pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Tietgens, Hans

Perspektiven einer Weiterbildungsforschung

Unterrichtswissenschaft 12 (1984) 2, S. 173-181

Quellenangabe/ Reference:
Tietgens, Hans: Perspektiven einer Weiterbildungsforschung - In: Unterrichtswissenschaft 12 (1984) 2, S. 173-181 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295437 - DOI: 10.25656/01:29543

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295437
https://doi.org/10.25656/01:29543

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

http://www.juventa.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Allgemeiner Teil

Hans Tietgens

Perspektiven einer Weiterbildungsforschung

Der folgende Beitrag erörtert die Forschungssituation im Bereich der Weiterbildung, wobei das Problem qualitativer Verfahren an ausgewählten Projekten diskutiert wird.

Perspectives of research in adult education

The article discusses problems and procedures of research in adult education. The methodological decisions of existing projects are analysed as far as the use of interpretative approaches and their adaptation to the special conditions in adult education is concerned.

Es ist nicht ungewöhnlich, darüber zu klagen, wie wenig Erwachsenenbildung erforscht ist. Es ist auch nicht neu, darauf zu verweisen, wie schlecht es mit der Rezeption von Forschung in der Erwachsenenbildung bestellt ist. Wer sich auskennt, wird zahlreiche ineinander verwirkte Gründe dafür aufzeigen können, warum die Lage so mißlich ist. Was immer im einzelnen angeführt werden mag, dahinter steht ein Spannungsverhältnis zwischen Handlungsdruck im Vermittlungsprozeß und Distanz mit analytischem Anspruch. Diese Spannung wird im subjektiven Erleben verschärft durch einen vielfältigen Legitimationsdruck und durch eine geringe wissenschaftsmethodische Transparenz. Daran hat sich im Kern auch noch nichts geändert, seitdem sowohl im Bereich der Forschung als auch im Handlungsfeld der Erwachsenenbildung der Begriff der Erfahrung in einer Weise differenziert werden kann, die ein vorbehaltloses Zurkenntnisnehmen im Vergleich zur Vergangenheit eher ermöglicht, denn seit der zumindest deklaratorischen Anerkennung eines interpretativen Paradigmas ist zwar das Zusammenfinden von Erwachsenenbildungsforschung und Erwachsenenbildungspraxis von den Prämissen und Voraussetzungen her erleichtert, aber die Probleme haben sich vom Dissens im Grundsätzlichen nur auf Zweifel an der Tragfähigkeit des methodischen Zugriffs oder auf Schwierigkeiten in der Kommunikation im Einzelfall verlagert. Die Rollenproblematik ist nicht aufgehoben, sie ist bestenfalls bewußter und damit potentiell bearbeitbar geworden.

Man kann sagen: Mit der Anerkennung des symbolischen Interaktionismus als Weg des Problemverständnisses ist ein der Erwachsenenbildung adäquater Pro-

blemzugang aus der wissenschaftlichen Außenseiterposition herausgekommen. Nur sind die dabei auch notwendigen forschungsmethodischen Absicherungen noch nicht erprobt. Auf der anderen Seite hat das, was als Handlungsforschung deklariert worden ist, die unterschiedliche Stellung zum Fallgeschehen nicht aufheben können. Zudem fehlt es für das Sprechen miteinander an Kategorien, an denen die Verständigung überprüfbar ist. Denn Verständigung zwischen Forschung und Praxis ist nicht nur eine Frage des Signifikanten und Relevanten und der unterschiedlichen Formen des Auslotens und Hinterfragens. Was ungeklärt bleibt ist, inwieweit das, was voneinander gehört, aufgenommen und verarbeitet wird, dem entspricht, was jeweils mit dem Gesagten gemeint war. Dieses Problem stellt sich unabhängig von der Aussagekraft oder der Relativität von Befunden, die Forschung auf welchem Wege auch immer hervorbringt. Auch wenn die ökologische Validität inzwischen als ein Standard neben anderen anerkannt wird – womit die Ausgangslage günstiger geworden ist –, ist ein Zusammenfinden von Forschung und täglichem Planungshandeln im Falle der Erwachsenenbildung nicht gewährleistet. Es ist nur der Umkreis der Mißdeutungen um einiges enger geworden.

