

**Philipps-Universität Marburg
Fachbereich Erziehungswissenschaften**

Neue Lernkulturen in der Weiterbildung

**Konzeption und Evaluation einer Selbstlernarchitektur in der
Volkshochschule**

INAUGURAL-DISSERTATION

zur

Erlangung der Doktorwürde

des

**Fachbereichs Erziehungswissenschaften
der Philipps-Universität Marburg/Lahn**

vorgelegt von

Uwe Feldbusch
aus Grünberg (Hessen)
Matr.-Nr. 1188747

Marburg/Lahn Februar 2008

Vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg
als Dissertation angenommen am: _____

Abschluss der mündlichen Prüfung am: _____

Betreuer: Prof. Dr. Hafeneger
2. Gutachter: Prof. Dr. Seitter

Inhaltsverzeichnis

Teil I: Theoretischer Zugang

1. Einleitung	1
1.1 Einführung	1
1.2 Aufbau der Arbeit.....	3
2. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse und deren Bedeutung für Institutionen der Weiterbildung	6
2.1 Modernisierungsimperative in der Erwachsenenbildung.....	6
2.2 Die Lernkulturdebatte und deren Auswirkungen auf Lernarrangements...	9
3. Konzept des Selbstgesteuerten Lernens	13
3.1 Definition des Selbstgesteuerten Lernens	13
3.1.1 Begründungslinien und aktuelle Ausdifferenzierungen	19
3.1.2 Ausformungen und Merkmale des Selbstgesteuerten Lernens.....	26
3.2. Erwartungen und Befürchtungen hinsichtlich des Konzeptes des Selbstgesteuerten Lernens.....	31
3.2.1 Institutionelle Aspekte	32
3.2.2 Personale Aspekte	35
3.2.3 Lerntheoretische Aspekte	38
4. Anforderungen an Lernende	40
4.1 Ausgangslage	40
4.2 Selbstlernkompetenzen	41
4.3 Aufbau und Erwerb von Selbstlernkompetenzen	48
5. Umsetzung der neuen Lernstrukturen in Bildungseinrichtungen	51
5.1 Konsequenzen für die institutionelle Bildungsarbeit	51
5.2 Lernort Volkshochschule	53
5.2.1 Das Selbstverständnis der Volkshochschulen	54
5.2.2 Herausforderungen	55
6. Forschungsstand zum Selbstgesteuerten Lernen	58
6.1 Verifikationsstudien	58
6.2 Studien zu den Voraussetzungen erfolgreichen Selbstgesteuerten Lernens	59
6.3 Studien zur Selbstlernbereitschaft und Selbstlernfähigkeit	61
6.4 Studien zur Förderung Selbstgesteuerten Lernens	61
7. Konzeptualisierung des Selbstgesteuerten Lernens - Auswirkungen auf Lernarrangements	66
7.1 Elemente des Selbstgesteuerten Lernens	66
7.2 Selbstlernarchitektur.....	67
7.2.1 Steuerungspraktiken im Kontext des Selbstgesteuerten Lernens....	68
7.2.2 Das Konzept der Selbstlernarchitektur.....	69
7.2.2.1 Lernberatung	72
7.2.2.2 Lerntagebuch.....	77
7.2.2.3 Lernstile und Lerntypen	79

8. Intention der Studie	86
8.1 Grundlegende Annahmen.....	86
8.2. Fragestellung.....	87

Teil II: Konzeptioneller Zugang

9. Aufbau des Forschungsvorhabens	91
9.1 Beteiligung der Institution Volkshochschule.....	93
9.1.1 Der Kursrahmen.....	94
9.1.1.1 Kursanmeldung und Gewinnung der Teilnehmenden.....	95
9.1.1.2 Aufbau und Inhalte der Kurse	96
9.1.1.3 Der zeitliche Rahmen	97
9.1.2 Räumliche Ausstattung	98
9.2 Erhebungsinstrumente.....	99
9.2.1 Einstiegsfragebogen	100
9.2.2 Abschlussfragebogen.....	101
9.2.3 Teilnehmende Beobachtung	101
9.2.4 Interviews.....	105
9.2.5 Lerntagebuch	109
9.2.6 Prüfung	110
10. Die Selbstlernarchitektur.....	111
10.1 Der Einsatz der Lernumgebung im Projekt.....	111
10.1.1 Aufbau der Lernumgebung	114
10.1.2 Einstiegsinszenierung	115
10.1.3 Einstiegspunkte.....	116
10.1.4 Lernwegempfehlungen.....	117
10.1.5 Dokumente und Lernpraktiken	118
10.1.6 Lernberatung.....	128
10.1.7 Einstieg in die Lernumgebung.....	128
10.2 Der Einsatz der Lernberatung im Projekt.....	136
10.3 Der Einsatz des Lerntagebuches im Projekt.....	138
11. Die Teilnehmenden	141
11.1 Soziodemographische Daten.....	141
11.1.1 Geschlecht.....	141
11.1.2 Altersdurchschnitt.....	142
11.1.3 Schulabschluss	142
11.1.4 Erlernte Tätigkeit.....	143
11.1.5 Motivation.....	144
11.2 Lernerfahrungen im Vorfeld.....	147
11.2.1 Vorkenntnisse im Bereich der EDV	147
11.2.2 Teilnahme an früheren VHS-Kursen	150

Teil III: Ergebnisse der Untersuchung

12. Evaluation der Selbstlernarchitektur.....	153
12.1 Auswertung des Abschlussfragebogens.....	154
12.2 Ergebnisse der Auswertung der eingesetzten Elemente der Selbstlernarchitektur	158
12.2.1 Beurteilung der Lernumgebung durch die Teilnehmenden	158
12.2.1.1 Einstiegsinszenierung und Einstiegspunkte	158
12.2.1.2 Dokumente	162
12.2.1.3 Lernpraktiken.....	166
12.2.2 Beurteilung der Lernberatung durch die Teilnehmenden	172
12.2.3 Beurteilung des Lerntagebuches durch die Teilnehmenden	180
12.3 Ergebnisse der lernstilbezogenen Auswertung.....	188
12.4 Ergebnisse der lernerfolgsbezogenen Auswertung	192
12.5 Ergebnisse der prüfungsbezogenen Auswertung	198
12.6 Zeitliche Belastung der Teilnehmenden.....	201
12.7 Ergebnisse der bildungsbezogenen Auswertung.....	206
12.8 Regelmäßigkeit der Teilnahme	211
13. Beurteilung der Ergebnisse – Erfolgsfaktoren und Konsequenzen für die Konzeption und Durchführung selbstgesteuerter Lernsettings im institutionellen Rahmen.....	213
13.1 Zusammenfassung der Ergebnisse der Evaluation	213
13.2 Bedingungen für den gelungenen Einsatz einer Selbstlernarchitektur im institutionellen Kursgeschehen	216
13.3 Konsequenzen für die Etablierung von Selbstlernarchitekturen im institutionellen Rahmen	219
Abbildungsverzeichnis	223
Literaturverzeichnis	225

1. Einleitung

1.1 Einführung

Mit welchen Möglichkeiten und Methoden können die Inhalte eines EDV-Grundlagenkurses teilnehmergerecht und unter Berücksichtigung sich wandelnder Anforderungen an das Bildungssystem vermittelt werden? Wie muss ein solches Angebot didaktisch und technisch gestaltet sein? Diese Fragen bildeten den Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit dem Thema dieser Arbeit. Langjährige eigene Erfahrungen als Kursleiter im EDV-Bereich bei verschiedenen Bildungseinrichtungen verdeutlichten die Notwendigkeit, didaktische Gegenmodelle zur oftmals traditionell/statischen Lehr-/Lernkultur in EDV-Kursen zu entwerfen.

Seit einigen Jahren wird innerhalb der Erwachsenenbildung verstärkt über das Selbstgesteuerte Lernen diskutiert. Im Rahmen der „neuen Lernkulturen“ verfolgt es die Ziele, dem Lernenden mehr Freiräume im Lernprozess anzubieten sowie Lernkompetenzen zu fördern und auszubilden. Gleichzeitig werden die Bedürfnisse der Lernenden hinsichtlich der Flexibilisierung von Zeitmustern (die zum Teil aus gesellschaftlichen Zwängen resultieren) ins Zentrum des didaktischen Arrangements gestellt.

Die Diskussion um das Selbstgesteuerte Lernen lässt sich in zwei zeitlich versetzte Zentren gliedern. Etwa seit Mitte der 90er Jahre verstärkte sich eine Autorendebatte um Legitimationen und theoretische Ausgestaltungen möglicher Formen des Selbstgesteuerten Lernens. Die Debatte erreichte in den ersten drei Jahren dieses Jahrtausends ihren Höhepunkt. Seitdem ist ein Rückgang der Publikationen zu konstatieren, die definitorische Grundlagen liefern und auf mögliche Konsequenzen beim Einsatz dieser didaktischen Form im Lehr-/Lernkontext hinweisen. Die mehr theoretisch geführte Debatte ist einer Diskussion um praktische Einsatzmöglichkeiten und mögliche Ausgestaltungsformen des Selbstgesteuerten Lernens in institutionellen Zusammenhängen gewichen. Wenig erforscht ist bis heute die Umsetzung dieser anspruchsvoller werdenden didaktischen Modelle in die institutionelle Bildungspraxis.

Hier setzt das geplante Forschungsvorhaben an. Ziele sind:

1. Eine Lernumgebung zu entwickeln, die Elemente des Selbstgesteuerten Lernens in ein bestehendes Kursangebot zur EDV-Grundlagenschulung implementiert und im institutionellen Rahmen eingesetzt werden kann und
2. diese Lernumgebung zu evaluieren, die Sichtweise der Teilnehmenden in den Vordergrund zu stellen und Konsequenzen für die Etablierung von selbstgesteuerten Lernsettings in Weiterbildungsinstitutionen zu profilieren.

Zu Beginn des Forschungsprojektes standen vielfältige Fragen, deren Klärung für die Integration des Konzeptes des Selbstgesteuerten Lernens in ein Kursangebot zur EDV-Einführung notwendig war. Bisherige Forschungsergebnisse zum Einsatz von Formen des Selbstgesteuerten Lernens in der Weiterbildungspraxis mussten aufgearbeitet werden. Anschließend wurden bereits bestehende theoretische Konzepte analysiert und darauf aufbauend die Konzeptionierung eines geeignet erscheinenden didaktischen Lernsettings vorgenommen, das im hier vorgestellten Forschungsprojekt zum Einsatz kommen soll. Weitere Überlegungen widmeten sich der Strukturierung und Aufbereitung der Lerninhalte sowie der Lernmaterialien und der Fragen, die eine konkrete Umsetzung im institutionellen Rahmen betrafen. Schließlich wurden die Erhebung des Datenmaterials und dessen Interpretation und Auswertung geplant.

Der Forschungsgegenstand – die Entwicklung der Lernumgebung und die Evaluation durch die Teilnehmenden,¹ – der im Kapitel 8 explizit definiert wird, resultiert aus zwei grundlegenden Defiziten, die im Kontext der Debatte um das Selbstgesteuerte Lernen deutlich werden. Zum einen gibt es relativ wenige Studien, die den Einsatz dieser didaktischen Elemente in der institutionellen Weiterbildung thematisieren. Sofern diese vorliegen, ergibt sich dennoch ein definitorisches Problem, da die Vorstellungen darüber, was Selbstgesteuertes Lernen ausmacht, bei den an der Diskussion Beteiligten sehr stark voneinander abweichen. Das Forschungsfeld ist daher als äußerst heterogen zu bezeichnen. Zum anderen wird die Rolle des Lernenden beim Einsatz dieser didaktischen Form selten thematisiert. In der Literatur finden sich zahlreiche theoretische Hinweise auf Veränderungen im Lernprozess, die zum Teil sehr anschaulich die neuen Herausforderungen für Lernende beschreiben. Eine Analyse des veränderten Lehr-/Lerngeschehens durch den Einsatz

¹ Um beide Geschlechter anzusprechen werden in der Arbeit die Bezeichnungen „Teilnehmende“ und „Kursleitende“ verwendet.

des Selbstgesteuerten Lernens in praktischen Zusammenhängen wird aber nur unzureichend geleistet.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich im Wesentlichen in drei Teile:

Teil I: Theoretischer Zugang

Im ersten Teil wird die theoretische Basis für die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung gelegt.

In Kapitel 2 geht es darum, die Begrifflichkeit des Selbstgesteuerten Lernens innerhalb der Debatte um „neue Lernkulturen“ zu verorten. Zu diesem Zweck werden gesellschaftliche Veränderungsprozesse mit ihren Auswirkungen auf Lernarrangements diskutiert und ein Überblick über die aktuelle Lernkulturdebatte in der Erwachsenenbildung gegeben. In Kapitel 3 wird das facettenreiche Konzept des Selbstgesteuerten Lernens vorgestellt. Definitive Grundlagen werden diskutiert und die Entwicklung des Begriffes wird nachgezeichnet. Dabei wird besonders die begriffliche Vielfalt deutlich, die sich aufgrund der aus den unterschiedlichsten Disziplinen stammenden Ansätze im Laufe der Zeit herausgebildet hat.

Der Einsatz des didaktischen Konzeptes des Selbstgesteuerten Lernens bringt Veränderungen für alle am Lernprozess Beteiligten mit sich. Dieser Sachverhalt wird ebenfalls in Kapitel 3 thematisiert. Vor allem für die Lernenden birgt der Einsatz des Selbstgesteuerten Lernens im institutionellen Rahmen ein hohes Veränderungspotenzial. Die entsprechende Literatur bezeichnet Selbstgesteuertes Lernen als nicht voraussetzungslos. Es gilt spezielle Kompetenzen zu fördern und auszubilden, die für den Lerner unabdingbar sind. Kapitel 4 wird sich mit diesen Kompetenzen, ihrem Erwerb und den Möglichkeiten der Förderung beschäftigen. In Kapitel 5 werden Konsequenzen für die institutionelle Bildungsarbeit durch den Einsatz von selbstgesteuerten Lernprozessen thematisiert und Veränderungen innerhalb von Institutionen durch den Einsatz von neuen Lernkulturen am Beispiel der Volkshochschule diskutiert. Nachdem in Kapitel 6 der aktuelle Forschungsstand zum Selbstgesteuerten Lernen dargelegt wird, wird in Kapitel 7 ein didaktisches Setting vorgestellt, das Elemente des Selbstgesteuerten Lernens verwendet und für den praktischen Einsatz in Institutionen geeignet ist. Dieses Lernsetting bildet die

theoretische Grundlage für die Ausgestaltung der Lernumgebung, die im Forschungsprojekt ihren Einsatz fand.

Teil II: Konzeptioneller Zugang

Die Grundüberlegungen, die sich aus dem theoretischen Teil der Arbeit ableiten und für das durchgeführte Projekt von Bedeutung sind, werden zusammen mit der Fragestellung der Arbeit in Kapitel 8 dargelegt.

Der Aufbau des Forschungsvorhabens, die für die Datengewinnung erforderlichen Erhebungsinstrumente sowie das Vorgehen bei der Auswertung werden in Kapitel 9 dargelegt. Daran anschließend (Kapitel 10) wird die für das eigene Forschungsvorhaben entwickelte Lernumgebung vorgestellt und die eingesetzten didaktischen Elemente werden beschrieben und diskutiert. Es handelt sich dabei um ein Lernsetting, das eine Verbindung der drei didaktischen Elemente „Lernumgebung, Lernberatung und Lerntagebuch“ darstellt. Die Lernumgebung zeichnet sich dadurch aus, dass sie den Teilnehmenden einen dem lerntypgerechten Einstieg in das Kursgeschehen bietet. Lernberatung und Lerntagebuch ergänzen die Lernumgebung als reflexive Elemente. Diese drei Elemente bilden die Selbstlernarchitektur.

Kapitel 11 fokussiert auf die teilnehmenden Lernenden der beiden Kurse des Forschungsprojekts. Die soziodemographischen Daten, die Vorkenntnisse im Bereich der EDV und die Teilnahme an früheren VHS-Kursen werden thematisiert.

Teil III: Empirischer Zugang

In diesem Teil der Arbeit geht es um die Analyse der Sichtweise der Teilnehmenden auf das eingesetzte selbstgesteuerte Lernsetting. Neben den konzeptionellen Überlegungen zum Einsatz der Selbstlernarchitektur im institutionellen Rahmen der Kurse bildet die Frage nach dem Umgang der Teilnehmenden mit Elementen des Selbstgesteuerten Lernens und deren Bewertung das zweite Untersuchungsfeld dieser Arbeit. Kapitel 12 dient der Evaluation der eingesetzten Selbstlernarchitektur und ihrer Bewertung durch die Teilnehmenden. Die im Kursgeschehen eingesetzten didaktischen Elemente werden evaluiert und nach bestimmten Kriterien differenziert. Die Frage nach der Akzeptanz der Selbstlernarchitektur durch die Lernenden bildet den Hauptgegenstand der Untersuchung. Zu diesem Zweck wird der Lernerfolg der Teilnehmenden untersucht, die Wahl des individuellen Lernweges der

Teilnehmenden reflektiert und eine Auswertung unter Berücksichtigung der soziodemographischen Daten vorgenommen.

Im abschließenden Teil der Arbeit (Kapitel 13) werden Möglichkeiten und Grenzen beim Einsatz des Selbstgesteuerten Lernsettings aufgrund der Erfahrungen im Forschungsprojekt aufgezeigt und Konsequenzen für zukünftige Projekte dieser Art abgeleitet.

Ohne vielfältige Anregungen und Unterstützung von verschiedenen Seiten wäre die Arbeit in dieser Form nicht zustande gekommen. Zu allererst möchte ich den Teilnehmenden beider Projektkurse danken, die sich durch ihr Mitwirken an der Evaluation um diese Arbeit verdient gemacht haben. Mein Dank geht an die Kreisvolkshochschule Gießen in Lich, welche die institutionellen Rahmenbedingungen für diese Untersuchung möglich gemacht und das Projekt tatkräftig unterstützt hat. Zudem danke ich meinem Betreuer, Herrn Prof. Dr. Benno Hafenecker für seine Betreuung und seine motivierende Beratung. Ein weiterer Dank gilt dem Zweitgutachter, Herrn Prof. Dr. Wolfgang Seitter für seine Unterstützung. Schließlich möchte ich mich bei Christine Hartig, Christiane Hartmann, Sabine Lauber, Lena Lehmann, Iris Männle, Mara Meske, Thorsten Dresing, Patrick Möser, Stefan Rädiker und Claus Stefer bedanken, die mir Support verschiedenster Art gewährten. Ein ganz besonders herzlicher Dank gilt Nina Friese, ohne deren Unterstützung die Umsetzung meiner Ideen nicht möglich gewesen wäre.

2. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse und deren Bedeutung für Institutionen der Weiterbildung

In diesem Kapitel wird die erwachsenenbildnerische Diskussion über „neue Lernkulturen“ dargestellt. Dabei sollen vor allem Begründungslinien und Legitimationen der Debatte, die für den Kontext der Arbeit bedeutsam sind, vorgestellt und erläutert werden. Die Ausführungen erheben nicht den Anspruch auf eine vollständige Darstellung der gesamten erwachsenenpädagogischen Diskussion zu diesem Themenkomplex.

Einleitend werden die Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungsprozesse auf Institutionen der Weiterbildung dargestellt und diskutiert. Im Anschluss wird die Diskussion um „neue Lernkulturen“ vorgestellt, in deren Kontext dem „Selbstgesteuerten Lernen“ erhöhte Aufmerksamkeit gewidmet wird. Die Debatte um diese Lernform, ihre Voraussetzungen und Konsequenzen nimmt seit etwa fünfzehn Jahren breiten Raum in der erwachsenenpädagogischen Diskussion ein.

2.1 Modernisierungsimperative in der Erwachsenenbildung

Die Träger von Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsorganisationen sehen sich in vielerlei Hinsicht vielschichtigen Veränderungsprozessen und Entwicklungsnotwendigkeiten ausgesetzt. Sie resultieren aus gesellschaftlichen, ökonomischen, technischen oder wissenschaftlichen Veränderungen und dem daraus entstehenden Umgestaltungs- und Anpassungsdruck. Vor allem die Aufweichung des standardisierten Beschäftigungssystems und die damit verbundene Vorstellung einer beruflichen Kontinuität, aber auch die sich wandelnden beruflichen Anforderungen erhöhen den Druck auf die Weiterbildung, sich zu dynamisieren. Forderungen nach der Vermittlung extrafunktionaler Fähigkeiten und ein Zurückschrauben der „Wissensvermittlung“ kennzeichnen Aufgaben, die seit geraumer Zeit an Einrichtungen der Erwachsenenbildung herangetragen werden (vgl. Forneck 2003).

Das Lernen des (Selbst-)Lernens, Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit, lebenslange Lernfähigkeit und selbstständiges Lernen sind Begriffe, die eine Auswahl dieser Forderungen darstellen. Aus ökonomisch-technokratischem Blickwinkel wird eine lernende Gesellschaft angestrebt, in der es den in Fort- und Weiterbildungsprozessen

sen stehenden Personen möglich sein soll, sich individuell auf ein bestimmtes Arbeitsfeld zu spezialisieren, um sich von anderen potenziellen Arbeitnehmern bzw. Arbeitssuchenden abzugrenzen.

Die aus den gesellschaftlichen Umstrukturierungsprozessen resultierenden Konsequenzen für Bildungseinrichtungen haben nicht nur eine partielle Wirkung in Form von veränderten Tätigkeitsfeldern und Aufgabenstrukturen, sondern erfassen alle in der Weiterbildung Tätigen in der Gesamtheit ihrer Arbeitsprozesse (vgl. Behrmann 2003, Dietrich 2001).

Die aktuellen Herausforderungen für Weiterbildungseinrichtungen und damit auch für das dort tätige Personal lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Der Erwachsenenbildung wird einerseits die Aufgabe zugeschrieben, sozialen Ausgleich zu schaffen, während sie andererseits die gesellschaftliche Modernisierung vorantreiben soll.
- Obgleich insbesondere auch finanziell Benachteiligte als Zielgruppen von Weiterbildung angesprochen werden sollen, soll gleichzeitig marktwirtschaftlicher Gewinn erwirtschaftet werden.
- Weiterbildung soll eine integrierende Wirkung haben, gleichzeitig aber milieugerechte Zugänge und Angebote entwickeln.
- Weiterbildung soll das Gemeinwohl unterstützen, gleichzeitig aber individuelle Wettbewerbsstärken aufbauen (vgl. Schüßler/Thurnes 2005).

Diese Anforderungen resultieren aus den beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklungen und haben unmittelbare Konsequenzen für die Zukunft der Einrichtungen (vgl. Dietrich/Herr 2005, Forneck 2003). Lehrende sind an diesen Herausforderungen nicht unmittelbar beteiligt, direkte Auswirkungen auf ihr Handeln sind aber ableitbar.

Je nachdem, wie Weiterbildungseinrichtungen mit den teilweise paradox anmutenden Herausforderungen umgehen, hat dies auch Einfluss auf die Ausgestaltung ihres Leitbildes und ihres pädagogischen Handelns. Entscheidungen, die die Mitarbeiterentwicklung und die Zielgruppenansprache betreffen, werden direkt davon beeinflusst, ebenso werden didaktische Entwicklungen in hohem Maße mitbestimmt (vgl. Dietrich/Herr 2005).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie Vermittlungsformen und praktizierte Lernformen auf die sich fortlaufend wandelnden gesellschaftlichen Anforderungen abgestimmt werden können. Bildungsinstitutionen stehen vor der Herausforderung, Lernprozesse zu optimieren, zeitliche Flexibilität beim Lernarrangement zu ermöglichen, didaktische Settings zu gestalten und in ihr Angebote so zu integrieren, dass sie heutigen gesellschaftlichen Anforderungen entsprechen. Kursleitende und Dozenten in Institutionen der Weiterbildung werden mit der Herausforderung konfrontiert, die Wissensvermittlung nicht mehr als die zentrale Kategorie ihres Aufgabengebietes zu definieren. Vielmehr müssen sie nun das Lernen selbst in den Fokus ihrer Arbeit stellen und ihre Teilnehmenden effektiv in Lernprozessen unterstützen. Die Lernenden wiederum stehen vor der Herausforderung, ihr Lernen den Anforderungen der Gesellschaft und der Arbeitswelt anzupassen (vgl. Dietrich/Herr 2005).

Durch „lebenslanges Lernen“, den Erwerb und die Erweiterung des individuellen professionellen Profils, soll der Lernende im Konkurrenzkampf um Arbeitsplätze mithalten können (vgl. Faulstich u.a. 2002). Gleichzeitig sollen das Erlangen von Selbstbestimmung und Emanzipation, die Fähigkeit, selbstständig zu denken und zu handeln, Konflikte auszutragen, Probleme zu lösen und Entscheidungen zu treffen sowie die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, gefördert werden. Dieser Ansatz orientiert sich am humanistischen Bildungsbegriff und bezieht historische Forderungen aus der Pädagogik mit ein (vgl. Dietrich/Herr 2005). An Institutionen der Weiterbildung wird die Forderung gestellt, entsprechende Lernsettings bereitzustellen, um die geforderten Kompetenzen aufzubauen und zu fördern.

2.2 Die Lernkulturdebatte und deren Auswirkungen auf Lernarrangements

Die Suche nach einer erwachsenengerechten Lehrkultur ist kein neues Thema. Nach Dietrich/Herr (2005) sind allein in den letzten zehn Jahren die Ergebnisse zahlreicher Praxisprojekte und wissenschaftlicher Forschungsarbeiten kaum zu überblicken. Bestrebungen, den Lernenden Unterstützung beim eigenständigen Erwerb von Kenntnissen zu gewähren, haben in der Erziehungswissenschaft eine lange Tradition. Schon in der Antike² sind solche Anstrengungen nachweisbar. Im ausklingenden Mittelalter suchte Comenius (1654) nach einer Unterrichtsweise, in der die Lehrer weniger lehren, die Schüler aber dennoch mehr lernen. Im vergangenen Jahrhundert lieferten die Reformpädagogischen Ansätze (Kerschensteiner, Montessori, Freinet, Steiner u.a) Anregungen, die das freie und selbstständige Lernen unterstützen sollten. Diese Auswahl verdeutlicht die Bedeutung dieser Bestrebungen innerhalb der lernkulturellen Entwicklung. Die aktuell vorherrschende politische Zielrichtung der Förderung des lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernens bildet einen guten Nährboden für die Etablierung von Lernformen, bei denen die „Selbststeuerung“ im Vordergrund steht und der Lerner verstärkt im Mittelpunkt des Lehr-/Lernprozesses gesehen wird.

Seit 1990 wird dafür der Begriff „neue Lernkultur“ verwendet (vgl. Faulstich 1990a). Damit wurde versucht, die zukünftigen Anforderungen an Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu lokalisieren und zu benennen. Faulstich sprach von einer notwendigen Veränderung der Lernkultur, weil die „Gesamtheit der menschlichen Lebensweise, die wir als Kultur bezeichnen können, sich verschiebt und damit auch veränderte Bedingungen für Lernen entstehen“ (Faulstich 1990, S.9). In den letzten zehn Jahren hat die pädagogische Debatte um die neuen Lehr- und Lernkulturen einen regelrechten Boom erfahren. Während sich vorher nur vereinzelte Publikationen mit dieser Thematik beschäftigten, ist ihre Zahl in dem genannten Zeitraum stark angestiegen (vgl. Dietrich/Herr 2005).

² In der Antike suchte Sokrates nach einer Methode, wie Menschen darin unterstützt werden können, selbstständig fortschreitende Erkenntnis zu erlangen.

Die aktuellen Diskussionen zeigen, dass „Lernkultur“ kein eindeutig definierter Begriff und es damit auch schwierig ist, ihre Kennzeichen herauszuarbeiten (Schüßler/Thurnes 2005). Arnold und Schüßler verstehen unter Lernkultur eine ganzheitliche und integrierende Kultur, die die Gesamtheit des Lehrens und Lernens mit all seinen Kontextbezügen umfasst (Arnold/Schüßler 1998, S. 3). Sie betrachten sie als die „Gesamtheit der Lern- und Entwicklungspotenziale, die über das Zusammenwirken der Mitglieder in Interaktions- und Kommunikationsprozessen auf unterrichtlicher, kollegialer und organisationaler Ebene arrangiert werden“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 4). Der theoretischen Grundannahme folgend, dass eine Kultur sinn- und orientierungstiftend wirkt, schafft eine Lernkultur Orientierung für das individuelle Lehr-/Lernhandeln. Die Lernkultur und „biografisch erworbene bzw. organisationshistorisch entwickelte Lernroutinen“ (Schüßler/Thurnes 2005, S. 14) beeinflussen Ziele, Visionen und das Normengerüst der einzelnen Personen sowie der jeweiligen Institutionen/Organisationen.

Diese Definition wird durch die Vorstellung ergänzt, dass Lernkulturen als „Rahmungen“ zu verstehen sind, die den Beteiligten sozial konstruierte und damit auch veränderliche Arrangements bieten. Sie sind geprägt durch unterschiedliche Einflüsse, zu denen die Lehr- und Lernerfahrungen der beteiligten Personen, aber auch die pädagogische Atmosphäre selbst gehören (vgl. Schüßler/Thurnes 2005). Es wird deutlich, dass die konkrete Ausgestaltung des Begriffs „Lernkultur“ stark kontextabhängig ist. Schüßler/Thurnes (2005) liefern eine Übersicht unterschiedlich ausgestalteter Definitionen von Lernkultur, die je nach Anwendungsfeld inhaltlich stark differieren. So wird Lernkultur vor allem in institutionellen Kontexten folgendermaßen gekennzeichnet: Es geht um die möglichen Formen der Lehrarrangements und der Lernorganisation, um die Gesamtheit des Lernangebotes und der Lernmöglichkeiten sowie um die Qualität der didaktischen Fundierung und methodischen Differenzierung (Schüßler/Thurnes 2005). Pätzold/Lang (1999) bestimmen für die Weiterbildung eine ähnliche Definition von Lernkultur. Für sie ist Lernkultur abhängig vom Stellenwert des Lernens im Unternehmen, von der Art und Weise, wie in Unternehmen gelernt wird und vom Support, der für eine Weiterentwicklung der Lernkultur geleistet wird (Pätzold/Lang 1999, S. 33). Weitere Definitionen betrachten Lernkultur als eher lebenslaufübergreifend. Hier steht z. B. „das Relationen herstellende Lernen zwischen institutionalisiertem Lernen und Lehren, und außer-institutionalisiertem Lernen im Zentrum der Betrachtung“ (Weinberg 1999, S. 89).

Weinberg merkt an, dass dieses „Relationenlernen“ eine bedeutende Kennzeichnung von Lernkulturen sei (Weinberg 1999, S. 89). Lernende hätten somit die Aufgabe, sich zwischen verschiedenen Lernkulturen hin- und her zu bewegen, so wie sie es etwa zwischen verschiedenen Sozialmilieus tun (ebd. S. 88).

An dieser Stelle wird deutlich, dass eine Definition des Begriffes „Lernkultur“ nur vor dem Hintergrund des jeweiligen Blickwinkels stattfinden kann. Dies gilt ebenso für die gebräuchliche Bezeichnung der „neuen Lernkulturen“, die derzeit verstärkt diskutiert werden. Eine mögliche Definition besteht darin, neue Lernkulturen mit neuen Veranstaltungsformen gleichzusetzen. Diese charakterisieren sich vornehmlich dadurch, dass sie einen hohen Grad an Selbstorganisationsanteilen aufweisen (vgl. Siebert 2000b). Für Siebert gehören z. B. autodidaktisches Lernen, Formen der Lernberatung, informelle Lernsettings, mobile Lernorte, aber auch arbeitsintegriertes und multimediales Lernen zu den „neuen Lernkulturen“ (vgl. ebd.). Die Sichtweise Sieberts ist für das eigene Forschungsprojekt von großer Relevanz. Für die Konzeption der eingesetzten Selbstlernarchitektur wird Sieberts Gedanke übernommen, neue Lernkulturen vornehmlich mit einer veränderten Ausgestaltung von Veranstaltungsformen in Verbindung zu bringen (vgl. Siebert 2000b).

Die Beschreibungen neuer Lernkulturen in Weiterbildungseinrichtungen lassen sich durch bestimmte Kennzeichen charakterisieren. Diese fassen Schüßler/Thurnes (2005) wie folgt zusammen:

- **Räumliche Flexibilisierung:** die Entkoppelung von Lern- und Lehrorten;
- **Zeitliche Flexibilisierung:** die stärkere Planung des zeitlichen Ablaufes des Lernens durch den Lernenden selbst;
- **Prozessunterstützende und -stabilisierende Rahmenbedingungen:** Mehr Flexibilität bedeutet nicht automatisch fehlende Steuerung und Unterstützung im Lernprozess. Rahmenbedingungen haben die Aufgabe, die ablaufenden Prozesse zu unterstützen;
- **Erweiterte Kompetenzen der Lehrenden:** vom reinen Wissensvermittler zum Berater;
- **Methodenvielfalt:** Lernarrangements können auf viele verschiedene Methoden und Lernformen zurückgreifen;
- **Subjektorientierte Inhalte und individuelle Lernwege:** Die Lerninhalte stehen auch in neuen Lernkulturen im Vordergrund. Es sollen aber die Möglichkeiten vorhanden sein, Schwerpunkte gemäß eigener Motivation und Vorkennt-

nisse zu setzen und Lernwege selbst mitzubestimmen. Diese brauchen aber Struktur, sie dürfen Lernprozesse nicht beliebig und intransparent werden lassen;

- **Individuelle Lernberatung:** Beratende Aspekte spielen in neuen Lernkulturen eine bedeutende Rolle. Sie sollen vor allem dabei unterstützen, Lernwege, -Formen und -Inhalte gemäß dem individuellen Anspruchsniveau zu identifizieren.

Die oben aufgeführten Kennzeichen „neuer Lernkulturen“ können nicht als neu bezeichnet werden. Das „Neue“ ergibt sich daraus, möglichst viele der Gestaltungsmerkmale in die Praxis zu implementieren, sie miteinander zu kombinieren und damit dem angestrebten Ziel, erwachsenengerechtes Lernen zu fördern, näher zu kommen.

Folgt man der Diskussion um die „neuen Lernkulturen“ aus der Sicht von Dietrich/Herr (2005), stellt das Konzept des „Selbstgesteuerten Lernens“ ein angemessenes „Werkzeug“ dar, das in der Lage ist, die theoretisch geführte Diskussion in praktische Handlungsprozesse zu übertragen (vgl. Dietrich/Herr 2005). Die Annahmen von Dietrich und Herr bilden im Einklang mit der Definition von Siebert zur „neuen Lernkultur“ die grundlegenden Bezugspunkte für das eigene Forschungsprojekt.

3. Konzept des Selbstgesteuerten Lernens

„Die Erwachsenenbildung hat Selbstgesteuertes Lernen immer schon als Voraussetzung, als Methode und als Ziel des Bildungsprozesses gesehen, soweit von Selbststeuerung als Merkmal von Erwachsenenlernen auszugehen ist, entsprechende Aktivitäten durch das Arbeiten in Kursen und Seminaren gefördert wurde. Zugleich wird damit die Feststellung verbunden, dass jedes Lernen als selbstgesteuert zu betrachten ist, es also nicht um etwas grundsätzlich Neues geht, es eher um den Grad von Selbststeuerung und damit auch um graduell andere Betonungen von Aspekten des professionellen Handelns der Erwachsenenbildner gehen müsse“ (Schwarz 2003, S. 21f.).

In diesem Kapitel wird das Konzept des Selbstgesteuerten Lernens vorgestellt. Hierzu wird die Entwicklung des Begriffes wiedergegeben, aktuelle Definitionen werden beschrieben und diskutiert. Im zweiten Abschnitt des Kapitels geht es darum, Erwartungen und Befürchtungen, die mit dem Konzept des Selbstgesteuerten Lernens verbunden werden, darzustellen und zu erläutern.

Die Konzepte des Selbstgesteuerten Lernens finden ihren Nährboden in den Umwälzungs- und Wandlungsprozessen der „Lerngesellschaft“ (Schwarz 2003, S. 19). Die anhaltenden und nicht abgeschlossenen, zum Teil auch nicht vorhersehbaren Veränderungen (vielfältige Lernanlässe, -Gelegenheiten und -Möglichkeiten) forcieren die Konjunktur und die starke Verbreitung, die dieser Begriff (und seine Facetten) in den letzten Jahren erfahren hat. Selbstgesteuertes Lernen wird mittlerweile nicht nur auf die didaktisch-methodischen Aspekte der unmittelbaren Lehr-Lern-Situation bezogen, es wird vielerorts als Modernitätsmetapher schlechthin verwendet (Dietrich 1999; Schwarz 2003).

3.1 Definition des Selbstgesteuerten Lernens

Ein Beleg für die große Attraktivität und die gesteigerte Aufmerksamkeit, die der Begrifflichkeit des Selbstgesteuerten Lernens entgegengebracht wird, ist die steigende Anzahl internationaler Tagungen und Publikationen zu dieser Thematik (Kraft 2002, Dietrich/Herr 2005). Im Zuge der großen Zahl von Veröffentlichungen zu „neuen Lernkulturen“³ ist die Zahl der Publikationen zum Selbstgesteuerten Lernen ebenfalls deutlich angestiegen. „Trotz, oder auch wegen des gestiegenen

³ Vergleiche hierzu die Ausführungen in Kapitel 2.

Interesses und der beschriebenen häufigen Verwendung ist der Begriff des „Selbstgesteuerten Lernens“ keineswegs einheitlich definiert“ (Konrad/Traub 1999, S.9). So verweist Dietrich bereits im Jahre 2001 auf über 200 unterschiedliche Deutungen (Dietrich 2001). Viele der Bezeichnungen oder Labels, die mit Selbstgesteuertem Lernen in Verbindung gebracht werden, sind wenig trennscharf und grenzen sich untereinander wenig oder gar nicht ab bzw. werden auch synonym gebraucht.

Ausgangspunkt soll die Definition von Knowles aus dem Jahre 1975 sein. Diese kann als die klassische Definition des Selbstgesteuerten Lernens bezeichnet werden. Für viele Autoren ist sie eine Grundlage für weitere Überlegungen geworden.

„In its broadest meaning, »self-directed learning« describes a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes” (Knowles, in: Faulstich/Zeuner 1999, S. 145).

Der Begriff des Selbstgesteuerten Lernens ist vor allem als Übersetzung des in der internationalen Literatur seit Jahrzehnten eingebürgerten Begriffs „self-directed learning“ in die neuere deutsche Diskussion gekommen⁴. Der englische Begriff verfolgt im Wesentlichen die Zielrichtung, dass die Lernenden die Ausrichtung ihres Lernens auf dem Weg durch verschiedene, „meist nicht von Ihnen selbst organisierte Anlässe und Lernmöglichkeiten so weit und so bewusst wie möglich steuern“ (Dohmen 2001, S. 16). Diese Diskussion soll hier nicht weiter verfolgt werden, vielmehr soll es darum gehen, Argumentationslinien für Selbstgesteuertes Lernen herauszuarbeiten und Entwicklungslinien nachzuzeichnen, die für das Verständnis und die Einordnung des Begriffes relevant sind. Für ein angemessenes Verständnis der Problemdiskussion kann als grundlegender Kern einer Verständigung konstatiert werden, dass sich die Forderung nach mehr bewusster Steuerung des Lernens durch die Lernenden sowohl auf das planmäßig organisierte Lernen in den Einrichtungen und Institutionen der Weiterbildung⁵, als auch auf das informelle

⁴ Für eine weitergehende Betrachtung seien an dieser Stelle genannt: Harrison, Roger (1976): Self-directed learning. Berkeley, Knowles, Malcolm S. (1975): Self-directed learning. Chicago, Reischmann, Jost (1997): Self-directed learning – Die amerikanische Diskussion. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 39 (1997), S. 125-137.

⁵ In der relevanten Literatur werden die Begriffe Erwachsenenbildung/Weiterbildung zumeist synonym oder additiv verwendet. Dies ist auch in dieser Arbeit der Fall,

Lernen im Lebensvollzug bezieht (Dohmen 2001, S. 16). Für die vorliegende Arbeit ist es bedeutsam, dass diese Trennung zwischen institutionell eingebundenem und außerinstitutionellem Selbstgesteuertem Lernen hervorgehoben wird. Für das Forschungsprojekt liegt der Ansatz in der Einbindung des Lernenden in das Kursgeschehen einer Weiterbildungsinstitution.

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion existiert eine Reihe weiterer Begriffe, die nicht einheitlich definiert sind: selbstorganisiert, selbstbestimmt, selbstreguliert, autonom, nichtorganisiert, autodidaktisch, selbstgestaltet oder einfach Selbstlernen (vgl. Dietrich 1999). Sie werden verschieden interpretiert und definiert, eine allgemein geteilte Abgrenzung zwischen diesen verwandten Begriffen gibt es nicht (Dietrich 1999, S. 15).

Der Versuch, sie gegeneinander abzugrenzen oder zu umreißen, endet meist bei einem Fazit, wie es Nounla formuliert:

„Insgesamt ist festzustellen, dass sich nach wie vor zahlreiche Autoren mit dem selbst gesteuerten und dem selbst organisierten Lernen beschäftigen. Dabei erfolgen weiterhin Vermischungen der Begriffe oder Versuche eines Rückzugs auf nur einen Terminus. Andererseits sind auch Bestrebungen zu beobachten, die Konzepte voneinander zu unterscheiden. Dabei wird auf verschiedene Modelle (z. B. naturwissenschaftliche Ansätze) zurückgegriffen. Darüber, wie in Zukunft mit der Fülle der Definitionen und Beschreibungen umgegangen werden soll und in welcher Form es zu einer Differenzierung kommen kann, besteht in der Fachwelt genau so wenig Einigkeit wie über eine von allen akzeptierte Definition“ (Nounla 2004, S. 50).

Diese Beschreibung ist keineswegs neu, denn bereits 1999 konstatiert Dietrich: „Für den Begriff „Selbstgesteuertes Lernen“ existiert keine einheitliche Definition“ (Dietrich 1999, S. 14).

Im Kern geht es beim Selbstgesteuerten Lernen darum, ein Szenario zu entwickeln, das möglichst lernförderlich ist und einen möglichst großen Lernerfolg der Teilnehmenden gewährleistet. Dies geschieht durch die Gestaltung von Lernarrangements,

zumal eine exakte Abgrenzung der Begriffe heute nicht mehr möglich ist (Schaub/Zenke 1999, S. 368). Die noch bestehenden Unterschiede sind für die Arbeit nicht relevant.

die den Lerner mit größeren Freiheiten bezüglich der Lerninhalte, aber auch der Lernmethoden ausstatten. Überlegungen zur Ausgestaltung solcher Lernarrangements werden schon seit geraumer Zeit diskutiert. Beispielhaft wird hier eine Einteilung von Gnahs (2002) vorgestellt, in der acht Kategorien genannt werden, die kennzeichnend für Selbstgesteuertes Lernen sind:

1. Orientierung des Lerngeschehens (Lerner vs. Lehrerorientierung):

Gemeint ist die grundsätzliche Positionierung der Lehrenden sowie der Lernenden innerhalb des organisierten Lernprozesses.

2. Aktivitätsgrad des Lernenden (agierender vs. konsumierender Lerner):

Dieser Aspekt bezeichnet die Möglichkeiten des Lernenden, innerhalb des Lernarrangements Eigenaktivität zu fördern bzw. diese Chancen nicht zu haben oder nicht nutzen zu können.

3. Entscheidung über Lernziele (Lernzielautonomie vs. vorgegebene Lernziele):

Bei diesem Aspekt geht es um mögliche Freiheiten, die Teilnehmende bezüglich der Ausgestaltung eigener Lernziele haben.

4. Entscheidung über Lerninhalte (Wahlfreiheit über Lerninhalte vs. vorgegebene Inhalte):

Hierbei geht es um die Möglichkeiten von Teilnehmenden, Lerninhalte zu beeinflussen oder vorgegebene abzuändern.

5. Überprüfung des Lernerfolgs (Selbstkontrolle vs. Fremdkontrolle):

Ein bedeutendes Kennzeichen von Lernarrangements stellt die Möglichkeit der Lernkontrolle dar. Sie kann vom Dozenten wahrgenommen und/oder von den Teilnehmenden oder in einer Mischform praktiziert werden.

6. Grad des Medieneinsatzes (Medienzentrierung vs. Medienabstinenz):

Medien rücken stärker in den Blickpunkt des Lehr-/Lernprozesses. Ihre Relevanz für die Bedeutung von gelungenen Lernarrangements wird hoch eingeschätzt und ihr Einsatz als lehr- und lernfördernd eingestuft.

7. Zeitliche Flexibilität des Lernenden (flexible vs. gebundene Lernzeiten):

Dieser Aspekt bezeichnet die Möglichkeit, Lernzeiten frei einzuteilen und diese selber zu strukturieren.

8. Räumliche Flexibilität des Lernenden (variable vs. feste Lernorte):

Diese Kategorie ist in engem Zusammenhang mit der zeitlichen Flexibilität der Teilnehmenden zu sehen. Hier kann der Lernende sich entscheiden, im institutionellen oder privaten Rahmen zu lernen.

Bei der Ausgestaltung von selbstgesteuerten Lernprozessen und der Konzipierung entsprechender Lernarrangements geht es in erster Linie darum, die Freiheiten und Partizipationsmöglichkeiten der Teilnehmenden zu erhöhen.

Der jeweilige Grad der Umsetzung der genannten Merkmale im Lerngeschehen stellt den erreichten Grad der Selbstlernfähigkeit fest. Es wird davon ausgegangen, dass Lernarrangements, die einen hohen Grad an Selbststeuerung aufweisen, die Lerneffizienz und den Lernerfolg im Vergleich zu den bisher vorherrschenden Lernarrangements verbessern (vgl. Gnahs/Seidel 2002, Dietrich/Herr 2005).

Es gibt unterschiedliche Auffassungen darüber, wie ein selbstlernförderndes Lernarrangement konzipiert und eingesetzt werden soll. Dies hängt zum Teil vom Selbstbild der offerierenden Institution, ihrer Einstellung und Grundhaltung zum Selbstgesteuerten Lernen sowie von den Lehrenden ab, die aktiv an der Gestaltung und Durchführung beteiligt sind. Teilweise wird Selbstgesteuertes Lernen (und damit auch das zu entwerfende Lernarrangement) als ein stark konstruktivistisches Element gesehen (vgl. Siebert 1999), wobei der eigentliche Lernvorgang, die Aneignung von Wissen, Fähigkeiten, Begriffen und Bedeutungen, im Wesentlichen selbstgesteuert erfolgt. Bedeutsam sind aber auch andere Ansätze, die auf eine weniger radikale Umgestaltung der Lernprozesse hinarbeiten und den Einsatz bestimmter Elemente des Selbstgesteuerten Lernens in institutionellen Bildungsprozessen fordern (vgl. Forneck 2005, 2006). Diese Ansätze gehen von einer Struktur aus, welche die vorgestellte Einteilung von Lernarrangements (nach Gnahs) erweitert und darüber hinausgehende strukturgebende Elemente zum Aufbau dieser Arrangements benutzt.

In der aktuellen Diskussion scheinen Modelle sinnvoll zu sein, die lernerzentrierte Strukturen aufweisen, problem- und fragenaufwerfende Stimulanzen bieten, verschiedene Lernwege offerieren und mehrere Zugänge sowie mehrere Lösungsansätze für ein Thema bieten (vgl. Forneck 2005, 2006). Forneck verwendet dafür den Begriff der Selbstlernarchitekturen. Diese haben zudem den Auftrag, Selbst-

lernkompetenzen zu vermitteln, da sie beim Lerner nicht unbedingt vorausgesetzt werden können (vgl. Dietrich/Herr 2005, Arnold u.a. 2002, Forneck 2005, 2006).

Das folgende Schaubild soll eine erste Orientierung zur Unterscheidung von Lernarrangements innerhalb von Bildungsinstitutionen bieten.

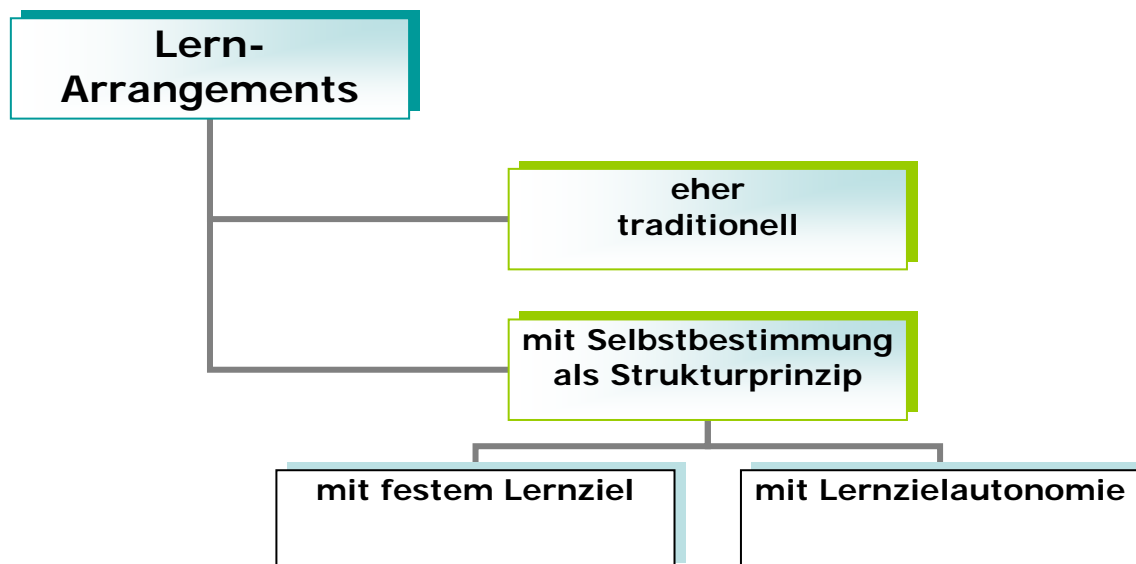


Abbildung 1: Lernarrangements innerhalb von Bildungsinstitutionen

Eher traditionelle Lernarrangements bezeichnen Angebote, die vorrangig der Vermittlung von reinem Faktenwissen dienen und höchstens vereinzelt Elemente des Selbstgesteuerten Lernens einsetzen.

Lernarrangements, in denen Selbstgesteuertes Lernen ein Strukturprinzip darstellt, das gezielt und systematisch eingesetzt wird, werden zur Vermittlung einerseits eines festen Lernzieles, andererseits auch zur Erlernung von Schlüsselkompetenzen, z. B. Selbstmotivation und Organisationsfähigkeit eingesetzt. Diese Arrangements werden in unterschiedlichen Bildungsbereichen verwendet und sind daher unterschiedlich ausgestaltet. Ebenso existieren Settings, in denen Selbstgesteuertes Lernen als Strukturprinzip, aber ohne vorherige Festlegung des Lernzieles eingesetzt wird. Dabei handelt es sich meist um Gruppenprozesse, in denen Kursleiter und Teilnehmende gleichermaßen intensiv am Prozess beteiligt sind. Für die Kursleitenden ist dies mit einem völlig neuen Aufgaben- und Kompetenzspektrum, für Teilnehmende mit der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit verbunden (vgl. Gnahs 2002). Werden institutionelle Lernarrangements unter den

Bedingungen des Selbstgesteuerten Lernens konzipiert, unterliegen sie deutlich veränderten Anforderungen, die es bei der Konzeption zu berücksichtigen gilt.

3.1.1 Begründungslinien und aktuelle Ausdifferenzierungen

Die an der Diskussion um das Selbstgesteuerte Lernen beteiligten Autoren folgen unterschiedlichen Argumentationslinien für dessen Begründung. Hochschulen oder Volkshochschulen ziehen andere Gründe für den Einsatz von Formen des Selbstgesteuerten Lernens heran und legitimieren diese auch anders, als dies beispielsweise ein industrieller Betrieb tun wird.

Es ist hilfreich, diese Begründungslinien aufzuzeigen und in ihrer Differenzierung darzustellen, um die unterschiedlichen Zugänge und Positionen zum Selbstgesteuerten Lernen zu verdeutlichen. Als erste Orientierung dient eine Unterteilung nach Konrad/Traub (1999), die eine Annäherung und Systematisierung nach gesellschaftlichen sowie lern- und bildungstheoretischen Annahmen und Begründungen unterscheidet. Diese Unterteilung wird im Folgenden dargestellt und im Anschluss durch die grundlegenden Positionen von Dohmen und Siebert erweitert und komplettiert.

Gesellschaftlicher Begründungszusammenhang

Begründungen, die sich auf gesellschaftliche Bedingungen beziehen, rekurren vor allem auf gewandelte Anforderungen im ökonomischen, beruflichen und privaten Bereich. Dieser Wandel in Kombination mit den in Herkunftsmilieus⁶ tradierten Lebensstilen sind bedeutsam für die intensive Diskussion der methodisch-didaktischen Konzepte des Selbstgesteuerten Lernens. Lebensführung ist als zunehmend individualisiertes Produkt gekennzeichnet, Lebensentwürfe sind zum großen Teil selbst zu konstruieren und stellen eine große Herausforderung für das Individuum dar. Zur veränderten Dynamik zählt auch die stetige Zunahme von Medien in sämtlichen Lebensbereichen mit ihren positiven und negativen Auswirkungen.

⁶ Zur Bedeutung von Milieus und Lebensstilen für die Erwachsenenbildung siehe: Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Praxishandbuch Milieumarketing Band 1. Bielefeld.

Gesellschaftlich bedingte Veränderungen im Verhältnis von Bildung und Arbeit im Lebenslauf, die Erosion der Normalarbeitsverhältnisse und die damit verbundenen häufigeren Berufswechsel und Phasen der Arbeitslosigkeit beinhalten ebenfalls hohes Veränderungspotenzial für den einzelnen. Die Verbreitung von Informations- und Kommunikationsmedien kennzeichnet die Entwicklung von der Industriegesellschaft zur so genannten „Wissensgesellschaft“. Diese lässt sich u.a. durch einen hohen Bedarf an spezifisch qualifizierten Arbeitskräften charakterisieren, die flexibel auf die sich verändernden Bedingungen reagieren und sich die jeweils aktuell benötigten Kompetenzen aneignen (vgl. Schüßler/Thurnes 2005). Weiterbildung soll hier direkt auf Qualität und Effizienz der Arbeit einwirken. Eine Antwort auf diese Herausforderungen ist die Konfrontation der Lernenden mit neuen Strukturen des Wissenserwerbs (vgl. Dietrich/Herr 2005, Schüßler/Thurnes 2005). Die Erwartungen an das Selbstgesteuerte Lernen sind hier besonders hoch.

Lerntheoretischer Begründungszusammenhang

„Wenn Lernen im Kern ein individueller Prozess ist, sind Anstrengungen unausweichlich, die die Lernenden dazu befähigen über den herkömmlichen Unterricht hinaus ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen“ (Konrad/Traub 1999, S. 24). Nach Dietrich (2001) muss den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, ihre Lernprozesse möglichst selbst steuern zu können. Jeder Lernende muss die im Unterricht aufgenommenen Inhalte individuell verarbeiten. Er benötigt hierzu unterschiedliche Ressourcen wie Raum, Zeit und die Möglichkeit, seine von ihm favorisierten Lernwege zu benutzen. Der Grad der Selbststeuerung wird maßgeblich von diesen Punkten bestimmt (vgl. Dietrich 1999 und 2001). Spätestens seit der von Konrad und Traub festgestellten Abkehr vom Prinzip des Frontalunterrichts wird konstatiert, dass das „Lernen zu lernen“ im Vordergrund der lerntheoretischen Begründung steht (vgl. Konrad/Traub 1999). Diese Annahme beinhaltet, dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten müssen, ihren Lerntyp, ihre Lernstrategien, ihre Lern- und Arbeitstechniken herauszufinden, um ihr Lernen selbst verantworten zu können. Die Tendenzen der Individualisierung und Differenzierung müssen in unmittelbarem Zusammenhang mit den beschriebenen gesellschaftlichen Begründungen gesehen werden. Die erkennbaren und mannigfaltig beschriebenen Pluralen Einflüsse unserer Gesellschaft verstärken die ohnehin vorhandene Unterschied-

lichkeit der Lernvoraussetzungen, -fähigkeiten und -stile der Lernenden (Konrad/Traub 1999, S. 25).

Bildungstheoretischer Begründungszusammenhang

Eine weitere Begründungslinie für das Selbstgesteuerte Lernen findet sich in der historischen und aktuellen Diskussion um Bildungstheorien. Vor allem die Gedanken und Konzepte von Humboldt (vgl. in Flitner 2002) und Klafki (1996) bilden die theoretische Grundlage, um Bildung und ihre didaktischen Implikationen mit Idealen der Selbstbestimmung zu verbinden. So deuten Konrad und Traub die Konstruktion der Bildungsauffassung von Wilhelm von Humboldt als einen Typus, der sich durchaus in Selbstgesteuerten Lernformen verwirklichen lässt (Konrad/Traub 1999, S. 26). Humboldts Ideen, die Bestimmung des Menschen darin zu sehen, zu seiner Individualität zu kommen und seine Persönlichkeit zu entwickeln, beruhen auf seiner Maxime, dass die Entwicklung dieser Individualität dem Menschen eine selbst verantwortete Mitwirkung an der Gründung einer neuen Öffentlichkeit ermöglicht. Klafki (1996) sieht die Forderungen nach Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung schon in den klassischen Bildungstheorien verwirklicht. Für ihn zählen (neben der Selbstbestimmung) auch Begriffe wie Freiheit, Emanzipation, Mündigkeit, Selbsttätigkeit und Autonomie zu den Kernpunkten, die er der Konstruktion eines Konzeptes der Allgemeinbildung zu Grunde legt (vgl. Klafki 1996, S. 43ff.). Klafki prägt den Begriff der „kategorialen Bildung“, der in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik eine zentrale Position einnimmt. Hierunter wird eine grundlegende Bildung verstanden, insofern, als sich in diesem Prozess Formen und Inhalte des Erkennens bzw. des Verstehens herausbilden. Diese grundlegende Bildung erzeugt Kategorien im Menschen, mit deren Hilfe er sich selbst sowie das Verhältnis Mensch-Welt interpretieren und dabei ein begründetes Handeln entwickeln kann. Kategoriale Bildung beinhaltet sowohl Momente der formalen als auch der materialen Bildung. Zwischen diesen beiden Komponenten besteht ein ständiger Verweisungszusammenhang. Kategoriale Bildung beinhaltet damit die Zielsetzungen, die an selbstgesteuerte Arbeitsformen gestellt werden: Aneignung von Methoden und Fähigkeiten (formale Bildung), dazu kommt die Beschäftigung mit den Inhalten (materiale Bildung). Beides zusammen soll den Lernenden helfen, eigene Entscheidungen zu treffen.

Für den Bereich der Erwachsenenbildung haben vor allem Dohmen (1998, 1999, 2001) und Siebert (2001) Konzepte zur Legitimation und Einbettung des Selbstgesteuerten Lernens in den Lehr-Lernkontext entwickelt.

Ein Verdienst von Siebert ist es, Erwartungen und Forderungen an das selbstgesteuerte Lernen zu formulieren und unter Bezugnahme auf kognitivistische Argumente die Aufmerksamkeit für das Lernen als individuellen Prozess zu kennzeichnen (Siebert 2001). Siebert betont, dass ein Konzept des Selbstgesteuerten Lernens mit einer normativen Pädagogik nicht vereinbar ist. Er plädiert dafür, „die Schattenseite der Vermittlungsdidaktik, also die Sicht der Lernenden“, nicht zu vernachlässigen (Siebert 2001, S. 36). Diese Sichtweise beinhaltet, dass Wissen nicht als vorgegebenes Reservoir gesicherter Daten und Fakten zu verstehen ist, sondern dass in den Köpfen der Lernenden Wissensstrukturen und Wissensnetze aufgebaut werden. Dem Selbstgesteuerten Lernen kommt demnach die Aufgabe zu, den Aufbau solcher Wissensnetze zu unterstützen. „Wissen, Wissensdefizite, Lernziele werden aus der Perspektive der Aneignung betrachtet. Wissensangebote können dabei durchaus erwünscht und hilfreich sein“ (Siebert 2001, S. 36). Zudem verweist Siebert auf den Zusammenhang zwischen der Selbststeuerung des Lernens und der Biographie des Lernenden. Lernen wird als intentionaler Vorgang beschrieben. Denken, Lernen und Zuhören erfolgen mit bestimmten Absichten. Diese sind in einem lebensweltlichen Kontext eingebettet und deshalb individuell einmalig.

Zentral bedeutsam werden (auch für den Aufbau und die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit) die Betrachtungen von Siebert zum Verhältnis von Selbstgesteuertem Lernen und dessen Einbindung in soziale Kontexte. Er bezieht sich vor allem auf Varela, wenn er konstatiert, dass Selbstgesteuertes Lernen nur in Ausnahmefällen ein isoliertes Lernen darstellt.

„Intentionale Lernprozesse benötigen Feedback, Rückfragen, Bestätigungen, Einwände. Erkenntnisse müssen Gegenargumenten ausgesetzt werden. Die eigene Sichtweise muss mit anderen Deutungen konfrontiert werden. Lernen ist auf **Konsenserlebnisse** ebenso angewiesen wie auf **Differenzerfahrungen**, (Hervorhebungen durch HS) das heißt die Einsicht, dass ein Sachverhalt auch anders gesehen werden kann. Insofern sind Selbstgesteuertes Lernen und soziales Lernen keine Gegensätze“ (Siebert 2001, S. 41).

Sieberts Aussage lässt die Schlussfolgerung zu, dass die (zum Teil auch in der Erwachsenenbildung) verbreitete Meinung, überprüfungsbedürftig ist, Selbstgesteuertes Lernen sei per se isoliertes Lernen und gefährde womöglich institutionelles Lernen.

Selbstgesteuertes Lernen bezieht sich nicht nur auf die Lernmethoden und die damit verbundenen didaktischen Aspekte. Das Konzept muss weiter ausdifferenziert werden und die thematischen Aspekte mit berücksichtigen. Ein Lernthema ergibt sich nicht ohne weiteres aus der Sachlogik des Faches. Vielmehr ergeben sich Lernthemen aus dem Spannungsverhältnis von Psychologik, Sachlogik und Verwendungslogik (Siebert 2001, S. 43). Allen drei erwähnten Logiken liegen unterschiedliche Rationalitäten zugrunde. Ein Vater, der einen Volkshochschulkurs zum Thema „EDV-Einführung“ besucht, versucht vermutlich, neben seinen eigenen erfahrungsabhängigen Wissensnetzen der allgemein gestiegenen Relevanz des Computers in der heutigen Zeit und dem Wunsch endlich ohne größere Hilfe seines Sohnes am PC auszukommen, eine Verbindung herzustellen.

Anknüpfend an Forneck (2005, 2006) und Faulstich/Grell (2005) kann hier von **generativen Themen** gesprochen werden. Diese können als situierte Themen bezeichnet werden, die in lebensgeschichtliche und lebensweltliche Situationen eingebunden und von ihnen geprägt sind. Solche Themen benötigen keine äußeren Motivierungsstrategien, sie sind intrinsisch motiviert. In diesem Zusammenhang spricht Siebert von einer Unterscheidung zwischen der **Instruktions-** und der **Konstruktionsdidaktik**. Im Gegensatz zur Auffassung, dass Lernen instruiert werden könne, geht die Konstruktionsdidaktik von der Annahme aus, dass auch die Lernthemen Konstrukte sind, deren Relevanz und Bedeutung nicht vorgegeben sind, sondern von den Lernenden erschlossen werden müssen.

Siebert stellt Selbststeuerung daher als einen kognitiven und emotionalen Prozess dar, der neben all seinen dargelegten Möglichkeiten und Chancen auch die Gefahr beinhaltet, das Angebot der „Selbstregulierung“ zu überschätzen. Eigenverantwortung darf und muss betont werden, stellt sich aber als hinderlich heraus, wenn sich die Grenzen von Kognition und Emotion miteinander vermischen und die Emotion auch unseren Lernprozess beeinflusst (Siebert 2001).

Während Siebert (2001) in seinen Ausführungen und Begründungszusammenhängen für das selbstgesteuerte Lernen verstärkt Lernen als individuel-

len Prozess kennzeichnet und vor allem konstruktivistische Argumente anführt, ist die Position von Dohmen (1999) zum Selbstgesteuerten Lernen auf eine andere Argumentationslinie ausgerichtet.

Er vertritt einen Standpunkt, der gesellschaftspolitische Zusammenhänge und programmatische Aspekte in den Vordergrund stellt (vgl. Dohmen 1999). Während Siebert das Selbstgesteuerte Lernen noch stark im Zusammenhang mit der Mündigkeits- und Selbstbestimmungstradition diskutiert, verweist Dohmen in seiner Argumentation dezidiert auf veränderte Herausforderungen, die von gesellschaftlichen Aspekten und veränderten Lernumwelten ausgehen (Dohmen 1999, S. 19).

„Mehr Steuerung des Lernens durch die Lernenden selbst ist aktuell wichtig geworden als Antwort auf grundlegende politische, wirtschaftliche, technische, soziale und kulturelle Veränderungen, die zu neuen Anforderungen an die Menschen führen und entsprechende Veränderungen des Lebens unumgänglich machen“ (Dohmen 1999, S. 19).

Im engen Zusammenhang mit der Individualisierung sieht Dohmen die Pluralisierung der Lebens- und der Arbeitswelt, die in einem „wechselseitigen Entsprechungs- und Bestärkungsverhältnis“ (ebd. 1999, S. 19) zueinander stehen:

- Je weniger sich die Menschen in allgemein gültigen Gewissheiten, Normalbiographien, verbindlichen Ordnungen und sozialen Zugehörigkeiten geborgen fühlen können und
- je mehr sie mit vielen verschiedenen Orientierungsangeboten, Sozialisierungsmöglichkeiten und auch Ratlosigkeiten konfrontiert werden,
- desto mehr müssen sie sich selbst zwischen alternativen Möglichkeiten entscheiden und
- desto mehr müssen sie ihren Weg durch die Vielfalt nach bestem Wissen und Gewissen selbst zu steuern versuchen (ebd. 1999, S. 20).

Dohmen sieht die Notwendigkeit und die Chance zu mehr alternativen Lernangeboten und Lernhilfen, die vor allem mehr individuelle Auswahl und personenbezogene Erschließungsbemühungen durch die Lernenden herausfordern.

„Die zunehmende Individualisierung, Pluralisierung, Differenzierung, Flexibilisierung, Entgrenzung, Veralltäglicung und Informalisierung des menschlichen Lernens machen es aber unmöglich, das notwendige lebenslange Lernen Aller durchgehend in schulähnlich organisierten Formen zu realisieren“ (Dohmen 1999, S. 23).

Dohmen verweist auch auf die grundsätzlichen Bedenken, nach denen das lebenslange konstruktive Lernen für die meisten Menschen eine unangenehme Anforderung darstellt. Der zusätzliche Selbstlernzwang kann zu einer hoffnungslosen Überforderung werden. Um den Anforderungen gerecht zu werden, ist es für Dohmen essenziell, die bewährten und tradierten Konzepte und Methoden zu erweitern. Vor allem bedarf es der Einbeziehung der bereits thematisierten „Informalisierung des Lernens“. Selbstgesteuertes Lernen braucht viele Wahlmöglichkeiten, um aus einer Vielfalt alternativer Lerngelegenheiten, Lernmaterialien, Kommunikations- und Beratungsmöglichkeiten jeweils das Passende zu finden und verwertbar machen zu können (Dohmen 1999, S. 24).

Folgende Illustration verdeutlicht die unterschiedlichen vorgestellten Begründungszusammenhänge und Hauptargumente für das selbstgesteuerte Lernen.

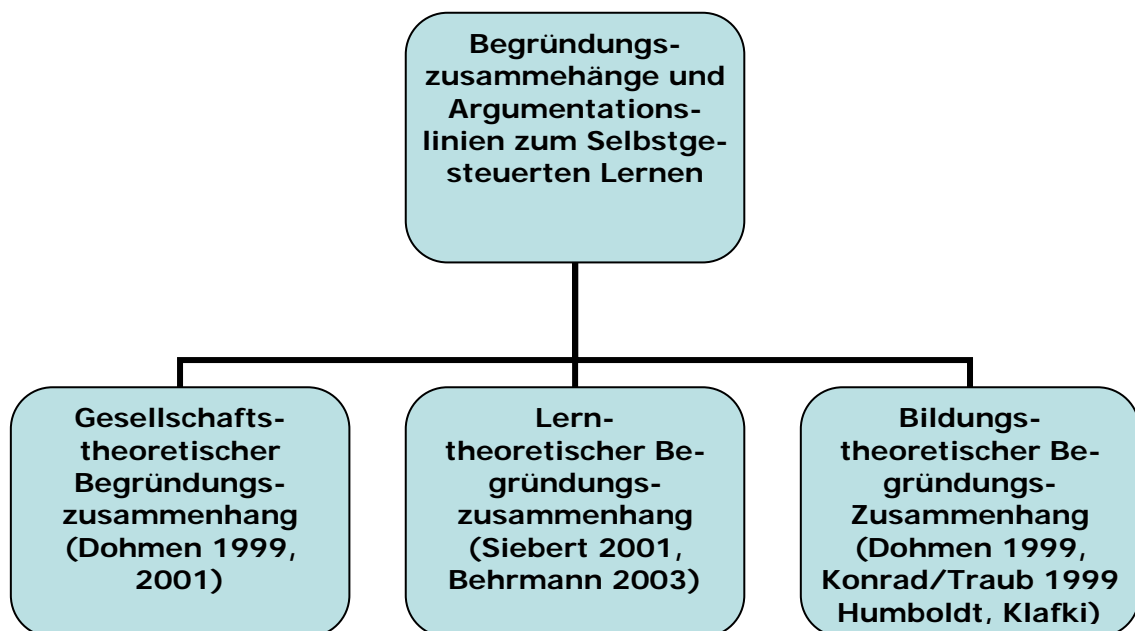


Abbildung 2: Begründungszusammenhänge zum Selbstgesteuerten Lernen

3.1.2 Ausformungen und Merkmale des Selbstgesteuerten Lernens

Vor allem die beiden Begriffe „selbstgesteuert“ und „selbstorganisiert“ geben Anlass zu kontroversen Diskussionen. Sie stehen an zentraler Stelle, wenn über neue Lehr-Lernformen diskutiert wird. Hier gibt es zahlreiche Unterschiede in der Auslegung, so dass die jeweiligen Gründe der Begriffsverwendung unklar bleiben⁷ (Knoll 2001). In Anlehnung an Knoll soll hier eine Begriffsbestimmung vorgeschlagen werden, die sowohl das Eigene als auch die gegenseitigen Bezüge von „selbstorganisiertem“ und „selbstgesteuertem“ Lernen deutlich macht.

Ausgangspunkt ist die Annahme unterschiedlicher Bedeutungsgehalte:

- „Organisieren“ meint, einen Vorgang zu konstituieren (bezogen auf das Was, Wie und Wozu).
- „Steuern“ meint, einen konstituierten Vorgang zu gestalten.“ (Knoll 2001, S. 202)

Für den Kontext dieser Arbeit ist es bedeutsam, den Begriff „selbstgesteuert“ auf den Aspekt der Steuerung des Lernprozesses zu beziehen⁸. Selbstgesteuert ist das Lernen, wenn es in einem gegebenen Rahmen oder auf einer vorhandenen Grundlage einzelne, bereits konstituierte Aspekte ausgestaltet. Der Begriff Steuerung impliziert, dass das Lernen zielgerichtet ist. Das beiläufige informelle Lernen nimmt im weiteren Verlauf dieser Arbeit keinen Platz ein. „Ferner ist festzuhalten, dass es ebenso wenig ein reines fremdgesteuertes Lernen (Lernprozesse im Individuum lassen sich nicht von außen *steuern*) wie ein vollständig Selbstgesteuertes Lernen gibt (Lernprozesse, die sich nicht auf Versuch und Irrtum beschränken, sind zumindest immer abhängig von vorgegebenen Materialien)“ (Dietrich 2001, S. 22).

