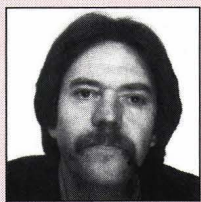


Erlebnispädagogik und Berufsbildung

Hans G. Bauer

Diplom-Soziologe, Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V., München



Erlebnispädagogik: für die einen Überlebenstraining für Manager, für andere „das“ (finale) sozialpädagogische Rettungskonzept für schwierige Jugendliche. Hinter ihrem oft aktionistisch-natursporthaften Erscheinungsbild befördert sie, wie hier aufgezeigt, allerdings einen (oft verkannten) Bildungsansatz des „Erfahrungslernens im und am Leben“.

Er kann einer beruflichen Aus- und Weiterbildung, die sich — im Blick auf die zunehmend individuellen Gestaltungsanforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft — an der Entwicklung einer selbständigen beruflichen Handlungsfähigkeit orientiert, wichtige Impulse geben.

Kaum ein anderer Begriff ist in den vergangenen Jahren häufiger und intensiver für Vermarktungszwecke strapaziert worden als der des Erlebnisses: von der Abenteuerzigarette über das Erlebnismenü, das Erlebniskaufhaus, den Erlebnisurlaub, die Erlebnisbahn usw. bis hin zum „E-Menschen“ (sic). Letzterer, kreiert von OPASCHOWSKI in seiner jüngsten „Projektstudie zur Freizeitforschung“, bezeichnet den Übergang vom „traditionellen Versorgungskonsumenten“ zum „Erlebniskonsumenten“.¹ So verwundert es auch nicht, daß in Fortschreibung von BECKS 1986 erschienener „Risikogesellschaft“ die jüngste „Kultursoziologie der Gegenwart“ von SCHULZE den Titel trägt: „Die Erlebnissgesellschaft“.²

Erlebnispädagogik boomt seit geraumer Zeit, jedenfalls im Feld der sozialen Arbeit.³ Insbesondere für die Arbeit mit Randständigen, mit ausgegrenzten und abgeschobenen bildungs- und sozialbenachteiligten Jugendlichen erscheint sie als „das“ Konzept bzw. „die“ Alternative. Die meisten der hier anzusiedelnden Ansätze und Aktivitäten beziehen sich dabei auf den von HAHN ursprünglich als „Erlebnistherapie“ praktizierten Ansatz, der auf kultur- und gesellschaftskritischer Basis „reformpädagogische“ Ziele verfolgte. Weniger Aufmerksamkeit erregend als in der sozialen Arbeit, aber mit ebenfalls steigender Tendenz, finden wir heute erlebnispädagogische Aktivitäten auch in der beruflichen Bildung. Allerdings ist festzustellen, daß bereits seit ca. Mitte der 50er Jahre Unternehmen ihre Auszubildenden in die (ebenfalls von HAHN ins Leben gerufenen) „Kurzschulen“ bzw. „Outward-Bound“-Kurse schickten. Lag dann zu Anfang der 80er Jahre ein Akzent berufspädagogischen Interesses an Erlebnispädagogik auf der Frage nach Eingliederungshilfen für schwächere Auszubildende, so trifft man sie in den letzten Jahren vermehrt in der beruflichen Aus- und Weiterbildung an:⁴ Wohl am augenfälligsten tritt sie bei einer von sozialer Randständigkeit sehr entfernten Gruppierung in Erscheinung, dem Management — dort allerdings eher unter Bezeichnungen wie „Survival-Training“, „Outdoor-Training“, „Outdoor-Development-Training“ oder „Outdoor-Experiential-Training“.⁵ Neue Berührungspunkte zwischen Berufs- und Erlebnispädagogik — mit nun stärkerer Akzentuierung von „Selbständigkeitsorientierung“ und

