Horst Siebert

Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung – am Ende oder am Anfang?

Vorbemerkungen

Die Kommission Erwachsenenbildung der DGfE bemühte sich auf ihrer Jahrestagung 1985 um eine kritische Bestandsaufnahme der empirischen Erwachsenenbildungsforschung. In drei Arbeitsgruppen wurden Bilanzen und Perspektiven der Adressaten-, der Institutionen- und der Lehr-Lernforschung erörtert. Da Ziel und Kriterium aller praktischen Bildungsarbeit die "gelungene" Lehr-Lernsituation ist, ist die Erforschung pädagogischer Situationen auch eine unverzichtbare, vielleicht sogar vorrangige Aufgabe der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Und dennoch scheint in den vergangenen Jahren nicht viel Neues auf diesem Forschungsfeld passiert zu sein. Doch bevor wir dieser Frage weiter nachgehen, einige Vorklärungen.

Auch die Adressaten-/Biographieforschung und die Institutionenforschung behandeln Fragen des Lehrens und Lernens, wenn z.B. Lebensgeschichten als Lerngeschichten interpretiert und institutionelle Rahmenbedingungen von Lernsituationen erforscht werden. Die Lehr-Lernforschung unterscheidet sich davon durch ihre Perspektive: Ohne das biographische, soziokulturelle und sozioökonomische "Umfeld" zu ignorieren, geht sie von didaktischen Lernsituationen aus "Didaktisiert" muß dabei nicht "institutionalisiert" heißen, andererseits unterscheidet sich die pädagogische Lehr-Lernforschung von der Lernpsychologie dadurch, daß sie nicht Lernen schlechthin untersucht, sondern ein von Mitlernenden, Pädagogen oder Lehrbüchern angeregtes und unterstütztes Lernen. Insofern gehört das Lernen eines Fernstudenten ebenso zu den Forschungsfragen wie außerinstituionelle, selbstinitiierte Lernbemühungen. Aus diesem Grund plädieren wir inzwischen auch dafür, den schulpädagogisch "belasteten" Begriff "Unterrichtsforschung" durch den der "Lehr-Lernforschung" zu ersetzen.

In praxi war diese Forschung bisher eher Lehr- und Interaktionsforschung als Lernforschung, und das nicht zufällig. "Lernen" ist nicht etwa nur die Kehrseite von Lehren, sondern etwas qualitativ anderes. Lernen ist nicht beobachtbar, nur bedingt meßbar, Lernen ist ein theoretisches Konstrukt, und es gibt fast ebensoviele Lernbegriffe wie Lerntheoretiker.

"Lehren" erfordert zwar auch eine theoretische Begriffsklärung, ist aber mehr ein beobachtbares, sichtbares, "gegenständliches" Handeln. Überspitzt formuliert: Ein Teilnehmer, der sich mit geschlossenen Augen zurücklehnt, kann intensiv lernen; ein Kursleiter, der sich längere Zeit genauso verhält, hat aufgehört zu lehren. Im Unterschied zu einer experimentellen lernpsychologischen Laborforschung erfaßt die pädagogische Lehr-Lernforschung eher die Kommunikation zwischen Teilnehmern und Kursleitern als die psychische Informationsverarbeitung und Selbstaufklärung.

Hieraus lassen sich bereits Begründungen für eine Methodenvielfalt ableiten:

1. Die Lehr-Lernforschung erfordert teilnehmende Beobachtungen und/oder die Interpretation von Diskussionen, um die Lehr-Lernsituation und -prozesse rekonstruieren zu können.

2. Sie bedarf aber auch einer theoretischen Klärung des Lehr- und vor allem des Lernbegriffs, um zu entscheiden, was und woraufhin überhaupt beobachtet und interpretiert werden soll.

3. Sie muß sich bei den Beteiligten selbst erkundigen (z.B. durch Interviews oder schriftliche Befragungen), ob und was diese in den beobachteten Situationen nach eigener Einschätzung gelernt haben und ob sie ein Seminar genauso wahrgenommen haben wie der Forscher.

