

Ingeborg Schüßler

Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung. Kritische Analysen und empirische Befunde

1. Einleitung

Mit der Qualitätsoffensive der letzten Jahre im Bereich der Weiterbildung ist der Blick noch einmal stärker auf die Frage geworfen worden, was Teilnehmende in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung überhaupt lernen und wie sie dieses Wissen in die Praxis transferieren können. Ausdruck findet dieses Verständnis in unterschiedlichen Qualitätskonzepten und -modellen. Arnold (1999) unterscheidet bspw. zwischen verschiedenen Erfolgsarten, die zusammen die Qualität einer Maßnahme ausmachen, und differenziert hier zwischen Legitimations-, Zufriedenheits-, Lern- und Transfererfolg. Dabei weist er bereits auf damit zusammenhängende Verzerrungen hin, die sich in jeder dieser Qualitätsdimensionen zeigen. So lassen sich aufgrund der Vielzahl an Einflussfaktoren (wie z.B. Gruppendynamik, institutionelle Rahmenbedingungen), die den Lernprozess beeinflussen, die Output-Qualität und damit auch die Lernwirkungen nicht in Kausalzusammenhängen beschreiben. Eine valide Zurechnung von Lernerfolgen zu spezifischen Lehrinterventionen ist daher nicht möglich, vor allem auch deshalb nicht, weil „pädagogische Vermittlungs- und Aneignungsoperationen zu unterschiedlichen Referenzsystemen gehören, die füreinander nicht erreichbar, sondern kontingen“ (Kade 1997, S. 52) sind.

Dennoch bestehen Wirkungsannahmen sowohl in der Forschung wie auch in der Praxis: Die Disziplin der Erwachsenenpädagogik hatte im Zuge des „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ (Arnold u.a. 2000) den Forschungsschwerpunkt „Nachhaltiges Lernen“ als zentrales Untersuchungsfeld bestimmt und gleichsam als Qualitätsmerkmal gelungener Erwachsenenbildung profiliert (Arnold u.a. 2002). Als gelungene Erwachsenenbildung wird dabei

ein Lernen Erwachsener angesehen, welches zu anhaltenden Wirkungen im Hinblick auf die Weiterentwicklung sowie die Transformation oder Differenzierung fachlich-inhaltlicher, sozialer, methodischer und emotionaler Kompetenzen Erwachsener führt (ebd., S. 6).

Implizit wird somit davon ausgegangen, dass über Erwachsenenbildungsprozesse positive Lernwirkungen zu erzielen sind, und dies entspricht letztlich auch dem Anspruch der Praxis. So legen Praktiker/innen ihrem Handeln kausale Wirkungsannahme zugrunde, denn

ohne eine solche Kausalität der Zusammenhänge zwischen Lehren und Lernen wären jegliche Differenzierung von Lernmethoden, didaktische Bemühungen oder auch kompensierende Strategien, die Aspekte der Chancengleichheit verpflichtet sind, sinnlos (Clement/Martens 2000, S. 99).

Darin zeigt sich nicht nur die Paradoxie pädagogischen Handelns, sondern auch die Schwierigkeit einer Wirkungsforschung, insbesondere wenn sie kausale Zusammenhänge aufzuzeigen versucht.

Der vorliegende Beitrag leuchtet diese Paradoxien und Schwierigkeiten näher aus. Dabei geht er auch kritisch auf die Forderungen einer evidenzbasierten Praxis und Bildungspolitik ein, die den Druck auf die Forschung, valide Daten zu generieren, über die Wirkungen pädagogischen Handelns erhöht.

Vor dem Hintergrund einer eigenen Forschungsarbeit sollen schließlich Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie sich Lehr-/Lernprozesse in der Erwachsenenbildung untersuchen lassen und welche Anforderungen sich hier an zukünftige Forschungsarbeiten stellen.

2. Die empirische Wende in den Erziehungswissenschaften

Mit den vor gut zehn Jahren durchgeföhrten Leistungsvergleichsstudien, die mit der PISA-Untersuchung ihren Höhepunkt in der öffentlichen Diskussion über die Qualität des deutschen Bildungssystems erreichten, setzte eine „empirische Wende“ ein. Dieser Wandel markiert die Ansicht, dass sich die Qualität eines Bildungssystems anhand von empirisch feststellbaren Wirkungen messen lässt. Die wissenschaftliche Aufbereitung dieser Messergebnisse bildet dann die Grundlage für bildungspolitisches und -praktisches Handeln. In diesem Zuge begann eine heftige Diskussion über Sinn und Unsinn einer evidenzbasierten Forschung und die Aufgabe und Funktion der Erziehungswissenschaft (vgl. Biesta 2007; Tippelt 2009; Jornitz 2009, Böttcher/Dicke/Ziegler 2009; Bellmann/Müller 2011), die bis heute anhält und Erinnerungen an den Positivismusstreit und die realistische Wende sowie die Diskussionen um das Technologiedefizit der Pädagogik wach werden lässt.

