

# Konzept zum Erfahrungslernen und zum problemlöseorientierten Lehren und Lernen

**Verfasser:**

Sven Harder  
Projekt KOSMOS

**Datum der letzten Aktualisierung:**

28.09.2017

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



## Inhalt

1	Vorwort.....	2
2	Ausgangssituation.....	2
3	Fragestellungen und Ziele des Konzeptes.....	5
4	Problemorientiertes Lehren und Lernen.....	5
4.1	Definition, Ziele und Prinzipien problemorientierten Lehrens und Lernens.....	5
4.2	Ablauf und Rahmenbedingungen problemorientierten Lehrens und Lernens.....	7
5	Erfahrungslernen.....	8
5.1	Definition, Ziele und Prinzipien des Erfahrungslernens.....	8
5.2	Ablauf und Rahmenbedingungen des Erfahrungslernens.....	10
6	Fallbeispiel Zertifikatskurs »Einführung in die klientenzentrierte Gesprächsführung«.....	11
6.1	Zertifikatskurs »Einführung in die klientenzentrierte Gesprächsführung«.....	11
6.2	Problembasiertes Lehren und Lernen sowie Erfahrungslernen im Zertifikatskurs.....	12
6.3	Maßnahmenkatalog.....	13
7	Fazit.....	14
8	Literaturverzeichnis.....	14

## 1 Vorwort

Die Konzepte zum Erfahrungslernen und zum problemlöseorientierten Lehren und Lernen werden aufgrund der Anschlussfähigkeit beider Ansätze im vorliegenden Papier zusammengeführt. Zentrales didaktisches Prinzip beider Ansätze ist die Kompetenzorientierung. Beide Lernformen zielen auf die (Weiter-) Entwicklung und Ausdifferenzierung von Handlungskompetenz. Die Ansätze unterscheiden sich vorrangig im methodischen Ablauf und im Lernergebnis. Die Merkmale beider Ansätze werden im Konzept herausgestellt.

## 2 Ausgangssituation

In diesem Kapitel wird der Einsatz von Methoden des problemorientierten Lehrens und Lernens sowie des Erfahrungslernens in den etablierten Studiengängen der Wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Rostock beleuchtet. Ziel ist es, das Potenzial eines weiterführenden Einsatzes beider Ansätze für die neu zu entwickelnden Studienformate für nicht-traditionelle Studierende aufzuzeigen.

Die etablierten und neuen Studienformate der Wissenschaftlichen Weiterbildung sind einerseits wissenschaftsfundierte und gleichwohl anwendungsorientierte Weiterbildungen. Das Interesse und der Bedarf der Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer zielt auf den Erwerb aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse und in der Anwendung dieser Kenntnisse in authentischen Handlungssituationen, im besten Fall im Handlungsfeld der eigenen beruflichen Praxis. Die Ansätze des problemlöseorientierten Lehrens und Lernens sowie des Erfahrungslernens sind grundlegend darauf ausgerichtet, die Anwendung von Wissen in praxisnahen Kontexten zu erproben.

Die berufsbegleitenden Masterstudiengänge der Wissenschaftlichen Weiterbildung der Universität Rostock haben eine Dauer von vier bis fünf Fachsemestern und sind im Blended-Learning-Format konzipiert. Die Lerninhalte werden in Selbststudienphasen, in Präsenzveranstaltungen und in Onlinephasen erworben. Die verschiedenen Lehr- und Lernformen bieten interessante Möglichkeiten für die Integration problemorientierten und Erfahrungslernens:

### Selbststudienphasen

Die theoretischen Grundlagen der Lerninhalte erarbeiten sich die Studierenden hauptsächlich im Selbststudium. Die Selbststudienphasen machen mit ca. Zweidritteln den größten Anteil der Lehr- und Lernformen aus. Die Phasen umfassen dabei alle Lernprozesse, die unabhängig von Ort und Zeit durch die Studierenden individuell organisiert werden. Die Selbststudienphasen sind in unterschiedlichen Graden problem- bzw. aufgabenorientiert gestaltet. Vorrangig arbeiten die Studierenden mit didaktisch aufbereiteten Lernmaterialien und erstellen prüfungsrelevante, anwendungsbezogene Einsendeaufgaben, die sie in der Regel vor dem Hintergrund des eigenen Tätigkeitsfeldes bearbeiten.

Einsendeaufgaben sind schriftliche Arbeiten und stehen in direktem fachlichem Zusammenhang zu den Modulen und den dazugehörigen Lernmaterialien. Die Studierenden setzen sich eigenständig, in schriftlicher Form, innerhalb eines eingeschränkten Zeitraumes mit fachspezifischen Problem-, Konstruktions-, Gestaltungs- sowie Beurteilungsaufgaben auseinander und reflektieren diese vor dem Hintergrund vermittelter theoretischer Ansätze und eigener Erfahrungen aus der beruflichen Praxis.

Mit Modulstart erhalten die Studierenden die Lernmaterialien, mit denen sie bei freier Zeiteinteilung arbeiten können. Für die Selbststudienphasen nutzen die Studierenden vorwiegend speziell aufbereitete Lehrbriefe, die Reflexionsfragen und transferorientierte Aufgaben enthalten. Das Studium der Lehrbriefe und Lehrbücher ermöglicht eine optimale Vorbereitung auf Fachdiskussionen und Gruppenarbeiten in Präsenz- und Online-Phasen. Durch integrierte Lernkontrollfragen kann der individuelle Lernfortschritt überprüft und reflektiert werden.

## Präsenzstudium

Ein Großteil des Präsenzstudiums besteht aus Präsenzseminaren, die an ein bis zwei Wochenenden pro Semester stattfinden. Ein Seminar ist eine Lehrveranstaltung, die der Vertiefung des in den Selbststudienphasen erworbenen Wissens dient. Seminare werden von Dozentinnen und Dozenten, Hochschullehrerinnen und Hochschul Lehrern geleitet und zeichnen sich durch Interaktivität von Seminarleitung und Studierenden aus.

Die Präsenzveranstaltungen nutzen die Lehrenden meist für die Vermittlung und die Diskussion der grundlegenden Wissensinhalte. Weniger Zeit wird für problemlösungsorientierte Anwendungsaufgaben und interaktive Gruppenarbeit eingeplant. In einigen Lehrveranstaltungen wird jedoch bereits erworbenes Wissen in problem- und fallorientierten Gruppenarbeiten und anderen interaktiven Methoden vertieft, angewendet und die eigenen Erfahrungen reflektiert.

