

Alheit, Peter; Tippelt, Rudolf

Symposion 14. Neue Forschungstendenzen in der europäischen Erwachsenenbildung

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 367-383. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 32)



Quellenangabe/ Reference:

Alheit, Peter; Tippelt, Rudolf: Symposion 14. Neue Forschungstendenzen in der europäischen Erwachsenenbildung - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 367-383 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101947 - DOI: 10.25656/01:10194

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101947>

<https://doi.org/10.25656/01:10194>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

Bildung und Erziehung in Europa

Beiträge zum 14. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 14.–16. März 1994
in der Universität Dortmund

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner und Dieter Lenzen

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Fortlaufende Beil. zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

32. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ...

14. Bildung und Erziehung in Europa. – 1994

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... / im Auftr. des Vorstandes hrsg. –

Weinheim ; Basel : Beltz.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; ...)

Früher Schriftenreihe

NE: HST

Bildung und Erziehung in Europa : vom 14.–16. März 1994 in der Universität Dortmund /

im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner und Dieter Lenten. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1994

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... ; 14)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 32)

ISBN 3-407-41133-2

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1994 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprinttechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41133-2

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER	15
FRITZ SCHAUMANN.....	20
JOHANNA VON BENNIGSEN-FOERDER.....	23
DETLEF MÜLLER-BÖLING.....	25

II. Öffentliche Vorträge

DIETER LENZEN Bildung und Erziehung für Europa?.....	31
GERT GEISSLER Schulreform zwischen Diktaturen? Pädagogik und Politik in der frühen sowjetischen Besatzungszone Deutschlands	49
FRIEDA HEYTING Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft und pädagogische Risiko- beherrschung	65
ANDREA KÁRPÁTI Ungarische Jugendliche in den Neunziger Jahren: Ideale, Meinungen, Erwartungen.....	79
HANS MERKENS »Youth at risk«. Einstellungen und Wertvorstellungen Jugendlicher in Europa in Zeiten gesellschaftlichen Wandels	93
PETER MORTIMORE Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft	117

FRANÇOIS ORIVEL	
Stand der Forschung im Bereich der Bildungsökonomie. Allgemeine Übersicht und französische Situation	135
GABRIELA OSSENBACH-SAUTER	
Demokratisierung und Europäisierung als Herausforderungen an das spani- sche Bildungswesen seit 1970.....	149
THOMAS RAUSCHENBACH	
Der neue Generationenvertrag. Von der privaten Erziehung zu den sozialen Diensten	161
 III. Symposien: Berichte/Vorträge	
FRANK ACHTENHAGEN/ADOLF KELL	
Symposium 2. Berufsbildung in Europa: Analysen und Perspektiven	179
PETER DIEPOLD	
Symposium 3. Strukturwandel und Weiterbildung in Europa	191
HANS-GÜNTER ROLFF	
Symposium 5. Steuerung und Beratung der Schulentwicklung in Europa – Theorien und Fallstudien	207
MARIANNE KRÜGER-POTRATZ	
Symposium 6. Erziehungswissenschaft und Bildungsreformen im größeren Europa.....	225
Symposium 7. Erziehungswissenschaft in Europa – Entwicklung und gegen- wärtige Situation	241
JÜRGEN SCHRIEWER/HEINZ-ELMAR TENORTH	
Vorwort.....	241
GEDIMINAS MERKYS	
Methodologie und Praxis der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung in der ehemaligen UdSSR	241
ROBERT COWEN	
Educational Studies in England and Scotland	251
Symposium 8. Schule und Unterricht in Ost und West	263
JÜRGEN BAUMERT	
Vorwort.....	263

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Von der Kontinuität, die nicht auffällt: Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD	264
MIROSLAW S. SZYMANSKI Schule und gesellschaftlicher Wandel in Polen.....	267
ELISABETH FUHRMANN Didaktik und Unterrichtsforschung in der DDR – Was bleibt?.....	269
JÜRGEN BAUMERT Bildungsvorstellungen, Schulleistungen und selbstbezogene Kognitionen in Ost- und Westdeutschland	272
RAINER LEHMANN Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutsch- land im internationalen Vergleich	277
INGVAR LUNDBERG Leseunterricht in internationaler Perspektive	280
BERNHARD WOLF/CHRISTINE WEBER/ANDREAS FREY/INGRID KAGEL Alltag des Kindergartens im deutsch-deutschen Vergleich	281
LUTZ KOCH/WINFRIED MAROTZKI/HELMUT PEUKERT Symposion 9. Demokratie und Erziehung in Europa.	285
MARGRET KRAUL/CHRISTOPH LÜTH Symposion 10. Der Einfluß von Religion und Kirche auf geschlechtsspezifische Sozialisation und Ausbildung im europäischen Vergleich.....	301
RENATE NESTVOGEL/ANNETTE SCHEUNPFLUG Symposion 11. Europas Bilder von der »Dritten Welt« – erziehungswissen- schaftliche Auswirkungen	317
Symposion 12. Öffentliche und familiale Kleinkinderziehung in Europa – Schwerpunkte der frühpädagogischen Forschung	333
KARL NEUMANN Bericht	333
HANS-GÜNTHER ROSSBACH/WOLFGANG TIETZE Vorschulische Erziehung in den Ländern der Europäischen Union – Eine vergleichende Studie.	336
Symposion 13. Primarstufenlehrerinnen in Europa	349
ELKE NYSSSEN Einführung.....	349

MANFRED BAYER	
Retrospektive und prospektive Gedanken zur Einleitung des Symposions. . .	351
DAGMAR HÄNSEL	
Primarlehrausbildung und -beruf als weibliche Karriere	353
EDITH GLUMPLER	
Von der Unterstufenlehrerin zur Grundschullehrerin. Probleme und Perspektiven der Ausbildungs- und Studienreform nach der deutschen Vereinigung	355
BEATRIX LUMER	
Integration und Kooperation als zentrale Aufgaben von Grundschul- lehrer/innen in Europa – Konsequenzen für die Ausbildung	358
MANFRED BAYER	
Bericht über den Beitrag von PETER HEASLIP, Early Years Consultant in Sandford/Avon (GB) zum Thema: »Die europäische Dimension der Ausbil- dung von Elementar- und PrimarstufenlehrerInnen«	360
JOHANNES WILDT	
Bericht über die Podiumsdiskussion: PrimarstufenlehrerInnenausbildung zwischen Universität und Fachhochschule	363
PETER ALHEIT/RUDOLF TIPPELT	
Symposium 14. Neue Forschungstendenzen in der europäischen Erwachse- nenbildung.	367
FRANZ-JOSEF KAISER/GÜNTER PÄTZOLD	
Symposium 15. Berufliche Umweltbildung in Europa	385
Symposium 16. Sonderpädagogik in Europa – Tendenzen, Entwicklungen, Perspektiven im Vergleich	401
MONIKA A. VERNOOIJ	
Einleitung.	401
PETER MITTLER	
Einbeziehen statt ausschließen	401
ALOIS BÜRLI	
Zur pädagogischen Situation behinderter Menschen im europäischen Vergleich.	405
BENGT-OLOF MATTSON	
Sozialpolitische Entwicklung in der EU im Hinblick auf behinderte Menschen, aus skandinavischer Sicht.	409
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT	
Sonderpädagogische Entwicklung in Frankreich	411

AGNES LÁNYI-ENGELMAYER Der politisch-ideologische Einfluß auf die Erziehung und Bildung von behinderten Kindern in Ungarn	415
HANS HOVORKA Sonderpädagogische Zentren als Kooperationsbeispiele netzwerkorientier- ter Gemeinwesen	418
JOHAN STURM/DORIEN GRAAS Das Sonderschulsystem am Ende? Das niederländische Beispiel	420
MONIKA A. VERNOOIJ Ausblick	423
Symposium 17. Freizeitbildung: ein neues Thema für Europa? Zum Verhältnis von Freizeitpädagogik und leisure studies	425
WOLFGANG NAHRSTEDT/REINHOLD POPP Einleitung	425
WOLFGANG NAHRSTEDT Freizeitpädagogik und leisure studies in Europa: Probleme und Frage- stellungen	430
GISELA WEGENER-SPÖHRING Freizeitbildung als Teil allgemeiner Bildung	437
HORST W. OPASCHOWSKI Freizeitwissenschaft als neue Spektrumswissenschaft	441
Symposium 18. Psychoanalytische Pädagogik in Europa: Geschichte – Institutionen – Handlungsformen	445
REINHARD FATKE/BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID Einführung	445
WILFRIED DATLER Psychoanalytische Pädagogik im Ursprungsland Österreich: Einige problem- geschichtliche Anmerkungen	446
MIREILLE CIFALI/JEANNE MOLL Die Begegnung der Pädagogik und der Psychoanalyse in den frankophonen Ländern	449
MIA BEAUMONT »Erziehungstherapie« in Großbritannien: Ein Fallbeispiel	452
ARIANE GARLICH/MARIANNE LEUZINGER-BOHLEBER Aufgewachsen in zwei Deutschlands. Eine pädagogisch-psychoanalytische Studie mit Kindern in Jena und Kassel	455

WILFRIED GOTTSCHALCH	
Abhängigkeitsscham und Trennungsschuld in der deutsch-deutschen Erziehungspraxis.....	459
MARIO ERDHEIM	
Ethnische und universalistische Identität	461

IV. Bildungspolitische Erklärung

Berufliche Orientierung und Hochschulzugang: Empfehlungen der Experten- kommission der DGfE zu einer Neugestaltung der Sekundarstufe II.....	467
---	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge

Symposion 14

Neue Forschungstendenzen in der europäischen Erwachsenenbildung

Die Beschleunigung des Integrationsprozesses der Europäischen Gemeinschaft wird zu einer weiteren Mobilität und verstärkten Interaktion der Europäer auf wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Ebenen führen. Diese Entwicklung verändert die Rolle der Hochschul- und der Weiterbildung – insbesondere wird die Frage nach einer »europäischen« Bildung aufgeworfen.

