer eigenen Ressourcen bewusst zu werden und diese zur Lösungsfindung und -realisierung einzusetzen.

Durch die Kombination dieser drei grundlegenden Beratungsansätze soll ein ganzheitliches und sich gegenseitig ergänzendes Lerncoaching-Angebot entstehen.

Vorgesehenes Angebotsspektrum

Wie eingangs bereits erwähnt, bietet das Lerncoaching Unterstützung bei der Weiterentwicklung von Selbstlern- und Selbstführungskompetenzen an. Im Bereich Selbstlernen können Themen wie Zeitmanagement, Prüfungsvorbereitung, wissenschaftliches Arbeiten usw. eine Rolle spielen (vgl. Stiehler 2007, S. 882).

Um dem möglichen Beratungsbedarf gerecht zu werden und ein möglichst niedrighwelliges Angebot bereitzustellen, werden mehrere Wege zur Kontaktaufnahme und Kommunikation angeboten.

Es wird in Online- und Offline-Angeboten unterschieden. Unter Offline-Lerncoaching werden Beratungssituationen verstanden, in denen sich beide Personen (ratsuchende und beratende) physisch an einem Ort befinden. Zum Thema „Online-(Lern-)Coaching“ finden sich in der Literatur mehrere Begriffe. Allen ist die Kommunikation via Internet mithilfe diverser Software gemein. Auf die Besonderheit der Online-Kommunikation und -Beratung weist u.a. die Deutsche Gesellschaft für Online-Beratung hin, die eigene Richtlinien für Online-Beratende erstellt hat und nach diesen Richtlinien Online-Berater(innen) ausbildet (vgl. <http://www.dg-online-beratung.de/>). Bei Online-Beratenden werden zusätzlich zu den Beratungskompetenzen sowohl der souveräne Umgang mit den Beratungsmedien als auch das Wissen um die Besonderheiten der Online-Kommunikation gefordert (vgl. Siegrist 2009, S. 304-314).

Auf Basis dieses Grundverständnisses von „Online- und Offline-Coaching“ ergeben sich strukturell vier Angebotsvarianten, die sich entweder an Studierende oder Lehrende der TU Kaiserslautern richten:

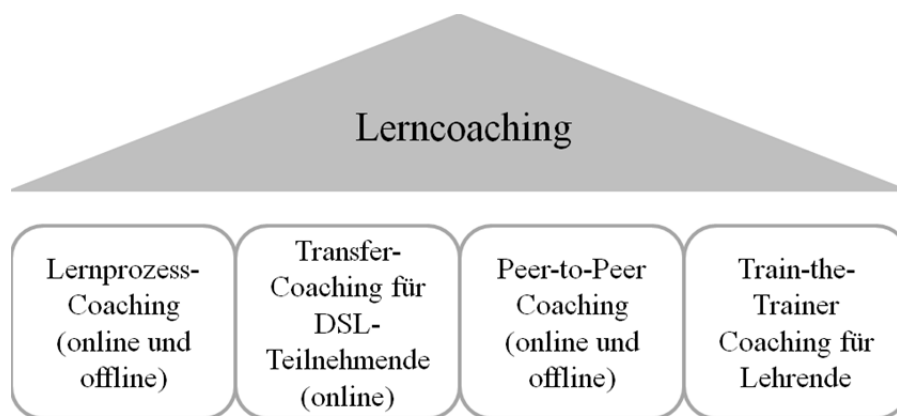


Abbildung 7: geplantes Angebotspektrum „Lerncoaching“ an der TU Kaiserslautern (eigene Darstellung)

Das **Lernprozess-Coaching** richtet sich an alle Studierenden der TU. Das Angebotspektrum umfasst Coaching zu den Themen „(Selbst-)Lernen“ und „Selbstorganisation“. Als Setting sieht das Lernprozess-Coaching eine Einzelcoaching-Situation vor, die sowohl in Form eines

