

# 1 Variation von Lernumgebungen (VaLe) im Kontext erwachsenenpädagogischer Praxis

---

REINHARD HOHMANN

- 1.1 Offene Problemfelder in der Bildungspraxis
- 1.2 Vom Adressaten zum Lernertyp
- 1.3 Von der Methodenvielfalt zur Gestaltung von Lernumgebungen
- 1.4 Vom Rating zur Lernstandortbestimmung
- 1.5 Lernerberatung als neue Herausforderung
- 1.6 Fazit

## 1.1 Offene Problemfelder in der Bildungspraxis

Das Projekt *Variation von Lernumgebungen (VaLe)* wurde von September 2003 bis Februar 2007 im Auftrage des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführt und von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) getragen. Die Entwicklung des Projektdesigns und die wissenschaftliche Begleitforschung lagen in Händen von Prof. Dr. Arnim Kaiser und seinem Forschungsteam an der Universität der Bundeswehr München.

VaLe sieht es als entscheidend für den Lernerfolg in der Weiterbildung an, dass der Lernende auf eine seinem Lernertyp entsprechende Lernumgebung trifft. Dieser Zusammenhang wurde bislang in der erwachsenenpädagogischen Forschung nicht systematisch verfolgt. Er ist aber nicht nur von wissenschaftlichem Interesse,

sondern ebenso von hoher Bedeutung für die Bildungspraxis. Das lässt sich mit einem doppelten Hinweis begründen:

Unter dem Stichwort ‚Entgrenzung des Lernens‘ (Dohmen 1996) wurden *Lernumgebungen* angeregt, die auf der einen Seite institutionelle Weiterbildung mit dem natürlichen Erfahrungslernen in der Lebens- und Arbeitspraxis verzahnen und auf der anderen Seite das Internet als Lernquellenpool entdecken und herkömmliche Lernformen mit dem E-learning verbinden sollten.

Damit ist eine Suchbewegung der Bildungspraxis ausgelöst worden, an der sich auch die KBE mit den Projekten *Treffpunkt Lernen*, *Lernen 2000plus* und *Treffpunkt Ethik* beteiligt hat. Ihnen gemeinsam ist die Betonung der Selbststeuerung als zentralem Merkmal der ‚Neuen Lernkultur‘ (Dietrich, Nuissl 1999).

VaLe markiert hier einen Wendepunkt. Der oft metaphorisch gebrauchte Begriff der ‚Lernumgebung‘ wird durch eine Typologisierung auf der empirischen Basis von analysierten Lehr-Lernprozessen präzisiert (vgl. Kap. 3 in diesem Band). Zugleich wird der Blick darauf gelenkt, dass ‚Selbstlernarchitekturen‘ (Forneck, Springer 2005) vornehmlich denjenigen Lernern zustatten kommen, die über ausgeprägte metakognitive Kompetenzen verfügen. Damit rückt die Leistung der lernunterstützenden Institution wieder ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Sie muss durch organisierte Lernprozesse dafür Sorge tragen, dass der Lernzugriff optimiert und eine metakognitive Haltung überhaupt erst aufgebaut werden kann (Kaiser 2004).

Auch im Blick auf die zweite Variable *Lernertyp* lässt sich ein erhöhtes Interesse der Bildungspraxis konstatieren. Teilnehmende wünschen sich verstärkt die Kompetenz ihrer Dozenten, auf spezifische Lernprobleme einzugehen und geeignete Lernhilfen zu geben (Blasberg-Kuhnke, Ostermann 2004). Siebert (2001) hat in einem Vergleich des Lernerverhaltens von 1972 mit dem des Jahres 2000 herausgearbeitet, dass Teilnehmende heute ihr Lernvermögen positiver einschätzen als früher, zugleich aber höhere Ansprüche an die pädagogische Dienstleistung der Institution und der Kursleitenden stellen. Viele wünschen Lernerberatung. Dies lässt sich als Forderung begreifen, dem individuellen Lernertyp stärker als bislang gerecht zu werden. Sie trifft allerdings auf eine offene Flanke der Bildungspraxis, solange keine Instrumente zur Verfügung stehen, um die Lerner in ihren lernrelevanten Eigenschaften überhaupt verstehen zu können.

