

GRUNDLAGEN
DER
WEITER
BILDUNG

Monika Uemminghaus

Lernen und Lernerfolgskontrolle in der Weiterbildung

Überlegungen zu einem Konzept der
Lernstandortbestimmung erwachsener
Lernender



Monika Uemminghaus

Lernen und Lernerfolgskontrolle in der Weiterbildung

Überlegungen zu einem Konzept der
Lernstandortbestimmung erwachsener Lernender

Dissertation am Lehrgebiet
„Allgemeine Erziehungswissenschaft“
der Fakultät für Pädagogik der Universität
der Bundeswehr München



Dieser Titel ist auch als Printausgabe erhältlich
ISBN 978-3-940 562-25-8

Sie finden uns im Internet unter
www.ziel-verlag.de

Herausgegeben von
RA Jörg E. Feuchthofen
Prof. Dr. Michael Jagenlauf MA
Prof. Dr. Arnim Kaiser

Die Reihe Grundlagen der Weiterbildung bietet Raum für

- Theorien, die das berufliche Handeln anregen und vertiefen,
- praktische Grundlagen und Tools,
- Ausarbeitungen, die konkurrierende Theorien, Praxen, Modelle und Ansätze gedanklich und empirisch weiterführen.

Wichtiger Hinweis des Verlags: Der Verlag hat sich bemüht, die Copyright-Inhaber aller verwendeten Zitate, Texte, Bilder, Abbildungen und Illustrationen zu ermitteln. Leider gelang dies nicht in allen Fällen. Sollten wir jemanden übergangen haben, so bitten wir die Copyright-Inhaber, sich mit uns in Verbindung zu setzen.

Inhalt und Form des vorliegenden Bandes liegen in der Verantwortung der Autoren.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-96557-011-5 (eBook)

Verlag: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH
Zeuggasse 7–9, 86150 Augsburg, www.ziel-verlag.de
1. Auflage 2009

Grafik und Layoutgestaltung: Stefanie Huber, Petra Hammerschmidt, **alex media GbR**
Zeuggasse 7–9, 86150 Augsburg

Titelbild: Shutterstock

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Kessler Druck + Medien
Michael-Schäffer-Straße 1
86399 Bobingen

© Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	8
Danksagung	10
Vorbemerkung	11
I. Einleitung	13
II. Einführung und Eingrenzung der in der Arbeit verwendeten Begrifflichkeiten	19
1. Lernen	19
1.1 Begriffsdefinition	19
1.2 Lerntheorien	27
1.3 Lernervariablen	30
1.4 Zusammenfassung und Einbettung in die aktuelle Diskussion	37
2. Lernerfolg	38
3. Lernerfolgskontrolle	47
4. Zusammenführung zur im Rahmen der Arbeit verwendeten Begriffsdefinition Lernstandortbestimmung (Lobe)	57

5. Exemplifizierung der begrifflichen Überlegungen am Weiterbildungsbereich: historische Einbettung	64
5.1 Entstehungsgeschichte der Erwachsenenbildung	67
5.2 Die Phase der Bestimmungssuche und Konsolidierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung ab 1960	72
5.3 Weiterbildung heute: Grundlagen und gesetzlicher Rahmen	78
5.4 Spezifika des Lernens in der Weiterbildung	86
III. Umsetzung der Lernstandortbestimmung in der Weiterbildung	91
1. Verhinderungsgründe für Lernstandortbestimmungen in der Weiterbildung	92
1.1 Veränderungen in der Primärsozialisationsinstanz für Lernen: der Schule	93
1.1.1 Veränderter Umgang mit Lernstandortbestimmungen in der Schule	94
1.1.2 Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung	97
1.2 Mikrokosmos Seminarsgeschehen	98
1.2.1 Persönlichkeitsbildung als Ideal – die Sicht der Lehrenden/(Lernenden)	98
1.2.2 Priorität der Inhaltsvermittlung – begrenzter Entscheidungsspielraum	101
1.2.3 Umsetzungsproblematik bei einer noch ungewohnten Methode – methodische Überlegungen	102
1.3 Makrokosmos Weiterbildungseinrichtung	103
1.3.1 Fehlende materielle Ressourcen	104
1.3.2 Fehlende immaterielle Ressourcen	106
1.4 Fazit	107

2. Notwendigkeit von Lernstandortbestimmung in der Erwachsenenbildung	109
2.1 Prinzipien des Lernens in unserer postmodernen Gesellschaft	109
2.1.1 Lebenslanges Lernen	110
2.1.2 Erwerb von Schlüsselkompetenzen	111
2.1.3 Konstruktivistische Lernumgebung	112
2.1.4 Selbstgesteuertes Lernen	113
2.2 Wirtschaftliche Zusammenhänge	115
2.3 Fazit	123
3. Für die Erwachsenenbildung geeignete Lernstandortbestimmungen: eine Auswahl	125
3.1 Abgrenzung Lernstandortbestimmung – Evaluation	125
3.2 Durchführung von Lernstandortbestimmung	127
3.2.1 Planung von Lernstandortbestimmung	128
3.2.2 Durchführung von Lernstandortbestimmung	129
3.2.3 Bewertung/Rückmeldung von Lernstandortbestimmung	131
3.3 Instrumente der Lernstandortbestimmung	133
3.3.1 Stärker produkt-/ergebnisorientierte Methoden	133
3.3.1.1 Produkterstellung	134
3.3.1.2 Fallbearbeitung/Probearbeiten	135
3.3.2 Stärker prozessorientierte Methoden	137
3.3.2.1 Lerntagebuch	138
3.3.2.2 Portfolio	139
3.4 Zusammenfassung	141
4. Gesamtfazit: Einbezug von Lernstandortbestimmung in die Erwachsenenbildung	143

