

Zur Beobachtung von Weiterbildungsprozessen

Ursula Sauer-Schiffer

1. Einleitung: der mehrperspektivische Blick auf die „Beobachtung von Weiterbildungsprozessen“

Einleitend möchte ich meine Motivation erläutern, warum ich die 1974 erschienene Publikation „Zur Beobachtung von Weiterbildungsprozessen“ für eine Textanalyse gewählt habe.

Die Publikation wurde in der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV) herausgegeben. Die PAS hatte den Anspruch als Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Berufspraxis zu vermitteln. Auch diese Veröffentlichung kommt diesem Anspruch nach. So Hans Tietgens: „Sowohl allgemeine Tendenzen in der theoretischen Diskussion zur Weiterbildung als auch konkrete Erfahrungen in der Praxis haben veranlaßt, die hier vorgelegte Publikation vorzubereiten und zu formulieren“ (Tietgens 1974, S. 7).

Die Vermittlung zwischen Forschung und Praxis entspricht auch meiner Haltung zur Forschung in der Erwachsenenbildung. Dabei stehen die Menschen in der Praxis, die Lernenden und Lehrenden, die pädagogisch Tätigen im Mittelpunkt meines Interesses. Die Beobachtung stellt meines Erachtens ein genuin erwachsenenpädagogisches Instrument für Praktiker und Forscher dar, um die Praxis in Forschung abzubilden.

Aus diesem Grund habe ich die Publikation gewählt. Die Ausführungen von Hans Tietgens bieten noch heute Vorlage und Diskussionsanregungen für die Praxis und Forschung, wenn sie auch in den historischen Kontext eingeordnet werden müssen. In meinen Ausführungen beziehe ich mich auf die Vorbemerkungen (ebd., S. 7-13) und das Kapitel „Studentische Ausbildungs- und Übungsbeobachtung“ (ebd., S. 39-58). Diese beiden Kapitel habe ich bewusst ausgewählt, weil sie das Charakteristische der damaligen Situation der Erwachsenenbildung in Praxis und Forschung beschreiben, wie beispielsweise den Beginn der erwachsenenpädagogischen Lehr-Lernforschung, den Beginn der Professionalisierung und die Einführung des Diplompädagogikstudiengangs mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung.

Wenn ich im Folgenden die Textausschnitte interpretiere, gehe ich auf zwei Themenaspekte ein: zum einen auf den Einfluss der Schulpädagogik bei der Beobachtung von Unterricht und zum anderen auf das Problem der Praxis im Studium der Erwachsenenbildung.

Meine Herangehensweise ist eine Persönliche: ich analysiere die Textauszüge aus zwei Blickwinkeln: einmal aus der Sicht meiner Berufspraxis in der Erwachsenenbildung als Dozentin und Weiterbildungslehrerin und aus der Sicht als Forscherin. Die Perspektiven, die ich dabei einnehme sind die einer forschenden Praktikerin und die einer erwachsenenpädagogischen Forscherin.

Als Praktikerin mit erstem und zweitem Staatsexamen für das Lehramt der Sekundarstufe I und mit dem Abschluss einer Diplompädagogin arbeite ich seit 1983 in verschiedenen Feldern der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung. Als erwachsenenpädagogische Forscherin bin ich seit 1987 in Forschung und Lehre an verschiedenen Hochschulen hauptsächlich im Rahmen der Diplompädagogenausbildung tätig. Ich befasse mich mit der Lehr-Lernforschung, mit Biografieforschung, mit Beratung in der Erwachsenenbildung, mit Führungshandeln

etc. Von meinem Selbstverständnis als Erwachsenenpädagogin her er- und be-
forsche ich das Lernen in universitären Seminaren und biete wissenschaftliche
Weiterbildung in Form von Zertifikats- und Masterstudiengängen an.

Für die vorliegende Veröffentlichung habe ich Diplompädagogikstudent/inn/en
meines Forschungskolloquiums, die sich in der Endphase ihres Hauptstudiums
an der Universität Münster befinden, gebeten, den Text als „historisches Zeug-
nis“ zu lesen und aus ihrer Sicht zu interpretieren. Diese Gruppe von Studie-
renden befindet sich im 2014 auslaufenden Diplompädagogikstudiengang. Sie
sind also der direkte Gegenpart zum Diplomstudiengang Erziehungswissen-
schaft, der 1972 die ersten Absolventen in die Praxis der Erwachsenenbildung
entlassen hat. Die Ergebnisse der studentischen Analyse fasse ich im vierten
Kapitel zusammen.

