

Burkhard Schäffer
Olaf Dörner (Hrsg.)

Handbuch
Qualitative Erwachsenen- und
Weiterbildungsforschung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2012

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2012 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-357-5
eISBN 978-3-86649-512-8 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung
außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des
Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln
Satz: Susanne Albrecht, Leverkusen
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

Vorwort	9
Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorien zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung <i>Olaf Dörner und Burkhard Schäffer</i>	11
A Qualitative Forschung in der Erwachsenenbildung aus grundlagentheoretischer Perspektive	
Pädagogische Lerntheorie als Grundlage qualitativer Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung <i>Michael Göhlich</i>	25
Bildungstheorie und Bildungsforschung <i>Jochen Kade</i>	37
Wissenstheorie <i>Christiane Hof</i>	50
Beobachtung, Kommunikation und Wissen <i>Julia Prausa und Harm Kuper</i>	63
Konstruktivistische Grundlagen qualitativer Erwachsenenbildungsforschung <i>Ingeborg Schüßler</i>	75
Pragmatismus als grundlagentheoretische Fundierung qualitativer Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung <i>Arnd-Michael Nohl</i>	89
Machtanalytische Studien zur Weiterbildung <i>Daniel Wrana</i>	101
Kritische Theorie – Korrektiv und Impuls für die qualitative Erwachsenenbildungsforschung <i>Peter Faulstich</i>	114

Informelles Lernen <i>Astrid Seltrecht</i>	530
Medienbildung <i>Manuela Pietraß</i>	543
Gegenstand und Grundlagentheorie in der qualitativen Forschung zum E-Learning <i>Anke Grotlüschen</i>	554
Qualitative Zeitforschung in triangulierter Perspektivverschränkung <i>Sabine Schmidt-Lauff</i>	566
Das Gefühl/Die Emotionen <i>Wiltrud Gieseke</i>	581
E Strategien qualitativen Forschens in der Erwachsenenbildung	
Triangulation <i>Heiner Barz, Tanja Kosubek und Rudolf Tippelt</i>	597
Qualitative Längsschnittstudien in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung <i>Monika Fischer und Jochen Kade</i>	612
Komparatistische Ansätze im Kontext qualitativer Forschung <i>Peter Alheit</i>	626
Qualitative Forschungskulturen und Forschungsgestalten zum Lernen Erwachsener <i>Jochen Kade und Sigrid Nolda</i>	641
Die Autorinnen und Autoren	656
Register	661

Vorwort

Das nun endlich vorliegende Handbuch¹ hat eine etwas längere Entstehungsgeschichte, die in unserer gemeinsamen Arbeit am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung in München und der gemeinsamen Leitung von Methodenworkshops bei der Magdeburger Forschungswerkstatt ihren Ausgang nahm. Initialpunkt war allerdings ein etwas längerer Abend in einem griechischen Restaurant in München im Herbst 2008, bei dem wir beim gemeinsamen Brainstorming z.T. in Ermangelung von Papier auf Servietten erste Gliederungspunkte notierten und schließlich vom Personal höflich darauf aufmerksam gemacht wurden, dass sie jetzt schließen wollten.

Unser Dank geht zunächst an alle Autorinnen und Autoren, die ihre Beiträge (mehr oder weniger) pünktlich ‚geliefert‘ haben, unseren z.T. vielfältigen Kürzungs- und Änderungswünschen zumeist klaglos nachgekommen sind und am Ende doch einige Geduld aufbringen mussten, bis sie das Werk endlich in den Händen halten konnten. Dann natürlich gebührt unser Dank unserer Verlegerin, Frau Barbara Budrich. Bedanken möchten wir uns auch ganz besonders bei unserer Lektorin, Frau Albrecht-Rosenkranz, für ihre Beharrlichkeit, ihre klugen Ratschläge und ihre äußerst hilfreichen Hinweise.

Magdeburg und München im Frühjahr 2012
Olaf Dörner & Burkhard Schäffer

¹ Die Bezeichnung ‚Handbuch‘ geht auf Erasmus von Rotterdams „Enchiridion militis Christiani“ aus dem Jahr 1503 zurück, der in diesem ‚Ritterhandbuch‘ kapitelweise gegliedert eine auch für Laien geeignete Verhaltens- und Umgangslehre für den ‚christlichen Ritter‘ entwarf und damit durchaus als einer der Urväter der Ratgeberliteratur und somit auch der Erwachsenenbildung anzusehen ist. Während bei solchen Handbüchern noch die Handlichkeit im wahrsten Sinne des Wortes im Vordergrund stand, kann man dies für unser Handbuch nicht mehr in Anspruch nehmen.

Unter Lehr-Lernsettings werden hier Situationen verstanden, die primär durch Vermittlungsintentionen und didaktische Arrangements gekennzeichnet sind. Davon unterscheidbar sind informelle Kontexte, d.h. Situationen, die keine Vermittlungsintentionen aufweisen, in denen aber gelernt wird. Forschung zu Lehr-Lernsettings hat ihre Wurzeln in der klassischen Lehr-Lern-Forschung der Erwachsenenbildung, wie sie sich seit dem Beginn der 70er Jahre entwickelt hat.

Lehr-Lern-Forschung war lange Zeit überwiegend Lehr- und Interaktionsforschung (vgl. Nolda im Band) und nur am Rande Lernforschung (Siebert 1985, S. 55). Die Interaktionsforschung nimmt Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden in den Blick, z.B. als Machtbeziehung, als Kommunikationsbeziehung, als Verständigungsproblem zwischen differenten Deutungsmustern oder als Partizipationsproblem der Teilnehmenden. Lehrforschung richtet sich auf das Handeln der Lehrenden, ihre didaktischen Konzepte und ihre Interventionsmaßnahmen. Pädagogische Lernforschung konzentriert sich demgegenüber auf das Lernhandeln der Lernenden. Sie fragt danach, warum und mit welchem Eigensinn gelernt wird, wie Lerngegenstände entstehen und wie gelernt wird. Vor allem auch danach, welche persönlichen und gesellschaftlichen Möglichkeiten sowie Grenzen für Lernprozesse existieren.

Die pädagogische Lernforschung untersucht Lernen im gesellschaftlichen Kontext, d.h. mit Blick auf die gesellschaftlich konstituierten Lerngegenstände und im Verhältnis zu den gesellschaftlichen Voraussetzungen und Wirkungen. Lernen wird als gesellschaftliche Aktivität des lernenden Subjekts untersucht und rückt damit in die Nähe von Bildung. Wenn mit der Kategorie Bildung die wechselseitige Verständigung der daran beteiligten Menschen fokussiert wird, dann bezeichnet der Begriff Lernen die Selbstverständigung der am Bildungsprozess beteiligten Menschen (vgl. Ludwig 2004). Aus dieser Perspektive ist Lernen nicht mehr nur eine kognitive Operation, sondern die individuelle Seite des interaktiven Bildungsprozesses.

Dieser Beitrag nimmt die Unterscheidung zwischen Lehren/Interaktion und Lernen im Bildungsprozess auf. Es wird differenziert zwischen Forschungen, die sich erstens auf Lehre und Interaktionen beziehen und solche, die sich auf das Lernhandeln der Lernenden beziehen.

