

ADRESSATENANALYSE IN DER WEITERBILDUNGSPLANUNG

Das Beispiel: Studiengang Arbeitswissenschaft

Wieland Jäger & Irene Raehlmann

1. Adressatenbezug in der Weiterbildung

Im Zuge beschleunigter und neuartiger technologisch-arbeitsorganisatorischer Rationalisierungsprozesse - hervorstechendes Merkmal industriegesellschaftlicher Entwicklung in der Bundesrepublik seit Mitte der 60er Jahre - tritt Wissenschaft als Produktivkraft immer deutlicher hervor. Die Verwissenschaftlichung der Produktion hat u.a. auch gravierende Veränderungen für die Qualifizierung der Arbeitnehmer zur Folge mit erheblichen Auswirkungen auf das Bildungssystem. Die Hochschule sieht sich gezwungen, ihre zentralen Aufgaben im Kontext dieser Entwicklungen neu zu überdenken. Dazu zählt auch die verstärkte Orientierung auf Weiterbildung als ein zwar neues, aber zentrales Tätigkeitsfeld (Westdeutsche Rektorenkonferenz 1982). Weiterbildung hat die Verwissenschaftlichung der Arbeits- und Lebenspraxis in ihren Folgewirkungen zu thematisieren und darüber hinaus zur Demokratisierung von Gesellschaft beizutragen. Praxisorientierung der Hochschule ist damit selbstverständlich und bedeutet die Berücksichtigung vielfältiger Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmer eines weiterbildenden Studiums. Mit diesem Erfordernis werden einzelwissenschaftliche Grenzen überschritten und das Wissenschaftssystem zur Interdisziplinarität verpflichtet.

Die Umsetzung des Teilnehmerangebots in die Weiterbildung macht Curriculumplanung mühsam, weil die Komplexität und Heterogenität der Tätigkeitsfelder nur über eine detaillierte Analyse der Adressaten des Studienangebots adäquat erfaßt werden kann. Adressatenanalyse (AA) aber ist Teil der Berufsfeldforschung; diese stellt jedoch eine junge, theoretisch wie methodisch noch ungesicherte Forschungsrichtung dar. Die ursprüngliche Zielsetzung solcher Untersuchungen, initiiert vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW), bestand darin, die voraussichtliche Entwicklung des Arbeitskräftebedarfs mit bestimmten Qualifikationen besser einschätzen zu können, um so eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe für bildungs- und beschäftigungspolitische Gestaltungsmöglichkeiten zu gewinnen (BMBW 1977, S. 1). Sie ließ sich jedoch u.a. deshalb nicht einlösen,

weil das Entwicklungstempo die Gültigkeit der Untersuchungsergebnisse in Frage stellt (ebenda, S. 2). Vor diesem Hintergrund geht es bei der AA primär um eine "detaillierte Beschreibung des Ist-Zustandes" als eine Grundlage für planerische Überlegungen (ebenda), d.h. die AA soll Ausgangsdaten liefern, die in die Curriculumplanung einfließen. Eine einmalige, der Planung weiterbildender Studiengänge vorgeschaltete Beschreibung des Ist-Zustandes potentieller Adressaten kann für das Curriculum nur vorläufige Hinweise liefern. Hinzutreten müssen die Ergebnisse der Curriculumforschung.

Vor diesem Hintergrund nehmen wir das Thema in mehreren Schritten auf: In den Punkten 2 und 3 skizzieren wir Ansatz und einige Ergebnisse der AA im Weiterbildenden Studium Arbeitswissenschaften (WSA) Hagen. Im Abschnitt 4 wird der Untersuchungsansatz mit dem Ziel seiner Verallgemeinerung diskutiert und unter Punkt 5 mit dem gegenwärtigen Stand der Adressatenforschung konfrontiert.

2. Institutioneller Rahmen: Das Weiterbildende Studium Arbeitswissenschaften Hagen

In einer Situation gesellschaftlich begründeten Bedarfs an Arbeitswissenschaft und ihrer praktischen Umsetzung in die berufliche Bildung nahm Ende 1979 der Modellversuch Weiterbildendes Studium Arbeitswissenschaften an der Fernuniversität Hagen seine Arbeit auf. Beauftragt, zur Weiterbildung beizutragen, wurde der vom Bundesministerium für Forschung und Technologie (BMFT) und BMBW gemeinsam in Millionenhöhe finanzierte Modellversuch im Frühsommer 1982 abgebrochen (Jäger & Raehlmann 1982). Für die berufliche Bildung ist festzuhalten, daß das Ende des Modellversuchs die Preisgabe der Chancen darstellt, an der Neuorientierung der Arbeitswissenschaft im Sinne einer stärkeren sozialwissenschaftlichen Ausrichtung wesentlich beteiligt zu sein, wie auch spezifische Aufgabenfelder der Fernuniversität, nämlich Weiterbildung und Zugangsöffnung für berufstätige Studenten auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung, zu fördern und damit den Bedürfnissen von Fernstudenten entgegenzukommen.

Der Modellversuch hatte das Ziel, zu einer höheren Praxiswirksamkeit arbeitswissenschaftlicher Erkenntnisse der Humanisierungsforschung in Produktion, Verwaltung und Dienstleistung beizutragen. Dies sollte durch eine Aufarbeitung sozialwissenschaftlicher Defizite einer traditionell vorwiegend naturwissenschaftlichen Arbeitswissenschaft geschehen und als weiterbildendes Studium umgesetzt werden. Vor diesem Hintergrund sollte die Fernuniversität ein WSA entwickeln, das als Fernstudium bundesweit berufstätige Adressaten mit unterschiedlicher Vorbildung erreicht und diese modellhafte Entwicklung entsprechend dem § 21 Hochschulrahmengesetz (HRG) organisiert (§ 21 HRG: "Das weiterbildende Studium steht Bewerbern mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Bewerbern offen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben").

Anspruch dieses weiterbildenden Studiums war vor allem die (Weiter)Qualifizierung der Adressaten, d.h. die Ausbildung von Handlungskompetenz zur Lösung von Problemen der betrieblichen Praxis und die Vermittlung von Perspektiven zur verbesserten Gestaltung der Arbeit.

Eine Verankerung des Modellversuchs in der Fernuniversität hätte Innovationen in mehreren Bereichen gefördert, z.B. über die Öffnung der Hochschule hinaus die Anerkennung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung, die Entwicklung interdisziplinärer Forschung und Lehre um den Gegenstand Arbeit.

Eine Verankerung des Modellversuchs in der Fernuniversität hätte Innovationen in mehreren Bereichen gefördert, z.B. über die Öffnung der Hochschule hinaus die Anerkennung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung, die Entwicklung interdisziplinärer Forschung und Lehre um den Gegenstand Arbeit.

