

Scheibe, Wolfgang

Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf dem Weg zur Wissenschaftlichkeit

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 1, S. 139-152



Quellenangabe/ Reference:

Scheibe, Wolfgang: Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf dem Weg zur Wissenschaftlichkeit - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 1, S. 139-152 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142451 - DOI: 10.25656/01:14245

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142451>

<https://doi.org/10.25656/01:14245>

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

Jahrgang 29 – Heft 1 – Februar 1983

I. Essay

HERWIG BLANKERTZ Geschichte der Pädagogik und Narrativität 1

II. Thema: Jugenddelinquenz

WOLFGANG HEINZ Theorie und Erklärung der Jugenddelinquenz 11

GÜNTHER KAISER Möglichkeiten der Entkriminalisierung nach dem
Jugendgerichtsgesetz im Vergleich zum Ausland 31

ARTHUR KREUZER Kinderdelinquenz und Jugendkriminalität. Umfang,
Struktur und Entwicklung 49

III. Thema: Philosophie-Unterricht

WOLFGANG FISCHER Über das Lehren und Lernen von Philosophie bei Platon
oder: Die dem Menschen eigentlich zukommende Bil-
dung ist das Philosophieren, aber das Philosophieren ist
nicht jedermanns Sache 71

EKKEHARD MARTENS Praxis und Theorie der Philosophiedidaktik 87

INGRID STIEGLER Zur Geschichte der Legitimation von Philosophie-
unterricht am Gymnasium 101

IV. Literaturberichte

HANS-JÖRG ALBRECHT Jugendkriminalität im Spiegel neuerer kriminologischer
Literatur 117

WOLFGANG SCHEIBE Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf dem Weg zur
Wissenschaftlichkeit 139

V. Besprechungen

- WOLFGANG EINSIEDLER WALTER TWELLMANN (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht 153
- PAUL R. SWEET WILHELM VON HUMBOLDT: Kleine Schriften, Autobiographisches (Bd. V der Werke in fünf Bänden) 161
- HANS SCHEUERL WILFRIED HUBER/ALBRECHT KREBS (Hrsg.): Adolf Reichwein 1898 bis 1944 166
- Pädagogische Neuerscheinungen 171

Otto Friedrich Bollnow 80 Jahre alt

Otto Friedrich Bollnow begeht am 14. 3. 1983 seinen 80. Geburtstag. Gemeinsam mit Fritz Blättner, Josef Dolch, Wilhelm Flitner und Erich Weniger gründete er 1955 die „Zeitschrift für Pädagogik“, an deren Gestaltung er ein Vierteljahrhundert mitwirkte.

Bollnow gehört zu den bedeutenden Vertretern der an Wilhelm Dilthey orientierten Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Schüler Herman Nohls, bei dem er sich 1931 habilitierte, und Eduard Sprangers, dessen Nachfolger er 1953 in Tübingen wurde, hat Bollnow die hermeneutische Methodologie weiterentwickelt und präzisiert. In freier, undogmatischer Weise stellte er eine produktive Verbindung der Pädagogik zur Existenzphilosophie her, gab Impulse für eine Anthropologie und Phänomenologie der Erziehung und erschloß problemgeschichtlich die „Pädagogik der Romantik“.

An den Universitäten in Göttingen, Gießen, Mainz und Tübingen lehrte er Pädagogik und Philosophie. Im Jahre 1976 verlieh ihm die Universität Straßburg die Würde eines Ehrendoktors.

Die „Zeitschrift für Pädagogik“ schuldet Otto Friedrich Bollnow Dank für Mitarbeit, fördernde Kritik und Ermutigung. Herausgeber und Verlag grüßen Otto Friedrich Bollnow zu seinem Ehrentag und verbinden ihren Dank mit allen guten Wünschen.

Herwig Blankertz

Zu den Beiträgen in diesem Heft

WOLFGANG HEINZ: *Theorie und Erklärung der Jugenddelinquenz*

Kriminalitätstheorien sind Voraussetzung für Beschreibung, Interpretation, Erklärung und Prognose von Jugenddelinquenz. Sie besitzen deshalb für die (Jugend-)Kriminologie zentrale Bedeutung. In dem vorliegenden Beitrag werden die wichtigsten Kriminalitätstheorien aus biologischer, anthropologischer, psychiatrischer, psychoanalytischer, psychologischer, sozial-psychologischer und soziologischer Sicht vorgestellt und kritisch gewürdigt. Hierbei trägt die Darstellung der in den letzten Jahren in der angloamerikanischen Kriminologie erfolgten Verlagerung des Diskussionsschwerpunktes vom labeling approach hin zu neueren kontrolltheoretischen Erklärungsversuchen Rechnung.

GÜNTHER KAISER: *Möglichkeiten der Entkriminalisierung nach dem Jugendgerichtsgesetz im Vergleich zum Ausland*

Die rechtliche Analyse des Jugendgerichtsgesetzes zeigt, daß die geltenden Regelungen vielfältige und individualisierende Wege für Reaktionen im Bereich minderschwerer Kriminalität bieten. Der Einfluß derartiger Regelungen führt mittelbar zur Zurückdrängung der Vollstreckung freiheitsentziehender Sanktionen zugunsten der Ausdehnung ambulanter oder nur freiheitsbeschränkender Maßnahmen. Gleichwohl ist solche Handhabung nicht weniger angemessen. Die gesetzlichen Grenzen sollten allerdings nicht übermäßig ausgedehnt werden. Eine wirksamere Verbesserung kann aber erreicht werden durch Ausweitung der tatsächlich erreichbaren Sozialisationsangebote. Der präventive Nutzen solch qualitativ angereicherter Reaktionen könnte die Anstrengungen beträchtlich unterstützen, um eine vornehmlich punitive Behandlung der Jugendkriminalität zu vermeiden. Ferner verdient hervorgehoben zu werden, daß die Reichweite der Maßnahmen des Jugendkriminalrechts beide Möglichkeiten umschließt, nämlich verhältnismäßig gering eingreifende Maßnahmen unter Vermeidung von Anklage und Verurteilung zu freiheitsentziehenden Sanktionen, z. B. durch Betreuung und Überwachung verbunden mit Arbeitsauflagen. Überdies ist die Anwendung der Schadenswiedergutmachung und die weitere Ausdehnung der Strafaussetzung zur Bewährung zu empfehlen. Hingegen erscheint die Entkriminalisierung durch Anhebung der Strafmündigkeitsgrenze gegenwärtig noch nicht genügend geklärt, um die möglichen Konsequenzen und Alternativen zureichend zu überblicken.

ARTHUR KREUZER: *Kinderdelinquenz und Jugendkriminalität. Umfang, Struktur und Entwicklung*

Nach einer Begriffserklärung wird eine Übersicht zu Umfang und Struktur von Delinquenz und Kriminalität unterbreitet. Sie stützt sich auf polizeiliche Kriminalstatistiken, Verurteilten- und Strafvollzugsstatistiken sowie Dunkelfeldforschungen aus dem In- und Ausland. Wesen, Grenzen und Fehlerquellen solcher Datenquellen werden aufgezeigt. Sodann werden Wesens- und Strukturmerkmale der Delinquenz junger Menschen herausgearbeitet: motivationale Besonderheiten, erst wachsendes Unrechtsbewußtsein,

Episodenhaftigkeit, Risikobereitschaft, Enthemmung in Gruppen und durch Alkohol, Nachahmung, mindere Tatschwere, leichtere Überführbarkeit. Zuletzt wird der Meinungsstreit zum Anstieg von Jugenddelinquenz beleuchtet. Bei uns und in den meisten vergleichbaren Ländern zeichnet sich ein allmählicher, jedoch nicht dramatischer Anstieg ab.

WOLFGANG FISCHER: *Über das Lehren und Lernen von Philosophie bei PLATON oder: Die dem Menschen eigentlich zukommende Bildung ist das Philosophieren, aber das Philosophieren ist nicht jedermanns Sache*

In dem Beitrag wird versucht, PLATONS Überlegungen zu der von ihm behaupteten Einheit von Philosophie und Bildung in seiner Schrift ‚Politeia‘ zu interpretieren und in Beziehung zur gegenwärtigen Diskussion über den Philosophieunterricht zu bringen. Dabei spielt PLATONS Auffassung eine besondere Rolle, daß die Philosophie nicht jedermanns Sache sei. Die Interpretation kommt zu dem Ergebnis, daß diese These sich auf die systematische Beschäftigung mit Philosophie beschränkt. Sie schließt nicht aus, jeden Menschen in seinem Bildungsgang als Philosophierenden in Anspruch zu nehmen, kann aber als Warnung gelten, Philosophieren (auch nach dem „Weltbegriff“) nicht rhapsodisch und tumultuarisch (KANT) verkommen oder sich in der Verhandlung von Aktuellem und persönlichen Problemen erschöpfen zu lassen.

EKKEHARD MARTENS: *Praxis und Theorie der Philosophiedidaktik*

Der Verfasser untersucht die Probleme, die beim Lernen und Lehren von Philosophie zu lösen sind, vor allem in der Schule. Vorliegende Ansätze und Antworten werden überprüft und zu eigenen Vorschlägen geführt. Nach Ansicht des Verfassers entstehen philosophische Probleme an verschiedenen Lernorten, in der Schule, in der Universität, in der Gesellschaft und im praktischen Leben. Diesen Zusammenhang erläutert der Verfasser aus der philosophischen Tradition: Von PLATONS Dialogen kann gelernt werden, daß Philosophie von und für Menschen gemacht ist, nicht die Menschen für die Philosophie. Die Unterschiede zwischen Sokratischem Dialog und dem Lernort Schule müssen berücksichtigt bleiben. Gleichwohl kommt der Verfasser zu der These, daß auch in der heutigen Schule Philosophie für Schüler gelehrt werden muß und nicht die Schüler für die Philosophie ihrer Lehrer da sind. Aber wie können wir eine humane Schule in einer inhumanen Gesellschaft praktizieren?

INGRID STEIGLER: *Zur Geschichte der Legitimation von Philosophieunterricht am Gymnasium*

Seit der Oberstufenreform 1972 kann Philosophie als Grund- und Leistungskurs gewählt werden. Dieser institutionell gesicherte Status ist in der Geschichte des Unterrichtsfaches Philosophie ganz neu. Denn bisher hatte die Philosophie nur eine randständige Position in den Lehrplänen, obwohl ihr in der Tradition gymnasialer Bildungstheorien stets eine große Bedeutung eingeräumt worden ist. Die Reformprämissen von 1972, die den Philosophie-Unterricht institutionell sichern, verneinen aber eine bildungstheoretische Sonderstellung. Die Verfasserin zeigt an der Fachgeschichte die Funktionen der Philosophie als „Bildungsfach“ für die Legitimation des grundständigen Schultyps „Gymnasium“ im gegliederten Schulwesen.

Contents and Abstracts

Essay

HERWIG BLANKERTZ: The History of Pedagogics and Narrativity	1
---	---

Topic: Juvenile Delinquency

WOLFGANG HEINZ: <i>Theories on and Explanations for Juvenile Delinquency</i>	11
--	----

Theories on criminality are prerequisite to describing, interpreting, explaining, and predicting juvenile delinquency. They are therefore the cornerstone of discussions on criminology and juvenile delinquency. This article presents and critically evaluates the most important theories on criminality from biological, anthropological, psychiatric, psychoanalytic, psychological, sociopsychological, and sociological points of view. In the past few years, the emphasis of discussion in Anglo-American criminology has shifted from the labeling approach to more recent attempts at explanation that can be theoretically verified. This is described and taken into account in this article.

GÜNTHER KAISER: <i>Possibilities of Decriminalization According to Juvenile Court Law in Germany as Compared with the Possibilities in other Countries</i>	31
--	----

Legal analysis of juvenile court law shows that the statutes offer a manifold and individualistic way of sentencing minors for minor offences. Restraint in sending juvenile delinquents to prison and expansion of the spectrum of "soft" sanctions are indirect results of this range of possible sentences. However, the expansion of "soft" sanctions is not necessarily appropriate. The legal limits should not be unduly extended. A more effective improvement can be achieved by broadening the offers actually available. The preventive benefit of such qualitatively enriched alternatives could considerably support the effort to avoid a punitive approach to juvenile delinquency. It is noteworthy that the range of juvenile penal measures includes both, i.e. less drastic measures abstaining from prosecution, and measures which are real alternatives to prison such as supervision combined with work. Moreover, it is advisable to promote the use of restitution and the suspension of juvenile imprisonment. However, it seems that decriminalization by raising the age limit of criminal responsibility has not yet been sufficiently clarified in regard to consequences and alternatives.

ARTHUR KREUZER: <i>Juvenile Delinquency and Criminality. Its Extent, Structure, and Development</i>	49
---	----

After clarifying various terms, this article presents a survey of the extent and structure of juvenile delinquency and criminality. The survey is based on police arrest rates, court statistics, and the data of correctional institutions as well as on research on unreported crimes on both a national and international level. These sources of information are analysed as to type, limitations, and flaws. Basic characteristics of juvenile delinquency are brought up; special kinds of motivation, a newly growing consciousness for wrong, passing phases, readiness to take risks, loss of inhibitions when in peer groups or under the influence of alcohol, imitation, minor seriousness of delinquent behaviour, ease of conviction. The controversy about the question of rising juvenile delinquency is outlined. Delinquency is slowly but not dramatically rising in the Federal Republic of Germany and most comparable countries.

Topic: Philosophical Instruction

WOLFGANG FISCHER: <i>On PLATO'S Ideas about Teaching and Learning Philosophy or: Philosophizing is Education Due Everyone, But Philosophizing is not for Everyone</i>	71
---	----

In this article the author tries to interpret PLATO'S ideas about the unity of philosophy and education, which PLATO claimed existed, in his treatise "Politeia", and to put them in relation to the current discussion on philosophy lessons. PLATO'S view that philosophy is not for everyone plays a special role in this. The interpretation comes to the conclusion that this thesis is confined to the systematic study of philosophy. It does not exclude calling on each human being as a philosopher in his course of education, but it might also count as a warning not to let philosophizing (also philosophizing in accordance with the Kantian cosmical conception of philosophy „Weltbegriff“) go rhapsodically and tumultuously to ruin or exhaust itself in treating actualities and personal problems.

EKKEHARDT MARTENS: <i>Practice and Theory of the Didactics of Philosophy</i>	87
--	----

In this article the author tries to find out what problems of learning and teaching philosophy there are to solve, especially at school. The author considers the existing answers and positions and offers some suggestions of his own. In his opinion, philosophical problems arise at various places of learning: at school, at the university, in society, and in everyday life. From PLATO'S dialogues we can learn that philosophy is made by and for concrete persons, rather than persons made by and for philosophy. Of course, we have to take into account the difference between Socratic dialogue and the learning situation at school. But at school, too, philosophy should be made by and for concrete students instead of the students made by and for the philosophy of their teachers. But how can we run a humane school in an inhumane society?

INGRID STIEGLER: <i>On the History of the Legitimation of Philosophical Instruction at Grammar Schools</i>	101
--	-----

Philosophy can be chosen in basic and achievement courses ever since the upper secondary stage reform of 1972. This institutionally secured status is a novelty in the history of the subject. Contrary to its marginal status in its history as a subject in the curriculum, however, philosophical instruction was and is credited with immense educational importance in the theories of education for grammar schools, while the 1972 reform denies any exceptional importance. The author examines the history of the subject in order to show functions of the "educational subject" (Bildungsfach), philosophy, for the legitimation of the basic school form "grammar school" in a differentiated educational system.

Reviews of Literature

HANS-JÖRG ALBRECHT: <i>Juvenile Delinquency in the Mirror of Recent Criminological Literature</i>	117
---	-----

WOLFGANG SCHEIBE: <i>Adult Education/Advanced Education on the Road to Attaining Scientific Character</i>	139
---	-----

Book Reviews	153
------------------------	-----

New Books	171
---------------------	-----

Vorschau

Im nächsten Heft werden Beiträge zur Rezeption der Kritischen Theorie in der Erziehungswissenschaft erscheinen.

Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf dem Weg zur Wissenschaftlichkeit

Ein Literaturbericht

HILDEGARD FEIDEL-MERTZ hat im 23. Jahrgang (1977) dieser Zeitschrift einen umfangreichen „Literatur- und Lagebericht“ mit der Überschrift „Von der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung“ vorgelegt. Die seitdem erschienene erwachsenenpädagogische Literatur wird in den folgenden Ausführungen anhand einer Anzahl ausgewählter Publikationen besprochen. Die Intensität und die große Zahl wissenschaftlicher Arbeiten in der auch heute noch als jung zu bezeichnenden Teildisziplin der Erziehungswissenschaft rechtfertigen diesen neuen Überblick schon nach verhältnismäßig kurzer Zeit.

Daß sich die Erwachsenenbildung „auf dem Weg zur Wissenschaftlichkeit“ befindet, ist kein Novum, denn bereits in ihren Anfängen in den zwanziger Jahren und im Zusammenhang ihres Neuansatzes in den sechziger Jahren wurde die Aufgabe, Erwachsenenbildung wissenschaftlich zu erforschen und zu begründen, in den Blick genommen und begonnen. Für die letzten Jahre hat jedoch das Stichwort „Verwissenschaftlichung“ für die Erwachsenenbildung in besonderer Weise Gültigkeit gewonnen. In der Folge der Expansion der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Bildungsbereich wurden der Erwachsenenbildungswissenschaft an Hochschulen und vergleichbaren Einrichtungen neue Möglichkeiten zum Ausbau einer eigenständigen Wissenschaft gegeben. Daß diese äußeren Bedingungen geschaffen wurden, beruhte wesentlich auf der für die neuere Entwicklung bestimmenden Aufgabe ihrer „Professionalisierung“. Dieser Standardbegriff in der neueren erwachsenenpädagogischen Literatur meint hier – die Lage ist anders als im traditionsbegründeten Bildungsbereich der Schule – die erstmalige Ausstattung der Praxis mit haupt- und nebenamtlichen Mitarbeitern, die eine systematische akademische Vorbereitung auf ihren Beruf bzw. ihre Nebentätigkeit erfahren haben und in der Lage sind, den neuen vierten Bereich des Bildungssystems so auszubauen, wie es als notwendig erkannt wird. Im Zusammenhang mit der Aufgabe der „Vergesellschaftung“ sind „Verwissenschaftlichung“ und „Professionalisierung“ Leitbegriffe der neueren wissenschaftlichen Diskussion.

Das gehäufte Erscheinen von Sammelbänden (Wörterbüchern, Handbüchern und Readers) kann als symptomatisch für die Wissenschaftsentwicklung dieser Jahre gelten: Vorhandenes Wissen wird gesammelt und geordnet, Autoren gleicher Interessenrichtung finden sich zur Kooperation zusammen, der Pluralismus eines Arbeitsfeldes soll von seiten mehrerer Autoren mit unterschiedlichen Perspektiven sichtbar gemacht werden. Auch gehen sie aus Expertendiskussionen, wie denen der „Sektion Erwachsenenbildung“ der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT oder des ARBEITSKREISES UNIVERSITÄRE ERWACHSENENBILDUNG oder z. B. des KONGRESSSES DER WELTENBURGER AKADEMIE (RUPRECHT/SITZMANN), hervor. Hier muß es genügen, die allgemeinen Intentionen zu zeigen und einen Überblick zu geben.

1. Wörterbücher

Ein fortgeschrittener Stand der Entwicklung und Ausdifferenzierung eines Gegenstandsbereichs läßt den Bedarf nach einem Wörterbuch als notwendige Orientierungshilfe entstehen. Seine Erstellung ist abhängig von den dafür vorhandenen wissenschaftlichen und lexikographischen Voraussetzungen. Daß beides für die Erwachsenenbildung erstmalig in diesen Jahren erfüllt war, zeigen zwei Wörterbücher, die weniger miteinander konkurrieren, als daß sie sich durch ihre unterschiedlichen Positionen und Absichten gegenseitig ergänzen.

Das von INEBORG WIRTH unter Mitarbeit von HANS-HERMANN GROOTHOFF herausgegebene „Handwörterbuch der Erwachsenenbildung“ (1978) gibt mit einem Umfang von 756 Seiten in breiter Anlage Auskunft über praktische Themen und theoretische Fragen der Erwachsenenbildung, wie beispielsweise spezifisches Lehren und Lernen, Unterrichtsforschung, Adressatengruppen, Institutionen, Organisationen und Verbände, Fragen des Rechts und der Bildungspolitik. Bemerkenswert an diesem Kompendium sind (1) die Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung von der Volksbildung bis zur Weiterbildung mit Kurzbiographien der Persönlichkeiten, die sie wesentlich förderten, (2) die Einbeziehung und gesonderte Darstellung der Erwachsenenbildung in den Ländern der Bundesrepublik, in der DDR und weiteren Ländern Europas sowie in den Entwicklungsländern mit ihren besonderen Problemstellungen, (3) das Aufzeigen der Gesichtspunkte, mit denen sich die Erwachsenenbildung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zuordnet, (4) Artikel über das Verhältnis der Erwachsenenbildung zu den Kirchen und den kulturellen Einrichtungen. Die Herausgeberin, die zusammen mit GROOTHOFF und FRITZ SATZVEY einen Großteil der Artikel selbst verfaßte, schuf ein solides wissenschaftliches Informationswerk, das sich auch durch seine dem Laien verständliche Sprache als geeignet erwiesen hat, auf den Hochschulen, in Behörden und Verbänden und in der Praxis der Institutionen der Erwachsenenbildung seinen Zweck zu erfüllen.

Das „Wörterbuch der Weiterbildung“, herausgegeben von GERWIN DAHM, ROLF GERHARD, GERNOT GRAESSNER, ALBERT KOMMER und VOLKER PREUSS (1980) versteht sich dem erstgenannten gegenüber als ein „Versuch der Systematisierung“ des Wissens über Weiterbildung zum Zweck der Förderung der Wissenschaftsentwicklung und steht „vor allem auch unter dem Aspekt der Professionalisierung des Weiterbildungssektors“ (S. 9). Damit wird die Informationsaufgabe des Wörterbuchs verbunden mit der der wissenschaftlichen Weiterentwicklung und Klärung ihrer theoretischen Grundfragen, wobei den interdisziplinären Zusammenhängen eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Die in Teamarbeit entstandenen und das Werk in seiner Gesamtheit strukturierenden Kategorien (nicht die Schlagwörter des Alphabets) lassen die systematische Absicht der Herausgeber erkennen und geben das Wissenschaftsbild der Herausgeber in seiner Grundstruktur wieder. Übereinstimmungen und Unterschiede zum erstgenannten Wörterbuch von WIRTH lassen Intentionen der wissenschaftstheoretischen Weiterentwicklung erkennen: „Geschichte der EB/WB; Wissenschaftsentwicklung und Abgrenzung; Forschung; politische Ökonomie; Gesellschaft und Weiterbildung; Konzeptionen; Sozialisationstheorien; Didaktische Theorien; Weiterbildungspersonal; Bildungssystem und -administration; Institutionen; Trägerspezifische WB; Bereichsbezogene zielgruppenspezifische und aufgabenspezifische WB; Berufliche Weiterbildung; Strukturelle Aufgaben in

der Weiterbildung; Voraussetzungen des Erwachsenenlernens; Lernfelder und -inhalte; Planung von Weiterbildung; Didaktische Modelle; Weiterbildungssituation und Durchführung und Vergleich von Weiterbildungssystemen“ (S. 10f.).

Der Anhang des Bandes bringt eine Auswahl der themenrelevanten Zeitschriften, Bibliographien, Handbücher, Mediendienste, ein Verzeichnis der Bundesverbände und pädagogischen Arbeitsstellen, die die EB/WB angehen. Die alphabetische Ordnung ist nicht immer überzeugend und hilfreich, doch gleicht dies ein ausführliches Sachregister aus.

2. Weiterbildungsforschung

In dem von HORST SIEBERT herausgegebenen „Taschenbuch der Weiterbildungsforschung“ liegt erstmalig ein Entwurf für eine Bestandsaufnahme und Darstellung derjenigen Forschungsrichtungen und -gegenstände vor, die dem Gesamtbegriff EB/WB-Forschung zugeordnet werden können. Der Einleitung des Herausgebers folgt zunächst eine empirisch begründete Unterrichtung über die äußeren Bedingungen und die Praxis der Forschung in der Mitte der siebziger Jahre in der Dokumentation „Analyse der Weiterbildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland 1973–1977“ von ROLF GERHARD, WOLFGANG KRÜGER und DORIS SANBRINK. Der Überblick zeigt einen beträchtlichen Umfang an Forschungsaktivitäten mit unterschiedlichen Inhalten und Methoden, nicht unabhängig von bildungspolitischen Faktoren und Entwicklungen, belastet durch charakteristische Probleme der Arbeitssituation. Nur ein kleiner Teil der 243 Forschungsvorhaben in diesem Zeitraum wurde bereits innerhalb einer Hochschuldisziplin „Erwachsenenbildung“ durchgeführt. In der Mehrzahl haben andere Disziplinen (Sozialwissenschaft, Psychologie, Allgemeine Pädagogik) Erwachsenenbildungsthemen aufgegriffen. Heute dürfte das Bild etwas anders sein.

Die 18 Berichte von überwiegend in der Erwachsenenbildungswissenschaft bekannten Autoren bieten auf den Voraussetzungen eines weit gefaßten Begriffs ‚Weiterbildung‘ ein reiches und vielseitiges, aber auch ungleiches und zufälliges Bild, dessen sich der Herausgeber durchaus bewußt ist. Es wurden dem in seinen Einzelbeiträgen interessanten und wissenschaftlich weiterführenden Taschenbuch kein wissenschaftstheoretisches oder methodologisches Ordnungsprinzip und keine Abgrenzungen zugrunde gelegt, was z. Zt. für dieses sich in ständiger Entfaltung befindliche Forschungsgebiet wohl noch nicht möglich ist. So stehen ausgebaute didaktische Themen neben solchen der Sozialwissenschaft und der Vergleichenden Methode, der Jugendforschung (außerschulische Jugendbildung) und Erwachsenensozialisation und sogar einer *Dropout*-forschung (Teilnehmerschwund). Man bedauert, daß die Arbeiterbildung und die Historie keine Darstellung gefunden haben. Doch schmälert dies nicht dieses verdienstvolle Buch, das seit seinem Erscheinen bereits viel Beachtung gefunden hat.

HORST SIEBERT ist auch gemeinsam mit MICHAEL JAGENLAUF und HANS-HERMANN GROOTHOFF Herausgeber der wissenschaftlichen Folge „Weiterbildung“, einer „Schriftenreihe für Theorie, Praxis und Forschung“. Der von ihm selbst verfaßte Band 4 „Wissenschaft und Erfahrungswissen der Erwachsenenbildung“ (1979), der sowohl als

Ergänzung der Einleitung zum Taschenbuch wie als Einführung der Schriftenreihe gelten kann, enthält eine realistische Aussage zur Anfangssituation der Erwachsenenbildungswissenschaft, ihrem „Dilemma“, wie SIEBERT es ausdrückt:

„Sie muß sich einerseits als relativ eigenständige und deshalb notwendige Wissenschaft darstellen (und neigt dazu, diese Eigenständigkeit überzubetonen), sie verfügt andererseits aber (noch) nicht über eine spezifische Forschungsmethodologie und ein Theoriekonzept. Sie ist deshalb gezwungen, bei allen Nachbarwissenschaften Anleihen zu machen und deren Erkenntnisse auf den eigenen Gegenstand Erwachsenenbildung zu übertragen“ (S. 57).

Selbstkritische Reflexion, ein Zeichen der „jungen Wissenschaft“, kommt in der Wiedergabe von Klagen aus Diskussionen zwischen Praktikern und Wissenschaftlern auf einem Kölner Volkshochschultag wie folgt zum Ausdruck: die Übersättigung der Praxis mit unqualifizierten Fragebögen, die offenbare Unorientiertheit von Wissenschaftlern über die Gegebenheiten und Bedingungen der Praxis, die Neigung von Forschern, gerade offenbare Krisenerscheinungen in besonders schwierigen Praxisverhältnissen zu fixieren und zu registrieren, die Bedeutungslosigkeit und Unverwendbarkeit von Ergebnissen für die Praxis und die Verwendung einer „abstrakten, esoterischen und manierten Geheimsprache“ in der Fachliteratur und abschließend dieses skeptische Resümee: „Es zeichnet sich die Gefahr ab, daß die Weiterbildungsforschung zum Selbstzweck wird und daß sie von immer weniger ‚Insidern‘ zur Kenntnis genommen wird“ (S. 30f.). Solche wissenschaftliche Selbstkritik erscheint in Randbemerkungen in SIEBERTS Ausführungen, die sich mit den gegenständlichen und methodischen Fragen und den Stilformen der Weiterbildungsforschung befassen und u. a. von einem Projekt berichten, das den Begriff des „Erfahrungswissens“ und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung erhellte.

3. Schwerpunkt: Sozialwissenschaftliche Orientierung

Seitdem erstmalig in den sechziger Jahren die sozialwissenschaftliche Forschung die Erwachsenenbildung zu ihrem Gegenstand machte und ihr damit auch einen sehr bestimmend gewordenen Wissenschaftsansatz gab, hat sie eine dominierende Stellung gewonnen, abgesehen davon, daß sich seitdem die Erziehungswissenschaft – weitgehend – als eine Sozialwissenschaft versteht. Dies bestätigen in einzelnen Zusammenfassungen teils im Rückblick und teils in der Vorausschau zwei Handbücher, die beide von der Soziologie der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung handeln und in dieser Duplizität den im ersten Abschnitt genannten zwei Wörterbüchern entsprechen.

Der Titel des ersten lautet „Soziologie der Erwachsenenbildung“ und ist von PHILIPP EGGERS und FRIEDRICH STEINBACHER im Rahmen des seit 1974 erscheinenden „Handbuchs der Erwachsenenbildung“ (PÖGGELER, Gesamtherausgeber) herausgegeben. FRANZ PÖGGELER bezeichnet es in seiner Einführung dieses Bandes als dessen Aufgabe, „wichtige soziologische Erkenntnisse in das Gesamtverständnis der Erwachsenenbildung einzuarbeiten“, ohne daß jedoch dabei ein „perfektes soziologisches System“ geboten werden kann. Die behandelten Themen haben bereits ihre Tradition in der Erwachsenenbildungsliteratur und werden weitgehend von bekannten Autoren behandelt, wie der soziale Wandel, die Institutionalisierung, die Professionalisierung, die außerschulische Jugendbildung, Altenbildung, die soziologischen Grundfragen der Erwachsenenbildung

u. a. Die Aufarbeitung und auch Neuakzentuierung und die konzentrierte Darstellung eines umfangreich gewordenen Wissensstandes bildet in der Gesamtanlage des Handbuchs eine unabdingbare Ergänzung zu den bisherigen Bänden. Von den 22 Mitarbeitern sind 15 ihrer beruflichen Position nach mit den Themen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft befaßt. Der erziehungswissenschaftliche Legitimationszusammenhang der Erwachsenenbildung wird durch einen eigenen Artikel nachdrücklich unterstrichen. Die Einstiege in die soziale Wirklichkeit haben ihre pädagogische Relevanz.

Das zweite Handbuch trägt den Titel „Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung“ und hat durchgehend andere Mitarbeiter als das erste, die nicht von der Allgemeinen Pädagogik herkommen, sondern aus anderen beruflichen Bereichen. Herausgeber ist ANSGAR WEYMANN, Inhaber des Lehrstuhls für „Soziologie der Weiterbildung“ an der Universität Bremen, die wie keine andere in der Bundesrepublik über eine Vielzahl von Lehrstühlen und Lehraufträgen für Erwachsenenbildung mit je speziellem Schwerpunkt verfügt.

Für WEYMANN reicht es nicht aus, „isoliertes Wissen, beispielsweise aus der Industriesoziologie, Berufssoziologie, Soziologie der Sozialpolitik, Sozialisationstheorie, Interaktionstheorie“ (S. 7) in die Erwachsenenbildung einzubringen, vielmehr sieht er sein Handbuch als Vorarbeit einer erst zu entwickelnden Soziologie der Erwachsenenbildung, worauf das „für“ im Titel hinweist. Im Blick darauf wird das Handbuch durch vier Hauptabschnitte strukturiert: „Berufliche Qualifizierung“, „Sozialpolitik und Sozialisation“, „Organisation“ und „Didaktik“. WEYMANNS Konzept ist in dem folgenden Zitat enthalten:

„Ein Charakteristikum der Vergesellschaftung ist, daß die Erwachsenenbildungs-Politik eine Akzentverlagerung durchgemacht hat: Bildung ist weniger ein Wert an sich als vielmehr ein Mittel zur Kontrolle und Kompensation sozialer Probleme verschiedenster Art. Erwachsenenbildung ist deshalb nur noch *unter anderem* ein Objekt der Bildungspolitik. Daneben treten Arbeitsmarktpolitik, Sozialpolitik (Sicherungs- und Fürsorgepolitiken), betriebswirtschaftliche Überlegungen, therapeutische Strategien (z. B. Gesundheitserziehung), eine Rückbesinnung auf die „Umwelt Gemeinwesen“ und andere Politiken mehr. Erwachsenenbildung erweist sich als Erwachsenensozialisation vielfältig instrumentierbar“ (S. 43).

Abgesehen von dem Mißverständnis, als wäre jemals in der Bildungsgeschichte Bildung als „ein Wert an sich“ interpretiert worden – immer diene sie dem Menschen und grundlegenden Werten –, deuten diese Sätze neue Wege der Durchdringung der gesellschaftlichen Strukturen mit Perspektiven der Erwachsenenbildung an, deren Praxisrelevanz heute noch nicht auszumachen ist. Welche Aufgaben beispielsweise hier aufgegriffen werden können, demonstriert WEYMANN mit seinen Mitarbeitern in seiner Forschungsdokumentation „Der Hauptschulabschluß in der Weiterbildung“ (WEYMANN et al.), in der die Erwachsenenbildung, traditionelle bildungspolitische Vorstellungen überschreitend, für die Sozial- und Arbeitsmarktpolitik, u. a. auch für aktuelle Probleme der Jugendarbeitslosigkeit, Bedeutung gewinnt.

Ebenfalls zur Bearbeitung einer speziellen Frage im Rahmen der heute nicht mehr ungewöhnlichen Deutung der Erwachsenenbildung als „Arbeitsmarkt“ hat sich ein Autorenkreis zu einem von WERNER SARGES und FRIEDRICH HAEBERLEIN herausgegebenen Band zusammengefunden, bei dem es um das „Marketing für die Erwachsenenbil-

„dung“ geht. Marketing ist als eine Funktion des Managements bei der Marktgestaltung im Verhältnis von Angebot und Nachfrage eine „Beeinflussungstechnologie“. Nachdem es neben dem „kommerziellen“ auch ein „nichtkommerzielles“ Marketing gibt, etwa für Theater, Museen, Schulen, entwickeln die Herausgeber und ihre Mitarbeiter aus Psychologie, Sozialforschung, Wirtschaft und Erwachsenenbildung auch ein Marketing für Erwachsenenbildung. Der Ansatz liegt für sie darin, „daß Erwachsenenbildungseinrichtungen ihren Beitrag zur Deckung von Bildungsbedarfen der Erwachsenen leisten sollen und daß diese Bedarfsdeckung das oberste Sachziel der Erwachsenenbildung ist“ (S. 32). Sie sagen: „... bei einer derartigen Übertragung des Marketing-Denkens auf die Erwachsenenbildung kommt man nicht umhin, sich einer wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Terminologie zu bedienen, die dann allerdings in den pädagogischen Bezug einzu-fügen ist“ (S. 21).

Nun hat zwar die Erwachsenenbildung als eine auf Freiwilligkeit beruhende Bildungseinrichtung seit je die Werbung als ein legitimes und notwendiges Mittel ihrer Wirkung gesehen und genutzt, auch ist zunehmend in den letzten Jahren stärker noch als für die Schule das Management in seiner Bedeutung erkannt worden, aber mit dem Marketingprinzip wird ihr ein Marktcharakter zugesprochen, den sie in dieser Weise nicht hat, auch wenn es ein Ziel vor allem der Volkshochschulen ist, die „Flächendeckung“ zu erreichen. Einige der Artikel können für eine kleine Gruppe von Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung in den entsprechenden Tätigkeiten lehrreich sein, im ganzen wird hier die Erwachsenenbildung von einer Nachbarwissenschaft überfremdet, wie dies schon aus der Sprache erkennbar ist und der Begriff „Beeinflussungstechnologie“ ausweist.

Von wissenschaftstheoretisch umfassenderer Bedeutung ist die Kooperation des sozialwissenschaftlichen Begriffs der „Sozialisation“ mit der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Letztere versteht sich nach allgemeinem Konsens als eine Handlungswissenschaft, die Praxis ist intentional und institutionsgebunden. Nachdem seit den siebziger Jahren der Sozialisationsbegriff auf die Phasen des „sozialen Lernens“ in Kindheit und Jugendalter angewandt wurde, bedeutet seine Anwendung auf das Erwachsenenalter die Aufdeckung sozialer Prozesse im Hintergrund der Erwachsenenbildung. HARTMUT GRIESE ist diesen Fragen nachgegangen; in seinem Artikel im „Taschenbuch der Weiterbildungsforschung“ sieht er das Verhältnis beider so, daß „Sozialisation ein lebenslanger Prozeß der Auseinandersetzung zwischen Individuum und Gesellschaft ist, in dem sich der menschliche Organismus durch Interaktions- und Kommunikationsprozesse seiner soziokulturellen Umwelt anpaßt und sich mit ihr aktiv auseinandersetzt“ (S. 172). An anderer Stelle heißt es: „Die Erwachsenenbildung stellt in ihrer Theorie und Praxis nur einen möglichen Ausschnitt aus dem Studien- und Interessenfeld der Erwachsenensozialisationsforschung dar“ (S. 175). Erwachsenensozialisation konzipiert also weder eine eigene Form der Erwachsenenbildung, noch okkupiert sie deren eigentliche und eigenständige Aufgabe. Sie kann aber eine Hilfe beim Erforschen und zum Verstehen der Erwachsenenbildung sein.

4. Theoriebildung und Theorieansätze in der Erwachsenenbildung

Nachdem FEIDEL-MERTZ für die frühen siebziger Jahre noch auf eine „auffallende Abstinenz“ (S. 687) verwies, ist die Theoriebildung in den letzten Jahren in der erwachsenenpädagogischen Literatur überaus virulent geworden, soweit sie sich mit Grundsatzfragen, insbesondere der Problematik ihrer Identität befaßt. Dies ist sicher wesentlich mit durch das große wissenschaftstheoretische Interesse der allgemeinen Erziehungswissenschaft heute bestärkt worden, hat aber seinen Ursprung in der Überzeugung der Erwachsenenbildungswissenschaft, sich erst durch eine eigenständige Theoriebildung als Wissenschaft ausweisen zu können. Wenn dabei oft von „Theorieansätzen“ gesprochen wird, heißt das, daß die Überlegungen noch vorläufig sind und eine Entscheidung über *die* Theorie noch nicht getroffen werden konnte.

SIEBERT unterscheidet folgende Positionen auf verschiedenen Ebenen: eine personalistische, eine marktorientierte, eine reformerische, eine politökonomische, eine neomarxistische, eine systemtheoretische, eine alltagstheoretische Richtung; ähnlich sind die Unterscheidungen anderer Autoren. Eine Expertentagung hatte „Didaktik als Ansatzpunkt erwachsenenpädagogischer Theoriebildung“ zum Thema (SEKTION ERWACHSENENBILDUNG 1978). SIEBERT äußert sich umfassender, wenn er sagt: „Zwar sind die empirischen Sozialwissenschaften in den letzten Jahren verstärkt zu Rate gezogen worden, dennoch ist die Theoriegeschichte der Erwachsenenbildung ohne die philosophischen Impulse von T. BALLAUFF, F. PÖGgeler, F. BORINSKI, H.-H. GROOTHOFF u. a. undenkbar (S. 42–45).“ Das Dilemma der Diskussion über Theorieansätze liegt in deren Vielzahl, Austauschbarkeit und Unbestimmtheit. Auch wenn sie umfassende und gewichtige Ausarbeitungen repräsentieren, wird das Ganze der Erwachsenenbildung nicht dargestellt, *die* Theorie der Erwachsenenbildung tritt nicht in Erscheinung.

FRANZ PÖGgeler und BERNT WOLTERHOFF gaben im Jahre 1981 den Band „Neue Theorien der Erwachsenenbildung“ in der Folge des PÖGgELERSchen Handbuchs (ursprünglich wohl nicht vorgesehen) heraus. Dieser Sammelband ist besonders lesenswert, denn in ihm haben 15 Experten der Erwachsenenbildung aus ihren speziellen Forschungsgebieten wesentliche Zusammenfassungen und Akzentuierungen gegeben: THEODOR BALLAUFF z. B. eine Interpretation des Begriffs Erwachsenenbildung, WOLFGANG SCHULENBERG die Institution Erwachsenenbildung, JOACHIM DIKAU die Berufsbildung in ihrer Beziehung zur Erwachsenenbildung usw., aber um neue Theorien handelt es sich dabei nicht. Beiträge dazu werden geleistet, wenn HORST RUPRECHT die Forschungsmethoden behandelt, HORST SIEBERT auf ihren Charakter als Handlungsforschung eingeht und KLAUS SENSKY die Entwicklung der Theoriebildung seit 1945 verfolgt. JOSEPH OLBRICHTS auch an anderer Stelle in ihren Ansätzen entwickelte „funktional-strukturelle“ Theorie hat auch bei anderen Autoren eine besondere Aufmerksamkeit gefunden.

Drei Arbeiten von HANS TIETGENS aus den Jahren 1979 und 1981 tragen im Titel das Stichwort „Erwachsenenbildung“ und handeln von ihr als Gesamtsystem. Sie ähneln sich in ihrer äußeren Gliederung, wenn auch die Reihenfolge der Abschnitte wechselt: historische Entwicklung, gesellschaftliche Zusammenhänge, anthropologische Fragestellungen, Möglichkeiten der wissenschaftlichen Begründung, Institutionalisierung und

didaktische und methodische Aspekte. Das Buch von 1981 ist eine wichtige Neuerscheinung. Es ist nicht spezialisiert, will keinen Theorieansatz geben, es geht vielmehr in vorsichtiger, kritischer und einführender Weise den Grundfragen nach, auf denen die Erwachsenenbildung im ganzen beruht. Im Verfolg der schlicht erscheinenden, aber wissenschaftlich eben doch entscheidenden Fragen: „Was ist eigentlich Erwachsenenbildung?“ „Wie kommt sie zustande?“ („Bedingungen des Zustandekommens“ lautet ungewöhnlicherweise eine Abschnittsüberschrift), werden statt der Verwendung gängiger Vorstellungen und Begriffe Problemstellungen analysiert und Deutungen gefunden, die der Wirklichkeit der Erwachsenenbildung entsprechen und die den Erkenntnisprozeß weiterführen. Wenn TIETGENS ungewohnte Wortbildungen verwendet und etwa von „beiderseitigen Suchbewegungen“ spricht und damit mehr meint als das Interesse des Teilnehmers bzw. die Zuwendung des Mitarbeiters, sollte dies nicht befremden, auch wenn für den wissenschaftlichen Sprachgebrauch damit keine handlichen Kategorien gewonnen werden. Neu erkannte Erscheinungen fordern neue Bezeichnungen.

5. Adressaten, Teilnehmerorientierung und Beratung

Die didaktisch-methodischen Probleme nehmen in der Erwachsenenbildung als einer Handlungswissenschaft ebenso wie in jedem anderen Bildungsbereich eine vorrangige Stellung ein. Sie betreffen (a) den bildungsbereiten Erwachsenen in seinen Voraussetzungen, Bedürfnissen und Möglichkeiten, (b) die Prinzipien, nach denen Weiterbildung optimal durchgeführt werden kann, und (c) die Formen des Lehrens und Lernens im weiteren Sinne dieser Begriffe.

(a) Zur Adressaten- bzw. Zielgruppenforschung gehören die beiden in der Reihe „Weiterbildung“ erschienenen Arbeiten von EVA EIRMBTER über „Altenbildung“ und HERMANN SCHEILE über „Familienbildung“. Beide versuchen unter Zuhilfenahme einschlägiger Literatur aus Nachbardisziplinen (Gerontologie bzw. Familientheorie und -forschung) das Bild ihrer Gruppe mit den jeweils ihr eigenen gemeinsamen charakteristischen Merkmalen, Wünschen und Interessen herauszuarbeiten, um dann, der Bestimmung der jeweiligen Ziele folgend, die speziellen Weiterbildungsthemen und zweckmäßigen Formen zu finden. Beide Arbeiten beschreiten neue Wege wissenschaftlicher Analyse, leiden jedoch unter sehr komplizierter und fremdwortüberlasteter Sprache, die für die praktische Verwendung ihrer Ergebnisse hinderlich ist. Klar verständlich sind dagegen ihre Artikel in den zwei Wörterbüchern: EIRMBTER in WIRTH und SCHEILE in DAHM et al. Die Versuche könnten anregen, nun auch das Thema „Arbeiterbildung“ und andere Adressatengruppen in entsprechender Weise modellhaft zu bearbeiten.

(b) Der Begriff „Teilnehmerorientierung“, seit Anfang der siebziger Jahre in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung vorhanden, wurde in den letzten Jahren zum Hauptnenner ihrer Didaktik, und es ist anzunehmen, daß er es bleibt. „Adressatenorientierung“ und „Zielgruppenorientierung“ stehen ihm nahe. GERHARD BRELOER hat ihn als konstitutiv für die Erwachsenenbildung, als eine „neue Qualität des Lernens“ eingehender entwickelt. Dabei setzt er ihn in Beziehung zu den Zielen, den subjektiven Bedingungen der Teilnehmer, den Inhalten, den Methoden und den Institutionen der Erwachsenenbildung und verfolgt ihn weiterhin im „erwachsenenpädagogischen Handlungszusammen-

hang“, also im Nacheinander von Planung, Realisierung und Auswertung durch den Mitarbeiter, der die dafür erforderliche Qualifikation besitzen und entsprechend ausgebildet sein soll. TIETGENS hat im gleichen Band noch einige Momente hinzugefügt: (1) den antizipatorischen Charakter dieses Prinzips, das wie alles Pädagogische immer eine „Vorwegnahme“ bedeutet, (2) die notwendige Selbststeuerung des Teilnehmers, der nicht in der passiven Hinnahme des ihm Gebotenen verharren, sondern aktiv die Lernsituation mitgestalten soll, (3) das Prinzip der „Sachorientierung“, die in einem didaktischen Spannungsverhältnis zur Teilnehmerorientierung steht. WILHELM MADER hat in DAHM et al. (S. 310) den Charakter der andragogischen Teilnehmerorientierung gegen den schulpädagogischen didaktisch-methodischen Begriff und damit auch gegen die „Schülerorientierung“ abgegrenzt und ihm eine politische Dimension zugesprochen; in der Literatur und etwa auch auf Tagungen werden weitere Aspekte dieses Begriffs vorgebracht (SEKTION ERWACHSENENBILDUNG 1981), die darauf hinweisen, daß er in der Systematik eines überzeugenden Bezugsrahmens noch nicht seinen Ort gefunden hat.

(c) Die Beratung, das Rat-Suchen und das Rat-Geben, wird im Alltag des Lebens ständig vollzogen und hat seit langem als Berufsberatung, therapeutische Beratung, Erziehungs- und Studienberatung institutionelle Formen gefunden. Als eine der pädagogischen Interaktionsformen hat sie einen nicht unbedeutenden Stellenwert in der wissenschaftlichen Didaktik. Im „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1970) ist ihr für das Bildungswesen im ganzen, u. a. als „Schullaufbahnberatung“, eine besondere Funktion zugesprochen worden, doch ist dabei die Erwachsenenbildung nicht genannt, obwohl sie gerade hier, weil sie Mündigkeit und Entscheidungsfähigkeit des Ratsuchenden voraussetzt, ein besonderes Gewicht hat. Dies hat WOLFGANG KRÜGER zu seiner Untersuchung „Beratung in der Weiterbildung“ motiviert. Für die Herausarbeitung des Phänomens Beratung in pädagogischer Hinsicht stand ihm wenig Literatur zur Verfügung. Sein Schwergewicht liegt auf unterschiedlichen Formen der Beratung in der Erwachsenenbildung, wie Bildungsberatung, Bildungslaufbahnberatung, Studienberatung, Lernberatung, und den Überlegungen zu einer zukünftigen Installierung der Beratung im Bildungssystem der Erwachsenenbildung in seiner großen Differenziertheit. – Bedenkt man, in welchem Umfang ständig bildungsbereite Erwachsene infolge fehlender oder falscher Beratung durch Mißerfolgslebnisse beeinträchtigt sind, verstärkt dies die Dringlichkeit dieses Themas.

6. „Offenes Weiterlernen“ in „Selbstlernzentren“ und die „außerinstitutionelle Erwachsenenbildung“

In den letzten Jahren haben zunehmend Initiativen an Boden gewonnen, die im Gegensatz oder als notwendige Ergänzung zur traditionell anerkannten institutionellen Erwachsenenbildung mit fester Trägerschaft neue freie und offene Formen eines „selbstbestimmten Lernens“ anstreben. Berichte über bereits länger bestehende praktische Versuche dieser Art, Projekte und Modelle, sowie die Ansätze zu einer entsprechenden Theoriebildung mit dem Versuch, diese Formen in das Allgemeinbild der Erwachsenenbildung einzufügen, legen ihre Erwähnung nahe.

Unter dem Begriff „Selbstlernzentrum“ wird heute eine Bildungsstätte verstanden, die zumeist an Volkshochschulen oder Bibliotheken angeschlossen ist und in deren „Lernräumen“ Interessenten sich selbständig mit den dafür bereitstehenden geeigneten Büchern, Medien, Laboreinrichtungen nach eigenem Bedürfnis und Wunsch einzeln oder in Gruppen weiterbilden können. Erklärungshilfe und Beratung bietet ein dafür vorgebildetes Personal, das auch die Einrichtung auf dem laufenden hält. Dieses Konzept, das eine gewisse Vorgängerschaft in der pädagogisch verstandenen offenen Volksbüchereiarbeit seit der Jahrhundertwende hat und das dem Teilnehmer einen wesentlich stärkeren Spielraum für Eigeninitiative und Selbstunterrichtung bietet als die geschlossene Kursarbeit einer Volkshochschule, ist von HEINZ THEODOR JÜCHTER im Wörterbuch von WIRTH knapp-konzentriert und im Sammelband von VOLKER OTTO und seinen Mitarbeitern ausführlich in seinen pädagogischen Fragestellungen und in seiner Bedeutung für die Kooperation der Kultureinrichtungen einer Gemeinde beschrieben worden. Anregungen zu diesem Modell der „Selbstbildung“ kommen aus den USA: „Open Learning and Nontraditional Study“ heißt es dort.

In noch stärkerer Distanz zur institutionellen Erwachsenenbildung, der ihre „Ohnmacht“, ihre qualitativ und quantitativ geringe Wirkung und besonders ihr Defizit an Arbeiterbildung vorgeworfen wird, hat LUTZ VON WERDER Vorstellungen von Erwachsenenbildung entwickelt, die er in seiner Publikation von 1981 „Alltägliche Erwachsenenbildung“, in seinem Handbuchbeitrag (PÖGGELER/WOLTERHOFF) „Außerinstitutionelle Erwachsenenbildung“ nennt (die Verwendung des ersteren Begriffs geht mit auf die allgemeinpädagogische Alltagswelt-Diskussion der letzten Jahre zurück). VON WERDER möchte Erwachsenenbildung völlig aus den Bedürfnissen und Problemen, den „Grenzsituationen“ der Menschen in örtlichen Wohnbezirken, vor allem der Städte, hervorgehen lassen, die sich an einem geeigneten Platz einen „Stützpunkt“ suchen, sich dort einrichten, zusammenkommen, etwa einen Verein gründen, wobei „Laienpädagogen“ aus ihren eigenen Reihen *ad hoc*-Führungsaufgaben übernehmen und wo es mehr darum geht, daß die Selbstbildungsformen des Gesprächs und der Besprechung, auch das Erzählen, sich aus der Lage heraus von selbst ergeben, als daß sie organisiert würden. Den gegenwärtigen Erfahrungshintergrund dieser Arbeit bilden für den Autor Bürgerinitiativen und die „stadteilnahe Volkshochschul- und Jugendfreizeitheimarbeit“. Wo derartige Gruppenarbeit, bei VON WERDER stark verabsolutiert dargestellt, nicht im Affront gegen die institutionelle Erwachsenenbildung, sondern eher mit ihrer Hilfe durchgeführt wird, kann sie nur bejaht werden. Ihr Beitrag zur Lösung der Probleme der von ihm häufig zitierten Arbeiterbildung wird allerdings vom Autor überschätzt, und der Untertitel „Aspekte einer bürgernahen Pädagogik“ befremdet.

7. Zur Historiographie der Erwachsenenbildung

Die Aktivierung der Erwachsenenbildung durch die Sozialwissenschaften und die damit verbundene Zukunftsperspektive in den sechziger Jahren haben die Beschäftigung mit ihrer historischen Dimension zurücktreten lassen. Einzelne Rückblicke waren zunächst auch nicht frei von Ideologie und der Tendenz, mit Vergangenheitskritik einen eigenen neuen Ansatz aufzuwerten. FEIDEL-MERTZ hat in ihrem Bericht historische Arbeiten

unberücksichtigt gelassen und bemerkt, nicht ganz verständlich, daß diese „nicht von ungefähr in der Erwachsenen-Literatur lange überwogen“ (S. 696) hätten. Inzwischen hat die *Historie in der wissenschaftlichen Literatur* deutlich an Geltung gewonnen und ist beispielsweise in den beiden oben genannten Wörterbüchern, auch im Taschenbuch und in den Arbeiten von SIEBERT und TIETGENS gewahrt. Allerdings erschienen in der Berichtszeit keine größeren historischen Originalarbeiten, wohl aber Einzelstudien, Textausgaben und Readers, die die geschichtliche Begründung des gegenwärtigen Bereichs Erwachsenenbildung zu erhellen vermögen.

Die bisher geringe Zahl der Monographien über Persönlichkeiten, die nach der Jahrhundertwende für die Volksbildung gewirkt haben, ist durch die Arbeit von HANS JOACHIM PETSCH über PAUL TILlich bereichert worden. Der namhafte Theologe, der seit 1933 in den USA lehrte und nach 1945 einen starken Einfluß auf die deutsche Theologie gewann, interpretierte in den zwanziger Jahren den von ihm maßgebend vertretenen Religiösen Sozialismus im volksbildnerischen Sinne der Neuen Richtung, deren Hauptvertretern er nahestand. Er setzte neue Akzente, indem er, ausgehend von einer realistischen Analyse der Gesellschaft seiner Zeit, ein Modell von „Massenbildung“ entwarf, das keineswegs der häufig als typisch für die zwanziger Jahre bezeichneten Formel „Volk-Bildung durch Volksbildung“ entsprach. Ihn charakterisierten seine außeruniversitäre Lehrtätigkeit und die Bevorzugung der Kleingruppe als spezifische Form der Erwachsenenbildung. TILlichS andragogische Gedanken in seinen späteren theologischen Schriften läßt PETSCH für die heutige evangelische Erwachsenenbildung fruchtbar werden.

Christliche Erwachsenenbildung im Zusammenhang unseres „pluralistischen Bildungssystems“ kommt auch in KLAUS KÜRZDÖRFERS Sammelband „Grundpositionen und Perspektiven der Erwachsenenbildung“ neben sozialwissenschaftlichen, psychologischen und geschichtlich-systematischen Aspekten zur Sprache. Durch die Auswahl seiner Autoren und deren z. T. kontroverse Stellungnahmen ist dieser Band besonders geeignet als Ausgangspunkt von Studien und Diskussionen in Mitarbeiterkreisen. – Die als „Einführung“ konzipierte und auch geeignete Darstellung von WERNER LENZ „Grundlagen der Erwachsenenbildung“ wird an dieser Stelle genannt, weil sie zeitgeschichtliche Entwicklungen der Erwachsenenbildung in leicht verständlicher Sprache lehrreich aufarbeitet.

Ein in seiner Art neuer und auch eigenwilliger Weg, Erwachsenenbildung in ihrer historischen Dimension zu erschließen, wird in dem von JOACHIM H. KNOLL und KLAUS KUNZEL herausgegebenen Band „Von der Nationalerziehung zur Weiterbildung“ verfolgt. Mit Kommentierung versehene 61 Quellentexte aus 150 Jahren Bildungsgeschichte zeigen ein vielseitiges Bild: Sie entstammen älteren Enzyklopädischen Handbüchern und Fachwerken, neueren erziehungswissenschaftlichen und andragogischen Büchern, weiterhin Gesetzestexten, Parteiprogrammen, Konferenzberichten, Arbeitsunterlagen und Bekanntgaben. Erwachsenenbildung soll damit im größeren Zusammenhang der Zeitgeschichte, Bildungsgeschichte und wissenschaftlichen Entwicklung vorgestellt werden. Die Komplexität der Aspekte und ihrer Interpretation setzt beim Leser einschlägige Kenntnisse und kritisches Urteilsvermögen voraus, um aus dem Sammelband Gewinn zu ziehen, dessen irritierender Titel einen seit dem 18. Jahrhundert herrschenden Zielbegriff für das gesamte Erziehungs- und Bildungswesen „Nationalerziehung“ in Beziehung setzt zu dem

neuen erwachsenenspezifischen und institutionsgebundenen Begriff „Weiterbildung“. Der Verweis des Untertitels auf „Forschungsfragen“ bezeichnet seinen Ort in der wissenschaftlichen Literatur zur Erwachsenenbildung.

Annähernd den gleichen Zeitraum umspannend, auch in Reader-Form und mit Erklärungen versehen, hat HORST DRÄGERS „Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert“ die unmittelbar volksbildnerische Blickrichtung im ganzen. Aus den 34 Beiträgen (Berichten, Plänen, Problemerkörterungen, meist im Zusammenhang von Akademien, Schulen, Vereinen, Lesegesellschaften usw.) spricht die sich anbahnende Wirklichkeit der neuen Volksbildung in der bürgerlichen Gesellschaft in ihren Zielen, Aufgaben, Wegen und ihren Problemen. Die vielseitige Auswahl belegt und illustriert vorhandene Darstellungen der Anfänge der Erwachsenenbildung im 19. Jahrhundert, zu denen auch DRÄGERS eigene Arbeit über die „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ (1975) gehört, und eröffnet weitere Perspektiven für die Forschung. Die Neuveröffentlichung von Schriften von JOHANNES TEWS mit einem Beitrag von DRÄGER sei hier ebenfalls erwähnt.

8. Erwachsenenbildung – international

Dem von WALTER LEIRMAN und FRANZ PÖGGELE herausgegebenen Sammelwerk „Erwachsenenbildung in fünf Kontinenten“ möchte man wünschen, daß die mit diesem Durchbruch zu einer weltweiten Erwachsenenbildung geknüpften internationalen Kontakte weiter bewahrt und gefestigt werden und zur Konsolidierung einer Vergleichenden Andragogik beitragen können. Der Band ist eine beachtliche Leistung – für kein anderes Gebiet des Erziehungs- und Bildungswesens liegt Entsprechendes vor –, und man nimmt es den Herausgebern ab, daß es schwierig war, 32 Experten aus 20 Staaten zu Berichten über die Erwachsenenbildung in ihrem Lande nach einem gemeinsamen Arbeitsraster zu gewinnen und die notwendige Verständigung über die Bedeutung der spezifischen Kategorien bei überaus unterschiedlichen soziokulturellen, wirtschaftlichen, politischen und religiösen Voraussetzungen zu erreichen. Die UdSSR und die Ostblockstaaten fehlen, weil keine Einigung zu erreichen war.

In der gleichen Form der Berichterstattung von Experten aus anderen Ländern, jedoch regional begrenzt auf Europa, thematisch auf das Verhältnis von „Universität und Erwachsenenbildung“ ist der von WOLFGANG KRÜGER bearbeitete Textband angelegt, der den gegenwärtigen Stand der seit der Universitätsausdehnungsbewegung um die Jahrhundertwende in verschiedenen Ländern anhaltenden Tendenzen verschiedener Universitäten zur Übernahme von Erwachsenenbildungsaufgaben in mancher Parallelität zeigt. Die englischen Universitäten haben in dieser Beziehung auch heute noch eine gewisse Vorrangstellung, deren Auswirkungen natürlich dadurch eingeschränkt sind, daß Kooperationsformen zwischen Universität und Erwachsenenbildung Traditionen unterliegen und den Bedingungen des jeweiligen gesamten Bildungssystems. Von Fortschritten und weitgespannten Zielen, die wie in anderen Ländern auch mit als eine Universitätsreform angesehen werden, berichtet über die Bundesrepublik JOACHIM DIKAU in diesem Band.

Ebenfalls seit den Anfängen der neueren Volksbildung sind von Skandinavien aus Anregungen für den Ausbau der Volkshochschule als dominierende Erwachsenenbildungseinrichtung ausgegangen. Dort wurde vor wenigen Jahren eine vergleichende Übersicht über die administrative Organisation der heutigen Erwachsenenbildung in Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden nach einer Vergleichsmatrix mit dem Ziel einer stärkeren Kooperation dieser Länder erarbeitet. MICHAEL JAGENLAUF und NORBERT VOGEL haben die Berichte übersetzt; sie meinen zu recht, daß gerade diese Materialien dem weiteren Ausbau der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik dienlich sein können. – Dies gilt auch für NORBERT VOGELS Arbeit über die Professionalisierung in der dänischen Erwachsenenbildung.

Das Bild der Wissenschaft der Erwachsenenbildung in der in diesem Bericht herangezogenen Literatur entspricht weitgehend, aber noch ungleich, dem sich in der Wirklichkeit vollziehenden Ausbau der Weiterbildung. Es ist gekennzeichnet durch eine zunehmende Differenzierung und Spezialisierung, bei der die Gefahr nicht immer vermieden ist, das Spezielle zu stark zu betonen und den Gesamtzusammenhang zu wenig zu wahren. Wenn Nachbarwissenschaften dominieren, kann sich der Standort der Erwachsenenbildung als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, über den theoretisch ein Konsens besteht, irritierend verschieben. Spekulative Neigungen, durch Planungsdenken angeregt, bedürfen der Korrektur durch den Vollzug der notwendigen Balance zwischen Theorie und Praxis, indem einerseits die Theorie sich an der Praxis orientiert und es andererseits gelingt, durch die gewonnenen theoretischen Einsichten die Praxis zu regulieren und sie zielgerecht und vernunftgemäß zu beeinflussen.

Literatur

- BRELOER, G./DAUBER, H./TIETGENS, H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung) Braunschweig: Westermann 1980. 235 S., DM 10,-.
- DAHM, G./GERHARD, R./GRAESSNER, G./KOMMER, A./PREUSS, V. (Hrsg.): Wörterbuch der Weiterbildung. München: Kösel 1980. 400 S., DM 39,50.
- DRÄGER, H.: Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert. Bd. I. (Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.) Braunschweig: Westermann 1979. 377 S., DM 30,-.
- EGGERS, PH./STEINBACHER, F. (Hrsg.): Soziologie der Erwachsenenbildung. (Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 6.) Stuttgart: Kohlhammer 1977. 320 S., DM 54,-.
- EIRMBYER, E.: Altenbildung. (Weiterbildung. Bd. 2.) Paderborn: Schöningh 1979. 184 S., DM 19,80.
- GRIESE, H.: Sozialisation im Erwachsenenalter. Ein Reader zur Einführung in ihre theoretischen und empirischen Grundlagen. Weinheim: Beltz 1979. 315 S., DM 26,-.
- JAGENLAUF, M./VOGEL, N. (Bearb.): Erwachsenenbildung in Skandinavien (Volksoopplæring i de nordiske land). (Weiterbildung. Bd. 3.) Paderborn: Schöningh 1979. 217 S., DM 19,20.
- KNOLL, J. H./KÜNZEL, K. (Hrsg.): Von der Nationalerziehung zur Weiterbildung. 150 Jahre Erwachsenenbildung im Spiegel ausgewählter Forschungsfragen. Köln/Wien: Böhlau 1980. 280 S., DM 39,-.
- KRÜGER, W.: Beratung in der Weiterbildung. (Weiterbildung. Bd. 1.) Paderborn: Schöningh 1978. 230 S., DM 14,20.
- KRÜGER, W. (Bearb.): Universität und Erwachsenenbildung in Europa. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.) Braunschweig: Westermann 1978. 230 S., DM 10,-.

- KÜRZDÖRFER, K. (Hrsg.): Grundpositionen und Perspektiven in der Erwachsenenbildung. (Klinkhardts Pädagogische Quellentexte.) Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 1981. 184 S., DM 17,80.
- LEIRMAN, W./PÖGgeler, F. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in fünf Kontinenten. (Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 6.) Stuttgart: Kohlhammer 1977. 416 S., DM 69,50.
- LENZ, W.: Grundlagen der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer 1979. 170 S., DM 23,-.
- OLBRICH, J. (Hrsg.): Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer 1980. 177 S., DM 29,80.
- OTTO, V., et al.: Offenes Weiterlernen. Erwachsenenbildung im Selbstlernzentrum. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.) Braunschweig: Westermann 1981. 295 S., DM 10,-.
- PETSCH, H.-J.: PAUL TILlichS Beitrag zur Theorie und Praxis evangelischer Erwachsenenbildung. (Würzburger Arbeiten zur Erziehungswissenschaft. Hrsg. v. A. REBLE.) Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 1981. 131 S., DM 17,-.
- PÖGgeler, F./WOLTERHOFF, B. (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. (Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 8.) Stuttgart: Kohlhammer 1981. 264 S., DM 49,-.
- RUPRECHT, H./SITZMANN, G.-H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. I-VII. Augsburg: Weltenburger Akademie 1973-1980.
- SARGES, W./HAEBERLEIN, F. (Hrsg.): Marketing für die Erwachsenenbildung. Mit einer Einleitung von J. H. KNOLL. Hannover: Schroedel 1980. 291 S., DM 39,80.
- SCHLEILE, H.: Familienbildung als erwachsenenpädagogische Aufgabe (Weiterbildung. Bd. 6.) Paderborn: Schöningh 1980. 165 S., DM 28,-.
- SEKTION ERWACHSENENBILDUNG DER DGfE: Didaktik als Ansatzpunkt erwachsenenpädagogischer Theoriebildung (Tagungsbericht Berlin). 1978. 133 S.
- SEKTION ERWACHSENENBILDUNG DER DGfE: Theorien zur Erwachsenenbildung. Beiträge zum Prinzip der Teilnehmerorientierung (Tagungsbericht Nr. 2.) Universität Bremen 1981. 154 S., DM 6,-.
- SIEBERT, H.: Wissenschaft und Erfahrungswissen der Erwachsenenbildung. (Weiterbildung. Bd. 4.) Paderborn: Schöningh 1979. 126 S., DM 15,20.
- SIEBERT, H., (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler: Burgbücherei Wilhelm Schneider 1979. 554 S., DM 30,-.
- TEWS, J.: Geistespflege in der Volksgemeinschaft. Beiträge zur Förderung der freien Volksbildungsarbeit. (Schriften zur Erwachsenenbildung. Materialien zur Erwachsenenbildung.) Stuttgart: Klett-Cotta 1981. 379 S., DM 58,-.
- TIETGENS, H.: Erwachsenenbildung. In: Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd. 5. Königstein: Athenäum 1979, S. 197-255.
- TIETGENS, H. Einleitung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1979. 184 S., DM 25,-.
- TIETGENS, H.: Die Erwachsenenbildung (Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd. 14.) München: Juventa 1981. 216 S., DM 16,80.
- VOGEL, N.: Professionalisierung in der dänischen Erwachsenenbildung. (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung.) Weinheim: Beltz 1981. 548 S., DM 32,-.
- WERDER, L. v.: Alltägliche Erwachsenenbildung. Aspekte einer bürgernahen Pädagogik. Weinheim: Beltz 1980. 179 S., DM 13,-.
- WEYMANN, A. (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung (Soziologische Texte. Neue Folge, Bd. 117.) Darmstadt/Neuwied: Luchterhand 1980. 452 S., DM 68,-.
- WEYMANN, A./MADER, W./DIETERICH, I./DAHMS, W.: Der Hauptschulabschluß in der Weiterbildung (Weiterbildung. Bd. 5.) Paderborn: Schöningh 1980. 172 S., DM 17,80.
- WIRTH, I. (Hrsg.): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn: Schöningh 1979. 756 S., DM 58,-.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, Schönstr. 72b, 8000 München 90.