Offline-Coachings als auch eines Online-Coachings stattfinden kann. So kann je nach Bedarf die ratsuchende Person das für sie passende Beratungssetting wählen. Das Offline-Lerncoaching bietet den Ratsuchenden den Vorteil des persönlichen Kontakts, der Verbindlichkeit und der direkten Kommunikation. Dagegen ermöglicht das Online-Coaching eine ortsunabhängige Kommunikation, die entweder synchron (z.B. Telefongespräche, Chat, virtuelles Klassenzimmer) oder asynchron (z.B. E-Mail, Forum) stattfinden kann. Zusätzlich zur flexiblen Handhabung bietet die asynchrone Kommunikation vielen Ratsuchenden die Möglichkeit, ihr Anliegen konkret zu formulieren. Oft wird dadurch ein Denkprozess angestoßen, der den Ratsuchenden dabei hilft, für sich mehr Klarheit in Bezug auf ihr Problem zu erlangen. In der psychosozialen Online-Beratung wird diese Form der asynchronen Online-Beratung bereits seit längerer Zeit erfolgreich eingesetzt⁷³.

Der Begriff „Transfercoaching“ kommt ursprünglich aus dem beruflichen Kontext und soll den Transfer der erworbenen Verhaltensweisen in den beruflichen Alltag sichern⁷⁴. Harald Geißler entwickelte zum Coaching von Führungskräften ein Konzept zum „Virtuellen Transfercoaching“, [...] um mithilfe dieses Instruments den Lernerfolg des einzelnen Seminarteilnehmers zu erhöhen und die Nachhaltigkeit des eingeleiteten Veränderungsprozesses im Verhalten zu steigern.“ (Ebel/Thiele 2012, S. 199). „Ziel des Virtuellen Transfercoachings (VTC) ist, sicherzustellen, dass die innerhalb der unterschiedlichen [...] Präsenzmaßnahmen erworbene Verhaltenskompetenz in den Arbeitsalltag effektiv und nachhaltig transferiert wird.“ (Ebel/Thiele 2012, S. 200). In Anlehnung an dieses Konzept soll durch das **Transfercoaching** den Teilnehmenden der Diemersteiner Selbstlerntage eine Möglichkeit geboten werden, sich im Anschluss an die Präsenzseminare gezielt an Lerncoaches zu wenden. Dadurch soll die Implementierung der in den Seminaren vermittelten Inhalte in den individuellen Studienalltag unterstützt und der

⁷³ Das Lernprozess-Coaching begrenzt sich bei seinem Beratungsangebot auf das Thema „(Selbst-)Lernen“. Die Möglichkeit, eine psychosoziale Beratung in Anspruch zu nehmen, ermöglicht an der TU Kaiserslautern bereits die psychologische Beratungsstelle des Studierendenwerks.

⁷⁴ Ein Beispiel bieten z.B. Ebel, Ute/Thiele, Christiane (2012): Virtuelles Transfercoaching (VTC). In: Geißler, Harald/Metz, Maren (Hrsg.): E-Coaching und Online-Beratung. Formate, Konzepte, Diskussionen. Wiesbaden, S. 199-207.

Lernprozess nachhaltig begleitet werden. Die Seminarteilnehmenden können die erlernten Methoden und Techniken im persönlichen Lernalltag ausprobieren und ggf. gemeinsam mit dem Lerncoach modifizieren. Die Rolle der Lerncoaches übernehmen in einer ersten Pilotphase interessierte und ausgewählte Trainerinnen und Trainer der Diemersteiner Selbstlerntage. Das Transfercoaching sieht wie das Lernprozess-Coaching ein Einzelcoaching als Setting vor und wird über eine Online-Plattform stattfinden, über die sowohl synchrone als auch asynchrone Kommunikation ermöglicht wird.

Zusätzlich zu den direkten Angeboten für die Studierenden der TU durch die Mitarbeiter(innen) des Selbstlernzentrums wird auf konzeptioneller Ebene eine interuniversitäre Verzahnung des Lerncoaching-Angebots mit den einzelnen Fachbereichen angestrebt. Dies soll durch ein **Peer-to-Peer-Coaching** und ein **Train-the-Trainer-Programm** erreicht werden. Beide Programme dienen als Qualifizierung der jeweiligen Zielgruppen im Bereich „Lerncoaching“.