IV. Interviews mit in der Weiterbildung tätigen Kursleitenden	145
1. Theoretischer Hintergrund	146
1.1 Begründung der Methodenwahl	147
1.1.1 Beschreibung des qualitativen Ansatzes	149
1.1.2 Forschungsparadigma der qualitativen Sozialforschung	151
1.1.3 Methoden	152
1.2 Narrativ-fokussiertes Interview	153
1.2.1 Abgrenzung zu anderen Interviewformen	153
1.2.2 Besonderheiten des narrativ-fokussierten Interviews	154
1.3 Beschreibung der Stichprobe	158
1.4 Beschreibung der Vorgehensweise (Führung, Transkription, Analyse)	162
1.4.1 Interviewführung	162
1.4.2 Transkription	163
1.4.3 Interviewanalyse	164
2. Auswertung der Daten	165
2.1 Modalitäten	165
2.1.1 Theoretische Grundlagen	165
2.1.2 Praktische Umsetzung im Rahmen der Arbeit	166
2.2 Darstellung des Datenmaterials	168
2.2.1 Einstellung der Kursleitenden zu Lernstandortbestimmung in der Weiterbildung – Auswertung der Interviews	170
2.2.1.1 Die Sicht der Kursleitenden auf Lernerfolgskontrolle – eine erste Einordnung	172
2.2.1.2 Die Interviews mit den Kursleitenden – inhaltliche Darstellung, Analyse und Erweiterung der ersten Einordnung	176
2.2.1.3 Die Sicht der Kursleitenden auf Lernerfolgskontrolle – Zusammenfassung	202
2.2.1.4 Entwicklungsmöglichkeiten	209

2.2.2	Teilnehmereinstellung: Teilnehmerbefragung zu Lernstandortbestimmung – Auswertung quantitativer Daten	211
2.2.3	Lernbedingungen des Lernorts und Seminarart: Die Verortung der Lernstandortbestimmungsverfahren – eine neue Einordnung	219
2.2.4	Seminarrahmen: Makrokosmos Erwachsenenbildung – Einflussfaktoren	226
2.2.4.1	Spezifische Vorgaben der Einrichtung	226
2.2.1.2	Allgemeine Erfordernisse der Erwachsenenbildung	227
3.	Fazit: Sich ergebende Konsequenzen für die Weiterbildung	232
3.1	Konsequenzen der Einstellung der Kursleitenden	233
3.2	Konsequenzen der Einstellung der Teilnehmenden	235
3.3	Konsequenzen der Rahmenbedingungen	236
3.4	Konsequenzen der Einordnung der Lernstandortbestimmungsverfahren in das Spektrum von Seminararten (Lernumgebungen)	237
3.5	Entwurf eines Qualifizierungsmoduls	240
V.	Fazit	247
	Literaturverzeichnis	253
	Anhang	265
	Die Autorin	270

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Gegenüberstellung der Termini Lernerfolgskontrolle (Leko) und Lernstandortbestimmung (Lobe)	63
Abb. 2: Übersicht über die Entwicklung basaler Aspekte der Erwachsenenbildung	84
Abb. 3: Zusammenspiel zwischen Lerner- und Lehrendengestaltungsspielraum	88
Abb. 4: Hemmnisse für die Umsetzung von Lernstandortbestimmung in der Weiterbildung auf der Ebene des Mikro- und Makrokosmos	107
Abb. 5: Chancen beim Einsatz von Lernstandortbestimmung	123
Abb. 6: Probleme und Chancen der Umsetzung von Lernstandortbestimmung in der Weiterbildung	124
Abb. 7: Verortung der verschiedenen Methoden im Lernprozess	142
Abb. 8: Beschreibung der Interviewpartner	161
Abb. 9: Modell der Einflussfaktoren auf den Einsatz von Lobe	169
Abb. 10: Einstellungsraum der Deutungsschemata zu Lernerfolgskontrolle aus Kaiser, R. 2007, S. 168	173
Abb. 11: Charakteristika der Kursleitendensicht auf Leko/Lobe	203
Abb. 12: Modell der Einflussfaktoren auf den Einsatz von Lobe – Kursleitereinstellung	207
Abb. 13: Überblick über Typologie und Einflussfaktoren im Kontext der angestrebten Haltung gegenüber Lobe	210
Abb. 14: Modell der Einflussfaktoren auf den Einsatz von Lobe – Angenommene Teilnehmeneinstellung	212
Abb. 15: Teilnehmereinstellung zu den in den Seminaren durchgeführten Lernerfolgskontrollen gruppiert nach Lernumgebung (Seminarendbefragung)	215
Abb. 16: Teilnehmereinstellung zu dem Konzept Lernerfolgskontrolle gruppiert nach Lernumgebung (Seminarendbefragung)	217
Abb. 17: Verortung der Lernstandortbestimmungsverfahren unter den strukturellen Bedingungen des Lernorts (Vierfeldertafel)	222
Abb. 18: Modell der Einflussfaktoren auf den Einsatz von Lobe – Seminarart	225
Abb. 19: Modell der Einflussfaktoren auf den Einsatz von Lobe – Seminarrahmen	231
Abb. 20: Modell der Einflussfaktoren auf Lobe – detaillierte Zusammenstellung	232

Abbildungsverzeichnis

Abb. 21: Qualifizierungsmodul – Phase 1	244
Abb. 22: Qualifizierungsmodul – Phase 2	245
Abb. 23: Qualifizierungsmodul – Phase 3	245
Abb. 24: Von den Interviewpartnern im Rahmen des Projekts Leko durchgeführte Lernstandortsbestimmungen	265

Danksagung

Mein Dank geht an meine Betreuer und Vorgesetzten:

Prof. Dr. A. Kaiser für seine fortwährende Unterstützung und Geduld bei der Betreuung meiner Arbeit.