Die Hochschul- und Weiterbildungssysteme in den unterschiedlichen europäischen Ländern sind jedoch nicht darauf vorbereitet, sich gegenseitig zu ergänzen. Verschiedene nationale Kulturen haben unterschiedliche Traditionen und Maßstäbe geprägt. Daher werden neue Möglichkeiten zu kooperieren dringend benötigt.

Das Symposion, gemeinsam von der Kommission Erwachsenenbildung und ESREA (European Society of Research in Adult Education) durchgeführt, initiierte einen Austausch der Erfahrungen akademischer Erwachsenenbildung in Europa. Es brachte Wissenschaftler unterschiedlicher europäischer Länder zusammen, um die Schlüsselprobleme, wie z.B. »Bildung und Migration«, »Bildung und Arbeitsmarkt«, »Bildung und neue soziale Bewegungen«, »Bildung und Biographie«, zu diskutieren.

In diesem Symposion wurden zunächst die ersten Ergebnisse der ESREA Studie »State of the Art: Research on the Education of Adults in the European Countries« von BARRY HAKE präsentiert, d.h. Befunde zur Organisation und Finanzierung der Erwachsenenbildungsforschung in Europa und zum fächerübergreifenden Charakter dieser Forschung vorgestellt. HAKE behandelte weiterhin Befunde zu den europäischen Aktivitäten und zur personellen Entwicklung professioneller Erwachsenenbildungsforschung.

1. Existiert ein Forschungsforum für die Erwachsenenbildung in Europa? Probleme und Trends des »State of the Art« in den 90er Jahren (BARRY HAKE, Universität Leiden)¹

Hinsichtlich der europäischen Kooperation zwischen den Hochschulen im Bereich der Erwachsenenbildung war festzustellen, daß die Schwerpunkte der europäischen Initiativen bei Lehrprogrammen liegen, wie z.B. die beiden ERASMUS Erwachsenen-

1 Dr. BARRY HAKE, Soziologe und Andragoge, ist Senior Lecturer am Department für Erwachsenenbildung der Rijksuniversiteit te Leiden (Niederlande) und Sekretär der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA). Dr. HAKE leitet gegenwärtig, gemeinsam mit Prof. ALHEIT (Universität Bremen), eine »State of the Art«-Studie zur europäischen Erwachsenenbildungsforschung.

bildungsprogramme zur Mobilitätsförderung von Studierenden und Lehrpersonal und das TEMPUS Programm als Unterstützung der Kooperation mit den mittel- und osteuropäischen Ländern. Von besonderer Bedeutung ist das ERASMUS ICP, Studien der Europäischen Erwachsenenbildung (SEAE), das von 21 europäischen Hochschulen angeboten wird, die ein Diplom für europäische Erwachsenenbildung vergeben. Erst vor kurzem wurde ein kooperatives Promotionsprogramm entwickelt. Daneben existiert das europäische Netzwerk der Hochschulen mit dem Schwerpunkt Weiterbildung (EUCEN).

Im Gegensatz zu diesen Fortschritten im Lehraustausch sind die Entwicklungen und Trends zur Organisation und zur Finanzierung der Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung in Europa nur wenig untersucht worden. Der entsprechende Forschungszusammenhang wies in der Vergangenheit auf europäischer Ebene eine nur begrenzte organisatorische Infrastruktur auf. Die Einrichtung einer Europäischen Gesellschaft für Erwachsenenbildungsforschung (ESREA) 1991 hat eine Basis zur Organisation eines Forums geschaffen, in dem Wissenschaftler der Hochschulen zur Kooperation aufgefordert und unterstützt werden. Der Aufbau dieses wissenschaftlichen Forums umfaßt a) die Institutionalisierung der wissenschaftlichen Arbeit und b) die Organisation der Kommunikation zwischen den Forumsmitgliedern. Die Form der Kommunikation bildet das »soziale Gerüst«, während der Austausch von theoretischen und methodologischen Perspektiven das »intellektuelle Gerüst« bildet.

Die Trends im Aufbau eines europäischen Forums lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Seit dem 2. Weltkrieg ist die Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung immer stärker institutionalisiert worden. Durch Fachzeitschriften, Tagungen, Seminare usw. findet ein wachsender Austausch in diesem international ausdifferenzierten pädagogischen Bereich statt. Gerade in Europa bestehen wesentliche Unterschiede der landesspezifischen traditionellen Organisationsformen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Neben den sprachlichen Differenzen existieren ausgeprägte nationale Unterschiede sowohl in der Organisation der Hochschulen als auch bei der wissenschaftlichen Untersuchung der Erwachsenen- und Weiterbildung (RUBENSON 1989; TITMUS 1989; HAKE 1992). Durch den politischen und sozialen Wandel seit 1989 haben sich auch die Forschungs- und Lehrtraditionen in den ost- und mitteleuropäischen Ländern stark verändert, so daß die Situation in der Erwachsenenpädagogik oder Andragogik sehr unübersichtlich geworden ist (FIELD 1993). Die wissenschaftliche Organisation der Erwachsenenbildung befindet sich in diesen Ländern in einer Krise, und die Kontinuität vergangener Traditionen schafft durch ihren Widerspruch zur zukunftsweisenden intellektuellen Reorientierung und der Etablierung einer jüngeren Forschergeneration Konflikte.

Der komplexe und rapide Wandel des sozialen und politischen Kontextes des »Neuen Europa«, die Organisation der Hochschulen ebenso wie die institutionalisierte Forschung in der Erwachsenenbildung in den europäischen Ländern sind eng miteinander verbunden. Das macht sich bei der Suche nach den gemeinsamen intellektuellen Wurzeln, die ein kommunikatives Netz in einem europäischen Forum begründen könnten, besonders bemerkbar. Schon bei der Beschreibung und Analyse dessen, was als »Erwachsenen- und Weiterbildung« bezeichnet wird, existieren ernste Probleme (LAWSON 1989, 1990; FREYNET 1993). Die Literatur über Erwachsenenbil-

dung ist bemüht, ihr Forschungsobjekt zu bestimmen, einzugrenzen und zu unterscheiden bzw. zu benennen und zu systematisieren (HAKE 1992). Die Grenzen dieses Untersuchungsgegenstandes verschieben sich, als Ergebnis des politischen und sozialen Wandels, ständig. Neue Prioritäten und spezifische Tätigkeitsfelder werden kreiert, andere Tätigkeitsfelder werden Randerscheinungen oder verschwinden vollständig. Die Erwachsenen- und Weiterbildung befindet sich somit in einem steten Wandel. Den Forschungsbereich nur auf jene Aktivitäten einzuschränken, die von der öffentlichen Politik als neue Bereiche definiert und finanziell unterstützt werden, ist problematisch und würde bedeuten, von den einzelnen Wissenschaftlern eigenständig festzulegende Ziele einfach aufzugeben.

Doch nicht nur der Wandel des Untersuchungsbereichs in der Erwachsenenbildung schafft Probleme für die Wissenschaft, auch die Heterogenität der theoretischen Basis und die disziplinäre Identität in der Forschung in den einzelnen europäischen Ländern, die besonders in der Literatur zum Ausdruck kommt, macht Vergleiche außerordentlich schwierig. Eine »unklare Identität« zeigt sich beispielsweise in der manchmal oberflächlichen Differenzierung von Erwachsenenbildung als eigenständigem Praxisbereich oder als abgegrenzter Disziplin, wobei sich diese Unterscheidung in den meisten Ländern als unfruchtbar erwiesen hat.

