

## Bridging Barriers

Kompetenzen von Kursleiter\*innen im Umgang mit Lernbarrieren. Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld von Intuition, Reflexion und Differenzierung.

Kursleiter\*innen im Bereich Grundkompetenzen eignen sich in ihrer Praxis die nötigen Kompetenzen an, mit unterschiedlichen Arten von Lernbarrieren bei Teilnehmer\*innen umzugehen und Lernprozesse in differenzierter Interaktion mit diesen Barrieren individualisierend zu gestalten. Diese Kompetenzen erfordern ein breites Wissen, viel Erfahrung, und eine Vielzahl an spezifischen Fähigkeiten in unterschiedlichen Bereichen: Kursplanung, situationsgerechte Anpassung von Materialien und Übungsformen, Interaktion mit Einzelnen und Gruppen, Kursevaluation, Selbstreflexion ... Die Ressourcen, die diesen Kompetenzen zugrunde liegen, sind jedoch nicht immer offensichtlich. Oftmals sind selbst die eigenen Kompetenzen wenig greifbar, weil Expertise mit »intuitivem« Handeln einhergeht.

### Kompetenzen

- Systematisches Reflektieren und Evaluieren der eigenen Praxis im Hinblick auf den effektiven Umgang mit verschiedenen Arten von Lernbarrieren seitens der Zielgruppe
- Differenziertes Erfassen von Kompetenzen, die der effektive Umgang mit Lernbarrieren erfordert
- Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen kollaborativen Lernens

### Kursleitung / Autorin

lea pelosi | inoltre

supervision | coaching | moderation | workshops

maulbeerstr. 28 | CH-4058 basel | mail@leapelosi.net | www.leapelosi.net

Das Projekt wird finanziell unterstützt vom Schweizer Programm zu Erasmus+ Erwachsenenbildung

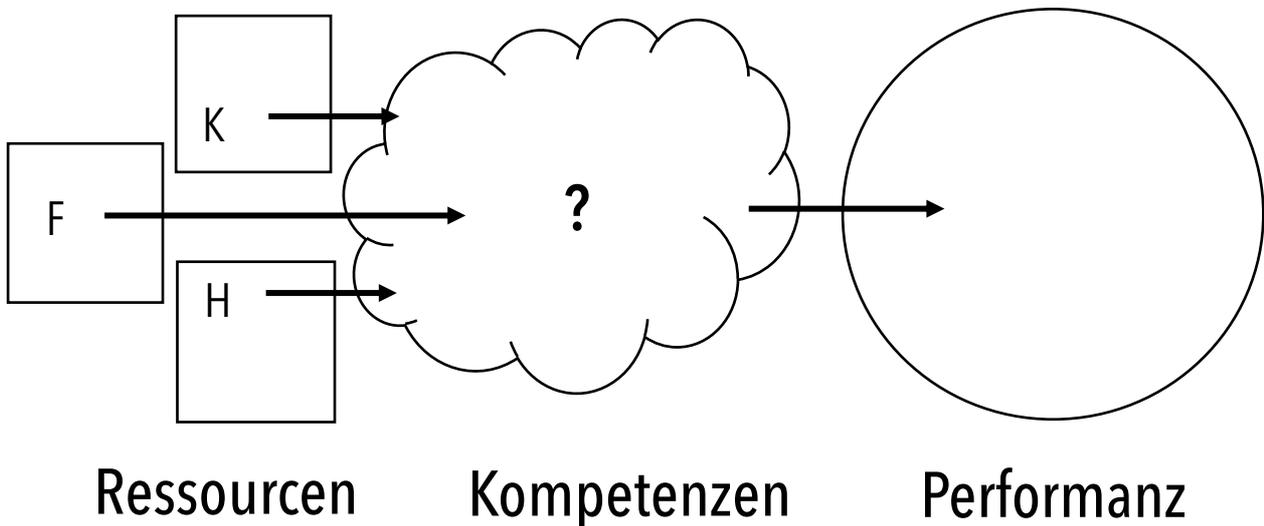
**movetia** Austausch und Mobilität  
Echanges et mobilité  
Scambi e mobilità  
Exchange and mobility



## Inhaltsverzeichnis

Kompetenzbegriff / Kompetenzen-Ressourcen-Modell	3
Lernen und Lernbarrieren – worüber sprechen wir?	5
Lernbarrieren in der Praxis	6
Kollaboratives Lernen	7
Deliberate Practice	8
Fallarbeit – Methoden und Strukturangebote	10
Reflecting Team	10
Storytelling	11
Inneres Team	12
Reframing	13
Transferauftrag	14
Zum Weiterlesen	16

## Kompetenzbegriff / Kompetenzen-Ressourcen-Modell



Darstellung © leapeposi.net

Kompetenzen sind wenig greifbar. Sie sind gewissermaßen das Potenzial oder die Disposition, in einer konkreten Situation kompetent zu handeln, d. h. situationsadäquat und wirksam. Kompetenzen als solche sind entsprechend nicht messbar oder beurteilbar. Und sie sind als solche auch nicht vermittelbar.

