

# REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung  
29. Jahrgang

1 | 2006

Lehr-/Lernforschung

## Impressum

### REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung  
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

29. Jahrgang 2006 – Heft 1/2006

**Herausgebende Institution:** Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V., Bonn

**Verantwortlich Herausgebende:** Ekkehard Nuisl (E.N.), Duisburg; Christiane Schiersmann (C.S.), Heidelberg; Horst Siebert (H.S.), Hannover

**Heftherausgeber 1/2006:**  
Ekkehard Nuisl

**Beirat:** Rolf Arnold, Kaiserslautern; Martha Friedenthal-Haase, Jena; Philipp Gonon, Zürich; Elke Gruber, Klagenfurt; Anke Hanft, Oldenburg; Gabi Reinmann, Augsburg; Erhard Schlutz, Bremen; Josef Schrader, Tübingen; Dieter Timmermann, Bielefeld; Jürgen Wittpoth, Bochum; Christine Zeuner, Flensburg

**Wissenschaftliche Redaktion:** Christiane Jäger  
Assistenz: Kornelia Vogt-Fömpe (Manuskriptannahme/Rezensionen) und Christiane Barth (Lektorat)

**Anschrift Redaktion und Herausgeber:**  
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung,  
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn,  
Tel. 0228 3294-103, Fax 0228 3294-398,  
E-Mail vogt-foempe@die-bonn.de

**Peer-Review-Verfahren:** Alle Manuskripte werden in der Redaktion anonymisiert und neben den drei Herausgebern zwei Gutachter/inne/n vorgelegt. Die Begutachtung erfolgt „double blind“ (siehe [www.report-online.net/peer-review/verfahrensregeln.asp](http://www.report-online.net/peer-review/verfahrensregeln.asp))

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/i ihrem Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein verfügen zu können und keine Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende Institution über. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter [www.die-bonn.de](http://www.die-bonn.de) ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **23/2901** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

**Recherche:** Unter [www.report-online.net](http://www.report-online.net) können Sie Schwerpunktthemen der Einzelhefte und sämtliche seit 1989 im REPORT erschienene Artikel und Rezensionen recherchieren. Einzelhefte der Jahrgänge 1992 bis 2002 stehen zudem zum kostenlosen Download zur Verfügung.

**Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek:** Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

**Satz:** Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

**Herstellung, Verlag und Vertrieb:**  
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG  
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld  
Tel. 0521-91101-11, Fax 0521-91101-19  
E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)  
Internet [www.wbv.de](http://www.wbv.de)

**Anzeigen:** sales friendly, Bettina Roos,  
Maarweg 48, 53123 Bonn  
Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20,  
E-Mail [roos@sales-friendly.de](mailto:roos@sales-friendly.de)

**Erscheinungsweise:** Vierteljährlich, jeweils im April, Juli, Oktober und Dezember.

**Bezugsbedingungen:** Preis der Einzelhefte 12,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 30,- EUR, für Studierende mit Nachweis 25,- EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

**ISBN 3-7639-1921-X**  
**Best.-Nr. 23/2901**

© 2006 DIE  
Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten.  
Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.

# REPORT 1/2006, 29. Jahrgang

**Thema: Lehr-/Lernforschung**

## INHALT

Editorial ..... 5

### **Beiträge zum Schwerpunktthema**

*Horst Siebert*

Lernforschung – ein Rückblick ..... 9

*Gerald A. Straka*

Vermitteln lerntheoretisch betrachtet ..... 15

*Gertrud Wolf*

Der Beziehungsaspekt in der Dozent-Teilnehmer-Beziehung als Ressource  
und Determinante lebenslangen Lernens ..... 27

*Rolf Arnold/Claudia Gómez Tutor*

Emotionen in Lernprozessen Erwachsener ..... 37

*Florian H. Müller*

Interesse und Lernen ..... 48

*Monika Kil/Sina Wagner*

Entwicklungsarbeiten zum Fragebogen [OrTe]  
Ein Instrument zur Erfassung von Erwartungen an Lehre, Lernen  
und Organisation in der Weiterbildung ..... 63

**Rezensionen** ..... 75

**Autorinnen und Autoren** ..... 95

<b>Heft Nr.</b>	<b>Themenvorschau</b>
<b>2/06</b>	<b>Zuwanderung und Migration</b> Gastherausgeberin: Veronika Fischer
<b>3/06</b>	<b>Altenbildung – Altersbildung</b> Verantwortlicher Herausgeber: Horst Siebert
<b>4/06</b>	<b>Netzwerke</b> Verantwortlicher Herausgeber: Ekkehard Nuissl

Bitte beachten Sie, dass alle Beiträge ein **Peer-Review-Verfahren** durchlaufen.  
Informationen zum Peer-Review-Verfahren finden Sie auf der Internetseite des REPORTs unter [www.report-online.net/peer-review/verfahrensregeln.asp](http://www.report-online.net/peer-review/verfahrensregeln.asp)

Weitere Informationen zu den **Schwerpunkthemen** finden Sie ebenfalls auf der Website unter [www.report-online.net/vorschau/themen.asp](http://www.report-online.net/vorschau/themen.asp)

## Editorial

Lehr-Lern-Forschung hat in den Erziehungswissenschaften in den letzten Jahren wieder eine stärkere Aufmerksamkeit gefunden. Ursächlich erkennbar ist dabei vor allem zweierlei: einerseits die heftige Debatte über die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems anlässlich der Ergebnisse der PISA-Studie, andererseits die neuen technischen Möglichkeiten der Neurowissenschaften, anhand Bild gebender Verfahren intrahumane Vorgänge bei Lernprozessen beobachten und nachweisen zu können. Verbunden damit sind auch andere Diskurse, so etwa die Auseinandersetzung mit der konstruktivistischen Position der individuellen Weltsicht oder der politisch-ökonomisch induzierten Diskussion um die Notwendigkeit selbstgesteuerten Lernens.

In der vorliegenden Ausgabe des REPORT werden neuere wissenschaftliche Arbeiten zu Lehr-Lern-Prozessen vorgestellt. Horst Siebert gibt zunächst einen Rückblick (und einen Überblick) über den Stand der Forschung und resümiert, dass die Ausweitung der erwachsenenpädagogischen Forschung zwar die Bedeutung des Lernens unterstreicht, aber auch zu einer Erosion des Forschungsgegenstandes führen kann. Gerald A. Straka widmet sich dem Thema Lernen (unter dem pädagogisch induzierten Begriff des „Vermittelns“) in lerntheoretischer Betrachtung. Er geht vom lernenden Subjekt aus und formuliert einen Rahmen für die Verbindung von Lehren und Lernen, indem er die mehrdimensionale Betrachtung der kognitiven, motivationalen und emotionalen Dimension heranzieht. Dabei betont er auch, dass mit dem Begriff des Vermittelns nicht der Didaktikbegriff abgelöst werden soll. Gertrud Wolf behandelt die Beziehung zwischen Dozenten und Teilnehmern und verweist auf eine in der Erwachsenenbildung noch wenig ausgeleuchtete Ressource von Lehr-Lern-Prozessen, die reflektierte Definition der unterschiedlichen Rollen von Lehrenden und Lernenden. Dass dies zugleich auch eine Determinante der Lernweisen und (möglicherweise) der Lernergebnisse ist, deutet sie in ihren Analysen an, wobei sie dort einen Akzent auf die sozialen Beziehungen im Lebenslauf setzt. Dem in der erziehungswissenschaftlichen Forschung nach wie vor nur unsystematisch untersuchten Aspekt der Emotionen in Lernprozessen Erwachsener gehen Rolf Arnold und Claudia Gómez Tutor in einer Sekundäranalyse vorliegenden Materials nach. Die Emotionen der Lernenden scheinen in der erziehungswissenschaftlichen Betrachtung von Lehr-Lern-Prozessen so etwas wie die größere, unsichtbare Komponente des Eisbergs zu sein. Florian Müller beschäftigt sich mit dem Konzept des Interesses, das gerade in der erwachsenenpädagogischen Forschung von je her eine wichtige Rolle spielte – Interesse als Wahlmotiv, als Lernbedingung, als Ziel, aber auch als abhängige Variable im Lernprozess. Schließlich stellen Monika Kil und Sina Wagner einen Fragenbogen vor, ein Instrument zur Erfassung von Erwartungen an Lehre, Lernen und Organisation in der Weiterbildung, gewissermaßen eine Vorstufe erwartbarer empirischer Ergebnisse.

Mit den Themen der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, der Emotionen, des Interesses und der Erwartungen liegen insgesamt Arbeiten vor, die aktuell die Kern-

begriffe erwachsenenpädagogischer Forschungsarbeiten beleuchten. Vielfach regen die Beiträge zu weiteren Forschungen an, stellen unbeantwortete Fragen und tragen damit zum fachwissenschaftlichen Diskurs bei, der Aufgabe der Zeitschrift REPORT ist.

Herausgeber und Redaktionsbeirat der Zeitschrift REPORT haben, eben mit Blick auf diese Aufgabe, in den vergangenen zwei Jahren einen Umgestaltungsprozess der Zeitschrift begonnen, die ihr nach wie vor bestehendes Ziel und Profil – der fachwissenschaftliche Diskurs in Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung – beibehält, aber sich auf die veränderten Gegebenheiten einstellt. Man kann diese „Modernisierung“ der Zeitschrift schon am äußeren Erscheinungsbild erkennen: Der Schriftzug „REPORT“ erscheint als grafisches Element auf dem Deckblatt, der REPORT selbst heißt nunmehr im Untertitel „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“ statt, wie früher, „Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung“.

Die wichtigste Änderung im REPORT ist auf den ersten Blick nicht ersichtlich, auf den zweiten aber vermutlich doch: Nach langer Vorbereitungszeit ist der REPORT nun seit dem Jahrgang 2006 umgestellt zu einer „peer-reviewten“ Zeitschrift. Konkret bedeutet dies, dass alle Beiträge im REPORT, auch die angefragten, jeweils zwei externen Expert/inn/en zur Begutachtung vorgelegt werden. Verfahrensregeln und Bewertungsbogen zum Peer-Review sind über das Online-Angebot der Zeitschrift unter [www.report-online.net](http://www.report-online.net) einsehbar. Das Verfahren der Begutachtung macht das Zustandekommen jeder einzelnen Nummer schwieriger und aufwändiger, sichert aber stärker als bisher die Qualität der veröffentlichten Beiträge. Dadurch, dass Verbesserungsvorschläge und Anregungen der Gutachter/innen den Autor/inn/en rückgemeldet werden, trägt die Zeitschrift auch in diesem Sinne zu einer Verbesserung des wissenschaftlichen Diskurses bei.

Schließlich besteht eine weitere Neuerung gegenüber den letzten Jahren darin, dass alle vier Ausgaben des REPORT nunmehr in der Verantwortung der Herausgeber der Zeitschrift und des herausgebenden Instituts liegen; die Verbindung mit der alljährlichen Dokumentation der Fachtagung der DGfE als erstes Heft des jeweiligen Jahrgangs wurde im Jahr 2005 beendet.

Auch wenn in dieser Nummer die entsprechende Rubrik nicht besetzt ist, so hat der REPORT – darauf sei nachdrücklich hingewiesen – mit dem „Forum“ nach wie vor eine Rubrik, für die Beiträge unabhängig vom jeweiligen Schwerpunktthema eingereicht werden können und auch sehr erwünscht sind. Wir bitten Sie, von dieser Möglichkeit ausgiebig Gebrauch zu machen!

Bonn/Duisburg, im Februar 2006

Ekkehard Nuissl  
Christiane Schiersmann  
Horst Siebert

**BEITRÄGE ZUM  
SCHWERPUNKTTHEMA**

REPORT

ORT





## Lernforschung – ein Rückblick

*Die Geschichte der empirischen Erforschung des Lernens Erwachsener lässt sich bis in die 20er Jahre des vorigen Jahrhunderts zurückverfolgen. In diesem Beitrag werden einige interpretative Lehr-Lernforschungen der Erwachsenenpädagogik in Erinnerung gerufen. Es entsteht der Eindruck, dass das disziplinäre Gedächtnis der Wissenschaft der Erwachsenenbildung unterentwickelt ist, da viele aufschlussreiche ältere Untersuchungen in Vergessenheit geraten zu sein scheinen. Bei neuen Forschungen wird meist wenig auf eine Anschlussfähigkeit und Kontinuität der Fragestellungen geachtet. Umso wichtiger erscheint eine Historiographie der empirischen Erwachsenenbildungsforschung.*

### 1. Lernen – ein unübersichtliches Feld

Es gibt keine allgemeingültige Definition des Lernens. Es gibt so viele Begriffsbestimmungen wie Lerntheorien und Lerntheoretiker/innen. Lernen ist ein allgemeines Erklärungsprinzip für – psychische und psychomotorische – Veränderungen. Die Kognitionspsychologie interessiert sich vor allem für die Veränderung des Denkens und der Wissensaneignung, der Behaviorismus beobachtet manifeste Verhaltensänderungen, die Gehirnforschung definiert Lernen als Verstärkung von Synapsen und als Verknüpfung neuronaler Netze, die Sozialpsychologie konzentriert sich auf die Veränderung von Deutungen durch symbolische Interaktion, der Konstruktivismus interpretiert Lernen als Differenzierung von Wirklichkeitskonstrukten, die Pädagogik untersucht Lernen im Zusammenhang mit Lehre. Die Lernforschung misst keine Lernprozesse, sondern Indikatoren, die auf mentale Aktivitäten verweisen, die als Lernen bezeichnet werden. Ob jemand etwas gelernt hat, lässt sich meist erst in der zukünftigen Praxis, in der „back home Situation“ feststellen.

Wenn es schon schwierig ist, Lernprozesse zu dokumentieren, so ist es noch schwieriger, Lernfähigkeiten und Lernpotenziale zu messen. Trotz oder wegen dieser Unschärfen ist der Lernbegriff zu einem Schlüsselbegriff geworden, der nicht nur Begriffe wie Bildung und Erziehung abzulösen scheint, sondern auch Problemlösungsstrategien verspricht. Darauf verweist die inflationäre Verwendung von Begriffen wie „lebenslanges Lernen“, „Lerngesellschaft“, „lernende Organisation“ oder „lernende Region“. Wenn möglichst alle möglichst viel lernen, so wird signalisiert, wird alles gut.

Diese Botschaft hat immerhin dazu beigetragen, dass Weiterbildung in den vergangenen Jahrzehnten zum größten Bildungssektor ausgebaut wurde. Außerdem hat die positive Konnotation des Lernens das negative Selbstbild der Erwachsenen („Was Hänschen nicht lernt ...“) korrigiert. Wolfgang Schulenberg stellte in den 1950er Jahren fest, dass Lernen nicht zum sozial erwünschten Rollenverhalten Erwachsener gehört (Schu-

lenberg 1957, S. 156). Solche Rollenstereotypen wirken im Sinne einer selffulfilling prophecy: Wem die Gesellschaft keine Lernfortschritte mehr zutraut, der verliert sein Selbstvertrauen und reduziert seine Lernbemühungen. Auf diesen gesellschaftlichen Rückkopplungsprozess hat bereits einer der ersten erwachsenenpädagogischen Forscher, Edward Thorndike (1928), hingewiesen.

Die klassische Frage „How do adults learn?“ ist von der empirischen Forschung immer schon optimistischer beantwortet worden als von der öffentlichen Meinung. Das Negativbild des lernenden Erwachsenen beruht keineswegs (nur) auf Unkenntnis, sondern hängt mit Machtinteressen zusammen: Wer ständig lernend sich bemüht, kann zu einem Unruhestifter werden, der die herrschenden Strukturen in Frage stellt. Auf diese sozialstrukturellen Zusammenhänge hat bereits Willy Strzelewicz (der 2005 100 Jahre alt geworden wäre) in den 1960er Jahren hingewiesen. Die Neigung, die Lernfähigkeit Erwachsener „nur biologisch aufzufassen“, muss – so Strzelewicz – „selbst aus besonderen sozialhistorischen Wurzeln verstanden werden ... Wie überall, so bildete auch hier die biologische Begründung den ideologisch härtesten Kitt, um jede mit der ständischen Normenordnung in Konflikt stehende Bildungs- und Lernbemühung im Großen und Ganzen zu vermauern: Was von Natur so oder so ist, kann nicht geändert werden“ (Strzelewicz 1968, S. 33).

Damit hat die Lernforschung ihre politische Unschuld verloren. Wenn Lernen kein objektives Faktum, sondern ein beobachtungsabhängiges Konstrukt ist, dann muss die Forschung ihre erkenntnisleitenden Interessen offen legen. Häufig werden Forschungsergebnisse verkürzt rezipiert und einseitig dargestellt – nicht selten mit problematischen Auswirkungen. So war in der Vergangenheit die Adoleszenz-Maximum-Kurve weit verbreitet, derzufolge die Lernfähigkeit vom dritten Lebensjahrzehnt an kontinuierlich abnimmt (vgl. Bobertag 1930 in: Schulenberg 1978, S. 51). Diese Defizithese wird mit Forschungsergebnissen E. Thorndikes belegt, obwohl Thorndike darauf hinweist, dass ein solcher Leistungsabfall allenfalls beim rein mechanischen Lernen und beim Erwerb manueller Fertigkeiten zu beobachten ist. Ansonsten weist Thorndike nach, dass die biologischen Altersunterschiede oft geringer sind als Differenzen innerhalb einer Altersgruppe und dass altersbedingte Veränderungen durch Übung und Motivation kompensiert werden können (vgl. Bobertag 1930, S. 46).

So konzentrieren sich viele ältere Untersuchungen auf die nachlassende Speicherkapazität des Gedächtnisses. Die Testaufgaben bestehen überwiegend aus „sinnfreiem Material“. Warum sollen Erwachsene, die den Kopf mit Alltagsproblemen „voll“ haben, Forschenden den Gefallen tun, sich sinnlose Wörter zu merken? Hier ist an Cicero zu erinnern, der schon vor 2000 Jahren in „Cato maior – de senectute“ feststellte:

„Aber das Gedächtnis lässt nach. Das dürfte stimmen, wenn man es nicht übt, oder auch, wenn man von Natur aus ein Schwachkopf ist ... Auch habe ich noch nie gehört, dass ein alter Mann den Platz vergessen hätte, an dem er einen Schatz vergraben hatte; alte Leute wissen alles, worum sie sich Sorgen machen; anberaumte Gerichtstermine, ihre Schuldner und ihre Gläubiger ... Nur eifriges Interesse braucht weiterzuwirken, dann bleiben die Geisteskräfte im Alter erhalten“ (Cicero 44 v. Chr./1983, S. 41 ff.).

Cicero macht auf drei Faktoren aufmerksam, die das Lernen Erwachsener positiv beeinflussen:

- Motivation,
- Praxisrelevanz der Lerninhalte,
- Übung.

Die moderne Forschung hat diese Annahmen zwar differenziert, aber doch im Kern bestätigt. So hat der DDR-Psychologe Hans Löwe 1970 eine „Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters“ veröffentlicht, die in Westdeutschland relativ unbeachtet geblieben ist. Löwe gibt einen umfassenden Überblick über den damaligen Stand der psychologischen Lernforschung, und er weist – theoretisch und empirisch – die Bedeutung von zwei Bedingungsfaktoren für Lernleistungen nach, nämlich Lernaktivität und Lernmotivation. Löwe beruft sich auf Wygotski, Rubinstein, Leontjew, Galperin, Piaget, Hilgard u. a. und schlägt folgende Lerndefinition vor: Lernen ist „ein aktives – und nicht rezeptives, ein *personalmotiviertes* – und nicht personindifferentes, ein *sozial* – und nicht endogen – determiniertes und ein hochgradig *methodenabhängiges* Verhalten“ (Löwe 1970, S. 35). Löwe distanziert sich nachdrücklich von einer biologistisch-individualistischen Betrachtung des Lernens. Was in seiner Übersicht allerdings zu kurz kommt, sind

- die Biografieabhängigkeit des Lernens,
- Prozesse des selbstgesteuerten Lernens,
- Ergebnisse der Gehirnforschung und
- milieu- und geschlechtsspezifische Unterschiede.

Lernen – und das ist eine triviale Feststellung – beinhaltet sehr unterschiedliche Aktivitäten, vom Klavierspielen bis zur „Identitätsfindung“. In der Geschichte der erwachsenenpädagogischen Lernforschung schlägt der Amerikaner Orville Brim (1966, deutsch 1974) eine Klassifikation vor. Brim, der den Begriff „Erwachsenensozialisation“ einführt, unterscheidet einerseits manifestes Verhalten und Werte, andererseits Kenntnisse, Fähigkeiten und Motivationen, so dass folgende Matrix entsteht (vgl. Abb. 1):

**Abbildung 1: Klassifikation nach Brim**

	Verhalten	Werte
Kenntnisse	A	B
Fähigkeiten	C	D
Motivation	E	F

(Brim 1974, S. 26)

Ich verzichte hier auf eine kritische Kommentierung der zugrunde liegenden strukturfunktionalistischen Rollentheorie. Interessant ist seine folgende These: „Was die Veränderungen während des

Lebens betrifft, so lässt sich sagen, dass sich das Schwergewicht im Sozialisationsprozess von der Motivation zu Fähigkeiten und Kenntnissen verlagert bzw. von Werten zu Verhalten ... Feld A stellt den normalen Fall von Erwachsenensozialisation dar“ (ebd. S. 27). Eine weitere These lautet, „dass der Inhalt von Erwachsenensozialisation weniger aus neuem Material besteht, als vielmehr aus einer Ansammlung und Synthese von

Elementen aus dem Vorrat bereits erlernter Verhaltenskategorien“ (ebd. S. 30). Lernen im Erwachsenenalter ist also primär „Anschlusslernen“. Und eine dritte These betrifft einen lebensgeschichtlichen Wandel vom Idealismus zum Realismus: „Mit dem Erwachsenwerden des Individuums stellt die Gesellschaft die Forderung, realistischer zu werden und kindlichen Idealismus abzulegen“ (ebd. S. 30).

Es ist verwunderlich, dass diese brisanten Thesen in der deutschen Erwachsenenbildungsforschung weitgehend unbeachtet geblieben sind, dass nicht versucht wurde, sie empirisch zu verifizieren oder zu falsifizieren. Vielmehr scheint die Neigung zu bestehen, mit der eigenen Forschung stets am Nullpunkt zu beginnen, und so zu tun, als grabe man auf einem völlig unbeackerten Feld. Auffällig ist ferner die disziplinäre Selbstreferenzialität. Die meisten Lernpsychologen ignorieren die erwachsenenpädagogische Literatur. Die meisten Erwachsenenpädagogen nehmen die Neurowissenschaften allenfalls zum Zweck der Abwehr zur Kenntnis. Interdisziplinäre Forschungsprojekte, in denen unterschiedliche Perspektiven verschränkt werden, sind mir kaum bekannt.

Ein Überblick über den Stand der kognitionswissenschaftlichen und neurowissenschaftlichen Lernforschung kann hier nicht gegeben werden, gleichwohl sei auf die Überblicksdarstellungen von Weinert/Mandel (1997), Stern (2005) sowie Roth (2003) hingewiesen.

## **2. Die erwachsenenpädagogische Perspektive**

Erwachsenenbildungsforschung rekonstruiert die Lehr-Lernsituation, die „pädagogische Kommunikation“ (Kade/Seitter 2005, S. 47 ff.), die Passung (oder Nicht-Passung) der Lehr- und Lernperspektiven unter Berücksichtigung der Lerninhalte. Bevorzugt werden dabei interpretative Methoden der teilnehmenden Beobachtung (inkl. audiovisuellen Aufzeichnungen, wörtlichen Protokolle), oft kombiniert mit Teilnehmer- und Kursleiterbefragungen.

Ich erinnere mich an ein Unterrichtsforschungsprojekt in den 1960er Jahren, das am Widerstand der „Beforschten“ gescheitert ist. Die „Forscher“ hatten ein Tonbandgerät im Seminarraum versteckt, das aber von Teilnehmenden entdeckt wurde. So war das Projekt beendet, bevor es begonnen hatte. Manche kleinere, aber methodisch interessante Untersuchungen sind leider kaum rezipiert worden. Ein Beispiel: Hans Tietgens erstellte 1964 ein bemerkenswertes Gutachten zu der Frage „Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule?“ (dieser Text wurde erst 1978 veröffentlicht in: Schulenberg 1978, S. 98). Tietgens erörtert Zusammenhänge zwischen Sprachcodes, Lernstilen und Weiterbildungsbeteiligung.

Daraufhin führt Heinz Christian Schalk in Österreich eine Studie über „Schichtspezifische Sprachunterschiede bei Erwachsenen“ durch (Schalk/Tietgens 1978). Schalk wertet unterschiedliche Diskussionen aus, wobei er nicht nur schichtspezifische Differen-

zen in Anlehnung an die Sprachcodetheorie von B. Bernstein analysiert, sondern auch die bisher vernachlässigte Themenabhängigkeit des Sprachgebrauchs berücksichtigt. Vereinfacht gesagt: Die Elaboriertheit der Sprache – auch in Unterschichtgruppen – hängt nicht zuletzt von der Lebensnähe des Themas ab.

Einige komplexe Lehr-Lernforschungen sind:

- BUVEP = Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm der Heidelberger Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung (Kejcz u. a. 1979). Durch eine Analyse der Diskussionsverläufe wurde deutlich, dass (und wie) sozialwissenschaftlich qualifizierte „Teamer/innen“ und Industriearbeiter/innen auf Grund unterschiedlicher Referenzsysteme und Deutungsmuster argumentieren und eine Passung nur scheinbar zustande kommt.
- In unserer Hannoveraner Studie über Lehr- und Lernverhalten in der Erwachsenenbildung (Siebert/Gerl 1975) haben wir untersucht, ob eine Passung durch Partizipation, d. h. durch eine Verständigung über Lernziele und Lernmethoden verbessert wird. Ein Ergebnis war, dass sich lernungewohnte und unsichere Teilnehmende durch solche Lernzieldiskussionen benachteiligt fühlen und eine Steuerung durch die Kursleitung bevorzugen.
- Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler haben ein „Tagesmütterseminar“ aufgezeichnet und transkribiert. In einer Sitzung wurde der Umgang mit Komplimenten erörtert. Die Teilnehmerinnen simulieren die Akzeptanz von Komplimenten in Rollenspielen, doch dann schildert eine Teilnehmerin einen realen Konflikt aus ihrer Familie. Aus dem Spiel wird Ernst, die Spielregeln werden außer Kraft gesetzt und auch der Kursleiterin gelingt es nicht, die didaktische Inszenierung zu retten (Arnold u. a. 1998). Dieses Seminar verdeutlicht die Entkoppelung von Lehre und Lernen, die Eigendynamik einer Lerngruppe, auch die Emergenz eines Lernthemas.
- Auch die Seminarprotokolle, die Sigrid Nolda aufgezeichnet und interpretiert hat, weisen in eine ähnliche Richtung. Die Aneignung von Wissen erfolgt relativ unabhängig von dem offiziellen Lehrplan. Der traditionelle Unterricht, in dem Lehrkräfte den Lernprozess der Teilnehmenden organisieren, wird zu einem auslaufenden Modell. Seminare sind – so Nolda – „gemeinsame Inszenierungen“, wobei die Teilnehmenden eine „selbständige Haltung zum Unterrichtsgegenstand“ einnehmen (Nolda 1996, S. 330).
- Das erwachsenenpädagogische Forschungsinteresse beschränkt sich nicht mehr auf die Analyse seminaristischer Veranstaltungen. Angesichts einer Entgrenzung der Erwachsenenbildung und einer „Universalisierung des Pädagogischen“ erforschen Jochen Kade und Wolfgang Seitter Felder außerschulischer „pädagogischer Kommunikation“. Sie registrieren „eine zunehmende pädagogische Strukturierung des Lernens“ im Vollzug der Arbeit und in Gesprächen mit Obdachlosen (Kade/Seitter 2005, S. 47 ff.)

Zunehmend wird auch ein computerunterstütztes Lernen erforscht. Die Darstellung dieser Literatur würde allerdings den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Zusammenfas-

send lassen sich folgende Thesen formulieren:

- Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen wächst auch in der Erwachsenenbildung: Ein „schülerhaftes“, rezeptives Lernverhalten nimmt ebenso zu wie eine Inszenierung von Seminaren, in denen die Teilnehmenden selbstverständlich und selbstständig „ihr Heft in die Hand nehmen“.
- Die klassischen didaktischen Faktoren – Lernzielformulierung, Planung der Inhalte und Methoden – verlieren ihre Bedeutung gegenüber Kontextfaktoren (Ambiente, Atmosphäre, Situationen) und einem „heimlichen Lehrplan“.
- Während der traditionelle pädagogische Habitus der Lehrenden seltener wird, nimmt die pädagogische Strukturierung außerschulischer Lernsituationen (Massenmedien, Beratungen, Vereine, Beratungsprozesse etc.) zu.
- Selten sind in der Erwachsenenbildungsforschung quasi-experimentelle Versuchsanordnungen, die die Wirksamkeit didaktisch-methodischer Konzepte evaluieren (zur Wirksamkeit von Lernzielpräzisierungen vgl. Siebert/Gerl 1975, S. 86 ff., zum Einfluss von Metakognition vgl. Kaiser 2003, S. 37 ff.)

Die Themen der erwachsenenpädagogischen Forschung weiten sich auf fast alle formalen und informellen Lerngelegenheiten aus. Dies kann als gesellschaftlicher Bedeutungszuwachs dieser Forschung begrüßt, aber auch als Erosion des Forschungsgegenstands bedauert werden.

## Literatur

- Arnold, R. u. a. (Hrsg.) (1998): *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung*. Baltmannsweiler Bobertag, O. (1978): Bericht über eine amerikanische Untersuchung. In: Schulenberg, W. (Hrsg.): a.a.O., S. 45
- Brim, O. (1974): *Stanton Wheeler: Erwachsenensozialisation*. München
- Cicero, M. T. (44 v. Chr./1983): *Cato Maior de Senectute*. München
- Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.) (2005): *Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel*. Bielefeld
- Kaiser, A. (Hrsg.) (2003): *Selbstlernkompetenz*. München
- Kejcz, Y. u. a. (1979): *Lernen an Erfahrungen?* Bonn
- Löwe, H. (1970): *Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters*. Berlin
- Roth, G. (2003): *Fühlen, Denken, Handeln*. Frankfurt a.M.
- Schalk, H. Ch./Tietgens, H. (1978): *Schichtspezifischer Sprachgebrauch als Problem der Erwachsenenbildung*. Arbeitspapier der PAS des DVV. Frankfurt a.M.
- Schulenberg, W. (1957): *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung*. Stuttgart
- Schulenberg, W. (Hrsg.) (1978): *Erwachsenenbildung*. Darmstadt
- Siebert, H./Gerl, H. (1975): *Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen*. Braunschweig
- Stern, E. (2005): *Lehr-Lernforschung und Neurowissenschaften*. Berlin/Bonn
- Strzelewicz, W. (1968): *Erwachsenenbildung*. Heidelberg
- Thorndike, E. (1928): *Adult Learning*. New York
- Weinert, F./Mandl, H. (Hrsg.) (1997): *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen

## Vermitteln lerntheoretisch betrachtet

„Vermitteln“, „Vermittlungstheorie“ und „Vermittlungswissenschaft“ sind derzeit Gegenstand theoretischer Diskussionen und praktischen Handelns im didaktischen Bereich, was zum Anlass genommen wird zu prüfen, ob und wie Erkenntnisse und Konzepte aus der Lern- und Lehrforschung zur Konzeptualisierung einer solchen Didaktik beitragen können. Ausgehend vom lernenden Subjekt wird ein Rahmen für Lernen und Lehren entwickelt, in dessen Zentrum die komplexe und mehrdimensionale Handlungsepisode aus untrennbar miteinander verbundenem Handeln und Information steht. Es ist das Individuum, das mit ihr die Verbindung zu seiner kulturell geprägten Umgebung herstellt, woraus folgt, dass „Vermitteln“ mit seiner Außenperspektive bedingt zukunftsweisend für didaktische Überlegungen sein kann.

### 1. Einführung

Überlegungen zu einer „Vermittlungstheorie“ bilden derzeit ein Thema in der didaktischen Theorie und Praxis. Die Eingabe dieses Terms in die Suchmaschine Google brachte am 09.11.2005 insgesamt 404 Ergebnisse zu Tage. Den obersten Platz nimmt von Olbergs Beitrag in der Zeitschrift für Pädagogik ein, gefolgt von der Universität Flensburg, die ab dem Wintersemester 2005/06 ihre Lehrerbildung in einen Bachelorstudiengang für „Vermittlungswissenschaften“ umgewandelt hat. Von Olbergs Frage „Didaktik auf dem Weg zur Vermittlungswissenschaft?“ (von Olberg 2004) soll aufgegriffen und untersucht werden, ob und auf welche Weise lehr-lern-theoretische Konzepte und Befunde zur Konstituierung einer solchen didaktischen Ausrichtung beitragen können. Dazu wird ein Rahmenmodell von Handeln, Lernen und Lehren vorgestellt, in dessen Zentrum das Konzept einer mehrdimensionalen „Handlungsepisode“ steht.

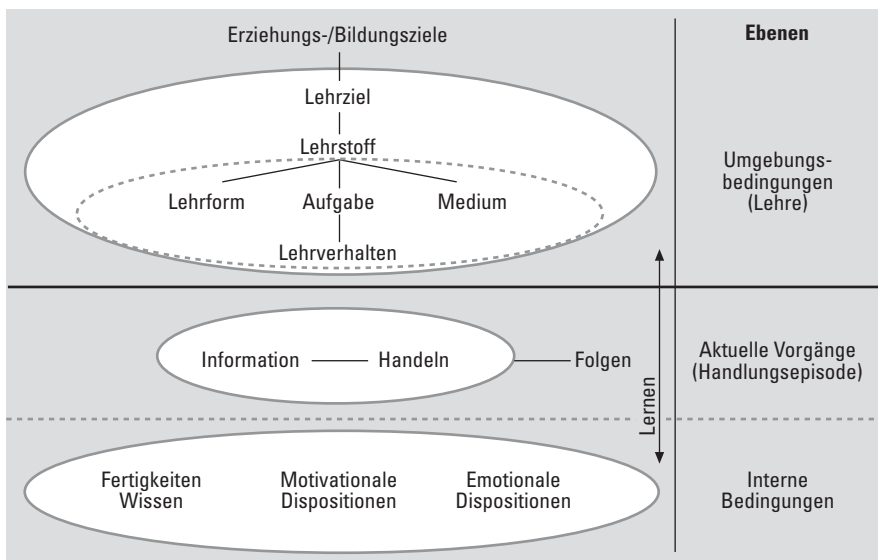
### 2. Ein Rahmenmodell für Handeln, Lernen und Lehren

Zur Beschreibung von Handeln, Lernen und Lehren wird in Anlehnung an Klauer (1973) und Gagné (1965) zwischen externen Bedingungen, Vorgängen im Lernenden und internen Bedingungen unterschieden. *Interne Bedingungen* sind psychische Personenmerkmale wie Kenntnisse, Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, motivationale und emotionale Dispositionen. Die *externen Bedingungen* umfassen Zustände und Vorgänge in der Umgebung des Lernenden. Unter der Bedingung von Lehren sind das beispielsweise Aufgaben, Lehrverhalten, Medien und Lehrformen, die ihrerseits mit Lehrzielen und übergeordneten Erziehungs- sowie Bildungszielen in Beziehung stehen.

Aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive gelangen die externen Bedingungen als Stimuli, Symbole, Zeichen oder allgemeiner als physikalische Ereignisse in die Sphäre des Lernenden, die als solche keine Bedeutung haben. Damit diese Symbole überhaupt als bedeutungstragende Zeichen erkannt werden, muss der Handelnde zum einen aktiv werden und zum anderen über interne Bedingungen wie Zeichenvorrat, Kenntnisse und Wissen verfügen (Straka/Macke 1981; Roth 2004). Es ist also die Person, die Symbolen Bedeutungen zuweist, die im Folgenden als *Information* bezeichnet werden.

Handeln ist ohne Information und umgekehrt ist Information ohne Handeln nicht möglich (s. Abb. 1). Beispielsweise ist die Handlung „Addieren“ nur realisierbar, wenn mindestens zwei numerische Informationen aktiviert werden. Als aktueller Vorgang sind sie somit untrennbare Bestandteile einer *Handlungsepisode*.

**Abbildung 1: Allgemeiner Rahmen für Handeln, Lernen und Lehren (Perspektive Lernender)**



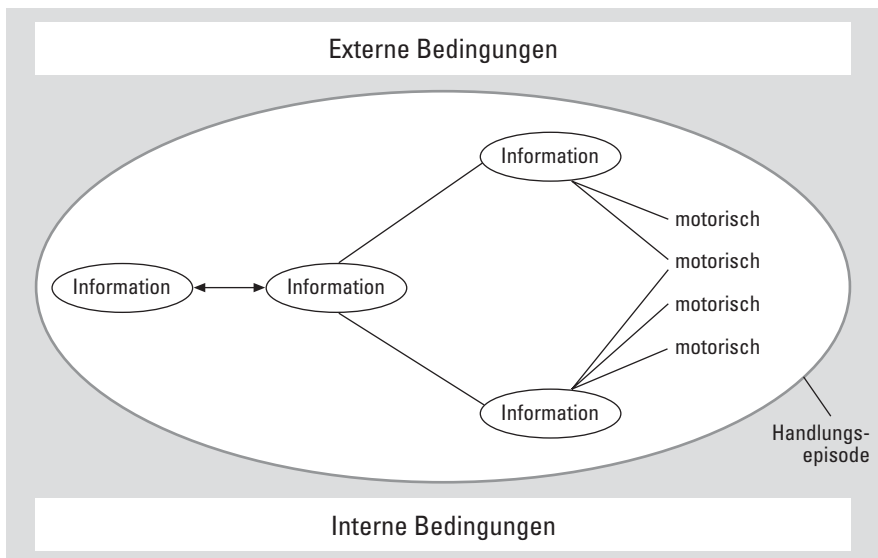
Das Zusammenspiel von Handeln und Information kann umgebungs- und/oder individuumsbezogene Folgen haben. Eine *umgebungsbezogene Folge* kann beispielsweise die schriftliche Erstellung einer Lösung sein. *Individuumsbezogene Folgen* können nachhaltige Veränderungen der internen Bedingungen sein. In diesem Fall – und nur dann – hat *Lernen* stattgefunden. Lernen ist somit eine Teilmenge von Handeln mit der Einschränkung, dass nicht jede Handlung zu einem Lernergebnis führen muss – ein Gesichtspunkt, der in den Diskussionen über Lernen im Prozess der Arbeit unter non-formellen und informellen Bedingungen kaum beachtet wird (Straka 2005).