Um die Erwachsenenbildung als ausdifferenzierte wissenschaftliche Disziplin zu stabilisieren, müssen grundlegende Fragen der Epistemologie und der Methodologie, also Fragen der Produktion von Wissen, und der empirischen, historischen und komparativen Forschung geklärt werden. In diesem Kontext ist nach dem potentiellen Beitrag verschiedener sozialwissenschaftlicher Disziplinen zum Wissen über erwachsenenbildnerische Phänomene zu fragen. In den 80er Jahren ist die akademisch-wissenschaftliche, disziplinäre Identität der Erwachsenenbildung in der europäischen Literatur diskutiert worden, und es ist eine Debatte über die epistemologischen Fragen im Verhältnis zu disziplinären Perspektiven entfacht worden. Dabei zeigte sich, daß gerade unter europäischen Akademikern eine ausgeprägte Tendenz existiert, die Abhängigkeiten von psychologischen Theorien des Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung in Frage zu stellen (BRIGHT 1990; MADER 1992; RUBENSON 1980; WESTWOOD 1980; WILDERMEERSCH/JANSEN 1992). Dies beruht teilweise auf einer Reaktion gegen den starken Einfluß der Psychologie in der nordamerikanischen Literatur, beinhaltet jedoch auch die Sorge um eine adäquate Konzeptualisierung der Erwachsenenbildung in ihrem sozialen Kontext (RUBENSON 1980, 1989, 1991).

Vor allem in neueren Publikationen ist das Verhältnis zwischen grundlegenden Disziplinen und Erwachsenenbildungsforschung problematisiert worden. Während die nordamerikanische Literatur weiterhin an dem psychologischen Konzept des organisierten Lernens als primäre Basis in der Erwachsenenbildung festhält, wächst seit den 80er Jahren in Europa die Orientierung an einem elaborierten, soziologisch fundiertem Verständnis der Erwachsenenbildung, das den Einfluß von sozialen Kräften thematisiert. Die europäischen Traditionen der hermeneutischen und kritischen Theorie in den Sozialwissenschaften werden in der nordamerikanischen Forschungsliteratur über Erwachsenenbildung derzeit nicht verarbeitet.

Der Fortschritt eines internationalen Kommunikationsforums wird auch durch sprachliche Probleme, z.B. den Verzögerungen der Kommunikation durch die Über-

setzungen ins Englische, beeinflußt. Jüngste internationale Veröffentlichungen weisen aber auf eine zunehmende Verbesserung Austausches hin, so daß die Aussicht auf eine Fortentwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft steigt (FRIEDENTHAL-HAASE u.a. 1991; MADER 1992; WILDERMEERSCH/JANSEN 1992).

Die Wissensproduktion in der Erwachsenenbildung hängt auch mit sozialen Interessen und dem problematischen Verhältnis zwischen Grundlagenforschung und angewandter Wissenschaft zusammen. Die Erwachsenenbildung hat seit ihren Ursprüngen in den sozialen Bewegungen und in den freiwilligen Assoziationen, seit ihrer Anerkennung als öffentliche Dienstleistung bis hin zu ihrer Definition als marktorientiertes Bildungsprodukt für potentielle Konsumenten erhebliche Umdeutungen erfahren. Ein besonderes Ziel der Grundlagenforschung ist das theoretisch fundierte Verständnis dieser tiefgreifenden Veränderungen.

Mit der zunehmenden Bedeutung der beruflichen Erwachsenen- und Weiterbildung in der öffentlichen Politik entsteht die Notwendigkeit, mögliche Konflikte zwischen disziplinentorientierter Grundlagenforschung und politikorientierter angewandter Wissenschaft zu untersuchen. Vor allem letztere wird von den Regierungen und der Europäischen Gemeinschaft, also den dominierenden Finanzquellen und Nutzern der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, gefördert. Entscheidungsbezogene angewandte Forschung findet zunehmend in parauniversitären, kommerziellen Forschungsinstituten statt, die bis auf wenige Ausnahmen, wie z.B. CEDEFOP, kaum Gemeinsamkeiten mit den anerkannten akademischen Trends der Erwachsenenbildungsforschung aufweisen. Dadurch fehlt der angewandten Wissenschaft in der Erwachsenenbildung oftmals ein theoretischer Hintergrund. Ähnliches muß auch zu der Auftragsforschung der Europäischen Gemeinschaft gesagt werden.

Durch die Festlegung epistemologischer und methodologischer Kriterien, die für eine theoretisch fundierte empirische Forschung notwendig sind, kann noch viel erreicht werden (USHER/BRYANT 1989). Die Forschung muß dabei als eine Art »kommunikative Praxis« gesehen werden, die in Verbindung zur Lebenswelt der erwachsenen Lernenden steht. Die wichtigste Herausforderung der methodologischen Entwicklung liegt darin, der Tatsache zu entsprechen, daß der erwachsene Lernende gleichzeitig Objekt und Subjekt im Forschungsprozeß ist.

Die Einrichtung von ESREA (1991) hat eine solide Grundlage für eine komparative Wissenschaft der Erwachsenenbildung an europäischen Hochschulen geschaffen. Im April 1992 hat ESREA ein europäisches Projekt mit dem Titel »State of the Art – Study of Research on the Education of Adults in the European Countries«, begonnen. Dieses vierjährige Projekt versucht folgende Aspekte genauer zu analysieren:

- 1) Organisations- und Finanzierungsformen in der Hochschulforschung;
- 2) disziplinäre und interdisziplinäre Forschungsansätze;
- 3) Beiträge der Grundlagenforschung und der angewandten Wissenschaft zum erwachsenenpädagogischen Grundwissen;
- 4) Training von postgraduierten Studierenden und Organisationsformen der kontinuierlichen professionellen Weiterbildung für Wissenschaftler;
- 5) verbesserte Partizipation in kooperativen europäischen Forschungsprojekten;
- 6) Erforschung von Entwicklungen und Trends.

In der ersten Phase des »State of the Art« Projektes, 1992–1994, haben verschiedene Autoren aus jedem Land einen nationalen Bericht über die gegenwärtigen Entwicklungen und Trends verfaßt, die jetzt als Grundlage für zwei integrative Reports für westeuropäische und ost- bzw. mitteleuropäische Länder dienen sollen. In der zweiten Phase von 1994–1996 wird für jeden Staat eine quantitative Datenbank aufgebaut, die die gesamte Hochschulforschung über Erwachsenenbildung erfaßt.

In der dritten Phase von 1996–1997 werden die Ergebnisse dieser Studie auf regionalen und nationalen Tagungen vorgestellt und diskutiert. Das Projekt »State of the Art« wird voraussichtlich ein detailliertes Bild der Erwachsenenbildungsforschung in den Ländern Europas geben.

2. *Qualifikation und Arbeit. Grundlegende Konzepte und dänische Forschung (HENNING SALLING OLESEN, Universität Roskilde)*²

Im Kontext des »State of the Art« Projektes haben sich mehrere europäische Forschungsnetzwerke etabliert. Eines widmet sich dem Thema »Qualifikation, Frauen und Arbeit«, das von HENNING SALLING OLESEN vorgestellt wurde. Dieses Projekt geht von einem Qualifikationskonzept auf der Basis des dänischen Forschungsstandes aus. In Dänemark wird das pädagogische Denken stark von der antiautoritären Pädagogik und der humanistischen Entwicklungspsychologie (ERIKSON, BERLYNE) geprägt, was zu einer individualisierten, nicht determinierenden und sehr optimistischen Bildungsprogrammatisierung geführt hat. Dieser bildungspolitische Optimismus wird jedoch in Frage gestellt, seit deutlich geworden ist, daß die Forderung nach Bildungs- und Chancengleichheit im Wohlfahrtsstaat zum Scheitern verurteilt scheint. Das pädagogische Denken wird deshalb durch Ansätze der Sozialisationsforschung, die unterschiedliche Aspekte wie Klasse, Kultur und Gender einbeziehen, erweitert.

Ein radikaler Ansatz entwickelt sich im Kontext der marxistischen Theorie. Kritisiert wird dort die Beschränkung von Bildung auf zwei problematische Lernaspekte: das Erlernen von prozeß- und eng betriebsspezifischen Fertigkeiten innerhalb der (taylorisierten) Produktionsentwicklung und die Akzeptanz inhumaner Arbeitsbedingungen. Heute ist in der industriesoziologischen Forschung dagegen eine Tendenz zur Hervorhebung allgemeiner Qualifikationen festzustellen.

Ein aktuelles Forschungsprojekt in Roskilde, Dänemark, beschäftigt sich mit den allgemeinen Qualifikationen in der Aus- und Weiterbildung von Industriearbeitern und behandelt den Qualifizierungsprozeß unter Einbezug des Lernens im Alltag. Das Projekt unterscheidet zwischen Kompetenz/Kapazität, also erlernten Fertigkeiten und Wissen, die eine Person hat, auch wenn sie sie im Arbeitsprozeß nicht nutzt; und Qualifikation, die bei der Ausführung gesellschaftlicher Arbeit relevant ist. Die empirische Erforschung der Arbeitsqualifikation tendiert dazu, den allgemeinen Qualifikationen wachsende Bedeutung zuzuschreiben, und zwar:

2 Dr. HENNING SALLING OLESEN, Erziehungswissenschaftler und Soziologe, ist Associate Professor am Universitätscenter Roskilde und Direktor der Adult Education Research Group seiner Universität. Seine theoretischen und empirischen Arbeiten über »Adult Education and Everyday Life« haben über Dänemark hinaus internationalen Einfluß gewonnen.

