

Peter Faulstich,
Christine Zeuner

Erwachsenen- bildung

Eine handlungsorientierte
Einführung in Theorie,
Didaktik und Adressaten



JUVENTA

Peter Faulstich, Christine Zeuner
Erwachsenenbildung

Peter Faulstich, Christine Zeuner

Erwachsenenbildung

Eine handlungsorientierte Einführung
in Theorie, Didaktik und Adressaten

3., aktualisierte Auflage 2008

Juventa Verlag Weinheim und München

Der Autor, die Autorin

Peter Faulstich, Jg. 1946, Dr. phil., ist Professor für Erwachsenenbildung am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

Seine Arbeitsschwerpunkte sind betriebliche und berufliche Weiterbildung, politische Erwachsenenbildung, kulturelle Erwachsenenbildung, Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung.

Christine Zeuner, Jg. 1959, ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

Ihre Arbeitsschwerpunkte sind International-vergleichende Erwachsenenbildung, Politische Bildung, Geschichte der Erwachsenenbildung, Institutionen- und Adressatenforschung, Bildungsberatung, Evaluation, berufliche und betriebliche Weiterbildung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 1999
- 2., aktualisierte Auflage 2006
- 3., aktualisierte Auflage 2008

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 1999 Juventa Verlag Weinheim und München

Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, 63654 Büdingen

Umschlagabbildung: Jan Steen, Wie die Alten sangen, so pfeifen auch die Jungen, um 1663–1665

E-Book

ISBN 978-3-7799-4042-5

Inhalt

Einführung, Ansatz und Überblick.....	7
1. Lernvermitteln als Tätigkeitskern oder Lehren ohne Zukunft?.....	13
1.1 „Professionalisierung“ in der Erwachsenenbildung.....	14
1.2 Berufsform und Tätigkeitsbündel.....	15
1.3 Andragogische Praxeologie.....	19
2. Lernen Erwachsener oder gar Bildung?.....	25
2.1 Lerntheorien und Lernen in Bedeutungszusammenhängen.....	25
2.2 Lernen in der Erwachsenenbildung.....	32
2.3 Lernchancen Erwachsener.....	35
2.4 Intervention und Organisation von Lernen.....	38
3. Erwachsenenbildung als Lernvermitteln – mehr als Unterrichten.....	47
3.1 Didaktische Konzepte.....	48
3.2 Intentionen.....	53
3.3 Themen für das Lernen Erwachsener.....	56
3.4 Methoden Aspekte.....	65
4. Lernvermitteln durch Planen und Beraten.....	69
4.1 Planen von Lernumgebungen.....	69
4.2 Beraten.....	94
5. Lernende – Adressaten, Teilnehmende und Nichtteilnehmende – Nichtlernende?.....	101
5.1 Sozialisation und Biographie.....	102
5.2 Adressaten- und Teilnehmerforschung.....	105
5.3 Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung.....	111
5.4 Zielgruppen der Erwachsenenbildung.....	115
6. Lernwelten – Lernfelder.....	143
6.1 Selbstbestimmtes Lernen und Lernvermitteln.....	145
6.2 Lernen in Institutionen.....	151
6.3 Lernen mit Medien.....	152
6.4 Lernen im Betrieb und am Arbeitsplatz.....	158
6.5 Lernen im Lebenszusammenhang.....	162
7. Lernzeiten – Lebenszeiten.....	165
7.1 Zeitwerkstätten.....	166
7.2 Biographisches Lernen.....	171
7.3 Lernzeitansprüche.....	174
7.4 Lernchancen und alternative Zeitstrukturen im Bildungssystem.....	178

8. Institutionenspektrum und -profile	181
8.1 Institutionen und ihre Diffusionstendenzen	181
8.2 Institutionensystem der Weiterbildung	183
8.3 Erwachsenenbildung als „pluralistisches“ Institutionensystem	186
8.4 Institutionalisierungstendenzen und Kooperationsstrategien.....	212
9. Historie, Situation und Perspektiven des Systems Erwachsenenbildung..	217
9.1 Historie der Erwachsenenbildung	217
9.2 Situation und Perspektiven der Erwachsenenbildung	231
Abbildungsverzeichnis	247
Literatur	249

Einführung, Ansatz und Überblick

Die Handlungsfelder in der Erwachsenenbildung sind sehr vielfältig, wobei Lehrende unterschiedlichste Rollen übernehmen: als Dozentinnen in Seminaren und Kursen, als Planende von Programmen, als Moderatorinnen von Workshops, als Vorbereiter von Veranstaltungen, als Trainerinnen in Konfliktseminaren, als Beratende in der Unternehmensentwicklung, als Verhandelnde mit Firmen, Behörden usw., als Akteure in der Gemeinwesenarbeit und vieles andere.

Die Konzepte der Erwachsenenbildung und die entsprechenden Tätigkeiten haben sich in den letzten Jahren vom Unterrichten und Informieren hin zum Arrangieren und Animieren von Lernen bewegt. Insofern ist Handeln in der Erwachsenenbildung nicht konzentriert auf die Durchführung von Veranstaltungen, sondern es hat sich zu Planung und Beratung hin erweitert. Es geht darum, Lernen zu vermitteln. Erwachsenenbildung umfasst alle Tätigkeiten Erwachsener, wenn sie lernen – in verschiedenen Lernformen und -kontexten, Programmen und Institutionen sowie in Bezug auf deren ökonomische und politische Regulation.

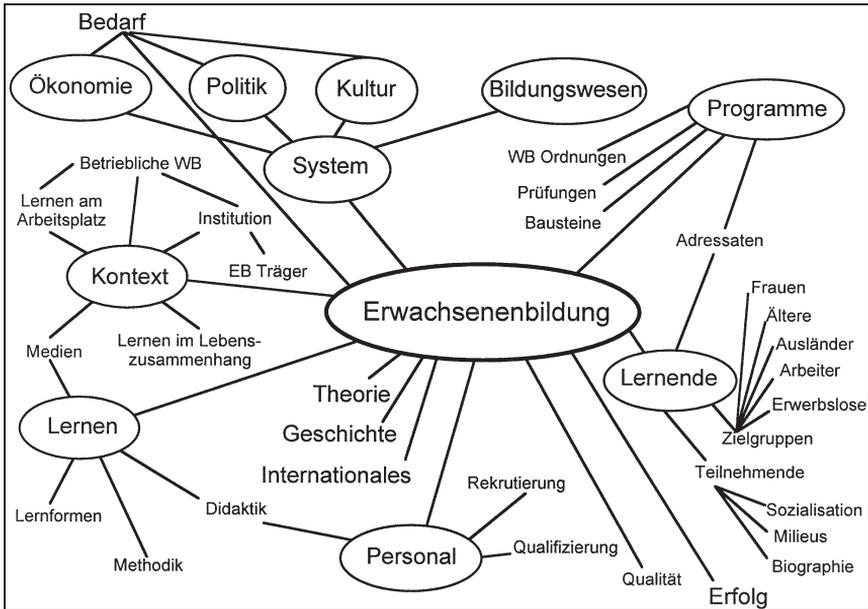
Eine „Einführung“ kann sich der Aufgabe stellen, das Wissen im Überblick zu vermitteln, das sinnvoll und brauchbar ist, um sich die instrumentellen und reflexiven Kompetenzen anzueignen, die auf Tätigkeiten im Handlungsfeld vorbereiten und um dies wissenschaftlich zu begreifen. Dies ist hier der Zugang – also nicht die Devise „Erwachsenenbildung für Anfänger – leicht gemacht“, sondern die wissenschaftliche Arbeit am Problem. Angesichts wuchernder Publikationsproduktion ist das ein schwieriges Unterfangen, denn selbst für die Erwachsenenbildungswissenschaft ist eine vollständige Darstellung kaum mehr möglich.