Die strukturelle Absicherung der komplexen Ansprüche des WSA war durch die Berufung von Hochschullehrern in den Gebieten Arbeitspädagogik, -soziologie, -psychologie, Ergonomie, Fertigungsplanung, Personalwirtschaft sowie Arbeits- und Sozialrecht vorgesehen. Zudem sollten die arbeitsmedizinischen Aspekte durch eine Kooperation mit dem arbeitsmedizinischen Zentrum des TÜV Hagen abgedeckt werden. Schließlich sollte der Modellversuch in Form einer Instituts- bzw. Fachbereichslösung in die Fernuniversität integriert werden,

mit insgesamt ca. 40 Mitarbeitern.

Bis zum Abbruch des Modellversuchs erarbeitete die Projektgruppe eine Adressatenanalyse und eine curriculare Rahmenkonzeption, die auf den didaktischen Leitprinzipien der Arbeits-, Handlungs- sowie Teilnehmerorientierung basiert und abgestufte Abschlußmöglichkeiten von Zertifikaten bis hin zum Hochschuldiplom vorsieht. Ferner erstellte diese Gruppe in Zusammenarbeit mit externen Wissenschaftlern einen Grundkurs für die einjährige Orientierungsphase.

3. Adressatenanalyse im WSA

Die Adressatenanalyse sollte die im Schaubild 1 skizzierten curriculumvorbereitenden, -korrigierenden und -evaluierenden Aufgaben erfüllen (Arbeitsgruppe "Adressatenanalyse" 1982).

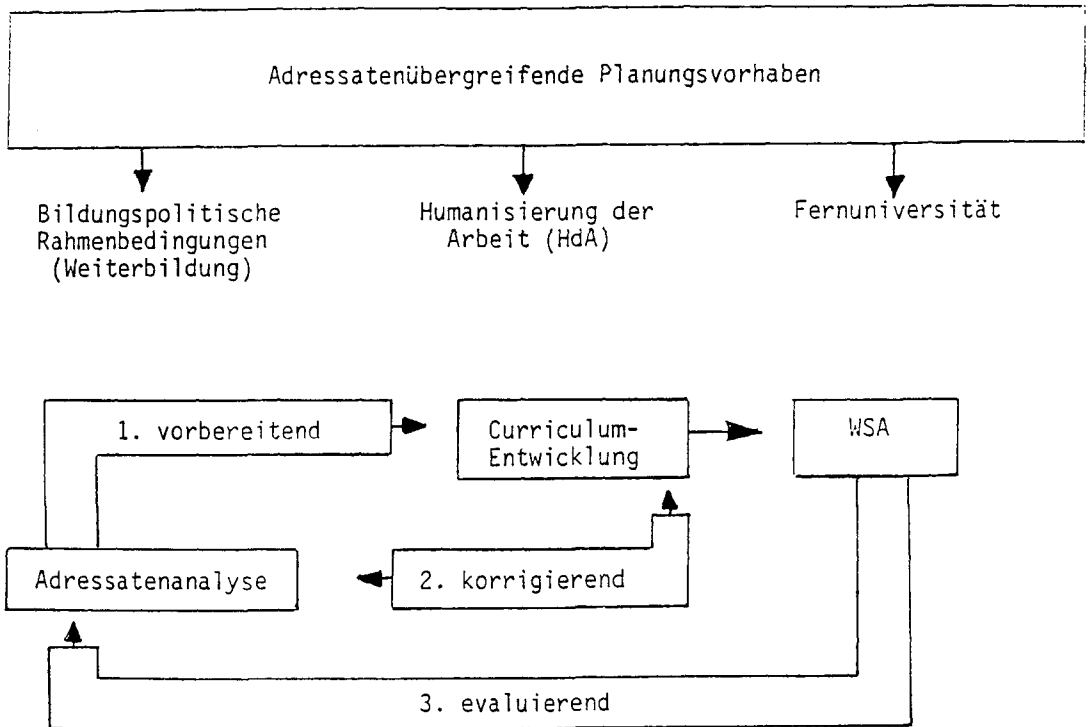
Ein erster Arbeitsschritt bestand darin, Kriterien zur IDENTIFIKATION POTENTIELLER ADRESSATEN zu entwickeln:

HdA-ZIELSETZUNG: Das WSA richtete sich an Adressaten, die im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit zur Humanisierung der Arbeitswelt beitragen. Es sollten in erster Linie Personen mit Multiplikatorfunktionen angesprochen und über ein an der HdA-Umsetzung orientiertes Lehrangebot befähigt werden, durch Anwendung und Weitervermittlung arbeitswissenschaftlicher Kenntnisse praxisverändernd im Sinne einer menschengerechten Gestaltung auf die Arbeitsbedingungen einzuwirken.

GESETZE, VERORDNUNGEN IM BEREICH VON ARBEIT wurden daraufhin geprüft, ob Personengruppen und Funktionsträger benannt sind, die, um dem gesetzlichen Auftrag entsprechen zu können, arbeitswissenschaftliche Kenntnisse benötigen. Es handelt sich u.a. um das Arbeitssicherheits- und Betriebsverfassungsgesetz, Gewerbeordnung, Unfallverhütungsvorschriften, Arbeitsstätten-, Arbeitsstoff- und Ausbildungsverordnungen.

VERGLEICHBARE STUDIENGÄNGE: Hier ging es in erster Linie um die Aufarbeitung von Erfahrungen der Studenten des WSA an der Universität Hannover.

Aufgrund dieser Kriterien ergab sich die folgende LISTE POTENTIELLER ADRESSATEN: Träger betrieblicher Funktionen in Produktion und öffentlicher Verwaltung, Sicherheitsfachkräfte und -beauftragte, Betriebsärzte/Ar-



beitsmediziner, Interessenvertretung im Betrieb, Fachkräfte der Tarifvertragsparteien, der Gewerbeaufsichtsämter und der Berufsgenossenschaften, der Arbeitsverwaltung, der Berufsbildungsplanung und Lehrer in der beruflichen Bildung sowie Arbeits- und Sozialrechtler.

Die WAHL DER METHODEN in der AA hatte folgende Gesichtspunkte zu bedenken. Neben die angemessene Berücksichtigung der Projektziele trat die Heterogenität der Adressaten in Verbindung mit gegenwärtig defizitärem Forschungsstand über einzelne hier zu untersuchende Gruppen. Darüber hinaus setzten die strukturellen und inhaltlichen Planungen des Curriculums Anforderungen, die weniger durch die Anzahl der Adressaten als vielmehr durch deren personale und situationale Merkmale determiniert waren. Diese Ansprüche werden durch quantitative Bedarfsschätzungen kaum erfaßt, somit kam ihnen im Kontext der AA eine geringere Bedeutung zu. Dieser Hintergrund legte die Entscheidung zugunsten einer explorativen Studie nahe; damit verbundene qualitative Verfahren erlauben es, die Komplexität des Gegenstandes zu erfassen, die soziale Relevanz des erhobenen Materials wenigstens im Ansatz aufzudecken und somit Strukturmerkmale der untersuchten Gruppen

projektbezogen darzulegen. Daß Repräsentativität der Aussagen im strengen meßtechnischen Sinne nicht erlangt werden konnte, lag vornehmlich im innovativen Charakter des Projektauftrages wie in der entsprechenden Curriculumskonstruktion begründet. Die Orientierung auf den Vorstudiencharakter der AA implizierte dennoch das Interesse am Ziel verallgemeinerungsfähiger Ergebnisse.