Prof. Dr. J. Maes dafür, dass er sich trotz seiner Arbeitsbelastung Zeit für meine Anliegen genommen hat.

Prof. K. Stojanov für die Arbeitszeit, die er mir netterweise zum Verfassen der Dissertation gewährt hat und dafür, dass er der Fertigstellung der Dissertation Priorität eingeräumt hat.

Ein ganz großer Dank geht natürlich auch an meine Familie und Freunde, die ihr Vertrauen in mich gesetzt haben und immer daran geglaubt haben, dass die Dissertation einmal ein gutes Ende finden wird, auch in Zeiten in denen ich den Glauben daran schon fast verloren hatte. Herzlichen Dank für Eure Zuversicht, Unterstützung und Liebe!

Vorbemerkung

In der vorliegenden Arbeit geht es darum, die allgemeinpädagogischen Grundbegriffe des Lernens, des Lernerfolgs, sowie der Lernerfolgskontrolle in ihrer Anwendbarkeit auf einen institutionell definierten Anwendungskontext theoretisch zu analysieren und empirisch aufzuklären.

Dieses Vorhaben impliziert zweierlei: die Ausführungen sind zwar aus der Perspektive der Allgemeinpädagogik geschrieben, müssen aber in dem besonderen Fall der in Frage stehenden Grundbegriffe auf die Psychologie rekurrieren: Lernen, Lernerfolg und Lernerfolgskontrolle (Leistungsmessung) sind zugleich auch zentrale Begriffe der Lern- oder Pädagogischen Psychologie. Von ihr werden sie theoretisch grundgelegt. Sie sollen aber zudem auch in ihrem praktisch-organisatorischen Kontext, also in ihrer Einbettung in einen Lernort, eine Lernumgebung oder einen Lernrahmen, kurz in einen konkreten Bildungsbereich untersucht und empirisch durchleuchtet werden. Hierzu benötigt die allgemeine Pädagogik den Zugang zu einem Handlungsfeld, an dem sich die Zusammenhänge exemplifizieren lassen. Von Haus aus bringt die allgemeine Pädagogik als allgemeine kein eigenes Handlungsfeld mit: sie muss folglich Anleihen machen im schulischen oder im außerschulischen Sektor.

Bedingt durch die Mitarbeit an einem entsprechenden Forschungsprojekt¹ wurde hierfür der Bereich der Weiterbildung als exemplarischer Anknüpfungspunkt gewählt. Die Wahl ist aber auch von inhaltlichen Überlegungen her getroffen: Lernen und Lernerfolg bzw. Lernerfolgskontrolle gehören im schulischen Kontext zum angestammten Theorieinventar der Schulpädagogik. Die Besonderheit von Schule, nicht allein Bildungs- sondern auch Selektionsinstanz zu sein, legt die Beschäftigung mit beiden Prinzipien zwingend nahe. Anders in der Weiterbildung: ihr kommt in weiten Bereichen, vor allem in dem der allgemeinen Erwachsenenbildung, nahezu keine Selektionsfunktion, sondern in erster Linie die Funktion der Persönlichkeitsbildung zu. Die Teilnahme in der allgemeinen Erwachsenenbildung ist meist nicht an den „verbrieften“ Nachweis von Lernerfolg gebunden.

¹ Das Projekt „Variation von Lernumgebungen und deren Auswirkung auf Lernerfolg“ (VaLe) verfolgte u.a. das Ziel Lernerfolgskontrolle als Verfahren zumindest ansatzweise stärker in die Erwachsenenbildung zu integrieren.

Von daher erscheint es für die allgemeine Pädagogik interessant, die Anwendungsmöglichkeiten des für sie zentralen Lern- und Lernerfolgskontrollbegriffs in diesem Bildungssektors zu untersuchen. Hier ergibt sich – anders als im schulischen Bereich – die Spannung Freiwilligkeit und Kontrolle gewinnbringend zu verbinden. Lernen impliziert immer ein Ziel, das angibt, woraufhin man eigentlich lernen will. Damit verbunden ist dann der notwendigerweise versicherte Nachweis, das zu Lernende sich auch tatsächlich angeeignet zu haben. Wie steht nun ein theoretisch so zu konzipierender Lernbegriff zu einem Bildungssektor, der zwar auf Lernen ausgerichtet ist jedoch auch durch hohe Freiheitsgrade der Lehrenden in der Entscheidung gekennzeichnet ist, sich aber – historisch gut rekonstruierbar – schwer tut, die damit verbundene Implikation der Lernerfolgskontrolle zu akzeptieren?

I. Einleitung

Lernerfolgsmessung oder, um den in der Arbeit favorisierten Terminus schon vorweg zu gebrauchen, *Lernstandortbestimmung (Lobe)* in der Weiterbildung als gesellschaftlich essentielles Thema? Auf den ersten Blick mag diese Behauptung doch etwas zu gewagt erscheinen. Beschäftigt man sich jedoch genauer mit den Hintergründen dieser These, dann erweist sie sich als gar nicht mehr so abwegig.