Neben den Präsenzseminaren an den Wochenenden werden auch spezielle Veranstaltungsformen angeboten, die anwendungsorientierte Lehr- und Lernformen wie Problemlöseorientierung und Erfahrungslernen in den Mittelpunkt stellen. Zu den gesonderten Präsenzveranstaltungen zählen zum Beispiel Exkursionen. Insbesondere in den Masterstudiengängen »Umweltschutz« und »Bildung und Nachhaltigkeit« finden Naturerkundungen und Laborexperimente statt. Im Masterstudiengang »Medien und Bildung« wird eine so genannte Praxiswoche zur Produktion von multimedialen Lernmodulen durchgeführt. Hier erarbeiten die Studierenden unter realistischen Rahmenbedingungen in interdisziplinär zusammengesetzten Gruppen kleine E-Learning-Module, wobei insbesondere die zeitlich sehr begrenzten Konzeptions- und Produktionsprozesse und die Herausforderungen bei der Zusammenarbeit als Lernziele im Vordergrund stehen.

## Onlinestudium

Online-Lernphasen finden auf einer Online-Lernplattform statt. Online-Phasen dienen der Diskussion, Vertiefung und Anwendung des erworbenen Wissens. Sie sind zeitlich getaktet und werden durch eine Lehrende bzw. einen Lehrenden oder eine Tutorin bzw. einen Tutor betreut. Längere Online-Phasen haben eine Dauer von vier bis zwölf Wochen und sind daher für problemorientiertes Erfahrungslernen in Gruppen geeignet. Die Online-Phasen dienen in erster Linie dem Austausch der Studierenden untereinander und der kooperativen virtuellen Gruppenarbeit. Rückfragen an die Lehrenden und der fachliche Austausch finden in Diskussionsforen und in Webkonferenzen statt.

In den Masterstudiengängen der Wissenschaftlichen Weiterbildung werden mehrere Online-Phasen gestaltet. Beispielsweise durchlaufen die Studierenden des Masterstudiengangs »Medien und Bildung« drei Online-Phasen mit einer Dauer von vier bis sechs Wochen mit kollaborativer Gruppenarbeit. Im Studiengang »Bildung und Nachhaltigkeit« entwickeln die Studierenden in einer Online-Phase gemeinsam ein Online-Lernmaterial mit Hilfe der Autorenumgebung des eingesetzten Lernmanagementsystems.

Des Weiteren werden verschiedene Prüfungsformen eingesetzt. Nachfolgend werden mündliche Prüfungsformen beschrieben.

## Kolloquium

In Kolloquien werden von einem sachkundigen Auditorium Fragen im Anschluss an eine Präsentation einer eigenständigen Arbeit der Studierenden/des Studierenden gestellt.

## Referat

Ein Referat ist eine Darstellung zu einem wissenschaftlichen Thema und fasst Forschungs-, Untersuchungsergebnisse und/oder die Ergebnisse eines Literaturstudiums zusammen.

Im Referat sollen, unterstützt durch einen sinnvollen Einsatz von Medien, wesentliche Inhalte der verwendeten Literatur kurz vorgestellt, erläutert und Fragen zur weiterführenden Diskussion formuliert werden.

Nachfolgend werden schriftliche Prüfungsformen beschrieben.

### Hausarbeit

Eine Hausarbeit ist eine schriftliche Ausarbeitung zu einem vorgegebenen Thema beziehungsweise die schriftliche Bearbeitung einer Aufgabenstellung. Die Studierenden sollen dabei nachweisen, dass sie innerhalb einer begrenzten Zeit Literaturquellen erschließen, die reflektierten Texte in eigenen Worten in einer eigenständigen Argumentation darstellen sowie Aufgaben selbstständig bearbeiten.

### Klausur

In einer Klausur müssen die Studierenden unter Aufsicht in einer vorgegebenen Zeit ohne oder mit beschränkten Hilfsmitteln schriftliche Aufgabenstellungen bearbeiten.

Nachfolgend werden praktische Prüfungsformen beschrieben.

### Projektarbeit

Die Projektarbeit ist eine offene Prüfungsform mit einem hohen Grad an Freiheit. Eine Projektarbeit soll einzeln oder durch mehrere Studierende innerhalb eines Semesters bewältigt werden. Prüfungsgrundlage ist sowohl das Ergebnis der Projektarbeit als auch deren Dokumentation und der Prozess der Gruppenarbeit selbst.

Es ist zu prüfen, ob die Prüfungsleistungen noch problemorientierter zu gestalten sind, da hier der Anwendungsbezug und die Problemorientierung bereits deutlich berücksichtigt sind. Meist integrieren die Prüfungsleistungen offene Aufgaben, die vor dem Hintergrund der eigenen beruflichen Praxis bearbeitet werden. Ebenso hat die zum Abschluss des Studiums zu verfassende Masterarbeit einen anwendungsorientierten Charakter. Die Studierenden wählen ein eigenes Thema, das aus dem beruflichen Tätigkeitsfeld stammen kann.

Als Fazit lässt sich formulieren: Problemorientiertes Lehren und Lernen sowie Erfahrungslernen spielen, so eine erste Analyse der bestehenden Studienformate, eine – im Vergleich zum theoriegeleiteten Wissenserwerb in den Selbststudienphasen – eher untergeordnete Rolle. Grund dafür sind die knappen zeitlichen und personellen Ressourcen, die für die Umsetzung dieser anspruchsvollen Lehr- und Lernformen notwendig sind. Problemlöseorientierte Ansätze bedeuten vor allem für die Lehrenden, Tutorinnen und Tutoren einen hohen Aufwand in der Konzeption und Begleitung entsprechender Szenarien. Erfahrungslernen setzt Handlungen in authentischen Praxisfeldern voraus, die begleitend reflektiert und begutachtet werden. Auch hier ist der Aufwand in der Organisation und Betreuung hoch.