Der Kompetenzbegriff in der Bildung geht daher oft einher mit dem Kompetenzen-Ressourcen-Modell. Das Grundprinzip des Modells ist die Annahme, dass kompetentes Handeln in konkreten Situationen (Performanz) durch die Mobilisierung passender Ressourcen erfolgt. Diese Ressourcen werden in der Regel in drei Kategorien unterteilt: Kenntnisse oder Wissen (K), Fertigkeiten/Fähigkeiten (F), Haltungen oder die Motivation zu handeln (H).

Kompetente Kursleitung zeigt sich also nur in konkreten Situationen, zum Beispiel, wenn eine Aufgabenstellung so gewählt ist, dass alle Teilnehmenden (TN) sie auf die eine oder andere Weise erfolgreich oder gewinnbringend bearbeiten können. Sie setzt Kenntnisse voraus (z. B. didaktisch-methodische oder TN-spezifische), Fähigkeiten und Fertigkeiten (z. B. kommunikationsspezifische oder wahrnehmungsbezogene), und sie setzt auch das Interesse oder die Bereitschaft voraus, binnendifferenzierende Optionen zu planen, den TN bei Bedarf individuelle Unterstützung zukommen zu lassen etc.

Diese Ressourcen können Gegenstand von Aus- und Weiterbildung im weitesten Sinn sein, während die Kompetenzen als solche im Wechselspiel von Ressourcen und Handlungsfeldern entstehen und sich entwickeln.

Dieser Kompetenzbegriff hat verschiedene Referenzen: eine davon ist Franz Weinert. [https://de.wikipedia.org/wiki/Franz\\_Emanuel\\_Weinert](https://de.wikipedia.org/wiki/Franz_Emanuel_Weinert). Eine weitere ist Guy Le Boterf, der im deutschsprachigen Kontext meist nur indirekt zitiert wird, weil seine Bücher nicht auf Deutsch übersetzt sind. [https://www.amazon.de/B%C3%BCcher-Guy-Le-Boترف/s?rh=n%3A186606%2Cp\\_27%3AGuy+Le+Boترف](https://www.amazon.de/B%C3%BCcher-Guy-Le-Boترف/s?rh=n%3A186606%2Cp_27%3AGuy+Le+Boترف).

## Kompetenzmatrix bzw. -raster

Kompetenzen können beschrieben, aber auch in Kompetenzbereiche ausdifferenziert sowie »hierarchisch« nach Kompetenzstufen geordnet werden, um Niveaus zu unterscheiden. Auf der Basis von Interviews mit Kursleiter\*innen wurden für die Vermittlung von Grundkompetenzen bzw. für die Ermöglichung des Erwerbs von Grundkompetenzen in entsprechenden Bildungsangeboten folgende Bereiche und Niveaus unterschieden. Die Darstellung orientiert sich an einem noch nicht publizierten Projektpapier, das im Rahmen des Projekts »Bridging Barriers« entwickelt wird.

<i>Bereiche</i>	Kriterien für Niveau-Unterscheidungen
<i>Allgemeine Kursplanung</i>	Variabilität und Flexibilität der Kursplanung
<i>Planung von spezifischen Unterrichtssequenzen</i>	Kursgerechte und breitgefächerte Auswahl von Aktivitäten
<i>Interaktion mit der Lerngruppe</i>	Teilnehmer*innengerechte Auswahl von Aktivitäten
<i>Interaktion mit einzelnen Lerner*innen</i>	Grad individueller Unterstützung, Beziehungsgestaltung, Grad der Berücksichtigung von individuellen Schwierigkeiten
<i>Interaktion zwischen Lerner*innen ermöglichen / fördern</i>	Grad der Ausdifferenzierung von verschiedenen Arten der Interaktion: Austausch, Peer-Feedback, Peer-Teaching etc.
<i>Transfer in den Alltag der Lerner*innen ermöglichen</i>	Grad der Individualisierung, Grad der Berücksichtigung von Alltagsrelevanz für die Gestaltung von Lernaktivitäten im Kurs
<i>Unterstützung der Lerner*innen über den Kurskontext hinaus</i>	Spektrum der Interventionsmöglichkeiten
<i>Interaktion mit Kolleg*innen</i>	Vom Lernen von anderen bis hin zu eigenen Beiträgen zur Weiterentwicklung des Fachbereichs

