

**Elisabeth Bubolz-Lutz & Renate Schramek**

---

## **Motivations-Orientiertes Lernen: ein neues didaktisches Konzept**

### **Abstract**

Elisabeth Bubolz-Lutz und Renate Schramek, Professorinnen im Bereich Bildungswissenschaft, stellen mit dem speziellen Blick auf Gesellschaft, Engagement, Alter und Gesundheit in ihrem Beitrag ein breites, an der Tätigkeit des (bürgerschaftlichen) *Begleitens* orientiertes neues Lernkonzept vor. Im kritischen Rückblick auf die vergangenen beiden Dekaden konstatieren sie, dass angesichts individueller, gesellschaftlicher und globaler Umbrüche eine Ausrichtung am Partizipationsparadigma (Gaiser, Krüger & de Rijke 2009) allein nicht mehr ausreicht, um Lernprozesse zu planen und passgenau zu gestalten. Vor dem Hintergrund der Vision einer »Gesellschaft für alle Altersgruppen« und des Ansatzes von auf Wechselseitigkeit und Augenhöhe angelegten Bildungs- und Begleitungsprozessen (Bubolz-Lutz 2022) wird das neue didaktische Konzept des »Motivation-Orientierten Lernens (MOL)« zur Diskussion gestellt. Beim MOL stehen die lernförderlichen Aspekte im Vordergrund, die das Lernen von Individuen und Gruppen sowie von Organisationen und Gesellschaften beeinflussen und die gezielt genutzt werden können, um Bildung zu initiieren. Unter Bezugnahme auf den Zwischenstand eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes, in dem die Nutzung von Robotik über die Begleitung durch speziell ausgebildete Freiwillige in pflegende Familien eingeführt wird, werden Prinzipien und Aufgaben von Lernbegleitung skizziert, die Orientierung geben, wie es gelingen kann, Lernprozesse in Gang zu bringen, die in der Praxis wirksam werden.

Die Autorinnen beziehen sich auf zwei aktuelle Veröffentlichungen aus 2022, die sie gemeinsam mit auf den Weg gebracht haben: Das »Lehrbuch Geragogik« in zweiter, erweiterter und überarbeiteter Auflage und das Buch »Diversität der Altersbildung«, beide erschienen bei Kohlhammer.

### **1. Verständnismodelle zum Lernen – immer »relativ«**

Konzepte zu einem vertieften Verständnis menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens sind relativ. Wir verstehen darunter, dass sie immer einen Bezug auf die Verhältnisse und/oder Beziehungen haben. Damit befinden sie sich ständig im Wandel – nicht in einer vorhersehbaren Art und Weise, in einem Fluss und auch nicht in erwartbaren Wellenbewegungen. Ein Blick in die Geschichte unterschiedlicher Vorstellungen zeigt, dass diese oftmals in Kontrast zu Bisherigem formuliert wurden (oder werden). Vielfach zeichneten sich solche Wendungen bereits im Vorfeld ab – in einem Unbehagen gegenüber bestehenden Modellen oder auch dadurch, dass das ursprünglich so innovativ, ja sogar revolutionär entstandene

Neue alsbald den *status quo* abbildete. Und dass dieses dann mit der Zeit selbst dazu diene, zu verhindern, dass alternative Gedankengebäude errichtet wurden und/oder bedeutsam werden konnten, um Bestehendes infrage zu stellen. Ein Blick auf die Psychoanalyse, die ihrerseits in Abgrenzung eines allzu biologistischen Menschenbildes entstand, zeigt sehr eindrucksvoll, dass die Verhaltenstherapie, die als ihre Gegenpositionierung begriffen werden kann, lange um Anerkennung im Gesundheitssystem (durch die Krankenkassen) ringen musste. Diese heute etablierte psychotherapeutische Schule – und das ist interessant – versucht nun ihrerseits ihre Vormachtstellung gegenüber neuen innovativen Konzepten zu halten.

Das »Kommen und Gehen« von Modellen zum menschlichen Erleben, Lernen und Verhalten ist stets mit gesellschaftlichen Entwicklungen, Werten und dem »Zeitgeist« verbunden, das leuchtet unmittelbar ein. Auch dass die Auswirkungen solcher Modelle für die gesellschaftliche Entwicklung erheblich, geradezu existentiell sind, ist nicht zu übersehen: Sie bestimmen die Art und Weise, wie in den Familien, Institutionen (Kindergärten, Schulen) unsere Kinder erzogen, wie Personen mit Entwicklungsschwierigkeiten wieder »auf den Weg gebracht« und »eingegliedert« werden und wie mit Menschen bei zunehmendem Hilfebedarf im Alter umgegangen wird. Relikte dieser Modelle finden sich auch in unserem Selbstbild wieder – z.B. in der irrigen Überzeugung, dass ältere Menschen hauptsächlich aus ihrem Erfahrungswissen schöpfen und Innovationen eher den Jüngeren vorbehalten seien.

