REPORT 2/2005

LITERATUR-UND FORSCHUNGSREPORT WEITERBILDUNG 28. Jahrgang

Forschungsmethoden

REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Wissenschaftliche Zeitschrift mit Dokumentation der Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE www.die-bonn.de/report

ISSN 0177-4166

28. Jahrgang 2005 - Heft 2/2005

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V.

Verantwortlich Herausgebende: Ekkehard Nuissl, Duisburg, Christiane Schiersmann, Heidelberg, Horst Siebert, Hannover

Heftherausgeberin 2/2005: Christiane Schiersmann und Carola Iller (Gastherausgeberin)

Beirat: Rolf Arnold, Kaiserslautern, Martha Friedenthal-Haase, Jena, Philipp Gonon, Zürich, Elke Gruber, Klagenfurt, Anke Hanft, Oldenburg, Gabi Reinmann, Augsburg, Erhard Schlutz, Bremen, Josef Schrader, Tübingen, Dieter Timmermann, Bielefeld, Jürgen Wittpoth, Bochum, Christine Zeuner, Flensburg

Redaktion im DIE (Manuskriptannahme, Rezensionen): Kornelia Vogt-Fömpe, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn, Tel. 0228 3294-103, Fax 0228 3294-398, E-Mail vogt-foempe@die-bonn.de Redaktionsassistenz: Christiane Barth

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/ihrem Beitrag einselneßlich aller Abbildungen allein verfügen zu können und keine Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende Institution über.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey 23/2802 ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Recherche: Die Zeitschrift REPORT wird seit 1989 regelmäßig für die Online-Literaturdatenbank des DIE ausgewertet; kostenfreie Recherche unter http://mail.die-bonn.de/webopac/index.asp.

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek: Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung, Verlag und Vertrieb:W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld

Tel. 0521-91101-11, Fax 0521-91101-19 E-Mail service@wbv.de Internet www.wbv.de

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte 12,90 EUR (19,90 EUR Ausgabe Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung) zzgl. Versandkosten. Ein Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 30,– EUR, für Studierende mit Nachweis 25,– EUR jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 3-7639-1909-0 Best.-Nr. 23/2802

© 2005 DIE

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institutionen.

REPORT 2/2005, 28. Jahrgang

Thema: Forschungsmethoden

ı	N	Н	Α	ı	Т

Editorial5
Beiträge zum Schwerpunktthema
Sabine E. Lauber/Ricarda T. D. Reimer "Klicken und Tippen" – neue Wege in der empirischen Praxis Zur Theorie und Praxis von Onlineforschungen9
Gabriele Molzberger/Christina Rautenstrauch Computerunterstützte Datenanalyse in der qualitativen Weiterbildungsforschung Erfahrungen mit der Software MAXqda 2 und Atlas.ti
Lutz Bellmann/Ute Leber Berufliche Weiterbildungsforschung Datenlage, Forschungsfragen und ausgewählte Ergebnisse
Wolfgang Jütte Methodische Überlegungen zu Netzwerkanalysen41
Joachim Ludwig Fallstudien51
Forum
Alexander Wörner "Konstruktion" und "Selbstorganisation" in der Erwachsenenpädagogik Überlegungen zum pädagogischen Status zweier Konzepte63
Rezensionen
Autorinnen und Autoren93

Heft Nr.	Themenvorschau
3/05	Didaktik Verantwortlicher Herausgeber: Horst Siebert
4/05	Professionalität/Beruf/Studiengänge Verantwortliche Herausgeberin: Christiane Schiersmann
1/06	Lehr-/Lernforschung Verantwortlicher Herausgeber: Ekkehard Nuissl

Weitere Informationen zu den Heften einschl. Redaktionstermine finden Sie unter Themenvorschau auf der REPORT-Website www.die-bonn.de/report

Editorial

Die empirische Weiterbildungsforschung hat in den vergangenen Jahren erkennbar zugenommen. Die zum Teil polemischen Kritiken über die mangelnde Forschungsorientierung in der Erziehungswissenschaft, über die "Welterklärungspädagogik" ohne empirische Grundlage etc., wie sie im Gefolge der PISA-Studien immer wieder vorgebracht werden (vgl. z. B. zuletzt Die Zeit v. 10.3.2005), trifft zumindest die Teildisziplin der Weiterbildungswissenschaft in diesem Sinne nicht. Dass es trotz der zu konstatierenden Forschungsaktivitäten dennoch erheblichen Forschungsbedarf gibt und insbesondere in der empirisch ausgerichteten Grundlagenforschung noch beträchtliche Anstrengungen notwendig sind, steht dazu nicht im Widerspruch. Es bestätigt vielmehr die These, dass sich in der Weiterbildungswissenschaft eine Hinwendung zur empirischen Forschung vollzogen hat und dadurch immer wieder neue und neuartige Fragestellungen an die Empirie herangetragen werden. Es stehen also noch viele Forschungsaufgaben vor uns. Aber wie sollte es auch anders sein bei einer Wissenschaftsdisziplin, deren Gegenstand einer der dynamischsten gesellschaftlichen Entwicklungsbereiche ist.

Angesichts des Forschungsbedarfs und der hohen gesellschaftlichen und politischen Bedeutung, die empirisch fundierten Ergebnissen zugeschrieben wird, ist allerdings eine stärkere methodologische (Selbst-)Reflexion erforderlich, als sie bisher praktiziert wird. Ein Mangel besteht vor allem in der Auseinandersetzung mit den in der Weiterbildungsforschung verbreiteten methodischen Forschungsstrategien, die vorzugsweise bei anwendungsorientierten Fragestellungen zum Einsatz kommen; genannt seien hier u. a. explorative Feldstudien und die Evaluations- bzw. Begleitforschung. Es zeigt sich deutlich, dass die Weiterbildungswissenschaft schlecht beraten wäre, wenn sie lediglich Forschungsmethoden aus den sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen wie der Soziologie und der Psychologie importieren würde, ohne eine feldspezifische und gegenstandsbezogene Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung vorzunehmen. Aber auch für Grundlagenforschung wäre zu klären, inwieweit das "klassische" Repertoire der Sozialforschung dem Gegenstandsbereich der Weiterbildungsforschung gerecht wird. Ein methodologischer Diskurs in diesem Sinne findet seit einigen Jahren im Rahmen des "Workshops Weiterbildungsforschung" statt, der von der Arbeitsgruppe "Weiterbildungsforschung" der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführt wird. Der Workshop richtet sich vornehmlich an Nachwuchswissenschaftler/innen, bietet aber auch allen anderen, an empirischer Weiterbildungsforschung Interessierten ein Forum für forschungspraktische und methodologische Diskussionen. Die anhaltend große Resonanz, die dieses Angebot verzeichnen kann, zeigt deutlich den Bedarf an einem forschungsmethodischen Meinungsund Erfahrungsaustausch im Bereich der Weiterbildungswissenschaft.

Diese forschungsmethodische Reflexion und Diskussion hat auch das vorliegende Themenheft befruchtet. In allen Beiträgen werden deshalb forschungsmethodische Aspek-

te im Hinblick auf weiterbildungswissenschaftliche Fragestellungen thematisiert. Zudem werden methodisch oder gegenstandsbezogen neue bzw. wenig verbreitete Ansätze vorgestellt. Dies gilt insbesondere für den Beitrag von Sabine E. Lauber und Ricarda T. D. Reimer, die in ihrem Artikel "Klicken und Tippen" Einsatzmöglichkeiten und Perspektiven der Onlineforschung diskutieren. Ebenfalls wenig verbreitet ist bisher die "Computerunterstützte Datenanalyse in der qualitativen Weiterbildungsforschung", wie Gabriele Molzberger und Christina Rautenstrauch auf Grundlage von Erfahrungen mit der Software "MAXqda 2" und "Atlas.ti" deutlich machen.

Mit dem Ziel, eine gegenstandsadäquate Nutzung vorhandener Datenquellen für die Weiterbildungsforschung zu unterstützen und damit wenig genutzte Auswertungsmöglichkeiten durch Sekundäranalysen aufzuzeigen, geben *Lutz Bellmann* und *Ute Leber* in ihrem Beitrag "Berufliche Weiterbildungsforschung – Datenlage, Forschungsfragen und ausgewählte Ergebnisse" einen – kritischen – Überblick über vorhandene Datensätze. Auch *Wolfgang Jütte* befasst sich in seinem Beitrag "Methodische Überlegungen zu Netzwerkanalysen" mit der Frage nach den gegenstandsadäquaten Methoden. Dabei geht es vor allem um gegenstandstheoretische Entscheidungen zur richtigen Methodenwahl sowie der Methoden- und Datenkombination in diesem bisher wenig beforschten Feld. Weder neu noch wenig verbreitet, und dennoch kaum methodologisch reflektiert sind Fallstudien in der Weiterbildungsforschung. Der Beitrag von *Joachim Ludwig* füllt aber nicht nur in dieser Hinsicht eine Lücke. Er zeigt – am Beispiel der Lernforschung – zugleich, wie wichtig eine feldspezifische Reflexion der Forschungsmethodik für die Weiterbildungswissenschaft ist.

Bonn, im Juni 2005

Ekkehard Nuissl Christiane Schiersmann Horst Siebert Carola Iller (Gastherausgeberin)



"Klicken und Tippen" – neue Wege in der empirischen Praxis Zur Theorie und Praxis von Onlineforschungen

Was Online-Forschung bzw. -befragungen sind und welche Auswirkungen diese Instrumente auf den gesamten Forschungsprozess haben, ist noch relativ ungeklärt. Auf Basis verschiedener Quellen und Erfahrungen aus eigenen Projekten wird in diesem Beitrag einzelnen Effekten der Online-Forschung unter verschiedenen Perspektiven, wie beispielsweise den Gestaltungsoptionen, der Gewährleistung von Anonymität und Datenschutz, der digitalen Spaltung nachgegangen. Ein (selbst-)kritischer Blick auf das veränderte Forschungsverhalten der Erwachsenenbildung ist vor dem Hintergrund der rasanten Zunahme computervermittelter Kommunikation (CMC = Computer Mediated Communication) zwingend notwendig.

1. Einleitung

Die permanenten technologischen Veränderungsprozesse führen nicht nur zu neuen Lernformen/-kulturen in konkreten Lehr-/Lernsettings, sondern auch zu einer modifizierten Kultur empirischer Forschung. Über 600 Millionen Menschen weltweit (vgl. van Eimeren u. a. 2003, S. 338) können auf das Internet zugreifen – und Forscher/innen können über das WWW schnell, direkt und kostengünstig mit zahlreichen potenziellen Forschungsteilnehmenden über onlinefähige Befragungstools in Kontakt kommen. Liegt darin eine Chance für die empirische Sozialforschung? Kann man klassische Forschungsinstrumente 1:1 auf das Internet übertragen? Inwieweit entstehen neue Forschungsszenarien? Was Online-Forschung bzw. -befragungen sind und welche Auswirkungen diese Instrumente auf den gesamten Forschungsprozess haben, ist noch relativ ungeklärt (vgl. Gräf 1999 a). Nach einer Hochphase um das Jahr 2000 fokussierte sich die Online-Forschung auf die Marktforschung. Für den geisteswissenschaftlichen Bereich befindet sie sich immer noch am Anfang. In der Weiterbildung etablierte sich bisher der Fragebogenversand im .doc-, .rtf- oder .pdf-Format per E-Mail und die Kennzeichnung von Fragebogendownloads auf Homepages.

Auf Basis verschiedener Quellen und Erfahrungen aus eigenen Projekten wird im Folgenden einzelnen Effekten der Online-Forschung unter spezifischen Perspektiven, wie beispielsweise den Gestaltungsoptionen, der Gewährleistung von Anonymität und Datenschutz, der digitalen Spaltung und deren Konsequenzen für die Weiterbildung nachgegangen. Ein (selbst-)kritischer Blick auf das veränderte Forschungsverhalten in der Erwachsenenbildung ist vor dem Hintergrund der rasanten Zunahme computervermittelter Kommunikation (CMC = Computer Mediated Communication) zwingend notwendig.

2. Aktuelle Forschungspraxis

Bisher kommen vorrangig die "klassischen" sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden über das Internet zur Anwendung, insbesondere quantitative Verfahren, wie z. B. das des standardisierten Fragebogens. Zum einen fördert die vereinfachte Erstellung der Datenmasken den Trend zur Online-Forschung, zum anderen erleichtern häufig dahinter liegende Analysesoftwares den Forschungsprozess. Überdies können die (Forschungs-)Zielgruppen direkt angesprochen bzw. angeschrieben werden, desgleichen stellen sich zufällige Teilnehmer/innengruppen für Studien automatisch "per Klick im Netz" zur Verfügung. Die Faszination (Vorteile) von Online-Befragungen im "klassischen Design" liegt in der Zeitersparnis, der Geschwindigkeit, dem geringen finanziellen Risiko, der größeren Reichweite oder der vereinfachten Auswertungs- und Analyseverfahren.

Im Rahmen qualitativer Forschungsdesigns ist die interaktive Nutzung der CMC noch sehr verhalten. Für die Erwachsenen-/Weiterbildung, die zahlreiche nachhaltige Forschungsergebnisse insbesondere über qualitative Erhebungen gewinnen konnte, eröffnen sich hier neue empirische Forschungs- und Praxisfelder. Im Zuge der verstärkten Triangulationsforschung sind alle Online-Verfahren nochmalig genau zu analysieren. Zu hinterfragen sind nicht nur die theoretischen forschungsmethodischen Beziehungen, sondern auch die Vernetzung der unterschiedlichen Formen der Online-Forschung. Grundsätzlich ist anzumerken, dass die Ausbildung geeigneter qualitativer Online-Verfahren stets vor dem Hintergrund der technischen und didaktischen Entwicklungsfortschritte kollaborativer und kommunikativer Tools, wie Chat, Forum, Whiteboard etc. betrachtet werden muss.

Dass eine moderne empirische Sozialforschung, qualitative und quantitative Online-Forschung, auch zukünftig den allgemein anerkannten wissenschaftlich-ethischen (Qualitäts-)Standards entsprechen muss, sollte selbstverständlich sein (vgl. ADM e. V. 2001) Dennoch muss man dieses Anliegen explizit in Bezug auf die veränderten Beteiligungsformen der Beforschten kritisch reflektieren. Ausschließlich Internet-User sind an wissenschaftlicher Online-Forschung beteiligt. Und die Teilnahme wird durch einfache Handhabung, grafische Anregungen und verschiedene Anreizsysteme (Verlosung; Preise) erleichtert und gefördert. Im Abschnitt 3.2 wird auf die von Dzeyk ausführlich diskutierten ethischen Probleme netzbasierter Datenerhebungsmethoden verwiesen. Er präsentiert in seinem Artikel abschließend eine Ethik-Checkliste, die als Anhaltpunkt für Online-Befragungen und -Forschung dienen kann (vgl. Dzeyk 2001). Zu vermuten ist, dass insbesondere Marktstudien diesen Anspruch aufgrund ihrer spezifischen Ziele vernachlässigen.

2.1 Begriffsklärung

Wie definieren sich nun Online-Forschung bzw. -Befragung? Nach der Definition des Arbeitskreises Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e. V., der Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute e. V., des Berufsverbandes Deutscher Markt- und Sozialforscher e. V. und der Deutschen Gesellschaft für Online-Forschung e. V. sind Online-Befragungen, Befragungen "... bei denen die Teilnehmer den ...

- auf einem Server abgelegten Fragebogen im Internet online ausfüllen,
- Fragebogen von einem Server herunterladen und per E-Mail zurücksenden,
- Fragebogen per E-Mail zugeschickt bekommen und zurücksenden" (ADM e. V. 2001, S. 1).

Diese gängige Definition wird hier um wesentliche Bereiche ausgebaut. Der Forschungssystematik nach ist der Begriff der Online-Forschung als der übergeordnete Begriff für alle netzwerkbasierten Forschungen zu verstehen, somit auch für Online-Befragungen. Als Online-Befragungen bezeichnet man digitalisierte quantitative und qualitative Forschungsmethoden/-instrumente, die über Internet oder Intranet den Befragten zur Verfügung gestellt werden. Das Spektrum reicht dabei von quantitativ orientierten Fragebögen bis zu eher qualitativen digitalisierten Verfahren, in denen die Forschenden über unterschiedliche netzwerkbasierte Tools mit den Befragten in Kommunikation treten. Zudem ist auch die Analyse netzwerkbasierter Kommunikationsprozesse (Stichworte: Cyberethnographie) als qualitative Online-Forschung zu bezeichnen. Diese Analysen finden vorwiegend ohne das Wissen der Beforschten selbst statt und beinhalten keine direkte Interaktion zwischen Forschenden und Befragten (vgl. Dzeyk 2001, S. 10). Dementsprechend unterscheidet man zwischen reaktiven (Online-Befragung) und non-reaktiven Verfahren, wobei die reaktiven Verfahren sich in dem Grad der Interaktivität mit den Beforschten unterscheiden, die insbesondere durch den Einsatz der neuen Medien möglich wird. Ein hoher Grad an Interaktivität /Reaktivität wird durch die Häufigkeit der Rückkopplungen zum Forschenden erzeugt. Forschungen, die sich mit didaktischen Fragestellungen internetgestützter Lehr-/Lernarrangements im Feld selbst auseinandersetzen, wie beispielsweise die Überprüfung methodischer Vorgehensweisen (vgl. Müskens u. a. 2002) sind ebenfalls als Online-Forschungen zu bezeichnen. Die Auswertungsmethoden der sowohl qualitativen als auch quantitativen Daten erfolgen weiterhin nach den bisher bekannten Verfahren.

2.2 Der Fragebogen in der Online-Praxis

Wie bereits beschrieben, ist derzeit der Fragebogen das Online-Befragungsinstrument schlechthin. Inwiefern findet hier eine Veränderung aufgrund der technologiebasierten Möglichkeiten statt? Festzustellen ist, dass die allgemeine grundlegende "klassische" Fragebogenstruktur erhalten bleibt (vgl. Kirchhoff/Kuhnt u. a. 2003). Die Digitalisierung des Fragebogens hat demzufolge zunächst keine Auswirkungen. Bei genauer Betrachtung fallen jedoch einzelne Aspekte bei verschiedenen Befragungen im Netz

auf. Zum einen bieten einige Tools bei bestimmtem Frageverhalten den Service der automatischen Weiterführung an. So werden beispielsweise Befragte bei einer Verneinung einer Frage automatisch weitergeleitet, ohne die möglichen Beantwortungsoptionen bei einer Bejahung zu sehen. Zum anderen wird häufig nur die eine zur Beantwortung stehende Frage auf dem Screen (One-screen-one-item-Verfahren) sichtbar (vgl. Gräf 1999 b). Der Fragebogen kann folglich nicht als Gesamtheit wahrgenommen werden. Nach Studienergebnissen zur Überprüfung verschiedener Gestaltungsformen zur Response-Steigerung bei WWW-Umfragen wird auf die Bedeutsamkeit der ansprechenden Optik und die einfache Handhabe für die Befragten verwiesen. Im Folgenden wird eine klassische Online-Befragung, welche im Rahmen eines einjährigen Projekts¹ durchgeführt wurde, beschrieben, um weitere Aspekte der Online-Forschung praxisnah vorzustellen.

3. Praxisbeispiel: Explorative Online-Erhebung

Das Projekt KOSFO untersuchte die Kompetenzentwicklung von Lernmittlern/Weiterbildnern durch selbst organisiertes Lernen mit internetbasierten Medien und dafür förderliche Voraussetzungen. Dazu wurden zunächst bestehende Angebote erhoben und systematisiert sowie Experten telefonisch (vor-)befragt. In einem zweiten Schritt wurde eine Online-Befragung in den zuvor erhobenen Angeboten durchgeführt. Aus deren Ergebnissen wurden einzelne Schlüsselpersonen identifiziert, die mittels leitfadengestützter Interviews zu ihren Lernerfahrungen und Gewohnheiten und deren Auswirkung auf ihre Kompetenzentwicklung bezüglich des selbstgesteuerten Lernens mit Online-Medien vertiefend befragt wurden.

Im Gesamtarrangement der Untersuchung nahm die Online-Befragung die Position einer Teilstudie ein. Sie diente dazu, die vorausgehende Internetrecherche zu vertiefen und die Nutzung netzbasierter Angebote im Verhältnis zum allgemeinen Weiterbildungsverhalten der Befragten zu erheben, sowie – nicht zuletzt – den Zugang zu den Interviewpartnern zu ermöglichen. Im Folgenden sollen entsprechend dem zeitlichen Verlauf der Erhebung Überlegungen und Erfahrungen zu den Punkten technische Umsetzung des Fragebogens, Verbreitung der Befragung in der Zielgruppe und Fragebogenrücklauf, Auswertung der Daten und ihre Einbindung in die methodische Gesamtkonzeption aufgegriffen werden.

¹ Das Projekt KOSFO – "Kompetenzentwicklung von Lernmittlern in selbst organisierten Foren als neue Organisationsform" wurde 2003/04 am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Bonn im Auftrag des Programmbereichs LiNe des Forschungs- und Entwicklungsprogramms "Lernkultur Kompetenzentwicklung" durchgeführt und aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert. Mit dem komplexen Programmmanagement ist die Arbeitgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Projekt QUEM, beauftragt. Die detaillierten Ergebnisse werden zusammen mit denen des Parallelprojekts KOMFOR, Universität Leipzig, in der Reihe QUEM-Report veröffentlicht.

3.1 Gestaltung und Ausformulierung des Fragebogens

Ausgangspunkt für den Online-Fragebogen war ein bereits vorhandener Leitfaden aus den Vorbefragungen des Projekts. Entsprechend der Empfehlungen von Gräf (1999 a) lag die Aufmerksamkeit auf einer eindeutigen und kurzen Fragestellung und einer bedienungsfreundlichen Oberfläche. Die optische Gestaltung wurde möglichst sachlich und einfach gehalten und orientierte sich an den Webseiten des Instituts, um einen Vertrauen stiftenden Wiedererkennungseffekt zu begünstigen. Die Umfrage verwendete verschiedene Fragetypen, die sich aus den inhaltlichen Fragestellungen ergaben. Neben geschlossenen, skalierten Fragen wurden wiederholt auch Prozentwerte abgefragt. Ein kritischer Punkt war die Umsetzung von großen Frageblöcken, wie zum Beispiel die Nutzungshäufigkeiten verschiedener Tools in einer Fragematrix. Nach bisherigen Untersuchungen führt die Verwendung von Fragematrixen vermehrt zu einem stereotypen und damit fehleranfälligen Frageverhalten und einer erhöhten Abbruchrate (Gräf 1999 b). Stattdessen wird die Aufteilung in einzelne Frageblöcke empfohlen. Dies hätte jedoch zu einem unnötig langen und monotonen Fragebogen geführt, so dass das Verwenden einer Matrix für die Gesamtstruktur des Fragebogens günstiger und das damit verbundene Risiko vertretbar erschien. Dies bestätigte sich auch durch die Analyse des Antwortverhaltens. Neben diesen quantitativ orientierten Fragen wurden auch offene Fragestellungen verwendet, die ebenfalls als Abbruch generierend geschildert werden, da sie als aufwändig zu beantworten gelten und einen Wechsel von der Maus zur Tastatur erfordern. Im Rahmen der Umfrage stellten sich diese offenen Fragen jedoch als besonders erkenntnisträchtig für die Entwicklung des Interviewleitfadens heraus. Ausschlaggebend dürfte letztendlich das persönliche Interesse der Befragten und die hohe Identifikation mit dem Thema gewesen sein (knapp die Hälfte der Antwortenden war bereit, sich an einem Interview zu beteiligen; vgl. hierzu ausführlich Bosniak/Batinic 1999, S. 145 ff.).

Die verschiedenen Fragen wurden auf einer einzigen Website präsentiert, was ein Scrollen des Fragebogens zur Beantwortung nach sich zog. Die bisherigen Forschungen zeigen zwar reliablere Ergebnisse, wenn eine Verteilung auf mehreren Seiten erfolgt (Gräf 1999 a). Für die Befragung stand jedoch eine geringe Größe und ein einmaliger Aufbau des Fragebogens im Vordergrund, um der Zielgruppe (vgl. Stang 2003) eine einfache Handhabung und eine unkomplizierte technische Umsetzung für die Forschenden zur ermöglichen. Dies schloss auch die Anzeige von Zwischenergebnissen und einer Anzeige der verbleibenden Dauer aus. Eine Kurzfassung der Ergebnisse für die Teilnehmenden nach Beendigung der Studie und die Ankündigung der voraussichtlich benötigten Zeit in den Erläuterungen zum Fragebogen kompensierten dies. Auch auf den Einsatz von Javaskripts zur flexiblen Filterführung wurde verzichtet. Zum einen machten dies die Fragestellungen kaum notwendig, zum anderen stand auch hier der "Low-tech-Gedanke" im Vordergrund.

3.2 Technische Umsetzung des Fragebogens

Der fertige Fragebogen wurde in Dreamweaver als HTML-Formular umgesetzt. Das Tool Form2Data² verknüpfte anschließend die einzelnen Variablen und ihre Eingabefelder mit den entsprechenden Datenbanken und schuf so die technische Vorraussetzung für einen einfachen Datentransfer aus dem Netz in die verschiedenen Auswertungsprogramme. Eine mögliche Erleichterung der Fragebogengestaltung hätte die Verwendung eines Fragebogengenerators dargestellt, mit Hilfe dessen der Fragebogen und die Antwortdatenbank automatisch generiert werden können. Fragebogengeneratoren liefern meist eine Datenbank, in die die Daten eingelagert werden, mit. Von dort aus können sie dann in die entsprechende Auswertungssoftware übertragen werden. Am technisch einfachsten ist die Nutzung eines E-Mail-Formulars auf einer Webseite. Die Eintragungen der Befragten kommen dann per E-Mail beim Forschenden an und müssen entsprechend aufbereitet werden. Dazu wird lediglich ein serverseitiger Speicherplatz benötigt, der die Verwendung von Scripten wie z.B., ASP oder PHP akzeptiert. Im Fall der hier vorgestellten Befragung wurde der Fragebogen auf dem Server des Tools form2data hinterlegt. Nach einem dreitägigen Pretest, überwiegend mit projektfremden Personen, die nicht mit der Thematik des Projekts vertraut waren, wurden abschließende Veränderungen vorgenommen und der Fragebogen online gestellt.

3.3 Bekanntmachung der Befragung in der Zielgruppe

Als nächstes galt es, die Online-Befragung bei der Zielgruppe der Befragung bekannt zu machen. Ziel war es, vor allem die Weiterbildner/innen zu erreichen, die bereits in (selbst organisierten) Foren aktiv waren. Die Befragung ist entsprechend in den Angeboten, die im Vorfeld bereits erhoben wurden und in denen die Teilnehmenden dadurch zum Teil schon über das Projekt informiert waren, veröffentlicht worden. Um diese Vertrautheit weiter zu nutzen, wurde die Person, die die Vorstudie durchgeführt hatte, mit der Bekanntmachung der Umfrage beauftragt (vgl. Sassenberg/Kreutz 1999). Diese erste Welle der Verbreitung erzeugte nur einen geringen Rücklauf. Eine zweite Welle in weiteren bekannten Foren der Weiterbildung, mit einem veränderten Anschreiben³ und mit der direkten Unterstützung der Umfrage durch die Betreiber der Foren, führte zu einem höheren Rücklauf. Das Parallel-Projekt in Leipzig, das auch die Nicht-Nutzer erreichen wollte, versandte seine Fragebögen mit einem persönlichen Anschreiben an vorher ausgesuchte Weiterbildner und erzielte eine deutlich höhere Rücklaufquote. Aus der Erfahrung mit diesem Projekt hat sich gezeigt, dass die URL des Fragebogens klar der forschenden Organisation zuzuordnen sein sollte und das Anschreiben hinsichtlich der Formulierungen und der unterzeichnenden Person großer Sorgfalt bedarf.

² www.form2data.de

³ Als wesentliche Faktoren für gelungenes Anschreiben werden in der Methodenliteratur folgende Punkte benannt: Klare Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes, Transparenz bezüglich des Zugangs zur verwendeten Mailadresse/Forum, Zusage einer Rückmeldung über die Ergebnisse, Zusicherung der Anonymität und ein persönlicher Teilnahmeappell des Forschenden (vgl. Gräf 1999).

3.4 Auswertung und Einbindung der Daten

Via Form2Data standen die Daten während der gesamten Erhebung online als Datenbank mit diversen Such- und Gruppierungsfunktionen. Darüber hinaus konnten bereits im Untersuchungsverlauf SPSS-fähige Datensätze und vorkodierte MAXgda-Datensätze4 herunter geladen werden. Von Beginn an war so ein Einblick in das Datenmaterial und eine Zwischenauswertung möglich. Dies erwies sich vor allem in Hinblick auf eine gezieltere Verbreitung des Fragebogens als hilfreich. Nach Abschluss der ca. achtwöchigen Online-Phase erfolgte für die weitere Auswertung der Export der Datensätze in SPSS und MAXgda. Die guantitativen Daten wurden mit den üblichen, überwiegend deskriptiven Verfahren ausgewertet, die qualitativen Daten codiert und systematisiert. Die daraus gewonnenen ersten Erkenntnisse bildeten die Grundlage für den Interviewleitfaden und die Auswahl geeigneter Interviewpartner entsprechend des gewünschten Samples (gleichmäßige Verteilung Geschlecht, Alter, Dauer der Internetnutzung, Beschäftigungsverhältnis, regionale Verteilung). Die Daten der Online-Befragung wurden bei der anschließenden Auswertung der Interviews stetig mit einbezogen und trugen so dazu bei, die entstehenden Muster und Thesen zu korrigieren und zu konkretisieren. Dabei erwies sich die Triangulation der online erhobenen Daten mit den offline erhobenen Daten als äußerst gewinnbringend für den Forschungsprozess. Die Grenzen dieser Möglichkeiten lagen jedoch klar in der mengenmäßigen Begrenzung des Datenmaterials, das dafür zur Verfügung stand und der daraus resultierenden eingeschränkten Aussagekraft.

4. Zum Einsatz digitaler Medien

Über die bisher dargestellte Praxis der Online-Befragung hinaus soll es im Folgenden um eine Spezifität der digitalen Medien – die Interaktivität – mit den Optionen zur synchronen und asynchronen Kommunikation gehen. Die netzwerkbasierte Kommunikation zwischen Forschenden und Beforschten im (Voice-)Chat, per Video-Konferenz, in Foren oder in Newsgroups eröffnen ganz andere und neue Forschungsdesigns. Hierzu müssen spezifische medienpädagogische Kenntnisse über die verschiedenen Formen der Chat-, Foren- und Newsgroupkommunikation und die empirische Methodenkompetenz verknüpft werden, da die Forschenden durch die Nutzung der digitalen Medien vor neuen Anforderungen stehen.

4.1 Qualitative Verfahren

Zukünftig wird die Entwicklung von Online-Interviews und Online-Gruppendiskussionen die qualitative Forschung bereichern, da einerseits zuvor schwer erreichbare Inter-

⁴ www.maxgda.com

viewpartner gezielt angeschrieben und in einen Chat eingeladen werden können. Andererseits bietet diese Entwicklung die Möglichkeit, Gruppenkonstellationen herbeizuführen, die sonst unmöglich schienen. Generell ist anzumerken, dass die Entscheidung für oder wider die eine oder andere Form der Online-Forschung, wie auch bei den "klassischen Verfahren", theoretisch und methodisch begründet sein muss. Zu beachten sind die Integration netzwerkbasierter Verfahren in das Gesamtforschungsdesign, die technischen Umsetzungsmöglichkeiten, die Gestaltungsoptionen und die Auswahl sowie die Integration der Befragten. Fragestellungen, die sich mit Forschungen im Internet beschäftigen, werden sicherlich auf dieses Erhebungsfeld und seine User/innen selbst zurückgreifen, gibt es beispielsweise die Neigung der Zielgruppe zum Medium Internet oder Intranet (vgl. Janetzko 1999, S. 151). Dass die Online-Forschung auch für weitere Fragestellungen geeignete Formen anbietet, ist unübersehbar, dennoch sollten zwei übergeordnete Perspektiven zum Abschluss kurz diskutiert werden.

4.2 Datenschutz und Anonymität

Die rechtlichen Grundlagen zum Datenschutz sind im Bundesdatenschutzgesetz (BDSG), Datenschutzgesetzgebungen der Länder (LDSG), Telekommunikationsgesetz (TKG), Telekommunikations-Datenschutzverordnung (TDSV) und den EU-Datenschutzbestimmungen verankert. Janetzko (1999) und Dzeyk (2001, S. 13 ff.) behandeln einige der zentralen Aspekte detaillierter. Es sei daher hier auf sie verwiesen. Online-Forschende sind aufgefordert, klare und verständliche Informationen zur Erhebung anzubieten und dementsprechende Instruktionen zu geben. In einzelnen Fällen können Hintergrundinformationen, die über Hyperlinks bereitgestellt werden, zusätzliche Informationsquellen sein. Darüber hinaus sollten im Rahmen wissenschaftlicher Erhebungen auf den Homepages genaue Kontaktinformationen und "Einwilligungs-Buttons" zur Verfügung stehen. Mit diesen in den USA schon häufiger zu findenden informierten Einwilligungen (informed consent) akzeptieren die Teilnehmenden die erklärten Forschungsbedingungen. Je präziser notwendige Angaben den Forschungsteilnehmer/ innen direkt angeboten werden, desto höher ist die Teilnahmebereitschaft der Beforschten. Das Problem der Selbstselektion der Teilnehmenden an Online-Erhebungen ist nicht zu unterschätzen (vgl. Dzeyk 2001, S. 15 f.).

Ein weiterer Aspekt ist, wie bereits in Punkt 1.1 beschrieben, die Erhebung non-reaktiver Daten. Bei diesen Forschungssettings nehmen Forschende durch eine (automatische) Beobachtung verdeckt an Kommunikationsprozessen teil. Diese verdeckte teilnehmende Beobachtung wird kontrovers diskutiert (vgl. Dzeyk 2001, S. 20 f.). Denn über die Verwendung von Cookies⁵ und der IP-Adressen⁶ können non-reaktive Daten-

⁵ Cookies sind Dateien, die bei einer Online-Verbindung Benutzerdaten abspeichern und vom Webseitenanbieter gelesen werden können.

⁶ Die Internet-Protokoll-Adresse wird jedem Computer im WWW für kurze Zeit oder dauerhaft (feste und dynamische IPs) zugewiesen. Durch die festgelegte Zahlenfolge ist jeder Computer im Netz genau zu lokalisieren.

sätze mit personenbezogenen Daten verknüpft werden. Unserer Auffassung nach stehen die Forschenden in Verantwortung gegenüber den Beforschten, d. h. sie sollten die Teilnehmenden über die möglichen im Hintergrund erhobenen Daten informieren. Überdies ist forschungsmethodisch zu entscheiden, inwieweit diese "automatische Datenerhebung" den eigentlichen Forschungszielen tatsächlich dient. Die oben benannte informierte Einwilligungserklärung ist sicherlich auch hier forschungsethisch wünschenswert, jedoch kann die (Forschungs-)Bekanntgabe das Ergebnis ins Gegenteil verkehren (vgl. Dzeyk 2001, S. 17 f.). Abschließend wollen wir darauf hinweisen, dass die Täuschungsmöglichkeiten bei netzwerkbasierten Forschungssettings im gleichen Maße wie bei postalischen oder telefonischen Befragungen erfolgen können.

