

FRANK STRIKKER/HEIDRUN STRIKKER

Blended Learning und ‚Virtuelle Coaching-Supervision‘ in der Coachinausbildung – Überlegungen und erste Erfahrungen

1 Lernen von Erwachsenen

„Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans einfach später.“

Mentale Veränderungsfähigkeit ist nicht länger, wie noch vor wenigen Jahren, an Altersgrenzen oder den biografischen Zeitraum bis zum jungen Erwachsenen gekoppelt. Im Gegenteil – Erwachsene lernen heute ‚lebenslang‘. Die rasante Entwicklung der Arbeitswelt mit ihren hoch technisierten Kommunikations- und Interaktionsstrukturen fordert von den Arbeitnehmern, gleich welchen Alters, sich immer wieder neu in Lernprozesse und persönliche Veränderungen hinein zu begeben, geistig wie körperlich.¹ Die aktuellen neurologischen Forschungsergebnisse unterstützen diese permanente Anforderung an Lernkompetenz bis ins hohe Alter: Milliardenfach bilden sich täglich und Zeit seines Lebens beim Menschen neue Zellen und Zellverknüpfungen im Gehirn. Neues Lernen ist in allen Themenbereichen und in jedem Alter möglich, daher wird mittlerweile auch bei älteren Menschen von einem Kompetenzmodell bei ihren Lernaktivitäten gesprochen (vgl. Beltes/Montuda 1996). Die immer neue Auseinandersetzung mit dem Umfeld, mit den eigenen Gewohnheiten und mit dem eigenen Wissen, findet als natürlicher Prozess täglich statt.

Menschen erleben Lernen auf breiter Ebene und passen sich kontinuierlich an Neues und die entsprechende individuelle Veränderung an, selbst Erwachsenenlernen ist heute gesellschaftlich akzeptiert. Großeltern tauschen begeistert mit ihren Enkeln SMS aus oder surfen interessiert im Internet.

2 Besonderheiten bei der Ausbildung von Erwachsenen

Was Erwachsenenlernen jedoch blockieren oder aufhalten kann, sind die inneren Einstellungen und Vorerfahrungen, die Erwachsene als Lernende und als Teil einer oft hierarchisch strukturierten, nicht immer motivierenden Lernumgebung im Laufe des Lebens mit Lernen gemacht haben. Erwachsene erwarten, wenn sie erst einmal einen beruflichen Status nach ihrer Ausbildung und ihren Qualifizierungen erlangt haben, im Kontext von Weiterbildung und Fortbildung neue ‚Spielregeln‘.

¹ Für eine einfachere Lesbarkeit haben wir uns entschlossen, nur die männliche Form zu wählen. Selbstverständlich sind dabei Personen beider Geschlechter gemeint

„Gestandene Persönlichkeiten“ wollen gleichwertige und wertschätzende Kommunikation mit den Lehrenden erleben. Diese Haltung findet sich insbesondere in selbst gewählter bzw. selbst finanzierter Weiterbildung und in länger andauernden Qualifizierungsangeboten der Erwachsenenbildung. Hier erwarten Lernende eine anspruchsvolle, abwechslungsreiche und hierarchiefreie Lernatmosphäre, das Eingehen auf individuellen Bedarf und die Rücksichtnahme auf eigene Tempi, Interessen und Erfahrungen (vgl. Abb. 1). Erwachsenenlernen und erfolgreiche Wissensvermittlung verlangt heute ein dezidiert dienstleistungsorientiertes Angebot. Lernende wollen sich steuernd einbringen und wünschen zunehmend ein auf kontinuierliches Feedback und Prozessbegleitung ausgerichtetes Kommunikations- und Lehrverhalten.