## Lernen und Lernbarrieren – worüber sprechen wir?



Darstellung © leapelosi.net

Lernen bedeutet, Neues mit Bestehendem zu verknüpfen – mittels mehr oder weniger starken Verknüpfungen.  
Lernen ist aus der Perspektive der Neurobiologie ein aktiver Prozess.  
Lernen im Erwachsenenalter bedeutet oft Umlernen oder sogar Verlernen.  
Lernen ist ein biographisch mitbestimmter Prozess.  
Lernen ist nicht ein rein kognitiver Prozess, sondern in vielfältiger Weise an Emotionen und Motivation gebunden.  
Lernen hat etwas mit Selbstbildern und Selbstverständnissen zu tun.  
Lernen kann auch sehr stark mit Handlung, Motorik oder Körperwahrnehmung verbunden sein.  
»Erfolgreiches« Lernen hängt mit der Reflexion über das Lernen, dem Wissen um günstige Lernbedingungen oder notwendige Voraussetzungen zusammen.  
Lernen erfordert je nach Situation den Rückgriff auf Strategien und den Einsatz von passenden Techniken.  
Lernen erfordert kognitive Strukturen, um Neues oder Relevantes zu erkennen, zu erfassen und zu ordnen.  
Lernen kann von Feedback profitieren.  
Lernen kann sich auch beiläufig in der passenden Umgebung »ereignen«.  
Lernen kann nicht in jedem Fall unmittelbar wahrgenommen werden.  
Lernen ist oft mit sozialen Situationen verbunden.

...

*Die Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie bietet eine Vielzahl an Einsatzpunkten, um sich Gedanken über die Entstehung und die Konsolidierung von Lernbarrieren zu machen: von der Nicht-Vertrautheit mit Rahmenbedingungen über Ängste oder nicht definierte Motivation hin zu mangelnden Strategien und Techniken.*

## Lernbarrieren in der Praxis

*Eine grundlegende »Typologie« unterscheidet kognitive, psychosoziale und situativ/motivationale Lernbarrieren.<sup>1</sup> Besondere Lernbedürfnisse resultieren also nicht nur aus mangelnder Lese- oder Schreibkompetenz oder mangelnder Bildungserfahrung, sondern auch aus Scham, Konzentrationsschwierigkeiten, unpassenden Rahmenbedingunge, Flucht- und Migrationshintergrund etc.*

Mit welchen verschiedenen Arten von Lernbarrieren haben Sie es in Ihrer Praxis zu tun? Welche konkreten Situationen kommen Ihnen in den Sinn?

Was unterscheidet solche Situationen von anderen, in denen Sie zwar von Lernschwierigkeiten, aber nicht notwendigerweise von Lernbarrieren sprechen würden?

Welche spontanen Hypothesen bilden Sie über die Entstehung oder Verfestigung von Lernbarrieren in den oben erinnerten Situationen?

Wie würden Sie Ihren grundsätzlichen Umgang mit solchen Situationen in einem oder zwei Sätzen beschreiben?

---

<sup>1</sup> Günter Hefler / Eva Steinheimer s3 für Bridging Barriers (aus einer kommentierten Präsentation)

## Kollaboratives Lernen – Mini-Labor

*Kollaboratives Lernen* findet statt, wenn mehrere Personen sich gemeinsam einer Aufgabe widmen und sich von der Zusammenarbeit »bessere« Resultate versprechen als vom Alleingang, weil sie von den Ressourcen der anderen, deren Wissen und Können, aber vielleicht auch deren Arbeitshaltung oder deren Art zu interagieren, profitieren können.

Kollaborativ bedeutet also *in Zusammenarbeit*, und es bedeutet das Zusammenführen von unterschiedlichen Voraussetzungen, Ressourcen und Herangehensweisen. Dadurch unterscheidet sich kollaboratives Lernen von kooperativem Lernen, welches den Fokus mehr auf der *Arbeitsteilung* hat.

Um Lernen handelt es sich dabei, wenn die Zusammenarbeit und das erfolgreiche Bearbeiten von Themen und Aufgaben die Ressourcen aller Beteiligten erweitern und damit zur potenziellen Entwicklung von Kompetenzen bei allen Beteiligten führen.

*Tragen Sie mit Blick auf diese kurze Definition Ihre Erfahrungen mit kollaborativem Lernen zusammen – wo oder wann haben Sie Situationen erlebt, die sich als kollaboratives Lernen verstehen liessen?*

Kollaboratives Lernen kann in Präsenz, online oder »blended« – also in Settings, in denen sich Präsenzphasen mit online-Phasen abwechseln – stattfinden.