Zur Stagnation der Lehr-Lernforschung

Seit der Bildungsurlaubsforschung der Heidelberger Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung scheinen keine umfangreiche, komplexen, theoretisch und empirisch weiterführenden Projekte mehr durchgeführt worden zu sein. Über die Ursachen für die Stagnation lassen sich einige Vermutungen anstellen:

Lehr-Lernforschungen sind sehr aufwendig und überfordern die Lehrstühle für Erwachsenenbildung angesichts der verschlechterten Arbeitsbedingungen an den meisten Hochschulen. Die Drittmittel für Forschung sind für unser Fach knapper geworden und werden eher für öffentlichkeitswirksame Modellprojekte als für theoriegeleitete Grundlagenforschungen zur Verfügung gestellt. Die Mitarbeiter der Erwachsenenbildung sind mit der Finanzierung und Organisation von "Maßnahmen" vollauf beschäftigt und haben immer weniger Zeit, um sich für didaktisch-methodische Pro-

bleme zu interessieren. Hinzu kommt, daß die Bereitschaft von Teilnehmern und Kursleitern, sich beobachten und befragen zu lassen, weiter abnimmt, so daß das Forschungsfeld noch "fragiler" und unzugänglicher geworden ist. Kurse für Analphabeten und Arbeitslose, aber auch Frauenseminare sind kaum offen für externe Beobachter. Vielleicht ist die Praxisrelevanz der bisherigen Forschungen auch zu wenig deutlich geworden, und es ist der Eindruck entstanden, als würden die Wissenschaftler vor allem die Schwachstellen der Bildungsarbeit aufdecken. An einer solchen Negativforschung kann aber, angesichts verschärfter Konkurrenz und Kontrolle, keine Bildungseinrichtung interessiert sein.

Doch es lassen sich auch wissenschaftsinterne, methodologische Ursachen für eine Stagnation der Forschung benennen. Die Differenziertheit und das Anspruchsniveau der theoretischen Diskussion zur Lehr-Lernforschung stehen in keinem Verhältnis mehr zu den realen Möglichkeiten der Forschungspraxis. So wächst die Scheu, angesichts der unvermeidlichen methodologischen Unzulänglichkeiten und der vorhersehbaren Kritik der "scientific community" überhaupt noch empirische Projekte zu beginnen. Zwar sind die Methodenprobleme der Biographieforschung auch nicht geringer, aber es ist leichter, eine Biographie zu beschreiben als eine Bildungssituation zu rekonstruieren, so daß die Biographieforschung der Lehr-Lernforschung den Rang abzulaufen scheint. Hinzu kommt, daß die Wissenschaft der Erwachsenenbildung ihre spezifisch erwachsenenpädagogischen Fragestellungen bisher noch nicht überzeugend formuliert hat und sich primär an den interaktionstheoretischen und psychologischen Konzepten ihrer Nachbarwissenschaften orientiert, deren Forschungsstandards aber nur bedingt erfüllen kann.

In der Lehr-Lernforschung geht es in erster Linie um wissenschaftliche Erkenntnis und Theoriebildung. Dennoch müssen die Wissenschaftler den häufig geäußerten Verdacht, daß nur für die Forschung geforscht wird, ernstnehmen und sich mehr darum bemühen, ihre Fragestellungen nicht **für** andere, sondern gemeinsam mit Bildungspraktikern und Teilnehmern zu formulieren.

Zum Paradigmenstreit in der Lehr-Lernforschung

"Forschungsparadigma" ist inzwischen zu einem Schlüsselbegriff der wissenschaftstheoretischen Diskussion, für viele aber auch zum Reizwort – wie früher der Curriculumbegriff – geworden. K. Fallenstein hat auf der

DGfE-Tagung darauf hingewiesen, daß die "Urheber" der Begriffe "Paradigmenwechsel" (T. Kuhn) und "normatives vs. interpretatives Paradigma" (T. Wilson) sich inzwischen von diesen Formeln schon distanziert bzw. diese modifiziert haben. So hat T. Kuhn den Begriff "Paradigma" durch den der "disziplinären Matrix" ersetzt, zumal er selbst 22 verschiedene Varianten des Paradigmenbegriffs festgestellt hat.