4.3 Konsequenzen für die Erwachsenen-/Weiterbildung

Dass eine Auseinandersetzung mit der Online-Forschung nicht ohne einen genauen Blick auf die Internetnutzung vorgenommen werden kann, sollte vor allem der Erwachsenen-/Weiterbildung ein besonderes Anliegen sein. Wurde in der Erwachsenenbildung die Mediatisierung der Gesellschaft bisher vorrangig unter allgemeinen Perspektiven der Lehr-/Lernforschung behandelt, so stellt sich hier die Frage nach den zukünftigen Erhebungsmethoden und somit der Beteiligung der Erwachsenen an der Erwachsenenbildungsforschung selbst. Perspektivisch sollte die Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis der Partizipation der Einzelnen an der weltweiten Vernetzung Rechnung tragen. Es gilt die Diskussionen zum lebenslangen Lernen und der Digitalisierung der Lebens- und Arbeitswelt durch erwachsenenbildnerische Ansätze kritisch voranzutreiben (Faulstich u. a. 1999, S. 25).

Profan scheint die Tatsache zu sein, dass Online-Forschungen in netzwerkbasierten Umgebungen stattfinden. Dementsprechend werden aber auch nur Onliner/innen zu Beforschten. Das hat zum einen zur Folge, dass über reine Online-Forschung keine Repräsentativität erzeugt werden kann. Zum anderen wird bei einer differenzierten Analyse von Onliner/inne/n und Offliner/inne/n deutlich, dass trotz des außerordentlichen Anstiegs der Verbreitung des Internets in Deutschland von 6,5 % im Jahr 1997 zu 55,3 % im Jahr 2004 eine digitale Teilung entlang soziodemographischer bzw. sozio-ökonomischer Faktoren verläuft (vgl. TNS EMNID/Initiative D21 2004, S. 14; Grotlüschen u. a. 2004; van Eimeren u. a. 2004). Insbesondere die Datensätze des (N)ONLINER Atlasses bieten eine detaillierte Sicht auf die unterschiedlichen Altersgruppen, das Geschlecht, die Bundesländer, den Bildungsstand, die Einkommensstruktur etc. Nach Angaben der ARD/ZDF-Offline-Studie sind die typischen Offliner/innen Personen ab 60 Jahren, Rentner/innen, Nicht-Berufstätige und Menschen mit einem niedrigen formalen Bildungsabschluss, zudem sind 62 % der Offliner/innen weiblich (vgl. Gerhards u. a. 2004). Insofern kann man von einer digitalen Benachteiligung ein-

⁷ Wenngleich die Problematik der digitalen Spaltung ein globales Problem darstellt, beziehen wir uns auf Studienergebnisse zur Internetnutzung in Deutschland.

kommens- und bildungsschwächerer Gruppen sprechen (vgl. Grotlüschen u. a. 2004, S. 9 f.). Zur weiteren Illustration, der Aussage von Grotlüschen verweisen wir auf die Daten im (N)ONLINER Atlas, dort zeigt sich, dass 64 % der Offliner/innen über ein Haushaltsnettoeinkommen von nicht mehr als 1000 Euro verfügen (vgl. TNS EMNID/Initiative D21 2004, S. 16).

Aus unserer Perspektive sollten Forschende der Weiterbildung sich permanent der jeweiligen aktuellen Möglichkeiten und Grenzen der Online-Forschung vergewissern und d. h. zum Beispiel die Forschungen im Hinblick auf benachteiligte Gruppen (Offliner/innen) nicht vernachlässigen. Zudem ist die Weiterbildung aufgefordert, über (Medien-)Bildung der digitalen Spaltung entgegenzuwirken.

Literatur

- ADM e. V. u. a. (Hrsg.) (2001): Standards zur Qualitätssicherung bei Online-Befragungen. Ausgabe Mai 2001. URL: www.adm-ev.de/quali_online.html (Zugriff: 20.01.05)
- Bandilla, W. (1999): WWW-Umfragen Eine alternative Datenerhebungstechnik für die empirische Sozialforschung. In: Batinic, B./Werner, A. u. a. (Hrsg.): Online Research. Göttingen/Bern u. a. S. 12–19
- Bosniak, M./Batinic, B. (1999): Determinanten der Teilnahmebereitschaft an internetbasierten Fragebogenuntersuchungen am Beispiel E-mail. In: Batinic, B./Werner, A. u. a. (Hrsg.): Online Research. Göttingen/Bern u. a., S. 159–177
- Döring, N. (2003): Sozialpsychologie des Internets. Göttingen/Bern u. a.
- Dzeyk, W. (2001): Ethische Dimensionen der Online-Forschung. Kölner Psychologische Studien, H. 1, S. 1–30. URL: www.allg-psych.uni-koeln.de/dzeyk/home/docs/ethdimon.pdf (Zugriff: 28.02.2005)
- Eimeren, B. v./Gerhard, H./Frees, B. (2003): ARD/ZDF-Online-Studie 2003. Internetverbreitung in Deutschland: Unerwartet hoher Zuwachs. In: Media Perspektiven, H. 8, S. 338–358
- Eimeren, B. v./Gerhard, H./Frees, B. (2004): ARD/ZDF-Online-Studie 2004. Internetverbreitung in Deutschland: Potential vorerst ausgeschöpft? In: Media Perspektiven, H. 8, S. 350–370Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung: eine handlungsorientierte Einführung. München
- Gerhards, M./Mende, A. (2004): ARD/ZDF-Offline-Studie 2004: Offliner 2004: Anpassungsdruck steigt, Zugangsbarrieren bleiben bestehen. In: Media Perspektiven, H. 8, S. 371–385
- Gräf, L. (1999 a): Optimierung von WWW-Umfragen: Das Online-Pretest-Studio. In: Batinic, B./Werner, A. u. a. (Hrsg.): Online Research. Göttingen/Bern u. a., S. 159–177
- Gräf, L./Heidingsfelder, M. (1999 b): Bessere Datenqualität bei WWW-Umfragen mit dem Internet-Rogator. In: Batinic, B./Werner, A. u. a. (Hrsg.): Online Research. Göttingen/Bern u. a., S. 113–126
- Grotlüschen, A./Brauchle, B. (2004): Bildung als Brücke für Benachteiligte. Hamburger Ansätze zur Überwindung der digitalen Spaltung. Evaluation des Projektes ICC (Information Technology and Communication Competence) Bridge to Market. Hamburg
- Hauptmanns, P. (1999): Grenzen und Chancen von quantitativen Befragungen mit Hilfe des Internet. In: Batinic, B./Werner, A. u. a. (Hrsg.): Online Research. Göttingen/Bern u. a., S. 22–38
- Janetzko, D. (1999): Statistische Anwendungen im Internet. München

- Kirchhoff, S./Kuhnt, S./Lipp, P. u. a. (2003 c): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. Opladen
- Müskens, W./Müskens, I. (2002): Provokative Didaktik internetgestützter Lehr-Lernarrangements. URL: www.medienpaed.com/02-2/mueskens_mueskens1.pdf (Zugriff: 27.02.05)
- NEON Network Online Research (Hrsg.) (2003): Anforderungen an Online-Umfrage-Software. BVM Berufsverband Deutscher Markt- und Sozialforscher e. V. Berlin. URL: www.interrogare.de/german/demo neon.html (Zugriff: 20.1.05)
- Online-Forschung.de: Portal zur Online-Forschung. URL: hwww.online-forschung.de (Zugriff: 20.01.05)
- POF: Portal für wissenschaftliche Online-Befragungen und Experimente. www.joerghartig.de/onlineforschung/index.htm (Zugriff: 20.01.05)
- Sassenberg, K./Kreutz, S. (1999): Online-Research und Anonymität. In: Batinic, B./Werner, A. u. a. (Hrsg.): Online Research. Göttingen/Bern u. a., S. 60–75
- Stang, R. (2003): Neue Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen. Anregungen für eine medienorientierte Organisationsentwicklung. Bielefeld
- TNS EMNID/Initiative D21 (Hrsg.) (2004): (N)ONLINER Atlas 2004. Eine Topographie des digitalen Grabens durch Deutschland. Nutzung und Nichtnutzung des Internets, Strukturen und regionale Verteilung. Inklusive Sonderteil "Innovation Mobiles Internet". Berlin

Computerunterstützte Datenanalyse in der qualitativen Weiterbildungsforschung¹

Erfahrungen mit der Software MAXqda 2 und Atlas.ti

Der qualitativen Sozialforschung stehen bei der Datenauswertung diverse unterschiedliche Programme zur Verfügung, die ein Systematisieren und Organisieren der Daten erleichtern können. Im Beitrag werden exemplarisch zwei Arbeiten aus der Weiterbildungsforschung und der jeweilige Einsatz von Software zur qualitativen Datenanalyse diskutiert. Dabei steht insbesondere der Prozess der Kategorien(netzwerk)bildung und das Arbeiten mit Forschungsnotizen im Vordergrund. Die Autorinnen betonen, dass der Einsatz dieser Programme eine intensive Reflexion des methodischen Handelns erfordert, auf deren Basis Forschende die Programmfunktionen kreativ und flexibel nach den Erfordernissen ihrer Forschungsfrage einsetzen sollten.

1. Einleitung

In der Weiterbildungsforschung können sich Forschende mit Hilfe einer Vielzahl von Beiträgen über den Einsatz von computerunterstützter qualitativer Datenanalyse und grundlegende Techniken der computergestützten Textanalyse in der qualitativen Forschung informieren (vgl. u. a. Fielding/Lee 1998; Flick 1991; Huber 1989; Kelle 2004; Kuckartz 1999, 2004; Mayring 2003). Kritisch-reflexive Auseinandersetzungen zum Einsatz von computerunterstützter qualitativer Datenanalyse in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung finden sich dagegen eher selten. Der Artikel will hierzu einen Beitrag leisten und skizziert zunächst den aktuellen Stellenwert und wesentliche Merkmale von Software zur qualitativen Datenanalyse. Unterschiede in den Programmen resultieren aus dem jeweiligen Entwicklungshintergrund und -zweck und können Beschränkungen nach sich ziehen wie auch neue Möglichkeiten für die Analyse eröffnen. Es wird daher der Frage nachgegangen, welchen Einfluss die Anwendung dieser Programme auf das qualitative Forschungshandeln nimmt. Wie die Programme MAXqda 2² und Atlas.ti 5.0³ im qualitativen Forschungsprozess zweier Projekte aus der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung zum Einsatz kommen und was sie im Auswertungsprozess leisten, wird ausführlich beschrieben.

¹ Dem Artikel liegen Forschungsarbeiten zu Grunde, die aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert werden.

² MAXqda 2 ist im September 2004 erschienen und liegt als neueste Version der Datenanalyseprogramme MAXqda und WinMax in deutscher, englischer und spanischer Sprache vor.

³ Atlas.ti, 1989–1992 entstanden, ist eines der weltweit führenden Programme zur computergestützten Analyse qualitativer Daten wie Texten, Bildern und Videos. Die aktuelle Version 5.0 ist 2004 erschienen.

2. Charakteristik und Stellenwert von Software zur qualitativen Datenanalyse

Software zur qualitativen Datenanalyse wird heute an den Forschungsbedürfnissen und Ansprüchen qualitativ Forschender orientiert entwickelt und ist meist ein Ergebnis gegenseitigen Austauschs zwischen Entwickler/innen/n und Anwender/inne/n (vgl. Gibbs u. a. 2002). Die Programme tragen auch der Entwicklung neuer Technologien und deren Einfluss auf die Entstehung neuer qualitativer Forschungskontexte Rechnung, indem sie die Auswertung digitaler Audio-, Bild- und Videodaten ermöglichen. Funktionen, die auch aus anderen Anwendungen bekannt sind (z. B. drag & drop), erleichtern den Nutzer/inne/n den Umgang mit den Programmen. Supportangebote (Programmhilfen, Workshops, Programm-Mailinglisten, FAOs) wurden verbessert.

Bei der Entscheidung für eines dieser Programme, von denen es mittlerweile mehr als 20 gibt (vgl. Kelle 2004, S. 473)⁴, legen bestimmte Fragestellungen, Untersuchungsfelder oder Auswertungsverfahren die Nutzung einer bestimmten Software zur qualitativen Datenanalyse nahe. Die Wahl einer Software wird jedoch auch und vielleicht sogar überwiegend von pragmatischen Überlegungen geleitet: Man orientiert sich an Empfehlungen von Kolleg/inn/en, an dem Zugang bzw. an der Verfügbarkeit, an der angebotenen Sprachversion, der Vertrautheit mit Grundfunktionen und der Benutzeroberfläche eines bestimmten Programms, den spezifischen technischen Anforderungen, Anschaffungskosten und Supportangeboten.

Auf Wolcott (1994) geht die Unterscheidung zwischen Verfahren des Datenmanagements und analytischen Verfahren in der qualitativen Datenanalyse zurück. Zum Datenmanagement zählen Aktivitäten wie die Suche, das Markieren und Codieren von Textstellen. Mit analytischen Verfahren sind dagegen eher konzeptuelle Aspekte der qualitativen Datenanalyse, wie das Aufdecken von Beziehungszusammenhängen, die Interpretation von Textstellen, die Entwicklung von Hypothesen und Ideen für Suchanfragen gemeint. Die meisten Programme bieten viele Funktionen für das Datenmanagement. Manche professionelle Software zur qualitativen Datenanalyse ("Modell-" oder "Theory-builder"), ist darüber hinaus auch hilfreich für Analysevorgänge, die zum Ziel haben, theoretische Zusammenhänge in den Daten zu erkennen, Hypothesen zu entwickeln und zu testen (vgl. Gibbs u. a. 2002). Für die eigentliche analytische Auseinandersetzung mit den Daten ist die sorgfältige und systematische Organisation umfangreicher Datenmengen wie Textquellen, Codes und Memos erforderlich. Es stellt sich die Frage, welchen Einfluss die Anwendung dieser Programme auf das qualitative Forschungshandeln nimmt.

⁴ Einen Überblick über unterschiedliche Programme erhält man beispielsweise über das CAQDAS-Network-Project http://caqdas.soc.surrey.ac.uk/index.htm und über die Website Qualitative Research & Consulting www.quarc.de

3. Computerunterstützte qualitative Datenanalyse und ihr Einfluss auf das Forschungshandeln

In der qualitativen Sozialforschung geht es um das Nachvollziehen subjektiv gemeinten Sinns, die Deskription sozialen Handelns und Rekonstruktion deutungs- und handlungsgenerierender Strukturen (vgl. Steinke 1999; Lamnek 1995). Diese Anliegen sind auch konstitutiv für subjektorientierte Weiterbildung und deren Erforschung. Nach Kade trägt qualitative Forschung dazu bei, "den Gegenstandsbereich der Erwachsenenbildungswissenschaft überhaupt erst zu konstituieren" (Kade 1999, S. 352).

Um gegenstandsangemessene Weiterbildungsforschung methodisch kontrolliert zu gestalten, gilt es, zentrale Prinzipien qualitativer Forschung (vgl. Lamnek 1995) einzuhalten, weil diese Qualität und theoretische Relevanz qualitativer Forschung begründen. Neben der Offenheit, der Kommunikation und dem Prozesscharakter der Forschung ist auch die Explikation ein wesentliches Prinzip qualitativer Forschung. Damit ist die Forderung nach Transparenz des Untersuchungsprozesses gemeint. Die Explikation erhöht den Arbeits- und Zeitaufwand für die Interpretation und Beschreibung der Fälle und die Herstellung eines Forschungstextes aus den Daten. Der Einsatz von Software zur qualitativen Datenanalyse kann dabei helfen, Vorgehensweisen explizit zu machen, weil die einzelnen Untersuchungsschritte in Memos, Codierbäumen oder der Zuweisung von Fallvariablen dokumentierbar sind. Die Auseinandersetzung mit den Daten können Mitglieder von Forschungsteams sowie bedingt auch Außenstehende, so leichter nachvollziehen. In Forschungsteams können das synchrone Arbeiten an den Daten und die begründende Verschriftlichung von Überlegungen und Interpretationsideen in Memos die Perspektivvielfalt bei der Interpretation erhöhen und so zu einer kommunikativen Validierung beitragen.

Software zur qualitativen Datenanalyse ist jeweils aus einem bestimmten Entwicklungshintergrund und -zweck heraus entstanden. Aus den jeweiligen Unterschieden resultiert eine gewisse Eigendynamik, die beschränkend auf die Datenanalyse wirkt und qualitativ Forschende zu einer unreflektierten Übernahme der impliziten Methodologie verführen kann. Programm-Funktionen zur Unterstützung des Datenmanagements, wie die Zuordnung von Kodes zu Textsegmenten durch wenige Mausklicks haben entscheidend zur Verbreitung von computerunterstützter qualitativer Datenanalyse beigetragen. Gleichzeitig ist mit ihnen aber auch die Gefahr verbunden, dass Textstellen unbedacht und vorschnell codiert werden. Das liegt daran, dass es sich hierbei um Tätigkeiten handelt, die zeitaufwändig und gleichförmig sind und damit leicht Ursache für Fehler sein können. Gezieltes Kontextualisieren in der Phase der Datenerhebung, durch Nachfragen im Interview und durch den Einbezug von Feldbeobachtungen, kann durch kleinschrittiges Codieren wieder aus dem Blick geraten. Die Möglichkeit, hierarchische Codierbäume zu erstellen, kann die Forschenden dazu verleiten, sich nicht mehr konzeptionell mit den Daten auseinander zu setzen. Mit der hierarchischen Anordnung wird leicht der Eindruck gewonnen, dass damit schon erste Modelle entwickelt worden sind. Es gilt aber nach wie vor, offen

für Beziehungszusammenhänge in den Daten zu sein, die nicht subsumptionslogischer Art sind.

4. Diskussion des Einsatzes in zwei Forschungsprojekten

4.1 Beispiel 1: Die Analyse von Beschreibungen informeller Lernprozesse im Arbeitszusammenhang mit Hilfe von MAXqda 2

Gegenstand dieses Forschungsprojekts ist die Untersuchung informeller Lernprozesse von Mitarbeitenden in kleinen und mittelständischen IT-Betrieben. Aus der Perspektive der Weiterbildungsforschung sollen Aussagen zur Gestaltung von Kontextbedingungen informellen Lernens als subjektive, aber sozial verankerte Prozesse getroffen werden. Das Forschungsprojekt zielt zum einen auf eine Rekonstruktion von Unternehmensprofilen der Fallbetriebe. Diese Charakterisierung der Fallbetriebe resultiert aus der Analyse von Unternehmensdokumenten und leitfadengestützten problemzentrierten Interviews mit Geschäftsführenden sowie Mitarbeitenden zur Betriebsorganisation und bestehenden Arbeits- und Lernorganisationsformen. Zum anderen wird aus den Interviews mit den Mitarbeitenden im Unternehmen eine Rekonstruktion von Mustern informellen Lernens angestrebt. Das Projekt ist an der Methodologie der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996, Strauss 1998) orientiert und soll zu einer datenverankerten Theoriebildung bzw. -weiterentwicklung beitragen. Die empirische Bearbeitung der Fragestellung ist gelenkt durch theoretisch hergeleitete Analysekategorien. Diese Rahmung, mit der an das Material herangetreten wird, erleichtert die Orientierung auf bestimmte Interviewpassagen, die tiefer gehend interpretiert werden. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie die Software MAXqda 2 für eine Bearbeitung der beschriebenen Fragestellung eingesetzt werden kann. Auf welche Weise unterstützt das Programm das Codieren und Wiederfinden von Textstellen und die Arbeit mit den Memos?

Ziel des Auswertungsprozesses ist es, analytische und theoriehaltige Beschreibungen zu entwickeln. Dazu müssen die Daten konzeptualisiert und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Dieser Auswertungsschritt wird intensiv durch das Abfassen von so genannten "Memos" in MAXqda 2 begleitet. So werden beim ersten Zugriff auf das Material und dem "Aufbrechen" der Texte die konzeptuellen Ideen in den Memos geordnet festgehalten. Sie können als Codememo (Notizzettel zur näheren Spezifikation eines Codes), Theoriememo (mit theoretisch begründeten Ideen), Memo zur weiteren Datenerhebung (dem *theoretical sampling*) oder als Reflexionsmemo zu Intervieweffekten gekennzeichnet und entsprechend platziert werden. Im Laufe der Auswertungs- und Interpretationsarbeit werden sie immer wieder am Bildschirm, im Memomanager oder als Papierausdruck gesichtet, um Codes zu entwickeln.

Die in den Memos notierten Gedanken und Ideen lassen sich auch gesammelt in ein Textverarbeitungsprogramm exportieren und als eigene Textgruppe wieder in MAXq-

da 2 einlesen. Dies gewährleistet nicht nur einen schnellen Zugriff auf alle Memos in einem Text, sondern ermöglicht über Suchbefehle auch die lexikalische Textsuche nach den Konzepten, die in den Interpretationsmemos enthalten sind. Abbildung 1 zeigt einen Screenshot als Beispiel.

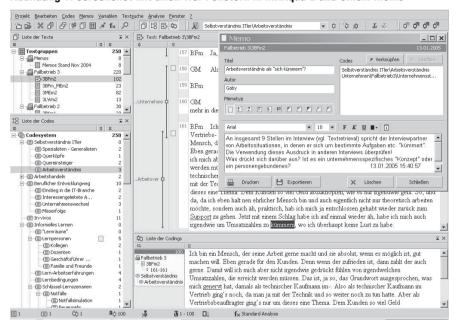


Abbildung 1: Screenshot mit allen vier Fenstern in MAXgda 2 und einem Memo

In Auseinandersetzung mit den Memos werden nach und nach Konzepte und Kategorien generiert, die ebenfalls organisiert und strukturiert werden müssen. In MAXqda 2 lassen sich die entwickelten Codes untereinander oder in Baumform mit unterschiedlichen Ober- und Untercodes in der so genannten Liste der Codes auflisten. Es entsteht eine mehr oder minder stark ausgeprägte hierarchische Codestruktur, in der sich die ursprünglich in den Memos festgehaltenen konzeptuellen Ideen und theoriegeleitete Konzepte miteinander verschränken und wechselseitig ergänzen. Den Kategorien werden im Codierprozess die entsprechenden Textstellen (am einfachsten durch drag & drop) zugeordnet. Die Codes können auch farblich markiert werden, um sie besser voneinander unterscheiden zu können. Werden einzelne Codes mit einem Gewichtungsfilter versehen, erleichtert dies das erneute Sichten und systematische Vergleichen der entsprechend zugeordneten Textstellen (den "Codings") und ist zugleich Ausgangspunkt für die sich anschließenden komparativen Analysen. Mit der Code-Matrix bzw. dem Code-Relations-Browser kann darüber hinaus ein visueller Überblick über

die Codierhäufigkeiten und -verteilungen bzw. die Codeüberschneidungen erzielt werden. Somit unterstützt MAXqda nicht nur das Ordnen der Daten, sondern stellt auch Funktionen für die analytische Auseinandersetzung mit dem Material bereit.

4.2 Beispiel 2: Atlas.ti zur Interaktionsanalyse elektronischer Prozessdaten in Online-Lerngruppen

Das zweite Beispiel aus der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung beschreibt Erfahrungen aus der computerunterstützten qualitativen Datenanalyse von elektronischen Prozessdaten in Online-Lerngruppen unter Einsatz des Programms Atlas.ti. Atlas.ti kann zu der Gruppe professioneller qualitativer Datenanalyse-Software gezählt werden. Es ist nach der Softwarekategorie von Weizman/Miles (1995) sowohl in der Gruppe Code Based Theory Builder als auch in der Conceptual Network Builder zu verorten. Das Programm bietet viele Funktionen, um Text-, Audio-, Bild- und Graphikdateien qualitativ zu sortieren, zu verwalten und zu interpretieren mit dem Ziel, analytische Ideen zu erarbeiten. Im folgenden Beispiel werden vorrangig Erfahrungen der semantischen Vernetzung von Codes mit Hilfe eines grafischen Netzwerkeditors vorgestellt. der als Werkzeug für eine Modellbildung konzipiert worden ist. Gegenstand des Forschungsprojekts ist die Untersuchung der Interaktionen in Online-Lerngruppen, deren Zusammenarbeit an problemorientierten Aufgaben durch Online-Tutor/inn/en unterstützt wird. Das Forschungsinteresse liegt darin, herauszufinden, welche kommunikativen Handlungen von Online-Tutor/inn/en positiven Einfluss auf die kognitive Präsenz⁵ der Lernenden (vgl. Garrison/Anderson 2003) und die Zusammenarbeit in Online-Gruppen nehmen. In der Untersuchung gehen sprach- und sozialwissenschaftliche Fragestellungen Hand in Hand.

Mit der Verbreitung des Internets für Lehr- und Lernzwecke hat sich für die Weiterbildungsforschung ein Forschungsfeld eröffnet, welches neue Möglichkeiten der Datenerhebung impliziert. Für die Erforschung, wie sich Weiterbildung für Lehrende und Lernende in einer internetbasierten Lernumgebung darstellt und wie Interaktionsprozesse elektronisch vermittelt verlaufen, liegen Protokolle von asynchronen und synchronen Computerkonferenzen, E-Mails und Interviews als elektronische Textdateien vor. Durch die Möglichkeit des automatischen Mitprotokollierens der Interaktionen entsteht eine große Datenmenge, deren Organisation ohne den Einsatz von Atlas.ti mit einem nicht zu bewältigenden Arbeitsaufwand verbunden wäre. Da für die Interaktionsanalyse elektronischer Prozessdaten derzeit kein etabliertes methodisches Verfahren vorliegt, wurden bewährte Methoden zur Auswertung von Gesprächen auf ihre Anwendbarkeit hin überprüft. Als ein geeignetes Verfahren ist die ethnographische qualitative Inhaltsanalyse (EQI) nach Altheide (1987) ausgewählt worden. Die EQI versteht sich als reflexives Verfahren, das zum Ziel hat, über die Analyse von Doku-

⁵ Die kognitive Präsenz bezeichnet das Ausmaß, in dem Lernende in der Lage sind, Bedeutungen durch Reflexion und Diskussion zu entwickeln. Der Begriff der kognitiven Präsenz ist aus der Auseinandersetzung mit dem Werk Deweys zum reflexiven Denken abgeleitet.

menten bzw. Texten Kultur zu beschreiben, die durch Medien reflektiert als auch gestaltet wird (vgl. Altheide 1996). Mit einer ethnographischen Perspektive in der qualitativen Inhaltsanalyse von Protokollen aus Computerkonferenzen und E-Mails wird danach gefragt, wie die Kooperation in den Online-Gruppen erfolgt, wie kommunikative Handlungen situativ eingesetzt werden und dabei die Interaktion konstituieren. Es geht zudem darum, Handlungsweisen der Gruppenmitglieder und der Online-Tutor/inn/en zu beschreiben.

Eine Anforderung bei der qualitativen Inhaltsanalyse von elektronischen Prozessdaten besteht darin, Kategorien und Phänomene aus einem Kontextzusammenhang zum Vorschein zu bringen und dabei in den unübersichtlich langen Interaktionssegmenten den Überblick nicht zu verlieren. Atlas.ti bietet hier Unterstützung, da der Inhalt einer Äußerung aus verschiedenen Programmebenen heraus in seinem vollständigen Kontext und in seiner herausgelösten Form angezeigt werden kann. Kategorienzuweisungen können so am Kontext leicht überprüft und gegebenenfalls modifiziert werden.

Für die Analyse der Interaktion zwischen Online-Tutor/inn/en und Online-Lernenden müssen die wechselseitigen Bezüge der Äußerungen zueinander in Beziehung gesetzt

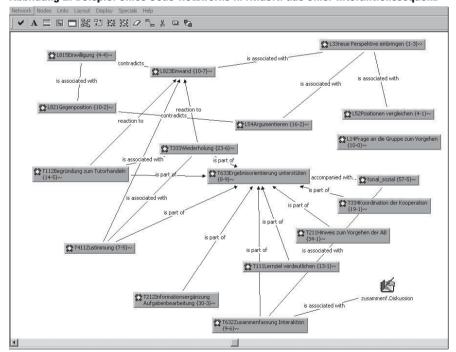


Abbildung 2: Beispiel eines Code-Netzwerks in Atlas.ti aus einer Interaktionsseguenz

werden ohne den Überblick über den Interaktionsverlauf zu verlieren. Atlas.ti bietet dafür einen grafischen Netzwerkeditor, mit dem die semantischen Beziehungen von Objekten (Textstellen, auch aus verschiedenen Textquellen, Memos verschiedenster Art, Codes und Kategorien) grafisch gestaltbar werden. Im folgenden Beispiel (Abb. 2) werden die in Beziehung stehenden einzelnen Äußerungen in der Interaktion von Online-Lehrenden und Online-Lernenden grafisch als Netzwerk von Code-Code-Beziehungen abgebildet. Es erleichtert, Beziehungszusammenhänge zu erkennen und zum Ausdruck zu bringen. Die Art der relationalen Verbindungen zwischen den Äußerungen kann dabei selbst definiert werden. Ebenso möglich ist die Netzwerkbildung auf der Ebene von Zitaten.

Die Netzwerkbildung im grafischen Netzwerkeditor hat immer auch Auswirkungen auf das gesamte analytische Material, das in Atlas.ti in eine so genannte Hermeneutische Einheit (HU) eingebunden ist. Die Vernetzung einzelner Zitate aus ausgewählten Interaktionssequenzen bzw. die ihnen zugewiesenen Codes legt auf diese Weise zugleich das Beziehungsverhältnis dieser Codes in allen eingebundenen Analysematerialien fest. Um die Auswirkungen lokal auf Interaktionssequenzen zu beschränken, ist es erforderlich, einen Umweg zu wählen, indem z. B. für einzelne Interaktionssequenzen jeweils eine Kopie der HU angelegt wird. In diesem Vorgehen spiegelt sich wider, dass Software zur qualitativen Datenanalyse nicht für jede analytische Vorgehensweise entsprechend ausgerichtete Funktionalitäten aufweist und die User sich im Zweifelsfall mit Kreativität einen Weg im Umgang mit den Programmen für ihr Problem suchen müssen.

5. Fazit

Software zur qualitativen Datenanalyse hilft, die Machbarkeit als zentrales Problem qualitativer Forschung (Oswald 1997) herzustellen, indem sie Funktionen für die Organisation und Analyse der Daten bereitstellt. Um ein Programm für die eigene qualitative Datenanalyse gezielt einsetzen zu können, bedarf es seiner kritischen Betrachtung und Bewertung. Ein medienkompetenter Softwareeinsatz im Forschungsprozess bedeutet, sich stets vom "methodischen Mehrwert" leiten zu lassen. Dies kann das bewusste Nicht-Nutzen einzelner Programmfunktionen oder für einzelne Auswertungsschritte die Rückkehr zu Papier und Bleistift sinnvoll machen. Da die technischen Möglichkeiten eines gewählten Programms selten passgenau mit den methodischen Anforderungen eines jeweiligen Forschungsprojekts übereinstimmen, stellt sich für Forschende die Aufgabe, die Programmfunktionen reflektiert, kreativ und flexibel einzusetzen. Es wäre wünschenswert, in der Weiterbildungsforschung dazu mehr methodische Reflexion und Austausch über Lösungen von methodischen Problemen zu finden.

Literatur

- Altheide, D. L. (1987): Ethnographic Content Analysis. In: Active Learning, H. 1, S. 65–77
- Fielding, N. G./Lee, R. M. (1998): Computer Analysis and Qualitative Research. London
- Flick, U. (1991): Ad-hoc Gruppe "Verwendung von Computern in der Qualitativen Forschung". In: Glatzer, W. (Hrsg.): Modernisierung moderner Gesellschaften: 25 Dt. Soziologentag. Beiträge der Sektions- und Ad-hoc Gruppe. Opladen, S. 800–820
- Garrison, D. R./Anderson, T. (2003): E-Learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice. London/New York
- Gibbs, G. R./Friese, S./Mangabeira, W. C. (2002): Technikeinsatz im Qualitativen Forschungsprozess. Einführung zu FQS, Bd. 3. Forum qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research. On-line Journal, H. 2. URL: www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm (Zugriff 17.09.2004)
- Huber, G. L. (1989): Analyse qualitativer Daten mit Computerunterstützung: Das Software-Paket AQUAD. In: Bos, W./Tarnai, C. (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster, S. 269–285
- Kade, S. (1999): Qualitative Erwachsenenbildungsforschung. Methoden und Ergebnisse. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 340–359
- Kelle, U. (2000): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In: Flick, U./ Kardorff, E. v./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 485– 502
- Kelle, U. (2004): Computer-assisted qualitative data analysis. In: Seale, C./Gobo, G./Gubrium, J. F. u. a. (Hrsg.): Qualitative Research Practice. London/Thousands Oaks/New Delhi, S. 473–489
- Kuckartz, U. (1999): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Einführung in Methoden und Arbeitstechniken. Opladen
- Kuckartz, U. (2004): QDA-Software im Methodendiskurs: Geschichte, Potenziale, Effecte. In: Kuckartz, U./Grunenberg, H./Lauterbach, A. (Hrsg.): Qualitative Datenanalyse: computer-gestützt. Wiesbaden, S. 11–26
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1 der Reihe "Methodologie". Weinheim
- Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim
- Oswald, H. (2003): Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 71–87
- Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim/München
- Strauss, A. L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. München
- Strauss, A. L./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim
- Weizman, E. A./Miles, M. B. (1995): A software Source Book: Computer Programs for Qualitative Data Analysis. Thousands Oaks

Berufliche Weiterbildungsforschung

Datenlage, Forschungsfragen und ausgewählte Ergebnisse

Ebenso wie die Bedeutung der Weiterbildung wächst auch die Anzahl der Forschungsarbeiten, die sich mit diesem Thema beschäftigen. Voraussetzung dafür, die vorliegenden Befunde der Weiterbildungsforschung interpretieren und einordnen zu können, ist die Kenntnis der ihnen zu Grunde liegenden Daten- und Informationsquellen. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die Datenlage im Bereich der beruflichen Weiterbildung, wobei er neben den wichtigen Personen- auch Betriebs- und Unternehmensbefragungen darstellt. Dabei werden die grundlegenden Merkmale dieser Erhebungen skizziert und auf ihre jeweilige Aussagekraft hin untersucht. Abschließend werden einige zentrale empirische Befunde, wie sie sich auf Basis dieser Untersuchungen ergeben, dargestellt. Dabei wird unter anderem auf die Weiterbildungsbeteiligung verschiedener Personengruppen und die betrieblichen Kontextfaktoren der Qualifizierung eingegangen.

1. Einführung

Innerhalb des deutschen Bildungssystems spielt die berufliche Weiterbildung eine wichtige Rolle. Auch wenn man sich darin einig ist, dass Weiterbildung eine fundierte Ausbildung kaum ersetzen kann, wird dem Lernen im Anschluss an die erste Bildungsphase dennoch eine zunehmende Relevanz beigemessen. Begründet wird der Bedeutungszuwachs der Weiterbildung zum einen mit dem technischen und organisatorischen Fortschritt, der eine permanente Anpassung der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten an die Neuerungen erforderlich macht. Zum anderen werden aber auch angesichts der demographischen Entwicklung zunehmend Aktivitäten im Bereich der Weiterbildung notwendig, da vor dem Hintergrund einer alternden Erwerbsbevölkerung der Erhalt und der Ausbau der Leistungspotenziale der Individuen zu einem immer wichtigeren Thema werden.