Obgleich die Impulse hin zu einer empirischen Erziehungswissenschaft vor allem aus der schulpädagogischen Forschung kommen, strahlt diese Entwicklung mittlerweile auf die gesamte Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen aus. Das führt auch zu Veränderungen der Forschungslandschaft selbst, da die Bildungspolitik der empirischen Bildungsforschung eine „Dienstleistungsfunktion“ zuschreibt (vgl. Buchhaas-Birkholz 2009, S. 27) und ihre Förderpolitik darauf abstellt, solche Projekte zu fördern, die entsprechendes Steuerungswissen zur Verfügung stellen oder zuvor über Forschung ermittelte Effizienzkriterien in pädagogische Praxis zu implementieren suchen.¹

1 Siehe Seite 55.

In dieser gegenwärtigen Entwicklung steht auch die erwachsenenpädagogische Lehr-Lernforschung vor der Herausforderung, sich zu positionieren. Begründet wird dies nicht nur durch die internationale und europäische Bildungspolitik, die nun auch für die Erwachsenenbildung entsprechende Leistungsvergleichsstudien anstrebt, wie z.B. das von der OECD initiierte „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC), den sogenannten „Pisa für Erwachsene“ (vgl. Deutscher Bildungsserver, URL: www.bildungsserver.de) oder das „Assessment of Higher Education Learning Outcomes“ (AHELO). Es mehren sich auch die Stimmen aus der Praxis selbst, die die Wirksamkeit der Weiterbildungsangebote in Frage stellen und hier polemisch von einer „Weiterbildungslüge“ (Gris 2008) sprechen. Studien zu Nutzen und Wirkung von (beruflicher) Weiterbildung verstärken diese Zweifel. Dieses Forschungsfeld wird bisher vor allem der Bildungsökonomie überlassen (Brandt 2004). Hier werden Kosten und Nutzen, im Sinne der Verwertung des Gelernten, gegenübergestellt. Ein geringerer Output und Transfererfolg gilt damit gleichsam als Indiz für den mangelnden Nutzen einer Maßnahme, was bereits die Schwierigkeit einer kausalen Verknüpfung von Bildungsmaßnahmen mit ihren Lehrabsichten und dem Nutzen (im Sinne von Lernerfolgen) verdeutlicht. Es wundert daher nicht, dass diese Untersuchungen der institutionalisierten und seminaristischen Weiterbildung einen geringeren Verwertungseffekt, z.B. im Hinblick auf eine Verbesserung der Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt (vgl. Staudt/Kriegesmann 1999, S. 21ff.), bescheinigen und in diesem Zusammenhang vom „Mythos Weiterbildung“ sprechen (ebd.). Allerdings stellen sich angesichts dieser Ergebnisse die Fragen, wie die Wirkung einer Weiterbildungsmaßnahme überhaupt erfasst werden kann, was genau hier gemessen wird und wie die Messergebnisse interpretiert werden. Im Fokus stehen hier nur die Beschäftigungseffekte, während die subjektiven Nutzeneinschätzungen oder die arbeitsmarktpolitischen Zusammenhänge unreflektiert bleiben.² Das verweist bereits auf die Schwierigkeiten einer erziehungswissenschaftlichen Wirkungsforschung, die insbesondere „Lernen unter den Bedingungen von Lehre“ (Schrader 2007, S. 54) zum Gegenstand macht.

1 Als Beispiel für diese Entwicklung sind hier die Schwerpunktprogramme zur empirischen Bildungsforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zu nennen. Gründe für diese Förderstrategie sieht das BMBF u.a. in der „Notwendigkeit, im Zuge der Umsteuerung zu einer evidenzbasierten und am Output orientierten Steuerung in hohem Maße empirisch belastbares Wissen für Reformprozesse zur Verfügung zu stellen“ (BMBF 2007, S. 1). Es ist daher das Ziel, „zur Stabilisierung der ‚empirischen Wende‘ in der Politik und in der Wissenschaft“ beizutragen (ebd., S. 3). Diese Förderpolitik weist auf eine Entwicklung hin, wie wir sie seit gut zehn Jahren in Amerika beobachten können. Mit dem „Scientifically Based Education Sciences Reform Act“ (2002) und dem „Education Sciences Reform Act“ (2002) wurde festgelegt, was als „evidenzbasierte Forschung“ gilt und was nicht. Die streng experimentelle und quasi-experimentelle Forschung gilt dabei als „Gold Standard“, und nur diese Forschung wird öffentlich gefördert (vgl. Heinrich 2009, S. 52). Mittlerweile werden diese Studien mit kommerziellen Interessen verknüpft, wenn damit „Produkte“ vermarktet werden, die das Gütesiegel einer etablierten Prüfstelle, wie die vom U.S. Department of Education etablierte „What Works Clearinghouse“ (WWC), tragen (vgl. Bellmann/Müller 2011, S. 17).

2 Siehe Seite 56.

3. Zur Schwierigkeit einer empirischen Wirkungsforschung

Empirisch-analytische Wirkungsanalysen versuchen, die Vielzahl an lernprozessbeeinflussenden Variablen in der Analyse von Lernprozessen zu berücksichtigen und im Rahmen experimenteller Verfahren zu kontrollieren. In solchen Untersuchungen bedient man sich häufig des sogenannten Kontrollgruppendesigns. Bei diesem Untersuchungsplan werden zwei Gruppen verglichen, die unterschiedliche Behandlungen („Treatments“) erfahren, ansonsten aber gleich sind. Die Schwierigkeit solcher vergleichenden Untersuchungen, die für eine evidenzbasierte Forschung den „Goldstandard“ bilden (Howe 1999), liegt darin, dass sie kaum zu eindeutigen und aussagekräftigen Ergebnissen gelangen. Dies hat vor allem folgende Gründe:

1. Soziale Systeme, wie z.B. Lerngruppen, lassen sich nur schwer von anderen Einflussfaktoren isolieren. Zwar können Randbedingungen mit Hilfe von Verfahren der multivariaten Statistik auch durch eine nachträgliche Kontrolle in die Analyse mit einbezogen werden. Dies setzt aber voraus, dass relevante Größen überhaupt identifiziert und durch statistische Verfahren so erhoben werden können, dass die Anzahl der zu kontrollierenden Variablen noch überschaubar bleibt und die Stichprobenziehung nicht verzerrt ist. Zudem ist das Lern- und Entwicklungstempo der Lernenden meist so different, dass Vergleiche zwischen den verschiedenen in das Kontrollgruppendesign einbezogenen Lerngruppen nur eingeschränkt möglich sind. Der Erfolg einer Bildungsmaßnahme hängt dabei von kommunikativen Prozessen ab, die nicht „automatisch“ eintreten oder erzeugt werden können, weshalb randomisiert kontrollierte Studien für die Untersuchung von Lernprozessen ungeeignet sind (vgl. Herzog 2011, S. 136).
2. Die Untersuchung von Lerneffekten bestimmter Lernformen erweist sich ebenso als schwierig, da die Methode selbst dabei nur eine mit anderen Faktoren in Wechselwirkung stehende Variable darstellt, so dass Lernwirkungen nicht eindeutig bestimmten Interventionsstrategien oder Lernarrangements zugeschrieben werden können (vgl. Roth 1977, S. 202). Es dürfte daher schwierig sein, verallgemeinerbare Wirkungen

2 Die Verwertungsquote von 50 Prozent wird ohne weitere Begründung als ungenügend interpretiert. Im Vergleich gilt diese Quote bei einer ärztlichen Behandlung, die Leben rettet, als Fortschritt und legitimiert die Behandlungskosten. Zu einer differenzierteren Interpretation gelangt eine Meta-Analyse von 96 Evaluationsstudien arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen bezogen auf die Beschäftigungsquote (Card/Kluve/Weber 2009). Dabei zeigte sich, dass die Wirkungen der Maßnahmen sich unterscheiden, je nachdem, wie lange die jeweilige Maßnahme dauerte, um welche Form von Maßnahme es sich handelte und wie die Zielgruppe zusammengesetzt war. Ein weiteres Resultat der Analyse war, dass sich kaum Unterschiede in den Ergebnissen zwischen experimentellen und nicht-experimentellen Evaluationsstudien fanden und somit experimentelle Studien den nicht-experimentellen nicht überlegen sind. Am Ende weisen die Autoren darauf hin, arbeitsmarktpolitische Maßnahmen nicht nur bezüglich der arbeitsmarktrelevanten Outcomes (z.B. Verdienst, Beschäftigungsquote) zu evaluieren, sondern auch hinsichtlich des „social returns to investments in alternative active labor market policies“ (ebd., S. 26). Damit verweist diese Studie selbst auf einen erweiterten Blick einer evidenzbasierten Forschung.

von Lernformen innerhalb eines Lernkontextes zu identifizieren, die weder zufällig noch persönlichkeitsgebunden sind.

3. Positive Lernwirkungen im Sinne des „Lernerfolgs“ lassen sich nicht eindeutig bestimmen, da „Lernerfolg“ ein Konstrukt darstellt, das operationalisiert werden muss. Somit müssen erst bestimmte Indikatoren gebildet werden, die die Lernwirkungen mit beobachtbaren, d.h. empirisch erfassbaren Tatbeständen in Beziehung setzen. Die Operationalisierung von „Lernerfolg“ wird über eine beobachtbare Verhaltensänderung im späteren Anwendungskontext allerdings problematisch, wenn nicht gleichzeitig die Deutungen und Bewertungen durch die Beteiligten mit analysiert werden (vgl. Heiner 1998, S. 27). Die Schwierigkeit solcher „objektiven Kriterien“ beschreibt Reischmann (1993, S. 200) am „Drop-Out-Indikator“:

Wenn beispielsweise ein Teilnehmer nach einem halben Kurs aussteigt, ist das ein Misserfolg (für wen?). Oder ist das ein Zeichen, dass er/sie selbstständig entschieden hat, dass das selbstgesetzte Lernziel erreicht ist?

Die nicht hinterfragten, zu Beginn der Untersuchung festgelegten Ziele bilden die Bewertungsmaßstäbe für Erfolg und Misserfolg, von denen die Untersuchungskriterien abgeleitet werden – ohne allerdings zu ergründen, was denn die Lernziele der Betroffenen sind und wie diese „Lernerfolg“ für sich definieren.

Dies lässt sich an einem Beispiel aus einer Untersuchung zum nachhaltigen Lernen in der Weiterbildung nachzeichnen (Schüßler 2007). Gegenstand der Untersuchung bildete ein Trainee-Programm eines internationalen Großkonzerns für angehende Führungskräfte. Hierbei wurde ein Modul zur zielgerichteten Gesprächsführung und Zusammenarbeit ausgewählt und hinsichtlich nachhaltiger Lernwirkungen untersucht. Die Trainings wurden teilnehmend beobachtet, und zentrale Gruppenphasen auf Band dokumentiert. Die Teilnehmenden wurden acht Monate nach der Maßnahme noch einmal schriftlich befragt sowie sechs Jahre nach dem Trainee-Programm interviewt. Daneben standen noch ein Interview mit dem Trainer sowie die Auswertung eines Fragebogens zur Einschätzung der eigenen Lernkompetenz zur Datenauswertung zur Verfügung.