Eine entscheidende Kategorie zur Dimensionierung und Einteilung betrifft daher die „Freiheitsgrade“ des Selbstgesteuerten Lernens (Gnahs/Seidel 1999, S. 71ff. und Dietrich 2001, S. 22). Prinzipiell wird ein hoher Grad von Selbststeuerung dann angenommen, wenn Lernende über wesentliche Faktoren im Lernprozess selbst bestimmen können. Hierunter fallen Ziele, Inhalte, Lernwege (Methoden, Medien

⁷ Knoll verweist in diesem Zusammenhang auf die Tatsache, dass sich nicht nur verschiedene Autoren in der Definition widersprechen, sondern auch bei ein- und demselben Autor Unterschiede feststellbar sind. (vgl. Knoll 2001).

⁸ Dies geschieht in Anlehnung an Dietrich. (1999 und 2001).

und Sozialformen), Ort, Zeitpunkt und Dauer des Lernens. Hinzu kommt die Möglichkeit, die Kontrolle des Lernprozesses „selbst“ durchführen zu können. Abhängig von der Art und Anzahl der aufgeführten Faktoren, die von den Lernenden selbst bestimmt oder gesteuert werden, liegt ein niedrigerer oder höherer Grad an Selbststeuerung vor (Dietrich 2001, S. 23). Diese lassen sich weiter differenzieren und stellen für die Definition des Begriffes und die Einordnung in den weiteren Verlauf dieser Arbeit eine elementare Bedeutung dar.

Siebert (2001) unterbreitet ein Angebot zur Darstellung und Unterteilung von Freiheitsgraden:

- in der Entscheidung für Lernprojekte,
- in den Prioritäten der Lernbedürfnisse und Interessen,
- in der Begründung der Lernziele,
- in der Nutzung der Lernmedien und Lernhilfen,
- in der Bevorzugung von Lernstilen und Lernstrategien,
- in der Bewertung der Lernergebnisse.

Selbstgesteuertes Lernen erscheint damit als autonome Strukturierungshandlung, die je nach Ausprägung des Freiheitsgrades ein sehr spezifisches Profil der individuellen Lernform ergibt (Behrmann 2003, S. 68).

Zur Veranschaulichung dient das folgende Schaubild, welches Behrmanns variables Konzept des Selbstgesteuerten Lernens mit seinen mikrodidaktischen Ausprägungen als ein relationales Konstrukt darstellt.

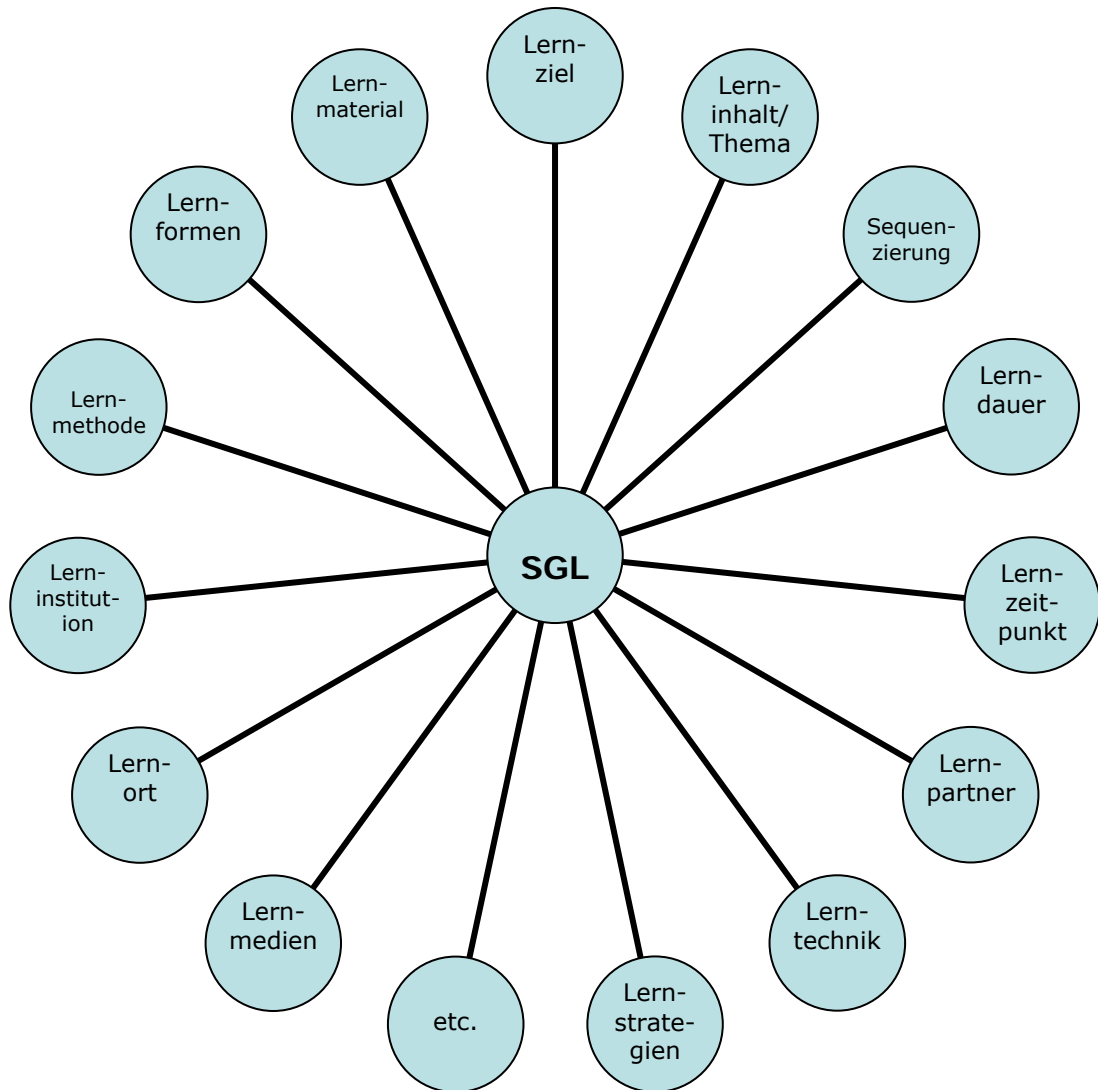


Abbildung 3: Mehrperspektivische Ausprägung Selbstgesteuerten Lernens⁹ (Behrman 2003)

Dietrich (1999) konstatiert, dass ein sehr hoher Selbststeuerungsgrad allgemein dann angenommen wird, wenn die Lernenden über „Ziele, Inhalte, Lernwege, (Methoden, Medien und Sozialformen), den Ort, den Zeitpunkt und die Dauer ihres Lernens sowie über die Kontrolle des Lernerfolgs selbst bestimmen“ (Dietrich 2001, S. 22f.). Die Frage, welcher Grad an Selbststeuerung in der jeweiligen Lernsituation angemessen ist, kann nicht allgemeingültig beantwortet werden. Dieses Thema wird unterschiedlich diskutiert und hat besondere Bedeutung für die institutionelle

⁹ Die in der Abbildung verwendete Abkürzung SGL für Selbstgesteuertes Lernen hat sich in der Literatur zu diesem Thema durchgesetzt und wird häufig verwendet.

Weiterbildung, also dort wo es um die Entwicklung und den Einsatz entsprechender Selbstlernarchitekturen geht.

Für die Selbststeuerung entscheidend ist daher, dass die Lernenden den Gegenstand zu ihrem eigenen machen, dass sich ihnen die Relevanz des Lernstoffes erschließt und bestenfalls die (vorgegebenen) Fragen zu ihren eigenen Fragen werden.

Für die Lernsituation hat das weitreichende Konsequenzen, denn nun müssen Freiräume geschaffen werden, die von den Lernenden erkannt, akzeptiert und besetzt werden sollen. Bereits vor über 25 Jahren hat sich Weinert (1982) Gedanken über eine weitreichende Veränderung der Lernsituation gemacht, die in der aktuellen Diskussion um das selbstgesteuerte Lernen nichts von ihrer Aktualität eingebüßt haben:

- „In der Lernsituation müssen Spielräume für die selbstständige Festlegung von Lernzielen, Lernzeiten und Lernmethoden vorhanden oder erschließbar sein.
- Der Lernende muss diese Spielräume wahrnehmen und tatsächlich folgenreiche Entscheidungen über das eigene Lernen treffen und diese wenigstens zum Teil in Lernhandeln realisieren (ohne dass er sich dessen stets bewusst sein muss!).
- Dabei übernimmt der Lernende (vor allem bei auftretenden Schwierigkeiten) zugleich die Rolle des sich selbst Lehrenden (Selbstinstruktion: den Lernvorgang planen, notwendige Informationen beschaffen, geeignete Methoden auswählen, den eigenen Lernfortschritt kritisch überprüfen usw.).
- Die lernrelevanten Entscheidungen müssen zumindest teilweise auch subjektiv als persönliche Verursachung der Lernaktivitäten und der Lernergebnisse erlebt werden und somit im Ansatz Selbstverantwortlichkeit für das eigene Lernen erschließen.“

(Weinert 1982, S. 102f.)

Diese Auflistung angestrebter Lernsituationen, die einen relativ hohen Grad an Selbststeuerung bedingen, zeigt deutlich, dass didaktische Veränderungsprozesse erforderlich werden, wenn diese Ziele erreicht werden sollen. Gnahs/Seidel (1999)

erörtern Merkmale, an denen eine Umsetzung von selbstgesteuertem Lernen verdeutlicht werden kann:

- Gemeinsames Festlegen von Lernzielen von Lernenden und Dozenten,
- Beratungsgespräche der Lernenden untereinander oder mit dem Lehrenden,
- Arbeit an aufgaben- oder projektbezogenen Fragestellungen, die entweder vorgegeben sind oder von den Lehrenden angeregt werden,
- Aktive Aneignung von Wissen steht im Vordergrund, z. B. durch die Nutzung von Lernquellenpools, die auf verschiedene Medien zurückgreifen,
- Lerntagebuch, Lerngespräch und Leittexte ergänzen die dozierende Kraft und lassen den reinen Vortrag deutlich an Stellenwert verlieren,
- Die Überprüfung des Lernerfolgs soll (zu einem gewissen Teil) in die Hände der Lernenden gelegt werden. Im Idealfall hat der Dozent hierbei eine unterstützende Funktion,
- Die Verantwortung für den Lernprozess wird dem Lernenden übertragen. Dieser Punkt löst Ängste aus, da damit einhergehend die Entmachtung des Kursleiters in dieser zentralen Funktion im Lehr-Lerngeschehen befürchtet wird,
- Problemlösendes und aufgabenbezogenes Lernen stehen bei der Konzeption von Selbstlernumgebungen im Vordergrund,
- Kennzeichnend für neue didaktische Arrangements sind Lernsettings, die keineswegs auf „isolierte Einzeller“ hinauslaufen, sondern verschiedene Lernsituationen berücksichtigen und fördern: Lernen in der Gruppe, Einzellernen mit Lernsoftware oder anderen, entsprechenden Lernmedien, Lerntandems und Phasen, die eine höhere und eine niedrigere Gewichtung des Selbststeuerungsgrades aufweisen. Dies ist vor allem für die institutionelle Form des Selbstgesteuerten Lernens bedeutsam,
- Ein hohes Augenmerk wird auf die Reflexion des Lernprozesses und den damit verbundenen Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden gelegt, aber auch der Austausch zwischen den Lernenden selbst

hat hohen Stellenwert in der Gesamtkonzeption (vgl. Dietrich 2001 und Gnahs/Seidel 1999).

Die aufgezählten Punkte stellen keine grundlegend neuen Akzentuierungen in der Debatte des Lehr-/Lerngeschehens dar.

Ebenso wird deutlich, dass es nicht nur eine (und damit die richtige) Methode Selbstgesteuerten Lernens gibt. Selbstgesteuertes Lernen bezeichnet auch keine neue Erfindung, vielmehr werden bestehende Ansätze weiterverfolgt und mit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bewährten Methoden zu einem didaktischen Arrangement zusammengestellt, das Selbstgesteuertes Lernen ermöglicht und (im Idealfall) die Reflexion des Lernprozesses einschließt (vgl. Dietrich 2001 und Forneck 2003).

Für die Diskussion und vor allem auch für die Umsetzung in der Weiterbildungspraxis ist bedeutsam, dass es für den Einzelnen wichtig wird, selbstgesteuert und selbstverantwortlich zu lernen. Dietrich (2001) und Faulstich/Zeuner (1999) verweisen auf zwei entscheidende Aufgaben, die auf die Institutionen der Erwachsenenbildung zukommen und deren bisheriges Aufgabenprofil erweitern:

- Es sind Angebote zu konzipieren, die selbstgesteuerte Lernprozesse unterstützen und Selbstgesteuertes Lernen ermöglichen bzw. anregen.
- Die für Selbstgesteuertes Lernen erforderlichen Kompetenzen müssen verstärkt gefördert werden.

3.2. Erwartungen und Befürchtungen hinsichtlich des Konzeptes des Selbstgesteuerten Lernens

Die Geschichte zeigt viele Beispiele, in denen neue Ideen in der ersten Phase ihrer Verbreitung vom mythischen Glanz des Neuen getragen, ihre Chancen meist überhöht dargestellt und der Verheißungscharakter betont werden. Erst danach, wenn die neue Idee theoretisch reflektiert und ihre möglichen praktischen Auswirkungen durchdacht werden, melden sich Skeptiker und/oder Kritiker zu Wort, die erkannte Gefahren und Befürchtungen deutlich machen und auf den Sachverhalt hinweisen, dass die Propagierung einer neuen Idee noch lange nicht deren Realisierung ist.

Ähnlich verhält es sich bei der neueren Diskussion um das Selbstgesteuerten Lernens.

Im bisherigen Verlauf dieser Arbeit ist deutlich geworden, welche großen Hoffnungen und zugleich auch Ängste und Befürchtungen mit dem Begriff des Selbstgesteuerten Lernens verbunden sind. Ergänzt werden sie in diesem Kapitel durch Argumentationslinien, die einen Versuch zur Einordnung in die jeweiligen praktischen Möglichkeiten und Umsetzungsstrategien innerhalb von Institutionen bieten. Der folgende Abschnitt setzt sich zum Ziel, auf mögliche Gefahren oder Befürchtungen hinzuweisen, die im Zusammenhang mit dem Selbstgesteuerten Lernen diskutiert werden. Zur besseren Klassifizierung werden die gängigen Vorbehalte in drei Kategorien eingeteilt und die Eckpunkte der an der Diskussion beteiligten Parteien wiedergegeben. Die drei Kategorien stehen im engen Zusammenhang und überschneiden sich zum Teil.

Wenn im Folgenden Erwartungen und deren mögliche Realisierung diskutiert werden, geht es vorwiegend um den deutschsprachigen Raum. Die europäische Dimension¹⁰ wird vernachlässigt, da dies für die vorliegende Untersuchung nicht relevant ist.

Die Unsicherheit bei den an der Diskussion beteiligten Protagonisten betrifft vor allem die personelle und die institutionelle Ebene in Einrichtungen der Erwachsenenbildung.

3.2.1 Institutionelle Aspekte

Die institutionelle Ebene der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bleibt vom Diskurs um das selbstgesteuerte Lernen nicht unberührt. Zur Diskussion stehen allgemeine Forderungen, z. B. dass bestehende Institutionen sich „den neuen Lernformen gegenüber offen“ zeigen sollen. Zudem ist die Vernetzung zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung ein zentrales Thema.

Einige Institutionen verbinden mit den Begriffen Selbstgesteuertes/Selbstorganisiertes Lernen existenzielle Befürchtungen. Verkürzt gesehen, kann die „Stärkung des Selbst“ und damit auch der Kompetenzgewinn der Lernenden auf vielen Ebenen als Schwächung der Institution interpretiert und verstanden werden. Dieser erwartete Gegensatz existiert in der Praxis nicht oder nur bedingt, denn

¹⁰ Zur europäischen Diskussion siehe „Memorandum lebenslanges Lernen der EU-Kommission aus dem Jahr 2000“.

Faulstich stellt zu Recht fest, dass sich Selbstgesteuertes Lernen und die beteiligte Institution keineswegs im Gegensatz zueinander befinden (Faulstich 2001, S. 50). Durch eine Erhöhung der Freiheitsgrade des Lernens und deren Erweiterung im intentionalen Lernen wird der Institution eine große unterstützende Rolle zugedacht. Weder sollen traditionelle Lernsettings verdrängt, noch mögliche Regulierungen durch die Institution beseitigt werden. An dieser Stelle soll betont werden, dass Selbstgesteuertes Lernen nicht die einzige anzustrebende Lernform ist. Die Durchführung traditioneller Angebote bleibt weiter erforderlich (vgl. Forneck/Springer 2005, Forneck 2006). Vielmehr ist eine Erweiterung des bestehenden traditionellen Kurssettings anzustreben, das sowohl das Selbstverständnis der Institution als auch das didaktische Arrangement der Kursangebote bedingt (vgl. Dietrich 2001a). Im Folgenden wird aufgezeigt, welche Aufgaben auf die Institutionen zukommen, bzw. wie die an sie gestellten Anforderungen erfüllt werden können.

Über den Wandel der Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in den letzten Jahren sind zahlreiche Publikationen¹¹ vorgelegt worden. Der Schwerpunkt der Funktion der Einrichtungen liegt bei der Gestaltung von Rahmenbedingungen für Selbstgesteuertes Lernen.

Hier sind nach Dietrich (2001a) im Wesentlichen drei Aufgaben bedeutsam:

- Schaffung von Supportstrukturen für die Lehrenden,
- Errichtung von Kommunikations- und Interaktionsstrukturen in der Einrichtung,
- Aufbau von Kommunikations- und Interaktionsstrukturen zwischen Einrichtungen und Umfeld (interessierte Lernende, andere Einrichtungen, Zuwendungsgeber, etc.).

Die Kernaufgaben der Institution bleiben unberührt. Es verändern sich allerdings die Gewichtungen und neue Aufgaben kommen hinzu, welche das Leistungsspektrum insgesamt verändern. Sie finden sich im **Selbstverständnis der Institution** (Akzeptanz der „neuen Lernkultur“), der **Kundenorientierung** (von der Angebots- zur Nachfrageorientierung) über die **Dienstleistungsorientierung** (Bedürfnisse der

¹¹ Siehe dazu, das Kapitel „Lernort Volkshochschule“ in dieser Arbeit und beispielhaft für die zahlreichen Publikationen zum Thema: Hartz, Stefanie/Meisel, Klaus (2004): Qualitätsmanagement. Bielefeld.

Kunden und des gesellschaftlichen Umfeldes entdecken) bis hin zur **Organisationskultur** (Kommunikationsbereitschaft und Austausch) (vgl. Himmel 1999, Dietrich/Herr 2005).

Im Idealfall ist die anbietende Institution in der Lage, die Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse durch Bereitstellung entsprechender Unterstützungsstrukturen und Angebote zu gewährleisten. Dietrich/Herr (2005) fassen die Voraussetzungen zusammen, die Selbstgesteuertes Lernen ermöglichen und Selbstlerninitiativen unterstützen:

- Bereitstellung erforderlicher Medien und Arbeitsmittel (Lernquellen) – z. B. in Selbstlernzentren, Bibliotheken, Mediotheken,
- Angebote, in denen Lernende Ziele, Inhalte und Lernwege bestimmen können,
- Angebote, die zeitliche und räumliche Flexibilität ermöglichen, z. B. internetbasierte Angebote,
- Unterstützungsangebote wie fachlich-inhaltliche, prozessbezogene und personenbezogene Beratung, die auch außerhalb von Kurszusammenhängen genutzt werden können,
- modularisierte Angebote, die die zielgerichtete Auseinandersetzung mit einem bestimmten Gegenstand und die Berücksichtigung bereits erworbener Kompetenzen ermöglichen,
- Beratungsangebote, damit Interessierte das für sie passende Supportangebot identifizieren können (vgl. Dietrich 2001, S. 65 und Dietrich/Herr 2005).

Im Unterschied zum Individuallernen liegt das entscheidende Potenzial der Institution in der Anregung, Begleitung und Unterstützung Selbstgesteuerten Lernens. Sie kann im Vorfeld der Implementierung solcher Angebote sicherstellen, dass die vorhandenen Ressourcen zielgerichtet und optimiert eingesetzt werden. Problematisch dabei ist, dass einige der aufgelisteten Punkte mit relativ großem zeitlichem und materiellem Aufwand verbunden sind (Lernquellenpool, Mediothek, Erstellen von eigenen Materialien). Hier wird deutlich, dass Vernetzungen unter den Beteiligten nötig sind, um Arbeitsabläufe zu optimieren.

Vor allem die Kursleitenden/Dozenten müssen über anstehende Änderungen informiert und in geplante Vorhaben eingebunden werden, da sie das Bindeglied zwischen den Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und ihren Teilnehmenden sind.

Die Ausführungen zeigen, dass Selbstgesteuertes Lernen ein hohes Innovationspotenzial birgt. Bei einer institutionellen Umsetzung lässt sich eine substantielle Bereicherung der Institution erwarten (vgl. hierzu Dietrich 2001, Faulstich 2001). Die Bereitschaft zur Veränderung muss allerdings in den Institutionen vorhanden sein.

3.2.2 Personale Aspekte

Auch Kursleitende begegnen dem Begriff des Selbstgesteuerten Lernens zum Teil mit Skepsis (vgl. Dietrich 2001). Hier handelt es sich um ähnliche Befürchtungen und Ängste, die auch für Institutionen bedeutsam sind. Kann es Lehre überhaupt noch geben, wenn Selbsttätigkeit im Lernprozess angesagt ist? (Faulstich 2003, S. 91). Einerseits haben die Dozenten das Anliegen, in ihren bisherigen Lernarrangements weiterzuarbeiten, andererseits hegen sie die Befürchtung, dass die Diskussion um die neuen Lernkulturen möglicherweise auch dazu dienen könnte, Finanzen und Ressourcen zu senken, die unmittelbar mit ihrer Arbeit zu tun haben. Konkret wird befürchtet, Selbstgesteuertes Lernen benötige weniger oder vielleicht sogar gar keine Lehrkräfte mehr und begünstige damit das Aufbrechen der gewachsenen und tradierten Formen der institutionellen Lehre und ihre grundlegende Veränderung.

Die derzeitige Diskussion wird mit unterschiedlichen Prämissen geführt, wobei die Beteiligten zum Teil dramatische Szenarien über die weitreichenden Konsequenzen Selbstgesteuerten Lernens entwickeln, die das Ende der traditionellen Lehre und damit auch des bisherigen Bildes eines Kursleitenden befürchten (vgl. Faulstich 2003a, Forneck 2003).

Veränderungen der Lernkultur bedeuten für Lehrende (und die Institutionen) auch Verunsicherung. Die Erfahrungen, die bis jetzt im institutionell angelegten Selbstgesteuerten Lernen gemacht wurden, deuten darauf hin, dass sich zwar Aufgaben für Kursleitende ändern, diese aber keinesfalls durch die Einführung der neuen Lehr-Lernkulturen obsolet werden (Dietrich/Rainer 2001, S. 111). Dabei darf nicht von

der falschen Schlussfolgerung ausgegangen werden, dass die Anforderungen an die Lehrenden zurückgehen, da die Teilnehmenden einen Teil ihrer bisherigen Aufgaben übernehmen würden. Aus den momentanen Überlegungen und Beobachtungen in institutionell gestalteten Selbstlernprozessen wird deutlich, dass die Anforderungen an den Dozenten nicht sinken, sondern potenziell sogar steigen werden (vgl. Dietrich/Herr 2005, Faulstich 2001, Schwarz 2003).

Die Aufgabe der Lehrenden wird vermehrt darin gesehen, Lernsituationen so vorzubereiten und zu gestalten, dass Erwachsene in der intendierten Art und Weise lernen können. Kursleitende müssen vermehrt Unterrichtssituationen herstellen, die sich durch „Offenheit“ in Bezug auf Inhalte, kognitive Bereiche und gegenüber der Institution kennzeichnen.

Es sind bereits einige Versuche gemacht worden, dieses neue Aufgabenprofil für Kursleitende zu beschreiben und „Kerntätigkeiten“ zu definieren, die als unabdingbar für zukünftiges Handeln gelten (Faulstich 2003, Dietrich 2001, Forneck 2003). Als Kern kristallisiert sich in den „Anforderungskatalogen“ eine Rolle heraus, die als „Lernberater“, „Lernhelfer“ oder auch „Lernbegleiter“ bezeichnet wird. Erweitert werden die Aufgaben durch Vermittlungen zwischen den Lernanforderungen und den Interessen der Lernenden, die Unterstützung von Selbstgesteuertem Lernen, das Erkennen von Lernschwierigkeiten, aber auch die Entwicklung und Förderung von Selbstlernkompetenzen (Schwarz 2003, S. 30).

Selbstgesteuertes Lernen ist daher nicht mit einer Reduzierung oder Deprofessionalisierung des kursleitenden Personals gleichzusetzen. Vielmehr zeigt sich, dass mehr professionelle Kompetenzen erwartet werden. Diese beziehen sich auf folgende Bereiche:

- didaktische Konzipierung und Planung von Curricula mit höheren Anteilen von Aktivität und Selbstbestimmung der Lernenden,
- methodische Realisierung von Lernarrangements und -Umgebungen, die den Lernbedürfnissen, den Lernstilen und -Präferenzen der Teilnehmenden Raum geben,
- Diagnose von Lernvoraussetzungen und Lernproblemen bei Teilnehmenden sowie von Lern- und Gruppenprozessen,

- Beratung und Unterstützung der Lernenden bei der Gestaltung ihres Lernens, der Bewältigung von Lernproblemen und dem Aufbau entsprechender Lernkompetenzen,
- Auswahl und Einsatz von aktivierenden Methoden zur Moderation von Gruppenprozessen,
- Beurteilung, Auswahl und Bereitstellung von Informationsmitteln und Medien vor allem in Form von Lernquellenpools.

Die Auflistung macht Anforderungen deutlich, die schon immer als angemessene erwachsenbildnerische Tätigkeiten gedeutet wurden (Faulstich 2001, S. 49). Die Aufgaben und demgemäß die Kompetenzen der Lehrenden, didaktisch flexibel zu sein, werden aber noch wichtiger, als dies derzeit der Fall ist. Entsprechende Lernarrangements zu schaffen und zu gestalten, erfordert große fachliche, methodische, soziale und reflexive Kompetenzen. Die zu entwerfenden Lernumgebungen müssen den unterschiedlichen Lernstilen, Motivationen und Interessen der Teilnehmenden gerecht werden. Kursleitende müssen weiterhin inhaltlich Fachleute sein, sie sollen ein breites Methodenspektrum beherrschen und Sozialkompetenzen besitzen (Faulstich 2003, S. 99). Es ist daher nicht überraschend, dass die Debatte um neue Lehr- Lernkulturen und speziell um das selbstgesteuerte Lernen mit einer Diskussion um die Professionalisierung von Kursleitenden verbunden wird. Dies geschieht erst in Ansätzen, wird aber vor allem von Forneck und Faulstich als notwendig für die momentane Situation¹² angesehen.

Faulstich prognostiziert: „Je mehr die Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung sich vom traditionellen Unterricht abwenden und je deutlicher die Selbsttätigkeit der Lernenden in den Vordergrund rückt, desto stärker verändert sich auch das Profil der Lehrenden weg vom „Stoffdarbieter“ hin zum „Lernhelfer““ (Faulstich 2003, S. 93). Perspektivisch gesehen wird die Situation des Personals also durch das Problem bestimmt, die Entwicklung des Selbstgesteuerten Lernens mit einer Professionalisierungsdiskussion zu verbinden.

¹² siehe hierzu: Forneck (2003), Faulstich (2001, 2003). Beide Autoren fordern, die momentane Diskussion um neue Lehr- Lernkulturen um den Aspekt der Professionalität zu ergänzen. Forneck betont den „Professionalisierungsschub“ für Kursleitende, der von ihm als dringend nötig eingestuft wird.

3.2.3 Lerntheoretische Aspekte

Für die Konzeption und Durchführung selbstgesteuerter Lernprozesse ist ein relevanter Aspekt, der Grad der Selbstbestimmung, bereits herausgearbeitet worden. Die vereinfachte Annahme, eine Reduktion der Fremdsteuerung bei gleichzeitiger Erhöhung der Selbststeuerung führe zu einem erfolgreicherem Lernen, lässt sich nicht bestätigen (vgl. Forneck 2006).

Daraus resultiert, dass der Erwerb von Strategien der Selbststeuerung des Lernens nicht unabhängig von den Inhalten und Lernkontexten erfolgen kann. Der zu vermittelnde Inhalt und die gewählte Didaktik müssen aufeinander abgestimmt sein. Der Gedanke einer inhaltsunabhängigen Vorstellung von Selbststeuerung erweist sich als nicht tragfähig.

Es geht vielmehr um eine funktionale Didaktik und Methodik, die Steuerungs- und Strukturierungspotenziale enthält, welche das formale Lehr- Lerngeschehen charakterisieren (vgl. Forneck 2005b, 2006). Was die eigentliche Leistungsfähigkeit des formalen und professionell vermittelten Lehrens auszeichnet, muss in der zu konstruierenden Lernumgebung seinen Platz finden.

Die Feststellung, dass es bei den Bemühungen um Selbstgesteuertes Lernen nicht nur um Selbststeuerung, sondern auch um veränderte Formen der Steuerung und Strukturierung von Lernprozessen geht, verweist auf das zentrale Problem des Selbstgesteuerten Lernens: Es müssen Steuerungs- und Strukturierungsmöglichkeiten entwickelt werden, die das leisten, was die eigentliche Leistungsfähigkeit des professionell vermittelten Lernens ausmacht. Eine Didaktik und Methodik, die diesen Ansprüchen gerecht wird, existiert allenfalls in Ansätzen. Hier wird vor allem von Forneck ein noch nicht eingelöster Handlungsbedarf gesehen (vgl. Forneck 2001).

Effektive Selbstlernprozesse zeichnen sich dadurch aus, dass neben dem Erwerb inhaltlichen Wissens auch der Aufbau von Selbstlernkompetenzen gelingt (vgl. hierzu Arnold 2001 und Forneck/Springer 2005a). Diese können bei Lernenden nicht vorausgesetzt werden, sondern müssen sich in der Regel erst entwickeln.¹³

Auch Forneck weist zu Recht darauf hin, dass in diesem Sinne gelingendes Selbstlernen nicht automatisch entsteht und auch eine reine Reduktion von Steuerung nicht automatisch zu mehr Selbststeuerung führt. „Darüber hinaus sind Lernende

¹³ Vergleiche hierzu die Ausführungen im Kapitel „Selbstlernkompetenzen“.

wie auch Lehrende im Kontext institutioneller Weiterbildung bislang durch eine eher traditionell-kursorische Lernkultur geprägt. In dieser oft als ‚Vermittlungsweiterbildung‘ bezeichneten Lernkultur wurden in den vergangenen Jahrzehnten – vor allem was den Bereich der Gestaltung effektiver Lehrmaterialien angeht – hohe Qualitätsstandards erreicht, so dass die Notwendigkeit eines lernkulturellen Wandels nicht jedem/jeder Beteiligten automatisch einleuchtet“ (Forneck/Springer 2005a, S. 135).

Kapitel 7 wird sich mit den theoretischen Möglichkeiten eines solchen didaktischen Settings beschäftigen und Überlegungen zur praktischen Ausgestaltung diskutieren.

4. Anforderungen an Lernende

In den bisherigen Kapiteln ist von neuen Herausforderungen für alle am Bildungsprozess Beteiligten gesprochen worden. Insbesondere wurden die Lehrenden, ihre „neue Rolle“ innerhalb des Lehr-/Lernsettings und die Anforderungen an ihre Kompetenzen beschrieben. Das folgende Kapitel beschreibt die Veränderungen, mit denen Lernende konfrontiert werden. Im Verlauf dieser Arbeit ist deutlich geworden, dass Selbstgesteuertes Lernen nicht voraussetzungslos ist. Lernende benötigen Kompetenzen, um den gestellten Anforderungen gerecht zu werden. Im folgenden Abschnitt werden diese Kompetenzen dargestellt und diskutiert.

4.1 Ausgangslage

Gesellschaftliche Veränderungen und damit verbundene Umstrukturierungen in der Arbeitswelt bedingen neue Anforderungen an das Individuum, das sich mit vielfältigen Umbruchsituationen auseinandersetzen muss. Für die Erwachsenenbildung bedeutsam ist die Tatsache, dass diese Veränderungen immer häufiger als Grund für die Notwendigkeit des Lernens im Erwachsenenalter angegeben werden. Flexibilität, Individualisierung, aber auch der beschleunigte Zerfall des Wissens werden hierfür in erster Linie verantwortlich gemacht. Geißlers Hinweis auf die „tendenzielle Auflösung traditioneller Beruflichkeit in eine Erwerbs-Bastelbiographie“ (Geißler 2000, S. 55) macht es notwendig, über Kompetenzen nachzudenken, die Lernende für die Bewältigung dieser neuen Aufgaben benötigen.

Eine Antwort auf diese veränderten Herausforderungen ist die Ausbildung und Erweiterung von Selbstlernkompetenzen. Diese bieten die Möglichkeit, die angesprochenen Veränderungen zu bewältigen und den neuen Anforderungen des Arbeitsmarktes zu genügen (vgl. Arnold 2001).

Mit diesen Überlegungen einher geht ein nach Dohmen (1998a) festgestellter Paradigmenwechsel, der das Lernen nicht mehr als lineare Vermittlung, sondern als selbständige Aneignung von Wissen begreift. Damit rückt das Subjekt im Lernprozess stärker in den Vordergrund. Die Konzeption des Selbstgesteuerten Lernens basiert auf der Tatsache, dass Lernende für ihren eigenen Lernprozess selbst verantwortlich sind und diesen aktiv steuern (vgl. Arnold 2001). Dies gilt sowohl für das Lernen außerhalb als auch innerhalb von Institutionen. Die bisherige Auffas-

sung, dass Bildungsinstitutionen lediglich inhaltliche Angebote planen, bereitstellen und didaktisieren müssen, kann damit als überholt angesehen werden.

Der Mensch ist strukturdeterminiert, Veränderungen im Lernprozess sind daher schwierig zu gestalten. Veränderungen dürfen deshalb nicht radikal herbeigeführt werden, sondern müssen sich an alten Strukturen orientieren. Dieser Umstand muss bei Umgestaltungen der Lernarrangements im Hinblick auf das Selbstgesteuerte Lernen mit berücksichtigt werden. Die Merkmale von Selbstlernkompetenzen werden im nächsten Abschnitt vorgestellt.

4.2 Selbstlernkompetenzen

Grundsätzlich bedeutsam für alle Lernvorgänge ist die Kompetenz, „Anregungen und Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten, mit bestehendem Wissen abzugleichen und zu verknüpfen. Dieses Wissen muss dann aktiv in Handlungen umgesetzt werden können“ (Dietrich, 1999, S. 19).¹⁴

Für das Selbstgesteuerte Lernen sind darüber hinaus weitere Kompetenzen notwendig. Insbesondere sind Organisations-, Kontroll-, Selbstmotivations-, Problemlösungs-, Entscheidungskompetenzen und Reflexionsvermögen¹⁵ zu nennen. Außerdem braucht der Lernende ein entsprechendes Selbstverständnis, sich in der Rolle des Lernenden zu sehen.

Durch den Prozess des Selbstgesteuerten Lernens soll der Lernende ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Verantwortung für sein eigenes Handeln übernehmen. Gelingt die Aneignung des Wissens durch Selbstgesteuerte Lernprozesse, kommt es zu einem hohen Grad an Kompetenz- und Autonomieerleben, das sich positiv auf die Motivation zum Weiterlernen auswirkt (vgl. Dietrich 2001). Fehlende Selbstlernkompetenzen dagegen fördern Faktoren der Unsicherheit bzw. der Verunsicherung der Lernenden. Diese werden umso deutlicher empfunden, je größer die Verantwortung für das eigene Lernen ist. So wurden z. B. im Rahmen des Projekts SeGeL

¹⁴ Zur allgemeinen Debatte um Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft siehe: Wiesner/Wolter (2005).

¹⁵ Diese Kompetenzen werden im Folgenden unter dem Begriff „Schlüsselkompetenzen“ zusammengefasst.

(1998) Lernende¹⁶ nach den wahrgenommenen Vorteilen und Nachteilen des Selbstgesteuerten Lernens befragt. Positiv bewertet wurde hierbei die „erhöhte Selbststeuerung im gesamten Lernprozess“, womit Faktoren wie freie Zeiteinteilung, Auswahl der Lernthemen, des Lerntempos, etc. gemeint sind. Es wurde ein deutliches „Gefühl der Selbstbestimmung“ angegeben. Als Nachteile wurden vor allen Dingen „Unsicherheiten beim Lernen“ genannt, die sich auf die Auswahl der Lerninhalte und die Wahl des Lernweges beziehen. Auch in Bezug auf das Lernergebnis wurde häufig mit Unsicherheit reagiert und die Frage blieb offen, ob das „Richtige“ gelernt wurde (vgl. Kraft 2001). Ist die Unsicherheit zu groß oder führt der Lernprozess nicht zum gewünschten Ergebnis und/oder positiven emotionalen Erleben, findet kein Autonomie- bzw. Kompetenzerleben statt. Dies wirkt sich negativ auf die Motivation für den nachfolgenden Lernprozess aus.

Neben den Untersuchungen von Arnold (2001) zeigen weitere Studien die Zusammenhänge zwischen Motivation und Selbststeuerung bzw. kognitiven, emotionalen und motivationalen Zuständen und dem Grad bzw. dem Erfolg von selbstgesteuertem Lernen (vgl. Noß/Achtenhagen 2000, Prenzel/Drechsel/Kramer 1999, Konrad 1997).

Ein gemeinsames Ergebnis dieser Untersuchungen ist die notwendige Ausprägung bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten bei den Lernenden, die das Selbstgesteuerte Lernen unterstützen. Bereits 1998 betont von der Handt, dass Selbstgesteuertes Lernen nicht voraussetzungslos ist. Sprachbewusstsein und Kommunikation gehören für ihn zu den elementaren Voraussetzungen (vgl. von der Handt 1998). Diese Hinweise lassen sich auch in aktuellen konzeptionellen Überlegungen zum Selbstgesteuerten Lernen finden. Forneck/Springer (2005), Dietrich (2001) und Arnold u.a. (2002) liefern in ihren Publikationen Ansätze und Forderungen nach „Selbstlernkompetenzen“, die ein Individuum benötigt, um einen Lernprozess selbstgesteuert bewältigen zu können.

Es existieren unterschiedliche Meinungen und Ansätze darüber, wie Selbstlernkompetenzen definiert werden und wie sie zu erlangen sind. Arnold verweist auf die Tatsache, dass die bestehenden Ansätze größtenteils auf kognitive bzw. metakognitive Fähigkeiten verweisen. In einigen Arbeiten wird aber auch der motivationale

¹⁶ Befragt wurden 25 Lernende mit unterschiedlichen Lernzielen, Alter und Bildungsabschluss (Auszubildende, Schüler, berufliche Wiedereinsteiger und Akademiker).

Bereich erwähnt, der bei den Lernenden ausgebildet sein sollte (vgl. Arnold u.a. 2002).

Um aber Lernprozesse selbstgesteuert durchführen und ggf. auch evaluieren zu können, sind zusätzliche Kompetenzen der Lernenden notwendig. Dies gilt sowohl für das außerinstitutionelle Lernen, als auch für das Lernen innerhalb von Institutionen.

Beispielhaft soll im Folgenden ein Modell von Arnold u.a. vorgestellt werden, das den Lernprozess als ganzheitlichen Prozess auffasst (vgl. Arnold u.a. 2002, 2003).

Unter Berücksichtigung des Lernbegriffs von Friedrich/Mandl (1992) und dem Handlungskompetenz-Modell von Roth (1971) versuchen Arnold u.a., Kompetenzbereiche zu formulieren, die den Erfordernissen des Selbstgesteuerten Lernens Rechnung tragen sollen. Roths Ausgangsüberlegungen, die Kompetenz als eine menschliche Handlungsfähigkeit auffassen, die die drei Teilbereiche Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz beinhaltet, werden von Arnold u.a. als nicht ausreichend angesehen und deshalb erweitert (Arnold u.a. 2002, S. 80). Zu den genannten drei Handlungskompetenzen werden drei weitere Kompetenzbereiche abgeleitet. Arnolds Modell differenziert sich daher folgendermaßen:

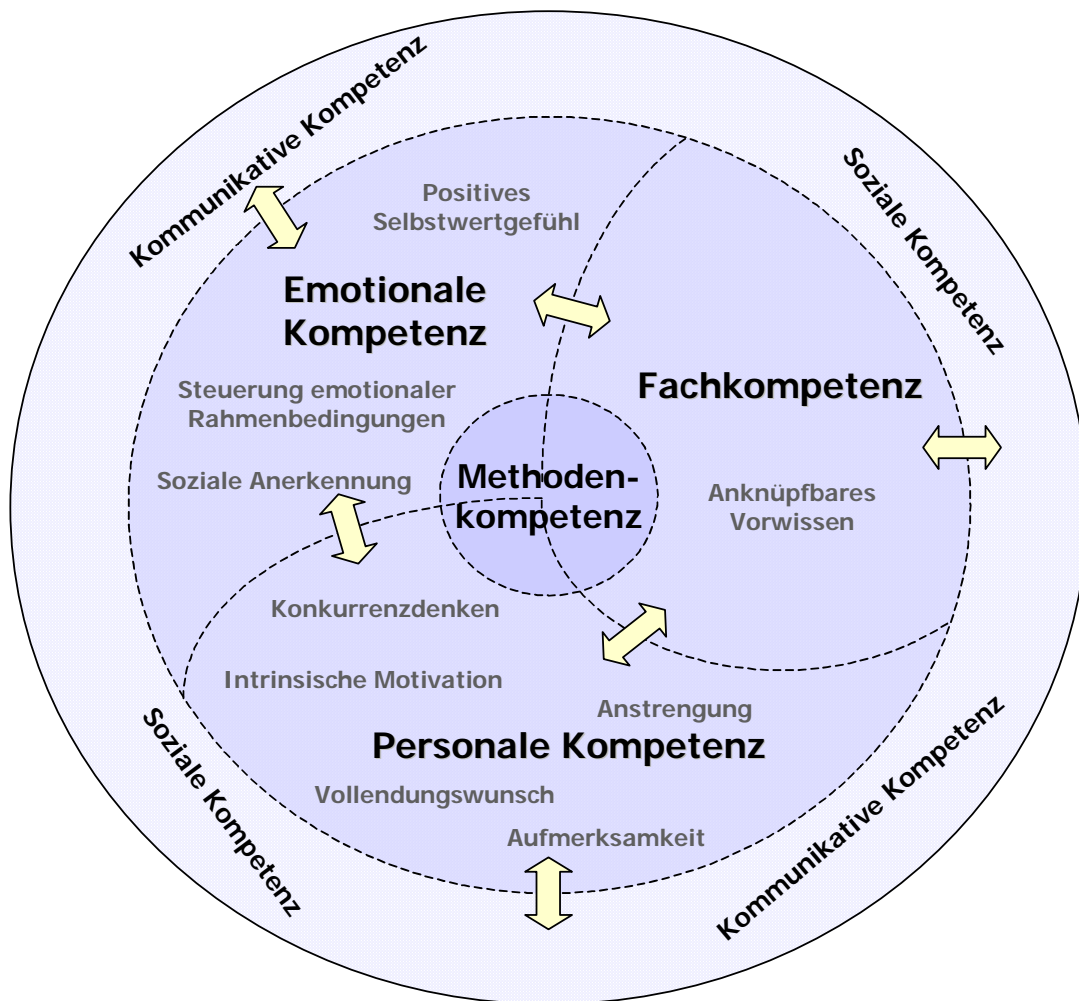


Abbildung 4: Modell der Selbstlernkompetenzen nach Arnold

Aus den Voraussetzungen und Fähigkeiten, die für das Selbstgesteuerte Lernen aufgezeigt werden können, ergeben sich sechs verschiedene Kompetenzen, die das Modell der Selbstlernkompetenz ausmachen (Arnold u.a. 2002, 2003). Das Modell enthält die drei spezifischen Selbstlernkompetenzbereiche „Methodenkompetenz“, „kommunikative Kompetenz“ und „emotionale Kompetenz“. Hinzu kommen die drei allgemeinen Handlungskompetenzbereiche „Fachkompetenz“, „personale Kompetenz“ und „soziale Kompetenz“. Diese Elemente dürfen nicht voneinander abgegrenzt, sondern müssen in engem Zusammenhang gesehen werden. Zudem ist zu bedenken, dass es sich bei dem Modell um eine mögliche Ausdifferenzierung handelt, die jeweils individuell und situationsangepasst ausgeformt werden kann. Der Aufbau ist daher als dynamisch zu verstehen (vgl. Arnold u.a. 2002, 2003). Die verschiedenen Kompetenzbereiche werden im Folgenden detaillierter erläutert.

Fachkompetenz beinhaltet die Gesamtheit der Kenntnisse einer Person bezüglich eines Themas sowie den Umgang mit diesem Wissen. Hierunter können das anschlussfähige Vorwissen sowie das vorhandene Allgemeinwissen fallen. Untersuchungen von Noß/Achtenhagen (2000) sowie Klein u.a. (2000) arbeiten heraus, wie zentral anschlussfähiges Vorwissen für erfolgreiche Selbstlernprozesse ist. In Selbstlernarchitekturen muss deshalb gewährleistet sein, dass Lernende an frühere Erfahrungen anknüpfen und das bereits vorhandene Wissen in den Lernprozess einbringen können.

Personale Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich zu handeln. Faktoren wie Werthaltungen, Selbsteinschätzung, Begabungen, aber auch Motivation und Kreativität werden unter dem Begriff subsumiert. Aus den einzelnen Faktoren lassen sich vier unterschiedliche Fähigkeiten entwickeln.

1. Die Fähigkeit zur Identitätsentwicklung und -Erhaltung
2. Die Fähigkeit zum Umgang mit Selbstwert
3. Die Fähigkeit zur Entfaltung eigener Motivation
4. Die Fähigkeit zu Durchhaltevermögen und Willensstärke

(vgl. Arnold u.a. 2002, 2003)

Bedeutsam für das Selbstgesteuerte Lernen sind das Autonomie- und Kompetenzerleben sowie die Fähigkeit zu Anstrengung, Aufmerksamkeit und Motivation. Dies zeigen verschiedene Studien (z. B. Klein u.a. 2000), die Hinweise darauf geben, dass vor allem die Motivation und Aufgeschlossenheit einen wesentlichen Einfluss auf das Selbstgesteuerte Lernen haben. Vielfach wird die Ansicht geäußert, dass die intrinsische Motivation eine Voraussetzung für Selbstgesteuertes Lernen darstellt, da diese eng mit Gefühlen von Kompetenz und Selbstbestimmung verbunden ist (vgl. Arnold u.a. 2003, Kraft 2002a).

Im Rahmen dieser Arbeit wurde bereits darauf hingewiesen, dass Selbstgesteuertes Lernen nicht mit Formen des autonomen Lernens gleichzusetzen ist. Vor allem im Bereich des institutionellen Lernens ist das Individuum Mitglied einer Lerngruppe, arbeitet mit anderen Lernenden zusammen und entscheidet selbst, ob und in welchem Umfang es Lernhilfen und/oder -Beratung in Anspruch nimmt. Dies macht **soziale Kompetenzen** erforderlich, die damit eine wichtige Voraussetzung für das

Selbstgesteuerte Lernen sind (vgl. Klein u.a. 2000, Forneck u.a. 2005). Hierunter sind vor allem Konfliktfähigkeit, Kontaktfähigkeit und Teamfähigkeit zu verstehen. Neben den vorgestellten allgemeinen Handlungskompetenzen sind bei Selbstgesteuerten Lernprozessen spezifische Kompetenzen relevant (vgl. Abbildung 4).

Methodenkompetenz befähigt den Lernenden, Anforderungen und Handlungen kreativ zu entwickeln, zu strukturieren und zu gestalten. Sie ist eng mit den weiteren Teilkompetenzen verknüpft, denn diese benötigen geeignete methodische Vorgehensweisen, wenn sie erfolgreich eingesetzt werden sollen. Hinsichtlich des Selbstgesteuerten Lernens dient Methodenkompetenz dazu, geeignete Aneignungs- und Lernstrategien für den konkreten Lernprozess bereit zu stellen. Hierunter können Vorgänge der internen Organisation, der Integration, der Wiederholung und der Prüfung von Wissen verstanden werden (vgl. Arnold u.a. 2002, 2003). Klein u.a. (2000) stellten in diesem Zusammenhang fest, dass die fehlende methodische Kompetenz im Sinne unzureichender Erfahrung mit Selbststeuerung den Lernprozess behindert und zu einem starken Wunsch nach Anleitung bei den Lernenden führt (vgl. Klein u.a. 2000).

Ein weiteres Element der Selbstlernkompetenz stellt die **kommunikative Kompetenz** dar. Sprachliche Ausdrucksfähigkeit und Dialogfähigkeit eines Individuums sowie seine nonverbalen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind eng mit seinem Lernverhalten gekoppelt. Ohne Austausch mit anderen bzw. ohne Unterstützung von anderen kann der Lernprozess nicht vorangetrieben werden. Empirisch fundiert werden diese Aussagen vor allem durch die Arbeit von Klein (2000). Sie kommt zu dem Ergebnis, dass kommunikative Kompetenz einen notwendigen Bestandteil der Selbstlernkompetenz darstellt. Der kompetente Umgang mit verbaler und nonverbaler Kommunikation kann damit als ein ausschlaggebender Faktor für Lernprozesse angesehen werden.

Emotionale Komponenten werden derzeit von einigen Autoren genannt, wenn es darum geht, erfolgreich oder weniger erfolgreich verlaufende Selbstgesteuerte Lernprozesse näher zu bestimmen. Unter **emotionaler Kompetenz** werden die Fähigkeiten verstanden, die eigenen Gefühle zu verstehen, anderen zuhören und

sich in deren Gefühle hineinversetzen zu können und Gefühle sinnvoll zum Ausdruck zu bringen.

Als eine empirisch untersuchte Komponente der emotionalen Kompetenz kann der Umgang mit Furcht vor Misserfolg bzw. die Hoffnung auf Erfolg genannt werden. Beispielsweise konnte Konrad (1997) zeigen, dass sich die Furcht vor Misserfolg beim Lernen leistungsmindernd auswirkt. Ebenso wurden Zusammenhänge zwischen der Planung und der Lernüberwachung und den emotional-motivationalen Merkmalen festgestellt (vgl. Konrad 1997). Emotionale Kompetenz wird damit zu einem festen Bestandteil der Selbstlernkompetenz.

Bündelung und Zusammenhänge dieser sechs Kompetenzen sind in Abbildung 4 dargestellt. Kursleitende und Lernende müssen jeweils von der konkreten Lernsituation ausgehen und diese nach den notwendigen Kompetenzen, die zu ihrer Bewältigung dienen, analysieren. Der dynamische Aufbau des Modells wird dadurch deutlich. Das Modell stellt einen „Idealtyp“ dar, der situationsgerecht angepasst werden kann und muss.

Der Nutzen eines solchen Modells ist sowohl für Lernende als auch für Lehrende gegeben. Für die Lehrenden stellt das Konstrukt eine Hilfe bei der Planung, Organisation und Bewertung von Lernprozessen dar (vgl. Arnold u.a. 2003). Vor allem aber dient es dazu, sich die Bedeutung der unterschiedlichen Kompetenzen für den Lernprozess bewusst zu machen. Der Lernende erlebt den Lerninhalt durch die Bewusstmachung als relevant. Er entkoppelt den Lernprozess nicht von seinem Selbst, sondern sieht den Zusammenhang zwischen Lernen, Wissens- und Kompetenzentwicklung. Die dadurch mögliche ganzheitliche Entwicklung durch Subjektorientierung lässt nachhaltiges Lernen entstehen und ist damit gleichzeitig mehr als nur die Anhäufung von Teilkompetenzen, sie bedeutet Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Arnold u.a. 2003).

Voraussetzung ist allerdings, dass das Individuum entscheiden kann, welche der angesprochenen Teilkompetenzen zur Bewältigung einer konkreten Lernsituation benötigt werden, und welche noch ausgebaut werden müssen, weil sie vielleicht noch nicht hinreichend ausgebildet sind. Im Idealfall soll der Lerner hierzu selbstständig in der Lage sein. Dies betrifft die Voraussetzungen und Grenzen des Selbstgesteuerten Lernens. Problematisch wird es für den Lerner dann, wenn die Kompe-

tenzen nicht abgerufen werden können, die für die Bewältigung einer spezifischen Lernsituation nötig sind (vgl. Forneck/Springer 2005a und Nuisl 1999).

4.3 Aufbau und Erwerb von Selbstlernkompetenzen

Die Bedeutung der sechs verschiedenen Kompetenzen und ihre Relevanz bezüglich des Selbstgesteuerten Lernens sind im vorigen Abschnitt deutlich geworden. Nun stellt sich die Frage, wie sich Selbstlernkompetenzen aufbauen oder erweitern lassen. Sie können nicht ohne weiteres bei erwachsenen Lernern vorausgesetzt werden (vgl. Forneck/Springer 2005a).

Folgt man der Ansicht von Arnold u.a. (2002, 2003), Forneck/Springer (2005a) und Dietrich/Herr (2005), bereitet erwachsenen Lernern weniger der eigentliche Lernvorgang Probleme, als vielmehr die schulmäßig arrangierten Lernformen, die zum Teil negative Erinnerungen auslösen und zur Konzeptualisierung eines negativen Selbstbildes führen. Es muss primär darum gehen, dieses negative Selbstbild zu korrigieren, um die blockierte Leistungsfähigkeit der Lerner zu aktivieren. Dies kann durch die Veränderung bestehender didaktischer Arrangements geschehen. Hier sind vor allem die Lehrenden gefordert, die die Aufgabe haben, sich positiv einer neuen Lehr-/ Lernkultur gegenüber zu verhalten und die Aufgaben anzunehmen, die eine Veränderung ihrer Rolle¹⁷ als Lehrende nach sich ziehen. Sowohl die Vorbereitung eines Lernsettings, als auch die lernbegleitenden Aspekte werden von dieser „Rollenveränderung“ betroffen sein.

Für die didaktische Ebene eines Lernprozesses bedeutet dies, Ansätze zu favorisieren, die Lernende in die Lage versetzen, die beschriebenen Kompetenzen zu entwickeln oder auszubauen. Die Ausbildung solcher Kompetenzen ist die Voraussetzung für Selbstgesteuertes Lernen.

Die Lehrenden verlieren in Selbstgesteuerten Lernsettings nicht ihre Bedeutung. Durch die Gestaltung der Lernprozesse hin zu Selbstlernarchitekturen fällt ihnen vielmehr die Aufgabe zu, die Lernenden beim Erwerb und Ausbau der Selbstlernkompetenzen zu unterstützen und zu beraten. Hier sind vor allem animierende Lerninszenierungen im Sinne von Dohmen (1998) und Forneck (2006) gemeint. Diese versuchen neben der Gewährung von Freiheiten im Lernprozess auch die emotionale Befindlichkeit der Lernenden anzusprechen. Damit verbunden ist auch

¹⁷ Siehe hierzu Kapitel: Konzept des Selbstgesteuerten Lernens.

die Beratung von Lernstärken und -schwächen bzw. Lernwiderständen. Hier liegt ein Ansatzpunkt, Lernblockaden bewusst zu machen, die durch die übernommenen negativen Denkmuster bezüglich der eigenen Lernleistungen entstehen.¹⁸

Im Zuge dieser Veränderungen wird sich nach der Einschätzung von Arnold u.a. (2003) auch das Selbstverständnis der Lehrenden wandeln. Der Dozent, der ausschließlich Expertenwissen vermittelt, wird ein Selbstverständnis ausbilden müssen, das von Beratung und Moderation des Lernens geprägt ist.

Zu den erweiterten Aufgaben des Dozenten gehört es auch, Lernende über Rahmenbedingungen und Voraussetzungen des Lernens zu informieren. Selbststeuerung darf nicht so verstanden werden, dass Lernende alleine zurechtkommen sollen. Sie müssen von Dozenten mit adäquaten Aneignungs- und Verarbeitungsstrategien vertraut gemacht werden. Während des Lernprozesses hat der Dozent die Aufgabe, als Ansprechpartner zur Verfügung stehen. Arnold u.a. (2003) und Forneck (2006) verwenden hierfür den Begriff der Lernprozessbegleitung.

Die Bedeutung, die Lehrende in Bildungsprozessen innehaben, wird ebenfalls durch ihre Modellfunktion erkennbar. Die Ergebnisse einer Untersuchung von Arnold und Schüßler (1997) zeigen, dass Lehrende durch ihre Art der Lehre zur Zufriedenheit der Lernenden mit dem Lernprozess beitragen können. Das Auftreten und die gewählte Methodik der Lehrperson sind Faktoren, die Lernerverhalten mitbestimmen. Damit Lerner ihre Selbstlernkompetenzen ausbilden oder verstärken können, ist eine Grundhaltung der Lehrperson nötig, die dem Individuum mehr Freiraum lässt und lebendiges Lernen ermöglicht.

Beratungsleistung, Motivationsunterstützung, aber auch ihre Vorbildfunktion sind zentrale Bereiche, in denen Lernende durch die Lehrenden unterstützt werden müssen.

Als Fazit lässt sich feststellen, dass der Lernende als grundsätzlich in der Lage angesehen werden kann, selbstständig und durch eigene Entscheidung zu lernen. Dieser Prozess kann aber nur durch die Förderung der beschriebenen Selbstlernkompetenzen unterstützt werden. Die Hilfe durch die Lehrenden erweist sich daher als unerlässlich. Selbstgesteuerte Lernsituationen bedingen ein geeignetes Arran-

¹⁸ Erste Ansätze zur konstruktiven Bearbeitung von Lernwiderständen im Zusammenhang mit neuen Lehr-/Lernkulturen liefern Faulstich/Grell (2005).

gement, in dessen Rahmen die Lehrperson die Moderation des Lernprozesses übernimmt und weniger für die alleinige und direkte Wissensvermittlung zuständig ist. Der Einsatz von Selbstlernarchitekturen kann ein adäquates Mittel sein, um an diesem Punkt Abhilfe zu schaffen. Diese zeichnen sich durch konkrete Anregungen aus, die in der Regel mehrere mögliche Arbeitswege aufzeigen sowie Gedanken zur Reflexion ermöglichen. Sie bieten dem Lerner aktivierende Methoden an und ermöglichen es ihm, eine Auswahl zu treffen.

Durch den Einsatz von Selbstlernarchitekturen wird es möglich, Struktur in den Lernprozess zu bringen, ohne den Lernenden Verantwortung abzusprechen. Neben dem Zuwachs an Kompetenzen fördert dies auch die motivationale Beteiligung der Lernenden am Prozess. Inwieweit diese These zutreffend ist, wird in dieser Arbeit untersucht werden.

5. Umsetzung der neuen Lernstrukturen in Bildungseinrichtungen

Im Folgenden Kapitel werden Möglichkeiten diskutiert, selbstgesteuerte Lernprozesse in Bildungseinrichtungen zu initiieren. Die daraus resultierenden Konsequenzen für die institutionelle Bildungsarbeit werden verdeutlicht. Daran anschließend wird die Volkshochschule als klassische Institution der Erwachsenenbildung vorgestellt, die aufgrund ihrer Strukturen und Möglichkeiten in der Lage ist, Prozesse des Selbstgesteuerten Lernens in die Bildungsarbeit zu integrieren.

5.1 Konsequenzen für die institutionelle Bildungsarbeit

Die Umsetzung selbstgesteuerter Lernprozesse in der institutionellen Bildungsarbeit ist mit weitreichenden Konsequenzen verbunden. Die Akzeptanz für neue Ideen und die Auseinandersetzung mit den neuen Lernkulturen ist in der Regel nicht ohne weiteres vorzusetzen, sondern muss sich erst entwickeln (vgl. Dietrich/Herr 2005). Durch Veränderungen in Institutionen werden aber Räume eröffnet, in denen neue Lösungen entwickelt und gefunden werden (Knoll 2001a). Diese „Freiräume“ gilt es durch die Etablierung von selbstgesteuerten Lernprozessen zu nutzen.

Dies kann unterschiedlich umgesetzt werden und ist durch das jeweilige institutionelle Verständnis des Selbstgesteuerten Lernens und der Prozessbeteiligten geprägt. Bei der Implementierung von selbstgesteuerten Lernprozessen in Bildungseinrichtungen ist der jeweilige „Grad“ der Selbststeuerung ein entscheidendes Kriterium. Dohmen (1998) unterbreitet einen Vorschlag zur Gestaltung der Freiheitsgrade. Selbstgesteuertes Lernen bedeutet für ihn ein mittleres Maß des Selbstlernens zwischen autonomem Lernen und „totalem Geführt werden“ im vorgegebenen Lernarrangement (Dohmen 1998, S. 17). Die Lernenden sollen die Möglichkeit haben, gemäß ihren individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen eine „angemessene Mischung von individuellem und sozialem, selbst- und fremdorganisiertem, situativem und systematischem Lernen selbst zu bestimmen“ (Dohmen 1998a, S. 17).

Wie bereits erwähnt, kann die Kompetenz, selbstgesteuert zu lernen, nicht vorausgesetzt werden. Das vorherige Kapitel hat sich mit Selbstlernkompetenzen und deren definitorischen Grundlagen befasst. Nach Arnold (2001) sind Fähigkeiten auszubilden, die die Möglichkeit zur selbstständigen Antizipation bzw. zur Planung, Realisation und Evaluation bzw. Kontrolle von Lernprozessen möglich macht (Arnold 2001, S. 78).

Arnold u.a. (2002) verweisen auf den Aspekt, dass viele erwachsene Lerner systematisches Lernen nicht mehr gewohnt sind und damit nur sehr eingeschränkt den eigenen Lernprozess aktiv gestalten können (vgl. Arnold u.a. 2002). Aus diesem Grund benötigen diese Lernenden eine professionelle Hinführung zur Entwicklung ganzheitlicher und zur Selbststeuerung qualifizierender Kompetenzen.

An dieser Stelle ist die institutionelle Erwachsenenbildung gefordert. Die Institutionen und vor allem die Lehrenden müssen didaktische Arrangements zur Verfügung stellen, damit die betreffenden Kompetenzen ausgebildet bzw. weiterentwickelt werden. Das bedeutet: „Selbststeuerungsfähigkeit entsteht nicht ohne Selbststeuerungschancen im Lernprozess“ (Arnold 2001, S. 102). Diese „Chancen“ müssen von den Lehrenden in Selbstlernarchitekturen bereitgestellt werden.

Die Legitimation für diese Forderungen ist in Untersuchungen zu finden, die alle zu dem Ergebnis kommen, dass für das selbstgesteuerte Lernen unterschiedliche Kompetenzen erforderlich sind, die in didaktischen Arrangements erworben werden können, und dass diese von den Lernenden auch eingefordert werden (vgl. Siebert 2001a).

Siebert arbeitet heraus, dass Lernende in den letzten dreißig Jahren zwar im Bereich der Selbstsicherheit und der Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit hinzu gewonnen haben, dass aber weiterhin didaktische Arrangements dem „Lernen zu Hause“ vorgezogen werden und die Kursleitung nach wie vor eine wichtige Rolle beim Lernen spielt (vgl. Siebert 2001a). Bestätigt wird Sieberts Sichtweise durch die Ergebnisse einer Befragung, die Arnold u.a. mit Lernenden durchgeführt haben (vgl. Arnold u.a. 2003). Lernende aus unterschiedlichen Lernarrangements wurden hinsichtlich ihrer Selbstlernstrategien und Selbstlernfähigkeiten befragt. Es zeigte sich überwiegend, dass die Person des Lehrenden weiterhin die Rolle des Inputgebers einnehmen sollte. Institutionelle Bildungsarbeit wird durch diese Aussagen legitimiert.

5.2 Lernort Volkshochschule

Wird über Erwachsenenbildung und Weiterbildung in öffentlichen Institutionen diskutiert, ist vorrangig von der Volkshochschule die Rede. Die Volkshochschulen in Deutschland stellen nach wie vor den größten Anbieterverbund der Erwachsenenbildung (Faulstich/Zeuner 1999 und Pehl u.a. 2006). Im Jahre 2005 gab es in Deutschland 978 Volkshochschulen mit 2.991 Außenstellen in Stadtteilen und ländlichen Bereichen. Die Anzahl der Volkshochschulen ist im Zeitraum von ca. zehn Jahren weitgehend stabil geblieben, allerdings lag die Zahl der Außenstellen 1998 noch bei rund 4.000 (vgl. Feldbusch 2001 und Pehl u.a. 2006)¹⁹. Das Kürzel VHS ist heute zum Synonym für ständige Weiterbildung geworden. Der Bekanntheitsgrad der Volkshochschulen übertrifft den anderer Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung bei weitem, sie ist eine feste Größe innerhalb der Weiterbildungslandschaft.

Seit ihrer Gründungszeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts sehen sich die Volkshochschulen in der Verpflichtung, allen Menschen die Möglichkeit zur Weiterbildung über ihre Schulbildung hinaus zu ermöglichen (Faulstich/Zeuner 1999, S. 186). Ihrem Selbstverständnis nach verstehen sich Volkshochschulen als öffentliche Dienstleistungszentren, die ein flächendeckendes Weiterbildungsangebot für alle BürgerInnen in der Kommune zu gewährleisten haben (Dohmen 1999a, S. 457). Ohne detailliert auf die Gründungsintentionen und die geschichtliche Entwicklung einzugehen, kann konstatiert werden, dass sich die Volkshochschulen seit ihrer Entstehung als Forum für die Diskussion von gesellschaftlichen Problemen ihrer Zeit verstehen. Durch diesen Anspruch haben sich die Volkshochschulen ständig den Veränderungen und den damit verbundenen gesellschaftlichen Herausforderungen zu stellen. Die Geschichte der Volkshochschulen ist also „wie in einem Spiegelbild“ durch die Entwicklung der Gesellschaft bestimmt (Sauberzweig 1989, S. 161).

¹⁹ Die Verringerung geht auf die Zahl der hauptberuflich geleiteten Außenstellen zurück, die nebenberuflich geleiteten Außenstellen nehmen hingegen leicht zu. Sieht man von den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg ab, fallen hohe Anteile hauptberuflich geleiteter Außenstellen weiterhin in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Sachsen-Anhalt auf (vgl. Pehl u.a. 2006).

Die in den ersten Kapiteln dieser Arbeit beschriebenen technischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Veränderungen sind wiederum als eine Herausforderung an die Standortbestimmung und das Selbstverständnis der Volkshochschulen zu sehen. Ihre Weiterentwicklung, so bemerkt Jüchter, sei aber keineswegs nur einschränkend, sondern „durchaus expansiv, gleichermaßen qualitativ und quantitativ“ zu sehen (Jüchter 1994, S. 100). Wenn also, wie dies gegenwärtig der Fall ist, die Gesellschaft unter einem enormen Veränderungsdruck steht, so schlägt sich dies auch in neuen Anforderungen an das Weiterbildungssystem und die beteiligten Institutionen nieder.

Bevor die aktuellen Herausforderungen diskutiert werden, soll dem Selbstverständnis der Volkshochschulen ein kurzer Abschnitt gewidmet werden. Um zu verdeutlichen, wie die Volkshochschularbeit durch den gesellschaftlichen Strukturwandel beeinflusst wird, werden die Leitbilder und Aufgaben aufgezeigt, die sie sich selbst zum Ziel gesetzt hat.

5.2.1 Das Selbstverständnis der Volkshochschulen

Das Selbstverständnis und die Aufgaben der deutschen Volkshochschulen wurden u.a. in der 1978 vom Deutschen-Volkshochschul-Verband (DVV) veröffentlichten Programmschrift „Stellung und Aufgabe der Volkshochschule“ thematisiert.²⁰ „Es entspricht dem öffentlichen Auftrag und der Bedeutung von Erwachsenenbildung, das Weiterbildungsangebot nicht dem Zufall zu überlassen“ (Deutscher Volkshochschul-Verband 1978, S. 7). Sich als Erwachsener weiterzubilden, wird nicht nur als eine private Angelegenheit beschrieben. Vielmehr wird Erwachsenenbildung als eine „fundamentale Gemeinschaftsaufgabe“ bezeichnet, die von öffentlichen Weiterbildungszentren wahrgenommen werden müsse (ebd. S. 7). Die deutschen Volkshochschulen seien dazu nicht nur verpflichtet, sondern auch durchaus in der Lage: „Nach dem Umfang ihrer Bildungsaktivitäten, nach der Bedeutung ihrer Erfahrungen und nach ihren bildungspolitischen Zielen können die Volkshochschulen die Aufgaben und Funktionen der öffentlichen Weiterbildungszentren übernehmen (ebd. S. 7). Dabei gilt für die Volkshochschulen das Prinzip der umfassenden Offenheit. Dies bedeutet, dass dieser Begriff nicht nur als eine Offenheit für diejeni-

²⁰ Diese Denkschrift stellt eine überarbeitete Fassung der 1966 erstmals unter dem gleichen Namen erschienenen Publikation dar.

gen Teilnehmenden zu betrachten sei, „die bereits motiviert sind, an ihrem Programm teilzunehmen“ (ebd. S. 8). Der Grundsatz zur Offenheit verpflichtet vielmehr dazu, auch solche BürgerInnen zur Teilnahme am Kursgeschehen zu motivieren, „die aufgrund ihrer Lern- und Lebenserfahrung den Weg in die Volkshochschule nicht von selber finden“ (ebd. S. 8).

Um vor allem die letztgenannte Forderung zu erfüllen, wird verlangt, ein inhaltlich breit angelegtes und methodisch vielfältiges Angebot bereitzustellen, das teilnehmerorientiert geplant ist und zudem die unterschiedlichen sozialen Bedingungen und Motivationsgründe der potenziellen Teilnehmenden berücksichtigt (ebd. S. 9).

Diese mittlerweile 30 Jahre zurückliegende Definition der Aufgaben und Möglichkeiten von Volkshochschularbeit sind in ihren grundlegenden Gedanken noch heute aktuell und werden auch für die weitere Zukunft richtungweisend sein.

5.2.2 Herausforderungen

„Die Volkshochschulen verändern sich. Das war schon immer so. Das war schon immer so gewollt; und das war und ist gut. Veränderung ist in der Vergangenheit eines der Qualitätsmerkmale von Volkshochschulen gewesen“ (Schönfeld 1998, S. 352).

Bereits vor zehn Jahren konstatierte Schäffter für die deutsche Erwachsenenbildung eine „Tradition des Strukturwandels“, die sich vor dem Hintergrund immer neuer Umorientierungen institutionalisiert hat (Schäffter, 1998, 37). Er verweist auf die Tatsache, dass sich im Laufe der Zeit mehrere Epochenbrüche vollzogen haben und dadurch eine Art „Erfahrungswissen im Umgang mit Diskontinuität für heutige und zukünftige Umbruchsituationen“ verfügbar geworden sei (ebd., S. 37).

