

Selbstorganisiertes Lernen – Mythen und Möglichkeiten

WIE SICH ERWACHSENENLERNEN INNOVATIV UND INDIVIDUELL GESTALTEN LÄSST

Selbstorganisiertes Lernen steht derzeit hoch im Kurs – und ist zugleich alles andere als neu. Als Anforderung gedacht, mussten Lernende schon immer ihr Lernen selbst organisieren – sei es, sich mit den fremdorganisierten Rahmenbedingungen in Bildungsinstitutionen zu arrangieren, um (trotzdem selbst) lernen zu können oder Zeiten und Wege zu finden, Erlebtes und Erfahrenes reflexiv zu verarbeiten. Begrifflich taucht die Idee der Organisation des Lernens durch Lernende selbst seit den 1940er Jahren immer wieder in unterschiedlicher Gestalt auf.

Zunächst geschieht dies ausgehend von Selbstregulationstheorien. Das so verstandene Lernen wird als selbstreguliert, selbstbestimmt, selbstgesteuert oder auch selbstorganisiert bezeichnet. Seinen vorläufigen Höhepunkt fand der Diskurs in den 1980er und 1990er Jahren. Schon damals wurde im Übrigen die Frage gestellt, was daran nun eigentlich neu sei.

Doch vielleicht ist dies die falsche Frage – schließlich müssen Begriffe nicht neu sein, um mögliche Antworten auf aktuelle Zeitfragen aufzuzeigen. Sie müssen vielmehr Problemlöse-Potenzial in sich tragen, zu vielversprechenden, gangbaren Ansätzen ins-

pirieren und hilfreiche Anhaltspunkte für zeitgemäße Konzepte liefern können. So wurde und wird selbstorganisiertes Lernen vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Prozesse diskutiert, die sich auch in Arbeit und Beruf niederschlagen. Als relativ neuer Trend kann hier die Digitalisierung sämtlicher Lebensbereiche genannt werden. Digitalisierung erlaubt eine zunehmende raumzeitliche Entgrenzung des Arbeitens und Lernens: Wo und wann es geschieht, wird immer flexibler. Zugleich stellen digitale Medien neue Anforderungen an Selbstführung und eigenes Lernen, sei es sich selbst Grenzen in der potentiell ständigen Ver-

»»»»

WEITERE THEMEN:

Digitale Medienkompetenzen in der generalistischen Pflegeausbildung (DIMAP) SEITE 8 /
Digitale Medienkompetenzen in der Arbeit fördern, entwickeln und reflektieren SEITE 12 /
Ausbildung im biologisch-dynamischen Landbau SEITE 16 / „Handeln können“ – Berufliche
Bildung an Waldorfschulen SEITE 18 / Lernbegleiter*innen an freien Schulen SEITE 20 /
20 Jahre GAB-Verfahren SEITE 22 / Evaluationsprojekt Christengemeinschaft SEITE 27 /
Fixing for Future SEITE 28 / Abschlusstagung des Projektes MEDEA SEITE 30 /

Angebote SEITE 31 / Personalia SEITE 34 / Veranstaltungen SEITE 35 / Veröffentlichungen SEITE 36

Editorial

Im Zentrum der diesjährigen Ausgabe der GAB-News steht der Begriff der Selbstorganisation. Und tatsächlich zieht sich die Suche nach Wegen, wie Menschen dazu befähigt werden können, ihre Verhältnisse selbstbestimmt zu organisieren, durch fast alle „Einblicke in unsere GAB-Werkstatt“, die wir Ihnen in diesem Heft vorstellen: Sei es im Kontext der Demeter-Ausbildung, der Waldorfschulen, in der Konzeption einer Selbstlernarchitektur oder der Entwicklung digitaler Medienkompetenzen im Arbeitsalltag.

Gleichzeitig beschäftigt uns diese Frage auch selbst in unserem inneren Zusammenhang als Organisation. 2020 jährt sich die Gründung der GAB München zum vierzigsten Mal. Schon öfters haben wir von dem Generationswechsel berichtet, den wir seit einigen Jahren vollziehen. Dieser wird in diesem und im nächsten Jahr mit dem Ruhestand einer ganzen Reihe von Kolleginnen und Kollegen, die die GAB München seit vielen Jahren maßgeblich geprägt haben, wohl seinen vorläufigen Höhepunkt finden. So entstehen Räume, die sowohl wahrgenommen wie auch in dankbarer Würdigung des Geschaffenen neu gestaltet werden wollen. Und dabei geht es ja nicht um Rollen und Ämter, die zu verteilen sind, sondern vielmehr um die Frage, wie die Menschen, die die GAB tragen, diese auf eine angemessene Art und Weise selbstorganisiert gestalten.

*Zum Glück können wir dazu auf erprobte und wirksame Werkzeuge zurückgreifen: Die Weiterbildung zur/zum Qualitätskoordinator*in nach dem GAB-Verfahren“ hat dieses Jahr ihren zwanzigsten Geburtstag gefeiert. In einem Interview in diesem Heft berichten die „Eltern“ dieses Qualitätsverfahrens, Anna Maurus und Michael Brater, von dessen Entstehungshintergründen. Geprägt hat den Ansatz von Anfang an der Gedanke, dass Betroffene sich selbstständig und gemeinsam über die Qualität ihrer Arbeit und deren Umsetzung vereinbaren. Die Instrumente selbst geben keine Antworten vor, sondern stellen Fragen – Fragen, die es ermöglichen, Selbstorganisation systematisch und transparent zu gestalten und dabei die Handlungsebene immer wieder mit der Sinnesebene zu verknüpfen. Ein schönes Beispiel dafür, wie wir in der Geschichte der GAB Hervorgebrachtes nutzen können, um unsere Gegenwart und Zukunft in der GAB selbstorganisiert zu gestalten.*

Ihre GAB München

ffügbarkeit und Erreichbarkeit durch digitale Medien setzen zu können oder einfach den Umgang mit neuen digitalen Medien und Techniken gezielt zu erlernen (siehe dazu Beitrag zum Projekt MEDEA).

Dabei sind die Folgen der Digitalisierung nur *ein* Phänomen einer sich wandelnden Arbeitswelt. Eine längere Tradition als gesellschaftliche Entwicklung hat der sich beschleunigende Wandel in der Arbeitswelt insgesamt und die damit einhergehenden Erfordernisse, mit unbekannten, offenen und unwägbaren Situationen umgehen zu können. Weitere Kennzeichen der modernen Arbeitswelt sind Flüchtigkeit (Volatilität), Unsicherheit, Komplexität (Complexity) und Ambiguität. Dies sind Aspekte, die Soziolog*innen seit Mitte der 80er Jahre erkennen und die heute gerne unter das Akronym VUCA-Welt gefasst werden, um für Human Resources und Consulting einen schlagkräftigen Konsensbegriff zu haben. Für die Akteur*innen dieser Arbeitswelt gilt es, sich in diesem unübersichtlichen Umfeld zu orientieren und Probleme zu lösen, und dies ohne klares Bild von den Wirkungen des eigenen Handelns. Gebraucht werden Fähigkeiten, die es ermöglichen, in (zukunfts-)offenen Problemsituationen selbstorganisiert und kreativ zu handeln. Arbeitende Menschen sind daher zunehmend als eigenverantwortliche, lernende Subjekte gefordert. Bei diesem Lernen „steht die jeweilige Besonderheit der Person, d.h. deren individuelle Kompetenzen im Vordergrund [...]“. Nur so kann das individuelle Potenzial im Sinne des Individuums, der Organisation bzw. des Unternehmens sowie der Gesellschaft genutzt werden“ (Wittwer 2015: 3).

Selbstorganisiertes Lernen – zunächst einmal verstanden als die Fähigkeit, selbst seine Kompetenzen zu (er-)kennen und kontinuierlich an ihnen zu arbeiten – erscheint als eine plausible und naheliegende Antwort für diese Herausforderung. Immer wieder wird sie unserer Erfahrung nach auch als eine ökonomisch vielversprechende Alternative zu fremdorganisiertem, veranstaltetem Lernen gesehen. Oder es geschieht einfach eine unzulässige Gleichsetzung von selbstorganisiertem Lernen mit etwas ganz anderem. Doch genau an dieser Stelle gilt es einmal Luft zu holen und sich den Anspruch der Selbstorganisation im bzw. beim Lernen genauer anzusehen. So manche Vorstellung, der wir hier immer wieder begegnen, erweist sich dann schnell als Mythos. Fünf solcher Mythen wollen wir im Folgenden aufgreifen und thesenhaft bearbeiten. Danach wenden wir unseren Blick auf



die Möglichkeiten, die aus einem differenzierten Verständnis von selbstorganisiertem Lernen erwachsen. Dieses Verständnis haben wir in den letzten Jahren vor allem im Projekt „ELSa – Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen“ ausgearbeitet.

Mythos 1: Selbstorganisiertes Lernen ist alleine Lernen

Eine der verbreitetsten Vorstellungen zum selbstorganisierten Lernen ist die, dass es alleine stattfindet, ohne gemeinsame Lernaktivitäten mit anderen Lernenden oder Unterstützung von Lehrenden. Dieses Bild kommt wahrscheinlich dadurch zustande, dass es einen Gegenpol zur klassischen Vorstellung von Lernen in einem Klassenverbund mit einem Lehrer bzw. einer Lehrerin darstellt. Das Präfix „selbst“ suggeriert ja auch, dass es sich um einen Vorgang handelt, der individuell und damit alleine – sozusagen im stillen Kämmerchen – stattfindet. Das muss aber nicht sein. Unser Verständnis von selbstorganisiertem Lernen betont die eigene Verantwortung und die eigene Entscheidung über Lernanliegen, Ziele, Lernwege und hilfreiche Ressourcen. Andere Lernende oder auch Expert*innen können und sollen bei diesen Entscheidungen aber unbedingt berücksichtigt werden. Zu einem selbstorganisierten Lernprozess kann also auch die Auseinandersetzung mit einer Fragestellung in einer Lerngruppe, der Austausch über Lernerfahrungen mit Kolleg*innen oder eine gezielte Befragung von Experten und Expertinnen gehören. Lernen ist schließlich ein individueller Prozess in einem sozialen Kontext.

Mythos 2: Selbstorganisiertes Lernen ist digitales Lernen

Spricht man mit Verantwortlichen für berufliche Bildung über selbstorganisiertes Lernen, steht sofort die Assoziation mit digitalem Lernen im Raum. Häufig erlebt man auch eine Gleichsetzung beider Begriffe: selbstorganisiertes Lernen wird realisiert über digitales Lernen. Diese enge Verbindung ist verständlich angesichts der Möglichkeiten und Potenziale, die digitale Informationsquellen, Medien oder Programme für das Lernen, insbesondere für ein zeitlich und räumlich flexibles Lernen bieten. Das Internet ermöglicht den Zugriff auf Informationen von fast jedem

Ort und zu jeder Zeit. Kommunikation und Kooperation zwischen räumlich getrennten Lernenden ist möglich, wenn auch in eingeschränkter Form verglichen mit einer Zusammenarbeit in Präsenz. Diese Vorteile erscheinen besonders wertvoll, wenn Lernen in einen Alltag integriert werden soll, der mit beruflichen und privaten Aufgaben schon ziemlich ausgefüllt ist. Warum ist es aber verkürzt, beim selbstorganisierten Lernen in erster Linie auf die digitalen Möglichkeiten zu schauen? Lernen als Kompetenzentwicklung ist ein Prozess, in dem beides: Denken und Tun, Aktion und Reflexion stattfindet und bewusst aufeinander bezogen wird. Somit braucht Lernen die aktive Auseinandersetzung mit realen Handlungssituationen. Digitale Angebote verstehen sich bereits sehr gut darauf, das Vor- und Nachdenken im Lernprozess zu unterstützen. Reale Handlungssituationen für das reale Tun finden sich jedoch in der Regel außerhalb des Digitalen bzw. reichen über dieses hinaus. Es bleibt auch abzuwarten, ob es sich lohnt, diese z.B. in virtuellen Welten nachzustellen. Ermöglichter*innen von selbstorganisiertem Lernen sollten daher die Vorteile digitaler Lernformen bestmöglich nutzen und zugleich die notwendigen Lern- und Erlebensaktivitäten in der realen Welt mit zeitlichen, räumlichen und personellen Ressourcen unterstützen.

Mythos 3: Selbstorganisiertes Lernen ist informelles Lernen

Selbstorganisiertes Lernen wird oft in den Bereich des Informellen verwiesen. Es kann aber viel mehr sein. So sprechen wir uns dafür aus, es wie non-formales Lernen zu sehen, das anschlussfähig ist an die formale Bildung insbesondere im berufsbildenden Bereich. Nach einer Definition der EU-Kommission wird von formalem Lernen gesprochen, wenn es in (Aus-)Bildungseinrichtungen stattfindet und zu anerkannten Abschlüssen führt. Dagegen bezeichnet das informelle Lernen ein Lernen, das ungeplant und eher beiläufig im täglichen Leben stattfinden. Als non-formales Lernen werden die vielen Zwischenformen bezeichnet, die nicht zu einem formalen Abschluss führen, aber sehr wohl in einem organisierten, didaktisch gestalteten Rahmen, z.B. in Kursen oder Seminaren stattfinden.¹

Selbstorganisiertes Lernen in unserem Verständnis zeichnet sich dadurch aus, dass der Lernprozess entlang bewusster didakti-

»»»»

scher Überlegungen – der Lernenden, nicht der Lehrenden – gestaltet, durchlaufen und reflektiert wird. Somit ist dieses Lernen kein Zufallsereignis. Die Lernenden selbst organisieren ihren Lernprozess. Damit einher geht, dass sie sich ihrer Ziele, ihrer Lernwege und der Lernerträge bewusst sind und sie auch für Außenstehende verständlich und nachvollziehbar machen können. Dies stellt unseres Erachtens einen entscheidenden Punkt für die Validierbarkeit selbstorganisierten Lernens dar: Um es für die formale Bildung anzuerkennen, müssen die erworbenen Kompetenzen klar beschrieben und der Bezug zu den individuellen Lernaktivitäten hergestellt werden. Lernende, die ihren Lernprozess selbst organisieren, sollten dazu sehr gut in der Lage sein.

Die inhaltliche Anschlussfähigkeit selbstorganisierten Lernens an formale berufliche Bildungsabschlüsse konnten wir mit unserem Modell des Lernens in Selbstlernarchitekturen im Projekt ELSa verdeutlichen und erproben. Hierbei orientiert sich das selbstorganisierte Lernen an einem kompetenzorientiert beschriebenen Anforderungsprofil. Ein solches Anforderungsprofil könnte z.B. aus der Prüfungsordnung für einen Fortbildungsberuf abgeleitet sein.

Mythos 4: Selbstorganisiertes Lernen macht Lehrende überflüssig

Wenn man den Shift vom Lehren hin zum selbstorganisierten Lernen radikal zu Ende denkt, könnte die hier formulierte These wahr werden. Als wichtiger, unmittelbarer und begründeter sehen wir jedoch eine andere Konsequenz: Das berufspädagogische Personal wird beim selbstorganisierten Lernen in vielfältigeren Aufgaben und Rollen gebraucht als heute und zudem nicht in erster Linie als Lehrende. Zu diesen Aufgaben gehört die Beratung und Begleitung der Lernenden zu Beginn ihres Lernprozesses, währenddessen und zum Abschluss. Diese Beratung und Begleitung wird bei individuell unterschiedlichen Lernanliegen und Lernwegen auch individuell sein müssen und kann nicht mehr unbedingt in Gruppensettings mit mehreren Lernenden gleichzeitig geleistet werden. Eine andere Form der Unterstützung selbstorganisierten Lernens sehen wir in der analogen wie digitalen Moderation von Lerngruppen. Diese Moderation unterstützt die lernförderliche Beziehung zwischen den Lernenden,

gibt der Zusammenarbeit eine Struktur, die zugleich Raum lässt für alternative Ideen, und hilft, den Lernprozess und das Gelernte immer wieder bewusst zu machen.

