

Skriptum zur Vorlesung

**120.222 Bildung und Entwicklung im
Erwachsenenalter im Rahmen von
Modernisierungsprozessen**

Univ. Prof. Dr. Elke Gruber

(unter Mitarbeit von Mag^a. Anita Brünner, Mag^a. Susanne Huss und
MMag. Wolfgang Kogler)

- INHALT -

1. EINFÜHRUNG.....	4
Begriffsklärung und Gegenstandsbestimmung	4
Volksbildung/Arbeiterbildung/Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Lebenslanges Lernen	4
Information.....	5
Wissen.....	5
Bildung.....	6
2. GESCHICHTE DER ERWACHSENENBILDUNG	7
Von der Volksbildung über die Arbeiterbildung zur Erwachsenen-/Weiterbildung und zum lebenslangen Lernen	7
Richtungen der österreichischen Erwachsenenbildung	7
3. GRUNDFRAGEN DER ERWACHSENENBILDUNG.....	10
Internationale Konzeptionen des lebenslangen Lernens	10
Motivation	10
Aufgaben und Ziele der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.....	11
Probleme und Tendenzen der Erwachsenenbildung in Österreich	12
4. ERWACHSENENBILDUNG IN ÖSTERREICH.....	14
Bildungsbedarf	14
Institutionelle Strukturen der Erwachsenen- und Weiterbildung.....	14
Bestimmend für die Situation und Struktur der Erwachsenenbildung sind folgende Tatsachen:.....	14
Erwachsenenbildung in Österreich im Überblick.....	15
Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs – KEBÖ.....	16
Staat und Erwachsenenbildung	17
Ministerien	17
Institutionen der bundesstaatlichen Erwachsenenbildung	17
Rechtliche Grundlagen und Finanzierung der Erwachsenenbildung	17
Gesetzliche Regelungen im Überblick	17
Finanzierung.....	19
Weiterbildungsquoten	20
5. ERWACHSEN WERDEN – ERWACHSEN SEIN	21
Vom Kinde zum Erwachsenen.....	21
Wer ist erwachsen?.....	22
Erwachsenensozialisation.....	22
Strukturen des Lebenslaufs	23
Charlotte Bühler	24
Erik H. Erikson.....	24

Robert J. Havighurst.....	25
Daniel J. Levinson.....	27
6. LEHREN UND LERNEN IN DER ERWACHSENENBILDUNG.....	28
Lernen mit Erwachsenen.....	28
Warum lernen Erwachsene?.....	28
Sind Erwachsene lernfähig?.....	28
Wie lernen Erwachsene erfolgreich.....	30
Didaktische Grundprinzipien der Erwachsenenbildung.....	31
Bildungsbedürfnisse.....	32
Weiterbildungsmotivation.....	32
Weiterbildungsbarrieren.....	32
7. ERWACHSENENBILDUNG ALS WISSENSCHAFTLICHE DISZIPLIN.....	34
Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft der Erwachsenenbildung.....	34
Universitäre Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung.....	35
Forschungsgegenstand der Erwachsenenbildung.....	36
Theorieansätze in der Erwachsenenbildung.....	36
Historische Theorieansätze.....	37
Wissenschaftliche Theorieansätze.....	39
Aktuelle Aufgaben der Forschung.....	39
8. BERUFSFELD ERWACHSENENBILDUNG.....	41
Erwachsenenbildung an den österreichischen Universitäten.....	41
Abteilung Erwachsenen- und Berufsbildung – Universität Klagenfurt.....	41
Professionalisierung.....	42
Qualifikationsanforderungen.....	43
Anzahl der MitarbeiterInnen in der österreichischen Erwachsenenbildung.....	44
Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung (Birgit Hohenwarter).....	44
Was ist Qualität im erwachsenenbildnerischen Sinn?.....	44
Qualitätsentwicklung – Qualitätssicherung – Qualitätsmanagement.....	45
Aktuelle Qualitätssicherungsinstrumente.....	45
Ausblick.....	46
9. LITERATUR.....	47
Im Skriptum verwendete Literatur:.....	47
Weiterführende Literatur.....	51
Zeitschriften.....	53
Internet.....	54

1. EINFÜHRUNG

Begriffsklärung und Gegenstandsbestimmung

Volksbildung/Arbeiterbildung/Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Lebenslanges Lernen

Derzeit werden die Begriffe *Erwachsenenbildung* und *Weiterbildung* großteils synonym verwendet. In der Bundesrepublik Deutschland hat sich gegenüber Österreich, wo vorwiegend der Begriff *Erwachsenenbildung* Verwendung findet, eher der Begriff *Weiterbildung*¹ eingebürgert. Die traditionellen Begriffe *Volksbildung* und *Arbeiterbildung* finden heute kaum mehr Verwendung, da diese in den 1940er (Deutschland) und 1970er Jahren (Österreich) vom Begriff *Erwachsenenbildung* abgelöst wurden (vgl. Lenz 1982, 13ff).

Im anglo-amerikanischen Sprachgebrauch ist die Bezeichnung *adult education* und *continuing education* für *Erwachsenenbildung* beziehungsweise *Weiterbildung* üblich. Unter *continuing education* versteht die Encyclopaedia Britannica: „... alle Formen von Bildung, die von oder für 'reife' (matured) Menschen unternommen werden.“ (Bisovsky 1991, 18)

Erwachsenenbildung ist die „selbstverantwortete Bildung auf der Grundlage eines organisierten, freien Angebotes über den Ersten Bildungsweg hinaus.“ (KEBÖ 1983)

„Der Begriff *Erwachsenenbildung* umfaßt alle Wege und Mittel der Bildung und Erziehung, die nach der Zeit schulischer oder hochschulmäßiger Ausbildung einem Menschen zur Verfügung stehen. *Erwachsenenbildung* ist also derjenige Teil der *Volksbildung*, der unter ausdrücklicher Berücksichtigung der besonderen Möglichkeiten und Bedürfnisse des Erwachsenen diesem bei der Gestaltung seiner Persönlichkeit, seines Lebens, seiner Umwelt hilft.“ (Pöggeler 1974; zit. nach Lenz 1982, 17f)

„*Weiterbildung* als Fortsetzung oder Wiederaufnahme früheren organisierten Lernens bildet mit vorschulischen und schulischen Lernprozessen ein zusammenhängendes Ganzes. *Weiterbildung* umfaßt Fortbildung, Umschulung und *Erwachsenenbildung*. Sie ergänzt die herkömmlichen geschlossenen Bildungsgänge und setzt sie unter nachschulischen Bedingungen fort.“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 51)

„*Lebenslanges Lernen* bedeutet für den Einzelnen, auf der Grundlage des vorhandenen Wissens jederzeit neue Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, um die Herausforderungen der sich rasch verändernden Gesellschaft annehmen zu können. Die Komplexität und Dynamik des Arbeitsmarktes bzw. die rasch voranschreitende technologische Entwicklung und der zunehmende Einsatz neuer Technologien zählen u.a. zu diesen Herausforderungen.“ (öfse 2005, 3)

Lebenslanges Lernen meint das Lernen über alle Lebenszyklen hinweg, Lernen passiert auch außerhalb traditioneller Institutionen und bei gesellschaftlichen Aktivitäten in allen Lebensbereichen.

¹ Rolf Arnold (2001) weist darauf hin, dass Fortbildung, Umschulung und *Erwachsenenbildung* Teil des *Weiterbildungsbereiches* sind. Demnach bezeichnet der Begriff *Weiterbildung* eher ein Bildungsprinzip (vgl. Arnold 2001, 29).

Das Konzept des lebenslangen Lernens ging aus den internationalen Bildungsdebatten in den 1970er Jahren hervor. Es ist mehr eine bildungspolitische Vision, denn ein theoretisches, wissenschaftliches Konstrukt. Der Begriff des lebenslangen Lernens wird in der Öffentlichkeit oft benutzt, es gibt aber keine präzise Definition. Der Begriff ist mehrdeutig und lässt sich unterschiedlich auslegen. (vgl. Wiesner/Wolter 2005, 7ff)

Information

Information ist die Aufnahme und die Weitergabe von Nachrichten, Mitteilungen und Auskünften. Informationen sind Impulse der Außenwelt, die sich in Bits (binärer Code 0/1) messen lassen. Rein kybernetisch betrachtet lässt sich Information auf die Aufnahme und Weitergabe von Bits reduzieren, d.h. Informationen werden dem Empfänger vom Sender mitgeteilt. Information stellt eine notwendige Voraussetzung für Wissen dar, ist jedoch noch nicht Wissen als solches. Damit Wissen hervorgebracht werden kann, bedarf es eines aktiven Prozesses der Verknüpfung und Wertung von Informationen. Wissen ist das Ergebnis eines aktiven Aktes, nämlich der Aneignung und Verarbeitung von Informationen. (vgl. Gruber 2004, 4)

Wissen

Mit Wissen „... bezeichnet man die von einer Person gespeicherten (-> Gedächtnis) und reproduzierbaren Kenntnisse, Erkenntnisse, Einsichten, Daten und Fakten über die Beschaffenheit bestimmter Wirklichkeitsbereiche. Mit Beschaffenheit sind z.B. Merkmale, Funktionen, Beziehungen, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, Ordnungen, Kategorien, Sinnzusammenhänge, Aufbau, System gemeint ...“. (Keller/Novak 1993, 370)

„Wissen´ ist die Auswahl aus den Informationen, die wir zur Kenntnis nehmen, die wir verstehen, in unsere kognitiven Schemata integrieren, die eine ´Bedeutung´ für uns haben. Wissen ist eine Leistung des Subjekts, auch eine Brücke zwischen unserem kognitiven System und dem uns umgebenden ´Milieu´.“ (Siebert 2003, 132)

Nach André Gorz (2002) bedeutet Wissen stets zweierlei, demnach kann Wissen in ein formales und in ein informales Wissen geteilt werden:

Formales Wissen: „Kenntnisse, die der Wissende vorsätzlich und methodisch erlernt hat. Es handelt sich hier um formelles, soziales Wissen, das die Individuen nicht aus eigenen Erfahrungen und Interaktionen erwerben konnten. Es ist Teil der akkumulierten Kenntnisse und Deutungsmuster, die im Laufe der Geschichte in die Kultur eines Volkes aufgenommen wurden. Der Lernprozess und die Inhalte des formellen sozialen Wissens sind vom öffentlichen Unterrichtswesen und den öffentlichen kulturellen Medien bestimmt.“

Informales Wissen: „Vorverständnisse und Fähigkeiten, die wir spontan durch Erfahrungen und den Verkehr mit anderen erworben haben, ohne sie je thematisiert und vorsätzlich gelernt zu haben. Sprechen, die Umwelt und ihre Gegenstände deuten und handhaben, die Metasprache der Gesichtsausdrücke und Gesten verstehen usw., all das haben wir nicht absichtlich erlernt. Wir sind in eine soziale Lebensumwelt hineingewachsen und haben ihre Sprache sowie die Handhabung ihrer täglichen Gebrauchsgegenstände durch eben deren Handhabung gelernt. Informelles Wissen besteht aus einem großen Teil aus Gewohnheiten und Fertigkeiten, durch welche wir die soziale Umwelt als eine Verlängerung unseres Körpers, unseres selbst wahrnehmen ...“. (Gorz 2002, 15f)

Bildung

Der Begriff der Bildung steht in enger Beziehung mit gesellschaftlichen Wertvorstellungen und individuellen Überzeugungen. Er ist auch sehr politisch und wird ohne Begründung von unterschiedlichen Interessen genutzt. Bildung ist immer Prozess aber auch Produkt. (vgl. Gruber 2004, 5)

„... Bildung wird verstanden als Entfaltungsvorgang eines Individuums, als Prozeß der Menschwerdung, als Entwicklung der Persönlichkeit infolge zielgerichteter Unterrichtung einerseits, und als Ergebnis der Entwicklung, als Grad der Persönlichkeitsentfaltung, als Zustand der Selbstverwirklichung des Menschen andererseits ...“. (Keller/Novak 1993, 63)

„Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln. Soweit es dabei um Einsicht und Verständnis, das heißt um eine Erhellung des Bewußtseins geht, knüpft diese Definition der Bildung an einen der umstrittensten Bildungsbegriffe der europäischen Geistesgeschichte an: denn Erhellung des Bewußtseins ist nur ein anderer Name für das, was man früher Aufklärung nannte.“ (Deutscher Ausschuss 1960, 20f)

Horst Siebert meint hingegen, Bildung ist die „Auseinandersetzung des Menschen mit sich und seiner Umwelt mit dem Ziel kompetenten und verantwortlichen Handelns. Bildung als Überprüfung und Erweiterung von Wirklichkeitskonstruktionen ist mehr als Vermittlung und Aneignung von Wissen und Qualifikationen, Bildung ist auch Selbstaufklärung und kann dadurch eine therapeutische Wirkung haben.“ (Siebert 2003, 7)

2. GESCHICHTE DER ERWACHSENENBILDUNG

Von der Volksbildung über die Arbeiterbildung zur Erwachsenen-/Weiterbildung und zum lebenslangen Lernen

Der Beginn der Erwachsenenbildung ist umstritten, fasst man den Begriff sehr weit, ist sie so alt wie die Menschheit selbst. Im heutigen Verständnis existiert sie seit der Aufklärung. Erwachsenenbildung beruhte zu dieser Zeit auf dem Prinzip der Selbsthilfe. Bildung sollte zur Emanzipation des Bürgertums und zur beruflichen Qualifikation beitragen. Erste Vorläufer der Erwachsenenbildung waren unter anderem Salons, Museums- und Gewerbevereine. Zunehmend Bedeutung fand auch das Lesen, individuell zu Hause oder in Lesevereinen, Volksschriftenvereinen oder öffentlichen Büchereien.

Gründe des Entstehens der Erwachsenenbildung zwischen 1848 und der Jahrhundertwende:

- Technische und wirtschaftliche Entwicklung
- insuffizientes Schulsystem
- Entwicklung eines bürgerlich-demokratischen Aktionspotenzials
- Aufbrechen der sozialen Frage
- Sozialpsychologische Komponente (vgl. Gruber 1998, 107ff)

Als Fundament für die österreichische Volksbildung kann das Vereins- und Versammlungsrecht vom 15. November 1867 gesehen werden. In diesem Zeitraum entstanden viele gemeinnützige Vereine die sich volksbildnerischen Tätigkeiten widmeten. (vgl. Lenz 2005, 17f)

Ende des 19. Jahrhunderts wurde die soziale Frage zur Bildungsfrage. Unter dem Motto „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ wurde die Teilhabe sowohl an der Bildung als auch der politischen Macht gefordert. Neben der bürgerlich-liberalen Volksbildung konnte sich auch die Arbeiterbildung etablieren. (vgl. Lenz 1997, 18f). Ende des 19./ Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelten sich auch die folgenden fünf Richtungen der österreichischen Erwachsenenbildung, die sich in ihren Grundzügen bis heute erhalten haben.

Richtungen der österreichischen Erwachsenenbildung

- Die *bürgerlich-liberale Volksbildung* mit den städtischen Volkshochschulen als ihre Hauptrichtung.
- Die *Arbeiterbildung* mit ihren zwei Richtungen: zum einen die gewerkschaftliche und zum anderen die parteipolitische Bildung; teilweise auch die konfessionelle Handwerkerbildung wie sie in den Kolpingheimen stattfand.
- Die *konfessionelle Erwachsenenbildung*, die heute mit dem katholischen Bildungswerk über einen der größten Anbieter im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung verfügt.
- Die *ländliche Volksbildungsbewegung*, deren berühmtes Volksbildungsheim St. Martin bei Graz, gegründet 1920 durch den Priester Steinberger, zum gesamtösterreichischen Vorbild wurde.
- Die *berufliche Weiterbildung*, die Anfangs vor allem im Rahmen der Gewerbeförderung stattfand.

An der Wende zum 20. Jahrhundert erfolgte die Gründung der ersten Institutionen, die den heutigen Volkshochschulen entsprechen: (vgl. Lenz 2005, 18)

Die drei Gründungen der Wiener Volksbildung:

1887 Wiener Volksbildungsverein (heute: VHS Margareten-Stöbergasse)

1897 Wiener Urania

1901 Verein Volksheim Ottakring (heute: VHS Ottakring)

Kennzeichen des Wiener Modells der Volksbildung in den 1920er Jahren waren:

- politische Neutralität
- Wissenschaftlichkeit der Bildung

Gründe des Aufschwungs der Erwachsenen-/Weiterbildung in der Zwischenkriegszeit:

- fortschrittliche Sozialgesetzgebung
- neue Interessensvertretungen ermöglichen besseren Zugang und größeres Angebot an Fortbildung
- bildungspolitische Reformbestrebungen von Otto Glöckel
- stärkere Trennung beruflicher und allgemeiner Bildung
- neue bedeutende Zielgruppe der Arbeitslosen (Ende 1920er Jahre)

Ab dem Jahr 1934 wurde die Entwicklung der Volksbildung unter dem Austrofaschismus eingeschränkt, schließlich wurde die Volksbildung mit dem „Anschluss“ Österreichs 1938 der nationalsozialistischen Organisation *Kraft durch Freude* untergeordnet. Emigration, Rückzug, Verfolgung und Resignation waren die Folge.

Nach dem Kriegsende konnte nicht mehr an die wissenschaftliche Bildung der Volkshochschulen der zwanziger Jahre angeknüpft werden. Der Neubeginn der Volksbildung mit Kursen zur Lebensbewältigung – Volkshochschulen wurden zu sogenannten Wärmestuben. Landes- und Bundesverbände wurden gegründet, es entstand das Markenzeichen der Erwachsenenbildung, nämlich ihre große Pluralität. Neben der allgemeinen Erwachsenenbildung entstand das System der beruflichen Weiterbildung. Die österreichische Besonderheit der Trennung von Allgemein- und Berufsbildung wird auch in der Erwachsenenbildung festgeschrieben.

Die vier wichtigsten Gründungen beruflicher Erwachsenenbildungsinstitutionen sind:

- 1946 Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI)
- 1958 Österreichische Volkswirtschaftliche Gesellschaft (ÖVG)
- 1959 Berufsförderungsinstitut (BFI)
- 1972 Ländliches Fortbildungsinstitut (LFI) (vgl. Göhring 1983, 61)

Zur allgemeinen Erwachsenenbildung zählen beispielsweise folgende Einrichtungen:

- 1948 Verband der österreichischen Volksbüchereien
- 1950 Verband der österreichischen Volkshochschulen
- 1954 Arbeitsgemeinschaft der österreichischen Bildungsheime
- 1954 Verband der österreichischen Bildungswerke u.a. (vgl. Göhring 1983, 61)

Gleichzeitig beginnt der Aufbau von politischer Bildung, diese findet institutionalisiert vor allem in den Bildungseinrichtungen der großen Parteien statt. Leider findet das Thema politische Bildung in der Erwachsenenbildung nur sehr wenig Beachtung und hat keine große Breitenwirkung.

In Deutschland wird nach 1945 der ideologisch überfrachtete Begriff Volksbildung, durch den der Erwachsenenbildung abgelöst. Dieser Begriff hat seinen Ursprung im englischen adult education. Als

Reaktion auf den Sputnikschock zu Beginn der 1970 kommt es in Deutschland, zeitverzögert auch in Österreich zum Ausbau der Weiterbildung. In Deutschland spricht man von der *realistischen Wende*, Weiterbildung wird mehr und mehr als Investition in das Kapital Mensch gesehen.

Exkurs Humankapital und Sputnikschock: Die Sowjetunion signalisierte 1957 mit dem Start des Satelliten Sputnik ihren technologischen Vorteil gegenüber dem Westen. Dies löste den sogenannten „Sputnikschock“ aus, das heißt der Westen versuchte durch eine Bildungsexpansion seinen Nachteil gegenüber der Sowjetunion wett zu machen. Diese Bildungsexpansion fußte auf dem Humankapitalkonzept. Das heißt, mit dem Ausbau des Bildungssystems sollte das wirtschaftliche Wachstum gefördert werden. (vgl. Marginson 1997, 92ff).

Stagnation des Wirtschaftswachstums und steigende Arbeitslosenzahlen ließen Zweifel am Humankapitalansatz aufkommen nämlich, dass Investitionen im Bildungswesen konstantes Wachstum und sichere wirtschaftliche Erträge garantieren. (vgl. Schuetze 2005, 228)

„Der traditionelle Anspruch von Bildung als Beitrag zur Entwicklung der Persönlichkeit, als Moment der individuellen, sozialen und demokratiepolitischen Orientierung wird immer mehr ausgeblendet. Die aktuelle Diskussion und die öffentliche Präsentation beschränken sich auf die berufliche Weiterbildung, die mittels Qualifizierung einen wettbewerbsfähigen Wirtschaftsstandort schaffen soll.[...] Bildung hat in der gegenwärtigen Diskussion, die sich dem wirtschaftlichen Wettbewerb und Bedarf verschrieben hat, ihr kritisches, produktives und kreatives Potenzial eingebüßt.“ (Lenz 2005, 62)

Es erscheint, dass Weiterbildung heute in drei große Bereiche zerfallen ist:

- die *berufliche Aufstiegsbildung* vor allem für die Modernisierungs- und Rationalisierungsgewinner unserer Gesellschaft,
- die *Umschulung* als Maßnahme zur Erhöhung individueller Chancen am Arbeitsplatz bei gleichzeitiger sozialer Befriedung der Verlierer am Arbeitsmarkt und
- die *unübersehbare Zahl von Kursen* für Hobby, Freizeit und Lebenshilfe für die „middle class“

Im letzten Jahrzehnt erfolgte ein Modernisierungsschub, Erwachsenenbildung hat sich als Dienstleistungszweig etabliert. Eine mittlerweile kaum mehr überblickbare Anzahl an Anbietern mit unterschiedlichstem institutionellen und organisatorischen Hintergrund offeriert einer heterogenen AdressatInnengruppe eine steigende Zahl an Weiterbildungsveranstaltungen. Die Weiterbildungsangebote umfassen immer stärker auch Beratungstätigkeiten und selbstorganisierte Lernformen und finden unter verschiedensten Zugangsvoraussetzungen und Rahmenbedingungen statt. Je nach Angebotsform und Anbieter weisen die Veranstaltungen unterschiedliche Zielsetzungen, Dauer und Qualität auf. Sie werden von Lehrkräften durchgeführt, die über verschiedenste Qualifikationen verfügen, die aber nur zu einem kleinen Teil hauptberuflich in der Weiterbildung tätig sind.

3. GRUNDFRAGEN DER ERWACHSENENBILDUNG

Internationale Konzeptionen des lebenslangen Lernens

„Die Idee des lebenslangen Lernens kann – erstens – inzwischen auf eine beinahe vier Jahrzehnte umfassende Entwicklungsgeschichte zurückblicken, die bis heute vor allem von internationalen Institutionen und Organisationen geprägt und vorangetrieben wurde.“ (Wiesner/Wolter 2005, 19)

Es können vier verschiedene Modelle des lebenslangen Lernens unterschieden werden:

„(1) ein emanzipatorisches, an sozialen Gerechtigkeits- oder Gleichheitsvorstellungen orientiertes Modell, in dessen Mittelpunkt die Allokation von Bildungs- und Lebenschancen durch lebenslange Lernprozesse steht; (2) ein eher traditionelles kulturelles Modell, in dem lebenslanges Lernen als ein Weg der Selbstverwirklichung und persönlichen Weiterentwicklung gilt; (3) ein post-modernes Modell, das lebenslanges Lernen als zeitgemäßes Lernsystem entwickelter Gesellschaften sieht, sowie (4) schließlich der Humankapitalansatz, der die Anpassung oder Erneuerung der beruflichen Qualifikation als funktionales Erfordernis von (Weiter-)Lernen hervorhebt.“ (Wiesner/Wolter 2005, 20)

Das Konzept des lebenslangen Lernens hat in Europa eine längere und differenziertere Vergangenheit:

- „Als **recurrent education** ist es eine angelsächsische Konzeption, liberal und pragmatisch, Die Gleichheit und Effizienz miteinander verbinden will, stark ökonomischen Zielen verpflichtet ist und auf die OECD (1973) zurückgeht.
- Als **lifelong education**, vorgetragen von der UNESCO (Dave 1976), zielt es auf die Notwendigkeit, vor allem in entwicklungsorientierten Ländern eine kulturelle und nationale Identität wiederzugewinnen und materielle Not zu bewältigen;
- Als **éducation permanente** ist das Konzept dem frankophonen Aufklärungsbestreben, Wissenschaft und Kunst für die Lebenspraxis der Bevölkerung zu erschließen, verpflichtet – in dieser Richtung hat sich auch der EUROPA-RAT (1970) artikuliert.“ (Nuissl 2000, 132)

Weiters lässt sich festhalten:

„Das Hauptproblem für die Realisierung lebenslangen Lernens wird – trotz der Tatsache, dass diese Idee bereits fester Bestandteil der bildungspolitischen Rhetorik geworden ist – voraussichtlich darin bestehen, dass die gesamte vorhandene öffentliche und private Infrastruktur an Bildungs- und Weiterbildungsangeboten auf eine solche Expansion der Bildungsnachfrage und Lernmöglichkeiten überhaupt nicht vorbereitet ist.“ (Wiesner/Wolter 2005, 25)

Motivation

Die Bildungsmotivation Erwachsener ist vielfältig. Allgemein können folgende Begründungen für ein lebensbegleitendes Lernen angeführt werden:

- Wirtschaftliche Erfordernisse: technischer Wandel, neue Qualifikationen, Umlernen, ...
- Politische Gründe: das Leben in der Demokratie erfordert Mitbestimmung, Umgang mit Informationen, Medien, ...
- Soziale Motivation: Bewältigung von Krisensituationen, wie zum Beispiel Arbeitslosigkeit, Herstellen von Chancengleichheit, ...

- Pädagogisch-anthropologische Gründe: der Mensch ist lernfähig bis ins hohe Alter, ständige Vermehrung und Erneuerung des Wissens erfordert ständige Weiterbildung, ...

Aufgaben und Ziele der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Mögliche **Aufgaben und Ziele** der Erwachsenenbildung können sein:

- Nachholen verpasster Bildungschancen während der ersten Bildungsphase
- sozialen Aufstieg ermöglichen
- Anpassung an veränderte berufliche und gesellschaftliche Anforderungen
- berufliche Spezialisierung
- politische und gewerkschaftliche Bildung
- Information und Beratung über die Möglichkeiten zur Konfliktlösung bei der Arbeit und in der Familie
- Erweiterung der Kenntnisse auf bestimmten Interessensgebieten (z.B. fremde Länder, Botanik, Kunst, Sport ...)
- Unterbrechung des Lebens durch eine „Denkpause“ – sei es, um Lebenskrisen zu bewältigen oder auch nur, um bewusst zu verarbeiten, was einem im Alltag widerfährt. (Sinnsuche, religiöse Motive, Angebote zur Lebensbewältigung).

Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung weist gegenüber schulischen Lernprozessen einige **Unterschiede und Besonderheiten** auf. Dazu können folgende Punkte genannt werden:

- Ein weites Spektrum von Themen wird aufgegriffen
- Eine Vielzahl an unterschiedlichen Veranstaltungsformen und Orten (vom selbstorganisierten Lernen über Bildungsreisen bis hin zu abschlussorientierten Kursen)
- Verschiedenste Menschen mit unterschiedlichsten Ausbildungen unterrichten in der Erwachsenenbildung
- Erwachsenenbildung wird größtenteils freiwillig in Anspruch genommen
- Die Finanzierung erfolgt zu einem nicht unbeträchtlichen Teil durch die TeilnehmerInnen selbst
- Verschiedenste Jahrgänge lernen zusammen
- Im Mittelpunkt der Bildungsarbeit steht ein erfahrungsorientiertes Lernen und weniger die reine Kenntnisvermittlung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Weiterbildung und mit ihr das lebensbegleitende Lernen zu einem Schlüsselbegriff unserer Zeit geworden ist. Keine Grundsatzklärung von Parteien und Interessensvertretungen, keine Tagung von Wirtschaftsfachleuten und Lehrkräften und kein Bildungsprogramm kommt ohne die Erwähnung lebenslanger Lernprozesse aus. Daher weisen KritikerInnen, die ein *lebenslängliches Lernen* unter Druck und Stress prophezeien, darauf hin, dass dieses lebensbegleitende Lernen nur mehr wenig mit den ursprünglichen Intentionen, die gesellschaftspolitische Ziele wie Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit umfassten, zu tun hat.

Probleme und Tendenzen der Erwachsenenbildung in Österreich

- *Unterschiedliche Zielsetzung, Dauer und Qualität:* Die Angebote in der Erwachsenenbildung haben in den letzten Jahren stark zugenommen, die Veranstaltungsformen sind sehr vielfältig. Je Angebotsform und Anbieter bestehen große Unterschiede da kaum verbindliche, öffentlich anerkannte Curricula bestehen.
- *Geringe staatliche Einflussnahme und zunehmende Konkurrenz:* Die österreichische Weiterbildungslandschaft ist sehr vielfältig, der Staat übt nur geringen Einfluss aus. Die Konkurrenz unter den Anbietern nimmt zu.
- *Großer Boom – die berufliche Weiterbildung:* Weiterbildung wird verstärkt als strategischer Faktor im Rahmen der Personalentwicklung gesehen. Aber auch Umschulung und Weiterbildung von Arbeitslosen nimmt einen breiten Raum ein.
- *Vermehrte Angebote von nicht traditionellen Trägern:* Gemeint sind damit unter anderem Regionalarbeit, Stadtteilarbeit oder individualisiertes Lernen.
- *Inanspruchnahme von Weiterbildung:* Trotz der TeilnehmerInnenzuwächse gilt noch immer: Je höher die formale Ausbildung, umso größer ist die Bereitschaft – vor allem aber die berufliche Notwendigkeit – zur Inanspruchnahme von Weiterbildung. Kurz gesagt: „Wer hat dem wird gegeben.“
- *Geschlechtsspezifische Disparitäten:* Aufgrund der starken Koppelung von Berufsstatus und Weiterbildung finden wir heute immer noch mehr Männer in der berufsorientierten Fortbildung als Frauen, obwohl Frauen wesentlich mehr Freizeit opfern und häufiger für die Weiterbildungskosten aufkommen als Männer. Dagegen lebt die allgemeine Erwachsenenbildung – sowohl was die TeilnehmerInnen als auch die ReferentInnen betrifft – größtenteils von Frauen.
- *Weiterbildung als Investitionsgut – Teilnehmende als KundInnen, Bildung als Ware:* Weiterbildung wird verstärkt als Investitionsgut gesehen, dass sich rentieren muss. Eine Verzweckung der Bildung ist die Folge. Allgemeine und politische Bildung geraten vermehrt unter Legitimationszwang. Der Versuch KundInnen anzuziehen führt zu einer Veränderung im Angebotsprofil. Bildung nur als Konsum einer Dienstleistung zu sehen legt Nahe Bildung könne durch Kauf erworben werden. Bildung steht aber immer in Verbindung mit Selbstentwicklung und Arbeit an sich selbst.
- *Verlagerung von beruflicher Erstausbildung zur Weiterbildung:* Die notwendigen Qualifikationen zur Berufsausübung werden nicht mehr primär in der Erstausbildung erworben, sondern in der Weiterbildung vermittelt. In der Erstausbildung wird nur noch ein gewisser Grundstock vermittelt, der durch Weiterbildung aktualisiert werden muss.
- *Wachsende Nachfrage nach soziokulturellen Orientierungshilfen:* Grund dafür sind die gesellschaftlichen Entwicklungen, die den Individuen ein Höchstmaß an Freiheit gewähren, die aber auch neue soziale Risiken in sich bergen.
- *Privatisierung und Differenzierung von Weiterbildung:* Mit der verstärkten Marktförmigkeit kündigt sich auch eine weitere Privatisierung und Differenzierung von Weiterbildung an. Schon jetzt konkurriert eine unübersehbare Zahl von öffentlichen und kommerziellen AnbieterInnen am Weiterbildungsmarkt um Teilnehmende.
- *Modulare Ausbildungen:* Die differenzierteren Bildungsbedürfnisse der Bevölkerung benötigen eine flexiblere Programmgestaltung. Anstelle eines starren Kurssystem treten immer häufiger maßgeschneiderte, modulare Ausbildungen.

- *Konkurrenz der Zertifikate:* Im Unterschied zu den staatlichen bzw. öffentlich anerkannten Leistungsnachweisen müssen sich die Abschlüsse aus nichtstaatlichen und privaten Institutionen ihre eigene Anerkennung und ihren eigenen Marktwert erst schaffen.
- *Wirtschaft und Weiterbildung:* Die Wirtschaft hat sich ein großes Terrain der Weiterbildung erobert. Hier finden sich unter anderem neue Organisations- und Weiterbildungsmodelle (z.B. Lernstatt, Qualitätszirkel, Werkstattkreise,...)
- *Internationalisierung in der Erwachsenenbildung:* Mit dem Umbruch in Mittel- und Osteuropa und dem Beitritt zur Europäischen Union zeichnet sich eine zunehmende Internationalisierung ab. Länderübergreifende Kontakte und Kooperationen treten verstärkt auf.
- *Qualitätsdiskussion:* Im weitgehend nicht staatlich kontrollierten und sehr intransparenten Bildungsbereich treten verstärkt Fragen der Sicherung und Entwicklung von Qualität auf.
- *Neue Lernkulturen – Neue Lernwelten:* Die Frage nach den Lernbedingungen gewinnt unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen wieder an Wert. Seit den 1990er Jahren vollzieht sich ein Paradigmenwechsel weg von institutionalisierten Formen der Weiterbildung hin zu einer breiteren Sichtweise des Lernverständnisses. Lernen im Alltag und am Arbeitstag erfährt größere Bedeutung

4. ERWACHSENENBILDUNG IN ÖSTERREICH

Bildungsbedarf

Aufgrund der pluralen Struktur des Angebots und des Bildungsmarkts in Österreich ist mit unterschiedlichen Strategien der Bedarfsidentifikation zu rechnen. Weiterbildung wird generell durch Betriebe und Einzelpersonen auf einem vielfältigen Bildungsmarkt nachgefragt, der auf Nachfrage und Nachfragetrends reagiert. Punktuell gibt es Auftragsforschung für große Erwachsenenbildungsanbieter, die den zumeist kurzfristigen Bedarf erheben.

Für Österreich liegen keine bundesweiten oder regionalen systematischen Erhebungen zum Bildungsbedarf von Erwachsenen vor. Mit Ausnahme von wissenschaftlichen Erhebungen zum Bedarf und der Akzeptanz von Fachhochschulstudiengängen für Berufstätige, die eine der Voraussetzungen für eine öffentliche (Teil-)Finanzierung darstellen, sowie von innerbetrieblichen Bedarfserhebungen lässt sich beinahe ausschließlich über die Bildungsträger selbst Information zu diesem Punkt gewinnen.

Institutionelle Strukturen der Erwachsenen- und Weiterbildung

Der Weiterbildungsmarkt entwickelte sich in den letzten Jahren zu einem der größten Bildungsbereiche außerhalb der Schule. Die Erwachsenenbildung ist ein gemischtwirtschaftliches System, das heißt es agiert zwischen Staat und Markt. Demnach übernimmt der Staat, wie ebenso diverse Interessensvertretungen die Rolle des Förderers, die Individuen den Part der (meist zahlenden) TeilnehmerInnen und der Markt die Bereitstellung von Bildungsangeboten. Eine kaum überschaubare Anzahl von Anbietern, mit jeweils unterschiedlichstem institutionellem und organisatorischem Hintergrund, bietet eine steigende Zahl an Bildungsveranstaltungen an. Die Umsätze und auch die Zahl der in der Weiterbildung tätigen Personen erhöhen sich laufend. Schätzungsweise gibt es zwischen 1500 und 3000 private Anbieter am österreichischen Weiterbildungsmarkt. (vgl. Gruber/Schlögl 2003, 9f)

Bestimmend für die Situation und Struktur der Erwachsenenbildung sind folgende Tatsachen:

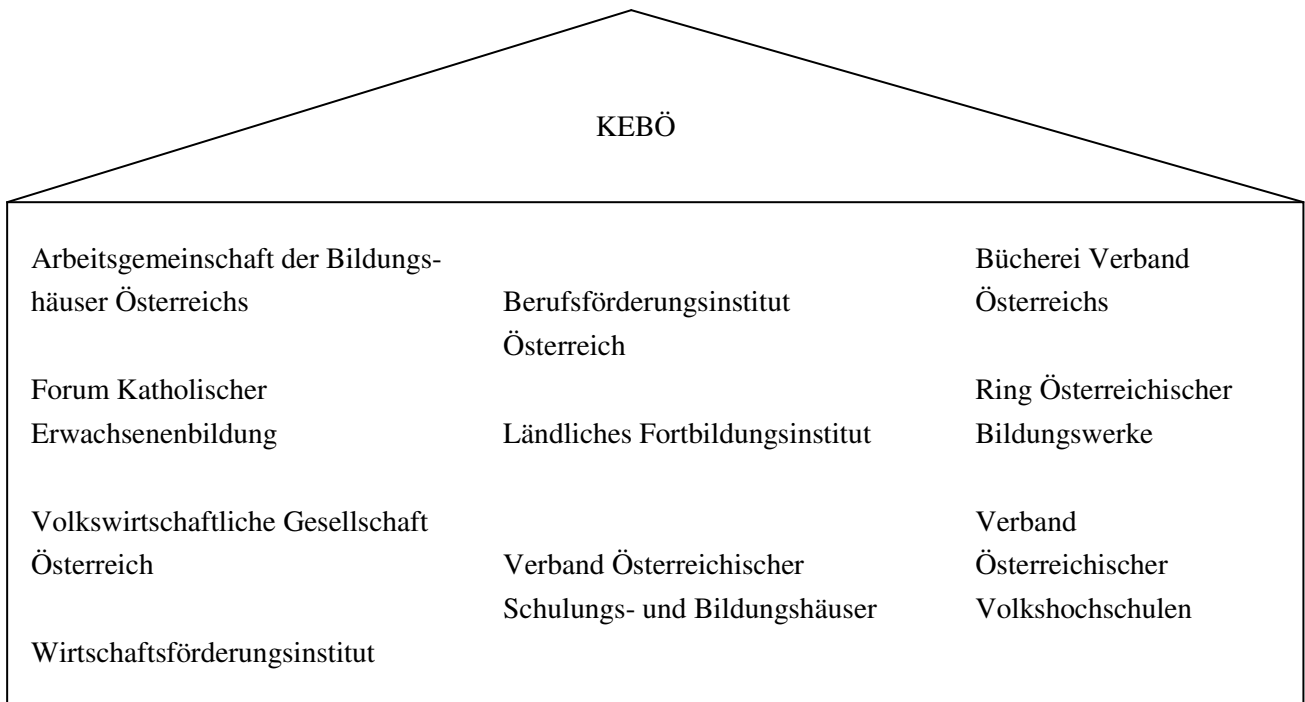
- Die Erwachsenenbildung zeichnet sich durch eine gewisse *Staatsferne* aus. Der Staat tritt lediglich als Förderer, Rat- und Impulsgeber auf.
- Die überwiegende Mehrzahl der Erwachsenenbildungseinrichtungen ist als *Verein* organisiert, welcher von verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen getragen wird. Diese bestimmen selbst Ziele, Organisation und Programm ihrer Bildungseinrichtungen.
- Österreichische Besonderheiten der Erwachsenenbildung sind: historisch gewachsene Trennung in berufsbildende (Wirtschaftsförderungsinstitute, Berufsförderungsinstitut, Ländliches Fortbildungsinstitut, Österreichische Volkswirtschaftliche Gesellschaft) und allgemeinbildende (Verband Österreichischer Volkshochschulen, Ring Österreichischer Bildungswerke, Arbeitsgemeinschaft der Bildungsheime Österreichs, Forum Katholischer Erwachsenenbildung, Verband Österreichischer Schulungs- und Bildungshäuser) Erwachsenenbildungsinstitutionen sowie z.T. ein parteipolitisches Proporzdenken in den Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Erwachsenenbildung in Österreich im Überblick

Subventionierende Stellen	EINE VIELZAHL HÖCHST UNTERSCHIEDLICHER, ZAHLENMÄßIG NUR ZUM TEIL ERFASSTER UND ERFASSBARER EB-EINRICHTUNGEN		
<ul style="list-style-type: none"> „Bildungsministerium“ BMBWK (und andere Ministerien) 	Nachgeordnete Dienststellen des BMBWK <ul style="list-style-type: none"> BifEB Fachbibliothek f. EB DOKEB 	„Innerbetriebliche“ WB des Bundes/ der Länder <ul style="list-style-type: none"> Pädagogische Institute (Lehrerfortbildung) Verwaltungsakademie (Beamtenfortbildung) WB im Militär- und Exekutivbereich 	Weiterbildung an Bildungsinstitutionen wie: <ul style="list-style-type: none"> Schulen Pädagogischen Akademien Universitäten Abendgymnasien für Berufstätige
<ul style="list-style-type: none"> „Länder“ „Kommunen“ Kammern 	KEBÖ – Verbände (Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs) „Erwachsenenbildung im engeren Sinn“ <ul style="list-style-type: none"> Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser Österreichs (ARGE BHÖ) Berufsförderungsinstitut Österreich (BFI) Bücherei Verband Österreich (BVÖ) Forum Katholischer Erwachsenenbildung (FORUM) Ländliches Fortbildungsinstitut (LFI) Ring Österreichischer Bildungswerke (RÖBW) Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich (VG-Ö) Verband Österreichischer Schulungs- und Bildungshäuser (VÖSB) Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI) 		
<ul style="list-style-type: none"> Berufsverbände Kirchen 	Gemeinnützige private, zumeist vereinsmäßig, organisierte Einrichtungen, die auch WB anbieten zum Beispiel: <ul style="list-style-type: none"> Ökologisches Institut Institut für Friedensforschung Institut f. Wissenschaft und Kunst Europahäuser Forschungsgesellschaften Literaturhaus Fernlehrinstitute Sportvereine Kulturvereine 	Private, kommerzielle Anbieter auf dem „freien Markt“ zum Beispiel: <ul style="list-style-type: none"> EDV-Center Seminarcenter Firmen für Beratungsdienste und Weiterbildung Kleinstunternehmen (Neue Selbständige) für Trainings und Beratung Fitnesscenter Trainingsfirmen (Tanzschulen) (Maturaschulen) (Sprachschulen) (Fahrschulen) 	
<ul style="list-style-type: none"> Parteien EU (Projekte) 	Innerbetriebliche Aus- und Weiterbildung in allen Wirtschaftsbranchen auch in der Erwachsenenbildung selbst	Weiterbildung durch Institutionen wie <ul style="list-style-type: none"> Interessensvertretungen Berufsverbände politische Parteien Religionsgemeinschaften 	Medien (mit Bildungsauftrag) <ul style="list-style-type: none"> ORF als öffentliches Medium mit gesetzlichem Bildungsauftrag Private Medien (Print- und audio-visuelle Medien) Internet

Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs – KEBÖ

Die wichtigsten Institutionen der Erwachsenenbildung sind in der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs zusammengefasst:



Die KEBÖ wurde 1972 als unabhängiges Forum der Begegnung und Zusammenarbeit der Österreichischen Organisationen der Erwachsenenbildung gegründet. Sie ist keine staatliche Organisation und verfügt über keine Kompetenzen gegenüber den Erwachsenenbildungs-Institutionen, ihre Hauptaufgabe besteht in der Beratung und der Vertretung der Erwachsenenbildung gegenüber der Öffentlichkeit. Die Mitglieder der KEBÖ erhalten den Großteil der staatlichen Mittel für die Erwachsenenbildung. Ihre Aufgaben bestehen in:

- Beratung des BMBWK in Fragen der Erwachsenenbildung
- Stellungnahme zum Budgetvorschlag des BMBWK
- Vertretung gemeinsamer Interessen gegenüber Bund, Ländern, Städten
- Begutachtungsrecht in Angelegenheiten der Erwachsenenbildung
- Erarbeitung einer gemeinsamen Terminologie
- Weiterbildung von MitarbeiterInnen
- Plattform für den Austausch über Ziele, Aufgaben, Konzepte und Projekte der verschiedenen EB-Einrichtungen
- Öffentliche Meinungsbildung zugunsten der Erwachsenenbildung

In Zahlen stellt sich die KEBÖ im Jahr 2007 folgendermaßen dar:

- 5.133 hauptberuflich angestellte Mitarbeitende, die großteils dem Verwaltungsdienst zuzurechnen sind, der Anteil pädagogisch qualifizierten Personals beträgt 1.464 Personen,
- 51.626 nebenberuflich angestellte Mitarbeitende, hier beträgt der Anteil pädagogisch qualifizierte Personals 47.833 Personen
- 27.183 ehrenamtliche Mitarbeitende,

- was eine Gesamtzahl von 83.942 Mitarbeiter/innen ergibt, wovon 51.333 Vortragende, Kurs- und Seminarleiter/innen sind.
- 172.157 Veranstaltungen pro Jahr,
- 2.764.903 Teilnahmen pro Jahr,
- 1.137.775 Benutzer/innen und 10.215.026 Besucher/innen öffentlicher Bibliotheken. (vgl. 22. KEBÖ-STATISTIK [Arbeitsjahr 2007])

Staat und Erwachsenenbildung

Ministerien

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) besteht in seiner heutigen Struktur seit dem 1. März 2007. Sein Zuständigkeitsbereich umfasst das gesamte primäre und sekundäre staatliche Bildungswesen von der Pflichtschule bis zum Abschluss der Sekundarstufe 2 (Matura) sowie die Pädagogischen Hochschulen. Auch die Erwachsenenbildung und alle Angelegenheiten des lebenslangen Lernen gehören dazu. Das Ministerium ist in Sektionen gegliedert, wobei in der Sektion IV die Zuständigkeiten des Bildungsministeriums im Bereich der Kultur bzw. des kulturellen Erbes zusammengefasst sind. Dazu gehören auch das Bibliothekswesen und das Beteiligungsmanagement der Bundesmuseen, ferner Angelegenheiten der Kulturpolitik sowie der Volkskultur. (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/index.xml#toc3-id1>)

Alle Bereiche der Erwachsenenbildung die mit der Hochschule in Verbindung stehen, werden vom Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung geregelt, hier gelten die rechtlichen Bestimmungen des jeweiligen Bereiches. Es gibt aber auch Inhalte die andere Ministerien betreffen. Arbeitsmarktpolitische Qualifizierung regelt das Bundesministerium für Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Die Themen Gesundheit und Menschen mit Behinderung fallen in den Zuständigkeitsbereich des Bundesministeriums für Gesundheit, Bildung und Weiterbildung in der Land- und Forstwirtschaft regelt das Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (vgl. Schlögl/Schneeberger 2003, 11f; erneuert mit: <http://www.austria.gv.at/site/3353/default.aspx>).

Institutionen der bundesstaatlichen Erwachsenenbildung

„Die bundesstaatliche Erwachsenenbildung (definiert im Förderungsgesetz 1973) umfasste bis vor kurzem im Wesentlichen die Erhaltung eines Bundesinstituts für Erwachsenenbildung (BifEb) sowie sieben Förderungsstellen für Erwachsenenbildung in allen Bundesländern außer Wien und Vorarlberg. Die Förderungsstellen wurden mit Anfang 2003 in die Zuständigkeit der Bundesländer übertragen. Das derzeit bestehende Bundesinstitut für Erwachsenenbildung soll 2003 in ein Kompetenzzentrum für Weiterbildung umgewandelt und neu strukturiert werden.“ (Schlögl/Schneeberger 2003, 12f)

Rechtliche Grundlagen und Finanzierung der Erwachsenenbildung

Gesetzliche Regelungen im Überblick

Im Folgenden sollen die wichtigsten Gesetze die die Erwachsenenbildung betreffen kurz beschrieben werden:

- *Gesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens (1973, Novelle 2000)*: Dieses Gesetz verpflichtet den Staat zur Förderung der Erwachsenenbildung, die Höhe der Mittel wird jedoch nicht festgelegt. Es gibt auch keinen Rechtsanspruch auf

diese Fördermittel. Institutionen die kontinuierlich und pädagogisch planmäßige Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung oder dem Volksbüchereiwesen leisten und darüber hinaus nicht auf Gewinn ausgerichtet arbeiten, haben die Möglichkeit einen Antrag auf Förderung zu stellen. Programm- und Lehrplangestaltung, pädagogische Methoden und die Auswahl der MitarbeiterInnen darf aber von der Zusage von staatlichen Förderungen nicht beeinflusst werden (vgl. Altenhuber 2002, 128f). „Das Gesetz definiert Erwachsenenbildung als „Einrichtungen und Tätigkeiten, die im Sinne einer ständigen Weiterbildung die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten sowie der Fähigkeit und Bereitschaft zu verantwortungsbewussten Urteilen und Handeln und die Entfaltung der persönlichen Anlagen zum Ziele haben.“ Als förderungswürdige Aufgaben werden anerkannt: Politische und sozial- und wirtschaftskundliche Bildung, berufliche Weiterbildung, Vermittlung der Erkenntnisse der Wissenschaften, Bildung als Hilfe zur Lebensbewältigung, sittliche und religiöse Bildung, musische Bildung, Nachholung, Fortführung und Erweiterung der Schulbildung.“ (Altenhuber 2002, 128)

- *Handelskammergesetz (1946/1983)*: ist die Grundlage zur Errichtung von Handelskammern, als eigene Abteilungen werden die Wirtschaftsförderungsinstitute geführt.
- *Schulorganisationsgesetz (1962)/ Teilrechtsfähigkeit (1997)*: hier werden die schulischen Formen der Erwachsenenbildung geregelt, darunter fällt das Nachholen schulischer Bildungsabschlüsse. Die Teilrechtsfähigkeit ermöglicht den Schulen das Anbieten von Weiterbildung.
- *Arbeitsmarktservicegesetz (1994)*: dieses Gesetz ermöglicht die Finanzierung von Umschulungen, Höher- und Neuqualifikation und beruflicher Weiterbildung. Die Maßnahmen richten sich an berufstätige ArbeitnehmerInnen vor allem aber an Arbeitslose. Finanziert werden die Weiterbildungsanbieter unter anderem BFI und WIFI, aber auch Private.
- *Bundesgesetz über die Förderung politischer Bildungsarbeit und Publizistik (1984)*: im Parlament vertretene Parteien können eine Einrichtung zur Bildungsarbeit gründen. Jede Partei mit mindestens fünf Abgeordneten kann um eine Förderung ansuchen, die Höhe ist abhängig von der Anzahl der Abgeordneten. Die Bildungseinrichtungen werden als Vereine oder Stiftungen organisiert. Derzeit existieren folgende Einrichtungen:

▪ Dr.-Karl-Renner-Institut	SPÖ
▪ Politische Akademie	ÖVP
▪ Freiheitliches Bildungswerk	FPÖ
▪ Die Grüne Bildungswerkstatt	Grüne

Diese Einrichtungen sind hauptsächlich Serviceeinrichtungen, Zielgruppe sind größtenteils die FunktionärInnen.

- *Arbeitsverfassungsgesetz (1974)*: es gibt kein Gesetz, indem allen ArbeitnehmerInnen Bildungsurlaub oder –freistellung zugesagt wird. Bei bestimmten Berufsgruppen wie ÄrztInnen, RechtsanwältInnen oder Lehrenden an Universitäten ist Weiterbildung entweder ein Teil des Berufes oder wird als Betriebsvereinbarung festgelegt. Eine gesetzliche Bildungsfreistellung existiert nur für BetriebsrätInnen.
- *Landwirtschaftsgesetz (1992)*: Weiterbildung und Beratung in der Land- und Forstwirtschaft können unterstützt werden. (vgl. Lenz 2005, 26f)

- *Bildungskarenz – Weiterbildungsgeld (1998)*: „Die Bildungskarenz erleichtert Arbeitnehmer/innen die Teilnahme an beruflicher Aus- und Fortbildung, ohne das Dienstverhältnis zu lösen.“ (Lenz 2005, 28)
- *Universitätsgesetz (2002)*: hier wird die Aufgabe der Universität, sich um die Fortbildung der AbsolventInnen zu kümmern, festgelegt.
- *Bundesgesetz über die Universität für Weiterbildung (2004)*: überträgt alle Regelungen des Universitätsgesetzes 2002 aus den Bereichen „Außerordentliche Studien“ und „Weiterbildungsstudien“ auf die Donau-Universität Krems, die spezialisiert auf die postgraduale Weiterbildung ist. (vgl. Lenz 2005, 28)

Finanzierung

Bisher liegt kein Gesamtüberblick über die Finanzierung der Erwachsenenbildung in Österreich vor, verfügbare Angaben beruhen auf Schätzungen und können deshalb je nach AutorIn sehr unterschiedlich ausfallen.

Im Wesentlichen gibt es folgende Quellen für die Finanzierung der Erwachsenenbildung:

Quellen	Höhe der Geldmittel
TeilnehmerInnen	792,3 Mio Euro
Sozialpartner	keine Daten publiziert
Öffentliche Ausgaben	
* Bund	166,3 Mio Euro
* Länder und Gemeinden	48,5 Mio Euro
Gesetzliche Beiträge	599,0 Mio Euro
* „Aktive Arbeitsmarktpolitik“	(direkte Schulungskosten 352,71 Mio Euro)
Betriebe	708,0 Mio Euro
	(direkte Kurskosten 437 Mio Euro)

vgl. Schlögl/Schneeberger 2003, 25f

Im Bereich der Erwachsenenbildung finden wir eine Mischfinanzierung vor; Bund, Länder, Gemeinden, öffentliche Körperschaften, TeilnehmerInnen und Betriebe tragen die Kosten. In den letzten Jahren sind die Kosten für berufliche Weiterbildung stark gestiegen, Grund dafür sind nicht zuletzt die Angebote am „freien“ Weiterbildungsmarkt. Eine Studie des Wirtschaftsforschungsinstituts der Bundeswirtschaftskammer aus dem Jahr 1995 hat für die berufliche Weiterbildung folgendes festgestellt:

44% der TeilnehmerInnen übernehmen die Kurskosten selbst, bei 42% tut dies der Betrieb und bei den restlichen 14% werden die Kurskosten zwischen TeilnehmerInnen und Betrieben aufgeteilt oder vom Arbeitsamt übernommen. Frauen werden von den Unternehmen benachteiligt, ihre Kurskosten werden seltener durch den Arbeitgeber übernommen. Eine von der Industriellenvereinigung initiierte Studie kam zu dem Ergebnis, dass österreichische Unternehmen ca. 360 Mio. Euro in die betriebliche Weiterbildung investieren. Die Weiterbildungskosten machen somit 1,3% des gesamten Personalaufwandes aus, im Vergleich mit den EU-15 steht Österreich damit an drittletzter Stelle. (vgl. Lenz 2005, 40f)

Weiterbildungsquoten

In Österreich gibt es bisher keine bundesweite Statistik, wie viele erwachsene Menschen an welchen Weiterbildungsangeboten teilnehmen. Wer Daten zur Weiterbildung sucht, findet diese hauptsächlich in drei nur schwer miteinander vergleichbaren Statistiken:

- KEBÖ-Statistik: sie beruht auf den Einzelstatistiken ihrer zehn Mitgliedsorganisationen, die diese seit dem Arbeitsjahr 1985/86 jährlich erstellen. Problematisch ist, dass die Statistik Teilnahmen und nicht TeilnehmerInnen ausweist. Das heißt, wenn ein Teilnehmender mehrere Veranstaltungen besucht, dann wird dies auch mehrfach gezählt. Das treibt die Zahlen in die Höhe, sagt aber wenig über den tatsächlichen Anteil der Bevölkerung aus, der an Weiterbildungsveranstaltungen teilnimmt.
- Schulstatistik: sie wird jährlich vom Statistischen Zentralamt herausgegeben und dokumentiert Daten zu Weiterbildungsveranstaltungen, die an Schulen (u.a. Werkmeisterschulen, Schulen für Berufstätige im allgemein- und berufsbildenden Bereich) und Akademien abgehalten wurden.
- Eine vom Statistischen Zentralamt im Rahmen des Mikrozensus 1989 durchgeführte repräsentative Sondererhebung zur beruflichen Fortbildung – sie gibt unter anderem Aufschluss über Art und Abschluss von Fortbildungskursen, über Veranstalter, Zeitaufwand, Prüfungen und Gründe für berufliche Fortbildung.
- Im Zuge der OECD-Studien zur Finanzierung des lebensbegleitenden Lernens entstand auch für Österreich ein Länderbericht (1998).

Zur betrieblichen Weiterbildung gibt es eine Studie von Jörg Markowitsch und Günter Hefler mit dem Titel „Weiterbildung in Österreich im europäischen Vergleich I. Ergebnisse und Analysen der 2. Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CTVS II)“ aus dem Jahr 2003. 72% aller österreichischen Unternehmen waren 1999 in der Weiterbildung in irgendeiner Form aktiv. Dem gegenüber stehen 31% aller Beschäftigten die an einer betrieblichen Weiterbildung teilgenommen haben. (vgl. Markowitsch/Hefler 2003, 16ff).

Die Weiterbildungsteilnahme ist ein Spiegel der sozialen und gesellschaftlichen Verhältnisse in unserem Land. Wer, wann, wie oft an Kursen teilnimmt, hat nicht nur mit den vorangegangenen Lernerfahrungen und der eigenen Motivation und Einstellung zu Bildung zu tun, sondern hängt stark mit den äußeren Lebensbedingungen und dem Sozialmilieu zusammen, in dem der Mensch lebt.

Insgesamt gilt, dass die Teilnahmewahrscheinlichkeit um so höher ist, je jünger der Mensch ist, je höher der Bildungsabschluss und die Berufsposition sind, er oder sie in der Stadt lebt (noch immer weist das Weiterbildungsangebot in Österreich ein deutliches Stadt-Land-Gefälle auf) und Österreicher/in ist. Die Geschlechter nehmen mittlerweile zwar ungefähr gleich häufig an Weiterbildung teil, allerdings überwiegen die Männer in der beruflichen Weiterbildung, wohingegen die Volkshochschulen Frauenbildungseinrichtungen sind. Hinzu kommt, dass durch die Alterung der Gesellschaft nicht nur der Anteil pflegebedürftiger Menschen steigt – wie oft einseitig betont wird –, sondern sich auch die Gruppe aktiver und damit potentiell bildungsinteressierter älterer Menschen ausweitet. Um diese Zielgruppe stärker für die Erwachsenenbildung zu gewinnen, müssen künftig neue Konzepte entwickelt werden.

Grundsätzlich kann man über die Bildungsbeteiligung in der Erwachsenenbildung sagen:

Schätzungen gehen davon aus, dass sich ungefähr 15-20% der Bevölkerung weiterbilden. Bezieht man sich auf die berufliche Weiterbildung, dann kann man davon ausgehen, dass sich fast die Hälfte der potenziell Berufstätigen, d.h. Personen zwischen 15 und 65, weiterbilden. Betrachtet man die Aussagen verschiedener Quellen, ergibt sich eine Weiterbildungsbeteiligung zwischen 12,5% (Statistik Austria 2004) und 50%. (vgl. Lenz 2005, 49f)

Eine Bevölkerungsumfrage 2002 ergab, dass 40% der Befragten angaben, bezogen auf ein Thema, bildungsaktiv gewesen zu sein. Betrachtet man die Zahlen für die verschiedenen Bildungsniveaus so zeigt sich, dass Personen mit tertiärem Abschluss zu 63%, PflichtschulabsolventInnen aber nur zu 26% an Weiterbildung teilnahmen. Somit lässt sich sagen, dass je höher das Bildungsniveau, desto höher die Weiterbildungsbeteiligung. Für alle Personen kann jedoch gesagt werden, dass sich der größte Teil der WB-Aktivitäten auf den EDV-Bereich bezog. Männer und Frauen der über 15-Jährigen Wohnbevölkerung beteiligen sich beinahe gleich häufig an Bildungsaktivitäten. Es zeigen sich aber Unterschiede bei den Themen, Lernformen und gewählten Anbietern. Die größte Differenz besteht im Bereich „Technik/Naturwissenschaft“, Frauen sind eher in den Bereichen Sprachen, Gesundheit und Erziehung aktiver. Auch bei den betrieblichen Weiterbildungsangeboten haben Frauen eine geringere Beteiligungsrate, dies lässt sich aber durch die geschlechtsspezifische Erwerbsquote erklären. Wesentlicher Faktor für die Teilnahme an WB ist auch das Lebensalter, 20- bis 29-Jährige weisen die höchste Weiterbildungsaktivität auf. Signifikant niedriger ist die Rate bei den Personen 50+. Ein weiterer Faktor für den Zugang zur EB ist die Erwerbsbeteiligung, auch hier zeigt sich eine Differenzierung nach der Höhe der Qualifikation. Leitend Erwerbstätige haben die höchste Weiterbildungsquote. (vgl. Schlögl/Schneeberger 2003, 30ff)

Zu neueren Ergebnissen kommt eine 2007 durchgeführte Erhebung über Erwachsenenbildung (Adult Education Survey, kurz AES genannt). 40% der 25- bis unter 65-Jährigen nahmen innerhalb von zwölf Monaten nichtformale Weiterbildungsangebote wie Kurse, Vorträge, Seminare oder Ähnliches in Anspruch. Noch wesentlich mehr, nämlich drei Viertel, berichteten über informelle Lernaktivitäten. Lediglich 4% der 25- bis unter 65-Jährigen nahmen im diesem Jahr ein formales Bildungsangebot wahr (also im regulären Schul- und Hochschulwesen). Zudem zeigte sich, dass Weiterbildung überwiegend dort stattfindet, wo das formale Bildungsniveau ohnedies schon hoch ist: Während 71% der Akademiker und Akademikerinnen Kurse, Vorträge, Seminare oder Ähnliches besuchten, traf dies nur auf 17% der Personen mit Pflichtschulbildung zu. (vgl. Salfinger/Sommer-Binder 2007)

5. ERWACHSEN WERDEN – ERWACHSEN SEIN

Vom Kinde zum Erwachsenen

„In den Industriegesellschaften hat sich ein eigenes Muster für den Ablauf menschlicher Existenz entwickelt. Es ist gekennzeichnet durch besondere Betonung einer Phase der Kindheit und Jugend vor dem Übergang ins Erwachsenenalter.“ (Lenz 1987, 131)

Die Kindheit wurde im 17. Jahrhundert als eigene Lebensphase entdeckt, vorher gab es in der Welt keinen Platz für Kindheit. Kinder und Erwachsene teilten das alltägliche Leben miteinander. Mit der Entstehung neuer Wirtschafts-, Arbeits- und Lebensbedingungen wurden Kinder anders gesehen, sie wurden nicht mehr als schon fertige Erwachsene gesehen, sondern als Besonderheiten die noch

erzogen werden müssten. In der Aufklärung gab es vielfältige Bemühungen um die Erziehung. Die Einführung der Schulpflicht in vielen Ländern Europas gegen Ende des 18. Jahrhunderts führte zur Herausbildung der Schule als eine der wichtigsten Sozialisationsinstanzen. Besonders bei sozial benachteiligten Schichten war der Übertritt von Kindheit ins Erwachsenenalter bis ins 20. Jahrhundert unmittelbar. Die Anerkennung der Jugend als besonderen Lebensabschnitt erfolgte erst später. Jugend als Phase des Nicht-Mehr-Kindseins und des Noch-Nicht-Erwachsenseins erhielt erst Anfang des 20. Jahrhunderts einen größeren Stellenwert. Erwachsensein bedeutete in diesem Zusammenhang nicht mehr jung sein, sondern unflexibel, abgeschlossen und statisch sein. Tatsächlich galt lange Zeit der Erwachsene als Endpunkt der Sozialisation und als Ziel von Bildung und Erziehung. Erwachsen war, wer seine Vorbereitungszeit (Kindheit und Jugend) hinter sich gebracht hatte und nun ein fertiger, vollwertiger Mensch war. Einstellungs- und Verhaltensänderungen sprach man dem Erwachsenen weitestgehend ab. Nach dem Gipfel des Menschseins kam der Verfall, die Regression – das Alter. Die Erwachsenenbildung ließ sich lange Zeit von dieser so genannten Phasenlehre leiten. Das entsprach dem verständlichen Wunsch, die jeweiligen Lebensphasen eines Menschen zu klassifizieren und daraus Bildungsbedürfnisse und Bildungsangebote abzuleiten.

Wer ist erwachsen?

Wir alle wissen, dass im Rückblick die eigene Lebensgeschichte stark von persönlichen Deutungsmustern und Interpretationen abhängt. Wenn wir uns an die Realität halten, so ist doch zu vermuten, dass jeder/jede den Zeitpunkt des Erwachsenseins für sich individuell bestimmt. Obwohl wir heute von einer lebenslangen Persönlichkeitsentwicklung und einer stadienunspezifischen Lebenslauforientierung ausgehen, so gibt es doch verschiedene Versuche, die Lebensspanne eines Menschen von seiner Geburt bis zu seinem Tod zu strukturieren. Diese Strukturierungsmerkmale schlagen sich auch in den verschiedenen Bestimmungen von Erwachsenwerden und Erwachsensein nieder. Bestimmungen für das Erwachsensein können sein:

- das Alter als biologische Größe
- die Volljährigkeit als juristisch-politische Bestimmung des Erwachsenen
- die Berufstätigkeit und mit ihr verbunden materielle Selbständigkeit und Sicherheit
- die Gründung einer Familie
- die Selbstverantwortlichkeit gehört in den meisten Überlegungen zum Erwachsenen ein zentrales Bestimmungskriterium

Die eben angeführten Beispiele zeigen einige der herrschenden Normen und sozialen Zuschreibungen, womit in unserer Gesellschaft der Erwachsenenstatus markiert wird.

Erwachsenensozialisation

Erwachsene sind keine unbeschriebenen Blätter. Sie haben während ihres Lebens mehr oder weniger stabile Bewusstseins-, Denk- und Verhaltensmuster aufgebaut. Ebenso haben Erwachsene gewisse Lebens- und Lernerfahrungen im Laufe ihres Lebens erworben; ErwachsenenbildnerInnen sollte diese kennen und ihre Bildungsarbeit daran ansetzen. Erwachsene sind auch keine fertigen, unveränderbaren Personen. Entwicklung und Lernen ist über die gesamte Lebensspanne möglich.

Sozialisation: Der Begriff Sozialisation bringt zum Ausdruck, was an Vergesellschaftung geschieht. Das heißt, das menschliche Subjekt wird durch soziale und gesellschaftliche Faktoren mitentwickelt, es entwickelt sich erst im Prozess der gesellschaftlichen Interaktion. Das Subjekt bildet sich in keiner

seiner Funktionen und Dimensionen gesellschaftsfrei heraus, sondern stets in einer konkreten Lebenswelt, die gesellschaftlich und historisch vermittelt ist (vgl. Arnold 2001, 118).

Der menschliche Lebenslauf als wichtige erwachsenenpädagogische Kategorie

Die soziologische Lebenslaufforschung mit dem Beginn zu Ende der 1970er Jahre brachte die Erkenntnis, die Phasenlehre sei überholt. Die stadienspezifische Lebenslauforientierung nahm ihren Platz ein. Die Einsicht, das menschliche Leben sei ein dynamischer Prozess, setzte sich durch. In diesem Sinne wird auch vom menschlichen Lebenslauf als einem Kontinuum gesprochen, der keinem bestimmten Schema folgt, sondern Brüche und Diskontinuitäten genauso wie Linearität und Kontinuität aufweist (vgl. Lenz 1987, 136). Der Lebenslauf eines Menschen ist also ein komplexes Gebilde in dem sich gesellschaftliche, familiäre und individuelle Entwicklungen verschränken und widerspiegeln.

Die Sozialisationsforschung beschäftigte sich lange Zeit nur mit Entwicklungsprozessen von Kindern und Jugendlichen. Erst in den 1970er Jahren befasst sie sich auch mit den Bedingungen und Prozessen der Persönlichkeitsentwicklung von Erwachsenen. Erwachsene sind den Ergebnissen zufolge keine fertigen Produkte der Sozialisation aus Kindheit und Jugend, Sozialisation passiert während der ganzen Lebensspanne. (vgl. Lenz 1987, 139)

Kritische Lebensereignisse und Übergänge, seien sie vorhersehbar oder plötzlich, können – müssen aber nicht! – zur Persönlichkeitsentwicklung führen. Erhard Meueler spricht in diesem Zusammenhang von Entwicklungsgelegenheiten, die – sollen sie konstruktiv sein – wahrgenommen und als zu lösende Aufgabe gesehen werden können (vgl. Meueler 1998, 137ff). Erwachsenenbildung kann in dieser Situation Hilfestellungen anbieten. Sie kann Lerngelegenheiten arrangieren, wo eine Auseinandersetzung mit den sozialen und biographischen Gründen der Krise möglich wird.

„Entwicklungen kommen nur zustande, wenn Krisen wirklich als Anforderungen, als zu leistende Aufgaben aufgefaßt werden und grundsätzliche Lösungen möglich sind. Nur dann können sie zum Motor der Entwicklung werden.“ (Meueler 1998, 140)

Spezifika der Erwachsenensozialisation:

- Weitgehend entwickelte Identität und relativ stabile Orientierungs- und Denkmuster-Bestände.
- Oft muss etwas verlernt werden, um neue Verhaltensanforderungen lernen zu können. Vergangene Erfahrungen sind aber Grundlage für die Bedeutung neuer Erfahrungen.
- Erwachsenensozialisation findet in stärkerem Maße in öffentlichen, sekundären und tertiären Organisationen statt.

Strukturen des Lebenslaufs

Charlotte Bühler, Erik H. Erikson und Robert Havighurst lieferten wichtige Beschreibungen des Lebenslaufs in seiner Gesamtheit. Diese drei Arbeiten entstanden zwischen 1930 und 1950 und gelten als Vorläufer der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, die sich ab den 1970er Jahren etablieren konnte (vgl. Faltermaier et al. 2002, 40).

Charlotte Bühler

Charlotte Bühler lieferte 1933 in ‚Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem‘ den ersten großen Versuch den Lebenslauf gänzlich zu untersuchen und zu beschreiben. Dabei stützte sie sich auf umfangreiches biografisches Material. Bühler teilte den Lebenslauf in drei Ebenen ein:

- biologische Ebene: Grundlage sind die physiologischen Wachstumsprozesse
- biographisch-soziologisch Ebene: beruht auf den äußeren Vorgängen, Ereignissen und Produkten im Leben eines Menschen
- psychologische Ebene: hier wird versucht den Lebenslauf über das subjektive Erleben zu verstehen.

Bühler sieht den menschlichen Lebenslauf als biologische Lebenskurve, die einerseits durch das Wachstum und andererseits durch die Fortpflanzungsfähigkeit geprägt ist. Im Wesentlichen ist der Lebenslauf eine Auf- und Abwärtsbewegung im Wachstum, welche durch die Fortpflanzungsfähigkeit ergänzt und überlagert wird. Die soziale Struktur des Lebenslaufs wurde von Bühler in einem ‚biografischen Lebenslaufschema‘ festgehalten. Grundlage dafür war die Untersuchung der biografischen Daten, dabei erkannte sie ähnliche Strukturen von Gewinn und Verlust von Lebensbereichen, die Ähnlichkeiten mit dem biologischen Wachstum aufwiesen. Im Bereich des subjektiven Erlebens geht Bühler davon aus, dass Individuen auch ein Lebensziel oder eine Lebensbestimmung haben, dabei ergaben sich aus den Untersuchungen, dass das persönliche Erleben mit den biologischen und sozialen Auf- und Abstieg parallel läuft. Dennoch gibt es auch tief greifende Abweichungen von der biologischen Kurve, die sich aus der Selbstbestimmung der Individuen erklären lassen. Bühler erstellte eine Einteilung des Lebenslaufs in ‚fünf Erlebnisphasen‘, die als zeitliche Strukturierung des subjektiven Lebenslaufs gelten können (vgl. Faltermaier et al. 2002, 40ff). Abschließend lässt sich über das Modell von Charlotte Bühler festhalten:

„Das theoretische Modell von Bühler ist dadurch gekennzeichnet, dass es den Lebenslauf und die Person als Ganzes beschreiben will. Es betont psychologisch die Zielgerichtetheit im Lebenslauf; die Zielsetzungen eines Individuums lassen sich aber nur erkennen, wenn das Leben in seiner Gesamtheit betrachtet wird. Diese Vorstellungen vom Lebenslauf als Motivationsverlauf und vom Individuum als aktivem Gestalter seiner Entwicklung ist bemerkenswert und wirkt geradezu modern.“ (Faltermaier et al. 2002, 43) Aus aktueller Perspektive lässt sich die Dominanz des biologischen Wachstumsmodells kritisieren (vgl. Faltermaier et al. 2002, 43).

Erik H. Erikson

Der theoretische Entwurf des Lebenslaufs von Erik H. Erikson baut auf seiner klinisch-therapeutischen Arbeit in der Tradition der Psychoanalyse auf. Erikson entwickelte vor allem den Freud’schen Ansatz der ‚psychosexuellen Entwicklung‘ über die Kindheit weiter. Aber auch die Lebensphase der Adoleszenz war ein wichtiger Schwerpunkt Eriksons, er führte den Begriff der Identität ein. Die Theorie der psychosozialen Entwicklung und das Modell des Lebenszyklus in acht Phasen publizierte er erstmals 1950 im Buch ‚Kindheit und Gesellschaft‘. Erikson sieht die Entwicklung der Persönlichkeit als Wachstum der Person, als Wachstum des ICH. Dabei sieht er eine (vorher-)bestimmte Abfolge in der sich das Wachstum der Persönlichkeit vollzieht, dabei beruht jede Stufe auf der vorhergehenden. Jeder Schritt hat jedoch eine kritische Phase, die Entscheidungen dieser Phase wirken sich dann auf den Entwicklungsprozess in der nächsten Phase aus. Dabei ist bei Erikson die psychosoziale Krise ein wesentlicher Punkt, das bedeutet Entwicklung erfolgt über die Lösung von

Grundkonflikten. Dabei gibt es für jede Phase des Lebenslaufs typische Grundkonflikte (vgl. Faltermaier et al. 2002, 44f). Abschließend lässt sich über das Modell von Erik H. Erikson festhalten:

„Die individuelle Entwicklung von der frühen Kindheit bis in das hohe Alter erfolgt somit für Erikson durch die Auseinandersetzung mit lebensphasenspezifischen Themen. Die aus jeder Phase entstehende Krise muss gelöst werden, bevor sich das Individuum adäquat mit der nächsten Thematik beschäftigen kann. Die Entwicklung der Persönlichkeit vollzieht sich somit in Form von kritischen Schritten, die Wendepunkte für das Wachstum des Ichs und der Person darstellen.“ (Faltermaier et al. 2002, 47)

Robert J. Havighurst

Robert J. Havighurst entwickelte die Theorie von Erikson weiter. Havighurst strukturierte den Lebenslauf auch in aufeinander aufbauenden Phasen, die charakteristische Anforderungen mit sich bringen und bewältigt werden müssen. Im Gegensatz zu Erikson sieht Havighurst aber nicht nur einen Grundkonflikt, sondern eine Mehrzahl von Aufgaben die mehr oder weniger konkret sind. Im Kern ist die Theorie von Havighurst gekennzeichnet durch das Konzept der Entwicklungsaufgaben die sich aus der biologischen Reifung, den gesellschaftlichen und kulturellen Erwartungen sowie den Ansprüchen und Werten der Individuen ergeben. Werden diese Aufgaben nicht gelöst, resultiert daraus Unzufriedenheit im Individuum, eine Missbilligung durch die Gesellschaft woraus sich wiederum Schwierigkeiten bei der Lösung späterer Aufgaben ergeben (vgl. Faltermaier et al. 2002, 49). Abschließend lässt sich über das Modell von Robert J. Havighurst festhalten:

„Havighursts Phasenmodell hat zwar den Vorteil, durch seine relativ konkrete Formulierung der Bestimmungsstücke in jeder Phase empirisch fassbarer als etwa Eriksons Modell zu sein. Auch benennt er deutlicher als Erikson und Bühler die Einflüsse einer Gesellschaft und eines sich entwickelnden Subjekts auf die Ziele von Entwicklung.“ (Faltermaier et al. 2002, 50)

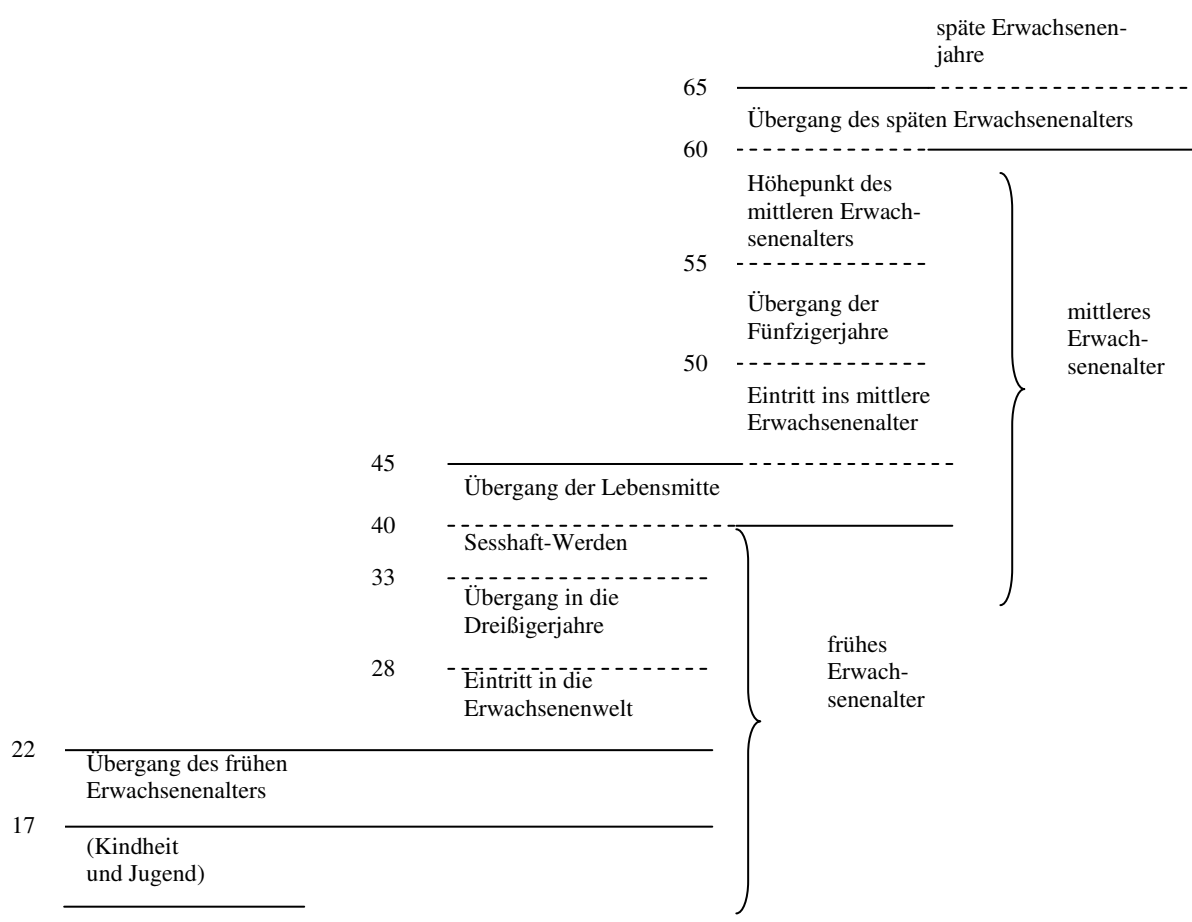
Folgende Tabelle bietet einen Überblick über die drei Phasenmodelle von Charlotte Bühler, Erik H. Erikson und Robert J. Havighurst:

Altersphase	Bühler psychologische Erlebnisphasen	Erikson psychosoziale Krisen	Havighurst Entwicklungsaufgaben (Auswahl)
Säuglingsalter		Vertrauen vs. Misstrauen	Gehenlernen, Lernen von Nahrungsaufnahme, beginnende Sprachentwicklung
Kindheit	Daseinsweise ohne Bestimmung	Autonomie vs. Scham/Zweifel Initiative vs. Schuldgefühle Tätigkeit/Leistung vs. Minderwertigkeitsgefühl	Erwerb der Geschlechtsrolle, Lernen von sozialer Kooperation, von Basiskompetenzen im Lesen, Schreiben, Rechnen, Entwicklung von Moral und Werten
Pubertät/ Adoleszenz	unspezifische Lebensbestimmung	Identität vs. Rollendiffusion	Akzeptieren der körperlichen Reifung, Erwerb einer Geschlechtsrollen-Identität, Gestalten von Peer-Beziehungen
frühes Erwachsenenalter	spezifische Lebensbestimmung	Intimität vs. Isolierung	Partnerwahl/Ehe, Familiengründung/Kinder, Beginn einer Berufskarriere
mittleres Erwachsenenalter	Ergebnisse einer Lebensbestimmung	Generativität vs. Stagnation	Kindererziehung, Entwicklung der Berufskarriere, Übernahme sozialer und öffentlicher Verantwortung
spätes Erwachsenenalter	Vorbereitung auf das Ende	Integrität vs. Verzweiflung	Anpassung an Pensionierung, Anpassung an Nachlassen von Körperkräften, Anpassung an Tod von Lebenspartner

(Quelle: Faltermaier et al. 2002, 51)

Daniel J. Levinson

Levinson entwickelte die Theorie der ‚individuellen Lebensstruktur‘, damit beschreibt er das Muster des Lebens einer Person, also das ineinander greifen von Selbst und Welt. Wichtige Aspekte in seiner Theorie sind Beziehungen der Personen zu sich selbst, zu anderen Personen, Institutionen und zu anderen Aspekten der Welt, die Bedeutung für das jeweilige Individuum haben. Dabei lassen sich zentrale und periphere Komponenten beschreiben, für jedes Individuum sind andere Komponenten wesentlich (vgl. Faltermaier et al. 2002, 60). „Die Veränderungen dieser »individuellen Lebensstruktur«, also eines Konstrukts, das die Person in Interaktion mit seiner sozialen Umwelt erfasst, sind nun für Levinson das wesentliche Instrument zur Gliederung des Lebenslaufs. Er nimmt an, dass sich die »Lebensstruktur« einer Person im Verlauf des Erwachsenenalters in einer relativ geordneten Sequenz entfaltet und damit eine Einteilung von Phasen möglich wird.“ (Faltermaier et al. 2002, 60) Dabei beschreibt er folgende Phasen:



(Quelle: Levinson 1980 zitiert nach Faltermaier et al. 2002, 61)

6. LEHREN UND LERNEN IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Lernen mit Erwachsenen

Warum lernen Erwachsene?

Die Gründe, Ursachen und Anlässe, die Menschen dazu bewegen sich weiterzubilden, sind vielfältig - eine bevorstehende Reise etwa, Interesse am beruflichen Aufstieg, Arbeitslosigkeit, der Wunsch nach einer gesünderen Lebensweise, eine neue Rolle als Vater oder Mutter, ein politisches Engagement, die Notwendigkeit, einen abgebrochenen Schulabschluss nachzuholen. Zumeist handelt es sich um Anlässe, die für die Menschen wichtig und bedeutsam sind und die in der Person und ihrer Lebenssituation liegen. Verstärkt wird aber auch vom Arbeitsmarkt und von der Gesellschaft an den einzelnen herangetragen, dass und wie er sich weiterbilden soll.

Häufig besuchen Menschen aber auch Kurse – vor allem in der allgemeinen Erwachsenenbildung -, ohne dass sie zu Beginn schon ein klares Ziel oder konkrete Verwertungsabsichten haben. Sie sind einfach neugierig – auf neues Wissen, auf andere Sichtweisen, auf fremde Menschen. Es werden unterschiedliche Themen, Institutionen, Seminarleiter/innen und Gruppen ausprobiert – wir bezeichnen diesen Prozess in der Erwachsenenbildung als „Suchbewegung“ und „Probierhandeln“. Manche finden im Verlauf des Kurses neue Interessen, einige können „geheime“, bisher noch nicht artikulierte Wünsche und Bedürfnisse entdecken, wieder andere sehen sich in ihren ursprünglichen Intentionen bestärkt und wollen weiter zum Thema arbeiten, manch einer verlässt aber auch die Veranstaltung.

Im Unterschied zur Schule nehmen Menschen in der Erwachsenenbildung freiwillig - allerdings nicht immer aus freiem Willen (zum Beispiel bei Arbeitslosigkeit oder der Einführung neuer Technologien) Lernanstrengungen auf sich. Ein Kursbesuch stellt zumeist Gewinn *und* Belastung zugleich dar. Gewinn in dem Sinne, dass man sich neue Erkenntnisse und erweiterte Handlungsmöglichkeiten, aber auch Unterhaltung und Entspannung verspricht. Belastend wirkt ein Seminarbesuch dann, wenn man sich die Zeit dafür „stehlen“ muss, wenn andere Aktivitäten zu kurz kommen, wenn der Seminarort weit weg ist oder man sich über- oder auch unterfordert fühlt.

„Nach unseren Untersuchungen ist nicht nur die Intensität der Teilnahmemotivation, sondern vor allem die Motivvielfalt zu berücksichtigen. Wenn jemand aus thematischem Interesse *und* kommunikativen Bedürfnissen teilnimmt, ist die Wahrscheinlichkeit einer Enttäuschung und eines Kursabbruchs geringer, als wenn nur *ein* Motiv vorhanden ist oder befriedigt wird. Meist ist eine Koppelung intrinsischer *und* extrinsischer Motive wünschenswert.“ (Siebert 2001, S. 256) Bei Wegfallen der entsprechenden Motivation, aber auch aus verschiedenen anderen Gründen können sich Erwachsene der Lernanstrengung jederzeit wieder entziehen. Häufige Folge ist dann der Kursabbruch.

Sind Erwachsene lernfähig?

Jede/r kennt den Ausspruch: Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr. Unüberhörbar steckt in dieser Redewendung, was in der Vergangenheit als selbstverständlich galt: Lernen ist auf den ersten Lebensabschnitt, auf Kindheit und Jugend, begrenzt und einmal Versäumtes kann im Alter nicht mehr nachgeholt werden. Beide Ansichten sind schon lange überholt. Trotzdem wird immer wieder gefragt, ob Erwachsene – insbesondere ältere - wirklich noch lernfähig sind und ob sie anders Lernen als Kinder. Der bekannte deutsche Bildungswissenschaftler Horst Siebert (2000, S. 23) gibt darauf eine kurze und prägnante Antwort: Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar! Was heißt das?

Die Forschung geht heute davon aus, dass Erwachsene nahezu unbegrenzt lernfähig sind. Wenn keine schweren degenerativen Störungen des Zentralnervensystems oder andere, das Leben stark beeinträchtigende Krankheiten auftreten, ist lebensbegleitendes Lernen bis ins hohe Alter möglich. Ein im Alter möglicherweise geringeres Lerntempo und Schwierigkeiten beim Lernen von Fakten können durch eine höhere Motivation, größere Genauigkeit, ein verstärktes Verantwortungsbewusstsein, einen größeren Erfahrungshintergrund und günstige Lebensverhältnisse ausgeglichen werden - dies sagt zumindest die Kompensationsthese.

Wichtige Parameter für das Lernen von Erwachsenen sind Motivation und Interesse. Nur solche Lerninhalte, die als notwendig und sinnvoll anerkannt werden, ermöglichen einen nachhaltigen Lernprozess. Oft sind Erwachsene weniger bereit wie Kinder, sich auf Lernen als vermeintlich „sinnloses“ Spiel einzulassen. Erwachsenenlernen steht vielmehr im Kontext konkreter Lebenssituationen und -ereignisse wie Übergänge, Übernahme neuer Rollen, Krisen, veränderte Anforderungen aus der Arbeitswelt, eine bevorstehende Reise und ähnliches. Was hier als „typisches“ Erwachsenenlernen dargestellt wird, finden wir natürlich mehr und mehr auch bei Kindern und Jugendlichen: Lernen soll auch in dieser Lebensphase stärker selbstorganisiert, selbstbestimmt, kommunikativ und erfahrungsorientiert verlaufen. So gesehen ist die Frage nach den Spezifika des Erwachsenenlernens schwierig zu beantworten – am ehesten ist sie im Zusammenhang mit der bestehenden Biographizität, mit unterschiedlichen familiären und gesellschaftlichen Rollen und der Stellung als Erwachsener im (Erwerbs-)Leben zu sehen.

Überhaupt wird die „Lernfähigkeit“ von Menschen – so neuere Forschungen – weniger vom Alter als vielmehr von den im Leben übernommenen Rollen, von Herkunft und Sozialisation, vom Grad der geistigen Aktivität und dem damit verbundenen Aktivierungspotential bestimmt. „So sind (...) individuelle Lernunterschiede innerhalb einer Altersgruppe oft größer als intergenerative Unterschiede“ (Siebert/Seidel In: Arnold o.J., S. 54) Mit dieser Ansicht wird auch Abschied genommen von der These, dass Erwachsene prinzipiell anders lernen wie Kinder.

Erwachsenenlernen ist Anschlusslernen: „Die Selbstreferentialität des Lernens nimmt mit dem Alter zu. ... [J]ede Biografie ist zugleich eine Lernbiographie, in der neues Wissen mit vorhandenem Wissen verglichen, aufgrund früherer Erfahrungen ausgewählt und uminterpretiert wird. Je älter ein Mensch ist, desto mehr resultiert Wissen rekursiv aus früherem Wissen. Während beim Kind das Neulernen überwiegt, ist Erwachsenenbildung vor allem ein Anschlusslernen.“ (Siebert 2003, 17)

Daraus ergibt sich auch eine Konsequenz für didaktisches Handeln und zwar weg von der Erzeugungsdidaktik hin zu einer Ermöglichungsdidaktik. Die Weiterbildung der Erwachsenen geht davon aus, dass lebensbegleitendes Lernen möglich ist, weil die Lernfähigkeit bis ins hohe Alter erhalten bleibt und durch Lernbeteiligung erhöht werden kann. Das Lerntempo nimmt zwar ab, die Lerngenauigkeit aber zu. Lernfähigkeit ist nur unbedeutend vom Alter abhängig, ein möglicherweise geringeres Lerntempo kann durch hohe Motivation ausgeglichen werden. Außerdem kann die Lernfähigkeit durch größere Genauigkeit, ein höheres Verantwortungsbewusstsein, eine kritisch-abgeklärte Beurteilung von neuem, einen größeren Erfahrungshintergrund und günstige Lebensverhältnisse gefördert werden.

Wie lernen Erwachsene erfolgreich

„Vielleicht kennen Sie den Scherz: Ein Erwachsenenbildner sucht im Dunkeln in einer fremden Stadt den Bahnhof. Er fragt einen Passanten, doch der antwortet: ‚Tut mir leid, ich bin auch fremd hier‘. Darauf der Erwachsenenbildner: ‚Macht nichts. Hauptsache, wir haben darüber geredet.‘“

(In: Horst Siebert 2000, S. 129)

Das Weiterlernen stellt für den Erwachsenen eine Herausforderung dar. Oft werden eingefahrene Positionen und Gewohnheiten in Frage gestellt, muss etwas verlernt werden zugunsten des Lernens neuer Verhaltensanforderungen. Das ist allerdings nicht mechanistisch zu sehen. Der Mensch ist kein Gefäß, das nach Belieben gefüllt und wieder geleert werden kann. Vielmehr bilden die vergangenen Erfahrungen und Einstellungen den Horizont, vor dem neues Wissen und neue Erfahrungen angenommen oder abgelehnt werden.

Dies ist der Ausgangspunkt für alle Formen des erwachsenenspezifischen Lernens wie Weiterlernen, Umlernen, Verlernen, Hinzulernen, Erfahrungslernen und innovatives Lernen. In seinem Kern ist Erwachsenenlernen „Anschlusslernen“. Das heißt, wir lernen nicht alles, was wir zum Beispiel sehen oder hören – dies würde uns völlig überfordern -, sondern wir nehmen das auf, was uns anschlussfähig erscheint, was wir verstehen, was in unser Schema passt, was uns brauchbar, interessant und bemerkenswert erscheint, was Ordnung schafft in unserer unübersichtlichen Welt. So gesehen ist Lernen, insbesondere Erwachsenenlernen, hoch selektiv und prinzipiell selbst gesteuert. Grundsätzlich gilt: Kein Mensch lernt gleich (vgl. Arnold 2003, S. 43ff.).

Ein Sprichwort besagt: Ich kann zwar ein Pferd zur Tränke führen, trinken muss es jedoch selbst. Es ist wichtig, dass Erwachsene die Erfahrung machen, dass sie fähig sind zu lernen. Erfahrungen, Erlebnisse, Meinungen und Vorwissen müssen in den Lernprozess eingebracht werden können. Sie können als Lernanlässe dienen. Umgekehrt lernen Erwachsene hauptsächlich, um später praktische Probleme besser bewältigen zu können. In der Praxis erweist sich letztendlich der Lernerfolg. (Wobei mit Praxis nicht nur der Beruf, sondern auch die alltägliche Lebenswelt gemeint ist.) Wir nennen dieses Vorgehen in der Erwachsenenbildung: erfahrungsorientiertes Lernen und Handeln. Dieses zu ermöglichen, gehört – neben der Teilnehmerorientierung und dem selbstbestimmten, selbstgesteuerten Lernen - zu einem der wichtigsten didaktischen Grundprinzipien in unserem Bereich.

Erwachsene lernen um so eher,

- je sinnvoller und bedeutsamer ihnen die Lerninhalte erscheinen,
- je mehr sie ein Ziel vor Augen haben,
- je mehr sie gefordert, aber nicht überfordert werden,
- je lebensnäher ein Lernthema ist,
- je leichter die neuen Inhalte an bereits vorhandene Bewusstseins- und Vorstellungsinhalte anknüpfen,
- je ungezwungener und unbeobachteter sie in kleinen Gruppen miteinander sprechen können,
- je mehr ihr Selbstwertgefühl gestärkt und sie als wirklich Erwachsene ernst genommen werden,
- je mehr sie sich in der Institution wohl fühlen (Raum, Service, Geselligkeit, angstfreies Klima).

Didaktische Grundprinzipien der Erwachsenenbildung

- Teilnehmerorientierung: Hier rückt der Teilnehmende in den Mittelpunkt, berücksichtigt werden die individuellen Entwicklungen, Bedürfnisse, Interessen, Erfahrungen und der Lebenszusammenhang. Ziel ist es den Teilnehmenden Lernen zu ermöglichen.

Bedeutend ist: „Teilnehmerorientierte Lehre hat ein *Anschlusslernen* zu unterstützen. Lerngegenstände, die nicht an vorhandene kognitive Systeme angekoppelt werden können, hängen gleichsam ´in der Luft´ und werden meist schnell vergessen.“ (Siebert 2003, 99)

- Zielgruppenorientierung: Kann als Plural der Teilnehmerorientierung bezeichnet werden. Die Zielgruppenorientierung entstand Ende der 1960er/ Anfang der 1970er Jahre, Ziel war es bildungsferne Gruppen zu organisierten Lernprozessen zu motivieren. Zielgruppenorientierung erfordert:

- eine adäquate Ansprache der TeilnehmerInnen (z.B. Kontaktaufnahme über MultiplikatorInnen),
- eine entsprechende organisatorische (räumliche und zeitliche) Planung des Bildungsprozesses (dem Prinzip "vor Ort" kommt hier große Bedeutung zu),
- die pädagogische Gestaltung der Lernprozesse, die oft fließende Grenzen zur Sozialarbeit und zur Therapie aufweisen (z.B. ergänzende außerunterrichtliche Angebote, Bereitstellen psychosozialer und juristischer Beratung),
- die Befähigung zur selbstorganisierten (Weiter)Arbeit nach Ende der organisierten Kursarbeit,
- eine bessere finanzielle und personelle Ausstattung der Bildungsträger, um die vergleichsweise aufwendige Bildungsarbeit mit Zielgruppen zu gewährleisten,
- ein hohes Maß an politischem und beruflichem Engagement (vgl. Schiersmann/Thiel/Völker 1984, 9ff).

- Lebensweltorientierung: Angeknüpft wird hier an Fragen, Probleme und Interessen der konkreten Lebenswelt der TeilnehmerInnen.

„Als Lebenswelten sind alltägliche Handlungszusammenhänge anzusehen, die relativ feste Muster für soziales Handeln anbieten und Verfahren zur Orientierung in der sozialen Welt zur Verfügung stellen. Lebenswelten garantieren somit für ihre Angehörigen soziale Sicherheit und Erwartbarkeit.“ (Kaiser 1990, 13)

- Selbstorganisiertes – Selbstgesteuertes – Offenes Lernen: Lernen wird als ganzheitlicher Prozess verstanden indem die Lernenden eine aktive Rolle übernehmen. Die Individuen treten in einen Reflexionsprozess mit sich und ihrer Umwelt.

„Die Selbststeuerung des Lernens bezieht sich auf die Erkundung von Lernbedürfnissen und Lernanforderungen, auf die Begründung und Präzisierung von Lernzielen, auf die ‚Eignungsprüfung‘ von Lernstilen und Lerntechniken, auf die Auswahl von Lerninhalten und audiovisuellen Medien, auf die Kontrolle des Lernfortschritts und der Lernschwierigkeiten.“

- Exemplarisches Lernen – Zusammenhänge herstellen

„Exemplarisches Lernen heißt, aus dem gegenwärtigen Beispiel für die Zukunft zu lernen; es ist angelegt auf den Aufstieg vom Besonderen zum Allgemeinen.“ (Köhlein 1998)

- Schlüsselqualifikationen – Kompetenzerwerb

Schlüsselqualifikationen sind der „Schlüssel zum raschen und reibungslosen Erschließen wechselnden Spezialwissens.“ (Mertens 1974). Mertens unterscheidet vier Arten von Schlüsselqualifikationen:

- „Basisqualifikationen = Qualifikationen höherer Ordnung mit einem breiten Spektrum vertikalen Transfers.
- Horizontqualifikationen = Informationen über Informationen (horizontweiternde Qualifikationen).
- Breiterelemente = ubiquitäre Ausbildungselemente.
- Vintage-Faktoren = generationsbedingte Lehrstoffe und Begriffssysteme“. (Mertens 1977; zit. nach Siebert 2003, 219)

Seit jüngster Zeit scheint der (wiederentdeckte) „Kompetenzbegriff“ den Schlüsselqualifikationsbegriff abzulösen. Demnach betont der Kompetenzbegriff mit seinen personalen, sozialen, fachlichen und methodischen Kompetenzen mehr als der Qualifikationsbegriff die Subjektseite (vgl. Siebert 2003, 223).

„Kompetenzen sind lebensgeschichtlich erworbene Profile von Emotion und Kognition, von Erfahrung und Wissenserwerb, von Denken, Wollen und Handeln. Kompetenzen werden im Laufe des Lebens größtenteils ´enpassant´ angeeignet, sie werden kaum seminaristisch gelehrt und gelernt – auch wenn Seminare ein Übungsfeld für Kompetenzen sein können.“ (Siebert 2003, 223)

Bildungsbedürfnisse

Die Bildungsmotivation Erwachsener ist vielfältig ausgeprägt. Berufliche und außerberufliche Motive sind relevant und oft schwer zu trennen.. Peter Schlögl und Arthur Schneeberger halten im OECD Länderbericht von 2003 fest, dass das Lernen bei Erwachsenen mehrheitlich als persönliche Angelegenheit (58 %) aufgefasst wird. Erst nach dem persönlichen Interesse folgen die berufsbezogenen Motive wie beispielsweise Anpassungsweiterbildung (54 %), Aufstiegsfortbildung (ca. 45 %) oder von ArbeitgeberInnen verpflichtete Weiterbildung (17 %) (vgl. Schlögl/Schneeberger 2003, 46f).

Weiterbildungsmotivation

Erwachsenenbildungsmotivation verändert sich, wie die Lifestyle Studie 2002 zeigt, in ihrem thematischen Bezug mit dem Lebensalter und den in Beruf und Familie übernommenen sozialen Rollen; sie versiegt aber keineswegs. Differenziert man die Frage nach Weiterbildungsinteressen und nach Themen, so zeigt sich auch bei den älteren Bevölkerungsschichten eine erhebliche Lernmotivation. Die Weiterbildungsmotivation hängt neben den Bildungsinteressen auch vom Zugang zu Bildungsmöglichkeiten und Ressourcen zusammen. Differenziert man nach Bildungsstand, zeigt sich in allen Erhebungen, dass sich mit dem erreichten formalen Qualifikationsniveau auch die Wahrscheinlichkeit erhöht an Weiterbildung teilzunehmen. Es zeigt sich auch, dass je geringer der Ausbildungsstand, desto wichtiger ist die persönliche Beratung in der Entscheidungsfindung. (vgl. Schlögl/Schneeberger 2003, 46ff)

Weiterbildungsbarrieren

Die empirischen Befunde zeigen, dass sowohl das Interesse an Weiterbildung bei themenspezifischer Beurteilung als auch die Einsicht in die Wichtigkeit der permanenten Weiterbildung weit verbreitet sind.

Herausforderungen liegen in einer verbesserten Information und Beratung vor allem der gering Qualifizierten sowie in der Überzeugungsarbeit bei den mittleren und älteren Personen im Erwerbsalter, dass ein zu früher Rückgang von der Weiterbildung riskant und in der fortschreitenden Informationsgesellschaft nachteilig sowohl in beruflicher als auch in allgemeiner Hinsicht ist. Folgende Faktoren werden als Weiterbildungsbarrieren genannt:

- Zeitmangel
- Kosten der Weiterbildung
- Altersgründe (vgl. Schlögl/Schneeberger 2003, 50ff)

7. ERWACHSENENBILDUNG ALS WISSENSCHAFTLICHE DISZIPLIN

Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft der Erwachsenenbildung

Die Anfänge der organisierten Erwachsenenbildung liegen am Beginn des 19. Jahrhunderts. Eine wissenschaftliche Forschung auf dem Gebiet der Erwachsenenpädagogik beginnt allerdings erst etwa 100 Jahre später. (vgl. Siebert 1999, 142)

Für Österreich kann die Entwicklung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in drei Phasen wahrgenommen werden.

- 1. Phase: Konstituierung
- 2. Phase: Etablierung
- 3. Phase: Ausbau und Wandel

(vgl. Gruber 2009, 02-4)

Ludo Hartmann erfasste 1895 erstmals die Teilnehmer/innen an universitären Vorträgen in Wien in einer Hörerstatistik systematisch. Er wollte sich bei seiner Bildungsarbeit an Teilnehmer/innen orientieren, wozu die Erfassung der Hörer/innen nötig wurde. (vgl. Born 1999, 330) Diese Vorgangsweise fand Nachahmung in Hamburg sowie Berlin, und bereits 1912 unternahm man in Frankfurt den Versuch, vorhandene statistische Aktivitäten zu vereinheitlichen, um eine Vergleichbarkeit der erhobenen Daten zu erzielen. (vgl. Wittpoth 2003, 67)

Eine empirische und historische Forschung entwickelte sich jedoch erst mit dem Richtungsstreit zwischen der wissensverbreitenden (alten) und bildungsintensiven, lebensweltorientierten (neuen) Richtung in der Zeit um den Ersten Weltkrieg. (vgl. Siebert 1999, 142) Viele Erkenntnisse der Forschungen aus den 1920-er Jahren wurden bis zur Zeit des Nationalsozialismus nicht widerlegt sondern bestätigt oder ausdifferenziert. (vgl. Siebert 1999, 143) Während der Herrschaft der Nationalsozialisten wurde die Bildungsarbeit weitgehend durch totalitäre Schulungen ersetzt. (vgl. Siebert 1999, 143)

Erst in den 50-er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden die Forschungsbemühungen wieder aufgenommen. (vgl. Wittpoth 2003, 68) Ein Jahrzehnt später proklamierte Heinrich Roth eine *realistische Wendung* in der Erziehungswissenschaft, die einen Paradigmenwechsel von der geisteswissenschaftlich-bildungsidealistischen Perspektive hin zu einer sozialwissenschaftlich-empirischen Orientierung bedeutete. Gefragt waren ab diesem Zeitpunkt weniger die philosophisch-hermeneutische Reflexion über Sinn und Wesen von Bildung sondern erfahrungswissenschaftliche, planungsrelevante Forschungsergebnisse. Damals wurde die Erwachsenenbildung gesellschaftlich und bildungspolitisch aufgewertet. (vgl. Siebert 1999, 143f)

In diese Zeit fielen auch drei bedeutende Studien mit thematischem Zusammenhang:

- die *Hildesheim Studie* (1957) von Wolfgang Schulenberg
- die *Göttinger Studie* (1966) von Strzelewicz, Raapke und Schulenberg, die als Wegbereiter der *realistischen Wende* angesehen werden kann
- die *Oldenburg Studie* (1978) von Schulenberg u. a.

Von diesen kann die *Göttinger Studie* als eine Leitstudie im Bereich der Erwachsenenbildung betrachtet werden. Als weitere Leitstudien gelten die Arbeit über das Lehr- und Lernverhalten

Erwachsener von Horst Siebert und Herbert Gerl (1975) (*Hannover Studie*) sowie die Studie aus dem *BUVEP-Projekt* (Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm) (1979-81). (vgl. Wittpoth 2003, 68f)

Mitte der 1960-er Jahre begann auch die Professionalisierung der Erwachsenenbildung, die vor allem zwei Inhalte hatte:

- die Einstellung von mehr hauptamtlichen Mitarbeiter/innen mit pädagogischer Fachausbildung
- die Profilierung einer eigenständigen Wissenschaft der Erwachsenenbildung (vgl. Siebert 1999, 144)

In den 1970-er Jahren wurden schließlich an mehreren Hochschulen Lehrstühle für Erwachsenenbildung eingerichtet. (vgl. Siebert 1999, 146)

In der darauffolgenden Dekade wird vielfach eine Abschwächung der Erwachsenenbildung festgestellt. Dies liegt vor allem daran, dass sich die Forschungslage verschlechterte, weil in diesem Zeitraum einerseits kein größeres Forschungsvorhaben durchgeführt wurde, und andererseits finanzielle Mittel vermindert wurden. (vgl. Born 1999, 334)

Für Österreich stellt sich allerdings ein separates Muster im Bereich der Erwachsenenbildung dar. Anders als in Deutschland, konnte sich dieses Wissenschaftsgebiet hierzulande nicht so stark etablieren. Ein Grund dafür ist vermutlich, dass diese Disziplin in Österreich nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges nicht an die Tradition vor 1934 anknüpfen konnte.

Eine weitere Ursache liegt wohl auch darin, dass die Erwachsenenpädagogik in Österreich erst sehr spät Etablierung an Hochschulen fand, und die Berufspädagogik im Wissenschaftszweig bis in die jüngste Vergangenheit fehlte. Erst seit etwa zehn Jahren beginnt sich, getragen durch eine zunehmende Professionalisierung und Internationalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine Wende in diesem Sektor abzuzeichnen. (vgl. Gruber 2009, 02-5f)

Universitäre Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung

Kennzeichnend für österreichische Universitäten ist nach Werner Lenz, dass sie weniger auf den Kontakt zwischen Wissenschaft und Gesellschaft angelegt sind, als vielmehr auf die Humboldtsche Formel, in *Einsamkeit und Freiheit* zu forschen und zu lehren. Erst der seit einigen Jahren stärker werdende Ruf nach Wirtschaftlichkeit der Universitäten und nach Verwertbarkeit der Forschung hat eine Öffnung nach Außen bewirkt. (vgl. Lenz 2005, 54)

Die erste Professur mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung wurde 1972 an der Universität Wien eingerichtet. Es folgten weitere Lehrstühle an der Universität Graz (1984) und an der Universität Klagenfurt (1985). (vgl. Lenz 2005, 57) Anzumerken ist nochmals, dass es sich hierbei um eine erst relativ späte Einrichtung an den Universitäten handelt, denn in anderen Staaten hatten davor schon zwei Generationen Erwachsenenbildner/innen die Möglichkeit akademischer Ausbildung und konnten somit vielfältige Impulse in Richtung Etablierung, Professionalisierung und Verwissenschaftlichung setzen. (vgl. Gruber 2009, 02-6)

Forschung in der Erwachsenenbildung blieb aber nicht auf den universitären Bereich beschränkt. Wegen der Notwendigkeit, neben der Grundlagenforschung auch anwendungsbezogene Forschungsergebnisse zu produzieren, wurden außerhalb der Universitäten Forschungseinrichtungen gegründet. (vgl. Lenz 2005, 58)

Insgesamt kann gesagt werden, dass die Akademisierung der Erwachsenenbildung zu einer Pluralisierung von Theorie- und Forschungskonzepten führte. (vgl. Seitter 2000, 123)

Dennoch ist anzumerken, dass vor allem in Österreich die fehlenden finanziellen und personellen Ressourcen sowie die entsprechende Infrastruktur, die eine Durchführung größerer empirischer Studien möglich machen würden, fehlen. Dieses Fehlen großflächiger Studien bringt es mit sich, dass das Interesse wichtiger gesellschaftlicher Gruppen und Verantwortlicher an der Erwachsenenbildung/Weiterbildung fehlt. (vgl. Gruber 2009, 02-7)

Forschungsgegenstand der Erwachsenenbildung

Als Teilbereich der Erziehungswissenschaft ging es in der Erwachsenenbildung traditionell eher um Begründungen pädagogischen Handelns als um die Entwicklung praktikabler Konzepte, die zur Umsetzung geeignet schienen. (vgl. Wittpoth 2003, 65)

Noch vor einigen Jahrzehnten wurde die empirische Forschung in der Erwachsenenbildung nur als Randerscheinung betrachtet. Eine Änderung dieser Ansicht erfolgte mit der *realistischen Wende* Mitte der 1960-er Jahre. Seither hat sich die Empirie als unverzichtbarer Bestandteil der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung etabliert. (vgl. Born 1999, 329)

Den Inhalt der erwachsenenbildnerischen Forschung bilden nicht der gesellschaftliche Wandel, die Arbeitslosigkeit oder die Ursache von Identitätskrisen und Depressionen, sondern die Unterstützung von Bildungsprozessen bei Erwachsenen. Um diesen Bereich zu erfassen ist es allerdings notwendig gesellschaftliche Veränderungen, Arbeitslosigkeit usw. als Faktoren zu berücksichtigen.

Es geht in der Forschung also nicht um die Abgrenzung zu anderen Disziplinen wie der Soziologie, der Psychologie oder der Philosophie, sondern um das Aufgreifen besonderer Perspektiven und Problemanschauungen (vgl. Siebert 1999, 155) und um die Entwicklung von Aussagen, die sich direkt auf die Erfahrung beziehen, aus der Beobachtung gewonnen werden oder sich an ihnen überprüfen lassen. (vgl. Wittpoth 2003, 66)

Die große Wertschätzung der Empirie im Bereich der Erwachsenenbildung bringt allerdings auch mit sich, dass die Arbeit am Begriff oder der Theoriebildung unausweichlich an Ansehen verliert. (vgl. Wittpoth 2003, 66)

So ist es nicht verwunderlich, dass es derzeit noch keine ausformulierte Theorie für die Erwachsenenbildung gibt (vgl. Nuissl 2000, 141). Die Forschung und Theorie zur Erwachsenenbildung befindet sich noch im Stadium der additiven Sammlung verschiedenster Forschungsergebnisse zu abgegrenzten Themenbereichen (vgl. Arnold 2001, 70).

Theorieansätze in der Erwachsenenbildung

Im folgenden Abschnitt sollen die theoretischen Ansätze und Strömungen der Erwachsenenbildung chronologisch dargestellt werden. Dabei sind unterschiedliche sozialwissenschaftliche, psychologische und bildungstheoretische Zugänge zu bemerken und es wird aufgezeigt, dass es keine dominierende Theorie gibt, sondern dass mehrere Perspektiven nebeneinander bestehen. (vgl. Siebert 2009, 03-2)

Historische Theorieansätze

Konfuzius: lebenslanges Lernen

Konfuzius' Lehre (der *gute Weg*) stellt keine Religion, sondern eine Lebensphilosophie dar. Um dieser Lehre des *guten Weges* zu folgen sei unermüdliches Lernen notwendig. Lernen sei, so Konfuzius, die Voraussetzung für eine Charakterbildung und Lehre rege zur Selbsterziehung an. Er selbst lernte sein Leben lang. Der *gute Weg* ist ein Weg des ständigen Lernens. Dabei sind nicht nur die Ergebnisse des Lernprozesses wichtig, sondern der Lernprozess selbst: *Der Weg ist das Ziel*. (vgl. Siebert 2009, 03-4)

Wilhelm von Humboldt: allgemeine Menschenbildung

Obwohl sich Humboldt (1767-1835) nicht dezidiert zur Erwachsenenbildung geäußert hat, ist seine Bildungstheorie für die Erwachsenenpädagogik bis in die Gegenwart ein Lieferant wertvoller Anregungen. Humboldt engagierte sich für die neuhumanistische Idee einer allgemeinen Menschenbildung. Er steht für eine formale Kräftebildung ein, in der es jedem Heranwachsenden ermöglicht wird, seine Fähigkeiten und Potentiale entfalten zu können, denn, so gebildet, wird in der Folge die berufliche Qualifikation erleichtert. Als Kurzformel für Humboldts didaktisches Programm lässt sich die *Wechselwirkung zwischen Ich und der Welt* bezeichnen. (vgl. Siebert 2009, 03-4ff)

Volksbildung: zwischen Romantik und Aufklärung

Die moderne Erwachsenenbildung wurzelt ideengeschichtlich in der Philosophie der Aufklärung. In seinem Aufsatz *Was ist Aufklärung?* (1793) formulierte Kant, ein bedeutender Vertreter der Aufklärung, das viel zitierte Motto *Sapere aude!* - *Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen*. Im Mittelpunkt der Aufklärung stehen das rationale Denken, die Autonomie und Selbstverantwortung des Subjekts, die Befreiung von Autoritäten, die Universalität moralischer Maximen. Aufklärung ist nicht denkbar ohne selbst denkende, kritisch lernende Bürger/innen. Die Schlüsselkategorie der Aufklärung war also die Vernunft. Ein weiterer Vertreter, der eine Verbindung zwischen der Romantik und der Aufklärung darstellt, war der Däne Nikolai Frederik Grundtvig (1783-1872). Grundtvig war Philosoph, Dichter, Historiker, Politiker, Volkskundler, Sprachforscher und Erwachsenenbildner, war Mitbegründer der dänischen Heimvolkshochschule (1844 wurde die erste HVHS in Roedding gegründet) und ist der erste moderne Theoretiker der Volksbildung. (vgl. Siebert 2009, 03-6f)

Universitätskurse: Wissenschaft und Bildung

Die Entwicklung der Erwachsenenbildung seit 1800 geht einher mit dem Fortschritt der Wissenschaften. Die Gesellschaft der Moderne ist eine verwissenschaftlichte Gesellschaft und so kann moderne Bildung nicht nur *volkstümlich* sondern muss auch wissenschaftlich fundiert sein. In diesem Sinne wurden um 1890 in Wien, später auch in Berlin, Hannover und in anderen Städten Einrichtungen für „volkstümliche Universitätskurse“ geschaffen. Einer der Mitbegründer einer wissenschaftlichen Volksbildung ist der Wiener Historiker Ludo Moritz Hartmann (1865-1924). Er forderte nicht nur die Öffnung universitärer Lehrveranstaltungen, sondern auch gesonderte Kurse für berufliche Zielgruppen die auf deren Bedürfnisse abgestimmt sein sollten. Hartmann bemühte sich in diesem Sinne um ein verändertes Verhältnis von Theorie und Praxis und um eine Wechselwirkung von Wissenschaft und Arbeitswelt. (vgl. Siebert 2009, 03-7f)

Arbeitsgemeinschaft: Soziale Integration

Eine intensive Phase der erwachsenenpädagogischen Theoriebildung stellte die *neue Richtung* der Weimarer Volksbildung von 1919 bis 1933 dar. Durch den Ersten Weltkrieg waren Deutschland und Österreich in einer tiefen politischen, ökonomischen und kulturellen Krise. Die Gründung vieler Volkshochschulen sollte eine demokratische Reform und geistige Neuorientierung der Bevölkerung fördern. In den Volkshochschulen sollte eine „Volkbildung durch Volksbildung“ gefördert werden. Soziale Schranken sollten überwunden und eine verbindende kulturelle Identität entwickelt werden. In dieser Zeit wurden auch didaktisch-methodische Modelle einer *Teilnehmerorientierung* erprobt. Ein Beispiel für solche Innovationen ist die Arbeitsgemeinschaft. Diese war eine bildungsintensive Methode und zugleich ein sozialintegratives Projekt und war als *Keimzelle der neuen kulturellen Identität* konzipiert. (vgl. Siebert 2009, 03-8f)

Schlüsselqualifikationen: Beruf und Bildung

Arbeit und Beruf waren für die Erwachsenenbildung von Anfang an zentrale Aufgabenfelder. Dennoch galt in den meisten Veröffentlichungen zur Erwachsenenbildung bis in die 1960er-Jahre die *eigentliche* Bildung als zweckfrei und höherwertig. Zu einer Wende kam es erst, als man sich um eine Verknüpfung der idealistisch-neuhumanistischen Bildungstradition mit den Herausforderungen der modernen Industriegesellschaft bemühte. Es entstand also eine Art Synthese von Allgemeinbildung und Berufsbildung, denn die Berufsarbeit ist der Lebensbereich, in dem der Erwachsene kompetent ist, und der der seine Identität prägt. Somit wurde die Berufsarbeit als Bildungsressource aufgewertet und als Bildungsherausforderung begriffen. (vgl. Siebert 2009, 03-9f)

Oskar Negt: Gewerkschaftliche Bildungsarbeit

Oskar Negt ist ein Vertreter der *Kritischen Theorie* der Frankfurter Schule. Er war Assistent von Jürgen Habermas und seit 1971 Soziologieprofessor in Hannover. In seinem Buch „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen – Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung“ (2. Aufl. 1971) kritisiert er die konventionelle gewerkschaftliche Bildungsarbeit und plädiert für ein konfliktorientiertes Erfahrungslernen. Zum ersten Mal wird somit ein didaktisches Konzept soziologisch begründet. Negt ging dabei von der lernpsychologischen Erkenntnis aus, dass die Effektivität der Lernprozesse umso größer ist, je mehr die Interessen der Arbeiter/innen angesprochen werden. Er wertete das Alltags- und Erfahrungswissen, im Vergleich zu dem wissenschaftlichen Wissen, auf und hat damit die erwachsenenpädagogische Diskussion der 1970er-Jahre nachhaltig beeinflusst. (vgl. Siebert 2009, 03-10f)

Die Epoche der Professionalisierung

In den 1970er-Jahren traten mehrere Erwachsenenbildungsgesetze in Kraft. Gleichzeitig wurden zahlreiche Professuren an wissenschaftlichen Hochschulen eingerichtet, und es wurden Diplomstudiengänge für den erwachsenenpädagogischen Nachwuchs eingeführt. Dieser Prozess kann als Professionalisierung der Erwachsenenbildung bezeichnet werden. (vgl. Siebert 2009, 03-13)

Wissenschaftliche Theorieansätze

1. System- und verhaltenstheoretische Ansätze

Systemansätze beschäftigen sich mit der Makro-Ebene der Erwachsenenbildung, also mit sozioökonomischen und soziokulturellen Begründungen und Funktionen. *Verhaltenstheorien* analysieren, reflektieren die Mikro-Ebene der Erwachsenenbildung, also die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen.

2. Kultur- und sozialisationstheoretische Ansätze

Zu diesen Ansätzen gehören:

- geisteswissenschaftlich-hermeneutische Theorien
 - interpretieren Erwachsenenbildung als Verkörperung von kulturellen Wertideen, die durch Sinnverstehen erschlossen werden können
- sozialisationstheoretische Begründungen
 - stellen eine Brücke zwischen Soziologie und Erwachsenenpädagogik her
- kulturtheoretische Perspektiven
 - betonen die handlungsleitende Funktion des Alltagswissens, eine deutungsmustertheoretische Perspektive und die Habitus Theorie Pierre Bourdieus. (vgl. Siebert 2009, 03-13ff)

3. Praxisimmanente Theorieansätze

- Personalistische Konzeptionen
 - basieren auf idealistischen, neuhumanistischen, aber auch christlichen Annahmen und betonen die individuelle Persönlichkeitsentwicklung
- Marktorientierte Konzeptionen
 - orientiert sich an der Nachfrage und am Bedarf einer modernen Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft
- Reformistische Konzeptionen
 - besonders zu fördern ist deshalb die politische Bildung, denn dadurch leistet Erwachsenenbildung einen Beitrag zur Gesellschaftsreform, da sie Chancenungleichheiten im Bildungssystem abbaut
- Politökonomische Konzeptionen
 - kritisiert die idealistischen und systemstabilisierenden Begründungen der „bürgerlichen“ Erwachsenenbildung
- Neomarxistische Konzeptionen
 - basiert auf einer systemkritischen Theorie basieren, denn Erwachsenenbildung hat zur Emanzipation der Lohnabhängigen durch Stärkung ihres Klassenbewusstseins beizutragen

(vgl. Siebert 2009, 03-13ff)

Aktuelle Aufgaben der Forschung

Wie ihr Praxisfeld sind auch Theorie und Forschung auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in ihren Zugängen, Perspektiven, Zielsetzungen und Fragestellungen vielfältig und plural. (vgl. Gruber 2009, 02-3)

„In den letzten Jahren ist ein weiterer Ausbau von Wissenschaft und Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu beobachten. Dieser umfasst sowohl den universitären und hochschulischen als auch den außeruniversitären Bereich sowie Forschungs- und Entwicklungseinheiten von Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Seit 2002 gibt es eine Professur für „Erwachsenen- und Berufsbildung“ an der Universität Klagenfurt.“ (Gruber 2009, 02-9)

Neue Herausforderungen werden an die Forschung in der Erwachsenenbildung gestellt, wie etwa die Übernahme von Forschungs- und Bildungsprogrammen der Europäischen Union. (vgl. Lenz 2005, 55)

Geht man davon aus, dass die Erwachsenenbildung/Weiterbildung einen der größten Bildungsbereiche darstellt, ist nach wie vor eine enorme Lücke zwischen ihrer Bedeutung für die Gesellschaft und die Einzelnen sowie ihrer wissenschaftlichen Fundierung in Theorie und Forschung zu beobachten. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenschaft muss in Zukunft Interdisziplinarität, Methodenvielfalt und die Pluralität der Zugänge aufgreifen aber gleichzeitig eine Art eigenständigen *disziplinären Kern* herausbilden. (Gruber 2009, 02-12)

8. BERUFSFELD ERWACHSENENBILDUNG

Die Definition des Berufsbildes Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist schwierig, da dieser Bereich immer schon stärker differenziert war als das öffentliche Bildungswesen. Die Zahl der verschiedenen Quellenberufe von ErwachsenenbildnerInnen ist daher sehr groß. Der derzeitige gesellschaftliche Wandel trägt noch weiter zu Ausdifferenzierung, Überlappung und Entgrenzung bei. (vgl. Gruber 2002, 5) „Im Allgemeinen müssen Erwachsenenbildnerinnen und Weiterbildner spezifische Kompetenzen erwerben, die ihnen ein bewusstes – im weitesten Sinne – pädagogisches Handeln ermöglichen und über die sie ihre Professionalität, ja ihren Berufsstand als solchen definieren.“ (Gruber 2002, 5)

Erwachsenenbildung an den österreichischen Universitäten

An der Universität Wien, Institut für Pädagogik wurde 1972 die erste Professur mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung errichtet. Diese Stelle ist seit Ende der 1990er Jahre nicht mehr nachbesetzt worden. Weitere Lehrstühle wurden 1984 an der Universität Graz, Institut für Erziehungswissenschaft und 1985 an der Universität Klagenfurt eingerichtet. (vgl. Lenz 2005, 57) 2004 wurde aus der Donau-Universität Krems die Universität für Weiterbildung Krems.

Abteilung Erwachsenen- und Berufsbildung – Universität Klagenfurt

Seit 1. September 2002 existiert an der Universität Klagenfurt der Österreichweit einzige Lehrstuhl in der Kombination von Erwachsenen- und Berufsbildung. Die gleichnamige Abteilung wird seitdem von der damals neu berufenen Univ. Prof. Mag. Dr. Elke Gruber geleitet und aufgebaut.

Forschung und Lehre der Abteilung konstituieren sich auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse; sie beziehen sich auf allgemeine, politische und berufliche Bildungsprozesse von erwachsenen Menschen im nationalen und internationalen Kontext. Folgende Schwerpunkte werden bearbeitet:

- Analyse und Gestaltung von Prozessen lebensbegleitender Bildung
- Erforschung des Zusammenhanges von Arbeit – Bildung – Lebenswelt
- Analyse und Gestaltung erwachsenengerechter Lernwelten und –kulturen

Genauere Informationen über Forschung, Lehre und laufende Projekte sind auf der Homepage zu finden: www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb

Der Bereich der Erwachsenen- und Berufsbildung ist im Sinne des Ausbaus lebensbegleitender Lernprozesse in der Gesellschaft ein äußerst zukunftsreicher Bereich und bietet interessante Berufschancen. Zu den späteren Berufsfeldern zählen:

- Planung, Entwicklung, Durchführung und Evaluation von pädagogischen Konzepten in der Aus- und Weiterbildung
- Lehrende und/oder disponierende Tätigkeit in einer Erwachsenenbildungseinrichtung
- Konzeption, Durchführung und Evaluation wissenschaftlicher Vorhaben
- Konzeption und Organisation beruflicher, innerbetrieblicher Weiterbildung in Wirtschaftsunternehmen und Verwaltung (PE und OE, AMS, Arbeitsstiftungen ...)
- Tätigkeit im mittleren und höheren Management von Bildungseinrichtungen (EB-Einrichtungen, Akademien, Fachhochschulen, Universitäten)

- Projektentwicklung und –tätigkeit im Sozial-, Bildungs-, Gesundheits- und Kulturbereich; Innovations- und Qualitätsmanagement
- (Freiberufliche) TrainerInnen-tätigkeit
- Tätigkeit in Vereinen und Initiativen (Bürger-, Frauen-, MigrantInnen- ...)
- Bildungs- und Weiterbildungsberatung
- Tätigkeit in internationalen Organisationen
- Weiteres: Journalismus, IT-Bereich (neue Medien im Bildungsbereich), Politikberatung ...
- Als Zusatz- und Höherqualifizierung für diverse Berufsfelder (Lehr-, Sozial- und Gesundheitsbereich, Dolmetsch, wirtschaftliche Berufe, WiedereinsteigerInnen ...)

Professionalisierung

„Das Wort Profession stammt aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum und bedeutet soviel wie „Beruf“. Etwas vereinfacht ausgedrückt, handelt es sich also bei der Professionalisierung um einen Prozeß der Verberuflichung, der oft mit einer Akademisierung einhergeht und in dessen Verlauf Berufsgruppen versuchen, in den Genuß der Vorteile schon etablierter Professionen zu kommen.“ (Gruber 1991, 40) Diese Vorteile sind:

- Berufsverband, dieser zeigt die Wichtigkeit des Berufes und nimmt Einfluss auf den Arbeitsmarkt
- Selbstkontrolle durch den Verband und somit Ausschluss von Fremdkontrollen
- systematisches Berufswissen wird in einer Spezialausbildung vermittelt
- Ausbildung einer Berufsethik, mittels welcher der Umgang mit der Klientel geregelt wird. (vgl. Gruber 1991, 40)

Die Erwachsenenbildung weist gegenüber anderen Bildungsbereichen einen relativ geringen Grad von Professionalisierung und Verberuflichung auf:

- „Die“ Erwachsenenbildung existiert nicht, demzufolge gibt es auch kein einheitliches Berufsbild, keinen geregelten Zugang zum Beruf und keine gemeinsame Erwachsenengrundausbildung.
- Die Zahl der hauptamtlichen MitarbeiterInnen ist gering.
- Den Großteil machen ehrenamtliche und nebenberufliche MitarbeiterInnen aus (Vorteil: hohe aktuelle Fachqualifikation, gute Motivation/ Nachteil: geringe Identifikation mit der Institution, hohe Fluktuation).
- Besonders in der beruflichen und innerbetrieblichen Weiterbildung hat sich ein neuer MitarbeiterInnentypus entwickelt

Aktuelle Entwicklungen in diesem Bereich sind:

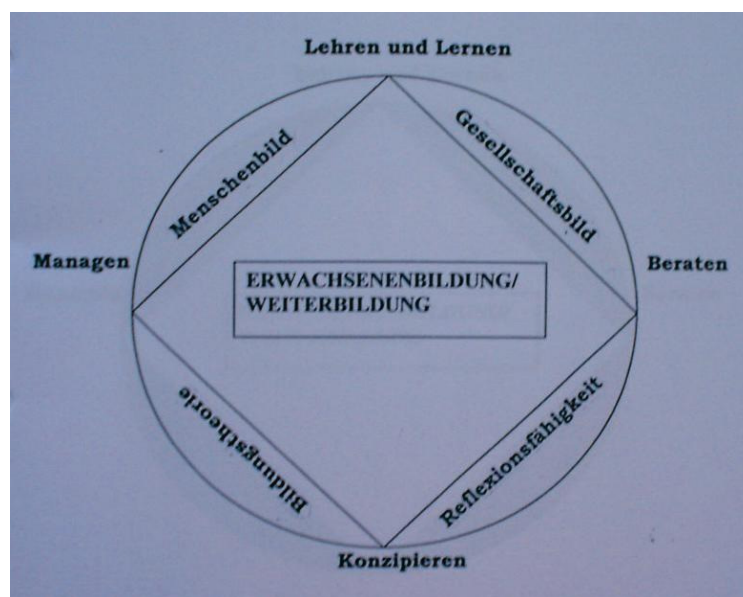
- Die stärkere Ausdifferenzierung der Lehr- und Lernangebote innerhalb und außerhalb der klassischen Institutionen führt zu einer veränderten Berufsrolle, eine Überschneidung von Berufsrollen und Funktionen findet statt.
- Erwachsenen- und Weiterbildung überschneidet sich immer häufiger mit anderen gesellschaftlichen Bereichen.
- Eine zeitliche und räumliche Entgrenzung findet statt, Lernen findet immer häufiger informell jenseits klassischer Institutionen statt.

- Die Qualität von Erwachsenen- und Weiterbildung ist nicht über einen gesellschaftlichen Konsens definiert. Die Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen ist nicht transparent.
- Die Vermarktlichung lässt klassische Erwachsenenbildungsanbieter zu einigen von vielen werden.
- Die Zahl der Anbieter steigt, die Qualifikationen und nicht Bildung anbieten und die Qualifikationen auch als kostenpflichtige Ware sehen.
- Prekäre unsichere Arbeitsverhältnisse sind kennzeichnend für die Arbeitsbedingungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung.
- Konsequenz von Modernisierung und Internationalisierung ist ein verstärkter Kontakt der Institutionen und Organisationen zur Wissenschaft, Ziel ist die Absicherung des eigenen Tuns. (vgl. Gruber 2002, 5f)

Qualifikationsanforderungen

Die Qualifikationsanforderungen von ErwachsenenbildnerInnen sind stark vom Aufgabenverständnis der jeweiligen Erwachsenenbildungsinstitution abhängig. Sie sind bis heute nur wenig erforscht. Folgende Grundqualifikationen sind anzustreben:

- Wissen über ein für die Erwachsenenbildung relevantes Fach- oder Themengebiet
- Fähigkeit, erwachsenengerecht zu lehren
- Wissen über TeilnehmerInnen von Erwachsenenbildung
- Erkennen von gesellschaftlichen, historischen und internationalen Zusammenhängen
- Souverenität und Einfühlungsvermögen im Umgang mit Erwachsenen
- gewisse Management Fähigkeiten
- Fähigkeit, neue Entwicklungen zu erkennen und diese in die Lehrtätigkeit einfließen zu lassen



Kernkompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen

Anzahl der MitarbeiterInnen in der österreichischen Erwachsenenbildung

Die Gesamtzahl der MitarbeiterInnen der in der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) zusammengefassten Institutionen betrug lt. der KEBÖ-Statistik 2003 77.948. Davon waren 5.150 hauptberuflich, 50.162 nebenberuflich und 23.228 ehrenamtlich beschäftigt. (vgl. KEBÖ-Statistik 2003, Internet)

Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung (Birgit Hohenwarter)

Das Thema „Sicherung und Entwicklung von Qualität in der Weiterbildung“ ist keineswegs neu. Qualitätsentwicklung mit Hilfe von Managementsystemen kann als „Motor für Veränderungen“ im Bildungssystem verstanden werden. Im Mittelpunkt der Bemühungen rund um Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement stehen die Bildungsinteressierten.

Bildungsinteressierte müssen in der Lage sein, frühzeitig ihren eigenen Bildungsbedarf zu erkennen. Um ein qualitativ gutes und für ihre berufliche und persönliche Entwicklung adäquates Angebot auswählen zu können, benötigen sie einen Überblick über die Bildungsangebote sowie Kriterien für ihre Einschätzung. Bildungseinrichtungen versuchen daher, durch Anwendung von Qualitätssicherung ihre Geschäftsprozesse zu verbessern, um somit ein möglichst aktuelles und qualitativ gutes Bildungsangebot zu erhalten (vgl. Balli/Krekel/Sauter 2002, 5f).

Was ist Qualität im erwachsenenbildnerischen Sinn?

Qualität wird von dem lateinischen Begriff „qualitas“ abgeleitet, welcher mit Beschaffenheit, Güte oder auch Wert einer Sache übersetzt wird. Qualität beschreibt nicht nur die Eigenschaft, sondern es wird auch wertend für die Güte oder den Zustand eines Produkts verwendet (vgl. Hartz/Meisel 2004, 17), denn in das Qualitätsverständnis jedes Einzelnen spielt die Normierungsperspektive mit ein, die Festlegungen, Kriterien und Erwartungen voraussetzt (vgl. Arnold 1999, 35). Pädagogische Qualität eindeutig und nachprüfbar zu definieren ist äußerst schwierig. Der Bildungsprozess ist geprägt von sich kontinuierlich veränderten Einflussfaktoren, denn auf der einen Seite gehen die Lernenden mit individuell unterschiedlichen Voraussetzungen und verschiedenen Erwartungen und Motivation (z. B. Interesse an Wissenserwerb, Interesse an Reflexion) an den Lernprozess heran, auf der anderen Seite verfolgen die Lehrenden unterschiedliche Lehr-Lern-Ziele. Ein Lernprozess gilt dann als gelungenen und sozial organisiert, wenn die Lehrenden Kurskorrekturen und inhaltliche Akzentverschiebungen vornehmen können, um bestenfalls alle TeilnehmerInnen an ihre angestrebten Ziele führen, die sich möglicherweise während dem Bildungsprozess ändern (vgl. Hartz/Meisel 2004, 16f). Somit ist jede Bildungssituation einzigartig (vgl. Siebert 2000, 274).

Festzuhalten ist, dass Qualität in der Erwachsenenbildung ein mehrdimensionaler Begriff ist. Meisel sieht die aktuelle Qualitätsdebatte insgesamt als eine Debatte, die aber auf unterschiedlichen Ebenen mit unterschiedlichen Interessen geführt wird:

- „Auf der inhaltlichen Ebene geht es um Selbstverständnis, Ziel und Aufgaben von Bildung in einer demokratischen Gesellschaft.
- Auf der Ebene der Profession geht es um Revitalisierung vorhandenen Know-hows und dessen Weiterentwicklung in ein System.
- Auf der ökonomischen Ebene geht es um Marktanteile, Finanzierung und Effizienz.
- Auf der ordnungspolitischen Ebene geht es um Transparenz, Verbraucherschutz, Anerkennung und Förderung“ (Meisel 2001, 111).

Qualitätsentwicklung – Qualitätssicherung – Qualitätsmanagement

Im Zusammenhang mit Qualität in der Bildungsarbeit geht es um die Herausforderung, sie zu entwickeln, zu sichern und diesen gesamten Vorgang zielgerichtet zu gestalten. Es geht um

- „die Entwicklung von Arbeitsabläufen in Richtung auf das, was angestrebt wird oder nötig ist (Qualitätsentwicklung),
- die Sicherung der Veränderungen, die bei dieser Entwicklung erreicht werden (Qualitätssicherung),
- das Management dieser Vorgänge, also deren bewusste und regelmäßige Gestaltung und Überprüfung, ob sie noch stimmig sind (Qualitätsmanagement).

Qualität wird damit nicht als ein statischer Zustand, sondern als dynamischer Prozess begriffen.“ (Knoll 2002, 73)

Qualitätssicherung wird somit als ein Überprüfungssystem geltender Qualitätsstandards verstanden. Die gestaltbare Seite dessen verweist auf dem Begriff Qualitätsmanagement verbunden mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung.

Qualitätsentwicklung steht im Zusammenhang mit der Evaluation. Unter Evaluation versteht man „Beurteilung“ oder „Bewertung“, die sich auf allgemeine Prozesse und Ergebnisse im Bildungsbereich, auf die Ziele der Einrichtung, das Programm, die Ausstattung der Organisation oder auf die konkreten Interaktionen und Lehr- und Lernprozesse beziehen kann (vgl. Hartz/Meisel 2004, 18ff).

Aktuelle Qualitätssicherungsinstrumente

Die zurzeit diskutierten Qualitätskonzepte lassen sich grob in zwei Gruppen einteilen: Zum einen in solche, die von den Einrichtungen selbst entwickelt und umgesetzt werden, die also auf dem Prinzip der Selbstevaluation beruhen, zum anderen in solche, die von Dritten konzipiert und eingesetzt werden, also auf einer externen Evaluation beruhen. Bei den selbstevaluativen Qualitätskonzepten nutzen die Einrichtungen die sonst schon am Markt befindlichen Qualitätskonzepte (vorwiegend ISO oder EFQM) als Impuls- und Ideengeber bei der Entwicklung ihrer „hausgemachten“ Qualitätsstrategie. Als selbstreflexiver Ansatz wird das EFQM (European Foundation of Quality Management)-Modell verstanden. Dieses stellt ein Managementmodell und Organisationsentwicklungsmodell mit Qualitätsschwerpunkt dar, basierend auf einer ganzheitlichen Sichtweise der Organisation.

Zu den fremdevaluierten Konzepten zählt unter anderem das Zertifizierungsmodell aus der Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff. Es wird als ein Organisationsmodell der Arbeitsabläufe mit dem Ziel der Fehlerminimierung beschrieben. Die Firma CERTQUA ist offiziell von der Trägergemeinschaft für Akkreditierung (TGA) dafür zugelassen das international anerkannte Zertifizierungssystem DIN EN ISO 9000 ff. im Bildungsbereich anzubieten (vgl. Hartz/Meisel 2004, 62).

Eine Kombination von Fremd- und Selbstevaluation stellt das vom ArtSet-Institut speziell für Bildungseinrichtungen entwickelte Qualitätssicherungsinstrument, LQW – Lernerorientierte Qualitätstestierung dar. Der Kerngedanke des LQW besteht darin, nicht länger von der Qualität der Prozesse auf die Qualität von Produkten zu schließen, sondern von einer ausgewiesenen Vorstellung des Ergebnisses gelungenen Lernens rückzuschließen auf die Prozesse, Verfahren und die Verhaltensweisen, die nötig sind, um dieses optimal zu unterstützen. Ziel ist es, die Bedingungen des Lernens der Teilnehmer durch Lernen der Organisation zu optimieren (vgl. Ehses/Zech 2002). Das eduQua-Modell der Schweiz, ein Qualitätslabel das für Bildungseinrichtungen entwickelt wurde, kombiniert wiederum Fremd- und Selbstevaluation.

Qualitätssicherungsinstrumente sind nicht nur Abprüfinstrumente, sondern auch ein Mittel zur Qualitätsförderung. Weiterbildungseinrichtungen können durch Qualitätsmodelle in ihren Lernbemühungen nur unterstützt werden. Qualitätsmodelle dürfen keine Zustände festschreiben, sondern sie müssen organisationales Lernen durch Erhöhung von Reflexionsfähigkeit unterstützen (vgl. Ehses/Zech 2002, Onlinedokument).

Ausblick

„EB muss sich stets mit veränderten Teilnehmererwartungen auseinandersetzen ... Qualität muss immer neu entwickelt und ausgehandelt, die Bedingungen müssen geklärt, die Erfahrung reflektiert werden“ (Küchler/Meisel 2000, 9).

9. LITERATUR

Im Skriptum verwendete Literatur:

ALTENHUBER, Hans: Staat und Volksbildung in Österreich 1945-1990

IN: FILLA, Wilhelm/GRUBER, Elke/JUG, Jurij (Hg.): Von Zeitenwende zu Zeitenwende. Erwachsenenbildung von 1939 bis 1989. Studienverlag, Innsbruck/Wien/München/Bozen 2002. S. 120-135

ARIÈS, Philippe: Geschichte der Kindheit. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2000. 14. Auflage

ARNOLD, Rolf: Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen Probleme und Perspektiven, Schneider-Verlag, Hohengehren 2001. 4. Auflage

ARNOLD, Rolf: Qualität ist viereckig – Reflexionen zum Umgang mit Qualität in der Weiterbildung. IN: PÄD Forum, 27. bzw. 12., 1999, 1, S. 35-38.

ARNOLD, Rolf: Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. Vahlen, München 1996

AXMACHER, D.: Alltagswissen, Fachschulung und „kultureller Imperialismus“. IN: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Praxis, Forschung, Trend. Luchterhand, Neuwied 1/1990. S. 27-31

BALLI, Christel/KREKEL, Elisabeth M./SAUTER, Edgar: Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung aus der Sicht von Bildungsanbietern – Diskussionsstand, Verfahren, Entwicklungstendenzen.

IN: BALLI, Christel/KREKEL, Elisabeth M./SAUTER, Edgar (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 62, Bonn 2002, S. 5 – 24, www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_62_qualitaetsentwicklung_weiterb.pdf am 30.09.2004

BASTIAN, Hannelore: ‚Markt‘ und ‚Dienstleistung‘ in der öffentlichen Weiterbildung – Volkshochschulen im Umbruch.

IN: LOHMANN, Ingrid/RILLING, Rainer (Hg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Leske + Budrich, Opladen 2002b. S. 247-260

BASTIAN, Hannelore: Der Teilnehmer als Kunde – der Bildungsauftrag als Dienstleistung.

IN: BASTIAN, Hannelore/BEER, Wolfgang/KNOLL, Jörg (Hg.): Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Zur Verknüpfung von Ökonomie und Profession in der Weiterbildung. Bertelsmann, Bielefeld 2002a. S. 11-24

BAYER, Mechthild: Weiterbildungspolitik heute – Modernisierung wohin?

IN: LOHMANN, Ingrid/RILLING, Rainer (Hg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Leske + Budrich, Opladen 2002. S. 261-272

BISOVSKY, Gerhard: Blockierte Bildungsreform. Staatliche Erwachsenenbildungs-Politik in Österreich seit 1970. Picus Verlag, Wien 1991

BRELOER, Gerhard/DAUBER, Heinrich/TIETGENS, Hans: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Westermann, Braunschweig 1980

DUDEK, Peter: Siegfried Bernfeld Doppelrolle als Aktivist und Interpret der Jugendkulturbewegung. IN: HÖRSTER, Reinhard/MÜLLER, Burkhard (Hrsg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfeld. Luchterhand Verlag, Neuwied/Berlin/Kriftel 1992. S. 43-56

EHSES, Christian/ZECH, Rainer: Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Marktanforderungen.

IN: GARY, Christian/SCHLÖGL, Peter (Hg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung. öibf, Wien 2003

EHSES, Christiane/ZECH, Rainer: Lernerorientierte Qualitätstestierung im Weiterbildungsnetzwerken im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“. Abschlussbericht. Hannover 2002
www.artset-lqw.de/Abschlussbericht.pdf am 30.09.2004

FALTERMAIER, Toni/MAYRING, Phillip/SAUP, Winfried/STREHMEL, Petra: Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters . Verlag Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln 2002. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage

FAULSTICH, Peter/GNAHS, Dieter/SAUTER, Edgar: Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung: ein Gestaltungsvorschlag. Berlin/Hamburg/Hannover 2003
www.lernende-regionen.info/dlr/download/Gutachten Faulstich Gnahs pdf?PHPSESSID=64e8123049556a2760930d317e84ac37 am 30.9.2004

GEIßLER, Karlheinz A.: Auf dem Weg in die Weiterbildungsgesellschaft.
IN: WITTMER, Wolfgang (Hg.): Annäherung an die Zukunft. Zur Entwicklung von Arbeit, Beruf und Bildung. Beltz Verlag 1990, Weinheim/Basel. S. 161-188

GEIßLER, Karlheinz/KADE, Jochen: Die Bildung Erwachsener. Urban & Schwarzenberg, München/Wien/Baltimore 1982

GIESEKE, Wiltrud: Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität.
IN: GIESEKE, Wiltrud (u.a.): Professionalität und Professionalisierung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 1988. S. 11-27

GÖHRING, Walter: Bildung in Freiheit. Die Erwachsenenbildung in Österreich nach 1945. Europaverlag, Wien/München,/Zürich 1993

GORZ, André: Welches Wissen? Welche Gesellschaft? Textbeitrag zum Kongress „Gut zu Wissen“. Heinrich-Böll-Stiftung, 5/2001

GRUBER, Elke/SCHLÖGL, Peter: ONLINE-Katalog für Qualitätskriterien von Angeboten der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung. Kundenorientierte Entscheidungskriterien für die Auswahl.
IN: SCHLÖGL, Peter/GRUBER, Elke (Hrsg.): Wo geht´s hier zum „richtigen“ Kurs? Entscheidungshilfen für die Auswahl eines Kursangebots in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung. ÖIBF, Wien 2003, S. 9-12

GRUBER, Elke: Beruf: Erwachsenenbildnerin. Ein offenes Projekt
IN: Tools 1/02. S. 3-6

GRUBER, Elke: Information? Wissen? Bildung? Vergessen? Über Mythen und Möglichkeiten der Bildung Erwachsener
IN: Die Österreichische Volkshochschule, 2004, Heft 211, S. 2 – 11

GRUBER, Elke: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Zwei Schritte vorwärts, einer zurück?
IN: LENZ, Werner/SPRUNG, Annette (Hg.): Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge. LIT, Münster 2004. S. 213-225

GRUBER, Elke: Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung – ein kritischer Literaturbericht.
IN: GRUBER, Elke/LENZ, Werner (Hg.): Berufsfeld Erwachsenenbildung. Eine Orientierung. Profil, München/Wien 1991. S. 35-54

GRUBER, Elke: Zur Geschichte beruflicher Weiterbildung in Österreich. Zwischen 1848 und der Jahrhundertwende.
IN: FILLA, Wilhelm/GRUBER, Elke/JUG, Jurij (Hg.): Erwachsenenbildung von 1848 bis 1900. Studien-Verl., Wien/Innsbruck 1998. S. 107-131

GRUBER, Elke: Zur Geschichte beruflicher Weiterbildung in Österreich von 1938 bis 1945.
IN: FILLA, Wilhelm/GRUBER, Elke/JUG, Jurij (Hg.): Von Zeitenwende zu Zeitenwende. Studien-Verl., Wien/Innsbruck 2002. S. 149-165

- GRUBER, Heinz: Bildungsministerium und Erwachsenenbildung – 30 Jahre gelebte Zusammenarbeit.
IN: BERGAUER, Angela/FILLA, Wilhelm/SCHMIDBAUER, Herwig (Hg.): Kooperation & Konkurrenz. 30 Jahre Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs. Wien 2002. S. 9-12
- HARTZ, Stefanie/MEISEL, Klaus: Qualitätsmanagement. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld 2004
- HARTZ, Stefanie: Qualität in der Weiterbildung. Ein Aufriss der Debatte um Qualitätsmanagement. Bonn 2003
www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/hartz03_01.pdf am 26.09.2004
- HOERNING, Erika M.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB 1991
- HÖFFER-MEHLMER, Markus: Programmplanung und –organisation.
IN: TIPPELT, Rudolf (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Leske + Budrich, Opladen 1999. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. S. 691-703
- HURRELMANN, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. Beltz, Weinheim/Basel 1986
- KADE, Jochen/NITTEL, Dieter/SEITTER, Wolfgang: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln 1999
- KAISER, A.: Wie arbeiten lebensweltorientierte Ansätze?
IN: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Praxis, Forschung, Trend. Luchterhand, Neuwied 1/1990, S. 13-17
- KELLER, Josef A./NOVAK, Felix (Hrsg.): Kleines Pädagogisches Wörterbuch. Herder Verlag, Freiburg/Basel/Wien 1993. 2. Auflage
- KNOLL, Jörg: „Wie hältst du´s mit der Qualität?“ – Neuer Umgang mit einem vertrauten Thema.
IN: BASTIAN, Hannelore/BEER, Wolfgang/KNOLL, Jörg: Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Zur Verknüpfung von Ökonomie und Profession in der Weiterbildung. Bielefeld 2002
- KÖHNLEIN, Walter: Einführende Bemerkungen zum Leben und Werk Martin Wagenscheins.
www.seilnacht.com/Wagen.htm#3.1%20Das%20Exemplarische%20Prinzip am 04.01.2004
- KRAUS, Katrin: Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee (Hg. DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung). Bertelsmann, Bielefeld 2001
- KÜCHLER, Felicitas von/MEISEL, Klaus (Hrsg.): Herausforderung Qualität. Dokumentation der Fachtagung „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“ vom 2.-3. November 1999. Frankfurt Main
www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/kuechler_meisel01_01.pdf am 30.09.2004
- LENZ, Werner (Hrsg.): Lernen ist nicht genug! Arbeit – Bildung – Eigen-Sinn. Studien-Verlag, Innsbruck/Wien/München 2000
- LENZ, Werner: Auf dem Wege zur Professionalisierung der österreichischen Erwachsenenbildung.
IN: GRUBER, Elke/LENZ, Werner (Hg.): Berufsfeld Erwachsenenbildung. Eine Orientierung. Profil, München/Wien 1991. S. 55-69
- LENZ, Werner: Erwachsenenbildung in Österreich. DIE, Frankfurt/Main 1997
(Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, EB-Länderberichte)
- LENZ, Werner: Grundbegriffe der Weiterbildung. Kohlhammer, Stuttgart 1982
- LENZ, Werner: Grundlagen der Erwachsenenbildung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1979

LENZ, Werner: Lehrbuch der Erwachsenenbildung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1987

LENZ, Werner: Porträt Weiterbildung Österreich. Bertelsmann, Bielefeld 2005. 2., aktualisierte Auflage

MAIER, Kathrin: Qualitätskonzepte und –instrumente in der Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung der TeilnehmerInnen.

IN: SCHLÖGL, Peter/GRUBER, Elke (Hg.): Wo geht's hier zum „richtigen“ Kurs? Entscheidungshilfen für die Auswahl eines Kursangebots in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung. öibf, Wien 2003. S. 23-47

MANN, Klaus: Der Wendepunkt. Ein Lebensbericht. Reinbek 1987

MARGINSON, Simon: Markets in Education. Allen + Unwin, St. Leonards 1997

MARKOWITSCH, Jörg/HEFLER, Günter: Weiterbildung in Österreich im europäischen Vergleich I. Ergebnisse und Analysen der 2. Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS II). BMBWK, Wien 2003

IN: Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1/2003

MEISEL, Klaus: Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Anforderungen an intermediäre Forschungs- und Entwicklungsarbeiten für ausgewählte Managementaufgaben. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 24, Hohengehren 2001

MEUELER, Erhard: Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1998. 2. Auflage

NEGT, Oskar: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt am Main 1981. 7. Auflage

NUISSL, Ekkehard: Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Luchterhand, Neuwied/Kriftel 2000

ÖFSE (Österreichische Forschungsstiftung für Entwicklungshilfe): Glossar zu den aktuellen Grundbegriffen der Bildungszusammenarbeit. 2005

DOWNLOAD: www.oefse.at/Downloads/services/GlossarBZA.pdf am 25.4.2005

SAGEDER, Josef: Arbeitsblätter. Bildungstheoretische Modelle.

www.stangltaller.at/ARBEITSBLAETTER/WISSENSCHAFTPAEDAGOGIK/ModelleBildungstheorie.shtml am 04.01.2004

SCHIERSMANN, U/THIEL, H –U/VÖLKER, M (Hg.): Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB 1984

SCHLÖGL, Peter/SCHNEEBERGER, Arthur: Erwachsenenbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zur Länderprüfung der OECD über Erwachsenenbildung. Wien 2003

SCHUETZE, Hans G.: Modelle und Begründungen lebenslangen Lernens und die Rolle der Hochschule – Internationale Perspektiven.

IN: WIESNER, Gisela/WOLTER, Andrä (Hg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Juventa, Weinheim/München 2005. S. 225-243

SIEBERT, Horst: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Luchterhand Verlag, München/Unterschleißheim 2003. 4. Auflage

SIEBERT, Horst: Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, Wien 2009.

WIESNER, Gisela/WOLTER, Andrä: Einleitung

IN: WIESNER, Gisela/WOLTER, Andrä (Hg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Juventa, Weinheim/München 2005. S. 7 – 44

WITTMER, Wolfgang (Hg.): Annäherung an die Zukunft. Zur Entwicklung von Arbeit, Beruf und Bildung. Beltz, Weinheim 1990

Weiterführende Literatur

AEBLI, Hans: Grundlagen des Lehrens. Klett-Cotta, Stuttgart 1987

ARNOLD, Rolf (Hg.): Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung. Schneider-Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler 1997

ARNOLD, Rolf (Hg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung. Diesterweg, Frankfurt Main 1986

BERNHARD, Armin/ROTHERMEL, Lutz (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim/Basel 2001

BJORNAVOLD, Jens: Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. Amt für amtlich Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg 2001

BLANKERTZ, Herwig: Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Büchse der Pandora, Wetzlar 1982

BÖHM, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. Kröner Verlag, Stuttgart 2000. 15. Auflage

DAHM, Gerwin (Hg.): Wörterbuch der Weiterbildung. Kösel, München 1980

DAUBER, Heinrich (Hg.): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Die Einheit von Leben, Lernen, Arbeiten. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1976

DERICHS-KUNSTMANN, Karin (Hg.): Frauen lernen anders. Theorie und Praxis in der Weiterbildung für Frauen. Kleine Verlag GmbH, Bielefeld 1993

DOHMEN, Günther: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2001

FALTERMAIER, Toni: Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. Kohlhammer, Stuttgart 1992

FEUCHTHOFEN, Jörg E./ JAGENLAUF, Michael/KAISER, Armin: Qualitätsmanagement und Zertifizierung in der Weiterbildung. Nach dem internationalen Standard ISO 9000:2000. Luchterhand, Neuwied/Kriftel 2002

FEUCHTHOFEN, Jörg E./SEVERING, Eckard (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Luchterhand, Neuwied/Kriftel, Berlin 1995

FILLA, Wilhelm (Hg.): Aufklärer und Organisator. Der Wissenschaftler, Volksbildner und Politiker Ludo Hartmann. Picus – Verlag, Wien 1992

- FILLA, Wilhelm: Volkshochschularbeit in Österreich – Zweite Republik. Eine Spurensuche. Leykam, Graz 1991
- FREIRE, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Kreuz-Verl., Stuttgart 1973. 3. Auflage
- FREUNDLINGER, A.: Schlüsselqualifikationen. Der interaktionsorientierte Ansatz. IBW, Wien 1992. Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft, Band 90.
- FRIEBEL, Harry: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB 1993
- FUHR, Thomas: Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners. Eine Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB 1991
- GERL, Herbert/PEHL, Klaus: Evaluation in der Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1983
- GIESEKE, Wiltrud (Hg.): Handbuch zur Frauenbildung. Leske+Budrich, Opladen 2001
- GIESEKE, Wiltrud: Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg 1989
- GÖHRING, Walter: Bildung in Freiheit. Die Erwachsenenbildung in Österreich nach 1945. Europaverlag, Wien 1983
- GRUBER, Elke: Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Studien Verlag, Innsbruck/Wien/München 2001
- GRUBER, Elke: Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. Eine sozialhistorische Studie. Profil Verlag, München/Wien 1997. 2. ergänzte Auflage
- HENTIG, Hartmut von: Bildung. Hanser, München/Wien 1996
- HEYDEN-RYNSCH, Verena von der: Europäische Salons. Höhepunkte einer versunkenen weiblichen Kultur. Artemis & Winkler, München 1992
- HOFFMANN, Dietrich/MAACK-RHEINLÄNDER, Kathrin (Hg.): Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des »Marktes«. Beltz, Weinheim/Basel 2001
- HOLZAPFEL, Günther: Erfahrungsorientiertes Lernen mit Erwachsenen. Urban & Schwarzenberg, München/Wien 1982
- HURRELMANN, Klaus/ULICH, Dieter (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Beltz, Weinheim/Basel 1980
- JANK, Werner/MEYER, Hilbert: Didaktische Modelle. Cornelsen Scriptor Verlag, Frankfurt Main 1994
- JUNGK, Robert/MÜLLERT, Norbert R.: Zukunftswerkstätten. Hoffmann u. Campe, Hamburg 1981
- KAISER, Arnim: Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmerweiterbildung. Luchterhand, Neuwied/Berlin/Kriftel 1992
- MEIER, Artur (Hg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Luchterhand, Neuwied/Kriftel/Berlin 1993
- MERK, Richard: Weiterbildungsmanagement. Bildung erfolgreich und innovativ managen. Luchterhand, Neuwied/Kriftel/Berlin 1998. 2., überarbeitete Auflage
- NEGT, Oskar: Arbeit und menschliche Würde. Steidl, Göttingen 2001

NÖTZOLD, Wolfgang: Werkbuch Qualitätsentwicklung. Für Leiter/innen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2002.

PÖGGELER, Franz (Hg.): Geschichte der Erwachsenenbildung. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1975. Handbuch der Erwachsenenbildung, Band 4.

PONGRATZ, Gerhard: Unterricht mit Erwachsenen. Zur situationsorientierten Weiterbildung in Wirtschaft und Beruf. Lang, Frankfurt Main 1987

RAAPKE, Hans-Dietrich (Hg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Kohlhammer, Stuttgart 1985

RESCHENBERG, Ingrid: Erwachsenenbildner zwischen wissenschaftlich-professionellem Selbstverständnis und institutionellen Anpassungsforderungen. Profil Verlag, München/Wien 1992

RIBOLITS, Erich: Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus. Profil Verlag, München/Wien 1995

SCHMIEL, Martin/SOMMER, Karlheinz: Lernförderung Erwachsener. Sauer, Heidelberg 1991

SENNETT, Richard: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin-Verl., Berlin 1998. 2. Auflage

SIEBERT, Horst/DAHMS, Wilhelm/KARL, Christine: Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung. Schoeningh, Paderborn/Wien 1982

SIEBERT, Horst: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Luchterhand, Neuwied/Kriftel 2001

STRUNK, Gerhard: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB 1988

TIETGENS, Hans (Hg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB 1985

WEIDENHOLZER, Josef: Auf dem Weg zum „Neuen Menschen“. Bildungs- und Kulturarbeit der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik. Europaverlag, Wien/München/Zürich 1983. 2. unv. Auflage

WEINBERG, Johannes: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB 1989

WITTPOTH, Jürgen: Einführung in die Erwachsenenbildung. Leske + Budrich, Opladen 2003

ZDARZIL, Herbert/OLECHOWSKI, Richard: Anthropologie und Psychologie des Erwachsenen. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1976. Handbuch der Erwachsenenbildung, Band 1

Zeitschriften

Bundesinstitut für Berufsbildung: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). Bertelsmann, Bielefeld
UBK: I 96948

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main
UBK: II 60089

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Report: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Bertelsmann, Bielefeld
UBK: I 94600

European Centre for the Development of Vocational Training: Berufsbildung. Europäische Zeitschrift. Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

UBK: Europadokumentation EDZ II 93812

Grundlagen der Weiterbildung e.V.: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ). Praxis, Forschung, Trends. Luchterhand, Neuwied

UBK: II 96274

Hessischer Volkshochschulverband e.V.: Hessische Blätter für Volksbildung. Dipa-Verlag, Frankfurt/Main

UBK: I 93486

Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/ International Year-Book of Adult Education. Böhlau, Köln/Wien

UBK: I 83670

Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.): Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis. Bertelsmann, Bielefeld

UBK: II 62246

Internet

Dokumentationssystem – Dokumentation Erwachsenenbildung (DOKEB)

<http://opac.bibvb.ac.at/2delb>

Europäische Datenbank mit Daten zu den Bildungssystemen der Mitgliedsländer

www.eurydice.org

Fachinformationssystem (FIS) Bildung: internationale Datenbank mit Literaturnachweisen zum Bildungsgeschehen in Deutschland, Österreich und der Schweiz

www.fis-bildung.de

Homepage der Europäischen Union

<http://europa.eu.int/>

Homepage der OECD

www.oecd.org

Homepage der UNESCO

www.unesco.org

Homepage der Universität Klagenfurt, Abteilung Erwachsenen- und Berufsbildung mit Literaturhinweisen, Zeitschriftenartikel zum Download und Links zu anderen Institutionen

www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb

Homepage des Bundesministerium für Soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz

www.bmsg.gv.at

Homepage des Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit

www.bmwa.gv.at

Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur

www.bmbwk.gv.at

Netzwerk Austrian Universities Continuing Education Network (AUCEN) befasst sich mit wissenschaftlicher Weiterbildung

www.aucen.at

Verzeichnis der Erwachsenenbildungsinstitutionen in Österreich mit Links zu den einzelnen Institutionen