Ein Blick auf die letzten 15 Jahre Volkshochschulgeschichte zeigt die vielfältigen und bedeutsamen Herausforderungen, denen sich die Institution stellen musste. Seit Mitte der 90er Jahre zeichnete sich eine Veränderung ab, die Schäffter als organisationsbezogene Wende definierte, „in der sich die erwachsenenpädagogische Aufmerksamkeit von ihrer Fixierung auf personale Interaktion löst und sich lange vernachlässigten Fragen der Betriebsförmigkeit, dem Bildungsmanagement und der Organisationsentwicklung ´zu-wendet´ [sic!]“ (Schäffter, 1998, S. 37). Der sich ausdifferenzierende Weiterbildungsmarkt sowie die Finanzierungsmöglichkeiten von Weiterbildung vor dem Hintergrund schwindender öffentlicher

Zuschüsse prägten die Diskussion. In diesem Zusammenhang wurden vermehrt Fragen der Positionierung der Volkshochschulen innerhalb eines sich unter marktwirtschaftlichen Bedingungen etablierenden Weiterbildungsmarktes (vgl. Nüssli 1994) und der zunehmenden Bedeutung von Marketingaspekten (vgl. Meisel 1994) in der Arbeit der Volkshochschulen diskutiert. In den letzten Jahren haben sich die Herausforderungen für Volkshochschulen deutlich erweitert. In der aktuellen Diskussion wird vermehrt über strukturelle Veränderungen innerhalb der Erwachsenenbildung diskutiert, die die derzeitige und zukünftige Arbeit beeinflussen werden. Die Diskussion um neue Lehr-/Lernkulturen stellen Weiterbildungseinrichtungen vor neue Aufgaben unterschiedlicher Ausprägung. Siebert spricht in diesem Zusammenhang davon, dass die Träger der Erwachsenenbildung ihre Funktion und Bedeutung in der Bildungslandschaft neu definieren müssen (Siebert 2000b, S.1). Es geht vornehmlich darum, neue Lernkulturen in Weiterbildungseinrichtungen zu implementieren, um die gesellschaftlichen, bildungspolitischen, ökonomischen und pädagogischen Forderungen zu erfüllen. Für die Volkshochschulen bedeutet dies, Strukturen zu schaffen, die den Kennzeichen neuer Lernkulturen entsprechen²¹. Zeitliche und räumliche Flexibilisierung im Kursgeschehen müssen ermöglicht werden, stabile Rahmenbedingungen und Prozessunterstützung während der Einführungsphasen von neuen Projekten müssen gewährleistet sein. Support für die Lehrenden in Form von Fortbildungen, die in die Thematik einführen und mit Prinzipien der neuen Lernkultur vertraut machen, ist unerlässlich. Nicht zuletzt muss die Institution einen Entwicklungsprozess vollziehen, um den neuen Anforderungen gerecht zu werden (vgl. Dietrich/Herr 2005). Eine Lernkultur des Selbstgesteuerten oder selbstorganisierten Lernens kann sich folglich nur dann entwickeln, wenn die Organisation als Ganzes am Prozess beteiligt wird.

Die Volkshochschulen stellen sich diesen neuen Herausforderungen. Erkennbar ist eine verstärkte Auseinandersetzung mit den Aspekten neuer Lernkulturen. Deutlich wird dies durch die Tatsache, dass es zunehmend Beratungs- und Unterstützungsangebote für die Einrichtungen der öffentlichen Weiterbildung gibt, die dies thematisieren und auch von den Institutionen genutzt werden (vgl. u.a. Dietrich/Herr 2005).

²¹ Vergleiche hierzu die Ausführungen in Kapitel 2.1.

Viele Weiterbildungseinrichtungen verstehen sich bereits als „Lernende Organisationen“ und haben dies bereits in ihren Leitbildern verankert. Damit wird deutlich, dass die Diskussion um neue Lernkulturen und damit auch um das Selbstgesteuerte Lernen die Volkshochschulen erreicht hat.

6. Forschungsstand zum Selbstgesteuerten Lernen

Die vorliegenden Studien zum Selbstgesteuerten Lernen unterscheiden sich zum Teil sehr deutlich voneinander, da sie auf heterogenen Theorien und verschiedenen theoretischen Modellen (Menschenbild, lerntheoretische Grundannahmen) basieren. Die Studien kennzeichnen sich dadurch, dass „unterschiedliche Perspektiven (psychologisch, pädagogisch) verfolgt (werden), sie beschäftigen sich oft lediglich mit einzelnen Aspekten Selbstgesteuerten Lernens (z. B. kognitive, motivationale, emotionale Bedingungen und Voraussetzungen) oder mit Fragen der Förderung Selbstgesteuerten Lernens, und dies in verschiedenen Domänen (Schule, Hochschule, Betrieb)“ (Kraft 2002b, S. 32).

Die Vielfalt der beteiligten Institutionen, der theoretischen Modelle und auch der Fragestellungen erschwert eine Systematisierung und Bündelung der bisherigen Ergebnisse; zudem wird die Vergleichbarkeit der Forschungsergebnisse untereinander erschwert.

Nach Kraft (2002b) lassen sich vier Forschungsschwerpunkte differenzieren:

- „Verifikationsstudien“: Studien, die sich insbesondere mit der Verbreitung Selbstgesteuerten Lernens beschäftigen,
- Studien zu den Voraussetzungen und Bedingungen Selbstgesteuerten Lernens,
- Studien zur Selbstlernbereitschaft,
- Studien zur Förderung Selbstgesteuerten Lernens.

6.1 Verifikationsstudien

Vor allem Tough und Penland führten Ende der 70er und zu Beginn der 80er Jahre Untersuchungen durch, die den Nachweis erbringen sollten, dass Selbstgesteuertes Lernen existiert. Es gelang ihnen nachzuweisen, dass „selbstständiges Lernen eine stark verbreitete Erscheinung ist – bei Frauen und Männern, in Stadt und Land, in den verschiedenen geographischen Gegenden, Altersstufen, sozialen Schichten und Berufsbereichen“ (Tough 1980, S. 111). Tough befragte Erwachsene verschiedener Bevölkerungsschichten und Länder danach, was sie im letzten Jahr gelernt hatten, mit welchen Hilfsmitteln dies geschah und welche Form des Lernens sie dabei

bevorzugt haben. Er konnte aufzeigen, dass Selbstgesteuertes Lernen eine weit verbreitete Form des Lernens ist, dass Lernende damit unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen (berufliche Qualifikation, persönliche Interessen), dass der Zeitaufwand und die Intensität dieser Lernbemühungen variieren und dass auch die Gründe für die Bevorzugung dieser Lernform stark different sind (z. B. individualisierte Gestaltung des Lernprozesses, aber auch „sich unabhängig fühlen“ oder das Erlangen von Selbstbestätigung).

Toughs Studien wird vorgeworfen, dass der Qualitätsaspekt des Lernens zu wenig beachtet wurde und bei der befragten Population wichtige demographische Daten nicht mit erhoben wurden. Toughs Leistung kann allerdings darin gesehen werden, sich dem Phänomen des Selbstgesteuerten Lernens in seiner alltäglichen Ausprägung und in seiner Unterschiedlichkeit genähert zu haben (vgl. Kraft 2002b).

6.2 Studien zu den Voraussetzungen erfolgreichen Selbstgesteuerten Lernens

Während in der Literatur Konsens darüber herrscht, dass Selbstgesteuertes Lernen an bestimmte Bedingungen und Voraussetzungen gebunden ist, stellt der Versuch diese zu bestimmen eine große Herausforderung dar. Einigkeit herrscht darüber, dass erfolgreiches Selbstgesteuertes Lernen abhängig ist von einem komplexen Zusammen- bzw. Wechselspiel verschiedener Faktoren, die sich differenzieren lassen in lernerseitige sowie situative Komponenten (vgl. Konrad/Traub 1999).

Friedrich und Mandl (1995) haben eine Übersicht der Untersuchungsergebnisse zu dieser Thematik erstellt. Sie zeigt, dass bezüglich der individuellen Voraussetzungen erfolgreichen Selbstgesteuerten Lernens eine Vielzahl verschiedener kognitiver, motivationaler und emotionaler Komponenten bedeutsam wird (Friedrich/Mandl 1995). Hierunter fallen beispielsweise das bereichsspezifische Vorwissen in einer Thematik, die intrinsische Motivation, die Verfügung über Lern- und Problemlösestrategien, Selbstkonzepte und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Diese (nicht abgeschlossene) Aufzählung verdeutlicht die Komplexität und schwierige Vergleichbarkeit der Untersuchungsergebnisse. Zudem verweist Kraft darauf, dass zwar durchaus Zusammenhänge zwischen den genannten Komponenten vermutet werden, diese jedoch nicht präzise bestimmbar sind (Kraft 2002b, S. 34).

Den situativen Komponenten wird bei selbstgesteuerten Lernprozessen ebenfalls eine große Bedeutung zugesprochen. Konrad/Traub argumentieren für eine „Allianz kognitiver, metakognitiver, motivationaler und situativer Komponenten“, um erfolgreiches Selbstgesteuertes Lernen sicherzustellen (Konrad/Traub 1999, S. 28). Bei verschiedenen Autoren wird der Begriff der Lernumgebung als situative Komponente gebraucht (vgl. Friedrich/Mandl 1995, Konrad/Traub 1999, Forneck u.a. 2005). Friedrich/Mandl unterscheiden zwei Arten von Lernumgebungen, die Selbstgesteuertes Lernen unterschiedlich zulassen: expositorische Lernumgebungen, die insbesondere die Selbststeuerung des Lerntempos erlauben und exploratorische Lernumgebungen, die darüber hinaus „tendenziell mehr und komplexere Eigenaktivitäten“ fördern (Friedrich/Mandl 1995, S. 21). Nach Reinmann-Rothmeier/Mandl stellt eine (Selbst-)Lernumgebung ein Arrangement von Unterrichtsmethoden und – Techniken dar. Dieses beinhaltet Lernmaterial, das nach Kriterien des Selbstgesteuerten Lernens aufbereitet ist sowie didaktisch unterstützende Medien. Die Lernumgebung stellt gleichzeitig aber auch die aktuelle zeitliche, räumliche und soziale Lernsituation dar (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1995, S. 15).

Die Ergebnisse der Studien, die das Ziel verfolgen, die Bedeutung spezieller Lernumgebungen für die Aktivierung Selbstgesteuerter Lernprozesse in Erfahrung zu bringen, fallen sehr uneindeutig aus. Lernumgebungen stellen jeweils ein Angebot für die Teilnehmenden bereit. Wie dieses Angebot angenommen wird, hängt von zahlreichen Variablen ab. So gibt es Untersuchungen, die zeigen, dass in Lernumgebungen, die nach konstruktivistischen Prinzipien gestaltet sind, oberflächlich und wenig selbstgesteuert gelernt wird. Andererseits kann sich Selbstgesteuertes Lernen auch in stark fremdgesteuerten Lernumgebungen entwickeln (vgl. Prenzel 1993). Friedrich/Mandl äußern die These, dass Wollen und Können der Lernenden und deren Situationswahrnehmung in hohem Maße dafür verantwortlich sind, ob eine Lernumgebung tatsächlich Selbstregulationsprozesse auslöst (Friedrich/Mandl 1995, S. 19). Wenig beachtet wurde in diesen Studien, welche Rolle dabei die Inhalte des Lernens, emotionale Faktoren oder etwa soziale Rahmenbedingungen (z. B. Gründe des Lernens oder auch institutionelle Vorgaben) spielten (vgl. Kraft 2002b).

6.3 Studien zur Selbstlernbereitschaft und Selbstlernfähigkeit

Ziel dieser Studien ist es, Charakteristika zu identifizieren, die erfolgreiche Lerner in Selbstgesteuerten Lernprozessen von erfolglosen Lernenden unterscheidet. In den bisher durchgeführten Studien wurde vorwiegend der Frage nachgegangen, welche Merkmale notwendig, aber auch charakteristisch für eine Person sind, die in hohem Maße selbstgesteuert lernt. Die große Mehrzahl dieser Studien wurde in den Vereinigten Staaten durchgeführt. Die Ergebnisse wurden bis auf wenige Ausnahmen nicht im deutschsprachigen Raum rezipiert. Die Gründe hierfür sind einerseits in der kritischen Betrachtung der verwendeten methodischen Instrumente zu sehen. Andererseits wird angezweifelt, ob kontextunabhängige Persönlichkeitsvariablen und kontextunabhängige Fähigkeiten und Dispositionen zum Selbstgesteuerten Lernen existieren bzw. messbar sind (vgl. Kraft 2002b).

6.4 Studien zur Förderung Selbstgesteuerten Lernens

Eine große Anzahl von Studien beschäftigt sich mit der Förderung und dem Aufbau von Kompetenzen zum Selbstgesteuerten Lernen. Ziel dieser Studien ist es, verschiedene Methoden zur Vermittlung dieser Kompetenzen zu erproben. Diese Untersuchungen sind unterschiedlich konzipiert und für verschiedene Zielgruppen und Institutionen ausgelegt. Sie sind daher selten untereinander vergleichbar. Zum Teil geht es dabei um kleinere Unterrichts- und Lernversuche und Projekte, die vorwiegend einen ausprobierenden oder erforschenden Charakter aufweisen. Untersuchungen dieser Art werden derzeit verstärkt im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung durchgeführt (vgl. Forneck u.a. 2005). Mittlerweile existieren einige Versuche, die verschiedenen Forschungsansätze zu bündeln und zu systematisieren. So nennen Friedrich/Mandl (1995) direkte Förderansätze zur Vermittlung kognitiver und motivationaler Komponenten Selbstgesteuerten Lernens, die zum Ziel haben, „dass die Lernenden schließlich über ein Repertoire von Strategien und Techniken verfügen, die sie bewusst und gezielt einsetzen können“ (vgl. Friedrich/Mandl 1995). Dies kann durch Vermittlung von Kontroll- und Selbstreflexionsstrategien oder durch indirekte Förderansätze geschehen. Hierunter können Lernumgebungen verstanden werden, die so gestaltet werden, dass sie Möglichkeiten

für Selbstgesteuertes Lernen eröffnen bzw. Selbstgesteuertes Lernen erfordern (vgl. Kraft 2002b).

Zur Förderung der Kompetenzen für Selbstgesteuertes Lernen werden u.a. Lernstrategie-Trainings eingesetzt, einzelne Lernschritte trainiert, Lernende werden zur Reflexion über ihr Lernen angeregt, die Motivation zum Lernen soll gefördert werden, Lernumgebungen werden erstellt und variiert, verschiedene Unterrichtsmodelle werden getestet (vgl. Friedrich/Mandl 1995, Schunk/Zimmermann 1998). Vermehrt wird bei solchen Untersuchungen auch die Rolle der Lehrenden thematisiert und Konsequenzen für deren Handeln unter Einfluss der neuen Didaktik werden diskutiert (Kraft 2002b, S. 38).

Die Forschungen, die sich mit der Förderung von Selbstgesteuertem Lernen befassen, widmen sich insbesondere den Fragen nach effektiven Methoden und Techniken des Lernens. Fragen, die sich mit Inhalten und Zielen beschäftigen, nach dem, was und warum gelernt wird, werden meist aus der Betrachtung ausgeschlossen.

Der Blick auf die dargestellten unterschiedlichen Forschungsbereiche beschreibt die Forschung zum Selbstgesteuerten Lernen als sehr heterogen. Es wird deutlich, dass es sich um ein Forschungsfeld handelt, das einer weiteren Strukturierung bedarf. Es existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Studien, die sich mit Teilaspekten des Selbstgesteuerten Lernens befassen. Trotz der Heterogenität liefern diese Studien wichtige Befunde über lernerseitige und situative Voraussetzungen für erfolgreiches Selbstgesteuertes Lernen und zum Aufbau von Selbstlernkompetenzen (vgl. Kraft 2002b).

In den bisherigen Darlegungen zum Forschungsstand des Selbstgesteuerten Lernens wurden Problembereiche angesprochen, die von Kraft (2002b) konkretisiert und in insgesamt vier Defizitbereiche eingeteilt werden.

a) Stichprobenauswahl

Bei der Auswahl der Probanden in den bisher durchgeführten Studien wird eine Tendenz zur Mittelschichtorientierung festgestellt. Auf dieses Problem wird bereits seit Mitte der 80er Jahre hingewiesen. Es wurden zudem viele Untersuchungen mit Studierenden durchgeführt, die allgemein als lernerfahren bezeichnet werden können (vgl. Arnold/Lehmann 1998). Auffallend ist,

dass Untersuchungen mit anderen Personengruppen weitgehend fehlen und im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung die Forschungslage zum Selbstgesteuerten Lernen diesbezüglich als nicht ausreichend bezeichnet werden kann. Brödel (1998) bemerkt, dass erstaunlich selten spezifisch erwachsenenpädagogische Fragestellungen bearbeitet werden. Hierunter zählt er die Lernmotivation Erwachsener, Verbreitung und Verlaufsgeschichten von Selbstlernprojekten und Selbstlernkompetenzen, sowie Kultur- und milieuspezifische Fragestellungen (vgl. Brödel 1998a). Auch werden in vielen Untersuchungen wichtige demographische Daten nicht oder nur unzureichend erhoben.

b) Stichprobenfehler

Kraft konstatiert, dass viele Forschungsergebnisse auf Untersuchungen zum Selbstgesteuerten Lernen basieren, die auf erfolgreichen und abgeschlossenen Lernprojekten beruhen. Vielfach bleiben aber Lernprojekte unberücksichtigt, die von den Lernenden abgebrochen wurden. Gerade die Gründe, die zu einem Abbruch eines selbstgesteuerten Lernprozesses führen und die im Lernprozess auftretenden Probleme sind für eine differenzierte Bewertung aber von hoher Bedeutung (Kraft 2002b, S. 39).

c) Die „Qualität“ des Lernprozesses bleibt außer Acht

Wenige Untersuchungen beschäftigen sich mit Variablen, mit denen die Qualität des Lernprozesses erforscht werden kann. Aspekte wie beispielsweise die effektive Lernzielerreichung, die Lerninhalte und deren Gestaltung werden vernachlässigt. Untersucht werden vor allem Methoden und Techniken des Selbstgesteuerten Lernens, sowie die individuellen und situativen Voraussetzungen, die zur Realisierung dieser Lernform beitragen können.

d) Vernachlässigung der sozialpolitischen Aspekte des Selbstgesteuerten Lernens

Bedeutsam ist der Hinweis, dass Forscher auch die politischen Folgen ihrer Forschungsergebnisse ins Auge fassen sollten. So sollen nicht nur der eigentliche Forschungsgegenstand, sondern beispielsweise auch sozialpolitische Folgen des Selbstgesteuerten Lernens berücksichtigt werden. Bislang

wurde die Diskussion um das Selbstgesteuerte Lernen meist sehr unkritisch geführt und vor allem soziale, aber auch politische Dimensionen nach der Forderung von lebenslangem Lernen wurden nur unzureichend berücksichtigt.

Die Anmerkungen, die zu Erhalt und Umgang mit der Stichprobenauswahl und möglichen Stichprobenfehlern gemacht wurden (Punkte a und b), stellen für zukünftige Forschungen eine große Herausforderung dar. Diese sollten der Alltäglichkeit Selbstgesteuerten Lernens nachgehen und Personen aus verschiedenen sozialen Gruppen in die Untersuchungen einbeziehen. Kraft (2002b) fordert zudem, den auftretenden Problemen in selbstgesteuerten Lernprozessen Schwerpunkte zu widmen.

Zudem fehlen Grundlagenuntersuchungen, die sich mit den Voraussetzungen und Bedingungen von Selbstgesteuertem Lernen in unterschiedlichen Kontexten befassen. Leitfragen können folgende sein: Wie planen und organisieren Lernende ihr Lernen? Welche Kompetenzen benötigen sie, um bei diesen beiden Aspekten erfolgreich zu sein? (vgl. Kraft 2002b).

Bei der Realisierung von Selbstlernarchitekturen in institutionellen Kontexten erfährt die Zusammenarbeit und Koordination zwischen den beteiligten Instanzen einen besonderen Stellenwert. Forschungsbedarf besteht bei der Interaktion zwischen Bildungsinstitutionen, Lehrern und Kursleitenden.

Die Ausführungen zum Forschungsstand des Selbstgesteuerten Lernens haben die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und die bestehenden Defizite deutlich werden lassen. Sie bilden Anlass, Forschungsperspektiven mit folgenden Inhalten zu benennen:

1. Probanden aus verschiedenen sozialen Gruppen und Kulturen sollten in zukünftige Forschungsprojekte einbezogen werden. Das Augenmerk sollte dabei auf auftretende Probleme in selbstgesteuerten Lernprozessen gerichtet werden.
2. Kraft (2001) und Knoll (2001) konstatieren das Fehlen von Grundlagenuntersuchungen, die sich mit den Voraussetzungen und Bedingungen Selbstgesteuerten Lernens in unterschiedlichen Kontexten beschäftigen. Welche

Kompetenzen werden benötigt, um in selbstgesteuerten Lernprozessen erfolgreich zu sein?

3. Zukünftige Studien verlangen eine systematische Zusammenarbeit zwischen Forschern, Bildungsinstitutionen und Weiterbildnern (vgl. Dietrich/Herr 2005).
4. Veränderungen für die Lernenden werden derzeit ebenso selten erforscht, wie die direkten Auswirkungen institutionellen Selbstgesteuerten Lernens auf das eigentliche Lerngeschehen. Untersuchungen und Informationen darüber, wie Lernende diese Lernform beurteilen, aber auch welche Vor- und Nachteile sie bei dieser Lernform wahrnehmen, liegen bislang kaum vor (vgl. Kraft 2001 und Knoll 2001).

Das eigene Forschungsprojekt orientiert sich an den vorgestellten Perspektiven für die zukünftige Forschung und leistet den Beitrag, selbstgesteuerte Lernprozesse in institutionellen Kontexten zu realisieren und die Sichtweise der Teilnehmenden auf dieses didaktische Arrangement zu analysieren.

7. Konzeptualisierung des Selbstgesteuerten Lernens - Auswirkungen auf Lernarrangements

Nach der Legitimation und der Definition des Selbstgesteuerten Lernens geht es in diesem Kapitel um Formen der praktischen Ausgestaltung von Lernsettings. Vorge stellt werden Elemente und Instrumente, die in entsprechenden Szenarien eingesetzt werden können. Daran anschließend wird ein mögliches Lernarrangement vorgestellt, das verschiedene Elemente des Selbstgesteuerten Lernens verbindet und in Bezug zueinander setzt. Konkret geht es dabei, um die inhaltliche Beschreibung einer selbstgesteuerten Lernumgebung sowie die unterstützenden Elemente Lernberatung und Lerntagebuch. Im Anschluss daran, wird das Modell des erfahrungsgestützten Lernens und der Lernstile vorgestellt, da dies für die praktische Ausgestaltung der Lernumgebung des eigenen Forschungsprojektes eine bedeutende Rolle spielt.

7.1 Elemente des Selbstgesteuerten Lernens

Ebenso wie es unterschiedliche Vorstellungen zur Definition des Selbstgesteuerten Lernens gibt, sind verschiedene Ansichten über die Auswahl und den Einsatz methodischer und didaktischer Elemente verbreitet. Diese Tatsache ist nicht verwunderlich, wenn die unterschiedlichen Einrichtungen und Instanzen berücksichtigt werden, in denen selbstgesteuerte Lernprozesse diskutiert und integriert werden (Schule, betriebliche Bildung, allgemeine Erwachsenenbildung, kirchliche Erwachsenenbildung etc.). Hinzu kommen die unterschiedlichen Auffassungen über die Begrifflichkeit des Selbstgesteuerten Lernens der jeweiligen am Prozess beteiligten Institutionen. Auch der angestrebte Grad der Selbststeuerung und das jeweils zu erreichende Lernziel haben Einfluss auf die Auswahl der verwendeten Elemente des Selbstgesteuerten Lernens.

Momentan wird eine große Anzahl verschiedener methodischer und didaktischer Möglichkeiten diskutiert, die einerseits Selbstgesteuertes Lernen möglich machen und andererseits die Kompetenzen des Individuums fördern sollen, welche eine verbesserte Lernleistung ermöglichen.

Gnahs/Seidel (1999) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass dem Einsatz von Medien und Methoden in Selbstgesteuerten Lernprozessen grundsätzlich keine Grenzen gesetzt sind. In der Praxis findet ein breites Spektrum Anwendung, wie beispielsweise Lernprogramme, Bücher, Zeitschriften, Audio- und Videobänder, CDs, DVDs, Internet, Leittexte, Studienbriefe Lernquellenpools, Lernkonferenzen usw. Ebenso gehören Rollen- und Planspiele, Projektaufgaben, Metaplan und FlipChart, Gruppendiskussionen, Arbeitsgruppen und Studienzirkel, Lernverträge, Lerntagebücher und vieles mehr zum eingesetzten Repertoire in Kursangeboten, die Selbstgesteuertes Lernen favorisieren (vgl. Gnahs/Seidel 1999 und Dietrich/Herr 2005). Vor allem wird dem Computer, in der Verbindung mit den anderen neuen Medien, eine wichtige Rolle bei der Ausgestaltung von Lernprozessen zugedacht. Computerbasierte Trainings werden seit geraumer Zeit in Bildungsprozessen favorisiert, vor allem im Bereich der betrieblichen Bildung. Freiheiten bezüglich der Steuerung des Lerntempos sowie der Intensität des Lernens werden als Vorteile genannt.

Wie in vielen didaktischen Arrangements gelten aber gerade bei selbstgesteuerten Lernsettings die didaktische Aufbereitung und das Abstimmen der Materialien auf die jeweilige Lerngruppe als bestimmende Faktoren.

Die Implementierung eines Lernangebotes, das einige der oben angeführten Elemente des Selbstgesteuerten Lernens enthält, ist daher als nicht ausreichend anzusehen. Vielmehr müssen Medien und Methoden aufeinander abgestimmt werden und in sinnvollen Bezug zueinander gesetzt werden (vgl. Forneck u.a 2005, 2006).

7.2 Selbstlernarchitektur

Im Folgenden werden der Stellenwert von Steuerungspraktiken in selbstgesteuerten Lernprozessen diskutiert und die Kombination unterschiedlicher didaktischer und methodischer Elemente beschrieben, die für die Erstellung eines selbstgesteuerten Lernarrangements in sinnvollen Bezug zueinander gesetzt werden. In Anlehnung an Forneck (2006) kann für ein solches Setting der Begriff „Selbstlernarchitektur“ verwendet werden.

7.2.1 Steuerungspraktiken im Kontext des Selbstgesteuerten Lernens

Versucht man die pädagogische Diskussion um das Selbstgesteuerte Lernen zusammenzufassen wird deutlich, dass Legitimationen und Begründungen im Wesentlichen durch gesellschaftspolitische Zusammenhänge (Notwendigkeit zum Selbstgesteuerten Lernen) (vgl. Dohmen 1998) oder im Idealbild des freien selbstbestimmten Lernens zu suchen sind (vgl. Arnold 2001). Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle, dass bei den bisher deutlich gewordenen Begründungslinien die wesentlichen organisatorischen, didaktischen und methodischen, also die Fragen eines veränderten Professionshandelns, nicht geklärt werden. Dies liegt in der gegenwärtigen Diskussion um das Selbstgesteuerte Lernen begründet. Charakterisiert wird diese Diskussion durch die Unterscheidung zwischen Fremd- und Selbststeuerung, die allzu leicht ein Lernen „jenseits der Macht“ (Forneck 2005b, S. 17) verspricht, aber die Diskussion um professionelle Handlungsherausforderungen verfehlt.

Es geht, wie erwähnt, nicht um eine Abwesenheit oder sogar um eine Abkehr von professioneller Steuerung im Lehr-/Lernprozess. Vielmehr geht es um eine andere Form der Strukturierung von Lernprozessen. Die begriffliche Irritation „Selbstgesteuertes Lernen“ verdeckt den Blick auf diese notwendige Tatsache (vgl. Arnold 2001, Forneck u.a. 2005, Dietrich/Herr 2005).

Selbstgesteuertes Lernen hat vielmehr die Aufgabe und Funktion, innerhalb eines bestehenden Lernsettings Freiräume zu schaffen, die für eine Weiterentwicklung von formalisierten Lernprozessen genutzt werden können. Im Kern geht es daher um die Entwicklung neuer Steuerungsformen in Lernprozessen. Steuerungsformen sind die eigentliche Qualitätsdimension professionell gestalteter Lernformen.

Forschungsergebnisse zeigen, dass sich Qualität in selbstgesteuerten Lernumgebungen nicht von alleine herstellt (vgl. Arnold 2001, Simons 1992). Es darf nicht davon ausgegangen werden, dass die Reduktion von externer Steuerung automatisch zu einem Mehr an Selbststeuerung führt (vgl. Forneck u.a. 2005).

Empirische Hinweise sprechen zudem für den engen Zusammenhang von inhaltspezifischem und metakognitiv-prozeduralem Wissen, sodass eine inhaltsunabhängige Vorstellung von Selbststeuerung als nicht plausibel angesehen werden kann (vgl. Weinert 1994 und Forneck u.a. 2005). Wenn dies zutrifft, ergibt sich daraus,

dass Selbstgesteuertes Lernen nicht unabhängig von den Inhalten und Lernkontexten gesehen werden darf.

Daneben sei auf die bereits diskutierte Tatsache verwiesen, dass effektive Selbstlernprozesse neben dem Erwerb inhaltlichen Wissens auch den Aufbau von Selbstlernkompetenzen fördern sollen (vgl. Arnold 2001). An dieser Stelle wird ein Defizit deutlich, das die Didaktik und Methodik des Selbstgesteuerten Lernens betrifft: Sie braucht Steuerungs- und Strukturierungspotenziale, die bisherige Formen des kursorischen Lernens auszeichnen. Diese erst, in Kombination mit neueren Steuerungspraktiken, schaffen einen Vorteil gegenüber den Formen kursorischen Lernsettings. Geleistet werden kann dies durch die Konzeptionierung einer Selbstlernarchitektur, die didaktische und methodische Elemente in Sinnzusammenhängen strukturiert, Freiräume zur Entfaltung der Lernenden bietet und damit die Chance ermöglicht, Selbstlernkompetenzen auszubilden oder weiterzuentwickeln.

7.2.2 Das Konzept der Selbstlernarchitektur

Wenn die im letzten Kapitel skizzierten Positionen zutreffend sind und es sich bei der Individualisierung von Lernprozessen nicht um eine Abwesenheit, sondern um eine Veränderung von Steuerungsprozessen handelt, dann liegt die Hauptaufgabe in der Entwicklung und Ausgestaltung geeigneter Lernumgebungen.

In Anlehnung an Forneck u.a. (2005) gilt es eine „Architektur“ zu entwerfen, die mehreren Aufgaben gerecht werden muss: Zum einen darf sie die Qualitätsstandards einer professionellen Steuerung kursorischer Settings nicht unterschreiten und zum anderen muss sie Material bereitstellen, das Individualisierungsprozesse anregt. Die Konzeption einer solchen Architektur soll neben dem Erwerb von inhaltlichem Fachwissen die Herausbildung und Weiterentwicklung von Selbstlernkompetenzen für die Lernenden möglich machen. Dies bedeutet, die vielfach bildungstheoretisch begründete Forderung extrafunktionaler Fähigkeiten innerhalb des Bildungsprozesses mit der inhaltlichen Schulung zu verknüpfen. Das Ziel ist, beides nach professionellen Qualitätsstandards miteinander zu kombinieren.

Selbstlernarchitekturen verfolgen daher ein Konzept, das als integrativ bezeichnet werden kann. Die Planung und Umsetzung eines solchen Konzeptes erfordert von allen Beteiligten einen hohen Aufwand. Lernumgebungen müssen eine funktionale Steuerung aufweisen, um bei der Förderung von Selbstlernkompetenzen hilfreich

sein zu können. Sie enthalten vorgebahnte und individuell vom Lernenden zu beschreitende Wege. Sie verknüpfen mögliche Lernwege und sowohl inhalts- als auch lernwegsbezogene metakognitive Praktiken miteinander.²²

Als Ausgangspunkt dienen in der Regel Problemstellungen, die als Ansatz für Lernaktivitäten dienen und als Einstieg in die Lernumgebung fungieren. Kennzeichnend für solche Ausgangspunkte ist ihre hohe Komplexität, die Lernende mit Fragen und Problemstellungen konfrontieren sollen und nur durch die Entwicklung entsprechender Lernstrategien und in Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen bewältigt werden können. Daran anschließend wird der Lernende mit vorgebahnten Wegen konfrontiert, die jeweils individuell zu beschreiten sind. Materielle Lerninhalte werden mit inhalts- und lernwegsbezogenen metakognitiven Praktiken verknüpft. Dies garantiert die dauerhafte Thematisierung der Dimension des formalen Wissens und des „Lernens des Lernens“ für die Teilnehmenden. Zusätzlich wird das Lernen in Selbstlernarchitekturen durch die Verwendung weiterer Instrumente unterstützt und dessen selbstreflexive Qualität dadurch erhöht. Dies geschieht durch den Einsatz von Lerntagebüchern, der Dokumentation der Lernwege und verschiedene Formen der Lernreflexion.

Erweitert wird die Architektur durch den Einsatz von Lernberatung, die nicht außerhalb der Lernprozesse steht, sondern mit der Selbstlernarchitektur verbunden ist. Die Konstruktion, die damit das neue Lernarrangement bildet, wird von Forneck (vgl. 2005 und 2006) als Selbstlernarchitektur bezeichnet. Sie stellt die Verknüpfung der beschriebenen Elemente und den intentionalen Zusammenhang dar. Folgende Abbildung soll dies verdeutlichen:

²² Forneck (2005) spricht in diesem Zusammenhang von „Lernpraktiken“. Sie sind ein zentraler Bestandteil von Lernumgebungen und stellen die Lernenden vor thematische Problemstellungen, deren Lösung in der Regel auf mehreren Wegen möglich ist und zugleich eine Reflexion über das eigene Lernen in Gang bringen soll.

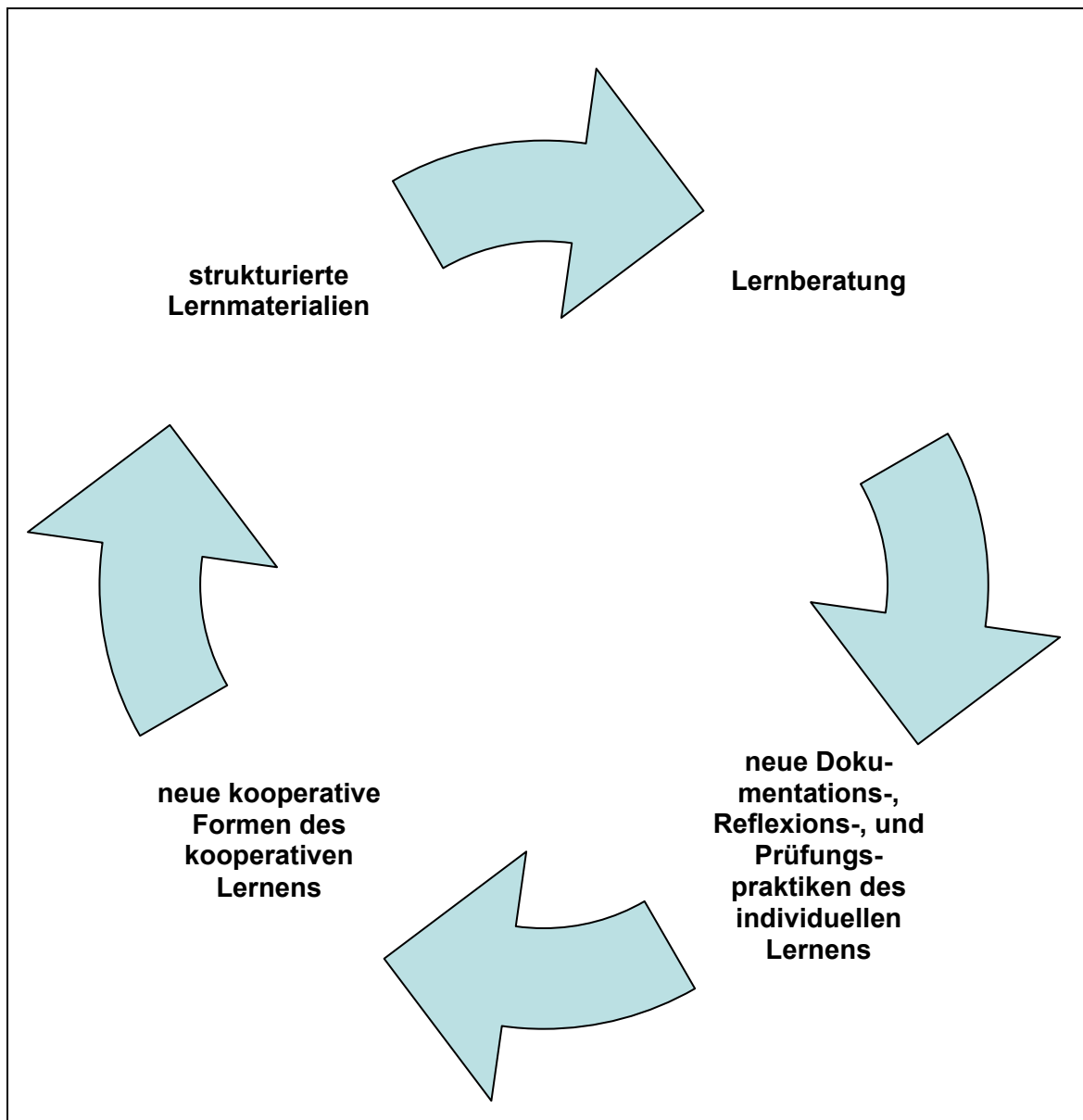


Abbildung 5: Lernarchitektur als integratives Konzept Selbstgesteuerten Lernens

Diese integrative Konzeption verbindet die tragenden Elemente Lernberatung und Selbstlernarchitektur, die neuen kooperativen Formen des Lernens und die individuellen Lernprozesse. Hinzu kommen verschiedene Formen des Dokumentierens und Reflektierens, wie z. B. der Einsatz eines Lerntagebuches. Alle Elemente sind konzeptionell aufeinander bezogen (vgl. Forneck u.a. 2005). Sie werden je nach Inhalten, Zielgruppen, Kontexten und Intentionen unterschiedlich zueinander in Bezug gesetzt und können dadurch ihre spezifische Wirkung entfalten.

Selbstlernarchitekturen können in ihrer Wirkung durch verschiedene begleitende Maßnahmen unterstützt werden. In vielen Weiterbildungseinrichtungen wird über den Einsatz von Lernquellenpools sowie über Beratungssupport für Lernende nachgedacht (Dietrich/Herr 2005). Dies kann durch die Einrichtung eines so genannten Selbstlernzentrums erreicht werden. Selbstlernzentren bieten Lernenden den Raum, sich selbstgesteuert mit Lernmedien auseinanderzusetzen, gleichzeitig kann aber auch Beratungssupport sichergestellt werden. Verfolgt werden dabei ganz unterschiedliche Konzeptionen: betreut/unbetreut, freiwillige/obligatorische Einbindung ins Kursgeschehen, Bereithaltung unterschiedlichster Lernmedien/Vorhalten nur der Lernsoftware, permanent offenes Angebot/nur zu bestimmten Zeiten offene Arbeitsplätze usw.

7.2.2.1 Lernberatung

Seit einigen Jahren erfährt die Beratungsbranche in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern einen massiven Aufschwung. „Hierarchieebenen werden gecoacht, Umstrukturierungsprozesse der Betriebe beraten, die öffentliche Verwaltung bei ihrer Entwicklung „von der Behörde zum Betrieb“ begleitet, und die Universitäten werden bei der Einführung von neuen Budgetierungsformen unterstützt“ (Nuisl 2000, S. 7). Beratung wird dabei sowohl institutionell als auch personenbezogen diskutiert. Sie wird von der öffentlichen Hand und den sozialen Dienstleistungsorganisationen, für vielfältige Lebenslagen angeboten: Eheberatung, Paarberatung, Berufsberatung, Drogenberatung, Finanzberatung, Bildungsberatung etc. Auch im Feld der Erwachsenenbildung lässt sich seit geraumer Zeit eine Zunahme der Diskussion um beraterische Tätigkeiten und Funktionen feststellen (Kossack 2006, S. 19). Diese werden meist im Zusammenhang mit dem veränderten Rollenverständnis von pädagogisch Tätigen in der Weiterbildung diskutiert. Hierbei ist insbesondere der Wandel von Belehrung hin zu mehr Begleitung der Lernenden bedeutsam. In vielen Einrichtungen der Weiterbildung, die sich mit „neuen Lernkulturen“ bewusst auseinandersetzen, strebt das Weiterbildungspersonal einen stärkeren Beratungscharakter seiner Tätigkeiten an (vgl. Schüßler/Thurnes 2005). Giesecke arbeitet heraus, dass der Begriff der Lernberatung im Bereich der Weiterbildung mittlerweile inflationär in den verschiedensten Facetten gebraucht wird (vgl.

hierzu Giesecke 2000, Giesecke/Käpplinger 2001). Dies erschwert eine einheitliche Definition, mit der Lernberatung gefasst werden kann.

Nach Giesecke (2000) kann Lernberatung als methodisch-didaktisches Verfahren verstanden werden, das Lehrende einsetzen, um Lernende zu unterstützen, ihre Lernkompetenzen und Lernerfahrungen zu erweitern und damit ihre Lernprobleme zu bearbeiten (ebd., S. 19).

Für eine erste Verortung im Feld der Erwachsenenbildung ist die Aufgliederung von Behrmann (2003, S. 80) hilfreich, der fünf Beratungsbereiche unterscheidet:

Fachlicher Bereich	Klärung von inhaltlichen Fragen
Lernstrategischer Bereich	Klärung von Fragen bezüglich der Lerntechniken, Lernmethoden und Lernstrategien
Lernbiographischer Bereich	Klärung von Fragen hinsichtlich der Lernbiographie, d.h. der Lernerfahrungen sowie der Lerneinstellungen und -haltungen
Organisatorischer und soziodynamischer Bereich	Klärung von Fragen der Arbeitsorganisation sowie der Soziodynamik in Gruppen
Psychosozialer Bereich	Beratung als Form der Zuwendung und Fürsorge

Abbildung 6: Wesentliche Beratungsbereiche in der Erwachsenenbildung nach Behrmann (2003)

Im Folgenden sollen Begründungen für den Einsatz von Lernberatung innerhalb Bildungsinstitutionen vorgestellt und erste Möglichkeiten der praktischen Umsetzung diskutiert werden.²³

Die Argumente, mithilfe derer Lernberatung begründet wird, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Zum einen geht es um den gesellschafts- bzw. modernisierungstheoretischen Ansatz, der bereits in den ersten Kapiteln dieser Arbeit thematisiert worden ist. Gleichzeitig entwickelt sich parallel ein didaktisches Argument, nämlich ihr Einsatz im Kontext des Selbstgesteuerten Lernens (vgl. Kossack, 2006). Dies wird erstmalig seit Ende der neunziger Jahre von Kemper/Klein postuliert (vgl. Kemper/Klein (1998)). Die von Kemper/Klein entwickelte Lernbera-

²³ Für eine ausführliche Diskussion der Lernberatung in der Erwachsenenbildung siehe: Kossack, Peter (2006): Lernen Beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Bielefeld und Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (2005): Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Hohengehren.

tungskonzeption²⁴ ist seit ihrer Veröffentlichung verstärkt diskutiert worden. Zahlreiche weitere Entwürfe sind auf diese Definition bezogen und „arbeiten sich an ihnen in Form von Kritik oder Erweiterung ab“ (Mai 2004, S. 61). Lernberatung wird in der Regel als Interaktion zwischen einem Berater und einem zu Beratenden verstanden. Sie kann aber auch (wie z. B. bei Kemper/Klein 1998) als Gruppenberatung innerhalb von Lernsettings stattfinden. Lernberatung hat dabei auch situativen Charakter, denn sie folgt zum Teil auf Eindrücke, die der Dozent beim Lernen den wahrnimmt.

Den theoretischen Bezugsrahmen bildet das Prinzip der Teilnehmerorientierung. „In Anlehnung an Hans Tietgens stehen bei der Lernberatung die Subjektorientierung und das Selbstverständnis der Mündigkeit von erwachsenen Lernenden im Zentrum“ (Klein/Reutter 2005, S. 29). Inhaltlich folgt Lernberatung dem Ziel, die Lernmanagement-Kompetenz der Lernenden zu fördern und zu fordern. Die Wissensvermittlung soll dabei durch die Förderung des Erwerbs von Wissen abgelöst werden. Dabei sollen Supportformen zum Tragen kommen, die es den Lernenden ermöglichen, sie in der Reflexion und Weiterentwicklung ihrer Lernhaltungen, -strategien, -motivlagen und Lebensperspektiven beratend zu begleiten (vgl. Klein/Reutter 2005). Zu den leitenden Prinzipien von Lernberatung zählen der **Biographiebezug** (die Berücksichtigung von zurückliegenden Lernerfahrungen und deren Einarbeitung in das Selbstkonzept von Lernen), die **Kompetenzorientierung** (Lernen soll bei den Fähigkeiten der Lernenden beginnen und nicht bei deren Defiziten), **Sicherung von lern- und lebensbiographischem Bezug** (hier ist die Verbindung von altem mit neuem Wissen gemeint), **Reflexionsorientierung** (das heißt inne halten, um sich neu zu orientieren, auch um sich Sinnfragen in Bezug auf neue Informationen und die Aneignung von Wissen zu stellen), **Orientierung an Lerninteressen** (der Schritt der Lernenden, begründete Lerninteressen zu bestimmen und zu benennen) und die **Partizipationsorientierung** (gemeint ist die Überschaubarkeit und Durchschaubarkeit des Lehr-/Lerngeschehens in Bezug auf Organisation, Inhalte, Methoden und mediale Möglichkeiten). Die genannten Prinzipien stehen in Wechselwirkung zueinander, bedingen sich gegenseitig und überschneiden sich teilweise (Klein 2005, S. 29ff.).

²⁴ Die Lernberatungskonzeption wurde im Frauenqualifizierungs-Projekt 'EUROPOOL - Individualisierung und Flexibilisierung von Lernprozessen in der beruflichen Bildung' entwickelt, erprobt, evaluiert und dokumentiert (<http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1998/kaw/europool.htm>) [04.02.08].

Für die Ausgestaltung und den Transfer in die Lehr-/Lehrsituation definiert Klein Kernelemente, die „in verschiedenen Praxen mit in jeweils kontextuell modifizierten Ausformungen und verbunden mit weiteren Gestaltungselementen lebendigen Lernens zur Umsetzung kommen“ (Klein 2005a, S. 41). Diese Kernelemente sollen den Lernenden bei der Ermöglichung von Reflexion über das Lerngeschehen eine Hilfestellung sein und zur inhaltlichen Ausgestaltung von Lernberatungskonzeptionen beitragen. Der Einsatz und die Entwicklung dieser reflexionsfördernden Instrumente wird von Klein als Erweiterung des Verständnisses von Lehrkompetenz gefasst (Klein 2005a, S. 41).

Die einzelnen Instrumente²⁵ können folgendermaßen beschrieben werden:

- **Lerntagebuch** (der Einsatz eines Lerntagebuches wird als Reflexionsangebot zur Systematisierung des individuellen Lernprozesses gesehen)²⁶;
- **Lernkonferenz** (sie bietet Raum für eine gemeinsame Planung des weiteren Vorgehens und Beratung aller am Lernprozess Beteiligten. Die Lernkonferenz ist der Ort, an dem soziale und methodische Kompetenzen für Kommunikation, Argumentation, für das Leiten und Moderieren von Gruppen und die kollektive Zusammenarbeit trainiert werden können);
- **Lernquellenpool** (ist als ein Materialangebot zu verstehen, welches Fachbücher, Lexika, eigene erstellte Materialien, aber auch PC-gestützte Lernprogramme enthalten kann);
- **Fachreflexion und Feedback** (als fach- oder auch themenbezogener Austausch zur Standortbestimmung am Ende einer Lernphase);
- **diagnostische Verfahren** (sie beinhalten Methoden und Instrumente, die der Erfassung der Lernsituation, Vorkenntnissen, Interessenlagen, Wünschen, Zielen, Erfolgskontrollen usw. dienen);
- **Lernberatungsgespräche** (die Relevanz dieses Elementes wird von Klein erst seit kurzem betont (vgl. Klein 2005a). Ihr Stellenwert bei der Umsetzung der Lernberatungskonzeption hat sich durch eine Analyse verschiedener Praxisprojekte gezeigt (vgl. ebd.). Grundsätzlich gibt es verschiedene Ebenen, auf denen Lernberatungsgespräche stattfinden können. Sie können zwischen Lernenden und Lernberatern als Einzel- oder Grup-

²⁵ Klein verwendet hierfür auch den Begriff: „didaktische Praktiken“ oder „Kernelemente“ (Klein 2005a, S. 41).

²⁶ Die Möglichkeiten und Einsatzbereiche des Lerntagebuches werden im nächsten Kapitel ausführlich vorgestellt.

pengespräche, aber auch zwischen Lernenden als Einzel- und Gruppengespräche stattfinden).

Diese Zusammenstellung gibt die wesentlichen Elemente der Lernberatungskonzeption nach Kemper/Klein (1998) wieder.

Diese gilt es innerhalb der Einrichtungen der Erwachsenenbildung für deren konzipierte Angebote nutzbar und verfügbar zu machen. Die eigentliche praktische Ausgestaltung und Kombination der vorgestellten Instrumente hängt stark von den jeweiligen Kontexten und Zielgruppen der beteiligten Institutionen ab. Diese muss eine Auswahl der Instrumente treffen und sie ggf. in bestehende Konzepte einbetten. In enger Zusammenarbeit mit der durchführenden Kursleitung wird dann die endgültige Konzeption der Instrumente erarbeitet.

Weitere Konzeptionen von Lernberatung wie beispielsweise die von Siebert (2001)²⁷ werden im Rahmen dieser Arbeit nicht erläutert.

Dietrich (2000) und Dietrich/Herr (2005) legen die Probleme dar, die bei der praktischen Durchführung von Lernberatung auftreten: Sie konstatieren, dass sich Lernberatung in der theoretischen Diskussion zwar schon Mitte der 90er Jahre etabliert hat und auch Einigkeit darüber herrscht, dass es eine der wichtigsten Aufgaben von Bildungseinrichtungen ist, die Selbstlernkompetenz der Teilnehmenden zu erhöhen. In der konkreten Lehr-Lern-Situation fristet Lernberatung allerdings bis heute ein „Schattendasein“ (siehe hierzu u.a. Dietrich 2000, S. 101). Dies liegt zum Teil an den schwierigen Bedingungen der Umsetzung, die sich bei der Implementierung ins Kursgeschehen ergeben. „Für individuelle Beratung ist häufig wenig Zeit, Lernenden fällt es schwer, dieses Angebot angemessen zu nutzen, und schließlich haben Lehrende bislang häufig wenig Erfahrung mit dieser Aufgabe – die erforderlichen Kompetenzen sind in aller Regel nicht ausgebildet“ (Dietrich 2000, S. 101,). Zudem wird der Begriff meist nicht wertfrei gesehen, da der Terminus „Beratung“ noch immer negativ konnotiert ist (vgl. Schuldnerberatung, Eheberatung, Drogenberatung) und daher vielfach im Handlungsbereich von Sozialpäda-

²⁷ Im Gegensatz zu Kemper/Klein (1998) und Dietrich/Herr (2005) liefert Siebert (2001) eine sehr weite Definition von Lernberatung, in der den Phasen der „Beobachtung“ des Lehrenden viel Raum eingeräumt wird. Er versteht Lernberatung als Bestandteil aller Lehr-/Lernprozesse und nicht als eine besondere auszugrenzende pädagogische Tätigkeit. Lernberatung, so die Kernthese seiner Ausführungen, dient als Beobachtungsform zur Optimierung Selbstgesteuerten Lernens.

gogen angesiedelt wird (Dietrich/Herr 2005). Diese Wahrnehmung verändert sich erst langsam. So weist Fuchs-Brüninghoff darauf hin, dass der Begriff Lernberatung erst in der letzten Zeit vor allem in Verbindung mit Selbstgesteuertem Lernen eine „Entstigmatisierung“ aufweist und mittlerweile teilweise sogar als „preiswürdig“ verklärt wird (Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 81, Dietrich/Herr 2005).

7.2.2.2 Lerntagebuch

Im vorigen Kapitel wurde das Lerntagebuch als ein Kernelement in der Umsetzung der Lernberatungskonzeption vorgestellt. Im Folgenden wird dieses didaktische Element ausführlich erläutert, da der Einsatz eines Lerntagebuches im eigenen Forschungsprojekt erfolgt ist und es im Kontext der erstellten Selbstlernarchitektur einen hohen Stellenwert genießt.

Für die Ausgestaltung eines Lerntagebuches finden sich äußerst unterschiedliche Varianten. Die Definition von Klein (2005a) wird im Folgenden als grundlegend erachtet, da sie den Einsatz des Lerntagebuches im Lerngeschehen nicht isoliert betrachtet, sondern als Teil eines Lernarrangements auffasst. Das Lerntagebuch ist Teil der Lernberatungskonzeption, und zugleich Reflexionspraktik.

Lerntagebücher ermöglichen es, sich über die individuelle Lernstrategie, den Lernprozess und den Lerninhalt Gedanken zu machen. Eigenes Handeln kann beobachtet werden, wichtige Erfahrungen, Probleme und Fragen werden schriftlich festgehalten. Nach Klein (ebd.) ist das Lerntagebuch ein didaktisches Kernelement, das mit vielfältigen Methoden der persönlichen Reflexion des Lernprozesses, der Zielbestimmung und –Überprüfung dienen kann (ebd., S. 41). Das Lerntagebuch wird in der Regel kontextspezifisch angelegt und eingesetzt.

Die Fülle der aktuell im Bildungsbereich eingesetzten Lerntagebücher ist daher unüberschaubar und geprägt durch eine hohe Heterogenität. Gemeinsam sind diesen Instrumenten aber folgende Merkmale:

- es handelt sich um ein persönliches Instrument der Lernenden,
- es entsteht im Prozess des Lernens, das Lerntagebuch wird nicht als fertiges Produkt eingeführt,
- es ist methodisch in hohem Maße durch Sprache geprägt,

- es wird in der Regel frühzeitig und sorgfältig im Lernprozess eingeführt und begründet,
- es wird als integraler Bestandteil des Lernprozesses verstanden und ist direkt mit dem Lernsetting verbunden, d.h. der Einsatz des Lerntagebuches wird zeitlich und räumlich darauf abgestimmt.

Wie bereits angedeutet, fällt die konkrete Ausgestaltung der Lerntagebücher sehr unterschiedlich aus. Sie können ausschließlich persönliche Reflexionen beinhalten oder eine Kombination aus Reflexions- und Informationsmöglichkeiten darstellen. Lerntagebücher können mit organisatorischen und inhaltlichen Dokumenten, Lernerfolgskontrollen, aber auch mit Möglichkeiten der Selbsteinschätzung zur erbrachten Lernleistung versehen sein.

Die Verfahren zur Entwicklung von Lerntagebüchern unterscheiden sich ebenfalls und sind kontextabhängig. Bei der Konzeptionierung spielt der Grad der angestrebten Lernfreiheit eine bedeutende Rolle. Dieser bestimmt die jeweilige Strukturierung des Lerntagebuchs. Es ist dem durchführenden Dozenten überlassen, ob die Lernenden ein strukturiertes, teilstrukturiertes oder offenes Lerntagebuch erhalten.²⁸

Auch der Einbezug des Lerntagebuches in das Lehr-/Lerngeschehen gestaltet sich unterschiedlich. „Grundsätzlich ist die Häufigkeit, für das Lerntagebuch strukturierte Zeiten und Orte anzubieten und die Vernetzung des Lerntagebuchs mit dem Lehr-/Lerngeschehen abhängig von der Dauer und dem Komplexitätsgrad des Bildungsangebotes“ (Klein 2005a, S. 42). In längerfristigen Weiterbildungsangeboten kann das Lerntagebuch anders eingesetzt werden, als dies in kurzfristigen der Fall ist. Die konkrete Nutzungsvariante liegt im Ermessen des Dozenten.

Die Schilderungen von Kemper/Klein (1998), die den Einsatz eines Lerntagebuches im Projekt „Europool“²⁹ beschreiben, lassen den Schluss zu, dass der Umgang mit diesem reflexiven Element nicht immer reibungslos verläuft. Grundsätzlich ist das Schreiben eines Lerntagebuchs dem Großteil der Lerner eher fremd (ebd., S. 84).

²⁸ Die Unterteilung: strukturiert, teilstrukturiert und offen bezieht sich auf die Vorgaben des Dozenten im Lerntagebuch. Je mehr Anregungen, Details und Inhalte ein Lerntagebuch aufweist, desto strukturierter ist seine Form.

²⁹ „Europool“ ist ein Qualifizierungsprojekt für Berufsrückkehrerinnen, die sich nach der Familienphase persönlich und beruflich neu orientieren wollen und als Berufsperspektive eine Tätigkeit im kaufmännischen Bereich anstreben (vgl. Kemper/Klein 1998, S.5).

Dementsprechend fallen auch die Reaktionen auf das Angebot aus, ein Lerntagebuch zu führen. Einige Lerner sind durchaus neugierig und zeigen Interesse, andere stehen dem Angebot skeptisch gegenüber (ebd., S. 84). Viele sind es auch nicht gewohnt oder haben es nie gelernt, persönliche Lernreflexionen schriftlich festzuhalten und stellen dementsprechend den Sinn eines solchen Lerntagebuchs in Frage (ebd., S. 84). Kemper/Klein verweisen auf die entscheidende Bedeutung der Vorstellung des Lerntagebuchs innerhalb des Lernsettings und die Einführung der Lernenden in den Umgang mit diesem (vgl. ebd., S. 85). Es muss deutlich werden, dass die Aufzeichnungen über Inhalte, Erfolge und Schwierigkeiten persönliches Eigentum der Lerner sind und eine „Kontrolle“ der Eintragungen durch den Dozenten die erhoffte Wirkung des Lerntagebuchs einschränken kann. Entscheidend ist auch, ob das Angebot, ein Lerntagebuch zu führen, obligatorisch oder fakultativ ist. Innerhalb der öffentlichen Weiterbildung (insbesondere der Volkshochschule), in der das Prinzip der freiwilligen Teilnahme am Kursgeschehen eine bedeutende Rolle spielt, kann das Lerntagebuch nur auf freiwilliger Basis eingesetzt werden.

7.2.2.3 Lernstile und Lerntypen

In engem Zusammenhang mit der Diskussion um den Einsatz von Selbstlernarchitekturen steht die Debatte um Lernstile und Lerntypen. In Kapitel 7.2.2 wurde der Aufbau einer Selbstlernarchitektur erläutert, der komplexe Problemstellungen als Einstiegspunkte in eine erstellte Lernumgebung verwendet. Innerhalb dieser Lernumgebung wird der Lernende mit vorgebahnten Wegen konfrontiert, die jeweils individuell zu beschreiten sind. Auf den im nächsten Abschnitt folgenden theoretischen Grundlagen werden Überlegungen angestellt, die Einstiegspunkte in die Lernumgebung und die damit zu beschreitenden Lernwege an die Lernstile der Kursteilnehmenden anzupassen. Diese theoretischen Überlegungen sind für die praktische Ausgestaltung des eigenen Forschungsprojektes von großer Relevanz. Die Theorien von Kolb (1975, 1981, 1984), Ergänzungen von Gerlach/Squarr (2004) und Schäfer (2004) bilden den Ausgangspunkt für ein Modell, das für die praktische Ausgestaltung von EDV-Kursen verwendet wird.

Das Modell des erfahrungsgestützten Lernens

Menschen bevorzugen unterschiedliche Sinneskanäle für die Aufnahme von Informationen. Manche Lerner nehmen neue Informationen am besten visuell wahr, andere bevorzugen beispielsweise akustische Signale. Neben diesen bevorzugten Sinneskanälen gibt es auch unterschiedliche Lernstile. Mit Lernstilen werden die Präferenzen der einzelnen Lerner für die verschiedenen Lern- und Lehrarten beschrieben.

Lerntypen geben Hinweise darauf, wie der Einzelne lernt und wie er sein Lernen gestaltet. In der Regel greifen Menschen auf Verfahren zurück, die sich bereits bewährt haben (vgl. Gerlach/Squarr 2004). Wer mit einer bestimmten Lernmethode seine Lernbiographie erfolgreich gestaltet hat, wird immer wieder auf diese Methode zurückgreifen.

Schäfer beschreibt, dass Kolb die Theorie des „erfahrungsgestützten Lernens“ 1981 erstmalig definiert (vgl. Schäfer 2004). Ihn beschäftigte dabei die Frage, wie Erwachsene im Gegensatz zu Kindern lernen und welche Lernstrategien sie dabei entwickeln, um sich Wissen anzueignen. Als Grundlage für seine Theorie greift Kolb auf Ideen von Lewin zurück: Der erwachsende Lernende macht in einer Situation konkrete Erfahrungen und misst diesem Erleben persönliche Relevanz bei. Durch das Erleben ist er in der Lage, eine theoretische Situation auch inhaltlich zu reflektieren. Kolb erweitert dieses Modell und beschreibt, dass Wissen durch konkrete Erfahrung erworben, anschließend reflektiert, dann zu einer Theorie verallgemeinert und schließlich wieder durch konkrete Erfahrung an der Realität überprüft wird. Lernen geschieht danach aufgrund von Erfahrungen und ist ein ständig fortschreitender Prozess (vgl. Kolb 1984).

Nach der von Kolb formulierten Theorie verläuft der Lernprozess in vier aufeinander folgenden Phasen. Der Lernende macht in einer Lernsituation konkrete Erfahrungen (1). Es folgt eine Reflexion und Beobachtung (2) und damit eine Erkenntnis über Beschaffenheit und Zusammenhänge. Dies ermöglicht eine Verallgemeinerung und Verbegrifflichung (abstrakte Begriffsbildung und Konzeptualisierung) (3). Das neue Wissen wird anschließend an der Wirklichkeit (4) erprobt. Dieser Vorgang bestärkt oder widerlegt die jeweiligen Konzeptualisierungen und führt zu neuen Erfahrungen, die den Kreislauf von vorne beginnen lassen. Nach Kolb durchläuft

jede Person diese Phasen (Lernstile) sequenziell, wobei sie an einem beliebigen Punkt des Lernzyklus einsteigen kann (vgl. Schäfer 2004, Gerlach/Squarr 2004).

Kolb betont aber die individuell unterschiedlichen Lernprozesse, die sich in der Wahl und Intensität des Durchschreitens der vier Phasen manifestieren (vgl. Kolb 1984). Die Gründe hierfür liegen in individuellen Lernbiographien und Einflussfaktoren der Personen und führen schließlich zur Herausbildung eines bestimmten Verhaltensmusters. Die Informationsaufnahme kann dabei eher konkret oder abstrakt und die Informationsumwandlung eher aktiv oder reflektiv erfolgen. Aus diesen möglichen Kombinationen generiert Kolb vier Lerntypen: die Diverger, Assimilatoren, Converger und Accomodatoren.

Die Theorien Kolbs werden seit ihrer Veröffentlichung von anderen Autoren adaptiert, weiterentwickelt und für Forschungsvorhaben genutzt (vgl. Gerlach/Squarr, 2004). In der folgenden Abbildung wird der Zusammenhang von Lernstil und Lerntyp dargestellt:

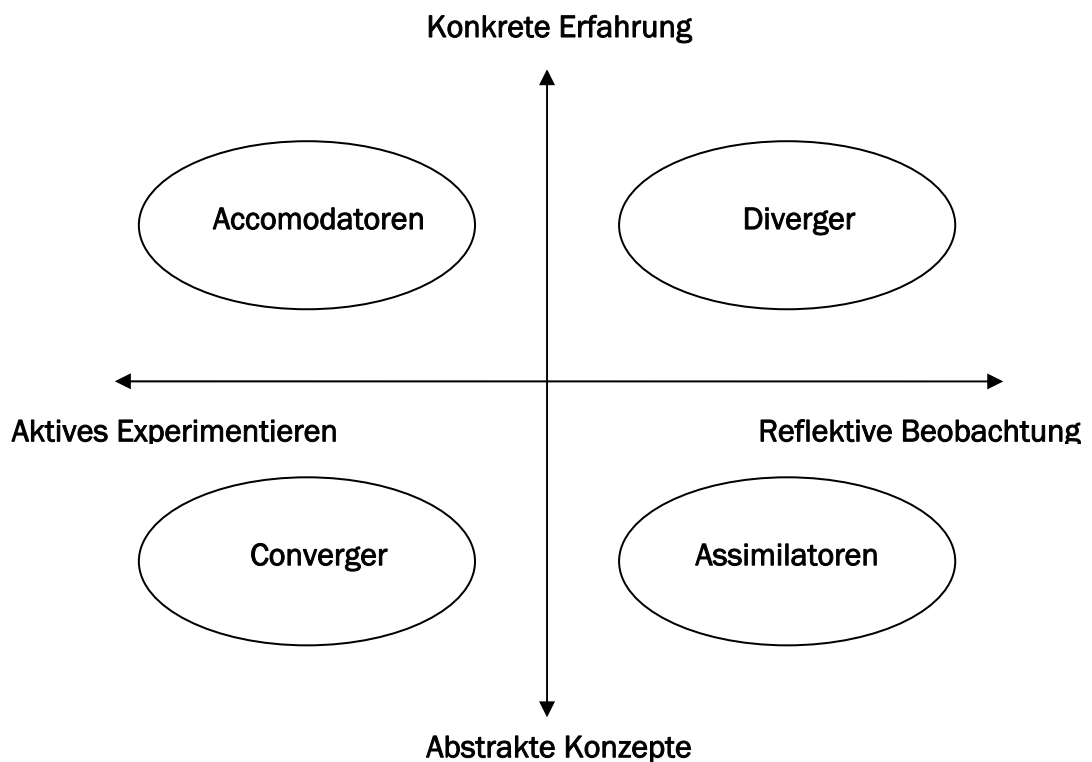


Abbildung 7: Lernstile nach Kolb (Abb. aus Gerlach/Squarr 2004)

Die senkrechte Achse bildet ab, mit welchen Methoden der Lernstoff jeweils am besten von Lernern verstanden wird. Zwischen den Polen „Konkrete Erfahrung“ und „Abstrakte Konzeptualisierung“ verläuft die y-Achse. Einige Lernende können neue

Lerninhalte anhand von konkreten Beispielen, Demonstrationen oder Versuchen aufnehmen. Andere Lerner können neue Sachverhalte am leichtesten mit Hilfe abstrakter Modelle, Schaubildern oder Theorien erlernen (vgl. Abbildung 7).

Dieser Sachverhalt kann auf der Ebene eines zu planenden Kurses verdeutlicht werden. Wenn beispielsweise erklärt werden soll, wie ein Textdokument auf der Arbeitsoberfläche erstellt wird, kann dies durch eine Systemvorführung oder eine theoretische Erklärung mit einem Schaubild an einer Wandzeitung illustriert werden.

Die waagerechte Achse beschreibt, wie der Lernstoff jeweils am besten verarbeitet wird. Er kann von bestimmten Lernenden besser aufgenommen werden, wenn die Lerninhalte direkt in die Praxis umgesetzt werden. Hierbei stehen das Beobachten des Arbeitsprozesses und das Schlussfolgern für den Lerner im Vordergrund. Die wichtige Konsequenz, die sich aus diesem Sachverhalt für die Kursplanung und das zu erstellende Angebot an die Teilnehmenden ableitet, lässt sich folgendermaßen beschreiben: Einige Teilnehmende wollen das neue Wissen sofort praktisch am Computer erproben, andere warten eine Systemvorführung so lange ab, bis sie sicher sind, die Lerninhalte verstanden zu haben.

Eine ausführliche und übersetzte Fassung der Lerntypenbeschreibung nach Kolb stellen Gerlach/Squarr (2004) vor.

Der Converger

Die dominanten Lernstile des Convergers sind analytisches Begreifen und aktives Experimentieren. Besondere Stärken liegen in der praktischen Umsetzung von Ideen. Der Converger lernt am besten, wenn theoretische Grundprinzipien auf praktische Beispiele übertragen werden können. Der Lernstoff wird besonders gut verstanden, wenn dieser mit Hilfe abstrakter Modelle erklärt wird. Diese Theorien werden auf einige Grundannahmen „zusammengezogen“³⁰. Verarbeitet wird der Lerninhalt durch aktives Experimentieren, das heißt, indem diese Grundannahmen auf praktische Fälle übertragen werden.

³⁰ Converger leitet sich von „converge“ ab, das „Zusammenziehen“.

In Anlehnung an Gerlach/Squarr (2004)³¹ kann eine mögliche Unterrichtseinheit für den Converger aus einem Kurzreferat und einer praktischen Aufgabe bestehen. Das Kurzreferat erläutert grundsätzliche Zusammenhänge, anschließend bekommt der Teilnehmer eine Problemstellung vorgelegt, die mit Hilfe des theoretischen Inputs selbstständig gelöst werden soll.

Der Diverger

Die Lernstile des Divergers sind konkretes Erfahren und reflektierendes Beobachten. Konkrete Situationen können aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und zu einem sinnhaften Ganzen zusammengefügt werden. Die Diverger lernen daher am besten durch Beobachten von konkreten Fallbeispielen. Es geht ihnen nicht darum, Informationen zu komprimieren, sondern darum, möglichst viele Details zu sammeln. Unterschiede und Gemeinsamkeiten dieser Fallbeispiele werden anschließend analysiert.

Für den Diverger kann die Lerneinheit aus einer Systemvorführung und einem anschließendem Unterrichtsgespräch bestehen. Ein Prozess wird vom Kursleiter vorgeführt und im Gespräch werden die Beobachtungen der Teilnehmer diskutiert. Hieraus kann sich ein abstraktes Modell entwickeln, das anschließend von den Teilnehmern unter Zuhilfenahme von Übungsaufgaben nachvollzogen wird.

Der Assimilator

Die dominanten Lernstile des Assimilators sind analytisches Begreifen und reflektierendes Beobachten. Die Stärke dieses Typs liegt in der Entwicklung theoretischer Modelle. Praktische Aufgaben werden von den Assimilatoren immer erst dann in Angriff genommen, wenn ein theoretisches Modell von ihnen erarbeitet wurde oder der Aufgabe bereits zugrunde liegt. Diese Modelle werden von unterschiedlichen Blickwinkeln aus beobachtet und in bereits bestehende Modelle integriert. Eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist, dass die verwendete Theorie in sich logisch ist und die Fakten der Theorie entsprechen.

Eine Lerneinheit für den Assimilator kann durch eine Kurzpräsentation eingeleitet werden, die theoretische Grundlagen vermittelt. Anschließend kann ein entsprechendes Fallbeispiel vorgeführt werden. Zum Ende der Lerneinheit können die

³¹ Gerlach/Squarr (2004) haben sich mit der praktischen Ausgestaltung von EDV-Kursen unter Berücksichtigung von unterschiedlichen Lernstilen beschäftigt.

theoretischen Erkenntnisse in einer praktischen Übung umgesetzt werden (vgl. auch Siebert 2001).

Der Accomodator

Die Lernstile des Accomodators sind aktives Experimentieren und konkretes Erfahren. Er lernt am leichtesten durch eigenes Ausprobieren und anhand von Fallbeispielen. Seine bevorzugte Lernstrategie kann als „trial and error“ bezeichnet werden. Probleme werden eher intuitiv als aufgrund rationaler Überlegungen gelöst. Ihm gelingt es, bisherige Erfahrungen an neue Situationen anzupassen und zu verändern. Die Accomodatoren sind in der Lage, sich ihren Lernstoff selbständig zu erarbeiten, dieser Sachverhalt unterscheidet sie von anderen Lerntypen.