Mythos 5: Selbstorganisiertes Lernen läuft von selbst

Verantwortliche für betriebliche Bildung berichten immer wieder, dass die zunehmenden digitalen Angebote ihres Unternehmens von den Lernenden nicht so intensiv wie erhofft in Anspruch genommen werden. Online-Fremdsprachenkurse werden nach einer kurzen Anfangseuphorie abgebrochen, die ansprechend gestalteten Learning Nuggets kriegen nicht die erhofften Klick-Zahlen. Und das, obwohl das Learning Management System über intensive Werbekampagnen bekannt gemacht wurde. Aus der mitschwingenden Enttäuschung der Verantwortlichen lässt sich die implizite Erwartung herauslesen, dass Beschäftigte, wenn entsprechende Lernangebote zur Verfügung stehen, von sich aus initiativ würden und diese selbstorganisiert zum Lernen nutzten. Diese Erfahrung verweist auf mögliche Missverständnisse oder Missstände rund ums selbstorganisierte Lernen: Es wird nicht erkannt, wie anforderungsreich selbstorganisiertes Lernen ist, so dass Unterstützung und passende Rahmenbedingungen fehlen. Oder man setzt einfach voraus, dass Beschäftigte in der Lage seien, ihr Arbeiten und Lernen unter den gegebenen Bedingungen selbst zu organisieren. In beiden Fällen ist es angebracht, sich intensiver damit zu beschäftigen, was selbstorganisiertes Lernen bedeutet. Dann würde z.B. deutlich werden, dass Lernende ihr eigenes Lern- und Entwicklungsziel finden müssen, aus dem sie die Motivation auch für einen längerdauernden Lernprozess ziehen können. Oder dass sie die Funktionalitäten von digitalen Lernangeboten erst erkennen müssen, um sie konsequent und vielleicht in kreativ abgewandelter Form für ihr Lernvorhaben zu nutzen. Nicht zuletzt gilt fürs Lernen und verstärkt fürs selbstorganisierte Lernen im Kontext einer Organisation: Es funktioniert dann, wenn die jeweilige Kultur und die korrespondierenden Strukturen es erlauben, erleichtern oder gar dazu einladen.

In jedem Mythos stecken Hoffnungen und Erwartungen, Bedenken oder Befürchtungen, die als subjektiv gemeinter Sinn versteh- und nachvollziehbar sind. Für eine Reihe von Akteursgruppen wäre es sicherlich erfreulich, wenn das Lernen ihrer



Mitarbeitenden ganz von selbst läuft oder wenn man keine Lehrenden, Lernbegleiter*innen, Coaches, Supervisor*innen, etc. mehr (zu finanzieren) bräuchte. Manche Lernende sind hingegen zu stark verunsichert bei der Vorstellung, beim Lernen mit neuen digitalen Medien alleine gelassen zu werden. Doch aus einem lerntheoretischen, berufs- und arbeitspädagogischen Blickwinkel zerschlagen sich derartige Hoffnungen bzw. lassen sich Sorgen beruhigen.

Ein differenziertes Verständnis von selbstorganisiertem Lernen

In unserer Beschäftigung mit organisiertem Lernen kamen wir zu folgender Definition, die an Arnold, Gómez Tutor & Kammerer (2001)² orientiert ist.

„LERNEN GILT DEMNACH ALS UMSO SELBSTORGANISierter, JE MEHR DER BZW. DIE LERNENDE DIE MÖGLICHKEIT HAT UND NUTZT,

- den eigenen Lernbedarf (d.h. die individuellen Lernziele) selbst zu finden,
- die konkreten Aufgaben bzw. Anforderungssituationen auszuwählen, an denen gelernt wird,
- geeignete Methoden und Unterstützungsformate (in analoger oder digitaler Form, inklusive institutionalisierter Lernangebote) auszuwählen und einzusetzen,
- den sozialen Kontext und gewünschte Interaktionen mit anderen (Lernberatung und Lernbegleitung, anderen Lernenden bzw. Expert*innen) zu wählen und zu gestalten,
- den zeitlichen und räumlichen Rahmen des Lernens zu gestalten sowie
- vorhandene Kompetenzen zu erkennen und den Lernprozess auf seinen Erfolg hin zu reflektieren“ (Schrode/Burger/Horn 2019).

Dabei können Lernende mögliche Lern- und Sozialformen je nach ihrem eigenen Lernbedarf zu einem individuellen Lernweg kombinieren. Es ist möglich, alleine im stillen Kämmerchen oder im Arbeitskontext zu lernen, man kann sich in Gruppen zum Lernen zusammenfinden und sich auch beim Lernen begleiten lassen. All dies kann analog stattfinden oder digital ermöglicht oder unterstützt werden.

Angesichts dieses umfassenden Verständnisses von selbstorganisiertem Lernen wird folgendes klar: Selbstorganisiertes Lernen läuft nicht von selbst, weil es komplex ist. Es ist herausfordernd, für sich selbst herauszufinden, welche Schritte einen im eigenen Lernprozess am besten weiterbringen, sich dafür die passende Unterstützung von einer Gruppe oder Lernbegleitung zu organisieren und sein eigenes Lernen im Blick zu behalten, die eigenen Lernerträge für sich zu sichern und sein Lernen zu reflektieren. Das gilt vor allem auch, weil die meisten von uns Lernen als schulisches, veranstaltetes, vorgedachtes Lernen, d.h. stark fremdorganisiert kennengelernt haben. Unterstützung ist sowohl in struktureller wie auch in personeller Hinsicht notwendig. Dies umfasst fürs Lernen nutzbare Strukturen und didaktische Elemente, begleitende Personen in unterschiedlichen Rollen (z.B. Lernbegleiter*in, Peer, Expert*in oder Berater*in) und eine lernförderliche Gestaltung des Arbeitens und der Arbeitsumgebung.

Eine Weiterbildungsdidaktik für selbstorganisierte Lernprozesse

Im Projekt „ELSa – Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen“ (Burger et al. i.E.) haben wir eine Weiterbildungsdidaktik für selbstorganisierte Lernprozesse entwickelt. Die Metapher der Architektur (architektonía, griech.: die Baukunst) haben wir gewählt, da es im Kern um eine Didaktik geht, die erwachsene Lernende dabei unterstützt, eigenaktiv ‚Lernräume‘ zu ‚erbauen‘ und zu nutzen im Sinne unserer Definition von selbstorganisiertem Lernen. Die Weiterbildungsdidaktik stellt Bausteine zur Verfügung, die Lernende bei der Planung, Durchführung und Reflexion ihrer Lernaktivitäten unterstützen. Diese Bausteine sind:

1. Die **Kompetenzfeststellung**, mit deren Hilfe Lernende ihre Lernbedarfe zu einem bestimmten Handlungsfeld herausarbeiten können. Handlungsfelder könnten die pädagogische

Begleitung von selbstorganisiertem Lernen oder die Aufgaben eines/einer Gepr. Berufspädagogen/-in sein. Lernende ermitteln und schätzen für sich selbst ein, welche (Teil-)Kompetenzen sie schon mitbringen und welche sie noch erwerben wollen.

2. Eine **Beratung** zum eigenen selbstorganisierten Lernvorhaben, das sich aus der Kompetenzfeststellung ergeben hat. Ziel dieser individuellen Beratung ist es, für die ermittelten Lernbedarfe einen passenden Lernweg zu finden. Die Berater*innen sind mit der Selbstlernarchitektur als Weiterbildungsdidaktik vertraut und arbeiten mit den Lernenden Möglichkeiten und Fallstricke unterschiedlicher Lernformen in der persönlichen Situation der Lernenden heraus.
3. Die eigentliche **Selbstlernphase**, die ein Wechselspiel von Aktion und Reflexion darstellt und in der die verschiedenen, passenden Lernformen von den Lernenden genutzt werden. So können Lernende beispielsweise mit einer Recherche (als Form des analogen bzw. digitalen Selbstlernens) oder einem Gespräch mit Kolleg*innen im Rahmen eines Meetings (als Form des analogen Gruppenlernens bzw. bei Web-Meeting des digitalen Gruppenlernens) starten. Es ist aber ebenso möglich, sich zu der Frage mit einem*r Expert*in zusammenzusetzen. Auch weitere organisatorische Schritte können sich hier anschließen, zum Beispiel die Planung einer Lernbegleitung durch einen*r betrieblichen Trainer*in. Die Lernenden werden bereits im Beratungsgespräch dafür sensibilisiert, dass sie bei ihrem Lernweg konsequent das Tun, d.h. Erproben bzw. Ausprobieren mit der Reflexion des darin Erkannten und Gelernten verbinden. Die Dokumentation des Lernprozesses kann ebenfalls ganz verschieden erfolgen (Lerntagebuch, E-Portfolio, etc.). Wichtig ist, dass sie stattfindet. Das gilt insbesondere dann, wenn hier eine Schnittstelle zu formalem Lernen geschaffen werden soll (z.B. Dokumentation des eigenen, projektförmigen Lernens als Prüfungsleistung).
4. Die **Kompetenz(zuwachs)feststellung**, in der zum Abschluss des Lernens herausgearbeitet wird, inwieweit die angestrebten Teilkompetenzen auch tatsächlich entwickelt bzw. erweitert wurden. Über konkretisierende Reflexionsfragen, wie z.B.: „An welchen Stellen habe ich bemerkt, dass es mir gut bzw. besser als zuvor gelungen ist? Wo sehe ich, dass ich

noch weiter lernen und üben muss?“ werden die Lernenden aufmerksam für und sprachfähig über ihre individuellen Lernerträge.

5. Mit den Ergebnissen aus der Kompetenz(zuwachs)feststellung gehen Lernende wieder in ein **Auswertungsgespräch** mit dem/der Berater*in, um dort gemeinsam die Lernerträge zu sichern. Die Fragen des/der Berater*in können dabei nochmal helfen, auch bisher unerkannte, ggf. auch nichtintendierte, Lernerträge zu erkennen.

Unsere Beschäftigung mit selbstorganisiertem Lernen in Forschung, Beratung und Weiterbildung hat uns bewusst gemacht, wie komplex dieses Unterfangen ist – und dass der Teufel oftmals im Detail steckt. Sie hat aber zugleich gezeigt, welche Chancen selbstorganisiertes Lernen bietet, wie es konkret ermöglicht werden kann und warum es sich lohnt, es ganzheitlich, d.h. auf individueller, didaktischer und auch organisationaler Ebene zu unterstützen.

GAB-Ansprechpartner*innen:

BARBARA BURGER, KRISTINA HORN, NATHALIE KLEESTORFER-KIESSLING, STEPHANIE JURASCHEK, NICOLAS SCHRODE



¹ Die Autoren wiederum orientieren sich stark an einer klassischen Definition nach Knowles (1975).

¹ S. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000

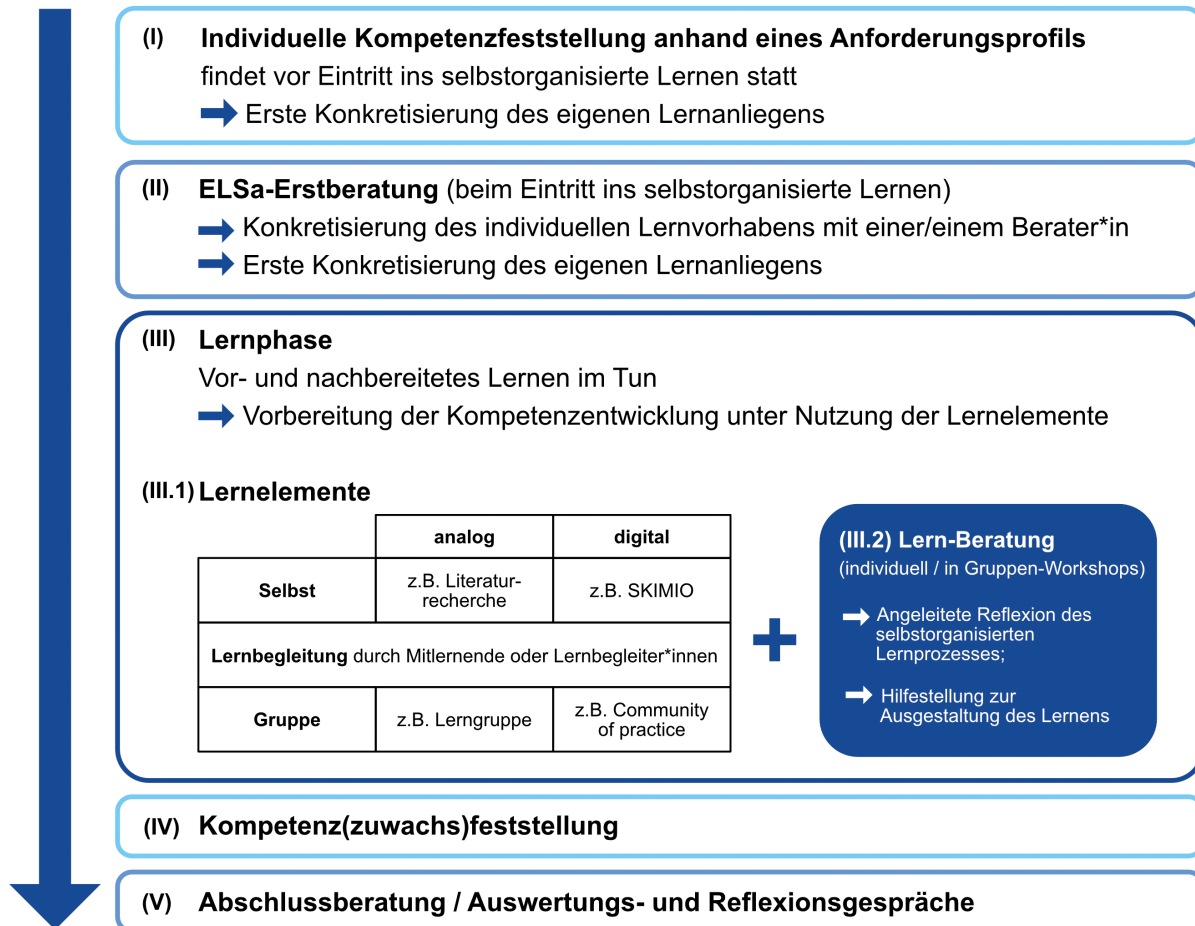


Abb: ELSa-Weiterbildungsdidaktik für selbstorganisierte Lernprozesse

Verwendete Literatur

- Arnold, R./Gómez Tutor, C./Kammerer, J. (2001): Selbstlernkompetenzen – Arbeitspapier 1 des Forschungsprojektes „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“. Universität Kaiserslautern.
- Burger, B./Horn, K./Juraschek, S./Kleestorfer-Kießling, N./Schrode, N./Zink, J. (i.E.): Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen. Eine Weiterbildungsdi-daktik für selbstorganisierte Lernprozesse für berufliches Weiterbildungsperso-nal (Arbeitstitel). München.
- Knowles, M. S. (1975): Self-directed Learning. A Guide for Learners and Teachers. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, SEK (2000) 1832, Brüssel
- Schrode, N./Burger, B./Horn, K. (2019): Eine Didaktik für selbstorganisiertes Lernen: ELSa – Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen. In: Köhler et. al. (Hrsg.), Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Ein Handbuch für Theorie und Praxis. Erscheint Dez. 2019.
- Wittwer, W. (2015): Von der Qualifizierung zur Kompetenzentwicklung. In: Cra-mer, G./Dietl, S. F./Schmidt, H./Wittwer, W. (Hrsg.). Ausbilder-Handbuch. Köln.

