

**Rolf Arnold, Peter Faulstich, Wilhelm Mader,  
Ekkehard Nuissl, Erhard Schlutz, Jürgen Wittpoth**

# **Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung**

**Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
Frankfurt am Main 2002**

---

Rolf Arnold u. a., Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung. Online im Internet – URL:  
[http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2002/arnold02\\_01.pdf](http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2002/arnold02_01.pdf)  
Dokument aus dem Internetservice Texte Online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung  
<http://www.die-frankfurt.de/>

## Inhalt

1.	Vorbemerkungen .....	3
2.	Nachhaltiges Lernen in der Erwachsenenbildung .....	6
2.1	Leitfrage.....	6
2.2	Kontext und Begründung .....	6
2.3	Untersuchungsgegenstände .....	7
2.4	Wissenschaftsrelevanz.....	8
2.5	Praxisrelevanz .....	8
3.	<b>Wissensstrukturen, Wissenstransfer und Wissensmanagement in der Weiterbildung</b> .....	10
3.1	Leitfrage.....	10
3.2	Kontext und Begründung .....	10
3.3	Untersuchungsgegenstände .....	11
3.4	Wissenschaftsrelevanz.....	12
3.5	Praxisrelevanz .....	13
4.	Profession im Umbruch.....	14
4.1	Leitfrage.....	14
4.2	Kontext und Begründung .....	14
4.3	Untersuchungsgegenstände .....	14
4.4	Wissenschaftsrelevanz.....	15
4.5	Praxisrelevanz .....	16
5.	„Dienstleistung Weiterbildung“ - Veränderungsdruck, Differenzierungsprozesse, Innovationschancen.....	17
5.1	Leitfrage.....	17
5.2	Kontext und Begründung .....	17
5.3	Untersuchungsgegenstände .....	18
5.4	Wissenschaftsrelevanz.....	19
5.5	Praxisrelevanz .....	20
6.	Regulative der Weiterbildungsbeteiligung.....	22
6.1	Leitfrage.....	22
6.2	Kontext und Begründung .....	22
6.3	Untersuchungsgegenstände .....	22
6.4	Wissenschaftsrelevanz.....	24
6.5	Praxisrelevanz .....	25

## 1. Vorbemerkungen

Mit dem vorliegenden Text publiziert das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) einen weiteren Beitrag zum aktuellen Diskussionsprozess über Forschungsbedarfe und -perspektiven in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.<sup>1</sup> Dieser Diskussionsprozess ist insbesondere im Kontext des Bedeutungszuwachses der Erwachsenenbildung/Weiterbildung für den sozialen Wandel auf dem Weg in die so genannte Wissensgesellschaft zu sehen, dem bisher keine adäquate Entwicklung der Forschung in diesem Bereich gegenüber steht.

Einen wesentlichen Anstoß für den Einstieg in die Debatte gab zweifelsohne das „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“, das im Sommer des Jahres 2000 im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) veröffentlicht wurde.<sup>2</sup> Die Sektion Erwachsenenbildung diskutierte darüber auf ihrer Tagung in Halle im November 2000.

Im Januar 2001 fand – auf Anregung und gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung - in Hofgeismar ein mehrtägiges Kolloquium statt, in dem auf der Basis des Forschungsmemorandums interdisziplinär über zukünftige Forschungsthemen und -schwerpunkte diskutiert wurde. Eine Dokumentation dieses Workshops liegt bereits vor.<sup>3</sup> Schon im Zuge der Veranstaltung zeigte sich, dass die dort erarbeiteten Vorschläge zwar eine wichtige Basis für zukunftsweisende Forschungsvorhaben liefern, die Diskussionen aber weiter geführt, Fragestellungen zu Schwerpunkten gebündelt und ausformuliert werden müssten. Zugleich wurde offen-

---

<sup>1</sup> Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W 1165.00 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei den Autoren.

<sup>2</sup> Rolf Arnold/ Peter Faulstich/ Wilhelm Mader/ Ekkehard Nuisl von Rein/ Erhard Schlutz (Redaktion): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Sonderbeilage zum REPORT. Frankfurt am Main 2000

<sup>3</sup> Ingrid Ambos: Forschung zur Erwachsenenbildung. Zusammenfassung der Beiträge und Ergebnisse des Forschungsworkshops in Hofgeismar im Januar 2001. Sonderbeilage zum REPORT. Frankfurt am Main 2001. Diese Publikation beinhaltet die ausführliche Tagungsdokumentation auf CD-ROM: Ingrid Ambos/ Ekkehard Nuisl (Hrsg.): Forschung zur Erwachsenenbildung. Dokumentation des Forschungsworkshops in Hofgeismar im Januar 2001. Frankfurt am Main 2001

sichtlich, dass die Komplexität des Gegenstands Erwachsenenbildung/Weiterbildung und die unterschiedlichen Zugangsweisen der damit befassten (Teil-)Disziplinen es erschweren, hier zu weithin akzeptierten Positionen zu gelangen.

Sich dieser Problematik bewusst, hat eine Expertengruppe um die Autoren, welche das Memorandum im Vorjahre vorlegten, auf der Grundlage der Beratungen von November 2000 und der Workshop-Ergebnisse vom Januar 2001 weiter gearbeitet und Schwerpunkte für Weiterbildungsforschung in der nächsten Zukunft formuliert. Ausgangspunkt der Überlegungen war dabei der im Kontext des jüngsten Wandels stehende Bedarf an einer koordinierten, Prioritäten setzenden Forschungsarbeit, die bisher Geleistetes reinterpretiert, bündelt und systematischer und neu akzentuiert fortsetzt. Das Ergebnis dieses Arbeitsprozesses, in den unterschiedliche Sichtweisen konstruktiv eingeflossen sind, wurde bereits auf der Tagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE im September 2001 in Wuppertal zur Diskussion gestellt und wird hier nun einer breiteren Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht. Keinesfalls ist der Diskussions- und Arbeitsprozess der letzten beiden Jahre damit als abgeschlossen zu betrachten. Vielmehr geben die vorgelegten Schwerpunkte einen aktuellen Zwischenstand wieder und sind von der Scientific Community gemeinsam, diskursiv und möglichst kontinuierlich weiter zu entwickeln.

Mit den hier formulierten Forschungsschwerpunkten wird eine Ebene beschrieben, die zwischen den „Forschungsfeldern“ des Memorandums und konkreten einzelnen Forschungsprojekten liegt.