Die Untersuchung der Adressatengruppen geschah im curriculumvorbereitenden Teil mit Hilfe von Sekundäranalysen und Expertengesprächen, und im Übergang zur Curriculumkorrektur wurden Gruppendiskussionen geführt. Dazu einige Erläuterungen: Der Vorstudiencharakter der AA schloß von vornherein eigene umfassende Primärerhebungen aus. Folglich bot sich die sekundäranalytische Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstandes an. Die differenzierte Untersuchung der Adressaten umfaßte über Sekundäranalysen schriftlichen Materials hinaus Expertengespräche, um Ergebnisse zu überprüfen, Annahmen zu erhärten, ggfs. zu ergänzen oder zu revidieren. Diese Expertengespräche haben grundsätzlich explorativen Charakter (Hartmann 1972, S. 129ff.; Mayntz, Holm, Hübner 1978, S. 104). Zusätzlich stützen sich erste curriculumkorrigierende Arbeiten der AA

auf das Gruppendiskussionsverfahren. Es eignete sich für die Forschungsabsichten, da es die Betroffenen direkt in die Untersuchung einbezieht und auf überindividuelle Meinungen abhebt: "Die Meinungen, die in solchen Gruppen in der Diskussion allgemeine Billigung finden, können nicht als Produkt der Versuchsanordnung, nicht als Endresultat eines aktuellen Prozesses gegenseitiger Anpassung in der Diskussionsituation selbst verstanden werden. In ihnen schlagen sich vielmehr informelle Gruppenmeinungen nieder, die sich in der Realität unter den Mitgliedern des betroffenen Kollektivs bereits gebildet haben" (Mangold 1973, S. 240). Das kollektive Meinungen ins Spiel gebracht werden, gewährleisten die Teilnehmer selbst, d.h. sie erzeugen jene Kontrollen, die die "Reproduktion bestehender

informeller Gruppenmeinungen verstärken" (ebenda, S. 243).

Ein weiterer Arbeitsschritt bestand in der ENTWICKLUNG VON ANALYSEKATEGORIEN für die eingesetzten Forschungsinstrumente. Orientiert an der Leitvorstellung des WSA, eine Veränderung der Arbeitswelt durch Handeln der Teilnehmer anzustreben, konzentrierten sich die Analysekategorien auf drei Hauptaspekte: Ausgangssituation, HdA-Zielsetzung, WSA-Curriculumplanung.

Handeln vollzieht sich innerhalb eines situativen Kontextes und wird nur aus der Wechselwirkung zwischen subjektiv-personalen und objektiv-situationalen Komponenten verständlich. Auf dieser Grundlage entwickelten wir sechs analytische Kategorien:

SCHAUBILD 2:

| Aspekte Ebene | Ausgangs- Situation | HdA-Ziel- setzung | WSA-Curriculum- planung |
|-----------------------------------|---------------------------------------|---|--|
| subjektiv- personale Ebene | Ausgangsquali- fikationen (2) | Weiterbildungs- motivationen (4) | Qualifikations- defizite (5) |
| objektiv- situational Ebene | Funktionen (1) | Handlungsbedin- gungen u.-prob- leme der HdA- Umsetzung (3) | Anforderungen an das WSA (6) |

Mit der Kategorie FUNKTIONEN (1) wurde die berufliche Position erfaßt, insbesondere zentrale Tätigkeitsmerkmale. Dem schlossen sich Informationen über die AUSGANGSQUALIFIKATIONEN (2) der Adressaten an. Will man über eine Qualifizierung von Adressaten die HdA-Umsetzung verbessern, so genügt es nicht, sich bei der curricularen Planung abstrakt an den Tätigkeitsfeldern zu orientieren. Mindestens ebenso wichtig ist eine Berücksichtigung der konkreten Bedingungen, unter denen sich Handeln vollzieht. Die Handlungsbedingungen können für eine HdA-Umsetzung erleichternde oder hemmende Wirkungen haben. Für die Adressaten stellten sich diese als HANDLUNGSBEDINGUNGEN UND -PROBLEME DER HdA-UMSETZUNG (3) dar. Die Teilnahme am WSA setzte entsprechende WEITERBILDUNGSMOTIVATIONEN (4) voraus. Aus den Ergebnissen

der so angelegten Analyse ließen sich QUALIFIKATIONSDEFIZITE (5) ableiten. Zugrundegelegt wurde hier der Qualifikationsbegriff von Dybowski & Thomsen. Dabei geht es nicht nur um Kenntnisse und Fertigkeiten zur Erfüllung vorgegebener Aufgaben, vielmehr auch um Fähigkeiten, "die die produktive Lösung von Handlungsproblemen und produktive Gestaltung von Handlungsbedingungen ermöglichen" (1977, S. 143). Die ANFORDERUNGEN AN DAS WSA (6) wurden gewonnen aus den Ergebnissen der untersuchten Einzelaspekte.

Die einzelnen Untersuchungsschritte ließen sich trennen nach curriculumvorbereitenden und -korrigierenden Funktionen der AA. Je stärker die curriculare Planung durch adressatenübergreifende Vorgaben bestimmt ist, desto mehr muß die AA diese Vorgaben mit

einbeziehen, und desto mehr verschiebt sich die Bedeutung der AA von der ersten zur zweiten Funktion einer Überprüfung der Adressatengerechtigkeit der curricularen Planung zum Zwecke der Korrektur.

Im Rahmen der CURRICULUMVORBEREITENDEN FUNKTION wurden die Adressaten gemäß den sechs Kategorien sekundäranalytisch "aufgearbeitet". Dabei zogen wir Gesetze, Verordnungen und Bestimmungen heran, gingen auf Ergebnisse der Qualifikations- und Curriculumsforschung ein, beschäftigten uns mit abgeschlossenen und laufenden HdA-Untersuchungen und verarbeiteten Forschungen zur Weiterbildungsmotivation. Parallel zur Sekundäranalyse wurde in Expertengesprächen mit Inhabern von Schlüsselpositionen aus Praxis und Forschung Probleme des beruflichen Alltags diskutiert und bislang unveröffentlichte Forschungsergebnisse ergänzend aufgenommen.

Im CURRICULUMKORRIGIERENDEN TEIL wurden drei Gruppendiskussionen geführt, und zwar im Bereich der Produktion (Großunternehmen der Eisen- und Stahlproduktion) und der Öffentlichen Verwaltung (Stadtverwaltung einer Großstadt) und mit Studenten, die am WSA der Universität Hannover teilnehmen (die Besonderheiten des Fernstudiums blieben allerdings dabei ausgespart). Bei den diskutierten Problemkomplexen handelte es sich um die folgenden Bereiche:

1. § 21 Hochschulrahmengesetz (Zugangsregelungen zum weiterbildenden Studium),
2. Studienstruktur und Abschlüsse,
3. HdA und Arbeitswissenschaft,
4. HdA-Umsetzung und WSA,
5. Bedarf an arbeitswissenschaftlichen Qualifikationen,
6. Methodisch-didaktische Aspekte der Studienorganisation.