2. Beobachtung von Weiterbildungsprozessen: Schule und Erwachse- nenbildung

Hans Tietgens begründet in den Vorbemerkungen die Notwendigkeit, sich mit der
Thematik der Beobachtung auseinanderzusetzen mit dem Bedeutungszuwachs
der Erwachsenenbildung und der damit einhergehenden Frage nach ihrer Wirk-
samkeit. Dabei richtet er sein Hauptaugenmerk auf die Teilnehmer: „wie können
die Vermittlungsformen im Sinne der Lernenden verbessert werden“ (Tietgens
1974, S. 7). Einsichten und Kenntnisse aus der Unterrichtsbeobachtung – so die
These – seien zentral, um Lernenden gerecht werden zu können. Hiermit fokus-
siert er auf den Unterricht als ein zentrales Element der Erwachsenenbildung.

Es ist interessant, dass Hans Tietgens von Unterrichtsbeobachtung spricht, wenn
er Beobachtungen des konkreten Kommunikations- und Interaktionsgeschehens
zwischen Teilnehmern und Kursleitern meint. Der Begriff Unterricht stammt aus
der Schulpädagogik. Mit ihm wird schulisches Lernen assoziiert mit festen Struk-
turen in Curricula, Lernzielen und der Artikulation des Unterrichts (Siebert 2001,
S. 318) und eindeutigen Rollenzuweisungen (Lehrer – Schüler). Im Erschei-
nungsjahr der Veröffentlichung mag diese schulische Konnotation noch nicht auf-
fällig gewesen sein. Heute jedoch werden in der Lehr-Lernforschung schulische
Begriffe kaum genutzt. Dies mag unter anderem der Tatsache geschuldet sein,
dass sich Weiterbildungsprozesse nicht ausschließlich auf die Lehre oder den
konkreten Unterricht beziehen müssen. Weiter-Lernen am Arbeitsplatz oder in
Selbstlernphasen sind gleichfalls Themen für die Beobachtung von Weiterbil-
dungsprozessen.

Interessant ist, dass Hans Tietgens zwar betont, dass ein in der Schule erprobtes
Beobachtungsinstrumentarium nicht ohne weiteres für die Erwachsenenbildung
zu übernehmen ist. Allerdings vermittelt die Wortwahl besonders in den Vorbe-
merkungen (beispielsweise: Unterricht, Lehrer, Lehrerverhalten) den Eindruck,
dass es eine starke Affinität zur Schulpädagogik gab.

Der Eindruck wird verstärkt, wenn Hans Tietgens auf die vermuteten Probleme
beim Einsatz von Unterrichtsbeobachtungen eingeht. Kursleiter sollen nicht durch
Hospitationen irritiert werden. Die Nähe der Unterrichtsbeobachtung zu den in
der Referendarausbildung und durch die Schulaufsicht üblichen Unterrichtspro-
ben ist offensichtlich.

Nach meinen Erfahrungen in der Praxis der Weiterbildung als Kursleiterin für
Englisch hat die Unterrichtsbeobachtung eine andere Konnotation: In der Er-

200

wachsenenbildung sind es erwachsene Lerner, die selber kritisch das Unterrichtsgeschehen verfolgen und Rückmeldung über Lernen und Lehren, über gelingendes oder nicht gelingendes Lernen geben. Rückmeldungen wirken immer auch als eine Art Kontrolle zum Kursgeschehen. Kursleiter, die im Grundberuf ausgebildete Lehrer sind, haben eine ausgeprägte Wahrnehmung, was die Unterschiede zwischen Schülern und Teilnehmern insbesondere in Bezug auf die Teilnahmemotivation anbelangt.

Lehren in der Erwachsenenbildung ist geprägt durch hohes Engagement und durch einen permanent hohen fachlichen und methodischen Anspruch von Seiten der Teilnehmer. Für ausgebildete Lehrer, die die üblichen Unterrichtsproben aber auch die vielen Anleiter- und Gruppenhospitationen und kollegiale Hospitationen der Lehrerausbildung durchlaufen haben, gehört die Selbstbeobachtung der eigenen Rolle aber auch die kollegiale Beobachtung mit zum pädagogisch-professionellen Repertoire. So habe ich die Situation Mitte der 1980er Jahre an den Volkshochschulen erlebt.