Die Gegenstände der Erwachsenenbildungswissenschaft umfassen ein breites Spektrum. Dies reicht von der Ebene der lernenden Personen, über die Programme und Institutionen bis hin zu der die Entwicklung des Systems regulierenden Politik und Ökonomie. Insofern wäre es nicht leistbar, das Wissen über den Gesamtbereich vollständig auszubreiten. Vielmehr kann eine vorläufige Systematik orientieren.

Das *System* der Erwachsenenbildung steht in einem Spannungsfeld von Ökonomie, Politik und Kultur, aus welchem sich „Bedarfe“ ergeben und das Erfolge bewertet. Es ist einbezogen in die Vorgaben des Bildungssystems, umfasst aber außer dem institutionellen Lernen weitere *Lernkontexte* in Arbeits- und Lebenszusammenhängen. Das *Lernen* Erwachsener in seinen vielfältigen Formen, abhängig von der Situation der Lernenden und unterstützt durch „Lernvermittelnde“, ist der Kern des Gegenstandsfeldes.

Aufgrund der gegenseitigen Abhängigkeit von Gegenstandskonstitution, Erkenntnisinteresse sowie Theorie- und Methodenansätzen ist selbstverständlich auch das Vorhaben, „Einführendes“ darzustellen, von Auswahlkriterien geleitet. Dabei ist für uns die Frage nach den Entfaltungsmöglichkeiten der Individuen in der gegenwärtigen Gesellschaftsformation und dem Beitrag der Erwachsenenbildung hierzu von zentraler Bedeutung.

Abb. 1: Mindmap Erwachsenenbildung



Davon ausgehend erfolgt ein Rückbezug auf solche Hintergrundtheorien, die offen sind für Entwicklung. „Subjekttheoretisch“ beziehen wir uns auf Klaus Holzkamp, gesellschaftstheoretisch auf Anthony Giddens und Pierre Bourdieu, bildungstheoretisch auf Heinz-Joachim Heydorn und Wolfgang Klafki. Dies geht selbstverständlich nicht bruchlos ineinander auf. Die Theoriekonzepte sind aber untereinander anschlussfähig. Ihre Grundlagen und Verbindungslinien darzustellen würde den Rahmen sprengen. Allerdings ist die Vorstellung, man könne eine „geschlossene“ Theorie des Gegenstandsbereichs Erwachsenenbildung vorlegen, wissenschaftstheoretisch sowieso abwegig. Erreicht werden muss aber eine tragfähige Konsistenz der Argumentation.

Ausgangspunkt für die Frage, was für jemanden, der in der Erwachsenenbildung arbeiten will, notwendiges Grundwissen sei, ist es, sich der Tätigkeiten zu vergewissern, die in diesem Handlungsfeld anfallen (Teil 1). Kern der Aufgaben ist „Lernvermitteln“, worunter wir Lehren, Planen und Beraten verstehen. Die Reflexion darüber, was das eigene Selbstverständnis ausmacht, ist handlungsleitend für die Bildungsarbeit. Dabei geht es darum, Tätigkeitsschwer-

punkte und Rahmenbedingungen einzuschätzen und die eigene Position im Interessengeflecht von Institutionen, Akteuren und Lernenden zu klären.

Dazu muss man wissen, wie sich Lernen Erwachsener vollzieht. Allerdings geben die traditionellen Lerntheorien wenig Hinweise. Die oft wiederholten Prinzipien sind entweder kaum brauchbar oder sehr allgemein oder beides. Anknüpfungspunkte sehen wir dagegen in der „subjektwissenschaftlichen Lerntheorie“ Klaus Holzkamps, der ein verändertes Verständnis von Lernen, ausgehend vom Aneignungsprozess durch die Individuen, nahe legt (Teil 2).

Darauf aufbauend können Leitlinien einer vermittlungsbezogenen Didaktik in der Erwachsenenbildung formuliert werden. Eine mehr unterrichtsbezogene Didaktik als „Dreiklang“ von Zielbestimmung, Inhaltsauswahl und Methoden-selektion gibt dem Lehrenden, dem Fach und der Institution eine strukturelle Dominanz. Wenn man aber die Eigengesetzlichkeit von Lehr-Lern-Situationen, die Bedeutsamkeit der Themen und die Eigensinnigkeit der Lernenden aufnimmt, werden deren Situationen, Interessen und Perspektiven ins Zentrum gerückt (Teil 3). Wichtig ist die Einsicht, dass über die Lernenden nicht paternalistisch verfügt werden kann, sondern dass sie als gleichberechtigte und selbst-tätige Individuen im Prozess der Vermittlung und Aneignung von Wissen und Einstellungen agieren. Andragogisches Handeln – pädagogisches Handeln generell – ist von dieser Position her stark auf handlungsorientierte Lernkonzepte bezogen. Dies umfasst dann auch Planen und Beraten (Teil 4) als Formen des Lernvermittels.

Deshalb muss sich eine vermittlungsbezogene Didaktik in der Erwachsenenbildung auch der Tatsache stellen, dass Lernende, Adressaten und Teilnehmende über sehr unterschiedliche Lebens-, Arbeits- und Lernerfahrungen verfügen. Ihre Biographien sind durch die Sozialisation in verschiedenen Milieus gegangen (5.1). Deshalb sind ihre Deutungen, Erwartungen und Anforderungen an Lernvermittlung differenzierte Ausgangsprinzipien für die Lernchancen. Dies gilt vor allem für adressatenorientierte Programme für Arbeiter, Frauen, Ältere, Ausländerinnen und Ausländer sowie Erwerbslose (5.4).

Handlungsorientierung als Leitprinzip gilt auch für die verschiedenen Lernkontexte (Teil 6): Lernen in organisierten Kursen und Programmen, Lernen im Betrieb und am Arbeitsplatz, Lernen in Lebenszusammenhängen von Familie, Gemeinde und anderen sozialen Konstellationen, Lernen mit informationstechnischen Medien sind Aspekte einer Erwachsenenbildung, welche sich nicht ausschließlich über Institutionen fassen lassen. Selbstbestimmtes Lernen öffnet den Blick für das Spannungsfeld zwischen Selbsttätigkeit und Anleitung.

Lernen ist eine Form der Tätigkeit, die gebunden ist an Zeit. Die eigene Situation im Spannungsfeld von Vergangenheit und Zukunft zu begreifen ist deshalb eine Lernaufgabe in der Erwachsenenbildung (7.1). Dies wird noch deutlicher, wenn sich der Fokus auf die individuelle Biographie der Lernenden selbst richtet (7.2). Das eigene Leben ist im Spannungsfeld von Bestimmtheit und Gestaltbarkeit zu begreifen. Dabei geht es auch um die Verfügbarkeit von Zeit für

Lernen. Bildungsurlaub ist eine erste, wenn auch wenig genutzte Form von Lernzeitansprüchen, welche auf ein verändertes Verhältnis von Erwerbsarbeit und Freizeit, von Arbeit und Muße abzielen (7.3).

Dies ist eine starke Herausforderung für die Institutionen der Erwachsenenbildung (Teil 8). Die gegenwärtige Erwachsenenbildungslandschaft ist langfristig „gewachsen“. Die Institutionenstruktur der Erwachsenenbildung ist gekennzeichnet durch eine „mittlere Systematisierung“, die sich deutlich von Schule oder Hochschule unterscheidet. Angesichts sich entgrenzender Tätigkeitsfelder im Spektrum von Lernen, Arbeiten und Muße ergeben sich Überschneidungsbereiche, die verstärkte Kooperation besonders in regionalen Netzen erfordern.

Erwachsenenbildung ist in ihrer Systemstruktur nur zu verstehen, wenn man auch ihre Geschichte begreift. Deutlich wird die spezifische deutsche Entwicklung im Verhältnis von „allgemeiner“ und „beruflicher“ Bildung auch in der Erwachsenenbildung sowie durch die sich herausbildende Internationalität, welche eine der zukünftigen Prämissen sein wird. Allerdings ist dies nur eine der Anforderungen für die Zukunft der Erwachsenenbildung (Teil 9). Demographische, ökonomische und kulturelle Umbrüche verändern die Rahmenbedingungen und damit auch den Stellenwert von Erwachsenenbildung für die gesellschaftliche Entwicklung. Angestoßen durch den Bedeutungszuwachs wird ein höherer Grad an Systematisierung und gleichzeitig verbesserte Durchlässigkeit in einem grundlegend veränderten System lebensbegleitenden Lernens.