Die fünf Forschungsfelder des Memorandums – Erwachsenenlernen, Wissensstrukturen, professionelles Handeln, Institutionalisierung sowie System und Politik – beschreiben die Weiterbildung deskriptiv. Die Felder werden im Forschungsmemorandum skizziert und es werden Fragen formuliert, die es zu beantworten gilt. Es gehört bereits zur Logik des Forschungsmemorandums, davon auszugehen, dass zu den jeweils formulierten Bereichen und den dort aufgeworfenen Fragen Bestandsaufnahmen erstellt werden, welche den Forschungsstand skizzieren und dabei sowohl Desiderate als auch gesicherte Erkenntnisse beinhalten. Auch auf dem Forschungsworkshop wurde einhellig die Relevanz und Vordringlichkeit dieser Bestandsaufnahmen als notwendige Grundlagen der weiteren Forschungsarbeit in den verschiedenen Feldern immer wieder hervorgehoben.

Die hier formulierten Forschungsschwerpunkte beschreiben jeweils programmatisch einen Komplex, der aus Sicht der Autorengruppe innerhalb der jeweiligen Forschungsfelder vorrangig zu bearbeiten ist und dabei jeweils auch Bezüge zu anderen Forschungsfeldern aufweisen kann. Kriterien dafür, die Vorrangigkeit eines Forschungsschwerpunktes zu definieren, sind die spezifische Dynamik des Wandels, die Relevanz des Gegenstandes und das daraus resultierende besondere Erkenntnisinteresse.

Die genannten Kriterien der Vorrangigkeit gelten auch für zwei andere Komplexe: den Gender-Aspekt sowie die Medien. Beide Zugänge zu Forschungsfragen sind jedoch so übergreifend und grundsätzlich, dass sie in allen Forschungsschwerpunkten berücksichtigt werden sollten. Es wurde daher versucht, sie in die hier formulierten Schwerpunkte zu integrieren.

Die Forschungsschwerpunkte verstehen sich als Entwurf von thematischen Bündelungen, die weiter konkretisiert, aber auch anders akzentuiert werden können, also gemeinsamer Entwicklung bedürfen. Sicher sind auch andere Zuschnitte denkbar (z.B. hinsichtlich der Fokussierung der eben genannten Themenkomplexe Medien und Gender). Die gewählte Systematik trägt diesem Umstand insofern Rechnung, als sie durch gewollte Überschneidungen zwischen den Themenkomplexen für Öffnungen vorbereitet ist.

Zur weiteren Operationalisierung der Forschungsschwerpunkte ist es sinnvoll und denkbar, einen Prozess zu initiieren, in dem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler miteinander kommunizieren, gemeinsam Fragen diskutieren und Ergebnisse austauschen sowie methodische und wissenschaftstheoretische Grundlagen abstimmen. Ein solcher Prozess sollte technisch-organisatorisch koordiniert und verantwortlich unterstützt werden.

*Ingrid Ambos*  
*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*

## 2. Nachhaltiges Lernen in der Erwachsenenbildung

### 2.1 Leitfrage

Welches sind die (lernbereichsspezifischen) Voraussetzungen und Bedingungen „gelungener Erwachsenenbildung“ im Sinne nachhaltigen Lernens?

### 2.2 Kontext und Begründung

Als gelungene Erwachsenenbildung wird ein Lernen Erwachsener angesehen, welches zu anhaltenden Wirkungen im Hinblick auf die Weiterentwicklung sowie die Transformation oder Differenzierung fachlich-inhaltlicher, sozialer, methodischer und emotionaler Kompetenzen Erwachsener führt.

Aufwand, Ergebnis und Wirkungen der Erwachsenenbildung sind im Kontext der Qualitätssicherungsdebatte verstärkt zum Thema geworden. Dabei wurden die Kriterien und Standards für die Professionalität und Qualität der Erwachsenenbildung weiterentwickelt, verfeinert und um Gesichtspunkte aus Managementtheorien (z.B. TQM, Kundenorientierung) erweitert. Gleichzeitig erfolgte vor dem Hintergrund konstruktivistisch inspirierter Lerntheorien eine genauere Fokussierung auf die didaktischen Bedingungen wirksamen Erwachsenenlernens. Diese verweisen auf eine Erwachsenenendidaktik, die

- der Selbststeuerung und Aktivität der Lernenden einen breiten Raum einräumt,
- die Aneignung und (Re-)Konstruktion von Inhalten vor dem Hintergrund individueller Situierungs- und sozialer Austauschgelegenheiten im Lernprozess arrangiert und
- insgesamt der Einbeziehung und Optimierung individueller Lernstrategien einen systematischen Stellenwert zukommen lässt.

Bei den Analysen zum nachhaltigen Erwachsenenlernen, die gleichermaßen kognitive und emotionale Lernprozesse fokussieren müssen, kann an den Deutungsmusteransatz und dessen konstruktivistische Weiterentwicklung angeschlossen werden, da hier bereits weitgehend der für die Nachhaltigkeitsfrage wichtigen Gegebenheit, dass Wissen nicht „transportiert, sondern individuell erzeugt“ (Siebert) wird, Rechnung getragen wurde. Wichtige Voraussetzungen eines nachhaltigen Erwachsenenlernens dürften aber eine noch stär-

kere Berücksichtigung der Hinweise darauf geben, dass Emotionen in vielfacher Hinsicht für kognitives Lernen grundlegend sind. Insbesondere verweisen die Emotionspsychologie sowie auch Beiträge aus dem Bereich der Hirnforschung darauf, dass Deutungsmuster in Emotionsmuster eingebettet sind, auf diesen aufbauen, erstere letztere in gewisser Weise rationalisieren, weshalb Lernen einerseits mehr und anderes umfassen muss als eine Differenzierung von Deutungsmustern durch die „Zugabe“ weiterer Sichtweisen bzw. Informationen und nachhaltiges sowie transformierendes Erwachsenenlernen andererseits ohne emotionales Lernen, d.h. ohne die Aneignung „innerer“ Erfahrungen nicht wirklich gelingen kann.

### **2.3 Untersuchungsgegenstände**

Die Analyse der Voraussetzungen und Bedingungen nachhaltigen Erwachsenenlernens hat das Qualifikationslernen sowie auch das Identitätslernen Erwachsener in den Blick zu nehmen. Damit sind sowohl die Dimensionen des Lernens zur Verwirklichung und Sicherung beruflicher als auch des Lernens aufgrund allgemeiner Interessen definiert.