Wenn man von Lernen spricht, stellt sich immer die Frage nach dessen Notwendigkeit. Ist die intensivere Beschäftigung mit Lernvorgängen und ihrer Optimierung denn überhaupt so wichtig? Sollte ihr wirklich ähnliches Gewicht zukommen wie der Generierung innovativer Inhalte oder neuer Techniken, die den Fortschritt unserer Gesellschaft bedingen? Diese Fragen sind deutlich mit ja zu beantworten. Lernen als anthropologische Grundgegebenheit des Menschen ist die Basis aller individuellen wie auch gesellschaftlichen Weiterentwicklung. Durch diese gattungsspezifische Fähigkeit wird der Mensch erst zum Menschen und ist in der Lage, seine anfängliche sehr gefährdete Stellung als nicht von Geburt an selbstständig überlebensfähiges Subjekt in eine chancenreiche Zukunft umzuwandeln (vgl. Portmann 1996). Darüber hinaus eignet sich das Individuum so den kulturellen Wissensschatz seiner Gesellschaft an und kann dann auf dieser Basis Neues schaffen. Es kommt zur kontinuierlichen Weiterentwicklung von Generation zu Generation. Ein Faktum, das in der Tierwelt so nicht zu finden ist und von daher der Abgrenzung des Menschen vom Tier dient.

Will man also die Fortschrittschancen verbessern, ist es essentiell, sich mit der Optimierung von Lernen auseinander zu setzen, da dieses das Fundament bildet, auf dem die Innovationen erst aufbauen können. Durch die Verbesserung des individuellen Lernprozesses werden somit die einzelnen Mitglieder der Gesellschaft verstärkt befähigt, an den zukunftssträchtigen Entwicklungen teilzuhaben und ihren Beitrag zur Weiterentwicklung leisten zu können.

Dieser basale Stellenwert von Lernen wird durch die gesellschaftlichen Veränderungen noch unterstrichen: „(W)ar die Industriegesellschaft eine güterproduzierende, so ist die nachindustrielle Gesellschaft eine *Informationsgesellschaft*.“ (Bell 1985, S. 343). Wissen und Informationen rücken in das Zentrum des Interesses, was durch die Verwendung von Termini wie Wissens- und Informationsgesellschaft (vgl. Cas-

tells 2001 – 2003) verdeutlicht wird². In diesem Kausalitätsgefüge erhöht sich, um nur ein Beispiel zu nennen, durch die Vermehrung des nationalen Wissensbestandes die internationale Wettbewerbsfähigkeit und dadurch das Prestige und das Kapital der jeweiligen Gesellschaft. Die Konsequenz daraus ist, dass der Bildungssektor zunehmend an Bedeutung gewinnt. Schule als Ort der Primärbildung steht nun stärker im Blickfeld. Dies führte u.a. zur Durchführung von internationalen Bildungsstudien, wie z.B. PISA (vgl. Baumert u.a. 2001). Deren Ergebnisse erhielten große Öffentlichkeit und führten zur Diskussion um Modifikationen im Bildungssystem. Allerdings sind der Wissensbestand heute so groß und die Arten der Archivierung, Verbreitung und Vermittlung so komplex und vielfältig, dass die Schule allein die ihr in der Wissensgesellschaft zukommende Aufgabe der Wissensaufbereitung und -weitergabe nicht bewältigen kann. Dies lässt sich an einem Beispiel veranschaulichen: So „hat insbesondere die neue Informationstechnologie zu tiefgreifenden Veränderungen in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft und insbesondere im Arbeitsleben geführt, die nicht nur quantitativ den Bedarf an verfügbarem Wissen gesteigert haben, sondern auch qualitativ neuartige geistige Fähigkeiten erfordern, auf deren Vermittlung sich die traditionelle Schule nicht vorbereiten konnte.“ (Lehtinen 1994, S. 158).

Gleichzeit sinkt die Halbwertszeit von als gesichert erachtetem Wissen immer mehr. Was früher als unumstößliche Gegebenheit gegolten hat, wird durch neue Forschung heute häufig widerlegt. Dem Individuum bleibt folglich nichts anderes übrig, als lebenslang weiterzulernen, um auf dem aktuellen Stand zu bleiben. Von daher kann die Schule zwar erste Lernansätze liefern, ist aber als alleinige Bildungsinstanz nicht mehr ausreichend. Diese Lücke muss durch die Erwachsenen-/Weiterbildung gefüllt werden. Wurde sie früher als optionaler Zusatzbildungserwerb betrachtet, ist sie heute fast schon als Verpflichtung zu sehen. Die wenigsten können sich der Notwendigkeit des kontinuierlichen Weiterlernens entziehen. Von daher erhält die Weiterbildung einen neuen Stellenwert im Bildungsgefüge, der dazu anhält, den dort stattfindenden Lernprozessen vermehrte Aufmerksamkeit zu schenken.

„Die Annahme ist, daß der längerfristige strukturelle Wandel gesellschaftlicher Wirklichkeit von den Menschen nur dann Probleme erkennend wahrgenommen gestaltend beeinflusst werden kann, wenn das Lernen, die Erkenntnisgewinnung, die Wissensaneignung und die Kompetenzentwicklung nicht nur in den gewohnten Bahnen des Bildungs- und Ausbildungssystems stattfinden. ... Benötigt werde daher ein *Lernen, das das ganze Leben begleitet*, und ein Lernen dessen Qualität darin besteht, daß daran sämtliche Fähigkeiten und Potentiale des Menschen beteiligt sind.“ (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 57).

