

Dietrich Harke

Aspekte der Untersuchung von Lernproblemen in der beruflichen Erwachsenenbildung

Die Untersuchung und Erklärung von Lernproblemen Erwachsener bilden eine wichtige Aufgabe Pädagogischer Diagnostik. Die vorhandenen mehr individuumzentrierten und mehr lernumweltzentrierten Erklärungsansätze für Lernprobleme werden beschrieben und auf die besondere Lernsituation Erwachsener bezogen. Nach einem Überblick über vereinzelte Untersuchungen zu Lernprozessen und Lernproblemen in verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung werden Entwicklung und Aufbau eines diagnostischen Instruments zur Erfassung von Lernproblemen Erwachsener geschildert und Einsatzperspektiven umrissen.

1. Lernprobleme als Gegenstand und Aufgabe Pädagogischer Diagnostik

Die Beschäftigung mit Lernproblemen oder Lernschwierigkeiten Erwachsener ist eine in diesem Bildungsbereich bisher noch kaum systematisch aufgegriffene Aufgabe. Den allgemeinen bildungspolitischen Postulaten, wie „Berücksichtigung der Besonderheiten des Erwachsenen“ oder „Orientierung an den Teilnehmern“, stehen in der beruflichen Erwachsenenbildung nur allzu häufig recht allgemeine, adressatenunspezifische Erkenntnisse über das Lernen im Erwachsenenalter gegenüber, aus denen sich auch nur globale didaktische Grundregeln ableiten lassen. Genaue Ergebnisse sind von theoriegeleiteten empirischen Untersuchungen zu erwarten, die in die Analyse von Lernprozessen auch die spezielle Lernsituation einzelner Adressatengruppen oder Teilnehmer einbeziehen, weil darin wesentliche Erklärungsmomente für Verläufe und Ergebnisse von Lernvorgängen liegen.

Besonders dringlich erscheint die Gewinnung von Erkenntnissen über jene „Schwachstellen“ beruflicher Erwachsenenbildung, die als Lernprobleme der Teilnehmer in Erscheinung treten. Im folgenden werden deshalb verschiedene Forschungsansätze und Entwicklungsarbeiten dargestellt, die geeignet erscheinen, die Lernerfolge und Lernsituation jener Teilnehmer an Bildungsveranstaltungen zu verbessern, die durch Lernprobleme besonderen Belastungen ausgesetzt sind. Das können die schwächeren Teilnehmer eines Kurses, aber auch ganze Adressatengruppen sein, die aus persönlichen oder arbeitsmarktbedingten Gründen genötigt sind, an Bildungsveranstaltungen teilzunehmen, dabei aber durch ungünstige Lernvoraussetzungen oder Lernbedingungen in ihren Erfolgsaussichten beeinträchtigt sind. Derartige Probleme zeigen sich am augenfälligsten an hohen Abbruchquoten von Veranstaltungen, an schlechten Noten oder hohen Durchfallquoten bei Prüfungen. Sie sind aber auch dann als gegeben anzusehen, wenn Teilnehmer ihre Leistungen nur mit unverhältnismäßig hohem Aufwand erreichen oder sich vergeblich bemühen, bisherige Leistungen zu verbessern.

Von Lernproblemen oder Lernschwierigkeiten ist zweckmäßigerverweise dann zu sprechen, wenn Diskrepanzen zwischen fremd- oder selbstgesetzten Bezugsnormen und individuellen Leistungen auftreten. Diskrepanzen kann es durch Abweichungen von individuellen oder institutionellen Leistungsnormen (z. B. des Dozenten oder der Bildungseinrichtung)

oder von sozialen Normen (z. B. Verhaltensregeln der Bezugsgruppe) geben. Einige Autoren unterscheiden deshalb zwischen zwei grundlegenden Arten von Schulschwierigkeiten: 1. den Leistungs- bzw. Lernschwierigkeiten und 2. den Anpassungs- oder Sozialschwierigkeiten (HUBER u. MANDL 1977, S. 305). Die Entwicklung von Konzepten und Gewinnung von Erkenntnissen, die zur Untersuchung und Erklärung von Lernproblemen beitragen können, vollzieht sich vor allem in drei größeren Wissenschaftsbereichen: (1) der Lernpsychologie, (2) der Lehr-Lern-Forschung bzw. Unterrichtsforschung und (3) der Pädagogischen und Psychologischen Diagnostik.

Die **Lernpsychologie** hat mit ihren allgemeinen Theorien über Lernvorgänge und mit speziellen Untersuchungen zum Lernen im Erwachsenenalter grundlegende Erkenntnisse geliefert, wie sie von LÖWE (1971), BRANDENBURG (1974) oder VERRES-MUCKEL (1974) zusammenfassend dargestellt werden. Insbesondere konnte die herrschende These eines umfassenden Rückgangs geistiger Leistungsfähigkeit mit zunehmendem Alter weitgehend widerlegt werden; das kalendariische Alter wird heute nur als eine unter verschiedenen Bestimmungsgrößen des Lernens Erwachsener angesehen. Die Gültigkeit der Prinzipien des Lernens auch für Erwachsene, z. B. die Bedeutung von Motivation, Verstärkung oder Transfer, ist unbestritten; die für das Erwachsenenlernen besonders wichtigen Aspekte, wie Lerngewohnheit, Probleme des Umlernens oder Berücksichtigung eingeschliffener Lerngewohnheiten, wurden herausgestellt. Die Gültigkeit und Umsetzbarkeit lernpsychologischer Forschungsergebnisse wird aber durch zwei Umstände begrenzt:

- ein Großteil der Ergebnisse ist durch Experimente unter unterrichtsfreien Laborbedingungen gewonnen und deshalb nur bedingt mit der komplexen Lernsituation im Unterricht vergleichbar,
- die Lernpsychologie ist traditionell mehr auf die Gewinnung allgemeingültiger Erkenntnisse oder Regeln gerichtet, sie zielt nicht auf Untersuchung adressatenspezifischer oder individueller Besonderheiten.