„Verantwortungsübernahme“ zeichnen sich in Modellversuchen ab⁶, die unter dem Begriff des „dezentralen Lernens“ u. a. die „Abkehr von zentralistischen Lern- und Organisationskonzepten“ und die „Weiterentwicklung von betrieblichen und zwischenbetrieblichen Lernortsystemen unter besonderer Berücksichtigung des Lernorts Arbeitsplatz“ anstreben.⁷ Vor allem die Betonung des Lernorts Arbeitsplatz kennzeichnet hierbei einen neuen „Referenzpunkt für die Interpretation beruflicher Bildungs- und Qualifizierungsziele“⁸ insofern, als mit ihm handlungs- und erfahrungsbezogene Lernprozesse, insbesondere aber der Ernst- bzw. Realcharakter des Lernorts selbst eine andere, wenngleich nicht neue Bedeutung erlangen. Nicht neu deshalb, weil mit diesem Ernstcharakter das Lernen in und an der Realität, im und am Leben angesprochen ist — ein wahrlich nicht neuer Gegenstand der Pädagogik, aber auch der Psychologie und Philosophie, zweifellos aber einer, der aktuell durch „die“ Erlebnispädagogik revitalisiert wird.

Erlebnispädagogik auf verschiedenen Pädagogikfeldern

Was bedeutet nun die Tatsache, Erlebnispädagogik in solch verschiedenen, historisch sogar auf gegenseitige Ausgrenzung bedachten Pädagogikfeldern anzutreffen, und wenn zu diesem Ansatz zwei dermaßen gegensätzliche Gruppierungen, wie es „schwierige“ Jugendliche und Manager nun einmal sind, Affinitäten aufzuweisen scheinen? Was überhaupt ist „Erlebnispädagogik“, und in welchem Verhältnis zur beruflichen Bildung steht sie? Diesen Fragen kann hier nur in Verkürzung, zudem in heuristischer Haltung nachgegangen werden, wobei letztere durch zwei Umstände nahegelegt wird. Zum einen: „Die“ Erlebnispädagogik — womit auch eine erste Antwort auf die Definitionsfrage gegeben wäre — im Sinne eines klar definierten Theoriekomplexes gibt es nach wie

vor nicht. Und auch in der Praxis ist ihr Erscheinungsbild vor allem durch die Heterogenität der Maßnahmen, Medien und inhaltlichen Schwerpunkte geprägt. Interessanterweise, dies die zweite Ebene des Heurismus, scheint ihre aktuelle (und auch historische) Attraktivität in engem Zusammenhang zu stehen mit pädagogischen Suchbewegungen — die nicht alleine in der Sozialpädagogik vorzufinden sind. Dort jedenfalls wurde Ende der 60er Jahre der „Erziehungs“-begriff durch den Gedanken der „Sozialisation“ abgelöst.

Jetzt, zum Ende des Jahrhunderts, besteht eine Tendenz darin, diesen in „Lebenswelt“-Ansätzen auszudifferenzieren. Hinzu treten Begriffe wie „Individualisierung“, „Persönlichkeitsentwicklung“, „Enkulturation“ — und „Handlungs- und Erlebnisorientierung“. Ähneln diese Situation nicht auch derjenigen der beruflichen Bildung? „Heute, Anfang der 90er Jahre“, so BUCK, „wird Kritik am traditionellen Paradigma der Berufsbildung weitgehend zustimmend zur Kenntnis genommen. In Berufsbildungsforschung und betrieblicher Aus- und Weiterbildung sucht man . . . nach Wegen, dieses Paradigma aufzubrechen und einem Verständnis von Arbeit und Lernen Raum zu geben, . . . wie der arbeitende Mensch sich unter den Bedingungen gewandelter gesellschaftlicher, ökonomischer, technischer und ökologischer Verhältnisse verstehen und bilden will. Vielleicht ist es deshalb angemessen, die vergangenen zehn Jahre als das Jahrzehnt zu bezeichnen, in dem die Berufsbildung zumindest von ihrer Frage- richtung her begonnen hat, zum Bewußtsein ihrer selbst zu kommen.“⁹

Suchbewegungen und Paradigmenwechsel scheinen allenthalben — in der sozialen wie beruflichen Pädagogik — angesagt. Bewegungen, die eine Loslösung vom schulischen Lernparadigma verfolgen, d. h. genauer: vom Typus des „Verfügungs- oder Beherrschungslernens und -wissens“. Andere Grundbilder des Menschenlernens sind je-

doch erst in Andeutung erkennbar, so z. B. in der von WEIL so genannten „Einwurzelung“¹⁰, der von RUMPF formulierten „Vergegenwärtigung“¹¹ oder dem „genetisch-sokratisch-exemplarischen“ Lernen eines WAGENSCHEN.¹² Ihnen gemeinsam ist ein enger Bezug zum „erlebnispädagogischen Grundkomplex Lernen im und am Leben“.