Ebenso wie die der Weiterbildung zugesprochene Bedeutung zunimmt, wächst auch die Anzahl der Forschungsarbeiten, die sich mit dem Thema "Weiterbildung" beschäftigen. Aus individueller Perspektive geht es dabei beispielsweise um die Frage, welche Personengruppen in welchem Umfang an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung partizipieren. Aus Sicht der Betriebe wird demgegenüber z. B. untersucht, welche betrieblichen Kontextfaktoren das Weiterbildungsangebot und die Weiterbildungsintensität beeinflussen.

Da die vorliegenden Befunde der Weiterbildungsforschung nur dann sinnvoll interpretiert bzw. eingeordnet werden können, wenn die Aussagemöglichkeiten und -grenzen

der ihnen zu Grunde liegenden Informations- und Datenquellen bekannt sind, ist es das wesentliche Anliegen dieses Beitrags, einen Überblick über die existierenden Berichtssysteme und empirische Erhebungen zu geben. Dies wird in Abschnitt 2 geleistet, wobei in Punkt 2.1 auf Personen- und in Punkt 2.2 auf Betriebs- bzw. Unternehmensbefragungen eingegangen wird. In Abschnitt 3 werden sodann einige ausgewählte Fragestellungen und Ergebnisse der beruflichen Weiterbildungsforschung dargestellt; in Abschnitt 4 werden die Ergebnisse schließlich zusammengefasst und Schlussfolgerungen gezogen.

2. Datenquellen im Bereich der beruflichen Weiterbildung

In Deutschland existiert für den Bereich der Weiterbildung keine umfassende Weiterbildungsstatistik. Vielmehr gibt es eine Reihe an weiterbildungsstatistischen Quellen, die "aus verschiedenen Gründen nicht oder nur partiell miteinander kompatibel sind" (Kuwan u. a. 2000, S. 1). Unterschiede zwischen den einzelnen Erhebungen ergeben sich unter anderem im Hinblick auf den ihnen zu Grunde liegenden Weiterbildungsbegriffen, die einbezogenen Untersuchungseinheiten und den Untersuchungszeitraum.

Informationen zur beruflichen Weiterbildung werden sowohl von Betriebs- bzw. Unternehmensbefragungen als auch von Personenbefragungen bereitgestellt. Daneben existieren Geschäfts- und Trägerstatistiken z. B. der Volkshochschulen oder der Bundesagentur für Arbeit (BA), auf die an dieser Stelle jedoch nicht eingegangen werden soll. Im Folgenden wird ein Überblick über die vorliegenden Datenquellen zur beruflichen Weiterbildung gegeben, wobei der Fokus zunächst auf Personen- und anschließend auf Betriebs- bzw. Unternehmensbefragungen liegt. Dabei werden nur solche Erhebungen betrachtet, die wiederholt durchgeführt werden. Auf die Vielzahl an weiteren (mehr oder weniger umfangreichen) Untersuchungen zur Weiterbildung, die nur einmalig stattfanden, wird dagegen nicht eingegangen.

2.1 Personenbefragungen

Das Berichtssystem Weiterbildung (BSW)

Das BSW ist eine repräsentative Bevölkerungsbefragung, die seit 1979 in dreijährigem Turnus durchgeführt wird (zuletzt 2003). Grundgesamtheit der Erhebung sind alle in Privathaushalten lebenden deutschsprachigen Personen im Alter von 19 bis 64 Jahren. Während in die ersten sechs Befragungen ausschließlich deutsche Staatsangehörige einbezogen wurden, werden seit dem Jahr 1997 auch ausländische Staatsangehörige befragt. In der Erhebung 2003 wurde zudem erstmalig eine Differenzierung nach dem Migrationshintergrund vorgenommen. Im Jahr 2003 wurden insgesamt gut 7.000 Interviews realisiert.

Beim BSW handelt es sich um eine Einthemenbefragung, die Informationen über Umfang und Richtung der Weiterbildungsnachfrage liefern soll. Als Einthemenbefragung läuft das BSW Gefahr, dass weiterbildungsabstinente Personen kein Interesse an den gestellten Fragen haben und deswegen die Teilnahme an der Befragung verweigern. Dies kann zu einer Verzerrung der ausgewiesenen Statistiken führen.

Das Fragenprogramm des BSW unterscheidet zwischen einem Standardprogramm mit im Wesentlichen gleich bleibenden Fragen und Zusatzmodulen, in denen Informationen zu aktuellen Fragestellungen erhoben werden. Neben der in diesem Beitrag interessierenden beruflichen Weiterbildung stellt das BSW auch Informationen zur allgemeinen Weiterbildung zur Verfügung. Die berufliche Weiterbildung wird seit der Erhebung des Jahres 1994 in die formelle, kursförmig organisierte Weiterbildung und die informelle Weiterbildung untergliedert, zu der etwa der berufsbezogene Besuch von Fachmessen oder Kongressen, die Unterweisung und das Anlernen am Arbeitsplatz sowie das selbstgesteuerte Lernen mit Hilfe von Medien gezählt werden. Die informelle Weiterbildung war – neben dem betrieblichen Lernumfeld – zudem Themenschwerpunkt in der Erhebung des Jahres 2003, wo detailliertere Informationen zu dieser Lernform erhoben wurden.

Als Kenngrößen der Weiterbildung weist das BSW drei Indikatoren aus: die Teilnahmequoten (d. h. den Anteil der sich weiterbildenden Personen), die Teilnahmefälle (Belegungen) und den Zeitaufwand der Weiterbildung. Weitere Fragen beziehen sich etwa auf die Themenbereiche oder den Nutzen der Weiterbildung. Da das BSW zudem Informationen zu verschiedenen soziodemographischen Merkmalen der Befragten erhebt (unter anderem Alter, Geschlecht, Nationalität, berufliche Stellung, schulischer/beruflicher Bildungsabschluss), ist es möglich, das Weiterbildungsverhalten in Abhängigkeit individueller Charakteristika zu untersuchen (zu näheren Informationen über das BSW vgl. Kuwan/Thebis 2005).

Das Sozio-ökonomische Panel (SOEP)

Das SOEP ist eine beim Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) angesiedelte repräsentative Wiederholungsbefragung, die seit 1984 in den alten und seit 1990 auch in den neuen Bundesländern durchgeführt wird. Das SOEP ist als Haushaltsstichprobe angelegt, wobei in den zufällig ausgewählten Haushalten alle dort lebenden Personen im Alter von mindestens 16 Jahren befragt werden. Einbezogen sind sowohl deutsche als auch ausländische Personen. Haushalte mit Vorständen aus den Hauptanwerbeländern für Gastarbeiter sind disproportional hoch repräsentiert.

Das SOEP-West startete 1984 mit einer Ausgangsstichprobe von 5.921 Haushalten mit 12.290 Personen, nach 15 Wellen im Jahre 1998 waren es noch 4.285 mit 8.145 Personen. Im SOEP-Ost dagegen wurden im Ausgangsjahr 1990 2.179 Haushalte mit 4.453 Personen befragt; 1998 waren es 3.730 Personen in 1.886 Haushalten. Im Jahre

1998 fand erstmals eine Auffrischung des SOEP mit 1.957 Personen in 1.079 Haushalten statt, wobei diese Ergänzungsstichprobe der Stabilisierung der Fallzahlen und einer Verbesserung der Repräsentativitätsanalysen diente. In den Jahren 1994/95 wurde darüber hinaus eine Zuwanderer-Stichprobe eingeführt, die mit 441 Haushalten mit 885 Personen im Jahre 1998 einen nahezu stabilen Umfang behielt.

Anders als das BSW stellt das SOEP keine reine Weiterbildungs-, sondern vielmehr eine Mehrthemenbefragung dar. Die jährlich durchgeführten Befragungen umfassen neben einem regelmäßigen Fragenprogramm auch Schwerpunktthemen, die einmalig oder mit größeren zeitlichen Abständen durchgeführt werden. Kontinuierliche Informationen werden z. B. zur Haushaltszusammensetzung, zu Erwerbs- und Familienbiografien sowie zu Einkommensverläufen erhoben. Bei der Weiterbildung handelt es sich um ein Schwerpunktthema, das bislang dreimal (1989, 1993, 2000) abgefragt wurde. Der entsprechende Fragenkomplex richtet sich nur an Personen, die zum Zeitpunkt der Befragung unter 65 Jahre alt sind. Die Weiterbildungsbeteiligung wird retrospektiv für den Zeitraum der letzten drei Jahre vor der Erhebung erfragt. Neben der Teilnahme an traditionellen, kursförmig organisierten Weiterbildungsmaßnahmen ist dabei auch die Beteiligung an weiteren Lernformen wie der Besuch von Fachmessen oder das Lesen von Fachbüchern von Interesse. Angaben werden unter anderem zur Dauer der Weiterbildungsaktivitäten oder zu ihren Kosten erhoben.

Da das SOEP darüber hinaus Informationen zu soziodemographischen Merkmalen der Befragten bereitstellt, kann die Weiterbildungsbeteiligung – ebenso wie auf Basis des BSW – in Abhängigkeit persönlicher Charakteristika untersucht werden. Da das SOEP ein Panel darstellt, können zudem auch Längsschnittanalysen durchgeführt werden.

Mikrozensus

Der Mikrozensus ist die seit 1957 durchgeführte amtliche Repräsentativstatistik über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt, in die ein Prozent aller in Deutschland lebenden Haushalte einbezogen werden. Das jährliche Grundprogramm des Mikrozensus umfasst unter anderem Merkmale zur Person (z. B. Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit), den Familien- und Haushaltszusammenhang sowie die Merkmale Erwerbstätigkeit, Arbeitssuche und Einkommenshöhe.

Von 1970 bis 1995 fanden im zweijährigen Turnus Zusatzbefragungen zum Mikrozensus statt, bei denen ein Prozent der deutschen und ausländischen Erwerbspersonen im Alter von mindestens 15 Jahren nach ihrer Teilnahme an beruflicher Weiterbildung innerhalb der letzten zwei Jahre befragt wurden. Seit 1996 werden Informationen zur Beteiligung an beruflicher Weiterbildung jährlich gestellt, wobei das letzte Jahr den Bezugszeitraum darstellt.

Dem Mikrozensus liegt ein vergleichsweise enger Begriff der beruflichen Weiterbildung zu Grunde, wobei die Kategorie "berufliche Ausbildung, Fortbildung oder Umschulung" den Kern der Abfrage darstellt. Für Zeitvergleiche ist zu beachten, dass sich der Fragenkatalog sowie der Erhebungszeitraum mehrfach geändert haben, so dass Trendvergleiche mit den Vorjahren nicht immer möglich sind.

2.2 Betriebs- und Unternehmensbefragungen

Die europäische Weiterbildungserhebung CVTS

Die von der Europäischen Kommission initiierte europäische Weiterbildungserhebung CVTS (Continuing Vocational Training Survey) wurde erstmalig 1994/95 (bezogen auf das Jahr 1993) in den damals 12 Mitgliedsstaaten der EU durchgeführt (CVTS I). In den Jahren 2000/01 (bezogen auf das Jahr 1999) folgte dann die zweite Weiterbildungserhebung CVTS II, an der 25 europäische Länder teilnahmen (zu näheren Informationen vgl. Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003).

Ziel von CVTS ist es, Aufschluss über verschiedene Aspekte der Weiterbildung in den einzelnen europäischen Staaten zu geben und diese miteinander zu vergleichen. Erhoben werden unter anderem Informationen zum Angebot an Weiterbildung, zur Weiterbildungsbeteiligung der Mitarbeiter, zur Zeitintensität sowie zu den Kosten der Weiterbildung. Als Einthemenbefragung kann CVTS vergleichsweise detaillierte Angaben zu den Strukturen der betrieblichen Weiterbildung bereitstellen. Die Verbreitung der Weiterbildung im Hinblick auf die Gesamtzahl der Betriebe lässt sich jedoch weniger gut erfassen als mit einer Mehrthemenbefragung, da davon auszugehen ist, dass nichtweiterbildende Betriebe eine unterdurchschnittliche Teilnahmebereitschaft aufweisen.

In CVTS einbezogen werden nur Unternehmen mit mindestens zehn Beschäftigten. Da Kleinst- und Kleinbetriebe nur unterdurchschnittlich in der Weiterbildung engagiert sind, ist diese Stichprobeneinschränkung bei der Interpretation der Daten zu berücksichtigen. Zudem beruht der CVTS – anders als die IW-Erhebung und das IAB-Betriebspanel – auf dem Unternehmens- und nicht auf dem Betriebskonzept, d. h. es werden Unternehmen und nicht Betriebe befragt. Die Erhebung wird schriftlich durchgeführt; die Stichprobe von CVTS II umfasste in Deutschland 10.000 Betriebe; die Rücklaufquote lag bei 32 Prozent.

Die Untersuchung zur betrieblichen Weiterbildung wurde in Deutschland sowohl im Rahmen von CVTS I als auch von CVTS II durch eine Zusatzerhebung ergänzt. Dabei wurden knapp 500 Unternehmen, die bereits an der Haupterhebung partizipierten, telefonisch zu weiteren Aspekten der Weiterbildung befragt. 2000/2001 waren Themen der Zusatzerhebung unter anderem die Auswirkungen der Globalisierung und des strukturellen Wandels auf die betrieblichen Qualifizierungsstrategien und die Einstellung der Unternehmen zum lebenslangen Lernen.

Die Weiterbildungserhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW)

Bei der Weiterbildungserhebung des IW handelt es sich um eine im dreijährigen Turnus durchgeführte schriftliche Befragung von kammerzugehörigen Betrieben, die erstmalig im Jahr 1992 durchgeführt wurde (zu näheren Informationen zur IW-Erhebung vgl. Weiß 2003) Die derzeit aktuellsten Informationen stehen aus der Befragung des Jahres 2001 zur Verfügung, in der – bei einer Rücklaufquote von 15 Prozent – insgesamt 1.087 Betriebe befragt wurden. Im Unterschied zum IAB-Betriebspanel handelt es sich bei der Weiterbildungserhebung des IW nicht um ein Panel, sondern um eine wiederholte Querschnittsbefragung, bei der die Stichprobe für jede Befragung neu gezogen wird.

Der IW-Erhebung liegt ein weites Verständnis der betrieblichen Weiterbildung zu Grunde. Neben internen und externen Lehrveranstaltungen werden hierunter auch die Teilnahme an Informationsveranstaltungen und Umschulungsmaßnahmen, das Lernen in der Arbeitssituation sowie das selbstgesteuerte Lernen mit Medien subsumiert. Der Fragebogen enthält eine Reihe von Fragen, mit denen verschiedene Kenngrößen der Weiterbildung erfasst werden. Dazu gehören etwa das Angebot an den einzelnen Weiterbildungsformen, der zeitliche Umfang und die Kosten der Weiterbildung sowie die Weiterbildungsbeteiligung der Mitarbeitenden. Bei einem Vergleich mit den Befunden des CVTS oder des IAB-Betriebspanels ist zu beachten, dass die IW-Erhebung keine teilnehmenden Personen, sondern Teilnehmerfälle ausweist. Da hierbei Mehrfachteilnahmen mehrfach gezählt werden, ermittelt das "Teilnehmerfallkonzept" eine höhere Weiterbildungsbeteiligung als das "Personenkonzept".

Das IAB-Betriebspanel

Das IAB-Betriebspanel ist eine jährlich wiederholte Befragung mit in der Regel mündlichen Interviews, die seit 1993 in West- und seit 1996 auch in Ostdeutschland durchgeführt wird. Befragt werden Betriebe aller Branchen und Größenklassen mit mindestens einem sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, wobei die Stichprobe als geschichtete Zufallsauswahl aus der Betriebsdatei der Beschäftigtenstatistik der BA gezogen werden (zu näheren Informationen zum IAB-Betriebspanel vgl. Bellmann 1997; 2002). Für das Jahr 2003 liegen insgesamt auswertbare Interviews von rund 16.000 Betrieben vor. Im IAB-Betriebspanel werden Betriebs- und Geschäftsleitungen sowie Personalverantwortliche – oft gleichzeitig Ansprechpartner der Agenturen für Arbeit in den Betrieben - mit Anschreiben des Vorstandsvorsitzenden der Bundesagentur für Arbeit und des Präsidenten der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände um Unterstützung bei der Erhebung in ihren Betrieben gebeten. Das mit diesem Schreiben angekündigte persönliche Interview im Betrieb erbringt eine, im Vergleich zu anderen Panelbefragungen überdurchschnittliche Mitwirkungsbereitschaft der Betriebe bereits bei der erstmaligen Befragung. Ausgehend von der ersten Befragungswelle wurden in den folgenden Jahren alle Betriebe nach Möglichkeit erneut

befragt. Die Antwortquoten lagen jeweils über 80 Prozent der wiederholt befragten Betriebseinheiten.

Im Unterschied zu den zuvor dargestellten Erhebungen handelt es sich beim IAB-Betriebspanel nicht um eine Ein-, sondern um eine Mehrthemenbefragung. Neben einem Satz an jährlich abgefragten Standardfragen etwa zu Beschäftigungsstruktur, Umsatz oder Investitionen enthält der Fragebogen periodisch wechselnde Schwerpunktthemen, von denen die betriebliche Weiterbildung eines darstellt. In jedem zweiten Jahr (zuletzt 2003) werden Informationen zum Angebot an Weiterbildung, zur Verbreitung verschiedener Weiterbildungsformen sowie zur qualifikations- und geschlechtsspezifischen Weiterbildungsbeteiligung erhoben. Zusätzlich zu diesen Grunddaten wurden in einzelnen Erhebungswellen weitere Informationen beispielsweise zu den Gründen für das Nichtengagement in der Weiterbildung, zur Aufteilung der Weiterbildungskosten zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer oder zu den Themen der Weiterbildung erhoben. Da die Befragungen für das IAB-Betriebspanel ieweils zur Jahresmitte stattfinden, beziehen sich die Angaben zur Weiterbildung ausschließlich auf das erste Halbjahr eines Jahres. Dies gilt es bei einem Vergleich mit den Ergebnissen der anderen Betriebs- bzw. Unternehmenserhebungen zu beachten, denen ein Jahr als Untersuchungszeitraum zu Grunde liegt.

Da das IAB-Betriebspanel eine Mehrthemenbefragung darstellt, kann es nicht ganz so detaillierte Informationen zum betrieblichen Weiterbildungsverhalten bereitstellen wie es die Einthemenbefragungen tun können. Auf seiner Basis ist es jedoch möglich, die Weiterbildung im Kontext sonstiger betrieblicher Merkmale zu analysieren und so etwa die Determinanten oder Effekte der Weiterbildung zu untersuchen. Zudem ergeben sich aufgrund des Panelcharakters zusätzliche Auswertungsmöglichkeiten im Rahmen von Längsschnittanalysen.

Fragestellungen und ausgewählte Ergebnisse der beruflichen Weiterbildungsforschung

3.1 Untersuchungen auf der Basis von Individualbefragungen

Ein erstes Erkenntnisinteresse der Untersuchungen, die auf Individualbefragungen beruhen, ist zunächst die Frage nach dem Umfang beruflicher Weiterbildungsaktivitäten. Dazu werden verschiedene Kennzahlen dargestellt, von denen die Teilnahmequote, die die Zahl der Weiterbildungsteilnehmer auf die gesamte Bevölkerung (der jeweiligen Bezugsgruppe) bezieht, die wichtigste darstellt.

Betrachtet man zunächst die *Weiterbildungsbeteiligung insgesamt*, so ist festzustellen, dass sich die von den einzelnen Studien ausgewiesenen Teilnahmequoten in Abhängigkeit von den jeweils zu Grunde liegenden Untersuchungsspezifika unterscheiden und in den seltensten Fällen übereinstimmen. Ohne an dieser Stelle auf die einzelnen

Ergebnisse im Detail einzugehen, sei lediglich erwähnt, dass die meisten Studien übereinstimmend eine Stagnation bzw. sogar einen Rückgang der individuellen Weiterbildungsbeteiligung insgesamt im Zeitverlauf festgestellt haben.

Neben der Reichweite der beruflichen Weiterbildung insgesamt ist auch die *gruppenspezifische Weiterbildungsbeteiligung* von Interesse. Hintergrund dafür ist die Frage, ob die individuellen Weiterbildungschancen gleichmäßig verteilt sind oder ob es Personengruppen gibt, die nicht oder nur unterdurchschnittlich an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung partizipieren. Von besonderem Interesse ist dabei die Weiterbildungsbeteiligung nach Qualifikation und beruflicher Stellung, nach Alter sowie nach Geschlecht.

Erste Anhaltspunkte für die Weiterbildungsteilnahme verschiedener Personengruppen lassen sich gewinnen, indem gruppenspezifische Teilnahmequoten berechnet werden. Solche werden von den meisten hier dargestellten Individualerhebungen ausgewiesen (zu einem umfassenden Überblick über die Ergebnisse verschiedener Befragungen vgl. Kuwan u. a. 2000; Bellmann 2003; Bellmann/Leber 2003). Um den isolierten Einfluss verschiedener Merkmale auf die Weiterbildungsteilhabe ermitteln und dabei auch Aussagen zur Stärke des jeweiligen Effekts treffen zu können, werden darüber hinaus auch multivariate Untersuchungen durchgeführt, in denen die Wahrscheinlichkeit, an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, in Abhängigkeit verschiedener soziodemographischer Charakteristika untersucht wurde (vgl. etwa Behringer 1999; Wilkens/Leber 2003). Die wichtigsten Ergebnisse dieser Studien sollen im Folgenden knapp skizziert werden.

Im Hinblick auf die *qualifikationsspezifische Weiterbildungsbeteiligung wurde von* allen Datenquellen zunächst übereinstimmend festgestellt, dass sich die Zugangschancen zur beruflichen Weiterbildung um so schlechter darstellen, je geringer das schulische/berufliche Bildungsniveau oder die berufliche Stellung ist. Dies wird in der Literatur auch als Matthäus-Prinzip ("Denn wer da hat, dem wird gegeben") bezeichnet. Die Annahme, dass durch die Weiterbildung Nachteile, die durch die Erstausbildung entstanden sind, ausgeglichen werden können, wird empirisch demnach nicht erfüllt. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Qualifikationsgruppen bleiben auch dann erhalten, wenn neben der formellen die informelle Weiterbildung in die Betrachtung einbezogen wird. Auch durch diese Weiterbildungsform können demnach bestehende Bildungschancen nicht verringert werden; vielmehr werden sie verfestigt oder sie erhöhen sich sogar.

Vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung kommt neben der qualifikationsspezifischen auch der altersspezifischen Weiterbildungsbeteiligung eine herausragende Bedeutung zu. Da der Anteil der Älteren an der Erwerbsbevölkerung ansteigen wird, wird es in Zukunft erforderlich sein, auch die Fähig- und Fertigkeiten gerade dieser Personengruppe den Neuerungen und den daraus resultierenden Erfordernissen anzupassen. Betrachtet man jedoch die Befunde verschiedener Befragungen, so zeigt

sich, dass ältere Personen deutlich seltener an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung partizipieren als jüngere. Die altersspezifische Weiterbildungsteilnahme folgt dabei einem U-förmigen Verlauf: Während sie zunächst bis zu einem gewissen Alter ansteigt, nimmt sie danach wieder ab.

Im Hinblick auf die geschlechtsspezifische Weiterbildungsbeteiligung schließlich ist festzustellen, dass Männer eine höhere Weiterbildungsbeteiligung aufweisen als Frauen, auch wenn sich die Bildungschancen im Zeitverlauf zumindest etwas angenähert haben.

3.2 Untersuchungen auf der Basis von Betriebs- bzw. Unternehmensbefragungen

Ebenso wie die Untersuchungen auf der Basis von Personenbefragungen weisen auch die Studien auf der Basis von Betriebs- bzw. Unternehmensdaten verschiedene Kenngrößen zur Beschreibung des Umfangs betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten aus. Dazu gehören zunächst der Anteil der weiterbildenden Betriebe an allen Betrieben sowie die Weiterbildungsbeteiligung der Mitarbeiter, die entweder in Form von Teilnahmefällen (IW-Erhebung) oder von Teilnahmequoten (Anteil der Weiterbildungsteilnehmer an allen Beschäftigten) dargestellt wird. Weitere Indikatoren des betrieblichen Engagements in der Weiterbildung sind der zeitliche Umfang von Weiterbildungsmaßnahmen sowie die Weiterbildungskosten, auf die an dieser Stelle jedoch nicht eingegangen werden soll (zu einem Überblick über zeitliche Intensität und Kosten der Weiterbildung vgl. Bellmann/Leber 2005 und Bellmann/Leber 2004).

Betrachtet man zunächst den Anteil der weiterbildenden Betriebe, so zeigt sich, dass das Angebot an Weiterbildung zwischen den Betrieben verschiedener Branchen und Größenklassen deutlich variiert. Während von den Großbetrieben fast alle Weiterbildungsmaßnahmen anbieten, sind die kleinen und mittleren Betriebe nur unterdurchschnittlich in der Weiterbildung engagiert. Von den verschiedenen Wirtschaftszweigen erweisen sich die Betriebe des öffentlichen Sektors sowie verschiedener Dienstleistungsbereiche (so insbesondere des Kredit- und Versicherungswesens) als besonders weiterbildungsaktiv. Ein Branchen- und Größeneffekt ist dabei nicht nur für die formelle, sondern auch die informelle Weiterbildung festzustellen.

Ebenso wie das Weiterbildungsangebot variiert auch die *Weiterbildungsbeteiligung* zwischen Betrieben verschiedener Branchen und Größenklassen. Auch wenn an dieser Stelle nicht auf die genauen Ergebnisse der einzelnen Studien zur Weiterbildungsteilnahme eingegangen wird, sei nochmals erwähnt, dass bei einem Vergleich darauf zu achten ist, ob Teilnahmefälle oder teilnehmende Personen ausgewiesen werden. Während im ersten Fall Mehrfachteilnahmen auch mehrfach gezählt werden, liegt der Fokus im zweiten Fall allein auf der Zahl der teilnehmenden Personen (unabhängig von der Häufigkeit der Teilnahme).

Anders als in den Individualbefragungen kann in Betriebs- bzw. Unternehmensbefragungen nur weniger detailliert nach den soziodemographischen Merkmalen der Weiterbildungsteilnehmeden gefragt werden. So erhebt das IAB-Betriebspanel zwar Informationen zum Geschlecht und zum Qualifikationsniveau der Teilnehmer an betrieblicher Weiterbildung; Abfragen der Altersstruktur der Teilnehmer haben sich aber – wie die Erfahrungen von CVTS I gezeigt haben – als schwierig erwiesen.

Hinsichtlich der qualifikationsspezifischen Weiterbildungsbeteiligung ergeben sich auf Basis von Betriebsdaten die gleichen Befunde wie auf Basis der Personenbefragungen: Höher qualifizierte Mitarbeiter partizipieren weitaus häufiger an Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung als geringer qualifizierte. In Bezug auf die geschlechtsspezifische Weiterbildungsbeteiligung ergibt sich dagegen auf Basis der Daten des IAB-Betriebspanels eine höhere Weiterbildungsbeteiligung der Frauen als der Männer. Dies steht im Widerspruch zu den oben dargestellten Befunden der Individualforschung. Den Gründen für diese Abweichungen ist weiter nachzugehen.

In weiterführenden multivariaten Analysen wurde darüber hinaus gezeigt, dass neben der Betriebsgröße, der Branche und der Personalstruktur weitere Faktoren das betriebliche Weiterbildungsverhalten beeinflussen. Dazu gehören etwa technische und organisatorische Maßnahmen oder der Kontext der Arbeitsbeziehungen. Betriebe sind demnach dann weiterbildungsaktiver, wenn sie in einen Tarifvertrag eingebunden sind oder über einen Betriebsrat verfügen. Zudem ist die Wahrscheinlichkeit, dass Weiterbildungsmaßnahmen durchgeführt werden, dann höher, wenn technische oder organisatorische Neuerungen durchgeführt werden (vgl. etwa Bellmann/Düll/Leber 2000).

4. Fazit

Der Beitrag präsentiert einen Überblick über die in Deutschland vorhandenen Datenbzw. Informationsquellen zur Weiterbildung. Dabei standen die Aussagemöglichkeiten und – grenzen der verschiedenen Berichtssysteme und empirischen Erhebungen im Mittelpunkt. Neben den klassischen Unterschieden der verschiedenen Erhebungen wie Stichprobendesign, Art der Erhebung und Rücklauf sind im Zusammenhang mit den Erhebungen zur beruflichen Weiterbildung einige Besonderheiten zu beobachten. Sowohl bei den Personenbefragungen (Berichtssystem Weiterbildung, Sozio-ökonomischen Panel und Mikrozensus) als auch den Betriebs- und Unternehmensbefragungen (wie die europäische Weiterbildungserhebung CVTS, die Weiterbildungserhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft und das IAB-Betriebspanel) sind Ein- und Mehrthemenbefragungen voneinander abzugrenzen. Während Einthemenbefragungen detailliertere Informationen zum beruflichen Weiterbildungsverhalten bereitstellen, können Mehrthemenbefragungen für die Untersuchung des Einflusses individueller und betrieblicher Kontextfaktoren herangezogen werden.

Darüber hinaus lassen sich die vorliegenden Untersuchungen danach unterscheiden, ob sie als Querschnitts- oder Längsschnittstudien angelegt sind. Längsschnittuntersuchungen wie das IAB-Betriebspanel haben unter anderem den Vorteil, dass hier der Heterogenität der befragten Einheiten sowie dem Zusammenhang von Ursache und Wirkung besser Rechnung getragen werden kann. Auf der anderen Seite sind Längsschnittuntersuchungen aber auch mit Selektivitätsproblemen verbunden, die unter anderem durch die Panelmortalität hervorgerufen werden (vgl. Bellmann 2001).

Bezüglich der Art der erfassten Lernformen ist zu beachten, dass nicht alle Daten- und Informationsquellen neben der formellen, kursförmig organisierten Weiterbildung auch die informelle Weiterbildung betrachten. Von den Personenbefragungen ist das Berichtssystem Weiterbildung in diesem Sinne vergleichsweise umfassend angelegt, während bei den Betriebs- und Unternehmensbefragungen die CVTS- und IW-Studien etwas weiter als das IAB-Betriebspanel gehen. Gerade wenn arbeitsintegrierte Lernprozesse von Interesse sind, ist zu beachten, dass es oftmals schwierig ist, die Weiterbildungskomponente dieser Aktivitäten zu isolieren und zu erfassen (vgl. Kuwan u. a. 2000). Um der zunehmenden Bedeutung derartiger informeller Lernprozesse gerecht zu werden, wird vorgeschlagen, die existierenden größeren, repräsentativ angelegten Erhebungen um weitere Untersuchungen wie z. B. explorative Betriebsfallstudien zu ergänzen (vgl. Bellmann 2003). Zudem erscheint es sinnvoll, auch Informationen zu den Eigenschaften der Arbeitsplätze zu erheben, um so lernförderliche Arbeitsumgebungen identifizieren zu können (vgl. Pehl 2001).

Mit Ausnahme von CVTS handelt es sich bei allen hier dargestellten Erhebungen um nationale Untersuchungen. Sofern das Untersuchungsdesign in den beteiligten Ländern abgestimmt ist, ist der Vorteil von international angelegten Studien darin zu sehen, dass sie zwischenstaatliche Vergleiche ermöglichen. Zudem lässt sich beispielsweise die wichtige Frage nach dem Einfluss institutioneller Rahmenbedingungen auf die Weiterbildung nur auf Basis internationaler Studien beantworten, da Institutionen auf nationaler Ebene nur selten varijeren.

Über ein erhebliches Analysepotenzial verfügen schließlich verbundene Betriebs- und Beschäftigtendaten, die in diesem Beitrag nicht dargestellt wurden. Der Linked Employer-Employee-Datensatz aus IAB-Betriebspanel und Beschäftigtenstatistik der BA (LIAB) ist ein solcher Datensatz, der Informationen über Individuen mit Angaben zu den Betrieben, in denen diese Personen arbeiten, kombiniert. Dies ermöglicht eine Reihe von Analysen zur Interaktion von Betrieben und Beschäftigten gerade auch im Bereich der (Weiter-)Bildungsforschung, die auf Basis der bislang vorliegenden Studien nicht beantwortet werden konnten (zu näheren Informationen zum LIAB vgl. Bellmann/Bender/Kölling 2002).

Literatur

- Behringer, F. (1999): Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz. Opladen
- Bellmann, L. (1997) Das Betriebspanel des IAB. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Panelstudien, Sonderheft 30 des Allgemeinen Statistischen Archivs, S. 169–182
- Bellmann, L. (2001): Vocational training research on the basis of enterprise surveys. In: Descy, P./Tessaring, M. (Hrsg.): Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report, Bd. 2. Luxemburg, S. 279–312
- Bellmann, L. (2002): Das IAB-Betriebspanel: Konzeption und Anwendungsbereiche. Allgemeines Statistisches Archiv, H. 2, S. 177–188
- Bellmann, L. (2003): Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens. Bielefeld
- Bellmann, L./Düll, H./Leber, U. (2001): Zur Entwicklung der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten. In: Reinberg, A. (Hrsg.): Arbeitsmarktrelevante Aspekte der Bildungspolitik, BeitrAB 245. Nürnberg, S. 97–124
- Bellmann, L. /Bender, S. /Kölling, A. (2002): Der Linked Employer-Employee-Datensatz aus IAB-Betriebspanel und Beschäftigtenstatistik der Bundesanstalt für Arbeit (LIAB). In: Kleinhenz, G. (Hrsg.): IAB-Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 250. Nürnberg, S. 21–30
- Bellmann, L./Leber, U. (2003): Individuelles und betriebliches Engagement in der beruflichen Weiterbildung. In: BWP, H. 3, S. 14–18
- Bellmann, L./Leber, U.(2004): Finanzierung betrieblicher Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 37–40
- Bellmann, L./Leber, U. (2005): Betriebliches Engagement in der Weiterbildung. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.): Lerngelder. Für öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung. Hamburg, S. 81–94
- Grünewald, U./Moraal, D./Schönfeld, G. (2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bielefeld
- Kuwan, H./Thebis, F. (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- Kuwan, H./Gnahs, D./Seidel, S. (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- Pehl, K. (2001): Weiterbildungsstatistik Datenlage und Perspektiven. Vortrag auf der Bildungsmesse 2001. Bonn
- Weiß, R. (2003): Betriebliche Weiterbildung 2001 Ergebnisse einer IW-Erhebung. In: IW-Trends, H. 1, S. 8
- Wilkens, I./Leber, U. (2003): Partizipation an beruflicher Weiterbildung. Empirische Ergebnisse auf Basis des Sozio-Ökonomischen Panels. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 3, S. 329–337

Methodische Überlegungen zu Netzwerkanalysen

Die Netzwerkanalyse als eine empirische Untersuchungsmethode zur Erfassung sozialer Beziehungen erfährt gegenwärtig eine zunehmende Verbreitung in verschiedenen Disziplinen und Feldern. In dem Beitrag werden netzwerkanalytische Ansätze als Bezugs- und Analyserahmen für Forschungsarbeiten im Feld der Weiterbildung beleuchtet. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die Entwicklung angemessener Untersuchungskonzepte gelegt. Abschließend wird auf die spezifischen Rezeptionsbarrieren netzwerkanalytischer Arbeiten eingegangen.