Generell ist dennoch ein großes Potenzial für die Einbindung problemorientierten Erfahrungslernens in allen Lehr- und Lernformen vorhanden. Die Online-Phasen können insbesondere besser genutzt werden, um Lernprozesse mit problemorientierten Methoden zu gestalten, da ausreichend Zeit für längere Lehr- und Lernszenarien zur Verfügung steht und die Fernstudierenden auf einer Online-Plattform zusammengeführt werden und flexibel selbstreguliert Lernergebnisse erarbeiten können. Das Erfahrungslernen ist abhängig von den Möglichkeiten des Handelns in authentischen Situationen. Dies ist nicht immer möglich in Online-Lehr- und Lernformen. Hierfür sind Präsenzveranstaltungen oder Praktika besser geeignet. Die Reflexion und der Austausch zu den persönlichen Erfahrungen sind online über Foren und digitale Lerntagebücher in Lernplattformen möglich. Letztlich ist es notwendig, die Selbststudienphasen mit Elementen des problemlöseorientierten Lernens und des Erfahrungslernens weiter auszubauen, um die diese Studienform anwendungsorientierter zu gestalten – zumal das Selbststudium in der Regel den größten zeitlichen Umfang einnimmt. Beispielsweise sind problem- oder fallbasierte Aufgabenstel-

lungen denkbar, die die Studierenden im Zusammenhang mit dem Wissenserwerb bearbeiten können. Zudem bieten sich auch online-gestützte Peer-Learning-Ansätze, z.B. Lern-Tandems, für die problemorientierte Zusammenarbeit im Rahmen der Selbststudien- und Onlinephasen an.

Unter Berücksichtigung der ressourcenabhängigen Machbarkeit im Rahmen der Weiterbildung können auch (fakultative) Veranstaltungen wie Exkursionen, Praktika und andere praktische Lern- und Handlungssituationen geschaffen werden.

Die Integration problemlöseorientierter Ansätze und Ansätze des Erfahrungslernens in die neuen Studienformate wird dem Bedarf der heterogenen Zielgruppe nach anwendungsbezogener Erarbeitung von Lerninhalten und dem Anspruch der Wissenschaftlichen Weiterbildung gerecht, kompetenzorientierte Weiterbildungsangebote zu generieren.

### 3 Fragestellungen und Ziele des Konzeptes

Ziel des Konzeptes ist es, geeignete Ansätze für problemorientiertes Lehren und Lernen sowie Erfahrungslernen für die neu zu entwickelnden Studienformate zu beschreiben. Dabei sollen die Ziele, die didaktisch-methodischen Gestaltungsmöglichkeiten sowie die Voraussetzungen und Machbarkeitsbedingungen der Ansätze grundlegend herausgearbeitet werden.

Folgende Fragestellungen sind in dieser Hinsicht zentral für das vorliegende Konzept:

- (1) Mit welchem Ziel werden problemorientiertes Lehren und Lernen sowie Erfahrungslernen eingesetzt?
- (2) Welche didaktischen Prinzipien sind maßgebend für die Konzeption und Durchführung der Ansätze in den Studienformaten?
- (3) Welche Maßnahmen und Rahmenbedingungen erfordern die Ansätze?

Ausgehend von diesen Fragestellungen werden konzeptionelle Überlegungen entfaltet, wie eine Integration problemorientierten Lehrens und Lernens sowie des Erfahrungslernens in Studienformate der Wissenschaftlichen Weiterbildung gelingen kann, einerseits didaktisch sinnvoll und andererseits die vorhandenen personellen, organisatorischen und finanziellen Ressourcen und Rahmenbedingungen berücksichtigend.

## 4 Problemorientiertes Lehren und Lernen

### 4.1 Definition, Ziele und Prinzipien problemorientierten Lehrens und Lernens

Das konstituierende Element problemorientierten Lehrens und Lernens ist das *Problem* als Ausgangspunkt und Gegenstand des aktiven Lehr- und Lernprozesses. Anstelle von passiver Rezeption von Lerninhalten, „...steht die Auseinandersetzung des Lernenden mit einem *Problem* im Vordergrund, das aus einer lebensweltlichen Anwendungssituation und nicht aus einem Fachkanon abgeleitet ist.“ (Kerres 2013, S. 357).

Das *Problem* wird dabei im Rahmen didaktisch-methodischer Überlegungen nicht im Sinne des defizitorientierten Problembegriffes aus dem Alltagsverständnis verstanden, sondern als Fall, Phänomen, Projekt oder auch nur als eine authentische Situationsbeschreibung aus der Lebens- oder Arbeitswelt. Probleme sind Ausgangspunkt von Lernprozessen, sie stehen am Beginn eines problemorientierten Lehr- und Lernszenarios und initiieren den Lernprozess. Es muss authentisch sein, eine Herausforderung darstellen und relevant für die Lernenden sein.

Ein Problem im Rahmen eines problemlöseorientierten Lehrsettings ist durch drei Merkmale gekennzeichnet (vgl. Kerres 2013, S. 358):

- (1) Es gibt einen Ausgangszustand und bestimmte Rahmenbedingungen.
- (2) Es wird ein Zielzustand definiert.
- (3) Der angestrebte Zielzustand kann nicht mit den vorhandenen Ressourcen erreicht werden.

Bedeutend für die Lernwirksamkeit ist demnach die Anhaftung einer Schwierigkeit, eines Hindernisses oder einer Herausforderung, die mit dem Problem verbunden ist und die mit dem aktuellen Vorwissen der Studierenden nicht bewältigt werden kann. Das Problem muss die Aneignung bzw. Generierung neuen Wissens erfordern (vgl. Kleß 2013, S. 56f.).

Die theoretischen Hintergründe des problemorientierten Ansatzes sind die konstruktivistische Lerntheorie sowie Erkenntnisse der Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie. Eine grundlegende Annahme ist, dass beim Aufbau der Wissensbasis zu erlernendes Wissen und zu erwerbende Fähigkeiten nicht vom späteren Anwendungsfeld losgelöst werden können bzw. sollten. Wissen wird situativ erworben und ist immer auf einen Anwendungskontext bezogen.

Die Bedeutung des problemorientierten Lernens wächst mit zunehmendem Fokus auf die kontextgebundene und anwendungsbezogene Konstruktion von Wissen. Neben die instruktionsorientierten Lehr- und Lernformen treten verstärkt problemorientierte, konstruktive Lehr- und Lernformen. Lernprozesse werden selbständiger, individueller und aktiver gestaltet. Das Vorwissen der Lernenden wird in den Lernprozess stärker einbezogen und genutzt. Die Lernenden tragen eine hohe Verantwortung für die Motivation und die Qualität der Lernprozesse und den Lernerfolg. Die Lehrenden werden mehr und mehr zu Initiatoren und Begleitern der studierendenzentrierten Lernprozesse. Sie unterstützen die aktive Aneignung und Generierung von neuem Wissen und steuern bei Bedarf den Lernprozess.