### 3. Dimension des Handelns

Handeln hat *motorische Dimensionen* wie „Schreiben“, „Eintippen“, „Artikulieren“ oder „Hämmern“. Derartiges beobachtbares Verhalten kann für Außenstehende präzise und koordiniert sein, was darauf zurückzuführen ist, dass es vom Handelnden überwacht, bewertet und reguliert wird (Hacker 1998; Bandura 1986). Diese Aktivitäten sind Bestandteil der *kognitiven Dimension* des Handelns.

#### Abbildung 2: Mehrdimensionale Handlungsepisode



Handeln umfasst jedoch noch weit mehr. Eine Person kann eigene Aktivität beispielsweise als gewollt, bewusst initiiert, von Interessen geleitet, mehr oder weniger rational begründet, für sich selbst bedeutsam, zielgerichtet, zweckhaft oder zukunftsbezogen *erleben*. Erleben und Verhalten stellen die beiden Aktivierungsstränge dar, die für *Handeln* konstitutiv sind und die durchgehend zusammenwirken: Das aktuelle Verhalten mit seiner motorischen und kognitiven Dimension ist von emotionalem und motivationalem Erleben begleitet. Das *emotionale Erleben* besteht aus angenehmen oder unangenehmen Empfindungen. Bestandteile des *motivationalen Erlebens* bilden Überlegungen, die Handeln auslösen, ausrichten und die dem Handlungsverlauf sowie dem Handlungsergebnis Ursachen zuweisen. Zusammen mit der Information werden diese Handlungsarten mit dem Konzept der *mehrdimensionalen Handlungsepisode* (s. Abb. 2) (Straka/Macke 2005), die im Folgenden differenzierter beschrieben wird, zusammengeführt.

### 3.1 Kognitive Dimension

Unter Bezug auf Konzepte von Weinstein/Mayer (1986), Pintrich/DeGroot (1990), Boekaerts (1999), VanderStoep/Pintrich (2003) sowie Zimmerman (2000; 2005) wird die kognitive Dimension des Handelns und Lernens nach *Arbeits-* und nach *Kontrollstrategien* unterschieden.

#### 3.1.1 Arbeitsstrategien

Arbeitsstrategien werden in die Handlungsklassen kognitives Bearbeiten und das Planen und Organisieren unterteilt. Die Handlungsklasse *Bearbeiten* wird ihrerseits in Strukturieren, Ausarbeiten (Elaborieren) und Wiederholen unterschieden. Mit *Strukturieren* wird Information reduziert, verdichtet und geordnet. Das ist beispielsweise der Fall, wenn man sich beim Lesen eines Textes Stichworte macht oder Informationen nach Kriterien ordnet. Beim *Ausarbeiten* setzen die Handelnden neue Informationen umfassend, vielfältig und systematisch mit ihrem aktualisierten Wissen (= Information) in Beziehung. Beispielsweise wird erzeugte Information auf der Grundlage vorhandenen Wissens mit eigenen Worten neu- bzw. umformuliert (paraphrasieren), werden Unterschiede von und Gemeinsamkeiten mit bereits Erlerntem erarbeitet, werden Analogien gebildet, Folgerungen gezogen oder in verschiedene Repräsentationsformen (wie enaktiv, ikonisch) von Information transformiert und umgekehrt.

*Wiederholen* kann auf zwei Arten erfolgen: Zum einen rein mechanisch auf der Ebene der sprachlichen Zeichen, indem eine Information memoriert wird (vgl. Aebli 1987), zum anderen, indem eine Information gedanklich-bedeutsam (mental, meaningful, Ausubel 1968) aktiviert, still oder laut durchgearbeitet wird, um so die sprachlich-symbolisch repräsentierte und verstandene Information für sich zu festigen.

Handeln kann durch *Organisieren* unterstützt werden, indem Ressourcen beschafft oder aktiviert werden, die Arbeitsumgebung gestaltet sowie festgelegt wird, wie mit anderen Personen zusammengearbeitet werden soll. Ressourcen *beschaffen* kann umgebungs- und personenbezogen erfolgen, sei es dass Fachbücher besorgt (= *externe* apersonale Ressourcen) oder eigene Wissensbestände und -fähigkeiten aktiviert (= *interne* personale Ressourcen) werden. Die Arbeitsumgebung wird *gestaltet*, indem beispielsweise der Arbeitsplatz so geordnet wird, dass Unterlagen rasch zu finden sind. *Zusammenarbeiten* bezieht sich auf die Art und Weise, wie jemand andere Personen einbezieht oder mit ihnen Beziehungen aufnimmt, beispielsweise um mit ihnen gemeinsam Aufgaben zu bewältigen.

*Planen* unterstützt das Handeln, indem vorausschauend und an den Handlungszielen orientiert festgelegt wird, in welcher inhaltlichen und zeitlichen Abfolge vorgesehene Handlungsepisoden stattfinden sowie wann auf der Grundlage eigener Potenzialeinschätzungen Pausen eingelegt werden sollen.

### 3.1.2 Kontrollstrategien

Die Art und Weise, wie kognitive Arbeitsstrategien und Handlungsepisoden realisiert werden, hängt von den *Kontrollstrategieklassen* Kontrollieren und metakognitives Kontrollieren ab, die bewusst oder unbewusst (= automatisiert, vgl. Aebli 1987) eingesetzt werden können (Kaiser/Kaiser 1999).

*Kontrollieren* umfasst jene Aktivitäten, die darauf ausgerichtet sind, externe und interne Störungen einzuschränken oder zu beseitigen, um ein zielgerichtetes, konzentriertes und störungsfreies Handeln zu ermöglichen. Entfernt sich beispielsweise eine Person aus einer von ihr als laut empfundenen Umgebung, um auf diese Weise konzentrierter zu arbeiten, wird diese Handlung dem *externalen Kontrollieren* zugeordnet. Versucht eine Person, sie belastende Gedanken zu vertreiben, um beim Arbeiten weniger abgelenkt zu sein, gehört diese nach innen gerichtete Handlung zum *internalen Kontrollieren*.

*Metakognitives Kontrollieren* findet statt, wenn das eigene Handeln einschließlich seiner Ergebnisse (= Information) die Bezugspunkte bilden. Werden das eigene Handeln beobachtet und die erzeugten Zwischenergebnisse ermittelt, findet *Überwachen* (*monitoring*) statt. Schließt sich ein Vergleich des so Festgestellten mit dem vorgestellten Handlungsverlauf und seiner Ergebnisse an, wird *bewertet* bzw. „kritisch gedacht“ (VanderStoep/Pintrich 2003). Erfolgt im Bezug zur Bewertung eine Änderung des eigenen Handelns, findet *Regulieren* statt (Bandura 1986; 1993).

### 3.2 Motivationale Dimension

Das Erleben des *motivationalen Geschehens* beim Handeln wird im Folgenden durch Rückgriff auf unterschiedliche Konzepte bestimmt und unterteilt (Nenniger u. a. 1995):

- interessentheoretische Konzepte (Krapp/Prenzel 1992; Krapp 2005; Prenzel 1996),
- leistungsthematische Konzepte (Heckhausen/Rheinberg 1980; Rheinberg 1997) und
- attributionstheoretische Konzepte (Weiner 1986).

#### 3.2.1 Interesse

Das Konzept *Interesse* wird als individuelle Kombination aus Wert und Erwartung modelliert. Ein solcher aktueller Zustand liegt vor, wenn einem Gegenstand oder eigenem Handeln ein *Wert* beigemessen wird, verbunden mit der subjektiven *Erwartung*, das Wertgeschätzte realisieren zu können (Atkinson 1964). In diesem Zusammenhang kann danach unterschieden werden, ob sich die Wert-Erwartungs-Abschätzungen auf einen *Gegenstand* oder auf das eigene *Vorgehen* beziehen. Beispielsweise kann ein neu eingestellter Mitarbeiter es für wichtig erachten, die Zuständigkeiten einzelner Abteilungen seines Betriebs zu kennen (= Wert) und sich zutrauen, diese Zuständig-

keiten selbst herauszufinden (= Erwartung). Überschreitet die gedanklich vorweggenommene Kombination aus Wert und Erwartung einen Schwellenwert, wird er die für erforderlich erachteten Arbeitsstrategien einsetzen, um sich auf diesem Gebiet kundig zu machen und somit die ins Auge gefasste potenzielle Information zu erarbeiten und sich ggf. anzueignen (= Lernen).

### 3.2.2 Motivationale Kontrolle

Im Unterschied zum Interessenkonzept, das von einer bestimmten „Person-Gegenstand-Beziehung“ ausgeht (Krapp 1992), bezieht sich das Konzept *motivationale Kontrolle* auf gegenstandsunspezifische Wert-und-Erwartungs-Abwägungen, wie das bei einer allgemeinen Bereitschaft, für ins Auge gefasste Handlungsziele etwas zu leisten, zum Ausdruck kommt. In diesem Fall wird die Zielerreichung an sich für wichtig erachtet und man traut sich auch zu, diese zu realisieren. Ein Beispiel für eine derartige tendenziell allgemeine Handlungsbereitschaft kommt in den folgenden Aussagen zum Ausdruck: „Für mich ist es wichtig, Handlungsziele zu erreichen“ (= Wert). „Ich bin überzeugt, meine Handlungsziele zu erreichen“ (= positive Erwartung) (vgl. Rheinberg 1997).

### 3.2.3 Attribution

Während und vor allem nach Abschluss einer Episode können Handelnde im Rahmen der motivationalen Kontrolle Gründe finden, warum ein angestrebtes Ergebnis erreicht oder nicht erreicht wurde (= attribuieren). Entsprechend der Attributionstheorie (Weiner 1986) lassen sich empirisch drei Ursachen-Dimensionen festmachen. Sie zeigen sich darin,

1. ob das Handlungsergebnis auf internal (z. B. das eigene Wissen) oder external (z. B. Komplexität der Aufgabe) liegende Ursachen zurückgeführt wird,
2. ob zeitlich stabile (z. B. Begabung) oder variable (z. B. Zufall) Faktoren von Bedeutung sind oder
3. ob vom Handelnden als *kontrollierbare* (z. B. Anstrengung) oder *nicht kontrollierbare* (z. B. Krankheit) Bedingungen zur Erklärung herangezogen werden.

Die Zuweisung von Gründen für das Eintreten bzw. Nicht-Eintreten eines Handlungsergebnisses bzw. für Erfolg oder Misserfolg einer Handlungsepisode kann nachhaltige Auswirkungen auf interne Bedingungen haben. Wird beispielsweise das Handlungsergebnis auf eigenes Wissen und eigene Anstrengungen zurückgeführt, ist eine Stärkung des in den internen Bedingungen verorteten bereichsspezifischen Selbstkonzepts zu erwarten, was in einer späteren Handlungsepisode in höheren bereichsspezifischen Erwartungen bei Interessenabwägungen zum Ausdruck kommen kann.

### 3.3 Emotionale Dimension

Emotionen ermöglichen es einem Menschen rasch und dennoch flexibel auf für ihn wichtige Ereignisse zu reagieren (Wild u. a. 2001). In Anlehnung an theoretische Überlegungen und empirischen Befunde der Gruppe um Pekrun kann im Kontext von Lernen und Leistung zwischen positiven und negativen Emotionen unterschieden werden. Zu den *positiven Emotionen* gehören beispielsweise bei sachlichen Anforderungen Freude, Hoffnung oder Stolz und im zwischenmenschlichen Bereich Dankbarkeit oder Bewunderung. Bei sachlichen Anforderungen werden Langeweile, Angst oder Scham und im zwischenmenschlichen Kontext Ärger, Neid oder Hass den *negativen Emotionen* (Pekrun 1998; Titz 2001) zugeordnet. Emotionen und Motivationen sind nicht zu unterschätzende Bedingungen für erfolgreiches Handeln und Lernen (vgl. hierzu auch den Beitrag von Arnold/Gomez Tutor in diesem Heft). Andererseits können sie Arbeits- und Lernstrategien nicht ersetzen, denn sie sind es, die Qualität und Quantität von Handlungen erzeugen (Anderson 1996).

### 4. Information

In der bundesdeutschen didaktischen Diskussion sind es „Inhalt“, „Thema“, „Lehrstoff“ und „Bildungsgut“, mit denen sich Handelnde auseinander setzen. Bezogen auf die hier vorgenommene Modellierung des Lern-/Lehr-Zusammenhangs verweisen diese Terme tendenziell auf Dinge außerhalb des handelnden Subjekts. Um externe Bedingungen von den je individuell konstruierten Bedeutungen über die Welt abzugrenzen, wurde das Konstrukt „Information“ eingeführt, das unter Rückgriff auf eine These Carl Friedrich von Weizsäckers näher bestimmt wird (differenzierter Straka/Macke 2005, S. 176 ff.). Demnach ist „Information ... nur, was verstanden wird“ (von Weizsäcker 1974, S. 351). Damit ist ausgesagt, was Information ist (nämlich Verstandenes, das im Prozess des Verstehens erst konstruiert werden muss) und wo sie lokalisiert ist (nämlich am Ort des Verstehens, dem kognitiven System des Handelnden). Die These besagt zugleich, dass Information zunächst immer subjektive bzw. psychische Information ist und als individuell Verstandenes ausschließlich in den Köpfen derer zu finden ist, die verstanden haben. Außerhalb von Köpfen gibt es keine Information, sondern nur physikalische Zustände und Ereignisse.

Information kann zum einen nach ihrem Bezug und zum anderen nach ihren Merkmalen differenziert werden. So wie die Reaktion des Individuums auf seine Umgebung und das Erleben nach innen gerichtet sind, kann sich Information auf die Person des Handelnden (= *Selbst*) oder auf die ihn umgebenden externen Bedingungen (= *Welt*) beziehen. Hält sich jemand für musikalisch oder weiß, wie er/sie sein eigenes Handeln zielbezogen reguliert, liegt „Information über sich selbst“ vor. Sind einer Person Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Kraftfahrzeugarten oder verschiedene Verfahren ihrer Herstellung bekannt, sind das „Informationen über die Welt“. An diesen Beispielen lassen sich weitere Merkmale von Informationen festmachen. Die „eigene

Musikalität“ und der Begriff „Kraftfahrzeug“ sind *Zustände*. Demgegenüber beschreiben „praktizierte Arbeitsstrategien“ und die „Verfahren der Herstellung von Kraftfahrzeugen“ *Prozesse*. Informationen lassen sich somit zum einen nach dem *Selbst-* oder *Weltbezug* und zum anderen nach den Kriterien *Zustand* und *Prozess* unterscheiden.

Begriffliche Information über *Zustände* umfasst Klassifikationen, Kategorien, Theorien, Modelle oder Strukturen. Begriffliche Information über *Prozesse* besteht aus bereicherspezifischen Handlungsstrukturen, Algorithmen, Techniken, Methoden einschließlich Kriterien, Kontexten und Bedingungen für ihren Einsatz (Anderson/Krathwohl 2001<sup>1</sup>). Diese Kategorien werden unter dem Begriff „*pädagogische Information*“ subsumiert.

Informationen über die *Welt* kann sich auf Merkmale und Verhalten anderer oder auf Gegenstände beziehen, d. h. ob eine *soziale* oder *gegenstandsbezogene* Information vorliegt. Ein weiteres Merkmal bilden die Repräsentationsformen wie enaktiv, ikonisch oder symbolisch (Bruner 1966). Bestandteil einer Episode können Bedeutungen sein, die einfach zur Kenntnis zu nehmen sind, wie Zeitangaben, internalisierte motorische oder verbale Ketten, Zeichen oder Symbole. Im Zentrum dieser pädagogischen Betrachtung steht jedoch der auf von Weizsäcker zurückzuführende Informationsbegriff, demzufolge Information handelnd erzeugtes Verstandenes umfasst, was mit einer anderen These von Weizsäckers (1974) ausgedrückt wird, wonach „Information immer Information unter einem Begriff ist“.

## 5. Interne Bedingungen von Information und Handeln

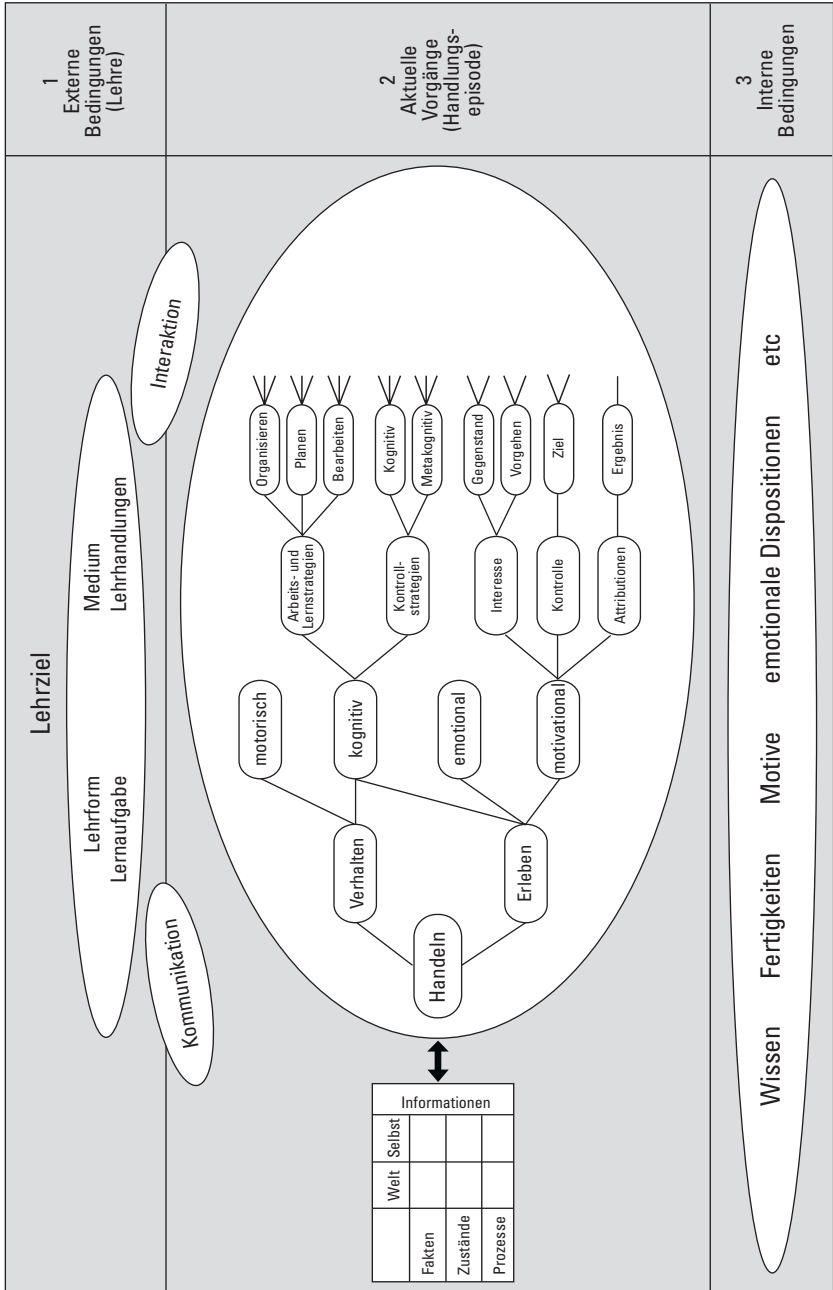
Handlungsepisoden sind aktuell, singular und vergänglich, was das Einbeziehen der Ebene der internen Bedingungen zur Modellierung von Handeln und Lernen notwendig machte. Zur sprachlichen Abgrenzung der Konzepte werden folgende Bezeichnungen gewählt:

- den aktuellen Symbolen und Fakten auf der aktuellen Ebene entsprechen auf der Ebene der internen Bedingungen der Zeichenvorrat und die Kenntnisse,
- Zustands- und Prozessinformationen haben als Pendant Wissen,
- das Handeln, die Fertigkeiten (skill, ausschließlich erlernt) oder die Fähigkeiten (ability, bei denen zum Lernen noch andere interne Bedingungen zum Tragen kommen, wie z. B. Begabung),
- das motorische Verhalten, die motorische Fertigkeit,
- das kognitive Handeln, die kognitive Fertigkeit oder Fähigkeit,
- die Motivation, das Motiv und
- die Emotion, die emotionale Disposition.

---

<sup>1</sup> Anderson/Krathwohl (2001) haben in ihrer Taxonomie die Kategorie „metakognitives Wissen“. Diese Kategorie wird zum einen mit der Kategorie „Information über sich selbst“ gefasst. Zum anderen wird die Kategorie „meta“ als Merkmal des Handelns und nicht der Information selbst erachtet (Straka/Macke 2005).

**Abbildung 3: Differenzierter Lern-Lehr-Zusammenhang**



## **6. Interaktion und Kommunikation als Bedingungen für das Zusammenspiel von Lernen und Lehren**

Die Brücke zwischen Lehren und Lernen wird mittels Interaktion und Kommunikation hergestellt. Vereinfachend reduziert auf die Dyade „Lehrkraft – Lernende“ aktiviert und kodiert eine Lehrkraft die ihre Professionalität ausmachende Kompetenz in Form von Wissen, Fertigkeiten, Interessen und emotionalen Dispositionen, die in der Interaktion und Kommunikation mit dem Lernenden eingebracht werden. Verbunden damit ist die Intention, bei seinem Gegenüber Handlungen zu aktivieren, damit Information als Verstandenes entsteht. In Abhängigkeit vom Wissen, den Fähigkeiten, den Motiven und emotionalen Dispositionen der Lernenden wird das vom Lehrenden Intendierte mehr oder weniger kongruent von den Lernenden (re-)konstruiert. Dieser Vorgang kann Schülerverhalten zur Folge haben, auf das die Lehrkraft ihrerseits antwortet, womit ein Kreisprozess von Interaktion und Kommunikation realisiert wird. In der dadurch aktivierten Handlungsepisode kann sich bei den Lernenden ein komplexeres, dynamisches und mehrdimensionales Wechselspiel von Information und Handeln ereignen (s. Abb. 3).

## **7. Vermitteln – eine zukunftsweisende Perspektive?**

In der didaktischen Diskussion werden im Kontext von „Vermitteln“ traditionell „Bildungsgüter“ und „Möglichkeiten“ thematisiert. Beispielsweise definieren materiale Bildungstheorien Bildung inhaltlich, indem sie einen bestimmten Kanon von Bildungsgütern für Menschbildung als unabdingbar erachten. Demgegenüber bestimmen formale Bildungstheorien Bildung vom Subjekt aus als Entwicklung und Förderung seiner Möglichkeiten und nicht von den Inhalten her (Blankertz 1970).

Aus lerntheoretischer Perspektive kann die Annahme des formalen Bildungswerts bestimmter Inhalte seit Thorndikes Untersuchungen (1924) als widerlegt gelten – konnte er doch nachweisen, dass beispielsweise ein Studium alter Sprachen die allgemeine Denkfähigkeit nicht verbesserte. Ein anderer Zugang erfolgte mit dem Konzept der „Schlüsselqualifikationen“ (Mertens 1974) und neuerdings der „Schlüsselkompetenzen“ (Rychen/Salganik 2001). Befunde zum situierten Lernen (Gerstenmaier 1999; Resnick 1996), aus der Expertiseforschung (Gruber 2001) oder zum Domänenbezug von Kompetenzen (Weinert 2001) setzen dieser Perspektive allerdings enge Grenzen.

Der vorgestellte allgemeine Rahmen für Handeln, Lernen und Lehren versteht sich als Versuch, die Gräben einzuebnen. Zum einen wurde vergleichbar mit der formalen Didaktik konsequent vom Subjekt aus modelliert. Zum anderen wurde mit dem Konzept der Handlungsepisode eine Synthese aus Materialität und Formalität von Bildung und Ausbildung herzustellen versucht.

Mit „Vermitteln“ sind Vorstellungen verbunden, wie jemandem etwas weitergegeben oder auf jemanden etwas übertragen wird. Damit werden tendenziell externe Bedin-



gungen angesprochen, was mit dem Rahmenmodell für Handeln und Lernen im Einklang steht. Lehren beschränkt sich auf das Arrangement externer Bedingungen. Was die Lernenden allerdings daraus machen, obliegt ausschließlich ihnen – auf der Grundlage der ausgebauten sowie durch Lernen veränderbaren internen Bedingungen.

Für die Ebene des Lehrens ist ein solches Arrangement jedoch keineswegs beliebig, insbesondere wenn es lernförderlich sein will. Es kann sich an empirisch überprüften, zumindest aber an bewährten „Basismodellen des Lernens“ (Oser/Baeriswyl 2001) orientieren. Vergleichbar einer „Choreographie“ begrenzen und eröffnen sie Spielräume für Lehren und zeigen somit Wege, wie Verbindungen zwischen Lehren und Lernen vorbereitet werden können (Oser/Baeriswyl 2001). Ob und wie ein Brückenschlag erfolgt, liegt vom Stand unserer derzeitigen Erkenntnis ausschließlich in der Hand des Lernenden. Didaktik in eine „Vermittlungstheorie“ umzuwandeln verweist in die falsche Richtung und ist somit aus handlungs- und lerntheoretischer Perspektive wenig zukunftsweisend.

## Literatur

- Aebli, H. (1987): Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart
- Anderson, J. R. (1996). Kognitive Psychologie. Heidelberg
- Anderson, J. R./Krathwohl, D. R. (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. New York
- Atkinson, J. W. (1964): An Introduction to Motivation. New York
- Ausubel, D. P. (1968): Educational psychology: A cognitive view. New York
- Bandura, A. (1986): Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs
- Bandura, A. (1993): Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. In: Educational Psychologist, H. 2, S. 117–148
- Blankertz, H. (1970): Didaktik. In: Speck, J./Wehle, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. München, S. 240–296
- Boekaerts, M. (1999): Self-Regulated Learning: Where we are today. In: International Journal of Educational Research, S. 445–458
- Bruner, J. S. (1966): Toward a Theory of Instruction. Cambridge
- Gagné, R. M. (1965): The Conditions of Learning. New York
- Gerstenmeier, J. (1999): Situiertes Lernen. In: Perleth, C./Ziegler, A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Bern, S. 236–246
- Gruber, H. (2001): Analyse von Tacit Knowledge in der Kompetenzforschung. In: Straka, G. A./Stöckl, M. (Hrsg.): Wie kann „Tacit Expertise“ explizit gemacht werden? Konzepte, Verfahren, empirische Befunde zum Management von Wissen. Bremen, S. 21–39
- Hacker, W. (1998): Allgemeine Arbeitspsychologie. Bern
- Heckhausen, J./Rheinberg, F. (1980): Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. In: Unterrichtswissenschaft, H. 1, S. 7–49
- Kaiser, A./Kaiser, R. (1999): Metakognition. Neuwied
- Klauer, K. J. (1973): Revision des Erziehungsbegriffs. Düsseldorf
- Krapp, A. (1992): Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In: Krapp, A./Prenzel, M. (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung:

- Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessensforschung. Münster, S. 9–52
- Krapp, A. (2005): Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. In: *Learning and Instruction*, H. 5, S. 381–395
- Krapp, A./Prenzel, M. (1992): *Interesse, Lernen, Leistung*. Münster
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, H. 1, S. 36–43
- Nenniger, P./Straka, G. A./Spevacek, G. u. a. (1995): Motiviertes selbstgesteuertes Lernen – Grundlagen einer interaktionistischen Modellvorstellung. In: Arbing, J./Jäger, R. S. (Hrsg.): *Zukunftsperspektiven empirisch-pädagogischer Forschung*. Landau, S. 249–268
- Olberg, H.-J. v. (2004): Didaktik auf dem Weg zur Vermittlungswissenschaft. Eine Sammelbesprechung neuer Veröffentlichungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 1, S. 119–131
- Oser, F. K./Baeriswyl, F. J. (2001): *Choreographics of Teaching: Bridging Instruction to Learning*. In: Richardson, V. (Hrsg.): *Handbook of Research and Teaching*. Washington, S. 1031–1065
- Pekrun, R. (1998): Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, S. 230–248
- Pintrich, P. R./DeGroot, E. V. (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. In: *Journal of Educational Psychology*, H. 1, S. 33–40
- Prenzel, M. (1996): Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In: Lompscher, J./Mandl, H. (Hrsg.): *Lehr- und Lernprobleme im Studium*. Bern
- Resnick, L. B. (1996): Situated Learning. In: De Corte, E./Weinert, F. E. (Hrsg.): *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. Oxford, S. 341–347
- Rheinberg, F. (1997): *Motivation*. Stuttgart
- Roth, G. (2004): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 4, S. 496–506
- Rychen, D. S./Salganik, L. H. (2001): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle
- Straka, G. A. (2005): Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions. In: Künzel, K. (Hrsg.): *Internationales Jahrbuch Erwachsenenbildung*. Köln, S. 27–45
- Straka, G. A./Macke, G. (1981): *Lehren und Lernen in der Schule*. Stuttgart
- Straka, G. A./Macke, G. (2005): *Lern-Lehr-Theoretische Didaktik*. Münster
- Thorndike, E. L. (1924): Mental Discipline in High School Studies. In: *Journal of Educational Psychology*, H. 1, S. 1–22, H. 2, S. 83–98
- Titz, W. (2001): Emotionen von Studierenden in Lernsituationen. Explorative Analysen und Entwicklung von Selbstberichtsskalen. Münster
- VanderStoep, S. W./Pintrich, P. R. (2003): *Learning to learn*. New Jersey
- Weiner, B. (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. Berlin
- Weinert, F. E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hrsg.): *Key Competencies*. Seattle, S. 45–65
- Weinstein, C. E./Mayer, R. E. (1986): The teaching of learning strategies. In: Wittrock, M. C. (Hrsg.): *Handbook of Research in Teaching*. New York, S. 315–327
- Weizsäcker, C. F. v. (1974): *Die Einheit der Natur: Studien*. München
- Wild, E./Hofer, M./Pekrun, R. (2001): *Psychologie des Lerners*. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Ein Lehrbuch. Weinheim, S. 207–270
- Zimmerman, B. J. (2000): Self-regulatory cycles of learning. In: Straka, G. A. (Hrsg.): *Conceptions of Self-Directed Learning*. Münster, S. 221–234
- Zimmerman, B. J. (2005): The hidden dimension of personal competence. Self-regulated learning and practice. In: Elliot, A. J./Dweck, C. S. (Hrsg.): *Handbook of Competence and Motivation*. New York, S. 509–526

## **Der Beziehungsaspekt in der Dozent-Teilnehmer-Beziehung als Ressource und Determinante lebenslangen Lernens**

*Zwischen Lehrenden und Lernenden besteht neben der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand stets auch eine dieser Personenkonfiguration entsprechende Beziehung. Aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht ist die Relevanz des Beziehungsaspektes für die Inhaltsaspekte der Kommunikation unbestritten. Insofern ist davon auszugehen, dass die Qualität dieser Beziehung Auswirkungen auf den Lernerfolg hat. Für die Idee des lebenslangen Lernens bedeutet dies zusätzlich, dass mit dem Gelingen und Scheitern von Lehr-/Lernprozessen auch Einstellungen erworben bzw. Schemata gebildet werden können, die Auswirkungen auf spätere Lernversuche haben. Eine Konturierung erwachsenenpädagogischer Professionalität wirft daher die Frage auf, welche Funktion die Beziehung zwischen Dozent und Teilnehmer/in für das Lernen Erwachsener hat, welche vorangegangenen Erfahrungen zu berücksichtigen sind und welche Beziehungsfaktoren die Dozent-Teilnehmer-Interaktion bestimmen.*

### **1. Was ist eine Beziehung?**

Wenn im Folgenden von einer Beziehung zwischen Dozent/in und Teilnehmer/in die Rede sein soll, muss zunächst geklärt werden, was unter einer Beziehung verstanden wird. Hierfür kann auf Aussagen der Beziehungsforschung (vgl. Hinde 1993; Krappmann 1993; Auhagen/von Salisch 1993; Asendorpf/Banse 2000) zurückgegriffen werden.

Eine Beziehung beschreibt stets ein Verhältnis zwischen zwei Partnern, was sich auch als Dyade bezeichnen lässt. Damit steht die Beziehung zwischen dem Individuum und der Gruppe. Nicht jedes Zusammentreffen von zwei Menschen markiert jedoch eine Beziehung. Wichtig erscheint neben der Dauer der Interaktion v. a. die Dynamik und die Geschichte, die sich daraus entwickelt. Nach Hinde (1979; 1997) besteht erst dann eine Beziehung, wenn frühere Interaktionen der Partner spätere beeinflussen. Die Interaktionen werden damit zu einem ersten Bestimmungsmerkmal der Beziehung – aber nicht zu ihrem alleinigen, da Interaktionen und Beziehungen auf zu unterscheidenden Ebenen sozial-emotionaler Determinanten angesiedelt sind. Beziehungen weisen Eigenschaften auf, die in Interaktionen systematisch vermieden werden, mehr noch: Beziehungen können auch weiter bestehen, wenn gerade keine Interaktion vonstatten geht (vgl. Hinde 1997). Folglich lässt sich z. B. die Beziehungszufriedenheit nicht aus den Interaktionen der Partner extrapolieren, sondern sinnvoll nur durch Formen der Selbstbeobachtungen erheben. So lässt sich daraus, dass Interaktionsanalysen in der erwachsenenpädagogischen Forschung durchaus etabliert sind (vgl. z. B. Nolda 1996), keineswegs folgern, dass eine Beziehungsforschung in diesem Feld ebenfalls entwickelt sei.

Abhängig von den bemühten Erklärungsmodellen können völlig unterschiedliche Facetten der Interaktion in den Fokus geraten. (vgl. Hinde 1993; Asendorpf/Banse 2000). Während das Zustandekommen von Interaktionen sich bisweilen durchaus im Sinne unmittelbar auslösender Faktoren oder kurzzeitiger Stimmungen beschreiben lässt, bedarf es bei der Erfassung von Beziehungen des Rückgriffs auf längerfristige Eigenschaften und Erfahrungshorizonte der Beteiligten. Ebenso lassen sich Beziehungen nicht aus ihrem sozialen Kontext lösen: „Dyadic relationships always exist in a social context, and cannot be understood without reference to that context“ (Hinde 1979, S. 38).

Individuelle Prädispositionen werden zwar als relevant für das dyadische Geschehen betrachtet, lassen sich jedoch ebenfalls nicht ohne weiteres aus den Interaktionsanalysen herleiten. Wechselwirkungen ergeben sich überdies zwischen den Interaktionsmustern und den kognitiven Repräsentanzen der Beziehung bei den beteiligten Personen. Das (individuelle) Beziehungsschema besteht aus einem Bild der eigenen Person in der Beziehung, einem Bild der Bezugsperson und – verwendet man die Folie Baldwins – aus Interaktionsskripten für bestimmte Situationen, die die eigene Sicht des Interaktionsmusters in diesen Situationen repräsentieren (vgl. Baldwin 1992). Ebenfalls können die Beziehungsschemata noch von normativen Vorstellungen sowie von Zukunftsperspektiven beeinflusst sein. Da sie zugleich von Persönlichkeitsmerkmalen und der Interaktionsgeschichte abhängig sind, können die Schemata der beteiligten Personen unterschiedlich ausfallen. Sämtliche Autoren verweisen darauf, dass Beziehungen stets eine affektive Komponente enthalten, mag diese auch noch so gering ausfallen. Beziehungen weisen insgesamt eine sehr spezifische Dynamik auf, die gestaltende und stabilisierende, aber auch destruisierende Funktionen aufweisen kann und mit der Interaktionsgeschichte in einer Wechselbeziehung steht.

Da sich der Begriff der Interaktionsgeschichte sowohl auf die Entwicklung der jeweiligen Beziehung als auch auf die Geschichtlichkeit der Beziehungen eines Individuums in seinem Lebensverlauf richtet, verweist er auf ein Zusammenspiel von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Aus den dargestellten Aspekten lassen sich für die Erwachsenenbildung bereits zwei Hypothesen ableiten:

1. Zwischen Dozenten und Teilnehmern besteht eine Beziehung, die eine spezifische Interaktionsgeschichte und eine spezifische Beziehungsdynamik aufweist.
2. Die Dozent-Teilnehmer Beziehung wird determiniert durch vorangegangene Beziehungen.

## **2. Die Dozent-Teilnehmer-Beziehung aus Sicht der Erwachsenenbildung**

Mit Blick auf den erwachsenenpädagogischen Forschungsstand zeigt sich, dass insbesondere aus den Arbeiten zur pädagogischen Professionalität auch Aussagen zur Beziehung abgeleitet werden können. Dabei scheint die Demarkationslinie v. a. an Oevermanns Beschreibung des Arbeitsbündnisses als Zentralfigur pädagogischer Praxis

zu verlaufen (Oevermann 1996). Er gewinnt sein Verständnis der pädagogischen Professionalität in Analogie zur therapeutischen Situation, v. a. der psychoanalytischen Therapie. Gerade hieran haben verschiedene Erwachsenenpädagogen (vgl. u. a. Peters 2004) Anstoß genommen.