1. Vom Netzwerkkonzept zur Netzwerkanalyse: Zwischen Theorieperspektive und empirischem Instrumentarium

In den letzten Jahren hat die Netzwerkanalyse eine "wissenschaftliche Karriere" erfahren und übt einen disziplinübergreifenden Reiz aus. So zielt eine betriebswirtschaftliche Netzwerkforschung auf die Analyse von Unternehmens- und Produktionsnetzwerken; die psychologische Netzwerkforschung untersucht soziale Netzwerke hinsichtlich ihrer Unterstützungsfunktion bei der Bewältigung von Krisen und Krankheiten; die politikfeldwissenschaftliche Netzwerkforschung analysiert Politikfelder. Der Blick auf die Vielzahl "illustrer" Untersuchungsgegenstände – sie reichen von der literarischen Netzwerkanalyse des Romans "Simple Storys" von Ingo Schulze bis hin zum Nachzeichnen der Verbreitungswege von Aids bei Risikogruppen – lässt etwas über ihr Potenzial erahnen.

Wenngleich die Netzwerkforschung vor allem in den letzten drei Jahrzehnten entwickelt wurde, drang das Konzept des Netzwerks schon zu Beginn des vorigen Jahrhunderts in die Sozialwissenschaften ein. Zu den Vorläufern der Netzwerkanalyse darf auch Jacob Levy Moreno mit seinen "Grundlagen der Soziometrie" (1953/1996) gezählt werden, wenngleich der Anwendungsbereich der Soziometrie noch stark auf Kleingruppen begrenzt war.¹ Der Aufschwung der Netzwerkforschung ist durch leistungsfähige Computer-Programme, mit deren Hilfe komplexe Netzwerkstrukturen erfasst werden können, gefördert worden. Als interdisziplinärer Forschungsansatz hat sie zunächst vor allem in den USA eine starke Verbreitung erfahren und eigene Kommunikationsorgane entwickelt.² Mittlerweile sind auch verschiedene Lehrbücher zur sozialwissenschaftlichen Netzwerkanalyse erschienen (vgl. Jansen 1999 als deutschsprachiges).

¹ Die eher begrenzte Rezeption Morenoscher Ideen durch Netzwerktheoretiker bringt diesen vereinzelt den Vorwurf der "Amnesie und Ignoranz" (Dollase 1996, S. XVII) ein.

² Es sei hier stellvertretend auf die Hompage des 1978 gegründeten "International Network for Social Network Analysis" (INSA) verwiesen: www.insna.org

Als Begründer des Netzwerkkonzepts im engeren Sinne werden neben der amerikanischen Gemeinde- und Industriesoziologie die Arbeiten der britischen Sozialanthropologen der 1950er Jahre gesehen. Vor allem die sozialstrukturelle Gemeindestudie von Barnes (1954) prägte das Konzept des Netzwerks. Bei seiner Untersuchung der 4.600 Einwohner umfassenden norwegischen Fischergemeinde Bremnes nahm er die Verwandtschafts-, Nachbarschafts- und Freundschaftsbeziehungen mit in den Blick, die die Sozialstruktur der Gemeinde abbildeten: "I find it convenient to talk of a social field of this kind as a *network*. The image I have is of a set of points some of which are joined by lines. The points of the image are people, or sometimes groups, and the lines indicate which people interact with each other. We can of course think of the whole of social life as generating a network of this kind" (Barnes 1954, S. 43).

Die Netzwerkanalyse ist aber nicht nur ein "statistisches Instrumentarium", sondern auch eine "Theorieperspektive" (Jansen 1999, S. 11). Dabei handelt es sich jedoch um kein theoretisch einheitliches Forschungsparadigma. Es dürfte sich bei diesen rudimentären Theorieansätzen eher um eine Reihe von Orientierungshypothesen über das Handeln von Akteuren in sozial strukturierten Zusammenhängen handeln. So verweist der amerikanische Soziologe Mark Granovetter (1985) in seiner Theorie der "Embeddeness" darauf, wie Handeln in soziale Beziehungen eingebunden ist. Direkte und indirekte soziale Beziehungen eröffnen Möglichkeiten oder aber sind Behinderungen für das zielgerichtete Handeln des Akteurs.

Analyse sozialer Netzwerke: Auf der Suche nach angemessenen Untersuchungskonzepten

Bei der Netzwerkanalyse handelt es sich eher um ein offenes Instrumentarium. Angesichts des beschränkten Raums können hier nur ausschnittweise Methodenkonzepte aus ihrer Vielzahl herausgegriffen werden. Dies soll vornehmlich am Beispiel meiner Studie einer lokalen Institutionenlandschaft der Weiterbildung (Jütte 2002) geschehen – im Folgenden als "Nordstadt-Studie" bezeichnet –, in der netzwerkanalytische Konzepte als Bezugs- und Analyserahmen für Untersuchungen zur Kooperation dienten.

2.1 Abgrenzung der Untersuchungseinheiten

Jede Netzwerkanalyse ist zunächst mit dem Problem der Abgrenzung konfrontiert. Die Erhebung sozialer Beziehungen ist insofern mit Schwierigkeiten behaftet, als diese sich je nach Inhalten unterschiedlich definieren lassen. Strukturen ergeben sich als ein "Netzwerk aus Netzwerken" (Jansen 1999, S. 20). Die Herausforderung besteht darin – vor allem bei persönlichen Netzwerken – die unterschiedlichen Beziehungsebenen und die unterschiedlichen Beziehungsinhalte deutlich zu machen. Als Wirkungsnetze können beispielsweise Informations-, Kontakt-, Kommunikations-, Leistungs-, Tausch-, Unterstützungs-, Vertrauens- und Freundschaftsnetze unterschieden werden.

Ebenso stellt sich die Stichprobenproblematik: In der Regel empfiehlt sich eine Vollerhebung einer sozialen Einheit. Nur wenn alle einbezogenen Akteure Angaben zu ihren Beziehungen machen, kann eine angemessene Analyse des untersuchten Netzwerks erfolgen. Durch einen Ausfall von Akteuren fehlende Informationen ("Missing values") können die Ergebnisse stark verzerren. Tabelle 1 zeigt eine Typologie unterschiedlicher Untersuchungseinheiten:

Tabelle 1: Typologie sozialer Netzwerke (eigene Zusammenstellung)

Netzwerktyp	Untersuchungseinheit	Beispiele aus Jütte 2002
Gesamtnetzwerk	Alle Beziehungen/Interaktionen in einer sozialen Einheit/bestimmten Population	Lokale Weiterbildungslandschaft (Interaktionsbeziehungen zwischen Einrichtungen)
Teilnetzwerk	Partielle Beziehungen/Interaktionen eines bestimmten Typs bzw. einer partiellen Population	Thematische Netzwerke (Arbeits- kreise) Politikfeldnetz (Zusammen- spiel Bildungsträger Verwaltung, Weiterbildungsverbund) Ereignis- netzwerk (Vernetzung lokaler Akteu- re der Seniorenarbeit zum Interna- tionalen Jahr der Senioren)
Egozentriertes Netzwerk	Beziehungen/Interaktionen einer fokalen Person zu den alteri	Personenbezogenes Netzwerk eines Leiters

Bei einem *Gesamtnetzwerk* werden die spezifischen Beziehungen von allen Akteuren eines genau bestimmten und abgegrenzten Systems oder einer Population erfasst. In der Nordstadt-Studie wurden in der standardisierten Befragung den 31 organisationalen Akteuren ein fester Akteurskranz vorgegeben und gebeten, Angaben zu den drei Beschreibungsdimensionen "Kommunikationskontakt" (Wie häufig haben Sie Kontakt mit dem Akteur X?), "Bedeutung" (Für wie bedeutsam halten Sie Akteur X?) und "Sympathie" (Wie sympathisch finden sie den Akteur X?) zu machen. Damit handelt es sich um bewertende Beziehungen. Die Intensität der Beziehung (*strength*) wurde mit einer metrischen Skalierung erfasst. Zugleich handelt es sich um gerichtete Beziehungen, da die Richtung der Beziehung berücksichtigt wird.

Durch die Frage "Mit wem haben Sie Kontakt?" werden die direkten institutionellen Kontakte im Weiterbildungssystem erfasst. Sie verweisen auf die Kommunikationsstruktur und auf den Ressourcenaustausch. Mit der erhobenen Frage "Für wie bedeutsam halten sie den Akteur X?" wird auf die lokalen Machtstrukturen und Einflussverhältnisse gezielt. Durch die Frage "Wie sympathisch finden Sie den Akteur X?" sollen Hinweise auf die sozio-emotionale Bindung (die gegenseitige Wertschätzung etc.) zwischen Akteuren gewonnen werden.

Teilnetzwerke müssen als begrenzte Wirklichkeitsausschnitte aus dem komplexen Geschehen des Gesamtsystems betrachtet werden. Dabei stellt sich immer die Frage nach den Abgrenzungsmöglichkeiten. In der Nordstadt-Studie wurden konzeptionelle Unterscheidungen zwischen Politikfeld-, Themen- und Ereignisnetzwerken als weitgehend eigenständige, sich wenig überlappende Partialnetzwerke vorgenommen.

Darüber hinaus können *egozentrierte Netzwerke* erfasst werden. Dies geschieht durch die Befragung eines bestimmten Mitglieds des sozialen Systems. Dieses Individuum, auf lateinisch als *ego* bezeichnet, bildet den Referenzpunkt. Seine Kontaktbeziehungen zu einer jeweils anderen Person, mit dem lateinischen *alter* belegt, bilden in ihrer Gesamtheit sein persönliches Netzwerk, das auch als egozentriertes Netzwerk bezeichnet wird. Das personenbezogene Netzwerk wird aus der Sicht eines einzelnen Akteurs analysiert. Gewonnene Informationen hierüber sind begrenzte "Netzwerk-Daten", weil von ihnen nicht auf die Gesamtstruktur geschlossen werden kann. Aber sie können helfen, ein Bild darüber zu gewinnen, in welchen Beziehungsnetzwerken die betrefenden Akteure sich bewegen, welche Reichweite diese Netze haben, welche Funktionen den Beziehungen übertragen werden, welche ressourcenbezogenen Zugangsstrukturen sie widerspiegeln etc.

2.2 Analysedimensionen

Zur Beschreibung und Analyse von sozialen Netzwerken werden vor allem zwei Merkmalsgruppierungen, die relationalen und strukturellen Merkmale, unterschieden (s. Schenk 1995, S. 97 ff.). Zu den relationalen Merkmalen können die Qualitäten von Beziehungen und Bindungen gezählt werden. Dazu zählen ihre Wechselseitigkeit (Reziprozität), die Vielartigkeit der Beziehungsinhalte (multiplex oder uniplex), die Homogenität, starke und schwache Bindungen, latente und aktualisierte Beziehungen, ihre Intensität (Kontaktfrequenz, Kontakthäufigkeit), die Dauer (Stabilität) und Häufigkeit, die an Beziehungen geknüpften Zugangsmöglichkeiten, die Kommunikationskanäle, die Rollenbeziehungen etc. Die strukturelle Netzwerkanalyse ist vor allem an der Morphologie (Gestalt) des Beziehungsnetzes interessiert. Dabei werden zentrale Strukturparameter wie Größe, Dichte, Cluster erhoben: "... die Fragen zielen immer auf die Struktur der Vernetzung ab: Wer kann wen direkt oder indirekt erreichen? Wie dicht ist das Netz? Gibt es Zonen der Verdichtung, Cliquen, Brücken, Zentren, periphere oder isolierte Akteure? (...) Überlappen sich Teilstrukturen? Kreuzen sich soziale Kreise? Entscheidend ist stets, daß direkte oder indirekte Verbindungen bestehen, welcher Art sie sind und welche Muster sie bilden" (Ziegler 1987, S. 342). Vereinzelt werden funktionale Merkmale angeführt, mit denen Fragen des Inhalts von Beziehungen berührt werden. Danach geht es um Ressourcentausch, Kommunikation, Arbeitserleichterung, Rückhalt, Hilfe, Unterstützung, Wert- und Normorientierung etc.

2.3 Quantitative und qualitative Netzwerkanalysen

In der quantitativ verfahrenden Netzwerkforschung werden Netze als empirische Systeme betrachtet und mittels mathematisch-statistischer Analysen erfasst. Zunehmend etablieren sich mit der allgemeinen Ausweitung netzwerkanalytischer Forschungsfelder, beispielsweise in den Bereichen der Milieu- und Lebensstilforschung, Migrationsforschung, Lebenslauf- und Biografieforschung, auch qualitative Ansätze (vgl. Hollstein/Straus 2005). Häufig ist dabei eine Kombination von quantitativen und qualitativen Verfahren anzutreffen. Den netzwerkanalytischen Forschungsarbeiten im Feld der Erwachsenenbildung (vgl. Jütte 2002) und im Bereich der Berufsbildung (vgl. Wilbers 2004) merkt man die damit verbundenen "Suchbewegungen" noch an. Der dort vertretene Forschungsansatz verlangt zumeist ein Mehrmethodendesign, das forschungsökonomisch recht aufwändig ist.

Die Nordstadt-Studie firmiert unter dem Konzept der "qualitativen Netzwerkanalyse". Im Mittelpunkt der Erhebung standen Interviews mit Weiterbildungsakteuren in einem lokalen System; zugleich erfolgte eine formale Netzwerkanalyse eines Gesamtnetzwerks von 31 Akteuren. Die Schwierigkeit besteht darin, die verschiedenen Ebenen in theoriebildender Absicht aufeinander zu beziehen und nicht nur additiv darzustellen. Qualitative Verfahren neigen dazu, die Interaktion zu beleuchten und die Strukturbedingungen zu vernachlässigen (vgl. Strauss 1994, S. 118 f.). Beide Untersuchungsschritte wurden relativ getrennt durchgeführt; erst nachträglich wurden die Interviews auf die netzwerkanalytisch gewonnenen Strukturdaten befragt. Dabei wurde die Netzwerkvisualisierung als Triangulationsverfahren eingesetzt (vgl. Jütte 2005). Die Visualisierung von Beziehungsgeflechten erleichterte es, die in den Interviews geäußerten Deutungs- und Handlungsmuster der Akteure auf die durch die Netzwerkanalyse gewonnenen relationalen Strukturen der lokalen Weiterbildungslandschaft zu beziehen. Der Blick auf die strukturelle Einbettung eines Akteurs schärft das Verständnis für dessen subjektive Deutungen und Wahlentscheidungen.

3. Netzwerkanalyse zwischen sensibilisierendem Konzept, explorativem Bezugsrahmen und empirischer Fundierung

Im Folgenden sollen Leistungen und Stärken netzwerkanalytischer Ansätze für das Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung skizziert werden.

3.1 Netzwerkanalyse als Bezugsrahmen für system-, organisations- und interaktionstheoretische Fragestellungen

Welche Einsichten die Netzwerkanalyse in die Funktions- und Wirkungsweisen sozialer Beziehungen in der Erwachsenenbildung eröffnet, soll zunächst beispielhaft auf system-, organisations- und interaktionstheoretische Fragestellungen bezogen werden.

Systemtheoretische Perspektiven: Beiträge zur Systemaufklärung

Die Gesamtnetzanalyse versucht kollektive Strukturzusammenhänge sichtbar zu machen, insofern kann sie als eine Methode der Strukturbeschreibung gelten. Falls man der These Pappis (1993, S. 87) zustimmt, dass die Leistungsfähigkeit der Netzwerkanalyse besonders in unstrukturierten Situationen und in Sozialstrukturen mit Beziehungsunterbrechungen groß ist, dann ist die Erwachsenenbildung ein geeignetes Anwendungsfeld für die Netzwerkanalyse als angemessenem strukturbeschreibenden Ansatz.

In der Nordstadt-Studie rückt der Netzwerkbegriff in die Nähe des Systembegriffs. Angenommen wird, dass das Ensemble interagierender Akteure in seiner Gesamtheit und seinen Wechselbeziehungen ein lokal-regionales Funktionssystem bildet. Dies beinhaltet, dass die dort Agierenden – wie in jedem System – auf Interaktion, Kommunikation und Kooperation angewiesen sind. Die Analyse von Beziehungsstrukturen hilft, die Systembildung in der lokalen Institutionenlandschaft zu erklären und leistet einen Beitrag zur Systemevaluation. So kann sie beispielsweise Aufschluss zur Kohäsion und zum Kooperations- und Konfliktgrad eines lokalen Systems geben.

Organisationstheoretische Perspektive: Organisationales Sozialkapital von Einrichtungen

Zunächst gilt es auf einen grundsätzlichen Unterschied zwischen der Netzwerkanalyse und der Organisationsforschung hinzuweisen (vgl. auch Brunnengräber/Walk 1997, S. 67). Die Netzwerkanalyse zielt auf die Gesamtheit der Interaktionsbeziehungen und ihre spezifische Verbundenheit, damit treten die Knoten bzw. die Organisationen in den Hintergrund. In der Netzwerkanalyse geht es eher um relationale als um attributive Informationen. Dennoch bestehen zahlreiche Anknüpfungspunkte zur Organisationsforschung. Dies kann am Beispiel des organisationalen Sozialkapitals gezeigt werden.

Wenn man soziale Beziehungen als Handlungsressourcen betrachtet, stößt man auf die Theorie des sozialen Kapitals, die von Soziologen wie Pierre Bourdieu, James S. Coleman oder Robert D. Putnam geprägt worden ist. Allgemein formuliert sagt sie aus, dass bestimmte Beziehungen Akteuren Vorteile verschaffen können. Bezogen auf Weiterbildungseinrichtungen hieße dies, dass ihre Handlungschancen nicht allein von ihrer materiellen Ausstattung (ökonomisches Kapital) oder der Anzahl der Mitarbeiter (Humankapital), sondern auch von ihren aufgebauten Beziehungsressourcen und ihrer sozialen Einbettung (soziales Kapital) abhängt. Netzwerkanalysen können beispielsweise die Umwelt- und Austauschbeziehungen der Organisation erfassen und Aussagen zur relationalen Einbettung im sozialen System machen.

Interaktionstheoretische Perspektiven: Handeln in Beziehungsgeflechten

Durch eine netzwerkanalytische Betrachtung kann auch die interaktionsbezogene Dimension pädagogischer Leistungserstellung erfasst werden. Damit gerät in den Blick, dass pädagogisch Tätige in sozial strukturierten Zusammenhängen handeln. So werden für professionelles pädagogisches Handeln personale und soziale Ressourcen benötigt. Professionalität bedeutet einen beruflichen Beziehungsfundus aufzubauen, der für das eigene Handeln genutzt werden kann.

3.2 Netzwerkanalysen und die soziale und strukturelle Bedingtheit des Handelns

Als Stärke einer netzwerkanalytischen Betrachtungsweise sollen hier zwei Dimensionen herausgehoben werden: Sie kann zum einen als ein sensibilisierendes Konzept fungieren, um strukturelle Zusammenhänge und Interdependenzen aufzudecken und zum anderen vermittelt sie zwischen einer akteurs- und strukturbezogenen Deutung. Dies soll anhand der Nordstadt-Studie am Thema der Kooperation gezeigt werden.

Einfangen der Beziehungshaftigkeit

Netzwerkanalysen holen die Beziehungshaftigkeit in Forschungsarbeiten zurück. So ignoriert die klassische Diskussion zur Kooperation in der Erwachsenenbildung weitgehend das Eingebundensein des Akteurs-Handelns in Strukturen und somit den sozialen Kontext von Kooperation. Bei dem Thema der Kooperation wird häufig von einer allgemeinen "Beziehungs-tabula-rasa" (Schülein 1987, S. 188) ausgegangen. Danach treten durch einen formalen Prozess Akteure miteinander in Beziehungen, um kooperativ zum Zwecke der Leistungssteigerung zusammenzuarbeiten. Diese Betrachtung erscheint unzweckmäßig. Kooperation basiert auf Beziehungsgeflechten, vollzieht sich aus Beziehungskonstellationen heraus und greift in diese ein.

Kennzeichen der formalen Struktur in vielen Feldern der Erwachsenenbildung ist ihre "soziale Unterfütterung"; d. h. sie wird genährt durch ein Netz persönlicher Beziehungen. Neben den Organisations- und Kooperationsstrukturen von Netzwerken gibt es noch die tieferliegende Realität von informell vernetzten Interaktionen beruflich Handelnder. Schäffter (2001, S. 3) hat diese dichten informalen Netze als "latente soziale Netzwerke [als] Ausdruck von lebensweltlichen Institutionalisierungsprozessen mit langfristiger Strukturierungswirkung" bezeichnet.

Vermittlung zwischen akteurs- und strukturbezogener Deutung

Die Netzwerkanalyse wird als eine theoriestrategisch günstige Verbindung einer sowohl akteurs- als auch systembezogenen Darstellung betrachtet. Mit ihr kann auf der Meso-

Ebene sowohl handlungs- als auch strukturtheoretisch argumentiert werden. Das Konzept des sozialen Netzwerks stellt eine Verbindung zwischen den Mikrowelten des Handelns und dem Makrobereich des Ordnungsgefüges und der Rahmenbedingungen her. Auch Schäffter (2001, S. 8) verweist auf diesen Aspekt: "Netzwerkanalyse in einem soziologischen oder ethnologischen Verständnis bezieht sich somit auf eine intermediäre Ebene zwischen personalem und sozialem System und ist daher für pädagogische Fragestellungen und sozial-pädagogische Intervention von hoher Bedeutung."

In Forschungsarbeiten zur Kooperation in der Weiterbildung werden üblicherweise strukturelle und personale Erklärungsmuster nebeneinander angeführt. Häufig wird mit dem Argument, dass Kooperation von der Person abhänge, das Spannungsverhältnis einseitig aufgelöst. Durch die Analyse relationaler Beziehungen wird Kooperation weder nur als das Ergebnis individuellen Handelns angesehen noch ausschließlich auf strukturelle Rahmenbedingungen zurückgeführt. Durch die netzwerkanalytische Betrachtung wird die soziale und strukturelle Bedingtheit kooperativen Handelns von Akteuren sichtbar. Die Handlungsoptionen werden durch strukturelle Kontexte mitbeeinflusst und die eigenen kompetitiven und kooperativen Kommunikationsstile durch Strukturen überformt. In dieser Verbindung und besonderen Akzentuierung von akteurs- und systembezogener Dimension liegen der Reiz und die Leistung netzwerkanalytischer Ansätze.

4. Rezeptionsschwierigkeiten und Überforderungen im Feld der Weiterbildung

Die bisherige eher zögerliche Rezeption netzwerkanalytischer Arbeiten in der Weiterbildungsforschung verweist auf eine zu Grunde liegende Irritation, die dieser methodische Ansatz auslösen kann. Dies ist für mich vor allem auf zwei Gründe zurückzuführen: zum einen auf die (noch) zu geringe theoretisch-konzeptionelle Anschlussfähigkeit von netzwerkanalytischen Arbeiten und zum anderen auf die mangelnde Geduld einer empirischen Überprüfung der Erwachsenenbildungsrealität in der Disziplin.

Das innovative Potenzial sozialwissenschaftlicher Netzwerkkonzeptionen für die erziehungswissenschaftliche Forschung liegt auf der einen Seite in seinem interdisziplinären Zugang. Es bleibt jedoch auf der anderen Seite die Notwendigkeit, netzwerkanalytische Konzepte und ihre Operationalisierungen ("Vertrauen", "Soziales Kapital" etc.) spezifischer auf das erwachsenenpädagogische Handlungsfeld zuzuschneiden. Zu oft werden Versatzstücke noch eher allgemein und holzschnittartig gearbeitet und insofern nicht genügend fruchtbar für die Diskussion gemacht. Eine Barriere in der Rezeption liegt möglicherweise an dem der Netzwerkanalyse anhaftenden sozialtechnologischen bias. Die dadurch erschwerte Rezeption ereilte schon die Soziometrie, die dies noch mit pädagogisch utopischen Zügen verband (vgl. Wolf 1993, S. 73). Auch ist der Übergang von der bloßen Beschreibung von Sozialbeziehungen zur gestaltungspraktischen Veränderung, etwa zur Verbesserung politischer Implementationsstrategien, keinesfalls unproblematisch. Die Erfassung von interorganisationalen und interpersonellen Beziehungen ist ein "Blick der Macht" (Wienold 2000, S. 148), mit dem das Beziehungswissen von

Akteuren transparenter gemacht wird.3 Aber auch der forschungsökonomische Aufwand und die Komplexität vieler Untersuchungsinstrumente wirken hier als Barriere. So verweist Fürst (2003, S. 22) darauf, wie empirisch aufwändig und schwierig sich die Analyse von Lernenden Regionen darstellt, da es nicht nur gilt, lediglich Vernetzungen zu erfassen, sondern auch die Kommunikationsinhalte mit aufzunehmen. Hier lauern auch zahlreiche methodische Fallstricke.4 Zudem ist vielleicht mehr als bei anderen sozialwissenschaftlichen Instrumentarien eine Gefahr gegeben, dass die Verbindung von theoretischen Erwägungen und der Konstruktion der Methoden (vgl. Trezzini 1998) abreißt. Die Herausforderung besteht in der Entwicklung pragmatisch orientierter Untersuchungsinstrumente (vgl. das Bemühen von Beutner/Schweers 2004). Zu denken wäre beispielsweise an Formen im Sinne eines "self audit tool". Damit stellt sich auch die Frage, in welcher Form Handlungsakteuren strukturelle "Einsichten" im Feld rückgemeldet werden können. Im Zusammenhang der Diskussion um forschungspraktikable Erhebungsinstrumente muss auch die Frage gestellt werden, ob nicht stärker auf bereits vorhandene Beziehungsinformationen zurückgegriffen werden kann, anstatt sie extra zu erheben bzw. zu erzeugen.

Kooperation und Netzwerke sind in der bildungspolitischen Diskussion vielfach ein Ort normativer Vorgaben und idealistischer Beschreibungen. Dies kontrastiert mit dem scheinbar naiv deskriptiv-analytischen Vorgehen der Netzwerkanalyse. Wenngleich man die Position vertreten kann, dass eine analytische Bestandsaufnahme nicht davon enthebt, über "kollektive Beziehungsqualitäten" nachzudenken, so gilt es m. E. ebenso die Position zu vertreten, dass die Erwachsenenbildungsforschung sich kritisch-distanziert mit politischen Zielbeschreibungen und Forderungskatalogen auseinander zu setzen habe. Die Herausforderung besteht darin, normativ-präskriptive Netzwerkbildungen von empirisch-deskriptiven Analysen von Netzwerkstrukturen in ihrer Unterschiedlichkeit aufrechtzuerhalten und kenntlich zu machen.

Vertritt man eine stärker empirische Orientierung in der Weiterbildungsforschung, dann gehört die Netzwerkanalyse in ihren Methodenkoffer als ein vielfältig einsetzbares Instrument zur Analyse relationaler Daten. In den nächsten Jahren dürften – so viel sei gewagt zu sagen – sicherlich noch einige interessante (Qualifikations-)Arbeiten im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung entstehen, die netzwerkanalytische Methoden und Verfahren anwenden.

Literatur

Barnes, J. A. (1954): Class and Committees in an Norwegian Island Parish. In: Human Relations, H. 7, S. 39–58

Beutner, M./Schweers, Ch. (2004): Vernetzung von berufsbildenden Schulen – Entwicklung eines Beurteilungsinstruments für den Vernetzungsgrad berufsbildender Schulen. In: Kölner Zeitschrift für "Wirtschaft und Pädagogik", H. 35, S. 23–47

³ Auf die Gefahr der Instrumentalisierung der Netzwerkforschung hat Lilo Schmitz (1996) im Kontext der sozialen Arbeit hingewiesen.

⁴ Vgl. dazu die Ausführungen bei der Analyse eines Kontaktnetzes eines Leiters (Jütte 2002, S. 244 ff.).

- Brunnengräber, A./Walk, H. (1997): Die Erweiterung der Netzwerktheorien: Nicht-Regierungs-Organisationen verquickt mit Markt und Staat. In: Altvater, E. u. a. (Hrsg.): Vernetzt und verstrickt. Nicht-Regierungs-Organisationen als gesellschaftliche Produktivität. Münster, S. 65–84
- Dollase, R. (1996): Wege zur Überwindung der Asozialität des Menschen (Vorwort). In: Moreno (Hrsg.): a.a.O., S. XI–XXIX
- Fürst, D. (2003): "Lernende Region" aus Sicht der Regionalwissenschaft. In: Matthiesen, U./ Reutter, G. (Hrsg.): Lernende Region Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld, S. 13–25
- Granovetter, M. S. (1985): Economic Action and Social Structure: The Problem of "Embeddedness". In: American Journal of Sociology, H. 3, S. 481–510
- Holstein, B./Straus, F. (Hrsg.) (im Druck): Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden
- Jansen, D. (1999): Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Opladen
- Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld
- Jütte, W. (2005): Netzwerkvisualisierung als Triangulationsverfahren bei der Analyse von Beziehungsstrukturen lokal-regionaler Weiterbildungslandschaften. In: Holstein, B./Straus, F. (Hrsg.): a.a.O. (im Druck)
- Moreno, J. L. (1953/1996): Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. 3. Aufl. Opladen
- Pappi, F. U. (1993): Policy-Netze: Erscheinungsform moderner Politiksteuerung oder methodischer Ansatz? In: Héritier, A. (Hrsg.): Policy-Analysen. Kritik und Neuorientierung. Politische Vierteljahresschrift. Sonderheft 24, S. 84–94
- Schäffter, O. (2001): In den Netzen der lernenden Organisation. Dokumentation der KBE-Fachtagung "Vernetzung auf allen Ebenen" vom 10./11.05.2001. URL: Twww.treffpunkt-ethik.de/download/KFT_Lernende_Organisation.pdf (Zugriff: 30.08.2004)
- Schäffter, O. (2004): Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 29–48
- Schenk, M. (1984): Soziale Netzwerke und Kommunikation. Tübingen
- Schmitz, L. (1996): Wider die Instrumentalisierung sozialer Netzwerke. Netzwerkanalyse und Netzwerkarbeit in Praxis und Studium sozialer Arbeit. In: Blätter der Wohlfahrtspflege Deutsche Zeitschrift für Sozialarbeit, H. 9, S. 239–241
- Schülein, J. A. (1987): Theorie der Institution. Eine dogmengeschichtliche und konzeptionelle Analyse. Opladen
- Strauss, A. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München
- Trezzini, B. (1998): Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkanalyse: Eine aktuelle Übersicht. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 5, S. 378–394
- Wolf, C. (1993): Egozentrierte Netzwerke Datenorganisation und Datenanalyse. In: ZA-Information/Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung, Nr. 32, S. 72–94
- Wilbers, K. (2004): Soziale Netzwerke an berufsbildenden Schulen. Analyse, Potentiale, Gestaltungsansätze. Paderborn
- Wienold, H. (2000): Empirische Sozialforschung. Praxis und Methode. Münster
- Ziegler, R. (1987): Netzwerkanalyse: Metapher, Methode oder strukturales Forschungsprogramm für die Sozialwissenschaften? In: Zeitschrift für Klinische Psychologie, H. 4, S. 339–352

Fallstudien

Der Beitrag beschreibt Grundsätze und mögliche Erträge für die Durchführung von Fallstudien im Bereich der Weiterbildung. Die forschungspraktische Durchführung selbst wird am Beispiel eines Forschungsprojekts aus dem Bereich Lernforschung beschrieben. Eingegangen wird vor allem auf die zentralen Phasen der Annäherung an das Forschungsfeld und die Interpretationsarbeit.

1. Was sind Fallstudien und welche Erträge sind erwartbar?

Fallstudien stellen ein spezifisches "Forschungsdesign" (Flick 2000, S. 252) dar und beziehen sich auf Fälle. Ein Fall umfasst die Komplexität des Handelns von Personen in ihrem sozialen Kontext. Ein Fall ist eine komplexe soziale Handlungseinheit mit Struktur und Geschichte, in der irgendetwas als "problematisch" (Fatke 1997, S. 61) erlebt wird. Fälle können das Handeln von Personen, aber auch das Handeln sozialer Gemeinschaften und Organisationen zum Gegenstand haben (vgl. Flick 2000, S. 253 f.). Gegenstand des Fallverstehens und damit zum Fall kann beispielsweise der Lernprozess eines Seminarteilnehmers werden oder die schwierige Seminarsituation eines Dozenten. Andere Fälle wären beispielsweise Teamentwicklungsprozesse, der Qualitätsentwicklungsprozess in einer Volkshochschule usw. Fallstudien besitzen z. B. in der Schulforschung eine lange Tradition. Eine Übersicht dazu findet sich bei Horstkemper/Tillmann (2004).

Fallstudien können sich sowohl auf die Untersuchung individuellen Handelns als auch auf die Untersuchung kollektiver Handlungsstrukturen beziehen. Das Forschungsinteresse ist maßgeblich für den Zuschnitt des untersuchten Falles. Stehen das Verstehen und Erklären individuellen Handelns (z. B. Lernhandeln oder Lehrhandeln) im Mittelpunkt des Forschungsinteresses, dann werden in der Fallkomplexität die individuellen Handlungsgründe und Situationsinterpretationen fokussiert. Richtet sich das Interesse auf die Erklärung kollektiver Handlungsprozesse, die dem individuellen Handeln seine Handlungsspielräume zuteilen (z. B. betriebliche Bildungsorganisationen, Beratungsstrukturen etc.), dann werden die Handlungen und insbesondere die Handlungsfolgen zahlreicher Akteure (Kollektive bzw. Organisationen) untersucht und die Wahrscheinlichkeit, mit der sich diese Struktur reproduzieren kann. Jede der beiden Forschungsperspektiven ist auf die andere angewiesen: Wer individuelles Handeln erklären will, muss die Wirksamkeit sozialer Selektionsmechanismen kennen. Wer Handlungsstrukturen (z. B. Organisationen) erklären will, muss die Begründetheit individuellen Handelns voraussetzen (vgl. Schmid 1982, S. 213 f.). Die Komplexität des Falles kann also - je nach Forschungsinteresse - entweder zur individualtheoretischen oder zur kollektivtheoretischen Seite hin aufgelöst werden. Fälle müssen aber immer so-

wohl individuelles Handeln als auch die rahmenden Strukturen umfassen. Untersucht wird, wie der Fallerzähler seine "spezifische Wirklichkeit im Kontext allgemeiner Bedingungen konstruiert" (Hildenbrand 1991, S. 257). Ein Interview allein ist deshalb noch kein Fall (vgl. Combe 2002, S. 30). Bei den eigenen Erklärungsbemühungen kann der Forscher auf die Erklärungsansätze des jeweils anderen Theorietyps zurückgreifen und für die eigenen Erklärungsversuche nutzen. Wer individuelles Handeln untersucht, kann z. B. auf organisationstheoretische Modelle zurückgreifen.

Im Folgenden werden ausschließlich Fallstudien behandelt, die auf individualtheoretische – speziell lerntheoretische – Erklärungen abzielen. Fallstudien werden in diesem Beitrag am Beispiel eines Forschungsprojekts zur Lernforschung expliziert. Das Projekt wurde Mitte der 1990er Jahre durchgeführt und ist unter dem Titel "Lernende verstehen" (Ludwig 2000) veröffentlicht. Um individuelles Lernhandeln erklären zu können ist der Forscher auf die Kenntnis der gesellschaftlichen Selektionsinstanzen und -strukturen angewiesen, die für das individuelle Lernhandeln relevant werden, es ermöglichen und begrenzen. Der Forscher benötigt Erklärungsmodelle für z. B. Sozialisationsinstanzen, Milieus, Bildungseinrichtungen, Lehrstrukturen, Beschäftigungsverhältnisse usw. Individuelles Handeln wird auf diese Weise als kontextuierter Fall, als Verhältnis von individuellem Handeln und gesellschaftlichem Kontext untersucht und nicht als singulärer Fall einer allgemeinen Struktur betrachtet. Der Fall wäre dann nur ein besonderer Ausdruck des Allgemeinen. Das Handeln des Subjekts im Einzelfall wird als spezifisch subjektive Antwort und Realisierung einer historisch-konkreten Strukturformation verstanden (vgl. Soeffner 2000, S. 173).