Innerhalb dieser Prozesse geht es darum, sowohl kognitive als auch emotionale Lernprozesse gleichberechtigt zu berücksichtigen. Nachhaltigkeit entsteht insbesondere durch die Verknüpfung der beiden Ebenen des emotionalen und kognitiven Lernens. Die Verknüpfung der emotionalen und kognitiven Lernprozesse mit Aneignungs- und Handlungsaktivitäten steht dabei im Mittelpunkt erziehungswissenschaftlicher Herangehensweise.

Weitere Aufschlüsse über die Voraussetzungen und Bedingungen nachhaltigen Erwachsenenlernens ergeben sich aus einer systematischen Analyse der sich gesellschaftlich wandelnden Formen der Selbstorganisation von Lebensinteressen. Aus einer akteurstheoretischen Perspektive kann das institutionalisierte oder informelle Erwachsenenlernen als Ausdruck einer subjektiv-rationalen Entscheidung in Abhängigkeit von den jeweiligen Lebensperspektiven und Lebensinteressen betrachtet werden. Dabei geraten insbesondere folgende Aspekte in den Blick:

- der Zusammenhang von Lebensinteressen und Lernstrategien,
- der Zusammenhang von lebensweltlichen Milieus und Lernverfahren,
- der Zusammenhang von Lernstrategie und Nachhaltigkeit,
- der Zusammenhang von Nachhaltigkeit und Migration zwi-

- schen Milieus,
- der Zusammenhang von Lernstrategien, wissensbasierten Dienstleistungen und Nachhaltigkeit.

Von besonderem Interesse ist die genderspezifische Problemstellung gerade mit Blick auf die Verbindung von kognitiven und emotionalen Lernprozessen. Es ist der Frage nachzugehen, ob Männer und Frauen für nachhaltiges Lernen unterschiedlicher Verknüpfungen emotionaler und kognitiver Lernstrategien bedürfen und jeweils geschlechtsspezifische eigene Lernstrategien entwickeln.

Die Lernstrategien sind – mit Blick auf die neuen Zusammenhänge zwischen organisiertem und selbstgesteuertem Lernen – im Verhältnis von Individuen und Organisationen zu untersuchen. Die Frage der Nachhaltigkeit spielt dabei die zentrale Rolle.

## **2.4 Wissenschaftsrelevanz**

Der Begriff der „Nachhaltigkeit“ („Sustainability“) entstammt der entwicklungsökonomischen Debatte. Als „nachhaltig“ (sustainable) werden dort Entwicklungen angesehen, die die vorhandenen Kreisläufe sowie die gewachsenen kulturellen Traditionen und Verhaltensmuster möglichst wenig stören, sondern vielmehr an diesen anknüpfend versuchen, zusätzliche Impulse zu setzen, um dauerhafte, selbsttragende und strukturbildende Entwicklungen einzuleiten. So impliziert der Begriff der Nachhaltigkeit eine Konzeption für systemangemessenes Handeln. Auf die Erwachsenenbildung gewendet lassen sich aus dieser Konzeption Anregungen ableiten für die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von Theorien und Konzeptionen, die das Erwachsenenlernen von den Eigenkräften und den Eigenanstrengungen der Lernenden her zu verstehen und zu erklären helfen. Durch solche – an die neueren Systemtheorien – anschließende Konzepte lassen sich auch neuartige Erklärungen für das Gelingen oder Misslingen individuellen und organisatorischen Lernens entwickeln.

## **2.5 Praxisrelevanz**

Die hier aufgeführten Kontexte einer Analyse der Voraussetzungen und Bedingungen nachhaltigen Erwachsenenlernens markieren einen Bezugsrahmen, dessen analytische Auslotung es u.a. erlauben wird, empirisch begründete Einschätzungen zu folgenden Aspekten



zu liefern:

- Wie können Angebote der Erwachsenenbildung eine langfristig tragfähige Entwicklung kognitiver und emotionaler Kompetenzen initiieren bzw. begleiten und fördern?
- Wie müssen die Lernkulturen der Erwachsenenbildung weiterentwickelt werden, um selbstgesteuertes und kompetenzbildendes Lernen für Lernende aus unterschiedlichen Milieu- und Biographiekontexten zu ermöglichen?
- Welche mikro- und makrodidaktischen Arrangements bzw. „Vorkehrungen“ sind angezeigt, damit ein wirksamer Transfer des Gelernten in die Lebens- und Arbeitssituation gelingt?
- Wie kann Erwachsenenbildung gewährleisten bzw. sich „vergewissern“, inwieweit Lernende in der Gestaltung ihrer biographischen und lebensweltlichen Lernprojekte weitergekommen sind?

### **3. Wissensstrukturen, Wissenstransfer und Wissensmanagement in der Weiterbildung**

#### **3.1 Leitfrage**

Wie werden historisch-konkret gegebene kulturelle Wissensanforderungen in Lerngegenstände der Erwachsenenbildung transferiert und welche Formen des „Wissensmanagements“ werden entwickelt?

#### **3.2 Kontext und Begründung**

Die Wiederentdeckung des Wissens bezogen auf Weiterbildung gibt einen Anstoß, theoretische Bezüge und praktische Konsequenzen zu überdenken. Es geht dabei um eine Kombination wissenschaftlicher Beiträge verschiedener Disziplinen: einer Wissenssoziologie, die die gesellschaftlichen Perspektiven der Expansion wissenschaftlichen Wissens diskutiert, den Wissensbegriff der Kognitionspsychologie, Ansätze des „Wissensmanagements“ aus der Betriebswirtschaftslehre bzw. der Wirtschaftssoziologie, Modelle der Wissensrepräsentation aus der Informatik und – als verbindender Fokus – Transfer und Management von Wissen in der Weiterbildung.

Die Art und Weise des wissenschaftlichen Zugriffs auf den Gegenstand bedient sich selbst wechselnder Kategorien und Instrumente. Die Bezugs- und Zielgrößen des Lernens in der Erwachsenenbildung verschieben sich. Insofern kann eine kategoriale Analyse von zentralen Begriffen wie „Bedarf“, „Schlüsselqualifikationen“ oder „Kompetenzentwicklung“ nach Gründen fragen, warum diese wann im wissenschaftlichen Diskurs auftauchen.

Die Geschichte der Erwachsenenbildung wird durchzogen von der Diskussion um den Stellenwert von Wissenschaft und Erfahrung. Die Debatte um „Popularisierung“, Laien und Experten, hat als zentrales Thema die Frage nach der Relevanz „wissenschaftlichen Wissens“ für Bildung und Lebenszusammenhang. Man stößt dabei auf das Problem des Verhältnisses von explizitem, wissenschaftlich gefasstem und implizitem, erfahrungsgebundenem Wissen.