Professionalitätswürfe, die den Oevermannschen Gedanken weitgehend ablehnen, verhalten sich auch zur pädagogischen Beziehungsfrage kritisch. Ein Grund hierfür ist v. a. die Vorstellung des Erwachsenen als im Gegensatz zum Kind reifes, autonomes Subjekt, welches als Teilnehmer gerade keines pädagogischen Verhältnisses zum Erwachsenenbildner bedürfe (vgl. Peters 2004). Peters z. B. insistiert mit dieser Begründung auf der Einhaltung einer „spezifischen Rollenbeziehung“ zur Vermeidung ganzheitlicher, charismatischer Beziehungen. Für Peters erscheint im Rekurs auf H. Giesecke (1999) der Erwachsenenbildner deshalb bloß in der Figur des distanzierten Lernhelfers repräsentiert, dessen durchzuhaltender professioneller Handlungstypus ein didaktischer mit ausdifferenzierten Handlungstypen sein soll, je nach Art und Erfordernis des jeweils zu ermöglichenden Lernens.

Autoren, die den Oevermannschen Ansatz positiv (und trotzdem kritisch) diskutieren, haben offenbar weniger Berührungsängste vor der Frage nach den psychologischen Implikationen pädagogischer und v. a. andragogischer Praxis (vgl. Koring 1987).

Die Annahme einer von psychologischen Wirkungen entfernten Beziehung in der Erwachsenenbildung finden wir auch im Begriff der Kundenorientierung. Das Begriffspaar Dienstleister-Kunde verhält sich in psychologischer Hinsicht entgegengesetzt zu den Begriffspaaren Arzt-Patient, Therapeut-Klient, Pädagoge-Teilnehmer. Das Ziel der Kundenorientierung ist dabei nicht bloß dem Ökonomisierungsdruck geschuldet, sondern folgt auch der einer mehr rationalen Sachlogik folgenden Vorstellung einer Vermittlungsdidaktik. Diese allerdings erscheint schon im Rahmen eines konstruktivistischen Kommunikationsverständnisses, bei welchem nach Watzlawick jede Äußerung neben den sachlich-inhaltlichen auch Beziehungsaspekte enthält, als nicht hinreichend für die Erfassung und Bestimmung pädagogischer Phänomene, die damit immer auch psychologische Phänomene sind. Auch Siebert kritisiert, dass in Maßnahmen der Erwachsenenpädagogik Beziehungsaspekte oftmals zugunsten von Inhaltsaspekten vernachlässigt werden (Siebert 1980, S. 123). Die Berücksichtigung des Beziehungsaspektes erschöpft sich aber nicht in einem freundschaftlich-kameradschaftlichen Umgang mit den Kursteilnehmern (vgl. ebd., S. 128), sondern bedarf zu seiner wirksamen Entfaltung der Einbettung in ein andragogisches Professionalitätsverständnis.

In diesem Zusammenhang empfiehlt Wiltrud Giesecke (2002, S. 206) für die Erwachsenenpädagogik „die distanzierte Nähe als professionell einzuübende Grundhaltung“, „um eine Beziehungsfähigkeit herzustellen, die Bildungsprozesse ermöglicht, ohne aber Lernsituationen als persönliche Beziehung erscheinen zu lassen und verstellte, getäuschte Erfahrungen oder falsche Spiegelungen für die Individuen anzubieten“. Diese Position, der im Grunde zuzustimmen ist, bleibt jedoch die Antwort nach den analytischen Notwendigkeiten innerhalb einer solchen Beziehungsgestaltung schuldig. Giesekes Argument, dass „pädagogische Aufgaben nicht die ‚Intimsphäre‘ berüh-

ren“, „wengleich gelungene Lernprozesse, Problembearbeitungen, Kommunikationen die persönliche Entwicklung stark beeinflussen können (ebd., S. 200)“, verkennt etwa die persönliche Bedeutung von gescheiterten Lernprozessen, wenn diese z. B. zum Bestimmungsmerkmal von Dauerarbeitslosigkeit oder sozialem Abstieg werden. Selbst wenn in pädagogischen Situationen keine Intimitäten verbalisiert werden, wie dies Kennzeichen einer engen Beziehung ist, so kann die Intimsphäre dabei durchaus berührt werden, weshalb wir den Umgang damit beherrschen müssen. Im Übrigen gibt das Phänomen der Intimität nur über die Enge der Beziehung Auskunft, besagt jedoch grundsätzlich nichts über die Bedeutung (auch in Bezug auf die Intimsphäre) von weniger engen Beziehungen.

Interessante Hinweise auf die Bedeutung der pädagogischen Beziehung für Lernfortschritte und Lernhemmnisse sind bei Fuchs-Brüninghoff zu finden. Sie verweist insbesondere auf die Relevanz von früheren Lernerfahrungen für aktuelle Lernversuche, z. B. bei Alphabetisierungsprozessen, auf Selbst- und Fremdbilder von Teilnehmenden und Lernenden, die in deren Beziehungsstrukturen eingehen und sie bestimmen und den Lernprozessen quasi vorausseilen (vgl. Fuchs-Brüninghoff/Pfirrmann 1988). Es gibt keinen Grund anzunehmen, dass diese Bedeutung auf Alphabetisierungsprozesse beschränkt sei. Dass sie aber gerade in der Auseinandersetzung mit Lerndefiziten erörtert wird, könnte ein Hinweis darauf sein, dass sie eben dort am evidentesten ist. Es erscheint plausibel, dass in gelingenden Lernsituationen keine Beziehungsprobleme auffällig werden, weil das Gelingen vielleicht gerade auf der vorhandenen Beziehungskompetenz der involvierten Personen beruht – oder auf der guten Verwurzelung der Beteiligten in hinreichend geglückten Beziehungen. Umso mehr müssen Beziehungsaspekte aber in Betracht gezogen werden, wenn Lernsituationen scheitern oder problematisch werden (vgl. auch Katzenbach 2004).

Selbst wenn man nun doch zu dem Ergebnis käme, dass die Professionalität pädagogischer Beziehung tatsächlich im Akt einer affektfreien Rollenbeziehung bestünde, so wird man dennoch davon ausgehen müssen, dass mindestens von Seiten der Klientel Beziehungswünsche in die Situation eingebracht werden können, die den Rahmen der vorgegebenen Rollenbeziehung sprengen und die Pädagogen vor die Herausforderung einer entsprechenden Reaktion stellen. Insofern erscheint es notwendig, die pädagogische Situation auf ihre Beziehungsdynamik hin zu befragen. Mindestens hier zeigt sich ja das „Ambivalente, das Fehlerhafte, die Störanfälligkeit und die Schwierigkeiten der Interaktion“, auf die die Professionalisierungsdebatte Bezug nimmt (Kraul/Marotzki/Schwepe 2002, S. 8).

### **3. Die Dozent-Teilnehmer-Beziehung aus Sicht der Beziehungswissenschaft**

In den von Auhagen/von Salisch (1993) und von Asendorpf/Banse (2000) vorgelegten Bänden zur zwischenmenschlichen Beziehung stellt jeweils die Beschreibung unterschiedlicher Beziehungstypen einen ersten Schritt zur Erfassung und Analyse von Be-

ziehungsmustern und -dynamiken dar. Neben Kind-Eltern-Beziehungen und Liebesbeziehungen werden eine Reihe anderer Beziehungen beschrieben, die teilweise sehr spezifische Funktionen und Dynamiken besitzen. Bezeichnend ist dabei, dass unter den außerfamiliären Beziehungstypen, wie Peer-, Freundschafts- und Nachbarschaftsbeziehungen sowie Beziehungen im Berufsleben die Lehrer-Schüler- bzw. Dozent-Teilnehmer-Beziehung nicht ausgeführt wird, obgleich sie explizit als bedeutsam von den Autoren hervorgehoben wird. Insofern versteht sich dieser Beitrag auch als eine entsprechende Ergänzung

Asendorpf und Banske unterscheiden sieben Paradigmen, die die psychologische Beziehungsforschung gegenwärtig beeinflussen:

- psychoanalytische Ansätze,
- bindungstheoretische Ansätze,
- kognitive Ansätze,
- evolutionspsychologische Ansätze,
- austauschtheoretische Ansätze,
- systemische Ansätze,
- Netzwerkansätze.

Zentrales Anliegen dieser Forschungen ist die systematische Beschreibung von Determinanten der Beziehungsdynamik und -qualität mit dem Ziel, Analyse- und Diagnoseinstrumente zu gewinnen, die eine gewisse Voraussagbarkeit gestatten und damit für therapeutische Intervention handlungsleitend sein können. Es versteht sich von selbst, dass die Ansichten über das Funktionieren von Beziehungen von den zugrunde gelegten Modellen des psychischen Apparates abhängen. Die Beziehungswissenschaft rekurriert v. a. auf psychoanalytische und bindungstheoretische Ansätze. Beide finden zwar ihren Angelpunkt in den frühkindlichen sozialen Erfahrungen, unterscheiden sich aber z. B. in den Methoden der Erkenntnisgewinnung. Während die Bindungstheorie v. a. empirisch ausgerichtet ist und sich an experimenteller Forschung orientiert, geht die Psychoanalyse mehr hermeneutisch vor und gründet auf Fallbeispielen. Zusätzlich grenzt sich die Bindungstheorie durch ihre Ablehnung des psychoanalytischen Triebbegriffs und der Freudschen Topologie (Ich/Es/Über-Ich) von der Psychoanalyse ab. Von Bedeutung für den zukünftigen Diskurs dürfte es jedoch sein, dass die neueren Arbeiten von Fonagy u. a. (2003) und Fonagy u. a. (2004) nicht nur die Kluft zwischen Bindungstheorie und Psychoanalyse überwinden helfen, sondern mit der *theory of mind* ein Konzept entwickelt haben, das auch Wesentliches zum Verständnis des Zusammenhangs von juveniler und adulter Entwicklung beiträgt.

Weiter oben wurde bereits ausgeführt, dass sich der Begriff der Interaktionsgeschichte auf den Umstand der Geschichtlichkeit der jeweiligen Beziehungen eines Individuums und der Beziehungen in seinem Lebensverlauf bezieht. Die erste Beziehung eines Menschen ist demnach jene, an welcher seine Beziehungsgeschichte beginnt. Es ist dies die Beziehung zur primären Bezugsperson (die so genannte Mutter-Kind-Dyade).



Über die herausragende Bedeutung der ersten Beziehungserfahrungen des Kindes und der Gefahr von frühen Traumatisierungen ist man sich heute weitgehend einig. Zu diesem Verständnis haben Psychoanalyse und Bindungstheorie viel beigetragen. Für Beziehungen, die Analogien zu einem Versorgungsprinzip zulassen, erscheint es auf Anhieb plausibel, dass das Verhalten von der Mutter-Kind-Beziehung beeinflusst ist, während dies für Beziehungen, die auf gleichberechtigter Kooperation beruhen, weniger vorstellbar ist. Krappmann (1993) verweist jedoch darauf, dass die frühen Beziehungserfahrungen auch das Verhalten des Kindes unter Gleichaltrigen nachhaltig beeinflussen. Er führt weiterhin aus, dass in den Erfahrungen von Gleichheit und kooperativer Reziprozität, die Kinder in den Beziehungen zu anderen Kindern erleben, die Beziehungen, die das Erwachsenenleben kennzeichnen, bereits vorbereitet werden. Damit entwickelt er eine Vorstellung der Interaktionsgeschichte, bei der frühere Beziehungen nicht einfach als unvollkommene Vorläufer von den reiferen, späteren Beziehungen erscheinen, sondern als eigenständige Beziehungstypen mit je eigenem Beziehungsideal, auf die spätere Beziehungen aufbauen. Die Ausdifferenzierung der Beziehungstypen im Lebensverlauf ist damit gerade auf die Vollständigkeit der vorangegangenen Beziehungen angewiesen und kann evtl. Fehlstellen von daher nicht ohne weiteres substituieren.

Auch Fonagy u. a. sind der Meinung, dass die früheren Beziehungen nicht einfach als Schablone fungieren für spätere Beziehungen, sondern ihr Wert in der Entwicklung der Fähigkeit liegt, Informationen über mentale Zustände zu verarbeiten und zu interpretieren (s. u.). Die Theorie der Mentalisierung unterstützt nicht nur die von Krappmann vorgetragene Kritik an der schlichten Übertragung von Strukturen der primären Bindungsbeziehung auf sekundäre Beziehungen sondern verweist auch auf die Relevanz der Beziehungsprogression für die Entwicklung.

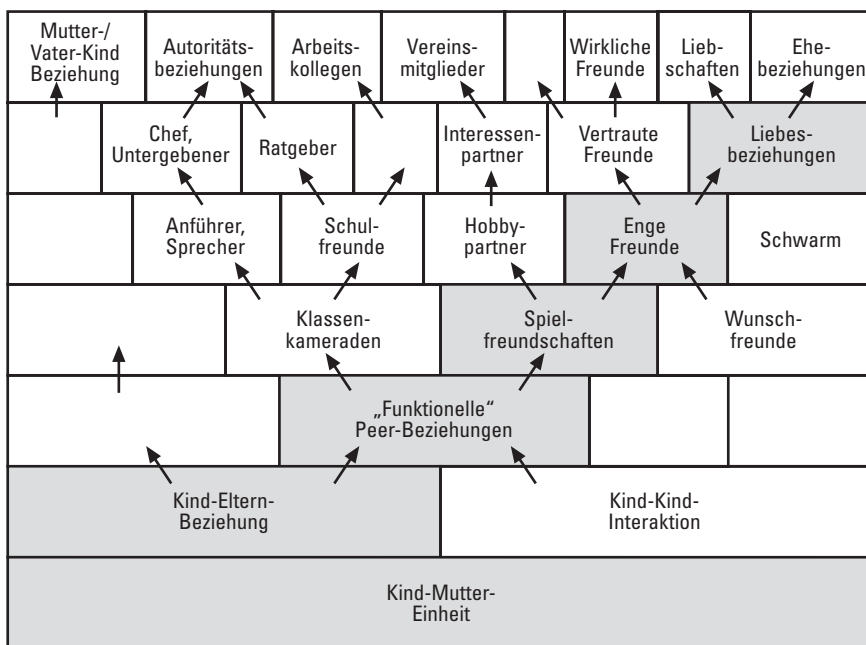
Wir wissen aus der Hirnforschung, dass unser Gehirn plastisch, offen, durch eigene Erfahrungen in seiner inneren Struktur und in der Ausbildung seiner neuronalen Verschaltungen beeinflussbar ist. Insofern sind wesentliche Ausprägungen des Gehirns als soziales Produkt anzusehen (vgl. Hüther 2004). Fraglos ist es diese Plastizität des Gehirns, die die Weltoffenheit des Menschen bedingt, die ermöglicht, dass ein Neugeborenes Deutsch zu seiner Muttersprache machen kann oder Suaheli (vgl. Wolf 2001). Weltoffenheit bedingt die Fähigkeit, Wahrnehmungen zu machen und sie sinnvoll zu verarbeiten, d. h. sinnvoll zu interpretieren, um angemessene Reaktionen entwickeln und deren Folgen wiederum abschätzen zu können. Diese Fähigkeit lässt sich mit dem Begriff der Mentalisierung fassen. Bei der Mentalisierung geht es um das vitale menschliche Bedürfnis nach Kohärenz in der Erfahrung des handelnden Selbst in der Beziehung zwischen innerer und äußerer Realität. Dazu braucht es die Zuordnung mentaler Zustände (Gedanken, Gefühle, Wünsche, Begierden, Glaubenssätze ...) zum Selbst und dem Anderen: „Mentalisieren heißt, in sich selbst und in anderen Gedanken und Gefühle wahrzunehmen und zu erkennen, dass diese mit der äußeren Realität in Verbindung stehen“ (Fonagy/Target 2001, S. 963). Nach Fonagy u. a. (2004) sind an der Mentalisierung selbstreflexive und interpersonale Komponenten beteiligt, die gemein-



sam die Fähigkeit vermitteln, zwischen innerer und äußerer Realität, intrapersonalen mentalen und emotionalen Prozessen und interpersonaler Kommunikation zu unterscheiden. Die Bedeutung der frühen Bindung ist deshalb vor allem darin zu sehen, dass sie der Ort der Mentalisierung ist. Das Problem einer unsicheren Bindung besteht deshalb nach Fonagy u. a. vor allem darin, dass sie eingeschränkte Mentalisierungsfähigkeiten produziert und beschreibt.

Die inneren Arbeitsmodelle der Beziehungen („inner working models“ Bowlby 1975) hängen also nicht einfach nebeneinander wie Kleider auf einer Kleiderstange. Vielmehr, werden sie – um beim Bild zu bleiben – übereinander getragen und das bequemste Oberteil kann ein zu eng sitzendes oder kratzendes Unterteil daher nicht kompensieren. Sehr brauchbar für ein Verständnis der Interaktionsgeschichte erscheint deshalb das Entwicklungsmodell, welches Krappmann (1993) in Anlehnung an Erikson entworfen hat (vgl. Abb. 1). An einigen Leerstellen des Modells, die Krappmann bewusst offengelassen hat, lässt sich die pädagogische Beziehung vielleicht verorten. Eine denkbare Linie wäre etwa von der Kind-Eltern-Beziehung über die funktionellen Peer-Beziehungen zu den Autoritätsbeziehungen, wie z. B. der Chef-Untergebenen-

**Abbildung 1: Entwicklungsmodell für soziale Beziehungen**  
(angelehnt an Eriksons Entwicklungsdiagramm)



(Quelle: Krappmann 1993, S. 53)

Beziehung. Andere Auslegungen pädagogischer Beziehungen und speziell die Dozent-Teilnehmer-Beziehung lassen sich an diesem Modell diskutieren. Die Interaktionsgeschichte beschreibt also nicht nur die Geschichte der Beziehung(en), sondern die Mentalisierungsgeschichte. Der Verlauf dieses interpersonalen Abstimmungsprozesses besitzt deshalb auch eine Evidenz für die Lernprozesse im Erwachsenenalter. Wenn unter lebenslangem Lernen nämlich auch die lebenslange Fähigkeit zur Mentalisierung verstanden wird, dann erscheint die Beziehungsfigur in der pädagogischen und andragogischen Praxis nicht hintergebar.

#### **4. Schlussfolgerung**

Wenn die Forderung nach lebenslangem Lernen vom Subjekt auszugehen hat, seiner Biografie, seinen Interessen, „seinen biografischen Wegen und Wirren“ (Nuisl 2004), dann wird zugleich mit dieser Subjektorientierung auch die Frage nach seinen Beziehungsstrukturen – insbesondere im Hinblick auf Lernprozesse – evident. Dabei präsentiert sich die Erwachsenenbildung keineswegs als *Tabula rasa*, sondern bietet in ihren Forschungszweigen vielfältige Anschlussmöglichkeiten für eine Erforschung pädagogisch relevanter Beziehungsfragen. Als anschlussfähig erweisen sich neben der bereits erwähnten Professionalitäts- und der Interaktionsforschung z. B. auch jene Arbeiten, die sich mit Fragen der Teilnehmerorientierung, der Emotionalität oder der Biografie befassen.

Auch im Rahmen der Biografieforschung wird z. B. ein besonderer Bezug zwischen der biografischen Ganzheit im Lebenslauf und den sich daraus ergebenden Bedingungen für das Thema des lebenslangen Lernens angenommen: „Stetiges Lernen stellt nicht allein Anforderungen an die Verarbeitung von ‚neuen‘ Informationen, sondern auch von ‚alten‘ – im Sinne von frühen ‚Erfahrungen‘“ (Schlüter 2002, S. 287). Von Bedeutung für den dargelegten Themenbereich ist dabei auch, dass Schlüter die Verantwortung von Erwachsenenpädagogen hervorhebt, da ihre Handlungen in ihrem Nachwirken für den Lebenslauf der Klientel sehr weit reichend sein kann, ohne dass dies von den Pädagogen intendiert würde. Folgerichtig bräuchten Absolventen der pädagogischen Studiengänge „ein Wissen darüber, dass Teilnehmer der Erwachsenenbildung sich nicht voraussetzungslos, sondern mit sehr unterschiedlichen Lern- und Lebenserfahrungen an Weiterbildung beteiligen. Für diese Lernprozesse sollten in der Bildungsarbeit Tätige nicht nur Verständnis aufbringen, sondern sie sollten, um Lernprozesse fördern zu können, auch Wissen über biografische Konstruktionen und Deutungsmuster haben“ (ebd., S. 289). Zu ergänzen wäre hierbei die Wichtigkeit eines reflexiven Beurteilungsvermögens der Beziehungsdynamik zwischen Dozenten und Teilnehmenden.

Schließlich könnte die von Arnold (2003 u. 2004) angestoßene Diskussion um die Rolle der Emotionen in erwachsenenpädagogischen Prozessen durch die Fokussierung auf die Beziehung eine gewisse Systematisierung erfahren. Dabei muss jedoch auf die Diskrepanz zwischen der radikal konstruktivistischen Sichtweise Arnolds und

der kulturalistisch-konstruktivistischen Perspektive, wie sie Fonagy u. a. vertreten, hingewiesen werden. Um einer allzu eklektizistischen Vorgehensweise vorzubeugen, müsste einer solchen Auseinandersetzung deshalb zunächst eine Diskussion um die epistemologischen Grundannahmen vorgeschaltet werden.

Insgesamt dürfte deutlich geworden sein, dass eine systematische Untersuchung der Beziehungsaspekte in andragogischen Lehr-/Lernsituationen ein wichtiges Forschungsdesiderat darstellt. Auf das Manko von empirischen Arbeiten, die die intra- und inter-personalen Bedingungen in der unmittelbaren sozialen Interaktion des Lehr-/Lerngeschehens zum Gegenstand haben, verweist im Übrigen auch das Forschungsmemorandum der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Ziel einer Empirie müsste es sein, nach Evidenzen für die eingangs gebildeten Hypothesen zu suchen. Es wäre verfrüht, sich hierzu allein auf der Folie der vorgestellten theoretischen Ansätze zu äußern. Zu erwarten wären allerdings detaillierte und systematisierbare Einsichten in die Dynamik der Dozent-Teilnehmer-Beziehung, die wiederum für Aussagen über eine optimale Beziehungsgestaltung und die damit verbundenen Kompetenzen fruchtbar gemacht werden könnten. Beziehungskompetenz erschiene damit als Teil einer Professionalitätsstrategie. Auf der Basis einer solchermaßen fundierten und reflexiven Beziehungskompetenz könnte dann das, was Gieseke (2002) mit dem Begriff der distanzierten Nähe auf einen Punkt gebracht hat, verfügbar (im Sinne von lehr- und lernbar) und auch überprüfbar gemacht und damit handlungsleitend für die Praxis werden.

## Literatur

- Arnold, R. (2003): Erwachsenenlernen im Modus des Fühlens, oder: Die Emotionslosigkeit der Erwachsenenpädagogik und ihrer Praxis. In: Höffer-Mehlmer, M. (Hrsg.) *Bildung. Wege zum Subjekt*. Baltmannsweiler, S. 155–166
- Arnold, R. (2004): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit – Anmerkungen zur notwendigen Erweiterung des Deutungsmusteransatzes in der Erwachsenenbildung. In: Bender, W./Groß, M./Heglmeier, H. (Hrsg.): *Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung*. Schwalbach, S. 76–84
- Asendorpf, J./Banse, R. (2000): *Psychologie der Beziehung*. Bern
- Auhagen, A. E./Salisch, M. von (1993): *Zwischenmenschliche Beziehungen*. Göttingen u. a.
- Baldwin, M. W. (1992): Relational schemas and the processing of social information. In: *Psychological Bulletin*, H. 1, S. 461–484
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, S. 350–373
- Bowlby, J. (1975): *Attachement and loss*. Vol. 1: *Attachement*. New York (deutsch: *Bindung*. München 1975)
- Bowlby, J. (1980): *Attachement and loss*. Vol. 3: *Loss, sadness and depression*. New York (deutsch: *Verlust, Trauer, Depression*. Frankfurt a.M. 1983)
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.
- Fonagy, P./Target, M. (2001): Mit der Realität spielen. Zur Doppelgesichtigkeit psychischer Realität von Borderline-Patienten. In: *Psyche*, H. 9/10, S. 961–995

- Fonagy, P. u. a. (2003): Bindungstheorie und Psychoanalyse. Stuttgart
- Fonagy, P. u. a. (2004): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart
- Fuchs-Brüninghoff, E./Pfirrmann, M. (Hrsg.) (1988): Lernprobleme – Lernberatung. Bonn/Frankfurt a.M.
- Fuleda, S. (2002): Erwachsenenbildung im Dialog mit Psychologie. Frankfurt a.M.
- Giesecke H. (1999): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim
- Giesecke, W. (1988): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn
- Giesecke, W. (2002): Was ist erwachsenenpädagogische Professionalität? In: Otto, H.-U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen, S. 197–208
- Hinde, R. A. (1979): Towards understanding relationships. London
- Hinde, R. A. (1993): Auf dem Wege zu einer Wissenschaft zwischenmenschlicher Beziehungen. In: Auhagen, A. E./von Salisch, M. (1993): Zwischenmenschliche Beziehungen, S. 7–36
- Hinde, R. A. (1997): Relationships, a dialectical perspective. Cambridge
- Hüther, G. (2004): Woher kommt die Lust am Lernen? Neurobiologische Grundlagen intrinsisch und extrinsisch motivierter Lernprozesse. In: Dammasch, F./Katzenbach, D. (2004): Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Frankfurt a.M., S. 17–32
- Katzenbach, D. (2004): Wenn das Lernen zu riskant wird. Anmerkungen zu den emotionalen Grundlagen des Lernens. In: Dammasch, F./Katzenbach, D. (2004): Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Frankfurt a.M. S. 83–104
- Koring, B. (1987): Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluß an Oevermann. In: Harney, K./Jütting, D. H./Koring, B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien. Frankfurt a.M./Bern/New York u. a., S. 358–400
- Krapmann, L. (1993): Die Entwicklung vielfältiger sozialer Beziehungen unter Kindern. In: Auhagen, A. E./von Salisch, M. (1993): Zwischenmenschliche Beziehungen, S. 37–58
- Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.) (2002): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn
- Lorenzer, A. (1981): Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt a.M.
- Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen – Eine qualitative Studie zum Lehr-Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- Nuissl, E. (2004): „Mobilisieren“ zum lebenslangen Lernen. In: Höffer-Mehlmer, M. (Hrsg.): Bildung: Wege zum Subjekt. Baltmannsweiler, S. 129–138
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 70–182
- Peters, R. (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Bielefeld
- Schlüter, A. (2002): Biographieforschung als Medium der Professionalisierung der Erwachsenenbildung? In Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 287–301
- Siebert, H. (1980): Teilnehmerorientierung als eine didaktische Legitimationsgrundlage. In: Olbrich, J. (Hrsg.): Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 113–133
- Watzlawick, P. u. a. (1990): Menschliche Kommunikation. Bern
- Wolf, G. (2001): Die Welt von Kindern und Jugendlichen. In: geographie heute, H. 196, S. 2–7

## Emotionen in Lernprozessen Erwachsener

*Trotz der durch die neurophysiologische Forschung festgestellten Bedeutung emotionaler Vorgänge beim Lernen wird zur Erforschung von Lernprozessen und Kompetenzentwicklung von Erwachsenen derzeit eine eher kognitionsfixierte Perspektive eingenommen. Auf der Grundlage systemisch-konstruktivistischer Konzepte wird hier die Ansicht vertreten, dass nachhaltiges Lernen nur gelingen kann, wenn die Bewusstmachung innerer Erfahrungen die Aneignung äußerer Erfahrungen ergänzt, und auf diese Weise die Ebenen des emotionalen und des kognitiven Lernens verknüpft werden. Dies zeigt auch unter Einbezug einiger empirischer Ergebnisse die Perspektiven für eine Weiterentwicklung des systemisch-konstruktivistischen Paradigmas erwachsenenpädagogischer Theoriebildung auf.*

### 1. Einführung

Schon in den „Forschungsschwerpunkten zur Weiterbildung“ (Arnold/Faulstich/Mader 2002) wurden die steigenden Anforderungen an Erwachsene, die sich durch den Modernisierungsprozess ergeben, aufgegriffen und die damit verbundenen notwendigen Weiterentwicklungen im Bereich des Lernens Erwachsener thematisiert. Im Kontext der Debatte um das lebenslange Lernen wurde in besonderem Maße die „Nachhaltigkeit“ des Erwachsenenlernens in den Blick genommen und die Frage nach den Möglichkeiten (und Grenzen) der Förderung der fachlich-inhaltlichen, sozialen, personalen oder methodischen Kompetenzen, mit denen die bestehenden Anforderungen besser bewältigt, sowie neue gezielt in Angriff genommen und gestaltet werden können, fokussiert. Durch die neueren Untersuchungen der Kognitions- und Hirnforschung (Roth 2003; Ratey 2003) wird in diesem Zusammenhang immer deutlicher, dass die Emotionen, die aus den vergangenen Lernsituationen „mitgebracht“ werden, eine wesentliche Rolle für die Nachhaltigkeit des Erwachsenenlernens spielen; dies bezieht sich nicht nur auf den Bereich der Prüfungs- oder Schulangst als einer speziellen leistungsbezogenen Emotion, die von der Psychologie bereits gründlich untersucht wurde (z. B. Jerusalem/Schwarzer 1989). Diese Untersuchungen konnten zwar wichtige Hinweise auf die möglichen Barrieren bei der Aneignung sowie beim Erinnern von Informationen bereitstellen, der Aspekt der emotionalen Barrieren bei der Aufnahme und beim Umgang mit Wissen ohne unmittelbaren Prüfungshintergrund wurde damit aber noch nicht detaillierter erklärbar.

Bisherige Erklärungsansätze tendieren u. E. dazu, die Generierung und Optimierung von Inhalten für Weiterbildungsveranstaltungen und die Erforschung der kognitiven Aspekte des Lehr-/Lernprozesses in den Mittelpunkt zu stellen, so zum Beispiel die Untersuchungen von Klein-Allermann/Wild (1995) bei Studierenden oder von Fried-

rich (2002) bzw. Kaiser (2003) für die Erwachsenenbildung. Diese Sichtweise bedarf unter der Perspektive der oben erwähnten Ergebnisse der neueren Kognitions- und Hirnforschung einer Neujustierung, da sie der prägenden, orientierenden und steuernden Kraft der Emotionen nicht genügend Rechnung trägt (vgl. Arnold 2005). Insbesondere muss diese Kraft der Emotionen in den *typischen* Lernprozessen des Erwachsenenlernens genauer analysiert werden, da die bisherige Eingrenzung auf den Aspekt der Prüfungsangst lediglich einen Sonderfall in den Blick nimmt, und nur einen kleinen Ausschnitt – nämlich Angstsituationen – aus dem Spektrum der Gefühle erfasst.<sup>1</sup>

Eine breitere Beachtung erfuhr die konstruktive Kraft der Emotionen allerdings im Bereich der Medienforschung. So hat Hertha Sturm in den 1970er Jahren die emotionalen Aspekte der Medienwirkung erforscht und neben ihrer berühmten „fehlenden Halbesekunde“ u. a. herausgearbeitet, dass Emotionen wesentlich stabiler sind als Wissen und deshalb auch die Erinnerungen steuern (Sturm 1972). Auch in den neueren Untersuchungen zum E-Learning werden inzwischen die emotionalen Aspekte dieser Lernszenarien stärker einbezogen (Strittmatter/Niegemann 2000; Dittler 2003). Die Lücken in Bezug auf nicht leistungsbezogene Lernprozesse und deren emotionale Begleiterscheinungen werden bislang durch die Untersuchungen von E-Learning-Szenarien u. E. aber kaum geschlossen. Selbst der genauere Blick in die empirischen Untersuchungen zu Trainings von kognitiven Lernschritten und dem Aufbau von Kompetenzen zu selbstgesteuertem Lernen zeigt, dass eine signifikante Diskrepanz zwischen beabsichtigtem und realem Handeln der Lernenden feststellbar ist (vgl. Artelt 2000). Wollen bedeutet demnach nicht, dass Lernende ihre Anfangsmotivation in Lernen sowie Lernerfolge umsetzen können. Vielmehr scheinen – bislang kaum beachtete – „emotional-motivationale Begleitprozesse“ (Krapp 2005, S. 605) die Nachhaltigkeit ihres Lernens zu beeinträchtigen. Das bedeutet, dass bei der Analyse von Lernprozessen neben den kognitiven Vorgängen und den möglicherweise kognitiv eingeübten Lernschritten auch die dabei aktualisierten Emotionen und deren rekonstellierende Logik (vgl. Arnold 2005) stärker betrachtet werden müssen, um der – vielfach tragenden – Rolle der emotionalen Logik bei der Kompetenzentwicklung näher zu kommen.

Für eine solche Ausweitung des kognitivistisch verengten Blicks sprechen auch die bereits erwähnten neurophysiologischen Forschungen. Die in diesem Bereich gewonnenen Ergebnisse relativieren die kognitive Dominanz in der Betrachtung der Lernprozesse und die Dominanz von auf die Verfeinerung von Lerntechniken abzielenden Trainings, indem sie aufzeigen, dass kognitive Zustände nicht ohne die Beachtung von affektiven Zuständen gedeutet werden können. Neurobiologen wie Wolfgang Singer (2002) und Gerhard Roth (2003) bestätigen damit heute empirisch die alten Vermutungen sowie Hinweise (vgl. Ciompi 1997; 2003) über die gestaltende bzw. rahmende Kraft des Emotionalen in Lehr-Lernprozessen.

---

1 Teilweise werden zwar in den empirischen Untersuchungen von Konrad (1997) und Lewalter u. a. (2000) im Rahmen der Untersuchung von Motivation in Lehr-/Lernsituationen auch emotionale Faktoren mit berücksichtigt, sie stehen jedoch nicht im Zentrum des Interesses.

Dieser Relevanz von Emotionen in Lernprozessen soll in diesem Beitrag auf der Grundlage einer systemisch-konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik näher nachgespürt werden, wobei auch – auf der Basis einiger empirischer Hinweise – Perspektiven für eine Weiterentwicklung dieses Paradigmas erwachsenenpädagogischer Theoriebildung aufgezeigt werden.

## 2. Erwachsenenpädagogische Grundlegungen

Die Beachtung der Emotionen in der Erwachsenenpädagogik profiliert und radikalisiert den *subjektwissenschaftlichen* Blick auf das Erwachsenenlernen. Das Lernen Erwachsener wird dabei nicht nur als Aneignung neuer Wissensbestandteile konzipiert, sondern gleichzeitig immer auch als Fortschreibung bzw. Umschreibung subjektiven Plausibilitäts-erlebens. Die emotional-kognitiven Muster der Welterfahrung, als Teil des biografischen Prozesses, stellen eine unhintergehbare Rahmung der Wissensaneignung dar; sie sind Ausdruck der „Strukturdeterminiertheit“ des Erwachsenenlernens. Wissen ist stets subjektiv angeeignete und in den individuellen Zusammenhang eingepasste Information. Diese Aneignung geschieht durch Lernen und setzt eine Aktivierung eigener geistiger sowie gefühlsmäßiger Prozesse voraus, die im Verstehen und Merken von Sachverhalten und Zusammenhängen ihren Ausdruck finden. Deshalb stellt Gerhard Roth fest: „Wissen kann nicht übertragen werden, es muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden“ (Roth 2003, S. 20).

Nimmt man die erwachsenenpädagogischen Lerntheorien in den Blick, so lässt sich feststellen, dass diese in der derzeitigen Debatte vermehrt durch konstruktivistische Konzepte geprägt sind, die diese Vorstellungen unterstützen. Hierbei weist die Aussage, dass Wissen nicht in die Köpfe „transportiert“ werden kann, sondern individuell erzeugt wird (Siebert 2003), ebenfalls auf die Bedeutung der subjektiven Bedingungen und Voraussetzungen des Lernens hin, welche auf lernbiografisch frühen Prägungen basieren und die emotionale Rahmung von aktuellen Lern-, Leistungs- und Selbststeuerungspotenzialen konstituieren. Roth (2003) spricht in diesem Zusammenhang von „emotionaler Konditionierung“, die auf Grund von wiederholt auftretenden negativen oder positiven emotionalen Erfahrungen entsteht, indem bestimmte, damit zusammenhängende Erlebnisse im „emotionalen Erfahrungsgedächtnis“ verankert werden.

Anregend für eine systemtheoretisch-konstruktivistisch ausgerichtete Didaktik des Erwachsenenlernens ist die Theorie „selbstreferentieller Systeme“. Nach dieser reproduzieren autopoietische (= sich selbst hervorbringende) Systeme *die* Elemente, aus denen sie bestehen, mit Hilfe *derjenigen* Elemente, aus denen sie bestehen, d. h. sie erzeugen diese selbst (vgl. Maturana 1996). Das Gehirn arbeitet dabei „strukturdeterminiert“, das bedeutet, dass solche Impulse verarbeitet werden, die von den vorhandenen kognitiven Strukturen bearbeitbar sind. Damit können individuelle Lernvorgänge erst durch diese Vorstrukturierungen entstehen, aber auch mit diesen Vorstrukturierungen arbeiten. Dies hat Auswirkungen auf Lehr-/Lernprozesse, denn die Vorstrukturie-

rungen bedingen auch das, was Lernende auf Grund ihrer individuellen Voraussetzungen aufnehmen oder nicht aufnehmen (können). Nur was in die jeweilige kognitiv-emotionale Systemik passt und anschlussfähig ist (Siebert 2002, S. 225), also viabel erscheint, kann gelernt werden. Damit wird die objektivistische Sichtweise eines naiven Realismus relativiert und der Vorstellung Raum gegeben, dass das Subjekt seine Konstruktion der Wirklichkeit auf der Grundlage seiner subjektiven Vorerfahrungen konstruiert, wobei gilt: „Wir konstruieren uns die Wirklichkeit ... auch so, wie wir sie ‚auszuhalten‘ vermögen“ (Arnold 2005, S. 2). Gleiches gilt übrigens auch für die Lehrenden. Auch diese können nur *die* Informationen weitergeben, die in *ihrem* kognitiven System verankert sind und zwar auf ihre jeweils individuelle Art. Was Lehrende also lehren sind ebenfalls keine objektiven, sondern durch die individuelle kognitive Struktur veränderte Wissensanteile, die wiederum von den Lernenden auf ihre Weise verarbeitet werden. Lehren und Lernen sind somit zwei getrennte autopoietische Systeme, d. h. Systeme, die durch Selbstorganisation funktionieren und sich durch Selbstorganisation entwickeln.