Es geht also um eine theoretische Einführung in diese Problematiken. Insofern steht Wissensvermittlung im Vordergrund. Allerdings reicht dies nicht aus, um sich eine angemessene Handlungskompetenz für die Erwachsenenbildung anzueignen. Vielmehr sind vor allem methodische und soziale Kompetenzen an Erfahrung und Übung gebunden. Fachliche und reflexive Kompetenz aber sind nur zu erwerben, wenn Wissenschaftswissen und Berufswissen systematisch vermittelt werden. Auch diese gehen nicht bruchlos ineinander auf. Was als Ergebnis wissenschaftlicher Theorie darstellbar ist, ist nicht direkt anleitend für berufliche Praxis. Es kann deshalb vorrangig nicht darum gehen, Instrumente für die unmittelbare Bewältigung von Tätigkeitsanforderungen bereitzustellen. Denn solche erweisen sich trotz ihres Anwendbarkeitsversprechens oft als unbrauchbar. Rezeptologien reichen nicht aus, wichtig sind vielmehr empirische Analyse, theoretische Interpretation und kritische Reflexion. Es geht also darum, instrumentelles, reflexives und kritisches Interesse zu verbinden. Es hat dann wieder praktische Relevanz für eine kritisch-pragmatische Herangehensweise, welche gleichermaßen auf Brauchbarkeit wie auf wissenschaftliches Verständnis abzielt. Man kann dies mit einer ungewohnten Wortwahl „Andragogische Praxeologie“ nennen (vgl. 1.3). Damit wird einerseits ein Unterschied markiert zur „Pädagogik“, die sich mit Kindern und Jugendlichen beschäftigt. In der Erwachsenenbildung – der Andragogik – geht es dagegen nicht um Erziehung im Sinne einer Weitergabe kultureller Bestände von einer Generation an die folgende. Vielmehr bestehen Lehr-Lernverhältnisse in der Erwachsenenbildung immer zwischen gleichberechtigten Personen. Andererseits

verweist das Wort „Praxeologie“ auf den besonderen Charakter des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Es geht um Theorie im Hinblick auf Praxis.

Vergegenwärtigt werden müssen deshalb die verschiedenen Horizonte von Leistungen, welche von Projekten und Vorhaben der Erwachsenenbildungsforschung erwartet werden können:

- Instrumente und Methoden
- Reflexive Theorien.

Zweifellos macht die Umsetzung wissenschaftlichen Wissens in instrumentelles Können den Kern der Erfolgsgeschichte moderner Wissenschaft aus. Ein Großteil unserer Lebenszusammenhänge beruht auf diesem Transfer, der sich zunehmend beschleunigt und gleichzeitig verstetigt. Erwartet werden Innovationen als Leistung zur Effizienzsteigerung andragogischen, aber auch ökonomischen oder politischen Handelns. Darauf bezogen gibt es nach wie vor ein instrumentelles Defizit der Erwachsenenbildung. Vieles von dem, was als Didaktik und Methodik diskutiert wird, hat den Charakter von Rezepten, weil begründende Forschungen noch ausstehen.

Allerdings muss bezogen auf das Theorie-Praxis-Problem reflektiert werden, dass instrumentelle Probleme durch wissenschaftliche Forschung niemals vollständig gelöst werden können. Wissenschaftliche Theorien müssen bei ihrer Umsetzung in Instrumente notwendige Simplifikationen vollziehen – im Sinne eines Absehens von anderen Aspekten, deren Realität aber fortwirkt.

Wissenschaft ist nicht nur Instrumentenlieferant und Methodenerzeuger, sondern ihrer Idee nach auch Lebensform. Über Eingriffswissen und Handlungsfähigkeit hinaus kann sie zu einem höheren Reflexionsniveau führen. Auch wenn das im gegenwärtigen Wissenschaftsbetrieb immer schwieriger zu werden scheint, bleibt der Anspruch auf Orientierung und Urteilskraft bestehen. Nur dann hat Wissenschaft auch noch mit Bildung zu tun als einer Form der Aneignung von Welt. Die Diskussion in der Erwachsenenbildung schließt damit an die Frage nach dem Stellenwert von Wissenschaft im Rahmen des Bildungsbegriffs an. Nach Wilhelm von Humboldts immer noch wirkender Formel ist derjenige gebildet, der soviel Welt als möglich ergreifen kann und so eng als möglich mit sich selbst zu verbinden sucht. Vernünftige Identität des einzelnen in seiner Welt schließt Wissenschaft ein. In diesem Sinne sind Reflexionstheorien eminent praktisch.

Ein pragmatisch geklärtes Konzept von Erwachsenenbildungswissenschaft steht vor der Aufgabe, instrumentelle und reflexive Horizonte aufzunehmen. Dies wird von verschiedenen wissenschaftstheoretischen Grundpositionen unterschiedlich geleistet. Die Erwachsenenbildungswissenschaft hat in ihrer kurzen Geschichte eine Wechselfolge von „Paradigmen“ durchlaufen. So war zunächst in den sechziger Jahren, als eine „realistische Wende“ bezogen auf die Programmstrukturen ausgerufen wurde, ein „empirisch-analytischer Ansatz“

gefragt, der stark auf Fakten zum Beispiel über Lernen Erwachsener abstellte. Die Schwächen dieses Konzepts und die Kritik führten zu einer „reflexiven Wende“, in welcher interpretative Methoden dominierten, orientiert an Hermeneutik, der es um Auslegen und um Verstehen geht. Die vorerst letzte Variante führte dann zur „Konstruktivistischen Erwachsenenbildung“. Hier wird die in verschiedenen Wissenschaftszweigen erstarkende Theorie des radikalen Konstruktivismus rezipiert und auf Probleme der Erwachsenenbildung übersetzt.

Wir allerdings verbleiben skeptisch gegenüber den Einseitigkeiten und Verkürzungen solcher Theoriekonjunkturen. Die Kurzlebigkeit dieser Modewogen erzeugt den Verdacht, dass sie oft wissenschaftlichen Profilierungsstrategien folgen. Auch die Leichtfertigkeit mit der orientierende Begriffe wie Persönlichkeit und Mündigkeit aufgegeben werden, erzeugt Zurückhaltung. Wir vertreten demgegenüber hartnäckig einen kritisch-pragmatischen Ansatz, der an der Idee von Bildung in einer Gesellschaft, die Entfaltung ermöglicht, festhält. Dazu kann Erwachsenenbildung beitragen.

1. Lernvermitteln als Tätigkeitskern oder Lehren ohne Zukunft?

Das Tätigkeitsfeld Erwachsenenbildung expandiert. Hauptberufliche Tätigkeiten im Bildungswesen konzentrieren sich schon lange nicht mehr ausschließlich auf Schule und Unterricht. Fast unbemerkt ist die Erwachsenenbildung gemessen an Teilnahmezahlen und Finanzen zum größten Bildungsbereich geworden. Das Berichtssystem Weiterbildung weist nach, dass im Jahr 2003 etwa 20,4 Millionen Personen im Alter von 19 bis 64 Jahren in Deutschland an Weiterbildung teilgenommen haben (Kuwan u.a. 2006, 18). Die Aufwendungen alleine werden auf über 35 Milliarden Euro geschätzt (Beicht u.a. 2005, 264). Entsprechend ist auch die Zahl der Personen, die ihr Haupteinkommen in der Erwachsenenbildung verdienen, erheblich. Auf der Grundlage – zugegebenermaßen waghalsiger – Hochrechnungen von institutionenspezifischen und regionalen Erhebungen kann man auf 80.000 bis 100.000 Personen kommen, die in der Erwachsenenbildung außerhalb der Betriebe ihrer hauptsächlichen Erwerbsarbeit nachgehen (Faulstich 1996b, 59). Dazu kommen etwa zehnmal so viele Frei- und Nebenberufliche oder Ehrenamtliche. Im Vergleich dazu gab es 1996 insgesamt 727.300 voll- und teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte an allgemeinbildenden und 134.700 an beruflichen Schulen. Die Anzahl des Personals in der Erwachsenenbildung schwankt je nach Wirtschaftslage erheblich.