Unmittelbarer Anlass für Entwicklung und Beantragung des Projekts VaLe war ein Ergebnis des Vorgängerprojekts *Neues Lernen und die Vermittlung von Selbstlernkompetenz* (SeLK). Es hatte zum Ziel, die für erfolgreiches Lernen als entscheidend

angesehenen metakognitiven Kompetenzen der Planung, Steuerung und Bewertung von Denk- und Lernaktivitäten durch gezielte Kursleiteraktivitäten zu stärken. In ‚normalen‘ Kursen der Erwachsenenbildung ist dieses Ziel nur schwer zu erreichen. Während es noch gut gelingt, das Wissen über Denk- und Lernvorgänge, also die deklarative Ebene der Metakognition, zu erweitern, ließen sich tatsächliche Zuwächse an metakognitiver Kompetenz in den durchgeführten Erprobungsseminaren kaum nachweisen (Kaiser 2003). Es zeigte sich aber, dass Lehr-Lernarrangements per se im hier gemeinten Sinne lernförderlich sein können, wenn die Arbeitsprozesse ausreichend herausfordernd sind, die Eigentätigkeit der Teilnehmenden gefördert, der Lernprozess selbst immer wieder thematisiert und evaluiert wird und wenn die Aktivität des Kursleiters vorrangig auf das Moderieren und weniger auf das Vortragen fertiger Ergebnisse ausgerichtet ist.

Dieses Ergebnis legte es nahe, in einem eigenen Projekt dem Zusammenhang zwischen Lernumgebung, Lernertyp und Lernerfolg gezielt nachzugehen. Er ist der Bildungspraxis nicht gänzlich unbekannt. So lassen sich Kursausschreibungen als rudimentärer Versuch verstehen, dem Interessenten im Vorfeld der Veranstaltung einen Eindruck von der Lernumgebung zu vermitteln, die ihn erwartet. Er soll so einschätzen können, ob sie zu seinem Lernertyp passt. Die zu Beginn von Kursen und Seminaren üblichen Abklärungen von Erwartungen und Befürchtungen der Teilnehmenden können als Versuch der Kursleitenden verstanden werden, bevorzugte Lernstile mindestens in Ansätzen kennen zu lernen, um ihnen bei der Fortschreibung des didaktischen Arrangements gerecht werden zu können. Schließlich lassen sich Kursauswertungen und feedback-Runden am Ende der Veranstaltung als Formen der Lernerfolgserhebung werten.

Diese Verfahren sind gewiss unzulänglich und werden in der Praxis eher unkontrolliert denn systematisch angewandt. Mit einer von Arnim Kaiser geprägten Begrifflichkeit lässt sich sagen, dass die Bildungspraxis über einen hoffend-probierenden Zugriff auf Lernertypen, Lernumgebungen und Lernerfolg verfügt. Was sie über die zentralen Variablen des Projekts VaLe weiß und wie sie deshalb von den Ergebnissen des Projekts profitieren kann, soll im Folgenden skizziert werden.

## 1.2 Vom Adressaten zum Lernertyp

In der Regel fließt in die Kurs- und Seminarplanung kein *konkretes* Wissen über die zukünftigen Teilnehmer ein. Über deren subjektive Befindlichkeit und soziale Lage ist den Planenden wenig bekannt. Auf diesem Defizit beruht das Interesse an

allgemeinem Wissen über die Adressaten, das in der Literatur für Kursleitende und der darauf aufbauenden Mitarbeiterfortbildung breiten Raum einnimmt.

Dabei finden sich anfangs metaphorische Typologien von Veranstaltungsteilnehmern wie ‚Streiter‘, ‚Alleswischer‘, ‚Redselige‘ und ‚Ausfrager‘ (Emeis, Schmitt 1974). Sie bilden die Basis für Kursleiterfortbildungen, die den ‚Umgang mit schwierigen Teilnehmern‘ thematisieren.