- grundlegenden technischen Fertigkeiten,
- grundlegendem Wissen und kulturellen Techniken (z.B. Fremdsprachen),
- intellektuellen Fähigkeiten, die grundlegend sind und sich ontogenetisch entwickeln,
- bestimmte Haltungen wie Verantwortung, Flexibilität, kooperative und soziale Fähigkeiten, die als Persönlichkeitsmerkmale aufzufassen sind.

Nicht nur im Alltag, auch in der Forschung wird der Subjektivität immer größere Bedeutung beigemessen. Im Gegensatz zu objektivistischen Ansätzen, die sowohl in einem Teil der empirischen Industriesozio­logie als auch der marxistischen Kritik gegeben sind, muß ein Konzept entwickelt werden, das menschliche Arbeit vom Subjekt aus betrachtet. In einer gesellschaftlichen Situation, in der gesellschaftliche Konflikte individualisiert werden und in der sich Klassenkulturen mehr oder weniger auflösen, müssen Subjekte individuell ihre Kompetenzen integrieren und individuell Sinn konstruieren.

Auch im Bildungsbereich ist es offensichtlich destruktiv, den Lernenden als Objekt zu betrachten. Im Kontext der Berufsbildung kann ein »subjektives Verständnis von Qualifikation« dazu beitragen, das pädagogische Verständnis des Lernprozesses ebenso wie die (derzeit bescheidene) Rolle von allgemeiner Bildung zu verbessern. Aus diesem Grund ist es notwendig, den subjektiven Aspekt des Qualifikationskonzeptes zu elaborieren.

Die subjektiven Aspekte der Qualifikation können im Kontext von Sozialisationsprozessen betrachtet werden, so daß Lernprozesse, die Kompetenz/Kapazität vermitteln, in einem lebensgeschichtlichen Rahmen abgebildet werden. Den Sozialisationsprozeß hinsichtlich der subjektiven Perspektive transparent zu machen, bedeutet, die subjektiven Wege der Integration von Lernprozessen, die nicht direkt mit der Arbeit verbunden sind, in die Analyse mit einzubeziehen.

Dazu wird im dänischen Projekt zunächst ein »Suchmodell« entwickelt, das die Dimensionen der subjektiven Lernprozesse aufnimmt, die sich zum einen im Arbeitsleben und zum anderen im »allgemeinen Sozialleben« abspielen. Dieses Modell dient als Hilfestellung bei der Identifikation der Zusammenhänge unterschiedlicher subjektiver Prozesse. Die Interaktionen und strukturellen Relationen der relevanten Einflüsse, die gleichzeitig in einen individuellen Integrationsprozeß einbezogen sind, konstituieren die »Identität« des einzelnen.

Im Zusammenhang mit der Qualifizierung und der sozialen Formung der Individuen steht die Frage nach der Arbeitsteilung bzw. nach dem Verhältnis zwischen dem einzelnen Arbeiter als subjektivem Qualifikationsträger und dem ideellen »Gesamtarbeiter« als Träger der gesamten Qualifikation. Es müssen u.a. Schlüsselqualifikationen und ihr Verhältnis zur Arbeitsteilung hinterfragt und auf kultureller und politischer Ebene der Zusammenhang zwischen unterschiedlich qualifizierten Arbeitskräften überprüft werden. Dabei soll das Qualifikationskonzept vorrangig illustrieren, wie die menschliche Arbeit mit der gesellschaftlichen Organisation dieser Arbeit verbunden ist. Das Modellprojekt soll einerseits Arbeit und Lohnarbeit als konstitutiven Rahmen für die Erwachsenenbildung aufzeigen, andererseits einen grundsätzlichen Beitrag zur Klärung eines erweiterten Qualifikationskonzeptes leisten.

3. Gender- und Ethnizitätsprobleme in der Erwachsenenbildung (URSULA APITZSCH, Universität Frankfurt)³

Ein weiterer Arbeitsschwerpunkt des europäischen Netzwerks widmet sich dem Problem, daß sowohl das soziale Geschlecht (hier »Gender«) als auch die kulturelle Identität der Menschen nicht essentiell gegeben, sondern soziale Konstruktionen sind, die in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen sehr spezifische Verbindungen eingehen. Es stellt sich die Frage, ob unter dieser Voraussetzung Bildungsprozesse noch als Emanzipationsprozesse von (individuellen und kollektiven) Subjekten) begriffen werden können. Hinsichtlich der sozialen Situation von Einwanderern in Deutschland basiert der Forschungsstand meistens auf Erfahrungsberichten türkischer Frauen. Leider mangelt es vielen Studien an einer ausreichenden methodologischen Grundlage. Subjektive Impressionen, Projektionen und kulturelle Stereotypen fließen zusammen und verewigen den Status quo. Der empirischen Forschung über die Position der Einwandererfrauen gelingt es nicht hinreichend, die Spannungen zwischen ethnischer Kolonie und der Aufnahmegesellschaft zu analysieren.

Bisher sind die Fragen nach ethnischen Kolonien und Prozessen der Konstruktion von Ethnizität fast ausschließlich hinsichtlich Peergroup-Orientierung, Jugend-Subkulturen und Bandenzusammenschlüssen der männlichen Mitglieder der zweiten Migrationsgeneration untersucht worden. Spezielle Untersuchungen von Bildungsprozessen der ersten und zweiten Generation sind vor allem in bezug auf die Entwicklung und die Veränderungen der sozialen und beruflichen Ambitionen und Möglichkeiten ihrer Verwirklichung sehr aufschlußreich. In Deutschland sind diese Bildungsprozesse vorrangig im Hinblick auf die schulische Integration untersucht worden, doch auch hier ist die Datengrundlage begrenzt, und es gibt nur wenige repräsentative Studien.

Die widersprüchliche Tendenz, daß ausländische Mädchen und Frauen, obwohl sie bessere Abschlüsse erreichen, in unsichere und ungeschützte Arbeitsplätze geschoben werden, führt zu der Frage, wie legale und soziale Konditionen mit biographischen Wegen übereinstimmen. Gerade in der Berufsbildung muß die Sozialisation von ausländischen Frauen im Dienstleistungssektor problematisiert werden.

Die Kritik des universellen Patriarchats setzt sich mit der These auseinander, daß alle Frauen, gleichgültig welcher ökonomischen, ethnischen oder kulturellen Herkunft, Hausfrauen im Rahmen der kapitalistischen und patriarchalischen Sozialisation sein müssen und geht davon aus, daß eine Berufsqualifikation und wirtschaftliche Unabhängigkeit den Frauen neue Chancen bereitstellen und sie ermutigen, entscheidende Schritte in Richtung auf Emanzipationsprozesse zu machen.

In der Debatte um »race, class and gender« in Großbritannien und in den Vereinigten Staaten wird sehr deutlich, daß die feministische Entlarvung bestimmter protektiver Maßnahmen und Gesetze, die das System von »hired labour« in westlichen

3 Dr. URSULA APITZSCH, Erziehungswissenschaftlerin und Soziologin, ist Professorin für interkulturelle Soziologie an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt. Der Schwerpunkt ihrer Forschungsarbeit liegt im Bereich der Migrations- und der Rassismusforschung. Im Westdeutschen Verlag erscheint demnächst ihre Habilitationsschrift »Migration und Biographie«.

Gesellschaften als universelles patriarchalisches Unterordnungssystem strukturieren, weit davon entfernt ist, die Befreiung von Mitgliedern ethnischer Minderheiten zu fördern. Daraus folgt die Konsequenz, daß sich die Ungleichheit in der Gesellschaft immer wieder fortsetzt. Beide Kategorien, »Gender« und »Ethnizität«, sind soziale Konstruktionen, in denen Frauen und Männer ihren vermuteten »natürlichen« Charakteristika entsprechend definiert sind.

Zur Entdeckung der Genese der Unterordnung ist es notwendig, nicht nur das globale Bestimmungssystem in seinen Definitionen zu denunzieren, sondern gleichzeitig jede einzelne Definition in ihrem spezifischen Kontext genau zu rekonstruieren. Besonders die Forscher, die selbst von Formen der ethnischen oder sexuellen Diskriminierung betroffen sind, betonen die Bedeutung der konkreten Rekonstruktion und Dekonstruktion von Diskriminierungsprozessen. Trotzdem ist die Rolle der »Gender-Konstrukte« im Kontext von Ethnizität bisher nicht befriedigend im Bereich der Frauenforschung analysiert worden. Da die feministische Kritik den Sozialwissenschaften den Vorwurf macht, daß Gender nur als eine weitere Kategorie angefügt wurde, ist die Frauenforschung gezwungen, mit dichotomischen Kategorien zu arbeiten. Diese Kategorien orientieren sich teilweise an den wesentlichen statischen Attributen der Genderdifferenzierung und fixierten die angenommenen Unterschiede.