Eine Lernendengruppe entwickelt beim problemorientierten Lernen eine Lösungsstrategie für ein gestelltes Problem. Problemorientiertes Lernen zielt zunächst auf den Erwerb fachlichen, praxiswirksamen und in realen Handlungssituationen anwendbaren Wissens. Zudem zielt problemlöseorientiertes Lernen durch die kollaborative Erarbeitung von Problemlösestrategien auf die Entwicklung nicht-fachlicher Fähigkeiten wie kommunikative, personale und methodische Kompetenzen. Auch die Erhöhung der Lernmotivation, der Zufriedenheit und letztlich des Studienerfolges sollen möglichst mit dem problemorientierten Lernen verbunden sein. Problemorientiertes Lernen kann die Freude beim Lernen und damit die Lernmotivation befördern.

Die Lerneffekte sind von der Art des zu erwerbenden Wissens abhängig, bei rein deklarativem Wissen hat problemorientiertes Lernen keinen Vorteil, beim Lernen von Konzepten, Prozeduren und Prinzipien hat der Ansatz einen deutlichen Vorteil gegenüber traditionellen Lehr- und Lernmethoden.

Problemorientiertes Lernen eignet sich insbesondere für:

- den Aufbau von kontextgebundenem, in der Praxis anwendbarem Wissens,
- das Erkennen und Generieren von Zusammenhängen,
- die Entwicklung von Handlungskompetenz in mehreren Dimensionen (fachlich, methodisch, sozial, personal) sowie
- die Steigerung der Lernmotivation und der aktiven Ich-Beteiligung im Lernprozess (durch Anwendungsbezug, hohe Relevanz des Lerngegenstandes sowie gesteigertes Autonomieerleben bei der Gestaltung des Lernprozesses).

Für die Konzeption und Begleitung von problemorientierten Lehr- und Lernszenarien sind drei zentrale didaktische Prinzipien maßgeblich.

### Praxisorientierung

Praxis- und Anwendungsbezüge des zu erlernenden Wissens sind von großer Bedeutung für die Lernenden, die motiviert sind, ihre berufs- oder tätigkeitsbezogenen Kompetenzen zu erweitern. Authentische Probleme als Ausgangspunkt von Lernprozessen führen in der Erarbeitung von ebenso realistischen Lösungsstrategien zu anwendbaren Kenntnissen und Fähigkeiten, die auch auf ähnliche Problemsituationen übertragbar sind.

### Interaktionsorientierung

Die Lernprozesse beim problemorientierten Lernen haben einen deutlichen kommunikativen und interaktiven Charakter, da sie meist in Gruppen realisiert werden. Hier werden individuelle Erfahrungen, Kenntnisse und Sichtweisen in den gemeinsamen Lernprozess eingebracht, die fachlich abgestimmt werden müssen. Zudem findet ein nicht-fachlicher Austausch beispielsweise zu den Lernzielen und zur strukturierten Vorgehensweise bei der Lösung der Problemstellungen statt.

### Kompetenzorientierung

Die Schwierigkeit des Ausgangsproblems fördert eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Problem bzw. dem Thema/Lerninhalt und provoziert die Konstruktion neuen Wissens. Das Wissen ist immer in einen Kontext eingebunden und kann so besser behalten und in Anwendungssituationen abgerufen werden. Die Entwicklung von Kompetenzen erfordert eine bestimmte Herausforderung, die nur mit neuem Wissen und mit neuartigen Methoden bewältigt werden kann. Kompetenz wird als komplexe Problemlösefähigkeit verstanden, die planvolles, reflektiertes Handlungswissen und Handlungsbereitschaft erfordert. Alle Elemente einer vollständigen Handlung sollten im problemlöseorientierten Lernsetting berücksichtigt werden: Analyse der Situation, Entwicklung von Handlungsalternativen, Durchführung und Reflexion von Handlungen.

Die Kompetenzorientierung gilt als ein zentrales Grundprinzip der didaktischen Gestaltung der Lehr- und Lernszenarien in den Studienangeboten der Wissenschaftlichen Weiterbildung.

## 4.2 Ablauf und Rahmenbedingungen problemorientierten Lehrens und Lernens

In folgenden Schritten lässt sich ein typischer Ablauf problemorientierten Lernens abbilden:

- (1) Die Lernenden erhalten eine Problemstellung mit einem Arbeitsauftrag und einer zeitlichen Struktur zur Erarbeitung der Problemlösung.
- (2) Die Lernenden verständigen sich über die Problemstellung und bestimmen ihr weiteres Vorgehen.
- (3) Die Lernenden erwerben relevante Informationen im Selbststudium.
- (4) Die Lernenden tauschen ihre Ergebnisse aus und diskutieren diese.
- (5) Die Lernenden präsentieren die zusammengeführten Ergebnisse.
- (6) Die Lernenden reflektieren über das gemeinsame Vorgehen.

Ausgangspunkt des problemorientierten Lernens sind praktische Problemsituationen, die, von Lehrenden mit einem Arbeitsauftrag verbunden, bereitgestellt werden. Das Problem steht am Anfang eines Lernprozesses und hat strukturgebenden und aktivierenden Charakter. Die Bearbeitung von Lösungsstrategien erfolgt in Einzelarbeit oder in Gruppen mit sechs bis acht Lernenden. Problemorientierte Szenarien können in Präsenzveranstaltungen und in Online-Phasen realisiert werden. Einzelarbeit kann und sollte in Selbststudienphasen begleitend zur Aneignung theoretischer Grundlagen initiiert werden.



Die Lehrenden bereiten das problemorientierte Lehrscenario vor, erarbeiten die Problemsituation, definieren die Ziele und die Aufgabenstellung und stellen Materialien und Quellen zur Bearbeitung der Problemlösestrategien bereit. Lehrende begleiten den Lernprozess durch fachliche Impulse und inhaltliches Feedback zu den Arbeitsergebnissen und bei Fragen der Lernenden. Tutorinnen und Tutoren begleiten den Lernprozess motivierend und organisierend. Sie unterstützen den Lehrenden oder die Lehrende.

Kerres beschreibt drei Varianten der Einbindung problembasierten Lernens (PBL) mit unterschiedlichen Reichweiten (Kerres 2013, S. 359f.):

- (1) Die Umsetzung des PBL-Ansatzes im gesamten Curriculum: PBL-Curricula.
- (2) Die Umsetzung von Methoden des PBL in einzelnen Kursen: PBL-Methoden
- (3) Die Umsetzung des PBL in Problemlöseaufgaben: PBL-Aufgaben.

Für die Studienangebote der Wissenschaftlichen Weiterbildung bieten sich die Varianten 2. und 3. an. In den Online-Phasen sind vor allem die Methoden umzusetzen, die die Generierung einer Lösung in kooperativer Gruppenarbeit ermöglicht. Die Aufgaben, bei denen Problemlösungen angewendet werden, können als didaktische Elemente ergänzend zum Lernmaterial im Selbststudium eingesetzt werden, um Lerntransfer zu fördern. In den Präsenzveranstaltungen können sowohl Methoden des problembasierten Lernens als auch Problemlöseaufgaben eingesetzt werden.