Unabhängig von grundlegenden Schwierigkeiten sind aber auch Hindernisse für ein Zusammenwirken zu nennen, die sich aus dem ergeben, was an Forschung faktisch vorliegt. Dabei kommen forschungsorganisatorische und rezeptionspsychologische Momente ins Spiel. Darauf soll hier aus aktuellem Anlaß eingegangen werden. Wer die Lage ohne Vorbehalt betrachtet, wird zuerst einmal feststellen, daß in den beiden letzten Jahrzehnten durchaus eine beträchtliche Zahl von Einzelstudien lokalregionaler Art vor allem zur Frage des Weiterbildungsverhaltens erstellt worden ist. Diese Arbeiten sind jedoch gewöhnlich ohne Bezug zueinander entstanden. Wie dienlich es wäre, aufeinander aufzubauen, daran wird nicht gedacht. Zwar wird das Vorhandene im Einzelfall kritisiert, ein eigenes Profil gesucht, aber durchaus erkennbare Lücken werden dennoch nicht gefüllt. So ist das, was vorliegt, kaum miteinander vergleichbar. Bei dieser Punktualität darf nicht verwundern, wenn der sogenannte Praktiker das, was ihm davon mehr oder weniger zufällig unter die Augen kommt, ebenso punktuell entweder als für sich unzutreffend und unbrauchbar kritisiert oder kurzschlüssig als Handlungsanleitung auslegt. Dies aber ist nicht nur ein unangemessener Umgang mit Forschung; sie gerät damit auch zusätzlich in Mißkredit.

Neben den unverbundenen Detailstudien gibt es nun aber einige wenige große Forschungsberichte, die sowohl in ihren methodischen Ansätzen als auch in ihren Befunden außerordentlich differenziert sind. Aber auch gerade das behindert offenbar ihre Rezeption in erschreckendem Ausmaß, weil allein schon der äußere Umfang abstoßend, wohl auch frustrierend wirkt. So kommt es zu einem Ausweichen vor den wichtigsten Erkenntnisquellen. Bestenfalls wird der Bericht, den die Forschung vorlegt, als Argumentationssteinbruch benutzt. Es wird das herausgelesen, was unmittelbar zum eigenen Handlungskonzept paßt. Damit wird die Komplexität des erarbeiteten Materials außer acht gelassen, die den Erkenntniswert erst eigentlich ausmacht. Die Verarbeitungsfähigkeit zeigt sich überfordert, die Vermittelbarkeit steht in Frage. Die zumindest vordergründig ausbleibende Resonanz wird zum

Alibi, mit dem die Finanzierung von Forschungsprojekten anspruchsvoller Art verweigert wird. Nichtsdestoweniger sind sie dringend notwendig, wenn gewußt werden soll, was im Namen der Erwachsenenbildung geschieht und wie dieses Geschehen möglichst aufgabengerecht entwickelt werden kann. Dafür reichen einzelne Erhebungen nicht aus, dafür bedarf es aufeinander abgestimmter Forschungsstrategien.