Sobald die Fernuniversität einen Konsens über das Rahmencurriculum erarbeitet hätte, sollte die AA durch eine Rückkoppelung vornehmlich unter bildungs- und beschäftigungspolitischen Aspekten abgeschlossen werden.

Die ADRESSATENÜBERGREIFENDEN und mithin VERALLGEMEINERBAREN ERGEBNISSE, abgeleitet aus den Einzelanalysen und Gruppendiskussionen, bildeten die Grundlage für Überlegungen zur

Studiengestaltung.

Zunächst zu den INHALTLICHEN ANFORDERUNGEN an das WSA:

A) QUALIFIZIERUNG IM SINNE DER VERMITTLUNG ARBEITSWISSENSCHAFTLICHER KENNTNISSE UND FÄHIGKEITEN:

- Alle Adressatengruppen hatten, gemessen an den Projektzielen, eine unzureichende arbeitswissenschaftliche Qualifikation. Es handelte sich um - adressatenspezifisch unterschiedliche - Kenntnisdefizite in relevanten arbeitswissenschaftlichen Disziplinen, so in den Bereichen der Ingenieur- und Naturwissenschaften, der Medizin, der Sozialwissenschaften.
- Diese Sicht verharrt an der Oberfläche, weil sie das gemeinsame, zentrale Qualifikationsdefizit aller Adressaten nicht offenlegt. Das Defizit bestand nämlich in den höchst unzureichend ausgebildeten Fähigkeiten aller Gruppen, Arbeitswelt und außerbetriebliche Lebenswelt als eine Einheit, als ein Gefüge von Wechselbeziehungen zu begreifen, welches durch gesellschaftliche Vermittlungsprozesse - so durch staatliche Politik, betriebliche Strategien und solche der Tarifvertragsparteien - gestaltet wird. Daher nahmen die Adressaten Probleme der Arbeitswelt nicht in gesamtgesellschaftlicher Perspektive wahr mit der Konsequenz, daß Ursachen, Folgen und Verknüpfungen von Problemen unvollständig aufgegriffen wurden. Diese isolierte und verkürzte Problemprezeption spiegelte sich auch in den Handlungsstrategien wider. Für die Vermittlung solcher umfassender Problemzusammenhänge ist eine interdisziplinäre Behandlung von Fragestellungen unabdingbar, d.h. einseitig fachspezifische Betrachtungsweisen sind auszuschließen.
- Die Vermittlung solcher übergreifender Problemkomplexe deckte sich nicht ohne weiteres mit den Erwartungen potentieller Teilnehmer. Diese tendierten dazu, arbeitswissenschaftliche Qualifikationsdefizite allein über die Aneignung instrumentellen und detaillierten Fachwissens zu beheben. Insofern auch diese Qualifikationen für eine optimale Aufgabenbewältigung unabdingbar sind, waren sie im Curriculum zu berücksichtigen.

B) QUALIFIZIERUNG IM SINNE DER FÄHIGKEIT ZUR GESTALTUNG VON HANDLUNGSBEDINGUNGEN UND ZUR LÖSUNG VON HANDLUNGSPROBLEMEN FÜR DIE HdA-UMSETZUNG:

- Die Berücksichtigung dieses Qualifikationsaspektes erhielt insbesondere Gewicht, weil selbst eine umfangreiche und interdisziplinär organisierte Ausbildung noch keineswegs eine HdA-Umsetzung garantiert. Folglich mußten bei den Teilnehmern Fähigkeiten entwickelt werden, Handlungsprobleme zu lösen und so Handlungsbedingungen zu verändern.
- Im Selbstverständnis potentieller Teilnehmer war die Berücksichtigung dieser Qualifikationsdimension nicht durchgängig vorhanden: So haben Verrechtlichung und Verwissenschaftlichung der Berufspraxis zu einem Fixiertsein auf den Erwerb von Fachwissen geführt mit der Folge, daß den Akteuren Rahmenbedingungen ihres Handelns und die Notwendigkeit, auf diese Einfluß zu nehmen, aus dem Blick gerieten. Handlungsblockierend wirkte auch ein Verständnis, welches Humanisierungsfortschritte vornehmlich von Verordnungen und Erlassen erhofft. Zur Handlungsabstinenz trug ferner das vielfach unbegriffene Verhältnis von Theorie und Praxis bei, das den Glauben an die "Objektivität" der Wissenschaft und an technologische, ökonomische und soziale "Sachzwänge" begründet.
- Der Aufbau von Handlungskompetenz setzt eine Selbstreflexion der Berufspraxis voraus. Die dabei sichtbar werdenden subjektiven Handlungsdefizite müssen beseitigt werden durch die Aneignung methodischer, kommunikativer, problem- und konfliktlösender Fähigkeiten.

Nun zu den STRUKTURELLEN ANFORDERUNGEN an das WSA:

A) WEITERBILDUNG IM FERNSTUDIUM BZW. IM PRÄSENZSTUDIUM:

In der Analyse hatte sich gezeigt, daß ein Teil der Adressaten aufgrund seiner beruflichen Situation, vor allem unregelmäßiger Arbeitszeit und erheblicher Belastungen sowie seiner außerberuflichen Aktivitäten, besonders vielfältigen gesellschaftlichen Engagements und - wenn auch explizit nicht angesprochen - familiärer Verpflichtungen kaum in der

Lage war, Weiterbildungswünsche in einem Präsenzangebot zu realisieren. Von daher bot ein Fernstudium, das zum großen Teil unabhängig von Ort und Zeit wahrgenommen werden kann, erhebliche Vorteile, nämlich die Chance, diese zahlreichen Tätigkeiten so zu koordinieren, daß subjektiv akzeptable Lösungen gefunden werden können. Dem stehen jedoch gravierende Nachteile gegenüber, so die unterentwickelten Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Lernenden und Lehrenden im Fernstudium, die die Handlungsorientierung des WSA gefährden können. Zur Milderung dieser Defizite bieten sich neben Präsenzphasen und Studienzentren Lerngruppen an, die sich aufgrund örtlicher Nähe oder Zugehörigkeit zu einem Betrieb hätten bilden können.

B) Eine STUDIENDAUER von 15 Wochenstunden bzw. 5 Jahren, aus der Sicht der Studiengangplanner zur Anerkennung des WSA als vollwertiges Hochschulstudium notwendig, ist nicht unproblematisch. Begrüßenswerte bildungspolitische Ziele dürfen nicht auf Kosten einer Belastungsverschärfung verfolgt werden. Die Belastung eines "Studiums neben dem Beruf" kann nicht isoliert, sondern muß im Zusammenhang mit jenen Belastungen gesehen werden, die sich aus Arbeits- und Lebenswelt insgesamt ergeben. Auch im Bewußtsein potentieller Teilnehmer war Belastung in dieser Perspektive aufgenommen, wenn diese pro Woche maximal 10 Stunden für vertretbar hielten und bei 5 Jahren die äußerste Grenze für ein Studium sahen. Diese Argumentation hatte für das WSA erhebliche Bedeutung, weil es sich größtenteils um Gruppen handelte, die, obgleich in bildungsmäßiger Hinsicht unterprivilegiert, in bezug auf ihr betriebliches und außerbetriebliches Engagement eine herausragende Rolle einnahmen. Die reformpolitischen Absichten des WSA wären pervertiert worden, hätte man diese Gruppe gezwungen, Weiterbildung auf Kosten ihrer gesellschaftspolitisch wichtigen Tätigkeiten zu betreiben.

