

Johannes Weinberg

**Einführung in das Studium der
Erwachsenenbildung**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1999/weinberg1999_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

Johannes Weinberg (1999): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung

Für Studierende der Erwachsenenbildung wurde das Werk binnen zehn Jahren zum Klassiker. In die überarbeitete Neuauflage wurden nicht nur Entwicklungen der neunziger Jahre aufgenommen, sie strukturiert die Bereiche und Facetten der Weiterbildung (Theorien, Methoden, Werte und Normen, Geschichte, Internationalität, Politik, Institutionen und Management) noch klarer als zuvor und bietet in zwei Kapiteln Hilfen für Studium und Praxis. Das Buch empfiehlt sich als Studientext durch ein lesefreundliches Format, unterstützende graphische Gestaltung und einen umfangreichen Anhang.

JOHANNES WEINBERG

Johannes Weinberg

Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung herauszugeben,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und selbst Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen und Beratung zu vermitteln.

Inhalt

Vorwort	7
1. Erwachsenenbildung oder Weiterbildung?	9
2. Theorien der Erwachsenenbildung	16
3. Menschenbild, Werte und Normen in der Erwachsenenbildung	22
4. Theorien und Methoden der Erwachsenenbildungsforschung	31
5. Aufgaben und Stellenwert der Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Wandel	39
6. Theorie und Praxis im Studium der Erwachsenenbildung	47
7. Hilfen für das Studieren und Forschen	58
8. Geschichte der Erwachsenenbildung	75
9. Internationalität der Erwachsenenbildung	80
10. Politik, Recht und Finanzierung der Weiterbildung	83
11. Institutionen und Verbände der Weiterbildung	89
12. Management und Verwaltung der Weiterbildung	93
13. Sozialisation, gesellschaftlicher Wandel und Lernen Erwachsener	97
14. Beratung und Erwachsenenbildung	103
15. Themen und Bildungszwecke in der Erwachsenenbildung	107
16. Formen des Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung	115
17. Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung	118
18. Planung und Evaluation von Kursen und Lehrgängen	123
19. Typologie und Vorbereitung einzelner Bildungsveranstaltungen	127
20. Arbeitsweisen und kommunikative Prozesse in Bildungs- veranstaltungen	135
21. Arbeitsanforderungen und Beschäftigungsverhältnisse	138
Literatur	145

Vorwort

Liebe Leserin, lieber Leser, Sie halten eine Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung in Händen. Da jeder Mensch in das Thema, für das er sich interessiert, am leichtesten an der Stelle einsteigt, worüber er schon etwas weiß oder worüber er schon immer etwas wissen wollte, ist jedes Kapitel so geschrieben, dass es allein aus sich heraus verständlich ist.

Sie können also nach einem Blick ins Inhaltsverzeichnis beginnen, wo Sie wollen. Auch diejenigen, bei denen das Lesen mit dem Durchblättern eines Buches beginnt, brauchen nicht zu verzagen. Lesen Sie weiter, wo Sie zufällig angefangen haben. Sie werden merken, wann es notwendig ist, auf den Anfang des Kapitels zurückzugehen, um besser zu verstehen.

Der Bändigung des Lesechaos dienen im übrigen die Hinweise in den Klammern. Von denen gibt es drei verschiedene Sorten.

Einmal handelt es sich um Hinweise auf andere Kapitel der „Einführung“. Zum anderen handelt es sich um Literaturhinweise. In beiden Fällen dienen die Hinweise dazu, Sie darauf aufmerksam zu machen, sich mit dem gerade beschriebenen Thema noch etwas ausführlicher, vertiefender zu beschäftigen.

Drittens gibt es Angaben in Klammern, bei denen handelt es sich um wissenschaftliche Anmerkungen. Die sind nötig, wenn im fortlaufenden Text Zitate oder Gedanken aus anderen Büchern verwendet werden, damit Sie wissen, woher diese Gedanken oder Zitate genommen sind.

Nach diesen Empfehlungen nun eine Warnung: Manche Menschen erhoffen sich etwas davon, wenn sie ein Literaturverzeichnis durchschauen, weil sie etwas Bestimmtes suchen. Das wäre in diesem Fall ein aussichtsloses Tun. Erstens, weil das Literaturverzeichnis alphabetisch nach Verfassern geordnet ist, also kein Schlagwortregister darstellt. Zweitens, weil es nur die Literaturangaben enthält, auf die im fortlaufenden Text verwiesen wird. Wer sich auf Literatursuche befindet, sei daher auf die bibliographischen Hilfsmittel und auf die Handbücher hingewiesen, die in Kapitel 7 angegeben werden.

Jetzt komme ich zu dem Versprechen, das in der Formulierung „Einführung in das Studium ...“ zum Ausdruck kommt. Beim Schreiben habe ich mir nicht vorgenommen, einen Studienplan für die Einführungsphase oder einen Seminarplan für ein Einführungsseminar zu schreiben. Versucht habe ich dagegen, in die für das Studium wichtigen Themenbereiche einzuführen. Wichtig deshalb, weil sie mit Hilfe von wissenschaftlichen Texten studiert und durch Arbeiten in der Praxis erfahren und reflektiert werden können. Ich habe versucht, eine Einführung in das Studium der Erwachsenenbildungswissenschaft und der Erwachsenenbildungspraxis zu schreiben.

Wie können Sie aus dem Buch einen Nutzen ziehen?

Sie können es von vorne bis hinten lesen; dann haben Sie einen Überblick über das, was studiert werden sollte, und können Schwerpunkte setzen bei der Auswahl der Bücher, Seminare, Praxisfelder. Sie können sich dort hineinlesen, wo Ihre Neigung Sie hinführt. Sie werden beim Lesen Zusammenhänge und Vertiefungen entdecken, wenn Sie die Verweise im fortlaufenden Text benutzen. Sie können nach einiger Zeit, nach einem Semester oder zwei, das Inhaltsverzeichnis oder den Überblick über die „Ebenen didaktischen Handelns“ in Kapitel 6 als Checkliste benutzen, um festzustellen, wo Sie sich bisher im Studium bewegt haben und wo nicht. Thematische Schwerpunkte zu setzen ist wichtig, den eigenen Neigungen zu folgen ist empfehlenswert. Aber durch das Überprüfen anhand der „Ebenen des didaktischen Handelns“ wird es möglich, die Logik der Neigungen und die Logik der Wissenschafts- und Praxisanforderungen aufeinander abzustimmen.

Auch in diese 3., völlig überarbeitete Auflage der „Einführung ...“ sind viele Erfahrungen und Anregungen aus meiner Tätigkeit als Hochschullehrer eingegangen. Die Gespräche mit den Studentinnen und Studenten haben mich über die Jahre wachgehalten.

Für direkte Zuarbeit ist Susanne Braun, Frank Büning, Diethild Schöpfer, Gun-
da Voigts und Peter Wolf zu danken.

Münster, Oktober 1999

Johannes Weinberg

1. Erwachsenenbildung oder Weiterbildung?

Zugegeben, es ist altmodisch, am Anfang eines Buches Begriffe zu klären. Andererseits geht unsere Verständigung, zwischen Ihnen und mir, nur mit Hilfe von Wörtern. Die beiden Wörter *Erwachsenenbildung* und *Weiterbildung* werden im sprachlichen Alltag sehr oft nebeneinander und gleichbedeutend verwendet. Das gleiche gilt für den Sprachgebrauch in wissenschaftlichen Veröffentlichungen. Einige Autoren versuchen es mit einem Trick. Sie sprechen von Erwachsenenweiterbildung.

Im wissenschaftlichen Sprachgebrauch, in Forschung und Lehre stellen die beiden Wörter jedoch Begriffe dar, von denen jeder einen anderen Inhalt hat. Die beiden Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung sind meiner Auffassung nach miteinander nicht identisch, beide sind aber für das Studium der Erwachsenenbildung grundlegend. Für mich hat Erwachsenenbildung eine umfassendere Bedeutung als Weiterbildung. In diesem Kapitel will ich daher versuchen, beide Begriffe zu erklären.

1.1 Begriffe und ihre Geschichte

Die gleichrangige und gegeneinander austauschbare Verwendung der beiden Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung beginnt in den 70er Jahren in der alten Bundesrepublik. Im Laufe der 80er Jahre hat sich in Zeitungen und im Fernsehen, also in der Medienöffentlichkeit, das Wort Weiterbildung gegenüber Erwachsenenbildung durchgesetzt. Auch Politiker und Verwaltung sprechen bis zum heutigen Tage fast ausschließlich von Weiterbildung. Damit hat im Laufe von 20 Jahren ein allgemeiner Begriffswechsel stattgefunden. Noch am Ende der 60er Jahre war es allgemein üblich, von Erwachsenenbildung zu sprechen. Gemeint waren die Kurse und Lehrgänge, die Vorträge und Vortragsreihen der Volkshochschulen, der kirchlichen und gewerkschaftlichen Bildungswerke, der Parteien und Wirtschaftsverbände. Gemeint waren aber auch die Abendgymnasien, Abendrealschulen und Kollegs für das Nachholen von Schulabschlüssen. Erwachsenenbildung war der Oberbegriff, der alle diese unterschiedlichen Bildungsangebote und Bildungsinstitutionen, soweit sie sich an Erwachsene wandten, umfasste.

Die Verwendung des Begriffs Erwachsenenbildung erlaubte es also, die Vielzahl der Institutionen und der Bildungsangebote zusammenzufassen. Diese Verwendung des Wortes Erwachsenenbildung hatte erst im Laufe der 50er Jahre allgemeine Anerkennung gefunden und war im Jahre 1960 vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen in seinen Empfehlungen „Zur Situation und Auf-

gabe der deutschen Erwachsenenbildung“ auch so in die öffentliche Bildungsdebatte eingebracht worden (Deutscher Ausschuss 1960).

Noch in den späten 40er Jahren war der in den 20er Jahren und schon im 19. Jahrhundert geläufige Begriff *Volksbildung* sehr stark verbreitet. Daneben stand der Begriff der *Arbeiterbildung*. Beide Begriffe kennzeichnen die sozialgeschichtlichen Konstellationen, aus denen in Deutschland die neuere Erwachsenenbildung im frühen 19. Jahrhundert entstanden ist. Die Begriffe Arbeiterbildung und Volksbildung kennzeichnen die Motive und sozialen Bewegungen, aus denen heraus Bildung als eine Sache gefordert wurde, auf die das ganze Volk einschließlich der Industriearbeiter einen Anspruch hat. Die beiden Begriffe waren Oppositionsbegriffe und zeigten Richtungen an, wogegen die damit verbundenen Bildungsveranstaltungen sich wandten und wofür sie sich einsetzten (Röhrig 1975; Strzelewicz 1973). Ausführlich wird darauf in Kap. 8 eingegangen.

Neben den beiden Begriffen Volksbildung und Arbeiterbildung wurde bereits in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts der Begriff Erwachsenenbildung immer häufiger verwendet. Er erlaubte es, alle Institutionen, Organisationsformen und Bildungsvorstellungen in ihrer jeweiligen Besonderheit als nebeneinander existierend darzustellen. Außerdem wurde mit dieser Begriffsverwendung deutlich zum Ausdruck gebracht, dass es in jedem Fall um für ihr Tun und Denken selber verantwortliche Erwachsene geht. Präzisierend lässt sich daher sagen:

Mit dem Begriff Erwachsenenbildung werden Bildungsveranstaltungen für Erwachsene bezeichnet, das sind Veranstaltungen, die der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten dienen sollen und deren Teilnehmer Erwachsene sind (Strzelewicz 1974).

Dieser Begriff von Erwachsenenbildung gilt bis zum heutigen Tage, und ich verwende ihn daher als tragfähigen Oberbegriff. Das, was sich seit dem Anfang der 70er Jahre geändert hat, ist sein Stellenwert in der Öffentlichkeit. Anstelle von Erwachsenenbildung als Oberbegriff ist in der alten Bundesrepublik vom Deutschen Bildungsrat im Jahre 1970 der Begriff Weiterbildung eingeführt worden (Raapke 1974). Dem Deutschen Bildungsrat ging es in seinem „Strukturplan für das Bildungswesen“ (Deutscher Bildungsrat 1970) darum, einen Begriff zu finden, der deutlich macht, dass Bildung und Lernen nach der Kinder- und Jugendschule ebenfalls ein Bestandteil des Bildungswesens ist. Weiterbildung wird daher „als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase bestimmt“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 197). Der Begriff Weiterbildung ist also ein Bildungssystembegriff. Als Oberbegriff ermöglicht er es, das, was bis dahin Erwachsenenbildung genannt worden war, politisch und verwaltungsmäßig handhabbar zu machen. Die Begrifflichkeit des Deutschen Bildungsrates ist in der ersten Hälfte der 70er Jahre von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und in Länder- sowie Bundes-

gesetzt aufgegriffen und in Teilen umgesetzt worden (Grundlagen der Weiterbildung, Recht 1981 ff.).

Auf diese Weise ist eine Begriffssystematik entstanden, die in ihren Grundzügen folgendermaßen aussieht:

Der Begriff Weiterbildung umfasst alle Bildungsveranstaltungen im Weiterbildungssystem. Dieses bildet einen eigenen Hauptbereich des Bildungswesens. In einigen Dokumenten wird der Weiterbildungsbereich auch als vierter Hauptbereich des Bildungswesens bezeichnet, neben dem Primarbereich (Grundschule), dem Sekundarbereich (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) und dem Tertiärbereich (Hochschule) (Bund-Länder-Kommission 1973).

Unterhalb des Begriffs Weiterbildung gibt es zwei gleichrangig nebeneinander stehende Begriffe: *berufliche Weiterbildung* und *allgemeine Erwachsenenbildung*. Der Begriff berufliche Weiterbildung ist in die Unterbegriffe *Fortbildung* und *Umschulung* unterteilt, das heißt, dieser Teil der Weiterbildung ist durch seine Funktion für die Berufswelt, also für Industrie, Handel und Verwaltung und für die Berufstätigkeit der Arbeitnehmer bestimmt.

- Berufliche Fortbildung dient entweder der Anpassung der beruflichen Qualifikationen an den Wandel der Arbeitsanforderungen (Anpassungsf Fortbildung) oder der Verbesserung der Qualifikationen an den beruflichen Aufstieg (Aufstiegsfortbildung).
- Umschulung dient dem Erwerb neuartiger Berufsqualifikationen, die aufgrund tiefgreifender technischer und ökonomischer (struktureller) Veränderungen von den Arbeitgebern am Arbeitsmarkt nachgefragt oder durch unternehmensbezogene Bildungsmaßnahmen erzeugt werden.

Die allgemeine Erwachsenenbildung ist durch ihre Funktion bestimmt, die sie für die Erwachsenen hat. Soweit die Erwachsenen auf Erwerbsarbeit angewiesen sind, brauchen sie eine Grundausrüstung an Wissen, Können und Ich-Stärke, damit sie darauf aufruhend auch beruflich verwertbare Qualifikationen erwerben und betätigen können. Dem Erhalt und der ständigen Ausweitung dieser Grundausrüstung dient die allgemeine Erwachsenenbildung. Die Konkretisierung dieses Begriffs erfolgt durch zwei gleichrangige Unterbegriffe: *Grundbildung* und *politische Bildung*. Dadurch wird zum Ausdruck gebracht, dass die lebenslang benötigte Grundausrüstung sich auf zwei unterscheidbare, jedoch miteinander verbundene Bereiche der menschlichen Existenz bezieht: einmal auf den subjektiv-individuellen und zum anderen auf den sozial-öffentlichen Bereich.

- *Grundbildung*

Der subjektiv-individuell akzentuierten Grundbildung sind alle Bildungsveranstaltungen zuzurechnen, die dem Nachholen und Aufstocken von Schulabschlüssen dienen. Ebenfalls gehören dazu alle Bildungsangebote, die es dem/der Einzelnen erlauben, sich mit in der Vergangenheit entgangenen oder im gesell-

schaftlichen Wandel neu entstandenen Wissensbeständen auseinander zu setzen. Dies bezieht sich auf alle Wissensbereiche. Kennzeichnend für die Grundbildung ist also, dass darunter sowohl kompensatorische Bildung angesichts verpasster Chancen oder nicht vorhandener Möglichkeiten als auch komplementäre Bildung angesichts neuer Entwicklungen und damit verbundener Herausforderungen zu verstehen ist (Schulenberg 1973).

– *Politische Bildung*

Die sozial und öffentlich akzentuierte politische Bildung dient der Information und Urteilsbildung zu den Themen und Problemen, die der öffentlichen Auseinandersetzung und der politischen Entscheidungen bedürfen. Das können Themen sowohl der großen Politik als auch der Politik im Nahbereich sein, und das können Themen sein, die sich auf den direkten Umgang der Menschen miteinander oder auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und ihre politische Gestaltbarkeit beziehen (Weinberg 1987; Hufer 1992).

Unter Beibehaltung von „Erwachsenenbildung“ als Oberbegriff lässt sich die derzeit geltende Begrifflichkeit schematisch so darstellen:

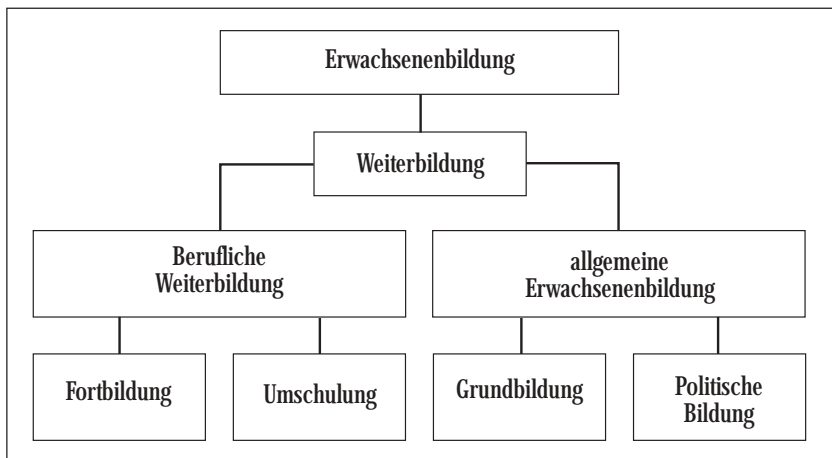


Abb. 1: Begriffssystematik zur „Erwachsenenbildung“

Diese Begriffe beziehen sich auf zwei Sorten von Realitäten: einmal auf die Institutionen der Weiterbildung und zum anderen auf die Bildungsveranstaltungen, die von diesen Institutionen angeboten werden, mit den Teilnehmern, die in diese Bildungsveranstaltungen gehen.

1.2 Institutionen

Über die Institutionen der Weiterbildung in der Bundesrepublik gibt es zwei im Entstehen befindliche Gesamtverzeichnisse in Loseblattform. Sie beruhen auf Selbstdarstellungen der Institutionen (Grundlagen der Weiterbildung, Praxishilfen 1994 ff. Kap. 3; Deutsches Handbuch 1993 ff.). Überdies gibt es in vielen Städten und Gemeinden Weiterbildungsverzeichnisse. Sie enthalten Angaben über die am Ort arbeitenden Weiterbildungsinstitutionen. Diese Verzeichnisse sind erhältlich in den Bürger- oder Bildungsberatungsstellen oder beim Presseamt der Stadt bzw. Gemeinde. In den Orten, in denen es eine Volkshochschule gibt, enthält deren Programm sehr oft Hinweise auf andere Weiterbildungseinrichtungen, oder Mitarbeiter der Volkshochschule können solche Hinweise geben. Die Arbeitsämter, die Industrie- und Handelskammern und die Handwerkskammern sind ebenfalls in der Lage, sowohl über sich als auch über die anderen am Ort vorhandenen Weiterbildungseinrichtungen zu informieren.

Die Vielzahl der Institutionen der Weiterbildung ergibt jedoch noch kein System. Um der Undurchsichtigkeit und Unübersichtlichkeit gegenzusteuern, ist es jedoch möglich, eine *Institutionentypologie* zu entwickeln. Dazu ist es notwendig, sich klarzumachen, mit Hilfe welcher Maßstäbe sich eine solche Typologie entwickeln lässt. Hamacher (1976, 50-54) hat dazu einen Vorschlag vorgelegt, der davon ausgeht, dass zwischen Anbietern unterschieden werden kann, die ihre Weiterbildungsangebote nur für diejenigen machen, die bei ihnen arbeiten oder Mitglied sind, und Anbietern, deren Weiterbildungsangebote für jedermann offen stehen. Das Kriterium, nach dem die Weiterbildung anbietenden Institutionen unterschieden werden, ist also das Maß der Offenheit ihres Angebots.

Das Kriterium der Offenheit ist ein bildungspolitisch gesetztes Kriterium. Es besagt, dass die Anbieter von Bildungsveranstaltungen, die Wert darauf legen, im allgemeinen Interesse der Bevölkerung zu arbeiten und aus öffentlichen Mitteln finanziell unterstützt zu werden, „nicht der Gruppenisolierung dienen“ dürfen (Empfehlung ... 1964).

Das Ausmaß der Offenheit, die der Anbieter (die Institution) der Bildungsveranstaltung praktiziert, ergibt sich aus der rechtlichen Trägerschaft der jeweiligen Institution. Die Art und Weise, wie mit dem Kriterium der Offenheit umgegangen wird, ist also an den rechtlichen Status des Trägers der Institution gebunden (Knoll/Meinecke 1980; Wittpoth 1997). Mit anderen Worten: Aus der rechtlichen Trägerschaft ergibt sich die Offenheit bzw. Geschlossenheit des Weiterbildungsangebots der einzelnen Institution. Genau genommen handelt es sich bei dieser Institutionentypologie um eine Typologie der Weiterbildungsangebote, die von bestimmten Institutionen in einer jeweils spezifischen rechtlichen Trägerschaft organisiert werden.

„Die Anbieter lassen sich danach unterscheiden, ob sie ihre Angebote nur für ihre Bediensteten, Betriebsangehörigen oder Verbandsmitglieder betreiben (geschlossene Weiter-

bildung) oder ob sie Angebote für jedermann bereithalten (offene Weiterbildung). Träger von ‚geschlossener Weiterbildung‘ sind der öffentliche Dienst, Betriebe, Verbände sowie sonstige Institutionen und Organisationen. Bei der ‚offenen Weiterbildung‘ für jedermann sind öffentliche von nicht-öffentlichen Trägern zu unterscheiden. Bei öffentlichen Trägern gibt es einerseits Weiterbildung, die unmittelbar durch Parlamente (Bund, Länder, Kommunen) kontrolliert wird, andererseits Weiterbildung, die nur mittelbar von den Parlamenten kontrolliert wird (bei Rundfunk- und Fernsehanstalten, bei Hochschulen). Bei den nicht-öffentlichen Trägern lassen sich wiederum zwei Gruppen unterscheiden: gemeinnützige Träger und kommerzielle Träger. Gemeinnützige Träger nennen sich in der Regel ‚freie Träger‘“ (Hamacher 1976, 50).

Die Umsetzung dieser Typologie in ein Schema (ebd., 51). macht deutlich, was diese Typologie leistet. Sie ermöglicht es, das einzelne Weiterbildungsangebot als offenes oder geschlossenes Angebot zu identifizieren und den Anbieter aufgrund seiner Trägerschaft entweder der Gruppe der offen oder der Gruppe der geschlossenen arbeitenden Institutionen zuzuordnen (vgl. Abb. 2).

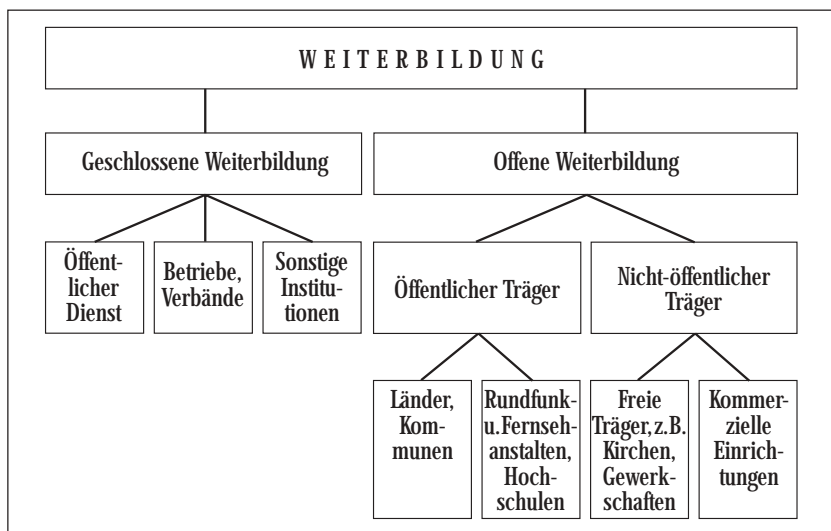


Abb. 2

Eine weitere Auseinandersetzung mit anderen Möglichkeiten der Institutionentypologie geschieht in den Kap. 10 u. 11. Dort werden auch die für das Studium wichtigen Fragestellungen in ihren Einzelheiten herausgearbeitet.

1.3 Veranstaltungen

Neben den Institutionen sind die Weiterbildungsveranstaltungen die andere Realität, die den Gegenstand des Studiums bildet. Weiterbildungsveranstaltungen kommen zustande, weil Weiterbildungsangebote von den Institutionen in der Form von Programmen oder Arbeitsplänen veröffentlicht werden und Erwachsene sich entschließen, daran teilzunehmen. Durch die Teilnehmer wird aus dem Bildungsangebot eine Bildungsveranstaltung. Die Weiterbildungsveranstaltung kommt also zustande, wenn das Angebot einer Institution und die Nachfrage von Erwachsenen zueinander finden. Bleibt diese Verbindung über eine kürzere oder längere Zeit bestehen, findet eine Bildungsveranstaltung statt (Schulenberg 1981, 130-131). Die Realität, genannt Weiterbildungsveranstaltung, besteht also genau genommen aus mehreren unterscheidbaren Gegenständen. Das sind das Lehrangebot, die Adressaten, an die sich das Lehrangebot wendet, die Teilnehmer und die Bildungsveranstaltungen, in denen das Lehren und Lernen stattfindet. Auf die Entstehung des Lehrangebots und das Geschehen in den Bildungsveranstaltungen wird in den Kap. 12, 18, 19, 20 eingegangen. In diesen Kapiteln wird von den Bildungswünschen und Teilnahmemotiven Erwachsener die Rede sein, aber auch von den Lernerwartungen und Lernfähigkeiten, die sie mitbringen. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den potentiellen und realen Teilnehmerinnen oder Teilnehmern ist deshalb wichtig, weil eine Veranstaltung ohne Teilnehmende schlicht nicht stattfindet. Das zielgerichtete Handeln der in der Erwachsenenbildung praktisch Tätigen dient dazu, ein Lehrangebot zu entwickeln, damit Weiterbildungsveranstaltungen zustande kommen können.

Zusammenfassend ergeben sich aus dem Gesagten für das Studium der Erwachsenenbildung folgende Leitgedanken:

Der Begriff Weiterbildung und der Begriff Erwachsenenbildung sind nicht identisch. Weiterbildung als Bildungssystembegriff hat sich zur Zeit in der Öffentlichkeit als Oberbegriff durchgesetzt. Berufliche Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung sind ihm zugeordnete Unterbegriffe.

Gegenüber diesem Weiterbildungsbegriff ist der Erwachsenenbildungsbegriff der umfassendere, weil er nicht an ein bestimmtes Bildungssystemdenken gebunden ist. Erwachsenenbildung umfasst, unabhängig von Rechtsstatus und bildungspolitischem Stellenwert, alle Organisationsformen, die der Bildung Erwachsener in Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft dienen. Zur Bezeichnung des Gegenstandes und zur Präzisierung der Fragestellungen, die in Forschung, Lehre und Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule zu bearbeiten sind, ist daher Erwachsenenbildung als Oberbegriff vorzuziehen. Sämtliche Sachverhalte und Fragestellungen, die mit dem Begriff Weiterbildung gemeint sind, können dem Begriff Erwachsenenbildung zugeordnet werden. In den Kap. 2, 4 und 7 wird auf

die sich aus dieser Begriffsfestlegung ergebenden Fragestellungen weiter eingegangen.

Die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung dienen der Klärung der Gegenstände und Fragestellungen, die im Studium, durch Forschung und Lehre zu bearbeiten sind. Die zentralen Gegenstände sind zum einen das Weiterbildungsangebot oder Lehrangebot, die Adressaten, die Teilnehmer und die Bildungsveranstaltungen und zum anderen die Weiterbildungsinstitutionen, das heißt die institutionellen Bedingungen dafür, dass Weiterbildung geplant und realisiert werden kann. Wird, wie in dieser Einführung, der Begriff Erwachsenenbildung als allgemeiner Begriff verwendet und der Forschung und Lehre zugrunde gelegt, ergibt sich eine Erweiterung der Gegenstände und Fragestellungen. Dann kommen nicht nur die in das Bildungssystem einpassbaren, sondern alle Formen des Lernens und der Bildung Erwachsener in den Blick. Das ausschlaggebende Kriterium ist das Bedürfnis erwachsener Menschen, sich zu diesem Zweck zusammenzufinden.

2. Theorien der Erwachsenenbildung

Theorien der Erwachsenenbildung bestehen aus Sätzen, in denen begründet wird, welche Aufgaben die Erwachsenenbildung wahrnehmen und auf welche Ziele hin in der Erwachsenenbildung gearbeitet werden sollte. Sollenssätze (Postulate) in Bezug auf Aufgaben und Ziele der Erwachsenenbildung gibt es viele und sehr verschiedenartige. Jeder Mensch, der über die Aufgaben und Zielen der Erwachsenenbildung nachdenkt, formuliert solche Sätze. Sie werden sowohl von Wissenschaftlern als auch von Praktikern der Erwachsenenbildung gedacht. Über Vorstellungen zu den Aufgaben und Zielen der Erwachsenenbildung verfügen aber auch die Adressaten und Teilnehmenden der Erwachsenenbildungsangebote, daneben auch die Politiker, die Richter und die Ministerialbeamten sowie die bildungspolitischen Sprecher der gesellschaftlichen Großverbände. In dieser Erwachsenenbildungsdebatte kommt der humanitäre Anspruch der Erwachsenenbildung zum Ausdruck (Weinberg 1991).

Ausgearbeitete Theorien unterscheiden sich von einfachen Sollenssätzen dadurch, dass in ihnen versucht wird, ein rational nachvollziehbares, in sich möglichst widerspruchsfreies Gedankengebäude zu formen. Solche Theorien über die Aufgaben und Ziele der Erwachsenenbildung sollen auch die Wirklichkeit der Erwachsenenbildung oder einzelne Ausschnitte daraus mit einbeziehen. Das heißt, Theorien über die Aufgaben und Ziele der Erwachsenenbildung sind immer auch bemüht,

mit der Realität der Erwachsenenbildung in Verbindung zu bleiben, gewissermaßen Bodenhaftung zu behalten und nicht völlig abzuheben. Verschiedene Autoren haben versucht, die Theorien zur Erwachsenenbildung, die es zur Zeit gibt, zu dokumentieren (Pöggeler/Wolterhoff 1981; Dewe u. a. 1988).

Siebert (1977) unterscheidet fünf Typen von Theorien, in denen Aufgaben und Ziele der Erwachsenenbildung begründet werden. Genau genommen spricht er von *Theorieansätzen*, um das Unabgeschlossene und Offene der angestellten Überlegungen zum Ausdruck zu bringen. Er unterscheidet

1. personalistische
2. marktorientierte
3. reformerische
4. politökonomische
5. neomarxistische

Konzeptionen. Diese Typologisierung wird von Siebert selber als vorläufig angesehen. Er geht davon aus, dass die zusammengestellten Theorietexte, die er den fünf Theorietypen zuordnet, auch anders zugeordnet werden könnten und dass die von ihm verwendete Fünfer-Typologie keine Allgemeingültigkeit beansprucht.

Zusammenfassung:

Die Einführung in das Studium der Theorien der Erwachsenenbildung beginnt mit der Feststellung, dass Theorien der Erwachsenenbildung aus Sollenssätzen über Aufgaben und Ziele der Erwachsenenbildung bestehen. Solche Sollenssätze kann jeder formulieren; einfache Sollenssätze unterscheiden sich von ausgearbeiteten Theorien dadurch, dass letztere in sich widerspruchsfreie Gedankengebäude darstellen; eine Zusammenstellung der zur Zeit vorhandenen Theorien hat Siebert veröffentlicht; die von ihm entwickelte Fünfer-Typologie erlaubt es, die vorhandenen Theorien auf einer weiteren Abstraktionsebene theoretisch ordnend zu erfassen.

Das heißt – und damit setze ich meinen Gedankengang fort –, die Fünfer-Typologie von Siebert ist eine Theorie der vorliegenden Erwachsenenbildungstheorien. Siebert hat also eine gedankliche Hypothese, einen gedanklichen Ausgangspunkt oder auch eine Annahme konstruiert, die es ihm gestattet, die vorhandenen Erwachsenenbildungstheorien als solche zu identifizieren und dann auch zu typologisieren. Diese Hypothese enthält das, was er allgemein von jeder Erwachsenenbildungstheorie erwartet:

„Eine vollständige Theorie der Erwachsenenbildung sollte folgende Dimensionen berücksichtigen:

1. *Gesellschaftspolitischer, anthropologischer, wissenschaftstheoretischer und/oder weltanschaulicher Ansatz* (Zu unterscheiden sind z. B. liberalistische, christliche, sozialdemokratische und neomarxistische Standpunkte, denen jeweils ein idealistisches oder materialistisches Wissenschaftsverständnis entspricht.)

2. *Begründung der Notwendigkeit von Erwachsenenbildung* (Legitimation) (Die Notwendigkeit von Erwachsenenbildung kann z. B. philosophisch aus einem Menschenbild, politologisch aus Demokratisierungsprozessen, ökonomisch aus beruflichen Qualifikationsanforderungen, bildungspolitisch aus Mängeln des Erstausbildungssystems begründet werden.)
3. *Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung* (Erwachsenenbildung kann eher eine Anpassung an gesellschaftliche und ökonomische Veränderungen, aber auch die Befähigung zur Veränderung der Lebenssituationen intendieren, sie kann individuelle Lebens- und Aufstiegshilfen oder eine Mobilisierung des Klassenbewusstseins leisten wollen.)
4. *Beurteilung der derzeitigen Funktion, Leistung und Entwicklung der Erwachsenenbildung* (Erwachsenenbildung kann als Agentur für Kapitalverwertungsinteressen oder als kritische Demokratisierungsinstanz interpretiert werden.)
5. *Didaktische und methodische Strategien und Konzepte* (Soll sich Erwachsenenbildung auf die Ermöglichung von Lernen und Erkenntnis beschränken, soll sie nicht nur die kognitiven Voraussetzungen für politisches Handeln vermitteln, sondern sich aktiv an politischen Aktionen beteiligen?)
6. *Bildungspolitische Folgerungen und Forderungen* (Kann dieses Konzept eher von einem öffentlichen, staatlich geplanten Weiterbildungszentrum oder durch eine Pluralität und Konkurrenz gesellschaftlicher Träger realisiert werden?)“ (Siebert 1977, 6).

Theorien über Aufgaben und Ziele der Erwachsenenbildung sollten Aussagen zu diesen sechs Dimensionen enthalten. Es besteht zwischen ihnen „ein sachlogischer Zusammenhang“ (ebd., 12).

Siebert zeigt in der Einleitung (ebd., S. 11-36), was eine Theorie enthalten sollte, damit der Status der Aussagen erkennbar ist:

- a) eine klare Darstellung der gedanklichen Annahmen, von denen ausgegangen wird (hier die sechs Dimensionen);
- b) eine klare Darstellung der Theorie selber (hier die Beschreibung und Begründung der Fünfer-Typologie);
- c) eine Aussage über den Zweck dieser Theorie (hier eine offene, der Typologisierung vorhandener Erwachsenenbildungstheorien dienende Theorie).

Nur wenige Theorien über Aufgaben und Ziele der Erwachsenenbildung gehen auf alle sechs Dimensionen ein. Auch sind Aussagen zu den Punkten a) und c) in den Theorietexten oft nur schwer zu entdecken. Die meisten Autoren konzentrieren sich auf die Darstellung ihrer Theorie, also auf Punkt b).

Für das Durcharbeiten von Theorien über Aufgaben und Ziele der Erwachsenenbildung kommt es daher darauf an, zwei Vorgehensweisen zu unterscheiden. Die eine Vorgehensweise richtet sich auf die Aussagen, die die Theorie zu den Aufgaben und Zielen der Erwachsenenbildung macht (im Falle der Theorie von Siebert ergibt sich daraus die Fünfer-Typologie der vorhandenen Theorien); die andere Vorgehensweise versucht die Prämissen, von denen der Text ausgeht, und die Aussagen, die

etwas über den Anspruch und den Zweck des Textes enthalten, zu erfassen. Dabei hilft eine Orientierung an den sechs Dimensionen.

Das Studium von Theorien der Erwachsenenbildung ist dazu da, sich sowohl mit den darin enthaltenen Aussagen über Aufgaben und Ziele der Erwachsenenbildung auseinander zu setzen als auch mit den Bedingungen, die diese Aussagen möglich machen. Am Beispiel der Fünfer-Typologie für die Gruppierung vorhandener Erwachsenenbildungstheorien heißt das, sich auseinander zu setzen mit dieser Typologie, aber auch sich auseinander zu setzen mit der Frage nach deren Angemessenheit als Ordnungsinstrument für vorhandene Theorien sowie mit dem Gedanken, dass eine Theorie der Erwachsenenbildung aus den von Siebert vorgeschlagenen sechs Dimensionen bestehen sollte. Für den Einstieg in die Auseinandersetzung mit Theorien der Erwachsenenbildung empfiehlt sich diese Vorgehensweise. Siebert hat inzwischen ein weiteres Buch zur Theorieproblematik geschrieben, in dem er die Fünfer-Typologie variiert und eine andere Auswahl von Theorien beschreibt, weil der Blick auf die älteren Theorien sich inzwischen geändert habe und neue Theoriendebatten dazugekommen seien (Siebert 1993). Beide Bücher von Siebert führen in die Theoriendebatte der Erwachsenenbildung ein und beleuchten den Wandel der Theoriendebatte im Laufe von 20 Jahren.

Die vom Autor dort zusammengestellten und kommentierten Theorietexte machen es möglich, zu erläutern, warum das Studium der Erwachsenenbildungstheorien auch für die Praxis der Erwachsenenbildung wichtig ist. Das soll im folgenden gesehen.

Diese Theorietexte wie auch die von ihm selber entworfene Theorie darüber, welche Dimensionen eine Erwachsenenbildungstheorie enthalten sollte und wie sich die Erwachsenenbildungstheorien typologisieren lassen, bewegen sich auf zwei verschiedenen Abstraktionsebenen:

- Sieberts Theorie ist eine Theorie der vorhandenen Erwachsenenbildungstheorien.
- Die vorgestellten Theorien sind Theorien über Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung.

Die meisten theoretischen Debatten der Erwachsenenbildung setzen sich mit Problemen auf zwei Aussageebenen auseinander:

- auf der Ebene der Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung,
- auf der Ebene der gesellschaftlichen Funktion von Erwachsenenbildung.

Sehr oft geht es um konkrete Aufgabenbereiche wie berufliche Bildung (Voigt 1986) oder politische Bildung (Ahlheim 1990). Ebenso geht es um die Anforderungen an die Erwachsenenbildung, die sich aus bestimmten sozialen Problemlagen oder aus dem ökonomisch-technischen Wandel des Arbeitslebens ergeben (Schlutz 1985; Strunk 1988; Ahlheim/Bender 1996). Wieder in anderen Theorien geht es hauptsächlich um die Bildungsvorstellungen und das Weiterbildungsinteresse sowie die Lernfähigkeit, die Lernbereitschaft und die Lernschwierigkeiten Erwachsener (Siebert u. a. 1982; Tietgens/Weinberg 1971). Ein weiterer The-

menkomplex sind die Besonderheiten, die bei der erwachsenengemäßen didaktischen und methodischen Planung und Gestaltung der Kurse und Lehrgänge zu bedenken sind (Siebert 1996).

Das heißt, in der gesamten Theoriedebatte zur Erwachsenenbildung finden sich die sechs Dimensionen wieder, zu denen eine Erwachsenenbildungstheorie Aussagen enthalten sollte. Der einfache Nutzen, den der oder die Studierende von der Auseinandersetzung mit Theorien dieser Art haben kann, besteht darin, sich darüber klar zu werden, ob es überhaupt sinnvoll ist, sich mit der Erwachsenenbildung zu beschäftigen.

Was hat diese erwachsenenpädagogische Theoriebildung also mit der erwachsenenpädagogischen Praxis zu tun? Zur Beantwortung dieser Frage dienen Überlegungen von Erich Weniger aus dem Jahre 1929 (Weniger 1953). Er geht auf das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erziehung allgemein ein, ohne dass er sich speziell auf die Erwachsenenbildung bezieht. Weniger unterscheidet drei Ebenen von Theoriebildung: Die „Theorie ersten Grades“, bestehend aus den unausgesprochenen Voreinstellungen des in der Erziehungspraxis Handelnden, wird unterschieden von der „Theorie zweiten Grades“, dem ausgesprochenen Handlungs- und Erfahrungswissen des Praktikers. Die „Theorie dritten Grades“ hat das „Verhältnis von Theorie und Praxis in der Praxis zu ihrem Gegenstand“ (Neumann 1988, 143). Das, was hier mit „Theorie dritten Grades“ gemeint ist, entspricht der Abstraktionsebene, auf der die Theoriedebatte über Ziele, Aufgaben usw. der Erwachsenenbildung geführt wird. Die Theorien „zweiten“ und „dritten Grades“ im Sinne Wenigers liegen darunter, sind Teil der Praxis. Wenn die Überlegungen von Weniger und die beiden Abstraktionsebenen im Anschluss an Siebert miteinander verbunden werden, ergibt sich ein Schema, das aus vier Abstraktionsebenen bzw. vier Sorten von Erwachsenenbildungstheorien besteht:

4. Theorie der Theorien.
3. Theorien über Ziele und Aufgaben,
2. Reflektiertes Handlungs- und bewährtes Erfahrungswissen,
1. Handlungsbezogene Voreinstellungen und Vorannahmen
sowie Verhaltensweisen in der Praxis

Anhand dieser vier Abstraktionsebenen wird erkennbar, dass jede Pädagogin oder jeder Pädagoge, der oder die praktisch arbeitet oder arbeiten will, Theorien braucht, die auf der Ebene 1 und 2 liegen. Die Ebenen 1 und 2 sind bei jedem Pädagogen deshalb vorhanden, weil er sich immer irgendwie vorbereitet, und zwar unter Einbeziehung der in seinem Kopf schon vorhandenen Vorannahmen, Einstellungen und Verhaltenstechniken (Ebene 1) und unter Zuhilfenahme von Ratschlägen aus Rezeptbüchern oder von erfahrenen Kollegen (Ebene 2). Hat er/sie dann den Kursabend oder den ganzen Lehrgang hinter sich, denkt er/sie darüber nach, wie es gelaufen ist und was am vorbereiteten Konzept geändert bzw. beibehalten werden

sollte. Zwischen Ebene 1 und 2 bestehen also zwei Arten von Beziehungen: Mit Hilfe von vorliegendem Erfahrungswissen in der Form von Erfahrungsberichten, Rezepten, Konzepten bereitet sich der Pädagoge/die Pädagogin unter Einschluss und bewusster Beachtung der je spezifischen bruchstückhaften Vorannahmen über die Rolle eines Pädagogen auf die Arbeit im Seminar oder Lehrgang vor; nach der Arbeit denkt er oder sie darüber nach, präzisiert das eigene Selbstverständnis als Erwachsenenpädagoge und korrigiert, wenn nötig, das eigene Handlungskonzept. Zwischen den Ebenen 1 und 2 besteht also ein gedanklicher Austauschprozess, der sowohl bei der Vorbereitung als auch bei der anschließenden Reflexion stattfindet. In diesem Austauschprozess legt sich die Pädagogin oder der Pädagoge Rechenschaft über sein oder ihr Selbstverständnis und das Selbstkonzept und über das didaktisch-methodische Handlungskonzept ab. Vorteile hat es, wenn diese Theoriearbeit im Team geleistet werden kann. Allgemein gilt: Durch die Theoriearbeit zwischen den Ebenen 1 und 2 wird das aufgeschichtet, was man Erfahrungswissen oder einfach Erfahrung nennt.

Im Zuge dieser reflektierenden Tätigkeit treten in der Regel Fragen auf, die die Pädagogin oder der Pädagoge beantwortet haben möchte. Zu diesem Zweck ist es sinnvoll, sich in Theorien auf der Ebene 3 zu vertiefen. So kann es zum Beispiel sein, dass Schwierigkeiten bei der Einstiegsphase in Kursen mit arbeitslosen Frauen auftreten und auch die unterschiedlichen Anregungen aus den Rezeptbüchern und Erfahrungsberichten auf Ebene 2 nicht weiterhelfen. Beim Durcharbeiten von Texten, in denen z. B. das Problem des Kursanfangs (Geißler 1993) systematisch diskutiert wird, wird dann allerdings allmählich klar, dass die eigene Vorliebe für spielerische Einstiege und das gegenseitige Duzen von Anfang an nicht nur positiv wirkt, sondern auch starke Verunsicherung und Abwehr hervorrufen kann. Das wäre dann eine neue Erkenntnis, die eine Erweiterung des bisherigen Theoriewissens darstellt und zur Erweiterung des bisherigen Handlungsrepertoires beitragen kann.

Damit ist deutlich, dass zwischen den Theorieebenen 1, 2 und 3 ein Zusammenhang hergestellt werden kann und dass, insbesondere auch aus der Sicht erwachsenpädagogischer Praxis, dieser Durchgang durch die drei Theorieebenen wünschenswert ist. Theoriearbeit auf diesen drei Ebenen und die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen ihnen dient dazu, die Möglichkeiten und Grenzen erwachsenpädagogischer Praxis genauer zu erkennen und im Rahmen des Möglichen Handlungsalternativen zu erproben.

Bisher wurde nur wenig zur Theorieebene 4 gesagt. Hier geht es in erster Linie um die Klärung von Begriffsinhalten, z. B. „Teilnehmerorientierung“, oder um das systematische Durchdenken bestimmter Probleme, z. B. „Fremdverstehen“ oder „Lernen im Alltag“. Es geht um Theorie der Theorie, und die scheint von der Praxis weit entfernt zu sein. Dennoch zeigt sich in Seminaren und beim Anfertigen von Diplomarbeiten, übrigens auch in Gesprächen mit Praktikern, dass begriffssystematisches Theoretisieren, also der Umgang mit abstrakten Begriffen, doch von

Interesse ist. Der Begriff des „Fremden“, des „organisierten Lernens“, des „exemplarischen Lernens“ oder der „Lebenswelt“, der „Personalentwicklung“ und der „Unternehmenskultur“ sind Beispiele, an denen sich das abstrakte theoretische Interesse entzünden kann. Diese Reihe von Beispielen ließe sich beliebig verlängern, weil die abstrakte Theorie-Debatte gar nicht so weit weg ist von der erwachsenenpädagogischen Praxis. Das Theoretisieren erzeugt ein Problembewußtsein, das sich in der Praxis als Bereicherung der Denk- und Handlungsphantasie auswirkt, vorausgesetzt, Sie beteiligen sich daran, als Selbstdenker/-in!

3. Menschenbild, Werte und Normen in der Erwachsenenbildung

3.1 Die Frage nach dem Menschenbild

Wer den Bildungsbegriff verwendet, wer von Bildungsprozessen und Bildungszielen spricht, hat dabei auch eine Idee oder eine Vorstellung davon im Kopf, was Menschen können, wozu sie in der Lage sind und was sie tun sollten. So sind in den Texten zur Theoriedebatte über Aufgaben und Ziele der Erwachsenenbildung auch Vorstellungen über die Bestimmung des Menschen enthalten. Jedoch nur vereinzelt wird auf das Bild vom Menschen, das den Texten zugrunde liegt, ausführlich eingegangen. Gleiches gilt für Gutachten, programmatische Erklärungen und Gesetzestexte zur Erwachsenenbildung (Deutscher Ausschuss 1960; Deutscher Bildungsrat 1970; Weiterbildung 1984; Dohmen 1996). Auch in ihnen sind grundlegende Annahmen über das Wesen des Menschen, seine Stellung in der Welt und seine Bildsamkeit enthalten, ohne dass darauf ausführlich eingegangen wird. Ein Weiteres kommt hinzu. Das Thema des *Menschenbildes in der Erwachsenenbildung* ist nicht nur ein Thema derjenigen, die mit Erwachsenenbildung beruflich irgendwie zu tun haben. Auch die erwachsenen Teilnehmer und Teilnehmerinnen verfügen sowohl über Bildungsvorstellungen als auch über Vorstellungen davon, wer sie sind, was sie können, was sie wollen und was sie dürfen (Erpenbeck/Weinberg 1993; Erpenbeck 1994; Klages 1992; Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966). Die Frage nach dem Menschenbild ist daher nicht nur ein wissenschaftliches, realitätsfern scheinendes, sondern auch ein praktisches Thema, das in der Realität der Erwachsenenbildung zum Tragen kommt. Pointiert lässt sich sogar sagen, beim erwachsenenpädagogischen Umgang in den Bildungsveranstaltungen begegnen sich die bei den Anwesenden vorhandenen grundlegenden Bilder und Vorstellungen vom Menschen unmittelbar, allerdings ohne dass darüber in der

Regel gesprochen wird. Hier findet dann z. B. so etwas statt wie „Normalitätskonstruktionen der Geschlechter in männerdominierter Bildungsarbeit“ (Hovestadt 1997).

Damit dürfte klar sein: Die Frage nach dem Menschenbild in der Erwachsenenbildung ist eine grundlegende und umfassende Frage, die aber bisher in der Literatur nicht hinreichend systematisch bearbeitet wird. Das gleiche gilt für die damit im Zusammenhang stehende Werte- und Normenproblematik. Eher scheint es so zu sein, dass die entsprechenden Fragen zur Zeit von außen, etwa von den Studierenden oder der Weiterbildungspraxis, an die Vertreter der Wissenschaft herangetragen werden. Gegenwärtig zeichnen sich drei Fragenkomplexe ab:

1. Welches sind die anthropologischen Prämissen für ein zeitgemäßes Bildungsverständnis?
2. Wie kann die Erwachsenenbildung mit der Sinn- und Werteproblematik umgehen?
3. Lässt sich eine erwachsenenpädagogische Handlungsethik entwickeln?

Gegenstand dieses Kapitels ist die erste Fragestellung. Auf die zweite Fragestellung wird in Kap. 15 und auf die dritte wird in Kap. 21 eingegangen.

Das im Bildungsbegriff und in der bildungstheoretischen Debatte enthaltene Menschenbild besagt, dass sich der Mensch zu dem, was er seinem Wesen nach ist, im Laufe des Lebens selber bilden kann und bilden soll. Bei Wilhelm von Humboldt heißt es: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas anderes obgleich mit der Freiheit eng Verbundenes: Mannigfaltigkeit der Situationen“ (Humboldt 1995, 22).

Das Zitat enthält die wesentlichen Elemente des *pädagogischen Bildungsbegriffs*:

Im Bildungsbegriff kommt ein Bildungsanspruch zum Ausdruck. Es handelt sich um einen Wertbegriff. Er sagt aus, dass der Mensch etwas für die proportionierlichste (möglichst ausgewogene) Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen, d. h. zu einer mit sich selber identischen Person tun soll. Damit wird dem Menschen eine Aufgabe gestellt, an die er mit seiner Vernunft herangehen soll. Angenommen wird, dass er das kann und dass sich das für ihn lohnt, wenn dabei zwei Bedingungen berücksichtigt werden: Die Entwicklung der eigenen Kräfte (Selbstbildungspotentiale) setzt voraus, dass der Mensch innerlich (im Verhältnis zu sich selbst) und äußerlich (die Wahl und Vielfalt der Situationen betreffend) dazu die Freiheit besitzt.

Ins Aktuelle gewendet ergibt sich daraus, wenn man am Bildungsbegriff festhalten will, die Frage: Ist der Mensch als Gattungswesen überhaupt dazu befähigt, sich im

Chaos des gegenwärtigen „reflexiven Modernisierungsprozesses“ (U. Beck), als Mensch zum Menschen zu bilden und zu einer menschenwürdigen Lebensführung zu kommen?

3.2 Anthropologische Grundlagen

Wege zur Beantwortung dieser Frage sind in der Vergangenheit unter dem Begriff der *Bildsamkeit* (Groothoff 1961) und in jüngerer Zeit unter den Stichworten „*Pädagogische Anthropologie*“ (Bock 1991), „*Philosophische Anthropologie, Sozialanthropologie und Kulturanthropologie*“ (Schöpf 1991), „*Psychologische Anthropologie*“ (Thomae 1991) und „*Verhaltensbiologie und Pädagogik*“ (von Cube 1991) erörtert worden.

Aus der Sicht der Erwachsenenbildung stellt sich die zu bearbeitende anthropologische Grundlagenproblematik jedoch anders dar, als sie in der pädagogischen Anthropologiedebatte zur Sprache kommt. Das hat mehrere Gründe.

Durch den sich seit Ende der 70er Jahre ständig ausweitenden strukturellen Wandel der Lebensverhältnisse, der als langfristiger Prozess *reflexiver Modernisierung* beschrieben wird (Beck 1986; Beck 1993; Giddens 1994), befinden sich die Menschen in einer Lage, in der es immer schwieriger wird, Sicherheit gewährleistende Bezugspunkte für die Gestaltung eines sinnvollen Lebens zu finden. Anschaulich erörtert wird dieses Problem an der These vom „*Ende der Normalbiographie*“ (Hradil 1992). Diese Redeweise signalisiert, dass Denk-, Deutungs- und Problemlösungsmuster, die bisher als normal und effizient gegolten haben, teilweise gar nicht mehr gelten oder dass ihr Geltungsanspruch sich auf beängstigende Weise verändert. An die Menschen mit ihrem umfassenden Bedürfnis nach Selbstverwirklichung, Selbstbildung und selbstbestimmter Lebensgestaltung werden dadurch ungewöhnliche Anforderungen gestellt. Herausgefordert ist die Grundausrüstung der Menschen, d. h. ihr Erkenntnis-, Motivations- und Lernvermögen, das in ihnen als Potential enthalten ist, das aktiv in Anspruch zu nehmen sie aber bisher nicht gezwungen waren. Eine Klärung und Zusammenstellung des Wissens, das als anthropologisches Grundlagewissen bezeichnet werden kann, erscheint daher unumgänglich. Dafür wird es erforderlich sein, sich über weite Strecken jenseits bildungsidealistischer Denkmuster zu bewegen. Das, was ich anbieten kann, ist keine fertige anthropologische Grundlagentheorie der Erwachsenenbildung. Worum ich mich bemühe, ist der Einstieg in *vier für die Erwachsenenbildung relevante Aspekte der Anthropologieproblematik*. Am Ende der Überlegungen steht der Versuch einer Quintessenz aus bildungstheoretischer Sicht.

Aus evolutionsgeschichtlicher Sicht kann zur anthropologischen Ausgangslage gesagt werden: Zum phylogenetischen Erbe des Gattungswesens Mensch gehört – *die Fähigkeit und das nicht aufhebbare Bedürfnis nach Orientierung* im anschaulichen Nahraum, der sogenannten „kognitiven Nische“ (Vollmer 1994),

- eine *Wahrnehmungsfähigkeit, die auf einer Sinnesausstattung des Körpers beruht, die weit über die allgemein bekannten sogenannten fünf Sinne (Tastsinn, Gehör, Geschmack, Gesicht, Geruch) hinausgeht* (Vollmer 1994),
- eine *Flexibilität des Verhaltens*, bei der genetisch bedingte Determinierung und individuelle Anpassungs- und Lernfähigkeit des Organismus zusammenspielen (Roth 1994; Vollmer 1994 a).

Die Besonderheiten des Menschen, die evolutionsgeschichtlich nicht erklärt werden können, bestehen darin,

- dass er über anschauliche Wahrnehmung und unmittelbare Erfahrung hinauskommen, also *seine kognitive Nische verlassen kann und zu theoretischen Erkenntnissen fähig ist*,
- dass er über ein *hochkomplexes und hochdifferenziertes verbal-sprachliches Ausdrucksvermögen* verfügt.

Genauer gesagt: Dass der Mensch über ein Sprach-, Denk- und damit verbunden abstraktes Erkenntnisvermögen verfügt, kann evolutionsgeschichtlich nicht hinreichend erklärt werden. Es handelt sich um unter den bekannten Lebewesen einzigartige Fähigkeiten.

Als Merkmale des heutigen homo sapiens gelten daher:

- „Hohe Gedächtniskapazität, gesteigerte Fähigkeit zu Wahlhandlungen aufgrund von Erfahrungen, Abbau der Instinkte, Lernvermögen;
- Ausbildung einer motorischen Sprachregion, Entwicklung von Sprache und abstrakten Begriffen, Generalisierung, Plan und Einsicht, logisches und kausales Denken;
- Gemeinschaft, Tradition und Kultur, Veränderung der Umwelt, ethische und religiöse Normen, Wissenschaft und Kunst“ (Vollmer 1994 a, 81).

Bezogen auf die Potentiale, die sich der Mensch für die Aktivierung und Steuerung von Selbstbildungsprozessen verfügbar machen kann, kann aufgrund des Gesagten Folgendes festgestellt werden: Für eine Bildung der Kräfte zu einem Ganzen steht dem Menschen eine Kombination aus spezifischen, nur beim Menschen vorfindlichen und evolutionsgeschichtlich mitgegebenen Potentialen zur Verfügung.

Aus erkenntnisanthropologischer Sicht kann über die Grundausrüstung des Menschen Folgendes gesagt werden:

Für den Umgang mit sich, den anderen und der Natur steht dem Menschen primär seine Fähigkeit zur Erkenntnistätigkeit zur Verfügung. Auf diese Erkenntnistätigkeit ist er angewiesen, weil er sich nur auf diese Weise von der ihn umgebenden Natur und Kultur ein Bild machen kann, um darin zu leben. Diese Erkenntnisfähigkeit ermöglicht es dem Menschen aber auch, sich selber und das ihn Umgebende, das real Anschauliche und das Abstrakte grenzenlos zu erkunden (Löther 1992).

Die Erkenntnistätigkeit geschieht mit Hilfe des *Sprech-Denk-Apparats*. Er macht es möglich, Wahrgenommenes zu verarbeiten, im Gedächtnis zu behalten sowie zur Orientierung in der Welt und zur Exploration des Unbekannten zu nutzen. Die Sprache ist daran insofern beteiligt, als mit ihrer Hilfe die Erkenntnistätigkeit verobjektiviert, das heißt schriftlich niedergelegt oder der Selbstreflexion und dem Gedankenaustausch mit anderen zugänglich gemacht werden kann (Schmidt 1994, 121-163).

Bei der Erkenntnistätigkeit spielt das Verhältnis zwischen Wahrnehmungssubjekt und Wahrnehmungsobjekt eine zentrale Rolle. Die Frage lautet: „Wie kommt die Welt in den Kopf?“ (Fischer 1985). Aufgrund des zur Zeit zugänglichen Wissens kann gesagt werden, dass der Wahrnehmungsvorgang ein aktiver Vorgang ist. In Sekundenbruchteilen wird das Wahrnehmungsobjekt gleichzeitig registriert und bewertet. Bei der Bewertung wird entschieden, ob und durch welche Schaltungen des Gehirns die neue Information verarbeitet, in Aktivität nach außen umgesetzt oder gespeichert werden soll. Wesentlich an den informationsverarbeitenden Abläufen im Gehirn ist, dass daran sowohl die für die Emotionen als auch die für das rationale Denken zuständigen Gehirnregionen beteiligt sind. *Wahrnehmungsprozesse sind also an die Wahrnehmungsobjekte angepasste aktiv-rezeptive Vorgänge*. Die Verarbeitung des Wahrgenommenen, also das, was als spezifisch menschliche Kulturleistung gilt, beruht auf einem emotional-rational wertenden Vorgang, „auf einer integrierten Gesamtleistung des Gehirns“ (Schmidt 1994, 219). Diese neuronale Ausstattung des Menschen kann als Lern disposition (Erpenbeck/Weinberg 1993, 142-149) beschrieben werden und wird inzwischen als „konstruktivistische Erwachsenenbildung“ (Arnold/Siebert 1995) und als „pädagogischer Konstruktivismus“ (Siebert 1999) in die Theoriedebatte der Erwachsenenbildung einbezogen.

Für die menschliche Erkenntnistätigkeit, auf welche Objekte sie auch immer sich bezieht, hat die *emotional-rationale Mischung des Wahrnehmungsprozesses* weitgehende Folgen.