Erscheinungsbild heutiger Erlebnispädagogik

Betrachtet man das Erscheinungsbild heutiger Erlebnispädagogik, so wird dieses vor allem durch sozialpädagogische Maßnahmen geprägt: auf Segelschiffen gehen sexuell mißbrauchte Mädchen auf halbjährige Törns; Drogenabhängige unternehmen Saharadurchquerungen, straffällige Jugendliche Trekking-Touren durch kanadische Urwälder, Suizidgefährdete Bergtouren mit angst-erregenden Abseilstellen. Kajakfahrten, Höhlenbegehungen oder Radtouren mit Heimkindern, ökologisch orientierte Arbeitsprojekte mit Jugendlichen in „Sozialen Trainingskursen“, aber auch Kinderzirkusprojekte zeigen weitere und „softere“ Beispiele aus der reichhaltigen erlebnispädagogischen Palette an. Vor allem die erstgenannten verschaffen der Erlebnispädagogik häufig den Ruf des Extremen, Exotischen, des spektakulär Modischen, auch des Alltagsfernen — was die Zuschreibung eines Sonderpädagogikstatus erleichtert. Aber auch dort, wo sich Erlebnispädagogik weniger spektakulär präsentiert, spielen vor allem zwei Komponenten eine herausragende Rolle: Natur und Sport. Meist werden also (wilde) Naturräume aufgesucht, das „outdoor“ somit konträrpunktisch gesetzt zum „indoor“, d. h. zum Erziehungsheim, zur Institution bzw. zu Lernorten wie Schule, Klassenzimmer, Seminar. Dies ist, sozusagen naturgemäß, meist verbunden mit erhöhtem Einsatz von Körperlichkeit, mit Handlung, mit Anstrengung, mit Bewegung, mit physischer, aber auch psychisch-emotionaler Auseinanderset-

zung. Es geht um (Grenz-)Erlebnisse und Grenzüberschreitungen, um die Wahrnehmung seiner selbst, von sozialen Bezügen, der Gruppe. Darum, sich solchen Herausforderungen zu stellen, sie möglichst zu bestehen, aus diesen Erlebnissen Erfahrungen zu gewinnen, d. h., also zu lernen — so etwa könnte man steckbriefartig zusammenfassen. Diese dominant körperlich-natursporthafte Ausprägung erlebnispädagogischer Aktivitäten herrscht auch in den berufsbezogenen Anwendungsfeldern vor — was naheliegt, sieht man hierin den Kern „der“ Erlebnispädagogik.

Der Blick auf den geistesgeschichtlichen Hintergrund des Ansatzes läßt jedoch erkennen, daß diese Ausprägung eine Verengung ihres Gedankenguts darstellt. Noch bei HAHN basierte die „Erlebnistherapie“ auf den Grundelementen

- der „leichtathletischen Übung“, also körperlichem Training mit den Kernzielen der Selbstüberwindung und Selbstentdeckung;
- der „Expedition“: ob beim Bergsteigen, beim Segeln, dem Aufenthalt in der Natur oder fremden Ländern und Kulturen u. ä., immer sollen Umsicht, Entschlußkraft, Ausdauer in der Durchführung usw. mit dem Ziel der „Selbstbewahrung“ gefördert werden;
- dem „Projekt“, das — in wissenschaftlichen, kunsthandwerklichen, musischen oder sozialen Feldern angesiedelt — vor allem der Ausbildung von Selbstverantwortung, Sorgsamkeit und Wagemut dienen soll, und
- dem „Rettungsdienst“, der den Dienst am Nächsten sogar bis hin zum Einsatz der eigenen Existenz beinhaltet, wobei dieses Element im Prinzip des „moralischen Äquivalents des Krieges“ auch friedenspädagogische und, in heutiger Terminologie, „interkulturelle“ Wurzeln und Dimensionen besitzt.

