



Forschung und Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext interdisziplinärer und transdisziplinärer Kommunikation

RUDOLF TIPPELT

Zusammenfassung

Einleitend wird dargelegt, dass die Produktion von Wissen in „eigener“ Regie in der Erwachsenen- und Weiterbildung mit einer kognitiven Spezialisierung und Ausdifferenzierung einhergeht, die eine disziplinäre Begriffsstrategie und systematische Forschung als Voraussetzung haben. Aufgezeigt wird, dass der Schlüssel zum Erfolg der Erwachsenen- und Weiterbildung als Wissenschaft in der Fähigkeit der Disziplin zur selbstbestimmten inter- und transdisziplinären Kommunikation mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen sowie mit der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung liegt.

Stichwörter: Forschung; Wissenschaft; Kommunikation; Inter- und Transdisziplinarität; Kooperation

Abstract

By way of introduction, it is shown that the production of knowledge in adult and continuing education “on its own” goes hand in hand with cognitive specialisation and differentiation, which have a disciplinary conceptual strategy and systematic research as prerequisites. It is shown that the key to the success of adult and continuing education as a science lies in the discipline’s ability for self-determined inter- and transdisciplinary communication with other scientific disciplines as well as with the practice of adult and continuing education.

Keywords: research; science; communication; inter- and transdisciplinarity; cooperation

1 Expansion des Wissens und Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Disziplin der Erwachsenen- und Weiterbildung

Erwachsenenbildung war schon Anfang des letzten Jahrhunderts Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion (vgl. Tietgens 2001) und es kam zu den Anfängen einer systematischen Zielgruppen- und Teilnehmerforschung. Allerdings fehlte bis in die 1960er Jahre der forschungsorientierte und gleichzeitig praktisch und bildungspolitisch motivierte Blick auf die Bildungsprozesse über die Lebensspanne (vgl. Seitter 2007). Wissenschaftlich zu analysieren war insbesondere die Tatsache, dass der soziale Wandel offenbar keineswegs naturwüchsig dazu führt, alle Personen und sozialen Gruppen in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu erreichen (vgl. Strzelewicz et al. 1966). Verstand man unter Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 197), so konnte zwar eine Hochschätzung von Lernen und Erwachsenenbildung konstatiert werden, gleichzeitig waren aber damals die Aspekte der sozialen, personalen und auch organisationalen Diversität der Erwachsenenbildung wissenschaftlich noch nicht hinreichend analysiert. Bis heute partizipiert in Deutschland die Hälfte der Bevölkerung an den expandierenden Angeboten der organisierten Erwachsenen- und Weiterbildung nicht (vgl. OECD 2016; Bilger & Strauß 2019).

Erst seit der forschenden Auseinandersetzung mit verschiedenen Lebensphasen wurde durch die junge wissenschaftliche Disziplin der Erwachsenen- und Weiterbildung deutlich, dass Erwachsene lernfähige und lernmotivierte soziale Akteur*innen in Auseinandersetzung mit ihren jeweiligen Lebenslagen und Lebenswelten sind. Mit dem erweiterten Blick auf das lebenslange und lebensbegleitende Lernen werden Begriffe wie z. B. die Teilnehmerorientierung, die Programm- und Angebotsplanung, die Zielgruppenarbeit, die Beratung etc. definiert, und es eröffnen sich kontinuierlich Forschungsfragen, die zur Ausdifferenzierung der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft beitragen. Die Erwachsenen- und Weiterbildung hat mittlerweile jene institutionelle und inhaltliche Identität und Festigung erreicht, die es erlaubt, mit anderen abgrenzbaren wissenschaftlichen Disziplinen produktiv zu kommunizieren. Dies liegt daran, dass sie mehrere zentrale Kriterien einer wissenschaftlichen Disziplin erfüllt:

Es entstanden einführende Lehrbücher (vgl. z. B. Nuissl 2000; Weinberg 2000; Faulstich & Zeuner 2006; Kade et al. 2007), Wörterbücher (vgl. Arnold et al. 2010; Jarvis 2002; Dinkelaker & Hippel 2014) und systematische Handbücher (vgl. Pöggeler 1974; Titmus 1989; Gieseke 2001; Gieseke & Nittel 2016; Tippelt & Hippel 2018). Die bildungswissenschaftliche Berichterstattung integrierte die Erwachsenen- und Weiterbildung ab 2008 von Anfang an (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020), u. a. um Fragen nach Risiko- und Schutzfaktoren für den Bildungsverlauf im Lebenslauf zu klären und Übergänge im Erwachsenenalter zu analysieren. Die organisierte wissenschaftliche Erwachsenenbildung gründete im Jahr 1971 eine Sektion in der