Mit der beschränkten Einführung des Bildungsurlaubs in den 70er Jahren hat die Weiterbildungsforschung einen Auftrieb erhalten. Sie fand im Bildungsurlaub zum einen eine bildungspolitische Stütze und zum anderen ein Forschungsfeld, das überschaubarer und weniger fragil ist als das der ambulanten Erwachsenenbildung. Es kann allerdings auch nicht übersehen werden, daß sich damit eine spezifische Form der Auftragsforschung in der Erwachsenenbildung geltend macht. Dies ist so lange nicht gravierend, wie die Auftraggeber wirklich an den Schwierigkeiten und Problemen interessiert sind. In ihrem eigenen Interesse müßten sie dies eigentlich sein. Faktisch ist allerdings oft zu beobachten, daß es ihnen nur um die „gesicherte" Erfolgsmeldung geht. Auf diesem Hintergrund hat jedoch das Forschungsprojekt, von dem hier zu berichten ist – gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft – einigen Spielraum gehabt. So ist eine einmalige Fundgrube für kondensierte Wirklichkeit der Erwachsenenbildung zustande gekommen. Allerdings machen sich die Eingrenzungs- und Ausklammerungsversuche, die sonst schon beim Forschungsdesign oder in der Auswertung bemerkbar werden, nun in der Rezeption, in der ausbleibenden Diskussion geltend. Dafür gibt es immerhin eine „Entschuldigung": Der Forschungsbericht umfaßt 8 Bände und allein 4 davon spiegeln wider, was im Bildungsurlaub vor sich geht, stellen also ein Basismaterial für den dar, der sich für die Zusammenhänge von Interaktion und inhaltlicher Vermittlung interessiert. Da kapituliert der Praktiker, der hier angesprochen ist, und selbst der Rezensent kann sich auf die bekannte Formel zurückziehen, daß eine adäquate Besprechung nicht möglich ist. Muß man sich aber von der Fülle des Gebotenen erdrücken lassen? Sollte man sich nicht doch über Zugänge verständigen können? Oder ist es vielleicht nicht die Quantität, die von der Auseinandersetzung abhält, sondern das, was man daraus über die „pädagogische Wirklichkeit" der Erwachsenenbildung erfahren kann? Mit dieser aber und nicht nur über Legitimationen und Intentionen sich auseinanderzusetzen, erscheint an der Zeit.

Ich kenne keinen anderen Forschungsbericht, der so nahe an das Gelingen und Nichtgelingen von Bildungsprozessen herankommt wie den, der von der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung in Heidelberg vorgelegt wurde, keinen der so viele Anregungen zur Reflexion des eigenen Tuns geben kann, so viele Anstöße zur Diskussion der Schwierigkeiten, die nicht nur im Umfeld, sondern in den Veranstaltungen der Erwachsenenbildung selbst zu beobachten sind. Deshalb habe ich an anderer Stelle (*Hessische Blätter für Volksbildung* 2, 81) versucht, Möglichkeiten zur Sprache zu bringen, wie die Fülle des Materials, vor allem auch sein dokumentarischer Bestandteil, für die Fortbildung genutzt werden kann. Für das Studienangebot könnte ähnliches gelten. Hier soll ein anderer Aspekt in den Vordergrund gerückt werden.

Das Forschungsprojekt hat im Vergleich zu dem was sonst in der Erwachsenenbildung möglich ist, unter günstigen Bedingungen arbeiten können. Auch hier wäre noch mehr Zeit und personelles Potential wünschenswert gewesen. Indessen war eine gründliche Vorbereitung möglich, das Untersuchungsfeld war breit gestreut, die Auswertung konnte systematisch angelegt werden. Das alles ist so selbstverständlich nicht, wie es sein sollte. Deshalb drängt sich aber auch umso mehr die Frage auf, inwieweit forschungsmethodisch Exemplarisches geleistet worden ist. Deshalb muß der gewählte Ansatz interessieren und was an Implikationen in die Arbeit eingegangen ist. Immerhin handelt es sich um das umfassendste Beispiel einer Veröffentlichung von Unterrichts- bzw. Gesprächsbeobachtungen im Bereich der Erwachsenenbildung. Daß bei derartigen Versuchen das Auswertungsverfahren Probleme mit sich bringt, ist bekannt. In welcher Weise sind sie hier angegangen worden, welche Erfahrungen sind im nachhinein festgehalten worden oder können von Dritten erkannt werden? Darauf sollte sich das Interesse richten. Es könnte dann aus einer beträchtlichen Investition für künftige Vorhaben etwas gelernt werden. Es soll hier also nicht um die Wirkung auf die Bildungspraxis, sondern um die Relevanz für die Forschungsstrategien gehen.