Erstens ergibt sich daraus, dass es sich bei dem Erkenntnisobjekt immer um ein *subjektiv gedeutetes Objekt* handelt. Das heißt für den erkennenden Umgang von Menschen mit Menschen und mit sozialen Sachverhalten, dass es hier keine reine oder wahre und objektive Erkenntnis des jeweiligen Objekts gibt. Vielmehr nehmen sich Menschen im Modus der Auslegung oder Deutung wahr. Das Gleiche gilt für die Erkenntnistätigkeit, bezogen auf soziale Sachverhalte (Arnold 1983). Zweitens ergibt sich aus der emotional-rationalen Mischung des Wahrnehmungsprozesses das, was gemeint ist, wenn umgangs- oder wissenschaftssprachlich von *Motivation* die Rede ist. Gemeint ist damit immer, wenn dieser Begriff verwendet wird, ein Antriebsmoment im Kopf. Ausgelöst werden Handlungs-, Lern- und Denkprozesse. Wer über Motivation spricht oder nachdenkt, setzt sich also mit einem komplexen und von Individuum zu Individuum unterschiedlichen Impulsgeschehen auseinander. Auch hier findet ein Ineinander von Wahrnehmung, Deu-

tung und Wertung statt. Sich über diesen Sachverhalt eine klare Vorstellung zu erarbeiten ist für pädagogisch Tätige dringend erforderlich, um Chancen und Abhängigkeiten der Wirkungen pädagogischen Tuns einschätzen zu können (Erpenbeck/Weinberg 1993; Erpenbeck 1984, 1993).

Aus ontogenetischer und soziogenetischer Sicht kann zu den anthropologischen Grundlagen gesagt werden:

Mit dem Begriff der *Ontogenese* ist die bio-psychische Entwicklung des Individuums gemeint. Mit dem Begriff der *Soziogenese* ist der Sachverhalt gemeint, dass sich ein Individuum nicht isoliert, sondern in Kommunikation mit anderen, also in Sozialität entwickelt. Ontogenetische und soziogenetische Prozesse werden als direkt miteinander verzahnt gedacht (Claessens 1962, 1970; Hurrelmann 1995).

Das Prozessgeschehen selber, das als Ontogenese und Soziogenese bezeichnet wird, und die dabei stattfindenden wechselseitigen Beeinflussungen sind weitgehend unbekannt. Für ein besseres Verständnis der Risiken und Chancen von Erziehung und Bildung ist es jedoch aufschlussreich, etwas über die bio-psychische Grundausstattung und den Stellenwert des sozialen Umfeldes für die Entwicklung des Individuums zu wissen.

Die bio-psychischen Grundlagen von Ontogenese und Psychogenese können als „*psychosoziale Entfaltungspotentiale*“ (Jun 1994) beschrieben werden. Vier Entfaltungspotentiale lassen sich unterscheiden: das Potential, das der „Erhaltung“ dient; das Potential, das auf „Veränderung“ aus ist; das Potential, das „Mitgefühl“ zum Ausdruck bringt; das Potential, das sich auf „Kontemplation“ konzentriert. Diese vier Potentiale sind in Bezug auf den Weg, den die individuelle Entwicklung real nimmt, prinzipiell nicht festgelegt. Das heißt, die Dynamik der psychosozialen Entfaltungspotentiale hat keine vorgegebene Richtung. Oder anders ausgedrückt: Die in diesem Impulsgeschehen enthaltenen Wertungsmöglichkeiten sind prinzipiell ambivalent. Das heißt, jedes der vier Entfaltungspotentiale hat eine eigene Schwankungsbreite. Sie bewegt sich bei „Erhaltung“ zwischen flexiblem Sicherheitsbedürfnis und erstarrtem Festhalten am Status quo; bei „Veränderung“ zwischen Risikobereitschaft und hoher Dynamik; bei „Mitgefühl“ zwischen emotionaler Nähe und selbstloser Liebe; bei „Kontemplation“ zwischen kritischer Distanz und kreativer Geistigkeit. Dazu kommt, dass das Verhältnis der vier Entfaltungspotentiale zueinander alles andere als festgelegt ist.

Auf der Grundlage des am Anfang dieses Abschnitts beschriebenen emotional-rationalen Wahrnehmungsapparats und der eben beschriebenen psycho-sozialen Entfaltungspotentiale geschieht die *Personwerdung*. Durch Selbststeuerung und Außensteuerung wird das Chaos der Potentialausstattung der bewussten Lebensgestaltung zugänglich. Diese Personwerdung kann als *Prozess der Integration von endogener Entwicklung im Subjekt und exogenen, von außen herangetragenen Ange-*



Abb. 3 „Psychosoziale Entfaltungspotentiale“ (nach Jun 1984, 26, 33)

boten begriffen werden. Auf diesem Wege entsteht Persönlichkeit als Verbindung von „kognitiver Autonomie und sozialer Orientierung“ (Schmidt 1994, 222-223). Zusammenfassend kann daher gesagt werden:

In Lebensläufen kommt der auf Erkenntnisgewinn gerichtete gestaltende Umgang mit den im einzelnen Menschen enthaltenen rational-instinktiven Potentialen zum Ausdruck.

3.3 Werte, Normen, Ethik

Schon bei der Wahrnehmungsverarbeitung finden emotional unterlegte Wertungs- und Auswahlprozesse statt, durch die das für das Wahrnehmungssubjekt wichtige und unwichtige Informationen entweder im Gedächtnis aufbewahrt oder vergessen werden. Jeder Mensch kennt diesen Vorgang, wenn Erlebnisse durch die damit verbundenen positiven oder negativen Gefühle bewertet werden. Diese erlebnisbewertenden Gefühle sind eine wesentliche Voraussetzung für die Art und Weise, wie Erfahrungsbildung als Person-Person- und Person-Umwelt-Wechselwirkung geschieht und vom Individuum eingeschätzt wird (Jun 1994, 27).

Die *Werteproblematik*, das, was als *Wertewandel* in der Öffentlichkeit debattiert wird, ist also ein integraler Bestandteil der individuellen Existenz und des menschlichen Umgangs. Das Bedürfnis nach Zuverlässigkeit und Berechenbarkeit ist ein Bedürfnis, das im Nahbereich zum Ausdruck kommt. Hier entstehen Vertrauen und Vorstellungen über das, was erlaubt ist und was dem eigenen Leben einen Sinn gibt. Mit anderen Worten: Deutungen und Wertungen werden in den Primärgruppen und in dem darüber hinausgehenden Nahbereich sozial gelernt und individuell angeeignet (Lenk 1994). Die Lernresultate werden als feststehende Deutungsmuster verinnerlicht (Thomssen 1982) oder als Werte oder Werthaltungen interiorisiert (Erpenbeck 1994, 224-239).

Der praktische Zweck von *verinnerlichten Deutungsmustern* und *interiorisierten Werthaltungen* ist, dass sie die Verständigung und Orientierung im Alltag erleichtern, weil sie den Menschen vom ständigen Nachdenken-Müssen entlasten. In Zeiten des tiefgreifenden und allgemeinen Wandels der gesellschaftlichen Verhältnisse verlieren diese als selbstverständlich geltenden Deutungsmuster und Werthaltungen ihre sinngebende und vom Nachdenken entlastende Funktion. Über die Werteproblematik muß daher neu nachgedacht werden. In philosophischer Begrifflichkeit heißt das, die Entstehung von Ethos in der Gesellschaft und die Frage „Was ist Ethik?“ sind neu zu überdenken.

Mit dem Begriff *Ethos* sind die im Alltag wechselseitig geltenden Abmachungen gemeint, die ein sinnvolles Leben möglich machen (Hastedt/Martens 1994). Es geht um das, was mit dem Begriff „*Ethosgenese*“ (Fleischer 1987) bezeichnet wird.

Die Entstehung von Ethos ist Ausdruck des Bedürfnisses und der Fähigkeit des Menschen, sich ein Bild von sich selbst zu machen, anderen zu zeigen, wer er ist, so dass die anderen ihn verstehen, und Tätigkeiten auszuüben, von denen die anderen oder „die Gesellschaft“ der Meinung ist, dass dies sinnvolle Tätigkeiten sind.

Das, was mit dem Begriff Ethos gemeint ist, ist weitgehend identisch mit dem Begriffsverständnis von „*Moral*“. Es geht um die in einer Gemeinschaft geltenden

und damit handlungsleitenden Sitten, Gebräuche und Gewohnheiten, wobei mit dem speziellen Begriff der Ethosgenese zum Ausdruck gebracht wird, dass die geltend Moral weder etwas Einheitliches noch etwas Statisches ist, sondern, bei genauerer Betrachtung, immer etwas Prozesshaftes darstellt (Fleischer 1987, 25-41). Von dieser aus der Subjektseite des Menschen sich herleitenden Ethosproblematik ist das zu unterscheiden, was mit dem Begriff „*Ethik*“ zum Gegenstand des Nachdenkens gemacht wird. Wer über Ethik nachdenkt, denkt über allgemeine Geltung beanspruchende Normen und Werte nach. Genauer: Es geht um die Frage, ob und wenn ja wie allgemeine Geltung beanspruchende Normen und Werte begründet werden können (Schwemmer 1995). Die entsprechende Debatte kann zur Zeit als eher skeptische Suchbewegung gekennzeichnet werden (Böhme 1997). Die Folge davon ist, dass das Projekt einer allgemeinen Ethik in den Hintergrund tritt. Dafür entsteht das, was man als „*Teilethiken*“ bezeichnet. Gemeint sind moralisch begründete Rahmenregeln für Teilbereiche gesellschaftlichen Handelns. Sie entstehen angesichts der Sinnkrise und des allgemeinen Wertewandels (Berger/Luckmann 1995). Es handelt sich daher um ein Angebot von Sollenssätzen mit einem sozialen Geltungsanspruch, nicht um rechtlich festgelegte, damit verbindlich geltende, also auf Durchsetzbarkeit und Kontrollierbarkeit ausgerichtete Normen. Dieses Angebot von Sollenssätzen, kurz *Teilbereichsethiken* genannt, bezieht sich auf eine Vielzahl von Handlungsfeldern (Bayertz 1991; Lenk 1992; Hastedt/Martens 1994). Dazu gehört auch das pädagogische Handeln einschließlich der Erwachsenenbildung (Gieseke 1991; Löwisch 1995, Beutler/Horster 1996; H. Geißler 1997).

Bei genauerer Betrachtung handelt es sich bei der teilbereichsethischen Debatte um handlungsethische Probleme derjenigen, die in den jeweiligen Bereichen tätig sind. Man könnte daher mit einem eingeführten Begriff von „*Berufsethiken*“ sprechen. Aber offensichtlich sind die konkreten Verantwortungsprobleme, die zunehmend in immer mehr Berufsgruppen und Tätigkeitsfeldern auftreten, so geartet, dass konkretere Sollenssätze und Verantwortungsdiskurse benötigt werden, als sie in berufsethischen Grundsätzen üblich sind. Auf die daraus sich für die Erwachsenenbildung ergebende Problematik wird, wie oben bereits gesagt, in den Kap. 15 und 21 eingegangen.

3.4 Vorläufige Quintessenz aus bildungstheoretischer Sicht

Die sich aus dem eingangs zitierten Humboldtschen Bildungsverständnis ergebende Frage nach der Fähigkeit des Menschen zur Selbstbildung kann im Prinzip mit „Ja“ beantwortet werden. Die anthropologische Grundausrüstung des Menschen befähigt ihn dazu, auch in schwierigen Zeiten, sich ein Bild von sich, den anderen und der Welt zu entwerfen und dementsprechend gestaltend tätig zu werden. Jedoch ist dieses „Ja“ eher ein „Ja, aber ...“.

Das anthropologische Wissen belehrt uns nämlich dahingehend, dass die anthropologische Grundausstattung den Selbstbildungsprozessen nicht nur förderlich, sondern ebenso hinderlich ist. Die Ambivalenz der anthropologischen Grundausstattung macht es daher notwendig, mit Hilfe besonderer Anstrengungen zu einer bewußt gewollten und kognitiv gesteuerten Aktivierung derjenigen Potentiale zu kommen, die für die Betätigung von Selbstbildungsprozessen benötigt werden. Dass es damit nach dem Ende real-sozialistischer Vormundschaftlichkeit und demokratisch-fortschrittlicher Sozialstaatlichkeit seine Schwierigkeiten hat, ist allseits erkennbar.

Auch den im Bildungsbegriff enthaltenen Sollensvorstellungen kann aus anthropologischer Sicht, allerdings in Grenzen, gefolgt werden. Angenommen werden können das allgemein vorhandene Potential und das Bedürfnis nach sozial-ethisch begründbaren Vertrauens- und Zuverlässigkeitsverhältnissen. Ebenfalls feststellbar sind darüber hinausgehende Bedürfnisse nach allgemeineren Werte-Orientierungen und nach einer verallgemeinerungsfähigen Ethikdebatte. Mit dieser pragmatischen Sollensorientierung der Selbstbildungsprozesse des Menschen wäre das umschrieben, was als ein *anthropologisch begründbarer Bildungsbegriff* bezeichnet werden könnte. Das heißt gleichzeitig, dass ich mich nicht in der Lage sehe, dem Bildungsanspruch des deutschen Idealismus zu folgen. Dessen Orientierung des Bildungsprozesses an dem wahren Zweck des Menschen als Vernunftwesen halte ich für eben so wenig begründbar wie die entsprechende Zielvorgabe, nämlich „die proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“.)

4. Theorien und Methoden der Erwachsenenbildungsforschung

Die meisten Studenten und Studentinnen der Erwachsenenbildung wollen nach dem Studium nicht als Forscher/innen sondern als Praktiker/innen tätig werden. Bei der Anfertigung von Referaten, Hausarbeiten usw. setzen sie sich mit dem wissenschaftlichen Wissen ihrer Studienfächer auseinander und erwerben dabei einige der im jeweiligen Fach üblichen Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens (Rückriem/Stary 1995; Rost 1997). Mit der Forschungsproblematik der Fächer und insbesondere der Erwachsenenbildung müssen sie sich als Studierende im Diplomstudium oder Magisterstudium dagegen nicht ausführlich auseinandersetzen. Dennoch kommt, wer studiert, unweigerlich auch mit Forschungsproblemen in Berührung. Spätestens bei der Anfertigung der Diplom- oder Magi-

sterarbeit ist das fast unumgänglich. Was aber besagt der Begriff „Forschung“, und was wird speziell unter „Forschungsmethoden“ verstanden?

4.1 Wissenschaftstheoretische Grundlagen

Wer Forschung betreibt, strebt nach *Erkenntnisgewinn*. Dies geschieht durch rationale, also vom Verstand gesteuerte Methoden. *Der Kern der Forschungstätigkeit besteht deshalb darin, eine rational nachvollziehbare und überprüfbare Folge von Argumenten zu entwickeln, um zu rational überprüfbaren und – nur in diesem Sinne – sicheren Aussagen zu kommen.* Solch eine „sichere Aussage“ ist ein *Forschungsergebnis*. Dieses kann zwar kritisiert werden; um es zu widerlegen, muss allerdings ebenfalls ein rationaler Argumentationsgang aufgebaut werden.

Bei Forschung handelt es sich also um den Versuch, menschliches Wissen und menschliche Erkenntnisse rational zu erklären oder zu verstehen. Es geht darum, Gründe oder Ursachen dafür herauszufinden, warum ein Sachverhalt so ist, wie er ist, ob das, was über ihn ausgesagt wird, zutreffend ist oder wie der gegebene Sachverhalt möglicherweise verändert werden kann.

Das Forschen und die Entwicklung von Forschungsmethoden beginnen also mit der Frage: Warum ist das so? Wer diese Frage nicht nur stellt, sondern sich gedanklich auf den Weg macht, sie zu beantworten, hat bereits begonnen, in einen *Forschungsprozess* einzusteigen. Nur wird diese Antwortsuche, für die jeder aus seinem Alltag Beispiele kennt, in der Regel nicht als „Forschen“ bezeichnet. Eher ist von Problemlösen die Rede. Jeder Mensch praktiziert in diesem Sinne in seinem Alltag verschiedene Problemlösungsmethoden. Sie werden teils nebenbei im Alltag, teils im Fachunterricht der Schule oder in der Berufsausbildung gelernt. Es handelt sich also um Methoden, die an konkreten Beispielen und vorzugsweise im Rahmen von fachlichem Wissen gelernt werden. Das, was dabei meistens nicht entsteht, ist ein von den praktischen Beispielen oder dem beruflichen und fachgebundenen Wissen abgehebenes Nachdenken über diese praktisch verwendeten Problemlösungsmethoden. Ein solches reflektiertes Methodenbewusstsein bildet aber den Kern dessen, was mit „wissenschaftlichem Arbeiten“ oder mit „Forschungsmethode“ gemeint ist.

Dieses abstrakte Umgehen mit Problemlösungsmethoden kann gelernt werden. Es beginnt damit, dass angesichts eines konkreten Problems eine einfache Lösung nicht in Sicht ist oder sich als nicht gangbar herausstellt. Meistens handelt es sich, wenn eine solche Erfahrung gemacht wird, um ein Problem, das als einfach lösbar erschien, sich aber nun als unvermutet komplex und daher als schwierig erweist. Studentinnen und Studenten kennen diese Situation, wenn sie ein Referat oder eine Hausarbeit vorbereiten oder dabei sind, ihre Diplom- oder Magisterarbeit zu schreiben.

In diesem Fall muss über Varianten von Lösungsmöglichkeiten nachgedacht werden. Hierbei wird die Erfahrung gemacht, dass Denkmethoden im eigentlichen

Sinne Probiervverfahren sind. Oder anders formuliert: Denkmethode sind Versuche, Wege zum Lösen eines Problems zu finden. Noch anders formuliert: Denkmethode, die auf das Lösen von komplexen Problemen abzielen, haben hypothetischen Charakter und besitzen daher eine hohe Irrtumswahrscheinlichkeit (Dörner 1992).

Damit kann nun auch gesagt werden, was Forschungsmethode sind: Es handelt sich um problemangemessene Denkmethode, die versuchen, auf das jeweilige Problem oder die Fragestellung eine Antwort zu finden. Beim Forschen handelt es sich um gedankliche Vorgehensweisen mit hoher Irrtumswahrscheinlichkeit. Menschen, die Lust am Forschen und Erfahrung damit haben, sind sich vor allem dieses hypothetischen Charakters von Denkmethode bewusst und verfügen vor allem über Hypothesenphantasie. *Hypothesenphantasie, Variabilität des Denkens* und schließlich *Forschungstechniken* greifen bei denen ineinander, die forschend tätig sind.

Deshalb gelingen auch im Studium Referate, Hausarbeiten und Abschlussarbeiten um so besser, je mehr das Thema dem eigenen Interesse entspricht. Natürlich sind für den Herstellungsprozess die Techniken wissenschaftlichen Arbeitens wichtig, aber ebenso entscheidend sind Lust und Phantasie. In der Anleitung von Eco (1989) kommt dies zum Ausdruck.

Forschungstheoretisch präzisierend ergibt sich aus den bisherigen Überlegungen folgendes:

1. Ausgangspunkt des Forschens ist der Wunsch nach Erkenntnis und Wissen. Dafür steht der Begriff „Erkenntnisinteresse“.
2. Forschen geschieht, indem eine bestimmte gedankliche Vorgehensweise, also eine „Denkmethode“ verwendet wird. Sie wird bewusst steuernd, d.h. rational gehandhabt. Wer forscht, benötigt dafür nicht nur Problemlösungsfähigkeiten, sondern vor allen Dingen ein reflektiertes Methodenbewusstsein.
3. Wer forscht, weiß, dass es eine Vielzahl von Denkmethode gibt. Wer über längere Zeit forscht, lernt dabei, welche Denkmethode zur Bearbeitung welcher Fragen passen. Er lernt auch, wie Denkmethode variiert und wie sie mit zu untersuchenden Fragestellungen passend gemacht werden können. Oder in die wissenschaftliche Begrifflichkeit übersetzt: Forscher verfügen über ein methodentheoretisches Problembewusstsein. Sie sind deshalb in der Lage, Forschungsmethode begründet zu variieren.

Forschungs- und methodentheoretische Überlegungen sind also notwendigerweise abstrakt, weil sie sich in den Wissenschaften allgemein stellen, nicht nur in den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen und den konkreten Forschungsprojekten. Sie gehören zum wissenschaftstheoretischen Problemkomplex, der einen eigenen Forschungsbereich jenseits der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen, aber in enger Verbindung mit ihnen darstellt (Blankertz 1974; Radnitzky 1992; Krüger 1997).

4.2 Erwachsenenbildungsforschung

Nachdem die allgemeine Relevanz forschungs- und methodentheoretischer Fragen, auch für die Studierenden, erläutert worden ist, ergibt sich die Frage: Wie steht es damit in der Erwachsenenbildungswissenschaft?

Dazu muss als publizistische Ausgangssituation festgestellt werden: Eine ausgeprägte forschungstheoretische oder wissenschaftstheoretische Debatte gibt es in der Erwachsenenbildungswissenschaft bisher nicht. Andererseits ist jedoch unumstritten, dass es sich bei den vorliegenden Forschungsbefunden zu Fragen der Erwachsenenbildung um Beiträge der Erwachsenenbildungswissenschaft oder der Erwachsenenpädagogik handelt.

Für die Bestimmung dessen, was im Einzelnen unter *Erwachsenenbildungsforschung* verstanden wird, kann auf den Begriff der *Bildungsforschung* zurückgegriffen werden (Deutscher Bildungsrat 1974; Weinberg 1984). In der Bildungsforschung werden drei Forschungstypen unterschieden: 1. vorwiegend praxisorientierte Forschung; 2. vorwiegend entwicklungsorientierte Forschung; 3. vorwiegend theorieorientierte Forschung. Diese drei Forschungstypen lassen sich folgendermaßen erläutern:

1. Unter vorwiegend *praxisorientierter Forschung* werden Beschreibungen und Bestandsaufnahmen verstanden, aus denen der Ist-Stand z. B. der institutionalisierten Weiterbildung oder etwas über die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit der Teilnehmer an Bildungsveranstaltungen, über ihre soziale Zusammensetzung oder das Lehr-/Lerngeschehen in den Bildungsveranstaltungen hervorgeht. In der Regel handelt es sich um empirische Untersuchungen, die das reale Geschehen im Bildungswesen wiedergeben, damit die darin Tätigen sowie interessierte Außenstehende sich ein realistisches Bild, in diesem Fall von der Erwachsenenbildung, machen können.
2. Bei der vorwiegend *entwicklungsorientierten Forschung* werden sehr häufig Bestandsaufnahmen, etwa zur Themenstruktur der Altersbildung, der Frauenbildung oder der Gesundheitsbildung, problematisierend untersucht, um daraus Kurskonzepte zu bestimmten Themen oder für bestimmte Zielgruppen zu entwickeln. Vorwiegend entwicklungsorientierte Forschung ist daher zu großen Teilen produktorientierte Forschung. Aber nicht sämtliche vorwiegend entwicklungsorientierten Untersuchungen sind produktorientiert. Sehr viele Untersuchungen dieses Typs sind problematisierende, in Frage stellende Diskussionsbeiträge. Sie setzen sich mit Zuständen der Erwachsenenbildung kritisch auseinander. Es handelt sich um realitätsbezogene, kritische Diskurse z. B. zu der Frage, ob es sich denn lohnt, Erwachsenenbildung mit Langzeitarbeitslosen zu machen, oder ob denn Managementtrainings als Erwachsenenbildung gelten können.
3. Vorwiegend *theorieorientierte Forschung* setzt sich mit abstrakten Fragestellungen auseinander, die als wichtig für die Erwachsenenbildung gelten, deren Reali-

tätsbezug jedoch nicht gegeben sein muss. Meistens geht es um Fragestellungen, die sich an Begriffen entzünden, die neu auftreten oder plötzlich als wichtig gelten. So war das am Anfang der 60er Jahre, als plötzlich der Sozialisationsbegriff in den Veröffentlichungen der Pädagogik verwendet wurde. Im Augenblick spielt der „Konstruktivismus“ eine große Rolle oder, in der Erwachsenenbildungsdebatte, der Begriff der „Kompetenz“.

Dieser Auffassung von Bildungsforschung und damit auch von Erwachsenenbildungsforschung liegt die theoretische Annahme zugrunde, dass es einen abgrenzbaren Realitätsausschnitt gibt – nämlich das institutionalisierte Bildungswesen –, den sich die Bildungsforschung zu ihrem Gegenstand macht. Zugleich wird durch die Kennzeichnung der drei Forschungstypen dem Sachverhalt Rechnung getragen, dass das Bildungswesen keine statische, sondern eine sich schneller oder langsamer ändernde Realität darstellt, für die theoriegeleitetes Handeln konstitutiv ist.

Der wesentliche Inhalt des Begriffs Bildungsforschung besteht demnach darin, dass sie sich ganz allgemein auf eine abgrenzbare Realität bezieht, die sich durch menschliche Tätigkeit und Reflexion konstituiert und verändert und in der es im Kern um Bildungs-, Erziehungs- und Lehr-/Lernprozesse geht. Damit kommt der Erziehungswissenschaft als zuständiger Disziplin eine zentrale Rolle zu. Klar ist aber auch, dass durch diese Begriffsbestimmung von Bildungsforschung keine Festlegung auf eine bestimmte Wissenschaftsdisziplin erfolgt.

Das Gleiche gilt für diejenigen, die von *Weiterbildungsforschung* sprechen oder, wie ich es tue, den Begriff *Erwachsenenbildungsforschung* verwenden. Auch hier steht die Gegenstandsbestimmung im Vordergrund, ohne dass eine ausschließliche Festlegung auf eine bestimmte Wissenschaftsdisziplin stattfindet. Dennoch kommt der Erwachsenenpädagogik eine zentrale Rolle zu.

Erwachsenenbildungsforschung entsteht aber – wie jede Forschung – nicht nur durch bevorzugte Orientierung an einem Wirklichkeitsbereich und durch die Bestimmung von Forschungstypen, sondern durch die Präzisierung von Fragestellungen. Konkrete Fragestellungen werden in der Form von Forschungsprojekten beschrieben. Forschungstheoretisch macht die Aufzählung konkreter Forschungsprojekte aber keinen Sinn. Von Interesse ist vielmehr die Frage, ob es Bereiche von Fragestellungen gibt, die für die Erwachsenenbildungsforschung relevant sind und denen dann auch die konkreten Forschungsprojekte zugeordnet werden können. In Anlehnung an einen Vorschlag aus dem Jahre 1975 lassen sich, die damaligen Formulierungen teilweise übernehmend, teilweise aktualisierend, sechs Bereiche unterscheiden, aus denen die Erwachsenenbildungsforschung ihre Fragestellungen entwickelt (Strukturplan 1975).

1. Teilnehmer- und Adressatenforschung:

Sie soll Aufschluss geben über Bildungserwartungen und Lernmotivationen in der Bevölkerung und dabei sozialen und ethnisch-kulturellen, geschlechtsspezi-

fischen und regionalen Besonderheiten nachgehen. Teilnehmeruntersuchungen können fördernde und hemmende Faktoren des Lernens im Erwachsenenalter offen legen und Hinweise auf die bestmögliche Lernorganisation bei Erwachsenen geben.

2. *Institutionenforschung:*

Sie soll die vorhandenen Bildungsangebote, den didaktischen Planungsprozess und das Management der Institutionen untersuchen und ihren jeweiligen ökonomischen, bildungspolitischen und rechtlichen Determinanten nachgehen. Untersucht werden sollen aber auch die Lernmöglichkeiten Erwachsener außerhalb der Erwachsenenbildungsinstitutionen, die sich aufgrund des technischen und ökonomischen Wandels in der Gesellschaft entwickeln. Ebenfalls zu untersuchen sind die Anforderungen und deren Wandel an das organisierend und pädagogisch tätige Personal einschließlich seines Status.

3. *Arbeits- und Berufsforschung:*

In ihrem Mittelpunkt steht die Analyse der Auswirkungen von Wandlungen der Erwerbsarbeit und des Arbeitsmarktes auf die Erwerbstätigen und Arbeitslosen. Zu klären sind die daraus sich ergebenden Qualifikationsanforderungen und Kompetenzerfordernisse sowie die daraus resultierenden Anforderungen an didaktisch-methodische Lern- und Bildungsarrangements.

4. *Didaktisch-methodische Entwicklungsforschung:*

Hier geht es um die durch Forschung begleitete Entwicklung und Erprobung didaktisch-methodischer Konzepte. Absehbar ist hier ein prinzipiell unabschließbarer Prozess der Pluralisierung. Er bezieht sich auf die Lernthemen, die anzusprechenden Adressatengruppen, die Lernzeiten, Lernorte und Lehr-/Lern-Arrangements. Ebenso zu erwarten ist die ständige Pluralisierung der Motive und Verwendungssituationen im beruflichen, privaten und politischen Bereich, auf die hin gelernt wird. In bestimmten Themenbereichen, insbesondere dort, wo es um beruflich oder im Bildungssystem verwendbare Qualifikationen geht, wird die weitere Entwicklung von Zertifikaten oder anderen Befähigungsnachweisen sinnvoll sein.

5. *Lehr-/Lernforschung:*

Notwendig ist die Erfassung der Bedingungsfaktoren von Unterrichtssituationen durch Analyse der Lern- und Interaktionsprozesse in Gruppen sowie des Kursleiterverhaltens gegenüber Lerngruppen. Auf dieser Grundlage wird es möglich sein, zu empirisch begründeten Aussagen über die pädagogische Qualität des organisierten Lehrens und Lernens zu kommen. Ebenfalls kann dadurch die Förderung der Professionalität der unmittelbar pädagogisch Tätigen auf rationale und realistische Grundlagen gestellt werden.

6. *Historisch-politische Forschung:*

Die Geschichte der Erwachsenenbildung ist unmittelbar mit der Realgeschichte und der Ideengeschichte des sozialen Wandels seit dem 18. Jahrhundert verbunden. Die Erwachsenenbildung konstituiert und verändert sich, zeitgleich

und zeitverschoben, unter dem Einfluss des soziokulturellen und technisch-ökonomischen Wandels. Die Akteure der Erwachsenenbildungspolitik kommen nicht nur aus dem Bildungsressort, sondern aus fast allen Politikbereichen und gesellschaftlich organisierten Interessenlagen. Historisch-politische Forschung kann die Realdialektik aufdecken, in der sich die Erwachsenenbildung befindet. Durch historisch-politische Untersuchungen können Gegenwartsanalysen und Entwicklungslinien der Erwachsenenbildung unterstützt werden.

Mit Hilfe dieser sechs Forschungsbereiche lässt sich, unter Hinzuziehung der oben beschriebenen drei Typen von Bildungsforschung, ein zweidimensionales Strukturgitter der Erwachsenenbildungsforschung entwickeln, in dem sich die bisher vorliegende Erwachsenenbildungsforschung mit ihren konkreten Fragestellungen und Untersuchungsergebnissen verorten lässt (vgl. Abb. 4). Das heißt, dieses Strukturgitter stellt einen offenen theoretischen Rahmen für die Erwachsenenbildungsforschung dar. Diese Rahmentheorie nenne ich eine beschreibende Rahmentheorie, weil damit nichts weiter beabsichtigt ist, als die bisher vorhandenen Forschungsprojekte zu ordnen. Die Tragfähigkeit dieser Rahmentheorie als Ordnungsmittel könnte sich dadurch erweisen, dass die seit dem Beginn empirischer und theoretischer Erwachsenenbildungsforschung am Ende der 90er Jahre des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart veröffentlichten Untersuchungen sich darin unterbringen lassen (Born 1990; Mader 1991).

Forschungsbereiche / Forschungstypen	vorwiegend praxisorientiert	vorwiegend entwicklungsorientiert	vorwiegend theorieorientiert
Teilnehmer- und Adressatenforschung			
Institutionenforschung			
Arbeits- und Berufsforschung			
Didaktisch-methodische Entwicklungsforschung			
Lehr-/Lernforschung			
Historisch-politische Forschung			

Abb. 4: Strukturgitter Erwachsenenbildungsforschung

Der Gedanke, der dem Strukturgitter zugrunde liegt, lässt sich noch etwas genauer erläutern: In jedem der sechs Gegenstandsbereiche gibt es Untersuchungen, die sich aufgrund ihrer Fragestellung überwiegend einem der drei Forschungstypen zuordnen lassen. Würden die Untersuchungen zu ausgewählten Themen, etwa „Zielgruppenarbeit“ oder „Frauenbildung“ usw. den einzelnen Fächern des Strukturgitters zugeordnet, dann ergäben sich daraus aufschlussreiche, systematisierte und objektivierte Informationen zum Forschungsstand, zu den Forschungslücken und der Forschungsentwicklung zur Erwachsenenbildung. So ließe sich etwa zeigen, dass neue Forschungsthemen zur Erwachsenenbildung häufig erst entstehen, wenn aufgrund sozialwissenschaftlicher Theoriedebatten oder auch empirischer Untersuchungen oder nachdem in der Erwachsenenbildungspraxis entsprechende Projekte bereits stattfinden, es zur Artikulation spezifisch erwachsenenpädagogischer Fragestellungen kommt. Die Themenkomplexe „Zielgruppenarbeit“ und „Frauenbildung“ wären dafür leicht nachvollziehbare Beispiele.

Andererseits gibt es auch die Fälle, in denen die Erwachsenenbildungspraxis den Ausgangspunkt bildet, so etwa bei der „Gesundheitsbildung“. Hier gab es eine ständig sich ausweitende Praxis, die immer unübersichtlicher wurde. Eine ordnende Bestandsaufnahme unter Hinzunahme gesundheitswissenschaftlicher Befunde führte dazu, dass erwachsenenpädagogische Fragestellungen entwickelt wurden und ein „Rahmenplan Gesundheitsbildung“ entstand.

Es könnte daher vorteilhaft sein, den hier vorgelegten *Entwurf eines forschungstheoretischen Strukturgitters zur Erwachsenenbildung* so auszubauen, dass auf diesem induktiven Wege drei Dinge erreicht werden könnten:

1. Das Beeinflussungsverhältnis zwischen Erwachsenenpädagogik und den Nachbardisziplinen könnte verobjektivierend, jedoch nicht spekulativ sichtbar gemacht werden.
2. Es könnte sichtbar gemacht werden, in welchem der sechs Gegenstandsbereiche die Erwachsenenpädagogik in der Lage ist, eigene Fragestellungen zu entwickeln, bzw. wo ihre eigenen Forschungsschwerpunkte bereits angesiedelt sind.
3. Es könnte mit Studierenden, wissenschaftlich überzeugend und nicht nur improvisierend oder praxisbezogen, geklärt werden, worin das Besondere des Wissens, des Problembewusstseins und der Handlungskompetenz besteht, die in der Erwachsenenpädagogik erworben werden können.

Zugegeben, diese Überlegungen zu einem „forschungstheoretischen Strukturgitter“ sind hypothetischer Natur. Wer sich daher fragt, wie denn der forschungstheoretische Rahmen direkt erkennbar ist, in dem sich Erwachsenenbildungsforschung und Erwachsenenpädagogik bisher bewegen, wird darauf eine unmittelbare Antwort bekommen, wenn er erkennt, welche *Forschungsstrategien und -methoden* in der Erwachsenenbildungswissenschaft bevorzugt verwendet werden. Es handelt sich um *qualitativ hermeneutisch orientierte Strategien und Verfahren* (S. Kade 1994), um die Erstellung von *Weiterbildungstatistiken* und die ständige *Weiterentwicklung*

weiterbildungsstatistischer Verfahren (Gnahn 1994) und um eher *quantitativ orientierte Untersuchungen* (Eckert 1994). Insofern ließe sich die Erwachsenenbildungsforschung als eine „empirisch unterlegte Deutungswissenschaft mit Handlungsorientierung“ kennzeichnen.

5. Aufgaben und Stellenwert der Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Wandel

Der Unterschied zwischen den Begriffen Erwachsenenbildung und Weiterbildung ist im Kap. 1 erklärt worden. Danach ist Erwachsenenbildung der umfassendere Begriff gegenüber Weiterbildung. Der Begriff Weiterbildung als Bildungssystembegriff erleichtert es allerdings, den Stellenwert im Bildungssystem zu bestimmen. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass nicht alles, was gegenwärtig als Erwachsenenbildung bezeichnet werden kann, sich als Bestandteil des Bildungssystems darstellen lässt. Auch außerhalb institutionalisierter Formen finden Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen statt. Durch Erweiterung des als Abb. 1 (S. 12) wiedergegeben Schemas lässt sich die gegenwärtige Situation der Erwachsenenbildung daher folgendermaßen begrifflich systematisieren:

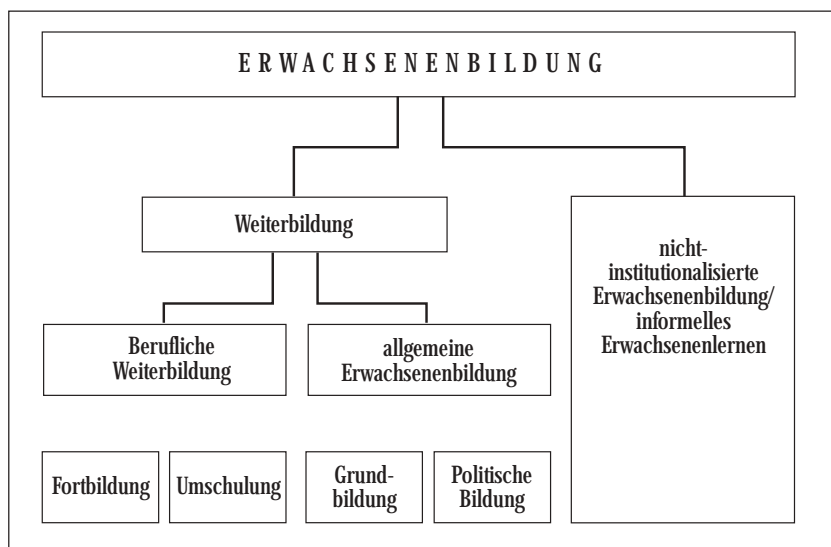


Abb. 5: Erweiterte Begriffssystematik zur „Erwachsenenbildung“

Ausgehend vom Begriff Erwachsenenbildung haben wir es mit zwei großen Bereichen zu tun. Der eine ist als Weiterbildung Bestandteil des *institutionalisierten Bildungswesens* und daher auch Gegenstand öffentlicher Aufmerksamkeit. Den anderen Bereich bildet die *nicht-institutionalisierte Erwachsenenbildung*. Deren Verfasstheit und Struktur ist, verglichen mit der institutionalisierten Weiterbildung, eher unbestimmt. Sowohl in der nicht-institutionalisierten als auch in der institutionalisierten Erwachsenenbildung, sprich Weiterbildung, finden zur Zeit starke Veränderungen statt. Auf Status und Veränderungen beider Bereiche der Erwachsenenbildung soll im folgenden eingegangen werden.

In der institutionalisierten Weiterbildung geht es um organisiertes Lehren und Lernen. Das heißt: Weiterbildungsinstitutionen und betriebliche Weiterbildungsabteilungen bieten Bildungsveranstaltungen an, in denen Lehrende und Lernende sich versammeln, um sich mit einem bestimmten Thema zum Zwecke des Lernens auseinander zu setzen. Die Besonderheit der Weiterbildung als Teil des Bildungssystems besteht darin, dass in der Regel einzelne Kurse oder Lehrgänge zu bestimmten Themen angeboten werden. Im allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulwesen werden dagegen Bildungsgänge organisiert. In ihnen findet Unterricht im Rahmen eines Fächerkanons statt. Der erfolgreiche Abschluss eines Bildungsganges wird durch ein Abschlusszeugnis bescheinigt. Im Unterschied dazu gibt es am Ende eines Kurses oder Lehrganges in der Weiterbildung eine *einfache Teilnahmebescheinigung* oder ein *Zertifikat*. In ihnen wird die durch die Teilnahme erworbene Qualifikation bescheinigt (Friebel 1984; Schmidt 1984).

Soweit bestehen Gemeinsamkeiten in beiden Teilbereichen der institutionalisierten Weiterbildung, der beruflichen Weiterbildung und der allgemeinen Erwachsenenbildung. Im Folgenden soll auf die jeweiligen Besonderheiten der beiden Teilbereiche eingegangen werden.

Berufliche Weiterbildung gibt es, weil Herstellung und Vertrieb von Produkten und die Produkte selber sich ständig ändern. Die Ursachen für die Notwendigkeit beruflicher Weiterbildung liegen im Wandel der Formen und Inhalte privatwirtschaftlichen, nach Gewinn strebenden Handelns. Das gilt sowohl für den gewerblichen als auch für den Dienstleistungssektor, soweit es sich um privatwirtschaftliche Unternehmen handelt. Der Bedarf an beruflicher Weiterbildung entsteht also im einzelnen Unternehmen. Verursachende Faktoren sind die unternehmerische Gewinnrechnung, der Kostenfaktor Personal, Umstellungen in der technischen Ausstattung, Veränderungen in der Produktpalette, Umstellungen der Arbeitsorganisation, Umstellungen in der Rekrutierung von Arbeitskräften oder der Personalentwicklung. Damit diese Wandlungsprozesse stattfinden können, werden Arbeitskräfte benötigt, die entsprechend qualifiziert sind. Von den Inhalten und Organisationsformen der beruflichen Weiterbildung wird daher erwartet, dass Arbeitskräfte so qualifiziert werden, dass sie die einzelbetrieblichen Veränderungen mittragen können. In den Zeiten des langsamen und

eher punktuellen Wandels in einzelnen Wirtschaftsbereichen oder Unternehmenssektoren hat daher zweierlei stattgefunden: einmal der Aufbau unternehmensinterner Bildungs- und Weiterbildungsabteilungen und zum anderen der Aufbau außerbetrieblicher beruflicher Weiterbildungszentren, meistens in Verbindung mit den Industrie- und Handelskammern und den Handwerkskammern. Angeboten wurden vor allem Kurse zur *Aufstiegs-* und zur Anpassungsfortbildung und zur *Umschulung* auf neu entstehende Arbeitsplätze (Feser 1991; Zink 1991; Frieling 1995).

Im Laufe der 80er Jahre haben sich die Umstellungsprozesse beschleunigt und bis in die Gegenwart hinein in alle Sektoren des Wirtschaftslebens ausgeweitet. Das hat zum einen dazu geführt, dass die Zahl der außerbetrieblichen Anbieter beruflicher Weiterbildung zugenommen hat und ihre Angebote sich im lokal-regionalen Umfeld ständig genauer auf die Bedürfnisse der ansässigen Unternehmen einstellen. Dabei handelt es sich vor allem um die kleinen und mittelständischen Unternehmen. Zum anderen ist in den großen Industrieunternehmen die innerbetriebliche Weiterbildung weiter ausgebaut und in der Angebotspalette ausdifferenziert worden (Jacobi 1989; Arnold 1991 a).

Im Ergebnis zeigt sich eine Reihe von Problemen, vor die sich die berufliche Weiterbildung jetzt und in der nächsten Zukunft gestellt sieht.

Die berufliche Weiterbildung wendet sich in erster Linie an das höhere und danach an das mittlere Management. Die Beteiligung von Facharbeitern ist demgegenüber anteilsmäßig sehr viel geringer und beschränkt sich auf bestimmte Arbeitsbereiche. *Innerbetriebliche Weiterbildung* steht im Zusammenhang mit der Einführung neuer Maschinen, neuer technischer Einrichtungen und neuer Formen der Arbeitsorganisation. Hierbei geht es sowohl um den Erwerb neuer Qualifikationen als auch um den Erwerb von Kompetenzen für den Umgang mit komplexen technischen Vorgängen, für das eigenständige Problemlösen und für die Kommunikation der Beschäftigten untereinander (Markert 1991; Zink u. a. 1991).

Zu wenig beachtet wird, dass Umstellungsprozesse ganzheitliche Prozesse sind. Für deren Gelingen ist es notwendig, dass die davon Betroffenen sich daran beteiligen können. Umstellungsprozesse sind Lernprozesse, die durch Moderation unterstützt werden sollten (Schneider 1992).

Die zunehmende Komplexität der Arbeitsbeziehungen und die geringer werdende Voraussehbarkeit von Veränderungen in den Arbeitsabläufen und der Arbeitsgestaltung erschweren es auch innerbetrieblich, Bildungsmaßnahmen im voraus zu planen. Das dennoch erforderliche Lernen muß daher als Bestandteil der Arbeit stattfinden. Ob und wie das möglich ist, wird unter dem Begriff „*Lernen im Prozess der Arbeit*“ erprobt und begleitend untersucht (Bergmann 1996; Faulstich 1998, 147-161).

Bezogen auf den Gesamtbereich der beruflichen Weiterbildung wird wegen des tiefgreifenden Wandels in der Arbeitswelt neu darüber nachzudenken sein, was eine qualifizierte Fachkraft können muss. In den neuen Berufsbildern und Berufsaus-

bildungsordnungen wird daher im Gegensatz zu früher nicht nur von der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten gesprochen, sondern darüber hinaus von Wissen und Fähigkeiten. Mit deren Hilfe sollen auch die Grundlagen für das Weiterlernen im Lebenslauf gelegt werden (Georg/Sattel 1995).

In der beruflichen Weiterbildung wird entsprechend mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass die Ausstattung mit fachlichen Qualifikationen im herkömmlichen Sinne nicht mehr hinreichend ist, um qualifiziert arbeiten zu können. Hinzukommen müssten *Problemlösungsfähigkeit, Umgangsfähigkeit, Selbststeuerungsfähigkeit*, also fachübergreifende Fähigkeiten, die in der außerberuflichen allgemeinen Erwachsenenbildung ebenfalls eine wichtige Rolle spielen (Arnold 1994).

Aus den Erfahrungen in den neuen Bundesländern beim Übergang zur marktwirtschaftlich gesteuerten Erwerbsarbeit ist die Forderung entstanden, in der beruflichen Weiterbildung der *Kompetenzentwicklung* gegenüber Qualifizierungsprozessen den Vorrang einzuräumen. *Mit Kompetenzen sind die disponiblen Fähigkeiten eines Menschen gemeint, die er benötigt, wenn er mit ungewohnten Problemkonstellationen fertig werden muss.* Es wird die Auffassung vertreten, dass Kompetenzentwicklung angesichts der stattfindenden und noch zu erwartenden Umbrüche in der Erwerbsarbeit auch in den alten Bundesländern unabdingbar sei.

Dieser Trend hin zur Kompetenzentwicklung lässt sich in folgendem Zitat zusammenfassen: „Der Wandel des Arbeitshandelns ist von einer Veränderung der Positionen der Individuen im Arbeitsprozess gekennzeichnet. Die Strukturen der Unternehmen bewegen sich in Richtung Offenheit, Flexibilität, Selbstorganisation. Es kommt zu einer wachsenden Orientierung an den Interessen aller sozialen Bezugsgruppen des Unternehmens. Die Hierarchien flachen ab, die Individuen werden in höherem Maße gleichgeordnet, Kooperation über enge Bereichsgrenzen wird gefordert und honoriert, die Anforderungen an stabile Selbstkonzepte, an die Kreativität, an Team- und Konfliktfähigkeit wachsen. Damit gewinnen soziale Orientierungen in Form unternehmenskultureller Handlungsbestimmungen sowie ausgeprägte individuelle Kompetenzen, insbesondere soziale und personale Kompetenzen, zunehmende Bedeutung“ (Heyse/Erpenbeck 1997, 39-40).

Im Überschneidungsbereich zwischen beruflicher Weiterbildung und allgemeiner Erwachsenenbildung besteht eine Lern- und Bildungslandschaft, die seit den 80er Jahren in der alten Bundesrepublik entstanden ist und in den alten wie in den neuen Bundesländern auch als „*zweiter Arbeitsmarkt*“ bezeichnet wird. Es handelt sich um Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen und Bildungsprojekte. Maßnahmeberechtigt sind arbeitslos gemeldete Personen im erwerbsfähigen Alter. Finanziert werden diese Maßnahmen durch Mittel auf der Grundlage des Arbeitsförderungsgesetzes oder der in den einzelnen Bundesländern zur regionalen Strukturentwicklung aufgestellten Programme oder der Regionalförderungsprogramme der Europäischen Union (vgl. Kap. 10). Die Zwecksetzung dieser Programme ist es, aus Selbsthilfe entstandene Initiativen bei der Schaffung von Arbeitsplätzen zu unterstützen; Arbeitslose so zu qualifizieren, dass sie auf dem ersten Arbeitsmarkt wieder einen Erwerbsar-

beitsplatz finden; Langzeitarbeitslose darin zu unterstützen, ihre Qualifikationen zu erhalten und für sich selber Möglichkeiten einer humanen Lebensgestaltung zu entwickeln, auch wenn sie auf Dauer erwerbsarbeitslos bleiben (Brödel 1994). Diese arbeitsmarktbezogenen Bildungsmaßnahmen spielen in den ostdeutschen Bundesländern eine besonders wichtige Rolle (Knöchel/Trier 1995; Gieseke 1994). Unter den Zielgruppen dieser arbeitsmarktbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen wird zwei Gruppen besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Die eine Gruppe sind Frauen, die nach einer wie immer begründeten Pause eine Erwerbsarbeit wieder oder auch zum ersten Mal aufnehmen wollen (Schiersmann 1994). Die andere Gruppe sind junge Erwachsene ohne einen schulischen oder beruflichen Bildungsabschluss. Für sie werden Nachqualifizierungsmaßnahmen angeboten. Dadurch sollen ihre Chancen auf einen Erwerbsarbeitsplatz verbessert werden. Begründet wird das mit der Prognose, wonach im nächsten Jahrzehnt die Zahl der unqualifizierten Arbeitsplätze ständig abnehmen wird. Um überhaupt eine Chance auf einen Erwerbsarbeitsplatz zu haben, ist ein qualifizierter Berufsausbildungsabschluss die Mindestvoraussetzung (Puhlmann 1994; Tessaring 1993, 1996).

Die Gemeinsamkeit der meisten im zweiten Arbeitsmarkt stattfindenden Bildungsprojekte besteht darin, dass persönlichkeitsbildende und für die Erwerbsarbeit qualifizierende Aspekte und praktische Arbeit, also Lernen und Arbeiten, ineinander greifen (Faulstich 1985; Voigt 1985; Markert 1992).

Damit kann jetzt auf den Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung eingegangen werden. Das ist der Bereich der Erwachsenenbildung, der auf der Grundlage von Ländergesetzen gefördert wird. Diese Ländergesetze zur Förderung der Erwachsenenbildung oder Weiterbildung – die Terminologie ist uneinheitlich – sind Ausdruck der öffentlichen Verantwortung dafür, dass jeder Bürger oder jede Bürgerin das *Recht auf die eigene Fort- und Weiterbildung* wahrnehmen kann. Dabei handelt es sich um ein *Individualrecht*, ohne Ansehen des Geschlechts oder Alters, des Bildungsstandes oder des sozialen Status, der Nationalität oder Religion sowie der ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit (vgl. Kap. 10). Die Institutionen, die auf der Grundlage der Ländergesetze arbeiten, haben im Rahmen der Verfassung das Recht auf selbständige Lehrplangestaltung. Das heißt, sie bieten ein breites Themenspektrum an, das sich am Maßstab der Bildungsbedürfnisse differenziert, ausweitet oder zusammenschumpft. Das Themenspektrum reicht von Angeboten zur Persönlichkeitsbildung und Allgemeinbildung über Angebote zur politischen und beruflichen Bildung bis hin zum Nachholen von Schulabschlüssen (vgl. Kap. 15).

Zu den Institutionen der in diesem Sinne offen zugänglichen Erwachsenenbildung gehören die Volkshochschulen, kirchliche, gewerkschaftliche und andere Einrichtungen (vgl. Kap. 11). Die meisten dieser öffentlich geförderten und allgemein zugänglichen Institutionen arbeiten auf örtlicher Ebene. Ihre Bildungsangebote stellen eine Dienstleistung für die Wohnbevölkerung dar, d.h., die Bildungsangebote folgen der „manifesten Nachfrage“, bei der Bildungsbedürfnisse Erwachsener zur Teilnahme an Bildungsveranstaltungen führen (Schulenberg 1981, 130). Aus

diesem Grunde gibt es in der allgemeinen Erwachsenenbildung eine Vielzahl von Themen und darin auch besonders bevorzugte Themenbereiche, aber prinzipiell keine inhaltlichen Begrenzungen. Man kann daher, über mehrere Jahre betrachtet, feststellen, dass im Laufe der Zeit bestimmte Bildungsangebote neu auftreten (Deutsch für Ausländer) oder ein besonderes Gewicht erhalten (Gesundheitsbildung) oder fast verschwinden (politische Bildung). Aber gleichzeitig gibt es Angebote, die quasi zum festen Bestand der allgemeinen Erwachsenenbildung gehören (Fremdsprachen, berufsbezogene Themen) (vgl. Kap. 15).

Nach diesem Überblick über die zwei Bereiche des Weiterbildungssystems einschließlich des Überschneidungsbereichs kann in Bezug auf den dabei zum Ausdruck kommenden Stellenwert zusammenfassend Folgendes gesagt werden:

- In der allgemeinen öffentlich geförderten Erwachsenenbildung/Weiterbildung sollen Erwachsene die Möglichkeit haben, sich ihren individuellen Bedürfnissen gemäß weiterzubilden.
- In den arbeitsmarktpolitisch motivierten Weiterbildungsprojekten sollen Erwachsene, die maßnahmeberechtigt sind, an Lern- und Arbeitsprozessen teilnehmen, damit sie qualifiziert und kompetent auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Dabei greifen persönlichkeitsbildendes, arbeitspraktisches und beruflich qualifizierendes Lernen ineinander (vgl. Kap. 15).
- In der beruflichen Weiterbildung sollen Beschäftigte die Möglichkeit bekommen, ihre Qualifikationen und Kompetenzen gemäß den unternehmerischen Anforderungen laufend zu verbessern und damit zum Erhalt ihres Erwerbsarbeitsverhältnisses beizutragen.

Außerhalb des bisher beschriebenen Systems institutionalisierter Weiterbildung liegt der nicht-institutionalisierte Bereich der Erwachsenenbildung bzw. des Erwachsenenlernens. Folgende Gruppierungen lassen sich unterscheiden.

Zunächst gibt es diejenigen Initiativen, die mit der Sammelbezeichnung „*Neue soziale Bewegungen*“ beschrieben werden. Sie sind seit dem Ende der 60er Jahre in der alten Bundesrepublik als Protestbewegungen entstanden. Im Laufe der 70er und 80er Jahre ist daraus eine Demonstrations- und Protestkultur entstanden. Sie ist inzwischen zu einem festen Bestandteil der Republik geworden. Vertreten sind alle politischen Schattierungen von links bis rechtsextrem. Die öffentlich sichtbare Seite dieser Gruppierungen ist aber nur die Außenseite der Innenseite. Hier wird sehr viel praktische Arbeit geleistet, und es werden Probleme diskutiert, Informationen gesammelt und praktische Projekte auf den Weg gebracht. Hier wird also selbstorganisiert gelernt. Es handelt sich primär um politisch und politisch-sozial motiviertes Lernen, das in der Regel auf praktische Betätigung aus ist. Publizistisch ist dieses Lernfeld nur unvollständig zugänglich (Roth/Rucht 1987).

Eine andere Gruppierung sind die *Selbsthilfegruppen*. Denjenigen, die hier zusammenkommen, geht es um unmittelbare Hilfe und Begleitung. Zahl und Größe von

Selbsthilfegruppen sind unbekannt. Ihr Zweck ist die gegenseitige Stützung und Hilfe durch Gespräche, praktisches Tun und Weitergabe von Wissen und Erfahrung. Nach außen sichtbar werden Selbsthilfegruppen durch Anzeigen in den wöchentlich erscheinenden regionalen Anzeigenblättern, in Radiosendungen und im Internet. Auch hier ist das Lernen ständiger Bestandteil des praktischen Tuns. Gespräche, Erfahrungsaustausch, gemeinsame Planung und Durchführung von Unternehmungen stellen Tätigkeiten dar, die als sinnvoll erfahren werden und in denen auch gelernt wird (Dudeck 1991). Angesichts wirtschaftlicher Probleme und wachsender Armut haben sich aus Selbsthilfeprojekten am Anfang der 80er Jahre auch Netzwerke entwickelt. In ihnen werden Sachen und Dienstleistungen verschenkt oder getauscht, oder es wird geldwerte Arbeit geleistet. Dies geschieht sowohl in Verbindung mit als auch außerhalb der etablierten sozial-karitativen Einrichtungen (Flieger 1995; Heider 1997). Die Vernetzung des Selbsthilfesektors dürfte sich in Zukunft weiterentwickeln und dabei stabilisieren. Aus der Lernperspektive findet hier selbstorganisiertes, sich gegenseitig stärkendes und vernetztes Lernen statt.

Eine dritte Gruppierung bilden die als typisch deutsch geltenden *Vereine*. Ein Blick in die Stadt- oder Stadtteil-Seiten der überörtlichen und regionalen Tageszeitungen zeigt, dass dort ständig aus dem Leben der Vereine berichtet wird. Daran kann abgelesen werden, dass die deutschen Vereine nicht aussterben, sondern dass sie sich eher revitalisieren. Neue Vereinsgründungen kommen hinzu. Obwohl über das Innenleben von Vereinen nur diejenigen etwas wissen, die mitmachen, kann vermutet werden, dass in ihnen Motivationspotentiale und kleine Betätigungsrituale, Ärger, Spaß und Beweise von gegenseitiger Zuverlässigkeit ineinander spielen. Also abgesehen vom jeweiligen Vereinszweck, um dessentwillen man zusammenkommt, dürfte informelles Erfahrungslernen, das über das familiäre Innenleben hinausgeht, Bestandteil des Vereinslebens sein. Auch über Vereine gibt es zur Zeit nur wenige Untersuchungen (Heinemann/Schubert 1994; Jütting 1994; Zimmer 1992, 1996). Zum nicht-institutionalisierten Erwachsenenlernen gehören viertens auch die Tätigkeiten, der soziale Umgang und die Erfahrungen derjenigen, die als *Ehrenamtliche* bezeichnet werden. Sie sind nicht nur in den freiwilligen Vereinigungen zu finden, die ich bisher genannt habe. Wo sie überall in irgendwelchen Tages- oder Nachtschichten der Sozialdienste oder nachbarschaftlich tätig sind, ist nicht bekannt. Aber angesichts der Aufmerksamkeit, die ihnen seit dem Anfang der 90er Jahre gewidmet wird, zeigt sich, dass es mehr „Ehrenamtliche“ gibt, als bisher allgemein bekannt gewesen ist. Unbestritten ist, dass ehrenamtlich Tätige sowohl in den Selbsthilfegruppen als auch in den etablierten Diensten ein *gesellschaftliches Humankapital* darstellen. Aus der Bildungsperspektive handelt es sich gleichzeitig um eine fortwährend stattfindende Aufschichtung von Erfahrungswissen durch praktisches Tun und Lernen.

Alle diese genannten Gruppierungen lassen sich dem Oberbegriff „*freiwillige Vereinigungen*“ zuordnen. Über die gibt es auch, wie schon angegeben, die eine oder

andere sozialwissenschaftliche Veröffentlichung. Ungewöhnlich ist es jedoch, im Zusammenhang mit sozialen Bewegungen und freiwilligen Vereinigungen von nicht-institutionalisierter/m Erwachsenenbildung/Erwachsenenlernen zu sprechen. Dennoch scheint es mir wichtig zu sein, mit Blick auf die skizzierten freiwilligen Tätigkeitsbereiche den Begriff „*tätigkeitsbegleitendes Lernen*“ zu verwenden. Damit lehne ich mich an einen Bericht an, in dem Ergebnisse aus entsprechenden Untersuchungen in England mitgeteilt werden, in denen freiwillige Vereinigungen untersucht wurden. Es handelt sich um regionale Bestandsaufnahmen, in die ausführliche Interviews mit Beteiligten eingeschlossen sind (Elsdon 1995, 1998). Ausführlich wurde in den Interviews auch das Thema „Lernen“ angesprochen. Dazu kann dem deutschsprachigen Bericht, auf den ich mich hier beziehe, entnommen werden, dass

- die freiwilligen Vereinigungen „der Gesellschaft einen konkreten und abstrakten Rahmen, in dem Kultur geboten werden kann (anbieten) – also die freien Künste, Wissenschaften jeder Art, Sport, Umwelt-Aktivitäten und der allgemeine Lebensgenuss“;
- „Frauen kulturell mutiger sind als Männer, dass sie mehr zu kulturellen Entdeckungsreisen bereit sind und dass verhältnismäßig viele von ihnen auf dem Weg zur Ausschöpfung ihres persönlichen Potentials weiter vordringen“;
- „Menschen lernen, dass man sich engagieren und autonom sein kann“.