Das Peer-to-Peer-Coaching wird dem Anspruch der TU Kaiserslautern gerecht, „Studierende als Partner“⁷⁵ mit einzubeziehen. „Das Konzept der Peer-Education geht davon aus, dass Peers einen besonders großen Einfluss auf Gleichaltrige haben, und knüpft genau an diesem Punkt an“ (Heyer 2010, S. 407). Aus diesem Grund misst Heyer Peers eine zentrale Bedeutung zu, indem er sie als Expert(inn)en ihrer Lebenswelt begreift (vgl. ebd.). In Anlehnung an dieses Verständnis soll durch die Ausbildung der Studierenden zu Peer-Coaches anderen Studierenden der Zugang zum Lerncoaching erleichtert werden. Die Coachees fühlen sich unter Umständen bei Gleichaltrigen besser verstanden, da der Peer-Coach sich vermeintlich mit denselben studienrelevanten Rahmenbedingungen auseinandersetzen muss. Im Rahmen dieses Angebots können sich Studierende zu Lerncoaches qualifizieren. Nachdem sie ein Qualifizierungsprogramm des Selbstlernzentrums mit mehreren Modulen durchlaufen haben, können sie

⁷⁵ Die TU Kaiserslautern wurde 2009 im Wettbewerb „Exzellente Lehre“ mit dem Exzellenz-Preis für Studium und Lehre für ihre Ideenskizze „Innovative Konzepte mit den Studierenden als Partner“ ausgezeichnet. Der Preis wurde durch den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft verliehen. (vgl. Technische Universität Kaiserslautern: Ausgezeichnet! Online: (<http://www.uni-kl.de/universitaet/verwaltung/refls/qualitaetsentwicklung-foerderung-der-lehre/exzellente-lehre/>) (16.04.2013).

ihre erworbenen Coachingkompetenzen mit ihrem Fachwissen kombinieren und Studierende in ihrem eigenen Fachbereich unterstützen⁷⁶. In Kooperation mit den in der Lehre aktiven Akteurinnen und Akteuren an der TU wird der momentane Fokus der Weiterbildung für Lehrende (Train-the-Trainer) an der TU auf die Bereiche Kommunikation, Beratungs- und Lehrkompetenz gerichtet.

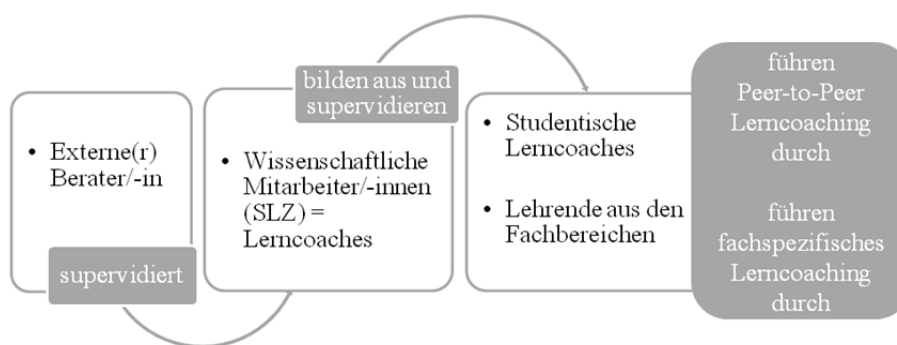


Abbildung 8: Akteure des Lerncoachings (eigene Darstellung)

Eine dauerhafte Qualitätssicherung der Angebote soll durch einen externen Berater gewährleistet werden, der den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Selbstlernzentrums als Ausbilder und Supervisor unterstützend zur Seite steht. Er übernimmt zusätzlich die Erstqualifizierung der Studierenden zu Peer-to-Peer-Coaches, die als Testphase unter Einbeziehung eines avatar-basierten Online-Tools geplant ist.

Die Pilotphasen des Transfer- und Peer-to-Peer-Coachings werden durch qualitative Gruppendiskussionen evaluiert. Die daraus resultierenden Ergebnisse fließen in die weitere Konzeption mit ein.

⁷⁶ Als Beispiel sei hier die Universität der Bundeswehr München genannt. Sie bietet ein Ausbildungsprogramm von Studierenden zu Peer-Coaches an. Das Angebot der Peer-Coaches bietet allen Studierenden ein kostenloses Coaching zu studienrelevanten Themen (z.B. Lernen- und Prüfungsvorbereitung, Zeitmanagement, Ressourcenmanagement und Stressbewältigung, wissenschaftliches Arbeiten).