Die *Handreichungen für die nebenberufliche Qualifizierung (NQ) in der Erwachsenenbildung* (Brockmann-Nooren u.a. 1994) tragen Daten über die sozialen Hintergründe von Weiterbildungsmotivation, die Zusammenhänge zwischen Lernfähigkeit und Alter, Beruf, Geschlecht und Schulbildung sowie milieubedingte Unterschiede in der Einschätzung von Weiterbildung zusammen. Dabei wird nicht verschwiegen, dass der Kursleitende vor enormen Schwierigkeiten steht, wenn er dieses Wissen in der Unterrichtspraxis nutzen will. Die Anregung zu ‚Souveränität und Flexibilität‘ sowie ein ‚Sich-Hineinversetzen in die Interessen und Erwartungen der Teilnehmende‘ ist dabei nur von geringem Wert.

Die Handreichung *Kursleitung an Volkshochschulen* (Meisel, Nuissl, von Rein, Tietgens 1997) postuliert eine geschlechtsspezifische Differenz im Lernverhalten. Danach sollen Frauen eher als Männer vernetzt denken, kommunikativ lernen und ‚eigene Anteile in das Lernen einbringen‘. Daneben unterscheidet sie zwei Grundtypen von Lernern: Der eine neige zu einem ‚reinen Erledigungslernen‘, der andere sei zu ‚strukturiertem Lernen‘ fähig. Zur Identifikation der beiden Lernstile wird Kursleitenden angeraten, auf das Bevorzugen einer verkürzten oder einer differenzierten Ausdrucksweise ihrer Teilnehmenden zu achten.

Siebert (1977) unterscheidet vier Teilnehmergruppen im Hinblick auf Kurserwartungen, Lernaktivitäten, tendenzielle Zufriedenheit mit der Veranstaltung und die zu erwartende Abbrecherquote: Erstteilnehmer, Zurückhaltende, Anspruchsvolle und Bildungsaktive. So bevorzugen die ‚Zurückhaltenden‘ eine rezeptive Lernhaltung, sind wenig bereit, selbst Diskussionen zu leiten, aber durchaus bereit, ihre mitgebrachten Meinungen im Laufe eines Kurses zu ändern. Dagegen findet sich unter den ‚Anspruchsvollen‘ ein Lernerprofil, das deutliche Affinitäten zum heute so genannten ‚informellen Lerner‘ aufweist. Die Bildungsinstitution erschien diesem Lerner schon damals als Quelle neuen Wissens eher entbehrlich, und er war bereit, sie durch Lektüre zu ersetzen – heute würde ihm mit dem Internet und anderen audiovisuellen Medien ein größerer Lernquellenpool zur Verfügung stehen als vor 30 Jahren.

Auch diese Typologie ist für die Mitarbeiterfortbildung von Bedeutung gewesen. Aus ihr ließen sich Strategien ableiten, mit denen ‚Zurückhaltende‘ schrittweise zu größerer Eigenaktivität ermutigt und ‚Anspruchsvolle‘ gezielt mit der Leitung von Arbeitsgruppen oder dem Tutoring betraut werden konnten.

Die Grundproblematik der Handreichungen für die Kursleiterpraxis liegt in der doppelten Versuchung, den Praktiker entweder vor die schier unlösbare Aufgabe zu stellen, abstraktes Wissen intuitiv treffsicher auf seine spezielle Handlungssituation anzuwenden, oder ihm in der Form von allemal zu kurz greifenden Rezepten den Brückenschlag scheinbar zu erleichtern. VaLe geht hier einen anderen Weg. Mit dem *Fragebogen zur Erfassung von Lernertypen und -eigenschaften (FELTE)* stellt das Projekt ein Instrument zur Verfügung, das Zugang zu den lernrelevanten Einstellungen und Handlungsweisen der Teilnehmenden selbst eröffnet. Damit gewinnt die didaktische Planung für die jeweilige Kurs- und Seminargruppe eine empirisch fundierte Grundlage. Zugleich lässt sich auf ihrer Basis die Lernerberatung als ein neues Dienstleistungsangebot der Bildungseinrichtungen installieren.