Eine solche Fragestellung erscheint nicht nur aus den angedeuteten quantitativen Erwägungen gerechtfertigt. Sie ist auch aus wissenschaftsimmanenten Gründen naheliegend. Der geringe Konnex zwischen Erwachsenenbildung und Forschung rührt nicht zuletzt daher, daß sie in ihrer quantitativ sozialempirischen Variante nicht an Lehr-Lern-Vorgänge herankommt, ja selbst bei Motivationsuntersuchungen schon für den „Laien" erkennbar aussageabhängige Ergebnisse hervorbringt. Nicht zufällig ist die sogenannte „Göttinger Studie" von *Strzelewicz/Raapke/Schulenberg* am bekanntesten und wirksamsten geworden. Sie hatte sich schon in den 60er Jahren von den statistischen Normen vorsichtig abgesetzt. Die psychologische Forschung wiederum tendiert immer wieder dahin, vornehmlich ihre eigenen Instrumente zu prüfen und auf diese hin das Leben auszutrocknen. Deshalb hat sich die Hoffnung der Erwachsenenbildung darauf gerichtet, daß die Wendung zu dem, was als qualitative Sozialforschung bezeichnet wird, nicht nur deklaratorisch bleibt. Der „Endbericht des Bildungsurlaubs-Versuchs und -Entwicklungsprogramm der Bundesregierung" zeigt, was möglich ist, wo weiter gedacht werden muß, wie weitergearbeitet werden könnte, und zwar unabhängig von der Veranstaltungsform des Bildungsurlaubs.

Zu dem Bemerkenswerten des Projekts gehört es zuerst einmal, daß es in der Vorgehensweise nicht von Anfang an festgelegt war. Die Auswertung des Materials hat sich an den Erfahrungen im Umgang mit ihm entwickelt. Daß von diesem Prozeß in seinen einzelnen Zügen berichtet wird, gibt der Gesamtdarstellung schon einen eigenen Wert (Bd. VIII, 15–84, 98–108). Damit war zugleich sichergestellt, daß die Interpretation des Protokolierten aus diesem selbst erfolgt ist und nicht von Kategorien bestimmt wurde, die von außen herangetragen waren. Als allein gesetzte Norm galt die Teilnehmerorientierung. Insofern dieses Leitprinzip der Erwachsenenbildung als Zusammenführen von Voraussetzungen und Lernangeboten einerseits allgemeine Zustimmung findet, andererseits recht unterschiedliche Auslegun-

gen erlaubt, war mit ihm eine Chance zur Gliederung des Materials gegeben. Dies hört sich sehr plausibel an, war aber das Ergebnis eines längeren Reflexionsprozesses und mancher Probierbewegungen. Es erforderte beispielsweise eine Entscheidung gegen die Übernahme klassischer Verfahren der Unterrichtsforschung und den Verzicht auf den zu Projektbeginn noch bestehenden methodischen Ehrgeiz der Handlungsforschung. Der Selbstanspruch der Forschungsgruppe richtete sich vielmehr darauf, Lerninhalte und Lernmethoden in ihrer Einheit, Lerngegenstand und Interaktion in ihrer Wechselwirkung erkennbar zu machen. Von dieser Prämisse sowie von der Bedeutung, die dem Verhältnis von Lebenssituationen und Lernprozeß beigemessen wird, sind letztlich alle Arbeitsschritte der wissenschaftlichen Begleitung bestimmt. Damit ist zugleich das Auswertungsinteresse beschrieben, das die Aufmerksamkeitsrichtung der Interpretation steuert. Für den Leser des Gesamtberichts bleibt dies erkennbar, ohne daß es überzogen wirkt, wenn auch fallweise andere Interpretationen einer Interaktionssequenz sich aufdrängen mögen. Aber die Auswertung präsentiert sich auch als „Interpretationsangebot" (VIII, 81).