Insgesamt gesehen sind Accomodatoren risikofreudiger als andere Lerntypen. Die Bezeichnung dieses Lerntyps ergibt sich daraus, dass diese Personen Situationen meistern, die eine flexible und schnelle Anpassung erfordern. Als geeignetes didaktisches Konzept bietet sich eine Problemstellung an, mit der die Teilnehmenden konfrontiert werden und die sie selbständig lösen sollen. In Übungsunterlagen für den Accomodator werden konkrete Fallbeispiele und Fallbeschreibungen und weniger theoretische Erörterungen dargelegt.

Die Auffassungen Kolbs (1975, 1984) und die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten für EDV-Kurse von Gerlach/Squarr (2004) bilden die Grundlage für die Annahme, dass Lernende an unterschiedlichen „Stationen“ (und damit auch unterschiedlichen inhaltlichen Thematiken) mit dem Lernen im Kursgeschehen beginnen müssen. Begründet wird diese Auffassung durch die unterschiedlichen Herangehensweisen der einzelnen Lerntypen an den Lernstoff, die stark voneinander abweichen.

Aufgrund dieser Erkenntnisse schlussfolgert Kolb, dass die Vorstellung einer optimalen und universellen Unterrichtsmethode nicht haltbar ist. Vielmehr müssen die unterschiedlichen Lernereigenschaften bei der Gestaltung von Lernumgebungen mit berücksichtigt werden.

Diese lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Accomodatoren versuchen das Gelernte sofort in die Praxis umzusetzen. Ihre Stärke ist es, den Lehrstoff sehr schnell in neuen Situationen zu testen. Die Diverger sind

deutlich zurückhaltender, sie beobachten und reflektieren zuerst, bevor sie versuchen, das Gelernte anzuwenden. Einen anderen Zugang wählen die Converger, die, von einer theoretischen Ebene ausgehend, die abstrakten Modelle relativ schnell auf konkrete Beispiele anwenden. Ähnlich gehen die Assimilatoren vor, die ebenfalls von einer abstrakten und theoretischen Denkweise ausgehend das Gelernte anwenden, nachdem sie es aber zuvor aus verschiedenen Blickwinkeln beobachtet und reflektiert haben.

8. Intention der Studie

In diesem Kapitel werden die aus der theoretischen Diskussion resultierenden Grundannahmen zusammengefasst und das Forschungsvorhaben begründet. Anschließend soll die zentrale Fragestellung der Studie herausgearbeitet und deren Einordnung innerhalb der Forschungslandschaft vorgenommen werden.

8.1 Grundlegende Annahmen

Wie die Ausführungen im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit gezeigt haben, ist das Selbstgesteuerte Lernen auf verschiedenen Ebenen legitimiert. Unterschiedliche Argumentationen auf historischer, gesellschaftlicher, ökonomischer und pädagogischer Ebene begründen den Einsatz von Formen Selbstgesteuerten Lernens in vielen Bildungsbereichen.

Ebenfalls begründet worden ist die These, dass Selbstgesteuertes Lernen für alle am Lernprozess Beteiligten nicht voraussetzungslos ist. Deutlich geworden sind die Veränderungen, denen Institutionen, Kursleitende und Teilnehmende an Weiterbildungsveranstaltungen unterworfen sind, wenn selbstgesteuerte Lernsettings in Bildungseinrichtungen eingesetzt werden.

Für die Planung des Forschungsvorhabens gelten die Überlegungen, dass Selbstgesteuertes Lernen im institutionellen Rahmen möglich und lernförderlich ist, wenn:

1. die institutionellen Rahmenbedingungen dies zulassen und Support für die Durchführung bereitgestellt wird (Kapitel 5),
2. Kursleitende von der Tragfähigkeit und Nachhaltigkeit des Konzeptes überzeugt sind, ihre „neue“ veränderte Rolle im Kursgeschehen akzeptieren und die erforderlichen Konsequenzen bei der Planung und Durchführung von Lehrangeboten ziehen (Kapitel 3.2.2),
3. Selbstgesteuertes Lernen nicht im „machtfreien“ Raum, sondern in Strukturen und/oder Architekturen realisiert wird, die Kursleitende weiterhin als strukturgebendes Element ansehen und die Lernende aktivieren und herausfordern sollen (Kapitel 7.2),

4. das Selbstgesteuerte Lernen nicht als voraussetzungslos akzeptiert wird, sondern verschiedene dafür notwendige Kompetenzen bei den Lernenden erst ausgebildet oder zumindest verstärkt werden müssen (Kapitel 4),
5. die Lernenden unter Berücksichtigung ihres eigenen Lernverhaltens gezielt angesprochen werden können (Kapitel 7.2.2.3).

Diese grundlegenden Annahmen bilden die theoretische Grundposition für die Planung, Konzeption und Durchführung dieser Studie. Für die Implementierung selbstgesteuerter Lernformen in institutionell verantwortetes Kursgeschehen sind daher folgende Punkte bedeutsam:

Erstens erscheint eine Lernumgebung angebracht, die den Lernenden eine relativ autonome Entscheidung über ihren zu wählenden Lernweg ermöglicht. Zweitens sollte den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, ihre Erfahrungen, ihre Lernstrategien, sowie ihre Auseinandersetzung mit dem für sie neuen didaktischen Arrangement auf verschiedene Arten zu dokumentieren.³² Drittens wird Lernberatung³³ in das aktive Kursgeschehen implementiert.

Der genaue Aufbau dieser Selbstlernarchitektur wird in Kapitel 10 dargelegt.

8.2. Fragestellung

Die Fragestellung dieser Arbeit verfolgt zwei thematische Schwerpunkte. Zum einen wird angelehnt an die Konzeptualisierungsdebatte zum Selbstgesteuerten Lernen, die in Kapitel 7 geführt worden ist, der Einsatz einer Selbstlernarchitektur im institutionellen Rahmen konzipiert und durchgeführt. In einem zweiten Schritt werden diese evaluiert und abschließend Konsequenzen für die Etablierung von Selbstlernarchitekturen in Weiterbildungsinstitutionen daraus abgeleitet.

In der Literatur werden derzeit verstärkt didaktische Modelle diskutiert, die das Ziel verfolgen, Selbstgesteuertes Lernen in die institutionelle Praxis zu übertragen (vgl. Forneck 2006, Kraft 2002). Diese Modelle zeichnen sich durch einen hohen Grad an Komplexität hinsichtlich ihrer Konzeption aus. Fragen der konkreten Umsetzung stehen bei der Diskussion dieser Ideen allerdings nicht im Vordergrund. Vorrangig geht es noch um die Legitimation selbstgesteuerter Lernsettings in den Institutio-

³² Hier ist vor allem das Lerntagebuch als reflexives Element gemeint.

³³ Siehe hierzu Kapitel: Lernberatung.

nen der Weiterbildung. Die Aufgabe des Forschungsvorhabens besteht darin, die konzeptionellen Überlegungen eines solchen Settings für den direkten Einsatz innerhalb eines Kursangebotes der Volkshochschule nutzbar zu machen. Die Fragestellung dieser Arbeit wird sich daher zunächst mit der Umsetzbarkeit eines solchen Lernsettings beschäftigen und in einem zweiten Schritt die Beurteilung durch die Teilnehmenden darlegen.

Die Erwachsenenpädagogik begreift sich zwar als „Lernwissenschaft“ (vgl. Tietgens 1986), allerdings ist nach wie vor erst in Ansätzen zu erkennen, dass sie Lernen aus der Perspektive des Lerners zu ihrem Gegenstand macht. Ein Blick in die Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung zeigt deutlich dieses Defizit. Vor allem Siebert (vgl. 1977, 1990, 1995) und Tietgens (vgl. 1995) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass die Betrachtung des eigentlichen Lerngeschehens, das „Zentrum“ der Weiterbildung, kein Schwerpunkt der erwachsenenpädagogischen Forschung ist. Sie weist in ihrer Forschungsgeschichte im Kern eine Lehrerorientierung und keine Lernorientierung auf. Bildungsprozesse wurden und werden primär aus der Perspektive der Lehrenden und nicht aus der Perspektive der Lernenden thematisiert. Diese Sichtweise wird umso problematischer, je stärker in der erwachsenenpädagogischen Diskussion der Anspruch nach Autonomie der Lernenden formuliert wird. Zwar zeigen momentane Tendenzen die Nutzbarmachung milieuspezifischer Erkenntnisse³⁴ durch die Erwachsenenbildung und damit eine Zuwendung zum Adressaten. Die Annäherung an die Teilnehmenden und der Blick auf das konkrete Lehr-/Lerngeschehen gelingt damit aber noch nicht.

Der aktuelle Forschungsstand³⁵ zum Selbstgesteuerten Lernen ist im ersten Teil dieser Arbeit dargelegt worden. Viele Studien konzentrieren sich auf institutionelle, personale oder organisatorische Fragen des Selbstgesteuerten Lernens. Veränderungen für die beteiligte Institution, die Mitarbeiter und Kursleitende sowie Fragen der Umsetzung Selbstgesteuerten Lernens in das direkte Kursgeschehen stehen im Mittelpunkt dieser Studien.

Beispielhaft für die Diskussion, die sich mit der veränderten Rolle der Lehrfunktion beschäftigt, sei ein Beitrag von Schlutz genannt, der sich mit möglichen Konse-

³⁴ In den letzten Jahren ist vor allem durch die Publikationen von Tippelt/Barz die Verbindung von milieuspezifischer Adressatenforschung und Erwachsenenbildung hergestellt worden (vgl. Barz/Tippelt 2004, 2007).

³⁵ Siehe hierzu Kapitel: Forschungsstand zum Selbstgesteuerten Lernen.

quenzen für Dozenten in Weiterbildungseinrichtungen auseinandersetzt (Schlutz, 1999, S. 24). Er stellt fest, dass sich Funktionen und Aufgaben von Lehrkräften deutlich verändern werden und weist zugleich auf die mögliche negative Tendenz einer Entpersonalisierung von Bildungseinrichtungen hin, die im Zuge des Einsatzes von neuen Lernarrangements eine mögliche Entwicklung darstellt (Schlutz, 1999, S.24).

Die Erfahrungen der Lernenden, die mit Selbstgesteuerten Lernarrangements konfrontiert werden, sind dagegen kein bedeutender Forschungsschwerpunkt. Untersuchungen, bei denen erwachsene Lernende zu ihren Erfahrungen mit Selbstgesteuertem Lernen befragt werden, sind noch recht selten (Kraft, 2002a, S. 176). Ebenso wenig erforscht sind Probleme, die bei Lernenden im Kontext selbstgesteuerter Lernprozesse auftreten und ihr Umgang damit (ebd. S. 176). Ebenfalls existieren wenige Studien, die Beobachtungen und Erfahrungen auswerten, die Lernende im Kontext des Selbstgesteuerten Lernens machen. Dies verwundert umso mehr, da Lernende die zentrale Figur im eigentlichen Lehr-/Lernprozess sind.

Die vorliegende Studie möchte einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke leisten. Gemäß der Einteilung, nach der Kraft (2002b) die bisherigen Studien zum Selbstgesteuerten Lernen überblicksartig zusammenfasst, kann die vorliegende Arbeit den „Studien zur Förderung des Selbstgesteuerten Lernens“ zugeordnet werden.

Diese Untersuchung stellt sich die Frage, inwieweit Lernende selbstgesteuerte Lernsettings in institutionellen Kontexten akzeptieren und wie sie dieses Angebot beurteilen. Fragen sind: Wie beschreiben Lernende ihre Erfahrungen in institutionellen Selbstgesteuerten Lernprozessen? Wie bewerten sie diese Form des Lernens im Gegensatz zu ihren bisherigen Lernerfahrungen? Stellt Selbstgesteuertes Lernen ein tragfähiges Konzept im Sinne von lernfördernden und motivationalen Aspekten für die Lernenden dar?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird das Lernhandeln von Teilnehmenden in zwei Volkshochschulkursen analysiert. Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive wird gefragt, welche Autonomieanteile in Kurssettings eingebunden werden können und wie Teilnehmende diese bewerten. Wie gehen die Teilnehmenden beider Kurse mit der bereitgestellten Selbstlernarchitektur um? Wie nutzen und bewerten sie die

angebotenen Elemente, die in der Selbstlernarchitektur zum Einsatz gekommen sind?

Die Selbstlernumgebung sollte eine Wahl des Lernweges ermöglichen, Steuerungspraktiken für den Lernprozess bereitstellen und die inhaltlichen Kursthemen gliedern. Es geht vor allem um die Frage, ob diese gewählte Kombination einer Selbstlernumgebung mit den reflexiven Elementen Lernberatung und Lerntagebuch verknüpft werden kann. Untersucht wird, ob diese Zusammenstellung zu einer „Selbstlernarchitektur“ für die Teilnehmenden eine gewinnbringende Konstruktion ist.

Neben diesen Kernfragen will die Studie Erkenntnisgewinne zum Einsatz von Selbstlernarchitekturen in Weiterbildungseinrichtungen liefern und somit auch Erfahrungen für zukünftige Projekte dieser Art weitergeben.

Die Studie verfolgt dabei einen indirekten Förderansatz, der durch das Gestalten und Evaluieren einer Selbstlernarchitektur Möglichkeiten für Selbstgesteuertes Lernen eröffnen, bzw. Selbstgesteuertes Lernen fördern will.

9. Aufbau des Forschungsvorhabens

Auf den theoretischen Erkenntnissen aus Kapitel 7 aufbauend, werden die Vorgehensweise und die institutionellen sowie personalen Rahmenbedingungen der durchgeführten Untersuchung beschrieben. Dazu werden in diesem Kapitel die grundlegenden Überlegungen dargestellt, die den Aufbau des Forschungsvorhabens und die Zusammenarbeit mit der Institution Volkshochschule betreffen. Daran anschließend wird ein Überblick über die verwendeten Erhebungsinstrumente zur Gewinnung der empirischen Daten sowie das angewendete Auswertungsverfahren gegeben.

Für das Forschungsprojekt wurden zwei Kursangebote aus dem Semesterprogramm einer Kreisvolkshochschule in Mittelhessen³⁶ ausgewählt. Die beiden Kurse sind dem Programmbereich „Arbeit & Beruf“ zugeordnet und inhaltsgleich. Es handelte sich um die Angebote „Einführung in die EDV“, die als Modulbaustein des „Europäischen Computer Pass – Xpert“ angeboten werden.³⁷

Um die in Kapitel 8 entworfene Fragestellung bearbeiten zu können, musste eine Selbstlernarchitektur entworfen und konstruiert werden, die den beschriebenen Anforderungen³⁸ entspricht.

Konkret handelte es sich dabei um die Umgestaltung und Erweiterung der beiden bereits existierenden Kurskonzepte³⁹ mit ausgewählten Elementen des Selbstgesteuerten Lernens. Die verwendeten Elemente (Lernumgebung, Lernberatung, Lerntagebuch) wurden in Kapitel 7 auf theoretischer Ebene eingeführt und diskutiert. Die Kernaufgabe bestand darin, diese Elemente für das direkte Kursgesche-

³⁶ Beteiligte Institution war die Kreisvolkshochschule des Landkreises Gießen in Lich.

³⁷ Das Lehrgangssystem „Europäischer Computer Pass – Xpert –“ ist ein modularisiertes Angebot, das vorwiegend im schulischen Bereich und in den Volkshochschulen angeboten wird. Die Teilnehmenden können Kursangebote zum Bereich „Grundlagen der EDV“ sowie zu den einzelnen Bausteinen des „Microsoft Office-Paketes“ absolvieren und diese mit einer Prüfung abschließen. Nach drei Prüfungen (EDV-Grundlagen, Word, Internet) wird ein erster „Abschluss“ erreicht, der durch die Absolvierung von zwei weiteren Prüfungen aufgewertet werden kann. Die Lehrinhalte und die Prüfungsfragen sind in vielen Ländern der EU identisch, was eine Vergleichbarkeit der Zertifikate zulässt. Für weitere Informationen siehe: <http://www.xpert-online.info/>.

³⁸ Siehe hierzu Kapitel: Konzeptualisierung des Selbstgesteuerten Lernens – Auswirkungen auf Lernarrangements.

³⁹ Der organisatorische Rahmen der beiden Kurse wird in den nächsten Abschnitten dieses Kapitels dargestellt.

hen nutzbar zu machen, sie in sinnvollen Zusammenhang miteinander zu bringen und zu einer „Selbstlernarchitektur“ zu verbinden.

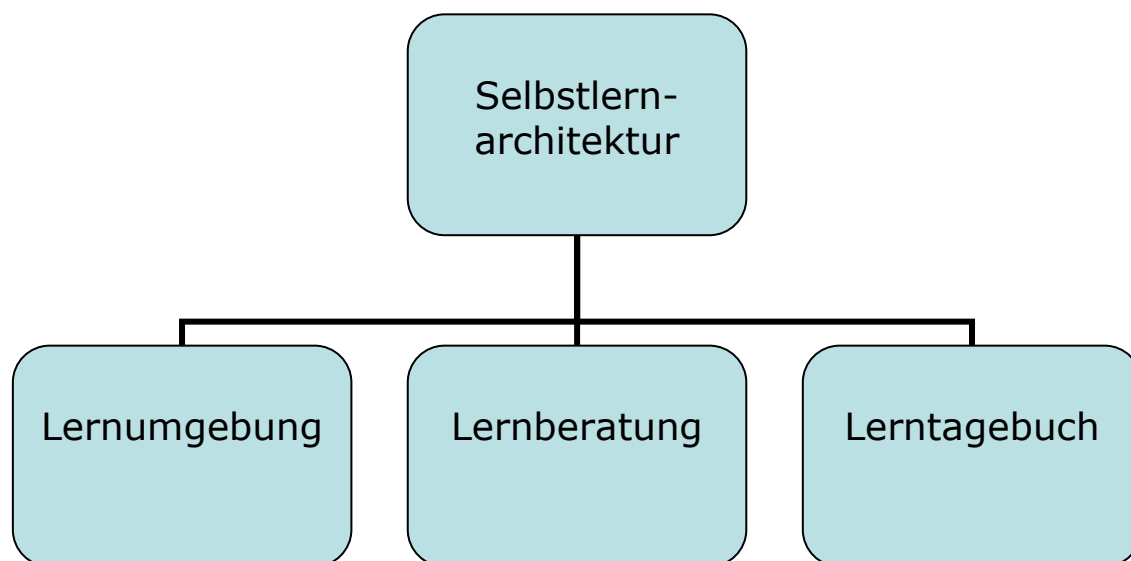


Abbildung 8: Aufbau der Selbstlernarchitektur

Die Lernumgebung bildet das Kernelement der Selbstlernarchitektur, Lernberatung und Lerntagebuch ergänzen die Lernumgebung als didaktisch-reflexive Elemente. Der Aufbau und die Beschreibung dieser Selbstlernarchitektur sind in Kapitel 10 dokumentiert. Dort wird das gewählte Verfahren bei der Einführung von Elementen des Selbstgesteuerten Lernens in modularisierten und zertifikatsbezogenen Kursangeboten im institutionellen Rahmen ausführlich skizziert.

Aufgrund der gewählten Konzeption stellt das Forschungsprojekt einen Beitrag zur Entwicklung und Erprobung eines Gegenmodells zur oftmals statischen Lehr-/Lernkultur in EDV-Kursen (vgl. Barz 2006) dar.

EDV-Kurse wurden für das Forschungsprojekt aufgrund ihrer derzeitigen hohen gesellschaftlichen Bedeutung ausgewählt.

Ihr Stellenwert innerhalb der öffentlichen Weiterbildung kann als Indikator für die bereits angesprochenen gesellschaftlichen Veränderungen⁴⁰ gesehen werden. Die Instrumente der elektronischen Datenverarbeitung sind maßgeblich in Handlungs-

⁴⁰ Siehe hierzu Kapitel: Aktuelle Debatte über Selbstgesteuertes Lernen.

abläufe im beruflichen und privaten Bereich eingebunden. Diese Tatsache ist als relevanter Aspekt für die Teilnahme an diesen Kursangeboten zu sehen.⁴¹

Der Lernort Volkshochschule⁴² wurde ausgewählt, da er geeignet ist, sich mit der theoretischen Diskussion und der praktischen Umsetzung von neuen Lernkulturen auseinanderzusetzen und damit auch den Einsatz von Formen des Selbstgesteuerten Lernens in Kursangeboten möglich zu machen.

Durch die getroffene Auswahl der beiden Kurse ist eine Fallstrukturgesetzlichkeit für die vorliegende Untersuchung gegeben. Die Ergebnisse der Studie hängen damit von der strukturellen Determination der Kursvariablen und der Zusammensetzung der Teilnehmenden ab und sind nicht ohne weiteres mit anderen Studien vergleichbar.

Für die Datenerhebung während und nach der Kursphase wurde ein Mix aus qualitativen und quantitativen Elementen gewählt. Die Erhebungsinstrumente und die Auswertungsmethode werden in Kapitel 9.2 vorgestellt.

9.1 Beteiligung der Institution Volkshochschule

Für die Durchführung des Forschungsprojektes war es notwendig, die Institution Volkshochschule für das Vorhaben zu gewinnen und die beteiligten Mitarbeiter vom Aufbau des Vorhabens und der Machbarkeit zu überzeugen.

Die Kreisvolkshochschule Gießen bot sich für die vorliegende Studie an, da sie bereits durch die Beteiligung an den Projekten SELBER⁴³ und SeGel, die vom

⁴¹ Besonderen Zuwachs erfahren derzeit Weiterbildungsangebote zur Datenverarbeitung, die auch eine Möglichkeit der Zertifizierung der Teilnehmenden bieten.

⁴² Siehe Kapitel: Lernort Volkshochschule.

⁴³ Das Projekt SELBER (Service Institutionenberatung zur Öffnung für neue Lernkulturen und Beratung bei neuen Angebotsformen) wurde von 2002 bis 2004 als Verbundprojekt durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit der Zielsetzung gefördert, Weiterbildungseinrichtungen auf dem Weg zu einer „neuen Lernkultur“ zu begleiten und zu unterstützen. Neben dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) waren die erwachsenenpädagogischen Institute der Universitäten Hamburg, Leipzig und Gießen mit eigenen Teilforschungsvorhaben am Projekt beteiligt. Ausführliche Informationen zum Hintergrund und zu den Ergebnissen der beiden Projekte sind dem Internetauftritt des Deutschen Institutes für Erwachsenenbildung zu entnehmen:

www.die-bonn.de/selber.

www.die-bonn.de/segel.

Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) initiiert worden sind, in die Diskussion um den Stellenwert des Selbstgesteuerten Lernens eingebunden war.

Die Teilnahme an den beiden Projekten bildete die erste fundierte Auseinandersetzung der Institution mit dem Gegenstand des Selbstgesteuerten Lernens. Zielsetzung des Projekts SeGel war es, die Entwicklung der neuen Lernkultur Selbstgesteuerten und Selbstbestimmten Lernens zu unterstützen. Dafür wurden Serviceleistungen bereitgestellt und exemplarisch die Einführung von Selbstgesteuertem Lernen an mehreren verschiedenartigen Bildungseinrichtungen aus unterschiedlichen Trägerbereichen begleitet. Inhaltlich anschließend verwirklichte das Projekt SELBER die Entwicklung von Supportstrukturen für Einrichtungen, die sich im Veränderungsprozess befanden, und gewährleistete eine kontinuierliche Beratungsleistung.

Die hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter sowie die Leiterin der Volkshochschule standen dem Projekt daher aufgeschlossen und interessiert gegenüber.

Die Projektbeteiligungen und die dabei gewonnenen Erfahrungen waren ausschlaggebend für die Zustimmung der Volkshochschule Gießen zum geplanten Forschungsvorhaben. Der zuständige hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter (Programmbereich Arbeit-Beruf) und die Leiterin waren in die Planungs- und Entwicklungsprozesse eingebunden. Sie wurden durch regelmäßige Informationstreffen über den aktuellen Stand unterrichtet und waren somit direkt am Verlauf des Prozesses beteiligt.

9.1.1 Der Kursrahmen

Ein Kursangebot, das seit einigen Semestern im Rahmen des „Europäischen Computer Pass Xpert“ angeboten wurde, bildete für die forschungspraktischen Überlegungen den Ausgangspunkt.

Die Adressaten des Kurses sind Personen, die noch keine oder sehr wenig Erfahrung im Umgang mit dem Computer besitzen. Im Vordergrund stehen die Vermittlung von Basiswissen über den Aufbau eines Computersystems, erste Arbeiten mit dem Betriebssystem Windows und das Kennenlernen von Anwendungsprogrammen wie z. B. die Textverarbeitung Word und das Mal- und Zeichenprogramm Paint.

Die Vermittlung der Inhalte wird auf Teilnehmende ausgerichtet, deren erste Begegnung mit dem Computer im Kursgeschehen stattfindet oder schon längere Zeit

zurückliegt. In diesen Kursen wird besonders darauf geachtet, die Teilnehmenden nicht durch ein zu hoch angesetztes Arbeitstempo zu belasten.

Einer der beiden für das Forschungsprojekt angebotenen Kurse war als Einstiegsangebot in die EDV, welches unter dem Titel: „Grundlagen der EDV – Xpert“ im Programmheft der Volkshochschule angekündigt wurde. Er gehörte somit zum öffentlich ausgeschriebenen Kursangebot. Der zweite Kurs war eine Auftragsmaßnahme, die für Mitarbeiterinnen einer Diakoniestation eines benachbarten Ortes durchgeführt wurde. Die Kriterien beider Kurse hinsichtlich inhaltlicher Aspekte sowie des zeitlichen Umfangs unterschieden sich nicht.

9.1.1.1 Kursanmeldung und Gewinnung der Teilnehmenden

Das zweimal jährlich erscheinende Programmheft ist für die meisten potenziellen Adressaten und Teilnehmenden die Hauptinformationsquelle für die angebotenen Kurse⁴⁴ der Volkshochschule. Anmeldungen für Kurse werden von den Teilnehmenden zu ca. 87% durch „Anmeldekärtchen“ getätigt, die dem Programmheft beiliegen. Die Möglichkeit, eine Kursanmeldung online vorzunehmen, wird noch selten in Anspruch genommen. Besonders gilt dies für Adressaten, die noch keine oder wenig Kenntnisse in der Benutzung eines Computers aufweisen.

Vor Beginn des Volkshochschulsemesters wird eine EDV-Kursberatung angeboten, die durch den zuständigen hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter durchgeführt wird. Hier soll den Adressaten die Möglichkeit gegeben werden, sich über Inhalte einzelner Kurse zu informieren und dadurch die Kursauswahl zu erleichtern. Die Teilnahme an dieser Veranstaltung wird zwar empfohlen, hat aber rein fakultativen Charakter.

Fünf Teilnehmende der am Forschungsprojekt beteiligten beiden EDV-Kurse nahmen an diesem Beratungstermin teil.

Diese Tatsache ist von Bedeutung, da besonders in den EDV-Einführungskursen der Wissensstand der Teilnehmenden stark heterogen ist. Der Beratungstermin im Vorfeld kann zur Einschätzung der individuellen Kenntnisse genutzt werden.

⁴⁴ Dieser Sachverhalt erschließt sich aus der Anzahl der von der KVHS Gießen entgegengenommen „Anmeldekärtchen“, die den Programmheften beiliegen.

Im Rahmen des Forschungsprojektes wurde darauf verzichtet, eine gezielte Ausschreibung für das veränderte Angebot im VHS-Programmheft zu annoncieren. Das Kurssetting und die veränderte Struktur durch die Anreicherung mit Elementen des Selbstgesteuerten Lernens sollte den Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Anmeldung nicht bekannt sein. Dies geschah, um im Vorfeld keine Teilnehmerselektion zu bewirken. Beabsichtigt war, möglichst viele Teilnehmende unterschiedlicher Bildungsschichten⁴⁵, Milieus und Altersgruppen an den Kursen teilnehmen zu lassen⁴⁶.

Mit der Struktur des Kurses und den verwendeten Modulen des Selbstgesteuerten Lernens wurden die Teilnehmenden zu Beginn der ersten Sitzung konfrontiert. Des Weiteren war es beabsichtigt, den „innovativen Gedanken“, der der Umgestaltung des Kurses zugrunde lag, in keine Wertigkeit zu den anderen EDV-Einführungskursen zu setzen, die auf denselben Seiten des VHS-Programmheftes angekündigt waren. Eine mögliche Irritation der Adressaten sollte durch diese Maßnahme verhindert werden.

9.1.1.2 Aufbau und Inhalte der Kurse

Grundlegend für den Aufbau der Lernumgebung war, dass die Unterschiedlichkeit der Teilnehmenden bezüglich des Vorwissens berücksichtigt und in den individualisierten Unterricht integriert werden musste. Die Inhalte des Kursgeschehens durften bei der Neukonzeption nicht reduziert oder abgeändert werden. Die Bestimmung der inhaltlichen Themen folgte einem Lernzielkatalog, der die Lerninhalte der „Xpert“-Kurse im Detail wiedergibt. Veränderungen in diesem Themenplan hätten drastische Auswirkungen auf die Möglichkeit der Teilnahme an einer den Kurs abschließenden Prüfung gehabt.

Der Aufbau der Lerneinheit „Grundlagen der EDV – Xpert“ gliedert sich nach folgenden Themen:

- Aufbau und Leistungsmerkmale eines typischen PC-Systems für die Arbeit unter Windows,

⁴⁵ Das von Kraft (2002b) festgestellte Forschungsdefizit bezüglich der „Tendenz zur Mittelschicht“ bei der Stichprobenauswahl bisheriger Untersuchungen sollte damit vermieden werden.

⁴⁶ Siehe hierzu Kapitel: Soziodemographische Daten der Teilnehmenden.

- Bedienung und Konfiguration von Windows,
- Organisation und Verwaltung von Datenträgern und Dateien,
- Die verschiedenen Werkzeuge der Systemwartung,
- Beispiele für Bedienung von Windows-Anwendungen,
- Einblick in Netzwerke, deren Funktionen, Vor- und Nachteile im Einsatz,
- Starten der DOS-Programme unter Windows.

Der Kurs hat die Funktion, Teilnehmende in die Arbeit mit dem PC einzuführen, die vorher noch keine oder nur wenig Erfahrung mit der elektronischen Datenverarbeitung gemacht haben. Zusätzlich soll eine Plattform für diejenigen Personen geschaffen werden, die einen beruflichen Wiedereinstieg suchen und aus diesem Grund EDV-Kenntnisse erwerben oder auffrischen wollen. Diese Personengruppe kann teilweise auf Vorerfahrungen zurückgreifen, die aber im Laufe der Zeit an Bedeutung verloren haben, da die Entwicklung im Bereich der elektronischen Datenverarbeitung diese älteren Kenntnisse obsolet gemacht hat. Nicht zuletzt bedient der Kurs auch Wünsche nach privater Selbstverwirklichung. Sich beim Lösen von Computerproblemen unabhängig zu machen, und der Gebrauch des Mediums im Alltag stehen hierbei im Vordergrund.

9.1.1.3 Der zeitliche Rahmen

In einem Zeitraum von drei Monaten wurden zwei Kurse jeweils an zehn Abenden zweimal pro Woche realisiert. Jede Sitzung erstreckte sich über vier Unterrichtsstunden.⁴⁷ Die Kurse begannen in der Regel um 18:30h und endeten um 21:30h. Hierbei war eine Pause von ca. einer Viertelstunde eingeplant. Seit etlichen Semestern hat sich dieser Abendtermin für EDV-Kurse bewährt, so kann sichergestellt werden, dass die berufstätigen Adressaten ihre Teilnahme verwirklichen können. Auch der angebotene Rhythmus, den Kurs zweimal pro Woche stattfinden zu lassen, ist unter den Teilnehmenden akzeptiert und resultiert aus einer Befragung⁴⁸ von Teilnehmenden zurückliegender EDV-Einführungs- und Fortgeschrittenenkurse. Der vorherige Modus sah vor, die Kurse einmal pro Woche abends anzubieten. Seit

⁴⁷ Eine Unterrichtsstunde dauert 45 Minuten.

⁴⁸ Diese Befragungen werden an der KVHS Gießen in jedem Semester wiederholt und dienen dem Zweck der Angebotsoptimierung.

einigen Jahren zeigt sich ein deutlicher Trend, der die zeitliche Angebotsstruktur von Weiterbildungsveranstaltungen beeinflusst. Dieser ist gekennzeichnet durch kürzere und zeitlich komprimierte Lerneinheiten, die punktgenauen Wissenszuwachs in einem zeitlich optimierten Rahmen zulassen sollen.⁴⁹

9.1.2 Räumliche Ausstattung

Die räumliche Gestaltung spielt bei der Konzeption und Durchführung von SGL-Projekten eine zentrale Rolle. Neben den benötigten personellen und institutionellen Ressourcen ist die Gestaltung einer angemessenen Lernatmosphäre ein entscheidender Erfolgsindikator für das Lehr-/Lerngeschehen (vgl. Faulstich 2002).

Für die praktische Umsetzung der erstellten Lernumgebung hat die Kreisvolkshochschule Gießen zwei EDV-Räume zur Verfügung gestellt. Einer dieser Räume konnte für die Kursphase umgestaltet werden und wurde aus diesem Grund für das Projekt ausgewählt.

Die Anordnung der einzelnen Arbeitsplätze wurde von der herkömmlichen Sitzordnung⁵⁰ bestehender EDV-Räume unterschieden. Es ist zweckmäßig, eine Raumsituation anzubieten, die schnell wechselnde Arbeitssituationen ermöglicht. Das bedeutet, ohne große Umbauten die Computerarbeit mit der Arbeit an den zur Verfügung gestellten Printmedien der Selbstlernarchitektur verbinden zu können. Zudem musste der Raum so gestaltet sein, dass Beratungsgespräche mit einzelnen Teilnehmenden und der gesamten Lerngruppe möglich waren. Die Auflockerung der üblichen Raumsituation diene auch der erhöhten Kommunikationsleistung der Teilnehmenden untereinander sowie mit dem Dozenten.

Für das Forschungsvorhaben wurde eine Tischanordnung verwendet, die eine Auflösung der Computerarbeitsplätze im herkömmlichen Sinn unterstützt. Die Tische wurden in einer Kreisform zusammengestellt. Die Teilnehmenden saßen sich

⁴⁹ Die Diskussion um die veränderte Angebotsstruktur von Weiterbildungsveranstaltungen im Rahmen gesellschaftlicher und ökonomischer Zwänge soll an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden. Siehe hierzu Nahrstedt (1997 und 1998) und Feldbusch (2001).

⁵⁰ Computerarbeitsplätze in der institutionellen Weiterbildung sind in der Regel als Einzelarbeitsplätze arrangiert, die wenig oder keinen Platz für andere Medien bieten. Diese herkömmlichen Arrangements sind daher als kommunikationshemmend einzustufen.

bei dieser Anordnung gegenüber und hatten Blickkontakt zu allen anderen Mitgliedern der Lerngruppe.

Es wurden Notebooks anstelle von Desktop-PCs zur Verfügung gestellt. Dies sollte ebenfalls dazu beitragen, eine flexible Arbeitsplatzgestaltung zu ermöglichen. Die Notebooks konnten schnell beiseite gestellt werden, um für die Unterlagen und Arbeitsmaterialien der Teilnehmenden ausreichend Platz zur Verfügung zu haben.

Neben den üblichen Präsentationsmedien (Beamer, FlipChart, OHP, Moderationskoffer) wurden weitere Tisch- und Schrankkombinationen in den Schulungsraum gebracht, um die Printmaterialien und Dokumente der Lernumgebung aufnehmen zu können. Die Unterlagen konnten somit über den gesamten Zeitraum der Schulung im Raum aufbewahrt werden.

9.2 Erhebungsinstrumente

Um die in Kapitel 8 definierten Forschungsfragen zu beantworten, wurde, wie bereits angedeutet, ein Mix aus quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden gewählt. Vor der detaillierten Darstellung der Erhebungsinstrumente, wird an dieser Stelle ein kurzer Überblick zur Orientierung gegeben.

Zunächst wurde ein Einstiegsfragebogen benutzt, durch den die soziodemographischen Daten der Teilnehmenden erhoben wurden.

Ein Lerntagebuch sollte dazu beitragen, den Lernweg der Teilnehmenden zu optimieren, die Reflexion über das eigene Lernen zu stützen und Daten zu erhalten, die über die Akzeptanz der Selbstlernarchitektur Aufschluss geben können.

Am Ende des Kurses wurde an die Teilnehmenden ein Abschlussfragebogen verteilt, der inhaltlich in zwei Teile gegliedert war. Zum einen sollten die Teilnehmenden eine allgemeine Einschätzung und Bewertung des Kurses vornehmen und dies in kurzen schriftlichen Antworten darlegen. Zum anderen sollten Fragen zum Umgang mit der Selbstlernarchitektur beantwortet werden.

Ein weiteres Element der Datengewinnung war die Teilnehmende Beobachtung des Kursleiters⁵¹.

⁵¹ Kursleiter und Forscher sind im hier vorgestellten Forschungsprojekt eine Person.

Nach Abschluss der Kursphase wurde mit den Kursteilnehmenden ein leitfadengestütztes, teilstrukturiertes Interview geführt. Die Interviews wurden nicht vom Kursleiter, sondern von einer neutralen Person⁵² durchgeführt.

Auch die (fakultative) Abschlussprüfung stellte sich, wenn auch eingeschränkt, als Erhebungsinstrument dar.

9.2.1 Einstiegsfragebogen

Der soziodemographische Fragebogen (bei Witzel 2000: "Kurzfragebogen") wurde zu Beginn der ersten Kurssitzung an die Teilnehmenden ausgeteilt. Er enthält eine Reihe von Fragen zur Person, zur Biographie, zum Bildungsstand und zur jeweils aktuellen beruflichen Situation⁵³. In dem Fragebogen wurde ebenfalls nach bereits besuchten Volkshochschulkursen und zur Motivation an dieser Kursteilnahme gefragt. Forschungstechnisch lässt sich der Einsatz des Einstiegsfragebogens als Gruppenbefragung⁵⁴ kennzeichnen (Atteslander 2006, S. 131). Er dient dazu, die Teilnehmenden in ein historisch-biographisches Raster einzuordnen (vgl. Kraus 2000).

Bei der Konzeption des Fragebogens ist auf die Grundregeln der Frageformulierung und Fragebogengestaltung nach Diekmann (1995, S. 410 ff.) eingegangen worden. Es wurde darauf geachtet, Suggestivfragen und Überforderungen der Befragten zu vermeiden. Der Einstiegsfragebogen ist kurz gehalten und nach einer zweckmäßigen Reihenfolge gegliedert (Diekmann 1995, S. 414). Nach den Fragen zur Ermittlung der biographischen Daten wurde nach dem Schulabschluss und der erlernten bzw. der aktuell ausgeübten Tätigkeit gefragt. Daran anschließend wurden die Motivation zur Teilnahme am Kurs und der Besuch weiterer VHS-Kurse in der Vergangenheit erfragt. Diese Fragenkombination diente dem Vergleich früherer Lernerfahrungen der Teilnehmenden mit den Erfahrungen der Lernumgebung im aktuell besuchten Kurs.

⁵² Die Interviews wurden von einem Kursleiterkollegen durchgeführt, der mit der Materie des Selbstgesteuerten Lernens vertraut ist, in den beiden Kursen des Forschungsprojektes aber nicht in Erscheinung getreten ist.

⁵³ Der Einstiegsfragebogen findet sich im Anhang dieser Arbeit.

⁵⁴ Der Einstiegs- wie auch der Abschlussfragebogen wurden in einer Gruppensituation unter Anwesenheit des Forschers beantwortet.

9.2.2 Abschlussfragebogen

Am zehnten und letzten Kursabend wurde ein Abschlussfragebogen⁵⁵ verteilt. Er wurde ebenfalls in Form einer Gruppenbefragung eingesetzt. In diesem Fragebogen erfolgte eine Abschlussbewertung des Kurses durch die Teilnehmenden. Der Fragebogen war in zwei Abschnitte unterteilt. Ein Teil der Befragung bezog sich auf die vermittelten Inhalte des Kurses (Wissensvermittlung der PC-Kenntnisse). Zu Beginn des Fragebogens wurden die Ziele des Kurses zusammengefasst. Den Teilnehmenden wurde die Frage gestellt, ob diese Ziele ihrer Meinung nach erreicht worden waren, ob die eingesetzten Methoden und Übungen diesen Zielen dienlich waren und ob sie der Meinung waren, das Erlernete beruflich und/oder privat anwenden zu können. Der zweite Teil des Abschlussfragebogens befasste sich konkret mit Fragen zur eingesetzten Selbstlernarchitektur. Die Teilnehmenden hatten die Aufgabe, die von ihnen gewählte Lernwegsentscheidung zu reflektieren und die Qualität der Dokumente und Lernpraktiken zu beurteilen. Daran anschließend sollte die im Kursgeschehen eingesetzte Form der Lernberatung reflektiert werden. Der Fragebogen schloss mit der Möglichkeit, dem Kurs eine Gesamtnote zu geben. Die Orientierung erfolgte an den gebräuchlichen Schulnoten (1-6).

Mit dem Abschlussfragebogen wurde das Ziel verfolgt, eine direkte schriftliche Äußerung zum neu gestalteten Kurssetting in Erfahrung zu bringen.

9.2.3 Teilnehmende Beobachtung

Die im Forschungsprozess vorgenommenen Beobachtungen von menschlichen Handlungen, sprachlichen Äußerungen und nonverbalen Reaktionen wurden in einem Forschungstagebuch dokumentiert (Diekmann 1995, S. 456). Ziel der wissenschaftlichen Beobachtung war die Beschreibung beziehungsweise die Rekonstruktion „sozialer Wirklichkeit vor dem Hintergrund einer leitenden Forschungsfrage“ (Atteslander 2006, S. 67).

„Als besonderes Charakteristikum ist denn auch festzuhalten, dass sozialwissenschaftliche Beobachtung auf der einen Seite der *Erfassung* und *Deutung sozialen*

⁵⁵ Der Abschlussfragebogen findet sich im Anhang dieser Arbeit.

Handelns dient, auf der anderen Seite aber *selbst soziales Handeln ist*“ (Atteslander 2006, S. 67).

Verfahren der Beobachtung lassen sich nach Flick (2002) generell nach fünf Dimensionen⁵⁶ klassifizieren. Jede der Dimensionen beinhaltet zwei Methoden, die sich bei der Anwendung (außer Punkt 5) gegenseitig ausschließen. Für jede empirische Untersuchung muss aufgrund der situativen Gegebenheiten die jeweils adäquate Methode gewählt werden. Für die vorliegende Untersuchung wurden folgende Methoden angewandt:

1. **„Offene Beobachtung“:** Den Teilnehmenden wurden zu Beginn der beiden Kurse Forschungsvorhaben und -aufbau erklärt. Die Forschungsfragen wurden offen kommuniziert. Es gab keine Intention, die veränderte Kursgestaltung und die Beobachtung des Kursablaufs geheim zu halten. Durch die Doppelrolle „Kursleiter-Forscher“ und den damit verbundenen permanenten Einbezug ins Kursgeschehen war die Möglichkeit einer verdeckten Beobachtung ausgeschlossen.
2. **„Teilnehmende Beobachtung“:** Im vorliegenden Forschungsprojekt handelte es sich bei der Art der Beobachtung um eine aktiv teilnehmende Beobachtung im Feld. Die Wahl dieser Methode erschließt sich aus dem Ansatz des Forschungsvorhabens. In seiner Funktion als Kursleiter muss der Forscher direkt am Setting teilnehmen. Dies geschieht in einem hohen Grad der Partizipation. Der Forscher war

⁵⁶ **verdeckte Beobachtung versus offene Beobachtung:**

Inwieweit wird den Beobachteten der Vorgang der Beobachtung offenbart?

nicht - teilnehmende Beobachtung versus teilnehmende Beobachtung:

Inwieweit wird der Beobachter zum aktiven Teil des beobachteten Feldes?

systematische Beobachtung versus unsystematische Beobachtung:

Wird ein mehr oder minder standardisiertes Beobachtungsschema verwendet oder eher offen für die Verläufe selbst beobachtet?

Beobachtung in natürlichen versus Beobachtung in künstlichen Situationen:

Wird im interessierenden Feld beobachtet, oder werden Interaktionen in einen speziellen Raum zum Zweck der besseren Beobachtbarkeit „verlegt“?

Selbst- versus Fremdbeobachtung: Meist werden andere Menschen beobachtet. Welcher Stellenwert wird dabei der reflektierenden Selbstbeobachtung des Forschers zur stärkeren Fundierung der Interpretationen des Beobachteten beigemessen? (vgl. Flick 2000).

voll anerkanntes Mitglied der Gruppe und bestimmte soziale Situationen in hohem Maße mit.

3. **„Unsystematische oder unstrukturierte Beobachtung“:** Für die Durchführung der Teilnehmenden Beobachtung war es nötig, eine unstrukturierte Beobachtung durchzuführen, d.h. keinerlei Beobachtungsschemata⁵⁷ zugrunde zu legen, sondern lediglich die Leitfragen der Forschung als Orientierung heran zu ziehen. Dementsprechend wurden keine Hypothesen überprüft, sondern entwickelt. Sie wurden am Ende der Beobachtung auf der Basis der gewonnenen Informationen formuliert. Zudem verhinderte die Anzahl der Teilnehmenden der Kurse in Verbindung mit der Nutzung verschiedener Lernwege eine systematische Beobachtung.
4. **„Beobachtung in natürlichen Situationen“:** Der Besuch eines Volkshochschulkurses stellt im wissenschaftlichen Sinne eine natürliche Situation dar, das Arrangement wurde nicht „künstlich“ erzeugt und entsprach daher keinem Laborcharakter.
5. **„Selbst- und Fremdbeobachtung“:** Der Einsatz der Selbstlernarchitektur setzt die Selbstbeobachtung des Lehrenden voraus. Da in der konkreten Forschungssituation Kursleiter und Forscher ein und dieselbe Person waren, musste sich der Forscher zwangsläufig selbst beobachten. Die Fremdbeobachtung ergab sich aus der Forschungsfrage. Da ein Lernprozess beobachtet wurde, implizierte dies, die Lernenden zu beobachten.

Für das Verfahren der wissenschaftlichen Methode wurden durch den Kursleiter Beobachtungsprotokolle und Feldnotizen erstellt. Zur Datengewinnung wurde ein Kursleitertagebuch angelegt, in dem die Erfahrungen und Beobachtungen zum

⁵⁷ Für das Forschungsprojekt wurden im Forschungstagebuch nach jedem Kursabend Notizen zu folgenden Aspekten gemacht:
Die Schaffung der sozialen Situation, die Durchführung der sozialen Situation und Beobachtungen der Teilnehmenden innerhalb dieser sozialen Situation (vgl. Atteslander 2006, S. 82).

Lerngeschehen nach jedem Kursabend vermerkt wurden. Es wurde im Stile eines Forschungstagebuches in teilstrukturierter Form angelegt. Beobachtet wurden die Reaktionen der Teilnehmenden bei der Arbeit mit der Selbstlernarchitektur, ihr Umgang mit der angebotenen Lernberatung und die Kommunikation untereinander. Neben der Protokollierung der beobachteten Daten diente das Kursleitertagebuch auch zur Niederschrift der persönlichen Eindrücke, die zur eigenen Reflexion herangezogen wurden (Atteslander 2006, S. 92).

Neben den in der Literatur hervorgehobenen Schwierigkeiten und Bedenken, die gegen die Methode der Teilnehmenden Beobachtung sprechen, wird sie doch in der Kombination mit anderen Methoden als adäquates Mittel zur Datenerhebung angesehen (vgl. Bohnsack u.a. 2003).

Die grundlegende Problematik lässt sich in zwei Bereiche gliedern: Probleme, die mit der selektiven Wahrnehmung des Beobachters verbunden sind und Probleme, die sich aus der Teilnahme des Beobachters im Feld ergeben. Der Beobachter selektiert die Umweltreize automatisch, da er nur einen Teil davon aufnehmen kann und arrangiert so eine eigene Beobachtungsoptik, die durch die Vorerfahrung, Ziele der Beobachtung, aber auch durch Vorurteile geprägt ist. Selektive Wahrnehmung kann sich daher in der Überbetonung von nachvollziehbaren Ereignissen und im Übersehen von Selbstverständlichkeiten äußern (Atteslander 2006, S. 95).

Auch die Teilnahme des Beobachters im Feld ist mit unterschiedlichen Problemen verbunden. Feldeintritt und Rollendefinition des Beobachters können die vorhandene Selektivität der Wahrnehmung verstärken.

Die Konstellation im Forschungsprojekt ergab sich aus der Planung der „Rolle“, die der Kursleiter als aktiv teilnehmender Beobachter im Kursgeschehen einnahm. Laut Atteslander (2006) führt aktive Teilnahme immer dazu, dass der forschende Beobachter eine Teilnehmerrolle im Feld übernimmt.

Es werden mehrere Stufen der aktiven Teilnahme unterschieden, die eine unterschiedliche Intensität der generell hohen Partizipation im Feld bedeuten. Entweder kann der Beobachter als „observer-as-participant“, Beobachter als Teilnehmer, „participant-as-observer“, Teilnehmer als Beobachter oder „complete participant“ bezeichnet werden, was eine völlige Identifikation mit dem Feld bedeutet. In den ersten beiden Fällen wird die Beobachtung offen durchgeführt, im dritten beschriebenen Fall nicht (Atteslander 2006, S. 86 f.).

Für die Kursleiterrolle im vorgestellten Forschungsprojekt liegt die Rolle des „participant-as-observer“ als zu bezeichnende Form der teilnehmenden Beobachtung nahe.

9.2.4 Interviews

Die Interviews stellen im Forschungsprojekt eine ausführliche Quelle der Informationsgewinnung dar. Sie sollen Daten erheben, die das Produkt verbaler Kommunikation sind, in welcher Aspekte von Wirklichkeit in der Regel nicht registriert, sondern rekonstruiert werden (Bohnsack u.a. 2003, S. 95).

Zu Beginn des Forschungsvorhabens stellt sich die Frage nach einem standardisierten oder nicht-standardisierten Vorgehen (vgl. Atteslander 2006). Die Unterscheidung bezieht sich auf die Verwendungsweise von Antwortkategorien. Als standardisiert werden Fragen bezeichnet, deren Antworten in Kategorien zusammengefasst werden, um ihre Vergleichbarkeit herzustellen. Bei nicht-standardisierten Fragen wird entweder auf eine Kategorisierung der Antworten verzichtet, oder sie wird später vollzogen. Folgt man den Hinweisen von Wellenreuther (2000), dann sollten bei der Entscheidung folgende Punkte bedacht werden: Informationen aus nicht-standardisierten Interviews sind nicht nur schwer auswertbar, auch ihr wissenschaftlicher Wert bezüglich der Prüfung von Aussagen ist eher fragwürdig einzuschätzen (Wellenreuther 2000, S. 315). So ist, um präzise Informationen zu erhalten, in der Regel ein hohes Maß an Standardisierung erforderlich.

Anders sieht es bei teilstrukturierten oder stark strukturierten Interviews aus.⁵⁸ Im Vorfeld muss ein Fragebogen erstellt und konstruiert werden (Atteslander 2006, S. 124 f.). Bei einer teilstrukturierten Form des Interviews handelt es sich um Gespräche, die aufgrund vorbereiteter und vorformulierter Fragen stattfinden, wobei die

⁵⁸ Die Begriffe bezeichnen in der Regel die Interviewsituation. Die in der Literatur oftmals gebrauchte synonyme Verwendung der Begriffspaare strukturiert-unstrukturiert, geschlossene-offene Befragung oder standardisiert-nichtstandardisiert kann in der Regel (nach Atteslander 2006) als untauglich bezeichnet werden. „Strukturiert-unstrukturiert“ bezieht sich demnach auf die Interviewsituation, „standardisiert-nichtstandardisiert“ auf das Instrument und dessen Handhabung und „offen-geschlossen“ auf die einzelne Frage.

Abfolge der Fragen offen sein kann. Hierzu wird in der Regel ein Gesprächsleitfaden benutzt, der den Verlauf des Interviews strukturiert.

Für die Erhebung der Daten im Forschungsprojekt wurde daher ein leitfadengestütztes, teilstrukturiertes Interview eingesetzt, das oben angeführte Kriterien berücksichtigte.

Zu Beginn der Interviews wurden den Interviewpartnern das Untersuchungsziel und die Rahmenbedingungen erläutert. Der Untersuchungsprozess sollte für die Interviewpartner möglichst transparent sein. Hinsichtlich der Datenverwertung wurden, insbesondere im Hinblick auf die erstellten Bandprotokolle, Vertraulichkeit und Anonymisierung zugesichert.

Eingeleitet wurde jedes Interview mit einem Impulsstatement, das eine möglichst freie Stegreiferzählung initiieren und zugleich thematisch fokussieren sollte. Der Fokus richtete sich dabei auf die Motivation zur Teilnahme am Kurs und eine erste Erinnerung der Teilnehmenden an prägnante Erlebnisse aus der Kurszeit.

Die Themenkomplexe der Interviews leiteten sich aus den zentralen Kategorien „Lernen“ und seiner „Wahrnehmung“ durch die Teilnehmenden ab. Entsprechend gliedert sich der Leitfaden in Frageblöcke zu den Themen Lernorientierung, Selbstkontrolle/Einschätzung des Lernerfolgs, Motivation/Lernpraxis und Lernreflexion. Diese Fragen wurden auf die gewonnenen Erfahrungen der Teilnehmenden mit der eingesetzten Selbstlernarchitektur bezogen. Zusätzliche Themenblöcke, die die Teilnehmenden direkt nach dem Vergleich des erlebten Lernens im Projektkurs und bisherigen Lernerfahrungen fragten, folgten daran anschließend. Die Selbstwahrnehmung der eigenen Person stellte einen weiteren Bereich dar, der in den einzelnen Frageblöcken des Interviews an verschiedenen Stellen zur Sprache kam.

Die Interviews wurden mittels Tonband protokolliert und anschließend transkribiert. Für die Auswertung standen insgesamt 21 Interviews⁵⁹ zur Verfügung. 11 Interviews stammen von Teilnehmenden aus dem Auftragskurs und 10 Interviews von Teilnehmenden aus dem regulär ausgeschriebenen Angebot.

⁵⁹ Die Interviews sind im Anhang der Arbeit zu finden.

Auswertung der Interviews

Für die Datenauswertung wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 1990, 2003, 2007) gewählt. Es handelt sich dabei um ein qualitatives Verfahren zur Strukturierung und Interpretation kommunikationsgebundenen Materials (vgl. Mayring 2007). Im Folgenden wird die Vorgehensweise bei der Auswertung der gesammelten empirischen Daten dargelegt und erörtert. Sie ist im Wesentlichen an dem allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell nach Mayring (2007) orientiert, wurde an einigen Stellen aber für das Forschungsvorhaben modifiziert.

Der Aufbau dieses Modells besteht aus neun Phasen, die mit ihren Ausprägungen für die vorliegende Untersuchung dargelegt werden. Die einzelnen Stufen umfassen folgende Arbeitsschritte:

1. **Festlegung des Materials.** Nach Abschluss der Untersuchung standen 21 Interviews für die Auswertung zur Verfügung. Es sind jeweils die gesamten Interviewpassagen für die Auswertung ausgewählt worden, Einschränkungen wurden nicht vorgenommen.
2. **Analyse der Entstehungssituation.** Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig. Bei den Gesprächen handelte es sich um halb-strukturierte⁶⁰ und offene⁶¹ Interviews.
3. **Formale Charakterisierung des Materials.** Die Interviews wurden mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgenommen und anschließend am PC transkribiert.
4. **Richtung der Analyse.** Durch die Interviews wurden die Kursteilnehmenden angeregt, über ihre Lernorientierung und ihre Arbeit in der Lernumgebung zu berichten. Sie sollten die Einschätzung ihres Lernerfolges wiedergeben und ihre Erfahrungen bei der Benutzung der einzelnen Elemente der Selbstlernarchitektur schildern. Zudem war ein Abschnitt der Lernreflexion gewidmet. Hier sollten vor allem Vergleiche zu anderen Lernformen gezogen werden. Die Richtung der Analyse ist also, durch den Interviewtext Aussagen über den emotionalen, kognitiven und handlungsbestimmenden Hintergrund der Teilnehmenden zu machen.

⁶⁰ Der Interviewer hatte einen Leitfaden mit Fragen zur Verfügung, deren konkrete Formulierung und Reihenfolge er jedoch variieren konnte.

⁶¹ Der Interviewpartner kann auf die Fragen frei antworten.

5. **Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung.** Das Interviewmaterial enthält Aussagen über das Lernverhalten und dessen Wahrnehmung durch die Kursteilnehmenden. In der relevanten Literatur sind allenfalls Ansätze mit der Sicht auf die Lernenden in organisierten Selbstlernprozessen beschrieben. Konkrete Beobachtungen der Teilnehmenden existieren fast gar nicht. Es wird sehr allgemein von „neuen Herausforderungen“ und „Anforderungen an die Selbstlernkompetenz“ der Teilnehmenden gesprochen. In diesem Zusammenhang ist es von Interesse, wie die konkreten Erfahrungen der Lernenden in institutionell organisierten Selbstlernprozessen zu bewerten sind vor allem, inwieweit ihr Lernverhalten durch die konzipierte Selbstlernarchitektur beeinflusst wird. Weiterhin wurde analysiert, inwieweit die Elemente der Selbstlernarchitektur und deren Gesamtkonstruktion ein tragfähiges didaktisches Element darstellen.
6. **Bestimmung der Analysetechnik.** Für die Interpretation der Interviews wurden zwei Grundformen des Interpretierens verwendet: Die Häufigkeitsanalyse und die Kontingenzanalyse (Mayring 2007, S. 57). Ziele der Analyse sind: a) das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und b) bestimmte Aspekte herauszufiltern, die unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material legen, um es aufgrund dieser Kriterien einschätzen zu können.
7. **Definition der Analyseeinheit.** Für das Forschungsvorhaben ist die Analyseeinheit im ersten Durchgang der einzelne Fall, im zweiten Durchgang das gesamte Material. Die Kodiereinheit wurde eng gefasst. Für die Auswertung der Interviews ist jede vollständige Aussage eines Teilnehmers über Erlebnisse, Bewertung und Verhalten die im Zusammenhang mit „Lernen“ und den Elementen der Selbstlernarchitektur steht, von Bedeutung.
8. **Analyse des Materials.** Für die Analyse ist die **zusammenfassende**⁶² qualitative Inhaltsanalyse geeignet. Sie erlaubt es, eine große Materialmenge auf ein überschaubares Maß zu kürzen und dabei die wesent-

⁶² Die Möglichkeiten der Exploration und der Strukturierung wurden für das Forschungsvorhaben in Ansätzen verfolgt (vgl. Mayring 2007).

lichen Inhalte zu erhalten. Die inhaltstragenden Textstellen der Interviews wurden paraphrasiert. Im Anschluss erfolgte eine Reduktion durch Bündelung bedeutungsgleicher Paraphrasen. Diese wurden zusammengefasst und als neue Aussagen in einem Kategoriensystem geordnet. Für das Ziel der Kategorienbildung wurden an dieser Stelle die Daten der weiteren genutzten Erhebungsmethoden als zusätzliche Analyseeinheiten hinzugefügt. Dieses (nach Mayring 2007) legitime Verfahren erlaubt eine Verallgemeinerung der Ergebnisse (Mayring 2007, S. 45).

9. **Darstellung und Interpretation.** Im letzten Schritt der Auswertung wurden der Rückbezug der Ergebnisse auf die Fragestellung hergestellt und die Ergebnisse interpretiert (vgl. Mayring 2003, 2007).

Die Stufen 1-7 dienen dazu, die Rahmenbedingungen für die Auswertung der geführten Interviews festzulegen. In der achten Stufe wird durch Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion das auszuwertende Material verringert.

Die Interpretation stellt die Ergebnisse im Sinne der zugrunde gelegten Fragestellung dar. Die Generalisierung der Einzelfallanalyse erfolgt in Anlehnung an das vorher entwickelte Kategoriensystem (vgl. Mayring 2007).

Zur Auswertung der transkribierten Interviews wurde das Computerprogramm MAXqda benutzt.

9.2.5 Lerntagebuch

Das Lerntagebuch wurde primär als didaktisches Element der Selbstlernarchitektur und reflexives Medium der Teilnehmenden konzipiert. Wie in Kapitel 10.3 näher dargelegt wird, wurde ein relativ stark strukturiertes Lerntagebuch vorgegeben, das konkrete Fragen nach dem zu bewertenden Fortschritt des Lernens stellt und zugleich die Möglichkeit eröffnet, die persönliche Befindlichkeit am Ende des jeweiligen Lernabschnittes auszudrücken.

Das Lerntagebuch war ebenfalls als Erhebungsinstrument vorgesehen. Die Teilnehmenden wurden darum gebeten, ihre Tagebücher nach Abschluss des Kurses zur Verfügung zu stellen, um damit ihre Eintragungen als Datenquelle nutzen zu können. Dies erwies sich als problematisch, da das Führen eines Lerntagebuches

fakultativ war. Zudem hat nicht jeder der Teilnehmenden, der das Lerntagebuch regelmäßig geführt hat, die Daten dem Kursleiter offen gelegt.

9.2.6 Prüfung

Eine weitere Möglichkeit der Datengewinnung stellte die Prüfung dar, die von allen Teilnehmenden am Ende der beiden Kurse abgelegt werden konnte. Die Kurse der „Xpert“ Reihe eröffnen für sämtliche Teilnehmende die Möglichkeit, ein Zertifikat zu erwerben und damit am Ende des Kurses ihre Leistung für den (potenziellen) Arbeitgeber oder als persönliche „Belohnung“ zu dokumentieren.

Da die Teilnahme an der Prüfung einen rein fakultativen Charakter hat, kann sie nur eingeschränkt zur Datengewinnung herangezogen werden. Im Durchschnitt entschließt sich ca. ein Drittel aller Teilnehmenden der Kurse der „Xpert“-Reihe zur Teilnahme an der abschließenden Zertifikatsprüfung. Bei den beiden Kursen des Forschungsprojektes waren die Teilnahmezahlen an der Prüfung sehr unterschiedlich. Ein Kurs meldete sich geschlossen zur Prüfung an (Auftragskurs), vom zweiten Kurs meldeten sich drei Personen zur Prüfung. Insgesamt waren es 15 Personen.

10. Die Selbstlernarchitektur

In Anlehnung an die theoretisch geführte Diskussion zur Gestaltung von Lernumgebungen, die in Kapitel 7 thematisiert worden ist, wird an dieser Stelle der Aufbau der Selbstlernarchitektur der beiden Kurse des Forschungsprojektes dargelegt. Die entworfene Struktur wird mit den eingesetzten didaktischen und reflexiven Elementen beschrieben. Ebenfalls wird in diesem Kapitel der Zusammenhang zwischen den verwendeten Elementen Lernumgebung, Lernberatung und Lerntagebuch innerhalb der Selbstlernarchitektur dargestellt.

10.1 Der Einsatz der Lernumgebung im Projekt

Grundlegend für die Konzeption einer Lernumgebung ist der Gedanke, neue Steuerungsprozesse im Lehr-/Lerngeschehen zu implementieren, die den Lernenden die Möglichkeit geben, eigenständigen Wissenserwerb zu vollziehen und diesen zugleich zu reflektieren. Der Lernumgebung kommt dabei die Aufgabe zu, Lernwege bereitzustellen, die individuell beschritten werden, den Lerninhalt adäquat zu vermitteln, Möglichkeiten zur Reflexion zu bieten und die Kontrolle des Erlernten eigenständig zu ermöglichen.

Die Gesamtplanung der Lernumgebung zeigt folgende Darstellung: Die eigentliche Lernumgebung wird in drei Lernwege untergliedert, um individuelle Zugänge zur inhaltlichen Thematik zu ermöglichen. Die Teilnehmenden der beiden Projektkurse bleiben während der Selbstlernphasen räumlich in der Gesamtgruppe zusammen, arbeiten aber zeitgleich an verschiedenen Fragestellungen, die jeweils aus der Wahl des Lernweges resultieren.

Der folgende Ablaufplan gibt die organisatorische und zeitliche Planung des ersten Kursabends wieder und vermittelt einen strukturellen Eindruck der Kursgestaltung. Er verdeutlicht zudem die Hinführung der Teilnehmenden an die Lernumgebung durch den Kursleiter. Daran anschließend wird der Aufbau der Lernumgebung dargelegt und die verwendeten Lernmaterialien werden beispielhaft dargestellt.

Der erste Kursabend wurde in drei Informations- und zwei Praxisblöcke gegliedert, deren Ablauf in der unten abgebildeten Tabelle deutlich wird. Der schematische Verlauf dieses Abends dient insofern als Vorbild für die weiteren Kursabende, als ein steter Wechsel zwischen einer kurzen angeleiteten ersten Praxisphase und einer anschließenden Überleitung in die Selbstlernphase stattfand.

Kurs: Grundlagen der EDV –Xpert- Erster Kursabend am 22.02.2005 Zeitungsumfang: 3 Stunden		
Informations- und Praxisblöcke	Inhalt	Material/Methode
Infoblock 1: Organisation (15-20 min.)	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung Kursleiter • Plakate mit Namen/ Vorkenntnissen • Verweis auf die Inhalte und die Methodik des Kurses: <ul style="list-style-type: none"> ○ kein „konventioneller“ Kurs ○ Interesse der Lernwegoptimierung durch Selbststeuerung ○ Forschungsinteresse Dissertation • Bitte um Ausfüllen des Fragebogens (soz. Daten) 	Plakate für Namen und Vorkenntnisse/ Interessen der Teilnehmenden Fragebögen zu soziodemographischen Daten
Praxiseinführung durch den Kursleiter (15-20 min.)	Lerneinheit: Die Arbeitsoberfläche, Erstellen von Textdateien und Ordern	Computer, konventionelles Arbeiten in der Lerngruppe
Infoblock 2: Einführung in die Arbeit mit der Lernumgebung (15-20 min.)	Die Lerngruppe wird durch den Kursleiter in die Lernumgebung eingeführt: <ul style="list-style-type: none"> • Die Teilnehmenden werden vor die Wahl des Lernwegs gestellt und treffen durch Selbsteinschätzung eine Entscheidung • Betont wird, dass kleine inhaltliche Teile des Kurses in der Gruppe vermittelt werden, große Teile der Inhaltsvermittlung werden in die Selbstlernphase ausge- 	Notizzettel

	gliedert.	
Praxisphase: Individuelle Arbeit in der Lernumgebung (105 min.)	<ul style="list-style-type: none"> • Zurechtfinden in der Einstiegsinszenierung, den Einstiegspunkten und Beginn der Arbeit in der Selbstlernphase • Informelle Lernberatung durch den Kursleiter 	Mappe mit Strukturbildern, Einstiegsszenarien, Dokumenten und Lernpraktiken
Infoblock 3: (zum Abschluss des Kurses) Lerntagebuch (ca. 20 min.)	<ul style="list-style-type: none"> • Lerntagebuch • Verweis auf die Möglichkeit, an den Abenden 1 Stunde eher in die VHS zu kommen und den Raum für Übungen zu nutzen 	Lerntagebuch mit den kopierten ersten Seiten für die Teilnehmenden
Fortlaufend während des Kurses: <ul style="list-style-type: none"> • Themenspeicher (Flipchart und Tafel), um Probleme und Fragestellungen für die (informelle) Lernberatung zu systematisieren. 		

Abbildung 9: Gestaltung des ersten Kursabends

Die Arbeit in der Lernumgebung erfolgte im Anschluss an eine thematische Einleitung durch den Kursleiter, die jeder selbstgesteuerten Unterrichtseinheit vorgeschaltet war. Diese Einführung im konventionellen Stil wurde zu Beginn eines jeden Kursabends durchgeführt, da viele Teilnehmende über keine Erfahrung am PC verfügten und einige Grundlagen (wie z. B. die Bedienung der Maus) für die Gesamtgruppe vermittelt wurden. Nach dieser einleitenden Phase wurden die Materialien und Aufgaben für die Selbstlernphase zur Verfügung gestellt. Die Teilnehmenden orientierten sich anhand eines Strukturbildes in der Selbstlernarchitektur und teilten sich während der Selbstlernphasen ihre Zeit individuell ein. Auch die Vorgehensweise bei der Bearbeitung der Materialien und der Überprüfung des Lernerfolgs strukturierten sie selbst. Während dieser selbstgesteuerten Lernphasen zog sich die Kursleitung in die Rolle der „informellen“ Lernberatung⁶³ zurück.

⁶³ Siehe hierzu die Ausführungen im Kapitel: Der Einsatz der Lernberatung im Projekt.

10.1.1 Aufbau der Lernumgebung

Für die Konzeption und den Einsatz der Lernumgebung im Forschungsvorhaben und die Aufteilung in drei Lernwege bildete die vorgestellte Lernstildebatte⁶⁴ eine der theoretischen Rahmenüberlegungen. Im Folgenden wird von der These ausgegangen, dass in den EDV-Kursen des geplanten Forschungsprojekts unterschiedliche Lerntypen bei den Teilnehmenden zu finden sind. Um diese Überlegung für die Konzeption der Lernwege zu nutzen, bildeten die (in Kapitel 7 vorgestellte) Typologie von Kolb (1975, 1981, 1984) und die Ergänzungen von Gerlach/Squarr (2004) eine Grundlage, die an die Ausgestaltung der Kurse angepasst wurde.

Aus verschiedenen im Weiteren näher dargelegten Gründen wurden die vier Lernstile und die daraus resultierenden Lerntypen nach Kolb nicht unverändert übernommen. Die Selbstlernarchitektur (SLA)⁶⁵ ist inhaltlich und didaktisch in drei Lernwege gegliedert. Zwei der vier Lernstile wurden zusammengefasst und damit die Auswahl für die Teilnehmenden erleichtert⁶⁶ und vereinfacht. Wie in der Beschreibung⁶⁷ der Lerntypen zu erkennen ist, bevorzugen der Converger und der Assimilator theoretische Konzepte, auf deren Grundlage sie sich den praktischen Aufgaben zuwenden. Die akzentuierte Nähe dieser beiden Lernstile war ausschlaggebend für deren Zusammenlegung zu einem Lernweg.

Die Charakteristika der Lernstile des Divergers und des Accomodators wurden für die Lernumgebung unverändert übernommen und stellten den zweiten und dritten Lernweg dar, die den Teilnehmenden zur Auswahl gestellt worden waren. Diese Ausgestaltung der Lernumgebung bietet die Möglichkeit, praxisorientiert, theoriegeleitet oder systematisch-vergleichend vorzugehen und kommt damit den verschiedenen Lerngewohnheiten entgegen.

Eine bedeutende Herausforderung lag in der Konzeption und Erstellung der Lernmaterialien. Es war notwendig, dass jeder der drei Lernwege eine differenzierte Lernrezeption ermöglichte und gleichzeitig den standardisierten Lernstoff präsentierte, der im Kurs vermittelt werden sollte.

⁶⁴ Siehe hierzu die Ausführungen im Kapitel: Lernstile.

⁶⁵ In Anlehnung an Forneck/Klingovsky/Kossak (2005) und Wendel (2005) wird die Abkürzung SLA für den Begriff Selbstlernarchitektur verwendet. Die weiteren Abkürzungen für die Strukturierungselemente der Lernumgebung entleihe ich ebenfalls bei Forneck (2005).

