

Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung

Im Auftrag
der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE

verfasst von
Rolf Arnold, Peter Faulstich, Wilhelm Mader,
Ekkehard Nuißl von Rein, Erhard Schlutz (Redaktion)

© 2000 by Rolf Arnold, Peter Faulstich, Wilhelm Mader,
Ekkehard Nuissl von Rein, Erhard Schlutz
und
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Druck/Herstellung mit Unterstützung des
Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

1. Auflage Frankfurt am Main 2000



Inhalt

A. Ziele und Absichten	4
B. Forschungsfelder und Forschungsfragen.....	6
1. Lernen Erwachsener	6
1.1 Lernen in individuellen Entwicklungen und Lebenslaufstrategien	7
1.2 Lernen in unterschiedlichen Situationen der Interaktion und Transformation	7
1.3 Lernen in Kontexten sozialer Milieus und gesellschaftlicher Problemlagen.....	8
1.4 Lernen in virtuellen Umwelten und in leiblichen Gebundenheiten	9
2. Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe	11
2.1 Wissensstrukturen und Wissensverteilung	11
2.2 Kompetenzentwicklung	12
2.3 Bedarfserschließung	13
2.4 Themen und Programme der Erwachsenenbildung	13
3. Professionelles Handeln.....	15
3.1 Lehrtätigkeiten.....	15
3.2 Medienumgang und Mediengestaltung	16
3.3 Bildungsplanung und Bildungsberatung.....	17
3.4 Bildungsmanagement	17
3.5 Fort- und Ausbildung	18
4. Institutionalisierung	19
4.1 Institutionalisierung als Austauschprozess	19
4.2 Angebote und Anbieter	20
4.3 Leistung und Dienstleistung	21
4.4 Organisation und Management	22
4.5 Lernende Organisation	22
4.6 Vernetzung, Konkurrenz und Steuerungsdynamik	23
5. System und Politik	24
5.1 Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Gesellschaft.....	24
5.2 Markt und öffentliche Verantwortung.....	24
5.3 Politikformen und Politikberatung	25
5.4 Finanzierungssicherung	25
5.5 Zugang und Recht auf Weiterbildung	26
5.6 Regionale Kooperation	26
5.7 Information und Support	26
5.8 Zur Segmentierung von allgemeiner und beruflicher Bildung	27
5.9 Zum Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung.....	27
C. Forschungsstrategische Umsetzung.....	28

A. Ziele und Absichten

Die wachsende Bedeutung des lebenslangen Lernens und der Erwachsenenbildung erscheint in Wissenschaft und Öffentlichkeit als unstrittig. Als weniger bekannt oder sogar ungewiss erscheinen dagegen Ursachen, Bedingungen, Erscheinungsformen der Entwicklung in ihrer Vielfalt sowie Veränderungstendenzen und Lösungsoptionen auf unterschiedlichen Ebenen. Diese offene Situation verlangt eine breite, intensive und nachhaltige empirische Forschung zur Erwachsenen- und Weiterbildung. Dies Forschungs Memorandum will Anstöße dazu geben.

Das Memorandum wurde im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) entwickelt.¹ Es soll – vor dem Hintergrund des erreichten Forschungsstandes zur Erwachsenenbildung – Schwerpunkte und notwendige Fragestellungen eines zunehmend bedeutsamen Bereiches der Bildungsforschung identifizieren, ordnen und benennen. Dadurch wird ein Koordinaten- und Koordinationssystem für die Entwicklung der Erwachsenenbildungsforschung entworfen, welches der Scientific Community zunächst dazu dienen kann,

- vielfältige Forschungsaktivitäten von einzelnen und Gruppen konzeptionell einzuordnen,
- sich über Relevanz und Priorität von Fragestellungen zu verständigen,
- Kooperationen anzustoßen und einzugehen und
- gegenüber möglichen Forschungsförderern ein deutliches Profil zu zeigen.

Solche Mobilisierung von Kräften ist Voraussetzung und Mittel zur Bewältigung anstehender wissenschaftlicher Aufgaben, wie z. B.

- grundlegende Forschungsbeiträge zum lebenslangen Lernen,
- nachhaltige Kommunikation mit der einschlägigen Öffentlichkeit,
- Internationalisierung von Forschung und Lehre.

Die grundlegende Forschung und Dokumentation muss in Zukunft neben der entwicklungsorientierten Begleitforschung und der problemorientierten Einzel-forschung verstärkt werden.

Dies hat nicht nur wissenschaftsinterne Bedeutung, etwa im Sinne einer gehaltvolleren Theorieentwicklung, sondern schafft ebenso die Voraussetzungen für eine wirkungsvollere Kommunikation zwischen Wissenschaft einerseits sowie Praxis, Öffentlichkeit und Politik andererseits. Trotz eines lebendigen Austausches im einzelnen scheinen grundlegende Daten und Deutungen ebenso vermisst zu werden wie übergreifende kommunizierbare Darstellungen des

¹ Ein erster Entwurf wurde auf der Jahrestagung 1999 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE diskutiert, die Autoren wurden gebeten, ihn im Sinne der Erörterungen zu modifizieren und in eigener Verantwortung abzuschließen.

Forschungsstandes, die Entscheidungsträgern und Bildungsinteressierten eine eigene prinzipielle Orientierung ermöglichen.

Auch die nötige Internationalisierung setzt eine Vergewisserung und Intensivierung der eigenen Forschung voraus, und zwar ebenso im Hinblick auf einen gezielteren Austausch internationaler Forschungsergebnisse wie zugunsten verstärkter vergleichender Forschung.

Eine breitere und intensivere Erwachsenen-Bildungsforschung verlangt entsprechende Ressourcen. Es geht dabei ebenso um die Akquisition zusätzlicher wie um die Bündelung gegebener Ressourcen, sächlicher und personeller Art. Gerade weil die universitäre Erwachsenen-Bildungsforschung aufgrund minimaler Stellenausstattung bislang oft von Vereinzelung und Beschränkung gekennzeichnet ist, soll dieses Memorandum eine mehr arbeitsteilige und abgestimmte Forschung anregen. Angestrebt werden dabei sowohl disziplinäre wie interdisziplinäre Kooperationen, solche an einzelnen Universitäten wie besonders solche zwischen Forscher/innen an unterschiedlichen Orten und in internationalen Netzwerken. Mittelfristig nötig sind eine Weiterentwicklung außeruniversitärer Forschungskapazitäten und deren Zusammenarbeit mit der universitären Forschung, Gruppenanträge auf Drittmittelförderung und schließlich die Etablierung von Sonderforschungsbereichen und Schwerpunktprogrammen.

Die Konzentration auf empirische Forschung in diesem Memorandum ergab sich aus Gründen der besonderen Dringlichkeit, aber auch der Konsistenz und Zielgerichtetheit eines solchen Vorschlags. Als „empirisch“ wird dabei eine Forschungspraxis verstanden, die sich neben quantitativer auch qualitativer sowie hermeneutischer Forschungsmethoden bedient, deren Datenerhebung, -verarbeitung und -interpretation allerdings gleichermaßen einer intersubjektiven Nachprüfbarkeit zugänglich sind. Vorausgesetzt wird allerdings, dass Forschungen und Forschungsgegenstände unter historischen und vergleichenden Aspekten verortet und in theoretische Zusammenhänge gebracht werden. Selbstverständlich kann das Einbeziehen solcher Aspekte in die empirische Forschung deren genuine Bearbeitung nicht ersetzen. Im Hinblick auf die historische Forschung zur Erwachsenenbildung erscheinen etwa als besonders dringlich: eine systematischere Aufarbeitung der Zeitgeschichte, Quellensicherung und Zeitzeugenbefragung, Abgrenzung und Zusammenarbeit im Hinblick auf Nachbarfelder und -disziplinen.²

² Eine Arbeitsgemeinschaft zur Sichtung des historischen Forschungs- und Dokumentationsbedarfs zur Erwachsenenbildung hat Ende 1999 ihre Arbeit am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung aufgenommen.

B. Forschungsfelder und Forschungsfragen

Die folgende Darstellung empirischer Forschungsnotwendigkeiten bezieht sich auf fünf Forschungsfelder: (1) Lernen Erwachsener – (2) Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe – (3) Professionelles Handeln – (4) Institutionalisierung – (5) System und Politik.

Diese Forschungsfelder sind wiederum in bestimmte Forschungsschwerpunkte oder Themenbereiche untergliedert, zu denen Fragen gestellt werden, die Forschungsoptionen verdeutlichen. Ohne deren Dringlichkeit zu relativieren, sei betont, dass diese Fragen keinen ausschließenden, sondern exemplarischen Charakter haben. Überschneidungen zwischen Forschungsfeldern, -themen und -fragen sind nicht zufällig, sondern von der jeweiligen Sache gefordert.