Das ergibt sich zwangsläufig aus dem qualitativen Ansatz. Insofern dieser für die Erwachsenenbildung noch recht ungewöhnlich ist, wird der Umgang mit derartigen „Ergebnissen" noch gelernt werden müssen. Es ist die Gefahr nicht zu verkennen, daß sie nur deshalb goutiert werden, weil keine Kenntnisse der Statistik erforderlich sind, um ihren Bedeutungsgehalt zu erkennen. Dabei wird dann übersehen, welche anderen Interpretationsfallen mit einem interpretativen Ansatz gestellt sind. Man wird seinen Bezugsrahmen ebenso wenig vergessen dürfen wie das Spezifische der jeweiligen Situation. Deshalb erscheint immer auch die direkte Auseinandersetzung des Lesers mit den dokumentierten Interaktionssequenzen geraten. Hier aber, wo es um Folgerungen für die Forschung selbst geht, ist zu fragen: Wie wurde vorgegangen, was wurde aufgeschlossen, welche Probleme haben sich bemerkbar gemacht, was ist für die Zukunft angezeigt? Maßgabe solcher Fragen sollte es sein, wie weit eine Adäquanz erreicht ist zwischen der Eigenart des Untersuchten und der Art, wie untersucht und interpretiert worden ist, sowie den Intentionen, die mit dem Forschungsvorhaben verbunden waren.

Das Problem eines jeden interpretativen Vorgehens ist, soll es nicht zur Forschungslyrik geraten, die Interpretationskriterien kontrollierbar zu halten. Damit sind die Schwierigkeiten des Dokumentierens und Auswählens ebenso angesprochen wie die des Herstellens von Bezügen. Das Dilemma ist, mit Komplexität und mit Details zu tun zu haben. Die heuristischen Analyseschritte bedürfen eines Bezugsrahmens. Ein Protokollieren ohne Kategoriesierung ist noch möglich und auch nötig. Daran hat sich auch die Bildungsurlaubsuntersuchung gehalten. Was aber dann? Wo immer dem interpretativen Paradigma der Vorzug gegeben wird, stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien das potentielle Auswertungsmaterial sortiert, gewichtet und ausgelotet wird. Der Weg der Typisierung ist unvermeidlich. Zugleich muß die Sorge wach bleiben, daß die Typik transparent wird und offen bleibt. Für ihre Generierung in einem mehrstufigen Interpretations- und Prüfprozeß kann man dies der Heidelberger Untersuchung ausdrücklich bescheinigen. Für

ihre spätere Ausdeutung allerdings zeichnen sich Probleme ab, die unter dem Aspekt der Folgerungen angesprochen werden sollen. Sie ergeben sich daraus, daß die mit der Typisierung notwendigen Reduktionen zu einer Konzentration auf die Begrifflichkeit führen, die die Gefahr nach sich zieht, daß die realen Gehalte nach längerer begriffsbestimmter Diskussion aus dem Blickfeld geraten können.
Die Typisierung wird im Heidelberger Projekt auf zwei Ebenen vorgenommen. Die Ordnung der Datenfülle wird an sogenannten Problemfeldern orientiert (Lerngegenstand, Rolle, Verständigung, Deutungsmuster). Sie dienen zugleich als Erschließungskriterium für die Situationsinterpretation. Denn unter dem Leitziel der Teilnehmerorientierung muß es vorrangig interessieren, wie die Strukturen der Inhalte und der Teilnehmererfahrung zur Passung kommen, welche Kompetenzzuweisung in welchen Lernsituationen vorherrscht, auf welcher Ebene und unter welchen Aspekten Verständigung stattfindet (oder scheitert), wie „auf jene Vorstellungen der Teilnehmer eingegangen wird, die es diesen bisher ermöglicht haben, ihre Umwelt handelnd bewältigen zu können" (IV, 73). Insofern ist der Deutungsmusteransatz ausdrücklich einbezogen. Selbstverständlich ist diese Gliederung auch Selektion. Bedenkt man aber, daß das Untersuchungsfeld vorwiegend Seminare waren, die sich an „Bildungsungewohnte" wendeten und bei denen thematisch politische Bildung im weitesten Sinne im Vordergrund stand, dann erscheint diese Gewichtung durchaus angemessen. Gerade das endogen Überzeugende des Vorgehens mahnt allerdings auch daran, daß zwar das Verfahren als exemplarisch angesehen werden kann, daß es aber unter anderen Ausgangsbedingungen, vor allem bei anderen Veranstaltungsformen und Themen auch zu anderen Ergebnissen, ja variierenden Rastern kommen muß.
Die zweite Typisierung, die von der Heidelberger Forschungsgruppe vorgenommen wurde, fungiert nicht nur zur Sortierung des Materials, sondern dient der Zuordnung des Beobachteten, soweit es sich auf typische Lernstrategien als Zentrum des Forschungsinteresses bezieht. Als Unterscheidungsmerkmal wird hier die Auslegung der Teilnehmerorientierung, der unterschiedliche Blickwinkel auf das Verhältnis von Lebenssituationen und Lernprozeß genutzt. Auch diese Gliederung ist aus dem Material herausgelesen. Sie geht auf die Häufung, die regelmäßige Wiederkehr von Merkmalskombinationen zurück, die der Vergleich des Umgangs mit den vier genannten Problemfeldern erkennen ließ und die auf deren Akzentuierung zurückwirken. So wird unterschieden nach „Lernen durch Erweiterung des Wissens vom gesellschaftlichen und sozialen Umfeld", „Lernen durch Erwerb von Wissen über Handlungsmöglichkeiten", „Lernen durch interessenorientierte Analyse von sozialen Erfahrungen", „Lernen durch den Erwerb von neuen und veränderten Wertmaßstäben". Während aber die erste Typisierung wirklich „gewachsen" erscheint, die Wirklichkeit widerspiegelt, wie sie mit methodisch ungeschultem Auge erkennbar ist, fragt sich bei der zweiten doch, ob nicht der Darstellungszwang hier mitgewirkt hat. Dieses Bedenken wird nicht angemeldet, weil gelegentlich die Trennschärfe der Unterscheidungskriterien angezweifelt werden kann. Zu dem hier geforderten Typus der Typisierung gehört eine gewiße Schwankungsbreite durchaus dazu. Auch der Einwand, bei der Seminartypenbildung würde die