HAHN hatte allerdings ausdrücklich darauf hingewiesen, daß „die eigentliche charakterbildende Wirkung der Erlebnistherapie . . . erst in der gegenseitigen Verzahnung und im tatsächlichen Vollzug des Zusammenspiels ihrer Elemente unter dem gemeinsamen Motiv des ‚Erlebnisses‘ . . . voll sichtbar wird“.¹³

/ Erleben, „in starker oder schwacher Form, herausgehoben oder alltäglich“, baut die innere Wirklichkeit des Subjekts auf

Die natursporthafte Ausprägung heutiger Erlebnispädagogik recurriert somit vor allem auf das „Expeditions“-Element, wobei den Aspekten der (sportiven) Körperlichkeit und des Agierens in der Natur vorrangige Bedeutung beigemessen wird. Nur noch indirekt ist so erkennbar, daß die Betonung der Körperlichkeit das reformpädagogische, gegen die Verkopfung und Verschulung des Lernens gerichtete Anliegen spiegelt, welches die Begegnung mit der eigenen Leiblichkeit ebenso umfaßt wie die Entfaltung der Sinne — was wir heute eher im Begriff der „Ganzheitlichkeit“ fassen. Zudem hebt „Körperlichkeit“ die grundlegende Rolle der „Aktivität“, des „Handelns“ und „Tuns“ in allen Lern- und Lebensprozessen hervor. Auch mit dem „Lernort Natur“ werden eine Reihe von Anliegen transportiert: Im direkten Sinne geht es natürlich um die elementaren Lern- und Bildungsressourcen der Naturerfahrung und die Auseinandersetzung im Sinne des Lebens in und mit ihr. Direkt wie metaphorisch steht „Natur“ auch für „Realität“, für „Unmittelbarkeit“, für den nicht-künstlichen Lernort, der, ökologisch-systemisch betrachtet, eigentlich interdisziplinäre (Lern-)Anforderungen

an uns stellt — und „Lernen“ eben nicht vom „Leben“ trennt. Enthalten ist hierin überdies das Spannungsverhältnis von Nähe und Distanzierung, zum Lernen „hinausgehen“ zu müssen (in die Natur, ins Leben), aber auch „hinein“, in Prozesse, in sich selbst (Selbsterfahrung, Selbst-Lernen).

Fraglos: bereits diese natursporthaften Elemente einer Erlebnispädagogik sind von elementarer Bildungsbedeutung. Eine „Erlebnispädagogik im weiteren Sinne“ kommt allerdings in den Blick, erkennt man die in „Projekt“ und „Rettungsdienst“ enthaltenen Anliegen, einem Lernen mit Kopf, Hand und Herz, der Verbindung von Erkennen und Handeln, von Theorie und Praxis, von allgemeiner und beruflicher Bildung usw. etwa durch die Bildungswirksamkeit von handwerklicher und beruflicher Arbeit, von musischen Elementen und künstlerisch-kreativem Handeln u. ä. zum Durchbruch zu helfen. Näher einzugehen wäre z. B. auf die Arbeitsschulansätze von BLONSKIJ und MAKARENKO, auf DEWEY'S Projektlernen, auf die „Kunsterziehungsbewegung“ u. a. m.¹⁴ Der „Dienst am Nächsten“, bereits traditionell verbunden mit „interkulturellen“ und gewaltverneinenden Absichten, beinhaltet ethische und spirituelle Bildungsdimensionen und führt hin zu den philosophischen Quellen des „Sich-Wagenden Handelns und Erlebens“: Vor allem die Lebensphilosophie von BERGSON zeigt, daß mit dem „Erleben“ auch ein verändertes Menschenbild gefordert ist, das den Menschen als Wesen betrachtet, welches sich aus dem eigenen Erleben heraus selbst kriert. Erleben also, und zwar Erleben „in starker oder schwacher Form, herausgehoben oder alltäglich“¹⁵, baut im Sinne BERGSONS die innere Wirklichkeit des Subjekts auf. Erleben so zu verstehen, erfordert in Konsequenz die Position einer „radikalen Subjektivität“.¹⁶ Aktuell wird die Relevanz dieser Fin-de-siecle-Philosophie unter dem Eindruck neuerer Subjekttheorien (vgl. Maturanas Modell der „selbstkonstruktiven Erkenntnis“) gerade wieder erkannt. Er-