Allerdings sind nicht nur die Personenzahl, sondern auch Tätigkeitsmerkmale in der Erwachsenenbildung ungesichert. Die Diskussion über „Professionalisierung“ des Personals zieht sich schon lange hin. Sie ist selbst Teil der Tradition der Erwachsenenbildung. Nichtsdestoweniger besteht nach wie vor kein Konsens, worüber und von wem geredet wird. Zu vielfältig sind die Tätigkeitsbereiche und Einsatzfelder, in denen Lernen Erwachsener geschieht. Es gibt so etwas wie eine Unabgeschlossenheit und „Grenzenlosigkeit“ der Erwachsenenbildung. Erstens sind daher Reichweite und Stellenwert des Prozesses der Professionalisierung für die Erwachsenenbildung offen (1.1). Zweitens ist die Bündelung von Tätigkeiten unterschiedlich; ihre Zusammenfassung als Beruf und ihre Verwertung auf dem Arbeitsmarkt sind ungeklärt; die Schaffung von festen Stellen in abhängiger Beschäftigung stagniert, „Freiberuflichkeit“ nimmt zu (1.2); zu entwickeln ist – drittens – eine „andragogische Praxeologie“ (1.3) als Ansatz zu einer wissenschaftlichen Begründung des Handelns in der Erwachsenenbildung. Unklar ist, was Aufgabe der Lehrenden sein kann, wenn gelungene Erwachsenenbildung immer von der Selbsttätigkeit der Lernenden abhängt.

1.1 „Professionalisierung“ in der Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung wurde in ihren Ursprüngen getragen durch die Initiative einzelner Personen, oft motiviert durch hohes sozialpolitisches Engagement (Faulstich/Zeuner 2001). Lange Zeit waren Aktivitäten abhängig von nebenberuflichem oder ehrenamtlichem Einsatz. Schrittweise erst wurden auch hauptberufliche Mitarbeiter eingestellt. Damit verbanden sich unter dem Begriff Professionalisierung formale Interessen an „*Verberuflichung*“ als sozialer Status von Arbeitstätigkeit und inhaltliche Aspekte einer Verbesserung der Qualität durch „*Professionalität*“ als Kennzeichen von Kompetenz. Frühe Beispiele der „Professionalisierungsdiskussion“ finden sich z.B. schon bei Hartmann (1921), Weitsch (1926) oder Tews (1932, Nachdruck 1981).

Für die Bundesrepublik Deutschland ist eine verstärkte Aktivierung der Debatte markiert durch den Vortrag von Wolfgang Schulenberg „Erwachsenenbildung als Beruf“, den er 1969 anlässlich des Zweiten Niedersächsischen Volkshochschultages gehalten hat (abgedruckt in Schulenberg u.a. 1972). Im Blick war dabei zunächst, obwohl nicht explizit, die Volkshochschule als Tätigkeitsfeld für Erwachsenenbildner. Als dann 1987 die Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft auf ihrer Jahrestagung nach dem „Ende der Professionalisierung“ fragte, hatte sich das Spektrum erweitert bis hin zu Aktivisten in neuen sozialen Bewegungen sowie Weiterbildungsreferenten und Trainern für die betriebliche Weiterbildung.

Das Arbeitsfeld selbst – das System der Weiterbildung – befindet sich in einem permanenten flexiblen Prozess zwischen Verfestigen und Entschwinden. Dies wurde als „mittlere Systematisierung“ gekennzeichnet (Faulstich u.a. 1991, vgl. 9), indem ein „besonderer“ Bereich Erwachsenenbildung gegenüber anderen gesellschaftlichen Tätigkeiten differenziert und strukturiert wird, gleichzeitig aber eine spezifische – labile – interne Struktur entsteht, welche auch die Lage des Personals betrifft. Dies war der Ausgangspunkt schon bei Schulenberg, als er zustimmend Franz Pöggeler zitierte:

„Dieser Beruf wird stets bestimmte Merkmale des Irregulären behalten, und ihn in Laufbahnvorschriften zu pressen, wäre absurd“ (Schulenberg u.a. 1972, 7).

Die „mittlere Systematisierung“ hat bisher höchstens zu einer ansatzweisen, eher sogar als marginal zu bezeichnenden Professionalisierung geführt. Schulenbergs Diagnose hat eine erstaunliche Aktualität:

„Die Komplexität der modernen Erwachsenenbildung ist längst nicht mehr durch engagierte Impulsivität und durch Meisterschaft im Improvisieren des stets Irregulären zu bewältigen, so unentbehrlich dieser Arbeitsstil heute auch immer noch ist“ (ebd. 21).

Gleichzeitig ist aber die Stellenausstattung der Institutionen hinter dieser Anforderung zurückgeblieben.

Auch wenn man nicht mehr von „Volksbildnern“ redet, sondern nach „Coaches“, Lernberatern und Trainern sucht, bleibt der Grad der Professionalisierung des Personals eine Kernfrage, wenn man an einer verbesserten Qualität und weiteren Expansion der Erwachsenenbildung interessiert ist.

Die Arbeits- und Berufssoziologie hat einige – mittlerweile eingefahrene – Merkmale herausgearbeitet, um professionalisierte Arbeitstätigkeiten zu beschreiben (Hartmann u.a. 1982, Stichweh 1994). Hauptkennzeichen einer Professionalisierung von Arbeitstätigkeiten ist demnach eine Spezialisierung und Akademisierung von Berufswissen, das zu spezifischen Kompetenzen führt und den Status des Experten verleiht. Dieser ist in der Lage, im Arbeitshandeln abstrahierte Qualifikationen in konkreten Situationen angemessen anzuwenden. Daraus ergeben sich spezifische Beziehungen zwischen Professionellen und Laien, Stellungen der Professionellen im Funktionssystem und Konstellationen von Leistungs- und Komplementärrollen. Ergänzt wird *Professionalität* im Sinn von Exklusivität wissenschaftlichen Wissens und seiner Praxeologie, das heißt einer Praxis fundierenden Theorie, durch sekundäre Attribute:

- *Qualifizierung*: Es gibt festgelegte Ausbildungs- und Fortbildungswege, welche den Zugang zum Expertenstatus sichern.
- *Rekrutierung*: Der Zugang zu beruflicher Tätigkeit ist an besondere Voraussetzungen geknüpft, welche mögliche Bewerberkreise einschränken und ein Mindestmaß an Homogenität sichern.
- *Selbstverständnis*: Professionelle Experten verfügen über spezifische Einkommens- und Aufstiegschancen, welche ihnen auch besonderes Sozialprestige verleihen. Auf dieser Grundlage entwickeln sie ein auf die Arbeitstätigkeiten bezogenes professionalisierungstypisches Ethos. Dem entspricht vielfach eine besonders motivierte Dienstgesinnung.
- *Organisationen*: Zur Interessenvertretung und -durchsetzung und zur kollektiven Binnenkontrolle entwickeln „professionals“ Berufsverbände.

Gemessen an diesen Kriterien sind die Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung – verglichen mit Medizinerinnen, Juristinnen, Ingenieurinnen und anderen – höchstens auf dem Weg zu einer stärkeren Professionalisierung.