1. Lehr- und Interaktionsforschung

Die Lehr- und Interaktionsforschung folgt mit ihren Fragestellungen den didaktischen Diskursen in der Erwachsenenbildung und den dahinterliegenden gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Lehr- und Interaktionsforschung in einem ersten Zugang in zwei Phasen unterteilen. Dies ist erstens die Phase der Partizipations- und Teilnehmendenforschung, die im Kontext der didaktischen Diskurse zur Teilnehmerorientierung und zum Deutungsmusteransatz (vgl. Nussli im Band) steht. Im Fokus von Didaktik und Forschung stehen Fragen nach den Möglichkeiten von Autonomie und Selbstbestimmung der Teilnehmenden gegenüber den Kursleitenden. Die Forschung ist an einem Soll-Ist-Vergleich interessiert und vergleicht die kurspraktisch konstituierten Lehr-, Lernverhältnisse mit den konzeptionellen Ansprüchen der Erwachsenenbildung. Die zweite Phase folgt in der Mitte der 80er Jahre. Mit ihr wandert der Blick über den Kursleiter hinaus – erstens auf die Strukturen der Erwachsenenbildung selbst und zweitens hin zu den Lernenden. Die Erwachsenenbildung wird nicht mehr nur in ihrer Rolle für die Lösung gesellschaftlicher Problemlagen untersucht, sondern selbst als Problemzusammenhang thematisiert.

1.1 Partizipations- und Teilnehmendenforschung

Für die Phase der Partizipations- und Teilnehmendenforschung stehen zwei Leitstudien der Erwachsenenbildungsforschung. Den Beginn der qualitativen Lehr- und Interaktionsforschung markiert die Hannover-Studie von Siebert/Gerl (1975). Ganz im Zeichen der damals dominierenden didaktischen Diskurse standen Fragen nach der Teilnehmendenpartizipation bei Zielen, Inhalten und Methoden im Vordergrund. Wichtig erschienen die Fragen: Wer die Lernziele entscheidet, wer den Kursverlauf steuert, ob der Kursleiter ein Monopol auf Verstärkung und Bestätigung besitzt, wie ausgeprägt eine rezeptive Lern- und Erwartungshaltung der Teilnehmer als Folge ihrer Sozialisation und Lerngeschichte ist, wie der Kursleiter auf solche „Omnipotenzangebote“ der Teilnehmer reagiert usw. (Siebert/Gerl 1975, S. 24). Diesen Fragestellungen war keine explizite untersuchungsleitende Theorie unterlegt. Die Studie orientierte sich zu Beginn methodisch an der Unterrichtsforschung, beobachtete den Kursunterricht und wendete quantitative Auswertungsverfahren an. Erst im Untersuchungsverlauf kamen qualitative Ansätze hinzu, weil deutlich wurde, dass das Teilnehmendenverhalten nicht nur von beobachtbaren Faktoren wie Lehrstil und der Gruppensituation abhängt (a.a.O., S. 41).

An zentralen Ergebnissen wurde festgehalten, dass die Kurse stark vom Kursleitenden gesteuert werden, sich an den von ihnen ausgewählten Inhalten orientieren und ein geringes Methodenspektrum aufweisen. Seminarungewohnte Teilnehmende bevorzugten eine Steuerung durch die Kursleitung.

Die nachfolgende BUVEP-Studie hatte die Untersuchung von Kursinteraktionen im Bildungsurlaub zum Gegenstand (Kejcz u.a. 1979-1982). Untersucht wurden mit einem qualitativen Design Bildungsurlaubskurse, die sich auf die Lebenssituation der Kursteilnehmer bezogen. Der theoretische Zugang rekurrierte auf zwei Bezugspunkte: Kursteilnehmerbezogen und auf den Deutungsmusteransatz. Untersucht wurde, wie die Verbindung von Lebenssituation und Lernprozess in der Kursinteraktion bearbeitet wird. Die BUVEP-Untersuchung wollte die Aushandlung von Bedeutungen in pädagogischen Interaktionen untersuchen.

Methodisch wählte das Autorenteam handgeschriebene Mitschriftprotokolle, entschieden sich also hinsichtlich der Datenerhebung für die verbale Situation im Kurs.

Das Fehlen der non-verbalen Aspekte und der „Beiträge“ der nicht-sprechenden Teilnehmenden wird von ihnen selbst als Defizit bewertet (a.a.O., S. 75).

Als Ergebnis wurden vier Kurstypen im Bildungsurlaub identifiziert (Kejcz u.a. 1980, S. 96): Kurse, die auf Wissensvermittlung, auf Handlungsorientierung, auf die Analyse der Teilnehmendenerfahrungen und schließlich auf die Vermittlung von Werten zielen.

In ihren Ergebnissen halten sie fest, wie die Deutungsmuster der Teilnehmenden von den Kursleitern übergangen werden, wie thematische Aspekte der Teilnehmenden und der Kursleiter auseinander laufen und wie die Teilnehmenden auf der Basis ihrer Deutungsmuster bestimmte Positionen ablehnen.

Die Untersuchung hat damit empirisch begründete didaktische (Interaktions-)Konzepte im Umgang mit der Lebenswelt von Teilnehmenden identifiziert. Dass diese didaktischen Modelle der Lehrenden als „Lernstrategien im Bildungsurlaub“ bezeichnet werden (so der Titel des 4. Bandes) bzw. gar von einer Art „Theorie des Lernens Erwachsener“ (Kejcz u.a. 1980, S. 82) gesprochen wird, gehört zu den begrifflichen „Kurzschlüssen“ der Erziehungswissenschaft, die bis heute andauern. Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung wiederholt hier mit der Verwendung des Begriffs „Lernstrategie“ (statt Lehrstrategie) auf einer theoretisch-begrifflichen Ebene den Kurzschluss der Bildungspraxis: Die Gleichsetzung des Lehrens mit dem Lernen, der von den Lehrenden angebotenen Deutungsmuster mit den von den Lernenden tatsächlich gelernten Deutungsmustern.

Die beiden Untersuchungen aus den 70er Jahren weisen also eine Veränderung im Verständnis von Lehr-Lern-Situationen auf. Während die Hannover-Studie zu Beginn ausschließlich von einem beobachtbaren Verhalten ausging, entwickelte sich bereits während der Studie ein Interaktionsverständnis, das die Handlungsbegründungen der Kursleitenden und Teilnehmenden mit aufgriff. Die BUVEP-Studie geht einen Schritt weiter und konzentriert sich auf die Konstitution des Lehr-Lernverhältnisses, d.h. auf die Aushandlung von Bedeutungshorizonten und Deutungsmustern durch die Beteiligten. Die Ergebnisse verweisen auf eine erhebliche Diskrepanz zwischen bildungskonzeptionellen Ansprüchen nach Selbstbestimmung und deren Realisierung in der Erwachsenenbildungspraxis. Aufgrund ihrer großen Fallzahlen können die Ergebnisse beider Untersuchungen als repräsentativ gelten. Methodisch stoßen die beiden Studien auf das Problem der Latenz, auf die Nichtbeobachtbarkeit der Deutungsmuster, die mit dem Hinweis auf die Differenz sprachlicher und nicht-sprachlicher Äußerungen nur unzureichend markiert wird. Hier wurde der Mangel deutlich, dass die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung zu dieser Zeit Forschungsverfahren fehlten, die latente Sinnstrukturen zu rekonstruieren gestatteten. Etwa zur gleichen Zeit entwickelte in der Soziologie Ulrich Oevermann die „objektive Hermeneutik“ (vgl. Koring im Band) zur Rekonstruktion latenter Bedeutungsstrukturen.