Als **Lehr-Lern-Forschung** wird ein starker lernerzentriertes Forschungsprogramm jüngeren Datums bezeichnet, das die mehr lehrerzentrierten Untersuchungen der Unterrichtsforschung ergänzt. Es versucht, die im Unterricht wirksamen Komponenten in ihren Wechselbeziehungen zu erfassen und theoriebezogen zu erklären. HEIDENREICH u. HEYMANN (1976) haben eine Übersicht wichtiger Literatur und Forschungsarbeiten vorgelegt und 10 Prinzipien formuliert, denen derartige Untersuchungen genügen sollten. Diese können mit geringfügigen Modifikationen auch für die Erwachsenenbildung übernommen werden (vgl. HARKE 1977, S. 47). Lehr-Lern-Forschung konzentriert sich bislang auf den allgemeinen Schulbereich, und auch bei den vereinzelten Ansätzen von Unterrichtsforschung in der Erwachsenenbildung bleiben die Lehr-Lern-Prozesse, das „Zentrum“ der Weiterbildung, meist ausgeblendet, wie SIEBERT (1977 b, S. 664) in einer aktuellen Bestandsaufnahme feststellt.

Den dritten und wichtigsten Erkenntnisbereich für die Untersuchung von Lernproblemen bildet die **Pädagogische Diagnostik**. Sie umfaßt die auf Bedingungen, Verläufe und Ergebnisse von pädagogischen Prozessen bezogenen Verfahren und Tätigkeiten (vgl. HOPF 1975, S. 222); richtet sich vorwiegend auf die Feststellung individueller Leistungen, Merkmale oder Entwicklungen und orientiert sich zum Teil an den methodischen Vorgehensweisen und Standards Psychologischer Diagnostik. Längere Zeit beschränkte sich Pädagogische Diagnostik fast ausschließlich auf Intelligenz- und Leistungsdiagnostik wie Schulnoten oder Prüfungen. Grundannahmen, Zielsetzungen und Instrumente der traditionellen Psychologischen Diagnostik sind in den letzten Jahren aber zunehmend kritisiert und in Frage gestellt worden (vgl. PAWLICK 1976); damit wurde auch ein verändertes Aufgabenverständnis Pädagogischer Diagnostik eingeleitet. Unter den bildungspolitischen Zielsetzungen der Förderung des Lernens und der Lernenden zeichnet sich die Tendenz ab, Pädagogische Diagnostik als wesentlichen Ansatzpunkt notwendiger Innovationen in allen Bildungsbereichen zu begreifen (BILDUNGSGESAMTPLAN 1973, Bd. 1, S. 75). Das erweiterte Verständnis Pädagogischer Diagnostik geht erheblich über Lernleistungskontrollen hinaus und wendet sich der Untersuchung von Bedingungen der Lernumwelt ebenso zu wie diagnostischen Aufgaben bei der Beratung oder Betreuung von Lernenden (vgl. HOPF 1975 oder INGENKAMP 1975). Vor diesem Hintergrund werden auch die Untersuchung und Erklärung von Lernproblemen Erwachsener als originäre und dringliche Aufgaben Pädagogischer Diagnostik angesehen.

2. Erklärungskonzepte für Lernprobleme

2.1 Individuumzentrierte Ansätze

Unterschiedliche theoretische Konzepte sehen die Ursachen für Lernprobleme vor allem im Individuum. Einmal sind es die organischen oder neurophysiologischen Erklärungen für Beeinträchtigungen, wie sie bei körperlichen Störungen des Nervensystems oder der Sinnesorgane auftreten und in der Erwachsenenbildung z. B. bei einigen Teilnehmern der beruflichen Rehabilitation anzutreffen sind. Dazu gehören aber auch jene lernbeeinträchtigenden biologischen Veränderungen, die im höheren Lebensalter in gewissem Umfang eintreten, wie verringerte Wahrnehmungsleistungen oder verlangsame Reaktionsgeschwindigkeit.

Eine zweite Art von Erklärungsansätzen bilden die verschiedenen Persönlichkeitstheorien. Tiefenpsychologische Theorien betonen die Bedeutung frühkindlicher Konflikte und Fehlentwicklungen, die sich über das Unterbewußtsein auswirken. Andere Persönlichkeitstheorien sehen eine Erklärung für Lernprobleme in bestimmten Eigenschaften oder Fähigkeiten, wie z. B. Ehrgeiz, Intelligenz oder Konzentration. Die darin enthaltene Annahme über die zeitliche Stabilität von Persönlichkeitsmerkmalen auch in unterschiedlichen Situationen wurde allerdings von der Verhaltenstheorie für einige Eigenschaften widerlegt (vgl. PAWLICK 1976, S. 21/22).