1. Lernen Erwachsener

Kennzeichnungen wie *lebenslanges Lernen*, *lernende Organisation* oder *Lerngesellschaft* dienen als Kurzformeln für gesellschaftliche Entwicklungen, in denen Lernen zu einer alltäglich für jeden einzelnen Menschen spürbaren und individuell unausweichlichen Existenzbedingung beruflicher und privater Gestaltung von Lebenschancen geworden ist. Auch wenn das Wort *Lernen* heute inflationär für eine Vielzahl von Veränderungsphänomenen, Sozialisationsprozessen, Strukturentwicklungen und intendierten Maßnahmen gebraucht wird, so umschreibt *Lernen* doch den Kern der Herausforderungen, denen sich eine moderne Erwachsenenbildung mit allen ihren formellen und informellen Ausfäucherungen stellen muss. Die Erforschung des Lernens bildet daher das Herzstück einer Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung.

Lernen ist jedoch nicht als isolierter oder isolierbarer Forschungsgegenstand vorfindbar. Lernen geschieht immer in untrennbarer und lebendiger Verflochtenheit mit anderen Fähigkeiten und Tätigkeiten. Für Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung macht daher eine "reine" Lernforschung wenig Sinn. Die Erforschung von Anlässen und Bedingungen, von Strukturen und Prozessen, von Wirkungen und Ergebnissen des Lernens in unterschiedlichen lebensweltlichen und institutionellen Kontexten ist grundlegend und konstitutiv für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.

Auch wenn eine solche Lernforschung Ansätze und Zugriffe aus unterschiedlichen Wissenschaftstraditionen nutzen muss, so wird sie doch ihre Forschungsfragen dort suchen, wo sich erwachsene Menschen mit den Mitteln des Lernens um die Gestaltung ihrer Existenzbedingungen bemühen. Das Profil einer eigenständigen Lernforschung für die Erwachsenenbildung entwickelt sich aus diesem lebendigen und alltäglichen Lernen erwachsener Menschen. Schon die praktische Erschließung solcher formellen und informellen Forschungsfelder ist ein schwieriger und kreativer Prozess, der über die bloße Rezeption und An-

wendung einer auf Kinder und Jugendliche bezogenen Lernforschung hinausgeht.

Als Orientierung auf dem Wege zur einer Lernforschung für Erwachsenenbildung können folgende Rahmenüberlegungen und Fragestellungen dienen.

1.1 Lernen in individuellen Entwicklungen und Lebenslaufstrategien

Lernen als lebenslanger Prozess ist nicht nur ein momentanes Sich-Einlassen auf situative Problemlagen, sondern immer auch ein biographisches Projekt. Zwar nehmen die Lernherausforderungen, zum Teil auch die Lösungsoptionen zu, die an Menschen in unterschiedlichen Lebensphasen und Lebenslagen herangetragen werden. Ihre Umsetzung und Verwirklichung aber geschieht „gebrochen“ durch die sich allmählich im Laufe eines Lebens zu einer Individualität aufschichtenden Muster und Strukturen, in die auch alle Lernerfahrungen eingegangen sind. Didaktisch angeleitete Ermöglichung individuellen Lernens geschieht so in einem kreativen Spannungsverhältnis mit diesen lebensgeschichtlich erworbenen, habitualisierten und Lernen auch begrenzenden Gestaltungsstrategien.

Biographieforschung und Lernforschung ergänzen einander.

Retrospektiven und Längsschnitte: Wie wird Lernen im Gesamtzusammenhang der Entwicklung eines Menschen über die Lebensspanne erfahren und genutzt? Welche Lern- und Transferstrategien bilden sich im Laufe einer Lebensgeschichte aus, wieweit erweisen sie sich als tragfähig?

In welchen Lebensphasen und Lebenslagen und an welchen Schaltstellen nehmen die Lernanlässe zu, inwiefern erscheinen sie unabweisbar, wie wird ihnen begegnet? Welche biographischen Gestaltungsspielräume werden durch Lernen eröffnet?

Wie ändern sich angesichts der Flexibilisierungsforderungen und des Flexibilisierungsdrucks Lernverhalten und Persönlichkeit?

1.2 Lernen in unterschiedlichen Situationen der Interaktion und Transformation

Lernen ist auch als individuelle Aneignung ein interaktiver Vorgang. Institutionell angeleitetes wie informell alltägliches Lernen geschieht oft in unmittelbarer sozialer Interaktion. Als realer oder mentaler Bezug ist „der andere“ oder die Gemeinschaft in jedem individuellen Lerngeschehen präsent und beeinflusst die kognitiven, affektiven und motorischen Prozesse.

Nun werden gegenwärtig gleichzeitig ganz unterschiedliche Entwicklungsperspektiven eingefordert: Selbst organisiertes Lernen – sei es am Arbeitsplatz, sei es im Alltag – soll gestärkt und effektiver werden; aber auch formelle Lerngelegenheiten, einschließlich medienunterstützter, sollen besser genutzt werden.

Basale Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen gelten als zukunftsweisend, aber ebenso sollen unmittelbar verwertbares Können und anwendungsorientierte Fertigkeiten eingeübt und nachgewiesen werden. Solche Veränderungen führen zu einer Vielzahl von relevanten Gegenständen der Lernforschung. Interaktionsforschung und Lernforschung bedingen einander.

Wodurch unterscheiden sich informelle von formellen, selbst organisierte von (medien-)unterstützten, „monologische“ von kommunikativen, in Arbeits- und Handlungszusammenhänge eingebundene von handlungsentlasteten Lernsituationen und Lernprozessen in ihren Formen, Möglichkeiten und Wirkungen? Wieweit erweist sich ihre Nutzung als gegenstands- und personenabhängig oder passungsbedürftig?(vgl. 3.1)

Welche inter- und intrapersonalen Bedingungen des Lernens und der Interaktion werden in solchen „Settings“ gesetzt? Wie verändern sich die Relationen zwischen kognitiven, affektiven und motorischen Aktivitätsebenen im Laufe von Lebensphasen und im Rahmen von beruflichen Spezialisierungen oder lebenslanger Übung? Welche metakommunikativen und metakognitiven Kompetenzen werden von Lehrenden und Lernenden verlangt?

1.3 Lernen in Kontexten sozialer Milieus und gesellschaftlicher Problemlagen

Zu einem umfassenden Verständnis des lebenslangen Lernens Erwachsener gehören neben dem individuellen Habitus und den situativen Interaktionen auch die überindividuellen Muster und Ressourcen, die eine Epoche oder eine Kultur ihren Mitgliedern als „Lernmilieus“ bereitstellt. Untersuchungen etwa zu Mentalitäten und Wertorientierungen, Zeitbudgets und ökonomischen Ressourcen – differenziert nach Lebensphasen, Geschlecht und sozialen Strukturen – sind daher konstitutiv für eine erwachsenenspezifische Lernforschung.

Umgekehrt ist eine ebenso dringende wie schwierige Frage, ob und wie das Lernen einzelner zur Lösung gesellschaftlicher Schlüsselprobleme beitragen kann, welche Vernetzungen mit Gruppen oder Organisationen, welche Bezüge zum öffentlichen Diskurs, zu Politik und Gesetzgebung dazu nötig sind.

Untersuchungen zum gesellschaftlichen Wandel, sowie Sozialisationsforschung und Lernforschung sind aufeinander angewiesen.

In welchen Lernkulturen und Abhängigkeiten von überindividuellen Mustern, Mentalitäten und Milieus entwickelt sich individuelles Lernen? Welche impliziten Lernpotenziale und Lernprozesse zeigen sich in sozialen Milieus und Gruppen (z.B. innerhalb von Familien und zwischen Generationen)?

Gibt es typische Lernhindernisse, Lernstrategien, Lernwege und Lernwirkungen für bestimmte Menschengruppen (z.B. für Frauen oder Immigranten), und wie können diese professionell unterstützt werden? (vgl. 4.1, 5.5)

Welche methodischen und sozialen Lernstrategien sind – über das Lernen eines inhaltlich definierten Stoffs hinaus – für ein Leben und Lernen zwischen Mentalitäten, Milieus und Kulturen erforderlich?

Was rechtfertigt es, von einem organisationalen, kollektiven oder gesellschaftlichen Lernen zu sprechen, und in welchem Verhältnis stünde dies zum individuellen Lernen? Welche Interdependenzen lassen sich beispielhaft zwischen überindividuellen und politischen Problemlagen und -lösungen einerseits und dem Lernen von Individuen in Gruppen, Organisationen, Institutionen andererseits nachweisen?