DGfE und international konstituierte sich im Jahr 1991 die European Society of Research on the Education of Adults (ESREA) zur internationalen Vernetzung. Es existieren mehrere nationale und internationale peer-reviewte journals, was für die Legitimation einer anerkannten Wissenschaft konstitutiv ist.

Durch die Akkumulation gewonnener empirischer Erkenntnisse entstand in den letzten Jahrzehnten ein spezialisiertes Expertenwissen (vgl. Born 1991), das die wissenschaftliche Ausdifferenzierung der Erwachsenen- und Weiterbildung begründete. Das Forschen in der Erwachsenen- und Weiterbildung dient der systematischen Dauerbeobachtung bildungsspezifischer Probleme und die resultierende Wissenschaft konnte sich in den letzten Jahrzehnten an Hochschulen und speziellen Forschungsinstituten (insbesondere dem DIE) wachsend etablieren (vgl. Nuissl 2008). In einer geordneten wissenschaftlichen Erwachsenen- und Weiterbildung haben sich Forschungsfelder ausdifferenziert (Titmus 1989):

(1) Teilnehmer- und Adressatenforschung: Studien untersuchen Bildungsverhalten, -interessen, -barrieren und -motive (vgl. Schiersmann 2006). Während sich die Teilnehmendenforschung z. B. für die milieutheoretischen und soziodemografischen Hintergründe, Einstellungen, Erwartungen oder Bildungsmotive der aktiven Teilnahme interessieren (vgl. Barz & Tippelt 2004; 2007), nehmen die Zielgruppen- und Adressatenforschung auch Personen in den Blick, die bislang (noch) nicht an Weiterbildung teilnehmen. Zur Tradition dieses Forschungsfeldes gehört die bis heute einflussreiche Göttinger Studie von Strzelewicz et al. (vgl. 1966).

(2) Biografieforchung: Auf der Basis lebensgeschichtlicher und autobiografischer Interviews, aber auch weiterer persönlicher Quellen wird mit einschlägigen qualitativen Methoden das lebenslange Lernen quer- und längsschnittlich in den Blick genommen (vgl. Nittel & Seitter 2005). Es ergeben sich zahlreiche Anknüpfungsmöglichkeiten für eine biografisch akzentuierte Beratungsforschung.

(3) Beratungsforschung: Es werden diverse Beratungsformate und Phasen für die Gestaltung von Veränderungsprozessen, die unterschiedlichen an Beratung interessierten sozialen Gruppen, die Beratenden und die organisatorischen und institutionellen Kontexte für ein integriertes Qualitätskonzept analysiert (vgl. Schiersmann & Thiel 2012; Schiersmann & Weber 2013). Die empirische Forschung und die sich weiterentwickelnde Theoriebildung fördern die Professionalität im Beratungsbereich, wobei pädagogische Beratung Anlässe, Interessen und Krisen über die Lebensspanne thematisiert (vgl. Gieseke & Nittel 2016).

(4) Angebots- und Programmforschung: Die Fragen zur Entwicklung von Themenbereichen und Angeboten bei verschiedenen Trägern stehen im Fokus, und es wird qualitativ und quantitativ analysiert, ob und warum sich eine Verbreiterung bzw. Einengung des Angebotsspektrums oder eine Verdichtung bestimmter Themen und Angebotsformen feststellen lässt, wie sich die Finanzierung der Angebote darstellt, welche Zielgruppen angesprochen und erreicht werden (vgl. Fleige et al. 2019).

(5) Institutions- und Organisationsforschung: Die Träger und Einrichtungen im Weiterbildungssektor stehen im Mittelpunkt (vgl. Schrader 2011), also deren Geschichte, Organisation, Finanzierung und Teilnehmerstruktur, aber auch Maßnah-

men zur Qualitätssicherung, die interorganisationale Kooperation mit anderen Einrichtungen und Akteuren sowie die Dynamik der intraorganisationalen Zusammenarbeit werden analysiert.