C) VERBESSERUNG DER TEILNAHMEMÖGLICHKEIT DURCH BILDUNGSURLAUB UND FREISTELLUNG:

Die faktische Ausnutzung dieser Möglichkeiten wurde äußerst skeptisch beurteilt: Sie müssen wohl eher erkämpft, als daß sie von seiten der Arbeitgeber ohne weiteres zugestanden werden. Diese Zurückhaltung bis Ablehnung hatte die Studenten des WSA Hannover teilweise veranlaßt, ihre Teilnahme gegenüber dem Arbeitgeber ganz zu verschweigen und ihre Weiterbildungsinitia-

tiven als "rein private" zu deklarieren. Diese negative Tendenz gegenüber betrieblicher Weiterbildung wäre vermutlich voll durchgeschlagen, wenn diesen Bestrebungen nicht gegengesteuert worden wäre. Andernfalls hätte sich der Zielkonflikt zwischen Bildungs- und HdA-Politik verschärft mit der Konsequenz, daß grundsätzlich Interessierte von vornherein außen vor geblieben wären und zudem mit einer beträchtlichen Anzahl von Abbrechern hätte gerechnet werden müssen.

D) Aus den Ergebnissen kristallisierte sich eine Tendenz heraus, derzufolge die Mehrzahl potentieller Teilnehmer weniger eine ABSCHLUSSORIENTIERUNG (HOCHSCHULDIPLOM) anpeilte, denn auf den ERWERB VON ABGESTUFTEN ZERTIFIKATEN hin studierte, und zwar mit folgender Begründung:

- Eindeutige Karriereambitionen spielen eine untergeordnete Rolle. Die krisenhafte wirtschaftliche Entwicklung der letzten Jahre hat zu der wohl realistischen Einschätzung geführt, daß sich Karriereerwartungen schwerer denn je realisieren lassen.
- Treten diese Gesichtspunkte als Teilnahmemotiv in den Hintergrund, so rückt jenes Bedürfnis ins Blickfeld, Kenntnisdefizite abzubauen, sich also "auf dem laufenden zu halten", um den alltäglichen beruflichen Anforderungen besser gewachsen zu sein. In solchen Neigungen manifestiert sich zweifellos die möglicherweise nur schwer einzugestehende Notwendigkeit, den eigenen Arbeitsplatz zu sichern. Angesichts der Beschäftigungssituation dürfte dieses Moment zunehmend an Bedeutung gewinnen.

4. Rethematisierung des Untersuchungsansatzes und Überlegungen zu seiner Verallgemeinerung

Die Infragestellung des Ansatzes mit dem Ziel, diesen für die Weiterbildungsforschung generell nutzbar zu machen, erfordert eine Besinnung auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und daraus ableitbare Aufgaben der Weiterbildung. Dies ist implizit in der Entwicklung des WSA enthalten, gleichwohl nicht zuletzt auch aus Problemen der Auftragsforschung - unterschiedliches Wissenschaftsverständnis bei verschiedenen Interessenlagen - nicht ausreicht entfaltet. Zudem grenzen wir uns mit diesem Vorgehen von der gängigen Praxis der Adressatenforschung ab, ihr

Klientel subjektivistisch, also unter weitgehender Ausparung der konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse zu erfassen (Wirth 1978, Dahm u.a. 1980, Siebert 1979).

Eine knappe Charakterisierung der bundesrepublikanischen Gesellschaft enthält mindestens folgende Fakten: Arbeit ist Lohnarbeit, die sich in wissenschaftlich durchrationalisierten Produktionsprozessen vollzieht. Wie bekannt hat das vielfach negative Folgewirkungen für die Arbeits- und Lebensbedingungen der Arbeitnehmer, führt u.a. zu Umstrukturierungen des Bildungssystems und macht Weiterbildung unabdingbar. Allerdings steht die Ambivalenz von Weiterbildung außer Frage. Über die arbeitsmarktpolitischen Bemühungen hinaus, die Beschäftigungsstruktur angesichts der technisch-wissenschaftlichen Entwicklung zu verbessern, soll Weiterbildung gesellschaftlichen Legitimationskrisen begegnen und damit die Systemstabilität erhöhen: Untermauerung des Postulats von Chancengleichheit, Transparenz und Teilhabe an Macht und Herrschaft, Umdefinition von Arbeitslose in Lernende, Zurichtung der Gesellschaftsmitglieder auf angeblich soziale und wirtschaftliche Notwendigkeiten. Dieser "Anpassungsfortbildung" ist eine Forderung nach Weiterbildung im Sinne einer verstärkten Demokratisierung der Gesellschaft entgegenzuhalten, welche zur Erweiterung der beruflichen und sozialen Kompetenz beiträgt, zur erhöhten Mitbestimmung an Entscheidungsprozessen befähigt und berufliche und allgemeinbildenden Inhalte integriert (Berger 1982).

Bei der Verwirklichung dieser Forderung sind mehrere Faktoren zu berücksichtigen. Zunächst ist festzuhalten, daß sich das Berufsgefüge in Folge des gesellschaftlichen Strukturwandels verändert hat, ohne bereits zu klaren Berufsprofilen geführt zu haben. Zudem wird die Arbeitswelt zunehmend durch rechtliche Bestimmungen geprägt, die auf die Kompensation negativer Folgewirkungen industriell-kapitalistischer Arbeitsverfassung zielen. Beide Punkte verweisen auf die Notwendigkeit, Adressaten weniger über "klassische" Professionen als vielmehr durch eine Untersuchung ihrer Tätigkeiten zu erfassen. Dieses Vorgehen gilt vor allem für den Bereich der Weiterbildung, wohingegen bei der Erstausbildung das "gewachsene" Ausbildungssystem mit seinen normativen Regelungen, selbst in der Phase des gesellschaftlichen Umbruchs, zu berücksichtigen ist.

Wie aber die Adressatengruppen identi-

fizieren? Zunächst einmal umfaßt ihr Spektrum die gesamte Bandbreite aller Beschäftigten, welche die formalen Voraussetzungen für die Aufnahme eines weiterbildenden Studiums z.B. nach § 21 HRG erfüllen. Es geht jedoch bei der Bestimmung der Adressaten nicht darum, diese nach Lehr- und Forschungsinteressen bzw. Studiengangüberlegungen der Hochschule zu bestimmen, vielmehr sind die o.g. gesellschaftlichen Veränderungen und ihre Folgewirkungen Identifikationskriterien für die Weiterbildungsangebote der Hochschule. Deshalb sind bei der Curriculumanplanung die Probleme der beruflichen Praxis vornehmlich anzusprechen, so etwa über ein weiterbildendes Studium Arbeitswissenschaften, Stadt- und Regionalplanung, Ökologie, Gesundheitswesen, Entwicklungsländer. Damit ist der inhaltliche Rahmen vorgegeben, aus dem Kriterien zur Identifikation potentieller Adressaten abzuleiten sind.