Obwohl es in Europa über 6 Millionen weibliche Einwanderer gibt, mangelt es in der Forschungsliteratur, die sich mit Migration und Ethnizität auseinandersetzt, an Untersuchungen über das Verhältnis von Gender und Ethnizität. Besonders die Frage, wie Gender-Konstruktionen Frauen mit unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft beeinflussen, scheint hier entscheidend zu sein. Bisher ist entweder die allgemeine Kategorie »Frau« verwendet worden, die ein universelles weibliches Subjekt antizipiert, oder es wurden kulturelle und ethnische Differenzierungen erwähnt, ohne das feministische Projekt aus der neuen Perspektive der Ethnizität zu berücksichtigen.

In den 80er Jahren wurden die ersten Konzepte entwickelt, die Gender mit Ethnizität verbinden und die eine Sensibilität für jene Art der Diskriminierung schaffen, die durch Prozesse der Konstruktion von Ethnizität hervorgerufen werden.

Die Erwachsenenbildung muß nicht nur den spezifischen sozialen Kontext reflektieren, in dem sich Konzepte etablieren, die Gender und Ethnizität berücksichtigen, sondern auch klare Differenzierungen dieser Phänomene vornehmen, um herauszuarbeiten, wie sie in unterschiedlichen Kontexten zusammenspielen. Die qualitativ-interpretative Forschung scheint die adäquateste Form einer wissenschaftlichen Annäherung an den sozialen Wandel hinsichtlich der Lebens- und Arbeitsbedingungen von Einwandererfrauen zu sein (vgl. APITZSCH 1990). Dabei sollten z.B. soziale und individuelle Netzwerke analysiert werden. Außerdem trägt die Analyse autobiographischer narrativer Interviews insbesondere dazu bei, daß die Korrespondenz von Berufschancen und Bildung herausgearbeitet werden kann und daß sich die Forschung für Perspektiven öffnet, die typische Entwicklungsmuster, Blockaden der persönlichen Initiative und persönliches Erleben sichtbar werden läßt.

4. Biographieforschung und Lebensgeschichte. Ansätze in der Erwachsenenbildung PETER ALHEIT (Universität Bremen)⁴ PIERRE DOMINICÉ (Universität Genf)⁵

Das größte europäische Netzwerk in der Erwachsenenbildungsforschung besteht erstaunlicherweise im Bereich biographieorientierten Lernens. Es erscheint plausibel anzunehmen, daß diese Tatsache mit beträchtlichen sozialen Veränderungen zu tun hat. Moderne Gesellschaften sind geprägt durch dramatische Individualisierungsprozesse. Die Familie scheint in Auflösung begriffen, traditionelle sozial-moralische Milieus verflüchtigen sich, die Geschlechtsrollen verlieren ihre angestammte Funktion. Das Individuum selbst wird offensichtlich zum Organisator seiner sozialen Belange. Diese vor allem durch ULRICH BECK popularisierte Erkenntnis (BECK 1986) stellt auch die Erwachsenenbildung vor neue Aufgaben. Und wie immer BECKs pointierte Zeitdiagnose in Frage gestellt werden kann (vgl. dazu ALHEIT 1992), es ist kaum zu bestreiten, daß zeitgenössische Lebensläufe schwieriger geworden sind: Die erwartbaren Phasen des Lebens, die traditionellen Lebensentwürfe, sind durcheinandergeraten (vgl. HAGESTAD 1989). Bestimmte Indizien, die auch aus bildungswissenschaftlicher Sicht hochinteressant sind, können jedenfalls kaum mehr übersehen werden (vgl. bereits ALHEIT 1984).

Auffällig sind zunächst dramatische Verschiebungen des *Lebenszeitbudgets* in »modernisierten modernen Gesellschaften«. Nicht nur die Jugendphase nimmt durch z.T. unerwünscht lange »Moratorienzeiten« immer mehr Raum ein (vgl. stellvertretend ALLERBECK/HOAG 1985; FUCHS/ZINNECKER 1985), auch die Altersphase dehnt sich aus. Noch 1940 verbrachte beispielsweise der Durchschnittserwachsene in den USA nur 7% seiner Lebenszeit im Ruhestand (vgl. TORREY 1982). Am Ende der 1970er Jahre waren es 25%. Selbst sehr intime individuelle Zeitbudgets haben sich – statistisch gesehen – spürbar verändert. So ist gegenüber dem 19. Jahrhundert die Zeit aktiver Elternschaft deutlich geschrumpft, während die Bedeutung der *Kindrolle* in der Lebensspanne unübersehbar zugenommen hat (vgl. GEE 1988): Zum ersten Mal in der Geschichte verbringen Individuen mehr Zeit ihres Lebens als Kind noch lebender Eltern als in der Rolle der Eltern von Kindern unter 20 Jahren. Die Rede

- 4 Dr.Dr. PETER ALHEIT, Soziologe und Erziehungswissenschaftler, ist Professor für nichtinstitutionelle Weiterbildung und Direktor des Instituts für angewandte Biographie- und Lebensweltforschung an der Universität Bremen. ALHEIT hat sowohl im Rahmen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie wie im Kontext der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) am Aufbau von Research-Networks im Bereich biographischer Forschung mitgewirkt und zu diesem Thema eine Reihe einschlägiger Bücher und Artikel (zuletzt: »Taking the Knocks: Youth Unemployment and Biography«, London 1994) veröffentlicht. Gegenwärtig bekleidet er eine Humboldt-Professur der Dansk Forskerakademiet und arbeitet an der Universität Roskilde.
- 5 Dr. PIERRE DOMINICÉ ist Professor für Erwachsenenbildung und Direktor des Zentrums für Weiterbildung der Universität Genf. Als Sprecher des Research Network on Biographical Research and Life History Approach in Adult Education der ESREA hat er maßgeblichen Anteil an der Intensivierung der Diskussion des Biographiekonzepts in der europäischen Erwachsenenbildung. Sein Buch »L'Histoire de Vie comme Processus de Formation« (Paris 1990) gehört zu den Standardwerken biographieorientierter Erwachsenenbildung.

vom »aging child« (WATKINS et al. 1987) ist durchaus nicht absurd. Das Profil des Erwachsenenstatus hat sich offensichtlich verschoben.

Diese Tendenz wird durch parallele Entwicklungen verstärkt. Neben dem Zeitbudget ist auch der »Bauplan der Normalbiographie« in Unordnung geraten. Die um eine Arbeitsbiographie herum organisierte soziale Institution »Lebenslauf« (stellvertretend KOHLI 1985) wird zunehmend diffuser. Die problemlose Abfolge von »Lern- und Vorbereitungsphase«, »Aktivitätsphase« und »Ruhephase« trifft nur noch auf eine geringe Zahl von (vorwiegend männlichen) Lebensläufen unseres Kulturkreises zu. Längst sind die Phasenübergänge zu sozialen Risikolagen geworden. Immer neue Statuspassagen entstehen (vgl. HEINZ [ed.] 1991). Dabei beginnt die Bedeutung der aktiven Arbeitsphase im Zentrum des Lebenslaufs spürbar zu sinken. Nicht nur die Zeit der Erwerbstätigkeit nimmt ab. Auch die Struktur der Aktivitätsphase hat sich verändert. Arbeitsphasen werden durch neue Vorbereitungsphasen unterbrochen. Weiterbildungsprozesse ergänzen und überlagern die aktive Erwerbstätigkeit. Erwachsensein verbindet sich also nicht mehr vorbehaltlos mit dem Aktivitätstypus männlicher Vollerwerbstätigkeit. In diesem Prozeß scheint auch die fokussierende Kraft jenes *protestantischen Arbeitsethos* (WEBER 1920 [1904]) zu schwinden, das eines der wirkungsvollsten Orientierungsmuster der kapitalistischen Moderne war. Neue »postmaterialistische« Orientierungen werden sichtbar (vgl. INGLEHART 1989) – wenn man so will: eine gewisse »Feminisierung« des Lebenslaufregimes. Und es ist nicht auszuschließen, daß wir in Zukunft unsere Lebensläufe wahlweise als Bildungs- oder Selbstverwirklichungsbiographien interpretieren und nur noch peripher als Arbeitsbiographien oder Berufskarrieren (vgl. SCHULZE 1992; ALHEIT 1993b).