Unabhängig von dem Latenzproblem wurden hermeneutische Verfahren in der Erwachsenenbildung früh und breit diskutiert. Für Siebert (1985, S. 59) entspricht das interpretative Paradigma dem symbolischen Interaktionismus (vgl. Dewe/Straß im Band) als didaktische Rahmentheorie für Zielgruppenorientierung und Teilnehmerorientierung. Auch Erhard Schlutz (1986, S. 87) hält ein Plädoyer für Hermeneutik in der Lehr-Lern-Forschung, weil er die Lehr-Lern-Prozesse in der kognitionspsychologischen Forschung zu sehr zerstückelt sah.

1.2 Alltagspraxis und Kurs als duale Struktur

Die Leitideen der Teilnehmerorientierung und Selbstbestimmung, wie sie im Kontext des symbolischen Interaktionismus diskutiert wurden, weisen nach Jochen Kade Fixierungen auf Kursleitende auf: „Diese Perspektive führt dazu, dass der aus der alltäglichen Lebenspraxis entstehende Entschluss zur Teilnahme an der Erwachsenenbildung „rationalistisch verkürzt...wird“ (Kade 1985, S. 20). Mit seinen beiden Untersuchungen „Gestörte Bildungsprozesse“ (1985) und „Erwachsenenbildung und Identität“ (1989) will Kade handlungstheoretische Fixierungen durch eine strukturtheoretische Perspektive überschreiten. Er fragt dementsprechend nicht nach Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten von Lehrenden und Lernenden, sondern danach, ob in der institutionalisierten Erwachsenenbildung die „Selbständigkeit und Selbstorganisation Erwachsener bedroht sind und in welchen Formen sie stattfinden“ (1985, S. 23).

Jochen Kade konzentriert sich auf latente Strukturen und rekonstruiert in seiner Untersuchung „Gestörte Bildungsprozesse“ (Kade 1985) Störungen in Kurssituationen. Er begreift Interaktion im Kurs strukturtheoretisch vor dem Hintergrund einer vorausgesetzten dualen Struktur von Kurs und Alltagspraxis. Störungen im Kurs sind für Kade Ausdruck eines Strukturkonflikts zwischen Kurs und Alltag (ebd., S. 26f.). Erhoben werden 85 Interviews mit Kursleitenden und Teilnehmenden, die sequenzanalytisch mit Verweis auf Oevermann, Soeffner und Sylvia Kade ausgewertet werden. Methodisch wird die verdichtende Paraphrase und die Methode der Lesartdiskussion“ (ebd., S. 30) genutzt.

Kade kommt zu dem Ergebnis, dass Störungen wie z.B. strickende, schweigende, an sozialen Kontakten statt an den Kursleitervorgaben interessierte Teilnehmende dadurch entstehen, „dass Kursleitende und Teilnehmende in zwei strukturell unterschiedenen Verhältnissen zur Erwachsenenbildung als Lehr-Lernsituation stehen“ (ebd., S. 181). Während für Kursleitende eine scharfe Trennung zur Alltagspraxis besteht, ist diese Grenze für Teilnehmende mehr ein kontinuierlicher Übergang als ein Bruch. Die alltäglichen Perspektiven spielen in der Kurssituation als Eigensinn der Teilnehmenden eine Rolle und können mit der Kurssituation in Konflikt geraten.

Die strukturtheoretische Perspektive ab Mitte der 80er Jahre erweitert das Kursleiter-Teilnehmendenverhältnis, das bislang im Fokus der Lehr-, Lernforschung stand, um den Aspekt Verhältnis der Teilnehmenden zur Erwachsenenbildung als *Institution*. Das Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung wird hinsichtlich rahmender institutioneller Strukturen reflektiert. In methodischer Hinsicht werden latente Sinnstrukturen in den Mittelpunkt gerückt. Fraglich bleibt die Größe des Geltungsbereichs dieser Untersuchungsergebnisse: Gilt der identifizierte Konflikt mit den alltäglichen Perspektiven der Teilnehmenden nur für spezifische Kursangebote?

Eine anders gerichtete Erweiterung der Kursleiter-Teilnehmendenperspektive in der Lehr-, Lernforschung nehmen zur gleichen Zeit Alheit und Dausien (1985) vor. Sie gehen mit einer handlungstheoretisch/biografischen Perspektive der Frage nach, inwieweit der biografische Eigensinn Lernprozesse beeinflusst. Sie etablieren damit zum ersten Mal eine pädagogische Lernforschung in der Erwachsenenbildung (vgl. Abschnitt 2.1).

Die Mitte der 80er Jahre markiert eine Wende: Das Kursleiter-Teilnehmenden-Verhältnis wird nach zwei Seiten erweitert. Zur Seite der institutionellen Erwachsenenbildungsstrukturen (bei Kade) und mit Blick auf die Lernenden und ihren Eigensinn (Alheit/Dausien).

1.4 Interaktion und Wissen

Sigrid Nolda interessiert sich in ihrer gleichlautenden Untersuchung für die Interaktion von Kursleitern und Teilnehmenden, diejenigen also, „die Erwachsenenbildung erst eigentlich ‚produzieren‘“ (Nolda 1996a, S. 22). Wie Kade interessiert sie sich für die Konstitution der Erwachsenenbildungsrealität im Kurs – allerdings aus einer wissenschaftlichen und interaktionstheoretischen Perspektive. Sie stellt die Frage nach dem Umgang mit Wissen und Wahrheiten in der Erwachsenenbildung in den Mittelpunkt. Sie interessiert, „welche Lösung Kursleiter und Teilnehmer für das Problem des befriedigenden Umgangs mit einem letztlich weder beherrschbaren noch gesellschaftlichen Machtgewinn oder gar ‚letzte Wahrheiten‘ versprechenden Wissens finden, worin also der ‚situative Gebrauchswert‘ [der EB; J.L.] liegt“ (ebd., S. 23). Im Einzelnen fragt Nolda, wie innerhalb von Kursen mit

- den institutionellen Gegebenheiten,
- den Rollenvorgaben der Beteiligten,
- der diskursiven Macht des Wissens

umgegangen wird.

Das Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung im Kurs wird hier unter dem Aspekt Wissen und Wahrheitsanspruch reflektiert. Nolda legt ihrer Untersuchung transkribierte Tonbandmitschnitte aus zwei Kursen zugrunde. Methodisch reflektiert sie das Spannungsverhältnis von Theorie und empirischem Material, wobei sie den Eigensinn des empirischen Materials besonders zu berücksichtigen versucht. Nolda greift auf die Objektive Hermeneutik und die Konversationsanalyse zurück (Sequenzialität gepaart mit Vollständigkeit).

Die Untersuchungsergebnisse bestätigen hinsichtlich der *Interaktion* die Ergebnisse der Hannover-Studie: Die Kursleitenden geben die Struktur vor, die Teilnehmenden folgen. Hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes *Wissen* kann Nolda auf weiterführende Ergebnisse verweisen: Die Kursleiter stellen sich als Experten dar und die Teilnehmenden verfolgen mit Verweis auf eigenes Wissen eine eigene Aufwertung. Nolda versteht im Ergebnis den Kurs als Inszenierung von Autonomie: „Was Kursleiter bewirken, ist vielleicht weniger die Eröffnung von Lernräumen, sondern die von Inszenierungsräumen.“ (1996, S. 364).