1.2 Berufsform und Tätigkeitsbündel

Die Tätigkeitsprofile des Weiterbildungspersonals sind ausgesprochen unscharf. Es gibt für die zu betrachtenden Personenkreise und Funktionsfelder eine Vielzahl unterschiedlicher Bezeichnungen. Bezogen auf ähnliche Funktionen besteht bei verschiedenen Institutionen ein unterschiedlicher Sprachgebrauch: In den Volkshochschulen spricht man von hauptberuflichen Mitarbeitern, Leitern, Fachbereichsleitern, Studienleitern, Hausleitern; bei den Gewerkschaften kennt man vor allem Referenten und Teamer; bei konfessionellen Institutionen sind es Dozenten sowie Seminar- und Studienleiter; in der betrieblichen Weiterbildung be-

schäftigt man Trainer, Dozenten, Bildungsmanager und Qualifikationsberater. Daneben gibt es noch zahlreiche Berufspositionen mit Spezialaufgaben, die von Ausbildern, Meistern, Werkstattlehrern, Sozialarbeitern, Psychologen und Betriebswirten wahrgenommen werden. Es entstehen auch immer wieder neue Tätigkeitsbezeichnungen wie z.B. „Moderator“, „Facilitator“, „Coach“ usw., während andere Etiketten wie zum Beispiel „Volksbildner“ verschwinden.

Dieses Bild verschwimmt zusätzlich, wenn man berücksichtigt, dass einer – relativ – kleinen Gruppe hauptberuflich tätiger Erwachsenenbildner eine weitaus größere Zahl Nebenberuflicher oder Ehrenamtlicher gegenüberstehen. Der Grad der Hauptberuflichkeit in abhängiger Beschäftigung, das heißt derjenigen, die auf festen Stellen bei einem Anstellungsträger beschäftigt sind, ist nach wie vor im Verhältnis zum Umfang der anfallenden Tätigkeiten gering. Dies gilt für fast alle Institutionen der Erwachsenenbildung. Von den in der Erwachsenenbildung lehrend Tätigen sind beispielsweise überhaupt nur ca. 14% sozialversicherungspflichtig beschäftigt (WSF 2005, 64). Es wird unterstellt, dass für den Gesamtbereich der bundesrepublikanischen Erwachsenenbildung 5% (Jütting 1987, 3) oder sogar nur 1% (Klemm u.a. 1990, 207) der Tätigen fest angestellt sind. Die Unterschiede dieser Schätzungen resultieren aus den vorrangig betrachteten Institutionentypen. Zum Beispiel gibt es an den Volkshochschulen 723 hauptberufliche Leiter, 3529 Fachbereichsleiter und Weiterbildungslehrer. Diesen stehen mehr als 199.000 Kursleiter und Honorarkräfte gegenüber (DIE: DVV-Statistik 2003).

Die Expansion des Weiterbildungsbereichs in den 80er Jahren hat keinen ausreichenden Grad an „Hauptberuflichkeit“ erzeugt, soweit man damit feste Stellen bei Erwachsenenbildungsträgern meinte. Dies ist einerseits der Finanzkrise des Staates, unternehmerischen Rekrutierungsstrategien und Instabilitäten des Weiterbildungssystems geschuldet. Andererseits gab es eine professions- bzw. disziplinterne Diskussion, die Professionalisierungsversuche im Hinblick auf einen erhöhten Verberuflichungsgrad in Frage gestellt hat, weil damit die Offenheit des Erwachsenenlernens gefährdet würde. Dieses Argument übersieht allerdings, dass die Erwachsenenbildung noch lange nicht den Grad von Systematisierung erreicht hat, bei welchem von drohender Verschulung oder Verstaatlichung die Rede sein könnte. Insofern führt der Mangel an Hauptberuflichkeit zu einer Instabilität der Programme und Kurse und zu Defiziten bezogen auf Zugangsmöglichkeiten und Qualität.

Besonders lehrende Aufgaben werden vorwiegend von Honorarkräften, Neben- oder Ehrenamtlichen wahrgenommen. Die Expansion der „Vollzeitstellen“ ist dem Umfangswachstum der Erwachsenenbildung nicht proportional gefolgt. Wie in kaum einem anderen Wirtschaftsbereich dominiert in der Weiterbildungsbranche der Einsatz von Honorarkräften. Schätzungen unterstellen, dass 86,7% möglicher Arbeitsplätze durch „Freie“ abgedeckt werden (Dröll 1999, 313; WSF 2005, 14). Dies wirft erhebliche Probleme für die Qualität der Angebote auf.

Das Ausüben von Vermittlungsaufgaben wurde lange Zeit als nebenberufliche Aktivität gedacht und belassen. Erst mit der Ausweitung der Erwachsenenbildungsangebote in den sechziger Jahren wurde Hauptberuflichkeit ein Thema. Es geht darum, durch den Verkauf der Leistung „Weiterbildung-Vermitteln“ sein Einkommen zu verdienen. Es wurde ein entsprechender Stellenzuwachs erwartet oder zumindest erhofft, der allerdings so nicht eingetreten ist. Nichtsdestoweniger ist eine „Verberuflichung“ der Erwachsenenbildung erfolgt, allerdings nicht als abhängige Beschäftigung. Honorarpersonal bezieht seinen hauptsächlichen Lebensunterhalt verstärkt durch Weiterbildungsaktivitäten.

Da nur ein Teil der Angebote in staatlicher Trägerschaft stattfindet, ist der Beamtenstatus die Ausnahme: zum Beispiel bei Lehrenden des zweiten Bildungsweges, der Abendschulen und der Kollegs. Dies gilt auch im Volkshochschulbereich für einen Teil der Leiter und des hauptberuflichen Personals. Angestelltenverträge sind hier weiter verbreitet.

Der lange Zeit vorherrschende Typ von Dozenten nahm unterrichtende Aufgaben als Experte eines Themas in Nebentätigkeit oder als gesellschaftlich Engagierter im „Ehrenamt“ wahr. Dies wurde damit begründet, dass das breite Themenspektrum es unabdingbar mache, das Potenzial einer großen Zahl von Personen einzubeziehen, die nicht arbeitsrechtlich an die Organisation zu binden sind. Mittlerweile ist ein „neuer Typ“ hervorgetreten, der diese Tätigkeiten als Beruf ansieht und ausübt, und der sein Einkommen manchmal bei verschiedenen Trägern durch ein Bündeln von Kursen und Aktivitäten erwirbt, die er plant und durchführt.

Die Fixierung auf die Stellen im öffentlichen Dienst hat den Blick dafür verstellt, dass es einen Grad an Hauptberuflichkeit gibt, der sich nicht in normalen Arbeitsverhältnissen niederschlägt. Hinweise konnte man zwar schon frühzeitig finden in der Formel vom „Hauptberuf: Nebenberuflicher“ (Zybura 1982, 117). Als Hauptberufliche in der Erwachsenenbildung können diejenigen angesehen werden, die ihre überwiegende Erwerbstätigkeit einbringen, unabhängig davon, ob sie Arbeitnehmerstatus haben oder formal als Selbständige gelten. Insofern gibt es einen wesentlich höheren Anteil hauptberuflichen Honorarpersonals, als wenn man nur die Stellen in abhängiger Beschäftigung zählt.

Diese Lage ist für die Volkshochschulen schon lange aufgedeckt, trifft aber auch auf andere Erwachsenenbildungsträger zu; im Rahmen von Externalisierungsprozessen zunehmend auch auf die betriebliche Weiterbildung, die auf einen expandierenden Trainermarkt zurückgreift. So kommt es zu dem Resultat, dass bezogen auf das Unterrichtsvolumen eine „faktische Hauptberuflichkeit“ vorherrscht (Dröll 1999).

Gleichzeitig greift auch in der Realität der Weiterbildung der sich insgesamt verstärkende Trend zu einem „dualen Arbeitsmarkt“. Das Erwerbspersonenpotenzial wird aufgespalten in kleiner werdende Stammebelegschaften mit dauerhaften Beschäftigungsverhältnissen und in wachsende Randbelegschaften. Dazu gehören Zeitverträge, Probearbeitsverträge, geringfügige Beschäftigte, Jobber, „freie“

Mitarbeiter. Das Honorarpersonal in der Erwachsenenbildung spielt also eine meist unfreiwillige Vorreiterrolle in „neuer Selbständigkeit“. Institutionen der Erwachsenenbildung – auch der betrieblichen Personalentwicklung – werden in dieser Tendenz zu fraktalen Lern-Agenturen.