Individuumzentrierte Erklärungen für Lernprobleme ergeben sich auch aus den meist recht heterogenen Lernvoraussetzungen von Erwachsenen, insbesondere bei den kognitiven Strukturen. Bei der Erklärung von Lernerfolgen oder -mißerfolgen sind die Arten der Informationsaufnahme und -verarbeitung von erheblicher Bedeutung, die unter Bezeichnungen wie „kognitive Stile“ oder „kognitive Strukturiertheit“ (vgl. KROHNE 1977) näher untersucht wurden. WEINERT u. ZIELINSKI (1977, S. 301) verweisen aber auch auf die Bedeutung aufgaben- und wissensspezifischer Strategien. Weiterhin wird die zentrale Rolle motivationaler Faktoren für Lernprozesse Erwachsener von den verschiedensten Autoren unterstrichen.

2.2 Lernumweltzentrierte Ansätze

Unter dem Gesichtspunkt der Lernumweltzentrierung sollen verschiedene Untersuchungs- und Erklärungsansätze behan-

delt werden, die Verläufe und Ergebnisse von Lernprozessen als ein Zusammenwirken personaler und situativer Faktoren ansehen, wobei Art und Anzahl der in diese „Interaktion“ einbezogenen Faktoren erheblich differieren.

Von den verschiedensten Autoren wird die bei der Betrachtung von Lernproblemen vorherrschende Reduzierung auf individuelle Persönlichkeitsmerkmale kritisiert (BARKEY 1976, S. 27). In einem tabellarischen Vergleich exemplarischer Modelle Pädagogischer Diagnostik stellt BARKEY (1976, S. 48 ff.) einer engen Individuum-Zentrierung die umfassendere Zentrierung auf Individuum + Lernprozeß bzw. Individuum + Lernumwelt gegenüber. WEINERT u. ZIELINSKI (1977) unterstreichen die Notwendigkeit der Berücksichtigung unterschiedlicher Analyseebenen für eine wissenschaftliche Bedingungsanalyse individueller Lernverläufe und unterscheiden dabei (1) die Ebene des Schulsystems, (2) die Ebene der Schulklasse und (3) die Ebene des einzelnen Schülers. HUBER u. MANDL (1977) klassifizieren verschiedene Erklärungsansätze für Schulschwierigkeiten nach dem Grad der Komplexität des theoretischen Ansatzes, d. h. nach dem Ausmaß, in dem die verschiedensten Bedingungskomplexe für Lernprobleme in die Erklärung einbezogen werden.

Wenn im folgenden einige Erklärungskonzepte für Lernprobleme skizziert werden, so handelt es sich dabei meist um Ansätze, die sich ursprünglich auf Lernschwierigkeiten oder Unterrichtsaspekte im allgemeinbildenden Schulwesen beziehen und deren Anwendungsmöglichkeiten auf Lernprobleme Erwachsener oder Fragen des Erwachsenenunterrichts noch nicht oder kaum untersucht sind. Dies entspricht dem insgesamt bei Lehr-Lern-Prozessen Erwachsener zu verzeichnenden Forschungs- und Datendefizit (vgl. SIEBERT 1977 b).

Die Verhaltenstheorie orientiert sich an den verschiedenen Lerntheorien, sie sieht die Hauptursachen von Lernproblemen in den jeweiligen Umweltbedingungen. Das verhaltenstheoretische Bedingungs- und Erklärungsmodell umfaßt:

- situationsbezogene Bedingungen oder Reize, z. B. des Unterrichts oder des Verhaltens anderer,
- individuumbezogene Bedingungen, wie vorhandenes Verhaltensrepertoire, Lernerfahrungen, aktuelles Befinden,
- unmittelbare Konsequenzen des gezeigten Verhaltens, wie Erfolg, Verstärkung und deren Häufigkeit oder Regelmäßigkeit.

Mit Hilfe einer genauen Situations- und Verhaltensanalyse versucht die verhaltenstheoretische Diagnostik eine Beschreibung von Problemverhalten in Abhängigkeit von den kontrollierenden Umgebungsvariablen (vgl. SCHULTE 1976). Der verhaltenstheoretische Ansatz bietet damit auch für Lernprobleme differenzierte Untersuchungs- und Erklärungsmuster.

Allgemeine Untersuchungskonzepte zur „Effektivität des Unterrichts“ oder „Effektivität des Lehrers“ sind — schon wegen ihrer Orientierung an Leistungsmittelwerten von Lerngruppen (vgl. TREIBER u. a. 1976, S. 158) — nicht für die Erfassung oder Erklärung individueller Lernerfolge oder Lernprobleme geeignet. Auch die in der Unterrichtsforschung entwickelten und häufiger eingesetzten Beobachtungssysteme, zur Interaktionsanalyse erscheinen dazu wenig hilfreich. Die stärker bekannten Verfahren von FLANDERS und von BALES und ihre Varianten sowie die in ähnliche Richtung gehenden Arbeiten von TAUSCH und TAUSCH dienen vor allem der Untersuchung des sozial-emotionalen Klimas, das als weitgehend durch die verbalen Äußerungen des Lehrers bestimmt angesehen wird.