Zugang zum Wissen differenziert sich nach sozialen Gruppen. Es bestehen deutliche Unterschiede bezogen auf Milieu und Gender. Wissensbestände sind nie generell verfügbar, sondern je mehr der Zugang zu Informationen bedeutsam wird für Arbeits- und Lebenschancen verschärft sich das Problem der Selektivität.

Wichtig gerade für empirische Zugriffe ist es, zunächst theoretisch die Begriffe Daten, Informationen, Wissen und Kompetenz auseinander zu halten. Daten müssen formalisierbar und codierbar sein. Sie werden durch Beobachtungen und Unterscheidungen erzeugt. Diese stellen für die jeweiligen Systeme erst dann Informationen dar, wenn sie pragmatische Relevanz besitzen, d.h. sie unterliegen den systemspezifischen Selektionskriterien. Zu Wissen werden Informationen erst, wenn sie eingelagert werden in Verwendungsmuster und somit Bedeutung erhalten. Und erst wenn sie verbunden werden mit individuellem Sinn werden sie umgesetzt in Kompetenz als Handlungsfähigkeit.

Es gibt eine Vielfalt in verschiedenen Forschungszusammenhängen verwendeter Kategorien für Aspekte von Wissensformen. Unterschieden wird zwischen individuellem und kulturellem, explizitem und implizitem, wissenschaftsbezogenem und erfahrungsbezogenem, universellem und domänenspezifischem, deklarativem und prozedurallem Wissen usw.

Die Übergänge von implizitem zu explizitem, sowie vom individuellen zum systemischen Wissen sind keineswegs einfach, sondern widerständig und unabschließbar. Phasenmodelle, wie sie in verschiedenen Varianten in der „Wissensmanagement“ - Literatur vorliegen, verbergen hinter ihrer scheinbar plausiblen Systematik die realen Probleme. In allen Phasen des Kreislaufs zwischen Wissens-erzeugung, -vermittlung und -verwendung tauchen Schwierigkeiten auf. Das einfach erscheinende Prozessmodell nimmt aber, wenn es nicht kritisch hinterfragt wird, eine Systematisierung vor, welche empirische Analysen überspringt und instrumentelle Lösungsmöglichkeiten vorspielt. Auf allen Stufen des unterstellten Ablaufprozesses ergeben sich nichttriviale, nur empirisch auflösbare Probleme.

### **3.3 Untersuchungsgegenstände**

Der Untersuchungsgegenstand „Wissen“ fächert sich in unterschiedliche einzelne Gegenstände auf. Generell geht es darum, Umsetzungsstrategien zwischen Produktion, Transfer und Diffusion von Wissen aufzudecken.

Ein erster Schwerpunkt liegt im domänenspezifischen Wissen. Produktion und Transfer von Wissen sind unterschiedlich nach der Struktur des Wissens, bei wissenschaftlichem Wissen nach der er-

zeugenden Disziplin. Es geht darum, die jeweils spezifischen Produktionsformen von Wissen zu analysieren, Wege und Probleme der Wissensdiffusion und -rezeption zu beschreiben. Dazu gehört auch die unterschiedliche Speicherung von Wissen je nach Disziplin.

Ein zweiter Gegenstand betrifft die Träger von Wissen, die Expertinnen und Experten. Es ist zu untersuchen, welche Kompetenzprofile sich im Spannungsfeld von Wissen, Wissenschaft und Erfahrung kombinieren. Konkret gilt dies etwa für das Personal in der Weiterbildung (siehe Schwerpunkt 4) und die mit Bildungsprozessen im Allgemeinen befassten Akteure.

Zum Dritten ist die Analyse von Transfer und Produktion von Wissen in unterschiedlichen Handlungsfeldern relevant. Im Kontext von Weiterbildung geht es hier um entsprechende Analysen in Lehr- und Lernkontexten, in organisatorischen und betrieblichen Kontexten sowie in der Kooperation unterschiedlichster Einrichtungen zur Organisation von Bildung.

Zum Vierten steht zur Frage, wie wissenschaftlich generiertes Wissen zum Thema der Weiterbildung wird und in Programme und Lehrangebote eingeht. Besonders deutlich und interessant ist dies im Themenspektrum der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wissenschaftsbezug ergibt sich nicht durch Weitergabe fertiger Ergebnisse, sondern durch Teilhabe am Prozess der Wissenserzeugung. Von daher steht hier der Prozess von Produktion und Transfer von Wissen im Vordergrund.

Schließlich geht es darum, Kategorien zu entwickeln und diskursiv zu erarbeiten, die eine gemeinsame Terminologie für empirische Begriffe auf unterschiedliche Wissensformen ermöglichen. Eine solche kategoriale Analyse ist interdisziplinär anzulegen und eng mit dem Gegenstand, Transfer und Produktion von Wissen, zu verknüpfen.

### **3.4 Wissenschaftsrelevanz**

Nachdem lange Zeit eine „Wissensvergessenheit“ vorherrschte, problematisiert, seit über die „Wissensgesellschaft“ geredet und „Wissensmanagement“ in Unternehmen als Entwicklungsstrategie thematisiert wird, die Erwachsenenbildungswissenschaft wieder „Wissen“. Vorarbeiten für eine Forschungsrichtung, welche das Verhältnis von Erzeugung, Vermittlung und Anwendung von Wissen untersucht, gibt es in den Wissenschaften, die den Gegenstand

Weiterbildung bearbeiten, vor allen in der Verwendungsforschung und bei Programmanalysen. So anregend die soziologischen Debatten um die Konturen einer herausziehenden „Wissensgesellschaft“ sein mögen, ist doch einige Skepsis bezogen auf Reichweite und Tragfähigkeit angebracht. Vielmehr geht es um die konkreten Prozesse im Wissenskreislauf. Offene Hauptfragen sind das Verhältnis von individuellem, mental und extern kulturell repräsentierten, die Übergänge von implizitem zu explizitem oder von individuellem und systemischem Wissen. Damit treten Fragen des Transfers und der Entwicklung, der Vermittlung und der Umsetzung - des „Managements“ - von Wissen in den Vordergrund.

### **3.5 Praxisrelevanz**

Wissenstransfer und -management sind mittlerweile ein wichtiger werdendes Konzept von Unternehmensstrategien, aber auch der Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Regionalpolitik. Das Wissen soll – teils mit instrumentell verkürzten Verfahren – verfügbar gemacht werden. Daraus resultieren aber auch vielfältige Widerstände und Barrieren und die Probleme des Verhältnisses von explizitem und implizitem, von individuellem und organisationalem, systemischem Wissen.

Die Weiterbildung setzt gesellschaftliche Wissensbestände in Programmstrukturen und Lernangebote um. Dabei greifen curriculare Strategien der Themenauswahl, welche die Probleme der Angebotsplanung und -entwicklung aufwerfen. Es verschieben sich die Angebotsspektren aber auch aufgrund im Zeitverlauf veränderter Relevanzstrukturen gesellschaftlicher „Wissensbestände“.

## **4. Profession im Umbruch**

### **4.1 Leitfrage**

Inwiefern verändern sich Tätigkeiten und Arbeitskontexte in der Weiterbildung, welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Profession?

### **4.2 Kontext und Begründung**

Gesellschaftliche Entwicklungen haben die Weiterbildung grundlegend erweitert und verändert. Zu diesen Entwicklungen gehören insbesondere das gestiegene Bildungsniveau, neue Zugänge zu Weiterbildungsangeboten, verschobene Finanzierungsstrukturen, erhöhter Lernbedarf, stärkere Individualisierung, geringerer Organisationsbezug, Marktstrukturen und nicht zuletzt neue Medien.

Diese Einflussfaktoren haben für die Profession der Erwachsenenbildung unterschiedlichste Auswirkungen. So hat sich die Zahl der Beschäftigten in der Weiterbildung erhöht, ihre Einsatz- und Tätigkeitsfelder haben sich ausdifferenziert. Der Kernbereich der Weiterbildung, die Lehre, findet auf neuen und differenzierten Wegen statt und folgt sowohl makro- als auch mikrodidaktisch neuartigen Pfaden. Die Kombination von Tätigkeitsfeldern ist vielfältiger geworden, Profile unterschiedlicher Beschäftigungsgruppen haben sich herausgebildet. Neue Anforderungen an das Personal wie betriebswirtschaftliche Kompetenzen, Umgang mit neuen Medien, neue Lehr- und Lernstrategien haben die Felder der Professionalität erweitert.

Die Konsequenzen für die Beschäftigten in der Weiterbildung sind offensichtlich. Erwerb neuer Kompetenzen, ein verändertes professionelles Selbst- und Fremdbild, neue Einsatzbereiche und Beschäftigungsverhältnisse sind festzustellen. Die Frage, inwieweit die Beschäftigten in der Weiterbildung diese Veränderungsprozesse bewältigen können, entscheidet perspektivisch über Leistungsfähigkeit und Qualität des gesamten Weiterbildungsbereichs.

### **4.3 Untersuchungsgegenstände**

Gegenstand des Forschungsschwerpunktes ist der Wandel der Tä-

tigkeitsfelder und Arbeitsplätze in der Weiterbildung sowie dessen Konsequenzen für die Beschäftigten. Dabei sind folgende Dimensionen betroffen:

- der Wandel einzelner Tätigkeiten (z.B. durch den Einsatz neuer Medien in der Lehre);
- veränderte Anteile von Tätigkeiten (z.B. das Anwachsen von Beratung, Information und Öffentlichkeitsarbeit);
- das Entstehen neuer Tätigkeitsfelder (z.B. Betriebswirtschaft, Management, Programmierung) sowie
- arbeitsplatzspezifische Kombinationen von Tätigkeitsfeldern (z.B. Managerin, Dozent, Trainer, Moderatorin).

Die tätigkeitsfeld- und arbeitsplatzbezogenen Analysen stehen im Kontext mit den personenspezifischen Untersuchungen dieses Forschungsschwerpunktes. Diese betreffen insbesondere die Dimensionen

- veränderte Kompetenzprofile;
- verändertes Selbst- und Fremdbild;
- Tätigkeit in Institutionen und außerhalb;
- geschlechtsspezifische Unterschiede;
- Bedarf an Aus- und Fortbildung.

Die Erkenntnisse dieses Forschungsschwerpunktes sind Grundlage für die Entwicklung eines kommenden Systems von Aus- und Fortbildung der Beschäftigten in der Weiterbildung und zugleich Grundlage für die Definition von Qualitätskriterien, soweit sie das Personal in der Weiterbildung betreffen. Erkenntnisse, die darüber hinaus für die Professionsentwicklung von Bedeutung sind, gehen auch in die anderen Forschungsschwerpunkte ein.

#### **4.4 Wissenschaftsrelevanz**

Die Wissenschaftsrelevanz der Erkenntnisse in diesem Forschungsschwerpunkt liegt in professionstheoretischen Entwürfen zu Handlungsstrukturen und didaktischen Strategien sowie in Adaptionen aus Bezugswissenschaften wie etwa Psychologie, Ökonomie, Organisationssoziologie und anderen. Über die konkrete Berufsgruppe der Weiterbildungstätigen hinaus sind Aufschlüsse über das Verhältnis von Ausbildungs- und Beschäftigungssystemen sowie seine prozessuale Weiterentwicklung zu erwarten. Gerade in der Weiterbildung mit ihrer spezifischen Dynamik ergeben sich Möglichkeiten, den dynamischen Wechselprozess von veränderter Tätigkeit und erforderli-

cher Qualifikations- und Kompetenzstruktur nicht statisch, sondern prozessual zu verstehen und zu analysieren.

#### **4.5 Praxisrelevanz**

Die Praxisrelevanz des Forschungsschwerpunktes liegt in Ergebnissen, mit denen pädagogisches Handeln in unterschiedlichsten Tätigkeitsfeldern verbessert und professionell abgesichert werden kann. Die Erkenntnisse lassen sich zielgerichtet übertragen in Fortbildungsprogramme, Handlungsanleitungen (Leitfäden, Rezeptbücher) und Analyseverfahren (Evaluation, Hospitation, Selbstlernmethoden) für die Praxis der Erwachsenenbildung. Auch Strategien zum Umgang mit neuen Medien sind auf der Basis der zu erwartenden Kenntnisse zielgerichtet und besser möglich.



## 5. „Dienstleistung Weiterbildung“ - Veränderungsdruck, Differenzierungsprozesse, Innovationschancen

### 5.1 Leitfrage

(Wie) verändern sich Dienstleistungen und Organisationsstrukturen der Weiterbildung aufgrund veränderter Bildungsbedarfe und gesellschaftlicher, ökonomischer und technologischer Bedingungen?