Alles in allem ergeben sich für das Personal ambivalente Trends zwischen Verfügbarkeit und Selbstverwirklichung. Für einige erscheint Selbständigkeit als Zukunftswunsch. Für einige „alternative Unternehmen“ ist dies Orientierungsgröße. „Selbständigkeit“ wird in dieser optimistischen Variante als Chance für Selbstverwirklichung gesehen. Die Debatten um die euphemistische Vokabel „Existenzgründung“ versuchen dies zu betonen. Insgesamt wird „Freiberuflichkeit“ zum Arbeitsmodell des 3. Jahrtausends stilisiert. Eine neue Form der Ware Arbeitskraft, „der Arbeitskraftunternehmer“ wird vorhergesagt (Voß u.a. 1998), bei der Arbeitende nicht mehr primär ihr latentes Arbeitsvermögen verkaufen, sondern vorwiegend als Auftragnehmer für Arbeitsleistungen handeln – das heißt, ihre Arbeitskraft weitgehend selbstorganisiert und selbstkontrolliert einbringen.

Unterhalb der Berufsförmigkeit und des Arbeitsrechts haben sich die konkreten Tätigkeiten breit ausdifferenziert. Für den Volkshochschulbereich wurden schon frühzeitig ausführliche Listen von Arbeitstätigkeiten zusammengestellt (Lückehe u.a. 1973). Erst später wurden entsprechende Schwerpunkte für die Berufsrollen des hauptberuflichen internen Weiterbildungspersonals entwickelt (Arnold u.a. 1992).

Der Aufgabenumfang des Personal in der Erwachsenenbildung umfasst den gesamten Zyklus von Bedarfsklärung, Beratung, Planung, Durchführung, Transfer und Evaluation.

Abb. 2: Andragogische Handlungsbereiche

Weiterbildungsbedarf klären	
Rahmenbedingungen sichern	<ul style="list-style-type: none"> • institutionelle, räumliche, finanzielle und personale Voraussetzungen klären
Beratung, Organisation und Planung	<ul style="list-style-type: none"> • Teilnehmervoraussetzungen klären • Zeitrahmen festlegen
Durchführung gewährleisten	<ul style="list-style-type: none"> • Lernziele setzen / aushandeln • Lehrinhalte auswählen • Methoden / Medien festlegen • Partizipation und Revision ermöglichen
Transfer ermöglichen	
Wirksamkeit evaluieren	

1.3 Andragogische Praxeologie

Das Personal in der Erwachsenenbildung nimmt also ein breites Feld von Aufgaben wahr. Benötigt wird deshalb eine „andragogische Praxeologie“, welche die verschiedenen Handlungsbereiche umfasst. Diese kann an einen erweiterten und erneuerten Begriff von Didaktik anknüpfen. Die Entwicklung in der Erwachsenenbildung hat dazu geführt, dass sich mittlerweile sowohl die Lernziele, die Lerngegenstände, die Lernverfahren, aber auch die Lernbereiche verändert und ausgeweitet haben. Dabei haben sich auch die Ebenen didaktischen Handelns verschoben von einer vorwiegenden „Mikrodidaktik“ (Kurse durchführen) hin zu einer „Makrodidaktik“ (Lernmöglichkeiten entwickeln) (vgl. zu den Begriffen Bergeest 1996). Dies ist gemeint mit dem Vorschlag einer „andragogischen Praxeologie“, welche Wissen in Form wissenschaftlicher Theorien reflektiert, bezogen auf Strategien praktischen Handelns in der Erwachsenenbildung.

Dabei wird mit dem Begriff Andragogik – in Absetzung zur Pädagogik – das Besondere des Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung gegenüber der Kinder- und Jugendschule betont. Es geht nicht um Erziehung, sondern um die gemeinsame Auseinandersetzung mit Lernaufgaben.

Je mehr die Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung sich vom traditionellen Unterricht abwenden, und je deutlicher die Selbsttätigkeit der Teilnehmenden in den Vordergrund rückt, desto stärker verändert sich auch das Profil der Dozenten weg vom Lehrer hin zum „Lernhelfer“ (Giesecke 1985). Gefragt wird dann, ob Lehren ohne Zukunft sei (Klein u.a. 1998). Besonders durch das Schlagwort von der „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold 1995b) und die Themenkonjunktur „Selbstorganisierten Lernens“ ist Unterrichten in Verruf gekommen hin zu einer „Funktionsminderung der Lehrenden“ (Tietgens 1998, 42). Dagegen lässt sich feststellen: Erwachsenenbildung „... hat es seit eh und je als ihre Aufgabe angesehen, Menschen zu selbständigem Weiterlernen zu verhelfen“ (ebd. 41). Es geht darum, Lernpotenziale in der Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden zu fördern.

Dies darf aber nicht den Blick dafür trüben, dass es bei Erwachsenenbildung immer auch um das Vermitteln von Inhalten geht. Da sich der Blick in der Professionalisierungsperspektive meist auf das hauptberufliche Personal in der Erwachsenenbildung konzentriert und dies vorwiegend planend und organisierend, informierend und beratend tätig ist, wird oft die Grundeinsicht darauf verstellt, dass es eine zentrale Funktion des Systems von Erwachsenenbildung – als Teil des Bildungswesens – ist, signifikante kulturelle Traditionen und gleichzeitig innovative Tendenzen, die sich als Wissensbestände und -umbrüche darstellen, als Themen aneignenbar zu machen. Daran festzuhalten ermöglicht es, sich gegenüber den aus Therapiekontexten entstandenen Professionskonzepten abzugrenzen, die vor allem ausgehend von Oevermanns Begrifflichkeit der „stellvertretenden Deutung“ in der Diskussion um die Erwachsenenbildung rezipiert worden sind.

„Die Schwäche des Begriffs der stellvertretenden Deutung ist aber, dass er ein zweistelliges Verhältnis von Professionellem und Klient suggeriert, während ‚Vermittlung‘ die Dreistelligkeit der Beziehung und damit die intermediale Position des Professionellen deutlicher hervortreten läßt“ (Stichweh 1994, 374).

Durch diesen Fokus auf Themen des Lernens wird die Besonderheit andragogischen Handelns gegenüber Therapie und Publizistik fassbar:

- Hauptaufgabe andragogischen Handelns ist es, „Lernen zu vermitteln“, indem die Selbsttätigkeit der Lernenden ausgehend von deren Intentionen bei der Bearbeitung der Themen eingebracht werden kann.
- Andragogisches Handeln ist eine Form des sozialen Handelns, da es sich immer am Handeln anderer orientiert.
- Die Interaktionspartner in der Erwachsenenbildung sind gleichberechtigte Individuen. Da Erwachsenenbildung in Lebensläufe interveniert, muss sie ihre Verantwortung reflektieren.
- Die in der Erwachsenenbildung Tätigen sind also nicht „Erzieher“ sondern „Vermittler“ für das Lernen bezogen auf Inhalte. Insofern ist es Hauptaufgabe des Personals in der Erwachsenenbildung, die Distanz zwischen Thematik und Adressaten zu überbrücken, zwischen Lerngegenstand und Lernendem zu vermitteln.

Es haben sich drei unterschiedliche Tätigkeitsschwerpunkte des „*Lernvermittels*“ herausgebildet:

- *Lehren*: Dies reicht vom Unterrichten, Teamen, Moderieren, Seminarkonzepten bis zur didaktischen und curricularen Planung (vgl. 3.).
- *Planen/Leiten*: Dies reicht von der Verhandlung mit Unternehmen und Behörden über die Sicherstellung der Rahmenbedingungen in der eigenen Institution, der Bedarfsentwicklung, der Entwicklung von Programmen und Konzepten, Personalmanagement und Kostenkalkulation, Transfersicherung bis zur Evaluation (vgl. 4.1).
- *Beraten*: Dies reicht von Beratung von Institutionen, Adressaten und Lernenden bis zur Erstellung von Datenbanken und Informationssystemen. Dazu gehört auch die Öffentlichkeitsarbeit für die Institution (vgl. 4.2).

