

Angela Pfeiffer/Sarah Grams Auskunft. Nebst Hinweisen, wie es gelingen kann, Lehrende als Schnittstelle zwischen Institution und Lernenden in die LQW-Prozesse einzubinden. Dass LQW auch Implikationen bezogen auf die Organisationsentwicklung haben kann, das hellen gleich mehrere Beiträge auf. Damit wird auch deutlich, dass qualitätsvolle Qualitätsentwicklung nicht umhin kann, den systemischen Kontext des „Produktes“ in den Blick zu nehmen und zu reflektieren, inwiefern dieser für die angestrebten gelungenen Lernprozesse förderlich oder hinderlich wirkt. Es wird hier empirisch belegt, dass die Entwicklung der internen Kommunikation zentral ist (Alicja Ondraczek), dass die Qualitätsentwicklungs-Intervention sich an der spezifischen Kultur der jeweiligen Organisation ausrichten muss, um wirklich „systemisch“ zu wirken (Helga Stark/Jutta Kneißel) und dass LQW auch als Integrationskonzept bei einer Einrichtungsfusion wirken kann (Helga Stock). Wie das dann für die Menschen in der jeweiligen Organisation ist, wenn LQW gemacht wird, das machen die Beiträge eines Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Rainer Schulz/Heike Stark) und eines Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung deutlich (Beate Hörr). Für Vertreter/innen einer pädagogischen Rationalität hat LQW im Vergleich zu anderen QM-Systemen eine gewisse Anziehungskraft. Damit sie diesen Wechsel legitimieren können, benötigen sie das, was Stefan Düll in seiner Fallstudie „Von DIN ISO zu LQW“ thematisiert. Das ist mehr als Marketing – aber es könnte auch so gelesen werden. Warum auch nicht. Mit welcher Qualität die Qualitätsszene sich entwickelt und wie sie ihre Kommunikation organisiert, wird insbesondere in der Darstellung der „sinnlich-ästhetischen Erlebnisse“ deutlich, wie sie von Claudia Dehn mit Blick auf die Netzwerkkonferenz 2006 geschildert werden. Dass es noch etwas anderes als die rationalen Produkte der Reflexivität gibt, macht Hoffnung darauf, dass den gelegentlich zu befürchtenden professionellen Verengungen mit eröffnenden Differenzen begegnet wird. Wenn die Szene so für sich sorgt, sei sie unbesorgt.

Die „Meta-Reflexion“ von Ralf Bender kann als Rezension des Bandes gelesen werden. Das wirkt (ab-)schließend und zudem (er-)öffnend, weil der Beobachterblick auch in die Zukunft schweift. Ob die Bildung einer pädagogischen

Kennzahl als „Index gelungenen Lernens“ (S. 182) der Komplexität des Gegenstandes und der LQW-Konzepte gerecht wird, sei dahingestellt. Wie kann dem begegnet werden? Natürlich nur mit Reflexivität – und mit mehr Qualitätsentwicklung, die diese sicherstellt und strukturiert. Ein Antrieb, der überzeugt.

Zusammenfassend kann der vorliegende Band als reflexive Überprüfung des LQW-Systems gelesen werden. Diese Form der Selbstthematisierung und reflexiven Selbsterforschung spricht schon mal für dieses System. Quasi ein systembezogener „Selbstreport“. Passungen und Stimmigkeit sind nach wissenschaftlichen und methodischen Standards nachvollziehbar, Informationswert und Anregungscharakter für weiterführende Aktion und Reflexion gegeben. Trotz des erfolgreichen Bemühens um Beobachtungsbeiträge 2. Ordnung wäre doch ein Beitrag, der die beobachtenden Beobachter beim Beobachten beobachtet, nicht uncharmant gewesen. Irritierend womöglich, aber das gehört ja zum Lernen auch dazu. Mehr Distanz zeigt immer auch ein anderes Bild – nebst blinder Flecke und Perspektivverstrickungen. „Er wusste, wenn er Qualität begreifen wollte, musste er den Mythos verlassen.“ (Pirsig, R. M. (1978): Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten. Frankfurt a.M., S. 372/373)

Frank Michael Orthey

Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.)

Pädagogische Theorien des Lernens

(Beltz Verlag) Weinheim und Basel 2007, 239 Seiten, 34,90 Euro, ISBN 978-3-407-32072-8

Lernen ist in den letzten Jahren zu einem Leitbegriff der Erwachsenenbildung avanciert. In Folge dessen lassen sich vermehrt Anstrengungen beobachten, die Diskussion dieses Begriffes zu fokussieren und zu systematisieren. Einen wichtigen Beitrag dazu leistet die vorliegende Zusammenstellung von theoretischen Zugängen zum Lernen, gerade auch weil sie über das Lernen Erwachsener hinausweist. In insgesamt 18, jeweils mit Stichworten überschriebenen, kurzen Beiträgen führen die durchweg einschlägig bekannten Autoren in jeweils einen theoretischen Zugang zum Lernen ein. Die Auswahl der Beiträge ist geprägt von einem Konzept des Lernens, das alle Lebensalter ein-

schließt. Einige Beiträge konzentrieren sich explizit auf das Erwachsenenlernen, einige heben lebensalterungsspezifische Aspekte des Lernens hervor. Nur wenige beziehen sich ausschließlich auf das Lernen von Kindern und Jugendlichen, wobei auch die dort vorgestellten Zugänge so ausformuliert sind, dass sie einen strukturellen Vergleich zum Lernen Erwachsener geradezu herausfordern.