Digitale Medienkompetenzen in der generalistischen Pflegeausbildung – Schwerpunkt Altenpflege (DIMAP)

UNSERE ERFAHRUNGEN DER LETZTEN DREI PROJEKTJAHRE NEHMEN (BUCH)FORM AN



Bereits zweimal zuvor haben wir Ihnen in den GAB-News aus unserem Projekt DiMAP berichtet. Mit der Abschluss-tagung im vergangenen März ist DiMAP als Forschungspro-jekt dieses Jahr offiziell zu Ende gegangen. All die Erfahrun-gen der letzten Projektjahre haben wir nun in Form eines Praxisleitfadens zusammengetragen und für interessierte „Nachahmer*innen“ aufbereitet.

Die Themen „Digitalisierung“, „digitaler Wandel“ oder oft auch gern gleich die „digitale Transformation“ ganzer Branchen sind aus der fachlichen Diskussion nicht mehr wegzudenken. Im Zu-sammenhang mit diesen Begriffen ist der Bereich der Pflege aber nicht unbedingt einer der ersten, der genannt wird. Es scheint fast so, als stünden wir bereits seit geraumer Zeit auf der Schwel-le zur Industrie 4.0, während die Pflege noch Anlauf für die 2.0 nimmt.

Die Herausforderungen der Pflege – und die Chancen der Digitalisierung

Aber gerade der Altenpflegesektor steht durch eine Reihe von Entwicklungen vor Herausforderungen, zu deren Bewältigung die Digitalisierung – zumindest in der Theorie – einiges beitra-gen kann. Der Pflegenotstand, als Kombination aus demogra-phischem Wandel und zunehmendem Fachkräftemangel, ist in Deutschland kein neues Phänomen. Gleichwohl verschärft sich dieser, trotz aller bisher ergriffenen Gegenmaßnahmen, von Jahr zu Jahr. Um die vielen offenen Lehrstellen zu besetzen, suchen Altenhilfeträger längst im EU-Ausland und darüber hinaus nach interessierten Bewerber*innen.

Hinzu kommt das neue Pflegeberufegesetz, welches zum 1. Ja-nuar 2020 in Kraft tritt. Mit dieser Zusammenführung von Alten-, Kranken- und Kinderkrankenpflege zur generalistischen Pflege findet auch eine grundlegende Neuordnung der Aus- und auch Weiterbildung statt.

Den wachsenden Herausforderungen durch eine (im Hinblick auf Alter, Herkunft und schulische Voraussetzungen) immer hetero-gener werdende Gruppe der Auszubildenden steht somit ein zu-nehmend anspruchsvolleres Berufsbild gegenüber. Die Anforde-rung an das fachliche Wissen und Können der Pflegenden steigt somit ebenso wie die Anforderung an die betriebliche Aus- und Weiterbildung.

Das Ziel von DiMAP bestand darin, eben diesen Herausforderun-gen durch den Einsatz digitaler Medien zu begegnen. So sollen digitale Medien etwa dabei helfen, Lernprozesse transparenter und zugleich effizienter zu machen, um so im stressigen Pfl-egealltag Freiräume für den gemeinsamen Austausch zwischen betrieblichen Praxisanleiter*innen und Auszubildenden zu schaffen. Gerade hierbei scheinen digitale Medien durch ihre po-tentielle Unabhängigkeit von Zeit und Ort sowie der Skalierbar-keit von Lernmaterialien als sehr vielversprechend zu sein.

Ob sich das, was sich in der Theorie so simpel und gewinnbrin-gend anhört, auch tatsächlich im Pflegealltag bewährt, konnten wir mit unserem Praxispartner – der Sozialservicegesellschaft des Bayerischen Roten Kreuzes (SSG) – seit Mai 2017 erproben.

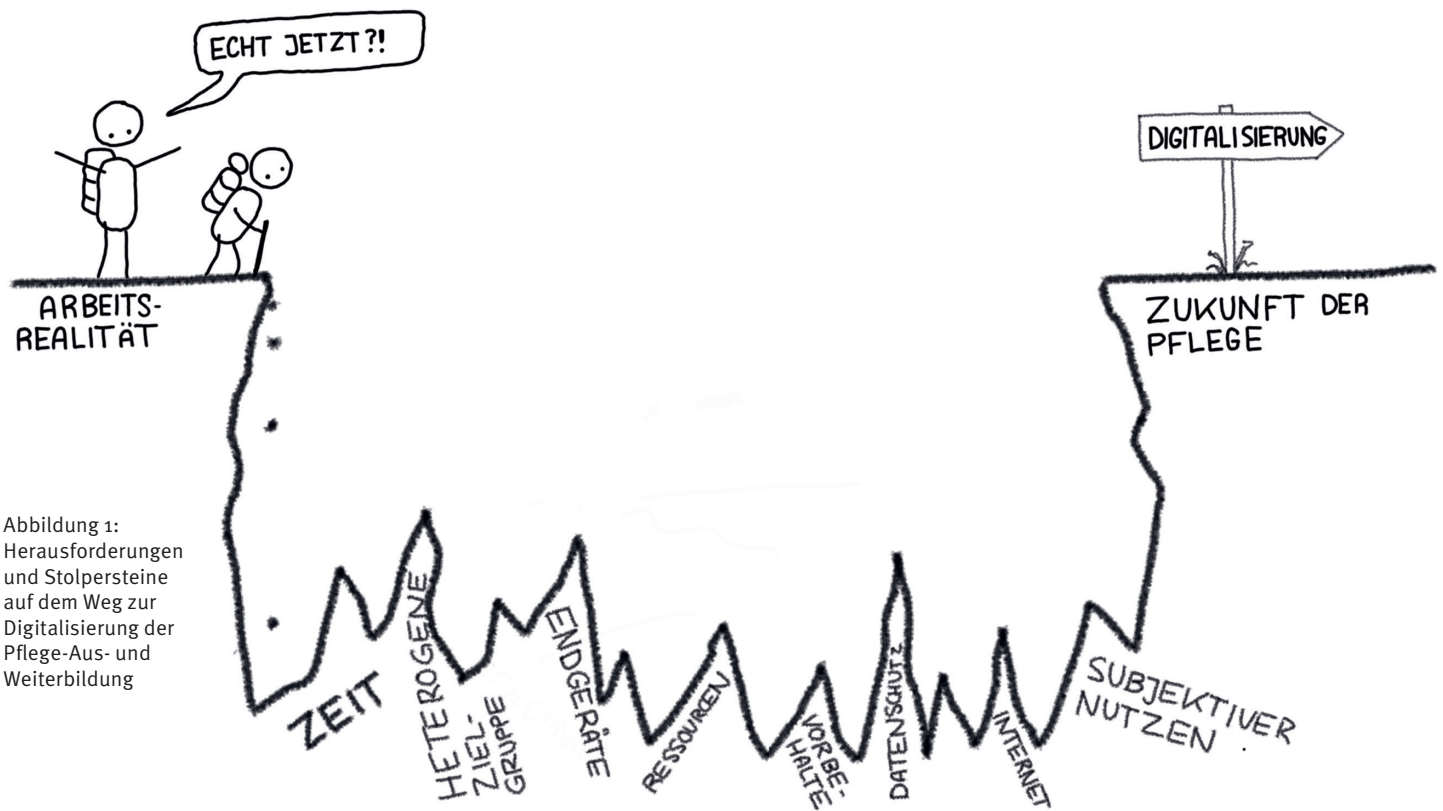


Abbildung 1:
Herausforderungen
und Stolpersteine
auf dem Weg zur
Digitalisierung der
Pflege-Aus- und
Weiterbildung

Digitalisierung ermöglicht Vernetzung – im besten Sinne

Die SSG betreibt 26 Seniorenwohnheime, die über ganz Bayern verteilt sind. Die ca. 200 Auszubildenden sind aber nicht nur auf diese 26 Einrichtungen verteilt, sondern auch je Einrichtung auf unterschiedliche Pflegefachschulen, unterschiedliche Lehrjahre und unterschiedliche Unterrichtsblöcke. Das hat zur Folge, dass sie die Mitauszubildenden in ihrer Einrichtung, aber auch ihre betrieblichen Praxisanleiter*innen nur selten zu Gesicht bekommen, ganz zu schweigen von den Auszubildenden anderer Einrichtungen. Dieses Problem des fehlenden Kontakts zur eigenen Peer-Group verschärft sich noch durch die vielfältigen fachlichen Änderungen, die das neue Pflegeberufegesetz mit sich bringt. Diese Ausbildungssituation ist keineswegs eine Besonderheit der SSG, sondern vielmehr typisch für die Ausbildungsrealität im Pflegesektor generell.

Und daher lag hier auch einer der zentralen Ansatzpunkte des Projekts DiMAP: Digitale Medien sollen dazu genutzt werden, den fehlenden analogen Begegnungsraum durch einen digitalen zu ersetzen, um so einen lebendigen Austausch zwischen den Auszubildenden, zwischen Auszubildenden und ihren Praxisanleiter*innen, aber vor allem auch zwischen den Praxisanleiter*innen verschiedener Einrichtungen zu ermöglichen.

Insbesondere sollten die Auszubildenden im Rahmen von DiMAP dabei unterstützt werden, ihr Pflegewissen und ihre Pflegeerfahrung systematisch digital zu erfassen, zu verwalten und es in sogenannten „Communities of Practice“ mit ihren Kolleg*innen zu teilen. Der Einsatz digitaler Technologien ermöglicht es den Auszubildenden, über verschiedene Pflegeheime, Fachschulen und Lehrjahre hinweg eine gemeinsame Gruppe zu bilden und befördert so soziale Lernprozesse.



Abbildung 2: Unsere Projekterfahrungen sind demnächst im Praxisleitfaden nachzulesen

Mit dem Einsatz der Technik fängt der Prozess erst an

Grundvoraussetzung für den Einsatz digitaler Medien in der Aus- und Weiterbildung ist zunächst einmal die Bereitstellung entsprechender Hard- und Software. Das erscheint zunächst wenig verwunderlich. Und doch ist dies in der Pflegepraxis weitaus voraussetzungsreicher, als man erwartet. Die IT-Infrastruktur genießt sowohl bezogen auf finanzielle als auch hinsichtlich personeller Ressourcen im chronisch unterfinanzierten Pflegektor keinen besonders hohen Stellenwert. Anders als in Organisationen, deren Wertschöpfung ohnehin den Einsatz digitaler Medien bedingt, steht in der Pflege richtigerweise der Mensch im Mittelpunkt. Ausreichende digitale Endgeräte und eine entsprechende Infrastruktur – sei es ein flächendeckendes WLAN oder eine halbwegs leistungsfähige Internetverbindung – spielte im Pflegealltag bisher, wenn überhaupt, nur für Dokumentation und Verwaltung eine Rolle.

Aber auch wenn die Bereitstellung der Technik für Pflegeeinrichtungen eine große Herausforderung darstellt, so ist das nur der erste Schritt von vielen. Die richtige, einsatzfähige Software macht – gepaart mit den notwendigen Anwenderfähigkeiten seitens der Auszubildenden und Praxisanleiter*innen – noch keine funktionierenden digitalen Lernprozesse. Vielmehr handelt es sich hierbei um einen Veränderungsprozess, der für seinen Erfolg auf die Kooperation vieler Akteur*innen innerhalb der Organisation angewiesen ist.

Die Digitalisierung der Aus- und Weiterbildung betrifft die Organisation als Ganze

Das Lernen mit digitalen Medien einzuführen, erscheint ja zunächst als Vorhaben, das nur die Aus- und die Weiterbildung betrifft. Aber das täuscht. Diese andere Art des Lernens, nämlich selbstorganisiert, selbständig, selbstbestimmt, mal allein oder mit anderen zusammen, ist ein Paradigmenwechsel in der Lernkultur einer Organisation und verlangt kleinere oder größere Veränderungen auch in anderen Organisationsbereichen, außerhalb der Aus- und Weiterbildung. Schon bei der Einführung digitaler Medien kann es passieren, dass spontan Veränderungen im Organisationsalltag vorgenommen werden müssen, die nicht von vornherein abzusehen sind. Und damit diese gelingen, ist es essentiell, dass sie darauf überprüft werden, wie sie sich insgesamt in der Organisation auswirken, d.h. welche weiteren Veränderungen sie an anderer Stelle in der Organisation auslösen. So sind es nicht nur die Auszubildenden, Ausbildungsbeauftragten und die IT-Abteilung, die damit in Berührung kommen, sondern auch die Einrichtungs- und Pflegedienstleitungen, das Qualitätsmanagement und selbstredend auch die Arbeitnehmervertretung sowie die verantwortlichen Stellen für Datenschutz und Datensicherheit.

Unsere Erfahrungen in drei Jahren DiMAP haben gezeigt, dass das Ziel der Bereicherung von Aus- und Weiterbildung durch digitale Medien weit über „das Digitale“ und auch über die Ausbildung und Weiterbildung hinaus geht. Es ist ein Entwicklungsprozess, der als Ganzes gesehen werden muss – und das gerade eben, weil es sich bei der Pflege um einen bisher wenig digitalisierten Bereich handelt. Will man hier die Ausbildung digitalisieren, so muss man vieles zum ersten Mal machen. Und diese Pionierrolle schafft auch Reibungsverluste.

Wenn das Lernen mit digitalen Medien allerdings losgelöst ist von den Zielen, die die Organisation erreichen möchte, und von den Werten, die diese als wichtig erachtet, muss man damit rechnen, dass alle Digitalisierungsbemühungen bei großem Arbeitsdruck und chronischem Personalmangel in der Prioritätenliste nach hinten rutschen.

Unsere Erfahrungen aus der Praxis für die Praxis – Der Praxisleitfaden

Diese und andere Erkenntnisse aus dem Projekt haben wir für potentielle Mitstreiter*innen und all jene, die vor ähnlichen Herausforderungen stehen, zusammengetragen und aufbereitet. Schwerpunkt der Publikation sind:

- Praktische Handlungsempfehlungen zum Aufbau und Einsatz digitaler Medien in der (Alten-)Pflegeausbildung.
- Theoretische Hintergründe zur (Medien-)Didaktik und Betrachtungen zur Ausbildungssituation in der Pflege.
- Informationen über das BMBF-Projekt DiMAP als Grundlage des Leitfadens.

Dieser Praxisleitfaden richtet sich an Verantwortliche der internen Aus- und Weiterbildung in Pflegeeinrichtungen, an Pflegedienstleitungen, Einrichtungsleitungen, IT-Verantwortliche sowie an Praxisanleiter*innen und weitere ausbildungsrelevante Akteur*innen. Der Leitfaden erscheint Ende 2019 in Buchform und als kostenloses open-Access eBook im W. Bertelsmann Verlag.

Wir würden uns über Ihre Rückmeldung hierzu sehr freuen!

Weitere Informationen zum Praxisleitfaden finden Sie auf der Projekt-Homepage WWW.DIMAP-PROJEKT.DE.

Das Projekt ‚Digitale Medien in der generalistischen Pflegeausbildung – Schwerpunkt Altenpflege‘ (FKZ: 01PD15016A) wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Europäischen Sozialfonds gefördert.

GAB-Ansprechpartner*innen:

FLORIAN GASCH, CHRISTIANE HEMMER-SCHANZE



Digitale Medienkompetenzen in der Arbeit fördern, entwickeln und reflektieren

MEDEA-KOMPETENZMODELL UND -KOMPETENZBILANZIERUNG



Welche Anforderungen ergeben sich aus einer digitaler werdenden Arbeitswelt für Unternehmen und ihre Mitarbeitenden? Wie können digitale Medienkompetenzen entwickelt werden? Und wie können sie sichtbar und beschreibbar gemacht werden?