Ungeeignet erscheinen diese Systeme für „unseren Zweck, nicht nur wegen ihrer weitgehenden Theorielosigkeit, ihrer Lehrerzentriertheit und der Vernachlässigung der intellektuellen, kognitiven Aspekte der Kommunikation (vgl. NEUMANN u. STIEHL 1976, S. 166 f.), sondern auch wegen der Ausblendung der individuellen Bedingungen, wie Lernge-

schichte und -erfahrungen und der Umweltbedingungen, unter denen sich die Interaktion vollzieht. Das in der Erziehungswissenschaft zunehmend vertretene Interaktionskonzept des symbolischen Interaktionismus bezieht diese Aspekte durch Betonung handlungssteuernder Momente, wie Rollenerwartungen, Normen oder Machtstrukturen, wesentlich stärker ein, ist aber von der zugrunde liegenden Theorie und der damit verbundenen Methodik kaum zur Erklärung von Lernschwierigkeiten geeignet (WEINERT u. ZIELINSKI 1977, S. 294).

Ein spezielles Forschungsprogramm versucht nähere Aufschlüsse über die Bedeutung einzelner Komponenten des Lehr-Lern-Geschehens durch eine Analyse der Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden zu erhalten. Diese als ATI (Aptitude-Treatment-Interaktion) oder TTI (Trait-Treatment-Interaktion) bezeichneten Forschungskonzepte sind durch die Einbeziehung individueller Unterschiede, wie Fähigkeiten oder andere Persönlichkeitsmerkmale, stärker lernerorientiert. Wie auch durch den in diesem Kontext verwendeten Begriff „Adaptiver Unterricht“ verdeutlicht wird, zielen diese Konzepte auf die Anpassung des Unterrichts an unterschiedliche Lernvoraussetzungen ab, etwa durch ergebnisbezogene Differenzierungsformen, Förder- oder Individualisierungsmaßnahmen. Dieser Forschungsansatz erscheint für das Lernen Erwachsener deshalb besonders interessant, weil die Adressaten der Erwachsenenbildung meist eine erhebliche Heterogenität aufweisen, z. B. in bezug auf vorhandene schulisch-berufliche Vorkenntnisse, kognitive Formen der Informationsverarbeitung, Lerngewohnheiten, Lerngeschwindigkeit, Motivationslagen und psychische Strukturen. Zusammenfassende Darstellungen bisheriger Arbeiten (vgl. FLAMMER 1975, S. 291, oder SCHWARZER u. STEINHAGEN 1975, S. 17 f.) verweisen aber auch auf die insgesamt wenig befriedigenden und zum Teil widersprüchlichen Ergebnisse, die sich allerdings zu einem erheblichen Teil aus methodischen Mängeln der einzelnen Untersuchungen erklären lassen. Vorschläge zur Beseitigung bisheriger Unzulänglichkeiten des ATI-Forschungsprogramms und zur unterrichtlichen Nutzung unter Berücksichtigung der Konzepte zielerreichenden Lernens machen TREIBER u. PETERMANN (1976).

Ein Mangel dieses Konzepts wie auch der zuvor genannten Interaktionskonzepte ist die fehlende Erfassung der für Lernprobleme so wesentlichen negativen Lernerfahrungen, fehlenden Kenntnisse oder lernhemmenden Verhaltensmuster oder Motive. WEINERT u. ZIELINSKI (1977, S. 295) fordern deshalb ein „längsschnittlich definiertes Interaktionskonzept“, denn „die individuell (oder institutionell) verarbeiteten Rückwirkungen aller vorausgegangenen Interaktionen zwischen einer Person und Klassen von Situationen definieren Art und Wahrscheinlichkeit, wie künftig Lern- oder Lehrsituatien wahrgenommen, kategorisiert und beantwortet werden“.

Eine genauere Aufschlüsselung des Zusammenspiels der verschiedenen personalen und situativen Komponenten des Lernvorgangs versuchen die verschiedenen Modelle schulischen Lernens, wie HARNISCHFEGER u. WILEY (1977, S. 225) in einem Vergleich der Konzepte von CARROLL und von BLOOM mit dem eigenen zeigen. Alle drei Modelle stimmen darin überein, die Lernerfahrungen, aktiven Lernzeiten und Schülercharakteristika einschließlich kognitiver Fähigkeiten als unmittelbare Determinanten der Schulleistung zu betrachten, darüber hinaus werden Aspekte der Lernaufgabe, der Qualität des Unterrichts und curriculare sowie institutionale Faktoren in unterschiedlichem Ausmaß mit einbezogen. Ähnlich komplexe Modelle haben zur Schulleistung KRAPP (1976) und zum Leistungsversagen TIEDEMANN (1977) vorgelegt. Die Modelle sind für den allgemeinbildenden Schulbereich entwickelt worden, sie bedürfen noch einer systematischen Überprüfung ihrer Anwendbarkeit auch in der Erwachsenenbildung.

Das wohl umfassendste Interaktions- bzw. Transaktionskonzept wird von einer gern als Ökopsychologie oder Umwelt-

psychologie bezeichneten Forschungsrichtung vertreten, die nicht nur den aktuellen Bezug zwischen Person und Umwelt betont, sondern darüber hinaus die zeitliche Abfolge von gegenseitiger Beeinflussung einbezieht (vgl. HUBER u. MANDL 1977, S. 312 f., und OLWEUS 1976, S. 178). So untersuchte FATKE (1977) in einer explorativen Studie das Problem „Verhaltensauffälligkeiten“ und die Frage, wie sich die Wechselbeziehungen zwischen institutionellen Strukturen der Schulumwelt und individuellen Merkmalen auf das Verhalten der Schüler auswirken. Er entwickelt unter Einbeziehung von Konzepten der Sozial-, Tiefen- und Kognitionspsychologie, der Sozialisationsforschung und Biologie ein dynamisches, transaktional-ökologisches Verhaltensmodell, um die Komplexität menschlichen Verhaltens angemessen zu erfassen (S. 166), einschließlich der Verhaltensauffälligkeiten bzw. Disfunktionalitäten. Mit derartigen ökopsychologischen Ansätzen verbreitert sich das Spektrum der Untersuchungs- und Erklärungskonzepte für Lernprobleme. WEINERT u. ZIELINSKI (1977, S. 294 f.) betonen und belegen, daß Lernprobleme im Schulbereich auch durch die Leistungs- und Verhaltensnormen und damit Anforderungen der Bildungsinstitutionen und des Bildungssystems strukturiert werden.

Auch für eine wissenschaftliche Analyse von Lernproblemen Erwachsener erscheint eine Einbeziehung solcher Umweltkomponenten erforderlich; curricular-institutionelle Aspekte gehören ebenso dazu wie Bedingungen der individuellen Lebenssituation. Die Unterschiede zwischen den Lernbedingungen verschiedener Bildungseinrichtungen sind in der beruflichen Erwachsenenbildung als besonders stark anzusehen, bedingt durch den Trägerpluralismus und unterschiedliche Interessenlagen der Bildungseinrichtungen, mangelnde curriculare Vergleichbarkeit der Veranstaltungen und durch fehlende, regional unterschiedliche oder nur rahmenartige Regelungen, z. B. als Prüfungsordnungen. Durch die Berücksichtigung derartiger Lernumwelt-Komponenten wird es möglich, problemangemessene Erklärungskonzepte für Lernschwierigkeiten Erwachsener zu gewinnen, die als Grundlage für die Entwicklung von Vorgehensweisen zur Prävention und Intervention dienen sollen.

3. Stand und Perspektiven der Untersuchung von Lernproblemen in der Erwachsenenbildung

3.1 Themenbezogene Untersuchungen in verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung

In einem kurzen Überblick soll nun skizziert werden, in welchen Bereichen der Erwachsenenbildung es Untersuchungen gibt, denen Bedeutung für die Erfassung und Erklärung von Lernproblemen Erwachsener zukommt.

In der **sozialkulturellen Erwachsenenbildung** fehlt es weitgehend an Untersuchungen zu Lehr-Lern-Prozessen (vgl. SIEBERT 1977 b), eine Ausnahme macht dabei die umfangreiche „Hannoverstudie“ des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung (SIEBERT u. GERL 1975, SIEBERT 1977 a). Unter den primär didaktischen Zielstellungen wurde dabei vor allem die Partizipation der Teilnehmer untersucht, sozial- und motivationspsychologische Daten wurden vor allem hinsichtlich der Kursplanung und -durchführung ausgewertet. Unter Verwendung verschiedener vorgetesteter Instrumente zur Unterrichtsbeobachtung und Fragebogen für Teilnehmer und Kursleiter konnte ein breites Ergebnisspektrum über Unterrichtsverläufe, das Lernverhalten der Teilnehmer, das Kursleiterverhalten und über Zusammenhänge gewonnen werden, die auch geeignet sind, Art und Bedingungskonstellationen verschiedener Lernprobleme Erwachsener zu erhellen. Der aus lerndiagnostischer Perspektive besonders interessante Versuch der Rekonstruktion individueller Lernprofile und -prozesse war jedoch nur bedingt erfolgreich, dieses Ziel soll aber in Folgeuntersuchungen beibehalten werden (SIEBERT 1977 b, S. 676).

Das Defizit an Lehr-Lern-Untersuchungen in der **beruflichen Erwachsenenbildung** wird durch die vereinzelten Studien kaum gemindert, die in unterschiedlichem Ausmaß Lernschwierigkeiten von Teilnehmern behandeln. Im Bereich der Umschulung sind die Untersuchungen von ULLRICH (1971), GUMMERSBACH (1975), HOCHGÜRTEL u. MEUTER (1975) oder des SOFI zu nennen, mit Problemen der beruflichen Rehabilitation befassen sich SEYDT (1976) und einige andere Arbeiten. Die Studie von VÖLLER (1974) betrifft das Management, in einer früheren Veröffentlichung des BIBB (HARKE 1977) wurden Ergebnisse von Untersuchungen im Industriemeisterbereich und in Vorbereitungslehrgängen für Berufskraftfahrer vorgelegt.

Bei genauerer Durchsicht weisen die meisten dieser Studien erhebliche Unzulänglichkeiten auf, die hier nicht einzeln dargestellt werden können. Charakteristische Mängel sind:

- die Lernschwierigkeiten werden mit meist selbst entworfenen Fragebogen in sehr globalen Kategorien erfaßt, wie z. B. Behaltensprobleme, Umstellungsschwierigkeiten, Schwierigkeiten in theoretischen Fächern. Die Kategorien sind nicht eindeutig: Um welche zeitliche Erstreckung der Informationsspeicherung (Kurzzeit- oder Langzeitgedächtnis) geht es und um welche Art von Lerninhalten handelt es sich bei „Behaltensproblemen“? Welche Aspekte der Lernsituation sind mit den „Umstellungsproblemen“ gemeint: das lange Sitzen, der Aufenthalt in geschlossenen Räumen, das systematisch-theoretische Denken oder die soziale Unsicherheit in der Lerngruppe?
- Die Lernprobleme werden häufig generalisierend für die gesamte Bildungsmaßnahme oder Fächerkomplexe erfaßt und interpretiert, es fehlt dabei die Einbeziehung der Situations- oder Umweltvariablen wie Fächer, Dozenten, Inhalte oder spezieller Unterrichtssituationen;
- bei den Teilnehmeraussagen handelt es sich häufig um Einschätzungen oder Zuschreibungen, die nicht genügend relativiert, als Tatsachen interpretiert werden;
- die Untersuchungen sind kaum theoriebezogen und erlauben damit keine kontextbezogene Interpretation von Einzelergebnissen oder Herstellung und Erklärung von Zusammenhängen.

Eine etwas andere Forschungssituation ist im **Hochschulbereich** festzustellen: hier gibt es verschiedene theoretisch fundierte Untersuchungen, die eine differenzierte Analyse von Lern- und Arbeitsproblemen vornehmen (z. B. MOELLER u. SCHEER 1971, ALT-STUTTERNHEIM 1976, FLORIN u. ROSENSTIEHL 1976). Die Untersuchungen resultieren dabei häufig aus den Aufgabenstellungen psychotherapeutischer Beratungsstellen für Studenten.

3.2 Entwicklung eines diagnostischen Instruments zur Erfassung von Lernproblemen Erwachsener

Als erheblich erschwerend bei der Durchführung von Untersuchungen zu Lernproblemen Erwachsener wirkt sich das Fehlen von theoriebezogenen — statistischen Gütekriterien genügenden — Erhebungsinstrumenten aus, die auf die Besonderheiten der angezielten Adressatengruppe und ihrer Lern- und Lebenssituation abgestellt sind. Im Rahmen des Projektes 4.023 „Lernverhalten und Lernprobleme Erwachsener“ des Bundesinstituts für Berufsbildung wurde deshalb Ende 1976 mit der Entwicklung eines diagnostischen Instruments zur Erfassung von Lernproblemen Erwachsener begonnen, das für die Verwendung in weiten Bereichen der beruflichen Erwachsenenbildung konzipiert ist. Diese Arbeiten wurden in enger Zusammenarbeit mit dem Forschungszentrum für Prävention und Therapie der Stiftung Rehabilitation Heidelberg geleistet, das auch die ersten Erprobungen im Berufsförderungswerk Heidelberg durchführte.

Zu Beginn stand eine Analyse einschlägiger Literatur und eine Zusammenstellung von Instrumenten zu vergleichbaren

Problemkomplexen. Diese erbrachte 5 Fragebogen aus dem Hochschulbereich zu Lern- und Arbeitstechniken sowie 5 im Rehabilitationsbereich entwickelte und erprobte Problemfragebogen. Weiterhin fanden sich etwa 10 englischsprachige einschlägige Verfahren zu „study skills“, also Lern- und Studientechniken aus dem Schul- bzw. Collegebereich. 4 der Fragebogen — 2 zum Lern- und Arbeitsverhalten, je einer zu Prüfungsangst und Selbstsicherheit — und eine Anzahl neu formulierter Fragen (Items) wurden dann in 6 Ausbildungsgruppen mit 124 Rehabilitanden getestet und, durch freie Schilderungen von Lernproblemen ergänzt. Nach der Auswertung fiel die Entscheidung zum Aufbau eines problembezogenen geschlossenen Teilnehmerfragebogens mit verhaltenstheoretischer Orientierung. Die Form wurde auch in Hinblick auf die angestrebte Verwendung des Instruments durch Lehrkräfte in der Bildungspraxis gewählt, dabei waren Gesichtspunkte der Einsatzökonomie und eines geringen lerndiagnostischen Kenntnisstandes in der Erwachsenenbildung maßgeblich.

Der entwickelte Teilnehmerbogen wurde in 7 Ausbildungsgruppen mit 148 Rehabilitanden erprobt und nach der statistischen Auswertung (Faktorenanalysen, Clusteranalysen, Item-Analysen) überarbeitet. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse von Unterrichtseinschätzungen der Teilnehmer wurde 1978 mit den Arbeiten an einem Dozentenfragebogen begonnen, der zur Zeit erprobt wird. Weitere Schritte sind die Erprobung beider Fragebogen außerhalb der beruflichen Rehabilitation in ausgewählten Bereichen und bei interessierten Trägern. Dazu ist eine Anpassung der Instrumente an die spezifischen Bereichsbedingungen erforderlich und die Erarbeitung von Basisinformationen, auch in Hinblick auf Maßnahmen zur Verringerung von Lernproblemen.