Der Band orientiert sich an einem bereits in seinem Titel ausgewiesenen Programm disziplinärer Abgrenzung. Die Herausgeber führen in der Einleitung aus, worin sich die vorgestellten pädagogischen Theorien des Lernens von psycho- oder neurologischen Lerntheorien unterscheiden: „Das der Pädagogik eigene Verständnis von Lernen blickt nicht nur auf die Lernenden, sondern auch auf die Welt, die gelernt wird. Lernen zu verstehen heißt aus pädagogischer Sicht immer, ein Verhältnis zwischen Lernendem und Welt als Möglichkeit der Weiterentwicklung dieses Verhältnisses zu begreifen“ (S. 7). In dieser bildungstheoretischen Spezifikation *pädagogischer* Theorien des Lernens begründen die Herausgeber die *Gemeinsamkeit* der versammelten Beiträge. Darüber hinaus schlagen sie auch ein Kriterium ihrer systematischen *Unterscheidung* vor. Sie ziehen dazu die Differenz von „Wissen lernen“, „Können lernen“, „Leben lernen“ und „Lernen lernen“ heran. Diese Kategorien bilden die Überschriften von vier Kapiteln, denen die einzelnen Beiträge zugeordnet sind.

Betrachtet man die Beiträge im Einzelnen, die vor diesem Hintergrund zusammengestellt wurden, erweist sich dieser Ordnungsvorschlag allerdings als nur bedingt geeignet, um die beobachtbaren Differenzen und Gemeinsamkeiten zu erfassen. Bei einigen Beiträgen leuchtet die Zuordnung zu den Kapiteln Wissen lernen, Können lernen, Leben lernen und Lernen lernen zwar unmittelbar ein, bei anderen scheint die Zuordnung dagegen eher dem Mangel an treffenderen Kategorien geschuldet zu sein. Eine möglicherweise passendere Systematisierung könnte sich meines Erachtens aus einer differenzierteren Bestimmung der Spezifik pädagogischer Theorien ergeben. Der Hinweis der Herausgeber, dass die hier als pädagogisch gekennzeichneten Ansätze gerade die *Relationen* zwischen unterschiedlichen Aspekten des Lernens zum Gegenstand

haben, kann dafür als Anhaltspunkt dienen. Allerdings sind es nicht lediglich die Aspekte Lernender und Welt, sondern es sind insgesamt *fünf Aspekte*, die in den vorgestellten Zugängen zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Die einzelnen Beiträge betonen diese Aspekte in unterschiedlicher Intensität. Dabei wird ihr Verhältnis zueinander jeweils von einem der Aspekte her bestimmt: Die Bedeutung spezieller *Lerngegenstände* für das Lernen steht im Zentrum der Beiträge „Erinnerndes Lernen. Zum Verhältnis von Pädagogik und Geschichte“ (Brumlik), „Lernen ohne Weltbild“ (Prange) und „Das Lernen der Lebenskunst“ (Zirfas). Unterschiedliche *Prozessformen des Lernens* stehen im Vordergrund der Beiträge „Lernen und Wissen“ (Koch), „Skizze einer semiotischen Theorie des Lernens“ (Kress), „Mimetisches Lernen“ (Wulf), „Ästhetisches Lernen“ (Eisner), „Biographisches Lernen“ (Delory-Momberger), „Aus Erfahrung lernen“ (Göhlich) und „Aus Fehlern lernen“ (Oser). Die aus *Eigenschaften der Lernenden* resultierenden Spezifikationen des Lernens stehen im Zentrum des Beitrags zum „Leiblichen Lernen“ (Liebau). Die *sozialen Kontexte* des Lernens stehen im Zentrum der Beiträge „Informelles Lernen“ (Overwien), „Lebenslanges Lernen“ (Kade/Seitter), „Überleben lernen“ (Sting) und „Organisationales Lernen“ (Göhlich). Die *intentionale Einwirkung* auf Lernen steht im Vordergrund der Beiträge „Kanon des Lernens“ (Künzli), „Interkulturelles Lernen“ (Auernheimer) und „Umlernen und dazulernen“ (Schwarzer/Buchwalder). Pädagogische Theorien des Lernens zeichnen sich demnach gerade dadurch aus, dass sie in der Lage sind, diese unterschiedlichen Aspekte des Lerngeschehens aufeinander zu beziehen. Eine Begrenzung jedes Zugangs ergibt sich aus der Notwendigkeit, bestimmte Aspekte hervorzuheben und andere deswegen nur am Rande zu beachten. Weil die in diesem Band versammelten unterschiedlichen Zugänge je unterschiedliche Aspekte einer komplexen Relation hervorheben, beleuchten sie sich wechselseitig in ihrem Bezug aufeinander.