In den letzten GAB-News haben wir bereits über das Projekt MEDEA berichtet und einen Einblick in die laufende Arbeit und erste Erkenntnisse gegeben. Ein Fokus lag dabei auf dem MEDEA-Qualifizierungskonzept mit seinen unterschiedlichen Elementen. Zwei dieser Elemente möchten wir Ihnen nun genauer vorstellen: die MEDEA-Kompetenzbilanzierung sowie das MEDEA-Kompetenzmodell, auf dem diese basiert.

Kompetenzen in einer zunehmend digitalisierten Arbeitswelt

Digitale Medien und Technologien werden immer mehr Teil unseres Alltags, im Privaten wie auch in der Arbeit. Das bringt sowohl Chancen als auch Herausforderungen mit sich. Im Kontext der Arbeit ermöglichen digitale Lösungen zum Beispiel neue Formen der Zusammenarbeit und des Umgangs mit Wissen. Aber dies ist kein Selbstläufer. Es gehört zum kompetenten Umgang mit digitalen Medien und Technologien, diese gezielt und kritisch reflexiv einzusetzen und sie aktiv mitzugestalten, nicht nur durch die Entwickler*innen, sondern auch durch die Nutzer*innen von digitalen Medien und Technologien selbst. Es geht an vielen Arbeitsplätzen dabei weniger um ein abstraktes Wissen über digitale Medien, sondern um ein konkretes Tun, also um Handlungskompetenzen.





Abb. Kompetenzfelder des MEDEA-Kompetenzmodells

Das MEDEA-Kompetenzmodell

Wenn wir von Handlungskompetenzen in einer digitalisierten Arbeitswelt sprechen, ist damit das Vermögen von Beschäftigten und Führungskräften beschrieben, digitale Medien und Technologien

- in ganz unterschiedlichen Handlungssituationen und Anwendungsbereichen sinnvoll und situationsangemessen zu nutzen,
- ihre Potentiale realistisch einzuschätzen und zu verstehen,
- sie in ihrer Wirkung kritisch zu reflektieren und zu steuern,
- sie aktiv und wirksam mitzugestalten,
- und mit dem damit verbundenen Wandel der Arbeitswelt proaktiv umzugehen.

Führungskräfte und Personalabteilungen sind gefragt, die Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden im Unternehmen zu unterstützen und zu fördern.

Um den Begriff der digitalen Medienkompetenzen für die betriebliche Arbeit greifbarer zu machen, haben wir in MEDEA untersucht, welche konkreten Anforderungen Mitarbeitende durch eine zunehmende Digitalisierung in ihrer Arbeit erleben und welche Kompetenzen daraus resultieren.³ Das so entwickelte MEDEA-Kompetenzmodell geht von drei Bezugsräumen aus: Selbst – Organisation – Technik. Darin eingebettet sind 33 Handlungskompetenzen in neun Kompetenzfeldern (Abb. MEDEA-Kompetenzmodell).

Technik

Um digitale Technologien und Medien situationsangemessen einzusetzen, bedarf es zweifelsohne eines Grundverständnisses über die eingesetzten Technologien, deren Anwendungsmöglichkeiten und -grenzen. Darüber hinaus sind aber Kompetenzen gefragt, die weit über technisches Anwendungswissen hinausgehen.

»»»»

Selbst

Mit dem zunehmenden Einsatz von digitalen Technologien ist eine hohe Veränderungsdynamik verbunden, der klassische Qualifizierungsansätze nur hinterherhinken können. Anwendungen werden weiterentwickelt, durch neue Technologien ersetzt und führen nicht selten zu einer Veränderung der Aufgaben und Anforderungen. (Selbst-)Lernen wird damit zu einer zentralen Kompetenz an digitaler werdenden Arbeitsplätzen. Dazu gehört:

- den eigenen Bedarf an Medienkompetenzen zu erkennen,
- geeignete Lernwege zu gestalten und zu planen
- und daran anschließend zu reflektieren und einzuschätzen, wie sich die eigenen Kompetenzen weiterentwickeln und dies auch kommunizieren zu können.

Organisation

Zudem findet das Arbeitshandeln mit und mittels digitaler Medien nicht im luftleeren Raum statt, sondern eingebettet in die jeweilige Organisation. Digitalen Medienkompetenz adressieren daher z.B. auch die Kommunikation und Zusammenarbeit im Unternehmen und die Verortung der eigenen Tätigkeit im Gesamtprozess der Arbeit. Es lässt sich nicht davon ausgehen, dass das Zurverfügungstellen einer neuen digitalen Technologie die Art und Weise, wie zusammengearbeitet und kommuniziert wird, von alleine in die gewünschte Richtung lenkt. Mitarbeitende und Führungskräfte sind gefragt, digitale Medien so einzusetzen, dass Informationen adäquat aufbereitet und weitergegeben werden. In der Art und Weise, wie sie dies tun, gestalten sie auch die eigene Arbeit neu. Dies hat Einfluss darauf, wie Wissen im Unternehmen entsteht und geteilt wird oder auch wie Lösungen für Probleme (kooperativ) generiert und weiterentwickelt werden.

MEDEA-Kompetenzbilanzierung

Den Abschluss einer MEDEA-Qualifizierung, in deren Zentrum selbstorganisierte Veränderungsprojekte in der Echtarbeit stehen, bildet die individuelle Kompetenzbilanzierung. In einem dreischrittigen Verfahren reflektieren jeweils zwei Mitarbeitende ihren individuellen Lernprozess und Lernertrag. Ein*e Lernbegleiter*in unterstützt durch Fragen und den zusätzlichen Fremdblick.

SCHRITT 1:

Tätigkeiten im Zusammenhang
mit digitalen Medien beschreiben

SCHRITT 2:

Besondere Anforderungen und Klippen identifizieren

SCHRITT 3:

Tätigkeiten im Zusammenhang
mit digitalen Medien beschreiben

Die Lernenden beschreiben ihre im Rahmen des Lernprojekts vorgenommenen Umsetzungsschritte. Dabei werden besondere Anforderungen und Herausforderungen herausgearbeitet. Auf dieser Grundlage identifizieren Lernende und Lernbegleiter*in dann die Kompetenzen, die bei der Umsetzung der Lernprojekte gezeigt wurden und belegen diese durch konkrete Tätigkeitsbeispiele.

Der Ansatz der Kompetenzbilanzierung ist es dabei nicht, Kompetenzen von außen zu bestimmen oder gar objektiv zu messen, sondern die Lernenden in ihrer Selbstbewertung zu unterstützen und sie in die Lage zu versetzen, ihre Kompetenzentwicklung durch die Qualifizierung gegenüber der Organisation und Führungskräften im wahrsten Sinne des Wortes selbstbewusst zu vertreten.



Das MEDEA-Kompetenzkartenset

Im Rahmen der Kompetenzbilanzierung kommt ein Kartenset mit den im MEDEA-Kompetenzmodell beschriebenen Kompetenzen zum Einsatz. Dieses erleichtert den Einstieg in das Gespräch und setzt Impulse für die eigene Reflexion. Das MEDEA-Kompetenzkartenset lässt sich vielfach im Kontext von Medienbildung in Unternehmen und bei Bildungsträgern einsetzen. Hier einige Ideen dazu:

- Für die Selbstreflexion, Selbsteinschätzung von Lernenden, z.B. nach einer Qualifizierung: Was hat es gebracht? (Sich den eigenen Kompetenzen bewusst werden. Selbstbild und Fremdbild abgleichen.)
- Als Diskussionsgrundlage zwischen Mitarbeitenden und Führungskräften, z.B. um Entwicklungswünsche und -bedarfe zu identifizieren und zu besprechen.
- Zur Beschreibung von Kompetenzanforderungen für bestimmte Tätigkeiten und Aufgaben.

Weitere Informationen zum MEDEA-Kompetenzmodell inkl. Begleitheft und der MEDEA-Kompetenzbilanzierung finden Sie auf unserer Projekthomepage WWW.MEDEA-PROJEKT.DE

Das Projekt MEDEA (FKZ:10PZ16012A-E) wird im Rahmen des Programms ‚Digitale Medien in der beruflichen Bildung‘ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Europäischen Sozialfonds gefördert.

Im Projektverbund arbeitet die GAB München mit der Versicherungskammer Bayern (München), der ELABO GmbH (Crailsheim) dem Virtuellen Campus Rheinland Pfalz (VCRP) und dem Munich Center for Technology in Society (MCTS) zusammen.

GAB-Ansprechpartner*innen:

JOST BUSCHMEYER, ELISA HARTMANN, FLORIAN GASCH, STEPHANIE JURASCHEK



³ Die Grundlage hierfür waren teilnehmende Beobachtungen und rund 25 qualitative Interviews mit Mitarbeitenden und Führungskräften aus dem Produktions- und Dienstleistungsbereich. Dabei konnten wir an das Kompetenzmodell DigiComp 2.1. der Europäischen Kommission anknüpfen, das digitale Kompetenzen für Bürger*innen beschreibt.

Freie Ausbildung im biologisch-dynamischen Landbau

WEITERENTWICKLUNG UND PROFESSIONALISIERUNG

Die Demeter-Bewegung bildet seit vielen Jahrzehnten im Rahmen der Freien Ausbildung erfolgreich Landwirt*innen und Gärtner*innen aus und ist dabei ganz eigene und den Spezifika des biologisch-dynamischen Impulses und seiner ökologischen, sozialen und kulturellen Besonderheiten gemäße Wege gegangen.



Anfang 2018 kam der Entwicklungskreis biologisch-dynamische Landwirtschaft (EKDBA), ein Zusammenschluss der Ausbildungsverbünde im Norden, Osten und Westen auf die GAB zu und äußerte den Wunsch, diese eigenen Wege weiterzuentwickeln und zu systematisieren. Das Anliegen bestand insbesondere darin, die Besonderheiten und Leistungen der biologisch-dynamischen Ausbildung sichtbar zu machen, wertzuschätzen und zu prüfen, inwieweit eine Annäherung und Verbindung mit staatlich geförderten Ausbildungsstrukturen möglich ist, ohne die Eigenheit und den besonderen Charakter der biologisch-dynamischen Ausbildung aus dem Auge zu verlieren.

In Deutschland gibt es die Freie Ausbildung in den genannten drei Regionen. Viele Aufgaben werden sinnvollerweise in den Regionen geleistet, dort findet das gesamte Ehrenamt statt, dort sind die Kontakte zu den Ausbildungsbetrieben etc.

Gleichzeitig haben die drei Regionen den Beschluss getroffen, künftig als eine Ausbildung aufzutreten, und viele Dinge gemeinsam zu erledigen wie die Entwicklungsarbeit, Qualitätssicherung, Zertifizierung, Öffentlichkeitsarbeit, Akquise von Stiftungsgeldern etc. Hierfür braucht es u.a. eine aufgabenorientierte Organisationsstruktur, in der festgelegt wird, wer welche Aufgaben übernimmt, wie die Rechtsverhältnisse gestaltet werden, wer zertifiziert wird, wer Empfänger von Stiftungsgeldern ist etc. Die Verantwortung, dafür eine Struktur zu finden, liegt beim EKDBA.





Netzwerk Biodynamische Bildung

In vier Workshops begleiteten Jost Buschmeyer und Stefan Ackermann alle Interessierten an dieser Fragestellung bislang zu folgenden Themen:

Formulieren der Ziele und Absichten der Freien Ausbildung

In einem ersten Workshop wurde auf Grundlage der bereits vorhandenen Konzepte und Leitlinien der drei Regionen ein gemeinsames Ausbildungskonzept erarbeitet, in dem die Ziele und Absichten der freien Ausbildung beschrieben und Prinzipien der Zusammenarbeit der Regionen definiert wurden.

Konkretisieren und gemeinsames Entwickeln eines Pädagogischen Konzepts

In einem zweiten Schritt wurde dann an den pädagogischen Ansätzen und Herangehensweisen insbesondere der seminaristischen Ausbildung, aber auch der Ausbildung auf den Höfen gearbeitet. Ziel dieser Zusammenarbeit war es, die Kompetenzorientierung der Ausbildung weiter zu stärken.

Formulieren eines Evaluations- und Entwicklungskonzepts für das Ausbildungskonzept

Ein dritter Workshop diente der Entwicklung von Evaluationsansätzen und -instrumenten, die es vor dem Hintergrund der Vielfalt und regionalen Spezifika der Freien Ausbildung erlauben, die Qualität und die Wirkungen der Ausbildung systematisch zu erheben und zu analysieren.

Organisationsentwicklung

Aufbauend auf diesen konzeptuellen Arbeiten wurde schließlich die Form des Zusammenschlusses der drei Ausbildungsregionen entwickelt. Grundlage dafür war die Wertschätzung der in den Regionen geleisteten Pionier-Arbeit und die Frage, wie diese in den Regionen verwurzelte Ausbildungsarbeit sinnvollerweise überregional zusammenwachsen kann.

Alle vier zweitägigen Workshops waren inspiriert von der Notwendigkeit einer gemeinsamen Professionalisierung im Bewusstsein der Freiwilligkeit, im Respekt von der Initiativkraft jedes und jeder Einzelnen und im Dienst für eine weitere kraftvolle, gesunde und biologisch-dynamische Ausgestaltung des Umgangs mit der Erde, den Pflanzen und den Tieren.

Uns als GAB beeindruckte insbesondere die Wachheit und Ernsthaftigkeit aller Beteiligten, die inhaltlich beschriebenen Anliegen, die Freude und Lust am gemeinsamen Ausprobieren, Entwickeln und Lernen entlang der Ausbildungs- und Qualitätsmanagementenerfahrungen aller Teilnehmenden. Die in den Treffen herausgearbeiteten Ergebnisse wurden dialogisch vom EKBDA, insb. Jakob Ganten mit großer Sorgfalt dokumentiert, strukturiert und von den freiwilligen Verantwortlichen in den Austausch in die Regionen getragen.

Das Ergebnis: ein komplett formuliertes Ausbildungskonzept, ein zertifizierbares Evaluationskonzept, eine Klärung der berufspädagogischen Grundhaltungen mit Lust und Aussicht auf ein zu formulierendes Berufsbild sowie eine von allen Anwesenden geschaffene und einstimmig angenommene assoziative Organisationsstruktur für den Träger der Ausbildung. Dieser Träger ist mittlerweile unter dem Namen „Netzwerk biodynamische Bildung“ gegründet worden.

GAB-Ansprechpartner:

JOST BUSCHMEYER, STEFAN ACKERMANN



Modellvorhaben der Forschungsstelle Waldorf-Arbeitspädagogik

„Handeln können“ – Berufliche Bildung an Waldorfschulen

PRAKTISCHE UND ALLGEMEINE BILDUNG ALS ZWEI SEITEN EINER MEDAILLE

Die GAB beteiligt sich über die Mitarbeit in der Forschungsstelle „Waldorf-Arbeitspädagogik“ aktiv am Modellvorhaben „Handeln können – Berufliche Bildung an Waldorfschulen“. Zugrunde gelegte Ziele des Modellvorhabens sind die Weiterentwicklung und Umsetzung eines Bildungsverständnisses, das eine Aufwertung des beruflichen und praktischen Lernens einschließt.

Dieses Bildungsverständnis zielt auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Entfaltung aller Begabungspotentiale junger Menschen. Um die Rahmenbedingungen für diesen Ansatz zu stärken, unterstützen die Akteur*innen der Forschungsstelle Waldorfschulen auf diesem Weg. Dazu gehört sowohl die Gestaltung der organisatorischen Rahmenbedingungen wie auch die Entwicklung und Erprobung von didaktischen Möglichkeiten zur konkreten Ausgestaltung des berufsbildenden bzw. praktischen Lernens in den Schulen. Ein Aspekt ist dabei die Verzahnung praktischer mit (eher) allgemeinbildenden Bildungselementen. Weitere Fragen betreffen das Ausloten von Gestaltungsspielräumen im Prüfungs- und Berechtigungswesen, zum Beispiel wie doppelqualifizierende Lernangebote zu weiterführenden Zulassungsberichtigungen führen können.