Zur Veranschaulichung des Instruments können die Inhaltsbereiche des Teilnehmerfragebogens, wie er im Rehabilitationsbereich verwendet wurde, kurz umrissen werden. Bei den statistischen Analysen ergaben sich 8 Dimensionen oder Arten von Lernproblemen, die durch jeweils ca. 10 Items gebildet werden:

- (1) Orientierungspfobleme: z. B. Schwierigkeiten, den Überblick zu gewinnen, etwas zu verstehen, dem Unterrichtstempo zu folgen;
- (2) Selbstunsicherheit: Angst, im Unterricht zu sprechen, von anderen nicht akzeptiert zu werden, Verlegenheit;
- (3) Anstrengungsvermeidung: Tendenzen zum Abschalten, zum Träumen, zum Unterbrechen der Arbeit;
- (4) Arbeitsverhalten: Schwierigkeiten beim Ordnen des Stoffes, bei der Lernplanung, beim Schreiben von Notizen;
- (5) Prüfungsangst: Angstgefühle und körperliche Symptome bei Klausuren und Prüfungen, Angst vor der Arbeit;
- (6) Aktives Vermeiden: Angstvermeidung durch überhöhte Leistungsansprüche, ergiebigeres Arbeiten unter Druck, Anreiz durch Konkurrenz;
- (7) Behinderungsbewältigung und Zukunftsperspektive: Sorgen um künftigen Arbeitsplatz, häufiges Denken an Vergangenheit;
- (8) Behinderungskompensation: Ausgleich der Behinderung durch besondere Leistungen möglich und nötig, Hoffnung auf berufliche Verbesserung durch die Ausbildung.

Neben den vorgenannten Lernproblemdimensionen enthält die revidierte zweite Fassung des Teilnehmerbogens die zusätzlichen Themenkomplexe „Leistungsmotivation“, gruppendynamische Aspekte wie „Wettbewerb“ und „Kohäsion“ sowie verschiedene Aspekte der Unterrichtsgestaltung wie „Verständlichkeit“ oder „Anforderungen“.

Mit der Entwicklung und Erprobung des skizzierten Instruments soll ein doppelter Zweck verfolgt werden: Es soll eingesetzt werden als

— **Hilfsmittel für die Unterrichtspraxis** mit dem Ziel der Erkennung und Verringerung von Lernproblemen durch die Nutzung des Instruments. Durch die Information über die Untersuchungsergebnisse in einzelnen Klassen soll bei den betroffenen Teilnehmern, Dozenten und Institutionen eine Sensibilisierung und Thematisierung in Gang gesetzt werden, die, unterstützt durch Basisinformationen, der Vorbereitung und Auswahl von Maßnahmen zur Prävention und Intervention dienen.

— **Hilfsmittel für die Erwachsenenbildungsforschung** mit dem Ziel der Gewinnung von Daten und Entwicklung von Konzepten über Lernprobleme, Lernprozesse und Lernsituationen einzelner Adressatengruppen der beruflichen Erwachsenenbildung. Die Verwendung eines identischen, diagnostischen Standards genügenden Instruments würde die für die Erwachsenenbildung notwendige vergleichende Analyse von Besonderheiten einzelner Zielgruppen (vgl. BRANDENBURG 1974, S. 102 f.) erleichtern. Ein dem Instrument entsprechendes Auswahlkriterium derartiger Zielgruppen wäre eine hohe Auftretenshäufigkeit von Lernproblemen, wie sie etwa bei den hinsichtlich ihrer Berufs- und Weiterbildungschancen benachteiligten Gruppen gegeben ist. In Verbindung mit der Umsetzung der aus solchen Untersuchungen gewonnenen Ergebnisse könnten so auch bildungspolitisch aktuelle Aufgaben einer Lösung näher gebracht werden.