Die soziale Wirklichkeit, wie sie in den Fällen als Verhältnis von individuellem und gesellschaftlichem Handeln zum Ausdruck kommt, gilt dem Forscher als weitgehend fremd. Hier liegt ein wesentlicher Unterschied zu quantitativen Verteilungsuntersuchungen. Während in quantitativen Untersuchungen das Erklärungsmodell und die zu untersuchende Hypothese (in unserem Beispiel die Erklärung des Lernhandelns) als bekannt gelten, der zu Grunde gelegte Erklärungszusammenhang behauptet wird und seine signifikante Verteilung untersucht wird, ist es das Ziel von Fallstudien, solche Zusammenhänge/Theorien überhaupt erst zu finden und zu generieren. Ziel der Fallstudie sind also nicht Aussagen zur Auftretenswahrscheinlichkeit von Hypothesen, sondern die Rekonstruktion von (Lern-)Handlungs- und Sinnzusammenhängen. Fallstudien bieten sich deshalb überall dort an, wo Theoriearbeit in den Anfängen steckt, Erklärungszusammenhänge nicht zufriedenstellend oder unbekannt sind und entwickelt werden sollen.

Zu welchem Ergebnis führt diese Art von Theoriebildung, wenn sie keine quantifizierenden Verallgemeinerungen/Häufigkeitsverteilungen liefert? Ziel der Fallstudie ist Typenbildung. Der Untersuchungsgegenstand (in unserem Fall das Lernen Erwachsener) wird entlang verschiedener Merkmale (Ausprägungen von Kategorien und Subkategorien) rekonstruiert und zu Typen so gebündelt, dass die Elemente eines Typus möglichst homogen sind und sich von anderen Typen möglichst stark unterscheiden. Die Merk-

male eines Typus stehen in Beziehung zueinander und bilden einen Raum (vgl. Kelle/ Kluge 1999, S. 78 f.). Typen möglicher Lernbegründungen sind beispielsweise defensive und expansive Lernbegründungen (vgl. Holzkamp 1993; zusammenfassend Faulstich/Ludwig 2004, S. 23 f.), die wiederum unterschiedliche Ausprägungen besitzen können. Setzt man das so typisierte individuelle Handeln ins Verhältnis zu den rahmenden gesellschaftlichen Strukturformationen, dann bilden die Handlungstypen "defensiv" und "expansiv" typische subjektive Strukturformations-Realisierungen.

2. Das Forschungsverfahren

2.1 Annäherung an das Forschungsfeld und Datenerhebung

Der Forscher hat zu Beginn der Untersuchung ein bestimmtes Forschungsinteresse, eine Fragestellung und ein mehr oder weniger weit reichendes Vorverständnis vom Gegenstand. In der Untersuchung "Lernende verstehen" richtete sich das Forschungsinteresse auf das Verstehen der Lernprozesse, die Beschäftigte im Kontext betrieblicher Modernisierungsprozesse, speziell in EDV-Einführungsprojekten durchlaufen. Die Fragestellung richtete sich auf die Möglichkeiten und Grenzen für das Lernen Erwachsener in diesen Projekten. Zum Fall gehörig wurden die individuellen Lernprozesse und die sie rahmende Strukturgesetzlichkeit des Modernisierungsprojekts angesehen.

Forschungsinteressen und Forschungsfragen besitzen in der Regel eine Entwicklungsgeschichte und zeichnen damit auch oft den Zugang zum Feld vor. Beratungskontakte zu Unternehmen mit EDV-Einführungsprojekten ermöglichten im Rahmen von "Lernende verstehen" Zugänge zu mehreren Unternehmen und es galt zunächst den geeigneten betrieblichen Kontext der zu untersuchenden Fälle auszuwählen. Mit Blick auf notwendige Vergleichsbildungen wurden zunächst zwei hinsichtlich ihrer verwendeten Softwareprodukte unterschiedliche Unternehmen ausgewählt. Damit war die Vorannahme verbunden, dass individuelles Lernen in unmittelbarer Abhängigkeit von gesellschaftlich präformierten arbeitsorganisatorisch-softwaretechnischen Strukturen erfolgt (vgl. Ludwig 2000, S. 118). Weitere Vorannahmen betrafen das Lernen Erwachsener. Sie waren im Kern von der Lerntheorie Klaus Holzkamps (1993) und Annahmen zum betrieblichen Modernisierungshandeln (Betrieb als mikropolitisches Politikfeld; vgl. Ludwig 2000, S. 74 ff.) getragen. Diese Theoriefolien dienten als heuristischer Rahmen beim Zugang zu den Unternehmen und der Annäherung an den Forschungsgegenstand "Lernen".

Exkurs Lerntheorie

Zum besseren Verständnis wird im Folgenden kurz das lerntheoretische Vorverständnis dargestellt, das die Datenerhebung und die Dateninterpretation als Heuristik leitete.¹

¹ Eine detailliertere Zusammenfassung der Lerntheorie findet sich in Faulstich/Ludwig 2004.

Die Holzkamp'sche Lerntheorie stellt einen begrifflichen Rahmen zur Verfügung, vor dem das Lernhandeln von Subjekten als gesellschaftlich vermitteltes Handeln einerseits kategorial verständlich wird, andererseits aber erst als sinnhaftes und bedeutungsvolles Handeln im historisch-konkreten gesellschaftlichen Kontext rekonstruiert werden muss. Eine zentrale Annahme Holzkamps ist die These, dass Subjekte ihre gesellschaftliche Teilhabe erweitern wollen. Mit anderen Worten: Menschen wollen nicht bewusst gegen die eigenen Interessen verstoßen. Lernen stellt in diesem Kontext ein Grundbedürfnis des Menschen dar, sich noch nicht verfügbare gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten anzueignen. Lernen ist Teil der individuellen und gesellschaftlichen Lebenssicherung.

Holzkamp rückt den Bedeutungsbegriff in das Zentrum seiner subjektwissenschaftlichen Theorie. Gesellschaftliche Verhältnisse werden als "Bedeutungen, Bedeutungskonstellationen, Bedeutungsanordnungen" verstanden, "als Inbegriff gesellschaftlich produzierter, verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten (und -beschränkungen)" (Holzkamp 1995, S. 838). Lernen stellt den Versuch des Lernenden dar, seine subjektiven Bedeutungshorizonte zu erweitern und tiefer in das Möglichkeitsfeld gesellschaftlich gegebener Bedeutungen/Wissenshorizonte einzudringen. Lernhandlungen werden als Erweiterungs- und Differenzierungsversuche individueller Bedeutungen und Wissensbestände verstanden. Bedeutungs-Begründungs-Analysen des Lernhandelns zielen auf den Nachvollzug individueller Lernbegründungen. Fallstudien bieten für diesen Zweck das geeignete Forschungsdesign.

Die Annäherung des Forschers an das Forschungsfeld steht im dialektischen Verhältnis von Fremdheit und Vertrautheit (vgl. Flick 1991, S. 155). Das theoretische Vorverständnis des Forschers macht ihm das Forschungsfeld vertraut und er läuft damit zugleich Gefahr, das Fremde des Gegenstandes "Lernen" aus den Augen zu verlieren und diejenigen Aspekte und Dimensionen auszublenden, die von seinem Vorverständnis nicht erfasst werden, die für die weitere Theorieentwicklung aber gerade wichtig wären. Mit dem heuristischen Rahmen wird die Fragestellung und der Umfang der Datenerhebung wesentlich festgelegt. Um das noch Fremde des Falles, seinen Eigensinn zur Geltung kommen zu lassen ist es deshalb erforderlich, die Datenerhebung möglichst komplex anzulegen und sich vor allem vom Forschungsfeld und nicht nur vom eigenen Vorverständnis leiten zu lassen. Mit dieser Forderung ist zugleich die Frage aufgeworfen, was alles zum Fall gehört, was der Fall ist und was bereits Kontext darstellt. Das Verhältnis von Fall und Kontext muss zu Beginn der Untersuchung möglichst offen bleiben, um dem Fremden im Fall gerecht zu werden.

In "Lernende verstehen" stellte sich nach den ersten Interviewauswertungen heraus, dass den softwaretechnischen Strukturen in den Lernbegründungen der Beschäftigten kaum Bedeutung beigemessen wurde. Vielmehr standen die Strukturen der betrieblichen Projekteinführung im Zentrum der Erzählungen. Das ursprüngliche Forschungsdesign wurde daraufhin geändert und in den Mittelpunkt wurden statt der Softwarestrukturen die Einführungsstrukturen des Modernisierungsprojekts gesetzt. Diese galt

es nun zu erheben. Solche Irritationen des eigenen theoretischen Rahmens stellen hohe Anforderungen an die Forschungsorganisation und überfordern in der Regel die Ressourcen von Einzelforschern. In "Lernende verstehen" konnte glücklicherweise auf das Datenmaterial einer parallel laufenden Untersuchung zur EDV-Einführung in einem der beiden Unternehmen zurückgegriffen werden. Auf das zweite Vergleichsunternehmen, von dem diese Daten nicht vorlagen, wurde deshalb verzichtet. Die Offenheit bei der Fallerhebung kann also zu überraschenden Ergebnissen führen und die vorhandenen Forschungsressourcen überfordern.

Ein weiteres Problem ist mit der Durchführung erster Interpretationen während des Feldzugangs verbunden. Wenn nicht nur das eigene Vorverständnis der Forschenden den Zugang leiten soll, muss der Eigensinn des Falles während des Feldzugangs wenigstens ansatzweise verstanden werden, damit er sich auf die weitere Datenerhebung auswirken kann. Damit laufen Datenerhebung und Interpretation parallel und diese Parallelität erfordert entsprechende Ressourcen. Auch deshalb spricht viel dafür, Fallstudien im Forschungsteam durchzuführen und nicht als Untersuchung eines Einzelforschers. Ist der zeitliche Abstand der ersten Interpretationen zur Datenerhebung zu groß, besteht die Gefahr, dass keine Vergleichsinterviews mit anderen Beschäftigten mehr erhoben werden können: Modernisierungsprojekte entwickeln sich weiter und praktische Situationskonstellationen sind schneller Geschichte als Interpretationen Zeit beanspruchen.

Mit Forscherteams lässt sich eine Datenerhebung, in der zeitgleich interpretiert wird, besser realisieren. Im Forschungsprojekt "Lernender Forschungszusammenhang" (vgl. Ludwig 2004) wurde das betriebliche Datenmaterial von mehreren Forschern erhoben und als "betriebliche Datenlandschaft" (Ludwig 2005) modelliert. Die Materialsammlung wurde dafür zu Beginn möglichst breit angelegt und Material wurde mit Expertengesprächen und Dokumentenanalysen erhoben. Diese Daten wurden zeitnah interpretiert, um Knotenpunkte in den betrieblichen Projektstrukturen zu identifizieren, an denen sich verschiedene Konfliktlinien kreuzten. Mit verschiedenen Akteuren, die an diesen Knotenpunkten handelten, wurden schließlich fokussierte Interviews geführt. Diese Fallerzählungen bildeten schließlich das Material für die Interpretationsarbeit, die sich zugleich auf die subjektiven Sinnhorizonte der Interviewten als auch auf die betrieblichen Strukturen beziehen konnte.

Das "Eintauchen" von Forschenden in Praxisfelder führt zu einer Vielzahl von Interaktionen und wechselseitigen Beeinflussungen. Forschung im Feld stellt immer eine Intervention dar (vgl. Flick 2000 a, S. 73), die das Forschungsfeld verändert. Die Lösung dieses Problems scheint am ehesten in der Reflexion der wechselseitigen Interaktionen zu liegen. Grundsätzlich lässt sich zum Verständnis dieser Beziehungen die Frage stellen, warum sich Menschen für Interviews zur Verfügung stellen (sollen). In der Regel ist es eine von den Akteuren empfundene Handlungsproblematik, die sie "los werden" wollen und die für Forschung zugleich das wichtige Untersuchungsmaterial darstellt. In ihrer eigenen Organisation finden die Akteure für ihre Empfindungen keine An-

sprechpartner und vertrauen sich deshalb den Wissenschaftlern mit ihren Ethikcodes an. Es entsteht also in der Regel ein "hybrides Arbeitsbündnis" (Wolff 2000, S. 347), dessen Bestand von der Aufrechterhaltung dieser Differenz abhängt. Verbrüderungen und Komplizenschaften mit den Akteuren im Feld destabilisieren diese Differenz. Datenschutz und Vertrauensschutz für die interviewten Akteure ist eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Arbeitsbündnissen. Die Annäherung an das Forschungsfeld ist so gesehen "weniger ein Informationsproblem" (Flick 2000 a, S. 74) als ein Beziehungsproblem. Die generierte Beziehung zwischen Interviewtem und Interviewer gilt es als Rahmenbedingung bei der Interpretation des Interviewprotokolls mitzudenken.

Die Entwicklung der Beziehung zwischen Praxisakteuren und Forschern wird maßgeblich und von Anfang an von den *gatekeepers* des Forschungsfeldes beeinflusst, die spezifische Selektionsmechanismen für die Forschung im Feld schaffen (vgl. dazu Merkens 2000, S. 288; Wolff 2000, S. 343 ff.). Für die Entwicklung des Arbeitsbündnisses ist es sehr bedeutsam, auf welchen Interessen des Forschungsfeldes die Forschung basiert, welche Akteure mit welchen Interessen den Forschern Feldzugang eröffnet haben. Die Herstellung von Transparenz bezüglich der verschiedenen Interessen der Forschung und der Praxis, beispielsweise über eine Projektsteuerungsgruppe, in der die Vertreter verschiedener Interessen versammelt sind, hat sich in der Forschungspraxis bewährt.

Welches Datenerhebungsverfahren für die Fallerhebung verwendet wird, ist vom Forschungsgegenstand abhängig. Einzelinterviews, Gruppeninterviews, Dokumentenanalyse oder auch Bildproduktionen sind geeignete Verfahren, um Protokolle des Falles herzustellen. Im Projekt "Lernende verstehen" wurden fokussierte Einzelinterviews mit Beschäftigten durchgeführt (Ludwig 2000, S. 120 ff.). Ziel der Interviews war es, die subjektiven Befindlichkeiten, die Lernbegründungen und Lernwiderstände als subjektive Verarbeitung des betrieblichen Erfahrungsraums "Modernisierungsprojekt" zu erfahren. Fokussierte Interviews bieten sich für solche Fragestellungen an, weil sie einerseits das Forschungsthema fokussieren, andererseits aber offen genug sind, um Erzählzwänge beim Interviewten auszulösen. Wichtig wird in dieser Phase die Suche nach Fällen mit maximalem Kontrast. Es bietet sich an, deutlich mehr Interviews zu erheben als später interpretiert werden sollen.

2.2 Dateninterpretation

Auch die Wahl des Interpretationsverfahrens hängt vom Forschungsgegenstand und seiner theoretischen Konzeptionalisierung ab. Im Projekt "Lernende verstehen" verweist das theoretische Vorverständnis auf eine Bedeutungs-Begründungsanalyse des Lernhandelns. Nach diesem theoretischen Konzept galt es, die Sinn und Bedeutungshorizonte sowie die damit verbundenen Lernbegründungen und Lernwiderstände der Lernenden zu rekonstruieren, um so zu typischen Begründungsfiguren für Lernen zu

gelangen. Eine Typik der Lernbegründungen (nicht der Lernenden!) in betrieblichen Modernisierungsprojekten sollte das Ergebnis der Untersuchung sein.

Das Spannungsverhältnis von Offenheit gegenüber dem empirischen Material einerseits und dem theoretischen Vorverständnis andererseits ist in der Interpretationsphase als abduktive Rekonstruktionslogik weiter fortzusetzen. Abduktion bezeichnet dabei ein Wechselverhältnis von induktivem Vorgehen, das ideosynkratisch am Material ansetzt in Verbindung mit deduktivem Vorgehen, das die theoretische Folie des Interpreten zum Ausgangspunkt der Interpretation nimmt. Das Strausssche Codierparadigma im Rahmen der Grounded Theory (Strauss 1991) eignet sich für die forschungspraktische Umsetzung. Im Projekt "Lernende verstehen" (Ludwig 2000, S. 107 ff.) wurde die Interpretationsarbeit in sechs Schritte gegliedert:

- **1. Formulierende Interpretation:** Im Arbeitsschritt "formulierende Interpretation" (Bohnsack 1997, S. 500) wurde das Interviewprotokoll aus der Sicht eines fiktiven Kommunikationsteilnehmers paraphrasierend nachvollzogen. Ziel dieser Nachformulierung war es, den Text thematisch zu ordnen, d. h. die erzählten Phänomene, Handlungen und Ereignisse aus Sicht des Erzählers zu sequenzieren und sie in die Dramaturgie und Geschichte des Interviewverlaufs einzuordnen.
- **2. Offene Codierung:** In diesem Arbeitsschritt wurde zunächst der Text mittels "natürlicher", d. h. im Text enthaltener und "sozialwissenschaftlicher" Codes markiert. Dies erfolgte entlang der im ersten Arbeitsschritt ermittelten Ereignisse innerhalb der Dramaturgie der Erzählphasen.
- 3. Offene Codierung mittels Vergleich und Gegenhorizontbildung: In der Phase der Gegenhorizontbildung und des Vergleichs sollten möglichst viele Dimensionen in den Bedeutungshorizonten des Lernenden erschlossen werden. Vergleichsoperationen² standen hier im Mittelpunkt. In diese Phase wurden die gesellschaftlich-betrieblichen Bedeutungskonstellationen einbezogen, in deren Raum die Lernenden handeln, spezifische Wahlen treffen und so die konkret-historische Fallstrukturgesetzlichkeit des Lernhandelns konstituieren. Weiterhin wurden die Verlaufskurve der Erzählung und die Reflexionssequenzen des Interviews miteinander verglichen und möglichst viele theoretische Interpretationsperspektiven einbezogen. Die Perspektivenvielfalt kann in Interpretationswerkstätten mit mehreren Forschern erweitert werden. Der multiperspektivische Vergleich der Codes und Ereignisse untereinander soll die Codes maximal dimensionieren und thematisch so verdichten, dass erste vorläufige Kategorien entstehen.
- **4. Axiale Codierung:** Die vorläufig gefundenen Kategorien wurden im weiteren Verlauf entlang zentral erscheinender Kategorien zueinander in Beziehung gesetzt. An dieser Stelle wurde erstmals die Holzkamp'sche Lerntheorie als kategoriales Koordina-

² Zur Operation des Vergleichs siehe näher Straub 1999.

tensystem in die Interpretation eingeführt. Damit fanden im Vergleich zu den vorhergehenden Phasen in stärkerem Maße die theoretischen Annahmen Eingang in die Interpretationsarbeit. Bei der Anwendung der theoretischen Folie auf den Fall wurde eine unzureichende Differenziertheit der Holzkamp'schen Kategorie "subjektive Befindlichkeit" erkennbar. Diese Kategorie wurde im weiteren Forschungsverfahren auf Grundlage des empirischen Materials ausdifferenziert.

- **5. Theoretical sampling:** Mit dem Schritt des *theoretical sampling*³ sollten während der Kodierarbeit vorläufig gefundene, zentrale Kategorien mittels weiterer Fälle differenziert bzw. falsifiziert (im Sinne von modifizierender Weiterentwicklung) werden. Während der Fall im vierten Schritt mit den Kategorien der theoretischen Folie verglichen wurde, wurde er nun mit anderem empirischen Material verglichen. Dazu wurden einzelne zentrale Kategorien an neue Fälle von Lernhandeln herangetragen, die zu dem bereits analysierten Fall entlang der zentral erscheinenden Kategorie (hier zu der Kategorie "subjektive Befindlichkeit") maximal kontrastierten. Solche Vergleichsfälle müssen entweder bereits erhoben sein oder die Phase der Interpretationsarbeit muss zeitlich nahe genug bei der Datenerhebungsphase liegen.
- **6. Selektives Codieren und Formulierung des Theorieentwicklungsstandes:** Als sich keine neuen Erkenntnisse mehr in Auseinandersetzung mit Gegenhorizonten und weiteren Vergleichsfällen ergaben, wurden die gefundenen Kategorien entlang einer im Material identifizierten Schlüsselkategorie hier der Kategorie "widerständigen Lernens" in Beziehung gesetzt. Ausdifferenziert wurden drei Typen, die typische individuelle Realisierungen der betrieblichen Bedeutungskonstellationen/Strukturformationen darstellen. Die entwickelte Typik des Lernhandelns bietet auf diese Weise eine auf betriebliche Modernisierungsprozesse bezogene Lerntheorie an.

3. Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Fallstudien machen erstens das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in seiner Komplexität zum Untersuchungsgegenstand. Die Handlungskomplexität des gesellschaftlichen Subjekts wird in Fällen konturiert, in denen das Verhältnis des individuellen Handelns zum gesellschaftlichen Kontext Gegenstand der Fallstudie wird. Je nach Forschungsinteresse lässt sich in Fallstudien das Handeln von Organisationen bzw. Kollektiven fokussieren oder das Handeln von Individuen. Dieses Handeln wird zweitens in seinen Sinnbezügen rekonstruiert und zu Typen verallgemeinert. Der spezifische Ertrag der Fallstudie ist deshalb drittens Theoriegenerierung bzw. die Überprüfung und Genese von Erklärungszusammenhängen, die angeben, warum Menschen in spezifischen Situationen typischerweise so oder so handeln bzw. lernen.

³ Zur Begründung und Beschreibung des theoretical sampling vgl. Flick 2000 a, S. 82.

Mit Fallstudien können auf diese Weise gegenstandsgebundene Theorien generiert werden. Der Entwicklungs- und Interpretationsprozess sollte dabei transparent dargestellt werden, um intersubjektive Überprüfbarkeit zu ermöglichen. Kritisch zu prüfen ist, inwieweit es den Forschern gelungen ist, erstens das empirische Material nicht mit ihrem eigenen Vorwissen zu verfälschen und ob zweitens im Rahmen abduktiver Schlussfolgerungen Immunisierungsstrategien entwickelt wurden (vgl. dazu Kelle 1994, S. 353 ff.). Auf diese Weise bleiben die Ergebnisse der Fallstudien immer vorläufige Ergebnisse, die mit weiteren theoretischen Interpretationsperspektiven und weiterem empirischen Material immer wieder neu zu überprüfen und auszudifferenzieren sind.

Literatur

Bohnsack, R. (1991): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen

Combe, A. (2002): Interpretative Schulbegleitforschung – konzeptionelle Überlegungen. In: Breidenstein, G./Combe, A./Helsper, W. u. a. (Hrsg.): Forum Qualitative Schulforschung 2. Opladen, S. 29–37

Fatke, R. (1997): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 56–70

Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler

Flick, U. (1991): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, U. u. a. (Hrsg.): S. 147–173

Flick, U. (2000): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.):S. 252-265

Flick, U. (2000 a): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaft. Reinbek bei Hamburg

Flick, U. u. a. (Hrsg.) (1991): Handbuch qualitative Sozialforschung. München

Flick, U./v. Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg

Hildenbrand, B. (1991): Fallrekonstruktive Forschung. In: Flick, U. u. a. (Hrsg.): S. 256–260

Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.

Holzkamp, K. (1995 posthum): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument, H. 212, S. 817–845

Horstkemper, M./Tillmann, K.-J.(2004): Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 461–476

Kelle, U. (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Weinheim

Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Opladen

Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Bielefeld

Ludwig, J. (2004): Der lernende Forschungszusammenhang – Eine Chance für den interdisziplinären Brückendiskurs in der Genderforschung? In: Baatz, D./Rudolph, C./Satilmis, A. (Hrsg.): Hauptsache Arbeit? Feministische Perspektiven auf den Wandel von Arbeit. Münster, S. 227–240

Ludwig, J. (2005): Der lernende Forschungszusammenhang. Ein interdisziplinäres Forschungsund Beratungsverfahren. Bielefeld (im Druck)

Merkens, H. (2000): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U./v. Kardorff, E./ Steinke, I. (Hrsg.): a.a.O., S. 286–299

Schmid, M. (1982): Theorien sozialen Wandels. Opladen

Soeffner, H.-G. (2000): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): a.a.O., S. 164–175

Straub, J. (1999): Verstehen, Kritik, Anerkennung. Göttingen

Strauss, A. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München

Wolff, S. (2000): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): a.a.O., S. 334–349





"Konstruktion" und "Selbstorganisation" in der Erwachsenenpädagogik

Überlegungen zum pädagogischen Status zweier Konzepte

Konstruktivistische Konzepte haben die jüngere erwachsenenpädagogische Diskussion in ebenso viel versprechenden wie problembehafteten Formen durchdrungen. Der Beitrag entfaltet eine exemplarische Analyse der beiden konstruktivistischen Schlüsselbegriffe "Konstruktion" und "Selbstorganisation", die auf begriffslogische Problemstellungen aufmerksam macht, wie sie in der erwachsenenpädagogischen Debatte bislang weitgehend unberücksichtigt blieben.

1. Zur Bedeutung des Konstruktivismus in der Erwachsenenpädagogik

"In der wissenschaftlichen Diskussion der Erwachsenenbildung hat Horst Siebert in den letzten lahren vor allem den Stein des Konstruktivismus ins Wasser geworfen" (Arnold u. a. 1999, S. 2) und, so könnte man hinzufügen, die bis heute anschwellende Konzentrik der Diskurswellen scheint die Autopoiesisthese zu bestätigen. Insgesamt konnte sich die in der Tradition Maturanas stehende Konstruktivismusdiskussion im Zuge der 1990er Jahre als über- und interdisziplinäres Forschungsparadigma etablieren, gleichsam als Megatheorie, der sich kein Forschungszweig der Sozial- und Verhaltenswissenschaften gänzlich zu entziehen vermag. Und auch für die Erwachsenenpädagogik gilt: Wenn von den maßgeblichen Proponenten ihrer Konstruktivismusrezeption noch vor wenigen Jahren ein "Hinterherhinken der Erwachsenenpädagogik" (vgl. Arnold/Siebert 1995) diagnostiziert wurde, so ist konstruktivistisches Denken längst zum – durchaus kontrovers betrachteten – Gemeingut erwachsenenpädagogischer Theoriebildung avanciert (vgl. Siebert 1998, 1999; Arnold u. a. 1999; Weinert/Mandl 1997). So zeichnet sich trotz, oder auch gerade wegen der zahlreich vorliegenden Konstruktivismuskritik sowie der nachdrücklichen Verweise auf konstruktivismusaffine Befunde "traditioneller" Forschungsparadigmata ab, dass der Konstruktivismusdiskurs in seiner Allianz mit systemtheoretischen Argumentationsfiguren die andragogische Diskussion mit einem terminologischen Instrumentarium durchdrungen hat, das mittelfristig nicht mehr aus dieser wegzudenken ist.

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, die konstruktivistischen Diskursfiguren gerade nicht als revolutionär abgrenzende Gegenentwürfe zu betrachten, sondern diese konsequent auf ihr Potenzial zur Weiterführung und Ausdifferenzierung bestehender Forschungsparadigmata hin abzufragen, auch wenn dies unter spezifischen Prämissen und in neugegossener Sprachform erfolgt (vgl. Siebert 1997). Zielsetzung diese Beitrags ist es, auf begriffslogische Problemstellungen aufmerksam zu machen, die in der

erwachsenenpädagogischen Debatte bislang weitgehend unberücksichtigt blieben. Zu diesem Zweck wird zunächst der Begriff der Konstruktion, der paradoxerweise im Schatten des Konstruktivismuskonzepts zu stehen scheint, auf seine ungeklärte Statusdimension hin problematisiert (Kapitel 2). Daraufhin wird ein Versuch unternommen, den pädagogisch zentralen Begriff der Selbstorganisation bildungstheoretisch zu differenzieren (Kapitel 3). Auf Basis der beiden Begriffsanalysen kann dann ein Ausblick auf einen wünschbaren Integrationsmodus von konstruktivistischen Erkenntnissen in bildungstheoretische Zusammenhänge skizziert werden (Kapitel 4).

2. Der ungeklärte Status von "Konstruktion"

Die provokative These, der Begriff der Konstruktion stehe paradoxerweise im Schatten des Konstruktivismusbegriffs, kann den folgenden Überlegungen als blicklenkende Perspektive übergeordnet werden. Denn ohne Frage gelang es dem Konstruktionsbegriff, auf der allgemeinen Konstruktivismuswelle einen Erfolgsritt zu vollführen, der ihm zu genereller Popularität, ja zu einer Omnipräsenz – "alles ist Konstruktion" – verhalf. Vor diesem Hintergrund lässt sich jedoch die differenzierende These formulieren, dass gerade die im Zuge konstruktivistischer Kolonialisierung (vgl. Habermas 1981) sich einstellende alltagsweltliche Präsenz des Konstruktionsbegriffs denselben zu einem vergleichsweise "unscheinbaren" Erfolgskonzept der Andragogik entwickelt hat. So geht seine multiple Nutzung als universelles Erklärungsprinzip zugleich mit einem relativen pädagogischen Desinteresse an seinem erkenntnistheoretischen Basalstatus einher. Im vorliegenden Abschnitt soll deshalb der pädagogisch bislang wenig durchleuchtete spezifische Grundcharakter von "Konstruktion" thematisiert werden.

Zunächst und in erster Linie konstituiert "Konstruktion" als basales Phänomen die Bedingung der Möglichkeit des Konstruktivismusdiskurses. Konstitutionstheoretisch lässt sich auch die Interpretation des Konstruktionsbegriffs als eines "unscheinbaren Erfolgsbegriffs" erklären. Denn "Konstruktion" ist einerseits ein Erfolgsbegriff, insofern als er konstitutiv für den Konstruktivismus steht, aber andererseits relativ "unscheinbar", insofern als die Problematik, die seinen eigenen Konstitutionsbedingungen zu Grunde liegt, im pädagogischen Kontext kaum berücksichtigt wurde. Der Konstruktionsbegriff wird mithin nicht mehr selbst problematisiert, sondern lediglich als probates Instrument zur Problematisierung anderer Begriffe eingesetzt. Als indikatorisch hierfür kann der erwachsenenpädagogische Diskurs um die "Schlüsselbegriffe" des Konstruktivismus gelesen werden. So werden im Standardwerk von Arnold und Siebert folgende Schlüsselbegriffe im Verzeichnis aufgeführt: Evolution durch Selbstorganisation, Lernen durch Koevolution, Systementwicklung, Viabilität, Kontingenz und Zirkularität, Gedächtnis und Erinnerung, Wissen, Perturbation/Krise/Reframing, Toleranz und Verantwortung, Lern-Chreoden und Driftzonen (vgl. Arnold/Siebert 1995). Ähnlich benennt Siebert in einem zusammenfassenden Aufsatz die pädagogisch relevanten Schlüsselbegriffe "Evolutionäre Erkenntnistheorie", "Reframing", "Viabilität", "Koevolution", "Differenz" (vgl. Siebert 1997). Mit Verweis auf ihre Herkunft aus biologischen, psy-

chologischen und systemtheoretischen Kontexten führt Faulstich "Selbstreferentialität und Selbstorganisation", "Evolution und Autopoiesis" sowie "Kontingenz und Viabilität" als konstruktivistische Schlüsselbegriffe an (vgl. Faulstich 1999).

Diese exemplarische Auflistung impliziert sicher nicht, dass Konstruktion irrelevant für den erwachsenenpädagogischen Kontext wäre oder in diesem nicht mitbehandelt würde, zumal die genannten Schlüsselbegriffe sämtlich auf Konstruktionsprozessen aufbauen. Dennoch fällt auf, dass der alltagssprachlich vertraute Konstruktionsbegriff lediglich als vergleichsweise unspektakuläres Instrument zur (Er-)Klärung konstruktivistischer Innovationstermini dient. Das ist insofern nachvollziehbar, als z. B. die vergleichsweise pauschale Äquivalenzthese von Erkenntnis und Konstruktion größere Aha-Effekte hervorruft als dies eine begriffslogische Erörterung des Status von "Konstruktion" vermag. Damit tritt jedoch die Klärung der Frage nach dem Status von "Konstruktion" in den Hintergrund zugunsten von spektakulär-populären Vordergrundfragen, wie z. B., ob "alles nur Konstruktion" sei, ob der Konstruktivismus impliziere, dass "alles relativ" sei und dass es "die Wirklichkeit nicht gebe".

Dies bewirkt eine Gleichzeitigkeit von gegenläufigen Effekten mit der Folge, dass eine von der Vielfalt konstruktivistischer Beiträge überbordende pädagogische Bibliothek einer eher beiläufigen Betrachtung des Status von "Konstruktion" gegenübersteht. Dabei wird der ieweils zu Grunde liegende Konstruktionsbegriff von der substantijerenden Ismus-Formel – "Der Konstruktivismus" – eher verdeckt denn entfaltet. Denn im Zentrum der Aufmerksamkeit steht der "Konstruktivismus" als erklärungsbedürftiges Explanandum. Demgegenüber tritt der "Konstruktionsbegriff" als vergleichsweise unspektakuläres Explanans zurück. Er wird nicht geklärt, sondern lediglich als Mittel zur Erklärung des höheren Zwecks eines "Konstruktivismus" eingesetzt. In Übereinstimmung hiermit richtet ein großer Teil der konstruktivismusbezogenen Diskussionsbeiträge den analytischen Blick denn auch in einer Vertikalperspektive "nach unten", mithin auf mögliche Anwendungsfelder des Konstruktivismus. Hierbei besteht jedoch die Gefahr, dass dies auf Kosten einer begriffslogischen oder doch historisierenden Perspektive erfolgt, die gleichsam vor die Begrifflichkeiten des Konstruktivismus zurückgehen könnte. Dies kann sicherlich auch auf den nachvollziehbaren Wunsch nach möglichst griffigen pädagogischen Verwertungsformeln des Konstruktivismus zurückgeführt werden. Das hat jedoch nicht nur dazu geführt, dass eine Klärung des Status von "Konstruktion" weitgehend unterblieb, sondern es hat verschiedentlich auch dazu provoziert, den entsprechenden Status mit dezidierten Ad-hoc-Entscheidungen, gleichsam politisch, festzuschreiben und hierdurch fragwürdige "Wirkmöglichkeiten" des Konstruktivismus zu generieren.

Ein immer wichtiger werdendes Mandat erwachsenenpädagogischer Forschungsreflexion besteht deshalb darin, die eigene Regulationsfunktion mit Blick auf professionspraktische Missverständnisse des Konstruktivismus auszubauen. Als Veranschaulichung hierzu kann ein weniger repräsentatives denn illustratives Beispiel der Rezeption Watzlawicks im handlungspraktischen Kontext dienen: "In seinen Augen (Watzlawicks;

A. W.) gewinnt das Leben durch den Verzicht auf die absolute Wirklichkeit. Er sagt, dass es dadurch spannender, freier und vor allem selbstbestimmter wird. Denn wer weiß, dass er sich täglich seine eigene Wirklichkeit schafft, der kann auch jederzeit eine andere schaffen" (Rittmeyer 1996, S. 54).