Thementag „Vom Lehrmeister zum Lernbegleiter“

Die GAB übernahm dieses Jahr im Rahmen des Modellvorhabens die Organisation und Ausgestaltung des Thementags „Vom Lehrmeister zum Lernbegleiter“, der im berufsbildenden Gemeinschaftswerk (bg) Kassel stattfand. Die Teilnehmenden aus verschiedensten Schulen und angegliederten praktischen Bildungsstätten erhielten hier die Möglichkeit mit einer Erfahrungsübung Haltung und Herausforderungen der Lernbegleitung persönlich zu erleben und gemeinsam zu reflektieren. Im Nachgang fand ein Austausch über bestehende Ansätze von Lernbe-

gleitung statt. Gemeinsam wurden Fragen zur Umsetzung der Lernbegleitung in Schulen und Bildungsstätten gesammelt. Ein Ergebnis dieses Austausches ist die Planung eines offenen Fortbildungsangebotes zur Lernprozessbegleitung. Dieses Angebot wird Möglichkeiten dazu beinhalten, die eigene Ausbildungspraxis gezielt zu reflektieren, eigene Lern- bzw. Kompetenzentwicklungsvorhaben in ihr umzusetzen sowie – nach Bedarf – Qualifizierungselemente zum Thema Lernbegleitung/ Lernen in der Arbeit.

Gemeinsam kann hier z.B. folgenden Fragen nachgegangen werden:

- Wie kann eine angemessene Lernbegleitung in meinem Bereich ganz konkret aussehen? Worauf kommt es mir dabei an? Wie kann ich das realisieren?
- Wie erreiche ich jede*n Schüler*in bzw. Auszubildenden?
- Lernbegleitung ist sehr individuell – wie kann das auch in der Begleitung von Gruppen funktionieren (z.B. in Klassenverbänden)?
- Wie können die Initiative und Aktivität im Lernen von mir als Lehrer*in oder Meister*in auf die Schüler*innen bzw. Auszubildenden übertragen werden?
- Gibt es unterstützende ‚Instrumente‘ für Lernbegleitung – und wie kann ich diese für mein Feld adaptieren?
- Wie kann ich lernen, selbstgesteuerte Lernprozesse im Spannungsfeld von Eigeninitiative und motivierender Unterstützung wirksam zu gestalten?
- Welche Haltung ist dabei angemessen und förderlich? Wie verändert sich dadurch meine Rolle?

WAS MACHT DIE FORSCHUNGSSTELLE?

Lernprozessbegleitung eignet sich zur Begleitung jedes Lernens in ganzheitlichen Aufgabenstellungen, sei es in beruflichen Ausbildungsprozessen, im Werkunterricht, im Landbaupraktikum, bei Feldmessfahrten, beim Klassenspiel, in Exkursionen, bei Praktika in Betrieben, im Gartenbau- oder im Waldpraktikum oder in verschiedensten Werkstätten oder Schülerfirmen. Interessenten sind eingeladen sich bei der GAB zu melden.

Gesellschaftlicher Beitrag

Den gesellschaftlichen Beitrag unserer gemeinsamen Arbeit in der Forschungsstelle sehen wir unter anderem darin, einem einseitig kognitivistisch orientierten Bild von Bildung entgegenzutreten. Auch zur Berufsorientierung können Ansätze und Konzepte vor allem dann beitragen, wenn junge Menschen tatsächlich die Möglichkeit bekommen, praktisches, berufliches Lernen ebenso breit zu erleben, zu erfahren und für sich zu reflektieren wie allgemeinbildende Elemente. Besonders hohe Bedeutung hat dabei der Bildungswert praktischer Arbeit – wie zum Beispiel die Befähigung zum selbstständigen Handeln, das eigene Erschließen der ‚Arbeitswelt‘ und ihrer ‚Gesetzmäßigkeiten‘, die Erkenntnis der Bedeutung von Lernen fürs Leben. Aus berufspädagogisch-didaktischer Sichtweise lässt sich hier thesenhaft hinzufügen: Schwimmen lernt man nur im Wasser – kompetent zu handeln lernt man nur im Handeln!

Die berufliche und praktische Seite in schulischer Bildung zu stärken ist damit als ein Königsweg zum „Lernziel Handeln können“ zu begreifen. Hoffnung und Ziel zugleich ist dabei, dass die vielfältigen und wirkmächtigen Ansätze, die dabei entstehen, unser nach wie vor sehr „kopflastiges“ Bildungssystem inspirieren, um zunehmend zu einer neuen Ausgewogenheit zu kommen, wie sie in der heutigen Gesellschaft gefragt ist (siehe dazu auch den einleitenden Beitrag zum selbstorganisierten Lernen).

GAB-Ansprechpartner:
NICOLAS SCHRODE, PETER ELSÄSSER



Die Forschungsstelle bietet im Projekt regelmäßigen Austausch für Schulen zu arbeits- und berufspädagogischen Fragestellungen. Im Sinne eines gestaltungsorientierten Handlungsforschungsansatzes wird hier gemeinsam Erkenntnis- und Umsetzungsfragen nachgegangen. Auf Thementagen und vor Ort in Schulen und Einrichtungen schafft sie Räume dafür, voneinander zu lernen und ins Gespräch zu kommen über bereits bewährte Konzepte und neue Ideen der Verbindung von beruflichem und allgemeinbildendem Lernen. Themen sind beispielsweise das Kennenlernen der praktischen Konzepte, Ansätze wie Lernbegleitung und Kompetenzportfolio oder Herausforderungen wie Digitalisierung und Inklusion. Im Sinne konsultativer Beratung unterstützt die Forschungsstelle außerdem Schulen, die derartige Konzepte für sich selbst finden und entwickeln wollen, insbesondere auch Schulen im Aufbau.

Angesiedelt ist die Forschungsstelle an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter, unterstützt wird sie vom Bund der Freien Waldorfschulen. Das Modellvorhaben ist ein gemeinsames Projekt dieser beiden Akteure, an dem die GAB München beteiligt ist.

Wie qualifiziert man Lernbegleiter*innen an freien und aktiven Schulen und Kindergärten?

BEGLEITUNG DER „HERAUSBILDUNG“ AM SCHLOSS TEMPELHOF

Diese Frage hat sich die „Lernen von Innen. Die Akademie“ in der Lebensgemeinschaft Schloss Tempelhof in Kreßberg bei Crailsheim gestellt und eine „HerAusbildung“ über zwei Jahre als Pilotprojekt durchgeführt.

Das Projekt stellt eine innovative und erstmals systematisch-ganzheitliche Qualifizierung von Lernbegleiter*innen für eine Tätigkeit an einer der über 100 freien und aktiven Schulen in Deutschland dar. Vermittelt über die Software AG-Stiftung kamen die Verantwortlichen vor rund zweieinhalb Jahren auf die GAB München mit der Bitte zu, das Projekt wissenschaftlich zu begleiten. In zwei gemeinsamen Klärungstreffen im Sommer 2017 bildete sich dann eine Begleitungsstruktur heraus, die das Pilotprojekt stärken, die Verantwortlichen unterstützen und soweit professionalisieren sollte, um eine kontinuierliche Finanzierung sicher zu stellen.

Die Zusammenarbeit zwischen den Verantwortlichen der Akademie und der GAB München gestaltete sich in sehr vielfältigen Formen und Formaten:

- Teilnehmende Beobachtung bei den Modulen inklusive Feedbacks und Coaching
- Unterstützung beim Aufbau eines internen Qualitätsentwicklungssystems
- Grundlagen schaffen für die Erreichung einer AZAV-Trägerzulassung sowie die Zulassung der Maßnahme
- Gemeinsame Werkstatt mit allen Teilnehmenden zur Halbzeit des Projektes
- Experteninterviews zur Ausbildung weiterer Ausbilder*innen von Lernbegleitern
- Forum zur grundsätzlichen Übertragbarkeit dieses Ausbildungsansatzes auf andere Felder der Erwachsenenbildung, in denen es ebenfalls um die Förderung von freiem, selbstaktivem Lernen geht

Ein kontinuierliches begleitendes Coaching der Verantwortlichen über 18 Monate mit einer „berufsbildenden Brille“ bildete die Grundlage für die gemeinsame Praxisforschung. Eine wesentliche Frage der Begleitung war z.B. die nach Formen von Feedback oder Prüfungen zur Unterstützung der (Kompetenz-)Entwicklung der zukünftigen Lernbegleiter*innen– und dies in einem pädagogischen Umfeld, dessen oberste Prämisse die Nicht-Direktivität nach Rebecca Wild im Umgang mit Kindern und Jugendlichen ist. Kernfrage des Projekts: Wie gestalten sich Lernbegleiter*innen selbst als „vorbereitete Umgebung“?



LERNEN VON INNEN. DIE AKADEMIE.

HerausBildungen für alternative Pädagogik

Für die GAB als Praxisforschungsinstitut war dieses Projekt mehrfach spannend, denn es nahm die Qualifizierung von Lernbegleiter*innen in einem anderen Feld als der beruflichen Bildung in den Blick und legte auch bewusst andere Schwerpunkte als die Qualifizierungsangebote der GAB München. Ein besonderes Augenmerk wurde in dieser HerAusbildung darauf gelegt, dass die zukünftigen Lernbegleiter*innen sich selbst und ihre Haltung im Laufe der 20-monatigen Ausbildung reflektieren. Die Bereitschaft, die individuelle Lernbiographie und die eigenen Lehr-Lernmuster anzuschauen, sich der eigenen inneren Anteile bewusst zu werden sowie in gemeinsam gestalteter Prozessarbeit zu transformieren war eines der Aufnahmekriterien für Interessierte.

Weiterhin rückte die HerAusbildung nicht so sehr das Verständnis eines gelingenden Erfahrungs-Lernprozesses in den Mittelpunkt, sondern die vorbereitete Umgebung, die zum Erfahren-Machen und damit zum Lernen einlädt und darüber sehr individuelle Lernprozesse initiieren kann. Lernbegleiter*innen in diesem Verständnis sind inhärenter Bestandteil der Lernumgebung. Ein/e Lernbegleiter*in ist sich bewusst, dass sie bzw. er mit dem SEIN wirkt, nicht mit bestimmten Methoden lehrt. Die eigene Lebens- und Berufserfahrung, ein praxisbezogenes oder auch wissenschaftliches Reflektieren, die individuelle Haltung und Einstellung, die persönliche Präsenz wirken im Handeln. Deshalb ist ein permanentes sich selbst Beobachten und – insbesondere im kollegialen Lernen – ein sich selbst Überprüfen essentiell.

Meilenstein in der alternativen Bildungsszene

Und noch ein weiteres Ziel wurde erreicht: Seit dem 30. September 2019 ist es nun amtlich: die Maßnahme ist für drei Jahre zugelassen als „Weiterbildungsmaßnahme für die Förderung der beruflichen Weiterbildung nach dem Recht der Arbeitsförderung“. Für Arbeitslose oder berufliche Quereinsteiger*innen kann diese HerAusbildung nun über die Bundesagentur für Arbeit finanziert werden. Darüber hinaus kann sie auch für Beschäftigte finanziert werden, die nur befristete Verträge haben und mit der Weiterbildung eine Festanstellung bekommen würden.

WWW.LERNENVONINNEN-DIEAKADEMIE.DE

GAB-Ansprechpartner*innen:

STEFAN ACKERMANN, BARBARA BURGER



20 Jahre GAB-Verfahren

EIN GESPRÄCH MIT ANNA MAURUS UND PROF. DR. MICHAEL BRATER

Wir feiern in diesem Jahr „20 Jahre Weiterbildung zur/zum Qualitätskoordinator*in“ nach dem GAB-Verfahren. Das GAB-Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung wurde ab Mitte der 1990er Jahre entwickelt. Seither arbeiten Einrichtungen in vorwiegend sozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern in ganz Deutschland mit diesem Verfahren. Dabei hat es sich kontinuierlich weiterentwickelt. Anlässlich des Jubiläums haben wir mit Anna Maurus (AM) und Prof. Dr. Michael Brater (MB) über ihre Perspektive auf die Anfänge und Grundgedanken des GAB-Verfahrens gesprochen, das sie damals von Seiten der GAB München entwickelt haben. Im Gespräch wird deutlich, dass sie zunächst gar nicht vor hatten, ein Qualitätsmanagement-Verfahren zu entwickeln. Wie es dennoch dazu kam und was dabei leitend war, erfahren Sie auf den nächsten Seiten.

GAB: Ihr habt in den 1990er Jahren das GAB-Verfahren entwickelt. Was waren die Impulse von außen dazu?

MB: Wir hatten das große Organisationsentwicklungsprojekt in der Altenhilfe im Haus Aja-Textor-Goethe in Frankfurt. Die Frage war hier, wie man die Arbeitsbedingungen für die Pflegenden verbessern kann. Es gab dann die ganze Veränderung in der Sozialgesetzgebung. Es wurde alles auf den Kopf gestellt. Die sozialen Einrichtungen sollten sich verhalten wie Wirtschaftsbetriebe. Man hatte eine Auflage in Aussicht gestellt, nach der jede Altenpflegeeinrichtung, die vom Staat Geld bekommt, ein Qualitätssicherungsverfahren einführen und pflegen muss. Aber keiner wusste so recht, wie das genau gehen sollte. Das hat sehr viel Unruhe ausgelöst. Und wir waren da mitten drin. Wir haben gemerkt, wir kommen in unseren Organisationsentwicklungsfragen nicht weiter, wenn wir uns nicht dieser neuen Herausforderung stellen, die da auf die Einrichtungen zukommt. Damals gab es noch keine Qualitätssicherungsverfahren für den sozialen Bereich. So war zunächst die Frage: Was ist eigentlich die „Denke“, das Prinzip des Qualitätsmanagements? Schnell war klar: Es gibt Zielvorgaben und es wird geprüft, ob diese eingehalten werden. In der Fertigung der Automobilindustrie bestanden diese Zielvorgaben z.B. in Planungsunterlagen, in denen jeder einzelne Schritt beschrieben war und deren Umsetzung man messen konnte. Das war für die Altenpflege eher befremdlich.

AM: Es kamen da verschiedene Strömungen zusammen. Die Einführung der Pflegeversicherung, aber mit der Maßgabe es darf nicht zu teuer werden. Deshalb braucht man eine Qualitäts-

sicherung. Dann kamen auch Fragen auf, wie lange darf eigentlich welche Pflegehandlung dauern? Das konnte beispielsweise das Haarekämmen sein. Das Quantitative wurde ein wichtiges Qualitätsmerkmal. Die Einrichtungen mussten auch Leistungsbeschreibungen entwickeln. Das ist zum Teil über das Ziel hinausgeschossen. Da gab es ein Beispiel aus einer Altenpflegeeinrichtung, dass vorgeschrieben war, dienstags wird geduscht. Und dann war an einem Dienstag das warme Wasser ausgefallen. Geduscht wurde trotzdem. Kalt, aber es war ja Dienstag, und da verlangte der Qualitätsstandard eben „Duschen“. Die Pflegekraft meinte, sie muss sich an die Vorgabe halten. Anhand solcher Missstände und Missverständnisse hat sich dann auch eine Diskussion entwickelt. Die Frage war also, was heißt Qualität sinnvollerweise bei personennahen Dienstleistungen? Wie kann man etwas fachlich richtig und zugleich der Situation und dem Bewohnerbedürfnis angemessen machen?