In den Interviews sechs Jahre später zeigte sich, welche Wirkung die Maßnahme auch auf die Persönlichkeitsentwicklung einiger Teilnehmender hatte. Eine Teilnehmerin beschreibt, wie das Seminar zu einem Wendepunkt in ihrem Leben beigetragen habe. Sie berichtet, dass sie bereits in einer kritischen Situation in das Trainee-Programm eingestiegen sei und in einer „tiefen Sinnkrise“ gesteckt habe. Die Erfahrungen und Übungen im Seminar hätten für sie „alle ein Stück weit zur Stabilität beigetragen“. Sie bewertet dabei das Seminar als Hilfe, mit der sie für sich klären konnte, „was ich für'n Mensch bin“. Dazu trugen auch die Fragen des Trainers im Seminar bei, wie z.B.:

- „Wer bestimmt mein Leben?“
- „Wer sagt mir, was ich tue in meinem Leben?“
- „Woran orientiere ich mich?“
- „Was bedeutet eigentlich Erfolg in meinem Leben?“

Die Klärung dieser Fragen habe dazu beigetragen, zu erkennen, dass die Teilnehmerin in der Firma nicht glücklich war. Ohne diese Erkenntnis hätte sie den eingeschlagenen Weg wohl zu Ende geführt, aber sie ist nun froh über ihre Entscheidung, da sie jetzt viel glücklicher sei. Nach dem Trainee-Programm erkannte sie, dass sie in diese Firma „nicht hingehört“. Sie reiste ein halbes Jahr durch Südamerika und fing danach in einem anderen Unternehmen an, „was 'ne ganz andere Unternehmenskultur hat“. Wie es scheint, hatten insbesondere die hier untersuchten Trainingsmodule einen Klärungsprozess bei der Teilnehmerin angestoßen, durch den sie letztlich ein zuvor erschüttertes Kohärenzempfinden wieder aufbauen und stabilisieren und das Gefühl von Stimmigkeit in ihrem Leben zurückgewinnen konnte.

Wie sich an diesem Beispiel zeigt, treten Teilnehmende häufig bereits mit eigenen Lernprojekten in einen Lernprozess ein (z.B. die Bewältigung kritischer Lebensereignisse), an denen sie beinahe unbewusst weiter arbeiten. Die Veranstaltung dient dann häufig der Klärung dieser subjektiven Lernproblematiken. Dies hat häufig gar nichts mit den offiziellen Lerninhalten zu tun. Würde man nun nur kurzfristig auf den zuvor festgelegten Output schauen, also das, was im Sinne der Lehrziele oder auch Unternehmensziele als Lernerfolg gilt, dann würde man diese subjektiven Lernerfolge möglicherweise nicht erfassen. Nun könnte man den Lernprozess im Sinne des Unternehmens als gescheitert betrachten – immerhin hat die Teilnehmerin anschließend gekündigt. Im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung war das Seminar für die Teilnehmerin höchst erfolgreich.

Hans Tietgens hat daher auch vor eindeutigen, von außen festgelegten Kategorien über Lernwirkungen gewarnt, „weil die damit vorgegebenen Begriffe nicht mit den Interpretationskategorien der Beforschten korrespondieren“ (Tietgens 1986, S. 22). Es ist daher sinnvoll, zwischen einem Lernen im Selbstbeobachtungssetting, bei dem die erlebte Selbstbestimmung und -veränderung eine Rolle spielt, und einem Lernen im Fremdbeobachtungssetting, bei dem es nur um ein wahrnehmbares Resultat, eine Performanz geht, zu unterscheiden (vgl. Schmidt 2003, S. 43; Schüßler 2007, S. 202ff.). Dies schärfst auch den Blick auf die jeweiligen mit einer Bildungsmaßnahme verfolgten Zielsetzungen und Erwartungshaltungen der unterschiedlichen Akteure (Teilnehmende, Lehrende, Auftraggeber, Bildungsinstitution und -politik) und damit verknüpfte Zwecksetzungen (vgl. Biesta 2011, S. 273).

Das methodologische Vorgehen der Untersuchung von Lernwirkungen ist somit auch vor dem Hintergrund dieser Ziel- bzw. Zwecksetzungen erst begründbar: Geht es bspw. innerhalb einer Lernform vorrangig um reine Wissensvermittlung (die das eigene Sinn- und Deutungssystem nicht irritiert), um den Erwerb bestimmter Fer-

tigkeiten oder die Entwicklung persönlichkeitsbezogener Kompetenzen und Einstellungsmuster? Insbesondere in Maßnahmen, die Verhaltensänderungen im Persönlichkeitsbereich intendieren, ist die Festlegung von Evaluationskriterien schwierig, da die Trainings selbst oftmals offene Zielsetzungen haben und Inhalte zum Teil von den Teilnehmenden mitbestimmt werden (vgl. Leidenfrost/Götz/Hellmeister 1999, S. 66). Wottawa kommt daher zu dem Ergebnis,

dass sich viele mit Trainingsmaßnahmen angestrebten Ziele nicht in objektiver Form erfassen und damit auch nicht in einem solchen auf messbaren Indikatoren aufbauenden Produktbeschreibungssystem unterbringen lassen. Dieses Argument trifft selbstverständlich zu, gerade dann, wenn affektive Veränderungen und langfristige Wirkungen der Maßnahme angestrebt werden (Wottawa 1996, S. 7).