Trotz seiner Unschärfe hat m.E. der Begriff normatives und interpretatives Paradigma eine nützliche heuristische Funktion erfüllt, da er auf den Zusammenhang von Forschungsmethoden, Wirklichkeitssicht und Erkenntnisinteresse auch in der Erwachsenenbildung aufmerksam macht. Verkürzt formuliert: ein normatives Paradigma beinhaltet die Festlegung von Zielen und Lernaufgaben Erwachsener vom System oder von einer ideologischen Position aus. Insofern sind alle Erziehungskonzepte in der Erwachsenenbildung normativ (eine klassische Formulierung enthält die Allgemeine deutsche Real-Encyklopädie für die gebildeten Stände. Leipzig 1827, S. 762 ff.: "Jeder sittlich Gebildete, auch im Volke, muß klar, bestimmt und gründlich wissen, was er soll, muß treu und gewissenhaft wollen, was er soll, und muß auch geschickt und freudig können, was er soll." Zit. nach J.H. Knoll, K. Künzel: Von der Nationalerziehung zur Weiterbildung, Köln 1980, S. 21). Aber auch die aktuellen Konzepte eines Wissenschafts- und Technologietransfers sowie die flankierenden Forderungen nach Akzeptanzförderung basieren auf einem normativen Paradigma: Welche Wissenschaftserkenntnisse und Technologien "transportiert" und angeeignet werden sollen, wird nicht mit den Betroffenen interpretativ "ausgehandelt", sondern von Experten und Politikern verbindlich festgelegt. Der "Transfer" erweist sich als Einbahnstraße vom "System" zu den "Subjekten" – wobei ich nicht bestreite, daß eine solche Qualifizierung auch den Adressaten zugute kommen kann. Wissenschaftlich und pädagogisch gefragt sind demnach planungsrelevante, vor allem quantifizierbare Daten über Teilnahmemotive und -barrieren sowie möglichst geschlossene, standardisierte Curricula und Lernkontrollen.

Die erwachsenenpädagogische Tradition des interpretativen Paradigmas beginnt (spätestens) in der Reformpädagogik und der Neuen Richtung der "freien Volksbildung", und zwar mit ihrer Orientierung am "Laien", an der "Begegnung", an der "intensiven" Bildungsarbeit und an der Verständigung von "Kopf- und Handarbeitern". Neue Impulse erhielt das interpretative Konzept aus der Zielgruppenarbeit der 70er Jahre. Die Zielgruppenarbeit verzichtet zum großen Teil auf geschlossene Curricula und bemüht sich um eine kommunikative Verständigung über die Probleme, Deutungs-

muster, Lerninteressen und emotionalen Bedürfnisse der Teilnehmer. Noch deutlicher "subjektbezogen" ist die Teilnehmerorientierung, ohne daß dabei der Lerninhalt zugunsten der Interaktion vernachlässigt werden muß.

So entspricht das interpretative Wissenschaftsparadigma einer Subjektorientierung und einem kommunikativen Ansatz der Bildungsarbeit. Wenn aber neuerdings eine Instrumentalisierung der Bildungsarbeit für sozial- und arbeitsmarktpolitische Zwecke verstärkt wird, geht diese Kongruenz von Forschungsparadigmen und Bildungspraxis wieder verloren. Das interpretative Konzept steht jetzt in einem Spannungsverhältnis zu dem (scheinbaren) gesellschaftlichen Qualifizierungsbedarf und erhält die Funktion einer Gegensteuerung. Interpretative Lehr-Lernforschung sollte sich nicht auf die Inseln einer kulturellen und politischen Bildung zurückziehen und die "Qualifizierungsoffensive" (W. Markert) links liegen lassen, sondern Möglichkeiten einer kritischen Bildung und Selbstaufklärung in den Qualifizierungs- und Umschulungsmaßnahmen erschließen.

Zweifellos besteht ein Zusammenhang zwischen dem normativen Paradigma und quantifizierenden Forschungsmethoden: Erwünscht sind statistische Durchschnittswerte, die Strukturen und Regeln erkennen lassen und deshalb für Bildungsplanung verwertbar sind. Qualitative Methoden nach dem interpretativen Paradigma erfassen dagegen die Individualität, das Besondere, die Widersprüchlichkeit, das Situative und Prozeßhafte, das nur bedingt verallgemeinerbar ist. Dennoch ist es ein Mißverständnis, qualitative Methoden mit dem interpretativen Paradigma und quantifizierende Methoden mit dem normativen Paradigma gleichzusetzen. Auch in einem interpretativen Forschungskonzept können quantitative Daten z.B. über die Verteilung von Beiträgen, über den Lernerfolg und über soziale Merkmale notwendig sein. Diese Daten haben jedoch in einem interpretativen Konzept einen anderen Stellenwert und eine andere Funktion als in einem normativen Ansatz, in dem sie z.B. mit den Betroffenen gemeinsam bewertet werden. Das Bemühen des Forschers um ein **Verstehen** von Teilnehmeräußerungen macht kausalanalytische **Erklärungen** – z.B. der Abhängigkeit mancher Verhaltensweisen von ökonomischen Zwängen und Strukturen – keinesfalls überflüssig. Umgekehrt ist z.B. eine normative Akzeptanzforschung durchaus an qualitativen Fallstudien über den Umgang der "Adressaten" mit den neuen Technologien interessiert, ohne daß dadurch jedoch die vorgegebene Zielsetzung der Bildungsarbeit in Frage gestellt wird.

Insofern ist die Forderung nach einem Methodenpluralismus ebenso berechtigt wie die Warnung vor einer willkürlichen Methodenaddition. Die Methodenwahl muß aus der Problemstellung und aus dem Forschungsgegenstand begründet werden.

Pädagogische Probleme der Lehr-Lernforschung

Die Forderung ist nicht neu, daß die Erwachsenenbildung ihre Nachbarwissenschaften nicht lediglich als Steinbruch benutzen und beliebig isolierte Methoden oder vereinzelte Erkenntnisse übernehmen dürfe, sondern eigene Fragen an benachbarte Disziplinen stellen und aus pädagogischer Problemsicht sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse reinterpretieren müsse. Aber was ist das Pädagogische der Lehr-Lernforschung? Ich meine, die Finalität und Zielgerichtetheit des Handelns.

Die "Rekonstruktion" einer Lehr-Lernsituation, also z.B. ihre phänomenologische Beschreibung, ist zwar eine wichtige Aufgabe der Bildungsforschung, die zur Sensibilisierung von Pädagogen beiträgt, aber sie reicht nicht aus. Ein zweiter Schritt ist das hermeneutische Fremdverstehen und/oder die kausalanalytische Erklärung von Äußerungen und Verhaltensweisen, z.B. von Arbeitern im Vergleich zu Mittelschichtangehörigen. Beide Schritte sind jedoch noch sozialwissenschaftlich und noch nicht erziehungswissenschaftlich. Erst die Frage nach einer **gelungenen** Lehr-Lernsituation ist pädagogisch, und diese Frage erfordert einen theoretisch begründeten Wertmaßstab oder zumindest – um einen Begriff von T. Ballauf zu verwenden – eine "Maßgabe". Solche Maßgaben können normative Orientierungen wie Verständigung, reflexives Lernen, Mündigkeit oder Bildung sein. Eine finale pädagogische Frage kann lauten: wodurch fördert ein Kursleiter reflexives Lernen und wodurch hätte er solche Lernprozesse in dieser Situation fördern können?

Da sich eine Lehr-Lernsituation von anderen sozialen Interaktionen durch die Auseinandersetzung mit – vorhandenem und neuem – Wissen unterscheidet, ist die Wissensverarbeitung eine zentrale pädagogische Frage der Lehr-Lernforschung. Dabei sollte nicht nur untersucht werden, wie aus Wissensbeständen subjektive Lerninhalte werden – diese Frage verbleibt noch im Rahmen eines normativen Wissenstransfers –, sondern auch, welches Wissen identitätsbildend und handlungsrelevant ist und wie das vorhandene Wissen der Teilnehmer zur Sprache gebracht und reflektiert

wird. Damit ist nicht nur die kognitive Seite der Wissensverarbeitung, sondern auch die affektive und psychosoziale Dimension der Wissensaneignung gemeint. Eine inhaltsneutrale Lehr-Lernforschung, die sich auf Interaktionen und Kommunikationsstrukturen beschränkt, ist ebenso unbefriedigend und auch praktisch folgenlos wie rein fachdidaktische Artikulationsschemata. Beispiele für inhaltsneutrale Untersuchungen gibt es in der früheren schulpädagogischen Methodenforschung zur Genüge.

Die erwachsenenpädagogische Lehr- und Lernforschung unterscheidet sich von der schulischen Unterrichtsforschung wahrscheinlich weniger in der Dokumentation und Analyse mikrodidaktischer Sequenzen, sondern vor allem in der Berücksichtigung des Kontextes, d.h. der institutionellen Bedingungen, der Teilnahmemotivation, des Lernens nach der Arbeitszeit, der vorhandenen Deutungsmuster, psychosozialen Vorstrukturen, Lern- und Denkstile und der gesellschaftlichen Verwendungssituationen für das Gelernte sowie der meist größeren Heterogenität der Gruppen, des fehlenden "Reifegefälles" zwischen Teilnehmern und Kursleitern usw.

