

Josef Schrader, Frank Berzbach

**Empirische Lernforschung in der
Erwachsenenbildung/Weiterbildung**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
August 2005

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/schrader05_01.pdf

Dokument aus dem Internetservice [texte.online](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Abstract

Josef Schrader, Frank Berzbach (2005): Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Diese Expertise begleitet den disziplinübergreifenden Diskurs der Arbeitsgruppe „Lernforschung“, welche vom DIE 2004 einberufen wurde. Die Expertise prüft, präsentiert und reflektiert den Stand der empirischen Erforschung des Lernens in der Disziplin Erwachsenenbildung. Für den Zeitraum von 1990 bis 2004 werden in kurzen Skizzen rund 50 Studien vorgestellt, die sich auf systematisch erhobene und methodisch kontrollierte Befunde stützen. Ihre Gegenstände reichen vom Lernen in Institutionen über das Lernen im Betrieb und am Arbeitsplatz, selbstorganisiertes und informelles Lernen bis zum Lernen im Lebenszusammenhang und dem Lernen mit Medien. Der Forschungsstand erfährt eine abschließende Bewertung aus einer forschungsmethodischen Perspektive. Den Anhang zur Expertise bildet eine tabellarische Übersicht über die recherchierten empirischen Forschungsarbeiten.

Autoren

Prof. Dr. Josef Schrader ist Inhaber des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Dr. Frank Berzbach studierte Erziehungswissenschaft in Köln und Frankfurt und arbeitet zur Zeit an der Eberhard Karls Universität in Tübingen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Vorliegende Berichte über die empirische Lernforschung	10
3. Empirische Befunde zum Lernen Erwachsener.....	11
3.1 Lernen in Institutionen	12
3.1.1 Beteiligung an Weiterbildung in organisierter Form	12
3.1.2 Lernen im Betrieb und am Arbeitsplatz	15
3.1.3 Lernen in Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung.	23
3.2 Selbstorganisiertes und informelles Lernen im Lebenslauf	31
3.2.1 Selbstorganisiertes Lernen	31
3.2.2 Lernen im Lebenszusammenhang.....	39
3.2.3 Lernen mit (neuen) Medien.....	44
4. Systematische Bewertung des Forschungsstandes	51
5. Literatur.....	60
6. Anhang: Empirische Befunde zum Lernen Erwachsener in tabellarischer Darstellung	73

1. Einleitung

Der Stand der empirischen Forschung in der Disziplin Erwachsenenbildung wird allgemein als unbefriedigend eingeschätzt (so zuletzt an prominenter Stelle Nuisl 2002). Dies gilt auch für die empirische Erforschung des Lernens Erwachsener, die – folgt man den Autoren, die vor wenigen Jahren im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung ein Forschungsmemorandum erarbeitet haben – als „Herzstück einer Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung gelten kann“ (Arnold u. a. 2000, S. 6).

In auffälliger Diskrepanz zur geringen Aufmerksamkeit, die das Lernen Erwachsener in der wissenschaftlichen Forschung findet – so die Diagnose im Forschungsmemorandum –, erfährt das (lebenslange) Lernen Erwachsener in der öffentlichen und bildungspolitischen Debatte seit mehreren Jahren national und international eine wachsende Aufmerksamkeit. Zugespitzt formuliert, beobachten wir in der politischen Debatte einen Wandel von der Institutionen- zur Lernerorientierung. Nationale und internationale Weiterbildungspolitiken haben den erwachsenen Lerner als ihren Hauptadressaten entdeckt. Dabei wird dem selbstgesteuerten und (seit einigen Jahren) dem informellen Lernen besondere Beachtung geschenkt (z. B. Dohmen 1996; Dohmen 2001). Zudem steigt in Politik und Praxis das Interesse an der Sichtbarkeit und Sichtbarmachung von Lernprozessen und Lernergebnissen. Dies führt u. a. zu einer zugleich breiteren und intensiveren (Selbst-)Beobachtung pädagogischer Praxis, in der Erwachsenenbildung u. a. abzulesen an der Kompetenz-, der Qualitäts- oder der Evaluationsdebatte, im Schulbereich an den internationalen Schulleistungsvergleichen und ihrer öffentlichen Wahrnehmung. Vor diesem Hintergrund gewinnt der nachfolgende systematische Überblick über den Stand der empirischen Lernforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung seine Bedeutung. Seine Erarbeitung erfordert eine Präzisierung im Blick auf das (1) Verständnis von Lernen, (2) von empirischer Forschung sowie (3) vom Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung.

(1) Was verstehen wir in dieser Expertise unter Lernen? Gewöhnlich wird Lernen als ein Prozess der relativ dauerhaften Änderung von

Verhaltensmöglichkeiten aufgrund von Erfahrungen definiert (vgl. Lefrancois 2003; Illeris 2004, S. 14 f.). Die Alltagssprache verbindet mit dem Begriff zumeist die Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der Prozess des Lernens kann als *psychischer*, d. h. als kognitiver und/oder als emotionaler sowie als *sozialer* Prozess betrachtet werden (vgl. Illeris 2003). Traditionell dominiert in der pädagogischen Diskussion das Lernen von Subjekten. Diese Einschränkung wird heute aber weder in der Politik noch in der Wissenschaft noch in der Praxis geteilt. So werden zum Beispiel betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung mehr und mehr als Teilbereiche eines organisationalen Wissensmanagements betrachtet. Das schließt – neben traditionellen, kurs- und seminarförmigen Formen der Weiterbildung – die Organisation und (pädagogische) Begleitung der betriebsinternen Kommunikation, der Nutzung von Intranet und Internet für Lern- und Kommunikationsprozesse, der Gestaltung lernförderlicher Arbeitsbedingungen (Qualitätszirkel, Gruppenarbeit) sowie der Etablierung von Communities of Practice ein (vgl. Willke 2004). Statt von lernenden Individuen wird dann von lernenden Organisationen, Regionen oder Gesellschaften gesprochen. In dieser Expertise konzentrieren wir uns auf die traditionelle pädagogische Sichtweise, die das Lernen von Subjekten fokussiert, nehmen aber Erweiterungen des Lernbegriffs in den Blick, sofern sie in der erwachsenenpädagogischen Forschung vorgenommen werden.

Historisch betrachtet beobachten wir einen fortschreitenden Prozess der Institutionalisierung des Lernens (Erwachsener). Institutionalisierung als Entstehung und Ausbildung verfestigter, handlungsleitender Sinn- und Deutungszusammenhänge lässt sich an unterschiedlichen Indikatoren ablesen: an der Ausbildung gesellschaftlicher Normen, zum Beispiel der des lebenslangen Lernens, der man sich heute nur noch begründet entziehen kann (vgl. Kuwan/Thebis 2004, S. 92); an der Etablierung „kanonisierter“ Wissensbestände, die Lernprozesse rahmen, also zugleich ermöglichen und einschränken; nicht zuletzt an der Gründung von eigenständigen Bildungsorganisationen, die Wissen organisieren, lokalisieren, klassifizieren, kontrollieren, legitimieren und es für Lern- und Aneignungsprozesse verfügbar halten, und zwar komplementär oder konkurrierend zu anderen gesellschaftlichen Institutionen.

Im Anschluss an die aktuell europaweit geführte Diskussion über das lebenslange Lernen lassen sich informelle, selbstgesteuerte sowie formale und non-formale, d. h. didaktisierte Lernprozesse unterscheiden. Die folgende Tabelle soll die angeführten Begriffe, die nicht immer einheitlich gebraucht werden (vgl. Gnahs/Meisel/Ness/Schrader 2004), für unsere Zwecke veranschaulichen.

Formales Lernen	Non-formales Lernen	Selbstgesteuertes Lernen	Informelles Lernen
Intentionales, abschlussbezogenes Lernen im (staatlich anerkannten) „Hauptsystem“ der Weiterbildung	Intentionales Lernen in anderen Organisationen der Weiterbildung	Intentionales Lernen außerhalb von Organisationen der Weiterbildung mit weitgehender (Mit-) Bestimmung über Ziele, Inhalte und Methoden des Lernens	Beiläufiges, häufig unbewusstes Lernen im Alltag (Beruf, Öffentlichkeit, Privatbereich)
Beispiel: Meisterkurs	Beispiel: Sprachkurs an der VHS	Beispiel: Lernen in einem E-Mail-Tandem	Beispiel: Routinisierung von Fertigkeiten im Arbeitsalltag

Tabelle 1: Institutionalierungsformen des Lernens (Erwachsener)

Während sich die Wissenschaft der gesamten Vielfalt von Lernaktivitäten zuwendet und zuwenden sollte, gerät das Lernen Erwachsener aus einer professionellen, mithin praktischen Perspektive erst dann in den Blick, wenn es um seine pädagogische Anregung, Begleitung oder Bewertung geht, wenn also die subjektive (und insofern immer selbstreferentielle) Operation des Lernens und die intersubjektive Operation des Lehrens aufeinander bezogen werden. Unübersehbar ist in der gegenwärtigen Entwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildung eine Pluralisierung der Lernformen und Lernorte, insgesamt auch eine stärkere Beachtung lebensweltlicher Lernkontexte (im sozialen Umfeld, in der Familie, am Arbeitsplatz, im Internet), die in didaktische Arrangements systematisch einbezogen oder infrastrukturell unterstützt werden (sollen). In der

hier vorliegenden Expertise wird ein weites Verständnis von Lernen zugrunde gelegt, das sämtliche Institutionalisierungsformen berücksichtigt und sowohl die Rahmenbedingungen als auch die Prozesse, Gegenstände und Erträge des Lernens Erwachsener fokussiert.

Damit kommen wir zur zweiten Frage: (2) Was zählen wir zur empirischen Forschung? Über die empirische Forschungsleistung der Erziehungswissenschaft wird heute – öffentlich und wissenschaftsintern – heftig diskutiert, häufig im Tenor von Defizitdiagnosen und Klagen, denen reflexartig Rechtfertigungen der Beklagten folgen. Mit den kritischen oder auch nüchternen Bewertungen gehen – häufig implizit – unterschiedliche Vorstellungen davon einher, was als empirische Forschung Geltung beanspruchen kann (vgl. Tippelt 2002): nur Grundlagen- oder auch angewandte Forschung, nur jene Forschungen, die von Drittmittelgebern gefördert werden, die ihre Förderung auf das Konkurrenzprinzip stützen, oder aber jede Form der auf Erfahrungen gestützten und methodisch kontrollierten Gewinnung von Erkenntnissen über die „Wirklichkeit“ pädagogischer Praxis? In (Legitimations-)Debatten dieser Art wird selten expliziert, ob jeweils disziplinübergreifende oder disziplinspezifische Standards wissenschaftlicher Forschung zu Grunde gelegt oder in Anspruch genommen werden bzw. genommen werden sollen. Wir können an dieser Stelle auf diese Frage nicht näher eingehen und legen dieser Expertise ein weites Verständnis von empirischer Forschung zugrunde. Wir haben sämtliche Studien einbezogen, die das von ihnen erzeugte Wissen auf systematische und methodisch kontrollierte Erfahrungen stützen (vgl. Kromrey 2002). Damit wollten wir verhindern, empirische Studien vorschnell aus unserer Sichtung auszuschließen.

Damit kommen wir zur dritten Frage: (3) Was zählen wir im Rahmen dieser Expertise zur Erwachsenen- und Weiterbildung? Sie lässt sich in zwei Teilfragen ausdifferenzieren: die Frage nach dem Handlungsfeld Erwachsenen- und Weiterbildung sowie die Frage nach der Wissenschaftsdisziplin Erwachsenenbildung. Das Handlungsfeld Erwachsenenbildung legen wir – da das Lernen der Subjekte fokussiert wird – im Sinne der oben unterschiedenen Institutionalisierungsformen des Lernens weit aus, berücksichtigen also all jene

Studien, die sich mit (non-)formalen, selbst gesteuerten und informellen Lernprozessen beschäftigen. Um den Forschungsstand zum Lernen Erwachsener verstehen und bewerten zu können, ist es erforderlich, sich dieses Handlungsfeld im Blick auf seine institutionellen und curricularen Charakteristika kurz vor Augen zu führen.

Die Erwachsenen- und Weiterbildung kennt anders als Schule keine einheitliche und primär öffentlich-rechtlich reglementierte institutionelle Struktur. In jüngeren empirischen Arbeiten hat Schrader ein theoretisch konsistentes und empirisch tragfähiges Modell der Reproduktionskontexte von Weiterbildungseinrichtungen entwickelt, das inzwischen durch regional vergleichende Studien validiert wurde (Schrader 2000). Nach dieser Typologie lassen sich Weiterbildungseinrichtungen nach den „Reproduktionskontexten“ differenzieren, in denen sie sich Ressourcen (auf der Grundlage von Aufträgen oder von Verträgen) und Legitimationen (mit Verweis auf öffentliche oder auf private Interessen) beschaffen. Kombiniert man diese Merkmale und ihre Ausprägungen miteinander, ergibt sich ein Modell von vier Kontexten, die sich als staatliche, gemeinschaftliche, marktorientierte und unternehmensbezogene Kontexte charakterisieren lassen. Diese Kontexte haben je spezifische Organisationstypen hervorgebracht und lassen sich hinsichtlich dominanter Rechts- und Organisationsformen, Steuerungs- und Finanzierungspraxen, symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien, kontextspezifischer Praxen der Rekrutierung von Lehrkräften und Teilnehmenden, Erfolgsindikatoren und Handlungslogiken unterscheiden.

Außer nach den Reproduktionskontexten lässt sich das Feld der Weiterbildung nach den Inhalten, Themen oder Wissensformen unterscheiden, die von den jeweiligen Organisationen angeboten und vermittelt werden. Traditionell werden Weiterbildungsangebote nach Themenbereichen (Sprachen, EDV, Schlüsselqualifikationen, politische Bildung usw.) oder nach Funktionen (Allgemeine Weiterbildung, Anpassungsqualifizierung, Aufstiegsfortbildung, Umschulung usw.) klassifiziert. Alternativ dazu besteht die Möglichkeit, auf eine empirisch gewonnene Typologie von Wissensformen in der Weiterbildung (Schrader 2003) zurückzugreifen, die auf einer didaktisch akzentuierten Analyse

der Arrangements von Lehr-Lern-Prozessen aufbaut. Nach dieser Typologie lassen sich vier Formen des Wissens unterscheiden, die das Angebot der Erwachsenenbildung bestimmen. *Handlungswissen* umfasst jenes Wissen, das es den Lernenden ermöglichen soll, gegenüber der Welt der Sachen und Symbole handlungsfähig zu werden oder zu bleiben. Es geht vorrangig um die Vermittlung und Anwendung von Kenntnissen. Charakteristische Angebote, bei denen Handlungswissen im Vordergrund steht, sind Fremdsprachenkurse, fachbezogene Qualifizierungen wie beispielsweise Meisterlehrgänge oder EDV-Anwenderkurse. *Interaktionswissen* ist Wissen, das symbolisch vermitteltes, kommunikatives Handeln fokussiert, das sich nach geltenden Normen richtet, die wiederum reziproke Verhaltenserwartungen definieren und von mindestens zwei Subjekten verstanden und anerkannt werden. Interaktionswissen zielt auf die Verbesserung der Handlungsfähigkeit gegenüber der sozialen Welt, soweit sie in Interaktionen zum Ausdruck kommt. Charakteristisch für diese Wissensform sind Angebote des Führungs-, Konflikt- und Kommunikationstrainings. *Identitätswissen* umfasst Wissen, das darauf abzielt, den Umgang mit sich selbst zu verbessern, Identität zu sichern und Selbstkontrolle zu steigern. Im Mittelpunkt stehen hier also Personen und Subjekte, nicht Gruppen. Diese Wissensform kommt in jenen Angeboten zum Tragen, die die Persönlichkeit der Lernenden fokussieren und eine verbesserte Selbststeuerung versprechen wie beispielsweise Kurse aus der Gesundheitsbildung, zur Identitätsarbeit etc. *Orientierungswissen* schließlich beschreibt Wissen, über das Fähigkeiten zum Verhalten in der Welt aufgebaut, mit dem Fragen nach richtigem und gutem Leben sowie nach Fundament und Sinn menschlicher Existenz beantwortet werden können. Es geht um Werte und Normen in einem weiten Sinn und damit um Aushandlung, Engagement und Partizipation. Diese Wissensform steht bei Angeboten politischer oder religiöser Bildung im Vordergrund.

Die ausdifferenzierte institutionelle und curriculare Struktur der Erwachsenenbildung spiegelt sich in einem vielfältigen Angebot an Kursen, Lehrgängen und Seminaren, die teils am Muster des stoff- und dozentenorientierten *Unterrichts*, teils am Modell des erfahrungs- und handlungsorientierten *Trainings* orientiert sind und die fließende Übergänge zu *arbeits- und lebensweltbezogenen Interaktions- und Handlungsformen* aufweisen

(Schrader 1994b). Im Mittelpunkt steht nicht ein Kanon verbindlicher Wissensbestände oder Bildungsgüter, sondern die Vermittlung der Fähigkeit an je besondere Adressatengruppen, alltägliche Handlungsprobleme zu lösen. Die in der Erwachsenenbildung vermittelten Wissensbestände beanspruchen und erreichen daher – anders als das in der Schule vermittelte Wissen – häufig nur lokale Gültigkeit. Da *verbindliche* und *dauerhaft gültige* Lehrpläne nur in Teilbereichen bedeutsam sind, etwa in der beruflichen Aufstiegsfortbildung von Meistern, Technikern und Betriebswirten, ist die Praxis immer wieder neu aufgefordert, „Curricula“ zu konstruieren für wechselnde, aber begrenzte Themen und Adressaten, immer vor dem Hintergrund bekannter, analysierter oder auch nur imaginiertes Lebens- und Verwendungssituationen.

Durch synchrone und diachrone Inhaltsanalysen von Weiterbildungsankündigungen konnte gezeigt werden, dass es in den vergangenen Jahrzehnten zu folgenden großen Funktionsverschiebungen im Weiterbildungsangebot gekommen ist (vgl. Schlutz/Schrader 1999): zu einem Zurücktreten der kompensatorischen Funktion von allgemeiner Weiterbildung, also des bloßen Nachholens von bisher nicht erreichten Kompetenzen und Bildungstiteln, zu einer Zunahme in der Vermittlung bei grundlegenden Kommunikations- und Schlüsselfähigkeiten sowie – übergreifend – zu einer stärkeren Alltagsorientierung der Angebote, die auf Rollen-, Situations- und Lebensphasenkompetenzen der Erwachsenen abzielen.

Damit kommen wir zur zweiten, schwieriger zu beantwortenden Teilfrage: Was meinen wir, wenn wir von der Disziplin Erwachsenenbildung sprechen? Da es im Anschluss an das Forschungsmemorandum Weiterbildung auch darum geht, mit dieser Expertise zur Weiterentwicklung der empirischen Forschung zum Lernen Erwachsener in der Teildisziplin Erwachsenenbildung beizutragen, konzentrierte sich die Literaturrecherche auf Beiträge von Autorinnen und Autoren, die dieser Teildisziplin bzw. ihrem näheren Umfeld zugerechnet werden können. Die empirischen Befunde aus der (Pädagogischen) Psychologie sowie aus der Neurobiologie/Gehirnforschung wurden zwar gesichtet, können aber in dieser Expertise aufgrund der sehr viel umfangreicheren und differenzierteren Forschungslage nicht systematisch aufgearbeitet werden. Diese Studien werden

lediglich exemplarisch genutzt, um die Charakteristika der empirischen Lernforschung in der Erwachsenenbildung zu betonen. Nicht systematisch berücksichtigt werden konnte im Rahmen dieser Untersuchung auch der internationale Stand der Forschung zum Lernen Erwachsener, der insgesamt betrachtet die nationale Forschungsentwicklung deutlich übertrifft. Schließlich werden jene empirischen Studien nicht systematisch erfasst, die sich auf das Lernen im dualen System der Berufsausbildung beziehen. Hier findet sich ein eigener Forschungsbereich, der von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bearbeitet wird. Dieser Teildisziplin ist es anders als der Erwachsenenbildung in den letzten Jahren u. a. gelungen, ein DFG-Schwerpunktprogramm zum Lehren und Lernen in der kaufmännischen Berufsausbildung zu etablieren. Ebenso kann hier der Bereich der Biographieforschung nur am Rande betrachtet werden, was später noch erläutert wird.

Schließlich: Wie haben wir den Forschungsstand recherchiert? Wir stützen unsere Expertise im Wesentlichen auf systematische Recherchen in der Datenbank FIS-Bildung, die wir durch die Auswertung von Literaturverzeichnissen der erfassten empirischen Untersuchungen erweitert haben („Schneeballsystem“). Die systematische Literaturrecherche wurde Ende 2004 abgeschlossen. Dieses Vorgehen sichert vor dem Hintergrund der Eingrenzung der Untersuchung eine weitgehend vollständige Sichtung der Forschungsarbeiten; dass einzelne Studien übersehen wurden, kann gleichwohl nicht ausgeschlossen werden. Ebenso konnte die Tatsache, dass gelegentlich auch Magister- und Diplomarbeiten einen Beitrag zur empirischen Forschung zum Lernen Erwachsener leisten, im vorgesehenen Arbeitsrahmen nicht berücksichtigt werden.

Im Mittelpunkt der Expertise steht eine systematische Sichtung der empirischen Lernforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung in dem oben genannten Sinn. Ein tabellarischer Überblick befindet sich im Anhang. Die empirischen Studien werden vorgestellt mit ihren spezifischen Fragestellungen und Hypothesen sowie ihrem Forschungs- und/oder Erkenntnisinteresse. Im zweiten Schritt werden Hinweise zur angewandten Methode und eventuell zu Besonderheiten des empirischen Materials referiert. Abschließend wird auf

Befunde und Ergebnisse eingegangen. Auffallende Besonderheiten und Eigenarten werden thematisiert und, falls möglich, Aussagen zur Wirkung in der Erwachsenenbildung getroffen. Es geht um eine systematische Sichtung des Forschungsstandes sowie der Forschungsentwicklung, um Perspektiven für die weitere, gegebenenfalls interdisziplinär zu konzipierende (Projekt-)Forschung aufzeigen zu können.