Vor diesem Hintergrund erscheint eine Standortbestimmung unseres aktuellen Menschenbildes geradezu angezeigt: Wir beobachten, dass es kaum jemanden gibt, den durch die derzeit kumulierenden gesellschaftlichen Krisen nicht ein Unbehagen darüber beschleicht, ob die derzeitig dominierenden Konzepte zur menschlichen Entwicklung und zum menschlichen Lernen noch »passen« und auch in Zukunft tragen werden. Während die Frage nach der »Passung« von Konzepten der psychologischen und soziologischen Forschung zuzurechnen ist, sind die Fragen nach der Gestaltung von Entwicklungs- und Lernprozessen an die Bildungswissenschaft, die Erziehungswissenschaft, Pädagogik und Erwachsenen- bzw. Altersbildung zu richten. Hier geht es darum: Welche Konzeptionen werden – bezogen auf welche Werte – als bedeutsam favorisiert? Auf welchen Erkenntnissen basieren sie? Und: Vermitteln sie uns eine begründete Zuversicht im Hinblick darauf, wie sich die Entwicklung von Menschen in den verschiedenen Lebensaltern und in den unterschiedlichen Lebenszusammenhängen auf ihrem Weg in die Zukunft begleiten und fördern lässt? Gibt es ein zukunftsfähiges Konzept, das uns als Pädagog\*innen, Bildungswissenschaftler\*innen, Erwachsenenbildner\*innen, Geragog\*innen, Professionelle in der Sozialen Arbeit oder Psychotherapie in der angebrochenen dritten Dekade unseres Jahrtausends Orientierungen an die Hand geben kann?

## 2. Ein Blick zurück – das Partizipationsparadigma mit dem didaktischen Konzept des »Selbstbestimmten Lernens«

Das Ende des letzten Jahrtausends war gekennzeichnet durch eine (auch politisch begründete) Vision von »Partizipation« als Leitbild der modernen, westlichen Gesellschaft: Zur Verwirklichung von Demokratie schien es wichtig, Menschen nicht nur generell in ihrer »Kompetenzentwicklung« (Paradigma der 1990er Jahre), sondern auch in ihrer »Partizipationsfähigkeit« zu fördern: Sie sollten einen kritischen Blick in Bezug auf »gesellschaftliche Notwendigkeiten« entwickeln und in der Lage sein, durch Mitwirkung an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen und Eigenständigkeit im Erkennen und Handeln einen Beitrag zur breitangelegten Entwicklung von demokratischen Haltungen zu leisten (siehe auch Kaase 1991; Forum Seniorenarbeit 2011; Schramek & Bubolz-Lutz 2016; Bubolz-Lutz et al. 2022, S. 43 ff). Damit geriet das damalige Bildungssystem in die Kritik, welches sich in seinen Strukturen de facto überwiegend über Fremdsteuerung und Lehrerzentrierung definierte. So wurden mit der Leitorientierung an »Partizipation« und dem didaktischen Konzept des »Selbstbestimmten Lernens (SBL)« Impulse für eine Gegenbewegung gegeben: Selbstbestimmung sollte die Fremdbestimmung in Bildung und Erziehung ablösen. Die konkreten pädagogisch-methodischen Folgerungen wurden in folgender Gegenüberstellung kontrastiv verdeutlicht (Abbildung 1).

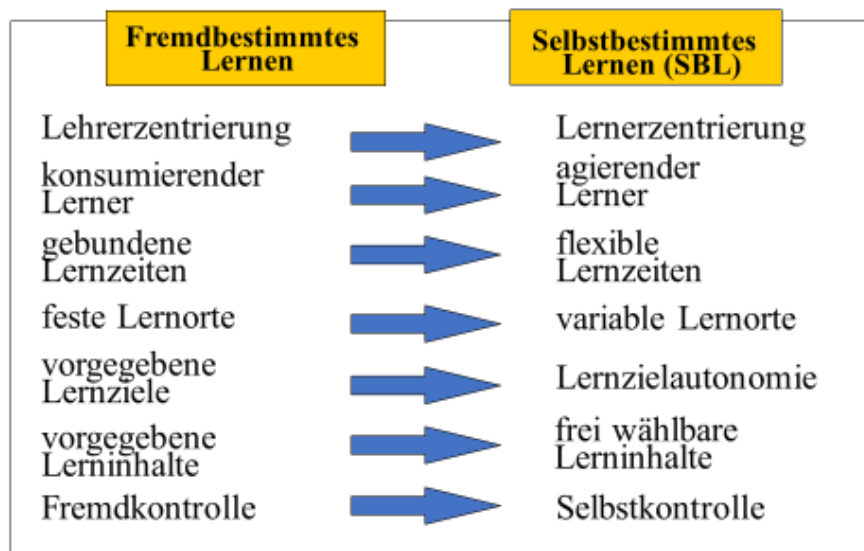


Abbildung 1: Auflösung des traditionellen Lehr-/ Lernarrangements – in idealtypischer Gegenüberstellung (in: Bubolz-Lutz & Ruffin 2001, S. 20).