### **1.3 Von der Methodenvielfalt zur Gestaltung von Lernumgebungen**

Der Einsatz von Methoden im Lehr-Lerngeschehen steht seit langem im Zentrum der Qualifizierung von Mitarbeitenden. Das belegt eine umfangreiche Liste von Methodenbüchern für Praktiker (Emeis, Schmitt 1974; Grom 1976; Gudjons 1978; Müller 1982; Rabenstein 1979), die in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung weite Verbreitung gefunden haben. Auch die Durchsicht von 120 Fortbildungsprogrammen aus den Jahren 1999/2000 bei Trägern der allgemeinen ebenso wie der beruflichen Weiterbildung (Botzat 2001) weist eine Focussierung des Angebots auf Moderations- und Präsentationskompetenzen, den Umgang mit Konflikten in Lerngruppen sowie den Einsatz von Methoden aus. Dabei rückt die ‚Methodenfrage‘ wohl deshalb ins Zentrum des Interesses, weil Kursleitende in der Regel Experten in ihrem Fach, aber Novizen bei der Gestaltung des Lernfeldes sind.

Es gibt aber noch weitere Motive für ein gesteigertes Interesse an ‚erwachsenengerechten Lehr- und Lernmethoden‘, namentlich in der kirchlichen Erwachsenenbildung. Sie ist in den 1970er Jahren unter dem Gesichtspunkt der partnerschaftlichen Gemeindebildung (Emeis, Schmitt 1974) mit dem Ziel entwickelt worden, religiöses Lernen als kommunikative Suchbewegung zu organisieren, in Abgrenzung zur traditionellen lehrer- und katechismusorientierten Unterweisung. Sie

bediente sich dabei der amerikanischen gruppendynamischen Tradition (Brocher 1967; Antons 1973). Ihr verdankt die Bildungspraxis nicht nur eine erhöhte Sensibilität für das Verhalten von Lernern in sozialen Kontexten, sondern auch eine Vielzahl von Verfahren zur Gestaltung von Anfangsphasen, zur Entscheidungsfindung im Gruppenprozess, zur Lösung von Konflikten, zum Umgang mit emotionalen Störungen und zum feedback.

Im Konzept der Erwachsenenbildung als ‚Begleitung zur alltäglichen Lebenspraxis‘ (Meueler 1982) ging es darum, ‚verkrustete Lehr-Lernrituale‘, zu denen das Schema ‚Begrüßung – Vortrag – kurze Diskussion – Résumé‘ zählt, durch offene Lerngelegenheiten zu ersetzen, in denen die Teilnehmenden mit sozialer Phantasie ihren Alltag verändern. Die herkömmliche Pädagogik neige, so Meueler, zu ‚tödlicher Belehrung‘ und verhindere, dass erwachsene Lerner zu autonomen Subjekten und ‚Veranstaltern ihres eigenen Lernens‘ werden.

In dieser Perspektive sind nahezu alle Formen von Aktivierung der Lernenden per se wünschenswert. Allerdings zeigt sich bei näherem Hinsehen eine doppelte Schieflage zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Einerseits weisen die Unterrichtsbeobachtungen sowohl im Projekt SeLK als auch in VaLe darauf hin, dass die Praxis weit stärker von überwiegenden Dozentenaktivitäten wie Vorträgen, Darbietungen und lehrerzentriertem Unterrichtsgespräch bestimmt ist als es die Leitbilder der Bildungsinstitutionen vermuten lassen und als es zu den Lernzielen der jeweiligen Seminare und Kurse passen würde. Andererseits erweist sich, dass nicht die Lernaktivität an sich, sondern ihre Qualität entscheidend ist für das Gelingen eines Lernprozesses. Gruppendiskussionen sind wahrscheinlich wenig lernträchtig, wenn die gestellte Aufgabe keine angemessenen Anforderungen stellt. Längerfristig kann in einem lehrerzentrierten Unterricht mehr gelernt werden, wenn der Dozent im Sinne des Modelling Lernstrategien vermittelt, als in einer scheinbar lernerzentrierten Lernumgebung, die sich im bloßen Austausch von Erlebnissen, Meinungen und Erfahrungen erschöpft, dabei aber nicht bildungswirksam wird (Dubs 1999).

VaLe regt dazu an, den Blick von der isolierten Methodenentscheidung weg auf die Gestaltung der Lernumgebung insgesamt zu richten. Das ist als Anspruch noch nichts Neues. Es findet sich in Methodenbüchern regelmäßig der Hinweis darauf, dass Methodenentscheidungen nur in Passung zu Lernzielen, Teilnehmervoraussetzungen und Sachlogik getroffen werden können. Notwendigerweise blieb dieser Hinweis aber oft ‚graue Theorie‘, weil der Vermittlungsschritt vom Wissen um die Interdependenz der Variablen im didaktischen Feld zur Gestaltung der eigenen Lernumgebung sich für den Praktiker als zu komplex erwies. Die Anregung durch VaLe liegt in der Beschreibung und Klassifizierung typischer in der Bildungspraxis

vorfindlicher Lernumgebungen. Damit werden dem Praktiker Modelle vorgelegt, die es ihm ermöglichen, sich bei der didaktischen Strukturplanung eines stabilen Koordinatensystems zu bedienen.

## 1.4 Vom Rating zur Lernstandortbestimmung

Das Phänomen ‚Lernerfolgskontrolle‘ zeigte sich im Laufe des Projektes VaLe als in erheblicher Schiefelage befindlich. In den Erprobungsseminaren wurde Lernerfolg fast ausschließlich durch Selbsteinschätzung der Teilnehmenden erfasst. Dabei zeigte sich eine Tendenz hin ‚zum Besten‘, die der statistisch gut fundierten Erfahrung widerspricht, wonach sich Lernerfolg eher normal verteilt. Eine Lernerfolgsmessung in Form objektiver Verfahren war nur bei einem Viertel der Teilnehmenden erfolgt, obwohl die Notwendigkeit von Lernerfolgskontrollen besprochen und ihr Einsatz auch geübt worden war. Nach Auskunft der Kursleitenden stellten sich in der Praxis dennoch Schwierigkeiten ein, überwiegend aus Unsicherheit und mangelnder Kenntnis von Konzeptionen der Lernerfolgskontrolle in Passung zu den Seminarzielen.

Sie korrespondieren mit einer tradierten Skepsis gegenüber dem Messen und Überprüfen von Lernerfolg, die man durchaus als Teil der institutionellen Kultur in der Erwachsenenbildung bezeichnen kann. Dafür gibt es eine Reihe von Belegen. Sie reichen von der Annahme, komplexere Lernleistungen wie Probleme lösen, Erfahrungen verarbeiten, Meinungen differenzieren und neues Verhalten einüben entzögen sich generell einer empirischen Kontrolle (Emeis, Schmitt 1974), bis zu der Einschätzung, bei der Reflexion eines Lernprozesses seien von den Teilnehmern kaum mehr als Befindlichkeiten und diskursbereinigte Spontanäußerungen zu erwarten (Wächter 1998).

Dieser skeptischen Tradition steht eine offenbar weniger prominente gegenüber, die es für ebenso möglich wie wünschenswert hält, Lernerfolg auch in sozialkulturellen Kontexten empirisch festzustellen. Weinberg (1967) hat im Rückgriff auf amerikanische Untersuchungen das Programm vorgelegt, nicht nur den *factual gain* (Zuwachs an Faktenwissen), sondern auch den *comprehension gain* (Zuwachs an der Fähigkeit, Verstehenszusammenhänge herzustellen) auf sichere empirische Grundlagen zu stellen. Das Mittel der Wahl war im ersteren Fall der Wissenstest, im zweiten ein Verstehenstest, bei dem die Kursteilnehmer aufgefordert waren, ihnen zur Auswahl vorgelegte allgemeine *statements* auf eine Problemsituation angemessen anzuwenden und zu gewichten. Diese Transferleistung konnte bewertet werden und sollte – dies war der Focus der amerikanischen Untersuchung – in

eine Korrelation zum Dozentenverhalten gebracht werden, als dessen Folie die damals breit diskutierten Führungsstile dienten.