2.3 Nachhaltigkeit durch Reflexion

Der (e-)Coach übernimmt die Rolle der Prozessbegleiterin/ des Prozessbegleiters. Sie/er ermöglicht die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen gewohnten Denk-, Fühl-, und Handlungsmustern. Dies gelingt ihr/ihm durch Perturbieren des Gewohnten. Kompetenzentwicklung ist stets in emotionale Muster eingebaut, die es gilt vorsichtig zu erschüttern, erst dann ist Veränderung möglich und nachhaltig (vgl. Arnold 2008, S. 39 ff.; Arnold 2005). Durch Infragestellen des „Wie es immer schon war“ und des eigenen Selbstkonzepts (Trager/Wilbers 2008, S. 45 ff.) kann der Weg zu neuen Denk-, Fühl- und Handlungsmustern eröffnet werden. Handlungspraktisch geschieht dies durch Fragetechniken, neue Perspektiven und Rückmeldung durch den (e-)Coach (vgl. Schlippe/Schweitzer 2012; Migge 2007).

Reflexion, das zentrale Element im Lerncoaching, meint das Nachdenken des Coachees über seine gewohnten Strukturen. Kaiser und Kaiser (1999) bezeichnen Metakognition als „Denken über Denken“ (Kaiser/Kaiser 1999, S. 25). Analog dazu meint Reflexion im Lerncoaching das Überdenken und Besprechen des eigenen Lernens. Dadurch wird dieses bewusst im Sinne eines „metakognitiven Wissens“ und kontrollierbarer im Sinne einer „metakognitiven Kontrolle“ (ebd.). Durch Einsatz des avatar-basierten Online-Tools soll es den Studierenden leichter fallen, von außen auf ihre aktuellen Situationen und Gefühlswelten zu blicken und jene in diesem Sinne zu reflektieren. Zu Beginn dieses Prozesses steht eine Irritation oder „Perturbation“. Mit dem Gewohnten stößt der Coachee an seine Grenzen, beispielsweise stellt er fest, dass er beim Lernen immer wieder unter starken Stress gerät. Im Coachingprozess entstehen dann, bezogen auf das eigene Lernen, idealerweise neue Gewohnheiten. Der Prozess ist als Schleife zu verstehen, die nichtlinear verläuft.

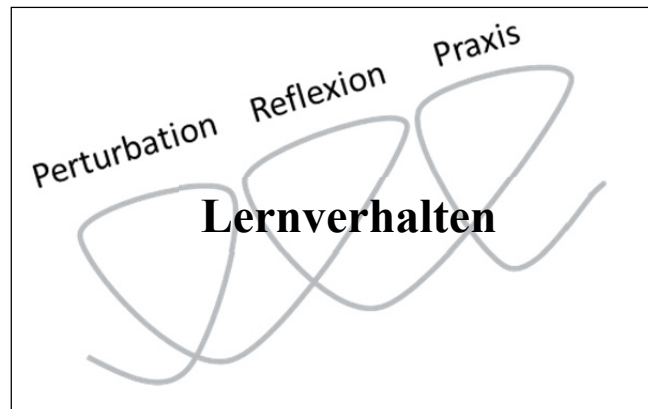


Abbildung 9: Nachhaltige Lernschleife (eigene Darstellung)

Was genau ist mit Nachhaltigkeit gemeint? Ingeborg Schüßler hat dieses Thema für den Bereich Weiterbildung beleuchtet (vgl. Schüßler 2007) und stellt dar, dass der ursprüngliche Kontext dieses Begriffs in der Forstwirtschaft und in der Entwicklungsarbeit zu finden ist. Dort bezeichnet er eine „fortwährende Nutzung“ und eine „dauerhafte Wirkung“ (vgl. Schüßler 2007, S. 21). Bezüglich der Kompetenzentwicklung im Lerncoaching wird die Bedeutung von Nachhaltigkeit dadurch bereits klarer. Ziel ist es, wenn von Nachhaltigkeit gesprochen wird, ein fortwährend kompetentes Handeln und eine dauerhafte Wirkung zu fördern. Trainings, wie die Diemersteiner Selbstlerntage, können dies durch die entstehende Gruppendynamik und den Austausch mit Gleichgesinnten gut anstoßen. Oft versanden dann jedoch der Transfer und somit auch die Nachhaltigkeit kurze Zeit nach dem Training. Lerncoaching, das flankierend oder unabhängig wahrgenommen werden kann, fördert gerade durch seine länger angelegte Dauer und durch die Frequenzen zwischen den Sitzungen die nachhaltige Kompetenzentwicklung. Wichtig ist der Kontakt zum Coach, indem höchst individuelle Themen besprochen werden können. Dadurch wird es möglich, Inhalte mit den eigenen Problemstellungen zu verknüpfen und in Anwendung zu bringen. Dies ist ein wichtiger Schritt in Richtung Nachhaltigkeit. Des Weiteren kann die Praxis zwischen den Sitzungen bearbeitet und Fehlschläge oder Schwierigkeiten in der Umsetzung des Neuen besprochen werden. So