Aus diesem Vorgang der Konstruktion der Wirklichkeit bezieht das Individuum auch seine Vorstellungen über Selbstwirksamkeit (Bandura 1997), die sich nach der Theorie der Selbstbestimmung von Deci/Ryan (1993) aus drei Komponenten zusammensetzt, und zwar

- dem Bedürfnis nach Kompetenz,
- dem Bedürfnis nach Autonomie im Sinne von Selbstbestimmung sowie
- dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit.

### 3. Emotion und emotionales Lernen

In Anbetracht der Selbstorganisationsdynamiken des Gehirns ist es notwendig, bei einer genaueren Analyse von Lernvorgängen nicht mehr nur die kognitiven, sondern auch die emotionalen Dimensionen detaillierter zu analysieren.

Eine wichtige Unterscheidung ist in diesem Zusammenhang diejenige zwischen Emotion und Gefühl. Beide Begriffe wurden häufig synonym verwendet, inzwischen wird unter Emotion jedoch der nach außen gerichtete und von uns nicht kontrollierbare Zustand bezeichnet, Gefühle werden hingegen als das subjektive Erleben von Emotion aufgefasst und sind damit als Repräsentanten von Emotionen nach innen gerichtet. Emotionale Zustände können somit als komplexes Reaktionsgefüge betrachtet werden und bestehen aus mehreren Komponenten, so der physiologischen Erregung bzw. temporären Veränderung, dem motorischen Ausdruck, bestimmten Handlungstendenzen sowie einem subjektiven Gefühl. Nach Damasio (2002) kann eine Emotion als eine spezifisch verursachte, vorübergehende Veränderung im Zustand des Organismus beschrieben werden. Der Kognitionsforscher Le Doux (1998, S. 300) zeigt dabei auf, wie Emotionen sich als übergeordnetes und zentrales System erweisen, indem sie mehrere Gehirnfunktionen und -schichten gleichzeitig aktivieren und damit die Gehirnaktivitäten synchronisieren – ein Wirkungszusammenhang, der weder lerntheoretisch noch erwachsenendidaktisch bislang auch nur in Ansätzen aufgegriffen worden ist.



Neben neueren Forschungsergebnissen aus den Kognitionswissenschaften (z. B. Ulich/Mayring 2003) belegen auch vereinzelte Befunde der Lehr-/Lernforschung (z. B. Gerstenmeier/Mandl 1995), dass kognitive Zustände grundsätzlich in emotionale Muster eingebettet sind. Im Detail bedeutet dies, dass die kognitiv-sensorischen Informationen im Gehirn affektiv gefärbt und gefiltert werden, so dass von einer Interdependenz von Kognition und Emotion (vgl. Ciompi 1997; Spitzer 2002) ausgegangen werden kann, wobei vieles für einen Vorlauf sowie eine Rahmungsfunktion des Emotionalen zu sprechen scheint (vgl. Damasio 2005). Mit dieser Wendung wird die traditionelle Höherbewertung der kognitiven Vorgänge beim Lernen bzw. beim Wissenserwerb relativiert, wodurch eine Didaktik nachhaltigen Lehrens und Lernens neu begründet werden muss. Ausgangspunkt einer solchen *Reformulierung der Didaktik* ist die Beobachtung, *dass Deutungsmuster in Emotionsmuster eingebettet sind und deshalb nachhaltiges Lernen nur gelingen kann, wenn die Bewusstmachung innerer Erfahrungen die Aneignung äußerer Erfahrungen ergänzt, und auf diese Weise die Ebenen des emotionalen und des kognitiven Lernens verknüpft werden.* Diese Hypothese hat grundlegende Auswirkungen für eine Erwachsenenendidaktik, welche Lernen – vornehmlich – als Differenzierung und Transformation von lebensgeschichtlich erworbenen und bewährten Deutungsmustern zu sehen gewohnt ist (vgl. Arnold 1985; 1996). Deutungen und Interpretationen von Welt streben dann nicht nur „in sich“ nach einer Konsistenz, sondern auch darüber hinaus nach einer emotionalen Stimmigkeit. Dies wiederum bedeutet, dass die so konstruierte Weltsicht nur im Kontext einer Transformation emotionaler Muster Nachhaltigkeit entfalten kann.

Dabei ist auch die Frage nach den „Lernwiderständen“, die meist negativ bewertet und als Barriere beim Lernen betrachtet werden, unter Einbeziehung der Emotionen und ihrer Bedeutung für Lernprozesse neu zu bewerten. Aber auch die Frage, warum Erwachsene in informellen und formellen Lernprozessen Widerstände aufbauen, obwohl diese Lernprozesse von ihnen freiwillig begonnen wurden, dann aber im Abbruch des Lernprozesses enden, lässt sich eher im Kontext eines kognitiv-emotionalen Modells beantworten. Bislang wurden häufig die „kognitiven Dissonanzen“ (Korczak 2000) in Lernprozessen als Erklärung herangezogen, die dann entstehen, wenn durch vom bisherigen Wissen abweichende Informationen die vorhandenen Strukturen irritiert werden. Dass emotionale Vorgänge beim Aufbau, aber auch bei der Überwindung der kognitiven Dissonanzen eine Rolle spielen, macht der Blick auf die Forschungsergebnisse von Roth (2003) deutlich, der davon ausgeht, dass das limbische System – unser „unbewusstes Handlungsgedächtnis“ – unsere Handlungen vor unserer bewussten Entscheidung bereits steuert. Im limbischen System werden emotionale Prägungen festgelegt, die bestimmen, wie ein Mensch auf bestimmte Situationen reagiert, und das mit zunehmendem Alter immer resistenter gegen Änderungen wird. Dies stellt aber eines der zentralen Probleme von Lehr-/Lernsituationen dar, da die Nachhaltigkeit von der Möglichkeit des Aufbrechens und der kompetenzbildenden Transformation alter Strukturen abhängig ist.

#### 4. Aktualgenese von Gefühlszuständen

Für eine Klärung der Zusammenhänge zwischen emotionalen und kognitiven Aspekten beim Lernen muss die Entstehung von Gefühlsreaktionen und der Einfluss auf Lernsituationen bzw. die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserleben, wie es Deci/Ryan (1993) formulieren, betrachtet werden. Hierzu kann das Zweikomponenten-Modell von Ulich/Mayring (2003) zugrunde gelegt werden. Danach entstehen Gefühlsreaktionen, indem ein Individuum ein bestimmtes Ereignis oder eine Situation auf Grund seiner Momentanverfassung und der situativen Gegebenheiten wahrnimmt. Dies aktiviert die vorhandenen emotionalen Schemata, die sich im Laufe der Entwicklung unter dem Einfluss der Sozialisation, den früheren emotionalen Erlebnissen, bestimmten internen Prozessen, emotionsrelevanten Dispositionen sowie emotionspezifischen Reaktionsmustern gebildet haben. Diese können als „Mustervorlagen für die Vervielfältigung von Gefühlsregungen“ (Ulich/Mayring 2003, S. 93) bezeichnet werden und ermöglichen, dass das Individuum überhaupt eine emotionale Reaktion erleben kann, weil diese „Mustervorlagen“ eine Hilfe zur Strukturierung der Erfahrungswelt bieten und unterschiedliche Ereignistypen einordnen helfen. Die Aktivierung von emotionalen Schemata schafft bestimmte Erwartungen und filtert bzw. lenkt die Aufmerksamkeit des Individuums, so dass die Informationsverarbeitung und die Bewertung der Informationen in einer ganz spezifischen Art und Weise geschieht. Emotionale Schemata setzen also Zuschreibungsdispositionen in Gang, die davon abhängig sind, unter welchen Umständen und auf welche Weise die emotionalen Schemata gebildet wurden. Die Zuschreibungsdispositionen wiederum fördern oder erschweren je nach der Zuschreibung bzw. Einschätzung der eingeordneten Ereignisse ganz bestimmte emotionale Reaktionen, indem Vorgänge von Hypervigilanz (Hervorhebung emotionsrelevanter Hinweisreize) oder Hypovigilanz (Unterdrückung oder Filterung von emotionsrelevanten Hinweisreizen) in Gang gesetzt werden.

Auf der Grundlage des Zweikomponenten-Modells lässt sich nun erklären, wie eine kognitive Dissonanz auch auf der emotionalen Dimension Auswirkungen haben kann. Ein Ereignis wird durch die Aktivierung vorhandener emotionaler Schemata nicht nur kognitiv, sondern auch emotional eingeordnet und dies kann widersprüchlich zu den bisherigen Erfahrungen sein und so beispielsweise Hypovigilanz auslösen.

Stellt man eine Verbindung mit der Theorie der Selbstbestimmung von Deci/Ryan (1993) her, so zeigt sich, dass die emotionale Verarbeitung von Situationen vor allem im Bereich des Bedürfnisses nach Kompetenz sehr stark zum Ausdruck kommt. Ein positiver Zuschreibungsprozess kann die Generierung einer positiven emotionalen Reaktion fördern, wodurch zukünftige Lernprozesse durch eine *positive Gestimmtheit* profitieren. Diese ist für selbstgesteuerte lebenslange Lernprozesse eine grundlegende Voraussetzung, wie vereinzelt Untersuchungen zur Rolle der positiven Emotionen in Lehr-/Lernprozessen unterstreichen (Jerusalem/Pekrun 1999). Nicht zuletzt trägt die positive Erlebensqualität in Verbindung mit intrinsischer Motivation dazu bei, bei Lernenden das Interesse zu fördern und zu erhalten (vgl. Lewalter u. a. 2000).

Eine grundlegende und überdauernde Leistungsbereitschaft und Selbstwirksamkeitsüberzeugung kann demnach nur dann aufgebaut werden, wenn im Bereich der Zuschreibungen und der Handlungserwartungen, die sich ja auch aus diesen ergeben, eine Änderung vollzogen werden kann.

## 5. Interaktion von Lehrenden und Lernenden

An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie die autopoietisch organisierten Systeme (also die Lernenden) gewissermaßen von außen (durch die Lehrenden) auf die emotionalen Vorgänge der inneren Strukturierung bzw. Umstrukturierung und damit auf eine produktive Bearbeitung dieser Prozesse aufmerksam gemacht werden können. Zur Klärung trägt der Begriff der „strukturellen Koppelung“ (Maturana/Varela 1987) bei, mit dem die Interaktion unterschiedlicher Systeme erfasst wird. Bei der strukturellen Koppelung handelt es sich um die Interdependenz verschiedener Einheiten, die durch „reziproke Perturbationen ... wechselseitige Strukturveränderungen“ (Maturana/Varela 1987, S. 85) ermöglicht. Mit berücksichtigt werden muss in diesem Zusammenhang das Prinzip der Selbstreferenz, das den Aushandlungsprozess beeinflusst. Beobachten, Erkennen oder Lernen findet nur statt, wenn in Relation zum vorhandenen Wissen etwas als neu oder interessant identifiziert wird und dabei die kognitive (und emotionale) Dissonanz überwunden werden kann.

Die Art und Weise der Gestaltung von kommunikativen Handlungsmustern erscheint hier als das geeignete Mittel, die jeweils eigenen Strukturen an andere zu vermitteln und eine Schnittmenge für eine gemeinsame Sicht auszuhandeln. Eine Anregung anderer Systeme ist damit möglich, allerdings gelingt sie nicht immer. Ein Ausschnitt aus einem Interview (I 1) mit einer 27-jährigen Lernerin, das im Rahmen eines mehrjährigen Forschungsprojekts (vgl. Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2002) erhoben wurde, macht dies deutlich:

„Ich könnte einen Dozenten manchmal gebrauchen, einfach so, um zu fragen, ob das was ich da gerade lerne, also, nicht ob das einen Sinn ergibt, sondern ist das relevant. Diese Rückantwort krieg ich nicht. ... Da heißt es hier ist die Literaturliste. Bitte schön“ (I 1, Abs. 174–175, 1–2).

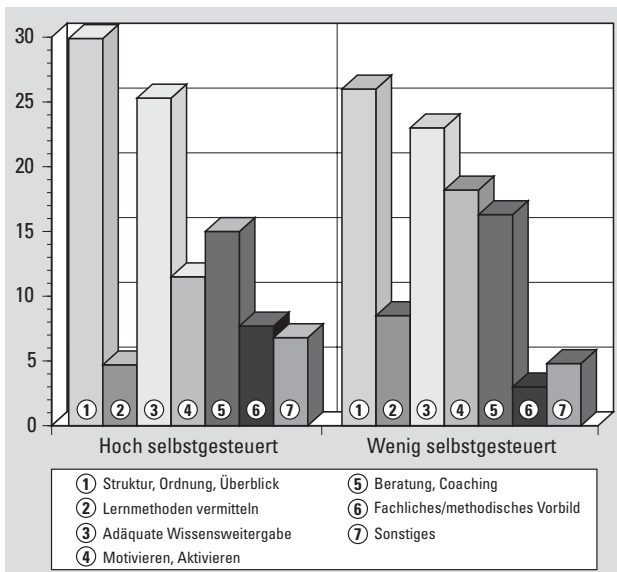
Kommunikation wird so in dem Prozess der Aushandlung einer gemeinsamen Wirklichkeit zu einem zentralen Instrument, das noch nicht genügend hinsichtlich der Einflüsse auf die emotionalen Befindlichkeiten von Lernenden untersucht ist, obwohl die Kommunikations- und Emotionsforschung hierzu einige Vorarbeit geleistet hat (vgl. Watzlawick u. a. 1990). Nach dem Zweikomponenten-Modell von Ulich/Mayring (2003) lassen sich die kommunikativen Anteile einer Lehr-/Lernsituation unter dem Aspekt des situativen Kontextes einordnen. Kommunikative Handlungen von Lehrenden haben Einfluss auf die emotionale Kategorisierung einer Situation, die Lernende für sich vornehmen. Die Art und Weise, wie Lehrende kommunikativ handeln, trägt damit zur Entstehung und späteren Verwendung von emotionalen Schemata bei und ist dann gleichzeitig auch ein wichtiger Ansatzpunkt bei der Veränderung bzw. Opti-

mierung von Lernsituationen. Im Anschluss an Bruner (2003) kann davon ausgegangen werden, dass Sprache einerseits eine Perspektive und eine Einstellung über das, was vermittelt werden soll, transportiert und andererseits eingesetzt werden kann, um reflexive Interventionen bei der lernenden Person in Gang zu setzen. Das bedeutet, die lernende Person wird in die Lage versetzt, metakognitive Operationen durchzuführen, mit Hilfe derer sie ihr Wissen individuell kontrolliert und wählt. Auf diese Weise entwickelt das Individuum „ein Selbstgefühl, das auf seiner Fähigkeit beruht, sich Wissen gemäß eigener Zwecke anzueignen, und ... (es ist) in der Lage, die Ergebnisse seiner Aneignung zu teilen und auszuhandeln“ (Bruner 2003, S. 496 f.).

Im Hinblick auf emotionales Lernen kann der Begriff der „reflexiven Intervention“ von Bruner, den er eher für kognitive Vorgänge verwendet, ausgedehnt werden und so von „emotionaler Selbstreflexivität“ (vgl. Arnold 2005, S. 83 ff.) gesprochen werden. Reflexives Wissen ist hierbei ein Wissen über das eigene Verhalten in Prozessen der Wissensaneignung und Kooperation. Das Selbst reflektiert mit seinen Wahrnehmungs- und Denkmitteln sich selbst und macht damit genau seine bevorzugten Wahrnehmungs- und Denkmittel zum Gegenstand seines Nachdenkens. Auf Gefühle bezogen bedeutet dies, es erkennt seine bevorzugten Reaktionsweisen und „schafft“ es so, diese seiner

Reflexion zugänglich zu machen. Lernende in der Reflexion ihrer Reflexionen bzw. im Fühlen ihrer Gefühle zu unterstützen scheint deshalb die Konsequenz für erwachsenenpädagogische Lehr-/Lernarrangements zu sein. Hierauf verweisen auch die empirischen Ergebnisse der Untersuchung zu notwendigen Selbstlernkompetenzen für selbstgesteuertes Lernen (Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2002).<sup>2</sup> In dieser Untersuchung wurde

**Abbildung 1: Rolle der Lehrenden aus der Sicht der Lernenden**



2 Die empirische Untersuchung wurde im Rahmen des BLK-Projekts „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“ durchgeführt, das an der Technischen Universität Kaiserslautern von 2000–2003 stattfand. Bei der Auswertung der Daten wurden zwei Gruppen von Lernenden identifiziert, die hoch-selbstgesteuert und die wenig-selbstgesteuert Lernenden, und deren Antwortverhalten verglichen.

auch die Frage nach den Aufgaben von Lehrenden gestellt (s. Abb. 1). Demnach wird von den Lehrenden vor allem die Begleitung der Lernprojekte im Sinne des Einbringens von strukturierenden und vermittelnden Kompetenzen zur Unterstützung der Tiefenverarbeitung des Lernstoffs erwartet. Es zeigt sich allerdings auch, dass die Lernbegleitung in diesem Sinne zu Irritationen führen kann, die wiederum von den Lernenden erst erkannt werden müssen.

Dass sich hier auch die emotionalen Anteile des Lernens anschließen, macht ein Zitat aus einem die quantitative Studie begleitenden Interview mit einer 24-jährigen Lernerin (I 2) deutlich. Zu den Erwartungen an Lehrende erklärt sie:

„Na eben diese Wissensvermittlung und dieses Gemeinsame. Ich mein, z. B. der (Name des Lehrenden), zum Teil vollkommen unstrukturiert, was er da macht, aber manche die sind verzweifelt bei dem. Ich hab am Anfang gedacht, was macht er denn jetzt, warum schmeißt er denn jetzt wieder alles über den Haufen, was schafft er denn jetzt. Aber der ist auf diese Gruppe eingegangen, da war er irgendwie fit auf dieses ‚Gruppe eingehen‘, der hat sich das zwei-, dreimal angeguckt, dann hat er festgestellt, die Gruppe weiß viel oder die weiteren wissen das und das und das. Da hat er sich drauf eingestellt und hat ... uns dieses Wissen ... vermittelt. Wahnsinn. Ich mein, wenn du das nicht gewohnt bist, bist du an der Uni nicht gewohnt, kriegst ja alles vorgekaut ...

Und dieses ins kalte Wasser schmeißen, was der gemacht hat, wo viele verzweifelt sind ... Der mag chaotisch wirken. Ich mein, wir haben ein Seminar gehabt, da hat der angefangen und auf einmal, nee. Der hat drei Wochen später was ganz anderes gemacht, das war immer noch das Thema, aber komplett anders aufgezogen. Wo ich gedacht habe, was macht der jetzt“ (I 2, Abs. 156, 1–7 und Abs. 157, 1–5).

Im Interview wird die Zerrissenheit der Lernerin deutlich, die zwischen den bisherigen Gewohnheiten „wenn du das nicht gewohnt bist, ... kriegst ja alles vorgekaut“ und der vom Lehrenden angebotenen Strukturierungshilfe zwischen Anerkennung und Verzweiflung schwankt.

Ein weiteres Ergebnis der empirischen Untersuchung, nämlich die Tendenz, die Lehrenden eher als methodisches und fachliches Vorbild zu sehen, von denen die entsprechenden Fähigkeiten für die Bewältigung des Lernprozesses (indirekt) erworben werden können, kann ebenfalls durch die begleitenden Interviews bestärkt werden:

„Ja. Das ist wichtig. Flexibel sein. Sich da anpassen und nicht sich da hinten reinhocken und sich von zwanzig Leuten sich die Referate anhören ...

Aber da habe ich es auch lieber, der Lehrende steht da vorne und vermittelt mir sein komplettes Wissen für dieses Fach, was ihm wichtig erscheint und nicht dass er einzelne vorholt und die sollen dann anfangen“ (Abs. 159 und Abs. 163, 5).

Zwei Systeme verhalten sich also entsprechend ihrer eigenen Beobachtungslogik auto-poietisch und organisieren ihr Wissen. Gleichzeitig halten sie aber durchaus füreinander veränderungsrelevante Beobachtungen bereit. Die Veränderungsrelevanz ergibt sich aber nicht aus der Logik der Intervention des „verantwortlichen“ Systems, sondern aus der Logik der Rezeption des sich verändernden bzw. „lernenden“ Systems.

Auf Lehre bezogen kann in diesem Sinne von „didaktischer Koppelung“ (Arnold 2003, S. 28) gesprochen werden. Mögliche Lehr-/Lernarrangements oder Interventionsformen müssen hierbei vom Lernen her entwickelt werden, außerdem muss systemtheoretisch näher bestimmt werden, was „Aneignung“ oder „Wandel“ der Persönlichkeit bedeuten. Lernen und Bildung lassen sich dementsprechend nur als Selbstbildung konzipieren bzw. als Suche des Systems nach Informationen in der Umwelt, wobei die kognitiven und die emotionalen Prozesse beachtet werden müssen. Lehren und Lernen wirken so immer nur strukturell gekoppelt aufeinander, auch wenn die Didaktik oder auch die Entschiedenheiten erzieherischer Interventionen noch immer implizit von einem Maschinenmodell dieses Wechselzusammenhangs ausgehen und sich die Ungesicherheit ihrer Modelle und Zugriffe theoretisch nicht wirklich eingestehen.

## Literatur

- Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie. Bad Heilbrunn
- Arnold, R. (1996): Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 719–730
- Arnold, R. (2003): Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler, S. 14–36
- Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Faulstich, P./Mader, W. u. a. (2002): Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung. Frankfurt a.M.
- Arnold, R./Gómez Tutor, C./Kammerer, J. (2002): Selbstlernkompetenzen auf dem Prüfstand – eine empirische Untersuchung zur Bedeutung unterschiedlicher Kompetenzen für das selbstgesteuerte Lernen. Schriftenreihe „Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern“, H. 14
- Artelt, C. (2000): Strategisches Lernen. Münster
- Bandura, A. (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York
- Bruner, J. (2003): Die Sprache der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 485–498
- Ciampi, L. (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen
- Ciampi, L. (2003): Affektlogik, affektive Kommunikation und Pädagogik. Eine wissenschaftliche Neuorientierung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 62–70
- Damasio, A. R. (2002): Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. München
- Damasio, A. R. (2005): Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen. Berlin
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 223–238
- Dittler, U. (2003): E-Learning. München
- Friedrich, H. F. (2002): Selbstgesteuertes Lernen – sechs Fragen, sechs Antworten. URL: [www.learn-line.nrw.de/angebote/selma/medio/vortraege/friedrich/friedrich.pdf](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/selma/medio/vortraege/friedrich/friedrich.pdf) (Zugriff: 23.05.2002)

- Gerstenmeier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 867–888
- Jerusalem, M./Pekrun, R. (Hrsg.) (1999): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen
- Jerusalem, M./Schwarzer, R. (1989): Selbstkonzept und Ängstlichkeit als Einflussgrößen für Stresserleben und Bewältigungstendenzen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Beiheft, S. 307–324
- Kaiser, A. (Hrsg.) (2003): Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung. München
- Klein-Allermann, E./Wild, K.-P. (1995): Jeder lernt auf seine Weise ... Individuelle Lernstrategien und Hochschule. In: Handbuch der Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre. Loseblatt-Sammlung. Bonn
- Konrad, K. (1997): Metakognition, Motivation und selbstgesteuertes Lernen bei Studierenden. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 1, S. 27–43
- Korczak, D. (2000): Warum die Hirnforschung uns alle angeht. In: Korczak, D./Hecker, J. (Hrsg.): Gehirn – Geist – Gefühl. Hagen, S. 18–35
- Krapp, A. (2005): Emotion und Lernen. Beiträge der Pädagogischen Psychologie. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 603–609
- Le Doux, J. E. (1998): Das Netz der Gefühle. München
- Lewalter, D./Krapp, A./Wild, K.-P. (2000): Motivationsförderung in Lehr-Lern-Arrangements – eine interessentheoretische Perspektive. In: Harteis, Ch./Kraft, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung – Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Leverkusen, S. 149–156
- Maturana, H. (1996): Was ist Erkennen? Zürich
- Maturana, H./Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern
- Pongratz, L. A. (2005): Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Wetzlar
- Ratey, J. J. (2003): Das menschliche Gehirn. Eine Gebrauchsanweisung. München
- Roth, G. (2003): Aus Sicht des Gehirns. Frankfurt a.M.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, M./Hopf, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, S. 28–53
- Siebert, H. (2002): Lehren als Lernbegleitung. In: Voß, R. (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied, S. 223–232
- Siebert, H. (2003): Konstruktivistische Leitlinien einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler, S. 37–47
- Singer, W. (2002): Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung. Frankfurt a.M.
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg
- Strittmatter, P./Niegemann, H. (2000): Lehren und Lernen mit Medien. Eine Einführung. Darmstadt
- Sturm, H. u. a. (1972): Medienspezifische Lerneffekte – eine empirische Studie zu Wirkungen von Hörfunk und Fernsehen. München
- Ulrich, D./Mayring, P. (2003): Psychologie der Emotionen. 2. Aufl. Stuttgart
- Watzlawick, P./Beavin, J./Jackson, D. (1990): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 8. Aufl. Bern/Stuttgart

## Interesse und Lernen

*Der Beitrag thematisiert die Bedeutung der Person-Gegenstand-Konzeption des Interesses für die Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Die theoretische Vorstellung, dass sich aus Person-Gegenstands-Relationen selbstintentionale, epistemische und gefühlsbezogene Beziehungen zu Gegenständen und Handlungen herausbilden, macht die Theorie für die Erziehungswissenschaft interessant. Interesse wird als Bedingung, Ergebnis und Ziel von Bildungsprozessen analysiert. Auszugsweise werden empirische Befunde der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung angeführt, Forschungsdesiderate für die Erwachsenenbildung umrissen und einige praktische Hinweise aufgezeigt.*

### 1. Einleitung

Warum befassen sich Personen über einen längeren Zeitraum mit bestimmten Themen und das nicht nur innerhalb räumlich und zeitlich abgesteckter Lehr-/Lernarrangements, sondern auch weit darüber hinaus? Warum beendet jemand seinen Sprachkurs an der Volkshochschule vorzeitig oder bricht sein Englischstudium nach wenigen Semestern ab, während sich andere mit hohem persönlichem Einsatz und Spaß dem Fremdspracherwerb widmen? Warum interessiert sich die eine Person für eine Fremdsprache und die andere für klassische Musik?

Die Ursachen für solch inter- und intraindividuellen Unterschiede können auf der einen Seite in der Person selbst und deren Sozialisationsgeschichte liegen. So können etwa unterschiedliche Teilnahmemotive und Interessen oder Lerneinstellungen und -orientierungen ausschlaggebend sein. Auf der anderen Seite kann die Lernsituation eines Kurses oder eines Ausbildungsgangs für das Interesse oder das Desinteresse einer Person verantwortlich sein. Demnach können die Interaktions- und Instruktionsbedingungen in der Lehr-Lernsituation selbst oder die institutionellen Rahmenbedingungen nachhaltige Lern- und Identifikationsprozesse auslösen oder verhindern.

Die Lernmotivationsforschung befasst sich genau mit solchen Fragestellungen und hat insbesondere in den letzten Jahrzehnten theoretische Modelle unterschiedlichster Provenienz entwickelt und empirisch überprüft (s. H. Schiefele 2000). Obwohl Lernmotivation, Interesse oder Emotionen als wichtige Aspekte lebenslangen Lernens angesehen werden (Gieseke 2003), diese mit der Qualität von Lernprozessen und persönlicher Sinnstiftung verbunden sind (z. B. Krapp 1992), sind diese Aspekte in der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung vernachlässigte Themen (vgl. auch Strunk 2000). Die Lernmotivation wird in der Weiterbildungsforschung besonders unter der Perspektive der gesellschaftlichen Bildungsbeschränkungen Erwachsener analysiert,



wobei der Fokus auf die Weiterbildungsmotive, Präferenzen oder Einstellungen gerichtet wird. Innerhalb der Forschungstradition der Adressaten- und Teilnehmerforschung beispielsweise entwickelte sich eine intensive Forschungsaktivität, die sich mit sozialer Herkunft und Weiterbildung befasst (vgl. z. B. Barz/Tippelt 2004) und u. a. auch motivationsrelevante Aspekte wie Motive, Interessen oder Wünsche bezüglich Weiterbildung thematisiert.

Im Folgenden wird versucht, die Bedeutung einer pädagogischen Theorie der Lernmotivation, der *pädagogisch-psychologischen Interessentheorie* (Krapp 1992), für die Erwachsenenbildung aufzuzeigen. Der Reiz dieser Theorie liegt m. E. darin, dass sie einerseits die Analyse auf der Ebene einer „Binnensicht“ (Lehr-Lernprozesse in zeitlich begrenzten Settings) erlaubt und andererseits auch einen theoretischen Erklärungsansatz liefert, der die Perspektive der gesamten Lebensspanne einschließt. Diesem theoretischen Verständnis folgend ist das Interesse als eine spezielle inhaltliche motivationale Orientierung zu verstehen.

## 2. Lernmotivationsforschung

Unter Lernmotivation versteht man allgemein die Bereitschaft eines Menschen, sich aktiv, mehr oder weniger dauerhaft und wirkungsvoll mit bestimmten Inhaltsbereichen zu befassen, um Wissen aufzubauen und die eigenen Fertigkeiten zu verbessern (Krapp, im Druck). Die Lernmotivationsforschung befasst sich vor allem mit intentionalem Lernen, welches absichtsvoll und zielorientiert ist. Für die Erwachsenenbildung scheinen mir solche Formen der Lernmotivation besonders interessant, die nachhaltiges Lernen betreffen und somit mit einer längerfristigen Bereitschaft verbunden sind, neue Kenntnisse und Fähigkeiten aufzubauen. An dieser Stelle sollen nur zwei prominente Theoriegruppen kurz angeschnitten werden, nämlich eigenschaftstheoretische Konzepte und Ansätze in der Tradition der kognitiven Handlungstheorie.

*Eigenschaftstheoretische Konzeptionen* gehen davon aus, dass relativ stabile, interindividuell variierende motivationale Persönlichkeitseigenschaften Lernprozesse und -ergebnisse steuern. Dahinter verbirgt sich die Vorstellung, dass diese Eigenschaften in unterschiedlichen Situationen und bezüglich verschiedener Inhaltsbereiche wirksam sind. Exemplarisch sei hier nur das Konzept der *Kausalattribution* genannt, auf dessen Grundlage sich z. B. Lerner unterscheiden, die eher erfolgs- oder eher misserfolgsmotiviert sind. Da sich diese Formen der Motivation schon früh in der familialen und schulischen Sozialisation entwickelten und verfestigten, übersituational wirksam sein sollen und zudem schwer veränderbar sind, ist die Relevanz dieser Ansätze für die Erziehungswissenschaft und insbesondere für die Erwachsenenbildung eingeschränkt. Ferner ist die hohe zeitliche Stabilität und die Wirkungsannahme für alle Lernsituationen und Gegenstände anzuzweifeln.

Attraktiver für die Erziehungswissenschaft sind Lernmotivationskonzepte, die sich auf *kognitive Handlungstheorien* stützen (z. B. Heckhausen 1989). Der Motivation liegen nach dieser Vorstellung zweckrationale Überlegungen zugrunde. So wird ein Erwartungs-mal-Wert-Modell konzipiert, auf dessen Grundlage Personen entscheiden, ob sich für sie eine Handlung „rentiert“ oder nicht. Auf der Basis dieser Theoriegruppe sind umfangreiche Untersuchungen im Lernbereich vorgelegt worden, die sich beispielsweise auf intra- und interindividuell variierende dispositionale Faktoren, wie fachliche Selbstkonzepte oder Selbstwirksamkeit beziehen oder Aufgabenorientierung vs. Ich-Orientierung untersuchen. Zweckrationale Entscheidungsprozesse sind beim intentionalen Lernen – nicht nur von Erwachsenen – immer mit beteiligt. In diesem Zusammenhang kann ein solches Theorieverständnis wichtige Erklärungen liefern. Allerdings werden auch bei den kognitiv ausgerichteten Motivationstheorien einige Aspekte vernachlässigt (vgl. Krapp, im Druck):

- Sie sind einseitig kognitiv ausgerichtet und vernachlässigen emotionale (unbewusste oder subbewusste) Bezüge, die u. a. auch für die Persistenz von Lernmotivation entscheidend sind.
- Die Lernmotivation wird zumeist in zeitlich begrenzten Settings untersucht und dabei werden größere zeitliche Abschnitte der Lebensspanne vernachlässigt.
- Schließlich sticht die inhaltsneutrale Konzeption der Motivation ins Auge. Denn es ist nicht uninteressant zu wissen, warum sich jemand z. B. intensiv mit Kunstgeschichte befasst, aber ökologische Fragestellungen als völlig uninteressant abwertet.

Die hier vorgestellte Interessentheorie berücksichtigt diese vernachlässigten Aspekte.

### **3. Eine pädagogische Lernmotivationstheorie: Die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses**

Das Interesse ist zu einem Thema der internationalen erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Forschung geworden. Dabei ist die Auseinandersetzung mit dem Thema Interesse nahezu so alt wie die pädagogische Forschung selbst. Schon früh wurde das Interesse zur Beschreibung und Erklärung von Dynamiken und Qualitäten von Bildungsprozessen herangezogen (z. B. Herbart 1841; Dewey 1913). Anknüpfend an die historischen Konzeptionen ist es besonders der Gruppe um Hans Schiefele in München zu verdanken, dass sich in den 1970er und 1980er Jahren eine pädagogisch-psychologische Interessenforschung etablierte. Angeregt durch neue Erkenntnisse in der Kognitions- und Emotionsforschung, der ökologischen Psychologie und der Handlungsforschung, entwickelte die Münchener Forschergruppe eine elaborierte und der empirischen Forschung zugängliche Konzeption (z. B. Prenzel 1988).

### 3.1 Das Konstrukt Interesse

Die Bezeichnung „*Interesse*“ bezieht sich in den meisten Konzeptionen – ähnlich wie in unserem alltäglichen Verständnis – auf eine Person-Gegenstands-Relation. Demnach hat eine Person Interesse an etwas, wobei der Interessengegenstand nicht nur ein materieller Gegenstand sein kann, sondern sich auch auf bestimmte Handlungen, Ideen, Kulturgüter oder Wissensbestände beziehen kann. Dabei kann sich das Interesse auf einen breiten Gegenstandsbereich, wie die klassische Musik, oder auf einen kleineren Ausschnitt der Umwelt richten, wie es bei einem Interesse an Opern der Fall ist. Interessen können auch eine unterschiedliche zeitliche Persistenz aufweisen und über einen langen oder kürzeren Zeitraum subjektive Wichtigkeit erhalten.

Die hier vorgestellte Interessentheorie stellt sich hinsichtlich ihrer metatheoretischen Grundlegung in die Tradition von Lewin (1936), Piaget (1983) oder Nuttin (1984), die im Wesentlichen davon ausgehen, dass menschliche Aktivität und Entwicklung nur verstehbar und analysierbar sind, indem das Individuum und die soziale sowie materielle Umwelt in einem bipolaren Verhältnis zueinander konzipiert werden und Person und Umwelt als funktionale Einheit betrachtet wird (vgl. Krapp, im Druck). Demnach konstruieren Personen Wissen über die Gegenstände, als abgegrenzte strukturierte kognitive Einheiten. Eine konstruktivistische Perspektive ist damit grundlegend für diesen Theorieansatz.

### 3.2 Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung

Interessenhandlungen sind *selbstintentional* und benötigen keine außerhalb der Handlung liegenden Anreize. In diesem Sinne fühlen sich Personen, die sich interessiert mit einem Gegenstand auseinandersetzen, auch frei von äußeren sowie inneren Zwängen. Das Gefühl der Selbstbestimmung ist der Interessenhandlung quasi immanent. *Positive emotionale Valenzen* sind ein weiteres Bestimmungsmerkmal der Interessenhandlung, welches sich in einer positiven Gefühlslage und einem optimalen Anregungs- und Erregungsniveau niederschlagen kann. Diese positiven emotionalen Bezüge sind u. a. ein Grund dafür, dass sich Personen immer wieder diesen Handlungen aussetzen und mit der Zeit ein persistentes Interesse bzw. bei negativen Gefühlsassoziationen eben Abneigungen gegenüber bestimmten Gegenständen entwickeln. Ein drittes Merkmal des Interesses ist der *persönliche Wert*, d. h. die subjektive Sinnhaftigkeit, die mit der Handlung oder dem Gegenstand in Verbindung gebracht wird. Wer sich für etwas interessiert, setzt sich mit dem Gegenstand auseinander, will mehr über ihn wissen oder kompetenter in diesem Handlungsbereich werden.

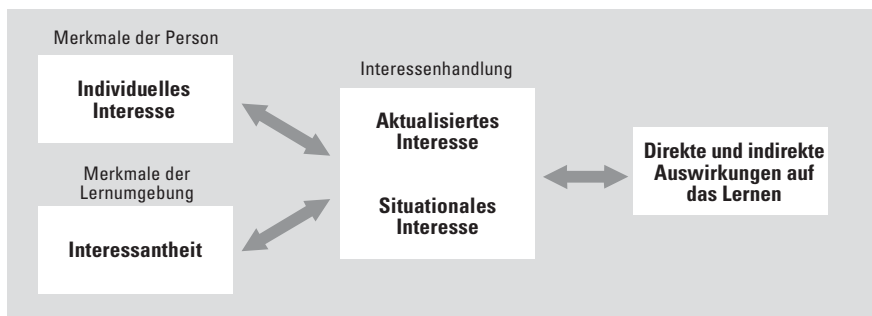
Die Auseinandersetzung mit der Interessentheorie ist aus erziehungswissenschaftlicher Sicht besonders auf Grund dieses *epistemischen Charakters* von Interessenhandlungen lohnenswert. So verändert sich die Relation von Person und Gegenstand ständig und führt dazu, dass Wissen generiert und Kompetenzen aufgebaut werden (H. Schiefele

u. a. 1986). Damit verändert sich aber auch die subjektive Konstruktion des Interessengegenstandes für die Person. Überspitzt könnte man sagen, dass wir den Gegenstand unseres Interesses immer wieder neu „erfinden“, neu ergründen, ergänzen und mit anderen Wissensbereichen koppeln oder zu komplexen Gegenstandsbereichen integrieren. Ansonsten wäre es auch nur schwer vorstellbar, warum sich Menschen über längere Zeit, ja eventuell ihr ganzes Leben lang mit einem Interessenbereich befassen.