Problembasiertes Lernen hört oft da auf, wo das Erfahrungslernen weitermacht. Häufig ist konkretes Handeln bzw. die wirkliche Umsetzung von Problemlösestrategien nicht vorgesehen in problemlöseorientierten Lernszenarien. Das Erfahrungslernen setzt die Entwicklung von Handlungsstrategien und das konkrete Tun, also das wirkliche Handeln, voraus. Das Erfahrungslernen wird im folgenden Abschnitt thematisiert.

## 5 Erfahrungslernen

### 5.1 Definition, Ziele und Prinzipien des Erfahrungslernens

Erfahrungen werden im vorliegenden Konzept verstanden als die Gesamtheit aller gelernten und anwendbaren, in Handlungen, Wahrnehmungen und reflexiven Prozessen der Auseinandersetzung mit der Umwelt und sich selbst generierten, individuellen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen einer Person.

Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen generieren sich aus eigener Erfahrung oder aus Erfahrungen anderer. Eigene Erfahrungen sind Primärerfahrungen, die aus unmittelbaren Kontakten mit Menschen und Gegenständen entstehen. Sekundärerfahrungen sind vermittelt, z.B. über Darstellungen und Berichte in den Medien. Die Erfahrung von Menschen speist sich im Normalfall aus beiden Quellen, wobei die primären Erfahrungen für das Individuum bedeutender, einprägsamer und nachhaltiger sind und daher an dieser Stelle ausschließlich betrachtet werden sollen.

Grundlage des primären Erfahrungslernens ist eine unmittelbare, handelnde Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand in einer realen oder sehr realitätsnahen Umgebung. Erfahrungslernen ist im pädagogischen Kontext möglichst problemorientiert, aktiv, situiert, reflexiv und zyklisch. Direkte Erfahrungen durch Handeln sind fortwährend Ausgangspunkt für Reflexionen und Bewertungen, die zu immer komplexeren und flexibleren Handlungsoptionen führen (sollen).

Ziel von Erfahrungslernen ist die Generierung neuen reflektierten und bewerteten Handlungswissens und damit letztlich die (Weiter-) Entwicklung von Handlungskompetenz.

Die Entwicklung von Kompetenzen setzt praktisches Handeln und daraus wahrgenommene Erfahrungen voraus. Kompetenz ist allgemein formuliert ein subjektives Potenzial zum selbständigen Handeln und Problemlösen. Kompetenz wird in der Literatur auch als komplexe Problemlösefähigkeit verstanden. Kompetenz ist dabei ein mehrdimensionales Konstrukt. Es umfasst kognitive, normative und Handlungs-Dimensionen. Auf der Grundlage ausreichenden Faktenwissens können Einsichten in Problemzusammenhänge gewonnen werden, die zu sachbezogenen, wertneutralen Urteilen führen. Die normative Dimension umfasst die bei der Handlungssteuerung wirkenden absoluten Werte sowie die Fähigkeit, situationsangemessene Wertungen vorzunehmen und entsprechende Handlungsentscheidungen zu treffen. Die Handlungsdimension umfasst methodische Fähigkeiten zur Planung, Mittelbereitstellung, Ausführung und qualitativen Prüfung von Handlungen (vgl. Wollersheim 1993, S. 120).

Als Komponenten jeder Kompetenz definieren Erpenbeck und Heyse (1999, S. 161) folgende Elemente:

- *Wissen*: „die Gesamtheit der vom Wert- und Handlungskontext relativ ablösbaren geistigen Resultate“
- *Werte*: „(a) auf individueller Ebene – Bedürfnisse [...], Einstellungen [...], Emotionen [...], Motivationen [...]; (b) auf sozialer Ebene – gesellschaftliche Wertvorstellungen und Normen. Soziale Werte und Normen können individuell angeeignet, interiorisiert – d.h. zu individuellen Emotionen und Motivationen umgeformt – werden“
- *Erfahrungen*: „Bewertete Komplexe von Wissen und Werten, die in zurückliegenden Handlungsverläufen erprobt wurden und für neue dispositionell zur Verfügung stehen“
- *Fähigkeiten*: „Bewertete Komplexe von Handlungsdispositionen, die Wissen und Werte, in zurückliegenden Handlungsverläufen erworben, integrieren“
- *Wille*: „Individuell-psychisches Realisierungsvermögen menschlicher Selbst-organisation mit der Willensfreiheit als deren Emergenzaspekt“

Erst das Zusammenspiel der verschiedenen Elemente, d.h. das ganzheitliche Zusammenwirken, machen Kompetenz aus und befähigen den Menschen zu selbstorganisiertem, kreativem Handeln. Kompetenzen als Handlungsdispositionen können unterschieden werden in Fach-, Sozial-, Methoden-, personale und Handlungskompetenzen (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, S. 157ff.).

Erfahrungen und Erfahrungslernen berühren sowohl die kognitiven und emotionalen Handlungsdimensionen und können den Erwerb der verschiedenen Kompetenzdimensionen unterstützen. Die wesentlichen Elemente von Erfahrung sind den Definitionen nach eigenes Handeln und das Reflektieren und Bewerten der eigenen Handlungen. Für das Erfahrungslernen ergeben sich didaktische Prinzipien, die für die Konzeption und Durchführung des Erfahrungslernens.

### Kontextgebundenheit

Erfahrungslernen als Kompetenzentwicklung findet immer als situiertes Lernen, in einem bestimmten Kontext statt. Wichtig für die Kompetenzentwicklung ist eine Generalisierung der Erfahrung über die Reflexion.

### Handlungsorientierung

Wie bereits dargestellt bedingt Erfahrung mit dem Ziel der Entwicklung von Handlungskompetenz ein aktives Handeln des Lernenden. Handeln wird zur unabdingbaren Voraussetzung für Erfahrungslernen.

### Kompetenzorientierung

Die Kompetenzorientierung leitet sich aus der Zielsetzung des Erfahrungslernens direkt ab und ist für den Ansatz zentral.