Gebundenheit an den Bereich der politischen Bildung noch deutlicher zum Ausdruck kommen, ist nicht schwerwiegend. Er besagt nur, daß für andere Inhaltsbereiche auch variierende Strukturgitter gefunden werden müssen. Was vielmehr gemeint ist, muß als ein Präsentierproblem genereller Art angesehen werden.
Zu den spezifischen Anforderungen an die Realisierung eines interpretativen Paradigmas gehört es, die Nähe zum Einzelfall zu suchen und zugleich sich von ihm zu lösen. Daß auf diese Weise auch bei schrittweisen, schließlich hochgradigen Abstraktionen eine Vergegenwärtigung des Wirklichen möglich ist, daß eine vorgestellte Interaktionssequenz in der Ausdeutung repräsentativ wird, das beweist der Bericht vom Bildungsurlaub manchesmal. Es bieten sich bei der Lektüre immer wieder Möglichkeiten an, Probleme zu identifizieren, die selbst erfahren worden sind, die nun aber unter neuen Aspekten erscheinen. Dabei will allerdings der Stellenwert von Idealtypen bedacht sein. Nicht daß sie auf das Wesentliche abheben, wie es oft heißt, ist das Entscheidende, sondern daß das hervortritt, worauf sich die Aufmerksamkeit richten soll. In dem hier angezeigten Projekt war dies vor allem anderen die Wechselwirkung von Lebenssituation und Lernprozeß und die Einheit von inhaltlichen und interaktiven Momenten. Darauf wird immer wieder rekurriert. Angesichts der tatsächlichen Bedeutung dieser Phänomene darf ein solches Vorgehen Verständnis erwarten. Wenn es indessen heißt, es „wäre zu prüfen, wie weit eine Auseinandersetzung mit unseren Forschungsergebnissen möglich ist, ohne die von uns gewählte Darstellungsform – die Seminartypologie – zu übernehmen", so ist diese Frage wohl entgegen der Meinung der Autoren zu bejahen. Es wäre auch bedauerlich, wenn sich dies nicht sagen ließe. Die Bände enthalten eine Fülle von Daten und Interpretationen, die unabhängig von der Seminartypologie eine weitere Erörterung verdienen.
Wenn demgegenüber bei der Verwendung des Rasters für die Seminartypologie der Eindruck des krampfhaft Aufgesetzten entsteht, so wirkt sich dabei wohl ein spezifisches Gestaltungsmoment des Berichts aus. Bedenkt man die große Zahl der begleiteten Seminare, die Tausende von Protokollseiten und Transkripten, von denen die Rede ist, dann mag der ausgewählte und zitierte Teil der Interaktionssequenzen etwas schmal erscheinen. Was aber für den Praktiker eher enttäuschend ist, kann für den Forscher auch von Vorteil sein. Die Projektmitarbeiter haben weniger Wert auf die Streubreite als auf die Vertiefung gelegt. So erscheinen manche Sequenzen mehrfach, jeweils unter anderem Aspekt interpretiert. So wird demonstriert, was der Ansatz hergibt. Die Vielschitigkeit dessen, was hier untersucht wird, Lernprozesse unter dem Horizont der Lebenssituation, erlaubt ein vielfältiges Ausloten auf dem Weg über die Interpretation. An diesem Potential ließe sich lernen, statt sich vorschnell von der Verarbeitung des Angebotenen abzuwenden, weil streckenweise ein sprachlicher und struktureller Schematismus bei den Gelenkstellen der Darstellung durchschlägt, der nicht so recht zu dem gewählten subjektorientierten Ansatz zu passen scheint, der aber um der Vergleichbarkeit Willen in Kauf genommen wurde.
Das, was den Eindruck des Schematischen verursacht, verweist zugleich aber auf generelle Probleme der Forschung und der Möglichkeiten ihrer Rezeption. Es sind

