

## Lehr- und Lernforschung der Erwachsenenbildung

*Ausgehend von drei Texten der Gründungsherausgeber aus den Jahren 1985, 2000 und 2005 werden in diesem Beitrag vergangene wie aktuelle Fragestellungen der empirischen Lehr-Lernforschung, ihre Einbettung in theoretische Kontexte sowie methodische Zugänge resümiert und durch weiterführende Hinweise des Verfassers ergänzt. Auch wenn die Bilanz der beiden Gründungsväter zu den unterschiedlichen Zeitpunkten eher ernüchternd ausfällt, scheint es ertragreich, ihre Empfehlungen zur Profilierung der Lehr-Lernforschung weiterzudenken. Sie passen zu den aktuellen Förderprofilen und bieten zugleich Anregungen für die Positionierung der Erwachsenenbildung im Wissenschaftssystem.*

### 1. Ausgangssituation

Stand und Perspektiven der Forschung zu resümieren, gehört zu den regelmäßigen Aufgaben einer Wissenschaftsdisziplin. Derartige Selbstbeobachtungen verdienen dann besondere Beachtung, wenn die Beobachter selbst über Jahrzehnte Akteure im Feld gewesen sind. Beides trifft für Horst Siebert und Johannes Weinberg zu. Daher ist es reizvoll, ihre Bestandsaufnahmen im Blick zurück nach vorn zu lesen. Drei Beiträge aus der Geschichte des REPORT verdienen besondere Aufmerksamkeit: zwei Überblicksbeiträge von Horst Siebert, in denen er 1985 („Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung – am Ende oder am Anfang?“) sowie etwa 20 Jahre später („Lernforschung – ein Rückblick“) Stand und Perspektiven der empirischen Forschung zum Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung resümiert. Hinzukommt ein thematisch etwas breiter angelegter Beitrag von Johannes Weinberg („Über die Entstehung von Wissen und Lernen aus Alltäglichkeit und Erinnerung“), der am Beispiel der Debatten über selbstgesteuertes und lebenslanges Lernen einige Auffälligkeiten des wissenschaftlichen Diskurses der Erwachsenenbildung herausstellt.

Was die Gründungsväter des REPORT zum Forschungsstand zu sagen haben, ist ernüchternd: Die empirische Lehr-Lernforschung stagniere, biete „nicht viel Neues“, sei theorie- und zusammenhanglos, beginne mit ihren Fragestellungen immer wieder von vorn und vergesse leichtfertig das einmal Erreichte, sei zu sehr auf das eigene Fach fixiert, werde weder in der eigenen noch in den Nachbardisziplinen noch in der Erwachsenenbildungspraxis angemessenen rezipiert (Siebert 1985, 2006; Weinberg 2000). Dass Forschungsberichte dazu neigen, Defizite stärker zu betonen als Erträge, mag ein allgemeines, auch in anderen Disziplinen zu beobachtendes Merkmal dieser Literaturgattung sein: Bestandsaufnahmen verleiten dazu, das Erreichte am Wünsch-

baren statt am Möglichen zu messen.<sup>1</sup> Gleichwohl bleibt ein wohl für die Erwachsenenbildung spezifischer Befund, der sich folgendermaßen beschreiben lässt: Würde man die Beiträge von Horst Siebert um Hinweise auf das Erscheinungsjahr bereinigen, fiel es schwer, sie zu datieren. Das Bild einer Disziplin, die reich an Themen, aber arm an theoretisch begründeten Fragestellungen und damit an Kontinuität ist, haben auch andere Autoren gezeichnet (vgl. Nuissl 2002; Schrader/Berzbach 2006). Wenn man an der Zuverlässigkeit der Diagnose kaum zweifeln kann, bleibt der Blick auf die Perspektiven. Daher sollen im Folgenden die Vorschläge von Horst Siebert und Johannes Weinberg zur Profilierung der Forschung aufgegriffen, erörtert und um weiterführende Hinweise ergänzt werden. Dabei orientiere ich mich an einem formalen Ablaufschema empirischer Untersuchungen (vgl. z. B. Kromrey 2006, S. 76 ff.), wonach vier Felder unterschieden werden können, in denen, jeweils mit Rücksicht auf die drei übrigen, Entscheidungen getroffen werden müssen, und zwar über die Entdeckung und Begründung von Fragestellungen, ihre theoretische Einbettung, über Methoden der Datenerhebung sowie über ihre hypothesengenerierende oder hypothesenprüfende Auswertung.

## 2. Perspektiven empirischer Lehr-Lernforschung

### 2.1 Gegenstände und Fragestellungen

Bezeichnend für alle drei Aufsätze ist die Tatsache, dass die Autoren nicht einfach den Stand der Forschung zu einem „selbstverständlichen“ Gegenstand referieren, sondern, viel basaler, den Gegenstand selbst überhaupt erst definieren. Zwar findet es weithin Konsens, dass die Lehr-Lernforschung im Zentrum der Disziplin Erwachsenenbildung stehen sollte (s. Arnold u. a. 2000), aber was wird darunter jeweils gefasst? Während Horst Siebert eine „didaktisierte Lehr-Lernforschung“ favorisiert, plädiert Johannes Weinberg für die Erweiterung des Blicks auf eine „Lernkultur des sozialen Handelns“. Horst Siebert sieht das Besondere der Lehr-Lernforschung darin, dass sie von „didaktisierten Lernsituationen“ ausgehe; von der psychologischen Lernforschung unterscheide sich die pädagogische dadurch, dass sie nicht das Lernen an sich, sondern ein von Mitlernenden, Pädagog/inn/en oder Lehrbüchern angeregtes und unterstütztes Lernen untersuche (Siebert 1985, S. 55). In dieser Perspektive kommt es vor allem darauf an, das spezifische Verhältnis von Lehr- und Lernhandlungen zu untersuchen. Zentrale Fragen wären: Wer lernt was, warum, wozu und wie unter welchen instruktionalen Bedingungen? Demgegenüber versucht Johannes Weinberg, Engführungen dieser Art zu vermeiden, und plädiert für die Erforschung des Lernens im Lebenszusammenhang; die „soziale“ Lernkultur dürfe als „das Andere“ der institutionalisierten und didaktisierten Erwachsenenbildung nicht übersehen werden, beides sei „komplementär“ zu betrachten (Weinberg 2000, S. 120).<sup>2</sup> Weinberg beklagt (zu Recht) die Unverbundenheit, die Isoliertheit vieler er-

1 Für die Pädagogische Psychologie belegen das z. B. die einschlägigen Themenhefte zur empirischen Lehr-Lernforschung in der Zeitschrift Unterrichtswissenschaft aus den Jahren 1990 und 2000.

2 Dieser Vorschlag ist insofern erwähnenswert, als mit dem Namen Johannes Weinberg zugleich immer noch der Hinweis auf die professionellen Kernaufgaben der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion verknüpft ist; kritisch dazu seinerzeit Mader 1997.

wachsenpädagogischer Diskurse; so gebe es etwa kaum Beziehungen zwischen den Debatten zum selbst gesteuerten Lernen, der empirischen Unterrichtsforschung oder den Arbeiten zum Wandel von Lernkulturen (Weinberg 2000, S. 116).

Die Antworten der beiden Autoren sind symptomatisch für die in der Erwachsenenbildung vertretenen Positionen.<sup>3</sup> Wenn man sich im Sinne einer Prioritätensetzung, nicht eines „entweder – oder“ entscheiden möchte (oder muss), dann lassen sich folgende Kriterien ins Feld führen:<sup>4</sup>

- disziplinäre (Was ist das „Proprium“ erziehungswissenschaftlicher Lehr-Lernforschung?),
- bildungspolitische (Was wird derzeit von der empirischen Forschung erwartet?),
- hochschulpolitische (Mit welcher Strategie kann die Erwachsenenbildung zugleich Eigenständigkeit und Anschlussfähigkeit im Wissenschaftssystem erzeugen?) oder
- bildungspraktische (Wer kann Forschungsergebnisse nutzen?).

Ohne dies im Einzelnen ausführen zu können, scheint mir bildungspolitisch derzeit manches für die Ausweitung des Blicks auf das Lernen im Lebenszusammenhang zu sprechen, disziplinär und wissenschaftspolitisch dagegen spricht ebenso wie aus Sicht möglicher „Nutzer“ mehr für die Konzentration empirischer Forschung auf das Lernen „in Anwesenheit der Pädagogik“.

Der Kern einer erziehungswissenschaftlichen Lehr-Lernforschung läge demnach in der Forschung zum „Lernen unter den Bedingungen von Lehre“, oder, in der Sprache der Systemtheorie, in der Erforschung „pädagogischer“ Kommunikation (vgl. Kade/Seitter 2003).<sup>5</sup> Zu Recht moniert Horst Siebert, dass größere Studien mit einer solchen Akzentsetzung bereits einige Jahrzehnte zurück liegen (Siebert/Gerl 1975; Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung 1979–1981) und nur wenige Nachfolger gefunden haben (Nolda 1996; Arnold u. a. 1998; Schüssler 2007). Statt den *Zusammenhang* des Lehrens und Lernens zu untersuchen, habe sich die empirische Lehr-Lernforschung Mitte der 1980er Jahre eher als Lehr- und Interaktionsforschung präsentiert. Die Gründe dafür sieht Siebert in der Tatsache, dass zwar das Lehren beobachtbar sei, nicht jedoch das Lernen, oder, allgemeiner formuliert, dass die psychischen Prozesse der Informationsverarbeitung empirisch schwerer zugänglich seien als die sozialen Prozesse des Lehrens und Lernens (Siebert 1985, S. 55 f.). 20 Jahre später dagegen beschreibt Siebert die Gefahr, dass die Inflation des Lernbegriffs (lernende Organisationen, lernende Regionen, lernende Gesellschaften) zu einer Erosion des Forschungsgegenstandes führe (Siebert 2006, S. 9).

3 Vgl. dazu das Forschungsmemorandum (Arnold u. a. 2000, S. 6 ff.), das aber verständlicherweise mehr auf eine Abbildung des Forschungsspektrums der Disziplin als auf Prioritätensetzung zielt.

4 Die Option, sich ausschließlich an den persönlichen Interessen der Forschenden zu orientieren, scheint mir angesichts des derzeitigen Wandels der Universitäten von „lose gekoppelten Systemen“ zu (hierarchisch integrierten) Organisationen (vgl. Krücken i. E.) immer weniger möglich.

5 Eine solche Schwerpunktsetzung ist nicht identisch mit Unterrichtsforschung. Die Stärke der empirischen Lehr-Lernforschung der Erwachsenenbildung gegenüber der Schule bzw. der Forschungstradition der Pädagogischen Psychologie könnte gerade darin bestehen, dass sie die Vielfalt der Lehr-Lernarrangements durch erweiterte Forschungsdesigns in den Blick nimmt. Gleichwohl bliebe „Unterricht“ das Zentrum der Forschung.

Als pädagogische Handlungen beziehen sich Lehren und Lernen immer auf einen Gegenstand, ein Thema, einen Inhalt. Auffällig ist, dass das „Was?“ des Lehrens und Lernens kaum empirisch untersucht wird; weder die Frage, was auf welche Art und Weise gelehrt wird, noch die Frage, was tatsächlich gelernt wird. Daher rücken Horst Siebert und Johannes Weinberg die Wissensverarbeitung in den Mittelpunkt. Johannes Weinberg weist darauf hin, dass Wissen in der Erwachsenenbildung dann entstehen könne, wenn auf plausible Weise Nichtwissen, Scheinwissen und Wissenschaftswissen zusammengebracht werden (Weinberg 2000, S. 121). Horst Siebert betont, dass es für die Erwachsenenbildung nicht nur um die Frage gehe, wie aus vermitteltem Wissen subjektive Lerninhalte werden, sondern auch darum, welches Wissen identitätsbildend und handlungsrelevant sei und wie das vermittelte Wissen mit dem vorhandenen Wissen der Teilnehmenden verknüpft werde. Damit sei nicht nur die kognitive Seite der Wissensverarbeitung gemeint, sondern auch die affektive und die psychosoziale Dimension der Wissensaneignung (Siebert 1985, S. 60 f.).

Die empirische Lehr-Lernforschung auf den Umgang mit „Wissen“ zu fokussieren, eröffnet die Möglichkeit, eine Brücke zur Frage nach dem „Ertrag“ der Erwachsenenbildung zu schlagen. Denn aus der empirischen Schulforschung ist bekannt, dass bereichsspezifisches Wissen eine zentrale Voraussetzung darstellt, Probleme lösen und kompetent handeln zu können (Stern 2006, S. 97). Auch Horst Siebert sieht das Pädagogische der Lehr-Lernforschung in der Finalität und Zielgerichtetheit des Handelns; erst die Frage nach einer *gelungenen* Lernsituation charakterisiere die *pädagogische* Lehr-Lernforschung (Siebert 1985, S. 60). Er verweist auf die Notwendigkeit eines theoretisch begründeten Wertmaßstabes oder, im Sinne Ballaubs, einer Maßgabe, einer pädagogischen Norm (Bildung, Mündigkeit usw.). Die tatsächliche Forschungspraxis entspricht dem jedoch keineswegs. Überspitzt formuliert, wird in der Erwachsenenbildung zumeist nicht untersucht, was gelehrt und gelernt wird, sondern wie sich Lehrende und Lernende beim Lernen (zueinander) verhalten. Damit erscheint Unterricht eher als kulturelle oder soziale Praxis denn als pädagogisches Geschehen. Wenn überhaupt nach dem „Ertrag“ des Lernens gefragt wird, dann gibt sich die Forschung gelegentlich sehr ambitioniert, meist aber sehr bescheiden: Mal fragt sie auch bei kurzzeitigen Interventionen nach dem Ertrag für Bildung, Mündigkeit oder Emanzipation der Lernenden, in der Regel aber begnügt sie sich mit Zufriedenheitsabfragen am Ende eines Kurses. Überraschenderweise jedoch wird der Zuwachs an „Können“, gleichsam in der Mitte zwischen „Bildung“ und „Zufriedenheit“ gelegen, kaum untersucht. Das ist insofern erstaunlich, als die Erwachsenenbildung immer schon angestrebt hat, was in die Schule (und in die schulbezogene Forschung) erst langsam Einzug hält: eine kompetenzorientierte Form der Wissensvermittlung. Dieser Fokus wird derzeit vor allem in großen internationalen Studien wie dem International Adult Literacy Survey (OECD 2000), der Studie zu Adult Literacy and Life Skills (Murray u. a. 2005) oder dem angekündigten Programme for the International Assessment of Adult Competencies (OECD 2005) betont. Diese Studien stützen inzwischen auch in der bundesdeutschen Erwachsenenbildung entschiedene Plädoyers für kompetenzorientierte Lernerfolgsmessungen (vgl. Nuissl 2006, S. 228; Gnahs 2006, S. 113). Die empirische Lehr-Lernforschung sollte

diese Entwicklungen aufgreifen, die aktuelle Kompetenzdebatte bietet dazu reichhaltige theoretische und methodische Anknüpfungspunkte (vgl. Weinert 2001).

Damit kommen für die empirische Forschung grundsätzlich dieselben Fragestellungen, Theorien und Methoden in Frage, die auch in der schulbezogenen Forschung zur „Qualität“ von Unterricht bevorzugt werden (vgl. Helmke 2007). Das Spezifische der Erwachsenenbildung gegenüber der Schule scheint mir nicht darin zu bestehen, dass es sich um die Kommunikation von Experten und Laien handelt, sondern darin, dass die Rollen *wechseln*. Die Heterogenität der Wissensbestände ist bisher vor allem aus der Perspektive didaktischer Planung unter den Stichworten von Teilnehmer- oder Zielgruppenorientierung diskutiert worden, nur selten mit Blick auf die Konsequenzen für Verständigung im Kurs (vgl. Schlutz 1984). Hier könnte sich die Lehr-Lernforschung der Erwachsenenbildung u. a. von der psychologischen Forschung zur Experten-Laien-Kommunikation (Bromme/Jucks/Rambow 2004) anregen lassen und sich z. B. fragen, wie es in ihren Kursen gelingt, angesichts heterogener Erfahrungen, Interessen und Wissensbestände einen gemeinsamen „Grund“ als Basis für Verständigung zu schaffen. Eine zweite Besonderheit der Erwachsenenbildung besteht darin, dass das angebotene und erarbeitete Wissen „vermischt“ ist, d. h. aus schwer unterscheidbaren Fragmenten wissenschaftlicher Erkenntnis, professioneller Expertise und alltäglicher Erfahrung besteht. Die Vermittlung solcherart „hybrider“ und unterschiedlich strukturierter Wissensformen scheint häufig nicht zu gelingen, wie es u. a. die BUVEP-Studie (Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung 1979–1981) mit ihrer Diagnose einer „Verdopplung“ der Inhalte und eines ständigen „Aneinandervorbeiredens“ eindrucksvoll gezeigt hat.

## 2.2 Theoretische Orientierungen

Schwieriger scheint die Suche nach geeigneten theoretischen Konzepten für die Analyse des Zusammenhangs von Lehren, Lernen und Wissen, zumal für eine theoriescheue Disziplin. So lange es an tragfähigen „einheimischen“ Theorien mangelt, wird man sich in anderen Disziplinen umsehen. Naheliegend wäre ein Rückgriff auf didaktische Modelle und Theorien der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Doch selbst für die Schule wird die „Fremdheit“ zwischen Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lernforschung beklagt (Terhart 2002). Allgemeine Didaktik ist – jedenfalls in der deutschen Tradition – präskriptiv auf die Förderung einer vorbereitenden und reflektierenden „Lehrkunst“ fokussiert, nicht jedoch empirisch auf die Analyse des tatsächlichen Lehr-Lerngeschehens. Dass sie über Jahrzehnte keinen Kontakt zur empirischen Forschung herstellen konnte, wird man als eine Schwäche der Theorie und nicht der Theoretiker betrachten müssen. Ihr theoretisches Potential scheint zudem erschöpft (von Olberg 2004). Auch der Konstruktivismus, den man als Variante allgemeiner Didaktik lesen kann, ist – jedenfalls in der Erwachsenenbildung – für die empirische Forschung noch folgenlos geblieben (und wird es so lange bleiben, wie er das Verhältnis von Lehren und Lernen als kontingent konzipiert). Eine größere Nähe zur empirischen Forschung

haben die Fachdidaktiken. Zu ihnen unterhält die Erwachsenenbildung allerdings, u. a. bedingt durch ihre Exklusion aus dem Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft, kaum Beziehungen. Die Nähe zur Fachdidaktik sollte die empirische Lehr-Lernforschung jedoch suchen, wo immer das angebracht ist, da der Kompetenzerwerb, so der bisherige Forschungsstand, domänenspezifisch erfolgt. Gleichwohl liegen nicht für alle Themen der Erwachsenenbildung fachdidaktische Konzepte vor. In diesen Fällen könnte vorläufig eine Unterscheidung von Wissensformen (Schrader 2003) das Desiderat an bereichsspezifischen Didaktiken kompensieren.

Theoretische Orientierung sucht die Lehr-Lernforschung neuerdings auch bei den Neurowissenschaften. Doch deren Forschungskonzepte scheinen noch sehr auf „privilegiertes Lernen“ jenseits pädagogischer Kontexte fokussiert (vgl. Stern/Grabner/Schumacher 2005, S. 7 u. ö.). So bliebe schließlich die Pädagogische Psychologie, deren Stärke in der Tradition der Instruktionspsychologie (vgl. Leutner 2001) in der differenzierten Modellierung der Unterstützung und Anleitung von Prozessen der Informationsverarbeitung liegt. Demgegenüber vernachlässigt sie die Kontextfaktoren, die von der allgemeinen Didaktik betont werden und die gerade in der heterogenen Bildungspraxis der Erwachsenenbildung von besonderer Bedeutung sind (vgl. Siebert 1985, S. 61). Auch Horst Siebert plädiert für eine „interdisziplinäre“ Lehr-Lernforschung (Siebert 2006, S. 12). Da ein einfacher Theorieimport (vgl. Mandl/Kopp 2006) wenig ertragreich erscheint, könnte zunächst die Suche nach „Brückenkonzepten“ weiter helfen, die es erlauben, erziehungswissenschaftliche und psychologische Fragestellungen, Theorien und Methoden aufeinander zu beziehen. Solche Modelle liegen vor. Das am weitesten elaborierte, die Choreographien unterrichtlichen Lernens, wurde von der schweizerischen Arbeitsgruppe um Fritz Oser entwickelt (Oser u. a. 1997; Oser/Bae-riswyl 2000). Osers Choreographien unterrichtlichen Lernens behandeln – deskriptiv – das komplementäre Verhältnis der *Sichtstruktur* des Unterrichts und der *Basismodelle des Lernens* unter der Perspektive bestimmter Zieltypen. Unter Sichtstruktur versteht Oser das unterrichtliche Geschehen, wie es Lehrpersonen initiieren. Es schließt die sichtbaren Handlungen der Lehrenden und Lernenden ein, wie sie etwa an Sozial- und Arbeitsformen oder an der Arbeit mit Medien abgelesen werden können. Als Basismodelle bezeichnet Oser die Lernwege, d. h. die inneren Handlungsketten der Lernenden (Oser 1997, S. 1). Oser unterscheidet insgesamt zwölf Basismodelle, die direkt mit Lernprozessen auf der Basis kognitionspsychologischer Erkenntnisse in Zusammenhang gebracht werden (Entdeckendes Lernen; Begriffsbildung usw.). Die Sichtstruktur ist der freie Teil der Choreographie (Methoden, Sozialformen, Medien, Lernstile, Kontrollformen usw.); dagegen besteht das „Basismodell [...] aus einer für jeden Lernenden absolut notwendigen, feststehenden Kette von Operationen oder Operationsgruppen, die nicht durch etwas anderes ersetzt werden können“ (Oser u. a. 1997, S. 8). Mit den notwendigen Korrekturen, Erweiterungen und Differenzierungen liegt hier ein Modell vor, das die empirische Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung befruchten kann. Notwendig erscheinen u.a.:

- die Anerkennung der „pädagogischen Differenz“ zwischen der subjektiven (und insofern immer selbst-referenziellen) Operation des Lernens und der intersubjektiven

Operation des Lehrens, die bei Oser präskriptiv „geschlossen“ wird bzw. werden soll,

- die Weiterentwicklung der Lernzieltypologie sowie der daran anschließenden Basismodelle des Lernens, die zurzeit – wie Oser selbst andeutet – eine anregende, aber weder erschöpfende noch trennscharfe Heuristik darstellen,
- die Annahme, dass nicht nur die „Lehr-Choreographien“, sondern auch die Basismodelle individuell und kulturell variieren können.<sup>6</sup>

Eine theoretische Orientierung an solchen Brückenkonzepten, anschlussfähig sowohl an die didaktische Tradition der deutschen Erziehungswissenschaft, an Fachdidaktiken als auch an die angloamerikanische Instruktionspsychologie, könnte die Erwachsenenbildung auch vor einer modenanfälligen Wahl ihrer Forschungsthemen schützen. Nur Theorie kann ihre Forschung „beruhigen“, ihr Kontinuität und Kumulation von Erkenntnis sichern. Psychologie und Soziologie sind diesen Weg in Distanz zur Praxis erfolgreich gegangen. Das schließt die „Entdeckung“ von Forschungsthemen in enger Kooperation mit „der Praxis“ nicht aus (vgl. Siebert 1985, S. 57), betont aber die Notwendigkeit ihrer theoretisch und methodisch fundierten Begründung.

### 2.3 Methodische Zugänge

Wenn von den Methoden empirischer Forschung die Rede ist, werden zumeist drei verschiedene Sachverhalte angesprochen:

- Manchmal geht es um den *Typ* empirischer Forschung, etwa in der Unterscheidung von hypothesenprüfenden und hypothesengenerierenden Untersuchungen,
- manchmal geht es um eher grundlegende methodologische Unterscheidungen, z.B. zwischen normativem und interpretativem Paradigma oder zwischen qualitativer und quantitativer Forschung und
- schließlich geht es um die Frage nach den dem Gegenstand angemessenen Erhebungs- und Auswertungsverfahren.

Für alle drei Aspekte lassen sich den erwähnten Beiträgen weiterführende Anregungen entnehmen.

So differenziert Horst Siebert zwischen beschreibenden (Was ist der Fall?), erklärenden (Warum ist etwas der Fall?) und Interventions-Studien (Was kann/soll man tun?) (Siebert 1985, S. 60) und trifft damit eine Unterscheidung, die auch in der aktuellen Diskussion um die Empirische Bildungsforschung üblich ist (vgl. Prenzel 2005). Die Forschung der Erwachsenenbildung bevorzugt bisher deskriptive Studien. Doch erst die Analyse von Ursachen und Wirkungen schafft die Voraussetzung,

<sup>6</sup> Der Vorschlag Osers, Lehren und Lernen zusammenzudenken, ist nicht neu. Solche Versuche haben in der Geschichte der Pädagogik eine lange Tradition, beginnend spätestens mit der Formalstufentheorie Herbarts. An diese Tradition hat jüngst Klaus Prange erinnert, als er die „Artikulation“ des Lehrens zum Zwecke des Lernens als Kern erzieherischen Handelns auswies (Prange 2005, S. 109). Diese Denktradition hat aber, wie bereits erwähnt, den Weg zur empirischen Erforschung des Unterrichtsgeschehens bisher nicht gefunden.

Regelmäßigkeiten zu entdecken, an denen sich praktisches Handeln orientieren kann. Dies erfordert u.a. (quasi-) experimentelle Studien zur Wirksamkeit didaktisch-methodischer Konzepte, deren Fehlen von Horst Siebert (2006, S. 14) beklagt wird, zumal die differenzierte und veränderliche Erwachsenenbildungspraxis gleichsam von sich aus immer wieder neu quasi-experimentelle Untersuchungsbedingungen herstellt, die sich mindestens für ex-post-facto-Designs nutzen ließen. Inwieweit ein Transfer von Forschungs- in Handlungswissen gelingt, kann jedoch nur in Studien untersucht werden, die versuchen, theoretische Einsichten oder empirische Befunde in der Breite und nicht nur, wie in der Erwachsenenbildung üblich, am „untersuchten Fall“ in der Praxis zu etablieren. Solche Scaling-Up-Studien wären für eine „praktische“ Wissenschaft von besonderer Bedeutung; sie werden vor allem von jenen gefordert, die eine evidenzbasierte Bildungspolitik anstreben. An solchen Studien fehlt es in der Erwachsenenbildung aber nahezu vollständig. Es schlosse die Suche nach einem anderen Forschungstyp jenseits der gängigen Unterscheidung von (armer) Grundlagen- und (reicher) angewandter Forschung ein (vgl. Gnahs 2005). Eine solche Suche findet international unter Leitbegriffen wie Design Based Research (2003) oder nutzeninspirierte Grundlagenforschung statt (als Überblick Fischer/Waibel/Wecker 2005). Diese methodologischen Ansätze versprechen auch tragfähige Antworten auf die für „praktische“ Wissenschaften fundamentale Frage, wie mit empirischer Forschung Erkenntnis und Nutzen zugleich gefördert werden können. In Untersuchungen dieses Typs wird auch die Notwendigkeit bewusster, Forschungsbefunde an „multiple Öffentlichkeiten“ (Stichweh 2003) und nicht nur an die eigene „Community“ zu vermitteln.

Zu Recht kaum noch geführt werden derzeit Debatten über sogenannte „Paradigmen“ empirischer Forschung. So etwa löst Horst Siebert den in den 1980er Jahren intensiv geführten Streit zwischen normativem und interpretativem „Paradigma“ mit dem Hinweis auf, dass methodische Entscheidungen im Verhältnis zu Fragestellungen und Theorien nachgeordnet sind (Siebert 1985, S. 60). Auch der Streit zwischen qualitativer und quantitativer Forschung scheint ausgetragen. Aktuelle Diskussionen konzentrieren sich eher auf konkrete methodische Fragen der Datenerhebung und -auswertung (vgl. Themenheft REPORT 2/2005).

Im Blick auf den dritten Aspekt methodischer Fragen lässt sich für die Erwachsenenbildung feststellen, dass bei den Erhebungsverfahren der Lehr-Lernforschung Interviews und Befragungen dominieren (vgl. Schrader/Berzbach 2006). Dieses methodische Vorgehen erlaubt dichte Beschreibungen des Bildungsalltags von Erwachsenen, läuft aber Gefahr, die Differenz zwischen (Selbst-)Wahrnehmung und tatsächlichem Verhalten zu vernachlässigen. Diese Fixierung hat Horst Siebert bereits früh kritisiert und auf die Notwendigkeit von teilnehmenden Beobachtungen und auch von Videostudien hingewiesen (Siebert 1985, S. 55). Nur so lässt sich „das Sichtbare“ beschreiben, „das Unsichtbare“ rekonstruieren und mit den subjektiven Wahrnehmungen der Akteure vergleichen. Die empirische Unterrichtsforschung der Schule hat in dieser Hinsicht, angespornt durch die Befunde der internationalen Schulleistungsstudien, große Fort-



schritte erzielt, von denen sich die empirische Lehr-Lernforschung der Erwachsenenbildung anregen lassen kann (vgl. u. a. Prenzel/Doll 2002).

### 3. Was zu tun wäre

Der Beitrag hat zu zeigen versucht, dass sich die Empfehlungen der beiden Autoren für eine Stärkung der empirischen Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung mit Gewinn lesen lassen. Die Chancen, dass solche Vorschläge aufgegriffen werden, scheinen gestiegen: Verwiesen sei auf das Forschungsmemorandum Erwachsenenbildung (Arnold u. a. 2000), mit dem die Disziplin Bestandsaufnahme und Orientierung zugleich zu erreichen suchte; auf den Workshop Weiterbildungsforschung für Nachwuchswissenschaftler, der inzwischen gut etabliert ist; auch auf die Initiativen des DIE, eine interdisziplinäre Lehr-Lern-Forschung neu zu beleben (vgl. Nussl 2006). Auch die Rahmenbedingungen für empirische Forschung haben sich verbessert, wie man u. a. an der Förderpolitik der DFG oder an dem erklärten Willen des bmbf sehen kann, die Empirische Bildungsforschung strukturell zu fördern. Schließlich bietet sich den erziehungswissenschaftlichen Instituten an Universitäten im Rahmen der Umstellungen auf BA- und MA-Studiengänge die Möglichkeit, die Ausbildung in empirischen Forschungsmethoden neu zu gewichten. Und nicht zuletzt wird die Weiterbildungspraxis in wachsendem Maße mit Effektivitäts- und Effizienzerwartungen konfrontiert, für deren Nachweis sie vor dem Hintergrund verschärfter Konkurrenzbedingungen und erhöhter Qualitätserwartungen dringend empirische Forschung (mindestens aber empirisch bewährte Instrumente, z. B. zur Kompetenzdiagnostik) benötigt (vgl. Siebert 1985, S. 57). Damit bestehen insgesamt gute Voraussetzungen, um die Forschung der Erwachsenenbildung an international akzeptierte Forschungsstandards heranzuführen (vgl. Shavelson/Towne 2002). Eine erfolgreichere und kontinuierliche empirische Forschung wird die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung auch in der Lehr- und Lernforschung dringend benötigen, um sich unter den verschärften Konkurrenzbedingungen im Wissenschaftssystem zu behaupten.

#### Zum „Nachlesen“

Die hier besprochenen Beiträge sind als PDF-Dokumente über die „Recherche“ auf der Homepage des REPORT unter [www.report-online.net](http://www.report-online.net) zu finden und stehen zum kostenlosen Download zur Verfügung.

- Siebert, H. (1985): Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung – am Ende oder am Anfang?  
In: REPORT, H. 16, S. 55–63
- Siebert, H. (2006): Lernforschung – ein Rückblick. In: REPORT, H. 1, S. 9–14
- Weinberg, J. (2000): Über die Entstehung von Wissen und Lernen aus Alltäglichkeit und Erinnerung. In: REPORT, H. 45, S. 116–122

## Literatur

- Arbeitsgruppe für Empirische Bildungsforschung (1979–1981): Das Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm (BUVEP). Heidelberg
- Arnold, R. u. a. (1998): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Hohengehren
- Arnold, R. u. a. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt
- Bromme, R./Jucks, R./Rambow, R. (2004): Experten-Laien-Kommunikation im Wissensmanagement. In: Reinmann, G./Mandl, H. (Hrsg.): Der Mensch im Wissensmanagement: Psychologische Konzepte zum besseren Verständnis und Umgang mit Wissen. Göttingen, S. 176–188
- Design-Based Research Collective. (2003): Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, H. 1, S. 5-8
- Fischer, F./Waibel, M./Wecker, Ch. (2005): Nutzenorientierte Grundlagenforschung im Bildungsbereich. Argumente einer internationalen Diskussion. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 3, S. 427–442
- Gnahn, D. (2005): Theoriebezüge aktueller Weiterbildungsforschung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 141–146
- Gnahn, D. (2006): Auf dem Weg zur Lernerfolgsmessung. Eine Priorisierung von Forschungsbedarfen. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. a. a. O., S. 111–114
- Helmke, A. (2007): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 5. Aufl. Seelze
- Kade, J./Seitter, W. (2003): Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, H. 4, S. 602–617
- Kromrey, H. (2006): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. 11. Aufl. Opladen
- Krücken, G. (i. E.): Die Steuerung des Hochschulsystems im Zeichen des Bologna-Prozesses. In: Hartz, S./Schrader, J.: Organisation und Steuerung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn
- Leutner, D. (2001): Instruktionspsychologie. In: Rost, D. H. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 2., überarb. Aufl. Weinheim, S. 267–276
- Mader, W. (1997): Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens und den Schwierigkeiten einer didaktischen Theorie. In: Nuissl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn, S. 61–81
- Mandl, H./Kopp, B. (2006): Lehren in der Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht. Sechs Leitprinzipien didaktischen Handelns. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lehr-Lernforschung für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 117–128
- Murray, T. S. u. a. (Hrsg.) (2005): *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*. Ottawa
- Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt
- Nuissl, E. (2002): Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen, S. 333–347
- Nuissl, E. (Hrsg.) (2006): Vom Lernen zum Lehren. Lehr-Lernforschung für die Weiterbildung. Bielefeld
- OECD (2005): The relevance of PIAAC to education policy. Programme for International Assessment of Adult Competencies. *EDU/INES/SMG* (2005) 2, 17.01.2005. Paris

- OECD/Statistics Canada (2000): Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris
- Olberg, H.-J., von (2004): Didaktik auf dem Weg zur Vermittlungswissenschaft? Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, H. 1, S. 119–131
- Oser, F./Baeriswyl, F. (2000). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In: Richardson, V. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching 4. Aufl. New York, S. 1031–1065
- Oser, F. u. a. (1997). Choreographien unterrichtlichen Lernens. Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfond zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg
- Prange, K. (2005): Die Zeigestructur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn
- Prenzel, M. (2005): Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung. In: Mandl, H./Kopp, B. (Hrsg.): Impulse für die Bildungsforschung. Berlin, S. 7–21
- Prenzel, M./Doll, J. (2002): Bildungsqualität von Schule. Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. 45. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel
- Schlutz, E. (1984). Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn
- Schrader, J./Berzbach, F. (2006): Lernen Erwachsener – (kein) Thema für die empirische Weiterbildungsforschung? In: Nuissl, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. a. a. O., S. 9–27
- Schrader, J. (2003): Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.). Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 228–253
- Schüssler, I. (2007): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung: theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen. Baltmannsweiler
- Shavelson, R. J./Towne, L. (2002): Scientific Research in Education. Washington
- Siebert, H./Gerl, H. (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig
- Stern, E. (2006): Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans hinterher. Der Erwerb geistiger Kompetenzen bei Kindern und Erwachsenen aus kognitionspsychologischer Perspektive. In: Nuissl, E. (Hrsg.). Vom Lernen zum Lehren. a. a. O., S. 93–105
- Stern, E./Grabner, R./Schumacher, R. (2005): Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven. Bonn
- Stichweh, R. (2003): The Multiple Publics of Science: Inclusion and Popularization. In: Soziale Systeme, H. 2, S. 210–220
- Terhart, E. (2002): Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16, S. 77–86
- Weinert, F. E. (2001). Concepts of Competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hrsg.): Defining and selecting key competencies. Ashland, S. 55–65