

Günther Kühn

# Eigenverantwortung, Motivation, Lernverhalten und Lernleistung – Überlegungen

## Zur Frage der besonderen Erfordernisse beruflicher Erwachsenenbildung

### Vorbemerkung

Im Rahmen der gesetzlichen Regelung der beruflichen Fortbildung und beruflichen Umschulung durch das Berufsbildungsgesetz weist der Gesetzgeber ausdrücklich auf die Notwendigkeit hin, daß derartige Maßnahmen und Prüfungen „den besonderen Erfordernissen beruflicher Erwachsenenbildung“ entsprechen müssen [BBiG, §§ 46 und 47].

Diese gesetzliche Forderung beruht auf dem Tatbestand, daß berufliche Fortbildung und berufliche Umschulung als Adressatenkreis Erwachsene erfaßt. Der Gesetzgeber geht ferner davon aus, daß die Bedingungen, die bei der Berufsausbildung von Jugendlichen vorherrschen, nicht – bzw. nicht ohne weiteres – auf die berufliche Fortbildung und Umschulung von Erwachsenen übertragbar sind, sondern daß es im Gegenteil beim Vollzug derartiger beruflicher Maßnahmen die besonderen Erfordernisse beruflicher Erwachsenenbildung zu berücksichtigen gilt.

Die nachfolgenden Ausführungen sollen zur Klärung der Frage nach den besonderen Erfordernissen beruflicher Erwachsenenbildung aus pädagogischer Sicht beitragen, indem versucht werden soll, auf der Grundlage des gegenwärtigen Erfahrungs- und Erkenntnisstandes einige Bestimmungsfaktoren zum Sachverhalt aufzuzeigen.

Ausgang der konzeptionellen Überlegungen stellt die Frage nach einer Theorie beruflicher Erwachsenenbildung dar; ihre Beantwortung kann unter Umständen zugleich einen Beitrag zur Antwort auf die Frage nach den besonderen Erfordernissen beruflicher Erwachsenenbildung leisten.

Allerdings kann die Erziehungswissenschaft eine geschlossene Rahmenkonzeption für die berufliche wie allgemeine bzw. politische Erwachsenenbildung gegenwärtig nicht aufweisen [konzeptionelle Ansätze u. a. bei J. H. KNOLL, 1972 und H. SIEBERT, 1972]. Soweit bekannt ist, liegen nicht einmal genügend wissenschaftliche Versuche vor, die eine abgesicherte Antwort auf die Frage nach den pädagogischen Besonderheiten beruflicher wie allgemeiner bzw. politischer Erwachsenenbildung geben könnten. Außerdem wird die Diskussion über diese Fragen durch das Fehlen einer einheitlichen Terminologie erschwert, da in der theoretischen Auseinandersetzung über Ziel, Inhalt und Form der (beruflichen) Erwachsenenbildung weitgehend aus der Sicht unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen sowie unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer, ideologischer und/oder interessegebundener Positionen heraus argumentiert wird. Um trotzdem einen Schritt voranzukommen, ist es notwendig, den zentralen Fragen nachzugehen, ob und gegebenenfalls wo aus pädagogischer Sicht prinzipielle oder zumindest graduelle Unterschiede zwischen der Kinder- und Jugendlichenbildung einerseits und der Erwachsenenbildung andererseits bestehen. Zu diesem Zweck soll der Begriff „Erwachsene“ und die Vorstellung über den Zustand des Erwachsenseins kurz näher umrissen werden.

### Eigenverantwortung als ein Charakteristikum

Der Begriff kann sowohl unter einem lernpsychologischen als auch unter einem gesellschaftlichen Aspekt definiert werden, ohne daß allerdings zwischen beiden Definitionsmöglichkeiten scharfe Trennungslinien zu ziehen wären [J. SCHMAUCH, 1970]. Der lernpsychologische Ansatz erlaubt weiterhin eine Differenzierung in das biologische Erwachsensein und in das psychische Erwachsensein. Das psychische Erwachsensein ist aber zweifelsohne mehr als das biologische von den jeweiligen gesellschaftlichen Satzungen und Bedingungen abhängig. Der gesellschaftliche Aspekt des Erwachsenseins schließt die biologische und die psychische Reife in sich ein. Dabei ist das gesellschaftliche Erwachsensein durch drei Merkmale gekennzeichnet, wie sie sich in der eigenen Haushaltsführung, der beruflich-ökonomischen „Selbständigkeit“ und der gesellschaftlich-politischen Mündigkeit darstellen.

Faßt man alle Merkmale zusammen, so ist unter dem Erwachsensein die Entwicklungsphase eines Menschen zu verstehen, die sich durch die Eigenverantwortlichkeit der Lebensführung auszeichnet. Dies setzt wiederum einen Freiheitsraum für die Realisierung der Eigenverantwortung in der Lebensführung voraus.

Erwachsenenbildung kann demzufolge konsequenterweise nur nach dem Prinzip der Eigen- oder Selbstverantwortung verwirklicht werden. Insofern unterscheidet sich Erwachsenenbildung m. E. dadurch von der Kinder- und Jugendlichenbildung. Sie unterscheidet sich an dieser Stelle in dem Grade von der Kinder- und Jugendlichenbildung, als dort Erziehungselemente nach dem „Fürsorgeprinzip“ etwa durch die „Erziehungsberechtigten“ einwirken. Allerdings muß zwischen pädagogischer Zielsetzung und pädagogischer Realität unterschieden werden, zwischen der ein erheblicher Gegensatz klafft. Erwachsenenbildung sollte idealiter vom „mündigen“ Erwachsenen ausgehen; Kinder- und Jugendlichenbildung sollte zur Mündigkeit hinführen. Tatsächlich aber muß heute noch die Erwachsenenbildung kompensatorische Aufgaben übernehmen, d. h., sie muß erst zur Mündigkeit hinführen, was eigentlich der Kinder- und Jugendlichenbildung als wesentliche Aufgabe zufällt [u. a. W. KLAFKI, Erziehungswissenschaft, 1971].

Mündigkeit des Erwachsenen ist dabei als Eigenverantwortung, Selbstständigkeit und Freiwilligkeit in der persönlichen Entscheidung, im eigenen Denken und Handeln zu interpretieren. Dieses Postulat hat demnach für die Erwachsenenbildung die Konsequenz, die Eigenverantwortlichkeit des Erwachsenen bei der Zielbestimmung seines Bildungsprozesses anzuerkennen und zu gewährleisten [H. TIETGENS, 1967, S. 28 ff]. Generelle Aufgabe der (beruflichen) Erwachsenenbildung ist es daher, dem Erwachsenen bei seinem Bildungsbemühen geeignete Lern- und Entscheidungshilfen anzubieten. Diese Unterstützung sollte wesentlicher, wenn auch schwierig zu leistender Beitrag der Erwachsenenbildung sein.

### Lernpsychologische Besonderheiten der (beruflichen) Erwachsenenbildung als weitere Bestimmungsfaktoren

Eine weitere Möglichkeit, einer Beantwortung der Frage nach den besonderen Erfordernissen beruflicher Erwachsenenbildung nahezukommen, ist sicherlich durch die Lernpsychologie gegeben. In Theorie wie Praxis der Erwachsenenbildung hat sich nämlich die Ansicht verdichtet, daß nennenswerte Unterschiede zur Jugendpädagogik besonders in lernpsychologischer Hinsicht zu suchen sind. Die seit der Jahrhundertwende vorgenommenen Untersuchungen zu dieser Frage lassen erkennen, daß das Lernverhalten (Motivation bzw. Lernbereitschaft) in jeder Altersphase von einer Reihe individueller und sozialer Gegebenheiten abhängig ist. Dadurch kann das Lernverhalten sich im Laufe des Lebens mehrfach verändern. Daß die Phase des Erwachsenseins einen in Vergleich zur Kindheit und Jugend größeren Lebensabschnitt mit ebenfalls gravierenden biologischen und psychischen Veränderungen umfaßt, ist in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen. Globalaussagen und -kriterien für den Erwachsenen als Typ lassen sich deshalb nur schwer finden.

Die Lernsituation wird wesentlich vom Lernverhalten des Bildungsteilnehmers geprägt. Das Lernverhalten hängt wiederum von den Komponenten Lernfähigkeit, Lernbereitschaft, Motivation und Lernwiderstand ab. Obwohl diese Komponenten miteinander verbunden sind, erscheint es zweckmäßig, sie von einander zu unterscheiden, um die Lernvoraussetzungen und -bedingungen von Erwachsenen zu präzisieren.

Aus dem Vergleich von Lern- und Gedächtnisleistungen Jugendlicher und Erwachsener wird häufig auf eine geringere Lernfähigkeit im Alter geschlossen. Diese Hypothese muß jedoch unter erheblichen Einschränkungen gesehen werden. Was mit zunehmendem Alter abnimmt, ist die Lerngeschwindigkeit. Wird dagegen der Zeitfaktor aufgehoben, so erreichen Erwachsene die gleichen Leistungen wie Jugendliche. Insofern wäre es unzulässig, von einer geringeren Lernleistung auf eine geringere Lernfähigkeit zu schließen [Wema, 1972, S. 9 ff.].

Der erhöhte Zeitbedarf Erwachsener für Lernprozesse scheint mit der Tendenz eines Nachlassens des Kurzzeitgedächtnisses zusammenzuhängen; in der Qualität des Langzeitgedächtnisses sind ältere Menschen jüngerer dagegen oft überlegen. Trotz dieser möglichen Erklärung muß betont werden, daß die Ursachen der Verlangsamung noch nicht hinreichend erforscht sind. Die geringere Lerngeschwindigkeit wird ferner durch eine größere Genauigkeit erwachsener Personen im Lernprozeß ausgeglichen

Das Ausmaß des geistigen Trainings beeinflusst ebenfalls den Grad der Lernfähigkeit mit zunehmendem Alter. Dabei spielt der Faktor „Aktivität“, Ausmaß und Intensität geistiger Beschäftigung und geistigen Trainings eine entscheidende Rolle. Ferner zeigt es sich, daß mit zunehmendem Alter die Möglichkeit der Einordnung des „neu zu Lernenden“ in die bisherige Erfahrung immer mehr zur Voraussetzung für Lern- und Gedächtnisleistungen wird. Dies bedeutet, daß Erwachsene besser lernen, wenn der dargebotene Stoff leicht in bereits vorhandene Denkmuster eingegliedert werden kann. Andererseits kann die Lernleistung wesentlich gehemmt werden, wenn die neue Information im Gegensatz zur bereits ausgeprägten Informationsstruktur steht. In diesem Zusammenhang gewinnt die Frage nach der Qualität der Schulbildung und der dort vermittelten Impulse für eine Weiterbildung eine zunehmende Bedeutung, die sich auch darin äußert, ob der Erwachsene in der Jugend gelernt hat zu lernen. Im übrigen

herrscht in Theorie wie Praxis der Erwachsenenbildung die Meinung vor, daß für den Erwachsenen die gleichen, den Lernerfolg steigernden lernpsychologischen Regeln gelten wie für den Jugendlichen. Ähnliches gilt für die Lernwiderstände. Zusammenfassend bleibt festzustellen, daß sich der Prozeß des Älterwerdens nur geringfügig auf die Lernfähigkeit auswirkt. Im großen und ganzen bleibt die Lernfähigkeit durch alle Altersstufen hindurch erhalten [J. WEINBERG, 1967, S. 5].

Der Grad der Bereitschaft, im Erwachsenenalter zu lernen, hängt letztlich von der Persönlichkeit des Lernenden, seinen Bedürfnissen und Bezügen, Erwartungen und seinem Befinden ab. So können Veränderungen des Lernprozesses mit zunehmendem Alter durch eine Abnahme der **Lernmotivation** bedingt sein, die neben Lernleistung und Alter als dritte Variable auftritt. Insbesondere ist es für die Erwachsenenbildung von Bedeutung, daß die Lernbereitschaft eines Erwachsenen weitgehend von Motivationen bestimmt wird, die sich jedoch im Laufe des Lebens verändern und zu einer jeweils unterschiedlichen Lernbereitschaft führen können.

Die Lernbereitschaft Erwachsener wird von Motiven, d. h. Einstellungen und Interessen geleitet, die nicht nur von der gegenwärtigen Situation, in der sich der jeweilige Erwachsene befindet, abhängig sind, sondern auch von

- der Primärerziehung (schichtspezifische Wertorientierung, Erziehungspraktiken, Sprachentwicklung, Struktur der Kernfamilie, materielle Lage);
- den sozio-ökonomischen Faktoren (Schulbildung, Wohnort);
- den situativen Faktoren (Arbeitsrolle, familiäre, politische Rolle [u. a. H. SIEBERT, 1972, S. 5].

Das zunehmende Lebensalter spielt insofern eine wesentliche Rolle, als sich die Anzahl der möglichen Variablen erhöht: Gesundheitszustand, Art der Berufstätigkeit, Familienstand, Lebensbedingungen. Sie schränken im Erwachsenenalter viel stärker als in der Kindheit und Jugend die Vergleichbarkeit von Gruppen ein.

Generell ist darauf hinzuweisen, daß Motivationen wesentlich stärker den Bildungserfolg beeinflussen als z. B. die Lernfähigkeit [Wema, 1972, S. 18].

In diesem Zusammenhang wird weitgehend die Meinung vertreten, daß die Motivation Erwachsener wesentlich größer ist als die der Jugendlichen, was auf folgende Faktoren zurückgeführt wird [Wema, 1972, S. 19]:

- In der Erwachsenenbildung herrscht das Prinzip der größeren Entscheidungsfreiheit bei der Teilnahme an Bildungsveranstaltungen (zumindest im Sinne von „nicht obligatorisch“), während die Schulbildung obligatorisch ist;
- Bei Erwachsenen ist eine Teilnahme aufgrund eines bestimmten Interesses bei weitem häufiger anzutreffen als bei Jugendlichen;
- Die Vorstellung darüber, was gelernt werden soll, ist bei den Erwachsenen viel konkreter;
- Die Erwartungen der Erwachsenen richten sich stärker auf Lehrinhalte, die unmittelbar praxisbezogen sind.

Damit ist jedoch noch lange nicht eine hohe Motivation als ausschließlich altersspezifisch bedingte Eigenschaft begründet, denn genügend wissenschaftlich abgesicherte Aussagen über die Lernmotivation fehlen noch [Wema, 1972, S. 20].

**Lernhindernisse** entstehen unabhängig von der individuellen Lernbereitschaft. Sie können sowohl auf einem objektiven

Sachbestand als auch auf subjektiv bedingten Faktoren – unter Umständen irrationaler und emotionaler Art – beruhen (T. BROCHER, 1967, S. 13). Sie können

- in Art, Umfang und Kenntnis des Bildungsangebots,
- in Rahmenbedingungen der Weiterbildung,
- in Rollenbezügen,
- in affektiven Behinderungen liegen.

Nicht nur das fehlende Bildungsangebot kann also ein objektives Lehrhindernis darstellen, sondern auch die Unkenntnis über das bestehende Angebot. Ferner können negative Rahmenbedingungen, wie fehlende finanzielle Förderung, fehlende Beurlaubung, Einkommenseinbußen, fehlende Zustimmung und mangelndes Verständnis beim Arbeitgeber, Vorgesetzten, Kollegen oder beim Ehepartner zu Lernhindernissen führen. Schließlich muß der Ursprung affektiver Behinderungen unter Umständen bereits in frühester Kindheit gesucht werden, denn aus dieser frühkindlichen Erfahrung können emotionale Grundgefühle entstehen, die als Abwehrmechanismen wirken [T. BROCHER, 1967, S. 31]. Auch Langeweile, Verwirrungen, Verärgerungen oder Angstgefühle können Lernwiderstände darstellen, die durch die akute Lernsituation – ähnlich wie beim Kind oder Jugendlichen – hervorgerufen werden [T. BROCHER, 1967, S. 21].

In jedem Falle stehen Motivationslage sowie Art und Umfang von Lernwiderständen in enger Wechselbeziehung. Aus diesem Grunde sollte das pädagogische Bemühen eindeutig darauf gerichtet sein, durch intensive Förderung der Motivation und durch weitestgehende Beseitigung von Lernbarrieren eine größtmögliche Lernbereitschaft im Verlauf des Bildungsprozesses zu erzielen, was sich schließlich in einer hohen Lernleistung mit einem dementsprechenden Lernerfolg niederschlägt.

#### Zur Frage der Abgrenzung beruflicher Erwachsenenbildung

Diese allgemein für die Erwachsenenbildung gemachten Feststellungen gelten grundsätzlich auch für die berufliche Erwachsenenbildung. Hierdurch sind die „besonderen Erfordernisse beruflicher Erwachsenenbildung“ erst einmal bedingt.

Ferner gilt, daß

- eine präzise Bestimmung, was allgemeine und was berufliche Bildung ist, oft nur schwer durchführbar ist, da etwa die Motivation der erwachsenen Teilnehmer meist darüber entscheidet, ob es sich um berufliche oder allgemeine Erwachsenenbildung handelt;
- eine Trennung aufgrund übergeordneter Lernziele nicht wünschenswert ist; so verlangt der Umgang mit Menschen z. B. die Initiierung von Bildungsprozessen, die weit über eine rein berufsspezifische Bildung hinausgehen;
- die prinzipiellen didaktischen und methodischen Elemente in beiden Bereichen übereinstimmen [Wema, 1972, S. 31 ff.].

In Ermangelung konzeptionell andragogischer Vorstellungen in Theorie und Praxis muß sich die Ableitung von Bildungszielen auf gegebene pädagogische Konzepte stützen, wobei allerdings permanent zu fragen ist, inwieweit sie der besonderen Situation der beruflichen Erwachsenenbildung gerecht werden. Die besondere Situation der beruflichen Erwachsenenbildung drückt sich darin aus, daß sie entweder auf die Erhaltung oder den Ersatz bzw. die Erweiterung einer beruflichen Qualifikation abzielt [J. MÜNCH, 1970, S. 26] – insbe-

sondere unter dem Aspekt der materiellen Existenzabsicherung bzw. -verbesserung.

Folgende Anforderungen sind an die Entwicklung von Bildungszielen im Rahmen beruflicher Erwachsenenbildungsmaßnahmen zu stellen [s. dazu auch F. COESTER, 1970, S. 72 ff.]:

- Sie müssen die individuellen und gesellschaftlichen Ansprüche auf Chancengleichheit, berufliche Sicherung sowie berufliche Mobilität beinhalten,
- sie müssen Kenntnisse vermitteln und Fähigkeiten entwickeln, die zu qualifizierter, existenzsichernder Berufsausübung führen,
- sie müssen befähigen, Veränderungen aufgrund technischer und sozio-ökonomischer Entwicklungen zu erkennen und sich ihnen durch eigene Aktivitäten anzupassen,
- sie müssen zum Erwerb sozialer Sensibilität mit dem Ziel führen, Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu übernehmen,
- sie müssen zum Erkennen sozio-kultureller Probleme und zur Reflektion mit dem Ziel führen, mögliche notwendige Veränderungen anzustreben.

Bei genauerer Betrachtung der angeführten allgemeinen Anforderungen ist allerdings festzustellen, daß sie als Globalziele ebensogut in weitem Maße für die Erstausbildung, d. h. berufliche Jugendlichenausbildung, gelten. Dieser Tatbestand unterstreicht m. E. die These, daß die berufliche Erwachsenenbildung, sprich: Weiterbildung, zwar als ein spezieller, aber integraler Bestandteil des Gesamtbereichs Berufsbildung anzusehen ist [u. a. Strukturplan, III 4.3, S. 199 ff., F. COESTER, 1970, S. 102].

#### Folgerungen für Bildungsgänge von Erwachsenen

Konsequenzen für die Programmdurchführung in der Erwachsenenbildung sind in erster Linie durch die verstärkte Anwendung aktivierender Lernprozesse unter emanzipatorischen Gesichtspunkten zu ziehen. Das heißt: Soweit nicht die Lerninhalte infolge gesetzgeberischer Maßnahmen (u. a. durch Ausbildungsordnungen) und/oder durch die Sache selbst (Berufsbild) vorgegeben sind, sollte der erwachsene Kursteilnehmer im Verein mit dem beteiligten Pädagogen Inhalt und Methode auswählen und festlegen können. Dabei sind bei heterogenen Gruppenstrukturen schichtspezifische Sprachschwierigkeiten und Bildungsgefälle zu berücksichtigen. Im einzelnen bedeutet dies, daß bei der didaktischen und inhaltlichen Programmgestaltung

- die Durchführung von Adressatenanalysen,
- die Fixierung von Lernzielen unter Beteiligung der Teilnehmer und
- die Lernkontrolle unter Beteiligung der Teilnehmer zu gewährleisten ist.

„Erwachsenengerechte“ Methoden sollten sich

- als Gruppenarbeit unter besonderer Berücksichtigung gruppenspezifischer Prozesse mit der Möglichkeit zur Individualisierung des Lernprozesses,
- als Unterweisung und Übung mit direktem Praxisbezug sowie
- als Lehrgespräch und Demonstration unter Einsatz geeigneter motivationsfördernder Medien [s. u. a. W. BOLL 1970, S. 123 ff.] darstellen.

Entsprechend dieser emanzipatorischen Intention ist die Rolle des Erwachsenenpädagogen oder Andragogen aufzufassen. Seine Funktion ist partnerschaftlich anzusehen [„Mitarbeiterbeziehung“ W. BOLL, 1970, S. 129, „Primus-inter-pares“, H. TIETGENS, 1967, S. 5]. Sie stellt sich in der Tätigkeit als

- Mentor und Berater
- Informant und Fachexperte
- Organisator und Methodiker des Bildungsprozesses.

Der Erwachsenenpädagoge muß dabei in der Lage sein, Motivationen bei den Bildungsteilnehmern zu fördern und auftretende Lernschwierigkeiten und Lernstörungen durch sach- und situationsgerechte Lernhilfen zu beheben. Voraussetzungen dafür sind pädagogische, (lern-)psychologische und gruppensoziologische Kenntnisse und analytische Fähigkeiten, um Verhalten und Leistungen des einzelnen Erwachsenen wie der gesamten Gruppe beurteilen zu können. Generell ist vom Erwachsenenpädagogen zu fordern, daß er die Prinzipien für die Inhalte und die Didaktik der beruflichen Bildungsprogramme kennt und anwenden kann. Nach Möglichkeit sollte er an der Gesamtheit der Ausbildungsmaßnahmen (Planung, Durchführung, Kontrolle, Revision) – etwa im betrieblichen Rahmen – verantwortlich beteiligt werden.

#### Abschließende Bemerkungen

Ausgang der Überlegungen zur Frage nach den besonderen Erfordernissen beruflicher Erwachsenenbildung aus pädagogischer Sicht war die Feststellung,

- daß der Erwachsene im Gegensatz zum Kind und zum Jugendlichen einen abgeschlossenen physischen und auch weitgehend psychischen Entwicklungsprozeß mit einem anderen und größeren Erfahrungshintergrund aufzuweisen hat und
- daß sich die gesellschaftliche Situation des Erwachsenen mit seinen vielfältigen Rollenbezügen in vieler Hinsicht anders als die des Kindes oder die des Jugendlichen gestaltet, insbesondere durch die rechtlich qualifizierende Statusabsicherung (u. a. durch die Erlangung der Volljährigkeit).

Die Rolle des Erwachsenen beinhaltet den Anspruch auf Eigenverantwortung in der Lebensführung und schließt die Möglichkeit der materiellen Selbständigkeit ein mit allen damit verbundenen gesellschaftlichen Rechten und Pflichten.

Aufgrund der physischen, psychischen und sozialen Unterschiede zum Kind und zum Jugendlichen ist beim Erwachsenen ein teilweise andersartiges, ein „besonderes“ Lernverhalten im Hinblick auf Lernbereitschaft, Lernmotivation, auf Art und Umfang der Lernschwierigkeiten zu beobachten [s. W. BOLL, 1970, S. 120 ff], was nicht ohne didaktisch-methodische Auswirkungen bei der Realisierung von Bildungsprozessen im Bereich der (beruflichen) Erwachsenenbildung bleiben kann.

Daraus ergibt sich die Frage, wie dies bei der Bestimmung der Lernziele, der Formulierung von Lerninhalten und bei der Methodenwahl und Verfahrensgestaltung zum Ausdruck gelangen soll. Sowohl Theorie als auch Praxis der (beruflichen) Erwachsenenbildung können auf diese Fragen zum gegen-

wärtigen Zeitpunkt noch keine definitiven Antworten geben. Im Gegenteil ist gerade in der empirischen Forschung ein erhebliches Defizit zu verzeichnen. Insofern konnte im Verlauf der Ausführungen auch nur partiell der Frage nach den besonderen Erfordernissen beruflicher Erwachsenenbildung nachgegangen werden.

Dieses Fazit ist sicher nicht befriedigend gerade in Anbetracht der Proklamation eines lebenslangen Lernprozesses sowie in Anbetracht der zunehmenden Bedeutung, die der Erwachsenenbildung heute zugeschrieben wird. Insofern gilt es ganz besonders für die Zukunft, die Bedingungen zu klären, unter denen Erwachsene in ihren verschiedenen Altersphasen bereit und in der Lage sind zu lernen. Von den erst lückenloser zu gewinnenden Ergebnissen und Einsichten her wird es dann abhängen, wie im einzelnen die besonderen Erfordernisse beruflicher Erwachsenenbildung zu charakterisieren sind.

Forschungsaktivitäten in dieser Richtung sind schon vielerorts vorhanden. Auch das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung hat im Rahmen seines Forschungsprogramms einige Initiativen zur Lösung der anstehenden Probleme ergriffen. Allerdings bedarf es noch größerer Anstrengungen aller an der beruflichen Erwachsenenbildungsforschung interessierten und beteiligten Institutionen und Personen, um möglichst bald zu brauchbaren Ergebnissen zu gelangen. Voraussetzung dafür ist letztlich eine „Konzentration der Kräfte“, sprich: Konzentration der Forschungsaktivitäten durch konkrete Abstimmung der Forschungsplanung und durch direkte wissenschaftliche Kooperation über die einzelnen Institutions- und Kompetenzbereiche hinaus, die schließlich zu einer gemeinsamen Forschungsplanung und arbeitsteiligen Forschungsrealisierung führen sollte.

#### Literatur

- Berufsbildungsgesetz (BBiG) 1969
- Brocher, T. Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Westermann Verlag, Braunschweig 1967.
- Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, Klett Verlag, Stuttgart 1971.
- Boll, W.: Erwachsenenspezifische Methoden der Berufsausbildung, in Munch, J., (Hrsg.), Berufsbildung Erwachsener, Westermann Verlag, Braunschweig 1970
- Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, Forschungsprogramm 72/73.
- Coester, F.: Perspektiven des Berufsbildungsgesetzes, in: Munch, J., (Hrsg.) Berufsbildung Erwachsener, Westermann Verlag, Braunschweig 1970.
- Klafki, W., Ruckgriem, G. M., Erziehungswissenschaft, Bd. 1 und 2, 1971.
- Knoll, J. H.: Erwachsenenbildung: Aufgaben, Möglichkeiten, Perspektiven, Stuttgart 1972.
- Munch, J., Berufsbildung Erwachsener, Westermann Verlag, Braunschweig 1970.
- Schmauch, J., Erwachsenenbildung oder Entwicklungsoberschule, unveröffentlichtes Manuskript, Bonn 1970.
- Siebert, H., Erwachsenenbildung, Aspekte einer Theorie, Düsseldorf 1972.
- Siebert, H., Probleme der Motivation zur Weiterbildung, unveröffentlichtes Manuskript, zitiert nach der Wema-Studie, 1972
- Tietgens, H., Lernen mit Erwachsenen, Westermann Verlag, Braunschweig 1967.
- Weinberg, J., Ergebnisse der Lernforschung für die Erwachsenenbildung, Arbeitsmaterialien der Päd. Arbeitsstelle d VHS, Frankfurt 1967
- Wema-Institut, Systematische Feststellung und Analyse der wissenschaftlichen Ansätze zur Untersuchung der pädag. Besonderheiten beruflicher Erwachsenenbildung, unveröffentlichte Studie, Köln 1972