⁶⁶ Siehe hierzu auch den Abschnitt „Einstiegspunkte“ im Kapitel: Die Selbstlernarchitektur – Grundkonzept des Forschungsvorhabens.

⁶⁷ Siehe hierzu die Ausführungen in Kapitel: Lernstile.

Aufgrund dieser Gestaltung wurden den Teilnehmenden beider Kurse drei mögliche Lernwege angeboten, zu denen am ersten Kursabend eine Zuordnung erfolgte. Lernweg I wurde nach den Anforderungen für den theoriegeleiteten Lerner konzipiert, Lernweg II für die Charakteristika des praxisorientierten Lerners und Lernweg III für Personen, denen eine systematisch-vergleichende Vorgehensweise des Lernens entgegenkommt. Der Aufbau der Lernwege, das Prozedere der „Wahl“ der Lernwege durch die Teilnehmenden sowie die zur Verfügung gestellten Materialien, die in der Lernumgebung eingesetzt wurden, werden im folgenden Abschnitt dieses Kapitels erläutert. Zuerst wird der Einsatz der didaktischen Elemente auf theoretischer Basis begründet und anschließend die konkrete Umsetzung in das praktische Kursgeschehen vorgestellt.

10.1.2 Einstiegsinszenierung

Die Konzeption des Einstiegs in die Lernumgebung hat eine besonders hohe Bedeutung. Gute Anfänge gelingen laut Geißler (1991) dann, wenn Lernende auf etwas inhaltlich Unerwartetes, für sie Überraschendes stoßen, welches ihnen aber auch zugleich eine Handlungsorientierung liefert. In kursorischen Lernsettings erwarten Lernende eine Orientierung vom Dozenten, die dem Anfangsgeschehen eine Struktur verleiht (vgl. Geißler 1991). Kursleitende sollen ihre Rolle als Leitung vor allem zu Beginn des Lernprozesses ausfüllen. Zu den Anforderungen an den Kursleiter gehört es, Regeln auszuhandeln, Handlungen im Kursverlauf eine Bedeutung zu geben, Interaktionen zu gestalten und eine Arbeitsbeziehung aufzubauen (Forneck 2006, S. 97). Das alles entfällt aber in nichtkursorischen Settings. In Anlehnung an Forneck (2006) wurde für das Forschungsvorhaben eine Anfangssituation konstruiert, in denen die Teilnehmenden einerseits Problemstellungen wahrnehmen und andererseits auch Handlungsoperationen für weitere Lernhandlungen erkennbar werden. In dem entwickelten Konzept stellt eine Einstiegsinszenierung daher eine spezifische professionelle Situationsgestaltung dar, in der die Strukturebenen, der Aufbau des Lernsettings und mögliche Diskursanbahnungen angeboten werden und so ein Beginn selbstgesteuerter Lernprozesse ermöglicht wird. Es wird deutlich, dass die Inszenierung daher keine direkt vermittelte Lernaufgabe ist, sondern ein komplexes Feld von Problemlagen eröffnen soll. Diese dürfen die Teilnehmenden nicht überfordern, sondern sie sollen einen motivationalen

Anreiz zur Bearbeitung dieser Problemlagen darstellen. Neben dieser Aufgabe ermöglicht die Inszenierung die Eröffnung des thematischen Feldes, mögliche Ansatzpunkte für Lernprozesse und die Anregung zielgerichteter Lernprozesse, ohne den Lernenden bereits Lösungen vorzugeben.

Um diese Ziele zu erreichen, soll die Inszenierung bei den „Teilnehmenden Überraschung, Staunen, Verblüffung, vielleicht auch Ärger, Irritation, Widerspruch hervorrufen und den Wunsch nach einer 'forschenden' Tätigkeit im Sinne eines subjektiven Wunsches 'Das will ich jetzt wissen!' evozieren“ (Forneck 2006, S. 98f.).

Nach Forneck soll die im Forschungsprojekt verwendete Inszenierung daher eine Fragestellung beinhalten und mit einer Aktivitätsaufforderung verknüpft sein, mit der die Teilnehmenden in Lernprozesse verstrickt werden sollen (Forneck 2006, S. 99). Die Inszenierung transformiert daher einen alltäglichen Gegenstand in einen Lerngegenstand.

Wann kann von einer gelungenen und erfolgreichen Inszenierung gesprochen werden?

Sie soll bei der lernenden Person zu der Einsicht führen, dass ein bisher „vielleicht unbefragter Sachverhalt offensichtlich anders oder komplexer ist, als der Teilnehmende es sich zuvor gedacht hat“ (Forneck 2006, S. 99). Ein potenzieller Lerngegenstand erhält eine komplexe, problembehaftete Struktur. Im Idealfall resultiert hieraus Aktivität, in der die Lernenden die in der Inszenierung sichtbar gewordene Komplexität wahrnehmen und bearbeiten.

Aus diesen Gründen wurde der im Folgenden beschriebene Einstieg in die Lernumgebung gewählt.

10.1.3 Einstiegspunkte

Einstiegspunkte haben primär die Aufgabe, als Bindeglied zwischen der Einstiegsinszenierung und der eigentlichen Selbstlernarchitektur zu fungieren (Forneck 2006, 104). Nachdem die orientierende Funktion der Inszenierung abgeschlossen ist, führen sie die Lernenden auf einen thematischen Lernweg, der mehrere Bearbeitungsmöglichkeiten öffnet. Im vorliegenden Forschungsprojekt wurden die Kursteilnehmer als Mitglieder einer fiktiven Firma angesprochen, die an einer grundlegenden EDV-Schulung teilzunehmen hatten. Nun wurden die Teilnehmenden mit drei Fallbeispielen konfrontiert, die unterschiedliche Herangehensweisen zur Aneignung

von EDV-Kenntnissen beschreiben. Dies ist der direkte Einstieg in die Selbstlernarchitektur.

Einstiegspunkte erfüllen in einer Lernumgebung weitere Aufgaben. Sie sind notwendig, um „das zu leisten, was im herkömmlichen Kurswesen ein Überblick über den Kursabend, das Thema, das Niveau der Bearbeitung etc. erfüllt, allerdings ohne dass diese das Resultat einer Lernarbeit vorwegnehmen“ (Forneck 2006, S. 106).

Für die Einstiegspunkte des Forschungsprojektes wurde deshalb in Anlehnung an die o.g. theoretischen Grundlagen eine textbasierte Form gewählt, die (den drei Lernwegen entsprechend) einen thematisch unterschiedlichen Einstieg in das Thema boten. Die Einstiegspunkte im Forschungsprojekt erfüllen mehrere Funktionen. Sie

- führen in die inhaltliche Arbeit im Kurs ein,
- regen eine Lesart in den Dokumenten an, die für den weiteren Lernweg produktiv ist,
- geben Hinweise auf folgende Dokumente und Aufgaben im gewählten Lernweg.

Ebenso wie die Einstiegsinszenierung sollen Einstiegspunkte daher neugierig machen, motivieren und den Lerner mit komplexen Sichtweisen der inhaltlichen Problematik vertraut machen.

10.1.4 Lernwegempfehlungen

Lernwegempfehlungen⁶⁸ stellen das entscheidende Strukturierungselement einer (Selbst-)Lernumgebung dar. Sie verweisen die Lernenden auf weitere Dokumente und zeigen ihnen einen möglichen Weg durch die Selbstlernarchitektur. Nachdem der gewählte Lernweg von den Teilnehmenden eingeschlagen worden ist, weisen die Lernwegempfehlungen auf die daran anschließenden Bearbeitungsmöglichkeiten zum folgenden Arbeitsmaterial (Dokument) oder zum sich anschließenden Arbeitsauftrag (Lernpraktik) hin.

Im Idealfall wird der Lernende durch die Lernumgebung geleitet und mit einer Empfehlung für folgende Lerninhalte unterstützt. Es geht dabei nicht nur um ein

⁶⁸ In den Strukturbildern (s. Abbildung 18, 19 und 20) wird für Lernwegempfehlungen die Abkürzung LWE verwendet.

Verweisen auf andere Dokumente oder Lernpraktiken, sondern um eine sich aus der Arbeit mit dem Material ergebende Empfehlung, sich auf einen strukturierten Diskurs einzulassen. Im Fall des Forschungsprojektes erfüllen die Lernwegempfehlungen diese Annahmen. Ihre Empfehlungen sind für die Teilnehmenden leicht nachvollziehbar und verständlich, und sie strukturieren die Arbeit mit den Materialien. Konkrete Bezeichnungen durch Ziffern am rechten Rand der ausgegebenen Dokumente weisen den Weg zu den weiteren Aufgaben und Dokumenten.

10.1.5 Dokumente und Lernpraktiken

Im Forschungsprojekt stehen Dokumente in enger kontextueller Verbindung mit den Lernpraktiken. Daher werden Funktion und Bedeutung dieser beiden zentralen Objekte der Selbstlernarchitektur zusammen behandelt.

Dokumente bilden in der verwendeten Selbstlernarchitektur die inhaltliche Informationsquelle für die Teilnehmenden. Die zu vermittelnden Themen wurden in zum Teil mehrseitigen Dokumenten aufbereitet und den Lernenden für die Arbeit im Kurs zur Verfügung gestellt. Damit die Dokumente die ihnen zugedachte Aufgabe erfüllen konnten, mussten bei der Konzeption folgende Punkte berücksichtigt werden:

Zum einen war der Inhalt der Kurse an den inhaltlichen Vorgaben einer möglichen Teilnahme der Lernenden an der Kurs abschließenden fakultativen Prüfung ausgerichtet. Diese Tatsache war für die inhaltliche Konzeption der Dokumente maßgebend. Die Dokumente mussten zudem an die drei zur Verfügung stehenden Lernwege angepasst werden. Des Weiteren wurden die Informationen größtenteils mit Illustrationen versehen, um damit die Verständlichkeit zu erhöhen.

Die Dokumente sollten die anregenden und fordernden Strukturen der Eingangsszenierung und der Einstiegspunkte fortsetzen und eine offensive Auseinandersetzung mit dem Thema fördern. Sie waren so konzipiert, dass sie das nötige Grundwissen enthielten, um sich mit den daran anschließenden Lernpraktiken zu beschäftigen. Hier wird der enge Bezug der Dokumente zu den eingesetzten Lernpraktiken deutlich. Die Dokumente dienten als Informationsbasis für die zu erledigenden Aufgaben, aber auch als Nachschlagewerk, das immer wieder zu Rate gezogen werden konnte, wenn eine konkrete Übungsaufgabe gelöst werden sollte. Die Dokumente wurden inhaltlich so konzipiert, dass an einigen Punkten Querverweise

zu anderen Themengebieten benannt wurden, die eng mit dem jeweils behandelten Lerngegenstand in Verbindung standen. Diese Querverweise gaben einen Hinweis auf die entsprechenden Dokumente.

Für eine Auseinandersetzung mit weiterführenden Aspekten, die aufgrund ihres Umfangs in der Lernumgebung nicht mehr berücksichtigt werden konnten, aber die Interessen der Teilnehmenden berührten, wurden „*transkontextuelle Arbeitshinweise*“⁶⁹ in die Dokumente eingefügt. Diese hatten die Aufgabe, auf Informationsquellen zu verweisen, die nicht mehr Bestandteil der Lernumgebung waren. Diese Verweise auf externe Wissensquellen müssen in die Strukturlogik einer Lernumgebung sinnvoll integriert werden. Je größer die Anzahl dieser Verweise auf externe Quellen ist, desto komplexer wird auch die Architektur. Aus diesen Annahmen resultiert die Überlegung, diese Arbeitshinweise sparsam einzusetzen. Sie wurden nur an solchen Stellen in Dokumente oder Lernpraktiken eingebaut, an denen sie unbedingt sinnvoll erschienen.

Das folgende Dokument verdeutlicht beispielhaft den typischen Aufbau dieser Informationsquelle. Die thematische Einheit „Systempflege mit Defragmentierung und Fehlerüberprüfung“ wurde für den Lernweg des Accomodators entworfen und enthält den thematischen Überblick sowie die Steuerungselemente, die für die Bearbeitung erforderlich sind. Zu erkennen sind die Lernwegempfehlung, die das nächste zu bearbeitende Dokument empfiehlt, und zwei transkontextuelle Arbeitshinweise, die auf weiterführendes Arbeitsmaterial zu den angesprochenen Themen verweisen. Die Informationsmenge ist in diesem Dokument begrenzt und stellt die wichtigsten thematischen Grundlagen dar. Somit ist es für diesen Lerntyp gewährleistet, mit der zu dem Dokument gehörenden Lernpraktik zügig die praktische Umsetzung der Thematik beginnen zu können. Das Dokument wurde für die Teilnehmenden auf zwei DIN A4 Seiten aufbereitet.

⁶⁹ Transkontextuelle Arbeitshinweise verweisen auf Inhalte, die in der Selbstlernarchitektur nicht mehr behandelt werden können. Die Intention geht ebenfalls auf Forneck (2006) zurück.

DOK 33 a**Systempflege mit Defragmentierung und Fehlerüberprüfung**

Es gibt verschiedene Programme, mit denen Sie ihr Betriebssystem „warten“ können. Dies ist mit der regelmäßigen Inspektion Ihres Autos zu vergleichen. Mit dem Systempflegeprogramm „Defragmentierung“ können Sie die Leistungsfähigkeit ihres Windowssystems verbessern und mit „Fehlerüberprüfung“ können Sie ihre Festplatten nach Fehlern durchsuchen. Defragmentierung und die Fehlersuche sollten Sie auf Ihrem Computer regelmäßig durchführen, damit eventuelle Schäden zeitig erkannt und ggf. behoben werden können.

Die Defragmentierung

LWE 58

Beim Arbeiten mit Windows XP werden immer wieder Dateien auf Festplatten gespeichert und geladen. Dabei entstehen Lücken auf den verschiedenen Speichersektoren. Neue Dateien werden nun in diese Lücken gespeichert, wobei es zu einer Aufspaltung einer Datei in verschiedene „Lückenfüller“ kommen kann. Diesen Prozess nennt man Fragmentierung.

Warum Defragmentieren?

Die Fragmentierung der Daten auf den Festplatten wächst mit der Zeit immer stärker an. Der Effekt fortschreitender Fragmentierung ist, dass der Computer eine verteilte Datei mühsam zusammensuchen muss, wenn er damit arbeiten muss. Dadurch ergibt sich ein Zeitverlust beim Ladevorgang der Datei, kurz: der Computer arbeitet langsamer.

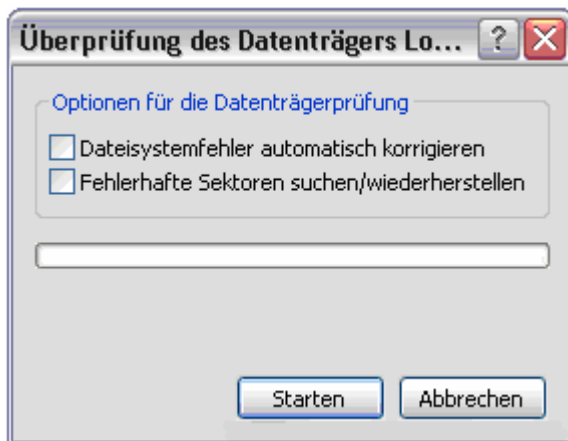
 **TAH:**

Nähere Informationen zu den technischen Abläufen der Fragmentierung und Defragmentierung finden Sie in Ihrem Skript auf S. 137.

Die Fehlerüberprüfung

Ähnlich wie bei der Fragmentierung von Dateien auf der Festplatte kann es auch zu tiefgehenden Fehlern in den Zuordnungstabellen kommen, die definieren, wie Ihr Betriebssystem bestimmte Dateien schnell auffinden kann. Dies tritt wiederum bei häufigen Dateioperationen auf.

Folge ist, dass ein eindeutiger Zugriff auf die betroffenen Dateien nicht mehr möglich ist. Dem kann allerdings mit dem Systemprogramm „Fehlerüberprüfung“ (oder auch ScanDisk genannt) begegnet werden. Mit der Hilfe dieses kleinen Tools können Sie diese schlecht aufzufindenden Dateien suchen und ausbessern lassen.



In der Fehlerüberprüfung haben Sie zwei Optionen für die Datenträgerüberprüfung zur Auswahl:

- a) Dateisystemfehler automatisch korrigieren: Wird diese Option mit einem Haken aktiviert, werden gefundene Fehler in der Dateizuordnung sofort behoben.
- b) Fehlerhafte Sektoren suchen/wiederherstellen: Mit dieser Option veranlassen Sie eine tiefere Analyse der physischen Struktur der Festplatte. Schäden an den Speichersektoren werden automatisch repariert.

TAH:

Auf S. 137 in ihrem Skript befindet sich eine kurze Einführung in die technischen Hintergründe der Fehlerüberprüfung.

Abbildung 10: Dokument 33a – Systempflege mit Defragmentierung und Fehlerüberprüfung

Lernpraktiken erfüllen innerhalb der Lernumgebung mehrere Anforderungen. Sie dienen der inhaltlichen Bearbeitung der zuvor in den Dokumenten aufgenommenen Informationen und vermitteln Aufgabenstellungen, mit deren Hilfe das exponierte Problem der Eingangsinszenierung gelöst werden kann. Lernpraktiken sind direkt auf den Inhalt der Dokumente bezogen und haben einen für die Teilnehmenden empfohlenen Zeitpunkt der Bearbeitung, der im Strukturbild gekennzeichnet ist. Daraus ergibt sich eine vorgeschlagene Reihenfolge des Wissenserwerbes, die zwar nicht eingehalten werden muss, deren Einhaltung aber empfohlen wird.

Im Forschungsprojekt ist Selbstgesteuertes Lernen als ein strukturiertes System von Lernpraktiken gekennzeichnet, mit deren Hilfe eine alternative Form des

Lernens gegenüber einer kursorischen Lernkultur etabliert wird. „Diese Praktiken wiederholen sich bei wechselnden Inhalten nicht nur, sondern werden mit wechselnden Inhalten, Kontexten (wie z. B. Zeitbudgets) auch permanent verändert, damit entsteht eine Serie, die zwar aus nie identischen, aber ähnlichen Praktiken besteht“ (Forneck 2006, S. 115). Im Idealfall dienen Lernpraktiken daher nicht nur dem Erwerb von Wissen, Können und Fertigkeiten, sondern auch der Gewinnung eines Bewusstseins, das diese Aneignung oder ihr Misslingen reflektiert.

Lernpraktiken fordern direkt zum Handeln auf, sie enthalten Arbeitsanweisungen und bieten zum Teil auch Lösungswege und –Möglichkeiten an. Sie beziehen sich auf denselben Gegenstand (im Fall des Forschungsprojektes das Kursthema: „Einführung in die EDV“) und weisen eine „innere Verkettung“⁷⁰ auf, die die Themen in das Gesamtgefüge des Kurses einordnet. Im Selbstgesteuerten Lernen werden durch die Lernpraktiken Strategien der Gewinnung und Strukturierung von Wissen angeregt und gefördert. Lernpraktiken sind daher wie die anderen Elemente einer Selbstlernarchitektur Formen der Konstruktion von Wissen. Lernende sollen deshalb nicht nur verschiedene Lernpraktiken bearbeiten und die Bearbeitung reflektieren können, sondern diese auch direkt aufeinander beziehen (Forneck 2006, S. 64). Um diese Ziele zu erreichen, sind die Anforderungen in den eingesetzten Lernpraktiken unterschiedlich akzentuiert. Es werden Fragen aufgeworfen, die in engem thematischen Zusammenhang mit dem Einstiegsszenario stehen. Die Lösungswege die dazu angeboten werden, sind in der Methodik unterschiedlich angelegt und dienen dem Zweck, die genannten Ziele zu erreichen. Es wird auf eine Methodik Wert gelegt, die wechselnde Anforderungen an die Teilnehmenden stellt. Passgenaue Wege zur Erlangung des Ziels wechseln mit Auswahlmöglichkeiten, in denen Entscheidungen getroffen werden müssen, und reflexiven Phasen.

Anders als in vorstrukturierten Instruktionsprogrammen wird der Lernprozess den Lernenden damit nicht abgenommen, sondern die Lernpraktiken zeigen Wege auf, wie die selbstständige Erarbeitung der komplexen Inhalte optimiert werden kann (Ryter Krebs 2006, S. 144).

Informationsgewinn und Ermöglichen einer reflexiven Haltung zum eigenen Lernen kennzeichnen die Anforderungen an eine Lernpraktik. Die kommentierten Beispiele werden dies im Folgenden verdeutlichen.

⁷⁰ Hierunter wird die inhaltliche und strukturelle Verbundenheit der Lernpraktiken verstanden, die ein lernarchitektonisches Gesamtgefüge bilden, aber nicht über ein für die Teilnehmenden einzusehendes verlinktes System verfügen.

Lernpraktik 21 wurde für den Lernweg des Divergers konzipiert und zielt auf zwei grundlegende Aspekte: Erkenntnisgewinn und die Entwicklung von Arbeitsideen für einen selbstbeobachtenden Zugang zum eigenen Lernen. Ähnlich den Dokumenten werden die Lernpraktiken auf DIN A-4 großen Zetteln präsentiert, die am jeweiligen Kursabend von den Teilnehmenden zu bearbeiten waren.

LP 21⁷¹

Dateioperationen mit dem Explorer ausführen

Sie haben vier Varianten zum Umgang mit Dateien kennengelernt. Im Folgenden sollen Sie diese verschiedenen Wege anhand des Kopierens, Ausschneidens, Einfügens und Löschens von Dateien ausprobieren.

- 1) Zunächst brauchen Sie Dateien mit denen Sie die Operationen ausführen können. Legen Sie daher mit dem Explorer im Ordner „**Eigene Dateien**“ vier Textdokumente an. Nennen Sie diese Dateien folgendermaßen:
 - Erstes Textdokument: „Brief von Tante Frieda“
 - Zweites Textdokument: „Kündigung Sportvereinmitgliedschaft“
 - Drittes Textdokument: „Beschwerde über laute Nachbarn“
 - Viertes Textdokument: „Auftrag Abo TV Zeitung“
- 2) Kopieren Sie das erste Textdokument mit dem Explorer und suchen Sie sich dann den passenden neuen Speicherplatz aus den Ordnern aus, die Sie in LP 20 angelegt haben. Fügen Sie das Dokument dort ein.
- 3) Wiederholen Sie die Operationen aus Punkt 2 mit dem zweiten Textdokument. Nutzen Sie diesmal eine andere Variante zum Kopieren und zum Einfügen.
Das zweite Textdokument soll diesmal allerdings am ursprünglichen Speicherort verschwinden. Gehen Sie daher im Anschluss an das Einfügen in den Ordner „Eigene Dateien“ und löschen Sie die fragliche Datei.
- 4) Soll eine Datei am ursprünglichen Speicherort gelöscht werden nachdem sie an ihrem neuen Platz eingefügt worden ist, gibt es eine einfachere Option als die in Punkt 3 kennengelernte.
Markieren Sie Textdokument drei und schneiden Sie es aus. Suchen Sie sich nun wie gehabt den passenden Zielordner und fügen Sie die Datei dort ein.
- 5) Kopieren Sie nun die vierte Textdatei und fügen Sie diese zwei Mal im Ordner „Eigene Dateien“ ein. Eine dieser Versionen der Datei soll nun ausgeschnitten und im thematisch passenden Ordner eingefügt werden. Die beiden anderen Versionen bleiben zur weiteren Verwendung im Ur-

⁷¹ Die Nummern der Lernpraktiken resultieren aus der Reihenfolge der Bearbeitung auf dem Strukturbild.

sprungsordner gespeichert.

Haben Sie die verschiedenen Varianten für Dateioperationen ausprobiert? Sollten Sie noch Zeit haben, nutzen Sie doch einfach das Lerntagebuch, um die Wege zu reflektieren. Welche Variante lag Ihnen persönlich besser? Welche Variante hat Ihnen evtl. Probleme bereitet? Können Sie sich Situationen vorstellen, in denen die eine oder die andere Variante praktikabler ist?

Abbildung 11: Lernpraktik 21 – Dateioperationen mit dem Explorer ausführen

Den Teilnehmenden wurde eine Lernpraktik angeboten, die „Dateioperationen mit dem Explorer“ als inhaltliches Lernziel zum Thema hatte. In dieser Lernpraktik wurden Arbeitsaufträge offeriert, zu denen es jeweils unterschiedliche Lösungswege gab. Es wurde den Teilnehmenden freigestellt, auf welchem Lösungsweg sie zum Ziel gelangen. Zugleich sollten sie am Ende der Lerneinheit den gewählten Lernweg reflektieren.

Bei dieser Lernpraktik geht es um Wahrnehmung und Erkennen der inhaltlichen Unterschiede. Die Fragen sollen anregen und zugleich inhaltlich fordern. Den Teilnehmenden wird vorgeschlagen, das Lerntagebuch als unterstützendes Medium einzusetzen und als reflexives Element zu verwenden.

Die Selbstbeobachtung, die hierdurch angeregt wird, ermöglicht den Lernenden einen veränderten Zugang zum eigenen Lernen. Sie werden dadurch in die Lage versetzt, bislang praktizierte Handlungen bewusst wahrzunehmen, beobachten sich dabei, wie sie beim Lernen vorgehen, wie erfolgreich sie sind und welche Faktoren das individuelle Lernen unterstützen oder auch hemmen.

Durch den gewählten Aufbau der Lernpraktiken wird ein Arrangement erzeugt, das den Lernenden die Möglichkeit bietet, das eigene Lernverhalten besser kennen zu lernen, zu evaluieren und sogar nachhaltig zu modifizieren. Lernpraktiken fördern und unterstützen die Ausbildung und Erweiterung von Selbstlernkompetenzen.

Lernpraktik 44 ist für den Lernweg des Divergers konzipiert und setzt sich zunächst die gleichen Ziele wie die beschriebene Lernpraktik 21. Inhaltliche Bearbeitung einer Problemstellung und eigenständige Reflexion über das eigene Lernverhalten sind hier ebenfalls kennzeichnend. Der Aufbau der Lernpraktik 44 zeigt allerdings deutliche Unterschiede.

LP 44

Systempflege: Backup

Sie sind nun mit der Aufgabe konfrontiert, eine Datensicherung für den Ordner „Eigene Dateien“ anzulegen. Um diesen Schritt auszuführen, gibt es mehrere Möglichkeiten. Die einzelnen Arbeitsschritte einer Möglichkeit sind Ihnen ausführlich im Dokument 28b beschrieben worden. Nehmen Sie dieses Dokument als Vorlage und erzeugen Sie eine Sicherungskopie für den Ordner „Eigene Dateien“, die Sie bitte auf der Festplatte C: abspeichern.

Datensicherung sollte aus mehreren Gründen betrieben werden. Fallen Ihnen spontan die beiden wichtigsten Gründe ein?

Abbildung 12: Lernpraktik 44 – Systempflege: Backup

Inhaltlich befasst sich die Lernpraktik 44 mit dem thematischen Schwerpunkt: „Systempflege: Backup“. Sie zeichnet sich durch eine höhere Komplexität gegenüber der Lernpraktik 21 aus. Deutlich wird dies u.a. durch die weniger detaillierte Darstellung der Arbeitsschritte und die kürzere Einführung in die zu bearbeitende Aufgabe. In der Lernpraktik wird die Zusammenarbeit mit dem zugeordneten Dokument betont, das als weitere Datenquelle bei der Bearbeitung der Aufgabe fungieren soll. Das inhaltliche Problem, mit dem die Teilnehmenden konfrontiert werden, steht im Vordergrund. Es werden wenige Ideen zur Lösung angeboten. Zudem ist die vorgegebene Anregung zur Reflexion des eigenen Lernens nicht so dezidiert geleitet wie in den zuvor beschriebenen Lernpraktiken. Zwei Gründe sind hierfür verantwortlich. Zum einen steigern sich die Komplexität der Lernpraktiken und damit auch die Anforderungen an die Teilnehmenden im Verlauf des Kurses. Zum anderen bewirkt der kontinuierliche Abbau gezielt steuernder Arbeitsanweisungen eine erhöhte Eigenleistung der Lernenden. Dies fördert die Problemlösungsfähigkeit und damit die Selbstlernkompetenzen der Teilnehmenden.

Ein drittes Beispiel (Lernpraktik 39) soll die Darstellung der eingesetzten Varianten der Lernpraktiken abrunden.

Lernpraktik 39 wurde für den Lernweg des Divergers entwickelt und ist inhaltlich im Bereich der Textverarbeitung angesiedelt. Die Teilnehmenden sollen Problematiken der Texteingabe sowie deren Bearbeitung und Formatierung lösen.

LP 39

Text formatieren

Dieses Arbeitsblatt enthält verschiedene Sätze, die von Ihnen mit Hilfe des Textverarbeitungsprogramms WordPad abgeschrieben und formatiert werden sollen. Öffnen Sie dazu das Programm WordPad (START/Alle Programme/Zubehör/WordPad). Erstellen Sie ein neues Dokument und geben Sie bitte die durchnummerierten Sätze entsprechend der unten stehenden Vorlage in das nun geöffnete WordPad-Dokument ein.

Wenn Sie die Sätze abgeschrieben haben, formatieren Sie diese bitte der Vorlage entsprechend. Alle Sätze sollen verschieden formatiert werden: In welcher Form dies passieren soll, entnehmen Sie bitte der Inhaltsinformation des jeweiligen Satzes.

Nutzen Sie dabei für die Formatierungen die Varianten, die Sie in DOK 35 a kennengelernt haben.

Arbeitshinweis: Alle Textformatierungen wirken (wenn sie aktiviert worden sind) auf Text, der neu geschrieben wird, oder sie können nachträglich auf markierte Textpassagen angewendet werden.

- 1) Dieser Satz hat die Schriftart Arial und die Größe 14 Punkt.
- 2) Dieser Satz hat die Schriftart Courier New und die Größe 20 Punkt.
- 3) Dieser Satz hat die Schriftart Verdana und die Größe 10 Punkt.
- 4) In diesem Satz sind die einzelnen Wörter immer einen Schriftgrad größer.
- 5) Dieser Satz soll unterstrichen sein.
- 6) Dieser Satz ist kursiv geschrieben.
- 7) Dieser Satz ist fett geschrieben.
- 8) Dieser Satz ist in Rot geschrieben.
- 9) Dieser Satz ist fett dargestellt und zusätzlich unterstrichen.
- 10) Dieser Satz ist durchgestrichen.
- 11) Dieser Satz ist rechtsbündig ausgerichtet.
- 12) Dieser Satz ist linksbündig ausgerichtet.
- 13) Dieser Satz ist zentriert ausgerichtet.

14) Die folgenden Stichworte sollen in einer ungeordneten Liste dargestellt werden:
Müll runterbringen, Bankgeschäfte abwickeln, Lena vom Sport abholen, Einkaufen

!!! Nachdem Sie alle Arbeitsschritte vollendet haben, können Sie das fertige Dokument mit dem Befehl „Speichern“ in der Endversion sichern!!! Geben Sie als Dateinamen „Word Formatieren“ ein.

Sie haben die Satzformatierungen abwechselnd sowohl über die Menüs als auch über die Schaltflächen durchgeführt und Sie haben noch etwas Zeit? Dann bearbeiten Sie bitte die folgenden Fragen:

1. Welche der beiden Varianten, Befehle zu geben, scheint Ihnen schneller zu gehen?

2. Welche Formatierung kann ausschließlich über das Menü erfolgen?

 **TAH:**

Sollten Sie im Schreiben auf mit dem Computer noch nicht allzu geübt sein, finden Sie auf S. 143 – 145 in Ihrem Skript einen kurzen Überblick über die wichtigsten Tasten und die grundlegenden Techniken.

Abbildung 13: Lernpraktik 39 – Text formatieren

Diese Lernpraktik lässt ebenfalls verschiedene Lösungsmöglichkeiten zur Bearbeitung der inhaltlichen Probleme zu. Es wird keine Methode präferiert, sondern den Teilnehmenden die freie Wahl zur Erprobung gegeben. Auch in diesem Beispiel wird Wert auf eine angeleitete Möglichkeit zur Reflexion gelegt. Dies drückt sich in zwei konkreten Fragen aus, die im Anschluss an den inhaltlichen Teil gestellt werden. Die möglichen Arbeitswege der Lernpraktik sollen miteinander verglichen werden, dies trägt zur Reflexion der bei der Bearbeitung genutzten Methode bei.

10.1.6 Lernberatung

An ausgewählten Stellen innerhalb des Kursgeschehens (siehe Strukturbild, Abb. 18, 19 und 20) sind Varianten der Lernberatung integriert worden. Den Kursteilnehmenden wurde es damit ermöglicht, Beratungsbedarf zu artikulieren bzw. ihre gewählte Lernstrategie zu überprüfen. Im Strukturbild wurde zu Beginn des Kursgeschehens und am Ende eines jeden der drei Module auf die Möglichkeit der Beratung verwiesen. Hier bestand auch die Möglichkeit, nach der Überprüfung des gewählten Lernweges und der Rücksprache mit der Kursleitung den Lernweg zu wechseln. Der Einsatz der Lernberatung im Forschungsvorhaben wird in Kapitel 10.2 dargelegt.

10.1.7 Einstieg in die Lernumgebung

Ausgehend von einer Eingangsszenierung⁷², in der die Teilnehmenden mit einer fiktiven Arbeitssituation im beruflichen Alltag konfrontiert wurden, folgte der Einstieg in die Lernumgebung. Die Teilnehmenden wurden nun mit der Struktur und den Steuerungselementen der Selbstlernarchitektur vertraut gemacht.

Den Teilnehmenden wurde ein Einstiegsdokument ausgehändigt, das sie mit einer Fortbildungsmaßnahme im Büroalltag einer fiktiven Firma konfrontierte. Gleichzeitig wurden den Teilnehmenden drei Erfahrungsberichte verschiedener (ebenfalls fiktiver) Mitarbeiter ausgehändigt, die sich dieser Fortbildungsmaßnahme schon gestellt hatten. In diesen Erfahrungsberichten wurden drei Szenarien beschrieben, die aufgrund der Überlegungen zu Lernstilen konzipiert worden waren. Diese Erfahrungsberichte sollten die Teilnehmenden dazu animieren, über ihre eigenen Lerngewohnheiten und Vorgehensweisen nachzudenken und sich für einen der drei Lernwege zu entscheiden. Die Zuordnung zu den Lernwegen erfolgte durch Selbsteinschätzung der Teilnehmenden und aufgrund ihrer gedanklichen Nähe zu einer der drei beschriebenen Vorgehensweisen. Im Folgenden werden das Einstiegsdokument sowie die drei erwähnten Fallbeispiele vorgestellt.

⁷² Kasperczyk (2005) verwendet den Begriff „Lernweghinführung“, der analog gesehen werden kann. Aufgabe der Eingangsszenierung wird in Kapitel 10.1.2 erläutert.

DOK 1⁷³

Einstiegsdokument

In der Firma xyz sind neue Computer angeschafft worden, die mit dem Betriebssystem Windows XP bestückt sind. In Zukunft sollen alle Geschäftsprozesse über diese neue EDV abgewickelt werden. Daher liegt die Notwendigkeit vor, dass einige Mitarbeiter sich gezielt mit dieser neuen Software auseinandersetzen.

Nachfolgend finden Sie Auszüge aus Erfahrungsberichten von 3 Mitarbeitern, die sich auf unterschiedliche Weise in diesem Bereich fortgebildet haben.

Lesen Sie die drei Berichte und ordnen Sie sich dem Lernbericht zu, der Ihnen am ehesten entspricht.

Abbildung 14: Einstiegspunkt der Lernumgebung

Abbildung 14 zeigt das Eingangsszenario und erläutert den Teilnehmenden das nötige Hintergrundwissen, um die nachfolgenden drei Berichte bewerten und auf die eigene Person beziehen zu können. Nach einer kurzen Lesepause wurden sämtliche Teilnehmenden beider Kurse mit den Erfahrungsberichten konfrontiert.

DOK 1a

Gaby Becker⁷⁴

Ich habe mir zuerst grundlegende Sachen von Kollegen erklären lassen, das hat mir schon ganz gut geholfen. Um Sachverhalte richtig einordnen zu können, habe ich mir dann die Hintergründe angelesen und somit einen allgemeinen Überblick verschafft. Dann habe ich mir konkrete praktische Übungen besorgt, anhand derer ich mich an die Handhabung des neuen Rechners und der neuen Software gewöhnen konnte.

LWE 1

Abbildung 15: Dokument 1a zur Wahl des individuellen Lernweges

⁷³ Den Teilnehmenden wurden die Unterlagen in schriftlicher Form und in DIN A4 Größe zur Verfügung gestellt. Die Abbildungen in dieser Arbeit sind zum Teil verkleinert dargestellt.

⁷⁴ Die drei Dokumente, die den Problemaufriss des Einstiegsdokumentes fortführen, sind mit Namen von fiktiven Mitarbeitern versehen, um die Identifikation der Teilnehmenden mit den jeweiligen Fallbeispielen zu erhöhen.

Dokument 1a stellt die klassische Verbindung von Convergiern⁷⁵ und Assimilatoren dar. Theoretische Grundlagen werden geklärt, bevor sich den praktischen Beispielen und Aufgaben genähert wird. Dies wird durch die Beschreibung der Herangehensweise der fiktiven Person „Gaby Becker“ deutlich.

Das „Beschaffen“ von Informationen steht für diesen Lerntyp im Vordergrund und bildet die Grundlage für das weitere Vorgehen.

<p>DOK 1b Sven Backhaus</p> <p>Als ich von der Betriebsleitung erfahren habe, dass ich mich für die neuen Computer weiterbilden muss, habe ich mich spontan vor den Rechner gesetzt. Ich bin da eher so ein Macher und habe den neuen Computer erst mal angeschaltet und ausprobiert. Viele Probleme, auf die ich gestoßen bin, konnte ich durch Experimentieren beheben, bei komplexeren Sachverhalten musste ich hin und wieder mal in den zur Verfügung stehenden Handbüchern nachschlagen.</p>	<p>LWE 2</p>
--	--------------

Abbildung 16: Dokument 1b zur Wahl des individuellen Lernweges

In Dokument 1b wird das typische Lernverhalten des Accomodators vorgestellt und den Teilnehmenden als Einstieg in die Selbstlernarchitektur angeboten. Praktisches Ausprobieren einer Thematik steht deutlich im Vordergrund. Die dazugehörigen Anleitungen werden nur bemüht, wenn es unbedingt notwendig ist und keine andere (praktisch) motivierte Lösung gefunden werden kann.

<p>DOK 1c Peter Müller</p> <p>Ich habe mir erst mal viele Beispiele zur Anwendung des neuen Computers angeschaut. Das mache ich eigentlich immer so, ich schaue mir am liebsten erst mal möglichst viele Umsetzungsmöglichkeiten an und versuche mir dann viele Details und Fakten zu besorgen. Auf diesem Markt der Möglichkeiten vergleiche ich sehr genau und kritisch um dann zu entscheiden, was für mich in Frage kommt. Daraus baue ich mir meinen eigenen Zugang zurecht.</p>	<p>LWE 3</p>
---	--------------

Abbildung 17: Dokument 1c zur Wahl des individuellen Lernweges

⁷⁵ Siehe hierzu die theoretischen Ausführungen im Kapitel: Lernstile.

Dokument 1c bildet die Merkmale des Lerntyps Diverger ab und verdeutlicht die Vorgehensweise des vergleichenden, die Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtenden Lerner. Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Vorgehensweisen werden analysiert und (bezüglich ihrer Vor- und Nachteile) abgewogen. Dieses Angebot an die Teilnehmenden wurde durch den fiktiven Charakter „Peter Müller“ und seine Vorgehensweise dargelegt. Dieser Lerntyp zeichnet sich dadurch aus, dass er bestehende Möglichkeiten genau prüft, bevor er eine Entscheidung über den zu strukturierenden Lernweg trifft.

Nachdem die drei Fallbeispiele von den Kursteilnehmenden gelesen worden waren, wurde eine Selbsteinschätzung vorgenommen und die Entscheidung über den zu wählenden Lernweg getroffen. Nach dieser Zuordnung wurden die Teilnehmenden mit dem „Strukturbild“ (Abbildung 18) konfrontiert, welches die Aufgabe hatte, den Lernweg der einzelnen Teilnehmenden aufzuzeigen und für den Kursverlauf zu strukturieren. Das Strukturbild diente ebenfalls dazu, die Lernenden über die zu bearbeitenden Dokumente, die Lernpraktiken (die zu bearbeitenden Aufgaben) und die obligatorischen und fakultativen Punkte der Lernberatung zu informieren.

Aus Gründen, die in der inhaltlichen Strukturierung und Gestaltung des EDV-Kurses liegen, wurden die beiden Kurse in drei nacheinander zu bearbeitende Module aufgeteilt und diese durch drei nacheinander abzuarbeitende Strukturbilder gekennzeichnet.

Nach Abschluss des ersten Moduls erhielten die Teilnehmenden die Gelegenheit, den gewählten Lernweg zu wechseln. Diese Möglichkeit sollte die Gewähr bieten, die zu Beginn des Kurses getroffene Entscheidung zu überdenken und gegebenenfalls rückgängig zu machen. Diese Option wurde aber von keinem der Teilnehmenden wahrgenommen.

Das Strukturbild weist verschiedene Strukturierungs- und Steuerungselemente auf, die für das Konzept der Lernumgebung bedeutsam sind und einen Wegweiser für die Teilnehmenden darstellen. Diese Elemente werden nach der Darstellung der im Kursgeschehen verwendeten Strukturbilder genauer erläutert.

Strukturbild 1, das direkt nach der Wahl des Lernweges an die Teilnehmenden ausgegeben wurde, wird in der folgenden Abbildung skizziert:

Lernumgebung „Xpert Grundlagen der EDV – Windows XP“ – Struktur Modul 1

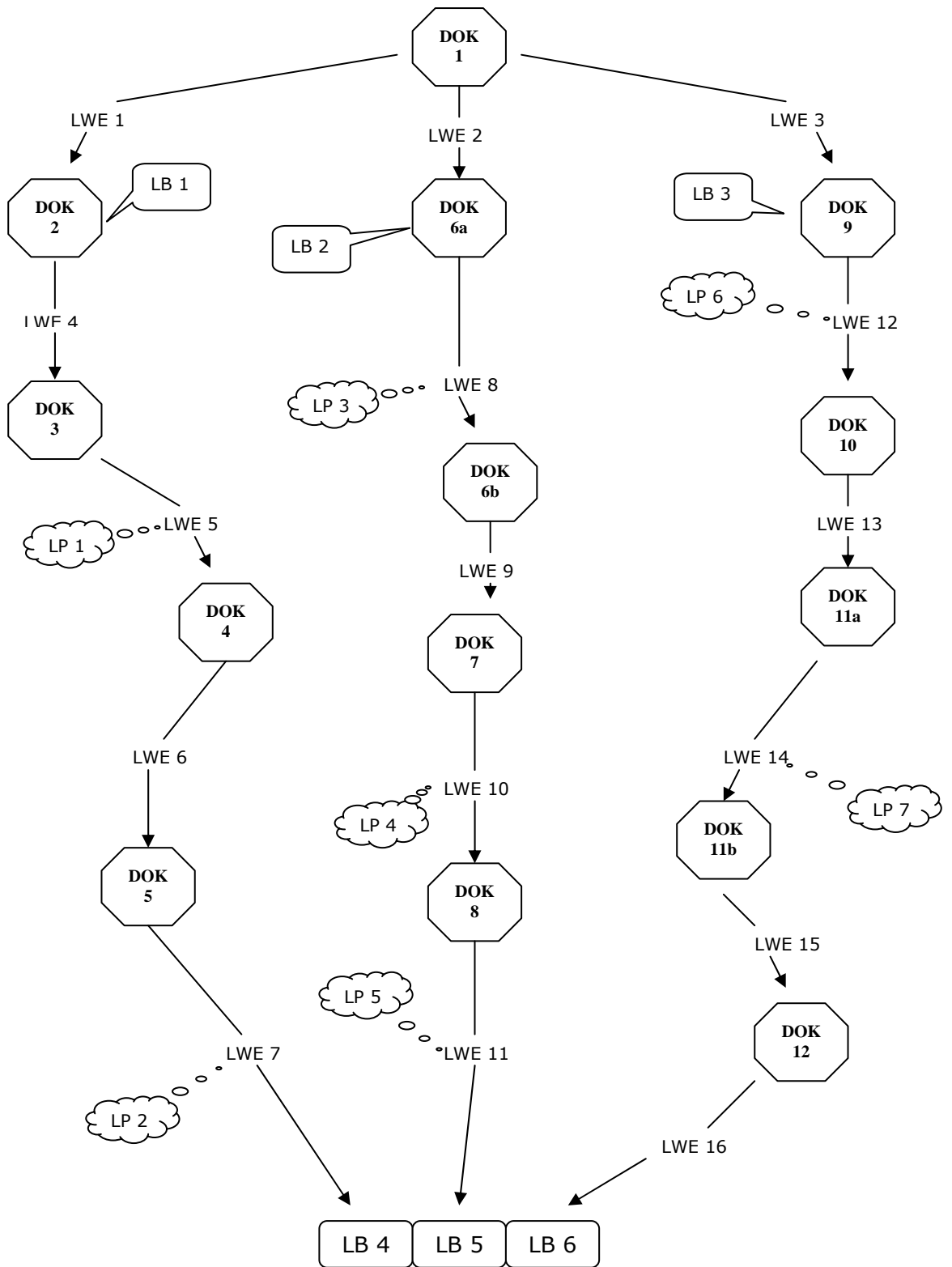


Abbildung 18: Strukturbild des ersten Moduls

Wie das Strukturbild⁷⁶ erkennen lässt, beinhaltet Modul 1 trotz der verschiedenen aufgeschlüsselten Lernwege und -Varianten insgesamt eine überschaubare Anzahl an Dokumenten und darauf abgestimmter Lernpraktiken. Dies kann folgendermaßen begründet werden: Zum einen sollen die Teilnehmenden nicht zu Beginn des Kurses mit unnötig komplexen Lernwegen und schwer verständlichen Szenarien überfrachtet werden. Gerade bei dem Aufbau der Strukturbilder und der einzelnen Lernwege soll zu Beginn keine Überforderung oder gar Abneigung gegen die Lernarchitektur hervorgerufen werden.

Zum anderen ist das Modul 1 inhaltlich nicht so umfangreich wie die beiden folgenden Module. Um diesen Sachverhalt zu veranschaulichen, folgen auf den nächsten beiden Seiten die Strukturbilder zu den Modulen 2 und 3, die eine deutlich höhere Komplexität aufweisen und mehr Dokumente und Lernpraktiken enthalten.

⁷⁶ Die im Strukturbild verwendeten Abkürzungen haben folgende Bedeutung:

LWE = Lernwegsempfehlung

DOK = Dokument

LP = Lernpraktik

LB = Lernberatung

Lernumgebung „Xpert Grundlagen der EDV – Windows XP“ – Struktur Modul 2

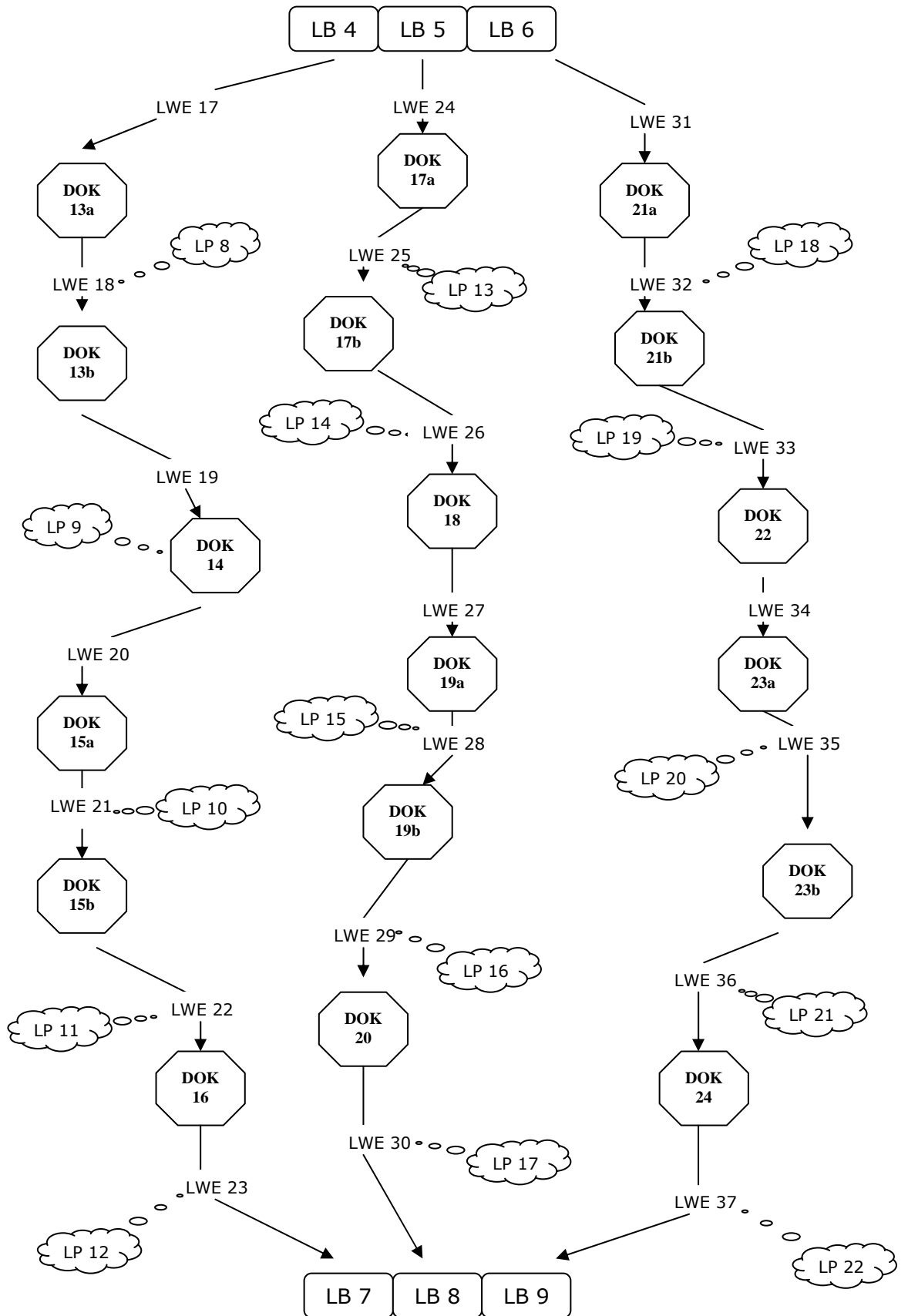


Abbildung 19: Strukturbild des zweiten Moduls

Lernumgebung „Xpert Grundlagen der EDV – Windows XP“ – Struktur Modul 3

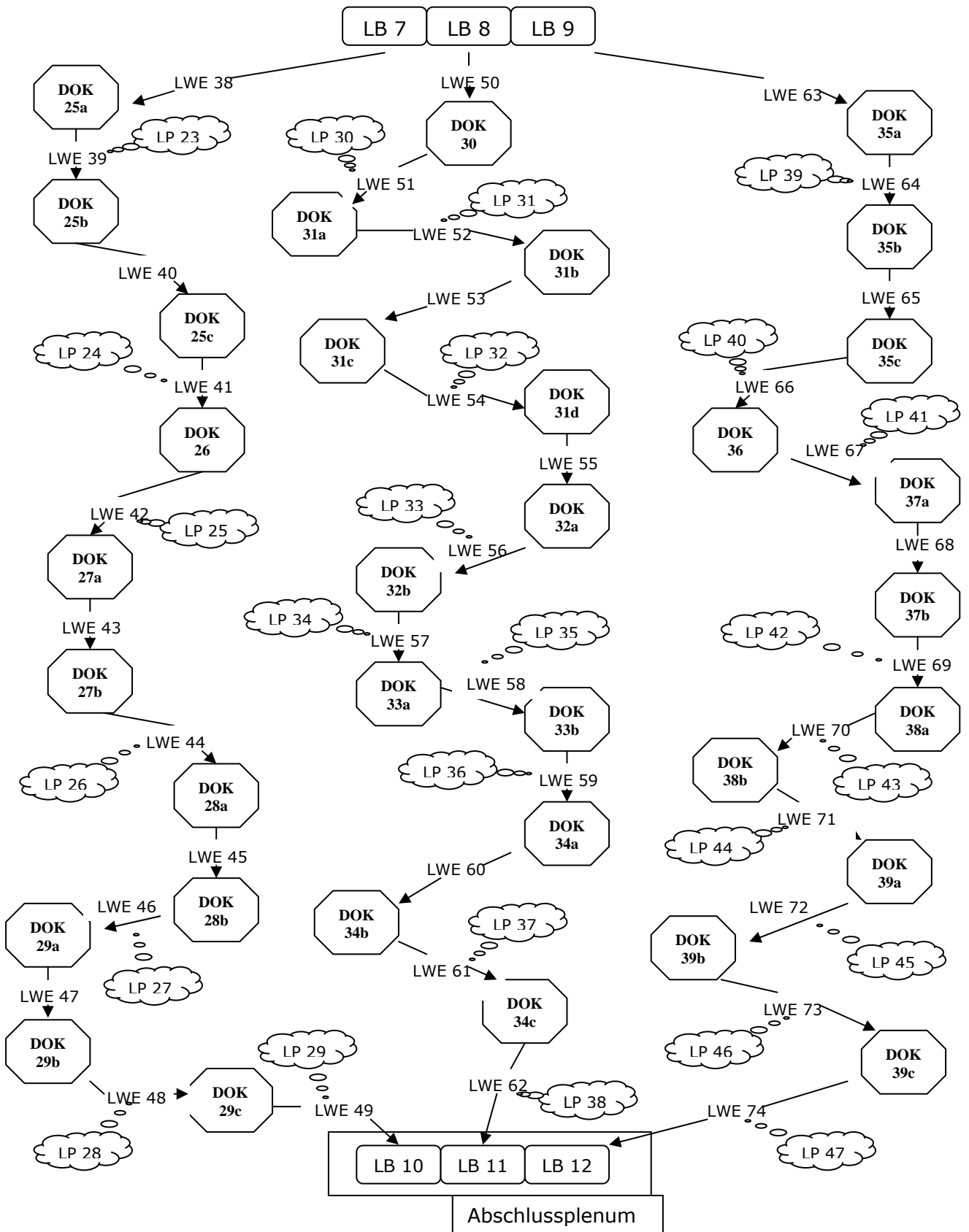


Abbildung 20: Strukturbild des dritten Moduls

10.2 Der Einsatz der Lernberatung im Projekt

Der Einsatz von Selbstlernarchitekturen im Lehr-/Lerngeschehen bedeutet weitreichende Veränderungen für alle am Lernprozess Beteiligten. Die Aufgaben, die in Form von Lernpraktiken an die Lernenden herangetragen werden, verändern die Handlungen des Dozenten in der Phase der Lernaktivität. Gelingt es, die Lernpraktiken klar und eindeutig zu formulieren, ist ein guter Einstieg in die Thematik gewährleistet, der die Teilnehmenden zur selbständigen Arbeit motiviert. Dies setzt bedeutende zeitliche Kapazitäten des Dozenten frei. Er erfährt eine Entlastung von der direkten Instruktionfunktion und kann sich möglichen Formen der Lernberatung zuwenden (vgl. Ryter Krebs 2006). Die angestrebte Verzahnung von Wissenserwerb und Lernentwicklung der Teilnehmenden, die in den Lernpraktiken realisiert wird, kann und soll vom Dozenten beratend begleitet werden.

Die bereits theoretisch skizzierten Vorstellungen von der Lernberatungskonzeption spielten bei der Implementierung in das aktive Kursgeschehen eine zentrale Rolle. Ziel der Lernberatung ist, das Spektrum der Lernmöglichkeiten und die Selbstlernkompetenz auszubilden und zu erweitern. Konkret geht es um

- die Klärung von Problemen, die im konkreten Lehr-Lern-Verhältnis und damit im direkten Kursgeschehen zu finden sind,
- eine Anregung zur Reflexion des Lernprozesses durch die Lernberatung (Gestaltung eines individuellen Lernprozesses),
- Fragen zur Überprüfung des gewählten Lernweges die in der Beratung thematisiert und geklärt werden,
- die Frage, ob der gewählte Lernweg für den Teilnehmenden noch der richtige ist oder sich neue/andere Voraussetzungen ergeben haben,
- die gemeinsame Suche nach Lösungsstrategien sowohl in der Lerngruppe als auch für den einzelnen Teilnehmenden.

Für das Forschungsprojekt wurde eine Lernberatung eingerichtet, die in das didaktische Gesamtkonzept der Selbstlernarchitektur eingebunden ist. Sie findet einer-

seits nach Bedarf und auf Initiative der Lernenden statt, andererseits auch als eine Form der kollektiven Beratung für die gesamte Lerngruppe.

Das Forschungsvorhaben sieht Lernberatung auf zwei verschiedenen Ebenen vor:

- die fachliche Lernberatung,
- die allgemeine Lernberatung⁷⁷.

Umsetzung der fachlichen Lernberatung

Auf den Strukturbildern die den Teilnehmenden ausgehändigt wurden, waren die fakultativen Lernberatungssequenzen ausgewiesen, die im Lerngeschehen genutzt werden konnten. Die Lernberatungssequenzen befanden sich jeweils am Ende der drei zu bearbeitenden Module sowie an Stellen, an denen ein erhöhter Beratungsbedarf erwartet wurde.

Die fachliche Lernberatung dient dazu, inhaltliche Fragen zu klären. Diese Form der Beratung wird in zwei Formen realisiert. Einerseits ist sie ein Face-to-face-Arrangement, das direkt in der Lernphase der Teilnehmenden durchgeführt wird. Andererseits wechselt dies mit Phasen der kollektiven Gruppenberatung, wenn Probleme auftreten, die eine Mehrzahl der Teilnehmenden betreffen.

Umsetzung der allgemeinen Lernberatung

Die allgemeine Lernberatung setzt sich zum Ziel, die persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden während der Lernphase zu thematisieren. Die Arbeit mit der Selbstlernarchitektur, die Anwendung der Lernpraktiken und die wahrgenommene Selbstbeobachtung der Teilnehmenden bilden die Grundlage der Beratung. Sie unterstützt die Lernenden darin, automatisch oder unbewusst ausgeführte Lernroutinen wahrzunehmen und zu hinterfragen. Idealerweise erkennen sie, welche Strategien sich förderlich oder hemmend auf ihr persönliches Lernverhalten auswirken. Bei dieser Form von Beratung lernt der Teilnehmende sein Lernverhalten (welches z. B. durch Motivation, Interesse, Emotionen bedingt ist) zu reflektieren, was dazu führen

⁷⁷ Die Unterteilung in allgemeine und fachliche Lernberatung ist eine Eingrenzung der von Dietrich (2000) angebotenen Unterteilung. Er unterscheidet vier Beratungssituationen, die im Weiterbildungsgeschehen ihren Platz haben können. Es sind: fachliche Beratung, Lernberatung im engeren Sinn, Lernberatung im weiteren Sinn und Beratung in der Gruppe.

kann, dass aus impliziten Vorgängen ein bewusster Zugang zum eigenen Lernen entsteht.

Die allgemeine Lernberatung baut auf konkreten Lernerfahrungen der Teilnehmenden auf und unterstützt den Lernprozess durch eine begleitende Selbstreflexion.

Das bedeutet für Lernberater sowie Teilnehmende,

- Lernpraktiken und ihre Dienlichkeit für die Teilnehmenden zu analysieren,
- persönliche Lernmuster zu erkennen und vor allem auf ihre Tauglichkeit hin zu überprüfen,
- Lernwegsentscheidungen zu treffen und die Konsequenzen daraus zu erkennen und zu bewerten,
- Konsequenzen aus gewonnenen Einsichten und Erfahrungen mit dem Ziel zu ziehen, die Lernleistung zu optimieren,
- emotionale Komponenten im Lernprozess und deren Bedeutung zu reflektieren.

Der Aufbau des Forschungsprojektes sah vor, die Selbstlernphase der Teilnehmenden primär für die allgemeine Lernberatung zu nutzen. Wie die Einbindung der fachlichen Lernberatung sollte sie durch den Dozenten direkt am Arbeitsplatz des Teilnehmenden durchgeführt werden.

Mit dieser gewählten Doppelstruktur (fachliche und allgemeine Lernberatung) wurden eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Selbstlernkompetenzen sowie das Bewusstmachen des gesamten Lernprozesses angestrebt.

10.3 Der Einsatz des Lerntagebuches im Projekt

Mit Blick auf die Steigerung der Lernreflexivität erhielten die Teilnehmenden Gelegenheit, ihre Erfahrungen in einem teilstrukturierten Lerntagebuch⁷⁸ darzulegen.

Im Bezug auf Kemper/Klein (1998) wurde davon ausgegangen, dass das Lerntagebuch von den Lernenden aktiv genutzt wird, wenn:

1. genügend Zeit zur Verfügung gestellt wird, um Eintragungen während der Lernzeit vor Ort zu tätigen,

⁷⁸ Siehe hierzu die Ausführungen im Kapitel: Lerntagebuch.

2. bei Bedarf bestimmte Punkte zusammen mit dem Kursleiter thematisiert werden können,
3. die individuelle Selbstreflexion von den Lernenden als für ihren Lernprozess förderlich erlebt wird,

Den Teilnehmenden wurde daher am Ende jeder Kurssitzung Zeit gegeben, Eintragungen in ihr Lerntagebuch vorzunehmen. Für diese zeitliche Strukturierung waren ebenfalls die Theorien von Mandl/Friedrich bedeutsam. Nach ihnen reflektieren Lernende in erster Linie retrospektiv über den Lerninhalt und den Lernprozess. Die Möglichkeit dazu soll ihnen direkt im Anschluss an die Lerneinheit gegeben werden (vgl. Mandl/Friedrich, 2006).

Die Nutzung des Lerntagebuches⁷⁹ erfolgte auf freiwilliger Basis. Da die Kursteilnehmenden keine Erfahrung in der Handhabung und Benutzung eines Lerntagebuches hatten, wurde vor dem erstmaligen Einsatz eine detaillierte Einführung gegeben. Der Aufbau und die Intention wurden den Teilnehmenden damit veranschaulicht. Dies geschah, um die von Kemper/Klein (1998) verdeutlichten Probleme⁸⁰ bei der Benutzung des Lerntagebuches zu minimieren.

Das verwendete Lerntagebuch bestand aus einem inhaltlichen und einem lernreflexiven Teil. Neben allgemeinen Kursinformationen (z. B. Kurszeiten, Kursinhalt, Informationen über den Dozenten, Kontaktdaten zur Volkshochschule) enthielt es Literaturhinweise und die Liste aller Teilnehmenden. Zudem waren Seiten eingeklebt, die nach Abschluss jedes Kursabends zur Reflexion der vergangenen Kursstunden genutzt werden konnten. Es handelte sich dabei um Fragen, die zur Reflexion des Unterrichts und des eigenen Lernens genutzt werden konnten, aber auch die Möglichkeit gaben, persönliche Eindrücke festzuhalten und damit die eigene Befindlichkeit zu dokumentieren.⁸¹

⁷⁹ Die beiden Kurse wurden freiwillig besucht, daher konnte die Tagebuchnutzung nicht obligatorisch sein.

⁸⁰ Siehe hierzu die Ausführungen im Kapitel: Lerntagebuch. Kemper/Klein (1998) verweisen auf die fehlende Erfahrung vieler Lernender im Umgang mit dem Lerntagebuch. Eine grundlegende Einführung in die Intention und den Aufbau des verwendeten Lerntagebuchs ist daher angebracht.

⁸¹ Das verwendete Lerntagebuch ist im Anhang dieser Arbeit zu finden.

Zusammenfassung

In der entwickelten Selbstlernarchitektur wurden formale Lernziele ausgegeben und Lernressourcen bereitgestellt. Die eingesetzten Elemente (Lernumgebung, Lernberatung, Lerntagebuch) wurden eng miteinander verzahnt und bauten zum Teil aufeinander auf. Durch den Einsatz von reflexiven Instrumenten (Lernberatung, Lerntagebuch) war es den Lernenden dabei jederzeit möglich, ihren persönlichen Lernfortschritt mit den eingesetzten selbstevaluierenden Hilfsmitteln zu kontrollieren und durch Wiederholungen zu verbessern.

Die zur Verfügung gestellte Selbstlernarchitektur lässt sich daher durch eine professionelle Strukturierung charakterisieren, die sowohl vorgegebene als auch vom Lernenden zu wählende Wege bereitstellt. Darüber hinaus bietet sie eine interne Differenzierung der Lerngruppe nicht nur in Hinsicht auf unterschiedliche Lerngewohnheiten, sondern auch in Bezug auf verschiedene Lerngeschwindigkeiten und Stufen des Vorwissens. Dies wurde durch optionale Lerneinheiten in den Selbstlernmaterialien realisiert.

11. Die Teilnehmenden

In beiden durchgeführten Kursen wurden am ersten Abend der Veranstaltungsreihe die soziodemographischen Daten der Teilnehmenden erhoben. Per Einstiegsfragebogen wurden die Kursteilnehmer aufgefordert, ihr Alter, ihr Geschlecht, ihren Schulabschluss, die erlernte Tätigkeit sowie ggf. die jetzige Tätigkeit anzugeben. Des Weiteren wurde nach den Gründen für die Teilnahme am Kurs und früheren Kursteilnahmen an einer Volkshochschule gefragt. Alle Kursteilnehmenden füllten den Einstiegsfragebogen aus, die Rücklaufquote betrug somit 100%.

Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser ersten Befragung dargestellt und erläutert.

11.1 Soziodemographische Daten

Durch die fehlende explizite Ausschreibung des neuen Kurssettings sollte eine Selektion der Teilnehmenden im Vorfeld der Kurse (Ausschreibungsphase) vermieden werden. Die Zielsetzung war, ein breites Spektrum an differierenden Bildungsabschlüssen, „Lernbiographien“ und Motivationslagen vorzufinden, um die konstruierte Selbstlernarchitektur durch viele unterschiedliche Herangehensweisen und Auffassungen erproben und evaluieren zu können.⁸²

11.1.1 Geschlecht

Im regulär ausgeschriebenen Kurs⁸³ betrug die Anzahl der Teilnehmenden 10 Personen. Die Verteilung der Geschlechter war ausgeglichen. Frauen stellen im Durchschnitt die höheren Belegungszahlen in Kursen der Volkshochschule. Der Bundesdurchschnitt liegt bei 73,8%⁸⁴. Allerdings unterscheiden sich die Zahlen für den Programmbereich Arbeit-Beruf deutlich. Im Bundesgebiet liegt der Anteil der

⁸² Für weitere Erläuterung hierzu siehe Kapitel: Aufbau des Forschungsvorhabens.

⁸³ Siehe dazu Kapitel: Aufbau des Forschungsvorhabens.

⁸⁴ Die Vergleichsdaten der Volkshochschulstatistik geben die Zahlen aus dem Jahr 2005 wieder.

weiblichen Belegungen⁸⁵ im Programmbereich Arbeit-Beruf bei 67,7% und in Hessen bei 61,6% (vgl. Pehl u.a. 2006).

An dem Auftragskurs nahmen 12 Frauen und kein Mann teil, womit die Geschlechterverteilung bei 100% weiblichen Teilnehmerinnen lag. Die Außergewöhnlichkeit dieser Tatsache ist auf die Auftragsmaßnahme zurückzuführen, die sich speziell an die Mitarbeiterinnen einer Diakoniestation als Fortbildungsangebot richtete.

11.1.2 Altersdurchschnitt

Der Altersdurchschnitt der Teilnehmenden des regulär ausgeschriebenen Kurses betrug 39,8 Jahre. Dieses Ergebnis entspricht einer fast schon klassischen Altersverteilung hinsichtlich der Vergleichsdaten aus Hessen und dem Bundesgebiet. In der Altersklasse zwischen 35 und 45 Jahren befinden sich in Hessen und im Bundesgebiet jeweils 33,1 % und 33,5% aller Belegungen in dieser Altersklasse⁸⁶. Die Zahlen für den Programmbereich Arbeit-Beruf unterscheiden sich geringfügig. Für das Bundesland Hessen liegt der Wert bei 39,3%, für die Bundesrepublik Deutschland bei 35,8% (vgl. Pehl u.a. 2006).

Im Auftragskurs lag der Altersdurchschnitt deutlich höher, er betrug 45,25 Jahre. Dieser höhere Wert ist auf die bereits beschriebene Auftragsmaßnahme zurückzuführen. Diese hatte zum Ziel, gerade die älteren Mitarbeiterinnen und Pflegekräfte der Diakoniestation mit den Grundlagen der EDV vertraut zu machen. Mit der Einführung der EDV und der Umstellung eines Teils der Arbeitsdokumentation war die Fortbildung für die Mitarbeiterinnen unumgänglich geworden. Diese Tatsache erklärt den deutlich höheren Altersdurchschnitt im Vergleich zum regulär ausgeschriebenen Kurs.

11.1.3 Schulabschluss

Der Schulabschluss aller Teilnehmenden des regulär ausgeschriebenen Kurses lässt sich folgendermaßen abbilden: Von den zehn Teilnehmenden verfügten zwei über die allgemeine Hochschulreife, eine über die Fachhochschulreife, fünf über

⁸⁵ Teilnahme- und Belegungszahlen in Kursen der Volkshochschule sind nicht identisch zu sehen. Ein Teilnehmer kann in einem Semester mehrere Kurse besuchen und erhöht damit die Belegungszahlen des laufenden Semesters.

⁸⁶ Die Volkshochschulstatistik verwendet „Alterklassen“ für die Vergleichbarkeit der Altersstruktur der Teilnehmenden. Siehe hierzu: Pehl u.a. (2006).

einen Realschulabschluss, eine über einen Hauptschulabschluss und eine Person machte keine Angaben über den erreichten Schulabschluss. Zwar lassen sich aufgrund fehlender Vergleichsdaten keine Rückschlüsse auf Repräsentativität der auftretenden Bildungsabschlüsse ziehen, die angegebene Verteilung stellt aber sicher, dass sämtliche Bildungsschichten im Kurs vertreten waren und diesbezüglich eine selektionsfreie Evaluation möglich war.

Die Verteilung der Bildungsabschlüsse des zweiten Kurses ergab ein ähnliches Bild. Zwei Personen haben die allgemeine Hochschulreife erlangt, fünf Damen besaßen einen Realschulabschluss, vier einen Hauptschulabschluss und eine Person absolvierte die Volksschule. Auch für den zweiten Kurs lässt sich damit konstatieren, dass eine Verteilung über alle Bildungsschichten gegeben war.

	k.A.	Hauptschule	Realschule	Fachhochschule	Abitur
Kurs 1	1	1	5	1	2
Auftragskurs	-	5 ⁸⁷	5	-	2
Gesamt	1	6	10	1	4

Abbildung 21: Verteilung der Bildungsabschlüsse

Informationen über den Bildungsabschluss einzelner Volkshochschulteilnehmer müssen von den Volkshochschulen in Deutschland nicht zwingend statistisch erfasst werden. Deshalb ist es nicht möglich, einen Vergleich der Verteilung der erreichten Bildungsabschlüsse der Kursteilnehmenden mit exakten Daten aus Hessen oder Deutschland durchzuführen.