In diesem Zusammenhang treten zwei Konsequenzen deutlich hervor. Einmal werden fachdisziplinäre Grenzen aufgehoben und Interdisziplinarität Programm; zum anderen zentrieren sich unterschiedlichst Professionalisierte um eine gemeinsame Tätigkeit, überschreiten damit die durch die Erstausbildung geschaffene Arbeitsteilung und durchbrechen formale Statusgrenzen. Umsetzbar ist dieses Wissen (Kenntnisse und Fähigkeiten zur Problemlösung) in allen Tätigkeitsfeldern, gegenwärtig besonders deutlich z.B. in den Bereichen Familien-, Drogenberatung, Innovationsberatung für kleinere und mittlere Unternehmen.

Gehen wir kurz auf die FUNKTIONEN DER AA ein. Ungeachtet der lediglich rudimentären Erfahrungen in Hagen mit der dreiphasig angelegten AA gibt es Gründe, die für die Beibehaltung dieser Dreiteilung sprechen. Unmittelbar einleuchtend ist die curriculumvorbereitende Funktion, in der ausschnitthaft der Ist-Zustand der möglichen Teilnehmer erhoben wird. Einsichtig ist auch die curriculumkorrigierende Aufgabe; Weiterbildung kann nicht am Spannungsfeld von individuellen Weiterbildungsinteressen, der Integration in das Bildungssystem und den Erfordernissen des Beschäftigungssystems vorbeiplanen. Die Neuartigkeit solcher Studiengänge macht es beinahe ebenso selbstverständlich, im Studienverlauf selbst Überprüfungsmöglichkeiten einzubauen, um so Fortentwicklung auf fundierter Basis zu gewährleisten.

Vor dem Hintergrund allgemeiner Überlegungen zur Einordnung der AA in die

gesellschaftliche Wirklichkeit konzentrieren wir uns nun auf die Rethematisierung.

Kriterien zur AUSWAHL DER METHODEN lassen sich entwickeln aus der Funktionsbestimmung von Weiterbildung mit demokratischem Leitbild und korrespondierendem Wissenschaftsverständnis. Für die AA ist das Faktum eines gegenüber positivistischen Positionen veränderten Verhältnisses von Wissenschaftler und Adressat bedeutsam: Die Trennung von Subjekt und Objekt muß zugunsten einer kooperativen und mit-hin kommunikativen Beziehung überwunden werden (z.B. Hoffmann 1979), in welcher die Orientierung auf Erkenntnis (Ziel: gesellschaftliche Aufklärung) und Veränderung (Ziel: Demokratisierung von Arbeits- und Lebenswelt) die Basis der Zusammenarbeit darstellt. (Die methodologischen Voraussetzungen dieser Relation sind niedergelegt in v. Elsenau & Jäger 1982, Kern 1982.) Allgemein betrachtet ist es wichtig, diese Prozesse getrennt zu halten, um damit z.B. der Einverleibung der Methoden durch die Pädagogik (Bildung als "Aktionismus") zu begegnen.

Die kooperative Beziehung läßt sich im Rahmen der AA vorrangig mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden realisieren. Unsere Ausführungen dazu im Kapitel 3 sind, obwohl am Beispiel WSA pragmatisch orientiert, auch unter den hier diskutierten Aspekten heranzuziehen. In diesem Zusammenhang ist auf das vergleichsweise geringe Entwicklungsniveau und auf die relativ schmale Erfahrung mit der Anwendung qualitativer Methoden zu verweisen; wie das Beispiel Humanisierungsforschung belegt, befinden sich diese noch weitgehend in der experimentellen Phase, wobei ihr innovativer Charakter allerdings außer Zweifel steht (Kern 1982).

In dieser ungesicherten Situation reflektieren wir nun die eingesetzten Methoden. Unstrittig ist die Notwendigkeit einer SEKUNDÄRANALYSE. Sie dient auf jeden Fall der Offenlegung des Problemzusammenhangs, in welchem sich die AA bewegt, ebenso der Qualifizierung der Wissenschaftler. Zugleich schafft sie eine wesentliche Voraussetzung für die nächsten Untersuchungsschritte, z.B. Expertengespräche, Gruppendiskussionen. Mit den EXPERTENGESPRÄCHEN wird eine neue Qualität im Forschungsprozeß erreicht. Die Wissenschaftler lassen sich unmittelbar auf die Wirklichkeit ein, auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Interessengegensätze, unterschiedliche Meinungen, Widersprüche und vertiefen

ihr Problembewußtsein. Mit den Expertengespräche werden die Ergebnisse der Sekundäranalyse "evaluiert", d.h. erhärtet, ergänzt und, falls notwendig, auf den aktuellen Stand gebracht. Mit diesen beiden Untersuchungsschritten bereitet sich der Wissenschaftler auf die GRUPPENDISKUSSION als ein mögliches Instrument der Zusammenarbeit mit potentiellen Weiterbildungsadressaten vor. Dieses Instrument hat auf die AA bezogen explorativen Charakter hinsichtlich der Entwicklung von Studieninhalten sowie für den Aufbau und die Gestaltung der Studiengänge selbst. Wie schon angemerkt fällt dabei zunächst positiv ins Gewicht, daß dieses Verfahren auf überindividuelle Meinungen abhebt. Allerdings hängt das Ausmaß der angestrebten Kollektivität der Aussagen wesentlich vom gleichen Status der Gesprächspartner innerhalb der der Arbeitsorganisation ab, sofern die Gruppendiskussion jenen Prozeß der Meinungsbildung darstellen soll, "dessen Medium das alltägliche informelle Gespräch zwischen Menschen wesentlich gleicher Situation ist, die sich miteinander zu identifizieren vermögen" (Mangold 1967, S. 223). Unabhängig davon, inwieweit es gelingt diese Anforderung zu erfüllen - dies hängt u.a. von der Intensität der Analyse, von zeitlichen und personellen Faktoren, von betrieblichen Unterstützungen ab -, übernimmt die Gruppendiskussion folgende Aufgaben: Detaillierte Einzelaussagen zu spezifischen Arbeitszusammenhängen und entsprechenden Tätigkeitsfeldern bereitzustellen; die Individualität der Arbeitserfahrungen zu problematisieren, im Verlauf der Diskussion entwickelte analytische Fähigkeiten anzuwenden und schließlich die Gelegenheit zu bieten, die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmer zu artikulieren und durch Gespräche ihre (Weiter-)Bildungserfahrungen zu verarbeiten. Auf diese Weise sollen bei den Teilnehmern Lernprozesse angeregt werden, die auf Handlungsperspektiven zielen: Solche Aufklärung muß "die politische Praxis begleiten (...), damit diese nicht in naiver Unmittelbarkeit befangen bleibt" (Thomsen 1981, S. 25).