Weiterhin ist die Besonderheit des Erwachsenenlernens zu berücksichtigen, was zusätzlich die Erfassung von Lernwirkungen erschwert. Das Lernen Erwachsener erweist sich als stark subjektiv deutungsabhängig und stellt sich weniger als eine „Neukonstruktion“ von Wissen dar, denn vielmehr als eine „Re- oder Dekonstruktion“ bestehender Emotions-, Deutungs- und Handlungsmuster. Neben den objektiven Faktoren der Lernsituation bestimmen daher vor allem die subjektiven Faktoren der Lernenden (Lernstrategien sowie emotionale, motivationale und volitionale Einstellungen zum Lernen), was in welcher Weise wie angeeignet, weiterverarbeitet und in die Praxis transferiert wird. Erweitert man diese Perspektive von der Mikroebene des Lernprozesses auf die Makroebene des Weiterbildungssystems, so werden Weiterbildungseffekte auch von Zugangs- und Teilhabechancen, sozialen und kulturellen Aspekten der Lernenden und den politisch-rechtlichen Strukturen der Weiterbildungslandschaft beeinflusst.

Anhand der vorausgegangenen Überlegungen dürfte deutlich geworden sein, dass Lernprozesse von einer Vielzahl kontext-, personen- und prozessspezifischer Faktoren abhängen. Zum einen stellt sich dadurch die Frage, ob sich Weiterbildungseffekte überhaupt in Abhängigkeit von einer Bildungsmaßnahme erfassen lassen, wenn die Lehr-/Lernsituation nur eine neben vielen „intervenierenden Variablen“ darstellt; zum anderen dürften empirische Ergebnisse über Lernwirkungen kaum replizierbar sein, weil jede Lehr-/Lernsituation in Abhängigkeit des situativen und personalen Kontexts einmaligen Charakter hat. Vielleicht ist hier Reischmann zuzustimmen, der angesichts dieser beschriebenen Unsicherheitsfaktoren zu dem Ergebnis kommt: „Je komplexer die Wirkungen, desto schwieriger ist es, diese ursächlich zweifelsfrei auf die Weiterbildung zurückzuführen. Dies frustriert: Eine enge Wirkungsforschung erscheint banal, eine weite ist nicht zu leisten“ (Reischmann 1993, S. 200).

Dies mag ein Grund dafür sein, dass in der Erwachsenenpädagogik jüngeren Datums kaum groß angelegte empirische Wirkungsuntersuchungen, sondern eher prozessbegleitende Evaluationsstudien durchgeführt wurden. Aufgrund ihrer Feldspezifik liefern sie aber kaum verallgemeinerbare Daten und werden somit in der Erwachsenenpädagogik nur wenig wahrgenommen (vgl. Schrader/Berzbach 2005, S. 52).

4. Möglichkeiten, Grenzen und Herausforderungen einer erwachsenenpädagogischen Lehr-/Lernforschung

Die hier dargestellten Schwierigkeiten der Wirkungsforschung zeigen, dass es kaum möglich ist „What-works“-Prinzipien zu ermitteln, also spezifische Wirkungen kausal einer Intervention zuzuschreiben. Es ist aber möglich, aufzuzeigen, „unter welchen Umständen welche Maßnahmen für welche Zielgruppen unter welchen Bedingungen und Konstellationen welche Effekte zeigen“ (Albus u.a. 2009, S. 42). Von Interesse ist daher eher die Frage „Why does it work?“ Vor diesem Hintergrund und mit den Erfahrungen aus dem eigenen Forschungsprozess lassen sich einige zentrale Erkenntnisse für eine erwachsenenpädagogische Lernforschung ableiten, der es in erster Linie um eine empirisch fundierte Wissensgrundlage und die Entwicklung von Theorien zu Wirkungszusammenhängen geht und nicht um die Entwicklung normativer Aussagen über „guten Unterricht“, wie wir dies in der evidenzbasierten Schulforschung finden (Jornitz 2009).

4.1 Von der Wirkungsforschung zur Aneignungs- und Verwendungsforschung

Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen müssten aus der subjektiven Sicht der Lernenden deren Aneignungslogik, lernprozessbeeinflussende Faktoren und nachhaltige Lernerfahrungen sowie Voraussetzungen einer erfolgreichen Anwendung des Gelernten ermitteln, was die Untersuchung motivationaler, volitionaler und affektiver Strukturen der Lernenden – unter Berücksichtigung des organisationalen, sozialen und didaktischen Kontexts – einschließt (Mutzeck 1988; Reischmann 2003). In der Medienforschung lässt sich das z.B. an einem Wandel von der Medienwirkungs- hin zu einer Medienrezeptionsforschung beobachten, bei der die Nutzung des Mediums durch den Rezipienten/ die Rezipientin oder den/die Anwender/in in Abhängigkeit unterschiedlichster Persönlichkeitsmerkmale und sozialer Kontextbedingungen erfasst wird (Drinck u.a. 2001). Entscheidend wird somit, wie das durch das Medium Vermittelte vom Lernenden „decodiert“ wird und welche weiteren Faktoren in diesen Deutungsprozess hineinspielen. Daher müssten Untersuchungen im Bereich des Erwachsenenlernens auch dem impliziten Lernen sowie den „tacit dimensions“ im Lernprozess stärker Rechnung tragen (Bergstedt u.a. 2012). In der untersuchten Veranstaltung konnte gezeigt werden, wie solche implizit eingebrachten Lernthemen (z.B. Umgang mit Autorität, Ausgestaltung der Leitungs-/Führungsrolle), nicht nur Wirkungen im unmittelbaren Lernprozess, sondern auch im weiteren Entwicklungsprozess der Teilnehmenden entfalteten (vgl. Schüßler 2007, S. 271ff.).