Jedenfalls aber geht es darum, dass die Zusammenarbeit von bestimmten Arten von Interaktionen geprägt ist:

- Teilen von Erfahrungen und Wissen
- Feedbacks und Stellungnahmen zu Äusserungen und Beiträgen von anderen
- das Einnehmen von unterschiedlichen, in der Regel nicht vorgegebenen Rollen
- Verantwortungsübernahme der Einzelnen für ein Ergebnis, das für alle passt
- Selbstorganisation

### **Mini-Labor: Übersetzung und Einschätzung**



*Überlegen Sie, wie sich ein solches Vorgehen auf die Zusammenarbeit in diesem Workshop übertragen liesse. Was könnten Ergebnisse sein, wie könnte die Zusammenarbeit organisiert sein, wie könnte gewährleistet werden, dass die Zusammenarbeit für alle Beteiligten produktiv und fruchtbar ist?*

*Welche Verständnisfragen bezüglich des Konzepts ergeben sich aus diesen Überlegungen?*

*Welche Chancen und Risiken sehen Sie bei einem solchen Vorgehen und was wäre wichtig, damit die Chancen genutzt und die Risiken minimiert werden?*

*Bringen Sie ein Ergebnis ihres forschenden Austauschs ins Plenum: eine Frage, ein Anliegen, eine Erkenntnis, ein Interesse, eine besonders bedeutsame Erfahrung...*

## Deliberate Practice

*Deliberate practice* ist ein Konzept aus der Lernforschung, mit dem die Entwicklung von Expertise erklärt wird. Es ist als Gegenmodell zur Annahme entstanden, überdurchschnittliche Kompetenz sei auf Talent zurückzuführen.

*Practice* bedeutet Praxis oder Übung: Expertise erfordert praktische Erfahrung und schlicht einen bestimmten, nicht zu unterschätzenden »Trainingsaufwand« - es findet sich in der Fachliteratur seit dem Referenzartikel von Ericsson et al. immer wieder die Zahl von 10'000 Stunden.

Die schiere Menge an Erfahrung oder Zeitaufwand genügt aber dennoch nicht, um Expertise zu erwerben.

Das Attribut *deliberate* qualifiziert die Praxis als bewusst, absichtlich und wohlüberlegt, d. h. es handelt sich um differenziert reflektierte Praxis. Konkret bedeutet das:

- das eigene Handeln und die erzielten Ergebnisse differenziert zu beurteilen oder sich im Fall unzureichender Selbstbeurteilung das Feedback von anderen zu holen
- die Beurteilung zu analysieren und konkrete Massnahmen zu bestimmen, die bessere Performance oder bessere Ergebnisse versprechen
- die Massnahmen umzusetzen und zu evaluieren

*Was halten Sie davon, Expertise oder herausragende Kompetenz so zu erklären? Was halten Sie grundsätzlich davon, Expertise von durchschnittlicher Kompetenz zu unterscheiden?*

Entscheidend dabei ist, dass dafür zwar Qualitätsstandards notwendig sind, dass der Qualitätsanspruch aber gewissermassen nach oben unbegrenzt ist. Der Theorie zufolge gründet »Elite-Performance« in einer Haltung des kontinuierlichen Wunsches nach Verbesserung. Durchschnittliche Kompetenz gibt sich mit dem Erreichen eines bestimmten Niveaus zufrieden, herausragende Kompetenz sieht im Erreichen eines bestimmten Niveaus eine gute Grundlage dafür, einen Schritt weiterzukommen.

Das Konzept wurde in Studien mit Profi-Musiker\*innen entwickelt und mehrheitlich in der Erforschung von herausragender musikalischer oder sportlicher Leistung diskutiert, weil der Begriff der Übung oder des Trainings in diesen Feldern unproblematischer ist als in anderen Bereichen der Expertise.

Daher wurden bei der Übertragung auf andere Felder Merkmale von Praxis identifiziert, die eine dem Training/Üben analoge Bedeutung für die Entwicklung von Kompetenz haben. Demzufolge ist eine solche Praxis

- *anstrengend*
- sie ist *nicht als solche lustvoll* (- auch wenn es ihre Effekte durchaus sein können, so ähnlich wie für viele Personen beim Putzen)
- sie wird als *relevant* für die Qualität des Ergebnisses betrachtet
- sie wird *regelmässig ausgeübt*.

In einer Studie, die das Modell auf die Kompetenz von Lehrpersonen übertragen hat, erwiesen sich primär *Planung und Reflexion von Unterricht* als die relevanten Tätigkeiten. Überdurchschnittlich kompetente Lehrpersonen investieren der Studie zufolge überdurchschnittlich viel Zeit in die Planung und situative Umplanung von Lernsettings, und sie wenden einen grossen Teil ihrer Aufmerksamkeit und Zeit darauf, Unterrichtssituationen zu analysieren und zu evaluieren, Lernende zu beobachten, ihr eigenes Verhalten zu überdenken (Dunn/Shriner 1999).