(6) Professionalisierungsforschung: Die Kompetenzen, Bildungswege, Fortbildungsbedarfe, die Arbeitsbedingungen und die Entlohnung von in der Weiterbildung und im System des lebenslangen Lernens tätigen Berufsgruppen werden untersucht (Nittel et al. 2014).

(7) Formative und summative Evaluationsforschung: Die Qualität und der Erfolg von methodischen, strukturellen und inhaltlichen Innovationen werden überprüft.

(8) Erwachsenenpädagogik (vgl. Tietgens 1992) und die neuere Lehr- und Lernforschung (vgl. Schrader 2019): Vor dem Hintergrund didaktischer Prinzipien – wie z. B. die Zieloffenheit oder die Teilnehmerorientierung, aber auch die Anpassung mikro- und makrodidaktischer Planungen an Vorwissen, Interessen und Lerngewohnheiten der Lernenden – wird die Gestaltung von Lernarrangements für Erwachsene bearbeitet.

In allen Bereichen werden deutliche Anknüpfungspunkte zu benachbarten Forschungsfeldern und Disziplinen deutlich, wie z. B. der Lehr-Lernforschung, der Bildungsphilosophie, der Entwicklungspsychologie, der Bildungs- und Arbeitssoziologie, der Politikwissenschaft oder der Betriebswirtschaft.

2 Zur Notwendigkeit inter- und transdisziplinärer Kooperation und Kommunikation

Früh wurde von der Disziplin der Erwachsenen- und Weiterbildung die Verbindung zu Nachbardisziplinen und von Anfang an der enge Kontakt zur Praxis gesucht, um dem sich verändernden Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung gerecht zu werden: Die Aspekte der organisationalen und digitalen Vernetzung, die stärkere Berücksichtigung entwicklungsrelevanter Konzepte des lebenslangen Lernens, die Betonung von Professionalität und sicher auch die Weiterentwicklung der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung sind dabei auf die transdisziplinäre Kooperation mit der Praxis angewiesen und regen gleichzeitig die Kommunikation mit den Nachbardisziplinen an. Es wird interdisziplinär kommuniziert, aber es werden zusätzlich auch transdisziplinäre Konzepte und Theoreme in den wissenschaftlichen Diskurs der Erwachsenen- und Weiterbildung integriert – wie dies auch in anderen Wissenschaften der Fall ist: Sozialer Wandel, Neoinstitutionalismus, Kontingenz, Humanontogenese, Empathie, systemtheoretische, interaktionistische, strukturalistische oder konstruktivistische Begriffe sind nur wenige Beispiele transdisziplinärer Zugriffe und Überschneidungen. Transdisziplinäre Theoreme, Begriffe und Konzepte verdanken ihre Entstehung zwar spezifischen disziplinären Kontexten (vgl. Stichweh 2013), sie sind dennoch offen und dadurch keiner einzelnen Disziplin eindeutig zuzuordnen.

Die inter- und transdisziplinäre Kommunikation ist durch die steigende Komplexität der Problemlösungen bei den qualifizierenden, den sozial integrierenden und

den kulturell bildenden Aufgaben der Erwachsenen- und Weiterbildung herausgefordert – und hierzu wenige Beispiele: Wenn die Segmentation des Arbeitsmarktes eine Veränderung der beruflichen Weiterbildung initiiert, ist die Kooperation mit der Berufssoziologie und der Ökonomie unumgänglich. Wenn der Trend zur Individualisierung in modernen Gesellschaften mit einer Schwächung von traditionellen Bindungen zum Herkunftsmilieu und zu traditionellen Institutionen einhergeht, dann ist der Dialog von Erwachsenenbildung und Bildungssoziologie notwendig. Wenn die kulturell bildende Erwachsenen- und Weiterbildung für die eigene Geschichte und für andere Völker, Kulturen und Sprachen sensibilisiert, dann werden historische, politikwissenschaftliche und ethnologische Bezüge der Erwachsenenbildung deutlich.

Dementsprechend ist der Stand der Theoriebildung in der Erwachsenen- und Weiterbildung plural. Die Wissenschaft von der Erwachsenen- und Weiterbildung hat sich nie als ein geschlossenes selbstgenügsames System dargestellt, sie mag im Unterschied zu den sogenannten hard sciences (z. B. Naturwissenschaften) auch eine „soft science“ sein, und dennoch hat sie eine eigene kognitive Struktur ausgebildet, die eine Differenz zu anderen Bezugsdisziplinen ausdrückt (im Sinne von ebd., S. 21).