1.4 Lernen in virtuellen Umwelten und in leiblichen Gebundenheiten

Unter den vielfältigen Bedingungen und Einflüssen für das Lernen in der Moderne kommt der Unterstützung und „Virtualisierung“ des Lernens durch die elektronischen und interaktiven Medien eine besondere Bedeutung zu. Zunehmende und unmittelbar abrufbare Informations- und Wissensangebote, technisch unterstützte, anscheinend orts-, zeit- und leibunabhängige Lernangebote, elaboriertere Möglichkeiten der Simulation und Virtualisierung schaffen neue Bedingungen und Probleme für das Lernen, insbesondere im Hinblick auf Kohärenzbildungen bzw. mögliche Wissensfragmentierung. Mit der Zunahme der Wissensangebote wächst auch das Bewusstsein des Nichtwissens. Verlernendes Lernen wird ebenso wichtig wie aneignendes Lernen.

Die Zeit- und Raumunabhängigkeit virtueller Lernmöglichkeiten stößt jedoch gegen die unhintergehbare Leibgebundenheit jeglichen Lernens. Die anonymen und anscheinend personenunabhängigeren Formen der Speicherung und Repräsentation von Informationen zwingen zur Herausbildung neuer Fähigkeiten der Beurteilung und Bewertung in der Nutzung und Auswahl von Wissen.

Technologieforschung und Lernforschung sind auf Dialoge angewiesen.

Welche Aspekte von Lehr-Lern-Prozessen und -Situationen werden von welchen Medien mit welchem Erfolg übernommen, welche treten neu hinzu? Wie verändern sich individuelle Lernstrategien durch neue Medien, insbesondere durch Virtualisierungsprozesse? (vgl. 3.2)

Welche „Schnittstellen“ bzw. Ergänzungen entwickeln sich zwischen den virtuellen, tendenziell zeit-, raum- und leibunabhängigen Lernformen und den bisherigen, in Körperhythmen und unmittelbare Kommunikation eingebundenen Lernformen?

Welche Wege finden Erwachsene, individuell tragfähige, erfolgreiche und wirklichkeitsbezogene Kohärenzen in ihrem Wissen und in ihren Fähigkeiten zu stiften? Wie werden Beurteilungsmaßstäbe in der Nutzung global verfügbaren Wissens erzeugt und gelernt?

1.5 Lernen in organisierten und institutionalisierten Kontexten

Lernforschung für Erwachsenenbildung will nicht nur einem allgemeinen Erkenntnisgewinn über Lerneigenarten erwachsener Menschen dienen, sondern grundlegendes Wissen über das Lernen unter heutigen Bedingungen seiner Institutionalisierung und im Hinblick auf erforderliche professionelle Kompetenzen hervorbringen. Dazu muss die Struktur und Organisation von Bildungsinstitutionen selbst auch Gegenstand von Lernforschung werden.

So ergänzen Institutionenforschung und Lernforschung einander.

Unter welchen Bedingungen und im Hinblick auf welche Problemlagen wird die professionelle, insbesondere die persönliche Unterstützung von Lernen nachgefragt?

Unter welchen Bedingungen gelingt es Menschen, von Lehrangeboten unterschiedlicher Art zu profitieren? Welche Kompetenzen sind nötig, um sich erfolgreich unterrichten zu lassen?

Lassen sich professionelle und institutionelle Unterstützungsformen identifizieren, die bei gegebenen Lernproblemen und Zielgruppen als besonders hilfreich empfunden werden, welche Grenzen solcher Unterstützung eigenen Lernens zeigen sich (durchgehend)? (vgl. 3.1, 4.1, 4.3)

Insgesamt wird Lernforschung, die fruchtbar für die Erwachsenenbildungspraxis und für Lerngesellschaften sein soll, in allen diesen thematischen Feldern ihre Aufmerksamkeit nicht nur auf die mögliche Verbesserung von Lernprozessen lenken, sondern auch deren Grenzen zeigen und mögliche Widerstände gegen die vielfältigen Lernansinnen an Individuen und Organisationen zu erfassen suchen.

(Was für alle Forschungsbereiche selbstverständlich sein sollte, die Auswertung internationaler Literatur und Forschungsarbeit, gilt in verstärktem Maße im Hinblick auf die Lernforschung, zumal zum informellen und selbst gesteuerten bzw. selbst organisierten Lernen.)

2. Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe

Im Sinne einer langfristigen Weiterbildungsentwicklung ist es notwendig, sich der gesellschaftlichen Bezugs- und Zielgrößen zu vergewissern, auf die sich Weiterbildung in ihren Funktionen und Leistungen bezieht. Zu klären sind die Bedeutung des Wissens für Entwicklungsperspektiven in unterschiedlichen Bereichen und für die Gesellschaft als ganze sowie die Möglichkeiten seiner Verteilung und Aneignung. Nötig sind Untersuchungen von Anforderungs- und Bedarfsentwicklungen sowie deren Umsetzung in Lerngegenstände und -angebote.

Voraussetzung dazu ist eine stärkere Klärung von Begriffen, wie Information und Wissen, Qualifikation und Kompetenz, sowie die Entwicklung von empirischen Untersuchungsinstrumentarien. Themen und Programme der Erwachsenenbildung sind nicht nur Resultate von externen Bedarfs- und Kompetenzanforderungen, sondern ihrerseits auch Angebote zur Kompetenzentwicklung und Bedarfsverortung. Weiterbildung ist also selbst Teil gesellschaftlich sich etablierender und sich zugleich dynamisierender Wissensstrukturen, die im Begriff der „Wissensgesellschaft“ enthalten sind.

2.1 Wissensstrukturen und Wissensverteilung

Erwachsenenbildungsforschung richtet ihr besonderes Interesse auf die Anforderungen an die Wissenserschließung, die mit der beschleunigten Akkumulation und der rapiden Veränderung der Wissensstrukturen und -bestände wachsen. Genauer betrachtet wird man unter „Wissen“ die kohärente Interpretation gesellschaftlich tradierter Wissensangebote und aktuell verfügbarer Informationen zur Verbesserung des Handelns verstehen. Solches Wissen als Handlungspotenzial erfordert individuelle Aneignung.

Zwar enthalten die Möglichkeiten der Wissensaneignung und der Bildung prinzipiell Potenziale zur Entfaltung und zur Chancengleichheit. Dennoch ist die Gefahr unübersehbar, dass die wachsende Wissensabhängigkeit aller gesellschaftlichen Tätigkeiten neue Ungleichheiten hervorruft, die durch Weiterbildung nur punktuell ausgeglichen, strukturell aber verschärft werden.

Welche Beschreibungs- und Erfassungsmöglichkeiten von Wissensinhalten und -formen halten empirischer Überprüfung stand und lassen sich für entsprechende Untersuchungen nutzen?

In welchen gesellschaftlichen Bereichen, auf welchen Ebenen und für welche Personengruppen verstärkt sich der Bedarf an Wissen besonders? Welche Wissensformen sind davon besonders betroffen, welcher Stellenwert kommt beispielsweise Wissenschafts- und Erfahrungswissen zu?

Wie sind kognitive, affektive und motorische Aspekte von Kompetenz im Umgang mit Wissen verbunden? Welche Rolle spielen Lernumwelten und Vermittlungsformen beim Wissenserwerb?

Welche politischen Strategien und welche Weiterbildungsmaßnahmen scheinen geeignet, ungleiche Chancen bei der Wissensverteilung abzumildern?

2.2 Kompetenzentwicklung

Die Doppeldeutigkeit des Wissensbegriffs – als gesellschaftlicher Fundus einerseits, als persönliche Handlungsfähigkeit andererseits – macht weitere theoretische und empirische Klärungen nötig. Nachdem der Bildungsbegriff zeitweilig durch den Qualifikationsbegriff abgelöst schien, wird heute stärker – auch in beruflichen Zusammenhängen – von „Kompetenz“ gesprochen. „Kompetenz“ soll umfassender den Eigenwert persönlicher Fähigkeit und Zuständigkeit betonen und damit einer möglichen Entwicklung Rechnung tragen, wonach sich Tätigkeitszuschnitte und Fähigkeiten nicht einfach externen Anforderungen anzupassen hätten, sondern auch umgekehrt Problemlösungs- und Gestaltungspotenziale (z.B. für die Art der Technikanwendung) enthalten. Im Kompetenzbegriff sind handlungs- wie identitätsbedeutsame Anteile des Bildungs- wie des Berufsbegriffs enthalten.