***Mini-Labor: Eigene Erfahrung im Bereich Grundkompetenzen vs. Forschung im Bereich Schule***

*Wie passt dieses Forschungsergebnis zu Ihrer eigenen Erfahrung? Womit verbringen Sie in Ihrer Arbeit besonders viel Zeit?*

*Bringen Sie ein Ergebnis ihres forschenden Austauschs ins Plenum: ein Spektrum oder eine Gewichtung von Aktivitäten, eine Stellungnahme zu den Ergebnissen der genannten Studie im Hinblick auf ihre eigene Erfahrung...*

\*\*\*\*\*

⇒ Hinweis zu den Ergebnissen der beiden Mini-Labors:

Falls Ihr Ergebnis den Rahmen eines kurzen mündlichen Sharings (Mitteilung, Verfügbarmachen für die weitere Zusammenarbeit) sprengt, dokumentieren Sie es so, dass Sie es elektronisch verfügbar machen können (Foto, elektronischer Text, Tonaufnahme ...)

## Fallarbeit – Methoden und Strukturangebote

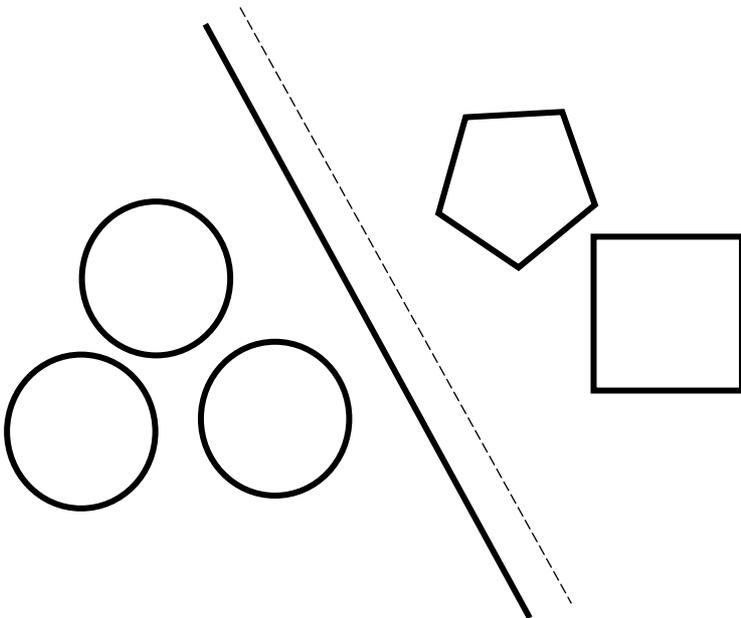
Die im Folgenden vorgestellten Methoden dienen alle dazu, die Perspektive auf eine Situation zu verändern und dadurch das Spektrum an Wahrnehmungsnuancen, Handlungsoptionen oder Beurteilungskriterien zu erweitern. Die den kurzen Methodenskizzen beigefügten Links bieten genauere Beschreibungen der Methode sowie Quellenangaben.

### Reflecting Team – ein Instrument, um vertraute Situationen in neuem Licht zu sehen

*Die Methode kommt ursprünglich aus der systemischen Arbeit. Sie eignet sich, Situationsanalysen um weniger naheliegende, vielleicht auch ambivalente Sichtweisen anzureichern und damit auszudifferenzieren.*

*Die Fallschilderung einer Person (Viereck) ist Gegenstands eines Gesprächs mit einer anderen Person (Fünfeck). Dieses Gespräch wird vom Rest der Gruppe (Kreise) im Austausch untereinander, für die ersten beiden Gesprächspartner\*innen hörbar, aber ohne Blick- oder anderen Kontakt zu ihnen, reflektiert, wodurch sich neue Einsatzpunkte für die Besprechung des Falls ergeben.*

*Die Methode kann in verschiedenen situationsgerechten Varianten durchgeführt werden.*



Darstellung © leapelosi.net

[http://methodenpool.uni-koeln.de/reflecting/reflecting\\_kurzbeschreibung.html](http://methodenpool.uni-koeln.de/reflecting/reflecting_kurzbeschreibung.html)