Das Paradigma der Partizipation und der Ansatz des SBL (vgl. auch Arnold, Gomez Tutor & Kammerer 2002) wurden in der ersten Dekade in zahlreichen, partizipativ angelegten Forschungs- und Entwicklungsprojekten fundiert und empirisch verifiziert. Mit der Ausweitung auf eine Forderung nach partizipativ angelegten Forschungsansätzen – besonders im Kontext

von Forschung mit Betroffenen im Bereich der Gesundheitswissenschaften – fand das Anliegen der Förderung von Partizipation in der zweiten Dekade eine nochmalige Bekräftigung. Dennoch blieben Fragen auf allen Ebenen offen:

- Der didaktische Ansatz wurde kritisch hinterfragt und als allzu »voraussetzungsreich« eingestuft: Partizipationsfähigkeit müsse bereits vorhanden sein, damit Partizipation im Lernprozess möglich werde.
- Die Bildungspraxis erwies sich zunächst als vielversprechend – aber mit den Jahren wurde sie zur Selbstverständlichkeit: Elemente der Selbstbestimmung wurden in die Gestaltung von Lernprozessen übernommen, ohne das Besondere dieses Ansatzes, das in den Chancen zur selbstorganisierten Gestaltung von Bildungssettings und lernhaltigen Umgebungen lag, explizit zu nutzen oder wahrzunehmen.
- Viele Bildungsinstitutionen begegneten dem neuen Ansatz mit einem hohen Maß an Resistenz: Das damit verbundene »neue Denken« drohte ihre eigene Legitimation infrage zu stellen oder hätte zumindest eine »Reformation« der Institutionen nach sich gezogen.
- Die Politik nahm »Partizipation« zwar in ihre Programmatik auf, die Förderpolitik war aber dennoch weniger an partizipativ angelegten Prozessen, sondern mehr an evidenzbasierten Ergebnissen interessiert.

In der zweiten Dekade lenkte die Notwendigkeit der Digitalisierung von den Chancen grundsätzlicher Innovationen im Bildungsbereich ab: Unter dem Motto der Gewährung von »Teilhabe« wurde (zu Recht, und doch einseitig) der kritische Blick auf jene Gruppen Erwachsener gerichtet, die drohten, durch die Digitalisierung aller Lebensbereiche »abgehängt« zu werden (vgl. Ehlers et al. 2020). Forschungs- und Entwicklungsprojekte speziell für Teile der älteren Bevölkerung (z.B. hochaltrige, wenig vorgebildete Frauen mit geringem Einkommen) loteten die Möglichkeiten aus, über quartiersnahe reale als auch digitale Angebote Lernen zu fördern und Teilhabeaktivitäten (durch freiwilliges Engagement) anzustoßen (Bubolz-Lutz & Stiel 2018). Das Partizipationsparadigma fand wie erwähnt seine Fortschreibung im Ansatz partizipativ angelegter Forschung (von Unger 2014). In der Praxis entstanden zahlreiche Treffpunkte und Anlaufstellen, die zur Umsetzung von gemeinwohlorientierten Initiativen von Bürger\*innen und zum Austausch der Generationen einluden. Dennoch wurde deutlich, wie schwierig es war, Zugänge zum Lernen für alle zu erleichtern.

### **3. Das Diversitätsparadigma und lernförderliche Motivationen – Ausgangspunkte für ein neues Lernmodell**

Die krisenhaften gesellschaftlichen Entwicklungen zu Beginn der dritten Dekade dieses Jahrtausends trugen nicht nur dazu bei, dass die Digitalisierung und digital unterstütztes Lernen als »geeignete Problemlöser« ins öffentliche Bewusstsein traten. Schmerzlich wurde im Zusammenhang mit den krisenhaften Entwicklungen auch die hohe Bedeutsamkeit von sozialer Vernetzung und vernetztem Wissen für das persönliche und gesellschaftliche Leben und

Wohlbefinden deutlich. Zugleich wurde unübersehbar, wie individuell unterschiedlich Informationen geteilt, beurteilt und verarbeitet werden: Im Diversitätsparadigma (siehe dazu auch die Veröffentlichung von Schramek, Steinfurt-Diedenhofen & Kricheldorf, 2022: »Diversität der Altersbildung«) wurde bereits seit einiger Zeit die Akzeptanz der Unterschiedlichkeit und auch der Besonderheit von Einzelnen, Gruppen, Organisationen und Gesellschaften zum Ausgangspunkt eines Verständnisses von Entwicklung und Lernen. In der Folge sind nun Pädagog\*innen, Erwachsenenbildner\*innen und Geragog\*innen gefordert, ein neues Verständnis für didaktisches Handeln zu formulieren und dazu passende Konzepte zu entwerfen, die der Diversität und Einzigartigkeit individueller Entwicklung ebenso wie den Gemeinsamkeiten und auch den Anforderungen der gesellschaftlichen und globalen Weiterentwicklung gerecht werden können.