11.1.4 Erlernte Tätigkeit

Ebenso wie die Schulbildung wurde im Einstiegsfragebogen die erlernte Tätigkeit oder der erreichte Studienabschluss erfragt. Alle Teilnehmenden übten Tätigkeiten aus, die sich dem Dienstleistungssektor oder dem Handwerksbereich zuordnen lassen. Das Spektrum reichte von klassischen Ausbildungsberufen (Verkäuferin, Industrieschneiderin, Arzthelferin, Kfz-Mechaniker) bis zum Diplom-Sozialarbeiter, der gleichzeitig den Beruf des Schreiners erlernt hatte. Diese Verteilung kann in zweierlei Hinsicht gedeutet werden: Die momentane gesamtgesellschaftliche Situation zwingt Berufstätige und Arbeitssuchende dieser Schichten zur Fort- und

⁸⁷ Die Absolventin der Volksschule wurde in der Tabelle der Rubrik „Hauptschule“ zugeordnet.

Weiterbildung im Bereich der elektronischen Datenverarbeitung. Vor allem die stete Zunahme der Zertifikatsprüfungen und die sich seit einigen Jahren etablierenden Angebote, die vor allem von Volkshochschulen und anderen Bildungsträgern vertreten werden, scheinen diesen Sachverhalt zu bestätigen.⁸⁸ Zum anderen wandelt sich auch die Motivationslage von anfangs gezeigtem Desinteresse der älteren Jahrgänge im Umgang mit dem Computer zu einem „Aufholen wollen“ und der Absicht, anderen (jüngeren) Bevölkerungsgruppen im nahen oder auch fernen Umfeld nicht nachstehen zu wollen. Diese Motivationslage zieht sich durch die Angaben der Teilnehmenden sämtlicher beteiligter Berufsgruppen, die den Kurs besuchten und wird ausführliches Thema des nächsten Abschnittes sein.

In Kurs 2 (Auftragskurs) unterschied sich die Angabe der erlernten Tätigkeit deutlich von der des ersten Kurses. Durch das gemeinschaftliche Arbeitsfeld, das den Teilnehmenden zueigen war, war auch die berufliche Gemeinsamkeit homogen. Sechs der zwölf Kursteilnehmerinnen haben den Beruf der Krankenschwester erlernt, die anderen Teilnehmerinnen haben bis auf zwei Ausnahmen ähnlich gelagerte Berufsbilder aufzuweisen. Die Abschlüsse „Arzthelferin“, und „Apothekerin“ runden das Bild der gemeinschaftlichen Berufe ab. Zwei der Frauen gaben an, den Ausbildungsberuf der Einzelhandelskauffrau gelernt zu haben. Die erlernten und ausgeübten Berufe können sämtlich dem Dienstleistungssektor zugerechnet werden.

11.1.5 Motivation

Einführung

Die Gründe für die Teilnahme an einem Kurs der Volkshochschule sind in der Regel sehr vielschichtig und werden durch eine Vielzahl von Determinanten bestimmt, die in unterschiedlicher Weise auf die Personen wirken, die an Veranstaltungen zur Weiterbildung interessiert sind. Die Entscheidung, an einem Kurs teilzunehmen, muss daher als ein Prozess angesehen werden, der über einen längeren Zeitraum wirkt (Feldbusch 2001, S. 144). Die unterschiedlichen Faktoren, die an diesem Prozess beteiligt sind, lassen sich unter verschiedenen Gesichtspunkten differenzieren (vgl. dazu auch Meisel u.a. 1997, S. 22ff.).

⁸⁸ Hierzu zählen unter anderem das auch an der KVHS Gießen vertretene Xpert-Computer Pass System, das Mouse-Angebot von Microsoft und der Europäische Computer-Führerschein (ECDL).

Unter dem Begriff „latente Weiterbildungsbereitschaft“ lassen sich bestimmte Faktoren wie allgemeines Interesse, Einstellung zur Bildung, Einschätzung der Bedeutung von Wissen in allgemeiner Form, Einordnung der eigenen sozialen Stellung usw. subsumieren.

Auf diese vorhandene latente Weiterbildungsbereitschaft wirken Faktoren der aktuellen Lebenssituation mit ein. Diese können unterteilt werden in einerseits relativ stabile soziodemographische Faktoren wie Schulbildung, Beruf, Familiensituation, Freizeitinteresse usw., und andererseits plötzlich auftretende situative Variablen wie Arbeitslosigkeit, persönliche Konflikt- und/oder Krisensituationen, technische oder soziale Veränderungen am Arbeitsplatz, Reisepläne etc.

Alle diese aufgezählten Faktoren wirken in unterschiedlichster Weise und führen zur aktuellen Motivationsstruktur. „Diese wird erkennbar in der Bereitschaft, einen Volkshochschulkurs zu besuchen, wobei an dieser Stelle angemerkt werden muss, dass diese Bereitschaft allein letztendlich noch nicht zur tatsächlichen Teilnahme führt“ (Feldbusch 2001, S. 144).

Hinzu kommen noch weitere Einflussgrößen wie das Angebot der Volkshochschule, die Gebührenhöhe, das Anmeldeverfahren, die Verkehrsverbindungen, die Veranstaltungstermine etc. Sie alle sind mitverantwortlich für eine Anmeldung bzw. Nichtanmeldung zu einem entsprechenden Angebot.

An dieser Stelle ist die persönliche Motivationsentwicklung aber noch nicht abgeschlossen. Es sei angemerkt, dass es sich hierbei um einen dynamischen Prozess handelt, denn die Teilnahme am Kurs selbst sowie die vorhandenen Rahmenbedingungen des Kurses (Leistung des Dozenten, Teilnehmerzahl, Räumlichkeiten usw.) wirken weiterhin auf die Motivationsstruktur der Teilnehmenden ein, im extremsten Fall kann dies zum Kursabbruch führen.

Es wird deutlich, dass die Entwicklung von Motivationsstrukturen einen komplexen Prozess darstellt, dessen Analyse erhebliche Probleme aufwerfen kann.

Der Einstiegsfragebogen bot die Möglichkeit, die Frage nach der Motivation zur Kursteilnahme offen zu beantworten.

Die angesprochene Vielschichtigkeit der Motivationslagen findet sich in den Antworten der Teilnehmenden des ersten Kurses wieder. Für sie stand im Vordergrund, das Medium Computer kennenzulernen. Hierzu gehört in erster Linie der Erwerb des Wissens von Grundlagen, um den Computer am Arbeitsplatz sowie im privaten

Bereich nutzen zu können. Die Hälfte der Teilnehmer gab an, einen Computer (privat/beruflich) zu besitzen, bzw. bedienen zu müssen, hierfür aber nicht die notwendigen Grundlagen aufzuweisen. In zwei Fällen wurde konkret über Frustrationserlebnisse mit dem Computer gesprochen, die die Teilnehmer direkt verärgerten und verunsicherten und so eine hinreichende Motivation zum Besuch des Kurses darstellten.

„Ich war es satt, beim Arbeiten am Computer nur durch Zufall dort hin zu kommen wo man will, bzw. gar nicht“ (Einstiegsfragebogen, RS).

„Ich nutze einen Computer bei der Arbeit, der schneller ist als ich, beherrscht mich manchmal, ärgert mich gelegentlich und macht nicht immer was ich möchte. Ich möchte das ändern!“ (Einstiegsfragebogen, MM).

In einem konkreten Fall wird die Motivationslage durch die zunehmenden Möglichkeiten des Einsatzes der neuen Medien sehr deutlich. Der Kurs sollte zum einen die Funktion erfüllen, von anderen Menschen unabhängig zu machen, die bis zu diesem Zeitpunkt bei der Bedienung und der Programmnutzung behilflich gewesen waren. Zum anderen wurde das große Interesse deutlich akzentuiert, an den Möglichkeiten des Internets teilzuhaben bzw. notwendige Dinge des Alltags allein erledigen zu können. Steuererklärung und Homebanking wurden hier als primäre Wünsche genannt. Dass auch konkrete Verwertungsabsichten bezüglich einer späteren Stellenwahl vorlagen, wurde durch die jüngste Teilnehmerin im Kurs deutlich:

„Der Kurs soll mir später bei der Berufswahl helfen (Lehrstelle)“ (Einstiegsfragebogen, CR).

Die Motivationsstrukturen des Auftragskurses waren verständlicherweise anders ausgeprägt, als dies bei dem ersten Kurs der Fall war. Die Teilnahme an Kursen der Volkshochschule setzt in der Regel die Freiwilligkeit der Teilnehmenden voraus. Bei dem Kurs für die Diakoniestation lagen die Rahmenbedingungen deutlich anders. Durch die Anordnung der Pflegedienstleitung, den Kurs zu besuchen, verlor die faktische Freiwilligkeit ihre Bedeutung.

Die 12 Teilnehmerinnen sahen sich als Anfängerinnen bei der Arbeit am PC. Dies spiegelt sich deutlich in den angegebenen Motivationslagen wider. Geäußert wurden Wünsche, die das Erlernen des „sicheren Arbeitens am Computer“ als Ziel angaben ebenso wie der häufig geäußerte Wunsch, „Grundwissen zu erwerben“ sowie „Funktionen und Zusammenhänge für die Benutzung der Programme zu sehen“. Eindeutig lassen sich zwei Tendenzen in den Antworten der Teilnehmerinnen charakterisieren. Die Weiterbildung für die Berufstätigkeit und die persönlichen Gründe „Grundkenntnisse erwerben“ waren in den Antworten etwa gleichstark vertreten. Eine Teilnehmerin gab an, seit ca. 7 Jahren „Interesse am PC“ zu haben. Sie „möchte feststellen, wie weit meine Kenntnisse sind und meine Fähigkeiten“. Sie war die einzige, die konkret von Vorwissen sprach, das sie mit in den Kurs brachte.

11.2 Lernerfahrungen im Vorfeld

Dieser Abschnitt dient dazu, die bisherigen Erfahrungen der Teilnehmenden bezüglich der Arbeit mit dem Computer darzustellen und zu systematisieren. Diese Informationen sind bedeutsam für die Beurteilung der Selbstlernarchitektur und die Optimierung der Kursgestaltung.

11.2.1 Vorkenntnisse im Bereich der EDV

Zu Beginn der beiden Kurse wurde jeweils am ersten Unterrichtsabend eine Plakatabfrage zu den bestehenden Vorkenntnissen der Teilnehmenden durchgeführt. Kurse, die als „Anfängerkurse“ für Teilnehmende ohne Vorkenntnisse ausgeschrieben sind, haben durchschnittlich einen recht hohen Prozentsatz von Teilnehmenden aufzuweisen, die in irgendeiner Form bereits Erfahrung mit dem Computer gesammelt haben. Die beiden Projektkurse bilden hier keine Ausnahme, wie die folgenden Erläuterungen zeigen.

Gründe, die für eine Teilnahme von Personen an Einführungskursen in die EDV sprechen, liegen in der Regel in dem Wunsch begründet, Wissen über den Umgang mit dem Computer im beruflichen oder privaten Bereich zu erlangen. Des Weiteren

geht es den Teilnehmenden darum, bestehendes Wissen systematisch zu erweitern und auf dem bisher Gelernten aufzubauen.

Im Folgenden werden die gemachten Äußerungen der Teilnehmenden wiedergegeben und bewertet:

Kurs 1	
Person:	Computererfahrung:
MM – weiblich – Alter: 39	Word und Windows seit 1992
MP – männlich – Alter: 50	mit Bekannten im Internet + Ebay am Arbeitsplatz, aber nicht persönlich
KB – männlich – Alter: 52	CAD ⁸⁹ 1986 – Anfängerkurs Windows
DM – weiblich – Alter: 35	keine
CR – weiblich – Alter: 15	wenig
IR – weiblich – Alter: 41	keine
KR – männlich – Alter: 44	keine
RS – männlich – Alter: 46	wenig – Anwender
PS – weiblich – Alter: 38	Textverarbeitung – Word
TK – männlich – Alter: 38	wenig

Abbildung 22: EDV-Erfahrung der Teilnehmenden (Kurs 1)

Diese erste Darstellung zeigt deutlich, dass ca. die Hälfte der Teilnehmenden Vorerfahrungen im Bereich der elektronischen Datenverarbeitung aufweist. Es ergibt sich eine Verteilung, die einige Personen mit Vorerfahrungen kennzeichnet, die diese allerdings nicht spezifisch bestimmen können. Dieser Sachverhalt lässt sich dadurch erklären, dass diese Teilnehmenden ihre (zum Teil) geringen Kenntnisse nicht in ein Gesamtbild einordnen können und daher nur vage Aussagen über ihren Kenntnisstand treffen können. Zudem fehlen ihnen die Vergleichsmöglichkeit und der Überblick über die Anwendungsmöglichkeiten des Computers, um ihre Fähigkeiten und (Selbst-) Wahrnehmungen besser einschätzen zu können. Im Gegensatz zu der weit verbreiteten Annahme, dass Männer mehr Erfahrung und damit auch mehr Kenntnisse aufzuweisen haben, lässt sich aus der Auswertung der

⁸⁹ CAD – Ein Programm zur industriellen Zeichnung, das speziell am Arbeitsplatz und in der Regel nicht bei Privatanwendern verwendet wird.

Persönlichkeitsplakate ersehen, dass die Geschlechterverteilung bezüglich der bereits gemachten Erfahrungen nahezu identisch ist.

Auftragskurs	Person:	Computererfahrung:
	RW – weiblich – Alter: 56	keine Erfahrung
	UL – weiblich – Alter: 36	Textverarbeitung, Internet, chatten
	KL – weiblich – Alter: 56	keine Erfahrung
	AZ – weiblich – Alter: 41	Text ja, Internet + e-mail
	SW – weiblich – Alter: 25	Textverarbeitung, interne PC-Programme und Einweisung
	RE – weiblich – Alter: 52	„Idealfall“ ⁹⁰ – keine Erfahrung
	GP – weiblich – Alter: 50	keine Erfahrung
	DH – weiblich – Alter: 51	keine Erfahrung
	DaH – weiblich – Alter: 33	Text ja, Internet
	CP – weiblich – Alter: 45	mein Hobby! (fast alles) ⁹¹
	IK – weiblich – Alter: 46	keine
	CaP – weiblich – Alter: 52	Word, Excel, Vivendi, E-Mail ohne Vorkenntnisse ⁹²

Abbildung 23: EDV-Erfahrung der Teilnehmenden (Auftragskurs)

Der zweite Kurs, der nur aus TeilnehmerInnen bestand, vermittelte ein ähnliches Bild bezüglich der gemachten Vorerfahrungen. Auch hier gab die Hälfte der TeilnehmerInnen an, über keine Erfahrung zu verfügen.

⁹⁰ Die Bezeichnung „Idealfall“, die eine Teilnehmerin hier verwendet, bezieht sich auf eine Aussage von mir, die in der ersten Kursstunde geäußert worden ist. Ich bezeichnete TeilnehmerInnen, die keine Vorerfahrung im Bereich der EDV aufzuweisen hatten, als Idealfall für diesen Kurs.

⁹¹ Die Aussage dieser Teilnehmerin (die auf den ersten Blick sehr gewagt erscheint), erwies sich im Verlauf des Kurses nicht als Übertreibung. Im Verlauf verschiedener Gespräche stellte sich heraus, dass sie sehr viel Zeit vor dem Computer verbringt und ihre Kenntnisse daher weit über den Status einer „Anfängerin“ herausragen.

⁹² Diese etwas widersprüchliche Aussage charakterisiert die Selbsteinschätzung dieser Person. Wie vielen anderen gelingt es ihr nicht, ihre Kenntnisse grundlegend zu definieren.

Hier lässt sich vermuten, dass trotz der Anwesenheit der Vorgesetzten der beteiligten Frauen keine Übertreibungen nach oben oder unten stattgefunden haben. Begründet wird dies durch die (an die Volkshochschule) gestellte Aufgabe, einen Einführungskurs zu initiieren und keine Fortgeschrittenenschulung durchzuführen.

Für die weitere Abfolge des Kursgeschehens und die angedachte Planung ist die Ermittlung des Kenntnisstandes der Lerngruppe von entscheidender Bedeutung. Die beiden Kurse, so die zentrale Feststellung, unterscheiden sich nicht von anderen EDV-Einführungskursen. Die Zusammensetzung der Teilnehmenden war bezüglich des Vorwissens stark heterogen.

11.2.2 Teilnahme an früheren VHS-Kursen

Die Frage nach dem Besuch von früheren Veranstaltungen aus dem Angebot der Volkshochschulen dient der Einschätzung und Relativierung dieses besuchten Kurses gegenüber anderen etwaigen Lernerfahrungen, die im Vorfeld gemacht worden sind. Die direkte Frage beantworteten vier Teilnehmende des 1. Kurses mit ja. Für sechs Kursbesucher war es die erste Teilnahme an einem Kursangebot der Volkshochschule. Interessanterweise lässt sich hierbei feststellen, dass die Teilnehmenden, die bereits Kurse an der VHS besucht hatten, mehrere Kurse zu unterschiedlichen Themen absolviert hatten. Keine dieser Personen ließ es bei einer Kursteilnahme bewenden. Es wurden Kurse besucht, die sowohl der beruflichen Weiterbildung als auch dem privaten Interesse dienten. Auffällig ist auch, dass die Kursbesuche zum Teil schon sehr lange zurück lagen (zum Teil knapp 30 Jahre), und dass alle Teilnehmenden in den letzten fünf Jahren keinen VHS-Kurs besucht hatten. Hier scheint der akute Weiterbildungsbedarf zum Handeln verleitet zu haben, der zum Teil in den Motivationslagen beschrieben worden ist. Auch Teilnehmende, die längere Zeit keinen Kontakt zur Weiterbildungsinstitution Volkshochschule hatten, kehren demnach bei Bedarf an diese Institution zurück.

Im angebotenen zweiten Kurs (Auftragskurs) war das Verhältnis zwischen Teilnehmerinnen, die bereits VHS-Erfahrung aufweisen konnten und den bisherigen Nicht-Teilnehmerinnen ausgeglichen. Jeweils sechs Personen nahmen bisher an Kursangeboten teil. Auch bei diesem Kurs lässt sich feststellen, dass die Teilnehmenden, die im Vorfeld Kurse der VHS besucht hatten, mehrere Kurse absolviert hatten. Bei

fünf der sechs Teilnehmenden war dies der Fall. Auch hier wurden bei den besuchten Kursen die unterschiedlichsten Bereiche abgedeckt und berufsrelevante Kurse wie beispielsweise Sprachenfortbildungen, Schreibmaschinen- und Steno-Kurse besucht sowie Angebote wahrgenommen, die der persönlichen Weiterbildung dienten. Nähkurse oder ein Massagekurs seien stellvertretend genannt. Auch hier ist zu beobachten, dass diejenigen Teilnehmerinnen, die bereits an Kursangeboten teilgenommen hatten, die Bildungsinstitution VHS immer wieder aufsuchten, denn die ersten Kurse besuchten sie im Schnitt bereits vor zehn Jahren. Eine Teilnehmerin war pro Jahr mit 1-4 Kursen an der VHS vertreten.

Es lässt sich daher konstatieren, dass die Hälfte der Teilnehmerinnen die Volkshochschule als Bildungsinstitution erkannt und im bisherigen Bildungsverlauf als Lernort genutzt hatte. Dies ist besonders bei der Zusammensetzung des Kurses interessant, bei dem die freiwillige Teilnahme nicht als gegeben vorausgesetzt werden konnte.

Bemerkenswert ist die Tatsache, dass zwei Teilnehmerinnen bereits einen EDV-Grundlagenkurs besucht hatten. Die Kursbesuche lagen allerdings schon sehr lange zurück, in einem Fall zehn Jahre und in dem anderen Fall 17 Jahre. Eine der beiden Personen thematisierte ihre Erfahrungen mit EDV-Kursen: „Ständig andere Lehrer und viel zu theoretisch“.

Diese Aussage spiegelt Erfahrungen anderer Teilnehmer wider, die bereits an EDV-Schulungen teilgenommen haben, die einige Jahre zurückliegen. EDV-Unterricht in früheren Jahren fußte hauptsächlich auf einer didaktischen und methodischen Konzeption, die theoretische Aspekte in den Vordergrund stellte. Für die Teilnehmenden bot das Kursgeschehen wenig Platz zum konkreten Üben und Ausprobieren. Es handelt sich um ein Phänomen, das zahlreiche Kursleiter bestätigen können, die derzeit Kurse im Bereich der elektronischen Datenverarbeitung anbieten.⁹³ Die Didaktik des EDV-Unterrichts vollzieht in den letzten Jahren einen Wandlungsprozess, der die theoretischen Aspekte in den Hintergrund verlagert und/oder drastisch kürzt, um der Anwenderschulung und dem Schwerpunkt des praktischen Handelns die Priorität zuzuschreiben (vgl. dazu auch Thissen 1998, S. 30). Vor allem für das vorliegende Forschungsprojekt ist diese Tatsache von Relevanz, da mit der Umgestaltung der beiden EDV-Kurse der beschriebenen Erfahrung der Kursteilnehmerin entgegengewirkt werden soll.

⁹³ Diese Tatsache kann ich auch aus meinen eigenen Erfahrungen belegen.

Zusammenfassung

Die Auswertung der soziodemographischen Daten der Teilnehmenden beider durchgeführten Kurse hat gezeigt, dass die soziodemographischen Daten dem Durchschnitt der Teilnehmenden eines Volkshochschulkurses im Programmbereich Arbeit-Beruf entsprechen. Vor allem die Vergleichsdaten aus Hessen und dem gesamten Bundesgebiet haben dieses Ergebnis bestätigt. Die festgestellte Verteilung, die sowohl das Geschlecht als auch das Durchschnittsalter umfasst, zeigt deutlich, dass die Teilnehmenden einen repräsentativen Schnitt durch die Teilnehmenden eines Volkshochschulkurses bilden.

Die Motivationslagen lassen sich in beiden Kursen sowohl auf berufliche, als auch auf private Interessen zurückführen, wobei die Dominanz des Computers in der heutigen Gesellschaft das zentrale Moment für die Entscheidung zu einer Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung ist.

Die Vorkenntnisse der Teilnehmenden waren deutlich heterogen ausgeprägt und fielen damit den Erwartungen entsprechend aus.

12. Evaluation der Selbstlernarchitektur

In diesem Kapitel werden die Erfahrungen beschrieben, die die Teilnehmenden mit der Selbstlernarchitektur und den darin verwendeten didaktischen Elementen gemacht haben. Für die Auswertung sind verschiedene Teilfragen relevant, die sich an der in Kapitel 8 erläuterten Fragestellung der Untersuchung orientieren. Ist die Selbstlernarchitektur in der konzipierten Form praktisch umsetzbar? Lassen sich Tendenzen feststellen, die das Lerngeschehen der Teilnehmenden positiv beeinflussen? Wie verändert sich das Rollenverständnis der am Lernprozess beteiligten Parteien? Welche Merkmale von Selbststeuerung sind für die Lernenden bedeutsam geworden und welche positiven bzw. negativen Aspekte dieser „neuen“ Lernform werden gesehen? Neben der Beantwortung dieser Fragen sollen mögliche Probleme im Umgang mit der veränderten Didaktik aus der Sicht der Lernenden erfasst und differenziert werden.

Gegenstand und Ziel

Der Gegenstand ist die in dieser Arbeit entwickelte Selbstlernarchitektur. Für eine Evaluation sind grundsätzlich unterschiedliche Vorgehensweisen und Möglichkeiten denkbar. Leistungsüberprüfungen können durchgeführt, die Nutzungshäufigkeit der Selbstlernarchitektur kann untersucht werden oder die persönliche Einstellung der Teilnehmenden kann erhoben werden. Für die Evaluation von selbstgesteuerten Lernprozessen im institutionellen Rahmen sind drei Dimensionen denkbar, die Kernpunkte für die folgende Auswertung bilden:

- a) Die Akzeptanz der Selbstlernarchitektur mit ihren eingesetzten didaktischen Elementen (Lernumgebung, Lernberatung, Lerntagebuch).
- b) Die beobachteten Prozesse innerhalb der Selbstlernarchitektur (hier geht es vor allem um den Lernprozess und die Gruppenbeziehungen).
- c) Die analysierbaren Ergebnisse seitens der Lernenden (dies entspricht der Evaluation des Lernerfolgs).

Die Materialgrundlage für die Auswertung bildeten die 21 Interviews mit den Teilnehmenden beider Kurse. Zusätzlich werden die Angaben aus den Einstiegs- und

den Abschlussfragebögen ausgewertet, die zu Beginn des Kurses und in der letzten Sitzung ausgefüllt wurden. Die Materialien des Kursleiters, die aus der teilnehmenden Beobachtung stammen, fließen ebenfalls in die Auswertung mit ein.

12.1 Auswertung des Abschlussfragebogens

Für den ersten Auswertungsschritt standen insgesamt 22 Abschlussfragebögen zur Verfügung. Zu Beginn wird die Gesamtauswertung für beide Kurse vollzogen, im Anschluss daran folgt die getrennte Auswertung. Die Fragen des Abschlussfragebogens waren durch Ankreuzen zu beantworten, es wurde die Möglichkeit eröffnet, eigene Bemerkungen im Anschluss an die jeweilige Frage zu notieren. Die Items 4 und 11 waren offene Fragen, deren Ergebnisse gesondert behandelt werden.

Frage	Antwort- möglichkeit „Ja“ (Häufigkeiten)	Antwort- möglichkeit „Teilweise“ (Häufigkeiten)	Antwort- möglichkeit „Nein“ (Häufigkeiten)
Allgemein:			
Item 1: Sind Sie der Meinung, dass die Ziele des Kurses erreicht wurden? ⁹⁴	21	1	0
Item 2: Fanden Sie die angewandten Methoden und Übungen den Zielen angemessen?	20	2	0
Item 3: Können Sie das Gelernte in Ihrem Alltag (beruflich oder privat) anwenden? Wenn ja, wo?	10	10	2
Item 4: Welche weiterführenden Informationen hätten Sie noch gebraucht? ⁹⁵			
Item 5: Fühlen Sie sich auf die Prüfung gut vorbereitet? ⁹⁶	8	12	1

⁹⁴ Zu Beginn des Fragebogens wurden diese Ziele kurz dargelegt.

⁹⁵ Item 4 stellte eine offene Frage dar. Fünf Teilnehmende haben diese Frage beantwortet.

⁹⁶ Diese Frage wurde von 21 Teilnehmenden beantwortet.

Lernumgebung:			
Item 6: Haben Sie sich in dem von Ihnen ausgewählten Lernweg gut aufgehoben gefühlt? Kam er Ihren Lernbedürfnissen entgegen?	18	4	0
Item 7: Waren die Dokumente verständlich formuliert?	20	2	0
Item 8: Hat Ihnen das Layout der Dokumente gefallen? Waren die Dokumente übersichtlich aufgebaut?	21	1	0
Item 9: War der Umfang der Dokumente den jeweiligen Inhalten Ihrer Meinung nach angemessen?	21	1	0
Item 10: Die Lernpraktiken sollten eine Reflexion und Einübung der Lerninhalte fokussieren. Haben sie diese Funktion Ihrer Meinung nach erfüllt?	20	2	0
Item 11: Wie fanden Sie das Verhältnis zwischen „normalem“ Kursgeschehen und der Arbeit in der Lernumgebung? ⁹⁷			
Item 12: Hätten Sie sich eine intensivere Betreuung zu den Selbstlernphasen in der Lernumgebung gewünscht? Wenn ja, welche Form hätte diese Betreuung Ihrer Meinung nach annehmen können?	1	5	16
Gesamtbenotung:			
Item 13: Gesamtbenotung des Kurses (Schulnoten: 1-6)	Die durchschnittliche Bewertung des Kurses nach Schulnoten durch die Teilnehmenden erreicht den Wert 1,5 .		

Abbildung 24: Gesamtauswertung des Abschlussfragebogens für beide Kurse

⁹⁷ Item 11 stellt eine offene Frage dar. 17 Teilnehmende haben diese Frage beantwortet.

Die Teilnehmenden empfanden den Kursaufbau sowie die gewählte Methodik und Didaktik positiv. Die verwendeten Dokumente und Lernpraktiken waren zur Vermittlung des Inhaltes und als Reflexionsmedium gut geeignet. Auch der Umfang der verwendeten Materialien stand in einem guten Verhältnis zum zeitlichen Rahmen. Die Teilnehmenden gaben die jeweilige Wahl des Lernweges als richtige Entscheidung an. 18 der 22 Teilnehmenden vermerkten, dass diese Wahl ihren Lernbedürfnissen entgegen kam. Die Beratungsleistung wurde als ausreichend bewertet, nur eine Person hätte sich eine intensivere Betreuung gewünscht.

Auffällig ist die Beantwortung der Frage nach der Verwendbarkeit und dem Nutzen des behandelten Stoffes (Item 3). Während die Vermittlung des Stoffes als gelungen beschrieben wurde, war der praktische Nutzen eher umstritten. Ebenfalls bemerkenswert ist die Einschätzung der Teilnehmenden zur Vorbereitung auf die fakultative Prüfung (Item 5). Nur etwa ein Drittel gab an, im Hinblick auf diese Prüfung gut vorbereitet zu sein.

Die Items 4 und 11 unterschieden sich von den restlichen Fragen, da hier die Einschätzung durch schriftliche Bemerkungen der Teilnehmenden getroffen werden sollte. Die Frage nach der gewünschten Vermittlung von nützlichen, weiterführenden Informationen (Item 4) wurde von fünf Teilnehmenden beantwortet.

„Habe einmal gefehlt. Systemprogramme und Installieren“ (MP).

„Mehr wirklichkeitsnahe Praktiken bzw. praktische Übungen, die auch zu einem wirklichen Ergebnis führen und nicht zu einem gedachten“ (RS).

„Z.Zt. keine, erst muss alles noch vertieft werden“ (CaP).

„Kann ich nicht beurteilen, es ist mein erster Kontakt mit dem Computer“ (KL).

„Kann ich nicht beurteilen, da ich nicht weiß, welche Infos ich noch hätte bekommen können“ (MM).

Die übrigen Teilnehmenden machten zu diesem Punkt keine Anmerkungen. Die Aussagen lassen den Schluss zu, dass die vermittelte Stoffmenge als ausreichend angesehen werden kann.

Item 11 stellte ebenfalls eine offene Frage dar. Ziel dieser Frage war es, das empfundene zeitliche Verhältnis zwischen den (zu Beginn eines jeden Kursabends) ca. 20minütigen „Frontalunterrichtsphasen“ und den sich anschließenden Selbstlernphasen zu ermitteln. Diese Frage wurde von 17 Teilnehmenden beantwortet.

Das zeitliche Verhältnis wurde durchgehend als sehr gut oder gut bezeichnet. Vereinzelt wurde angemerkt, dass für die Phasen der Lernumgebung mehr Lernpraktiken (und damit mehr Übungsmaterial) nötig gewesen wären. Die Begründung ist im unterschiedlichen Wissenstand der Teilnehmenden zu suchen und kann als Empfehlung gedeutet werden, mehr optionale Lernpraktiken bereitzuhalten.

Um die Teilnehmenden selbst zu Wort kommen zu lassen, hier einige zentrale Aussagen:

„Neu, aber Frontal 3 Std. hält ja keiner aus“ (MP).

„Ich hätte mir längere Abschnitte der Selbstlernphasen gewünscht“ (MM).

„Sehr gut. Sehr gute Kursbetreuung (Lehrer), nette Kursgruppe“ (KB). „Ausgewogen und angemessen“ (DH).

„Sehr gut, interessant“ (IK).

„Noch mehr Übungen wären nicht schlecht“ (MR).

„Prima, hat mir gut gefallen“ (GP).

„Da ich bereits Vorkenntnisse hatte, hatte ich die LPs immer relativ schnell erledigt und konnte die Übungen jeweils mehrmals ausführen oder mich bis zum Fortschreiten des Kursgeschehens mit dem Begleitbuch beschäftigen“ (CaP).

Einige Teilnehmende nutzten die Möglichkeit, die Fragen des Abschlussfragebogens (außer Item 4 und 11) mit Anmerkungen zu versehen. In diesen Aussagen wird das vorherrschende Kursklima gelobt und der große Vorteil, selbstständig arbeiten zu können, wird hervorgehoben.

„Ich habe es als angenehm empfunden, wie vertrauensvoll und geduldig der Kursleiter auf „völlig PC-Unerfahrene“ eingegangen ist“ (CaP).

„Auf jeden Fall war es wichtig, auch alleine zu arbeiten“ (MP).

Das Ergebnis des ersten Auswertungsschrittes belegt damit, dass die Gestaltung und Umsetzung der Elemente der Selbstlernarchitektur von den Teilnehmenden akzeptiert wurde. Die Diskrepanz, die sich zwischen der Bewertung der Kurse und der der Lerninhalte zeigt, lässt sich durch die vorgegebenen Lernziele⁹⁸ des „Xpert“-Lehrgangssystem begründen. Diese sind vermehrt auf den Einsatz des Computers

⁹⁸ Siehe Kapitel: Aufbau und Inhalte der Kurse.

im beruflichen Alltag ausgelegt. Die vermittelten Themen sind daher nicht für alle Teilnehmenden plausibel und erscheinen für den eigenen Gebrauch unpraktisch. Die kursbezogene Auswertung ergab keine nennenswerten Unterschiede, die Häufigkeitsverteilung bei den einzelnen Items des Fragebogens ist annähernd identisch. Auf eine Darstellung dieser Ergebnisse wird daher verzichtet.

12.2 Ergebnisse der Auswertung der eingesetzten Elemente der Selbstlernarchitektur

Der folgende Auswertungsschritt verfolgt das Ziel, die eingesetzten didaktischen Elemente der Selbstlernarchitektur differenziert zu evaluieren. Zu diesem Zweck werden die Aussagen der Teilnehmenden zur Lernumgebung, der Lernberatung und dem Lerntagebuch getrennt analysiert und dargestellt.

12.2.1 Beurteilung der Lernumgebung durch die Teilnehmenden

„Ich denke, man kann sehr gut damit absehen, oder sich erkennen, hab ichs gerafft oder hab ich es nicht gerafft. Ich glaube das kann man umsetzen, ja“ (MP, 21).

12.2.1.1 Einstiegsinszenierung und Einstiegspunkte

Für die Auswertung der Teilnehmerangaben zur Einstiegsinszenierung standen die 21 geführten Interviews und die Notizen der Teilnehmenden Beobachtung zur Verfügung.

Die Eingangsinszenierung wurde als spannend und motivierend für den weiteren Kursverlauf angesehen. Die ungewöhnliche Art des Kurseinstieges wurde durchweg positiv kommentiert. Das lässt die Akzeptanz der gewählten Inszenierung deutlich werden.

„Fand ich ganz gut, weil da kommt jeder am besten mit zurecht, wenn er seinen Weg gehen kann in dem Sinne und nicht stur das Programm durch, weil jetzt heute das war, muss dann das gemacht werden. Aber das ging durch diesen Strukturplan eigentlich ganz prima. Das war schön aufgebaut von Anfang ... und es war nicht langweilig. Dass man jetzt sagt: Och, keinen Bock oder so. ... und man war eigent-

lich schon neugierig was kommt jetzt als nächstes. Und das war schon prima“ (DM, 21).

Die Situation der Teilnehmenden, sich gemäß der gedachten Vorgabe mit unerwarteten Problemlagen konfrontiert zu sehen, die danach ein aktives Handeln erfordern, wurde als untypisch erlebt, aber im positiven Sinne gedeutet.

„Also ich fand es schon mal gut, am Anfang gab es ja so drei Fallbeispiele, die wir uns durchlesen mussten, zu welchem Typ wir ungefähr gehören, also welche Kategorie wir uns sehen, vom Lerntyp. Das fand ich schon mal untypisch, also das hab ich nie so irgendwo anders schon mal erlebt, aber ich fand das gut“ (UL, 9).

Die Aussage, dass die erlebte Art des Lerneinstieges in das Kursgeschehen als etwas grundsätzliches Neues empfunden wurde und zudem auch eine gelungene Herausforderung darstellte, wird durch die folgende Aussage bestätigt.

„Da habe ich mehrfach probiert und geprobt und auch nachgefragt. Also glasklar war es nicht, ich musste mich halt ... war ja auch Neuland ne“ (IK, 23).

In der Stellungnahme der Teilnehmerin wird eine gewisse Verunsicherung deutlich, die, wie im Vorfeld erläutert, aber auch durchaus gewollt war. Dass die Möglichkeit der Orientierung und auch des Nachfragens beim Dozenten jederzeit gegeben war, versetzte die Teilnehmenden in einen Zustand der emotionalen Sicherheit.

„Auf jeden Fall kam ich gut zurecht. Weil ich konnte ja auch immer nachfragen“ (IK, 13).

Das Angebot der Einstiegsinszenierung gab auch Anlass, den eigenen Umgang mit einer Lernsituation und das eigene Lernhandeln zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen.

„Wir machen oft den Fehler, da war zum Beispiel auch ein Kursteilnehmer, ich bin ja auch total unbedarft am PC, eigentlich total unbedarft, völlig blöd würden sie sagen. Ich kann das nicht so, wie junge Leute zack zack rein und genau wissen was klickste. Immer das rechts, links klicken war schon das erste und da gab es auch einen Herrn, der ungeheuer viel auch erfragt hat, aber das war immer gut zu klären.“

Und wir machen sicherlich als Kursteilnehmer den Fehler, sofort den Lehrer zu fragen, immer gleich fragen, statt erst zu überlegen, das könnte ich auch selber vielleicht probieren. Aber das ist eine Struktur, die wir denke ich aus der Schulzeit so drin haben, das hat jeder vielleicht drin ... da gab es schon sehr große Unterschiede bei uns, der eine fragte immer sofort und der andere probierte erst, aber die meisten in unserer Gruppe, hatte ich das Gefühl probierten erst. Weil die das total angestoßen hatte, es alleine zu schaffen“ (GK, 35).

In dieser Äußerung wird deutlich, dass die Eingangssinszenierung motivierend und herausfordernd auf Teilnehmende wirkte. Die aufgrund der biographischen Entwicklung gemachte Erfahrung der Teilnehmerin, die Verantwortung für den Lernprozess allein beim Dozenten oder Lehrer zu sehen, wurde in Frage gestellt. Aus der Sicht der Teilnehmerin durfte diese durchaus verlagert werden.

Der Stellenwert der Eigeninitiative im Einstiegsgeschehen des Kurses wurde von ihr deutlich gesehen und auch positiv beurteilt.

„Weil sonst, man hört nicht mehr zu und wenn ich selber was erarbeite, bin ich aktiver. Das auf jeden Fall glaube ich, dass es so richtig ist“ (GK, 27).

Der Anspruch, die Einstiegssinszenierung als Herausforderung und Aktivierung für die Teilnehmenden zu konzipieren, wurde von den Teilnehmenden gesehen und positiv beurteilt.

Einzig die Zeit, die zum Umgang mit dem Einstiegsszenario zur Verfügung stand, wurde als zu kurz empfunden, das Szenario an sich aber als gut beurteilt.

„Das war vielleicht .. ich will also nichts bemängeln bei dem Kurs aber das war vielleicht ein bisschen kurz diese Phase, hätte man vielleicht ein bisschen länger machen können, dass man sich entscheidet oder dafür entscheidet, was man wählen will“ (KB, 27).

„Sonst wüßt ich jetzt eigentlich nichts Negatives zu sagen (lacht). Also ich hab, ich war wirklich sehr überrascht, dass es so gut überkam“ (KB, 29).

Es wird deutlich, dass die Einstiegssinszenierung in der Lage war, das tradierte Bild einer Unterrichtssituation aufzubrechen. Es gelang, herausfordernde Akzente zu setzen und damit den Kursteilnehmenden gleich zu Beginn des Unterrichtsszenarios Eigenverantwortung für das Lernhandeln zu übertragen.

Dieses Bild lässt sich durch die gemachten Beobachtungen in beiden Kursen bestätigen. Nach einer kurzen Einführung in die Vorgehensweise und dem Verweis auf das Einstiegsdokument orientierten sich die Teilnehmenden zuerst in den für sie bereitgelegten Dokumenten. Danach fand die Einwahl in die vorgeschlagenen Lernwege statt, diese ging reibungslos von statten. Nur kleinere Nachfragen wurden registriert, die sich zumeist auf das Auffinden der benötigten Dokumente in den bereitgestellten Unterlagen bezogen.

Die Teilnehmenden kompensierten die Irritation aufgrund der problemzentrierten Einstiegsinszenierung bzw. Arbeitshinweise durch eigene Aktivitäten. Sie fanden sich selbstständig in der für sie neuen Struktur zurecht und suchten nach Strategien, um die vom Kursleiter herbeigeführte Irritation zu lösen. Dies stellt nach Forneck (2006) ein Verhalten dar, welches Lernende mit hoher Selbstlernkompetenz auszeichnet.

Die Struktur der Lernumgebung, die durch die Einstiegsinszenierung an die Teilnehmenden herangetragen wurde, ist von allen akzeptiert und an keiner Stelle in Frage gestellt worden. Ablehnende Äußerungen oder gar ein Boykott der Lernsituation waren nicht festzustellen.

Einstiegsinszenierungen führen also bei Lernenden zu

- alltagsdifferenten Erlebnissen, die augenscheinlich nach einer Erklärung verlangen,
- einer ersten, grundlegenden, den Lernbeginn orientierenden Strukturierung,
- unterschiedlichen Zugängen und Einstiegen in das Themenfeld,
- möglichen Verbindungen zum gegenwärtigen Leben der Lernenden,
- Vorstrukturierungen, die Lernverhalten zielgerichtet werden lassen⁹⁹.

Als Ergebnis dieser Auswertung lässt sich konstatieren, dass die Arbeit mit der Einführungsinszenierung die zu Beginn des Projektes erhofften Reaktionen der Teilnehmenden bewirkt hat.

⁹⁹ Vorstrukturierung stellt in diesem Fall eine Bedingung von Lernermöglichkeit dar. Sie ist nicht vergleichbar mit der traditionellen didaktischen Strukturierung.

12.2.1.2 Dokumente

Bei der Konzeption der Lernumgebung war die Annahme leitend, dass mit den verwendeten Dokumenten eine Informationsgrundlage zur Verfügung gestellt wurde, die es den Teilnehmenden ermöglichte, einführende Informationen zu den relevanten Themengebieten zu bekommen und sie zugleich in die Lage versetzte, die zugehörigen Lernpraktiken zu bearbeiten. Die Konzeption der Dokumente war so angelegt, dass die Teilnehmenden sich zwischen mehreren Lösungswegen zu entscheiden hatten. Dies sollte die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand erhöhen. Angestrebt war, dass die Dokumente ein eigenständiges Arbeiten der Teilnehmenden ermöglichen sollten. Mit Kooperation innerhalb der Lerngruppe wurde kaum gerechnet. Diese Annahme resultierte aus der Überlegung, dass Lernende, die im Kursgeschehen nebeneinander sitzen, aufgrund unterschiedlich gewählter Lernwege zeitgleich an verschiedenen Themengebieten arbeiten. Für diese Annahme spricht auch die unterschiedliche Geschwindigkeit, mit der Lernende die Information aus den Dokumenten aufnehmen und in die Bearbeitung der Lernpraktiken umsetzen.

Zu Beginn der Arbeit in der Selbstlernphase wurde mit leichten Koordinationschwierigkeiten gerechnet, da die Teilnehmenden mit einer großen Anzahl von Dokumenten konfrontiert wurden. Die Arbeit mit Dokumenten, Lernpraktiken und dem Strukturbild als Orientierung musste von den Teilnehmenden erst „erlernt“ werden.

Wie wurde die Arbeit mit den Dokumenten durch die Teilnehmenden wahrgenommen?

Die Informationsgewinnung aus den Dokumenten wurde insgesamt als fordernd, zum Nachdenken anregend und positive Erfahrung bezeichnet.

„Und ich denke mir, das war schon so angepasst für die Leute, also für mich, die überhaupt keine Kenntnisse hatte. Also es war so angepasst, dass ich sogar alles verstanden habe. Ich habe dann bei meiner Platzkollegin da geguckt, da war schon ein bisschen, na wie sagt man das, ein bisschen komplizierter für mich vielleicht. Sie wusste, weil sie nämlich schon ein bisschen mehr fortgeschritten war, in Computerkenntnis. Und für mich war das, hab ich gesagt, oh je, weiß ich nicht, ob ich

das hätte machen können, aber für mich, für meine Abzweige von diesem Baum¹⁰⁰, was wir da gemacht haben, war alles korrekt“ (GP, 62).

„Es ist also schon gut erklärt, aber man muss manchmal schon auch noch überlegen. Und das fand ich halt auch gut, manchmal, es sind ja schon auch oft richtige Wege beschrieben, also Doppelklick rechts oder so, so genau beschrieben ist, aber manchmal musste man sich halt schon mal Gedanken machen, das fand ich auch nicht schlecht.“ (RE, 54).

Für die Mehrzahl der Teilnehmenden gestaltete sich die Arbeit mit den Dokumenten aufgrund des gewählten Aufbaus und der gestalteten Form als unproblematisch und selbsterklärend. Der Schwierigkeitsgrad war für die Teilnehmenden angemessen, eine Überforderung wurde an keiner Stelle deutlich.

„Also es ist gut geschrieben. Es ist geschrieben, dass man es wirklich verstehen kann und ich bin eigentlich ganz gut zurecht gekommen“ (DM, 47).

„Nee nee, das war eigentlich in Ordnung, sonst ... man muss zwar immer genau nachgucken. Ich weiß nicht ob man es günstiger darstellen kann, um es deutlicher noch zu machen, aber das war eigentlich schon in Ordnung“ (RW, 21).

Neben der Zustimmung zur Lernumgebung und dem gewählten Lernweg, wird durch die folgende Aussage ein Effekt beschrieben, der noch ausführlich behandelt werden wird. Die Konzeption der Selbstlernarchitektur als individueller Arbeitsbereich hindert Teilnehmende nicht daran, sich bei ihren Sitznachbarn zu vergewissern, wie diese mit der Arbeit zurechtkommen. Dieser Effekt wurde mehrfach in den Interviews hervorgehoben. Dies kann als Unsicherheit im Umgang mit den Materialien gedeutet werden, wobei der Blick zum Nachbarn als Vergewisserung und Reflexion des eigenen Umgangs diene. Vielfach wurde geäußert, dass die Wahrnehmung anderer Lernmaterialien beim Sitznachbarn die eigene Entscheidung für einen bestimmten Lernweg stärkte. Auch dieser Sachverhalt wird in der folgenden Interviewpassage deutlich.

¹⁰⁰ Gemeint ist das Strukturbild.

„Äh, also für mich war das okay so. Also, ähm, die Kollegin, die neben mir saß, die hatte einen anderen Fall gewählt, nen anderen Weg, das war mir dann oft zu ausführlich. Also, die das hätte ich jetzt gar nicht alles so gebraucht, weil ich festgestellt hab, ich hab natürlich auch immer mal geschaut, was sie für Blätter hat, ich hab festgestellt, das gewisse Sachen auch immer wiedermal in meinem Fallbeispiel aufgetaucht sind. Also, da wo ich mich zugeordnet hatte und so ganz ausführlich äh, ich meine ich hatte mich ja dafür entschieden, für den einen Weg und so ganz ausführlich brauchte ich jetzt net die Information“ (UL, 33).

Gemäß der Beobachtung eines Teilnehmers stärkte die Arbeit mit den Dokumenten die Kollegialität unter den Kursteilnehmenden und förderte das Kursklima. Individuelles Arbeiten in der Lernumgebung bedeutet kein „Abschotten“ für die gesamte Dauer des Kursgeschehens. Es ist vielmehr vertieftes Arbeiten an individuellen Problemstellungen möglich, das durch Momente kollegialer Zusammenarbeit unterbrochen wird.

„Aber es war nachher auch so, dass Leute irgendwie wussten, der ist im gleichen Lernweg ... dann Zettel mitgebracht haben, das fand ich dann auch ganz gut, dann mussten dann häufig gar nicht alle aufstehen, sondern dann haben Nachbarn für ihre Kollegen das Zeug dann mitgebracht, das war dann auch ganz kollegial, das gab so eine gewisse Nähe dann auch“ (MP, 23).

Die Möglichkeit, eigenständig arbeiten zu können, wurde im Verlauf des Kursgeschehens von den Teilnehmenden erkannt und positiv bewertet, zudem wurde auch die Möglichkeit der Nachfrage beim Kursleiter als Absicherung im Kursgeschehen empfunden.

„Ja, das war schon ganz gut, weil so konnte man wenigstens auch selbst gut arbeiten ... wenn es mal Schwierigkeiten gab, dann hab ich nachgefragt, dann hab ich das auch gleich verstanden. Das war dann ganz okay“ (CR, 11, 43).

Deutlich wird, dass die Teilnehmenden die beabsichtigte Individualisierung der Lernwege wahrnahmen und als positiv bewerteten. Zunehmende Flexibilität im Lernarrangement sowie die daraus resultierende steigende Verantwortung wurden als charakteristische Merkmale der Dokumentenstruktur angesehen.

„Ähm, es ist eigentlich so, dass es beschleunigt. Es beschleunigt das Lernen und macht eigentlich sehr individuelle Wege möglich. Jeder an der Stelle wo er gerade hängt, oder wo er was wissen muss. Das kann man sehr schnell dadurch eigentlich erblättern und machen“ (CaP, 43).

In wenigen Fällen wurde in den Interviews negative Kritik an den Dokumenten geäußert. Diese bezog sich meist auf den Wunsch nach einer etwas einfacheren Darstellung der Informationen. Inhaltliche Kritik oder Klagen über eine Unzweckmäßigkeit der Dokumente wurden von keinem Teilnehmenden geäußert.

„Die waren teilweise ein bisschen schwer zu verstehen, würde ich sagen. Das umzusetzen dann. Das hätte vielleicht ein bisschen einfacher geschrieben werden können. Dass so ein Laie eher, was man ja im Prinzip auch war, dass man das vielleicht ein bisschen eher versteht“ (TK, 17).

Dies wurde aber selten artikuliert, die große Anzahl der Teilnehmenden zeigte sich mit dem Schwierigkeitsgrad und den gestellten Anforderungen zufrieden.

Einige wenige Äußerungen bezeichneten das durch die Dokumente vermittelte Lerngeschehen als zu einfach.

„Ähm, teilweise waren sie mir zu einfach. Also, da ich dieser Lerntyp 1 mich da entschieden hab, war es teilweise doch ein bisschen zu einfach für mich dann. Da hab ich schon mal meiner Kollegin mal nach diesem, die hatte Lerntyp 2 gehabt, da hab ich dann ab und zu mal geguckt, was da gemacht worden ist“ (AZ, 19).

Der Stellenwert der in den Dokumenten vermittelten Informationen wurde durchweg als hoch angesehen. Das Erlernete wurde als nützlich und hilfreich sowohl in Arbeitszusammenhängen als auch im privaten Bereich bezeichnet.

„Ja, es sind Sachen gewesen, die man alltäglich eigentlich benutzt und braucht“ (CaP, 41).

Durch die Analyse der Interviewpassagen wird deutlich, dass eigenständiges Arbeiten durch die Konzeption und Gestaltung der Dokumente möglich war und durch die Teilnehmenden genutzt wurde. Das für die Teilnehmenden ungewohnte Vorgehen machte neugierig und wurde als interessant und spannend charakterisiert. Die

erwartete Konfusion zu Beginn des Kurses durch die Konfrontation mit den Dokumenten trat nicht ein. Die Teilnehmenden suchten in ihren Materialien nach den Dokumenten und begannen direkt und konzentriert mit der Arbeit. Es wurden kaum Fragen zum weiteren Vorgehen gestellt, Verunsicherung oder Zweifel über die nächsten Schritte waren an keiner Stelle im Kursgeschehen wahrnehmbar. Ab dem dritten Kursabend wurde in beiden Kursen ein „selbstverständlicher“ Umgang mit den Dokumenten wahrgenommen. Die Teilnehmenden versorgten sich mit den Unterlagen ihres gewählten Lernweges und Fragen zur Organisation und/oder Verständlichkeit der Dokumente wurden nicht mehr gestellt. Dies ist bemerkenswert, da der Umfang und die Komplexität der Dokumente während des Verlaufs der beiden Kurse kontinuierlich anstiegen. Für die Verständlichkeit und die Arbeit mit diesen Materialien war diese Tatsache aber nicht hinderlich.

12.2.1.3 Lernpraktiken

Bezüglich der Konzeption der Lernpraktiken war die Annahme vorherrschend, dass diese die Teilnehmenden vor ungewohnte Herausforderungen stellen würden. Der Aufbau verlangte unterschiedliche Arbeitsweisen der Teilnehmenden.

Klare Arbeitsanweisungen wechselten mit Aufträgen, die mehrere Lösungsmöglichkeiten anboten. Die Komplexität der Lernpraktiken (ebenso wie die der Dokumente) steigerte sich mit dem Voranschreiten der Kurse und forderte das eigenständige Arbeiten der Teilnehmenden.

Viele Lernpraktiken waren so konzipiert, dass direkt nach dem Bearbeiten einer Aufgabe eine Reflexionsleistung über das soeben Geleistete zu vollbringen war. Die Aussagen der Teilnehmenden bestätigen, dass dies für sie eine neue Erfahrung darstellte. Die Annahme, dass sie noch in keiner institutionell arrangierten Lernsituation aufgefordert worden waren, eine solche Leistung zu vollbringen, stellte sich als richtig heraus.

Die Auswertung zeigt, dass die Mehrzahl der Teilnehmenden der Arbeit mit den Lernpraktiken positiv gegenüberstand. Deutlich wird eine zustimmende Haltung zu den gestellten Aufgaben. Dies betrifft sowohl die Präsentation der Lernpraktiken (Formulierung, Umfang der Materialien) als auch den gewählten Schwierigkeitsgrad. Diese Aussage lässt sich für 75% aller an beiden Kursen Teilnehmenden treffen.

Sie bezeichneten den Schwierigkeitsgrad und die Komplexität als angemessen und die gestellten Aufgaben als lösbar.

„Also, die waren sehr ausführlich und sehr gut beschrieben. Sie hätten die meisten auch lösen können, wenn sie, ich sag mal, vorher nicht aufgepasst hätten (lacht) ... Und die waren schon auf jeden Fall durchführbar. Und waren auch, ich will nicht sagen zu leicht, aber für das Thema eben angemessen“ (SW, 19).

Bemerkenswert war die hohe Zustimmung und Akzeptanz der Lernpraktiken durch Teilnehmende, die sich selber als „Computerlaien“ und Anfänger bezeichneten. Kennzeichnend für diese Gruppe waren der zu Beginn des Kursgeschehens hohe „Respekt“, der allgemein der Arbeit mit dem Computer entgegengebracht wurde und das euphorisierende Gefühl des Erfolges, das sich nach erfolgreicher Arbeit mit den Lernpraktiken einstellte. Die Arbeit wurde als motivierend wahrgenommen und eingestuft.

„Aber die praktischen Übungen, die wir da gemacht haben, das hat mir sehr gut gefallen. Und da konnte ich sogar zu Hause ein bisschen nachüben auch und so weiter. Also, das hat mir sehr gut gefallen, ja. Nee, also sogar für so einen Laien wie mich“ (GP, 5).

Dieser Eindruck wird durch die folgende Aussage verstärkt. Einerseits wurde das Erfolgserlebnis realisiert und für die betreffende Person als elementar bewertet. Zugleich wurde dies direkt mit Konzeption der Lernpraktiken in Verbindung gebracht.

„Diese Aufgaben, die wir immer selber machen mussten. Und das war dann auch schon immer ein kleiner Erfolg, wenn man das gelesen hatte, die Aufgabe, und wusste dann, wie nun was zu machen ist. Das war dann immer so ein kleiner Erfolg, dass man es doch irgendwie kapieren tut. Also, es ist gut geschrieben. Es ist geschrieben, dass man es wirklich verstehen kann“ (DM, 35).

Vielfach wurden die Alltagstauglichkeit der eingesetzten Beispiele und deren Bezug zu vergleichbaren Szenarien aus dem eigenen Computereinsatz im Berufs- und oder Privatleben gelobt. Die Umsetzungsmöglichkeiten des in den Lernpraktiken erarbei-

teten Inhaltes und vor allem deren Übertragbarkeit in andere Kontexte schienen den Teilnehmenden gegeben. Dieses Erkennen der Verwertbarkeit für eigene Handlungsmomente wirkte sich besonders motivationssteigernd auf diese Gruppe der Teilnehmenden aus.

„Also, das ganz viel, weil es ging ja so, es gab ja so, jetzt schreiben wir mal Rechnungen und da gab es eine Unterrichtseinheit, das ist genau das, was ich also tagtäglich brauche. Da war ich ganz euphorisch an diesem Abend ... weil ich hatte heute das gelernt, genau was ich brauchte“ (MP, 45).

Die Aufgaben wurden als fordernd beschrieben, die Lösung konnte nur durch Nachdenken erreicht werden. Dies wurde aber nicht als nachteilig oder problembehaftet empfunden, sondern als wünschenswerter Sachverhalt herausgestellt. Dass die Arbeit mit den Materialien, das Lösen der Aufgaben und damit auch der eigentliche Lernvorgang zudem als erheiternd empfunden werden konnten, wurde ebenfalls positiv hervorgehoben.

„Ja, man musste schon oft mal nachdenken, aber ich denke, schon okay. Auch wenn man mal gefordert wurde, gell?“ (RE, 18).

„Äh, ja ich denke, da waren wir, oder da hat man Spaß noch dran gehabt, das zu machen“ (RW, 17).¹⁰¹

Die Lernpraktiken waren so konzipiert, dass die Teilnehmenden selbstständig erkennen sollten, ob die Aufgabe zufrieden stellend gelöst wurde oder nicht. Eine Musterlösung wurde in den seltensten Fällen vorgegeben, das zu erreichende Ziel aber explizit herausgestellt und verdeutlicht. Diese Konzeptionsleistung wurde von den Teilnehmenden wahrgenommen und positiv bewertet. Die folgenden Aussagen lassen dies erkennen:

¹⁰¹ Aus der Aussage dieser Kursteilnehmerin wird ein interessanter Sachverhalt deutlich. Teilnehmerinnen des Kurses, die sich vor der Teilnahme untereinander kannten (gleicher Arbeitsplatz), zeigten die Tendenz, ihre Aussagen auf die gesamte Lerngruppe hin zu verallgemeinern. Dies mag in der Tatsache begründet liegen, dass diese Teilnehmenden sich naturgemäß häufiger untereinander über das Kursgeschehen austauschten, als dies in der anderen Lerngruppe der Fall war. Dieses Phänomen wird an anderer Stelle nochmals aufgegriffen werden.

„Ich denke, man kann sehr gut damit absehen, oder sich erkennen, hab ichs gerafft oder hab ich es nicht gerafft. Ich glaube das kann man umsetzen, ja“ (MP, 21).

„Also, ich bin die Dinge Schritt für Schritt, also wenn ich es nicht gleich so kapiert hatte, Wort für Wort, Schritt für Schritt, Zeile für Zeile, fand ich total klar dann. Also man musste ihn nicht oft dazu holen, wenn man es ruhig angegangen ist, fand ich. Also, er hat das gut ausgearbeitet, dass man die .. ich meine ich werd das jetzt irgendwann mir antun, mal alles durchzuarbeiten, mal sehen wenn ich Ferien hab, aber ich glaube, selbst wenn er nicht dabei wäre, auch gut so hinkriege nach genau diesen Zetteln“ (GK, 61).

Etwa ein Viertel der Teilnehmenden gab an, auf Schwierigkeiten im Umgang mit den Lernpraktiken gestoßen zu sein. Diese gingen nicht so weit, die inhaltliche Arbeit zu blockieren oder einzelne Aufgaben unbearbeitet zu lassen, stellten aber doch Kritikpunkte dar. Hierfür wurden von den Lernenden hauptsächlich zwei Gründe verantwortlich gemacht:

Dies waren eigene Nachlässigkeiten im Umgang mit den Lernpraktiken und Unzulänglichkeiten der Lernpraktik. Diese Kritikpunkte werden im Folgenden näher beschrieben.

Die individuellen Gründe wurden durch Konzentrationsmängel, Müdigkeit und allgemeine Schwierigkeiten beim Lesen von Texten erklärt. Die Teilnehmenden sahen sich mit der Anforderung konfrontiert, nach belastenden Arbeitstagen ihre Konzentration und Aufmerksamkeit über einen Zeitraum von drei Stunden für die Bearbeitung der Aufgaben aufrecht zu erhalten. Dass dies nicht immer reibungslos funktionierte, liegt auf der Hand. Traten aufgrund dieser Tatsache Probleme im Verständnis der Aufgabenstellungen auf, wurde dies von den Teilnehmenden erkannt. Ein Miss- oder Nichtverstehen von Inhalten wurde in diesen Fällen nicht auf eine Fehlerhaftigkeit der Lernpraktiken bezogen.

„Also, wenn man dann, sagen wir mal, hier das verstehe ich nicht, dann hat man aber auch gemerkt, man hat es nicht richtig durchgelesen. Also, es stand schon gut da, die Formulierung war schon gut“ (DM, 47).

Verständigungsschwierigkeiten konnten relativ zügig bereinigt werden, da in solchen Fällen die Möglichkeit der Beratung offensiv genutzt wurde.

„Das heißt, manchmal gab es einfach nur Verständnisschwierigkeiten. Also, mh ich musst auch schon mal nachfragen, was er meint. Es war von der Aufgabenstellung manchmal für mich nicht ganz so eindeutig, was gemeint war, und wenn er es mir dann erläutert hatte, dann ja, dann war es halt wirklich simpel“ (MR, 19).

Die Argumentation wurde von einer weiteren Teilnehmerin gestützt, die ebenfalls durch Beratung anfängliche Schwierigkeiten bei der Arbeit mit den Lernpraktiken ausräumen konnte.

„Da musste ich mir so manchmal einen Tipp holen oder einen Ratschlag, um das genau zu erkennen. Aber da konnte man auch jederzeit den Herrn Feldbusch wieder ansprechen, wenn was unklar war. Der hat einem also dann nett mitgeteilt, dass man auf dem richtigen Weg ist“ (IK, 41).

Die Unzulänglichkeiten der Lernpraktik wurden zum Teil mit nicht angemessenen oder unerwarteten Inhalten begründet, die für die Teilnehmenden im privaten und beruflichen Bereich offensichtlich keine weitere Relevanz hatten. Dies stellt die Arbeit mit den Lernpraktiken nicht grundsätzlich in Frage, deutet aber auf Probleme im Umgang mit ihr hin.

Auch der Lernstil der einzelnen Personen hatte Einfluss auf die Beurteilung der Lernpraktiken. Diese waren, wie anfangs erläutert, auf Einzelarbeit der Teilnehmenden ausgelegt. Eine Person vermisste deutlich das Gruppenklima im Lernprozess und die damit verbundenen Austauschprozesse.

„Also, jetzt für mich persönlich waren manche Sachen dabei, die ich wahrscheinlich nicht mehr brauchen werde. Also bei manchen Sachen schon und bei anderen war es dann in der Gruppe dann doch schöner. Konnte man sich dann austauschen“ (KL, 89).

Für zwei Teilnehmende schien es offensichtlich keine Anwendungsmöglichkeit für das Gelernte zu geben. Beide waren daher mit den eingesetzten Lernpraktiken nicht durchgängig zufrieden. Die Hintergründe sind aber zu differenzieren, denn eine der beiden Teilnehmerinnen fühlte sich an manchen Stellen überfordert und fand Formulierungen und genutzte Aufgabenstellungen nicht immer plausibel.

„Also, äh, jetzt für mich persönlich waren manche Sachen dabei, die ich wahrscheinlich nicht mehr brauchen werde. Für mich war auch das Lösen der Aufgaben nicht immer ersichtlich“ (KL, 61).

Im zweiten Fall lag eine Unterforderung der Teilnehmerin vor, die darauf zurückzuführen ist, dass es sich nicht um eine Anfängerin handelte, sondern um eine Person, die bereits über Basiswissen verfügte. Die Lernpraktiken und die darin vermittelten Aufgaben erschienen ihr daher zu einfach, Inhalte waren ihr teilweise schon bekannt und sie betonte, dass ihr andere Themen angenehmer gewesen wären.

„Ehm .. den fand ich ... eher einfach. Ja, es lag aber auch sicherlich daran, dass ich eigentlich für mich was anderes hätte gebraucht. Also ich hab das schon relativ schnell dann so durchgemacht, aber ... ehm ... für mich wären eigentlich so Arbeiten mit dem XP-Programm noch wichtiger gewesen, also richtig Anwender-Sachen“ (MM, 16).

Fazit

Die überwiegende Mehrzahl der Kursteilnehmenden bezeichnete die Arbeit mit den Lernpraktiken als gelungen und unproblematisch. Die sich steigernde Komplexität und die Gestaltung des Arrangements wurden als die gedachte Herausforderung akzeptiert und angenommen. Die gestellten Anforderungen wurden als Anregungen zum Nachdenken gesehen, die den Arbeitsrhythmus nicht bremsten, sondern eher förderten.

Die erwartete „Eingewöhnungsphase“, die bei der ersten Konfrontation der Teilnehmenden mit den Lernpraktiken erwartet wurde, blieb weitgehend aus. Es zeigte sich allerdings Beratungsbedarf, der sich sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der konzeptionellen Struktur manifestierte. Dieser wurde durch die individuelle Beratung der Teilnehmenden gelöst.

Schwächen der Lernpraktiken wurden von den Teilnehmenden in der Aufbereitung des Inhaltes (Formulierungen) und der Wahl der Inhalte gesehen.

Diese Schwächen wurden aber weniger auf die Konzeption der Lernpraktiken als vielmehr auf die eigene Motivation zurückgeführt.

Ein kleiner Teil der Teilnehmenden fühlte sich durch die Arbeit mit den Lernpraktiken unterfordert. Zurückzuführen war dies darauf, dass sie keine Einsteiger in die EDV waren, sondern schon über eine gewisse thematische Vorerfahrung verfügten. Bemerkenswert ist, dass sie die gewählten Aufgabenstellungen als motivierend bezeichneten und die Arbeit in der gesamten Lerngruppe nur von einer einzigen Person vermisst wurde.

12.2.2 Beurteilung der Lernberatung durch die Teilnehmenden

Wie gehen Lernende beim Auftreten von Problemen im Lerngeschehen vor, und welche Strategie wenden sie an, um diese zu lösen? In selbstgesteuerten Lernprozessen muss der Lernende das „Hilfe-Suchen“ selbst übernehmen und darüber entscheiden, welche Art von Unterstützung er wünscht und wie er diese bekommt. Nach Kraft (2002a) lassen sich verschiedene Arten des Hilfe-Suchens unterscheiden:

- gezielte Suche nach Unterstützung durch Lehre und Unterricht,
- gezieltes Nachfragen von Expertenwissen,
- Befragen anderer Personen,
- eigene zusätzliche Informationsbeschaffung,
- Ignorieren oder Umgehen des Problems,
- Abbruch des Lernens.

In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, welche dieser Varianten im Verlauf des Lernprozesses von den Teilnehmenden gewählt und genutzt werden. Weiter soll erörtert werden, welchen Stellenwert in diesem Prozess die Beratungsleistung durch die Kursleitung hatte. Schließlich soll die Zusammenarbeit in der Lerngruppe thematisiert werden, um die „Beratung“ und den Austausch der Teilnehmenden untereinander darzustellen.

Die Selbststeuerung von Lernprozessen kann als Voraussetzung, Methode und Ziel von institutionellen Lernprozessen bezeichnet werden (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998). Die vorliegende Selbstlernarchitektur wurde daher unter der Annahme konzipiert, dass Lerner bereits über bestimmte Selbstlernkompeten-

zen verfügen, diese aber durch die Elemente der Selbstlernarchitektur gefördert und optimiert werden sollen.

Selbstlernarchitektur, deren Steuerungselemente und die Lernpraktiken bilden das Fundament, um das reflexive Lernverhalten zu fördern. Zu den bereits beschriebenen Elementen der Architektur tritt nun die Lernberatung hinzu, die im Konzept eine individualisierende Entwicklungsunterstützung mit diagnostischen, beurteilenden und fördernden Elementen darstellt.

Das allgemeine Ziel, die dauerhafte Etablierung einer reflexiven Haltung dem eigenen Lernen gegenüber, muss daher durch individuelle Unterstützung von den Dozierenden begleitet werden. Die verfügbaren Lerntechniken bestimmen die Qualität der Lösung und nicht umgekehrt (vgl. Ryter Krebs 2006). An dieser Stelle setzt die Lernberatung ein. In Kapitel 9 wurde der Aufbau der Lernberatung im Forschungsprojekt vorgestellt und die Trennung in fachliche und allgemeine Lernberatung erläutert.

Fachliche Lernberatung

Die Auswertung ergab, dass dieses Beratungsangebot von den Teilnehmenden kaum genutzt worden ist. Im Kursgeschehen ergab sich eine Lernsituation, in der „informelle Lernberatung“ in Einzelgesprächen als bevorzugte Methode der Beratung gesucht wurde. In beiden Kursen bestand wenig Interesse, die aufgetretenen inhaltlichen Fragen innerhalb der gesamten Lerngruppe zu thematisieren. Vielmehr wurde vermehrt das Einzelgespräch mit dem Dozenten, gesucht um dort die inhaltlichen Probleme zu besprechen und das weitere Vorgehen im Lernprozess zu planen. Durch die veränderte Kursleiterrolle und die hinzu gewonnenen zeitlichen Ressourcen war dies auch problemlos möglich.

Da die Aneignung des Wissens und die Bearbeitung der Aufgaben in erster Linie durch die Teilnehmenden selbst erfolgten, und dies nicht mehr die primäre Aufgabe des Dozenten war, wurden die eingesparten Ressourcen des Dozenten direkt in die Lernberatung investiert. Diese Strukturen der „informellen Lernberatung“ wurden während der gesamten Selbstlernphase im Kursgeschehen genutzt und von den Teilnehmenden eingefordert. Interessanterweise ließ sich eine „Beratungsleistung“ der Teilnehmenden untereinander feststellen, die bei der Konzeption der Selbstlernarchitektur nicht erwartet worden war. Die unterschiedlichen Lernwege, die von den Teilnehmenden gewählt wurden, stellten kein Hemmnis für das Be-

sprechen inhaltlicher Probleme dar. Diese Form der Beratungsleistung wurde für beide Kurse des Forschungsprojektes in gleichem Maße festgestellt. In diesem Kapitel wird daher zusätzlich der Frage nachgegangen, inwieweit die Teilnehmenden die Zusammenarbeit oder den Austausch untereinander suchten. Die erläuterten Beratungsbedürfnisse der Teilnehmenden bildeten den Anlass, ab dem vierten Kursabend auf die konzipierte Form der fachlichen Lernberatung zu verzichten und sie durch die „informelle Lernberatung“ zu ersetzen.

Allgemeine Lernberatung

Durch die Einteilung der Lernwege, die daraus resultierenden Anforderungen an die Lernenden sowie die ungewohnte Arbeit in der Selbstlernarchitektur wurde ein hoher Beratungsbedarf in der allgemeinen Lernberatung erwartet. Die Aufgaben der allgemeinen Lernberatung bestehen primär darin, die persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden in der Lernphase zu thematisieren. Das Lernverhalten soll beratend reflektiert und die Lernroutinen der Teilnehmenden offen gelegt und thematisiert werden. Diese Form der Beratung ist innerhalb des Kursgeschehens als reflexives Element zu verstehen, welches eine Ergänzung zum Einsatz des Lerntagebuches darstellt. Bereits in der Phase der Konzeption der Selbstlernarchitektur war diese Form der Beratung als „Einzelplatzberatung“¹⁰² geplant. Die Auswertung zeigt einen hohen Bedarf an allgemeiner Lernberatung, der von den Teilnehmenden eingefordert wurde.

Auswertung der offenen Fragen

Die angebotene Beratungsleistung sowohl der fachlichen als auch der allgemeinen Lernberatung wurde von der Mehrzahl der Teilnehmenden beider Kurse als ausreichend empfunden. Nur zwei Teilnehmerinnen waren mit dem Umfang der Beratung nicht einverstanden und hätten diese gerne ausführlicher in Anspruch genommen, bzw. intensivere Möglichkeiten der Beratung gewünscht. Die Möglichkeit der dauerhaften „informellen Beratung“ wurde von den Kursteilnehmern erkannt und entsprechend genutzt.