Offenbar sind diese Anregungen in der Folgezeit nicht weiter verfolgt worden, bis in den 1990er Jahren mit der Debatte um die Qualitätssicherung auch die Weiterbildungsévaluation wieder in den Blick kam. Im Rückgriff auf die amerikanische Diskussion lassen sich dabei vier Stufen unterscheiden (Reischmann 1993): *Meinung* (Stufe 1) wird am Ende eines Kurses in der Regel in Form eines Rating abgefragt. Dem Vorteil der leichten Handhabbarkeit dieser Methode steht nachteilig gegenüber, dass die Befragten zu sozial erwünschten und übermäßig positiven Einschätzungen der eigenen Leistung neigen, wie sich auch in VaLe gezeigt hat. Auskunft über das *Lernergebnis* (Stufe 2) geben performanzorientierte Verfahren wie Prüfungen, Tests, praxisnahe Simulationen und Probearbeiten, in denen der Teilnehmer zeigen kann, welches Wissen und Können er in einem Kurs erworben hat. Auf dieser Ebene sind die Lernerfolgskontrollen und Lernstandortbestimmungen im Projekt VaLe angesiedelt. *Veränderung* (Stufe 3) beschreibt den gelungenen Transfer erworbenen Wissens und Könnens in die spätere Alltagspraxis. Er kann durch nachgängige Befragungen, kontrollierende Übungsaufgaben oder Anwendungsproben nachgehalten werden. Im Projekt VaLe wurden vor allem Telefoninterviews im Zeitabstand eingesetzt. Schließlich lassen sich *Effekte* (Stufe 4) mit der Weiterbildung in Zusammenhang bringen, die allerdings nur mittelbar als Ergebnis einer einzelnen Bildungsveranstaltung zu werten sein dürften. So kann ein gelungenes betriebliches Qualifizierungsseminar dazu führen, dass Stückzahlen steigen und Fehltag sinken. In der kirchlichen Erwachsenenbildung mag die Erwartung eine erhebliche Rolle spielen, eine stärkere Beteiligung am kirchlichen Leben werde einer ihrer Effekte sein. Offensichtlich ist der direkte Zusammenhang zwischen einer Bildungsveranstaltung und solchen weitergehenden Effekten nicht zweifelsfrei darzustellen. Trotzdem sind sie in den Leitbildern der Einrichtungen häufig anzutreffen.

## 1.5 Lernerberatung als neue Herausforderung

Mit der für die Lernerberatung entwickelten Kurzversion des FELTE (Kurz-FELTE) und der Lernstandortbestimmung (Lobe) steht dem Kursleitenden ein Paket für die Lernerberatung zur Verfügung, die in Bildungspolitik und –theorie zunehmend als zentrale Aufgabe der Weiterbildungseinrichtungen erachtet wird. Denn die offenbar nachlassende Bereitschaft zur Teilnahme an organisierter Weiterbildung dürfte auch die Folge mangelhafter Beratung sein. Häufig finden Interessierte nicht den für sie geeigneten Kurs, brechen die Teilnahme vorzeitig ab oder sind

mit dem Angebot, das sie belegen, unzufrieden. Ressourcen werden deshalb vergeudet, die Weiterbildungsbereitschaft sinkt eher als dass sie stabilisiert würde.

Beratung in der Weiterbildung ist in drei Ausprägungen möglich. Erstens als Unterstützung des Interessenten bei der Orientierung auf einem zunehmend unübersichtlichen Markt der Angebote. Diese Suche richtet sich vornehmlich nach dem fachlichen Bedarf sowie den zeitlichen, räumlichen und finanziellen Möglichkeiten des Interessenten. Als Lernerberatung im engeren Sinne sind Angebote zu verstehen, die dem Teilnehmenden über auftretende Schwierigkeiten im Laufe eines Kurses oder Seminars hinweghelfen und das Erreichen des Lernziels ermöglichen helfen. Hier stehen Lernstrategien und –techniken im Zentrum des Interesses. Schließlich ist – drittens – an eine Verbraucherberatung zu denken, die Elemente aus den beiden anderen Beratungsformen miteinander verbindet und solche Angebote auffindet, die zum persönlichen Lernertyp passen und deshalb die optimale Gewähr dafür bieten, dass ein Lernvorhaben auch erfolgreich abgeschlossen werden kann.