Allerdings werden die genannten Begriffe selten eindeutig getrennt, auch werden sie unterschiedlich gefüllt, je nach dem methodischen Zugriff, mit dem sie ermittelt werden sollen (z.B. Bestimmung schulischer oder beruflicher Abschlüsse, Berufs-, Tätigkeits- und Arbeitsplatzanalysen, Persönlichkeitsanalysen usw.). Wissenschaft hat also zunächst die Aufgabe, solche Begriffe aus persönlichkeits-theoretischer Sicht zu füllen und sie deutlicher als tragfähige Untersuchungs- und Analysekonzepte zu fassen. Sie hat sodann die Aufgabe, empirisch zu ermitteln, welche Kompetenzen oder Kompetenzbündel in unterschiedlichen Bereichen wichtig erscheinen und welche Veränderungen dabei zu bemerken sind.

Welche Verfahren der Berufs-, Anforderungs-, Kompetenz-, Qualifikationsanalysen usw. erscheinen im Hinblick auf Belange der Weiterbildungsforschung und -entwicklung tragfähig und handhabbar? Wie verändern sich historisch die Kompetenzanforderungen, und wer definiert sie jeweils?

Wie entwickeln sich die Anteile und das Verhältnis von fachlichen, methodischen, sozialen und reflexiven Kompetenzen? Was ist empirisch gemeint, wenn von einem steigenden Bedarf an Schlüsselkompetenzen die Rede ist; was sind Schlüsselqualifikationen, wie können sie festgestellt, gelernt oder gelehrt werden? Wie verträgt sich diese Anforderung mit der gleichzeitigen Forderung nach Lernen in Problem- und Anwendungszusammenhängen und der beobachtbaren Ausweitung des Expertentums und der wissensbasierten Berufe?

Welche Kompetenzen brauchen Menschen, welche Spielräume haben sie, um die drängender werdenden Flexibilisierungsanforderungen als Personen zu bewältigen; wie werden diese vermittelt? Welche Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung brauchen Menschen, die aus ökonomischen und sozialen Zusammenhängen herauszufallen drohen?

2.3 Bedarfserschließung

Als Bildungsbedarf kann man die in einer bestimmten Lage von Individuen, Gruppen, Organisationen und Politik für nötig erachtete Kompetenzentwicklung bezeichnen. Die Frage nach dem Bedarf wäre von Anfang an verkürzt gestellt, wenn man von anscheinend sachlich vorgegebenen Anforderungsvorstellungen ausgeht. Da Bildung subjektgebunden ist und ein Erfahrungsgut darstellt, erschließt sich der Bedarf einerseits kooperativ unter den beteiligten Akteuren (z.B. Betriebsleitung, Bildungsteilnehmer, Technikhersteller, Weiterbildungseinrichtung), andererseits erst im Prozess des Bildungshandelns selbst. So vermittelt Bedarfserschließung zwischen gesellschaftlichen Tendenzen, Interessen der Akteure und möglichen Weiterbildungsangeboten.

Wie können spezifische „Bildungsbedarfe“ innerhalb umfassenderer Problemlagen identifiziert und kompetenzorientiert, kooperativ und dynamisch erschlossen werden? Welche Bedarfshypothesen, Prognoseformen und Instrumente der „Marktbeobachtung“ und „Bedarfsermittlung“ werden eingesetzt, und was leisten sie? Wie hängen Bedarfserkundung, Angebotsentwicklung und Marketing von Weiterbildungsanbietern zusammen?

Welche Rolle spielt unterschiedliches Expertentum – vor allem das von Lernenden – bei der Bedarfsentwicklung? Welchen Stellenwert bei der Bedarfsartikulation und -befriedigung haben unterschiedlichen Entscheidungsebenen (von der politischen und Verbändeebene über die betriebliche und institutionelle Ebene bis hin zur individuellen)? Welche Spannungen sind auszuhalten und auszuhandeln unter verschiedenen Akteuren und Interessen?

2.4 Themen und Programme der Erwachsenenbildung

Ökonomische, politische und kulturelle Impulse wirken als Anforderungen auf die Erwachsenenbildung und werden als Aufgaben je unterschiedlich aufgenommen und in Programme übersetzt. Umgekehrt wirken gewachsene Programme aber auch als Matrizen oder Filter, die gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Bildungsbedarfe verorten und kanalisieren helfen. Was jeweils als „Schlüsselprobleme“ aufgegriffen wird, welche spezifischen Kompetenzbedarfe damit befriedigt werden, das unterliegt – so ist anzunehmen – in seiner gesellschaftlichen Relevanz wie in seiner individuellen Bedeutung beschleunigtem Wandel.

Wann, warum und durch wen werden Themen in der Erwachsenenbildung konstituiert und wie werden sie in Lernangebote umgesetzt? Wie verändern sich Programme und Themen – durch Exklusion, Modifikation oder Innovation – im historischen Prozess? Welche Veränderung der Wissensstrukturen, Mentalitäten und Kompetenzbedarfe kommt darin zum Ausdruck? (vgl. 4.2)

In welchem Verhältnis stehen „Fächerkanon“ und Lernangebote der Erstausbildung zu denen der Weiterbildung, welche Notwendigkeiten einer stärkeren Bezugnahme zeigen sich? (vgl. 5.9)

3. Professionelles Handeln

Bezeichnend für den Entwicklungsstand, aber auch die prinzipielle Offenheit und Flexibilität der Erwachsenenbildung ist, dass es keinen zusammenfassenden und einheitlichen Begriff für das Tun der dort Tätigen gibt. Der hier gewählte Begriff des professionellen Handelns soll in seiner Offenheit und Vorläufigkeit der Spannweite und den Veränderungen gerecht werden, die sich in Arbeitsverhältnissen, Funktionen und Handlungsanforderungen der in der Erwachsenenbildung Tätigen zeigen.

Beispielsweise verändern sich gegenwärtig die eingespielte Arbeitsteilung und Statuszuweisung, wonach leitende und planende Tätigkeiten in der Regel im Hauptberuf, durchführende und lehrende Tätigkeiten meist im Nebenberuf ausgeübt werden. Die auffälligen Veränderungen der Institutionen sowie der Finanzressourcen der Erwachsenenbildung bringen neue, jedenfalls erhöhte Anforderungen an Planung und Leitung, an betriebswirtschaftliches Denken, an Marketing und Öffentlichkeitsarbeit, die sich nicht mehr unter dem zeitweilig favorisierten Begriff des „didaktischen Handelns“ zusammenfassen lassen.

Aber auch innerhalb „klassischer“ erwachsenenpädagogischer Tätigkeitsfelder verändern und verschieben sich z. Z. Funktionen und Tätigkeitsmerkmale, insbesondere im Hinblick auf eine stärkere Selbstverantwortlichkeit der Lernenden und im Hinblick auf das Lernen in und mit Medien. Über die unmittelbare Instruktion hinaus werden verstärkt Kompetenzen der Bildungsberatung und Bedarfserschließung, des Lernarrangements mit unterschiedlichen Medien, der Lernberatung und Supervision benötigt.

Solche Erweiterungen und Verlagerungen des Handlungsspektrums verlangen nach Überprüfung, Modifikation und Verstärkung bisheriger Aus- und Fortbildungsangebote. Die entsprechende Untersuchung von Berufstätigkeiten und Arbeitsanforderungen der Erwachsenenbildung und deren Veränderung muss zu einem Kernstück der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung werden.

3.1 Lehrtätigkeiten

Die sich beschleunigende Wissensakkumulation, die wechselnden Kompetenzanforderungen im Beruf und in der übrigen Lebenspraxis und die prinzipielle Offenheit dieser Entwicklung stellen erhöhte Anforderungen an die Selbststeuerung und Lernfähigkeit aller Menschen. Zugleich scheinen Unterstützungsangebote vielfältiger zu werden, vor allem in Gestalt digitaler und interaktiver Medien. Voraussichtlich werden diese Tendenzen die Lehre in grundsätzlicher Weise verändern. Die Medien könnten einen höheren Anteil der Wissensvermittlung übernehmen, der Lehre Funktionen der Orientierung, der Lernberatung, der Lernbefähigung verstärkt zuwachsen. Die steigenden Lernanforderungen, ein generell gestiegenes Bildungsniveau sowie die Individualisierungstendenzen fordern immer flexiblere und variantenreichere Lehrmethoden.

Welche didaktischen Maßgaben, Maßnahmen und Methodenrepertoires bestimmen das „Lehrhandeln“ in unterschiedlichen Feldern und Fächern; lassen sich gemeinsame Elemente eines erwachsenenspezifischen didaktischen Handelns nachweisen?

Werden zusätzliche didaktische Aufgaben (z.B. der Wissensselektion und -präsentation) und dafür erforderliche Kompetenzen sichtbar mit Blick auf ein wachsendes global und medial verfügbares Wissen?