können neue Handlungs- und Lerngewohnheiten eingeschliffen werden:

„Verfestigen können sich die neuen Strukturen nur dann, wenn sie im Alltag der Studierenden verstetigt werden. Besonders passend kann hierzu die Begleitung durch Mentoren sein, die über die reine Reflexion hinaus neue Erfahrungsspielräume anregen und entweder in der tatsächlichen Lebenswelt der Studierenden anwesend sind oder direkt daran ankoppeln. Dadurch können diese als neue Modelle wirken.“ (Emig/Wilke/ Lermen 2012, S. 129).

In dem hier dargestellten Fall, sind es zwar keine Mentorinnen und Mentoren, aber gerade die Peer-to-Peer Coaches nehmen eine ähnliche Rolle in der Lebenswelt der Studierenden ein. Peer-to-Peer Coaching erscheint gerade deshalb als besonders förderlich für die Nachhaltigkeit, weil der Praxisbezug sehr nahe liegt.

3 Fazit

Nachhaltige Kompetenzentwicklung, so wurde dargelegt, lässt sich durch eine Verknüpfung unterschiedlicher Angebote fördern. Die Diemersteiner Selbstlertage als gruppodynamisches Trainingsangebot bieten hierfür ein spezifisches Setting. Außerhalb der gewohnten Universitätsumgebung werden die Studierenden in der Gruppe zum Reflektieren ihres Lernverhaltens angeregt, sie erhalten wichtige Informationen zum Lernen und zur Lernplanung und können sich darüber mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen in vertrauter Runde austauschen. Damit nach dem Training keine Transferlücke entsteht, wird im Nachgang ein Transfercoaching (online) für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer angeboten. Dadurch sollen sich neue Lerngewohnheiten verfestigen. Darüber hinaus bieten die weiteren Lerncoaching-Angebote eine punktuelle Unterstützung in besonders herausfordernden Studienphasen, wie Studienbeginn, Prüfungsvorbereitungen und Studienabschluss. Lerncoaching kann ebenfalls als universitäre Strategie dienen, wenn es darum geht, mit einer immer heterogener werdenden Studierendenschaft umzugehen. Studienanfängerinnen und Studienanfänger starten mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen an der Universität, die Anforderungen jedoch sind für alle gleich. Diese Lücke kann bis zu einem gewissen Grad mithilfe von Lerncoaching geschlossen werden.

Dies gelingt durch eine individuelle Unterstützung der Studierenden, die an ihren persönlichen Themen anknüpft und sie eine Zeit lang begleitet.

Literatur

Arnold, Rolf (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 44. Hohengehren.

Arnold, Rolf (2008): Zur mittelbaren Unmittelbarkeit begleiteter Veränderungen – virtuelles Coaching und Ermöglichungsdidaktik. In: Geißler, Harald: E-Coaching. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 55. Hohengehren, S. 32-44.

Arnold, Rolf (2010): Systemische Berufsbildung. Kompetenzentwicklung neu denken – mit einem Methoden-ABC. Hohengehren, S. 35-36.

Arnold, Rolf (2012): Independent Study reloaded – Angeleitetes Selbstlernen als Widerspruch, der einen professionellen Anspruch markiert? In: Wirtschaft und Erziehung 3/2012, S. 47-53.

Arnold, Rolf/Lermen, Markus (2013): Einleitung. In: Arnold, Rolf/Lermen, Markus (Hrsg.): Independent Learning. Die Idee und ihre Umsetzung, Bd. 72. Hohengehren, S.1-8.