In der Praxis wird Lernerberatung bislang kaum angeboten, allenfalls als ‚Beratung zwischen Tür und Angel‘ im Rahmen einer Veranstaltung. Wo soll die Beratung ansetzen? In welchem Rahmen soll sie stattfinden? Auf welche Dispositionen und Erwartungen der Lernenden kann sich der Berater überhaupt beziehen?

Der Kurz-FELTE schlägt vor, die Lernerberatung auf vier zentrale Dimensionen aufzubauen: die metakognitive Einstellung (*Wie ich denke*), den persönlichen Lernstil (*Wie ich an das Lernen herangehe*), die Motive zum Veranstaltungsbesuch (*Ich nehme an diesem Seminar teil, weil ...*) und die Attribuierungsmuster, mit denen der Lerner sich Lernerfolg und –misserfolg erklärt (*Wenn ein Seminar für mich erfolgreich war, lag es meist daran, dass ...*). Er bildet ein grafisch aufbereitetes Lernerprofil ab, das auch dem Probanden selbst gut zugänglich ist und damit als Basis für ein Beratungsgespräch geeignet ist, idealer Weise in Verbindung mit den Ergebnissen der Lernstandortbestimmung. Damit steht ein Handwerkszeug zur Verfügung, das nun, am Ende des Projekts, dem Praxistest ausgesetzt werden muss.

## 1.6 Fazit

Über die skizzierten und in diesem Band ausführlich präsentierten Projektergebnisse hinaus ist VaLe in dreifacher Hinsicht bemerkenswert.

Das Projekt darf als ein Modell für die Professionalisierung der Mitarbeitenden in der Erwachsenenbildung gelten, das sich durch die konstante Beteiligung der Prak-

tiker an der Begleitforschung auszeichnet. Sie wurden in der Startphase bei der Modifikation des Projektdesigns aktiv einbezogen, haben das Konzept der Lernumgebung ausführlich diskutiert und die Entwicklung des FELTE mitgestalten können. Dies war Aufgabe der ersten mehrtägigen Qualifizierungstagung und hat ermöglicht, dass in der anschließenden Erprobungsphase in den regionalen Bildungseinrichtungen das wissenschaftliche Interesse des Projekts sowie die einzelnen Erhebungsschritte auch von den Praktikern erläutert und vertreten werden konnten. Darüber hinaus haben sie an einer Interview-Schulung teilgenommen, narrativ-focussierte Interviews mit informell Lernenden durchgeführt und sind auf diesem Wege schrittweise zu Experten des Projekts und zukünftigen Multiplikatoren herangereift. In der Auswertungsphase wurden den Praktikern wesentliche Teile des statistisch erhobenen Materials zur Interpretation vorgelegt. Aufgetretene Probleme aus der Erprobungsphase konnten so gemeinsam analysiert und in eine Revision überführt werden. Das ist besonders an der ‚Sollbruchstelle‘ des Projekts, den nur in geringer Zahl durchgeführten Lernerfolgskontrollen in der ersten Staffel der Erprobungsseminare, deutlich geworden.

Insgesamt flossen die Daten von mehr als 800 Teilnehmenden in die Stichprobe des Projekts ein. VaLe leistet damit einen kräftigen Beitrag zur weiterhin vernachlässigten empirischen Bildungsforschung und erreicht ein Datenvolumen, das im Bereich der Erwachsenenbildung durchaus ungewöhnlich ist. Ob die gewonnenen Daten als repräsentativ zu gelten haben, lässt sich deshalb schwer sagen, weil eine leistungsfähige bundesweite Statistik zu Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung erst im Entstehen begriffen ist. Einzelne Items, etwa die Verteilung von Männern und Frauen unter den Teilnehmenden der VaLe-Stichprobe und in der Statistik der KBE, stimmen aber überraschend gut miteinander überein. Hier wie dort sind 73 % weibliche und 27% männliche Teilnehmende vertreten.