Mit dem Verweis auf „Inszenierung“ führt Nolda einen neuen Aspekt in die Kurs- und Interaktionsforschung ein. Dass dieser Aspekt von Nolda gegen den Aspekt Lernen im Kurs gewendet wird, erscheint mir allerdings nicht zwingend.

Eine interessante methodische Erweiterung der Interaktionsforschung bietet Herrle (2007) mit seiner Entwicklung eines videografischen Auswertungsverfahrens (vgl. auch Dinkelaker/Herrle 2009). Im Anschluss an Nolda interessieren ihn prinzipielle Merkmale der kommunikationsinternen Konstitution des Lehrens Erwachsener (Herrle 2007, S. 12). Sein Ziel ist es, die Strukturgestalt „Kurs“ im Unterschied zum Unterricht (ebd., S. 21) zu analysieren. Als theoretischen Zugang wählt Herrle eine systemtheoretische Interaktionstheorie (im Anschluss an Luhmann und Kade), die Interaktion als Spezialfall von Kommunikation definiert – charakterisiert durch körperliche Anwesenheit (ebd., S. 16). Herrle rekonstruiert die auditiven und visuellen Daten getrennt und relationiert dann beides, um die visuelle Ebene aufzuwerten (ebd., S. 149). Beide Ebenen stehen in einem Text-Kontext-Verhältnis (ebd., S. 237). Das Videoprotokoll soll gegenüber bisheriger Protokollierungspraxis Komplexität und dadurch auch analytische Präzision erhöhen.

1.5 Wirkungsforschung

Einen besonderen Typus der qualitativen Lehr-Lern-Forschung stellen Untersuchungen dar, die nach der Wirkung bestimmter didaktischer Konzepte fragen. Dieser Typus impliziert normative Annahmen über ‚gutes‘ didaktisches Handeln, die in ihrer Wirkung überprüft werden sollen. Nicht zufällig sind zwei Studien dieses Typus aus dem kritischen Diskurs um eine konstruktivistische Didaktik hervorgegangen. Es ist die Studie von Ingeborg Schüssler (1998), in der die Wirkung des konstruktivistischen Konzepts eines ‚expliziten Deutungslehrens‘ untersucht wird und die Studie von Forneck/ Springer (2005), in der die Wirkung einer ‚Selbstlernarchitektur‘ als kritischer Gegenpart zu einer konstruktivistischen Didaktik überprüft wird. Beide Studien sehen in ihren Ergebnissen die jeweils gegensätzlichen grundgelegten zentralen Annahmen über eine ‚gute‘ Didaktik bestätigt. Das wirft die Frage auf, ob hier nicht die spezifische Leistung der qualitativen Forschung – Erklärungszusammenhänge entlang des empirischen Materials finden – überstrapaziert wird. In beiden Fällen existierte die Zusammenhangshypothese bereits zu Beginn der Forschung. Deshalb müssten besondere Vorkehrungen gegen die Gefahr subsumtionslogischen Vorgehens getroffen werden.

1.6 Forschung zu didaktischen Programmen

Ulla Klingovsky (2009) macht konzeptionelle Aussagen über didaktisch-methodische Handlungsweisen in ‚Neuen Lernkulturen‘ zum Gegenstand ihrer Untersuchung. Dabei versteht sie konzeptionelle Aussagen über didaktisch-methodische Handlungsweisen als ‚Programm‘. Vier solcher ‚Programme‘, die sich jeweils der ‚Neuen Lernkultur‘ und damit Ansprüchen nach erweiterter Selbstbestimmung und Selbstorganisation zurechnen, sich allerdings untereinander vor dem Hintergrund differenter wissenschaftstheoretischer Positionen hinsichtlich ihrer Subjekt-, Gesellschafts-, und Wissenskonzepte unterscheiden, gelangen als empirisches Material zur Untersuchung (Arnold, Forneck, Ludwig, Meuler). Klingovsky analysiert die vier Programme mittels Diskursanalyse (vgl. Rausch im Band) und legt dazu ein machttheoretisches Modell (Foucault) als Analyseperspektive an. Im Ergebnis gerät bei allen Ansprüchen nach Selbstorganisation oder Selbstbestimmung in den Blick. Die Autorin zeigt auf, wie durch indirekte Führung die lernenden Subjekte dazu angehalten werden, sich in einer spezifischen Weise selbst zu führen. Als Konsequenz wird eine stärkere Reflexion professionellen Handelns im Kontext der Gouvernamentalität vorgeschlagen.

1.7 Resümee

Die hier getroffene Einteilung der Forschungsprojekte zur Lehr- und Interaktionsforschung folgte der Entwicklung didaktischer Diskurse zum Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung in der Erwachsenenbildung, die Mitte der 80er Jahre eine Wendung fand. In ihrem Verlauf wurde das Teilnehmenden-Kursleiter-Verhältnis in institutioneller und diskurstheoretischer Hinsicht erweitert. Sigrid Nolda (2010) interpretiert diese Entwicklung machttheoretisch. Die Interaktionsanalysen zielen laut Nolda auf Machtfeststellungen mit unterschiedlichen Machtkonzepten. Die ersten Untersuchungen der 70er und 80er Jahre nutzten ein attributives Machtkonzept, bei dem von einem Besitz allgemeiner Machtressourcen ausgegangen wird, „die in der Häufigkeit und Verteilung bestimmter ... verbaler Handlungen erkennbar werden“ (ebd., S. 409). Seit den 90er

Jahren kann auf der Grundlage verfeinerter Forschungsmethoden ein relatives Machtkonzept genutzt werden, auf dessen Basis im Alltag kaum wahrnehmbare „Aushandlungs-, Behauptungs- und Widerstandspraktiken“ (ebd., S. 411) erkennbar werden. Sie erlauben eine Dezentrierung weg von der Kursleiter-Teilnehmenden-Interaktion hin zu Gruppeninteraktionen.

Hinter der Analyse von Machtstrukturen steht die Problematisierung der Teilnehmendenautonomie. Fraglich bleibt deshalb, warum das in der BUVEP-Studie analysierte didaktische Konzept der Wertevermittlung in der Erwachsenenbildung mit seinen Erziehungsansprüchen nicht weiter untersucht wird.

2. Lernforschung

Die Untersuchung von Alheit/Dausien (1985) markiert den Beginn einer empirischen pädagogischen Lernforschung in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Die Hinwendung zum Lernenden in der Forschung lässt sich – wie die struktur- und institutionstheoretische Erweiterung bei Jochen Kade (1985) – in den 80er Jahren als Überschreitung der Fixierung auf die Kursleitenden interpretieren. In der Lernforschung wird untersucht, wie der Eigensinn der Lernenden den Lern- und Bildungsprozess sowie dessen Ergebnisse bestimmen. Dabei wird der Eigensinn der Lernenden seit der Untersuchung von Alheit/Dausien bis heute als gesellschaftlich vermittelter Sinn betrachtet und nicht als Deutung eines solipsistischen Subjekts. Die Interaktionen und institutionellen Strukturen werden zu Rahmungen des Lernprozesses, auf die sich Lernende mit ihrem gesellschaftlich vermittelten Eigensinn und relativer Autonomie beziehen.