Literatur

1. Alt-Stutternheim, W. von: Studieneinstellung ehemaliger Kollegiaten. Arbeitsbericht Nr. 21. Staatsinstitut für Schulpädagogik, München 1976.
2. Barkey, P.: Modelle pädagogischer Diagnostik. In: Barkey, P. u. a.: Pädagogisch-psychologische Diagnostik am Beispiel von Lernschwierigkeiten. Bern: Huber 1976, S. 22–58.
3. Brandenburg, A. G.: Der Lernerfolg im Erwachsenenalter. Ergebnisse psychologischer, soziologischer und didaktischer Forschung. Göttingen: Schwartz & Co. 1974.
4. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan. Band 1. Stuttgart: Klett 1973.
5. Fatke, R.: Schulumwelt und Schülerverhalten. München: Piper 1977.
6. Flammer, A.: Individuelle Unterschiede im Lernen. Weinheim: Beltz 1975.
7. Florin, I. und Rosenstiel, L. von: Leistungsstörungen und Prüfungsangst. Ursachen und Behandlung. München: Goldmann 1976.
8. Gummersbach, A. u. a.: Qualifizierung älterer Arbeitnehmer in der spanenden Metallverarbeitung und in kaufmännischen Funktionen. Erfahrungsbericht über Modelllehrgänge im Berufsförderungszentrum Essen e. V. Essen: Berufsförderungszentrum Essen e. V. 1975.
9. Harke, D.: Lernprobleme in der beruflichen Erwachsenenbildung. Vervielfältigtes Manuskript. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung 1977.
10. Harnischfeger, A. und Wiley, D. E.: Kernkonzepte des Schullernens. In: Z. f. Entw. Psych. u. Päd. Psych., Jg. 9 (1977), Heft 3, S. 207–228.
11. Heidenreich, W. D. und Heymann, H. W.: Lehr-Lern-Forschung. Neuere unterrichtswissenschaftliche Literatur im Spiegel eines neuen Forschungsansatzes. In: Z. f. Päd., Jg. 22 (1976), Heft 2, S. 225–251.
12. Hochgürtel, G. und Meuter, G.: Berufsausbildung Erwachsener in Nordrhein-Westfalen. Forschungsbericht der Friedrich-Ebert-Stiftung i. A. des Ministers für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. Essen 1975.
13. Hopf, D.: Forschungsstand, Forschungsschwerpunkte und Institutionalisierung der pädagogischen Diagnostik. In: Roth, H. und Friedrich, D. (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme, Perspektiven, Prioritäten. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Bd. 51, Teil 2, S. 216–263. Stuttgart: Klett 1975.
14. Huber, G. L. und Mandl, H.: Erklärungsansätze für Schulschwierigkeiten. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 5 (1977), Heft 4, S. 305–316.
15. Ingenkamp, K. H.: Pädagogische Diagnostik. Weinheim/Basel: Beltz 1975.
16. Krapp, A.: Bedingungsfaktoren der Schulleistung. In: Psych. in Erz. u. Unterricht, Jg. 23 (1976), Heft 2, S. 91–109.
17. Krohne, H. W.: Kognitive Strukturiertheit als Bedingung und Ziel schulischen Lernens. In: Z. f. Entw. Psych. u. Päd. Psych., Jg. 9 (1977), Heft 1, S. 54–75.
18. Löwe, H.: Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin (DDR): VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften 1971.
19. Moeller, M. L. und Scheer, J. W.: Arbeitsprobleme bei Studenten in der Beratung. In: Studentische Politik, Jg. 4 (1971), Heft 3/4, S. 48–55.
20. Neumann, G. und Stiehl, H.: Unterricht als kommunikatives Handeln. Hannover: Schroedel 1976.
21. Olweus, D.: Der moderne Interaktionismus von Person und Situation und seine varianzanalytische Sackgasse. Z. f. Entw. Psych. und Päd. Psych., Jg. 8 (1976), Heft 8, S. 171–185.
22. Pawlik, K. (Hrsg.): Diagnose der Diagnostik. Stuttgart: Klett 1976.
23. Schulte, D. (Hrsg.): Diagnostik in der Verhaltenstherapie. 2. Aufl. München: Urban & Schwarzenberg 1976.
24. Schwarzer, R. und Steinhagen, K. (Hrsg.): Adaptiver Unterricht. München: Kösel 1975.
25. Seydt, W.: Adressatengerechte Ausbildungsorganisation und Unterrichtsgestaltung in der beruflichen Rehabilitation Erwachsener. Hamburg: Dissertation 1976.
26. Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1977 (a).
27. Siebert, H.: Ansätze und Ergebnisse der Unterrichtsforschung in der Erwachsenenbildung. In: Z. f. Päd., Jg. 23 (1977 b), Heft 5, S. 663–679.
28. Siebert, H. und Gerl, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig: Westermann 1975.
29. Tiedemann, J.: Leistungsversagen in der Schule. München: Goldmann 1977.
30. Treiber, B. u. a.: Bedingungen individuellen Unterrichtserfolgs. In: Z. f. Päd., Jg. 22 (1976), Heft 2, S. 153–179.
31. Treiber, B. und Petermann, F.: Probleme der Unterrichtsdifferenzierung aus der Sicht des ATI-Forschungsprogramms. In: Z. f. Päd., Jg. 22 (1976), Heft 4, S. 525–546.
32. Ulrich, G. A.: Die berufliche Umschulung im gewerblich-technischen Bereich. Die Analyse einer Befragung. Essen: Wingen 1971.
33. Verres-Muckel, M.: Lernprobleme Erwachsener. Stuttgart: Kohlhammer 1974.
34. Völler, M.: Lernschwierigkeiten von Führungsnachwuchskräften, in der Ausbildung zum oberen Management des Einzelhandels – dargestellt an der Führungsnachwuchsausbildung eines Warenhauskonzerns. Dissertation, Köln 1974, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.
35. Weinert, F. E. und Zielinski, W.: Lernschwierigkeiten – Schwierigkeiten des Schülers oder der Schule. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 5 (1977), Heft 4, S. 292–304.

neu

neu

neu

Projektorientierung im pädagogischen und sozialen Feld
de Bie/Louwerse, 236 S., DM 24,—

Die Arbeit mit Gruppen
Ein übersichtliches Handbuch
Nijkerk/van Praag, 272 S., DM 26,—

Schulische Beratungsdienste
Aufbau und Verwaltung
Roeber u. a., 328 S., DM 29,50



Ausführliche Information beim: Lambertus-Verlag GmbH, Postfach 1026, D-7800 Freiburg i. Br.