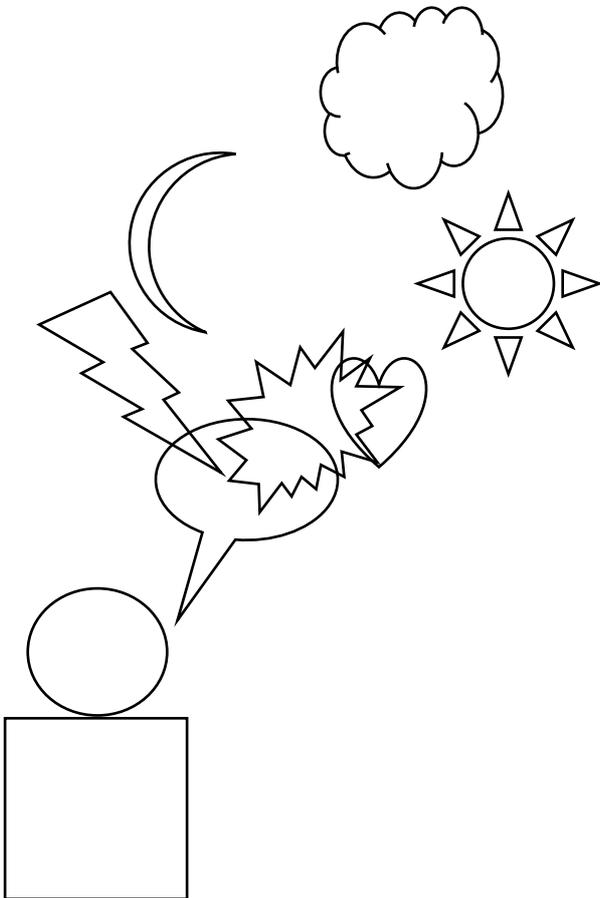
[http://methodenpool.uni-koeln.de/reflecting/reflecting\\_darstellung.html](http://methodenpool.uni-koeln.de/reflecting/reflecting_darstellung.html)

## Storytelling – ein Instrument zur Auseinandersetzung mit Möglichkeiten der Situationsbeschreibung

*Die Methode hat unterschiedliche Einsatzbereiche: Organisationsanalyse, Marketing, aber auch Bildung und Beratung.*

*In der Fallarbeit sind Geschichten eine bestimmte Form, Situationen zu beschreiben und für die Bearbeitung verfügbar zu machen. Als Erzählungen sind sie offener für emotionale Komponenten, vielleicht auch für »nebensächliche Details« als Berichte. Interaktionen haben oft einen hohen Stellenwert. Das Erzählen und hypothetische Verändern von Geschichten bietet Möglichkeiten, situationsspezifische Interaktionen zu reflektieren, aber auch neue Handlungsoptionen zu entwickeln.*

*Geschichten können auch visualisiert werden.*



Darstellung © leapelosi.net

[http://methodenpool.uni-koeln.de/erzaehlung/frameset\\_erzaehlung.html](http://methodenpool.uni-koeln.de/erzaehlung/frameset_erzaehlung.html)

Haubl, R. (2018) Wahrhaftig wahre Geschichten, in Positionen: Beiträge zur Beratung in der Arbeitswelt, Kassel. <file:///Users/admin/Downloads/978-3-7376-0612-7.pdf>

## Inneres Team – ein Instrument im Umgang mit Rollenkomplexen und Rollenkonflikten

*Das Modell von Schulz von Thun erlaubt es, verschiedene, je nachdem auch widersprüchliche innere Stimmen miteinander in Dialog treten zu lassen. Das kann zur Klärung der Position in komplexen Situationen und zur Entscheidungsfindung beitragen.*

*Anlässlich einer Fallschilderung werden innere Stimmen gesammelt, die im Umgang mit der Situation mitreden (wollen). Die Äusserungen dieser verschiedenen Stimmen werden gesammelt. In der Reflexion bietet sich die Möglichkeit, über die Gewichtung der Stimmen und deren allfällige Anpassung nachzudenken, über das Verhältnis zu verschiedenen Arten von Stimmen oder darüber, wer oder was den Stimmenchor leitet.*

*Wichtig: Alle Stimmen erhalten als Teammitglieder einen Namen, und keiner der Namen soll abwertend sein, weil alle Teammitglieder aus guten Gründen mitreden, auch wenn ihre Äusserungen nicht immer »willkommen« sind. Es gibt im inneren Team also keine Nörglerin und keinen Angsthasen, sondern z.B. eine Detailliebende und einen Sicherheitsverantwortlichen.*



Darstellung © leapelosi.net

[https://de.wikipedia.org/wiki/Inneres\\_Team](https://de.wikipedia.org/wiki/Inneres_Team)