¹⁰² Die Konzeption der fachlichen und der allgemeinen Lernberatung für das Forschungsprojekt sind in Kapitel 10 dargelegt.

„Jederzeit war Zeit da, zu fragen, sich zu informieren. Und dieser Austausch, der findet ja in der Pause statt. Da gibt man dann ja eher zu, ach das war eben net so, da hab ich gepennt, das hab ich net mitgekriegt und ... dann zeigt auch jemand anders, lehnt sich mal rüber und sagt, hier drück mal die Taste oder so. Bei der Textverarbeitung, ich komme hier mit dem Cursor nicht weg, und da haben sich die Leute schon gegenseitig geholfen. Das war okay“ (MP, 23).

Die Aussage verdeutlicht, dass beratende Unterstützung im Lernprozess bei mehreren am Lernprozess beteiligten Instanzen gesucht und gefunden wurde. Der Kursleitung wird im Beratungsprozess naturgemäß die tragende Rolle zugesprochen. Ansprechbarkeit für allgemeine und fachliche Fragen wird von den Teilnehmenden erwartet.

„Die Leute sind ziemlich so selbst zurecht gekommen. Wenn sie nicht weiter kamen, haben sie den Herrn Feldbusch gefragt, der ist dann praktisch von Schüler zu Schüler gelaufen, weil jeder hat immer ne Frage gehabt“ (KB, 45).

Durch den Einsatz der Selbstlernarchitektur werden die Aufgaben des Dozenten nicht geringer. Er bleibt weiterhin der Hauptansprechpartner für die Lernenden bei anfallenden Fragen, Anmerkungen oder auch Kritik. Durch die veränderte Kursdidaktik kann sich der Dozent in den Selbstlernphasen der Teilnehmenden deren Beratung widmen. Dass diese (auch im Rahmen der Selbstlernarchitektur) weiterhin gesucht und gewollt ist, zeigen die Aussagen der Teilnehmenden. Allgemein wird beschrieben, mit den gestellten Aufgaben gut zu recht gekommen zu sein. Bei auftretenden Fragen wurde auf die informelle Lernberatung durch den Kursleiter zurückgegriffen.

„Also, ich bin die Dinge Schritt für Schritt, also wenn ich es nicht so gleich kapiert hatte, Wort für Wort, Schritt für Schritt, Zeile für Zeile, fand ich total klar dann. Also man musste ihn nicht oft dazu holen, wenn man es ruhig angegangen ist, fand ich“ (GK, 28).

Zwei Drittel der Teilnehmenden gaben an, die Beratung des Dozenten im Kursverlauf öfters in Anspruch genommen zu haben. Ein Drittel teilte gelegentlichen Beratungsbedarf mit und zwei Teilnehmende verwiesen auf die Tatsache, keine Bera-

tungsleistung gefordert zu haben. Dies bestätigt insgesamt die Annahme des hohen Beratungsbedarfs, vor allem in der ersten Phase der Arbeit in der Lernumgebung.

„Und dann, wenn ich es noch nicht ganz verstanden hab, dann bin ich praktisch an die Lernpraktik rangegangen, wenn ich da nicht weitergekommen bin, hab ich den Herrn Feldbusch gefragt. Und da hab ich dann immer gute Auskunft gekriegt“ (KB, 41).

Die Inanspruchnahme des Dozenten wurde von den Teilnehmenden als Beratungsleistung im klassischen Sinne verstanden. Die allgemeine und die fachliche Lernberatung dienten den Lernenden zur Erfragung von Tipps, die bei Unklarheiten in Anspruch genommen wurden.

„Ja, das schon. Wenn ich nicht weiter wusste, dann sagte er: Also wie war das eben, wie haben Sie angefangen, wie ging es weiter. Also, er hat mir jetzt nicht die Lösung gesagt, er hat mir immer so einen kleinen Wink gegeben und dann wusste ich dann auf einmal: Ja, so und so war das“ (DM, 29).

Die Beratung direkt in das laufende Kursgeschehen zu integrieren und sie „vor Ort“ beim Teilnehmenden durchzuführen, wurde damit als förderlich für das Kursgeschehen und die eigene Lernaktivität wahrgenommen. Persönliche Beratung war allen Teilnehmenden wichtiger als Beratungsprozesse in der Gruppe. Die eigenen Fragen und Problemstellungen im Einzelgespräch mit der Kursleitung zu erörtern, wurde von ca. 75% aller Teilnehmenden höher gewichtet, als die Möglichkeit, die Beratung in der Gruppe durchzuführen.

„Nee, das weiß ich nicht, ob das so gut ist. Wenn dann da jeder so seine Fragen so ganz öffentlich macht, ob das dann für die anderen so interessant ist“ (MR, 43).

Helfende Beratung, die sich die Teilnehmenden untereinander gewährten, spielte in der Kursstruktur ebenfalls eine Rolle. Dies ließ sich sowohl während des Lernprozesses im Kursgeschehen beobachten, als auch in den Pausen und vor und nach dem jeweiligen Kursabend. Trotz der gleichzeitigen Arbeit an verschiedenen Problemstellungen (bedingt durch die unterschiedlichen Lernwege) wurden die Beratung

und der Austausch mit anderen Teilnehmenden gesucht. Dies trifft auf mehr als die Hälfte der Lernenden zu.

„Ja, wenn ab und an mal irgendwas dann nicht so klappte oder .. hab ich noch mal nachgefragt, oder haben uns das dann auch gegenseitig erklärt, wenn einer mal irgendwie ...“ (MM, 42).

Neben der Informationsgewinnung durch die Lernmaterialien und der Beratungsmöglichkeit durch die Kursleitung stellten die Kommunikation und Beratung der Teilnehmenden untereinander einen bedeutenden Faktor dar.

„Und geholfen hat halt, dass wir jeden ansprechen konnten und sich Tipps und auch noch mal nen Ratschlag holen konnte“ (IK, 33).

Erwartungsgemäß war die Kooperation unter den Arbeitskolleginnen größer als im zweiten durchgeführten Kurs. Da diese Teilnehmerinnen den gleichen Arbeitsplatz hatten, ist deren sprachlicher Austausch und die Kooperation untereinander (auch außerhalb der Unterrichtsphasen) als deutlich intensiver als im ersten Kurs einzustufen.

„Ich glaube, da waren wir in der Gruppe schon ziemlich gut, also ich weiß, dass die Kollegen sich zu Hause noch mal gestützt haben und einfach noch mal telefoniert haben und gemacht haben“ (CaP, 57).

Es wird deutlich, dass die genannten Möglichkeiten der Beratung für die Mehrheit der Kursteilnehmenden ausreichend war. Darüber hinausgehende Gelegenheiten der Beratung oder einer allgemeineren, größer angelegten Kooperation zwischen Teilnehmern und Dozent wurden nicht erwartet und gewünscht.

Die Beratungsleistung und Zusammenarbeit unter den Teilnehmenden kann aufgrund der Interviewaussagen und der eigenen Beobachtung als unsystematisierte Handlung gedeutet werden, die im Bedarfsfall eingesetzt wurde. Nahmen die Teilnehmenden auftauchende Probleme wahr, wurde versucht, diese innerhalb der Teilnehmergruppe zu lösen. Scheiterte dies oder überstieg die Komplexität des Problems die Möglichkeit der gegenseitigen Beratung, wurde auf den Austausch mit dem Kursleiter zurückgegriffen.

„Es waren so manchmal so Sachen, ich habe dann zum Beispiel nicht schnell genug gedrückt, muss man zweimal drücken und ich habe dann, dieses Tempo bei Maudrücken war dann vielleicht zu langsam. Und dann wusste ich nicht, und dann hab ich gesagt, dann kann man doch nicht immer rufen und so, und dann hab ich meine Kollegin, die ist nämlich schon relativ gut mit dem Computer. Ja warum erscheint es nicht, es ist ja nicht bei mir im Bild, ich habe doch gedrückt. Und dann hat sie zu mir gesagt, musst du schneller drücken und so Kleinigkeiten, ja. So ein bisschen so, schwierige Fragen, da habe ich Herrn Feldbusch gefragt, ja“ (GP, 46).

Das unterschiedliche Lern- und Arbeitstempo der Teilnehmenden wurde als Argument gegen Gruppenarbeit und gemeinschaftliches Vorgehen in der Lerngruppe genannt.

„Nö, weil ich ... nö .. weil der Herr Feldbusch, also wenn man eine Frage hatte, die jetzt wenn wir jetzt so Lernaufgaben durchgeführt haben, da war ja jeder mit sich so beschäftigt, die einen waren schneller, die anderen waren langsamer, dann hätte das ja auch wahrscheinlich den Unterricht gestört, wenn ich da laut jetzt irgendwie gefragt hätte“ (UL, 55).

Fazit

Durch die Aussagen der Teilnehmenden und die eigene Beobachtung wurde die erwartete Annahme nach einem hohen Beratungsbedarf der Teilnehmenden bestätigt. Dies zeigte sich vor allem in der ersten Phase des Kursgeschehens, in der die Teilnehmenden mit der Lernumgebung und deren Systematik konfrontiert wurden. Der Kursleiter behielt im neuen Lernsetting die zentrale Rolle als Lerngestalter. Er wurde im Kursgeschehen mit einer höheren Beratungsleistung konfrontiert, die er für die Teilnehmenden zu erbringen hatte.

Zwei Drittel der Teilnehmenden gaben an, häufig Beratungsleistungen in Anspruch genommen zu haben. Ein Drittel nutzte diese Möglichkeiten gelegentlich und nur zwei Personen gaben an, keine Beratung eingefordert zu haben.

Es wurde deutlich, dass sich die allgemeine und die fachliche Lernberatung nicht immer trennscharf voneinander abgrenzen ließen. Dies zeigte sich in der Akzentuie-

rung beider Thematiken im Beratungsgespräch mit den einzelnen Personen. Wurden in der Anfangsphase des Kursgeschehens vermehrt Fragen fachlicher Art gestellt und der Beratungsbedarf somit stark inhaltsbezogen gefordert, veränderte sich dies im Verlauf des Kursgeschehens. Nach einer ersten Eingewöhnungsphase konnte eine zunehmende Reflexion der Teilnehmenden über ihr Lernverhalten und ihr Herangehen an bestimmte Aufgaben festgestellt werden.

Dass die gestellten Aufgaben nicht in der gesamten Lerngruppe besprochen wurden, sondern die Erfolgskontrolle direkt durch die Teilnehmenden stattfand, wurde nicht als hinderlich empfunden. Ein darüber hinaus gehendes gemeinsames Vorgehen in der gesamten Lerngruppe wurde als nicht erforderlich angesehen.

Die Beratungsleistung und Kommunikation der Teilnehmenden untereinander war deutlich höher, als dies im Vorfeld angenommen wurde. Trotz unterschiedlicher Lernwege und der damit zeitgleichen Bearbeitung unterschiedlicher Aufgaben wurden Beratungsleistungen und auch Hilfestellung untereinander erbracht. Dies ist umso bemerkenswerter, als die Lernumgebung primär als Individuallernplattform erdacht und konzipiert worden war, aber unterschiedliche Lernwege und Thematiken schließen die Zusammenarbeit unter den Teilnehmenden (sofern diese gewünscht ist) nicht aus.

Für das durchgeführte Forschungsprojekt lässt sich feststellen, dass im Vergleich zu kursorischen Lernsettings die dominante, dozierende Aufgabe des Kursleiters an Bedeutung verliert. In den Phasen des Selbstgesteuerten Lernens nimmt er stattdessen die Rolle eines „informellen Lernberaters“ ein. Diese charakterisiert sich durch das Bereitstellen der Materialien für die Lernenden und das Beobachten der Arbeit mit diesen. In dieser Rolle ist der Kursleitende für Fragen ansprechbar und gibt den Lernenden gezielt Hinweise und Tipps bei der Bearbeitung ihrer Aufgaben. Zusätzlich greift er in die Lernhandlungen der Kursteilnehmenden ein, wenn er durch Beobachten Probleme und/oder Handlungsschwierigkeiten bei den Teilnehmenden sieht. Durch diese Tätigkeit wird die aktive Beraterrolle gestärkt und das dozierende Arrangement für die Lerngruppe tritt in den Hintergrund.

Im Verlauf der Kurse zeigte sich, dass die Teilnehmenden verschiedene Strategien entwickelten, um Probleme im Lernprozess zu lösen. Neben dem Rückgriff auf die Dokumente stellten die Beratung durch den Kursleiter und die weiteren Mitglieder der Lerngruppe die bevorzugten Strategien dar.

12.2.3 Beurteilung des Lerntagebuches durch die Teilnehmenden

Die Akzeptanz und Nutzung des Lerntagebuches durch die Teilnehmenden wird in diesem Kapitel analysiert. Zudem wird der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert das Lerntagebuch im Lernprozess der Teilnehmenden hatte. Dies bezieht sich auf die Arbeit mit dem Lerntagebuch im direkten Kursgeschehen und seine Nutzung als mögliches Instrument zur Reflexion und Nachbereitung des Unterrichtsstoffes zu Hause. Für die Analyse werden die Aussagen der Teilnehmenden, die zur Auswertung zu Verfügung gestellten Lerntagebücher sowie eigene Beobachtungen verwendet.

Die Frage nach der Benutzung des Lerntagebuches ist von den Teilnehmenden sehr differenziert beantwortet worden. Dies bezieht sich sowohl auf die Nutzung des Tagebuches allgemein als auch auf den unterschiedlichen Umgang mit den beiden Hauptaspekten des Lerntagebuches, die inhaltliche und die emotional/reflexive Komponente. Mehr als die Hälfte der Befragten in beiden Kursen hat das Angebot des Lerntagebuches nicht oder nur sporadisch genutzt. Die Gründe hierfür liegen insbesondere in der Annahme, die Eintragungen nicht verwerten zu können und keinen direkten Vorteil aus dem Lerntagebuch zu ziehen.

„Ich habe das weniger benutzt, muss ich ganz ehrlich sagen, ja“ (DH, 29).

„Ja, ich habe das benutzt. Aber .. em .. wie gesagt, manche Sachen waren dann für mich auch nicht unbedingt anwendungsrelevant“ (MM, 26).

„Ob ich mir das ausgefüllt habe? Nee, eigentlich nicht, ich wusste überhaupt nicht, was ich da reinschreiben sollte, weil da immer stand, was haben Sie gelernt, oder wie haben Sie sich gefühlt, aber wie gesagt, ich habe mich eigentlich ein bisschen unterfordert gefühlt“ (CP, 29).

Aus der folgenden Interviewpassage wird ebenfalls deutlich, dass die fehlende Motivation, ein Lerntagebuch kontinuierlich über einen Zeitraum von zehn Kursabenden zu führen, ebenfalls ein Hemmnis darstellte.

„Und ansonsten, am Anfang haben wir alles ausgefüllt, ich jetzt und dann ab dem dritten mal, habe ich dieses: Wie fühle ich mich oder was will ich eben, mit was will ich arbeiten, das hab ich dann nicht mehr gemacht, weil das hätte sich ständig wiederholt“ (SW, 21).

Von einem Kursteilnehmer wurde die Vermutung geäußert, dass andere Teilnehmende das Lerntagebuch nicht benutzten. Dies wurde als Legitimation dafür verwendet, den eigenen Gebrauch ebenfalls in Frage zu stellen.

„Da hab ich halt festgestellt, dass viele das auch nicht so gemacht haben. Das war irgendwie zuviel, also immer irgendwie kurz danach ausfüllen, wie man sich gefühlt hat, das war ja noch okay, aber das was haben Sie gelernt und so weiter und also, das war, da war ich irgendwie überfordert. Kann sein, die anderen sind nicht überfordert. Dass also nach jedem Abschluss die Fragebögen ausgefüllt werden sollen, wenns auch nur auf freiwilliger Basis war. ... Aber ich meine, ist auch natürlich okay, ist ja auch wichtig für ein Feedback, denke ich. Aber also, bei mir war es ein bisschen viel“ (KB, 51).

Diese Aussage verdeutlicht beispielhaft, dass die meisten Teilnehmenden, die das Lerntagebuch nicht oder nur sporadisch genutzt hatten, Rechtfertigungen heranzogen, die das Tagebuch zwar als nützliches Instrument klassifizierten, seinen Nutzung für die eigene Person aber negierten.

Weiterhin wird deutlich, dass einige Personen reflexive Hilfen, die das Lerntagebuch bot, zwar beschrieben, diese aber nicht als solche wahrgenommen wurden.

„Für mich in der Reflexion habe ich ausgefüllt, ... (Auslassung) ... Aber diese anderen Bereiche, ich weiß nicht wie es die anderen, die musste ich nicht ausfüllen, also ich war zufrieden, wo ich mich überfordert oder beschissen gefühlt habe, ein oder ein halber Abend war es noch, da hab ich auch reingeschrieben, also heute war total daneben, hast nichts gerafft hier. Aber ähm, ansonsten hab ich das nicht komplett, es waren ja mehrere Seiten, es war eigentlich immer nur die erste Seite, die ich ausgefüllt hab“ (GK, 43).

Frau K. war sich nach ihrer Aussage der beiden unterschiedlichen Lernhilfen bewusst, die das Lerntagebuch bot. Die inhaltliche und die emotionale Ebene wurden von ihr getrennt wahrgenommen und auch beschrieben. Trotz der offensichtlichen

Geringschätzung des Lerntagebuches gelang es ihr, bestimmte Teile des Lerntagebuches für sich zu nutzen und dies in ihre eigene Lernreflexion einzubeziehen.

Die Analyse ergab, dass weitere Faktoren existierten, die einer Nutzung des Lerntagebuches abträglich waren. Diese können als Unlust, Erschöpfung nach einem anstrengenden Arbeitstag, aber auch als Unterforderung beschrieben werden. Die Frage nach der Nutzung des Lerntagebuches wurde von einer Kursteilnehmerin folgendermaßen beantwortet:

„Nee, hin und wieder. Gar nicht, aber das war .. äh also .. es war bestimmt ganz gut gemacht, wobei ich dann denke, irgendwo war man dann auch fertig. Da kam man dann so von der Arbeit, dann direkt da hin gefahren ist. So, das hatte bestimmt nichts mit dem Herrn Feldbusch zu tun, oder so, sondern, dass war ganz einfach auch ein bisschen Faulheit von mir. Ich denke, jedes Mal brauchte das eigentlich nicht“ (DH, 31).

Die fehlende Motivation, das Lerntagebuch auszufüllen, die bei einigen Kursteilnehmenden deutlich wird, ist in der folgenden Aussage beispielhaft verdeutlicht:

„Ja, ja. Da hab ich auch immer das gleiche draufgeschrieben. Also nachher hab ich gedacht, irgendwie ist es witzlos. Zumindest hätten sie eingesammelt werden müssen“ (MR, 29).

In zwei Aussagen lässt sich das Bedürfnis feststellen, dass das Führen des Lerntagebuches als Erledigung eines Geschäftsvorganges empfunden wurde, mit der der Kursabend symbolisch abgeschlossen wurde.

„Also, Sie meinten die Blätter, die wir alle bekommen haben? Ja, das hab ich immer alles abgeheftet und ... ja ja, das haben wir schon, ich hab das benutzt. Weil das waren ja auch die Aufgaben, die wir teilweise bekommen haben in den Stunden“ (UL, 35).

„Ach, das meinten Sie jetzt. Ja, die hab ich eigentlich immer schon gewissenhaft am Ende der Stunde dann immer durchgearbeitet“ (UL, 45).

Die Erfüllung einer „Aufgabe“, die das Lerntagebuch in diesen beiden Fällen deutlich macht und die von einigen Teilnehmenden sehr ernst genommen wurde, wird durch die folgende Aussage noch unterstrichen.

„Und für mich war es so, oder ich glaube, dass es so ist, wenn ich diese Dinge ausgefüllt hab, also eigentlich so in einer typisch deutschen Manier, wenn ich meine Aufgabe erledigt hab, dann kann ich auch gehen, dann kann ich es auch abhaken, dann ist der Abend dann mit allen Teilen erledigt. Ich habe öfters mal geschrieben, dass es mir heute nicht ganz so gut geht, ich habe gemerkt, ich habe da meine Grenzen, dann hab ich aber auch mal wieder geschrieben, heute geht es mir gut und die Stimmung nimmt man zumindest mit ins Auto zum nächsten Punkt, wo man dann ankommt. Also ich glaube so, ich habe es ziemlich ernst genommen, dass ich mir gedacht hab, na wie geht es dir heute oder wie geht es dir jetzt, was hat die Sitzung gebracht“ (MP, 27).

Diese Interviewpassage verdeutlicht beispielhaft, dass die Angebote, die das Lerntagebuch bezüglich der emotionalen Komponente lieferte, genutzt wurden.

Der Zweck, der primär durch den Einsatz des Lerntagebuches erfüllt werden sollte, lag in der Bereitstellung eines Instrumentes zur begleitenden Reflexion des eigenen Lernens. Dies wurde in unterschiedlichen Zusammenhängen realisiert und umgesetzt. So dienten die Eintragungen der Nachbereitung zu Hause und wurden damit von Teilnehmern als hilfreiche Gedankenstütze und zur besseren Auseinandersetzung mit dem Lernstoff angesehen.

„Ja, hab ich das auch genutzt. Ich war auch, wir hatten überlegt, der Herr Feldbusch sagte, wir wenn wir das wollen, können wir das auch abgeben. Und da war ich dann ganz froh, weil wir haben es dann letztendlich nicht abgegeben, sondern nur diese Gesamtauswertung von dem Kurs, die wir geschrieben haben. Und da hab ich das dann wirklich noch mal benutzt, weil ich das in dem Ordner mit den Lernpraktiken auch mit drin hatte“ (SW, 23)

„Für mich in der Reflexion hab ich ausgefüllt, was hab ich an dem Abend gemacht, um dann auch wieder reinzugehen zu Hause zu gucken, ach das und das und das war dran, einfach, das war einfach nur ne Brücke fürs Gedächtnis“ (GK, 43).

Teilweise dienten die Eintragungen auch zum Ordnen der eigenen Gedanken in der Unterrichtsstunde und für eine mögliche Nachbereitung zu Hause.

„Und auch diese anderen Fragen waren dann, nicht nur wie geht es dir heute, sondern auch, wo kann ich das für verwenden. Also bei diesen Fragen da war ich ganz euphorisch und hab geschrieben, also das ist was, das gucke ich mir noch mal näher an, selbst wenn das nicht mehr Thema ist im Kurs, da ist Interesse geweckt worden, also da kann man auch schon erkennen, war das was für mich ...“ (MP, 27).

Aus der Sicht anderer Teilnehmender eröffneten sich solche Chancen durch das Lerntagebuch nicht. Im Folgenden werden Teilnehmeraussagen wiedergegeben, die das Tagebuch nicht in Frage stellten, aber die Verwendungsmöglichkeit als Hilfsmittel zu einer eigenen Lernreflexion anzweifelten. Deutlich wird, dass der Sinn der Fragen zur Befindlichkeit zum Teil als unnötig oder auch als überflüssig bezeichnet wurde. Die inhaltliche Komponente wurde als wichtiger wahrgenommen und erhielt im Vergleich zur reflexiven einen höheren Stellenwert. Indirekt wurde damit auch die zur Verfügung gestellte Form des Tagebuchs angezweifelt, dessen Aufbau damit nicht allen KursteilnehmerInnen als logisch und nachvollziehbar erschien.

„Äh ja ... man muss natürlich dazu sagen, vom Prinzip her schon, weil man hat dann vielleicht die Sachen, also es waren viele Fragen, ich weiß jetzt die Fragen im Einzelnen nicht mehr, also viele Fragen waren dabei, die ich an für sich für unsinnig halte. Oder mit denen ich gar nichts anfangen konnte, unsinnig ist vielleicht der falsche Ausdruck, ein anderer konnte vielleicht damit was anfangen. Äh ... ich habe halt nicht reingeschaut, weil ich zeitlich in dieser Zeit, also ein bisschen bedingt, äh .. viel zu tun hatte, und deswegen habe ich eigentlich zwar den Kurs gemacht, habe aber daheim nur ganz wenig das noch mal aufgearbeitet. Da wäre es vielleicht, oder das war es dann schon im Prinzip hilfreich dieses Lerntagebuch, aber anfürsich habe ich, führt man sich ja so ein Lerntagebuch schon fast selber. Weil ich mir anfürsich Stichpunkte gemacht hab, äh .. für Sachen wo ich meine, das hätte ich mir aufschreiben sollen, das vergesse ich sonst, oder wie auch immer. Gut, dann hab ich mir jetzt natürlich grad jetzt das aufgeschrieben, was ich dann hinterher gebraucht hätte, das steht wieder auf einem anderen Blatt. Aber vom Grundprinzip war es nicht schlecht“ (RS, 27).

In der letzten Passage wurde eine indifferente und zwiespältige Haltung zum Ausdruck gebracht. Notizen zum inhaltlichen Lerngeschehen wurden ohnehin gemacht, wenn sie von Nutzen erschienen. Der Sinn der Vorgabe, dies nach einem vorgegebenen Raster bzw. einer Vorlage tun zu müssen, wurde angezweifelt. Unterstützt

wird dies durch die folgende Aussage, mit der die vorliegende Form des Lerntagebuches bemängelt wurde. Es wurde auf eine zu strikte und restriktive Auslegung verwiesen, die eine Nutzung eher behinderte, als unterstützend förderte.

„Aber eh .. ich sag mal, der Rahmen war ja vorgegeben. Also man ... es gab zwar immer auch die Aufgaben, auch Fragen, haben Sie das verstanden, ist der Inhalt klar geworden. Aber eh ... aber auf so andere individuelle Sachen, da war ja eigentlich kein Raum. Em ... aber ... man konnte ja keine ... man konnte wenig sagen, also, das ist was, da möchte ich noch mal dran arbeiten. Oder das mit einbringen, sozusagen, wie sieht das da und damit aus. Ich denke, dadurch dass es alles festgelegt war“ (MM, 29).

Die Neuheit des Lerntagebuches stellte für die meisten der Teilnehmenden ein Hindernis für eine konkrete Auseinandersetzung mit diesem Medium dar. Dies ist auch eine Erklärung dafür, dass die inhaltlichen Momente des Lerntagebuches stärker als die emotionalen bewertet und bearbeitet wurden.

„Können Sie sagen, warum Sie sich so auf das Inhaltliche dabei konzentriert haben?“ (Interviewer).

„Ich kann es gar nicht genau sagen. Ich denke, ich war halt, für mich war halt schon alles neu, und ich war schon immer so ein bisschen erschlagen (lacht), und von daher war das faktisch schon auch jedes Mal gleich“ (RE, 40).

Aus den Interviewauszügen lässt sich eine deutliche Überraschung der Teilnehmenden erkennen, mit Fragen zur Befindlichkeit konfrontiert zu werden. Dass sie in einem EDV-Kurs an einer Volkshochschule nicht erwartet und daher als überraschendes Moment aufgenommen wurden, macht die folgende Aussage deutlich:

„ ... ich denke EDV-Kurse haben jetzt einen sehr hohen Stellenwert, das ist halt das Thema schlechthin, das uns beschäftigt, die ganze Gesellschaft. Laptops und diese ganzen E-Mail Sachen und .. das hat halt jetzt, da brennts in der Gesellschaft. Viele andere Sachen halt so, das sind ja so Sachen, es ist interessant wie so ein Ding funktioniert, aber warum fragt er mich nachher wie geht es mir denn? Plötzlich kommt dann so eine menschliche Seite dann oder so eine persönliche Seite, die man erstmal gar nicht erwartet, aber die müsste es ja eigentlich auch geben, also gerade so eine Frage, für was brauche ich denn das überhaupt “ (MP, 45).

Um den persönlichen Stellenwert des Lerntagebuches zu beschreiben, zogen die Teilnehmenden des öfteren Vergleiche mit bestimmten Situationen des Kursgeschehens. Hier wurde beispielsweise die inhaltliche Arbeit an den einzelnen Aufgabenstellungen der Lernpraktiken als ergiebiger dargestellt als die Eintragungen in das Lerntagebuch.

„Nee, wenn dann würde ich eher nicht das Lerntagebuch, sondern den Unterricht nehmen. Weil er hat es ja auch, er hat dann auch immer noch mal Wiederholungen gemacht, beim nächsten Mal. Und ist auch wirklich wahnsinnig deutlich auf die einzelnen Themenbereiche eingegangen und hat auch mehrfach erklärt. Also da würde ich eher noch den Unterricht bei mir sagen, wie jetzt diese theoretischen Sachen, die wir nachher zum Lesen bekamen“ (SW, 29).

Die beiden folgenden Interviewpassagen verdeutlichen beispielhaft, dass der Gebrauch des Lerntagebuches zwar für die eigene Person als unvorteilhaft und unzweckmäßig bezeichnet, die Grundidee aber gelobt wurde.

„Äh ... ich habe halt nicht reingeschaut, weil ich zeitlich in dieser Zeit, also ein bisschen bedingt, äh .. viel zu tun hatte, und deswegen habe ich eigentlich zwar den Kurs gemacht, habe aber daheim nur ganz wenig das noch mal aufgearbeitet. Da wäre es vielleicht, oder das war es dann schon im Prinzip hilfreich dieses Lerntagebuch ... vom Grundprinzip war es nicht schlecht“ (RS, 35).

„Es kann, wenn man es ernst nimmt, durchaus hilfreich sein“ (MP, 27).

Nach Abschluss der Kurse wurden auf freiwilliger Basis vier Lerntagebücher an die Kursleitung übergeben. Die dort vorzufindenden Eintragungen spiegeln das Bild der Meinungsäußerungen wider, die im ersten Teil dieses Kapitels dargelegt worden sind.

In diesen Lerntagebüchern wurden die jeweiligen Themen und zum Teil auch die Aufgaben der einzelnen Kurstermine in Stichpunkten notiert und dargelegt. Die Informationen zur eigenen Befindlichkeit wurden in drei der vier abgegebenen Lerntagebüchern nur mit kurzen Angaben (zum Teil mit einzelnen Wörtern) oder gar nicht ausgefüllt. Die Rubriken „Was hat heute gefallen / nicht gefallen“ und „An

welchen Punkten will ich weiterarbeiten / weiterdenken“ wurden auf diese Weise bearbeitet bzw. nicht bearbeitet. Eine Ausnahme stellt das vierte abgegebene Lerntagebuch dar. Mit großer Umsicht wurden hier detailreiche Anmerkungen zu sämtlichen Rubriken gemacht. Die Stimmung im Kurs wurde festgehalten und Ideen wurden entwickelt, wie der erlernte Stoff für private und berufliche Gegebenheiten umgesetzt werden kann.

Fazit

Die distanzierte Nutzung des Lerntagebuches kann auf mehrere Gründe zurückgeführt werden. Zum einen stellte das Lerntagebuch für fast alle Teilnehmenden etwas grundsätzlich Neues dar. Der Umgang mit diesem Medium ist daher noch zurückhaltend und durch Unsicherheit geprägt. Dies wird besonders in den Interviewpassagen deutlich, die den direkten Nutzen für das eigene Handeln und die eigene Lernreflexion betreffen. Die Kursteilnehmenden stellten den direkten Zusammenhang zwischen der Nutzung des Lerntagebuches und dem eigentlichen Lerngeschehen selten her. Für viele war es eine zusätzlich zu leistende Arbeit, der am Ende des Kursabends nicht mehr die volle Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Überforderung, Unlust und Müdigkeit hemmten viele Teilnehmende, die Eintragungen vorzunehmen. Diese Befunde decken sich mit den Erfahrungen von Kemper/Klein (1998) im Projekt „Europool“¹⁰³.

Diejenigen Teilnehmenden, die Eintragungen in das Lerntagebuch vornahmen, gaben an, den dort gestellten inhaltlichen Fragen größeren Nutzen zugesprochen zu haben als den Fragen zur Befindlichkeit und den Aufforderungen, über eigene konkrete Lernschritte nachzudenken. Interessanterweise lässt sich den Aussagen der Teilnehmenden eine deutliche Diskrepanz zwischen der Bewertung des Lerntagebuchs für die eigene Person einerseits und der allgemeinen Bedeutung andererseits entnehmen. Die meisten Teilnehmenden bezeichneten das Lerntagebuch als brauchbares reflexives Instrument, aber nicht für die eigene Person.

Der Vergleich der Aussagen in beiden beteiligten Kursen weist nur marginale Unterschiede aus, die Einstellung zum Lerntagebuch kann als annähernd identisch betrachtet werden.

¹⁰³ Siehe hierzu die Ausführungen zum Lerntagebuch als reflexives Element in Kapitel 7.2.2.2 dieser Arbeit.

12.3 Ergebnisse der lernstilbezogenen Auswertung

Die Beachtung der Lernstile in selbstgesteuerten Lernumgebungen ist ein relativ neuer Aspekt¹⁰⁴ (Gerlach/Squarr 2004). Im Rahmen dieser Arbeit wird explorativ untersucht, ob sich die Zuordnung der Kursteilnehmenden zu einem möglichen Lernweg positiv auf die Lernsituation auswirkt. Dazu wurden alle Teilnehmenden nach Gerlach/Squarr (2004) hinsichtlich ihres individuellen Lernstils überprüft. Das Verfahren hierzu wurde in Kapitel 9.1.1 hinreichend beschrieben. Die Ausgestaltung der Lernumgebung bietet die Möglichkeit, praxisorientiert, theoriegeleitet oder systematisch-vergleichend vorzugehen und kommt damit den verschiedenen Lerngewohnheiten entgegen.

Die folgende Abbildung zeigt die Verteilung der Teilnehmenden beider Kurse auf die drei angebotenen Lernwege.

Theoriegeleiteter Lernweg (Converger + Assimilator)	Praxisorientierter Lernweg (Accomodator)	Systematisch- vergleichender Lernweg (Diverger)
12	9	1

Abbildung 25: Verteilung der Teilnehmenden auf die angebotenen Lernwege

Die Häufigkeitsauszählung ergibt, dass der theoriegeleitete Lernweg von den Teilnehmenden beider Kurse am häufigsten gewählt worden ist. Auffällig ist, dass der systematisch-vergleichende Lernweg nur von zwei Teilnehmenden ausgewählt wurde.

Theoriegeleiteter Lernweg (Converger + Assimilator)	Praxisorientierter Lernweg (Accomodator)	Systematisch- vergleichender Lernweg (Diverger)
4	5	1

Abbildung 26: Verteilung der Teilnehmenden auf die angebotenen Lernwege (Kurs 1)

¹⁰⁴ vgl. Kapitel: Lernstile und Lerntypen.

Die Ergebnisse des ersten Kurses zeigen eine annähernd gleiche Verteilung der ersten beiden Lernwege. Der praxisorientierte Lernweg wurde von fünf Personen ausgesucht, dies stellt den höchsten Wert in diesem Kurs dar.

Theoriegeleiteter Lernweg (Converger + Assimilator)	Praxisorientierter Lernweg (Accomodator)	Systematisch- vergleichender Lernweg (Diverger)
8	4	0

Abbildung 27: Verteilung der Teilnehmenden auf die angebotenen Lernwege (Auftragskurs)

Die Verteilung des zweiten Kurses unterscheidet sich deutlich von der des ersten Kurses. Die überwiegende Mehrzahl der Teilnehmerinnen entschied sich für den theoriegeleiteten Lernweg. Drei Teilnehmerinnen wählten die Möglichkeit des praxisorientierten Lernwegs. Der dritte Lernweg wurde bei der Auswahl nicht berücksichtigt.

Um die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem jeweils gewählten Lernweg zu überprüfen, wurden die Angaben zu der entsprechenden Frage im Abschlussfragebogen ausgewertet. In einem weiteren Schritt wurden die Interviewpassagen mit in die Auswertung einbezogen, bei denen konkrete Aussagen über die Wahl des Lernweges und dessen Beurteilung gemacht worden waren.

Frage	Antwort- möglichkeit (Häufigkeiten) „Ja“	Antwort- möglichkeit (Häufigkeiten) „Teilweise“	Antwort- möglichkeit (Häufigkeiten) „Nein“
Item 6: Haben Sie sich in dem von Ihnen ausgewählten Lernweg gut aufgehoben gefühlt? Kam er Ihren Lernbedürfnissen entgegen?	18	4	0

Abbildung 28: Zufriedenheit mit dem gewähltem Lernweg (Ergebnisse der Teilnehmenden beider Kurse)

Die Entscheidung für den gewählten Lernweg wurde von 18 Teilnehmenden als richtig bestätigt. Vier Teilnehmende gaben an, teilweise mit ihrem Lernweg zufried-

den gewesen zu sein. Ablehnende Äußerungen zur Wahl des Lernweges sind von keinem Lerner geäußert worden. Einzelne Interviewpassagen lassen eine tiefergehende Analyse dieser ersten Beurteilung zu.

Die Wahl des Lernweges wurde als eines der entscheidenden Merkmale im Kursgeschehen wahrgenommen. Die Möglichkeit, sich getrennt von der Lerngruppe auf einem vorstrukturierten Lernweg zu bewegen, der eine individuelle Anpassung an den Lerntyp verspricht, wurde allgemein begrüßt. Die Aussagen der Teilnehmenden lassen den Schluss zu, dass diese Wahlmöglichkeit die Motivation erhöhte und auch die Neugier auf die folgenden Teile des Kursgeschehens steigerte.

„Fand ich ganz gut, weil da kommt jeder am besten mit zurecht, wenn er seinen Weg gehen kann in dem Sinne und nicht stur das Programm durch ... Das war schön aufgebaut von Anfang .. mittendrin auch und es war nicht langweilig .. Das ging immer sehr nett und man war eigentlich schon neugierig was kommt jetzt als nächstes“ (DM, 21).

Die Zuordnung zu einem bestimmten Lerntyp verlangte, das eigene Verhalten zu reflektieren, sich über Lerngewohnheiten Gedanken zu machen und die eigene Vorgehensweise individuell zu bestimmen. Dies wurde von den meisten Teilnehmenden als hilfreich bewertet.

„Ich fand es sehr gut, dass er diese Dreiteilung machte, wo man selber sich auch ein bisschen erst suchen musste“ (GK, 31).

Die Absicht, ein Lernsetting zu konzipieren, das die individuelle Vorgehensweise unterstützt und die lerntypischen Unterschiede der Teilnehmenden berücksichtigt, wurde gelobt und als etwas Positives vermerkt. Dieser Aspekt wurde von fast allen Teilnehmenden als grundlegender Vorteil der Selbstlernarchitektur wahrgenommen.

„Also, das war gut. Das fand ich schon, weil .. typgerecht. Das war schon gut“ (RE, 29).

Kritik an der Aufbereitung und Einführung der Lernwege in das Kursgeschehen wurde selten geäußert. Ein Teilnehmer hätte sich mehr Zeit für das Aussuchen der Lernwege gewünscht. Die Entscheidungsfindung fiel dieser Person nicht leicht,

ebenso waren die Informationen des Einstiegsszenarios für sie nicht ausführlich genug.

„Ich will nichts bemängeln bei dem Kurs, aber das war vielleicht ein bisschen kurz diese Phase, hätte man vielleicht ein bisschen länger machen können“ (KB, 27).

Ein Teilnehmer vertrat die Meinung, dass Gruppenarbeit das bessere didaktische Element darstelle und die Individualisierung das Kursgeschehen nachteilig beeinflusse.

„Also ich ... finde es normal besser, wenn alle das Gleiche vor sich liegen haben, dann treten nämlich auch die gleichen Fragen auf, zum Gleichen, zur gleichen Sache“ (RS, 55).

Der gewählte Lernweg wurde von einer Teilnehmenden direkt angezweifelt. Sie beschrieb ihre Unsicherheit und die relative Unzufriedenheit mit der Wahl ihres Lernweges. Dieselbe Teilnehmerin äußerte in anderen Zusammenhängen Zweifel an der Wahl des besuchten Kurses. Sie war an vielen Stellen im Kursgeschehen inhaltlich unterfordert und traf die Einschätzung, dass ein anderer Kurs für sie sinnvoller gewesen wäre.

„Also für mich war es so, dass ich manchmal gedacht hab, ich habe mir zwar was ausgesucht, was ich denke was für mich passt, aber mh ... ich hatte eigentlich immer relativ wenig Übungen ... und ich hab dann zwischendurch auch mal gedacht, vielleicht hätte ich, könnte ich auch in den anderen Lernweg einsteigen ... oder umsteigen“ (MM, 6).

Fazit

Die Ergebnisse zeigen, dass die Einwahl in die drei Lernwege und die zu erbringende reflexive Leistung über das eigene Lernhandeln als hilfreich für das weitere Vorgehen im Kurs wahrgenommen wurden. Die zur Verfügung stehenden Instrumente, um den Lernweg zu wählen und damit auch den individuellen Lernstil zu identifizieren, wurden als ausreichend und hilfreich bewertet. Interessanterweise stammen die negativ einschränkenden Äußerungen von Teilnehmenden des regulär

ausgeschriebenen Kurses. Die Interviewpassagen aus dem Auftragskurs enthalten keine negative Kritik. Die Erklärung für diese Tatsache ist aus dem vorliegenden Datenmaterial nicht zu ersehen. Zu untersuchen wäre, welchen Einfluss der Bekanntheitsgrad der Teilnehmerinnen des Auftragskurses untereinander hatte. Vertrautheit im Umgang miteinander stellt auch eine mögliche Erklärung für die Wahl des Lernweges der Teilnehmerinnen dar. Die Teilnehmenden des ersten Kurses waren zum Zeitpunkt der Wahl der Lernwege nicht miteinander bekannt. Diese Tatsache wäre auch eine mögliche Erklärung für die ungleiche Verteilung der Lernwege der beiden Kurse (vgl. Abbildung 26 und 27) und das Antwortverhalten der Teilnehmenden.

12.4 Ergebnisse der lernerfolgsbezogenen Auswertung

„Wer lernt so zu arbeiten, der wird auch nie Angst haben zu lernen“ (CaP, 71).

Die Einschätzung des individuellen Lernerfolgs der Kursteilnehmenden wurde anhand von Interviewpassagen vorgenommen, die sich mit der direkten Frage nach der Wahrnehmung des eigenen Lernerfolgs befassten.

Im Vordergrund steht die Frage, ob die Elemente der Selbstlernarchitektur ein lernförderliches Klima für die Teilnehmenden bieten. Dazu gehört das Verarbeiten des thematischen Inhaltes ebenso wie die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen durch die reflexiven Elemente der Selbstlernarchitektur.

Auswertung der offenen Fragen

Die Teilnehmenden bewerteten ihren Lernerfolg in den beiden Kursen als sehr gut bis gut. Die Gründe, die für dieses Empfinden genannt wurden, beziehen sich sowohl auf die erlernten Inhalte als auch auf emotionale Komponenten (z. B. Motivation, zu Hause weiterzuarbeiten), die für die Teilnehmenden bei der Arbeit am Computer eine große Rolle spielten. Es wurde geäußert, sehr viel gelernt zu haben, die Inhalte nachvollziehen und auch praktisch umsetzen zu können. Dieser Lernerfolg wurde von fast allen Teilnehmenden beschrieben.

Viele Interviewpassagen beziehen sich auf das veränderte Empfinden der Computerarbeit im heimischen Umfeld nach Abschluss der Kurse. Die Teilnahme an den Kursen hat die Angst vor der Arbeit mit dem Computer deutlich reduziert. Die

Teilnehmenden gaben an, mehr Zutrauen zu ihren Fähigkeiten entwickelt zu haben, den Computer allein bedienen zu können und dies auch zu wollen. Dieser Aspekt verdeutlicht die motivationale Komponente, die der Lernerfolg im Kursgeschehen auslöste. Diese Aussagen lassen sich vor allem bei Teilnehmenden finden, die vor dem Kursbesuch noch keine oder nur sehr wenig Erfahrung¹⁰⁵ mit dem Computer hatten. Die Arbeit in der Selbstlernarchitektur hat Ängste reduziert und zur verstärkten Nutzung des Mediums Computer geführt.

„Das ist schon jetzt so, dass ich auch selbstständiger an den Computer gehe. Ohne dass halt ein Kind in der Nähe ist. Und das finde ich schon sehr positiv, das ist für mich eigentlich schon ein Erfolg (lacht). Dass ich mich jetzt überhaupt traue, da dran zu gehen“ (RE, 43).

Die Hilfe bei der Bedienung des Computers, die vor dem Besuch der Kurse größtenteils durch Mitglieder der Familie stattgefunden hatte, wurde in einigen Fällen als nicht mehr nötig bezeichnet. Die bisherige „Rollenverteilung“ drehte sich um. Teilnehmende berichteten, dass sie nach der Teilnahme am Kurs ihren Kindern inhaltliche Erklärungen geben konnten. Das wird beispielhaft in der folgenden Aussage deutlich:

„Also, was ich jetzt so, in meiner Familie erlebt hab, ich habe dann auch so ein paar, so einen 20-jährigen und einen 18-jährigen und so ... die computermäßig, ja der eine spielt mehr, der andere braucht es einfach nur zum Schreiben. Die hatten also teilweise von diesen Sachen, die wir durchgenommen haben, gar keine Ahnung. Ich war ganz stolz, also er hat dann ja schon mehr, weiß ich nicht, mit Explorer und Ordner anlegen, das machen die alle gar nicht. Hab ich festgestellt. Das war schon ... oder defragmentiert und wie das alles so geht. Also, das fand ich schon sehr interessant auch, da konnten wir immer ein bisschen mit angeben, so auch (lacht). Aber das ist schon gut gewesen (DM, 39).

Die Teilnahme am Kurs und das hinzugewonnene Wissen förderten nicht nur die Motivation, den Computer häufiger zu nutzen, sondern stärkten zudem das Selbstwertgefühl. Die Wahrnehmung des eigenen Lernerfolges verleitet Teilnehmende,

¹⁰⁵ Vgl. hierzu die Aussagen der Teilnehmenden im Kapitel: Die Teilnehmenden.

sich verstärkt mit dem Computer auseinanderzusetzen und das im Kurs erworbene Wissen weiter auszubauen.

„Ich habe den Eindruck, ich habe sehr viel gelernt. Ja, doch, ich habe mein, mein Sohn hat mir dann seinen alten Computer zusammengebaut und ich hab, ich könnte das fast alleine machen ... Aber sonst konnt ich sehr gut, ohne Hilfe von fremden Leuten mit dem Computer umgehen. Also, wo ich überhaupt keine Ahnung hatte“ (GP, 30).

Auch diejenigen Teilnehmenden, die zu Kursbeginn über Vorerfahrung im Bereich der EDV verfügten, beurteilten ihren Lernerfolg als gut. Sie gaben an, mittels der erlernten Inhalte an Vorwissen anknüpfen zu können, Hintergründe und Zusammenhänge besser zu verstehen und vor allem kleinere Tipps und Tricks für die weitere Arbeit kennengelernt zu haben.

„Ich habe die Kisten immer benutzt als Arbeitsgeräte, aber nie verstanden warum bestimmte Sachen so sind, wie sie sind. Das habe ich dann verstanden, zumindest das was wir durchgesprochen haben“ (CaP, 31).

„Also alles was so Hintergrundgeschichten sind, warum ist das im Windows-Programm so? Diese Informationen waren einfach häufig nicht da, und die habe ich da das erste Mal gekriegt. Oder die schnelleren Wege für die Dinge zu finden. Oder zu wissen, dass ich immer mindestens drei Möglichkeiten hab, irgendwas zu tun an dieser Kiste“ (CaP, 33).

Die gute Einschätzung des eigenen Lernerfolges wurde mit der Arbeit in der Selbstlernarchitektur in einen direkten Zusammenhang gebracht. Nach Aussage der Teilnehmenden waren mehrere Dimensionen für diese Verbindung verantwortlich. Die Selbstlernarchitektur schaffte Freiräume um auszuprobieren, Neugier zu erzeugen und die vermittelten Inhalte auf individualisierter Basis zu erproben. Die Teilnehmenden berichten, dadurch praktischen Erfolg in der Arbeit zu erleben, der als motivierend geschildert wurde.

„Ja, man hat ein freieres Gefühl, also ich hab mich freier gefühlt ... man hat praktischen Erfolg, man kriegt praktisch dadurch Erfolgserlebnisse“ (KB, 75, 77).

Zusätzlich wurde das selbstständige Arbeiten durch die Elemente der Selbstlernarchitektur direkt gefördert. Ein individuell zu bestimmendes Arbeitstempo konnte gewählt werden und entlastete die Teilnehmenden von dem Druck, ein bestimmtes Pensum innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens abarbeiten zu müssen.

„Ich denke zum einen, also ganz offensichtlich, die Leute lernen schneller. Sie lernen aus eigenem Interesse. Das heißt, jeder bestimmt die Schnelligkeit und das Tempo und auch seinen Wissensstand letztendlich selber. Er hängt sich da wieder rein, wo er nichts weiß und da wo er was weiß, kann er überspringen, da er das einfach weiß und hat ... das beschleunigt sehr. Und indirekt hat es natürlich die Schwelle, also die Angst vor diesen Kisten enorm reduziert“ (CaP, 67).

Der Lernerfolg wurde auch auf die Möglichkeit zurückgeführt, den Lernweg selbstständig bestimmen zu können und damit einen lerntypgerechten Zugang zur Arbeit am Computer zu eröffnen. Die Wahrnehmung der Teilnehmenden wurde gestärkt, etwas „selber“ erarbeitet zu haben. Der Wissenserwerb, das Lösen der gestellten Aufgaben und die freie zeitliche Einteilung wurden als eigenständige Produkte wahrgenommen, die nicht oder nur in geringem Maße angeleitet worden waren.

„ ... dass jeder eben diese Formulare bekommt, die für seinen Typ sag ich jetzt mal, zugeschnitten sind. Und ich bin halt so jemand, ich probiere das immer gern erstmal und weiß halt wirklich, kaputt machen konnte ich nix und ich denke, dass mir das dann auch geholfen hat und dass ich dann auch Zeit hatte, unbewusst noch mal eben was zu probieren oder so hinterher, wenn ich schon fertig war“ (SW, 27).

In den Phasen der Selbstlernaktivität wurde der Grad der Eigeninitiative von vielen Teilnehmenden als sehr hoch eingeschätzt. Dies wurde nicht negativ beurteilt, sondern vielmehr als Vorteil betrachtet. Der Lernerfolg zeigte sich für die Lernenden, wenn inhaltliche Defizite durch die eigenständige Bearbeitung der Lernpraktiken ausgeglichen werden konnten. Diese Arbeitsweise wurde als motivierend wahrgenommen. Zudem vermittelte sie Erfolgserlebnisse und förderte das deutliche Erkennen der eigenen Leistung.

„ ... Ja, ich würde sagen, man muss .. halt einfach die Initiative ergreifen ... Man bringt sich, oder man muss sich mehr einbringen“ (RS, 71-73).

„... man muss selber mitarbeiten ... natürlich finde ich das wahnsinnig schön, weil ich glaube, da kommt man viel mehr auf seine Defizite oder was hab ich denn jetzt verstanden ... so was wünschte ich mir viel häufiger, wo man selber irgendwo ... es sind ja auch Erfolgserlebnisse, die man hat, wenn man ans Ziel kommt.“ (MP, 11).

Ein Teilnehmer äußerte aber auch die Befürchtung, das Gelernte nicht außerhalb der Lernumgebung umsetzen zu können. Trotz der selbstständig geleisteten Arbeit zeigten sich Bedenken, die Transferleistung in den Alltag vollziehen zu können.

„Ja ja, also das Gefühl, huch ich kann das ja lösen, andererseits aber das Gefühl, hoffentlich klappt es zu Hause auch wieder (lacht)“ (KB, 57).

Zwei Personen bezeichneten ihren Lernerfolg als „mittelmäßig“. Dies wurde auf verschiedene Gründe zurückgeführt. Für einen Teilnehmer waren der Aufbau der Lernumgebung und das individualisierte Lernen ausschlaggebend. Das fehlende Lernen in der Gruppe und das nicht vorhandene gemeinsame Arbeiten an denselben Problemstellungen behinderten seinen Lernerfolg.

„Also ich sage mal, in dem Moment wo jeder das Gleiche lernt, zur gleichen Zeit. Sagen wir es mal so, im Endeffekt hat ja jeder das Gleiche gelernt. Aber wenn jeder das Gleiche lernt zur gleichen Zeit, äh ... werden über Problematiken mehr gesprochen bzw. es können alle mitsprechen. Das hätte ich schon gesagt, das wäre vielleicht von äh ... hätte mehr gebracht“ (RS, 27).

Im zweiten Fall wurde der geringe Lernerfolg mit der falschen Wahl des Kurses begründet. Die Kursinhalte wurden von der Teilnehmerin als zu einfach beschrieben. Sie betonte, dass andere Themen hilfreicher gewesen wären und bemängelte die theoretischen Aspekte des Kursinhaltes.

„Also, es hat mir schon Spaß gemacht, aber für mich war es nicht so effektiv, weil ich einfach andere Sachen brauche. Also ich denke, der Kurs ... die Wahl des Kurses war für mich nicht richtig. Es lag jetzt aber nicht ... ja, der Inhalt war einfach ... ich hätte was Praktischeres gebraucht. Ja, also nicht so dieses Basiswissen, und Sachen wie ist der Computer aufgebaut, wo findet man was und so“ (MM, 36).

Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen und die individuelle Reflexion dieser Wahrnehmung bildeten (neben der persönlichen Einschätzung des Lernerfolges) die zweite Komponente der lernerfolgsbezogenen Auswertung. Wie wurde die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen erlebt? Inwieweit konnte die Arbeit in der Selbstlernarchitektur die Reflexionsleistung unterstützen?

Alle Teilnehmenden empfanden den Zeitpunkt der Einwahl in die drei Lernwege als zentralen Punkt der Lernreflexion. Der problemaufzeigende Einstieg in die Lernumgebung und die Zuordnung zu einer individuell zu bestimmenden Herangehensweise an die Thematik forderten die intensive Reflexion des Lernhandelnds heraus.

„Klar, das fing schon damit an, dass ich erstmal mich zuordnen musste. Was ich glaube, das ich bin. Damit war das schon programmiert, dass man sich da viel intensiver auseinandersetzt und auch spannend, was machen die anderen jetzt und was machst du“ (GK, 91).

Durch den hohen Stellenwert des Individuallernens wurde der Anteil der eigenen Arbeit im Prozess als intensiver und daher auch als gewinnbringender eingeschätzt.

„Glaub ich ja. Weil man es intensiver macht. Jeden Schritt selber sich ... auf jeden Fall, ja“ (GK, 37).

Fazit

Der Lernerfolg der Teilnehmenden wurde in direkten Zusammenhang mit den eingesetzten Elementen der Selbstlernarchitektur gebracht. Freiheiten im Lernprozess wurden erkannt, genutzt und als förderlich für das eigene Lernhandeln beurteilt. Die gemachten Aussagen belegen deutlich einen empfundenen Wissenszuwachs und gestiegenes Selbstvertrauen bei der Arbeit am Computer. Die Analyse zeigt, dass der Lernerfolg sowohl an inhaltlichen Komponenten als auch an emotionalen Faktoren festgemacht wurde. Dies lässt sich für Teilnehmende feststellen, die als reine Anfänger eingestuft werden konnten, aber auch für Personen, die bereits über Vorerfahrung verfügten. Die Kursphasen, in denen eigeninitiativ und selbstständig an Problemstellungen gearbeitet werden konnte, wurden von den Teilnehmenden besonders gelobt und als lernförderlich empfunden. Das individuelle

Vorgehen und die daraus resultierende freie Zeiteinteilung ließen Wissensunterschiede nicht so bedeutsam werden wie in kursorischen Lernsettings und erhöhten damit das Selbstwertgefühl der Teilnehmenden.

Die Reflexion über das eigene Lernen wurde zusätzlich angeregt. Dies zeigte sich besonders deutlich in der Einstiegsphase der Lernumgebung. Die Wahl der Lernwege wurde als bedeutender Faktor für den Aufbau des Lerngeschehens wahrgenommen und die motivierende Wirkung klar herausgestellt. Zudem wurde die Reflexion über das eigene Lernen an diesem Einstiegsunkt der Selbstlernarchitektur als besonders hilfreich empfunden.

Auf eine getrennte Auswertung der beiden Kurse konnte verzichtet werden. Die Analyse ergab keine signifikanten Unterschiede bezüglich des empfundenen Lernerfolgs.

12.5 Ergebnisse der prüfungsbezogenen Auswertung

In diesem Kapitel wird untersucht, ob Unterschiede in den erzielten Prüfungsleistungen der Teilnehmenden der beiden Kurse des Forschungsprojektes und der Prüfungsteilnehmenden vorausgegangener, konventionell durchgeführter EDV-Einführungskurse festzustellen sind. Zu diesem Zweck werden die erzielten Noten und die erreichten Punktzahlen der beiden Gruppen miteinander verglichen und das Ergebnis analysiert.

Abschlussprüfungen zu den Kursen des Einführungsmoduls „Grundlagen der EDV – Xpert“ werden an der Kreisvolkshochschule Gießen seit dem Herbstsemester 2001 angeboten. In den 13 Semestern (bis einschließlich Herbstsemester 2007) legten insgesamt 94 Personen¹⁰⁶ eine Prüfung ab. Davon besuchten 80 Personen einen der angebotenen EDV-Einführungskurse in der Kreisvolkshochschule Gießen. 14 Personen besuchten die Kurse an einer anderen Volkshochschule oder meldeten sich zur Prüfung an, ohne an einem Kurs teilgenommen zu haben. Die Durchschnittsnote¹⁰⁷ sämtlicher Prüfungen lag bei \bar{x} 2,0.

Aus den beiden Kursen des Forschungsprojektes entschlossen sich 15 Personen zur Teilnahme an der fakultativen Prüfung. Ihre ermittelte Durchschnittsnote be-

¹⁰⁶ Die Zahl 94 schließt die 15 Prüfungsteilnehmenden der beiden Kurse des Forschungsprojektes mit ein.

¹⁰⁷ Die Noten des Xpert-Lehrgangssystems basieren auf den Schulnoten 1-6.

trägt \bar{x} 2,1. Die nachfolgende Tabelle vergleicht die absoluten Teilnehmerzahlen, die errechneten Mittelwerte und die Mediane der erreichten Noten. Die 15 Teilnehmenden der Kurse des Forschungsprojektes sind unter dem Label „SGL“ zusammengefasst.

Mittelwertvergleich Prüfungsnote

	N	Mittelwert	Median
nicht-SGL	79	2,0380	2,0000
SGL	15	2,1333	2,0000
Insgesamt	94	2,0532	2,0000

Abbildung 29: Vergleich der Mittelwerte (Note) und Mediane aller Prüfungsteilnehmer

Die errechneten Mittelwerte der Prüfungsnoten sind nahezu identisch, die Mediane liegen beide bei der Note „gut“ (2,0). Dieser erste Analyseschritt zeigt, dass der von den Teilnehmenden der Projektkurse wahrgenommene Lernerfolg in der Prüfungsnote eine Bestätigung findet. Das Ergebnis verdeutlicht auch, dass die Noten nicht besser oder schlechter sind als in der Vergleichsgruppe.

In einem weiteren Schritt wurden die erreichten Punktzahlen der Teilnehmenden miteinander verglichen. Dies geschah, um einen differenzierteren Vergleich durchführen zu können. In einer Prüfung können maximal 100 Punkte erreicht werden. Die nächste Abbildung verdeutlicht die Verteilung der Punktzahlen zwischen den Teilnehmenden der Kurse des Forschungsprojektes (grün) mit allen anderen Prüfungsteilnehmenden (blau).

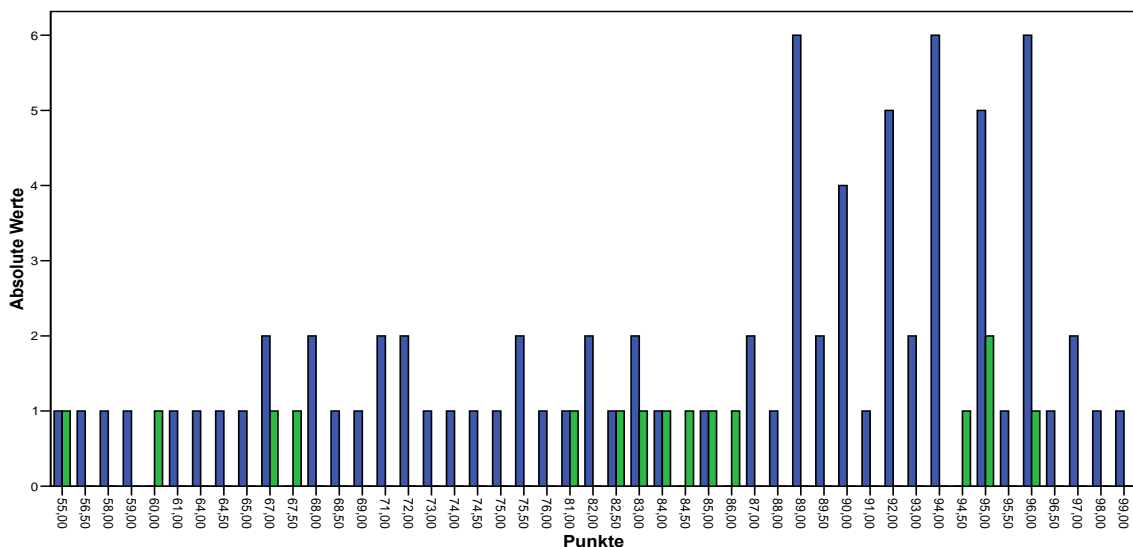


Abbildung 30: Vergleich der Punktzahlen aller Prüfungsteilnehmer

Die Abbildung zeigt, dass die Ergebnisse des zuvor durchgeführten Mittelwertvergleichs der Prüfungsnoten bestätigt werden. Die Verteilung der erreichten Punktzahlen deckt das gesamte Spektrum ab, dies lässt sich für beide Vergleichsgruppen feststellen.

Die Darstellung weist keine Normalverteilung auf, die größten Häufigkeiten der Punktwerte sind im Bereich von 89 bis 95 Punkten zu finden. Die errechneten Mittelwerte der erreichten Punktzahlen der Teilnehmenden werden in der folgenden Tabelle miteinander verglichen.

Mittelwertvergleich Punktzahl

Punkte	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
nicht-SGL	79	83,9557	12,09397	1,36068
SGL	15	81,0667	12,99157	3,35441

Abbildung 31: Vergleich der Mittelwerte (Punktzahlen) aller Prüfungsteilnehmer

Der Mittelwert der Punktzahlen ist bei den Teilnehmenden der beiden Kurse des Forschungsprojektes nur um ca. 3 Punkte geringer als bei den anderen Prüflingen. Auch die Mediane liegen dicht beieinander (SGL = 84; nicht SGL = 89) und es zeigt sich kein signifikanter Unterschied der beiden Gruppen (Mann-Whitney-U-Test $p=0,33$).

Variablenvergleich

	Punkte
Mann-Whitney-U	498,500
Wilcoxon-W	618,500
Z	-,971
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,331

Abbildung 32: Signifikanztest

Fazit

Die Auswertung der Prüfungsergebnisse zeigt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Teilnehmenden der Kurse des Forschungsprojektes und der Vergleichsgruppe. Bei der Bewertung dieses Ergebnisses darf nicht außer Acht gelassen werden, dass nicht alle Teilnehmenden der beiden Projektkurse an der Prüfung teilgenommen haben. Tendenziell führte die Arbeit in der Selbstlernarchitektur die Teilnehmenden zu guten Prüfungsergebnissen, und die erreichten Noten unterschieden sich nur minimal von der Vergleichsgruppe.

12.6 Zeitliche Belastung der Teilnehmenden

Im Allgemeinen weisen die Teilnehmenden von EDV-Einführungskursen ein unterschiedliches Maß an Vorwissen auf. Hierfür sind verschiedene Gründe verantwortlich. Dies kann mangelnde oder fehlerhafte Selbsteinschätzung sein, das Versäumen einer Beratung¹⁰⁸ im Vorfeld des Kurses, aber auch das Unter- oder Überschätzen der Anforderungen, die im Kurs gestellt werden.

Für das konkrete Kursgeschehen resultiert daraus, dass einige Teilnehmende mit einer höheren Beratungsleistung bedacht werden müssen als andere. Zeitdruck und Überforderung können daher für bestimmte Teilnehmende ebenso zum Kursklima gehören wie Langeweile und Unterforderung für andere. Dieser Sachverhalt stellt für kursorische Lernsettings und konventionelle Kurse in der EDV eine große Herausforderung dar.

In den beiden Kursen des Forschungsprojektes wurde dieses Problem durch den Einsatz der Selbstlernarchitektur und deren didaktische Hilfsmittel gelöst. Der Aufbau, der den Lernenden die Möglichkeit bot, zwischen drei Lernwegen zu wählen, die auf die jeweilige Lernstrategie des einzelnen zugeschnitten waren, stellte den ersten Schritt zur Lösung der oben benannten Problematik dar. Zweitens sollte der hohe Anteil der selbstständigen Arbeit den nötigen zeitlichen Freiraum des Dozenten für zusätzliche Beratung ermöglichen. Drittens wurde durch die Separierung in drei Lernwege ein Lernarrangement geschaffen, um ein etwaiges Zurückbleiben

¹⁰⁸ In vielen Volkshochschulen (u.a. die Kreisvolkshochschule Gießen) werden zu Beginn eines Semesters Beratungsgespräche angeboten, um potenziellen Teilnehmenden die Wahl eines angemessenen Kurses zu erleichtern.

einiger Kursteilnehmer durch die Bearbeitung unterschiedlicher Aufgaben zur selben Zeit zu verhindern.

Ein Indikator, der den erfolgreichen Einsatz der Lernumgebung abbildet ist die wahrgenommene zeitliche Belastung durch die Teilnehmenden bzw. „Drucksituationen“, die im Verlauf des Kurses erlebt wurden.

Ein Großteil der Teilnehmenden gab an, keinen zeitlichen Druck bei der Arbeit in der Selbstlernphase verspürt zu haben. Die zur Verfügung stehende Zeit wurde von diesen Personen als ausreichend empfunden, um die Informationsgewinnung durch die Dokumente vorzunehmen und die Arbeit mit den Lernpraktiken durchzuführen.

„Nee, ich denke mal, also die Zeit war ausreichend. Von daher war kein Stress da“ (KB, 69).

Ein wesentliches Ziel des Projektes, das Kursklima so zu gestalten, dass ein persönliches Lerntempo vorherrschte, wurde von den Teilnehmenden durchweg als positiv aufgefasst. Die Möglichkeit, individuelle Lernvorgänge zu initiieren und dadurch eigenständiger vorgehen zu können, wurde als hilfreich für den Lernprozess beschrieben. Die Aussage einer Teilnehmerin verdeutlicht beispielhaft, dass durch den Einsatz der Lernumgebung ein effektiveres Lernen möglich war.

„Eigentlich ausgesprochen hilfreich, weil es jedem da, oder jeder konnte da anfangen, wo er eigentlich mit dem Kopf auch steht und hängt. Und eigentlich werden die Lernschritte dadurch schneller, ähm wenn jeder in seinem Tempo sozusagen sein Futter kriegt. Also, die nächsten Blätter oder die nächsten Anleitungen. Eigentlich kann man individuell gut steuern dadurch“ (CaP, 7).

Wurde von Teilnehmenden Zeitdruck verspürt, so war dies auf ihre persönlichen Verhaltensweisen während der Lernphasen und nicht auf die Konzeption und die Umsetzung der Lernumgebung zurück zu führen. Fehlende Konzentration oder Ablenkung durch andere Tätigkeiten wurden als Hauptgründe angegeben.

„Ja, einmal war ich in Zeitdruck, das war aber wie gesagt, da hatte ich gespielt .. Da war ich nicht zufrieden, denn dieses eigentlich was wir sollten, ich weiß es gar nicht, was es da war, ich glaube es ging da aber auch mit Ordner anlegen oder wie kann

man neue Dateien, oder ... jedenfalls war ich an diesem Tag nicht so gut drauf und dann kam halt diese Lernphase und dann war ich erstmal so ... Aber da musste ich arbeiten, da musste ich mich beeilen und da musste ich mir einen Ruck geben, aber das war einmal nur, einmal wo ich mich dann nicht so sehr wohlfühlt hatte. Das lag aber auch jetzt nicht an dem Zettel, sondern es lag an mir, weil ich gedacht habe, jetzt habe ich den Sprung den wichtigen, wie ist es jetzt vollzogen, den konnte ich nicht machen am Computer, weil ich hinterhergelaufen bin“ (MP, 35).

Dass wahrgenommener Zeitdruck auch entstehen kann, wenn Teilnehmende im Vorfeld der Selbstlernphase die Aufmerksamkeit anderen Themengebieten zuwenden, macht die folgende Aussage deutlich. Auch hier wurde die Position vertreten, dass die Arbeit in der Lernumgebung trotzdem zeitlich angemessen verlief.

„Ja, das war bei einer oder zwei passiert, bei Übungen, aber nicht deswegen, dass die Übung net, sondern weil ich mich vorher mit was anderem verheddert hatte, sag ich mal, und dann da noch ein bisschen dran gearbeitet hab und dadurch später gekommen bin. Aber die eigentlichen Übungen, wenn man dann gleich direkt gestartet hat, äh, war vielleicht würde ich sagen, eine dabei, die für den Zeitraum ein bisschen zuviel war“ (RS, 61).

Eine Teilnehmerin führt den von ihr empfundenen Zeitdruck auf ihre fehlende Vorerfahrung am Computer zurück. Die Situation, als reine Anfängerin am Kursgeschehen teilzunehmen, wurde von ihr als Begründung für einen gelegentlichen Zeitdruck angesehen.

„Ja, ein bisschen, weil mir halt einfach die Übung fehlt. Andere haben sonst schon am Computer gearbeitet. Es war halt von meiner Meinung her eben von den Voraussetzungen eine ganz gemischte Gruppe, was aber wahrscheinlich normal ist“ (RW, 45).

Die Angaben der Teilnehmenden machen deutlich, dass die Selbstlernphase und die damit einhergehenden Aufgaben weitgehend ohne zeitlichen Druck erlebt wurden. Lernende, die ihre Aufgaben zu einem frühen Zeitpunkt erledigt hatten, widmeten sich den gelösten Aufgaben ein zweites oder auch ein drittes Mal, um weitere Lösungswege auszuprobieren und die Inhalte durch Wiederholungen zu

festigen. Hierzu musste von der Kursleitung nicht aufgefordert werden, sondern es geschah auf Initiative der Teilnehmenden.

„Ja. Also das habe ich als sehr positiv empfunden. Ich war wie gesagt, sehr schnell fertig und habe dann einfach auch manchmal die Aufgabe dann mehrfach gemacht, um es noch mal zu festigen und um auch zu gucken, kannst du das vielleicht noch irgendwie variieren oder so ... Und das war schon gut und war wie gesagt, ich war immer sehr schnell damit fertig. Aber vom Tempo her, man konnte dann noch was anderes machen, es war jetzt nicht so, dass man sich dann gelangweilt hätte“ (SW, 53).

Deutlich wird zudem, dass inhaltliche und zeitliche Freiheiten bei der Arbeit in der Lernumgebung für die Teilnehmenden offensichtlich waren und diese Freiheiten auch genutzt wurden. Folgende Aussage macht dies besonders deutlich.

„Das fand ich gut, weil ich eine eher nicht so Langsame bin (lacht). Ich war auch oft schon um kurz nach neun fertig, dann hat man halt noch mal ein Dokument angelegt, noch mal das und das gemacht. Das konnte man gut selber regeln und da hatte er auch keinen Einfluss drauf genommen, da konnte man sich anderweitig beschäftigen“ (GK, 75).