² Im Zuge dieser Prioritätenlegung gibt es natürlich auch kritische Stimmen, die zwar nicht den Stellenwert des Wissens bezweifeln, jedoch die damit implizierte Verantwortung anmahnen (vgl. Drucker 1970).

So ist es nicht verwunderlich, dass sich die pädagogische Forschung verstärkt mit dem Weiterbildungssektor befasst. Dabei werden auf vielfältigen Gebieten neue Erkenntnisse generiert. Wie, wo, unter Einbezug welcher Methoden und Vermittlungstechniken – und teilweise auch wozu – am besten gelernt wird, lässt sich in verschiedensten Publikationen nachlesen. Auf einem wesentlichen Gebiet zeigt sich hier jedoch bisher ein blinder Fleck: Das Ausmaß dessen, was tatsächlich gelernt wird, steht traditionell nicht zur Debatte. Es wird folglich versucht, Lernen zu optimieren, jedoch ohne zu erheben, welches Ergebnis überhaupt in Erwachsenenbildungskursen erreicht wird. Doch gerade dieser Aspekt stellt einen wesentlichen Bezugspunkt für Lernprozesse dar. Ihm kommen zahlreiche wichtige Funktionen zu. Im Folgenden sollen die wesentlichsten exemplarisch vorgestellt werden; weitere Punkte werden in der Arbeit herausgestellt:

- Wird kein Ergebnis festgehalten, verleitet das dazu, sich nur sehr vage Lernziele zu setzen. Erst die Gewissheit, am Ende den Lernerfolg zu messen, führt dazu, sich detaillierter mit dem eigenen Lernen und dem angestrebten Ergebnis auseinander zu setzen. Ohne genaues Lernziel kein effektiver Lernprozess. Dies gilt gleichermaßen für Lehrende und Lernende.
- Um eine adäquate Messung des Lernergebnisses vornehmen zu können, müssen Kriterien erstellt werden, die zu bewerten erlauben, in welchem Ausmaß welche Kompetenzen erreicht wurden. Diese Kriterien erfordern eine klarere Strukturierung des Vermittlungsgeschehens und sorgen für mehr Transparenz auf Seiten der Lernenden.
- Erst die Rückmeldung über den Lernerfolg zeigt auf, welche Lücken noch zu füllen sind. Im Rahmen einer Stärken-Schwächen-Analyse erhält der Lernende wichtige Informationen darüber, wie er sein Lernen verbessern kann und wo er beim Weiterlernen ansetzen muss. Der künftige Lernprozess wird dadurch strukturierter und planbarer. Er wird so erst für den Lernenden greifbar und umsetzbar.

In dieser kurzen Zusammenstellung wird deutlich, dass es kein ernstzunehmendes Lernen – vor allem, wenn man Lernen als Prozess der Erweiterung von Kompetenzen begreift – ohne Lernergebniserfassung geben kann. Greift man die Ergebnisse nicht auf, verbleibt der Aneignungsprozess ohne Abschluss und kann nicht effektiv verfestigt werden. Lernbestrebungen riskieren so, ins Leere zu laufen. Erwachsenenbildung verschenkt folglich die Chance, den eigenen Stellenwert zu festigen, wenn sie sich nicht darauf konzentriert, den gesamten Lernprozess im Blick zu halten und durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen.

Hinzu kommt, dass gerade im Zuge der notwendig werdenden Organisation von lebenslangem Lernen allen Kompetenzen, die die Aneignung von Wissen erleichtern, Vorschub geleistet werden sollte. So ist beispielsweise die mit dem hier vertretenen Begriff Lernstandortbestimmung implizierte Möglichkeit der Lernerberatung essenziell für erfolgreiches Lernen:

„Lernerberatung als selbstverständlicher Teil einer Konzeption, die auf Selbstorganisation und Selbststeuerung von (lebenslangem) Lernen abzielt, ist noch nicht – auch nicht in der Fachöffentlichkeit – anerkannte Normalität. Vor dem Hintergrund gewandelter Anforderungen an Weiterbildung und an die dort agierenden Lernenden und Lehrenden ist sie jedoch nach unserem Verständnis Mindestvoraussetzung für die Förderung von Selbstorganisation und Selbststeuerung des Lernens.“ (Kemper/Klein 1998, S. 10).

Damit hilft der Einsatz von Lernstandortbestimmung auch dazu, Lernende für ihre gesellschaftlich wichtige Rolle als kontinuierlich Lernende zu befähigen.

Von daher ist es das Anliegen der vorliegenden Arbeit, die Aufmerksamkeit auf diesen bislang vernachlässigten, jedoch für Lernen sehr wichtigen Aspekt zu lenken. Sie will dazu beitragen, künftig Lernerfolgsmessungsverfahren in der Weiterbildung etablieren zu helfen, indem sie verschiedene Methoden vorstellt und Durchführungsmöglichkeiten in der Praxis näher beleuchtet.