Der Blick auf die Lernenden und die Überschreitung der Kursleiterfixierung gewinnt Mitte der 80er Jahre im Kontext didaktischer Diskurse zu Bildungs- und Lernprozessen in sozialen Bewegungen an Bedeutung. Bildungs- und Lernprozesse wurden in alternativen Bildungssettings der Arbeiter-, Frauen-, Ökologie- und Friedensbewegung mehr mit gesellschaftlichen Widerstandshandlungen verbunden als mit Lehrstrategien von Kursleitenden. In den Folgejahren wechselte der didaktische Diskurs – die Relevanz individueller Lernhandlungen blieb aber auch mit dieser Perspektive weiter bestehen. Heute machen didaktische Konzepte der Lernbegleitung und Lernberatung ein Verstehen von Lernprozessen erforderlich. Wer individuelle Lernprozesse wirksam begleiten möchte, benötigt vertiefte Kenntnisse über diese Lernprozesse. Auch hier zeigt sich, dass die Entwicklung der Lernforschung – wie die Entwicklung der Lehr-, Interaktionsforschung – erst im Zusammenhang mit der spezifischen Entwicklung didaktischer Diskurse zu verstehen ist.

Weil Lernforschung nicht nur die Kursleiterperspektive überschreitet, sondern auch die Institution Kurs, ist sie nicht auf den Kontext institutionalisierter Lehr-, Lernsettings beschränkt. Sie ist in besonderer Weise auch für Bildungs- und Lernprozesse in informellen Kontexten (am Arbeitsplatz, im Alltag, in der Familie usw.) geeignet (vgl. Rehfeldt 2011), weil sie Lernprozesse auch ohne pädagogische Intervention erfasst (vgl. dazu den Beitrag von Seltrecht in diesem Band).

Wenngleich die einzelnen Lernbegriffe, die der Lernforschung zugrunde liegen, Differenzen aufweisen, verbindet sie ein handlungstheoretischer Bezug auf den symbolischen Interaktionismus. Mit anderen Worten: Lernen ist als Denkhandeln zwar nicht beobachtbar, aber die mit ihm verbundenen Bedeutungs- und Begründungszusammen-

hänge, die Lernwiderstände und die Lernstrategien der Menschen in Lehr-, Lernsettings sind – bei allen Einschränkungen durch prinzipielles Nicht-Verstehen – verstehbar. Diese theoretische Fassung des Lernprozesses als Verstehensproblem legt qualitative Sozialforschung als Untersuchungsdesign nahe.

2.1 Lernen aus biografischer Perspektive

Alheit/Dausien (1985) untersuchten Lernprozesse aus einer biografischen Perspektive. Zur Untersuchung gelangten einzelne biografische Verläufe, in denen die persönlichen, beruflichen und politischen Lernprozesse im Kontext der jeweiligen sozialen Lage und Position nachgezeichnet werden. „Unsere Absicht ist es zu demonstrieren, wie das innere Konstruktionsprinzip einer konkreten Biographie ... Bildungsprozesse im Erwachsenenalter bestimmt und nicht umgekehrt organisierte Bildungsangebote die Biographie“ (Alheit/Dausien 1996, S. 35). Rekonstruiert wird, wie die Biografie als Relevanzfilter für Lernen und für Bildungsprozesse wirkt.

In methodischer Hinsicht kamen bei Alheit/Dausien narrative Interviews (vgl. von Felden im Band) zum Einsatz, die mittels Grounded Theory (vgl. Nittel im Band) auf ihren latenten Sinn hin rekonstruiert wurden. Mit dem Biografieansatz verknüpfen Alheit/Dausien die individuelle Lernhandlung mit ihrem gesellschaftlichen Kontext. Lernen wird über die Biografie als gesellschaftliche Aktivität untersucht. Mit den Untersuchungsergebnissen verweist das Autorenpaar darauf, dass bei allem Eigensinn der Lernenden, Lernprozesse nicht frei sind, sondern an die gesellschaftliche Struktur gebunden bleiben.

Die biografische Lernforschung bleibt bis heute ein wichtiger Zweig der Lernforschung. Untersucht werden Autobiografien (Schulze 2005) und nach wie vor biografisches Interviewmaterial. Jutta Ecarius (2008) wählt für ihre Untersuchung, in der sie das Lernen einer Person von der Kindheit ausgehend über die gesamte Lebensspanne rekonstruiert, einen subjekttheoretischen Zugang. Damit fokussiert sie Ereignisse und Umbrüche im Lebenslauf, die als subjektive Handlungsproblematiken (Holzkamp 1993) Lernen auslösen und über die Biografie hinweg ein Lebensmotto für den subjektiven Weltaufschluss ausbilden.

Trotz der gesellschaftlichen Kontextuierung individueller Lernprozesse grenzt die biografische Perspektive Lernforschung stark ein. Nolda kritisiert, dass die Analyse von Lernbiografien zur Dramatik neigt und immer mit Erfolg gekoppelt wird: „Lernen wird dann im Sinne des coping with novelty zum Synonym für Leben, Bildung zu einer gelungenen bzw. anzustrebenden Selbständigkeit“ (Nolda 1996b, S. 85). Ausgegrenzt bleibt das unauffällige, undramatische Lernen, dessen Normalität in den biografischen Erzählungen durch den Relevanzfilter fällt. Weiterhin geraten Lernwiderstände und Widersprüchlichkeiten im Lernprozess nicht in den Fokus dieser frühen Untersuchungen. Widersprüchlichkeiten die erkennbar werden, wenn jemand lernen will und zugen. Widersprüchlichkeiten die erkennbar bleiben zentrale Aspekte einer pädagogischen Lerngleich nicht will. Und nicht zuletzt bleiben zentrale Aspekte einer pädagogischen Lernforschung unberücksichtigt: die Lehr-Lern-Situation in Kursen mit ihren Beziehungs- und Machtstrukturen als Kontext für Lernen sowie die spezifische gesellschaftliche Struktur des Lerngegenstandes.

Wenn es nicht mehr um biografisch dramatische Erzählungen geht, stellt sich in methodischer Hinsicht die Frage, wie die mangelnde Erzählbarkeit und die Marginalisierung des Redens über Lernen überwunden werden kann. Nolda schlägt dazu in Abgrenzung zu narrativen Interviews „empathische Interviews“ (ebd., S. 88) vor oder selbst gestaltete schriftliche Aufzeichnungen der Lernenden. Verfahren, die in Folgeuntersuchungen angewendet werden.