## 5.2 Ablauf und Rahmenbedingungen des Erfahrungslernens

Erfahrungslernen zielt auf die Herausbildung von Handlungskompetenz. Grob lässt sich die Entwicklung von Handlungskompetenz durch Erfahrung in vier wesentlichen Schritten beschreiben:

### (1) Selbsttätige Aneignung eines umfassenden und differenzierten Begriffsnetzes

Die selbsttätige Aneignung eines umfassenden und differenzierten Begriffsnetzes ist die Voraussetzung für den Transfer und damit Voraussetzung für Kompetenz als Handlungsfähigkeit. Es kommt auf die Bildung einer sicheren Wissensbasis an, „in der Handlungswissen (Schemata) und vernetztes Sachwissen (System) in ausreichendem Maße vorhanden sind“ (Wollersheim 1993, S. 261).

### (2) Transformation des Wissen und Reflexion des Handelns

Theoretisch gelerntes Wissen muss, wenn es einer Anwendung dienen soll, in Handlungsschemata organisiert werden. Der Transfer von Wissen in Handlungsschemata erfolgt durch eine Handlung, durch ein Tun. Das erfahrene, implizite Handlungswissen muss zu einem expliziten, beschreibbaren Wissen reflektiert werden. Lernen ist demnach „kein eindimensionaler Vorgang von der theoretischen Erkenntnis zur praktischen Anwendung, sondern fluktuiert zwischen diesen beiden Bezugsebenen“ (Wollersheim 1993, S. 105). Das Verhältnis kann durch Reflexion transparent gemacht werden. Die Einordnung des Handlungswissens kann also über Distanz vom eigenen Tun durch Reflexion geschehen. Als günstig für den Aufbau von Wissensstrukturen bezeichnet Wollersheim daher auch die Mannigfaltigkeit von Erfahrungen in Verbindung mit der Entwicklung eines reflexiven Bewusstseins (vgl. Wollersheim 1993, S. 261).

### (3) Orientierung durch Wirksamkeits- und Wert-Erfahrungen

Selbstwirksamkeitserfahrungen sind für die Entwicklung von Kompetenz unerlässlich. Die Möglichkeit zur Selbsttätigkeit ist für Wollersheim eine elementare Methode zur Ermöglichung von Selbstwirksamkeits-Erfahrungen. Selbsttätigkeit fördert „die Ausbildung eines realistischen Anspruchsniveaus“ (Wollersheim 1993, S. 258).

Neben den orientierenden Wirksamkeits-Erfahrungen bezüglich der eigenen Fähigkeiten sind es auch die Wert-Erfahrungen, die das Handeln einer Person orientieren. In Weiterbildungsangeboten geht es in dieser Perspektive auch immer um die Ermöglichung von Austausch, um die Anregung von Diskussionen und Diskursen von Erfahrungen, welche eine Reflexion zu eigenen Wertorientierungen, Deutungsmustern und Verhaltensweisen ermöglichen.

### (4) Selbstreflexion über das eigene Denken, Lernen und Handeln

Reflexion ist ein wesentliches Element kompetenzfördernder Didaktik. Nahezu jede Lerneinheit ist von Reflexionen begleitet oder sollte es sein, denn „Reflexion verhilft zur Distanz, aus der heraus das Erkennen von Ordnung und Sinn möglich ist“ (Wollersheim 1993, S. 262). Reflexion verhilft zum selbständigen Ordnen von Wissen und zur selbständigen Orientierung. Die Reflexionen helfen die Erfahrungen zu verarbeiten, die während der Weiterbildung gemacht wurden. Was genau von jedem Einzelnen gelernt wurde, welche Erfahrungen wie weiterwirken, ist nur individuell zu beantworten.

Erfahrungslernen findet immer in realen Handlungssituationen statt.

Durch die Möglichkeit der Aneignung grundlegenden Wissens und die Ermöglichung von Selbsttätigkeit und Selbstreflexion und zumindest Anregung zur Modifikation von Deutungsmustern und Wertorientierungen, und nicht zuletzt durch mögliche Wirksamkeits- und Wert-Erfahrungen kann in der Erwachsenenbildung Kompetenzförderung geleistet werden. Die Rahmenbedingungen, didaktische Vielfalt und die Kompetenz der Lernbegleiter spielen dabei eine wesentliche Rolle.

Erfahrung ist gebunden an die umweltbedingte Möglichkeit selbständigen Handelns. Sie ist gebunden an umweltbedingte Ressourcen, an Freiräume autonomen Handelns, an soziale Bestätigung, an Werteerleben, an Möglichkeiten zur Wirksamkeit, an eine gestaltbare Umwelt ohne feste Strukturen, ohne Zwang, ohne starre Richtlinien des Handelns. Kompetenz ist gebunden an die Möglichkeit zur Gestaltung, Veränderung, Weiterentwicklung, also an die Möglichkeit zum individuellen Lernen. Nach Deci/Ryan (1985) hat der Mensch drei Grundbedürfnisse, die übertragen auf diesen Zusammenhang bei der Kompetenzentwicklung und somit auch im Erfahrungslernen als Rahmenbedingungen eine bedeutende Rolle spielen

- Autonomieerleben,
- Kompetenzerleben sowie
- soziale Einbindung.

Der kompetent handelnde Mensch braucht Erfahrungen eigener Autonomie und Selbst-Wirksamkeit – ein individuelles Kompetenzerleben. Er braucht die Anerkennung seiner Entscheidungen und Handlungen, die immer in einem Spannungsverhältnis zur Umwelt stehen.

Das Handlungsfeld sollte im Sinne optimaler Handlungsbedingungen diesen Grundbedürfnissen gerecht werden. Zudem sind begrenzende Handlungsbedingungen zu vermeiden. Ein genereller Abbau von Erfahrungen erfolgt durch zunehmend digitalisierte Lebens- und Arbeitsprozesse, die Erfahrungen meist auf kognitive Dimensionen begrenzen. Erst eine Verbindung von Erfahrungslernen mit intentionalem Lernen führt zu einem bewussten handlungsorientierten Lernen und zu einer reflexiven Handlungsfähigkeit (vgl. Dehnbostel 2000, S. 158).

Grundsätzliche Handlungsfelder für Erfahrungslernen sind

- Praktika mit authentischen Tätigkeitsfeldern und Problemstellungen,
- Exkursionen mit Anlässen zum praktischen Handeln und Problemlösen sowie
- Praxis-Workshops mit problemorientiertem Erfahrungslernen.

Aber auch im Rahmen organisierter Lehr- und Lernszenarien können je nach Handlungsthematik Elemente des Erfahrungslernens eingesetzt werden. Beispielsweise ist denkbar, für kommunikationsorientierte Themen digitale Medien in Online-Phasen für kommunikative Handlungen zu nutzen, um zum Beispiel eine Webkonferenz zu veranstalten. Über kommunikative Prozesse hinaus sind auch kooperative Lehr- und Lernformen im Sinne des problemorientierten Ansatzes mit digitalen Medien realisierbar.