### 3.3 Die analytische Konzeption des Interesses

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht genügt es nun nicht, nur genau zu beschreiben, was eine Interessenhandlung ausmacht und worauf sich das Interesse bezieht. Entscheidend ist, wie die Genese von Interessen beschrieben und erklärt werden kann. Zunächst soll dafür die Unterscheidung zwischen situationalem und aktualisiertem Interesse eingeführt werden, die sich für die Analyse von Interessenhandlungen bewährt hat (z. B. Hidi/Berndorff 1998). Abbildung 1 beschreibt zwei mögliche Quellen einer Interessenhandlung. Das *individuelle Interesse* ist als gegenstandsbezogene motivationale Disposition zu verstehen, welche in einer konkreten Interessenhandlung aktualisiert wird (*aktualisiertes Interesse*). Auf der anderen Seite kann eine Interessenhandlung durch die Beschaffenheit der (Lern-)Umwelt initiiert sein. In diesem Zusammenhang sprechen wir von *Interessantheit*, welche sich durch *situationales Interesse* äußert. Für situationales Interesse ist zunächst einmal kein persönliches bzw. aktualisiertes Interesse von Nöten. Situationales Interesse kann der Ausgangspunkt von indi-

**Abbildung 1: Interesse und Lernen**



(Quelle: vgl. Krapp 1992)

viduellem Interesse sein und umgekehrt werden Personen mit individuellem Interesse in einem Inhaltsbereich auch den Interessantheitsgrad von Lernumwelten, die das entsprechende Thema behandeln, höher einschätzen. So wissen wir beispielsweise, dass Studierende mit hohem Studieninteresse bzw. intrinsischer Orientierung zu Beginn

von Unterrichtseinheiten auch während des Besuchs die Lehr-Lernbedingungen als lernfördernder erleben als Kommilitonen mit ungünstigeren anfänglichen motivationalen Orientierungen (Lewalter 2005).

Abbildung 1 zeigt weiter, dass die Interessenhandlung direkt und indirekt mit der Qualität und den Effekten des Lernens in Zusammenhang steht (s. Kap. 4). Neben der Unterscheidung von situationalem und aktualisiertem Interesse ist aus der Forschungsperspektive nun entscheidend, mit welchen psychologischen Prozessen die „selektive Persistenz“ des Interesses (Prenzel 1988) einhergeht. Krapp (1992) beschreibt in seinem „*funktionalen Modell der Interessengenese*“ zwei Ebenen der Informationsverarbeitung: eine bewusst-reflexive und eine den Individuen nur z. T. bewusste oder gar unbewusste emotionale Ebene. Bewusst-reflexive Prozesse spielen bei der Interessengenese besonders bei der Zielentscheidung eine zentrale Rolle, wenn es beispielsweise um Bildungs- oder Karriereentscheidungen geht. Ob sich allerdings ein längerfristiges Interesse entwickelt bzw. aufrecht erhalten lässt, hängt zentral von den unbewussten, emotionalen Steuerungsprozessen und Erlebnisqualitäten ab. Für die Forschung gilt es, eine konzeptionelle Vorstellung über den funktionalen Bezug dieser emotionalen Prozesse zur Interessenhandlung bzw. zur Interessengenese zu konzipieren.

In jüngster Zeit werden motivationale Prozesstheorien, wie die *Selbstbestimmungstheorie* (Self-Determination-Theory: kurz SDT) von Deci/Ryan (2002) mit der Interessentheorie systematisch verknüpft (Krapp 2002). Die SDT postuliert drei grundlegende psychologische Bedürfnisse des Menschen: die Bedürfnisse nach *Autonomie*, *Kompetenz* und *sozialer Einbindung*:

*Autonomie*: Eine Person empfindet sich dann als autonom, „when his or her behavior is experienced as willingly enacted and when he or she fully endorses the actions in which he or she is engaged and/or the values expressed by them“ (Chirkov u. a. 2003, S. 98). Autonomie ist in diesem Sinne nicht mit Unabhängigkeit oder Freiheit gleichzusetzen, sondern meint die subjektive Stimmigkeit von dem was man tut, den Merkmalen des Settings und dem Selbst der Person.

*Kompetenz*: Wenn Personen das Gefühl haben, dass sie sich in einer Handlungsdomäne auch persönlich weiterentwickeln und Wirksamkeitserfahrungen machen können, fördert dies langfristig Internalisierungs- und Integrationsprozesse und somit die Entwicklung bzw. Aufrechterhaltung von Interesse.

*Soziale Einbindung*: Je nach Inhaltsbereich beziehen sich Interessenhandlungen mehr oder weniger auf soziale Interaktionen. Die Qualität solcher sozialer Interaktionen mit signifikanten anderen Personen bestimmt das Gefühl der sozialen Eingebundenheit und ist u. a. relevant für die Lernmotivation.

Ähnlich wie bei anderen Bedürfnistheorien ist die Befriedigung dieser drei Grundbedürfnisse (*basic needs*) für die optimale Funktion unseres psychologischen Verarbeitungssystems essenziell. Psychologische Grundbedürfnisse sind in diesem Zusammenhang als ein *ganzheitliches Funktionssystem* aufzufassen, welches uns kontinuierlich über die Qualität und die Funktion der Person-Umwelt-Interaktion Rückmeldungen bereitstellt.

In diesem Sinne ist die Genese eines andauernden Interesses von diesen bedürfnisbezogenen Erlebnisqualitäten abhängig. So entsteht Interesse langfristig nur dann, wenn eine Person den Interessengegenstand – auf der Basis eines rationalen Entscheidungsprozesses – als persönlich bedeutsam bewertet und die Interessenhandlung insgesamt als emotional positiv bzw. emotional befriedigend erlebt (vgl. Krapp 2000).

Empirische Belege für den Zusammenhang wahrgenommener psychologischer Grundbedürfnisse und thematischer Lernmotivation finden sich vor allem für die berufliche Erstausbildung (z. B. Prenzel/Kramer/Drechsel 2001; Lewalter/Krapp/Wild 2000; Seifried/Sembill 2005) oder den Hochschulbereich (z. B. Lewalter 2005; Müller 2001; Müller/Palekcic 2005). Trotz dieser exemplarisch aufgelisteten Belege steht die Erforschung von emotionalen Aspekten im Zusammenhang mit Bildungsprozessen in pädagogischen Realsituationen erst am Anfang, obgleich der Bezug von Emotion, Motivation und Kognition immer wieder betont wurde (z. B. Pintrich 2000) und auch die Grundlagenforschung den Zusammenhang von Emotionen und Lernen hervorhebt (z. B. Roth 2001).

#### **4. Interesse, Lernen, Bildung**

Im Folgenden wird die Relevanz des Interesses für Lern- und Bildungsprozesse anhand empirischer Befunde herausgestellt und dabei das Interesse als Motiv, als abhängige und unabhängige Variable sowie als Bildungsziel thematisiert.

##### **4.1 Das Interesse als Wahlmotiv**

Die Motive, bestimmte Bildungsinstitutionen aufzusuchen, können äußerst heterogen sein und hängen mit den subjektiven und gesellschaftlichen Bedeutungszuschreibungen und Zielvorstellungen zusammen. Sie sind ebenso vom Grad der Selbstbestimmung und den Wahloptionen, wie vom Selbstverständnis der Personen, vom sozialen Milieu der Teilnehmer sowie von den bildungsinstitutionellen Zielsetzungen abhängig. In den meisten Fällen werden wir es allerdings mit einer individuellen Motivvielfalt zu tun haben. Dabei können die unterschiedlichsten Motive den Inhaltsbereich von Bildungsangeboten überlagern oder sogar ganz verdrängen. Dies ist dann der Fall, wenn beispielsweise Sicherheits- oder Stabilitätsmotive oder Gemeinschafts- und Integrationsmotive im Vordergrund stehen (vgl. Kade/Seitter 1995). Dies betrifft ganz besonders die weiterhin expandierende außerberufliche Erwachsenenbildung, in der sach- oder (berufs-)anwendungsbezogenes Wissen gegenüber Sinnfindung und Lebensorientierung in den Hintergrund treten (Nassehi 2000). Ein thematisches Interesse kann demnach mehr oder weniger als Motiv beteiligt sein.

Relativ gut erforscht ist der Stellenwert des Interessenmotivs bei individuell weit reichenden Entscheidungen wie der Berufs- oder Studienwahl (z. B. Heublein/Sommer

2000). Solche Wahlmotive sind entscheidend für das Lern- und Bildungsverhalten. So führt beispielsweise eine interessenbasierte Studienwahl dazu, dass die Lernbereitschaft und die -motivation sowie die Einschätzung der Lehr-/Lernumwelt deutlich positiver ausfallen als bei extrinsischen Motiven (Müller 2001).

#### **4.2 Interesse als Bedingung von Lernprozessen und -ergebnissen**

Dass ein thematisches Interesse mit kognitiven Komponenten des Wissenserwerbs und mit Lernleistungen in Zusammenhang steht, ist für die unterschiedlichsten Bildungsbe-  
reiche relativ gut dokumentiert. Interessierte Lerner entwickeln ein differenziertes Wissen im entsprechenden Gegenstandsbereich (z. B. Renninger 1992) und erhalten bessere Beurteilungen als weniger interessierte Lerner (U. Schiefele/Krapp/Winteler 1992). Insgesamt ist der Zusammenhang zwischen Interessenausprägung und Noten in Schule, Ausbildung und Universitätsstudium allerdings als eher gering einzuschätzen (Korrelationen von meist um .30). Es ist jedoch anzunehmen, dass der Interesseneinfluss durch die institutionelle Lehr-/Lernkultur sowie die Prüfungskultur (z. B. durch die Betonung von Faktenwissen) unterschätzt wird. Dies zeigt sich darin, dass der Interesse-Leistungs-Zusammenhang bei erhöhten Autonomieoptionen und durch die damit einhergehende Realisierung von individuellen Interessen höher ausfällt (z. B. Köller/Baumert/Schnabel 2000). Für die Erwachsenenbildung sind diese Befunde besonders auf Grund der langfristigen Wirkungen von Interessen nicht nur hinsichtlich der Lernleistung von Relevanz. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn man die Perspektive des lebenslangen Lernens einnimmt. So befragten beispielsweise Csikszentmihalyi und Rathunde in ihrer „creativity in later life study“ besonders erfolgreiche und kreative Menschen nach ihrem Erfolgsrezept. Die Ergebnisse zeigen übereinstimmend, dass sich der überdurchschnittliche Erfolg auf die lebenslange Realisierung eines „undivided interest“ zurückführen lässt. Es konnte auch ein Zusammenhang zwischen Fachinteressen, Fachidentifikation und späterer Weiterbildungsbereitschaft im Interessengebiet gefunden werden (Csikszentmihalyi/Rathunde 1998; Rathunde 1993, 1998).

Insgesamt korreliert thematisches Interesse auch mit tiefenverarbeitenden Lernstrategien (Wild 1999), höherer Anstrengungs- und Lernbereitschaft (z. B. Müller 2001) und steht mit höherer Zielbindung oder Zielerreichung in Zusammenhang (U. Schiefele/Urhanne 2000). Mir scheint die Annahme berechtigt (auch wenn eine empirische Überprüfung noch weitgehend aussteht), dass ein Interesse in zumindest einem Lebensbereich das generelle subjektive Wohlbefinden steigert und mit einer gewissen Lebensqualität verbunden ist (vgl. z. B. auch Csikszentmihalyi 1995; Ryan/Deci 2000).

#### **4.3 Interesse als abhängige Variable**

Selbstverständlich genügt es nicht, das Problem der Förderung und Aufrechterhaltung von Interessen nur unter dem Aspekt der aktuellen Lehr-/Lernumwelt zu analysieren.

Ob ein Lerner Interesse an einem bestimmten Thema entwickelt, hängt auf der einen Seite vom Inhalt selbst, von der Lern- und Bildungsbiografie, von der Fähigkeit zur Selbstmotivierung als auch von zukünftigen Perspektiven des Individuums ab. Nicht jeder Erwachsene, der an einer Bildungsmaßnahme teilnimmt, wird ein thematisches Interesse mitbringen oder entwickeln. Manche Themen interessieren uns einfach nicht, wir können deren persönliche Relevanz auch beim besten Willen nicht erkennen.

Auf der anderen Seite muss eine irgendwie geartete Motivation vorhanden sein, wenn Erwachsene überhaupt an Bildungsangeboten partizipieren. Die Motive können – wie erwähnt – unterschiedlichster Art sein. Wie sich aber die motivationale Orientierung innerhalb der Lehr-/Lernsituation oder darüber hinaus entwickelt, hängt u. a. entscheidend von der Gestaltung dieser Lernumwelt ab. So werden an dieser Stelle einige Merkmale beschrieben, die die thematische Interessenentwicklung unterstützen können. Dabei haben sich Gestaltungsprinzipien als tragfähig erwiesen, die auf die Selbstbestimmungstheorie (SDT) sowie auf Ansätze einer konstruktivistischen Lehr- und Lernphilosophie zurückgreifen (z. B. Prenzel u. a. 2001; Stark/Mandl 2000). Eine Verbindung der SDT mit solchen konstruktivistischen Ansätzen erscheint mir besonders Erfolg versprechend, da die SDT emotionale Erlebensqualitäten und die konstruktivistischen Ansätze insbesondere den Wissenserwerb betonen.

Die im Bildungs- und Lernprozess von den Individuen wahrgenommenen psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung stehen mit dem Fachinteresse in enger Beziehung (z. B. Seifried/Sembiell 2005). Zur Unterstützung von Autonomie gehören konkrete Gestaltungsprinzipien wie das Anbieten von Wahlmöglichkeiten, beispielsweise bezüglich Zielen, Lernorganisation und -kooperation. Für die Förderung von Kompetenzerfahrungen hat sich informierendes, lernförderndes Feedback über den individuellen Lernfortschritt, welches als nicht-kontrollierend erfahren wird, als hilfreich für die Entwicklung von Interesse erwiesen. Hinzu kommen ein angemessenes Anforderungsniveau sowie die Möglichkeit, die eigene Wirksamkeit und die Erweiterung von Fähigkeiten und Fertigkeiten auch unmittelbar zu erfahren. Die soziale Einbindung bezieht sich auf das Lehr-Lernklima, auf das Gefühl „dazu zu gehören“, auf Partnerschaftlichkeit oder Kooperation.

Ein konstruktivistisches Verständnis von Lehren und Lernen, welches Konstruktionsprozesse, Selbststeuerung oder subjektive Sinnbezüge betont, scheint auf konzeptioneller Ebene mit der Interessentheorie kompatibel, auch wenn bislang zu wenige empirische Studien dafür vorliegen und der theoretische Funktionszusammenhang von Lernmotivation und konstruktivistischen Ansätzen genauerer Klärung bedarf (vgl. Stark/Mandl 2000). Im Folgenden werden diejenigen Aspekte mit der Interessenförderung in Zusammenhang gebracht, die den meisten konstruktivistischen Ansätzen von Lehren und Lernen gemeinsam sind:

*Problemorientierung und Realitätsnähe:* Durch ein authentisches und komplexes Problem (z. B. eine Aufgabe aus dem beruflichen Kontext) soll ein sinnvoller Handlungsanreiz geboten und das Handeln und Wissen in einen Anwendungskontext gestellt werden. Die subjektive Bedeutungs-



konstruktion kommt in der Interessentheorie unter dem Wertaspekt zur Sprache und ist deshalb besonders wichtig, da ein persönlicher (Anwendungs-)Bezug sinnstiftend sein kann und für die Aufrechterhaltung und Entwicklung von Interessen relevant ist (vgl. Prenzel u. a. 2001).

*Artikulation und Reflexion:* Nicht nur um zu verhindern, dass Wissen alleine an den Problemkontext der Lernsituation gebunden bleibt, sollen Problemlöseprozesse artikuliert und reflektiert werden. Reflexionen – besonders im sozialen Austausch – führen auch steuernde und kontrollierende Funktionen aus. Artikulationen sind dazu geeignet, implizite Expertenstrategien, die für die immanente Gegenstandsauseinandersetzung notwendig sind, zu „vermitteln“ bzw. auch gegenstandsspezifische Anreize hervorzuheben. Dies sind entscheidende Komponenten der Förderung subjektiven Kompetenzerlebens.

*Multiple Perspektiven:* Das gleiche Konzept wird unter verschiedenen Zielsetzungen, Kontexten und aus unterschiedlichen Perspektiven bearbeitet, um z. B. das Abstrahieren von Wissen zu erleichtern oder den Facettenreichtum eines Konzepts erst in seiner Tiefe zu erschließen. Wer sein kognitives Wissen über einen Gegenstand erweitert, erhöht die Wahrscheinlichkeit, Interesse zu entwickeln.

*Lernen im sozialen Austausch:* Ein positiv erlebtes soziales Klima, gepaart mit dem Gefühl der Zugehörigkeit fördert motiviertes Handeln und bewirkt erst, dass relevante Personen (z. B. Lehrende) als *interessierte Vorbilder* dienen können (z. B. Csikszentmihalyi/McCormack 1986). Diese Vorbildfunktion trägt im Wesentlichen zu der Einstellung bei, dass Lernen mit positiven Gefühlen assoziiert sein kann.

Die exemplarisch aufgezeigten Möglichkeiten zur Interessenförderung verweisen auf anwendungs- und lernerzentrierte Settings, auf Selbstbestimmung und Handlungsorientierung oder auf die Berücksichtigung der Lebensbezüge der Lernenden. Es gilt also – nicht nur aus der Sicht einer Interessen- und Motivationsförderung – verfestigte individuelle Einstellungen zum Lernen sowie institutionell tradierte Lehr- und Lernkulturen aufzubrechen. Denn oft haben sich Erwachsene an lehrerzentrierte Vorgehensweisen allzu sehr gewöhnt und sind im Sinne einer rezeptiven Konsumhaltung auch mit solchen Arrangements relativ zufrieden (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997). Interessen werden sich durch ein solches Verhalten aber nur bedingt entwickeln.

#### **4.4 Interesse als Ziel von Bildung**

Welche Zusammenhänge es zwischen dem Interesse und Lerneffekten gibt und wie eine interessenbasierte motivationale Orientierung gefördert werden kann, wurde in diesem Beitrag aufgezeigt. In Zeiten von PISA und zunehmender Evaluation und Qualitätskontrolle im Bildungsbereich ist die Interessenforschung auch gut beraten, die Wichtigkeit des Interesses für den kognitiven „Output“ zu erforschen und hervorzuheben. Allerdings ist der materielle Lernerfolg nicht alles. Hier stellt sich die empirisch nicht zu klärende, aber aus pädagogischer Sicht hoch relevante Frage, ob Interesse als ein allgemeines Ziel von Bildungs- und Erziehungsprozessen gesehen werden kann. Die Entwicklung von Selbstbestimmung und Mündigkeit steht in Bezug zu Interessen, in denen Personen „stets ihr Selbstverständnis in und gegenüber ihrer Lebenswelt thematisieren“ (H. Schiefele 2000). Sie entwickeln subjektive Sinnbezüge, die sich in spezifischen Per-

son-Umwelt-Relationen manifestieren. Interessen bestimmen in diesem Sinne u. a. die personale Identität von Menschen. Dass die Persönlichkeitsentwicklung ein wesentliches Ziel von Bildungsanstrengungen ist, ist sicherlich unbestritten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Lernen und Interesse nicht nur auf einen Sachgegenstand bezogen sind, sondern die Biografie und das künftige Leben von Individuen betreffen.

## **5. Forschungsdesiderate für die Erwachsenenbildung**

Im Folgenden soll auf einige Forschungsdesiderate aufmerksam gemacht werden, die an die oben exemplarisch angeführten Forschungsbefunde anschließen und insbesondere die Erwachsenenbildung betreffen.

### **1. Forschung über die Bedingungen des Interesses im Lernsetting selbst**

Auch wenn sich die Ausrichtung an psychologischen Grundbedürfnissen und konstruktivistische Ansätze zur Förderung von Interesse in den Studien bewährt haben, sind weitere Untersuchungen in Realsituationen im pädagogischen Feld eine der zentralen Aufgaben der Interessenforschung. Hier sind im Sinne von Mikroanalysen vor allem Verläufe individueller emotionaler Erlebnisqualitäten (z. B. Wild/Krapp 1996) und die subjektiven Einschätzungen des Lehr-/Lernsettings zu erwähnen. Ferner fehlt weitestgehend eine Überprüfung der korrelativen Befunde in „ökologischen Experimenten“, die die emotionalen, motivationalen und kognitiven Wirkungen von Lehr-/Lernumwelten überprüfen und die sich am konstruktivistischen Paradigma orientieren. Dabei sind die individuellen und institutionellen Entscheidungsspielräume für die Analyse thematischer Lernmotivation besonders zu berücksichtigen.

### **2. Forschung hinsichtlich Interessenverläufe**

Die Erforschung von intraindividuellen Interessenverläufen über die Zeit kann gewinnbringend für die Forschung sein. Besonders Personen, die ihr Interesse steigern oder eben einem Gegenstand immer weniger subjektive Bedeutung beimessen, können wichtige Hinweise für die Bedingungen und die Funktionsweise der Interessenentwicklung geben. Dabei ist der Fokus nicht nur auf das Lernsetting an sich zu legen, sondern die langfristige Entwicklung von Interessen über die Bildungsmaßnahme(n) hinaus zu analysieren. Wir wissen relativ wenig darüber, wie sich thematische Interessen im beruflichen oder außerberuflichen Bereich langfristig entwickeln. Wenn emotionale und motivationale Voraussetzungen für eigenständiges Lernen und für die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen bedeutsam sind, dann sollten auch epistemische Interessen ein wesentlicher Aspekt davon sein. Aufschlussreich könnte auch ein biografiethoretischer Blick sein, der „Lernen als Transformation von Erfahrungen, Wissen und Handlungsstrukturen im lebensweltlichen und lebensgeschichtlichen Zusammenhang“ analysiert (Alheit 1990, S. 10). So könnten „Interessenbiografien“ nicht nur neue Aufschlüsse über die Genese von Interesse liefern, sondern auch Hinweise über den Stellenwert von Interessen für die individuelle Lebensgestaltung und für die Bewältigung von Übergangssituationen (z. B. in den Ruhestand) oder von kritischen Lebensereignissen geben.

### **3. Gibt es eine „Interessenpersönlichkeit“?**

Eine interessante Frage, die an das vorher Beschriebene anknüpft ist, ob es Persönlichkeitseigenschaften oder Fähigkeiten gibt, die interessiertes Handeln in unterschiedlichen Domänen begünstigen können. So postuliert z. B. Csikszentmihalyi (1995) eine „autotelische Persönlichkeit“, der es gelingt, positive Erlebensqualitäten in unterschiedlichen Bereichen (auch bei eher ungünstigen Umwelt- und Handlungsbedingungen) zu realisieren. Solche Voraussetzungen könnten vor allem in Situationen zum Tragen kommen, in denen Sollensanforderungen gestellt werden, die zunächst nicht das Interesse eines Individuums treffen.

Die angeführten Aspekte sind nur einige Hinweise dafür, dass vermehrte Forschungsanstrengungen im pädagogischen Feld nötig sind. Nichtsdestotrotz können aus den bisherigen Studien und den praktischen Erfahrungen einige (bis dato allerdings eher allgemeine) praktische Hinweise für die Interessen- und Motivationsförderung aufgezeigt werden.

### **6. Praktische Aspekte aus der Sicht der Interessenforschung**

Nicht jeder kann und will interessenorientiert lernen. Dagegen sprechen schon die unterschiedlichen persönlichen Voraussetzungen sowie die mehr oder weniger stark von „außen“ vorgegebenen Sollensanforderungen von Bildungsangeboten. Interessiertes Lernen soll damit nicht als der Königsweg des Lernens verstanden werden. Je nach Voraussetzungen, Situation und Ziel kann extrinsische Motivation sinnvoll und hilfreich sein. Die Orientierung an Prinzipien einer interessenfördernden Gestaltung von Lernumwelten kann aber zumindest die Möglichkeit für eine epistemische und sinnstiftende Auseinandersetzung mit Lerninhalten schaffen oder dazu beitragen, dass vorhandene Interessen nicht zerstört werden. Letzteres gelingt leider den wenigsten Bildungseinrichtungen.

Erfolgreiche Bildungsprozesse, die neben dem Fachwissen auch die Selbststeuerung des Lernens sowie die Perspektive des lebenslangen Lernens einbeziehen, müssen neben den kognitiven auch die emotionalen und motivationalen Gesichtspunkte des Lehrens und Lernens berücksichtigen. Dazu gehört unter anderem, dass Lehrer oder Trainer ihre didaktischen Kompetenzen zur Förderung von prozessualen und strukturellen Faktoren der Lernmotivation erweitern (siehe auch Krapp, im Druck). Das Interesse kann auch als wesentliches Ziel von Bildungsprozessen konzipiert werden, da es in engem Zusammenhang mit der Entwicklung der Persönlichkeit steht. So bietet es sich beispielsweise auch bei der Planung und Evaluation von Veranstaltungen an, motivations- und interessenrelevante Aspekte aufzunehmen sowie nach der Veränderung emotionaler Befindlichkeiten und des thematischen Interesses im Lernprozess zu fragen.

Insgesamt scheint eine Förderung thematischer Interessenbezüge ohne eigenes Interesse des Lehrenden selbst kaum möglich zu sein. Wer selbst keine Begeisterung für die zu erwerbenden Wissensinhalte ausstrahlt, wird auch für die Lernenden keine günstigen Voraussetzungen schaffen, Interesse zu entwickeln.

## Literatur

- Alheit, P. (1990): *Alltag und Biographie. Forschungsschwerpunkt Arbeit und Bildung*, Bd. 4. Univ. Bremen
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bd. 1 u. 2. Bielefeld
- Chirkov, V. I./Ryan, R. M./Kim, Y./Kaplan, U. (2003): Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, H. 1, S. 97–110
- Csikszentmihalyi, M. (1995): *Dem Sinn des Lebens eine Zukunft geben*. Stuttgart
- Csikszentmihalyi, M./McCormack, J. (1986): The influence of teachers. In: *Phi Delta Kappan*, S. 415–419
- Csikszentmihalyi, M./Rathunde, K. (1998): The development of the person: An experiential perspective on the ontogenesis of psychological complexity. In: Damon, W./Lerner, R. M. (Hrsg.): *Handbook of Child Psychology*. Vol. 1. New York, S. 635–684
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (2002): Overview of self-determination theory. In: Deci, E. L./Ryan, R. M. (Hrsg.): *Handbook of self-determination research*. Rochester, S. 3–33
- Dewey, J. (1913/1975): *Interest and effort in education*. Southern Illinois
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 6, S. 867–888
- Gieseke, W. (2003): Individuelle Bildungsgeschichte und das Interesse an lebenslangem Lernen. In: *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, H. 1, S. 47–56
- Heckhausen, H. (1989): *Motivation und Handeln*. 2. Aufl. Berlin
- Herbart, J. F. (1841): *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. In: Asmus, W. (Hrsg.) (1982): *Johann Friedrich Herbart: pädagogisch-didaktische Schriften*. 2. unveränd. Auflage Stuttgart, S. 155–283
- Hidi, S./Berndorff, D. (1998): Situational interest and learning. In: Hoffmann, L./Krapp, A./Renninger, K. A. u. a. (Hrsg.): *Interest and learning. Proceedings of the Seon-Conference on Interest and Gender*. Kiel, S. 105–125
- Heublein, U./Sommer, D. (2000): *Lebensorientierungen und Studienwahlmotivation von Studienanfängern*. Bericht A 5/2000 des Hochschul-Informations-Systems. Hannover
- Kade, J./Seitter, W. (1995): *Teilnahmemotive*. In: *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, H. 35, S. 29–37
- Köller, O./Baumert, J./Schnabel, K. (2000): Zum Zusammenspiel von schulischem Interesse und Lernen im Fach Mathematik. In: Schiefele, U./Wild, K.-P. (Hrsg.): *Interesse und Lernmotivation*. Münster, S. 163–181
- Krapp, A. (1992): Das Interessenkonstrukt: Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: Krapp, A./Prenzel, M. (Hrsg.): *Interesse, Lernen, Leistung*. Münster, S. 297–329
- Krapp, A. (2000): Interest and human development during adolescence: An educational-psychological approach. In: Heckhausen, J. (Hrsg.): *Motivational psychology of human development*. London, S. 109–128
- Krapp, A. (2002): An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. In: Deci, E. L./Ryan, R. M. (Hrsg.): *Handbook of self-determination research*. Rochester, S. 405–427
- Krapp, A. (im Druck): *Nachhaltige Lernmotivation als Ziel von Bildung und Unterricht*.
- Lewalter, D. (2005): Emotionale Erlebnisqualitäten und Lernmotivation. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 5, S. 642–655

- Lewalter, D./Krapp, A./Wild, K.-P. (2000): Motivationsförderung in Lehr-Lern-Arrangements: Eine interessentheoretische Perspektive. In: Harteis, C./Heid, H./Kraft, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Opladen, S. 155–162
- Lewin, K. (1936): Principles of topological psychology. New York
- Müller, F. H. (2001): Studium und Interesse. Münster
- Müller, F. H./Palekic, M. (2005): Bedingungen und Auswirkungen selbstbestimmt motivierten Lernens bei kroatischen Hochschulstudenten. In: Empirische Pädagogik, H. 2, S. 134–165
- Nassehi, A. (2000): Beratung, Orientierung, Bestätigung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Sinnsuche und Therapie. In: Barz, H./May, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Sinnstiftung. Bonn, S. 12–20
- Nuttin, J. (1984): Motivation, planning, and action. Hillsdale
- Piaget, J. (1983): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt a.M.
- Pintrich, P. R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M./Pintrich, P. R./Zeidner, M. (Hrsg.): Handbook of self-regulation. San Diego, S. 452–502
- Prenzel, M. (1988): Die Wirkungsweise von Interesse. Opladen
- Prenzel, M./Kramer, K./Drechsel, B. (2001): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Beck, K./Krumm, V. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Opladen, S. 37–61
- Rathunde, K. (1993): The experience of interest: A theoretical and empirical look at its role in adolescent talent development. In: Maehr, M./Pintrich, P. R. (Hrsg.): Advances in motivation and achievement. Vol. 8. London, S. 59–98
- Rathunde, K. (1998): Undivided and abiding interest: Comparisons across studies of talented adolescents and creative adults. In: Hoffmann, L./Krapp, A./Renninger, A. u. a. (Hrsg.): Interest and learning: Proceedings of the Seeon-Conference on Interest and Gender. Kiel, S. 367–376
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997): Lernen im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, F. H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Pädagogische Psychologie, Bd. 4. Göttingen, S. 355–403
- Renninger, K. A. (1992): The role of interest in learning and development. In: Renninger, K. A./Hidi, S./Krapp, A. (Hrsg.): The role of interest in learning and development. Hillsdale, S. 361–395
- Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Die neurobiologischen Grundlagen des menschlichen Verhaltens. Frankfurt a.M.
- Ryan, R. M./Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: American Psychologist, H. 10, S. 68–78
- Schiefele, H. (2000): Befunde – Fortschritte – neue Fragen. In: Schiefele, U./Wild, K.-P. (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Münster, S. 227–241
- Schiefele, H./Prenzel, M./Krapp, A. (1986): Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 163–173
- Schiefele, U. (1996): Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen
- Schiefele, U./Krapp, A./Winteler, A. (1992): Interest as predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In: Renninger, K. A./Hidi, S./Krapp, A. (Hrsg.): The role of interest in learning and development. Hillsdale, S. 183–212
- Schiefele, U./Urhahne, D. (2000): Motivationale und volitionale Bedingungen der Studienleistung. In: Schiefele, U./Wild, K.-P. (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Münster, S. 163–181
- Seifried, J./Sembill, D. (2005): Emotionale Befindlichkeit in Lehr-Lernprozessen in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 656–672

- Sembill, D. (2004): Abschlussbericht zu „Prozessanalysen selbstorganisierten Lernens“ in der kaufmännischen Erstausbildung. URL: [http://wipaed.sowi.uni-bamberg.de/download-pdf/DFG\\_bericht\\_sole2.pdf](http://wipaed.sowi.uni-bamberg.de/download-pdf/DFG_bericht_sole2.pdf) (Zugriff: 11.01.2006)
- Stark, R./Mandl, H. (2000): Konzeptualisierung von Motivation und Motivierung im Kontext situierten Lernens. In: Schiefele, U./Wild, K.-P. (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Münster, S. 95–116
- Strunk, G. (2000): Wie Erwachsene lernen: Von Ergebnissen und Folgen neuerer Lernforschung für die Praxis der Erwachsenenbildung. In: Cuvry de, A./Haeberlin, F./Michl, W. u. a. (Hrsg.): Erlebnis Erwachsenenbildung. Neuwied, S. 54–70
- Wild, K.-P. (1999): Lernstrategien im Studium. Habilitationsschrift an der Universität der Bundeswehr München
- Wild, K.-P./Krapp, A. (1996): Die Qualität subjektiven Erlebens in schulischen und betrieblichen Lernumwelten. In: Unterrichtswissenschaft, H. 3, S. 195–216

## **Entwicklungsarbeiten zum Fragebogen „Organisation und Teilnehmende“ [OrTe]**

### **Ein Instrument zur Erfassung von Erwartungen an Lehre, Lernen und Organisation in der Weiterbildung**

*Die meisten Qualitätsmanagementverfahren in der Weiterbildung verlangen Teilnehmerbefragungen. Diese beziehen sich, wie eine Durchsicht von 72 Fragebögen aus der Weiterbildungspraxis zeigte, zumeist auf die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit den Kursleitenden und der Organisation des Kurses. Bei der Interpretation der Fragebogenergebnisse wird dann nicht berücksichtigt, wie die Bewertungen von Teilnehmererwartungen, Motivationen und unterschiedlichen Kurs- und Anbietertypen beeinflusst werden. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen eines DFG-Projekts der Fragebogen „Organisation und Teilnehmende“ [OrTe] konzipiert und dessen Güte und Struktureigenschaft anhand einer Teststichprobe bilanziert. Der Fragebogen sowie die Ergebnisse der Testung werden in diesem Beitrag vorgestellt.*

#### **1. Theoretische Verortung und Konzeption**

Ziel des von der DFG geförderten Projekts „Dienstleistung ‚Weiterbildung‘ – Organisationsanalysen zur Ausdifferenzierung im Anbieter- und Leistungsspektrum“ ist es, die Teilnehmenden als Koproduzenten in das organisationsanalytische Design mit einzu beziehen. Zu Beginn stand das Projektteam<sup>1</sup> vor der Aufgabe, Ergebnisse aus der Lehr-/Lern- und Organisationsforschung zu bündeln und einen Teilnehmerfragebogen zu entwickeln, der in der Lage sein sollte, Varianz im Antwortverhalten von verschiedenen Kurs- und Anbietertypen aufzuklären, damit die Ergebnisse zumindest in Teilen mit Befunden aus den Organisationen in Beziehung gesetzt werden können.

Im Fragebogen sollte nicht suggeriert werden, dass es überindividuell einheitliche „objektive“ Maßstäbe gibt, die Teilnehmende in die Lage versetzen, die Kursleitenden, deren Didaktik und die Weiterbildungsorganisation einschätzen zu können (vgl. Kritik von Schilling/Kluge 2004 am Lernkultur-Inventar von Sonntag u. a. 2004). Der Sichtweise, dass möglichst hohe Zufriedenheitsbekundungen der Teilnehmenden eine Aussage über den Lernerfolg und die Qualität einer Weiterbildung zulassen, wurde ebenfalls nicht gefolgt, da Lernprozesse eine „emotionale Dialektik“ (Kuhl/Hartmann 2004, S. 58) brauchen: Es kann nur gelernt werden, wenn auch eine Zeit lang Unzu-

---

<sup>1</sup> Prof. Dr. Erhard Schlutz, Horst Rippien, Maren Büschking, Julia Rothenberg (Universität Bremen) und Prof. Dr. Hellmuth Metz-Göckel (Universität Dortmund) danken wir für die hilfreiche Diskussion der Items und die Einschätzungen zur Datenqualität.

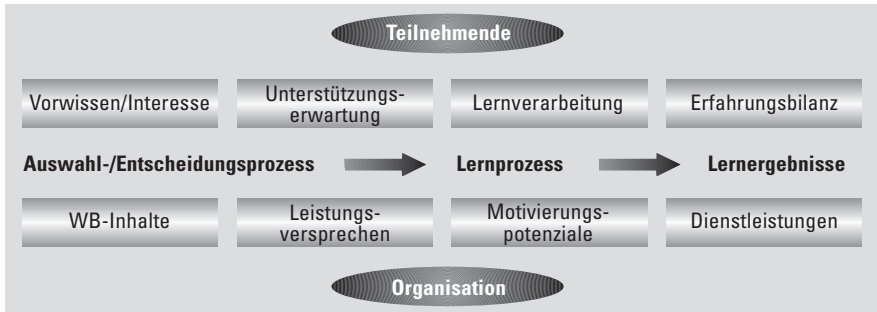
friedenheit ausgehalten werden kann. Neue Wahrnehmungen aus der Innen- oder Außenwelt können in das Selbstsystem nicht integriert werden, wenn dieses nicht zuweilen gehemmt wird, damit unerwartete oder sogar unerwünschte Empfindungen verstärkt beachtet werden können. Das zeitweilige Zulassen von negativen Gefühlen und der eigenen Schwäche (Leidensfähigkeit) kann damit als eine Voraussetzung für die Akkommodation (ebd., S. 57) angesehen werden. Bei Teilnehmerbefragungen, die ausschließlich auf Zufriedenheitsmaßen basieren, wird es deshalb u. E. zu artifiziellen Befunden kommen. Die Teilnehmenden, die den Lernprozess selbst steuern und Produzenten der Lernergebnisse sind, sollten also mit ihren Erwartungen, Interessen und motivationalen und metakognitiven Voraussetzungen (vgl. Achtenhagen/Bendorf 2005) berücksichtigt werden. Von Rosenstiel (1994, S. 59) hat es auf eine kurze „Formel“ gebracht, welche Bereiche zur Betrachtung eines organisierten Lernprozesses operationalisiert werden müssen: „Zum Lernen gehört persönliches Wollen, individuelles Können, soziales Dürfen und die situative Ermöglichung“. „Soziales Dürfen“ beinhaltet im negativen Sinne, dass Selektionsprozesse stattfinden und kein offener (kompetenzbezogener) Zugang zu bestimmten Bildungsorganisationen und -abschlüssen besteht. Wenngleich dies vor allem für den Schulbereich nachgewiesen werden konnte, sind diese Prozesse auch im Weiterbildungsbereich wirksam (Kuwan/Thebis 2005). Im Vergleich zur Schule spielen in der Weiterbildung Auswahlentscheidungen, die auf Erwartungen und Erfahrungen der erwachsenen Lernenden basieren, eine größere Rolle, so dass Ergebnisse zum Bedingungsgefüge von Unterrichtsqualität (vgl. Helmke 2005) hier nicht übertragen werden können. Personale Faktoren, wie Motive und Interesse, sind zentrale Ursachen dafür, dass erwachsene Personen Lernangebote überhaupt aufgreifen, sich bestimmte Aufgaben aussuchen, sich aktiv mit Inhalten auseinandersetzen und Ergebnisse anstreben. Vom bereichsspezifischen Vorwissen hängt es dann zusätzlich ab, wie die vorgefundenen Lernumgebungen angenommen und die jeweiligen Lerninhalte verarbeitet werden. Dementsprechend kann es keine einheitlichen Effizienzkriterien für Lehren und Lernen geben, sondern es muss für jeden Inhaltsbereich erarbeitet werden, wie Lernumgebungen zu gestalten sind (Stern u. a. 2005, S. 23). Das heißt, Fragen der (Fach-)Didaktik müssen in der zukünftigen Lernforschung für die Weiterbildung (wieder) eine größere Rolle spielen (vgl. Schlutz 2005). Weiterhin sind metakognitive volitionale Kontrollsysteme für das „Durchhalten“ im Lernprozess von Bedeutung. Während der einzelnen Lernhandlungen kommt es immer wieder zu Erfahrungsbilanzen (vgl. Tannenbaum-Rahmenmodell zur Trainingsevaluation in Höft 2001, S. 637), die sich wiederum auf personale Faktoren niederschlagen, so z. B. wie die jeweilige Lernumgebung verarbeitet wird.

Wir gehen davon aus, dass organisatorische und organisationale Faktoren vor und während der Teilnahme zwar eine Wirkung auf Lern- und Qualifizierungsprozesse haben, ihnen aber eher die Funktion eines „Dissatisfier“ zukommt, d. h. erst wenn diese *nicht* erfüllt sind, können sie für den Lernprozess als hinderlich erlebt werden (vgl. Herzberg 1968). Zentrale „spiegelbildliche“ Variablen auf Seiten der Teilnehmenden und der Organisation, die aus unserer Sicht für das Zustandekommen von Lernergebnissen relevant und operationalisierbar sein könnten, sind in Abbildung 1 darge-



stellt. Bei der Entwicklung des Fragebogens [OrTe] sollte im Schwerpunkt die Teilnehmerdimension berücksichtigt werden; die Ebene der Organisation wird im Projekt über zusätzliche Instrumente (z. B. Programmanalysen, Arbeitsplatzbefragungen) erfasst.

**Abbildung 1: Dimensionen eines Lernprozesses auf Seiten der Organisation und der Teilnehmenden**



## 2. Der [OrTe] Fragebogen

### 2.1 Faktorenanalytische Prüfung

Für die Auswahl der Items wurde v. a. auf den Bereich „Lernen Erwachsener“ (z. B. Mandl/Kopp/Dvorak 2004) und die „Qualitätsdebatte“ (z. B. Kil 2005) rekurriert. Im Bereich der (Lern-)Motivations- und Organisationsforschung zur Selbstwirksamkeit und zu Lernmotivierungspotenzialen als situative Ermöglichung einer leistungsanregenden Lernumgebung konnten bereits Items aus bestehenden Instrumenten genutzt werden. Zur Generierung von Items zu Teilnahmegründen und -erwartungen wurden zuvor zwölf offene Interviews und neunzehn schriftliche offene Befragungen durchgeführt. Nach der inhaltsanalytischen Auswertung konnten die bisher nur aus der Literatur extrahierten Fragebereiche bestätigt werden; es ergaben sich lediglich Ergänzungen im Bereich der Fragen zum Entscheidungsverhalten auf Grund von Lerngewohnheiten (z. B.: „Ich bin es einfach gewohnt, auf diese Weise zu lernen“).

Der für die Testung verwendete Fragebogen ist mit 101 Items vollständig standardisiert und gliedert sich in zwei Bereiche:

Im ersten Teil werden Fragen bezogen auf die besuchte Veranstaltung gestellt (z. B. „Welche Leistungen müssen Sie selbst einbringen, damit diese Veranstaltung für Sie ein Erfolg wird?“). Die vorgegebenen Antworten werden auf einer 7er Likert-Skala (1 = „Trifft überhaupt nicht zu“ bis 7 = „Trifft voll zu“) von den Teilnehmenden angekreuzt.

Im zweiten Teil des Fragebogens werden Erwartungen an die Kursleitenden, die Weiterbildungseinrichtung, den Unterricht und allgemeine Fragen (z. B. zur Selbsteinschätzung) gestellt.

Um den Fragebogen in der Hauptstudie bei unterschiedlichen Anbietern einsetzen zu können, wurde der Pretest bei sechs unterschiedlichen Bremer Weiterbildungsanbietern (vgl. Schönefeldt 2004) in 20 verschiedenen Veranstaltungen durchgeführt (z. B. bei Vollzeit-Industriemeisterlehrgängen, aber auch bei Gesundheitskursen einer VHS). In die Auswertungen gehen 238 Fragebögen ein. Im Folgenden werden die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse nach Anpassung (Cronbachs ) dargestellt. Die Ergebnisse zum Komplex „Teilnahmegründe und -motive“ sind in der Tabelle 1 dokumentiert. Die Anzahl der extrahierten Faktoren mit der jeweiligen Angabe der erklärenden Gesamtvarianz sind in der vierten Spalte wiedergegeben. Insgesamt haben sich fünf Konstrukte abgebildet, wobei die Items zum Bereich „Dissatisfier“ noch verbessert werden müssten, da sie auf zwei Faktoren laden.

**Tabelle 1: Faktorenanalyse und Maß interner Konsistenz für „Teilnahmegründe und -motive“**

Variable mit <i>Beispielitem</i>	Anzahl Items	Cronbachs	Faktorenanalyse
Herausforderung „ <i>Ich suche als Lerner/in immer eine Herausforderung</i> “	2	.407	1 (63,3 %)
Alternative, persönlich „ <i>Ich kann mir keine sinnvolle Alternative vorstellen</i> “	2	.409	1 (62,9 %)
Genuss „ <i>Für mich ist das eine Freizeitbeschäftigung</i> “	2	.500	1 (75,2 %)
Dissatisfier „ <i>Die Veranstaltung ist preisgünstig</i> “	6	.701	2 (56,1 %)
Berufliche Verbesserung „ <i>Ich möchte meine Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern</i> “	4	.900	1 (77,0 %)
Soziale Eingebundenheit „ <i>Um andere Menschen kennen zu lernen</i> “	1		
Alternative, beruflich „ <i>Die Einrichtung oder der Kurs wurde von meinem Arbeitgeber vorgegeben</i> “	1		
Interesse „ <i>Der Inhalt des Kurses hat mich interessiert</i> “	1		

Die Operationalisierung „Lernmotivierungspotenzial“ orientiert sich an den Arbeiten von Metz-Göckel (2001) zur Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung. Das Ursprungsmodell ist das sogenannte Job-Characteristics-Modell von Hackman und Oldham (vgl. Kil/Leffelsend/Metz-Göckel 2000), welches es ermöglicht, (Lern-)Leistungen unter bestimmten Situationsbedingungen zur Entfaltung kommen zu lassen.

Das Modell geht von folgenden Voraussetzungen aus:

Die Lern-/Arbeitsaufgabe bietet einen ausreichenden *Anforderungswechsel* während der Ausführung.

Sie ist in sich geschlossen, d. h. der Lernende befasst sich mit einer Lernaufgabe, die sowohl

Planung als auch Bewertung und „inhaltliche“ Vollständigkeit umfasst (*Aufgabengeschlossenheit*).

Sie ist nützlich und wichtig für andere Menschen (*Nutzen*).

Sie gibt ausreichenden Handlungsspielraum für die individuelle Aufgabenerfüllung (*Autonomie*).

Sie gibt bereits während der Ausführung Möglichkeiten für die eigene Standortbestimmung und Kontrolle (*Rückmeldung*).

Die Lerntätigkeit erfolgt in Abstimmung und Austausch (*Zusammenarbeit*).

In einer Überprüfung des Modells mit verschiedenen Mitarbeitendengruppen aus dem Dienstleistungsbereich (Kil/Metz-Göckel/Leffelsend 1997) hat sich gezeigt, dass es für die Modellgüte sinnvoll ist, die Variable *Zielklarheit* zusätzlich zu berücksichtigen. Die Ergebnisse unserer faktorenanalytischen Überprüfung des Lernmotivierungspotenzials sind – außer für die Variablen *Nutzen* und *Zielklarheit* – insgesamt zufriedenstellend (s. Tab. 2). Dies liegt wohl daran, dass hier Items verwendet wurden, die bereits in der erwachsenenpädagogischen Praxis zum Einsatz gekommen sind.

**Tabelle 2: Faktorenanalyse und Maß interner Konsistenz für das Lernmotivierungspotenzial**

Variable mit <i>Beispielitem</i>	Anzahl Items	Cronbachs	Faktorenanalyse
Anforderungswechsel „... den Lernenden auf vielfältige Weise fordert?“	2	.565	1 (71,3 %)
Aufgabengeschlossenheit „... der Unterricht inhaltlich ein Ganzes bildet?“	2	.726	1 (79,0 %)
Autonomie „... selbst über den Lernweg entscheiden zu können?“	4	.728	1 (55,8 %)
Rückmeldung „... regelmäßig Feedback zu Ihrem Lernstand gibt?“	2	.710	1 (61,9 %)
Zusammenarbeit „... Arbeit in Kleingruppen ermöglicht?“	2	.672	1 (75,3 %)
Nutzen „Das Thema ist mir sehr wichtig“	1		
Zielklarheit „Ich weiß, dass ich meine Lernziele nur auf diese Weise erreichen kann“	1		

Im Variablenstet „Personale Lernverarbeitung“ handelt es sich um Konstrukte, die sich mit subjektiven Einschätzungen befassen, warum Lernende annehmen, dass sie bei einer Aufgabe auch Erfolg haben werden. Die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wird beeinflusst durch „vorhandene Modelle“ (Friedrich/Mandl 1997), d. h. eigene Überzeugungen zum „Lernen“ und *frühere Lernerfahrungen* (Erfolg/Misserfolg). Wenn die Erfahrungen mit dem Lernen insgesamt negativ waren, so wird sich dies auch negativ auf die aktuelle oder anstehende Lernsituation übertragen. Items zu diesem Komplex wurden u. a. aus dem so genannten „FAM“, Fragebogen zur Erfas-

sung aktueller Motivation im Lernverlauf, von Vollmeyer/Rheinberg (2003) übernommen. Eine weitere personale Variable, die mitbestimmt, inwieweit didaktische Interventionen überhaupt aufgenommen werden, ist das *Vorwissen*. Ist bereits Expertise vorhanden, können Redundanzen (Stoffwiederholungen) und das didaktische Unterstützungssystem (z. B. Rückmeldung durch Lehrende) als störend wahrgenommen werden. Es kommt zum so genannten „Expertise-Reversal-Effect“ (Kalyuga u. a. 2003): Die Lernleistung und -motivation sinkt bzw. stagniert. Liegt Vorwissen vor, ist dies also bedeutsam für die Einschätzung von Lernergebnissen und nur Vorwissenschwächere profitieren dabei von Feedback (Krause/Stark 2005).

Insgesamt ist die faktorenanalytische Überprüfung dieser personalen Konstrukte zur Lernverarbeitung nach Anpassung nur bedingt zufriedenstellend (s. Tab. 3) und es mussten einige Items entfernt werden. Die Kategorie *Vorhandene Modelle* ist angesichts der Faktorenanalyse für weitere Berechnungen nicht verwendbar und muss überarbeitet werden. Dies mag daran liegen, dass hier Fragen zum Einsatz kommen, die eher in psychologischen Kontexten mit Studierenden getestet wurden. Es bleibt damit eine zentrale Aufgabe, Konstrukte, die sich in solchen Untersuchungen zwar als reliabel erwiesen haben, für die Anwendungssituation mit Erwachsenen in realen Lernsettings vor allem sprachlich anzupassen und erneut auf ihre Güte hin zu prüfen.

**Tabelle 3: Faktorenanalyse und Maß interner Konsistenz für personale Lernverarbeitung**

Variable mit <i>Beispielitem</i>	Anzahl Items	Cronbachs	Faktorenanalyse
Frühere Lernerfahrung „Lernen fällt mir leicht“	2	.664	1 (74,8 %)
Anstrengungsbereitschaft „Ich bin grundsätzlich gerne bereit, viel Energie und Zeit in eine Weiterbildungsveranstaltung zu investieren“	2	.717	1 (77,9 %)
Misserfolgsbefürchtung „Es ist mir zumeist peinlich, wenn ich im Unterricht schlecht abschneide“	2	.662	1 (74,7 %)
Erfolgswahrscheinlichkeit „Ich bin mir sicher, auch hohen Anforderungen gewachsen zu sein“	2	.650	2 (74,6 %)
Vorwissen „Haben Sie zu dem Thema/Inhalt des Kurses Vorwissen?“	1		
Vorhandene Modelle „Ich bin es einfach gewohnt, auf diese Weise zu lernen“	1		

In Tabelle 4 werden die Ergebnisse zu den Teilnehmendenerwartungen aufgeführt. Es ergeben sich einerseits Variablen zu Erwartungen an die Didaktik und an Unterstüt-

zungsleistungen. Im Bereich der Operationalisierung von didaktischen Komponenten wie Teilnehmerorientierung, Fremdsteuerung und Dozentenverhalten müssen noch Überarbeitungen vorgenommen werden. Anscheinend lassen sich für die Teilnehmenden einzelne didaktische Aspekte nicht ausreichend voneinander abgrenzen. Es ergibt sich für diesen Bereich eine Ergebnisvariable „Erwartungsbilanz“, mit deren Hilfe weitere Zusammenhänge überprüft werden können.

**Tabelle 4: Faktorenanalyse und Maß interner Konsistenz für „Erwartungen“**

Variable mit <i>Beispielitem</i>	Anzahl Items	Cronbachs	Faktorenanalyse
<b>Erwartungen an die Didaktik</b>			
Fremdsteuerung „... die Themen für mich vor- und aufbereitet?“	3	.617	1 (57,3 %)
Teilnehmerorientierung „... Hinweise auf Möglichkeiten zum Weiterlernen gibt?“	5	.495	2 (58,1 %)
<b>Erwartungen an Unterstützungsleistungen</b>			
Erwartungen an Dozent/in – Fachliche Erwartungen „... über Fachwissen verfügt, das auf dem neuesten Stand ist“	2	.731	1 (79,2 %)
Erwartungen an Dozent/in – Persönliche Erwartungen „... sich individuell um Sie kümmert?“	2	.394	1 (62,5 %)
Erwartungen an die Weiterbildungseinrichtung – Rahmenbedingungen „... über insgesamt ansprechende Räumlichkeiten verfügt?“	2	.560	1 (69,5 %)
Erwartungen an die Weiterbildungseinrichtung – Kundenservice „... im Service kundenorientiert ist“	2	.763	1 (80,9 %)
Erwartungen an die Weiterbildungseinrichtung – Qualitätsnachweis „... ein Qualitätssiegel hat/nach anerkannten Qualitätsrichtlinien zertifiziert ist“	2	.551	1 (69,0 %)
<b>Erwartungsbilanz</b>			
Empfehlung „Ich würde den Kurs Kollegen/Bekanntem weiterempfehlen?“	2	.876	1 (89,0 %)

## 2.2 Weitergehende Konstruktprüfung

In die folgenden Berechnungen gehen ausschließlich faktorenanalytisch bewährte Konstrukte ein, die sich faktorenanalytisch bewährt haben (s. Kapitel 2.1). Es werden

hier nur Ergebnisse aufgeführt, die hoch signifikant sind ( $p < .01$ ). Da der Fragebogen Teilnehmereinschätzungen bei unterschiedlichen Anbietern erfassen soll, wurden hier bereits Mittelwertberechnungen zur Erfassung möglicher Kursunterschiede durchgeführt. Es werden hierfür zwei Gruppen gebildet, „berufliche Weiterbildung“ ( $n = 106$ ) und „nicht-berufliche Weiterbildung“ ( $n = 96$ ; s. Tab. 5).

**Tabelle 5: Ergebnisse der Mittelwertvergleiche berufliche vs. nicht-berufliche Weiterbildung**

Variable	Signifikanz-Niveau	Mittelwert berufl. WB	Mittelwert allg. WB	F-Wert
Qualitätsnachweis	.000	5,2	3,9	30,4
Aufgabengeschlossenheit	.008	6,2	5,8	7,2
Rückmeldung	.001	5,5	4,8	11,4
Berufliche Verbesserung	.000	6,0	3,4	86,6
Anstrengungsbereitschaft	.007	5,2	4,1	7,4

Demnach haben Teilnehmende an beruflicher Weiterbildung in der vorliegenden Stichprobe höhere und mehr Erwartungen an Leistungen, die von der Weiterbildungseinrichtung und den Kursleitenden ausgehen. Sie erwarten *Qualitätsnachweise*, höhere *Aufgabengeschlossenheit* und mehr *Rückmeldung*. Sie selbst geben ein höheres Ausmaß von *Anstrengungsbereitschaft* an und es ist nachvollziehbar, dass sie auch vermehrt angeben, sich beruflich verbessern zu wollen.

Um Zusammenhänge für die Ausprägungen im Bereich der erfassten personalen Faktoren zu explorieren, die eine zentrale und für die Weiterbildung neue Rolle in der Konzeption des Fragebogens spielen, wurden lineare multiple Regressionen gerechnet (s. Tab. 6). Diese Berechnungen sollen ebenfalls Hinweise geben, ob die sich in der Faktorenanalyse abgebildeten Konstrukte in ihren Zusammenhängen theoriekonform nachvollziehen lassen.

Wer sich beruflich verbessern möchte, gibt eine höhere *Anstrengungsbereitschaft* an. Interessant ist, dass positive frühere *Lernerfahrungen* negativ mit einer *Anstrengungsbereitschaft* korrelieren. Dies scheint durchaus plausibel, da mit Hilfe von positiven Lernerfahrungen eine Sicherheit entstehen kann, so dass erwartet wird, sich nicht mehr in einem so hohen Maße anstrengen zu müssen. Mit der *Erfolgswahrscheinlichkeit* korreliert der Wunsch nach mehr *Anforderungswechsel* im Unterricht. Zudem wird auf Grund positiver früherer *Lernerfahrungen* eine höhere *Erfolgswahrscheinlichkeit* angegeben. Die *Misserfolgsbefürchtung* korreliert erwartungsgemäß hoch signifikant negativ mit der *Erfolgswahrscheinlichkeit*. Wenn auf *Dissatisfier* (die im Vorhinein zur

**Tabelle 6: Lineare multiple Regressionsanalyse „personale Variablen“**

abhängige Variable	unabhängige Variable	Signifikanz	Korrelation
Anstrengungsbereitschaft	Berufliche Verbesserung	.002	.458
	Frühe Lernerfahrung	.007	-.233
Erfolgswahrscheinlichkeit	Anforderungswechsel	.000	.436
	Misserfolgsbefürchtung	.000	-.439
	Frühe Lernerfahrung	.000	.430
Misserfolgsbefürchtung	Zusammenarbeit	.007	-.180
Empfehlung	Dissatisfier	.000	.513
	Zusammenarbeit	.000	.371
	Zielklarheit	.001	.287
	Fachliche Erwartungen an den/die Dozent/in	.005	.332
	Vowissen	.003	.167

Teilnahmeentscheidung wichtigen organisatorischen Bereiche), *Zusammenarbeit*, *Zielklarheit* und *fachliche Erwartungen* an die Kursleitenden wert gelegt wird, dann kommt es eher zu einer positiven Erwartungsbilanz in dem Sinne, dass eine *Empfehlung* für das jeweilige Kursangebot abgegeben wird. Interessant und vor allem für die Weiterbildungseinrichtungen wenig beeinflussbar ist der Befund, dass ein hohes Ausmaß an *Vorwissen* ebenfalls positiv mit einer *Empfehlung* korreliert.

Auch für zwei Organisationsvariablen wurden multiple Regressionen gerechnet (s. Tab. 7). Dieses Ergebnis war angesichts der Kritik (vgl. u. a. John/Ehrmann 2005) an einer in ihren Folgen für den Lern- und Bildungsprozess ungeprüften Übernahme des Konzepts der „Kundenzufriedenheit“ (z. B. bei Thiele 2004) von besonderem Interesse. Die Ergebnisse zeigen, dass *Aufgabengeschlossenheit* und *Autonomie* mit der *Erwartung an den Kundenservice* zusammenhängen. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Personen, die Wert auf Kundenservice legen, insgesamt eine hohe Erwartungshaltung gegenüber den didaktischen Leistungen haben. Die Erwartung, dass die Einrichtung *Qualitätsnachweise* liefert, korreliert ebenfalls mit einem Wunsch nach *Autonomie* im Lehr-/Lerngeschehen und hängt mit dem *Motiv*, sich beruflich zu verbessern, zusammen. *Kundenservice* und *Qualitätsnachweis* korrelieren ebenfalls signifikant.

**Tabelle 7: Lineare multiple Regressionsanalyse „Erwartungen an die Weiterbildungseinrichtung“**

abhängige Variable	unabhängige Variable	Signifikanz	Korrelation
Kundenservice	Aufgabengeschlossenheit	.005	.433
	Autonomie	.006	.256
Qualitätsnachweis	Berufliche Verbesserung	.000	.512
	Autonomie	.008	.076
	Kundenservice	.000	.130

### 3. Diskussion

Konstrukte, die sich insgesamt bewährt haben, sind „*berufliche Verbesserung*“ als Element der Eingangsmotivation und das „*Lernmotivierungspotenzial*“ zur Erfassung der Erwartungen an eine Lernumgebung. Auf Seiten der personalen Lernverarbeitung haben sich die Variablen „*frühere Lernerfahrung*“, „*Anstrengungsbereitschaft*“, „*Misserfolgsbefürchtung*“, „*Erfolgswahrscheinlichkeit*“ und „*Empfehlung*“ auf Seiten der Lernenden bestätigt. Auf Seiten der Organisation sind es „*fachliche Erwartungen an den/ die Dozenten/in*“ und „*Kundenservice*“. Die Ergebnisse sind durchgängig nachvollziehbar, d. h. theoriekonform und belegen die Güte und das Potenzial des Instruments. Für die personenbezogenen Variablen kann festgehalten werden, dass sie einen Zugewinn in der Einschätzung von Evaluationsergebnissen in der Weiterbildung bringen werden. Der Fragebogen wird angesichts dieser Ergebnisse im weiteren Verlauf des Projekts bei größeren Stichproben eingesetzt werden können, um dann das Beziehungsgefüge „*Organisation*“ und „*Teilnehmende*“ mit Hilfe von Strukturgleichungen überprüfen zu können (vgl. Abb. 1 oben). Dafür werden die für die Selektion verantwortlichen Variablen Geschlecht, berufliche Position, beruflicher Abschluss und Bildungsabschluss (vgl. Barz/Panyr 2005, S. 69) noch zusätzlich erhoben werden müssen. Hier muss aber ein Messfehler durch den „*stereotype threat*“<sup>2</sup> vermieden werden (z. B. mit Hilfe von Personenkürzeln, vgl. Kil/Pfaff 2000). Auch ist zu überlegen, ob im Fragebogen das Vorwissen nicht nur mittels einer Selbsteinschätzung erhoben werden sollte. Im Bereich der Erwartungen und der Einschätzungen im didaktischen Bereich müssen allerdings noch Verbesserungen vorgenommen werden.

Für Kursleitende kann dann der Fragebogen zusätzlich Hinweise über die Erwartungen von Teilnehmenden geben. Diese können dann ggf. besser aufgegriffen und erfüllt werden, statt Bilanzierungen (z. B. über Noten) interpretieren zu müssen, die keinen Hinweis auf motivational wirksame Verbesserungen und Schwerpunktsetzungen ge-

2 Die Aktivierung von Stereotypen nimmt Einfluss auf Erwartungen, die Bedeutungen von Zielen und das Abschneiden in Leistungssituationen (vgl. z. B. Croizet/Claire 1998).



ben können. So gehen nicht nur das Lehrverhalten, sondern auch die personale Lernverarbeitung der Teilnehmenden und deren Erwartungen an didaktische Arrangements in die Gesamtbilanz für ein Weiterbildungsangebot mit ein. Wie die Unterschiede zwischen den zwei Kurstypen „beruflich“ versus „nicht-beruflich“ zeigen, kann keine einheitliche Idealvorstellung von „Lehre“ und „Organisation“ bei den Weiterbildungsteilnehmenden vorausgesetzt werden, denn es haben sich hier „bereichsspezifische“ Erwartungshaltungen feststellen lassen. Für die Lernforschung ergeben sich neue Anregungen, welche Personen-, Situations- und Organisationsvariablen im Erwachsenenlernen bei unterschiedlichen Anbietertypen eine Rolle spielen und im Feld auch empirisch erfasst werden können.

## **Literatur**

- Achtenhagen, F./Bendorf, M. (2005): Zum Potenzial von Lehr-Lern-Theorien für die betriebliche Bildungsarbeit. In Heid, H./Harteis, Ch. (Hrsg.): Verwertbarkeit – Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden, S. 293–311
- Barz, H./Panyr, S. (2005): Lernkulturen und Kompetenzentwicklung aus milieutheoretischer Sicht. In: Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München, S. 61–78
- Croizet, J./Claire, T. (1998): Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. In: *Personality and Social Psychological Bulletin*, 24, S. 588–594
- Helmke, A. (2005): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. 4. Aufl. Seelze
- Friedrich, H. F./Mandl, H. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weisert, F. E./Mandl, H. (Hrsg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie*, D, I, Bd. 4. Göttingen u. a., S. 237–293
- Herzberg, F. (1968): One more Time: How do you motivate Employees? *Harvard Business Review*, H. 1, S. 53–62
- Höft, S. (2001): Erfolgsüberprüfung personalpsychologischer Arbeit. In Schuler, H. (Hrsg.): *Lehrbuch der Personalpsychologie*. Göttingen u. a., S. 617–651
- John, E.-M./Ehrmann, Th. (2005): „Alas poor Yorick“ Dienstleistung im Bildungsbereich und die Mitwirkung der Studenten. In: *Forschung & Lehre*, H. 9, S. 478
- Kalyuga, S. u. a. (2003): The expertise reversal effect. In: *Educational Psychologist*, H. 1, S. 23–31
- Kil, M. (2005): Organisationspsychologische Erträge für die Erwachsenenbildung am Beispiel „Qualität“. In: *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, H. 1, S. 41–47
- Kil, M./Leffelsend, S./Metz-Göckel, H. (1997): Ist „Zielklarheit“ eine zusätzliche Komponente des Motivationspotentials? In U. Kittler/H. Metz-Göckel (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Erziehung und Organisation*. Essen: Blaue Eule, S. 88–99
- Kil, M./Leffelsend, S./Metz-Göckel, H. (2000): Zum Einsatz einer revidierten und erweiterten Fassung des Job Diagnostic Survey im Dienstleistungs- und Verwaltungssektor. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, H. 3, S. 115–128
- Kil, M./Pfaff, C. (2000): Sind Studienfachwahlentscheidungen beeinflussbar? Evaluation einer „SchnupperUni“ für Frauen. In: Behrendt, B. u. a. (Hrsg.): *Handbuch Hochschullehre 1994 ff.*, Lieferung 5, Kap. E 1.6. Bonn, S. 1–16
- Krause, U.-M./Stark, R. (2005): Bedeutung des Vorwissens für die Wirkung von Feedback und kooperativem Lernen. URL: [www.uni-saarland.de/fak5/stark/krause/downloads/Krause,%20Stark\\_AEPF%202005.pdf](http://www.uni-saarland.de/fak5/stark/krause/downloads/Krause,%20Stark_AEPF%202005.pdf) (Zugriff: 24.10.2005)

- Kuhl, J./Hartmann, K. (2004): Funktionsdiagnostik von Selbststeuerungs- und Persönlichkeitsstörungen. In: Petzold, H. G./Sieper, J. (Hrsg.): Der Wille in der Psychotherapie. Göttingen, S. 45–94
- Kuwan, H./Thebis, F. (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn/Berlin: BMBF
- Mandl, H./Kopp, B./Dvorak S. (2004): Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung, Schwerpunkt Erwachsenenbildung. URL: [www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/mandl04\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf) (Zugriff: 12.04.2005)
- Metz-Göckel, H. (2001): Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Beck, K./Krumm, V. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlage einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung. Opladen, S. 65–75
- Schilling, J./Kluge, A. (2004): Können Organisationen nicht lernen? Facetten organisationaler Lernkulturen. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung. Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie, H. 4, S. 367–385
- Schlutz, E. (1999): Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: Knoll, J. (Hrsg.): Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied, S. 20–38
- Schlutz, E. (2005): Didaktischer Epochenwechsel? Klärungsbedarfe zur Weiterentwicklung des didaktischen Denkens mit Blick auf ein DFG-gefördertes Forschungsvorhaben. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 18–26
- Schönefeldt, U. (2004): Handbuch Weiterbildungsanbieter in Bremen. Universität Bremen: IfEB
- Sonntag, K./Stegmaier, R./Schaper, N. u. a. (2004): Dem Lernen im Unternehmen auf der Spur: Operationalisierung von Lernkultur. In: Unterrichtswissenschaft, H. 2, S. 104–127
- Stern, E. u. a. (2005): Lehr-Lernforschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven. Bonn/Berlin: BMBF
- Thiele, A. (2004): Modulare Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Am Beispiel des regionalen Kooperationsverbundes der Volkshochschulen Mühlheim an der Ruhr, Essen und Oberhausen (MEO). Bielefeld
- Vollmeyer, R./Rheinberg, F. (2003): Aktuelle Motivation und Motivation im Lernverlauf. In: Stiensmeier-Pelster, J./Rheinberg, F. (Hrsg.): Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Göttingen u. a., S. 281–295

## REZENSIONEN

REPORT

ORT



## Das Buch in der Diskussion



Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker  
(mit einem Beitrag von Rudolf Woderich, Thomas Koch und Rainer Ferchland)

### **Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen**

(Waxmann Verlag) Münster u. a. 2004, 358 Seiten, 25,50 Euro,  
ISBN: 3-8309-1461-X

#### **Rudolf Tippelt:**

Das Buch basiert auf einer Repräsentativerhebung in den alten und neuen Bundesländern in der Bundesrepublik Deutschland zum Weiterbildungsbewusstsein und -verhalten der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (18- bis 64-Jährige). Untersucht werden berufsbezogene Lernerfahrungen und Weiterbildungsaktivitäten, immer vor dem Hintergrund der aktuellen Arbeits- und Lebenssituation sowie der vorberuflichen Erfahrungen der Befragten und unter Einbezug der subjektiven Wahrnehmung des sozioökonomischen Wandels.

In einem Hauptteil entfalten Baethge und Baethge-Kinsky den theoretischen Rahmen der Untersuchung und stellen die Zusammenhänge „prozessorientierter beruflicher Weiterbildung“ und veränderter Formen der Arbeitsorganisation dar. Der Wandel beruflicher Weiterbildung – insbesondere betrieblicher Weiterbildung – wird in engem Zusammenhang zu einschneidenden Veränderungen der Arbeitsorganisation von einer fordistisch-tayloristischen zu einer postfordistisch prozessorientierten Organisation der Arbeit analysiert. Die neue Form der Arbeitsorganisation ist eher als kompetenzbasiert, als teamorientiert, als selbstorganisiert und als sozial-kommunikativ zu charakterisieren. Weiterbildungsplanung und Weiterbildungssteuerung müssen diese arbeitsorganisatorischen Veränderungen und die subjektive Wahrnehmung dieses Wandels berücksichtigen.

Auf der Basis einer Stichprobe von 4.052 Interviews werden im Rahmen einer klugen bildungspolitischen Einbettung und einer souveränen betriebssoziologischen Diagnose Lernkompetenzen und Lernkontexte, biografische Erfahrungen und Mobilitätserfahrungen, Weiterbildungsbereitschaft und Weiterbildungsabstinenz empirisch gehaltvoll diskutiert. Zentral für das Verständnis der vorliegenden Studie ist die Aufgliederung von vier zentralen Lernkontexten: formalisiert, medial, arbeitsbegleitend und privat. Das in der Studie so nachdrücklich betonte arbeitsbegleitende informelle Lernen, insbesondere am Arbeitsplatz, scheint für die Mehrheit der erwerbstätigen Bevölkerung der Hauptlernkontext zu sein. Dies ist ambivalent zu werten, denn informelles Lernen entzieht sich häufig strategischer Planung und ist wenig reflektiert. In einer soziologisch begründeten Lerntypologie zeigt sich, dass zwei Drittel der Erwerbstätigen die informellen Lernkontexte als ihre wichtigsten beruflichen Lernerfahrungen empfinden, darunter nun vor allen Dingen die schulisch und beruflich weniger qualifizierten Beschäftigten, die Un- und Angelernten und die in Kleinbetrieben tätigen Personen. Die andere Gruppe, etwa ein Drittel der Erwerbstätigen, orientiert sich stärker an medialen und formalisierten Lernkontexten und ist durch höhere allgemeinbildende berufliche Schulabschlüsse gekennzeichnet: Beamte, Führungskräfte, Akademiker und Angestellte aus Großbetrieben profitieren darüber hinaus

stark von den modernen und lernförderlichen Arbeitsplätzen. In dieser Differenzierung des informellen Lernens am Arbeitsplatz zeigt sich der besondere Wert und die eigentliche Bedeutung der interessanten empirischen Studie. Wer selbstorganisiertes und informelles Lernen propagiert, wird künftig immer die Relativität der lernförderlichen Arbeitsorganisation mit berücksichtigen müssen. Allerdings: Nur diejenigen, die aktive Arbeitserfahrungen haben, haben auch die Möglichkeit – wie relativ auch immer – informelle Lernerfahrungen am Arbeitsplatz zu sammeln und damit beispielsweise ihre Mobilitätsfähigkeit zu verbessern. Arbeitslose sind von diesen Möglichkeiten ausgeschlossen.

Die Studie begründet die nachvollziehbare Forderung, die lernförderliche Arbeitsorganisation zu intensivieren, damit die potenziellen informellen Lernkontexte beim arbeitsintegrierten Lernen überhaupt wirksam werden können. Gravierend sind allerdings die Gefahren einer doppelten Privilegierung jener Gruppen mit guter Ausbildung und lernförderlichen Arbeitsplätzen gegenüber jenen Gruppen mit schlechter Ausbildung und wenig lernförderlichen Arbeitskontexten. Hier wird in neuer Form die doppelte Weiterbildungsschere sichtbar gemacht, denn Kompetenzen für lebenslanges Lernen können sich unter deprivierenden Lern- und Arbeitsbedingungen nicht entwickeln – und hiervon sind besonders Arbeitnehmer mit geringeren schulischen und beruflichen Abschlüssen betroffen.

Im zweiten ergänzenden Teil des Buches wird von Kollegen des Berlin-Brandenburgischen Instituts für Sozialforschung eine komparative Perspektive aufgezeigt, indem das Weiterbildungsbewusstsein der ostdeutschen Erwerbsbevölkerung vor dem Hintergrund regionaler Disparitäten herausgearbeitet wird. In diesem Teil wird das informelle und arbeitsbegleitende Lernen in seiner augenblicklichen Realität sehr kritisch dargestellt. Wichtig ist beispielsweise der Hinweis, dass sich die ostdeutsche Erwerbsbevölkerung an expressiven Formen des öffentlichen Kultur- und Freizeitens wenig beteiligt, was gleichzeitig den Verlust eines eigenständigen informellen Einflussfaktors auf die Lernkompetenzentwicklung darstellt. Die Autoren plädieren gut

nachvollziehbar für eine regional orientierte und räumlich agierende Weiterbildungsplanung und sehen Chancen in lernenden Regionen und regionalen Lernnetzwerken, um neue Lebens- und Erwerbsperspektiven anzuregen.

Fazit: Der Fokus des Buches liegt auf informellen Lernformen, auf der Entfaltung von Lernkompetenz am Arbeitsplatz und auf der betrieblich prozessorientierten Weiterbildung. Die ungleichen Bedingungen beim informellen Lernen am Arbeitsplatz wurzeln in den schulischen und beruflichen Biografien, die sich durch die charakteristischen Übergänge und Zuweisungen zu mehr oder weniger lernförderlichen Arbeitsplätzen fortsetzen. Die hohe Kompetenz der Autoren im Bereich der Beschäftigungs- und Qualifikationsanalyse wirkt sich positiv auf die hier vorgenommene Lern- und Weiterbildungsanalyse aus. Ein Gesamtbild des ungleichen Kampfes um das lebenslange Lernen ergibt sich dann, wenn man auch die Ergebnisse von empirischen Repräsentativbefragungen im eher öffentlichen Sektor der Weiterbildung und den soziokulturellen Entstehungsbedingungen und Ausdrucksformen von Lernkompetenzen und Weiterbildungsverhalten berücksichtigt. Auch wird an verschiedenen Stellen der vorliegenden Untersuchung deutlich, wie wichtig ein Bildungspanel in Deutschland wäre, dem es gelingt, mehrere Kohorten in ihrem Bildungs- und Lernverhalten systematisch zu berücksichtigen, so dass neben Querschnittsvergleichen auch Längsschnittinterpretationen auf der Basis empirischer Daten möglich sind. Dieses Desiderat ist freilich der vorliegenden spannenden Untersuchung nicht vorzuzwerfen.

### **Christine Zeuner:**

Der Titel des Buches „Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen“ der Göttinger Soziologen impliziert, dass lebenslanges Lernen als „Kampf“ gesehen werden kann/sollte – allen (bildungs-)politischen Beschwörungen zum Trotz. Allerdings ist damit noch nicht geklärt, worin der Kampf besteht. Ob es um das kollektive gesellschaftliche Bemühen geht, allen Menschen Zugang zum lebenslangen Lernen zu eröffnen oder um die Frage,

wie sich der Einzelne Zugangsmöglichkeiten zum lebenslangen Lernen verschafft. Mit dem Adjektiv „ungleich“ wird angedeutet, dass die Chancen zur Teilhabe/Teilnahme am lebenslangen Lernen nicht gleich verteilt sind. Hier wäre die Frage zu klären, wo die Ursachen dieser Ungleichverteilung liegen: Bei fehlenden Angeboten, also der gesellschaftlichen Bereitstellung entsprechender Ressourcen, oder bei fehlenden Voraussetzungen der Individuen, das Angebot wahrzunehmen. Ausgangshypothese der Untersuchung, die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellt wurde, ist die Annahme eines „postfordistischen Weiterbildungsparadoxons“ als Folge einer – von den Autoren konstatierten – „postfordistischen“ ökonomischen Ordnung. Sie zeichnet sich ihrer Einschätzung nach aus durch einen Wandel der Marktconstellationen, der Produktionsweise und durch „Veränderungen im Modus der gesellschaftlichen Integration“ (S. 17). Vor allem die Veränderungen der Produktionsweisen, die sich in einer Umgestaltung der Betriebs- und Arbeitsorganisation von Unternehmen manifestiert, die höhere Innovationsfähigkeit, Flexibilität im Einsatz von Produktionsfaktoren und Reaktionsfähigkeit gegenüber Markt- und Kundenansprüchen erfordert, beeinflussen die Arbeitsplatzgestaltung. Berufstypische Aufgabenprofile werden aufgelöst und erhöhen Anforderungen an „Flexibilität, Selbstständigkeit, Selbstorganisation und Koordinierungs- und Kommunikationsfähigkeit“ wodurch sich „neue Profile beruflichen Verhaltens“ ergeben und neue Qualifikationsstrukturen erforderlich werden (S. 21). Die Konsequenz sind veränderte Anforderungen an Arbeitnehmer/innen auf fast allen Hierarchiestufen, woraus die Autoren das „postfordistische Weiterbildungsparadoxon“ ableiten: „Auf der einen Seite erhöht der Zusammenhang von zunehmender Wissensintensität und beschleunigtem Wissensverschleiß in der Arbeit die Notwendigkeit permanenten Lernens, auf der anderen Seite versperrt die steigende Unvorhersehbarkeit der Entwicklung die Verfügbarkeit über eindeutige Weiterbildungsziele und -inhalte“ (S. 18). Mögliche Lösungen dieses Widerspruchs sehen die Autoren in zwei Richtungen:

- Zum einen, indem die traditionelle Distanz zwischen Weiterbildungsanbietern und Betrieben aufgehoben wird und Lernprozesse

stärker als bisher in den Rahmen ihres sozialen Kontextes eingebettet werden. Also dass das Bildungssystem nicht mehr als geschlossenes, sondern als prinzipiell offenes System begriffen wird. Damit plädieren die Autoren für seine bewusste Entgrenzung.

- Zum anderen konstatieren sie eine deutliche Verlagerung der Verantwortung für den Bildungsprozess auf die Individuen und sehen damit für die Zukunft eine Aufgabe von Bildungsinstitutionen darin, die zur Planung und Organisation des individuellen Bildungsgangs notwendigen subjektiven Kompetenzen von frühester Kindheit an zu fördern. Als Konsequenz daraus fordern sie eine „Neugestaltung des Zusammenhangs zwischen Individuum – Bildungsinstitutionen – Organisation der Erwerbsarbeit“ (S. 19).

Vor diesem Hintergrund formulieren die Autoren die Zielsetzung ihrer Untersuchung: Es geht darum, diesen Zusammenhang „in der Wahrnehmung der Individuen und in ihrem Weiterbildungsbewusstsein und -verhalten auszuleuchten und zu klären, welche Bedeutung dabei den Institutionen der Weiterbildung und der Erwerbsarbeit zukommt“ (S. 19). Mit einem solchen Ansatz betreten die Autoren nicht unbedingt Neuland. Wie sie selbst feststellen, sind in Untersuchungen der 1960er und 1970er Jahre durchaus entsprechende Fragestellungen untersucht worden. Neu ist allerdings die Konzentration auf die Frage, welche Auswirkungen der berufliche Werdegang und die Berufstätigkeit auf die lebenslange Lernfähigkeit der Befragten haben. Zugrunde gelegt wird die Hypothese, dass das bewusste und auch weniger bewusste Lernen im beruflichen Kontext die Menschen stärker in ihrem Lernverhalten prägt als Lernen in (bildungs-)institutionellen Kontexten. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen also die Wahrnehmungen der Individuen zur Frage des lebenslangen Lernens und nicht die Frage der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems als Anbieter (S. 25). Wenn man, wie es die Autoren tun, die Frage der Erwerbsarbeit als prägend für das Lernverhalten Erwachsener unterstellt, ist eine Konzentration auf Fragen der beruflichen Weiterbildung nahe liegend. Ihnen ist zwar bewusst, dass sie damit einen großen Teil menschlichen Lernens ausblenden, der, wie sie selbst zugeben, ebenfalls

Bestandteil einer Untersuchung zum lebenslangen Lernen sein müsste (S. 19). Sie nehmen diese Einschränkung des Gegenstandes billigend in Kauf, allerdings ohne sie plausibel zu begründen.

Liest man die Studie als das, was sie ist, nämlich eine repräsentative quantitative Erhebung der erwachsenen Bevölkerung zur Einschätzung des Stellenwerts der formalen wie informellen berufsbezogenen Weiterbildung, sind die Ergebnisse mit Gewinn zu lesen. Ermittelt wurden die Daten mit Hilfe computergestützter standardisierter Interviews, die Grundgesamtheit der auswertbaren Interviews betrug 4.052, wobei ein Drittel der Interviews in den neuen Bundesländern durchgeführt wurde. Ergänzend wurden, ebenfalls als repräsentative Stichprobe, 300 Interviews mit Erwerbstätigen aus der IT-, Medien- und Beratungsbranche durchgeführt. Gefragt wurde nach den Lernerfahrungen der letzten drei Jahre (ausführliche Darstellung der Stichprobenziehung in Kap. 1.4). Interessant ist die Operationalisierung der Fragestellung: Um herauszufinden, wie die Befragten ihr lebenslanges Lernverhalten charakterisieren würden und welche Lernformen hier besonders unterstützend wirken, wurden unterschiedliche Lernkontexte definiert (formalisiert, medial, arbeitsbegleitend und privates Umfeld). Demnach wird arbeitsbegleitendes Lernen von 58 Prozent der Befragten am lernintensivsten eingeschätzt, gefolgt vom Lernen mit traditionellen Medien (15 %), formalisiertem Lernen (14 %), Lernen im privaten Umfeld (9 %) und PC-Lernen (4 %) (S. 43). Diese Selbsteinschätzung steht im deutlichen Widerspruch zur Realität der Weiterbildungsteilnahme. Denn die Untersuchung weist nach, dass die Gruppe, die informelles, arbeitsbegleitendes Lernen als besonders lernintensiv einschätzt, davon aus verschiedenen, vor allem arbeitsplatzstrukturellen Gründen mit höherer Wahrscheinlichkeit ausgeschlossen wird. Dagegen bekommen Personen, die formalisiertes Lernen als besonders wichtig einschätzen, eher Zugang. Hier zeigen sich unterschiedliche Chancen auf die Teilhabe an lebenslangen Lernprozessen. Die Untersuchung belegt zudem, dass die bisherige These, dass Defizite der familialen, schulischen und beruflichen (Bildungs-)Sozialisation durch Weiterbildung kompensiert werden können, nur dann zutrifft, wenn Ar-

beitsplätze lernförderlich gestaltet werden. Sind sie dies nicht, tritt ein, was die Autoren als „doppelte Depravierung“ charakterisieren: Die Personengruppe, die ohnehin weniger Bildungsvoraussetzungen hat, deren Selbstorganisationsdisposition und Kompetenzaktivität eher gering ist, wird von lebenslangen Lernprozessen und damit Arbeitschancen systematisch ausgeschlossen. D. h., strukturelle Defizite potenzieren in ihrer Wirkung individuelle Defizite. Im zweiten, gleich großen Teil der Untersuchung werden die Ergebnisse der Befragungen in den ostdeutschen Bundesländern vorgestellt und mit denen der Westdeutschen verglichen. Dabei werden neben vielen Gemeinsamkeiten durchaus auch Unterschiede in Weiterbildungseinstellung und -verhalten festgestellt.

Baethge und Baethge-Kinsky haben eine sehr ertragreiche Studie zum Weiterbildungsbewusstsein und -verhalten der erwerbstätigen Bevölkerung vorgelegt, deren Ergebnisse wichtige Ergänzungen zu den bereits existierenden Untersuchungen liefern. Wichtig ist, dass sie keinen direkten Beleg für die These liefern, nach der Möglichkeiten und Chancen zur Teilnahme/Beteiligung an lebenslangen Lernprozessen vor allem der individuellen Verantwortung zuzuschreiben sind. Im Gegenteil: Sie weisen nach, dass nur ein lernförderliches Umfeld – auch wenn hier in ihrem verkürzten Verständnis von lebenslangem Lernen nur berufliche Lernkontexte einbezogen wurden – lebenslange Lernprozesse aktiv unterstützt. Interessant wäre es zu untersuchen, ob eine Untersuchung zum Weiterbildungsbewusstsein und -verhalten im allgemeinen, politischen und kulturellen Bereich – der unabdingbar zum lebenslangen Lernen gehört – ähnliche Ergebnisse zeitigen würden. Dieses hätte dann erhebliche Konsequenzen für aktuelle Diskussionen um Selbstorganisation, Entgrenzung und die Frage der zukünftigen Rolle von Institutionen der Erwachsenenbildung.

#### **Udo Kuckartz:**

Dem ersten Augenschein nach lässt der Titel des sorgfältig editierten Buches von Martin Baethge und Volker Baethge-Kinsky kaum erahnen, dass sich hinter dieser, als Band 16 der



„Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess“ erschienenen Arbeit die Auswertung einer der größten empirischen Studien aus dem Bereich der Weiterbildung in Deutschland durchgeführt wurde. Die Autoren haben in den Jahren 2001 bis 2003 in Zusammenarbeit mit dem Infas-Institut und weiteren Partnern mehr als 4000 Personen zwischen 19 und 64 Jahren nach ihrem Weiterbildungsbewusstsein, ihren Bildungserfahrungen und Bildungsaktivitäten befragt. Die Ergebnisse sind außerordentlich vielschichtig und umfangreich, der Fragebogen umfasste fast 40 Seiten. Für jeden Bildungsforscher stellen die Resultate eine wahre Fundgrube dar und man darf hoffen, dass die Daten in Zukunft noch Gegenstand von Sekundäranalysen sein werden. Nicht wenige Ergebnisse gehen in die erwartete Richtung und stellen keine Überraschung dar, etwa dass die Lernerfahrungsquote bei Hauptschulabsolventen und Personen ohne Ausbildung unterdurchschnittlich ist. Viele Ergebnisse sind aber auch überraschend, bspw. dass der Begriff Weiterbildung so wenig positiv besetzt ist, dass das mediale Lernen eine so wichtige Bedeutung hat oder dass die Lernpräferenzen der Individuen einen relativ geringen Einfluss auf die „wichtigsten Lernkontexte“ besitzen. Hier erstaunt es zudem, wie gering die durch zahlreiche biografische Daten erreichbare Quote der Varianzaufklärung ist, nämlich unter 10 Prozent.

Programmatisch für die Studie der Autoren ist der Anspruch, die empirischen Daten von vornherein innerhalb eines theoretischen Rahmens zu interpretieren. Schon die Titulierung mit den Vokabeln „ungleich“ und „Kampf“ sowie die gleich zu Beginn zur Charakterisierung des gesellschaftsstrukturellen Wandels benutzten Begriffe „Fordismus“ und „Postfordismus“ zeigen die Richtung an, in die sich der theoretische Rahmen der Autoren bewegt. Ob diese A-priori-Festlegung aber der empirischen Analyse wirklich förderlich war, mag man bezweifeln, zumindest wird nicht versucht, diesen komplexen Theorieansatz auch mit entsprechend komplexen Analysemethoden und -modellen umzusetzen: Das eingesetzte methodische Instrumentarium geht nur an wenigen Stellen über die deskriptive Darstellung von einfachen Häufigkeiten und Indizes hinaus. Nichtsdestotrotz handelt

es sich um eine hoch interessante und spannend geschriebene Studie.

Den zweiten Teil des Buches bildet ein im Buchtitel bescheiden als „mit einem Beitrag von ...“ angekündigter zweiter Berichtsteil von Rudolf Woderich, Thomas Koch und Rainer Ferchland, der sich vornehmlich dem Ost-West-Vergleich der Daten der Repräsentativstudie widmet. Im Grunde handelt es sich bei dem vorliegenden Band um eine Zusammenstellung von zwei eigenständigen Büchern, denn der Beitrag von Woderich u. a. entpuppt sich als eine Forschungsarbeit von mehr als 150 Seiten, die vom reinen Textumfang sogar umfänglicher als der Hauptbeitrag geraten ist. Woderich und anderen gelingt es mit teilweise anspruchsvollen statistischen Analysen die Unterschiede zwischen Ost und West präzise herauszuarbeiten, wobei erstaunlicherweise ein hohes Maß an Strukturgleichheit festgestellt wird. Gleichwohl gibt es auch erhebliche Differenzen, etwa in Bezug auf den Gleichstellungsvorsprung ostdeutscher Frauen.

Insgesamt handelt es sich bei dem besprochenen Band um eine materialreiche empirische Studie zum lebenslangen Lernen, die auf Grund ihrer Datenbasis bisher beispiellos sein dürfte. Sie belegt, dass das Gesamtniveau der Lernkompetenzentwicklung in Ost wie in West nicht befriedigen kann, denn es sind nach wie vor nur Minderheiten, die Verhaltensweisen eines selbstgesteuerten Lernens praktizieren.

### „Das Buch in der Diskussion“ online

Parallel zum Erscheinen in diesem Heft werden die Besprechungen auch über die REPORT-Website veröffentlicht. Sie haben dort die Möglichkeit, sich an der Diskussion zum Buch zu beteiligen.

Klicken Sie auf der Seite [www.report-online.net/recherche/buchinderdiskussion.asp](http://www.report-online.net/recherche/buchinderdiskussion.asp) auf „Kommentar schreiben“. Es öffnet sich ein Fenster, in das Sie Ihren Text schreiben können. Ihr Kommentar wird an die Online-Redaktion weitergeleitet und von dort unter Angabe Ihres Namens schnellstmöglich auf der Website verfügbar macht.

## **Bildung in der Wissensgesellschaft neu denken**

### **Sammelrezension zu aktueller Literatur**

Die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland befindet sich auf dem Weg in eine dienstleistungsorientierte Wissensgesellschaft, was dazu führt, dass der Ressource „Wissen“ für die aktive Bewältigung des gesellschaftlichen Wandels eine immer wichtigere Bedeutung zukommt. Erkennbar ist, dass der Übergang in die Wissensgesellschaft nur in dem Maße erfolgreich sein wird, wie es gelingt, innerhalb des Bildungssystems ein konsistentes System lebenslangen Lernens zu etablieren. Evident ist auch, dass das deutsche Bildungssystem auf Grund vielfältiger Schwachstellen auf der Angebotsseite derzeit nicht in der Lage ist, dieser Herausforderung erfolgreich zu begegnen. Offenkundig ist weiterhin, dass eine Umgestaltung der gegenwärtigen Bildungslandschaft einen deutlich höheren Ressourceneinsatz von ausnahmslos allen gesellschaftlichen Akteuren – Individuen, Unternehmen und öffentlicher Hand – erfordern wird. Absehbar ist ferner, dass eine einfache Erhöhung des Ressourceneinsatzes bei unverändertem Fortbestehen der existierenden Strukturen („mehr desselben“) die Unzulänglichkeiten und Defizite des Bildungssystems mit hoher Wahrscheinlichkeit eher fortschreibt als mildert, so dass eine echte Bildungsreform auch Strukturveränderungen mit sich bringen muss. Schließlich ist auffällig, wie sehr sich die von den verschiedensten bildungspolitischen Akteuren entwickelten Vorschläge zu Art und Umfang der notwendigen Strukturreformen im Bildungswesen unterscheiden: Beispielhaft sollen die unterschiedlichen bildungspolitischen Vorstellungen anhand der Empfehlungen, Konzepte und Anregungen der Veröffentlichungen „Bildung neu denken!“ und „Wissensgesellschaft, Verteilungskonflikte und strategische Akteure“ nachgezeichnet werden.

#### **Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.)**

##### **Bildung neu denken!**

Das Zukunftsprojekt  
(VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden 2003, 353 Seiten, 24,90 Euro,  
ISBN: 3-8100-4110-6

Die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft hat in Zusammenarbeit mit der Prognos AG, 70 ausgewählten Experten aus den Bereichen Wissenschaft, Wirtschaft und Bildungspraxis und unter der redaktionellen Gesamtleitung von Prof. Dieter Lenzen jüngst eine Studie veröffentlicht, die das ehrgeizige und sehr selten angestrebte Ziel hat, ein geschlossenes Konzept für das gesamte deutsche Bildungswesen zu liefern. Dieses Konzept „Bildung neu denken!“ umfasst insgesamt drei Veröffentlichungen: Band 1: „Bildung neu denken! Das Zukunftskonzept“; Band 2: „Bildung neu denken! Das Finanzkonzept“ (erschienen 2004) sowie Band 3: „Bildung neu denken! Das juristische Konzept“ (erschienen 2005). Nachstehend wird nur der Band 1 näher vorgestellt, weil hier die grundlegenden Empfehlungen formuliert werden, auf die dann in den anderen Bänden jeweils Bezug genommen

wird. Ausgehend von einer Defizitanalyse des deutschen Bildungssystems und den sich abzeichnenden Zukunftstrends in der Lebens- und Arbeitswelt bis zum Jahr 2020, wie Globalisierung, demographischer und wirtschaftlicher Wandel und neue Technologien, werden in Band 1 zahlreiche Empfehlungen für eine grundlegende Strukturreform des gesamten Bildungswesen vorgeschlagen. Dabei werden die Empfehlungen für fünf Lern- und Lebensphasen formuliert, in die nach Meinung der Verfasser zukünftig die Lern- und Arbeitsbiografie der Individuen einzuteilen seien: Kindesalter (0 bis 14 Jahre), Jugendalter (14 bis 21 Jahre), frühes Erwachsenenalter (21 bis 35 Jahre), mittleres Erwachsenenalter (35 bis 65 Jahre), späteres Erwachsenenalter (ab 65 Jahre).

Aus der Vielzahl an Überlegungen sollen im Folgenden einige Vorschläge zu den „Steuerungsprinzipien“ vorgestellt werden, die der Umsetzung einer Bildungsreform zugrunde liegen sollen. Diese Prinzipien werden auch einen erheblichen Einfluss auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung haben:

- Ökonomisierung von Bildung,
- Wechsel von direkter politischer auf indi-

- rekte Steuerung,
- Deregulierung durch Aufgabenkritik des Staates und Rückbau von Rechtsregelungen,
  - Outsourcing der derzeitigen Staatsaufsicht über das Bildungswesen,
  - vereinfachte Zulassung von privaten Bildungseinrichtungen,
  - Einführung leistungs- und belastungsorientierter Bezahlung im Bildungswesen.

Das Konzept „Bildung neu denken!“ weist einige im Vergleich zum bestehenden Bildungssystem entscheidende Richtungsänderungen auf: So werden nachdrücklich insbesondere eine Deregulierung des Bildungswesens, ein Rückzug des Staates auf die Bereitstellung einer qualitativ hoch stehenden Grundbildung vom 4. bis zum 14. Lebensjahr, eine deutlich stärkere Differenzierung und Individualisierung, eine Internationalisierung, eine effizientere Nutzung von Lernzeiten sowie eine Ausweitung von Privatinitiativen empfohlen. Im Ergebnis würde eine konsequente Implementierung des Konzepts „Bildung neu denken!“ einem in der Studie offen ausgesprochenen Paradigmenwechsel für das Bildungswesen in Deutschland gleichkommen, nämlich der Abkehr vom „humanistischen Bildungsideal“ hin zum „ökonomischen Pragmatismus“. Die Studie ist in ihrer Totalität und Radikalität durchaus lesenswert, auch wenn man den Empfehlungen und Hauptbotschaften der Veröffentlichung nicht zustimmen sollte.

**Haubner, Dominik/Mezger, Erika/Schwengel, Herman (Hrsg.)**

**Wissensgesellschaft, Verteilungskonflikte und strategische Akteure**

(Metropolis-Verlag) Marburg 2004, 370 Seiten, 36,80 Euro, ISBN: 3-89518-466-7

Mit der Veröffentlichung „Wissensgesellschaft, Verteilungskonflikte und strategische Akteure“ haben sich die Herausgeber ein anspruchsvolles Ziel gesetzt, da sie die wesentlichen Finanzierungsweisen und Verteilungswirkungen des gesamten deutschen Bildungssystems in ihren Teilbereichen wie auch in ihrem Gesamtzusammenhang beleuchten wollen. Innerhalb der Hauptkapitel „Gerechtigkeitsdefinitionen in der Wissensgesellschaft“, „Finanzierung lebenslangen Lernens

und Verteilungswirkungen“, „Einzelaspekte der Verteilungsgerechtigkeit im Bildungswesen“, „Wechselwirkungen zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt“ und einem „Epilog“ arbeiten 20 zumeist der Sozialdemokratie und/oder den Gewerkschaften nahe stehende Autoren mit insgesamt 19 Beiträgen die unterschiedlichsten Facetten des Zusammenhangs von „Wissensgesellschaft – Verteilungsgerechtigkeit – Anforderungen an die wesentlichen Akteure“ ab: So machen z. B. Ehmann/Walter in ihrem Aufsatz über die „Verteilungsgerechtigkeit im Bildungswesen“ deutlich, dass Ungleiches ungleich behandelt werden muss, damit es gleicher wird. Alles andere wäre eine Verschärfung der derzeit existierenden Ungleichheiten im Bildungssystem. Bosch unterbreitet in seinem Beitrag „Brauchen wir eine Ausbildungsplatzabgabe?“ den Vorschlag, dass eine Fondsfinanzierung nach dänischem Vorbild die Ungleichheiten auf dem Ausbildungsstellenmarkt abbauen oder zumindest dämpfen würde. Bayer/Jaich sprechen sich in ihrem Aufsatz „'Marktismus' oder öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung?“ gegen die ihrer Meinung nach viele Ungerechtigkeiten erst herbeiführende und zuletzt immer stärker werdende Marktorientierung in der Weiterbildung aus und plädieren stattdessen für einen Politikwechsel, der u. a. eine bundeseinheitliche Rahmengesetzgebung in der Weiterbildung vorsieht. Die Publikation selbst ist das Ergebnis von Arbeiten und Workshops im Rahmen des Netzwerkes Europäische Lernprozesse (NELP) und steht nach Aussage der Herausgeber in der Tradition des „Sachverständigenrates Bildung“ der Hans-Böckler-Stiftung, welcher Ende der 1990er Jahre viel beachtete Empfehlungen zur Entwicklung des deutschen Bildungswesen formuliert hat. Nicht nur deshalb lohnt ein Blick in diese Veröffentlichung.

*Stefan Hummelsheim*

## Rezensionen

### **Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) Bildung als Privileg?**

Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit  
(VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden 2004, 451 Seiten, 39,90 Euro,  
ISBN: 3-531-14259-3

Im Zuge der heftigen deutschen Diskussionen um die Ergebnisse der PISA-Untersuchung ist ein Buch mit dem Titel „Bildung als Privileg?“ gewissermaßen Pflichtlektüre für alle, die sich mit Bildungsfragen beschäftigen. Die Herausgeber betonen in ihrer Einleitung, dass es an theoretischen wie empirisch fundierten Erklärungen für das Zustandekommen und die Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheiten auf Grund der sozialen Herkunft mangelt (S. 10 f.). Erst – so fahren sie sibiyllinisch fort – „die theoretische Identifikation und empirische Analysen solcher Mechanismen reichen zum theoretischen Fortschritt, und auf diesem Weg zu vollständigen soziologischen Tiefenerklärungen kollektiver Phänomene, also dem soziologischen Erklärungsgegenstand wie der Bildungsungleichheit“ (S. 11). So komplex wie dieser Satz ist auch das Buch. Die einzelnen Beiträge sollen – so der Anspruch der Herausgeber –, „die Ursachen für ungleiche Bildungschancen und dauerhafte Bildungsungleichheiten systematisch, detailliert und präzise aus sozialwissenschaftlicher Perspektive (zu) untersuchen“ (S. 29). Leider werden nicht alle Beiträge dieser Anforderung gerecht.

Die Beiträge konzentrieren sich auf drei gesellschaftliche Konstellationen: Elternhaus und Bildungssystem als Ursachen dauerhafter Bildungsungleichheiten (zwei Beiträge), Bildungsungleichheit im Primar- und Sekundarbereich (sechs Beiträge) und berufliches Ausbildungssystem und Arbeitsmarkt (drei Beiträge). Abgerundet wird der Sammelband durch zwei Beiträge zu den „Konsequenzen für Politik und Forschung“. Für den Weiterbildungskontext ist insbesondere das dritte Kapitel von Interesse, dort finden sich die Beiträge von Konietzka „Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt“, von

Müller und Pollak „Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?“ (erinnert sei hier an das Gutachten von Hans Tietgens zu der Frage „Warum gibt es weniger Arbeiterkinder in Volkshochschulen?“ aus den 1960er Jahren, das allerdings hier nicht zitiert wird) und von Klaus Schömann und Janine Leschke zum Thema „Lebenslanges Lernen und soziale Inklusion – der Markt alleine wird's nicht richten“. Dieser Beitrag ist insbesondere auf berufliche Weiterbildung hin orientiert und folgt der nach Meinung der Herausgeber „provokanten“ These, „dass allzu großes Vertrauen in die Marktmechanismen beim Zugang zur beruflichen Weiterbildung tendenziell zur Fortschreibung bzw. Verstärkung sozialer Ungleichheiten geführt habe“ (S. 33 f.). Diese These ist in der Weiterbildungsdiskussion nun seit gut dreißig Jahren Bezugspunkt der Frage, wie dieser Bildungsbereich zwischen Markt und Staat zu entwickeln sei.

Schömann und Leschke beschreiben zunächst die Weiterbildungsbeteiligung (mit dem Fokus auf berufliche Weiterbildung) der letzten zwanzig Jahre. Sie betonen die Diskrepanz zwischen politischen Verlautbarungen hinsichtlich der Bedeutung lebenslangen Lernens und der Stagnation bzw. des Rückgangs von Teilnahme und Finanzierung. Hinsichtlich der Teilnahme stellen sie die Unterschiede nach Geschlecht, Bildungsgrad, Region, Alter, Erwerbsstatus und Migrationshintergrund heraus. Im weiteren Verlauf untersuchen sie die Struktur der Teilnahme an Angeboten, der Finanzierung und Dauer von Weiterbildungsmaßnahmen und dem vermuteten Nutzen. Differenziert wird die Teilnahme auch nach Beschäftigungsbranchen, Betriebsgrößen und Zeitformen. Die Autoren stützten sich dabei im Wesentlichen (mit jeweiligen Bezügen zu anderen statistischen Quellen, insbesondere dem Berichtssystem Weiterbildung) auf die Daten des sozio-ökonomischen Panels (SOEP), das am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) in Berlin vorgehalten wird. Dieses Panel wird bislang in der Weiterbildungsdiskussion noch wenig beachtet, insofern sind die Auswertungen, die hier gezielt zur Weiterbildung vorgenommen werden, von Interesse. Interessant sind auch die Korrelationen, welche die Autoren über die Determinanten für den Besuch von berufsbe-

zogenen Weiterbildungslehrgängen vornehmen (S. 380 ff.). Hier werden signifikante Zusammenhänge festgestellt für die Relation zwischen Geschlecht, Alter, Familienstand, Staatsangehörigkeit, Qualifikation und Erwerbsstatus. Im Ergebnis kommen die Autoren zu der Bestätigung, dass die Selektivität des Bildungswesens ein ungebrochenes und hartes empirisches Faktum ist. Sie belegen „eine tief greifende Segmentierung der gesellschaftlichen Personen, die lebenslanges Lernen bereits aktiv betreiben (höhere Schichten) und denen, die weder die Ressourcen zur Investition besitzen noch überhaupt davon überzeugt sind, dass sich solche Investitionen für sie selbst auszahlen (beispielsweise einfache Arbeiter). Die Bedeutung der schichtspezifischen Zugehörigkeit erweist sich in der Weiterbildungsteilnahme sogar als stärker als eine geschlechtsspezifische Prägung“ (S. 385).

Auch wenn das Ergebnis keineswegs überraschend ist, so bestätigt es doch noch einmal präzise anhand der vorliegenden Daten, welche Reichweite die gesellschaftliche Segmentierung und Selektion auch im Bereich der Weiterbildung hat. Allerdings verstellen sich die Autoren einem gründlicheren Blick auf die Weiterbildung, da sie Weiterbildungsteilnahme schlichtweg als „Humankapitalinvestition“ (S. 362) definieren und die Frage der Realität der Bildungs- und Lernprozesse gänzlich ausblenden. Dies gilt für das gesamte Buch: Die rein soziologische Blickweise auf das Bildungssystem hat nur begrenzten Erklärungswert, zeigt sie doch nur Zusammenhänge außerhalb des Bildungssystems auf, nicht jedoch die Realitäten innerhalb desselben. Eine interdisziplinäre Zugangsweise zur Frage der Bildungsungleichheit ist von daher dringend geboten. In ihrer abschließenden Erörterung zur „immerwährenden Frage der Bildungsungleichheit“ machen die Herausgeber einige Vorschläge an die Bildungspolitik, die sich fast ausschließlich auf die Schulen beziehen. Weiterbildung kommt dort leider gar nicht vor.

E. N.

### **Bergmann, Bärbel/Richter, Falk u. a. Arbeiten und Lernen**

Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess  
(Waxmann Verlag) Münster 2004, 319 Seiten, 25,50 Euro, ISBN: 3-8309-1470-9

Der Band von Bärbel Bergmann u. a. stellt Ergebnisse eines Forschungsprojekts vor, das an der TU Dresden im Rahmen des vom BMBF geförderten Forschungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ durchgeführt worden ist. Die umfanglichen und detaillierten Analysen zielen auf die Erfüllung von vier Forschungsaufgaben:

- die Evaluation von unterschiedlichen Beschäftigungsformen unter dem Aspekt der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz,
- die Beschreibung der Handlungskompetenz bei Erwerbstätigen in unterschiedlichen Branchen und die Generierung von Hypothesen über Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Handlungskompetenz,
- die Entwicklung von Methoden einer objektiven Kompetenzmessung,
- die Analyse des Zusammenhangs von Alter und Kompetenzentwicklung.

In ihrer Einleitung entfaltet die Leiterin des Forschungsprojekts klar und präzise den Forschungszusammenhang, der Wissen und Lernen in das Zentrum einer wirtschaftlichen Entwicklung stellt, die durch einen hohen Wettbewerbsdruck gekennzeichnet ist: „Innovation erfordert Wissen. Die Innovationsfähigkeit entscheidet über die Wettbewerbsfähigkeit“ (S. 14). Die Wissensentstehung erfolgt überwiegend durch Lernen im Prozess der Arbeit, weniger durch Aus- und Weiterbildung. Diese empirisch belegte Ausgangslage ist dann Startpunkt für die weiteren Überlegungen, die um die Entstehungsfaktoren und die Wirkungen von unterschiedlich ausgeprägten Handlungskompetenzen kreisen. In den folgenden, namentlich gekennzeichneten Beiträgen werden die Untersuchungsbefunde ausführlich und strukturiert beschrieben. Es wird zum Beispiel der Zusammenhang zwischen der Lernhaltigkeit der Arbeitssituation und der Kompetenz Erwerbstätiger erörtert oder der Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Beschäftigungsformen und der Entwicklung

beruflicher Handlungskompetenz und Gesundheit. Branchenbezüge werden mit zwei Beiträgen hergestellt, die sich auf die Bereiche „Finanzdienstleistungen“ und „Versicherungswirtschaft“ konzentrieren. Alle Beiträge haben eine vergleichbare Struktur, was der Les- und Vergleichbarkeit sehr zugute kommt: Nach der Problemstellung werden die speziellen Fragestellungen benannt. Es folgen ausführliche methodische Hinweise, die eine Würdigung und Nachvollziehbarkeit der Befunde erst möglich machen. Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse wird durch Grafiken und Tabellen unterstützt. Die Ergebnisse beschreibender und schließender statistischer Verfahren werden sorgfältig abgewogen und zurückhaltend interpretiert. Abgerundet werden die Beiträge durch Zusammenfassungen oder Problemdiskurse.

Die Beiträge liefern neben den empirischen Daten auch interessante methodische Details zur Messung von Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit. Zurückgegriffen wird dabei im Wesentlichen auf erprobte Skalen zur Selbsteinschätzung von Wissen und Fähigkeiten. Damit kann der Band die aktuelle Diskussion zu Fragen der Kompetenzmessung in sehr unterschiedlichen Kontexten (PISA, PIAAC, betriebliche Assessments etc.) mit Impulsen versehen. Im abschließenden Beitrag werden dann die Konsequenzen aus der Analyse gezogen und sieben Wege zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung im Betrieb aufgezeigt und beschrieben: Aufgabengestaltung, Lernkultur des Unternehmens, Wissensmanagement, berufliche Entwicklung ermöglichen, Kompetenzentwicklung in Kooperationsnetzwerken, Weiterbildung, arbeitsplatznahes Training. Mit diesem allerdings sehr komprimierten Teil werden dann auch die Praktikerinteressen „bedient“. In der aktuellen bildungspolitischen Diskussion wird eine Aussage auf der letzten Seite (316) sicher die Kontroverse beflügeln und nicht auf einhellige Zustimmung stoßen: „Kompetenzentwicklung ist immer auch eine individuelle Aufgabe und die Realisierungsmöglichkeiten reichen weit über den Unternehmenskontext hinaus. Auch in der Freizeit kann gelernt werden, um die eigene Persönlichkeit zu entwickeln und auch, um für die Erwerbsarbeit fit zu machen.“

*Dieter Gnahs*

**Faulstich, Peter/Forneck, Hermann J./Knoll, Jörg u. a.**

**Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung**

Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2005, 228 Seiten, 22,90 Euro, ISBN: 3-7639-1907-4

Die vorliegende Publikation dient, wie der Untertitel des Buches deutlich macht, der empirischen Fundierung selbstgesteuerten Lernens. Die Analysen wurden im Kontext des Projekts SELBER von drei Universitäten (Hamburg, Gießen und Leipzig) durchgeführt und greifen unterschiedliche Aspekte selbstgesteuerten (auch selbstorganisierten, subjektorientierten und selbstorganisierenden) Lernens wie Lernwiderstand, Lernumgebung und Lernberatung auf. Das Buch gliedert sich in drei Teile.

Teil A (Faulstich/Grell) setzt bei der Frage nach individuellen Gründen des Lernens an und geht dabei von der Unverfügbarkeit der Individuen gegenüber instrumentalistischen Zugriffen aus. Lerntheoretisch orientieren sich Faulstich/Grell an einem subjektorientierten Ansatz. Dem Aspekt der Lernwiderstände nähern sie sich anhand eines Modells, das Schranken und Hemmnisse beim Lernen benennt, die jedoch nicht direkt verursachend auf Gründe zu lernen (oder eben auch nicht zu lernen) wirken, sondern erst durch Erfahrung, Deutung und Bewertung der handelnden Person bedeutsam werden. Einen Schwerpunkt ihres Forschungskonzepts bildet die „Forschende Lernwerkstatt“, die sich in acht Phasen gliedert (bspw. Arbeit mit Bildkarten, symbolisch bildlicher Gestaltung, Gruppendiskussion, Reflexionsphasen). Die empirischen Ergebnisse dieses Ansatzes führen schließlich zu einer veränderten Sicht auf Lernwiderstände und Lernstrategien; d. h. Lernwiderstände, die sich beim eigenen Lernen zeigen, ermöglichen dadurch, dass sie einem Reflexionsprozess unterworfen werden, das Lernen zu lernen. Hervorzuheben ist bei diesem Beitrag neben der ausführlichen lerntheoretischen Auseinandersetzung sicher die Methoden- und Perspektivenvielfalt mit denen Faulstich/Grell den Gegenstand untersuchen und damit angemessen empirisch erfassen.



Teil B (Forneck/Springer) widmet sich der didaktischen Konzeption einer komplexen Selbstlernarchitektur. Mittels quantitativer und qualitativer Daten (bspw. Videoanalysen, Fragebogen, Einzelinterviews, Gruppendiskussionen) wurden (Selbst-)Steuerungslogiken untersucht und im Sinne einer Didaktik der „Ermöglichung“ analysiert, welches Verhältnis zwischen Inhalten, Lernenden und Lehrenden etabliert sein muss, um Autonomiegewinne für Lernende zu erzielen. Die von Forneck/Springer entwickelte Selbstlernarchitektur umfasst drei Ebenen: Didaktik/Materialerstellung, Prozesssteuerung und Lernberatung bzw. Lernentwicklungsberatung, die jeweils aufeinander bezogen sind. Im Ergebnis der Untersuchung zeigte sich, dass bei Teilnehmenden, die der Logik der Lernarchitektur gefolgt waren, weitreichendere Lernentwicklungen feststellbar waren als bei denjenigen, die diese Architektur lediglich als Lernquellenpool benutzten. Interessant an Teil B ist die breite Diskussion um eine „neue Lernkultur“ und den damit verbundenen veränderten Steuerungslogiken. Auch hier sind die Methoden dem Forschungsgegenstand angemessen, gleichwohl stellt sich die Frage, inwiefern eine solch komplexe und aufwändige Selbstlernarchitektur in der Weiterbildungspraxis realisierbar ist. Nicht umsonst – und das ist nur fair und notwendig – thematisieren Forneck/Springer die damit verbundenen institutionellen und materiellen Herausforderungen sowie die erhöhten Anforderungen an Lernende und Lehrende.

Teil C (Häßner/Knoll) fokussiert den Biografiebezug von Lernberatung. Mittels qualitativer Verfahren (bspw. Gruppendiskussion, problemorientiert-biografische Interviews) erhärten sie die Annahme, dass unterschiedliche Ausprägungen selbstgesteuerten Lernens mit Entsprechenden (Vor-)Erfahrungen in Verbindung stehen. Nach einer Einführung zum Thema Lernen und Lebenslauf werden zunächst sechs Arbeitshypothesen formuliert (bspw.: Lernen Erwachsener geschieht zum Großteil nicht institutionalisiert, sondern selbstgesteuert; konkrete Motivationen lösen eine Lernaktivität aus; selbstgesteuerte Lernprozesse finden in anreizreichen Situationen statt; es gibt Lebensabschnitte, die einen hohen Anreizcharakter für Lernende haben; in den Anreizen für selbstgesteuertes Lernen gibt es bio-

grafische Unterschiede; selbstorganisiertes Lernen benötigt Unterstützung). Der Beitrag erscheint erst auf den zweiten Blick in seiner Argumentation stringent, da lediglich zwei der sechs formulierten Hypothesen zunächst einen Biografiebezug in den Blick nehmen. Die Ergebnisse der Analysen jedoch unterstreichen, dass Lernberatung unter Einbezug der Biografie gestaltet werden sollte.

Die Entwicklung einer „neuen Lernkultur des selbstgesteuerten Lernens“ ist sowohl für Weiterbildungseinrichtungen als auch für die Wissenschaft aktuell und mit großen Herausforderungen verbunden. Insgesamt ist die Publikation für alle, die sich mit dem Themenbereich „selbstgesteuertes Lernen“ beschäftigen, als sehr lesens- und empfehlenswert zu bewerten, da sie weitere Bausteine und empirische Belege liefert um sich dem Konstrukt „selbstgesteuertes Lernen“ weiter nähern zu können.

*Elisabeth Kamrad*

**Redaktionen politische Bildung/kursiv – Journal für politische Bildung (Hrsg.)  
Bildungsstandards – Evaluation in der politischen Bildung**

(Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 2005,  
173 Seiten, 13,80 Euro,  
ISBN: 3-89974-1560

Die Redaktionen der beiden einschlägigen Fachzeitschriften „Politische Bildung“ und „kursiv – Journal für politische Bildung“ haben sich zusammengetan, um – angesichts der Bedeutung der Diskussion“ (S. 6) – als Gemeinschaftsprojekt ein Buch zur Diskussion um Standards, Qualitätskriterien und Evaluation in der politischen Bildung herauszugeben. Entsprechend versammelt der Band unterschiedliche Beiträge von Fachleuten aus dem Bereich der politischen Bildung in Schule, außerschulischer Jugendbildung und Erwachsenenbildung.

Das Buch ist in zwei Teile unterteilt: Im ersten Teil geht es um „Bildungsstandards für die politische Bildung in der Schule“ mit insgesamt sieben Beiträgen (S. 9–120), im zweiten Teil um „Qualitätsstandards und Evaluation in der Jugend- und Erwachsenenbildung“ mit

insgesamt vier Beiträgen (S. 121–172). Rein quantitativ zeigt sich hier eine „Schullastigkeit“. Die Diskussion der Beiträge im Schulbereich dreht sich sehr konkret um Standards im Fachunterricht der politischen Bildung an Schulen und bezieht sich vielfach auf einen Entwurf solcher Standards, den die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) vor zwei Jahren der Kultusministerkonferenz (KMK) vorgelegt hat. Leider ist der entsprechende Text im Buch nicht mit abgedruckt. Die Beiträge beziehen sich auf die Ausformulierung des Katalogs, die Anwendung desselben in der schulischen Realität, die Grenzen der Standardisierung (vor allem im politischen Unterricht) und die Gefahren, die sie in sich birgt. Die Formulierung von Standards im politischen Unterricht an Schulen steht aus Sicht der KMK im Kontext anderer Schulfächer wie etwa Mathematik, Deutsch und der ersten Fremdsprache. Der Schulteil des Buches enthält einige interessante Beiträge, so etwa die Übersichtsartikel von Peter Massing („Die bildungspolitische und pädagogische Debatte zur Einführung nationaler Bildungsstandards“) und Dagmar Richter („Diskussionen über Bildungsstandards – alles nur ein Déjà-vu-Erlebnis?“) oder die Problematisierung von Aufgaben und Tests speziell im Fach der politischen Bildung, die einen hohen Anteil von Werte- und Normenvermittlung hat (Georg Weißen).

In dem hier stärker interessierenden Teil zur Jugend- und Erwachsenenbildung bietet Klaus Meisel einen übersichtlichen Einstieg in die „Qualitätsentwicklung in der politischen Bildung“, der eine Orientierung in der Qualitätsdiskussion hinsichtlich der Organisationen, des Personals und der Lernprozesse enthält sowie Möglichkeiten und Grenzen unterschiedlicher Modelle umreißt. Florian Wenzel entfaltet ein System der partizipativen Evaluation politischer Bildung; ein prozessorientiertes Verfahren, das der politischen Bildung eher angemessen sei als „verordnete“ Kriterien. Peter Faulstich konzentriert sich in seinem Beitrag auf die Frage der „politischen Kompetenz“ und erörtert, ob es zur Feststellung einer politischen Kompetenz Standards geben kann und soll. Schließlich beschäftigen sich in einem sehr lesenswerten Beitrag Benno Hafener und Klaus-Peter Hufer mit der Eva-

luation in der außerschulischen politischen Bildung unter dem Postulat „Für eine demokratische und partizipatorische Qualitätsdebatte“. Sie sehen „reflexive Errungenschaften“ in der Evaluationsdebatte und betonen abschließend, dass sie sich nicht gegen eine ideologische Qualitätsdebatte wehren, aber „die verwirrende und Unsicherheit stiftende Flut von Informationen in Form von Datenbanken, Leistungsindikatoren, Beurteilungssitzungen, jährlichen Überprüfungen, die Anfertigung von Berichten, regelmäßige Veröffentlichungen von Ergebnissen, Inspektionen und Peer Reviews“ kritisieren (S. 168 f.).

Das Buch enthält viele gute und interessante Beiträge, wenn auch auf höchst unterschiedlichen Ebenen, bietet aber insgesamt nicht wirklich etwas Neues. Insbesondere die Erwartungen an einen Sammelband bleiben unbefriedigt: Es fehlen eine konzeptionelle Rahmung, eine Hinführung auf das Thema und eine Zusammenfassung, die den Stand von Qualitätsdiskussion und Standarddebatte festhält, offene Fragen formuliert und nach vorne bringt. In einer solchen resümierenden Zusammenschau hätte auch stehen können, was nur ganz selten in den einzelnen Beiträgen mitgeliefert ist: eine kritische Reflexion der Beziehung der Bildungsbereiche zueinander – am Beispiel der politischen Bildung. Man erkennt nicht nur völlig unterschiedliche Akzentuierungen im Bereich der außerschulischen Jugendbildung und Erwachsenenbildung gegenüber der Schuldiskussion, sondern auch eine ganz andere Problemlage. Die Diskussion um Standard im Fachunterricht der Schulen definiert klar Akteure (z. B. KMK) und Verbindlichkeiten (z. B. Schulpläne, Tests), während in der außerschulischen Diskussion eine offene, prozessorientierte und – Verzeihung – marktähnliche Diskussion sichtbar ist. Entsprechend werden in beiden Bereichen auch unterschiedliche Begriffe gebraucht, deren Unterschiedlichkeit im Buch ebenfalls nicht explizit thematisiert wird: Standards im Bereich der Schule, Qualität (und Evaluation) außerhalb der Schule. Natürlich haben Standards und Qualität miteinander zu tun, sie sind jedoch nicht das Gleiche; die Beiträge des Buches liefern aber hinreichend Stoff, um diesem Unterschied nachzugehen. Dies wäre umso wichtiger, als im Bereich der politischen Bildung und auf



der Grundlage der hier ausgebreiteten reflexiven Vielfalt die Frage einer künftigen Konstruktion des lebenslangen Lernens, des lebenslangen politischen Lernens, problemorientiert erörtert werden kann. Es wäre zu wünschen, dass die beiden Fachzeitschriften, die für die Herausgabe des Buches verantwortlich zeichnen, in ihren redaktionellen Beiträgen gerade eben diese Diskussion weiterführen.

E. N.

### Schlüter, Anne (Hrsg.)

#### „In der Zeit sein ...“

Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung  
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2005, 148  
Seiten, 21,90 Euro,  
ISBN: 3-7639-3230-5

Mit dem Band 3 „In der Zeit sein ...“ wird die Reihe „Weiterbildung und Biographie“ von der Herausgeberin Anne Schlüter fortgesetzt. Die Reihe diskutiert Fragestellungen im Kontext von Biographieforschung und Weiterbildung. Neben Sammelbänden, die ausgewählte Kategorien des Forschungskontextes bearbeiten, konzentriert sich die Reihe auf die Publikation von Projekten aus der Biographieforschung. Im vorliegenden Band stellt die Herausgeberin zusammen mit sechs Nachwuchswissenschaftlerinnen verschiedene Forschungsprojekte vor. Damit verdeutlicht sie die Diversität möglicher qualitativer Fragestellungen der Biographieforschung in der Weiterbildung. Die Aufsätze widmen sich den Schwerpunkten „Bildungs- und Karrierebiographien in der Erwachsenenbildung“ sowie „Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung“ (S. 11). Daneben stehen die Forschungsprojekte auch unter dem Fokus von Weiterbildung in Volkshochschulen und/oder im Kontext der Genderforschung.

Einleitend wird im vorliegenden Sammelband die Kategorie „Zeit“ in ihrer Breite und Unterschiedlichkeit dargestellt und definiert. Unter diesem Zeitbegriff werden Interviews, die in verschiedenen Forschungsprojekten durchgeführt wurden, betrachtet und ausgewertet. Die Autorinnen der Aufsätze stellen sich dabei der Herausforderung, den theoretisch viel erörter-

ten Zeitbegriff empirisch zu erforschen. Dies gelingt durch das verschiedene Fassen von Zeit im Verlauf von Biografien. So findet sich der in der Einleitung dargestellte Zeitbegriff in den einzelnen Forschungsprojekten in seiner Unterschiedlichkeit. Ebenso spiegeln sich in den einzelnen Aufsätzen die in der Einleitung dargestellten Ziele von Fallstudien in der qualitativen Forschung wider. Die Aufsätze benennen jeweils verschiedene Forschungsfragen innerhalb der Biografieforschung und bearbeiten diese zum Teil. So repräsentieren die Beiträge auch unterschiedliche Zeitpunkte von Forschungsprojekten und thematisieren die Kategorie „Zeit“ auch auf der Ebene des gesamten Bandes.

Nicole Justen beispielsweise entwickelt in ihrem Aufsatz nach der Durchführung eines Interviews mit einem Weiterbildungsberater Forschungs- und Untersuchungsfragen zur Evaluation von biografisch orientierten Erwachsenenbildungskursen an Volkshochschulen. Dabei fokussiert sie die Integration der „biographischen Selbstthematizierung“ (S. 39) in die bestehenden Evaluationsformen. Ines Schell-Kiehl wertete Interviews mit Mentorinnen über ihre Tätigkeit aus. Da die Perspektive der Mentorinnen in der internationalen Mentoringforschung bislang weitgehend außer Acht gelassen wurde, begibt sie sich mit ihrem Projekt auf das Terrain eines neuen Forschungsfeldes. An zwei durchgeführten Interviews stellt sie die Frage nach dem Einsatz der Ressource Zeit und der Bewertung dieses Einsatzes durch die Mentorinnen. Dabei resümiert die Autorin den von den Interviewpartnerinnen dargestellten persönlichen Gewinn ihrer Tätigkeit. Andrea Thieles Beitrag betrachtet das Image von Volkshochschule und kann unter dem Aspekt „In der Zeit sein ...“ in die Weiterbildungsforschung eingeordnet werden. Da der Band den Untertitel „Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung“ trägt, stellt sich jedoch die Frage nach der Einordnung des Aufsatzes in dieses Thema. Anzumerken bleibt, dass die Auswertung der Interviews von den Autorinnen zumeist in illustrierender Weise geschieht. Eine weitergehende Paraphrasierung und Interpretation fehlt an vielen Stellen. Dies lässt sich wohl auf den unterschiedlichen Stand der Forschungsprojekte zurückführen. Mit Spannung können so interessierte Lesende weiter-

führende Interpretationen in den folgenden Bänden der Reihe erwarten.

Die kurzweilige Publikation macht neugierig und Lust auf Biografieforschung, was – nebenbei bemerkt – durch das zum Lesen motivierende Design der Reihe unterstützt wird. Der Band stellt die Bedeutung von Biografieforschung im Kontext der Weiterbildungsforschung heraus. Mit Blick auf die Methodendiskussion in der Erwachsenenbildung kann diese Form der Publikation als Beitrag dazu verstanden werden, die Unterschiedlichkeit von Biografieforschung und qualitativer Forschung überhaupt darzustellen. Dazu bietet der Band wertvolle Ansätze zur weiteren Diskussion.

Auf Grund des dargestellten Gesamtkonzepts des Bandes halte ich ihn für geeignet zum Einsatz in Methodenseminaren mit Studierenden. Einzelne Aufsätze des Bandes können zur Sensibilisierung für qualitative Forschungsfragen am Beispiel der Biografieforschung oder zur Diskussion über Sinn und Zweck von Fallstudien genutzt werden.

*Regina Egetenmeyer*

### **Vespermann, Per Zertifikat und System**

Eine mehrstufige empirische Exploration im IT-Weiterbildungsbereich (Waxmann-Verlag) Münster 2005, 272 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 3-8309-1518-7

Das Buch ist eine klassische Dissertation. Auf den achtzig Seiten der ersten beiden Kapitel definiert der Autor den Forschungs- und Entwicklungsstand zu Zertifikaten und ihre Funktion als Berechtigungsinstrumente insbesondere im beruflichen Bereich. Die Ausführungen geben einen guten Einstieg ins Themenfeld; anregend ist die kritisch-analytische Auseinandersetzung mit dem Stellenwert von Zertifikaten im Kontext lebenslangen Lernens. Empirisch interessant wird es dort, wo sich Vespermann mit den Zertifikaten im IT-Bereich beschäftigt. Der IT-Bereich ist für den Autor gewissermaßen ein Anwendungsfall seines allgemeineren Erkenntnisinteresses. Es geht um die Einschätzung, „inwieweit das insgesamt eher diffuse und durch unterschied-

lichste Zuständigkeiten geprägte Weiterbildungssystem ... in der Lage ist ..., als Gelenkstelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zu wirken“ (S. 9). Die Wahl des Gegenstandes „Informationstechnologie“ begründet der Autor damit, dass es sich um einen äußerst dynamischen Bereich handelt, in dem das technische Wissen einen sehr schnellen Umschlag findet (ebd.). Damit ist allerdings auch ein „Sonderfall“ ausgewählt, dessen Untersuchungsergebnisse möglicherweise nur schwer auf den „behäbigeren“ institutionellen Weiterbildungsbereich zu übertragen sind.

Der Neuartigkeit und Dynamik seines Untersuchungsgegenstands trägt der Autor insofern Rechnung, als er ein exploratives Vorgehen wählt, um das Feld zu erkunden und die Sicht nicht durch bereits zu fest formulierte Hypothesen zu behindern. Der mehrstufige Zugang – wie er im Untertitel der Arbeit angekündigt wird – umfasst drei Schritte: Zunächst wird ein Sample von Weiterbildungsanbietern (in Berlin, Hamburg und München) zur Angebots- und Zertifizierungsrealität standardisiert befragt, in leitfadengestützten Experteninterviews wird nach dem Systematisierungsgrad der Weiterbildung und der Rolle der Zertifikate gefragt und schließlich werden auf einer „Metaebene“ bei bundesweit arbeitenden Institutionen und Dachverbänden Fragen der Ausgestaltung des Bereichs unter dem Aspekt der Zertifizierung erörtert. Es handelt sich um ein anspruchsvolles methodisches Design mit aufsteigender Generalisierung, das hohe Anforderungen an die übergreifende Auswertung stellt. Interessant ist, dass der Autor – eine ungewöhnliche Innovation in Arbeiten dieser Art – nicht nur ein inhaltliches, sondern auch ein methodisches Resümee zieht (S. 247 ff.), indem er sich mit den eingesetzten Erhebungsmethoden auseinandersetzt. Es erfolgt eine kritisch-reflexive Betrachtung der inflationären Ansätze wie Mix, Vielfalt, Kombination und Triangulation der Methoden, allerdings bleibt er in der Umsetzung dieser kritischen Variante auf den eigenen Methodenmix affirmativ: „Der an dieser Stelle eingesetzte explorative Ansatz hat sich insofern bewährt, dass das Untersuchungsfeld der Weiterbildungszertifikate mit standardisierten und generierenden Techniken äußerst facettenreich erfasst werden konnte.“ Für den Le-

ser ist der Bezug der Erkenntnisse auf den drei angestrebten Untersuchungsebenen keineswegs immer erkenntlich.

Doch nun zum Inhalt: Der Autor arbeitet schlüssig heraus, dass Zertifikate im IT-Bereich ebenso unterschiedlich sind wie die ihnen zugrunde liegenden curricularen Strukturen der Anbieter. Und er verweist auf die darin liegenden Probleme: Eine Anrechnung der Zertifikatleistungen untereinander gibt es in der Regel nicht. Es wird eher nach individuellen Maßstäben zertifiziert, übergreifende Qualitätsstandards sind nur rudimentär vorhanden. Darüber hinaus sind die Weiterbildungsangebote mit Zertifizierungsmöglichkeit für die Adressaten ausgesprochen unübersichtlich. Diese Situation verstärkt sich noch in dem Bemühen der Anbieter, entlang betrieblicher Interessen und Funktion zu diversifizieren. Die Orientierung der Angebote auf Funktionsausschnitte in Unternehmen läuft einer höheren Systematisierung und Anerkennung gleicher Standards zuwider. Interessant ist auch der Hinweis, dass es eher die Ansätze der Europäischen Union sind, die hier strukturelle und standardorientierte Aspekte enthalten, etwa der europäische Computerführerschein oder die Projekte des CEDEFOP. Im Transfer auf weitergehende Zertifizierungsmaßnahmen verweist Vespermann darauf, dass – ausgehend vom Beispiel IT – eine zunehmend verdichtete Diskussions- und Entwicklungsarbeit notwendig ist, um Standards festzustellen, Anerkennungen zu sichern und Zugänge übersichtlich zu machen. Diese lässt sich eher im regionalen Rahmen finden. Generell aber steht vor der Anerkennung und Standardisierung von Zertifikaten die Frage, ob und wenn ja, welche Kenntnisse überhaupt zertifiziert werden sollen. Hier ist in der Tat der IT-Bereich ein lehrreiches Beispiel für die Probleme der Weiterbildung, immer wieder neu zugeschnittene und sich neu entwickelnde inhaltliche Bereiche in angemessene Zertifikate zu gießen.

Die Arbeit von Per Vespermann weist exemplarisch auf Probleme der Weiterbildung, nicht nur zu Fragen der Zertifizierung hin. Dadurch, dass der Autor an seinem Beispiel bleibt und dort verschiedene Aspekte „erkundet“, geraten auch Zusammenhänge in den Blick, die bei der Diskussion um die Zertifikate zu be-

rücksichtigen sind. Eine interessante Arbeit für diejenigen, die sich mit den Möglichkeiten der Modularisierung und Zertifizierung im Weiterbildungsbereich und des Bezugs dieser Fragen zu den Strukturelementen von Weiterbildung beschäftigen.

E. N.

**Weber, Susanne Maria**  
**Rituale der Transformation**

Großgruppenverfahren als pädagogisches Wissen am Markt  
(VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden 2005, 405 Seiten, 39,90 Euro,  
ISBN: 3-531-14826-5

Ständig wird neues Wissen produziert, das Transformationsprozessen unterliegt – so auch pädagogisches Wissen. Wie sich diese Transformation von Wissen vollzieht, ist jedoch ein nicht immer durchsichtiger Prozess. Susanne Maria Weber widmet sich in ihrer Publikation einer empirischen Rekonstruktion des Transformationsprozesses neuen „pädagogischen Wissens am Markt“ am Beispiel der Großgruppenverfahren. Sie greift mit Großgruppenverfahren ein Beispiel auf, das als neues Verfahren in der Organisationsberatung und damit als neues pädagogisches Wissen gelten kann. Anhand dieses Beispiels verfolgt die Autorin den Prozess der Transformation. Die zentrale Einleitungsfrage, die gestellt wird lautet: „Was wird aus dem Neuen, wenn es nicht mehr neu ist?“ (S. 13). In diesem Kontext handelt es sich bei dem Neuen um pädagogisches Wissen. Wissen tritt in gesellschaftliche Diskursräume ein, wird aufgegriffen, benutzt und verändert sich dabei. Was aber kennzeichnet den Verlauf und die Veränderung? Wie geht die Transformation vonstatten?

Susanne Maria Weber versucht diese Fragen anhand ihres gewählten Beispiels zu beantworten. Sie greift in ihrer Arbeit ein spezifisches Wissen auf, um den Transformationsprozess empirisch zu untersuchen: Das Großgruppenverfahren als pädagogisches Wissen am Markt. Bei ihrer Untersuchung bezieht sie sich auf den „Aspekt der prozessualen Rekonstruktion pädagogischen Wissens“ (S. 13). Zunächst stellt die Autorin auf den Seiten 48 bis 115 verschiedene Großgruppenverfahren

in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden dar. Dazu zählen: Open Space Technology; Appreciative Inquiry Summit; Zukunftskonferenz; Real Time Strategic Change. Großgruppenverfahren sind Verfahren kollektiven und organisatorischen Lernens, die die Generierung neuer Lösungen zum Ziel haben. Anschließend widmet sie sich dem Wissen im prozessualen Verlauf und seiner prozessualen Veränderung. Der Ausgangspunkt für die Untersuchung dieser Transformation ist der Eintritt des methodischen Arrangements „Großgruppenverfahren“ in den Markt. Von diesem Punkt ausgehend untersucht sie die Transformation dieses Wissens im „Produktlebenszyklus“ (S. 23) in vier Schritten:

Ein erster Schritt im Produktlebenszyklus der Großgruppenverfahren ist der Anschluss an andere Theorien, was Susanne Weber als „Mythenwissen“ bezeichnet. Das neue Wissen wird als „Heilswissen“ angesehen und wird zum Mythos. Ein zweiter Schritt ist die Verbreitung des Wissens am Markt. Das Wissen wird zur Mode. In dieser Phase kommt es auch zur Diffusion der unterschiedlichen Großgruppenverfahren. Es kommen Zweifel am Verfahren auf. Um diesen Transformationsschritt zu belegen, baut die Autorin zwei empirische Untersuchungen ein, durch die sowohl qualitative als auch quantitative Aspekte des Großgruppenverfahrens deutlich gemacht werden. Sie zeigt damit auf, inwieweit sich das Wissen selbst verändert im Zuge des Prozesses. Die quantitative Ausweitung und die qualitative Diffusion werden dadurch deutlich. Der nächste Schritt des Transformationsprozesses ist ein „aus der Mode kommen“ des Wissens, den Susanne Maria Weber anhand einer Prozessevaluation untersucht. Der vierte und letzte von der Autorin aufgeführte Transformationsschritt ist gekennzeichnet von einem Wandel zu Neuem: „nach der Mode ist vor der Mode“. Das Wissen läuft entweder aus oder verändert sich. Die Frage nach der Nachhaltigkeit von Wissen spielt in dieser Phase des Transformationsprozesses eine besondere Rolle.

Das an sich interessante und relevante Thema ist auf Grund nicht immer klar definierter Begriffe und Gegenstände teilweise schwer nachvollziehbar. Bei der Behandlung des Themas mischen sich einige Aspekte, die im Ver-

lauf des Werks nicht immer klar ersichtlich voneinander getrennt werden: Die Schwierigkeit bei der Lesbarkeit liegt darin, dass für die Untersuchung der Rituale der Transformation ein Untersuchungsgegenstand gewählt wurde, der Transformation selbst in sich beinhaltet. Dadurch wird der Transformationsbegriff für unterschiedliche Sachverhalte verwendet, was auch zur Folge hat, dass das eigentliche Untersuchungsziel nicht immer konsequent verfolgt wird. Insgesamt vermittelt die Publikation mit ihren Analysen der verschiedenen Transformationsschritte eines speziellen pädagogischen Wissens eine interessante Perspektive auf einen Prozess, der ansonsten recht intransparent ist und eröffnet somit die Möglichkeit der Betrachtung pädagogischen Wissens auf einer Metaebene.

Anne Lemmen

**Withnall, Alex/McGivney, Veronica/Soulsby, Jim**

**Older People Learning – myths and realities** (National Institute of Adult Continuing Education – NIACE) Leicester 2004, 68 Seiten, 12,95 GBP, ISBN: 1-86201-191-5

Mit dem vorliegenden Handbuch beabsichtigen die Autor/inn/en, einen Beitrag zur Förderung von Lernmöglichkeiten für ältere Menschen zu leisten, indem Mythen über das Lernverhalten Älterer abgebaut und Informationen über die tatsächliche Lernbereitschaft und Lernfähigkeit Älterer zur Verfügung gestellt werden. Angesichts der zögerlichen Umsetzung gerontologischer Forschungsergebnisse in der Praxis steht dabei der Transfer von Forschungsbefunden und nicht die Erarbeitung neuer Erkenntnisse im Vordergrund. Im Anschluss an gängige gerontologische Auffassungen wird Alter in dem Handbuch als ein relativer Begriff verstanden, zugleich wird auf verbreitete Definitionen von Altersgrenzen Bezug genommen, wenn es darum geht, die geringe Partizipation Älterer im Bildungs- oder im Erwerbssystem quantitativ zu untermauern. Je nach Bezugspunkt werden Ältere hinsichtlich der Erwerbstätigkeit als über 45-Jährige definiert, hinsichtlich des Lernens wird die Grenze bei 80-Jährigen gezogen. Für eigene Untersuchungen des NIACE, auf die hier kurz Bezug genommen wurde, wird die Ziel-

gruppe mit 50 Jahren und älter abgegrenzt. Unabhängig davon, welche Altersgrenzen zu Grunde gelegt werden, ist jedoch in Großbritannien – wie in Deutschland auch – ein zentrales Problem zukünftiger Alterspolitik, dass die öffentliche Wahrnehmung älterer Menschen stark von Negativkonzepten und Stereotypisierungen geprägt ist und deshalb Potenziale und tatsächliche Bedürfnisse Älterer nicht angemessen berücksichtigt werden.

Das Buch ist so aufgebaut, dass die relevanten Informationen jeweils von einem gängigen Vorurteil über ältere Menschen eingeleitet werden. In insgesamt fünf Abschnitten werden so gesellschaftliche und individuelle Faktoren der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft diskutiert, wobei besonders positiv die gendersensible Erörterung der Faktoren auffällt. Jede These über Ältere wird mit einer kurzen Zusammenfassung des Forschungsstandes widerlegt bzw. durch notwendige Differenzierungen entkräftet. So wird beispielsweise unter der These „Older People are not interested in learning anything new“ (S. 53) darauf hingewiesen, dass sich durch veränderte Lebensumstände im Rentenalter, gesundheitliche Veränderungen, veränderte Familienkonstellationen etc. sowohl Lerngelegenheiten wie auch Lernerfordernisse ergeben, die jedoch nicht gesehen und für die deshalb keine geeigneten Lernangebote bereitgestellt werden. Dies sollte nicht mit mangelndem Interesse verwechselt werden. Die knappen Ausführungen zur Richtigstellung (meist eineinhalb bis zwei Seiten lang) werden jeweils ergänzt durch kurze Erörterungen zu Konsequenzen für die Bildungspraxis und Verweise auf – nahezu ausschließlich britische – Praxisbeispiele, die jeweils in ein bis zwei erläuternden Sätzen mit Kontaktadressen (meist auch Internetadressen) vorgestellt werden.

So ist eine interessante und gut verständliche Aufbereitung aktueller Forschungsergebnisse entstanden, die angesichts der ähnlich gelagerten Problemkonstellationen auch für Leser/innen außerhalb Großbritanniens Anregungen und Argumente liefert. Zu berücksichtigen ist, dass die Publikation eindeutig als Handreichung für die Praxis und nicht als forschungsorientierte Literaturstudie angelegt ist. Die Thesen, an denen die Autor/inn/en ihre Aus-

führungen entfalten, sind sicherlich praxisrelevant, doch folgt die Auswahl keinem erkennbaren Muster. Die Ausführungen sind allesamt sehr knapp gehalten, so dass interessierte Leser/innen zur Vertiefung auf weiterführende Literatur angewiesen sind. Aus einem mir nicht ganz einsichtigen Grund gehen die Autor/inn/en jedoch davon aus, dass Praxisorientierung einen Verzicht auf Literaturangaben im Text rechtfertigt. Sie verweisen lediglich auf die Literaturliste, in der auf zweieinhalb Seiten ausgewählte, vorwiegend britische Veröffentlichungen zum Thema zusammengestellt sind. Als Fundus für Praxisbeispiele und prägnante, zum Teil auch provokante Texte über das Lernen Älterer ist das Buch jedoch durchaus empfehlenswert.

*Carola Iller*

### **Wolf, Gertrud Konstruktivistische Umweltbildung**

Ein postmoderner Entwurf im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2005, 264 Seiten, 24,90 Euro, ISBN: 3-7639-1919-8

„You don't have to have the answers, just pose the questions“, lautet heute die Empfehlung an diejenigen, die professionelle Bildungsarbeit in einem Feld leisten, das früher Umweltbildung hieß und durchaus Antworten beschränkter Reichweite zu bieten hatte. Die globalen Problemlagen, die heute in den Blick genommen werden müssen und deren Komplexität in der Verquickung von ökologischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Phänomenen liegt, lassen kaum noch einfache Lösungen zu. Der Datenfülle zum Trotz gibt es keine Wahrheiten oder Sicherheiten mehr, auf die man seine Antworten stützen könnte. Neue normative Konzepte wie „Sustainable Development“ (nachhaltige Entwicklung) sollen Abhilfe schaffen, aber sind sie anschlussfähig? Kein Wunder also, dass der Ausgangspunkt für die Dissertation von Gertrud Wolf die krisenhafte Verunsicherung der Umweltbildung in Zeiten der Globalisierung und der Postmoderne ist. Nur logisch ist dann, dass die Autorin gleich zu Beginn sagt, dass sie selbst Rezepte zur Auflösung der Krise weder liefern kann noch will, aber nach einer diffe-

renzierten Diagnose der Situation ihrer Community durch neue Theorieangebote (unter anderem basierend auf dem interaktionistischen Konstruktivismus nach Reich) Denkanstöße für Diskurse geben möchte, die sie offensichtlich vermisst. Zudem sollen Hinweise dazu gegeben werden, was in Zukunft als Professionalität von Umweltbildung gelten kann.

Der Stand der Forschung wird sehr komprimiert in den einführenden Problemaufriss integriert, weil dabei Forschungslücken deutlich werden, die Gertrud Wolf füllen möchte. In erster Linie ist dies die Konfrontation der Umweltbildung mit den Diskursen der Postmoderne, die auf didaktischer Ebene im Konstruktivismus ihre Entsprechung finden sollen. Grundlage aller weiteren Überlegungen ist die Empirie, die deshalb in komprimierter Form (30 Seiten) einem wesentlich umfangreicheren Theorieteil vorausgeschickt wird. Gertrud Wolf hat das Feld „Umweltbildung“ mittels der Methode der am DIE entwickelten „forschenden Fortbildung“ über die Akteure erschlossen. Eine gut begründete Auswahl von Akteuren wurde in den Blick genommen, im wahrsten Sinne des Wortes: Teilnehmende Beobachtung während einer Zukunftswerkstatt und das dabei generierte Material sind die Grundlage ihrer Analyse. Die Diagnose, die sie stellen muss, ist beklemmend: Die Akteure sind nicht in der Lage, Visionen zu entfalten, sie können nicht auf Theorien zurückgreifen, sie zeigen verschiedene Anzeichen eines Burnout-Syndroms. Dies lässt die Autorin zunächst so stehen und skizziert die Entwicklung der Umweltbildung so, wie sie sich aus der Literatur rekonstruieren lässt. Auch hier die Erkenntnis, dass Theoriedefizite bestehen, nicht zuletzt weil internationale Diskurse zur Bildung nicht zur Kenntnis genommen werden. Und im Spiegel der Moderne und der Postmoderne wird diagnostiziert: „Die Brüche der modernen Gesellschaften sind auch die Brüche der Umweltbildung: Sie sind vor allem bedingt durch das Festhalten an einem naturalistischen Weltbild, durch die Betonung der Rationalität, die Denkvorgänge stets als logisch begründbar und eindeutig entscheidbar verlaufen lassen will, sowie durch eine Ethik, die richtiges Handeln als voraussagbar annimmt“ (S. 119). Selbst die Nachhaltigkeit wird „eingeordnet“ – als Ver-

such, die verlorene Ordnung wiederherzustellen.

Das Herzstück des Buches ist der dritte, konzeptionelle Teil der Dissertation. Hier baut die Autorin ihrer Zielgruppe – den Akteuren der Umweltbildung in Praxis und Wissenschaft – Brücken (über die Themen Ethik – Erkenntnis – Konstruktion) hin zu den Antworten, die sie der Umweltbildung offeriert. Dies gelingt ihr auf einem Niveau und in einer Textqualität, die dort kaum üblich ist: international belesen, theoretisch fundiert und immer kritisch hinterfragend. Letzteres hindert sie nicht, Stellung zu beziehen und zu einem Entwurf einer konstruktivistischen Umweltbildung zu gelangen, der den interaktiven Konstruktivismus von Kersten Reich aufnimmt und sich dezidiert für die Theorie des situierten Lernens ausspricht, die im Instrument der „Realbegegnung“ konkretisiert wird. Konstruktivistisch betrachtet, ist dies ja auch nur ein Angebot! Offen bleibt das über die Nomenklatur hinaus schwierige Verhältnis von „Umweltbildung“ und „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. Gertrud Wolf überlässt es ihren Probanden, sich dazu zu äußern. Das ist eine kluge Lösung, die sicherstellt, dass die tiefgründigen Fragen, die das Buch an alle Akteure der Umweltbildung wie auch der Bildung für nachhaltige Entwicklung richtet, nicht von einem Richtungsstreit überlagert werden. Ein empfehlenswertes Buch!

*Angela Franz-Balsen*

## **Autorinnen und Autoren der Beiträge**

**Prof. Dr. Rolf Arnold**, Professor am Fachgebiet Pädagogik und Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung der Technischen Universität Kaiserslautern, rarnold@rhrk-kl.de

**Dr. Claudia Gómez Tutor**, Projektmitarbeiterin am Fachgebiet Pädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern, cgomez@rhrk.uni-kl.de

**Dr. Monika Kil**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (IfEB) der Universität Bremen, ifeb@monikakil.de

**Dr. Florian H. Müller**, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Pädagogik der Universität der Bundeswehr München, Florian.Mueller@unibw-muenchen.de

**Prof. Dr. Horst Siebert**, Professor am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover, eb@erz.uni-hannover.de

**Prof. Dr. Gerald A. Straka**, Professor am Institut für Technik und Bildung der Universität Bremen, straka@uni-bremen.de

**Sina Wagner**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (IfEB) der Universität Bremen, sinaw@uni-bremen.de

**Dr. Gertrud Wolf**, Habilitandin am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, gertrud.wolf@gmx.de

## **Autorinnen und Autoren der Rezensionen**

**Regina Egetenmeyer**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, regina.egetenmeyer@uni-due.de

**Dr. Angela Franz-Balsen**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Umweltkommunikation (INFU) der Universität Lüneburg, franz-balsen@uni-lueneburg.de

**PD Dr. Dieter Gnahs**, Leiter des Programmbereichs „Lehren und Lernen“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, gnahs@die-bonn.de

**Stefan Hummelsheim**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Programm „Strukturwandel der Weiterbildung“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, hummelsheim@die-bonn.de



**PD Dr. Carola Iller**, wissenschaftliche Assistentin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg, iller@ibw.uni-heidelberg.de

**Elisabeth Kamrad**, wissenschaftliche Assistentin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg, kamrad@ibw.uni-heidelberg.de

**Prof. Dr. Udo Kuckartz**, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Marburg, kuckartz@staff.uni-marburg.de

**Anne Lemmen**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, anne.lemmen@uni-duisburg.de

**Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl**, Professor am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen und Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn, nuissl@die-bonn.de

**Prof. Dr. Rudolf Tippelt**, Professor am Institut für Pädagogik der Universität München, tippelt@edu.uni-muenchen.de

**Prof. Dr. Christine Zeuner**, Professorin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Flensburg, zeuner@uni-flensburg.de