Dabei war es für die Teilnehmer nicht immer entscheidend, nach Abschluss einer Übung an derselben thematischen Einheit weiterzuarbeiten. Die Zeit, die durch ein schnelleres Erledigen der Lerneinheit eingespart wurde, ließ auch die Beschäftigung mit Themen zu, die im Kursgeschehen weiter zurücklagen oder in enger Verbindung mit dem behandelten Thema standen.

„Ja, das anfürsich schon, weil man kann dann, ich sage mal okay, man macht das jetzt und wenn man halt sieht, okay das ist einfach, das hab ich relativ schnell kapiert, dann spiel ich einfach noch mal irgend ein anderes durch, wo es ein bisschen geklemmt hat, oder so. Das war von Vorteil, ja“ (RS, 59).

Die Teilnehmenden, die sich als Anfängerinnen bezeichneten, äußerten sich ebenfalls positiv über die Möglichkeiten der eigenständigen zeitlichen Strukturierung. Besonders unsichere Teilnehmende sahen die Selbstlernarchitektur daher auch als eine Art Indikator der eigenen Leistungsbilanz innerhalb des Kursgeschehens.

„Ja, also die Zeit war entsprechend gut eingebracht für uns, also für die Anfänger. Und ja ich denke, das war vielleicht von der Seite besser, dass jeder hat sich auf seine eigene Aufgabe konzentriert. Und da war dann die Ruhe, waren dann keine lauten Fragen und man konnte sich dann richtig in Ruhe alles selbst überlegen und machen. Und wenn wir dann auf unseren Aufgaben waren, da hat sich jeder für seine Aufgabe konzentriert ... Aber das war auch ganz leise und man konnte wirklich sehr gut an die eigene Arbeit dann denken und konzentrieren. Das war sehr gut. Und zeitlich, das war gut, doch, das war entsprechend gut programmiert ...“ (GP, 22).

Für einige Teilnehmende bot ein zeitlich frühes Abschließen der Aufgaben auch die Gelegenheit, andere Lerner zu beraten und zu unterstützen. Dies wird durch die Aussage einer Teilnehmenden deutlich, die bereits über Vorkenntnisse verfügte. Die Frage nach wahrgenommenem Zeitdruck wurde von ihr folgendermaßen beantwortet:

„Nein, nein, nein. Ich habe meinen Kolleginnen noch geholfen“ (DaH, 23).

Die Möglichkeit, selbstständig zu arbeiten und eigene Zeitstrukturen und unterschiedliche Vorgehensweisen beim Bearbeiten des Lernstoffes zu entwickeln, wurde von den Teilnehmenden sehr positiv bewertet.

Von einem Großteil der Lerngruppe wurde es bevorzugt, selbstständig und ohne gemeinsames Vorgehen in der Lerngruppe zu arbeiten.

„Also, ich muss ... also ich hab lieber wenn ich dann mal so ein bisschen, so alleine so für mich, experimentieren kann und ausprobieren kann. Also, doch das war ganz gut“ (DM, 57).

Fazit

Die große Mehrzahl der Teilnehmenden empfand keinen zeitlichen Druck bei der Arbeit in der Lernumgebung. War dies dennoch bei einigen Teilnehmenden der Fall, wurden persönliche Gründe und nicht die Konzeption oder der Aufbau der Selbstlernarchitektur dafür verantwortlich gemacht.

Von allen 22 Kursteilnehmenden gab es nur zwei Personen, die das gemeinsame Arbeiten in der gesamten Lerngruppe bevorzugten.

Freiheiten zeitlicher Art, die durch schnelles Lösen der gestellten Aufgaben entstanden waren, wurden auf unterschiedliche Art genutzt. Eigenständiges Wiederholen der Aufgaben, das Erkunden zusätzlicher Lösungswege oder die Beratung untereinander wurden von den Teilnehmenden als genutzte Handlungsoptionen angegeben.

12.7 Ergebnisse der bildungsbezogenen Auswertung

In Kapitel 11.1.3 wurde die Verteilung der Bildungsabschlüsse der Teilnehmenden beider Kurse dargelegt.

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, ob eine unterschiedliche Beurteilung der Selbstlernarchitektur und ihrer eingesetzten Elemente durch Teilnehmende verschiedener Bildungsgrade festzustellen ist. Diese Aussagen sind nicht zu verallgemeinern, können aber interessante Rückschlüsse zur Akzeptanz der eingesetzten Selbstlernarchitektur und zur Einschätzung des Lernerfolgs geben. Für die Auswertung wurden die Interviewpassagen codiert, die einen thematischen Bezug zur Bewertung der Selbstlernarchitektur, zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen, zum empfundenen Lernerfolg und zur Benutzung des Lerntagebuches sowie zur durchgeführten Lernberatung aufzeigten. Die zustimmenden oder ablehnenden Angaben der Teilnehmenden zu den oben genannten Bereichen wurden nach den erreichten Schulabschlüssen differenziert und mittels der Software MaxQDA ausgewertet.

Wie wurde die Lernumgebung innerhalb der einzelnen Bildungsgrade bewertet?

Die bisherige Analyse zeigte eine einheitlich gute Bewertung der Lernumgebung bei allen an der Untersuchung Beteiligten. Die Lernumgebung wird von mehr als $\frac{3}{4}$ aller Teilnehmenden als sehr gut oder gut bewertet. Die nachfolgende Tabelle zeigt die allgemeine Beurteilung in Relation zu den erreichten Schulabschlüssen.

Codesystem	Schulabschluss = Abitur	Schulabschluss = Hauptschule	Schulabschluss = Realschule
☑ sehr gute oder gute Beurteilung	80,0%	80,0%	77,8%
☑ ausgewogene Beurteilung	20,0%	20,0%	22,2%
☑ negative Beurteilung			

Abbildung 33: Allgemeine Beurteilung der Lernumgebung

Der prozentuale Wert der Zustimmung der Teilnehmenden mit Realschulabschluss fällt im Vergleich leicht ab. Die zustimmenden Äußerungen zur Lernumgebung sind demnach nicht vom Bildungsgrad der Teilnehmenden abhängig, sondern als übergreifend gut zu beurteilen. Eine negative Beurteilung der Lernumgebung wurde in keinem Fall geäußert.

Fand eine Reflexion des eigenen Lernens abhängig vom Bildungsgrad der Teilnehmenden statt?

Ausschlaggebend für die Einteilung der anschließenden Tabelle in die Kategorien „Reflexion hat stattgefunden“ und „Reflexion hat nicht stattgefunden“ war die Analyse der entsprechenden Interviewpassagen. Die Tabelle zeigt deutliche Unterschiede in der empfundenen Lernreflexion, die für die Gesamtheit der Teilnehmenden aufgezeigt wird:

Codesystem	Schulabschluss = Abitur	Schulabschluss = Hauptschule	Schulabschluss = Realschule
☑ hat stattgefunden	80,0%	62,5%	40,0%
☑ hat nicht oder nur bedingt stattgefunden	20,0%	37,5%	60,0%

Abbildung 34: Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen

80% der teilnehmenden Abiturienten gaben an, dass die Elemente der Selbstlernarchitektur zur Reflexion des eigenen Lernens beitragen, der Wert für die Personen mit Hauptschulabschluss lag bei 62,5% und die Teilnehmenden mit Realschulabschluss erreichten einen Wert von 40%. Überraschend ist der Prozentsatz der Rubrik „Realschule“, der innerhalb der drei Kategorien den niedrigsten zustimmenden Wert erreichte.

Die Aussagen der Abiturienten entsprechen den Erwartungen. Ihnen wird im Allgemeinen zugetraut, über ihr eigenes Lernen zu reflektieren und eine Bewertung über ihr Lernhandeln vorzunehmen. Das Verhältnis der Ergebnisse von Real- zu Hauptschülern fällt entgegen der Erwartung aus. Da die Angaben der Teilnehmenden zu dieser Frage über eine Selbsteinschätzung ermittelt wurden, ist auch ein Messfeh-

ler nicht auszuschließen, der bei der Darstellung dieses Ergebnisses mitbeachtet werden sollte. Es ist durchaus möglich, dass Teilnehmende mit dem Schulabschluss Abitur ihr Lernhandeln und damit auch eine Reflexion darüber besser oder anders artikulieren, als dies die anderen Teilnehmenden tun.

Um dies für weitere Forschungen auszuschließen, müssten die Instrumente der Selbsteinschätzung einer genaueren Untersuchung bezüglich ihrer Validität und Reliabilität unterzogen werden.

Wie wurde der Lernerfolg innerhalb der einzelnen Bildungsgrade wahrgenommen?

Die Frage nach dem Lernerfolg¹⁰⁹ wurde von den meisten Teilnehmenden mit „sehr gut“ bis „gut“ beantwortet. Die Analyse zeigt, dass die Teilnehmenden mit Abitur und Realschulabschluss ihren Lernerfolg kritischer beurteilten als die Teilnehmenden mit Hauptschulabschluss. Für die Gesamtheit aller Kursteilnehmenden sind deutliche Unterschiede festzustellen. Während alle Teilnehmenden mit Hauptschulabschluss ihren Lernerfolg als sehr gut bis gut bezeichneten, waren es bei den Abiturienten 85,7% und bei den Personen mit Realschulabschluss 70%.

Codesystem	Schulabschluss = Abitur	Schulabschluss = Hauptschule	Schulabschluss = Realschule
☑ sehr guter oder guter Lernerfolg	85,7%	100,0%	70,0%
☑ wenig oder kein Lernerfolg	14,3%		30,0%

Abbildung 35: Einschätzung des Lernerfolges

Wie wurde der Einsatz der Lernberatung in den Projektkursen innerhalb der einzelnen Bildungsgrade wahrgenommen?

Der Einsatz der allgemeinen und der fachlichen Lernberatung¹¹⁰ wurde von fast allen Teilnehmenden als ausreichend und hilfreich eingeschätzt. Die bildungsbezogene Differenzierung macht die Unterschiede in der Beurteilung der Lernberatung zwischen den einzelnen Bildungsgraden deutlich.

¹⁰⁹ Siehe hierzu Kapitel: Lernerfolgsbezogene Auswertung.

¹¹⁰ Siehe hierzu Kapitel: Beurteilung der Lernberatung durch die Teilnehmenden.

Codesystem	Schulabschluss = Abitur	Schulabschluss = Hauptschule	Schulabschluss = Realschule
☑ Lernberatung ausreichend und hilfreich?	83,3%	80,0%	88,9%
☑ Lernberatung unzweckmäßig	16,7%	20,0%	11,1%

Abbildung 36: Einsatz der Lernberatung

20% der Personen mit Hauptschulabschluss empfanden die Lernberatung als unzweckmäßig und hätten sich andere Formen der Beratung gewünscht. Aus den Interviewpassagen lassen sich die Wünsche nach stärkerer Einzelbetreuung und dem Lernen in der Gesamtgruppe der Teilnehmenden ersehen. Abiturienten und Personen mit Realschulabschluss wiesen eine etwas höhere Zustimmung zur angebotenen Lernberatung auf. Sie wurde als ausreichend und hilfreich empfunden. Mögliche Unterschiede zwischen der allgemeinen und der fachlichen Lernberatung wurden im Rahmen der bildungsbezogenen Auswertung nicht berücksichtigt.

Wie wurde der Einsatz des Lerntagebuches in den Projektkursen innerhalb der einzelnen Bildungsgrade wahrgenommen?

Die Einstellung der Teilnehmenden zum Lerntagebuch¹¹¹ wurde bereits dargelegt. Der Einsatz dieses reflexiven Mediums wurde von mehr als der Hälfte der Teilnehmenden als nicht sinnvoll bezeichnet, die individuelle Nutzung als wenig hilfreich empfunden. Dieses Ergebnis erfährt durch die bildungsbezogene Analyse eine weitere Differenzierung.

Codesystem	Schulabschluss = Abitur	Schulabschluss = Hauptschule	Schulabschluss = Realschule
☑ sinnvoll	40,0%	50,0%	33,3%
☑ weniger sinnvoll	60,0%	50,0%	66,7%

Abbildung 37: Einsatz des Lerntagebuches

Die Hälfte der Teilnehmenden mit Hauptschulabschluss bewertete den Einsatz und die Nutzung des Lerntagebuches als „weniger sinnvoll“. Von den Teilnehmern mit Realschulabschluss machten diese Aussage sogar 2/3 (66,7%). 60% der Abiturienten bezeichneten das Lerntagebuch als „weniger sinnvoll“.

¹¹¹ Siehe hierzu Kapitel: Beurteilung des Lerntagebuches durch die Teilnehmenden.

Fazit

Ergänzend zu den tabellarischen Aufstellungen wurden die nichtquantifizierbaren Aussagen der Teilnehmenden zur Auswertung hinzugezogen.

Obwohl lediglich zwei Lerngruppen mit insgesamt 22 Personen untersucht wurden, sind Ergebnisse feststellbar, die bei einer größeren Studie möglicherweise auch empirisch signifikant nachweisbar wären. Das Erkennen und Nutzen der Freiräume, die in der Lernumgebung angelegt waren (zeitliche Freiräume, inhaltliche Schwerpunktsetzungen, Vertiefung der Aufgabenstellungen durch eine Wiederholung der Lernpraktiken) wurden von sämtlichen Abiturienten als gewinnbringend und vorteilhaft bezeichnet. Bei den anderen Kursteilnehmenden war dies nicht durchgängig feststellbar.

Ebenso wurde die Möglichkeit, die Lernumgebung individuell nutzen zu können, von allen Abiturienten positiv bewertet. Bei den Teilnehmenden mit anderen Bildungsabschlüssen war dies zwar auch mehrheitlich festzustellen, zwei Teilnehmende äußerten aber die Ansicht, das Lernen in der Gruppe zu bevorzugen. Um diese Tendenzen, die sich in beiden Kursen zeigten, empirisch zu belegen, erscheint es sinnvoll, die Debatte um Selbstlernkompetenzen¹¹² stärker in zukünftige Untersuchungen einzubeziehen. Wie bereits erwähnt, sind bestimmte Kompetenzen Voraussetzung für die Nutzung jeglicher Form des Selbstgesteuerten Lernens. Selbstlernarchitekturen kommt demnach die Aufgabe zu, den Aufbau von Selbstlernkompetenzen zu fördern und zu unterstützen. Die Aussagen der Teilnehmenden belegen, dass die eingesetzte Selbstlernarchitektur in den beiden Projektkursen dieses Ziel erreichte. Inwieweit Selbstlernkompetenzen bei Personen unterschiedlicher Bildungsgrade ausgebildet sind, ob es Unterschiede und einen Zusammenhang zwischen diesen Variablen gibt, kann innerhalb dieser Untersuchung nicht beantwortet werden.

¹¹² Siehe hierzu Kapitel: Anforderungen an Lernende.

12.8 Regelmäßigkeit der Teilnahme

Einführung

Generell stellt in Weiterbildungsveranstaltungen die Regelmäßigkeit der Teilnahme einen wichtigen Indikator für die Zufriedenheit der Teilnehmenden dar. Zwar lässt sich von einer ermittelten Abbrecherquote keine direkte Verbindung zur Qualität der durchgeführten Veranstaltung ziehen. Eine hohe Dropout-Quote lässt allerdings auf wahrgenommene Probleme der Abbrecher schließen, die mitunter persönlich bedingt sein können (motivationale Gründe, Über- oder Unterforderung, private Probleme oder Schwierigkeiten, die Einlass ins Kursgeschehen finden), oder auch in der Kursstruktur ihren Ursprung haben können. Hier sei auf Kontextfaktoren und Rahmenbedingungen (vgl. Barz/Tippelt 2004) verwiesen, die in der Person des Kursleiters, oder in der Interaktion mit weiteren Teilnehmenden bedingt sein können. Nicht zuletzt hat auch hier, ähnlich wie bei der Motivation zur Teilnahme, die räumliche Gestaltung des Unterrichtsortes ihren Einfluss.

Für die beiden durchgeführten Kurse des Forschungsprojektes zeigte sich eine sehr hohe Quote bei der regelmäßigen Teilnahme, die im Vergleich zu allgemeinen Tendenzen im Programmbereich Arbeit-Beruf der Kreisvolkshochschule Gießen deutlich über dem Durchschnittswert lag. Im ersten durchgeführten Kurs fehlten zwei Teilnehmende an jeweils einem von zehn Abenden. Dies ist im Vergleich zu bisher durchgeführten Veranstaltungen¹¹³ ein sehr geringer Wert. Unerwartet und außergewöhnlich war zudem, dass sich die beiden Teilnehmenden im Vorfeld abmeldeten und im Nachhinein für das Fernbleiben persönlich entschuldigten. Beide Personen führten gesundheitliche Gründe für ihr Fehlen an.

Aus der Ungewöhnlichkeit des Bedauerns lässt sich schlussfolgern, dass der Kurs als etwas Besonderes wahrgenommen wurde, da das Fernbleiben für die betroffenen Personen ein Gefühl des Unbehagens entstehen ließ. Für diese Annahme spricht auch, dass die beiden Personen in der Sitzung, die auf den Fehltermin folgte, sofort nach den Unterrichtsmaterialien und Lernpraktiken verlangten, die in der entsprechenden Sitzung behandelt worden waren.

¹¹³ Die Belegungsstatistik der Kreisvolkshochschule Gießen weist im Programmbereich Arbeit-Beruf (EDV-Einführungskurse) eine deutlich höhere Fehlquote auf.

Auch die Teilnehmenden erlebten die hohe Quote der regelmäßigen Anwesenheit als ungewöhnlich.

„Ich denke, Spaß hatten die Leute, also müssen sie es auch alle mehr oder weniger gerafft haben. Es war also nie eine niedergeschlagene Situation, es gibt, glaube ich auch Situationen wo von diesen zehn Teilnehmenden, das war ja noch so ein Ding, es hat ja nie einer gefehlt. Es waren ja alle da ... Also ich denke, das ist ja erstmal so ein Zeichen, als Kursleiter würde mich das freuen ... da war nachher auch die Pünktlichkeit, also das fing dann nachher nicht um halb sieben an, dann waren die Leute um viertel nach sechs schon da ... um irgendwie zu zeigen, ich hab ein Interesse dran. Ich komme lieber eine Viertelstunde früher als eine Viertelstunde zu spät. Von daher denke ich, für den Herrn Feldbusch muss das ein gutes Gefühl gewesen sein, den Kurs zu machen“ (MP, 39).

„Die Leute waren alle sehr engagiert. Und es ist prima gelaufen“ (KB, 11).

Fazit

Die Regelmäßigkeit der Teilnahme war in beiden Kursen auffallend hoch. Gestützt durch die Aussagen der Teilnehmenden liegt die Vermutung nahe, dass die große Akzeptanz der Selbstlernarchitektur für diesen Sachverhalt ausschlaggebend war. Die getrennte Betrachtung der beiden Kurse weist geringfügige Unterschiede aus. Die Fehltermine wurden sämtlich im regulär ausgeschriebenen Kurs registriert. Im Auftragskurs zeichnete sich das Kursgeschehen durch die vollständige Präsenz aller Teilnehmenden an allen zehn Abenden aus. Hierbei ist wiederum die Tatsache von Bedeutung, dass die Anwesenheit der Leiterin der Diakoniestation die Präsenz der Teilnehmenden mit großer Wahrscheinlichkeit beeinflusste. Ein Kursabbruch fand in beiden Kursen nicht statt.

13. Beurteilung der Ergebnisse – Erfolgsfaktoren und Konsequenzen für die Konzeption und Durchführung selbstgesteuerter Lernsettings im institutionellen Rahmen

Die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit haben gezeigt, dass Selbstgesteuertes Lernen in Form eines Kursangebotes zum Thema „Grundlagen der EDV“ im institutionell arrangierten Rahmen konzipiert und umgesetzt werden kann. Die entwickelte Selbstlernarchitektur ist mit ihren didaktischen Elementen in der inhaltlichen Kombination mit Themen eines EDV-Einführungskurses als positives Lernerlebnis bewertet worden. Die überwiegende Mehrheit der Kursteilnehmenden empfand die beiden Modellkurse zur Einführung in die EDV als eine individuell wertvolle, lehrreiche, aber auch arbeitsintensive Erfahrung. Die eingesetzten didaktischen und reflexiven Elemente (Lernumgebung, Lernberatung) wurden als hilfreich und angemessen für die individuelle Lernsituation beurteilt. Die einzige Ausnahme bildete der Einsatz des Lerntagebuches im Kursgeschehen, dessen Sinn und Nutzen durch die Hälfte der Teilnehmenden angezweifelt wurde.

Die Teilnehmenden der beiden Kurse nahmen das Angebot bis zum Schluss wahr, es gab keine Kursabbrecher und die Teilnahmequote in den einzelnen Sitzungen zeigte sich als vergleichsweise ungewöhnlich hoch. Die Auswertung zeigt deutlich, dass, sofern Schwierigkeiten oder Probleme der Teilnehmenden im Umgang mit der Selbstlernarchitektur auftraten, diese nicht zum Abbruch des Kurses oder zu Einbußen im Lernprozess führten. Dieser Sachverhalt ist für EDV-Kurse, die im Rahmen der Volkshochschule angeboten werden, ungewöhnlich.

13.1 Zusammenfassung der Ergebnisse der Evaluation

Nach der Auswertung des empirischen Materials lassen sich sechs Kernaussagen treffen, die den Umgang der Teilnehmenden beider Kurse des Forschungsprojektes mit der eingesetzten Selbstlernarchitektur kennzeichnen.

a) Deutliche Akzeptanz der im Kurs integrierten SGL-Elemente

Die Auswertung des Abschlussfragebogens und der sich anschließenden Interviews ergab eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden mit ihrem persönlichen Lernerfolg. Es zeigte sich eine allgemein sehr hohe Akzeptanz der erstellten Selbstlernarchitektur und der daraus resultierenden neuen Kursform. Die Aussagen der Teilnehmenden lassen den Schluss zu, dass eine direkte Verbindung zwischen dem wahrgenommenen Lernerfolg und der Arbeit mit der Selbstlernarchitektur besteht. Sofern »traditionelle« kursorische Settings der Erwachsenenbildung bekannt waren, wurden die neuen Lernelemente als produktiver bewertet.

b) Positives Erleben der Freiheiten im Lernprozess

Die Elemente der Selbststeuerung (z. B. freie Zeiteinteilung in den Selbstlernphasen, die damit einhergehende individuelle Bearbeitung der einzelnen Themen sowie die Wahl des eigenen Lernweges) wurden als besonders positiv vermerkt. Die im Vorfeld bestehenden Bedenken, dass Lernende von einzelnen didaktischen Elementen des Selbstgesteuerten Lernens abgeschreckt und/oder überfordert werden könnten, bestätigten sich nicht. Vielmehr wurde ersichtlich, dass ihnen die ermöglichte Selbststeuerung der eigenen Arbeitsprozesse entgegenkam. Die Teilnehmenden berichteten zudem, dass sie sich während der Arbeit in den Selbstlernphasen ernst genommen fühlten; die Rede war vom »erwachsenengerechten Lernen«. Dies trug zur anhaltend hohen Motivation der Teilnehmenden beider Kurse bei.

c) Motivation durch aktive Beteiligung

Die Kursteilnehmenden berichteten von einer »aktiveren« und »motivierteren« Aneignung des Lernstoffes, die das Lerngeschehen prägten. Als verantwortlich hierfür wurde in erster Linie die Möglichkeit genannt, direkten Einfluss auf die Steuerung des Kursgeschehens nehmen zu können. Den eigenen Lernweg anhand von drei aufgezeigten Möglichkeiten selbst bestimmen zu können, stellte für die Teilnehmenden eine positive Herausforderung dar, die den Weg zu aktivem Handeln öffnete und Motivation für die weitere Struktur des Kurses erzeugte. Sämtliche

Teilnehmenden lobten den hohen Grad der Eigeninitiative, der als „fordernd“, aber auch als lernförderlich und motivierend beschrieben wurde. Die aktive Beteiligung am Kursgeschehen wirkte sich zudem positiv auf die private Computernutzung der Teilnehmenden aus.

d) Mangelnde Akzeptanz des Lerntagebuches als reflexives Element

Mit Zurückhaltung reagierten die Kursteilnehmenden auf das Angebot zur Nutzung eines Lerntagebuches. Die Möglichkeit, gegen Ende jeder Lerneinheit und nach Abschluss des Kurses Eintragungen vornehmen zu können, wurde von den Teilnehmenden nicht häufig genutzt. Als Begründung dafür wurde teilweise Zeitknappheit genannt, auch wurde prinzipiell in Frage gestellt, ob das Lerntagebuch geeignet sei, hilfreiche Anregungen für die Reflexion des eigenen Lernens zu geben. Dieses Ergebnis ist durchaus nicht ungewöhnlich. In der Literatur finden sich deutliche Hinweise auf die Diskrepanz zwischen der elementaren theoretischen Bedeutung des Lerntagebuches als reflexives Element und integraler Bestandteil der Lernberatungskonzeption und den Problemen, die im praktischen Einsatz zu konstatieren sind. (vgl. Kemper/Klein 1998 und Hoppe 2005).

e) Lernberatung

Die angebotene Lernberatung wurde von der Mehrzahl der Teilnehmenden rege in Anspruch genommen. Die Beratungsleistung durch den Dozenten wurde als ausreichend angesehen, eine Ausdehnung der Lernberatung zu einer gemeinsamen Gruppenaktivität (die in der Konzeption der Selbstlernarchitektur zunächst vorgesehen war) wurde als nicht nötig befunden. Die Möglichkeit, innerhalb der Phasen des Individuallernens Lernberatung in Anspruch nehmen zu können, wurde von den Teilnehmenden als stabilisierender, Sicherheit vermittelnder Faktor beschrieben. Die Analyse zeigt, dass die alleinige Anwesenheit des Dozenten (Lernberaters) ausreichte, um sich motiviert mit der Selbstlernarchitektur zu beschäftigen. Lernberatung wurde daher von einem Großteil der Teilnehmenden als „Rückversicherung“ verstanden, die im Bedarfsfall eingelöst werden konnte.

f) **Korrelation zwischen dem Bildungsgrad und der Affinität zu Elementen des Selbstgesteuerten Lernens**

Durch die fehlende Ankündigung des neuen didaktischen Lernsettings im Kursheft der Volkshochschule wurde sichergestellt, dass Teilnehmende sämtlicher Bildungsgrade in die beiden Kurse integriert werden konnten. Hier zeigte sich allerdings eine deutliche Korrelation zwischen dem Bildungsgrad und der Affinität zu den eingesetzten Elementen des Selbstgesteuerten Lernens sowie zwischen Bildungsgrad und Lernreflexivität. Ein höherer Bildungsgrad scheint hier mit einer höheren Präferenz für Selbstgesteuertes Lernen und einer stärker ausgeprägten begrifflichen und kategorialen Fähigkeit zur Reflexion des Lernens einherzugehen. Dieser Sachverhalt lässt sich allerdings nur für die beiden durchgeführten Kurse bestätigen, allgemeingültige Aussagen lassen sich davon nicht ableiten.

13.2 Bedingungen für den gelungenen Einsatz einer Selbstlernarchitektur im institutionellen Kursgeschehen

Die Erfahrungen, die sich aus dem Forschungsprojekt ergeben haben, zeigen, dass die Implementierung der eingesetzten Selbstlernarchitektur im Rahmen eines EDV-Kursangebotes der Volkshochschule bestimmten Bedingungen unterliegt. Diese Bedingungen lassen sich in personale, institutionale und strukturelle Kategorien einteilen. Sie werden im Folgenden dargelegt und erläutert.

1. Institutionelle Rahmenbedingungen

Im Rahmen des Forschungsprojektes hat es sich als unerlässlich erwiesen, die Unterstützung der beteiligten Institution zu erhalten. Diese Unterstützung manifestiert sich auf zwei Ebenen. Zum einen muss die Bereitschaft innerhalb der Institution vorhanden sein, sich mit Möglichkeiten, Chancen und Risiken der „neuen Lernkulturen“ auseinanderzusetzen, zum anderen muss eine aktive Unterstützung von Projekten ermöglicht werden, die einen Beitrag zur Umsetzung der neuen Lernkulturen ins aktive Kursgeschehen leisten. Supportleistungen wie das Bereithalten der Infrastruktur und die Durchführung von Konferenzen mit allen am Projekt Beteiligten zur Gestaltung des planerischen Vorgehens und zum fachlichen Austausch

waren für den Erfolg des Forschungsprojektes unerlässlich. Die Erfahrungen des Projektes haben gezeigt, dass ohne die gelingende Zusammenarbeit der am Prozess beteiligten Instanzen Forschungsprojekte dieser Art nicht erfolgreich durchzuführen sind. Dieses Ergebnis stützt die Ausführungen von Dietrich/Herr (2005), die die Bedeutung institutioneller Hilfe für gelingende und nachhaltige Projekte hervorheben (Dietrich/Herr 2005, S. 40).

2. Engagement und Rollenverständnis der Kursleitenden

Die Projektauswertung zeigt, dass die in der Literatur vertretenen Thesen zur veränderten Rolle der Kursleitenden weitgehend zutreffend sind: Die Beratungsleistung erhöht sich im Vergleich zu kursorischen Lernsettings erheblich. Der Kursleiter übernimmt eine eher „partnerschaftlich-beratende“ Rolle im Kursgeschehen. Ein beachtlicher Teil der Wissensvermittlung verlagert sich vom Dozenten auf die Teilnehmenden. Durch das eigenständige Arbeiten und die individuelle Wissensaufnahme der Lerner ergeben sich für den Dozenten zeitliche Freiräume, die durch eine Erhöhung und Optimierung der Beratungsleistung genutzt werden können. Der Kursleiter versteht seine Rolle als Lernbegleiter, dessen Wissen hierarchisch nicht übergeordnet ist, sondern die Kommunikationsebenen verlaufen fast symmetrisch. Die Erfahrungen des Forschungsprojektes belegen dennoch deutlich, dass auf die Person des Kursleiters nicht verzichtet werden kann. Er behält sich die Möglichkeit der Konzeptionierung und Strukturierung der Materialien vor und seine Anwesenheit ist sozial erwünscht.

3. Selbstgesteuertes Lernen braucht Strukturen und didaktische Arrangements

Die aktuell in der Literatur diskutierten theoretischen Konzepte des Selbstgesteuerten Lernens betonen die Notwendigkeit fester Strukturen für deren Umsetzbarkeit im Lehr-/Lernkontext. Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass die gewählte Selbstlernarchitektur diese Vorgaben erfüllt. Die Ergebnisse bestätigen die Auffassung, dass Selbstgesteuertes Lernen kein Lernen im „machtfreien“ Raum darstellt, sondern seine Potenziale entfalten kann, wenn es für die Teilnehmenden durch den Einsatz von geeigneten Lernmaterialien und verschiedenen didaktischen Elementen strukturiert wird. Dies steht nicht im Widerspruch zu den gegebenen Freiräumen innerhalb des Lernsettings. Für die Teilnehmenden liegen Strukturen vor, die nicht

einengend sind. Das individuelle Lernpotenzial kann sich entfalten und ist gleichzeitig in einem didaktischen Rahmen verankert.

4. Selbstgesteuertes Lernen ist nicht voraussetzungslos

Für das erfolgreiche Arbeiten in selbstgesteuerten Lernprozessen sind bestimmte Kompetenzen notwendig. Durch die Analysen von Arnold u. a. (2002, 2003) und Forneck (2006) wird deutlich, dass diese Kompetenzen beim Lerner nicht vorbehaltlos vorausgesetzt werden können. Eine Aufgabe von Selbstlernarchitekturen muss daher im Aufbau und der Förderung dieser Kompetenzen liegen.

Die Selbstlernarchitektur des Forschungsprojektes hat durch den Einsatz verschiedener didaktischer und methodischer Elemente diese Ziele umgesetzt. Einstiegsinszenierung und Einstiegspunkte wurden so konzipiert, dass die Teilnehmenden zielgerichtet in Bezug auf Problemlösungs- und Entscheidungskompetenzen trainiert wurden. Zusätzlich wurde im Verlauf der Arbeit mit der Selbstlernarchitektur das Reflexionsvermögen bezüglich des individuellen Lernverhaltens gefördert. Diese Punkte zählen zu den zentralen Selbstlernkompetenzen (vgl. Arnold u.a. 2002, 2003). Es zeigte sich, dass die Teilnehmenden die gewünschten Kompetenzen entwickelten. Die Arbeit mit der Selbstlernarchitektur wurde als Abkehr vom passiven Rezipieren hin zum aktiven Experimentieren verstanden.

5. Berücksichtigung der individuellen Lernstile

Die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Lernwegen zu wählen, wurde von den Teilnehmenden als eines der zentralen Erlebnisse innerhalb des Kursgeschehens wahrgenommen. Die große Mehrheit der Lerner empfand die Berücksichtigung des Lernstils als gewinnbringende Komponente innerhalb der Lernumgebung. Dies gilt sowohl für den Lernerfolg der Teilnehmenden als auch für die Motivation innerhalb des Kurses und darüber hinaus. Fast alle Teilnehmenden verbanden ihren Lernerfolg mit der richtigen Wahl des Lernweges und beurteilten diese auch als motivierend für die Aufgaben im weiteren Kursgeschehen. Die Analyse der Ergebnisse des Forschungsprojektes lässt daher den Schluss zu, dass die Verbindung von Selbstgesteuertem Lernen und der Diskussion um Lernstile als erfolgreich bezeichnet werden kann.

13.3 Konsequenzen für die Etablierung von Selbstlernarchitekturen im institutionellen Rahmen

Es ergeben sich sechs zentrale Konsequenzen aus der Durchführung der im Forschungsprojekt eingesetzten Selbstlernarchitektur, die für zukünftige Lernsettings ähnlicher Konzeption zu beachten sind. Zu nennen sind:

1. Die Aufgaben des Dozenten nehmen zu. Es besteht Fortbildungsbedarf, um die konzeptionellen und didaktischen Aspekte einer Selbstlernarchitektur einsetzen zu können. Durch die Erstellung des Lernmaterials für verschiedene Lernwege erhöht sich der zeitliche Aufwand in der Planungsphase erheblich.
2. Es erweist sich als unproblematisch, eine Selbstlernarchitektur in ein bereits bestehendes Kursangebot zu implementieren.
3. Eine Lernstilbestimmung zu Beginn des Kurses ist elementar für die Auswahl des Lernweges und damit bedeutsam für den Lernerfolg der Teilnehmenden.
4. Trotz der individuell gestalteten Selbstlernphasen der Teilnehmenden findet keine „Auflösung“ der Lerngruppe statt.
5. Die Lernberatung hat innerhalb des Kurssettings einen hohen Stellenwert, ihre Form variiert und muss flexibel umgesetzt werden.
6. Der Bildungshintergrund der Teilnehmenden muss bei der angebotenen Form des didaktischen Settings mit berücksichtigt werden.

Die Konzeption einer Selbstlernarchitektur bedeutet einen hohen zeitlichen und materiellen Aufwand. Das Entwerfen der Strukturen der Lernumgebung, die Aufbereitung der Lehrmaterialien und die veränderte didaktische Situation innerhalb des Kursgeschehens stellen eine große Herausforderung für Kursleitende dar. Die Erfahrungen des Forschungsprojektes haben gezeigt, dass dieser hohe Aufwand gerechtfertigt ist, da die Konzeption ein tragendes Gerüst darstellt. Um den beschriebenen Anforderungen gerecht zu werden, sind Fortbildungen für Kursleitende anzubieten, die konzeptionelle und gestalterische Aspekte von Selbstlernarchitekturen vermitteln und in die veränderte Unterrichtsgestaltung einführen. Idealtypischerweise sollte für zukünftige Vorhaben ein Entwicklerteam an der Gestaltung von

Selbstlernarchitekturen beteiligt sein. Hierzu gehören pädagogische Fachkräfte, die in der Konzeption von Selbstlernarchitekturen und deren Elementen geschult und erfahren sind und Personen, die für die inhaltliche Gestaltung des jeweiligen Unterrichtsthemas verantwortlich zeichnen. Eine Person allein kann den hohen Aufwand selten realisieren. Dies bezieht sich auf die erste Konzeption der Selbstlernarchitektur. Wird die Architektur häufiger eingesetzt, amortisiert sich der anfängliche Aufwand.

Die im Forschungsprojekt eingesetzte Selbstlernarchitektur bestätigt die in der Literatur vertretene Meinung, dass Selbstgesteuertes Lernen als Unterstützung von kursorischen Lernsettings eingesetzt werden kann (vgl. Forneck u.a. 2005, 2006 und Dietrich/Herr 2005). Die Selbststeuerung bezieht sich auf die erhöhten Freiheitsgrade der Lernenden, die im Verlauf des Kursgeschehens sukzessive gesteigert werden. Die öffentliche Weiterbildung kann Selbstlernarchitekturen als unterstützendes Moment bereits bestehender Lernarrangements nutzen. Die Projekterfahrungen belegen, dass Elemente des Selbstgesteuerten Lernens in Verbindung mit existierenden Lehrformen eine Erfolg versprechende Kombination ergeben. Diese Verbindung stellt die anzustrebende Lösung dar. Die Selbstlernphasen wurden von den Kursteilnehmenden begrüßt, auf den Kursleiter, seine strukturierende Funktion und seine beraterische Tätigkeit konnte aber nicht verzichtet werden.

Ein zentrales Element im Kursgeschehen stellte die Wahl eines individuellen Lernweges durch die Teilnehmenden dar. Die Möglichkeit, den individualisierten Unterricht lerntypengerecht zu absolvieren, wurde bei der Bewertung des Kurses als äußerst positiv hervorgehoben. Für zukünftige Projekte bietet die Kombination von Selbstgesteuertem Lernen und der Lernstilberatung Vorteile, die das Kursgeschehen positiv beeinflussen. Die eigenständige Arbeitsweise fördert das individuelle Lerntempo und gleicht damit bestehende Wissensunterschiede der Teilnehmenden weitgehend aus. Individuelle Voraussetzungen der Lernenden können berücksichtigt werden und fördern das von den Teilnehmenden empfundene „erwachsenengerechte“ Lernen.

Die Ergebnisse des Projektes haben verdeutlicht, dass die Konzeption individualisierter Lernwege im Rahmen dieser Selbstlernarchitektur keine Abkehr vom Gruppenprinzip in den Veranstaltungen bedeuten muss. Beides hat seine Berechtigung und ist miteinander kombinierbar. Das vorgestellte Lernsetting bietet den Teilneh-

menden die Chance, eigenständig inhaltliche Probleme zu bearbeiten und zugleich Beratung und Austausch in der Gruppe und beim Lernberater (Dozent) zu suchen. Dass die Lerngruppe nicht gemeinschaftlich an Problemstellungen arbeitete und inhaltliche Fragen nicht öffentlich, sondern direkt am Einzelplatz diskutiert wurden, wurde nur von einer Person als nicht angemessen beurteilt. Die individuelle Vorgehensweise wurde von den Teilnehmenden als förderlich für das Lernverhalten und den Erkenntnisgewinn eingestuft. Trotz dieser Tatsache gab es einen nicht unerheblichen Austausch und beratende Funktionen innerhalb der Lerngruppe beider Kurse. Dieser Sachverhalt verdeutlicht, dass die Auflösung der klassischen Lerngruppe nicht wünschenswert ist. Die Phasen des Individuallernens stehen in guter Ergänzung zum schützenden Rahmen der Lerngruppe und des Dozenten.

Der Stellenwert der Lernberatung und die zustimmende Akzeptanz der Teilnehmenden ist bereits beschrieben worden. Allerdings zeigte sich, dass die Konzeption der Lernberatung nicht immer deckungsgleich mit den Wünschen und Bedürfnissen der Teilnehmenden war. Das Setting war mit hohen Anteilen von Gruppenberatung geplant worden, die im Verlauf der beiden Kurse umkonzipiert wurde, da sie nicht auf die erwartete Akzeptanz stieß. Gesucht wurde vielmehr die fachliche Beratung im Einzelgespräch. Positiv kann hervorgehoben werden, dass es die Konzeption der Selbstlernarchitektur möglich macht, die Formen der Beratung situativ und spontan anzupassen. Die Veränderung der Form hatte allerdings keinen Einfluss auf die Bedeutung und Akzeptanz der Lernberatung, die innerhalb der beiden durchgeführten Kurse sehr hoch war. Für Teilnehmende und Dozenten zeigte die Analyse des Forschungsprojektes einen hohen Stellenwert der Beraterischen Tätigkeit. Der bereits angesprochene Fortbildungsbedarf für Kursleitende und Dozenten wird auch beim Einsatz der Lernberatung deutlich. Es gilt, bestehende Konzepte zu vermitteln und deren Umsetzungsmöglichkeit im Kursgeschehen zu thematisieren. Die Analyse der Teilnehmerakzeptanz in Bezug auf die Selbstlernarchitektur in Korrelation zum Bildungshintergrund zeigte der Erwartung entsprechend eine größere Akzeptanz und eine deutlich akzentuiertere Reflexion des Lernens bei „bildungsnahen“ Lernern. Die Grundgesamtheit der beiden Kurse ist allerdings zu klein, um allgemeingültige Aussagen treffen zu können. Die Unterschiede in den Lernfähigkeiten und Reflexionsmöglichkeiten „bildungsnaher“ und „bildungsferner“ Lerner sollten bei der Gestaltung selbstgesteuerter Lernsettings dennoch berücksichtigt werden. Die Ansätze, die zurzeit die milieuspezifische Teilnehmerori-

entierung der öffentlichen Weiterbildung thematisieren, können in diesem Zusammenhang hilfreich sein (vgl. Barz/Tippelt 2004, 2007).

Die wichtigsten Punkte, die einer Verbesserung bedürfen, betreffen den Einbezug des Lerntagebuches in das Kursgeschehen, die Optimierung der Lernberatung sowie die Erweiterung und den Ausbau der lernstilbezogenen Einstiegspunkte in die Selbstlernarchitektur.

Unabhängig von den in dieser Arbeit lokalisierten Schwierigkeiten beim praktischen Einsatz hat sich gezeigt, dass Selbstlernarchitekturen umgesetzt und durchgeführt werden können. Ihr Einsatz in der öffentlichen Weiterbildung ist gewinnbringend für alle Beteiligten. Im Prinzip sollte es möglich sein, auch andere Inhalte in Selbstlernarchitekturen zu transferieren. Die angewendeten strukturellen Elemente sind nicht auf das Gebiet von EDV-Einführungen begrenzt, sondern auch bei der Vermittlung weiterer Wissensgebiete einsetzbar. Insgesamt gesehen erweist sich die Thematik des Selbstgesteuerten Lernens als innovative Bereicherung der Lehre in der öffentlichen Weiterbildung. Bei entsprechender didaktischer und situativer Gestaltung kann diese „Unterrichtsform“ einen festen Platz in institutionell arrangierten Bildungsangeboten einnehmen.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lernarrangements innerhalb von Bildungsinstitutionen.....	18
Abbildung 2: Begründungszusammenhänge zum Selbstgesteuerten Lernen	25
Abbildung 3: Mehrperspektivische Ausprägung Selbstgesteuerten Lernens (Behrmann 2003)	28
Abbildung 4: Modell der Selbstlernkompetenzen nach Arnold	44
Abbildung 5: Lernarchitektur als integratives Konzept Selbstgesteuerten Lernens	71
Abbildung 6: Wesentliche Beratungsbereiche in der Erwachsenenbildung nach Behrmann (2003).....	73
Abbildung 7: Lernstile nach Kolb (Abb. aus Gerlach/Squarr 2004).....	81
Abbildung 8: Aufbau der Selbstlernarchitektur.....	92
Abbildung 9: Gestaltung des ersten Kursabends	113
Abbildung 10: Dokument 33a – Systempflege mit Defragmentierung und Fehlerüberprüfung	121
Abbildung 11: Lernpraktik 21 – Dateioperationen mit dem Explorer ausführen.....	124
Abbildung 12: Lernpraktik 44 – Systempflege: Backup	125
Abbildung 13: Lernpraktik 39 – Text formatieren.....	127
Abbildung 14: Einstiegspunkt der Lernumgebung	129
Abbildung 15: Dokument 1a zur Wahl des individuellen Lernweges	129
Abbildung 16: Dokument 1b zur Wahl des individuellen Lernweges	130
Abbildung 17: Dokument 1c zur Wahl des individuellen Lernweges	130
Abbildung 18: Strukturbild des ersten Moduls.....	132
Abbildung 19: Strukturbild des zweiten Moduls	134
Abbildung 20: Strukturbild des dritten Moduls	135
Abbildung 21: Verteilung der Bildungsabschlüsse	143
Abbildung 22: EDV-Erfahrung der Teilnehmenden (Kurs 1)	148
Abbildung 23: EDV-Erfahrung der Teilnehmenden (Auftragskurs)	149
Abbildung 24: Gesamtauswertung des Abschlussfragebogens für beide Kurse.....	155
Abbildung 25: Verteilung der Teilnehmenden auf die angebotenen Lernwege	188
Abbildung 26: Verteilung der Teilnehmenden auf die angebotenen Lernwege (Kurs 1).....	188
Abbildung 27: Verteilung der Teilnehmenden auf die angebotenen Lernwege (Auftragskurs).....	189
Abbildung 28: Zufriedenheit mit dem gewähltem Lernweg (Ergebnisse der Teilnehmenden beider Kurse).....	189
Abbildung 29: Vergleich der Mittelwerte (Note) und Mediane aller Prüfungsteilnehmer	199
Abbildung 30: Vergleich der Punktzahlen aller Prüfungsteilnehmer	199
Abbildung 31: Vergleich der Mittelwerte (Punktzahlen) aller Prüfungsteilnehmer	200
Abbildung 32: Signifikanztest.....	200
Abbildung 33: Allgemeine Beurteilung der Lernumgebung.....	207
Abbildung 34: Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen	207

Abbildung 35: Einschätzung des Lernerfolges	208
Abbildung 36: Einsatz der Lernberatung	209
Abbildung 37: Einsatz des Lerntagebuches	209

Literaturverzeichnis

- ARNOLD, ROLF/SCHÜßLER, INGEBOG (1997): Methoden des Lebendigen Lernens. Kaiserslautern. (Schriftenreihe Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern, Heft 1)
- ARNOLD, ROLF/LEHMANN, BURKHARD (1998): Selbstgesteuertes Lernen im Fernstudium? In: Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main. S. 85-96
- ARNOLD, ROLF/SCHÜßLER, INGEBOG (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt
- ARNOLD, ROLF (2001): Selbstorganisation. In: Ders./Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 280-282
- ARNOLD, ROLF/GÓMEZ TUTOR, CLAUDIA/KAMMERER, JUTTA (2002): Selbstgesteuertes Lernen braucht Selbstlernkompetenzen. In: Kraft, Susanne (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Hohengehren. S. 76-89
- ARNOLD, ROLF/GÓMEZ TUTOR, CLAUDIA/KAMMERER, JUTTA/WIECKENBERG, UWE (2003): Abschlußbericht des BLK-Projektes: Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel. Kaiserslautern
- ATTESLANDER, PETER (2006¹⁴): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin
- BARZ, HEINER (2006): Innovation in der Weiterbildung. Was Programmverantwortliche heute wissen müssen. Augsburg
- BARZ, HEINER/TIPPELT, RUDOLF (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Praxishandbuch Milieumarketing. Band 1. Bielefeld
- BARZ, HEINER/TIPPELT, RUDOLF (Hrsg.) (2004a): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Band 2. Bielefeld
- BARZ, HEINER/TIPPELT, RUDOLF U.A. (Hrsg.) (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Milieumarketing implementieren. Band 3. Bielefeld
- BECK, ULRICH (1997): Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf die Globalisierung. Frankfurt
- BEHRMANN, DETLEF (2003): Selbstgesteuertes Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ein kritischer Überblick zu didaktischen Möglichkeiten und Grenzen aus theoretischer und praktischer Sicht. In: Schwarz, Bernd/Behrmann, Detlef (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Bielefeld. S. 63-109
- BOHNSACK, RALF U.A. (Hrsg.) (2003): Handbuch qualitative Sozialforschung. Opladen

- BRÖDEL, RAINER** (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied
- BRÖDEL, RAINER** (1998a): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. In: Brödel, Rainer: Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied. S. 1-31
- CANDY, PETER** (1991): Selfdirection for lifelong learning. A comprehensive guide to theory and practice. San Francisco
- DERICHS-KUNSTMANN, KARIN** (Hrsg.) (1998): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main
- DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBAND** (Hrsg.) (1978): Stellung und Aufgabe der Volkshochschule. Bonn
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG** (1998): Projekt: Selbstgesteuertes Lernen (SeGel). Serviceleistungen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Weiterbildung.
http://www.die-bonn.de/segel/ergebnisse/segel_info_1.pdf [Datum des Zugriffs: 27.09.06]
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG** (2002): Projekt SELBER – Service: Institutionenberatung zur Öffnung für neue Lernkulturen und Beratung bei neuen Angebotsformen.
http://www.die-bonn.de/selber/presse/assets/Info%20SELBER%201_2002.pdf [Datum des Zugriffs: 27.09.06]
- DIEKMANN, ANDREAS** (1995): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg
- DIEKMANN, ANDREAS** (2006¹³): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg
- DIETRICH, STEPHAN/FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH U.A.** (1999): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt
- DIETRICH, STEPHAN** (1999): Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung? In: Dietrich, Stephan/Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth u.a. (1999): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt. S. 14-23
- DIETRICH, STEPHAN** (2000): Beratung im Kontext selbstgesteuerten Lernens. In: Nüssli, Ekkehard von Rein (2000): Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Thema Beratung. Bielefeld. S. 100-113
- DIETRICH, STEPHAN** (2001): Zur Selbststeuerung des Lernens. In: Dietrich, Stephan (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld. S. 19-28

- DIETRICH, STEPHAN** (2001a): Weiterbildungseinrichtungen im Wandel. In: Dietrich, Stephan (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld. S. 59-73
- DIETRICH, STEPHAN** (Hrsg.) (2001b): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGel. Bielefeld
- DIETRICH, STEPHAN/RAINER, MARLIES** (2001): Leitfragen für den Veränderungsprozess. In: Dietrich, Stephan (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld. S. 111-119
- DIETRICH, STEPHAN/HERR MONIKA** (2005): Support für neue Lehr- und Lernkulturen. Perspektive Praxis. Bielefeld
- DOHMEN, GÜNTHER** (1998): Das „selbstgesteuerte Lernen“ und die Notwendigkeit seiner Förderung. In: Derichs-Kunstmann, Karin u.a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt. S. 64-69
- DOHMEN, GÜNTHER** (1998a): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Lebenslanges Lernen für Alle in veränderten Lernumwelten. Bonn
- DOHMEN, GÜNTHER** (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn
- DOHMEN, GÜNTHER** (1999a): Volkshochschulen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen. S. 455-461
- DOHMEN, GÜNTHER** (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn
- FAULSTICH, PETER/FORNECK, HERMANN J./KNOLL, JÖRG** (2005): Lernwiderstand – Lernumgebung - Lernberatung. Bielefeld
- FAULSTICH, PETER** (Hrsg.) (1990): Lernkultur 2006: Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München
- FAULSTICH, PETER** (1990a): Zukunft. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lernkultur 2006: Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München. S. 14-42
- FAULSTICH, PETER/ZEUNER, CHRISTINE** (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung. Weinheim und München
- FAULSTICH, PETER** (2001): Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Dietrich, Stephan (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld. S. 39-55
- FAULSTICH, PETER** (Hrsg.) (2001a): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Beiheft zum REPORT. Bielefeld

- FAULSTICH, PETER** (2002): Lernen braucht Support – Aufgaben der Institutionen beim „selbstbestimmten Lernen“. In: Kraft, Susanne (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Hohengehren. S. 144-158
- FAULSTICH, PETER/GNAHS, DIETER/SEIDEL, SABINE/BAYER, MECHTHILD** (Hrsg.) (2002): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim und München
- FAULSTICH, PETER** (2003): „Selbstbestimmtes Lernen“ – vermittelt durch Professionalität der Lernenden. In: Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens: Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld
- FAULSTICH, PETER** (2003a): Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München und Wien
- FAULSTICH, PETER/GRELL, PETRA** (2005): Die „forschende Lernwerkstatt“ – Zum Umgang mit Lernwiderständen. In: Dietrich, Stephan/Herr Monika (2005): Support für neue Lehr- und Lernkulturen. Perspektive Praxis. Bielefeld. S. 115-132
- FELDBUSCH, UWE** (2001): Die Volkshochschule im Wandel – eine Empirische Studie am Beispiel der Volkshochschule Marburg. Diplomarbeit
- FLICK, UWE** (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg
- FLITNER, ANDREAS** (Hrsg.) (2002): Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt
- FORNECK, HERMANN J.** (2003): Konzept Selbstlernen. Veröffentlicht auf der Internetseite des Deutschen Institutes für Erwachsenenbildung (DIE). <http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp> [Datum des Zugriffs: 27.09.06]
- FORNECK, HERMANN J./SPRINGER, ANGELA** (2005): Gestaltet ist nicht geleitet – Lernentwicklungen in professionell strukturierten Lernarchitekturen. Bielefeld
- FORNECK, HERMANN J./SPRINGER, ANGELA** (2005a): Gestaltung von Selbstlernarchitekturen – Eine integrative Konzeption für selbstgesteuertes Lernen. In: Dietrich, Stephan/Herr, Monika (Hrsg.) (2005): Support für Neue Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld. S. 133-153
- FORNECK, HERMANN** (2005b): Selbstsorge und Lernen – Umriss eines integrativen Konzepts selbstgesteuerten Lernens. In: Forneck/Klingovsky/Kossak (Hrsg.): Selbstlernumgebungen. Zur Didaktik des selbstsorgenden Lernens und ihrer Praxis. Baltmannsweiler. S. 6-48

- FORNECK, HERMANN/KLINGOVSKY, ULLA/KOSSAK, PETER** (Hrsg.) (2005): Selbstlernumgebungen. Zur Didaktik des selbstsorgenden Lernens und ihrer Praxis. Baltmannsweiler
- FORNECK, HERMANN** (2006): Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge I. Baltmannsweiler
- FRIEDRICH, HELMUT F./MANDL, HEINZ** (Hrsg.) (1992): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen, Toronto, Zürich
- FRIEDRICH, HELMUT F./MANDL, HEINZ** (1995): Analyse selbstgesteuerten Lernens. Tübingen
- FRIEDRICH, HELMUT F./MANDL, HEINZ** (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E.: (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen 1997. S. 237-293
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH** (1999): Selbstgesteuertes Lernen und Institutionen – ein Gegensatz? In: Dietrich, Stephan/Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth u.a. (1999): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt. S. 9-13
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH** (2000): Lernberatung – die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg. In: Nuisl, Ekkehard von Rein (2000): Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Thema Beratung. Bielefeld. S. 81-92
- GEIßLER, KARLHEINZ** (1991): Anfangssituationen. Was man tun oder besser lassen sollte. Weinheim
- GEIßLER, KARLHEINZ** (2000): Lernen, lernen, lernen. Über die Zukunft der Bildung. In: Erwachsenenbildung, 46. S. 52-56
- GERLACH, STEFANIE/SQUARR, INGA** (2004): Methodenhandbuch für Softwareschulungen. Berlin, Heidelberg
- GIESECKE, WILTRUD** (2000): Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In: Nuisl, Ekkehard von Rein (2000): Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Thema Beratung. Bielefeld. S. 10-17
- GIESECKE, WILTRUD/KÄPPLINGER, BERND** (2001): Einführungsvortrag: Professionalität und Lernkulturen. In: Heuer, Ulrike/Botzat, Tatjana/Meisel, Klaus (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld. S. 231-270
- GNAHS, DIETER/SEIDEL, SABINE** (1999): Die Praxis des selbstgesteuerten Lernens – Ein Überblick. In: Dietrich, Stephan/Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth u.a. (1999): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt. S. 71-88
- GNAHS, DIETER/SEIDEL, SABINE** (2002): Überblick über selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. In: Faulstich, Peter/Gnahn, Dieter/Seidel, Sabine/Bayer,

- Mechthild (Hrsg.) (2002): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim und München. S.13-24
- GNAHS, DIETER** (2002): Die Rolle der Lehrenden im Wandel. In: Faulstich, Peter/Gnahn, Dieter/Seidel, Sabine/Bayer, Mechthild (Hrsg.) (2002): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim und München. S.115-121
- HARRISON, ROGER** (1976): Self-directed learning. Berkeley
- HARTZ, STEFANIE/MEISEL, KLAUS** (2004): Qualitätsmanagement. Bielefeld
- HEUER, ULRIKE** (2001): Lehren und Lernen im Wandel. In: Heuer, Ulrike/Botzat, Tatjana/Meisel, Klaus (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld. S. 13-35
- HIMMEL, WOLFGANG** (1999): Institutionelle Rahmenbedingungen für selbstgesteuertes Lernen. In: Dietrich, Stephan/Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth u.a. (1999): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt. S. 89-107
- HOPPE, CHRISTIAN** (2005): Beraten, Begleiten, Unterstützen – Die Bedeutung von Lernberatung für das Selbstgesteuerte Lernen in einem Selbstlernzentrum. Eine empirische Untersuchung. Diplomarbeit. Frankfurt
- JÜCHTER, HEINZ THEODOR** (1994): Herausforderung VHS. Das Selbstverständnis der deutschen Volkshochschulen im ausgehenden 20. Jahrhundert. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1994 (2). S. 100-106
- KASPERCZYK, STEPHAN** (2005): Der Einsatz einer Selbstlernarchitektur in der betrieblichen Weiterbildung. In: Forneck/Klingovsky/Kossak (Hrsg): Selbstlernumgebungen. Zur Didaktik des selbstsorgenden Lernens und ihrer Praxis. Baltmannsweiler. S. 95-110
- KEMPER, MARITA/KLEIN, ROSEMARIE** (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler
- KEMPER, MARITA/KLEIN, ROSEMARIE** (1998a): Ein Ergebnis des Projekts Individualisierung und Flexibilisierung von Lernprozessen in der beruflichen Bildung – EUROPOOL.
<http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1998/kaw/europool.htm> [Datum des Zugriffs: 04.02.2008]
- KLAFKI, WOLFGANG** (1996⁵): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim
- KLAUS, KONRAD/TRAUB, SILKE** (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München

- KLEIN, ROSEMARIE/PETERS, SYBILLE/DENGLER, SANDRA** (2000): Selbstgesteuertes Lernen in der Umsetzung. Ergebnisse einer exemplarischen Projektbefragung. http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/klein00_02.htm [Datum des Zugriffs: 29.10.07]
- KLEIN, ROSEMARIE/PETERS, SYBILLE/DENGLER, SANDRA** (2000a): Aufarbeitung der begrifflich-konzeptionellen Diskussion zum selbstgesteuerten Lernen in der Weiterbildung. http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/klein00_04.htm [Datum des Zugriffs: 10.12.2007]
- KLEIN, ROSEMARIE** (2005): Die handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung – Weiterungen und Konkretisierungen. In: Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (Hrsg.) (2005): Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Hohengehren. S. 29-40
- KLEIN, ROSEMARIE** (2005a): Lernberatung in der Umsetzung: Kernelemente als strukturgebender Rahmen. In: Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (Hrsg.) (2005): Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Hohengehren. S. 41-51
- KLEIN, ROSEMARIE/REUTTER, GERHARD** (Hrsg.) (2005): Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Hohengehren
- KNOLL, JÖRG** (2001): Wer ist das „Selbst“? In: Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGel. Bielefeld. S. 201-213
- KNOLL, JÖRG** (2001a): „...dass eine Bewegung entsteht“. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.). Arbeiten und Lernen. Lernkultur, Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. Berlin (QUEM-Report, Nr. 67)
- KOLB, DAVID** (1975): Toward an applied theory of experiential learning. In: Cooper, C. (Ed.): Theories of Group Processes. London
- KOLB, DAVID** (1981): Experiential learning theory and the Learning Style Inventory – a reply to Freedman and Stumpf. The Academy of Management Review
- KOLB, DAVID** (1984): Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development. Engelwood Cliffs: New York Prentice Hall
- KOLB DAVID / RUBIN IRWIN / MCINTYRE JAMES** (Hrsg.) (1984): Organizational psychology: an experiential approach to organizational behaviour. New York
- KONRAD, KLAUS** (1997): Metakognition. Motivation und selbstgesteuertes Lernen bei Studierenden. In: Zeitschrift für Psychologie, Erziehung und Unterricht, H. 44. S. 27-43
- KONRAD, KLAUS/TRAUB, SILKE** (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München

- KNOWLES, MALCOLM** (1975): Self-directed learning. New York
- KOSSACK, PETER** (2006): Lernen Beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Bielefeld
- KRAFT, SUSANNE** (2001): Die Sicht der Lernenden. In: Dietrich, Stephan (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld. S. 230-236
- KRAFT, SUSANNE** (2001a): Selbstgesteuertes Lernen – Erfahrungen und Probleme aus Sicht der Lernenden. In: Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Beiheft zum REPORT. Bielefeld. S. 39-46
- KRAFT, SUSANNE** (2002): Erfahrungen Erwachsener mit selbstgesteuertem Lernen. In: Kraft, Susanne (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Hohengehren. S. 176-190
- KRAFT, SUSANNE** (2002a): Wenn viele vom Gleichen sprechen ...- Annäherungen an die Thematik „selbstgesteuertes Lernen“. In: Kraft, Susanne (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Hohengehren. S. 16-30
- KRAFT, SUSANNE** (2002b): Divergierende Theorie- und Forschungstradition. Übersicht über den Forschungsstand zum selbstgesteuerten Lernen. In: Kraft, Susanne (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Hohengehren. S. 31-43
- KRAUS, WOLFGANG** (2000, Juni). Identitäten zum Reden bringen. Erfahrungen mit qualitativen Ansätzen in einer Längsschnittstudie. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(2). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00kraus-d.htm> [Datum des Zugriffs: 01.10.07]
- KRUG, PETER** (2003): Der Stellenwert von selbstgesteuertem Lernen im Konzept des lebenslangen Lernens. In: Schwarz, Bernd/Behrmann, Detlef (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Bielefeld. S. 47-61
- KUCKARTZ, UDO U.A.** (2007): Qualitative Evaluation. Wiesbaden
- KUNSTMANN, DORIS/FAULSTICH, PETER/WITTPOTH, JÜRGEN U.A.** (Hrsg.) (1998): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. REPORT. Frankfurt am Main
- MAI, JÜRGEN** (2004): Pädagogische Konzepte für Selbstgesteuertes Lernen – eine quantitative Erhebung zur Lernberatung in Selbstlernzentren. Frankfurt
- MANDEL, HEINZ/FRIEDRICH, HELMUT FELIX** (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, Bern, Wien
- MAYRING, PHILIPP** (1990): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. München

- MAYRING, PHILIPP** (2003⁸): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim
- MAYRING, PHILIPP** (2007⁹): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim
- MEISEL, KLAUS** (1994): Marketing für Erwachsenenbildung in der Diskussion. In: Meisel, Klaus u.a.: Marketing für Erwachsenenbildung? Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn. S. 13-59
- MEISEL, KLAUS/NUSSL, EKKEHARD VON REIN/TIETGENS, HANS** (1997): Kursleitung an Volkshochschulen. Frankfurt/Main
- NAHRSTEDT, WOLFGANG /BRINKMANN, DIETER** (1997): Neue Zeitfenster für die Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung 1997 (4), S. 155-159
- NAHRSTEDT, WOLFGANG** (1998): Neue Zeitfenster für die Weiterbildung. Temporale Muster der Angebotsgestaltung und Zeitpräferenzen der Teilnehmer im Wandel. Bielefeld
- NOß, MARTINA/ACHTENHAGEN, FRANK** (2000): Förderungsmöglichkeiten selbstgesteuerten Lernens am Arbeitsplatz – Untersuchungen zur Ausbildung von Bank- bzw. Sparkassenkaufleuten. In: Wirtschaft und Erziehung, H. 52. S. 235-239
- NOUNLA, CLAUDIA** (2004): Selbst und unterstützt. Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Eigeninitiative und institutionellem Angebot. Aachen
- NUSSL, EKKEHARD VON REIN** (1994): Wirtschaftliches Arbeiten in Volkshochschulen. In: Meisel, Klaus u.a.: Marketing für Erwachsenenbildung? Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn. S. 147-165
- NUSSL, EKKEHARD VON REIN** (1999): Selbstgesteuertes Lernen – seine Voraussetzungen und Grenzen. In: BMBF (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter. Bonn. S. 33-39
- NUSSL, EKKEHARD VON REIN** (2000): Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Thema Beratung. Bielefeld
- NUSSL, EKKEHARD VON REIN** (2006): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld
- PÄTZOLD, GÜNTHER/LANG, MARTIN** (1999): Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation. Bielefeld
- PEHL, KLAUS/REICHART, ELISABETH/ZABAL, ANOUK** (2006): Volkshochschul-Statistik 44. Folge, Arbeitsjahr 2005. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/pehl06_01.pdf [Datum des Zugriffs: 29.11.07]

- PRENZEL, MANFRED** (1993): Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 239–253
- PRENZEL, MANFRED/DRECHSEL, BARBARA/KRAMER, KLAUDIA** (1999): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Wirtschaft und Erziehung, H. 51. S. 314-316
- REINMANN-ROTHMEIER, GABI/MANDL, HEINZ** (1995): Lernen als Erwachsener. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H.4, S. 193-196
- REINMANN-ROTHMEIER, GABI/MANDL, HEINZ** (1998): Implementation konstruktivistischer Lernumgebungen – revolutionärer Wandel oder evolutionäre Veränderung? München
- REISCHMANN, JOST** (1997): Self-directed learning – Die amerikanische Diskussion. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (H. 39) 1997, S. 125-137.
- ROTH, HEINRICH** (1971): Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik, Bd. 2. Hannover
- SAUBERZWEIG, DIETER** (1989): Gesellschaft im Wandel – Aufgabe und Verantwortung der Volkshochschule. In: Döring, Peter/Weishaupt, Horst/Weiß, Manfred (Hrsg.): Bildung in sozioökonomischer Sicht. Köln und Wien. S. 161-171
- SCHAUB, HORST/ZENKE KARL G.** (1999³): Wörterbuch Pädagogik. München
- SCHÄFER, M** (2004): Lernstile und E-Learning – Eine Untersuchung von Lernstilen in problemorientierten virtuellen Seminaren anhand von Diskursanalyse und Befragung. Diplomarbeit
- SCHÄFFTER, ORTFRIED** (1998): Struktureller Wandel der Weiterbildung als Institutionsgeschichte. In: Vogel, Norbert (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn. S. 35-54
- SCHLUTZ, ERHARD** (1999): Vom Methodenklempner zum Lernarchitekten? Zur Zukunft des Lehrens. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung IV/1999. S. 22-24
- SCHIERSMANN, CHRISTIANE** (2000): Beratung in der Weiterbildung – neue Herausforderungen und Aufgaben. In: Nuissl, Ekkehard von Rein (2000): Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Thema Beratung. Bielefeld. S. 18-32
- SCHIERSMANN, CHRISTIANE** (2006): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld
- SCHÖNFELD, WOLFGANG** (1998): Quo vadis Volkshochschule? In: Hessische Blätter für Volksbildung 1998 (4). S. 352-361
- SCHUNK/ZIMMERMANN, BARRY J.** (Hrsg.) (1998): Self-regulated Learning and Academic achievement. Theory Research and Practice. New York

- SCHÜBLER, INGEBORG/THURNES CHRISTIAN M.** (2005): Lernkulturen in der Weiterbildung. Studententexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld
- SCHWARZ, BERND/BEHRMANN, DETLEF** (2003): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Bielefeld
- SCHWARZ, BERND** (2003): Selbstgesteuertes Lernen und professionelles Handeln in der Weiterbildung. In: Schwarz, Bernd/Behrmann, Detlef (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Bielefeld. S. 19-47
- SIEBERT, HORST** (1977): Ansätze und Ergebnisse der Unterrichtsforschung in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 23, H.5. S. 663-679
- SIEBERT, HORST** (1990): Pädagogische Interpretation sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse. In: Kade, Jochen: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft, Frankfurt/Main. S. 64-70
- SIEBERT, HORST** (1995): Milieuorientierung in der Öffentlichkeitsarbeit? In: Hessische Blätter für Volksbildung (2). S. 119-126
- SIEBERT, HORST** (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied
- SIEBERT, HORST** (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied/Kriftel
- SIEBERT, HORST** (2000): Lernberatung und selbstgesteuertes Lernen. In: Nuissl, Ekkehard von Rein (2000): Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Thema Beratung. Bielefeld. S. 93-99
- SIEBERT, HORST** (2000a): Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. In: Kursiv – Journal für politische Bildung, Heft 2. S. 12-15
- SIEBERT, HORST** (2000b): Neue Lernkulturen? In: nbeb-Magazin, H.2. S. 1-3
- SIEBERT, HORST** (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied
- SIEBERT, HORST** (2001a): Wie lernen Erwachsene? Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Erwachsenenbildung, H. 47. S. 81-85
- SIMONS, P. ROBERT-JAN** (1992): Lernen, selbstständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: Friedrich, Helmut F./Mandl, Heinz (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen, Toronto, Zürich. S. 251-264
- THISSEN, FRANK** (1998): Lernort Multimedia. Zu einer konstruktivistischen Multimedia-Didaktik. In: Nispel, Stang, Hagedorn (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia. Frankfurt/Main. S. 29-43
- TIETGENS, HANS** (1977): Forschung für die Erwachsenenbildung. In: Siebert, Horst (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen. S. 11-28

- TIETGENS, HANS** (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn
- TIETGENS, HANS** (1995): Zum Stand der Theoriediskussion. In: Deichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Theorien und Forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, Frankfurt/Main. S. 181-189
- TIPPELT, RUDOLF** (Hrsg.) (1999²): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen
- TOUGH, ALLEN** (1980): Die Förderung selbständigen individuellen Lernens. In: Thomas, H. (Hrsg.): Lernen im Erwachsenenalter. Frankfurt/M. S. 108-136
- LUDWIG, JOACHIM** (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld
- VON DER HANDT, GERHARD** (1998): Verbund „Organisiertes Lernen – Selbstlernen“ – Konsequenzen für die Institution. In: Kunstmann, Doris/Faulstich, Peter/Wittpoth, Jürgen u.a. (Hrsg.) (1998): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. REPORT. Frankfurt am Main. S. 46-53
- WELLENREUTHER, MARTIN** (2000): Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Weinheim
- WENDEL, WOLFGANG** (2005): Der Einsatz einer Selbstlernarchitektur in der Lehrer/-innenbildung. In: Forneck/Klingovsky/Kossak (Hrsg.): Selbstlernumgebungen. Zur Didaktik des selbstorgnenden Lernens und ihrer Praxis. Baltmannsweiler. S. 131-143
- WEINBERG, JOHANNES** (1999): Lernkultur - Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: Arbeitsgemeinschaft für Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung, 1999. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster. S. 81-143.
- WEINERT, FRANZ E.** (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, Heft 2. Weinheim
- WEINERT, FRANZ E.** (1994): Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: Reusser, Kurt (Hrsg.): Verstehen. Psychologische Prozesse und didaktische Aufgabe. Bern. S. 183-206
- WEINERT, FRANZ E.** (Hrsg.) (1997): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen 1997. S. 237-293
- WIESNER, GISELA/WOLTER, ANDRÄ** (Hrsg.) (2005): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim
- WITZEL, ANDREAS** (2000). Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line

Journal], 1(1). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm> [Datum des Zugriffs: 01.10.07]

Erklärung:

Ich erkläre, dass ich die Dissertation unter Verwendung keiner anderen als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Ort, Datum

Uwe Feldbusch