2. Vorliegende Berichte über die empirische Lernforschung

Die vorliegende Studie kann an vorangehende Arbeiten anschließen. So hat Erhard Schlutz im Jahre 1991 einen ersten Überblick über den Stand der Lehr-Lern-Forschung in der Erwachsenenbildung erarbeitet. Er beschränkt sich dabei nicht auf einen „engeren Zusammenhang von Lehren und Lernen in der Bildungsveranstaltung“ (Schlutz 1991, S. 1), sondern bezieht Voraussetzungen und Wirkungen mit ein. Schlutz unterscheidet *relativ eigenständige Forschungsarbeiten, Qualifikationsarbeiten* sowie *Begleitforschungen und Auswertungen*. Die Anzahl der eigenständigen Forschungen macht bei den von Schlutz erfassten Studien nur etwa ein Viertel aus, wobei keine dieser Arbeiten den Umfang der BUVEP-Studie (Kejcz u. a. 1979 ff.) oder der Studie von Horst Siebert und Herbert Gerl (Siebert/Gerl 1975) (zwei „Leitstudien“ der empirischen Erwachsenenbildungsforschung) erreicht. Er hält die Anzahl der Untersuchungen zwar für „nicht gering“ (Schlutz 1991, S. 1), weist aber zugleich auf die Zusammenhanglosigkeit der Forschungen hin. Schlutz gliedert die Untersuchungen nach folgenden Merkmalen: *Voraussetzungen, Lehr-Lern-Situation, Wirkungen* und *institutionelle Formen, Themen* und *Zielgruppen*. In einem Ausblick formuliert er zukünftige Forschungsfragen: „Wie kann wirklich und konkret an frühere Lernprozesse und Erfahrungen angeknüpft werden [...]? Wie hängen Aus- und Weiterbildung zusammen und wie werden [...] Fortbildungen und Umschulungen in die eigene Kompetenz und Biographie integriert? Wie gehen Lehrende mit der oft beklagten Heterogenität von Teilnehmern um [...]?“ (ebd., S. 23).

Auf Schlutz' Bericht baut die vorliegende Expertise auf und konzentriert sich insbesondere auf jene Arbeiten, die seit der Veröffentlichung seines Beitrages erschienen sind. Einige Untersuchungen, die vor 1990 publiziert wurden, tauchen hier gleichwohl erneut auf; entweder, weil sie bei Schlutz nicht explizit thematisiert werden oder aber um Kontinuitätslinien einzelner Autoren sichtbar zu machen. Erhard Schlutz konnte für den Zeitraum von 1978 bis 1990 ca. 80 bis 90 Studien identifizieren, wobei er sich aber nicht – wie wir – auf die Arbeiten der Disziplin Erwachsenenbildung und ihres Umfeldes beschränkte, sondern auch (ausgewählte) Arbeiten aus der Soziologie oder der Psychologie erfasste. Seit 1990 sind nach unserer Recherche etwa 50 Studien hinzugekommen. Daher könnte ein erstes Fazit unserer Arbeit lauten, dass die empirische Lernforschung auf quantitativ niedrigem Niveau stagniert.

3. Empirische Befunde zum Lernen Erwachsener

Eine zentrale Frage, die sich bei einer solchen Expertise stellt, ist die nach der Ordnung des gewählten Überblicks: Geht man von Fragestellungen, von theoretischen Orientierungen oder von methodischen oder methodologischen Zugängen aus? Diese prinzipiell möglichen und in Enzyklopädiem und Handbüchern etablierter Disziplinen üblichen Ordnungsgesichtspunkte greifen jedoch bei den recherchierten Studien nicht. Deshalb gliedern wir die folgende Darstellung nach den Institutionalisierungsformen des Lernens. Wir wählen damit wie Erhard Schlutz ein Gliederungsprinzip, das an *Merkmale des Gegenstandes* und nicht an *Merkmale der Erforschung des Gegenstandes* anschließt. Auch dies kann als ein erstes Charakteristikum des Forschungsstandes betrachtet werden, auf das wir abschließend noch einmal eingehen werden.

Im Gegensatz zur psychologischen und neurobiologischen Forschung, die sich den innerpsychischen Lernprozessen, gleichsam den *internen Lernwelten*, zuwenden, thematisiert die empirische Lernforschung der Erwachsenenbildung das Lernen in lebensweltlichen, institutionellen und/oder pädagogisierten Kontexten. Betont wird – so wäre jedenfalls zu erwarten – weniger das *Lernen als (innerpsychischer) Prozess*, sondern vielmehr das *Lernen „von etwas“* unter

bestimmten, pädagogischen oder sozialen Bedingungen. In einer erwachsenenbildnerischen Perspektive rücken, folgt man der integrierenden Lerntheorie von Knud Illeris (2003), neben kognitiven und emotionalen Lernprozessen die der Interaktion mit Umwelt und Gesellschaft ins Blickfeld. Die Lernumwelten, hier als Lern-Kontexte bezeichnet, können zum Beispiel Institutionen oder Organisationen sein – konkret: Betrieb und Arbeitsplatz (3.1.1) oder die klassischen Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung (3.1.2). Damit geraten vornehmlich formale und non-formale Lernprozesse in den Blick. Aber auch jenseits der Institutionen finden sich Kontexte: Im weitesten Sinne das Lernen im Lebenszusammenhang (3.2.2), welches Lebenswelt und Biographie berührt, spezifische Lernformen wie das selbstorganisierte Lernen (3.2.1) oder das Lernen mit neuen Medien (3.2.3). In diesen Bereichen dominieren das selbstgesteuerte und das informelle Lernen. Von dieser Gliederung ausgehend werden im Folgenden die vorliegenden Studien zusammenfassend und chronologisch referiert. Dass die Zuordnung der Studien zu den Teilkapiteln nicht immer eindeutig möglich war, ist unvermeidlich. Es soll hier zunächst vor allem um eine Ergebnissicherung gehen, welche die erwähnte Zusammenschau der Lehr-Lernforschung von Erhard Schlutz (1991) weiterführt. Referiert werden daher (vor allem) empirische Studien nach 1990. Die beiliegende Literaturliste enthält jedoch alle recherchierten Untersuchungen, da die vorliegende Expertise Forscherinnen und Forschern auch zur Orientierung im Feld dienen soll. In Zwischenfazit am Ende jedes Kapitels werden die Charakteristika der Forschung in den jeweiligen Bereichen zusammengefasst. Zugleich wird damit eine systematisierende Zusammenfassung des Forschungsstandes vorbereitet, die unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten in Kapitel 4 geleistet wird.

3.1 Lernen in Institutionen

3.1.1 Beteiligung an Weiterbildung in organisierter Form

Bevor wir die empirischen Untersuchungen zum Lernen Erwachsener in den erwähnten Kontexten vorstellen, möchten wir zunächst kurz jene Studien präsentieren, die in statistischer Form über die Beteiligung an unterschiedlichen Formen des Lernens berichten. In der Bundesrepublik dominieren zwei Formen

der Weiterbildungsstatistik. Für den ersten Typ steht – neben anderen – die Volkshochschulstatistik, deren Schwerpunkt in der jährlichen Dokumentation des Weiterbildungsangebots eines bestimmten Einrichtungstyps liegt. Den zweiten Typ repräsentiert u. a. das Berichtssystem Weiterbildung (BSW), das in der Bundesrepublik in repräsentativer Form und seit 1979 im dreijährigen Rhythmus über die Weiterbildungsbeteiligung der (deutschen) Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter informiert. Für unseren Zusammenhang ist insbesondere der zweite Typ von Weiterbildungsstatistik interessant.

Die erste dieser Studien stellt im hier gewählten Berichtszeitraum die Infratest Studie „Betriebliche Weiterbildung“ (Kuwan/Waschbüsch 1994) dar, die zwei Untersuchungsbausteine umfasst: In einer quantitativen, auf Strukturanalysen abzielenden Erhebung wurden 2.095 Personen befragt; in den 30 Expertengesprächen in Groß-, Mittel- und Kleinbetrieben standen qualitative Aspekte der Weiterbildung im Vordergrund. Das Forschungsinteresse reicht vom Stellenwert der Weiterbildung über die Bedarfsermittlung und -planung, die motivationalen Faktoren der Teilnehmer, die Rahmenbedingungen der Kurse bis hin zur Erfolgskontrolle. Die Befragung ist als Nacherhebung zum Berichtssystem Weiterbildung konzipiert (vgl. Kuwan/Waschbüsch 1994, S. 10). Für die Erwerbstätigen sind das Selbstlernen am Arbeitsplatz und die berufliche Bildung insgesamt sehr wichtige Lernformen. Vor allem Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung bewerten das Selbstlernen als wichtigste Lernform. Für Beschäftigte in Kleinbetrieben hat das Selbstlernen eine deutlich höhere Bedeutung, in Großbetrieben hingegen wird die organisierte betriebliche Weiterbildung favorisiert. „Learning by doing“ gilt bei Experten und Erwerbstätigen als effiziente Lernform und genießt ein hohes Ansehen. Generell stehen weichere Formen der Weiterbildung bei Erwerbstätigen hoch im Kurs (ebd., S. 8). Die Experten sehen zum Beispiel eine wachsende Bedeutung des arbeitsplatzbezogenen, praxisnahen Trainings, der Teamschulungen, des interkulturellen Lernens und „mehrerer, aufeinander aufbauender Trainingseinheiten“ (ebd., S. 9).

Die zusammenfassenden Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft, die im dreijährigen Turnus stattfindet, referiert *Reinhold Weiss* (2003).

Der quantitativen Untersuchung liegt ein pragmatischer Ansatz zugrunde, es fließen nur organisierte und institutionalisierte Lernformen ein. An der Erhebung für das Jahr 2001 haben sich 1.087 Betriebe beteiligt, bei einer Rücklaufquote von ca. 15% (vgl. Weiss 2003, S. 36). „Die Ergebnisse der Erhebung belegen einmal mehr, dass das Lernen in der Arbeitssituation im Mittelpunkt der betrieblichen WB steht. Es ist die am häufigsten genutzte Weiterbildungsform: Insgesamt 93% der befragten Betriebe setzten mindestens eine der acht erfassten Lernformen ein“ (ebd., S. 36). Die Weiterbildungsformen sind stabil geblieben, das Lernen im Seminarraum wurde keinesfalls verdrängt. Aber auch neue Formen haben an Bedeutung gewonnen: „Dies gilt sowohl für Unterweisungs- und Schulungsmaßnahmen durch Trainer (Coaching), den systematischen Wechsel des Arbeitsplatzes (Job Rotation), die Durchführung arbeitsplatzbezogener Workshops oder die Organisation von Qualitätszirkeln“ (ebd., S. 37). Kleinbetriebe hingegen setzten mehr auf arbeitsintegrierte Lernformen, während in Großbetrieben ein breites Spektrum möglich ist.

In der Anchlusserhebung des Berichtssystem Weiterbildung IX (Kuwan/Thebis 2004) zeichnet sich „im Jahr 2003 erneut ein Rückgang der Weiterbildungsteilnahme ab. Die Beteiligung an formalisierter Weiterbildung war im Anschluss an einen nahezu kontinuierlichen Anstieg im Jahr 2000 erstmals zurückgegangen. Die Ergebnisse des BSW IX bestätigen nun, dass sich die langjährige Expansion im Weiterbildungsbereich nicht mehr fortsetzt. Der Rückgang erfolgt primär im Bereich der beruflichen Weiterbildung in Form von Lehrgängen und Kursen. Er betrifft vor allem die neuen Bundesländer und hier insbesondere die erwerbstätigen Männer“ (ebd., S. 109; vgl. ebd., S. 12 f.). Erneut wird das Selbstlernen als ein quantitativ bedeutender Bereich deutlich. Die „betrieblichen und arbeitsplatzbezogenen Rahmenbedingungen“ haben eine große Bedeutung „für das formale und informelle berufliche Lernen“ (ebd., S. 110). „Insgesamt scheint sich in der Weiterbildung ein gewisser Umbruch abzuzeichnen. Die große Bedeutung unterschiedlicher Lernformen wird zunehmend sichtbar, ebenso wie der Einfluss eines fördernden oder hemmenden Lernumfelds“ (ebd., S. 110).

Zwischenfazit

Die Beteiligung an unterschiedlichen, primär an organisierten Formen der Weiterbildung ist in der Bundesrepublik vergleichsweise gut dokumentiert. Dies ist insbesondere dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebenen Berichtssystem Weiterbildung zu verdanken. Es wird interessant sein zu beobachten, wie sich die beiden oben erwähnten, in der Bundesrepublik seit langem etablierten Konzepte der Weiterbildungsberichterstattung vor dem Hintergrund europäischer Initiativen verändern werden. Diese Initiativen zielen eindeutig darauf, das lebenslange Lernen insgesamt in den Blick zu nehmen. Mit der Entwicklung von Bildungsstandards und Output-Indikatoren gerät vor allem die Effizienz von Bildungssystemen, zunehmend in internationaler Perspektive, in den Blick. Wenn sich diese auf europäischer Ebene zu beobachtenden Entwicklungen durchsetzen, würde nicht zuletzt der Lernende in einer Weise in das Zentrum der Berichterstattung gerückt, wie das bisher noch nicht der Fall gewesen ist.

3.1.2 Lernen im Betrieb und am Arbeitsplatz

Eine der wenigen breit angelegten, die wichtigsten Angebote, Institutionen und Funktionen der beruflichen Weiterbildung abbildenden Studien hat *Josef Schrader* (1994a und 1994b) vorgelegt. Auf der Grundlage von standardisierten Befragungen wurden mit Hilfe klassenbildender statistischer Analysen *Lerntypen Erwachsener* identifiziert. Für die identifizierten Typen mit je spezifischen Lernstilen bedeutet Lernen Unterschiedliches: „Für die ‚Theoretiker‘ bedeutet es, *Zusammenhänge zu verstehen*, für die ‚Anwendungsorientierten‘ heißt Lernen *herauszufinden, wie man etwas macht*, ‚Musterschüler‘ und ‚Unsichere‘ verstehen darunter, sich *Wissen anzueignen*, das andere in Stoffplänen zusammengestellt haben, für die ‚Gleichgültigen‘ ist es etwas, *was man* unter bestimmten Bedingungen *tun muss*, das aber, wenn es lebenslang und dazu in schulischer Form abverlangt wird, leicht auch zu einer Zumutung werden kann. Für die ‚Theoretiker‘ und ‚Anwendungsorientierten‘ ist Lernen etwas, das sie *tun* (sich Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen), für die ‚Musterschüler‘, ‚Gleichgültigen‘ und die ‚Unsicheren‘ etwas, das ihnen *geschieht* (unterrichtet werden)“ (Schrader 1996, S. 177). Diese rekonstruierten Lerntypen treffen in der

organisierten Erwachsenenbildung auf drei Veranstaltungstypen: auf einen abschlussbezogenen Unterricht, auf den Typ „Unterricht und Unterweisung“ und auf Verhaltenstrainings. Insgesamt treffen unterschiedliche Lerntypen jedoch auf „überwiegend traditionellen, sach- und dozentenorientierten Unterricht“ (Schrader 1994b, S. 210). Die Passung von Unterricht und Lerntypen hält Schrader zwar für durchweg gering, er stößt aber zugleich auf eine relativ hohe Zufriedenheit, die auf einer intuitiven, stillschweigenden Übereinkunft beruht. Schrader stellt zwar die Frage, ob man diesen harmonischen Zustand überhaupt stören sollte, sieht aber dennoch für die Weiterbildung ungenutzte Potentiale. Der Autor plädiert zum Beispiel für eine methodisch variantenreichere Gestaltung der Weiterbildungsveranstaltungen, für mehr Weiterbildung der Lehrkräfte sowie für die Entwicklung von Modulen für Teilnehmende, in denen sie Lernen zum Thema machen können.

Dieter Kirchhöfer (1995) will in seiner Studie „Strukturen und Formen des Lehrens und Lernens in der außerbetrieblichen, aber auf betriebliche Verwertung bezogenen Weiterbildung analysieren und theoretisch einordnen helfen“ (Kirchhöfer 1995, S. 5). Dazu wurde eine quantitative Befragung, bei der 52 Lehrkräfte aus 18 Weiterbildungsträgern einbezogen wurden, kombiniert mit 14 qualitativen, aus 41 ausgewerteten Maßnahmen ausgewählten, fokussierten Interviews. „In einer ersten Phase, als das Erkenntnisinteresse vor allem didaktisch-methodisch orientiert war, konzentrierte sich die Untersuchung auf eine quantitative – allerdings nicht repräsentative – Befragung von Lehrkräften [...]. Im Verlauf der Untersuchung wurde deutlich, dass das Erkenntnisinteresse nicht nur und vielleicht nicht einmal vorrangig auf einen Wandel in den didaktisch-methodischen Formen, sondern auf Veränderungen in der Aneignungsweise und die Herausbildung neuer Typen oder Modelle in der Weiterbildung gerichtet war. Es wurde zugleich erkennbar, dass die veränderten Aneignungsweisen nicht nur auf Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Lebensvollzug in unterschiedlichen Bereichen orientierten, sondern auf Kompetenzen und Selbstkonzeptualisierung“ (ebd., S. 6). Die Ergebnisse machen deutlich, dass der Modernisierungsdruck in der Weiterbildung nicht nur die Inhalte betrifft, sondern auch Strukturen und Formen verändert. Lehren und Lernen im sozialen Umfeld gewinnt an Bedeutung und die Verbindung von Lernen und Arbeiten bleibt, wie in

der Vergangenheit, ein wesentliches Prinzip des Lernens. „Einen hohen Bildungseffekt werden in Zukunft Reflexions- und Selbstreflexionsstrukturen auslösen, die Kompetenzen auf der Grundlage vorhandener Erfahrungen erweitern und entwickeln helfen sollen“ (ebd., S. 113). Kirchhöfer macht aufgrund seiner Ergebnisse einen fortschreitenden Entschulungsprozess der Weiterbildung als langfristige Tendenz aus. Die Modernisierung der Lehr- und Lernformen bedeutet für Kirchhöfer aufgrund seiner Ergebnisse keinen Bedeutungsverlust pädagogischer Kompetenz, sondern vielmehr „wachsende pädagogische Führungskompetenz in der Konzipierung und Vorplanung, [...] intensive soziale Beziehungen zwischen Leitern und den Teilnehmern im Sinne der Beratung, des Coaching, der sozialen Unterstützung“ sowie „die Steuerung der Selbstlernprozesse durch eine flexible Organisation und intensive Reflexion und Selbstreflexion beider Akteure, die wiederum höhere Ansprüche an die pädagogische Durchdringung stellen“ (ebd., S. 8).

Um die Lernrelevanz von Arbeitsplatzsituationen an kaufmännischen Arbeitsplätzen analysieren zu können, haben *Andreas Keck*, *Birgit Weymar* und *Peter Diepold* (1997) acht angehende Industriekaufleute sowie zehn nebenamtliche Ausbilder aus sechs kaufmännischen Fachabteilungen befragt. Ihr Untersuchungsdesign kombiniert die qualitative und quantitative Befragung von Auszubildenden und Ausbildern mit einem standardisierten Lern- und Arbeitstagebuch, welches die Auszubildenden führen mussten. Die Forschenden waren interessiert an Hinweisen „zur Qualität des Lernhandelns und zum Lernpotential kaufmännischer Arbeitsplätze“ sowie an einer konstruktiven „Weiterentwicklung der Ausbildungspraxis“ (Keck u. a. 1997, S. 17). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Ausbildungssituation eine bloße Arbeitssituation ist, die dominiert wird von standardisierten Routinetätigkeiten. Diese Tätigkeiten bieten keine Lernchancen und stehen kaum im Zusammenhang mit kaufmännischem Arbeitshandeln (ebd., S. 220). Hinzu kommt die geringe pädagogische Strukturierung der Situation: „Die Qualität des Lernhandelns von Auszubildenden hängt wesentlich von den subjektiven Ausbildungsmodellen nebenamtlicher Ausbilder ab“ (ebd., S. 223). Die Ausbilder erkennen zwar die Notwendigkeit einer aktiven Lernhaltung bei den Auszubildenden, doch wird der individuelle Erfolg wesentlich von der „Ausbilder-

Auszubildenden-Interaktion sowie durch die Persönlichkeitstheorie und die damit verbundene konkrete Personenwahrnehmung der nebenamtlichen Ausbilder bestimmt“ (ebd., S. 225).

Gerald Straka (1998) hat 194 Sachbearbeiter/innen einer Ortskrankenkasse im norddeutschen Raum „nach ihrem Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung am Arbeitsplatz sowie ihrem Selbstlerninteresse befragt“ (Straka 1998, S. 82). Die Auswertung der Fragebogen gibt Hinweise darauf, dass „die Bereitschaft zum selbstgesteuerten Lernen mit anderen Bedingungen – hier erlebten Arbeitsplatzbedingungen – in Beziehung stehen kann“ (ebd., S. 83). Der Autor konstatiert: „Selbstgesteuertes Lernen kann zum einen als dynamisches Wechselspiel zwischen Interessen, Motivation, Strategien, Kontrolle und Evaluation aufgefasst werden [...]. Zum anderen scheint es darüber hinaus mit erlebten Umgebungsbedingungen in Beziehung zu stehen [...]“ (ebd., S. 86).¹

Martin Allespach (1999) hat dem Ansatz der subjektbezogenen Aktionsforschung folgend das kooperative Lernen im Betrieb beschrieben. In Unternehmen der mittelständischen Holz- und Kunststoffindustrie (drei Fallbeispiele) hat der Autor, selbst Gewerkschaftsvertreter, die Möglichkeit der „Beratung und Beobachtung im Rahmen“ seiner „beruflichen Tätigkeit“ (Allespach 1999, S. 191) genutzt, um Interviews durchzuführen. Der Autor sieht die empirische Forschung keineswegs vorrangig im Dienste der Erkenntnisgewinnung, sondern als eine Form bewusster emanzipatorischer Praxis (ebd., S. 186). Hierzu konfrontiert er die kooperativen Konzepte im Betrieb mit der pädagogisch-psychologischen Kooperationsforschung. Die Orientierung der Unternehmen an ökonomischen Faktoren erscheint ihm so als Defizit. Die anhand der verwendeten Unterscheidungen erwartbaren Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich funktionale und intentionale Effekte bei der Einführung kooperativer Arbeitsweisen unterscheiden lassen. Der Autor thematisiert die Zusammenhänge der gelungenen oder misslungenen Einführung kooperativer Arbeitsformen mit der Unternehmenskultur, die er an den eigenen gewerkschaftlichen Absichten misst: „Die geschilderten drei Fälle weisen eine

¹ Vgl. zum selbstorganisierten Lernen auch Straka u. a. (1992).

parallele Beziehung zwischen dem Niveau der Unternehmenskultur und dem Gelingen des Einführungsprozesses auf. Gleichzeitig entspricht die Unternehmenskultur dort tendenziell progressiven, kritisch-konstruktivistischen Ansprüchen, wo es gewerkschaftliche Vertrauensleute und vor allem einen engagierten, politisch motivierten Betriebsrat gibt. Die politische Kultur eines Unternehmens ist insofern zentraler Bestandteil der Unternehmenskultur“ (ebd., S. 248).