Dabei verlieren »*Laufbahnen im sozialen Raum*« (BOURDIEU 1990) beinahe zwangsläufig ihre Eindeutigkeit. Klassen-, Geschlechts- und Generationslagen haben zwar nach wie vor die Bedeutung »biographischer Ressourcen«, aber ihr prognostischer Wert für die Perspektive tatsächlicher Lebensabläufe scheint deutlich gesunken zu sein. Kollektive biographische Muster werden tendenziell durch individuelle Risikolagen verdrängt (vgl. BECK 1986). So belegen Längsschnittstudien über weibliche Arbeitsbiographien ein überraschendes Ausmaß an Komplexität und Differenzierung (vgl. MOEN 1985). Untersuchungen in traditionell homogenen sozialen Milieus beobachten zunehmende Erosionsprozesse (vgl. BECK 1983; MOOSER 1984; VESTER et al. 1993; ALHEIT 1994a). Vergleichsstudien innerhalb derselben Alterskohorten stellen eine Zunahme heterogener Lebensläufe zumal im höheren Alter fest (vgl. DANNEFER 1988; DANNEFER/ZELL 1988).

Es scheint also problematischer geworden zu sein, »ein Leben zu leben«. Überkommene biographische Entwürfe verlieren ihre Treffsicherheit. Die Biographie ist selbst zum Lernfeld geworden, in welchem Übergänge antizipiert und bewältigt werden müssen und persönliche Identität womöglich erst das Ergebnis schwieriger Lernprozesse ist. Biographien werden komplizierter, individueller, »paranormaler«, zugleich freilich bunter, autonomer und eigensinniger (ausführlich ALHEIT 1993b). Der Lebenslauf scheint – ungeplant – zu einer Art »Laboratorium« zu werden, in welchem wir Fähigkeiten entwickeln müssen, die vorläufig kein »Curriculum« haben. Zweifellos ist die Erwachsenenbildung hier besonders herausgefordert (vgl. auch DOMINICÉ 1990). Aber wie soll sie der Herausforderung begegnen?

Interessant ist zunächst die Beobachtung, daß die Veränderungen aus der Strukturperspektive die Ebene der *Subjektivität* nur gebrochen erreichen. Bei allen bedrohlichen Umbrüchen, bei der offensichtlichen Erosion angestammter Orientierungsrahmen wie Familie oder soziales Milieu behalten soziale Akteure in ihrem Alltag eine eigenwillig optimistische Perspektive bei. Wir pflegen, von dramatischen Krisensituationen einmal abgesehen, zu unserem Leben eine Haltung einzunehmen, die der des autonomen Planens sehr nahekommt. Wir haben im allgemeinen das Gefühl, daß wir »unser Leben in der Hand haben« (vgl. ALHEIT 1993a). Dabei sind zunächst nicht die »großen Pläne« gemeint, die berufliche Karriere etwa, die gute Partie, die wir machen wollen, oder das Haus, das wir zu bauen gedenken. Es geht um die Planung des nächsten Vormittags, des Verwandtenbesuchs am Wochenende oder des gemeinsamen Fernsehprogramms am Abend. Wir nehmen uns vor, zehn Pfund abzunehmen oder das Rauchen aufzugeben, und haben Erfolg dabei. Das alles vermittelt uns den Eindruck, unser Leben selbständig zu führen und Protagonisten unserer Biographie zu sein.

Dieser Eindruck ist zweifellos hochambivalent. Er verdeckt, daß der größere Teil unserer biographischen Aktivitäten in soziale Prozeduren eingebaut ist und mit intentionalen Planungen nur am Rande zu tun hat. Das gilt für Schul- und Ausbildungsphasen, für die professionelle Begleitung in Krisen- und Krankheitszeiten, für die vielfältige Abhängigkeit von Behörden und Verwaltungen. Es gilt auch für die sozialen Milieus, denen wir angehören. Sie versorgen uns mit Hintergrundwissen, das unsere sozialen Orientierungen bestimmt und begrenzt (vgl. BOURDIEU 1987). Dabei wird deutlich, daß »Struktur« und »Subjektivität« in Biographien eine seltsame Gemengelage bilden: Strukturen dominieren und begrenzen soziale Aktionsfähigkeit, aber sie verdrängen gewöhnlich nicht die Grunddisposition subjektiver Emergenz – jenes Basisgefühl, daß wir trotz aller Einschränkungen »unser« Leben leben. Wo dies geschieht, scheint eine Balance verletzt zu sein, die weniger eine Anpassungsleistung des Subjekts als vielmehr die Veränderung der Strukturen verlangt.

Hier wird die erwachsenenpädagogische Bedeutung biographischer Orientierungen sichtbar: Wir beobachten einen Lernprozeß zwischen Subjektivität und Struktur. Und dessen Ziel ist nicht die Anpassung der Subjekte, sondern die *Humanisierung* der Strukturen. Das ähnelt durchaus der klassischen FREUDSchen Option, »wo Es war, solle Ich werden«. Es geht freilich insofern darüber hinaus, als es nicht nur die innere Abhängigkeit von strukturellen Zwängen, sondern auch deren äußere Manifestation, also das Setting, problematisiert. Biographische Lernprozesse sind *transitorisch* (ALHEIT 1993a). Sie fragen nach dem »ungelebten Leben« in unserer Biographie (vgl. von WEIZSÄCKER 1956). Wir können sie mit Rückgriff auf CHARLES SANDERS PEIRCE methodisch als »abduktive Suchbewegungen« deuten, als die Potentialität, etwas zu vernetzen, was »zusammenzubringen wir uns vorher nicht hätten träumen lassen« (PEIRCE [1903] 1991, 181).

Wie läßt sich das nun pragmatisch umsetzen? Die Arbeit an Biographien setzt biographisches Material voraus. Schon dessen Erzeugung ist keineswegs trivial. Wir erzählen die Geschichte unseres Lebens und lösen dabei mindestens drei kommunikative Basisprobleme: (a) Wir konstruieren eine mehr oder minder kohärente Interpretation unseres Lebens. D.h. wir produzieren ein Stück *persönlicher Identität*.

(b) Wir erzählen die Geschichte anderen Zuhörern und vernetzen damit unsere höchstpersönliche Erfahrung mit einem sozialen Kontext (vgl. HABERMAS 1981, II, 206f). Wir stellen also auch soziale Identität her. (c) Beim Erzählen selbst werden durchaus jene Friktionen zwischen Struktur und Subjektivität sichtbar. In den liegengebliebenen Erzähllinien entdecken wir unser »ungelebtes Leben«. In den heimlichen Plänen erkennen wir mögliche Übergänge. Wir lernen dabei gerade auch durch die Biographien anderer. Sie machen uns prinzipielle Barrieren bei uns selbst transparenter und eröffnen die Chance, an ihrer Beseitigung zu arbeiten.

Dabei ist zunächst sekundär, wie das konkrete biographische Material im Lernprozess gewonnen wird. Es gibt außerordentlich interessante Erfahrungen mit der methodischen Entwicklung einer exzessiven Kasuistik, z.B. im Anschluß an die Strategie des narrativen Interviews (vgl. stellvertretend MAROTZKI 1991; mit Referenz an SCHÜTZ 1981, 1984). Aber es gibt ebenso erprobte Praktiken der Arbeit mit schriftlichen Texten, etwa im Rahmen der von BIRREN entwickelten »guided autobiography« (stellvertretend MADER 1989; auch DOMINICÉ 1990). Der entscheidende Punkt ist zweifellos, daß die interpretative Arbeit an biographischem Material nicht als Prozeß der Pathologisierung, sondern als gemeinsame Entdeckung von Möglichkeiten konzipiert werden muß. Biographische Arbeit in der Erwachsenenbildung hat mit Lernen zu tun, nicht mit Therapie (vgl. ALHEIT 1994b; schon MADER 1983).

Die konkreten pädagogischen Settings können vielfältig sein (vgl. LANDESINSTITUT [ed.] 1990). Erzählsituationen werden pädagogisch im allgemeinen unterschätzt und wären systematischer nutzbar zu machen. Im übrigen erscheint naheliegend, daß biographische Orientierungen in Beratungssituationen, in Prozessen der Selbstverständigung von Lerngruppen etc. eine »natürliche Bedeutung« gewinnen. Entscheidender als konkrete didaktische oder situative Arrangements könnte freilich die Einsicht sein, daß für Erwachsenenbildner eine biographisch-transitorische Perspektive in bezug auf alle Lernprozesse ihren professionellen Habitus prinzipiell verändert, daß also der »biographische Ansatz« kein methodisches Setting unter anderen, sondern ein neues Paradigma darstellt.

5. *Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Entwicklung. Eine dialektische Analyse (PAUL BÉLANGER, UNESCO-Institut Hamburg)*⁶

Europäische Erwachsenenbildungsforschung verweist auf einen weiteren internationalen Kontext. Erwachsenenbildung läßt sich von umfassenden sozialen Entwicklungsprozessen der »einen Welt« nicht trennen. Im Zusammenhang der modernen gesellschaftlichen Entwicklung wird die Forderung nach lebenslangem Lernen erhoben. Der gesellschaftliche Wandel bewirkt, daß sich neue Dimensionen der Bildung und Orientierung entwickeln. Im Einflußbereich des sozialen Wandels liegt auch das

6 Dr. PAUL BÉLANGER ist Direktor des UNESCO-Instituts für Pädagogik in Hamburg. Der Schwerpunkt seiner Arbeiten liegt auf der Weiterentwicklung eines weltweiten Konzepts von Basic Adult Education. In diesem Bereich ist sein Institut mit einem brisanten Innovationsprojekt engagiert. PAUL BÉLANGER ist der Organisator des nächsten Weltkongresses der Erwachsenenbildung.

organisierte Lernen, für das von den gesellschaftlichen Gruppen in den verschiedenen Ländern eine neue Definition gesucht wird. Auch die Erwachsenenbildung erfährt dadurch einen Bedeutungswandel. Um diesen Übergang festzuhalten, muß das Objekt der Forschung, »die Erwachsenenbildung«, auf drei Ebenen analysiert werden:

Auf der *ersten Ebene* muß das Verhältnis von Grundbildung und Erwachsenenbildung bestimmt werden und zwar abhängig von den international sehr verschiedenen Lernumgebungen. In diesem Forschungsbereich werden beispielsweise die durch die Schulbildung beeinflussten Berufschancen untersucht, und es werden typische »Bildungsbiographien« erarbeitet. Die Erwachsenenbildung muß sich dem Lernenden zuwenden und nutzt daher die biographische Forschung, um »Bildungsschicksale« an Bildungsverläufen aufzeigen zu können. Dabei stellt sich die Frage, wer an welcher Stelle jeweils Zugang zu Angeboten der Erwachsenenbildung hat. Es gibt eine große Diskrepanz zwischen der Realität der Erwachsenenbildung und dem, was angeblich zugänglich ist. Die Privatisierung der Institutionen, der »Pädagogie institutionelle«, mit ihren eigenen Werten und Normen der Bildung außerhalb der öffentlichen Curricula und deren Inhalte ist dabei ein eigener thematischer Schwerpunkt.

Auf der *zweiten Ebene* muß der Zusammenhang von Erwachsenenbildung und Arbeitsmarkt/Arbeitssituation untersucht werden. Bei der gegenwärtigen problematischen Segmentierung des Arbeitsmarktes werden insbesondere »Gender« und »Ethnizität« in die Analyse einbezogen, und es entwickeln sich weltweit neue Konzepte in der Erwachsenenbildung. Trotzdem findet die Erwachsenenbildung weiterhin überwiegend in den reichen Ländern statt und muß sich dort allerdings zukünftig zunehmend den Minderheiten zuwenden. Eine besondere Zielgruppe stellen die Älteren dar: Die Arbeitsteilung zwischen den Generationen führt heute weltweit zur frühen Pensionierung. Das erfordert weitere Möglichkeiten für lebenslanges Lernen. Diese neue Aufgabe wird derzeit allerdings nicht hinreichend erkannt, und es besteht ein Widerspruch zwischen den sozialen Anforderungen und den Reaktionen darauf. Es erscheint symptomatisch, daß die Erwachsenenbildung fast immer eine Art Ersatz-Therapie für Probleme des sozialen Wandels darstellt. Gleichzeitig wird von ihr die soziale und kulturelle Integration gefordert. Aufgrund der Dialektik zwischen den sozialen Anforderungen und den Reaktionen darauf, muß die Forschung auch die »alternative Erwachsenenbildung« untersuchen und beispielsweise den Wandel der Medien und das Auftauchen neuer Medien in die Analyse einbeziehen.

Auf der *dritten Ebene* der sich wandelnden Erwachsenenbildung muß die »politische Ökonomie« des lebenslangen Lernens untersucht und damit die Marktposition von Bildung erforscht werden. Während die Grundbildung staatlich alimentiert ist, stellt die Erwachsenenbildung einen freien Markt dar. Deshalb macht es Sinn, für eine neue Orientierung der Forschung im Bereich des lebenslangen Lernens einzutreten, in der die obengenannten Problembereiche mitberücksichtigt werden.

6. Schluß

In Europa unterscheiden sich die akademischen Kulturen und die Traditionen der Weiterbildungsforschung deutlich, so daß das breite Feld der Praxis und der Institu-

tionen in der Erwachsenenbildung sehr verschieden untersucht werden. Diese Unterschiede haben sich nicht nur auf die Organisationen, Aufgaben und Ziele im Bereich der Hochschulen ausgewirkt, sondern sie sind auch eine Herausforderung zur größeren Kooperation der Wissenschaftler in der Erwachsenenbildung innerhalb Europas. Das wissenschaftliche Forum ist in einzelnen Ländern gut organisiert und nutzt die bestehenden Kommunikationsnetzwerke, um Wissenschaftler mit gleichen Forschungsaufgaben miteinander in Kontakt zu bringen, regelmäßig Konferenzen zu organisieren und Zeitschriften ebenso wie andere Publikationen herauszugeben. Auf der europäischen Ebene ist das Wissenschaftsforum bisher jedoch nur unzureichend organisiert. Die Aktivitäten von ESREA sind geeignet, die Kommunikation von europäischen Erwachsenenbildungsforschern herzustellen. Immerhin erscheint interessant, daß sich mit den Themen »Gender« und Ethnizität« auch in der europäischen Erwachsenenbildungsforschung Problembereiche durchsetzen, die bildungspolitisch allgemein an Brisanz zunehmen. Besonders symptomatisch ist die gleichsam »querliegende« Forschungsrelevanz *biographischer Ansätze*. Sie reflektiert die Folgen dramatischer Modernisierung heutiger Gesellschaften. Neben solchen unbestreitbaren Fokussierungen muß allerdings die fortbestehende Traditions- und Methodenvielfalt der europäischen Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung hervorgehoben werden.

Literatur

- ALHEIT, P.: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung (Teil I). In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 13 (1984), S. 40–54; (Teil II). In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 14, S. 31–61.
- ALHEIT, P.: Changing basic rules of biographical construction: Modern biographies at the end of the 20th century. In: Ålborg Universitetscenter et al. (Ed.): *Volksknpdagogisk Teoriudvikling*. Arbejdstekster nr. 10 (1993b).
- ALHEIT, P.: Die »biographische Frage« als Herausforderung der Erwachsenenbildung. In: *Erwachsenenbildung in Österreich* 45 (1994b), 1, S. 11–15.
- ALHEIT, P.: *Leben lernen? Bildungspolitische und bildungstheoretische Perspektiven biographischer Ansätze*. Bremen 1992.
- ALHEIT, P.: *Transitorische Bildungsprozesse: Das »biographische Paradigma« in der Weiterbildung*. In: MADER, W. (Hrsg.): *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*. Bremen 1993a.
- ALHEIT, P.: *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*. Frankfurt/New York 1994a.
- ALLERBECK, K./HOAG, W. J.: *Jugend im Wandel. Ergebnisse einer Replikationsstudie*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 5 (1985), 1, S. 29–42.
- APIZSCH, U.: *Migration und Biographie. Zur Konstitution des Interkulturellen in den Bildungsgängen junger Erwachsener der zweiten Migrantengeneration*. Bremen 1990, Habilitationsschrift (unv. Manuskript).
- BECK, U.: *Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten*. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten (Sonderband 2 der Sozialen Welt)*. Göttingen 1983, S. 35–74.
- BECK, U.: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M. 1986.
- BOURDIEU, P.: *Die biographische Illusion*. In: *Bios* 3 (1990), 1, S. 75–81.
- BOURDIEU, P.: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M. 1987.

- BOYD, R.D./APPS, J.W. at al.: Redefining the Discipline of Adult Education. San Francisco 1980.
- BRIGHT, B.P. (Ed.): Theory and Practice in the Study of Adult Education. The Epistemological Debate. London 1989.
- BROOKFIELD, S.D.: The Epistemology of Adult Education in the United States and Great Britain: A cross-cultural analysis. In: BRIGHT, B.P. (Ed.): Theory and Practice in the Study of Adult Education. The Epistemological Debate. London 1989.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Europa in der Erwachsenenbildung. Ansätze zu gemeinsamer Praxis in vier Ländern. Bonn 1982.
- COUNCIL OF EUROPE: Draft Declaration of the Final Conference »Adult Education and Social Change«. Final Conference. Council for Cultural Cooperation. Strasbourg, 22–25. March 1993.
- COUNCIL OF EUROPE: Growing old differently. Council for Cultural Cooperation. Strasbourg, 26. February 1993.
- CRAFT, M.: Education and Cultural Pluralism. London und Philadelphia 1984.
- DANNEFER, D./ZELL, R.R.: Age structure, the life course and »aged heterogeneity«: Prospects for research and theory. In: Comprehensive Gerontology B, 1 (1988), p. 1–10.
- DANNEFER, D.: Differential gerontology and the stratified life course. In: Annual Review of Gerontology 8 (1988), p. 3–36.
- DOHMEN, G.: Offenheit und Integration. Bad Heilbrunn 1991.
- DOMINICÉ, P.: L'histoire de Vie comme Processus de Formation. Paris 1990.
- FIELD, J./TAYLOR, R.: University-based Research on the Education of Adults – A National Case-Study of the United Kingdom. Leiden 1993.
- FIELD, J.: Transportation and Renewal in Continuing Higher Education in Europe. In: International Journal of University Adult Education Vol. XXXII, Nr. 2 (1993).
- FLITNER, W.: Die Einheit der europäischen Bildung und Kultur. Hamburg 1952.
- FREYNET, P.: La Recherche sur la Formation Continue et l'Education des Adultes en France. Leiden 1993.
- FRIEDENTHAL-HAASE, M. u.a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Bad Heilbrunn 1991.
- FRIEDENTHAL-HAASE, M. u.a.: Erwachsenenbildung im Kontext: Beiträge zur grenzüberschreitenden Konstituierung einer Disziplin: Günter Dohmen zum 65. Geburtstag. Bad Heilbronn 1991.
- FUCHS, W./ZINNECKER, J.: Nachkriegsjugend und Jugend heute. Werkstattbericht aus einer laufenden Studie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 5 (1985), 1, S. 5–28.
- GEE, E.M.: Historical change in the family life course of Canadian men and women. In: Marshall, V. (Ed.): Aging in Canada/Marham/Ontario²1987, p. 265–287.
- GIESECKE, W./MEUELER, E./NUISSL, E. (Hrsg.): Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Disziplin der Erwachsenenbildung. Heidelberg 1989.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde. Frankfurt a.M. 1981.
- HAGESTAD, G.O.: Social perspectives on the life course. In: BINSTOCK, R./GEORGE, L. (Eds.): Handbook of Aging and the Social Sciences (3rd edition), 1989.
- HAKE, B.: Remaking the Study of Adult Education: The Relevance of recent Developments in the Netherlands to the Search for Disciplinary Identity. In: Adult Education Quarterly 42 (1992), 2, p. 63–78.
- HART, M.: Critical theory and beyond: Further perspectives on emancipatory education. In: Adult Education Quarterly 40 (1990), 2, p. 139–145.
- HEINZ, W.R. (Ed.): Theoretical Advances in Life Course Research. Status Passages and the Life Course, Vol. II, Weinheim 1991.
- INGLEHART, R.: Kultureller Umbruch. Wertwandel in der westlichen Welt. Frankfurt a.M./New York 1989.
- JARVIS, P. (Ed.): Perspectives on Adult Education and Training in Europe. Leicester 1992.
- KNOLL, J.H. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 14. Köln/Wien 1986.

- KNOLL, J.H./K. Künzel (Hrsg.): Internationale Erwachsenenbildung in Geschichte und Gegenwart. Braunschweig 1981.
- KOHLI, M.: Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37 (1985), S. 1–29.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Biographisches Lernen. Erfahrungen und Reflexionen. Soest, S. 7–13.
- LAWSON, K.E.: Concepts, philosophies and descriptions: some issues in defining adult education for the purpose of comparative study and research. In: HAKE, B./MORGAN, W.J. (Eds.): Adult Education, Public Information and Ideology: British-Dutch Perspectives on Theory, History and Practice. Department of Adult Education. Nottingham 1989.
- LAWSON, K.E.: Some problems in the conceptualization of adult education for the purposes of research and practice. In: International Journal of Lifelong Education 8 (1990), p. 301–314.
- MADER, W. (Ed.): Adult Education in the Federal Republic of Germany: Scholarly Approaches and Professional Practice. Vancouver 1992.
- MADER, W.: Autobiographie und Bildung – Zur Theorie und Praxis der Guided Autobiography. In: HOERNING, E.M./TIETGENS, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. In memoriam Enno Schmitz. Bad Heilbrunn 1989, S. 145–154.
- MADER, W.: Lernen oder Heilen? Zur Problematik offener und verdeckter Therapieangebote in der Erwachsenenbildung. In: SCHLUTZ, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn 1983, S. 184–198.
- MADER, W.: Psychology and Adult Education. In: MADER, W. (Ed.): Adult Education in the Federal Republic of Germany: Scholarly Approaches and Professional Practice. Vancouver 1992.
- MAROTZKI, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1991.
- MOEN, P.: Continuities and discontinuities in women's labor force activity. In: ELDER, G.H. (Ed.): Life Course Dynamics: Trajectories and Transitions, 1968–1980, Ithaca 1985, p. 113–155.
- MOOSER, J.: Arbeiterleben in Deutschland 1900–1970. Klassenlagen, Kultur und Politik. Frankfurt a.M. 1984.
- PAPCKE, S./WEIDENFELD, W. (Hrsg.): Traumland Mitteleuropa? Beiträge zur aktuellen Kontroverse. Darmstadt 1988.
- PEIRCE, Ch.S.: Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus, hrg. von KARL-OTTO APEL. Frankfurt a.M. 1991 [1903].
- PLECAS, D.B./SORK, T.J.: Adult Education: Curing the ills of an undisciplined discipline. In: Adult Education Quarterly 37 (1986).
- RUBENSON, K.: Adult Education Research: General. In: TITMUS, C. (Ed.): Lifelong Education for Adults. An International Handbook. Oxford 1989.
- RUBENSON, K.: Background and theoretical context. In: HOGHIELM, R./RUBENSON, K. (Eds.): Adult Education for Social Change: Research on the Swedish Allocation Policy. Stockholm 1980.
- RUBENSON, K.: The Sociology of Adult Education. In: MERRIAM S.C./CUNNINGHAM, P. (Ed.): Handbook of Adult and Continuing Education. San Francisco 1990.
- SCHULZE, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M./New York 1992.
- SCHÜTZE, F.: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: KOHLI, M./ROBERT, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 78–117.
- SCHÜTZE, F.: Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: MATTHES, J. u.a. (Hrs.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am SFZ der Universität Erlangen, Nürnberg. Nürnberg 1981, S. 67–156.
- TIPPELT, R.: Educational Work with Elder People, exemplifying Participant and Target Group Orientation in Adult Education. In: Council of Europe: Draft Declaration of the Final

- Conference »Adult Education and Social Change«. Final Conference. Council for Cultural Cooperation. Strasbourg, 22–25. March 1993.
- TTMUS, C.: Adult Education Research: Western Europe. In: TTMUS, C. (Ed.): Lifelong Education for Adults. An International Handbook. Oxford 1989.
- TORREY, B.B.: The lengthening of retirement. In: RILEY, M.W., et al. (Eds.): Aging from Birth to Death, Vol. 2, Boulder 1982, p. 181–196.
- TUOMISTO, J. at al.: Social Change and Adult Education Research – Adult Education Research in the Nordic Countries 1990–1991. Linköping 1991.
- TUOMISTO, J. at al.: Social Change and Adult Education Research – Adult Education Research in the Nordic Countries 1991–1992. Linköping 1992.
- USHER, R./BRYANT, I.: Adult Education as Theory, Practice and Research: The Captive Triangle. London 1989.
- VESTER, M. u. a.: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Köln 1993.
- VOISIN, A.: La Recherche en Formation Continue. Dix années d'études et de recherche sur la formation professionnelle continue. In: Etudes et Expérimentations en Formation Continue 10 (1991).
- WATKINS, S.C. et al.: Demographic foundations of family change. In: American Sociological Review 52 (1987), p. 346–358.
- WEBER, M.: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: WEBER, M.: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Bd. 1, Tübingen 1920 [1904], S. 17–206 (ursprünglich 1904f.).
- WEIDENFELD, W.: Die europäische Dimension in Unterricht und Erziehung – eine Herausforderung für die politische Bildung. In: Zentrum für Europäische Bildung (Hrsg.). 1990, S. 34–48. WEIDENFELD, W.: Modernisierung – Kern europäischer Identität? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zum Parlament 28 (1987), S. 3–9.
- WEIZSÄCKER, V. v.: Pathosophie. Göttingen 1956.
- WESTWOOD, S.: Sociology of Adult Education. In: THOMPSON, J.L. (Ed.): Adult Education for a Change. London 1980.
- WILDEMEERSCH, D.: Ambiguities of experiential learning and critical pedagogy: The challenge of scepticism and radical responsibility. In: WILDEMEERSCH, D./JANSEN, T. (Ed.): Adult Education, experiential learning and social change. VUGA. The Hague 1992. In: WILDEMEERSCH, D./JANSEN, T. (Eds.): Adult Education, experiential learning and social change. The Hague 1992.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Peter Alheit, Roskilde Universitetscenter, Cat-Pavillonen, Postboks 260, DK-4000 Roskilde

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaften II der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Postfach, 79085 Freiburg