**GAB: Was war für Euch leitend?
Was lag euch besonders am Herzen?**

MB: Man muss sich das immer wieder klar machen: Es gab da eine bürokratische Tendenz zur Überregulierung. Schnell war klar, die Ziele müssen von der jeweiligen Einrichtung selbst formuliert werden, nicht von außen vorgegeben. Das war natürlich den anthroposophischen Einrichtungen, mit denen wir gearbeitet haben, mit ihren sehr eigenen Ansätzen besonders wichtig. Uns war schnell bewusst, dass ein Qualitätssicherungsverfahren nicht inhaltlich definiert sein kann, sondern rein formal sein, also die Inhalte, die Ziele offenhalten muss, welche dann von den Ein-

das **GAB** VERFAHREN

zur Qualitätsentwicklung

richtungen entwickelt werden können. Das machen inzwischen fast alle, aber das war damals noch nicht so klar in der Landschaft der sozialen Einrichtungen und der Qualitätsentwicklung.

AM: Unser ursprüngliches Thema der Arbeitsorganisation im Projekt im Haus Aja-Textor-Goethe hatte da auch mit zu tun. Das hat ja drauf basiert, dass die Menschen, die eine bestimmte Tätigkeit ausführen, gut qualifiziert und eingearbeitet sind. So können sie in der jeweiligen Situation entscheiden, was zu tun ist. Das heißt für die Einrichtung, auf die Qualifizierung und Einarbeitung der Mitarbeitenden zu setzen, statt alles Schritt für Schritt vorzuschreiben. Die Mitarbeitenden müssen in ihren Arbeitssituationen entscheidungsfähig sein und verantwortungsvoll und frei handeln können. Es geht um eine Arbeit, in der Situationen ja immer anders sind, als man sich das so idealerweise vorstellt. Qualifizierte Pflegende können so etwas natürlich flexibel aufgreifen, womit sie viel bessere Pflege machen als stur nach Vorschrift. Das musste beim Qualitätsverfahren unbedingt berücksichtigt werden. So entstand die Idee der „sinngemäßen“ Handlungen.

MB: Das war für uns der größte Unterschied zu herkömmlichen Verfahren. Die Idee war dort, wenn man sich nur wirklich eng an eine präzise Vorschrift hält, dann ist die Qualität gut. Wir haben nicht gesehen, wie man das auf soziale oder auch pädagogische Handlungen übertragen kann. Die entstehen ja zwischen den Menschen. Was sie tun wollen und wie sie sich treffen, was sie fühlen und wie sie gemeinsam ihre Situation deuten. Was später als Beziehungsqualität im GAB-Verfahren bezeichnet wurde,

war im Grunde die Basis des Verfahrens. Ich habe einen externen Standard aus dieser Zeit gelesen zum Thema „Tisch decken“. Der endete mit dem Satz: „Das Salzfass steht in der Mitte des Tisches“. Auf der Ebene lief das ab. Das ging an der Intention der sozialen Berufe vorbei. Wie gehe ich aber zum Beispiel vor, wenn eine sachliche Notwendigkeit besteht, aber der Bewohner oder die Bewohnerin nicht will? Das sind doch die wesentlichen Fragen. Als wir später unsere Gedanken offiziellen Stellen vorgestellt haben, stieß unser Anliegen auf offene Ohren. Es gab durchaus ein Bewusstsein für die Problematik.

GAB: Wie sind die ersten Instrumente des GAB-Verfahrens entstanden?

AM: Im Haus Aja-Textor-Goethe, wo wie gesagt alles seinen Anfang nahm, sind schon auch Qualitätsfragen aufgetaucht. Aber nicht unter dem Aspekt der Qualitätssicherung, sondern als Fragen, die eben im Arbeitsalltag auftauchen. Eine davon entstand z.B. aus einem Streitgespräch: „Wie sauber ist eigentlich sauber?“ anhand eines Waschbeckens. Da wurde deutlich, Qualitätsfragen gibt es auch in dieser Einrichtung, es ist gar nicht immer alles klar, sondern Qualität ist eine Frage der sozialen Übereinkunft. Qualitätsmaßstäbe kommen nicht nur von außen. So ist das Instrument der Handlungsleitlinie entstanden.

MB: Das war bahnbrechend. Handlungsleitlinien werden nicht auf dem Mond entwickelt und auch nicht von der Leitung. Sondern die Mitarbeitenden selbst in der Einrichtung klären miteinander, was sind unsere Streitfragen und Unsicherheiten und wie wollen

»»»»

FORTSETZUNG: 20 Jahre GAB-Verfahren

das **GAB**VERFAHREN
zur Qualitätsentwicklung

wir es machen. Und wir schreiben das auf. Es ging darum, mit den Handlungsleitlinien ein Äquivalent zu den Qualitätsstandards zu finden. Die Leiterin einer anthroposophischen Altenpflegeschule hat beispielhaft die dortige Grundidee verdeutlicht: Die Aufgabe der Altenpflege sei nicht nur, sich um das Körperliche kümmern, sondern auch um das Seelische und Geistige. Aber der Weg zum Seelisch-Geistigen gehe in der Pflege über den Körper. Wie ich pflege, jemanden anfasse, kämme usw. das, was ich da reinlege sei zentral und habe Einfluss auf den zu pflegenden Menschen. Es war für uns alle entscheidend zu merken, es muss nicht technisch werden, nur weil es jemand Standard nennt. Alles was uns wichtig ist, können wir da reinbringen.

DAS „CLEOPATRA-BAD“

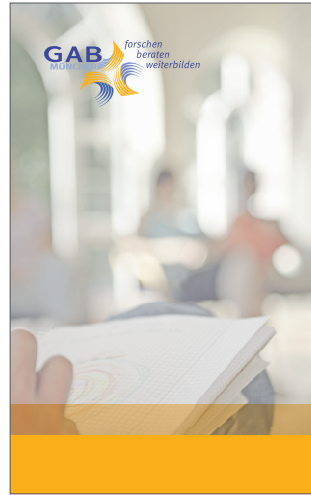
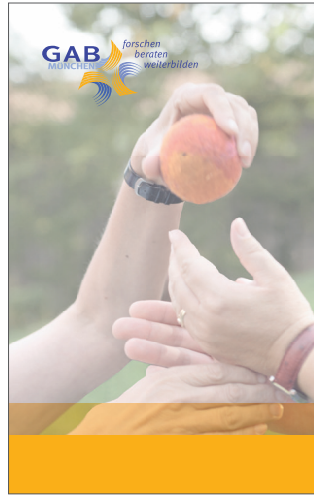
AM: Das „Cleopatra-Bad“ ist ein Beispiel, das wir immer wieder zitiert haben. Duschen oder Baden? Duschen geht schneller. Beides soll reinigen, aber vom Ansatz her ist das was völlig anderes. Das Baden ist ein längerer Prozess mit Vor- und Nachbereitung. Die Handlung sieht völlig anders aus, je nachdem was meine Intention ist. Beim Cleopatra-Bad ging es darum, das Baden so zu gestalten, dass eine Person sich entspannen und wohlfühlen kann. In dieser Atmosphäre ergaben sich zwischen Pflegender und Badender oft intensive Gespräche, z.B. zu einem biographischen Ereignis. Das Cleopatra-Bad wurde also als Möglichkeit gesehen, mit einem Menschen ins Gespräch zu kommen. Das Reinigen war zweitrangig. Wenn es wirklich um das Reinigen ging, wurde geduscht. Dieses Beispiel hat die Entwicklung des Instruments der Handlungsleitlinie mit ihrer Sinnorientierung beeinflusst.

AM: Der erste Schritt der Handlungsleitlinie fragt nach dem Sinn der Handlung. Der Begriff Sinn ist viel inspirierender und beweglicher als der Begriff Ziel. Das war uns wichtig.

MB: Das ist die erste anthroposophische Brücke im GAB-Verfahren. Es geht um einen nicht-technischen Sinn. Da liegt auch eine Mission drin, Qualitäten als solche zu retten. Es geht um qualitative Betrachtungen. Um das Erleben von Qualitäten im Unterschied zu unmittelbar messbaren Dingen. Das hat manchen Leuten eingeleuchtet.

GAB: Wie ging es weiter? Ihr hattet ja zunächst gar nicht vor, ein Verfahren zu entwickeln.

MB: Wir haben lange einfach nur in den Einrichtungen gearbeitet. Es sind in dieser Arbeit die unterschiedlichen Instrumente des GAB-Verfahrens entstanden. Vom Leitbild über die Konzepte zu den Qualitätszirkeln (heute Praxisüberprüfung) oder auch dem Kollegialen Lernen. Im Haus Aja-Textor Goethe haben wir unsere Ideen immer intensiv diskutiert. Da wurde sehr hilfreich nachgefragt und das hat das Verfahren maßgeblich geprägt und ständig weiterentwickelt, immer eng an der Praxis. So haben wir auch die ersten Moderationsseminare entwickelt und durchgeführt. Darüber hinaus haben wir uns umgeschaut, was es alles an Verfahren gibt. Wir haben viele Gespräche geführt, wo die Grenzen für ein zu entwickelndes zertifizierbares Verfahren liegen, wie weit man sozusagen gehen kann. Denn wir wollten ja etwas entwickeln, das hilfreich ist und die Auflagen erfüllt. Dann hat es sich ausgeweitet auf die anthroposophischen Heilpädagogen. Das war der erste Schritt hin zu einem Verfahren, das auf andere soziale Bereiche übertragbar ist, also losgelöst von einer Einrichtung.



AM: Für die Heilpädagogen ist die erste schriftliche Fassung zum GAB-Verfahren entstanden. Die Arbeit an dem ersten Leitfaden folgte. Zeitgleich hat das Diakonie-Hilfswerk Schleswig-Holstein (heute: Norddeutsche Gesellschaft für Diakonie) als erste große nicht anthroposophische Einrichtung angefangen mit dem GAB-Verfahren zu arbeiten.

MB: Hier entstand eigentlich das erste Koordinator*innen-Seminar. Das waren tolle Leute, die quasi Mitentwickler*innen waren vor allem natürlich für die Übertragung in deren Einrichtungen. Es war uns wichtig, den Leitfaden so zu schreiben, dass er auf die unterschiedlichen Bereiche der sozialen Arbeit übertragbar ist.

AM: Ende der 1990er Jahre ist es dann schon sehr in die Breite gegangen. Von der Altenhilfe in die Heilpädagogik, weiter in die Jugendhilfe. Die Berufsbildenden Schulen der Stadt München kamen dazu. Die SOS Kinderdörfer, Waldorfschulen, Kindergärten und viele andere. 1999 fand das erste offene Koordinator*innen-Seminar in Loheland statt. Die Ereignisse haben sich sozusagen überschlagen. Das war eben ein wichtiges Thema damals.

MB: Ein Seminar, das wir damals für Berater*innen aus der Organisationsentwicklung durchgeführt haben, war für uns nochmal wichtig, um uns selbst zu versichern, wo wir mit dem Verfahren stehen. Und hieraus sind auch viele interessante Kontakte hervorgegangen.

GAB: Was hat sich seit damals verändert? Und gab es für das GAB-Verfahren wichtige Meilensteine bis heute?

AM: Mittlerweile gibt es im GAB-Verfahren auch verbindliche Regelungen, nämlich dort wo es sinnvoll ist. Hier ist wichtig im-

mer zu schauen, was sind das für Situationen und Themen. Die Desinfektion von Arbeitsmitteln zum Beispiel muss verbindlich geregelt sein. Gleichzeitig hat sich die Qualitätssicherung insgesamt mehr in unsere Richtung entwickelt. Es geht auch mehr um das Verstehen. Aber an manchen Stellen waren wir damals auch strenger. Das war viel mehr Aufwand für die Einrichtungen, das Verfahren umzusetzen als heute. Aber wir haben immer wieder gehört, dass die Mitarbeitenden sich einbezogen fühlten, einen Sinn erkannten und deshalb mit dem Herzen dabei waren – einer der größten Vorteile dieses Verfahrens.

MB: In der Weiterentwicklung des GAB-Verfahrens waren die Kolleg*innen der GAB wichtig. Da war zum einen die Anpassung für kleinste Einrichtungen. Hier war u.a. wichtig, noch deutlicher zu machen, dass ein Qualitätszirkel bzw. heute die Praxisüberprüfung kein zusätzliches Gremium sein muss, sondern v.a. eine Vorgehensweise meint. Eine kleine familiäre Einrichtung fragte damals: Würden Sie in Ihrer Familie ein QM einführen? Das wollten wir ja ernst nehmen und schauen, wie geht das zusammen. Ein weiterer Meilenstein war das Thema Beziehungspflege. Wir hatten u.a. einen Auftrag, eine Marktstudie im Bereich der Altenpflege durchzuführen. Dabei kam raus, dass es v.a. soziale Gesichtspunkte sind, warum Menschen ein Altenheim weiterempfehlen. Wie gehen die Pflegenden auf mich ein? Wie finde ich menschlich Anschluss? Habe ich eine*n Ansprechpartner*in, wenn ich Sorgen habe? Das Einzelzimmer war damals das einzige Kriterium aus dem eher äußerlichen Bereich. Es wurde klar, das Thema Beziehung müssen wir stärker in die Qualitätssicherung bringen. Daraus entstanden dann die Projekte „Praxis.Projekt Lebens.Wert – Wie Beziehungsqualität in der Altenhilfe messbar wird“ und „Graswurzel QSE – Qualitätssicherung von unten“ für die berufliche Bildung.

FORTSETZUNG: 20 Jahre GAB-Verfahren

das **GAB**VERFAHREN
zur Qualitätsentwicklung

AM: Der Begriff Beziehung tauchte damals in unterschiedlichen Kontexten und Quellen auf. Die GAB hat dann den Begriff Beziehungsqualität geprägt und in die Qualitätssicherung und -entwicklung eingebracht. Dieser ist ja für das GAB-Verfahren bis heute maßgeblich und im neuen Leitfaden auch prominent.

GAB: Anna, eine meiner Lieblingsfragen von Dir ist „Wie kann es gehen?“

AM: Ich merke, dass sich Diskussionen schnell darum drehen, was schwierig ist und was nicht geht. Da redet man sich in eine Blockade. Benennen was schwierig ist und dann aber auch lösungsorientiert vorgehen. Das ist auch mit eingeflossen ins GAB-Verfahren.

GAB: Was sind Eure Wünsche für das GAB-Verfahren und die, die damit arbeiten?

MB: Wie ihr ja im neuen Leitfaden mit dem Element des Dialogs gezeigt habt, ist das Verfahren offen für immer neue Erweiterungen. Das ist nicht starr. Und deshalb sieht der neue Leitfaden ja auch anders aus als der alte. Das ist eine wichtige Voraussetzung, dass es auch weiter lebendig bleibt.

AM: Mein Wunsch für das GAB-Verfahren ist, dass es sich weiterentwickelt und so mitwächst. Es muss mitwachsen von der Sprache her, aber auch aufgreifen, was dann aktuell ist. Und was mir wichtig ist: Das GAB-Verfahren ist nicht nur ein QSE-Verfahren. Sondern die Instrumente sind eine Möglichkeit, sich zu verständigen. Miteinander über unterschiedliche Auffassungen zu reden und zu einem Konsens oder einer Annäherung zu kommen. Insofern ist es ein Instrument der Selbstverwaltung von Einrichtungen. Das würde ich mir wünschen, dass das viele Menschen entdecken. Und das GAB-Verfahren nicht nur unter der Überschrift Qualitätssicherung läuft, sondern auch als Kommunikationsinstrument genutzt wird. Dass es so einen Rahmen bietet, wo man sich über unterschiedliche Sichtweisen und Erfahrungen verein-

baren kann und die gleichberechtigt nebeneinander stehen, ohne dass man sich gegenseitig überzeugen muss. Gerade heute, wo es sich gesellschaftlich eher polarisiert und man eher die Unterschiede betont, ist das eine Möglichkeit, was zusammen zu machen.