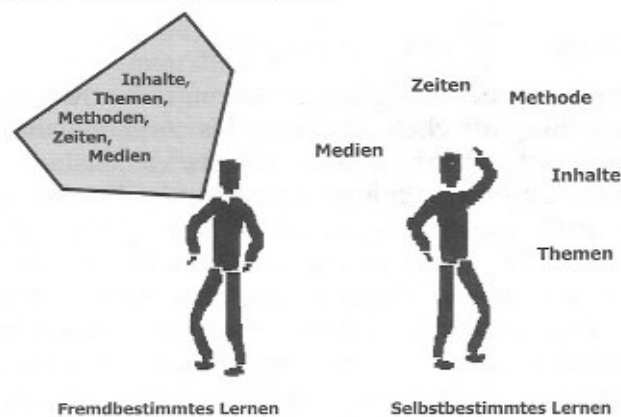


Abb. 1: Fremdbestimmtes Lernen versus selbstbestimmtes Lernen

Nicht immer ist dies unter vorgegebenen Strukturen, Rahmenbedingungen betrieblicher oder außerbetrieblicher Fort- und Weiterbildung möglich, längst nicht alle Lehrenden haben die entsprechende Flexibilität zur Verfügung, weder personell noch organisatorisch. Unter dem ständigen Druck wechselnder Anforderungen in der Arbeitswelt müssen sich zudem quer durch alle Hierarchien viele Menschen eher fremdbestimmt als selbstverantwortet mit Weiterbildung, Qualifizierung oder zweiten und dritten Ausbildungen auseinandersetzen. Erwachsenenlernen bedeutet also keineswegs, dass Lernanbieter davon ausgehen können, auf Lernende zu treffen, die motiviert oder offen für neue Lernchancen sind. Sobald neue Lernszenarien alten und eher negativen Erfahrungen ähneln, ob vom Setting der Bestuhlung eines Raumes, von der Ähnlichkeit einer Lehrperson mit früheren Lehrern oder durch die Ausgrenzung einer Lernsituation vom ‚normalen Alltag‘ erschweren diese oft unbewussten Vergleiche die Bereitschaft zur Offenheit für Neues, für neues Lernen und für eine nachhaltige Veränderung in Einstellungen und individuellen Gewohnheiten.

Virtuelle Lernkontexte und individuelle Präferenzen

Durch die Chance, zeitgemäße ‚Computer-Lehrkörper‘ in das eigene Veränderungslernen einbeziehen zu können – und hier liegt die größte Veränderung im Erwachsenenlernen in den letzten Jahren – lässt sich diese ‚komplementäre Lücke‘ zwischen den eigenen Bedürfnissen und den Anforderungen von außen

intelligent verbinden. Immer mehr Erwachsene schätzen es, die persönliche Entwicklung und Veränderungsdynamik per Desktop, mit eigenen Dateien, in eigenem Lerntempo zu gestalten und in hohem Maße individuell beeinflussen zu können. Notebooks lassen sich an- wie abschalten, wie es in den eigenen Lernplan und den eigenen Tagesablauf als Erwachsener am besten hineinpasst. Das PC-Lernumfeld wird selbst so gestaltet und verwaltet werden, dass ein größtmögliches Freiheitsgefühl an die Stelle einer möglicherweise bevormundenden Lernsituation zwischen erwachsenen Lernenden und Wissensvermittlern treten kann. Mit dieser selbstgesteuerten Lernfreiheit kann der erwachsene Lernende dem Lehrenden heute als ‚komplementäres‘, gleichwertiges Gegenüber begegnen (vgl. Strikker, H. 2007).

Für erfolgreiches Erwachsenenlernen wird zukünftig der kluge und nutzerfreundliche *Einsatz moderner Technologie* immer wichtiger. Individuelle Lernphasen werden verbunden mit Feedback des Lernenden und Lernerfolgskontrolle durch die Lehrenden. ‚Rückzugslernen‘ zuhause am PC koppelt sich an eine methodenvielfältige, professionell gestaltete Steuerung von Präsenzphasen, die die Kommunikation mit anderen Lernenden bzw. die Interaktion in Netzwerken ermöglichen. Diese Faktoren zählen heute zur innovativen ‚Grundausstattung‘ anspruchsvoller Lernangebote und Ausbildungskonzepte – sowohl in technischen, naturwissenschaftlich-mathematischen oder kaufmännischen bzw. kommunikativ-pädagogischen Kontexten. Insbesondere die kontinuierliche Verzahnung von Theorielernen, Praxisanwendung und individuellen Arbeitsphasen am eigenen Computer zuhause sowie ein gezieltes und aufbauendes Lernen in Gruppen und Peergroups fügt sich zu einem virtuell gestützten Lernkontext, der angesichts der heutigen Anforderungen an Lernen und Wissensvermittlung herausfordernde Maßstäbe setzt.

3 Erwachsene in der Coachingausbildung

Neue Lernfelder wie das als Blended Learning konzipierte *Fernstudium ‚Coaching und Moderation‘* mit seinen umfangreichen Präsenzphasen an der Universität Bielefeld haben sich diese Anforderungen vom Curriculum bis zur praktischen Umsetzung des Lernstoffs auf die Fahnen geschrieben. Durch die anspruchsvolle Abstimmung zwischen theoretischen Inhalten und den modularen, intensiven Präsenzphasen setzt dieses weiterbildende Studium neue Standards in der Coachingausbildung. Neben einer theoretischen wie praxisorientierten, breit angelegten Wissensvermittlung, legen sie Wert auf kontinuierliche Feedbackprozesse zwischen Lerngestaltern und Lernenden sowie eine fortlaufende Evaluation, um die ständige Veränderungsfähigkeit und optimale Ergebnisorientierung im Lernprozess zu gewährleisten. Klar beschriebene Lernzielkataloge, stellen einerseits die Erreichbarkeit der Ziele andererseits auch sehr deutlich die Anforderungen an Lernende wie Lehrende sicher. Transparente Prüfungskriterien, erkennbar aufeinander aufbauende, zusammengehörige Lerneinheiten und die Rückmeldungen zu bestimmten Meilensteinen gehören daher ebenso zum Standard dieser zeitgemäßen Angebote wie eine ausgewogene Methodenvielfalt. E-Learning-Plattformen, Internet- und Intranetforen und der

regelmäßige E-Mail-Kontakt bieten in diesem Kontext eine ideale und komfortable Ergänzung. So fügen sie dem Erwachsenenlernen einen selbst verantworteten Lernbereich hinzu, wie es ihn bislang in dieser Ergänzung und Konsequenz nicht gab.

4 Blended Learning in der Coachinausbildung

Die derzeit in Deutschland angebotenen Coachinausbildungen bieten sehr unterschiedliche Konzepte, Philosophien und Rahmenbedingungen an. Es gibt einerseits Konzepte, die sich singular auf eine Therapiemethode konzentrieren und andere, die verschiedene Methoden integrieren. Die Lernphilosophien differieren zwischen Konzepten, die sich durch einen hohen Eigenanteil kennzeichnen lassen, bis zu anderen, bei denen die Trainer viele Inhalte und eigene Erfahrungen vorgeben. Gravierende Unterschiede sind auch in den Rahmenbedingungen zu erkennen, die in zeitlicher, örtlicher und finanzieller Art erheblich differieren (vgl. Rauen 2007). Blended Learning Konzepte, die gezielt Präsenzphasen mit E-Learning kombinieren, bieten darüber hinaus einen innovativen Zugang zu Lernmöglichkeiten, die nach dem schnellen und überzogenen Hype des E-Learnings, einen konsolidierten und multifunktional ausdifferenzierten Stellenwert im Orchester der Lernvarianten erobern. Derartige Konzepte bauen auf den großen Vorteil, verschiedene Informations- und Kommunikationstechnologien kombinieren und dabei synchrone (z. B. Telefon, Chat) und asynchrone (z. B. E-Mail, Newsgroup) Kommunikationswerkzeuge einsetzen zu können. Der Nutzen von Blended Learning-Konzepten scheint vor allem darin zu liegen, dass Personen an unterschiedlichen Orten und zu unterschiedlichen Zeiten sich jeweils eigene Lerninhalte aneignen. Die Abstimmung mit anderen lernenden Personen und mit den Lehrpersonen ist in den E-Learning-Phasen zweitrangig und wird kaum gesucht. Blended Learning bieten sich bei einer Coachinausbildung geradezu an, die einerseits theoretische Inhalte und praktische Erfahrungen integrieren will und die andererseits als ihr Klientel Berufstätige ansieht, die als Teilzeitlehner Arbeit und Lernen parallelisieren. Neben einem technisch-instrumentellen Zugang und einem persönlichen Verständnis für die technischen Abläufe, benötigen die Teilnehmer eine Selbstlernkompetenz, die auf einem breiten Selbststeuerungspotenzial begründet sein sollte (vgl. Walber 2007).