Welche Veränderungen in den Lehrfunktionen und Lehrtätigkeiten zeigen sich schon heute, welche werden erwartet, wodurch erscheinen sie induziert? Übernehmen bisherige Lehrpersonen statt der direkten Instruktion stärker Funktionen der Lerndiagnose und -beratung, der Gestaltung und des Einsatzes von Medien und Lernumgebungen?

Welche anderen Aufgaben haben „Lehrkräfte“ in kommunikativen Settings, die von einer zweckrational ausgerichteten Lerndidaktik übersehen werden könnten (z.B. Gastgeber, Repräsentanten einer fremden Welt, Identifikationsmodell usw.)? Welcher Fortbildungsbedarf entsteht?

Erscheinen bestimmte Formen und neuartige Lernarrangements von autodidaktischem, personal oder medial unterstütztem Lernen nachweisbar besonders geeignet für bestimmte Zielgruppen, Lernphasen und die Vermittlung bestimmter Wissenstypen oder bleiben entsprechende Entscheidungen arbiträr? (vgl. 1.2)

3.2 Medienumgang und Mediengestaltung

Die „neuen“, d.h. vor allem die digitalen und interaktiven Medien bedeuten eine zunehmende Herausforderung für traditionelle didaktische Vermittlungssysteme. Offline-Medien ermöglichen es schon jetzt, zeit-, orts- und personenunabhängiger zu lernen. Die zusätzliche Möglichkeit, interaktive Lehr-Lern-Prozesse rein medial, zeitgleich und direkt zu organisieren, könnte eine Revolution des didaktischen Alltags auslösen. Erste Erfahrungen mit Online-Seminaren zeigen Möglichkeiten, aber auch Grenzen neuer Medien auf. Der Forschungs- und Entwicklungsbedarf ist in diesem Punkt besonders groß.

Wieweit werden Medien innerhalb von Bildungseinrichtungen, wieweit als autonome Lernangebote oder gar als Träger von Lehr-Lern-Prozessen nachgefragt und eingesetzt? Welche technischen Möglichkeiten zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen bieten neue Medien, welche didaktischen Funktionen übernehmen sie, mit welchen Wirkungen?

Wie werden bisherige und neue Medien von den Lernenden genutzt? Welche Chancen, Schwierigkeiten und Verluste zeigen sich, beispielsweise im Hinblick auf die Gegenstandsangemessenheit, auf individuelle Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeit, auf soziale Aspekte und Nachhaltigkeit des Lernens? (vgl. 1.4)

Welche spezifischen Kompetenzen brauchen Erwachsenenbilder/innen und Lehrende, um Medien zu gestalten und einzusetzen?

3.3 Bildungsplanung und Bildungsberatung

Die makrodidaktische Ebene erwachsenenpädagogischen Handelns bleibt von den angedeuteten Veränderungen nicht unberührt. Formen nachfrageorientierter und kooperativer Bildungsplanung und -beratung werden voraussichtlich zunehmen. Sie versprechen eine engere Passung von Lernvoraussetzungen, Bildungsmaßnahmen und Anforderungserfordernissen. Solche Ausdifferenzierung verlangt komplexere Methoden der Bedarfserschließung wie der Evaluation.

Beratungsaktivitäten werden sich nicht auf die Auswahl vorliegender Kursangebote beschränken, sondern Hilfen für die individuelle und institutionelle Bildungsplanung stellen, alternative Settings einschließlich Mediennutzung kooperativ entwickeln und vor allem Lerndiagnose und Lernberatung einschließen.

Welche Ziele und Formen der Angebotsplanung und Beratung erscheinen in unterschiedlichen Kontexten als bewährt, welche neuen zeichnen sich ab oder erscheinen entwicklungsbedürftig?

Nehmen beispielsweise professionelle Aktivitäten zu, wie kooperative und integrative Bildungsplanung, komplexere Bedarfserschließung, Supervision, Lernberatung, und -begleitung, Evaluation und Qualitätskontrolle; aus welchen Gründen, in welcher Form und mit welchen Wirkungen?

Wie gestaltet sich das Verhältnis von Vernetzung, Modularisierung und Individualisierung in der Weiterbildung? Wieweit besteht beispielsweise die Notwendigkeit, aber auch die Möglichkeit, Lernpassagen in unterschiedlich flexiblen Lehr-Lern-Kontexten zu „modularisieren“ oder Akkreditierungs- und Zertifizierungssysteme dafür zu entwickeln? (vgl. 5.9)

3.4 Bildungsmanagement

Im Bereich der institutionell verantworteten Erwachsenenbildung haben sich grundlegende Veränderungen ergeben, die noch nicht abgeschlossen sind. Stärkere Nachfrageorientierung, erschwerte Refinanzierungsbedingungen, vermehrte Konkurrenz und eine Veränderung im Stellenwert gesellschaftlicher Institutionen überhaupt verlangen einen allmählichen, in Teilbereichen immer rascheren Umbau von Organisationen, mit deren Hilfe Weiterbildung ermöglicht wird. Gefordert werden von Erwachsenenbilder/innen – auch in unterschiedlichen Ausprägungen von Arbeitsteilung – zunehmend Qualifikationen im Bereich von Planung und Leitung, Marketing, Öffentlichkeitsarbeit, Organisations- und Personalentwicklung sowie insbesondere Kosten- und Leistungsrechnung. Durchgängiger als früher erscheinen Kriterien der Wirtschaftlichkeit und Be-

standserhalt als gleichrangig mit solchen von pädagogischer Wirksamkeit und Innovation.

Welche allgemeinen und welche spezifischen Managementaufgaben stellen sich in Erwachsenenbildungseinrichtungen, von wem werden sie auf welche Weise wahrgenommen?

Welche Bedingungen für Leitungs- und Organisationsaufgaben verändern sich (z.B. Konkurrenz, Kooperation, Zwang zu mehr Wirtschaftlichkeit)? In welcher Weise ordnen sich die Zielkorridore pädagogischer und wirtschaftlicher Tätigkeitsfelder im Erwachsenenbildungsbereich neu? Welche neuen Anforderungen an das professionelle Handeln treten auf, und wie werden sie bewältigt?

Gelingt es, betriebswirtschaftliche Konzepte von Management, Marketing und Kostenrechnung mit pädagogischen Zielsetzungen und Handlungsimperativen zu vereinen bzw. aufgabenspezifisch auszubalancieren?

In welcher Weise verändert sich das Selbstverständnis von Pädagoginnen? (vgl. 4.4, 4.5)

3.5 Fort- und Ausbildung

Wie die bisherige Beschreibung zeigt, wird das Spektrum dessen, was professionell zu leisten ist, in einem großen Umfang ausgeweitet. Beratung, Moderation und Supervision, Mediengestaltung ebenso wie Planung, Leitung, Öffentlichkeitsarbeit, Marketing und Fähigkeit zur institutionellen Kooperation stellen neue oder doch wachsende und komplexere Anforderungen. Auch wenn man unterstellt, dass manches davon mit Hilfe von Arbeitsteilung und Spezialisierung erbracht wird, bleibt die Frage, ob und inwieweit die professionell handelnden Personen auf diese neuen Bereiche und Kompetenzen hin im Rahmen von Studien ausgebildet werden können und wie sie dafür fortgebildet werden sollen.

Wer arbeitet in welchen Funktionen, mit welchem Tätigkeits- und Qualifikationsprofil, in welcher arbeitsrechtlichen und sozialen Lage in welchen Feldern der Weiterbildung?

Welche Kernaufgaben stellen sich für professionell Tätige in unterschiedlichen Funktionen, welche neuen Kompetenzen werden benötigt?

Welche grundlegenden Kompetenzen werden in unterschiedlichen Formen universitärer Ausbildung angestrebt, welche Modifikations- und Erweiterungsmöglichkeiten werden gesehen? Welche Fortbildungsprogramme werden von Weiterbildungseinrichtungen, Verbänden, Serviceinstituten und Hochschulen realisiert? Wieweit lassen sich Konzepte, Abschlüsse und Interessen koordinieren?

Wieweit werden Forschungen und Forschungsergebnisse zum professionellen Handeln von Erwachsenenbildnern zum Gegenstand von Fortbildung und welche Impulse aus Fortbildungserfahrungen gehen in die Forschung ein?