Jenseits der an dieser Stelle nicht zu diskutierenden Frage, inwieweit die per Konvention als "wissenschaftlich" ausgewiesene Konstruktivismusdiskussion selbst Missverständnisse provoziert bzw. propagiert, legt die zitierte Sequenz eine bezeichnende Kurzschlüssigkeit der Argumentation vor. Neben der lediglich kontingenten Mutmaßung eines spannenderen, freieren und selbstbestimmteren Lebens – es kann langweilen, wenn die (spannende) Motivation, etwas über die Wirklichkeit herauszufinden, entfällt – präsentiert das Konditional "wer weiß, dass er sich täglich seine eigene Wirklichkeit schafft, der kann auch jederzeit eine andere schaffen" einen schlichten Fehlschluss.

Die Misslichkeit solch eines "konstruktivistischen Kurzschlusses" dokumentiert sich nicht nur im zynischen Verweis auf faktisch vorliegende Problemlagen, die nicht durch Interventionen in die Konstruktionsmodalitäten der Betroffenen zu beheben sind, wie z. B. Elend, Armut und Hunger. Denn argumentativ entscheidend ist es, dass der grundlegende Status menschlicher "Konstruktion" nach wie vor unzugänglich bleibt. Und obschon gerade im erwachsenenpädagogischen Forschungskontext unter dem Paradigma des "Deutungsmusters" Regelmäßigkeiten der Ausbildung von Deutungsformen in Abhängigkeit von milieurelevanten Faktoren aufgezeigt werden konnten, so bleibt die Frage nach der Modifizierbarkeit menschlicher Konstruktion unter gegebenen Bedingungen bislang grundsätzlich ungeklärt. In letzter Instanz verweist dies auf das wissenschaftlich ungelöste, und in allgemeiner Form wohl auch unlösbare Problem des (in-)determinierten Charakters von Mensch und Kosmos. In einer wissenschaftlichen Perspektive lässt sich bislang denn auch kein Kriterium ausmachen, das diese Frage verbindlich entscheiden könnte.

Die Erwachsenenpädagogik kann hieraus folgende Konsequenzen ziehen: Sie muss sich zunächst damit abfinden, dass der Basalstatus menschlicher Konstruktion grundsätzlich unzugänglich bleibt. Dieser kann auch vom Konstruktivismus nicht geklärt werden. Das bedeutet jedoch zugleich auch, dass gerade der erkenntnistheoretische Kern des Konstruktivismus – der Status von Konstruktion – wissenschaftlich ungeklärt bleibt. Die Wissenschaft von der Erwachsenenpädagogik wird also gut daran tun, sich der prinzipiellen Unkenntnis dieser spezifischen Qualität des konstruktivistischen Nukleus gewahr zu bleiben und dies bei ihren Forschungsreflexionen stets mit zu berücksichtigen. Da sie aber als handlungsbezogene Wissenschaft mit Blick auf den erwachsenenpädagogischen Professionskontext auf einen praktischen Umgang mit der gegebenen Problematik angewiesen ist, muss sie sich folglich zu einer ungelösten Problematik verhalten. Dies legt in jedem Fall einen Modus der Vorsicht nahe, aus dem sich zwar kein konkretes Handlungsrezept ableiten lässt, der jedoch zu einem reflektierten professionellen Vorgehen beitragen kann.

3. Das konstruktivistische Selbstorganisationskonzept im Kontext von Bildung

Das im Rahmen der Betrachtung des Status von "Konstruktion" diskutierte agnostische Moment (erwachsenen-)pädagogischer Reflexion überspielt sich prinzipiell auch auf den Diskurs um "Selbstorganisation". Die folgenden Ausführungen zielen iedoch nicht auf eine Replikation der zuvor aufgezeigten Zusammenhänge anhand der Referenzkategorie der Selbstorganisation. Statt dessen soll auf ein Problem der Qualität selbstorganisativer Strukturen und Prozesse aufmerksam gemacht werden, wie es sich aus bildungswissenschaftlicher Perspektive stellt. Zu dessen Betrachtung kann das Abstraktionsniveau gleichsam um eine Ebene reduziert werden. Denn im Brennpunkt des Interesses steht hierbei nicht primär die philosophische Hintergrundfrage eines (In-)Determinismus von Konstruktionsprozessen, es geht vielmehr um die Vermeidung von bildungspraktisch wirksamen Missverständnissen durch eine konstruktivistisch verkürzte Rezeption von Selbstorganisationstheorien in der Pädagogik. So können konstruktivistische Theoreme, wenn sie mit Bedacht in der pädagogischen Theoriebildung rezipiert werden, in einem theoriefunktionalen Schema zunächst lediglich als erkenntnistheoretische Aussagenzusammenhänge interpretiert werden. Das bedeutet zugleich auch, dass sie nicht unmittelbar als pädagogische Theoreme aufzufassen sind. Wird dies berücksichtigt, so schmälert das nicht die pädagogische Bedeutung konstruktivistischer Erkenntnisse. Denn es ist gerade ihr prinzipiell außerpädagogischer Status, der konstruktivistischen Theoremen eine pädagogisch relevante Funktion zukommen lässt. Diese Funktion besteht zunächst in der erkenntnistheoretischen Fundierung erwachsenenpädagogischer Theoreme.

Das lässt sich exemplarisch mittels des Bedeutungsgehalts des klassischen pädagogischen Zentralbegriffs der "Bildung" dokumentieren (vgl. Vogel 2000). So hat der Bildungsbegriff den Selbstorganisationsgedanken in seiner reflexiven Dimension – Bildung als Selbstbildung – gleichsam normiert. Demgegenüber hat er den Selbstorganisationsgedanken jedoch jenseits seiner bildungsphilosophisch-ethischen Dimension weniger in seinen empirischen Dimensionen beschrieben. Hieran kann nun der konstruktivistisch inspirierte Aufweis von Selbstorganisation anschließen, um sich als wissenschaftlich begründetes Argument für bildungstheoretische Modelle der selbstorganisativen Konstituierung des menschlichen Subjekts darzustellen. Einer um Differenzierung bemühten Konstruktivismusrezeption muss jedoch daran gelegen sein, sich vor der kurzschlüssigen Äquivokation von konstruktivistisch begründeter Selbstorganisation einerseits und von bildungstheoretisch normierter Selbstorganisation andererseits zu bewahren. Der Selbstorganisationsbegriff lässt sich in seiner bildungstheoretischen Dimension denn auch deutlich gegenüber einem lediglich konstruktivistischen Verständnis des Selbstorganisationsbegriffs profilieren. Hierbei sollen die weitläufigen Kongruenzfelder der differenten Konzepte nicht in Abrede gestellt werden, die ja beide unter der Etikette der "Selbstorganisation" firmieren. Zumal sich die Möglichkeit einer Synthese der differenten Ansatzpunkte aufzeigt, die beide Perspektiven zu einer empirisch begründeten und bildungstheoretisch reflektierten Einheit zusammenfügt und sich hierdurch als viel versprechendes Projekt pädagogischer Theorieentwicklung an-

bietet. Das hierbei zu erschließende wechselseitige Ergänzungspotenzial wird jedoch gerade durch die Zentraldifferenz konstituiert, die beide Konzepte voneinander unterscheidet. So besteht eine Grunddifferenz darin, dass bildungswissenschaftliche Theoreme auf eine spezifische Qualität der bezeichneten Selbstorganisation abheben, wogegen der Konstruktivismus ein vergleichsweise basales, allgemeines Konzept von Selbstorganisation beschreibt, das systemstrukturell begründet wird.

Für die bei beiden Varianten generierte Autonomie auf Subjektebene greift indes dasselbe Grundprinzip, welches schon für das allgemeine Autonomieproblem des Erziehungssystems aus funktionsdifferenzierender Perspektive aufgewiesen wurde (vgl. Luhmann/Schorr 1979). Dabei konnte gezeigt werden, dass das Phänomen einer simultan steigerungsfähigen Abhängigkeit und Unabhängigkeit zusätzlich um das Faktum eines "strukturell auferlegten Zwangs" (Luhmann/Schorr 1979, S. 109) ergänzt wird. Solche strukturellen Zwänge setzen sich dann zugleich auch über die Kompetenz des autonomisierten Teilsystems zu autonomem Handeln hinweg.

Für die biologisch inspirierte Konstruktivismusdiskussion lässt sich in diesem Zusammenhang noch eine Ebene tiefer greifen. Dann kann festgestellt werden, dass hierdurch weniger ein "technologisch" generierter Problemkomplex konstituiert wird, sondern ein durchaus "mechanisches" Selbstorganisationsmodell begründet wird. Dies lässt zunächst das konstruktivistische Konzept der Selbstorganisation als unhintergehbares Faktum erkennbar werden, was in Analogie zur systemtheoretischen Konzeption funktionaler Differenzierung und Autonomisierung verstanden werden kann. Folglich gewinnt das konstruktivistische Selbstorganisationsprinzip sein Erklärungs- und Begründungspotenzial für die pädagogische Theoriebildung geradezu aus seiner Negation alternativer Konstitutionsprinzipien. Die (konstruktivistische) Selbstorganisation wird somit als eine zu berücksichtigende - und zugleich restringierende - Determinante der Möglichkeit von Pädagogik überhaupt erkennbar. Sie kann ihre Funktion einer Stützung bzw. Begründung bildungstheoretischer Selbstorganisationskonzepte gerade auf Grund ihrer Eigenschaft wahrnehmen, dass sie das Faktum (basaler) "Selbstorganisation" dem Gegenstandsbereich des pädagogisch Aushandelbaren zu entziehen vermag. Das seinerseits empirisch-induktiv begründete konstruktivistische Selbstorganisationskonzept bietet hierdurch im Rahmen pädagogischer Rezeptionsleistung die Grundlage für einen deduktiv-nomologischen Ableitungsmodus qua Verweis auf die Naturgesetzlichkeit von Selbstorganisation.

Darin verdeutlicht sich nochmals die Zentraldifferenz, die im Vergleich zu bildungstheoretisch motivierten Selbstorganisationskonzepten besteht. Denn diese können angesichts des allgegenwärtigen Risikos des Misslingens von Bildungsprozessen (vgl. Meueler 1999) kaum adäquat als pädagogische Codifizierung von Naturgesetzmäßigkeiten konzipiert werden. Aus der Perspektive einer pädagogischen Rezeption des konstruktivistischen Selbstorganisationskonzepts wird somit deutlich, dass ein rein konstruktivistisches Verständnis von Selbstorganisation zwar bereichern kann, den Topos des Pädagogischen jedoch nicht in der Gesamtheit seiner Dimensionen abzubil-

den vermag. Dies wird auch angesichts der Tatsache deutlich, dass die Dialektik von konstruktivistischen Selbstorganisationskonzepten aus der Perspektive einer technologisch motivierten Pädagogik als durchaus misslicher Umstand gedeutet werden kann. Denn die systemkonstitutive Selbstorganisation stellt zugleich auch ein "Gefängnis" menschlicher Entwicklung dar, das über den Mechanismus genetisch disponierter Selektion den Möglichkeitsraum humaner Entwicklung nachhaltig einschränkt. "Selbstorganisation" wird aus dieser Perspektive zugleich als "unbezwingbarer Despot" erkennbar, der die Hoffnung auf kalkulierte Instruktion sowie auf daraus ableitbare Vermittlungsleistungen im Sinne eines systematisierbaren Wissensaufbaus zunichte macht. Die selbstorganisative Subjektformation erscheint dann als eine "etwas ärgerliche Tatsache" (Arnold 2000, S. 74), die Menschen unter Zwang setzt, ihren strukturdeterminierten Selbstorganisationsmustern zu folgen.

4. Die Aktualität von Bildung im Kontext des Konstruktivismus

Der Konstruktivismus allein reicht also nicht hin, um das Phänomen der Selbstorganisation in seinem bildungsspezifischen Eigenwert zu explizieren. Aus einer bildungstheoretischen Perspektive bleibt somit nachdrücklich auf Ergänzungs- und auch Gegenwirkungsbedarf hinzuweisen. Dies macht zugleich deutlich, dass der Konstruktivismus nicht etwa die vermeintliche Obsoleszenz bildungstheoretischer Konzepte (mit-)begründet. Stattdessen lässt sich auf seiner Folie geradezu das spezifische Verdienst bildungstheoretischer Überlegungen im Kontext kontemporärer Theoriebildung aufzeigen. So kann mittels eines bildungstheoretischen Zugriffs auf den Konstruktivismus eine selbstorganisationsdifferenzierende Perspektive generiert werden, die zugleich den pädagogisch notwendigen Aspekt der Förderung einer gegenüber dem konstruktivistischen Verständnis höherwertigen Qualität von Selbstorganisation begründet.

Somit erscheint das klassische bildungstheoretische Anliegen einer Stärkung von Selbstorganisation (Meueler 1993, 1999) angesichts der Prävalenz konstruktivistischer Selbstorganisationseuphorie in ungeahnter Brisanz und Aktualität. Denn gegenüber der systemtheoretisch als "unhintergehbar" beschriebenen konstruktivistischen Selbstorganisation lässt die spezifische Kontingenz bildungswirksamer Modi der Selbstorganisation diese als ebenso fragile wie förderungswürdige Zielkategorie pädagogischen Denkens und Handelns erscheinen. Hieran wird deutlich, dass bildungswirksame Formen der Selbstorganisation – trotz des universellen Charakters konstruktivistischer Selbstorganisationsprozesse – durchaus nicht selbstverständlich sind. Dagegen stellen konstruktivistische Selbstorganisationsprozesse einen Sachverhalt dar, der auf sämtliche Formen neuronaler Systeme zutrifft. In diesem Sinne agieren mithin auch niedere Lebensformen selbstorganisiert, denen die Perspektive "Bildung" prinzipiell versagt bleibt.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass bildungstheoretische Modelle auf eine spezifische Qualität von Selbstorganisation zielen, wie sie konstruktivistisch nicht begründbar wird. Die neurobiologische Selbstorganisation allein reicht folglich nicht hin,

um das mit dem bildungstheoretischen Selbstorganisationsverständnis ausgedrückte Proprium von Bildung zu bezeichnen. So stellt das konstruktivistisch begründete Faktum der Selbstorganisation zwar den gemeinsamen Konstitutionsraum verschiedenster Organismen und Lebensformen bereit, ohne aber zugleich über eine spezifische Differenz des gebildeten Menschen zu disponieren. Deshalb bleibt in bildungstheoretischer Perspektive einer prekären Tendenz entgegenzuwirken, die über der allgemeinen Selbstorganisationseuphorie des Konstruktivismus die spezifische Qualität bildungswirksamer Selbstorganisation in Vergessenheit geraten lässt und hierdurch hinter den bildungswissenschaftlichen Erkenntnisstand zurückfällt. Der Konstruktivismus ist mithin nicht als eigenständige pädagogische Theorie misszuverstehen, sondern bleibt auf genuin pädagogische Aussagenzusammenhänge verwiesen, um pädagogisch wirksam zu werden. Dies lenkt den Blick auf ein pädagogisch zu gestaltendes Kooperationsverhältnis von Konstruktivismus und Bildungstheorie und verdeutlicht zugleich die Aktualität und Relevanz bildungstheoretischer Ansätze angesichts der jüngeren Entwicklung der pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Theoriebildung.

Literatur

- Arnold, R. (1999): Konstruktivistische Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R. u. a. (Hrsg.): a.a.O., S. 18–28
- Arnold, R. (2000): Das Santiago-Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Köln
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- Arnold, R. u. a. (Hrsg.) (1999): Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Faches. Baltmannsweiler
- Faulstich, P. (1999): Zeitgeist und Theoriekonstitution. In: Arnold, R. u. a. (Hrsg.): a.a.O., S. 58–68
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart
- Maturana, H. R. (1988): Kognition. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M.
- Meueler, E. (1993): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Meueler, E. (1999): Bildung als Subjektentwicklung. In: Klingenberger, H. (Hrsg.): Nicht mehr sicher aber frei. München, S. 78–81
- Rittmeyer, S. (1996): Paul Watzlawick: Management by Konstruktivismus. In: Wirtschaft und Weiterbildung, H. 1
- Schlutz, E. (1999): Wirklichkeit widerfährt Zu Anregungspotenzial und Kritik der Konstruktivismus-Rezeption. In: Arnold, R. u. a. (Hrsg.): a.a.O., S. 40–57
- Siebert, H. (1997): Konstruktivistische (Theorie-)Ansichten der Erwachsenenbildung. In: Brödel, R. (Hrsg.) (1997): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze und Konsequenzen. Opladen, S. 285–299

- Siebert, H. (1998): Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Frankfurt a.M.
- Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied u. a.
- Tietgens, H. (1999): Vereinbares und Widersprüchliches zwischen Curricula und Konstruktivismus. In: Arnold, R. u. a. (Hrsg.): a.a.O., S. 29–39
- Vogel, N. (2000): Die Kategorie der Bildung in der erwachsenenpädagogischen Theorieentwicklung. Eine historisch-systematische Betrachtung. In: De Cuvry, A. u. a. (Hrsg.) (2000): Erlebnis Erwachsenenbildung: zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik. Neuwied/Kriftel, S. 33–43
- Weinert, F. W./Mandl, H. (Hrsg.) (1997): Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 4



Rainer Brödel/Julia Kreimeyer (Hrsg.) Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung

Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2004, 334 Seiten, 24,90 EUR, ISBN 3-7639-3103-1

Der Band 4 aus der im W. Bertelsmann Verlag angesiedelten Reihe "Erwachsenenbildung und Lebensbegleitendes Lernen" liegt vor. Reihenherausgeber sind die Hochschullehrer Rainer Brödel, Münster, und Dieter Nittel, Frankfurt/Main.

Das im Juni erschienene Buch "Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung", von Rainer Brödel und Julia Kreimeyer herausgegeben, geht auf eine Ringvorlesung an der Universität Münster während des WS 2002/ 2003 zurück. In insgesamt 17 Beiträgen wird sich mit der dringenden Frage nach einer Öffnung und Modernisierung der Erwachsenenbildungsinstitutionen und angrenzenden Problemstellungen auseinander gesetzt. Dabei fließen neben der Erwachsenenpädagogik auch Theoriebezüge und Forschungsbefunde aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Berufspädagogik, Medienpädagogik, Schulpädagogik und Arbeits- und Organisationspsychologie ein. In einem problemspezifisch auslotenden, die verschiedenen Theoriestränge verknüpfenden Einleitungsbeitrag zeigt Rainer Brödel auf und begründet, inwieweit eine Erweiterung des erwachsenenpädagogischen Blicks auf informelle, nicht-organisierte oder alltagsintegrierte Formen des Erwachsenenlernen gerechtfertigt erscheint und hierbei ein interdisziplinär geschärftes Erkenntnisinteresse ertragreich sein kann. Damit verbindet er die Frage, inwiefern das "entgrenzte" Lernen Erwachsener in eine sich differenzierende Theorie der Erwachsenenbildung integriert werden kann. In Anbetracht einer evolutionär zunehmenden Wissensbasierung in systemischen. lebensweltlichen und hybriden Handlungskontexten stehen die Termini "lebensbegleitendes Lernen" und "Kompetenzentwicklung" für den tendenziell unstillbaren Bedarf einer Weiterentwicklung der Person und der mit ihr eng verknüpften Komplexe von Kenntnissen, Fertigkeiten, Strategien und Einstellungen.

Der Band untergliedert sich in drei Kapitel. Im ersten Themenbereich "Relativierung und Öffnung pädagogisch-institutionalisierten Erwachsenenlernens" mit den Autoren J. Kreimeyer, W. Marotzki, S. Nolda, H. Dichanz, D. Kirchhöfer, M. Trier und I. Siefker wird der bislang vernachlässigte Stellenwert des informellen, lebensimpliziten Lernens kritisch hinterfragt und als ein basales Moment lebensbegleitenden Lernens verortet. Vor allem die zunehmende Überformung unserer Lebensweise durch die neuen Medien, aber auch die lernbiografisch folgenreiche Umstrukturierung der Erwerbsarbeit oder die Veralltäglichung interkultureller Begegnungen machen das selbstgesteuerte und informelle Lernen zu einer relevanten Konstruktions- und Bewältigungsgröße des Erwachsenenalltags. Der zweite Themenbereich "Rechenschaftslegung und Neuorientierung pädagogischer Institutionen" mit den Autoren W. Böttcher, H. Kuper, H. W. Gummersbach, B. Thunemeyer u. K. Harney unterstreicht und erläutert die These, dass Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen in einem turbulenten Umfeld operieren und sich als lernende Organisationen zunehmend mit den betriebswirtschaftlich aufgeladenen Problemen der Qualitätssicherung und der Ressourcenbeschaffung auseinander setzen müssen. Im Vordergrund des dritten Kapitels mit den Autoren R. Weiß, R. Brödel, S. Peters, H. Kuper, I. Ludwig, K. R. Müller und G. Reinmann-Rothmeier stehen die gravierenden lernrelevanten Veränderungen im Bereich der Erwerbsarbeit und der Organisationsentwicklung. Modernisierung führt hier zwar nicht zu einer Aufgabe, aber doch zu einer Relativierung der in den 1980er Jahren noch als dominant gesetzten zentralen betrieblichen Weiterbildungsabteilung. Heute ist vielmehr die Kompetenzentwicklung im Prozess der Arbeit sowie die eigeninitijerte Vernetzung von Erfahrungen aus unterschiedlichen Lernformen und -orten angesagt.

Insgesamt macht dieser ertragreiche und erwachsenenpädagogisch weiterführende Band einsichtig, dass sich die Erwachsenenbildung zu einer größer gewordenen Weiterbildungslandschaft und einem vielfältigeren lebensbegleitenden Lernen ausgeweitet hat. Analog ist der Untersuchungsgegenstand der Erwachsenenbildungswissenschaft komplexer geworden. Festzuhalten bleibt, dass sich das generell anspruchsvoller gewordene lebensbegleitende Lernen keineswegs von der Option einer institutionalisierten Weiterbildung und dem System professioneller Bildungshilfe verabschieden kann. Zwar lenken Begriffe wie

Kompetenzentwicklung, informelles Lernen oder reflexive Lebensführungsarbeit den entgrenzten Blick auf die Bildungssubjekte und das Potenzial an Eigenleistungen (Stichwort "Selbstlernkompetenz"), aber das "entgrenzte Erwachsenenlernen" bleibt auch in dem sich gegenwärtig vollziehenden Lernkulturwandel auf eine intakte Lerninfrastruktur und damit auf die realisierbare Chance eines Supports durch professionelle Lernunterstützung – angewiesen.

Der Band ist nicht zuletzt wegen seines klaren Aufbaus und der ausgefeilten Sprachlichkeit zu empfehlen.

Josef Olbrich

Stephanie Conein/Josef Schrader/Matthias Stadler (Hrsg.)

Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft

Probleme und Perspektiven bei der Vermittlung von Mathematik, Naturwissenschaften und Technik

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2004, 232 Seiten, 22,90 Euro, ISBN: 3-7639-1864-7

Eigentlich müsste, angesichts der immer wieder betonten Einschätzung, dass naturwissenschaftliche Forschung und technische Entwicklungen im Innovationszentrum gesellschaftlicher Perspektiven stehen, auch die Weiterbildung zu diesen Thematiken boomen: "Dem ist nicht so" (S. 5). Vielmehr stellt Josef Schrader einleitend fest, "dass Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft "in einem "Nicht-Verhältnis' zueinander stehen" (S. 9).

Die Resultate des Projekts "WISER-Wissenschaft für Erwachsene", das vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) im Auftrag des BMBF durchgeführt worden ist, dienen als Ausgangsbasis. Es werden zunächst Anknüpfungspunkte – bezogen auf das spannungsreiche Verhältnis von Erwachsenenbildung und Popularisierung – gesucht (Schrader) und diese einbezogen in die aktuelle Diskussion über "Public Understanding of Science" (Conein). Im zweiten Hauptteil werden die "Praxis-Sondierungen" des Projekts vorgestellt und abschließend wird nach Perspektiven gesucht. Das Projekt hat mit dem Thema Wissenschaft und Weiterbildung hohe

Relevanz, gleichzeitig – angesichts der Tatsache, dass es sich den "weißen Flecken" eines "unbearbeiteten Feldes" nähert, weitgehend explorativen Charakter.

Schrader stellt zunächst Rückbezüge her zur Tradition von Aufklärung und ihren szientivischen Ausläufern im 19. Jahrhundert. Noch um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert gab es in der "verbreitenden Volksbildung" eine Hochschätzung naturwissenschaftlicher Themen, Ein Bruch ist entstanden durch die "neue Richtung", von der der Begriff Popularisierung nur noch "pejorativ" behandelt worden ist. Diese Tradition hat sich in der Bundesrepublik fortgesetzt. Als Ausnahmen nennt Schrader Willi Strzelewicz und Franz Pöggeler (Kurt Meißner wäre noch zu nennen). Nicht zufällig hat Strzelewicz aus Großbritannien kommend in Göttingen das Modell der Seminarkurse entwickelt und so eine Kooperation von Universität und Institutionen der Erwachsenenbildung initiiert. Diese Entwicklungslinie "wissenschaftlicher Weiterbildung" wird aber im vorliegenden Projekt nicht weiter bearbeitet. Vielmehr durchzieht die Präsentation eine Volkshochschul-Dominanz. während die Ansätze in anderen Weiterbildungsinstitutionen wenig Beachtung finden. Dies ist umso erstaunlicher, da weite Teile der Weiterbildung in den Bereichen Mathematik. Naturwissenschaften und Technik von Verbänden, Kammern, Akademien und Ähnlichem getragen werden. Die Volkshochschulen hatten hier nie einen Schwerpunkt.

Auch die aktuelle Diskussion über "Public Understanding of Science" ist eher eine wissenschaftsimmanente Debatte und weniger eine der Weiterbildung. Stephanie Conein zeichnet am Beispiel der PUS-Debatten in Großbritannien deren Entstehung und Entwicklung nach. Deutlich wird dabei die Rolle der Wissenschaftsinstitutionen und in Deutschland dann des Stifterverbandes für die Wissenschaft und der gemeinnützigen Organisation "Wissenschaft im Dialog" (WiD). Es ist zu konstatieren, dass diese Aktivitäten an der Weiterbildung weitgehend vorbeigegangen sind. Insofern gibt es einen deutlichen Nachholbedarf: der Wechsel von einer wissenschaftszentrierten zu einer öffentlichkeitszentrierten Sichtweise, der in den letzten Jahren stattgefunden hat, müsste fortgesetzt werden zu einer weiterbildungsbezogenen Perspektive.

Die eigenen Sondierungen des Projekts belegen ein "Schattendasein" von Mathematik, Naturwissenschaft und Technik als Themen organisierter Erwachsenbildung – jedenfalls soweit es die Volkshochschulen betrifft. Matthias Stadler schließt zunächst an die Arbeiten von Hof und Nolda über das "Verschwinden des Wissens in Erwachsenenbildung" an. In der Auswertung der Volkshochschulstatistik und der eigenen Befunde des WISER-Projekts belegt er die Defizitdiagnose.

Demgegenüber sieht er offene, freizeit- und

erlebnisorientierte Lernumgebungen für Wis-

senschaft "im Rampenlicht". Untersucht wurden im Rahmen des WISER-Projekts sieben Angebotsformen von Kursen und Vorträgen, über Ausstellungen, Printmedien, audio-visuelle Medien, Wissenschaftsevents, Bürgerinformationen bis zu Bürgerbeteiligung. Diese wurden untersucht nach Zielen, Inhalten, Methoden, Zielgruppen, Nutzergruppen, Nutzerinteressen, Kooperationen und Ressourcen. Resultat ist: "Die Ansätze zu einer Vermittlung von Mathematik, Naturwissenschaften und Technik durch Erwachsenenbildung, die im Rahmen des Projekts recherchiert werden konnten, sind sehr vielfältig. Sie finden sich an unterschiedlichen Orten des öffentlichen Raums und nutzen alle medialen Formen, um ihre Anliegen und Botschaften zu transportieren. Ihre Reichweiten sind zum Teil beträchtlich: Tägliche wissenschaftliche Fernsehsendungen erreichen ein Millionenpublikum, rund 900 naturkundliche und naturwissenschaftliche Museen in Deutschland wurden 1999 von annähernd 20 Millionen Personen besucht, und populärwissenschaftliche Zeitschriften finden monatlich ieweils mehrere hunderttausend Käufer" (S. 58). Selbstverständlich keineswegs vollständig, sondern eher exemplarisch werden Einzelbereiche vorgestellt: Wissenschaft im Radio (Lublinski), im Fernsehen (von Bullion), in Taschenbuch-Reihen (Fischer), in den Printmedien (Piel), in Wissenschaftsevents (Conein), in Beteiligungsverfahren für Laien (Stadler) und in Science Centers (Körber). Hier werden Schlaglichter auf eine bisher kaum wissenschaftlich erforschte Szene geworfen. Zusammenfassend greift Josef Schrader auf die Möglichkeiten eines didaktischen Umgangs mit naturwissenschaftlichen und technischen Themen zurück. Er schränkt dies sinnvollerweise ein auf eine "Basis-Kompetenz" (S. 205)

und sucht nach geeigneten Formen der Vermittlung zwischen Belehrung, Information und Unterhaltung. Dabei betont er den Stellenwert von Erwachsenenbildung: "Grundsätzlich scheinen Angebote, die ausdrücklich auf Lernerfolg bei ihren Adressaten zielen, nur dann erfolgreich, wenn sie in hohem Maße didaktisch methodisch durchdacht sind" (S. 209).

Abschließend systematisiert Matthias Stadler Handlungsfelder und Handlungsmöglichkeiten zur Verbreiterung der mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Grundbildung durch Erwachsenenbildung. Dies bezieht er auf Einrichtungen der organisierten Erwachsenenbildung, Verbände und Serviceeinrichtungen, Akteure in der Politik, sowie die Wissenschaft von Erwachsenenbildung. Es gibt in diesem Themenfeld so gut wie keine empirische Forschung und kaum Erkenntnisse über die Relevanz dieser Wissensbereiche für verschiedene Bevölkerungsgruppen. Er kommt zu dem Schluss, es seien "die Erwachsenenbildung und die anderen Vermittlungsagenturen gefordert, einen geeigneten Rahmen zu schaffen, in dem ein die Handlungsmöglichkeiten erweiterndes Lernen stattfinden kann" (S. 230). Das Projekt WISER und seine vorliegenden Resultate liefern explorative Schlaglichter von hoher Relevanz. Bei aller Vorläufigkeit ist es sehr verdienstvoll, hier einige unbearbeitete Felder aufgedeckt zu haben und damit auch die Notwendigkeit gezeigt zu haben, dass diese Fragestellungen weiter verfolgt werden müssen. wenn sich die institutionalisierte Erwachsenenbildung nicht langfristig aus einem Innovationszentrum des Wissens verabschieden will. Peter Faulstich

Heinz Dedering Arbeitsorientierte Bildung

Studien zu einem neuen Reformprojekt (Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2004, 322 Seiten, 24,00 Euro, ISBN: 3-89676-783-6

In der Beilage von Heinz Dedering "Innovation der arbeitsorientierten Bildung" wird eine "Initiative zur Durchführung von Reformmaßnahmen" vorgeschlagen und von zahlreichen Fachvertretern aus dem Bereich Arbeitslehre unterstützt. Dabei ist die Ausgangslage: "Ar-

beitsorientierte Bildung in Deutschland befindet sich in einem Innovationsstau" (S. 4). Die lange geführte Diskussion um "Arbeitslehre" ist ins Stocken geraten und hat auch nach dem Untergang der "Polytechnik" keine neuen Impulse erhalten. Merkwürdig ist, dass in der aktuellen bildungspolitischen Debatte "nach PISA" die Arbeitslehre kaum eine Rolle spielt, obwohl sie weit reichende Lösungskonzepte anzubieten hätte. Einer derer, die darauf immer wieder hinweisen, ist Heinz Dedering, der an der Universität Kassel das Fachgebiet Pädagogik der Arbeitswelt vertritt. Er legt eine ergänzte Zusammenstellung von neueren Studien vor, welche Leitbilder, Gegenstände und Realisierungschancen arbeitsorientierter Bildungsreformen untersuchen.

Sicherlich ist es verdienstvoll, die Reformpotenziale einer erlahmten Diskussion zu reaktivieren, welche ursprünglich unter dem Stichwort Arbeitslehre/Polytechnik zum Angelpunkt einer Strukturreform von Schule werden sollte. Kern ist Berufsorientierung als Bildungsidee. Dies meint nicht schlichten Berufsbezug, aber auch nicht abgelöste Allgemeinbildung, vielmehr eine Bezugnahme auf technische, ökonomische, soziale und ökologische Grundstrukturen der Arbeitswelt (Schema S. 19). Als Strukturprinzip des Bildungswesens hat sich dies nicht durchgesetzt, sondern die Desintegration von Allgemein- und Berufsbildung besteht nach wie vor als Hauptmerkmal der Schule in Deutschland.

Dedering versucht die Diskussion neu aufzurollen, indem er den Begriff der "arbeitsorientierten Bildung" über das Lernfeld Arbeitslehre hinaus ausweitet und umformuliert zu einer Bildungsidee von Persönlichkeitsbildung der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen. "Gegenstand der arbeitsorientierten Bildung ist die Arbeitswelt, also die Sphäre, in der die Menschen arbeiten, um ihre existenziellen Bedürfnisse erfüllen zu können" (S. 21). Dedering konkretisiert dies in drei Schritten: Im 1. Teil werden Tendenzen der Zukunft der Arbeitsgesellschaft verknüpft mit einem didaktischen Konzept der arbeitsorientierten Bildung. Im 2. Teil werden Teilbereiche von der Organisation der Schule, Curricula, Berufsorientierung, über Berufs- und Allgemeinbildung sowie Weiterbildung bis hin zur Fortbildung der Lehrkräfte entwickelt. Im 3. Teil werden Reformmaßnahmen zur arbeitsorientierten Bildung bezogen auf die Einschätzung

von "Schulfachschaften" empirisch belegt. Abgeschlossen wird der Text durch einen "Appell an Bildungspolitik und Bildungsinstitutionen".

Dieser Appell bleibt postulatorisch. Er steckt voller Konjunktive (könnte, müsste, würde), normativen Indikativen (wichtiger ist, trägt), und Imperativen (sollte, muss). Dies legt den Verdacht nahe, dass eine weitgehende Hilflosigkeit angesichts des Auseinanderklaffens von sinnvollen Ansätzen und ihrer Umsetzung festzustellen ist. Allerdings ist dies nicht dem fest anzulasten, sondern kennzeichnend für die generelle Situation der Bildungsdebatte, die insgesamt geprägt ist durch eine Dichotomie von Postulaten und Realität.

Peter Faulstich

Birte Egloff Praktikum und Studium

Diplom-Pädagogik und Humanmedizin zwischen Studium, Beruf, Biographie und Lebenswalt

(Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Bd. 20)

(Leske + Budrich Verlag) Opladen 2002, 341 Seiten, 24,90 Euro, ISBN: 3-8100-3564-4

Nicht allein im Kontext der sog. Entgrenzungsthese, sondern auch im Rahmen des Kompetenzdiskurses findet eine Ausweitung des erwachsenenpädagogischen Forschungsfeldes statt: Die klassischen Erwachsenenbildungseinrichtungen gelten nur noch als ein mögliches Feld institutionalisierter Erwachsenenund Weiterbildung neben dem Lernen im Prozess der Arbeit, dem Lernen mit neuen Medien und dem Lernen im sozialen Umfeld. Entsprechend können auch Fahrschulen, Fernsehsendungen und Fußballvereine zum Gegenstand der Weiterbildungsforschung avancieren. Von Interesse ist dabei einmal die Frage, ob und wie Lernmöglichkeiten dort jeweils institutionalisiert sind. Da die institutionell vorgegebenen Lernarrangements aber nicht gleichzusetzen sind mit den Formen der individuellen Nutzung, gilt es besonderes Augenmerk auf die Formen der subjektiven Verarbeitung bzw. der Aneignung dieser Bildungsangebote zu richten.