Diese Profile können institutionsspezifisch kombiniert werden. So sind z.B. im Volkshochschulbereich die Berufsrollen der Leiter, der hauptamtlich pädagogischen Mitarbeiter und der Kursleiter anzutreffen; die beiden ersten Positionen werden meist hauptberuflich, die lehrende und unterrichtende Tätigkeit meist neben- oder freiberuflich ausgeübt. In der betrieblichen Weiterbildung finden sich Profilkombinationen zwischen Management und Trainern.

Lernvermittler in der Erwachsenenbildung stehen selbst in einem Schnittfeld divergierender Wertvorstellungen und Handlungsbedingungen. Deshalb ist es

notwendig, dass sie ihre eigene Position reflektieren können. Dies bezieht sich auch auf die eigenen fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen.

- *Fachkompetenz*: Erwachsenenbildung ist auch Aneignen von Kenntnissen. In diesem Punkt haben die Lernvermittler die Aufgabe, Wissen zu vermitteln. Sie brauchen daher selber eine fundierte Basis wissenschaftlichen Wissens über die zu bearbeitenden Handlungsfelder. Wenn es darum geht, nicht Gesinnungen zu transportieren oder für nicht hinterfragte Meinungen zu agieren, braucht man selbst Wissen über den jeweiligen Stand der wissenschaftlichen Diskussion, über Erkenntnisse und Verfahrensregeln. Eine kritische Reflexion setzt Wissen voraus, das von den Lernvermittlern eingebracht werden muss.

Für die Erwachsenenbildung ergeben sich, wenn man versucht die einschlägigen Gegenstandsbereiche zu ordnen, die Felder Lernen und Lehren, Lernfelder und Institutionen, Funktionsanforderungen und Systementwicklung.

Abb. 3: Fachwissen für die Erwachsenenbildung

Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung

- Lernen Erwachsener (vgl. Kap. 2)
- Didaktik und Methodik (vgl. Kap. 3, 4)
- Biographie und Sozialisation (vgl. Kap. 5.1)
- Adressatenbezug und Teilnehmerorientierung (vgl. Kap. 5.2)

Lernfelder und Institutionen der Weiterbildung (vgl. Kap. 6, 8)

- Betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung (vgl. Kap. 8.2)
- Erwachsenenbildungsträger (vgl. Kap. 8.2)
- Organisation/ Management/ Marketing (vgl. Kap. 4.2.1; 8.1)
- Weiterbildungsberatung und Supportstrukturen (vgl. Kap. 4.2)

Funktionsanforderungen und Entwicklungstendenzen des Weiterbildungssystems (vgl. Kap. 9)

- Anforderung und Funktionen der Erwachsenenbildung
- Geschichte der Erwachsenenbildung
- Politik, Ökonomie und Recht
- Finanzen und Qualität
- Zukunft der Erwachsenenbildung
- Internationale Entwicklungen

Darin erschöpft sich aber keineswegs die Kompetenz für die Erwachsenenbildung. Wenn die zentrale professionelle Aufgabe darin besteht, die Aneignung wissenschaftlicher Informationen und deren Verwandlung in situative Deutungen zu unterstützen, muss dieser Interaktionsprozess organisiert und reflektiert werden.

- *Methodenkompetenz:*

Auf der Ebene der Anforderungen an das Personal geht es dabei vor allem um Kompetenzen in didaktischer, methodischer, empirischer und organisatorischer Hinsicht. Alles das, was im Bereich der Erwachsenenbildungswissenschaft dazu gelernt werden kann, macht die methodische Kompetenz zum Lernvermitteln in der Erwachsenenbildung aus.

- *Sozialkompetenz:*

Die besondere Situation in der Erwachsenenbildung ist es, dass „mündige Bürger“ in einen gemeinsamen Lernprozess eintreten. Es gibt daher – verglichen mit Schule – eine prinzipielle Positionssymmetrie von Lehrenden und Lernenden. Damit sind auch Verhaltensweisen und Umgangsstile notwendig, die gleichberechtigtes Handeln in Kommunikation, Konflikt und Kooperation ermöglichen. Solche handlungsbezogenen Kompetenzen setzen voraus, über die eigene Situation und Position zu reflektieren. Dies erfordert eine zusätzliche Ebene der Selbstklärung.

- *Reflexive Kompetenz:*

Dies bedeutet, dass die eigene Position, mögliche Kontroversen und das Verhältnis zur Organisation zu klären sind. Dabei geht es erstens um Position und Interessentransparenz der Lernvermittler, die, wie andere auch, selbst agierende Individuen sind. Sie haben eigene Interessen, die mit ihren Herkunftsmilieus, ihren biographischen Erfahrungen und gesellschaftlichen Perspektiven verbunden sind. Es ist zu erwarten, dass sie diese Interessenstandpunkte für sich selbst geklärt haben und ihre Differenz zu anderen Positionen deutlich machen. Zweitens müssen die Lernvermittler in der Lage sein, unterschiedliche Standpunkte zu behandeln und zu erörtern, wobei auch Kontroversen und Konflikte entstehen können. Dabei müssen divergierende Optionen und Alternativen eingebracht und die eigene Position relativiert werden können. Drittens benötigen die Lernvermittler innerhalb ihres Aktionskontextes einen gewissen Grad an Organisationsdistanz: denn obwohl sie immer auch Repräsentanten der Institution sind, in der sie arbeiten, ließe es der Intention von Bildung zuwider, wenn sie als Funktionäre lediglich das Organisationsinteresse vertreten würden. Damit wäre die Grenze zur Indoktrination und Agitation überschritten. Lernen in der Erwachsenenbildung braucht andragogische Autonomie als Freiraum zur Klärung kontroverser Positionen, Interessen und resultierender Konflikte.

Handeln in der Erwachsenenbildung erfordert immer auch Entscheidungen über Werte und Ziele. Diese beruhen auf Ansprüchen der Lernenden, Anforderungen der Institutionen, aber auch auf Einstellungen der Lehrenden selbst. Dies im Rahmen einer *professionellen Ethik* zu bedenken und zu berücksichtigen ist eine der wichtigsten reflexiven Kompetenzen (vgl. Zeuner 2008).

Die Ausbildungs- und Weiterbildungswege in die Erwachsenenbildung sind sehr vielfältig (Faulstich u.a. 1995; Gruber u.a. 2005). Das Tätigkeitsfeld braucht eine Kombination verschiedener Kompetenzen. Es ist wahrscheinlich, dass ihr Erwerb und ihre Ausübung sehr unterschiedlich bleiben werden. In ei-

nem System von Erwachsenenbildung, das kennzeichenbar ist durch „mittlere Systematisierung“ (vgl. 6.) behält auch die Berufstätigkeit weiterhin Merkmale des „Irregulären“ – aber auf einem Niveau gesteigener Professionalität.

Kompetenzerwerb für die Erwachsenenbildung ist nur zum Teil Aneignung theoretischen Wissens. Es geht gleichzeitig um praktisches Einüben methodischer, sozialer und reflexiver Kompetenzen als Erfahrungswissen. Dazu kann wissenschaftliches Wissen Vorbereitungen und Hilfestellungen geben.

2. Lernen Erwachsener oder gar Bildung?

Es geht also um das Lernen Erwachsener mit deren jeweiligen Intentionen und Themen. Lernvermittelnde brauchen dafür Wissen über die Fragen, wie sich Lernen vollzieht, welche Besonderheiten es bei Erwachsenen gibt, welche Faktoren dies beeinflussen und welche „Interventionsstrategien“ daraus resultieren. Handeln in der Erwachsenenbildung ist immer Eingriff in psychische und soziale Prozesse, die sich sonst anders vollziehen würden. Diese Banalität muss man sich vergegenwärtigen.