Joachim Ludwig (2000) hat in einer subjektwissenschaftlich angelegten, qualitativen Studie die „Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten“ beschrieben. Die umfangreiche Untersuchung ist methodologisch der gegenstandsbezogenen Theoriebildung verpflichtet, interpretatorisch der Objektiven Hermeneutik. Ludwig knüpft Bezüge zur kritischen Psychologie von Klaus Holzkamp (1993). Die Untersuchung stellt die Frage, „in welcher Weise es den Lernenden gelingt, ihre betrieblich-gesellschaftliche Teilhabe in betrieblichen Modernisierungsprozessen zu erweitern, d. h. in gesellschaftlich-betriebliche Bedeutungskonstellationen/ Sinnstrukturen des Modernisierungsprojekts einzudringen und darüber eine Selbst- und Weltverständigung im betrieblichen Vergesellschaftungsprozess herauszustellen; mit anderen Worten: Gelingt es ihnen, einen Bildungsprozess im betrieblichen Kontext zu konstituieren? Das Projekt zielt also auf die Untersuchung der Möglichkeiten und Grenzen von Bildungsprozessen in betrieblichen Modernisierungsprojekten aus der Sicht der Lernenden und ihrer Lernhandlungen“ (Ludwig 2000, S. 16). Der Autor rekonstruiert minutiös das Lernschicksal dreier Mitarbeiter eines sich modernisierenden Dienstleistungsunternehmens aus der Perspektive der Subjekte. Ludwig kommt zu dem Ergebnis, dass Lernzumutungen vor allem in der Form defensiven Lernens an die Mitarbeitenden gerichtet werden und die betriebliche Weiterbildung ohne Differenzenerfahrung bewältigt wird. Es kommt dabei vor allem zur Qualifikation, nicht aber zu betriebliche Interessen übersteigenden Bildungsprozessen.

Welche Effekte die Weiterbildung für die berufliche Handlungskompetenz hat, danach fragt *Simone Kauffeld* (2003) in ihrer quantitativen Befragung von 187

Personen aus 19 mittelständischen Unternehmen. Dabei wird nach fachübergreifenden und fachlichen Weiterbildungen gefragt. „Das Augenmerk wird darauf gerichtet, ob sich fachliche Schulungen besonders auf die Fachkompetenz der Mitarbeitenden auswirken und sich die Teilnahme an fachübergreifenden Weiterbildungen primär in der Methoden- und Sozialkompetenz niederschlägt“ (Kauffeld 2003, S. 180). Die Diskussion der Ergebnisse hält auch für die Autorin Überraschungen bereit, zum Teil werden bisherige Annahmen widerlegt. Die fachlichen Schulungen schneiden relativ schlecht ab, fachübergreifende Seminare – die nicht selten einen eher schlechten Ruf genießen – hingegen sehr gut. „Gewerbliche Mitarbeiter, die viel fachliche Weiterbildung genossen haben, zeigen sich bei der Bewältigung einer Optimierungsaufgabe aus ihrem Arbeitsbereich weniger methoden- und besonders fachkompetent als Mitarbeiter, die keine oder wenig Schulungen absolviert haben“ (ebd., S. 190). Die Autorin kommt daher zu dem Schluss, dass sich die hohen Investitionen in fachliche Weiterbildungen bestenfalls für die „Bewältigung von Routinetätigkeiten“ (ebd., S. 191) rechnen; Investitionen in fachübergreifende Weiterbildungen sind jedoch in einem größeren Maße für die Unternehmen lohnend.

Einer Frage, die sich Organisationen allgemein, aber auch Organisationen des Bildungssystems seit einigen Jahren immer drängender stellt, widmet sich *Sylvia Kade* (2004) in ihrer Studie zum „Wissenstransfer im Generationenwechsel“: der Frage der Innovationsfähigkeit unter den Bedingungen alternder Belegschaften. Die qualitative Untersuchung über „alternde Institutionen“ thematisiert die Lenkungs-, Laufbahn- und Lernstrukturen in zwei wissensbasierten Organisationen des Bildungs- und Sozialbereichs: „In der Studie wurde deshalb Fragestellungen nachgegangen, die Aufschluss über die Formen der Wissensaneignung und die Innovationsbereitschaft in der wissensbasierten Organisation vermitteln können: Woher beziehen die Mitarbeiter neue Wissensimpulse? Welche Instanzen und Medien bevorzugen sie, um neues Wissen zu erwerben? Welcher Rang kommt internen Wissensimpulsen zu? Auf welche Weise erfolgt der organisationsinterne Wissenstransfer? Woher kommen externe Impulse bzw. welche Wissensquellen werden bevorzugt genutzt?“ (Kade 2004, S. 267). Die vielfältigen Ergebnisse und Beobachtungen können nur

verkürzend zusammengefasst werden. Neue Wissensimpulse gehen offensichtlich vor allem aus Wissensressourcen außerhalb der Organisation hervor, während dem internen Transfer eine nachrangige Funktion zukommt (vgl. ebd., S. 270). „Je *jünger* Mitarbeiter sind, umso flexibler werden alternative Quellen der Wissensaneignung genutzt, umso wichtiger ist aber auch die sozialisierende *Funktion der Praxis*: Die Jungen erhalten ihre stärksten Impulse durch *Direktkontakte* im kommunikativen Austausch mit Projektmitarbeitern, Kolleginnen und Praxisvertretern. Je *älter* die Mitarbeiter sind, umso stärker schränkt sich das Spektrum der Wissensquellen auf die selbstgesteuerte Wissensaneignung *am Arbeitsplatz* ein, umso seltener suchen sie kommunikative Impulse im Nahumfeld der Kollegen. Mit dem Älterwerden meiden Mitarbeiter den Direktkontakt und ziehen sich auf die Wissensaneignung durch die *Distanzmedien* der Literatur und das Internet zurück“ (ebd., S. 270). Eine Internetumfrage führte unter anderem zu dem Ergebnis, dass dem Lernen am Arbeitsplatz generell die höchste Bedeutung zukommt. Sylvia Kade legt weit über die Individualorientierung der herkömmlichen Lernforschung hinaus die Struktur der organisationalen Erneuerungsdynamik offen, bei der das Alter der Wissensarbeiter und die Art der organisationalen Strukturen eine wesentliche Rolle spielen.

Wie Sylvia Kade beschäftigt sich auch *Stefanie Hartz* (2004) in ihrer Dissertation mit der Wissensaneignung in Organisationen, in diesem Fall jedoch in Organisationen des Produktionssektors. Ihren Ausgangspunkt bilden die Lernanforderungen, die sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Kontext von Reorganisationsprozessen stellen. Reorganisation macht den Betrieb zu einem auf Wissensaneignung angewiesenen Ort der Wissensvermittlung (ebd., S. 61 ff.). Hartz untersucht, wie das in einen Traditionsbetrieb der Stahlbranche zu implementierende Gruppenarbeitskonzept von den Mitarbeitenden unterschiedlicher Hierarchieebenen angeeignet wird und wie sich die sinnhafte Verarbeitung auf das Geschehen in der Organisation auswirkt. Dazu verbindet sie die Ebene der Organisation – die in das Arbeitsorganisationskonzept „Gruppenarbeit“ eingetragen, zu vermittelnden organisationalen Imperative – und die Ebene individueller Aneignung durch die Mitarbeiter mit der Kategorie der „mental Mitgliedschaft“ (ebd., S. 67). Um die Reorganisation in der Logik

individueller Aneignung zu rekonstruieren und die Rückwirkungen auf das organisationale Geschehen zu analysieren, kommt eine Methodenkombination aus Dokumentenanalyse, Beobachtung, Interview und Gruppendiskussion zum Einsatz (ebd., S. 71 ff.).

Hartz rekonstruiert die mentalen Mitgliedschaften entlang der Hierarchieebene und zeigt, wie die Akteure die „organisationalen Imperative mit den Imperativen des eigenen Bedürfnis- und Erfahrungszusammenhangs“ (ebd., S. 66) verweben und wie dieses die Aneignung der Gruppenarbeitsthematik modelliert. Dabei deckt sie Widerstände in den mentalen Mitgliedschaften gegenüber dem Innovationsdiskurs auf und zeigt, wie dieses so auf die organisationale Ebene zurückwirkt, dass die Organisation auf einer begrifflichen Ebene zwar permanent mit der Gruppenarbeitsthematik beschäftigt ist, Gruppenarbeit auf der operativen Ebene der Handlungskoordination aber unwirksam bleibt (ebd., S. 330 ff.). Ohne an dieser Stelle Einzelbefunde referieren zu können, erscheint die Arbeit von Stefanie Hartz insofern interessant, als sie mit der Kategorie der mentalen Mitgliedschaft eine „neue Perspektive auf die Schnittstelle zwischen Individuum und Organisation“ (ebd., S. 70) werfen und auf die doppelte Integrationsanforderung von Innovationsabsichten und dem darin eingelagerten Wissen aufmerksam machen kann: die individuelle Aneignung und die Integration in organisationale Zusammenhänge (ebd., S. 371).

Zwischenfazit

Das Lernen im und für den Betrieb oder den Arbeitsplatz ist quantitativ gut erfasst. Das Berichtssystem Weiterbildung (BMBF 2000), die Nachfolgeuntersuchung zur Betrieblichen Weiterbildung (Kuwon/Waschbüsch 1994), die Weiterbildungserhebungen der Wirtschaft (Weiss 2003) und die Untersuchung zum Lehren und Lernen in der beruflichen Weiterbildung (Schrader 1994) stellen zum Teil repräsentative Ergebnisse bereit. Die nichtrepräsentativen quantitativen Untersuchungen finden vor allem im kaufmännischen Bereich statt, die einseitige Forschungsausrichtung ist auffällig. Das betriebliche Lernen in anderen Bereichen erscheint weitgehend unerschlossen. Die ebenso vorhandenen qualitativen Studien widmen sich verstärkt Modernisierungsprozessen und sind zumeist der

Arbeitnehmerperspektive verpflichtet. Insgesamt ist die betriebliche Bildung das einzige Segment der erwachsenpädagogischen Bildungslandschaft, in dem das Forschungsspektrum von regelmäßig durchgeführten repräsentativen Erhebungen bis zu theoretisch ambitionierten qualitativen Studien reicht. Der Grund hierfür ist weniger eine Vorliebe wissenschaftlicher Erkenntnisinteressen für die Arbeitswelt, sondern ein Anzeichen für die hohe ökonomische Relevanz der betrieblichen Weiterbildung in der Wissensgesellschaft. Sie ist nicht zuletzt Ausdruck der wachsenden Dominanz der betrieblichen innerhalb der beruflichen Weiterbildung. Unternehmen, Gewerkschaften und (Wirtschafts-) Politik inkl. der anhängigen Stiftungen sind interessiert und angewiesen auf empirisches Wissen über Lernprozesse – vor allem in der Arbeitswelt. Das führt im Vergleich zu anderen Segmenten des Bildungssystems zu vergleichsweise hohen Investitionen in die Forschung, sei es zur Evaluation, um Trends und Defizite frühzeitig zu erkennen, oder um Arbeitnehmerrechte zu wahren. Damit einhergehend dominiert eine pragmatische Ausrichtung der Forschung, da die Ergebnisse vor allem außerhalb des Wissenschaftssystems anschlussfähig sein müssen. „Innovativ“ ist dieser Forschungsbereich insofern, als hier bereits empirische Studien vorliegen, die sich mit dem Zusammenhang des Lernens von Organisationen auf der einen und des Lernens von Mitarbeitern auf der anderen Seite beschäftigen.

3.1.3 Lernen in Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung

In einer frühen qualitativen Studie hat *Jochen Kade* (1985) gestörte Bildungsprozesse thematisiert. Nach einer quantitativen Befragung von 200 Kursleitenden wurden aus 85 qualitativen Interviews einige für einzelfallbezogene Interpretationen ausgewählt. Die Interviews nimmt Kade als „Ausgangspunkt für Strukturanalysen“ (Kade 1985, S. 29). Angelehnt an Verfahren der gegenstandsbezogenen Theoriebildung werden unterschiedliche Formen von „Störungen“ identifiziert. So wird die inhomogene Zusammensetzung der Teilnehmenden als Störung erkennbar, die Selbständigkeit der Teilnehmenden oder die Ablöseprobleme von Teilnehmenden und Kursleitenden. Beobachtet werden zum Beispiel strickende Teilnehmende, unzureichende Lerninteressen, das Sozialverhalten von Teilnehmenden, aber auch Situationen des Schweigens.

Als Ergebnis der quantitativen Befragung ergibt sich nach Kade, „dass für die Kursleiter der Mangel an Motivation und Interesse der Teilnehmer die wesentliche Störung darstellt“ (ebd., S. 17).

Eine multiperspektivische Rekonstruktion von Lehr-/Lernprozessen zeigt die „Ausdeutung einer Gruppeninteraktion“ [Untertitel] von *Gerhard Ebert, Willi Hester und Klaus Richter* (1986). Anknüpfend an die Bildungsarbeit der neuen sozialen Bewegungen Anfang der 1980er Jahre sollte in dem praxisintegrierten, transparenten Forschungsprozess die subjektive Realitätssicht einzelner Menschen in den Vordergrund gestellt werden. Das Buch enthält den Abdruck eines zwölfseitigen Transkripts, welches eine „Alltagskommunikation in einem subjektorientierten Lernangebot“ (Ebert u. a. 1986, S. 94) wiedergibt. Unterschiedliche Autoren und Autorinnen erproben sich in den einzelnen Buchbeiträgen an Tiefenanalysen und Interpretationen mit verschiedenen Themenschwerpunkten. Es geht um die Rollenambivalenz der Kursleitenden, um Geschlechterdifferenzen, subjektorientiertes Lernen und um eine Kritik des Methodenverständnisses. Als Interpreten wirkten Sylvia Kade, Hans Tietgens, Rainer Brödel, Ortfried Schäffter, Jochen Kade und andere mit. Die Ergebnisse der Einzelanalysen entziehen sich weitgehend einer prägnanten Zusammenfassung. In dem Projekt werden Interaktionsanalysen betont, die nicht immer genuin pädagogische Fragen in den Mittelpunkt stellen.

In einer zweijährigen Begleituntersuchung von *Gieseke, Jankovsky und Lüken* (1989) wurden arbeitslose junge Erwachsene befragt. In 13 „Arbeit und Lernen“-Maßnahmen wurden 215 Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfasst, mit 82 davon wurden offene Leitfadeninterviews geführt. „Es geht uns um eine ganzheitliche qualitative empirische Analyse einzelner Fälle [...]. Dabei interessiert uns das Spezifische aus vielfältiger Perspektive, und zwar derer, die am Geschehen beteiligt sind“ (Gieseke u. a. 1989, S. 17). So wurden biographische Hintergründe erfasst, die Arbeits- und Lernstrukturen in den Maßnahmen, die Interaktionsstrukturen und, soweit sie das Lernen betrafen, die Fremd- und Selbsteinschätzungen. „Grundlegendes Ergebnis der Bestandsaufnahme war, dass sich unter dem Begriff ‚Arbeit und Lernen‘ die unterschiedlichsten Ausgestaltungsformen hinsichtlich Trägerschaft, der Arbeits- und

Lernorganisation, des Charakters der durchzuführenden Arbeiten sowie der pädagogischen Implikationen beim Lernen und Arbeiten finden lassen“ (ebd., S. 15). Provokationen seitens der Jugendlichen interpretieren die Autorinnen als „ungeschicktes Angebot zur Kontaktaufnahme“ (ebd., S. 177), als entscheidendes Ergebnis halten sie fest: „Für alle Lernprozesse mit dieser Gruppe Jugendlicher ist emotionale Beziehungsarbeit notwendig, damit inhaltliches Interesse wachsen kann“ (ebd., S. 176). Selbstdestruktion und Aggressivität der Jugendlichen stellen zugleich die spezifische Lernbarriere dar, die durch die alleinige Arbeit an der Wissensvermittlung nicht überbrückt werden kann. Die hohen Anforderungen an die Lehrenden, die Beziehungs- und Inhaltsarbeit leisten müssen, sehen die Autorinnen nur gewährleistet, wenn zusätzliche Unterstützung bereitgestellt und bessere Arbeitsbedingungen geschaffen werden. Im Abschlussteil der Studie finden sich konkrete, sozialpädagogische Empfehlungen für die Maßnahmen, die sich auf die Betreuer/innen beziehen. Diese sollten „ein grundständiges Interesse für die Situation der Jugendlichen haben“, „in der Lage sein, Orientierung und Halt zu geben“ und „die Bereitschaft haben, Verantwortung zu übernehmen“ (ebd., S. 178 ff.). Die Autorinnen verstehen das personenorientierte Lernen zwar nicht als reine Beziehungsarbeit, weisen aber darauf hin, dass es die Grundlage für jegliche Lernprozesse der Zielgruppe darstellt.

Auch *Ursula Sauer* (1992) widmet sich „Arbeiten und Lernen“-Maßnahmen und untersucht biographische und soziale Einflussfaktoren auf Motivation, Bildungs- und Lernverhalten sowie auf das Selbstbild erwerbsloser Frauen. In einer qualitativen Untersuchung hat die Autorin 39 problemorientierte Interviews ausgewertet. Die Interpretation geht von einer engen Verknüpfung von Lebensentwürfen, Lebenssituationen und -orientierungen aus. Die Frauen haben unterschiedliche Motive der Teilnahme. Sie nutzen die Maßnahmen, um einen Hauptschulabschluss zu erwerben oder um vor dem Stillstand bewahrt zu werden. Die für die Teilnehmerinnen abschreckenden Biographien der eigenen Mütter stabilisieren ebenfalls den Weiterbildungswillen. Zwei Drittel der Frauen bezeichnen ihre Lebenssituation als belastend. „Alle Frauen reflektieren den Maßnahmealltag immer im Hinblick auf ihr soziales Umfeld. Grundsätzlich muss ebenfalls festgestellt werden, dass ein als harmonisch empfundenenes Lernmilieu

eine *stützende Funktion* im Bildungsprozess haben kann“ (Sauer 1992, S. 114). Dem Lernmilieu kommt eine besondere Rolle zu, die Lernsituation wird als Balanceakt zwischen Alltagsleben und Maßnahmealltag beschrieben. „Die Untersuchung hat [...] ergeben, dass das belastende oder auch als harmonisch empfundene Lernmilieu kaum Auswirkungen auf den Leistungsbegriff dieser Frauen hat. Leistungsstreben und Leistungswillen müssen daher eher in der Persönlichkeitsstruktur der Frauen vermutet werden“ (ebd., S. 114).

Herbert Otte (1996) hat die Lernschwierigkeiten und die Lernmotivation in von ihm selbst durchgeführten Kursen der kaufmännischen Weiterbildung an Volkshochschulen quantitativ untersucht. Statistisch ausgewertet wurden 100 Fragebogen. „Ziel dieser Befragung war es einerseits herauszufinden, wo und warum Lernschwierigkeiten auftreten, und andererseits, Lernmotivationen zu erforschen, so dass Lernen im kaufmännischen Unterricht an VHSn bei Erwachsenen Freude macht und ein positives Lernklima im Vordergrund steht“ (Otte 1996, S. 20). Die in ihren Ergebnissen nur eingeschränkt verallgemeinerbare Untersuchung kommt zu dem Schluss, dass „die Motivationshaltung der Erwachsenen in einem weit höheren Maße vorhanden war, als [...] angenommen“ (ebd., S. 178). Die Kursbesuche resultieren nicht aus einzelnen dominanten Motiven, vielmehr handelt es sich um eine „differenzierte Motivationsstruktur“ (ebd., S. 178). Bezogen auf die Lernschwierigkeiten stellt Otte ebenfalls fest, dass sie geringer ausfallen als im theoretischen Teil ausgeführt. Daraus folgert der Autor: „Es hat sich herausgestellt, dass die Lernfähigkeit von Erwachsenen nicht in Frage gestellt werden kann“ (ebd., S. 178).

Die Untersuchung „Interaktion und Wissen“ von *Sigrid Nolda* (1996) ist allein deshalb erwähnenswert, weil sie sich nicht wie viele andere in der Erwachsenenbildung auf Befragungs-, sondern auf Beobachtungsdaten stützt: „Eine Antwort auf die Frage, welche Lösung Kursleiter und Teilnehmer für das Problem des befriedigenden Umgangs mit einem letztlich weder beherrschbaren noch gesellschaftlichen Machtgewinn oder gar ‚letzte Wahrheiten‘ versprechenden Wissen finden, worin also der situative ‚Gebrauchswert‘ liegt, wird in der folgenden Untersuchung nicht über Befragung gesucht, sondern über

die Beobachtung von Bildungsveranstaltungen“ (Nolda 1996, S. 23). Das Material der Studie besteht aus Mitschnitten aus über 20 Kursen der Erwachsenenbildung, welches in Einzelfallanalysen ausgedeutet wird. Methodisch stützt sich die Autorin auf die Interaktionsforschung, die Interaktions- und Konversationsanalyse, linguistische und sprachsoziologische Verfahren und Sequenzanalysen.² Wissen wird dabei als Medium der Kursinteraktion betrachtet, während der Wissensaufbau der Lernenden nicht genauer analysiert wird. Sichtbar werden dadurch zum Beispiel Formen abgeschwächter Asymmetrie im Kursgeschehen, die konstitutive Unverbindlichkeit der Interaktion und verschiedene Praktiken indirekter Lenkung. Die Kurse werden ebenso als Raum reziproker Autonomiedarstellungen genutzt – wobei zwischen Kursleitern und Teilnehmern keine grundsätzlichen Unterschiede bestehen: Aneignungs- und Vermittlungsgestus sind „belehrend“.

In der von *Rolf Arnold, Jochen Kade, Sigrid Nolda und Ingeborg Schüssler* (1998) herausgegebenen Veröffentlichung „Lehren und Lernen im Modus der Auslegung“ wird nach dem Vorbild der Interpretationswerkstatt ein Einblick in das komplexe Lehr-Lerngeschehen eines VHS-Seminars gegeben. In unterschiedlichen Interpretationen einer Qualifizierung von Tagesmüttern wird ähnlich verfahren wie in Ebert u. a. (1986), wobei sich die seither vergangene Zeit in einer veränderten Themenakzentuierung und auch in anderen Methoden niederschlägt. Thematisiert werden die Verschränkung von Deutungsmustern von Kursleitenden und Teilnehmenden, die Relationierung normativer Handlungsorientierungen der Teilnehmenden und die Schwierigkeiten der Vermittlung zwischen wissenschaftlichem Wissen und alltäglichen Erfahrungen.