Die vorliegende Untersuchung lässt sich in diesem paradigmatischen Rahmen verorten.

In einem qualitativ empirischen Zugriff interessiert sie sich für die Frage, wie Studierende der Diplom-Pädagogik und der Humanmedizin das Praktikum – hier verstanden als Lernangebot der Universität – empirisch nutzen. Mit der Befragung von Studierenden und dabei der Fokussierung der Praktikumserfahrungen kann Birte Egloff nicht nur einen empirisch fundierten Einblick in die individuelle Verarbeitung eines spezifischen Lernangebots liefern, sondern darüber hinaus wichtige Anregungen für die Diskussion um die (mögliche) Neugestaltung des Diplomstudiengangs Pädagogik geben.

Im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie geht sie der Frage nach, welche Bedeutungen Studierende ihren Praktika zumessen (S. 9). Darüber hinaus arbeitet sie die Konsequenzen heraus, die sich dadurch für die allgemeine Konstitution von Praktika sowie für das Studium ergeben. Im Anschluss an die Entwicklung der Fragestellung wird das Praktikum bzw. die medizinische Famulatur als Untersuchungsgegenstand näher charakterisiert und der Stand der Hochschulforschung kenntnisreich präsentiert. Das anschließende Kapitel II widmet sich der Darlegung des Forschungsprozesses. Um die Nachvollziehbarkeit zu ermöglichen und damit ein wichtiges Gütekriterium qualitativ-empirischer Forschung zu erfüllen, erläutert die Autorin ihr methodisches Vorgehen unter ausführlichen Bezügen zur qualitativen Theorie- und Methodologieliteratur - sehr detailliert und anschaulich.

Kapitel III stellt vier – entsprechend dem Theorem des maximalen Vergleichs ausgewählte – Fälle ausführlich vor. Orientiert an der Beantwortung der Frage, wie Studierende über ihr Praktikum reden, ist eine lernorientierte, eine berufsorientierte, eine biografische und eine lebensweltliche Perspektive unterscheidhar

Zur weiteren detaillierten Dimensionierung des studentischen Umgangs mit dem Praktikum werden alle 17 Interviews herangezogen. Entsprechend widmet sich Kapitel IV der Rekonstruktion zentraler Handlungsprobleme. In diesem Zusammenhang werden unterschiedliche Handlungs- und Deutungsmuster herausgearbeitet, die den Übergang vom Studium ins Praktikum sowie die inhaltliche Ausgestaltung des Praktikums – Birte Egloff spricht hier von Gestaltungszumutung – begleiten können. Im Ergebnis zeigt sich deutlich die

Pluralität und Unterschiedlichkeit, in der Studierende den Lernort "Praktikum" nutzen. Darüber hinaus wird detailliert herausgearbeitet, dass durch das Praktikum vielfältige und umfassende Lern- und Bildungsprozesse angeregt werden können. Die Frage, ob und in welchem Maße diesen biografischen Kontexten universitärer Ausbildung auch in der Zukunft noch besonderer Raum zugestanden wird, ist gegenwärtig ein Thema der universitären Reformdiskussion. Die vorliegende Studie fordert dazu auf, diesen Moment nicht gänzlich zu vernachlässigen.

Christiane Hof

Philipp Gonon/Stefanie Stolz (Hrsg.) Betriebliche Weiterbildung

Empirische Befunde, theoretische Perspektiven und aktuelle Herausforderungen (h.e.p Verlag) Bern 2004, 248 Seiten, 35,00 Euro, ISBN 3-03905-041-9

Ein Buch, dass sich ausschließlich dem Feld der "Betrieblichen Weiterbildung" zuwendet und übergreifend empirische und theoretische Befunde aufarbeitet sowie aktuelle Herausforderungen aus der Sicht junger Autor/inn/en verspricht, ist nicht nur sehr willkommen, sondern greift auch ein erst in Teilen erwachsenenpädagogisch bearbeitetes Feld auf. Ziel des Bandes ist es, den neueren Stand der pädagogischen Forschung zur betrieblichen Weiterbildung zu dokumentieren, von erziehungswissenschaftlicher Seite her zu rekapitulieren und zu reflektieren, um subdisziplinär zu einer innovativen Betrachtung des Lernorts Betrieb zu gelangen.

Um dies gleich vorweg zunehmen, diese Forderung wird m. E. nur teilweise erfüllt: zum einen, weil sich berufspädagogische und erwachsenenpädagogische Ansätze immer problemlos miteinander in Beziehung setzen lassen (Gonon u. a., S. 39; Bank, S. 224), zum anderen, weil der junge Esprit, der die üblichen Programm- oder Pathosformeln einmal gründlich durchlüften könnte, nur sehr zurückhaltend durchscheint. Dabei könnte so manch überraschender empirischer Befund einige kritische Fragestellungen Anlass geben, die fokussierten Bildungsformen und Ansätze (informelles und arbeitsprozessorientiertes Lernen) sehr viel stärker in ihren allge-

meingängigen Postulierungen zu hinterfragen. Im ersten Beitrag, der betriebliche Weiterbildung als Schnittfläche einer feldtheoretischen Bestimmung zwischen Funktions-, Interaktions- und Lernfeld festlegt, entstehen Begründungen für verbindende Forschungsperspektiven. Die Akzentsetzung auf Konvergenzthese, Differenzierungsthese und Transformationsthese ist für die theoretische und empirische Weiterarbeit bedeutsam. Sie scheint in den folgenden Artikeln (meist implizit) wieder auf. Die eigentlich berufspädagogische Lernortdiskussion führt durch die Erweiterung um Lernortkooperationsvarianzen (Gonon u. a., S. 39) zu einer veränderten Wahrnehmung des Lernorts "Arbeitsplatz" in der Berufsbildung. Gonon u. a. extrahieren aus empirischen Ergebnissen zur betrieblichen Weiterbildung in KMU die hohe Bedeutung, überraschend starke strategische Ausrichtung und meist geringe Gewichtung informeller Lernformen, Leider lässt ihre Interpretation im abschließenden Fazit die Frage offen, ob die Ergebnisse ein bislang falsches Bild über Kurzfristigkeit und Strukturlosigkeit von Weiterbildungsaktivitäten korrigieren können – oder, ob hier (evtl. durch das Untersuchungssample verursacht) ein eher tendenziöses Bild entworfen wird. Denn zu anderen Befunden gelangt Goltz. Sie beschreibt auf der Grundlage empirischer Betrachtung die arbeitsintegrierte Qualifizierung als dominierende Form in KMU. Zwar relativiert auch sie diese Aussage, indem sie Formen "organisierter Schulungen für besondere Anforderungssituationen" (S. 59) als weiterhin bedeutsam beschreibt, dennoch beschreibt sie arbeitsintegrierte Qualifizierung und individuellen Kompetenzerwerb als "integralen und selbstverständlichen Bestandteil von Erwerbsarbeit" (S. 63), bei gleichzeitiger Verlagerung der Weiterbildung in die Freizeit der Beschäftigten (dieser scheinbar unausweichliche Zusammenhang zur "permanenten Aktualisierung des Wissens" unter "hohem Arbeitsdruck" (S. 69) ist auch bei Molzberger noch einmal ausgeführt). Die neue Lernkultur ist "Ausdruck einer sich wandelnden 'Arbeitskultur'" (S. 63) und schlägt sich als "verbindliche normative Erwartung nieder" (S. 64). Kritische Ansätze aus Diskussionen um Lernzeit-Arbeitszeitmodelle und Rahmungen von Selbstlernkompetenzen bleiben unberücksichtigt. Und das, obwohl die empirische Aufarbeitung zeigt, dass "Verstetigung" und "Strukturierungsgrad" bei den arbeitsprozessorientierten, informellen Lernformen die neuen Herausforderungen darstellen (Molzberger). Die Schwierigkeit, Lernen und Arbeiten klar voneinander abzugrenzen, zeigt immer wieder den Mangel theoretischer Rahmung und struktureller Klarheit auf. Gleichzeitig ist damit der nötige Spielraum für Entwürfe eines "Fließgewichts" (S. 94) zwischen Arbeiten und Lernen gegeben, der der Diskussion um formales bzw. informelles Lernen eine integrierende Richtung geben könnten.

Interessant sind Illers Betrachtungen zu erwerbsbiografischen Bedingungen der Partizipation an Weiterbildung: Wichtigstes Motiv für "Erwerbsstationswechsler" ist das berufliche Fortkommen (S. 119) durch möglichst freiwillig und eigeninitiierte Wechsel. Die Gefahr, dass Tätigkeitswechsel zu einem Hemmnis für Weiterbildung werden ist v. a. dort gegeben, wo Wechsel mit Abstieg verbunden sind (S. 124). Durch Wechsel allein findet weder eine Exklusion noch eine Informationsbedarfssteigerung statt. Erwartbare Unterschiede zeigen sich hingegen zwischen Qualifikationsniveau (S. 126) und Phasen der Nichterwerbstätigkeit, in der Weiterbildungsbeteiligungen deutlich sinken. Der Gegensatz von innerbetrieblicher Entwicklungsorientierung als Merkmal betrieblicher Weiterbildung und einer erforderlichen zwischenbetrieblichen Ausrichtung als Merkmal betriebsübergreifender Laufbahnplanungen wird in den beiden Beiträgen von Schütte und Kraus deutlich. Kraus reflektiert die Individualisierungsgebundenheit des Employability-Konzepts als eingeschränkte Individualität im Rahmen gesellschaftlicher, sozialer und individueller Restriktionen, um es gegenüber Annahmen einer autonomen Optionsvielfalt abzugrenzen. Umfassend ist ihre Kritik einer "absurden Verkehrung in das Prinzip der ,ability to emplov'" seitens der Unternehmer als "Harmonisierungsformel" eines scheinbar interessenbalancierenden Konzepts (S. 188). Büchters "historische Vergewisserung" ist als Gegenstrategie zu einer "empirisch nicht immer nachvollziehbaren Anfälligkeit für 'Paradigmenwechsel' und ,Megatrends'" (S. 144) zu

Die am Ende des Sammelbands herausgegriffenen vier "Herausforderungen" greifen Bereiche, Funktionsfelder und unterschiedliche Rollen betrieblicher Weiterbildung auf: Orga-

nisationsentwicklungsprozesse, Qualitätsmanagement, Wissensmanagement und Competency-Forschung. Insgesamt nehmen die Autor/inn/en Begriffsklärungen (Entwicklung vs. Lernen; Prozess- vs. Strukturbedeutung; Wissen vs. Information) und die Unterscheidung beteiligter Ebenen (Makro-, Meso-, Mikroebene) vor. Wo der betrieblichen Weiterbildung jedoch stärker instrumentelle als reflektierende Bedeutungen und Funktionen zugeordnet werden, wird der andernorts kritisierten normativen Pädagogik Vorschub geleistet.

Der Umgang mit dem Feld der betrieblichen Bildung, ihrer Organisation, Gestaltung und Umsetzung verdeutlicht die Komplexität, in der sich neuere Richtungen und Formen entwickeln. Gleichzeitig wird sichtbar, dass ein differenziertes Bild immer auch uneinheitlich wirkt und eine professionstheoretische Weiterbearbeitung und Rahmung dringend aussteht. Die übergreifende Dominanz der Betrachtung informeller Lernformen erhält in den Artikeln oft allein dadurch Bedeutung, dass

- formales Lernen auf institutionalisierte (v. a. seminaristische) Formen beschränkt wird und automatisch alle anderen Formen des Lernens als informelle zu werten sind.
- andersgeartete Ergebnisse vorschnell relativiert werden (durch Annahme einer sozialen Erwünschtheit oder Bindung an Rücklaufgröße),
- zu schnell Paradigmenwechsel beschworen werden (in der Ausrichtung betrieblicher Bildungsarbeit, den Formen und der Gestaltung von Lernen, Umbruch wirtschaftlicher Unternehmungen usw.).
- man sich ungern auf gefundenen, traditionellen Strukturen bewegen möchte (was vielleicht in dem Anspruch "neuer" Lernformen per se gegeben ist).

Fazit: Trotz der eingangs angemerkten Kritikpunkte liegt die Stärke des Sammelbandes in der kombinierten Betrachtung des Feldes betrieblicher Weiterbildung unter sowohl empirischer als auch theoriewissenschaftlicher Perspektive.

Sabine Schmidt-Lauff

Klaus-Peter Hufer/Kerstin Pohl/Imke Scheurich (Hrsg.)

Positionen der politischen Bildung

Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung (Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 2004, 400 Seiten, 19,80 Euro, ISBN: 3-89974109-9

Vermittelt werden wichtige Einblicke in Problemstellungen des professionellen Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung, die sich mit politischer Bildung beschäftigt, und deren Theorienbildung. Eine Stärke des Buches liegt in der durch die Interviewform vorgegebene Erzählhaltung, in die alle 17 Autor/inn/ en hineinschlüpfen. So scheint neben der biografischen Sicht der Befragten auch deren Kollektivgeschichte auf. Eine weitere Stärke sind die durch die 12 Fragenblöcke vorgegebenen Zuspitzungen: Die Fragen betreffen unter anderem die Themen "Werdegang", "Situation und Perspektiven der Erwachsenenbildung", "Ziele der politischen Bildung", "Kontroversen in der außerschulischen politischen Bildung" und die Autor/inn/en, so mein Eindruck, antworten prägnant und problembewusst.

Eingeschränkt wird die Aussagekraft der Antworten dadurch, dass von den 17 Teilnehmenden 14 Professor/inn/en der Erwachsenenbildung sind bzw. waren – und damit die universitäre Erwachsenenbildung stark überrepräsentiert ist – und die Autor/inn/en bis auf zwei Ausnahmen der Altersgruppe der 50- bis 70-jährigen angehören.

Die Herausgeber/innen bezeichnen das Buch als Interviewbuch. Diese Textform bedingt einen folgenreichen Formzwang, zumal es sich für 16 der 17 Befragten um eine leitfadengestützte schriftliche Befragung handelte. Ein Interaktion, im Sinne von Rückfragen oder anderen Vertiefungsangeboten – oder auch eines Austauschs zwischen den Befragten – fand nicht statt.

Eine Ausnahme bildet das Interview mit Oskar Negt (em. Professor für Soziologie). Er hat mündlich geantwortet und konnte direkte Rückfragen stellen. Ihm wurde dieser Sonderstatus, der einen Bruch in der methodischen Vorgehensweise der Herausgeber/innen darstellt. zugebilligt.

Er wird damit in eine Ausnahmestellung gebracht, die umso irritierender ist, da es fraglich ist, inwieweit er aus heutiger Sicht einen pro-

fessionellen Hintergrund in der politischen Erwachsenenbildung hat und an der theoretischen Weiterentwicklung dieses Themengebiets beteiligt ist. Von den Herausgeber/inne/n wird dies nicht hinterfragt und interessanterweise nehmen fast alle Autor/inn/en implizit Bezug auf ihn als biographisch wichtige – nämlich inspirierende – Referenz. Sein Buch "Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen" aus den 1960er Jahren ist allgegenwärtig.

Im Interview antwortet Oskar Negt historisch ungebrochen im Stil der damaligen Jahre auf die Frage, inwieweit er sich als politischer Bildner, gerade als Soziologe, begreift: "Ganz explizit. Ich glaube, dass Bildung unter unseren Verhältnissen deshalb eine existentielle Notwendigkeit ist, weil Demokratie die einzige Staatsform ist, die gelernt werden muss... Insofern ist für mich Bildung nur dann wirkliche Bildung, wenn sie politische Bildung ist"(S. 197).

An dieser Stelle wäre es interessant, die Antworten der anderen Befragten zu vergleichen, inwieweit verstehen sie sich auch noch als politischer Bildner/innen mit den gesellschaftstheoretischen Implikationen, die damit einmal verbunden waren, oder auch mit den Veränderungen, dem dieser Anspruch unterlegen ist?

Eine weiterführende Reflexion dieser Fragestellungen unterbleibt, weil nicht alle explizit auf diese Frage antworten, einige sie auch umdeuten und es bedingt durch die Konzeption des Sammelbandes keinen gemeinsamen diskursiven Rahmen gibt. Am Schluss des Buches versuchen die Herausgeber/innen auf mehr als 50 Seiten aus den einzelnen Antworten zu den Frageblöcken verallgemeinerungsfähige Aussagen – Typisierungen, gegensätzliche Standpunkte - herauszufiltern. Eine Auseinandersetzung mit dem Assoziationsraum und der Verwendung des Begriffs des "politischen Bildners/der politischen Bildnerin" unterbleibt. Zugegeben, das wäre auch ein gewagtes - und möglicherweise unlauteres -Unterfangen für die Herausgeber/innen gewesen. So bleibt den Lesenden die Möglichkeit, die Interviews und ihre Interpretation in diese Richtung weiterzudenken.

Klaus Heuer

Werner Lenz Niemand ist ungebildet

(Beiträge zur Bildungsdiskussion, Bd. 2) (Lit Verlag) Münster 2004, 256 Seiten, 19,90 Euro, ISBN: 3-8258-7620-9

Werner Lenz, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Graz, will mit dieser Veröffentlichung die Bildungsdiskussion anregen. Die unterschiedlichen Beiträge – Aufsätze, Vorträge, Essays, Rezensionen - bilanzieren das "demokratische pädagogische Selbstverständnis" des Autors und sollen herrschenden technologisch-ökonomischen Trends im Bildungswesen Österreichs und Deutschlands gegensteuern. Sein Plädoyer für einen an die Aufklärungsphilosophie anschlussfähigen, aber demokratisierten Bildungsbegriff ist gleichsam kontrafaktisch. Bildung – so schreibt Lenz einleitend – dient der "Humanisierung menschlichen Daseins" und erfordert "tatkräftigen Einsatz und behutsames Engagement". Lenz knüpft an die aktuelle Diskussion über selbstgesteuertes Lernen an. wenn er feststellt: "Alles formt die Menschen – bilden aber können sie sich nur selbst" (S. 5). Bildung als "Orientierung im Denken und Handeln" kann auf ständige Wissensaneignung durch Lernen nicht verzichten, aber nicht alle Lernaktivitäten tragen zur Bildung bei. "Schnelles Lernen hat besinnliche Bildung abgelöst. Es wird viel Wissen vermittelt und wenig Raum für Bildung geöffnet. Heutiges Lernen repräsentiert die gesellschaftliche Konsumhaltung" (S. 6), Die Dialektik von Aufklärung und ökonomischem Nutzen wird – so Lenz – einseitig zugunsten unmittelbarer Verwertbarkeit aufgelöst. Und: "Der Verlust des Gemeinwohls führt letztlich zum Verlust des individuellen Wohls" (S. 7). Der Autor zitiert mehrfach den französischen Denker Montaigne: "ledes Wissen schadet dem, der kein Wissen vom Guten hat." Der provokative Titel "Niemand ist ungebildet" enthält eine doppelte Botschaft: Bildung als sozial-exklusives und ausgrenzendes Statussymbol des Bürgertums hat "ausgedient", und damit auch der bürgerliche schichtspezifische Bildungskanon. Festzuhalten ist jedoch an einer pluralistischen und handlungsorientierten Bildungsidee. Gefordert wird eine "radikale Neuorientierung des Bildungsdenkens", d. h. eine Demokratisierung der Bildungswege, eine Aufwertung informeller Lerngelegenheiten, eine Moderni-

sierung der Bildungsinhalte und ein Verzicht auf "lebenslängliche Belehrungen".

W. Lenz plädiert für ein Konzept des "lebenslangen Lernens", warnt aber vor Überschätzungen und kontraproduktiven Effekten: "Bildung beseitigt keine soziale Ungleichheit. Es besteht allenfalls die Gefahr, dass ohne Gegenmaßnahmen Ungleichheit sogar noch verstärkt wird" (S. 29). Ich habe die bildungstheoretischen Reflexionen mit Gewinn gelesen. Die Beiträge in den Rubriken "Aktuelles" und "Zum Weiterlesen" haben vor allem tagesaktuelle und biografische Anlässe. Insgesamt ein interessanter Beitrag zur Positionsbestimmung der Erwachsenenbildung und des Bildungssystems.

H. S.

Anja Mihr/Nils Rosemann Bildungsziel: Menschenrechte

Standards und Perspektiven für Deutschland (Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 2004, 93 Seiten, 12,80 Euro, ISBN: 3-89974-105-6

Pünktlich zum Ende der Dekade der Menschenrechtsbildung der Vereinten Nationen (1995–2004), stellen Mihr und Rosemann in einer kompakten Publikation die Ergebnisse ihrer Studie über Menschenrechtsbildung in Deutschland vor und machen damit auf die nach ihrer Meinung fatale Situation in Deutschland aufmerksam. Im Anhang der Publikation sind die wichtigsten aktuellen Dokumente zur Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sowie verschiedene Listen zum Thema abgedruckt. Dadurch soll gleichzeitig über das Thema Menschenrechtsbildung aufgeklärt werden.

Nach einem Vorwort von Peter Fritsche (UNESCO-Lehrstuhlinhaber für Menschenbildung an der Universität Marburg) legen die Autoren in der Einleitung die theoretische Grundlegung für den Begriff der Menschenrechtsbildung: Diese sei das "Mittel zur Beseitigung von Menschenrechtsverletzungen", um eine "Kultur der Menschenrechte" (S. 7) zu erzielen. Um diese Kultur zu erreichen, seien innerhalb der Menschenrechtsbildung drei Säulen notwendig: eine "kognitiv/normative" Säule, eine "verantwortlich/emotionale" Säule sowie eine "aktiv/handlungsbezogene" Säule (S. 10).

Im folgenden Kapitel werden die internationalen Aufforderungen zur Menschenrechtsbildung dargestellt. Diese reichen von der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte im Jahr 1945 bis zum Aktionsprogramm der Weltkonferenz gegen Rassismus im Jahr 2001 in Durban. Hinzu kommen die spezifischen Anforderungen aus diesen Vereinbarungen an die Bundesrepublik Deutschland, welchen die deutsche Regierung nach Meinung der Autoren jedoch kaum nachkommt. So gibt es lediglich ein zentrales deutsches Dokument zum Thema. Als Resultat der mangelnden Unterstützung durch die Regierung sehen die Autoren den nur mäßig vorhandenen Umfang an Lehrmaterialien zum Thema Menschenrechtsbildung.

Den Kern der Publikation bildet das Kapitel "Menschenrechtsbildung im formalisierten und nicht formalisierten Sektor". Hier stellen die Autoren die Ergebnisse ihrer Studie vor, in der sie aktuelle Ansätze in Universitäten. Schulen, Sicherheitsdiensten, Verwaltung und Politik, Nichtregierungsorganisationen und Stiftungen, Medien und dem Deutschem Institut für Menschenrechte untersuchten. Aus einer äußerst defizitorientierten Sicht stellen die Autoren vor allem die Mängel der Situation dar: keine Abgrenzung des Menschenrechtsbildungsbegriffs von anderen Begriffen: Menschenrechtsbildung findet vor allem als Wissensvermittlung statt und wird dabei auf die in der deutschen Verfassung verankerten Grundrechte begrenzt: handlungsorientierte Komponenten fehlen im Rahmen der Vermittlung meist völlig: der Bedarf an Lehrmaterial ist nicht annähernd gedeckt; schließlich fehlt sowohl eine deutsche Vernetzung der Aktionen als auch ein einheitliches Menschenrechtsbildungskonzept für eine bundesweite Bewusstseinsbildung. Die Autoren erkennen jedoch an, dass sich Nichtregierungsorganisationen und Stiftungen für das Thema einsetzen. Auf Grund ihrer begrenzten finanziellen Mittel kann dem Bedarf aber nicht annähernd flächendeckend entsprochen werden.

Auffallend ist der Absatz zum Deutschen Institut für Menschenrechte. Das Institut wird von den Autoren lediglich beschrieben, darüber hinaus jedoch nicht weitergehend kommentiert. Diese Situation lässt sich mit einem Blick auf die Homepage des Instituts erklären: In ihrem Jahresbericht 2003 bezeichnen sie die vorliegende Studie als ihren Beitrag zur Deka-

de der Vereinten Nationen und als Grundlage für die weitere strategische Planung des Instituts. Offen bleibt jedoch die Frage, warum die Rolle des Instituts im Kapitel "Perspektiven für die Menschenrechte in Deutschland" nicht thematisiert wird. Wirft man einen Blick auf die Statuten des Instituts, so sind in diesen genau die Aufgaben beschrieben, die nach Meinung der Autoren in naher Zukunft zu bewältigen sind.

Insgesamt ist die vorliegende Studie sicher vor allem für das Deutsche Institut für Menschenrechte eine äußert hilfreiche Grundlage zur Entwicklung von Zielen und Aufgaben. Dabei zieht sich der Appell an die deutsche Politik, sich aktiver und finanzstärker für das Thema Menschenrechtsbildung einzusetzen, wie ein roter Faden durch die Schrift. Für den interessierten Leser bedeutet es jedoch eine Publikation, die vor allem die aktuell großen Lücken darstellt. Reflexionen dahingehend, inwieweit die bestehenden Programme (z. B. interkulturelle Kompetenztrainings oder Gewaltpräventionstrainings) implizit zur Bewusstseinsförderung und zum Engagement für Menschenrechte im Sinne der Autoren beitragen, fehlen. Nichtsdestotrotz ermöglicht es iedoch einen komprimierten und differenzierten Einblick in Grundlagen, Methoden sowie die aktuelle Situation der Menschenrechtsbildung in Deutschland.

Regina Egetenmeyer

Sigrid Nolda Pädagogik und Medien

Eine Einführung

(Kohlhammer Verlag) Stuttgart 2002, 214 Seiten, 17,00 Euro, ISBN: 3-17-016960-2

Es gibt sie selten, die Bücher, die auf eine irritierende Weise Fragen stellen, Analysen zu einem Themenfeld vornehmen und damit veränderte Perspektiven auch für diejenigen eröffnet, die sich schon lange mit dem Themenfeld beschäftigen. Noldas Einführungsband in das Themenfeld "Pädagogik und Medien" ist ein solches. Kenntnisreich beschreibt sie die Aspekte eines meist sehr problematischen Verhältnisses aus Sicht der Pädagogik. Dabei scheint immer wieder die Faszination bezogen auf die Medien auf, die es für die weniger den Medien zugewandten Pädagog/inn/en reizvoll macht, sich mit dieser Materie inten-

siver zu beschäftigen. Doch der Reihe nach. Den Ausgangspunkt der Analyse bildet für Nolda die These, dass den Bereichen Pädagogik und Medien eine Ausweitung gesellschaftlicher Relevanz zugeschrieben wird: "Theorien der modernen Gesellschaft heben vor allem zwei Phänomene hervor: die zunehmende Relevanz von Wissen und Lernen einerseits und die unaufhaltsame Durchdringung von Alltag. Beruf. Politik mit Medien andererseits" (S. 11). Vor diesem Hintergrund nimmt sie das Verhältnis von Pädagogik und Medien in den Blick und stellt grundlegende gemeinsame Bezugspunkte fest, wenn sie beiden zuschreibt, dass sie "Orte der Speicherung bzw. der verbindenden Vergegenwärtigung" bereitstellen (S. 21), Wissen und Normen vermitteln und verbreiten sowie für sich Öffentlichkeit als wichtigen Aktivitätsbezug proklamieren.

Die pädagogische Interpretation von Medien diskutiert Nolda anhand von drei Hauptlinien: Medien als der Pädagogik hinderliche Instanzen. Medien als förderliche Instanzen und Medien als Herausforderung unter der Perspektive eines vermittelnden Verständnisses (S. 38 f.). Dabei arbeitet sie kenntnisreich die Diskussionen seit den 1950er Jahren auf, Mit Bezügen zu Adorno, Anders, McLuhan, Postman, Stoll etc. beschreibt sie kulturkritische Positionen bezogen aufs Fernsehen bis hin zum Internet. Die Entwicklung der Medienpädagogik mit ihrem eher pragmatischen Zugang zu den Medien bildet die Basis für die Beschreibung eines offenen pädagogischen Umgangs mit den Medien. Ausgehend von Baackes Medienkompetenzkonzept fächert Nolda verschiedene medienpädagogische Zugänge auf. Als dritte, vermittelnde Perspektive wird der Zugang eingeordnet, der sich auf die Selbstbildungspotenziale der Medien bezieht. Konzepte der Gegenöffentlichkeit, wie sie sich u. a. bei Brecht, Enzensberger, Bourdieu und Negt finden, spielen heute bezogen auf den virtuellen Raum des Internets wieder eine Rolle. Auch ihre Ausführungen zu Daily Talks, Videoclips und virtuellen Communities als Mittel der Identitätsentwicklung und -erprobung verweisen auf die sozialisierende Funktion der Medien, die sich zwar dem pädagogischen Zugriff weitgehend entzieht, der sich gleichwohl Pädagog/inn/en heute nicht verschließen dürfen (S. 94 ff.).

Eher kursorisch bleiben zwangsläufig die "Be-

obachtungen von Pädagogischem in den Medien". Das Pädagogische in den Medien in seinen vielfältigen Ausprägungen in den Blick zu nehmen, hätte den Rahmen dieses Einführungsbandes gesprengt. Gleichzeitig verweist dies aber auch darauf, dass nach wie vor eine solche Grundlagenarbeit im pädagogischen Diskurs fehlt.

Weg von den Massenmedien bewegt sich Nolda bei der Beschreibung pädagogischer Anwendungen medialer Präsentationsformen. Von der Visualisierung bis hin zur Virtualisierung von Lehr- bzw. Lerninhalten wird der Bogen gespannt. Das abschließende Kapitel wendet sich der Verwendung pädagogischer Muster in den Medien zu. Ihr Verständnis von einer "Pädagogik der Medien" erläutert Nolda anhand des Fernsehens und des Internets. Diesen im Ansatz radikal anmutenden Zugang, der die Funktion der Pädagog/inn/en in Frage stellen könnte, löst Nolda mit dem letzten Satz ihres Buches versöhnlich auf, indem sie feststellt, dass die neuen Medien "zwar zunehmend Aufgaben der Pädagogik übernehmen, diese aber als eigenständigen, nicht zuletzt die Medien interpretierenden und sie nutzenden Bereich nicht überflüssig machen" (S. 195). Schade, hier wäre etwas mehr Mut zur diskursiven Konfrontation von Medien und Pädagogik für eine Sensibilisierung bezogen auf das Themenfeld hilfreich gewesen. Auch wenn man sich an mancher Stelle eine stärkere Systematisierung und Hinweise zu aktuellen Diskursen gewünscht hätte, bleibt doch folgendes herauszuheben: Wer sich dem pädagogischen Mediendiskurs einmal ienseits eines pragmatischen Zugangs z. B. zu Fragen des E-Learnings nähern will und dabei noch Interesse an der historischen Dimension des Diskurses hat, die inzwischen allzu oft aus dem Blick gerät, der ist bei diesem Band richtig aufgehoben. Und für alle, die heute über Medien und Bildung reden, gehört er zur Pflichtlektüre.

Richard Stang

Claudia Nounla Selbst und unterstützt

Erwachsenenlernen im Spannungsfeld von Eigeninitiative und institutionellem Angebot (Shaker Verlag) Aachen 2004, 231 Seiten, 30,30 Euro, ISBN: 3-8322-2502-1

Nounlas Dissertation untersucht Möglichkeiten und Grenzen institutioneller Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse in Selbstlernzentren am Beispiel des FRAN-Z, eines Selbstlernzentrums der Universität Leipzig. Die Autorin setzt sich zunächst detailliert mit selbstgesteuertem Lernen auseinander, seiner Begriffsentwicklung und -abgrenzung, theoretischen Ansätzen, Aspekten, Forschungsstand, Hintergründen und Diskursen. Es folgt eine detaillierte und tiefgründige Darstellung von Voraussetzungen selbstgesteuerten Lernens auf Lerner/innen- sowie Umgebungsseite. Sodann leistet die Arbeit eine Übertragung auf Selbstlernzentren, deren Historie (DDR und Bundesrepublik getrennt) sie zunächst herausarbeitet. Schließlich diskutiert Nounla die mögliche Rolle selbstgesteuerten Lernens in Selbstlernzentren.

Da Lernberatung, wie Nounla zeigen kann, eine zentrale Rolle für selbstgesteuerte Lernprozesse in Selbstlernzentren einnimmt, wird auch dieser Aspekt gründlich und themenbezogen diskutiert.

Schließlich folgt eine Darstellung der Ergebnisse einiger durch das FRAN-Z durchgeführter teilstandardisierter Nutzer/innen- und Lehrkräftebefragungen.

Ergebnisse der theoretischen Überlegungen sowie der eher quantitativ ausgelegten Befragungen zeigen einerseits, dass ein freiwillig nutzbares Selbstlernzentrum vor allem von Nutzer/innen frequentiert wird, die entsprechende Voraussetzungen bereits mitbringen. Überdies verdeutlichen sie, dass der Einsatz institutioneller Hilfen wie etwa spezieller Lernberater/innen offenbar erheblich zur Verbesserung von Nutzung und Lernleistung führen können. Damit wird ebenfalls erneut deutlich, dass selbstgesteuertes Lernen eben nicht dazu angetan ist, Lernen aus institutionellen Kontexten heraus zu verlagern oder Bildungsinstitutionen personell oder finanziell nennenswert zu entlasten. Vielmehr ist die Rolle der Institution zukünftig zu diskutieren und entsprechend zu entwickeln.

Diese Arbeit leistet mehr, als die Einleitung

vermuten lässt. Die Komplexität und Vielschichtigkeit selbstgesteuerten Lernens und seiner Bedingungen wird klar heraus gearbeitet. Im Theorieteil liefert die Autorin eine sehr umfangreiche Auseinandersetzung mit selbstgesteuertem Lernen auf verschiedenen Ebenen. Besonders hervorzuheben ist ihre fundierte Kritik am bisherigen Umgang mit entsprechenden Begrifflichkeiten sowie ihre begründeten und einleuchtenden Abgrenzungen.

Insgesamt handelt es sich damit im Theorieteil um eine Arbeit, die der Breite und Komplexität des Themas gerecht wird, ohne es dabei an Tiefe und Genauigkeit vermissen zu lassen. Dem entspricht allerdings der Eindruck, dass hierfür der Forschungsteil ein wenig an den Rand geraten ist; erst das sechste und letzte Kapitel befasst sich damit. Zudem muss gefragt werden, ob eine teilstandardisierte Fragebogenerhebung mit quantitativ orientierter Entwicklung und Auswertung der gerade durch Nounla herausgearbeiteten Komplexität selbstgesteuerten Lernens gerecht werden kann.