### 5.2 Kontext und Begründung

Zugleich mit der Forderung nach mehr Selbstorganisation im lebenslangen Lernen treten die Organisation und Institutionalisierung der Weiterbildung erneut in den Blick.

Zwar hat es im Weiterbildungsbereich noch nie eine einzige prototypische Institutionform gegeben, wie sie die Schule für die Jugendbildung darstellt; gegenwärtig nehmen aber unterschiedlichste Bildungs- und Medienanbieter, Betriebe und Verbände mit Bildungsabteilungen, Kultur- und Sozialeinrichtungen u.v.a. zu, die Bildungsdienstleistungen als Haupt- oder Nebenaufgabe anbieten. Diese Entwicklung lässt die Weiterbildung für alle Beteiligten zunehmend unübersichtlicher und intransparenter erscheinen und widerspricht zunächst der auch vertretenen These einer „Entinstitutionalisierung“. Weitere Veränderungen werden in Theorie und Praxis beobachtet, vermutet oder vorhergesagt, vor allem Verlagerungen von der Staats- zur Marktorientierung, von der Einrichtung zum Betrieb, vom direkten Lehren zur Mediennutzung und zum Beraten und Begleiten, vom Gruppenlernen zur Individualisierung, vom Seminarraum zu neuen Lernorten (Internet, Betrieb, Heimarbeit) und deren Vernetzung. Vieles davon erscheint als Entwicklungs- oder Innovationsmöglichkeit plausibel, als einseitige Prognose jedoch problematisch. Denn es fehlt an zuverlässigen empirischen Daten zu bisherigen und neuen Organisationsformen von Weiterbildung. Dazu müssen auch typische Funktions- und Arbeitsweisen von Bildungsorganisationen systematischer unter dem Organisationsaspekt erforscht werden; denn bisherige Forschungen waren meist ausgerichtet auf einzelne Leistungsaspekte, oft eingeschränkt auf die klassische Figur des Pädagogen und monodisziplinär orientiert, statt die Perspektiven von Erziehungswissenschaft, Betriebswirtschaft, Organisationspsychologie und -soziologie interdisziplinär zusammenzuführen. Grundlegendere Forschung zu diesem Komplex wird auch benötigt,

um den Anwendungsbedarfen von Bildungspolitik und -praxis fundierter begegnen zu können.

### 5.3 Untersuchungsgegenstände

Es geht vordringlich um Bildungsorganisations-Forschung. Die Benennung des zentralen Untersuchungsgegenstandes als „Dienstleistung Weiterbildung“<sup>4</sup> soll allerdings unterstreichen, dass dabei einerseits interne und externe Austauschprozesse fokussiert, andererseits unterscheidbare Ebenen tangiert werden. „Bildungsdienstleistungen“ können auf den Ebenen von System, Organisation und Person identifiziert und analysiert werden, wobei der Begriff die nur dienende, abgeleitete Funktion von Bildungssupport gegenüber dem eigenständigen Lernen der Nutzer/innen hervorhebt.

Insofern können im Forschungsschwerpunkt unterschiedliche Untersuchungsinteressen verbunden werden:

- Auf der *Makroebene*: Analysen zur systematischeren Erfassung und Kartografie des Systems der organisierten Weiterbildung nach Leistungsanbietern und Leistungsangeboten (Gesamtübersichten, Veränderungsanalysen, auch als Grundlage für gezieltere System- und Programmevaluation)
- Auf der *Mesoebene*: Organisationsuntersuchungen zur Präzisierung und Erstellung von Bildungsdienstleistungen sowie zur Veränderung von Dienstleistungs- und Organisationstypen (Fallstudien von Bildungsorganisationen und deren Entwicklung, z.B. infolge neuer Bedarfe, Medienerstellung und -nutzung; Genderaspekt in Angebot, Beteiligung, Personal)
- Auf der *Mikroebene*: Analysen zu Handeln und Interaktion aller, nicht nur der pädagogisch-professionellen Akteure und zu deren Verarbeitung des Wandels (Konflikte, Schlüsselsituationen der internen und externen Leistungserbringung, auch des Zugangs- und der Inanspruchnahme durch die Nutzer/innen)

Vorrangig erscheint dabei heute eine *Klärung der mittleren Ebene*, also der Leistungs- und Anbieterprofile und des dort bemerkbaren Veränderungsdrucks, weil dies ebenso Voraussetzung für eine sys-

---

<sup>4</sup> Mit dem Begriff der Dienstleistung soll nicht eine neue Begrifflichkeit etabliert werden, vielmehr erscheint er zunächst als vorläufiger und neutraler im Gegensatz zu „provinzielleren“ Begriffen aus unterschiedlichen Bereichen der Weiterbildung. Er wird in heuristischer Absicht eingeführt, gefragt wird damit u.a. nach der spezifischen Differenz der Bildungsdienstleistung gegenüber anderen Dienstleistungen und Interventionsformen.

tematischere, nicht nur historisch orientierte Beschreibung des Weiterbildungssystems wie nötiger Hintergrund für die Mikroanalysen auf der dritten Ebene ist.

Dabei ist von der Grundvorstellung auszugehen, dass die Bildungsdienstleistung eine Koproduktion zwischen Lernenden (evtl. anderen Nutzern) und Bildungsanbietern darstellt, die strukturell dadurch ermöglicht wird, dass Teile des Lernprozesses bzw. seiner Organisation an Bildungsorganisationen und -professionen delegiert werden. Fragt man genauer, um welche dieser Aspekte es sich bei unterschiedlichen Supportformen und Organisationen handelt, so lassen sich

- unterschiedliche *Dienstleistungen* und die dazu nötigen (internen) Vorleistungen präziser bestimmen, ihre strukturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede analysieren (Angebotsinhalte, Kern- und Nebenleistungen, Leistungsebenen und Interventionsformen, beteiligte Akteure, insbesondere die jeweilige Rolle der Nutzer/innen, Handlungsressourcen, interne und externe Bedingungen; Form- und Funktionsvergleich u.a. von „traditionellen“ und stärker selbstorganisierten medienbasierten Leistungen),
- Fallstudien anlegen und vergleichen von zunächst unvergleichbar wirkenden *Bildungsorganisationen i. w. S.* (bisherige und neue Bildungsanbieter, Bildungsabteilungen in Unternehmen und Berufsverbänden, selbstständige Trainer bzw. Beratungsfirmen, Produzenten/Vertreiber von elektronischen Lernmitteln und -angeboten u.a.),
- *Veränderungsdruck*, Reaktionsweisen darauf, Differenzierungsprozesse und Innovationspotenziale in Organisationen und ihren Leistungen erkennen und Schlussfolgerungen ziehen für Strukturveränderungen auf allen Ebenen der Weiterbildung.

#### **5.4 Wissenschaftsrelevanz**

Von der Organisationsebene ausgehend werden bislang getrennte Ansätze der System- und Institutionenforschung, der Professions- und Teilnehmerforschung in *interdisziplinärer Perspektive* miteinander verbunden, um den eingangs genannten Wissensdefiziten wirkungsvoller zu begegnen. In diesen gewollten Überschneidungen sind zusätzliche *Anregungs- und Austauschpotenziale* für die genannten Forschungsfelder enthalten. Darüber hinaus zeigen sich hier weitere Themen und Aufgaben, die in diesem Forschungsschwerpunkt angegangen, aber keineswegs hinreichend bearbeitet werden können. Dazu gehören insbesondere:

- Medien-Bildungsforschung

(Die mögliche Erforschung der Veränderungen in Dienstleistungen und Lernorganisation durch neue Medien, z.B. Lernplattformen, ersetzt nicht eine genuine Medienforschung, sondern verlangt sie.)

- Adressaten-, Lern- und Beteiligungsforschung  
(Die hier gestellten Fragen nach Zugangsschwierigkeiten sowie der Rolle der Lernenden bei der Konstitution und Gestaltung von Bildungsdienstleistungen setzt Forschungen zur Selbstorganisation und Selbstdeutung von Lernenden voraus, auch im Hinblick auf unterschiedliche Vorbildung und Milieus.)
- Evaluationsforschung zur Wirksamkeit  
(Hier werden u.a. Grundlagen gelegt für eine Evaluationsforschung; der Nachweis von Bildungswirkungen auf der Person-, Organisations-, Programm- und Systemebene müsste im Einzelfall durch solch eine eigenständige Forschungsrichtung verbessert und vorangetrieben werden.)

Sinnvoll entfaltet könnte dieser Forschungsschwerpunkt über die Beschreibung von Bildungsanbietern und Dienstleistungsentwicklung hinaus empirische Beiträge zu einer Modernisierungstheorie einer multioptionalen Dienstleistungsgesellschaft liefern, insbesondere zur Konstitution und Funktion lernender Dienstleistungsorganisationen, sowie zur Analyse des aktuellen *Struktur- und Funktionswandels der Weiterbildung* in der Bundesrepublik Deutschland.

## 5.5 Praxisrelevanz

Praxisrelevanz ist unmittelbar gegeben aufgrund der Durchleuchtung der Praxisleistungen und ihrer Veränderungen infolge veränderter Umweltbedingungen.

Neben Elementen einer *Bildungsbetriebslehre* und Grundlagen für Organisationsentwicklung, -beratung und -evaluation wird vor allem eine Förderung der *Transparenz* auf mehreren Ebenen erwartet: hinsichtlich der wechselseitigen Erwartungen und vertraglichen Vereinbarungen zwischen Anbietern und Nutzern, hinsichtlich einer größeren Klärung von Anbieterprofilen und Kooperationsmöglichkeiten und besonders im Hinblick auf eine bessere Überschaubarkeit des Weiterbildungsmarktes für alle Beteiligten, einschließlich der Bildungspolitik.

Erhebungen zur Systemebene ließen sich vor allem mit anderen soziographischen Beschreibungen und Daten verbinden, um Weiterbil-

zung als *Teil eines gesellschaftlichen Leistungsspektrums* sichtbarer zu machen.

## 6. Regulative der Weiterbildungsbeteiligung

### 6.1 Leitfrage

Welche Bedeutungen werden Weiterbildung in unterschiedlichen sozialen Kontexten zugeschrieben und wie wirken sich diese Zuschreibungen auf Weiterbildungsbeteiligung aus?

### 6.2 Kontext und Begründung

Wir verfügen mittlerweile über einige Studien zur Weiterbildungsbeteiligung, die jedoch in wichtigen Punkten ergänzungsbedürftig sind.<sup>5</sup> Im wesentlichen werden (soziodemographische) *Merkmale* von *Personengruppen* mitgeteilt, die in mehr oder weniger großen *Anteilen* Weiterbildung aufsuchen bzw. ihr fernbleiben. Wir können also *konstatieren*, dass z. B. ältere Arbeiterinnen in ländlichen Gastronomiebetrieben wesentlich weniger mit organisierter Weiterbildung versorgt sind als gut ausgebildete junge Angestellte in großstädtischen Banken. Über die Gründe gibt es eine Reihe plausibler Annahmen, wirklich *verstehen* können wir das Weiterbildungsverhalten bislang kaum. Von daher lässt sich auch nicht entscheiden, inwieweit die gängigen politischen Forderungen (öffentliche Verantwortung, Support etc.) das Ausgangsproblem disparater Beteiligung zu lösen geeignet sind.

### 6.3 Untersuchungsgegenstände

Um besser verstehen zu können, wie (Nicht-) Teilnahme zustande kommt, müssen wir auf die Ebene der *Bedeutungen* von Weiterbildung an sich (als Form oder soziale Institution) sowie der Partizipation für die ‚Träger‘ unterschiedlicher soziodemographischer Merkmale vordringen. Diese Bedeutungen werden in unterschiedlichen sozialen Kontexten kommunikativ reproduziert. Für die allgemeine Weiterbildung sind einerseits lebensweltliche und andererseits institutionelle (Anbieter-) Kontexte relevant. Über die berufliche und betriebliche Weiterbildung wird ebenfalls in lebensweltlichen, in ‚beruflichen‘ sowie betrieblichen Kontexten entschieden. Die beruflichen

---

<sup>5</sup> Es wäre generell nützlich, wenn die vorliegenden Studien bzw. Erhebungen systematisch erfasst und im Blick auf ihre methodische Vorgehensweise, ihre Befunde und Desiderate ausgewertet würden.

Kontexte bilden dabei gewissermaßen eine ‚Zwischenwelt‘ zwischen individuellen Bedürfnissen auf der einen und betrieblichen Handlungslogiken auf der anderen Seite.

Forschungsprojekte hätten sich zunächst der genannten Kontexte einzeln anzunehmen, um sie dann in einem weiteren Schritt zu relationieren. Dabei stehen einmal Menschen im Zentrum des Interesses, die Möglichkeiten bzw. einen bestehenden Rahmen für sich (nicht) *nutzen*, ein anderes mal solche, die Möglichkeiten (nicht) eröffnen, einen Rahmen *schaffen* und gestalten. Methodisch kommt man den ‚kulturellen‘, symbolischen Dimensionen, die das Verhältnis der Menschen zu Weiterbildung regulieren, am ehesten mit explorativen, offenen Verfahren näher.

- Für Untersuchungen zur ‚*lebensweltlichen Regulierung*‘ bieten sich insbesondere Gruppendiskussionen an. Sie sind einerseits besonders geeignet, Bedeutungszuschreibungen zu *generieren*, also nicht vorgegebene zu ratifizieren. Greift man dann noch auf ‚natürliche Gruppen‘ zurück, also solche, die auch unabhängig vom Forschungsanlass existieren, bekommt man auch Aspekte der ‚Milieus‘, in denen die verhandelten Bedeutungen ‚heimisch‘ sind, in den Blick. Je mehr Gruppen dieser Art in Untersuchungen einbezogen werden können, desto breiter lässt sich die Repräsentanz unterschiedlicher sozialer Milieus gestalten.
- Im Blick auf die ‚*berufliche Regulierung*‘ käme es darauf an, an ausgewählten Berufsgruppen (ebenfalls mit explorativen Verfahren) zu untersuchen, in welcher Weise und mit welchen Effekten Weiterbildungsnormen gewissermaßen in den Beruf ‚eingebaut‘ sind. Sehr ähnliche und einander weitgehend fremde Berufe (von den Qualifikationsvoraussetzungen, dem Tätigkeitsfeld und der Art der Tätigkeit, dem Einkommen etc. her) sollten gleichermaßen relationiert werden. Denn (empirisch nicht überprüfte) Alltagsbeobachtungen im Feld zeigen, dass die Weiterbildungsbeteiligung bei sehr ähnlichen Berufsgruppen deutliche Unterschiede aufweisen kann.
- Zur Untersuchung der ‚*betrieblichen Regulierung*‘ müssen wir uns zum einen mit den Weiterbildung (nicht) Nachfragenden und andererseits mit den zu Weiterbildung (nicht) Auffordernden auseinandersetzen. Gerade bei Letztgenannten sind Forschungsverfahren einzusetzen, die verhindern, dass gängige Stereotype über die Wichtigkeit von Weiterbildung reproduziert werden. Auch hier geht es darum, wie die Weiterbildungspraxis im Unternehmen *kommuniziert* wird, wie sie symbolisch gerahmt ist. Um ein facettenreiches Bild zu erhalten, müsste nach Branchen, Betriebsgrößen, Regionen etc. unterschieden werden.

- Schließlich wird Weiterbildung von den anbietenden Institutionen mit Bedeutungen ausgestattet, die ebenfalls Partizipation regulieren. Allfällige Untersuchungen hätten von den Gegenständen und vom methodischen Zugriff hier zwischen ‚Kontaktflächen‘ zwischen Einrichtungen und Teilnehmenden sowie Einrichtungen und Nichtteilnehmenden zu unterscheiden. Letztere kommen mit den Einrichtungen bestenfalls in Form von Programmankündigungen in Berührung und ‚entscheiden‘ aufgrund dieser bzw. des Bildes, das in ihren sozialen Welten von Weiterbildungsinstitutionen vorherrscht. Für Teilnehmende reproduziert sich die Bedeutung von Weiterbildung demgegenüber auch über Inszenierungsformen des Kurses sowie Interaktion mit dem (pädagogischen) Personal und anderen Teilnehmenden.

Quer zur gesamten Fragestellung liegen die besonderen Aspekte ‚Medien der Weiterbildung‘ und ‚Geschlecht‘. Beide lassen sich in allen Feldern über die konkrete Gestaltung der Untersuchungssettings, oft aber auch bereits über zielgerichtete Aufmerksamkeit für diese Aspekte stark machen. So ist mit Auskünften darüber zu rechnen, welchen Stellenwert (neue *und* alte) Medien als Quelle der Wissensversorgung neben anderen Formen der Weiterbildung haben. Ebenso kann mit einem erweiterten *Verständnis* des Tatbestandes gerechnet werden, dass geschlechtsspezifische Ausprägungen der Weiterbildungsbeteiligung nicht generell, sondern vorzugsweise in bestimmten Segmenten des Beschäftigungssystems anzutreffen sind.

#### **6.4 Wissenschaftsrelevanz**

Forschungsprojekte der skizzierten Art können dazu beitragen, eine Lücke zwischen verschiedenen etablierten Richtungen zu schließen und / oder Verbindungen herzustellen. Politik- und Systementwicklungsforschung, die sich für Weiterbildungsbeteiligung interessiert, nimmt institutionelle Strukturen und deren Gestaltung in den Blick. Konzepte lebenslangen Lernens begründen die Notwendigkeit von Weiterbildung. Sozialisations- und Entwicklungstheorie sowie Arbeiten zum lifespan-development thematisieren Handlungsspielräume des Erwachsenen schlechthin. Adressaten- und Teilnehmerforschung beschäftigt sich mit Orientierungen und Verhaltensweisen der Menschen in der Perspektive der Weiterbildung und ihrer Einrichtungen. Hier ginge es nun darum, zu ermitteln, wie all diese Bemühungen, Botschaften und Optionen ‚kleinräumig‘, in sozialen Welten ‚ankommen‘ und von Menschen mit Bedeutungen versehen werden, die letztlich ausschlaggebend sind bei der Entscheidung für oder ge-



gen eine aktive Inanspruchnahme von Möglichkeiten.

## **6.5 Praxisrelevanz**

Besser zu verstehen, auf welche Weise die (Nicht-) Teilnahme an Weiterbildung reguliert wird, hat zunächst für die Weiterbildungsinstitutionen erhebliche Bedeutung. Die Ansprache der Adressaten, der Umgang mit Teilnehmenden, aber auch die Gebührengestaltung u.ä. lassen sich so auf eine mehr als nur intuitive Basis stellen. Von nicht minderer Relevanz sind Studien der skizzierten Art für eine Weiterbildungspolitik, die sich eine Erleichterung des Zugangs zum Ziel setzt. Man wird auf eine Vielzahl von regulierenden Faktoren stoßen, die gegenüber politischer Intervention unempfindlich bleiben, solche entdecken, an denen bisherige Politik vorbeigeht, obwohl sie grundsätzlich etwas bewirken könnte, und schließlich auch auf Konstellationen aufmerksam, in denen es kaum mehr einen Sinn ergibt, Menschen mit der Weiterbildungs-,Pflicht' zu behelligen.