GAB: Herzlichen Dank Anna und Michael, für das Gespräch!

GAB-Ansprechpartner*innen:

STEPHANIE JURASCHEK, SIGRID HEPTING, PETER ELSÄSSER,
STEFAN ACKERMANN, FLORIAN MARTENS



Jubiläums-Erfa: 20 Jahre GAB-Verfahren



Am 13./14. September 2019 haben wir im Rahmen eines Erfahrungsaustausches (Erfa) „20 Jahre GAB-Verfahren“ in Loheland bei Fulda gefeiert. Das Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung wurde bereits ab Mitte der 1990er Jahre für soziale und pädagogische Arbeitsfelder entwickelt. Vor 20 Jahren starteten dann die ersten offenen Seminare zum GAB-Verfahren wie die „Weiterbildung zum/zur Qualitätskoordinator*in“ und der „Moderationsworkshop“ zum GAB-Verfahren. Unter den Teilnehmer*innen des Jubiläums-Erfa waren Anwender*innen des GAB-Verfahrens aus unterschiedlichen sozialen Einrichtungen, die Entwickler*innen des Verfahrens Anna Maurus und Prof. Dr. Michael Brater, befreundete Berater*innen sowie wir Kolleg*innen aus der GAB.

Einen thematischen Schwerpunkt der zwei Tage bildeten Themen rund um die Fragen von „Selbstorganisation und Selbstführung“ mit dem GAB-Verfahren. Wie immer an unseren Erfas gab es zudem reichlich Gelegenheit, sich zu Erfahrungen mit dem GAB-Verfahren auszutauschen. Christina Biendara hat uns zudem ein Beispiel aus ihrer Arbeit als Qualitätskoordinatorin vorgestellt, in dem das Motto „Betroffene zu Beteiligten machen“ beispielhaft umgesetzt wurde. Den Abschluss bildete eine gemeinsame Dialogrunde mit Heinz Veerst.

Aufgrund der Rückmeldungen der Teilnehmenden wird unser Erfa in Zukunft alle zwei Jahre in Loheland bei Fulda stattfinden und heißt jetzt „Netzwerktreffen zum GAB-Verfahren“. Der Erfahrungsaustausch steht hier weiter im Zentrum und es wird jedes Mal ein Schwerpunktthema geben.

Der nächste Termin steht schon fest: 24./25.09.2021
Wir freuen uns auf Euch und Sie!

GAB-Ansprechpartner*innen:

STEFAN ACKERMANN, PETER ELSÄSSER, SIGRID HEPTING,
STEPHANIE JURASCHEK, FLORIAN MARTENS

Evaluationsprojekt Priesterausbildung der Christengemeinschaft

Der Verein der GAB hat im Herbst dieses Jahres mit einem umfangreichen Endbericht den Auftrag der „Christengemeinschaft – Bewegung für religiöse Erneuerung“ abgeschlossen, die Ausbildung ihrer Priester*innen zu evaluieren. Die 1922 gegründete Christengemeinschaft ist eine überkonfessionelle christlich-religiöse Erneuerungsbewegung, die von Rudolf Steiner, dem Gründer der Anthroposophie, inspiriert und beraten wurde. Sie ist heute weltweit auf allen Kontinenten tätig und bildet eigene Priester*innen aus. Dazu betreibt sie derzeit nach eigenen Konzepten drei selbständige Ausbildungsstätten in Stuttgart, Hamburg und Toronto (Kanada).

Die Evaluation wurde von Michael Brater, Christiane Hemmer-Schanze und Anna Maurus 2017 und 2018 durchgeführt. Der Endbericht ist nur für den internen Gebrauch der Christengemeinschaft vorgesehen.



Fixing for Future

DIE IDEE DER SCHÜLER-REPARATURWERKSTATT VERBREITET SICH

In den GAB-News haben wir bereits mehrfach über die Schüler-Reparaturwerkstatt an der Rudolf-Steiner-Schule München-Schwabing berichtet. Denn dieses innovative Projekt wird von Anfang an von der GAB wissenschaftlich begleitet. Dabei verstehen wir diese Arbeit in der GAB-Tradition als Entwicklungspartnerschaft.

Schon vor dem Start der Arbeit der Werkstatt im April 2016 wurde die wissenschaftliche Begleitung zur Unterstützung bei der Konzeptentwicklung und methodischen Ausgestaltung einbezogen. Seither hat sie mit qualitativen Methoden (teilnehmende Beobachtung, Einzel- und Gruppengespräche mit Schüler*innen, Eltern und ehrenamtlichen Reparaturanleiter*innen) die pädagogischen Wirkungen der Werkstattarbeit untersucht. Die GAB wirkt mit an der kontinuierlichen Weiterentwicklung des Konzepts und der Erweiterung der Elektrowerkstatt um eine Werkstatt für Holzreparaturen sowie für das Upcycling gebrauchter Textilien. Darüber hinaus berät sie kontinuierlich das Team und unterstützt die Öffentlichkeits- und Vernetzungsarbeit des Projekts und hat maßgeblich den Praxisleitfaden „Reparieren macht Schule“ mitverfasst.

Unter Mitwirkung der GAB wurde der Verein „Reparieren macht Schule“ gegründet; er ist als gemeinnützig anerkannt. Ziel des Vereins ist es, den Transfer der Reparatur-Idee auf andere Schulen sowie außerschulische Bereiche (z.B. Offene Jugendarbeit) zu unterstützen. Inzwischen bestehen Schüler-Reparaturwerkstätten nach dem Münchner Modell bereits an den Montessorischulen München-Olympiazentrum und Rohrdorf sowie am staatlichen Wilhelms-Gymnasium Braunschweig. Weitere Schulen haben ihr Interesse angemeldet.

Auch die breiten Vernetzungsaktivitäten werden kontinuierlich fortgesetzt. Zu nennen sind hier beispielsweise das bundesweite Netzwerk Reparatur-Initiativen und das österreichweite Netzwerk Repanet. Eine Gelegenheit zur internationalen Vernetzung bot das 2. Reparatur-Festival vom 20. bis 22. September 2019 in Berlin mit Teilnehmer*innen aus allen fünf Kontinenten. Der Praxisleitfaden „Reparieren macht Schule“ stieß auf großes Interesse und soll auch in englischer Sprache zur Verfügung gestellt werden.





Die Preisträger*innen des diesjährigen Nachhaltigkeitspreises (vorletzte Reihe Mitte: Walter Kraus, Physik- und Mathematiklehrer, Initiator der Schüler-Reparaturwerkstatt, mit Schüler*innen)

Die Schüler-Reparaturwerkstatt wurde bereits mit zahlreichen Preisen ausgezeichnet. Ein ganz besonderer Preis wurde von der Deutschen Design-Akademie vergeben: Sie ermöglicht durch die Finanzierung eines externen Designers die professionelle Gestaltung des Außenauftritts. Schüler*innen entwickeln mit seiner Hilfe Logos für die unterschiedlichen Werkstätten. Als neues Motto wurde „Fixing for future“ gewählt – denn mehrfach wurde von Schüler*innen hervorgehoben, dass sie es schätzen, sich nicht allein bei Fridays for future-Demonstrationen gegen die Klimakrise zu engagieren, sondern durch Reparieren Nachhaltigkeit ganz praktisch unterstützen zu können.

Der jüngste Zugang bei den Auszeichnungen ist der Nachhaltigkeitspreis 2019. Die Schüler-Reparaturwerkstatt wurde unter mehr als 500 Bewerbern als einer von zehn Preisträgern von RENN Süd – Regionales Netzwerk Nachhaltigkeit Süd ausgewählt. In ihrer Laudatio bei der Preisverleihung am 23. September 2019 in Fürth sagte die ehemalige SPD-Bundestagsabgeordnete Ulla Burchardt, Mitglied des Rats für nachhaltige Entwicklung:

„Worauf achten Sie, wenn Sie Elektrogeräte kaufen? Auf den Preis, das Design, die neuen Funktionen? Langlebigkeit und die Frage, ob sich Geräte reparieren lassen, werden bei der Anschaffung oft nicht bedacht. Im Projekt ‚Reparieren macht Schule‘ setzen sich die Schüler*innen der Rudolf-Steiner-Schule München-Schwabing mit genau diesem Thema auseinander. Sie retten defekte Elektrogeräte vor dem Wegwerfen. In der 2016 ins Leben gerufenen Reparaturwerkstatt können Geräte wie tropfende Kaf-

feemaschinen, qualmende Toaster oder erkaltete Bügeleisen abgegeben werden. Die Schüler*innen sind selbst dafür zuständig, die Aufträge unter sich aufzuteilen, die Fehler aufzuspüren und herauszufinden, wie und womit die Geräte am besten repariert werden. Nur bei großen Herausforderungen unterstützen ehrenamtlichen Helfer*Innen. ‚Reparieren macht Schule‘ regt die Jugendlichen an, über den Wert von Ressourcen nachzudenken und ein Bewusstsein für Nachhaltigkeit zu entwickeln. Sie reflektieren, dass die Langlebigkeit einer neuen Anschaffung genauso betrachtet werden sollte wie ein cooles Design. Bei der praktischen Arbeit lernen die Schüler*Innen auch, wie sie mit Kund*innen umgehen und wie sie selbstständig im Team die passenden Lösungen für verschiedene Probleme finden. Die Reparaturwerkstatt verspricht Jugendlichen eine lehrreiche Abwechslung zum Unterrichtsalltag und sie verlängert den Lebenszyklus der Produkte. ‚Reparieren macht Schule‘ ist damit im doppelten Sinne ein Projekt Nachhaltigkeit 2019.“

Als nächsten Transferschritt wird der Verein ein außerschulisches Angebot entwickeln, das gerade auch sozial schwächere Kinder und Jugendliche und ihre Eltern erreichen soll.

Nähere Informationen:

WWW.SCHUELER-REPARATURWERKSTATT.DE

GAB-Ansprechpartnerin:

CLAUDIA MUNZ



Save the Date!

14. Februar 2020 in München

ABSCHLUSSTAGUNG DES PROJEKTES MEDEA

„KOMPETENZEN FÜR EINE DIGITALISIERTE ARBEITSWELT –
WIE SICH MITARBEITENDE ARBEITSINTEGRIERT
UND BEDARFSGERECHT QUALIFIZIEREN KÖNNEN.“



Das Projekt **MEDEA – Erfahrungsgeleiteter arbeitsintegrierter Erwerb von digitalen Medienkompetenzen in der berufsbegeleitenden Qualifizierung** hat in den letzten drei Jahren Wege und Ansätze entwickelt, digitale Kompetenzen von Mitarbeitenden selbstorganisiert und arbeitsintegriert zu entwickeln und auszubauen.

Gerne möchten wir uns mit Ihnen am **14.02.2020** zu unseren Ergebnissen und Ihren Erfahrungen in diesem Kontext interaktiv austauschen:

- Welche Kompetenzen brauchen Mitarbeitende in einer digitalisierten Arbeitswelt?
- Wie kann der arbeitsintegrierte und selbstorganisierte Erwerb dieser Kompetenzen in Unternehmen konkret unterstützt und gefördert werden?
- Wie lassen sich Qualifizierungsprozesse wirksam mit Organisationsentwicklung im Zuge der Digitalisierung verknüpfen?

Sie sind neugierig?

Dann reservieren Sie sich den Termin und melden sich unter folgendem Link an:

WWW.GAB-MUENCHEN.DE/MEDEA-ABSCHLUSSTAGUNG

Dort finden Sie auch zeitnah Informationen zu den Räumlichkeiten und dem Programm der Tagung.





Das GAB-Verfahren - Angebote 2020/2021

Workshop für Führungskräfte: Qualitätsmanagement mit dem GAB-Verfahren



Dieser Workshop bietet Führungskräften und Mitarbeitenden mit Führungsaufgaben einen systematischen und prägnanten Überblick über das GAB-Verfahren sowie dessen Anwendungsmöglichkeiten im Kontext von Führung.

TERMIN: 17. - 19. März 2020

ORT: Hamburg

MODERATION: Sigrid Hepting, Martin Lehnert

Basisseminar Moderation von Praxisüberprüfungen und Handlungsleitlinien



Qualität lässt sich nur entwickeln, wenn man sich immer wieder gemeinsam darüber verständigt, was im eigenen Arbeitsbereich „gute Arbeit“ ist und ob ein gemeinsames Verständnis über die zentralen Arbeitsaufgaben gegeben ist. Diese Verständigung gelingt besser, wenn sie moderiert wird. Das Moderieren von Praxisüberprüfungen und Handlungsleitlinien ist deshalb ein zentrales Element der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Rahmen des Qualitätsmanagements nach dem GAB-Verfahren. In diesem Workshop bekommen Sie einen Einblick in Ihre Aufgaben als Moderator*in nach dem GAB-Verfahren und üben das Moderieren anhand von praktischen Beispielen.

TERMIN: 22. - 24. Sept. 2020

ORT: Loheland/Künzell

MODERATION: Stephanie Juraschek

Weiterbildung Qualitäts-Koordinator*innen



Die Weiterbildung zur Qualitätskoordinator*in unterstützt Sie, in Ihrer Einrichtung ein systematisches Qualitätsmanagement nach dem GAB-Verfahren aufzubauen und zu pflegen.

In vier praxisorientierten Einheiten à 3 Tagen lernen Sie das GAB-Verfahren kennen. Neben unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten sind der Austausch und das Kollegiale Lernen zentrale Elemente der Workshops. Ein von Ihnen gewähltes Praxisprojekt bildet außerdem die Klammer zwischen den einzelnen Workshops und stellt sicher, dass das Gelernte bereits während der Weiterbildung angewendet werden kann.

TERMINE: 29. Sept. - 01. Okt. 2020 / 24. - 26. Nov. 2020 /

23. - 25. Feb. 2021 / 08. - 10. Juni 2021

ORT: Loheland/Künzell

MODERATION: Stephanie Juraschek, Sigrid Hepting



Berufspädagogische Fort- und Weiterbildungsangebote der GAB München

Wir bieten eine Qualifizierung zum*r
Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen*in
und zum*r Geprüften Berufspädagog*in an.
Streben Sie keinen IHK-Abschluss an, können Sie auch an
einzelnen Seminaren teilnehmen.
Voraussetzung dafür ist der Besuch des Basisseminars:
Lernen geht auch anders!

ÜBERBLICK ÜBER DIE QUALIFIZIERUNGSANGEBOTE:

GEPR. AUS- UND WEITERBILDUNGSPÄDAGOGE*IN

NEU:
AB 2020 BIETEN WIR DIESE FORTBILDUNGEN
AUCH IM ALANUS-WERKHAUS IN ALFTER
BEI BONN AN.

NEU:
LERNEN SIE UNS UND
UNSERE BERUFSPÄDAGOGISCHEN
BILDUNGSANGEBOTE KENNEN!

Schnupperworkshops:
München: 07. Feb. 2020
Alfter: 15. Feb. 2020 und 28. März 2020



1. Modul: Lernen geht auch anders! Kompetenzorientiertes Lernen selbst erleben und verstehen

Dieses Seminar handelt vom Lernen und seinen Hintergründen. Es setzt damit nicht nur den Rahmen, wie wir lernen, sondern lässt Sie Ihr eigenes Lernen erleben, ihre Lernzone erkunden und reflektieren. Abschließend werfen wir einen Blick auf die theoretischen Hintergründe von kompetenzorientiertem Lernen, auf den beruflichen (Bildungs-)Alltag sowie auf Trends und Ansätze einer modernen beruflichen Bildung.

MÜNCHEN: 02.-04. März 2020 oder 24.-26. Juni 2020
ALFTER: 07.-09. Mai 2020



2. Modul: Lernprozessbegleitung Kompetenzorientiertes Lernen in der Echtarbeit

Arbeitsprozesse als Lernprozesse nutzen, das hört sich nach einem vielversprechenden Ansatz in der beruflichen Bildung an. Die Frage ist: Wie können die Lern-Potenziale darin optimal genutzt werden? In diesem Seminar lernen Sie das Konzept der Lernprozessbegleitung der GAB kennen und setzen es in Ihrer beruflichen Praxis um. Damit verfügen Sie über ein systematisches und zugleich individuelles Vorgehen, um Lernende optimal beim arbeitsintegrierten Lernen zu unterstützen.

MÜNCHEN: 21.23. Sept. 2020 | 26.-28. Okt. 2020 |
24.-25. Nov. 2020
ALFTER: 11.-12. Sept. 2020 | 09.-10. Okt. 2020 |
13.-14. Nov. 2020 | 18.-19. Dez. 2020



3. Modul: Von der Lehr- zur Lernveranstaltung

Kompetenzorientiertes Lernen für Seminare,
Workshops und Unterricht

In diesem Seminar erfahren Sie durch eigenes Tun, wie Seminar- und Unterrichtssituationen gestaltet werden können, um Handlungskompetenzen gezielt und nachhaltig zu fördern und wie dabei das Interesse und die Lust am Lernen geweckt werden können.

MÜNCHEN: 13.-15. Jan. 2021 | 13. Feb. 2021 | 17.-18. März 2021

ALFTER: 15.-16. Jan. 2021 | 5.-6. Feb. 2021 | 19.-20. März 2021



4. Modul: Planungsprozesse in der beruflichen Bildung

Kompetenzorientiertes Lernen in Organisationen verankern

Für eine erfolgreiche Aus- und Weiterbildung kommt es nicht nur darauf an, den eigentlichen Lernprozess optimal zu gestalten und zu begleiten. Es braucht auch eine Steuerung der Wirtschaftlichkeit, Effektivität und Effizienz der Bildungsprozesse. Dieses Modul bietet einen Einblick in die Planungsaufgaben des betrieblichen Bildungswesens und befähigt Sie, innovative Ansätze des Lernens in Ihrer Organisation zu verankern.

MÜNCHEN: 12.-14. Apr. 2021 | 09.-10. Juni 2021 | 23.-24. Juli 2021

ALFTER: 15.-17. Apr. 2021 | 07.-08. Mai 2021 | 18.-19. Juni 2021



5. Modul: Prüfungsvorbereitung zum*r Aus- und Weiterbildungspädagoge*in Für Teilnehmer*innen aus den Seminaren

Nur für Teilnehmende der Fortbildung zum/zur Gepr. Aus- und Weiterbildungspädagoge*in

MÜNCHEN: 17. Nov. 2021 | 31. März 2022

ALFTER: 27. Nov. 2021 | 26. März 2022

GEPR. BERUFSPÄDAGOG*IN

Aufbauend auf der Qualifizierung zum AWP:

6. Modul: Führung für berufspädagogische Themen übernehmen

Bildungsprozesse zukunftsfähig zu gestalten, braucht ganzheitliche Veränderung in Unternehmen und Organisationen. Kompetenzorientierung nachhaltig einführen, arbeitsintegrierte Lernprozesse aktiv umsetzen, eine fehlerfreundliche Lern- und Arbeitskultur schaffen sind Herausforderungen der „modernen“ Personalentwicklung. Meist bringen diese Themen einen umfassenden Organisationsentwicklungsprozess in den Gang. Teilnehmende dieses Moduls lernen genau hierfür Führung zu übernehmen und diesen Entwicklungsprozess nicht nur zu begleiten, sondern aktiv unter Beteiligung und Einbindung aller relevanten Akteure erfolgreich zu gestalten.

Vertiefungs-Seminare

Wir bieten verschiedene weiterführende Seminare an, z.B.: „Von der Prüfung zur Kompetenzfeststellung“, „Moderation in kompetenzorientierten Lernprozessen“, „Kunst ist ein Entwicklungsbeschleuniger“ und vieles mehr. Einen aktuellen Überblick über unsere Qualifizierungsangebote finden Sie unter:

WWW.AUSBILDER-WEITERBILDUNG.DE

Inhouse-Seminare: Prozessbegleitung und Beratung

Wir setzen an den spezifischen Bedarfen an, sowohl bei den Aus- und Weiterbilder*innen wie auch bei den Organisationen. Neben unseren offenen Seminaren bieten wir auch Inhouse-Seminare, Prozessbegleitungen und Beratungen an.

NÄHERE AUSKUNFT ÜBER DAS GAB-BÜRO.





Anna Maurus

Im Juli haben wir mit unserer langjährigen und geschätzten Kollegin Anna Maurus Abschied gefeiert. Anna ist länger bei der GAB München gewesen als die meisten von uns es bis heute sind. Sie ist dabei eine der wesentlichen Kolleg*innen, die die GAB geprägt hat: inhaltlich wie auch bezogen auf unsere Zusammenarbeit als GAB-Team, u.a. lange Jahre als Gesellschafterin der GAB. Anna hat den Dreiklang der GAB „forschen – beraten – weiterbilden“ in ihrer Arbeit verkörpert. Sie hat zahlreiche Forschungs- und Entwicklungsprojekte u.a. im Bereich der Altenpflege wie auch vielfältige Beratungs- und Qualifizierungsprojekte rund um die Lernbegleitung, Organisationsentwicklung und Qualitätsentwicklung und -sicherung begleitet. Anna ist auch eine der Entwickler*innen des „GAB-Verfahrens“ und der „Graswurzel-QES für die berufliche Bildung“. Ein Interview mit Anna Maurus und Michael Brater zu den Anfängen und Grundgedanken des GAB-Verfahrens können Sie in diesem Heft nachlesen.

Anna hat uns als Kollegin in ihrer zugewandten und freilassenden Art all die Jahre begleitet und beraten - dafür danken wir ihr sehr. Unsere Inhalte hat sie maßgeblich geprägt und mit ihren innovativen Ansätzen in die Zukunft geführt. Sie hat einen großen Beitrag dazu geleistet, dass unser Institut nächstes Jahr 40 Jahre alt werden kann. Ihre Worte, wenn wir einmal bei einem Projekt oder mit einem Problem nicht weiterwussten: „Aber lasst uns doch überlegen, wie es gehen kann!“ werden uns in den Ohren klingen, wenn wir uns wieder in einer ausweglos scheinenden Situation finden sollten.

Wir wünschen dir von Herzen für deinen neuen Lebensabschnitt alles, was du zu einem guten Leben brauchst und schöne und anregende Erlebnisse mit deinen Kindern, Enkeln, deinem Mann, Freunden und Freundinnen und mit dir selbst. Sei zum Abschied umarmt, liebe Anna!

Marlies Rainer

Ende letzten Jahres haben wir uns im Rahmen unserer Weihnachtsfeier von Marlies Rainer verabschiedet. Marlies war viele Jahre mit der GAB verbunden und hat zentrale Bereiche unserer Arbeit, wie etwa den Einsatz von künstlerischen Methoden und Übungen in der beruflichen Bildung, maßgeblich geprägt. Aber auch in Themenbereichen wie der Verbindung von biographischer und beruflicher Entwicklung hat sie die inhaltliche Arbeit der GAB unterstützt und vorangetrieben. Wir wünschen dir, liebe Marlies, alles Gute für deine neue biographische Phase und sind sicher, dass diese mit „Ruhestand“ völlig unzureichend beschrieben sein wird.

Florian Martens

Seit Anfang 2019 ist Florian Martens Mitunternehmer in der GAB. Mit Florian verbindet uns schon eine vieljährige Kooperation und wir freuen uns sehr, ihn in unserem „inner circle“ begrüßen zu können. Florians Werdegang ist insbesondere geprägt von der Verbindung von künstlerischer Arbeit und der Unterstützung von Entwicklungsprozessen. Neben dem Studium der Malerei und Kulturpädagogik an der Alanus Hochschule hat er verschiedenste Ausbildungen im Bereich systemische Beratung und Berufspädagogik absolviert. Viele Jahre war er als Berater, Trainer und Lernbegleiter in unterschiedlichsten Kontexten unterwegs. Daher passt er von seinen Erfahrungen und Herangehensweise her ganz vorzüglich zur GAB. Und als Mensch sowieso!

Monika Rager

Seit diesem Jahr ist Monika Rager, Mitarbeiterin im GAB-Support, Mitglied unserer Genossenschaft geworden. Wir begrüßen sie im Kreise der Genoss*innen und freuen uns über die Tatsache, dass damit alle unsere Mitarbeiter*innen im Verwaltungsbereich der GAB Mitunternehmer*innen in unserer Genossenschaft sind.





Am 19. Februar präsentierte **NICOLAS SCHRODE** Impulse zur Frage „Wie Lehrende und Lernende die Qualität der Ausbildung gemeinsam gestalten können“ im „Arbeitskreis Ausbildung“ der Überbetrieblichen Ausbildung des Verbands Druck & Medien Bayern.

Auf der AG BFN-Tagung „Betriebliches Lernen gestalten: Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal“ am 4. Juni stellte **NICOLAS SCHRODE** Ergebnisse aus dem Projekt ELSa vor. Der Titel des Beitrags lautete „ELSa – Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen. Eine Weiterbildungsdidaktik für selbstorganisierte Lernprozesse betrieblichen Weiterbildungspersonals“.

Ebenfalls auf der AG BFN-Tagung „Betriebliches Lernen gestalten: Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal“ am 4. Juni stellte **FLORIAN GASCH** Ergebnisse aus dem Projekt DiMAP unter dem Titel „Kompetenzbedarfe und Qualifizierungswege von PraxisanleiterInnen für den Einsatz digitaler Medien in der Pflegedidaktik“ vor.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Schüler-Reparaturwerkstatt“ berichtete **CLAUDIA MUNZ** über dessen Ansatz und Erfahrungen am 24. / 25. März in Villach / Kärnten anlässlich des landesweiten Vernetzungstreffens der österreichischen Reparatur-Initiativen „Repanet“. Sie wirkte auch beim 2. Internationalen Reparatur-Festival „Fixfest“ vom 20. bis 22. September in Berlin an den Workshops „Reparieren ist sexy“ und „School and Young People“ mit. Außerdem vertrat sie die Schüler-Reparaturwerkstatt und den Verein „Reparieren macht Schule e.V.“ mit einem Marktstand bei der 3. bayerischen Nachhaltigkeitstagung am 24. September in Fürth.

JOST BUSCHMEYER trat gemeinsam mit Christa Pechtl, Bereichsleiterin Qualifizierung / Recruiting der Bundesagentur für Arbeit bei der 8. Quadriga Tagung Personalentwicklung vom 6./7. Juli 2019 in Berlin auf und stellte unter dem Titel „Mit guten Fragen auf dem Weg“ das Konzept der individuellen Lernbegleitung und die Umsetzungserfahrungen in der Weiterbildung bei der Bundesagentur vor.

Am 18.11.2019 trat **FLORIAN MARTENS** im Rahmen der „Zukunftswerkstatt Ausbildung“ des Kreis Olpe auf. „Ausbildung im Wandel? – Wie können Ausbildungsbetriebe auf die veränderten Ansprüche der Generation Z vorbereitet werden?“ lautete der Titel eines Impulsreferats mit anschließendem Workshop.

Am 20. Februar führte **ANGELIKA DUFTER-WEIS** gemeinsam mit einem ehemaligen Auszubildenden der Fiducia & GAD IT AG das Fachforum „Mut zu mehr Freiraum - Wie fördert man Eigenverantwortung, Selbständigkeit und Lernmotivation von Auszubildenden?“ beim 4. Deutschen Ausbildungsforum in Berlin durch.

Am 27. November stellte **FLORIAN GASCH** unter dem Titel „Digitale Medien in der Pflegeausbildung: Chancen und Herausforderungen aus organisationaler Perspektive“ Ergebnisse aus dem Projekt DiMAP auf der Preconference der Online Educa in Berlin vor.

Am 26. Februar präsentierte **FLORIAN GASCH** zusammen mit Anastasia Sfiri (FH Joanneum – Graz) Ergebnisse des Projekts DiMAP auf der eQualification 2019 vor. Die Projektlupe stand unter dem Titel „DiMAP - Der Weg zur Entwicklung einer Community of Practice in der Altenpflege“.

Am 28. März fand die Abschlusstagung des BMBF-geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekts DiMAP – Digitale Medien in der generalistischen Pflegeausbildung (Schwerpunkt Altenpflege) im SeniorenWohnen Kieferngarten (München) der Sozialservice-Gesellschaft des BRK statt.





Brünner, Kathrin / Schrode, Nicolas (2019):

Curriculumentwicklung aus der Praxis für die Praxis: Bedarfsorientierung am Beispiel der Entwicklung eines weiterbildenden Masters of Public Management.

Erscheint in: ZFHE Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 14/ Nr. 4 (Dez. 2019).

Buschmeyer, Jost / Gasch, Florian (2019):

Kompetenzen für den digitalen Wandel selbstgesteuert erwerben.

In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 48(6).

Buschmeyer, Jost / Hartmann, Elisa / Munz, Claudia / Schrode, Nicolas (2019):

Neues Verständnis der lernförderlichen Gestaltung von Arbeitsprozessen: Wie kann Arbeiten lernen fördern?

In: Weiterbildung. (3/2019). S. 32–34

Buschmeyer, Jost / Hartmann, Elisa / Gasch, Florian / Juraschek, Stephanie (2019):

Kompetenzanforderungen an Mitarbeitende in einer digitalisierten Arbeitswelt. Kompetenzmodell digitale Medienkompetenzen. GAB München.

Buschmeyer, Jost / Hartmann, Elisa / Gasch, Florian / Juraschek, Stephanie (2019):

Arbeiten in einer digitalisierten Arbeitswelt. Kompetenzkartenset mit Begleitheft. GAB München

Hartmann, Elisa (2019):

Eine lerntheoretische Perspektive: Culturatorium – Macht Spass! Und was sonst noch?

Für: Das Culturatorium. Interkulturelle Bildung & Improvisationstheater. simmail7.wixsite.com/website

Hartmann, Elisa / Kleestorfer-Kießling, Nathalie (2019):

Selbstorganisiert lernen. Der Comic. GAB München.

Maurus, Anna / Brater, Michael / Ackermann, Stefan /

Elsäßer Peter / Hartmann, Elisa / Hepting, Sigrid / Lang, Rolf / Juraschek, Stephanie (2019):

Menschen entwickeln Qualitäten. Qualitätsmanagement nach dem GAB-Verfahren. Spickzettel zum Leitfaden. 2. leicht überarbeitete Auflage. Bielefeld.

Schrode, Nicolas / Burger, Barbara (2019):

Sieben wichtige Aufgaben und Kompetenzen von Begleiterinnen und Begleitern des selbstorganisierten Lernens.

In: Köhler et. al. (Hrsg.), Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Ein Handbuch für Theorie und Praxis. Erscheint Dez. 2019.

Schrode, Nicolas / Burger, Barbara / Horn, Kristina (2019):

Eine Didaktik für selbstorganisiertes Lernen: ELSa – Erwachsene(n) lernen in Selbstlernarchitekturen.

In: Köhler et. al. (Hrsg.), Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Ein Handbuch für Theorie und Praxis. Erscheint Dez. 2019.

IMPRESSUM

Herausgeber:

Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung eG – GAB-München
Lindwurmstr. 41-43 • D-80337 München

Telefon: 089. 244 17 91-0

Fax: 089. 244 17 91-15

E-Mail: info@gab-muenchen.de

Redaktion:

Jost Buschmeyer, Stephanie Juraschek

Gestaltung:

Sabine Gasser • Gestaltung
www.sabinegasser.de, Hamburg

Auflage: 2.300



Im Internet finden Sie weitere Informationen über laufende Projekte und aktuelle Angebote:
www.gab-muenchen.de