Die Coachinausbildung am Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Universität Bielefeld, die in Kooperation mit einer externen Unternehmensberatung (SHS CONSULT) entwickelt wurde und durchgeführt wird, umfasst die gewünschten Anteile eines E-Learning-Angebots, dessen theoretische Grundlagen mehrheitlich auf Studienbriefen basieren. Diese werden über eine Lernplattform gelesen, bearbeitet, beantwortet und korrigiert. Die praktischen Anteile werden modular in einer umfangreichen Präsenzphase (für Coaching 23 Tage, für Moderation 12 Tage) vorgestellt, erlernt, reflektiert und durch Feedbackprozesse zu eigenen Coachings der Teilnehmenden abgerundet. Aufgabe der konzeptionellen Steuerung ist es, die E-Learning-Inhalte und -Ansätze

mit den Methoden und dem Vorgehen in der Präsenzphase kompatibel zu gestalten.

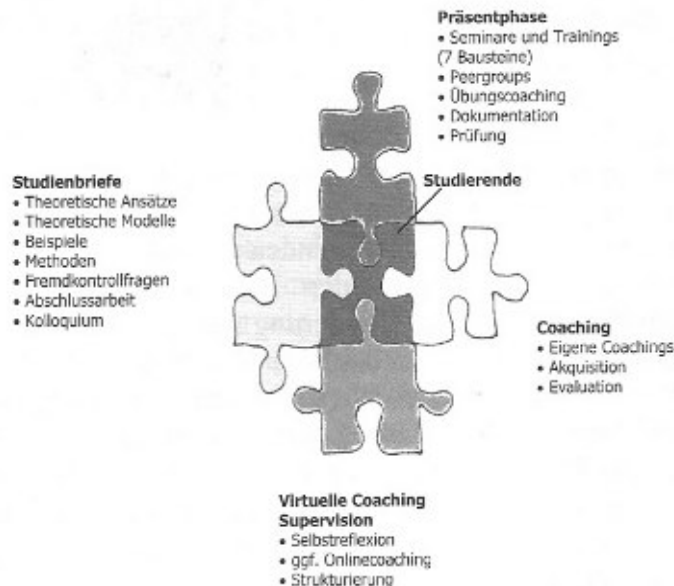


Abb. 2: Kernelemente der Coachinausbildung am ZWW der Universität Bielefeld

In der Pilot-Phase dieser Coachinausbildung (vgl. www.zww.uni-bielefeld.de) waren die Initiatoren zunächst davon ausgegangen, dass es dem Lernen der Teilnehmer und deren Erwartungen an eine wissenschaftliche Fortbildung am ehesten entspricht, wenn die theoretische Lernphase der praktischen vorausgeht. Dieser Ansatz erwies sich aber als eine Einschränkung, die sich nur für einzelne Lerntypen angemessen und vorteilhaft zeigte. Für viele Andere entwickelte sich der zeitliche Gap zwischen theoretischen Aneignung und praktischer Umsetzung, der je nach eigener Lerngeschwindigkeit zwischen 6 und 18 Monaten schwanken konnte, als zu weit. Daher entschloss sich die wissenschaftliche Leitung in Abstimmung mit dem externen Partner, den Studierenden die Möglichkeit zu eröffnen, E-Learning und Präsenz zeitlich zu parallelisieren. Dieses Angebot entwickelt sich immer stärker zu einem Blended Learning-Konzept, in dem heute eine hohe Abstimmung beider Lernwege gemäß den individuellen Lernvorlieben der Teilnehmenden realisiert werden kann. In der Praxis bedeutet es die qualitative Zuordnung von Studienbriefen zu Präsenzblöcken, eine detaillierte Vorbereitungsarbeit auf die einzelnen Seminare, den inhaltlichen Bezug von Übungen und Studienbriefen etc. Die verantwortlichen Organisatoren betonen eine methodenoffene, integrative und neuen Angeboten aufgeschlossene Ausrichtung ihres Konzepts. Beispielsweise wird aktuell die ‚Virtuelle Coaching-Supervision (VC-S)‘ (www.virtuelles-coaching.com) von einer ausgewählten Gruppe eingesetzt und geprüft.