4. Institutionalisation

Die organisatorische und institutionelle Wirklichkeit der Weiterbildung gerät heute viel mehr als früher in den Blick: Die Bildungspraxis beschäftigt sich vermehrt mit dem eigenen Betriebsgeschehen; einzelne Einrichtungstypen geraten, u.a. wegen zurückgehender Förderung, in Bestandsnot; eine anscheinend unübersehbare Vielfalt von Anbietern tritt „am Markt“ auf; erhöhte Aufmerksamkeit gilt Lernorten außerhalb genuiner Bildungseinrichtungen wie dem Betrieb oder dem Internet. Solchen Entwicklungen muss die empirische Forschung nachgehen, wobei sie an bisherige Einzelarbeiten zu speziellen Einrichtungstypen oder zu regionaler Angebotsverteilung anknüpfen kann.

Eine erziehungswissenschaftliche Organisationsforschung wird ihre Fragestellungen

- einerseits auf die Spezifika von Bildungseinrichtungen konzentrieren, etwa auf das Zustandekommen von Lerngelegenheiten und die Gestaltung und Nutzung pädagogischer Dienstleistungen,
- andererseits aber ihren Betrachtungsrahmen so weit halten, dass Zusammenhänge zwischen Institution/Organisation und gesellschaftlichem Wandel sowie individuellen Lernprozessen bearbeitbar werden.

Es geht also um die „Institutionalisierung“ lebenslangen Lernens und seine unterschiedlichen Organisationsformen. Einzelne Formen und ihre Veränderung können als historischer Ausdruck der Passung von gesellschaftlichen wie individuellen Lernerwartungen und deren dauerhafterer Unterstützung interpretiert werden. Gleichwohl stehen betriebsförmig organisierte Bildungseinrichtungen im Zentrum der folgenden Überlegungen. Weiter gehende Fragen der Institutionalisierung von Lernverhalten werden auch andernorts behandelt (vgl. bes. Kap. 1), zudem dürfen das Eigengewicht und die besonderen Funktionen von Bildungseinrichtungen nicht übersehen werden: z.B. solche der Repräsentation, der Objektivierung und Tradierung sozialen Wissens, der kulturellen und kommunikativen Praxis. Der Erforschung der Institutionalisierung und Organisation kommt besondere Bedeutung zu im Hinblick auf den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis, aber auch bei der Politikberatung.

4.1 Institutionalisation as Exchange Process

Institutionalisierungen, Form und Grad ihrer Organisiertheit, sind als Ergebnisse von Austauschprozessen zwischen lebensweltlichen Lernbedürfnissen und überdauernder systemischer Leistungserbringung darzustellen. Nötig sind dazu auch historische und vergleichende Untersuchungen. Vor allem sind aber empirische System- und Organisationsforschung zu verbinden mit Fragen der Partizipations- und Biographieforschung. Denn ein Schlüssel, auch zur Institutionalisierungsthematik, ist die Frage, wieweit lebenslanges Lernen und Erwachse-

nenlernen in heutigen Lebensläufen institutionalisiert erscheinen, also über okkasionelles Verhalten hinaus zu einem Mittel der Lebensführung geworden sind. Strukturell ermöglicht werden organisierte Unterstützungsleistungen durch die Ausdifferenzierung und Übernahme von Lehrfunktionen aus dem lebensweltlichen Lernprozess.

Lassen sich bestimmte Phasen, Konstellationen und Bedingungen in unterschiedlichen Biographien ausmachen, die sich als besonders lernwirksam erweisen, die bewusst intendierte Lernprozesse auslösen oder die in der Regel zur Nachfrage nach Unterstützungsangeboten führen? Welche anderen Nachfrager nach solchen Leistungen (institutionelle, kollektive, öffentliche) treten auf und aus welchen Gründen? Welche komplementären und kompensatorischen Aufgaben für Bildungsdienstleistungen zeigen sich dabei? (vgl. 1.2, 1.5)

Eine trotz Forschungsvorleistungen und gesteigener Beteiligung immer noch wichtige Fragestellung: Wer beteiligt sich an unterschiedlichen Unterstützungsangeboten: warum, unter Abwägung welcher Alternativen, mit welchen Ergebnissen und Wirkungen? Welche Schwierigkeiten des Zugangs und welche positiven Möglichkeiten zeigen sich, insbesondere für bestimmte Gruppen wie Frauen, gut Ausgebildete, Bildungsbenachteiligte, Immigranten u.a.? (vgl. 1.3, 5.5)

Wieweit wirken Ziele und Strukturen von Organisationen ausschließend? Welche grundsätzlichen Strukturbrüche zwischen veranstaltetem Lernen auf der einen und informellem Lernen bzw. Anwendungskontexten auf der anderen Seite sind zu beachten?

Welche Kräfte und Ressourcen, welche alternativen Institutionalisierungsmodelle lassen sich bei historischer und vergleichender Forschung für Aufgaben der Bildungs- und Lernunterstützung ausmachen?

4.2 Angebote und Anbieter

Allein die Erschließung und Kartographierung des Feldes explizit organisierter Weiterbildung bedarf heute großer Forschungsanstrengungen, da entsprechende Ausdifferenzierungen ständig zunehmen. Zu unterscheiden sind nicht nur Bildungseinrichtungen von unterschiedlicher Provenienz und Zielsetzung, sondern Angebote durch und in Medien sowie Bildungsbemühungen an Orten und in Organisationen, die primär andere Funktionen zu erfüllen haben (u.a. Betriebe, Berufsgenossenschaften, Vereine, Bürgerinitiativen).

Ein wichtiges Erschließungsmittel ist die Angebots- und Programmstruktur von dauerhafter arbeitenden Einrichtungen und Anbietern. Das Programm stellt eine Erschließungsmatrix dar, seine Entwicklung zeugt davon, auf welche Erwartungsinventare Anbieter und Auftraggeber/Abnehmer sich einigen konnten und welche verloren gegangen sind. Die Dokumentation des Gesamtangebots zeigt darüber hinaus wichtige Indikatoren für Veränderungen im Weiterbildungssystem.

tem, zumal wenn Angebotstypen in Beziehung gesetzt werden zu Anbieter- und Trägertypen, zu Preis- und Förderpolitik.

Welche Programme und Unterstützungsangebote werden von welchen Anbietern angeboten und realisiert, mit welcher Akzeptanz? Welche Angebotstypen, Organisationsformen, Lernorte lassen sich typisieren, wie sind sie zu charakterisieren und zu ordnen?

Wie hat sich die Programmmatrix entwickelt, unter welchen Verlusten und Innovationen? Welche Dokumentationsformen und Statistiken stehen zur Verfügung, wie lassen sie sich vergleichbar machen und zusammenführen? (vgl. 2.4)

4.3 Leistung und Dienstleistung

Kernfrage der Erforschung von Institutionen und Organisationen ist die nach ihrer spezifischen Leistung und deren Grenzen, nach ihrer Art der Leistungserbringung und den dabei auftretenden Dynamiken. „Leistung“ umfasst hier zunächst unspezifisch die Dienstleistungen für die Nutzer ebenso wie die dazu nötigen Vorleistungen, aber auch die Erfüllung von umfassenderen Funktionen, etwa gegenüber anderen Systemen.

Dazu sind Untersuchungen zu Interaktions- und Austauschprozessen innerhalb von Organisationen und mit ihren unterschiedlichen Umwelten nötig, aber auch Recherchen zu Bedingungen, die oft kaum von den einzelnen Organisationsmitarbeiter/innen zu verändernden sind (Politik, Ökonomie/Ressourcen, Systemstrukturen).

Welche besonderen, von anderen sozialen Institutionen und Interventionsformen unterscheidbaren Leistungen erbringen Weiterbildungs-Einrichtungen, welches Dienstleistungsspektrum lässt sich erkennen? Unter welchen Bedingungen, mit welchen Ressourcen und mit welchen Akteuren kommen diese Leistungen zustande, mit Hilfe welcher internen und externen Austauschprozesse? Welche besondere Rolle spielen Lernende – als mögliche Koproduzenten – bei der Zielbestimmung, der Konstitution und Erbringung solcher Leistungen? Welche Chancen und Barrieren enthalten unterschiedliche

- *Dienstleistungskonstellationen (z.B. mit unterschiedlichen Auftraggebern bzw. Nutzergruppen),*
- *Organisationsformen (z.B. individuelle Aneignung von medialen Lernprogrammen) und*
- *Lernorte (z.B. Lernen am Arbeitsplatz)*

hinsichtlich der Bedarfs- und Anwendungsnahe, aber auch hinsichtlich der Handlungsspielräume und einer umfassenden Kompetenzentwicklung der Lernenden? (vgl. 1.5,)

Welche neuen Dienstleistungsanforderungen zeigen sich und inwiefern werden sie wahrgenommen? (vgl. u.a. 3.3, 5.7)

4.4 Organisation und Management

Die klassische betriebswirtschaftliche Frage nach Aufbau- und Ablauforganisation, nach Managementfunktionen, Ressourcennutzung und Marketing sollte unter den erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten der spezifischen Erfüllung pädagogischer Aufgaben und des möglichen Stellenwerts pädagogischer Maßgaben ausdifferenziert werden.