die Wiederholungen und die häufigen Verweise auf vergleichbare Berichtsteile, die eher ermüden als neugierig machen. Das letztere allerdings sollten sie bewirken. Ebenso die ständige Erinnerung an Zusammenhänge. Diese sind es in der Tat wert, hervorgehoben zu werden. Je öfter dies geschieht, desto abstrakter muß es aber auch ausfallen. Das wird von den Autoren des Bildungsurlaubsberichts im Interesse des Transfers nicht immer bedacht. So verfangen sie sich gelegentlich in ihrer eigenen Systematik. Daß sie treffend und hilfreich ist, kommt dann nicht mehr zur Geltung. Das muß noch kein Schaden sein, wenn es als Warnung dient, wenn es das Lehrgeld darstellt, das bei einem neuen Ansatz in der einen oder anderen Form immer zu zahlen ist.

Das weiterreichende Problem, das damit signalisiert ist, kann als das Zentrale des interpretativen Ansatzes angesehen werden. Wo es keinen Rückzug auf Prozentanteile gibt, steht die Notwendigkeit der Typisierung an. Dafür weiche, differenzierbare Formen zu finden, davon hängt die Zukunft des Ansatzes ab. Die Schmiegsamkeit gegenüber der Realität darf nicht verloren gehen. Verselbständigt sich stattdessen die Typisierung, wird ein Transport des Plakativen angeregt, der früher oder später zu Fehldeutungen führen muß. Dies gilt auch dann, wenn beispielsweise – was die Heidelberger Untersuchungen nahelegen – eine Konzentration auf die Deutungsmusteranalyse erfolgt. In ihrer Verschränkung von verhärteter Vereinfachung, unterschwelligem Sensorium und vager Verallgemeinerung, verlangen Deutungsmuster einen entsprechend flexiblen Zugriff, insbesondere wenn es als Bildungsaufgabe angesehen wird, eine Differenzierung der Deutungsmuster zu bewirken.

Diese Flexibilität erscheint auch noch aus einem anderen Grund unentbehrlich. Je häufiger die Forschung Erwachsenenbildung zu ihrem Gegenstand wählt, um so mehr wird sie die Erfahrung machen müssen, daß die beobachtete Wirklichkeit gleichsam unter ihren zwangsläufig anspruchsvollen Kategorien wegrutscht. Im Tagesgeschäft der Bildung geht alles viel zerfaserter zu, als die Reflexion über sie nachvollziehen kann. Auch in dem Bildungsurlaubsbericht gibt es Beispiele dafür, obwohl sie immerhin ausgewählt sind. Aber es ist vorteilhaft, daß auch diese Situation hier dokumentiert ist. Es sollte eine Herausforderung sein, Kategorien zu entwickeln, die der Alltagssituation des Lernens und Lehrens so nahe sind, daß sie nicht zwangsläufig überinterpretiert werden muß.

Eine andere Bezugsgröße, die ein interpretatives Vorgehen kaum außer Acht lassen kann, ist der bildungspolitische, ja gesellschaftliche Kontext, in dem Untersuchungen stehen. Dabei ist zum einen an die impliziten Handlungstheorien zu denken, die über Deutungsmuster hinausgehend die Lebensbedingungen, hier der Erwachsenenbildungsteilnehmer, ertragbar und handhabbar machen. Ihre politische Relevanz kann auch bei einer Subjektivitätsorientierung nicht ausgeklammert werden, ohne nicht Mißdeutungen nahezulegen. Dabei werden die Forschenden aber darauf zu achten haben, nicht ihre eigene Gesellschaftsinterpretation zum Kriterium ihrer Analyse zu machen. Es wäre dann auch aus den Mißgriffen der Handlungsforschung nichts gelernt. Gemeint ist aber zum anderen auch der politisch-normative Kontext, der sich aus der Situation ergibt, daß Forschung selbst dann ei-

nen Auftrag hat, wenn es sich nicht um Auftragsforschung im engeren Sinne handelt. Gerade weil der Bildungsurlaub im Bereich der Erwachsenenbildung ein begreiflicherweise bevorzugtes Forschungsfeld ist, erscheint dieser Hinweis angebracht. Denn es läßt sich beispielsweise kaum übersehen, daß die Interpretationen des Forschungsmaterials aus dem Heidelberger Projekt um einige Grade pointierter und zugleich transferbetonter hätten ausfallen können, wenn nicht der Anlaß Bildungsurlaub seine eigene Brisanz hätte. Indessen steht das dokumentierte Material auch zur Reinterpretation frei. Hier reicht die Quelle noch tief. Gerade in Zeiten, in denen die Forschungsmittel knapp werden, bietet die Reinterpretation sich als eine Lösung an, die nicht nur Ersatz ist, sondern die im Vergleich aufschlußreich sein kann. Das Material des Bildungsurlaubsversuchs und Enwicklungsprogramms ist dafür jedenfalls reichhaltig genug, wenn die Möglichkeiten der Interpretation der Lehr-Lern-Situation interessieren, die Transformationsprozesse von Lerninhalten oder die Probleme der Verständigung.

Literatur

Kejcz, Yvonne u. a. (Hg. AfeB): Typen der Lernstrategie auf dem Bildungsurlaub und Analyse des Typs 1: „Lernen durch Erweiterung des Wissens von sozialen und gesellschaftlichem Umfeld". BUVEP-Endbericht Band IV. Heidelberg 1980 (BUVEP = Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung).

Kejcz, Yvonne u. a. (Hg. AfeB): Lernen durch Erwerb von Wissen über Handlungsmöglichkeiten. Analyse der Lernstrategie im Bildungsurlaub. BUVEP-Endbericht Band V. Heidelberg 1979.

Kejcz, Yvonne u. a. (Hg. AfeB): Lernen durch interessenorientierte Analyse von sozialen Erfahrungen. Analyse der Lernstrategie Typ 3 im Bildungsurlaub. BUVEP-Endbericht VI. Heidelberg 1980.

Kejcz, Yvonne u. a. (Hg. AfeB): Lernen durch Erwerb von neuen oder veränderten Wertmaßstäben. Analyse der Lernstrategie Typ 4 im Bildungsurlaub. BUVEP-Endbericht VII. Heidelberg 1980.

Kejcz, Yvonne u. a. (Hg. AfeB): Untersuchungsansatz und Untersuchungsmethoden im BUVEP. BUVEP-Endbericht Band VIII. Heidelberg 1981.

Verfasser:
Prof. Dr. Hans Tietgens, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands, Holzhausenstr. 21, 6000 Frankfurt 1