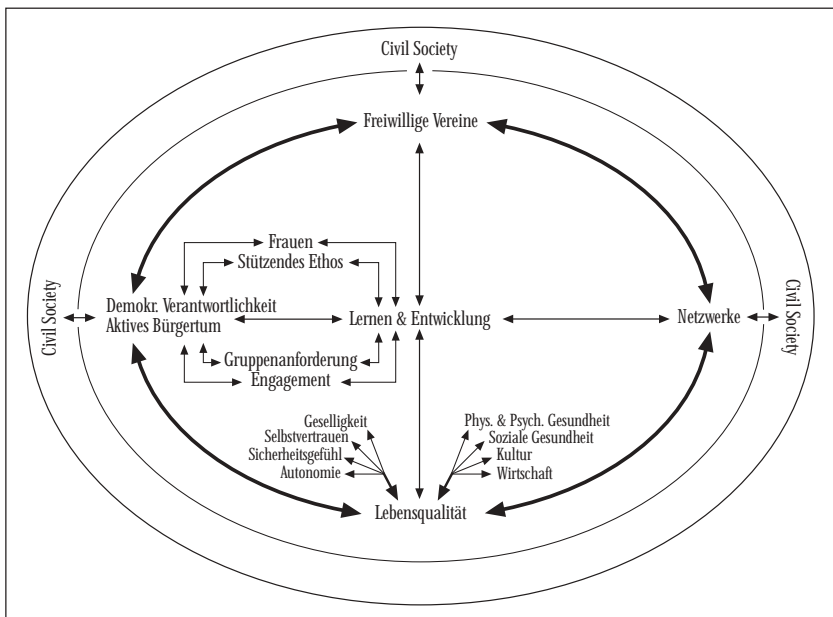


Abb. 6: Netzwerk des Lernens

Als Quintessenz in Bezug auf das Lernen heißt es in dem Bericht: „Je mehr die Mitgliedschaft ein praktisch, geistig, physisch oder moralisch anstrengendes Erlebnis ist, desto kräftiger ist die Wirkung, desto stärker wird bei den Mitgliedern das Bewusstsein ihres eigenen Potentials und ihre Leistungsfähigkeit.“ Wohlbegründet wird in dem Bericht daher festgestellt, dass in und zwischen freiwilligen Vereinigungen ein Lernen stattfindet, das sich als „Netzwerk des Lernens“ begreifen und in der Form eines Schemas (vgl. Abb. 6, S. 46) darstellen läßt (Elsdon 1996, 4). Am Ende dieses Kapitels sei darauf hingewiesen, dass es über die anfangs angegebene Literatur hinaus auch eine breit gefächerte Theoriedebatte zum Wandel von Aufgaben und Stellenwert der Erwachsenenbildung im Modernisierungsprozess gibt. Sie dürfte auch nicht so schnell zu Ende gehen (Ahlheim/Bender 1996).

6. Theorie und Praxis im Studium der Erwachsenenbildung

Das Thema ist vielschichtig und stellt sich für jeden Kopf, der denkt und lernt, etwas anders dar. Es spielt überall, wo gelehrt und gelernt wird, eine Rolle. Nicht nur Erwachsene, die sich als Studentinnen und Studenten für eine berufliche Arbeit qualifizieren wollen, sondern auch Erwachsene, die sich als Erwerbstätige in der Fort- und Weiterbildung befinden, haben es mit der Theorie-Praxis-Problematik zu tun. Jeder/jede, der/die in einem Seminar, Kurs oder Lehrgang sitzt, fragt sich: Wofür lerne ich das hier?

Die Frage wird im Kurs/Seminar gestellt, weil die Verwendungssituation, das „Wofür“, außerhalb des Kurses/Seminars liegt oder nicht genau bekannt ist oder weil im Kopf darüber nur unklare Vorstellungen vorhanden sind. Manchen ist diese Frage bewusst, andere bewegt sie, aber sie wird ihnen nicht bewusst. Manche stellen die Frage, andere trauen sich nicht. Für manche gibt es auf die Frage eine Antwort, für manche nicht.

Wer Erwachsenenbildung studieren und die Wirklichkeit der Erwachsenenbildung, z. B. die Kurse und Gesprächskreise, die Familienbildungsstätten oder die Volkshochschulen nicht kennt, der kann sich nur schwer vorstellen, welche Realitäten mit den Begriffen gemeint sind, die in den Büchern über die Erwachsenenbildung verwendet werden. Da wird dann oft gesagt: „Das ist mir zu theoretisch“ oder „Das verstehe ich nicht, hierzu muss ich erst mal die Praxis kennen lernen“. Zwischen dem Wissen in den Büchern über die Erwachsenenbildung und den Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung selber wird also eine Entfernung festgestellt, die man überwinden möchte. Sie zu überwinden kann auf verschiedene Weise versucht werden.

Man kann versuchen, das in den Büchern Gemeinte begrifflich zu präzisieren und ein Gedankengebäude zu entwickeln, so dass die Begriffe sich gegenseitig erklären. So entstünden zum Beispiel eine geordnete, in sich logische gedankliche Vorstellung und ein Wissen von dem, was zum Beispiel eine Institution der Weiterbildung im Unterschied zu einer Hauptschule ist. Damit wüssten die Studenten theoretisch, was eine typische Weiterbildungsinstitution ist und wie sie sich von einer typischen Hauptschule unterscheidet.

Wer eine solche Zugangsweise zu dem, was mit Erwachsenenbildung gemeint ist, für vernünftig hält, sollte allerdings bei der eher zufälligen Klärung bestimmter isolierter Begriffe und Sachverhalte nicht stehen bleiben. Er sollte dies eher systematisch tun.

6.1 Das Raster der Handlungsebenen

Eine Möglichkeit dazu wäre, sich mit dem Begriff „*didaktisches Handeln*“ auseinander zu setzen und dabei dem Vorschlag zu folgen, sich das didaktische Handeln in der Weiterbildung als ein *Handeln auf mehreren Handlungsebenen* vorzustellen (Flehsig 1993). Nicht nur vom didaktischen Handeln zu sprechen, sondern hierbei Handlungsebenen zu unterscheiden hat mehrere Vorteile:

1. Durch das Wort Handeln wird zum Ausdruck gebracht, dass hier von in der Realität der Weiterbildung stattfindenden Tätigkeiten die Rede ist.
2. Durch das im Plural verwendete Wort Ebene (Handlungsebenen) wird zum Ausdruck gebracht, dass didaktisches Handeln nicht nur dort stattfindet, wo eine Person gerade in einem Kurs mit den Lernern oder Lernerinnen ein Unterrichtsgespräch führt, sondern z. B. auch dort, wo dieser Kurs vorbereitet oder das gesamte Programm geplant wird.
3. Mit dem Begriff Handlungsebene wird darauf Bezug genommen, dass didaktisches Handeln ein mehrschichtiger Sachverhalt ist. Die jeweils konkrete Handlungssituation im Kurs oder am Schreibtisch existiert nicht isoliert. Das, was da geschieht oder möglich ist, wird als sinnvoll oder sinnlos gedeutet, weil es in Beziehung, in Relation zu anderen Situationen und Ebenen steht.
4. Das Raster der Handlungsebenen kann dazu verwendet werden, Themen, Begriffe, Probleme, die beim Studieren und in den Praktika auftreten, in ihrer Relevanz für das didaktische Handeln zu bestimmen. Das Raster kann helfen, Ordnung ins eigene Studium zu bringen und sich einen Überblick über das zu verschaffen, was man schon weiß oder kann bzw. worüber man sich noch kundig machen sollte.

Unterschieden werden sechs Handlungsebenen.

1. *Systemebene*

Hier werden allgemeine „systemische“ Fragen der Weiterbildung erörtert und entschieden. Dazu gehören: Private oder/und öffentliche Trägerschaft? Selbstfinanzierung und/oder Fremdfinanzierung? Integration in das gesamte Bildungssystem und/oder Eigenständigkeit? Programmatische oder/und rechtliche Bestimmung von Aufgaben der Weiterbildung? u. a. m. Obwohl die auf dieser Ebene stattfindenden Überlegungen und Entscheidungen direkt scheinbar nichts mit Didaktik zu tun haben, geht es hier in der Regel dennoch um Rahmenbedingungen, durch die didaktische Handlungsspielräume auf den anderen Ebenen vorweg festgelegt oder zumindest eingeraht werden.

2. *Programmebene*

Hier werden größere Vorhaben der Weiterbildung erörtert und entschieden. Dabei kann es sich um Alphabetisierungsprogramme handeln, um Programme für bestimmte Zielgruppen, Programme zur Gesundheitsbildung, das Gesamtprogramm einer Weiterbildungsinstitution u. a. m. Im einzelnen müssen dabei alle Fragen geklärt werden, die nötig sind, damit die Machbarkeit eines Programms erkennbar wird und dementsprechend über die Realisierung oder Nichtrealisierung entschieden werden kann.

3. *Kursebene*

Hier geht es um die Klärung und Entscheidung der didaktisch-methodischen Gestaltung eines Kurses oder Lehrgangs. Diese Beschreibung reicht allerdings nicht aus, wenn man daran denkt, dass schon jetzt und in Zukunft noch sehr viel häufiger organisiertes Lernen nicht nur als eine Abfolge von Unterrichtsstunden in einem Unterrichtsraum stattfindet. Dazu gehört, dass den Lernern sehr viel mehr offene Lernstrategien zur Verfügung gestellt werden als in den üblichen Kursen. Wer zum Beispiel Kurse wie das Funkkolleg oder das Telekolleg vorbereitet, bietet den Lernern verschiedene Typen schriftlichen Materials an, Hörfunk- und Fernsehsendungen verschiedener Art usw. Hierbei kommt es darauf an, die verschiedenen Optionen aufeinander abzustimmen und die Wählbarkeit den Lernern klar zugänglich zu machen, also auf die „*Einheit der Lernstrategie*“ zu achten. Ähnliches gilt für die *Einheit der Arbeitsteilung*. Hier geht es in komplexen Weiterbildungssystemen um die Abstimmung zwischen den daran beteiligten Personengruppen, damit es auch gelingt, „individuelle Lerninteressen und Angebote der Großorganisation aufeinander zu beziehen“ (Flehsig 1989, 10).

4. *Blockebene*

Hier geht es um Klärung und Entscheidung in Bezug auf die Gestaltung der konkreten Lernumgebung, die Formulierung sinnvoller Lernaufgaben

und die Schaffung von Möglichkeiten der bewusst gestalteten Lerntätigkeit durch die Lernenden. Auf dieser Ebene können und sollen zum Beispiel die geschlechtsspezifischen oder ethnisch-kulturellen Besonderheiten der real anwesenden Lernerinnen und Lerner von vornherein berücksichtigt werden. „Innerhalb jedes Blocks von zwei, drei oder vier Stunden sollte ein gewisser Anteil der aktiven Lernzeit darauf verwendet werden, dass die Lerner über ihre Lerntätigkeit kommunizieren. Inhalt dieser Kommunikation können sowohl individuelle Lernerfahrungen und Lernschwierigkeiten sein als auch generalisierbare Erkenntnisse über die Lerntätigkeit, über ihre Planung und Gestaltung, ihre (Selbst-)Evaluierung und Verknüpfung mit anderen Tätigkeiten“ (Flechsigt 1989, 11).

5. *Phasenebene*

Hier geht es um die Klärung und Entscheidung über Lehr-/Lernphasen oder -abschnitte, nach denen im Rahmen von etwa 90 Minuten gearbeitet werden soll, um die Festlegung der Verhaltensweisen und Tätigkeiten der Lehrperson ebenso wie der Lernenden, aber auch um die Festlegung der Arbeitsmittel und Medien sowie der Modalitäten der Lernergebnisbesprechung oder der Lernevaluation.

6. *Situative Ebene*

Hier findet der direkte Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden statt. Diese unmittelbare Lehr-/Lerntätigkeit besteht aus einer Mischung von Spontaneität und Routine, geplanter Verlaufssteuerung und Zufälligkeit. Es handelt sich um ein wechselseitiges Beeinflussungsgeschehen zwischen Lernern und Lernhelfern. Hier wird deutlich, dass Bildungs-, Lehr- und Lernprozesse nicht nur zweckrational, sondern in starkem Maße auch unbewusst und ritualisiert stattfinden. „Je mehr sich Lerner und Lehrhelfer dieser Tatsache bewusst sind und je besser sie mit ihr umzugehen gelernt haben, desto besser können sie die fördernden Möglichkeiten von Ritualen nutzen und ihre störenden Einflüsse unterbinden“ (Flechsigt 1989, 13).

Die hier verkürzt und unter Zuhilfenahme von Formulierungen von Flechsigt wiedergegebene Beschreibung der didaktischen Handlungsebenen lässt sich auch überblicksmäßig in der Form eines Schemas darstellen (s. Abb. 7, S. 51).

Das Schema macht erkennbar, dass sich die pädagogische Tätigkeit in der Regel auf den Ebenen 3 bis 6 abspielt. Immer dann, wenn bestimmte Kurse schon festgelegt vorgegeben sind, wäre es wichtig, dass der oder die lehrend Tätige auf der Blockebene und nicht erst auf der Phasen- oder situativen Ebene die Freiheit haben, mit Rücksicht auf die Zusammensetzung der Lerner oder Lernerinnen Arbeitsweisen und Inhalte variieren zu können.

Beim Handeln und Entscheiden auf Ebene 2 geht es um die Finanzierbarkeit und Organisierbarkeit der Kurse und Lehrgänge. Aus diesem Grunde ist die Mitwir-

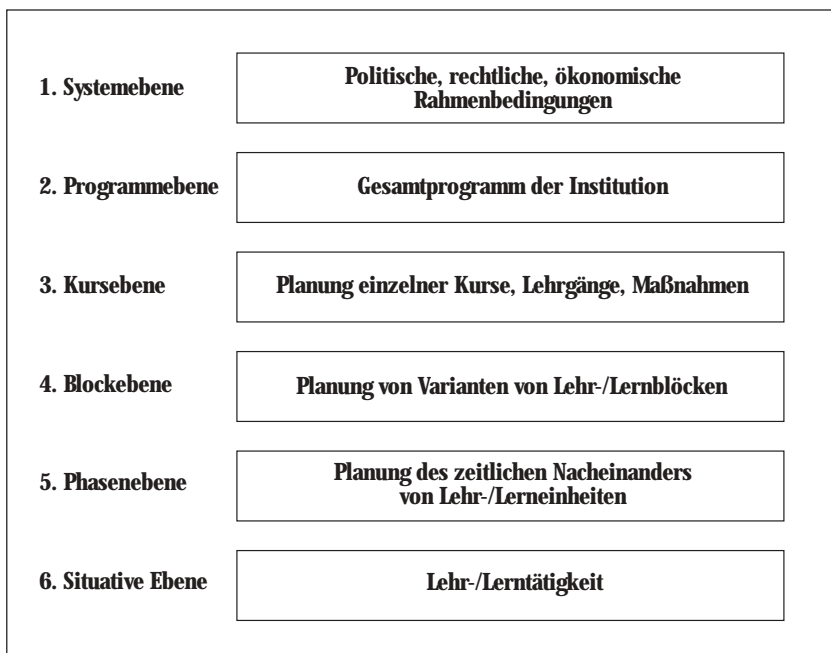


Abb. 7: Ebenen didaktischen Handelns in der Weiterbildung

kung der pädagogisch Tätigen äußerst wünschenswert. Zu den pädagogischen Kompetenzen in der Erwachsenenbildung gehört es daher, in der Lage zu sein, sowohl in Programmplanungskonferenzen mitzuwirken als auch Bildungsveranstaltungen zu planen, vorzubereiten und zu realisieren.

Auf der Ebene 1 werden die politischen, rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen der Weiterbildung geplant und entschieden. Dies geschieht in der Regel durch Personen, die auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung keine Fachleute sind. Erwachsenenpädagogisch Tätige müssten aber in der Lage sein, die entsprechenden juristischen und Planungs-Texte zu verstehen und sich ihrerseits dem politisch tätigen Personal verständlich zu machen, wenn sie ihre Interessen einbringen wollen.

Damit dürfte deutlich sein, dass das Schema der didaktischen Handlungsebenen dazu verhilft, den praktischen Stellenwert von theoretischem Wissen für die Erwachsenenbildung zu bestimmen.

6.2 Blicke in die Praxis

Viele Studierende sind der Meinung, dass allein abstrakte Kenntnisse über die praktische Relevanz von theoretischem Wissen für die Klärung des Theorie-Praxis-Verhältnisses wenig hilfreich sind. Es hat sich daher bewährt, vor allem im Grundstudium, in den Seminaren *Erkundungsgruppen* zu bilden oder *Erkundungsseminare* durchzuführen. In ihnen wird das Theorie-Praxis-Verhältnis von der Praxisseite her angegangen.

In Erkundungsseminaren bilden sich Erkundungsgruppen. Das erwachsenenpädagogische Arbeitsfeld oder die Weiterbildungsinstitution, die erkundet werden, ergeben sich aus den Wünschen, die die Studentinnen oder Studenten äußern. Meistens bilden sich Gruppen, manchmal gibt es Einzelarbeiter. Für die Aufgabe, die sie erfüllen sollen, wird ihnen eine Rahmenvorgabe gemacht:

- In einer Institution sollen durch Gespräche mit Mitarbeitern Informationen zu vorbereiteten Fragen eingeholt werden. Welche Fragen das sind, legt die Erkundungsgruppe fest.
- Dazu bekommen alle Gruppen vom Seminarleiter die Empfehlung, zu berücksichtigen, dass es in einer Weiterbildungseinrichtung mehrere Handlungsebenen gibt (vgl. Abb. 7) und dass es wichtig ist, die Fragen nicht auf eine Ebene zu beschränken.
- Die Erkundungsgespräche sollen durch Auswertung von Materialien der Institutionen vorbereitet werden.
- Weiterführende Fragen, die bei der Vorbereitung auf das Erkundungsgespräch oder bei seiner Auswertung entstehen, sollen durch das Heranziehen wissenschaftlicher Literatur geklärt werden.
- Die Ergebnisse der Erkundungsgespräche und der Literaturrecherchen sollen von der Gruppe in das Seminarplenum eingebracht werden; die Art und Weise, wie das geschieht, ist freigestellt.

Die bisherige Erfahrung zeigt, dass durch solche Erkundungsseminare der Einstieg in das Studium der Erwachsenenbildung erleichtert wird, weil sie einen Einblick in die Wirklichkeit und die Fragestellungen der Erwachsenenbildung ermöglichen. Durch die Verbindung von Institutionenerkundung und Bücherrecherchen wird erfahrbar, dass Wissensaneignung und denkender Umgang damit keine reinen Gedankengespinste, sondern Teil der wirklichen Tätigkeit sind, die in den pädagogischen Arbeitsfeldern geschieht. Nicht bezweifelt werden kann auch, dass durch die Erkundungsarbeit in den Gruppen und bei der Präsentation der Arbeitsgruppenergebnisse und ihrer Diskussion im Plenum praktische pädagogische Arbeit geleistet wird.

Eine noch weitergehende Annäherung an die Wirklichkeit der Erwachsenenbildung stellen *Projektseminare* dar. Dabei kann es sich um ganz unterschiedliche Projektthemen und Projektziele handeln. Wichtig daran ist, dass nach der Projektmethode gearbeitet wird (Wildt 1983; Kaiser 1985). Eine davon abweichende, aber

dennoch hierher passende Form ist der *Workshop* oder das *Labor* (Breloer 1988). Folgt man den Vorschlägen von Karl Frey (1996), dann verbinden sich in einem Projekt theoretisches und praktisches Arbeiten, wobei die meisten Projekte produktorientiert sind. Das heißt, in einem Projektseminar wird wie in der Praxis gearbeitet, allerdings unter den institutionellen Bedingungen der Universität und nicht einer Erwachsenenbildungsinstitution. So lassen sich didaktische Konzepte etwa für die Arbeit mit deutschen Analphabeten oder zu Fragen der neuen Technologie entwickeln. Eine andere Möglichkeit ist die Entwicklung von Studienmaterialien, die in den Seminaren benötigt werden. Es kann sich aber auch um die Entwicklung eines kleinen Lehrforschungsprojekts handeln, etwa zu Fragen des didaktischen Planungsprozesses in Institutionen der Erwachsenenbildung oder zum Lehrverhalten in beruflichen Umschulungslehrgängen. Solche kleinen Lehrforschungsprojekte (Gieseke 1985) oder didaktischen Konzepte lassen sich auch in der Praxis der Erwachsenenbildung ausprobieren. In einem solchen Fall ist eine Verbindung von Theorie und Praxis gelungen, deren besondere Qualität darin besteht, dass universitäre und außeruniversitäre Tätigkeit miteinander verbunden worden sind. Von vielen wird diese Art des Projektstudiums für die einzig sinnvolle Art der Verbindung von Theorie und Praxis gehalten. Der Vorteil besteht darin, dass inneruniversitäre und außeruniversitäre Theorie-Praxis-Arbeit miteinander verkoppelt werden. Wer so studiert, erfährt in einem Projekt ganz unmittelbar, dass universitäre und außeruniversitäre Praxis voller Theorie stecken und worin sich die Theorie in dem einen von der in dem anderen Bereich unterscheidet. Vereinfacht lässt sich dieser Unterschied folgendermaßen charakterisieren: Die Theorie-Praxis-Arbeit in der Universität in einem Projekt folgt überwiegend den Selbstansprüchen und den Wissensbedürfnissen der Studierenden; die Theorie-Praxis-Arbeit in der Erwachsenenbildungsinstitution, wenn z. B. geforscht oder das Seminarkonzept realisiert wird, folgt überwiegend dem Zwang, zu handeln – und zwar unter spezifischen, nicht veränderbaren Rahmenbedingungen (Senzky 1972).

Dennoch gibt es gute Gründe dagegen, ausschließlich in der Form des Projektstudiums zu studieren. Diejenigen, die diese Vorbehalte äußern, verweisen darauf, dass es besser wäre, theoretische und berufspraktische Studien organisatorisch voneinander zu trennen, jedoch inhaltlich miteinander zu verknüpfen. Aus diesem Grunde werden in den meisten Prüfungsordnungen sogenannte *Blockpraktika* und *Praxissemester* vorgeschrieben. In einigen Fällen sind auch *semesterbegleitende Praktika* zugelassen. Der Begriff des Praktikums besagt – das kann den Praktikumsordnungen entnommen werden (Fragen Sie Ihren Fachstudienberater oder Ihre Praktikumsberatungsstelle!) –, dass in einer Institution außerhalb der Universität, also nicht in der Studentengemeinde, dem Asta o. ä., eine bestimmte Zeitlang kontinuierlich gearbeitet wird. In der Regel soll das eine Institution der Erwachsenenbildung sein. Die Idee dabei ist, die Wirklichkeit der Arbeitswelt der Erwachsenenbildung kennen zu lernen. Das Idealmodell sieht vor, dass auf so ein Praktikum vorbereitet wird, dass während der Praktikumszeit eine besondere Bezugsperson für

die begleitende Reflexion und Information zur Verfügung steht und nach dem Ende des Praktikums in der Universität die Praktikumerfahrungen aufgearbeitet werden. Obwohl die Realität angesichts dieses Idealmodells viele Wünsche offen lässt, haben Praktika nach meiner Erfahrung einige positive Effekte:

In der Vordiplomphase werden die Studierenden, die heutzutage meistens direkt von der Schule an die Universität kommen, gezwungen, sich der Wirklichkeit der Erwachsenenbildung oder eines anderen pädagogischen Arbeitsfeldes außerhalb von Schule und Universität zu stellen. Auch das Suchen nach einer Praktikumsstelle gehört zum Praktikum. Von besonderer Wichtigkeit ist der *Praktikumsbericht*. In der Vordiplomphase soll er nichts weiter sein als ein Erfahrungsbericht, ein Selbstreflexionstext, der vor allem auf drei Fragen eingeht: Was für eine Institution war das, und was habe ich da gemacht? Was ist mir dabei in Bezug auf meine eigenen Fähigkeiten bewusst geworden, und wie beurteile ich die Arbeit in dieser Institution? Welche Fragen und Themen ergeben sich aus dem Praktikum, denen ich im weiteren Studium nachgehen sollte? Dagegen sollte sich der Praktikumsbericht in der Hauptdiplomphase gemäß dem Anspruch der Diplomarbeit unter Heranziehung von wissenschaftlicher Literatur vertieft mit einem speziellen, aus der praktischen Arbeit entstandenen Problemkomplex auseinandersetzen.

Die Praktikumsberichte und die Auswertungsgespräche lassen Folgendes erkennen: Der Zwang zur Verschriftlichung der Selbstreflexion (vor allem in der Vordiplomphase) und der Zwang zur Entwicklung eines Darstellungs- und Reflexionsniveaus auf einem wissenschaftlichen Anspruchsniveau (in der Hauptdiplomphase) sind Schritte zur Theorie-Praxis-Integration, wie sie von den Studierenden gewünscht wird.

Es gibt also vier verschiedene Möglichkeiten, sich im schon Studium der Wirklichkeit der Erwachsenenbildung anzunähern oder direkt in ihr tätig zu sein. Es handelt sich um

- begrifflich-systematische Klärungen zu bestimmten Stichwörtern;
- Erkundungen in der Erwachsenenbildungspraxis;
- Projektseminare in der Universität oder in Verbindung mit Erwachsenenbildungsinstitutionen;
- universitär betreute berufspraktische Studien als Blockpraktikum oder semesterbegleitendes Praktikum oder Praxissemester, im Inland oder im Ausland.

Alle diese Veranstaltungsformen liegen im Rahmen dessen, was an einer Universität normalerweise organisiert werden kann. Es handelt sich um verschiedene hochschuldidaktische Möglichkeiten, das Theorie-Praxis-Problem praktisch zu handhaben. Gemeinsam ist ihnen, dass sie ohne die Erarbeitung von theoretischem Wissen nicht auskommen und dass es darum geht, theoretisches Wissen über die Erwachsenenbildung und den direkten Umgang mit Ausschnitten aus der Wirk-

lichkeit der Erwachsenenbildung miteinander zu verbinden. Dies geschieht mit Hilfe unterschiedlicher Veranstaltungsformen und auf verschiedenen *Abstraktionsebenen*. In jeder der genannten Möglichkeiten haben die Aneignung von theoretischem Wissen und der direkte Umgang mit der Wirklichkeit eine andere Qualität (J. Knoll 1998).

6.3 Abstraktionsebenen

Zu den Erfahrungen in den Seminaren gehört es nun, dass das theoretische Wissen für die Studentinnen oder Studenten in dem Maße an Attraktivität und Verständlichkeit gewinnt, in dem eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Qualitäten des theoretischen Wissens und des direkten Umgangs mit der Wirklichkeit, also der Theorie-Praxis-Verbindung ermöglicht wird. Welche Mischung der Qualitäten als optimal gelten kann, läßt sich vorab nicht sagen, sondern nur praktisch ausprobieren. Um das zu erleichtern, ist es jedoch nötig, genauer zu erklären, was mit Abstraktionsebenen bzw. Qualitäten des Wissens oder bestimmten Wissensformen gemeint ist (Hayakawa 1981, 238-346). Das wird es dann auch möglich machen, die Theorie-Praxis-Problematik theoretisch noch etwas weiter zu klären.

Das, was unter Abstraktionsebenen zu verstehen ist, wird deutlich, wenn man sich klar macht, was für Texte für das Studium zur Verfügung stehen. Drei gängige *Textsorten* – und damit auch Abstraktionsebenen bzw. Aggregatzustände oder Qualitäten des Wissens – lassen sich unterscheiden:

1. Beschreibende Darstellungen von Zuständen, Sachverhalten und Handlungsabläufen. Dazu gehören auch Aufzeichnungen auf Tonband und Video oder Fotografien. Dabei kommen durch die Gesprächssituation, die Kameraführung, den Standort des Berichterstatters auch Wertungen und Akzentsetzungen in diese Texte hinein. Es handelt sich nicht um sogenannte objektive Mitteilungen, aber um die beschreibende und beschreibend deutende Darstellung von Wirklichkeit.
2. Diskutierende, sich kritisch auseinandersetzende Texte zu bestimmten Fragestellungen, Problemen und Sachverhalten. Hier wird eine Sprache gebraucht, die einerseits abstrakte Begriffe verwendet, andererseits jedoch auf reale Sachverhalte Bezug nimmt. Dabei kann es in dem einen Fall mehr um die klärende Debatte über ein konkretes Thema gehen, in dem anderen Fall mehr um die theoretische Auseinandersetzung, die an dem realen Sachverhalt gar nicht mehr so stark interessiert ist.
3. Texte, die der Klärung abstrakter Begriffe und der Entwicklung von Begriffssystemen und Theorien dienen. Begriffsverwendung und Begriffsinhalte, wie sie auf der zweiten Abstraktionsebene gebraucht werden (wie z. B. „Bildung“ und „Lernen“ oder „Institution“ und „soziale Bewegung“), werden hier kritisch über-

prüft. Hier wird reine Theoriearbeit geleistet. Sie lässt die gemeinten Realitäten in der Regel gar nicht oder nur indirekt erkennen.

Soll im Studium vermieden werden, dass das Theorie-Praxis-Problem einfach liegen gelassen wird, dann ist es nötig, über das bisher Gesagte hinaus sich klar zu machen, was mit Theorie einerseits und mit Praxis andererseits gemeint ist und wie sie aufeinander angewiesen sind und miteinander zusammenhängen.

Zur Frage, was unter Theorie und theoretischem Wissen zu verstehen ist, lässt sich aufgrund des bisher Gesagten folgendes feststellen:

Theoretisches Wissen kann auf verschiedenen Abstraktionsebenen angesiedelt sein. Es lassen sich drei Abstraktionsebenen unterscheiden,

1. darstellend-deutende Ebene,
2. kritisch-problemtisierende Ebene,
3. begriffs- und theoriebildende Ebene.

Menschliche Praxis besteht nun darin, dass sie ohne theoretisches Wissen nicht auskommt.

Jeder Mensch kennt und praktiziert den darstellend-deutenden Umgang mit der Wirklichkeit. Wahrnehmung, Kommunikation und Denken auf dieser Ebene werden sowohl im laufenden routinemäßigen Alltagshandeln benötigt als auch angesichts von neuartigen und ungewohnten Sachverhalten. Gerade wenn es um die Bewältigung von Anforderungen geht, die neu für mich sind, bin ich darauf angewiesen, genaue Informationen über diese neue Wirklichkeit zu bekommen. Das heißt, wenn mir z. B. jemand sagt, Lehrgänge zur Fortbildung und Umschulung macht die DAG-Schule, dann brauche ich Informationen darüber, was die DAG-Schule ist, wo sie sich befindet und was für Kurse sie anbietet. Ich muss mich rühren, um an möglichst konkrete und für mich aussagekräftige Informationen zu kommen. Der Einstieg in die Beantwortung der Frage, was eine Weiterbildungsinstitution ist, geschieht also dadurch, dass ich die Frage ins Konkrete wende: Was für Weiterbildungsinstitutionen gibt es hier am Ort; welche Institutionen machen berufliche Bildung usw. Diese Wendung ins Konkrete ist unbedingt nötig, weil das Neue, auf das ich stoße, gerade weil es neu ist, mir diffus erscheint. Ich kann damit nichts anfangen, solange sich das Wort „DAG-Schule“ oder „Weiterbildungsinstitution“ für mich nicht mit einem konkreten Wissensinhalt verbindet. Ich gewinne einen Zugang zu dem Neuen dadurch, dass ich mir zu einem bisher sinnlosen Wort (DAG-Schule) Wissen aneigne. Damit bekommt das Wort DAG-Schule eine reale Bedeutung. Von nun an bin ich in der Lage, das Wort mit Sinn und Verstand zu verwenden und, wenn mich dieser Institutionentyp weiter interessiert, an der Problematisierung und Vervollständigung meines Wissens über DAG-Schulen im besonderen und Weiterbildungsinstitutionen im allgemeinen zu arbeiten. Derselbe Vorgang spielt sich z. B. auch ab, wenn ich mir eine Hifi-Anlage kaufe, nachdem ich bislang nur Benutzer eines einfachen Radios gewesen bin. Dieser

Gegenstand, weil er ein handfestes Ding ist und kein Gedankending wie die Weiterbildungsinstitution, erweckt den Eindruck, als brauchte ich keine Informationen, um mit ihm umzugehen. Aber indem ich mit der Verkäuferin rede, die Knöpfe drehe und die Tasten drücke, schließlich auch in die Gebrauchsanweisung schaue, tue ich dasselbe wie angesichts des neuen Wortes „DAG-Schule“. Ich eigne mir das dem neuen Wort „Hifi-Anlage“ gemäße Wissen an.

Das neue Wort „DAG-Schule“, das nun ein Wissenswort geworden ist, ist damit – möglicherweise – zu einem praktisch brauchbaren Wort geworden, mit dessen Hilfe ich mich über die Institution mit anderen verständigen kann. Als Wissen über eine Weiterbildungsinstitution ist es aber theoretisches Wissen. Das Wissen über die DAG-Schule am Ort ist nicht diese Schule selber. Diese Fähigkeit, sich über die konkrete DAG-Schule Wissen anzueignen und mit diesem Wissen in Gedanken umzugehen, ohne dass die konkret gemeinte DAG-Schule anwesend sein muss, ist eine spezielle menschliche Fähigkeit. Ich nenne sie die wissenserzeugende und theoriebildende Fähigkeit des Menschen. Ohne diese Fähigkeit und ihre ständige Handhabung wären wir weder in der Lage, den Fernseher zu bedienen, noch wären wir in der Lage, uns z.B. einen Überblick über die Weiterbildungsinstitutionen am Ort zu verschaffen, deren Angebote miteinander zu vergleichen und das günstigste herauszufinden.

Die wissenserzeugenden und theoriebildenden Fähigkeiten bilden sich im Laufe des Sozialisationsprozesses durch den Umgang mit Menschen und Medien bei jedem auf je individuelle Weise aus. Jeder Mensch entwickelt seine eigenen Methoden, Strategien, Verfahren. Im Studium der Erwachsenenbildung wie auch in den anderen Sozial- und Geisteswissenschaften geht es in erster Linie um die weitestmögliche Ausbildung dieser wissenserzeugenden und theoriebildenden Strategien. Das geschieht in unserem Fall mit Hilfe von Gegenständen und Fragestellungen des Faches Erziehungswissenschaft, Fachrichtung Erwachsenenbildung.

An dieser Stelle des Gedankenganges möchte ich das bisher Gesagte zu einigen weiterführenden Überlegungen zusammenfassen.

Die wissenserzeugende und theoriebildende Fähigkeit ist Bestandteil menschlicher Praxis. Es gibt keine menschliche Praxis, die ohne Theorie, ohne theoretisches Wissen auskäme. Ebenso gibt es keine Theorie und kein Wissen, das nicht menschliche Praxis ist oder aus ihr entstanden ist. Es kann allerdings Wissen und Theorien geben, deren menschliche Herkunft nur noch schwer entschlüsselt werden kann. Dennoch gilt: Es gibt keinen Gegensatz, sondern höchstens Unterschiede zwischen Theorie und Praxis.

Das Studium der Erwachsenenbildung besteht zu einem sehr großen Teil darin, vorhandene Fähigkeiten zur Wissensaneignung und Theoriebildung weiter auszubilden. Das ist deshalb nötig, weil Pädagog/innen und Lehrer/innen (oder Helfer, Teamer, Animateure, Berater usw.), wenn sie praktisch tätig sind, etwas für die

Ausbildung der wissenerzeugenden und theoriebildenden Fähigkeiten der Menschen tun, mit denen sie umgehen. Das heißt, um das zu können, müssen die Pädagogen hinsichtlich der Frage, was die wissenerzeugenden und theoriebildenden Fähigkeiten des Menschen sind, Fachleute sein.

Damit stellt sich die Frage, wie man durch das Studium der Erwachsenenbildung zu einem solchen Fachmann oder einer solchen Fachfrau wird.

Dies können Studierende beeinflussen durch die Wahl der Themen und Formen der Lehrveranstaltungen in der Form, dass sich theoretische und praktische Lernarbeit miteinander verknüpfen lassen. Dazu ist es allerdings nötig, sich theoretisches Wissen auf allen drei der oben genannten Abstraktionsebenen anzueignen.

7. Hilfen für das Studieren und Forschen

In der noch jungen Erwachsenenbildungswissenschaft hat sich im Laufe von 30 Jahren eine Reihe von Forschungsschwerpunkten herausgebildet. Deren Ergebnisse werden in Handbüchern und Loseblattsammlungen dargestellt.

7.1 Handbücher

Albrecht, G. u. a.: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster u. a.: Waxmann 1997

Arnold, R. u. a. (Hrsg.): Wörterbuch der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999

Baethge, M. u. a.: Kompetenzentwicklung '98. Münster u. a.: Waxmann 1998

Bergmann, B. u. a.: Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster u. a.: Waxmann 1996

Berichtssystem Weiterbildung VI. Hrsg. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1996

Hufer, H. P. (Hrsg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag 1999 (Lexikon der politischen Bildung, Bd. 2, hrsg. v. G. Weißeno)

Jeserich, W. u. a. (Hrsg.): Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung. 8 Bde. München u. a.: Hanser 1981-1989

Knoll, J. H. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Heidelberg: Quelle & Meyer, jetzt: Köln u. a.: Böhlau 1969 ff.

Lenz, W.: Grundbegriffe der Weiterbildung. Stuttgart u. a.: Kohlhammer 1982

Pöggeler, F. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung. 8. Bde. Stuttgart u. a.: Kohlhammer 1974-1985

- Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Göttingen u. a.: Hogrefe 1986
- Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta 1984 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11)
- Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider 1979
- Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich 1994
- Weinert, F. E./Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen u. a.: Hogrefe 1997 (Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie, Bd. 4)
- Weymann, A. (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt u. a.: Luchterhand 1980
- Wirth, I./Groothoff, H.-H. (Hrsg.): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn: Schöningh 1978
- Wolgast, G./Knoll, J.-H. (Hrsg.): Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a.: Burg Verlag 1985

7.2 Loseblattsammlungen

- Grundlagen der Weiterbildung e. V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Recht. Neuwied u. a.: Luchterhand 1981 ff.
- Grundlagen der Weiterbildung e. V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Neuwied u. a.: Luchterhand 1989 ff.
- Hacker, J./Olzog, G. (Hrsg.): Deutsches Handbuch der Erwachsenenbildung. München: Olzog 1985 ff.
- Kaiser, A./Feuchthofen, J./Güttler, R. (Hrsg.): Europahandbuch Weiterbildung. Neuwied u. a.: Luchterhand 1994 ff.
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.): Die Volkshochschule. Frankfurt /M. 1969 ff. (eingestellt)
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.): VHS Kurs- und Lehrgangsdienst. Frankfurt /M. 1980 ff. (eingestellt)

7.3 Bücher

Die folgenden Bücher geben entweder kurze Überblicke über die gesamte Erwachsenenbildung oder führen in spezielle Bereiche ein:

- Arnold, R. (Hrsg.): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Hohengehren: Schneider 1991
- Arnold, R.: Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider 1996

- Arnold, R.: Weiterbildung. München: Vahlen 1996
- Görs, D. (Hrsg.): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Kontroversen und Konzepte. München u. a.: Urban & Schwarzenberg 1982
- Knoll, J. H.: Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1996
- Lenz, W.: Lehrbuch der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a.: Kohlhammer 1987
- Meier, Ch.: Kirchliche Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zu ihrer Begründung. Stuttgart u. a.: Kohlhammer 1979
- Nuissl, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider 1982
- Schiersmann, Ch.: Frauenbildung. Weinheim u. a.: Juventa 1993
- Tietgens, H.: Einleitung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1979 (2. Aufl. 1991)
- Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung. München: Juventa 1981
- Voigt, W.: Berufliche Weiterbildung. München: Max Hueber 1986

Grundlegend für das Erschließen der deutschsprachigen Literatur zur Erwachsenenbildung ist die

Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet. Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (früher Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes). Frankfurt /M. 1981 ff.

Sie berücksichtigt die Veröffentlichungen seit dem Jahre 1980 und erscheint in der Form von Jahrgangsbänden. Aufgenommen sind sowohl selbständige Publikationen als auch Aufsätze in Zeitschriften und Sammelbänden. Die in der „Bibliographie“ enthaltenen Titel können über ein „topographisches Register“, „Schlagwortregister“, „Institutionenregister“ und „Personenregister“ erschlossen werden.

Die deutschsprachige Literatur bis zum Jahre 1979 wird in der folgenden *Bibliographie* nachgewiesen:

Karbe, W./Richter, E. (Hrsg.): *Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet.* Braunschweig: Westermann 1962 (Nachdruck 1972)

Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet. Zusammenestellt von E. Richter. 2. – 8. Folge. Braunschweig: Westermann 1966 – 1980

Des weiteren gibt es einige *Spezialbibliographien*:

Keim, H./Urbach, D.: *Bibliographie zur Volksbildung 1933 – 1945.* Braunschweig: Westermann 1970

Urbach, D.: *Bibliographie zur Erwachsenenqualifizierung in der DDR.* Braunschweig: Westermann 1969

Hermesen, H.: *Bibliographie zur Erwachsenenqualifizierung in der DDR.* 2. Folge 1969 – 1973. Braunschweig: Westermann 1975

Über die genannten bibliographischen Hilfsmittel, Handbücher usw. hinaus, die sich speziell auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung beziehen, gibt es weitere Nachweismittel und Handbücher, die ebenfalls zu berücksichtigen sind. Bei diesen Hinweisen handelt es sich um eine Auswahl. Sie ergibt sich aus der praktischen Arbeit an der Hochschule und der Tatsache, dass hierbei ständig auch Fragen aus anderen Fachrichtungen der Erziehungswissenschaft und aus Nachbardisziplinen eine Rolle spielen.

Weitere *bibliographische Hilfsmittel* sind:

BiB report: Bibliographischer Index Bildungswissenschaften und Schulwirklichkeit. German Education Index. Monatsberichte der Duisburger Lehrerbücherei. Hrsg.: Schmidt, H./Hanel, F./Lützenkirchen, F. J. Duisburg 1974 ff.

Forschungsarbeiten in den Sozialwissenschaften. Hrsg. Informationszentrum Sozialwissenschaften. Bonn. Eigenverlag. Erscheint jährlich

Forschungsdokumentation zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Hrsg.: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit/Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung. Nürnberg. Erscheint dreimal jährlich

Zentralblatt für Erziehungswissenschaft und Schule (ZEUSS). Duisburg: Verlag für pädagogische Dokumentation 1985 ff.

7.5 Weitere Handbücher

Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske + Budrich 1995

Brunner, O. u. a. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. (8 Bde.) Stuttgart: Klett 1972 – 1997

Eynern, G. v./Böhret, C. (Hrsg.): Wörterbuch zur politischen Ökonomie. Opladen: Westdeutscher Verlag 1977 (2. neubearbeitete und erweiterte Auflage)

Geißler, R.: Die Sozialstruktur Deutschlands. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996 (2. neubearbeitete und erweiterte Auflage)

Greiffenhagen, M. u. a. (Hrsg.): Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Westdeutscher Verlag 1981

Hameyer, U. u. a. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim u. a.: Beltz 1983

Heigl-Evers, A. u. a. (Hrsg.): Sozialpsychologie. 2 Bde. Weinheim u. a.: Beltz 1984 (Kindlers Psychologie des 20. Jahrhunderts)

König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. 14 Bde. Stuttgart: Enke 1973 – 1979 (2. neubearbeitete Gesamtauflage)

Kreft, D./Milenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch soziale Arbeit. Weinheim u. a.: Beltz 1996 (4. vollständig überarbeitete Auflage)

- Krüger, H.-H. (Hrsg.): Einführungskurs Erziehungswissenschaft. 4 Bde. Opladen: Leske + Budrich 1996 – 1997
- Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. (11 Bde. + Register) Stuttgart: Klett-Cotta 1982 – 1986
- Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. 2 Bde. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1990
- Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1994
- Lippert, E./Wakenhut, R. (Hrsg.): Handwörterbuch der politischen Psychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag 1983
- Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. 4 Bde. Stuttgart/Weimar: Metzler 1995 – 1996
- Nahrstedt, W.: Leben in freier Zeit. Grundlagen und Aufgaben der Freizeitpädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1990
- Sandkühler, H. J. (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. 4 Bde. Hamburg: Felix Meiner 1990
- Schäfers, B./Zapf, W. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen: Leske + Budrich 1998
- Seiffert, H./Radnitzky, G. (Hrsg.): Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. München: Deutscher Taschenbuchverlag 1990
- Speck, J. (Hrsg.): Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe. 3 Bde. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1980
- Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland. Hrsg. Statistisches Bundesamt Wiesbaden. Stuttgart u. a.: Kohlhammer, erscheint jährlich
- Voigt, R. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Kommunalpolitik. Opladen: Westdeutscher Verlag 1984
- Wulf, Ch. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper 1974

7.6 Zeitschriften

Die laufende Debatte zu theoretischen, forschungsbezogenen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung findet in Zeitschriften statt. Zeitschriften, in denen Themen zur Erwachsenenbildung abgehandelt werden, sind in der „Bibliographie zur Erwachsenenbildung“ genannt. Für das Studium der Erwachsenenbildung, in dem sich Forschung und Lehre verbinden, sind jedoch nicht alle dort verzeichneten Zeitschriften gleich wichtig.

- Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: Bertelsmann
- Bildung und Erziehung. Köln: Böhlau
- DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Diskussionen. Karlsruhe: Evangelische Akademie Baden

- DVVmagazin Volkshochschule. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband
- Erwachsenenbildung. Würzburg: Echter
- Gewerkschaftliche Bildungspolitik. Düsseldorf: Deutscher Gewerkschaftsbund
- Grundlagen der Weiterbildung (Z). Neuwied: Luchterhand
- Hessische Blätter für Volksbildung. Frankfurt/M.: dipa
- Kursiv, Journal für politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau
- Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Stuttgart: Kohlhammer
- Der pädagogische Blick. Weinheim: Juventa
- Report, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz

7.7 Themenschwerpunkte

Nach diesen Hinweisen auf Hilfsmittel für das Studium der Erwachsenenbildung stellt sich die Frage, welche Themen und dazugehörige Literatur zum Einstieg in das Studium zu empfehlen sind. Bei der Auswahl der Themen habe ich mich von dem Gedanken leiten lassen, dass die meisten derjenigen, die Erwachsenenbildung studieren, in diesem Bereich praktisch tätig sind oder tätig werden wollen. Eine theoretische Auseinandersetzung mit praxisdienlichen Themen ist daher naheliegend. Das entspricht auch den allgemeinen Studienzielen, wie sie in der Rahmenprüfungsordnung für das Diplom in Erziehungswissenschaft formuliert sind: „Das Studium soll dem Studenten unter Berücksichtigung der Anforderungen und Veränderungen in der Berufswelt die erforderlichen Fachkenntnisse, Fähigkeiten und Methoden so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher Arbeit, zu kritischer Einordnung der wissenschaftlichen Erkenntnisse und zu verantwortlichem Handeln befähigt wird“ (§ 1,3 Rahmenordnung für Diplomprüfungen).

Bei den Hinweisen auf Themen und Fragestellungen und die entsprechenden Texte orientiere ich mich daher an den didaktischen Handlungsebenen nach Flehsig (Kap. 6, vgl. Abb. 7, S. 51).

Aus erwachsenenpädagogischer Sicht ist es sinnvoll, sich auf jeden Fall sowohl in didaktisch-methodische Fragen (Handlungsebenen 3 bis 6) als auch in Fragen der allgemeinen und die institutionellen Bedingungen (Handlungsebenen 1 und 2) einzuarbeiten. Mit welcher dieser Handlungsebenen begonnen wird und ob sie parallel oder nacheinander bearbeitet werden, kann individuell entschieden werden.

- *Studienhinweise zum Einstieg in die Handlungsebenen 3 bis 6:*

Um sich vorstellen zu können, was mit Didaktik und Methodik in der Erwachsenenbildung gemeint ist und was in den Handlungsebenen 3 bis 6 für Aufga-

ben zu erfüllen sind, ist es nötig, sich über folgende Fragen Klarheit zu verschaffen:

- a) Wie kommt das Lehrangebot, bezogen auf einen Fachbereich oder mehrere Themenbereiche oder ein anderes größeres Vorhaben, zustande?
- b) Wie wird ein einzelner Kurs oder Lehrgang, ein Tagesseminar oder ein Gesprächskreis geplant und vorbereitet?
- c) Wie wird eine einzelne Lehreinheit vorbereitet?
- d) Was geschieht in einer Lehrveranstaltung mit Erwachsenen?

Zu a): Programmplanung

Die Lehrangebote in der Erwachsenenbildung kommen nicht einfach deshalb zustande, weil es so wie in der Schule einen verbindlichen Fächerkanon gibt. Vielmehr gibt es unterschiedliche Typen von Lehrveranstaltungen. In der offenen Weiterbildung steht das Lehrangebot jedem offen. Die Entscheidung zur Teilnahme liegt allein bei den Adressaten. Daher muss bei der Planung beachtet werden, warum sich Erwachsene für die Erwachsenenbildung interessieren und unter welchen Bedingungen sie bereit sein könnten, an den angebotenen Lehrveranstaltungen teilzunehmen. Zur Adressatenorientierung bieten folgende Veröffentlichungen einen Einstieg:

Barz, H.: Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und -einstellungen aus der Sicht der sozialen Milieuforschung. In: Tippelt, R. u. a.: Markt und integrative Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1996, 85-152

Pfeiffer, W.: Adressatenorientierte Programmplanung in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1993, H. 4, 352-362

Schulenberg, W. u. a.: Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig: Westermann 1979

Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied u. a.: Luchterhand 1996, 53-61

Siebert, H./Tietgens, H./Godde, W.: Lernfähigkeit und Lernverhalten von Erwachsenen. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1979 (3. revidierte Auflage)

Tietgens, H./Graeßner, G.: Teilnehmerstruktur und Erwartungshaltung. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1980 (4. revidierte Auflage)

Methoden der Bedarfsermittlung sind Thema in

Gerhard, R.: Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. Hohengehren: Schneider 1992

Schlutz, E.: Erschließen von Bildungsbedarf. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband 1991

In der offenen Weiterbildung gibt es aber auch Lehrangebote, die zwar offen zugänglich sind, jedoch mit Blick auf bestimmte Adressaten und Zielgruppen geplant werden. In diesen Fällen kann versucht werden, bereits bei der Planung Lehrinhalte und Lehrziele mit der sozialen Lage, der individuellen Befindlichkeit und den Vorkenntnissen der vermutlichen Teilnehmer zusammenzubringen. In den im folgen-

den angegebenen Veröffentlichungen wird *über die Planung und den Verlauf* solcher Bildungsveranstaltungen berichtet.

Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a.: Kohlhammer 1985. Darin die Beiträge in Kap. III, Zielgruppen und besondere Formen der Erwachsenenbildung

Schiersmann, Ch. u. a. (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1984

Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich 1994, 499-605

In der geschlossenen Weiterbildung, die zu fast 100 Prozent berufliche Weiterbildung ist, ist ebenfalls eine *Bedarfsermittlung* nötig. Die Planung der Lehrinhalte und Lehrziele kann in den meisten Fällen in Bezug auf bestimmte Gruppen von Lernern geschehen. Das ist deshalb möglich, weil der Weiterbildungsbedarf in arbeitsorganisatorisch definierten Teilbereichen eines Unternehmens oder einer Verwaltung entsteht. Sollen Mitarbeiter aus unterschiedlichen arbeitsorganisatorischen Teilbereichen fortgebildet werden, weil zum Beispiel neue Arbeitsbereiche „geschnitten“ oder aufgebaut werden, sind zumindest die vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten der Fortzubildenden bekannt.

Aus erwachsenenpädagogischer Sicht ist es wichtig, sich klarzumachen, dass aus der Bedarfsfeststellung und dem dabei sichtbar werdenden Kenntnisbedarf sich das benötigte Weiterbildungskonzept nicht automatisch ergibt. Vielmehr besteht die besondere Arbeitsaufgabe darin, ein bedarfsgerechtes didaktisch-methodisches Fort- bzw. Weiterbildungskonzept zu entwickeln. In diese Fragen der Bedarfsfeststellung und der bedarfsgerechten Planung von didaktisch-methodisch aufbereiteten beruflichen Weiterbildungskonzepten führen die folgenden Veröffentlichungen ein:

Czisznik, U.: Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Kap. 4.50.40 Neuwied u. a.: Luchterhand 1989 (Loseblattsammlung)

Döring, K. W.: System Weiterbildung. Weinheim u. a.: Beltz 1987

Leiter, R. u. a.: Der Weiterbildungsbedarf im Unternehmen. Methoden der Ermittlung. München u. a.: Hanser 1982

Die Bedarfsfeststellung und didaktisch-methodische Planung, von der bisher die Rede war, wird auch als *makrodidaktisches Handeln* bezeichnet – im Unterschied zum *mikrodidaktischen Handeln*, das sich auf die Planung einzelner Kurse usw. bezieht und auf das unter b) eingegangen wird. Es handelt sich um organisatorische Arbeiten. Sie sind erwachsenenpädagogische Aufgaben, durch die gewährleistet wird, dass kontinuierlich Lehrveranstaltungen geplant werden und zustande kommen können. Hierzu gehört, dass z. B. Räume und Lehrmittel bereitgestellt, Lehrkräfte unter Vertrag genommen, Finanzierungsmöglichkeiten recherchiert werden. Hierbei wird besonders deutlich, dass makrodidaktische Arbeit in sich eine sehr große Spannweite enthält, aber auch, dass Erwachsenenpädagogen nicht in

Isolation und individueller Freiheit tätig sind. Vielmehr wird ihnen eine hohe *Fähigkeit zur Flexibilität und Kooperation* mit anderen abverlangt. In diese Fragen führen folgende Texte ein:

Godde, W.: Betriebsorganisation und Betriebsführung. Frankfurt/M.: PAS/ DVV 1980 (2. revidierte Auflage)

Jüchter, H. Th.: Programmplanung – Vorbereitung und Ablauf. PAS/DVV 1980 (2. revidierte Auflage)

Jung, U.: Zusammenarbeit von haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1980 (3. revidierte Auflage)

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Im Netz der Organisationen. Soest: Soester Verlagskontor 1991

Nuissl, E./Rein, A. v.: Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1995

Zu b): Veranstaltungsplanung

Die Planung und Vorbereitung einer Weiterbildungsveranstaltung, unabhängig davon, ob sie über längere Zeit läuft oder nur wenige Stunden dauert, besteht aus drei großen Arbeitsabschnitten.

- Erstens ist zu klären, wie das Thema lautet und welche Inhalte hierbei wichtig sind; dabei ist zu bedenken, dass die Teilnehmenden Erwachsene sind und dass die Lehrziele sowohl sachgerecht als auch teilnehmergerecht zu bestimmen sind.
- Zweitens ist zu klären, was in der verfügbaren Zeit bearbeitet werden kann, was wichtig und was unwichtig ist, auf welche Weise und mit welchen Arbeitsmitteln der Lehr-/Lernprozess gestaltet werden könnte.
- Drittens ist ein Ablaufplan aufzustellen, der zeitlich und im Hinblick auf die Lehrinhalte, Methoden und Arbeitsmittel in Abschnitte gliedert ist.

Die folgenden Veröffentlichungen enthalten sowohl praktische Beispiele als auch theoretisch-problematisierende Hinweise für die Planung von Kursen.

Ballewski, G. u. a.: Kursgestaltung in der Weiterbildung. München u. a.: Oldenbourg 1979

Dera, K. (Hrsg.): Lernen für die Praxis: Medien, Techniken, Methoden. München: Hueber 1984

Döring, W. K.: Lehren in der Erwachsenenbildung. Weinheim u. a.: Beltz 1983

Müller, K. R. (Hrsg.): Kurs- und Seminargestaltung. München: Hueber 1983

Reibstein, E./Rieken, H.: Lerneinheit Kursvorbereitung. In: Brokmann-Nooren, Ch. u. a. (Hrsg.): Handreichung für die nebenberufliche Qualifizierung (NQ) in der Erwachsenenbildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1994, 67-106

Zu c): Lehr-/Lernsituation (Mikrodidaktik)

Die Planung eines Kurses und die Vorbereitung des Unterrichts sind nicht identisch mit deren realem Verlauf. Die Wirklichkeit des Lehr-/Lernprozesses ist aber

der zentrale Gegenstand, dem die erwachsenenpädagogischen Bemühungen, das heißt die makro- und mikrodidaktischen Tätigkeiten, dienen. Durch die Tätigkeiten der Lehrenden und Lernenden in den Bildungsveranstaltungen entsteht die Wirklichkeit dessen, was mit den Begriffen „Lernen“ und „Bildung“ bezeichnet wird. Wichtig ist es daher, über das organisierte Lehren und Lernen und auch über seine möglichen Verbesserungen nachzudenken. Hierzu sind theoretische Klärungen über das Lehren und Lernen mit Erwachsenen nötig. Einen Einstieg bieten Geißler, K. A.: Anfangssituationen. Weinheim u.a.: Beltz 1993 (5. völlig neu bearbeitete Aufl.)

Geißler, K. A.: Lernprozesse steuern. Weinheim und Basel: Beltz 1995

Geißler, K. A.: Schlussituationen. Weinheim u.a.: Beltz 1994 (2. unveränderte Auflage)

Schlutz, E.: Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1984

Skowronek, H.: Psychologie des Erwachsenenlernens. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta 1984, 143-159

Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1996 (23. neu überarbeitete Auflage)

Nötig sind aber auch Gespräche zwischen den Lehrenden über ihren Unterricht. Solche nachgehende Reflexion kann durch kollegiale Hospitationen unterstützt werden. Dazu finden sich Anregungen in:

Gerl, H.: Unterrichtsbeobachtung und Hospitation. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Kap. 7.90.20. Neuwied: Luchterhand 1990 (Loseblattsammlung)

Prokop, E. u. a.: Hospitation und Unterrichtsbeobachtung. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1980 (3. revidierte Auflage)

Tietgens, H.: Zur Beobachtung von Weiterbildungsprozessen. Braunschweig: Westermann 1974

Zu d): Unterrichtsforschung

Empirische Unterrichtsforschung lässt erkennen, dass es nötig und möglich ist, das Lehren und Lernen als Prozessgeschehen wahrzunehmen und bewusst steuernd zu gestalten:

Siebert, H./Gerl, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig: Westermann 1975

Siebert, H.: Thesen und Materialien zur Didaktik und Methodik. In: Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1977, 129-144

Siebert, H. u. a. (Hrsg.): Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung. Paderborn: Schöningh 1982

Befragungen von Teilnehmern an Bildungsveranstaltungen lassen erkennen, wie sie das Kursgeschehen wahrnehmen und interpretieren und welche Konsequenzen sie daraus ziehen:

- Nolda, S.: Interaktion und Wissen. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1996
- Tintelnot, C./Voigts, G.: Bildungseinrichtungen aus Teilnehmersicht. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1998
- Vontobel, J.: Über den Erfolg in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann 1969
- Siebert, H.: Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1983
- Empirische Fallstudien machen deutlich, wie schwierig es ist, sich als Lehrperson in die Wahrnehmungsperspektive der Lernenden zu versetzen:
- Gieseke, W.: Fallstudien zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1985
- Auf die Frage, was Unterrichtsforschung erbringt und unter welchen Bedingungen sie positiv von den Lehrenden umgesetzt werden könnte, gehen die folgenden Beiträge ein:
- Schäffner, L.: Empirische Untersuchungen in der Erwachsenenbildung – Erfahrungen und Erwartungen der Praktiker. In: Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1977, 159-183
- Schlutz, E.: Unterrichtsbeobachtung in Praxis und Wissenschaft. In: Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1977, 159-183
- Schlutz, E.: Lehr-Lern-Forschung. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Kap. 8.70. Neuwied: Luchterhand 1991 (Loseblattsammlung)
- Siebert, H.: Erforschung von Gruppenprozessen. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Kap. 8.60. Neuwied: Luchterhand 1990 (Loseblattsammlung)

– *Studienhinweise zum Einstieg in die Handlungsebenen 1 und 2*

Die Planung des Lehrangebots und das Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung finden in sehr unterschiedlichen Institutionen statt. Insgesamt sind alle diese Institutionen der Erwachsenenbildung sehr viel weniger stabil und rechtlich abgesichert als die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen und die Hochschulen. Außerdem gibt es neben staatlich geförderten auch privatunternehmerisch geführte Weiterbildungsinstitutionen. Das heißt, die rechtlichen Grundlagen und der sozialgeschichtliche Hintergrund (Handlungsebene 1) und die Leitung einer Institution (Handlungsebene 2) sind in der laufenden Arbeit in der Erwachsenenbildung ständig spürbar und bedürfen daher der fortlaufenden Aufmerksamkeit. Das hat Vorteile und Nachteile zugleich. Die Vorteile liegen darin, dass aufgrund des geringen Festgelegtseins Eigeninitiative und Handlungsphantasie gefragt sind. Die Nachteile liegen darin, dass die rechtlichen Grundlagen und die Finanzierung

sehr oft eine kontinuierliche Arbeit erschweren und zum Improvisieren zwingen. Wer sich in die Gegebenheiten und Probleme der Handlungsebenen 1 und 2 einarbeiten will, sollte sich an den folgenden Leitfragen orientieren:

- a) An welchen gesellschaftstheoretischen und anthropologischen Wertvorstellungen orientiert sich das Handeln der Weiterbildungsverbände und der Weiterbildungspädagogen?
- b) An welchen gesellschaftlichen Interessenlagen und demokratie-theoretischen Leitvorstellungen orientieren sich die Weiterbildungspolitik und die rechtlichen Grundlagen der Weiterbildung?
- c) An welchen Wertvorstellungen und Leitnormen orientieren sich die Institutionen und die Mitarbeiter in den Institutionen der Weiterbildung bei der Gesamtplanung ihres Bildungsangebots?

Zu a) Professionelles Selbstverständnis

Die Institutionen der Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland haben sich zu Landesverbänden und Bundesverbänden zusammengeschlossen. Ihre Aufgabe ist es, in der Öffentlichkeit das Vorhandensein und die Notwendigkeit der Weiterbildung darzustellen und die Interessen der Weiterbildung gegenüber Parteien, Parlamenten und Ministerien politisch zu vertreten. Gleichzeitig machen sie ihren Mitgliedern, den Weiterbildungsinstitutionen, Informationen zur Finanzierung, zu Rechts- und Organisationsfragen u. a. m. zugänglich und unterstützen die laufende Arbeit der Institutionen durch Beratung und Fortbildung in organisatorischen und fachlich-didaktischen Angelegenheiten.

In regelmäßigen Abständen werden von diesen Verbänden auch Stellungnahmen veröffentlicht, in denen die Aufgaben und Ziele der Erwachsenenbildung dargestellt werden. Texte zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung werden aber nicht nur von den Weiterbildungsverbänden herausgegeben, sondern auch von den Gewerkschaften, den Unternehmerverbänden, den Kirchen und den politischen Parteien. In früheren Jahren sind solche Texte leicht zugänglich in Sammelbänden oder Loseblattsammlungen wie den folgenden veröffentlicht worden:

Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und -Mitarbeiter.

Hrsg. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Frankfurt/M. 1968 ff. Loseblattsammlung (eingestellt)

Beinke, L. u. a. (Hrsg.): Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Weil der Stadt: Lexika 1980

Zukunft der Weiterbildung. Hrsg. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 1988

Einen Einblick in das aktuelle Aufgabenverständnis der Weiterbildungspolitik, der Volkshochschulen, der kirchlichen Bildungsarbeit, der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, der betrieblichen Bildungsarbeit, der Bibliotheken, Museen sowie Hochschulen und Universitäten geben die entsprechenden Artikel in:

- Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich 1994, Kap. 5
- Allgemeine Begründungen für die Notwendigkeit, die Erwachsenenbildung zu einem eigenständigen Bereich des Bildungswesens auszubauen, sind seit dem Anfang der 60er Jahre veröffentlicht worden. Diese Texte wurden von Expertengruppen und Planungskommissionen erarbeitet, repräsentieren also nicht ausschließlich die Sichtweise einzelner Verbände. In zeitlicher Reihenfolge handelt es sich um:
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett 1960
- Bildung in neuer Sicht. Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung. Hrsg.: Kultusministerium Baden-Württemberg. Villingen: Neckar-Verlag 1968
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett 1970
- Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Erster Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen u. a.: Henn 1972
- Strukturplan Weiterbildung. Vorgelegt vom Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung. Köln u. a.: Kohlhammer 1975
- Zur Entwicklung der Weiterbildung. Zweiter Bericht ... Köln: Greven 1975
- Weiterbildungsentwicklungsplanung in NW. Hrsg.: Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Köln: Greven 1978
- Bildungsurlaub in Nordrhein-Westfalen. Erster und zweiter Bericht der Planungskommission des Kultusministers „Inhalte, Methoden und Organisation des Bildungsurlaubs“. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1983
- Weiterbildung. Herausforderung und Chance. Bericht der Kommission „Weiterbildung“, erstellt im Auftrag der Landesregierung von Baden-Württemberg, Stuttgart 1984
- Faulstich, P. u. a.: Weiterbildung für die 90er Jahre. Weinheim, München: Juventa 1992
- Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen. Hrsg.: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1996
- Kuratorium der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM): Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. In: Bergmann, B. u. a.: Kompetenzentwicklung '96. Münster u. a.: Waxmann 1996, 401-462
- Delors, J.: Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. Neuwied u. a.: Luchterhand 1997
- Faulstich, P. u. a. (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Weinheim, München: Juventa 1998
- Diese theoretischen Vorausschau und Planungstexte aus der Sicht der Weiterbildungsverbände und der gesellschaftlichen Großorganisationen sowie der Planungs-

kommissionen und Experten werden ergänzt und kritisch diskutiert von Wissenschaftlern, die sich mit Fragen der Erwachsenenbildung auseinandersetzen. An dieser wissenschaftlichen Theoriedebatte zu Grundfragen der Erwachsenenbildung beteiligen sich in erster Linie Erziehungswissenschaftler der Fachrichtung Erwachsenenbildung sowie Soziologen und Bildungsforscher. Wer sich einen ersten Überblick über die zur Zeit diskutierten Theorieansätze verschaffen will, dem stehen folgende Sammelbände zur Verfügung (ebenfalls in der Reihenfolge ihres Erscheinens): Siebert, H. (Hrsg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann 1977

Pöggeler, F./Wolterhoff, B. (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a.: Kohlhammer 1981 (Handbuch der Erwachsenenbildung Bd. 8)

Kürzdörfer, K. (Hrsg.): Grundpositionen und Perspektiven in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1981

Dewe, B. u. a. (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. München: Hueber 1988

Siebert, H.: Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1993

Ahlheim, K./Bender, W. (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Opladen: Leske + Budrich 1996

Speziell auf die Aufgaben und Ziele der Volkshochschulen gehen ein:

Stellung und Aufgabe der Volkshochschule. Hrsg.: Deutscher Volkshochschul-Verband. Bonn 1978

Strzelewicz, W. u. a.: Bildung und Lernen in der Volkshochschule. Braunschweig: Westermann 1979

Dohmen, G.: Offenheit und Integration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1990, Kap. III

In den Zusammenhang von Bildung und Beschäftigung bieten die folgenden Sammelbände einen Einstieg:

Schlutz, E. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft – Zukunft der Weiterbildung. Frankfurt/M. u. a.: Diesterweg 1985

Nuissl, E. (Hrsg.): Standortfaktor Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1995
Nur in Ansätzen gibt es Versuche, das Lernen und die Bildung Erwachsener anthropologisch zu begründen. Beispiele dafür sind, in der Reihenfolge ihres Erscheinens:

Tietgens, H.: Einleitung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1979 (2. Auflage 1991)

Schmitz, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta 1984, 95-123

Weinberg, J.: Lernen Erwachsener. In: Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a.: Kohlhammer 1985, 32-42

Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1986, Kap. 5

- Erpenbeck, J./Weinberg, J.: Menschenbild und Menschenbildung. Münster u. a.: Waxmann 1993
- Erpenbeck, J.: Wende der Kultur, Kultur der Wende. In: Heyse, V./Erpenbeck, J. (Hrsg.): Management und Wertewandel im Übergang. Münster u. a.: Waxmann 1994, 201-260
- Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider 1995
- Beiträge zur sozialgeschichtlichen und demokratietheoretischen Begründung von Bildung und Lernen insbesondere der Erwachsenen sind von Willy Strzelewicz unter dem Titel: Demokratisierung und Erwachsenenbildung, Braunschweig, Westermann 1973, veröffentlicht worden. Ergänzend dazu ist der Artikel „Zur sozialwissenschaftlichen Begründung einer Theorie der Erwachsenenbildung“ wichtig, der in dem von Pöggeler und Wolterhoff herausgegebenen Band „Neue Theorien der Erwachsenenbildung“ (s. o.) abgedruckt ist. Das grundlegende Thema, von dem aus Strzelewicz das Thema Bildung und Erwachsenenbildung bearbeitet hat, wird in dem Buch „Der Kampf um die Menschenrechte“, Frankfurt/M.: Societät's Verlag 1971 (3. Auflage) abgehandelt.

Zu b) Weiterbildungspolitik

Die Frage, wer *Weiterbildungspolitik* macht und mit welchen Absichten dies geschieht, lässt sich am ehesten anhand konkreter Beispiele studieren. Ein solches Beispiel ist der Bildungsurlaub. Unter Bildungsurlaub wird das Recht des Arbeitnehmers verstanden, sich zum Zwecke der Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung von der Arbeit freistellen zu lassen. In den Bundesländern, in denen es solche Freistellungsgesetze gibt, stehen jedem Arbeitnehmer jährlich maximal fünf Bildungstage zu. Diese Gesetze sind bis zum heutigen Tage umstritten. Die Kontrahenten hierbei sind die Gewerkschaften und die Arbeitgeber. Dargestellt wird diese weiterbildungspolitische Problematik in dem Buch von

Görs, D.: Zur politischen Kontroverse um den Bildungsurlaub. Köln: Bund Verlag 1978

Eine allgemeine Einführung in Recht und Politik der Erwachsenenbildung bieten: Wittpoth, J.: Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider 1997

Dröll, H.: Weiterbildungspolitik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999

In dem Buch von Wittpoth wird deutlich, dass es in der Weiterbildungspolitik einen zentralen Streitpunkt gibt. Umstritten ist die Rolle, die der Staat in der Weiterbildung spielt oder spielen soll. Hier stehen sich zwei grundsätzliche Auffassungen gegenüber. Die eine geht davon aus, dass die Weiterbildung in erster Linie eine Privatsache sei. Damit ist gemeint, dass die Initiative und Finanzierung der Weiterbildung von Privatpersonen, eingetragenen Vereinen, aber auch Wirtschaftsunternehmen und gesellschaftlichen Großverbänden auszugehen hat.

Der Staat hat hierbei lediglich die Aufgabe, diese aus der Gesellschaft entstehenden Initiativen subsidiär zu unterstützen.

Die andere grundsätzliche Position geht davon aus, dass so wie sonst im Bildungswesen auch in der Weiterbildung der Staat eine ordnende und gestaltende Aufgabe hat. Auf der Grundlage des Sozialstaatspostulats im Grundgesetz § 20,1 hat der Staat die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass überall im Lande für die erwachsene Wohnbevölkerung ein Grundangebot an Weiterbildung vorhanden ist. Ergänzend dazu ist es den privaten Initiativen in der Gesellschaft freigestellt, aus eigener Kraft und spezieller Interessenlage Weiterbildungsinstitutionen zu schaffen und Weiterbildungsangebote zu machen.

Diesem Grundsatz gemäß sind in Hessen das Volkshochschulgesetz und in Nordrhein-Westfalen das Weiterbildungsgesetz erlassen worden. Über die *Weiterbildungsgesetze der Bundesländer* und die darin zum Ausdruck kommenden weiterbildungspolitischen Optionen informiert:

Kuhlenkamp, D.: Die Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsgesetze der Länder. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Kap. 2.30. Neuwied u. a.: Luchterhand 1997 (Loseblattsammlung)

Im Kern geht es bei diesen kontroversen weiterbildungspolitischen Positionen um die Frage, wer die Weiterbildung finanziert. Hinweise auf die Finanzierungsmodalitäten finden sich in dem Beitrag von Kuhlenkamp und bei:

Krug, P.: Weiterbildungsgesetze in Deutschland. In: Kaiser, A. u. a. (Hrsg.): Europhandbuch Weiterbildung – EuHWPB. Kap. 25.40.20. Neuwied u. a.: Luchterhand 1994 (Loseblattsammlung)

Nuissl, E.: Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich 1994, 343-355

Rohlmann, R.: Weiterbildungsgesetze der Länder. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich 1994, 356-371

Zu c) Institution und Leitbild

Die Institutionen der Weiterbildung sind aus gesellschaftlichen Initiativen entstanden. Das gilt auch für die Volkshochschulen, trotz ihrer heutigen engen Bindung an die Kommunalverwaltung. Man kann daher heute bei allen Weiterbildungsinstitutionen ein sehr stark entwickeltes Selbstbewusstsein feststellen. Dieses ist nicht nur Ausdruck des Aufgabenverständnisses und des Selbstbildes der Mitarbeiter in den Institutionen, sondern wird genauso stark und ausschlaggebend bestimmt von dem Aufgabenverständnis und der Interessenlage des rechtlichen Trägers der jeweiligen Weiterbildungsinstitution. Für die praktische Arbeit ergibt sich daraus, dass Leiter und Mitarbeiter der Institutionen eingebunden sind in das Aufgabenverständnis und die Zwecksetzungen der Weiterbildung, wie sie von den Trägern und den Verbänden veröffentlicht und von der

einzelnen Institution vertreten werden. Das heißt, die Leitlinien für die praktische Weiterbildungsarbeit in den Institutionen stellen eine Umsetzung der allgemeinen Verlautbarungen der Verbände und Großorganisationen dar, von denen oben bereits die Rede war. Weil diese Formulierungen so allgemein sind, bestehen allerdings Umsetzungsspielräume. Wenn die Mitarbeiter und die Leitung einer Institution in der Lage sind, ihre individuellen Vorstellungen von dem, was Erwachsenenbildung sein soll, aufeinander abzustimmen, um den Umsetzungsspielraum der Institution voll zu nutzen, lässt sich das realisieren, was in den Landesgesetzen zur Erwachsenenbildung „*das Recht der Institution auf selbständige Lehrplangestaltung*“ genannt wird.

Eine Einführung in das Verhältnis zwischen Institutionen und Trägern der Erwachsenenbildung und in die Leitungs- und Planungsspielräume der Mitarbeiter in den Institutionen geben die folgenden Texte:

Otto, V./Müller, H.: Die Volkshochschule im Gefüge der kommunalen Selbstverwaltung. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1977

Godde, W.: Betriebsorganisation und Betriebsführung. Frankfurt/M.: PAS/ DVV 1980 (2. revidierte Auflage)

Knoll, J. H./Meinecke, Ch.: Institutionen der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1980 (3. revidierte Auflage)

Ufermann, F.: Organisationspraxis und institutionelle Handlungsspielräume in Volkshochschulen. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1987, 172-192

Das, was in diesen Texten bezogen auf die öffentlich geförderte Weiterbildung und besonders die Volkshochschulen dargestellt wird, gilt in ähnlicher Weise auch für die betriebliche Weiterbildung:

Künzel, K.: Didaktische Planung in den Institutionalstrukturen betrieblicher Weiterbildung. In: Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.): Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Bremen: Universität Bremen Druckschriftenlager 1986, 128-135

Cziznik, U.: Bildungsarbeit als Baustein der Personalentwicklung. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Kap. 4.50.30. Neuwied u. a.: Luchterhand 1989 (Loseblattsammlung)

Döring, K. W.: Praxis der Weiterbildung. Kap. V. Weinheim u. a.: Deutscher Studienverlag 1991

Aus der Sicht der Mitarbeiter in den Weiterbildungsinstitutionen kann sich die laufende Arbeit als Bedrohung der eigenen Identität oder als Überforderung der eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse sowie als Nichtübereinstimmung mit den normativen Leitvorstellungen der Institution und des Trägers darstellen. Das führt in der Regel zur Einschränkung der Handlungsfähigkeit. In der Tat gelingt die Wahrnehmung und Nutzung der Handlungsspielräume nur, wenn zwischen der individuellen Sichtweise des Mitarbeiters/der Mitarbeiterin und den institutionellen Anforderungen ein aushaltbarer Ausgleich hergestellt wird. Dieser aushaltbare

Ausgleich wird immer ein Spannungsgefüge sein, das sowohl harmonisch und reibungslos als auch streitig und konflikthaft verläuft.

Das Spannungsgefüge zwischen individueller und institutioneller Sichtweise ist ein allgemeines Problem vergesellschafteter Existenz des Menschen, das in seiner Allgemeinheit von Berger/Luckmann in ihrem Buch „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ (Frankfurt/M. 1980) auf den Seiten 84-98 zum Thema gemacht wird.

Bezogen auf das Arbeitshandeln in Weiterbildungsinstitutionen führen die folgenden Aufsätze in diese Problematik ein:

Dorn, F./Meueler, E.: Muss selbstbestimmtes Lernen auch verwaltet werden? In: Dahm, G. u. a. (Hrsg.): Management und Verwaltung. München: Kösel 1982, 9-22

Frymark, H. J.: Bedürfnisgerechte Weiterbildung bei einer unbeweglichen Verwaltungsbürokratie? Impressionen aus einer Volkshochschulpraxis. In: Dahm ... (s. o.), 23-35

Schäffter, O.: Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung zwischen Organisation und Pädagogik. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1988, 2, 104-110

Venth, A.: Zur beruflichen Rollenfindung im pädagogischen Handlungszusammenhang. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1990, 4, 319-323

Zusammenfassend ergibt sich aus diesen Studier- und Literaturhinweisen, dass im Studium der Erwachsenenbildung frühzeitig in die Auseinandersetzung mit folgenden Fragen eingestiegen werden sollte:

- Was für ein Selbstbild und welche Kenntnisse und Fähigkeiten habe oder brauche ich, damit ich auf den verschiedenen Handlungsebenen der Erwachsenenbildung tätig werden und sie richtig einschätzen kann;
- Zu welchen Themen und bevorzugt mit welchen Erwachsenen bin ich fähig und wäre ich bereit, unmittelbar lehrend tätig zu sein?
- Unter welchen institutionellen Bedingungen bin ich fähig und wäre ich bereit, sowohl makrodidaktische als auch mikrodidaktische Tätigkeiten auszuführen?

8. Geschichte der Erwachsenenbildung

Wer heute den Gegenstand Erwachsenenbildung studiert, tut dies in erster Linie, weil es Institutionen der Weiterbildung gibt und diese unter Umständen die Möglichkeit einer Tätigkeit als Kursleiter/in oder als hauptberufliche/r pädagogische/r Mitarbeiter/in bieten. Die Tatsache, dass die Zahl und die Typen von Weiterbildungsinstitutionen nicht nur groß, sondern auch unübersichtlich sind, wird notgedrungen hingenommen.

Die Beschäftigung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung könnte dazu dienen, die Eigentümlichkeiten der einzelnen Institutionentypen besser zu verstehen, vor allem, wenn man wissen will, ob denn z. B. Volkshochschulen oder Familienbildungsstätten oder DAG-Schulen überall so sind, wie ich sie zufällig in meinem Praktikum oder meinem Heimatort erlebt habe.

Eine Beschäftigung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung kann dazu verhelfen, die Motive zu verstehen, aus denen heraus die verschiedenen Institutionen entstanden sind, wie sie sich verändert haben und laufend verändern (Pöggeler 1975). Über den gegenwärtigen Zustand z. B. der speziellen „alternativen Weiterbildungsinstitution“ im Ort X hinaus (Beyersdorf 1996) wird dann auch deutlich, welche wirklichen Spielräume die Weiterbildungseinrichtungen haben, wie sie ihre Arbeit verstehen und welche Funktionen sie für die Adressaten und Teilnehmer zu haben meinen oder wirklich haben (Olbrich/Keim 1993).

Zu den Eigentümlichkeiten der Erwachsenenbildung im Unterschied zu den allgemeinbildenden Schulen gehört es, dass nicht die politische Obrigkeit Einrichtungen der Erwachsenenbildung gegründet hat, auch nicht die beiden großen Kirchen in unserem Lande; vielmehr ist die Erwachsenenbildung, so wie wir sie heute verstehen, aus der Initiative von Gruppen von Menschen entstanden. Das hat vor allem seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts stattgefunden (Balsler 1959; Olbrich 1993).

Kennzeichnend für die Erwachsenenbildung ist, und das gilt sowohl für die Vergangenheit als auch für die Gegenwart, dass sie aufs Engste mit dem Prozess des gesellschaftlichen Wandels verbunden ist. Die Motive für die Einrichtung von Möglichkeiten organisierten Lernens Erwachsener entsteht aus dem gesellschaftlichen Wandel. Der Wandel in der Lebensweise, in der Arbeit, in den ökonomisch-technischen und den politischen Verhältnissen erzeugt Lernbedarf. Die Menschen, die den Wandel verursachen und gleichzeitig ein Teil von ihm sind, brauchen Wissen und Fähigkeiten, die sie nicht haben (Dikau 1968, 52-79; Dräger 1979). Wenn heute in den Ländergesetzen zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung vom „Weiterbildungsbedarf“ die Rede ist, dann ist dieser Lernbedarf gemeint, den die Menschen zur Bewältigung des Wandels benötigen, gleichgültig ob die Politiker oder die Wirtschaft oder die Kirchen oder die Gewerkschaften oder die Gerichte dieses Lernen für richtig oder wichtig halten.

Die Kaufleute und Handwerker, die Lehrer und Arbeiter, die im 19. Jahrhundert ihre Fortbildung organisieren, tun das, weil sie es für nötig halten. Die Vielfalt der Erwachsenenbildung ist Ausdruck der Vielfalt der Gruppen, die sich zum Lernen zusammenfinden. Aus heutiger Sicht lässt sich sagen, dass die Erwachsenenbildung im 19. Jahrhundert aus dem Motiv der Menschen entsteht, ihr Leben selbst zu bestimmen und bei der Gestaltung der gesellschaftlichen Wirklichkeit politisch mitzubestimmen (Strzelewicz 1973).

Die Kaufleute und Handwerker, die weseraufwärts die Möglichkeit der Zigarrenherstellung und der Herstellung von Baumwollgarn und Baumwolltuch entde-

cken oder weiter ausbauen, tun dies kurz vor der Mitte des 19. Jahrhunderts, weil sie etwas gelernt haben: Sie haben gelernt, dass über den Überseehafen in Bremen importierte Tabake besser sind als der einheimische Tabak und dass die Baumwolle billiger und leichter zu bearbeiten ist als der einheimische Flachs. Sie, die Kaufleute und auch die Handwerker (z. B. die Lebkuchenbäcker), lernen aus Büchern, auf Fortbildungsreisen und in eigenen Schulen (Sauermann 1986). Die Industriearbeiter lernen im Prozess der Arbeit, in den politischen Organisationen der Arbeiterbewegung, in den Lesekabinetten und Bücherhallen (Krug 1980). Insbesondere das Studium der Entstehung der Erwachsenenbildung im 19. Jahrhundert kann einen Eindruck davon vermitteln, dass Erwachsenenbildung einerseits aus der Lage sozialer Gruppen entsteht und sich gleichzeitig mit neuartigen Ideen im Bereich der Wirtschaft, der Technik und der Politik verbindet. Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Arbeiter, ihre Frauen und Kinder in den sich entwickelnden Industriezentren einerseits schwer arbeiten müssen und gleichzeitig davon profitieren, dass Schulen eingerichtet werden und schrittweise die allgemeine Schulpflicht eingeführt wird. Das heißt, im 19. Jahrhundert setzt sich in Deutschland und in Westeuropa allgemein die Schriftkultur durch. Bürgertum, Handwerker und Arbeiter wollen am gesellschaftlichen Modernisierungsprozess partizipieren. Vor allen Dingen aber wollen und brauchen sie Arbeit. Die gibt es am ehesten in den Städten mit den wuchernden Industriezentren. *Erwachsenenbildung war, das lässt sich durch das Studium ihrer Geschichte lernen, eine Reaktion auf den industriellen Modernisierungsschub, und sie war ein Teil der damit einhergehenden gesellschaftlichen und politischen Demokratisierungsbestrebungen* (Dräger 1984). Die Geschichte der Erwachsenenbildung im 19. Jahrhundert ist aber nicht nur die Geschichte derer, die Worte wie „Bildung ist die wahre Demokratie“ oder „Wissen ist Macht“ zu ihren Leitsätzen gemacht haben. Aus der Sicht der Obrigkeit, seien es die Handwerkerorganisationen oder die Landesregierungen oder die Kirchen, war *Volksbildung*, die Bildung aus der Motivationslage der „unteren Schichten“ heraus, auch eine verdächtige Angelegenheit. So gab es denn bereits frühzeitig auch Bestrebungen, das Lernen für die verschiedenen sozialen Schichten zu portionieren. Dazu gehörten der Versuch, Einfluss zu nehmen auf die Bücher, die in den *Volksbüchereien* angeschafft wurden, und das Konzept einer Volksbildung, die eher Wissen verbreiten als damit verbundene aufklärerische Impulse setzen wollte (Dräger 1981, 17-26).

Obwohl die Geschichte der Erwachsenenbildung bisher nur bezogen auf einige wenige Entwicklungsstränge aufgearbeitet worden ist, kann doch gesagt werden, dass die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der theoretischen Erwachsenenbildungskonzepte und praktisch zustande gekommenen Organisations- und Institutionalformen (Weinberg 1985) ein charakteristisches Merkmal der Erwachsenenbildung seit ihrer Entstehung am Anfang des 19. Jahrhunderts ist. Die Motivationslagen, aus denen heraus Erwachsenenbildung entsteht, sind meist sozialgruppenspezifischer Natur. Das bedeutet, dass weder territorialstaatlicher oder, seit der Reichs-

gründung 1871, nationalstaatlicher Zentralismus einen bestimmenden Einfluss auf die Erwachsenenbildung gehabt hat. Das gilt im negativen wie im positiven Sinne (Olbrich 1994).

Mit dem Beginn der Weimarer Republik beginnt die direkte Vorgeschichte der Erwachsenenbildung, wie sie sich heute darstellt. Seit dem Frühjahr 1919 bis zum heutigen Tage haben sich die institutionellen und politischen Grundstrukturen entwickelt, verheddert, verändert und ausdifferenziert, die heute die Landschaft der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zwischen Aachen und Frankfurt/Oder kennzeichnen (Feidel-Mertz 1994; Keim 1970, 1996; Nuissl/Tietgens 1995; Olbrich 1994 a; Siebert 1994; Tietgens 1994).

Erwachsenenbildung als eine politische Aufgabe, die auf dem individuellen Recht auf Weiterbildung beruht, ist aber dennoch bis zum heutigen Tage keine allgemein anerkannte Position. Die aktuelle Situation der Weiterbildung in den 80er und 90er Jahren zeigt, dass der gesellschaftliche Modernisierungsschub einen Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungsaktivitäten provoziert, die sich dem demokratischen Regelungszugriff entziehen. Wer heute Erwachsenenbildung studiert und in der Weiterbildung tätig werden möchte, ist gezwungen, sich der real wandelnden und gleichzeitig neu entstehenden Weiterbildung mit ihren Anforderungen zu stellen. Das Studium der Geschichte der Erwachsenenbildung kann dazu dienen, sich über den sozialgeschichtlichen Stellenwert der Erwachsenenbildung klar zu werden und seine eigene Position zu finden.

Um dieses so tun zu können, wie es eigentlich nötig wäre, müsste es eine entsprechende wissenschaftliche Aufarbeitung der Geschichte und der Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung geben. Dies ist aber zur Zeit noch nicht der Fall. Der Grund dafür ist, dass die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung in Bezug auf die Klärung methodologischer Fragen zur Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung erst am Anfang steht (Künzel 1984; Tietgens 1985; Geschichte und Erwachsenenbildung 1993). Jedoch machen es die vorliegenden Dokumentationen und Darstellungen zur Geschichte der Erwachsenenbildung möglich, sich in einzelne Aspekte der Geschichte und der Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung einzuarbeiten.

Die vorliegenden Veröffentlichungen zur Geschichte der Volkshochschulen lassen inzwischen Umriss eines Gesamtbildes ihrer Entwicklung erkennen (Kunstmann 1986; Oppermann/Röhrig 1995).

Ansonsten lassen sich mit Hilfe der vorhandenen Veröffentlichungen zur Geschichte der Erwachsenenbildung und unterstützt durch eine „Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung“ (Wolgast 1994) zur Zeit folgende Schwerpunkte studieren:

1. Aufklärende und nützliche Erwachsenenbildung im 18. Jahrhundert (Dräger 1979; Freiesleben 1980; Im Hof 1982; Kaiser 1989)
2. Der Einfluss des Industrialisierungsprozesses und der demokratischen Bewegungen auf die Entstehung der Erwachsenenbildung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (Axmacher 1985; Balsler 1959; Hüge 1989; Laack 1960)

3. Die Geschichte des Zusammenhangs zwischen Arbeiterbewegung, Arbeiterkultur und Arbeiterbildung von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik (Adler 1996; Birker 1973; Dittrich 1980; Feidel-Mertz 1972; Huck 1980; Hüge 1989; Krug 1980; Lucas 1983, 133-162; Meier 1971; Olbrich 1982; Wollenberg 1985)
4. Entstehung und Entwicklung der beruflichen Erwachsenenbildung seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik (Dikau 1968; Dikau 1978)
5. Die Geschichte der Volksbildung im 19. Jahrhundert (Berker 1984; Dräger 1975, 1979, 1984; Tews 1981; Vogel 1959)
6. Ideen und Realitäten zur Arbeiterbildung in der Weimarer Republik (Meier 1971; Meyer 1969; Olbrich 1977)
7. Freie Volksbildung in der Weimarer Republik (Ahlheim 1982; Bozek 1963; Burmeister 1987; Eggemann 1997; Fricke 1977; Fuhrich 1983; Geiger 1984; Hammelsbeck 1990; Henningsen 1958, 1959, 1960; Hoffmann 1995; Honigsheim 1991; Kuhne 1983; Laack 1984; Lessing 1995, 1997; Niggemann 1967; Olbrich 1972; Petsch 1981; Redaktion 1981; Schepp 1988; Silbermann 1987; Wirth 1986; Wollenberg 1998)
8. Erwachsenenbildung unter dem Diktat des Nationalsozialismus (Fischer 1981; Keim 1976)
9. Wiederaufbau der Erwachsenenbildung in Deutschland nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges (Bungenstab 1970; Feidel-Mertz 1975; Gotter 1973; Hasenpusch 1977; Hürten 1966; Knieriem 1982; Laack 1968; Lotze 1982)
10. Geschichte der Theoriebildung der Erwachsenenbildung seit den 50er Jahren (Dikau 1980; Senzky 1981)
11. Universitäre Erwachsenenbildung (Dikau 1996; Krüger 1982; Künzel 1974; Schäfer 1987; Schoßig 1985, 1987; Strzelewicz 1986; Weiterbildungsaufgaben 1982)
12. Von der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung (Bilanz 1968; Boventer 1983; Dohmen 1988; Dolff 1978; Fell/Güttler 1984; Keim 1973; Otto/Senzky 1983; Picht u. a. 1972; Tietgens 1970).

9. Internationalität der Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung gibt es heutzutage als Begriff und Realität in fast allen Ländern der Erde. Bei aller Unterschiedlichkeit, was damit von Land zu Land real gemeint ist, bestehen doch zwischen vielen Ländern auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung bilaterale oder multilaterale Beziehungen.

Ebenfalls besteht eine Reihe *supranationaler Organisationen* für Erwachsenenbildung wie etwa die *Abteilung für Erwachsenenbildung der UNESCO*. Deren regelmäßig stattfindende Konferenzen stellen internationale öffentliche Diskussionsforen zu Fragen der Erwachsenenbildung dar. Die dabei verabschiedeten Resolutionen gelten so wie bei anderen Weltkonferenzen (Beispiel Klima-Gipfel in Rio oder Frauenweltkonferenz in Peking) auch als Empfehlungen an die Politik der jeweiligen Staaten.

Schließlich sind während der 80er und der 90er Jahre im Zuge der Entwicklung der Europäischen Gemeinschaft hin zur Europäischen Union bei der Europäischen Behörde in Brüssel verschiedene Förderprogramme entstanden, die von den Mitgliedstaaten in Anspruch genommen werden können. Darunter sind auch solche, die sich direkt oder indirekt auf die Erwachsenenbildung beziehen. Es handelt sich um Programme zur regionalen Infrastrukturförderung und hierin u. a. um die Förderung der beruflichen Bildung, um Frauenförderungsprogramme oder um Programme zur Behebung der Arbeitslosigkeit.

Die Internationalität der Erwachsenenbildung stellt also eine mehrschichtige Realität dar. Das Interesse, sich mit ihr im Studium zu beschäftigen, kann verschiedene Gründe haben. Studentinnen oder Studenten, die als Schülerinnen oder Schüler an Austausch- oder Begegnungsprogrammen teilgenommen hatten oder in einem sozialen Projekt in einem fremden Land tätig waren, interessierten sich für die internationale Seite der Erwachsenenbildung. Andere wiederum haben als Jugendliche Erfahrungen in Solidaritätsgruppen gemacht und sind deshalb an interkulturellen und internationalen Studien interessiert. Solche Auslandsaufenthalte, so scheint es, machen Perspektivenwechsel erfahrbar. Das Ich erfährt sich als ein anderes. Internationale und interkulturelle Studien können, idealistisch interpretiert, zu Öffnungen für den friedlichen Austausch mit dem ganz Anderen führen. Insofern lässt sich sagen: Wer sich für die Internationalität der Erwachsenenbildung interessiert, sollte auch interkulturelle Studien betreiben (Friedenthal-Haase 1992). Für den Einstieg in das Studium der Internationalität der Erwachsenenbildung gibt es verschiedene Möglichkeiten. Ein erster Einstieg wäre der über die Geschichte der Entstehung der Internationalität von Erwachsenenbildung aus bilateralen Begegnungen (Knoll 1996, 22-44).

Bereits vor und verstärkt nach dem Ersten Weltkrieg von 1914 bis 1918 hat es Verbindungen und Einflüsse zwischen deutschen, österreichischen, englischen,

dänischen und schwedischen Erwachsenenbildnern gegeben. Es handelte sich um bilaterale und multilaterale Verbindungen zwischen in der Erwachsenenbildung tätigen Menschen. Diese die nationalen Grenzen überwindenden Begegnungen dienten dem Austausch von Erfahrungen und waren Ausdruck freundschaftlicher und friedlicher Überzeugungen. Sie waren beeinflusst von Motiven der damaligen Pazifismusbewegungen ebenso wie von Motiven der internationalen Arbeiterbewegung (Künzel 1981; Friedenthal-Haase 1989). Diese bilateralen Beziehungen waren in den 30er Jahren stark eingeschränkt, während des Zweiten Weltkrieges völlig unterbrochen und bekamen schließlich in der britischen und US-amerikanischen Besatzungszone seit 1945 eine völlig neue Funktion.

Britische und US-amerikanische Bildungsoffiziere, unterstützt von deutschen Emigranten, spielten eine aktive Rolle beim Neuaufbau der westdeutschen Erwachsenenbildung (Bungenstab 1970; Keim 1997, 48). Das in der Literatur in der Regel als Umerziehungsbemühung charakterisierte Beeinflussungsverhältnis zwischen US-amerikanischen bzw. britischen Bildungsoffizieren und deutschen Erwachsenenbildnern (Feidel-Mertz 1975, 29-37) war praktisch ein Beitrag zur interkulturellen Bildung und hat in vielen Fällen in den Folgejahren zu beständigen bilateralen und multilateralen Beziehungen geführt (Dolff/Weinberg 1969; Friedenthal-Haase 1988; Schouten 1978; Stadler 1960). Am Beispiel der Volkshochschulen lässt sich ablesen, wie im Laufe der Jahre institutionell verbindliche Kooperationsstrukturen aufgebaut worden sind (Dolff 1961, 1978). Unter dem Aspekt der Bilateralität kommt den deutsch-britischen Beziehungen bis in die Gegenwart eine besondere Bedeutung zu (Friedenthal-Haase/Zellhuber-Vogel 1993; Ziegler 1997).

Die Beschäftigung mit der Bilateralität oder Multilateralität der Erwachsenenbildung sollte möglichst unter Einbeziehung von Kenntnissen über Status und Struktur der Erwachsenenbildung des jeweiligen Landes erfolgen. Brauchbare Hilfsmittel sind das „Europahandbuch Weiterbildung“ (Kaiser 1994 ff.), die „EB-Länderberichte“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (Arthur 1994; Jütte 1992; Lenz 1997; Liebl 1991; Nuissl 1994; Papaionannou 1997) und Veröffentlichungen des Instituts für internationale Zusammenarbeit des DVV (Greger-Przybylska 1996; Strewé 1995). Umfangreichere Länderstudien liegen vor zu Schweden (Edström 1973), England (Mee/Wiltshire 1981), Spanien (Jütte 1994) sowie Palästina 1933 – 1948 (Volkmann 1994).

Ein anderer Einstieg in die Internationalität der Erwachsenenbildung ist über die Beschäftigung mit den supranationalen Erwachsenenbildungsinstitutionen möglich. Deren Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte von der „World Association for Adult Education“ in den 20er Jahren über die Rolle des Europarates und der UNESCO bis hin zu den auf die Weiterbildung bezogenen „Konzepten, Institutionen und Methoden“ (Knoll 1996) der Europäischen Gemeinschaft und der Europäischen Union mündet in den 90er Jahren in Europa in eine neuartige weiterbildungspolitische Konstellation, die es so bisher nicht gegeben hat. Emp-

fehlungen und Trendberichte supranationaler Organisationen, nationalstaatliche Weiterbildungspolitik sowie die Politik des Europaparlaments und der Europäischen Kommission in Brüssel haben begonnen, sich direkt wechselseitig zu beeinflussen (Weiterbildung im internationalen Kontext 1990 ff.). Daraus wird in und zwischen den Mitgliedsländern der EU ein neuartiges weiterbildungspolitisches Netzwerk entstehen (Künzel 1996; Weiterbildung in Europa 1997).

Schließlich kann noch ein dritter Einstieg in die Internationalität der Erwachsenenbildung empfohlen werden. Die einfache Frage lautet: Was bedeutet die Internationalität der Erwachsenenbildung für die Praxis der Erwachsenenbildung vor Ort?

Aus dem bisher Dargestellten ergibt sich, dass internationale Konferenzen und supranationale Politik eine Angelegenheit von und für Experten sind. Dabei handelt es sich sowohl um Experten aus den staatlichen oder überstaatlichen Administrationen als auch um Parlamentarier und vor allem Vertreter der nichtstaatlichen Weiterbildungsverbände. Sehr oft sind es die Vertreter dieser Verbände, auch Non-Governmental Organisations (NGOs) genannt, die für die Bodenhaftung der Konferenzen und europapolitischen Projekte sorgen.

Inwiefern Begegnung, Austausch, Anregung und Entwicklung in der Praxis der Weiterbildung ankommen und was da stattfindet, ist allerdings unzureichend oder gar nicht dokumentiert, geschweige denn wissenschaftlich bearbeitet. Aber die erst im Entstehen befindliche vergleichende Erwachsenenbildungsforschung hat dazu dennoch beachtliche Einzelbeiträge geliefert (Knoll 1996, 216-232; auch die Titel in den Anmerkungen auf diesen Seiten). Hervorzuheben ist, wenn es um die Praxisebene geht, dass das „Internationale Jahrbuch der Erwachsenenbildung“ (Knoll 1969 ff.) auch über praxisnahe Themen etwa zur Migration, zur Jugendbildung, zur Gesundheitsbildung usw. berichtet.

Leicht zugänglich ist die langjährige Arbeit des „*Instituts für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes*“ (Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn). Das Institut war bis 1990 ausschließlich im Bereich der Bildungshilfe in Mittel- und Lateinamerika, Afrika und einigen südostasiatischen Ländern tätig. In den 90er Jahren sind Bildungshilfeprojekte in mehreren europäischen ehemals sozialistischen Staaten dazu gekommen (Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung 1995; Erwachsenenbildung und Entwicklung 1994; Hinzen/Leumer 1982).

Die Realität der internationalen Kontakte und Partnerschaften der Volkshochschulen ist ebenso nachvollziehbar (Dürste/Fenner 1995; Plesser-Löper/Weber 1994) wie die speziellen deutsch-polnischen Beziehungen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung (Greger 1997; Höhn/Gieseke/Kaczor 1997).

Infolge der langjährigen Arbeit des Instituts für internationale Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Bildungshilfe ist ein multilaterales Netzwerk praxisnahen Austausches zu Fragen der Erwachsenenbildung entstanden. Dokumentiert wird dieser Austausch in der seit 1973 erscheinenden Halbjahreszeitschrift „Adult Educa-

tion and Development“ (erscheint auch auf französisch und spanisch) und den dazu unregelmäßig erscheinenden themenspezifischen Beiheften.

Zur praktischen Seite der Arbeit des Instituts gehört außerdem das Projekt „Entwicklungspolitische Bildungsarbeit“. Hier werden für Volkshochschulen und andere Einrichtungen der Erwachsenenbildung Materialien zur interkulturellen Bildungsarbeit entwickelt. Einen Überblick über die Materialien und eine Einschätzung dieser Art von politischer Erwachsenenbildung liegen veröffentlicht vor (Apel/Niemann 1994; Niemann 1987).

Entwickelnde Erwachsenenbildung als praktisches Element der Internationalität der Erwachsenenbildung wird natürlich nicht nur durch das Institut des Deutschen Volkshochschul-Verbandes geleistet. Der Vorteil des Instituts aus studentischer und Hochschullehrersicht ist allerdings seine Publikationsfreudigkeit und -zuverlässigkeit. Andere Organisationen, die international in der Praxis der Erwachsenenbildung tätig sind, lassen sich mit Hilfe des „Taschenbuch des öffentlichen Lebens“ (Oeckl 1998) identifizieren. Inzwischen gibt es dieses Taschenbuch auch spezialisiert auf „Europa und internationale Zusammenschlüsse“.

10. Politik, Recht und Finanzierung der Weiterbildung

Aus der Sicht hauptberuflicher Mitarbeitender in einer Institution der Erwachsenenbildung weisen die Stichwörter Politik, Recht und Finanzierung auf das grundlegende Wissen hin, das heutzutage benötigt wird, wenn es darum geht, Bildungsveranstaltungen zu organisieren. Man kann sagen, dass diejenigen, die in der Erwachsenenbildung hauptberuflich arbeiten, vor allem ‚makrodidaktisch‘, also organisierend und planend, und nur in einem geringen Umfange ‚mikrodidaktisch‘ (lehrend) tätig sind (Höffer/Mehlmer 1994; Tietgens 1997, 129-136). Das hauptberuflich tätige Personal ist dafür zuständig, dass Erwachsenenbildungsangebote als Produkte zustande kommen. Die Arbeit besteht also darin, dass Weiterbildungsangebote produziert und auf dem Weiterbildungsmarkt angeboten werden und dass sich Interessenten finden, die daran teilnehmen. Erst die Interessenten, die sich angemeldet und die entsprechenden Teilnehmergebühren bezahlt haben, sind Teilnehmer, die garantieren, dass der jeweilige Kurs stattfindet. In Kap. 12 und 18 wird darauf noch genauer eingegangen. In diesem Kapitel soll dargestellt werden, was für ein Hintergrundwissen und was für ein Problemverständnis benötigt werden, um praktisch planen und organisieren zu können.

Dazu ist es erst einmal wichtig, sich darüber klar zu werden, dass berufliches Handeln auch in der Erwachsenenbildung auf der Grundlage rechtlicher Regelungen

erfolgt. Das heißt, das erwachsenenpädagogische Motiv, z. B. für Asylanten oder Spätaussiedler Deutschkurse anzubieten, oder ein Gang mit einem Lehrer oder einer Lehrerin in die Unterkünfte der Adressatengruppe und die Aufforderung, sich zusammensetzen, um Deutsch zu lernen, reicht für das Zustandekommen eines Kurses nicht aus. Vielmehr ist es nötig, einen institutionellen Rahmen zu schaffen, der gewährleistet, dass über 6 oder 12 oder auch 18 Monate hinweg kontinuierlich gelehrt und gelernt werden kann.

Dieser zweckbezogene institutionelle Rahmen kann geschaffen werden, wenn die dafür relevanten rechtlichen Regelungen beachtet werden. Die Beachtung rechtlicher Regelungen ist in allen Bereichen des menschlichen Lebens eine notwendige Bedingung dafür, dass ein Mindestmaß an Sicherheit, Zuverlässigkeit und Kontinuität (Kaufmann 1973, 10-90) vorhanden ist. Allerdings sind rechtliche Regelungen zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung dafür, dass z. B. eine Ehe gelingt oder die Arbeit gemacht wird oder Weiterbildungsangebote produziert werden und Weiterbildungsveranstaltungen zustande kommen. Das individuelle Bedürfnis nach Selbstverwirklichung und sozialer Anerkennung im Denken und Handeln ist dafür ebenso wichtig (Beck u. a. 1980, 205-233; Delhees 1994). Daher ist es notwendig, sich im Studium mit den anthropologisch-gesellschaftlichen Grundlagen menschlicher Existenz auseinander zu setzen (Berger/Luckmann 1980, 49-195). In diesem Zusammenhang wird dann auch klar werden, welchen Stellenwert der Prozess der Institutionalisierung und Verrechtlichung im menschlichen Leben einnimmt bzw. einnehmen sollte und welche Auswirkungen – positive wie negative – damit verbunden sind (Schüle 1987, 132-242).

Die angedeutete Doppeldeutigkeit der Institutionalisierung und der zunehmenden Verrechtlichung besteht darin, dass damit Sicherheit und Handlungsmöglichkeiten gewährleistet und gleichzeitig die Umsetzung von notwendigen Innovationen und Veränderungen sowohl ermöglicht als auch erschwert werden können. Diese Ambivalenz gilt auch in der institutionellen Erwachsenenbildung. Für das Studium der Erwachsenenbildung bedeutet das, sich mit dieser Doppeldeutigkeit der Verrechtlichung und Institutionalisierung auseinander zu setzen. Eine rationale und differenzierte Auseinandersetzung mit dieser oft nur negativ bewerteten Rechts- und Institutionenproblematik bildet die Voraussetzung dafür, als Erwachsenenpädagoge daraus das Beste machen zu können. Für eine systematische Beschäftigung mit dem grundlegenden Zusammenhang von Politik, Recht und Finanzierung der Erwachsenenbildung sind folgende Fragenkomplexe wichtig.

Einmal geht es um die Klärung der *demokratiethoretischen Grundlagen* der Erwachsenenbildung. Hierzu ist es wichtig zu wissen, dass in der Verfassung der Weimarer Republik die Förderung der Volksbildung empfohlen und in Preußen dieser Verfassungsauftrag durch eine Empfehlung an die Städte und Gemeinden zur Einrichtung von Volkshochschulen auch umgesetzt worden ist (Gernert 1975; Beckel 1966; Henningsen 1960, 133-137). Hier wurde also mit der Gründung der Re-

publik von Weimar ein Startpunkt für eine Entwicklung gesetzt, die bis zum heutigen Tage mit der Geschichte und Entwicklung der parlamentarischen Demokratie verbunden ist (Strzelewicz 1973, 1973 b).

Die Unterbrechung der in der Weimarer Zeit begonnenen Entwicklung durch die Maßnahme nationalsozialistischer Volksbildungspolitik (Urbach 1975) hat im Ergebnis dazu geführt, dass in sehr viele Landesverfassungen nach 1945, vor Erlass des Grundgesetzes, der Auftrag zur Förderung der Erwachsenenbildung aufgenommen wurde (Gernert 1975). In einem Bundesland, nämlich Nordrhein-Westfalen, ist in diesem Sinne bereits im Jahre 1953 das ‚Gesetz über die Zuschussgewährung an Volkshochschulen und entsprechende Volksbildungseinrichtungen‘ erlassen worden (Hürten/Beckel 1966). Ebenso haben die kommunalen Spitzenverbände in einer sehr frühen Empfehlung die Tradition von Weimar fortgesetzt (Lotze 1982, 206-207). In dieser Empfehlung wird die Einrichtung und Förderung der Volkshochschulen und der offenen Jugendarbeit als öffentliche Aufgabe der Kommunen herausgestellt.

Bis zum heutigen Tage aktuell und kontrovers geblieben ist die Frage, ob sich aus den Menschenrechten und dem Grundgesetz eine Verpflichtung des parlamentarisch-demokratisch legitimierten Staates ergibt, die Erwachsenenbildung nicht nur zu fördern, sondern hier auch selber – ähnlich wie im Schulwesen – gestaltend aktiv zu werden. Hierzu gibt es zwei gegeneinander stehende Positionen (Richter 1990).

Von der einen Position wird die Auffassung vertreten, dass die parlamentarische Demokratie den Auftrag hat, ein öffentliches – und zwar öffentlich-rechtlich verfasstes – Weiterbildungssystem aufzubauen (Bocklet 1975). Diese Auffassung ist in der Vergangenheit politisch vor allem von der SPD vertreten worden.

Die andere Position besagt, dass zwar eine öffentliche Verantwortung für die Förderung der Erwachsenenbildung besteht, diese Förderung jedoch in die Autonomie der vom Staat freien Institutionen, Träger und Verbände nicht eingreifen darf. Die Einrichtung öffentlich-rechtlich verfasster Weiterbildungsinstitutionen des Landes und der Gebietskörperschaften wird zwar nicht bestritten; deren rechtliche Stellung und finanzielle Förderung soll aber der der privatrechtlich verfassten Institutionen gleichgestellt sein. Diese Auffassung wird sowohl von der CDU als auch von der Mehrheit der gesellschaftlichen Großverbände vertreten (Laurien 1972; Thesen 1985).

Der zweite Fragenkomplex, den zu studieren wichtig ist, bezieht sich auf die real existierenden Landesgesetze zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Die beiden oben skizzierten grundsätzlich gegeneinander stehenden Positionen sind in den 60er und 70er Jahren sehr heftig diskutiert worden und haben praktisch dazu geführt, dass in den Bundesländern unterschiedliche Typen von Erwachsenenbildungsgesetzen erlassen worden sind (Keim 1973; Kuhlenkamp 1997). Dabei sollte jedoch nicht übersehen werden, dass die Ländergesetze, die Empfehlungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, ja sogar die

oben angedeuteten gegeneinander stehenden Grundsatzpositionen in bestimmten Punkten übereinstimmen. Diese *Konvergenz* besteht in der Auffassung,

- dass es eine öffentliche Verantwortung und Zuständigkeit für die Weiterbildung gibt;
- dass die Weiterbildung eine Aufgabe ist, die sich am Wohl und an den Bedürfnissen des Einzelnen orientiert;
- dass Gestaltungsaufgaben der öffentlichen Hände im Weiterbildungsbereich nicht völlig ausgeschlossen werden können;
- dass die Qualität der Weiterbildung durch entsprechend qualifiziertes Personal gewährleistet werden sollte.

Eine weitere Konvergenz zwischen den verschiedenen Gesetzen und grundsätzlichen Positionen besteht im Bereich der *praktisch relevanten Regelungen*. Man kann sagen, dass die geltenden Ländergesetze zur Erwachsenenbildung

- ermöglichen, Kurse für jedermann offen und bezogen auf alle Themenbereiche, die für Erwachsene von Interesse sind, anzubieten;
- finanzielle Zuschüsse geben zur Bezahlung der nebenberuflich tätigen Kursleiter, zur Finanzierung der laufenden Kosten der Kurse, für Übernachtung und Verpflegung von Teilnehmern, wenn das nötig ist, und für die Bezahlung des hauptberuflich tätigen Personals;
- die Erwachsenenbildungs-Institutionen verpflichten, ihre Programme zu veröffentlichen und über die durchgeführten Bildungsveranstaltungen regelmäßig zu berichten;
- dazu auffordern, die Ausbildung und Fortbildung der pädagogischen Mitarbeiter und Kursleiter zu fördern, mit Universitäten sowie anderen Einrichtungen von Bildung und Kultur zu kooperieren, hier vor allen Dingen mit den öffentlichen Büchereien, den Museen und dem allgemeinbildenden Schulwesen.

Dazu kommt das in mehreren Bundesländern durch Gesetz geregelte Recht der Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen auf Freistellung von bezahlter Erwerbsarbeit zum Zwecke der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen.

Hebt man die Gemeinsamkeiten der Ländergesetze zur Erwachsenenbildung hervor, dann kann festgestellt werden, dass die aus öffentlicher Verantwortung institutionell verfassten und für jedermann zugängliche Erwachsenenbildung eine eigene rechtlich geregelte gesellschaftliche Wirklichkeit darstellt. Da alle genannten Gesetze auch nach wie vor in Kraft sind, ist es ebenfalls zutreffend zu sagen, dass diese öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung/Weiterbildung nach wie vor von den Politikern gewollt wird. Möglicherweise sind die genannten Konvergenzen darüber hinaus ein Hinweis darauf, dass die in der öffentlich verantworteten Weiterbildung tätigen Institutionen und Verbände auch in der Lage wären, ihre Interessen im Bereich der Weiterbildungspolitik gemeinsam zu vertreten. Dies wäre wichtig, weil es inzwischen neben der öffentlich verantworteten und offenen Weiterbildung andere Teilsysteme der Weiterbildung gibt, die andersartig strukturiert und politisch motiviert sind (Kuhlenkamp 1997).

Damit möchte ich zu einem dritten Fragenkomplex überleiten, der zu studieren ist.

Gegenüber der öffentlich verantworteten und jedermann offenstehenden Weiterbildung nimmt in den letzten Jahren die sozialpolitisch motivierte Weiterbildungspolitik zu. Das dafür notwendige rechtliche Regelungsinstrument ist in erster Linie das *Arbeitsförderungsgesetz*, aber auch das *Berufsbildungsgesetz* (Hurlebaus 1989; Sauter 1995). Mit seiner Hilfe werden Weiterbildungsmaßnahmen gefördert, die für besondere Adressatengruppen, sogenannte Problemgruppen des Arbeitsmarktes, bestimmt sind. Nur diese besonderen Adressatengruppen dürfen daran teilnehmen. Mit der Teilnahme an solchen Weiterbildungsmaßnahmen werden die Teilnehmer gleichzeitig finanziell unterstützt. Bei den Geldern, die hier gezahlt werden, handelt es sich nicht um Steuergelder der öffentlichen Hand, sondern um Gelder aus der Arbeitslosenversicherung, in die die Beschäftigten und die Arbeitgeber Beiträge einzahlen (Neumann/Schaper 1984). Im Sinne der in Kap. 1 eingeführten Terminologie handelt es sich hier um *„geschlossene Weiterbildung“*, also um Bildungsmaßnahmen für Arbeitslose, die zur Teilnahme berechtigt sind. Die Problematik aus der Sicht der Institutionen, die diese Weiterbildungsmaßnahmen durchführen, besteht in dreierlei: Inhalte, Ziele und Organisationsformen der Bildungsmaßnahmen werden von der Arbeitsverwaltung durch Rahmenvorgaben festgelegt; neben der fachlichen Lehre muss in der Regel auch eine sozialpädagogische Begleitung organisiert werden; solche Maßnahmen erfordern sehr oft ungewöhnlich hohe Investitionen, vor allem in die maschinelle Ausstattung. Eine solche Aufgabenkombination, aber besonders das jeweils erforderliche Investitionsvolumen, kann eigentlich nur von privatunternehmerisch verfassten Institutionen geleistet werden, nicht aber von einer kommunalen Volkshochschule oder anderen Non-Profit-Organisationen.

Ein vierter Fragenkomplex, der unter rechtlich-finanziellen Aspekten wichtig ist, ist die *betriebliche berufliche Weiterbildung*. Sie bezieht sich auf bestimmte Gruppen von Beschäftigten. Diese betriebliche Weiterbildung gibt es sowohl in der öffentlichen Verwaltung als auch in allen Bereichen der freien Wirtschaft. In allen Fachministerien und Berufsverbänden, Gewerkschaften, Parteien und Kirchen sowie den Wohlfahrtsverbänden werden Mittel für diese berufliche Fort- und Weiterbildung bereitgehalten. Auch hier handelt es sich um die sogenannte *„geschlossene Weiterbildung“*. Teilnehmen können nur Betriebsangehörige oder Mitglieder der jeweiligen Berufsverbände. Einen Eindruck von der Vielfalt der an dieser *„geschlossenen“* Weiterbildung beteiligten Institutionen vermitteln die Kap. 3.30.30 und 3.30.40 des Handbuchs *„Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen“* des Luchterhand Verlages. Der Umfang der auf diese Weiterbildung bezogenen rechtlichen Regelungen außerhalb der Ländergesetze zur Erwachsenenbildung und außerhalb des Arbeitsförderungsgesetzes hat in den letzten Jahren sprunghaft zugenommen. Das kann der repräsentativen Loseblattsammlung *„Grundlagen der Weiterbildung. Recht“* des Luchterhand Verlages entnommen werden.

Aufgrund des bisher Gesagten lassen sich drei Sektoren der Weiterbildung unterscheiden: die durch Ländergesetze geförderte, jedem Erwachsenen zugängliche Erwachsenenbildung; die primär durch das Arbeitsförderungsgesetz geförderten arbeitsmarktbezogenen Bildungsmaßnahmen für Arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit Bedrohte; die weitgehend von den jeweiligen Verbänden und Unternehmen finanzierte ‚geschlossene‘ berufliche Fort- und Weiterbildung.

Diese grobe und zugegebenermaßen unzulängliche Drei-Sektoren-Aufteilung erlaubt es, sich einen ersten Eindruck von dem Finanzierungsvolumen der Weiterbildung und eine erste Antwort auf die Frage zu verschaffen, wer die Weiterbildung finanziert. Als Grundlage dient das „*Berichtssystem Weiterbildung VI*“ (Bundesministerium 1996). Danach wurden in Deutschland im Jahre 1992 für Weiterbildung zwischen 101 und 120 Milliarden DM aufgewendet. Davon entfielen auf Privatpersonen 45,9 Milliarden, auf die Bundesanstalt für Arbeit 21,0 Milliarden, auf sonstige öffentliche Hände 10,3 Milliarden, auf Betriebe der Privatwirtschaft zwischen 24,7 und 43,2 Milliarden. Obwohl diese Volumina das finanzielle Gewicht der Weiterbildung abbilden, sind die Modalitäten der Berechnung jedoch höchst umstritten. Das gilt im übrigen für das gesamte „Berichtssystem Weiterbildung“, was vor allem in der unzulänglichen Datenlage und den sich daraus ergebenden strittigen Berechnungsverfahren begründet ist (Bundesministerium 1996, 313-318).

In ihrem Realitätsbezug aussagekräftiger ist demgegenüber die jährlich erscheinende *Volkshochschul-Statistik*. Anhand der Statistik für das Jahr 1996 kann zu der Frage, wie die Volkshochschulen als öffentlich geförderte Weiterbildungseinrichtungen ihre Arbeit finanzieren, folgendes gesagt werden (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1997, 16-17, 73):

Das Gesamtvolumen betrug 1.584.010 Millionen DM. Davon wurden 37 Prozent durch Teilnehmergebühren aufgebracht. Andere Einnahmen aus AFG-Mitteln, Bundesmitteln, EU-Mitteln u. a. ergaben 16,8 Prozent des Gesamtvolumens. Die öffentlichen Zuschüsse von Gemeinde, Kreis und Land betragen 732.424 Millionen DM, das sind 46,2 Prozent des Gesamtvolumens.

Weiterbildungspolitisch aufschlussreich daran ist mehrerlei. Erstens steht fest, dass die öffentlich geförderte Weiterbildung auf einer privat-öffentlichen Mischfinanzierung beruht. Zweitens ist festzuhalten, dass der Anteil aus direkten Steuermitteln 46,2 Prozent, der für die Finanzierung der Landesgesetze zuständige Länderanteil sogar nur 18,8 Prozent beträgt. Demgegenüber wächst der Anteil der Teilnehmergebühren von Jahr zu Jahr: von 31,45 Prozent in 1993 auf 37,1 Prozent in 1996. Das heißt, die Volkshochschulen als öffentliche Einrichtungen erwirtschaften zu 53,8 Prozent die Finanzierung ihrer Arbeit aus Teilnehmergebühren und anderen Einnahmen, zu 46,2 Prozent aus öffentlichen Zuschüssen der Gemeinden, Kreise und Länder.

Damit kann die Volkshochschule als Prototyp einer in öffentlicher Verantwortung arbeitenden *Non-Profit-Institution* gelten, wobei sie sich gegenüber vielen anderen Non-Profit-Institutionen der Weiterbildung mit den beschriebenen Finanzierungsanteilen noch in einer einigermaßen komfortablen Situation befindet. Verallgemeinernd heißt das, dass Volkshochschulen und alle anderen nach Ländergesetzen geförderten Weiterbildungseinrichtungen als Non-Profit-Unternehmen wirtschaftlich handeln bzw. handeln müssen. Sie arbeiten jedoch nicht, wie der Name sagt, gewinnorientiert!

Weiterbildungspolitisch ergibt sich daraus zur Zeit eine prekäre Situation. Gegenüber der am Anfang des Kapitels beschriebenen Kontroverse zwischen eher gestalterischer und eher subsidiärer weiterbildungspolitischer Position geht es in den 90er Jahren vor allem um die Frage, wie weit die öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung noch reicht bzw. reichen soll. Läßt sich das demokratietheoretisch begründete Recht auf Weiterbildung als Anspruch und Gestaltungsauftrag aufrechterhalten, oder gewinnen diejenigen die Oberhand, die die Weiterbildung als öffentliche Aufgabe dem einfachen Marktgeschehen überlassen wollen? (Kuhlenkamp 1989; Meisel/Nuissl 1995; Richter 1994; Rose 1989; Strunk 1989; Walter 1987; Wittpoth 1997, 130-153).

11. Institutionen und Verbände der Weiterbildung

Die Institutionen- und Verbändelandschaft der Weiterbildung befindet sich in Veränderung. Das macht es noch schwieriger als bisher, sich als Student oder Studentin einen Überblick über die vorhandenen Institutionen und Verbände zu verschaffen. Dennoch sollte versucht werden, sich Kenntnisse über diese Institutionen- und Verbändelandschaft zu erarbeiten, um den subjektiven Eindrücken und Vorstellungen davon, was eine Weiterbildungsinstitution ist oder sein kann, etwas von ihrer Zufälligkeit zu nehmen.

Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass die Gesamtzahl der Weiterbildungsinstitutionen kein Weiterbildungssystem ergibt. Existieren tut hingegen eine große Zahl unterschiedlicher Institutionen. Einen Eindruck von dieser Vielfalt vermittelt das „*Deutsche Handbuch der Erwachsenenbildung*“ (Hacker/Olzog 1996). Es enthält Selbstdarstellungen der Weiterbildungsinstitutionen in Deutschland und wird zweimal jährlich ergänzt und ermöglicht eine schnelle Information. Ergänzend dazu sollte jedoch eine Beschäftigung mit dem „Netzwerk“ der Erwachsenenbildung erfolgen. Das heißt, die Studierenden sollten sich in die Motive und politischen Konstellationen einarbeiten, die den Institutionen- und Verbändeplura-

lismus der Weiterbildung konstituieren (Knoll 1994, 1997). Diese Frage nach den Motiven und Akteuren, die die Institutionenlandschaft konstituieren und in Bewegung halten, führt zu der Erkenntnis, dass hier eine unverbundene Motive- und Akteurs-Parallelität und teilweise -Konkurrenz besteht. Es lassen sich mehrere weiterbildungspolitische Impulszentren unterscheiden.

Aus der Sicht der öffentlich geförderten Weiterbildungsinstitutionen stellt die Kultur- und Bildungspolitik der Bundesländer das wichtigste weiterbildungspolitische Impulszentrum dar. Die geltenden Gesetze, auf deren Grundlage Volkshochschulen, kirchlich und gewerkschaftlich und von den parteinahen Stiftungen getragene Institutionen der Weiterbildung aus öffentlichen Mitteln gefördert werden, sind Ländergesetze (Kuhlenkamp 1997). Die Tatsache, dass es diese Gesetze gibt, beruht auf der politischen Grundüberzeugung, wonach es Aufgabe der am Gemeinwohl orientierten öffentlichen Politik ist, die Weiterbildung zu fördern. In den 60er und 70er Jahren ist daher von allen politischen Parteien der Gedanke unterstützt worden, neben dem allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulwesen und neben den Hochschulen auch die Weiterbildung als einen eigenen Bereich des Bildungswesens auszubauen (Keim u. a. 1973; Kuhlenkamp 1983). Die Ländergesetze zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung gewährleisten, dass jedes Jahr in den Haushaltsplan des Landes, das ein solches Gesetz hat, eine bestimmte Geldsumme eingesetzt wird. Aus diesem Haushaltsplan werden dann die bestehenden und vom Land anerkannten Institutionen der Weiterbildung entsprechend der von ihnen geplanten und realisierten Bildungsveranstaltungen bezuschusst.

Dadurch ist in der alten Bundesrepublik eine *weiterbildungspolitisch gewollte plurale Institutionenlandschaft* entstanden. Seit dem Beitritt der demokratisch gewendeten DDR zur Bundesrepublik ist auch in den sogenannten neuen Bundesländern Weiterbildungspolitik zu einer Ländersache geworden. Allerdings zeigt sich in der ersten Hälfte der 90er Jahre auch, dass die bewährten länderpolitischen Gesetze zur Förderung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zunehmend in finanzierungs- und strukturpolitische Bedrängnis geraten (Weiterbildungspolitik 1994).

Im Zusammenhang mit den Ländergesetzen zur Förderung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind in sämtlichen Bundesländern auch Landesverbände als Zusammenschlüsse der öffentlich geförderten Weiterbildungsinstitutionen entstanden. Leider hat sich die Erwachsenenbildungswissenschaft bisher nicht mit den Weiterbildungsverbänden auseinandergesetzt. Sie werden lediglich andeutungsweise im Kap. 3.30 „Institutionen/Träger“ des Handbuchs „Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen“ sichtbar. Und wenn das der Fall ist, dann handelt es sich eher um Bundesverbände als um Landesverbände der Weiterbildung. Mit Namen und Adresse lassen sich die Landesverbände der Weiterbildung daher nur mit Hilfe des „Taschenbuch des öffentlichen Lebens“ (Oeckl 1998/99) identifizieren. Die Landesverbände der öffentlich geförderten Weiterbildung haben in der Vergangenheit bei der Vorbereitung der Weiterbildungsgesetze eine wichtige, einflussnehmende Rolle gespielt, und sie nehmen diese Rolle weiterhin wahr bei der Handhabung

der Gesetze, aber auch bei den stets zu befürchtenden finanziellen Kürzungsmaßnahmen und Gesetzesänderungen.

Die Weiterbildungsverbände agieren als Interessenvertreter der ihnen als Mitglieder angehörenden Weiterbildungsinstitutionen. Die Landesverbände und Bundesverbände der Weiterbildung sind also Teil des Systems der politischen „Interessenorganisation“ (Wiesenthal 1998) in Deutschland.

Ergänzend zur Weiterbildungspolitik der Länder gibt es auch eine Weiterbildungspolitik der Bundesregierung. Soweit es sich hier um gesetzlich festgelegte Politiken handelt, geht es um Familien- und Jugendpolitik einerseits und Sozial-, Arbeitsmarkt- und Berufsbildungspolitik andererseits. Dazu kommen Einzelregelungen zum Fernunterricht, zum Fernstudium im Medienverbund, zur Weiterbildung in öffentlichen Verwaltungen u. v. a. m. (Grundlagen der Weiterbildung. Recht. Bd. 1, T. I: Rechts- und Verwaltungsvorschriften, Vereinbarungen – Bundesrecht). Die teilweise allgemein gehaltenen Rahmenregelungen, etwa im Berufsbildungsgesetz, andererseits die spezifischen Gesetze, etwa das Fernunterrichtsschutzgesetz, machen es schwer, den bundespolitischen Motivationskern auf dem Gebiet der Weiterbildung zu erkennen. Dieser Motivationskern kommt in den Grundgesetzartikeln 91 a und 91 b zum Ausdruck. In ihnen wird dem Bund eine Mitwirkung bei Aufgaben zugestanden, die „für die Gesamtheit bedeutsam sind und bei denen die Mitwirkung des Bundes zur Verbesserung der Lebensverhältnisse erforderlich ist (Gemeinschaftsaufgaben)“ (Grundlagen der Weiterbildung. Recht. Kap. Bund 1.1).

Als drittes weiterbildungspolitisches Impulszentrum kann die Politik der *Wirtschaftsverbände* und der *Industrie- und Handelskammern* sowie der *Handwerkskammern* gelten. Deren konzentriertes und bundesweites weiterbildungspolitisches Interesse ist in der alten Bundesrepublik zum ersten Mal im Jahre 1984 auf einem Kongress in Augsburg demonstriert worden (Zukunft gestalten 1985). Aus gewerkschaftlicher Sicht wurde darauf im Jahre 1986 reagiert (Weiterbildung 1986). Ebenfalls im Jahre 1984 fand ein Kongress der Landesregierung von Baden-Württemberg in Stuttgart statt. Auf ihm wurden die „Zukunftschancen eines Industrielandes“ durch Bündelung von allgemeiner und beruflicher Erwachsenenbildung herausgestellt (Zukunftschancen 1984). In einem Gutachten im Auftrag der Landesregierung von Baden-Württemberg wurde der politische Wille zum Ausdruck gebracht, wonach allgemeine und berufliche Weiterbildung gleichermaßen landespolitischer Förderung bedürfen (Weiterbildung 1984). Seitdem gibt es um diese Gleichwertigkeitsthese nicht nur eine fortlaufende Debatte (Dohmen 1988; Nuissl 1985; Strunk 1985, 1992), sondern vor allem gibt es beständig politische Wortmeldungen, durch die die Förderung beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen als politisch prioritär herausgestellt wird (Feuchthofen 1991; Güttler 1995; Pucke 1991).

Bei dem vierten weiterbildungspolitischen Impulszentrum handelt es sich um die *Regionalpolitik*. Mit dem hier verwendeten Regionalbegriff ist eine administrative Einheit oder territoriale Ausdehnung mittlerer Größenordnung gemeint. Das kann ein Landkreis sein oder ein Regierungsbezirk, das kann eine Stadt mit ihrem Einzugsgebiet sein oder auch das kooperative Geflecht mehrerer Städte oder Gemeinden.

Regionen sind diejenigen Räume, in denen die Wohnbevölkerung die für das tägliche Leben benötigten Infrastrukturen vorfindet, vom Kiosk um die Ecke bis hin zum Möbelmarkt oder Arbeitsplatz in 30 bis 60 km Entfernung. In diesen Regionen gibt es kulturelle Traditionen, werden Sicherheit und Identität stiftende Umgangsweisen entwickelt und Veränderungen des Umfeldes anschaulich wahrgenommen und verarbeitet. In Regionen entwickeln sich unkonventionelle Tätigkeits- und Beteiligungsformen, findet Engagementpotential seine Betätigung (Anheier 1998; Dettling 1998; Klages 1998; Klein/Schmalz-Bruns 1997; Leif 1998).

Aus der Sicht der politischen Akteure auf kommunaler, Landes-, Bundes- und Europaebene sind diese Regionen mit ihrer Wirtschaftsstruktur und der gesamten Infrastruktur Teil der Raumordnungspolitik. Sie dient der ständigen Verbesserung oder auch nur dem Erhalt der Infrastruktur und damit der Lebensqualität für die Wohnbevölkerung (Stiens 1998).

Regionale Strukturentwicklungspolitik hat angesichts des allgemeinen strukturellen Wandels in den letzten Jahren zugenommen, weil sich auf der lokal-regionalen Ebene die Probleme des strukturellen Wandels konkret abbilden und hier auch am ehesten konkrete Projekte mit Initiativen auf den Weg gebracht werden können. Hier ist am ehesten zu erwarten, dass das Engagementpotential der Menschen und Institutionen und die Bearbeitung infrastruktureller Problemlagen zueinander finden. Die Entwicklung von Projekten, in denen regionale Ressourcen und Problemlagen zusammengebracht werden, erhalten dann auch von außen, durch das Land oder die Europäische Kommission Unterstützung (Fabian 1997; Piehl 1993). Darin ist es begründet, dass allgemeine Weiterbildung, berufliche Weiterqualifizierung, arbeitsmarktbezogene Weiterbildungsmaßnahmen und selbstorganisierte Projekte in zunehmendem Maße zu einem wichtigen Bestandteil regionaler Strukturentwicklungspolitik werden (Becher 1993; Faulstich 1996; Schnetz 1993). In dem Maße, in dem der Stellenwert der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Faktor regionaler Strukturentwicklung zunimmt, wird es darauf ankommen, dass die in einer Region tätigen Institutionen in Zukunft stärker als bisher zusammenarbeiten. Das ist darin begründet, dass die Erwachsenenbildung/Weiterbildung die Qualität und Themenvielfalt ihres Angebots nur bedarfsgerecht weiterentwickeln kann, wenn Professionalität durch Kooperation gestärkt wird (Herrenknecht 1997; Klemm 1997 a; Petzold 1993; Rogge 1997).

12. Management und Verwaltung der Weiterbildung

Der Zweck von Weiterbildungsinstitutionen ist es, eine spezifische Dienstleistung zu erbringen. Sie besteht darin, Lehrrangebote zu planen und zu veröffentlichen, damit interessierte Erwachsene sich anmelden und an den Bildungsveranstaltungen teilnehmen können. Damit diese Dienstleistung kontinuierlich erbracht werden kann, sind Tätigkeiten und die Organisation von Arbeitsprozessen erforderlich, die als „*institutionelles Handeln*“, als „*Verwaltungshandeln*“ oder als „*Weiterbildungsmanagement*“ beschrieben werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Dienstleistung „Weiterbildung“ gegenüber den üblichen Dienstleistungen einige Besonderheiten aufweist. Üblicherweise erwirbt der an einer Dienstleistung interessierte Kunde ein fertiges Produkt, an dem er sich erfreuen, das er benutzen oder genießen, über das er sich auch ärgern kann. Der Mensch als Konsument hat daher gelernt, sich gegenüber allen Produkten, auch den Dienstleistungsprodukten, objektivistisch zu verhalten.

Im Unterschied dazu erwirbt derjenige, der die Gebühr für eine Weiterbildungsveranstaltung bezahlt, das Recht zur Teilnahme an einer Veranstaltung, bei der er selber aktiv, nämlich lernend, tätig werden muss. Ihm wird eine mehr oder weniger anstrengende Leistung abgefordert. Das heißt, wer die Berechtigung zur Teilnahme an einer Bildungsveranstaltung erwirbt, hat davon erst dann etwas, wenn er sich am Lernprozess und an der Erzeugung des Lernergebnisses aktiv beteiligt (Schlutz 1997).

Der Prozess der Planung, Veröffentlichung und Realisierung des Lehrangebots kann als „*professioneller Handlungszyklus*“ dargestellt werden (vgl. Abb. 8, S. 94). Im Lauf dieses Handlungszyklus muss eine Reihe von Aufgaben abgearbeitet werden, damit ein Lehrangebot entwickelt werden kann, Lehrveranstaltungen zustande kommen können und schließlich Erfolg und Misserfolg der Arbeit festgestellt und bewertet (evaluiert) werden können.

Der eigentlichen Planung des Programms oder des Lehrangebots vorangehen muss die Klärung der Frage, für welche Themen und Bildungsangebote auf Seiten der Erwachsenen möglicherweise ein Interesse besteht. Der dafür verwendete Begriff der „Bedarfsermittlung“ suggeriert, dass konkrete Bildungsinteressen bei Menschen abgefragt werden können und sich aufgrund der Befragungsergebnisse ein dann auch erfolgreiches Bildungsangebot entwickeln lässt. Die in Befragungen geäußerten Weiterbildungsinteressen sind jedoch kein zuverlässiger Hinweis darauf, ob dann, bei einem entsprechenden Bildungsangebot, eine Weiterbildungsteilnahme wirklich erfolgt. Bei der Feststellung von Weiterbildungsbedarfen muß daher auch versucht werden, quasi objektive Sachverhalte zu erheben, die eine Fortbildung unumgänglich machen. Das aber gelingt am ehesten in Wirtschaftsunternehmen (Cziszik 1989; Gerhard 1992).

Handeln in der Praxis anregende Veröffentlichungen vor (Nuissl/von Rein 1995, 1995 a). Andererseits liegen Veröffentlichungen vor, in denen der Unterschied zwischen *manifesten und latenten Weiterbildungsbedürfnissen* begrifflich erläutert (Schulenberg 1981, 130-133) sowie der Frage nach den Bedingungen nachgegangen wird, unter denen die Suchbewegung der Bildungsinteressenten nach einem angemessenen Bildungsangebot und die Suchbewegung des Lehrangebotes nach Bildungsinteressenten zueinander finden können. Danach muss zwischen den Anbietern eines Lehrangebots und den Weiterbildungsinteressenten eine „*Erwartungskonkordanz*“ stattfinden, damit es zur Bildungsteilnahme kommt (Tietgens 1981, 80-89; 1986, 97-105). Daraus ergibt sich: Erwartungskonkordanz ist ein störanfälliges Konstrukt. Dass die Suchbewegungen von Lehrangebot und Lerninteresse zueinander finden, ist statistisch eher unwahrscheinlich. Das ist in den von Tietgens so genannten „Dimensionen der Verunsicherung“ und der von Schulenberg beschriebenen Unentschiedenheit und Unklarheit der latenten ebenso wie der manifesten Weiterbildungsinteressen begründet. Aus diesem Grunde wird die *Weiterbildungsberatung* in den 90er Jahren immer wichtiger (Eckert 1997; Kemper/Klein 1998). Sie wird daher auch als „Scharnierstelle zwischen Angebot und Teilnahmeentscheidung“ bezeichnet (Gieseke 1997).

Die Vorbereitung, Realisierung und Evaluation des organisierten Lehr-/Lernprozesses, also der Bildungsveranstaltung in der Form eines Kurses oder Lehrgangs, wird auch als „mikrodidaktisches Handeln“ oder einfach „didaktisches Handeln“ bezeichnet (Siebert 1996). Hierbei ist es wichtig, sich die Vielfalt der Varianten didaktischen Handelns bewusst zu halten, weil nur auf diese Weise ein in sich bewegliches und damit den Lernenden angemessenes Lehr-/Lerngeschehen zustande kommen kann. Dem dient auch die Evaluation der stattgefundenen Bildungsveranstaltung (Tietgens 1990). (Auf Einzelheiten zum mikrodidaktischen Handeln wird in den Kap. 16, 17, 18 und 19 eingegangen.)

Die *Evaluation* des Gesamtprogramms einer offen zugänglichen Weiterbildungsinstitution oder der Weiterbildungsabteilung in einem Wirtschaftsunternehmen findet am Ende eines halbjährlichen oder jährlichen Arbeitsabschnitts statt. Die Ergebnisse dieser Evaluation gehen in den Prozess der Bedarfsermittlung und Programmplanung für den nächsten Arbeitsabschnitt ein. Die einfachste und auch leicht zu beantwortende Frage der Gesamtevaluation lautet: Welche Veranstaltungen haben mit wie vielen Teilnehmern stattgefunden, und welche Veranstaltungen sind nicht zustande gekommen?

Alle weitergehenden Fragen, die sich ebenfalls stellen, bedürfen besonderer evaluativer Anstrengungen. Der damit verbundene Arbeitsaufwand ist möglicherweise der Grund dafür, dass es hierzu keine praxisnahen Veröffentlichungen gibt. Im Handbuch „Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen“ sind entsprechende Beiträge zu „Evaluation“ (Kap. 4.30.50) und zu „Kontrolle betrieblicher Weiterbildung und Transfer“ (Kap. 4.50.70) in Planung. So kann nur auf Einstiege in das Thema der Gesamtevaluation hingewiesen werden. Empfohlen wird, die

Programmevaluation als integralen Bestandteil der Programmplanung zu konzipieren (Wesseler 1994, 678-684). Bezogen auf die betriebliche Weiterbildung wird vorgeschlagen, Controlling, Qualitätsmanagement und Evaluation nicht gegeneinander zu vereinseitigen, sondern miteinander zu verknüpfen (Faulstich 1998, 203-220).

Die Programmplanung und der dementsprechende professionelle Handlungszyklus sind die zentrale Aufgabe einer Weiterbildungsinstitution. Zur Ermöglichung und dauerhaften Gewährleistung dieser Zentralaufgabe ist jedoch ein institutionelles Handlungsgefüge nötig. Verwaltung, Bürokratie, Management lauten die Begriffe, die dabei ins Spiel kommen. Ich bevorzuge den Begriff *Verwaltungshandeln*. Andere sprechen von *Weiterbildungsmanagement*. „Im Netz der Organisation“ lautet der Titel eines Buches „für Menschen in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen“ (Landesinstitut 1991). Zu beachten ist, dass in Non-Profit-Organisationen der Weiterbildung das Managementhandeln gegenüber der primären Aufgabe, ein Lehrangebot zu machen, eine dienende, stützende und stärkende Funktion hat. Das gilt für die Leitung von „Non-Profit-Einrichtungen der Weiterbildung“ (Nuissl 1996), die „Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen“ (von Küchler/Schäffter 1997), die „Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen“ (Meisel/ Rohlmann/Schuldt 1996), die „Corporate Identity“, „Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen“ (Nuissl/von Rein 1995, 1995 a) und das „Weiterbildungsmarketing“ (Schöll 1996).

Demgegenüber sind Planung und Realisierung von betrieblicher Weiterbildung Funktionen von Personalentwicklung und betrieblichen Qualifikationserfordernissen. Planungs- und Realisierungsspielräume didaktischen Handelns in der betrieblichen Weiterbildung unterliegen den Ambivalenzen der auf Gewinnerzielung angelegten Geschäftsführung. Dementsprechend ambivalent werden die Planbarkeit und das didaktisch erwachsenengemäß Machbare betrieblicher Weiterbildung eingeschätzt (Arnold 1996; Faulstich 1998; Münch 1995). Im Gegensatz oder ergänzend zur organisierten betrieblichen Weiterbildung wird in den 90er Jahren die Frage nach der Organisierbarkeit und Machbarkeit „*arbeitsplatzbezogener Lernarbeit*“ zunehmend wichtiger werden (Faulstich 1998, 147-174).

13. Sozialisation, gesellschaftlicher Wandel und Lernen Erwachsener

Der Begriff Sozialisation ist in der Bundesrepublik in den 60er Jahren in die sozialwissenschaftliche Diskussion eingeführt worden (Wurzbacher 1974; Scharmann 1974). Die Absicht war, den realen Prozess des Aufwachsens der Kinder und Jugendlichen zu untersuchen und hierbei die innerpsychischen und die körperlichen Einflüsse ebenso zu erfassen wie die Einflüsse der sozialen, das heißt der menschlichen, institutionellen und kulturellen Umgebung. Schon frühzeitig ist dieser Prozess des Aufwachsens und Erwachsenenwerdens als ein Prozess dargestellt worden, in dem die Individuen lernen, sich in den sozialkulturellen Wirklichkeiten zu bewegen und selber handelnd in ihnen ihr Leben zu gestalten (Claessens 1962; Tietgens 1986, 110-127). Der Sozialisationsprozess kann daher auch als ein ständiger Prozess der Auseinandersetzung des Menschen mit sich selber und mit der ihn umgebenden Wirklichkeit beschrieben werden. Hierbei greifen das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung und die Notwendigkeit, die soziale Existenz sichern und gestalten zu müssen, ineinander. Hier findet also im Alltag ein ständiger Bildungs- und Lernprozess statt, der mit dem Ende von Kindheit und Jugend nicht beendet ist. Der Sozialisationsprozess als Lernprozess setzt sich durch das ganze Leben fort. Seit den 70er Jahren gibt es daher den Begriff der „*Erwachsenensozialisation*“ (Kohli 1984).

Die vorliegenden Veröffentlichungen lassen erkennen, wie die Bewusstseins-, Denk- und Handlungsstrukturen beschaffen sind, die sich im Laufe eines Lebens ausbilden. Darüber etwas zu wissen ist für den Erwachsenenpädagogen wichtig, weil er für die praktische Arbeit in den Bildungsveranstaltungen eine Vorstellung davon braucht, mit was für sozialisationsbedingten Verhaltensweisen, mit welchem Erfahrungswissen und welchen Lernerfahrungen aus dem Alltag bei den Teilnehmern zu rechnen ist. Die Institutionen der Weiterbildung können nicht so tun, als seien die Erwachsenen „unbeschriebene Blätter“. Das organisierte Lernen einer Weiterbildungsinstitution ist aus der Sicht des Erwachsenen ein Sonderfall gegenüber dem Machen von Erfahrungen und dem Lernen im Alltag. Erwachsene lernen daher am besten, wenn das, was in einer Weiterbildungsveranstaltung geschieht, anschließt an das, was sie schon kennen, und wenn das am Ende Gelernte im Alltag verwendbar ist (Siebert 1996, 157-164).

Das organisierte Lernen ist gegenüber dem Lernen im lebenslangen Sozialisationsprozess ein nachrangiger Sachverhalt. Zwar gehört zum Lernen im Sozialisationsprozess ständig auch organisiertes Lernen (Familie, Kindergarten, Schule), aber im Unterschied zu Kindern und Jugendlichen gehört es zur Eigentümlichkeit des Erwachsenenlebens, dass die Anstrengungen der Lebensbewältigung außerhalb des Bildungswesens einen eindeutigen Vorrang haben. Ich halte es daher für richtig,

wenn Enno Schmitz „Erwachsenenbildung als lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess“ bezeichnet (Schmitz 1984).

Mit dem Begriff *Lebenswelt* sind nicht nur die sogenannten Realitäten des Lebens gemeint, wie soziale Lage, Einkommensverhältnis usw. Gemeint sind ebenso die im Lebensvollzug, in Auseinandersetzung mit der objektiven Welt sich herausbildenden subjektiven Deutungen und Wertungen. Das heißt, bei der im Laufe des Lebens ständig stattfindenden Wahrnehmungs- und Erkenntnistätigkeit handelt es sich um eine kognitive *und* emotional-wertende Auseinandersetzung. Entstehen tun dabei sowohl die Fähigkeiten im Umgang mit den vertrauten und gewohnten Menschen und Dingen als auch die Befähigung zum Umgang mit den ungewohnten und fremdartig erscheinenden Realitäten.

Damit Erwachsenenbildung auf die Lebenswelt bezogen entworfen werden kann, brauchen Erwachsenenpädagogen theoretisches Wissen über die Lebenswelten der Erwachsenen und über die Art und Weise, wie sie sich in ihren Köpfen darstellen. Im folgenden wird versucht, anhand unterschiedlicher Sozialisationswirklichkeiten von Erwachsenen aufzuzeigen, wie gesellschaftliche Veränderungen, individuelle Problemerkahrungen und Erwachsenenbildung zusammenhängen.

Das konkrete Problemgefüge, in dem Erwachsene ihr Leben gestalten oder zu gestalten versuchen, wird als „reflexive Moderne“ (Beck/Giddens/Lash 1996) gekennzeichnet. Damit ist gemeint, dass die technisch-ökonomisch verursachten Veränderungen des gesellschaftlichen Lebens nicht nur als Neuerungen im positiven Sinne gelten können, sondern gleichzeitig auch als potentielle Selbstgefährdung des Menschen und tendenziell des globalen Lebens. Die Menschen erfahren diese „reflexive Modernisierung“ durch alle Alters- und Berufsgruppen hindurch als eine extreme Herausforderung an ihr mentales und physisches Potential. Aus der Sicht des Lernens findet das Leben der Menschen, ob ihnen das nun bewusst ist oder nicht, in einem „Herausforderungsverhältnis“ statt. Dieses kann von Mensch zu Mensch, von Fall zu Fall ebenso zu Lähmungen wie zu Aktivierungen der Lern- und Handlungspotentiale führen.

Für die auf abhängige Arbeit angewiesene Mehrheit der Bevölkerung stellt die strukturelle Arbeitslosigkeit, das heißt der Zusammenbruch des sogenannten Normalarbeitsverhältnisses im Westen und das Ende der Gewährleistung des Rechts auf Arbeit im Osten der Bundesrepublik, das schwerwiegendste Problem dar. Das hat seit dem Anfang der 80er Jahre allmählich und in den 90er Jahren verstärkt zu einer Dreiteilung des Arbeitsmarktes geführt.

Im ersten Teilssektor ist die „Erwerbsarbeit im 1. Arbeitsmarkt“ angesiedelt. Durch die Veränderungen, die in diesen Erwerbsarbeitsverhältnissen stattfinden, ergibt sich für die Beschäftigten die Notwendigkeit, ständig mit technischen und arbeitsorganisatorischen Umstellungen zu rechnen. Damit einher geht eine Verdichtung des Arbeitsprozesses. Die Auswirkungen auf die Beschäftigten sind vielfältig. Neben anderen sind die Auswirkungen auf das individuelle Selbstorganisations-, Qualifikations- und Kompetenzpotential beträchtlich. Hier entwickelt sich eine

neue Struktur des Zusammenhangs von „Arbeit, Lernen und Persönlichkeit“ (Faulstich 1998, 59-104).

Aus der Sicht unternehmerischen Handelns ergibt sich, dass Arbeitskräfte mit den benötigten Qualifikationen nicht jederzeit auf dem Arbeitsmarkt abrufbar sind. Damit bekommen betriebliche Personalpolitik und Weiterbildung einen wichtiger werdenden Stellenwert (Jacobi 1989 a; Münche 1995). Jedoch verlaufen die betrieblichen Umstellungen in Teilbereichen so schnell, dass die organisierte betriebliche und überbetriebliche Weiterbildung durch das Lernen im Prozess der Arbeit ergänzt werden muß (Faulstich 1998, 147-191).

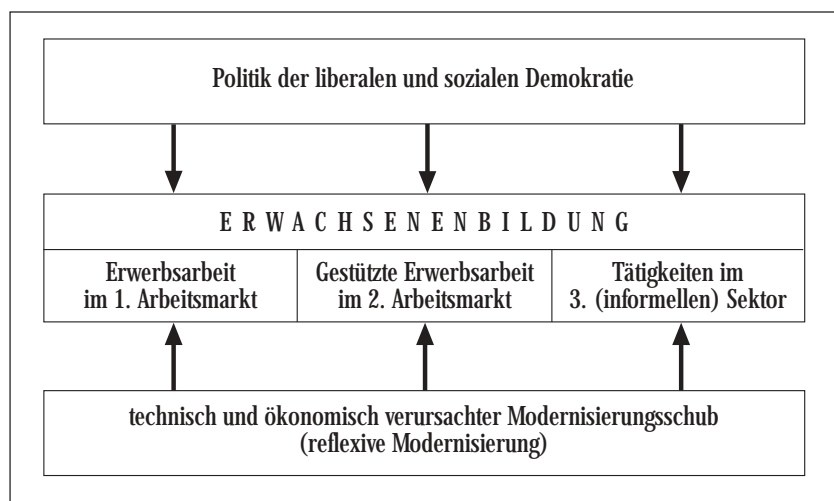


Abb. 9: Dreiteilung des Arbeitsmarktes

Nicht nur betriebsbezogen, sondern ganz allgemein gilt, dass die Verunsicherungen infolge des Wandels der Erwerbsarbeitsgesellschaft dazu führen, dass berufliche Weiterbildung und berufsbezogenes Lernen aus der Sicht der Erwachsenen zunehmend wichtiger wird. Dabei kann jedoch nicht übersehen werden, dass berufsbezogenes Lernen zwar erforderlich erscheint, jedoch sein allgemeiner praktischer Nutzen nicht feststeht (Schöne Fassaden 1998).

Der zweite Teilsektor des Arbeitsmarktes wird als *2. Arbeitsmarkt* gekennzeichnet, in dem „gestützte Erwerbsarbeit“ stattfindet. Hier werden aufgrund arbeitsmarktpolitischer Vorgaben (vgl. Kap. 10 u. 11) *Beschäftigungs- und Bildungsmaßnahmen für arbeitslos gemeldete Männer und Frauen im Erwerbsalter* organisiert. Begründet werden diese Maßnahmen mit der Notwendigkeit, Menschen im erwerbsfähigen Alter in ihrem Bestreben zu unterstützen, wieder auf dem 1. Arbeitsmarkt einen Arbeitsplatz zu finden. Das soll durch Bildungs- oder kombinierte Arbeiten- und

Lernen-Maßnahmen geschehen. Vor allem aber sollen durch diese Bildungsmaßnahmen Langzeitarbeitslose in ihrem Bemühen um Persönlichkeitsstabilisierung und menschenwürdige Lebensgestaltung unterstützt werden (Trier 1996). Vor dem Hintergrund der Erfahrung, dass sie „nicht gebraucht werden“, stellt sich für Menschen ohne ein Erwerbsarbeitsverhältnis allerdings die Frage, welchen Sinn es macht, sich an solchen Maßnahmen zu beteiligen. Dies gilt in besonderem Maße in den Regionen in Ostdeutschland, in denen zur Zeit ein Ende des industriellen Entstrukturierungsprozesses noch nicht in Sicht ist (Knöchel/Trier 1995). Unumstritten ist, dass es sinnvoll sein könnte, Verknüpfungen von regionaler Strukturentwicklung, Kompetenzentwicklung und Lernen herzustellen (Grenzdörffer 1998; Karrasch 1998; Reutter 1996).

Ebenfalls unumstritten ist, dass Dauerarbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung auch weiterhin eine Problematik darstellen, mit der sich die Erwachsenenbildung auseinander zu setzen hat (Reuter 1997). Zu beachten ist auch das arbeitsmarktbezogene Problembewusstsein der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, wie es in der jüngsten Jugendstudie zum Ausdruck kommt (Faulstich-Wieland 1998).

Der dritte Sektor des Arbeitsmarktes wird als der „*informelle Sektor*“ bezeichnet. Aus ökonomischer Sicht wird auch der Begriff „Schattenwirtschaft“ verwendet. Charakteristisch für diesen Sektor ist, dass in ihm „Arbeit jenseits der Erwerbsarbeit“ geleistet wird (Mutz 1997). Vor allem sind damit diejenigen Tätigkeiten gemeint, die in selbstorganisierten Initiativen, freiwilligen Vereinigungen und Selbsthilfegruppen stattfinden (Schnetz 1993).

Zum einen handelt es sich hierbei um die Tätigkeiten in den vielen Vereinen des typisch deutschen Vereinslebens, zum anderen um Selbsthilfeorganisations-Konstellationen, die vermehrt seit den 70er Jahren als Teil der Neuen Sozialen Bewegungen entstanden sind (Anheier 1998; Roth 1991). Die seitdem zunehmende Zahl von alternativ-ökonomischen, sozialen und Bildungsprojekten zeichnet sich durch zweierlei aus. Zum einen wird versucht, mit verschiedenen Formen des Wirtschaftens und des Tauschs von Arbeit gegen Gebrauchswert zu experimentieren. Zum anderen spielen Kooperation und Vernetzung zwischen den Projekten eine wichtige Rolle (Flieger 1995). Was hier geschieht, kann als eine ständige Erprobung und Erzeugung neuartiger Formen des Tätigseins angesehen werden. Dass hierbei gelernt wird, im erfreulichen und unerfreulichen Sinne, ist naheliegend (Kohn/Weinberg 1997). Lernen tun vor allem auch diejenigen, die sich in Selbsthilfegruppen zusammentun, ehrenamtlich Mittagstafeln organisieren oder in karitativen Einrichtungen tätig sind. Eigenarbeit, so ließe sich formulieren, ist entdeckende Lernarbeit (Kühnlein 1997). Das gilt auch für diejenigen, die in der selbstorganisierten Bildungsarbeit als alternativer Non-Profit-Arbeit tätig sind. In diesem Feld ist das Betriebswirtschaftliche seit der Mitte der 80er Jahre zunehmend wichtiger geworden (Dudeck 1991; Beyersdorf 1996). Das spricht, so wie in anderen Feldern des „informellen Sektors“, für die Motivationsstärke derjenigen, die hier leben und arbeiten (Heider 1997).

Aus meiner Kenntnis enthält das Leben und Arbeiten im „informellen Sektor“ zusätzlich zu dem, was in der relevanten Literatur in den Blick genommen wird, eine grundlegende Besonderheit gegenüber dem 1. und 2. Arbeitsmarkt. Diese Besonderheit besteht in dem sich selber regulierenden direkten Umgang zwischen Menschen, die ganz unterschiedlichen sozialen, ethnisch-kulturellen und altersmäßigen Gruppen angehören. Dieses soziale Selbstregulierungspotential führt zu negativen ebenso wie zu positiven moralischen Orientierungen und Verhaltensweisen. Ich neige dazu, die Ambivalenz dieser sozialen Austauschstrukturen weniger als Bedrohung von Recht und Ordnung, sondern eher als Potential für ungewöhnliche innovatorische und sozial hilfreiche Impulse anzusehen. Das zeigt sich unmittelbar auf kommunaler Ebene, wenn Gruppierungen des informellen Sektors (Thiel 1993), der sozialen Bewegungen (Rucht 1997) und lokale Medien (Jarren 1993) Probleme öffentlich machen und kommunale Politik sich an ihre Bearbeitung macht (Roth/Wollmann 1993, Kap. D).

Bei einem Vergleich dessen, was in den drei Arbeitsmarktsektoren geschieht, ist zu erkennen, dass neuartige Tätigkeiten oder Tätigkeitsstrukturen in sämtlichen Teilssektoren des Arbeitsmarktes entstehen. Damit, so die inzwischen vorherrschende wissenschaftliche Auffassung, ist zwar die Erwerbsarbeitsgesellschaft nicht am Ende, aber bei der Gestaltung ihres Veränderungsprozesses spielt die Idee der „*Tätigkeitsgesellschaft*“ eine wichtige Rolle (Hradil 1990; Mendius 1997; Mutz 1997). Was ist damit aus der Sicht des Lernens gemeint?

Ungewöhnliche Tätigkeitsphantasien entstehen angesichts ungewöhnlicher Problemsituationen. Herausgefordert sind das subjektive Nachdenk-(Reflexions-) und Deutungspotential sowie das Vermögen für das Entdecken von Lösungswegen. Das heißt, aus dem Bewusstwerden von sozialen Problemlagen entstehen Versuche, daran etwas zu ändern. Der Schrei nach Hilfe, die Äußerung von Unmut, die Beschimpfung des Fremden sind als Ausdruck des Anfangs von Bewusstwerdungsprozessen und von Bereitschaft zum Lernen zu verstehen, damit sich an der problematischen Lage etwas ändert. Das Signal heißt: Ich brauche Hilfe, ich bin bereit zuzuhören.

Die menschlichen Sozialisationsprozesse und Bemühungen zur Gestaltung der eigenen Lebenswelt sind voll von solchen Signalen, die Ausdruck von Bedrängnis und vom Bedürfnis nach Abhilfe sind. In der empirisch orientierten erwachsenenpädagogischen Literatur wird auf sozial-individuelle Problemlagen und subjektive Problemartikulationen sowie damit verbundene Lern- und Beratungsbedürfnisse unter der Überschrift „Bildungsarbeit mit Zielgruppen“ eingegangen (Schiersmann 1984).

Damit sind zum einen Angehörige von Minderheitengruppen gemeint. Sehr oft handelt es sich um sozial oder bildungsmäßig Benachteiligte. Das ist aber nicht durchgehend der Fall. Im „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ (Tippelt 1994) wird in Kap. 6 „Zielgruppen und Zielgruppenforschung“ auf die Sozial- und Lernproblematik folgender Gruppierungen eingegangen: von Krisen Be-

troffene, Bildung im höheren Lebensalter, Frauenbildung, Männerbildung, Eltern- und Familienbildung, Weiterbildung von Strafgefangenen, Weiterbildung von Ausländern und Aussiedlern, Analphabeten und Illiterates, Weiterbildung von Arbeitslosen, Arbeitnehmer und Personalentwicklung, Weiterbildung von Führungskräften, Weiterbildung der Landbevölkerung.

Eine eigenständige Bedeutung kommt seit den 80er Jahren der *Frauenbildung* zu. Anschließend an die feministische Frauenforschung und in kritischer Auseinandersetzung mit ihr werden die geschlechtsspezifische, soziokulturelle, ökonomisch-politische Lage und die subjektive Befindlichkeit zum Ansatzpunkt bewussteinbildender und handlungsorientierter Frauenbildung gemacht. Der „weibliche Lebenszusammenhang“ erfordert „integrierte Bildungskonzepte“ (Schiersmann 1987). Seit dem Anfang der 90er Jahre werden die Differenzierungen in den sozialen Lagen und individuellen Befindlichkeiten zunehmend bewusst und in entsprechende Bildungskonzepte umgesetzt (Derichs-Kunstmann/Müthing 1993; Schiersmann 1993). Parallel dazu finden empirische Forschungen, forschungstheoretische und bildungskonzeptionelle Auseinandersetzungen statt. Sie lassen ein andauerndes Interesse an der Selbstbestimmungs- und Lernproblematik aus der Sicht von Frauen auch in der Zukunft erwarten (Frauenbildungs-forschung 1994; Gieseke 1995). Wahrscheinlich handelt es sich dabei um ein Jahrhundertthema der Gesellschaftsgeschichte. Das, was sich jetzt, am Ende des 20. Jahrhunderts, als allgemeines Problembewusstsein sowie soziales Lern- und Handlungsmuster verallgemeinert, ist im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert von einzelnen Frauen erprobt und erlitten worden. Eine von ihnen war Rahel Varnhagen (Stern 1998).

Ein weiteres Thema, das inzwischen zu einem dauerhaften empirischen Forschungsthema und auch für die Erwachsenenbildung sehr wichtig geworden ist, ist das der Biographieforschung. Der allgemeine strukturelle Wandel der Lebensverhältnisse macht es erforderlich, dass die Individuen ihre Lebensläufe immer weniger nach vorgegebenen Mustern, sondern vielmehr durch selbstorganisierte Suchbewegungen operativ entwerfen und entwickeln. Das gilt für Frauen und Männer. Diese Suche nach Wegen für die Gestaltung des eigenen Lebenslaufs findet als Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld und den sozialen Milieus, den konkreten Berufserwartungen und Möglichkeiten, auf der Grundlage der eigenen Bildungserfahrungen und im Hinblick auf die Vorstellungen von einem „guten Leben“ statt. Analytisch betrachtet geht es um „Prozesse der Bedeutungs- und Sinnerzeugung“, die als Potential vorhandene „grundlegende psychische Struktur“, die „Sinnebildung als Herstellung von Zusammenhängen“ sowie um „Prozesse der Selbst- und Welterzeugung“ (Marotzki 1991, 188-199). Allerdings wird das biographisch motivierte Bildungsinteresse nicht ohne sozialen Milieubezug (Barz 1995, 1997) oder ohne Beachtung der Risiken des Lernens als Bestandteil des Lebenslaufs (J. Kade 1997) betrachtet werden dürfen.

14. Beratung und Erwachsenenbildung

Theoretisch und praktisch kann „Beratung ... als eigenständiger Funktionsbereich im Bildungssystem“ gelten (Mader 1994, 272). Das gilt auch für die Erwachsenenbildung. Hier kann zwischen *Bildungsberatung*, *Teilnehmerberatung* und *Lernberatung* unterschieden werden (Pressel 1989, 1-3):

- Unter Bildungsberatung werden Gespräche verstanden, in denen Ratsuchende für sich nach Möglichkeiten der Weiterbildung oder des beruflichen Fortkommens suchen.
- Unter Teilnehmerberatung wird die Beratung von Bildungsinteressenten verstanden, die im Programm einer Weiterbildungsinstitution den ihnen gemäßen Kurs oder Lehrgang suchen.
- Unter Lernberatung wird die Beratung verstanden, die als Teil des Lehr-/Lerngeschehens der Behebung von Lernschwierigkeiten und der individuellen Lernförderung dient.

Im Sinne dieser Dreiteilung der Aufgaben, die die Beratung für die und in der Erwachsenenbildung wahrnimmt, soll das jeweils damit Gemeinte im folgenden noch etwas genauer beschrieben werden.

Bildungsberatung bzw. „Beratung und Information in der Weiterbildung“ (Eckert 1997) wird in der Regel von den Weiterbildungsinstitutionen selber oder speziell dafür eingerichteten Institutionen durchgeführt. Dazu gehören kommunale Bildungsberatungsstellen, die in einigen Städten vorhandenen kommunalen Weiterbildungsberatungsstellen und die Berufsinformationszentren der Arbeitsämter. Diese Einrichtungen beraten Ratsuchende trägerübergreifend. Das heißt, die Beratung erfolgt unabhängig von den Interessen einzelner Weiterbildungsinstitutionen und unabhängig von den Interessen der Berufsberatung und Arbeitsvermittlung der Arbeitsämter. Die Beratungstätigkeit der am Ort ansässigen Weiterbildungsinstitutionen geschieht hingegen in enger Anlehnung an das eigene Lehrangebot.

Empirische Untersuchungen, die während der Einrichtung von kommunalen Weiterbildungsberatungsstellen am Anfang der 80er Jahre durchgeführt worden sind, lassen vier Aufgabenschwerpunkte erkennen, die von der institutionenübergreifenden Weiterbildungsberatung wahrzunehmen sind und geleistet werden:

1. Information, Beratung und Motivierung der Ratsuchenden durch Einzelberatung und Gruppenarbeit;
2. Zielgruppenansprache und Öffentlichkeitsarbeit;
3. Informationssammlung und -Aufbereitung; Ermittlung von Weiterbildungsbedarf und Angebotsdefiziten;

4. Trägerberatung, Zusammenarbeit mit Weiterbildungseinrichtungen, Mitarbeit an der kommunalen Bildungs- und Weiterbildungsplanung“ (Tippelt 1997, 20).

Dieser umfassende Aufgabenkatalog orientiert sich an der öffentlichen Aufgabe, dem einzelnen Menschen die vorhandenen Weiterbildungsmöglichkeiten nahe zu bringen. Dazu kommt die Aufgabe, Weiterbildungsbedarfe, die in Beratungsgesprächen erkennbar sind, an Weiterbildungsinstitutionen weiterzugeben, damit entsprechende Weiterbildungsangebote entwickelt werden.

Kommunale Weiterbildungsberatungsstellen gibt es jedoch nur sehr wenige. Inzwischen hat sich andererseits auf kommunaler Ebene eine Weiterbildungsberatungslandschaft entwickelt, bei der „drei Grundformen der Beratung“ im Vordergrund stehen (ebd., 21).

Da ist zum einen die „*Qualifizierungsberatung*“, durch die Klein- und Mittelbetriebe beraten werden, die wegen anstehender Umstellungen für ihre Beschäftigten nach entsprechenden Weiterqualifizierungsmaßnahmen suchen. Diese Beratung geschieht in erster Linie durch die Industrie- und Handelskammern, die Handwerkskammern und der Wirtschaft nahestehende Bildungswerke (Schiersmann 1997, 155-164).

Eine andere Grundform der Beratung ist die „*Förderungsberatung*“. Sie steht speziellen Zielgruppen offen und dient dazu, ihnen eine „*Berufswegplanung*“ zu ermöglichen. Bei der Beratung geht es darum, die Ratsuchenden aufgrund der bei ihnen vorhandenen Qualifikationen in ihrer Bemühung zu unterstützen, Arbeit zu finden, indem sie an einer Fortbildungsmaßnahme teilnehmen, die eine Arbeitsaufnahme erleichtert oder auch erst ermöglicht. Diese Beratung geschieht überwiegend durch Beratungseinrichtungen der Arbeitsverwaltung der Stadt bzw. Gemeinde.

Schließlich gibt es die allgemeine „*Weiterbildungsberatung*“. Ihr Zweck ist es, die in einer Stadt oder in einem Landkreis vorhandenen Weiterbildungsangebote allgemein bekannt zu machen. In der einfachsten Form werden daher von sogenannten Bürgerberatungsstellen die Programme der Weiterbildungseinrichtungen für jedermann zugänglich ausgelegt.

Dazu kommen in den genannten Beratungsstellen ausführliche *Bildungsberatungsgespräche*, die der Orientierung der Ratsuchenden über die ihren Bedürfnissen entsprechenden Weiterbildungsangebote dienen. Dadurch sollen ihnen Entscheidungsmöglichkeiten vermittelt werden, ohne sie dadurch auf bestimmte Weiterbildungsinstitutionen festzulegen. Diese Beratungen finden in den kommunalen Bildungsberatungsstellen statt. Auch die Volkshochschulen und sehr viele Weiterbildungsinstitutionen helfen den Ratsuchenden, ohne sie auf das eigene Bildungsangebot festzulegen.

Angesichts des zunehmenden Weiterbildungsinteresses in der Bevölkerung und der gleichzeitig stattfindenden Zunahme der Weiterbildungsangebote wird jedoch deren Durchsichtigkeit immer geringer. Mangelnde Transparenz stellt wiederum eine

Teilnahmebarriere dar (Bundesminister 1996, 98-107). Eine stärkere Transparenz des Weiterbildungsangebotes wird daher von der Einrichtung von Weiterbildungsdatenbanken erwartet. Folgt man der Beschreibung des Aufbaus dieser Datenbanken und ihrer allgemeinen Zugänglichkeit, dann wird deutlich, dass sie einen klaren Stellenwert in der Weiterbildungsberatung einnehmen können. So kann die Weiterbildungsdatenbank der individuellen Recherche des Weiterbildungsinteressenten ebenso dienen, wie sie die Arbeit des Weiterbildungsberaters oder der Weiterbildungsberaterin unterstützt (Eckert 1997 a).

Als zweite Beratungsaufgabe war die Teilnehmerberatung genannt worden. Sie soll diejenigen, die an bestimmten Kursen oder Lehrgängen interessiert sind, darin unterstützen, den für sie optimalen Kurs zu finden und sich für die Teilnahme zu entscheiden. In den Beratungsgesprächen kann es einmal um Fragen nach der zeitlich oder örtlich optimalen Platzierung gehen. Ebenso spielen aber auch Fragen eine Rolle, die der Unsicherheit darüber entspringen, ob denn der Kurs wohl der „richtige für mich“ sei. Das heißt, die Teilnahmeabsicht löst Unsicherheiten verschiedenster Art aus, und die an einer Teilnahme Interessierten wollen genauer wissen, was sie erwartet und was auf sie zukommt.

Begründet ist dieses Beratungsbedürfnis in der „*Individualisierung der Lebensläufe*“ und der „*Pluralisierung von Lebenslagen*“ (Tippelt 1997, 44-66). Hier ist also eine „*personenbezogene Beratung*“ erforderlich (Gieseke 1997, 97). Das gilt insbesondere für diejenigen, die sich für eine berufliche Fortbildung oder Umschulung interessieren. Aus der sozialen Situation und der individuellen Befindlichkeit heraus existieren bei vielen Weiterbildungsinteressenten Teilnahmebarrieren, ohne deren Klärung im Gespräch eine Entscheidung praktisch nicht möglich ist (Gieseke 1997, 92-101). Insofern ist es wichtig, wie ein Beratungsgespräch abläuft und was dabei zu beachten ist (Tippelt 1997, 67-69). Am Beispiel der „Weiterbildungsberatung für Frauen“ (Schiersmann 1997, 132-155) wird erkennbar, wie wichtig es ist, die Beratungsmöglichkeiten so zu organisieren und die Beratungsorte so zu platzieren, dass sie für Frauen zugänglich sind. Gleichzeitig macht die Mehrdimensionalität der Beratungsgespräche deutlich, wie wichtig es ist, die Orientierungs- und Entscheidungshilfe gebende Beratung gegenüber therapeutischen Gesprächsverläufen abzugrenzen (Schmitz 1983). Die Beraterinnen und Berater sollten darauf bedacht sein, dass sie „eine Gelenkstellenfunktion zwischen den Interessen der Frauen auf der einen Seite und dem Anbieter von Weiterbildung sowie Akteuren des Arbeitsmarktes auf der anderen Seite übernehmen“ (Schiersmann 1997, 137). Damit hat Teilnehmerberatung – das Gleiche gilt für die allgemeine Weiterbildungsberatung – einen eindeutigen Aufgabenschwerpunkt, und es besteht, institutionell betrachtet, auch ein klarer Unterschied gegenüber der Beratung als einer zentralen Aufgabe der sozialen Arbeit (Hottelet 1996). Der Unterschied sollte einer Zusammenarbeit jedoch nicht entgegenstehen. Eine Zusammenarbeit ist vielmehr wünschenswert und wird im Bereich der Beratung von sogenannten „Randschichten“ der Bevölkerung und „ethnischen Minderheiten“ (Geißler 1996, 180-229) oder von

„Bildungsbenachteiligten und Arbeitslosen“ (Schiersmann 1997, 124-131) in vielen Städten und Regionen bereits praktiziert. Dennoch scheinen *regionale Netzwerke von Beratungsstellen* noch eine zu weit gehende Vision zu sein.

„Lernberatung“, die dritte der genannten Beratungsaufgaben, findet statt, wenn beim Lehr-Lern-Gespräch Lernschwierigkeiten auftreten. Geäußert werden Lernschwierigkeiten während der Lehr-Lern-Kommunikation oder auch in der Pause quasi zwischen Tür und Angel. So betrachtet gehört Lernberatung zum normalen Verhaltensrepertoire von lehrend Tätigen. Wie die Lehrer in der Schule gehen auch die in der Erwachsenenbildung lehrend Tätigen mit ihrer Lernberatungsaufgabe ganz unterschiedlich um. Empirische Untersuchungen, die einen Eindruck davon vermitteln könnten, wie Lernberatung im Normalfall stattfindet, liegen jedoch nicht vor.

Statt dessen gibt es anspruchsvolle theoretische Konzepte, in denen die Aufgaben der Lernberatung begründet, Typologien von Lernstörungen aufgestellt und Empfehlungen für das Führen von Lernberatungsgesprächen gegeben werden (Krüger 1984; Mader 1994; Pressel 1989). Durch die Auseinandersetzung mit diesen theoretischen Lernberatungskonzepten kann sich der oder die lehrend in der Erwachsenenbildung Tätige Wissen und Problembewusstsein zu der Frage erarbeiten, warum „Lernberatung“ zur Stabilisierung und Förderung des Lernverhaltens und der Lernfähigkeiten bei Erwachsenen beitragen kann.

Inwiefern es sinnvoll ist, Lernberatung als integralen Bestandteil des Lehrens zu konzipieren und zu realisieren, kann dem Bericht über ein Qualifizierungsprojekt mit Berufsrückkehrerinnen entnommen werden (Kemper/Klein 1998). Darin wird deutlich, dass Lernberatung als integraler Bestandteil des Lehrens die üblichen Verhaltensmuster der Lehr-Lern-Kommunikation und die üblichen Verhaltensmuster des Lernens verändern kann. Aus dem Lernen, das dem Lehren folgt, kann durch Lernberatung ein eher sich selber organisierendes Lernen werden. Aus dem Lehren als Expertenverhalten für das Fachliche und für das Lernen der Teilnehmenden wird ein das Lernen der Teilnehmenden begleitendes Verhalten. Angestrebt wird durch begleitende Lernberatung die „Förderung sozialer und personaler Kompetenzen oder Lernen als Reflexion“ (Kemper/Klein 1998, 49).

Das Gleiche gilt für den lehrenden und beratenden Umgang in Kursen, in denen deutschsprachige funktionale Analphabeten lesen und schreiben lernen. Hierbei kommen sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Lernenden Tiefendimensionen des Selbstkonzepts und der Selbstorganisationsfähigkeit in Bewegung. Das jedoch ist auch nötig, damit sich durch eine reaktivierende und wiederholende „*Elementarbildung für Erwachsene*“ (Fuchs-Brüninghoff/Pfirrman 1992) vorher nicht vorhandene Beteiligungsfähigkeiten an der Allgemeinbildung und an beruflichen Qualifizierungen entwickeln.

Eine solche integrierte Lehr- und Lernberatungsarbeit zur Weckung und Stärkung der Selbstreflexions- und Selbstorganisationsfähigkeiten ist erforderlich, weil hier in die Kindheit zurückreichende Erfahrungen in Bewegung kommen. Bei den

Erfahrungen handelt es sich auf Seiten der Lernerinnen und Lerner um Lernversagen in der Schule und um nicht stattgefunden soziale Zuwendung in der Familie oder anderweitigen primären Bezugsgruppen (Fuchs-Brüninghoff 1986, 1993). Diese integrierte Lehr- und Beratungsarbeit verunsichert aber auch die lehrend Tätigen. Sie benötigen besondere Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Umgangsfähigkeiten. Dem dienen *Supervisionen* und *berufsbegleitende Fortbildung* (Fuchs-Brüninghoff/Pfarrmann 1992 a; Mader 1994, 276-281; Beratung 1991). Abschließend kann zum Thema „Beratung und Erwachsenenbildung“ festgehalten werden, dass es sich um einen klar umrissenen erwachsenenpädagogischen Theorie- und Praxisbereich handelt. Seine Bedeutung wird zunehmen, weil in Zeiten des tiefgreifenden Wandels das Lernen und Lehren sowie das Lernen in Selbstorganisation und Einsamkeit stützender Begleitung bedürfen (Fuchs-Brüninghoff 1997).

15. Themen und Bildungszwecke in der Erwachsenenbildung

Im Unterschied zum allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulwesen findet das Lehren und Lernen in Volkshochschulen und anderen Institutionen der Erwachsenenbildung nicht auf der Grundlage eines festgelegten Kanons von Unterrichtsfächern statt. Die Themen und Themenbereiche, die in der Form von Kursen und anderen Veranstaltungsformen in der Erwachsenenbildung angeboten werden, sind grundsätzlich nicht festgelegt. Ausgenommen sind lediglich die Angebote zum Nachholen oder Aufstocken von Schulabschlüssen.

Das Nicht-Festgelegt-Sein der Themen gilt für alle Bereiche der Erwachsenenbildung, für die berufliche Weiterbildung ebenso wie für die allgemeine und politische Erwachsenenbildung. Damit entsteht die Frage nach der Herkunft der Themen bzw. Inhalte (Siebert 1996, 135-142). Auf die Frage, wie das in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu Lernende entsteht und wie es begründet wird, wird im Folgenden eingegangen.

Ganz allgemein lässt sich sagen, dass es bei den Themen der Erwachsenenbildung um Wissen, Probleme und Fähigkeiten geht, die in der Gesellschaft als wichtig gelten und von denen die Erwachsenen direkt oder indirekt berührt sind. In der Theoriediskussion über Aufgaben und Ziele der Erwachsenenbildung wird darauf verwiesen, dass das tätige Leben des Menschen in verschiedenen Lebensbereichen stattfindet. Im Anschluss an Schmitz (1984) kann von drei Bereichen der Lebenswelt gesprochen werden.

- Der erste Bereich ist das *Zusammenleben in Familie, Partnerschaft und Freundeskreis*. Hier lebt das Individuum im sozialen Austausch mit den vertrauten Per-

sonen, hier entwickelt und reproduziert sich das selbstreflexive Individuum. Die hierbei praktizierten Modalitäten des Umgangs sind nur im geringen Maße regelhaft festgelegt, sie folgen den Bedürfnissen und Gefühlen des unmittelbaren sozialen Austauschs und der gemeinsamen Existenzsicherung.

- Der zweite Bereich sind die *sekundären Gruppen*. In ihnen findet der soziale Austausch zwischen Menschen in der Form des Rollenhandelns statt. Jeder Mensch lebt in mehreren Gruppen, und je nach Gruppe nimmt der Einzelne eine etwas andere Rolle bzw. Position ein und praktiziert beim Umgang die jeweils geltenden sozialen Regeln. Durch die Zugehörigkeit und Tätigkeit in Gruppen im Laufe des Lebens wird das Spiel der wechselseitigen Erwartungen und Erwartungserfüllungen oder -enttäuschungen gelernt.
- Der dritte Lebensbereich ist der Bereich der *Gesellschaft*. Gesellschaft ist die *abstrakte Gesamtheit des sozialen Handelns realer Individuen, die das soziale Handeln beobachten und bewerten*. Das heißt, das, was Gesellschaft genannt wird, funktioniert mehr oder weniger gut, weil Individuen sozial und reflektiert handeln, aber gleichzeitig ist Gesellschaft ein abstraktes Ganzes, dessen Wirkungszusammenhänge sich dem Menschen lediglich in Ausschnitten, mit Hilfe abstrakten Denkens erschließen.

Jeder Mensch lebt, real und in seinen Vorstellungen, in allen drei Lebensbereichen. In ihnen wird mit Hilfe von Wissen und Erfahrung gehandelt, wird Wissen erworben und verarbeitet. Erwachsenenbildung – organisiertes Lehren und Lernen – ist der Versuch, dem selbstreflexiven Individuum Ausschnitte aus den drei Lebensbereichen zugänglich zu machen, die es nicht kennt, die kennenzulernen es aber für wichtig hält (Schmitz 1984, 111-117). Das heißt, das zu Lernende (die Lerninhalte, die Lernthemen) entsteht, weil Erwachsene bezogen auf bestimmte Lebensbereiche oder soziale bzw. gesellschaftliche Handlungsbereiche Wissen oder Handlungsfähigkeit oder beides erwerben wollen. Das heißt gleichzeitig, dass Lerninhalte in der Erwachsenenbildung aus der Sicht der lernenden Erwachsenen immer mit dem Aspekt der Verwendbarkeit behaftet sind. Von anderen Erwachsenen, nämlich den erwachsenen pädagogisch Tätigen, erwarten die erwachsenen Teilnehmer oder Teilnehmerinnen, dass jene über das Wissen und die Erfahrungen verfügen, die sie benötigen.

Aus der Sicht der erwachsenenpädagogisch Tätigen stellt sich die Entstehung des zu Lernenden demgegenüber etwas anders dar. Die Kursleitenden verbinden mit dem in Frage stehenden Thema eigene Vorstellungen. Sie wollen, dass die potentiellen Teilnehmenden sich das in Frage stehende Thema zum einen sachlich „richtig“ aneignen und zum anderen dadurch eine ihre Persönlichkeit bereichernde Erfahrung machen. Das heißt, wer pädagogisch mit Erwachsenen umgeht, vertritt bezüglich des jeweils anstehenden Themas den Anspruch wissenschaftlicher bzw. fachlicher Zuverlässigkeit und bezogen auf die Lernenden einen persönlichkeitsbildenden Anspruch. Aber auch wenn ein solcher Bildungsanspruch explizit nicht vertreten wird, wird die lehrende Tätigkeit dennoch in jedem Fall von dem Men-

schenbild gesteuert, das die lehrend tätige Person implizit vertritt. Aufgrund des Gesagten lässt sich die Konstitution des zu Lernenden in der Erwachsenenbildung folgendermaßen präzisieren:

- Das zu Lernende entsteht aus den Bedürfnissen und Problemlagen des sozialen Lebens und der gesellschaftlichen Tätigkeiten von Individuen und sozialen Gruppen.
- Die Entwicklung der Bildungsthemen geschieht, indem von den Lerninteressierten vertretene oder bei ihnen vermutete Wissens- und Fähigkeitswünsche und von den Lehrenden vertretene Wissensbestände und Bildungsintentionen miteinander verbunden werden.

Die Entstehung von Themen für die Erwachsenenbildung kann unterschiedlich verlaufen. Es lassen sich vor allem zwei verschiedene Typen der Entstehung von Weiterbildungsthemen unterscheiden.

15.1 Berufliche (Weiter-)Bildung

Der erste Typ ist in dem Sachverhalt begründet, dass in den konkreten gesellschaftlichen Handlungsbereichen, in denen Menschen arbeiten, für die Arbeitsvollzüge spezifische Fähigkeiten benötigt werden. In dem Maße, in dem sich in der Erwerbsarbeit die Arbeitsanforderungen ändern, müssen sich auch die Fähigkeiten der Menschen ändern, die in diesen Handlungsbereichen tätig sind.

Ein Teil dieser erforderlichen Änderungen wird von den Menschen im Alltag ihres Handelns mitvollzogen. Ein anderer Teil der erforderlichen Fähigkeitsänderungen macht jedoch die Erfindung von Themen notwendig, die in Qualifizierungsmaßnahmen oder beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen bearbeitet werden. In diesen Fällen folgen die Weiterbildungsthemen den für erforderlich gehaltenen Änderungen in den Qualifikationserfordernissen. Dieser Typ der Themenentstehung gilt für den Bereich der betrieblichen, aber auch der überbetrieblichen und außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung. Hier besteht also ein klarer Systemzusammenhang zwischen der Veränderung im konkreten Handlungszusammenhang, dem Weiterbildungsthema und der Anwendbarkeit des Gelernten in der Praxis. Zu erwarten ist, dass in diesem beschriebenen Systemzusammenhang auch in Zukunft ständig neue Themen entstehen. Das beruht darauf, dass in sämtlichen gesellschaftlichen Handlungsbereichen, in denen professionelle, das heißt fachlich zuverlässige Arbeit geleistet wird, ökonomisch, technisch und organisatorisch bedingte Änderungen stattfinden werden (Baethge/Baethge-Kinski 1994).

Welche Weiterbildungsthemen dabei entstehen, kann niemand mit Sicherheit voraussagen. Aus erwachsenenpädagogischer Sicht kann jedoch empfohlen werden, sich mit dem Verhältnis von „Weiterbildung und Beruf“ (Arnold 1994a) sowie

„Weiterbildung und Technik“ (Faulstich 1994) auseinanderzusetzen. Das kann zu einer Sensibilisierung für die vielfältigen Veränderungen und Probleme in Arbeit und Beruf führen, die die Grundlage für die Entwicklung konkreter Weiterbildungsthemen bilden.

Es handelt sich um ein breites Themenspektrum, das in dem beschriebenen Systemzusammenhang entsteht. Immer geht es darum, dass das Gelernte auch praktisch angewendet werden kann. Aber das praktisch Anwendbare kann in dem einen Fall heißen: „Word for Windows, Textverarbeitung“, also fachlich eng ausgelegt sein. In einem anderen Fall kann es sich um ein „Telefontraining“ handeln, was eine Ausweitung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit beinhaltet. In einem weiteren Fall kann es um eine Kombination von fachlichem Können, Umgangs-, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit gehen, die integriert zu erwerben sind. Immer aber wird es bei den Themen, die im Systemzusammenhang von Erwerbsarbeit und anderen professionellen Tätigkeiten entstehen, darum gehen, durch ihre Bearbeitung die Qualität der Handlungsfähigkeit den Veränderungen der Arbeitsanforderungen anzupassen.

Das schließt nicht aus, dass dabei auch persönlichkeitsbildende Themenaspekte eine Rolle spielen. Bei der Umstellung von planwirtschaftlich zu marktwirtschaftlich geführten Unternehmen ist die Beachtung von Einstellungs- und Wertungsaspekten sogar unabdingbar (Heyse/Erpenbeck 1997). Das Gleiche gilt für Umstellungsprozesse in privatwirtschaftlich geführten Unternehmen, bei denen Produktkonversionen oder andere Umstellungen stattfinden. Hier geht es in der Regel um fachübergreifende komplexe Aufgaben und dementsprechende Themenkombinationen, die auch persönlichkeitsbildende und partizipative Aspekte enthalten (Peters 1994, 1996).

Die bisher beschriebene berufliche Weiterbildung, die in der Form organisierten Lehrens und Lernens zu konkreten Themen stattfindet, wird seit dem Anfang der 90er Jahre als nicht mehr hinreichend angesehen. Was Angehörige des höheren und mittleren Managements sowie die Beschäftigten allgemein wegen der innerbetrieblichen Umstellungen lernen müssen, muss zunehmend arbeitsintegriert gelernt werden. Zur Kennzeichnung dieses Typs von betrieblicher Weiterbildung werden Begriffe wie „Lernen im Prozess der Arbeit“ oder „Arbeitsplatznahes Lernen“ verwendet. Was damit gemeint ist, kann entsprechenden Projektberichten entnommen werden. *Danach geht es im „Lernen im Prozess der Arbeit“ nicht in erster Linie um die Aneignung neuen Wissens und neuer Fähigkeiten, die bereits fertig vorliegen, sondern um die Entfaltung der bei den Beschäftigten vorhandenen Lernpotentiale und die Erarbeitung der neuen erforderlichen Fähigkeiten in der Gruppe* (Antoni 1996; Faulstich 1998, 147-161; Kufer 1992; Severing 1996). Dennoch gilt sowohl für dieses arbeitsintegrierte Lernen als auch für das organisierte berufliche Lernen: Die Themen oder das zu Lernende in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung entstehen in einem *spezifischen Systemzusammenhang*, in dem abhängige Erwerbsarbeit und unternehmerisches Wirtschaften aufeinander angewiesen sind.

15.2 Allgemeine und politische (Weiter-)Bildung

Bei einem weiteren Typ der Entstehung von Weiterbildungsthemen handelt es sich um Themen, die bestimmten Bereichen kultureller Tätigkeit und des sozialen Zusammenlebens außerhalb der Erwerbsarbeit entnommen sind. Es geht um den in der Regel so genannten Bereich der *allgemeinen und der politischen Erwachsenenbildung*. Die Weiterbildungsthemen, die hier erfunden werden, entstehen aus den kulturellen, sozialen und personhaften Bedürfnissen einzelner Menschen oder kleiner Gruppen. Einige der dabei entstehenden Themenbereiche erinnern an schulische Unterrichtsfächer wie etwa „Fremdsprachen“, „Deutsche Sprache und Literatur“ oder „Zeichnen und Malen“. Andere scheinen demgegenüber eindeutig originäre Erfindungen der Erwachsenenbildung zu sein, wie etwa die „Gesundheitsbildung“ und der Bereich „Erziehung, Psychologie und sozialer Umgang“.

Insgesamt gilt jedoch für alle diese Themenbereiche, dass sie weder schulischen Rahmenrichtlinien folgen noch aus dem zuvor beschriebenen beruflichen bzw. professionellen Systemzusammenhang entstehen. Vielmehr wird der Zuschnitt dieser Weiterbildungsthemen von den Bildungsbedürfnissen der Erwachsenen gesteuert. Das andere Steuerungsmoment sind die Bildungsintentionen der in der kulturellen Erwachsenenbildung pädagogisch tätigen Personen.

Die Themen und Themenbereiche, die hier durch das Zusammenkommen von individuellen Weiterbildungsbedürfnissen einerseits und Weiterbildungsintentionen von Erwachsenenpädagogen andererseits entstehen, haben eine im Prinzip unbegrenzte Streubreite. In erster Linie werden allgemeine und politische Bildungsthemen von den Volkshochschulen und den anderen nach Landesgesetzen öffentlich anerkannten und öffentlich geförderten Institutionen der Erwachsenenbildung ständig angeboten und weiterentwickelt. Einen Eindruck von den Themenbereichen und Themen, die auf die beschriebene Weise zustande kommen, vermittelt das Programm einer großstädtischen Volkshochschule, in dem folgende Bereich ausgewiesen sind:

- Mensch und Gesellschaft,
- Gesundheit und Umwelt,
- Sprachen und Länder,
- Beruf und Wirtschaft,
- Kultur und Freizeit.

Themenbezogene Bildungsbedürfnisse des einzelnen Menschen und intentional auf die Erzeugung von Lernprozessen angelegte Bildungsthemen, die von Erwachsenenpädagogen entwickelt werden, entstehen auf je spezifische Weise. Anders als bei der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung besteht hier kein Systemzusammenhang. Zwischen den themenbezogenen Bildungsbedürfnissen des individuellen Menschen und den themenbezogenen Bildungsintentionen der erwachsenenpädagogisch Tätigen besteht eine prinzipielle Unabhängigkeit. Gleich-

zeitig bestehen jedoch zwischen den Erwachsenen und den Erwachsenenpädagogen aufgrund ihrer Zeitgenossenschaft einige allgemeine Gemeinsamkeiten. Zweierlei gilt:

Alle Erwachsenen haben Sozialisations-, Lern- und Erziehungserfahrungen. Sie verfügen daher über Vorstellungen und Wertungen in Bezug auf Bildung und Erziehung, auf Lehren und Lernen, auf Ausbildung und Beruf. Alle Erwachsenen sind daher auf das mit diesen Begriffen Gemeinte ansprechbar. In dem Maße, in dem es gelingt, hierüber ins Gespräch zu kommen, wird der Reichtum an Bildungsinteressen und Bildungserwartungen bei den Erwachsenen sichtbar.

Zum anderen haben alle Erwachsenen Erfahrungen mit ihrer eigenverantwortlichen Lebensführung in den verschiedenen Lebensbereichen, in denen sie tätig sind. Dazu gehören Arbeit und Freizeit ebenso wie der Umgang mit Behörden und privaten Dienstleistern und natürlich die berufliche Arbeit. Alle Erwachsenen verfügen daher über Kompetenzen und Erfahrungswissen, die sie im Laufe ihres Lebens erwerben. Ebenfalls verfügen sie über Deutungen und mehr oder weniger begründete Urteile, mit denen sie ihr Leben, das Leben anderer Menschen und den Lauf der Welt, im Großen und im Kleinen, beobachten und bewerten. Dies geschieht vor dem Hintergrund ihrer Vorstellungen von einem guten Leben und führt im Laufe ihres Lebens zu teils sehr festen, teils veränderbaren, teils sehr klaren und teils eher diffusen Werthaltungen.

Aus der Sicht der erwachsenenpädagogisch Tätigen wäre es nun hilfreich, wenn etwas darüber bekannt wäre, welche konkreten Bildungsinteressen bei Erwachsenen vorhanden sind, damit auf dieser Grundlage Bildungsthemen entwickelt werden können. Dementsprechende repräsentative Untersuchungen sind in der alten Bundesrepublik zuletzt in den 70er Jahren durchgeführt worden, und auf ihrer Grundlage ist seinerzeit auch, bis zum heutigen Tage, das System der Volkshochschulzertifikate entwickelt worden (Schulenberg 1968, 1978, 1979; Tietgens 1969). In diesen empirischen Untersuchungen war nicht nach konkreten themenbezogenen Weiterbildungsinteressen, sondern allgemein nach der Bildungsbereitschaft Erwachsener gefragt worden. Trotz des zeitlichen Abstandes und des inzwischen erfolgten Mentalitätswandels der Bevölkerung dürften einige Befunde nach wie vor zutreffen oder sogar an Gewicht zugenommen haben. Dazu gehören die inhaltlichen Erwartungen, die an das Weiterbildungsangebot vor allem der Volkshochschulen gerichtet wurden.

Danach, so die Meinung der Befragten, gehöre es zu den primären Aufgaben der Volkshochschule, berufsbezogene und fachlich zuverlässige Angebote zu machen. Für fast genauso wichtig wurden jedoch der allgemeinbildende und den privaten Interessen dienende Zuschnitt des Bildungsangebots gehalten (Schulenberg 1978, 186 u. 224). Weiterhin wurde festgestellt, dass Wissens- und Weiterbildungsinteressen sowohl sozial differieren als auch davon abhängen, wie die Individuen die eigene Lebenssituation interpretieren und wie die Orientierungsmuster beschaffen sind, „mit denen man sich die gesellschaftlichen Lebenszusammenhänge, in denen

man sich bewegt, zurechtlegt und von denen das eigene Handeln bestimmt wird“ (Tietgens 1979, 3-4).

Aus dem Gesagten lässt sich schlussfolgern, dass jegliche thematisch-inhaltliche Akzentuierung von Weiterbildungsinteressen durch Erwachsene eingerahmt ist von personhaften Wertungen und Orientierungsbedürfnissen. Für die Präzisierung von Weiterbildungsthemen ist es daher wichtig, sich auf thematisch akzentuierte Weiterbildungsbedürfnisse Erwachsener nicht unmittelbar einzulassen, weil die damit auf Seiten der Erwachsenen verbundenen Vorstellungen und Erwartungen in ihrer Gesamtheit zuverlässig nicht festgestellt werden können. Ebenfalls unklar bliebe der Aufwand, der zu leisten wäre, wenn zum Beispiel dem einfachen Wunsch entsprochen würde, Griechisch lernen zu wollen, um in Griechenland leben und arbeiten zu können. Vielmehr müssen die erwachsenenpädagogisch Tätigen versuchen, das thematisch-inhaltliche Angebot von sich aus so zu entwickeln, dass potentielle Teilnehmer damit etwas anfangen können. Das heißt, die erwachsenenpädagogisch Tätigen benötigen eigene theoretische Überlegungen und wissenschaftliches Wissen, um Bildungsthemen entwickeln zu können.

Ausgangspunkt solcher Überlegungen können zum einen allgemeine, in der Öffentlichkeit eine Rolle spielende Problemkonstellationen sein, wie etwa „Krieg und Frieden“, „Industrialisierung und Umwelt“ oder „Reichtum und Armut“. Auf dieser allgemeinen Ebene handelt es sich um Problemkonstellationen, über die in den Medien und in wissenschaftlichen Veröffentlichungen ständig berichtet und diskutiert wird. Zu den wissenschaftlichen Veröffentlichungen könnten etwa gehören: „Kampf der Kulturen“ (Huntington 1998) oder „Jahrbuch Menschenrechte 1999“ (1998) oder der „Bericht über die menschliche Entwicklung 1997“ (Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen 1997), in dem es um die Armutproblematik und die Wanderungsproblematik auf dem Globus geht.

Man braucht aber nicht zufällig ins Bücherregal zu greifen oder den ständig neuen Krisenszenarios im Fernsehen zuzusehen, um sich Bildungsthemen einfallen zu lassen. Es kann auch systematisch vorgegangen werden. So gibt es zum Beispiel in der parlamentarischen Demokratie die Einrichtung der Enquetekommissionen oder der Großen Anfragen des Deutschen Bundestages. Die Problemthemen, die hier zur Sprache kommen, werden sowohl wissenschaftlich als auch politisch bearbeitet. Es handelt sich in den meisten Fällen um Themen, bei denen ein allgemeiner politischer Klärungs- und Handlungsbedarf besteht und von denen auf die eine oder andere Weise viele einzelne Menschen betroffen sind. Beispiele von Enquete-Kommissions-Themen der letzten Zeit, aus denen sich konkrete Bildungsthemen entwickeln lassen, sind zum Beispiel: „Mensch und Umwelt“, „Sogenannte Sekten und Psychogruppen“, „Zukunft der Medien“, „Folgen der SED-Diktatur“, „Demographischer Wandel“. Über allgemeine Sorgethemen und Problemlagen wird aber auch in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ zur Wochenzeitung „Das Parlament“ berichtet. Hier schreiben in der Regel Sozialwissenschaftler, in den

meisten Fällen in verständlicher Sprache, über nationale und internationale Themen, wie „Menschenrechtsschutz durch Nichtregierungsorganisationen“, „Arbeitsmarktpolitik in den europäischen Ländern“, „Die Rolle der Regionen“ u. v. a. m. Ein anderer Publikationsort für aktuelle Sorgethemen sind die Dokumentationsseiten der überörtlichen Tageszeitungen. Aber wie entstehen aus allgemeinen Sorgethemen oder Problemkonstellationen sogenannte Bildungsthemen?

Von den meisten der allgemeinen Problemkonstellationen kann, wie schon gesagt, vermutet werden, dass sie konkret vor Ort für die Menschen eine Rolle spielen. Es besteht daher die Möglichkeit, aufgrund allgemeiner Problemlagen das eine oder andere konkrete Bildungsthema zu entwickeln. Das heißt, die erwachsenenpädagogisch Tätigen müssten sich der allgemeinen Problemlage und der konkreten Seite davon, wie sie vor Ort auftritt, vergewissern, um entscheiden zu können, ob es Sinn macht, daraus ein längerfristiges Bildungsthema oder -projekt zu entwickeln. Wie das geschehen kann und welcher Aufwand dafür nötig ist, kann einschlägigen Veröffentlichungen entnommen werden. In ihnen wird versucht, den Zusammenhang allgemeiner Problemlagen und die Entwicklung konkreter Bildungsthemen zu klären. Zu folgenden Problemlagen und Bildungsthemen sind Veröffentlichungen greifbar:

- Ökologie und Umwelt (Berger u.a. 1991; Apel u.a. 1993),
- Politik und Politikvermittlung (Sarcinelli 1990 u.a.; Nuissl u.a. 1992; Hufer 1995),
- Informations- und Kommunikationstechniken (Ahlheim 1986; Petsch u.a. 1989; von Rein 1996; Kubicek u.a. 1998),
- Alternde Gesellschaft (S. Kade 1994a, 1994b, 1997),
- Gesundheit (Blättner 1998; Gesundheit 1998),
- Multikulturalität und Kulturpolitik (Glaser 1992; Schlutz 1994; Kultur 1994; Interkulturelles Lernen 1994; Perspektiven kultureller Bildung 1994; Fotografie und Erwachsenenbildung 1995; Hansen 1996; Wenning 1996; Kiesel u. a. 1997).

Zu einer großen Zahl anderer allgemeiner Problemlagen und Krisenthemen gibt es bisher keine Versuche, entsprechende Bildungsthemen zu entwickeln. Ein naheliegendes Beispiel für solch ein bisher „liegendebliebenes“ Thema ist das folgende: Es handelt sich um die empirischen vergleichenden Studien der OECD, in denen die Anforderungen an die Sprachkompetenz der Bevölkerung aufgrund des industriellen Wandels dargestellt werden (Grundqualifikationen 1996; Literacy Skills 1997). Daraus könnte die Frage entwickelt werden, ob es sinnvoll ist, langfristig ein Weiterbildungsprojekt zur Vermittlung von Grundqualifikationen und zur Anhebung der Literalität in Deutschland auf den Weg zu bringen, oder ob es hinreichend ist, wenn einige Volkshochschulen Alphabetisierungskurse für deutschsprachige funktionale Analphabeten anbieten. Ein erster Blick in die vorliegenden Untersuchungen würde es bereits nahelegen, eine differenzierte und gestufte Struktur von Bildungsthemen zum Erwerb derjenigen Kompetenzen zu ent-

wickeln, die auf den verschiedenen Literalitätsstufen in einer industriell entwickelten Gesellschaft benötigt werden.

Auf die Frage nach der Entstehung des zu Lernenden oder der Lerninhalte in der Erwachsenenbildung ist in diesem Kapitel im Hinblick auf die beruflich-betriebliche und im Hinblick auf die allgemeine und politische Bildung ausführlich eingegangen worden. Dabei konnte geklärt werden, dass Probleme und Themen des gesellschaftlichen Wandels nicht von vornherein auch Bildungsthemen sind. Aus diesem Grunde gibt es in der Erwachsenenbildung eine eigenständige Theoriedebatte, die sich auf die Problematik des Konstitutionszusammenhang von allgemeinen Problemlagen bzw. Sorgethemen und der Möglichkeit der Entwicklung von konkreten Bildungsthemen beschäftigt. Ich nenne diese Debatte *Bildungsthemenentwicklungsdebatte*. Wie das Beispiel der Literalitätsproblematik zeigt, entstehen im gesellschaftlichen Wandel ständig neue Problemlagen und Themen, zu denen eine Bildungsthemenentwicklungsdebatte geführt werden sollte. Dies geschieht bisher nur in unzureichendem Maße. Meiner Meinung nach sollte daher die Beschäftigung mit der Bildungsthemenentwicklungsdebatte zum festen Bestandteil des Studiums der Erwachsenenbildung gehören. Entsprechende Lehrforschungsprojekte in Zusammenarbeit mit der Erwachsenenbildungspraxis wären naheliegend.

16. Formen des Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung

Geplant und durchgeführt werden von den Institutionen der Erwachsenenbildung Kurse und Lehrgänge, Vorträge und Vortragsreihen, Gesprächskreise und Seminare, Foren und Podiumsdiskussionen, Studienreisen und Expeditionen usw. Der Oberbegriff für diese Vielfalt von Veranstaltungen lautet „Veranstaltungsform“. Eine Veranstaltungsform in der Erwachsenenbildung ist also die Organisationsform, die benötigt wird, damit gelehrt und gelernt werden kann. Über die Veranstaltungsform, in der eine Bildungsveranstaltung angeboten werden soll, wird im Rahmen des professionellen Handlungszyklus in einer Weiterbildungsinstitution entschieden (vgl. Kap. 12).

Über die Veranstaltungsformen, die in der Erwachsenenbildung verwendet werden, gibt es keine zusammenfassende Darstellung. Wer sich dennoch einen Überblick verschaffen will, ist daher auf Veröffentlichungen unterschiedlichen Alters angewiesen. Ältere Beschreibungen der in der Erwachsenenbildung üblichen Veranstaltungsformen und ihres didaktisch-methodischen Stellenwerts finden sich in der Loseblattsammlung „Die Volkshochschule“, Bl. 52.000, 71.000; bei Kelber 1977; Knowles-Husén 1963; Ferstl 1984.

In jüngeren Veröffentlichungen werden einzelne Veranstaltungsformen besonders herausgestellt:

- Projektmanagement (Mehrmann 1996),
- Zukunftskonferenz (Bonsen 1996),
- Open Space (Ebeling 1998),
- Formen des Vortrags (Pöggeler 1998),
- Trainings (Heyse/Metzler 1995).

Unter dem Gesichtspunkt der Planung des Lehrangebots genügt es aber nicht, sich auf die Festlegung der benötigten Veranstaltungsform zu beschränken.

Wer das Lehrangebot plant, muss Aussagen machen und Entscheidungen fällen zu folgenden Punkten:

1. Thema und Anspruchsniveau,
2. Lernziele und Bildungsintentionen,
3. Abschlussprüfung/Teilnahmebescheinigung,
4. Veranstaltungsform,
5. Arbeitsweisen (Arbeitsformen, Arbeitsmittel, Arbeitstätigkeiten),
6. primäre Adressaten/Zielgruppe(n),
7. Qualifikationen der/des pädagogisch Tätigen,
8. Zahl der in der Veranstaltung pädagogisch Tätigen,
9. Termine
10. Zahl der Unterrichtseinheiten,
11. Mindestzahl/Höchstzahl der Teilnehmer,
12. Veranstaltungsort (Stadtteil, Gebäude, Raum),
13. Kosten und Finanzierung,
14. Teilnehmergebühren.

Durch die Bestimmung und Festlegung dieser Angaben kann eine Veranstaltung mit allem, was dazugehört – einschließlich ihrer organisatorischen Form -, so geplant werden, dass sie zustande kommen kann und, das ist äußerst wichtig, von außen her für die Lerninteressenten und die Öffentlichkeit sichtbar wird. Erkennbar werden soll, dass es sich um eine Veranstaltungsform handelt, bei der es um Lehren und Lernen geht. Veranstaltungsformen der Weiterbildung sind eine besondere Form von Dienstleistung in der Gesellschaft (Schlutz 1997). Der Formulierung der Ankündigungstexte muss daher besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden (Gnahn 1998).

Zum Zweck der Übersichtlichkeit lassen sich die oben genannten 14 Planungspunkte zu *fünf Planungsblöcken* zusammenstellen.

Planungsblock A:

- Thema und Anspruchsniveau,
- Lernziele und Bildungsintentionen,

- Abschlussprüfung/Teilnahmebescheinigung,
 - primäre Adressaten/Zielgruppen,
- Planungsblock B:
- Zahl der in der Veranstaltung pädagogisch Tätigen,
 - Qualifikationen der/des pädagogisch Tätigen,
- Planungsblock C:
- Veranstaltungsform,
 - Arbeitsweisen (Arbeitsformen, Arbeitsmittel, Arbeitstätigkeiten),
 - primäre Adressaten-Zielgruppe(n);
- Planungsblock D:
- Termine,
 - Zahl der Unterrichtseinheiten,
 - Veranstaltungsort (Stadtteil, Gebäude, Raum);
- Planungsblock E:
- Kosten und Finanzierung,
 - Teilnehmergebühren.

Dass die Klärung der Finanzen als letzter Planungsblock genannt wird, schließt nicht aus, dass von vornherein ein Finanzierungsrahmen besteht. Aber zur Durchsetzung von neuen Bildungsangeboten bildet eine durchdachte inhaltliche und organisatorische, also makrodidaktische Planung die Voraussetzung. Auf der Grundlage eines vorliegenden Entwurfs zu den Planungsblöcken A – D kann über die Modalitäten der Finanzierung und damit schlussendlich über die Machbarkeit der in Frage stehenden Bildungsveranstaltung entschieden werden.

Im Unterschied zur gottesdienstlichen Predigt, zur katechetischen oder handwerklichen Unterweisung sowie zum frontalen Unterricht in den allgemeinbildenden Schulen haben sich bewegliche Formen des Lehrens und Lernens für Kinder und Jugendliche erst um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert zaghaf entwickelt. In der Erwachsenenbildung sind die traditionellen Formen der Unterweisung und des Unterrichts lange Zeit einfach übernommen worden. Es sind aber daneben seit dem 19. Jahrhundert Veranstaltungsformen der Arbeiter- und Volksbildung entstanden, die eng mit den damaligen Demokratisierungsbewegungen und gesellschaftlichen Veränderungen verbunden waren. So ist die Entstehung des Vortragswesens im 19. Jahrhundert ohne die Garantie der Versammlungsfreiheit und des Koalitionsrechts nicht vorstellbar. Und bis zum heutigen Tage bilden die demokratischen Grundrechte die Grundlage für Podiums- und Forumsveranstaltungen (Die Volkshochschule, Bl. 11.100, 11.160, 11.166).

Die Arbeitsgemeinschaft als Form der intensiven Volksbildung im Gegensatz zur Vortragsveranstaltung ist in der Zeit der Weimarer Republik nachdrücklich gefordert worden (Henningens 1959, 71-86). Diese Vorstellung von den intensiven gegenüber den weniger intensiven Veranstaltungsformen wird bis zum heutigen

Tage vertreten. Lernprojekte (Frey 1996) in zusammenhängenden Zeitblöcken gelten als vorteilhaft. Gleiches gilt für die Veranstaltungen, bei denen verschiedene Formen kombiniert werden, wie etwa Seminar und Exkursion (Handschuh 1980) oder Studienbegleitzirkel in Verbindung mit Radio- oder Fernsehsendungen und Studienbriefen (Dohmen u. a. 1970). Fernunterricht und Fernstudium (Peters 1997) sind inzwischen als eigenständige Formen ebenfalls fest etabliert.

Allen diesen Veranstaltungsformen der Erwachsenenbildung ist gemeinsam, dass es sich bei ihnen um „*organisiertes Lernen*“ handelt, das auf eine Unterrichtsstunde von 45 Minuten Dauer zurückgerechnet werden kann. So lange dies möglich ist, stellen die älteren und die jüngeren sowie die in Zukunft sich neu entwickelnden Veranstaltungsformen die Rahmenbedingungen dar, die es dem demokratischen Verwaltungsstaat möglich machen, die Veranstaltungen der Erwachsenenbildung aus öffentlichen Mitteln zu unterstützen. Sich mit dem Begriff der Veranstaltungsform als Bedingungsrahmen für organisiertes Lernen ausdrücklich auseinanderzusetzen, scheint mir angesichts der zu erwartenden Entwicklungen im Feld des sogenannten „*selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens*“ oder des „Lernens im Prozess der Arbeit“ wichtig zu sein. Veranstaltungsformen stellen im gesellschaftlichen Wandel eine demokratisch legitimierte Rahmenbedingung dar, damit persönlichkeitsbildende und die individuellen Kompetenzen fördernde Lernprozesse zustande kommen können.

17. Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung

Für das Lehren und Lernen in der Schule wie in der Erwachsenenbildung gilt, dass es sich um eine geplante, zielgerichtete Tätigkeit handelt, die in Veranstaltungsformen stattfindet, die speziell zum Zweck des Lehrens und Lernens organisiert werden. Flechsig/Haller bezeichnen diese Tätigkeiten als „didaktisches Handeln“ (1975). Das Durcharbeiten dieses Buches ist zu empfehlen, weil es ausführlicher angelegt ist als der später von Flechsig veröffentlichte Beitrag „Ebenen didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung“ (1989). (Dieser Beitrag bildet die systematische Grundlage für den Abschnitt „Studienhinweise“ in Kap. 7. Eine kurze Beschreibung der didaktischen Handlungsebenen wurde in Kap. 6 gegeben.) Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden in die Beschäftigung mit dem Begriff „didaktisches Handeln“ in der Erwachsenenbildung eingeführt werden. Dabei beschränke ich mich auf die Handlungsebenen, auf denen Lehrende und Lernende direkt miteinander umgehen oder dieser Lehr-Lern-Umgang pädagogisch vorbereitet wird.

Durch den Begriff des didaktischen Handelns wird zum Ausdruck gebracht, dass der Lehrende versucht, dem Lernenden etwas zu erklären, so dass dieser es versteht und selbständig damit umgehen kann.

Insofern wird nicht nur in Schule und Erwachsenenbildung, sondern auch im Alltag didaktisch gehandelt. Als erstes kann daher festgehalten werden, dass alle Menschen und nicht nur studierte Pädagogen mehr oder weniger gut didaktisch handeln können.

Die Wissenschaft vom didaktischen Handeln beginnt damit, dass sie in Bezug auf diesen aus dem Alltag bekannten Vorgang Fragen stellt:

1. Was wird erklärt?
2. Auf welche Art und Weise wird erklärt?
3. Warum wird verstanden?
4. Wie kommt es dazu, dass mit dem Verstandenen selbständig umgegangen wird?

Didaktisches Handeln ist eine kommunikative Tätigkeit, bei der es immer um ein „Etwas“, um einen bestimmten Sachverhalt geht. Die Sache, der Modus der Kommunikation, das Verstehen und die Entstehung der Fähigkeit, mit dem Verstandenen selbständig umgehen zu können, gehören also, wie die Alltagserfahrung zeigt, untrennbar zusammen, sie können aber analytisch unterschieden und differenziert beschrieben werden. Im Folgenden soll daher auf die einzelnen Fragen eingegangen, dabei der Zusammenhang des didaktischen Handelns jedoch nicht vergessen werden.

17.1 Was wird erklärt?

Das zu erklärende „Etwas“ wird in der Didaktik mit den Termini „*Lerninhalt*“, „*Stoff*“ oder „*Thema*“ belegt oder auch als „das zu Lernende“ (vgl. Kap. 15) bezeichnet. Lerninhalte – diesen Terminus werde ich im Folgenden weiterverwenden – sind Wissens- oder Fähigkeitausschnitte aus einem sehr viel größeren Wissens- oder Fähigkeitenbestand. Ein Beispiel: Die Fahrlehrerin erklärt der Fahr Schülerin nicht, warum das Auto fährt, sondern was sie in welcher Reihenfolge tun soll, damit das Auto fährt. Anders, aber dennoch ähnlich ist es bei der Ausbildung zur KFZ-Mechanikerin oder beim Studium zur Diplom-Ingenieurin. In jedem Fall handelt es sich um spezifisch ausgewählte Wissens- und Fähigkeitausschnitte. Das Ausschnitthafte von Lerninhalten gilt auch für Lerninhalte aus geistes- und sozialwissenschaftlichen Wissens- und Fähigkeitenbeständen. Zum Zwecke des Lernens zusammengestellte Wissens- und Fähigkeitausschnitte entstehen durch didaktische Reduktion (Siebert 1996, 222-225; Weinberg 1975, 115-145, wiederabgedruckt 1991). Wie diese didaktische Reduktion bezogen auf konkrete Sachgebiete oder Lernfelder der Erwachsenenbildung begründet und beschrieben wer-

den kann, findet sich im Handbuch „Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen“ zu folgenden Lerninhalten: „Didaktik der kulturellen Bildung“ (6.90.20.), „Didaktik der geschichtlichen Bildung“ (6.90.30), „Didaktik interkultureller Bildung“ (6.09.80). Unabhängig von konkreten Beispielen lässt sich der Vorgang der *didaktischen Reduktion* als didaktische Reduktionsmethode beschreiben, bei der ein Fragenkatalog abgearbeitet wird (Döring 1983, 26-28; 1991, 119-129).

Aber mit der didaktischen Reduktion allein ist es nicht getan. Dazu kommen muss die *didaktische Rekonstruktion*. Damit ist die Reihenfolge gemeint, in die der reduzierte Lerninhalt gebracht werden sollte, damit er lernbar wird. „Der reduzierte Stoff wird teilnehmergeerecht aufbereitet und angereichert, z. B. durch Beispiele, Übungen, eigene Erfahrungen“ (Siebert 1996, 224).

17.2 Auf welche Art und Weise wird erklärt?

Mit dem Begriff der didaktischen Rekonstruktion ist bereits darauf hingewiesen worden, dass es wichtig sei, sich genau zu überlegen, wie der Lerninhalt angeordnet sein sollte, damit das inhaltlich Gemeinte vom Lernenden mitvollzogen, also gelernt werden kann. Zur erfolgreichen Art und Weise des Erklärens gehört daher beim Sprechen eine gedankliche Vorgehensweise, die klar erkennen lässt, wie aus dem anfangs Gesagten das darauf Folgende entsteht; oder, umgekehrt formuliert, wie sich das zuletzt Gesagte aus dem vorher Gesagten ergibt. Der Reihenfolge der zu lernenden Inhalte sollte daher besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Allerdings gibt es keine allgemeingültige oder richtige Reihenfolge, in der Lerninhalte zu ordnen wären. Vielmehr gibt es unterschiedliche „didaktische Theorien“, die hierzu auch unterschiedliche Vorgehensweisen nahelegen (Siebert 1996, 73-93). Angesichts der nach wie vor weit verbreiteten Praxis, in der es lediglich um das Beibringen von Wissen geht, sollten in der Erwachsenenbildung die subjektive Befindlichkeit und der kulturelle Hintergrund der Lernenden beachtet werden, damit sie sich das zu Lernende erarbeiten können. Das kann zustande kommen, wenn sich dabei didaktisches Handeln an den didaktischen Prinzipien orientiert, die sich in der Erwachsenenbildung inzwischen bewährt haben. Dazu gehört die „*Adressatenorientierung*“ (Bönsch 1991) ebenso wie die „didaktischen Prinzipien“, die Siebert (1996, 97-202) beschreibt. Varianten didaktischer Theorien und Prinzipien werden auch im Handbuch „Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen“ beschrieben (Kap. 6.30, 6.40).

17.3 Warum wird verstanden?

Wenn im Alltag A auf B zugeht, um sich etwas erklären zu lassen, und B, ohne sich gestört zu fühlen, A die gewünschte Erklärung gibt, dann gelingt – mit hoher

Wahrscheinlichkeit – die Verständigung, weil sowohl A etwas wissen will als auch B bereit ist, die bestmögliche Erklärung zu geben. Zur Erklärung formuliert der pädagogische Volksmund in diesem Fall: Die Verständigung gelingt, weil beide motiviert waren. Richtig ist, dass A und B sich wechselseitig *bewusst* wahrgenommen haben und *verständlich wollten*. Sowohl A als auch B praktizieren also ein bewusst gesteuertes Verhalten. Die Verständigung gelingt, weil beide über die dafür benötigten kognitiven Fähigkeiten verfügen und ebenfalls die Bereitschaft zu ihrer Betätigung aufbringen. Wir haben es also, wenn es um die Frage nach den Möglichkeiten der Verständigung zum Zwecke des Erwerbs von neuem Wissen, also um Lernen geht, mit einer *kognitionswissenschaftlichen Fragestellung* zu tun. Aus kognitions- und entwicklungspsychologischer Sicht lassen sich die psychischen Gegebenheiten beim Lernen als Erwerb von Neuem als ein Zusammenwirken kognitiver, motivationaler und situativer Merkmale beschreiben. Das didaktische Handeln, das darin besteht, Lernaufgaben zu stellen und Lerntätigkeiten abzufordern, sollte versuchen, dies unter Beachtung der genannten psychischen Gegebenheiten zu tun, damit Lernergebnisse im Sinne der Lehrintentionen zustande kommen können (Skowronek 1990). Angesichts der steigenden Anforderungen an die kognitiven Kompetenzen der Menschen halte ich es für sinnvoll, sich bei der Weiterentwicklung des didaktischen Handelns stärker als bisher an kognitionswissenschaftlichen Anätzen zu orientieren (Le Boudec 1990; Nolda 1986; Anderson 1996).

17.4 Wie kommt es dazu, dass mit dem Verstandenen selbständig umgegangen wird?

Zu den Erfahrungen mit dem Lernen in der Schule gehört es, dass Lernerfolge als Ergebnisse des Lehrens durch angeleitete oder selbständige, mündliche oder schriftliche, selbstbestimmte oder fremdbestimmte Evaluationsverfahren festgestellt und bewertet werden können. Solche Umgangsformen mit dem Gelernten am Ende von Unterrichts- oder Lehrgangabschnitten gibt es auch in der Erwachsenenbildung (Gerl/Pehl 1983; Tietgens 1990). Damit ergeben sich jedoch gleichzeitig mindestens zwei weitere Fragen. Die Anwendung des Gelernten in der Form eines Prüfungs- oder Evaluationsverfahrens am Ende eines Bildungsabschnitts sagt wenig oder gar nichts darüber aus, ob mit dem Gelernten im wirklichen Leben selbständig umgegangen werden kann oder wird. Zum anderen stellt sich die Frage nach dem Geschehen im Kopf, das von den einen als „Lernen“, von den anderen als „inneres Wachstum“ und von noch einmal anderen als „Aneignung“ beschrieben wird.

Um mit dem Zweiten zu beginnen. Geht man von der Frage aus, wie die Welt in den Kopf kommt (Fischer 1985), dann besteht inzwischen eine allgemeine Übereinstimmung darüber, dass Wahrnehmung und Verarbeitung des Wahrgenom-

menen aktive geirhnliche Tätigkeiten sind. Dies geschieht als sich selber organisierender Vorgang, bei dem in Bruchteilen von Sekunden Wahrgenommenes bewertet, das heißt vergessen oder registriert und mit dem vorhandenen Wissen verknüpft wird. Damit steht auf diese Weise Erfahrenes in der Form des Gedächtnisses als Tatigkeitspotential zur Verfügung. Es kann jederzeit aktiviert werden. Es handelt sich um *emotional-kognitive Verarbeitungsprozesse* (Schmidt 1994, 217-228). Deshalb sind durch didaktisches Handeln angeregte Lernprozesse ebenso wie auch sogenannte selbstgesteuerte Lernprozesse kein ausschließlich rationaler Vorgang. Es besteht weder in dem einen noch in dem anderen Fall ein kausalistisches Ursache-Wirkung-Verhältnis zwischen intentionalem Steuerungsanspruch und dem Verlauf der Lernaktivität selber. Insbesondere das beim didaktischen Handeln Gemeinte, das mit Hilfe der Sprache übermittelt wird, ist daher in aller Regel uneindeutig und daher mit einer hohen Irrtumswahrscheinlichkeit behaftet (Tietgens 1981, 80-99). Ähnliches gilt für das selbstgesteuerte Lernen (Friedrich/Mandl 1997, 237-293). Allerdings zeigt das Beispiel des selbstgesteuerten Lernens auch, dass und wie das kognitiv-reflexive Selbststeuerungspotential über den jeweils schon vorhandenen Stand hinaus weiterentwickelt werden kann, nämlich durch entsprechende selbstreflexive Trainings.

Gegenüber der von mir bevorzugten Sichtweise auf das Lernen als „Tätigkeit im Kopf“ gibt es andere Sichtweisen, die eher von der Tiefenpsychologie oder der humanistischen Psychologie beeinflusst sind. Zu ihnen gehören der sogenannte „personenzentrierte Ansatz“ (Gerl 1995) oder der Ansatz der „Handlungshermeneutik“ (S. Kade 1990). Letzterer gewinnt sein Wissen über das Lernen im Kopf durch die Arbeit in sogenannten Interpretationswerkstatten (Arnold u.a. 1998).

Zu beantworten ist jetzt nur noch die oben an erster Stelle genannte Frage danach, wie es denn aufgrund des Gelernten dazu kommen kann, das damit in der Alltagspraxis auch selbständig umgegangen wird. Ganz allgemein kann dazu gesagt werden, dass die Anwendung des in einer Bildungsveranstaltung Gelernten in der Praxis davon mitbeeinflusst wird, ob der oder die didaktisch Handelnde und der oder die lernend Handelnde merken oder bewusst daruber sprechen, dass das Lehr-/Lerngeschehen seinen Sinn nicht in sich selber hat, sondern jeder für sich davon etwas hat oder bekommt, das er im wirklichen Leben gut brauchen kann. Ich spreche daher gerne vom *Gebrauchswerttausch, der beim organisierten Lehren und Lernen stattfindet* und über den gesprochen werden sollte. Um sich für die Übertragung des Gelernten in die Praxis zu öffnen, wäre daher eine eigene Bewusstseins-ebene nötig. Die kann durch eine Selbstevaluation in Gang kommen (Tietgens 1990). Wichtig wäre wohl auch, den Bezug des organisierten Lernens zur realen Lebenssituation bewusst herzustellen (Hof 1998; Thiel 1987). Aus der Sicht des didaktischen Handelns käme es darauf an, das Sachverhalte und Probleme strukturierende Lernen als Tätigkeit der Lerner in die Bildungsveranstaltung einzubauen (Dieterich u.a. 1987).

Wahrscheinlich käme es darauf an, sich als didaktisch Handelnder klar zu machen, dass Metakommunikation mit erwachsenen Lernern über das was in der Bildungs-

veranstaltung geschieht, eigentlich naheliegend ist. Das heißt, Einstiege in das „Lernen des Lernens“ (Weinert/Schrader 1997) sollten durch didaktisches Handeln eingeleitet werden, weil dadurch bewusst würde, woraufhin sich das Gelernte transformieren lässt.

Die Frage der Anwendung des Gelernten in der Praxis stellt sich gegenüber dem bisher Gesagten allerdings völlig anders dar, wenn das Lernen in der Praxis selber stattfindet, z. B. als „Lernen im Prozess der Arbeit“ (Bergmann 1996). Beim arbeitsnahen Lernen muss jedoch beachtet werden, dass hierbei „Lernumgebungen“ hergestellt werden, wozu auch das „kooperative Lernen und Arbeiten“ gehört. Diese unmittelbaren Randbedingungen des Lernens in der Praxis wirken sich dann ihrerseits auf den Verlauf und die Reichweite des Lernens aus (Baitsch 1996; Friedrich/Mandl 1997, 253-273).

18. Planung und Evaluation von Kursen und Lehrgängen

Die offene Weiterbildung, die nach den Landesgesetzen gefördert wird, ist dazu verpflichtet, ein für jeden Interessenten offenes Lehrangebot zu planen und in der Form eines Programms zu veröffentlichen. Es darf, von speziellen Ausnahmen abgesehen, keine Zugangsbeschränkungen geben. Verbunden mit dem Grundsatz, dass die Teilnahme an der Weiterbildung freiwillig sein soll, ergibt sich aus der Sicht derer, die das Lehrangebot planen, die Frage, wie es den Erwachsenen nahegebracht werden kann, damit sie sich darüber klar werden können, ob sie daran teilnehmen wollen. Geplant werden Kurse, Lehrgänge, Wochenendveranstaltungen usw., also verschiedenartige Veranstaltungsformen zu konkreten Themen. Dabei sind fünf Aufgabenkomplexe zu bearbeiten. Erstens geht es um die Klärung der Lerninhalte und der Fähigkeiten, die vermittelt werden sollen. Zum anderen muss geklärt werden, welche fachlich ausgewiesenen Experten oder Expertinnen als Lehrende dafür in Frage kommen und gewonnen werden könnten. Zu klären ist drittens, welche Adressatengruppen möglicherweise an dem Thema Interesse haben könnten. Viertens muss geklärt werden, wie die einzelnen Bildungsveranstaltungen finanziert werden können. Fünftens geht es um die Klärung des organisatorischen Rahmens, in dem die Bildungsveranstaltung stattfinden soll, sowie um die räumliche Ausstattung, die für das Lehren und Lernen benötigt wird (Ballewski u.a. 1979; Döring 1991; Jüchter 1978, 1980; Pfeiffer 1990; Programmplanung und Adressatenorientierung 1993; Schäffter 1984; Siebert 1982; Tietgens 1991a).

Diese Arbeiten, die bei der Planung eines Bildungsangebots zu leisten sind, werden in der Literatur mit dem Begriff des makrodidaktischen Handelns belegt. Makrodi-

daktisches Handeln gilt als der Aufgabenbereich, in dem die hauptberuflich in der Weiterbildung Tätigen überwiegend arbeiten. Als Prototyp gilt der Fachbereichsleiter oder die Fachbereichsleiterin einer Volkshochschule. Allerdings hat seit der Mitte der 80er Jahre die Zahl derjenigen zugenommen, die unmittelbar lehrend in den Kursen und Lehrgängen arbeiten und dies als Honorarkräfte ohne einen festen Erwerbsarbeitsplatz tun. Diese auf ihre Tätigkeit als Honorarkräfte in der Weiterbildung angewiesenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen in sehr vielen Fällen auch makrodidaktisch tätig sein, weil sie darauf bedacht sein müssen, sich neue Arbeitsmöglichkeiten selber zu erschließen. Dazu können Tätigkeiten in Weiterbildungsmaßnahmen des 2. Arbeitsmarktes (Klähn 1998) gehören, bei denen Kenntnisse in Projektmanagement ebenfalls erforderlich sind (Mehrmann 1996; Sasse 1994). Studierenden der Erwachsenenbildung ist daher zu empfehlen, sich mit dem makrodidaktischen Aufgabenbereich intensiv auseinanderzusetzen.

Mit der Planung eines Kurses oder Lehrgangs, einer Fortbildungs- oder Umschulungsmaßnahme, also mit der Planung eines Lehrangebots ist es jedoch nicht getan. Die Frage ist: Wie kommt auf der Grundlage des geplanten Lehrangebots eine reale Weiterbildungsveranstaltung zustande? Darauf gibt es bei offenen und frei zugänglichen Lehrangeboten keine einfache und auch keine verallgemeinerungsfähige Antwort. Was dazu praktisch auf der Ebene des Weiterbildungsmanagements gesagt und empfohlen werden kann, ist bereits in Kap. 12 beschrieben worden. An dieser Stelle soll daher auf das in der Frage enthaltene Grundproblem des Zustandekommens von Lehrveranstaltungen eingegangen werden, wenn die Erwachsenen zur Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung nicht gezwungen werden können, sondern über die Teilnahme oder Nichtteilnahme frei entscheiden sollen (vgl. auch Kap. 16).

Das Grundproblem besteht darin, dass das Lehrangebot mit seiner Thematik und seinen Weiterbildungsintentionen sich seine an Weiterbildung interessierten Erwachsenen suchen muss. Andererseits müssen die am Weiterlernen interessierten Erwachsenen in der Lage sein, die mit einem Lehrangebot verbundenen Intentionen wahrzunehmen, um entscheiden zu können, ob die angebotene Bildungsveranstaltung ihren Erwartungen entspricht. Zwischen dem institutionellen Lehrangebot, das seine Teilnehmer sucht, und den Weiterlernerwartungen der Erwachsenen, die ihre Lehrangebote suchen, muss sich also eine Passung oder *Erwartungskonkordanz* herstellen. Diese Konkordanz der beiderseitigen Suchbewegungen (Tietgens 1981, 81; 1992, 96-128) ist also die zwingende Bedingung der Möglichkeit für das Zustandekommen einer organisierten Weiterbildungsveranstaltung. Die Konkordanz der Suchbewegungen ist allerdings ein wenig zuverlässiges, sondern ein eher sich leicht verflüchtigendes Konstrukt. Das beruht darauf, dass es sich bei der Erwartungskonkordanz um einen wechselseitigen Wahrnehmungs- und Beeinflussungsvorgang handelt. Der kann jedoch nicht als kausalistisches Verursachungsverhältnis verstanden werden. Vielmehr handelt es sich um ein zwischenmenschliches Verständigungsverhältnis. Mit dem Begriff der Verständig-

gung zwischen Menschen ist nicht der Austausch von Informationen gemeint, sondern die wahrnehmende und wertende, also deutende Kommunikation mit Hilfe der Sprache. Das sprachkommunikativ Gemeinte ist aber in der Regel uneindeutig. Das hat weitreichende Folgen für die Lehr-Lern-Kommunikation (Tietgens 1981, 80-99; Schlutz 1984). Die Mentalität der Menschen (Erpenbeck/Weinberg 1993, 50-57), die den wertenden und deutenden Umgang der Menschen beeinflusst, wird damit bestimmend für das Gelingen von Erwartungskonkordanz oder Passung.

Ins Praktische gewendet heißt das, dass die das Lehrangebot anbietende Weiterbildungsinstitution in keinem Fall sicher sein kann, ob aus dem Angebot eine reale Weiterbildungsveranstaltung wird. Daraus ergibt sich ein Weiteres: Das didaktisch durchgeplante Lehrangebot ist ein Suchinstrument! Das Lehrangebot sucht seine Teilnehmerinnen oder Teilnehmer. Aus diesem Grunde sind in der Vergangenheit ausführliche Überlegungen zu der bei Erwachsenen vorhandenen „manifesten Nachfrage“ nach Weiterbildung einerseits, der „latenten Nachfrage“ andererseits sowie dem „potentiellen Bedarf“ an Weiterbildung angestellt worden (Schulenberg 1981). Ebenfalls werden in der institutionalisierten Weiterbildung ständig neue Themen bzw. Lerninhalte erfunden (Kap. 15) und neue Varianten von Veranstaltungsformen (Kap. 16) ausprobiert, um dem Wandel der Lerninteressen der Erwachsenen auf der Spur zu bleiben.

Dennoch werden spätestens in den 90er Jahren die Grenzen der institutionalisierten Lehrangebotsplanung klarer erkennbar, als das noch in den 80er Jahren der Fall gewesen ist. Dafür lassen sich vor allem zwei Gründe angeben.

Der eine Grund kann als Mentalitäts- und Einstellungswandel in Bezug auf das lebensbegleitende Weiterlernen gesehen werden. Angesichts der zunehmenden Zahl von Möglichkeiten, sich als Individuum durch vielfältige Medienangebote auf direktem Wege Informationen zu beschaffen und Fragen zu stellen, erscheint dem Erwachsenen das Suchen und Finden des passenden Weiterbildungsangebots als eine sehr viel aufwendigere Angelegenheit, zu der man sich bewusst entschließen muss. Die aktive Nutzung der neuen Medienwelten zur Informationsbeschaffung und Wissensaneignung steht außer Frage (Kubicek u. a. 1998). Besonders herausgefordert werden durch den „Lernort Multimedia“ die konstruktivistischen Potentiale des sich selber organisierenden individuellen Lernens (Reimann-Rothmeier/Mandl 1998). Ganz allgemein kann erwartet werden, dass die Potentiale für selbstorganisiertes und offenes Weiterlernen den Erwachsenen zunehmend wichtiger werden (Erwachsenenbildung zwischen Anleitung und Selbststudium 1994).

Zum anderen werden sich die Weiterbildungsinstitutionen bei der Planung ihrer Lehrangebote auf das von ihnen Leistbare und Verantwortbare konzentrieren. Das heißt, sie werden sich darauf besinnen, worin ihre besondere makrodidaktische und mikrodidaktische Leistungsfähigkeit und Qualität besteht. Das wird geschehen, indem sie ihre laufende Arbeit, die in der Lehrangebotsplanung und Lehrveranstaltungsrealisierung besteht, ständig evaluierend begleiten. Nur wenn das geschieht,

wird zweierlei gelingen: erstens die Feststellung von Zufriedenheit und Unzufriedenheit der Teilnehmenden und daraus sich ergebende Anregungen zur Weiterentwicklung des Lehrangebots; zweitens eine Evaluation der Weiterbildungsveranstaltungen im Hinblick auf die didaktisch-methodischen Qualitätserwartungen der Lernenden (Tietgens 1990). Hierbei geht es nicht ausschließlich um das, was üblicherweise mit dem Begriff „Qualitätsmanagement“ auch in der Weiterbildung gemeint ist (Faulstich 1995; Merk 1998, 69-79). Mit dem Begriff Evaluation, wie er hier verstanden wird, ist vielmehr in erster Linie die erwachsenenpädagogische Reflexion gemeint, die sich auf den Anspruch des Lehrangebots und das in der Lehrveranstaltung Realisierte bezieht. Geschieht diese erwachsenenpädagogische Evaluation als Evaluation des eigenen Tuns der lehrend Tätigen, dann genügt es, sich als einzelner über den Unterschied zwischen Anspruch und Wirklichkeit und damit über die Qualität des eigenen Tuns Klarheit zu verschaffen (Tietgens 1990).

Die Klärung des Verhältnisses zwischen dem Anspruch des Lehrangebots und der realisierten Qualität in der Lehrveranstaltung wird jedoch auf Dauer als eine von der Weiterbildungsinstitution zu leistende Aufgabe gesehen und praktiziert werden müssen. Das könnte zum Beispiel durch „*Qualitätszirkel in der Weiterbildung*“ (Rogge 1995) geschehen. Dabei würde *nicht die Bewertung* des Unterschieds zwischen Anspruch und Realität im Vordergrund stehen. Gemeint ist etwas anderes, nämlich *die qualitative realitätsnahe Beschreibung* des Unterschieds zwischen intentionaler Planung und davon abweichender Realisierung. Wichtig ist es, sich über die erwachsenenpädagogische Qualität als Resultante des realisierten Erwartungszusammenhangs zwischen Lehrenden und Lernenden und den Anforderungen des zu Lernenden klar zu werden (Arnold 1996, 221-254; Gerl/Pehl 1983; Jagenlauf 1989; Knape 1993; Qualität in der Weiterbildung 1995; Schaffter 1993; Wesseler 1994, 678-683). Anregungen für die Einrichtung von Qualitätszirkeln in der institutionalisierten Weiterbildung dürften sich auch aus dem Forschungskonzept „Pädagogische Reanalysen durch Perspektivverschränkungen“ ergeben (Gieseke 1992).

Auf den vorhergehenden Seiten dieses Kapitels 18 habe ich die Planung und Evaluation von Kursen und Lehrgängen als eine durch professionelle Tätigkeit zu bewältigende Aufgabe beschrieben. Aber zur Planung von Weiterbildungsveranstaltungen gehören auch von der Realität etwas abgehobene theoretische Diskussionen über Sinn und Zweck einzelner Bildungsthemen und darüber, was als wichtig oder weniger wichtig in das Lehrangebot aufgenommen werden soll oder auch nicht. Darin kommt der Anspruch der erwachsenenpädagogisch Tätigen zum Ausdruck, der hinter dem oft zu hörenden oder sich nur im Kopf abspielenden Ausspruch steckt: „Wir können doch nicht immer nur das machen, was die Leute wollen!“. Es handelt sich um eine praxisnahe Debatte über den Sinn und die eigentlichen Aufgaben der Erwachsenenbildung (Siebert 1993). Diese Debatte dient dazu, angesichts der Erwartungen, die von Institutionen und Verbänden vertreten werden, sich des eigenständigen erwachsenenpädagogischen Wollens zu vergewissern und es lebendig zu hal-

ten. Dabei kann es sich um ein eher allgemeines kritisches Selbstverständnis handeln (Strunk 1990; Tietgens 1991; Wollenberg 1991) oder um für besonders wichtig gehaltene konkrete Themenbereiche. Dazu kann die Medienkultur gehören (Faulstich 1988; Kultur zwischen Medien und Markt 1994; Multimedia 1998, 1998 a), die politische Bildung (Baethge 1989; Schulz 1993; Strunk 1989), das Lernen zwischen den Generationen (Faßnacht 1993; Generationenverhältnisse 1998; Jugend 1996), Sprachen lernen (Kramer/Weiß 1990; Sprachen 1996), Gewalt in der Gesellschaft (Gewalt und Bildung 1995; Hafener 1994), Armut und Erwachsenenbildung (1994), Interkulturalität (Apitzsch 1997), Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung (1995), Grenzgänge (1994), Multikulturelle Bildung (1992), um nur einige Beispiele zu nennen.

Diese praxisnahen Theoriedebatten, die vor allem in den Zeitschriften der Erwachsenenbildung geführt werden, sind Bestandteil dessen, was in vorhergehenden Kapiteln zur Entstehung der Themen und Bildungsintentionen (Kap. 15) dargestellt worden ist und zum Zusammenhang von gesellschaftlichem Wandel und dem Lernen Erwachsener in Kap. 13.

19. Typologie und Vorbereitung einzelner Bildungsveranstaltungen

Auf den Begriff des didaktischen Handelns ist bereits in Kap. 17 eingegangen worden. Dort wurden die zentralen Aspekte des mikrodidaktischen Handelns erläutert. Daran soll jetzt in diesem Kapitel angeschlossen werden. Dabei wird auf die Fragen eingegangen, die die lehrend Tätigen beachten sollten, wenn sie sich auf einen Kurs vorbereiten. Es handelt sich also um eine gewissermaßen traditionelle Beschreibung des mikrodidaktischen Handelns, das darin besteht, sich auf einen Kurs vorzubereiten, um in ihm bestmöglich handeln zu können.

Daran anschließend, im zweiten Teil dieses Kapitels, soll auf die in den 90er Jahren stattfindenden Veränderungen der traditionellen Kursdidaktik hingewiesen werden.

Die in der Erwachsenenbildung pädagogisch Tätigen tun etwas, was sie mit den Lehrenden in der Kinder- und Jugendschule verbindet, aber auch einiges, was sie davon unterscheidet.

Die Vielfalt von Lehr-/Lernveranstaltungen, in denen didaktisch gehandelt wird, wird durch die vorliegenden Lehrgangskonzepte und Erfahrungsberichte dokumentiert und lässt sich in der Form einer *Fünfer-Typologie* kennzeichnen. Die hinter den kurzen Erläuterungen angegebenen Literaturhinweise verweisen auf veröf-

fentlichte Konzepte und Berichte, in denen die praktisch zu leistende Vorbereitungsarbeit des Lehrenden sichtbar wird.

1. *Innerbetriebliche, überbetriebliche und außerbetriebliche berufliche Fort- und Weiterbildung*. Sie soll in vielen Fällen auf Abschlussprüfungen vorbereiten, aber auf jeden Fall sollen Wissen und Können vermittelt werden, die in bestimmten Arbeitsbereichen oder an bestimmten Arbeitsplätzen verwendbar sind (Arnold 1996; Ballewski u. a. 1979; Voigt 1986).
2. Schulen oder Lehrgänge zum *Nachholen von Schulabschlüssen*, mit deren Hilfe Erwachsene ihre Chancen auf dem Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt verbessern wollen (Sauer 1990; Spies u. a. 1973).
3. *Maßnahmen der Arbeitsverwaltung zur beruflichen Fortbildung und Umschulung und zur sozialen Integration* mit unterschiedlichen Zielgruppen und in unterschiedlicher Trägerschaft (Knöchel/Trier 1995; Meisel u.a. 1987).
4. Kurse, Seminare und Projektgruppen *der soziokulturellen und politischen Bildung*. In diesem Bereich geht es in der Regel nicht um prüfungsrelevantes Wissen, sondern um fachübergreifendes und überfachliches Lehren und Lernen, das der Persönlichkeitsbildung sowie der sozialen Orientierung und Urteilsbildung dient (Fuchs-Brüninghoff/Pfirrmann 1993; Hufer 1992; Nuissl/Schenk 1982; Raapke/Schulenberg 1985, 240-326; Schiersmann u. a. 1984; Tippelt 1994, 499-612).
5. Kurse und Lehrgänge mit *fachlich-systematisierten Inhalten*, in denen auf eine *Abschlussprüfung (Zertifikat)* hingearbeitet werden kann, aber nicht muss (Raapke/Schulenberg 1985, 168-239).

Abstrahiert man von dieser Typologie und den konkreten Beispielen, dann können mit Hilfe der vorliegenden Veröffentlichungen auf einer allgemeinen erwachsenenpädagogischen Ebene die folgenden fünf Fragen erörtert werden, vor die sich alle erwachsenenpädagogisch Tätigen gestellt sehen, die einen Kurs oder eine Unterrichtsstunde vorbereiten:

- a) Welcher Unterrichtsstoff soll für welche Verwendungszwecke gelehrt werden, welche Lehrziele werden damit angestrebt und welche Lehrziele lassen sich angeben?
- b) Mit welchem Vorwissen kann bei den Teilnehmern gerechnet werden, und wie soll der ganze Kursus aufgebaut sein?
- c) Welchen Aufbau haben die einzelnen Unterrichtsstunden?
- d) Welche Arbeitsweisen sind vorgesehen?
- e) Welche Verfahren zur Feststellung der Lernergebnisse sind vorgesehen?

Zu a):

Geht man an diese Frage primär aus fachlich-inhaltlicher Sicht heran, muss entschieden werden, welches Wissen aus fachlicher Sicht wichtig und welches Wissen bezogen auf das gewollte Lehrziel nötig ist. Es geht also um die *didaktische Reduktion* (Weinberg 1975). Gesichtspunkte, die für diese Reduktion des Stoffes auf einen lehrbaren Umgang maßgebend sein könnten, werden zumeist fachbe-

zogen diskutiert. Bei fachübergreifenden Themen wie etwa im Gesundheitsbereich, der kulturellen Bildung usw. hat sich jedoch bewährt, von *Sachgebieten* zu sprechen. Insbesondere der Anwendungsbezug fachlichen Lernens und Lehrens in der Erwachsenenbildung hat in den letzten Jahren eine Entwicklung in Gang gesetzt, die zur Berücksichtigung fachübergreifender Aspekte auch in der Fachdidaktik führt. Im Handbuch „Die Volkshochschule“ heißt das entsprechende Kapitel daher auch „Didaktik und Methodik der Fachgebiete“ (1968 ff. Kap. 62.000). Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, daß fachliche Lerninhalte nicht mehr ausschließlich nach dem System der klassischen Unterrichtsfächer und Forschungsdisziplinen geschnitten werden können. Ist beabsichtigt, festzustellen, ob im Sinne des Lehrzieles gelernt worden ist, müssen auch entsprechende Lernziele bestimmt und Verfahren zu ihrer Überprüfung festgelegt werden (Gerl/Pehl 1983).

Zu b):

Die Frage, wie ein Kurs oder Lehrgang aufgebaut sein sollte, damit der Lehrstoff auch lernbar wird, kann als *didaktische Rekonstruktion* bezeichnet werden (Weinberg 1975, 139-143). Damit ist der Aufbau einer Sachstruktur gemeint, die sowohl sachlogisch zutreffend ist als auch der Lernlogik der Teilnehmenden, ihrem Lernmodus, entgegenkommt. Dabei wird davon ausgegangen, dass ganz allgemein das Lernen in aufeinander aufbauenden Schritten erfolgt und auch das Lehren in ebensolchen *Schrittfolgen* geschehen sollte. Aufbauend auf dieser Grundlage ist in der Pädagogik und in der pädagogischen Psychologie eine Vielzahl von Modellen entstanden, in denen solche Schrittfolgen beschrieben werden (Aebli 1976; REFA 1989; Roth 1961, 228-249). In den USA sind dahingehende Beobachtungen und Erfahrungen in der Erwachsenenbildung zu fünf unterschiedlichen Modellen von Lernschritten zusammengefasst worden (Weinberg 1977, 64-67). Modelle, in denen Schrittfolgen des Lernens beschrieben werden, geben also genau genommen Lernabläufe wieder, von denen der erwachsenenpädagogisch Tätige nur vermuten kann, daß sie in den Köpfen der Teilnehmer wirklich stattfinden. Für die Planung seines Kurses brauchen sie nur eines dieser Modelle, auf dessen Grundlage Lehrstrategien entwickelt werden. Die Entwicklung der Lehrstrategie erfolgt also unter der stillschweigenden Annahme, dass die Köpfe der Lernenden das schon mitmachen. Das heißt, der oder die lehrend Tätige arbeitet bei der Planung des Kurses mit der Annahme, dass auf Seiten der Teilnehmer oder Teilnehmerinnen Fähigkeit und Bereitschaft zur Flexibilität besteht. Dennoch muss damit gerechnet werden, dass man sein didaktisches Konzept nicht einfach ‚durchziehen‘ kann, sondern Störungen auftreten können, die Flexibilität erfordern. Das aber heißt, dass jedes didaktische Konzept nur so gut ist, wie die erwachsenenpädagogisch Tätigen in der Lage und bereit sind, es flexibel zu handhaben. Das dürfte um so leichter gelingen, je mehr das zugrunde liegende Lernmodell der Art und Weise entgegenkommt, wie der oder die erwachsenenpädagogisch Tätige selber lernt.

Wenn ich davon ausgehe, dass die didaktische Rekonstruktion eine Planung darstellt, die einen Prozess in Gang setzen soll, im Zuge dessen neues Wissen, Problemverständnis und Umgangsfähigkeit aufgebaut werden sollen, dann möchte ich dem Satz von Skowronek folgen: „Optimal ist ein Lernmaterial angeordnet, wenn erst der handelnde Umgang gewährt wird, danach anschauliche Symbolisierungen anregt und schließlich die begriffliche Fixierung gefördert wird“ (Skowronek 1968, 155). Andererseits finde ich nach wie vor die Auffassung von Galperin (1973) plausibel, der – hier stark vereinfacht – „drei Handlungsphasen bei der etappenweisen Bildung geistiger Operationen“ unterscheidet: 1. Schaffung einer Orientierungsgrundlage, 2. eigentliche Lernhandlung, 3. Kontrollhandlung (Löwe 1970, 74-75). Das Ergebnis der didaktischen Planungsüberlegungen und der Vorbereitung eines Kurses oder Lehrganges sollte in der Form eines *Ablaufplans* dargestellt werden (Kaiser 1986, 34-52, 122-147). Beispiele dafür liegen auch aus unterschiedlichen Sachgebieten vor (Ballewski u. a. 1979, 78-122; Kuhlenkamp u. a. 1975; Kallmeyer u. a. 1976).

Zu c):

Das, was in Bezug auf die Vorbereitung eines ganzen Kurses gesagt worden ist, gilt auch für die Vorbereitung der einzelnen Unterrichtsstunde und des einzelnen Kursabends. Eine Einführung bietet der Studententext von Jütting (1980).

Ein besonderes Problem stellen sowohl der erste Kursabend dar als auch der Anfang oder der Einstieg eines jeden Kursabends oder der einzelnen Arbeitseinheit. Auf die Gestaltung der *Anfangssituation* besonderes Augenmerk zu richten lohnt sich, weil durch die Art und Weise, wie der Anfang erfahren wird, der weitere Verlauf eines Kurses stark beeinflusst wird (Geißler 1993). Ganz generell kann man sagen, dass Erwachsene am ehesten in einer Situation lernen können, die für sie angstfrei ist. Ein angstfreies Lernklima kann aber durch den Umgangsstil des oder der erwachsenenpädagogisch Tätigen und der Teilnehmerinnen oder Teilnehmer untereinander wenn nicht hergestellt, so doch gefördert werden (Doerry 1981, 1979). Es ist daher wichtig, nicht nur den Anfang, sondern den gesamten Verlauf bis zum Abschluss der Unterrichtseinheit bewusst zu gestalten (Geißler 1994, 1995; Münch 1995). Gleichfalls ist zu beachten, dass angstfreies Lernen nicht nur eine Frage gelingender Kommunikation ist, sondern genau so von den „*Lernumwelten*“ (Prenzel 1986) und der Beschaffenheit des „*Bildungsraums*“ (Müller 1991) beeinflusst wird.

Zu d):

Unter dem Oberbegriff der Arbeitsweisen werden die Arbeitsformen, die Arbeitsmittel und die Arbeitstätigkeiten der Lehrpersonen und der Lernenden zusammengefasst. Mit dieser Begrifflichkeit möchte ich erreichen, dass bei der Unterrichtsvorbereitung möglichst präzise geklärt wird, worin die Tätigkeit des Lehrens und die Tätigkeit des Lernens bestehen. Arbeitsweisen sind das Handwerkszeug jedes Pädagogen oder jeder Pädagogin. Die bewusste und variable Verwendung der Arbeitsweisen unterscheidet die professionelle pädagogische Tätigkeit von der Laien-

pädagogik. Es ist zwar richtig, wenn in der pädagogischen Theorie festgestellt wird, dass durch pädagogische Arbeit keine Produkte hergestellt, sondern Bildungs- und Lernprozesse in Menschen ermöglicht werden (Gieseke 1984; Gerl 1980); aber dennoch handelt es sich bei der pädagogischen Arbeit um gesellschaftlich notwendige Erwerbsarbeit. Die Arbeitsweisen sind daher die zentralen Elemente bei der Vorbereitung und Realisierung der Lehr-/Lernprozesse.

In der pädagogischen, auch der erwachsenenpädagogischen Literatur wird der Begriff *Arbeitsweisen* nur selten verwendet. Üblich ist es, von Methoden und Arbeitsmitteln bzw. Medien zu sprechen. Ich möchte daher die von mir verwendete Begrifflichkeit noch etwas erläutern.

Unter *Arbeitsformen* verstehe ich das, was in der Literatur auch *Sozialformen* des Unterrichts genannt wird, z. B. Arbeit in der Großgruppe (Seminarplenum), angeleitete oder selbständige Kleingruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit, Erkundung usw. Ebenfalls dazu gehören die in den 70er und 80er Jahren selbstverständlich gewordenen spielerisch erscheinenden Arbeitsformen, z. B. Planspiele, Zukunftsspiele sowie Konzentrations-, Entspannungs- und Kennenlernübungen (Brühwiler 1992; Crittin 1993; Hartmann u. a. 1997; Münch 1995; Stary 1997; Weidenmann 1995).

Sowohl bei den älteren als auch bei den jüngeren Arbeitsformen muss beachtet werden, dass ihre das Lernen befördernde Funktion in der Erwachsenenbildung in starkem Maße davon bestimmt wird, inwiefern die Lernenden in der Lage und bereit sind, solche Arbeitsformen mitzumachen. Das ist nicht selbstverständlich, sondern hängt vom soziokulturellen Hintergrund der Lernenden ab. Dasselbe gilt für die pädagogisch Tätigen. Sie können eine Hemmungen lösende, positive, anregende Funktion der verwendeten Arbeitsformen nur erwarten, wenn sie selbst unbelastet damit umgehen können oder sich ein unbelastetes Umgehen damit bewusst erarbeitet haben. Es ist daher notwendig, sich mit dem Problem der *affektiven Ebene der Lehr-/Lernkommunikation* und einzelner Arbeitsformen auseinanderzusetzen (Doerry 1981; Hofstätter 1986). Nicht nur für die Wahl der Arbeitsformen, sondern der Arbeitsweisen insgesamt gilt, dass ihre lernfördernde Funktion davon abhängt, inwieweit sie von den Lehrenden ebenso wie von den Lernenden innerlich bejaht werden (Gerl 1985; J. Knoll 1993, 1997).

Unter *Arbeitsmitteln* verstehe ich die traditionellen Arbeitsmittel und die neueren Lernmedien, z. B. Wandtafeln und Flipchart, Lehrbücher und Lernprogramme, Folien und Software für den PC usw. (Literatur dazu im vorhergehenden Absatz). Der Begriff Arbeitsmittel muss aber noch etwas genauer präzisiert werden. Jeder Lehrer weiß, dass Lehrbücher als Arbeitsmittel für die Hand der Lernenden nicht ausreichen, um sich als Lehrer auf den Unterricht vorzubereiten und im Unterricht reaktionsfähig zu sein. Aus diesem Grunde gab es und gibt es zu vielen Lehrbüchern als Arbeitsmittel für die Hand des Lehrenden auch sogenannte Lehrerausgaben, in denen die Aufgabenlösungen sowie didaktisch-methodische Anregungen und weitere Übungsbeispiele enthalten sind. Auch wenn Lösungshefte und weitere

Übungsbeispiele heute meistens separat gedruckt oder kopiert vorliegen, damit sie auch den Lernenden verfügbar sind, gilt noch immer und auch in der Erwachsenenbildung, dass zwischen den Arbeitsmitteln für den oder die Lehrenden einerseits und für die Lernenden andererseits zu unterscheiden ist. Wenn von Arbeitsmitteln die Rede ist, müsste also zwischen *Lehrmitteln* und *Lernmitteln* unterschieden werden.

Jeder Praktiker weiß das, aber seltsamerweise wird in der pädagogischen Literatur über diesen Sachverhalt völlig hinweggegangen. In veröffentlichten Lehrgangskonzepten zur politischen Erwachsenenbildung ist diese Unterteilung zwischen Arbeitsmitteln für die Lehrenden einerseits und die Lernenden andererseits jedoch üblich. Wahrscheinlich wird bei ausgebildeten Fachlehrern davon ausgegangen, dass sie das für den Unterricht relevante Fachwissen so klar strukturiert im Kopf haben, dass sie keine besonderen, ihre Lehre unterstützenden Arbeitsmittel benötigen. In der Tat ist die Praxis bekannt, wonach der Unterricht überwiegend in der Form des Lehrervortrags stattfindet, wobei als Lehrmittel die gesprochene Sprache, die Tafel und ein Stück Kreide verwendet werden. Ein lernender Mitvollzug wäre in diesem Fall möglich, wenn die Lernenden mitschreiben können und das, was an der Tafel entsteht, klar gegliedert ist. Das heißt, die Lernenden verwenden die Arbeitsmittel Kugelschreiber und Schreibheft. Der Lehrtätigkeit des Sprechens und Schreibens entspricht die des Mitschreibens der Lernenden.

Damit ist bereits beschrieben, was ich unter *Arbeitstätigkeit* verstehe. Damit sind die bewusst gewollten und vorbereiteten, das heißt auch zeitlich kalkulierten Tätigkeiten des oder der Lehrenden einerseits und der Lernenden andererseits gemeint. Von einer Reihe von Autoren ist darauf aufmerksam gemacht worden, dass die Wahrnehmungs- und Tätigkeitspotentiale sich individuell sehr verschiedenartig ausprägen. Es ist daher auch darauf hingewiesen worden, dass Lernförderung und selbsttätiges Lernen voraussetzen, dass die Tätigkeiten des Lernens bewusst ausgewählt und variiert werden (Bönsch 1991). Eine größere Vielfalt der Lerntätigkeiten setzt allerdings auch eine größere Vielfalt der Lehrtätigkeiten voraus. Das eine ermöglicht das andere und umgekehrt. Die besondere Anforderung an die pädagogisch Tätigen besteht also darin, sich mit dem auseinandersetzen zu müssen, was Lerntechniken oder Studientechniken genannt wird (Jüchter 1974; Kugemann 1978; Lauxmann 1983; Schröder-Naef 1994). In diesen Büchern wird erkennbar, dass eine Differenzierung der Lehr- und Lerntätigkeiten in der Form von variabel einsetzbaren Rezepten nötig wäre (Grell 1975; Drerup u. a. 1988; S. Kade 1989). Zu e):

Aus der Schule sind das Schreiben von Klausuren und Klassenarbeiten sowie die Überprüfung der Hausaufgaben als Verfahren zur Feststellung von Lernerfolgen bekannt. Dazu kommt neben der *Leistungsfeststellung* die *Leistungsbeurteilung*. Das alles gibt es auch in der Erwachsenenbildung, und genau so wie in der Schule wird auch dort die Problematik einerseits und die Notwendigkeit solcher Verfahren andererseits diskutiert. Generell handelt es sich dabei um *Verfahren der Fremd-*

überprüfung des Gelernten. Durch eine gezielte Vorbereitung auf solche Prüfungen wird ihnen ein Teil ihrer Fragwürdigkeit genommen. Das heißt, es wird versucht, Diskrepanzen zwischen im Unterricht gelerntem und in der Prüfung verfügbarem Wissen und Können auf ein Minimum zu reduzieren.

Demgegenüber gibt es aber auch *Verfahren der Evaluation und Selbstüberprüfung.* Sie können im laufenden Kurs zum Zwecke der Feststellung des erreichten Lernstandes verwendet, aber auch am Ende von Kursen und Gesprächskreisen zur Selbstvergewisserung und Selbstüberprüfung über das Erreichte verwendet werden (Jagenlauf 1984, 391-396). Solche Evaluationsmethoden befördern also das, was in der Literatur „*reflexives Lernen*“ (Siebert u. a. 1982, 46-53) genannt wird. Gemeint sind ein Erwerb von Wissen und eine Ausweitung des Problemverständnisses, die der Selbstbildung, der Stärkung der eigenen Persönlichkeit der Lernenden dienen. Diese evaluativen Verfahren haben also einen subjektiven Wert. Sehr oft wird behauptet, daß, wenn alle Teilnehmer am Ende eines Kurses zufrieden sind, dieses doch als Lernergebnis ausreicht. Demgegenüber bin ich der Meinung, daß trotz solcher Zufriedenheit man sich unbedingt darüber klar werden sollte, worauf denn die Zufriedenheit beruht und worin das vermeintliche Ergebnis der Teilnahme am Kurs denn nun wirklich besteht. Schulenberg hat in Bezug auf die politische Erwachsenenbildung einmal geschrieben, es sei für den Teilnehmer wichtig, „dass er hier (im Kurs, J. W.) an einer Stelle die Mauer der eigenen Unzulänglichkeit und Entmutigung durchbricht, dass er hier – wenn auch sehr bescheiden, so doch verlässlich – seine persönliche Kompetenz erweitert“ (Schulenberg 1976, 187). Ich halte es nicht für richtig, wenn gefordert wird, dass das Ergebnis und die Handlungskonsequenzen von Erwachsenenbildungsveranstaltungen in jedem Fall festgestellt und nachprüfbar sein müssen. Andererseits halte ich es jedoch für notwendig, dass Erwachsene am Ende eines Kurses sich Klarheit darüber verschaffen, was sie gelernt und erreicht haben, damit sie nach der Rückkehr in den Alltag anderen erklären können, warum die Teilnahme eine sinnvolle, wenn auch nicht in jedem Falle völlig befriedigende Angelegenheit gewesen ist. In diesem Sinne sind mit der Anfertigung von „*Lernberichten*“ in der Vergangenheit positive Erfahrungen gemacht worden. Dafür steht ein in der Praxis entwickelter Fragenkatalog zur Verfügung (Siebert 1983, 179-180).

Auf den vorhergehenden Seiten dieses Kapitels ist ausschließlich von der Vorbereitung auf die Tätigkeit in Kursen oder anderen Veranstaltungsformen des organisierten Lehrens und Lernens die Rede gewesen. Aber schon seit den 80er Jahren wird behauptet, dass Erwachsene in der Lage sind, sich selber zu Experten ihres Lernens zu machen. In dem Buch „*Erwachsene lernen*“ (Meueler 1982) wird eindringlich beschrieben, dass, warum und wie Erwachsene ihr eigenes Lernen auf den Weg bringen können. In dem Buch wird in zwei Hauptrichtungen argumentiert. Zum einen werden die Erwachsenen darauf aufmerksam gemacht, dass es keinen Grund gibt, die eigenen Weiterlernbedürfnisse den Vorgaben der Weiterbildungsinstitutionen und der erwachsenenpädagogisch Tätigen anzupassen. Zum

anderen wird detailliert beschrieben, wie Erwachsene sich ihr Lernen selber organisieren können. Inzwischen ist das Buch zu einem Longseller geworden. Andere Longseller wie das zur „Projektmethode“ (Frey 1982) oder das zu den „Grundformen pädagogischen Handelns“ (Giesecke 1987) sind zwar weniger radikal in ihrer Argumentation als das Buch von Meueler, sind aber ebenfalls Beiträge zur Aufstörung der starren Bindung des didaktischen Handelns an das rechtliche und organisatorische Rahmengerüste der Bildungsinstitutionen. Das lassen die von diesen und anderen Autoren verwendeten Begriffe und Redewendungen erkennen: „Autodidaktisch erlernte Didaktik“ und „Lehr-Lernvertrag“ (Meueler 1994), „Entdeckendes Lernen“ und „Hintergrundlehrer“ (Frey 1982), „Lernen durch die Hintertür“ (Wedemeyer 1984), „Animationsdidaktik“ und „Heimlicher Lehrplan“ (Siebert 1996), „Alternative Lernmöglichkeiten“ (Scheilke u. a. 1982) u. a. m.

In der Erwachsenenbildung zeichnen sich während der 90er Jahre demzufolge folgende Entwicklungen ab:

1. Die institutionalisierte Weiterbildung lässt sich vermehrt auf bewegliche, offene und kooperative Lehr-Lern-Arrangements ein. Das kann inzwischen sowohl bezogen auf die Volkshochschulen (Lammers/Lange 1996) als auch trägerübergreifend (Nacke/Dohmen 1996; Dohmen 1996) nachgelesen werden.
2. Das selbstorganisierte Lernen der Erwachsenen breitet sich aus und wird bereits jetzt unter verschiedenen Fragestellungen diskutiert. Dazu gehört eine zunehmende Aufmerksamkeit für das außerhalb der Institutionen stattfindende Lernen Erwachsener (Achleitner u. a. 1988; Kohn/Weinberg 1997; Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert? 1997). Einen weiteren Schwerpunkt der sich abzeichnenden realen Veränderungen signalisieren die Stichwörter „*Lernende Organisation*“ und „*Lernen in der Arbeit*“ (Geißler 1996; Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel 1998). Einen dritten realen und wissenschaftlich geleiteten Veränderungsschwerpunkt stellen „*Kompetenzentwicklung und Lernen in der Arbeitslosigkeit*“ dar. (Kompetenzentwicklung in außerbetrieblichen Strukturen 1998) Viertens zeichnet sich ab, daß die Entwicklung der elektronischen Medien das Lernen der Erwachsenen und die institutionalisierte Weiterbildung und ihr Verhältnis zueinander auf Dauer stark verändern werden (Erwachsene – Medien – Bildung 1998).
3. In der Theoriedebatte wird aus konstruktivistischer Sicht die Bedeutung der menschlichen Selbststeuerungspotentiale für das Lernen der Erwachsenen als besonders wichtig herausgestellt (Siebert 1994, 1996 a; Arnold/Siebert 1995). Aus der Sicht des in den Lebenslauf eingebetteten Lernens wird das Theorem der *Kompetenzbiographie* theoretisch erörtert und empirisch untersucht (Erpenbeck/Heyse 1999). Als theoretische Grundlagenbe-

griffe zur Kennzeichnung des zukünftig sich entwickelnden institutionellen und außerinstitutionellen Lernens Erwachsener werden die Begriffe „Kompetenz“ und „Selbstorganisation“ öffentlich zur Debatte gestellt (Erpenbeck/Weinberg 1999).

So ergibt sich der Eindruck, dass aus der Behauptung von Meueler aus dem Jahre 1982, die Erwachsenen würden sich zu Experten ihres Lernens machen, ein in die Zukunft der Erwachsenenbildung weisender Trend geworden ist. Ob damit die klassische Arbeit der „Seminarplanung und -organisation“, wie Siebert sie beschreibt (1994), überflüssig wird, kann ich mir jedoch nicht vorstellen.

20. Arbeitsweisen und kommunikative Prozesse in Bildungsveranstaltungen

Planung von Bildungsveranstaltungen und Vorbereitung von Unterrichtsstunden sind Absichtserklärungen. In der Pädagogik, auch der Erwachsenenpädagogik, spielt daher der Begriff der Intention, der *Bildungs- oder Lehrintention* eine wichtige Rolle. Gleichgültig, ob unterrichtet oder eine Gesprächsrunde moderiert wird, diese Lehr- oder auch Bildungsintention ermöglicht es den Lehrenden, ihre lehrende, leitende, moderierende Aufgabe zu erfüllen. Dabei hilft die Unterrichtsvorbereitung. Aber der reale Lehr-/Lernprozess, der aufgrund der Unterrichtsvorbereitung entsteht, ist nicht identisch mit dem vorbereiteten Unterrichtskonzept. Vielmehr handelt es sich bei der Lehr-/Lernkommunikation um ein Prozessgeschehen, das eine eigene Wirklichkeit darstellt. Das vorbereitete Unterrichtskonzept hat dabei eine Leitfunktion. Der Lehr-/Lernprozess konstituiert sich aus einer Abfolge von Entscheidungen. Sie werden von den Lehrenden getroffen, können aber auch bei den Lernenden liegen. Wie dieses Entscheidungsspiel in der Lehr-/Lernkommunikation abläuft, hängt von der Wahl der Arbeitsweisen ab. Aus der Sicht der lehrend Tätigen stellt sich der Lehr-/Lernprozess als ein Geschehen dar, das ihre Reflexivität herausfordert. Sie möchten spätestens nach dem Unterricht, weil das im Unterricht gar nicht möglich ist, sich Klarheit darüber verschaffen, warum „das so gelaufen ist, wie es gelaufen ist“ und ob es hätte „besser laufen“ können. Die lehrend Tätigen brauchen Selbst-Aufklärung über das, was sie getan haben, um beim nächsten Mal „besser“ sein zu können.

Aus diesem Grunde sollten Gespräche über den Unterricht mit anderen oder kollegiale Unterrichtsbeobachtung Bestandteil der Lehrenden sein. Verschiedene Veröffentlichungen enthalten ausführliche Überlegungen dazu, warum das sinnvoll ist und wie das praktisch möglich ist. Das Lehrhandeln ist ein *vieldimensionales pro-*

zessuales Entscheidungshandeln, das kognitiv-emotional abläuft, von der Fähigkeit zur gerichteten Wahrnehmung getragen wird und daher sehr kräftezehrend sein kann. Die verausgabten psychischen und physischen Kräfte führen auf Dauer zu einer Schwächung der intentionalen Energie, wenn nicht die Reflexion der eigenen Praxis dazukommt und ständig stattfindet. Gespräche im Kollegenkreis, *kollegiale Hospitation und Supervision* sind Möglichkeiten, sich den für die Lehrtätigkeit benötigten Energiehaushalt immer wieder aufzubauen (Ewert 1986; Gaertner 1984; Gerl 1990; Prokop 1980; Tietgens 1974).

Besondere Anforderungen und Belastungen treten in den Bildungsveranstaltungen auf, in denen das Beraten zum integralen Bestandteil der lehrenden und moderierenden Tätigkeit gehört. Dazu können Bildungsmaßnahmen mit jugendlichen Arbeitslosen (Merk 1989) gehören oder die Bildungsarbeit mit deutschsprachigen Analphabeten (Fuchs-Brüninghoff 1990) oder Qualifizierungsprojekte für Berufsrückkehrerinnen (Kemper/Klein 1998, 144-147).

Wer in diesem Sinne lehrende Tätigkeit als Aufforderung zum reflexiven Lernen begreift und sich dementsprechend verhält, hat damit gleichzeitig einen Zugang zu dem gefunden, was in der Erwachsenenpädagogik empirische Lehr-/Lernforschung genannt wird. Ganz allgemein lässt sich sagen: *Empirische Lehr-/Lernforschung hat die Aufgabe, das Wissen über die Wirklichkeit des Lehrens und Lernens mit Erwachsenen auszuweiten, um diese Wirklichkeit optimal gestalten zu können.*

In einem von Siebert herausgegebenen Sammelband wird von den Autoren der einzelnen Beiträge anhand von Beispielen aus der Unterrichtsforschung die Frage ihrer praktischen Nützlichkeit diskutiert (Siebert 1977 a). Gieseke fordert „den Neubeginn einer didaktischen Lernforschung in der Erwachsenenbildung“ (1982). Dazu gehören ihrer Meinung nach auch Untersuchungen, in denen der Art und Weise nachgegangen wird, mit der Pädagogen didaktische Konzepte im Unterricht umsetzen, sowie Untersuchungen, in denen der „Lernhaltung und den Lernstrategien von Teilnehmern in Erwachsenenbildungsveranstaltungen“ nachgegangen wird (Gieseke 1982, 130). Auf beide Untersuchungsschwerpunkte wird in mehreren Veröffentlichungen eingegangen:

In der sogenannten Hannover-Studie ist die Lehr-/Lernkommunikation in Veranstaltungen der soziokulturellen Erwachsenenbildung untersucht worden (Siebert/Gerl 1975). Zahlenmäßig am umfangreichsten sind die Veröffentlichungen, in denen über Untersuchungen des Lehr-/Lernprozesses in Bildungsurlaubsseminaren berichtet wird (Kejcz u. a. 1979 a). Das sogenannte BUVEB-Projekt bezieht dabei durch die breite Dokumentation von Unterrichtsverläufen (Kejcz u. a. 1979 ff.). Andere Veröffentlichungen konzentrieren sich auf die Untersuchung der Frage, welche Bedeutung die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen für die Teilnehmer hat (Brütigam 1984; Breuer u. a. 1978; Buschmeyer u. a. 1987; Löhr 1982). J. Kade konzentriert sich auf die Herausarbeitung der Diskrepanzen, die zwischen dem pädagogischen Handeln einerseits und den Selbstständigkeitsbekundungen der Teilnehmenden andererseits auftreten (J. Kade 1985). Bei

diesen, von Kade so genannten „gestörten Bildungsprozessen“ wirkt sich jedoch nicht nur der Eigensinn der Lernenden aus. Vielmehr führen die biographischen Tönungen, die die pädagogisch Tätigen in die Kurse einbringen, ebenfalls dazu, dass es zu Missverständlichkeiten bei den Modalitäten des Umgangs kommt (J. Kade 1989).

Am Ende der 80er und zu Beginn der 90er Jahre setzt Gieseke ihre theoretische und empirische Arbeit zu Fragen der empirischen Lehr-/Lernforschung fort. Sie präzisiert die Notwendigkeit von „pädagogischen Realanalysen“ (1990, 1992). Sie hebt hervor und belegt empirisch, dass der so oft geforderte und theoretisch im Prinzip anerkannte teilnehmerorientierte erwachsenenpädagogische Umgang durch die lehrend Tätigen zumeist nicht zustande gebracht wird. Vielmehr ist es so, dass das Verhalten der lehrend Tätigen in starkem Maße von ihren gesellschaftlich-politischen Leitprämissen oder, allgemeiner formuliert, von ihren ideellen Strebungen überlagert wird. Das erschwert eine realistische Einschätzung der realen Möglichkeiten für eine reziproke Lehr-/Lernprozessgestaltung. Gieseke hat dazu den Begriff der „*Perspektivverschränkung*“ entwickelt. Empirische Untersuchungen hätten der Frage nachzugehen, ob und inwieweit eine Verschränkung der Perspektiven der Wahrnehmung, Deutung und der reversiblen Kommunikation stattfindet (Gieseke u. a. 1989, 1991). Empirisch untersucht wurden in diesen Forschungsprojekten einmal Bildungsvorhaben mit arbeitslosen Hochschulabsolvent/innen und zum anderen mit jugendlichen Arbeitslosen. Mit pädagogischen Realanalysen, so die Auffassung von Gieseke, soll empirisches Wissen erzeugt werden, das auf mehrerlei Weise genutzt werden könnte:

Erstens ließe sich ein differenzielles erwachsenenpädagogisches Selbstverständnis entwickeln, das in der Lage ist, zwischen ideellen zumeist humanitär-gesellschaftlichen Strebungen, didaktisch-intentionalen Planungen und von den Lernenden beeinflussten realen Lehr-/Lernverläufen zu unterscheiden.

Zweitens könnte Genaueres über die Lernwünsche und den Eigensinn der Lernenden, aber auch über ihre Lernschwierigkeiten, Artikulationsfähigkeiten und verschlungenen Denkwege gesagt werden.

Drittens könnte gegenüber Außenstehenden artikuliert werden, worin die besondere Qualität des direkten Lehr-/Lernumgangs zwischen Menschen besteht, welche Varianten des erwachsenenpädagogischen Umgangs es gibt bzw. entwickelbar sind und welche Rahmenbedingungen dafür benötigt werden.

Im Sinn dieser Auffassung von empirischer Lehr-/Lernforschung und ihrer Praxisdienlichkeit ist in den 90er Jahren eine Reihe von Veröffentlichungen entstanden. Dazu gehören Untersuchungen, in denen

- „dem Zusammenspiel von Interaktion, Wissen und Diskurs“ in einem Seniorenkurs und in einem PC-Kurs kontrastiv nachgegangen wird (Nolda 1996);
- „den Motiven und Selbsteinschätzungen von Teilnehmern an Mal- und Zeichenkursen“ nachgegangen wird (Kahl 1997);
- der Zusammenhang von Kursleiterbiographien und ihrer tatsächlichen Kursge-

staltung bei Kursleiter/innen von Mal- und Zeichenkursen untersucht wird (Bastian 1997).

Besonders aspektreich ist in einem umfassenden Forschungsprojekt den realen Wirkungsstrukturen in den Veranstaltungen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit nachgegangen worden. Zu den Aspekten, die empirisch untersucht wurden und eingehend dargestellt und erörtert werden, gehören

- Selbstbilder und Tätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern in der Bildungsarbeit der IG-Metall (Hovestadt 1996);
- Orientierungsprobleme von Interessenvertreterinnen als Lern- und Kommunikationsproblematik in IG-Metall-Seminaren (Weischer 1996);
- das Geschichtenerzählen als Medium des Umgangs mit Wirklichkeiten (Wienold 1996);
- Seminardiskurs und sozialer Prozess in IG-Metall-Seminaren (Weischer u. a. 1998);
- die Entstehung von Normalitätskonstruktionen der Geschlechter in männerdominierter Bildungsarbeit (Hovestadt 1997).

Ergänzend zu diesen direkt auf die Lehr-Lernproblematik bezogenen Bänden liegen zwei weitere Bände vor, in denen das Rahmengefüge des Forschungsansatzes beschrieben wird, nämlich die politische Bildungsdebatte in der IG-Metall (Weischer 1996 a) und der Forschungsansatz selbst (Weischer 1997).

Ob pädagogische Reanalysen, so wie Gieseke das vorschlägt, bei der Fortbildung von lehrend in der Erwachsenenbildung Tätigen wirklich zu Rate gezogen werden, wird sich erst zeigen müssen. Vielleicht wirkt sich das Modell der „Interpretationswerkstätten“ (Arnold u. a. 1998) in dieser Richtung positiv aus.

21. Arbeitsanforderungen und Beschäftigungsverhältnisse

Als am Anfang der 70er Jahre der Ausbau der Erwachsenenbildung zu einem eigenen Hauptbereich des Bildungswesens, genannt „Weiterbildung“, eingeleitet wurde, ist auch die Frage des im Weiterbildungsbereich benötigten pädagogisch tätigen Personals ausführlich erörtert worden (Schulenberg u. a. 1972). Ein Berufsbild lag zu der Zeit bereits für Leiter und Mitarbeiter an Volkshochschulen vor (Tietgens 1983).

Eine klare Aufgabenbeschreibung wurde von der Planungskommission Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Kultusministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen vorgelegt (1975). Grundlegend war die Unterscheidung zwischen „disponierenden“ und „lehrenden“ Aufgaben. Damit wurde der Tatsache Rechnung getragen, dass anders als in der Schule „die Tätigkeit des pädagogischen Mitarbeiters in der

Weiterbildung im wesentlichen nicht im Unterrichten“ besteht. „Seine Tätigkeit konzentriert sich auf die Planung und Durchführung eines Bildungsangebots für einen Versorgungsbereich“ (Kultusministerium 1975, 56). Für den Ausbau der Weiterbildung wurde in erster Linie disponierend tätiges Personal gebraucht. Erst zu einem späteren Zeitpunkt sollten dann auch überwiegend lehrend tätige Mitarbeiter eingestellt werden. Beide Aufgabenbereiche wurden jedoch von Anfang an als in ihrem Kern didaktische Tätigkeitsbereiche definiert. Von der Planungskommission ist daher für die ins einzelne gehende Beschreibung der Aufgaben und Tätigkeiten, das Begriffspaar der „makrodidaktischen“ und „mikrodidaktischen“ Tätigkeiten eingeführt worden (ebd., 57).

Die Qualifikationen, die von denen erwartet werden, die diese Tätigkeiten ausüben sollen, sind in der Form eines Katalogs von Qualifikationszielen beschrieben worden. Dabei wurde davon ausgegangen, daß auf Dauer die in der Weiterbildung benötigten pädagogischen Mitarbeiter dafür in einem Studium ausgebildet werden sollten (ebd., 62-66). Obwohl dieser Vorschlag nicht realisiert worden ist, wird das entsprechende Kapitel aus dem Bericht der Planungskommission in Nordrhein-Westfalen im Folgenden abgedruckt. Die Systematik der Überlegungen und des Katalogs der Qualifikationsziele, die in einem Studium erworben werden sollten, enthält alle die Qualifikationselemente, die nach wie vor gelten.

„Qualifikationsziele zur Ausbildung des pädagogischen Personals

Die Planungskommission ist der Ansicht, dass bei der Ausbildung von pädagogischen Mitarbeitern in insgesamt vier Bereichen Qualifikationen erworben werden müssen:

- Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaft
- Fachwissenschaft
- Fachdidaktik
- Berufspraktische Studien

Im Folgenden werden Studienziele formuliert, die als Orientierungshilfen für die Entwicklung eines Studienganges und der dafür notwendigen Studienorganisation gedacht sind. Sie zielen auf Fähigkeiten, die mit den im vorhergehenden Kapitel beschriebenen Tätigkeitsanforderungen im Weiterbildungsbereich korrespondieren. Sie bezeichnen keine herkömmlichen Studienfächer, vielmehr die sich aus dem Studium mehrerer Fächergruppen ergebenden Qualifikationen.

Als Studienfächer, die zu den geforderten erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Qualifikationen führen, können gelten:

- Erziehungswissenschaft
- Sozialwissenschaft
- Psychologie
- Betriebs- und Bildungsökonomie
- Organisations- und Kommunikationswissenschaft.

Für das Erreichen der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Qualifikationen müssen Veranstaltungen aus mehreren Studienfächern gesucht werden. Es können nur ausgewählte Fragestellungen des jeweiligen Studienfaches gefordert werden.

Als Fachwissenschaft kommt prinzipiell jedes Studienfach in Frage. Es sollen nicht die traditionellen Schulfächer bevorzugt als Studienfächer für die Erwachsenenbildung angesehen werden.

Es ist davon auszugehen, daß die jeweilige Fachdidaktik unter den besonderen Gesichtspunkten der Erwachsenenbildung und ihren besonderen Motivationen und Erwartungen zu entwickeln ist.

Die berufspraktischen Qualifikationen können während des Hochschulstudiums und auch im Anschluss an das Studium (z. B. in einer Einführungszeit oder einem Vorbereitungsdienst) erworben werden.

Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Qualifikationen

1. Kennen und Analysieren der gesellschaftlichen Situation und ihrer Veränderungstendenzen in ihrer Relevanz für das Bildungswesen
2. Kennen und Analysieren von Theorieansätzen für den Bereich der Weiterbildung
3. Kennen und Analysieren der Lebenssituationen Erwachsener (Arbeitsverhältnisse, Freizeitverhältnisse usw.)
4. Kennen und Analysieren der Lernvoraussetzungen Erwachsener (Bedürfnisse, Motive, Erwartungen, Artikulationsmöglichkeiten)
5. Kennen und Analysieren sowie Anwenden des Instrumentariums zur Beschreibung und Untersuchung von Lernprozessen unter besonderer Berücksichtigung ihrer kognitiven und affektiven Komponenten
6. Kennen, Analysieren und Anwenden von empirischen Verfahren für die Feststellung von Lernbedingungen und von Erwartungen einzelner Interessenten und Lerngruppen
7. Kennen und Analysieren von Bedingungen und Methoden der Motivierung von Weiterbildungsinteressenten
8. Erkennen und Analysieren von für Erwachsene relevanten Gegenstandsbereichen und Erstellen von entsprechenden Didaktisierungskatalogen
9. Kennen, Analysieren und Anwenden des Instrumentariums der Konstruktion und Revision von Curricula
10. Kennen, Analysieren und Anwenden des Instrumentariums der Unterrichtstechnologie (Wirkung verschiedener Medien, methodischer Einsatz und didaktischer Verbund von Medien)
11. Kennen und Analysieren der institutionellen Bedingungen der Tätigkeiten in der Weiterbildung

12. Kennen und Analysieren der Methoden und Bedingungen für die Planung, Präsentation, Durchführung und Auswertung von Bildungsangeboten für Erwachsene
13. Kennen und Analysieren von Planungsstrategien und von alternativen Organisations- und Planungstechniken in Bildungseinrichtungen
14. Kennen und Analysieren von Methoden zum Zwecke der pädagogischen Entscheidungsfindung unter dem Aspekt betriebswirtschaftlicher und organisationssoziologischer Gegebenheiten
15. Kennen und Analysieren der geschichtlichen Entwicklung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Fachwissenschaftliche Qualifikationen

Es gelten die Qualifikationen, die für das Studium eines jeden Faches erforderlich sind, insbesondere:

1. Formulieren von fachwissenschaftlichen und fachübergreifenden Fragestellungen, selbständige Bearbeitung dieser Fragen an ausgewählten Beispielen
2. Kennen, Analysieren und Anwenden der für die Bearbeitung wissenschaftlicher Fragestellungen notwendigen fachwissenschaftlichen Methoden und Auskunftsmittel
3. Kennen und Analysieren der gesellschaftlichen Relevanz des jeweiligen Faches

Fachdidaktische Qualifikationen

Es gelten die Qualifikationen, die für das Studium einer jeden Fachdidaktik erforderlich sind. Sie müssen jeweils auf die erwachsenenpädagogischen Aspekte bezogen werden, insbesondere:

1. In-Beziehung-Setzen der Ergebnisse der Fachwissenschaften zu den Lernbedürfnissen von Erwachsenen
2. Analysieren der Ausgangslage für das Lernen von Erwachsenen in den jeweiligen Fächern, Umsetzen dieser Analyse in methodisch-didaktisches Handeln

Berufspraktische Qualifikationen

1. Sich-Beteiligen an Planung, Präsentation, Durchführung und Auswertung des Programms einer Weiterbildungsinstitution und Analysieren dieser Arbeitsvorgänge
2. Mitwirken an Planung, Präsentation, Durchführung und Auswertung von einzelnen Weiterbildungsveranstaltungen und Analysieren dieses Arbeitsvorganges

3. Beobachten und Analysieren des Verhaltens Erwachsener in Lehr- und Lernprozessen
4. Einübungen in Kommunikationsfähigkeit bei verschiedenen Gruppen von Erwachsenen mit unterschiedlichen Erwartungen und Analysieren von Kommunikationsprozessen
5. Kennenlernen der Organisations- und Verwaltungsabläufe in Weiterbildungseinrichtungen und deren Träger

Ziel der wissenschaftlichen Ausbildung insgesamt sollte es sein,

- mit Hilfe von Theorien und Hypothesen Vorgänge und Tatbestände erklären zu können,
 - methodenbewusst arbeiten zu können,
 - zukünftige Entwicklungen antizipieren zu können“
- (Kultusministerium 1975, 62-65).

Mit der Formulierung von Qualifikationszielen wird versucht, deren Zusammenhang mit den praktischen Arbeitsanforderungen in der Weiterbildung erkennbar zu machen. Inzwischen haben sich die Arbeitsanforderungen in der Weiterbildung weiter konkretisiert und ausdifferenziert. Soweit es sich dabei um das Weiterbildungsmanagement und Projektmanagement, also die makrodidaktischen Tätigkeiten handelt, ist darauf bereits in den Kapiteln 12 und 18 eingegangen worden. Eine aktuelle und griffige Bündelung findet sich in dem Band „Weiterbildungsmanagement“ (Merk 1998).

Aktuelle Aspekte des mikrodidaktischen Handelns sind in Kapitel 19 behandelt worden. Mit der im Folgenden zusammengestellten Bündelung mikrodidaktischer Anforderungen soll versucht werden, auf aktuelle Trends aufmerksam zu machen. Dafür bietet das Buch „Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung“ (Klein/Reutter 1998) einen direkten Einstieg: In der beruflichen und arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung zeigt sich, daß die erforderlichen Kompetenzen aus einer spezifischen Mischung bestehen. Das sind Fachkompetenz, Arbeitsfeldwissen, pädagogische Kompetenz und Sozialmanagementkompetenz. Das zeigen die Beiträge von Epping und Klähn. Diese Kompetenzmischung wird ganz besonders deutlich, wenn in arbeitsmarktbezogenen Projekten aus primär pädagogisch Tätigen sogenannte Initiatoren oder Entwicklungshelfer werden, wie das aus den Beiträgen von Hartmann und Schäffter/Weber/Becher hervorgeht. Ein eigenständiges Anforderungsprofil besteht inzwischen im Bereich der Lernberatung. Sie stellt einen integralen Bestandteil in sämtlichen Weiterbildungsprojekten dar, in denen die individuelle und gruppenbezogene Förderung unabdingbar ist. Das wird in den Beiträgen von Klein, Kemper und Haenschke beschrieben und ist auch Gegenstand des Buches mit dem Titel „Lernberatung“ (Kemper/Klein 1998).

Eine andere Art von kompetenter Lernberatung entsteht in den Arbeitsbereichen, in denen mit unterschiedlichen Lernmedien einschließlich Selbstlernsoftware pädagogisch gearbeitet wird. Beratende und moderierende Tätigkeiten (Online-Moderation) gehen hier ineinander über. Weil hier selbstorganisiert gelernt wird, wandelt sich die lehrend-beratende Tätigkeit in die Richtung, sich wie die anderen auch und mit ihnen in einem Kompetenznetzwerk zu bewegen. In den Beiträgen von Krischausky und Bremer wird darauf konkret eingegangen.

Von den aus dem Wandel hervorgehenden neuen erwachsenenpädagogischen Anforderungen kann schon jetzt gesagt werden, daß sie sich bereits im Prozess ihrer Ausbreitung verändern. Insofern nimmt für die erwachsenenpädagogisch Tätigen die Notwendigkeit zu, sich ständig fortbilden zu müssen. In den Beiträgen von Leidemann und Corcilus u. a. wird dieser Zwang zur Fortbildung der erwachsenenpädagogisch Tätigen dargestellt.

Ungewöhnlich war es bis vor kurzem, sich aus mikrodidaktischer Sicht mit dem Trainingsbegriff und dem betrieblichen Lernen auseinanderzusetzen. Seitdem sich jedoch Trainingskonzepte ausdifferenzieren, einige sogar unter wissenschaftlicher Begleitung (Heyse/Metzler 1995) entwickelt werden, wird sich das Verhältnis zwischen Erwachsenenpädagogik und Weiterbildungstrainern in Zukunft eher entspannen.

Beim Lernen in den Wirtschaftsunternehmen ist festzustellen, dass es sich ausweitet. Dazu verhilft eine differenzielle Sichtweise. Sie konzentriert sich auf den Zusammenhang von unternehmerischer Produktivität und den personalen Kompetenzen der Beschäftigten. In dem Maße, in dem sich das Lernen in Unternehmen ausbreitet, entwickelt sich eine Lernkultur, die nicht auf innerbetriebliche organisierte Weiterbildung beschränkt bleibt (Sonntag 1996). Das wird zur Zunahme erwachsenenpädagogischer Tätigkeiten in der Wirtschaft führen. Es würde, wenn das der Fall ist, sich um eine „pädagogische Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung als Motor der Organisationsentwicklung“ handeln (Peters 1998).

Nach diesen Hinweisen auf aktuell sich abzeichnende Anforderungen an erwachsenenpädagogische Qualifikationen und Kompetenzen möchte ich mich der Frage zuwenden, welche Zugangsmöglichkeiten zum Berufsfeld Erwachsenenbildung es gibt und wie man sich darauf vorbereiten kann.

Eine Möglichkeit, die frühzeitig diskutiert worden ist, wurde in der Einrichtung von Zusatzstudiengängen gesehen. Dies war aus der Sicht der Weiterbildungspraxis naheliegend, weil Experten, die in der Weiterbildung als Fachleute arbeiten, durch ein solches erwachsenenpädagogisches Zusatzstudium die benötigten Kenntnisse über das Lehren und Lernen mit Erwachsenen erwerben können. Inzwischen bestätigt sich die Richtigkeit dieser Auffassung. In den 90er Jahren gibt es Zusatzstudiengänge und andere erwachsenenpädagogische Qualifikationsangebote. Sie werden systematisch beschrieben (Sievers 1998) oder sind in einem Verzeichnis enthalten, das die Studienmöglichkeiten für Erwachsenenbildung/Weiterbildung

nachweist (Faulstich/Graebner 1995). Über das weiterbildende „Fernstudium Erwachsenenbildung“ der Universität Kaiserslautern gibt es eine ausführliche Darstellung (Arnold/Sievers 1998).

Dennoch wird Erwachsenenbildung in der Regel heute als Bestandteil des Langzeitstudienganges Diplompädagogik studiert. Obwohl dieser Studiengang ständig umstritten war, zeigt sich doch, dass die von Diplompädagogen/innen repräsentierten Fähigkeiten sowohl in den Volkshochschulen als auch in anderen Bereichen der Weiterbildung nachgefragt werden. Untersuchungen belegen, dass bereits in den 70er Jahren Diplompädagogen/innen in allen Bereichen der öffentlichen Weiterbildung eingestellt wurden (Busch/Hommerich 1991). Allerdings ist es den Diplompädagogen nicht gelungen, im Sinne klassischer Professionalisierungsstrategien, wie sie etwa bei den Diplom-Psychologen bestehen, ganz bestimmte Segmente des Arbeitsmarktes ausschließlich für sich zu beanspruchen. Seit dem Anfang der 80er Jahre werden in der öffentlichen Weiterbildung nur noch vereinzelt neue Stellen für pädagogische Mitarbeiter/innen und Weiterbildungslehrer/innen geschaffen. Die Zahl derjenigen, die mit Honorarverträgen oder Zeitverträgen in der Weiterbildung tätig sind, hat demgegenüber sehr stark zugenommen. Bezogen auf die Volkshochschulen in Hessen gibt es eine eingehende Untersuchung der sozialen Lage, der Arbeitssituation und der Tätigkeitsbereiche derjenigen, die auf der Basis von Honorarverträgen oder auf andere Weise in ungeschützten Arbeitsplätzen tätig sind (Arabin 1996). Über die prekäre Situation der in der Erwachsenenbildung außerhalb einer regulären Festanstellung Beschäftigten gibt es von Seiten der GEW eine öffentlich Debatten und politische Initiativen. Sie können in der Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft“ mitvollzogen werden. Die Zeitschrift „Der pädagogische Blick“ als Organ der Bundesarbeitsgemeinschaft für Diplompädagog/innen informiert und diskutiert vor allem die Berufsaussichten und Professionsprobleme von Diplompädagogen einschließlich derer mit der Studienrichtung „Erwachsenenbildung“.

Am Ende dieses Kapitels stellt sich die Erwachsenenbildung als ein Betätigungsfeld dar, das keine Sicherheiten versprechen kann. Früher wurden die Studierenden aufgefordert, ihre Praktikumsstellen selber zu suchen, damit daraus realistische Such- und Berufsfelderfahrungen werden. Aus frühen Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit ist ein Buch entstanden, das für den Typ des sich selbständig machenden Pädagogen plädiert. Vor allem aber handelt das Buch, sehr praktisch ausgerichtet, über pädagogisches Selbstmanagement (Merk 1997).

Literatur

Einige der in diesem Verzeichnis enthaltenen Literaturangaben sind auch im Kapitel 7 „Hilfen für das Studieren und Forschen“ genannt.

Folgende Abkürzungen für Zeitschriftennamen werden verwendet:

BuE	=	Bildung und Erziehung
BWP	=	Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
DIE	=	Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung
EB	=	Erwachsenenbildung
GBp	=	Gewerkschaftliche Bildungspolitik
GdW-Ph	=	Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen
GdWZ	=	Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift
HBV	=	Hessische Blätter für Volksbildung
REPORT	=	Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung
RdJB	=	Recht der Jugend und des Bildungswesens
VHSiW	=	Volkshochschule im Westen

- Achleitner, I. u. a. (1988): Erwachsenenbildung von unten. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband
- Adler, R. (1996): Der Aufbruch der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit nach 1918. Münster: agenda
- Aebli, H. (1976): Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett (9., erw. u. umgearb. Aufl.)
- Ahlheim, K. (1982): Zwischen Arbeiterbildung und Mission. Stuttgart: Alektar
- Ahlheim, K. (1986): Neue Technik und Kulturarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Ahlheim, K. (1990): Mut zur Erkenntnis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Ahlheim, K./Bender, W. (Hrsg.) (1996): Lernziel Konkurrenz? Opladen: Leske + Budrich
- Anderson, J. R. (1996): Kognitive Psychologie. Heidelberg u. a.: Spektrum (2. Aufl.)
- Anheier, H. K. u. a. (Hrsg.) (1998): Der Dritte Sektor in Deutschland. Berlin: edition sigma
- Antoni, C. (1996): Qualitätszirkel als Medium der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung. In: Geißler, H., S. 191-213
- Apel, H. u. a. (1993): Orientierungen zur Umweltbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Apel, L./Niemann, R. (1994): Neue Herausforderungen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit. In: Deutscher Volkshochschul-Verband, S. 246-255
- Apitzsch, U. (1997): Interkulturelle Arbeit: Migranten, Einwanderungsgesellschaft, Interkulturelle Pädagogik. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 251-267

- Arabin, L. (1996): Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. Frankfurt/Main: Hessischer Volkshochschulverband
- Armut und Erwachsenenbildung (1994). Themenheft der DIE, H. 1
- Arnold, R. (1983): Deutungsmuster. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 893-912
- Arnold, R. (Hrsg.) (1991): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Hohengehren: Schneider
- Arnold, R. (1991a): Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Arnold, R. (1994): Berufsbildung. Hohengehren: Schneider
- Arnold, R. (1994a): Weiterbildung und Beruf. In: Tippelt, S. 226-236
- Arnold, R. (1996): Weiterbildung. München: Vahlen
- Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1995): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske + Budrich
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider
- Arnold, R./Siewers, C. (1998): Das Projekt ‚Fernstudium Erwachsenenbildung‘. Auf dem Weg zu einer dual mode university. In: GdW-Ph, Kap. 9.20.20.21
- Arnold, R. u. a. (Hrsg.) (1998): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Hohengehren: Schneider
- Arthur, L. (1994): Erwachsenenbildung im Vereinigten Königreich. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Axmacher, D. (1985): Resistenz und Renitenz: Die Durchsetzung organisierter Handwerkerfortbildung in Osnabrück in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Schlutz/Siebert, S. 110-138
- Axmacher, D. (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Baethge, M. (1989): Die Herausforderung der gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung für die politische Bildung. In: HBV, H. 2, S. 138-148
- Baethge, M./Baethge-Kinski, V. (1995): Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und qualitativem Arbeitsvermögen. In: Arnold/Lipsmeier 1995, S. 142-156
- Baitsch, Ch. (1996): Wer lernt denn da? Bemerkungen zum Subjekt des Lernens. In: Geißler, H., S. 215-231
- Ballewski, G. u. a. (1979): Kursgestaltung in der Weiterbildung. München u. a.: Oldenbourg
- Balser, F. (1959): Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Stuttgart: Klett
- Barz, H. (1995): Soziale Milieus – Orientierung und Bildungsinteressen. In: Derrichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 79-88

- Barz, H. (1997): Bildungsbiographien und Weiterbildungsinteressen aus der Sicht der sozialen Milieuforschung. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 97-107
- Bastian, H. (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bayertz, K. (Hrsg.): (1991): Praktische Philosophie. Grundorientierungen angewandter Ethik. Reinbek: Rowohlt
- Becher, M. (1993): Selbstorganisierte Projekte – Ein neuer institutioneller Typus in der Erwachsenenbildung. In: HBV, H. 2, S. 143-149
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Beck, U. (1993): Die Erfindung des Politischen. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Beck, U./Giddens, A./Lash, A. (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Beck, U. u. a. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek: Rowohlt
- Beckel, A. (1966): Die Rechtsgrundlagen der deutschen Erwachsenenbildung. In: Hürten, H./Beckel, A.: Struktur und Recht der deutschen Erwachsenenbildung. Osnabrück: Fromm, S. 77-139
- Becker, H. u. a. (1982): Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann
- Berger, K. u. a. (1991): Ökologische Verantwortung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Berger, P. L./Luckmann, Th. (1995): Modernität, Pluralismus und Sinnkrise. Gütersloh: Bertelsmann
- Bergmann, B. (1996): Lernen im Prozeß der Arbeit. In: Kompetenzentwicklung '96. Münster: Waxmann u. a. S. 153-262
- Berker, P. (1984): Christen Kolds Volkshochschule. Münster: Lit
- Beutler, K./Horster, D. (Hrsg.) (1996): Pädagogik und Ethik. Stuttgart: Reclam
- Beyersdorf, M. (1996): Von der Selbstverwirklichung zur Betriebswirtschaft. In: REPORT, H. 38, S. 85-92
- Birker, K. (1973): Die deutschen Arbeiterbildungsvereine 1840-1870. Berlin: Colloquium
- Blättner, B. (1998): Gesundheit läßt sich nicht lehren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Blankertz, H. (1974): Wissenschaftstheorie. In: Wulf, Chr. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, S. 630-634
- Bock, I. (1991): Pädagogische Anthropologie. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth, S. 99-108
- Bocklet, R. (1975): Öffentliche Verantwortung und Kooperation: Kriterien zur Organisation der Weiterbildung. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Umriss und Perspektiven der Weiterbildung. Stuttgart: Klett, S. 109-145
- Böhme, G. (1997): Ethik im Kontext. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Bönsch, M. (1991): Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. Paderborn u. a.: Schöningh

- Bonsen, M. zur (1996): Die Zukunftskonferenz. In: GdW-Ph, Kap. 7.30.10.2
- Born, A. (1990): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bozek, K. (1963): Anton Heinen und die deutsche Volkshochschulbewegung. Stuttgart: Klett
- Boventer, H. (Hrsg.) (1983): Evangelische und Katholische Akademien. Paderborn: Schöningh
- Bräutigam, G. (1984): Kursleiterverhalten und seine Auswirkungen auf das Lernen. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
- Breloer, G. (1988): Das Methodenlabor als Ausbildungselement. In: Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.): Ende der Professionalisierung: Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. Bremen: Universität, S. 141-152
- Breuer, K.-D. u. a. (1978): Inhalt, Ziel und Erfolg von Förderungslehrgängen für noch nicht berufsreife Jugendliche. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Brödel, R. (1974): Weiterbildung von Arbeitslosen. In: Tippelt, S. 580-588
- Brühwiler, H. (1992): Methoden der ganzheitlichen Jugend- und Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Budrich
- Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) (1996): Berichtssystem Weiterbildung VI. Bonn
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973): Bildungsgesamtplan, Bd. 1. Stuttgart: Klett, S. 9-12
- Bungenstab, K.-E. (1970): Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-49. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag
- Burmeister, J. (1987): Wilhelm Flitner – Von der Jugendbewegung zur Volkshochschule und Lehrerbildung. Köln u. a.: Böhlau
- Busch, D./Hommerich, Ch. (1991): Diplompädagoge/Diplompädagogin. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik, Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth, S. 1044-1052
- Buschmeyer, H. u. a. (1987): Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
- Ciampi, L. (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Göttingen: Vandenhoeck
- Claessens, D. (1962): Familie und Wertesystem. Berlin: de Gruyter
- Claessens, D. (1970): Instinkt, Psyche, Geltung. Köln u. a.: Westdeutscher Verlag (2. überarb. Aufl.)
- Crittin, J.-P. (1993): Erfolgreich unterrichten. Bern u. a.: Paul Haupt
- Cziznik, U. (1989): Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs. In: GdW-Ph, Kap. 4.50.40

- Delhees, K. (1994): Soziale Kommunikation. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Derichs-Kunstmann, K./Müthing, B. (Hrsg.) (1993): Frauen lernen anders. Bielefeld: Kleine
- Dettling, W. (1998): Bürgergesellschaft. Möglichkeiten, Voraussetzungen und Grenzen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 38, S. 22-28
- Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen (1997): Bericht über die menschliche Entwicklung. Bonn: UNO Verlag
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.) (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett, S. 51-57, 197-214
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1974): Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Stuttgart: Klett
- Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.) (1994): Erwachsenenbildung und Entwicklung. 25 Jahre Institut für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband
- Deutsches Handbuch der Erwachsenenbildung 1993 ff. Landsberg: Olzog (Losblattsammlung):
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (1997): Volkshochschul-Statistik. Arbeitsjahr 1996. Frankfurt/Main
- Dewe, B. u. a. (Hrsg.) (1988): Theorien der Erwachsenenbildung. München: Hueber
- Dieterich, R. u. a. (1987): Psychologische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Dikau, J. (1968): Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Weinheim u. a.: Beltz
- Dikau, J. (1978): Berufliche Weiterbildung als arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. In: Reformpädagogik und Berufspädagogik. Berlin: Argument, S. 212-230
- Dikau, J. (1980): Die Erwachsenenbildung und ihre Theorie im Zusammenhang der deutschen Nachkriegsentwicklung. In: Beinke, L. u. a. (Hrsg.): Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Weil der Stadt: Lexika, S. 25-60
- Dikau, J. u. a. (Hrsg.) (1996): Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich – Bilanz und Perspektive. Bielefeld: AUE
- Dittrich, E. (1980): Arbeiterbewegung und Arbeiterbildung im 19. Jahrhundert. Bensheim: päd. extra
- Döring, K. W. (1983): Lehren in der Erwachsenenbildung. Weinheim u. a.: Beltz
- Döring, K. W. (1991): Praxis der Weiterbildung. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Dörner, D. (1992): Die Logik des Mißlingens. Reinbek: Rowohlt
- Doerry, G. (1981): Sozioemotionale Bedingungsfaktoren des Lernverhaltens von Erwachsenen. In: ders. u. a.: Bewegliche Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, S. 9-62

- Dohmen, G. (1988): Der Bericht der Baden-Württembergischen Weiterbildungskommission. Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Zukunft der Weiterbildung. Bonn, S. 59-74
- Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Bonn: Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Dohmen, G. u. a. (1970): Fernstudium – Medienverbund – Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann
- Dolff, H. (1961): Die Auslandsarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. In: Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): Volkshochschule. Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. Stuttgart: Klett, S. 265-268
- Dolff, H. (1978): 25 Jahre Deutscher Volkshochschulverband. Braunschweig: Westermann
- Dolff, H./Weinberg, J. (Hrsg.) (1969): Experimente und Veränderungen. Tendenzen der Erwachsenenbildung in Europa und Übersee. Braunschweig: Westermann
- Dräger, H. (1975): Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Stuttgart: Klett
- Dräger, H. (1979): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert, Bd. 1. Braunschweig: Westermann
- Dräger, H. (1981): Verdienst und Scheitern des Volkslehrers Johannes Tews 1860 – 1937. In: Tews, J.: Geistespflege in der Volksgemeinschaft. Stuttgart: Cotta
- Dräger, H. (1984): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert, Bd. 2. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Drerup, H. u. a. (1988): Reden über Rezepte – Umgang mit Rezepten. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
- Dudeck, A. (1991): Selbstorganisierte Bildungsarbeit im Wandel. In: Roth/Rucht, S. 316-333
- Dürste, H./Fenner, M. (Hrsg.) (1995): Volkshochschulen, internationale Kontakte und Partnerschaften. Bonn: Institut für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
- Ebeling, I. (1998): Open Space. In: GdW-Ph, Kap. 7.30.10.3
- Eckert, Th. (1994): Methoden und Ergebnisse der quantitativ orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, S. 328-340
- Eckert, Th. (1997): Datenbankgestützte Weiterbildungsinformation in der Weiterbildungsberatung. In: Eckert, Th. u. a., S. 71-122
- Eckert, Th. u. a. (1997a): Beratung und Information in der Weiterbildung. Hohengehren: Schneider
- Eco, U. (1989): Wie man eine wissenschaftliche Abschußarbeit schreibt. Heidelberg: C. F. Müller

- Eggemann, M. (1977): Die Frau in der Volksbildung 1919-1933. Frankfurt/Main: dipa
- Elsdon, K. T. (1996): Ein Netzwerk des Lernens. Wechselwirkungen von Individuum, Organisation und demokratischer Teilhabe. In: QUEM-Bulletin, H. 7, S. 2-5
- Elsdon, K. T. u. a. (1995): Voluntary Organisations. Leicester/Nottingham: The National Organisation for Adult Learning/The Department of Adult Education University of Nottingham
- Elsdon, K. T. u. a. (1998): Studying Local Voluntary Organisations. London: Community Development Foundation
- Empfehlung der Kultusminister-Konferenz zur Erwachsenenbildung und zum Büchereiwesen 1964. In: Grundlagen der Weiterbildung-Recht (Loseblattsammlung). Neuwied u. a.: Luchterhand (1981 ff.)
- Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung (1995). Themenheft, REPORT, H. 36
- Erpenbeck, J. (1993): Wollen und Werden. Konstanz: Universitätsverlag
- Erpenbeck, J. (1994): Wende der Kultur – Kultur der Wende. In: Heyse/Erpenbeck, S. 201-260
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster u. a.: Waxmann
- Erpenbeck, J./Weinberg, J. (1993): Menschenbild und Menschenbildung. Münster u. a.: Waxmann
- Erpenbeck, J./Weinberg, J. (1999): Lernen in der Leonardo-Welt. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in offenen und selbstorganisierten Lernarrangements. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungs-gesellschaft. Hohengehren: Schneider
- Erwachsene – Medien – Bildung (1998). Themenheft, REPORT, H. 42
- Erwachsenenbildung zwischen Anleitung und Selbststudium (1994). Themenheft, HBV, H. 1
- Ewert, O. (1986): Selbstkonzept. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 477-482
- Fabian, B. (1997): Elemente der europäischen Strukturpolitik in Deutschland. In: GDWZ, H. 1, S. 16-23
- Faßnacht, M. (1993): Begegnungsräume schaffen. Intergenerationelles Lernen als Aufgabe einer ganzheitlichen Erwachsenenbildung. In: EB, H. 1, S. 20-23
- Faulstich, P. (1985): „Maßnahmen“ gegen Arbeitslosigkeit – Aufgaben der Erwachsenenbildung? In: Schlutz, E. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft-Zukunft der Weiterbildung. Frankfurt/Main: Diesterweg, S. 86-79
- Faulstich, P. (1988): Informationstechnische Aufklärung als Aufgabe der Bildungsarbeit. In: HBV, H. 1, S. 1-7

- Faulstich, P. (1994): Weiterbildung und Technik. In: Tippelt, S. 237-257
- Faulstich, P. (1995): Qualität zertifiziert. Über die DIN/EN/ISO 9... ff.hinaus. In: HBV, H. 4, S. 310-318
- Faulstich, P. (1996): Regionalisierung statt Globalisierung in der Politik für die Weiterbildung. In: GDWZ, H. 6, S. 305-311
- Faulstich, P. (1998): Strategien der betrieblichen Weiterbildung. München: Vahlen
- Faulstich, P./Graeßner, G. (Hrsg.) (1995): Grundständige Studiengänge Erwachsenenbildung/Weiterbildung und weiterführende Studienangebote für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner an Hochschulen in Deutschland. Bielefeld: AUE
- Faulstich, P. u. a. (1992): Weiterbildung für die 90er Jahre. Weinheim u. a.: Juventa
- Faulstich-Wieland, H. (1998): Was folgt aus den Jugendstudien für die Erwachsenenbildung? In: REPORT, H. 41, S. 98-109
- Feidel-Mertz, H. (1972): Zur Ideologie der Arbeiterbildung. Frankfurt/Main: Europäische Verlagsanstalt (2., erw. Aufl.)
- Feidel-Mertz, H. (1975): Erwachsenenbildung seit (1945. Köln: Kiepenheuer und Witsch
- Feidel-Mertz, H. (1994): Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In: Tippelt, S. 40-51
- Fell, M./Güttler, R. (1984): Katholische Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. München: Lexika
- Ferstl, F. (1984): Veranstaltungsformen. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 458-462
- Feser, H.-D. (1991): Technologische Entwicklung und Qualifikation – strukturelle Wandlungen und Anforderungen an das Human-Kapital. In: Arnold, S. 93-99
- Feuchthofen, J. E. (1991): (K):Ein Bundesrahmengesetz zur Weiterbildung? In: GDWZ, H. 1, S. 1-3
- Fischer, E. P. (1985): Die Welt im Kopf. Konstanz: Faude
- Fischer, G. (1981): Erwachsenenbildung im Faschismus. Bensheim: päd. extra
- Flehsig, K.-H. (1989): Ebenen didaktischen Handelns in der Weiterbildung. In: GdW-Ph, Kap. 5.10
- Flehsig, K.-H./Haller, H.-D. (1975): Einführung in didaktisches Handeln. Stuttgart: Klett
- Flieger, B. u. a. (Hrsg.) (1995): Gemeinsam mehr erreichen. Kooperation und Vernetzung alternativökonomischer Betriebe und Projekte. München, Bonn: SPAK/Stiftung Mitarbeit
- Fotografie und Erwachsenenbildung (1995). Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Frauen(forschung): in der Erwachsenenbildung (1994). Themenheft, REPORT, H. 34

- Freiesleben, H. (1980): Erwachsenenbildung in der Manufakturperiode. Köln: Pahl-Rugenstein
- Frey, K. (1982): Die Projektmethode. Weinheim u. a.: Beltz
- Fricke, K. (1977): Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit – Der Beitrag Adolf Reichweins. In: Pädagogische Rundschau, Sonderheft „Pädagogik der Weimarer Zeit“
- Friebel, H. (1984): Erwachsenenbildung und schulisches Leistungssystem. In: Schmitz/Tietgens, S. 241-253
- Friedenthal-Haase, M. (1988): Britische Re-education: Struktur und Aktualität eines Beispiels interkultureller Erwachsenenbildung. In: Neue Sammlung, H. 2, S. 221-230
- Friedenthal-Haase, M. (1989): Zur Interkulturalität von Erwachsenenbildung: Beobachtungen am Beispiel der deutsch-britischen Beziehungen vor und nach dem Ersten Weltkrieg. In: Knoll, J. H. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 17, S. 211-255
- Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.) (1992): Erwachsenenbildung interkulturell. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Friedenthal-Haase, M./Zellhuber-Vogel, P. (1993): Deutsch-britische Beziehungen in der Erwachsenenbildung. Köln u. a.: Böhlau
- Friedrich, H. F./Mandl, H. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert/Mandl, S. 237-293
- Frieling, E. (1995): Lernen und Arbeiten. In: Arnold/Lipsmeier, S. 261 -270
- Fuchs-Brüninghoff, E. (1990): Selbst-Bewußtsein als Voraussetzung für verantwortliches pädagogisches Handeln. In: HBV, H. 4, S. 324-329
- Fuchs-Brüninghoff, E. (1997): Beratung von Menschen in Systemen. In: Zeitschrift für Individualpsychologie, H. 3, S. 184-192
- Fuchs-Brüninghoff, E./Pfirrmann, M. (1991): Beratung. Bonn, Frankfurt/Main: Deutscher Volkshochschul-Verband
- Fuchs-Brüninghoff, E./Pfirrmann, M. (1992): Das Projekt „Elementarbildung für Erwachsene“. In: GdW-Ph, Kap. 9.20.30.3
- Fuchs-Brüninghoff, E./Pfirrmann, M. (1992a): Ansichten von Lernen – Lernansichten. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
- Fuchs-Brüninghoff, E./Pfirrmann, M. (1993): Bericht des Projektes „Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikationen in der Erwachsenenbildung“. Bonn, Frankfurt/Main: Deutscher Volkshochschul-Verband
- Fuchs-Brüninghoff, E. u. a. (1986): Alphabetisierung – Konzepte und Erfahrungen. Bonn, Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
- Fuhrich, H. (1983): Der Heimgarten. Dülmen/Westf.: Lanmann

- Gaertner, A. (1986): Supervision. In: Haft, H./Kordes, H. (Hrsg.): Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 601-604
- Geiger, Th. (1984): Erwachsenenbildung aus Distanz und Verpflichtung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (zusammengestellt und eingeleitet von J. Weinberg):
- Geißler, H. (Hrsg.) (1996): Arbeit, Lernen und Organisation. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Geißler, H. (Hrsg.) (1997): Unternehmensethik, Managementverantwortung und Weiterbildung. Neuwied u. a.: Luchterhand
- Geißler, H. (1997): Moralisches Organisationslernen als Antwort auf das lern- und bildungstheoretische Defizit der Wirtschafts- und Unternehmensethik. In: Geißler, S. 165-222
- Geißler, K. H. (1993): Anfangssituationen. Weinheim u. a.: Beltz (5. Aufl.)
- Geißler, K. A. (1994): Schlussituationen. Weinheim u. a.: Beltz
- Geißler, K. A. (1995): Lernprozesse steuern. Weinheim u. a.: Beltz
- Geißler, R.: Die Sozialstruktur Deutschlands. Opladen: Westdeutscher Verlag (1996 (2., neubearb. und erw. Aufl.))
- Generationenverhältnisse (1998). Themenheft, Kursiv, H. 3
- Georg, W./Sattel, U. (1995): Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung. In: Arnold/Lipsmeier, S. 123-141
- Gerhard, R. (1992): Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. Hohengehren: Schneider
- Gerl, H. (1980): Lernsituation und symbolische Interaktion. In: Weymann, A. (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt u. a.: Luchterhand, S. 374-387
- Gerl, H. (1985): Methoden der Erwachsenenbildung. In: Raapke/Schulenberg, S. 43-52
- Gerl, H. (1990): Unterrichtsbeobachtung und Hospitation. In: GdW-Ph, Kap. 7.90.20
- Gerl, H. (1995): Personenzentrierter Ansatz. In: GdWPh, Kap. 6.30.40
- Gerl, H./Pehl, K. (1983): Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gernert, W. (1975): Das Recht der Erwachsenenbildung als Weiterbildung. München u. a.: Reinhardt
- Gesundheit als Thema der Bildung und der Politik im Alltag (1998). Themenheft, HBV, H. 2
- Gewalt und Bildung (1995). Themenheft, DIE, H. 1
- Giddens, A. (1997): Jenseits von Links und Rechts. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Giesecke, H. (1987): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim u. a.: Juventa
- Giesecke, W. (1982): Ein Votum für den Neubeginn einer didaktischen Lernforschung in der Erwachsenenbildung. In: Otto, V. u. a. (Hrsg.): Realismus und Reflexion. München: Hueber-Holzmann, S. 122-133

- Gieseke, W. (1984): Die Professionalisierungsdiskussion und ihre Relevanz für pädagogische Berufe. In: BuE, S. 365-381
- Gieseke, W. (1985): Fallstudien zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
- Gieseke, W. (1990): Zur Notwendigkeit und zu den Hemmnissen von empirischen Realanalysen. In: Kade, J. u. a., S. 71-77
- Gieseke, W. (1991): Ethik und Erwachsenenbildung. In: Gieseke/Meueler/Nuissl, S. 10-20
- Gieseke, W. (1992): Pädagogische Realanalysen durch Perspektivverschränkung. In: HBV, H. 1, S. 10-16
- Gieseke, W. (1994): Weiterbildung in den neuen Bundesländern. In: Kaiser, A./Feuchthofen, J./Güttler, R. (Hrsg.): Europahandbuch Weiterbildung. Neuwied u. a.: Luchterhand, Kap. 25.30.220
- Gieseke, W. (1997): Weiterbildungsberatung als Scharnierstelle zwischen Angebot und Teilnahmeentscheidung. In: Nuissl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt S. 92-103
- Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.) (1991): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Kassel: Gesamthochschule/Mainz: Pädagogisches Institut der Universität
- Gieseke, W. u. a. (1989): Bildungsarbeit mit arbeitslosen jungen Erwachsenen. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität
- Gieseke, W. u. a. (1991): Zweite Wahl? DV-Qualifizierung für arbeitslose Hochschulabsolventinnen. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität
- Gieseke, W. u. a. (1995): Erwachsenenbildung als Frauenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Glaser, H. (1992): Behagen und Unbehagen in der Kulturpolitik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gnahn, D. (1994): Weiterbildungsstatistik. In: Tippelt, S. 312-327
- Gnahn, D. (1998): Ankündigungstexte in der Erwachsenenbildung. In: GdW-Ph., Kap. 7.10.10.4
- Gotter, W. (1973): Entstehung und Auswirkungen des niedersächsischen „Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung“ vom 13. Januar (1970). Hannover u. a.: Schroedel
- Greger, N. (Hrsg.) (1997): Zur Situation der polnischen Erwachsenenbildung 1991-1996. Bonn/Warszowa: Institut für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (deutsch und polnisch)
- Greger, N./Przybylska, E. (1996): Erwachsenenbildung in Polen. Bonn: Institut für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
- Grell, J. (1975): Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim u. a.: Beltz (3., erw. Aufl.):

- Grenzdörffer, K. (1998): Vom Knoten im Taschentuch zu Knoten in Netzen. Kompetenzentwicklung für ein kooperatives Arbeiten in Regionen. In: *Schöne Fassaden ...*, S. 103-116
- Grenzgänge (1994). Themenheft, DIE, H. 2
- Groothoff, H.-H. (1961): Bildsamkeit. In: Groothoff, H.-H./Stallmann, M. (Hrsg.): *Pädagogisches Lexikon*. Stuttgart: Kreuz, Sp. 123/124
- Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft (1995). Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)
- Güttler, R. (1995): Staatliche Förderpolitik – Anmerkungen zu einem gefährlichen Ärgernis. In: *GdWZ*, H. 5, S. 291-293
- Hacker, J./Olzog, G. (Hrsg.) (1996): *Deutsches Handbuch der Erwachsenenbildung*. München: Olzog (Loseblattsammlung):
- Hafenecker, B. (1995): Gewalt und Rechtsextremismus. Herausforderung für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. In: *Hufer*, S. 15-39
- Hamacher, P. (1976): *Entwicklungsplanung für Weiterbildung*. Braunschweig: Westermann
- Hammelsbeck, O. (1990): *Erwachsenenbildung als Wagnis und Wandlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Handschuh, F. (1980): *Bericht über eine Expedition*. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
- Hansen, G. (1996): *Perspektivwechsel. Eine Einführung*. Münster u. a.: Waxmann
- Hartmann, M. u. a. (1997): *Zielgerichtet moderieren*. Weinheim u. a.: Beltz
- Hasenpusch, A. (1977): *Der Aufbau des Volkshochschulwesens 1945-1947 im niedersächsischen Raum*. Hannover u. a.: Schroedel
- Hastedt, H./Martens, E. (Hrsg.) (1994): *Ethik. Ein Grundkurs*. Reinbek: Rowohlt
- Hayakawa, S. I. (1981): *Sprache im Denken und Handeln*. Darmstadt: Darmstädter Blätter (6., erw. Aufl.)
- Heider, F. u. a. (Hrsg.) (1997): *Kontinuität oder Transformation? Zur Entwicklung selbstverwalteter Betriebe. Eine empirische Studie*. Gießen: focus
- Heinemann, K./Schubert, M. (1994): *Der Sportverein*. Schorndorf
- Henningsen, J. (1958): *Der Hohenrodter Bund*. Heidelberg: Quelle und Meyer
- Henningsen, J. (1959): *Zur Theorie der Volksbildung*. Berlin, Köln: Heymann
- Henningsen, J. (1960): *Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit*. Stuttgart: Klett
- Herrenknecht, A. (1997): *Die regionale Herausforderung*. In: Klemm, U. (Hrsg.): *Ländliche Erwachsenenbildung im Umbruch*. Ulm: Klemm u. Oelschläger, S. 83-98
- Heyse, V./Erpenbeck, J. (Hrsg.) (1994): *Management und Wertewandel im Übergang*. Münster u. a.: Waxmann
- Heyse, V./Erpenbeck, J. (1997): *Der Sprung über die Kompetenzbarriere*. Bielefeld: Bertelsmann

- Heyse, V./Metzler, H. (1995): Die Veränderung managen, das Management verändern. Münster u. a.: Waxmann
- Hinzen, H./Leumer, W. (1982): Erwachsenenbildung in der Dritten Welt. Braunschweig: Westermann
- Höffer-Mehlmer, M. (1994): Programmplanung und -organisation. In: Tippelt, S. 629-639
- Höhn, W./Gieseke, W./Kaczor, St. (Hrsg.) (1997): Probleme der Erwachsenenbildung in Polen und Deutschland. Berlin: Humboldt Universität
- Hoffmann, D. (1995): Gemeinschaft in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang
- Hof, Chr. (1998): Prinzipien einer handlungsorientierenden Didaktik. In: GdW-Ph, Kap. 6.40.30
- Hofstätter, P. R. (1986): Gruppendynamik. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 241-245
- Honigshiem, P. (1991): Orientierung in der Moderne. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hottelet, H. (1996): Beratung. In: Mielenz, I./Kreft, D. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim u. a.: Beltz, S. 102-106 (4., überarb. u. erw. Aufl.)
- Hovestadt, G. (1996): Leidenschaft und Profession. Münster: Westfälisches Dampfboot
- Hovestadt, G. (1997): „Schade, daß so wenig Frauen da sind“. Normalitätskonstruktionen der Geschlechter in männerdominierter Bildungsarbeit. Münster: Westfälisches Dampfboot
- Hradil, St. (1990): Epchaler Umbruch oder ganz normaler Wandel? Wie weit reichen die neuen Veränderungen der Sozialstruktur in der Bundesrepublik? In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft – Herausforderungen für die politische Bildung. Bonn, S. 73-99 (Buchhandelsausgabe Opladen: Leske + Budrich)
- Hradil, St. (Hrsg.) (1992): Zwischen Bewußtsein und Sein. Opladen: Leske + Budrich
- Huck, G. (Hrsg.) (1980): Sozialgeschichte der Freizeit. Wuppertal: Hammer
- Hürten, H. u. a. (1966): Struktur und Recht der deutschen Erwachsenenbildung. Osnabrück: Fromm
- Hufer, K.-P. (1992): Politische Erwachsenenbildung. Schwalbach: Wochenschau
- Hufer, K.-P. (Hrsg.) (1995): Politische Bildung in Bewegung. Schwalbach: Wochenschau
- Huge, W. (1989): Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Humboldt, W. von (1995): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Stuttgart: Reclam
- Huntington, S. P. (1998): Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. Berlin: Siedler

- Hurlebaus, H.-D. (1989): Weiterbildung im Berufsbildungsgesetz. In: GdW-Ph, Kap. 2.80.10
- Hurrelmann, K. (1995): Lebensphase Jugend. Weinheim u. a.: Juventa (4. Aufl.)
- Im Hof, U. (1982): Das gesellige Jahrhundert. München: Beck
- Interkulturelles Lernen (1994). Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Jacobi, J.-M. (1989): Begründung betrieblicher Weiterbildung. In: GdW-Ph, Kap. 4.50.10
- Jacobi, J.-M. (1989a): Personalpolitische Ziele des Unternehmens und Bildungskonzept. In: GdW-Ph, Kap. 4.50.20
- Jagenlauf, M. (1989): Erfolgskontrolle und Evaluation. In: GdW-Ph, Kap. 7.90.10
- Jahrbuch Menschenrechte 1999 (1998). Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Jarren, O. (1993): Lokale Medien und lokale Politik. In: Roth/Wollmann, S. 296-311
- Jüchter, H. Th. (1974): Gedächtnistraining leicht gemacht. München: Mosaik
- Jüchter, H. Th. (1980): Programmplanung – Vorbereitung und Ablauf. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (rev. Aufl.)
- Jüchter, H. Th. u. a. (1978): Pädagogische Planung von Weiterbildungskursen. Grafenau: Lexika
- Jütte, W. (1992): Erwachsenenbildung in Spanien. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Jütte, W. (1994): Erwachsenenbildung in Spanien. Münster u. a.: Waxmann
- Jütting, D. H. (1980): Methoden des Erwachsenenunterrichts. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (3., rev. Aufl.)
- Jütting, D. (Hrsg.) (1994): Sportvereine in Münster. Münster
- Jugend (1996). Themenheft, DIE, H. 2
- Jun, G. (1994): Humanwissenschaften ohne Seele? Lewiston u. a.: The Edwin Mellen Press
- Kade, J. (1985): Gestörte Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kade, J. (1989): Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kade, J. (1997): Riskante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens. In: REPORT, H. 39, S. 112-124
- Kade, J. u. a. (1990): Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
- Kade, S. (1983): Methoden des Fremdverstehens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Kade, S. (1989): Handlungswissen – Erwerbsformen und Verwendungsweisen. In: REPORT, H. 24, S. 58-72
- Kade, S. (1990): Handlungshermeneutik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kade, S. (1994): Methoden und Ergebnisse der qualitativ-hermeneutisch orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, S. 296-311
- Kade, S. (1994a): Individualisierung und Älterwerden. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kade, S. (1994b): Altersbildung. 2 Bde. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Kade, S. (1997): Die andere Geschichte. Spurensicherung im Vorruhestand. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Kahl, I. (1997): Der Bildungswert von Mal- und Zeichenkursen. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Kaiser, A. (1986): Bildungsarbeit mit Erwachsenen. München: Lexika/Hueber
- Kaiser, A. (Hrsg.) (1989): Gesellige Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kaiser, A./Feuchthofen, J./Güttler, R. (Hrsg.) (1994): Europahandbuch Weiterbildung. Neuwied u. a.: Luchterhand (Loseblattsammlung):
- Kaiser, F. J. (1985): Projekt. In: Otto, G./Schulz, W. (Hrsg.): Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 547-554 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 4)
- Kallmeyer, G. u. a. (1976): Lernen im Alter. Grafenau: Lexika
- Karrasch, P. (1998): Regionalentwicklung – Handlungs- und Lernfeld mit Zukunft. In: Schöne Fassaden ..., S. 95-102
- Keim, H. u. a. (1973): Strukturprobleme der Weiterbildung. Düsseldorf: Bertelsmann
- Keim, H. u. a. (1976): Volksbildung in Deutschland 1933-1945. Braunschweig: Westermann
- Keim, H. (1996): Nationalsozialistische Volksbildung im Dritten Reich 1933-1945. In: GdW-Ph, Kap. 1.30.50
- Keim, H. (1997): Geschichte der Erwachsenenbildung 1945 bis 1970. In: GdW-Ph, Kap. 1.30.60
- Kejcz, Y. u. a. (1979 ff.): Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm der Bundesregierung. Endbericht. 8 Bde. Heidelberg: Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung
- Kejcz, Y. u. a. (1979a): Lernen an Erfahrungen. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
- Kelber, M. (1977): Gesprächsformen. Opladen: Leske + Budrich (12., neubearb. Aufl.)
- Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung. Hohengehren: Schneider
- Kiesel, D. u. a. (Hrsg.) (1997): Pädagogische Grenzüberschreitungen. Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/Main: Haag + Herchen

- Klähn, M. (1998): Kombinierte Qualifizierungs- und Beschäftigungsmaßnahmen für Langzeitarbeitslose – Anforderungen an das Weiterbildungspersonal. In: Klein/Reutter, S. 106-114
- Klages, H. (1998): Engagement und Engagementpotential in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 38, S. 29-38
- Klages, H./Hippler, H.-J./Herbert, W. (Hrsg.) (1992): Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition. Frankfurt/Main u. a.: Campus
- Klein, A./Schmalz-Bruns, R. (Hrsg.) (1997): Politische Beteiligung und Bürgerengagement. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Buchhandelsausgabe Baden-Baden: Nomos)
- Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.) (1998): Lehren ohne Zukunft? Hohengehren: Schneider
- Klemm, U. u. a. (1997): Bilanz und Perspektiven regionaler Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Knape, Ch. (1993): Vom Konzept zum eigenen Programm. In: DIE, H. 4, S. 29-31
- Knieriem, A. (1982): Die Entwicklung des hessischen Volkshochschulwesens im Zeitraum von 1945-1952. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang
- Knöchel, W./Trier, M. (1995): Arbeitslosigkeit und Qualifikationsentwicklung. Münster: Waxmann
- Knoll, J. (1993): Kleingruppenmethoden. Weinheim u. a.: Beltz
- Knoll, J. (1997): Kurs- und Seminarmethoden. Weinheim u. a.: Beltz
- Knoll, J. (Hrsg.) (1998): Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Knoll, J. H. (1994): Situation und Stand der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Müller, D. K. (Hrsg.): Pädagogik – Erziehungswissenschaft – Bildung. Köln u. a.: Böhlau, S. 383-405
- Knoll, J. H. (1996): Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Knoll, J. H. (1997): Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung in Deutschland. Köln u. a.: Böhlau
- Knoll, J. H./Meinecke, Ch. (1980): Institutionen der Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
- Knowles, M. S./Husén, T. (1964): Erwachsene lernen. Stuttgart: Klett
- Kohli, M. (1984): Erwachsenensozialisation. In: Schmitz/Tietgens, S. 124-142
- Kohn, J./Weinberg, J. (1997): Lernen in Selbsthilfeorganisationen und regionalen Bildungsprojekten. In: REPORT, H. 40, S. 105-117
- Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel (1998). Berlin: Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM report H. 55):

- Kompetenzentwicklung in außerbetrieblichen Strukturen (1998). Berlin: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM report, H. 56):
- Kramer, W./Weiß, R. (Hrsg.) (1990): Fremdsprachen in der Wirtschaft – Ein Beitrag zur interkulturellen Kompetenz. Köln
- Krüger, H.-H. (1997): Einführung in Theorie und Methoden der Erziehungswissenschaften. Opladen: Leske + Budrich
- Krüger, W. (1982): Wissenschaft, Hochschule und Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann
- Krüger, W. (1984): Beratung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: Schmitz/Tietgens, S. 254-271
- Krug, P. (1980): Gewerkschaften und Arbeiterbildung. Gewerkschaftliche Bildungsarbeit von den Anfängen bis zur Weimarer Republik. Köln: Bund
- Kubicek, H. u. a. (1998): Lernort Multimedia. Heidelberg: Decker
- Küchler, F. von/Schäffter, O. (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Kühnlein, I. (1997): Weniger Erwerbsarbeit – mehr Eigenarbeit? Chancen und potentiale öffentliche Eigenarbeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 48-49, S. 41-46
- Künzel, K. (1974): Universitätsausdehnung in England. Stuttgart: Klett
- Künzel, K. (1981): Quellen zur Geschichte des Internationalitätsgedankens in der Erwachsenenbildung. In: Knoll, J. H./Künzel, K.: Internationale Erwachsenenbildung in Geschichte und Gegenwart. Braunschweig: Westermann, S. 10-135
- Künzel, K. (1996): Europäische Dimensionen beruflicher Weiterbildung – Entwicklungstendenzen und Forschungsfragen. In: REPORT, H. 38, S. 24-38
- Kufer, G. (1992): Das Modell ‚BMW-Lernstatt‘ im Werk Dingolfing. In: GdW-Ph, Kap. 9.10.10.5
- Kugemann, W. F. (1978): Lerntechniken für Erwachsene. Reinbek: Rowohlt
- Kuhlenkamp, D. (1989): Weiterbildung als gesetzlicher Auftrag. In: VHSiW, H. 2, S. 73-76
- Kuhlenkamp, D. (1997): Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsgesetze der Länder. In: GdW-Ph, Kap. 2.30
- Kuhlenkamp, D. u. a. (1975): Didaktische Modelle für den Bildungsurlaub. Grafenau: Lexika
- Kuhne, W. (1983): Christliche Erwachsenenbildung. Der pädagogische und andragogische Entwurf Anton Heinars. Paderborn: Schöningh
- Kultur zwischen Medien und Markt (1994). Themenheft, HBV, H. 3
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1975): Zur Entwicklung der Weiterbildung. Köln: Greven

- Laack, F. (1960): Auftakt freier Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett
- Laack, F. (1968): Die Rolle der Heimvolkshochschule in der Bildungsgesellschaft. Weinheim u. a.: Beltz
- Laack, F. (1984): Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Lammers, B./Lange, J. (Hrsg.) (1996): Neue Wege der Weiterbildung. Essen: Klartext
- Lampe, E. J. (1994): Wonach wir uns richten – Werte, Normen, Gesetze. In: Schiefenhövel, W. u. a. (Hrsg.): Gemachte und gedachte Welten. Stuttgart: TRIAS, S. 145-170
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1991): Im Netz der Organisation. Soest: Soester Verlagskontor
- Laurien, H.-R. (1972): Weiterbildung als Zukunftsaufgabe. In: Martin, B./Vogel, B. (Hrsg.): Bildungspolitik. Plädoyer für ein realistisches Konzept. Herford: Nicolai, S. 127-148
- Lauxmann, F. (1983): Unabhängig denken. 2 Bde. Weil der Stadt: Lexika
- Le Boudec, G. (1990): Bezugspunkte des kognitivistischen Ansatzes der Erwachsenenbildung. In: GdW-Ph, Kap. 6.30.30
- Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert? (1997). Themenheft, REPORT, H. 39
- Leif, Th. (1998): Unkonventionelle Beteiligungsformen und die Notwendigkeit der Vitalisierung der Bürgergesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 38, S. 12 -21
- Lenk, H. (1992): Zwischen Wissenschaft und Ethik. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Lenk, H. (1994): Von Deutungen zu Wertungen. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Lenz, W. (1997): Erwachsenenbildung in Österreich. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Lessing, Th. (1995): Bildung ist Schönheit. Bremen: Donat
- Lessing, Th. (1997): Wir machen nicht mit. Bremen: Donat
- Liebl, P. (1991): Die französische Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Literacy Skills for the Knowledge Society (1997). Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD):
- Löhr, M. (1982): Möglichkeiten und Grenzen erwachsenengerechten Lehrens und Lernens in Institutionen des Zweiten Bildungsweges. Bad Honnef: Haag + Herchen
- Löther, R. (1992): Der unvollkommene Mensch. Philosophische Anthropologie und biologische Evolutionstheorie. Berlin: Dietz
- Löwe, H. (1970): Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften
- Löwisch, D.-J. (1995): Einführung in die pädagogische Ethik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

- Lotze, H. (1982): Bausteine der Volkshochschule. Braunschweig: Westermann (Nachdruck. Erstausgabe 1948)
- Lucas, E. (1983): Vom Scheitern der deutschen Arbeiterbewegung. Basel u. a.: Stroemfeld/Roter Stern
- Mader, W. (1994): Weiterbildung und Beratung. In: Tippelt, S. 272-281
- Mader, W. u. a. (1991): Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Markert, W. (1991): Zur Ambivalenz der Arbeitspolitik zwischen neuen Produktionskonzepten und gesellschaftlicher Segmentierung. In: Arnold, S. 169-179
- Markert, W. u. a. (1992): Berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen im Betrieb. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Marotzki, W. (1991): Bildungsprozesse in lebensgeschichtlichen Horizonten. In: Hoerning, E. M. u. a.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 182-205
- Mee, G./Wiltshire, H. (1981): Strukturen öffentlicher Erwachsenenbildung in England. Braunschweig: Westermann
- Mehrmann, E. (1996): Projekt-Management. In: GdW-Ph, Kap. 7.30.10.1
- Meier, A. (1971): Proletarische Erwachsenenbildung. Hamburg: Spartakus
- Meisel, K./Nuissl, E. (1995): Das „Öffentliche“ in der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. In: HBV, H. 2, S. 112-118
- Meisel, K./Rohlmann, R./Schuldt, H.-J. (1996): Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Meisel, K. u. a. (1987): Berufliche Bildung Erwachsener in der Krise der Arbeitsgesellschaft. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
- Mendius, H. G. (1997): Arbeitsgesellschaft am Ende oder vor zukunftsfähigen Perspektiven? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 35, S. 14-22
- Merk, R. (1989): Lehren, Lernen und Verständigung. Bielefeld: Kleine
- Merk, R. (1997): PädagogInnen machen sich selbständig. Neuwied u. a.: Luchterhand
- Merk, R. (1998): Weiterbildungsmanagement. Neuwied u. a.: Luchterhand
- Meueler, E. (1982): Erwachsene lernen. Stuttgart: Klett-Cotta
- Meueler, E. (1994): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, S. 615-628
- Meyer, K. (1969): Arbeiterbildung in der Volkshochschule. Stuttgart: Klett
- Müller, K. R. (1991): Bildungsraum. In: GdW-Ph, Kap. 7.80.10
- Münch, W. (1995): Individuum und Gruppe in der Weiterbildung. Weinheim u. a.: Beltz

- Multikulturelle Bildung – Nicht mehr und noch nicht (1992). Themenheft, HBV, H. 3
- Multimedia (1998). Themenheft, GdWZ, H. 1
- Multimedia (1998a). Themenheft, DIE, H. 2
- Mutz, G. (1997): Zukunft der Arbeit. Chancen für eine Tätigkeitsgesellschaft? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 48-49, S. 31-40
- Nacke, B./Dohmen, G. (Hrsg.) (1997): Lebenslanges Lernen. Bonn: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung
- Neumann, K. (1988): Erich Weniger – Erziehungswirklichkeit und pädagogische Autonomie. In: Hoffmann, D. (Hrsg.): Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 139-161
- Neumann, L. F./Schaper, K. (1998): Die Sozialordnung der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (4., überarb. Aufl.) (Buchhandelsausgabe Frankfurt/Main: Campus)
- Niemann, R. (1987): Evaluierung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit im Volkshochschulbereich. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband
- Niggemann, W. (1967): Das Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung bis 1933. Osnabrück: Fromm
- Nolda, S. (Hrsg.) (1986): Denken, Handeln, Verstehen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Nuissl, E. (1985): Zukunftschance Weiterbildung?! Zu neueren konservativen Weiterbildungskonzepten, dargestellt am baden-württembergischen Bericht „Weiterbildung -Herausforderung und Chance“. In: REPORT, H. 15, S. 16-32
- Nuissl, E. (1994): Erwachsenenbildung in Deutschland. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Nuissl, E. (1996): Leitung von Non-Profit-Einrichtungen der Weiterbildung. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Nuissl, E./Rein, A. von (1995): Öffentlichkeitsarbeit. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Nuissl, E./Rein, A. von (1995a): Corporate Identity. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Nuissl, E./Schenk, P. (1982): Problemfeld Bildungsurlaub. Braunschweig: Westermann
- Nuissl, E./Tietgens, H. (Hrsg.) (1995): Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Nuissl, E. u. a. (1992): Verunsicherungen in der politischen Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Oeckl, A. (1998): Taschenbuch des öffentlichen Lebens. Bad Godesberg: Festland
- Oeckl, A. (1998): Taschenbuch des öffentlichen Lebens. Europa und internationale Zusammenschlüsse. Bad Godesberg: Festland
- Olbrich, J. (1972): Konzeption und Methodik der Erwachsenenbildung bei Eduard Weitsch. Stuttgart: Klett
- Olbrich, J. (1977): Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. Braunschweig: Westermann
- Olbrich, J. (1982): Arbeiterbildung nach dem Fall des Sozialistengesetzes. Braunschweig: Westermann
- Olbrich, J. (1993): Erwachsenenbildung zwischen Bürgertum und Arbeiterbewegung. Zeit 1800-1870. In: GdW-Ph, Kap. 1.30.20
- Olbrich, J. (1994): Erwachsenenbildung in der Zeit Bismarcks und der Wilhelminischen Epoche von 1870 bis 1918. In: GdW-Ph, Kap. 1.30.30
- Olbrich, J. (1994a): Bildung und Demokratie – Die Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit von (918 bis 1933). In: GdW-Ph, Kap. 1.30.40
- Olbrich, J./Keim, H. (1993): Geschichte der Erwachsenenbildung als Diskussionsgegenstand für die Weiterbildungspraxis. In: GdW-Ph, Kap. 1.30.10
- Otto, V./Senzky, K. (Hrsg.) (1983): Volkshochschule in der Großstadt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Pätzold, G. u. a. (1993): Lernortkooperation – Begründungen, Einstellungen, Perspektiven. In: BWP, H. 2, S. 24-32
- Papaioannou, S. (1997): Erwachsenenbildung in Griechenland. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Perspektiven kultureller Bildung (1994). Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Peters, O. (1997): Didaktik des Fernstudiums. Neuwied u. a.: Luchterhand
- Peters, S. (Hrsg.) (1994): Lernen im Arbeitsprozess durch neue Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Peters, S. (1996): Arbeiten und Lernen als Medium der Subjektentwicklung. In: Geißler, H., S. 357-370
- Peters, S. (Hrsg.) (1998): Professionalität und betriebliche Handlungslogik. Bielefeld: Bertelsmann
- Petsch, H.-J. (1981): Paul Tillichs Beitrag zur Theorie und Praxis evangelischer Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Petsch, H.-J. u. a. (1989): Allgemeinbildung und Computer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Pfeiffer, W. (1990): Adressatenorientierte Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Münster u. a.: Waxmann
- Picht, G./Edding, F. u. a. (1972): Leitlinien der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann

- Piehl, E. (1993): Europäische Integration und berufliche Weiterbildung-Haupttrends in den neunziger Jahren. In: HBV, H. 1, S. 33-35
- Plesser-Löper, C./Weber, A. (1995): The European Social Fund in the Period 1994 – 1999. Bonn: Institut für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
- Pöggeler, F. (1975): Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a.: Kohlhammer
- Pöggeler, F. (1998): Formen des Vortrags. In: GdW-Ph, Kap. 7.30.10.4
- Pöggeler, F./Wolterhoff, B. (Hrsg.) (1981): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a.: Kohlhammer
- Prenzel, M. u. a. (1986): Lernumwelten. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 371-377
- Pressel, G. (1989): Lernberatung im Unterricht mit Erwachsenen – Praxishilfe für Lehrende in der Weiterbildung. In: GdW-Ph, Kap. 7.60.20
- Programmplanung und Adressatenorientierung (1993). Themenheft, HBV, H. 4
- Prokop, E. (1980): Hospitation und Unterrichtsbeobachtung. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
- Puhlmann, A. (Hrsg.) (1994): Junge Erwachsene ohne Berufsausbildung. Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung
- Pukke, A.-S. (1991): Bildung 2000: Kein Grundkonsens. Schlußkommuniqué der Enquête-Kommission Bildung 2000. In: GdWZ, H. 1, S. 4-7
- Qualität in der Weiterbildung (1995). Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Raapke, H.-D. (1974): Weiterbildung. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper, S. 625-630
- Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (Hrsg.) (1985): Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a.: Kohlhammer
- Redaktion Buch und Bibliothek (Hrsg.) (1981): Variationen über Erwin Ackerknecht. Bad Honnef: Bock u. Herchen
- REFA (1989): Methodenlehre der Betriebsorganisation. Arbeitspädagogik. München: Hanser
- Rein, A. von (Hrsg.) (1996): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert/Mandl, S. 355-403
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998): Auf dem Weg zur Entwicklung einer neuen Lernkultur. In: Kubicek, H. u. a., S. 55-61

- Reuter, N. (1997): Arbeitslosigkeit bei ausbleibendem Wachstum – das Ende der Arbeitsmarktpolitik? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 35, S. 3-13
- Reutter, G. (1996): Regionale Vernetzung beruflicher Erwachsenenbildung – eine langfristige Aufgabe. In: REPORT, H. 38, S. 71-84
- Richter, I. (1990): Weiterbildung – Verfassungsrechtliche Voraussetzungen und rechtliche Gestaltungsprinzipien. In GdW-Ph, Kap. 2.10
- Richter, I. (1994): Bildung in öffentlicher Verantwortung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik H. 3 (Beilage)
- Röhrig, P. (1975): Geschichte der Arbeiterbildung. In: Pöggeler, S. 246-263
- Rogge, K. J. (1995): Qualitätszirkel in der Weiterbildung – Rahmenbedingungen für Selbstorganisation. In: HBV, H. 4, S. 347-354
- Rogge, K. J. (1997): Neue Wege braucht das Land?! In: Klemm, U. (Hrsg.): Ländliche Erwachsenenbildung im Umbruch. Ulm: Klemm u. Oelschläger S. 114-130
- Rose, H. P. (1989): Für die Öffentlichkeit von Weiterbildung. In: VHSiW, H. 3, S. 122-125
- Rost, F. (1997): Lern- und Arbeitstechniken für pädagogische Studiengänge. Opladen: Leske + Budrich
- Roth, G. (1994): Gehirn und Geist. In: Schiefenhövel, W. u. a. (Hrsg.): Vom Affen zum Halb-gott. Stuttgart: TRIAS, S. 125-152
- Roth, H. (1961): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover u. a: Schroedel (5. Aufl.)
- Roth, R. (1991): Kommunikationsstrukturen und Vernetzungen in neuen sozialen Bewegungen. In: Roth, R./Rucht, D. (Hrsg.): Neue soziale Bewegungen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 261-279
- Roth, R./Wollmann, H. (Hrsg.) (1993): Kommunalpolitik. Politisches Handeln in der Gemeinde. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Buchhandelsausgabe Opladen: Leske + Budrich)
- Rucht, D. (1997): Soziale Bewegungen als demokratische Produktivkraft. In: Klein/Schmalz-Bruns, S. 382-403
- Rückriem, G./Stary, F. (1995): Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Paderborn: Schöningh
- Sarcinelli, U. u. a. (1990): Politikvermittlung und politische Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhard“
- Sasse, J. (1994): Das Projekt „Kombinierte Berufsbildungs- und Sprachmaßnahmen für Aussiedler/-innen“ (Kombi-Bus):. In: GdW-Ph, Kap. 9.20.20.3
- Sauer, U. (1990): Das schönste Jahr ihres Lebens. Münster u. a.: Waxmann
- Saueremann, D. (1986): Lebkuchen aus der Fabrik. In: Jeggle, U. u. a. (Hrsg.): Volkskultur in der Moderne. Reinbek: Rowohlt, S. 308-322
- Sauter, E. (1995): Berufliche Weiterbildung im Arbeitsförderungsgesetz (AFG):. Entwicklung und neue Orientierungen. In: GdW-Ph, Kap. 2.80.30

- Schäfer, E. (1988): Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich
- Schäffter, O. (1984): Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schäffter, O. (1993): Qualitätssicherung durch pädagogische Organisationsberatung. In: DIE, H. 4, S. 22-25
- Scharmann, Th. (Hrsg.) (1974): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren. Stuttgart: Enke
- Scheilke, Ch. Th. u. a. (1982): Lerntheorie – Lernpraxis. Reinbek: Rowohlt
- Schepp, H.-H. u. a. (1988): Zum Demokratieverständnis der neuen Richtung. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband
- Schiefenhövel, W. u. a. (Hrsg.) (1994): Der Mensch in seiner Welt – Anthropologie heute. 3 Bde. Stuttgart: Trias
- Schiersmann, Ch. (1987): Berufsbezogene Weiterbildung und weiblicher Lebenszusammenhang. Bielefeld: Kleine
- Schiersmann, Ch. (1994): Rückkehr in den Beruf. In: Kaiser,/Feuchthofen,/Güttler, Kap. 25.30.210
- Schiersmann, Ch. (1997): Zielgruppenspezifische Beratungsansätze. In: Eckert, S. 123-167
- Schiersmann, Ch./Thiel, H.-U./Völker, M. (Hrsg.) (1984): Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schlutz, E. (1984): Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schlutz, E. (Hrsg.) (1985): Krise der Arbeitsgesellschaft – Zukunft der Weiterbildung. Frankfurt/Main: Diesterweg
- Schlutz, E. (1991): Erschließen von Bildungsbedarf. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
- Schlutz, E. (1994): Weiterbildung und Kultur. In: Tippelt, S. 193-207
- Schlutz, E. (1997): Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: GdW-Ph, Kap. 4.10.10
- Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.) (1985): Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Bremen: Universität
- Schmidt, F. (1984): Weiterbildung, abschlussbezogene. In: Schmitz,/Tietgens, S. 471-474
- Schmidt, S. J. (1994): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Schmitz, E. (1983): Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.- 60-78
- Schmitz, E. (1984): Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: Schmitz/Tietgens, S. 95-123

- Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.) (1984): Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11):
- Schneider, P. (1992): Das Modell „Offenes System der Führung und Zusammenarbeit“ bei der Weiterbildung von Führungskräften. In: GdW-Ph, Kap. 9.10.10.6
- Schnetz, D. (1993): Wie Bürgergesellschaft sich bildet – Lernen in selbstorganisierten Gruppen als Konzept von Bürgerbildung. In: GDWZ, H. 4, S. 3-8
- Schöll, I. (1996): Weiterbildungsmarketing. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Schöll, I. (1998): Marketing. In: GdW-Ph, Kap. 4.39.60
- Schöne Fassaden – schwache Fundamente. Zu den Widersprüchen der beruflichen Weiterbildung (1998). Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Schoßig, B. (1985): Die akademischen Arbeiterunterrichtskurse in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung in München. München: Profil
- Schoßig, B. (Hrsg.) (1987): Die studentischen Arbeiter-Unterrichts-Kurse in Deutschland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schouten, G. H. L. (1978): The European Bureau of Adult Education 1953-1978. Amersfoort: European Bureau of Adult Education
- Schräder-Naef, R. (1994): Rationeller lernen lernen. Weinheim u. a.: Beltz
- Schüle, J. A. (1987): Theorie der Institution. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Schulenberg, W. (1968): Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen. Weinheim u. a.: Beltz
- Schulenberg, W. (1973): Erwachsenenbildung. In: Groothoff, H. H. (Hrsg.): Pädagogik. Frankfurt/Main: Fischer, S. 64-72
- Schulenberg, W. (1976): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Enke (2., mit einem Nachwort versehene Auflage)
- Schulenberg, W. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart: Klett-Cotta
- Schulenberg, W. (1979): Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig: Westermann
- Schulenberg, W. (1981): Erwachsenenbildung als Institution – Zwischen Marktprinzip und öffentlicher Verantwortung. In: Pöggeler, F./Wolterhoff, B. (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a.: Kohlhammer, S. 129-141
- Schulenberg, W. u. a. (1972): Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann
- Schulz, M. (1993): Herausforderungen an die politische Erwachsenenbildung. Eine Situationsanalyse. In: GdWZ, H. 1, S. 8-12
- Schwemmer, O. (1995): Ethik. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 1: A-G. Stuttgart u. a.: Metzler, S. 592-599

- Senzky, K. (1972): Gesichtspunkte zur Einführung hauptberuflicher Mitarbeiter. In: Schulenberg, W. u. a.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, S. 201-211
- Senzky, K. (1981): Erwachsenenpädagogische Theoriebildung – Resumé der Entwicklung seit 1945. In: Pöggeler, F./Wolterhoff, B.: Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a.: Kohlhammer, S. 142-160
- Severing, E. (1996): Betriebliche Weiterbildung an industriellen Arbeitsplätzen. In: Geißler, H., S. 319-334
- Siebert, H. (1977): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann
- Siebert, H. (Hrsg.) (1977a): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Siebert, H. (1982): Programmplanung als didaktisches Handeln. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 100-121
- Siebert, H. (1983): Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Siebert, H. (1993): Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Siebert, H. (1994): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: Tippelt, S. 52-79
- Siebert, H. (1994a): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Frankfurt/Main: Verlag für akademische Schriften
- Siebert, H. (1994b): Seminarplanung und -organisation. In: Tippelt, S. 629-639
- Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied u. a.: Luchterhand
- Siebert, H. (1996a): Bildungsarbeit konstruktivistisch betrachtet. Frankfurt/Main: Verlag für akademische Schriften
- Siebert, H./Gerl, H. (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig: Westermann
- Siebert, H. u. a. (1982): Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung. Paderborn: Schöningh
- Sievers, C. (1998): Erwachsenenpädagogische Zusatzstudiengänge als Zukunftsmodell? Erfahrungen mit dem Fernstudium Erwachsenenbildung der Universität Kaiserslautern im Vergleich zu anderen erwachsenenpädagogischen Qualifikationsangeboten. In: Peters, S., S. 143-160
- Silbermann, A./Röhrig, P. (Hrsg.) (1987): Kultur, Volksbildung, Gesellschaft. Paul Honigsheim zum Gedenken seines 100. Geburtstages. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang
- Skowronek, H. (1968): Psychologische Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung. Hannover u. a.: Schroedel
- Skowronek, H. (1990): Psychische Gegebenheiten. In: GdW-Ph, Kap. 5.50
- Sonntag, K. (1996): Lernen im Unternehmen. München: Beck

- Spies, W. u. a. (1972): Verschulung oder Befreiung? Braunschweig: Westermann
 Sprachen (1996). Themenheft, DIE, H. 3
- Stadler, K. R. (1960): Adult Education and European Co-operation. Leyden: Syt-
 hoff
- Stary, J. (1997): Visualisieren. Ein Studien- und Praxisbuch. Berlin: Cornelsen-
 Scriptor
- Stemme, F. (1997): Die Entdeckung der emotionalen Intelligenz. München. Gold-
 mann/Bertelsmann
- Stern, C. (1996): Der Text meines Herzens. Das Leben der Rahel Varnhagen. Rein-
 bek: Rowohlt
- Stiens, G. (1998): Region und Regionalismus. In: Schäfers, B./Zapf, W. (Hrsg.):
 Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen: Leske + Budrich, S.
 524 -536
- Strewe, B. (1994): Erwachsenenbildung in Rußland. Bonn: Institut für internatio-
 nale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
- Strukturplan Weiterbildung (1975). Stuttgart u. a.: Kohlhammer
- Strunk, G. (1995): Kritische Anmerkungen zum Bericht der Kommission
 Weiterbildung „Weiterbildung – Herausforderung und Chance“ in Baden-
 Württemberg. In: REPORT, H. 15, S. 9-15
- Strunk, G. (1988): Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Bad Heil-
 brunn: Klinkhardt
- Strunk, G. (1989): Erwachsenenbildung im Spannungsfeld zwischen Staat und
 Gesellschaft. In: HBV, H. 2, S. 149-155
- Strunk, G. (1990): Erwachsenenbildung zwischen Qualifizierungsanspruch und
 Aufklärungspflicht. In: HBV, Sonderheft, S. 7-16
- Strunk, G. (1992): Wider den Ökonomismus in der Bildungspolitik. In: GdWZ,
 H. 3, S. 125-126
- Strzelewicz, W. (1973): Ursprung und Wandel der Erwachsenenbildung in der
 industriellen Gesellschaft. In: ders.: Demokratisierung und Erwachsenenbil-
 dung. Braunschweig: Westermann, S. 174-187
- Strzelewicz, W. (1974): Erwachsenenbildung. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Wörterbuch
 der Erziehung. München: Piper, S. 183-186
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und
 gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart: Enke
- Strzelewicz, W. u. a. (1986): Aufklärung in der Demokratie. 30 Jahre Seminarkur-
 se. Göttingen: Universität, Zentralstelle für Weiterbildung
- Tessaring, M. (1993): Beschäftigungsaussichten von Personen ohne Berufsaus-
 bildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Differenzierte Wege zum
 anerkannten Berufsabschluß. Berlin, Bonn

- Tessaring, M. (1996): Qualifikationsentwicklung bis 2010. In: Diepold, P. (Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung. Nürnberg (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 195)
- Tews, J. (1981): Geistespflege in der Volksgemeinschaft. Stuttgart: Klett-Cotta (Neuausgabe mit einem Essay von H. Dräger)
- Themen zur Weiterbildung (1985): Hrsg. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn
- Thiel, H.-U. (1987): Bearbeitung von Lebensproblemen als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: Dieterich, S. 79-96
- Thiel, W. (1993): Selbsthilfe und „informeller“ Sektor auf der lokalen Ebene. In: Roth/Wollmann, S. 281-295
- Thomssen, W. (1982): Deutungsmuster und soziale Realität. In: Becker, H. u. a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, S. 147-159
- Tietgens, H. (Hrsg.) (1968): Bilanz und Perspektive. Aufsätze zur Entwicklung der Volkshochschule. Braunschweig: Westermann
- Tietgens, H. (1969): Zertifikate für Erwachsene. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
- Tietgens, H. (1974): Zur Beobachtung von Weiterbildungsprozessen. Braunschweig: Westermann
- Tietgens, H. (1979): Vorbemerkungen. In: Schulenberg, W. u. a., S. 1-5
- Tietgens, H. (1981): Die Erwachsenenbildung. München: Juventa
- Tietgens, H. (1983): Leiter/Leiterin und pädagogischer Mitarbeiter/pädagogische Mitarbeiterin an Volkshochschulen. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit (Blätter zur Berufskunde 3-III E 04):
- Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tietgens, H. (1990): Evaluation. In: GdW-Ph, Kap. 6.60.30
- Tietgens, H. (1991): Erwachsenenbildung als Antwort auf Krisen der Gesellschaft. In: RdJB, H. 1, S. 60-69
- Tietgens, H. (Zus.) (1991a): Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
- Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tietgens, H. (1994): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, S. 23-39
- Tietgens, H. (1997): Erwachsenenbildung: Volkshochschulen, Verbände, Initiativen, Bildungsstätten. In: Krüger, H.-H./Rauschenberg, Th. (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 125-139
- Tietgens, H./Weinberg, J. (1971): Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig: Westermann

- Tietgens, H. u. a. (1970): Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann
- Tintelnot, C./Voigts, G. (1998): Bildungseinrichtungen aus Teilnehmersicht. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Tippelt, R. (Hrsg.) (1994): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Oppladen: Leske + Budrich
- Tippelt, R. (1997): Beratung in der Weiterbildung. Grundlagen und Perspektiven. In: Eckert u. a., S. 1-69
- Trier, M. (1996): Erwachsenenlernen im zweiten Arbeitsmarkt. In: REPORT, H. 38, S. 59 -70
- Urbach, D. (1975): Epoche des Nationalsozialismus. In: Pöggeler, S. 78-95
- Voigt, W. (1986): Berufliche Weiterbildung. Eine Einführung. München: Hueber
- Vogel, M. R. (1959): Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert. Stuttgart: Klett
- Volkman, M. (1994): Neuorientierung in Palästina 1933-1948. Köln u. a.: Böhlau
- Die Volkshochschule (1968 ff): Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes
- Vollmer, G. (1994): Homo sapiens – Denken und Erkennen. In: Schiefenhövel, W. u. a. (Hrsg.): Gemachte und gedachte Welten. Der Mensch und seine Ideen. Stuttgart: Trias, S. 13-43
- Vollmer, G. (1994a): Evolutionäre Erkenntnistheorie. Stuttgart: Hirzel
- Walter, J. (1987): Förderung und Finanzierung der Weiterbildung. In: GBp, H. 12, S. 373-376
- Wedemeyer, Ch. A. (1984): Lernen durch die Hintertür. Weinheim u. a.: Beltz
- Weidenmann, B. (1995): Erfolgreiche Kurse und Seminare. Weinheim u. a.: Beltz
- Weinberg, J. (1975): Didaktische Reduktion und Rekonstruktion. In: Schulenberg, W. u. a.: Transformationsprobleme der Weiterbildung. Braunschweig: Westermann, S. 115-145
- Weinberg, J. (1977): Ergebnisse der Lehrforschung für die Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H., u. a.: Erwachsenenbildung zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis. Braunschweig: Westermann, S. 56-93
- Weinberg, J. (1984): Stand der Forschung über Erwachsenenbildung. In: Schmitz/Tietgens, S. 27-42
- Weinberg, J. (1985): Perspektiven einer Institutiongeschichte der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H.: Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 89-102

- Weinberg, J. (1987): Lernen und politische Bildung im außerschulischen Bildungsbereich – Eine Situationsbeschreibung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Schule und Erwachsenenbildung. Bonn, S. 72-95
- Weinberg, J. (1991): Normative Leitvorstellungen der Weiterbildung. In: GdW-Ph, Kap. 5.120
- Weinert, F. E./Mandl, H. (Hrsg.) (1997): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen u. a.: Hogrefe
- Weinert, F. E./Schrader, F.-W. (1997): Lernen lernen als psychologisches Problem. In: Weinert/Mandl, S. 296-335
- Weischer, Ch. (1996): Handeln in Betrieb und Gesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot
- Weischer, Ch. (1996a): Politische Bildungsarbeit und gewerkschaftliche Organisation. Münster. Westfälisches Dampfboot
- Weischer, Ch. (1997): Engagement und Distanz. Münster: Westfälisches Dampfboot
- Weischer, Ch. u. a. (1998): Das Seminar gibt sich eine Form. Münster. Westfälisches Dampfboot
- Weiterbildung. Herausforderung und Chance (1984). Stuttgart: Landesregierung Baden-Württemberg
- Weiterbildung im Arbeitnehmerinteresse – Bestandsaufnahme und Perspektiven (1986). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung
- Weiterbildung im Internationalen Kontext (1990 ff.) In: GdW-Ph, Kap. 1.20
- Weiterbildung in Europa (1997). Themenheft, GDWZ, H. 1
- Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen (1982): Hrsg. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bad Honnef: Bock
- Weiterbildungspolitik in den Bundesländern (1994). Themenheft, REPORT, H. 33
- Weniger, E. (1953): Theorie und Praxis der Erziehung. In: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim u. a.: Beltz, S. 7-22
- Wenning, N. (1996): Migration in Deutschland. Ein Überblick. Münster u. a.: Waxmann
- Wesseler, M. (1994): Evaluation und Evaluationsforschung. In: Tippelt, S. 671-686
- Wienold, H. (1996): Nichts als Geschichten. Münster: Westfälisches Dampfboot
- Wiesenthal, H. (1998): Interessenorganisation. In: Schäfers, B./Zapf, W. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen: Leske + Budrich, S. 325 -339
- Wildt, J. (1983): Projektstudium. In: Huber, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 671-674
- Wirth, I. u. a. (1986): Aufforderung zur Erinnerung. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband
- Wittpoth, J. (1997): Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung. Hohengehren: Schneider

- Wolgast, G. (1997): Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Neuwied u. a.: Luchterhand
- Wollenberg, J. (1985): Leipzig und Bremen – zwei Richtungen der Arbeiterbildung. Eine vergleichende Regionalstudie zur Geschichte der Arbeiterkultur von 1905-1933. In: Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.): Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Bremen: Universität, S. 154-190
- Wollenberg, J. (1991): Bildungsarbeit als Vermittlungsinstanz selbständigen Denkens, kritischer Solidarität und politischen Handelns. In: HBV, H. 3, S. 239-247
- Wollenberg, J. (1998): Völkerversöhnung oder Volksversöhnung? Volksbildung und politische Bildung in Thüringen 1918-1933. Bremen: Donat
- Wulf, Ch. (Hrsg.) (1974): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper
- Wurzbacher, G. (Hrsg.): (1974): Sozialisation und Personalisation. Stuttgart: Enke
- Ziegler, Ch. (1997): Lernziel Demokratie. Köln u. a.: Böhlau
- Zimmer, A. (1996): Vereine – Basiselemente der Demokratie. Opladen: Leske + Budrich
- Zink, K.-J. (1991): Neue Technologien – arbeitsorganisatorische Folgerungen ihres Einsatzes sowie Folgerungen für die Personalentwicklung und Bildungsarbeit im Betrieb. In: Arnold, S. 99-111
- Zink, K.-J. u. a. (1991): Lernen als kooperative Problembewältigung vor Ort – Arbeitsstrukturierung, qualifizierende Arbeitsgestaltung, Problemlösungsgruppen. In: Arnold, S. 179-190
- Zukunft gestalten. Dynamik durch Weiterbildung (1985). Hrsg.: Deutscher Industrie- und Handelstag. Bonn
- Zukunftschancen eines Industrielandes. Herausforderung Weiterbildung (1985). Hrsg.: Staatsministerium Baden-Württemberg, Stuttgart