Arnold, Rolf/Lermen, Markus (2013a): Vom selbstgesteuerten Lernen zum Independent Study – Anmerkungen zur Begründung einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung. In: Arnold, Rolf/Lermen, Markus (Hrsg.): Independent Learning. Die Idee und ihre Umsetzung, Bd. 72. Hohengehren, S. 9-27.

Bamberger, Günter G. (2010): Lösungsorientierte Beratung. Praxishandbuch. Weinheim.

Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2013): dghd Jahrestagung „Professionalisierung der Hochschuldidaktik“. Online: <http://projekte2.hs-magdeburg.de/dghd/index.php?f=Home> (16.04.2013).

Ebel, Ute/Thiele, Christiane (2012): Virtuelles Transfercoaching (VTC). In: Geißler, Harald/Metz, Maren (Hrsg.): E-Coaching und Online-Beratung. Formate, Konzepte, Diskussionen. Wiesbaden, S. 199-207.

Emig, Meike/Lermen, Markus/Wilke, Annick: (2012): Selbstlernen im Studium. In: Müller, Hans-Joachim/Pachner, Anita/Prescher, Thomas (Hrsg.): Wissenschaft praktizieren – praktizierte Wissenschaft. Hohengehren, S. 121-133.

Faulstich, Peter/Forneck, Hermann J./Knoll, Jörg (2005): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld.

Geißler, Harald/Metz, Maren (Hrsg.) (2012): E-Coaching und Online-Beratung. Formate, Konzepte, Diskussionen. Wiesbaden.

Haberer, Monika/Zhukova, Nadezda (2013): Förderung von Selbstlernkompetenzen mit digitalen Medien – Zur Teilvirtualisierung eines Unterstützungsangebots für Studierende. In: Independent Learning. Die Idee und ihre Umsetzung, Bd. 72. Hohengehren, S. 94-105.

Heyer, Robert (2010): Peer-Education – Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. In: Haring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palentin, Christian (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden, S. 407-422.

Universität der Bundeswehr München: Startseite. Online: <http://www.unibw.de/peercoaching/> (18.04.2013).

Kaiser, Arnim/Kaiser, Ruth (1999): Metakognition. Denken und Problemlösen optimieren. Neuwied.

Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Hohengehren.

Migge, Björn (2007): Handbuch Coaching und Beratung. Weinheim.

Pätzold, Henning (2004): Lernberatung und Erwachsenenbildung. Hohengehren.

Radatz, Sonja (2011): Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen. Ein Praxishandbuch mit den Grundlagen systemisch-konstruktivistischen Denkens, Fragetechniken und Coachingkonzepten. Wien.

Rogers, Carl (2010): Die nicht-direktive Beratung. Frankfurt am Main.

Schlippe, Arist von/Schweitzer, Jochen (2012): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen. Göttingen.

Schübler, Ingeborg (2007): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 49. Hohengehren.

Schulmeister, Rolf (2007): Der „Student Lifecycle“ als Organisationsprinzip für E-Learning. In: Keil, Reinhard/Kerres, Michael/Schulmeister, Rolf (Hrsg.): eUniversity – Update Bologna: campus innovation 2006. Münster, S. 45-78.

Shazer, Steve de (2012): Wege der erfolgreichen Kurzzeittherapie. Stuttgart.

Siebert, Horst (2009): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven. Augsburg.

Siegrist, Renzo (2009): Online-Coaching. In: Lippmann, Eric (Hrsg.): Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis. Heidelberg, S. 304-314.

Stiehler, Sabine (2007): Studien- und Studentenberatung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.) (2007): Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen, S. 877- 889.

Straumann, Ursula E. (2007): Klientenzentrierte Beratung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.) (2007): Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen, S. 641-654.

Technische Universität Kaiserslautern: Ausgezeichnet! Online: (<http://www.uni->

kl.de/universitaet/verwaltung/refls/qualitaetsentwicklung-foerderung-der-lehre/exzellente-lehre/ (16.04.2013).

Trager, Bernhard/Wilbers, Karl (2008): Selbstreflexion als besonderer Lernprozess – E-Coaching: Wege zur Unterstützung mittels E-Learning. In: Geißler, Harald: E-Coaching. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 55. Hohengehren, S. 45-59.