Von der wissenschaftlichen Disziplin der Erwachsenen- und Weiterbildung werden auch schnelle praxisnahe Deutungen von pädagogischen und sozialen Problemen sowie anwendungsfreundliche Handlungsstrategien erwartet, was zu einem spezifischen transdisziplinären Austausch mit qualifizierten forschungsaffinen Praxisbereichen geführt hat. Wichtig ist, dass dies nicht dazu führt, die Forschungsmethodologie und die kontinuierliche empirische Prüfung von Deutungen und Theorien zu vernachlässigen. Mittlerweile ist es in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung breit anerkannt, dass qualitative und quantitative Methoden komplementär gelagert sind und dass sich diverse Strategien zur Erkenntnisgewinnung in der Erwachsenen- und Weiterbildung ergänzen.

3 Pluralität wissenschaftlicher Paradigmen und Diversität der Forschungskonzepte

Es ist aus einer modernen wissenschaftstheoretischen Perspektive notwendig, mit den Mitteln methodisch-empirischer Forschung die theoretischen Sinndeutungen und Konstruktionen sozialer Wirklichkeit zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren. Bereits seit den 1960er Jahren wurde – vorbereitet durch die realistische Wende der Pädagogik – in der Erwachsenen- und Weiterbildung erkannt, dass das intentionale Handeln einer angemessenen Strategie des Umgangs mit Ungewissheit und Unsicherheit bedarf. Vor allem Dewey (vgl. 1916) hat in seiner pragmatistischen Bildungs- und Demokratietheorie aufgezeigt, dass Forschen, weit davon entfernt, sichere Prognosen zu liefern, zumindest den Einfluss einiger Faktoren in einer komplexen und sich schnell wandelnden Umwelt genauer darlegen kann. Der Transfer der Forschungsergebnisse in die Praxis ist dem – wie Luhmann und Schorr (1979) es nannten – „strukturellen Technologiedefizit“ unterworfen, weil z. B. Planende und Leh-

rende in der Weiterbildung zahlreiche situativ variierende Bedingungen beim konkreten Handeln berücksichtigen müssen. Forschungskonzepte und -strategien müssen aber geordnet werden, um in diesem Sinne hilfreich zu sein:

Grundlagenforschung ist in der Erwachsenen- und Weiterbildung auf die Entwicklung von Begriffen und Theorien gerichtet. In diesem Konzept ist die Kommunikation mit der Begriffe-klärenden Bildungsphilosophie und der den Forschungsprozess strukturierenden Wissenschaftstheorie besonders wichtig. *Anwendungsorientierte Grundlagenforschung* ist demgegenüber der forschungsmethodisch kontrollierten Aufklärung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen verpflichtet, geht aber davon aus, dass Handlungssituationen in der Erwachsenen- und Weiterbildung hochkomplex sind und daher monotheoretische Zugänge der Erklärung nicht möglich sind. Hinzu kommt, dass sich Proband*innen im empirischen Feld reflexiv und aktiv mit der Wirklichkeit auseinandersetzen. In diesem Konzept reagiert man auf praktische Probleme, die theoretischen Konstrukten entstammen, häufig mit einer inter- und transdisziplinären Auseinandersetzung – wie z.B. Interaktion, Empathie, Mikro-, Meso- oder Makroebene, Lebensspanne, Kompetenzen, intra- und interorganisatorische Kooperation etc. –, die Lösungsvorschläge sind also heterogen und die Methodenbasis ist plural. Die *Implementierungsforschung* thematisiert die Anwendung von pädagogischer Forschung im Praxiskontext und unterstützt den transdisziplinären Transfer von Wissen. Die formative oder summative Evaluation von Interventionen sind Kernbereiche der Implementierungsforschung. *Entwicklungs- und Orientierungsforschung* stellt die Wissensproduktion ebenfalls in den Dienst einer zu verbessernden Praxis. Praktiker*innen werden daher häufig in die Forschungsteams integriert. Zwar muss den Standards der empirischen Forschung, wie Validität, Objektivität oder Reliabilität, entsprochen werden, aber diese Standards werden in der Forschungspraxis bisweilen zugunsten der ökologischen Validität relativiert. Transdisziplinär ist diese Forschung insofern, als sie reflektiertes Praxiswissen und wissenschaftlich systematisches Wissen aufeinander bezieht.