Lebens-Lernen hat damit quasi naturgemäß eine Persönlichkeitsentwicklungsaufgabe, die in Konsequenz die Individualisierung des Lernens fordert. Eine ähnlich entscheidende Konsequenz fließt der Erlebnispädagogik aus ihrem existenzphilosophischen Hintergrund zu: Wollen, wie es BOLLNOW für die Pädagogik übersetzte, Lern- und Bildungsprozesse von Lebensrelevanz sein, so müssen sie, dem Leben gleich, neben „stetigen“ auch „unstetige“ Formen der Lern- und Bildungsgestaltung umfassen.

Erlebnispädagogik in der Berufsbildung

In der Berufsbildung stehen wir heute vor der Aufgabe, den zunehmend „unstetigen“ Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt zu begegnen. Im Blick auf die qualifikatorischen Herausforderungen wird deutlich, daß die Veränderungen der Märkte ebenso wie die der Technologien, der Organisationsformen von Arbeit wie die der (nicht nur beruflichen) Biographien dem Berufstätigen mehr und anderes abverlangen als eine allein am funktionalen und produktionsbezogenen Rational orientierte Fachqualifikation. Immer mehr ist Arbeit ein „Handeln in komplexen, teilweise unbestimmten, mitzugestaltenden . . . Situationen“¹⁷, und erfordert fachübergreifende, personengebundene Fähigkeiten — damit auch andere als alleine fachliche Bezugspunkte für deren Ausbildung. Als neuen Bezugspunkt für eine „situationsorientierte Handlungsfähigkeit“ erkennt BUCK „. . . das Leben des einzelnen. Dieses Leben verläuft in Brüchen, d. h., es hat kontinuierliche Phasen, . . . und es hat jene diskontinuierlichen Verläufe, in denen der einzelne sein Leben durch Krisen oder veränderte Lebens- und Arbeitsumstände als unstrukturiert, ungewiß, unüberschaubar etc. . . . erfährt.“ Dieser Handlungsfähigkeit liegt „eine experimentelle Haltung zugrunde, die in der gegenwärtigen Situation konkret die Punkte aufzuzeigen versucht, wo

Veränderung möglich und wünschenswert ist, und die im konkreten Handeln zu erproben versucht, welche Form die Veränderung tatsächlich annehmen kann“.¹⁸

Die Entwicklung und Stärkung z. B. einer solchen experimentellen Haltung ist eines der elementaren erlebnispädagogischen Anliegen — einer Haltung, derer offenbar auch die Berufsbildung bedarf. Sind postmoderne Arbeits- und Lebenswelten zunehmend „Produzenten des Risikos“ (BECK), so fordert die wachsende „Unstetigkeit“ der Arbeits- und Lebensprozesse vermehrt offenbar solche Fähigkeiten, die weder „auf Vorrat“ planbar, noch an von diesen Realitäten entfernten Lernorten „wirklich“ erlernbar sind. Je unhandhabbarer ein „Lernen für das Leben“ wird, um so größere Bedeutung wächst jenen Bildungselementen zu, deren Charakter es ermöglicht, aus dem Er-Leben Erfahrungen zu gewinnen. Zwei potentiell produktive Bewegungsrichtungen zwischen Erlebnispädagogik und beruflicher Bildung scheinen angezeigt:

1. eine Anreicherung beruflicher Bildungsprozesse durch erlebnispädagogische Elemente; 2. eine (in Ansätzen bereits vorhandene) Wandlung des beruflichen Lernparadigmas hin zu einem „beruflichen Erlebnislernen“. Einige, notwendig kursorische, Hinweise zu beiden: Die Erlebnispädagogik selbst bedarf, wie angedeutet, durchaus (wieder) einer weiterführenden Vernetzung ihrer Er-Lebens-Elemente über die Natursporthaftigkeit hinaus. Bereits die Integration letzterer Formen in die Berufsbildung könnte jedoch überall dort, wo es z. B. um das Erlernen, die Förderung und Verbesserung von Kooperationsfähigkeit, die Übernahme von Verantwortung, die Stärkung von Selbstbewußtsein, Eigeninitiative und Selbständigkeit, die Erfahrung und Erweiterung eigener (Leistungs-)Grenzen, sozialer Kompetenzen usw. geht, intensive, situativ und menschlich unmittelbare Lernprozesse initiieren bzw. vertiefen.