Für das Gelingen problemorientierten Lernens und Erfahrungslernens müssen Rahmenbedingungen des handelnden Ausprobierens und der strukturierten Reflexion gegeben sein. Die Lehrenden benötigen entsprechende Kompetenzen, um die Lehr- und Lernformen zu konzipieren und zu begleiten.

Dass auch die Einbindung kleiner Elemente von problemorientiertem Erfahrungslernen in teilweise digitalisierte Lehr- und Lernformen gelingen kann, zeigt der folgende Abschnitt, in dem die Erfahrungen der Erprobung der Ansätze in einem Zertifikatskurs dargestellt werden.

## 6 Fallbeispiel Zertifikatskurs »Einführung in die klientenzentrierte Gesprächsführung«

### 6.1 Zertifikatskurs »Einführung in die klientenzentrierte Gesprächsführung«

Im Projekt KOSMOS wurde der berufsbegleitende Bachelor-Studiengang »Gesundheitsförderung und Prävention« entwickelt. Das Modul »Einführung in die klientenzentrierte Gesprächsführung« aus dem Studiengang wurde als weiterbildender Zertifikatskurs erprobt. Der Kurs mit hohem Praxisbezug vermittelte fachliche Grundkenntnis-

se der Gesprächsführung mit Klientinnen und Klienten und bot Anregungen zum Erwerb methodischer, sozialer und personaler Fähigkeiten und Einstellungen. Inhaltlich wurden in dem Zertifikatskurs die Grundlagen sozialer Kommunikation sowie unterschiedliche Kommunikationsmodelle der Gesprächsführung mit Klienten behandelt. Ein weiterer Schwerpunkt war die Reflexion der gesprächsführenden Beraterrolle. Im Fokus der Reflexion standen empathisches Verstehen, Wertschätzung und Authentizität. In Gruppenarbeiten wurden praxisnahe Fallsimulationen als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit den Inhalten des Kurses gestellt. Im Kurs fanden Methoden des problembasierten Erfahrungslernens Anwendung.

Die Zielgruppe des Zertifikatskurses waren Berufstätige aus dem Gesundheits- und Sportbereich, die in der Regel über keine schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Das berufsbegleitende Angebot nutzte die Vorteile des Blended Learning und beinhaltete Online-Phasen, Präsenzveranstaltungen sowie einen hohen Anteil an Selbststudienphasen.

## 6.2 Problembasiertes Lehren und Lernen sowie Erfahrungslernen im Zertifikatskurs

Die Ansätze des problembasierten Lehrens und Lernens sowie des Erfahrungslernens wurden im Kurs in den Präsenzveranstaltungen und in den Online-Phasen mit kooperativer Gruppenarbeit erprobt. Während der Gruppenarbeiten ging es vornehmlich darum, Inhalte und Lernziele mit den unterschiedlichsten Vorerfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu verknüpfen und vor dem Hintergrund von realistischen Gesprächssituationen neues Wissen und vor allem Erfahrung zu generieren.

In den Präsenzveranstaltungen werden anhand von praxisorientierten Fallsimulationen klientenzentrierte Gespräche mit externen, speziell geschulten, Schauspielerinnen und Schauspielern als Klientinnen und Klienten durchgeführt. In den Online-Phasen führten die Teilnehmenden in Gruppen auf der Basis von Fallbeispielen klientenzentrierte Gespräche durch und analysierten diese in gemeinsamen Reflexionen.

Darüber hinaus waren in allen Phasen der Modulerprobung praktische Übungen sowohl zur biographischen Reflexion der Teilnehmerinnen und Teilnehmer als auch zu inhaltlichen Schwerpunkten des Kurses verankert.

In der Praxis wurden Beratungsgespräche mit Klienten in der Regel face-to-face geführt. Der Verlauf und das Ergebnis des Gespräches waren offen. Die Beraterinnen und Berater führten das Gespräch mithilfe von Fragestellungen, die Reflexionen der Ratsuchenden und entsprechende Äußerungen hervorrufen.

In den Präsenzveranstaltungen erläuterte die Dozentin zunächst einen authentischen Fall aus der Praxis, stellte die Geschichte eines fiktiven Klienten vor und vermittelte die konkrete Aufgabenstellung für die Fallsimulation und das zu führende Gespräch. Die zwölf Teilnehmenden konnten im Anschluss mögliche Verständnisfragen klären. Die im Vorfeld gebildeten vier Kleingruppen stimmten sich intern zu Aufgabe, Vorgehensweise und Rollenverteilung während der Gespräche ab.

Die Gespräche liefen parallel in zwei Räumen ab. Die Gruppenmitglieder beobachteten jeweils die Gespräche und analysierten diese nach bestimmten Kriterien wie Authentizität, Wertschätzung und Empathie. Nach den Gesprächen erhielten die Studierenden ein Feedback aus der Gruppe.

Anschließend wurden die Erfahrungen und Ergebnisse im Plenum diskutiert. Die Dozentin gab eine fundierte Rückmeldung und erläuterte das weitere Vorgehen im Kurs.

In der Online-Phase erhielten die Teilnehmenden wöchentliche Aufgaben und grundlegende Lernmaterialien. Die Aufgaben waren in der Regel anwendungsorientiert und praxisnah. Einige der Aufgaben beinhalteten die Durchführung und Reflexion von Klientengesprächen innerhalb der Gruppe. Dafür kam die Webkonferenz-Software Adobe Connect zum Einsatz. Die Teilnehmenden nutzten die Möglichkeit der Audio- und Videokonferenz, um die Gespräche trotz aller technischen Barrieren möglichst authentisch zu führen. Die Gespräche wurden zudem für

die spätere Analyse und Reflexion aufgezeichnet und per Link bereitgestellt. Die Teilnehmenden hatten damit die Möglichkeit, jederzeit eine tiefere Analyse und Auswertung der Gespräche vorzunehmen.

Zunächst loggten sich die Teilnehmenden zum vorher vereinbarten Termin in die Webkonferenz-Software ein und schalteten ihre Mikrofone und Webcams frei. Mit dem ebenfalls anwesenden Tutor wurden technische Rückfragen oder Probleme geklärt. Dann stimmten die Teilnehmenden den Ablauf und die Rollenverteilung während der Gespräche ab. Die vier Rollen waren

- Klientin bzw. Klient,
- Beraterin bzw. Berater,
- Feedbackgeberin bzw. Feedbackgeber sowie
- Zeitmanagerin bzw. Zeitmanager.