Eine Beschreibung des Vorgehens, wie Lernstandortbestimmung in der Weiterbildung eingesetzt werden kann, ist allerdings erst dann sinnvoll, wenn vorab die verwendeten Begrifflichkeiten geklärt und die Rahmenbedingungen erläutert wurden. Daher ist diese Arbeit in drei große Teilaspekte gegliedert:

- in einem zusammenfassenden theoretisch gehaltenen Kapitel werden die relevanten Begriffe grundgelegt,
- in einem auf die praktische Umsetzbarkeit ausgerichteten Kapitel werden Hemmnisse und Chancen dargestellt und die Methoden in ihrer notwendigen Einbettung vorgestellt,
- und in einem letzten empirischen Teil werden die in der Seminarpraxis gesammelten Erfahrungen von Kursleitenden ausgewertet.

Zur ersten Orientierung sei auf die jeweiligen Kapitelzusammenfassungen verwiesen. Gerade in den Sozialwissenschaften sind die in der Forschung verwendeten Begriffe nicht immer deckungsgleich. Anders als etwa bei mathematisch formalisierten Naturwissenschaften lassen sich hier nur schwer genaue Definitionen ableiten. Von daher erscheint es wichtig, die in der Arbeit verwendeten Begriffskontexte genauer zu beschreiben, um beim Leser ein einheitliches Bild zu generieren, auf dem dann im praktischen Teil fundiert aufgebaut werden kann. Für den rein an der Praxis orientierten Leser bietet es sich an, diese Ausführungen abzukürzen und bei der „Zusammenführung zur im Rahmen der Arbeit verwendeter Begriffsbestimmung Lernstandortbestimmung (Lobe)“ Kap. I. 4. einzusteigen.

Wie schon zu Beginn der Einleitung angesprochen, ist der *Lernbegriff* Dreh- und Angelpunkt einer Beschäftigung mit dieser Thematik. Erst wenn geklärt ist, welche Vorstellung von Lernprozessen vorliegt, können Begriffe wie *Lernerfolg* und Ler-

nerfolgsmessung im hier intendierten Sinn nachvollzogen werden. Ein Verständnis von Lernen als reine Wiederholung vorgegebener Fakten lässt unter Lernerfolg etwas anderes vermuten und impliziert eine andere Form der *Lernerfolgsmessung*, als ein stärker auf selbsttätige Aneignung und individuelle Transferierung ausgerichteter Lernverständnis. Da Begriffe wie Lernerfolgsmessung und Lernerfolgskontrolle jedoch, trotz aller Bemühung um Ausdifferenzierung und Kontexterklärung, in der Theorie und noch häufiger in der Bildungspraxis oft negativ konnotiert sind, musste für diese Arbeit ein neuer neutraler Terminus gefunden werden. Hierzu wurde der Begriff der *Lernstandortbestimmung* gewählt. Er beinhaltet für das Konzept wichtige Aspekte, die in Abhebung zu den mit Lernerfolgskontrolle in Verbindung gebrachten negativen Vorstellungen aufgezeigt werden.

Ähnlich verhält es sich mit dem hier angesprochenen Anwendungsfeld von Lernstandortbestimmung: der Weiterbildung. Auch hier gibt es schwer zu überschauende vielfältige Strukturen. Wichtig ist es daher in Konkordanz zum Lernbegriff zu zeigen, welchen historisch gewachsenen Implikationen Weiterbildung heute unterliegt, da dadurch das dort (teilweise unbewusst) favorisierte Lernverständnis geprägt wird und spezifische Rahmenbedingungen für Lernstandortbestimmung geschaffen werden. Beispielsweise wird ein auf Freiwilligkeit und Individualität beruhendes Verständnis von Weiterbildung andere Umsetzungsbedingungen generieren als ein auf berufliche Verwertbarkeit konkreter Kompetenz zielendes Konzept.

Nachdem diese Grundlagen gelegt sind, wendet sich der darauf folgende Teil der Arbeit der Frage zu, wie Lernstandortbestimmung umgesetzt werden kann. Es gilt zu klären, warum der Einsatz von Formen der Lernerfolgsmessung/Lernstandortbestimmung bisher nur selten Anklang in der Weiterbildung gefunden hat. Sind die Gründe dafür bekannt, ebnet das den Weg für die künftige Auseinandersetzung mit der Thematik und hilft, von vorneherein gewisse Vorbehalte zu entkräften. Des Weiteren sollen als Argumentationsgrundlage für den Einsatz von Lernstandortbestimmung die darin liegenden materiellen wie immateriellen Vorteile dargestellt werden. Dies dient dazu, noch einmal ins Bewusstsein zu rücken, welchen Stellenwert Lernstandortbestimmung in der Weiterbildung hat und soll ihr dazu verhelfen, künftig diesen Platz auch einnehmen zu können.

Bevor konkret mit Lernstandortbestimmung gearbeitet werden kann, benötigt man diesbezügliches Methoden- und Umsetzungswissen. Daher werden exemplarisch aus der Bandbreite der Lernstandortbestimmungsinstrumente einige Verfahren vorgestellt. Diese wurden entsprechend ihrer Eignung für unterschiedliche Seminartypen und ihrer Abhebung von den herkömmlichen Testvarianten ausgewählt. Die bloße Anwendung neuer Methoden ohne Anpassung an die jeweilige Lernumgebung ist jedoch nicht gewinnbringend. Entschließt man sich für die Durchführung von Lernstandortbestimmungen, impliziert das auch immer eine gewisse (Neu)Strukturierung

der Seminarinhalte und der Vermittlungsschritte und eine inhaltliche Absprache mit den Teilnehmenden. Von daher zählen die wichtigsten Umsetzungsbedingungen zum notwendigen Vorwissen für einen fundierten Umgang mit Lernstandortbestimmung, ohne welches das Konzept oft zum Scheitern verurteilt ist.