Dagmar Reinhold

Matthias Rohs/Bernd Käpplinger (Hrsg.) Lernberatung in der beruflichen Weiterbildung

Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung

(Waxmann Verlag) Münster 2004, 202 Seiten, 19,90 Euro, ISBN: 3-8309-1365-6

Betrachtet man die heutige Diskussion um Lernberatung, so stößt man im Wesentlichen auf zwei Orientierungen. Die eine Richtung konzipiert Lernberatung als die Frage nach einer konkreten Form von Beratung, die innerhalb von Lernprozessen verortet und auf das Lernen bezogen wird. Geklärt werden sollen hier die Organisation der Lernberatung. inhaltliche Aspekte, die institutionelle Einordnung etc. Die andere Richtung, der auch der vorliegende Band folgt, sieht Lernberatung eher als Bezeichnung für eine umfassende konzeptionell-didaktische Orientierung bei der Gestaltung von Lernprozessen. Sie spricht folgerichtig häufig von "Lernberatung als Lernprozessbegleitung" (z. B. S. 48). Mit dem Begriff Lernberatung wird also eine "andragogische Gesamtkonzeption" (S. 21) markiert, die viel mit Lernkulturwandel, Selbststeuerung und Support von Erwachsenen in Lernprozessen mit hoher Teilnehmer/innenverantwortung zu tun hat.

Zu dieser Orientierung bieten die Autor/innen des vorliegenden Bandes ein Spektrum von konzeptionellen Überlegungen wie auch konkreten Beispielen dafür, wie Lernberatung als Lernprozessbegleitung in der Erwachsenen-/ Weiterbildung verankert werden kann. Lernberatung soll auf diese Weise nicht zuletzt zentrale Fragen beantworten, die sich in der gegenwärtigen Weiterbildung stellen. Zu nennen ist hier zunächst die Unterstützung von Weiterbildung und Personalentwicklung in Kleinunternehmen mit einem/r oder wenigen Mitarbeitenden (vgl. die Beiträge von G. Herz und A. Groth). In diesem Rahmen wird dargestellt, wie Beratung sowohl an Lernende selbst als auch an Personalverantwortliche im Unternehmen gerichtet wird und wie mittels einer "Lernchancenanalyse" (S. 115) überhaupt Lernbedarfe erkannt und auf die Interessenlage von Mitarbeiter/innen und Unternehmen abgestimmt werden können – eine interessante Verknüpfung von Personen- und Organisationsberatung.

Weiterhin geht es um die institutionelle wie auch didaktisch-methodische Einbettung von Lernberatung in Bereichen der beruflichen Weiterbildung, unter anderem als Antwort auf die Frage nach Möglichkeiten der Steigerung der Qualität von Weiterbildungsangeboten. In diesen Bereich fallen die Darstellungen von Konzepten aus dem IT-Bereich (D. Flügge und U. Vormbrock, M. Rohs, J. Einhaus und C. Loroff) und aus dem Bereich Medizin/Pflege (D. Zisenis). Interessant ist in diesem Zusammenhang die Bezugnahme auf die zunehmende rechtliche Regulierung dieser Weiterbildungsbereiche.

Die Frage nach der Qualität und nach Möglichkeiten, diese durch Lernberatung zu entwickeln, muss aber noch aus einer dritten Perspektive beleuchtet werden. Auf der einen Seite ergeben die Beiträge des Bandes nämlich einen konsistenten Eindruck vom Nutzen von Lernberatung, auf der anderen Seite entwickeln sich – zumindest im Bereich der SGB III-geförderten Weiterbildung – die Rahmenbedingungen in einer Richtung, die eher zu einer Verknappung all jener unterstützenden Angebote führen dürfte, die nicht unmittelbar

auf die kurzfristige Steigerung der Chance zur Vermittlung in Arbeit abzielt. Zurecht verweisen Klein und Reutter in diesem Zusammenhang auf "die Paradoxie, zunehmend Qualitätssicherungssysteme ausweisen zu müssen und gleichzeitig die Ressourcen für qualitätsvolle Arbeit entzogen zu bekommen" (S. 98). Wenngleich diese Problematik im Rahmen des vorliegenden Konzeptes kaum gelöst werden kann, macht der Hinweis deutlich, dass für erwachsenenpädagogisch ambitionierte Konzepte wie Lernberatung in einer ökonomisch orientierten Weiterbildungslandschaft mitunter gekämpft werden muss - wobei sich die Bedingungen außerhalb der öffentlich geförderten Weiterbildung häufig als einfacher darstellen, als innerhalb,

Mit der Lektüre des Bandes gewinnt man einen wertvollen Überblick über relevante Praxisprojekte wie auch eine komprimierte Darstellung des konzeptionellen Hintergrunds (vgl. hierzu auch die Beiträge von Rohs und Käpplinger, Schmidt-Lauff und Wenzig), Auf theoretische Explorationen wird hierbei weitgehend verzichtet. Der Bezugspunkt der Beiträge ist stets die Weiterbildungspraxis und so geht es den Autor/inn/en weniger um die Aufgabe, den Lernberatungsbegriff konzeptionell zu schärfen, als darum, ein für die Praxis hinreichendes Verständnis darzustellen und durch überzeugende Beispiele nicht zuletzt zur weiteren Verbreitung von Lernberatung in der Weiterbildung zu ermutigen.

Henning Pätzold

Karsten Rudolf Bericht politische Bildung 2002

Was wollen die Bürger? Eine Marktanalyse zur außerschulischen politischen Bildung in Deutschland

(Institut Junge Bürgergesellschaft) Büdingen 2003, 254 Seiten, 34,50 Euro,

ISBN: 3-00-009262-5

Rudolfs hier zu besprechende Analyse hat in kurzer Zeit bereits zu Auseinandersetzungen und Diskussionen geführt, von manchen wird er dabei als neoliberaler junger Wilder und Deregulierer der politischen Bildung wahrgenommen, von anderen als Anreger für notwendiges Aufbrechen und Überwinden verkrusteter Strukturen, bürgerabgewandter Pra-

xisformen und alt gewordener theoretischer Deutungsmuster. Solche Kontroversen zu induzieren kann durchaus als Verdienst wahrgenommen werden, ebenso wie der Umstand, den wenigen empirischen Untersuchungen zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung eine weitere hinzugefügt zu haben.

An der Verwirklichung dieser Studie haben sich neben dem hauptverantwortlichen Autor der Büdinger Kreis e. V., der DVV, die Dresdener Bank, die Hessische Landeszentrale für politische Bildung und das Markt- und Meinungsforschungsinstitut TNS Emnid beteiligt, welches auch die praktische Umsetzung der Umfrage realisierte.

Rudolf will ein "Markt(forschungs)modell für politische Bildung" präsentieren, das die Interessen der Bürger in den Mittelpunkt stellt und die Ziele verfolgt,

- den "Bedarf der Bevölkerung an konkreten politischen Bildungsinhalten und -formen,
- das Potenzial außerschulischer politischer Bildung in Deutschland,
- die Motive zur Teilnahme ...
- und die Erwartungen der Bürger an Bildungsangebote und -träger" zu ermitteln (S. 15).

Im Herbst 2001 wurden in den ersten zwei Arbeitsabschnitten, in denen es zunächst um den allgemeinen Bedarf und dann um Konkretisierungen im Hinblick auf Inhalte und Formen ging, 2000 Personen, die älter als 14 Jahre waren, befragt. Nach den Gründen und Bedingungen, auch ein Angebot wahrzunehmen, wurde in einer zusätzlichen dritten Interviewphase, an der 1000 Personen beteiligt waren, geforscht. Der Fragenkatalog, methodisches Design und Auswertungswege werden im ersten Drittel gründlich erläutert - im Hauptteil werden die Ergebnisse dargestellt, wobei es manchmal rezeptionsfreundlicher und übersichtlicher hätte zugehen können. Eine beigefügte CD-Rom bietet allerdings detaillierten Einblick in die absolute und prozentuale Datenwelt, Eine Zusammenfassung am Schluss bietet schließlich ein kompaktes Resümee und einen Ausblick.

Die Ergebnisse können hier nur in wenigen Ausschnitten und ausschnittartig übermittelt werden, die wichtigste Botschaft lautet: Die Einrichtungen der politischen Bildung nutzen das vorhandene Bürgerinteresse nicht, das konkrete Teilnahmepotenzial liegt nach Rudolf bei ca. 10 %, möglich wäre eine Quote

bis an die 40 %. Etwa 40 % der Bürger würden auch eine unabhängige Beratungsstelle für politische Fragen und Themen, insbesondere in Wahlkampfzeiten, begrüßen. Nicht ganz unerwartet aktivieren sich die besser Verdienenden und besser Gebildeten aus den Großstädten für die Belange der polischen Bildung, warum aber Protestanten in mancherlei Hinsicht, wie die Studie nahe legt, interessierter sein sollten als Katholiken, will dem Rezensenten nicht einleuchten. Nur eine kleine Minderheit ist gemäß der Umfrage bereit, für politische Bildung Geld auszugeben. Wichtig sind Aktualität, Ortsnähe, zeitliche Kompaktheit, Überparteilichkeit und auch der Spaßfaktor der Angebote. Thematisch dominiert das Interesse an alltags- und lebensweltnahen Gegenständen wie die Gesundheitsund Sozialpolitik und kommunale Fragen.

So stehen vor allem offenbar die Volkshochschulen in der Wertschätzung der Teilnehmerschaft. Rudolf charakterisiert (passenderweise?) die konfessionellen und gewerkschaftlichen Anbieter sowie die Stiftungen pauschalisierend als interessengebundene Träger, dies wird der dort praktizierten und in Untersuchungen längst nachgewiesenen Professionalität gewiss nicht gerecht.

Er wirft der etablierten Trägerschaft vor. "nur das elitäre 5 % Stammpublikum" erreichen zu wollen. Künftig solle eine Breitenbildung, für die vor allem die Volkshochschulen infrage kämen, von der Elitebildung unterschieden werden, die die milieuverbundenen Einrichtungen betreiben könnten. Die vornehmlich politikwissenschaftliche Perspektive, die Rudolf einnimmt, bevorzugt eine informationelle Politikvermittlung und Politikerläuterung: ein Verständnis politischer Bildung als besondere kleine Öffentlichkeiten, in denen diskutiert, Orientierungen ausgetauscht und erarbeitet werden. Eine Wertschätzung zeitlich langer, besonderer didaktischer Formen, wie sie die Erwachsenenbildung intendiert, wird deshalb auch eher benachteiligt oder ausgeblendet.

Das Setting wirft überhaupt insgesamt etliche Fragen auf. Rudolf setzt den Bürgerwillen bzw. das Bürgerinteresse mit dem ökonomischen Marktbegriff gleich. Die konkreten Formen der Teilnehmerorientierung in Veranstaltungen und das ganze soziale Netzwerk und kulturelle Geflecht, in das Angebote der polischen Bildung eingebettet sind und die mit für

eine Partizipation und Aushandlungsmöglichkeiten der Teilnehmenden sorgen, bleiben unberücksichtigt. Sein Verständnis der Wirklichkeit politischer Erwachsenenbildung, das natürlich auch den Fragebogen mitgeprägt hat, droht sich manchmal einseitig auf Quoten, Aktualität und Informationswissen zu fixieren.

Die zum Teil ablehnenden Reaktionen der Profession muss man sich auch erklären als Ergebnis eines seit Jahren schwieriger werdenden politischen und administrativen Umfelds und außerordentlich enger Finanzierungsbedingungen der außerschulischen Bildung. Nachdem man jahrelang trotz sinkender Zuschüsse professioneller geworden ist, kommt nun jemand, der sagt, "ihr erreicht zu wenig Menschen, ihr bietet die falschen Themen und Formen" an. Das wirkt mindestens provokativ.

Trotz der Einwände sollte man aber konstruktiv mit der Studie umgehen, sie verdient Aufmerksamkeit. Interessant könnte auch eine Zweitauswertung sein, welche die Ergebnisse bewusst anders zu lesen sucht und vergleichend empirische Untersuchungen und Evaluationen des letzten Jahrzehnts einbezieht.

Paul Ciupke

Naomi Sargant/Fiona Aldridge Adult Learning and social division

A persistent pattern

Volume 1: The full NIACE survey on adult participation in learning, 135 Seiten, 24,95 GBP, ISBN 1-86201-155-9

Volume 2: Issues arising from the NIACE survey on adult participation in learning, 121 Seiten, 16,95 GBP,ISBN 1-86201-167-2 (National Institute of Adult Continuing Education – NIACE) Leicester 2002

Die NIACE-Erhebung ist in etwa vergleichbar mit dem Berichtssystem Weiterbildung, das alle zwei Jahre in Deutschland erscheint. Sie wird seit 1996 in einem Turnus von drei Jahren erhoben. Ziel von NIACE, dem National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales) ist es, die Weiterbildungsteilnahme unter dem Aspekt von lebenslangem Lernen insbesondere von denjenigen Personen zu erhöhen, die einen erschwerten Zugang zu Weiterbildung haben auf Grund von

Klassenschranken, des Alters, der ethnischen Zugehörigkeit, von Sprache und Kultur, Lernschwierigkeiten, Behinderungen oder ungenügender finanzieller Möglichkeiten.

Band 1 stellt die Ergebnisse der Erhebung, deren besonderer Focus auf dem Zusammenhang von Freizeitverhalten und Lernen liegt, statistisch dar und fasst die wichtigsten Erkenntnisse thesenartig zusammen. Band 2 erweitert die Ergebnisse durch Daten aus Wales, Schottland und Nordirland. Darüber hinaus kommen Autoren zu Wort, die lebenslanges Lernen unter verschiedenen Blickwinkeln betrachten.

Wie andere Untersuchungen auch nähert sich die Erhebung dem Thema der Beteiligungsbarrieren von der entgegengesetzten Seite an: Wer nimmt an Weiterbildung teil? Welcher sozio-ökonomische Status, welcher Bildungshintergrund, Lebensstil, welches Alter und Geschlecht unterstützen die Teilnahme? Frühere Erhebungen haben gezeigt, dass Freizeitaktivitäten eine Brücke zum aktiven Lernen darstellen (Bd. 1, S. 1). Ein erfreuliches Ergebnis ist, dass die meisten Lerner dies aus Spaßtun und nicht wegen eines materiellen Nutzens.

Die Untersuchung bestätigte die Hypothese, dass Menschen, die sich weiterbilden, sich stärker sozial und sportlich betätigen (Bd. 1, S. XII). Soziale Kontakte und soziale Integration (connectedness) hängen unmittelbar mit der Bereitschaft zur Weiterbildung (adult learning) zusammen (J. Field in Bd. 2, S. 33). Ein Fazit daraus ist, dass Kommunen sich dieses Engagement (social capital) für ihre Weiterentwicklung zunutze machen könnten/sollten (J. Field in Bd. 2, S. 39). Die Studie hat jedoch auch einen Rückgang der ehrenamtlichen Tätigkeiten festgestellt. Ob daraus eine geringere Weiterbildungsbeteiligung zukünftig resultiert, muss überprüft werden.

Im Vergleich mit den vorhergehenden Erhebungen zeigen sich auch fataleTrends: Von denjenigen, die ganztägige Weiterbildungen besuchen (full-time learner), sind 20 % Selbstzahler. Diese Quote hat sich in den letzten drei Jahren fast verdoppelt. Diesem negativen Trend entspricht auch ein anderes Ergebnis: Die Quote derjenigen, die authority grants erhielten, ist von 42 % in der Erhebung von 1999 auf 13 % im Jahr 2002 zurückgegangen. Die Hürden für die Teilnahme an Weiterbildung werden höher. Leider gibt es keine Hin-

weise darauf, wie die Beteiligung der Nicht-Lerner an Weiterbildung erhöht werden kann oder wie sie zu sozialen Aktivitäten motiviert werden könnten.

Band 2 beschäftigt sich neben ergänzenden regionalen Besonderheiten auch mit methodischen Fragestellungen, die sich aus der Erhebung ergeben. So wird darauf hingewiesen, dass Langzeitstudien zum Lernverhalten – wie in Deutschland – fehlen (Bd. 1, S. XIII).

Zudem ist es trotz aller Bemühungen noch nicht gelungen, für die Befragung in den verschiedenen sozialen Milieus die jeweils richtige Sprache zu finden. So wird informelles Lernen nicht als Lernen wahrgenommen. Es wird nach wie vor eher mit formal organisiertem Lernen verbunden. Zum informellen Lernen besteht in den unterschiedlichen sozialen Milieus noch erheblicher Forschungsbedarf (Bd. 1. S. XVII)

Auf institutioneller Ebene wird Lernen immer noch mit schulischem Lernen gleichgesetzt. Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen kommen dabei trotz aller verbalen Beteuerungen zu kurz (Sargant in Bd. 2, S.3). Auch werden Konkurrenz und der Mangel an Interdisziplinarität in der angewandeten Forschung beklagt.

Die meisten Ergebnisse sind auf die deutschen Verhältnisse übertragbar.

Offen bleibt jedoch, wie die Zahl der Nicht-Lerner bzw. die Nicht-Beteiligung an Weiterbildung reduziert werden kann, wenn z. B. davon ausgegangen wird, dass die Grundlagen für lebenslanges Lernen schon in der Grundschule gelegt werden und sich in dieser Phase die Verhaltensmuster gegenüber Lernen herausbilden. Positive und negative biografische Einflüsse auf das Lernen sind immer zu berücksichtigen. Die Frage bleibt nach wie vor: Wie können negative Erfahrungen und die daraus entstehenden Bewältigungsstrategien so umgesetzt werden, dass sie in eine Weiterbildungsbeteiligung münden. Um hier relevante Ergebnisse zu finden, schlagen die Autor/inn/en vor, neben quantitativen Untersuchungen und Langzeituntersuchungen auch qualitative Analysen, z. B. Tiefeninterviews zu verwenden (McGivney in Bd. 2,

Die Ergebnisse der Erhebung zu den Gründen für die Nichtbeteiligung an Weiterbildung sind nicht neu und müssen vertieft werden. Interessant sind die Ergebnisse zum Zusam-

menhang von social capital und Weiterbildungsbeteiligung. Dringend notwendig sind die vorgeschlagenen weitergehenden Forschungen mit erweiterten Methoden, die sich auf die Gründe für Nichtbeteiligung richten Gerhild Brüning

Ursula Sauer-Schiffer (Hrsg.) Bildung und Beratung

Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung?

(Waxmann Verlag) Münster 2004, 292 Seiten, 24,90 Euro, ISBN: 3-8309-1385-0

Der Band ist das Ergebnis einer Tagung an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster und geht auf eine langjährige Auseinandersetzung der Herausgeberin mit dem Thema Beratung zurück.

Das ganze Spektrum von Beratung, dass aus der Perspektive von Erwachsenenpädagogik zum eigenen Reflexionsfeld gehört, wird entwickelt und ist durch Beiträge vertreten. Die zusammengestellten Texte geben einen Einblick in die Praxis der Beratung. Sie zeigen die Entwicklungsverläufe im Ausdifferenzierungsprozess von Beratung auf und stellen die Einsatzorte praktisch vor. Die ganze Breite von Lernberatung, Weiterbildungsberatung, Organisationsberatung, Supervision, Mediation, Coaching, Gender und Beratung, ja selbst Beratung in der außerschulischen Jugendbildung sind durch eigene Beiträge präsent.

Da die Berichte über die Einzelfacetten von Beratung im pädagogischen Feld sich durch eine hohe praktische Konkretheit auszeichnen, suggerieren sie nicht Verallgemeinerungen. Sie liefern durch ihre Konkretheit bessere Grundlagen für theoretische oder empirische Anschlussdiskussionen. Sie machen anschaulich sichtbar, wie ausdifferenziert sich der Beratungsbedarf entwickelt hat und welche theoretischen und empirischen Anforderungen vorliegen. Ebenso macht der Band deutlich, dass es neben dem therapeutischen und betriebswirtschaftlich-organisatorischen ein entwickeltes pädagogisches Beratungsfeld gibt.

Besonders anerkennenswert ist die ausführliche und literaturintensive Einführung in den Band durch U. Sauer-Schiffer. Sie legt eine ausführliche und solide Aufarbeitung zum gegenwärtigen Literaturstand vor und beschreibt den extensiven Entwicklungsprozess der letzten Jahrzehnte. Beratung hat sich danach zu einer Handlungsform entwickelt. Unklar ist aber, auch darauf weist die Autorin und Herausgeberin hin, was und worin die pädagogische Beratungskompetenz liegt. Die Unspezifik des bildungspolitisch gewollten Kompetenzbegriffs fängt hier alles auf.

Lesenswert ist der Beitrag auch deshalb, weil die Autorin die Literatur in ihrem Kerngehalt und in ihrer Aussage gut wiedergibt, was gegenwärtig häufig nicht immer feststellbar ist. Der Band ist so gesehen ein empfehlenswerter Einstieg in das Thema Beratung. Er schafft eine weitere Grundlage für zukünftige Forschung und Theoriebildung in diesem Feld.

Wiltrud Gieseke

Horst Siebert

Die bunte Welt des Humors

Komik und Humor pädagogisch betrachtet (VAS Verlag für Akademische Schriften) Frankfurt a.M. 2003, 78 Seiten, 8,00 Euro, ISBN: 3-88864-147-0

Bei dem vorliegenden Band aus der Reihe "Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung" handelt es sich um ein weiteres lesenswertes Werk von Horst Siebert. Mit dem Buch "Die bunte Welt des Humors - Komik und Humor pädagogisch betrachtet" widmet er sich in elf Kapiteln auf kurzweiligen 78 Seiten mit einem eher ungewöhnlichen Beitrag einem Thema, das uns allen aus der Alltagssprache bekannt ist: Humor, Komik, Witz. Bereits beim Lesen des Titels drängen sich Fragen auf: Welche Rolle spielt Humor für die Pädagogik? Ist eine wissenschaftliche Betrachtung aus pädagogischer Sicht besonders hervorzuheben? Welche pädagogische Komponente steckt ausgerechnet in Humor?

Mit der von ihm gewohnten Sprachgewandtheit nähert sich Horst Siebert auf unterhaltsame Weise dem Thema und bezieht sich bei seiner wissenschaftlichen Fundierung auf zahlreiche namhafte Schriftsteller und Theoretiker aus den unterschiedlichsten Wissenschafts- und Kulturbereichen, wie Niklas Luhmann, Paul Watzlawick, Erich Kästner und Karl Valentin, um nur einige zu nennen. Er

fügt Zitate, Witze und Anekdoten ein und lässt somit das Lesen der Lektüre zu einer informationsreichen und doch amüsanten Abwechslung werden.

Zunächst allgemein und gesellschaftlich betrachtet definiert der Autor Humor in Anlehnung an den Duden als "Gabe eines Menschen, der Unzulänglichkeit der Welt und der Menschen, den Schwierigkeiten und Missgeschicken des Alltags mit heiterer Gelassenheit zu begegnen." Darüber hinaus sieht er Humor jedoch als Weltanschauung, als ein Fühl-Denk-Verhaltensprogramm (S. 8). Schritt für Schritt wird die Betrachtungsweise des alltäglichen Begriffs pädagogischer, wenn er von Humor als sozialer Kompetenz spricht, als Form sozialer Kommunikation, die kultur- und schichtspezifisch ist. Auch in den theoretischen Erklärungen, den unterschiedlichen Funktionen von Humor und den vom Autor aufgestellten Thesen zu Humor und Komik zeigt sich nun, dass Humor sehr wohl in vielerlei Hinsicht nicht nur in gesellschaftlichen. sondern auch in pädagogischen Themen von Relevanz ist: In humorvollen Geschichten werden Werte immer wieder neu konstruiert und es wird nach dem Sinn gefragt: Witze haben eine kompensatorische Funktion und lenken von Belastungen und Ärgernissen ab: gemeinsames Lachen verbindet und die Gruppendynamik wird gefördert; Humor regt die Phantasie an, fördert die Kreativität und hat motivierende Wirkung (S. 62 ff.).

In neuerer erziehungswissenschaftlicher Literatur wird immer wieder die Emotionalität des Lernens betont, Humor als Lerninhalt, Lernmethode und Lernmotiv werden allerdings nicht ausführlich behandelt. Horst Siebert weist darauf hin, dass humorvoller Unterricht besser ist als humorloser, denn die Wahrnehmung des Komischen ist mit angenehmen Gefühlen verbunden, das Denken ist mit Gefühlen verknüpft und vor allem Lernmotive kommen ohne Emotionen nicht zu Stande. Dazu kommt, dass Gefühle Einfluss auf Gedächtnisleitungen haben und humorvolle Darstellungen der Lerninhalte zur Nachhaltigkeit des Lernens beitragen. Somit können Freude, Spaß und Heiterkeit als wirksame Lernverstärker gesehen werden.

Humor als eine Haltung heiterer Gelassenheit ist für Horst Siebert eine Persönlichkeitseigenschaft, die sich nicht lernen oder gar trainieren lässt. Daher scheint Humor auch kein gebräuchlicher didaktisch-methodischer Begriff zu sein, obwohl man ihn durchaus als pädagogische Kompetenz betrachten kann: z. B. der konstruktive Umgang mit Konflikten kann durch Humor erleichtert werden und es gibt Methoden und Medien, die zu einer heiteren Atmosphäre in Lernsituationen beitragen. Hierzu gehören Karikaturen, landestypische Witze und Redewendungen in Fremdsprachenkursen, die Konfstandmethode, Erinnerung an lustige Situationen und Personen und Metapherübungen, Horst Siebert will damit allerdings keine Jux- und Spaßpädagogik propagieren, sondern vielmehr aufzeigen, dass Humor eine positive Möglichkeit ist, sich mit lebenswichtigen Dingen auseinander zu set-

Das Buch mit dem von ihm aufgeführten Beispielen, Anekdoten und Witzen macht doppelt deutlich, warum Horst Siebert der pädagogischen Wirkung des Humors solche Aufmerksamkeit schenkt: Es ist nicht nur eine ausführliche, logisch aufgebaute wissenschaftliche Abhandlung des Themas, sondern beweist mit den vielen humorvollen Passagen auch, dass Freude, Spaß und Heiterkeit das Lernen bzw. in dem Fall die Aufnahmefähigkeit beim Lesen wirklich wirksam verstärken.

Anne Lemmen

Kurzinformationen

Christian Barthel/Wolfgang Grahm (Hrsg.) Der Prozess der Organisationsveränderung

Studien zum Organisationslernen bei der Einführung von Qualitätsmanagement in der Kommunalverwaltung

(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 2004, 229 Seiten, 18,69 Euro, ISBN: 378-1513-033

Basierend auf organisationssoziologischen Reflexionen wird die Einführung und Verankerung eines Qualitätsmanagement-Systems am Beispiel der Stadtverwaltung Offenbach und der Kreisverwaltung Soest dargestellt. Ziel der Beiträge ist die organisationssoziologisch reflektierte Darstellung und Analyse eines erfolgreich implementierten Qualitätsmanagement-Systems. Zur Sprache kommen dabei

nicht nur Instrumente, Methoden und Vorgehensweisen aus dem Bereich Qualitätsmanagement, sondern auch die strukturellen und machtpolitischen Voraussetzungen für die tragfähige Verankerung des Qualitätsmanagements im Alltag der Organisation.

Lisa Deutschmann

Wissensmanagement in der Weiterbildung (Rainer Hampp Verlag) München und Mering 2004, 200 Seiten, 24,80 Euro,

ISBN: 3-87988-775-6

Das Buch widmet sich der Frage, inwieweit die Weiterbildung zur Umsetzung von Wissensmanagement im Unternehmen beitragen kann. Die Fragestellung basiert auf der Annahme, dass die Bildungsarbeit durch den Einsatz neuer Lernumgebungen und der damit verbundenen Vermittlung von Schlüsselqualifikationen entscheidende Hilfen zur Umsetzung von Wissensmanagement im Unternehmen bietet. Ausgehend von der Ermittlung der Voraussetzungen, die zur Umsetzung von Wissensmanagement auf individueller, organisationaler und infrastruktureller Ebene erforderlich sind, sowie der Darstellung von neuen Ansätzen in der Bildungsarbeit werden mögliche Synergien zwischen Wissensmanagement und Weiterbildung aufgezeigt. Die Ergebnisse dieser theoretischen Auseinandersetzung dienen als Grundlage für die Evaluierung eines innovativen Weiterbildungsansatzes zur Oualifizierung von Mitarbeitenden aus der Automobilbranche, welcher im Rahmen eines europäischen Forschungsprojekts entwickelt wurde.

Werner Fröhlich/Wolfgang Jütte (Hrsg.) Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung

Internationale Entwicklungen und Perspektiven

(Waxmann Verlag) Münster 2004, 524 Seiten, 29,90 Euro, ISBN: 3-8309-1344-3

Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung zählen mittlerweile zu den zentralen und intensiv diskutierten Aufgabenstellungen in den unterschiedlichen Bildungsbereichen.

Das Buch stellt die Qualitätsentwicklung eines besonderen Feldes in den Mittelpunkt, das zukünftig weiter an Bedeutung gewinnen wird: der Weiterbildung an den Hochschulen. Die 39 Beiträge bilden eine Standortbestimmung zur Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung aus einer internationalen Perspektive. Sie liefern Modelle, Handreichungen, Analysen und Argumente und laden zur weiteren Reflexion und Selbstvergewisserung ein.

Hans Gruber/Christian Harteis/Helmut Heid u. a. (Hrsg.)

Kapital und Kompetenz

Veränderungen der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht

(VS Verlag) Wiesbaden 2004, 340 Seiten, 44,90 Euro, ISBN: 3-8100-3565-3

In diesem Buch soll aufgezeigt werde, dass und wie erziehungswissenschaftliche Fragestellungen und Forschungsergebnisse zur Beschreibung, Erklärung und Gestaltung wirtschaftsbetrieblicher Strukturwandlungen beitragen. Damit wird zugleich die praktische Relevanz wissenschaftlicher Erkenntnis verdeutlicht. Dieses Buch richtet sich daher nicht nur an Wissenschaftler und Studierende, sondern in gleicher Weise auch an Verantwortliche in der Arbeitswelt, also an Führungskräfte, Unternehmensleitungen und Beschäftigte in der Personal- und Organisationsentwicklung.

Veronica McGivney Adult Learning at a Glance

The context, facts and figures 2004 (National Institute of Adult Continuing Education – NIACE) Leicester 2004, 64 Seiten, 19,95 GBP, ISBN: 1-86201-220-2

Der Band enthält die erste jährliche Zusammenstellung von Fakten und Zahlen über Erwachsene in Großbritannien für die Bereiche Bevölkerung, Arbeitsmarkt und Aus- und Weiterbildung. Er vermittelt aktuelle statistische Angaben für diejenigen, die mit erwachsenen Lernern arbeiten bzw. über sie forschen.

Autorinnen und Autoren der Beiträge

PD Dr. Lutz Bellmann, Leiter des Forschungsbereichs "Betriebe und Beschäftigung" am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit in Nürnberg, Lutz.Bellmann@iab.de

PD Dr. Wolfgang Jütte, Leiter der Interdisziplinären Plattform Weiterbildungsforschung an der Donau-Universität Krems, wolfgang.juette@donau-uni.ac.at

Sabine E. Lauber, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Marburg, lauber@staff.uni-marburg.de

Dr. Ute Leber, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsbereich "Betriebe und Beschäftigung" am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit in Nürnberg, Ute.Leber@iab.de

Prof. Dr. Joachim Ludwig, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam, ludwigj@uni-potsdam.de

Gabriele Molzberger, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufsbildung, Weiterbildung und Telematik der Universität der Bundeswehr Hamburg, gabriele.molzberger@hsu-hh.de

Christina Rautenstrauch, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen, christina.rautenstrauch@uni-duisburg.de

Ricarda T. D. Reimer, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Flensburg, reimer@uni-flensburg.de

Dr. Alexander Wörner, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Duisburg-Essen, alexander.woerner@uni-duisburg-essen.de

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Gerhild Brüning, Supervisorin (DGSv), freiberuflich tätig in Bildungsforschung, Organisations- und Personalentwicklung, Gerhild.Bruening@t-online.de

Dr. Paul Ciupke, Mitglied im Leitungsteam des Bildungswerks der Humanistischen Union NRW in Essen, paul.ciupke@hu-bildungswerk.de

Regina Egetenmeyer, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen, egetenmeyer@uni-duisburg.de

Prof. Dr. Peter Faulstich, Professor am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik der Universität Hamburg, faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Humbolst-Universität zu Berlin, wiltrud-gieseke@rz.hu-berlin.de

Dr. Klaus Heuer, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, heuer@die-bonn.de

PD. Dr. Christiane Hof, Vertretungsprofessorin am Institut für Pädagogische Praxis und Erziehungswissenschaftliche Forschung der Universität der Bundeswehr München, Christiane.Hof@unibw-muenchen.de

Anne Lemmen, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen, anne.lemmen@uni-duisburg.de

Dr. Josef Olbrich, emeritierter Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin, olbrichj@zedat.fu-berlin.de

Dr. Henning Pätzold, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Pädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern, paetzold@rhrk.uni-kl.de

Dagmar Reinhold, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover, d.reinhold@erz.uni-hannover.de

Dr. Sabine Schmidt-Lauff, wissenschaftliche Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, sabine.schmidt-lauff@rz.hu-berlin.de

Prof. Dr. Horst Siebert, Professor am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover, eb@erz.uni-hannover.de

Dr. Richard Stang, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, stang@die-bonn.de

Den demografischen Wandel bestehen



Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel

Empirische Bestandsaufnahme und Prognose

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Band 5

Helmut Schröder, Reiner Gilberg

Bielefeld 2005, 174 Seiten, 24,90 € ISBN 3-7639-3104-X, Best.-Nr. 60.01.433



Wie hoch ist die Bildungsbeteiligung von 50- bis 75-jährigen? Wie entwickelt sich die Weiterbildungsnachfrage dieser Altergruppe bis zum Jahre 2015? Zu diesen Fragestellungen hat das infas Institut über 1900 Personen befragt. Dabei wird deutlich, dass nicht nur aufgrund des demographisch bedingten Anstiegs der Zahl der Älteren mit einem Wachtum der Bildungsnachfrage älterer Menschen zu rechnen ist. Die Nachfrage steigt auch aufgrund der sozialstrukturellen Zusammensetzung dieser Gruppe und deren größerer Lern- und Bildungserfahrungen. Die Studie schließt eine Reihe von Lücken bei der empirischen Beschreibung und Erklärung von Bildungsverhalten im Alter.

thre Bestellmöglichkeiten: W. Bertelsmann Verlag, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Tel.: (05 21) 9 11 01-11, Fax: (05 21) 9 11 01-19, E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag Fachverlag für Bildung und Beruf



Pädagogische Theorierezeption in der Erwachsenenbildung



Die Ethikfalle

Pädagogische Theorierezeption am Beispiel des Konstruktivismus Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Frank Berzbach

Bielefeld 2005, 208 Seiten, 21,90 €

Bestell-Nr. 14/1093

ISBN 3-7639-1905-8

Können Pädagogik und Erwachsenenbildung ohne Ethik auskommen? Offenbar nein: Selbst da, wo sie vermeintlich ethikferne Theorien rezipieren, sind Transformationsmuster am Werk, die ethische Aufladungen vornehmen. Zu diesem Ergebnis kommt der Autor in der empirischen Analyse eines ganz besonderen Datenmaterials: des Texts der "Konstruktivistischen Erwachsenenbildung" von R. Arnold und H. Siebert. Ein prominenter Musterfall für die Rezeptionspraxis im Bereich von Pädagogik/Erwachsenenbildung – und damit auch für die Vergewisserung über deren Verhältnis zu Bezugswissenschaften.

Tel.: (05 21) 9 11 01-11, Fax: (05 21) 9 11 01-19, E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag Fachverlag für Bildung und Beruf