Unter welchen Rahmenbedingungen, mit welchen Ressourcen, in welchen Organisationsformen, mit welchen Aufgabenzuschnitten und -verständnissen suchen Weiterbildungseinrichtungen ihre spezifischen Ziele zu erreichen? Wie werden mögliche Zielkonflikte, entscheidende Schlüsselsituationen sowie interne und externe Schnittstellen bearbeitet?

In welcher Weise und mit welchem Erfolg werden allgemeine betriebswirtschaftliche Konzepte von Management, Marketing und Kostenrechnung adaptiert oder abgewandelt? Wie wird das Spannungsverhältnis zwischen der Notwendigkeit des Bestandserhalts (bzw. der Gewinnmaximierung), wünschenswerter pädagogischer Autonomie sowie Umweltoffenheit und Teilnehmerorientierung gelöst und dadurch in konsistentes Handeln umgesetzt? (vgl. 3.4)

Lassen sich Bildungseinrichtungen – außer nach ihrem Aufgabenprofil – auch nach ihren (erfolgreichen) organisatorischen Regeln und Interaktionsweisen typisieren und klassifizieren?

4.5 Lernende Organisation

In gewisser Weise ist im regelgeleiteten Handeln und im wiederkehrenden Handlungszyklus von Bildungseinrichtungen immer schon ein Lernmoment enthalten. Zum Beispiel werden neue Programme in der Regel aufgrund der Evaluation älterer Angebotsrealisierungen modifiziert. Die Veränderungen, denen sich Einrichtungen jetzt – angesichts erhöhten wirtschaftlichen Drucks, gesellschaftlichen Wandels und veränderter Lernbedürfnisse und -optionen – ausgesetzt sehen, könnten das eigene Selbstverständnis wie die bisherige Lernkapazität übersteigen. Hinzu kommt, dass „Organisation“ von Erwachsenenbilder/innen, aber auch in wissenschaftlichen Untersuchungen häufig eher als Hintergrund oder Hinderungsgrund für pädagogisches Handeln, nicht aber als immanente Handlungsstruktur und Gestaltungsaufgabe betrachtet wird.

Welchem Veränderungsdruck sind Bildungseinrichtungen ausgesetzt? Welche Reaktionen und Lösungswege zeigen sich, welche Reichweite haben Veränderungen (z.B. partielle Reorganisation, völlige Neubestimmung des Bildungsauftrages usw.)? Wie werden dabei Handlungsspielräume, Stabilität und Innovationsfähigkeit gesichert?

Welche Konzepte und Maßnahmen der Qualitätssicherung, der Organisations- und Personalentwicklung werden eingesetzt und bewähren sich?

Welche theoretischen und empirischen Bedingungen rechtfertigen es, von Bildungseinrichtungen als „lernenden Organisationen“ zu sprechen? Welche Rahmenbedingungen und Strukturen fördern deren (Weiter-)Entwicklung?

4.6 Vernetzung, Konkurrenz und Steuerungsdynamik

Wieweit im Hinblick auf das Feld der Weiterbildung von einem „echten“ Markt gesprochen werden kann, ist durchaus umstritten. Ähnlich aussehende Programme können auf unterschiedlichen Ebenen, für unterschiedliche Zielgruppen und Marktsegmente konzipiert sein. Gleichwohl gibt es Konkurrenz um Ressourcen und Nutzer.

Auffälliger noch erscheinen verstärkte Trends der Kooperation und Vernetzung. Kooperation wird eher mit Institutionen und Personen gesucht, die zwar im gleichen Feld, aber nicht mit denselben Kompetenzen arbeiten. Sie dient häufig der Ressourcensicherung, der verstärkten Annäherung an Zielgruppenbedarfe und an Verwendungssituationen. Daneben werden Bemühungen unterstützt, regionale Weiterbildungsverbände zu schaffen, die gemeinsame Ressourcen nutzen und eine koordinierte Weiterbildungsversorgung sichern sollen. (vgl. 5.6)

Beobachtungen zu Konkurrenz, Vernetzung und deren Dynamik gehören nicht nur zur besseren wissenschaftlichen Erschließung des Feldes, sondern liefern ein „Bild“, das praktischem Handeln Orientierung geben und darüber hinaus Grundlage für Systembeobachtung und Politikberatung werden kann.

Welche typischen Konkurrenzen und Kooperationen sind zu beobachten, besonders in regionalen Zusammenhängen? Welche Rolle spielen Konkurrenzen für wirtschaftliches Verhalten, Leistungsformen (z.B. Öffentlichkeitsarbeit) und Profilierung von Weiterbildungseinrichtungen? Welche Vernetzungsformen zeigen sich, wie werden sie begründet, mit welchem Gewinn für die Bildungsorganisationen und ihre Teilnehmer?

Wie wird Transparenz – etwa im Hinblick auf Angebot und Qualität – für individuelle und institutionelle Nutzer gewährleistet? Welche Ansätze zu interessenübergreifender Information und Beratung sind vorhanden und könnten verstärkt werden?

Wovon gehen Steuerungsdynamiken in diesem Feld aus? Welche Rolle spielen Markt und Staat, unterschiedliche Finanzquellen und Förderungsströme für die Entwicklung? (vgl. Kap. 5)

5. System und Politik

Die Herausbildung eines Systems der Erwachsenenbildung aus traditionellen Funktionskontexten entspricht dem historischen Prozess funktionaler Differenzierung, zeigt aber auch gegenläufige Tendenzen. Dies lässt von einer „mittleren Systematisierung“ sprechen. Es geht um strukturelle Fragen nach wechselnden Funktionsanforderungen, nach Formen der Systemregulation, der Weiterbildungspolitik, der Finanzierung, nach Institutionstypen, ihrer Koordination und Vernetzung, und es geht um strukturelle Ermöglichung von Zugang und Beteiligung, von Information und Transparenz sowie schließlich um Integration und Durchlässigkeit in einem System lebensbegleitenden Lernens.

5.1 Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Gesellschaft

In langfristigen Perioden der Entwicklung der Erwachsenenbildung haben sich die Funktionsanforderungen verschoben. Aufklärerische Impulse, politische Indienstrahnen und ökonomische Verwertung liefern unterschiedliche Interessenkonstellationen, die sich in historischen Prozessen konkretisieren.

Was sind Anstöße der Entwicklung von Erwachsenenbildung? Wie ist Erwachsenenbildung einbezogen in sozialökonomische Kontexte?

Welche gesellschaftlichen Funktionen übernimmt Erwachsenenbildung, wie verändern sie sich? Welche Systemsegmente bilden sich heraus?

5.2 Markt und öffentliche Verantwortung

Weiterbildung ist, ökonomisch betrachtet, sowohl privates als auch öffentliches Gut. Soweit Weiterbildung auch Gegenstand öffentlichen Interesses ist, greifen Regulationsmechanismen, welche nicht nur von privaten Motivationen und vom Markt abhängen, sondern öffentlicher Verantwortung und demokratischen Postulaten unterliegen. Unterschiedlich „gemischte“ Regulationen eröffnen unterschiedliche Lern- und Teilhabemöglichkeiten.

Welche ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen schlagen auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung durch? Wie entstehen historische Zwischenlagen zwischen ökonomischer Regulierung und staatlicher Steuerung, mit welchen Auswirkungen?

Welche Angebote werden wirkungsvoll mit Hilfe des Marktes erstellt und distribuiert? Wo und auf welche Weise zeigt sich „Marktversagen“, welche Angebote und Beteiligungen sind ohne öffentliche Verantwortung und Förderung nicht aufrecht zu erhalten?

5.3 Politikformen und Politikberatung

Staatliche Politik und gesellschaftliche Interessenwahrnehmung schwanken im Hinblick auf die Weiterbildung zwischen starken Eingriffen und weitgehender Zurückhaltung. Öffentliche Interventionen zugunsten der Erwachsenenbildung erscheinen mehr und mehr begründungs- und legitimationsbedürftig und sind auf Konsensstrategien angewiesen, welche wiederum in Gesellschafts- und Menschenbildern verankert sein müssen. Eine wichtige Rolle könnte dabei die Wissenschaft spielen, soweit sie als Problemlösungsmittel oder mit Legitimationsabsicht in Politikprozesse einbezogen wird.

Wie werden in unterschiedlichen historischen Konstellationen staatliche Steuerungsversuche und Interventionen in die Erwachsenenbildung begründet und legitimiert und welche Effekte erzeugen sie? Welche rechtlichen Voraussetzungen werden geschaffen und wie wirken sie? Welche Supportstrukturen werden vorgehalten?

Welche Interessengruppen wirken auf Erwachsenenbildung und Politik ein? Wie werden Erwachsenenbildungsträger in eine öffentlich verantwortete Politik für die Weiterbildung einbezogen?

Welche Rolle übernimmt Wissenschaft im Prozess der Politikberatung, wie können solche Leistungen verbessert werden?

5.4 Finanzierungssicherung

Weiterbildung wird aus unterschiedlichen Quellen finanziert, selbst im Bereich der staatlichen Anerkennung und Förderung herrscht eine Mischfinanzierung mit Anteilen öffentlicher Förderung, Trägermitteln und zunehmend privater Finanzierung durch die Teilnehmer. Da Weiterbildung auch öffentliches Gut ist, müssen im Spannungsverhältnis von Markt und Staat Wege gefunden werden, um die Weiterbildungskosten nicht nur zur individuellen Belastung werden zu lassen.

Welche Quellen für Ressourcen und Finanzen in der Weiterbildung werden genutzt und scheinen aktivierbar; wie werden dadurch Angebots- und Beteiligungsvielfalt sowie hinreichende Kontinuität gesichert? Wie verteilen sich die Kostenanteile zwischen öffentlicher Hand, Vereinen und Verbänden, Unternehmen und Teilnehmenden: mit welchen Folgen?

Welche unterschiedlichen Finanzierungsmodelle gibt es, auch im internationalen Vergleich, welche werden mit welchen Effekten angewendet? Welche Anreize zur Übernahme von Weiterbildungskosten können geschaffen werden? Lassen sich weitergehende Finanzierungsmodelle denken, die Erstausbildung und Weiterbildung umfassen?

5.5 Zugang und Recht auf Weiterbildung

Je deutlicher Weiterbildung zur Voraussetzung der gesellschaftlichen Teilhabe in den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen wird, desto wichtiger wird es, sicherzustellen, dass entsprechende Zugänge geöffnet werden. Nach wie vor besteht „doppelte Selektivität“ bei Angebot und Teilhabe und die Gefahr eines sich verbreiternden „knowledge gap“.

Welche unterschiedlichen Chancen, an problemadäquater Weiterbildung und Mediennutzung teilzuhaben, zeichnen sich ab und worin sind sie begründet?

Welche Bedingungen stehen einem allgemeinen Zugang entgegen; was könnte getan werden, um Zugänge und Beteiligungen nicht nur formal abzusichern, sondern durch inhaltliche, methodische und zielgruppenspezifische Vorkehrungen und Vereinbarungen (z.B. Lernzeitansprüche) zu ermöglichen? Welche Finanzierungsmodelle (z.B. Bildungskonto) scheinen dabei hilfreich? (vgl. 1.2, 1.3, 3.1, 4.1)

5.6 Regionale Kooperation

Angesichts der Knappheit der Ressourcen ist eine Abstimmung zwischen den unterschiedlichen Institutionen und Lernfeldern naheliegend, um durch „Ressourcen-Sharing“ beschränkte Mittel besser zu nutzen, wie auch für die einzelnen Institutionen eine stärkere Profilierung zu ermöglichen. Dabei entstehen Verbünde und Netze im Rahmen regionaler Strukturen.

Welche Formen von Netzwerken scheinen tragfähig für welche Aufgaben?

Welche Kooperationseffekte sind belegbar? Wieweit wird Konkurrenz dadurch still gestellt?

Welche Anreize und Möglichkeiten für formelle Weiterbildungsverbünde gibt es, und was ist ihr Nutzen? Wie werden sie organisiert und supervidiert bzw. begleitet? (vgl. 4.6)

5.7 Information und Support

Im Hinblick auf angemessene Weiterbildungsentscheidungen können träger- und institutionenübergreifende Informationen nützlich sein. Angesichts der Unübersichtlichkeit der Weiterbildungsangebote werden zunehmend im Vorfeld der Angebote übergreifende Möglichkeiten der Weiterbildungsinformation und -beratung vorgehalten, meist noch unsystematisch und mit ungesicherter Förderung.

Welche Möglichkeiten der Nutzung von Weiterbildungsinformationssystemen existieren, wie könnten sie wirksamer gemacht und ausgebaut werden?

Welche Bedeutung hat eine regionale träger- und einrichtungsübergreifende Beratung? Wie können entsprechende „sekundäre“ Institutionen finanziell abgesichert werden? (vgl. 3.3, 4.6)

5.8 Zur Segmentierung von allgemeiner und beruflicher Bildung

Im Hinblick auf die beobachtbaren Segmentierungen im Weiterbildungsbereich wird vor allem eine zunehmende Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung als ein Strukturdefizit des Erwachsenenbildungsbereichs beklagt. Dabei ist zu unterscheiden zwischen thematischen und curricularen Trennungen sowie institutionellen, juristischen, finanziellen Aufspaltungen bzw. solchen in der politischen Zuständigkeit.

Gibt es eine zunehmende Segmentierung zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung; in welcher Hinsicht, mit welchen Folgen für Nutzer, Förderer und Planer?

Welche Integrationsleistungen zeichnen sich auf der curricularen Ebene ab, welche erbringen die Lernenden? Welche weiteren Lösungsnotwendigkeiten und -ansätze lassen sich erkennen?

5.9 Zum Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung

Mit der Betonung lebensbegleitenden Lernens wird die Verkürzung von Bildung auf Schule durchbrochen. Es scheint aber bisher nicht gelungen, Erstausbildung und Weiterbildung systematischer aufeinander zu beziehen.

Welche Ansätze zur Verzahnung und Durchlässigkeit zeigen sich? Wie könnte sich die Erstausbildung noch stärker am Modell des lebenslangen Lernens orientieren? (vgl. 2.4)

Was leistet Modularisierung? Hat die Weiterbildung in diesem Punkt Fortschritte erzielt oder erscheint die Entwicklung rückläufig? Wieweit erscheinen Module anschlussfähig an die Erstausbildung oder dort auch einsetzbar? Wo und unter welchen Bedingungen erscheint die Fortsetzung von Modularisierungs- und Zertifizierungsbemühungen sinnvoll? (vgl. 3.3)

Welche Vorgriffs-, Ausstiegs- und Umstiegsmöglichkeiten können und sollten innerhalb des lebenslangen Lernens in bildungsorganisatorischer, finanzieller, inhaltlicher und biographischer Hinsicht ermöglicht werden?

C. Forschungsstrategische Umsetzung

Sinnvoll und notwendig erscheinen für die Zukunft folgende Strategien:

- Entwicklung einer „Forschungsbörse“ (einschließlich Diplomarbeit- und Dissertationsprojekten)
- Strukturierte kooperative Nachwuchsförderung (Graduiertenkollegs, Promotionsprogramme)
- Etablierung von universitätsübergreifenden Kooperationen zu ausgewählten Fragen der Erwachsenen-Bildungsforschung
- Intensivierung einer praxis- und entwicklungsorientierten Begleitforschung; wissenschaftliche Verständigung und Evaluation im Hinblick auf Relevanz und Wirkung von Modellversuchen und deren Begleitung
- Entwicklung von grundlegenden Schwerpunktprogrammen und Gruppenanträgen im Hinblick auf Forschungsförderung; Beteiligung an BLK-Schwerpunktprogrammen
- Mitwirkung an Sonderforschungsbereichen sowie Initiierung eines universitätsübergreifenden Sonderforschungsbereiches zum „Lebenslangen Lernen“.

Es ist notwendig, auf der Basis einer mittelfristigen tragfähigen Eingrenzung und Definition grundlegender Forschungsthemen und -perspektiven die Etablierung von Forschungsverbänden sowie -netzwerken anzuregen und durch entsprechende Förderkriterien ihre Gründung zu erleichtern. Dabei dürfte es sinnvoll sein, dass einzelne Lehrstühle und Institute zu thematisch eingegrenzten Schwerpunkten eine federführende Funktion übernehmen.

Die Entwicklung von Schwerpunktprogrammen und Sonderforschungsbereichen unter Beteiligung der vernetzten Forschergruppen könnten sicherlich erleichtert werden, wenn dieses Memorandum in regelmäßigen Abständen fortgeschrieben würde, wobei das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) entsprechend seinem Auftrag eine Servicefunktion übernehmen könnte. Ebenso erscheint eine Ergänzung dieses Memorandums durch Expertisen zum Stand der Forschung in den oben genannten Forschungsfeldern erforderlich und nützlich.