Nach dieser (theoretischen) Vorarbeit wird im letzten empirischen Teil auf die Alltagspraxis Bezug genommen und dortige Erfahrungen ausgewertet werden. Im Rahmen des Forschungsprojekts „Variation von Lernumgebungen und deren Auswirkung auf Lernerfolg“ (VaLe)³ wurden Kursleitende aus verschiedenen Einrichtungen der Erwachsenenbildung im Rahmen von narrativ-fokussierten Interviews zum Thema Lernstandortbestimmung in der Weiterbildung befragt. Damit hatten sie die Möglichkeit, ihre subjektiven Vorstellungen in Bezug auf die Thematik zu artikulieren. Deren Analyse eröffnet die Chance, Einblick in ihre Deutungsschemata zu nehmen und daraus Konsequenzen für Theorie und Bildungspraxis abzuleiten. Zum einen ging es darum herauszufinden, welche Rahmenbedingungen auf mikro- und makrokosmischer Ebene Auswirkungen haben, um künftige Umsetzungsbestrebungen schon im Vorfeld erleichtern zu können. Zum anderen sollen konkrete Methoden und Durchführungsweisen auf ihre Eignung für verschiedene Seminararten hinterfragt werden.

Intention der Arbeit ist es somit, einen wesentlichen Aspekt von Bildungsarbeit – die Messung und Rückmeldung individueller Lernergebnisse – ins Bewusstsein der Erwachsenenbildner (Lehrende wie Institutionsvertreter) zu bringen und ihnen Mittel und Wege für einen effektiven Einsatz der Lernstandortbestimmung aufzuzeigen. Naturgemäß gestaltet sich jede Bildungssituation verschieden, weshalb das Vorlegen eines Rezeptbuchs nicht sinnvoll erscheint. Es lässt sich aber eine Methodenrepertoiregrundlage geben, aus der bei der Gestaltung des eigenen individuellen Seminars Anregungen geschöpft werden können.

Zwar ist – wie bei jeder Neuerung – der Einsatz einer Lernstandortbestimmung anfangs mit zusätzlichem Aufwand verbunden, dieser amortisiert sich jedoch bald durch den deutlichen Gewinn an Lernqualität.

³ Das Projekt wurde vom BMBF gefördert, von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) getragen und unter Leitung von Prof. Kaiser an der Universität der Bundeswehr von September 2003 bis Februar 2007 durchgeführt. Der erste Teil 2003–2005 stand inhaltlich unter dem Schwerpunkt eine Passung von bestimmten Lernertypen zu bestimmten Lernumgebungen und damit einen spezifischen Lernerfolg zu analysieren. Der zweite Teil mit dem Untertitel Lernerfolgskontrolle (LeKo) 2005–2007 verfolgte das Ziel Lernerfolgskontrolle als Verfahren zumindest ansatzweise stärker in die Erwachsenenbildung zu integrieren.

II. Einführung und Eingrenzung der in der Arbeit verwendeten Begrifflichkeiten

*„Wer nicht weiß wo er hin will,
darf sich nicht wundern,
wenn er nirgendwo ankommt.“
(Gabriel Barylli nach Mark Twain)*

Wenn man neben Lernen auch mit dem Begriff Lernerfolgskontrolle operiert, ist es nötig, die Komponenten beider Begriffe zu klären, sie in ihrem Entstehungs- und Wirkungszusammenhang zu beleuchten und dann zu einer dieser Arbeit zugrundeliegenden Definition zusammenzuführen. In einzelne Schritte zerlegt bedeutet das, zuerst Lernen in seinen Zusammenhängen zu erfassen, um dann klären zu können, was Lernerfolg impliziert, damit daran anschließend Lernerfolgsmessung/Lernerfolgskontrolle genauer beleuchtet und dem für diese Arbeit grundlegenden Begriff der Lernstandortbestimmung gegenübergestellt werden kann. Zuletzt soll erläutert werden, welche strukturellen Merkmale eines bestimmten Bildungssektors, hier der Erwachsenenbildung, sperrig zu welchen Komponenten der zuvor ausgeführten Begriffen stehen und wie sich diese Spannungslage aus allgemeinpädagogischer Perspektive gegebenenfalls vermitteln lässt.

1. Lernen

1.1 Begriffsdefinition

Lernen ist ein Begriff, der im Alltag häufig in unterschiedlichsten Situationszusammenhängen und unter verschiedenen subjektiven Bedeutungszuschreibungen Verwendung findet. Daher ist es notwendig, genauer abzugrenzen, welche pädagogische Konnotation dahinter steht, wenn er als Bezugspunkt für Lernkontrollverfahren gesehen wird.