4 Phasen erwachsenenpädagogischer Forschung: disziplinäre Autonomie, inter- und transdisziplinäre Kommunikation

In allen einzelnen Phasen eines integrierten Forschungsprozesses (Entdeckung, Begründung, Interpretation, Transfer) sind disziplinäre Autonomie einerseits, inter- oder transdisziplinäre Kommunikation andererseits nachweisbar:

Im Rahmen des *Entdeckungszusammenhangs* des Forschens ist davon auszugehen, dass in der Erwachsenen- und Weiterbildung allgemeine Ziele – wie die Stärkung individueller Urteilskraft, soziale Kohäsion, kulturelle Vielfalt – grundlegend sind, dass aber auch die heterogene Praxis auf die Fragestellungen der Forschung deutlich einwirkt. Insofern ist der Entdeckungszusammenhang transdisziplinär, weil er auf die verschiedenen wissenschaftlichen Begriffe, die durch Aus- und Fortbildung

sowie durch Erfahrungsprozesse in die Praxis eingegangen sind, rekurriert. Ähnliches gilt für den *Transferzusammenhang* in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, denn die Anwendung des erarbeiteten Wissens ist durch die wissenschaftliche Disziplin nur begrenzt zu beeinflussen. Letztlich aber geht es darum – basierend auf einer universalistischen Ethik –, das demokratisch verbürgte Grundrecht auf Bildung und Selbstbestimmung für alle praktisch zu fördern. Der *Interpretationszusammenhang* erwachsenenpädagogischen Forschens geht z. B. auf Fragen der Bildungsgechtigkeit ein. Benachteiligungen werden dargestellt, es werden soziale, ethnische oder altersbezogene Disparitäten sichtbar gemacht. Bei der Interpretation empirischer Befunde werden dann vor allem die Gestaltungsprinzipien von Bildungsprozessen herausgearbeitet. Die Förderung autonomer Persönlichkeiten im Kontext von sozialer und ökonomischer Integration sowie von kultureller und politischer Partizipation wird vorrangig thematisiert.

Die Begründung von Erkenntnissen erfolgt primär im Wissenschaftssystem und ist an strenge methodische Expertise gebunden, denn es gilt, die Validität, Reliabilität und Objektivität von Ergebnissen zu sichern. Im *Begründungszusammenhang* pädagogischen Forschens werden die interdisziplinäre Kommunikation und die transdisziplinäre Kooperation der Forschung bei der Analyse, Beobachtung und teilweise der Messung von Bildung deutlich. Die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung bearbeitet die o. g. Forschungsfelder (siehe Kap. 1) mit unterschiedlichen methodischen Zugängen. Der jeweilige methodische Zugang impliziert jeweils Möglichkeiten und Grenzen zur inter- und transdisziplinären Zusammenarbeit und Kommunikation.

Quantitative Untersuchungen zur Partizipation an den Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung werden seit 1979 durch das Berichtssystem Weiterbildung und dann durch den Adult Education Survey (AES) in dreijährigem Turnus erhoben. Auch zahlreiche andere Studien setzen auf Repräsentativbefragungen zur Erfassung von Weiterbildungsverhalten, -interessen und -einstellungen (vgl. Tippelt 2009). Quantitative Studien liegen auch zur Angebotsanalyse vor, wobei auf das Projekt „Weiterbildungsstatistik im Verbund“ hinzuweisen ist, in dessen Rahmen seit 2002 eine jährliche Auswertung von Trägerstatistiken erfolgt. Der Verbund Weiterbildungsstatistik unter Federführung des DIE und des BIBB bündelt die Daten zum Weiterbildungsangebot der großen Trägerverbände in der außerbetrieblichen Weiterbildung. Zuletzt wurden im *wbmonitor* (vgl. Christ & Koscheck 2021) die starken Einbrüche der Angebote und Teilnahme in der Weiterbildung analysiert. Durch den *wbmonitor* können mittel- und langfristige Entwicklungen auf dem Weiterbildungsmarkt identifiziert und pädagogisch, soziologisch, ökonomisch interpretiert werden. Ausgewählte Ergebnisse gehen auch in den nationalen Bildungsbericht ein (vgl. z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Umfragen können allerdings weder ein Ersatz für die politische Artikulation der Forderungen von Verbänden, Organisationen und Initiativgruppen sein, noch können sie die Beschreibungsdichte und deskriptiv-analytische Schärfe von Fallanalysen oder Tiefeninterviews erreichen; sie sind aber geeignet, den Vergleich zwischen definierten Teilgruppen (Milieu, Schicht, Geschlecht, Bildung, Region etc.) oder festgelegten Zeitpunkten durchzuführen. Wenn Muster oder typische

Entwicklungen identifiziert werden sollen, ist die interdisziplinäre Kommunikation sehr hilfreich.

Qualitative Forschungsansätze haben national wie international eine lange Tradition in der Erwachsenenbildungsforschung und sind aus interdisziplinärer Sicht von großer Bedeutung. Im Wesentlichen lassen sich nach Dörner und Schäffer (vgl. 2018) einerseits Projekte, die den Lebenslauf, die Biografie oder die Sozialisation Erwachsener in den Blick nehmen, und andererseits Studien zu Lernprozessen und zur Wissensaneignung im Erwachsenenalter unterscheiden. In beiden Bereichen kommt das gesamte Spektrum qualitativer sozialwissenschaftlicher Methoden zum Einsatz, wobei qualitative Längsschnittstudien, Gruppendiskussionsverfahren und Videografie zu den in den letzten Jahren verstärkt von der Erwachsenenbildungsforschung verwendeten Methoden gehören. Aufgrund der breiten sozialwissenschaftlichen Zugangsmöglichkeiten könnte man wiederum von transdisziplinärer Forschung sprechen. Die Verknüpfung qualitativer und quantitativer Daten – sei es im Sinne einer Methodentriangulation oder lediglich als Nebeneinander mehrerer methodischer Zugänge – wird gerade in der Weiterbildungsforschung häufig genutzt (z. B. in Milieustudien, vgl. Barz & Tippelt 2004; 2007; Institutionenstudien, vgl. Nittel et al. 2014). In der PAELL-Studie wurden beispielsweise Experteninterviews, eine standardisierte Repräsentativbefragung und qualitative Gruppendiskussionen parallel durchgeführt. Bei der Interpretation und Auswertung der Daten waren die inter- und transdisziplinäre Kommunikation mit der Soziologie und der Bildungspraxis sehr hilfreich. Programm- und Programmplanungsforschung werden sowohl qualitativ als auch quantitativ weiterentwickelt, um Auskunft über die professionellen Handlungsformen und -ergebnisse meso- und makrodidaktischen Handelns zu erhalten (vgl. Käßlinger 2008). Darüber hinaus erbringt die Einbettung von Methodentriangulationen in perspektivverschränkende Arrangements tieferliegende Einblicke darin, wie die Akteur*innen des Bildungsmanagements, der Programmplanung, wie Kursleitende und Teilnehmende an der Gestaltung und Realisierung von Bildung beteiligt sind (vgl. Gieseke 2007).

Längsschnittstudien liegen in der Weiterbildungsforschung – wie in anderen Bereichen der Bildungsforschung – eher selten vor. Dabei zeigen Replikationsstudien Generationeneffekte (Kohorteneffekte), also den sozialen Wandel auf. Während wiederholt und mit nur wenig veränderten Instrumenten durchgeführte Replikationsstudien (wie der AES oder wbmonitor) also Aussagen zu Veränderungen zwischen Generationen, Epochen zulassen (vgl. Eckert 2018) und letztlich interdisziplinär historisch und soziologisch zu interpretieren sind, führen „echte Längsschnittstudien“, die Personen über einen gewissen Zeitraum begleiten und diese mehrfach befragen, zu Aussagen zu Biografien und sind interdisziplinär soziologisch und entwicklungspsychologisch zu analysieren. Das Centre for Research on the Wider Benefits of Learning in London analysierte Wirkungen und Erträge von Bildungsprozessen im Lebenslauf und konnte über mehrere Kohorten nicht nur die beruflichen und finanziellen Renditen von Weiterbildungsteilnahmen bestätigen, sondern auch den positiven Einfluss der Weiterbildung auf Gesundheit und soziale Kontakte (vgl. Bynner et al. 2003). Die

Erwachsenenbildung kommunizierte dabei eng mit soziologischen und gesundheitswissenschaftlichen Expert*innen. In Deutschland wird seit 2009 die Längsschnittstudie NEPS (= National Educational Panel Study) mit dem Ziel bearbeitet, die Kompetenzentwicklung von der frühen Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter zu untersuchen. Seit 2009 werden rund 60.000 Personen über alle Altersstufen empirisch längsschnittlich analysiert. Im Gegensatz zu den Kompetenzmessungen im Rahmen von PISA oder PIAAC, bei denen in mehrjährigen Zyklen immer wieder neue Gruppen von Jugendlichen und Erwachsenen (Kohorten) befragt und damit Entwicklungstrends im Querschnitt erfasst werden, ist es mit der NEPS-Studie möglich, individuelle Entwicklungs- und Lernprozesse der gleichen Personengruppen (Panel) im Längsschnitt zu untersuchen. Im Zentrum dieser interdisziplinären Kohorten-Sequenz-Studie stehen Erkenntnisinteressen zu Lernorten, zu Übergangsentscheidungen sowie zur kognitiven und sozialen Kompetenzentwicklung (vgl. Rossbach & Maurice 2018).

Mehrebenenanalysen gehören ebenfalls zu den komplexen Untersuchungsmodellen und in Fortführung von sozialökologischen Forschungsstrategien werden die Einflüsse der Gesellschaftsebene, der Institutionenebene und der Interaktionsebene bei der Entwicklung von Verhalten (vgl. Bronfenbrenner 1981) oder z. B. der individuellen Übergänge in der Erwerbsphase differenziert herausgearbeitet.

Da sowohl quantitative Daten als auch qualitative Befunde zur theorie- und praxisorientierten Erkenntnisgewinnung beitragen, bedürfen beide forschungsmethodischen Zugänge in ihren differenten interdisziplinären Bezügen der professionellen, finanziellen und institutionellen Zuwendung.

5 Anforderungen an die Disziplinarität sowie die Inter- und Transdisziplinarität der Erwachsenen- und Weiterbildung

Aber was ist zu berücksichtigen, um die notwendige Disziplinarität und die gleichzeitig innovative inter- und transdisziplinäre Kommunikation zu stärken? Die wissenschaftliche Erwachsenen- und Weiterbildung

- ist nicht auf eine Altersgruppe oder eine Bildungs- und Entwicklungsetappe beschränkt, denn beim lifelong learning treten kontinuierliche und kumulative, aber auch diskontinuierliche Entwicklungs- und Lernprozesse auf – hierbei ist die Kommunikation u. a. mit der Entwicklungspsychologie anregend;
- analysiert individuelle und öffentliche Bildungsprozesse über die Lebensspanne, denn der Erfolg von lifelong learning ist von individuellem Engagement und öffentlichem Support abhängig – hier ergeben sich politikwissenschaftliche und bildungsphilosophische Kommunikationsmöglichkeiten;
- baut auf die intraindividuelle Plastizität der Entwicklung und der Intelligenz jeder und jedes Einzelnen bis in das hohe Alter – hier erweist sich die Kommunikation mit der Gerontologie und der Neurowissenschaft als fruchtbar;

- analysiert auch das „lifewide learning“, denn Lernen findet in formalen, non-formalen und informellen Kontexten statt – notwendig ist hier die pädagogische Binnenkommunikation mit der allgemeinen Pädagogik und dieser Bereich hat – sofern es um die Zertifizierung von Lernergebnissen geht – eine juristische und ökonomische Komponente;
- ist an historische und kulturelle Kontexte gebunden, die die besonderen Grunderfahrungen von Kohorten und Generationen prägen – die Kommunikation mit der Geschichtswissenschaft und der Soziologie erhöht das Verständnis der historischen Lebens- und Lernumgebungen;
- ist durch soziale und kulturelle Lebenslagen geprägt, d. h. dass die konkreten Bildungserfahrungen mit der sozialen Lebenslage und den individuellen Lebenssituationen stark variieren – Kommunikation mit den Kultur- und Sozialwissenschaften ist notwendig;
- braucht die Pluralität der Forschungsmethoden, weil sich Bildungs-, Lebenslauf- und Biografieforschung ergänzen – die Kooperation und Kommunikation mit der entwicklungsorientierten Psychologie der Lebensspanne und der soziologischen Lebenslauforschung steigern die Erkenntnismöglichkeiten.

Der wissenschaftliche Erfolg in der Erwachsenen- und Weiterbildung liegt nicht in vermeintlich sicheren Prognosen, in scheinbar unbestreitbaren Experimenten, in der beharrlichen Abschirmung „einheimischer“ Begriffe oder der Behauptung kausaler orts- und zeitunabhängiger Wirkungsketten. Notwendig ist die inter- und transdisziplinäre Kommunikation, die dann „in eigener Regie“ zur synthetisierenden kontinuierlichen Verbreiterung des Wissensstandes durch Forschung führt. Dies wiederum ist die Basis für die Aneignung von Professionalität des Personals durch eine systematische Hochschulausbildung und die Fortbildung in den ausdifferenzierten und subsidiären Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen.

Literatur

- Arnold, R., Nolda, S. & Nuissl, E. (Hrsg.) (2010). *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (2., überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Barz, H. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Band 2. Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Barz, H. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2007). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Band 1. Praxishandbuch Milieumarketing (2. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Born, A. (1991). *Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bilger, F. & Strauß, A. (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey. AES-Trendbericht*. Bonn: BMBF.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bynner, J., Schuller, T. & Feinstein, L. (2003). Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(3), 341–361.
- Christ, J., & Koscheck, S. (2021). *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter: vorläufige Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020*. Bonn: BIBB. <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-185628>
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1972). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Dinkelaker, J. & Hippel, A. v. (Hrsg.) (2014). *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dörner, O. & Schäffer, B. (2018). Qualitative Erwachsenenbildungsforschung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Band 1 (6. Aufl., S. 355–374). Wiesbaden: Springer VS.
- Eckert, T. (2018). Methoden und Ergebnisse der quantitativ orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Band 1 (6. Aufl., S. 375–396). Wiesbaden: Springer VS.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2006). *Erwachsenenbildung: eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten* (2., aktual. Aufl.). Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v., Käßlinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gieseke, W. (2001). *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Gieseke, W. (2007). Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In Kolloquium anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke & Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Erwachsenenbildung, Weiterbildung (Hrsg.), *Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007* (S. 10–22). Berlin: Abteilung Erwachsenenbildung, Weiterbildung der Humboldt-Universität.
- Gieseke, W., & Nittel, D. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Jarvis, P. (2002). *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: Kogan Page.
- Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung, Weiterbildung* (2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

- Käpplinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 9(1), Art. 37. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/728>
- Luhmann, N. & Schorr, K. (1979). *Reflexionsprobleme in der Erziehungswissenschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nittel, D. & Seitter, W. (2005). Biographieanalysen in der Erwachsenenbildungs-Forschung. Orte der Verschränkung von Theorie und Empirie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(4), 513–528.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Nuissl, E. (2000). *Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder*. Neuwied: Luchterhand.
- Nuissl, E. (Hrsg.) (2008). *50 Jahre für die Erwachsenenbildung: das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Serviceinstituts*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- OECD (Hrsg.) (2016). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- Pöggeler, F. (Hrsg.) (1974). *Handbuch der Erwachsenenbildung*. Band 1. Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- Roszbach, H. G. & Maurice, J. v. (2018). Das Nationale Bildungspanel als wertvolle Ressource für die Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 739–756). Wiesbaden: Springer VS.
- Schiersmann, C. (2006). *Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (Hrsg.) (2012). *Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen. Empirische Studien zur Beratung von Personen und Organisationen auf der Basis der Synergetik*. Göttingen/Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schiersmann, C. & Weber, P. (Hrsg.) (2013). *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung – Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schrader, J. (2019). *Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2., korr. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung eine Einführung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Bielefeld: transcript.
- Strzelewicz, W., Raapke, H. D. & Schulenberg, W. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland*. Stuttgart: Enke.
- Tietgens, H. (1992). *Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle, DVV.

- Tietgens, H. (2001). *Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik: ein anderer Blick*. Klartext.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (2009). *Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Titmus, C. (Hrsg.) (1989). *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Weinberg, J. (2000). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Autor

Rudolf Tippelt, Prof. Dr. phil., Professor i. R. für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik, Department Pädagogik und Rehabilitation an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 20.05.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 20th of May 2021.