Die Teilnehmenden erhielten im Vorfeld die Leitfragen zum Gespräch. Um die Authentizität der Gespräche zu erhalten, wurden personenbezogene Fragestellungen genutzt, zum Beispiel zur Motivation der Teilnahme an dem Zertifikatskurs oder zu Entscheidungsgründen für die Erstausbildung bzw. die beruflich eingeschlagene Richtung.

Das Gespräch wurde zwischen zwei Personen geführt und sollte laut Aufgabenstellung eine Dauer von ca. 15 Minuten haben. Für die Einhaltung der Zeit sorgte die Zeitmanagerin bzw. der Zeitmanager. Im Anschluss an die Gespräche gab die Feedbackgeberin bzw. der Feedbackgeber eine Rückmeldung zum Gespräch. Hierbei wurden die anzusprechenden Punkte und Kriterien im Vorfeld durch die Gruppe abgestimmt. Grundlage bildeten die Lernmaterialien und Anregungen der Dozentin in der Aufgabenstellung.

### 6.3 Maßnahmenkatalog

Für die Umsetzung problemorientierten Lehrens und Lernens sowie des Erfahrungslernens können Maßnahmen empfohlen werden. Im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik sollen die Lernszenarien so gestaltet sein, dass sie folgende (Lern-) Handlungen ermöglichen und fördern:

- (1) Aktiver selbsttätiger Wissenserwerb in Selbststudienphasen
  - Anregen des Wissenstransfers durch Reflexions-, Transfer- und Anwendungsaufgaben im Lernmaterial
  - Anregen einer vertiefenden und anwendungsorientierten Verarbeitung von Wissen durch Aufgaben und Übungen
  - Ermöglichung des fachlichen Austausches in der Lernendengruppe für den Aufbau einer möglichst differenzierten und vernetzten Wissensbasis
  - Ermöglichung des Autonomieerlebens durch Bereitstellung vielfältiger Materialien, aus denen ausgewählt die eigene Wissensbasis aufgebaut werden kann
  - lernprozessbegleitendes motivierendes Feedback durch die Lehrenden oder Tutorinnen und Tutoren
- (2) (Kooperatives) Entwickeln von Problemlöse- und Handlungsstrategien
  - Umsetzung problemlöseorientierten Lernens in Kleingruppen von sechs bis acht Lernenden (Präsenz, online)
  - Anleitung und Unterstützung für die Entwicklung von Problemlöse- und Handlungsstrategien
  - Unterstützung und ggf. Moderation der Kleingruppenarbeit durch Lehrende und Tutorinnen und Tutoren
  - fachliche Rückmeldung und kritische Hinweise zu den entwickelten Strategien
- (3) Durchführung von selbständigen Handlungen und Problemlösungen

- Handlungen in realen und realitätsnahen Situationen ermöglichen
  - Fehlertoleranz und Unterstützungsangebote bei Bedarf bereitstellen
  - Dokumentation von Handlungen beispielsweise über das Führen eines Lerntagebuchs fördern
- (4) Reflexion und Bewerten von eigenen Problemlösungen und Handlungen
- Anleitung/Leitfaden zur gezielten und strukturierten Reflexion und Bewertung der eigenen Handlungen bereitstellen
  - Sicherung und Aufbereitung der Lernergebnisse z.B. in einem Lerntagebuch ermöglichen und ggf. verbindlich als Teil einer Prüfungsleistung einfordern
  - Entwickeln neuer Handlungsstrategien vor dem Hintergrund der Erfahrungen fördern und fordern
- (5) Austausch von Erfahrungen
- Darstellung und Austausch von Erfahrungen ermöglichen, z.B. in Präsenzveranstaltungen, online über Webkonferenzen/im Diskussionsforum

Die genannten Maßnahmen unterstützen problemlöseorientiertes Lernen und Erfahrungslernen. Neben den meist von Lehrenden zu realisierenden Maßnahmen ist es seitens der Bildungsorganisation, in diesem Fall der Universität Rostock, notwendig, finanzielle Ressourcen für Mehraufwände von Lehrenden bereitzustellen und ihnen ggf. zur Umsetzung der Ansätze Schulungen und Coaching anzubieten.

Des Weiteren sind Kooperationen der Bildungsorganisation mit anderen Weiterbildungsorganisationen und der Wirtschaft für die Realisierung des Erfahrungslernens empfehlenswert.

## 7 Fazit

Problemorientiertes Lehren und Lernen sowie Erfahrungslernen sind nicht voraussetzungslos. Für eine optimale Umsetzung problembasierter Ansätze und von Erfahrungslernen sind seitens der Bildungsorganisation entsprechende Ressourcen einzuplanen. Die Lehrenden benötigen Kompetenzen zur Betreuung dieser aufwendigen Lehr- und Lernformen. Bei Bedarf können Schulungen und begleitendes Coaching für die Lehrenden angeboten werden. Für die Studierenden sind eine gute Strukturierung der Lern- und Arbeitsaufgaben mit begleitender Anleitung notwendig und ebenso der Freiraum für Handlungen und freie Entwicklung. Darüber hinaus ist der Austausch zwischen den Lernenden und mit den Lehrenden für die Reflexion und die Qualität und Nachhaltigkeit des Lernergebnisses von großer Bedeutung.

Es sind, und dass hat die Erprobung von Elementen des problemorientierten Lehrens- und Lernens und des Erfahrungslernens gezeigt, auch mit kleineren Elementen dieser Ansätze sehr gute und wirksame Erfahrungen und Reflexionen möglich. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Zertifikatskurses, so zeigt die Evaluation (siehe Erprobungsbericht), bekunden, dass sie mehrheitlich wertvolle Erfahrungen für ihre zukünftigen Aufgaben gewonnen haben. Sie berichteten davon, vor dem Hintergrund der Erfahrungen und Reflexionen im Kurs sowie des multiperspektivischen Austausches mit anderen Lernenden, auf persönlicher Ebene Änderungen abgeleitet zu haben.

## 8 Literaturverzeichnis

Deci, Edward L. /Ryan, Richard M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer. Heidelberg.

Dehnbostel, Peter (2000): Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung. Bertelsmann. Bielefeldt.

Erpenbeck, John /Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Waxmann. Münster.

Kerres, Michael (2013): Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. 4. erweiterte und korrigierte Ausgabe. Verlag De Gruyter. Oldenbourg.

Kleiß, Eva (2013): Selbstlernphasen im Studium gestalten. Schneider Verlag. Hohengehren.

Wollersheim, Heinz-Werner (1993): Kompetenzerziehung: Befähigung zur Bewältigung. Peter Lang. Frankfurt am Main.