Gleichzeitig gilt eine Evidenz, dass Lernen nur als Aneignung durch die Lernenden selbst erfolgt. Ohne eigene Lernaktivität kommen Lernprozesse nicht zustande. Lernen ist nicht von außen einlinig steuerbar. Es ist abhängig von der Bedeutsamkeit der Gegenstände für die Lernenden (2.1). Auch das ist eine Banalität – aber nicht immer bewusst.

Dies gilt vor dem Hintergrund, dass dem „lebenslangen Lernen“ immer größere Bedeutung zugewiesen wird. Marktdynamik, Technikumbrüche und andere externe Faktoren erzeugen neue, veränderte Anforderungen, auf welche Weiterbildung oft nur reagiert. Lernen erscheint dann von außen erzwungen, den Beschäftigten wird Weiterbildung zugemutet, Lernen wird „lebenslänglicher Zwang“. Es ist dann kaum noch erfahrbare, dass Lernen auch Entfaltung sein könnte, Möglichkeit die eigenen Interessen zu entwickeln und die eigene Position auszubauen, neue Herausforderungen zu bewältigen; kurz: dass Lernen auch Spaß machen kann. Letztlich geht es nicht nur um Lernen für Verwendungszusammenhänge. Es geht um Entfaltungs- und Beteiligungsmöglichkeiten der Person, um Bildung (2.2).

Dies ist ein lebenslang unabgeschlossener Prozess. Lernen beschränkt sich keineswegs auf die Kindheits- und Jugendphase. Aber Erwachsene lernen anders (2.3). Insofern sind auch die Vermittlungsmöglichkeiten so anzulegen, dass sie Herstellungssillusionen vermeiden und „expansives“, selbstbestimmtes Lernen ermöglichen (2.4).

2.1 Lerntheorien und Lernen in Bedeutungszusammenhängen

Die traditionelle psychologische Lerntheorie hat in den meisten Fällen ein reaktives Modell menschlichen Lernens unterstützt. Lernanlässe erscheinen als von außen an die Lernenden herangetragen. Am deutlichsten wird dies in der behavioristischen Stimulus-Response-Psychologie. Lernen bedeutet hier das Herstellen von erwünschten Verhaltensweisen durch entsprechende Anreize.

Die traditionelle Theorie definiert Lernen als „Veränderung von Verhalten oder im Verhaltenspotenzial eines Organismus in einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situation zurückgeht.“ (Hillgard u.a. 1983, 31)

Eine kritische Analyse dieser Definition muss die Begriffe Verhalten und Organismus hinterfragen: spricht man von „*Verhalten*“, wird die Aktivität auf durch Außensicht Beobachtbares reduziert. Diese *Beobachterperspektive* folgt dem klassischen Ansatz des Behaviorismus. Im Gegensatz dazu ist der Begriff *Handeln* auf interessenorientierte Sinnzusammenhänge bezogen.

Im Hinweis auf „*Organismus*“ wird eine *abstrakte Systemsicht* eingenommen, aus der Ratten und Menschen vergleichbare Exemplare des gleichen Typs darstellen. Letztlich ist Lernen dann ein Verändern von Reiz-Reaktions-Mustern, bei dem menschliches Bewusstsein und Bedeutsamkeit ausgeblendet werden. Außerdem wird Lernen als von außen veranlasst aufgefasst. *Passivität* wird unterstellt. Demgegenüber sind menschliche Individuen immer schon einbezogen in aktives Handeln in der Welt.

Die Entwicklung der Lerntheorie kann geschrieben werden als schrittweise Erweiterung und Ergänzung dieses Grundkonzepts.

- *Kognitivistische Lerntheorie*: Zunächst wurde eine Unterscheidung von Lernen und Ausführen schon von Tolman (1932) eingeführt. Nicht alles, was gelernt wird, wird von Menschen in die Tat umgesetzt und dann als verhaltensändernd beobachtbar. Lernen wird nicht über „Verstärkungen“ im Stimulus-Response-Schema angeregt, sondern durch Erwartungen auf Resultate. Differenziert werden kann auch zwischen Ergebniserwartungen und Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura 1977) bzw. Kontrollerwartungen (Rotter 1982). Diese Ansätze unterstellen ein Selbstkonzept, das Urteile über Informationen und Konstellationen zulässt. Eine Kopplung zwischen Individuum und sozialem Kontext wird über „Modell-Lernen“ konzipiert (Bandura 1976).
- *Gedächtnistheorie und „informationsverarbeitende Systeme“*: Begriffen werden muss darüber hinaus die Dauerhaftigkeit der Lernresultate. Lernen hat nicht schon dann stattgefunden, wenn erfahrungsbedingte Veränderungen erfolgen, sondern erst dann, wenn diese über die spezielle Situation hinaus erhalten bleiben. Angesichts der zunehmenden Attraktivität der Computer-Metapher wurde dies in der vorerst letzten Fassung als informationsverarbeitende Systeme oder „Neuronale Netze“ modelliert. Allerdings bleiben Behaltensintentionen abstrakt ohne Anforderungsantizipation.
- *Handlungsregulationstheorie*: Der Außendeterminismus, der die SR-Theorien und auch ihre kognitivistischen Erweiterungen bestimmt, wird überwunden in der von Miller u.a. (1973) und eingeführten Kategorie des Plans. Im Anschluss daran ist vor allem von Hacker (1996) und Volpert (1992) die Handlungsregulationstheorie formuliert worden. Lernen wird als Form

menschlichen Handelns begriffen, welche abläuft als zyklischer, hierarchisch und sequentiell gegliederter Regulationsprozess. Allerdings drohen sowohl das von Hacker formulierte „Operative Abbildungssystem“ als auch das Konzept der Regulationsebenen in einen reifizierenden Schematismus abzugleiten.

Auch die kognitivistische Lerntheorie hat zum Beispiel mit den Konstrukten der „intrinsischen Motivation“ und des „Selbstkonzepts“ den Ansatz fremdkontrollierten Lernens nicht überwunden. Die Theorie informationsverarbeitender Systeme unterstellt eine „Selbstorganisation“ ohne den Intentionalitätskern dieses „Selbst“ zu identifizieren. Auch die Handlungsregulationstheorie verbleibt noch bei einem eher restriktiven, kognitivistischen Modell.

Langsam ist die verführerische Einfachheit der behavioristischen SR-Theorien aufgebrochen worden. Denen lag die Auffassung zugrunde, die Gesetze des Lernens seien universell-organismischer Natur, sie seien also für Tiere und Menschen gleichermaßen gültig. In Tierexperimenten von Pawlow bis Skinner schienen allgemeine Gesetzmäßigkeiten aufgrund rigoroser Bedingungskontrollen exakt nachweisbar. Die berühmten Konditionierungsexperimente schienen für menschliches Lernen von hoher Plausibilität. Auf ihnen beruhten auch zahlreiche Konzepte von „Training“.

Diese Annahmen sind zunehmend brüchiger geworden. Auch schon für tierisches Lernen wurde die Annahme elementarer, in abstrakten organismischen Systemen gleich gültiger Lernmechanismen durch die Entdeckung artspezifischen Lernverhaltens problematisiert und zurückgedrängt. So zeigen zum Beispiel Waschbären, die auf das Einstecken von Münzen in ein Sparschwein dressiert worden waren, nach einiger Zeit statt dessen ihr arttypisches „Waschverhalten“ rieben die Münzen also, statt sie in den Behälter zu stecken, aneinander (Holzkamp 1993).

Die Schwierigkeiten, einen sinnvollen und angemessenen Begriff zu finden, sind auch darin begründet, dass das Wort „Lernen“ für sehr viele und unterschiedliche Phänomene verwendet wird, wenn etwa alle erfahrungsbedingten Veränderungen der Handlungsfähigkeit darunter gefasst werden. Lernen meint aber unterschiedliches, je nachdem, ob einzelne Lernakte, Lernsequenzen oder umfassende Kompetenzsysteme betrachtet werden (Weinert u.a. 1997).

Robert M. Gagne (1965) hat ein System von acht Lernstufen vorgeschlagen, das sich an Komplexitätsgraden orientiert.