Eine besondere Herausforderung liegt in der Gestaltung der diskussionsorientierten, narrativ focussierten Lernumgebung. Sie stellt oft keine hohen Lernanforderungen und lässt keinen Misserfolg befürchten. Vermutlich ist sie gerade deshalb für Teilnehmende attraktiv, die über wenig Lernzuversicht und gering ausgeprägte Lernstrategien verfügen. Dies birgt die Gefahr einer ungunstigen Kollusion und verfestigt ein prekäres negatives Lernsyndrom. Folgt man den Analysen von VaLe, so ist es eine zentrale didaktische Aufgabe, es diesen Lernern nicht weiterhin unnötig ‚leicht zu machen‘, sondern ihnen gezielt die Möglichkeit zu bieten, selbstständig Aufgaben zu lösen, ihren Lernerfolg zu kontrollieren und bei peu à peu schwierigeren Arbeitsschritten Lernerberatung in Anspruch zu nehmen.

# Literatur

---

- Antons, K. (1973):** Praxis der Gruppendynamik. Göttingen.
- Blasberg-Kuhnke, M.; Ostermann, G. (2004):** Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Katholische Erwachsenenbildung in Niedersachsen im Spiegel ihres Leitbilds. Münster.
- Botzat, T. (2001):** Explorative Sichtung von Fortbildungsprogrammen. In: Heuer, U.; Botzat, T.; Meisel, K. (Hg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 36 - 69.
- Brocher, T. (1967):** Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig.
- Brokmann-Nooren, Ch.; Grieb, I.; Raapke, H.-D. (Hg.) (1994):** Handreichungen für die nebenberufliche Qualifizierung (NQ) in der Erwachsenenbildung. Bonn.
- Dietrich, St.; Nuissl, E. (Hg.) (1999):** Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/Main.
- Dohmen, G. (1996):** Lebenslang lernen – aber wie? Eine Einführung. In: Nacke, B.; Dohmen, G. (Hg.): Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Würzburg, S. 11 - 21.
- Dubs, R. (1999):** Lehren und Lernen – ein Wechselspiel. In: Dietrich, St.; Fuchs-Brüninghoff, E. u.a.: Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/Main, S. 57 - 70.
- Emeis, D.; Schmitt, K.H. (1974):** Kleine Methodik der Erwachsenenbildung in der Kirche. Freiburg.
- Forneck, H. J.; Springer, A. (2005):** Gestaltet ist nicht geleitet – Lernentwicklungen in professionell strukturierten Lernarchitekturen. In: Faulstich, P.; Forneck, H.J.; Grell, P.; Häßner, K. u.a.: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld, S. 94 - 161.
- Gieseke, W. (1988):** Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität? In: Gieseke, W. u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn.
- Grom, B. (1976):** Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Düsseldorf/Göttingen.
- Gudjons, H. (1978):** Praxis der Interaktionserziehung. Bad Heilbrunn.
- Kaiser, A. (2003):** Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung. München/Unterschleißheim.
- Kaiser, R. (2004):** Grenzen der Entgrenzung. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), Jg. 15, S. 71 - 74.
- Meisel, K.; Nuissl, E.; von Rein, A.; Tietgens, H. (1997):** Kursleitung an Volkshochschulen, Frankfurt/Main.

- Meueler, E. (1982):** Erwachsene lernen: Beschreibung, Erfahrungen, Anstöße. Stuttgart.
- Müller, P. (1982):** Methoden in der kirchlichen Erwachsenenbildung. München.
- Rabenstein, R. (1979):** Lernen kann auch Spaß machen (Organisationsmodelle kirchlicher Erwachsenenbildung, Heft 11). Darmstadt.
- Reischmann, J. (1993):** Erfassung von Weiterbildungs-Wirkungen: Probleme und Möglichkeiten. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), Jg. 4, S. 199 - 206.
- Siebert, H. (Hg.) (1977):** Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen.
- Siebert, H. (2001):** Wie lernen Erwachsene? Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Erwachsenenbildung, Jg. 47, S. 81 - 85.
- Wächter, J. D. (1998):** Katholische Erwachsenen“bildung“? Ein Zwischenruf zur gegenwärtigen Qualitätsdebatte. In: Erwachsenenbildung, Jg. 44, S. 68 - 69.
- Weinberg, J. (1967):** Über den Zusammenhang von Lehrerverhalten und Lernerfolg. In: Tietgens, H.: Lernen mit Erwachsenen. Braunschweig, S. 247 - 262.