Vorrangig erscheint mir zur Zeit die Erforschung von **Schlüsselsituationen** der Erwachsenenbildung, d.h. typischer, kritischer Phasen, in denen der Kursleiter unter Berücksichtigung unterschiedlicher Kriterien Entscheidungen treffen muß, in denen die Weichen für den weiteren Verlauf des Seminars gestellt werden. Dies sind einerseits Standardsituationen – z.B. die Anfangsphase oder die "Manöverkritik" –, aber auch unvorhersehbare Situationen, in denen sich die Lebenswelt von Teilnehmern mit der Kurssituation "bricht" (z.B. ein arbeitsloser Jugendlicher, der sein Desinteresse an dem Kurs angesichts seiner Hoffnungslosigkeit äußert, oder eine Teilnehmerin, die familiäre Konflikte zur Sprache bringt). Das Ziel solcher Fallstudien ist ein theoretisches und ein bildungspraktisches zugleich: Es geht einerseits um theoretische Erkenntnisse über das Lernen Erwachsener, über deren Umgang mit ihrer Rolle als Lernende und mit neuen Wissensbeständen und Problemsichten. Es geht aber andererseits um Anregungen für eine didaktisch-methodische Innovation der Bildungsarbeit.

Fragen und Probleme der Lehr-Lernforschung

Abschließend seien einige Fragen genannt, die einer weiteren Klärung bedürfen.

1. Wie lassen sich die spezifisch erwachsenenpädagogischen Probleme beschreiben, und welche Fragen hat die Wissenschaft der Erwachsenen-

bildung an ihre Nachbardisziplinen, und wie kann sie deren Erkenntnisse reinterpretieren?

2. Welche theoretischen Prämissen – z.B. Lern- und Bildungsbegriffe – liegen den bisherigen Untersuchungen zugrunde, und sind diese Prämissen in unserer "scientific community" konsensfähig?

3. Welche Forschungsmethoden wurden bisher mit welchem "Erfolg" erprobt, wie wurden quantifizierende und qualitative Methoden miteinander verbunden?

4. Wie kann eine Beschränkung auf die mikrodidaktische Lehr-Lernsituation vermieden werden, und wie kann die Bildungssituation mit biographischen, soziokulturellen, institutionellen und arbeitsmarktpolitischen Faktoren in Beziehung gesetzt werden?

5. Welche Forschungsfragen interessieren die "Praktiker" der Erwachsenenbildung, und können wir uns gemeinsam über einen Katalog vorrangiger Forschungsthemen verständigen, u.a. um mit größeren Erfolgsaussichten Forschungsmittel beantragen zu können?

6. Welche Methoden und Organisationsformen versprechen eine größere Praxisrelevanz der Forschung, und wie lassen sich Forschungsprojekte mit Mitarbeiteraus- und -fortbildung verknüpfen?

7. Wie lassen sich die Dissemination und Implementation von Lehr- und Lernforschungen verbessern?

Literatur

H. ASSELMEYER u.a.: Studie zum didaktischen Handeln von Seminarkursdozenten Hrsg.: Zentralstelle für auswärtige Seminarkurse. Universität Göttingen 1982.

G. DYBOWSKY, W. THOMSSEN: Praxis und Weiterbildung. Universität Bremen 1982.

K.H. GEISSLER: Anfangssituationen. München 1983.

H. GERL, K. PEHL: Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1983.

W. GIESEKE: Fallstudien zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Bonn 1985.

G. HOLZAPFEL: Erfahrungsorientiertes Lernen mit Erwachsenen. München 1982.

J. KADE: Gestörte Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn 1985.

Y. KEJCZ u.a.: Lernen an Erfahrungen? Bonn 1979.

Y. KEJCZ u.a.: Bildungsurlaubsversuchs- und -entwicklungsprogramm. 8 Bde. Heidelberg 1979/1980.

T.S. KUHN: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt 1973.

E. SCHLUTZ: Deutschunterricht in der Erwachsenenbildung. Grafenau 1976.

E. SCHLUTZ: Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn 1984.

M. SCHRATZ u.a.: Lehren und Lernen im Englischunterricht mit Erwachsenen. Wien 1983.

H. SIEBERT, H. GERL: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig 1975.

H. SIEBERT: Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn 1983.

H. TIETGENS: Zur Beobachtung von Weiterbildungsprozessen. Braunschweig 1974.

A. WEYMANN: Lernen und Sprache. Hannover 1977.

T. WILSON: Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek 1973, S. 54 ff.