Dennoch sind in der Verarbeitung unserer Erfahrungen mit diesem Instrument (selbst-)kritische Anmerkungen angebracht. Wird dieses Verfahren nur einmalig angewendet, so sind die in ihm steckenden Möglichkeiten der theoretischen und praktischen Arbeit für alle Beteiligten nicht im vollen Umfang auszuschöpfen. Von daher empfiehlt es sich, Gruppendiskussionen mehrfach zu veranstalten, um den Ist-Zustand der Adressaten möglichst breit und tief

auszuleuchten.

Im folgenden geht es darum, die LEITENDEN KATEGORIEN UND FRAGEN für Sekundäranalysen und Gruppendiskussionen zu erörtern. Es liegt auf der Hand, daß ambitionierte Zielsetzungen von Weiterbildung, nämlich Erkennen und Verändern von Gesellschaft, die Berücksichtigung objektiver und subjektiver Komponenten verlangt. Die von uns entwickelte Operationalisierung der Objekt-Subjekt-Ebene in ihrer Wechselwirkung erscheint uns in allen Punkten mit Ausnahme von Punkt 3 (Handlungsbedingungen und -probleme der HdA-Umsetzung) weitgehend problemlos übertragbar. Der Punkt 3 ist auf den ersten Blick an die Spezifika des WSA gebunden. Ruft man sich jedoch die normativen Leitlinien des HdA-Programms in Erinnerung, so läßt sich die prinzipielle Übereinstimmung mit den Orientierungsrichtlinien für weiterbildende Studien nicht verkennen. Diese allgemeinen Vorgaben sind jedoch zu konkretisieren entsprechend den gesellschaftlichen Handlungsanforderungen, wie sie sich z.B. in einem Studiengang Entwicklungsländer oder Gesundheitswesen niederschlagen. Diese Einschätzung gilt selbst bei dem Eingeständnis, daß unsere Erfahrungen bei der Sekundäranalyse in der AA weniger positiv sind, da angesichts des defizitären Forschungsstandes eine befriedigende Aufbereitung der Kategorien nicht durchgängig gelang. Genau hierin liegt ein wesentlicher Grund, durch Expertengespräche die Informationsbasis zu verbreitern. Vorteilhaft erweist sich in diesem Kontext eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe, die erst der Problemvielfalt nachgehen kann. Nun zum Inhalt der Gruppendiskussionen. Die Entwicklung des je spezifischen Weiterbildungsangebots vor Augen orientieren sich die Gruppendiskussionen bereits daran, den Adressaten eine größere Handlungsfähigkeit in ihrer beruflichen Praxis zu vermitteln. Vor diesem Hintergrund thematisieren die Gruppendiskussionen Probleme, die aus den Ergebnissen der Sekundäranalyse, aus den Gesprächen mit Experten und aus Gesichtspunkten der jeweiligen Problem- und Forschungslage resultieren.

Darüber hinaus sind bereits vorliegende curriculare Überlegungen einzuarbeiten, ein Arbeitsschritt, der bereits wichtiger Bestandteil einer inhaltlichen Bestimmung der sekundäranalytischen Kategorie 6 (Anforderungen an das WSA) ist. In ihren Formulierungen auf alltagspraktische Sprach-Denkstrukturen ausgerichtet führen die Diskussionspunkte an die Probleme des je spezifischen Wei-

terbildungsangebotes heran, für deren Erörterung und Lösung die Kompetenz der Teilnehmer im Gesprächsverlauf offengelegt und praktisch folgenreich eingebracht werden muß. Trotz aller unterschiedlichen Inhalte der Gesprächsfäden entsprechend dem Studiengang lassen die von uns gewählten Leitfragen Generalisierungen zu. Das trifft im wesentlichen auf die Problemkomplexe 1 (Hochschulrahmengesetz), 2 (Studienstruktur und Abschlüsse) und 6 (methodisch-didaktische Aspekte) zu. In den übrigen Bereichen, vor allem in 3, werden die Spezifika des jeweiligen Lehrangebots verdichtet; der Punkt 4 konzentriert sich vornehmlich auf Handlungsmomente und der Punkt 5 auf Arbeitsmarktaspekte.

Mit diesen Arbeitsschritten ist der curriculumvorbereitende Teil der AA beendet, der -korrigierende Teil erst ansatzweise durchgeführt. Dieser war im WSA umfassender geplant; wegen seiner grundsätzlichen Bedeutung für das Weiterbildungsstudium stellen wir im folgenden unsere ersten, noch skizzenhaften Überlegungen dazu vor.

Die Absicht, das Studienangebot an den Bedürfnissen und Interessen der Adressaten wie auch an bildungs- und beschäftigungspolitischen Aspekten auszurichten, legt es nahe, den Curriculumentwurf, in dem die Ergebnisse der AA und Curriculumplanung zusammenfließen, mit sachverständigen Personen und Gruppen zu erörtern. Dazu zählen mindestens die Tarifvertragsparteien, wissenschaftliche Einrichtungen angewandter Forschung wie Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und Bundesinstitut für Berufsbildung. Als Strukturierungshilfe bieten sich die Leitfragen der Gruppendiskussionen an unter Einschuß des erreichten Erkenntnis- und Planungsstandes. Dieser Rückkoppelungsprozeß wird, davon ist auszugehen, mehr noch als inneruniversitäre Konsensbildung widersprüchliche Meinungen hervorkehren und das Risiko in sich bergen, partikuläre Interessen stärker berücksichtigen zu müssen.

5. Gehalt des Untersuchungsansatzes für die Adressatenforschung

Abschließend ordnen wir unsere Überlegungen in die gegenwärtige Diskussion zur Adressatenforschung ein. Zunächst erstaunt das Ergebnis der Durchsicht einschlägiger, neuer Standardwerke zur Weiterbildungsforschung. So ist im Handwörterbuch der Erwachsenenbildung von Wirth (1978) und im Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung von Weymann (1980) die Analyse

der Adressaten kein Thema, während im Wörterbuch von Dahm u.a. (1980) dieses Problem zwar angesprochen, aber in seiner Bedeutung weitgehend unterschätzt wird. Einzig im Taschenbuch der Weiterbildungsforschung (Siebert 1979) ist dem Gegenstand ein ausführlicher Beitrag gewidmet.