Für diese Aufgabe werden hier erste Überlegungen zur Diskussion gestellt: Diese greifen u.a. auf den Aufsatz zur »Begleitung« von Bubolz-Lutz (2022) zurück, ebenso auf die Erfahrungen mit dem digitalen Lernen während der Pandemie und die Forschung zur Selbstwirksamkeit im Lehr-/ Lernprozess im Rahmen des Forschungsprojektes RUBYDemenz (Schramek & Lichteiker 2022). In der Neuauflage des »Lehrbuch Geragogik« von Bubolz-Lutz, Engler, Kricheldorf und Schramek (2022) werden die unterschiedlichen, die Lernmotivation fördernden Aspekte als »Ausgangspunkt für didaktisches Handeln« ausführlich vorgestellt (S. 173). Dabei werden die Motivationen als zentrale Faktoren für die Gestaltung von Lernprozessen angesehen. Unter Bezugnahme auf die Zusammenführung von Einzelaspekten in Sternform (siehe Abbildung 2) stellen wir nun das »Motivations-Orientierte Lernen« (Abkürzung: MOL) als neuen Ansatz zur »Lernbegleitung« vor. Daran anschließend diskutieren wir Fragen zu den konzeptionellen Folgerungen und den daraus möglicherweise abzuleitenden didaktischen Orientierungen.

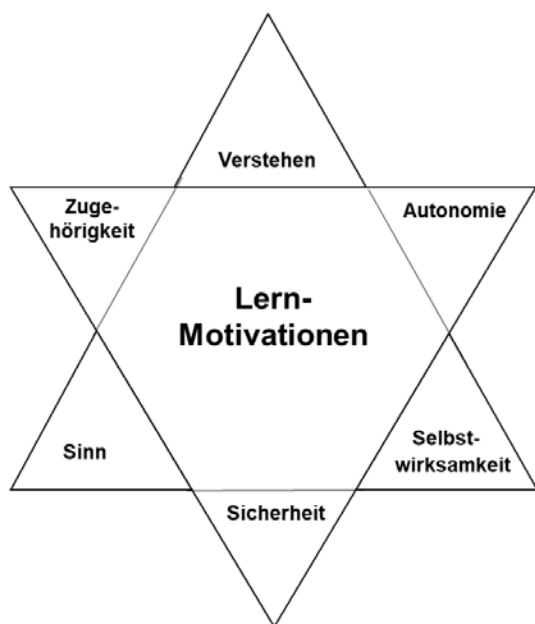


Abbildung 2: Motivationsstern – lernförderliche Aspekte als Orientierung für die Gestaltung von Begleitungsprozessen und individuell angelegten Lernpfaden (siehe Bubolz-Lutz, 2022, S. 26)

Die in Abbildung 2 im sog. »Motivationsstern« zusammengestellten Motivationsbündel sind in Zusammenführung von Untersuchungsergebnissen aus dem Bereich der Lern- und Sozialpsychologie und der Sozialmedizin (siehe Antonovsky 1993; Deci & Ryan 1993; Kasser 2004; Paulus 2022, S. 16ff) entstanden. Ausgehend von der Frage, was Menschen bei der Bewältigung kritischer (Lebens-)Ereignisse hilft und was sie im Hinblick auf die Fähigkeit zur befriedigenden Gestaltung ihres Lebens stärkt, werden sechs Motivationsbündel hervorgehoben. Demnach wirken sich auf Lernen und Entwicklung als förderlich aus:

- das Verständnis einer Situation (Verstehen – 1),
- die Möglichkeit der Wahl und die Selbstbestimmung (Autonomie – 2),
- das Erleben eigener Kompetenz und Handlungsfähigkeit (Selbstwirksamkeit – 3),
- das Empfinden eines »geschützten Rahmens« (Sicherheit – 4),
- das Wissen um die eigenen Werte und Ziele (Sinn – 5) und
- das Erleben von Eingebundenheit und Vernetzung (Zugehörigkeit – 6).

Die jeweiligen Aspekte erscheinen dabei für die Einzelnen nicht gleichermaßen bedeutsam – insofern wird in Bezug auf die Planung von Lernprozessen vorgeschlagen, die Bedeutsamkeit individuell zu priorisieren, bevor in der Folge die persönlichen Lernwege geplant werden. Auch die Rahmenbedingungen und Vorgeschichten (Ausgangspunkte/ Bedingungen – 0) gelten als prägend für den Lernprozess – bei der Gestaltung des Lernens ist dies ebenfalls zu berücksichtigen (siehe Tabelle 1).

Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes RUBYDemenz (2020 – 2023), in dem es um die Einführung und Nutzung eines robotischen Systems in Pflegehaushalte geht, wurde das oben skizzierte Konzept in den dort initiierten Lernprozessen zugrunde gelegt (siehe Tabelle 1). So konnte – bezogen auf das Lernen – ein Überblick über die Ausgangslage der beteiligten Akteure (Praxispartner, Begleitende, Menschen mit Demenz und betroffene Familienangehörige) geschaffen werden, um davon ableitend individuell passende Lernpfade formulieren zu können (»Lernpfade« = strukturierte Wege für den individuellen Lernprozess, mit Lernschritten). Die Bedeutung dessen zeigte sich im Projektverlauf, als deutlich wurde, dass das (Er)Lernen von Techniknutzung und die Vermittlung von Medienkompetenzen stets an den individuellen Motivationslagen (oder auch -lücken) der Lernenden ansetzt. Gemeint ist: Das, was uns antreibt (und evtl. was uns am meisten fehlt), bestimmt unsere Art der Aneignung von Neuem und letztlich unseren Lernerfolg. Soll Lernen also nachhaltig und gelingend angeregt und begleitet werden, erscheint eine vorherige Bestandsaufnahme, bei der nicht nur die Basismotivationen, sondern auch die Vor-Bedingungen einbezogen werden, unerlässlich.

Die Nutzung der Motivationsbündel ist daher zum Verständnis der Ausgangslage und der speziellen Motivationslagen des jeweils Lernenden gedacht und kann als »Tool« Verwendung fin-

den. Denkbar ist eine zusätzliche Auflistung von Vor-Bedingungen (0) und priorisierten Motivationsaspekten (1-6) in einer Matrix. Diese Übersicht ermöglicht die gemeinsame Entscheidung und Planung für individuell passende Lernpfade (siehe Tabelle 1).

Matrix „Lernmodell“ für Personen, Organisationen & Gesellschaften zur Planung von Lernpfaden  
(mit Beispielen) - Entwurf zur Diskussion für alle Akteure im Projekt RUBYDemenz

Aspekte	Kriterien	Fragestellungen	Lernpfade
0. Ausgangspunkte – Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Lebens-)situation</li> <li>• Gesundheit/ Balance der Lebensbereiche</li> <li>• Vorgeschichte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Altersarmut – wie puffern?</li> <li>• Immobil, aber nicht kognitiv eingeschränkt – wie motivieren?</li> <li>• Laptop vorhanden, aber nicht genutzt – welche Verwendungssituationen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gespräch Infos Pflegeversicherung</li> <li>• Anwendungsbeispiele suchen</li> <li>• Digitale Kontaktaufnahme anbahnen</li> </ul>
1. Wissen (Verstehen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationssysteme &amp; -flüsse (auch digital)</li> <li>• Gegenseitiges Verstehen/ Perspektivenwechsel</li> <li>• Strukturen zur Einordnung von Wissen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Infos internalisiert?</li> <li>• Wie wird gelernt? (Typen)</li> <li>• Welche Quellen des Wissens und Orientierungen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissenslücken – Gespräche zu xxx (auch Technik)</li> <li>• Diagnose: welcher Lerntyp, dann Planung</li> <li>• Organisation Begleitung: Lernimpulse vorbereiten</li> </ul>
2. Selbstbestimmung (Autonomie)	....		
3. Kompetenzentwicklung (Selbstwirksamkeit)	...		
4. Sicherheit	...		
5. Ziele/ Sinn/ Werte	...		
6. Soziale Zugehörigkeit	...		

Tabelle 1: Matrix zum Ausfüllen - Übersicht zur Bestandsaufnahme und Planung von Lernpfaden (Darstellung von Bubolz-Lutz & Schramek)

Zu berücksichtigen ist, dass die einzelnen an den Kriterien orientierten konkreten individuellen Fragestellungen soweit möglich gemeinsam und im Austausch zwischen den Lernpartnern erarbeitet werden (Bubolz-Lutz 2022, S. 38). Denn erst in einer auf Wechselseitigkeit und symmetrische Kommunikation (ohne Statusungleichheit) angelegten gemeinsamen Bestandsaufnahme und Zielklärung entfaltet sich eine Bildungsarbeit, die als »Begleitung« (z.B. im Rahmen von freiwilligem Engagement) angelegt ist. Zudem lässt sich eine solche Matrix für das Lernen in Gruppen oder für organisationales und gesellschaftliches Lernen nutzen. Hierfür gilt, ebenso wie für das individuelle Lernen, die Notwendigkeit der Abstimmung zwischen den jeweiligen Akteursgruppen: Die Entwicklung der relevanten Fragestellungen über die Abfrage der Vorbedingungen und die Planung der Lernpfade ergeben sich in der Wechselseitigkeit und im Rahmen einer symmetrischen Kommunikation. Insofern sind sie als Ergebnis kommunikativer Prozesse zu begreifen.