<https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-innere-team>

## Reframing – ein Instrument für den Perspektivenwechsel im Umgang mit negativ besetzten Situationen

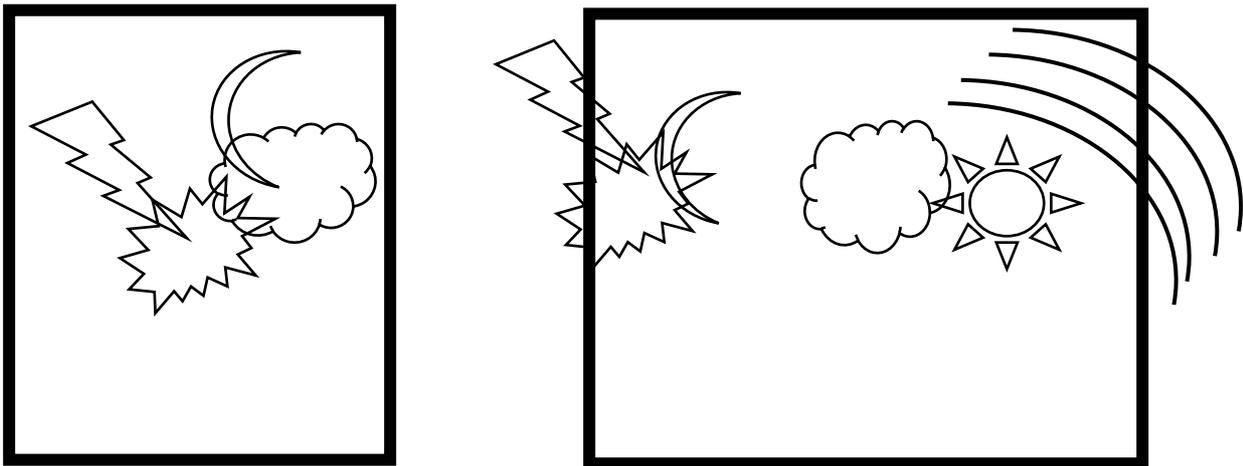
*Frame (engl.) ist der Rahmen, to reframe bedeutet, etwas neu oder anders zu rahmen. Die Methode dient der Umdeutung insbesondere von negativ besetzten Situationswahrnehmungen oder Problemschilderungen.*

*Es geht darum, Verhaltensweisen, Wahrnehmungen, Handlungsmuster auf ihre »guten Gründe« oder ihr Potenzial hin zu betrachten oder in anderen Worten, die Ressourcen in herausfordernden Situationen greifbar zu machen.*

- *Eine sehr negativ besetzte Situation kann unter dem Gesichtspunkt betrachtet werden, was für wen gut daran ist.*
- *Eine Interpretationshypothese (X ist nicht motiviert) kann in Frage gestellt werden (Was, wenn X eine andere Art von Instruktion braucht?)*
- *Ein irritierendes Verhalten kann daraufhin betrachtet werden, von welchen »guten Gründen« seitens der Person/en, die sich so verhalten, es motiviert sein könnte.*
- *Ein problematisches Verhalten kann daraufhin befragt werden, in welchem anderen Kontext es sinnvoll und unproblematisch sein könnte*
- ...

*Eine Fallschilderung über eine Teilnehmerin, von der ich denke, dass sie sich auf keines meiner Angebote einlässt, was mich frustriert, könnte also versuchsweise umgedeutet werden, indem Fragen wie die folgenden gestellt werden:*

*Was könnte für die Teilnehmerin an der Situation attraktiv oder nützlich sein? Was sind für mich »gute Gründe«, ein Angebot nach dem anderen zu produzieren?*



Darstellung © leapelosi.net

[https://de.wikipedia.org/wiki/Umdeutung\\_\(Psychologie\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Umdeutung_(Psychologie))  
<http://methodenpool.uni-koeln.de/download/reframing.pdf>

## Transferauftrag

Die Vorbereitung auf den Workshop besteht aus zwei Komponenten:

1. thematische und methodische Vorbereitung
2. Fallbeispiele für die gemeinsame Arbeit verfügbar machen

### 1. Thematische (A) und methodische (B) Vorbereitung

A. Es gibt vier *thematische* Aufhänger für die gemeinsame Arbeit im Workshop:

- den *Kompetenzbegriff* bzw. das *Kompetenzen-Ressourcen-Modell*
- den Begriff der *Lernbarriere*
- das Konzept des *kollaborativen Lernens*
- *Deliberate practice* als ein Modell zur Erklärung von Kompetenzentwicklung

*Erarbeiten Sie sich ein Verständnis dieser vier Aspekte, so dass Sie*

- *allfällige Verständnisfragen formulieren können*
- *allfälligen Diskussionsbedarf formulieren können*
- *dazu Stellung nehmen können – je nachdem auch kritisch und differenzierend*
- *Bezüge zu Ihrer Praxis herstellen können*
- *Bezüge zu Ihrer eigenen Kompetenzentwicklung oder Professionalisierung herstellen können*

B. Die gemeinsame Arbeit im Workshop basiert *methodisch* auf dem Konzept des *kollaborativen Lernens* und der *Fallarbeit*.