Allerdings muss in Bezug auf die berufliche Herkunft der Kursleiter unterschieden werden zwischen Kursleitern in allgemeinen Kursen und denen in schulabschluss-, zertifikat-, maßnahmen- oder projektbezogenen Kursen. Ich habe in den 1980er Jahren nicht nur in allgemeinen sondern auch in schulabschlussbezogenen Kursen, deren Teilnehmer die Fachoberschulreife oder den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 oder 10 nachholten, gearbeitet. Im Gegensatz zu den allgemeinen Kursen unterrichteten in diesen Lehrgängen ausschließlich ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer (Sauer 1989).

Meine Erfahrungen im Kursgeschehen und die Beobachtungen im Unterricht selber haben mich in den 1980er Jahren dazu veranlasst, Forschungen zum Lernen in schulabschlussbezogenen Maßnahmen durchzuführen: In der Praxis habe ich erlebt, dass insbesondere die weiblichen Teilnehmer über ein hohes Maß an Lernpotential verfügen. Allerdings ist/war das eher schulisch geprägte didaktisch-methodische Herangehen nicht geeignet die Teilnehmerinnen zu fördern. Durch Beobachtungen im Kursgeschehen, durch Gespräche mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern und mit den anderen Lehrerinnen und Lehrern entstand die Idee, eigene qualitativ-empirische Forschungen zur Didaktik in schulabschlussbezogenen Maßnahmen durchzuführen, um den Misstand der nicht genutzten Lernpotentiale zu beheben (Sauer 1990).

Hans Tietgens stellt für die Unterrichtsbeobachtung heraus, dass „noch keine allgemeingültigen Instrumentarien bekannt sind, mit denen intersubjektiv überprüfbare Aussagen möglich sind“ (Tietgens 1974, S. 10). Diese methodologische Schwierigkeit traf auch auf meine o.g. empirische Untersuchung zu. Allerdings: mit den Prinzipien der Frauenforschung und den damals neuen Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden der Biographieforschung konnten die Tiefenstrukturen von Handlungs- und Lernmustern bei Teilnehmerinnen erfasst werden.

Leider sind die Erkenntnisse der Frauenforschung sowohl inhaltlicher als auch forschungsmethodischer Art aus den 1980er Jahren viel zu wenige in die allgemeine Erwachsenenbildung eingeflossen.

In der aktuellen qualitativen Erwachsenenbildungsforschung zu Bildungsbenachteiligten, funktionalen Analphabeten oder auch jungen Erwachsenen fehlt heute völlig eine Diskussion um die „Forschungsobjekte“ bzw. die Adressaten der Forschung. Es wäre interessant, sich auch heute zu vergewissern wie und ob die weiter oben angesprochene bewusste Parteilichkeit, kritische und dialektische Distanz, Empathie und Betroffenheit eingehalten werden.

3. Ausbildungs- und Übungsbeobachtung: das Problem der Praxis im Studium der Erwachsenenbildung

Hans Tietgens Ausführungen zur Studienorganisation erscheinen vor dem Hintergrund der heutigen Studienreform aktuell. Sowohl 1974 als auch heute sind die Universitäten gefordert neue Studienorganisationen zu initiieren.

Im Unterschied zu heute hat man sich vor 40 Jahre dezidiert mit Vermittlungsfragen im Studium befasst. So spricht Tietgens vom Projektstudium, als Kernstück der Studienreform. In den Projektstudien sollten Studierende, Lehrende und Vertreter der Praxis miteinander kooperieren. Sie sollten Hospitationen und Praktika ersetzen und einen „selbständigen und kritischen Problemumgang“ bewirken (Tietgens 1974, S. 44), was die „papierene Beziehungslosigkeit mancher traditioneller Universitätsveranstaltungen“ (ebd., S. 44) nicht biete. Diese Diskussion wird heute unter dem Stichwort „Qualität der Lehre“ geführt.