Zur Konkretisierung des aus diesem Ansatz resultierenden didaktischen Handelns konnten im derzeit noch laufenden Forschungs- und Entwicklungsprojekt RUBYDemenz erste Lernprinzipien und Aufgaben von »Lernbegleitung« benannt werden (siehe Abbildung 3). Diese entstanden in der Zusammenführung (Triangulation) der mit qualitativen Forschungsmethoden (Teilnehmende Beobachtung, Interviews) gewonnenen Ergebnisse. Dabei wurden die verschiedenen beteiligten Akteursgruppen hinsichtlich ihrer eigenen Lehr- und Lernerfahrungen befragt. Im Rahmen eines deduktiven Vorgehens wurden die oben dargestellten Methoden sodann überprüft: Alle Akteure haben ihre Kommentare und Einschätzungen zum »Motivationsstern«

abgegeben. Notwendige Korrekturen und Ergänzungen, die sich aus dieser Evaluation ergeben, wurden sodann eingearbeitet. Der Aspekt der »Wertorientierung und Ethik« wurde im Projektkontext besonders betont und das »learning by doing« wurde als eine besonders effektive Form des Lernens dargestellt und in der Bedeutung höher bewertet als die Selbstwahl und -bestimmung beim Lernen neuer Inhalte. Argumentiert wurde dazu wie folgt: Da diejenigen, die als Freiwillige »Begleitung« erst erlernen, noch nicht wüssten, worum es später gehen wird, seien Vorentscheidungen und Vorstrukturierungen seitens der Lernbegleitung notwendig. In der Zusammenschau aller Ergebnisse bestand Einigkeit dahingehend, dass die verschiedenen lernförderlichen Aspekte des vorgestellten Motivationssterns alle bedeutsam seien. Auch sei zu diskutieren, ob es »nicht ohne Lernbegleitung für die Lernbegleiter\*innen selbst gehe«; dazu wurde abschließend hervorgehoben, dies sei in jedem Falle sehr hilfreich und weiterführend gewesen. Andere Aspekte, wie die zentrale Bedeutung von Beziehungsarbeit zwischen Verantwortlichen, der Lerngruppe und Einzelnen (»Beziehung ist alles«), wurden durchweg als wichtig hervorgehoben.

Ausgehend von unseren Erkenntnissen werden hier ausgewählte zentrale, auf die Umsetzung fokussierte Aspekte grafisch anschaulich dargestellt (analog zur Darstellung der Qualitätsziele der Altersbildung, wie sie von Köster, Dorn & Schramek 2006 formuliert wurden). Das digitale Lernen – welches zunehmend selbstverständlich wird und oftmals in Verbindung mit »realen« Lernorten auftritt – wird aus diesem Grund nicht gesondert ausgewiesen, sondern bei den einzelnen Aspekten jeweils mitgedacht. Die abschließende Zusammenführung der ausgewählten Aufgaben von Lernbegleitung nach dem MOL-Ansatz wird erst nach weiteren Forschungsschritten und der Möglichkeit erfolgen, die Effekte des Lernens in der Praxis weiter zu evaluieren. Zu reflektieren bleibt die Art der Darstellung: Möglicherweise wird sich zeigen, dass es für die Anwendung in der Praxis sinnvoll ist, nicht ein »geschlossenes Modell« (Stern oder Prinzipien in einem Kreis) vorzulegen, sondern einzelne »Bausteine« auszuweisen, damit eine größere Offenheit und flexible Handhabbarkeit deutlich werden. Schließlich ist zu prüfen, inwiefern die aufgeführten Aufgaben trennscharf sind und wie sie in der Praxis für Bildungs-, Begleitungs- und Beratungsarbeit nutzbar gemacht werden können (z.B. auch in den unterschiedlichen Kontexten Sozialer Arbeit: Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit).