4.2 Von der experimentellen Forschung zu Breiten- und Realanalysen

Bildungsmaßnahmen haben gegenüber den Lehrzielen immer auch unvorhergesehene Nebenwirkungen oder Zusatzeffekte, die in klassischen Wirkungsuntersuchungen unberücksichtigt bleiben. Reischmann plädiert demgemäß für eine sogenannte „Breitenanalyse“, worunter er ein Verfahren versteht,

bei dem nicht nur nach (1) intendierten Wirkungen der Weiterbildungsmaßnahme gefragt wird, sondern auch nach (2) begleitenden Wirkungen, d.h. sonstigen, „assoziierten“ Kenntnissen/Fertigkeiten, die im Rahmen dieser Maßnahme erworben wurden, sowie (3) nach Einsichten über sich, den Lernstoff und andere, die sich dabei eingestellt haben (Reischmann 1993, S. 203).

Diese Breitenwirkungen schließen ebenso die Berücksichtigung des organisationalen Umfeldes ein, in das ein Lernprozess oder eine Weiterbildungsmaßnahme eingebettet ist. Um Lernwirkungen in ihrer Komplexität zu erfassen, müssen subjekt-, sach- und vorgehensspezifische Erfordernisse für die jeweilige Lernsituation berücksichtigt werden. Dieses lässt sich angemessen in Realanalysen von Weiterbildungsveranstaltungen erfassen (vgl. Krapp 1993, S. 307), die aufgrund der Vielzahl an Veranstaltungsformaten auch als quasi-experimentelle Studien angelegt werden können. Dadurch ließe sich auch die ökologische Validität gegenüber rein experimentellen Studien erhöhen. Es spricht allerdings viel dafür, solche Untersuchungen in größeren Forschungsverbünden durchzuführen (wie z.B. das in den 1970er Jahren durchgeführte BUVEP-Projekt), um die Analyse nicht auf Einzelfallstudien zu begrenzen und damit auch eine höhere Reichweite der analysierten Ergebnisse in Forschung und Praxis zu erzielen. Für die hier skizzierte Forschungsarbeit wäre es z.B. interessant gewesen, weitere „Soft-Skill-Trainings“ anderer (betrieblicher) Weiterbildungsträger zu analysieren, um dadurch die Lernergebnisse stärker in Beziehung zum organisationalen Kontext, zur didaktischen Struktur oder auch zur Professionalität der Lehrenden zu setzen.

4.3 Von der Output-Analyse zur Längsschnittbetrachtung

Der Zeithorizont spielt bei der Lernwirksamkeit eine bedeutende Rolle, denn ein nachhaltiges Lernen ist kein punktuelles Ereignis, sondern eingebettet in einen langfristigen Entwicklungsprozess, der nicht mit einer Bildungsmaßnahme beginnt und nach deren Abschluss endet. Aus diesem Grunde sollten Untersuchungen in diesem Bereich als Längsschnittbetrachtung von Entwicklungsprozessen angelegt sein.³ Für die pädagogische Forschung bedeutet dies, Lernprozesse formativ zu begleiten und Daten zu Lernwirkungen bereits ab Beginn einer Maßnahme zu sammeln.

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt ist der Blick auf die Entwicklung (domänen-spezifischer) Kompetenzen, deren Aufbau, Weiterentwicklung und Einsatz sich erst im konkreten Anwendungsfall und im Kontext weiterer entwicklungsbeeinflussender Faktoren rekonstruieren lässt. In dem Forschungsprojekt ließ sich anhand der Beschreibung realer Konflikt- und Kommunikationssituationen im Interview vor dem Hintergrund der Interaktionsanalysen in der Veranstaltung und der Rückmeldung acht Monate nach der Maßnahme nachzeichnen, wie es einzelnen Teilnehmenden gelun-

3 Die Meta-Analyse von Card/Kluve/Weger (2009) zu Evaluationsstudien arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen konnte zeigen, dass Maßnahmen, die nach einem Jahr evaluiert wurden, keine signifikanten oder sogar negativen Wirkungen zeigten und positive Wirkungen, wenn sie zwei oder drei Jahre später erneut evaluiert wurden.

gen war, spezifische Trainingselemente auch in ihren Alltag zu überführen und welche z.T. auch persönlichen Faktoren hier beeinflussend gewirkt haben. In der untersuchten Veranstaltung wurde bspw. ein sich an das Trainee-Programm anschließender Auslandsaufenthalt als Erprobungsfeld und Intensivierung des Gelernten erlebt, da hier die Aufmerksamkeit aufgrund der fremden Sprache notwendigerweise auch auf kommunikative Prozesse gelegt werden musste. Es war interessant, dass sich die Teilnehmenden weniger an Inhalte als an spezifische Situationen oder Übungen erinnern konnten. Hier wurde vor allem auf irritierende und häufig als Provokation wahrgenommene Interventionen des Trainers Bezug genommen, die eine Teilnehmerin im Interview sechs Jahre danach zu folgender Aussage verdichtet: „Wenn man über diese Empörung hinwegkommen konnte und das zulassen konnte, dann hat man was mitgenommen“. Und ein anderer Teilnehmer kommt acht Monate nach der Maßnahme zu dem Fazit, „dass das Seminar mir vielleicht noch mehr gebracht hätte, wenn ich mich mal auf eine länger Konfrontation mit S [dem Trainer] eingelassen hätte“. Bezieht man nun das professionstheoretische Verständnis des Trainers in die Analyse mit ein (rekonstruierbar über die Interaktionsanalysen und das Interview) und verknüpft dies mit lerntheoretischen und didaktischen Ansätzen, dann lassen sich spezifische Interventionsstrategien identifizieren (z.B. Situations- und Prozessorientierung, Metakommunikation, Deutungsmuster-Irritation), die sich erst in der Längsschnittperspektive als besonders nachhaltig erweisen. In der Untersuchung wurde auch deutlich, dass es wichtig ist, zwischen unterschiedlichen „Wissensformen“ (Handlungs-, Interaktions-, Identitäts- und Orientierungswissen) (vgl. Schrader 2003, S. 235) sowie Lernformen (Anpassungs-, Veränderungs-, Prozesslernen) (Argyris 1997; Bateson 1985, S. 362ff.) zu differenzieren, weil sich die gewählte Untersuchungsmethode erst darüber schlüssig begründet.

5. Empirische Lehr-/Lernforschung in der Erwachsenenbildung: schwierig, aber nicht unmöglich – ein kritisches Fazit

Die Schwierigkeit einer erwachsenenpädagogischen Lernforschung liegt in der Komplexität ihres Feldes begründet, weshalb die Erziehungswissenschaft, anders als bspw. die Naturwissenschaften, auch als „hardest science of all“ (Berliner 2002) gewertet wird. Die Gründe liegen, wie beschrieben, in den unkontrollierbaren lernprozessbeeinflussenden Faktoren, in der Kontingenz der Interaktionen und der beobachterrelativen und theorieabhängigen Operationalisierung pädagogischer Phänomene, die sich nicht als real zu untersuchende und damit objektiv bestimmbare Größen erweisen.

Die hier skizzierten Herausforderungen zeigen, dass eine erwachsenenpädagogische Lern- und Wirkungsforschung, die es vor allem auch mit selbstorganisierten und informellen Lernprozessen Erwachsener zu tun hat, an den Anforderungen evidenzbasierter Forschung, wie sie derzeit propagiert wird, scheitern muss, wenn sie nicht hinter ihr disziplinäres Erkenntnispotential zurückfallen will.

Randomisiert experimentelle Studien mögen für die Medizin den „Goldstandard“ bilden, wissenschaftliche Forschung kann darauf allerdings nicht begrenzt werden. So bleiben insbesondere in der Erwachsenenbildung qualitative Interaktionsanalysen, Videographie- und Beobachtungsstudien oder auch quasi-experimentelle Studien ernst zu nehmende (und förderwürdige) Forschungszugänge. Die Evidenzbasierung sollte daher in einem erweiterten methodologischen Verständnis empirischer Forschung gefasst werden (Tippelt/Reich-Claassen 2010).

Neben dieser methodischen Offenheit ist noch ein weiterer Punkt wichtig, der bei der derzeitigen evidenzbasierten Forschung zu kurz kommt, und zwar ein bildungstheoretischer und systemanalytischer bzw. -kritischer Blick (Radtke 2009; Zedler 2002, S. 27). Eine solche Forschung stellt sich immer auch die Frage, was Bildung bewirkt und wie sich erklärt, „was innerhalb und mittels der Einrichtungen des Bildungssystems an nichtintendierten Wirkungen feststellbar ist“ (ebd.). Wenn eine „nutzeninspirierte Grundlagenforschung insbesondere daran interessiert [ist], Bedingungen für wünschenswerte Effekte zu identifizieren, die zielgerichtet beeinflusst werden können“ (Schrader/Goeze 2011, S. 70), dann kann dies nicht ohne eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage geschehen, was wünschenswerte Effekte für wen bedeuten. Daher muss immer auch eine bildungstheoretische Analyse hinzutreten. Dies gilt insbesondere auch für die Frage nachhaltiger Lernwirkungen, die nicht nur den Blick auf die Effektivität oder Effizienz eines Lernprozesses und dessen Output legt, sondern auch darauf, inwiefern das, was gelernt wird, auch human-, sozial- und umweltverträglich ist (vgl. Schüßler 2007, S. 73). Eine solche Forschung entspricht im besten Falle wissenschaftlichen Standards und entzieht sich somit einem technologischen und utilitaristischen Verständnis von Wissenschaft, das die Evidenz von Forschung nur nach ihrer praktischen und bildungspolitischen Verwertbarkeit beurteilt. Eine solche Wirkungsforschung ist zwar (insbesondere auch unter den derzeitigen Förderbedingungen) schwierig, aber nicht unmöglich.

Literatur

- Albus, S. u.a. (2009): Wirkungsforschung in der Jugendhilfe. Erfordernisse für angemessene Indikatoren und methodisches Design in der wissenschaftlichen Wirkungsevaluation. In: Böttcher, W./Dicke, J.N./Ziegler, H. (Hg.): Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Münster, S. 35–45
- Argyris, C. (1997): Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Stuttgart
- Arnold, R. (1999): Qualität ist viereckig – Reflexionen zum Umgang mit Qualität in der Weiterbildung. In: PÄD Forum, H. 1, S. 35–38
- Arnold, R. u.a. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Sonderbeilage zum REPORT. Frankfurt a.M. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.pdf
- Arnold, R. u.a. (2002): Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung. Frankfurt a.M. URL: www.die-bonn.de/portrait/aktuelles/DIE_Forum_2005_Textauszug_NachhaltigemLernen.pdf
- Bateson, G. (1985): Ökologie des Geistes. Frankfurt a.M.
- Beicht, U./Walden, G. (2005): Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung in technischen Berufen sowie in Maßnahmen mit technischen Inhalten. Gutachten im Rahmen der Berichterstattung zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Bonn
- Bellmann, J./Müller, T. (Hg.) (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden

- Bellmann, J./Müller, T. (2011): Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas. In: Dies.: Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden, S. 9–32
- Bergstedt, B. u.a. (Hg.) (2012): Tacit Dimensions of Pedagogy. Münster u.a.
- Berliner, D.C. (2002): Educational Research: The Hardest Science of All. In: Educational Researcher, H. 8, S. 18–20
- Biesta, G. (2007): Why "What works" won't work: Evidence-based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. In: Educational Theory, H. 1, S. 1–22
- Biesta, G. (2011): Evidenz, Erziehung und die Politik der Forschung. In: Bellmann, J./Müller, T. (Hg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden, S. 269–278
- BMBF (2007): Elemente des Rahmenprogramms des BMBF zur strukturellen Förderung der empirischen Bildungsforschung in Deutschland. URL: www.bmbf.de/pubRD/elemente_zur_structuren_foerderung_empirische_bildungsforschung.pdf
- Böttcher, W./Dicke, J.N./Ziegler, H. (Hg.) (2009): Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Münster
- Brandt, P. (2004): Nutzen von (Weiter-)Bildung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 24–26
- Buchhaas-Birkholz, D. (2009): Die „empirische Wende“ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung. In: Erziehungswissenschaft, H. 39, S. 27–33
- Card, D./Kluve, J./Weber, A. (2009): Active Labor Market Policy Evaluations: A Meta-analysis. CESifo Working Paper Series 2570, München
- Clement, U./Martens, B. (2000): Effizienter Lernen durch Multimedia? Probleme der empirischen Feststellung von Ursachen des Lernerfolgs. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 97–112
- Drinck, B. u.a. (2001): Von der Medienwirkungsbehauptung zur Medienrezeptionsforschung. In: MedienPädagogik. URL: www.medienpaed.com/01-1/drinck1.pdf
- Gris, R. (2008): Die Weiterbildungslüge. Warum Seminare und Trainings Kapital vernichten und Karrieren knicken. Frankfurt a.M. u.a.
- Heiner, M. (1998): Lernende Organisation und Experimentierende Evaluation. Verheißenungen Lernender Organisationen. In: Dies. (Hg.): Experimentierende Evaluation: Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim/München, S. 11–54
- Heinrich, M. (2009): Bildungsgerechtigkeit durch Evidence-based-Policy? Governanceanalysen zu einem bildungspolitischen Programm. In: Böttcher, W./Dicke, J.N./Ziegler, H. (Hg.): Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Münster, S. 47–68
- Herzog, W. (2011): Eingeklammerte Praxis – ausgeklammerte Profession. Eine Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In: Bellmann, J./Müller, T. (Hg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden, S. 123–146
- Howe, K.R. (1999): Positivist Dogmas, Rhetoric, and the Education Science Question". In: Educational Researcher, H. 6, S. 428–440
- Jornitz, S. (2009): Evidenzbasierte Bildungsforschung. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 40, S. 68–75
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M., S. 30–70
- Krapp, A. (1993): Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. In: Unterrichtswissenschaft, H. 4, S. 291–311
- Leidenfrost, J./Götz, K./Hellmeister, G. (1999): Persönlichkeitstrainings im Management. Methoden, subjektive Erfolgskriterien und Wirkungen. München
- Mutzeck, W. (1988): Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse Subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag. Weinheim
- Radtke, F.-O. (2009): Evidenzbasierte Steuerung – Der Aufmarsch der Manager im Erziehungssystem. In: Tippel, R. (Hg.): Steuerung durch Indikatoren. Opladen
- Reischmann, J. (1993): Erfassung von Weiterbildungs-Wirkungen: Probleme und Möglichkeiten. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 4, S. 199–206
- Reischmann, J. (2003): Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Neuwied u.a.

- Roth, L. (1977): Effektivität von Unterrichtsmethoden: Empirische Untersuchungen zu Wirkungen der Organisationsformen von Lernbedingungen. Hannover
- Schmidt, S.J. (2003): Was wir vom Lernen zu wissen glauben. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 40–50
- Schrader, J. (2003): Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 228–253
- Schrader, J. (2007): Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 52–62
- Schrader, J./Berzbach, F. (2005): Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Bonn. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/schrader05_01.pdf
- Schrader, J./Goeze, A. (2011): Wie Forschung nützlich werden kann. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 67–78
- Schüßler, I. (2007): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Baltmannsweiler
- Staudt, E./Kriegesmann, B. (1999): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. In: AG QUEM (Hg.): Kompetenzentwicklung '99. Münster, S. 17–59
- Tietgens, H. (1986): Zur Problematik der Evaluationsformen. In: Tietgens, H. u.a.: Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 5–60
- Tippelt, R. (Hg.) (2009): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen
- Tippelt, R./Reich-Claassen, J. (2010): Stichwort: Evidenzbasierung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 12–13
- Wottawa, H. (1996): Wirksamkeit von Trainingsmaßnahmen. Evaluationsforschung bei Weiterbildungsveranstaltungen. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 1, S. 4–9
- Zedler, P. (2002): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 21–40