Im Diplompädagogikstudium mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung hat die Projektarbeit Tradition. Wenn es darum geht, dass Studierenden der Erwachsenenpädagogik die Möglichkeit gegeben werden soll, Weiterbildungsprozesse zu beobachten, so wurden im Laufe der letzten Jahrzehnte innovative Formen für die Hochschule selber entwickelt: Zu nennen sind hier die Werkstatt-Form (z.B. Didaktik-Werkstatt oder Interpretations-Werkstatt) oder die Labor-Arbeit (z.B. das Methodenlabor; Breloer 1988, Sauer-Schiffer 2007).

Im Fokus des Methoden-Labors stehen beispielsweise Kompetenzen und Fähigkeiten wie „die Fähigkeit der Einschätzung der Wirkung auf die Teilnehmer; die Fähigkeit, methodisch flexibel auf Situationen zu reagieren („Fingerspitzengefühl“, didaktische Flexibilität); Fähigkeit mit Kritik umzugehen, d.h. didaktische Konsequenzen zu ziehen“ (Breloer 1988, S. 144). Hier wird dezidiert Lehre trainiert, die Möglichkeit des Probehandelns gegeben und professionelle angeleitete Beobachtung geübt.

Beide Veranstaltungstypen zählen zu den innovativen Formen, die zu den erprobten Instrumentarien der Diplompädagogenausbildung zählen.

Wenn Hans Tietgens 1974 noch Bedenken hat, dass Studierende mit einer gewissen unreflektierten Überheblichkeit in die Praxis gehen, so hat sich gerade im Studium der Erwachsenenbildung das Training der Reflexivität durchgesetzt. So kommen in Seminaren der Erwachsenenbildung reflexive Methoden wie das Learning Journal oder das Theory Journal zum Einsatz. Auch bei der Durchführung der Werkstatt-Arbeit und im Methoden-Labor ist die Selbstreflexion zentral.

Reflexion der erwachsenenpädagogischen Tätigkeit und Selbstreflexion der erwachsenenpädagogischen Rolle werden insbesondere während des Praktikums erwartet. Sieht Hans Tietgens 1974 insbesondere Rollenprobleme bei der Durchführung von Beobachtungen, so wird heute durch universitäre Angebote insbesondere die Rollenfindungsproblematik explizit zum Thema gemacht: in der Vorbereitungsphase auf das Praktikum (in den Seminaren wird kollegiale Fallberatung trainiert), in der Begleitung der Praktika, im reflexiven Praktikumsbericht und insbesondere durch ein begleitendes Supervisionsangebot werden belastende oder kritische Situationen entschärft.

Das Praktikum hat sich zu einem wichtigen integralen Bestandteil im berufsqualifizierenden Studium der Erwachsenenbildung entwickelt.

202

4. Die Sicht der Studierenden

Aus der Sicht der Studierenden der Erwachsenenpädagogik erscheint der Text immer noch aktuell: So erleben sie in ihren Praktika, dass die Weiterbildungseinrichtungen heute unter einem enormen Druck stehen, was Effektivität und Wirksamkeit anbelangt. Das „Auseinanderklaffen von Anspruch und Wirklichkeit“ (Aussage eines Studenten der Erwachsenenbildung) in Bezug von Erwachsenenbildungsangeboten und Teilnehmerstruktur wird allerdings heute pragmatisch als „schwierige Situation“ gewertet. Die Erwachsenenbildungseinrichtungen haben sich immer mehr dem Markt anzupassen. So erleben die Studierenden, dass die von Tietgens angesprochenen „Bildungsunterprivilegierten“ heute kaum mehr erreichbar sind. Die bildungspolitische Steuerung erschwere die Situation (Marktanspruch).

Verwundert zeigen sich die Studierenden über die negative Darstellung von Studenten Anfang der 1970er Jahre. Hans Tietgens hatte auf Folgendes hingewiesen: „Auch wenn Studierende eine Hospitation im Interesse ihrer kritischen Voreinstellung verstehen, wird es in eben diesem Interesse sein, sich in den Kursen Zurückhaltung aufzulegen“ (Tietgens 1974, S. 50). Für Studierende heute klingen diese Aussagen „merkwürdig“, weil ihr Verhaltenskodex ein anderer ist: Unter Studierenden der Erwachsenenbildung besteht heute der Konsens, dass mit einem gebotenen Respekt und mit einer professionell-pädagogisch Haltung Weiterbildungsprozesse der Praxis beobachtet werden. Studentinnen und Studenten seien heute zurückhaltender, was wertende Aussagen über professionelle Arbeit betreffe. Es gelten ungeschriebene Verhaltensregeln wie man sich in der Praxis verhält. Die Aussagen von Hans Tietgens werden der Zeit, den 1960/70er Jahren zugeschrieben.

Die Ausführungen von Hans Tietgens zum Thema Verhalten bei der Beobachtung erscheinen ebenfalls befremdlich, wenn auch für die Zeit der beginnenden Erwachsenenbildungsforschung nachvollziehbar. Prinzipien der empirischen Forschung und explizite Methoden für die Erforschung von Weiterbildungsprozessen, wie die teilnehmende Beobachtung, gehören zum Repertoire der universitären Methodenausbildung.

Aus der Methodenausbildung aber auch aus der Begleitung der Praktika in der Erwachsenenbildung wissen die Studierenden, dass es notwendig ist, die Rollen zwischen Hospitant und Kursleiter und Kursteilnehmenden zu klären: Rollen müssen abgesprochen und geklärt werden, um zu verhindern, dass durch die Beobachtung „Leistungsdruck“ erzeugt wird. Studenten sind sich der Schwierigkeit bewusst, dass die Hospitanten die Lernsituation verändern.

Ein weiteres Problem, das den Studierenden immer wieder in Praktika begegnet, ist das fehlende erwachsenenpädagogische Theoriewissen bei den in der Praxis der Erwachsenenbildung Tätigen. Dies verhindere häufig ein Gespräch „auf Augenhöhe“. Viele Professionelle in der Erwachsenenbildung haben nicht Erwachsenenbildung studiert – und dies beziehen die Münsteraner Studenten auf die Bereiche der politischen Bildung, der Personalentwicklung aber auch auf die der allgemeinen Weiterbildung. Es herrsche die Meinung in der Praxis vor: „Pädagogik kann jeder; der praktische Umgang mit Teilnehmern muss nicht gelernt werden“. Die Studierenden führen zahlreiche Beispiele an, die diese Aussage stützen.

Studierende heute verfügen über fundierte Theoriekenntnissen und ausgeprägte soziale und personale Kompetenzen. Übereinstimmend erklären die Studierenden, dass die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung heute sehr viel weiter fortgeschritten ist. Insbesondere die sogenannten Schlüsselqualifikationen

werden heute viel stärker als früher gefördert und gefordert. Durch das Training der sozialen, personalen und reflexiven Kompetenzen im Studium der Erwachsenenbildung können sich Erwachsenenpädagogen immer wieder neu und anders auf Situationen einstellen.

Ein weiteres Merkmal ihrer Professionalität sehen die Studierenden in ihren fundierten Theoriekenntnissen zum Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung. So führen sie die Konstruktivismusdiskussion der letzten Jahre als Beispiel an, wie eine Theorie der Praxis „nutzen“ kann: nach konstruktivistischer Auffassung liegt die Verantwortung für das Seminargeschehen nicht allein beim Dozenten. Dies entlastet. Moderne Theorien helfen, auf Praxis vorzubereiten, so die Einstellungen der Studierenden.

Literatur

- Breloer, G.: Das Methodenlabor als Ausbildungselement. In: Ende der Professionalisierung? Bremen 1988, S. 141-152
- Sauer, U.: Chancen erwachsenenpädagogischer Professionalität als Honorarkraft-/Zeitarbeitskraft in Weiterbildungsmaßnahmen der Arbeitsverwaltung? In: Gieseke, W. u.a. (Hrsg.): Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung, Jahrestagung 1988 der Kommission Erwachsenenbildung der DGFE. Mainz 1989, S. 210-225
- Sauer, U.: Das schönste Jahr ihres Lebens: Erwerbslose junge Frauen ohne Hauptschulabschluss in Bildungsmaßnahmen der Weiterbildung. Münster 1990
- Sauer-Schiffer, U.: Das „Methodenlabor“: Lernen an der Hochschule zwischen praktischen Erfahrungen und wissenschaftlicher Reflexion. In: Heitkämper, Peter (Hrsg.): Auf dem Weg zur subsidiären Universität. Münster 2007, S. 55-63
- Siebert, H.: Unterricht. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001, S. 318-319
- Tietgens, H.: Zur Beobachtung von Weiterbildungsprozessen. Braunschweig 1974