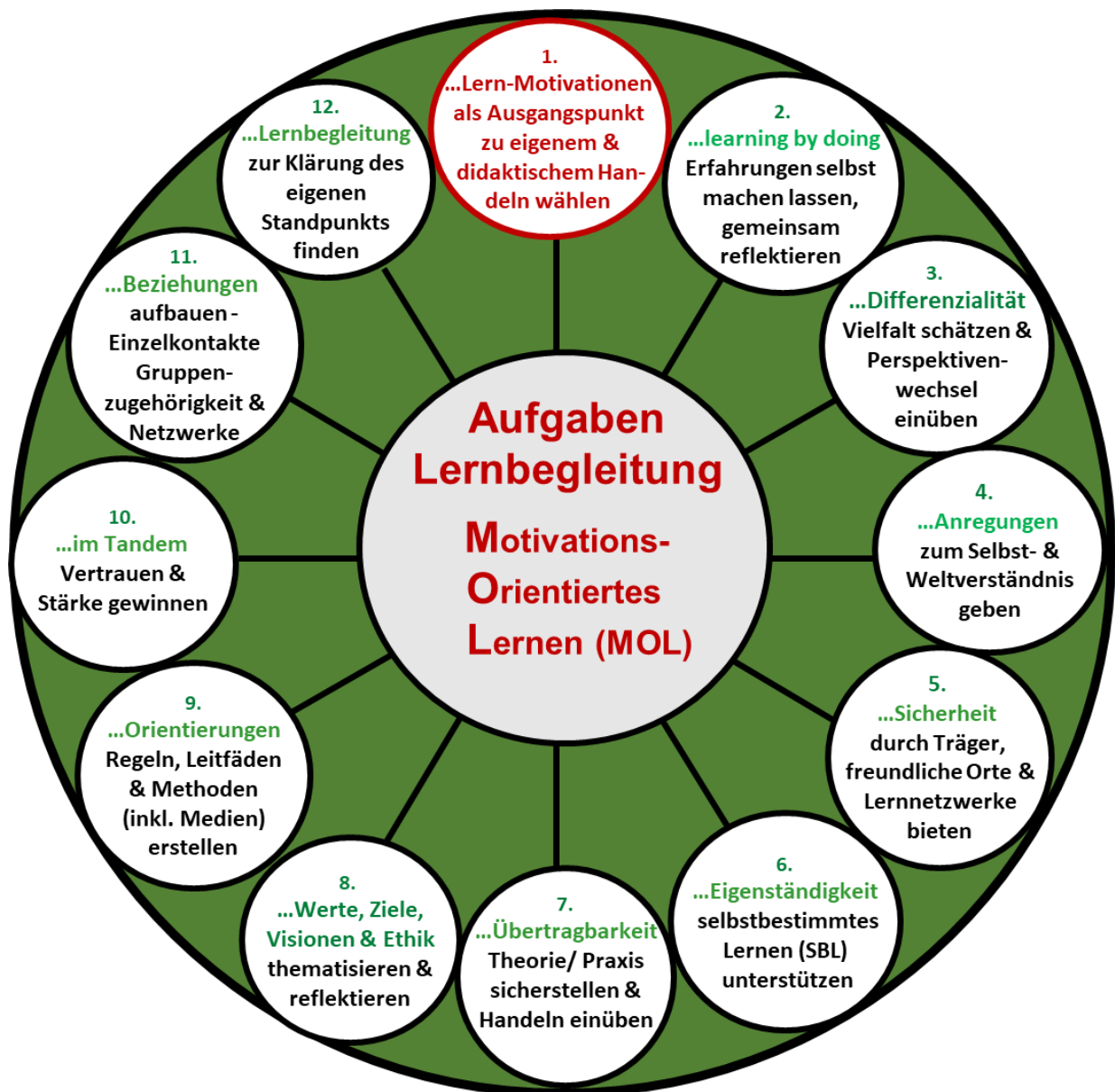


Abbildung 3: Wie Lernmotivationen stärken? Aufgaben der Lernbegleitung beim Ansatz des »Motivations-Orientierten Lernens (MOL)« (eigene Darstellung – Stand 9.07.2022).

#### 4. Diskussion

Mit dem hier skizzierten neuen Ansatz des »Motivations-Orientierten Lernens« (MOL) wurde der Versuch unternommen, ein Lernmodell einzuführen, das die Möglichkeit eröffnet, sowohl individuell passende Lernpfade zu entwerfen als auch den Herausforderungen der Transformationsgesellschaft und der »Zeitenwende« gerecht zu werden. Letzteres soll dadurch möglich werden, dass in dem skizzierten Modell sowohl der Aspekt der Diversität als auch der Aspekt von Gemeinsamkeiten in den Lebenslagen Berücksichtigung finden – ebenso wie die gesellschaftlich hoch bedeutsamen Wertfragen und die Chancen und Grenzen der Digitalisierung. Der uns Menschen eigenen Motivation nach Kontakt, Begegnung, Austausch und Einflussnahme und dem Erleben von Selbstwirksamkeit wird hier Rechnung getragen. Das bisher

vielfach leitende Paradigma von Partizipation mit dem didaktischen Ansatz des »Selbstbestimmten Lernens« wird hier nicht abgelöst, sondern neu eingeordnet: Es steht in unserem Ansatz neben etlichen anderen ebenfalls als zentral erachteten Aspekten (siehe Abbildung 3, Punkt 6).

Zweifellos bleiben – auf der Halbzeit des Projektes RUBYDemenz – noch Fragen offen, speziell im Hinblick darauf, welche weiteren Faktoren für die Planung von passgenauen Lernpfaden wirksam sein könnten. Auch erhebt die hier vorgelegte Skizze keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Intention ist es, mit einer prägnanten These und einem neuen Lernmodell den interprofessionellen, interdisziplinären und gesellschaftlichen Diskurs zu beleben.