In einer Längsschnittstudie verfolgt *Horst Siebert* (2001) den Wandel des Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung und führt damit ein seit 1972 verfolgtes Forschungsinteresse fort (vgl. Siebert/Gerl 1975, Siebert/Dahms/Karl 1982). Der Autor verweist auf die vielen Äußerungen über neues Lernen und neue Lernformen, die „entweder Behauptungen ohne empirische Belege oder Wunschvorstellungen“ (Siebert 2001, S. 81) seien. An die Erhebungen von 1972

² Vgl. auch das Methoden-Lehrbuch zur Interaktionsforschung von Nolda (2000).

und 1980 schließt die vorliegende aus dem Jahr 2000 an, in der 795 Teilnehmende der Erwachsenenbildung mit „größtenteils Fragen und Items der früheren Studien“ (ebd., S. 81) befragt wurden. Die (nicht repräsentative) Erhebung enthält, im Vergleich mit den früheren Daten, Hinweise auf Trends. So hat die „Selbstsicherheit der Lernenden im Laufe der vergangenen drei Jahrzehnte zugenommen“ (ebd., S. 82). Während sich zum Beispiel 1972 noch 76,4% der Befragten für sehr zurückhaltend und nicht aktiv mitarbeitend hielten, stimmen 2000 nur noch 50,4% einer solchen Aussage zu. In einen Raum, in dem bereits Leute sitzen, ging 1980 noch jeder Dritte nur ungern, 2000 jeder Fünfte. Auch die Angst, etwas Falsches zu sagen, ist erheblich zurückgegangen. Die „Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit in Kursen hat deutlich zugenommen“ (ebd., S. 82). 1972 wollten 28,7% „vor allem durch Zuhören“ (ebd., S. 82) mitarbeiten, im Jahr 2000 favorisieren diese Form nur noch 12%. Während vor über 30 Jahren noch 38,1% möglichst nicht die Diskussionsleitung einer Arbeitsgruppe übernehmen wollten, äußern dies 2000 nur noch 19,6%. Gegenüber der früheren Favorisierung darbietender Methoden halten 2000 81,6% die Kleingruppenarbeit für effektiver. Auf 12,5% beinahe verdoppelt hat sich die Bereitschaft der „selbständigen Erarbeitung eines Themas mit Unterstützung durch den Dozenten“ (ebd., S. 83), 68,2% bevorzugen jedoch die Organisationsform von Vortrag und Gespräch. Die Orientierung auf die Kursleitung hat jedoch generell abgenommen: Inzwischen geben fast die Hälfte (40,9%) der Befragten an, in manchen Seminaren von anderen Teilnehmern mehr zu lernen als von der Kursleitung. 83,9% diskutieren im Jahr 2000 gern in der Gruppe, was gegen die ursprünglich festgestellte starke Dozentenorientierung spricht. Auch die soziale Distanz zwischen Teilnehmenden und Kursleitenden hat sich verringert. Die meisten Befragten halten das Lernen zu Hause für keine attraktive Alternative zu organisierten Veranstaltungen (vgl. ebd., S. 83). 87,7% lernen gern in Gruppen, eine Unterforderung in Seminaren stellen nur 18,3% fest. „Mehr Frauen als Männer bevorzugen eine kommunikative, persönliche Lernatmosphäre“ (ebd., S. 83). Die Lernberatung durch den Dozenten oder die Dozentin lehnen 1980 noch zwei Drittel der Befragten ab, 2000 begrüßen diese schon 54,3% der Befragten. Feedback von der Gruppe und dem Dozenten wünschen sich 80,8%, wobei diesbezüglich Unterschiede zwischen Selbständigen mit 93,8% und Hauptschulabsolventen mit 79,6% bestehen. Bezüglich des konventionellen

Lernbegriffs gibt es erstaunlicher Weise eine hohe Kontinuität: Lernen heißt für 93,6% der Befragten im Jahr 2000 und einen ähnlich hohen Prozentanteil 1970 „vor allem, neue Informationen aufzunehmen“ (ebd., S. 84). Siebert sieht aufgrund seiner Untersuchung, die Daten unterschiedlicher Stichproben zu unterschiedlichen Zeitpunkten vergleichen kann, die These bestätigt, dass sich ein deutlicher Wandel des gesellschaftlichen Lernklimas (man könnte auch sagen: des Habitus' erwachsener Lerner/innen) vollzogen hat. Angesichts mancher Kontinuitäten, zum Beispiel der hohen Beliebtheit von traditionellen Wissensinputs mit Diskussion, hält Siebert manche herkömmlichen Methoden für besser als ihr pädagogisches Image: „Vielleicht halten die ungewöhnlichen Methoden nicht immer das, was sie versprechen“ (ebd., S. 85).

Petra Jordanov (2003) hat die spezifischen Ansprüche von Frauen im Ingenieurstudium erkundet. In einer quantitativen Befragung von 54 Studentinnen eines Frauenstudiengangs wurden die entscheidenden Gründe der Studienwahl und die speziellen Erwartungen an einen Frauenstudiengang erhoben. Obwohl dezidierte forschungsmethodische Angaben fehlen, werden die Ergebnisse hier knapp referiert. Etwa 98% nennen als entscheidenden Faktor die Aussicht auf einen interessanten Beruf, 90% die Aussicht auf einen guten Verdienst (vgl. Jordanov 2003, S. 28). „Obwohl die Studentinnen zur Hälfte der Abwesenheit von Männern in technischen Vorlesungen und Laborpraktika keine überragende Bedeutung beimessen, haben sie andererseits doch konkrete Erwartungen an die Unterrichtsgestaltung in einem Frauenstudiengang und an das Verhalten der Professorinnen“ (ebd., S. 28). Männer werden weniger als störend bezeichnet, sondern das eigene mangelnde Selbstbewusstsein führt zu dem Wunsch einer besonderen Beachtung und Förderung.

Zwischenfazit

Die empirische Lernforschung im Feld der allgemeinen Erwachsenenbildung wird von qualitativen Forschungsmethoden geprägt. Die quantitative (nicht repräsentative) „Längsschnittstudie“ von Siebert (1975, 1982, 2001) kann als Ausnahme bezeichnet werden, auf deren Ergebnisse erstaunlich wenig Bezug genommen wird. Im Gegensatz zur beruflichen Bildung nehmen diese Studien ihren Ausgangspunkt häufig bei Begriffen und Theoremen der deutschen

Bildungstradition, in der zum Beispiel Selbstwerdung, Perfektionierung, Identität oder Autonomie thematisiert wurden. Historisch verändert haben sich weniger die zentralen Themen, sondern primär die Methoden und Terminologien. Erst die Dominanz und Weiterentwicklung qualitativer Methoden lässt eine nun sozialwissenschaftlich akzentuierte Thematisierung von Bildungsphänomenen zu. Trotz unterschiedlicher Forschungskulturen ist die durchgehende Distanz zum Beispiel gegenüber pädagogisch-psychologischen Fragestellungen auffällig. Die kritische Psychologie von Klaus Holzkamp (1993) bietet hier zwar eine gewisse Ausnahme, es handelt sich jedoch innerhalb der Psychologie eher um eine Außenseiterposition, die zudem nur wenig empirische Forschung angeregt hat. Aber auch bei einer Distanz gegenüber primär quantitativ oder gar experimentell ausgerichteten Untersuchungsdesigns erscheint angesichts der komplexen Themen eine Weiterentwicklung der Methoden lohnenswert.

Dass dabei eine bloße Nachahmung pädagogisch-psychologischer Forschungskonzepte nicht weiter hilft, verdeutlicht Andreas Krapp, der die Forschung zum Lernen (Erwachsener) in diesem Bereich durchaus kritisch bewertet. Krapp (1993) kritisiert die Konzepte, Methoden und Befunde der *Lernstrategieforschung*. Er diagnostiziert eine Inkonsistenz der Befunde, woran seiner Meinung nach die methodische Monokultur der psychologischen Forschung einen Anteil hat. Gemessen an dem Ziel der Verbesserung der Lernsituation und des Bildungssystems reichen seiner Meinung nach Forschungen nicht aus, die über eine „Ansammlung von signifikanten Befunden“ (ebd., S. 305) nicht hinausgehen. „Die bisherige Forschung hat sich eng an die Leitlinien der klassischen empirischen Forschung gehalten und jeweils nur einzelne Relationen im komplexen Netzwerk von Abhängigkeiten untersucht. Im kognitionspsychologischen Forschungsstrang dominieren darüber hinaus Laborstudien und experimentelle Designs. Der hohe Präzisionsgrad dieser Analysen wird jedoch oft mit einem offensichtlichen Mangel an ökologischer Validität erkaufte“ (ebd., S. 307). Er fordert daher durchgängig realitätsgerechtere Forschungsansätze (vgl. ebd., S. 307), den Einsatz qualitativ anspruchsvoller Methoden und wieder den Mut zur anspruchsvollen Theoriebildung. Der Beitrag suggeriert der erwachsenenpädagogischen Leserschaft, die der quantitativen Forschung – oft der pädagogischen Psychologie insgesamt – relativ fern bleibt,

ein Favorisieren qualitativer Ansätze würde zugleich das Theoriedefizit beheben. Ein ähnlich kritischer Beitrag für die erwachsenpädagogische Lernforschung fehlt hingegen bisher, in der ein noch größeres Defizit an ernsthafter Theorie herrscht.

3.2 Selbstorganisiertes und informelles Lernen im Lebenslauf

3.2.1 Selbstorganisiertes Lernen

Straka, Kleinmann und *Stökel* (1992) waren interessiert an einer „Bestandsaufnahme selbstorganisierter Lernaktivitäten von Fachkräften im Bürobereich“ (Straka u. a. 1992, S. 304). An der quantitativen Fragebogenerhebung haben 152 Personen teilgenommen. Es sollte herausgefunden werden, was die Befragten mit dem Lernen für den Arbeitsplatz verbinden, welche betrieblichen Veränderungen selbstorganisierte Lernanstrengungen auslösen, welche Lernformen genutzt werden und wie das Selbstlernen für die Weiterqualifizierung insgesamt eingeschätzt wird. Als Auslöser für selbstorganisierte Lernaktivitäten wurde die Einführung von Informationstechniken am häufigsten genannt (38%), die Bedeutung dieser Lernform steigt mit dem Lebensalter. „Zwar herrscht das Lernen während der Arbeitszeit vor, doch geben nahezu die Hälfte der Befragten an, sich gelegentlich bis immer auch außerhalb der Arbeitszeit, d. h. nach Feierabend, an Wochenenden oder im Urlaub, beruflich zu qualifizieren. [...] Die wichtigsten Gründe für selbstorganisiertes Lernen für den Arbeitsplatz: Mangelndes betriebliches Angebot (59%), unzureichende Qualität betrieblicher Maßnahmen (31%)“ (ebd., S. 305). Die Freizeitlerner haben mehrheitlich (68%) zu wenig Zeit, um am Arbeitsplatz zu lernen. Die Autoren plädieren ausgehend von ihren Ergebnissen für eine größere Beachtung des selbstorganisierten Lernens außerhalb der Arbeitszeit. „Belegt durch die Ergebnisse dieser empirischen Pilotstudie ist das selbstorganisierte Lernen für den Arbeitsplatz eine Herausforderung für künftige Organisations- und Personalentwicklung [...]“ (ebd., S. 307).

Anschließend an diese Studie prüfen *Markus Kleinmann* und *Gerald Straka* (1996) in einer weiteren quantitativen Untersuchung „als Hypothese positive

Zusammenhänge zwischen ‚erlebten Arbeitsplatzbedingungen‘ [...] und ‚berufsbezogenem Selbstlerninteresse‘ [...]“ (Kleinmann/Straka 1996, S. 95). Befragt wurden dazu insgesamt 1.503 Beschäftigte aus kaufmännischen Berufen, von denen 70% weiblich waren. Ihre Ergebnisse bestätigen die Hypothese und stehen im Einklang mit ähnlichen Zusammenhangsuntersuchungen. Es „[...] deutet sich ein bereichsübergreifender Zusammenhang zwischen Aspekten des Erlebens von Umgebungsbedingungen und motivationalen Dimensionen des Lernens an. Die Ergebnisse liefern Hinweise für eine differenzierte, arbeitsplatzbezogene Förderung selbstgesteuerten Lernens. Von besonderer Bedeutung scheint dabei das Erleben von Handlungsspielräumen am Arbeitsplatz zu sein, welches durch das Erfahren eigener Selbstwirksamkeit während des Arbeitsvollzugs sowie die Unterstützung von Vorgesetzten verstärkt werden könnte“ (ebd., S. 100).

Manfred Prenzel (1993) geht in drei von ihm selbst durchgeführten, quantitativen Untersuchungen der Frage von „Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener“ nach. Ausgehend von der Unterscheidung intrinsischer und extrinsischer Motivation vergleicht er durch Lehren *angeleitetes* mit *autodidaktischem* Lernen. Er nutzt dazu u. a. eine Befragung von 237 Erwachsenen, die autodidaktische Lernprojekte durchgeführt haben. Prenzel interessiert die Frage, „ob sich die theoretisch postulierten Besonderheiten des autodidaktischen Lernens empirisch nachweisen lassen“ (Prenzel 1993, S. 247). In einer weiteren Befragung von 123 Pädagogik-Studenten stellte sich heraus, dass diese seltener intrinsisch motiviert sind, wenn Lernen unter Lehrbedingungen stattfindet (ebd., S. 249). Die zweifache Befragung von 229 Studenten der Medizin in einem Evaluationsprojekt von Reformmaßnahmen in der Chirurgieausbildung erfasste ebenfalls motivationale Aspekte. Hier zeigt sich allerdings, „dass auch unter Bedingungen von Lehre das Lernen von einer ausgeprägten intrinsischen Motivation getragen und als selbstbestimmt empfunden werden kann“ (ebd., S. 251). Aus der Analyse der drei Untersuchungen zieht Prenzel im Hinblick auf die Lernmotivation Erwachsener das folgende Fazit: „Maßgeblich ist die von der Person erlebte Autonomie, die sich auf die Bestimmung der Lernziele, auf die Lernkoordination und auf die Lernorganisation bezieht. Das subjektive Erleben von Autonomie ist eng

verknüpft mit der Motivation, sowohl mit der sachbezogenen intrinsischen Motivation als auch mit Formen der extrinsischen Motivation. Beide Varianten von Motivation sind relevant für selbstbestimmtes, intentionales Lernen. Inwieweit sich eine Person als autonom erlebt, hängt von den Bedingungen der sozialen Umgebung ab: vom Ausmaß, in dem sich die Person als sozial eingebunden fühlt und in ihrer Autonomie und Kompetenz unterstützt sieht. [...] Unter einer massiven Einschränkung und Kontrolle, unter Bedingungen eines ständigen Vorschreibens und fehlender sozialer Akzeptanz kann sich eine Person nicht als autonom, kompetent und sozial eingebunden erleben. [...] Für das Lernen von Erwachsenen haben diese Überlegungen und Befunde einige Implikationen. Sie betreffen zunächst die generelle Motivation, weiterzulernen bzw. sich weiterzubilden. Insbesondere im betrieblichen Bereich, wo Lernanforderungen an die Mitarbeiter häufig von außen herangetragen werden, beeinflusst die Unterstützung von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung die Motivation zur Weiterbildung. Aber auch die Bereitschaft, sich außerhalb von Arbeit auf bestimmte Kulturbereiche lernend einzulassen, kann durch entsprechende Umfeldbedingungen unterstützt oder beeinträchtigt werden. Inwieweit diese Motivation später im Rahmen von Bildungsmaßnahmen erhalten bleibt oder sogar weiterentwickelt wird, hängt vom Ausmaß an Autonomie- und Kompetenzunterstützung sowie sozialer Einbindung ab, das die lernende Person dort erfährt. Je mehr daran gedacht ist, die Weiterbildung über Selbstlernen erfolgen zu lassen, desto wichtiger wird die Unterstützung von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung“ (ebd. S. 251).

Josef Schrader (1996) hat die Ergebnisse seiner empirischen Studie zu den Lernstilen Erwachsener auf das Phänomen des selbst gesteuerten Lernens bezogen. Er geht bei der Re-Analyse seiner Daten „von der Hypothese aus, dass Erwachsene im Laufe ihrer Biographie einen je individuellen Lernstil entwickeln, d. h., sie haben sehr unterschiedliche Vorlieben, Gewohnheiten und Stärken, wenn sie sich neue Kenntnisse und Fähigkeiten aneignen“ (Schrader 1996, S. 174). Die aus dem empirischen Material kondensierten Lerntypen (vgl. ebd., S. 177) werden auf die Anforderungen selbstgesteuerten Lernens bezogen. Das ernüchternde Fazit lautet: „Die Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass

selbstgesteuertes Lernen nur bedingt den Vorlieben, Gewohnheiten und Stärken erwachsener Lerner entgegenkommt“ (ebd., S. 177).

Die Ergebnisse der umfangreichen quantitativen Erhebungen von *Infratest Burke Sozialforschung*, des Berichtssystems Weiterbildung (Befragung von 7.000 Deutschen) und einer weiteren Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (Befragung von 2.000 Erwerbstätigen und 30 Experteninterviews) wertet *Helmut Kuwan* (1996) im Hinblick auf das selbstorganisierte Lernen aus. Die Ergebnisse belegen vor allem die große quantitative Bedeutung des selbstorganisierten Lernens: „Bundesweit hat 1994 etwa jeder zweite 19-64jährige Deutsche mindestens eine andere Form der beruflichen Weiterbildung als Lehrgänge/Kurse genutzt. Damit liegt die Reichweite der informellen beruflichen Weiterbildung mehr als doppelt so hoch wie die Teilnehmerquote an berufsbezogenen Lehrgängen/Kursen (Kuwan 1996, S. 108). Das Lesen berufsbezogener Literatur führt mit 33% die Liste informeller Weiterbildung an. Jeder vierte Erwerbstätige hält das Selbstlernen am Arbeitsplatz für die wichtigste Form des Kenntniserwerbs, „damit steht das Selbstlernen am Arbeitsplatz, gemeinsam mit der beruflichen Bildung, an der Spitze der Nennungen“ (ebd., S. 110). Die Autoren betonen zwar die Bedeutung dieser Ergebnisse, warnen aber auch vor einer Überbewertung, da die Erhebungen nicht primär auf selbstorganisiertes Lernen abzielen. Ausgehend von der Studie formuliert Kuwan zukünftige Forschungsaufgaben: „Insbesondere fehlen Untersuchungen zum Zusammenwirken von Rahmenbedingungen, motivationalen Aspekten und zur Lernsituation. Weitere inhaltliche Fragestellungen betreffen eine stärkere Hinwendung der Pädagogik zu den Bildungsprozessen im Betrieb und insbesondere zum arbeitsplatznahen Lernen sowie die Untersuchung möglicher Zusammenhänge zwischen einer Zunahme selbstorganisierter Lernelemente und der Veränderung des relativen Stellenwertes von Aus- und Weiterbildung, die sich vor allem in Großbetrieben vollzieht“ (ebd., S. 113).

Mit einer Kombination von quantitativen und qualitativen Verfahren hat *Gisela Wiesner* (1998) das selbstorganisierte Lernen in der Verwaltung untersucht. Die Evaluationsstudie widmet sich den ressortübergreifenden Fortbildungen der sächsischen Ministerien. In die bildungsbegleitende Untersuchung flossen die

Daten von „40 Vorstehern und 320 Sachgebietsleitern der Oberfinanzdirektion in Sachsen“ (Wiesner 1998, S. 54) ein, die zur Wirkung der Fortbildung befragt wurden. Die prägnant dargestellten Ergebnisse sind ein erster Zwischenstand. Die Probanden entwickelten in den Fortbildungen wertvolle Ideen zum selbstorganisierten Lernen im Arbeitsfeld, die allerdings auf relativ starre Verwaltungshierarchien (und Leitungsformen) stoßen. Diese hierarchischen Strukturen erschweren die Kommunikation zwischen den Ämtern, was zur Verhinderung von Problemdiskussionen führt und damit Potentiale selbstorganisierten Lernens ungenutzt lässt. Insgesamt entstehen Widersprüche zwischen den notwendigen und vorhandenen Freiheitsgraden für Entscheidungen zum selbstorganisierten Lernen (vgl. Wiesner 1998, S. 56 f.).

Eveline Wuttke (1999 und 2000) hat „Motivation und Lernstrategien in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung“ (Titel, Wuttke 1999) untersucht. An einer kaufmännischen Berufsschule wurden 35 Schüler quantitativ befragt, um Daten über das Zusammenwirken von Lernumgebung, Lernstrategien und Motivation zu erhalten. Die empirischen Ergebnisse lesen sich durchgängig wie ein Plädoyer für das selbstorganisierte Lernen. Der Vergleich einer Gruppe von „selbstorganisierten Lernern“ mit „traditionellen Lernern“ zeigte, dass auf der Ebene der Faktenreproduktion ein gleicher Wissensstand vorhanden war. Beim fachspezifischen und auch komplexen Problemlösen allerdings sind die selbstorganisierten Lerner deutlich überlegen, was auch für die Strategiebereiche Organisation, Zusammenhänge bilden, Lernen planen und der Gestaltung der Lernumgebung zutrifft (vgl. Wuttke 1999, S. 344). Interesse und Motivation der Klasse der selbstorganisierten Lerner sind durchgängig höher. Zudem nimmt diese Klasse eine signifikant höhere *Autonomieunterstützung* wahr und empfindet mit einem praktisch bedeutsamen Unterschied das *Anforderungsniveau* als passender (ebd., S. 346). Die Autorin verweist allerdings auch darauf, wie inhomogen sich Gruppen bezüglich des Einsatzes von Lernstrategien verhalten (vgl. Wuttke 2000, S. 107).

Den Erfahrungen und Problemen mit dem selbstgesteuerten Lernen aus der Sicht der Lernenden widmet sich *Susanne Kraft* (2001), die offene, leitfadengestützte Interviews mit 25 Erwachsenen durchgeführt hat. Dabei wurde

im direkten Vergleich das selbstgesteuerte Lernen mehrheitlich besser bewertet als der Frontalunterricht. Auch die Vorteile überwiegen deutlich, positiv erwähnt wurden: eine höhere Selbststeuerung und Selbstbestimmung, eine höhere Lernmotivation, größerer Lernerfolg und eine Motivationssteigerung (vgl. Kraft 2001, S. 41 f.). Die Nachteile erscheinen eher marginal, zum Beispiel die Unsicherheit beim Lernen, die den Lernprozess hemmende Gruppensituation und zu viel Raum für Diskussionen, fehlende klare Strukturen und die Begrenztheit des Lernmediums Computer. Die Lernerfolge wurden meist explizit auf Aspekte der Selbststeuerung zurückgeführt (vgl. ebd., S. 43). Entscheidend scheint aber die Kombination: „Selbstgesteuertes Lernen wird von den Lernenden als bereichernd für das Lernen erlebt, es ersetzt jedoch keineswegs ‚traditionelle‘ Unterrichtsformen; selbstgesteuertes Lernen wird von den Lernenden als ‚ergänzende‘ Lernform begrüßt“ (ebd., S. 45). Aufgrund ihrer Befragung konstatiert die Autorin die große Bedeutung der Lernbegleiter auf didaktischer und psychologischer Ebene. Diese Bedeutung sei für eine hohe Qualität unabdingbar.

Um die Charakteristika einer pädagogisch-psychologisch ausgerichteten Lernforschung exemplarisch zu verdeutlichen, sei hier auf Studien von *Detlef Leutner* verwiesen, die auch in der Erwachsenenbildung rezipiert wurden. Die Besonderheiten gegenüber der von der Erwachsenenbildung betriebenen empirischen Lernforschung liegen u. a. in einer durch Theorie und empirische Befunde generierten Fragestellung sowie in der experimentellen Analyse von Wirkungszusammenhängen. Dass diese Art der Forschung innerhalb der Pädagogischen Psychologie durchaus auch kritisch bewertet wird, wurde wie schon erwähnt in dem referierten Beitrag von Andreas Krapp deutlich. In einem computerbasierten Trainingsexperiment mit 66 Studierenden hat Leutner (2001) motivationale Lernstrategien untersucht. Dazu wurden Probanden ohne Training, mit Motivationstraining und mit Motivations- und Lernstrategietraining verglichen, die einen Text bearbeiten sollten. Erhoben wurde, inwieweit die Inhalte zur Anwendung gebracht, welches Motivationsniveau erreicht und wie viel Wissen angeeignet wurde. Die Ergebnisse entsprachen gängigen Theorien des Lernstrategietrainings, die Erwartungen wurden erfüllt: „Die Vpn des kombinierten Trainings schnitten hinsichtlich aller drei Variablen besser ab als Vpn des

Lernstrategietrainings und die Vpn ohne Training, und die Vpn des Lernstrategietrainings schnitten ebenfalls besser ab als die ohne Training“ (Leutner 2001, S. 155). Der Autor geht daher davon aus, „dass es sinnvoll ist, neben der Vermittlung von Wissen über einzelne Lernstrategien auch den zielführenden Einsatz der jeweiligen Lernstrategie zu trainieren“ (ebd., S. 155).

Aufbauend auf die quantitative Erhebung an Studierenden verlassen *Leutner und Leopold* (2003a) die Universitätswelt und erprobt ein computerbasiertes Training an 69 Berufstätigen. Auch hier ging es den Autoren darum zu prüfen, inwieweit ein aus vier Modulen bestehendes Trainingsprogramm durch ein „Aufsatteln eines Selbstregulationstrainings“ (ebd., S. 42) profitiert. Die Ergebnisse decken sich mit der Erhebung von Leutner (2001). Ein Erwerb von Selbstregulationswissen scheint neben Motivation, umfangreicherem Strategieeinsatz oder höherem Textinteresse hilfreich zu sein. „Im Vergleich von Vortest und Nachtest zeigt sich eine sehr deutliche Überlegenheit des kombinierten Trainings. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass sich die beiden Experimentalgruppen auch im Hinblick auf den [...] Anwendungserfolg des [...] erworbenen Lernstrategiewissens bis auf eine Ausnahme im Sinne der Hypothese unterscheiden“ (Leutner/Leopold 2003a, S. 53).

Das pädagogische Klischee, selbstorganisiertes Lernen sei dem traditionellen Lernen überlegen, halten *Diesler und Nittel* (2001, S. 81) für untauglich. In ihrer qualitativen Untersuchung selbstorganisierter Lernprozesse im Kontext betrieblicher Modernisierung wurde in Anlehnung an das Vorgehen einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung etwa 18 Monate lang ein Forschungstagebuch geführt sowie Dokumentanalysen und Gruppendiskussionen durchgeführt. In einem methodisch offenen Vorgehen verbinden die Autoren mit der „Rekonstruktion von Arbeitserfahrungen und der Vorher-Nachher-Kontrastierung von Arbeitsbögen die Hoffnung, Rückschlüsse auf das Lernen ziehen zu können“ (ebd., S. 58 f.). Dabei stellen die Autoren fest, dass aus der Perspektive der Mitarbeitenden das Lernen als Arbeit und nicht als Lernen wahrgenommen wird. Organisiertes und selbstorganisiertes Lernen sind eng aufeinander bezogen und sollten daher nicht in einer „Opponentenbeziehung“ (ebd., S. 82) angeordnet werden. Das Auslösen von

Gruppenbildungsprozessen „war zwingend auf seminarförmig strukturierte, ja aufwendig geplante pädagogische Intervention angewiesen“ (ebd., S. 81). Gegen die Lernzumutungen bei der Einführung der Gruppenarbeit entwickelte sich bei den Mitarbeitern allerdings eine „generalisierte Skepsis“ (ebd., S. 82).

In einer umfangreichen qualitativen vergleichenden Fallstudie hat *Sylvia Kade* (2001) Phänomene des „selbstorganisierten Alters“ in „reflexiven Milieus“ untersucht. Methodisch steht die Studie „in der Tradition der in Fallstudien dokumentierten interpretativen Milieu- und Institutionenforschung“ (Kade 2001, S. 61). In einer die Individualsicht weit übersteigenden Perspektive interpretiert die Autorin Formen der Selbstorganisation in unterschiedlichen Alteninitiativen als innovative Bildungs- und Lernformen. Die Analyse und Rekonstruktion dieser Fallbeispiele findet sowohl auf der Organisations-, der Gruppen- als auch der Personenebene statt. Die Ergebnisse werfen ein Licht auf einen überaus innovativen, außerinstitutionellen und bisher wenig beachteten Bildungssektor: „In der gemeinschaftlichen Praxis der Initiativen werden völlig neue soziale Ressourcen entwickelt, die das Alter partiell in die Gesellschaft reintegrieren. Mit der Fallstudie zur Selbstorganisation im Alter konnte nachgewiesen werden, dass Gruppenbildung und Gemeinschaftszusammenhalt entscheidend durch die gemeinschaftliche Praxis im ‚reflexiven Milieu‘ gefördert werden, denn nur in dieser kann sich durch Wissen und Reflexion überhaupt erst ein gemeinsamer Verständigungshorizont ausbilden, der zur Grundlage der Vergemeinschaftung im Alter wird“ (ebd., S. 382). Die Autorin umreißt aber auch die Grenzen selbstorganisierter, bildender Initiativen. Es existieren restriktive Expansionsgrenzen, zu große oder zu schnell wachsende Gruppen vertiefen den Graben zwischen „engagierten Anbietern“ von Leistungen und passiver Teilnahme. „Selbstorganisierte Gruppen sind offenkundig durch eine Obergrenze der Mitgliedschaft limitiert, nach der die Selbstorganisation in Verwaltung umschlägt“ (ebd., S. 383). Auch Marktbedingungen mit dem Zwang zu zweckrationalem Handeln sind der Selbstorganisation abträglich, weil Werteorientierungen preisgegeben werden müssen. Bildungsprozesse in selbstorganisierten Initiativen sind daher oft zwingend auf Fördermaßnahmen angewiesen, durch die Abhängigkeiten entstehen.

Zwischenfazit

Auf das Thema des selbstbestimmten oder selbstorganisierten Lernens lassen sich die vorliegenden repräsentativen Untersuchungen beziehen, aber auch eigenständige, kleinere quantitative Erhebungen liegen vor. Dabei geht es vor allem um Vergleiche und Zusammenhänge zwischen traditionellen Lernarrangements und den neu entdeckten Potentialen selbstorganisierter Lernformen. Das Interesse von Unternehmen liegt naturgemäß in der Förderung der Selbstlerninteressen der Mitarbeitenden, das Interesse von Erwachsenenpädagogen hingegen an der Erschließung neuer Märkte für Beratung und Optimierung. Darüber hinaus werden bei selbstbestimmten Lernprozessen hohe Freiheitsgrade – Stichwort: „Selbstbestimmung“ – unterstellt, die angesichts der aufklärerischen Traditionen der (Erwachsenen-) Pädagogik vorwiegend positive Assoziationen wecken. Bisher kaum thematisiert sind die Folgekosten des stark individualisierenden Selbstlernens, welches zum Beispiel Gruppenbildungsprozesse verhindern kann und Selbstorganisationszmutungen enthält.

3.2.2 Lernen im Lebenszusammenhang

Neben der Thematisierung in Geschichtswissenschaft, Psychologie und Soziologie hat sich in den 1990er Jahren auch ein erziehungswissenschaftlicher Strang der Biographieforschung etabliert (vgl. Krüger/Marotzki 1999). In der biographisch interessierten Erwachsenenbildungsforschung werden Lebensgeschichten als Bildungs- und Lerngeschichten rekonstruiert, vorrangiges Interesse bleibt aber die Biographie. Die Grenzen zur Lernforschung sind (auch methodisch) fließend, da vor allem offene, narrative Erhebungsverfahren zum Einsatz kommen. Die biographischen Fallrekonstruktionen lassen sich dennoch auch aus der Perspektive der Lernforschung lesen, sie enthalten Hinweise auf Lernprozesse im Lebenszusammenhang.

Dem komplexen Zusammenhang von Identität und Bildung geht *Jochen Kade* (1987) in einer großen qualitativen, Theorie generierenden Studie nach. Der Autor nutzt einzelfallbezogene Interpretationen zur Rekonstruktion der Realität der Teilnehmenden und erprobt damit eine empirische Bildungsforschung, die

vom „Erwachsenen als individuellem Subjekt ausgeht“ (Kade 1987, S. 32). Es geht Kade angesichts des komplexen Themas vor allem um das „Begreifen von Brüchen, Widersprüchen, Inkonsistenzen, Ambivalenzen der Bildungspraxis“ und nicht um ein „Entwerfen positiver Handlungsmodelle“ (ebd., S. 33). Die dichten Beschreibungen der Einzelfallstudien entziehen sich daher weitgehend einer stichwortartigen Zusammenfassung. Kade entwickelt im Detail Aspekte der Identitätsentwicklung über Bildung, des Identitätserwerbs über soziale Zugehörigkeit und der Identitätserhaltung über Tätigkeit. Im Rahmen der Lernforschung weist die Studie den Weg hin zu einem heute in der Erwachsenenbildung längst etablierten umfassenden Verständnis von Aneignungsprozessen und dem Vorrang der Aneignungsperspektive.

Zwei Jahre später legt *Jochen Kade* (1989) eine weitere qualitative Untersuchung zum Thema Identität vor und widmet sich der Aneignung von Bildungsprozessen. Mithilfe offener Interviews, teilnehmender Beobachtungen und Gruppendiskussionen mit 43 Kursleitenden und 42 Teilnehmenden gewinnt er das Material, welches sequentiellen Feinanalysen im Sinne der Objektiven Hermeneutik unterzogen wird. In Kades Untersuchung „ging es darum, die Bedeutung, die die Erwachsenenbildung für die Teilnehmer hat, im Zusammenhang von je besonderen Lebenslagen und Biographiemustern zu rekonstruieren. [...] Es wurde untersucht, mit welchen Identitätsproblemen Erwachsene in die Erwachsenenbildung gehen und in diesem Sinne zu ‚Teilnehmern‘ werden, in welchen Formen sie sich diese individuell aneignen und in welcher Weise sie dadurch ihre Identitätsprobleme lösen“ (Kade 1989, S. 313). Die Ergebnisse legen die komplexen Verhältnisse zwischen Lehren, Lernen, Aneignung und Identitätsproblematik offen. Teilnehmende bearbeiten ihre Identitätsprobleme intensiv mithilfe der Erwachsenenbildung, allerdings nicht allein durch Bildung und Lernen, sondern zugleich über „die soziale Zugehörigkeit [...] sowie die Inanspruchnahme von formellen und informellen Tätigkeitsangeboten unterschiedlichster Art“ (ebd., S. 316 f.). Der Autor empfiehlt daher, das Augenmerk stärker auf die „Differenz von Bildungsanspruch und ‚Bildungswirklichkeit‘ zu richten“ (ebd., S. 317). Die Identitätsprobleme sind vorrangig Teil der Lebenspraxis, werden aber auch zum Motiv für die Teilnahme an der Erwachsenenbildung: „Damit aber ist *dem Bildungsprozess die*

Identitätssuche der Teilnehmer als eigenständiges Motiv vorausgesetzt; Identität wird nicht als integrales Moment von Bildung zum Thema, nämlich als Identitätsfindung, sondern als ihr gegenüber verselbständigter Bezugspunkt der Lebenspraxis. *Das Verhältnis von Bildung und Identität wird damit kontingent*“ (ebd., 1989, S. 321). Die Vergemeinschaftungsfunktion tritt als identitätsstiftender Aspekt der Erwachsenenbildung in den Vordergrund, was Kade auch als Verfallsphänomen eines Bildungsverständnisses deutet, in dem einseitig auf Steigerung und Vervollkommnung Wert gelegt wird. Schon Ende der 1980er Jahre deutet Kade seine Befunde als wesentliche „*Einwände gegen das Prinzip der Teilnehmerorientierung* [...]“ (ebd., 1989, S. 326 f.).

Neuen Beziehungsformen zwischen Lernen, Bildung, Subjekt und Gesellschaft geht *Rudolf Egger* (1995) in einer qualitativen Studie nach. In den drei Fallinterpretationen geht es dem Autor vor allem um „die Bezogenheit zwischen individueller Biographie und gesellschaftlich organisierter Lebensperspektive innerhalb der dargestellten Lebensgeschichten“ (Egger 1995, S. 10). Aus den vorgelegten Analysen wird ersichtlich, dass „Bildungsprozesse im Erwachsenenalter nicht mehr so sehr als eine lineare Aufschichtung von Wissen, Rationalität und Wettbewerbsvorteilen gesehen werden können. Auch die vorrangig auf die (Re-)Konstruktion einer reibungslos funktionierenden Arbeitswelt abgestellten Vorstellungen können innerhalb rein instrumenteller Regelbeherrschung erklärt und gedeutet werden. Diese Vorgänge schließen Bildungsprozesse ein, die einzig über die dynamischen Möglichkeiten des Verstehens, des Aushandelns, innerhalb biographisch verknüpfter Erfahrungen ihre Sinnhaftigkeit gewinnen“ (ebd., S. 442). In der subjektiven Interpretation von Bildungsbemühungen rekonstruiert Egger Modellvorstellungen der Polarisierung, der Stabilisierung und der Biographisierung, die Bildung und Lebenswelt vernetzen. Auch verortet er die Bildungsprozesse heute primär im Kontext von sozialem und individuellem Sinn, also jenseits der Ideen des Humanismus. „Weiterbildung ist [...] aber äußerst selten explizites Potential für gesellschaftspolitische Veränderungen im herkömmlichen Sinn (wie es z. B. die Begriffe Solidarität, Kollektiv u. dgl. darstellen)“ (ebd., S. 444). Generell bedürfen Bildungsprozesse biographischer Vergewisserung, die in verschiedenen sozialen Sphären soziale Differenzierungen vorantreiben. Gerade bei biographisch

angelegten Bildungsprozessen kommt es zu einer subjektiven Brechung von gesellschaftlich produziertem Wissen. Insgesamt beobachtet der Autor starke geschlechterspezifische Differenzen im Spannungsfeld von Selbständigkeit, Karriere und Autonomie – durchgängig zum Nachteil von Frauen.

Ebenfalls den Zusammenhängen von Biographie, Lebenswelt und lebenslangem Lernen widmet sich die vergleichende qualitative Studie über „mögliche Bildungswelten“ von *Jochen Kade* und *Wolfgang Seitter* (1996). Die Autoren führten offene, thematisch fokussierte Interviews (vgl. ebd., S. 28). Angaben zur Anzahl der geführten Interviews finden sich nicht. Im Text selbst werden sieben Bildungsbiographien rekonstruiert bzw. thematisiert. „Die Auswahl der Interviewten geschah auf der Grundlage einer teilstandardisierten, vom Funkkolleg Zentralbüro in Frankfurt durchgeführten Befragung mit 192 Funkkolleghörern [...] einerseits unter sozialstatistischen Aspekten (Geschlecht, Alter, Beruf und Bildungsgang), andererseits unter qualitativen Gesichtspunkten (z. B. empirische Auffälligkeit). [...] Was das Gesamtsample angeht, ging es uns um die Rekonstruktion einer möglichst kontrastreichen und in sich differenzierten Reihe generationenspezifischer Bezüge zum lebenslangen Lernen im Zeitraum von Mitte der 70[er] bis zum Anfang der 90er Jahre“ (Kade/Seitter 1996, S. 28). Die Datenauswertung in einer Interpretationswerkstatt wird durch sequentielle Feinanalysen ergänzt (vgl. ebd., S. 29–32). Kade und Seitter ging es in ihrer Untersuchung um die Erforschung von Bildungsprozessen bei Personen mit langjähriger Funkkollegteilnahme. Dabei stoßen die Autoren zwar auf Phänomene der Subjektkonstitution durch Bildung, sie weisen aber auch auf die Einseitigkeit solcher Vorstellungen hin. An die Stelle des Bildungsbegriffs setzen die Autoren das empirisch fassbarere Konzept des lebenslangen Lernens (vgl. Kade/Seitter 1996, S. 242, Berzbach 2001). Die Autoren betonen in ihren Interpretationen vor allem die Autonomie der Aneignung. An mehreren Funkkollegs nahmen die Interviewten zum Beispiel weniger aus inhaltlichen Gründen teil, sondern vielmehr, weil es sich um eine bekannte Angebotsform handelt. „Die Aneignung und Nutzung des Funkkollegs durch unterschiedliche Teilnehmer geschieht so individuell, eigenwillig und z. T. auch schon idiosynkratisch, dass sie unter dem Aspekt des Aneignungsobjekts, d. h. des Programmangebots, kaum noch aufeinander bezogen werden können. Zwischen

der Aneignung und dem Programmangebot klafft eine tiefe Lücke, so dass es aus der Aneignungsperspektive zu einem imaginären Objekt wird“ (Kade/Seitter 1996, S. 234). Die individuelle Bedeutung des Funkkollegs bleibt über die langjährige Teilnahme hinweg nicht gleich, sie ändert sich mit den jeweiligen biographischen Situationen, auf die die Funkkollegs punktuell bezogen sind. In einigen Fällen „verdichtet sich das im Kontext langjähriger Funkkollegteilnahme stattfindende lebenslange Lernen zu Bildungsbiographien und Bildungskarrieren [...]. Bildung ist bei ihnen selbstbezüglich geworden und zieht, ja, erzeugt gegenüber anderen Lebensaktivitäten selber dauerhafte Grenzen und wirkt verändernd auf sie zurück. [...] Das Funkkolleg erweist sich in all diesen Fällen als eine Kompensationsmöglichkeit für Erwachsene, die auf eine anspruchsvolle Spur gesetzt worden sind, jedoch keiner professionellen oder institutionellen Bewährungsprobe ausgesetzt werden (wollen)“ (ebd., S. 236 ff.). Insgesamt stellen die Autoren fest, dass der Aneignungsmodus der Teilnehmer zwar *lernbezogen*, aber keinesfalls mehr *lernzentriert* ist. Sie rechnen ihre Ergebnisse auf die Erwachsenenbildung hoch und verdeutlichen, dass diese „einen umfassenden Bezug auf die ganze Lebensführung von Erwachsenen hat“ (ebd., S. 245).

Wolfgang Seitter (1999) hat die Lernprozesse, Bildungsbiographien und Vereinskultur spanischer Migranten in Frankfurt am Main zum Gegenstand empirisch-qualitativer Forschung gemacht. Qualitative Interviews mit insgesamt vier biographischen Fallrekonstruktionen und die Kontrastierung zweier Fälle werden vorgestellt. Anhand von Dokumentenanalysen und Vereinsprotokollen werden Entwicklungstendenzen erfasst. Seitter wendet sich gegen moralisierende oder „miserabilistische Betrachtungsweisen“ (Seitter 1999, S. 16) seines Gegenstandes und legt daher großen Wert auf deskriptiv dichte Beschreibungen. Der Autor richtet den Fokus dabei auf die „Übergangsbio graphien, [...] die mit dem Wechsel von Altem und Neuem, von Eigenem und Fremdem, von Herkunft und Zukunft konfrontiert sind“ (ebd., S. 16). Im Ergebnis identifiziert er „Bildung durch Bindung“ als das zentrale Element der Vereinskultur, die zum wichtigen Ort für Biographie und Biographisierung wird. Dabei spielen pädagogische Absichten keine Nebenrolle: „*Pädagogisierung heißt daher auch Moralisierung*: Die Klientel soll verpflichtet werden auf eine bestimmte

Denkungsarbeit, auf das Gesetz der Solidarität innerhalb der Migrantenkolonie und der Generationenabfolge oder auf die Bewahrung der eigenen Sprache. [...] *Pädagogisierung wird demnach zum Mittel der Positivierung des eigenen Institutionen- bzw. Biographientwurfs*“ (ebd., S. 393).

Zwischenfazit

Die Autonomie der Aneignungsprozesse und die Erkenntnis, dass diese vor allem biographisch gesteuert sind, haben den Forschungsblick auf die Lebenszusammenhänge der Lernenden gelenkt. Ausgehend von einer radikalen Aneignungsperspektive können die Konsenslosungen der organisierten Lernsettings (Teilnehmerorientierung, Bildungsideal usw.) dabei durchaus unter Druck geraten. Auch die normativen Aspekte von Lernzumutungen kommen in den Blick. Aus diesen Gründen ist der ausgeweitete Forschungsblick gerade aus wissenschaftlicher Perspektive von hoher Relevanz. Hier wird kein nutzbares, handlungsorientiertes Wissen generiert, sondern *Grundlagenforschung des Lernens im Kontext* betrieben. Dieser ausgeweitete Blick und die Differenziertheit von Lebenszusammenhängen führen zu einer Monokultur qualitativer Verfahren. Angebunden sind die Lernprozesse in diesem Forschungsstrang weniger an Institutionen oder Organisationen, sondern an Lebenswelt und Biographie.

3.2.3 Lernen mit (neuen) Medien

Gemessen an der öffentlichen Beachtung des Lernens mit neuen Medien ist der Bestand des empirisch gesicherten Wissens auch in diesem Bereich eher gering. So existiert zum Beispiel kaum empirische Forschung zum Unterrichtsgeschehen in computerunterstützten Lernumgebungen in der Erwachsenenbildung. Während über die Prozesse des Lehrens und Lernens in computerunterstützten Lernumgebungen wenig bekannt ist, lässt sich über die Nutzung neuer Medien in der Erwachsenenbildung einiges sagen. Computerunterstützte Lernumgebungen werden vor allem zur Vermittlung von Fach- und Symbolwissen genutzt, so z. B. im Bereich des Fremdsprachenlernens, in der Weiterbildung von Versicherungs- und Finanzfachleuten, in den Technik- und Informationswissenschaften (Kuwan/Thebis/Gnahn/Sandau/Seidel 2003, S. 183 ff.). Deutlich seltener

kommen neue Medien dagegen zum Einsatz, wenn es um die Vermittlung sozialer Kompetenzen, die Befähigung zum Umgang mit der eigenen Person oder die Auseinandersetzung mit Werten und Normen geht, also in jenen Themenfeldern, in denen auch eine Restrukturierung von Erfahrungen und nicht nur die Vermittlung von Wissen angestrebt wird (s. o.).

„Über einige Grenzen multimedialen Lernens“ berichten *Michael Brater* und *Anna Maurus* (1997), die in einem Modellversuch multimediale Lernsoftware als Weiterbildungsmittel im Handwerk erprobt haben. In einer Kombination von Beratung, Beobachtung und Erfahrung wurden Eindrücke gesammelt, die Autoren erheben keinen Forschungsanspruch.³ Dennoch präsentieren sie Ergebnisse, die Aussagen zum Lernen enthalten. „Inhaltlicher Anspruch des Lernprogramms war es, nicht nur technische Möglichkeiten und ihre Vorteile aufzuzeigen, sondern auch sachlich darüber zu informieren, welche Bedingungen und Voraussetzungen im Betrieb gegeben sein müssen, will man EDV erfolgreich nutzen“ (Brater/Maurus 1997, S. 36). Insgesamt wird von den Teilnehmenden die Interaktivität als Vorteil des Mediums erkannt, wobei auch Irritationen nicht ausblieben. Einige fühlten sich von der Technik „auf den Arm genommen“ und sahen die beruflichen Alltagsanforderungen zu stark simplifiziert. Dies wurde als lernfeindlich wahrgenommen. Interessant hingegen ist die Beobachtung, dass sich aus der Sicht der Teilnehmer das E-Learning nur bewährt, wenn Aufgaben verwendet werden, die eindeutige Lösungen haben, also richtig oder falsch sein können. Der Zwang zur Simplifizierung führt dazu, dass Ambivalenz ausgeschlossen wird bzw. werden muss. Auch brächten zu viele Wahlmöglichkeiten Orientierungsprobleme mit sich.

In fünf qualitativen Einzelfallstudien untersuchen *Thomas Hartge*, *Elke Maria Melchior* und *Rolf Pausch* (1997) den Einsatz von „Multimedia in der Weiterbildung“. Grundlage für die Studie sind ausführliche Interviews mit Verantwortlichen für die Weiterbildung in Unternehmen. „Insgesamt versuchen

³ Dem Text ist nicht zu entnehmen, ob es sich um eine popularisierte Darstellung einer empirischen Untersuchung handelt, oder ob die Ergebnisse durch freie Beobachtungen entstanden sind.

die Fallstudien eine möglichst ganzheitliche Beschreibung ausgehend von der allgemeinen Situation der Unternehmen über die betriebliche Weiterbildung generell bis hin zum Besonderen des Multimediaeinsatzes“ (Hartge u. a. 1997, S. 51). Die Studie bestätigt, dass der selbstverständliche Multimediaeinsatz Ende der 1990er Jahre zu den Ausnahmen zählt und oft den „Charakter von Pilotanwendungen“ (ebd., S. 122) hatte. Die Weiterbildner/innen selbst besitzen nach Ansicht der Autoren nur ein ungenügendes Wissen über den Einsatz der Multimediasysteme jenseits von Selbstlernprozessen. Der Gestaltungsaufwand für multimediale Lernarrangements ist nach Aussage der Befragten hoch; Pädagogen werden dabei keineswegs überflüssig, deren Aufgaben verändern sich nur. Der Pilotcharakter führt auch zu einer Vielzahl von „didaktisch-methodischen Experimenten“ (ebd., S. 62). Anspruchsvolle Lernprozesse erfordern aus der Sicht der Zuständigen eine Kombination von traditionellen und multimedialen Arrangements. Als weitere Erfolgsfaktoren werden eingeschätzt: Der kostenlose Zugang zu einer anspruchsvollen Lernsoftware, die Beachtung ergonomischer Kriterien, die Zertifizierung von Lernleistungen und eine pädagogische und technische, professionelle Betreuung. Die Unternehmen hingegen versuchen mithilfe des Medieneinsatzes zunehmend, „Weiterbildung in die Verantwortung der Mitarbeiter zu verlagern und fixe Kosten für die Weiterbildung zu reduzieren“ (ebd., S. 124). Die Kosteneinsparungen jedoch lassen sich für die Autoren nicht plausibel nachvollziehen, da sie aus dem Vergleich unvergleichbarer Dinge resultieren (vgl. ebd., 124). Generell verstärkt Multimedia aber die zunehmende Bedeutung eigenverantwortlichen Lernens in Unternehmen.

Nach der Nutzung betrieblicher Selbstlernzentren zum computergestützten Lernen fragt *Susanne Kraft* (1998a) in einer Erhebung, die quantitative und qualitative Methoden kombiniert. Die Rücklaufquote der 1.200 Fragebogen betrug ca. 35%, 386 Fragebogen wurden ausgewertet. Mit 50 Befragten wurden Interviews geführt (Kraft 1998a, S. 14). Die Ergebnisse bestätigen eine verbreitete Annahme nicht: „Weder Alter noch Schul- bzw. Berufsabschluss beeinflussen die Nutzung der Selbstlernzentren und die Einstellungen zu dieser Lernform“ (ebd., S. 15). Besonders hervorgehoben wurden von den Befragten die Vorteile der freien Zeiteinteilung, die individuelle Bestimmung der

Lerngeschwindigkeit und auch der fehlende Konkurrenzdruck. Das Fehlen einer Lehrperson wird von 90% der Lernenden als großer Nachteil gesehen. Das führt allerdings nicht zu dem Urteil, der multimedialen Lernform käme daher ein geringerer Wert zu oder erzeuge Ängste. Die Autorin sieht jedoch insgesamt ihre Vermutung bestätigt, „dass die Implementierung neuer Medien in Lehr-Lern-Prozessen nicht weniger, sondern mehr an pädagogischer Begleitung benötigt – sowohl durch Forschung als auch durch konkrete Lehrpersonen“ (ebd., S. 16).

Klaus P. Treumann u. a. (2002) haben eine repräsentative Untersuchung zum umfassenden Thema der „Medienkompetenz im digitalen Zeitalter“ vorgelegt, deren Stichprobe 1.702 Personen in NRW erfasst hat. Über die quantitative Erhebung hinaus wurden auch qualitative Interviews geführt. Die Fragestellungen reichen von der Mediennutzung über die Inhalte und Berührungsängste bis hin zu Bedienproblemen (vgl. Treumann u. a. 2002, S. 17 f.). Aus den Daten wurden Mediennutzungstypen kondensiert, für die zielgruppenspezifische Weiterbildungsempfehlungen entwickelt werden. Die Nutzer werden unterschieden in „Tüftler“, „Avantgardisten“, „Durchschnittliche“, „Optimisten“ und „Desintegrierte“ (vgl. ebd., S. 247–328 und S. 237 ff.). Ein zentrales Ergebnis der Studie ist die Erkenntnis, dass Computer und Internet für die Befragten zwischen 35 und 74 Lebensjahren vor allem wichtig für die Arbeitswelt sind. „Pointiert: Erwachsene orientieren sich vorwiegend an den Aufgaben beruflicher Qualifikationsprozesse. [...] Hier findet sich eine relativ nüchterne, in gewisser Weise leistungsorientierte Bereitschaft zur Nutzung der Neuen Medien. Praktisch bedeutet dies, dass Fragen Allgemeiner Bildung oder Politischer Bildung [...] nicht ausgeprägt zur Geltung kommen“ (ebd., S. 375 f.).

Anke Grotlüschen (2003) reagiert mit ihrer empirischen Studie „Widerständiges Lernen im Web“ methodisch auf die „fehlende Theorielage zum Gegenstand ‚virtuelles Lernen‘“ (ebd., S. 121). Das Verstehen telematischer Lernverläufe sieht sie nur im Zusammenführen der empirischen und theoretischen Diskussion gewährleistet. Da das Interesse der Autorin subjektiven Handlungsgründen gilt, werden verbale Erhebungsverfahren (Leitfaden-Interviews) genutzt. Die Autorin bietet in den qualitativen Inhaltsanalysen der Daten dichte Beschreibungen zum Beispiel der Begründungsmuster zur Abkehr

von Lerninteressen im Rahmen eines multimedialen Lerndesigns. Lernen selbst habe, so die Autorin, im Kontext von E-Learning eine „untergeordnete Priorität“ (ebd., S. 309 f.). Die subjektiven Lerninteressen sind angesichts der zur Verfügung gestellten Struktur „allseits bedrängt“, wobei ein zentrales Charakteristikum die „Eiligkeit“ (ebd., S. 309) darstellt. „In der Zusammenschau der Ergebnisse fällt besonders auf, dass es sich um diffus-unreflektierte Interessen handelt, die parallel in den linear-passiven Bearbeitungsstrukturen, der Problematik des Vergessens/Behaltens sowie den Unsicherheiten der Interaktion (Bewertungsängsten) verlaufen. Die Parallelität besteht in einer wiederkehrenden *Unreflektiertheit* eigener Interessen. Dort, wo zum expansiven Lernen beispielsweise inhaltliche Auswahl-Entscheidungen getroffen werden müssen, Unsicherheit preisgegeben werden muss, Schwierigkeiten zu überwinden sind oder Ansprüche gegen Fremdbestimmung erkämpft werden müssen – dort fallen die Lernenden zurück in subjektiv begründete defensive Lernhaltungen. Sie stoßen auf vorstrukturierte, nach Lektionen sortierte Inhalte, auf eine scheinbar eindeutige Ergebnissicherung durch Tests, auf tutoriell dominierte Interaktionsstrukturen und Rückmeldung, auf fremddefinierte Prioritäten in zeitlicher und methodischer Hinsicht, auf materiell definierte räumliche Einschränkungen, auf eine undurchschaubare Technik und ein vorab geklärtes Lernarrangement mit wenig oder gar keiner Präsenz. Hier wird defensives Lernen auf vielfältige Art begründet“ (ebd., S. 308).

Ob Bildung als Brücke zur Überwindung der „digitalen Spaltung“ der Gesellschaft dienen kann, haben *Anke Grotlüschen* und *Barbara Brauchle* (2004) untersucht. Ihre formative Evaluationsstudie kombiniert quantitative und qualitative Methoden; das Interesse der Forscherinnen liegt „in der Identifikation und Entwicklung von geeigneten, computergestützten Lehr-Lernformen für Benachteiligte, welche nach allen Erkenntnissen kaum an der WB teilnehmen“ (Grotlüschen/Brauchle 2004, S. 47). Die Erhebung zielt daher keineswegs nur auf den Erkenntnisgewinn, sondern auch auf die Qualitätsverbesserung der untersuchten Projekte. Es geht um die Initiierung von Telelernen für die Geringqualifizierten, um ein Entgegenwirken gegen die digitale Spaltung und um die Erhöhung der Selbstlernkompetenzen der Teilnehmenden (vgl. ebd., S. 11). Der große Umfang des erhobenen Materials hat die Autorinnen bewogen, schon

nach der ersten Erhebungsrunde ihre Ergebnisse vorzulegen. Da die Gruppe der Bildungsbenachteiligten empirisch bisher nicht genauer skizziert wurde – die Autorinnen machen auf die Forschungslücke aufmerksam –, sehen sie die eigenen Fallanalysen auch als Beitrag zur Milieuforschung. Untersuchungen von E-Learning-Prozessen machen es möglich, so genannte „Tracking-Daten“ zu erheben, also die Verhaltensweisen der Nutzer elektronisch aufzuzeichnen. Darüber hinaus mussten Fragebogen bearbeitet werden und es wurden Beobachtungen und Interviews durchgeführt. Die Ergebnisse bieten einen detaillierten Einblick in die Lernprozesse des untersuchten Computerkurses. Als beispielhafter Auszug soll ein längeres Zitat aus der „Gesamteinschätzung Tabellenkalkulation“ dienen: „Die hier beobachteten und befragten so genannten benachteiligten Personen haben ausgesprochen wenig mit der Welt der Zahlen zu tun. Sie haben verschüttete mathematische Kenntnisse und ein stellenweise massives Unbehagen gegenüber Mathematik. Dies verstärkt Probleme, welche schon in der Textverarbeitung aufgetreten waren: Die Unkenntnis der Tastatur und der PC-Sondertasten führen dort zu sehr langsamen Eingaben und entsprechendem Energieaufwand bei den Lernenden, wenn sie einen Text tippen sollten. Dasselbe Phänomen bleibt bei der Tabellenkalkulation erhalten: Sämtliche Zeilen- und Spaltenbeschriftungen führen zu mühsamem Suchen auf der Tastatur. Nicht eine der Personen aus der Gruppe hat mit dem Ziffernblock gearbeitet, ebenso wenig wurde die obere Zahlenleiste im Mehrfinger-System verwendet. Dies ist auffallend, da im hier relevanten Lohnsektor häufig Datenerfasser/innen oder Buchungspersonal anzutreffen ist. [...] Unabhängig davon wird am Indikator der Zifferneingabe jedoch deutlich, wie fern den Lernenden die Welt der Zahlen ist. Mathematik bleibt lebensfern, und unter diesem Phänomen leidet auch der Excel-Kurs. Die Übungsbeispiele [...] haben den Lernenden einige Verwendungsmöglichkeiten aufgezeigt. Dennoch war im Kurs nicht zu erkennen, dass sich jemand aus aktuellen, praktischen Handlungsinteressen engagiert mit Excel befasst hätte: Excel ist ein Programm des Berufslebens und wird erlernt, um es in einem Beruf ausüben zu können“ (ebd., S. 170). Ausgehend von solchen Ergebnissen formulieren die Autorinnen detaillierte Empfehlungen für das laufende Projekt und thematisieren die Chancen und Grenzen von E-Learning. Die Ergebnisse belegen, dass die im Projekt angewandte „LernKey“-Methode die Teilnehmer dazu zwingt, neue

Herangehensweisen zu erproben. Auch Grotlüschen und Brauchle weisen auf die große Bedeutung des pädagogischen Supports hin.

Zwischenfazit

In der erwachsenenpädagogischen Lernforschung fällt die insgesamt geringe (lern-)theoretische Fundierung auf. Bei der Erforschung des Lernens mit (neuen) Medien verstärken sich die theoretischen Defizite noch, weil nun auch das unübersichtliche und dynamische Feld der Medientheorie hinzukommt. Sigrid Nolda hat den „Komplex von Beziehungen“ zwischen Medien und Pädagogik geordnet, „der einen Wechsel der Richtungen – von der Pädagogik zu den Medien, von den Medien zur Pädagogik – umfasst, der unterschiedliche Näheverhältnisse [...] beinhaltet und der gegensätzlichen Wertungen – von der euphorischen Zustimmung zur radikalen Ablehnung – zusammenfügt“ (Nolda 2002, S. 11). Es kann daher keineswegs nur um das traditionelle Lernen mithilfe eines Computers gehen. Schon die Inhalte des Lernprozesses, von denen gerne abgesehen wird, machen fundamentale Unterschiede deutlich: Eignet sich E-Learning (oder Blended Learning) für den Erwerb sozialer Fähigkeiten, fürs Fremdsprachenlernen oder für die Bedienung von Computern gleichermaßen? Die Untersuchungen von Anke Grotlüschen nehmen zwar die zusätzlichen Fragestellungen auf, die die neuen Medien in die Lernforschung tragen. Sie müssen aber als Pilotstudien gelten in einem aus Sicht der Erwachsenenbildung neuen und weitgehend unbestellten Forschungsfeld. Ein Problem für die (Lern-)Forschung, dies wird bei der Lektüre älterer Untersuchungen deutlich, ist der rasante technische Wandel der neuen Medien. Die Forschungsergebnisse veralten daher schnell. Auch die ideale Kombination von Medieneinsatz und personellem Support wird sich daher laufend verändern. Damit ist ein markanter Unterschied zu anderen Bereichen der Lernforschung gekennzeichnet, die sich – wie etwa die Instruktionspsychologie – auf zeitlich invariante kognitive Prozesse konzentrieren kann.

4. Systematische Bewertung des Forschungsstandes

Das Ziel der abschließenden Bewertung des Forschungsstandes besteht nicht in einer nochmaligen Verdichtung der bereits sehr knapp skizzierten empirischen Untersuchungen zum Lernen Erwachsener. Dies scheint uns schon deshalb nicht sinnvoll, weil – wie bereits Erhard Schlutz 1991 festgestellt hat – nur wenig thematische Zusammenhänge zwischen den einzelnen Studien zu erkennen sind. Vielmehr soll es um die Frage gehen, wie der Stand der empirischen Lernforschung in der Erwachsenenbildung zu *bewerten* ist und welche Perspektive sich für eine – allgemein als wünschenswert erachtete – Intensivierung der Forschung ergibt. Dabei sei noch einmal ausdrücklich in Erinnerung gerufen, dass wir uns auf jene Forschungsarbeiten zum Lernen Erwachsener beschränkt haben, die innerhalb der Teildisziplin Erwachsenenbildung bzw. in ihrem näheren Umfeld erarbeitet worden sind.

Welche Maßstäbe können zur Bewertung eines Forschungsstandes herangezogen werden? Nahe liegend scheint der *Vergleich* mit benachbarten *Disziplinen* oder *Wissensdomänen*. Blickt man auf die Forschungstraditionen und -praxen der Bezugsdisziplinen, etwa der (Pädagogischen) Psychologie, dann wird eine Defizitdiagnose in quantitativer, theoretischer und methodischer Hinsicht unvermeidlich. Ein anderer Bewertungsmaßstab könnte sich aus der *Berücksichtigung der Rahmenbedingungen* ergeben, unter denen die Forschenden arbeiten. Bezieht man den Forschungsstand auf die Infrastrukturen der Teildisziplin Erwachsenenbildung, auf ihren Personalbestand, den Grad der etablierten Arbeitsteilung, die Kapazitäten und die Kompetenzen in der auf Forschung orientierten Ausbildung der Studierenden sowie in der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, dann wird das Ergebnis dieser Expertise weder positiv noch negativ überraschen. Doch statt solche vermeintlich objektivierbaren, aber immer auch kontextbezogenen Maßstäbe anzuwenden, werden wir im Folgenden versuchen, den Forschungsstand aus einer *forschungsmethodischen Perspektive* zu charakterisieren.

Empirische Forschung, zumal in den Geistes- und Sozialwissenschaften erfordert permanent begründete Entscheidungen über methodische Vorgehensweisen. Diese Entscheidungen betreffen – folgt man einem formalen

Ablaufmodell – die Entdeckung und Begründung von Forschungsfragen, die theoretische Modellierung des Gegenstandes, die Operationalisierung, Entwicklung und Anwendung von Erhebungsverfahren zur Sammlung von (qualitativen oder quantitativen) „Daten“ sowie die deskriptive, Hypothesen generierende oder Hypothesen prüfende Zusammenfassung und Interpretation dieser Daten. Dieses formale Ablaufschema gliedert die abschließende Bewertung, wobei wir uns darauf beschränken, einige für den Forschungsstand insgesamt zentrale Auffälligkeiten herauszustellen, ohne den Anspruch zu erheben, jeder einzelnen Studie gerecht zu werden. Das Schlusskapitel knüpft damit an charakterisierende Zusammenfassungen an, die im Zwischenfazit der Einzelkapitel bereits vorbereitet wurden.

Die Forschenden

Blickt man auf die Forscherinnen und Forscher, so scheinen zwei Dinge erwähnenswert: Zunächst fällt auf, dass die empirischen Forschungsprojekte zum Lernen Erwachsener die Arbeiten von „*Einzelkämpferinnen*“ und „*Einzelkämpfern*“ sind. Ein großer Teil der hier erfassten Studien, insbesondere der Forschungsarbeiten im engeren Sinn, geht auf Qualifikationsarbeiten (Dissertationen, seltener Habilitationen) zurück. An einzelne oder gar mehrere Lehrstühle gebundene Forschungsschwerpunkte, Forschergruppen oder Forschungsverbände sucht man vergeblich. Sodann fällt auf, dass – sieht man von wenigen Ausnahmen ab, für die Jochen Kade und Horst Siebert stellvertretend genannt werden können – die Forschenden in der Regel nur mit einem einzigen Projekt in dem von uns untersuchten Themengebiet präsent sind. Offensichtlich wenden sie sich nach solchen Projekten (wieder) Themen jenseits der Lernforschung zu, häufig durchaus auch mit empirischen Methoden. So bleiben die meisten Studien zur empirischen Lernforschung (berufsbiographische) *Unikate*, das Themenfeld ist eher *Durchgangsstation* als *Domäne*.

Dieser Befund macht vermutlich auf spezifische Reproduktionsbedingungen der Teildisziplin Erwachsenenbildung aufmerksam, die die längerfristige Bearbeitung enger oder verwandter Forschungsthemen (noch) nicht angemessen honoriert. Vor diesem Hintergrund wird man die Leistung der individualisiert

arbeitenden Forscherinnen und Forscher um so mehr anerkennen, zugleich aber infrastrukturelle und disziplinäre Rahmenbedingungen kritisieren, die den Erkenntnisfortschritt empirischer Forschung behindern.

Die Entdeckung und Begründung von Forschungsfragen

Eine Vielzahl der vorgestellten empirischen Untersuchungen gewinnt ihre Fragestellungen aus – teils sehr speziellen – Problemen der Erwachsenen- und Weiterbildungspraxis oder greift Themen der nationalen oder internationalen bildungspolitischen Debatte auf. Diese Form der *Praxiswissenschaft* hat in der Erwachsenenbildung eine lange Tradition, die ihr zweifellos (lokale) Anerkennung gesichert hat. Der Preis jedoch liegt in einer geringen Anschlussfähigkeit an die Befunde und Standards anderer Wissenschaftsdisziplinen, für die es aufgrund einer stärkeren Ausdifferenzierung von Disziplin und Profession selbstverständlicher ist, ihre Forschungsfragen (auch) selbstreferentiell zu formulieren, zumeist mit Bezug auf theoretische Diskurse oder empirische Befundlagen. Eine der Folgen besteht darin, dass die empirische Forschung zum Lernen Erwachsener außerhalb der Teildisziplin Erwachsenenbildung kaum zur Kenntnis genommen wird. So finden sich im Band „Psychologie der Erwachsenenbildung“ (Kruse 1997) der Enzyklopädie Psychologie keine oder nur veraltete Bezüge zur Erwachsenenpädagogik, mit der Ausnahme eines wenig ins Herausgeberkonzept passenden Beitrags von Hans Tietgens. Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass es nur wenige Forscherinnen und Forscher gibt, die ihre Forschungsthemen über einen längeren Zeitraum und mit mehreren Projekten bearbeiten. Ergänzend müssen wir darauf hinweisen, dass einmal eingeführte Forschungsthemen auch selten von anderen Forschern aufgegriffen werden, um daran weitere empirische Studien anzuschließen.⁴

Theoretische Orientierung der Forschung

Auffallend ist an den untersuchten Projekten die *Distanz gegenüber einer genuin pädagogisch begründeten, theoretischen Konstituierung* von

⁴ Das bedeutet nicht, dass die Befunde der empirischen Lernforschung gar nicht rezipiert würden; nur sind sie selten Anlass für anschließende *empirische* Studien.

Forschungsfragen. Falls überhaupt explizit und systematisch theoretische Anleihen gemacht werden, handelt es sich durchgehend um Importe aus Nachbardisziplinen, in der Regel aus der Psychologie. Es finden sich nicht einmal Bezugnahmen auf Rahmenmodelle des Lehrens und Lernens in organisierten Kontexten, wie sie etwa im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Bildungsqualität von Schule“ vorgestellt worden sind (Prenzel/Doll 2002). Diese Theoriearmut und der Verzicht auf eine Orientierung an Rahmenmodellen des Lehrens und Lernens erschwert die Kumulation von empirischem Wissen, da isolierte Einzelbefunde nicht aufeinander bezogen werden (können).

Auffällig ist vor allem die große Diskrepanz zwischen der Beachtung, die konstruktivistische Lehr-Lern-Theorien in den Publikationen der Erwachsenenbildung finden, und ihrer geringen Bedeutung für die empirische Forschung. Der didaktische Diskurs der Erwachsenen- und Weiterbildung orientiert sich derzeit am Leitbild einer konstruktivistisch begründeten „Ermöglichungsdidaktik“ (vgl. Siebert 1997; Arnold 2003). Diese theoretische Orientierung scheint aber für die empirische Forschung (noch) „steril“ zu bleiben, wohl, weil das Verhältnis von Lehren und Lernen als kontingent konzipiert wird. In der Erwachsenenbildung hat diese theoretische Orientierung den Kontakt weder zur empirischen Lehr-Lernforschung anderer Disziplinen noch zur allgemeinen Didaktik herstellen können (vgl. Berzbach 2005).

Diese Orientierung trägt auch dazu bei, dass die Forschungsergebnisse der pädagogischen oder der Wissens-Psychologie, aber auch der Neurobiologie in der Erwachsenenbildung wenig zur Kenntnis genommen werden. Allenfalls die Ratgeberliteratur greift solche Forschungsbefunde auf, löst sie jedoch in der Regel aus ihrem spezifischen Kontext und „vernutzt“ sie als Begründungs- und Legitimationswissen.

Methoden der Datenerhebung und -auswertung

In der Teildisziplin Erwachsenenbildung dominieren qualitative, auf die Erzeugung verbaler Daten zielende Forschungsmethoden, wenn das Lernen Erwachsener untersucht wird. Angesichts der Tatsache, dass es sich beim Lernen primär um einen innerpsychischen Prozess handelt, der nur z. T. bewusst

verläuft und daher auch nur begrenzt verbalisiert werden kann, erstaunt die Bevorzugung von Befragungsdaten. Kaum thematisiert werden – und das ist für die Lernforschung einer sich erziehungswissenschaftlich verstehenden Teildisziplin überraschend – die Zusammenhänge zwischen der immer selbstreferentiellen Operation des Lernens und der immer intersubjektiven Operation des Lehrens. Eine Ursache dafür liegt im Mangel an theoretisch konsistenten und empirisch brauchbaren Modellierungen dieses Interaktionsprozesses.

Die Bevorzugung von qualitativen, auf verbale Daten gestützten Forschungsmethoden lässt sich auch als ein Ergebnis der favorisierten Forschungsthemen interpretieren. Thematisch überwiegen in den erfassten Projekten Fragen des Verhaltens der Lernenden bzw. der Interaktion in Lehr-Lern-Prozessen. Lernen wird vornehmlich als soziales Phänomen wahrgenommen, während die Lernerfolgsmessung tabuisiert erscheint. Zugespitzt formuliert ließe sich sagen, dass eher *die Lernenden* als *das Lernen* fokussiert werden: Untersucht wird, was die Lernenden tun, wenn sie lernen, wie sie das Lernen in ihren Lebenszusammenhang einbetten, wie sie über (ihr eigenes) Lernen denken, was sie zum Lernen motiviert usw. Demgegenüber wird selten untersucht, *was sie* denn tatsächlich *lernen*. Selbst die Rezeption der wenigen vorliegenden Studien, die sich mit dem Wissen und der Kompetenz Erwachsener beschäftigen, bleibt marginal, wie sich am Beispiel der internationalen Vergleichsstudie zur Schriftkundigkeit Erwachsener (IALS) zeigen lässt (OECD 1995; Preißer 2004).

Dass das *Lernen von etwas* in diesem Forschungsfeld eine geringe Beachtung findet, hat aber wohl nicht nur mit der theoretischen und methodischen Orientierung der Teildisziplin zu tun, sondern hängt sicherlich auch mit der ausdifferenzierten institutionellen und curricularen Struktur der Erwachsenenbildung zusammen. Die Heterogenität der institutionellen und curricularen Angebotsbedingungen sowie die „Singularität“ vieler Angebote kann empirische Forschung insofern als nicht lohnend erscheinen lassen, als aus ihren Befunden nicht für anschließende Veranstaltungen gelernt werden kann.

Ein drittes Charakteristikum besteht darin, dass die empirische Lernforschung der Erwachsenenbildung – sobald sie die Ebene der reinen Deskription verlässt – eher Hypothesen generierend als Hypothesen testend ausgerichtet ist. Dieser Befund markiert eine auffällige Differenz zu Nachbardisziplinen; deren wesentliche Kennzeichen sind die Ableitung empirisch prüfbarer Erwartungen aus Theorie und bestehender empirischer Befundlage, die Kontrolle als relevant erachteter Variablen im Sinne von Randomisierung, systematischer Variation oder Konstanthaltung sowie die Bestimmung ihrer Konsequenzen durch Operationalisierung theoretischer Konstrukte. Die Übertragung dieses methodologischen Konzepts auf den Bereich der empirischen Lernforschung ist jedoch mit einer Reihe von Herausforderungen verbunden:

(a) Zentraler Forschungsgegenstand ist nicht das individuelle Lernverhalten als solches, sondern seine Koppelung bzw. Interaktion mit Bedingungen des Unterrichts und der medialen Vermittlung.

(b) Aufgrund der hohen Praxisrelevanz der in der empirischen Bildungsforschung adressierten Themen gewinnt neben der Frage einer hinreichenden internen Validität die Frage der externen Validität und damit der Generalisierbarkeit der Befunde auf natürliche didaktische Settings eine besondere Bedeutung.

(c) Im Vergleich zu klassischen Vorgehensweisen im Labor werden ungleich höhere Anforderungen an Lösungen bzgl. der Akquisition von Teilnehmenden an den Studien, der Gestaltung angemessener Bedingungen der Untersuchungsdurchführung und der angemessenen Datenerhebung gestellt.

Den damit verknüpften Herausforderungen hat sich die empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung bisher noch nicht gestellt.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass wenig über Wirkungszusammenhänge zwischen verschiedenen Dimensionen des Lernens Erwachsener auf der einen und den Kontextbedingungen auf der anderen Seite bekannt ist. Der Schritt von der Beschreibung zur Erklärung von Lernphänomenen wird nur selten gewagt. So verständlich die Distanz gegenüber experimentellen Untersuchungsdesigns angesichts der Praxisorientierung der

Wissenschaftsdisziplin auch ist, so erstaunlich ist zugleich, dass die Forschung die quasiexperimentellen Untersuchungsbedingungen, welche die Praxis der Erwachsenenbildung gleichsam „von selbst“ immer wieder herstellt, nicht systematischer nutzt. Um es an einem Beispiel zu erläutern: Dass Frauen und Männer sich in ihrem Lernverhalten unterscheiden, gilt in der Erwachsenenbildung als Allgemeinplatz, obwohl die empirische Befundlage schwach ist (vgl. Derichs-Kunstmann/Müthing 1992). Die vorliegenden Befunde, die z. T. über Erfahrungswerte nicht hinausgehen, stammen zumeist aus spezifischen Kontexten der Erwachsenenbildung, z. B. aus der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Nehmen wir einmal an, das Phänomen selbst sei zuverlässig und gültig belegt, so könnte man nun in einem zweiten Schritt nach möglichen Ursachen fragen. Formal betrachtet, könnten diese Ursachen auf Merkmale der beteiligten Personen, auf Merkmale der Gruppensituation oder der Kontextbedingungen des Lernens bzw. der Wechselwirkungen zwischen diesen Merkmalen zurückgeführt werden. Die heterogene Struktur der Erwachsenenbildungspraxis würde es erlauben, Hypothesen über solche Wirkungszusammenhänge zu prüfen, indem das Lernverhalten von Männern und Frauen in unterschiedlichen Gruppenzusammenhängen in Kursen aus unterschiedlichen institutionellen Kontexten untersucht würde. Solche Versuche, die quasiexperimentelle Realität der Erwachsenenbildung für empirische Forschung zu nutzen, wurden aber bisher noch nicht unternommen.

Der Nutzen der empirischen Lernforschung

Für die Erziehungswissenschaft, aber auch für Teildisziplinen der Psychologie wird insgesamt beklagt, dass weite Teile der Forschung in der Bildungspraxis kaum wirksam werden. In den letzten Jahren wird international eine intensive Diskussion darüber geführt, welcher Anteil an Verantwortung für diesen mangelnden Praxistransfer auf die Art der bisherigen Forschung zurückgeht. Diese Diskussion kreist um vier Themenbereiche: um das Verhältnis von Erkenntnis und Nutzen in der Forschung, um die Frage, ob dieses Verhältnis durch Interventionsstudien verbessert werden kann, um einheitliche oder spezifische Forschungsstandards in der Erziehungswissenschaft sowie um die

Belastbarkeit der in Interventionsstudien erzielten Befunde (vgl. dazu Fischer/Waibel/Wecker, i. E.).

Dabei wurde die eindimensionale Sicht des Wissens- und Technologietransfers von der Grundlagenforschung (= Erkenntnisinteresse) über die Anwendungsforschung (= Nutzungsinteresse) hin zu Entwicklung und Implementation in der Praxis in den letzten Jahren massiver Kritik unterzogen. Ein Hauptargument der Kritik besteht darin, dass bedeutende Anteile des Wissens zur Verbesserung pädagogischen Handelns erwiesenermaßen nicht durch die „reine Grundlagenforschung“ generiert werden. Vielmehr können grundlagenwissenschaftliche, angewandte und praktische Wissensproduktion als bis zu einem gewissen Grad voneinander unabhängige Wissensströme betrachtet werden. Diesem Argument folgend wird in der Literatur dem derzeit vorherrschenden eindimensionalen Forschungsmodell ein zweidimensionales Modell gegenübergestellt, in dem Erkenntnis- und Nutzeninteresse als unabhängig angenommen werden.

Wie ist, folgt man dieser Argumentation, der Forschungsstand zum Lernen Erwachsener in der Teildisziplin Erwachsenenbildung zu charakterisieren? Unstrittig dürfte nach den vorgestellten Befunden sein, dass ihr Beitrag zur Theoriebildung und Theorieprüfung gering ist. Dazu fehlt es an einer Orientierung an Theorien oder Rahmenmodellen, die erst die Kumulation von Wissen ermöglichen würden. Ihr praktischer Nutzen ist auf den ersten Blick eher zu belegen. Doch muss man auch hier in Rechnung stellen, dass die erfassten Studien zwar einen deutlichen Schwerpunkt in der angewandten Forschung haben, dass damit aber noch nicht sicher gestellt ist, dass die erzielten Befunde über die jeweiligen Projekte und Kontexte hinaus Nutzen stiften. Die deutlichen Grenzen der Best Practice-Programmatik lassen auch an einem (weiter reichenden) praktischen Nutzen der in vielen der hier vorgestellten empirischen Forschungsprojekte erzielten Befunde eher zweifeln. Als Fazit bleibt daher vorerst nur, dass sich die empirische Forschung zum Lernen Erwachsener noch schwer tut, die methodologischen und methodischen Standards zu erfüllen, die bei der Projektakquise unter Konkurrenzbedingungen selbstverständlich vorausgesetzt werden. Insbesondere die defizitären Infrastrukturen erschweren

eine für den Forschungsgegenstand prinzipiell wünschenswerte interdisziplinäre Forschungspraxis.

5. Literatur

a) Zitierte Literatur (Die empirischen Untersuchungen sind kursiv gesetzt.)

Allespach, M. (1999): Kooperatives Lernen im Betrieb. Zugänge aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Kooperationsforschung. Münster.

Arnold, R./Faulstich, P./Mader, W./Nuissl von Rein, E./Schlutz, E. (Redaktion) (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Frankfurt/Main.

Online im Internet: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.pdf

Arnold, R./Kade, J./Nolda, S./Schüssler, I. (1998): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Hohengehren.

Berzbach, F. (2001): Down to Earth. Die deutsche Bildungsidee und Ersatzstrategien für die Wissensgesellschaft. In: Hessische Blätter für Volksbildung 51, H. 2, S. 119-127.

Berzbach, F. (2005): Die Ethikfalle. Pädagogische Theorierezeption am Beispiel des Konstruktivismus. Bielefeld.

BMBF (Hrsg.) (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn.

Bos, W. (Hrsg.) (1996): Ergebnisse qualitativer und quantitativer empirischer pädagogischer Forschung. Münster.

Brater, M./Maurus, A. (1997): Über einige Grenzen multimedialen Lernens – Erfahrungen mit dem Modellversuch 'IKTH'. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 26, H. 2, S. 36-41.

Dehnbostel, P. (2002): Bilanz und Perspektive der Lernortforschung in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, H. 3, S. 356-377.

Derichs-Kunstmann, K./Müthing, B. (1992): Lernen Frauen anders? Skizzen zu einer Untersuchung. In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.):

Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Beiheft zum REPORT.
Dokumentation Jahrestagung 1991. Frankfurt/Main, S. 93-98.

Diesler, P./Nittel, D. (2001): Selbstorganisiertes Lernen im Kontext betrieblicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 97, H. 1, S. 56-83.

Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn.

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn.

Ebert, G./Hester, W./Richter, K. (Hrsg.) (1986): Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Ausdeutung einer Gruppeninteraktion. Bonn.

Egger, R. (1995): Biographie und Bildungsrelevanz. Eine empirische Studie über Prozeßstrukturen moderner Bildungsbiographien. München.

Fischer, F./Waibel, M./Wecker, C. (i. E.): Nutzenorientierte Grundlagenforschung im Bildungsbereich. Argumente einer internationalen Diskussion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.

Gieseke, W./Jankovsky, B./Lüken, A. (1989): Bildungsarbeit mit arbeitslosen jungen Erwachsenen. Eine wissenschaftliche Begleitung von "Arbeiten und Lernen"-Maßnahmen als Beitrag zur didaktischen Lernforschung. Oldenburg.

Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.) (1992): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Frankfurt/Main.

Gnahn, D./Ness, H./Meisel, K./Schrader, J. (Hrsg.) (2004): Weiterbildungspass und Zertifizierung informellen Lernens. Bonn.

Grotlüschen, A. (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster.

Grotlüschen, A./Brauchle, B. (2004): Bildung als Brücke für Benachteiligte. Hamburger Ansätze zur Überwindung digitaler Spaltung. Münster.

- Hartge, T./Melchior, E. M./Pausch, R. (1997): *Multimedia in der betrieblichen Weiterbildung (Teil 1)*. Berlin.
- Hartz, S. (2004): *Biographizität und Professionalität. Eine Fallstudie zur Bedeutung von Aneignungsprozessen in organisatorischen Modernisierungsstrategien*. Wiesbaden.
- Holzcamp, K. (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/Main u. a.
- Illeris, K. (2003): *Towards a contemporary and comprehensive theory of learning*. In: *International Journal of Lifelong Education* 22, No. 4, S. 396-406.
- Illeris, K. (2004): *The three dimensions of learning: Contemporary Learning Theory in the Tension Field between the Cognitive, the Emotional and the Social*. 2. ed. Roskilde, Leicester
- Jordanov, P. (2003): *Frauen lernen anders. Beim Ingenieurstudium in Stralsund*. In: *Personalführung* 36, H. 1, S. 20-29.
- Kade, J. (1985): *Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchung zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn.
- Kade, J. (1987): *Identität und Bildung. Eine empirische Studie zur Theorie der Erwachsenenbildung vom Teilnehmer aus*. München.
- Kade, J. (1989): *Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsprozessen*. Weinheim.
- Kade, J./Seitter, W. (1996): *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten*. Opladen.
- Kade, S. (2001): *Selbstorganisiertes Alter – Lernen in 'reflexiven Milieus'*. Bielefeld.
- Kade, S. (2004): *Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel*. Bad Heilbrunn.
- Kauffeld, S. (2003): *Weiterbildung. Eine lohnende Investition in die berufliche Handlungskompetenz*. In: *Empirische Pädagogik* 17, H. 2, S. 176-195.

- Keck, A./Weymar, B./Diepold, P. (1997): *Lernen an kaufmännischen Arbeitsplätzen*. Bielefeld.
- Kejcz, Y./Nuissl, E./Paatsch, H. U./Schenk, P. (1979 ff.): *Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm (BUVEB)*. 8 Bde. Heidelberg.
- Kirchhöfer, D. (1995): *Neue Formen des Lehrens und Lernens in der außerbetrieblichen Weiterbildung*. Berlin.
- Kleinmann, M./Straka, G. (1996): *Arbeitsplatzbedingungen und Interessen Erwachsener am berufsbezogenen selbstgesteuerten Lernen*. In: Bos, W. (Hrsg.): *Ergebnisse qualitativer und quantitativer empirischer pädagogischer Forschung*. Münster, S. 91-104.
- Kraft, S. (1998a): *Lernen mit dem Computer? Ergebnisse einer Mitarbeiterbefragung zur Nutzung betrieblicher Selbstlernzentren/-stationen und zum computergestützten Lernen*. In: *Wirtschaft und Berufserziehung* 50, H. 10, S. 13-16.
- Kraft, S. (2001): *Selbstgesteuertes Lernen – Erfahrungen und Probleme aus Sicht der Lernenden*. In: Faulstich, P. u. a. (Hrsg.): *Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung*. Beiheft zum REPORT. Frankfurt am Main, S. 39-46.
Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/faulstich01_01.pdf#page=39
- Krapp, A. (1993): *Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde*. In: *Unterrichtswissenschaft* 21, H. 4, S. 291-311.
- Kromrey, H. (2002): *Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. 10. Aufl. Opladen.
- Krüger, H. H./Marotzki, W. (Hrsg.) (1999): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen.
- Kruse, A. (1997): *Bildung und Bildungsmotivation im Erwachsenenalter*. In: *Enzyklopädie der Psychologie*. Reihe D, Serie I, Bd. 4: *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen u. a., S. 115-178.

- Kuwan, H. (1996): Selbstorganisiertes Lernen bei Erwerbstätigen. In: Bos, W./Tarnai, C. (Hrsg.): Ergebnisse qualitativer und quantitativer empirischer pädagogischer Forschung. Münster, S. 105-114.*
- Kuwan, H./Thebis, F. (2004): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn, Berlin.*
- Kuwan, H./Thebis, F./Gnahn, D./Sandau, E./Seidel, S. (2003): Berichtssystem Weiterbildung 2000. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn.*
- Kuwan, H./Waschbüsch, E. (1994): Betriebliche Weiterbildung. Ergebnisse einer Befragung von Erwerbstätigen und betrieblichen Experten in Deutschland. Bonn.*
- Lefrancois, G. R. (2003): Psychologie des Lernens. Berlin u. a.
- Leutner, D. (2001): Studierende können lernen, sich selbst zum Lernen zu motivieren. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 15, H. 3/4, S. 155-167.*
- Leutner, D./Leopold, C. (2003a): Selbstreguliertes Lernen als Selbstregulation von Lernstrategien. Ein Trainingsexperiment mit Berufstätigen zum Lernen aus Sachtexten. In: Unterrichtswissenschaft 3, H. 1, S. 38-56.*
- Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld.*
- Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main.*
- Nolda, S. (2000): Interaktion in pädagogischen Institutionen. Opladen.
- Nolda, S. (2002): Pädagogik und Medien. Eine Einführung. Stuttgart.
- OECD & Statistics Canada (1995): Literacy, Economy and Society. Results of the first International Adult Literacy Survey. Paris, Canada.
- Otte, H. (1996): Lernschwierigkeiten und Lernmotivation von Erwachsenen in der kaufmännischen Weiterbildung an Volkshochschulen. Frankfurt/Main.*

- Preißer, R. (2004): Das Kompetenzkonzept von PISA und IALS. Neue Impulse für die Erwachsenenbildung durch internationale Vergleichsstudien. In: Report 27, H. 4, S. 25-33.
Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/nuissl04_02.pdf#page=25
- Prenzel, M. (1993): Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 2, S. 239-253.*
- Prenzel, M./Doll, J. (Hrsg.) (2002): Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel.
- Rinn, U./Meister, D. (Hrsg.) (2004): Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule. Münster u. a.
- Sauer, U. (1992): Bildungsverhalten von erwerbslosen Frauen in Qualifizierungsmaßnahmen. In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Beiheft zum REPORT. Jahrestagung 1991. Frankfurt/Main, S. 112-118.*
- Schlutz, E. (1991): Lehr-Lern-Forschung. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen, Kap. 8.70.
- Schlutz, E. (1992): Leitstudien der Erwachsenenbildungsforschung. In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Beiheft zum REPORT. Jahrestagung 1991. Frankfurt/Main, S. 39-55.
- Schlutz, E./Schrader, J. (1999): Veränderungen im Weiterbildungsangebot diesseits und jenseits von Arbeit. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. 2 Bde. Bd. 2: Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied, Kriftel, S. 27-44.
- Schrader, J. (1994a): Empirische Analysen zum Lernen in der beruflichen Weiterbildung. In: Derichs-Kunstmann, Karin u. a. (Hrsg.): Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern. PAS-DVV. Beiheft zum REPORT, S. 197-206.*

- Schrader, J. (1994b): *Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analyse zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. Weinheim.*
- Schrader, J. (1996): *Selbstgesteuertes Lernen und Lernstile Erwachsener. In: Bos, W. (Hrsg.): Ergebnisse qualitativer und quantitativer empirischer pädagogischer Forschung. Münster, S. 171-183.*
- Schrader, J. (2000): *Systembildung in der Weiterbildung unter den Bedingungen halbiertes Professionalisierung. Weiterbildungsinstitutionen und Weiterbildungsprogramme im Wandel. Bremen.*
- Schrader, J. (2003): *Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 228-253.*
- Seitter, W. (1999): *Riskante Übergänge in der Moderne. Opladen.*
- Siebert, H. (1997): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 2. Aufl. Neuwied, Kriftel, Berlin.*
- Siebert, H. (2001): *Wie lernen Erwachsene? Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Erwachsenenbildung 47, H. 2, S. 81-85.*
- Siebert, H./Dahms, W./Karl, C. (1982): *Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung. Paderborn u. a.*
- Siebert, H./Gerl, H. (1975): *Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig.*
- Straka, G. (1998): *Selbstgesteuertes Lernen im Prozess der Arbeit. Konzeptionelle Überlegungen, empirische Befunde. In: Schelten, A./Sloane, P. F. E./Straka, G. (Hrsg.): Perspektiven des Lernens in der Berufsbildung. Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1997. Opladen, S. 75-87.*
- Straka, G./Kleinmann, M./Stöckel, M. (1992): *Selbstorganisiertes Lernen für den Arbeitsplatz. Eine empirische Studie zur beruflichen Selbstqualifikation. In: Wirtschaft und Berufserziehung 44, H. 10, S. 302-307.*
- Straka, G./Kleinmann, M./Hinz, I. (1996): *Selbstlernbereitschaft und Lernstrategien von kaufmännischen Auszubildenden. Ergebnisse einer*

empirischen Pilotstudie. In: Bos, W. (Hrsg.): Ergebnisse qualitativer und quantitativer empirischer pädagogischer Forschung. Münster, S. 201-214.

Tippelt, R. (2002) (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen.

Treumann, K. P./Baacke, D./Haacke, K./Hugger, K. U./Vollbrecht, R. (2002): Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Leverkusen.

Weiss, R. (2003): Aktuelle Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. In: Grundlagen der Weiterbildung 14, H. 1, S. 35-38.

Willke, H. (2004): Einführung in das systemische Wissensmanagement. Heidelberg.

Wiesner, G. (1998): Selbstorganisiertes Lernen in Verwaltungen. Eine empirische Untersuchung. In: Derichs-Kunstmann, Karin u. a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT, S. 54-57.

Wuttke, E. (1999): Motivation und Lernstrategien in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung. Eine empirische Untersuchung bei Industriekaufleuten. Frankfurt/Main u. a.

Wuttke, E. (2000): Lernstrategien im Lernprozess. Analysemethode, Strategieeinsatz und Auswirkungen auf den Lernerfolg. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, H. 1, S. 79-110.

b) Ergänzende Literatur

Achtel, K. (1987): Zur Aneignung und Anwendung von Erfahrung in der beruflichen Erwachsenenbildung. Dargestellt am Beispiel der Aus- und Weiterbildung der Facharbeiter. Diss. Dresden.

Arnold, R. (Hrsg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Hohengehren.

Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn.

Assmann, A. (1993): Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt/Main.

- Axhausen, S. (1990): Lernprozesse und ihre didaktische Unterstützung bei lernungsgewohnten Frauen. Berlin.
- Banscherus, D./Bauer, D./Kerkeling, P. (1988): EDV-Kurse aus doppelter Sicht. Leiter und Teilnehmer berichten. Frankfurt/Main.
- Beck, K. u. a. (1998): Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. Stuttgart.
- Bolder, A. (2001): Desiderata sozialwissenschaftlicher Forschung zum Lernen Erwachsener. In: Ambos, I./Nuisl, E. (Hrsg.): DIE-Workshop: Forschung zur Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main, S. 69-87.
- Bolder, A. u. a. (1994): Weiterbildungsabstinenz 1. Makrostrukturen und Bedingungen von Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz in Deutschland. Köln.
- Bolder, A. u. a. (1995): Weiterbildungsabstinenz 2. Kontexte des Handelns – Die Mesoebene als intermedialer Ort der Vermittlung zwischen weiterbildungsrelevanten gesellschaftlichen Institutionen und individuellem Lebenszusammenhang. Köln.
- Bolder, A. u. a. (1998): Weiterbildungsabstinenz 3. Bilanzen von Bildungsaufwand und -ertrag im Lebenszusammenhang. Köln.
- Bolder, A. u. a. (1998): Weiterbildungsabstinenz 4. Bildungsappell, subjektive Relevanz und Arbeitsmarktkonformität. Auf der Suche nach Ansatzpunkten pädagogischer Intervention. Köln.
- Bolder, A. u. a. (2002): Weiterbildungsabstinenz 5. Köln.
- Born, A. (1989): Empirische Forschung in der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende. Ein Versuch zur systematischen Rekonstruktion der Forschungsgeschichte. Würzburg.
- Born, A. (1991): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Bad Heilbrunn.
- Bräutigam, G. (1984): Kursleiterverhalten und seine Auswirkungen auf das Lernen. Eine Untersuchung in kaufmännischen Abendkursen im Volkshochschulbereich. Frankfurt/Main.

- Busch, C./Koch, C. (1989): "Es ist ein arger Schlauch". Zeiteinteilung und Lernen in der Umschulung für Frauen. Berlin.
- Dehnbostel, P. (1999): Neue Lernformen, Lernortkombinationen und Lernorientierungen im Betrieb. In: Krech, B. (Hrsg.): Qualifizierungskonzepte für die Zukunft. Bielefeld, S. 33-47.
- Delfs-Swora, G. (1997): Erwachsenenspezifisches Lernen. In: PÄD Forum 25, H. 6, S. 559-562.
- Delfs-Swora, G. (1998): Öffentlichkeitsarbeit von innen – oder: Wie lernen Erwachsene? In: Wege der Weiterbildung, H. 17, S. 35-38.
- Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.) (1993): Frauen lernen anders. Theorie und Praxis der Weiterbildung für Frauen. Bielefeld.
- Fath, K. u. a. (1995): Fortbildung im Berufsbildungswerk. In: Berufliche Rehabilitation 8, H. 3, S. 1-47.
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressanten. Weinheim, München.
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2001): Erwachsenenbildung und soziales Engagement. Bielefeld.
- Flaig, B./Meyer, T./Uelzhöffer, J. (1993): Alltagsästhetik und politische Kultur. Berlin.
- Friebel, H. (1996): Bildungsidentität: Zwischen Qualifikationschancen und Arbeitsplatzmangel. Eine Längsschnittuntersuchung. Opladen.
- Friebel, H. u. a. (1996): Sind Bildungskarrieren/Bildungsbiographien „entscheidungsfähig“? Zum Verhältnis von Schul-, Berufs- und Erwachsenenbildung im Lebensverlauf. In: REPORT 37, S. 22-32. Online im Internet: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1996/faulstich-wieland96_01.pdf#page=19
- Friebel, H. (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der 'Moderne'. Opladen.
- Hacker, W./Skell, W. (1993): Lernen in der Arbeit. Bonn.

- Häfele, V. u. a. (1985): Biographisches Lernen mit jungen Ausländern. Bonn, Frankfurt/Main.
- Hartmann, L./Penck, A. (1904): Antworten auf die vom Wiener Ausschuß für volkstümliche Universitätsvorträge veranstaltete Umfrage über den Nutzen der Universitätskurse. In: Zentralblatt für Volksbildungswesen 4, H. 4, S. 81-102.
- Hermes, G. (1926): Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage. Tübingen.
- Hermsen, H. (1983): Theoretische und praktische Aspekte des Lernens im Erwachsenenalter. Eine empirische Studie in berufsqualifizierenden Kursen der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Hoffmann, M. (1983): Diskussionstraining bei Erziehern. Diss. Berlin.
- Hoffmann, N. (2000): Forschung kann man nur durch Forschung lernen? Berufsbezogene Weiterbildung von Forschenden im Kontext des Managements außeruniversitärer Forschungseinrichtungen. Hohengehren.
- Isenberg, H. G./Schrebe, E./Sodna, J. (1988): Wir sind, wer wir sind. Alltags- und erfahrungsbezogene Bildungsarbeit mit Schichtarbeitern aus dem Großbetrieb. Marburg.
- Kade, J. (1995): Suche nach Zugehörigkeit. Zur Aneignung der Erwachsenenbildung durch die Teilnehmer. Frankfurt/Main.
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart u. a.
- Kejcz, Y. u. a. (1979): Lernen an Erfahrung? Bonn.
- Kejcz, Y. (1982): Modellversuche in der Weiterbildung. 2 Bde. Heidelberg.
- Kempas, G. (1995): Lehren lernen. Auswirkungen interpersonaler Differenzen auf die Lernprozesse Lehrender. Tübingen.
- Kidd, J. R. (1979): Wie Erwachsene lernen. Braunschweig.
- Kirchhöfer, D. (2001): Perspektiven des Lernens im sozialen Umfeld. Münster.

- Kraft, S. (1998b): Selbstgesteuertes Lernen – Möglichkeiten und Perspektiven für die Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/Main, S. 215-225.
- Krech, B. (Hrsg.) (1999): Qualifizierungskonzepte für die Zukunft – welche neuen Lernortkombinationen sind notwendig? Bielefeld.
- Küchler, F. von/Nentzel, B. (1990): Der zweite Berufseinstieg von Frauen und die neuen Techniken im Büro. Erfahrungen aus integrativen Bildungsangeboten. Frankfurt.
- Leutner, D./Leopold, C. (2003b): Selbstreguliertes Lernen. In: Witthaus, U. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Bielefeld.
- Löwe, H. (1971): Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin (Ost).
- Niegemann, H. u. a. (1998): Lernen mit arbeitsanalogen Lernaufgaben zur Kostenrechnung. Beiträge zu Theoriebildung, Forschungsmethodik und Empirie. In: Steiner, F. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Stuttgart, S. 80-99.
- Nuissl, E. (2002): Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 333-347.
- Peters, S. (1988): Lernen und Leistung in einer betrieblichen Umschulung zum Metallfacharbeiter mit längerfristig Arbeitslosen. Berlin.
- Reichmann, J. (1988): Offenes Lernen von Erwachsenen. Grundlagen und Erprobung im Zeitungskolleg. Bad Heilbrunn.
- Ross, E. (1993): Computergestütztes Lernen. Ein bildungsökonomisches und didaktisches Patentrezept? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 22, H. 6, S. 22-27.
- Sauer, U. (1990): Das schönste Jahr ihres Lebens. Erwerbslose junge Frauen ohne Hauptschulabschluss in Bildungsmaßnahmen der Weiterbildung. Münster, New York.
- Schlutz, E. (1984): Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn.

- Schratz, M. u. a. (1983): Lehren und Lernen im Englischunterricht mit Erwachsenen. Ein Forschungsbericht. Wien.
- Schulenberg, W. (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart.
- Schulenberg, W. (1976): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie. 2. Aufl. Stuttgart.
- Schulenberg, W. u. a. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart.
- Seitter, W. (2000): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Siebert, H. (Hrsg.) (1977): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen.
- Siebert, H. (Hrsg.) (1979): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler.
- Stentzel, M. (1986): Lernschwierigkeiten von Erwachsenen in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt/Main u. a.
- Strelewicz, W./Raapke, H. D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart.
- Strittmatter, P. u. a. (2000): Lehr-Lernforschung (Themenschwerpunkt). In: Unterrichtswissenschaft 28, H. 1, S. 2-48.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Aufl. Opladen.
- Voßkamp, W. (2004): "Ein anderes Selbst". Bild und Bildung im deutschen Roman des 18. und 19. Jahrhunderts. Essen.
- Walter, J. (1982): Lernbedingungen und Lernen Erwachsener in HSA- und FOR-Lehrgängen des Zweiten Bildungsweges. Köln, Wien.
- Willmann, O. (1977): Sprache und Lernen. Empirische Untersuchung zu Schichtspezifität von Lernerfolg und verbaler Interaktion. Hannover.

6. Anhang: Empirische Befunde zum Lernen Erwachsener in tabellarischer Darstellung⁵

Autor/in	Kurztitel/Jahr	Institutionalisierungsform	Themen-/Fragestellung	Untersuchungsmethode
Allespach, M.	Kooperatives Lernen im Betrieb. 1999	Non-formales, selbstgesteuertes und informelles Lernen im Betrieb	Analyse funktionaler und intentionaler Effekte bei kooperativen Arbeitsweisen	Beobachtung, Beratung und Interviews
Arnold, R. u. a.	Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. 1998	Non-formales Lernen in einem VHS-Seminar	Verschränkung von Deutungsmustern, Relationierung normativer Handlungsorientierungen, Schwierigkeiten der Vermittlung zwischen wissenschaftlichem Wissen und alltäglichen Erfahrungen u. a.	Unterrichtsprotokolle; qualitative Interviews
BMBF (Hrsg.)	Berichtssystem Weiterbildung VII. 2000	Formales, non-formales, informelles und selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung	Weiterbildungsbeteiligung der deutschen Bevölkerung	Standardisierte Befragung
Brater, M./Maurus, A.	Über einige Grenzen multimedialen Lernens. 1997	Non-formales Lernen in der betrieblichen Weiterbildung	Erprobung multimedialer Lernsoftware für das Handwerk	Beratung, Beobachtung und Erfahrung (kein Forschungsanspruch)
Diesler, P./Nittel, D.	Selbstorganisiertes Lernen im Kontext betrieblicher Modernisierung. 2001	Selbstgesteuertes und informelles Lernen am Arbeitsplatz	Analyse selbstorganisierter Lernprozesse bei betrieblicher Modernisierung	Forschungstagebuch, Dokumentanalysen, Gruppendiskussionen
Ebert, G. u. a.	Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. 1986	Non-formales, selbstgesteuertes, informelles Lernen in einem „subjektorientierten Lernangebot“	Analyse und Fokussierung einer radikal subjektbezogenen Realitätssicht auf Bildungsprozesse	Interpretation einer Gruppeninteraktion (Transkript), Tiefenanalysen
Egger, R.	Biographie und Bildungsrelevanz. 1995	Non-formales, selbstgesteuertes, informelles Lernen	Analyse der Beziehungsformen zwischen Lernen, Bildung, Subjekt und Gesellschaft	Drei qualitative Fallinterpretationen
Gieseke, W. u. a.	Bildungsarbeit mit arbeitslosen jungen Erwachsenen. 1989	Non-formales, selbstgesteuertes und informelles Lernen in „Arbeiten und Lernen“-Maßnahmen	Beschreibung, Analyse biographischer Hintergründe, Arbeits-, Interaktions- und Lernstrukturen, Fremd-, Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden	Offene Leitfadenterviews
Grotlüschen, A.	Widerständiges Lernen im Web. 2003	Non-formales und informelles Lernen in multimedialen Lerndesigns	Analyse subjektiver Handlungsgründe, Begründungsmuster zur Abkehr von Lerninteressen u. a.	Leitfadenterviews

⁵ Die Tabelle umfasst alle Studien des Berichtsteils der Expertise (Kapitel 3).

Autor/in	Kurztitel/Jahr	Institutionalisierungsform	Themen-/Fragestellung	Untersuchungs- methode
Grotlüschen, A. u. a.	Bildung als Brücke für Benachteiligte. 2004	Non-formales und informelles Lernen in Computerkursen	Analyse, Identifikation und Entwicklung von geeigneten, computergestützten Lehr-Lernformen für Benachteiligte	Formative Evaluation, Kombination von standardisierter Befragung und Interviews
Hartge, T. u. a.	Multimedia in der betrieblichen Weiterbildung. 1997	Non-formales und selbstgesteuertes Lernen in der betrieblichen Weiterbildung	Analyse, Beschreibung des Multimediaeinsatzes in der betrieblichen Weiterbildung	Fallstudien, Interviews
Hartz, S.	Biographizität und Professionalität. 2004	Selbstgesteuertes und informelles Lernen in betrieblichen Reorganisationsprozessen	Analyse, Beschreibung der Lernanforderungen, die sich im Kontext von betrieblichen Reorganisationsprozessen stellen	Dokumentenanalysen, Beobachtung, Interviews und Gruppendiskussionen
Jordanov, P.	Frauen lernen anders. 2003	Formales Lernen im Hochschulstudium	Beschreibung der Ansprüche von Frauen im Ingenieurstudium	Standardisierte Befragung
Kade, J.	Gestörte Bildungsprozesse. 1985	Non-formales, selbstgesteuertes und informelles Lernen in VHS-Kursen	Analyse, Beschreibung von Störungen in Bildungsprozessen.	Standardisierte Befragung, Interviews, Fallrekonstruktionen
Kade, J.	Identität und Bildung. 1987/1989	Non-formales, selbstgesteuertes und informelles Lernen in VHS-Kursen	Analyse, Beschreibung von Zusammenhängen von Identität und Bildung	Interviews, Fallrekonstruktionen
Kade, J./ Seitter, W.	Lebenslanges Lernen. 1996	Non-formales Lernen und informelles Lernen	Erforschung von Bildungsprozessen bei Personen mit langjähriger Funkkollegteilnahme	Interviews, teilstandardisierte Befragung, Fallrekonstruktionen
Kade, S.	Selbstorganisiertes Alter. 2001	Selbstgesteuertes und informelles Lernen in Alteninitiativen	Analyse/Beschreibung der Bildungs- und Lernformen in selbstorganisierten Alteninitiativen	Interviews, Fallrekonstruktion
Kade, S.	Alternde Institutionen. 2004	Selbstgesteuertes und informelles Lernen in Institutionen	Analyse/Beschreibung des Wissenstransfers im Generationenwechsel	Interviews, Fallrekonstruktionen, standardisierte Internetbefragung
Kauffeld, S.	Weiterbildung. Eine lohnende Investition. 2003	Non-formales Lernen in der betrieblichen Weiterbildung	Untersuchung der Effekte der Weiterbildung für die berufliche Handlungskompetenz	Standardisierte Befragung
Keck, A. u. a.	Lernen an kaufmännischen Arbeitsplätzen. 1997	Formales Lernen an kaufmännischen Arbeitsplätzen	Untersuchung der Qualität des Lernhandelns und zum Lernpotential kaufmännischer Arbeitsplätze	Standardisiertes Arbeitstagebuch, Interviews, standardisierte Erhebung
Kirchhöfer, D.	Neue Formen des Lehrens und Lernens. 1995	Non-formales, selbstgesteuertes und informelles Lernen in der außerbetrieblichen Weiterbildung	Analyse von Strukturen und Formen des Lehrens/Lernens in der außerbetrieblichen Weiterbildung	Standardisierte Befragung und fokussierte Interviews
Kleinmann, M./Straka, G.	Arbeitsplatzbedingungen und Interessen Erwachsener am berufsbezogenen selbstgest. Lernen. 1996	Selbstgesteuertes und informelles Lernen am Arbeitsplatz	Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Arbeitsplatzbedingungen und Selbstlerninteressen	Standardisierte Befragung
Kraft, S.	Lernen mit dem Computer? 1998	Selbstgesteuertes und informelles Lernen	Untersuchung der Nutzung betrieblicher Selbstlernzentren zum computergestützten Lernen	Standardisierte Befragung und Interviews

Autor/in	Kurztitel/Jahr	Institutionalisierungsform	Themen-/Fragestellung	Untersuchungs- methode
Kraft, S.	Selbstgesteuertes Lernen. 2001	Non-formales Lernen und selbstgesteuertes Lernen	Untersuchung von Erfahrungen und Problemen mit dem selbstgesteuerten Lernen	Offene, leitfadengestützte Interviews
Kuwan, H.	Selbstorganisiertes Lernen bei Erwerbstätigen. 1996	Formales, non-formales, selbstgesteuertes Lernen in der betrieblichen Weiterbildung	Selbstorganisiertes Lernen in der betrieblichen Weiterbildung	Standardisierte Befragung und Interviews
Kuwan, H./ Thebis, F.	Berichtssystem Weiterbildung IX. 2004	Formales, non-formales, informelles und selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung	Weiterbildungsbeteiligung der deutschen Bevölkerung	Standardisierte Befragung
Kuwan, H./ Waschbüsch, E.	Betriebliche Weiterbildung. 1994	Formales, non-formales, selbstgesteuertes Lernen in der betrieblichen Weiterbildung	Daten zum Stellenwert der Weiterbildung, Bedarfsermittlung/-planung, motivationale Faktoren, Rahmenbedingungen der Kurse, Erfolgskontrolle u. a.	Standardisierte Befragung und Interviews
Leutner, D.	Studierende können lernen, sich selbst zum Lernen zu motivieren. 2001	Non-formales Lernen bei Berufstätigen	Untersuchung der Wirkung eines Motivationstrainings	Trainingsexperiment, standardisierte Befragung
Leutner, D./ Leopold, C.	Selbstreguliertes Lernen als Selbstregulation von Lernstrategien. 2003	Non-formales Lernen im Trainingsexperiment	Untersuchung der Wirkung eines Motivationstrainings	Trainingsexperiment, standardisierte Befragung
Ludwig, J.	Lernende verstehen. 2000	Non-formales, selbstgesteuertes, informelles Lernen im Betrieb	Rekonstruktion des Lernschicksals von Arbeitnehmern im Modernisierungsprozess	Fallrekonstruktion, Interviews
Nolda, S.	Interaktion und Wissen. 1996	Non-formales Lernen in Kursen der Erwachsenenbildung	Analyse des Umgangs mit Wissen in der Kursinteraktion	Beobachtung, Interaktionsmitschnitte
Otte, H.	Lernschwierigkeiten und Lernmotivation von Erwachsenen in der kaufmännischen Weiterbildung. 1996	Non-formales Lernen in kaufmännischen VHS-Kursen	Identifizierung von Lernschwierigkeiten und Erforschung der Lernmotivation	Standardisierte Befragung
Prenzel, M.	Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. 1993	Selbstgesteuertes Lernen in autodidaktischen Lernprojekten	Untersuchung der Besonderheiten autodidaktischen Lernens	Standardisierte Befragung(en)
Sauer, U.	Bildungsverhalten von erwerbslosen Frauen. 1992	Non-formales Lernen in „Arbeit und Lernen“-Maßnahmen	Untersuchung biographischer/sozialer Einflussfaktoren auf Motivation, Bildungs- und Lernverhalten sowie auf das Selbstbild erwerbsloser Frauen	Problemorientierte Interviews
Schrader, J.	Lerntypen bei Erwachsenen. 1994a/b	Formales und non-formales Lernen in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung	Analyse von Typen erwachsener Lerner	Standardisierte Befragung
Schrader, J.	Selbstgesteuertes Lernen und Lernstile Erwachsener. 1996	Formales und non-formales Lernen in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung	Lernstile Erwachsener im Hinblick auf Anforderungen selbstgesteuerten Lernens	Standardisierte Befragung
Seitter, W.	Riskante Übergänge in der Moderne. 1999	Selbstgesteuertes und informelles Lernen in Migrantenvereinen	Analyse der Lern-/ Bildungsprozesse in der Vereinskultur von Migranten	Interviews, Dokumentenanalysen, Fallrekonstruktionen

Autor/in	Kurztitel/Jahr	Institutionalisierungsform	Themen-/Fragestellung	Untersuchungs- methode
Siebert, H.	Wie lernen Erwachsene? 2001	Non-formales, formales, selbstgesteuertes Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung	Erfassung des Wandels des Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung im Längsschnitt	Standardisierte Befragung
Straka, G.	Selbstgesteuertes Lernen im Prozess der Arbeit. 1998	Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz	Untersuchung von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung am Arbeitsplatz sowie Selbstlerninteresse	Standardisierte Befragung
Straka, G. u. a.	Selbstorganisiertes Lernen für den Arbeitsplatz. 1992	Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz	Bestandsaufnahme selbstorganisierter Lernaktivitäten von Fachkräften im Bürobereich	Standardisierte Befragung
Straka, G. u. a.	Selbstlernbereitschaft und Lernstrategien von kaufmännischen Auszubildenden. 1996	Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz	Analyse von Zusammenhängen zwischen Arbeitsplatzbedingungen und Selbstlerninteressen	Standardisierte Befragung
Treumann, K. P. u. a.	Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. 2002	Selbstgesteuertes und informelles Lernen Erwachsener	Bestandsaufnahme der Mediennutzung, Inhalte, Berührungspunkte, Bedienproblemen u. a. von Erwachsenen	Standardisierte Befragung und Interviews
Weiss, R.	Aktuelle Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. 2003	Non-formales Lernen in der betrieblichen Weiterbildung	Erhebung allgemeiner betrieblicher Weiterbildungsdaten	Standardisierte Befragung
Wiesner, G.	Selbstorganisiertes Lernen in Verwaltungen. 1998	Selbstorganisiertes Lernen in Verwaltungen	Untersuchung der Wirkung von Fortbildungen im Verwaltungsbereich	Standardisierte Befragung und Interviews, Evaluationsstudie
Wuttke, E.	Lernstrategien im Lernprozess. 1999/2000	Selbstgesteuertes Lernen in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung	Untersuchung von Motivation/Lernstrategien in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung	Standardisierte Befragung