2.2 Lernbegründungstypen und Lernprozesse aus subjekttheoretischer Perspektive

Eine Erweiterung des biografiethoretischen Zugangs zum Lernen erfolgt seit 2000 durch Forschungsprojekte, die eine subjekttheoretische Perspektive im Anschluss an die kritische Psychologie Klaus Holzkamps (1993) einnehmen. Auch hier wird Lernen – ebenfalls mit Rekurs auf den symbolischen Interaktionismus – als soziales Handeln gefasst, das sich auf Gesellschaft bezieht und selbst gesellschaftlich gerahmt ist. Lernhandlungen werden als reflektierte Form des Alltagshandelns verstanden, die dann beginnen können (nicht müssen), wenn Menschen in Handlungsproblematiken geraten und neue Orientierungen in der gegenwärtigen oder einer antizipierten Situation suchen. Lernende versuchen, ihre bestehenden Sinn- und Bedeutungshorizonte (Wissen, Haltungen und Fertigkeiten) zu differenzieren bzw. zu erweitern. Lernen ist ein – meist widersprüchlicher – Selbstverständigungsprozess und zielt auf erweiterte gesellschaftliche Teilhabe.¹

In subjekttheoretischen Forschungsprojekten wird die Art und Weise untersucht, wie individuelle Begründungen auf die gesellschaftlich gegebenen Möglichkeiten und Grenzen – auch latent – Bezug nehmen, um die zugrunde liegenden Lerninteressen und Teilhabeinteressen an der Gesellschaft (nicht) zu realisieren. Untersucht werden bislang folgende Bildungskontexte: Lernen in der betrieblichen Bildung, beim eLearning, in der pädagogischen Weiterbildung, in der Alphabetisierungsarbeit usw. Zur Untersuchung gelangen die Grenzen und Möglichkeiten für Lernprozesse, letztlich die relative Autonomie der Lernenden.

Ludwig (2000) untersuchte erstmals aus einer subjekttheoretischen Perspektive Lernhandlungen Beschäftigter in einem betrieblichen Modernisierungsprojekt. Gefragt wurde nach Lernbegründungen und Lernwiderständen, die betroffene Beschäftigte in diesem Projektfeld mit entsprechenden Lernanforderungen und den darin eingebundenen Weiterbildungs- und Unterstützungsmaßnahmen entwickeln.

Um die individuellen Begründungen mit dem betrieblichen Kontext relationieren zu können, wurden zwei Zugänge zum Feld gewählt. Erstens wurden die zentralen Strukturen des betrieblichen Modernisierungsprojekts als betrieblich-gesellschaftlicher Kontext für die individuellen Lernhandlungen erhoben und als betriebliche Sinnstrukturen interpretiert. Zweitens wurden mit den betroffenen Beschäftigten nach den EDV-Kursen und während der Einarbeitungsphase am Arbeitsplatz fokussierte Interviews durchgeführt. Nach dem Prinzip maximaler Kontrastierung wurden schließlich drei Interviews ausgewählt und auf Basis der Grounded Theory und der Objektiven Hermeneutik ausgewertet. Besonderer Wert wurde dabei auf die intersubjektive Nachprüfbarkeit des Kodierungsprozesses gelegt. Die Auswertungsschritte sollten sowohl detailliert nachvollziehbar und zugleich noch lesbar sein. Die Sinnstrukturen des EDV-Einführungsprojekts fanden als Gegenhorizonte für die Rekonstruktion der Interviews Verwendung, d.h. es wurde untersucht, auf welche Aspekte des Projektmanagements die Betroffenen in ihren (Lern-)Begründungen Bezug nahmen und wie sie das taten.

Das Ergebnis zeigt drei Lernbegründungstypen: Erstens Widerstand gegen Lernanforderungen, der sich zunächst gegen Lernanforderungen wendet und dann eigene Lerninteressen verfolgt. Zweitens enttäuschte Abkehr von den Lernanforderungen – verbunden mit Vermeidungsstrategien und drittens eine Art Ausblendung eigener Lerninteressen, verbunden mit einer Übernahme der Lernanforderungen.

1 Eine differenzierte Darstellung und erwachsenenpädagogische Reflexion der subjekttheoretischen Lerntheorie findet sich in Faulstich/Ludwig (2004).

Das Ergebnis sind Lernbegründungstypen und nicht Lernertypen, wie sie in quantitativen Untersuchungen definiert werden (vgl. Schrader 1994; Kaiser/Kaiser/Hohmann 2007). Lernertypen teilen Menschen entlang bestimmter Lerndispositionen ein. Lernbegründungstypen stellen Begründungsmuster dar, die von Menschen in bestimmten gesellschaftlichen Situationen realisiert werden.

Die Untersuchung SYLBE² (Ludwig 2010) ging den Lernbegründungen und Lernwiderständen funktionaler Analphabeten nach, die sie im Kontext ihrer Teilnahme an Alphabetisierungskursen entwickeln. Erhoben wurden 21 problemzentrierte Interviews. Die Datenauswertung erfolgte auf Basis der Grounded Theory. Die Interpretation zielte auf die Rekonstruktion typischer Begründungsfiguren für das (Wieder-)Erlernen der Schriftsprache. Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung verweist auf gesellschaftliche Teilhabe als Voraussetzung für die Möglichkeit von Lernprozessen. Teilhabe ist nicht nur Ergebnis von Lernen, sondern ein Minimum an gesellschaftlicher Teilhabe ist erforderlich, damit Handlungsirritationen und Handlungsproblematiken als Ausgangspunkt für Lernen überhaupt entstehen können. Ein zweites Ergebnis zeigt fünf Lernbegründungstypen entlang der Dimension gesellschaftlicher Teilhabe. Es finden sich zwei Typen, die sich als teilhabesichernd charakterisieren lassen und drei Typen die als „teilhabeerweiternd“ charakterisiert werden.

Michael Weis (2005) fokussierte in seiner Untersuchung den Lernprozess und die Lernergebnisse. Untersucht wurden der Lernprozess und das Lernergebnis einer Ausbilderin in der beruflichen Ausbildung während und nach einer pädagogischen Weiterbildung. Weis rekonstruiert ohne explizite Bezugnahme auf ein bestimmtes Auswertungsverfahren – in einer hermeneutischen Haltung – das fremderhobene empirische Material (Seminarmitschnitt und ein Interview, das ein Jahr nach dem Seminar geführt wurde) entlang der drei Lernphasen „Handlungsproblematik und Lernbegründung“, „lernender Gegenstandsaufschluss“ und „Bezugshandlungen am Ende des Lernprozesses“. Er rekonstruiert eine Veränderung in den Begründungen pädagogischer Handlungsweisen zwischen der Seminarteilnahme der Ausbilderin und ihrer pädagogischen Praxis nach einem Jahr.

Im Mittelpunkt subjekttheoretischer Lernprozessanalysen steht bislang die Untersuchung der Anfangsphasen von Lernprozessen mit ihren Lernbegründungen und Lernwiderständen sowie in geringerem Maße die Untersuchung der Lernergebnisse. Es fehlt vor allem die Untersuchung von Lernverläufen einschließlich der Lernprinzipien bzw. Lernstrategien. Dafür wären Längsschnittstudien mit einem Untersuchungsdesign erforderlich, das die Überwindung von Lernproblematiken im Lernprozess bzw. anders ausgedrückt: die Selbstverständigung im Lernprozess zu rekonstruieren gestattet.

2.3 Lernen in Widerspruchsfeldern aus subjekttheoretischer Perspektive

Ines Langemeyer untersucht das Widerspruchsfeld neuer selbstverantwortlicher Lehr-Lernformen (Langemeyer 2005, S. 257f.). „Ziel der empirischen Forschung ist es, im einzelnen herauszufinden, in welcher Weise sich Lernende in arbeitsprozessintegrierten und computergestützten Lernformen zu den jeweiligen Anforderungen und Aufgaben informationstechnologischer Arbeit ins Verhältnis setzen ... wie sich in ihnen ein Ineinander von Fremd- und Selbstbestimmung realisiert.“ (ebd., S. 14).

Langemeyer entwickelt dazu eine Längsschnittstudie, in der 7 Teilnehmende eines Informatik-Ausbildungskurses viermal interviewt werden. Zu Beginn der Praktikums-

2 SYLBE: Systematische Perspektiven auf Lernbarrieren und Lernerberatung in der Erwachsenenalphabetisierung.

phase, nach 6, nach 10 und nach 15 Monaten (1,5 Monate nach Praktikumsende). Zwischen dem 2. und 3. Interview wurde eine Gruppendiskussion vgl. Schäffer im Band) durchgeführt. Die Datenauswertung erfolgte in Anlehnung an die Untersuchung von Ludwig (2000) als eine ergänzte Form der Grounded Theory.

Im Ergebnis wird folgendes Widerspruchsfeld rekonstruiert (vgl. Langemeyer 2005, S. 257f.)

1. Anspruch, möglichst viel Berufserfahrung zu sammeln, versus fehlende Lernmöglichkeiten und Unterstützungsangebote.
2. Das Weniger an lehrerzentriertem Unterricht führt nicht zu mehr Eigenverantwortung, sondern zu Konflikten und dem Gefühl, nicht ernst genommen zu werden.
3. Geforderte Lernmotivation trotz fehlender Berufs- und Lebensperspektiven.

Selbstverantwortliche Lehr-, Lernformen haben also neben aktivierenden Momenten auch eine Passivität erzeugende Tendenz aufgrund fehlender Einflussmöglichkeiten auf und Verfügungsmöglichkeiten über das eigene Lernen.

Lernen im Widerspruchsfeld ‚Forschung‘ wurde im Kontext eines Projekts zur Entwicklung eines interdisziplinären Forschungsverfahren (Ludwig 2008) untersucht. Als Datenmaterial wurden Protokolle von interdisziplinären Interpretationswerkstätten zugrunde gelegt. Ausgewertet wurde mit der Grounded Theory (Dreke 2008; Rehfeldt 2008; Weis 2008). In fünf Arbeitsforschungsprojekten wurde rekonstruiert, wie Lernhandlungen von Wissenschaftlern durch Widersprüche im Feld der Wissenschaft behindert werden. Dem Anspruch nach Freiheit des forschenden Denkens stehen auf der anderen Seite ein betriebsförmig routinisiertes Forschungshandeln gegenüber, hierarchische Identitätskonstruktionen (Wissenschaftler gegen Praktiker, Disziplin A gegen Disziplin B, differente Wissenschaftsverständnisse) sowie Status- und Anerkennungsfragen, die Lernabsichten Einzelner zu einem risikoreichen Projekt werden lassen.

2.4 Lernwiderstände und partizipative Forschung aus subjekttheoretischer Perspektive

Faulstich/Grell untersuchten im Rahmen des DIE-Projekts SELBER Lernwiderstände im Kontext der Diskurse zum selbstgesteuerten und selbstbestimmten Lernen. Das Autorentduo fragte danach, was notwendig ist, „damit die Lernenden besser lernen können“ (Faulstich/Grell 2005, S. 19). Zur Bearbeitung dieser Forschungsfrage wurden fünf „Forschende Lernwerkstätten“ (Grell 2006) in fünf Weiterbildungseinrichtungen mit insgesamt 61 Teilnehmenden durchgeführt. Als Ergebnis finden die Autorin und der Autor verschiedene Lernstrategien im Spannungsfeld von expansivem und defensivem Lernen: Zorniges Verweigern, Nischenaktives Situationsbewältigen, Lautes Experimentieren, Unsicheres Signalisieren, Verdecktes Aktiv-Sein usw. (Faulstich/Grell 2005, S. 76ff.).

Petra Grell entwickelte ein Forschungssetting, das der Unverfügbarkeit der Person im Forschungsprozess gerecht werden soll (Grell 2006, S. 67), indem es den Lernenden Mitspracherechte im Forschungsprozess einräumt. Qualitative Forschung ist zwar am Schutz und an der Explikation der eigensinnigen Subjektivität der Lernenden interessiert, in der Regel aber nicht an der Beteiligung am Forschungssetting. Demgegenüber sollen die Teilnehmer der Forschenden Lernwerkstatt sich des Forschungssettings bemächtigen und eigene (Lern-)Interessen realisieren können, „insbesondere ihre aktuelle Lernsituation hinsichtlich ihrer hemmenden und einschränkenden Faktoren analysieren ... können“ (ebd., S. 73). Lernforschung und Reflexion sollen verschränkt werden im

Unterschied zur Handlungsforschung, die Forschung und praktische Veränderung verbinden will.

2.5 Lernen als Selbstbeobachtung

Daniel Wrana untersuchte Lernjournale, die er als ein Mittel der Selbstbeobachtung im Kontext der Anforderung nach selbstorganisiertem Lernen versteht. Ausgangspunkt seiner Untersuchung ist der didaktische Diskurs zum selbstorganisierten und lebenslangen Lernen (Wrana 2006, S. 2), den er gouvernementalitätskritisch betrachtet. Wrana näherte sich der reflexiven Haltung zum Lernen in Journalen nicht lerntheoretisch, sondern gouvernementalitätstheoretisch als Beobachtung: Die Teilnehmenden wurden aufgefordert, in das Journal einzutragen, was sie an sich beobachteten. Mit den Einträgen sollte die Frage beantwortet werden, wie die geführten Lernenden sich unter den Bedingungen des Führens verhalten, welche reflexiven Praxen sich unter den Bedingungen selbstgesteuerten Lernens entfalten. Hierzu untersuchte er 12 Lernjournale, die über ein Jahr im Rahmen eines Weiterbildungsstudiengangs geführt wurden. Den methodischen Zugang zu den Reflexionen der Lernenden versuchte Wrana über die Gespräche der Lernenden mit sich selbst als eine Art Selbstverständigungsdiskurs zu finden. Er arbeitete dazu mit einer modifizierten Diskursanalyse in Kombination mit Inhaltsanalyse (vgl. Möller im Band) und Grounded Theory. Im Ergebnis zeigt sich, dass sich die Lernenden nicht selbst beobachten (wollen) oder aber, dass sie die Anforderung, ein Lernjournal zu führen, ganz anders verstanden haben: Als Reflexion der didaktisch-methodischen Angebote. Das Thema Didaktik dominierte deutlich gegenüber dem Thema Lernen in den Journalen.

3. Zusammenfassung

Die qualitative Forschung zu Lehr-, Lernsettings in der Erwachsenenbildung kann in methodischer Hinsicht als ein traditionsreicher Forschungsstrang bezeichnet werden – sowohl aus der Perspektive der Lehr- und Interaktionsforschung, als auch aus der Perspektive der Lernforschung. Im Zentrum der Untersuchungen stehen das Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung im Kurs. Allerdings ist der Geltungsbereich der Ergebnisse aufgrund der kleinen Fallzahlen und auch der geringen Bezugnahme der Arbeiten untereinander oft eingeschränkt. Mit Ausnahme der Kurs- und Interaktionsforschung im Umfeld der Arbeiten von Kade und Nolda – die ein Netzwerk bilden – schreitet die Vernetzung und wechselseitige Bezugnahme auf vorliegende Forschungsarbeiten erst langsam voran. Dies gilt insbesondere dann, wenn wissenschaftstheoretische Grenzen zu überschreiten sind. Im Bereich der Lernforschung bietet der subjekttheoretische Fokus eine zentrale Klammer für mehrere Untersuchungen, die allerdings hinsichtlich ihrer Fragestellungen noch weitgehend disparat bleiben. Die Entwicklung der qualitativen Forschungsmethoden schritt gegenüber den 70er Jahren deutlich voran. Den aktuellen Stand markiert die Videografie für den Bereich der Interaktionsforschung und Begründungs- sowie Selbstverständigungsanalysen im Längsschnitt, als auch partizipationsorientierte Verfahren für den Bereich der Lernforschung. Interessant ist der fehlende Bezug zwischen Kurs- und Interaktionsforschung einerseits und der Lernforschung andererseits. Hier liegt die Vorstellung nicht fern, dass beide Forschungsperspektiven in einem Ergänzungsverhältnis stehen könnten – analog

zum Verhältnis von Individual- und Kollektivtheorien (vgl. Schmid 1982): Die individualtheoretische Lernforschung benötigt Annahmen und Ergebnisse der Interaktionsforschung als Rahmung für die Untersuchung der Lernprozesse; umgekehrt benötigt die Interaktionsforschung Annahmen und Ergebnisse der Lernforschung als Ausgangspunkt für die Untersuchung der Kursinteraktionen. Dieses Ergänzungsverhältnis könnte auch das forschungsmethodische Problem der „Belegfahndung“ (Nolda 2010, S. 414) in der qualitativen Forschung kritisch bearbeiten: Die Feststellungen von Machtverhältnissen in der Lehr- und Interaktionsforschung könnten vom Verdacht auf Macht geleitet sein. Eine auf ein Kursgeschehen bzw. Lehr-Lernverhältnis hin koordinierte Interaktionsforschung und Lernforschung könnte mit ihrer wechselseitigen Doppelperspektive darstellen, in welcher Weise die Lernenden für ihr gegenstandsbezogenes Lernhandeln im Kontext ‚Kurs‘ Machtverhältnisse registrieren, aufgreifen und reproduzieren. Forschung hätte sich für diese gekoppelten Fragestellungen zu vernetzen.

Literatur

- Alheit, P./Dausien, B. (1985): Arbeiterbiographien. Zur thematischen Relevanz der Arbeit in proletarischen Lebensgeschichten: Eine exemplarische Untersuchung im Rahmen der „biographischen Methode“. Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“, Bd. 2. 3., leicht überarb. Aufl. Bremen.
- Alheit, P./Dausien, B. (1996): Bildung als „biographische Konstruktion“? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Sonderheft Nr. 37, S. 33-45.
- Dinkelaker, J./Herrle, M. (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Dreke, C. (2008): Irritationen diesseits und jenseits disziplinärer Grenzen. In: Ludwig, J. (Hrsg.): Interdisziplinarität als Chance. Wissenschaftstransfer und Beratung im Lernenden Forschungszusammenhang. Bielefeld, S. 289-318.
- Ecarius, J. (2008): Elementares Lernen und Erfahrungslernen. Handlungsproblematiken und Lernprozesse in biographischen Erzählungen. In: Mitgutsch, K./Konstantin/Sattler, E./Westphal, K./Breinbauer, I. M. (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart, S. 97-110.
- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler.
- Faulstich, P./Grell, P. (2005): Widerständig ist nicht unbegründet. Widerstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, P./Förneck, H. J./Knoll, J. (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld, S. 18-92.
- Förneck, H. J./Springer, A. (2005): Gestaltet ist nicht geleitet – Lernentwicklungen in professionell strukturierten Lernarchitekturen. In: Faulstich, P./Förneck, H. J./Knoll, J. (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld, S. 94-163.
- Grell, P. (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster.
- Herrle, M. (2007): Selektive Kontextvariation. Die Rekonstruktion von Interaktionen in Kursen der Erwachsenenbildung auf der Basis audiovisueller Daten. Universität Frankfurt, Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt a. M.
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M./New York.
- Kade, J. (1985): Gestörte Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn.
- Kade, J. (1989): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim.

- Kaiser, A./Kaiser, R./Hohmann, R. (2007): Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsense im Lernfeld. Bielefeld.
- Kejcz, Y./Monshausen, K.-H./Nuissl, E./Paatsch, H.-U./Schenk, P. (1979-1981): Das Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm (BUVEP), Bd. 1-4. 2. Aufl. Heidelberg.
- Klingovsky, U. (2009): Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld.
- Langemeyer, Ines (2005): Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik-eine Fallstudie. Münster.
- Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld. (Online: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4545/pdf/TuP-Ludw.pdf>).
- Ludwig, J. (2004): Bildung und expansives Lernen. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 40-53.
- Ludwig, J. (Hrsg.) (2008): Interdisziplinarität als Chance. Wissenschaftstransfer und Beratung im Lernenden Forschungszusammenhang. Bielefeld.
- Ludwig, J. (2010): Die Welt im Kurs. Zum Verhältnis von Exklusion und Lernprozessen in der Alphabetisierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 255-263.
- Nolda, S. (1996a): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.
- Nolda, S. (1996b): Unspektakuläres Sprachenlernen. Zur Problematik der Erstellung und Analyse von lernbiographischen Texten. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 37, S. 85-93.
- Nolda, S. (2010): Macht in Lehr-/Lerninteraktionen Erwachsener. Machtfeststellungen in Interaktionsanalysen von Lehr-Lernsituationen der Erwachsenenbildung in Abhängigkeit von Machtkonzepten und Datentypen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 13, S. 405-419.
- Rehfeldt, J. (2008): Wie ist interdisziplinäre Verständigung möglich? In: Ludwig, J. (Hrsg.): Interdisziplinarität als Chance. Wissenschaftstransfer und Beratung im Lernenden Forschungszusammenhang. Bielefeld, S. 267-288.
- Rehfeldt, J. (2011): Der gestaltete Lernkontext. Lernen im informellen betrieblichen Kontext. Diss.: Universität Potsdam.
- Schlutz, E. (1986): Ein Plädoyer für die Hermeneutik. Thesen zur Lehr-Lern-Forschung für die Erwachsenenbildung. In: Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.): Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung der Komm. Erwachsenenbildung der DGfE. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Sonderheft, S. 86-89.
- Schmid, M. (1982): Theorie sozialen Wandels. Opladen.
- Schrader, J. (1994): Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. Weinheim.
- Schüller, I. (1998): Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung. Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Diss. Universität Kaiserslautern.
- Schulze, Th. (2005): Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens. Eine Untersuchung am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Heft 1, S. 43-64.
- Siebert, H./Gerl, H. (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig.
- Siebert, H. (1985): Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung – am Ende oder am Anfang? In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Sonderheft Nr. 16, S. 55-63.
- Weis, M. (2005): Lernen im Modus der Selbstverständigung. Methodologische Reflexionen und empirische Erkenntnisse zum subjektiven Lernhandeln. Münster.
- Weis, M. (2008): Möglichkeiten und Behinderungen kooperativen Lernens in interdisziplinären Forschungszusammenhängen. In: Ludwig (Hrsg.), S. 319-350.
- Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler.