

A

Erst in der Folge wird es zu einem didaktisch-methodischen oder lernpsychologischen Prinzip von Unterricht.

Als didaktisches Prinzip des Unterrichtens von Erwachsenen läßt es sich durch zwei Differenzierungen ergänzen. Ein Erwachsener bringt in die WB eine ausgereifte Identität mit, an der er bereit ist, weiter und verändernd zu arbeiten. Auf dem Hintergrund der allgemeinen und politischen Begründung des Prinzips der Teilnehmerorientierung heißt dies: (1) Der Zusammenhang von kognitiver, affektiver und psychomotorischer Ebene ist nicht nur ein Instrument verbesserter Planung von Unterricht, sondern eine Möglichkeit, ihn dem lernenden Erwachsenen durchschaubarer und verfügbarer zu machen. Die Bedeutung der Taxonomien für WB besteht nicht nur in der Steigerung der Effektivität des Lernens, sondern auch in der Erhöhung seiner Reflexivität. Ansätze zur praktischen Realisierung liegen in den Hilfen, Kommunikation und Metakommunikation in Lerngruppen gleichzeitig zu realisieren und aufeinander zu beziehen. (2) Der Zusammenhang von sachlichen, personellen und sozialen Bezügen muß im Bildungsprozeß ständig in einer Balance gehalten werden. Dies ist weniger eine Frage der Planung als der prozeßhaften Interaktion im Unterricht. Hilfen werden z. B. in den auf WB angewandten Regeln der themenzentrierten interaktionellen Methode angeboten (→ Lehr- und Lernverfahren).

### Literatur

Degen-Zelazny, B.: Zielgruppe als Mittel der Demokratisierung der Volkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung 24 (1974), 198–205. – Mader, W./Kühnel, H.: Adressatenbezug in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 13. Beiheft 1977, 79–84. – Mader, W./Weymann, A.: Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979. – Schlutz, E.: Curriculummodelle und teilnehmerorientierter Ansatz. In: Hessische Blätter für Volksbildung 27 (1977), 117–126. – Tietgens, H.: Adressatenorientierung der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 27 (1977), 283–289.

Wilhelm Mader

## Theorieansätze

### 1. Begriff

Unter Theorien kann man im weitesten Sinne logisch geordnete Aussagen von Erkenntnissen und Erfahrungen in einem jeweils

definierten begrifflichen und syntaktisch verbindlichen Rahmen verstehen, die eine bestimmte Wirklichkeit beschreiben, verstehen oder erklären sollen.

Die Voraussetzungen einer wissenschaftlichen Theoriebildung für die WB sind noch nicht genügend geklärt: (1) Welche Sachverhalte, Gegebenheiten und Prozesse einer abzugrenzenden Wirklichkeit »WB« sollen Gegenstände von Theorien werden? (2) Welche Zugänge zu dieser Wirklichkeit gibt es? (3) Auf welche vorgängigen Theorien welcher Wissenschaftsdisziplinen muß zurückgegriffen werden? (4) Kann eine gegenstandsspezifische Theoriebildung, Forschung und Methodologie entwickelt werden? (5) Können die Theorien der WB in einer Gesamtsystematik einer Wissenschaft von der WB begründet werden?

## *2. Bedingungen wissenschaftlicher Theoriebildung für die Weiterbildung*

2.1 Die WB ist erst seit kurzem Gegenstand einer wissenschaftlichen (Teil-)Disziplin (Erwachsenenpädagogik/Wissenschaft von der WB). Die Theoriebildung erfolgte bis dahin vorwissenschaftlich als Reflexion der Praxis und mit der Praxisgeschichte verflochten. Die wissenschaftliche Theoriebildung hat somit einen reflexions-, theorie- und praxisgeschichtlichen Vorlauf (*Siebert 1969*).

2.2 Die Ausbildung einer wissenschaftlichen Theoriebildung hängt zusammen mit der Entwicklung von der EB zur WB seit Beginn der siebziger Jahre (→ Ziele und Aufgaben). Im Zuge dieser Entwicklung erhoffte sich die WB von einer wissenschaftlichen Disziplin eine bildungspolitische Schrittmacherfunktion und Entscheidungshilfen für die makro- und mikrostrukturellen Veränderungen im WB-Bereich.

2.3 Seit Ende der sechziger Jahre bemühten sich die Universitätspädagogik und die Pädagogischen Hochschulen, für das Studium der Pädagogik einen berufsqualifizierenden Abschluß vergeben zu können. So kam es seit 1970 an den meisten Hochschulen der Bundesrepublik zu Einrichtungen des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums, das neben anderen auch die EB als berufsbezogenen Schwerpunkt anbietet. In einem gewissen Umfang hängt die Theorieentwicklung für die WB von der Konsolidierung dieses Schwerpunktes zu der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Erwachsenenpädagogik ab (*Siebert 1972*), wobei die Anbindung der EB/WB an die Erziehungswissenschaft sowie der Status einer Teildisziplin problematisch bleiben (→ Wissenschaft von der WB).

2.4 Seit einigen Jahren wird von der Verwissenschaftlichung der WB gesprochen (→ Professionalisierung). Verwissenschaftlichung der Praxis bedeutet, daß diese nicht mehr einfach tradiert, nach erfahrungsmäßig gewonnenen Regeln und praktisch erlernten Handlungsmustern fortgesetzt werden kann, sondern daß sie der Planung und Kontrolle durch wissenschaftliche Analysen und Prognosen sowie entsprechender Handlungsstrategien bedarf. Dabei ist es erforderlich, daß praktische Probleme in wissenschaftliche umdefiniert und wissenschaftliche Ergebnisse handlungsrelevant umgesetzt werden können. Für diese Verwissenschaftlichung sprechen die Institutionalisierung von Lernprozessen außerhalb der Praxis in der → Aus- und Fortbildung des WB-Personals und die rasche Zunahme der → WB-Forschung. Allerdings sollte bedacht werden, daß wissenschaftliche Theorien ihren Verwendungsbezug je nach Theorieansatz (wissenschaftstheoretische Position, Erkenntnisinteresse) unterschiedlich einlösen: sie können z. B. als Instrumente oder Strategien zur zweckrationalen Verfügung über WB-Prozesse verwertet werden oder die Reflexion des erwachsenenpädagogischen Handelns anleiten oder auch als kritische Theorien in einem dialektischen Verhältnis zur Praxis diese unter dem leitenden Interesse an gesellschaftlicher Emanzipation weiterentwickeln helfen.

2.5 Daraus folgt, daß die Theoriebildung ihren Entstehungszusammenhang durch Fragen und Probleme der Praxis mitbedenken und erkenntnisleitende Interessen offenlegen muß. Statt die Praxis als Forschungsfeld zu »isolieren« (»Datensteinbruch«) kann versucht werden, wissenschaftliche Begründungen und die Gültigkeit praktischen Handelns in einem Kommunikationsprozeß zwischen Wissenschaft und Praxis, die beide, jedoch in unterschiedlicher Weise mit WB befaßt sind, zu diskutieren.

### 3. Theoriegeschichte

Die wissenschaftliche Theoriebildung für die WB muß sich mit der Theoriegeschichte der EB auseinandersetzen und daran anknüpfen (Groothoff 1968, Scheibe 1973). Die Theoriegeschichte kann grob in zwei Richtungen unterschieden werden:

(1) EB wird vorwiegend bildungsidealistisch begründet und die Geschichte der EB geistes- und ideengeschichtlich aufgearbeitet (→ Geschichte). Diese Tradition wurzelt in der Volksbildungstheorie der Neuen Richtung in der Weimarer Zeit. Sie begründet die Anbindung der EB an die geisteswissenschaftliche Pädagogik (Flitner 1923). Die Mehrzahl der Reflexionen und Theorien zur EB bis zum Ende der sechziger Jahre entsteht im Rahmen dieser Richtung und ist pädagogisch und bildungstheoretisch ausgerichtet (→ Bildungstheorien). Mit Einschränkungen können sie durch ihren spekulativen

Charakter und ihre subjektiven ideologischen Positionen gekennzeichnet werden, vor allem, weil kaum Bezug auf empirisch belegbare Fakten genommen wird (*Siebert 1969*).

(2) EB wird vorwiegend gesellschaftlich bzw. gesellschaftstheoretisch begründet und die Geschichte sozial-historisch aufgearbeitet (→ Geschichte). Die Wurzeln dieser Richtung lassen sich bis in die politisch orientierte → Arbeiterbildung des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen. Kennzeichnend für diese Richtung ist, daß die Gründe und Voraussetzungen der EB in der gesellschaftlichen Entwicklung und nicht in einem Bildungsideal gesucht werden (zu nennen ist hier die Tradition soziologischer Forschung für die EB [*Strzelewicz 1968*]) und daß zumeist davon ausgegangen wird, daß die EB einen Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft zu leisten habe. Die Diskussion um eine emanzipatorische oder kritische EB entfachte vor allem im Zuge der Bildungsreform gegen Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre (*Pröpper u. a. 1973*). Dabei ging es darum, eine technokratisch begründete und wirtschaftlichen Interessen dienende WB auf Realisierungschancen individueller und kollektiver Emanzipation zu befragen. Neben der meist politisch motivierten, postulativen Art der Theoriebildung gab es auch Versuche, die Herleitung und Begründung von WB-Zielen aufgrund demokratietheoretischer und politökonomischer Ansätze zu analysieren (*Dieckmann u. a. 1973*).

#### 4. Probleme bei der Bestimmung von Theorieansätzen

Es ist nicht möglich, den Gegenstand »WB« theorieunabhängig zu definieren. Der Zugang zur Wirklichkeit »WB« ist verbunden mit bestimmten Sichtweisen, Vorverständnissen und Interessen. Z. B. kann WB im Sinne der aktuellen Bildungspolitik als organisiertes und zielgerichtetes Lernen Erwachsener zu ihrer gesellschaftlich notwendigen Qualifizierung verstanden werden. Andere begreifen sie als das Bemühen des einzelnen um Persönlichkeitsbildung. Weiterhin ist es möglich, in der WB die Kommunikation und Interaktion von Erwachsenen zu sehen, die ihre Lebenssituation verstehen und gesellschaftlich erklären wollen, um sie nach ihren Bedürfnissen zu verändern. Wieder andere betrachten die WB als Chance zur Überwindung gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse, wobei durch Lernen die Emanzipation betroffener Gruppen gefördert werden soll. Inzwischen wurde versucht, diese Sichtweisen als Theorieansätze zu klassifizieren (*Siebert 1977*). Dabei werden personalistische, marktorientierte, reformerische, politökonomische und neomarxistische Konzeptionen unterschieden. Es ist jedoch fraglich, ob diese Konzeptionen als Theorieansätze 1. auf einer Ebene miteinander vergleichbar sind und 2. überhaupt als solche angesprochen werden dürfen. Man sollte eher von Begründungsansätzen oder Erklärungsversuchen der EB/WB sprechen, die im

Kontext historisch-gesellschaftlicher und institutionengeschichtlicher Entwicklungen entstanden sind. Sie tauchen in der alltäglichen Praxis und in den Konzeptionen der Institutionen auf und gehen auch in die wissenschaftliche Theoriebildung ein, wo sie in jüngster Zeit unter dem Begriff des erkenntnisleitenden Paradigmas reflektiert werden. Dabei handelt es sich um die Reflexion des grundlegenden Zugangs zur Wirklichkeit, um das elementare Gegenstandsbewußtsein bzw. um Denkmodelle, mit denen eine Repräsentation der zu untersuchenden Wirklichkeit versucht wird. Eine Theorie der WB fängt somit nicht am Punkt Null an, sondern ihr ist ein normatives und kognitives Bezugssystem vorgängig. Es muß noch geklärt werden, ob die WB ein spezifisches Paradigma ausbilden kann. Bisher stehen verschiedene wissenschaftstheoretische Positionen, Theorieansätze sowohl der Erziehungswissenschaft als auch anderer Sozialwissenschaften und unterschiedliche wissenschaftliche Methoden, die als Transformationen sozialwissenschaftlicher Paradigmen verstanden werden können, eher unvermittelt nebeneinander. Das Postulat des Methodenpluralismus und der Angewiesenheit auf Nachbardisziplinen (*Siebert 1972*) kann für die Theoriebildung der WB nicht als Legitimation dafür gelten, die Paradigmen nicht mehr auf ihre Angemessenheit gegenüber dem Gegenstand, auf Leistungsfähigkeit und Erkenntnisinteressen zu überprüfen.

### *5. Versuch einer Unterscheidung von Theorieansätzen der Weiterbildung*

5.1 Empirisch-analytische Theoriebildung: Im Zuge der Konsolidierung einer Wissenschaftsdisziplin für die WB tritt die Forderung auf, zunächst die empirische Forschung zu forcieren, um das Defizit an wissenschaftlichen Daten über die WB auszugleichen (*Siebert 1969, 1972*). *Siebert* fordert darüber hinaus, die normativen Ansprüche im Selbstverständnis der Bildungspolitik und der Anbieter von WB inhaltsanalytisch und empirisch an ihrer Realisierung zu überprüfen (Soll-Ist-Analyse). Ziele und Entwicklungen der WB sollten wissenschaftliche Analysen (Erklärung der Fakten durch empirisch kontrollierte Gesetzhypothesen in Ursache-Wirkungs- oder Zweck-Mittel-Zusammenhängen) und Prognosen (Vorhersage von Wirkungen bekannter Ursachen und Randbedingungen nach Maßgabe konstaterter Gesetzmäßigkeiten) als Entscheidungs- und Realisierungsgrundlagen voraussetzen. *Siebert* hält das »technische Interesse« empirisch-analytischer Theoriebildung für eine Voraussetzung emanzipatorischer Reformen (*Siebert 1972, 1973*). Dieser reformerische Ansatz besteht darin, daß die Basisnormen der WB im Hinblick auf einen Konsens über bestimmte gesellschaftliche Grundwerte, wie Selbstbestimmung, Humanität, Chancengleichheit etc., diskutiert werden. Dabei wird eine Vereinbarkeit von ökonomisch

und gesellschaftlich erforderlichem Qualifikationsbedarf und den individuellen Interessen an emanzipationsfördernden Lernprozessen unterstellt. Es wird jedoch nicht klar, welche Rolle die Theorie bei der Kommunikation der Basisnormen spielt: es ist eher so, daß die Richtziele der WB gesellschaftlich-demokratischen Instanzen überantwortet werden (statt sie z. B. im Rahmen einer Theorie der Gesellschaft zu erörtern), zumal das Grundgesetz als oberste Maßgabe herangezogen wird, während die Theorie lediglich die Realisierungsbedingungen zu überprüfen hat (*Siebert 1972*). Dabei sollte aber bedacht werden, daß eine Koppelung von empirisch-analytischer Theoriebildung und reformpolitischen Ansprüchen der WB nicht zwangsläufig gegeben ist; dieser Art der Theoriebildung ist ein Verwendungsbezug eigen, nach dem Analysen und Prognosen von verschiedenen Interessen herangezogen und in entsprechende Strategien umgesetzt werden können.

**5.2 Ansätze Kritischer Theorie:** Diese Ansätze gehen davon aus, daß die EB/WB im Rahmen einer Theorie der Gesellschaft erklärt und begründet werden muß (*Klein, Weick 1974*). Nach den Grundannahmen des Historischen Materialismus werden gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse, die Verteilung von Macht und Eigentum als abhängig von den Produktionsverhältnissen begriffen. In diesem Rahmen versuchen politökonomische Ansätze, die Funktionen der WB für die Herstellung ökonomisch verwertbarer Qualifikationen sowie politischer Loyalität gegenüber bestehenden Herrschaftsverhältnissen zu analysieren (*Baethge, Schumann 1973, Axmacher 1974, Lenhardt 1974, Schmitz 1978*). Ideologiekritische Ansätze hinterfragen die Ziele der »bürgerlichen« EB/WB nach den in ihnen »versteckten« ökonomischen und politischen Interessen (*Markert 1973*). Im Gegensatz zu dem unterstellten systemstabilisierenden Charakter einer weitgehend bildungspolitisch kontrollierten WB fordern die kritischen Ansätze von der EB einen Beitrag zur Gesellschaftsveränderung nach den Maßgaben kommunikativ ausgehandelter Interessen und Bedürfnisse vergesellschafteter Individuen. In einer handlungstheoretischen Konzeption wird davon ausgegangen, daß die miteinander handelnden und kommunizierenden Individuen Gesellschaft unter dem Aspekt ihrer Lebenswelt thematisieren und sich mit dem Sinn bestehender normativer Strukturen identifizierend wie kritisch auseinandersetzen können. Theorie und Praxis der WB begreifen sich diesem Kommunikationszusammenhang zugehörig und versuchen, die subjektiven Erfahrungen und Deutungen mit den materiellen und gesellschaftlich-ökonomischen Bedingungen zu konfrontieren. Dabei sollen die in die als gültig anerkannten Dispositionen, Normen und Institutionen einfließenden gesellschaftlichen Interessen und Fremdbestimmungen offengelegt werden. Insofern von der Annahme ausgegangen wird, daß die

kapitalistischen Produktionsverhältnisse eine gesellschaftliche Klassenstruktur bedingen, kann die Emanzipation nicht individualistisch, sondern nur als politische Emanzipation abhängiger und unmündig gehaltener Bevölkerungsgruppen verstanden werden.

5.3 Hermeneutische Theoriebildung: In der Theoriebildung der WB ist bislang noch nicht geklärt, ob die Hermeneutik allein eine Methode der Historiographie der EB/WB sein soll (*Künzel* 1974, *Scheibe* 1973) oder ob die Theoriebildung an eine Hermeneutik der Lebenswelt des Erwachsenen im Hinblick auf die Erschließung von Sinn pädagogischen und sozialen Handelns anzuknüpfen gedenkt. Eine solche nach dem interpretativen Paradigma verfahrenende Theoriebildung könnte eine notwendige Alternative zu der in jüngster Zeit stärker werdenden Nachfrage der WB nach verhaltenstheoretisch ausgerichteter Lehr- und Lernforschung und einer rollentheoretisch verstandenen Sozialisationsforschung sein.

5.4 Symbolischer Interaktionismus/Theorien des Alltagswissens: Die Bedeutung dieser sozialwissenschaftlichen Ansätze, die seit einigen Jahren auch in der Erziehungswissenschaft rezipiert werden, für die WB ist derzeit noch nicht zu übersehen. Im Gegensatz zu der Erklärung individuellen Verhaltens aus internalisierten Dispositionen (behavioristisch) und von Rollenhandeln aus institutionalisierten Normen (funktionalistisch) gehen diese Ansätze davon aus, daß individuelles und kollektives Handeln sinngelitet ist und deshalb interpretiert werden muß. Gesellschaftliche Wirklichkeit wird als Prozeß sozialer Interaktionen angesehen, in dem das Verhältnis zwischen Individuum und gesellschaftlichen Institutionen interpretativ geregelt wird. Aufgrund von intersubjektiv vorhandenen Symbolen (z. B. Sprache) interpretieren die Interaktionspartner durch Verschränkung ihrer Perspektiven wechselseitig z. B. ihre Absichten, Bedürfnisse oder Erwartungen, um in einer darauf bezugnehmenden Eigenperspektive handeln zu können. Individuelles und kollektives Handeln wird durch Bedeutungen konstituiert, die im Verlaufe eines Verständigungsprozesses modifiziert oder stabilisiert werden können. Im lebensgeschichtlichen Kontinuum sich wiederholender Interaktionszusammenhänge entstehen bei einzelnen und Gruppen generalisierte und gültige Deutungs- und Handlungsmuster, deren Hinterfragung der Initiierung von Lernprozessen gleichkommt. Dadurch kann möglicherweise eine Brauchbarkeit dieser Ansätze für Theorien der WB gegeben sein: WB-Prozesse (z. B. Lernsituationen oder Zielgruppenentwicklung) können als Interaktionen aufgefaßt werden, die durch bestimmte Deutungen und Handlungen der Beteiligten konstituiert werden (*Mader* 1975, *Mader, Weymann* 1979, *Runkel* 1976).

Weiterhin kann die Erforschung der → Erwachsenensozialisation von diesen Ansätzen profitieren, wenn Lernen in lebensgeschichtlicher und gesellschaftlicher Perspektive mit der Identitätsentwicklung verbunden wird (v. Werder 1978). Indem diese Ansätze versuchen, gesellschaftliche Zusammenhänge als vermittelt durch die Perspektive der Subjekte zu interpretieren, stellen sie eine sinnvolle Ergänzung z. B. zu systemtheoretischen Gesellschaftsdeutungen dar. Es ist aber zu fragen, ob die diesen Ansätzen eigene Methode der interpretativen Nähe zu konkreten Situationen sowie der Untersuchung elementarer Interaktionen, ihrer Regeln und Konstitutionsbedingungen nicht zu kurz greift, wenn die Bedingungen durch gesellschaftliche und ökonomische Strukturen mit Hilfe einer Gesellschaftstheorie nicht mitanalysiert werden (v. Werder 1978).

### Literatur

- Axmacher, D.*: Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Frankfurt/M. 1974.  
 – *Baethge, M./Schumann, M.*: Weiterbildung und die Verfassung gesellschaftlicher Arbeit. In: Neue Sammlung, 13 (1973) 2, 142–152. – *Dieckmann, B.* u. a.: Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele. Braunschweig 1973. – *Flitner, W.*: Das Problem der Erwachsenenbildung. (Vorlesung 1922) Langensalza 1923. – *Groothoff, H. H.*: Die Frage nach der Möglichkeit und nach der Aufgabe einer pädagogischen Theorie der Erwachsenenbildung. In: *Ritters, C.* (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim 1968. – *Klein, E./Weick, E.*: Anmerkungen zur Diskussion einer Theorie der Erwachsenenbildung. In: *Knoll, H. J.* (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Hamburg 1974. – *Künzel, K.*: Geschichtsforschung und historisches Bewußtsein in der Erwachsenenbildung. In: *Knoll, H. J.* (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Hamburg 1974. – *Lenhardt, G.*: Berufliche Weiterbildung und Arbeitsteilung in der Industrieproduktion. Frankfurt/M. 1974. – *Mader, W.*: Modell einer handlungstheoretischen Didaktik als Sozialisationstheorie. In: *Mader, W./Weymann, A.*: Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1975. – *Mader, W./Weymann, A.*: Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: *Siebert, H.* (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979. – *Markert, W.*: Erwachsenenbildung als Ideologie. München 1973. – *Pröpfer, S.* u. a.: Zur Situation der Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik: D. I. P.-Information: Nr. 5. Münster 1973. – *Runkel, W.*: Alltagswissen und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1976. – *Scheibe, W.*: Zur Historiographie der Erwachsenenbildung. In: *Ruprecht, H./Sitzmann, G.-H.* (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. I. Hauptprobleme der Methodendiskussion. Weltenburger Akademie 1973. – *Schmitz, E.*: Leistung und Loyalität. Stuttgart 1978. – *Siebert, H.*: Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. In: Pädagogische Rundschau 23 (1969) 268–277. – *Ders.*: Die empirischen Methoden in der Erwachsenenbildung. In: *Ruprecht, H./Sitzmann H.-G.* (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. I. Hauptprobleme der Methodendiskussion. Weltenburger Akademie 1973. – *Ders.*: Erwachsenenbildung. Aspekte einer Theorie.

Düsseldorf 1972. – *Ders.*: Theorieansätze der Erwachsenenbildung. In: *Ders.*: Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig 1977. – *Strzelewicz, W.*: Erwachsenenbildung. Soziologische Materialien. In: *Furck, C.-L.* u. a. (Hrsg.): Gesellschaft und Erziehung. X. Heidelberg 1968. – *Werder, L. v.*: Alltagsleben und Erwachsenenbildung. »Auf eine bessere Welt hin«. In: B:E, Februar 1978, 55–59.

*Gerwin Dahm/Rolf Gerhard/Gernot Graeßner/  
Albert Kommer/Volker Preuß*