Im Zusammenhang mit der thematischen Vorbereitung haben Sie sich bereits mit den Grundprinzipien des kollaborativen Lernens auseinandergesetzt.

*Rekapitulieren Sie noch einmal, welche Chancen und Risiken Sie für die auf kollaborativem Lernen basierende Zusammenarbeit im Workshop sehen.*

Für die Fallarbeit finden Sie im Handout kurze Erläuterungen zu möglichen Methoden und Strukturangeboten.

*Machen Sie sich damit vertraut und überlegen Sie, welche Bezüge Sie zu Ihrer eigenen bisherigen Reflexion von Praxissituationen herstellen können.*

## 2. Fallbeispiele

Sie haben bereits im Zusammenhang mit dem Begriff der Lernbarriere über Beispiele aus Ihrer Praxis nachgedacht. Als Fallbeispiele für die gemeinsame Bearbeitung im Hinblick auf das Greifbarmachen von Kompetenzen eignen sich z. B. Situationen

- die Sie als besonders herausfordernd wahrgenommen haben oder wahrnehmen
- in denen Sie ins Ungewisse hinein agiert haben
- in denen Sie Neues ausprobiert haben
- in denen Ihr Vorgehen wirksam war – vielleicht sogar unvorhergesehen wirksam
- in denen Sie noch immer unsicher sind, was genau Ihr Vorgehen wirksam gemacht hat
- in denen Ihr Vorgehen »nicht funktioniert« hat
- von denen Sie aktuell betroffen sind und in denen Sie aktuell über ein sinnvolles Vorgehen nachdenken

→ Jedenfalls sind »Fälle« immer *konkrete, erlebte Situationen*, also nicht abstrakt formulierte Fragen.

*Überlegen Sie, welche Praxissituationen Sie gerne einbringen möchten und welche Informationen Nicht-Beteiligte bekommen müssen, damit sie sich in die Situation hineinversetzen können: Wie können Sie die Praxissituation in einer Arbeitsgruppe kommunizieren?*

- *als Geschichte*
- *als Skizze*
- *mittels relevanter Dokumente*
- *als Bericht*
- ...

## Zum Weiterlesen

### Deliberate Practice

Dunn, T. G./Shriner, C. (1999): Deliberate practice in teaching: what teachers do for self-improvement. In: Teaching and Teacher Education 15, 631-651

<https://www.researchgate.net/publication/224827585> The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance

Ericsson, K. A. et.al. (2006): The Making of an Expert, in: Harvard Business Review, S.114-121. <https://www.researchgate.net/publication/6196703> The making of an expert

Ericsson et. al. (1993): The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance, in: Psychological Review 100/3 S363-406 <https://www.researchgate.net/publication/224827585> The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance (Der Referenzartikel, mittel lesefreundlich)

### Kollaboratives Lernen

[https://en.wikipedia.org/wiki/Collaborative\\_learning](https://en.wikipedia.org/wiki/Collaborative_learning)

<https://www.valamis.com/de/hub/kollaboratives-lernen> - auf dieser Seite finden Sie weitere Links zum Thema (<https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/engaging-students/collaborative-learning>)

### Kompetenzen

Busse, S. (2019): Das Kompetenzparadoxon, in Positionen: Beiträge zur Beratung in der Arbeitswelt, Kassel.

[https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/11739/kup\\_9783737607292.pdf?sequence=1&isAllo-wed=y](https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/11739/kup_9783737607292.pdf?sequence=1&isAllo-wed=y)

Schiersmann, C. et al. (2013): Kompetenzprofil und Kompetenzerfassung für Beratende – am Beispiel des Feldes Bildung, Beruf und Beschäftigung, Kassel <http://www.uni-kassel.de/upress/online/OpenAccess/978-3-86219-622-7.OpenAccess.pdf>

[https://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz\\_\(P%C3%A4dagogik\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_(P%C3%A4dagogik))

[https://de.wikipedia.org/wiki/Berner\\_Modell\\_\(Didaktik\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Berner_Modell_(Didaktik))

Dreyfus-Modell und mögliche Problematisierungen desselben: <https://academic.oup.com/view-large/figure/3655561/mks02701.jpeg> || <https://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenzstufen>

### Lernbarrieren

<https://wb-web.de/wissen/lehren-lernen/lernbarrieren.html>

<https://wb-web.de/dossiers/Bildungsarbeit-mit-Geringqualifizierten/schwerpunkt-lernbarrieren.html>