Was meint man nun eigentlich, wenn man von Lernen spricht? Wie so oft bei pädagogischen Begrifflichkeiten finden sich verschiedene Erklärungsansätze. Eine erste generelle Zusammenschau ergibt eine Definition, die sich in leicht unterschiedlichen Formulierungen als grundlegender Baustein in den meisten Begriffsdeutungen fin-

det: „Unter Lernen versteht man den individuellen Erwerb von Kenntnissen sowie von geistigen und körperlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen>, Stand: 22.2.06)⁴. Diese Basisdefinition greift selbstverständlich, nicht zuletzt wegen ihrer Knappheit, in vielen Bereichen zu kurz. Auf fehlende Elemente, wie jenes, dass auch schon in der Modifikation der Kenntnisse und Fertigkeiten Lernen inbegriffen ist, wird daher im Späteren noch eingegangen werden müssen. Festhalten lassen sich hier jedoch einige wichtige Aspekte, die für den pädagogischen Begriff konstitutiv sind: Lernen kann per definitionem damit auf verschiedensten Gebieten stattfinden und erstreckt sich über den reinen Wissenserwerb hinaus auch auf Handlungskompetenzen⁵. Zudem impliziert die Definition, dass Lernen eine spezifische Leistung des Subjekts darstellt⁶. Wissen wird damit an je individuelle Gegebenheiten, um die nur der Lernende⁷ selbst weiß, angebunden. Der Lehrende kann damit nur ein Spektrum an Inhalten und Verarbeitungsmöglichkeiten vorgeben, aus denen der Lerner dann das für ihn Passende selektiert und an seinen Erfahrungshintergrund anpasst. Womit sich ein herkömmliches Verständnis von Wissensvermittlung im Sinne des sprichwörtlichen Eintrichterns ausschließt. Besser an die Vorstellung von Lernen als subjektiv gelenkter Erwerb von Kenntnissen angepasst ist somit das Modell der Informationsverarbeitung. Danach liegt, im Unterschied zu der Vorstellung von direkter Übernahme vorgegebener Wissensbestandteile, ein vom Lernenden aktiv – jedoch meist unbewusst – gesteuerter Vorgang vor. Kaiser/Kaiser (1999) definieren Denken als Grundbaustein des Lernens, „als aktiver Prozeß der Verarbeitung von Informationen, die der Mensch aus seiner Umwelt aufnimmt.“ (S. 15). Aus der Umgebung empfangene Sinnesreize werden durch selektive Aufmerksamkeitshaltung gefiltert, im sensorischen Register anhand ihrer subjektiven

⁴ Zur Veranschaulichung wie stark diese Beschreibung von Lernen konsensfähig ist oder vielmehr in wie weit sie Verbreitung gefunden hat und findet, wurde das Zitat einem der häufigst konsultierten Internetlexika entlehnt. Wohl wissend darum, dass diese virtuellen Nachschlagwerke nicht immer eine entsprechende wissenschaftliche Fundierung aufweisen. Nichtsdestoweniger vergrößert sich ihre Nutzergemeinde in Relation zum Gebrauch herkömmlicher Nachschlagwerke immer stärker, weshalb für viele auf der Suche nach Information über Lernen diese Quelle der erste Ansatzpunkt sein dürfte, der ihre Vorstellung des Terminus prägt.

⁵ Frey (2004) setzt Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Kompetenzen gleich. Diese werden in die 4 Kategorien Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz unterschieden, die zusammen die generalisierte Handlungskompetenz der jeweiligen Person ergeben (vgl. S. 907).

⁶ Hier ist schon auf die später noch vertieft behandelte konstruktivistische Perspektive verwiesen. Wissen kann nach ihr nicht direkt vom Lehrenden auf den Lernenden übertragen werden, sondern unterliegt immer einer subjektiven Selektion und Angleichung an schon vorhandene Wissensinhalte und Erfahrungen beim Lerner, also einer Konstruktion.

⁷ Zur besseren Lesbarkeit des Textes wird, wenn es nicht um konkrete Personen geht, die männliche Schreibweise verwendet, wobei darunter selbstverständlich immer beide Geschlechter subsumiert sind. Die Auswahl dieser geschlechtsspezifischen Nennung erfolgte in Anlehnung an die bisher noch vorwiegend gebräuchliche Schreibtradition, was jedoch in keinem Fall eine Abwertung gegenüber der weiblichen Begrifflichkeit impliziert.

Lernen und Lernerfolgskontrolle in der Weiterbildung

Überlegungen zu einem Konzept der Lernstandort- bestimmung erwachsener Lernender

Im Zuge der modernen Wissensgesellschaft wird lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen zur zentralen Ressource. Damit rücken der Lerner und sein Lernprozess in den Mittelpunkt des Interesses. Das vorliegende Werk nimmt als innovatives Moment gezielt den in der Erwachsenenbildung oft vernachlässigten Aspekt der Lernerfolgskontrolle in den Blick. Getreu dem Motto: „Wenn man nicht weiß, wo man hin will, darf man sich nicht wundern wenn man nirgendwo ankommt“ wird davon ausgegangen, dass erst durch Lernzielsetzung und den damit einhergehenden Monitoring-Prozess Lernen eigenständig und effektiv gestaltet werden kann.

Deshalb wird im ersten Teil im Sinne konstruktivistischer Lerntheorien mit dem Begriff Lernstandortbestimmung ein Ansatz generiert, der den individuellen, selbstbestimmten Aspekt des Lernens betont. Intention ist Lernunterstützung und Lernberatung an Hand von Lernstärken- und schwächenanalysen. Es werden vor allem prozessorientierte Methoden zur Erfassung von Lernerfolg aufgezeigt. Zusätzlich wird der Einsatz von Lernstandortbestimmung in der Erwachsenenbildung auch auf der institutionellen Ebene thematisiert. Sie wird als Chance zur stärken Kundenorientierung und Teilnehmerbindung gesehen.

Im zweiten Teil wird auf der Basis von narrativ-fokussierten Interviews mit Kursleitenden aus verschiedenen Weiterbildungsbereichen ein Qualifizierungsmodul entworfen, das zur erfolgreichen Implementierung von Lernstandortbestimmungen in Weiterbildungsseminare beiträgt.