Auch Bemühungen etwa um Organisations-, Personal- und Persönlichkeitsentwicklung erhalten in einem „setting“, welches die räumlichen bis kognitiven Formalisierungen, die sachlich-zeitlichen Gliederungen üblicher Aus- und Weiterbildungsformen verläßt, eine „ganzheitliche“ Erlebnistiefe. Vor allem aber eine Erlebnispädagogik im erweiterten Sinn — und dies sei exemplarisch nur für die berufliche Ausbildung angerissen —, transportiert den Gedanken der „experimentellen Haltung“ von den Ausbildungsinhalten bis hin zu den ihnen adäquaten methodisch-didaktischen Formen: Die Erfahrung der „unmittelbaren Vermittlung durch die Sache“ erfordert einen Ausbilder, der es wagt, nicht nur qua „lernzielsichernder“ Übungsstücke und Lehrgänge Fertigkeiten anzutrainieren, sondern über das „Arrangieren“ von Lernchancen lebendige, erfahrungsgesättigte Fähigkeitenentwicklung zu ermöglichen.

Hierbei ist er u. U. nicht immer der gewohnte „Meister“ aller Situationen, sondern selbst zugleich überrascht, beteiligt und betroffen. Seine Rolle, den Auszubildenden in offene(n) Situationen helfend zu begleiten, verlangt auch von ihm, neue Erfahrungen zu machen, ungewohnte Situationen zu erleben und sie durchzustehen. Ausbilder können viele der hierfür benötigten Kompetenzen „indoors“, z. B. über die Erfahrung mit künstlerisch-kreativen Medien entwickeln und festigen.¹⁹ Sie können dies ebenfalls auf einer Bergtour, z. B. zunächst mit Ausbilderkollegen — wobei eine Integration solcher verschiedener Elemente bedenkenswert wäre. Schließlich ginge es darum, solche Er-Lebens-Elemente in eine Berufsausbildung zu integrieren, die selbst wiederum nicht von einer curricularen Denkweise und den Bedingungen eines künstlichen Lernorts, sondern denen einer dezentral-realtätsorientierten Ausbildung geprägt ist. Eine solche Ausbildung wäre insofern eine „abenteuerliche“, weil sie für die Auszubildenden, die Ausbilder und auch die Berufsbildung (wieder) spannend werden kann.

Anmerkungen:

¹ Opaschowski, H. O.: *Freizeit 2001. Ein Blick in die Zukunft unserer Freizeitwelt vom B.A.T. Forschungsinstitut. Projektstudie zur Freizeitforschung. Hamburg 1992, S. 23*

² Vgl. Schulze, G.: *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursociologie der Gegenwart. Frankfurt/M., New York 1992 (2. Aufl.)*

³ Bauer, H. G.; Nickolai, W. (Hrsg.): *Erlebnispädagogik in der sozialen Arbeit. Lüneburg 1991 (2. Aufl.)*

⁴ Vgl. Müller H.-J.: *Erlebnispädagogik mit Selbsterfahrung — eine Form betrieblicher Weiterbildung. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive. Baden-Baden 1989*

⁵ Vgl. Kölblinger, M.: *Outdoor Trainings in der Management-Entwicklung. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 6, 1992*

⁶ Vgl. Kösel, E. u. a.: *Jahresbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum „Modellversuch DELTA — Gestaltung von Lerninseln im unmittelbaren Produktionsprozeß, entwickelt am Beispiel fertigungs- und montageorientierter Produktion“. Freiburg 1992*

⁷ Dehnbostel, P.: *Ziele und Inhalte dezentraler Berufsbildungskonzepte. In: Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 149, Berlin und Bonn 1992, S. 9*