Die Leistung des vorliegenden Bandes besteht darin, auf durchgehend hohem Niveau einen Einblick in die in der Erziehungswissenschaft entwickelten Zugänge zum Lernen zu geben und dabei zugleich die Frage nach der Ordnung in ihrer Vielfalt aufzuwerfen. Damit greifen die Autoren ein Problem auf, das zu einer

Kernfrage der Erwachsenenbildungswissenschaft geworden ist. Die Beschäftigung mit jedem einzelnen der in dem Band versammelten Beiträge vermag etwas zur Bearbeitung dieses Problems beitragen. Die Zusammenstellung der fundierten, dicht und zugleich klar formulierten Ausführungen gibt dem Band den Charakter eines kleinen, für Studienzwecke sehr geeigneten Handwörterbuches, das einen schnellen und dennoch weitreichenden Zugang zu den vielfältigen erziehungswissenschaftlichen Perspektiven auf Lernen ermöglicht.

Jörg Dinkelaker

**Göhlich, Michael/König, Eckard/Schwarzer, Christine (Hrsg.)
Beratung, Macht und organisationales Lernen**

(VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden 2007, 187 Seiten, 24,90 Euro, ISBN 978-3-531-15360-5

Unter der übergreifenden Thematik, Beratung in und von Organisationen als Lernunterstützungspraxis individueller, kollektiver und organisationaler Lernprozesse zu verstehen, vereint der Sammelband (neben einer Einführung) insgesamt elf Beiträge zum Konnex von Beratung, Macht und organisationalem Lernen. Erklärtes Ziel des Buches ist ein Zuwachs an empirischem Wissen über dieses Verhältnis. Dementsprechend sind viele der Beiträge mit Ergebnissen aus eigenen qualitativ orientierten Forschungen angereichert (z.B. zur Personalentwicklung oder dienstlichen Beurteilung in der Schule).

Das Thema des Sammelbandes lässt sich im Bereich der Organisationspädagogik, verstanden als eine sich gegenwärtig etablierende Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, verorten. Die Herausgeber greifen somit einen bedeutsamen Diskurs auf, bei dem immer deutlicher zu erkennen ist, dass sich die Pädagogik zunehmend bei Fragen der Initiierung und (theoretischen) Deutung organisationaler Lernprozesse gegenüber anderen Disziplinen wie z.B. der Psychologie oder Soziologie emanzipiert. Die Beiträge beschäftigen sich alle auf einer übergeordneten Ebene und mit je unterschiedlicher Herangehensweise und Fokussierung mit der Frage, inwiefern bei und mittels der Beratung in und von Organisati-

onen Macht eingesetzt, generiert und modifiziert wird. Dabei wird in der Ausarbeitung der einzelnen Beiträge von den Autorinnen und Autoren insbesondere auf eine von drei Bezugstheorien zurückgegriffen (vgl. S. 13 ff.). Einige Beiträge beziehen sich auf Studien von Crozier/Friedberg, die unter einer funktionalistischen Sichtweise „Macht“ als zentralen und unausweichlichen Regulierungsmechanismus in sozialen Systemen betrachten. Andere Autor/inn/en wählen als theoretische Rahmung ihrer Argumentationen den Bezug zu Foucault, bei dem der Machtbegriff nicht nur eine Unterdrückungsfunktion, sondern zudem auch produktive Aspekte bis hin zur Möglichkeit der Wissensgenerierung beinhaltet. Als dritte Bezugstheorie wird dann in einigen Beiträgen das Verhältnis von Beratung, Macht und organisationalem Lernen mit einer systemtheoretischen Perspektive nach Gregory Batesons diskutiert, bei dem soziale Systeme sowohl als Personen- als auch als Kommunikationssysteme zu verstehen sind.

Unabhängig von diesen Bezugstheorien werden die Beiträge des Sammelbandes in die drei Bereiche *Beratung in Organisationen*, *Personalentwicklung und Organisationslernen* sowie *Schule und Lehrerbildung* eingruppiert. Exemplarisch für alle (durchweg lesenswerten) Beiträge werden folgend zwei aus den ersten beiden Bereichen kurz angesprochen. Eckard König geht in seinem Beitrag der Frage nach, wie die Interaktion zwischen Berater und Klient beschaffen sein muss, damit sie Beratung im Sinne von „Hilfe zur Selbsthilfe“ ermöglicht. König kommt dabei zu dem Schluss, dass eine eindimensionale Sichtweise auf die Macht der Berater überwunden werden muss und verweist mit Blick auf die Komplementarität der Berater-Klient-Beziehung auf die Notwendigkeit, zwischen Prozessmacht und inhaltlicher Macht zu unterscheiden:

Damit Beratung überhaupt möglich ist, muss eine Beraterin Prozessmacht besitzen, d.h. sie muss das Recht haben, den Beratungsprozess zu steuern. Damit andererseits Beratung auch ‚Beratung‘ (als Hilfe zur Selbsthilfe) bleibt und nicht unter der Hand zu Manipulation wird, darf sie keine inhaltliche Macht besitzen, d.h. den Klienten nicht zu inhaltlichen Handlungen veranlassen (S. 47 f.).