



Grundtvig-Projekt

LeadLab

Leading Elderly and Adult Development – LAB

[Anleitung der Weiterbildung für ältere Menschen und Erwachsene]

<http://leadlab.euproject.org/>
leadlab@learningcom.it

Bezugszeichen: 502057-LLP-1-2009-1-IT-GRUNDTVIG-GMP

**EUROPÄISCHES MODELL DER PERSONALISIERUNG
FÜR ERWACHSENE LERNER**



ÜBERSICHT

EINFÜHRUNG	3
KURZBESCHREIBUNG	4
WIESO ENTWICKLUNG EINES PERSONALISIERUNGSMODELLS FÜR ERWACHSENE LERNER?	5
WAS IST EIN MODELL?.....	7
DAS LEADLAB-MODELL	10
WOZU EIN GANZHEITLICHES MODELL DER PERSONALISIERUNG FÜR ERWACHSENE LERNER.....	10
<i>Personalisierung: Eine ganzheitliche Bedeutung</i>	11
<i>Personalisierung: Eine ganzheitliche europäische Erfahrung</i>	13
<i>Personalisierung: Ein ganzheitliches theoretisches Paradigma</i>	17
<i>Personalisierung: Ein ganzheitliches System</i>	22
<i>Personalisierung: Ein ganzheitlicher Kontext</i>	27
GESTALTUNG PERSONALISierter LEHRPLÄNE UND KURSE.....	30
LERN- UND LEHRAKTIVITÄTEN UND -STRATEGIEN.....	35
<i>Individuelles selbstgesteuertes Lernen</i>	36
<i>Selbstgesteuertes Lernen in der Gruppe</i>	39
PERSONALISIERTE LERNUMGEBUNG.....	48
PÄDAGOGISCHE INTERAKTION.....	49
BEWERTUNG UND EINSCHÄTZUNG.....	51
SCHLUSSFOLGERUNGEN	56
WICHTIGE QUELLEN ZUM THEMA PERSONALISIERUNG UND ERWACHSENENBILDUNG	57
ITALIENISCHE QUELLEN	57
FINNISCHE QUELLEN.....	69
FRANZÖSISCHE QUELLEN.....	71
DEUTSCHE QUELLEN.....	74
GRIECHISCHE QUELLEN.....	77

Einführung

Das vorliegende Dokument ist Teil des LEAD-LAB-Projekts, das sich klar auf die Zielsetzungen des Programms für Lebenslanges Lernen bezieht: Weiterentwicklung und Nutzung der Bildung für Erwachsene und ältere Menschen sind eng mit den im Angebot vorgeschlagenen Maßnahmen verknüpft, die auf die jeweils vorrangigen Bereiche ausgerichtet sind. Die Daten und Zahlen zum Prozentsatz der Teilnahme an Ausbildungs- und Schulungsmaßnahmen weichen erheblich von den Zielsetzungen der Lissabon-Strategie ab (z.B. 8,8% in EU27 im Jahr 2006, also -3,7% gegenüber den erwarteten 12,5%) und zeigen so die Schwierigkeiten der Erwachsenenbildung auf.

An der Projekterprobung beteiligt sind die Länder (insbesondere Italien mit -6,8% im Jahre 2006), in denen die Teilnahme unter den Durchschnittswerten liegt. Ein Lösungsansatz zur Förderung der Teilnahme besteht darin, das System der Erwachsenenbildung durch Steigerung der Qualität attraktiver zu gestalten. LEADLAB versucht dies zu erreichen, indem das „Rüstzeug“ der Trainer um Personalisierung und Selbstlernmethoden ergänzt wird.

LEAD-LAB unterstützt das europäische System der nicht-beruflichen Erwachsenenbildung durch die Entwicklung eines ganzheitlichen Modells auf der Grundlage der Personalisierungs- und Selbstlernansätze nach dem „andragogischen“ (Erwachsenen-)Paradigma; durch das Tätigkeitsprofil des Learning Personalization Trainers sowie die Kompetenzkarte; eine „gemischte“ Kombination dieser Ansätze und die besten Praktiken in der Erwachsenenbildung können im Einklang mit der Logik der Nachhaltigkeit einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Attraktivität der nicht-beruflichen Erwachsenenbildung leisten.

Dank personalisierter Wege können Erwachsene die Lernaktivitäten mit Beruf und Freizeit vereinbaren; der Schwerpunkt des Selbstlernens liegt auf Selbsterkenntnis der eigenen Lernstile und Intelligenzen (z.B. multiple Intelligenzen nach Gardner). Zielsetzungen und Ergebnisse des Angebots werden angemessen formuliert, damit es gelingt, die Erwachsenenbildung durch Befähigung und Entwicklung der Kompetenzen bei Trainern und Lehrern in der nicht-beruflichen Erwachsenenbildung flexibler und „lernerfreundlicher“ zu gestalten.

Partner des LeadLab-Projekts:

Learning Community srl (IT) www.learningcom.it;

AFOL- Agenzia Formazione Orientamento Lavoro Sud Milano (IT) <http://www.afolsudmilano.it/>;

CNAM - Conservatoire National des Arts et Metiers (FR) www.cnam.fr;

TV – Thüringer Volkshochschulverband e.V. (DE) www.vhs-th.de/;

CECE - Confederación Española de Centros de Enseñanza (ES) www.cece.es;

HRDC- HELLENIC REGIONAL DEVELOPMENT CENTER (GR) www.hrdc.org.gr/;

Noema-CMI (FI) www.noema.fi.

Weitere Partner des LEADLAB-Projekts sind:

Educommunity – Association for the educational professionalism www.educommunity.it

AGRAF - Groupe de Recherche sur l'Autoformation - <http://www.a-graf.org/>

APP - Atelier Pédagogique Personnalisé - <http://www.app.tm.fr/>

FDP - Fondation pour le Développement de l'éducation permanente - www.fdep.ch

Das vorliegende Dokument soll das LEADLAB-Modell zur Personalisierung der Erwachsenenbildung beschreiben.

Das Modell ist Ergebnis der vorangegangenen Studie zum aktuellen Stand der Personalisierung und Erwachsenenbildung in den Partnerländern und den verschiedenen Verfahren zur Personalisierung in Europa.

Das Dokument beschreibt die theoretischen Anforderungen, den Lernansatz, den Lernweg, die pädagogische Methode, die Lernumgebungen, die pädagogische Interaktion sowie die Beurteilungs- und Bewertungsmethode des ganzheitlichen Modells zur Personalisierung in der Erwachsenenbildung.

Das Modell ist Teil eines umfassenden Entwurfs, zu dem auch die Tätigkeitsbeschreibung und der Entwurf der Kompetenzkarte für den Learning Personalization Trainer (LPT) gehören, welche die wichtigsten Kompetenzbereiche sowie die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten für Personen beschreibt, die Fachleute für die Personalisierung der Lernwege in der nicht-beruflichen Erwachsenenbildung werden wollen. Das LEADLAB-Modell stellt einen idealen Rahmen dar, in dem diese innovative Fachkraft agieren sollte.

Das hier vorgestellte LEADLAB-Modell im Rahmen eines Versuchslehrgangs getestet und überprüft, an dem 10-15 Trainer für erwachsene/ältere Lerner in spanischen, deutschen, italienischen und französischen Einrichtungen für die Erwachsenenbildung teilnehmen.

Kurzbeschreibung

Das LEADLAB-Modell ist das Ergebnis eines Vergleichs verschiedener Bedeutungen, Erfahrungen, theoretischer Perspektiven und Paradigmen der Personalisierung und Erwachsenenbildung.

Im Folgenden werden die Rationale für den Entwurf eines Modells der Personalisierung für erwachsene Lerner, die Merkmale eines derartigen Modells und die Durchführungsbedingungen für deren Umsetzung beschrieben. Der Modellentwurf beruht auf einer gemeinsamen Definition der Begriffe „Modell“, „Erwachsenenbildung“ und „Personalisierung“, auf die sich die Partner mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund, vor dem die gleichen Worte unterschiedliche Bedeutung haben können, geeignet haben.

Demnach ist das nachfolgend beschriebene LEADLAB-Modell das Ergebnis:

- ganzheitlicher Bedeutungen;
- ganzheitlicher Erfahrungen;
- ganzheitlicher theoretischer Perspektiven und Paradigmen, darunter die Theorien zur Erwachsenenbildung (Andragogie, Anthropogogie) von Knowles, Adkins, Mezirow, Feuerstein, Liendeman sowie die Theorien zur Personalisierung von Gardner, Hoz, Kolb, Przesmycki;
- ganzheitlicher Systeme und spezialisierter Fachkräfte: Learning Personalization Trainer, Trainer, Unterrichtsentwickler;
- ganzheitlicher Kontexte, darunter auch der ideale Kontext, den das Modell vorsieht, und der reale Kontext, in dem Erwachsene lernen.

Nach dieser notwendigen Einführung folgt eine Beschreibung eines möglichen Entwurfs personalisierter Lehrpläne und Kurse unter Angabe von empfehlenswerten Lern- und Lehrmethoden und -strategien; der empfehlenswerten Eigenschaften der Lernumgebung; der Dynamik einer personalisierten pädagogischen Interaktion; der Strategien zur Bewertung und Einschätzung.

Schließlich werden einige Bedingungen für die praktische Anwendung des Modells aufgeführt, auch in unterschiedlichen Ländern, in denen unterschiedlichen Bedingungen herrschen und unterschiedliche Einrichtungen für die Erwachsenenbildung zuständig sind. Stärken und Chance der Umsetzung eines solchen innovativen und ganzheitlichen Modells der Personalisierung und mögliche Vorschläge zur Ermöglichung einer Integration und Förderung des LEADLAB-Modells im traditionellen Bildungssystem werden aufgezeigt.

Wieso Entwicklung eines Personalisierungsmodells für erwachsene Lerner?

Im Jahre 2005 nahmen in Europa 10,8% der erwachsenen Bevölkerung im arbeitsfähigen Alter (24-64) an nicht-beruflicher Erwachsenenbildung (NVAE) teil; der Europäische Rat strebte 2003 eine durchschnittliche Teilnahme von mindestens 12,5% an. Jüngste Studien (EAEA, Trends und Probleme der Erwachsenenbildung in Europa, 2006; Eurydice, Nicht-berufliche Erwachsenenbildung in Europa, 2007) zeigen gemeinsame Muster der Teilnahme an der nicht-beruflichen Erwachsenenbildung: die Teilnahme sinkt mit zunehmendem Alter; die Teilnahmequote steigt mit dem Bildungsniveau der Teilnehmer; die hauptsächlichsten Hindernisse sind Zeit- und Geldmangel, fehlende individuelle Lernwege, fehlende Unterstützung durch das soziale Umfeld, schlechte Lernerfahrungen in der Vergangenheit, und so weiter. Die nicht-berufliche Erwachsenenbildung ist wenig attraktiv: sie ist stereotyp, valorisiert die Lernstile und biografischen Elemente der Erwachsenen nicht, ist für ältere Menschen nicht geeignet. Erfolgreiche Ansätze finden oft nur in eingeschränktem Kontext Anwendung, und gute pädagogische Praktiken sind außerhalb dieser Kontexte weder Standard noch anerkannt.

LEAD-LAB orientiert sich klar an den Zielsetzungen des Programms: Förderung und Nutzung der Bildung im Kontext für Erwachsene und ältere Menschen sind eng mit den im Angebot vorgeschlagenen Maßnahmen verknüpft, die auf die jeweils vorrangigen Bereiche ausgerichtet sind.

Die Daten und Zahlen zur Teilnahme an Ausbildungs- und Schulungsmaßnahmen weichen erheblich von den Zielsetzungen der Lissabon-Strategie ab (z.B. 8,8% in EU27 im Jahr 2006, also -3,7% gegenüber den erwarteten 12,5%) und zeigen damit die Schwierigkeiten der Erwachsenenbildung auf.

An der Projekterprobung beteiligt sind die Länder (insbesondere Italien mit -6,8% im Jahre 2006), in denen die Teilnahme unter den Durchschnittswerten liegt. Die Status-Artis-Analyse stellte gemeinsame Merkmale der Erwachsenenbildung in verschiedenen europäischen Ländern heraus und zeigte gemeinsame Muster der Beteiligung an der nicht-beruflichen Erwachsenenbildung: die Teilnahme sinkt mit zunehmendem Alter; die Teilnahmequote steigt mit dem Bildungsniveau der Teilnehmer; die hauptsächlichen Hindernisse sind Zeit- und Geldmangel, fehlende individuelle Lernwege, fehlende Unterstützung durch das soziale Umfeld, schlechte Lernerfahrungen in der Vergangenheit, und so weiter. Der nicht-beruflichen Erwachsenenbildung fehlt es an Attraktivität:

- sie ist stereotyp, valorisiert die Lernstile und biografischen Elemente der Erwachsenen nicht;
- ist für ältere Menschen nicht geeignet;
- erfolgreiche Ansätze finden oft nur in eingeschränktem Kontext Anwendung, und gute pädagogische Praktiken sind außerhalb dieser Kontexte weder Standard noch anerkannt.

Dennoch lassen sich gute Praktiken ermitteln, welche die Personalisierung fördern und gleichzeitig den Beschränkungen der Erwachsenenbildung Rechnung tragen. Diese „Praktiken“ wurden jedoch innerhalb der institutionellen Struktur auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung entwickelt, die von Land zu Land unterschiedlich sind.

Schon allein die Begriffe Individuum und Person sowie deren Beziehung zum Gemeinwesen unterscheiden sich in Abhängigkeit von der nationalen Kultur: die lateinischen, französischen, angelsächsischen oder germanischen Traditionen weichen erheblich voneinander ab. Zum Beispiel fällt auf, dass sich in jedem Land ganz spezielle Organisationen mit der Entwicklung der genannten guten Praktiken befassen. Es existiert kein einheitlicher, vergleichbarer Organisationstypus in den verschiedenen Ländern.

Somit steht das LEADLAB-Projekt vor der Herausforderung, auf der Grundlage der nationalen Traditionen ein neues Paradigma zu entwerfen, das in den verschiedenen Ländern zu überprüfen wäre und die Formulierung eines gemeinsamen, ganzheitlichen Modells der Personalisierung der Erwachsenenbildung auf europäischer Ebene ermöglichen würde.

Was ist ein Modell?

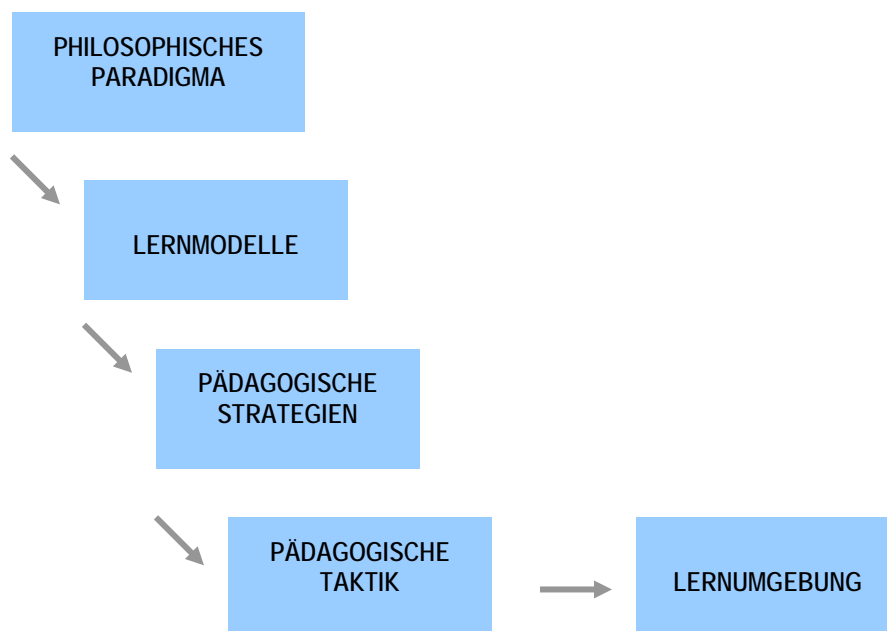
Bevor das LEADLAB-Modell unter Berücksichtigung der kulturellen und institutionellen Unterschiede in den betroffenen Ländern vorgestellt wird, soll die gemeinsam festgelegte Bedeutung des dargestellten Bildungsmodells erläutert werden.

Je nach Kontext und Anwender hat der Begriff „Modell“ eine unterschiedliche Bedeutung. Für gewöhnlich wird er als geistige Vorstellung definiert, mit der wir etwas begreifen, das wir nicht direkt sehen oder erleben; in der Erziehungswissenschaft ist ein Modell eine Sammlung systematischer Anleitungen für den Entwurf und die Umsetzung eines Lernwegs, die visuelle Darstellung eines Prozesses, welche die Elemente und Phasen, aus dem dieser besteht, sowie deren Beziehungen untereinander veranschaulicht. Ein Modell bildet die Prozessarchitektur zur systematischen Erschaffung von Lernwegen; eine der Besonderheiten ist die Reproduzierbarkeit.

Der Wert eines Modells wird durch den Verwendungskontext bestimmt: so wie jedes andere Instrument dient ein Modell dem jeweiligen Zweck seines Verwenders. Bei der Unterrichtsgestaltung ist das Modell die allgemeinste Stufe, auf der Lehrstrategien, Methoden, technische Kompetenzen und Aktivitäten der Schüler festgelegt werden können. Eine Lernumgebung geht immer von einem Lernmodell aus; die theoretischen Strukturen ermöglichen die Auswahl und Anwendung des entsprechenden pädagogischen Ansatzes.

Für McPherson und Nunes ist ein pädagogisches Modell ein theoretisches Konstrukt, das in der Praxis als Gerüst zum Verständnis pädagogischer Maßnahmen durch eine spezielle Lerntheorie verwendet werden kann. Anhand eines pädagogischen Modells stellen Fachleute und Trainer Überlegungen zur Festsetzung von Zielen und der Aktivitäten zu deren Erreichen an. Das Modell muss eine eindeutige Definition der Lernphilosophie umfassen, beschreiben, welche Lerntypologie dieser entsprechen, und pädagogische Strategien und Taktiken zum Erreichen der Ziele und Zielsetzungen entwerfen.

Somit lässt sich das Modell mit folgender Abbildung veranschaulichen:



Für McPherson und Nunes beruhen pädagogische Modelle auf allgemeinen Anschauungen und erkenntnistheoretischen Annahmen, die Fachkräfte und Lehrer beim Entwurf, bei der Planung und bei der Entwicklung von pädagogischen Maßnahmen unterstützen sollen. Implementierungsmodelle dagegen dienen der leichteren Anwendung des pädagogischen Modells in bestimmten Umgebungen und Kontexten. Pädagogische Modelle haben in der Regel dauerhaft Bestand, während sich Implementierungsmodelle je nach Kontext, Technologie und Nutzerprofil ändern.

Die Dimension des Werts und das philosophische Paradigma werden im Konzept des theoretischen Modells unterstrichen, das Philippe Meirieu vorstellt. Ein pädagogisches Modell muss drei Dimensionen umfassen: die Werte, die es fördert, die theoretische Struktur, auf der es beruht, und die Hilfsmittel, die es zur Verfügung stellt. Werte sind Teil der axiologischen Seite, welche eine der Grundlagen eines pädagogischen Modells bildet: Jedes Modell ist auf die Vermittlung von Werten ausgerichtet. Die zweite Seite ist die wissenschaftliche, auf der das Modell durch wissenschaftliche, soziologische, linguistische, epistemologische Erkenntnisse legitimiert werden kann; diese Kenntnisse entstammen einer Entscheidung, die der Schaffung des eigentlichen Modells vorausging. Die dritte Seite ist die praxeologische: Ein pädagogisches Modell muss Werkzeuge schaffen, die seinen Zielsetzungen entsprechen und durch wissenschaftliche Erkenntnisse geklärt sind.

Der innere Aufbau des Modells umfasst fünf Hauptbestandteile:

- Didaktische Formalisierung;
- Bildungssituationen und Lernumgebungen;
- Ressourcen und Schulungshilfen;
- Typologie der pädagogischen Beziehung zwischen Lerner und Lehrer;
- Beurteilungsstrategien¹.

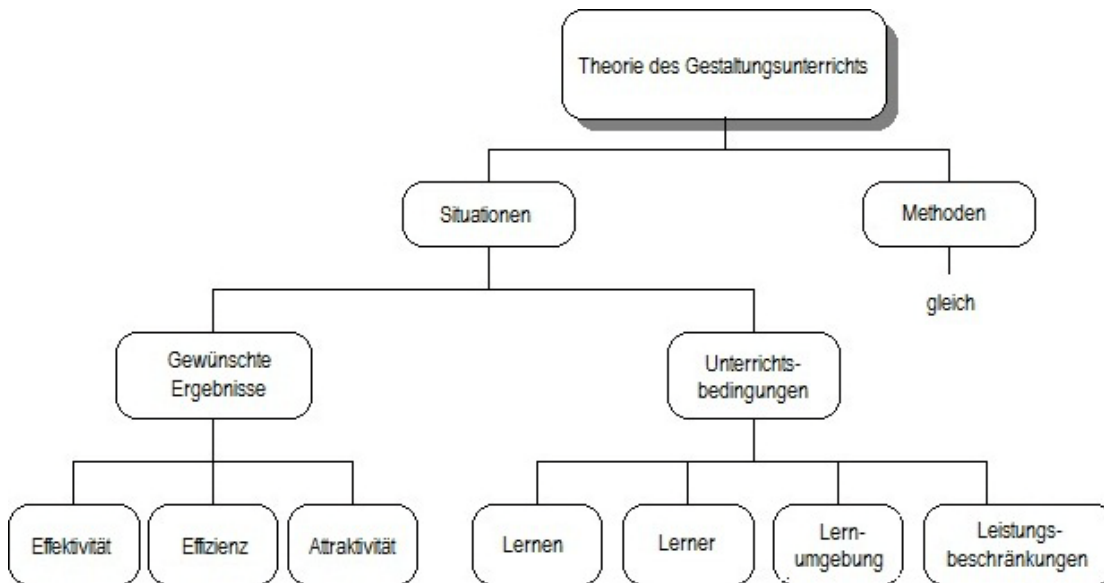
Michele Pellerey, ein italienischer Pädagoge, schlägt das Konzept des Bildungsmodells als Hilfsmittel zur Schaffung eines Prozesses der Metareflexion über die pädagogischen Praktiken vor². Der Begriff „Modell“ hat zwei Bedeutungen: der Herrscher, der als Referenzmodell für das Verhalten des Lerners gilt; eine physikalische Struktur, eine Attrappe, welche die Wirklichkeit nachbildet. Zum Aufbau eines Modells müssen die wesentlichen Bestandteile einer Situation oder Praktik sowie die Beziehung untereinander ermittelt und verbal, bildlich oder symbolisch wiedergegeben werden³.

¹ s. <http://www.meirieu.com>; siehe auch P. Meirieu, *Méthodes pédagogiques*, in P. Champy, C. Etve (Hrsg.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, S. 660-666.

² M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Rom, LAS, 1999, S. 130.

³ *Ebenda*, S. 131

Charles M. Reigeluth definiert ein Modell als vorgeschriebene Theorie, die eine Ausführung von Maßnahmen und Methoden mit theoretischem Bezug verlangt. Auf die theoretische Reflexion folgt die Anwendung des Modells, welches eine Interpretation und eine Kontextualisierung durch den Entwickler impliziert.⁴



In der Abbildung stellen die Situationen die Aspekte des praktischen Kontexts dar, die sich auf die gewählten Methoden auswirken; diese stehen im Zusammenhang mit den gewünschten Ergebnissen und Unterrichtsbedingungen. Die Ergebnisse betreffen die Effektivität (Erreichen eines bestimmten Resultats), Effizienz (Kosten-Nutzen-Verhältnis) und Atraktivität (Zufriedenheit der Lerner). Die Unterrichtsbedingungen betreffen die Art der Lerninhalte (Konzepte, Fähigkeiten, Kompetenzen, usw.), die Eigenheiten des Lerner (bereits vorhandenes Wissen, Lernstrategien, Motivation), die Lernumgebung (selbstgesteuertes Lernen, Klasse, usw.), die Leistungsbeschränkungen (Zeit, Budget, Personal).⁵

Für Glenn Snelbecker von der *Temple University* ist eine Theorie eine Zusammenfassung von Richtlinien, während ein Modell die konkrete Anwendung der Theorie darstellt. Personen, die Wissen schaffen (Forscher und Gelehrte), erstellen Theorien und Modelle; Personen, die Wissen anwenden (Lehrer und Dozenten), setzen diese Theorien und Modelle um.⁶

⁴ C. M. Reigeluth (Hrsg.), *Instructional design theories and models: a new paradigm of instructional design*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

⁵ *Ibidem*. Das dargestellte Schema findet sich auf Seite 9.

⁶ G.E. Snelbecker, *Some thoughts about theories, perfection, and instruction*, in C. M. Reigeluth (Hrsg.), bereits zitiert, S. 31-47.

Das LEADLAB-Modell

LEAD-LAB verschreibt sich eindeutig dem Ziel der Förderung und Nutzung der Bildung für erwachsene und ältere Menschen. Durch die Steigerung der Qualität soll das System der Erwachsenenbildung attraktiver gestaltet und damit die Teilnehmerzahlen erhöht werden. LEAD-LAB will diese Herausforderung angehen, indem das „Rüstzeug“ der Trainer um Methoden zur Personalisierung und zum Selbstlernen ergänzt wird.

LEAD-LAB will das System der europäischen nicht-beruflichen Erwachsenenbildung durch die Entwicklung eines ganzheitlichen Modells auf der Grundlage von Personalisierungs- und Selbstlernansätzen nach dem andragogischen Paradigma fördern; eine „gemischte“ Kombination dieser Ansätze und der besten Praktiken für die Erwachsenenbildung kann einen entscheidenden Beitrag zur Erhöhung der Attraktivität der nicht-beruflichen Erwachsenenbildung im Einklang mit der Logik der Nachhaltigkeit leisten. Personalisierte Wege ermöglichen den Erwachsenen, die Lernaktivitäten mit ihrem Beruf und ihrer Freizeit zu vereinbaren; das Selbstlernen betont die Selbsterkenntnis der eigenen Lernstile und Intelligenzen. Das ganzheitliche Modell der Personalisierung für erwachsene Lerner wird dann so gestaltet, dass die Erwachsenenbildung durch die Befähigung und Förderung der Kompetenzen der Trainer und Lehrer in der nicht-beruflichen Erwachsenenbildung flexibler und „lernerfreundlicher“ wird.

Wozu ein ganzheitliches Modell der Personalisierung für erwachsene Lerner?

LEAD-LAB will das europäische System der nicht-beruflichen Erwachsenenbildung durch die Entwicklung eines neuen andragogischen Ansatzes fördern und umfasst als ganzheitliches Modell verschiedene Stufen:

1. Es strebt eine allgemeingültige Sicht der Personalisierung an, und zwar durch Ermittlung gemeinsamer Elemente innerhalb der verschiedenen Bedeutungen und kulturellen Hintergründe eine gemeinsame Definition, gemeinsame Bedeutung und gemeinsame Sprache der Personalisierung, die als bedeutungsreiches Konzept Spielraum für verschiedene Auslegungen bietet;
2. Es wird auf der Grundlage einer ganzheitlichen Sicht auf Methoden, Modellen und Praktiken entwickelt und in den europäischen Partnerländern angewandt;
3. Es will Personalisierungs- und Selbstlernansätze innerhalb des erwachsenen (andragogisch-anthropogischen) Paradigmas anwenden;
4. Es integriert die personalisierte Sicht der Erwachsenenbildung auf drei Ebenen des Systems:
 - Lernebene;
 - Lehrebene;
 - organisatorische Ebene;

5. Folglich impliziert es die Interaktion von drei Berufsgruppen innerhalb des auf Personalisierung ausgerichteten ganzheitlichen Bildungssystems:
 - Trainer;
 - Unterrichtsentwickler;
 - Learning Personalization Trainer;
6. Es setzt die personalisierte Sicht der Erwachsenenbildung auf drei Kontextebenen um:
 - Makroebene;
 - Mesoebene;
 - Mikroebene.

Die folgende Beschreibung und Darstellung des LEADLAB-Modells enthält eine ausführliche Erläuterung der genannten Elemente.

Personalisierung: Eine ganzheitliche Bedeutung

Der Begriff „Person“ bezieht sich auf drei wesentliche kulturelle Bezugsgrößen, mit denen die Partnerländer die Ausbildung kennzeichnen, bei der der Lernende in seiner Einzigartigkeit betrachtet wird und selbst Akteur seiner Ausbildung ist.

In Deutschland existiert der Begriff „Selbstbildung“, der der großen deutschen Tradition der Romantik entspringt und insbesondere von Goethe entwickelt wurde.

In Frankreich fassen Fachleute und Forscher mit dem Begriff „Autoformation“ (Selbstlernen) das Phänomen zusammen, dass Lerner ihren Lernprozess selbst steuern.

Die Bildungseinrichtung, die sich ausdrücklich auf das Selbstlernen bezieht, verwendet den Ausdruck „personalisiert“ als Bestandteil ihres Namens (personalisierte Lern-Workshops).

Der Begriff Individualisierung ist in all diesen Ländern weit verbreitet und wird unterschiedlich verstanden.

In Frankreich beispielsweise unterscheiden die Forscher deutlich zwischen Programmen, die der Befähigung dienen, und solchen, die eine institutionelle Absicht verfolgen. Eine Definition, die Konsens unter den Akteuren herstellt.

Dieselbe Unterscheidung zwischen dem Konzept des selbständigen Lernens und des personalisierten Lernens findet sich im Eurydice-Dokument. Dort wird selbständiges Lernen definiert als Lernen, bei dem „Ort, Zeitpunkt, Dauer, Inhalte und Intensität des Lernens an die Bedürfnisse der jeweiligen Person angepasst werden können und dem Bedürfnis nach Flexibilität der erwachsenen Lerner entsprechen“.

Hier geht es nur darum, das Lernen besser an die Bedürfnisse und Beschränkungen der erwachsenen Lerner anzupassen.

Personalisiertes Lernen dagegen besagt, dass: *„Das Lernen selbstgesteuert erfolgen kann oder durch einen Tutor in einer Eins-zu-eins-Situation oder innerhalb einer Gruppe unterstützt werden kann.“*

Die G100-Konferenz (unter Beteiligung von 14 Ländern), die vom 16. – 19. Oktober 2006 zur Erörterung der Wandlung der weltweiten Bildungssysteme sowie deren Innovation in der National Academy of Education Administration (NAEA) in Peking, China, stattfand, regt in ihren Schlussfolgerungen Folgendes an: *„Personalisierung als Mittel, mit dem jeder Lerner sein Potenzial ausschöpfen kann, das Lernen lernt und Verantwortung für die eigene Bildung übernimmt.“*

Darüber hinaus hat die OECD 2004 ein Buch mit dem Titel: *„Personalising Education“ [Personalisierung der Bildung]* veröffentlicht, das Beiträge aus Kanada, Dänemark, Frankreich, Deutschland und dem Vereinigten Königreich enthält.

Hopkins definiert die Personalisierung zusammenfassend wie folgt: *„Personalisierung ist ein ganz simples Konzept. Es geht darum, die Bürger in den Mittelpunkt der öffentlichen Einrichtung zu rücken und ihnen ein Mitspracherecht bei der Planung und Verbesserung der für sie zuständigen Organisationen zu geben.“*

Hier finden wir zwei grundlegende Ideen: Einerseits die Flexibilität des Mittels, andererseits die Rolle des Lernenden als Akteur, der sein Lernen und dessen Organisation selbst in die Hand nimmt.

Durch das Ergebnis des Forschungsprojekts über den *Status Artis* konnte innerhalb des Leadlab-Projekts eine allgemeingültige Definition der Personalisierung festgelegt werden.

Die Personalisierung der Ausbildung umfasst die folgenden Dimensionen:

- alle Dimensionen des Lerners: Die Personalisierung schließt nicht nur die kognitive Dimension der Person ein, sondern strebt sowohl ihre kognitive und emotionale Entwicklung als auch ihre Entwicklung als Sozialwesen und Bürger an.
- selbstgesteuertes Lernen: Die Personalisierung beruht auf der Selbststeuerung des Lerners. Dies bedeutet: a. Er ist in der Lage, selbst über das Ziel zu entscheiden und die Zielsetzungen seines Lernens selbst festzulegen (selbstbestimmtes Lernen), und b. Er kann die Bedingungen und Methoden seines Lernens kontrollieren (Lernsteuerung: Ort, Zeitplan, pädagogischer Ansatz und Material)
- Lerner als Akteur und Mitgestalter des Lernprozesses: Der personalisierte Ansatz sieht den Lernenden als Akteur seines Lernens, der in diesem Sinne mit den Entscheidungen der Ausbildungsorganisation verknüpft ist.
- In der personalisierten Sicht des Lernens dient der Trainer als Unterstützer des Lernprozesses: Die Rolle des Lehrers oder Trainers besteht nicht in der Vermittlung von Inhalten, sondern in der Unterstützung des Lernenden bei der Kontrolle seines Lernprozesses.

Die Analyse der Partnerbeiträge zur Forschung über den Status Artis in den Ländern der Partner ermöglicht auch die Ermittlung abweichender und gleicher Aspekte in Bezug auf Personalisierungsmodelle, -konzepte

und -praktiken sowie der folgenden wiederkehrenden Merkmale:

- Einbeziehung aller Dimensionen des Lerners;
- Entwicklung eines selbstgesteuerten Lernprozesses;
- Entwicklung eines selbstgeregelten Lernprozesses;
- Mitgestaltung des Lernwegs und -verfahrens;
- Entwicklung des Selbsteinschätzungsprozesses;
- Lernherausforderungen statt Lernziele;
- Lernweg statt Unterweisungslehrplan oder Ausbildungsprogramm;
- Erreichbare Ergebnisse nicht *a priori* vorhersehbar.

Personalisierung: Eine ganzheitliche europäische Erfahrung

Auffällig ist die Vielfalt der Organisationsformen, innerhalb derer die Personalisierung der Erwachsenenbildung in den europäischen Partnerländern entwickelt wird. Sie variiert im Wesentlichen in der Form:

- eines „pädagogischen Labels“, das in einem nationalen Statut definiert und von verschiedenen Organisationen umgesetzt wird (zum Beispiel die APP in Frankreich);
- von Ausbildungsmethoden, die innerhalb eines umfassenderen Angebots umgesetzt werden (wie die „Abendgymnasien“ [Anm. d. Übers.: *Möglicherweise sind hier auch „Volks-hochschulen“ gemeint*] in Deutschland).

Somit lässt sich auf ersten Blick feststellen: Nicht alle Bildungsmaßnahmen innerhalb der nicht-beruflichen Erwachsenenbildung neigen zur Personalisierung.

Diese Erkenntnis erfordert die Festlegung einer Strategie und eines Grundsatzes der pädagogischen Innovation:

- entweder Entwicklung örtlich begrenzter Versuche, wobei die Gefahr besteht, dass diese die Ausnahme bleiben, ohne ausgedehnt zu werden;
- oder Entscheidung zur Änderung des gesamten Bildungsangebots, schrittweise durch Einführung der Dimensionen der Personalisierung in die klassischen Bildungsmaßnahmen.

Dies versucht LEADLAB durch den Entwurf eines gemeinsamen europäischen Rahmens zu erreichen: Unterstützung der Einführung der Dimension der Personalisierung zur flexiblen Anpassung an verschiedene Kontexte und Hintergründe.

Aus diesem Grund ist es wichtig, zur Gestaltung des LEADLAB-Modells Erkenntnisse über die unterschiedliche Erfahrung mit der Personalisierung innerhalb Europas zusammenzutragen.

Finnland

„Online-Lernangebote können mit einem stark personalisierten Ansatz umgesetzt und über eine Mitglieder-Engine verwaltet werden, die auf Grundlage der Identität, Zugehörigkeit zu Gruppen und Clusters, der Nutzerstufe und der Nutzervergangenheit Informationen, Funktionen und Angebote bereitstellt. Alle Webseiten, Formulare und sonstigen Präsentationsschnittstellen werden mit Engines zur Erstellung von Anwendungen aufgebaut, die eine Personalisierung sowohl anhand der Relevanz als auch anhand der Zugriffsrechte sowie eine Konditionalisierung auf der Grundlage der Leistung in der Vergangenheit (z.B. über elektronische Fußabdrücke), erworbene Assets und/oder Aussagen zur Konditionalisierung innerhalb eines breiten Spektrums an Konditionalisierungsoptionen ermöglicht. Die interaktive Umgebung umfasst über 15 Engines, mit denen verschiedene Personalisierungsmerkmale geschaffen werden können. Diese können teilweise untereinander oder mit internen oder externen Lernangeboten wie LMS/VLE-Angeboten (Library Management System/Virtual Learning Environment – *Bibliotheksverwaltungssystem/Virtuelle Lernumgebung*) verknüpft werden.“

Frankreich

Im Bereich der „besten Praktiken“ lassen sich die Themen des LeadLab-Projekts am besten durch den APP-Ansatz verdeutlichen.

Die personalisierten Lern-Workshops (APP - Ateliers de Pédagogie Personnalisée) fördern sämtliche Dimensionen eines Menschen, daher die Bezeichnung „pédagogie personnalisée“ (personalisierte Pädagogik). Sie kommen im Bereich der sozialen und beruflichen Integration zum Einsatz, jedoch nicht ausschließlich. Sie stehen jedermann offen, ob berufstätig oder nicht. Dies hat den Vorteil, dass keine Abspaltung der sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppe erfolgt. Eine Maßnahme dieser Art ermöglicht in ihrem Anwendungsbereich den Aufbau einer anderen Beziehung zum Lernen („Ich habe die Zuversicht gewonnen, dass ich lernen kann“, sagen manche Nutzer der APP). Der Besuch dieser Einrichtungen hilft ihnen bei der Schaffung eines positiven Selbstbilds, sie werden zu Akteuren ihres sozialen und beruflichen Lebens und bauen neue soziale Beziehungen auf. Der Erwerb von Wissen, Kognition und Sozialisierung sind somit eng miteinander verknüpft. Weitere Informationen über diesen Ansatz und diese Einrichtung finden Sie im französischen Beitrag zu den „Besten Praktiken“ von April 2010.

Deutschland

Ein Beispiel für die Organisation bester Praktiken unter Verwendung eines Ansatzes zur individuellen Gestaltung der Bildung – nichtformelles Lernen: die LQW – Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung, die in den Volkshochschulen in Deutschland zum Einsatz kommt.

Die LQW ist das am weitesten verbreitete Qualitätssicherungssystem in der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland und Österreich. Von 2000 bis 2005 wurde es durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und ESF unterstützt und ist ein anerkanntes Qualitätsbestätigungsverfahren.

Was ist das Besondere an LQW? Bildung ist ein besonderes „Produkt“, man kann sie nicht verkaufen und nicht kaufen. Bilden kann sich jedes Individuum NUR selbst! Bildungsorganisationen können den Bildungsprozess allerdings durch ihre Dienstleistungen unterstützen. Für das Ergebnis des Bildungsprozesses sind aber die Lernenden in einem besonderen Maße selbst verantwortlich. Die Bildungsorganisationen gestalten und organisieren hierfür nur den Ermöglichungsraum. LQW betrachtet den Lernenden als Mittelpunkt des für die Weiterbildung entwickelten Qualitätsentwicklungsverfahrens; dies bedeutet, dass die gesamte Qualität der Organisation auf die Lernenden ausgerichtet ist. Es wird auch vom „gelungenen Lernen“ gesprochen.

Griechenland

In Griechenland beschränken sich die Verfahren auf den Bereich Berufsausbildung und Weiterbildung in Unternehmen, finden sich also nicht in der formalen Bildung an Grund- und weiterführenden Schulen oder Universitäten. Gleichzeitig ist individuelle Bildung streng auf die Verwendung neuer Technologien beschränkt (Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT), Offenes Lernen und Fernlernen (ODL) usw.). Vielleicht finden sich jedoch einige nützliche Elemente in den Erfahrungen der Hellenic Open University (EAP oder HOU), den Zentren für Erwachsenenbildung (KEE), Elternschulen, Zentren für lebenslanges Fernlernen (KEDBMAP), usw.

Italien

Trotz aller gesetzlichen Vorschriften und Ankündigungen erfolgt die nicht-berufliche Erwachsenenbildung in Italien nur sehr eingeschränkt an weiterführenden Schulen oder Ausbildungszentren. Obgleich gute oder beste Praktiken nur schwer zu ermitteln sind, gibt es einige Erfahrungen oder Pilotprojekte, die von Bedeutung sein könnten.

Eine weitere erwähnenswerte Erfahrung ist das „@ der Selbstbewertung“ oder Selbsteinschätzung, das auf verschiedenen Bildungsebenen erprobt wurde (Universität, Weiterbildung für Postgraduierte, Spezialisierungskurse...). Dieses Modell wurde von einer Gruppe von Fachleuten für Bildungsprozesse unter der Leitung von Marco Guspini entwickelt und umfasst einige interessante Merkmale:

- „Selbsteinschätzung ist eine Reflexion in der Gruppe, bei der jeder aufgefordert wird, das eigene Verhalten und die eigene Einstellung zu beschreiben (wie habe ich gearbeitet, wie habe ich mit anderen interagiert und kommuniziert, welche anderen entscheidenden Aspekte sind aufgetreten, usw.);“
- Darstellung des Wegs oder der Ebenen;

- „Das Modell wurde in verschiedenen Kursen für Erwachsene erprobt. Besonders hervorzuheben ist die Erfahrung in den Kursen an einer Postgraduiertenschule für die Lehrerausbildung an der Universität von Professor Marco Guspini im Kurse „Bewertung pädagogischer Prozesse“. Die Anzahl der Teilnehmer ist interessant: etwa 160 Lehrer. Diese Erfahrung zeigt eine Strategie, mit der eine Personalisierung des Bildungswegs auch bei einer großen Anzahl von Teilnehmer in einem herkömmlichen Präsenzkurs möglich ist“.
- „Das @-Symbol stellt einen wiederkehrenden Zyklus der allmählichen Entwicklung einer Person da, die nach Durchlaufen eines jeden Zyklus eine neue Fähigkeitsstufe, Bewusstseinsstufe, Wissens- und Kompetenzstufe erreicht.“
- „Das @ der Selbstbewertung beruht nicht auf einem didaktischen oder direktiven, sondern auf einem induktiven Ansatz. Aufgabe des Professors ist es, Unterstützung zu leisten und auf Augenhöhe als Tutor zu agieren. Während der gesamten Dauer des @-Prozesses geht der Professor mit seinen Assistenten (einzeln oder zu zweit) durch die Gruppen, macht Vorschläge, beantwortet Fragen, ermutigt weniger aktive Teilnehmer, stellt Fragen, usw. Die Entwicklung des @-Prozesses beruht in erster Linie auf einem Ansatz des gemeinschaftlichen (statt kooperativen) Lernens. Es lässt sich nicht auf eine bestimmte pädagogische Theorie zurückführen, sondern umfasst und vereint vielmehr verschiedene theoretische Elemente des Kognitivismus, des Konstruktivismus, des Konstruktivismus, des Konnektivismus und des Interaktionismus“.

Weitere ermittelte Projekte (die Initiative PEAPEDA - personalizzare l'apprendimento in ambito EDA (Personalisierung der Lernwege für Erwachsene; XFORMARE, ein Beispiel für eine Praktik auf der Grundlage der Informations- und Kommunikationstechnologie; den webbasierten Master: „Cinema: educare e comunicare“ an der Universität) können ebenfalls zum Aufbau einer Kompetenzkarte (WP3) dienen, die für Trainer für Erwachsene im Bereich der nicht-beruflichen Erwachsenenbildung und im Hinblick auf die Personalisierung des Lernens von Belang sein könnten.

Spanien

Die individuelle Gestaltung der Bildung in Spanien scheint in erster Linie im Bereich der Beschäftigung und Berufsausbildung stattzufinden. Das Beispiel der Angel Martínez Fuertes-Stiftung, die als „beste Praktik“ ermittelt wurde, bietet jedoch einige interessante Aspekte (Förderung von bildungsbezogenen, kulturellen und Forschungsaktivitäten..., Unterstützung der menschlichen und persönlichen Weiterentwicklung, Selbstkontrolle, Selbstvertrauen ...).

Schweiz

„Gute Praktiken“, welche die FDEP als Programm für die Grundausbildung für Erwachsene ermittelt hat, wurden in den letzten zehn Jahren ausgezeichnet, wenn sie die folgenden drei Kriterien als Schlüsselemente ihrer Strategien erfüllten:

- Bildung durch Nähe: nah an der Praxis, den Erfahrungen und Bedürfnisse aller Lernenden, zugänglich für eine große Zahl von Personen, Ziele und Methoden angepasst an die kulturellen Unterschiede der Akteure; Bildung durch umfassende Gestaltung: gleichzeitig allgemein, kulturell und beruflich, Stärkung sozialer und technischer Kompetenzen zur Ausübung der Bürgerrechte und -pflichten, Gewährleistung einer guten sozialen Eingliederung und Finden eines qualifizierten Berufs;
- Bildung durch Beteiligung: ein Bildungssystem, das die Lernenden und die Trainer einbezieht, individuelles und gemeinschaftliches Selbstlernen und Selbstbildung fördert.

Auf der Website der FDEP werden einige interessante ausgezeichnete Projekte vorgestellt und beschrieben, „La Suisse en jeu“ des Verbands „Français en jeu“ – Auszeichnung der FDEP 2009 – beispielsweise ist ein Bildungsprojekt (französischsprachige Kurse) für Migranten in prekärer sozioökonomischer Lage und soll deren Wissen über ihr Umfeld sowie deren Möglichkeit zur Einbindung in die schweizerische Gesellschaft erhöhen.

Personalisierung: Ein ganzheitliches theoretisches Paradigma

LEADLAB will ein „Mischmodell“ entwerfen, das sich an den Personalisierungs- und Selbstlernansätzen innerhalb eines erwachsenen (andragogisch-anthropogogischen) Paradigmas orientiert.

Somit beruht das LEADLAB-Modell auf drei theoretischen Perspektiven und Paradigmen:

- Erwachsenenbildung (Andragogik, Anthropogogik);
- Selbstlernen;
- Personalisierung.

Modell von Adkins

Das Modell von Adkins beruht auf dem Konzept, dass ein Individuum im Laufe der Jahre Lebenserfahrung sammelt, welche die wachsende Grundlage des weiteren Lernens bildet. Adkins sagt, das menschliche Verhalten werde durch einen Prozess bestimmt, welcher Instinkt, Emotionen und Vernunft umfasst. Folglich seien diese Faktoren zu berücksichtigen, damit das Lernen Erfolg hat.

Winthrop R. Adkins von der Universität Columbia hat ein Lernmodell entwickelt, das die Lebensfertigkeit global fördert und die innere Welt (Einsicht), das Wissen und das Verhalten der Person, die den jeweiligen Unterricht besucht, einbezieht. Jeder Mensch lernt ständig, doch während das Lernen bei Kindern auf Disziplinen beruht, stützt sich das Lernen bei Erwachsenen auf Problemstellungen. Angesichts dieser Überlegungen sollte das Lernen bei Erwachsenen in folgenden Phasen erfolgen:

1. Impuls: Vorstellung eines Problems, einer Schwierigkeit (die Instinktphase);
2. Evokation: Erörterung des Problems zur Ermittlung seiner Elemente (emotionale Phase);
3. Objektive Untersuchung: Erreichen eines Bewusstseins der Begrifflichkeit durch Dialog und Austausch (die Vernunftphase);
4. Anwendung: Die konkrete Erfahrung zur Definition des Verhaltens im Klassenzimmer und in realen Situationen.

Durch diese Methode will Adkins erwachsenen Lernenden die Möglichkeit geben, die Kompetenzen zu erwerben, die auf dem Arbeitsmarkt von Vorteil sind.

Multiple Intelligenzen nach Gardner

Howard Gardner, ein amerikanischer Psychologe, ist Verfasser einer Theorie über multiple Intelligenzen. Die Vorstellung der multiplen Intelligenzen geht davon aus, dass viele verschiedene Arten von „Intelligenzen“ existieren, die einer Person zugeordnet werden können. In Beantwortung der Frage, ob die Messung der Intelligenz wissenschaftlich sei oder nicht, behauptet Gardner, jedes Individuum zeige unterschiedliche Stufen unterschiedlicher Intelligenzen, und somit habe sich jede Person im Laufe der Jahre weiterentwickelt.

Gardner zählt acht Intelligenzen auf, nämlich die linguistische, die logisch-mathematische, die musikalische, die räumliche, die kinästhetische, die naturalistische, die interpersonale und die intrapersonale. Jede Intelligenz hat eine einzigartige biologische Basis, einen eindeutigen Entwicklungsgang und unterschiedliche fachliche Leistungen bzw. Leistungen in der „Endphase“. Gleichzeitig ist für die Umwandlung des Rohpotentials in eine reife soziale Rolle ein langwieriger Bildungsprozess erforderlich.

Dies bedeutet, dass nicht alle Lerner gleich behandelt werden können: die Bildung muss für jede Person anders sein. Der gleiche Sachverhalt kann in verschiedener Weise unter Verwendung unterschiedlicher Strategien je nach Lernstil und Intelligenz des jeweiligen Schülers vermittelt werden.

Victor Garcia Hoz: Personalisierung

Victor Garcia Hoz war der Erste, der von der Personalisierung in der Bildung sprach. Personalisierung bedeutet, den Lernenden die Entwicklung persönlicher Freiheit zuzugestehen. Dabei wird die jeweilige Person nicht nur als Lerner, sondern auch als Protagonist der Lebenserfahrung betrachtet. Lernen sollte alle Aspekte der Person betreffen, auch den affektiven sowie den Aspekt zwischenmenschlicher Beziehungen. Personalisierte Bildung beruht auf zwei Anforderungen:

1. Pädagogische Ziele und Zielsetzungen müssen an die persönliche Entwicklung angepasst werden, darunter auch die Elemente, die jede Person charakterisieren (Kreativität, Unterschiedlichkeit, Originalität, Freiheit, Eigenständigkeit, Sozialisierung, Kommunikation);

2. Aus didaktischer Sicht bedeutet Personalisierung die Organisation der Aktivitäten für die jeweilige Person und die eigenständige Arbeit jedes Schülers, der selbst für sein Lernen verantwortlich ist. Der Lernende kann ausarbeiten, erschaffen, entdecken. In dieser Hinsicht besteht Lehren in der Anleitung und Steuerung der Aktivitäten des eigenständig Lernenden.

Abweichend vom Mastery Learning und der individualisierten Bildung betont HoZ die Bedeutung einer Differenzierung der Kursziele.

Andragogik des Malcolm Knowles

Knowles' Theorie der Andragogik ist der Versuch zur Entwicklung einer spezifischen Theorie der Erwachsenenbildung.

Knowles betont, dass Erwachsene selbstgesteuert sind und erwarten, die Verantwortung für ihre Entscheidungen zu übernehmen. Programme zur Erwachsenenbildung müssen diesen grundlegenden Aspekt berücksichtigen. Die Andragogik geht von den folgenden Annahmen bezüglich der Gestaltung des Lernens aus:

1. Erwachsene müssen wissen, wieso sie etwas lernen sollen;
2. Erwachsene müssen aus Erfahrung lernen;
3. Erwachsene gehen den Lernvorgang als Problemlösung an;
4. Erwachsene lernen am besten, wenn das Thema unmittelbar von Nutzen ist.

Praktisch gesehen bedeutet Andragogik, dass sich der Unterricht für Erwachsene stärker auf den Prozess und weniger auf den vermittelten Inhalt konzentrieren muss. Besonders eignen sich Strategien für Fallstudien, Rollenspiel, Simulationen und Selbsteinschätzung. Die Lehrer übernehmen eine unterstützende Rolle bzw. dienen eher als Ressource denn als Dozent oder Bewerter.

Andragogik gilt für jede Form der Erwachsenenbildung und kommt bei der Gestaltung organisierter Bildungsprogramme umfassend zum Einsatz (insbesondere in „Soft-Skill“-Bereichen wie Ausbildung von Führungskräften).

Die Andragogik unterstreicht den Wert des erwachsenen Lernalters und die Bedeutung seiner Einbeziehung in den Prozess des Wissenserwerbs. Malcolm S. Knowles definiert sechs Annahmen über die Erwachsenenbildung:

- Erwachsene müssen wissen, wieso sie etwas lernen (Wissen müssen)
- Erfahrung (auch Fehler) bilden die Grundlage für Lernaktivitäten (Grundlage).
- Erwachsene müssen für ihre Bildungsentscheidungen verantwortlich sein; die Einbeziehung in die Planung und Bewertung ihres Unterrichts (Selbstkonzept).

- Erwachsene sind besonders interessiert an Lernthemen, die unmittelbare Bedeutung für ihre Arbeit und/oder ihr Privatleben haben (Bereitschaft).
- Lernen bei Erwachsenen ist problemzentriert statt inhaltsorientiert (Orientierung).
- Erwachsene reagieren besser auf interne als auf externe Motivatoren (Motivation).

Die ISFOL⁷-Studie „*La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*“⁸ beschreibt die wesentlichen Aspekte für einen personalisierten Kurs:

- Der Lerner hat eine zentrale Position im Bildungssystem;
- Als Ergebnis wird der Erwerb von Kompetenzen erwartet;
- Bereits erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten müssen bei Kursbeginn erkannt werden;
- Der Lerner muss im Bildungsprozess eigenständig bleiben;
- Die Kurse müssen in Modulen nach Bildungszielen formuliert werden;
- Lernen ist als selbstgesteuertes Lernen zu verstehen;
- Der Bildungsvertrag spielt eine entscheidende Rolle;
- Das Individuum interagiert mit der Gruppe;
- Eine Phase in Unternehmen ist in Betracht zu ziehen.

Kolb

David A. Kolb, ein amerikanischer Bildungstheoretiker, legte den Schwerpunkt auf erfahrungsbasiertes Lernen, individuellen und sozialen Wandel, Karriereförderung sowie Weiterbildung und berufliche Bildung. Anfang der 1970er Jahre entwickelten Kolb und Ron Fry das Experiential Learning Model (*Modell des Erfahrungsbasierten Lernens* – ELM), welches aus vier Elementen besteht:

1. konkrete Erfahrung;
2. Beobachtung dieser Erfahrung und Reflexion darüber;
3. Bildung abstrakter Begriffe auf der Grundlage dieser Reflexion;
4. Erproben der neuen Begriffe.

Diese vier Elemente bilden das Kernstück einer Lernspirale, die mit einem beliebigen dieser vier Elemente beginnen kann, an dessen Anfang jedoch typischerweise eine konkrete Erfahrung steht. Der Name des Modells soll dessen Verbindung zu den Ideen von John Dewey, Jean Piaget, Kurt Lewin und anderen Verfassern des Paradigmas des erfahrungsbasierten Lernens betonen. Das Modell wurde in erster Linie für die Verwendung in der Erwachsenenbildung entwickelt, ist jedoch auch in der höheren Bildung weit verbreitet.

⁷ ISFOL – Istituto per lo Sviluppo della Formazione dei Lavoratori

⁸ Montedoro C., (in), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Mailand, Franco Angeli, 2001.

In erziehungswissenschaftlichen Kreisen ist Kolb für sein Learning Style Inventory (*Lernstillinventar* - LSI) bekannt. Sein Modell gründet auf der Idee, dass sich die Lernpräferenzen mit Hilfe zweier Kontinuums beschreiben lassen: aktives Experimentieren – reflexive Beobachtung sowie abstrakte Begriffsbildung – konkrete Erfahrung.

Daraus ergeben sich vier Lerntypen: Der Konvergierer (aktives Experimentieren – abstrakte Begriffsbildung), der Accommodator (aktives Experimentieren – konkrete Erfahrung), der Assimilierer (reflexive Beobachtung – abstrakte Begriffsbildung) sowie der Divergierer (reflexive Beobachtung – konkrete Erfahrung).

Pädagogik der Vereinbarung

„Die Pädagogik der Vereinbarung organisiert Lernsituationen, wenn eine Vereinbarung vorliegt, die im Dialog zwischen Partnern ausgehandelt wurde, die diese anerkennen, um ein kognitives, methodologisches oder behavioristisches Ziel zu erreichen.“ (Halina Przesmycki).

In dieser Definition ist der Begriff „Lernen“ sehr weit gefasst und meint die Absicht, Wissen oder Fachkenntnisse zu erwerben, aber auch soziale Kompetenzen.

Halina Przesmycki definiert differenzierten Unterricht als:

- a) Individualisiertes Unterrichten, das den Schüler als Person mit eigener Auffassung der Bildungssituation akzeptiert;
- b) Vielfältiges Unterrichten im Gegensatz zum Mythos des einheitlichen Modells für alle Kulturen und Arten von Bildung.

Hier werden verschiedene Lernpensen, verschiedene kognitive Prozesse beim Erwerb von Wissen und psychologische Unterschiede sowie soziokulturelle Lerner berücksichtigt.

Durch differenzierten Unterricht, den Kampf gegen das Schulversagen und Erfolgserlebnisse gelingt es den Schülern durch die Umsetzung dreier grundlegender Zielsetzungen:

1. das Verhältnis zwischen Belehrtem / Lehrer zu verbessern. Differenzierter Unterricht, durch den der Lehrer den einzelnen Schülern näher ist, so dass Raum für das Entstehen derartiger Emotionen bleibt.
2. die soziale Interaktion zu fördern. Jeder Schüler einer Gruppe kann von vielfältiger Interaktion mit Klassenkameraden profitieren, durch die er aufblüht sowie Wissen und nachhaltiges Know-how erwirbt.
3. selbst zu lernen. Der Bildungsrahmen des differenzierten Unterrichts ist flexibel und sicher; hier erhalten die Schüler ein bestimmtes Maß an Freiheit, so dass sie entscheiden, Innovationen beschließen und Verantwortung übernehmen können. Prüfungen und eigenständiger sind mehr Schüler kreativ und phantasiebegabt, was ihre kognitive Entwicklung fördert und ihr Lernen erleichtert. *[Anm. d. Übers.: In diesem Satz fehlt im engl. Quelltext ein Satzteil]*

Personalisierung: ein ganzheitliches System

In einem von der Logik des personalisierten Lernens geprägten System des lebenslangen Lernens könnte ein Erwachsener Beratungsleistungen in Anspruch nehmen, die ihm Orientierung, Einführungen und Anleitungen für den personalisierten Lernweg bieten, auf dem er auf personalisierte Kurse und Trainer/Lehrer stößt, die Strategien zur Personalisierung des Lernens anwenden.

In einem derartigen System erfolgt die Umsetzung der Personalisierung unter gleichwertiger Beachtung dreier Ebenen:

- auf der Lernebene: umfasst als Schlüsselvariablen die Kompetenzen des erwachsenen Lerner (Kompetenzen zur Selbstorientierung, Lernfähigkeiten, Personalisierungskompetenzen, Selbstlernerinstellung, bereits vorhandene Lernerfahrung, bereits vorhandene Erfahrung mit dem personalisierten Lernen) sowie die Bereiche, in denen eine Verbesserung möglich ist;
- auf der Lehrebene: umfasst als Schlüsselvariablen die Kompetenzen des Trainers der erwachsenen Lerner (andragogische Kompetenzen, Personalisierungskompetenzen, Einstellung zur Anwendung von Lernstrategien für Erwachsene als vollkommen eigenständige lebenslange Lerner);
- auf der organisatorischen Ebene: umfasst als Schlüsselvariablen die organisatorische Fähigkeit (Zeitplan, Kursstundenplan, Kursdauer, Bereitstellung von Lehrern und Trainern) der Einrichtung für Erwachsenenbildung; Qualität der Ressourcen, z. B. Verfügbarkeit von Fachkräften wie Unterrichtsentwickler, LPT, Lehrer und Trainer, Fachkräfte für Erwachsenenbildung, Ausrüstungsgegenstände, finanzielle Mittel, Strukturen, Beziehungen auf lokaler Ebene, usw.

Anders gesagt ist ein effektives Personalisierungsmodell, das sich ausschließlich auf die Einstellung der Lernenden oder diejenige der Trainer konzentriert, undenkbar, da beide Gruppen von Akteuren (Lernende und Trainer) innerhalb einer Bildungseinrichtung tätig sind und interagieren, die wiederum Teil eines Bildungssystems ist, in dem bestimmte bildungspolitische Grundsätze gelten. Ebenso wenig ist es möglich, die Personalisierungsfunktion allein dem Learning Personalization Trainer als Fachmann losgelöst vom Bildungssystem zu übertragen, da in diesem Fall das Ziel der Personalisierung der Bildung für erwachsene Lerner unweigerlich scheitern wird.

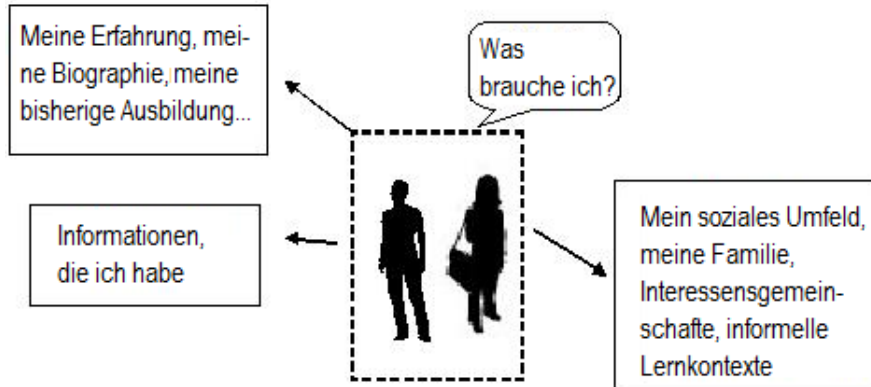
Wir können davon ausgehen, dass innerhalb eines Systems des lebenslangen Lernens verschiedene Bildungseinrichtungen für Erwachsene existieren, die verschiedene Lernmöglichkeiten bieten.

Im Hinblick auf ein System des personalisierten lebenslangen Lernens sollten diese Einrichtungen für die Erwachsenenbildung einen flexiblen organisatorischen Ansatz in Bezug auf Kurszeitplan, Kursdauer und Stundenplan sowie Struktur der Kurse an sich verfolgen.

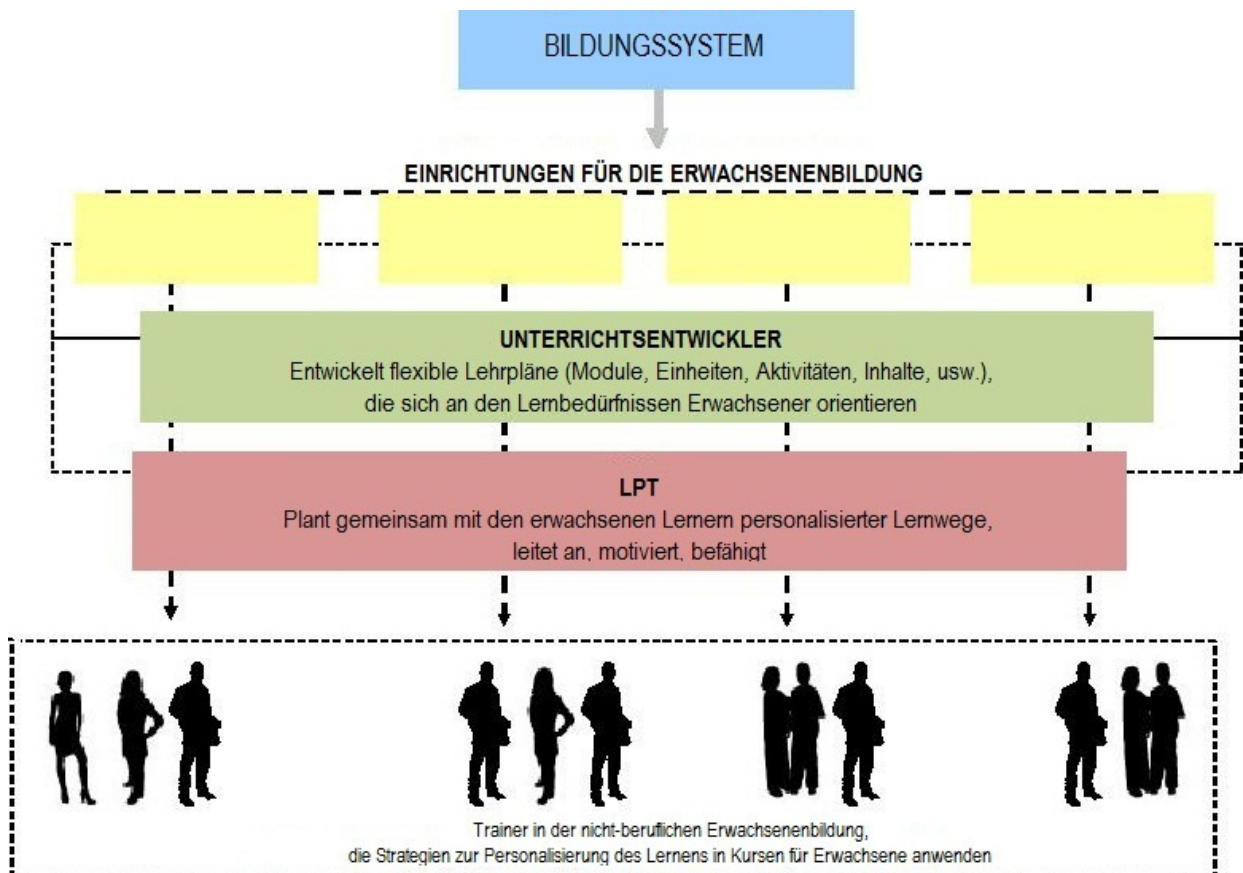
In Bezug auf die Kurse ist es von entscheidender Bedeutung, dass ihre Struktur sowohl nach den Anforderungen der Erwachsenenbildung als auch nach einem flexiblen Lehrplan gestaltet wird.

Diese Bedingungen gestatten es dem LPT, den erwachsenen Lernern die zahlreichen Bildungsangebote aufzuzeigen und die Lerner bei der Auswahl von Kursen und Lehrplänen sowie der gemeinsamen Gestaltung eines personalisierten Lernwegs anzuleiten.

Wird der erwachsene Lerner in einen dieser Kurse einbezogen, der Teil seiner personalisierten Lernerfahrung und seines Lernwegs ist, so interagiert er mit Trainern, die sowohl andragogische (anthropogogische) als auch Personalisierungsstrategien anwenden.



Erwachsene Lerner ----> zum LPT



Das LEADLAB-Modell entwirft ideale Rahmenbedingungen sowie die wichtigsten Kernelemente für die Umsetzung eines Systems der Erwachsenenbildung, das tatsächlich von Personalisierung geprägt ist.

Diese idealen Rahmenbedingungen müssen an die realen nationalen Kontexte und Systeme der Erwachsenenbildung angepasst werden, so dass vermutlich nicht alle erhofften Merkmale und Anforderungen zur Umsetzung des LEADLAB-Modells existieren werden. In Bezug auf den Idealzweck des LEADLAB-Rahmens für die Personalisierung wird vermutlich das „schwache Glied“ innerhalb der verschiedenen Länder und Bildungssysteme ermittelt werden müssen, an dem die Umsetzung eines personalisierten Bildungsansatzes beginnen sollte; man wird das gesamte Bildungsangebot schrittweise durch die Einführung der Dimensionen der Personalisierung in die traditionellen Bildungsmethoden ändern müssen.

Alle Variablen, die auf den drei Ebenen – Lernen, Lehren, Organisation – ins Spiel kommen, wirken sich auf die Effizienz und Intensität der personalisierten Bildungserfahrung sowie deren Ergebnisse aus.

Innerhalb der Rahmenbedingungen, die durch sämtliche möglichen Übereinstimmungen dieser Variablen in den realen Bildungskontexten geschaffen werden, können wir drei verschiedene Stufen der Personalisierung erkennen:

- Grundstufe;
- Mittlere Stufe;
- Fortgeschrittene Stufe.

Auf der Grundstufe können wir davon ausgehen, dass sich die Personalisierung auf die optimale Gestaltung der folgenden Punkte bezieht:

- Dauer der Lernerfahrung;
- Lernmaterialien;
- Lernmethoden;
- Lernmodelle (konstruktivistisch, behavioristisch, kognitivistisch, komplex,...);
- pädagogische Kommunikationsmodelle (eins zu eins, eins zu viele, viele zu viele) und -stile (kooperativ, kollaborativ, didaktisch, horizontal, hierarchisch ...);
- Bewertungsmodelle, -hilfsmittel, -strategien;
- Bildungsumgebungen;
- pädagogische Interaktion: Fern- oder Präsenzlernen, einzeln oder in kleiner/mittlerer/ großer Gruppe;

im Einklang mit den ermittelten Lernfähigkeiten, Lernstrategien, Lernstilen, Lerneinstellungen; zudem optimale Anordnung der:

- Inhalte;
- didaktischen Einheiten;
- Lehrpläne;
- Schwierigkeitsstufen;
- Vertiefungsvorschläge;

im Einklang mit den ermittelten Prioritäten, Motivationen, Lernbedürfnissen, Lernwünschen, bereits vorhandenen Kenntnissen, bereits vorhandenen Lernerfahrungen, bereits vorhandenen Kompetenzen und Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Lernenden.

Für diese Stufe der Personalisierung eignen sich auch Computer oder automatisierte Systeme.

Auf der mittleren Stufe kommen neben den speziellen Lernmerkmalen, die in der Grundstufe zusammengestellt wurden, auch die Identität und die Biografie des Lernenden ins Spiel. Auf dieser Stufe wird die Personalisierung als individuelle gestaltete Lernerfahrung eingeführt, welche die Selbsterkennung des Lernenden unterstützt. Dabei werden:

- wichtige biografische Elemente und der Beherrschungsinstinkt für die Lösung der jeweiligen Aufgaben und praktischen Probleme herangezogen und auch mit anderen Lernern oder Menschen geteilt;
- Elemente der bereits vorhandenen Lernerfahrung, Kompetenzen und Kenntnisse in Erinnerung gerufen und in das neue Lernen einbezogen;
- Ressourcen, die der Lernende mitbringt, in den Lernprozess integriert;
- Lernbemühungen schwerpunktmäßig auf Themen und Problemstellungen konzentriert, die einen wesentlichen Zusammenhang mit dem Alltagsleben haben.

Auf der fortgeschrittenen Stufe soll sich durch die Personalisierung:

- allmählich ein steigendes Bewusstsein des Lernenden hinsichtlich der eigenen Lernfähigkeit und metakognitiven Kompetenzen entwickeln;
- allmählich Eigenständigkeit bei der Entscheidungsfreiheit und der Entwicklung und gemeinschaftlichen Planung neuer Lernerfahrungen entwickeln.

Auf dieser fortgeschrittenen Stufe sind die organisatorischen Variablen besonders entscheidend, da ein hoher Grad an Flexibilität erforderlich ist. Dieser erstreckt sich bis zur Neufestsetzung folgender Punkte im Rahmen des Bildungsvertrags:

- Lernherausforderungen;
- Lehrplan;
- Ressourcen;
- Hilfsmittel;
- Erfahrungen;
- Dauer;
- Lerngruppe und Gruppe der pädagogischen Interaktion;
- Lehrgänge,
- usw. ...

Auf der fortgeschrittenen Stufe ist davon auszugehen, dass der Lernende über ein gutes Bewusstsein und genug Eigenständigkeit verfügt und dass die Verwendung von Material und Ressourcen sowie die Interaktion mit den Akteuren der Lernerfahrungen sowie der Beurteilungsprozess sich in der Sichtweise der

Transaktion nach Dewey auf die Entwicklung der Lernerfahrung selbst auswirken wird. Möglicherweise erkennt der Lernende, dass er auf seinem Lernweg nachträglich einen Aspekt berücksichtigen sollte, der zunächst nicht mit einbezogen worden war, dass die gewählten Herausforderungen zu groß oder zu gering sind, dass er mehr oder weniger Zeit benötigen wird als ursprünglich vorgesehen. Dann kann unter dem Gesichtspunkt der Personalisierung die Flexibilität selbst von der Grundstufe bis zur fortgeschrittenen Stufe variieren, jedoch immer in Übereinstimmung mit den im Bildungspakt festgelegten Regeln und unter Einhaltung einer bestimmten pädagogischen Strenge.

In organisatorischer Hinsicht wird innerhalb des beschriebenen Modells dann auch die direkte oder indirekte Interaktion dreier Berufsgruppen verlangt:

- Learning Personalization Trainer (LPT): Mitgestaltung, Interaktion mit den erwachsenen Lernern, personalisierte Lernwege, Anleitung, Motivation, Ermöglichung des Lernprozesses⁹;
- Unterrichtsentwickler (ID): Entwurf der Makroprozesse für den Unterricht, flexibler Lehrpläne und Kursstrukturen (Module, Einheiten, Aktivitäten, Inhalte, usw.) entsprechend den Lernanforderungen Erwachsener;
- Trainer/Lehrer: Fachleute für Inhalte, Umsetzung der Methode und der Strategien der Personalisierung des Lernens innerhalb des jeweiligen Lehrgangs für Erwachsene.

Personalisierung: Ein ganzheitlicher Kontext

Die Umsetzung des beschriebenen Modells muss in einem realen Kontext mit mindestens drei Konstruktionsstufen erfolgen, wobei wiederum das Bildungssystem, die Bildungseinrichtungen, die individuellen Variablen jeweils auf Makro-, Meso- und Mikroebene zu berücksichtigen sind. In Rahmen einer Metaanalyse zur Umsetzung der Idealform des LEADLAB-Modells in einem realen Kontext können die praktischen Implikationen dieser drei Ebenen wie in der folgenden Tabelle aufgeführt herausgestellt werden.

⁹ Aufgaben und Rolle des LPT sind in zwei Dokumenten erläutert: „Aufgabenprofil des LPT“ und „Kompetenzkarte des LPT“

Personalisierung im Hinblick auf Konstruktion

Makro

Meso

Mikro

Öffentlich

Definition von öffentlich: für alle oder für bestimmte Kategorien der Öffentlichkeit zugänglich

Rekrutierung der Kandidaten: auf Empfehlung der Entscheidungsträger oder auf eigene Initiative?

Vertrag auf Grundlage des Lernprojekts des Lerner, des Lernprofils, der Leistungen des Lerner, seiner Ressourcen und Beschränkungen.

Zugang zu Bildung und Gebiet

Zugangsmöglichkeit zur Bildung: Zu Hause, Ressourcenorte

Partnerschaften mit Agenturen für Beschäftigung, Berufsausbildung, Anleitung, Bildung der Allgemeinheit, Weiterbildung.

Zeitliche Dimension: Möglichkeit zur Wahl der Anfangs- und Enddaten und Rhythmen.

Räumliche Verteilung der Ressourcenorte

Örtliche Dimension: Zu Hause, Ressourcenort

Finanzielle Bedingungen für öffentlichen Zugang: kostenlos?

Coaching / Begleitung

Trainerstatus / Definition der Branche / Finanzierung der Trainer

Positionierung der Trainer: Unterstützer, Assistent in Bezug auf Methodik, Fachmann für Inhalte, ...

Möglichkeit für den Nutzer, verschiedene Formen der Unterstützung in Anspruch zu nehmen: Festlegung des Wegs (der zum Vertrag führt), methodologische Unterstützung, Unterstützung bei der Erfassung von Inhalten, bei der reflexiven Analyse.

Ressourcen / Bildungsmethoden

Institutionelle Finanzierung / Zusammenlegen der Ressourcen

Institutionelle Finanzierung, eigenständige Schaffung von Ressourcen, Zuweisung nationaler Ressourcen / Gestaltung des Wegs durch Verbindung von Ressourcen

Methoden: individuelle Nutzung von Medien mit Coaching/Teilnahme an Bildungsaktivitäten innerhalb einer Gruppe

Steuerung

Öffentliche Organisation auf

Steuerungsausschuss mit ört-

Material: Vielfalt von Funktionen (Kommunikation, didaktisch, Steuerung, Bewertung)

staatlicher Ebene / Ausschreibung / Vernetzung auf der Grundlage einer Bildungsbezeichnung

lichen Partnern / Sponsoren und Lernenden

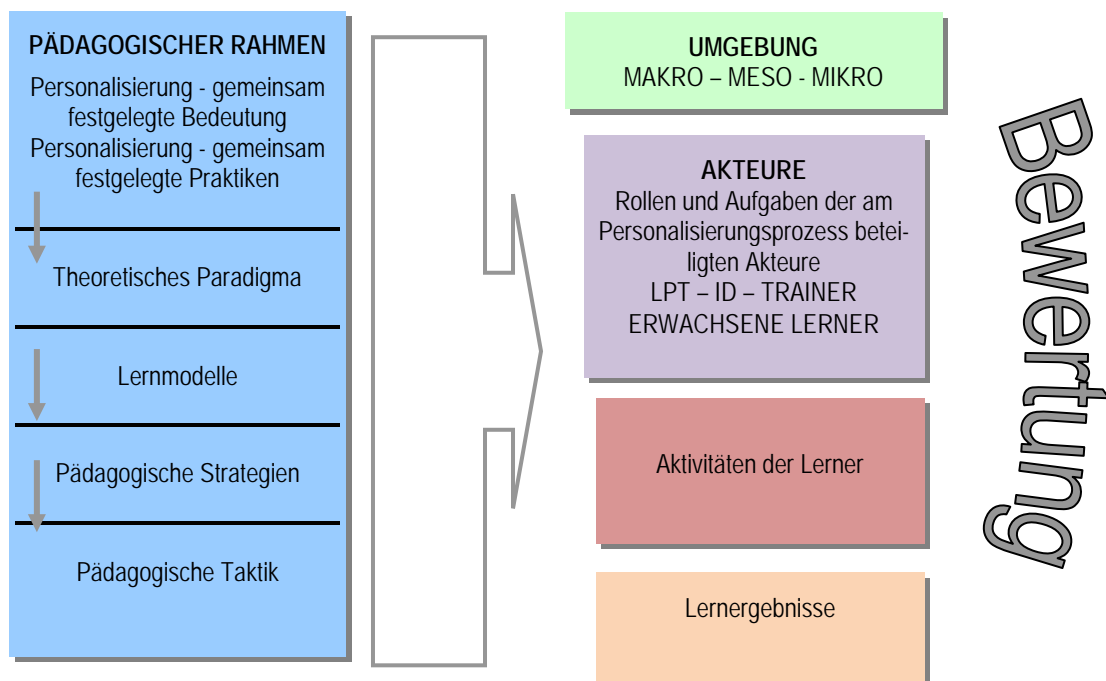
Auf individueller Ebene: Selbststeuerung des Wegs / Bewertung

Auf kollektiver Ebene: Qualitätskontrolle

Versucht man die verschiedenen Ebenen innerhalb des LEADLAB-Modells zusammenzufassen, so fällt Folgendes ins Auge:

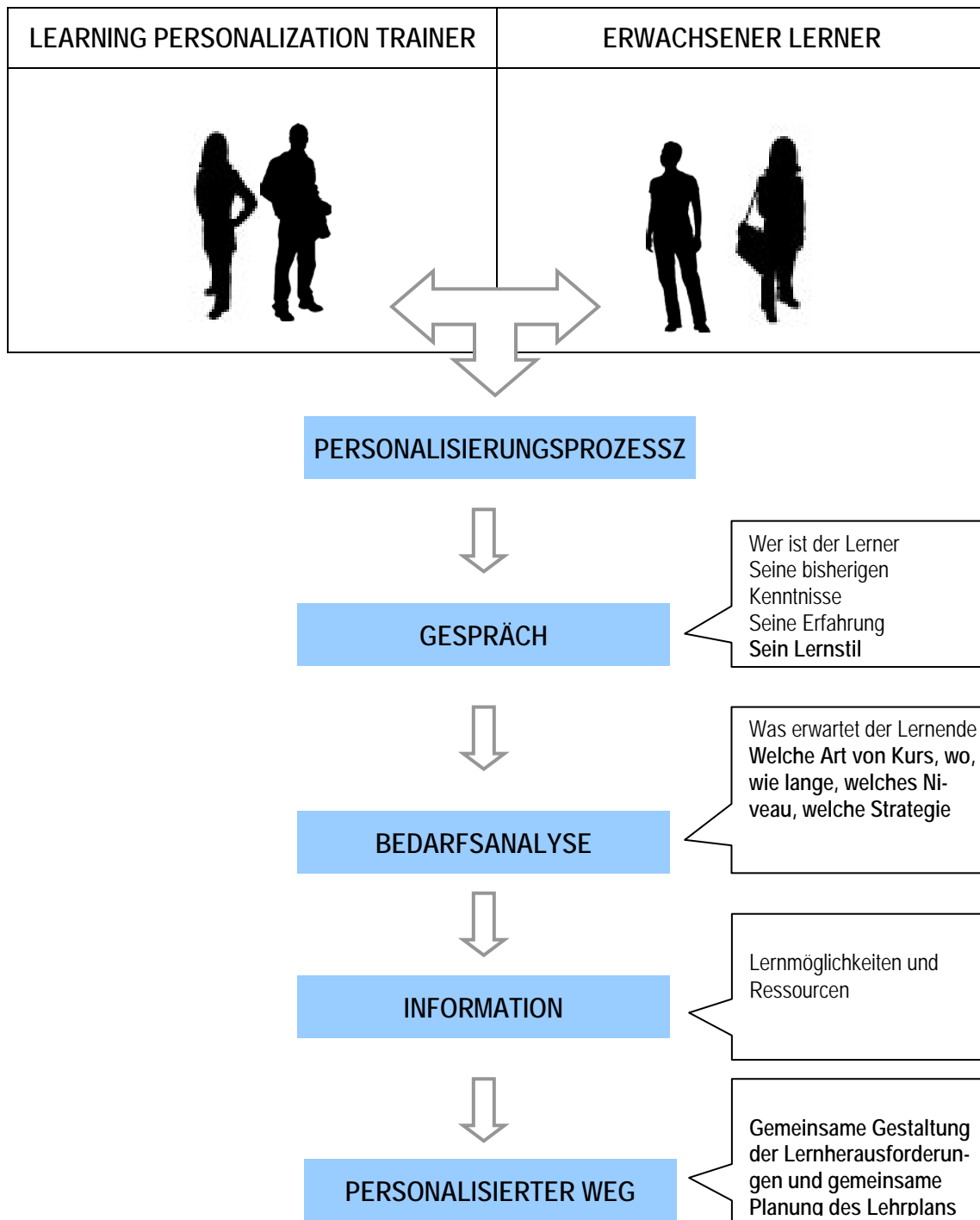
- Ganzheitliche Bedeutung der Personalisierung;
- Ganzheitliche Erfahrung der Personalisierung auf europäischer Ebene;
- Ganzheitliches theoretisches Paradigma, welches Aspekte der Erwachsenenbildung, des Selbstlernens und der Personalisierung einschließt;
- Strukturiertes Bildungssystem, das sich an die Erwachsenenbildung richtet und von der Logik der Personalisierung geprägt ist, dabei Interaktion von Fachkräften (LPT, ID, Trainer/Lehrer) für Erwachsenenbildung und Personalisierung;
- Ganzheitlicher Kontext (Makro – Meso – Mikro).

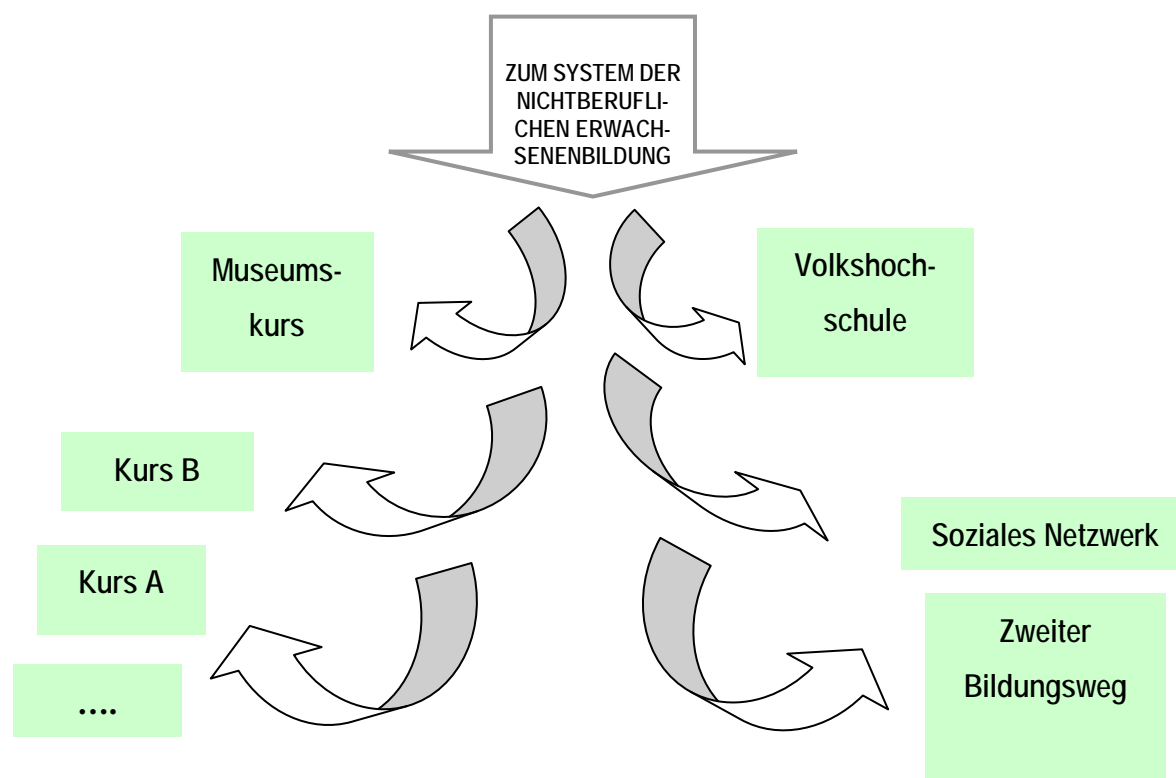
LeadLab MODELL



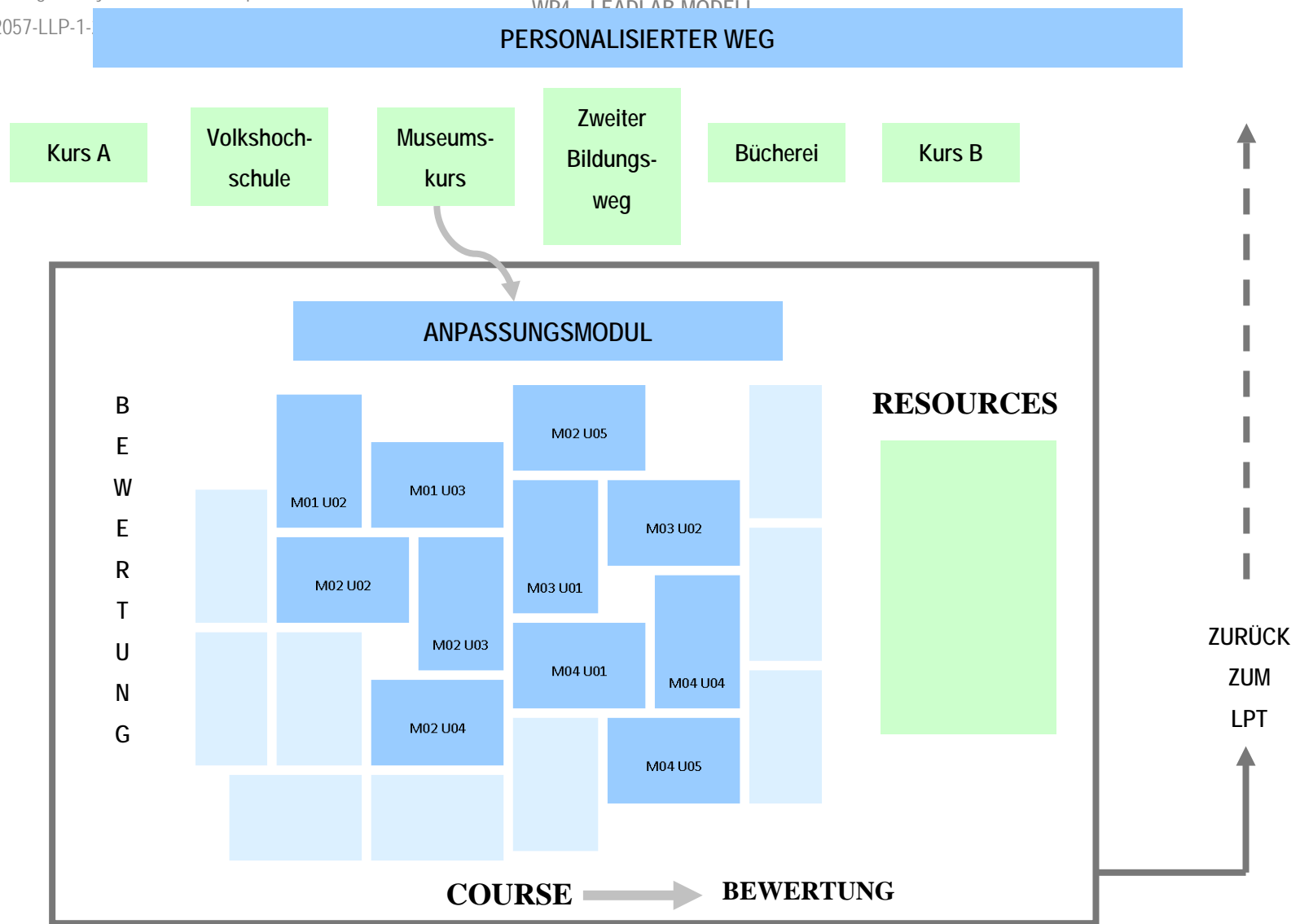
Gestaltung personalisierter Lehrpläne und Kurse

Innerhalb der möglichen Stufen der Personalisierung (Grund-, mittlere, fortgeschrittene Stufe) nach dem LEADLAB-Modell betrifft der Personalisierungsprozess sowohl die Personalisierung des gesamten Lernwegs als auch die Personalisierung jedes einzelnen Kurses, aus dem der personalisierte Lehrplan besteht und in dem der erwachsene Lerner mit den fachkundigen Trainern/Lehrern, die nach Personalisierungsstrategien verfahren, interagiert.





Zur Umsetzung der personalisierten Gestaltung ist eine hohe Flexibilität des Systems der Erwachsenenbildung und der Einrichtungen für Erwachsenenbildung erforderlich. Mit anderen Worten: Lehrpläne und Kurse müssen so gestaltet sein, dass sie dynamisch kombiniert und gegebenenfalls neu kombiniert werden können.



COURSE = KURS / RESOURCES = RESSOURCEN

Eine derartige spezifische und professionelle Gestaltung sollte einer speziellen Fachkraft übertragen werden, nämlich dem Unterrichtsentwickler, der auch auf Erwachsenenbildung und Personalisierung spezialisiert ist.

Im Hinblick auf die Personalisierung der Erwachsenenbildung muss ein Kurs nämlich auf Themen und Problemstellungen statt auf Inhalte und Disziplinen konzentriert sein; er muss von einem situativen Ansatz statt einem theoretischen Ansatz ausgehen; muss konkrete Aufgaben umfassen; muss eine sinnvolle Anwendungsmöglichkeit aufzeigen, die sich auch auf Alltagssituationen übertragen lässt; muss innerhalb einer überschaubaren Frist ablaufen, wobei komplexe Prozesse eventuell in Module und Cluster einfacherer Unteraktivitäten aufzugliedern sind.

Der Unterrichtsentwickler skizziert den pädagogischen Makroprozess und entwirft den Kursablauf in Übereinstimmung mit den Lernanforderungen der Erwachsenen unter Berücksichtigung der Logik der Personalisierung. Auf dieser Grundlage wird der Unterrichtsentwickler für jeden Kurs:

- ein eventuelles Anpassungsmodul einrichten;
- Aktivitäten, Inhalte, Materialien, Ressourcen, Medien, Unterstützung auswählen;
- didaktische Methoden, Strategien, Ansätze vorschlagen;
- Bewertungsstrategien und -hilfsmittel aufzeigen;
- den Kurszeitplan und -ablauf planen;
- die Kurskarte, Module/Einheiten entwickeln.



Lern- und Lehraktivitäten und -strategien

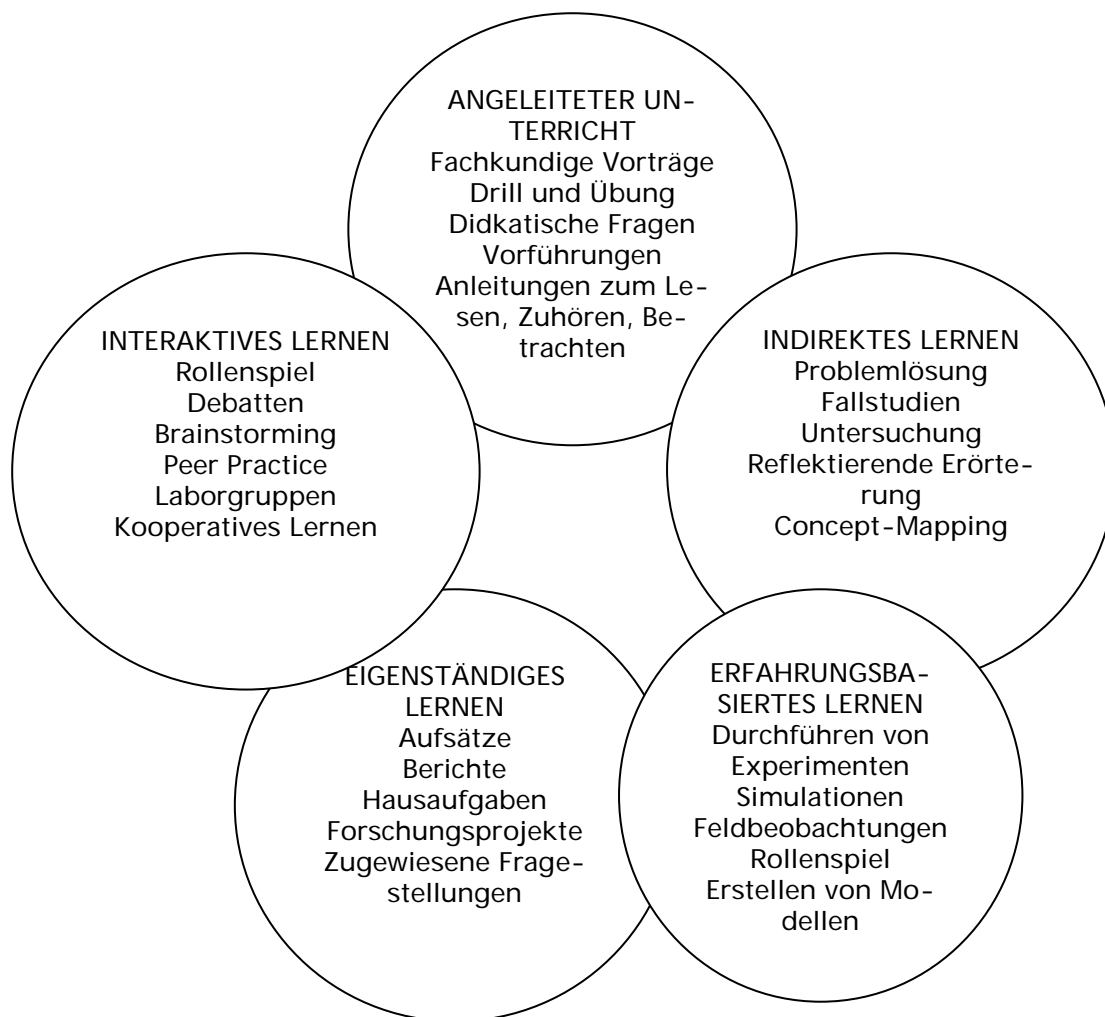
Nach dem vorgeschlagenen Modell, das die Berücksichtigung der Merkmale des Lernens bei Erwachsenen und die Ausrichtung auf eine personalisierte Sicht der Erwachsenenbildung umfasst, sollten Unterrichtsmethoden und Lernstrategien nach diesen Anforderungen ausgewählt werden und auf Folgendem beruhen:

- psychologisches Profil des Lernenden;
- Kultur des erwachsenen Lerner;
- Biografie des erwachsenen Lerner;
- Prioritäten des Lerner.

Dann sollten die Lern- und Lehrmethoden:

- die biografische Methode umfassen;
- die Maßnahmen auf Themen und Problemstellungen konzentrieren statt auf Inhalte und Disziplinen;
- nach einem situativen Ansatz verfahren;
- die Maßnahmen auf konkrete Aufgabenstellungen konzentrieren;
- handlungsbegleitende Reflexion fördern;
- die Eigenständigkeit des Lernenden valorisieren und stärken;
- den Beherrschungsinstinkt des Lernenden valorisieren;
- Flexibilitätsspielraum bei der Entwicklung der Bildungserfahrung vorsehen.

Innerhalb des umfassenderen Szenarios bekannter und angewandter Strategien möchten wir als Beispiel einige andere vorstellen, die für den beabsichtigten Ansatz besser geeignet sind.



Individuelles selbstgesteuertes Lernen

Nach der gemeinsam festgelegten Sicht der Personalisierung lässt sich das selbstgesteuerte Lernen von der Grund- bis hin zur fortgeschrittenen Stufe umsetzen.

Auf der Grundstufe können wir davon ausgehen, dass der Lernende einzeln einen Selbstunterricht durchläuft, der auch als **Tutorial** bezeichnet wird und individuelle selbstgesteuerte Lernaktivitäten umfasst, bei denen die Inhalte, Materialien und Ressourcen nach einem flexiblen Baukastenprinzip bereitgestellt werden. Selbstgesteuertes Lernen zielt in dieser Stufe beispielsweise auf die individuelle Gestaltung der Lernzeiten und -rhythmen, der Schwierigkeitsstufe, der Art und des Umfangs der Inhalte usw. ab.

Das Tutorial kann auch webbasiert sein und verschiedene technische Hilfsmittel einsetzen, darunter:

- ein in Module aufgeteilter Kurs mit aufeinander aufbauenden Einheiten, bei dem nach Abschluss jedes Moduls oder jeder Einheit eine Bewertung erfolgt;
- Unterrichtsstunden;
- Lernobjekte: grundlegende, wiederverwendbare Komponenten, die nach Lernziel, Lerninhalten und Lernbewertung strukturiert sind;
- Wissensseinheiten: Einheit mit reduziertem Umfang in Bezug auf das Lernobjekt, welche aus dem hauptsächlich didaktischen Inhalt, Vertiefungsmaterialien, multimedialen Beiträgen sowie der Verknüpfung zu externen Ressourcen besteht;

Auf der fortgeschrittenen Stufe können wir davon ausgehen, dass sich der Lernende an einem hoch entwickelten Prozess beteiligt, welcher zur allmählichen Beherrschung der Selbstlern-dynamik führt.

Hier beziehen wir uns auf das „@-Modell des Selbstlernens“¹⁰, dessen Schlüsselemente in der folgenden Tabelle aufgeführt sind:

Reflexion	Umfasst reflexive Praktiken ¹¹ , die auf Handlungen in wirklichen Kontexten angewandt werden und durch die neues Wissen und neue Kompetenzen entstehen. Reflexion ist der gemeinsame Nenner der Kernkompetenzen des Selbstlernprozesses wie Erwerb von Bewusstsein, Autobiografie, Beobachtung, Selbstbewertung.
Selbsterkenntnis	Umfasst alle emotionalen und affektiven Elemente der Selbstlernerfahrung. Die Selbsterkenntnis stellt das eigentliche Ziel dar, auf das alle Motivation ausgerichtet ist, auch die Intensität und Kontinuität des Lernens.
Selbststeuerung	Bezieht sich auf alle Komponenten der Koordination und Verwaltung der Lernerfahrung durch Anwendung spezifischer Lernmethoden und -strategien. Impliziert das Bewusstsein der eigenen metakognitiven Kompetenzen.
Eigenständigkeit	Bezieht sich auf Beherrschung und Reife in Bezug auf die Selbstlernaufgabe.

Reflexion, Selbsterkenntnis, Selbststeuerung und Eigenständigkeit bilden die Achsen des Selbstlernprozesses.

Die Reflexion ist der Ausgangspunkt dieses Prozesses, der durch die folgenden Phasen gekennzeichnet wird:

- Erwerb von Bewusstsein: Es gibt wichtige Themen und Problemstellungen, die in dem Erwachsenen die Wahrnehmung von Lernbedürfnissen wecken können und zur Suche nach einem Weg zu deren Erfüllung anregen;

¹⁰ Eine ausführliche Beschreibung des genannten Selbstlernansatzes findet sich in Beronia G., Autoformazione. Un approccio globale, Rom, Learning Community, 2008.

¹¹ D. A. Schön (in), Il professionista riflessivo, Bari, Dedalo, 1993.

- **Autobiografie:** Stellt die Matrix dar, auf der die neue Lernerfahrung zu errichten ist; es ist dem Lernenden überlassen, die entscheidenden Elemente seiner bisherigen Erfahrungen, Kenntnisse und Kompetenzen zu ermitteln, die für die neue Lernerfahrung nützlich sein können;
- **Beobachtung:** Ist ein Schlüssel-element bei der Reflexion zur Ermittlung von Stärken und Schwächen sowie zur Realisierung der Lernbedürfnisse;
- **Selbsteinschätzung:** Ist ein Prozess der Selbstregulierung, mit dem der Lerner die Entwicklung der Lernerfahrung kontrollieren und die Lernergebnisse überprüfen kann.

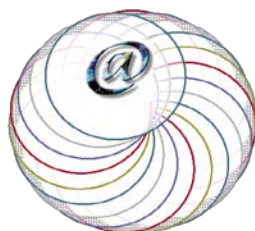
Selbsterkenntnis ist der Motor, der die kontinuierliche Entwicklung des Selbstlernprozesses antreibt, und umfasst:

- Selbstmotivation als erforderliche Einstellung zur Kontrolle der unbeständigen Fluktuation des Lernverhaltens durch Willenskraft, Neugier und Absicht;
- persönliche Verantwortung als Fähigkeit des Lerners, die Folgen seiner Entscheidungen zu tragen und eine eingegangene Verpflichtung zu erfüllen.

Selbststeuerung umfasst:

- eigenständige Festsetzung der zu erreichenden Ziele;
- Aufmerksamkeit und Konzentration als Einstellung des Lernenden zur effektiven Kontrolle seiner Anspannung, Emotionen und Anstrengungen zum Erreichen der Lernziele durch ergonomische und strategische Anpassung an die sich ständig ändernden Umgebungen und Kontexte;
- eigenständige Planung als notwendige Einstellung bei der Organisation der Lernerfahrung in Bezug auf Zeitplan sowie Auswahl der Lernstrategien;
- Selbstkontrolle und Vergleich beziehen sich auf die Einstellung des Lerners zur Bewertung der Qualität der Lernerfahrung und zur Ermittlung der besten Lernpraktiken

Eigenständigkeit ist die letzte Phase des Prozesses, der den Erwerb der Fähigkeit zum Selbststudium und die vollständige Reife in Bezug auf die Verwaltung des Selbstlernprozesses umfasst. Gleichzeitig bildet sie den Ausgangspunkt einer neuen Lernerfahrung als Ergebnis eines Selbstwandlungsprozesses: das neue Bewusstsein und die erworbene Eigenständigkeit stellen wiederum eine Umsetzung und Wandlung der bisherigen Perspektive dar. Dies bringt erneut ein verwirrendes Dilemma mit sich, das eine erneute Entwicklung erfordert. Dann lässt sich der Selbstlernprozess als dreidimensionale Sicht eines kontinuierlichen, dynamischen Prozesses darstellen, der individuell oder gemeinschaftlich stattfinden kann.



Dann ist die Entwicklung des Selbstlernprozesses auch innerhalb einer Gruppe vorstellbar.

Selbstgesteuertes Lernen in der Gruppe

Aktivitäten des selbstgesteuerten Lernens können auch durch gemeinsame Interaktion innerhalb einer Gruppe durchgeführt werden. In einer Lerngemeinschaft gibt ein personalisierter Lernweg allen die Möglichkeit, ihre eigenen Kompetenzen und Biografien, die erworbenen guten Praktiken, Ideen, Zweifel und Lösungen einzubringen, um ein gemeinsames Ergebnis zu erzielen. Der gemeinschaftliche Ansatz gestattet den erwachsenen Lernern eine aktive Interaktion zur Gestaltung neuer Bedeutungen und zum Erwerb neuer Erfahrungen.

Die gemeinschaftliche Dimension des Selbstlernprozesses wird auch durch die Entwicklung eines @ der Selbstbewertung (bereits im Rahmen der Personalisierungsverfahren erläutert) deutlich herausgestellt, welches den Ausgangspunkt des @ des Selbstlernens bildet, wie sich aus der folgenden Tabelle entnehmen lässt:

Makro-Bereich	@ des Selbstlernens	@ der Selbstbewertung	
REFLEXION	Schaffung eines Bewusstseins über die Entwicklungs- und Verbesserungsbedürfnisse	<i>Zielgerichtetes Brainstorming</i>	Konzentration auf die gefragten Fähigkeiten
	Autobiografie	Einbringen der jeweiligen Biografien	Sozialisierung der Gruppenmitglieder, Austausch von Informationen, persönlichen Interessen und Einstellungen
	Beobachtung	Mitteilen der Kultur der Selbstbewertung	Schaffung eines Lernkontexts, der die Kultur der Selbstbewertung fördert
	Selbstbewertung		

SELBSTERKENNTNIS	Selbstmotivation	Motivation und Valorisation der Arbeitsgruppe	-
	Persönliche Verantwortung	Erläuterung bereits vorhandener Kenntnisse	Individuation des Interessensbereichs, der gemeinsamen Ziele und Schaffung einer Lerngemeinschaft
SELBSTSTEUERUNG	Eigenes Festlegen von Lernzielen	Umwandlung von Wissen in Kompetenzen	Erste Freigabe eines gemeinschaftlichen Produkts durch verschiedene Arbeitsgruppen
	Aufmerksamkeit / Konzentration		
	Selbstplanung	Integration	Zusammenfügen der Projektideen und früheren Ergebnisse zu einem gemeinsamen Plan
		Projektplanung	Projektumsetzung
Selbstkontrolle und Vergleich	<i>Benchmarking</i>	Verbesserung des Projekts mit Hilfe der durch das Benchmarking erworbenen Praktiken	
EIGENSTÄNDIGKEIT	Selbststudium	Ermittlung der besten Praktiken	Vergleich des erstellten Projekts mit den ermittelten besten Praktiken und Optimierung des Projekts
SELBSTWANDLUNG	Selbstverbesserung und Veränderung	Zielgruppe der kognitiven Zusammenfassung	Schaffung von Selbsterkenntnis der Lerngruppe, Entwicklung der Lerngemeinschaft hin zu einer Praxisgemeinschaft

Wir schlagen eine Übersicht von Aktivitäten und Strategien vor, welche die Entwicklung eines derartigen individuellen oder gemeinschaftlichen Lernprozesses stützen und den erwachsenen Lernern den Ausdruck ihrer Möglichkeiten gestatten.

Projektarbeit

In persönlichen Treffen wird die Projektarbeit geplant und entwickelt. Die Teilnehmer legen ein gemeinsames Ziel fest. Das Ergebnis der Projektarbeit wird ein konkretes Fachprojekt sein, das während der Kursdauer zu erstellen ist. Ziel 1 dieses Projekts besteht in den Modalitäten

zur Lenkung und Animation der Lernergemeinschaft; Ziel 2 betrifft die Anpassung und/oder Entwicklung eines Betriebssystems für den gemeinnützigen Bereich. Die Projektarbeit ist eine gemeinschaftliche Methode auf der Grundlage der aktiven Beteiligung aller Teilnehmer, die in Gruppen aufgeteilt werden, zur Umsetzung des Produkts per „Learning by doing“.

Workshop

Für effiziente gemeinschaftliche Aktivitäten ist eine Aufteilung der Teilnehmer Gruppen ist erforderlich; gleichzeitig ist es genauso wichtig, dass die ganze Gemeinschaft weiterhin zusammenarbeitet. Der Workshop bildet die Aktivität, bei der die Teilnehmer sich weiterhin als einheitliche Gruppe wahrnehmen, die laufenden Arbeiten der anderen Gruppen betrachten und zur Interaktion zum Austausch von Zweifeln, Ideen und Lösungsvorschlägen angeregt werden.

Somit bildet der Workshop die Gelegenheit zum Vergleich, dessen allgemeines Ziel darin besteht, eine gemeinschaftliche Arbeit zu beginnen, bei der verschiedene Kompetenzen und Empfindsamkeiten gemeinschaftlich interagieren können. Die Teilnehmer werden aufgefordert, ihre Ansichten und Erfahrungen mitzuteilen, ihre Ideen und Initiativen zu erörtern; alle Teilnehmer agieren als Sachverständige. Die Ergebnisse des Workshops bilden somit den Ausgangspunkt für die Vertiefung der Aktivitäten jeder Gruppe.

Für die Projektarbeit und den Workshop können unterschiedliche Strategien der Zusammenarbeit angewandt werden.¹²

Selbsteinschätzung in der Gruppe¹³

Das „@“-Modell für die Selbsteinschätzung des Lernens ist ein Versuch, organisatorisches Lernen im Bereich der Einschätzung einzusetzen.

Die Idee stammt aus der Verwendung der Audit-Methode im organisatorischen Lernen, mit der die erneute Ausarbeitung und Verwendung von Modellen versucht werden soll, die bereits erprobt wurden und sich als wirkungsvoll bewährt haben. Das „@“-Symbol entspricht dem Zeichen.... [Anm. d. Übers.: Hier wird im engl. Quelltext ein Teil des vorstehenden Satzes wiederholt, offensichtlich ein Fehler]. Die Spiralform des @ wurde gewählt, da es der Wiederholung und Zyklizität des beschriebenen Prozesses entspricht.

Innerhalb der Einrichtungen und Systeme, in denen das Modell angewendet wird, entsteht allmählich ein neues Bewusstsein und eine neue Organisationsweise. Das „@“ der Selbsteinschätzung ist ein Symbol für den Weg, auf dem nach und nach verschiedene Ebenen interner und externer Aspekte von Kenntnissen und Kompetenzen zutage treten, und zwar kontinuierlich, immer wiederkehrend und progressiv in Form einer Spirale.

Dabei kann es sich auch um eine individuelle Phase handeln. Die Selbsteinschätzung bezieht Fähigkeiten zur metakognitiven und kritischen Reflexion ein, die eine Überprüfung der Effizienz der eigenen Lernstrategien und, falls erforderlich, deren Veränderung ermöglichen. Das wichtigste Werkzeug zur Selbsteinschätzung ist die Person selbst, welche eine aktive und eigenverantwortliche Rolle übernimmt.

Das Modell konzentriert sich jedoch vorrangig auf die von der Gruppe erzielten Ergebnisse und nicht auf die einer Einzelperson. Die Gruppe bewertet die objektive Zielerreichung und die Prozesse, die zu deren Erreichen eingesetzt wurden, durch eine qualitative und ganzheitliche Metareflexion über die Strategien, die zum Erwerb von Fähigkeiten und Kompetenzen eingesetzt wurden. Die Selbsteinschätzung ist eine Reflexionsgruppe, in der jeder sein eigenes Verhalten und seine eigene Einstellung beschreiben soll (wie habe ich gearbeitet, wie habe ich mit anderen kommuniziert, welche anderen wichtigen Punkte sind zutage getreten, usw.) Somit spielt die Selbsteinschätzung eine zentrale Rolle, sie befasst sich mit den kommunikativen, emotionalen und sozialen Bereichen sowie mit deren Inhalten. Das Ziel besteht also darin, die Anstrengungen der Arbeitsgruppe einzuschätzen bzw. genauer gesagt selbst einzuschätzen. Wie bereits erwähnt berücksichtigt der Verlauf des Prozesses gleichermaßen sowohl die funktionalen als auch die thematischen Phasen sowie den Wahrnehmungsaspekt und ist mit der individuellen internen Kontrolle verknüpft.

¹²

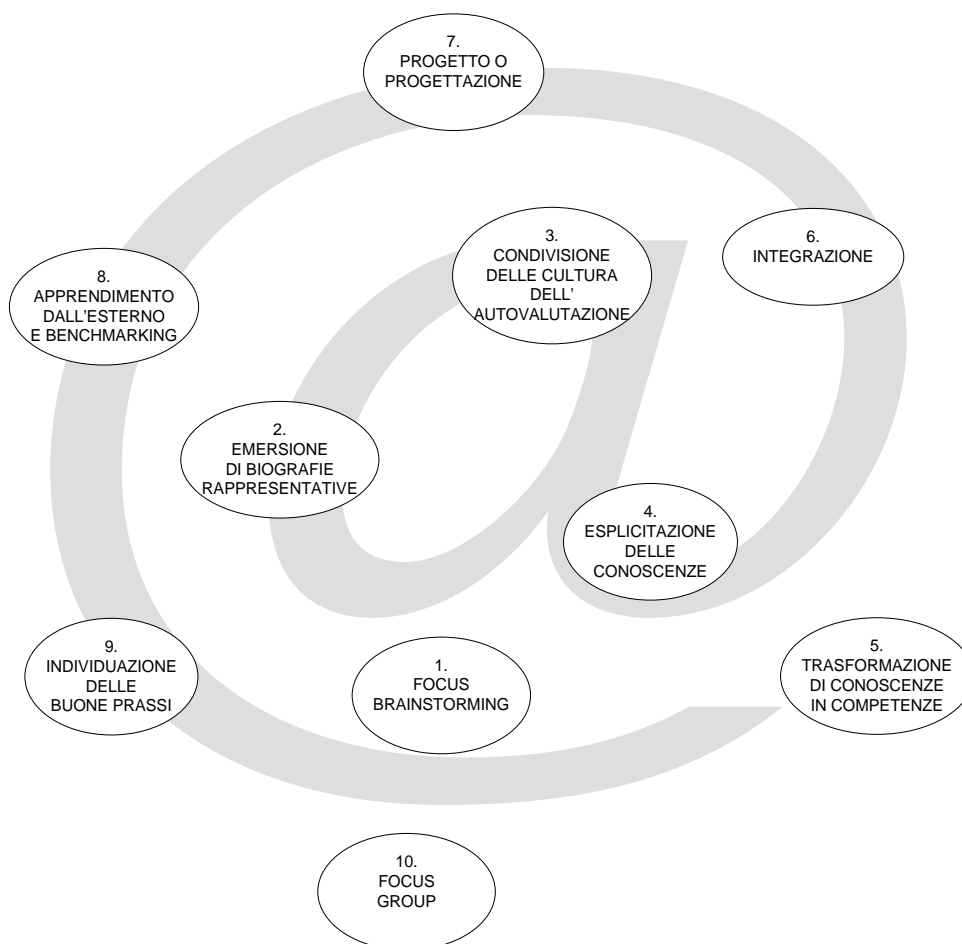
¹³ Das @ der Selbstbewertung wurde von einer Gruppe von Fachleuten für pädagogische Prozesse unter der Leitung von Marco Guspini, außerordentlicher Professor an der Zweiten und Dritten Universität von Rom, Fakultät für Erziehungswissenschaften, der seit 15 Jahren Arbeitspädagogik und Lernpsychologie lehrt, konzipiert und entwickelt. Eine Vorstellung und Beschreibung des @-Modells findet sich in: Guspini M. (Hrsg.), *Learning Audit. Autovalutazione per l'istruzione e la formazione nell'era della conoscenza*, Rom, Anicia, 2003, S. 159-166.

Zwei Aspekte werden analysiert:

- Inhalte: In Bezug auf Auftrag und den spezifischen Umsetzungsteil der Gruppe;
- emotionaler Aspekt: In Bezug auf verschiedene erprobte und erfahrene Emotionen.

Im Folgenden sind die einzelnen Punkte des „@“-Verfahrens von 1 bis 10 aufgeführt

DARSTELLUNG DES @-WEGS DER SELBSTEINSCHÄTZUNG



1. *Zielgerichtetes Brainstorming;*
2. Einbringen der jeweiligen Biografien;
3. Mitteilen des Selbsteinschätzungskonzepts;
4. Darstellung der Fähigkeiten;
5. Umwandlung der Fähigkeiten in Kompetenzen;
6. Integration;
7. Projekt oder Entwurf;
8. Lernen von außerhalb oder Benchmarking;
9. Ermitteln guter Praktiken;
10. Zielgruppe.

@ der Selbsteinschätzung: Die Stufen des Weges		
Stufe	Definition	Beschreibung
1	Zielgerichtetes Brainstorming (Konzentration auf die gefragten Fähigkeiten)	Inhalte: Allgemeine Darstellung des Labors und der Art und Weise, wie gemeinsame und Gruppenaktivitäten ausgeführt werden; Erläuterung der Themen, die während der Treffen erörtert werden sollen; Vereinbarung mit dem letztendlichen Ziel einer Absprache zwischen Moderatoren/Unterstützern und Teilnehmern über gegenseitiges Engagement.
2	Einbringen der jeweiligen Biografien	Inhalte: Bildung der Arbeitsgruppen; erstes Treffen mit dem internen Tutor, der die Gruppe während der Feinabstimmung des ersten Auftrags anleiten soll; Sozialisierung der Mitglieder, Informationsaustausch und Mitteilung persönlicher Aspekte
3	Mitteilen des Selbsteinschätzungs-konzepts	Inhalte: Erster Moment zur Schaffung einer Umgebung, die eine Reihe von Auswahlmöglichkeiten zur Selbsteinschätzung fördert. Vorstellung des ersten Ergebnisses und Vergleich: <ul style="list-style-type: none"> • Innerhalb der Gruppe zur Überprüfung, ob die Mitglieder mit dem Ergebnis zufrieden sind; • Außerhalb der Gruppe, also Vergleich mit anderen Gruppen, zur Überprüfung, ob das Ergebnis in Bezug auf den Auftrag angemessen akzeptiert wird und den allgemeinen Mindestbedingungen der anderen Ergebnisse entspricht.
4	Verstärkung der Fähigkeiten	Inhalte: Planung. Zur Erledigung des Auftrags sind unbedingt Planungsfähigkeiten heranzuziehen, wenn auch nur instinktiv. Die Beteiligung des Tutors kann weiterhelfen: er muss die Suche nach Bereichen zur Umsetzung des Projekts anleiten, seine Fähigkeiten aufzeigen und die Schaffung einer „Lerngemeinschaft“ unterstützen.
5	Umwandlung der Fähigkeiten in Kompetenzen	Inhalte: Tatsächliche Schaffung der Arbeit. Genauer gesagt müssen zunächst verschiedene Fähigkeiten kommuniziert, dann umgewandelt und schließlich konkret für besondere Kompetenzen im Rahmen des Auftrags angewandt werden.
6	Integration	Inhalte: Verbindung der verschiedenen Gruppenbeiträge zu einem einzigen Dokument. Diese Phase führen nur die Tutoren in zwei Schritten durch: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Zunächst Vergleich der verschiedenen Projekte ➤ Zusammenfassung zur Schaffung eines einzigen Dokuments für die ganze Gruppe.
7	Projekt oder Gestaltung	Inhalte: Fertigstellung der gemeinschaftlichen Arbeit und deren Vorstellung vor allen Gruppen in einem gesamten Meeting, vor allem vor denjenigen, die an der vorherigen Stufe nicht mitgewirkt haben. Erneutes Zusammenführen aller Kräfte aus der Makrogruppe, eines Kompetenzkerns innerhalb des Projekts, aus dem eine „erweiterte Lerngemeinschaft“ hervorgeht.

8	Lernen von außerhalb oder <i>Benchmarking</i>	Inhalte: Wesentliche Unterstützung anhand der von den Animatoren/ Unterstützern gemachten Vorschläge und des Materials aus bestimmten Dokumentquellen (unter intensiver Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologie) zur Gestaltung des Layouts der Arbeit zwecks Verbesserung des gemeinschaftlichen Dokuments.
9	Ermitteln guter Praktiken	Das Dokument wird mit anderen, bereits speziell gestalteten Dokumenten verglichen, um den Inhalt und die stilistischen Unterschiede zu messen und deren mögliche Integration vorzunehmen.
10	Kognitive Verdichtung Zielgruppe	Die endgültige Zielgruppe stellt eine kognitive Verdichtung dar, in der der Übergang von der Lerngemeinschaft zur Praxisgemeinschaft und von einer kohärenten Lerngruppe zu einem komplexen Gruppensystem deutlich wird. Die verschiedenen Teilnehmer zeigen im Vergleich zu den anfänglichen Lernphasen allmählich unterschiedliche Aspekte, da ihre kognitive Wahrnehmung und ihre Selbsterkenntnis sich entwickeln und Teil der gemeinsamen Wissenserfahrung werden.

Rollenspiel

Kann helfen zu verstehen, wie Konzepte in konkreten und experimentellen echten Situationen angewandt werden können; ermöglicht den Erwerb der Fähigkeit zum Nachdenken und zum Agieren in verschiedenen Rollen und zum Vorhersehen, wie sich andere Personen in ähnlichen Situationen verhalten würden. Kann auch die Entwicklung des kritischen Nachdenkens durch Reflexion, Diskussion und Ermittlung gemeinsamer Lösungen für Problemstellungen fördern.

Simulation

Ähneln dem Rollenspiel, unterscheidet sich jedoch dadurch, dass es einen engeren Bezug zum echten Leben aufweist; besteht darin, eine funktionierende Aufgabe zu stellen, um die damit zusammenhängenden Kompetenzen zu entwickeln. Dabei kann es sich um eine einfache Erörterung einer Aufgabenstellung auf der Grundlage komplexer Aktivitäten handeln.

Fallstudie

Ist die Darstellung von Situationen, die der Schüler kritisch untersuchen oder eigenständig erstellen muss. Kann sich in Bezug auf Form und Komplexität unterscheiden und Diskussionen, Fragen, Ressourcen umfassen. Der Prozess, der zur Antwort führt, ist wichtiger als die Antwort selbst, die erworbenen Kompetenzen betreffen die Entscheidungsfindung.

Fragen zur Anregung von Diskussionen

Diskussionen über Kursmaterialien und Inhalte sind gemeinschaftliche Aktivitäten. Der Tutor schlägt die Themen vor und moderiert die Diskussion, wobei er unterschiedliche Fragen stellt:

- Aufforderung, etwas zu zeigen, will das kritische Nachdenken und das Feedback zwischen Mitgliedern einer gemeinschaftlichen Gruppe fördern.
- Aufforderung zur Klarstellung: fördert das Feedback und die metakognitive Reflexion.
- offene Fragen: fördert die Online-Interaktion
- Verknüpfung oder Ausweitung von Fragen: Hilfe bei der Weiterverfolgung von Themen, die sich aus Diskussionen ergeben, und beim Erkennen der Verbindungen zwischen einzelnen Themen.
- hypothetische Fragen: kommen im Rollenspiel, bei Simulationen und Fallstudien zur Anwendung (Was würden Sie tun, wenn...)
- Fragen zur Verbindung von Ursache und Wirkung: in Fallstudien verwendet, unterstützt die Festlegung möglicher Szenarios und Lösungen.
- Fragen zur Zusammenfassung und Übersicht: hilft den Schülern zu verstehen, was sie in Gang gesetzt haben.

Zweiergruppe

Kann die Stufe auf dem Weg zu einer Gemeinschaftsgruppe bilden: Lerner, die nicht an gemeinschaftliche Aktivitäten gewöhnt sind, können sich an die Unterstützung durch einen Kollegen gewöhnen. Die Anzahl der Mitwirkenden kann sich langsam steigern, zum Beispiel von einer Zweiergruppe zu einer Vierergruppe.

Kleinprojekt-Gruppe

Ist die gebräuchlichste Form der Zusammenarbeit und gestattet den Teilnehmern eine umfassende Mitwirkung an den Aktivitäten; die Lerner werden ermutigt, ihre eigene Arbeit und ihre eigenen Gedanken auszudehnen und sich in die Entwicklung der Lernthemen einzubringen, sie haben die Möglichkeit, konkret ein gemeinsames Produkt zu erstellen. Der Schwerpunkt liegt auf der gemeinschaftlichen Dimension.

Puzzle

Ist eine gute Methode zur Beschleunigung der Entwicklung von Inhalten: Ein Lerner soll Fachmann für ein Thema werden und die anderen Mitglieder seiner Gruppe unterrichten. Auf diese Weise setzen sich die verschiedenen Kenntnisse der Einzelnen wie Puzzlestücke zusammen.

Blog

Ein Blog (Weblog) ist eine persönliche Website mit Links, Kommentaren und Nachrichten, auf der die Leser ihre Kommentare hinzufügen können. Diese Form der Kommunikation ist nur im Internet möglich und wird häufig zur Bildung von Online-Communities verwendet. Ein Blog unterscheidet sich von einer hierarchisch aufgebauten Diskussion (z.B. Forum), da die Beiträge keine Antworten in Threads sind, sondern Ideen, die von dem gelernten Material ausgehen; die Lerner können durch Reflexion über die Inhalte durch das Brainstorming beitragen.

Virtuelle Teams

Die Tätigkeit in virtuellen Teams unterstützt die Lerner bei der Suche nach gemeinsamen Lösungen und bei der Beteiligung an der Entwicklung von Diskussionen; Unternehmen und Bildungseinrichtungen verwenden virtuelle Teams zur Integration in ihre Aktivitäten, da sie eine Verbesserung der strategischen Fähigkeiten in Bezug auf die veröffentlichte Arbeit fördern. Die Bildung kleiner Diskussionsgruppen in Simulationen oder zur Umsetzung des Projekts kann sinnvoll sein; diese kommen in Schulungskursen zum Einsatz, in denen die Lerner lernen, ein Team zu schulen und zu entwickeln.

Debatten

Debatten helfen den Lernern bei der Interaktion sowie gleichzeitig bei der Entwicklung kritischer Gedanken und der Vorbereitung von Materialien, die ihre Ideen stützen. Ausgangspunkt können eigene Ideen sein oder vom Trainer, dem Tutor oder den Fachleuten vorgegeben werden. Vor allem sollte die Diskussion eine Debatte auslösen, aber nicht unsachlich werden; Rollen und Richtlinien sind vorab festzulegen, damit die Kommunikation effizient und zielgerichtet bleibt.

Aquarium

Hierbei führt eine Gruppe von Lernern Aktivitäten durch, während sie von anderen beobachtet wird; die Idee besteht darin, eine Art „wasserdichte Kammer“ zu schaffen, in der Fehler gemacht werden dürfen und positive Kritik möglich ist. Dabei kann entweder eine Gruppe mit dem Tutor interagieren oder die Mitglieder einer Gruppe untereinander, während andere Lerner zuschauen. Die Zuschauer müssen still und aufmerksam sein.

Lernzyklen

Lernzyklen sind Aktivitäten, mit denen die Vorteile der verschiedenen Lernstile ausgenutzt und verschiedene Arten von gemeinschaftlichen Aktivitäten innerhalb umfassenderer Projekte umgesetzt werden können. Zyklen bestehen aus der Unterteilung von Aktivitäten in Schritte, wobei jeder ein bestimmtes Thema oder Problem betrifft und zur Entwicklung bestimmter Fähigkeiten abgeschlossen wird. Nach Erwerb der Fähigkeiten kann zum nächsten Schritt übergegangen werden. Lernzyklen gestatten den Lernern, einander eigenständig zu unterstützen.

Webquest

Ein Webquest ist eine strukturierte Suchaktivität im Internet; diese kann verschiedene gemeinschaftliche, durch Softwareanwendungen gestützte Aufgaben umfassen.

Personalisierte Lernumgebung

Nach dem Konzept der personalisierten Erwachsenenbildung ist die Lernumgebung das Ergebnis eines ganzheitlichen Aufbaus in Form verschiedener Räume, Lernerfahrungen, Technologien und Medien; ein persönlicher, weit gefasster und individuell gestaltbarer Lernraum, den die Lernenden im Zuge der allmählichen Steigerung ihres Bewusstseins immer besser mit Inhalten, Hilfsmitteln und Ressourcen füllen können, die zum Erreichen der festgelegten Lernherausforderungen geeignet sind.

Die Lernumgebung wird ebenso wie der Lernprozess nicht mehr auf der Grundlage einer genormten, vollgepackten Plattform oder innerhalb der Beschränkungen des Klassenzimmers festgelegt, die auf statische, von anderen festgelegte Funktionen begrenzt sind und vom Lerner nicht geändert werden können.

Ausgangspunkt der Planung ist nicht mehr der Vertreter der Institution, sondern der Lernende selbst, der eine umfassendere Kontrolle über den Lernprozess einschließlich der Einrichtung der Lernumgebung oder vielmehr der Lernumgebungen übernimmt.

Die Lernumgebung besteht aus verschiedenen Umgebungskontexten, darunter auch informellen, die dynamisch interagieren und dem Lerner den Ausdruck verschiedener Wahlmöglichkeiten, Zeitpläne, Selbsteinschätzung, Ermittlung und Entwicklung von Ressourcen ermöglichen. Eine lernerzentrierte Umgebung, in der die Ansprechpartner und Akteure des Lernprozesses ihre Möglichkeiten, Neigungen und Einstellungen, ihre Persönlichkeit und ihre bereits erworbenen Kenntnisse ausdrücken können.

Das personalisierte Konzept der Lernumgebung weitet die Lernperspektive aus und bereichert sie um eine Vielzahl von Akteuren, Ressourcen, Kommunikationsformen und -mitteln, deren Ergebnis mehr ist als die Summe der einzelnen Bestandteile.

Diese weit gefasste, reiche Vorstellung einer möglichen Lernumgebung umfasst sowohl konkrete Lernorte als auch den idealen Lernraum, der als Lernerfahrung selbst gedacht ist. Umsetzung und Aufbau einer derartigen Vision eines Lernraums folgen der progressiven und allmählichen Umsetzung aufsteigender Personalisierungsstufen des Lern- und Bewertungsprozesses von der Grundstufe bis hin zur fortgeschrittenen Stufe.

In Übereinstimmung mit der gemeinsam festgelegten Bedeutung der Personalisierung wird der erwachsene Lerner in die gemeinsame Planung der Lernherausforderungen, des Lernwegs sowie der Lernumgebung einbezogen. Die zunehmende Fähigkeit des erwachsenen Lerners zur Festsetzung und Organisation der Lernumgebung ist eines der Ergebnisse einer personalisierten Lernerfahrung. Sie kann mit der einfachen Auswahl didaktischer Hilfsmittel zur Ausstattung des Lernorts beginnen, die zu den ermittelten Lernstrategien, Lernstilen und Lerneinstellungen passen, und sich bis zur Integration informeller Lernorte oder virtueller Lernorte erstrecken. Die Lernumgebung soll aktiv und universell sein; der Lerner richtet sich unter Verwendung sämtlicher Hilfsmittel und Ressourcen (Personen und technische Mittel) einen persönlichen Raum für die Suche nach Informationen, Kommunikation, Veröffentlichung, Zusammenarbeit sowie Aktion und Interaktion innerhalb der Lernerfahrung ein. Gleichzeitig dient die gesamte Lernumgebung, die aus Menschen, Ressourcen, Hilfsmitteln usw. besteht, als System, das den Lernenden bei der Kontrolle und Verwaltung des eigenen Lernens, der besseren Kontrolle über die Lernweise unterstützt. Dazu gehören die Unterstützung der Lernenden bei der gemeinsamen Festlegung von Lernherausforderungen, der Verwaltung des

Lernprozesses, der Auswahl von Inhalten, der Kommunikation mit anderen. In Übereinstimmung mit der gemeinsam festgelegten Vorstellung von Personalisierung könnte die Erstellung der Lernumgebung in technologischer Sicht von einem computergestützten System übernommen werden, das von einer Grundstufe der Anpassbarkeit bis hin zu einer fortgeschrittenen Stufe der Anpassungsfähigkeit des Konzepts variiert.

Die pädagogische Interaktion

Aus Sicht einer personalisierten Lernerfahrung zielt die pädagogische Interaktion auf den Ausdruck der Möglichkeiten des erwachsenen Lernalters und die allmähliche Entwicklung seiner Eigenständigkeit innerhalb der Lernaufgaben ab.

Die pädagogische Interaktion zielt darauf ab, die Selbsterkenntnis des Lernenden, also des erwachsenen Lernalters, zu stärken, daher sollten die Lehr- und Lernstrategien Folgendes genau berücksichtigen:

- psychologisches Profil der Lerner;
- Kultur des erwachsenen Lernalters;
- Biografie des erwachsenen Lernalters;
- Prioritäten des Lernalters.

Dann sollte die pädagogische Interaktion zumindest:

- die biografische Methode umfassen;
- die Maßnahmen auf eine Perspektive von Themen und Problemstellungen konzentrieren und nicht auf Inhalte und Disziplinen;
- nach einem situativen Ansatz verfahren;
- die Maßnahme auf konkrete Aufgabenstellungen konzentrieren;
- handlungsbegleitende Reflexion fördern;
- die Eigenständigkeit des Lernalters valorisieren und fördern;
- den Beherrschungsinstinkt des Lernalters valorisieren;
- Flexibilitätsspielraum bei der Entwicklung der Bildungserfahrung vorsehen.

Damit sie all diese Merkmale umfasst, kann die pädagogische Interaktion weder didaktisch, direktiv noch deduktiv sein, sondern sie sollte zu induktiven Prozessen des Kenntniserwerbs, einer forschenden und untersuchenden Einstellung sowie Selbststeuerung ermutigen.

Von grundlegender Bedeutung ist die Aufgabe des Trainers oder LPT, einen Entwicklungsprozess durch gewissenhafte und fortlaufende Interaktion zu stützen, dem Lerner konstruktives und zeitgerechtes Feedback zu liefern und ihn durch Schaffung eines ermutigenden Freiraums zu motivieren.

In einem derartigen personalisierten Lernmodell wäre eine „klassische“ Tutoreninteraktion nicht zufriedenstellend, da in einem derartigen personalisierten Lernweg im Gegensatz zu standardmäßigen oder gewöhnlichen Kursen verschiedene Umgebungen, Hilfsmittel und Akteure zur äußersten Integration innerhalb einer umfassenden Lernerfahrung miteinander verknüpft werden.

Die pädagogische Interaktion will die Lerner dazu anleiten, die Ressourcen zu finden, zu analysieren, auszuwählen, auszusuchen und zu verwenden, die für die speziellen Ziele sowohl in formalen Kontexten als auch in informalen Kontexten innerhalb oder außerhalb der Lernumgebung, in der ein spezieller Kurs stattfindet, zur Verfügung stehen.

Die pädagogische Interaktion soll den Lernprozess beleben und die Kontextbildung und praktische Anwendung der erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen im realen Handlungskontext der Lernenden unterstützen. Da eine Lernerfahrung auch dann, wenn sie personalisiert oder selbstgesteuert ist, nicht notwendigerweise eine Einzelerfahrung darstellt, spielt eine individuell gestaltete pädagogische Interaktion zur Planung der Entwicklung wichtiger Kompetenzen eine entscheidende Rolle, insbesondere zur sozialen Unterstützung: emotionale, affektive und Motivationsstärkung, Sicherstellung eines Klimas gegenseitigen Vertrauens, stimulierende Gemeinschaftsaktivitäten, Analyse zwischenmenschlicher Beziehungen, Konfliktlösung. Zudem müssen Tutorentätigkeit und Führungsrolle bei einer kollektiven Interaktion dynamisch und nicht im Voraus festgesetzt sein. Die Akteure der Lernerfahrung sollten von den anderen jeweils als *De-facto*-Fachleute für die jeweils gestellte Aufgabe betrachtet werden. Innerhalb dieser Gruppe interagiert der Fachmann oder Trainer als *Primus inter pares*, der als Animator der Lerngemeinschaft tätig ist.

Bewertung und Einschätzung

Der Bewertungsprozess bildet einen entscheidenden und wesentlichen Bestandteil des Modells zur Personalisierung des Lernens. Er spiegelt alle in der vorstehenden Analyse der idealen Rahmenbedingungen für ein Modell zur Personalisierung der Erwachsenenbildung hervor-gehobenen Dimensionen wider und beachtet diese.

Außerdem gilt er für die drei Ebenen

- Lernen;
- Lehren;
- Organisation;

und erfordert die Interaktion von drei Berufsgruppen, nämlich

- Trainer
- Unterrichtsentwickler
- Learning Personalization Trainer

die an einem derartigen auf Personalisierung ausgerichteten ganzheitlichen Bildungssystem in einem:

- Makro-
- Meso-
- Mikro-

Kontext teilnehmen.

Auf jeder dieser Stufen orientiert sich der Bewertungsprozess an der personalisierten Sicht der Erwachsenenbildung in Übereinstimmung mit der gemeinsam festgelegten Bedeutung von Personalisierung. Folglich umfasst die Bewertung unabhängig von den Ebenen, Hilfsmitteln und Akteuren:

- alle Dimensionen des Lernenden: Eine vom Personalisierungsansatz geprägte Bewertung umfasst nicht nur die kognitive Dimension einer Person, sondern zielt auf ihre Entwicklung in kognitiver und emotionaler Hinsicht sowie als Bürger und Sozialwesen ab.

- selbstgesteuertes Lernen: Die Personalisierung beruht auf der Selbststeuerung des Lernenden, so dass die Bewertung die eigenständige Auswahl der Zielsetzungen für das Lernen unterstützt (selbstbestimmtes Lernen) und die Steuerung der Bedingungen und Formen dieses Lernens erhöht (Lernordnung: Ort, Zeitplan, Unterrichtsansatz und Material)
- Lerner als Akteure und Mitgestalter des Lernprozesses sowie der Bewertung des Lernprozesses;
- im Rahmen des personalisierten Lernens fungiert der Trainer als Unterstützer des Lernprozesses: Die Rolle des Lehrers oder Trainers besteht nicht nur in der Benotung, sondern in der Unterstützung des Lernenden bei der Einschätzung seines Lernens.

Nach denselben Variablen, die der Personalisierungsprozess auf den drei Stufen – Lernen, Lehren, Organisation – umfasst, kann auch die Bewertung flach umgesetzt werden und von einer minimalen bis hin zur maximalen Stufe der Selbsteinschätzung variieren. Die Selbsteinschätzung ist als Hilfsmittel zur aktiven und bewussten Mitwirkung an der gemeinsamen Gestaltung des Lernwegs und der Lernherausforderungen gedacht.

Ebenso wie beim Lernprozess können wir auf der Grundstufe davon ausgehen, dass sich die Selbsteinschätzung auf die Prüfung der Lernfähigkeiten, Lernstrategien, Lernstile, Lerneinstellungen bezieht. Diese Stufe der Bewertung könnte auch computergestützt erfolgen und einem automatisierten System übertragen werden. In Bezug auf die Mitwirkung des erwachsenen Lerners an der Analyse der Prioritäten, Motivation, Lernbedürfnisse, bereits vorhandenen Kenntnisse, bereits vorhandenen Lernerfahrungen, bereits vorhandenen Kompetenzen, Bereiche möglicher Weiterentwicklung:

- könnte der erwachsene Lerner auf der Grundstufe dazu angeleitet werden, sich entscheidende Elemente seiner Biografie, seiner bisherigen Lernerfahrungen, Kompetenzen und Kenntnisse in Erinnerung zu rufen und bewusst zu machen, die einen Bezug zu der neuen Lernerfahrung haben, um die künftige Lernerfahrung gemeinsam zu planen;
- könnte der erwachsene Lerner auf der mittleren Stufe dabei unterstützt werden, die entscheidenden Elemente seiner Biografie im Hinblick auf die gemeinsame Planung der künftigen Lernerfahrung selbst zu ermitteln;
- könnte der Lerner auf der fortgeschrittenen Stufe den Auftrag bekommen, eine selbstgesteuerte Analyse seiner Biografie vorzunehmen, um die entscheidenden Elemente im Hinblick auf die gemeinsame Planung der künftigen Lernerfahrung selbst zu ermitteln.

Auf der fortgeschrittenen Stufe könnte die Analyse der entscheidenden biografischen Elemente innerhalb einer Gruppe Gleichgesinnter statt unter vier Augen mit dem LPT oder Trainer erfolgen. Die Selbsteinschätzung ist hier als fortgeschrittene metakognitive Kompetenz gedacht, ein Ergebnis des allmählich gewachsenen Bewusstseins des erwachsenen Lernalters in Bezug auf seine Kenntnisse und Kompetenzen, die Bereiche, in dem für ihn Entwicklungen möglich sind, und der Fähigkeit zur Analyse der Lernbedürfnisse, die es dem Lerner ermöglichen, allein oder in der Gruppe Folgendes selbst festzulegen:

- Lernherausforderungen;
- Lehrplan;
- Ressourcen;
- Hilfsmittel;
- Erfahrungen;
- Dauer;
- Kurse,
- usw. ...

Innerhalb dieses Rahmens können wir einige mögliche Bewertungsstrategien, -hilfsmittel und -modelle aufführen, die für einen personalisierten Lernansatz geeignet sind.

Auf den drei erwähnten Ebenen – Lernen, Lehren, Organisation – sind die drei Berufsgruppen LPT, ID und Trainer zwar im Rahmen derselben kulturellen Perspektive des Personalisierungsansatzes, aber in verschiedenem Maße involviert.

Trainer und LPT interagieren direkt mit den erwachsenen Lernern und wenden Hilfsmittel und Strategien zur Bewertung an. Die Trainer übernehmen zunächst eine beurteilende Funktion, während die LPT zunächst prüfen und beobachten.

Der Unterrichtsentwickler nimmt in die Unterrichtsgestaltung Erfahrungen und Gelegenheiten zur Bewertung auf, wobei er darauf achtet, dass diese mit dem Personalisierungsansatz übereinstimmen, zu den Merkmalen der Erwachsenenbildung passen und innerhalb des realen Kontexts der Lernerfahrung durchführbar sind.

Trainer oder LPT sind dafür verantwortlich, die angesichts des Kontexts und der erreichbaren Stufe (Grund-, mittlere, fortgeschrittene Stufe) der Personalisierung beste Lösung auszuwählen.

Beobachtung und Beurteilung sind zwei wesentliche Elemente des Bewertungsprozesses. Beobachtung erfolgt in Form einer kontinuierlichen Kontrolle der Situation durch die Erfassung der betreffenden Daten. In dem beschriebenen Modell kann sich Beobachtung sowohl auf die Entwicklung des Lernwegs als auch auf das Erreichen der Lernherausforderungen beziehen.

Die Beurteilung der Lernergebnisse erfolgt zum Erhalt einer formellen Bestätigung dessen, was erreicht wurde. Unter dem Gesichtspunkt einer personalisierten Erwachsenenbildung fördern sowohl die Beobachtung als auch die Beurteilung eine Verbesserung der Ergebnisse und die Weiterentwicklung der persönlichen Leistung. Dann sind die Bewertungsmittel unter Berücksichtigung der vereinbarten Beurteilung und mit einer Erklärung der erzielten Ergebnisse zur Verbesserung des Bewusstseins der Lernenden anzuwenden.

Der Bewertungsprozess umfasst die folgenden Stufen:

- Ermittlung: Erfolgt vor dem Lernweg zur gemeinsamen Ermittlung der möglichen Entwicklungsbereiche des Lernenden;
- Entwicklung: Erfolgt während der gesamten Lernerfahrung und der Kurse zur Überprüfung des Lernprozesses. Aufgabenstellungen und Reflexion über die Handlung gestatten dem erwachsenen Lerner eine Kontrolle der Lernergebnisse, die Anwendung weiterer Strategien und die Überprüfung, ob die Lernherausforderungen erreicht werden können;
- Abschluss: Erfolgt nach Ende der Lernerfahrung mit dem Ziel der Einschätzung, ob und wie die Lernherausforderungen erreicht wurden und um eine Entscheidung über die nächsten Lernerfahrungen zu treffen.

Wurde die Bewertung entsprechend geplant, so:

- erinnert sie die Studenten daran, dass jemand ihre Fortschritte beachtet;
- stellt sie klar, welche Themen für das Lernen wichtiger sind;
- stellt sie die Bemühungen des Studenten in Bezug auf einige Schlüsselthemen heraus;
- verpflichtet sie die Studenten zu Aktivitäten, die für die Inhalte geeignet sind;
- betont sie Stärken, kritische Aspekte, Lernstile;
- liefert sie Feedback zur Weiterentwicklung des Studenten¹⁴.

Akteure der Bewertung

Unter dem Gesichtspunkt der personalisierten Erwachsenenbildung könnten diese Ansätze in Betracht gezogen werden:

- Selbstbewertung: Der Student reflektiert seinen Lernprozess und die erzielten Ergebnisse;
- Bewertung durch Mitlerner: Jedes Mitglied einer Lerngruppe bewertet die anderen Mitglieder und deren Beitrag zur Leistung der gesamten Gruppe;
- Externe Bewertung: Der LPT, der Trainer oder die Fachleute bewerten die Leistung des Lerners oder der Gruppe;
- Gruppenbewertung: Die Gruppe reflektiert ihren Lernprozess und die erzielten Ergebnisse unter dem Gesichtspunkt des sozialen Erwerbs neuer Kenntnisse und unter dem Gesichtspunkt der aktivierten Lernentwicklungsdynamik.

¹⁴ D. Rowntree, Designing an assessment system, <http://www.iet.open.ac.uk/pp/D.G.F.Rowntree/Assessment.html>

Gegenstand der Bewertung

Unter dem Gesichtspunkt der personalisierten Erwachsenenbildung ist es wichtig, neben dem Lernergebnis auch die Steigerung des Bewusstseins über die Lernfähigkeiten und die meta-kognitiven Kompetenzen im Zusammenhang mit der Auswahl neuer Lernherausforderungen und der gemeinsamen Gestaltung eines Lernwegs zu beurteilen.

Lernergebnisse sind dann die Ergebnisse jedes einzelnen Bestandteils (Kurs, Lernerfahrung, Bildungsreise, usw. ...) eines Lernwegs sowie das Erreichen der festgelegten Lernherausforderungen auf dem gesamten Lernweg.

Lernergebnisse

Die Bewertung der Lernergebnisse sollte während der gesamten Laufzeit der Lernerfahrung erfolgen. Aktuelle Bewertungstheorien, zusammenfassend als *neue Bewertung* bezeichnet, konzentrieren sich auf die folgenden Methoden und Verfahren:

- Bewertung und ständige Beobachtung des Unterrichtslernprozesses (Unterrichtsbeurteilung);
- diachrone und longitudinale Messung der Ergebnisbeurteilung der einzelnen Leistung (welche somit zu einer Prozessbewertung wird);
- Aufteilung der Verantwortung für das Lernergebnis zwischen Trainern und Lernern in gemeinschaftlichem Klima;
- aktive Einbeziehung der Lerner in die Bewertungsverfahren (Selbstbewertung);
- Integration der Bewertung in tägliche Lernverfahren im Zusammenhang mit einem bestimmten Bereich.

Schlussfolgerungen

Das hier beschriebene LEADLAB-Modell stellt eine wirklich innovative Perspektive dar, welche den kulturellen Hintergrund, Praktiken und theoretische Paradigmen zur Personalisierung der Erwachsenenbildung auf europäischer Ebene miteinander verknüpft.

Dies ist eine große Herausforderung und erfordert die Festlegung einer Strategie und Verfahrensweise zur pädagogischen Innovation, und zwar sowohl auf der Ebene des Bildungssystems als auch auf der Ebene der Bildungseinrichtungen.

Die Umsetzung eines derartigen Modells zur Personalisierung der Erwachsenenbildung erfordert nämlich eine Bildungspolitik, die sich am Ideal der Personalisierung orientiert, ein Organisationssystem, das den Anforderungen nach Flexibilität eines personalisierten Wegs gerecht wird, die Anerkennung und Ausbildung von Learning Personalization Trainers als innovativen Fachkräften, die Ausbreitung einer Kultur der Personalisierung unter Trainern, die zur Anwendung von Personalisierungsstrategien für erwachsene Lerner auszubilden sind.

Weiterhin kollidieren diese Anforderungen mit realen, heterogenen Kontexten, mit der unterschiedlichen Ausbreitung der Personalisierungskultur, der unterschiedlicher Beachtung der Beschränkungen des Lernens bei Erwachsenen, mit einer unterschiedlichen Organisation des Systems der Erwachsenenbildung, mit einer unterschiedlichen Kultur der nicht-beruflichen Erwachsenenbildung.

Das LEADLAB-Modell will allgemeingültige Rahmenbedingungen vorschlagen, welche auf europäischer Ebene übernommen und in den verschiedenen Partnerländern erprobt werden sollen. Der Erprobungskurs soll ermitteln, welche Anpassungen nach den speziellen Anforderungen jeder Umgebung oder Einrichtung zur Umsetzung dieser Rahmenbedingungen erforderlich sind.

Trotz der genannten Beschränkungen lohnt es sich, diesen innovativen Ansatz zu erproben, der im Rahmen des Aktiven Alterns, der sozialen Eingliederung von ehemaligen Strafgefangenen, Migranten und Flüchtlingen, Menschen mit Behinderungen oder sprachlichen oder ethnischen Minderheiten interessante Anwendungsmöglichkeiten bietet und neue Horizonte erschließt.

Ein möglicher Weg zur Umsetzung derartiger Innovationen ist die Stärkung, Nutzung und Verbreitung der bereits vorhandenen Experimente auf lokaler Ebene mit dem Ziel, die Schwachstelle des Systems zu ermitteln, an dem sich die Dimensionen der Personalisierung leichter und Schritt für Schritt in die traditionellen Bildungsmaßnahmen einführen lassen.

Wichtige Quellen zum Thema Personalisierung und Erwachsenenbildung

Italienische Quellen

- AA.VV., *Progetto LAMO*, Rom, Anicia, 2001.
- AA. VV., *I documenti del Rapporto FAURE. L'educazione in divenire*, Rom, Armando, 1976.
- Abate G., Del Re M. L., Aveni Casucci M. A., *La terza età futura*, Mailand, Mursia, 1990.
- Agostini M., *Il formatore per adulti nelle diverse realtà lavorative*, in „Professionalità“, Nr. 27, 1995.
- Ajello A. M., Pontecorvo C., Zucchermaglio C., *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Mailand, CEA, 1995.
- Ajello A.M., *La competenza*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- Ajello A.M., Meghnagi S., Mastracci C., *Orientare dentro e fuorila scuola*, Florenz, La Nuova Italia, 2000.
- Alberici A. (Hrsg.), *La parola al soggetto*, Mailand, Guerini e Associati, 2001.
- Alberici A., *L'educazione degli adulti*, Rom, Carocci, 2002.
- Alberici A., Serreri P., *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze*, Rom, Monolite, 2003
- Alberici, A., *Imparare sempre nella società cognitiva*, Turin, Paravia, 1999.
- Alberici, A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mailand, Bruno Mondadori, 2002.
- Alessandrini G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Rom, Carocci, 1998.
- Amietta P. L., *Comunicare per apprendere*, Mailand, Angeli, 1995.
- Amietta P.L. (Hrsg.), *I luoghi dell'apprendimento*, Mailand, Angeli, 2000.
- Angori S., *L'educazione degli adulti tra ambiguià e prospettive di sviluppo*, in „Prospettiva EP“, Nr. 2-3, 2000, S. 11-28.
- Antonietti, A., Cantoia, M., *La mente che impara. Percorsi metacognitivi di apprendimento*, Florenz, La Nuova Italia, 2000.
- Attanasio A., *La formazione degli adulti nella letteratura internazionale (1990)*, „Osservatorio Isfol“, Jg. XIII, Nr. 2, März-April 1991, Nr. 101-115.
- Ausubel D.A., *Educazione e processi cognitivi*, Mailand, Angeli, 1995.
- Authier M., Levy P., *Gli alberi di conoscenze. Educazione e gestione dinamica delle competenze*, Mailand, Feltrinelli, 2000.
- Baldacci M., *L'istruzione individualizzata*, Florenz, La Nuova Italia, 1993.
- Baldini E., Moroni F., Rotondi M., *Nuovi alfabeti. Linguaggi e percorsi per ripensare la formazione*, Mailand, Angeli, 1996.
- Barlacchi A. M., *Adulti a scuola. I corsi serali nella istruzione professionale*, in „Professionalità“, Jg. XI, Nr. 5, Mai-Juni 1991, S. 63 ff.
- Bateson G., *Steps to an Ecology of the Mind*, Ballatine, New York, 1972; ital. Übers. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Mailand, 1976.

- Batini F., Fontana A., *Comunità di apprendimento. Un altro modo di imparare*, Arezzo, Zona, 2003.
- Bauman Z., *Voglia di comunità*, Rom-Bari, Laterza, 2003.
- Bauman Z., *Vita liquida*, Rom-Bari, Laterza, 2006.
- Baxter H., *An Introduction to Online Communities*, 2001.
- Beccegato L. Santelli, „Pedagogie personalistiche: riflessioni in corso”, in Cambi Franco, Beccegato L. Santelli (Hrsg.), *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*, Turin, Utet, 2004.
- Becchi M., Colasanti A.R., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, Rom, CNOS/FAP, 2003.
- Becchi M., Colasanti A.R., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, Rom, CNOSFAP, 2003.
- Bechelloni G., *Processi culturali e nuovi soggetti sociali. Prospettive di educazione permanente in uno scenario mutevole*, in „Educazione Permanente”, Nr. 2, 1990, S. 24-38.
- Beck B., *Quale formazione degli adulti?*, in „Professionalità”, 1995, Nr. 29, S. 25-28.
- Beetham H., *Review: developing e-learning models for the JISC Practitioner Communities*, Version 2.1, Februar 2004.
- Belanger P., Federighi P., *Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes: la libération difficile des forces créatrices*, Hamburg, Unesco-Institut für Bildung, 2001.
- Bellucci A., Pero L., *Organizzazione, personale e competenze*, in „Sviluppo & Organizzazione”, 161, Mai-Juni 1997.
- Berlini M. G., Canevaro A., *Potenziali individuali di apprendimento. Le connessioni, le differenze, la ricerca partecipata*, Florenz, La Nuova Italia, 1996.
- Beronia G., *Autoformazione. Un approccio globale*, Rom, Learning Community, 2008.
- Bertagna G., *L'orientamento tra individualizzazione e personalizzazione*, in „Annali dell'Istruzione, Progetto orientamento e riforma. L'indagine realizzata nella scuola italiana”, XLVIII, Nr. 6, Florenz, Le Monnier, 2002, S. 19 ff.
- Bertieri A. M., Papaiz C. (Hrsg.), *L'educazione permanente tra utopia e realtà*, Mailand, Angeli, 1990.
- Bertieri A. M., Papaiz C. (Hrsg.), *Educazione permanente e civiltà postindustriale*, Mailand, Angeli, 1991.
- Bion W.R., *Apprendere dall'esperienza*, Rom, Armando, 1972.
- Blandino G., Granieri B., *La disponibilità ad apprendere*, Mailand, Cortina, 1995.
- Block J.H. (Hrsg.), *Mastery Learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, Turin, Loescher, 1972.
- Block J.H., *Scuola, società e Mastery Learning*. Turin, Loescher, 1977.
- Bobba L., Tamborlini A., Bocca G., *Transizione, orientamento, formazione permanente*, „Osservatorio ISFOL”, Nr. 3, 1990, S. 9-31.
- Bocca G., *Educazione permanente. Realtà e prospettive*, Mailand, Vita e Pensiero, 1993.
- Bocchi G.L., *La formazione come costruzione di nuovi mondi*, Rom-Neapel, Formez-Censis, 1993.
- Boda G., *Life Skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, Florenz, La Nuova Italia, 2001.

- Bodizzoni D. (Hrsg.), *Oltre la formazione apparente*, Mailand, Il Sole 24 Ore, 1984.
- Bondioli A., Meghnagi S., Pagnoncelli L., *Lavoro ed educazione degli adulti*, Ediesse, 1991.
- Bossio F., *Formazione e quarta età*, Rom, Anicia, 2002
- Bossio F., *La formazione dell'anziano*, in „I problemi della pedagogia“, Rom, Anicia, Jg. 49, Nr. 1-3, Jan./Juni 2003, S. 81-107.
- Bresciani P.G., Callini D., *Personalizzare e individualizzare la formazione*, in „Professionalità“, Nr. 72, 2002. Bresciani P.G., Callini D., *Personalizzare i percorsi formativi*, in „Professionalità“, Nr. 60, 2000.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- Bruner J.S., *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza, 1988.
- Bruscaglioni M., *Il processo di apprendimento negli adulti*, Collana Gli Atti, Isvor Fiat, 1996.
- Bruscaglioni M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Mailand, Angeli, 1991.
- Burza V., *Formazione della persona. Il problema della democrazia*, Rom, Anicia, 2003.
- Butera F. (Hrsg.), *I lavoratori della conoscenza*, Mailand, Angeli, 1997.
- Callini D. (Hrsg.), *Su misura. Fabbisogni di professionalità e di competenze*, Mailand, Angeli, 2003
- Cambi F. (Hrsg.), *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*, Rom, Carocci, 2007
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Rom-Bari, Laterza, 2002
- Cambi F., Santelli Beccegato L. (Hrsg.), *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*, Turin, UTET, 2004.
- Candy P. C., *Self Direction for Lifelong Learning: a Comprehensive Guide to Theory and Practice*. Vorwort von S. D. Brookfield, S. Francisco, Oxford, Jossey-Bass, 1991.
- Carli R., Panizza R.M., *Psicologia della formazione*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- Carretta et al, *Dalle risorse umane alle competenze*, Mailand, Angeli, 1992.
- Cartoccio A., Forti D., Varchetta G., *Action Learning*, Mailand, Unicopli, 1988.
- Castagna M., *La lezione nella formazione degli adulti*, Mailand, Angeli, 1998.
- Castagna M., *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula*, Mailand, Angeli, 1997.
- Castagna M., *L'analisi transazionale nella formazione degli adulti*, Mailand, Angeli, 2003.
- Castello G., *Trasmettere competenze*, Mailand, Angeli, 1999.
- Castiglioni, M., *La ricerca in educazione degli adulti: L'approccio autobiografico*, Mailand, Unicopli, 2002
- Catani M., Marmo C., Morgagni D., *Adulti si nasce. L'educazione degli adulti tra approcci legislativi, teorici, metodologici*, Mailand, Angeli, 2001.
- Cavalieri M.P., *Continuità educativa e didattica. La formazione dell'uomo nella società complessa*, Rom, Anicia, 2002.
- Cede (Centro Europeo dell'Educazione), *Prospettive dell'educazione degli adulti in Europa: obiettivi e strategie politiche*, Rom, Armando, 1996.
- Cede (Centro Europeo dell'Educazione), *L'educazione in età adulta: primo rapporto nazionale*, Mailand, Angeli, 1996.
- Cedefop, *Memorandum on Lifelong Learning - Consultation: a Review of Member State and EEA Country Reports*, 2001.

- Ceriani A., *La simulazione nei processi formativi*, Mailand, Angeli, 1996.
- Ce.Ri.Fo.P. Centro di Ricerca per la Formazione Permanente (Hrsg.), *Università e formazione permanente: stili e profili di formazione*, Mailand, Vita e Pensiero, 1995.
- Ce.Ri.Fo.P., *Educazione permanente ed Università*, Mailand, Vita e Pensiero, 1990.
- Ceruti M., Preta L. (Hrsg.), *Che cos'è la conoscenza*, Bari, Laterza, 1990.
- Chowdhury S., *The Role of Affect and Cognition-Based Trust in Complex Knowledge Sharing*, in „Journal of Managerial Issues“, Nr. 17, 2005.
- Colardyn D., *Le sfide della formazione professionale permanente*, in „Osservatorio Isfol“, Jg. XIII, Nr. 4, Juli-August 1991, S. 115-127.
- Colicchi E. (Hrsg.), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea*, Rom, Carocci, 2008.
- Comitato Economico e Sociale, *Parere del Comitato economico e sociale in merito al „Memorandum sulla formazione permanente“*, G.U. delle Comunità europee, C311, 44. Jahr, 7. November 2001.
- Commissione delle Comunità europee, *EUROPA 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusive*, Brüssel, 2010.
- Commissione delle Comunità europee, *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, Brüssel, 2006
- Commissione delle Comunità europee, *Libro Bianco. Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Brüssel, Bollettino delle Comunità europee, Supplemento 6/93, 1993.
- Commissione delle Comunità europee, *Libro Bianco. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Brüssel, Direzione Generale XXII Istruzione, Formazione e Gioventù, Direzione Generale, Occupazione, Relazioni Industriali e Affari Sociali, 1995.
- Commissione delle Comunità europee, *Per un'Europa della conoscenza*, Brüssel, 1997.
- Commissione delle Comunità europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Brüssel, 2000.
- Commissione europea, *Consiglio europeo di Nizza. Conclusioni della Presidenza*, 7.-9. Dezember 2000.
- Commissione delle Comunità europee, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Brüssel, 2001.
- Commissione europea, *Consiglio europeo di Stoccolma. Conclusioni della Presidenza*, 23.-24. März 2001.
- Commissione europea, *Consiglio europeo di Göteborg. Conclusioni della Presidenza*, 15.-16. Juni 2001.
- Commissione europea, *Lifelong Learning Practice and Indicators*, Arbeitsdokument, Brüssel, 28. November 2001.
- Conferenza sull'Educazione degli Adulti (Quinta), *Dichiarazione di Amburgo sull'educazione degli adulti*, 14./18. Juli 1997.
- Consiglio Europeo, *Risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente*. 2002/C 163/01, veröffentlicht im Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft vom 9. Juli 2002.

- Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 1995.
- Crozier M., *La crisi dell'intelligenza*, Rom, Edizioni lavoro, 1996.
- Cuccurullo R., *Educazione degli adulti. Linee interpretative e orientamenti*, in „Prospettiva EP”, Nr. 2-3, 2000, S. 47-56.
- Davenport T., *Working knowledge*, Boston, Harvard Business School Press, 1998.
- Davis A., *I limiti della valutazione educativa*, Rom, Anicia, 2001.
- Dazzi D., *La personalizzazione dell'insegnamento. La didattica tra diversità e unitarietà*. Novara, De Agostini, 1997.
- De Bartolomeis, F., *Riflessioni intorno al sistema formativo*, Rom-Bari, Laterza, 2004.
- De Geus A. P., *Planning as learning*, in „Harvard Business Review”, März-April, 1988.
- De Masi D. (Hrsg.), *Verso la formazione post-industriale*, Mailand, Angeli, 1994.
- De Natale, M.L., *Educazione degli adulti*, Brescia, La Scuola, 2001.
- Delors J., *Nell'educazione un tesoro*, Rom, Armando, 1997.
- Demetrio, D., *Formazione di base degli adulti ed esperienze di orientamento*, in „Scuola e Città”, Jg. 37, Nr.12, Dez. 1986, S. 542-547.
- Demetrio, D., *Bisogni scolastici ed extra scolastici degli adulti analfabeti*, in „Formazione '80”, Jg. 1, Nr. 1, April 1987, S.14-18.
- Demetrio D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Rom, Carocci, 1990.
- Demetrio D., *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenze e cambiamenti*, Mailand, Guerini e Associati, 1991.
- Demetrio D., *L'approccio autobiografico in educazione degli adulti*, in „Scuola e Città”, Jg. XXXXII, Nr. 9, September 1991, S. 414-20.
- Demetrio D., *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*, Rom, La Nuova Italia Scientifica, 1995.
- Demetrio D., *Raccontarsi*, Mailand, Cortina, 1996.
- Demetrio D., *Pensare o apprendere in età adulta?*, in „Skill”, Nr. 11, Januar 1996, S. 103-119.
- Demetrio D., Alberici, A., *Istituzioni di educazione degli adulti. 1, Il metodo autobiografico (hrsg. von Duccio Demetrio)*, Mailand Guerini e Associati, 2002.
- Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Rom-Bari, Laterza, 2003.
- Demetrio D., *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di se*, Mailand, Raffaello Cortina, 2003.
- Demetrio D., *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Rom-Bari, Laterza 2003.
- Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Florenz, La Nuova Italia, 1961.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, Florenz, La Nuova Italia, 1949.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, Florenz, La Nuova Italia, 1949.
- Di Mauro M., *Nuove metodologie per la formazione l'integrazione e lo sviluppo della persona*, Rom, Anicia/MPI, 2001.
- Ducci E., *Preoccuparsi dell'educativo*, Rom, Anicia, 2002.

- Dunn K. e R., *Programmazione individualizzata. Nuove strategie pratiche per tutti*, Rom, Armando, 1984.
- European Civil Society Organisations, *Focus on Lifelong Learning: a Review of the Reports from Civil Society on the Consultation Process on the Commission's Memorandum on Lifelong Learning*, September 2001.
- European Training Foundation, *Cross Country Report. The Consultation on the Memorandum on Lifelong Learning in the Candidate Countries*, November 2001.
- Fabbi L., *Educazione permanente: descrittori e percorsi*, in „Educazione permanente”, Nr. 2, 1990, S. 4964.
- Farinelli F., Meghnagi S. (Hrsg.), *Educazione degli adulti. Politiche contrattuali, politiche istituzionali*, Ediesse, 1991.
- Favorini A.M., *Il contratto nella formazione e nell'apprendimento: esperienze educative e didattiche con l'Analisi Transazionale*, Mailand, Angeli, 2004.
- Federighi, P., „L'educazione degli adulti: misure legislative e amministrative”, in *Ricerche Pedagogiche*, Jg. 25, Nr. 95, Apr. Jun. 1990, S. 73-82.
- Federighi, P., (Hrsg.), *Glossario dell'Educazione degli adulti in Europa*, Florenz, F&F Parretti, 2000.
- Federighi P., *La nuova politica nazionale nel campo dell'educazione degli adulti*, in „Percorsi”, Juni 2000, S. 5-11.
- Ferracuti M., Cavalieri M.P., *Apprendimento e valutazione*, Rom, Lucarini, 1979.
- Ferri P., *E-learning. Formazione, comunicazione e tecnologie digitali*, Florenz, Le Monnier, 2005.
- Ferri P., *L'e-learning, i suoi antenati e il Complex Learning*, in Nacamulli R.C.D. (Hrsg.), *La formazione, il cemento e la rete. E-learning, management delle conoscenze e processi di sviluppo organizzativo*, Mailand, Etas, 2003.
- Ferri P., *E-learning. Formazione, comunicazione e tecnologie digitali*, Florenz, Le Monnier, 2005.
- Ferri P., *L'e-learning, i suoi antenati e il Complex Learning*, in Nacamulli R.C.D. (Hrsg.), *La formazione, il cemento e la rete. E-learning, management delle conoscenze e processi di sviluppo organizzativo*, Mailand, Etas, 2003.
- Festinger, *A theory of cognitive dissonance*, Standford University, 1957.
- Fiorucci M., *La mediazione culturale*, Rom, Armando, 2000.
- Flannery D., *Applying cognitive learning theory to adult learning*, San Francisco, Jossey Bass, 1993.
- Flores D'Arcais G. (Hrsg.), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogie della persona, La Scuola, Brescia, 1994.*
- Fortunato I. (Hrsg.), *Educazione degli adulti. Nuova realtà nella cultura dell'integrazione*, Rom, Anicia, 2002.
- Frabboni F., *Dal curricolo alla programmazione*, Florenz, Giunti-Lisciani, 1994. Frey F., *Teorie del curricolo*, Feltrinelli, Mailand 1977.
- Fumarco G., *L'adulto in formazione: esperienze e problemi in sospenso*, in „For”, Nr. 31, 1997.
- Gagliardi P., Quarantino L., *L'impatto della formazione*, Mailand, Guerini, 2000.
- Gagne R. M., *Le condizioni dell'apprendimento*, Rom, Armando, 1973.

- Gallina V. (Hrsg.), *Prospettive dell'educazione degli adulti in Europa: obiettivi e strategie politiche*, Rom, Armando, 1996.
- Gallina V., Lichtner M. (Hrsg.), *L'educazione in età adulta. Primo rapporto internazionale*, Mailand, Angeli, 1996.
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Mailand, Feltrinelli, 1987.
- Gardner H., *Riflessioni sulle intelligenze multiple: miti da sfatare e messaggi da trasmettere*, in Baldacci M., Gaspari P., Giallongo A., Marini C., Travaglini R. (Hrsg.), *Educazione e civiltà. Studi in onore di Nando Filograsso*, Rom, Anicia, 2004, S. 67-82.
- Gelpi E., *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*, Mailand, Guerini, 2000.
- Goleman D., *Intelligenza sociale*, Mailand, Rizzoli, 2006.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Mailand, Rizzoli, 1999.
- Gramsci A., *La formazione dell'uomo*, Rom, Editori Riuniti, 1967.
- Granger D., Benke M., Supporting Students at Distance, in „*Adult Learning*“, Bd. 7, Nr.1, Sep.-Okt. 1995, S. 22-23.
- Granieri G., *La società digitale*, Rom-Bari, Laterza, 2006.
- Guerriero G.B. (Hrsg.), *Adult education*, Neapel, Edizioni scientifiche italiane, 1996.
- Guidolin E., Bello R. (Hrsg.), *Educazione degli adulti ed educazione permanente nella pedagogia italiana*, Padova, UPSEL Domeneghini 1991.
- Guspini M., *Funzioni e momenti della valutazione*, in Pagnoncelli L., Hrsg., *Formazione e valutazione degli apprendimenti*, Rom, Anicia, 1998, S. 93-138.
- Guspini M., Benedetti F., *La didattica modulare. Un approccio sistemico e integrato*, Rom, Anicia, 2000.
- Guspini M., *Verso il sistema integrato della formazione*, in G. Alessandrini, (Hrsg.), *Formazione e organizzazione nella scuola dell'autonomia*, Mailand, Guerini e Associati, 2000, S. 135-167.
- Guspini M., *Processi di innovazione nei sistemi formativi di terzo livello*, in G. Alessandrini, *Risorse umane e new economy. Formazione e apprendimento nella società della conoscenza*, Rom, Carocci, 2001, S. 110-113
- Guspini M., *Fadol. Formazione a distanza online. Rete telematica per la formazione a distanza dei formatori*, in G. Alessandrini, *Risorse umane e new economy. Formazione e apprendimento nella società della conoscenza*, Rom, Carocci, 2001, S. 157-164.
- Guspini M., Vespa G., *Progettare l'IFTS. Strumentario tecnico-pratico per il sistema integrato della formazione*, Rom, Anicia, 2001.
- Guspini M., et al., *La progettazione dello sviluppo locale*, Rom, Anicia, 2002.
- Guspini M. (Hrsg.), *Apprendere in età adulta. Contributi per la realizzazione di uno strumento pedagogico*, Rom, Anicia-MIUR, 2002.
- Guspini M. (Hrsg.), *Learning Audit*, Rom, Anicia, 2003.
- Guspini M. (Hrsg.), *Lo stato dell'arte sulla personalizzazione degli apprendimenti nell'Educazione degli Adulti*, „Servizio Informazione Anicia“, Monografie, Dezember 2004.
- Guspini M. (Hrsg.), *Personalizzare l'apprendimento in ambito EdA*, Rom, Anicia, 2005.
- Guspini M., *Complex learning*, Rom, Learning Community, 2008.
- Harasim L., *On-line education: a new domain*, in Mason R.D., Kaye A.R. (Hrsg.), *Mindweave: communication, computers and distance education*, Oxford, Pergamon Press, 1989.

- Hernandes C.A., Fresneda P.S., Main critical success factors for the establishment and operation of virtual communities of practice, 3rd European Knowledge Management Summer School 7-12 Sept, San Sebastian, Spanien, 2003.*
- Hoz Garcia V., *L'educazione personalizzata. Individualizzazione e socializzazione nell'insegnamento*, Florenz, Le Monnier, 1982.
- Hoz Garzia V., *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata, (ital. Übers. der Originalausgabe 1995), Palumbo, Palermo, 1997.*
- Husen, T., (1985), *Educazione degli Adulti nell'anno 2000: riflessioni "futurologhe"*, in „Scuola e Città“, Jg. 36, Nr. 1, Jan. 1985., S. 40-44.
- Isfol, *La riflessività nella formazione: pratiche e strumenti*, Rom, ISFOL, 2007.
- Isfol, *Innovazione, apprendimento e formazione: un'indagine empirica*, Mailand, Angeli, 1992.
- Isfol, *Glossario della didattica e della formazione*, Mailand, Angeli, 1992.
- Isfol, *Apprendimento continuo e formazione. Contributi sulle dimensioni organizzative, sociali e tecnologiche dell'apprendimento*, Mailand, Angeli, 1996.
- Isfol, *Il sistema degli standard formativi: unità capitalizzabili e crediti*, Rom, ISFOL, 1997.
- Isfol, *Unità capitalizzabili e crediti formativi*, Mailand, Angeli, 1997.
- Isfol, *Unità Capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Mailand, Angeli, 1997.
- Isfol, *Unità Capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Mailand, Angeli, 1997.
- Isfol, *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Mailand, Angeli, 2001.
- Isfol, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione nei processi della conoscenza*, Mailand, Angeli, 2003.
- Isfol, *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso. Primo Rapporto Nazionale sulla domanda*, Soveria Mannelli (Cz), Rubbettino Industrie Grafiche ed. Editoriali, 2003.
- Isfol, *L'offerta di formazione permanente in Italia. Primo rapporto nazionale*, Soveria Mannelli (Cz), Rubbettino Industrie Grafiche ed Editoriali, 2003.
- Isfol, *I professionisti dell'orientamento*, Mailand, Angeli, 2003
- Isfol, *L'orientamento in Europa*, Mailand, Angeli, 2003.
- Isfol, *Maturare per orientarsi. Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, Angeli, 2003.
- Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Rom, ISFOL, 2004.
- Jarvis P., *Adult and continuing education*, London, Routledge, 1995
- Jarvis P., *The age of learning*, London, Kogan Page, 2001.
- Knowles M.S., *La formazione degli adulti come autobiografia*, Mailand, Cortina, 1996.
- Knowles M.S., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Mailand, Angeli, 1997.
- Lagrasta G., *Formazione degli adulti. Il metodo autobiografico*, Rom, Anicia, 2003.
- Lastrucci E., *Valutazione diagnostica*, Rom, Anicia, 2004.
- Legrand L. (Hrsg. F. Mattei), *Politiche dell'educazione*, Rom, Anicia, 2000.
- Lengrand P., *Introduzione all'educazione permanente*, Rom, Armando, 1976²
- Levy P., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Mailand, Feltrinelli, 2002.
- Libelli M., *La sfida dell'apprendimento continuo*, „Impresa“, Nr. 6, 1996, S. 77-81.

- Lichtner M., *Soggetti percorsi complessità sociale. Per una teoria dell'educazione permanente*, Florenz, La Nuova Italia, 1990.
- Ligorio B., *Come si insegna, come si apprende*, Rom, Carocci, 2003.
- Lindemann E. C., *The Meaning of Adult Education*, New Republic, New York, 1926.
- Lipari D., *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Rom, Edizioni Lavoro, 2002.
- Maggi B. (Hrsg.), *La formazione: esperienze a confronto*, Mailand, Etas libri, 1991.
- Manildo, G., *Progettare l'educazione degli adulti con le risorse europee*, Mailand, Angeli, 2002.
- Maragliano R., Vertecchi B., *La programmazione didattica*, Rom, Editori Riuniti, 1979.
- Maragliano R., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Rom-Bari, Laterza, 2004.
- Maragliano R. (Hrsg.), *Pedagogie dell'e-learning*, Rom-Bari, Laterza, 2004.
- Marchesoni N., Sistemi locali di educazione permanente, in „Formazione domani“, Jg. XXIII, Nr. 23/24, Januar-Juni 1996, S. 133 ff.
- Mariani, A.M., Santerini, M. (Hrsg.), *Educazione adulta: Manuale per una formazione permanente*, Mailand, Unicopli, 2002.
- Martinelli M., *In gruppo si impara. Apprendimento cooperativo e personalizzazione dei processi didattici*, Turin, SEI, 2004.
- Martinelli M., *La personalizzazione didattica*, Brescia, La Scuola, 2004.
- Martinoli G., *Istruire non basta*, Mailand, Angeli, 1992.
- Mason B., Dicks B., *The Digital Ethnographer*, in „Cybersociology“, Nr. 6, 1999.
- Mason R., *Models of Online Courses*, in „ALN Magazine“, 2 (2), 1998.
- Massa R. (Hrsg.), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Mailand, Angeli, 1999.
- Mattei F., *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Rom, Anicia, 1998.
- Mattei F., *Scienza Religione Filosofia. Intersezioni pedagogiche*, Rom, Anicia, 2002.
- McDonald D., *Complex Learning Communities*, Proceeding of e-Society, 2005.
- McKenzie L., *Adult Education and Worldview Construction*, Malabar (Florida), Krieger, 1991.
- Medell-Anonuevo C., Ohsako T., Mauch W., *Revisiting lifelong learning for the 21st century*, Hamburg, Unesco-Institut für Bildung, 2001
- Meghnagi, S., *Il curriculum nell'educazione degli adulti*, Turin, Loescher Editore, 1986.
- Meghnagi S. (Hrsg.), *La competenza fra flessibilità e specializzazione*, Mailand, Angeli, 1998.
- Meghnagi S., *Conoscenza e competenza*, Turin, Loescher, 1992.
- Meirieu P., *Méthodes pédagogiques*, in Champy P., Etve C. (Hrsg.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994.
- Meyer H., *Introduzione alla metodologia del curriculum*, Rom, Armando editore, 1991.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Mailand, Cortina, 2003.
- Milito D., *La didattica modulare*, Rom, Anicia, 2001.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *L'educazione permanente degli adulti. Il confronto europeo e la strategia nazionale*, in *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, Nr. 88, Rom, Le Monnier, 1999.

- MIUR, *Le competenze di base degli adulti*, Quaderni degli Annali dell'Istruzione, Florenz, Le Monnier, 2002.
- MIUR, *Le competenze di base degli adulti II*, *Quaderni degli Annali dell'Istruzione*, Florenz, Le Monnier, 2002.
- MLPS/MIUR/Conf. Pres. Reg. Und P.A./ISFOL, *Rapporto nazionale sul processo di consultazione relativo al Memorandum europeo sull'Istruzione e la Formazione permanente*, Rom, 2001.
- Mondelli G., *Guida alla didattica modulare*, Rom, Anicia, 2004.
- Montedoro, C., (Hrsg.), *La formazione verso il terzo millennio*, Rom, Seam, 2000.
- Montedoro C. (Hrsg.), *Elementi di progettazione integrata per la formazione di qualità*, Rom, Isfol, 1999.
- Montedoro C. (Hrsg.), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Rom, Isfol, 2001.
- Montedoro C. (Hrsg.), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Mailand, Angeli, 2002.
- Morelli U., Varchetta G., *Cronaca della formazione manageriale in Italia 1946-1996*, Mailand, Angeli, 1998.
- Morelli U., Weber C., *Passione e apprendimento. Formazione intervento: teoria, metodo, esperienze*, Mailand, Cortina, 1996.
- Morgagni E., Pepa L. (Hrsg.), *Età adulta: il sapere come necessità. Cambiamenti e dinamiche della formazione*, Mailand, Guerini e Associati, 1993.
- Morici R., *Il Knowledge Management: approcci, soluzioni, casi*, in „Sistemi e Impresa”, Nr. 2, März 2000.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Mailand, Cortina, 2000.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Mailand, Cortina, 2001.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Rom, Carocci, 2003.
- Mottana P., *Il mentore come antimaestro*, Bologna, Clueb, 1996.
- Munari A., *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Mailand, Guerini e Associati, 1993.
- Nicholls A. e H., *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum*, Mailand, Feltrinelli, 1991.
- Nonaka I., Takeuchi H., *The knowledge creating company*, Oxford, Oxford University Press Inc., 1995.
- Novak J.D., Gowin D.B., *Imparando a imparare*, Turin, SEI, 1989.
- Nuttin J., *Motivazione e prospettiva futura*, Rom, LAS, 1992.
- OECD-OCSE, *Education at a glance*, 2010
- OECD-OCSE, *Apprendere a tutte le età. Le politiche educative e formative per il XXI secolo*, Rom, Armando editore, 1997.
- Pacchiarotti P., *L'educazione degli adulti come diritto*, Rom, Anicia, 2003.
- Pagnoncelli L., *Sistema formativo e educazione degli adulti*, Turin, Loescher, 1979.
- Palloff R.M., Pratt K., *Collaboration online. Learning together in community*, San Francisco, Jossey-Bass, 2005.
- Pavone M., *Personalizzare l'integrazione*, Brescia, La Scuola, 2004.

- Pellegrini Galastri D., *Educazione permanente: un approccio alla formazione*, „Formazione domani“, Jg. XXII, neue Reihe, Nr. 21-22, Juli-Dezember 1995, S. 67-69.
- Pellerey M., *Progettazione didattica*, Turin, SEI, 1979.
- Pellerey M., *L'agire educativo*, Rom, LAS, 1998.
- Pellerey M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Rom, LAS, 1999.
- Pelosi G., *Apprendere dalle emozioni in età adulta*, "Skill", Nr. 11, Januar 1996, S. 231-243.
- Perticari P. (Hrsg.), *Conoscenza come educazione*, Mailand, Franco Angeli, 1992.
- Perticari P., Sclavi M. (Hrsg.), *Il senso dell'imparare*, Mailand, Anabasi, 1994.
- Piccardo C., *Empowerment*, Mailand, Raffaello Cortina, 1995.
- Plessi P., *Teorie della valutazione e modelli operativi*, Brescia, La Scuola, 2004.
- Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., *I contesti sociali dell'apprendimento*, Mailand, LED, 1995.
- Preece J., *Comunità online. Progettare l'usabilità, promuovere la socialità*, Mailand, Tecniche Nuove, 2001.
- Quaglino G.P., Varchetta G., *La formazione e il suo centro*, Turin, Tirrenia, 1988.
- Quaglino G.P., *Fare formazione*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- Quaglino G.P., *Il processo di formazione*, Mailand, Angeli, 1995.
- Quaglino G.P. (Hrsg.), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di se nell'età adulta*, Mailand, Cortina, 2004.
- Ranieri M., *E-learning: modelli e strategie didattiche*, Trento, Erickson, 2005.
- Reigeluth C.M., *Instructional design theories and models: a new paradigm of instructional design*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- Rivoltella P.C. (Hrsg.), *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*, Rom, Carocci, 2006.
- Roberts T.S., Romm C.T., Jones D., *Current practice in Web-based delivery of IT courses*, paper, APWEB, 2000.
- Rockwood R., *Cooperative and collaborative learning*, in „National Teaching and Learning Forum“, Bd. 4, Nr. 6, Teil 1, 1995.
- Rodriguez M.L., *Orientarsi e formarsi per tutta la vita*, Rom, Anicia, 2007.
- Rosati L., *La scoperta dell'adulto. Educare alla cittadinanza globale*, Rom, Anicia, 2003.
- Rosati N., *Didattica modulare nelle indicazioni Nazionali per i piani personalizzati delle attività educative*, Rom, Anicia, 2004.
- Rotta M., Ranieri M., *E-tutor: identità e competenze. Un profilo professionale per l'e-learning*, Trento, Erickson, 2005.
- Russo P., *L'educazione permanente nell'era della globalizzazione*, Mailand, Franco Angeli, 2001
- Salmon G., *e-Moderating. The key to teaching & learning online*, 2. Ausgabe, London, RoutledgeFalmer, 2005.
- Salmon G., *E-tivities*, London, Routledge Falmer, 2002.
- Savicky I., *History of Adult Education*, in *ECLE, International Handbook of Adult Education*, Prag, S. 431-35, 1990.

- Santoni Rugiu A., *La pedagogia del consumismo (o del Letame)*, Rom, Anicia, 2003.
- Scaglioso C., „L'educazione degli adulti alle soglie del terzo millennio”, in *Annali della Pubblica Istruzione*, Nr.1/2, S. 65-88, 2000.
- Schettini D., *L'educazione degli adulti*, in „I problemi della pedagogia”, Rom, Anicia, Jg. 48, Nr. 4-6, Juli/Dez., S. 343-355, 2002.
- Schwab J.J., Lange L.H., Wilson G.C., Scriven M., *La struttura della conoscenza e il curricolo*, Florenz, La Nuova Italia, 1981.
- Schwartz B., *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Rom, Anicia, 1995.
- Schwartz B., De Blignieres A., *Rapporto sull'educazione permanente. Documento finale presentato al Consiglio d'Europa*, Rom, Editrice Sindacale Italiana, 1981.
- Scurati C., *La formazione permanente fra problematiche del presente e prospettive del futuro*, „Vita e pensiero”, Nr. 9, 1990, S. 579-586.
- Selvatici A., D'Angelo, M.G., (Hrsg.), *Il bilancio di competenze*, Mailand, Angeli, 1999.
- Serres M., *Il terzo istituto: l'educazione dell'età futura*, Padua, Marsilio, 1992.
- Sorge C., *Gestire la conoscenza. Introduzione al knowledge management*, Mailand, Sperling & Kupfer, 2000.
- Spadafora G., (Hrsg.), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Rom, Anicia, 2003.
- Talamo A., Zucchermaglio C., *Inter@zioni. Gruppi e tecnologie*, Rom, Carocci, 2003.
- Trisciuzzi L., *Psicologia, educazione, apprendimento*, Florenz, Giunti, 1991.
- Tyler Basic B.W., *Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, The University of Chicago Press, 1971.
- Unesco (Hrsg.), *I documenti del rapporto Faure. L'educazione in divenire*, Armando, Rom, 1976.
- Unesco, *Consolidated Report on the Fifth International Conference on Adult Education*, 1997.
- Unesco/Confinteat, *Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future*, Fifth International CONFERENCE ON ADULT EDUCATION 14.-18. Juli 1997.
- Unesco, *The Right to Education. Towards Education for All Throughout Life. World Education Report*, Paris, Unesco, 2000.
- Varisco B.M., *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Rom, Carocci, 2004.
- Veggetti M.S., *L'apprendimento cooperativo*, Rom, Carocci, 2004.
- Vergani A., *Casi di valutazione. Processi valutativi e azioni formative*, Bologna, Il Mulino, 2004.
- Vertecchi B. (Hrsg.), *L'educazione permanente degli adulti: il confronto europeo e la strategia nazionale*, in „Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione”, Nr. 88, 1999.
- Vertecchi B. (Hrsg.), *Una scuola per tutta la vita*, Rom, La Nuova Italia Scientifica, 1991.
- Vertecchi B., *Formazione e curricolo*, Florenz, La Nuova Italia, 1994.
- Vertecchi B., La Torre M., Nardi E., *Valutazione e istruzione individualizzata*. Florenz, La Nuova Italia, 1995.
- Vertecchi B., *Le sirene di Malthus. Pensieri sulla scuola (2001-2004)*, Rom, Anicia, 2004.
- Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mailand, Mondadori, 1978.

Visalberghi A., *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*, Florenz, La Nuova Italia, 1988.

Vygotsky L. S., *Il processo cognitivo*, Turin, Boringhieri, 1980.

Warglien M., *Innovazione e impresa evolutiva: processi di scoperta e apprendimento in un sistema di routines*, Padua, Cedam, 1990.

Watzlawick P., Wekland J. H., Fisch, R., *Change. Sulla formazione e la soluzione dei problemi*, Rom, Astrolabio, 1974.

Whitfield R.C. (Hrsg.), *Programmazione del curriculum e discipline d'insegnamento*, Florenz, La Nuova Italia, 1982.

Youngs G., Ohsako T., Medell-Anonuevo C., *Creative and Inclusive Strategies for Lifelong Learning: Report of International Roundtable*, Hamburg, Unesco-Institut für Bildung, 2001

Zonca P., *Progetto e persona. Percorsi di progettualità educativa*, Turin, SEI, 2004.

Finnische Quellen

'Personalising Learning: The Opportunities presented by Technology'. Becta [2007]. Im Internet unter:
<http://feandskills.becta.org.uk/display.cfm?resID=31571>

'Personalisation and Digital Technologies'. Futurelab [2005]. Im Internet unter:
<http://www.futurelab.org.uk/resources/publications-reports-articles/openingeducation-reports/Opening-Education-Report201>

'Personalised Learning? New Insights into Fostering Learning Capacity', Järvelä, S. [2006]. Im Internet unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/51/37/41176687.pdf>

'ICT in Finnish Education: How to Scale up Best Practices?', Lehtinen, E., M. Sinko und K. Hakkarainen [2001]. *International Journal of Educational Policy*, Bd. 2 (1), S. 214-232.

'Personalisation for the Information Environment (2)'. Curtis + Cartwright Consulting [2008]. Im Internet unter:
http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/amtransition/dpie2_personalisation_final_report.pdf

- 'Personalised eLearning by Mapping Student's Learning Style and Preference to PELCOM Metadata'. International Journal of Emerging Technology in Learning [2008]. Im Internet unter: <http://upet.ro/annals/mechanical/pdf/2008/Annals-Mechanical-Engineering-2008-a15.pdf>
- User Modelling and User-Adapted Interaction (Teil des Journal of Personalisation Research): <http://www.umuai.org/>
- 'Towards an intelligent environment for distance learning', Morales, R. [2009]. In: World Journal of Educational Technology
- 'A Unified Approach to Adaptive Hypermedia Personalisation and Adaptive Service Composition'. School of Computer Science and Statistics, Trinity College Dublin. Im Internet unter: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.102.5453&rep=rep1&type=pdf>
- 'Pedagogical challenges for personalisation: integrating the personal with the public through context-driven enquiry', Deakin Crick, R. [2009]. Curriculum Journal, 20: 3, 185 -189
- 'Personalised Learning: Ambiguities in Theory and Practice'. Campbell, R.J. Robinson, W. Neeland, J. Hewston, R. Mazzoli, I. [2007]. British Journal on Educational Studies, Bd. 55, Nr. 2.
- 'Personalised learning within a cultural ecological framework.' Im Internet unter: <http://cs.mseducommunity.com/wikis/personal/personalised-learning-within-acultural-ecological-framework.aspx>
- Challenge Based Learning homepage: <http://ali.apple.com/cbl/>
- 'The State of Social Learning Today'. Jane Hart [2010]. <http://www.c4lpt.co.uk/handbook/state.html>
- 'Grasping the TLRP nettle: Preliminary analysis and some enduring issues surrounding the improvement of learning outcomes'. James, M., und Brown, S. [2005]. The Curriculum Journal 16, Nr. 1: 7-30.

Finnisches Bildungssystem - Hintergrundinformationen

Bildungssystem in Finnland

<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/?lang=en>

Was macht das finnische Bildungssystem zum besten der Welt?

<http://schoolmatters.knoxnews.com/forum/topics/how-does-finlands-education>

Finnische Bildungsanbieter

http://www.finpro.fi/NR/rdonlyres/1704FF79-887B-42C4-9F3B-73D8FCA82777/13040/FLF_companies1.pdf

Einführung in finnische Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen

<http://www.die-bonn.de/doks/pantzar0701.pdf>

Lebenslanges Lernen in Finnland

http://www2.trainingvillage.gr/download/publication/panorama/5118_en.pdf

Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen in Finnland

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc/natreport09/finland_en.pdf

Finnischer Verband für Erwachsenenbildung

<http://www.vsy.fi/en.php>

Französische Quellen

Avanzini Guy, *L'éducation des adultes*, Vorwort von De Lucette COLIN & Remi HESS, Paris, Anthropos, S. 182, 1996.

BERTON F., CORREIA M., MAILLEBOUIS M., LESPESSAILLES C. (Hrsg.), *Initiative individuelle et formation. Contributions de la recherche, état des pratiques et bibliographique*, Paris, L'Harmattan, 2004

BESNARD Pierre, LIETARD Bernard, *Que sais-je?, La formation continue*, Vendôme, PUF, 1993, 127f.

Bibliothèque publique d'information (Paris). Colloque (2005, Paris). *„Bibliothèques et autoformation: la formation tout au long de la vie: quels rôles pour les bibliothèques à l'heure du multimedia?“*, Von der BPI organisiertes Kolloquium vom 5. Dezember 2005 im Centre Georges Pompidou in Paris: Bibliothèque publique d'information, 2006, 280f.

BROUGERE Gilles, BEZILLE Hélène, *De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation*, RFP, Nr. 158, Jan., Feb., März 2007, 117-160

CARRE Philippe, *L'Apprenance, Vers un nouveau rapport au savoir*, Ed. Dunod, Paris, 2005, 212f.

CARRE Philippe, TETARD Michel (zusammengetragen von), *Les ateliers de pédagogie personnalisée personnalisée ou l'autoformation accompagnée en actes*, L'Harmattan, Paris, 2003, 222f.

CARRE Philippe, MOISAN André, POISSON Daniel (unter der Ltg. von), *L'autoformation*, Vendôme, PUF, 1997, 276f.

CARRE Philippe, CASPAR Pierre, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, 1999

CARRE Philippe, *De la motivation à la formation*, Paris, l'Harmattan, 2001, 210f.

COLIN Lucette, LE GRAND Jean-Louis (unter der Ltg. von), *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Economica, Anthropos, 2008, 168f.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brüssel, CEC, 2000

DANVERS Francis, *500 mots-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie: 1700 ouvrages recensés, 1992-2002*, Vorwort von Charles WULF, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2003, 697f.

DELORS Jacques, Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, *L'Education: Un trésor est caché dedans*, Paris, Unesco, Odile Jacob, 1996, 311f.

DUMAZEDIER Joffre, *Penser l'autoformation*, Lyon, Chronique Sociale, 2002, 172f.

FARIA-FORTECOEF Clarisse, *Le Dif ou l'individualisation de la formation dans la société cognitive*, Vorwort von Bernard Lietard, Collection Sciences Sociales, Ed. Le Manuscrit, 2007, 315f.

GALVANI Pascal, *Quête de sens et formation: anthropologie du blason et de l'autoformation*, Paris, Montreal, l'Harmattan, 1997, 229f.

HAEUW Frederic, „«Individualisation et nouvelles modalités de formation: Quelles articulations, quel avenir?», *Actualité de la formation permanente*, Nr. 196, Centre Inffo, Mai-Juni 2005, S. 51-57

HEBER-SUFFRIN C., HEBER-SUFFRIN M., *Echanger les savoirs*, Paris, Desclée de Brouwer, 1992

HEBER-SUFFRIN C., HEBER-SUFFRIN M., *Le cercle des savoirs reconnus*, Paris, Desclée de Brouwer, 1993

JEZEGOU Annie, *La formation à distance: Enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, Paris, l'Harmattan, 1998, 183f.

LA LETTRE ALGORA, le bulletin des Ateliers de Pédagogie Personnalisée, Sonderausgabe – Nr. 61, inffo flash/Nr. 654, 1. bis 15. März 2005

LE BULLETIN DES APP, Algora, mission nationale d'appui et de liaison des Ateliers de Pédagogie Personnalisée, Nr. 60, Dezember 2004 - Januar 2005

Le Grand Jean-Louis, „Introduction à l'Education permanente et à la formation“, Online-Kurs L3 Erziehungswissenschaften, IED Paris 8

LE MAREC Joëlle, „Les musées et bibliothèques comme espaces culturels de formation: Note de synthèse“, *Savoirs*, Nr. 11, 2006, S. 11-38

LEON Antoine, *La notion d'éducation permanente: sources, promesses, ambiguïtés*, L'Orientation scolaire et professionnelle, Nr. 3, CNAM/INETOP, 1975, S. 217-232

LIETARD Bernard, *Le Dif et les conséquences qu'il aura sur les pratiques et les politiques*, Conference, CNAM (Paris), 7/12/2004

MEIRIEU Philippe, „Individualisation, différenciation, personnalisation: de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation“, Konferenz anlässlich des Kolloquiums der AECSE im Jahre 1991 in Lyon. Auch im Internet auf der Website von Philippe Meirieu : <http://www.meirieu.com/>

PINEAU Gaston/Marie-Michèle, *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, 1983, 419f.

PINOT Bénédicte, *Formateur APP et Autoformation*, Mémoire de Master Professionnel „Ingénierie et conseil en formation“ unter der Leitung von Hélène Bézille-Lesquoy, Université Rouen, Abteilung für Erziehungswissenschaften, Februar 2006. Im Internet auf der Website von A-Graf <http://www.a-graf.org/>, Rubrik „Textes, ouvrages, articles“/„Textes d'étudiants“/

PREVOST Hervé, *L'individualisation de la formation: autonomie et-ou socialisation*, Lyon, Chronique sociale, 1994, 178f.

Sciences Humaines, *Former, Se former, Se transformer, De la formation continue au projet de vie*, Trimestriel, Nr. 40 Hors-Serie, 2003, 219f.

SCHWARTZ Bertrand, *Moderniser sans exclure*, Editions La Découverte, Paris, 1994, 244f.

SCHWARTZ Bertrand, *L'Éducation demain*, Paris, Aubier-Martaga, 1993

SUN-MI Kim, VERRIER Christian, *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université - Implication et pédagogie*, Paris, De Boeck Université, Sammlg. Perspectives en éducation et formation, 2009

TROLLAT Anne-Françoise, MASSON Claire (unter der Ltg. von), *La formation individualisée*, Conférence de consensus - Collectif de Gilly-les-Citeaux, Dijon, Educagri, Coll. Transversales, 2009

TROLLAT Anne-Françoise, „La formation individualisée, Une «conférence de consensus»: comment? pourquoi? pourquoi faire?“, Actualité de la Formation Permanente, Nr. 215, St. Denis, Centre Inffo, 2008, S. 88-92

VANDERSPELDEN Jean, *APP: Individualiser n'est pas personnaliser, ou apprendre à s'autoformer*, Actualité de la Formation Permanente, Nr. 194, Januar-Februar 2005, St. Denis, Centre INFFO, S. 35-43

Internet-Ressourcen

ANFA, *Association nationale pour la Formation automobile, Individualisations: repères pour l'apprentissage*. Im Internet unter : <http://www.anfa-auto.fr>.

Association pour la Promotion du label APP et pour l'animation nationale du réseau des ateliers de pédagogie personnalisée. Im Internet unter: <http://www.app.tm.fr/>.

Association des Universités Populaires de France. Im Internet unter: <http://www.universitepopulaire.eu/>

Centre de Documentation sur la Formation et le Travail (CDFT) du CNAM : <http://cdfc.cnam.fr/>

Centre Inffo : <http://www.centre-inffo.fr/>

EURYDICE, Generaldirektion für Bildung und Kultur, Nicht-berufliche Erwachsenenbildung in Europa, Kurzbeschreibung der nationalen Informationen zu EURYBASE, Arbeitsdokument, Januar 2007.

EURYDICE, Generaldirektion für Bildung und Kultur. EURYBASE, Die Informationsdatenbank zu Bildungssystemen in Europa. [online]. [Brüssel]. Das Bildungssystem in Frankreich, 2007-2008. Im Internet unter:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FR_EN.pdf

EACEA, Generaldirektion Bildung und Kultur, Programm für Lebenslanges Lernen, Grundtvig-Projekt, LEADLAB - Leading Elderly and Adult Development - LAB, WP1 - Start up, Arbeitsplan, 2009.

La Ligue de l'enseignement : <http://www.laligue.org/>

LAS VERGNAS Olivier, Mediations scientifiques et techniques pour l'empowerment individuel et collectif. Im Internet unter: <http://enviedesavoir.org/>.

LAS VERGNAS Olivier, PROKHOROFF Catherine, „La cité des métiers de la Villette: un outil d'insertion professionnelle au sein d'une bibliothèque“, BBF, 2009, Nr. 2, S. 50-55 [online] <http://bbf.enssib.fr/>, Zugriff am 22. März 2010

Office québécois de la langue française/Terminologiewörterbuch. Im Internet unter: www.olf.gouv.qc.ca

Deutsche Quellen

Bannach, Michael: Selbstbestimmtes Lernen, Baltmannsweiler, 2002

Beeler, Armin: Selbst ist der Schüler (Überlegungen und praktische Vorschläge zum Lernen in der Primarschule), 3. veränderte Aufl., Zug 1987

Bender, Walter: Der Wandel der Bedingungen des Lehrens und Lernens: Qualitätsmanagement. In: Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen, GdW-Ph- Ergänzungslieferung Nr. 79, 5.516, Neuwied, Krieffel, Berlin: Luchterhand, S.1-16, 2008

Bönsch Manfred (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule (Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen), Neuwied [u. a.] 2002

Clement, Gabriele: Im Dazwischen von Testierung und Retestierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2008, S.265-271. Frankfurt: hvv-Institut GmbH, 2008

Dehn, Claudia (Hrsg.) (2009): Pädagogische Qualität. Einflussfaktoren und Wirkmechanismen. Hannover 2009: Expressum Bestellung Band 15 Pädagogische Qualität Beschreibung Band 15 Pädagogische Qualität

Dehn, Claudia (Hrsg.): Raum + Lernen - Raum + Leistung. Strukturbedingungen kontinuierlicher Qualitätsentwicklung. Hannover 2008: Expressum Bestellung Band 14 Raum + Lernen Beschreibung Band 14 Raum + Lernen

Douillet, Jacques (2008): Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals im Rahmen von LQW. In: BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Zeitschrift des Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). 6/2008 S.28-31

Deitering, Franz: Selbstgesteuertes Lernen. Reihe Psychologie und innovatives Management. 1995. Göttingen Hogrefe 2. Auflage 2001. ISBN 3-8017-0827-6

Druhmann, Carsten: Individualisierung durch Feedback in der Weiterbildung (Arbeitsbericht Nr. 15), Augsburg: Universität Augsburg, Medienpädagogik, 2007

Eichelberger, Harald: Der Jenaplan heute, ISBN 3706513102

Erhart, Friederike; Zech, Rainer (Hrsg.) (2009): Herausforderungen meistern! Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in Bildungsorganisationen der Wirtschaft und des Gesundheitswesens. Hannover 2009: Expressum Bestellung Band 16 Herausforderungen meistern! Beschreibung Band 16 Herausforderungen meistern!

Erhart, Maria: Selbstgesteuertes Lernen im Biologieunterricht (Entwicklung und Erprobung eines Methodenkonzepts zum Thema „Vögel“ für die 5. Jahrgangsstufe der Hauptschule mit dem Ziel der Förderung von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz), Herdecke 2005

Hartz, Stefanie: Steuerung in der Erwachsenenbildung durch LQW: Kontext- und Selbststeuerung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2008, S.220-226. Frankfurt: hvv- Institut gGmbH, 2008

Hartz, Stefanie: Steuerung in und von Organisationen der Weiterbildung durch den Qualitätsdiskurs. In: Hartz, Stefanie; Schrader, Josef (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn 2008: Klinkhardt, S.251-270, 2008

Horst, Siebert: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied: Luchterhand Verlag, 2001, 1. Auflage

Kieneke, Thomas; Schröder, Frank (Hrsg.): Qualität in der Bildungsberatung. Dokumentation zur Einführung des lernerorientierten Qualitätstestierungsverfahrens LQW in Berliner Bildungsberatungsstellen. Berlin: zukunft im zentrum GmbH, 2008

Köck, P.: Handbuch der Schulpädagogik für Studium - Praxis - Prüfung, Donauwörth, 2000

Konrad, K. und Traub, S.: Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis, München, 1999

Krämer, Elke: Nicht für die Katz' arbeiten: Qualität auf Dauer. Die ersten Erfahrungen der Retestierung nach LQW. In: dis.kurs. Das Magazin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes 4-2008, S.28-30, 2008

Kremers-Lenz, Christine: Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) - Analyse eines Praxisbeispiels. Reihe „Erwachsenenpädagogischer Report“ Band 13; Humboldt-Universität zu Berlin, 2008

Kühnapfel, Susann; LernNetz Berlin-Brandenburg e.V. (Hrsg.) (2008): Mobile Bildungsberatung - Ein Handlungsleitfaden für die Praxis. Berlin-Neokölln: Karin Kramer Verlag

Lischewski, **Friedhelm**; Müller, **Renate**: INDIVIDUALISIERTES LERNEN - MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN IN DER SCHULPRAXIS, vorgelegte Dissertation, Dem Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, 2006

Moegling, Klaus (Hrsg.): Didaktik selbstständigen Lernens (Grundlegung und Modelle für die Sekundarstufen I und II), Bad Heilbrunn 2004

Petersen, **Peter**: Der Kleine Jena-Plan, ISBN 3407220804

Rohde, Julia: Von der Teilnehmerorientierung zur Teilnehmerintegration. Beteiligungsmöglichkeiten von Kunden in Wirtschaft und Weiterbildung. Diplomarbeit an der Leibniz Universität Hannover, 2009

Weidemann, Wolfgang: Jenaplan-Schulen in Hessen zwischen 1945 und 1965 - eine pädagogische Aufbereitung als Beitrag zur Schuldiskussion, ISBN 3-924789-11-8.

Weinstein, C. E./Husman, J./Dierking, D.R.: Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In: Boekaerts, M./Pintrich, P./Zeidner, M. (Hrsg.): Handbook of self-regulation. San Diego 2000, S. 727-747

Zech, Rainer: Lernerorientierte Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Modellversion 3., ArtSet Forschung, Bildung, Beratung, Qualitätstestierung, Expressum-Verlag, Hannover, 2006

Zech, Rainer: Führungsqualität. Über das Management eigensinniger Organisationen. In: Erwachsenenbildung 54 (2008), Heft 3, S.127-131

Zech, Rainer (2008): Um ihrer selbst Willen gut. Wissensarbeit als Handwerk - Gedanken über gute Arbeit und Qualität. In: changeX vom 18.09.2008

Zech, Rainer (2008): Gute Arbeit - Qualitätsentwicklung als Professionalisierungsstrategie der Erwachsenenbildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at, Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: Rainer Zech Gute Arbeit

Zech, Rainer (2008): Beratung und Lernen. Überlegungen zur gelungenen Beratung und zur Qualitätsentwicklung in Beratungsorganisationen. In: Kieneke, Thomas; Schröder, Frank (Hrsg.): Qualität in der Bildungsberatung. Dokumentation zur Einführung des Lernerorientierten Qualitätstestierungsverfahrens LQW in Berliner Bildungsberatungsstellen. Berlin: Zukunft im Zentrum GmbH, S.19-28

Zech, Rainer: Systemveränderung - Umbau der Erwachsenenbildung, 2008

Zech, Rainer: Handbuch Qualität in der Weiterbildung. Weinheim und Basel: Beltz, 2008 Bestellung Handbuch Qualität in der Weiterbildung; Beschreibung Handbuch Qualität in der Weiterbildung

Zech, Rainer: Selbstreflexion fördern - nicht Kontrolle ausüben! In: Weiterbildung, Ausgabe 1/2008, S.22-24, 2008

Zech, Rainer: Gelingende Bildung. Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. In: Nuissl von Rein, Ekkehard (Hrsg.): The Development of Continuing Education in the 21th Century. Hangzhou: Zhejiang University Press, S.91-97 (chinesisch), S.87-100 (deutsch), 2008.

Griechische Quellen

Sharan B. Merriam, Rosemary S. Caffarella, Lisa M. Baumgartner, *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (3. Auflage), 2007.

M. Cecil Smith (Hrsg.), Nancy DeFrates-Densch (Hrsg.), *Handbook of Research on Adult Learning and Development* (1. Auflage), 2008.

Dorothy MacKerache, *Making Sense Of Adult Learning* (2. Ausgabe), 1996.

Kokkos, A., *Educating Trainers in Greece: Evaluation study of the first national Train the Trainers program*, 2008.

Lintzeris P., *The importance of critical reflection and rational dialogue in Jack Mezirow's theory of Transformative Learning*. 2007.

Arlin P., *Cognitive development in adulthood A fifth stage?*, *Developmental psychology*, 1975.

Kathleen Taylor, Catherine Marienau Ph.D, Morris Fiddler, *Developing Adult Learners: Strategies for Teachers by*, 2000.

www.inquiry.net/adult/trainer/index.htm

http://en.wikipedia.org/wiki/Adult_education