5 Evaluation der ersten Erfahrungen

Das *Fernstudium* selbst ist durch die umfassende Zahl der Studienbriefe textlastig ausgelegt, wobei bei der Konzeptionierung und Erstellung der Studienbriefe darauf Wert gelegt worden ist, theoretische Inhalte durch praktische und plastische Beispiele zu verdeutlichen. Um die besondere Lernsituation der Studierenden, d. h. Lesen, Verarbeiten und Beantworten der Studienbriefe als Einzelperson im ‚eigenen stillen Kämmerlein‘ angemessen zu berücksichtigen, sind die Studienbriefe rezipientenfreundlich gestaltet. Hierbei konnte auf Erfahrungen aus dem bereits einige Jahre bestehenden Fernstudium ‚Kongress- und Tagungsmanagement‘ zurückgegriffen werden. Die Studienbriefe zeichnen sich durch Übersichtlichkeit und eine klare Gliederung aus, die durch ein Mindmap für jeden Studienbrief einleitend veranschaulicht wird. Genaue Erklärungen der Fachbegriffe, eine breite Praxisrelevanz durch anregende Beispiele aus den Bereichen Wirtschaft und Soziales sowie die Konzentration auf das jeweilige Lernziel, gewährleisten eine hohe Informationsdichte. Diese Kriterien werden von der großen Mehrheit der Studierenden in der fortlaufenden Evaluation regelmäßig auf einer Skala von 1 bis 5 mit Werten von 2 und besser beurteilt (vgl. Graeßner/Rose/Strikker, F. 2008).

Um eine besondere ‚Anwenderfreundlichkeit‘ der Studienbriefe zu gewährleisten, wurde bei der Gestaltung vor allem die Zeitökonomie der Studierenden beachtet. Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind berufstätige Personen, die ihr Studium neben und zusätzlich zur Arbeit absolvieren. Daher stehen ihnen nur begrenzte Zeitfenster zur Verfügung, die sich auf Abende, Wochenenden und Urlaub konzentrieren. Insbesondere am Abend sind längere konzentrierte Arbeitszeiten für viele Berufstätige nur schwer zu bewerkstelligen. Studienbriefe, die viel Bearbeitungszeit erfordern würden und sich ggf. über mehrere Abende ziehen, können daher schnell zu Frustrationserlebnissen führen, die dem Fortgang des Studiums eher abträglich sind. Aus diesem Grund sind die Studienbriefe von der Seitenzahl streng auf 15 Seiten begrenzt und inhaltlich so konzipiert, dass sie in 45 Minuten lesbar und verstehbar sind.

Am Ende jeder Studieneinheit sind mehrere Selbstlernfragen/Aufgaben formuliert, die die Studierenden bewegen, den gelernten Inhalt in ein handlungsrelevantes Wissen zu übertragen. Die Selbstlernfragen unterscheiden sich durch den Grad der Komplexität und eröffnen den Studierenden die Möglichkeit, sich unterschiedlich intensiv mit den Aufgaben zu beschäftigen, ihr Wissen folglich differenziert anzuwenden und die Zeit, die sie für die Bearbeitung einsetzen, flexibel zu handhaben. Die nachfolgenden computerbasierten Fremdkontrollfragen dienen der Rückmeldung an die Universität, ob die Studierenden den jeweiligen Studienbrief richtig verstanden und korrekt bearbeitet haben. Die Fremdkontrollfragen können in einer überschaubaren Zeit (10 bis 20 Minuten je nach eigener Vorkenntnis) bearbeitet werden. Dies wurde von einer großen Mehrheit der Studierenden bestätigt, die rückmelden, dass die Studieneinheiten in ihrem Umfang ‚genau richtig‘ und ‚sehr spannend‘ sind (vgl. Graeßner/Rose/Strikker, F. 2008). Über die Lernplattform Moodle können die Studierenden sofort das Ergebnis ihrer Antworten abrufen. Damit erhalten sie eine Lernkontrolle in ‚real time‘. Diese Form der selbständigen elektronischen

Textbearbeitung und permanenten Lernkontrolle wird sehr geschätzt. Es ist insbesondere daran erkennbar, dass die Zahl der Studierenden, die anfangs die Studienbriefe postalisch in Empfang genommen und die Kontrollfragen folglich auch per Post beantwortet hat, drastisch gesunken ist, während die elektronische Bearbeitung deutlich zunimmt (vgl. Graeßner/Rose/Strikker, F. 2008).

Durch die aufeinander aufbauende Bearbeitungsform der Studieneinheiten, die 1. durch Lesen und Verstehen, 2. durch die Bearbeitung der Selbstlernfragen und 3. durch die Beantwortung der Fremdkontrollfragen erreicht wird, können die modernen Anforderungen und Erwartungen an E-Learning-Umgebungen umgesetzt werden. Walber formuliert es in einer aktuellen Untersuchung zum selbstgesteuerten Lernen wie folgt: „Die Aktivitäten des Lernenden sei hierbei nicht reduziert auf die Beantwortung von Fragen, sondern umfasse komplexere Handlungsabläufe, wodurch der Lernende zum aktiv handelnden Subjekt werde“ (Walber 2007, S. 87). Diese Eigenaktivitäten bieten zum einen viele Freiheiten, insbesondere räumliche und zeitliche, zum anderen erfordern sie ein hohes Maß an Selbststeuerung, Disziplin und Motivation.

Begleitend zur Bearbeitung der Studienbriefe ist ein internes Netzwerk-Forum eingerichtet, in dem die Studierenden untereinander und mit dem wissenschaftlichen Team in Austausch gehen können. Dadurch wird die asynchrone Kommunikationsform bei der Bearbeitung der Studienbriefe um synchrone Kommunikation erweitert und rundet so die komplementäre Lern-Verbindung zum Präsenzlernen und dem Lernen in regionalen Peergroups ab.

6 ‚Virtuelle Coaching-Supervision‘ in der Coachingausbildung

Blended Learning-Konzepte zeichnen sich durch eine angemessene Abstimmung zwischen aktiven E-Learning-Teilen und intensiven Präsenzphasen aus. Beides wird in dem Konzept des ZWW der Universität Bielefeld gewährleistet. Dennoch stellen sich praktische und wissenschaftliche Fragen darüber, wie die Selbstlernaktivitäten der Studierenden weiter intensiviert werden könnten. Betrachtet man den gesamten, über mehrere Monate verlaufenden Zeitraum der Ausbildung, der auch Arbeit in Peergroups und das Durchführen eigener Coachings umfasst, so beläuft sich die Zeit für den personalen Kontakt zwischen Trainern und Studierenden auf einen denkbar geringen Prozentsatz. In den ‚Zwischenphasen‘ (d. h. zwischen den Seminarterminen) existieren das Bestreben und der Wille der Studierenden, sich theoretisch wie praktisch mit Feedback zu ihren Coachings zu befassen. Insbesondere Vorbereitung, Durchführung und Reflexion eigener Coachings bieten einen willkommenen Anlass, sich mit ausgewählten Methoden, Ansätzen und einzelnen Fragen zu beschäftigen. Die ‚Virtuelle ‚Coaching-Supervision (VC-S)‘ (www.virtuelles-coaching.com) bietet eine sinnvolle Ergänzung für diesen Anlass, d. h. zur Supervision eigener durchgeführter Coachings. Durch die inhaltliche und methodische Gestaltung fordert es den Coach auf, sich systematisch mit seinem (bevorstehenden) Coaching, mit dem Coachee und dem gewählten Vorgehen zu befassen. Bei Bedarf kann darüber hinaus eine Online-Beobachtung der Antworten, eine E-Mail-Kommunikation oder eine Telefonberatung mit einem (Supervisions-)Coach in

Anspruch genommen werden. Durch die in den Präsenzphasen stattfindende gemeinsame Reflexion der eigenen Coachingsituation mit den verantwortlichen Trainern und anderen Studierenden kann das Gesamtbild als virtuelles Blended-Coaching bezeichnet werden.

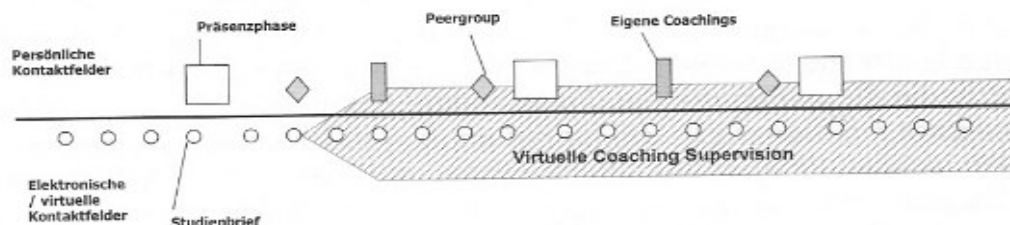


Abb. 3: Beispiel für die Integration ,Virtueller Coaching-Supervision' und Blended Learning

Anhand erster Testläufe, die speziell in die Ausbildungssituation integriert wurden, zeigt sich, dass nach einer anfänglichen Gewöhnung das Instrument ,virtuelle Coaching-Supervision (VC-S)'.

- eine gute Orientierung und Struktur bietet,
- der eigenen Arbeitsweise der (Fern-)Studierenden sehr entgegen kommt,
- viele neue Erkenntnisse durch den Aufbau der Fragen vermittelt,
- den Coachingprozess passend unterstützt,
- durch die Aufforderung zur schriftlichen Darstellung den Coach zu einer präzisen Formulierung seiner Gedanken animiert,
- durch seine virtuelle Form als eine dauerhafte Prozessbegleitung genutzt werden kann.

Demgegenüber wurde von den Studierenden kritisch angemerkt, dass einzelne Fragen sehr unterschiedlich verstanden werden können und somit neue Fragen aufwerfen. Eine Überarbeitung einzelner Textpassagen, die in einem konstruktivistischen Sinn eine gewisse Unschärfe im Verständnis von Fragen berücksichtigt, ist daher empfehlenswert. Zudem besteht bei unerfahrenen oder in das Medium verliebten Usern die Gefahr, dass das Medium bei der Reflexionsarbeit zeitweise die Überhand bekommen könnte. Insgesamt sind die ersten Erfahrungen als viel versprechend zu bewerten (vgl. Abb. 3). Daher wird die ,virtuelle Coaching-Supervision (VC-S)' als reflexive Ergänzung zu den Präsenzphasen und den Studienbriefen in den weiteren Fortgang der Ausbildung integriert werden.

Damit erweitert die ,Virtuelle Coaching-Supervision' die gestellten Ansprüche an eine Qualitätssicherung der Ausbildung. Neben wissenschaftlich abgesicherten Inhalten und einem professionellen Erfahrungshintergrund der Trainer steht die Eigenaktivität der Teilnehmer im Vordergrund der Qualitätskriterien. Beispielsweise sind die Teilnehmenden aufgefordert, selbständige Coachings durchzuführen, sie schriftlich zu dokumentieren und

ausgewählte Teile anhand von Audio- oder Video-Aufnahmen vorzuzeigen. Durch diese methodischen Settings ergeben sich vielfältige Supervisionsituationen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten in die Ausbildung integriert werden. Damit erweitert die ‚Virtuelle Coaching-Supervision‘ die gestellten Ansprüche an Zeitpunkten in die Ausbildung integriert werden. Die Teilnehmenden lernen in diesen Supervisionsphasen, ihre professionelle Rolle zu hinterfragen, ihr Vorgehen zu reflektieren, ihre Annahmen zu überprüfen, ihre Bewertungskategorien kritisch zu beleuchten usw. Ein entscheidender Faktor ist, dass diese Arbeitsphasen in einer Kleingruppe stattfinden und somit nicht nur für den ‚Falleinbringer‘, sondern auch für die Anderen eine hervorragende und vielfach geschätzte Lernmöglichkeit bieten. Das Tool ‚Virtuelle Coaching-Supervision‘ eröffnet dem jeweiligen ‚Falleinbringer‘ sowohl eine angemessene und förderliche Vorbereitung auf die Supervisionsphase in der Ausbildung als auch eine reflexive Betrachtung im Anschluss an das Feedback und die persönlichen Entwicklungshinweise. Damit unterstreicht und erweitert das Tool die grundlegenden Qualitätsanforderungen von aktiver Mitgestaltung der praxisorientierten Übungen, der kritischen Reflexion im Rahmen der Lerngruppe und des konstruktiven Feedbacks (vgl. Strikker, H. 2005). Zudem wird der Teilnehmer darin unterstützt, neben der methodischen Verantwortung für sein Coaching eine Prozessverantwortung für seine Supervision zu übernehmen. Die Gestaltung des Tools führt ihn einerseits fremdbestimmt (durch die Vorgabe von Fragen), andererseits selbstbestimmt (durch die zeitliche Bestimmung und die Freiheit, jederzeit Fragen wechseln, überspringen, ergänzen oder streichen zu können) zu Supervisionsanregungen und zu einer Reflexion des eigenen Coachinghandelns.

Supervisionsaktivitäten sind jedoch nicht nur auf das Setting mit einem Trainer und einer Gruppe begrenzt, sie werden auch in den Peergroups erwartet und eingefordert. Hier können die Teilnehmenden in einem ‚hierarchiefreien‘ Raum, d. h. ohne Trainer, ihre Anliegen austauschen. „Ziel der Peergroups ist ein intensiver Erfahrungsaustausch untereinander sowie vertiefendes praktisches Üben der erlernten Methoden und angewandten Themenbausteine der Trainings“ (Strikker, H. 2005, S. 5). Gerade weil die Teilnehmenden in den Peergroups selbstorganisiert arbeiten, bietet die ‚Virtuelle Coaching-Supervision‘ eine sehr geschätzte Möglichkeit der Strukturierung zur Vor- und Nachbereitung sowie als Diskussions- und Reflexionsgrundlage. Die Qualität der kollegialen Supervision kann durch den Einsatz der virtuellen Coaching-Supervision deutlich gesteigert werden.

Der Online-Austausch zwischen Teilnehmer bzw. Nutzer der ‚Virtuellen Coaching-Supervision‘ und Trainer bzw. Lehrcoach steht noch ganz am Anfang. Es ist noch zu früh, diesen vereinzelt Austausch in eine Bewertung des Tools aufzunehmen. Mit einer weiteren Einsatzmöglichkeit der ‚Virtuellen Coaching-Supervision‘, d. h. mit der Online-Verbindung und dem gegenseitigen Einblick in die Eintragungen sind noch keine Erfahrungen gesammelt worden. Dieser Schritt bleibt einer zukünftigen Teilnehmergruppe vorbehalten.

7 Auswertung

Während Coaching als „die konsequente praktische Umsetzung der konstruktivistischen Wende in der Erwachsenenbildung“ (Strikker, F. 2007, S. 13) bezeichnet werden kann, können die verschiedenen E-Learning und Online Varianten in der Form des virtuellen Coachings als deren „mediale Umsetzung“ gelten. Selbst wenn nach wie vor viele ältere Erwachsene mit den neuen Medien und ihrer komplexen Handhabung ringen, so kann man heute mit Sicherheit sagen: Je nachhaltiger erwachsene Menschen elektronische Medien für Lernen und für ihre beruflichen Tätigkeiten benutzen, um so eher sind sie geneigt, mit dieser Lernplattform auch Selbstverantwortung und Gleichwertigkeit zu verbinden. Mit der Verbindung virtueller und persönlicher Lernfelder erschließt sich Erwachsenen eine wichtige Form der Attraktivität für Kommunikation und Interaktion mit anderen Lernenden und der Auseinandersetzung mit sich selbst und der eigenen Entwicklung. Der individuell gestaltbare Umgang mit elektronischen Netzwerken kann die alten Prägungen vom Lernen in hierarchischen Strukturen verändern zugunsten neuer Lernformen und einem anderen Begreifen von Inhalten. Diese neuen Erfahrungen machen virtuelles, computergestütztes Lernen, bei allen noch notwendigen Verbesserungen in der Nutzerfreundlichkeit, letztlich für Erwachsenenlernen spannend und attraktiv.

Literatur

- Beltes, R./Montuda, L. (1996): Produktives Leben im Alter. Frankfurt.
- Graebner, G./Rose, P./Strikker, F. (2008): Evaluation des weiterbildenden Fernstudiums Coaching und Moderation als Blended Learning Konzept. Bielefeld. (derzeit unveröffentlichtes Manuskript, einsehbar unter www.zww/coachingundmoderation.de)
- Rauen, C. (2007): Qualität von Coaching-Weiterbildungen. Entwicklung eines Qualitätsmessverfahrens. In: Strikker, F. (Hrsg.): Coaching im 21. Jahrhundert. Kritische Bilanz und zukünftige Herausforderungen in Wissenschaft und Praxis. Augsburg. S. 28-39.
- Strikker, F. (2007): Coaching zwischen Populismus und Professionalität. In: Strikker, F. (Hrsg.): Coaching im 21. Jahrhundert. Kritische Bilanz und zukünftige Herausforderungen in Wissenschaft und Praxis. Augsburg. S. 10-26.
- Strikker, H. (2005): Metamodell zu Präsenzphase Coaching im Fernstudium Coaching und Moderation am ZWW der Universität Bielefeld, Bielefeld (unveröffentl. Schrift).
- Strikker, H. (2007): Komplementär-Coaching. Mensch und System miteinander verbinden. Paderborn.
- Walber, M. (2007): Selbststeuerung im Lernprozess und Erkenntniskonstruktion. Eine empirische Studie in der Weiterbildung. Münster.