Weitere Informationen zum Projekt RUBYDemenz: <https://www.hs-gesundheit.de/forschung/aktuelle-projekte/rubydemenz>

#### **Autorinnen:**

**Prof. Dr. Elisabeth Bubolz-Lutz** ist Professorin im Bereich Bildungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen.

**Kontakt:** [elisabeth.bubolz-lutz@uni-due.de](mailto:elisabeth.bubolz-lutz@uni-due.de)

**Prof. Dr. habil. Renate Schramek** ist Professorin für Gesundheitsdidaktik an der hsg Bochum.

**Kontakt:** [renate.schramek@hs-gesundheit.de](mailto:renate.schramek@hs-gesundheit.de)

#### **Literatur**

Antonovsky, A. (1993): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt-Verlag.

Arnold, R., Gomez Tutor, C. & Kammerer, J. (2002). Selbstgesteuertes Lernen braucht Selbstlernkompetenzen. In S. Kraft (Hrsg.). Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung.

Baltmannsweiler: Schneider (S. 76 – 89).

Bubolz-Lutz, E. & Rüffin, H.P. (2001): Ehrenamt – eine starke Sache. Selbstbestimmtes Lernen Älterer für ein selbstgewähltes ehrenamtliches Engagement. Begründungen, Erfahrungen, Anstöße. Montabaur.

Bubolz-Lutz, E. (2022): »Begleitung« als Basiskonzept und Praxis der Geragogik – zur Bedeutung von Lernmotivationen und dem Prinzip der Wechselseitigkeit. In: Schramek, R., Steinfurt-Diedenhofen, J. & Kricheldorf, C. (Hrsg. 2022). Diversität der Altersbildung. Geragogische Handlungsfelder, Konzepte und Settings. Stuttgart: Kohlhammer, S.21 – 39.

Bubolz-Lutz, E., Engler, S., Kricheldorf, C. & Schramek, R. (2022). Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer (zweite erweiterte und überarbeitete Auflage).

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39/2, S. 223 – 239.

Ehlers, A., Heß, M., Frewer-Graumann, S., Olbermann, E. & Stiemke, P. (2020): Digitale Teilhabe und (digitale) Exklusion im Alter. Expertise zum Achten Altersbericht der Bundesregierung. <https://www.achter-altersbericht.de/fileadmin/altersbericht/pdf/Expertisen/Expertise-FFG-Dortmund.pdf>

Forum Seniorenarbeit NRW (Hrsg.) (2011). Leitgedanke Partizipation in einer solidarischen Gesellschaft. Chancen und Herausforderungen im Zeichen der demografischen Entwicklung. Köln. KDA.

Gauser, W., Krüger, W. & de Rijke, J. (2009): <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/31655/demokratielernen-durch-bildung-und-partizipation/>

Kaase, M. (1991). Stichwort Partizipation. In: Nohlen, D. (Hrsg.). Wörterbuch Staat und Politik. München/Zürich: Piper, S. 466-471.

Kasser, T. (2004): The need of Safety/Security. Second international conference of self-determination theory. Ottawa, Canada.

Köster, D., Dorn, S. & Schramek, R. (2006): Qualitätsziele moderner SeniorInnenarbeit und Altersbildung. Das Handbuch. Oberhausen: Athena.

Paulus, J. (2022): Was treibt mich an? Wer seine Motivationsquellen kennt, erreicht seine Ziele müheloser. In: Psychologie heute 05, S. 12 – 23.

Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2019): Motivation (9., erweiterte und überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

von Unger, H. (2014). Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis. Springer VS

Schramek, R. & Bubolz-Lutz, E. (2016): Partizipatives Lernen – ein geragogischer Ansatz. In: Naegele, G., Olbermann, E. & Kuhlmann, A. (Hrsg.). Teilhabe im Alter gestalten. Aktuelle Themen der Sozialen Gerontologie, Wiesbaden, S. 161 – 179.

Schramek, R., Steinfurt-Diedenhofen, J. & Kricheldorf, C. (Hrsg. 2022). Diversität der Altersbildung. Geragogische Handlungsfelder, Konzepte und Settings. Stuttgart: Kohlhammer.

Schramek, R. & Lichteiker, C. (2022): Durch Begleitungskompetenz Engagement und Digitalisierung gestalten und Technikbildung stärken. In: Schramek et al. (Hrsg. 2022): Diversität der Altersbildung. Geragogische Handlungsfelder, Konzepte und Settings. Stuttgart: Kohlhammer, S. 213 – 230.

BBE-Newsletter für Engagement und Partizipation in Deutschland  
Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE)  
Michaelkirchstr. 17/18  
10179 Berlin  
Tel: +49 30 62980-115  
[newsletter@b-b-e.de](mailto:newsletter@b-b-e.de)  
[www.b-b-e.de](http://www.b-b-e.de)