⁸ Weilnböck-Buck, I.: *Die pädagogische Qualifizierung von Ausbildern. In: Steinborn, H. C; Weilnböck-Buck, I. (Hrsg.): Ausbilder in der Industrie. Berlin und Bonn 1992, S. 8*

⁹ Buck, B.: *Förderung praxisorientierter Handlungsfähigkeit. Medien für das Handwerk und den kaufmännischen Bereich der Industrie. Berlin 1991 (Manuskriptdruck), S. 1*

¹⁰ Weil, S.: *Die Entwurzelung. München 1956*

¹¹ Rumpf, H.: *Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. Weinheim und München 1987*

¹² Wagenschein, M.: *Verstehen lehren. Genetisch — Sokratisch — Exemplarisch. Weinheim und Basel 1968 (1. Aufl.)*

¹³ Zit. n. Schwarz, K.: *Die Kurzschulen Kurt Hahns. Ihre pädagogische Theorie und Praxis. Ratingen b. Düsseldorf 1968, S. 38*

¹⁴ Vgl. Bauer, H. G.: *Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Eine Literaturstudie. München und Mering 1993 (4. überarb. Aufl.)*

¹⁵ Oelkers, J.: *Unmittelbarkeit als Programm: Zur Aktualität der Reformpädagogik. In: Bedacht, A. u. a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik — Mode, Methode oder mehr? München 1992, S. 110*

¹⁶ Vgl. ebenda, S. 100

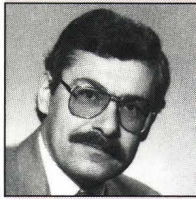
¹⁷ Brater, M.; Bauer, H. G.: *Schlüsselqualifikationen — der Einzug der Persönlichkeitsbildung in die berufliche Bildung. In: Herzer, H.; Dybowski, G.; Bauer, H. G. (Hrsg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung. Eschborn 1990, S. 53*

¹⁸ Buck, B.: *Zum begrifflichen Verständnis von Handlungsfähigkeit. In: Albert, K.; Buchholz, C.; Buck, B.; Zinke, G. (Hrsg.): Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk. Vorstellungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Berlin 1992, S. 14*

¹⁹ Vgl. BIBB (Hrsg.): *„Kreative Aufgaben zur Förderung der Motivation und Selbständigkeit.“ Berlin 1989*

Ansätze zur Evaluierung der Weiterbildung

Hans-Joachim Bodenhöfer



Prof. Dr., Vorstand des Instituts für Wirtschaftswissenschaften an der Universität Klagenfurt, Abteilung für Volkswirtschaftstheorie und -politik

Wachsende Aufwendungen für Weiterbildung und aktive Arbeitsmarktpolitik begründen ein zunehmendes Interesse an Ansätzen zur Evaluierung der Effektivität entsprechender Programme. Ziel dieses Beitrags ist es, einen Überblick zum Stand der Diskussion zu geben und die wesentlichen Probleme einer Evaluierung von Weiterbildungsmaßnahmen herauszuarbeiten.

Wachstum der Weiterbildung

Trotz eines wachsenden Umfangs der allgemeinen und beruflichen Erstausbildung nimmt auch der Umfang der Weiterbildung zu. Als Weiterbildung wird dabei der Erwerb von Wissen und Fähigkeiten verstanden, der nach dem Eintritt in die Erwerbstätigkeit diese begleitet oder phasenweise unterbricht. Weiterbildung kann entsprechend als Teil der Berufsrolle definiert sein, neben der Erwerbstätigkeit einen Teil der Freizeit in Anspruch nehmen oder als spezialisierte Ausbildungsaktivität die Erwerbstätigkeit unterbrechen bzw. bei einem Wechsel des Arbeitsplatzes zwischengeschaltet sein.

Zum Teil ist das Wachstum der Weiterbildung direkt und indirekt eine Funktion der wachsenden Erstausbildung. Mit der Dauer und dem Spezialisierungsgrad der beruflichen Erstausbildung nimmt auch das Gewicht beruflicher Qualifikationen zu, die der Gefahr der Veraltung unterliegen und damit