Gehen wir auf diese Literatur ein. Das Stichwort Adressatenforschung (Weymann in Dahm u.a. 1980) wird abstrakt unter Hinweis auf die Kommunikationstheorie erläutert und im Zusammenhang mit der Forschung zu Massenmedien, zur Werbung und zum Wahlverhalten gebracht. Ins Auge sticht, daß Adressatenforschung kein konstitutiver Teil der Curriculumplanung ist, sondern lediglich ein beschränktes, der Planung nachgeordnetes Dasein fristet. So soll sie "herausfinden, ob und auf welchem Wege das Bildungsangebot die Adressaten erreicht hat, wie das Angebot und die Absicht des Absenders verstanden worden sind, ob ergänzende oder alternative Wünsche beim Adressaten sich überhaupt als eines Bildungsangebotes bedürftig begreifen" (ebenda, S. 17). Dagegen bemühen sich Mader & Weymann um eine Standortbestimmung der Adressatenforschung in der Curriculumplanung und stellen erste, noch sehr allgemeine Überlegungen für ein Untersuchungskonzept vor (in Siebert 1979, S. 346ff.).

Zur Abwehr pädagogischer Vereinnahmung und als Reaktion auf die arrogant-ärgerliche Frage, "was denn Forschung für die Praxis der Weiterbildung leiste" (ebenda, S. 350), unterscheiden die Autoren deutlich zwischen Weiterbildung und Forschung und ordnen die Zielgruppe der Weiterbildung und die Adressaten der Forschung zu: "Der Adressat der Forschung ist nicht der Adressat der Erwachsenenbildung, (...) weil eben der gesamte Bezugsrahmen des handelnden Forschers nicht mit dem des handelnden Erwachsenenbildners identisch ist" (ebenda, S. 365). Positiv hervorzuheben ist das Beharren auf Erschließung von gesellschaftlicher Wirklichkeit durch Interaktion zwischen Forscher und Adressat. Dieser Prozeß setzt nach Meinung der Autoren "eine grobe Kenntnis der Personengruppen" voraus (ebenda, S. 354); ebenso sind mögliche Lernbarrieren zu antizipieren (ebenda, S. 355), zugleich ist der Wertungszusammenhang von Weiterbildung mit zu bedenken (ebenda, S. 357). Wichtig ist die Warnung vor einer "Instrumentalisierung der Adressatenforschung in Form eines starren Curriculums" (ebenda, S. 371), wenn beispielsweise detailistische Aussagen

etwa: "drei Semesterwochenstunden Ergonomie als empirisch gesichertes Ergebnis" für die Lehrplangestaltung abgefordert werden. Begrüßenswert ist auch der Hinweis auf curriculumevaluierende Aufgaben der Adressatenforschung (ebenda, S. 373).

Aber trotz des unverkennbaren Fortschritts im Vergleich zum Beitrag im Wörterbuch von Dahm u.a. bleiben grundlegende Fragen offen. So ist zum Beispiel mit Dieterich (1980, S. 413ff.) die "jeweils zugrundegelegte Normalbiographie" zu kritisieren: Die Vorstellung DES Arbeiters, DES Angestellten als Zielgruppe in der Weiterbildung (Mader & Weymann 1979, S. 362) deckt gerade die unterschiedlichen objektiven und subjektiven Situationsmerkmale des Arbeiters, des Angestellten zu. Inwieweit diese Aspekte allerdings über die biographische Methode hinreichend erfaßt werden können - so der Vorschlag von Dieterich - ist hier nicht weiter zu verfolgen. Wichtig aber erscheint der Hinweis, daß die gegenwärtige Diskussion das im Zielgruppenbegriff angelegte kritische Potential aus den Augen verliert. Zielgruppenarbeit war "ursprünglich als ein Weg gedacht, dem 'wirklichen Lebensprozeß' der Menschen näher zu kommen" (ebenda, S. 413). Sofern also auf der Grundlage Normalbiographien die Ergebnisse der Adressatenforschung einen "Idealtyp" im Sinne eines durchschnittlichen gesellschaftlichen Konstrukts abbilden (Mader & Weymann 1979, S. 373), erfaßt Adressatenforschung entgegen ihrer Absicht die Wirklichkeit unzureichend und damit auch die Möglichkeiten von Weiterbildung: Sie "kann dann nicht ein Ort sein, an welchem Individuum ihre gemeinsamen Interessen entdecken und in Handlungsperspektiven übersetzen (...)" (Dieterich 1980, S. 413). Damit ist zugleich die Dialektik von Individuum und Gesellschaft, der Bezug zu sozialen Machtkonstellationen und die politische Rückbindung des Erkenntnisinteresses unterbelichtet (ebenda, S. 414).

Diese Kritikpunkte sind ernst zu nehmen. Sie zielen im wesentlichen auf wissenschaftstheoretische und -methodische Defizite, die sich erst im Verlauf einer entwickelten Praxis der Adressatenforschung reduzieren lassen. Mit unseren Überlegungen ist ein Ansatz vorgestellt, welcher diesem Ziel dienlich ist.

Literaturverzeichnis

Arbeitsgruppe "Adressatenanalyse" in

der Projektgruppe WSA (1982), Adressatenanalyse im Weiterbildenden Studium Arbeitswissenschaften an der Fernuniversität Hagen. 2. Auflage. Hagen

Berger, R. (1982), "Trockenkurse": billig, aber wenig sinnvoll. Frankfurter Rundschau, 23. September

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg., 1978), Materialien zur Bildungsplanung. Bonn

Dahm, G. u.a. (Hg., 1980), Wörterbuch der Weiterbildung. München

Dieterich, D. (1980), Biographie, Lebenslauf und Erwachsenenbildung. In: A. Weymann (Hg.), a.a.O., S. 403-415

Dybowski, G. & W. Thomssen (1977), Praxis und Weiterbildung. Berlin

Elsenau, D. von & W. Jäger (1982), Forschungsmethode und Arbeitnehmerinteresse. Probleme, Erfahrungen und Perspektiven einer "humanisierungsorientierten" Sozialforschung. In: Soziale Welt, Sonderband 1: Soziologie und Praxis. Göttingen, S. 417-441

Hartmann, H. (1972), Empirische Sozialforschung. München

Hoffmann, L. (1979), Wissenschaftliche Weiterbildung als Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlern und Praktikern. In: Soziale Welt, Heft 1, S. 112 - 131

Jäger, W. & I. Raehlmann (1982), Wissenschaftspolitische und -theoretische Probleme der Umsetzung interdisziplinärer Arbeitswissenschaft: Das Weiterbildende Studium Arbeitswissenschaften an der Fernuniversität Hagen. Frankfurter Rundschau, 11. und 13. August (Dokumentation)

Kern, H. (1982), Empirische Sozialforschung: Ursprünge, Ansätze, Entwicklungslinien. München

Mader, W. & A. Weymann (1979), Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: H. Siebert (Hg.), a.a.O., S. 346-376

Mangold, W. (1967/1973), Gruppendiskussionen. In: R. König (Hg.), Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 2. Stuttgart

Mayntz, R., K. Holm & P. Hübner (1969), Einführung in die Methoden der empirischen Sozialforschung. Opladen

Siebert, H. (Hg., 1979), Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler

Thomssen, W. (1981), Verarbeitung von beruflichen und betrieblichen Erfahrungen. Berlin

Westdeutsche Rektorenkonferenz (1982), Hochschule und Weiterbildung. TU-Journal, Juli. Berlin, S. 12-16

Weymann, A. (Hg., 1980), Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt

Wirth, I. (Hg., 1978), Handbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn