# **REPORT** 4|2006

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 29. Jahrgang

Netzwerke

#### **Impressum**

#### REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung www.report-online.net

ISSN 0177-4166

29. Jahrgang 2006 - Heft 4/2006

**Herausgebende Institution:** Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V., Bonn

**Verantwortlich Herausgebende:** Ekkehard Nuissl (E.N.), Essen; Christiane Schiersmann (C.S.), Heidelberg; Horst Siebert (H.S.), Hannover

Heftherausgeber 4/2006: Ekkehard Nuissl

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, Hamburg

Wissenschaftliche Redaktion: Christiane Jäger Lektorat: Hella Huntemann

#### Anschrift Redaktion und Herausgeber:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn, Tel. (0228) 3294-201, Fax (0228) 3294-399, E-Mail jaeger@die-bonn.de

Peer-Review-Verfahren: Alle Manuskripte werden in der Redaktion anonymisiert und neben den drei Herausgebern zwei Gutachter/inne/n vorgelegt. Die Begutachtung erfolgt "double blind" (siehe www.report-online.net/peerreview/verfahrensregeln.asp)

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/ihrem Beitrag einschließlich 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/ 2904 ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Recherche: Unter www.report-online.net können Sie Schwerpunktthemen der Einzelhefte und sämtliche seit 1989 im REPORT erschienene Artikel und Rezensionen recherchieren. Einzelhefte der Jahrgänge 1992 bis 2002 stehen zudem zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

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

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20, E-Mail roos@sales-friendly.de

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

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte 12,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 30,– EUR, für Studierende mit Nachweis 25,– EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum lahresende.

ISBN 10: 3-7639-1924-4 ISBN 13: 978-3-7639-1924-6 Best.-Nr. 23/2904

#### © 2006 DIE

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

### **REPORT 4/2006**, 29. Jahrgang

Thema: Netzwerke

-I A	IΤ
	ΗA

Editorial5
Beiträge zum Schwerpunktthema
Michael Schemmann Weiterbildungsnetzwerke aus Sicht des soziologischen Neo-Institutionalismus
Susanne Maria Weber Systemreflexive Evaluation von Netzwerken und Netzwerk-Programmen Eine methodologische Perspektive17
Gertrud Wolf/Silvia E. Matalik Themennetze und die systematische Erzeugung von Neuem Eine Systematisierung am Beispiel der Lernenden Regionen26
Uwe Elsholz Strategien zur Verstetigung von Netzwerkarbeit Ausgewählte Ergebnisse aus dem Kontext des BMBF-Programms "Lernkultur Kompetenzentwicklung"
Forum
Henning Pätzold Lernforschung bei Fernstudierenden Ein empirischer Einblick in die Praxis des Fernstudiums51
Rezensionen
Das Buch in der Diskussion  Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland  Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration  (besprochen von Detlef Kuhlenkamp, Dieter Timmermann,
Ursula Boos-Nünning)
Sammelrezension, Rezensionen, Kurzinformationen
Autorinnen und Autoren93
Gutachterinnen und Gutachter im 29. Jahrgang (2006)95

#### Themenvorschau

Heft Nr.	Schwerpunkt
1/07	Personen- und organisationsbezogene Bildungsberatung Verantwortliche Herausgeberin: Christiane Schiersmann
2/07	"Blick zurück nach vorn" – 30 Jahre Theorie und Forschung der Erwachsenenbildung Sonderausgabe
3/07	Weiterbildung und Gerechtigkeit Verantwortlicher Herausgeber: Ekkehard Nuissl
4/07	Beruf und Bildung

Unabhängig vom jeweils aufgeführten Schwerpunkt erscheinen in der Rubrik FORUM weitere Beiträge zu aktuellen Themen aus Theorie und Forschung der Weiterbildung.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Nähere Informationen hierzu sowie Redaktionstermine und Autorenhinweise finden Sie unter www.report-online.net.

Die Herausgeber freuen sich auf Ihren Beitrag!

#### **Editorial**

Netzwerke werden begrifflich, aber auch in der Realität des Bildungswesens immer wichtiger. Sie haben sich letztlich aus dem Modell der Kooperationen weiterentwickelt.¹ Das Bild der Kooperation wird vom "Paar" bestimmt, das des Netzwerks von der "Gruppe", auch wenn dieser Unterschied nicht immer so deutlich ist. Weitere Unterschiede zwischen Kooperationen und Netzwerken liegen in der Zieldefinition, der Kommunikation und der Steuerung. Kooperationen haben in der Regel ein definiertes und konkret vereinbartes Ziel, während solche Zieldefinitionen in Netzwerken durchaus auch einer Veränderung und gemeinsamen Reflexion unterliegen – Netzwerke sind daher offener, flexibler und dynamischer hinsichtlich der Ziele. In Kooperationen wird gewöhnlich direkt bi- und trilateral kommuniziert, während in Netzwerken die Kommunikation meist in Form von Gruppenberatungen stattfindet. Die Kommunikation in Kooperationen ist häufig verbindlicher als diejenige in Netzwerken. Die Steuerung der Kooperationen schließlich erfolgt durch die beteiligten Partner direkt, während in Netzwerken meist eine partnerübergreifende Steuerung (sei es als Netzwerkmanagement, sei es als übergeordnete partizipative Netzwerkinstanz) erfolgt.

Der Netzwerkbegriff wird im Bildungskontext facettenreich verwendet. Immer häufiger wird von lokalen, temporären, informellen, strategischen und virtuellen Netzwerken gesprochen. Da diese Diskussion in Bewegung ist, liegen auch sehr unterschiedliche Verständnisse von Netzwerken vor. So werden Netzwerke etwa als Übergangsformen zwischen Markt und Hierarchie verstanden, als ein eigener Typ sozialer Struktur, als ein Ansatz solidarischer Vergemeinschaftung, als Verknüpfung von Handlungen und Handlungsfolgen oder gar als gesellschaftliche Mesoebene.

Der REPORT thematisiert die Netzwerke unter vier Aspekten, die in der Diskussion aktuell bedeutsam sind: die Beziehung zwischen Netzwerken und soziologisch orientierten Institutionalisierungsdebatten (Schemmann), die systemreflexive Evaluation von Netzwerkarbeit (Weber), die konkrete Realisierung von Netzwerken mit Bezug auf verbindende Themen (Wolf/Matalik) und die Problematik der Verstetigung und Nachhaltigkeit von Netzwerken und ihrer Arbeit (Elsholz). In allen vier Beiträgen wird Bezug genommen auf die laufende wissenschaftliche Diskussion, aber auch auf die konkrete Realität der Entwicklung von Netzwerken. Der REPORT trägt damit zur Weiterentwicklung der aktuellen Netzwerkdebatte bei.

Im "Forum" liefert Henning Pätzold einen ersten Einblick in die Praxis des Fernstudiums, indem er empirische Ergebnisse der Lernforschung bei Fernstudierenden vorstellt. Dies ist zwar nicht im engeren Sinne Bestandteil der "Erwachsenenbildung" in der deutschen Definition, erlaubt aber eine Vielzahl von Transfermöglichkeiten auf Lernen und Lernverhalten im Bereich des "distance learning".

<sup>1</sup> Vgl. Hufer/Richter-Lönnecke/Rogge (1991): Im Netz der Organisation. Soest

Das aktuelle Buch ist in dieser Ausgabe der erste offizielle deutsche Bildungsbericht "Bildung in Deutschland", ein zentrales Dokument in der Entwicklung des Bildungssystems – auch wenn der entsprechende Abschnitt über Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter nur knapp ausgefallen ist und kaum Erhellendes und Neues bringt.

In eigener Sache ist für den REPORT Positives zu vermelden. Der REPORT war zusammen mit neun anderen wissenschaftlichen Fachzeitschriften zur Weiterbildung Gegenstand einer Untersuchung über deren Reichweite und Rezeption in der deutschen "scientific community". Im Rahmen ihrer Diplomarbeit an der Universität Duisburg-Essen zum Thema "Fachzeitschriften und Scientific Community. Eine Untersuchung über die Nutzung von Fachzeitschriften der Erwachsenenbildung" befragte Christina Müller Mitglieder der Sektionen "Berufs- und Wirtschaftspädagogik" sowie "Erwachsenenbildung" der DGfE zu ihrem Lese- und Publikationsverhalten. Die Untersuchungsergebnisse verdeutlichen, dass die Leser/innen des REPORT insbesondere an der aktuellen Forschung, der Theoriedebatte und den Buchneuerscheinungen interessiert sind. Sowohl etablierte Wissenschaftler/innen als auch der wissenschaftliche Nachwuchs betrachten die Zeitschrift als "Pflichtlektüre". Vier Fünftel der Befragten lesen von allen Fachzeitschriften am liebsten den REPORT, und sie lesen jede Ausgabe. Mehr als zwei Drittel publizieren am liebsten im REPORT, besonders die etablierten Wissenschaftler. Und wiederum vier Fünftel haben den REPORT schon weiter verwendet, indem sie dort enthaltene Artikel und Themen diskutiert und die entsprechenden Diskussionen weiter verfolgt haben. Und schließlich: der REPORT wird von allen untersuchten Zeitschriften am häufigsten zitiert.

Ein positives Ergebnis der Untersuchung, das bestätigt, dass die Zeitschrift kurz vor Beginn des 30. Jahres ihres Erscheinens auf dem richtigen Weg ist.

Bonn, im November 2006

Ekkehard Nuissl Christiane Schiersmann Horst Siebert

## BEITRÄGE ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

#### Weiterbildungsnetzwerke aus Sicht des soziologischen Neo-Institutionalismus

Der Beitrag untersucht die Möglichkeiten und Perspektiven, die der soziologische Neo-Institutionalismus für die erwachsenenpädagogische Netzwerkforschung eröffnet, wobei das Theorieangebot als komplementär zu jenen soziologischen Netzwerktheorien und Netzwerkbegriffen verstanden wird, auf die bereits zurückgegriffen wird. Hierzu werden zunächst wesentliche Grundannahmen des soziologischen Neo-Institutionalismus untersucht, bevor nachfolgend die Anschlussfähigkeit dieser theoretischen Perspektive mit Netzwerken überprüft wird. Entlang der diskutierten Grundannahmen werden dann Forschungsfragen und Perspektiven aufgezeigt, die sich mit dem Blick des soziologischen Neo-Institutionalismus auf (Weiterbildungs-)Netzwerke ergeben. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für eine theoretische Triangulation.

#### 1. Einleitung

Der Netzwerkbegriff hat Konjunktur in der Weiterbildung. Auf der Ebene der Weiterbildungspolitik ist dies erkennbar an Programmen, die seit den späten 1990er Jahren in aufwendiger Form durchgeführt werden. Stellvertretend sei hier nur auf das Programm "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" verwiesen, das mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und des Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert und zu dem gerade eine umfangreiche Evaluation vorgelegt wurde (Nuissl u. a. 2006). Auf der Ebene der Weiterbildungspraxis ist dies erkennbar an den unzähligen Netzwerken, die sich seit den späten 1990er Jahren herausgebildet haben. Und schließlich hat der Netzwerkbegriff auch seinen Weg in die Weiterbildungsforschung gefunden. Dabei finden sich zum einen Studien im Sinne der wissenschaftlichen Begleitforschung, deren Ziel es vorrangig ist, relevantes Handlungswissen zu erzeugen, das der Erreichung der Ziele der Programme nützt (Conein/Ambos/Nuissl 2002). Zum anderen finden sich auch Arbeiten, die sich in lokalen oder regionalen empirischen Untersuchungen grundlegend mit Vernetzung und Weiterbildung als (sozialem) Netzwerk befassen. Zu nennen ist hier die Arbeit von Jütte, der im Rahmen der Untersuchung einer norddeutschen Mittelstadt unter anderem zeigen konnte, dass die Erwartung, ordnungspolitische Probleme des Weiterbildungssystems durch Vernetzung zu lösen, scheitern muss (Jütte 2002). Zudem ist auf eine Arbeit von Wittpoth u. a. zu verweisen, die u. a. Beweggründe zur und Hemmnisse bei der Beteiligung an Netzwerken untersucht hat (Wittpoth 2003). Diese Arbeiten greifen auf soziologische Netzwerkansätze und Netzwerktheorien zurück.

An dieser Stelle soll kurz auf die Unterscheidung zwischen einem institutionellen und einem sozialen Netzwerkbegriff verwiesen werden. Institutionelle Netzwerke werden gemeinhin als Kooperationsbeziehung verschiedener Organisationen zur Erreichung von Zielen betrachtet (Powell 1990), soziale Netzwerke bezeichnen die Gesamtheit von Beziehungsstrukturen interagierender Akteure. In diesem Sinne lässt sich ein Netzwerkbegriff mit einer organisatorischen von einem mit einer analytischen Dimension unterscheiden (Jütte 2002). Die Überlegungen dieses Beitrages beziehen sich auf ein Verständnis von Netzwerken zwischen Organisationen.

Betrachtet man die derzeitige dynamische Entwicklung der Theoretisierung von soziologischen Netzwerkkonzepten insgesamt, so koinzidiert dies mit der Konjunktur des Netzwerkbegriffes allgemein (Hasse/Krücken 2005). In diesem Beitrag soll mit dem soziologischen Neo-Institutionalismus eine andere theoretische Perspektive auf Netzwerke vorgestellt werden, die nicht als alternatives oder konkurrierendes, sondern vielmehr als komplementäres Theorieangebot verstanden werden soll. Eine Kombination beider Ansätze ist schon deshalb nicht abwegig, da sich mit Meyer, Powell und Di-Maggio drei wichtige Vertreter des Neo-Institutionalismus auf die Netzwerkdebatte beziehen (Hasse/Krücken 2005).

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass sich die Rezeption neo-institutionalistischer Ansätze in der deutschen Bildungsforschung noch eher zurückhaltend ausnimmt, sollen zunächst wesentliche Grundannahmen und Perspektiven aufgezeigt werden. Daran anschließend wird die Anschlussfähigkeit des Ansatzes an die Weiterbildungsnetzwerke untersucht, um dabei den Gewinn der Anwendung der theoretischen Perspektive für die erwachsenenpädagogische Netzwerkforschung herauszuarbeiten.

#### 2. Grundannahmen des soziologischen Neo-Institutionalismus

Wenngleich die neo-institutionalistischen Ansätze eine führende Stellung innerhalb der Organisationsforschung einnehmen, sind sie weit davon entfernt, ein geschlossenes Theoriekonzept darzustellen, das in seinen wesentlichen Eckpunkten darstellbar wäre. Vielmehr finden sich Variationen des Neo-Institutionalismus in den unterschiedlichen Disziplinen Soziologie, Politik- und Wirtschaftswissenschaft (Rowan/Miskel 1999). Eine Gemeinsamkeit der neo-institutionalistischen Ansätze besteht darin, dass sie sich deutlich absetzen von jenen Forschungsansätzen, die das Individuum zum Ausgangspunkt der Untersuchung nehmen und stark von "rational choice"-Theorien angeregt sind (Hasse/Krücken 2005).

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den soziologischen Neo-Institutionalismus und im Besonderen auf die Arbeiten von Meyer/Rowan (1977) und DiMaggio/Powell (2000), die als Wegmarken für die Entwicklung des neo-institutionalistischen Forschungsprogramms und der Theoriebildung aus makroinstitutionalistischer Sicht gesehen werden (Schaefers 2002). Die Konzentration hierauf liegt nicht zuletzt auch

deshalb nahe, da Arbeiten dieses Stranges des Neo-Institutionalismus zunächst auf Organisationen im Bildungs- und Kulturbereich Bezug nahmen und erst danach für wirtschaftliche und politische Organisationen fruchtbar gemacht wurden. Der soziologische Neo-Institutionalismus soll hier auf zentrale Grundannahmen reduziert diskutiert werden. Die Ausführungen orientieren sich an den Begriffen Umweltbezug, Legitimität, organisationales Feld und Strukturangleichung.

Die neo-institutionalistische Perspektive auf Organisationen schließt insbesondere ihre Einbettung in gesellschaftliche Umwelten ein. Organisationen sehen sich mit disparaten Vorgaben und Erwartungen konfrontiert und müssen hierauf reagieren. Trotz der Heterogenität gibt es einen Kern von Annahmen, die weithin konsensual in der Gesellschaft bestehen und als institutionelle Regeln bezeichnet werden: "Institutionalized rules are classifications built into society as reciprocated typifications or interpretations. Such rules may be simply taken for granted or may be supported by public opinion or the force of law" (Meyer/Rowan 1977, S. 341). Anders gewendet sind dies also regelhafte Vorstellungen darüber, welche Aufgaben Organisationen übernehmen und wie diese zu erfüllen sind.

Im Zusammenhang mit dem zweiten Schlüsselbegriff, der Legitimität, werden diese institutionellen Regeln nun bedeutsam. Dabei geht der soziologische Neo-Institutionalismus davon aus, dass nicht das Streben nach Effizienz für Organisationen leitend ist, sondern das Streben nach Legitimität. Organisationen erfahren Legitimität, wenn sie sich den Erwartungen der gesellschaftlichen Umwelten anpassen. Um ihre Legitimität zu sichern oder gar zu steigern, übernehmen Organisationen Konzepte der Organisation von Arbeit, die durch gesellschaftliche Vorstellungen geprägt werden. Mögliche Folgen werden von Meyer und Rowan wie folgt beschrieben: "But conformity to institutionalized rules often conflicts sharply with efficiency and, conversely, to coordinate and control activity in order to promote efficiency undermines an organization's ceremonial conformity and sacrifices its support and legitimacy" (Meyer/Rowan 1977, S. 340 f.). In diesem Zusammenhang ist auch der Begriff der "Rationalitätsmythen" eingeführt worden. Die in die Gesellschaft eingebetteten Regeln haben insofern eine rationale Dimension, als soziale Ziele sowie Mittel zur Verfolgung solcher Ziele festgelegt werden. Die mythische Dimension folgt aus der Tatsache, dass die Wirksamkeit solcher Mittel nicht bewiesen ist, sondern lediglich an den Erfolg geglaubt wird (Walgenbach 1999). Verbunden mit einem solchen Verständnis ist somit eine Skepsis gegenüber vermeintlich innovativen Konzepten zur Veränderung oder Modifikation der Arbeit von Organisationen, die oft mit Heilsversprechen propagiert werden (Schaefers 2002).

Die Übernahme von Organisationselementen und -konzepten aus Gründen der Legitimität wirft auch die Frage nach den Folgen für die Aktivitäten der Organisation auf. Hierzu lassen sich zwei Positionen innerhalb des diskutierten Stranges des Neo-Institutionalismus unterscheiden. Meyer und Rowan greifen Weicks Überlegungen zur losen Koppelung (Weick 1976) auf und gehen davon aus, dass die aufgezeigte Spannung um die Anpassung an institutionelle Regeln derart aufgelöst wird, dass sich eine zu-

nehmende Trennung von formaler Ebene und tatsächlichen Aktivitäten entwickelt (Meyer/Rowan 1977). DiMaggio und Powell hingegen grenzen sich von dieser These ab und gehen davon aus, dass sich Veränderungen auf der formalen Ebene bei den Aktivitäten einer Organisation niederschlagen (Schaefers 2002). Unbeschadet dieser Differenz führt aber die Übernahme von institutionellen Regeln durch Organisationen zu zunehmender struktureller Angleichung auf formaler Ebene.

Mit dem Begriff des organisationalen Feldes ist sodann auf eine Analyseeinheit verwiesen, die es ermöglicht, die Umwelteinflüsse weiter aufzuschlüsseln. Das organisationale Feld umfasst "Organisationen, die gemeinsam einen abgegrenzten Bereich des institutionellen Lebens konstituieren: die wichtigsten Zulieferfirmen, Konsumenten von Ressourcen und Produkten, Regulierungsbehörden sowie andere Organisationen, die ähnliche Produkte oder Dienstleistungen herstellen" (DiMaggio, Powell 2000, S. 149). Vor dem Hintergrund einer solchen Definition geraten sämtliche Akteure in den Blick und können mit ihren Erwartungen bestimmt werden. Allerdings wurde insbesondere an der statischen Fassung des organisationalen Feldes Kritik geübt. Mittlerweile gibt es Ansätze, das organisationale Feld themenspezifisch zu verstehen und so eine dynamische Fassung zu ermöglichen. Organisationen oder Organisationsgruppen sind dann für eine begrenzte Zeit, abhängig von thematischen Konjunkturen, einem organisationalen Feld zuzuordnen (Walgenbach 2002). Mit einer differenzierten Erfassung von Umwelteinflüssen ist es schließlich auch möglich, Prozesse der Strukturangleichung zwischen den Organisationen näher zu analysieren.

DiMaggio und Powell unterscheiden drei Mechanismen zur Herstellung von Strukturangleichung: erzwungener, mimetischer und normativer Isomorphismus. Dabei wird darauf verwiesen, dass diese Unterscheidung vor allem analytisch-typologisch vollzogen wird und sich empirisch nicht mit der entsprechenden Trennschärfe nachvollziehen lässt:

- Die wohl offensichtlichste Form des erzwungenen Isomorphismus ist die Druckausübung auf Organisationen durch den Staat mittels Gesetzen und Regelungen. Darüber hinaus kann der Druck in vielfältigsten Zusammenhängen ausgeübt werden, beispielsweise wenn Auftrags- oder Zuwendungsgeber ihre Entscheidungen an bestimmte Organisationsvoraussetzungen knüpfen (Di Maggio/Powell 2000).
- Grundlegende Voraussetzung des mimetischen Isomorphismus ist ein Status von Unsicherheit. Diese Unsicherheit der Organisationen kann derart sein, dass "ihre eigene Organisationstechnologie nicht ausgereift ist, ihre Ziele nicht eindeutig sind oder ihre Umwelt symbolische Unsicherheit produziert" (DiMaggio/Powell 2000, S. 155). In der Folge beginnen Organisationen, sich an Strukturen anderer, als erfolgreich wahrgenommener Organisationen zu orientieren oder gar Strukturen direkt zu imitieren.
- Isomorphismus aufgrund von normativem Druck verweist schließlich auf die Profession als zentrale Größe. Dabei ergibt sich für Angehörige einer Profession ein Orientierungs- und Bezugrahmen, der stark normative Kraft entfaltet und beispielsweise zu Präferenzen bei Problembearbeitungen und -lösungen führt (Di-

Maggio/Powell 2000). Entscheidend für den Strukturangleichungsprozess ist die Rekrutierung von Personal, denn in dem Maße, in dem Organisationen ähnliche Personalauswahlmuster aufweisen, verstärkt sich auch die Strukturangleichung der Organisationen. Hasse und Krücken nennen etwa die Dominanz von Verwaltungsjuristen in Ministerien als Beispiel (Hasse/Krücken 2005).

## 3. Anschlussfähigkeit an die erwachsenenpädagogische Netzwerkforschung und Forschungsperspektiven

Blickt man nun aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus auf Weiterbildungsnetzwerke, so zeigt sich über den Begriff des organisationalen Feldes eine problemlose Anschlussfähigkeit. DiMaggio und Powell weisen darauf hin, dass organisationale Felder institutionell zu kennzeichnen sind. "Der Prozess institutioneller Definition oder 'Strukturierung' umfasst vier Aspekte: Die Zunahme der Interaktion zwischen den Organisationen innerhalb eines Feldes, die Ausbildung definierter interorganisatorischer Herrschaftsstrukturen und Koalitionsmuster, eine Zunahme der Informationsmenge, mit der sich die Organisationen eines Feldes auseinandersetzen müssen und schließlich die Entwicklung eines gegenseitigen Bewusstseins unter den Teilnehmern eines Sets von Organisationen, dass sie an einem gemeinsamen Unternehmen beteiligt sind" (DiMaggio, Powell 2000, S. 149). Sämtliche aufgeführten Aspekte lassen sich für Weiterbildungsnetzwerke konstatieren. Wichtig ist jedoch nochmals, auf die Akteure hinzuweisen, die im organisationalen Feld erfasst sind. Neben den beteiligten Organisationen sind dies z. B. auch staatlich-regulative Instanzen, sofern Mittel zur Unterstützung fließen, universitäre Einrichtungen oder Forschungsinstitute, sofern eine wissenschaftliche Begleitung erfolgt.

#### 3.1 Bedeutung der Umwelten

Die gesellschaftliche Einbettung von Organisationen spielt auch in bisher vorgelegten Netzwerkanalysen in der Erwachsenenpädagogik eine Rolle. Die Bedeutung der Umwelt wird demzufolge durchaus berücksichtigt. So weist Jütte in seiner Arbeit eine umweltbezogene Dimension als Bestandteil des Bedingungsgeflechts koorperativen Handelns aus. Als Faktoren benennt er lokale Konkurrenzstrukturen, Finanzierungsregelungen, Weiterbildungsbedarfe, politische Rahmenbedingen, Kooperationsmöglichkeiten, Anzahl und Ausdifferenzierung der Akteure und lokale politische Kultur (Jütte 2002).

Die Hinzunahme der neo-institutionalistischen Perspektive erlaubt jedoch eine weitere Systematisierung des Umweltaspektes. Zunächst ist vom Einfluss der Umwelten auf die Organisationen auszugehen. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass auch das Netzwerk selbst für die Organisationen eine Umwelt mit entsprechenden Erwartungen und Regeln erzeugt. In diesem Sinne stellt die so erzeugte Umwelt eine Folge des Netzwerkes dar. Eine solche Unterscheidung eröffnet dann die Möglichkeit, das Verhältnis

zwischen den gesellschaftlichen Umwelten und der Netzwerkumwelt zu untersuchen und Bezüge aufzuzeigen. Darüber hinaus lassen sich auch in vergleichenden Untersuchungen diese durch die Netzwerke erzeugten Erwartungen und Normen näher in den Blick nehmen, um Ähnlichkeiten und Unterschiede zu analysieren und Bedingungsfaktoren zu identifizieren.

Mit dem Neo-Institutionalismus ist das Netzwerk aber auch als Strukturform zu untersuchen, die sich gewissermaßen institutionalisiert und ausbreitet. Innerhalb des Neo-Institutionalismus gerät man dann in die Nähe der Arbeiten von Meyer, in denen übergeordnete Werte und Weltsichten "von so zentraler Bedeutung [sind], dass sie ausschließlich als erklärende Variable behandelt werden" (Hasse/Krücken 2005, S. 84). Im Zentrum von Meyers Arbeiten steht das "world polity"-Konzept, in dem "world polity" als allgemeine kulturelle Ordnung verstanden wird, die ihre Wurzeln in der westlichen Gesellschaft hat. Konkret untersucht die "world polity"-Forschung die weltweite Ausdehnung westlicher Rationalisierungs- und Strukturmuster, wobei im Rahmen dieses Prozesses "bestimmte Strukturformen legitimiert und hervorgebracht werden, während andere an Legitimation verlieren" (Hasse/Krücken 2005, S. 42). Damit wird der Umweltbezug im Sinne von übergeordneten Werten und Sichtweisen in besonderer Weise hervorgehoben. In einer solchen Perspektive ist nicht nur die Ausbreitung der Strukturform Netzwerk in Deutschland, sondern auch international näher zu berücksichtigen. Dies führt zu den Überlegungen zu Strukturangleichungsprozessen.

#### 3.2 Strukturangleichungsprozesse

Mit dem neo-institutionalistischen Blick auf Netzwerke wird auch deren Bedeutung für Strukturangleichung der Organisationen betont. "Von einem strukturellen Wandel in Richtung Vernetzung ist zu erwarten, dass er Diffusionsprozesse beschleunigt und Varianten "mimetischer Isomorphie" anregt" (Hasse/Krücken 2005, S. 80). Gerade die jüngste Zeit, in der sich der Staat zunehmend aus der Verantwortung für die Weiterbildung zurückzieht, in der die staatlichen Regulationen an Bedeutung verlieren und zunehmend die Verbesserung der Selbststeuerung von Organisationen eingefordert wird, erzeugt starke Unsicherheit. Damit sind also die Voraussetzungen für Prozesse eines mimetischen Isomorphismus gegeben. In diesem Zusammenhang lassen sich Instrumente und ihre Verbreitung über Netzwerke besonders in den Blick nehmen. Gerade die Verbreitung von Qualitätsentwicklungs-, Wissensmanagementkonzepten sowie betriebswirtschaftlich basierten Managementkonzepten (wie beispielsweise Zielvereinbarungen und Budgetierungen in Weiterbildungsorganisationen) sind mit dem soziologischen Neo-Institutionalismus in einer kritischen Perspektive zu analysieren.

Darüber hinaus regt die ausdrücklich heuristische Unterscheidung der Typen von Isomorphismus auch eine Befassung mit dem Verhältnis der jeweiligen Formen zueinander sowie möglichen Überschneidungen an. So ließe sich beispielsweise angesichts des

Generationenwechsels der Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeitenden, der in vielen Organisationen in den nächsten Jahren ansteht oder bereits vollzogen wird, untersuchen, inwiefern es zu einer durch mimetischen Isomorphismus angeglichenen Rekrutierungspraxis kommt, die ihrerseits in der Folge wieder durch normativen Isomorphismus zu Strukturangleichungen in den Organisationen führt.

#### 3.3 Folgen für die Weiterbildungsinstitutionen

Schließlich schärft der Neo-Institutionalismus auch die Skepsis gegenüber durch Netzwerke verbreiteten Innovations- und Reformkonzepten generell sowie deren Folgen innerhalb der Organisationen. Den zugrunde liegenden Rationalitätsvorstellungen und den einhergehenden Heilsversprechungen solcher Konzepte ist aus neo-institutionalistischer Sicht mit Vorbehalten zu begegnen, da davon auszugehen ist, dass Konzepte, die sich in bestimmten Kontexten oder Organisationen als erfolgreich erwiesen haben, nicht ohne weiteres und mit dem gleichen Erfolg in anderen Kontexten oder Organisationen implementierbar sind.

Hinsichtlich der Unterscheidung von Formal- und Aktivitätsstruktur ist zu untersuchen, inwieweit Reformanstrengungen und die Anpassung an so genannte Rationalitätsmythen auf der formalen Ebene der Organisation Folgen für die Aktivitätsebene bedeuten. Im Anschluss an DiMaggio und Powell ist zu prüfen, wie Konzepte, die auf der Formalebene implementiert wurden, Konsequenzen auf der Ebene der Aktivitäten nach sich ziehen bzw. bedingt durch welche Faktoren überformt werden. Selbst wenn man mit Meyer und Rowan von einer Entkoppelung der Ebenen ausgeht und für Organisationen konstatiert, dass "strukturelle Veränderungen selten tief greifende kulturelle Veränderungen nach sich ziehen" (Schaefers 2002, S. 852), so bleibt dennoch das Desiderat, dies mit hinreichenden empirischen Befunden zu stützen.

#### 4. Schlussbemerkungen

Der Beitrag hat gezeigt, dass sich die Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus als bereichernd für die erwachsenenpädagogische Netzwerkforschung erweist. Zum einen können im Rahmen der Netzwerkanalyse bereits in den Blick genommene Aspekte wie beispielsweise der Umweltbezug weiter systematisiert und differenziert betrachtet werden. Zum anderen ergeben sich aber auch Erweiterungen des Untersuchungsspektrums, wie etwa bei der Frage nach den Folgen der Strukturanpassung auf Formalebene für die Aktivitätsebene deutlich gemacht werden konnte. Insbesondere bei der Untersuchung der Aspekte, wie die Übernahme von Rationalitätsvorstellungen genau zu fassen ist und welche konkret von Organisationen übernommen werden und welche nicht, zeigt sich das fruchtbare Zusammenspiel von Netzwerktheorie und soziologischem Neo-Institutionalismus.

Generell bestärken die Ausführungen die Bedeutung der Triangulation, die Denzin in den theoretischen Diskurs eingeführt hat. Zwar liegen die Ursprünge der Triangulation in der methodologischen Debatte, Denzin hat jedoch dafür plädiert, das Konzept auch in der Theorie in dem Sinne nutzbar zu machen, dass verschiedene Theorien und theoretische Konzepte auf Untersuchungsgegenstände und Befunde bezogen werden (Denzin 1989, S. 237).

#### Literatur

- Conein, S./Ambos, I./Nuissl, E. (2002): Lernende Regionen wissenschaftlich begleitet. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 50, S. 44–57
- Denzin, N. (1989): The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. Englewood Cliffs, N. J.
- DiMaggio, P. J./Powell, W. W. (2000): Das "stahlharte Gehäuse" neu betrachtet: Institutioneller Isomorphismus und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Müller, H.-P./Sigmund, S. (Hrsg.): Zeitgenössische amerikanische Soziologie. Opladen, S. 147–173
- Hasse, R./Krücken, G. (2005): Neo-Institutionalismus. Bielefeld
- Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Bielefeld
- Meyer, J. M./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology, H. 2, S. 340–363
- Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt, R. (Hrsg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms "Lernende Regionen F\u00f6rderung von Netzwerken". Bielefeld
- Powell, W. W. (1990): Neither Market nor Hierarchy. Network Forms of Organisation. In: Research in Organisational Behaviour, H. 5, S. 295–336
- Rowan, B./Miskel, C. G. (1999): Institutional theory and the study of educational organizations. In: Murphy, J./ Lewis, K.S. (Hrsg.): Handbook of Research on Educational Administration. San Francisco, S. 259–383
- Schaefers, C. (2002): Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 835–855
- Walgenbach, P. (1999): Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart, S. 319–353
- Walgenbach, P. (2002): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. State of the Art und Entwicklungslinien. In: Schreyögg, G./Conrad, P. (Hrsg.): Theorien des Managements, S. 155–202
- Weick, K. E. (1976): Educational Organisations as Looslely Coupled Systemes. In: Administrative Science Quarterly, H. 1, S. 1–19
- Wittpoth, J. (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen

#### Systemreflexive Evaluation von Netzwerken und Netzwerk-Programmen

#### **Eine methodologische Perspektive**

Evaluation zu kontextualisieren und kontexttheoretisch zu untermauern ist eine Forderung, die in der Evaluation des Programms "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) formuliert wird. Doch welche Ansätze und Verfahren eignen sich, den Gegenstand "Netzwerke" komplexitätsangemessen theoretisch zu fundieren und methodologisch reflektiert zu evaluieren? In diesem Beitrag wird eine systemreflexive Perspektive auf Netzwerk-Programme vorgeschlagen, die gegenstands- und kontexttheoretische, methodologische und programmtheoretische Fragedimensionen aufwirft. Auf der Grundlage des strukturationstheoretischen Ansatzes wird Netzwerkevaluation in den Kontext der Mehrebenenregulation in Netzwerken gestellt. Die Programme selbst, ihre Evaluationsmethodologien und Akteure treten so als Herstellungszusammenhang in den Blick.

#### Netzwerkregulation und reflexive Strukturation als Theorierahmen für Evaluation in und von Netzwerken

Ausgehend von Giddens' Theorie reflexiver Vergesellschaftung (1990) wurde der strukturationstheoretische Ansatz von den Betriebswirtschaftlern Sydow (1999) und Windeler (2001) bezogen auf das Feld der Unternehmensnetzwerke weiter entwickelt und ausgearbeitet. Sie rekonstruieren ökonomisches Handeln als in soziales Handeln eingebettet und gehen von einer Konstitutionsperspektive von Beziehungen als Relationen aus. Indem Giddens'sche Konzepte ("social practices", "practical consciousness", "dialectic of control" und "reflexive monitoring" (Sydow/Göbel 2001, S. 78)) dem Ansatz der Netzwerkregulation zugrunde liegen, werden gesellschaftstheoretische Kategorien organisations- und netzwerktheoretisch fruchtbar gemacht (Ortmann/Sydow/Windeler 2000). Sydow (1999) und Windeler (2001) fokussieren insbesondere die Frage des Netzwerkmanagements und der Netzwerkentwicklung.

Netzwerkmanagement umfasst alle sozialen Praktiken der intendierten Steuerung von Netzwerken. Im Vordergrund stehen vier Managementfunktionen, die von einzelnen Netzwerkakteuren oder dem Netzwerk als kollektivem Akteur wahrgenommen werden und rekursiv aufeinander bezogen sind. Dies sind die Selektion der Partnerunternehmungen, die Allokation der Aufgaben und Ressourcen der Netzwerkpartner, die Regulation der Netzwerkaktivitäten sowie die Evaluation der Leistungsbeiträge der einzelnen Partner und des gesamten Netzwerkes. Netzwerkentwicklung ist Resultat und Medium konkreter Praktiken des Netzwerkmanagements ebenso wie von Handlungs-

folgen, Einflussnahmen Dritter und Zufälligkeiten (Sydow/Göbel 2001, S. 79). Wandel im Netzwerk vollzieht sich einerseits geplant durch Intervention und ungeplant durch Evolution. Netzwerkentwicklung (und ihre rückkoppelnden Effekte und Wirkungen auf die beteiligten Organisationen) lässt sich damit als Ergebnis reflexiver wie nichtreflexiver Strukturation fassen. Aus strukturationstheoretischer (wie auch aus evolutions-, system- und komplexitätstheoretischer) Sicht ist Netzwerkentwicklung damit auch Ergebnis unintendierter Konsequenzen absichtsvollen Handelns. Einerseits sind den Akteuren ihre Handlungsbedingungen nicht vollständig bekannt, insbesondere aber wird das Routinehandeln als in "praktischem Bewusstsein" (practical consciousness) verankert gesehen. Nach Giddens beeinflussen vor allem solche wiederkehrenden sozialen Praxen die Entwicklung eines Netzwerkes.

Kennzeichnend für die strukturationstheoretische Perspektive auf Netzwerke sind die Merkmale der Konstitution, der mehrdimensionalen Regulation, der Kontextualisierung, der Koevolution und der Vernetzung in herrschaftlichen Terrains (Windeler 2001). Konstitution bedeutet in diesem Zusammenhang, dass das Netzwerk als nicht-statisch, sondern als prozessual verstanden wird. Als kollektiver sozialer Zusammenhang stellt sich das Netzwerk über soziale Praktiken in Zeit und Raum her, Netzwerke regulieren sich systemisch und kontextuell (ebd., S. 203 f.). Mehrdimensionale Regulation bedeutet, dass hier verschiedene Akteursebenen – Einzelperson, Gruppen, Organisationen, die Netzwerkebene und die gesamtgesellschaftliche Ebene – unterschieden werden. Dabei wird von ebenenspezifischen strukturellen Interessendivergenzen ausgegangen. Die Konstitution von Organisationsnetzwerken im Sinne einer Koordination von Aktivitäten in Zeit und Raum bedarf der Kontextualisierung, da Netzwerke in spezifische Kontexte und Umgebungen eingebettet sind. Diese gestalten die Handlungsbedingungen und Handlungskulturen maßgeblich mit. So bildet jedes Netzwerk eine eigene kontextspezifische Kultur und ein spezifisches soziales Gedächtnis aus (ebd., S. 325). Die Entwicklung von Organisationsnetzwerken wird als Prozess der Ko-evolution mit relevanten Umwelten gesehen. Kontextrelevanzen sind demnach nicht zu ignorieren, sondern als Einbettung in institutionelle Gefüge und relevante Umwelten einzubeziehen (ebd, S. 326). Fünftens werden Organisationen als kollektive Akteure gesehen, die auf herrschaftlich strukturierten Terrains interagieren (ebd., S. 30 ff.). Mitgliedschaft im Netzwerk ist hochgradig intentional, diskursiv, strategisch wichtig und disponibel (ebd., S. 251). Veto- und Blockadepositionen, mögliche Minimalkonsense bei Zielsetzungen, die Einschränkung der Souveränität von Netzwerkpartnern, das Nicht-Lernen und die Verlagerung von Risiken auf Dritte (Sydow 1999, S. 298) treten damit erwartbar in organisationalen Netzwerken auf.

Bedingt durch die gegebene Komplexität des Konstitutions-, Einbettungs- und Konfliktcharakters institutioneller Netzwerke identifiziert Sydow (1999, S. 300) acht strukturelle Spannungsverhältnisse, mit denen umgegangen werden muss und die hier nur benannt werden können: Vielfalt-Einheit; Flexibilität-Spezifität; Autonomie-Abhängigkeit; Vertrauen-Kontrolle; Kooperation-Wettbewerb; Stabilität-Fragilität; Formalität-Informalität; Ökonomie-Herrschaft. Wenn auch die Spannungsverhältnisse nur in Teilen

reflexiv reguliert werden können, so wird doch Reflexivität im Anschluss an Giddens (1990, S. 38) zentral für Netzwerkmanagement und -entwicklung:

"The reflexivity of modern social life consists in the fact that social practices are constantly examined and reformed in the light of incoming information about those very practices, thus constitutively altering their character".

Reflexives Monitoring im Netzwerk zielt auf die routinemäßige Überwachung der eigenen Handlungen, Handlungsbedingungen und -folgen sowie der Handlungen anderer und wird zum wichtigen, wenn nicht zentralen Modus der Netzwerkentwicklung.

Die bislang kaum diskutierte Frage des Verhältnisses von Netzwerkentwicklung und Netzwerkevaluation greifen Sydow und Göbel (2001) auf. Wie oben bereits angemerkt, ist im Ansatz der Netzwerkregulation bereits die Evaluationsfunktion enthalten (Sydow 1999). Unter der Evaluationsfunktion werden Bewertungspraktiken subsumiert, die auf einer systematischen Nutzung von mehr oder weniger formellen, organisatorisch verankerten Verfahren basieren. Evaluation geht damit über reflexives Monitoring hinaus, schließt allerdings an es an. Evaluation in und von Netzwerken stellt das breite Spektrum sozialer, sachlicher und prozessualer Aspekte des Netzwerkmanagement auf den Prüfstand. In ihrer empirischen Studie eines Netzwerkes von Versicherungsmaklern zeigen Sydow und Göbel (2001), dass das Zusammenspiel von Netzwerkentwicklung und -evaluation sensibel ist und phasenabhängig sowohl Evaluation wie auch Nicht-Evaluation funktional für Netzwerkentwicklung sein kann. Reflexives Monitoring kann sich durchaus als funktionaler erweisen als formalisierte Evaluationspraxen.

Während es im Netzwerk der Versicherungsmakler um interne Evaluation innerhalb privatwirtschaftlicher Unternehmensnetzwerke geht, sind die Handlungsbedingungen und Erfordernisse in öffentlich finanzierten regionalen Netzwerken spezifisch zu berücksichtigen, denn hier geht es primär um die (externe) Evaluation VON Netzwerken in einem legitimationsorientierten Handlungsrahmen.

#### 2. Kontextualisierung: Programmgeförderte Netzwerke als Kontext

Soll die Strukturationsperspektive fruchtbar gemacht werden für die Evaluation regionaler Netzwerke und lernender Regionen, so stellen sich hier spezifische Feld- und Strukturbedingungen dar: Netzwerke werden derzeit politiknah als transdisziplinäres Querschnittsthema verankert und stehen im Zusammenhang neuer Formen des Regierens und der Steuerung. Neue Formen netzwerkartiger Steuerungsmechanismen sollen vor allem auf der Mesoebene gesellschaftliche Akteure und Körperschaften "aktivieren". Das noch wenig theoretisch ausdifferenzierte aber facettenreiche Konstrukt der "governance" (Benz 2004, Fürst 2004) markiert den Umbau eines als "befürsorgend-paternalistisch" gekennzeichneten Staates zugunsten netzwerkförmiger, Ressourcen aktivierender, entstaatlichender Strategien. In den Legitimations- und Begründungs-

linien dieser Politikstrategie lassen sich – je nach Kontext – gleichermaßen ökonomisch-optimierende, politisch-deliberative und pädagogisch-steigernde Argumentationen ausmachen (Weber 2006).

Innerhalb dieses komplexen Transformationsrahmens werden Netzwerke als neue institutionelle Arrangements programmpolitisch sowohl auf suprastaatlicher wie nationalstaatlicher Ebene gefördert und mit finanziellen Anreizen ausgestattet. Wenn auch der Regionenbegriff unterschiedlich gefüllt wird (Fürst 2004), ist die "Region" hier oftmals die Bezugsgröße dieser komplexen Politikstrategie. Auch die öffentlich geförderten Programme wie die "Lernenden Regionen" setzen hier an (Nuissl u. a. 2006). Die Regionen sollen "Entwicklungskerne für Bildungsinnovationen" sein und stellen insofern eine auf "regionale Steuerung und Regulierung" zielende "Handlungsfigur mit programmatischem Charakter" dar. Diese Handlungsfigur zielt "in Richtung auf zu entwickelnde Gestaltungs- und Entwicklungsmodelle für Regionen". Neben den normativen Zielen haben analytische Perspektiven auf die lernende Region z. B. das Ziel, Disparitäten zwischen Regionen und unterschiedliche Entwicklungsdynamiken zu erklären (Dobischat/Düsseldorff/Nuissl/Stuhldreier 2006, S. 24 f.).

Welchen Beitrag kann hier der Strukturationsansatz leisten? Wie stellen sich Konstitution, Regulation, koevolutionäre Prozesse und herrschaftlich strukturierte Terrains in diesem Kontext dar? Zunächst ist festzustellen, dass die Konstitutionsbedingungen von Netzwerken im Programmkontext anders gelagert sind als in privatwirtschaftlichen Netzwerken. Baitsch/Müller (2001) stellen diese strukturellen Spezifika und Unterschiede vor: Sie fassen Netzwerke im öffentlichen und programmgeförderten Kontext als akteursbezogene Beziehungsgeflechte, "die kooperations- und projektübergreifend höchst unterschiedlich ausfallende Potenziale bereitstellen. Es handelt sich um lose gekoppelte Bindungen zwischen Akteuren, die in unterschiedlichen Handlungsbezügen – Wirtschaft, Politik und Verwaltung – und gegenseitigen Abhängigkeiten zueinander stehen. Sie sind organisatorisch offen. Es gibt keine Sanktionsmöglichkeiten gegenüber Einzelnen. Es gibt keine förmliche hierarchische Gliederung. Der Institutionalisierungsgrad ist gering" (ebd., S. ii).

Im Gegensatz zu privatwirtschaftlichen geschlossenen Netzwerkstrukturen zielt der *Kontext* öffentlich geförderter Netzwerke auf eine möglichst heterogene und vielfältige intermediäre Akteursstruktur. Als explizites Anliegen wird dabei – gerade auch im Programm lernender Regionen – die Offenheit der Netzwerke formuliert. Hier wird zwischen typidentischen Partnerschaften (z. B. Weiterbildungseinrichtungen untereinander), typübergreifenden Kooperationen (wie z. B. Schule und Hochschule) und komplementären Kooperationen (z. B. Bildungseinrichtung mit Betrieb) unterschieden (Dobischat/Düsseldorff/Nuissl/Stuhldreier 2006, S. 26).

Während in Unternehmensnetzwerken Partner gezielt und interessebezogen komplementär ausgewählt werden (Selektions- und Allokationsfunktion), reagieren regionale öffentlich geförderte Netzwerke auf von Seiten politischer Entscheidungsträger formu-

lierten regionalen Problemdruck. Sie bilden sich aufgrund externer Impulse wie öffentlicher Förderstrukturen, sind dadurch oftmals thematisch offener und breiter gefächert. Sie sind stärker an der Bildung regionaler Leitbilder orientiert bzw. auf diese angewiesen (Baitsch/Müller 2001, S. viii f.). *Mehrdimensionale Regulation* ist hier auf regionale Bezüge ebenso wie auf programm- und förderbezogene Strukturen ausgerichtet. Programmgetragene Netzwerke sind aufgrund ihrer Nähe zum öffentlichen und (partei)politischen Raum weit stärker Gegenstand und Bühne symbolischen und legitimatorischen Handelns. Auch die Projekte untereinander können einen Kontext der *Koevolution* bilden, der jedoch aufgrund des Außeninputs von Mitteln langfristig gesehen fragil ist. Der mögliche Konstitutionszusammenhang wird zunächst nur durch die Finanzierungsbasis hergestellt, aber durch die Programmfinanzierung nicht langfristig gesichert.

Vernetzung findet auch hier in herrschaftlich strukturierten Terrains mit eigenen Handlungsrationalitäten statt. Das politisch-administrative Umfeld führt spezifische Machtasymmetrien mit und erzeugt Legitimationsdruck gegenüber der Öffentlichkeit. Zwar werden partizipative Elemente und die Einbeziehung der Öffentlichkeit betont, andererseits besteht eine Tendenz zur Formalisierung und Anbindung an politisch legitimierte Institutionen, um weitere Finanzierungsquellen zu erschließen. Regionale Identität schaffe, so Baitsch/Müller (2001), einerseits Verbundenheit, andererseits aber auch Egoismen und ggf. "Netzwerkmüdigkeit".

Die Evaluationsfunktion ist hier in der Regel extern und auf der Programm- oder/und Projektebene verankert. Wie auch im Fall der lernenden Regionen sind dabei unterschiedliche Akteure primär aus dem Feld der Wissenschaft beteiligt an formativer und summativer Begleitung und Evaluation. Monitoring und Evaluation stellen eine Regulationsebene und Umwelt für Vernetzungsprojekte dar. Aus einer strukturationstheoretisch orientierten Evaluationsperspektive muss daher gefragt werden, welche Praxen der Wissensgenerierung ihren Gegenstand wie hervorbringen und wie sich Evaluation im konfliktiven, beweglichen, komplexen Feld der Netzwerkbildung und Programmevaluation verortet und bewegen kann. Im Folgenden wird daher der Blick auf die Reflexivität der Evaluationsmethodologie gerichtet und der Regulationsansatz auf die Wissensgenerierung der Evaluation bezogen.

## 3. Herrschaftlich strukturierte Terrains: Evaluationsmethodologie und die Frage der Generierung machtförmigen Wissens

Generell muss sich Evaluation dem Problem der Bewertung stellen. Ein Zugang forschender Evaluation wird metatheoretisch daher als eigenständiger Forschungstyp eingeordnet (Lüders 2006). Da es bei Evaluation um *Bewertungen* geht, haben wir es im Evaluationskontext strukturell mit der Definitionsmacht der Einen über die Anderen zu tun. Komplexität, Widersprüchlichkeit und Interessenpluralität liegen demnach nicht nur im "Gegenstand" der Netzwerke begründet, sondern betreffen grundsätzlich auch Evaluationsmethodologie, -konzepte und ihre methodische Umsetzung. Sie sind

ebenfalls Gegenstand der Aushandlung dessen, was sichtbar werden soll, welches Wissen und welche Sichtweisen zur Sprache gebracht werden. Eine systemreflexive Perspektive fragt daher neben einer *gegenstandstheoretischen* und *kontexttheoretischen* Verortung auch nach einer *evaluationstheoretischen* Reflexivität (Weber 2005 a), die Auskunft darüber gibt, mit welchen Theoriebezügen, impliziten Vorannahmen und Wahrnehmungsrastern "Wirklichkeiten" "gedacht" und mit welchen "Theorie-Brillen" sie "gelesen" werden.

In der Evaluationsdebatte gibt es eine lange Tradition der Problematisierung von Praxen der Wissensgenerierung und der damit verbundenen Probleme unterschiedlicher Artikulationsmacht im Kontext von Entwicklungs- und Modellprogrammen. Insbesondere konstruktivistische Evaluationsmethodologien (Guba/Lincoln 1989) haben auf die Frage der wissenschaftstheoretischen Verortung und der methodologischen und methodischen Verankerungen von Evaluation und ihren "Wirklichkeit" erzeugenden Charakter hingewiesen. Beywl (2006, S. 95) zeigt, dass evaluationstheoretische und methodologische Verortungen implizite oder explizit artikulierte Wertbezüge mitführen. Evaluationsmodelle antworten sehr unterschiedlich auf die Frage der Bewertungen, der zu interpretierenden Wirkungsgeltungen, der Klärung und Festlegung von Bewertungsmaßstäben, der Durchführung des Bewertungsaktes. Es lassen sich "wertedistanzierte", "werterelativistische", "wertepriorisierende" und "wertepositionierte" Evaluationsansätze unterscheiden.

Evaluation ist damit generell konfrontiert mit Entscheidungsfragen bezüglich ihrer Verortungen, Zielsetzungen und Strategien der Wissensgenerierung. Das Spektrum dieser Positionierungen liegt im Gefüge

- zwischen "Technokratischer Machbarkeit" und "Systemischer Irritation",
- zwischen Legitimation der Vergangenheit und Planung der Zukunft,
- zwischen Reproduktion des Alten und generativem Hervorbringen des Neuen,
- zwischen "Expertenobjektivität" und Subjektpartizipation,
- zwischen Vollständigkeit des Wissens und Prozessieren des Nicht-Wissens/der Ungewissheit,
- zwischen Ergebnismessung und Kompetenzentwicklung (vgl. Weber 2005 a).

Eine strukturationstheoretische Perspektive geht von Konstitution aus. Netzwerke, die evaluiert werden sollen, sind in verschiedene relevante Umwelten eingebettet. Eine netzwerktheoretische Perspektive auf Programme und Programmevaluation bettet diese ein in ein dynamisches Mehrebenengefüge.

## 4. Netzwerkevaluation und die Mehrebenenperspektive: Konstitution, Transmission und Transformation im Evaluationssystem

Wird die strukturationstheoretische Perspektive auf Programmevaluation angelegt, so muss auch Evaluation und Monitoring als Bestandteil der *Konstitution* im Gesamtsys-

tem gesehen werden, das aus zu evaluierenden Kontexten, Auftraggebern, Evaluierenden und dem Programmrahmen mit etwaigen weiteren Subsystemen besteht. Im Gesamtsystem entsteht so etwas wie eine Evaluationskultur, die durch Arten des Fragens und der Wissensgenerierung geprägt ist und die jeweiligen sozialen Netzwerkgedächtnisse in spezifischer Weise adressiert. Subkulturen, Subgruppen, Subeinheiten werden sich und die Situation unterschiedlich beschreiben und interpretieren. Dies berührt die Frage, welche Evaluationspraktiken koevolutionär im Evaluationssystem etabliert werden. Es ist offen, ob ein Systemmonitoring auf der Ebene des gesamten Evaluationssystems Praktiken etabliert, die die Erfahrungen und Erwartungen der Netzwerkpartner hervorbringen (Windeler 2001, S. 326) und die Umwelten ko-evolutionär an das Binnengeschehen rückbinden. In diesem Falle wäre nicht nur der innere Kern der Netzwerkprojekte vor Ort Gegenstand der Veränderung, sondern auch die beteiligten Organisationen, Evaluierenden und Programmakteure. Reflexives Netzwerkmonitoring und -evaluation im Programmkontext kann Lern- und Entwicklungsfunktionen sowohl für Netzwerke auf der Projektebene als auch für seine relevanten Umgebungen wie Programmebene, Auftragssystem, Evaluierendensystem erfüllen. Bis zu welchem Grad gelingt es den kollektiven Akteuren, das Evaluationssystem reflexiv zu reproduzieren und ein reflexives Monitoring und Evaluation zu etablieren? Vertrauensbildung wird hier zu einem zentralen Faktor. Evaluation als herrschaftlich strukturiertes Terrain lässt das Verhältnis von Wissenspreisgabe und etwaiger Sanktionierung strukturell sensibel werden. In misstrauensbasierten Evaluationskontexten sind Wirklichkeitsdefinitionen zwischen Stakeholdern umkämpft und münden ggf. in Praxen des Verschweigens und Entnennens. Netzwerkmonitoring und Evaluation sind damit herausgefordert, nicht nur die sachlichen Dimensionen, sondern gerade auch potenziell auftretende – und ggf. selbst produzierte - machtvolle Schließungen, Tabuisierungen und nicht-intendierte Wirkungen einzubeziehen bzw. reflexiv mit ihnen umzugehen.

An Systemlernen orientierte Evaluation fragt sich daher nicht nur, wie sie ihre "Forschungsobiekte" rekonstrujert, sondern wie sie die Kontexte der Wissensgenerierung anlegt. Sie fragt sich auch, wo sie selbst sichtbar wird in Gemengelagen von Auftragnehmer-Auftraggeberbeziehungen und Funktionen, die Evaluation im Programmkontext erfüllen soll. Strukturelle Konflikthaftigkeit liegt damit auch im Evaluationsauftrag und -setting, Monitoring, Wirkungsbeobachtung und Evaluation erhalten zwar immer mehr Gewicht und öffentliche Definitionsmacht, sind jedoch zunehmend Umfelddynamiken ausgesetzt, die Evaluation selbst erheblich komplexer und komplizierter werden lassen. Die weichenstellende Macht von Evaluation im Kontext komplexer Entscheidungsstrukturen und multiplexen Anforderungen kommt so in den Blick. Die Anforderung, gleichzeitig mehreren Evaluationszielen Rechnung tragen zu sollen (wie z. B. Wissen generieren, nützlich für die weitere Implementierung sein und politisch steuerungswirksame Aussagen ermöglichen) lässt auch das Binnenverhältnis zwischen Auftragnehmenden und Auftraggebenden konfliktiver werden und erzeugt vielfache Systemwirkungen. System- und wirkungsreflexive Verortung von Netzwerkevaluation in Programmen bezieht daher auch das Zusammenspiel von Kontext und Evaluation ein.

#### 5. Systemreflexive Netzwerkevaluation als "Beobachtungen zweiter Ordnung"

Systemische und rekonstruktive Ansätze (Vogd 2005, S. 14 f.) legen den Analyseschwerpunkt auf kollektive und dialogische "Beobachtungen zweiter Ordnung", in denen Prozess, Herstellung und die Standortabhängigkeit der Akteure eine methodologische Bearbeitung finden. Dies bedeutet, eine netzwerktheoretische Perspektive auf die Programme und das gesamte Evaluationssystem anzulegen. "Vertikale" und "horizontale" Übersetzungen im "Viereck" zwischen Netzwerken auf der Proiektebene sowie zwischen Evaluierenden und Auftraggebern, die alle in je spezifischer Weise die ministeriellen Vorgaben auf der jeweiligen Programmebene "interpretieren", werden dann adressierbar. Methodologische Zugänge wie die Clusterevaluation (Haubrich 2001) oder auch das aktuelle Kooperationsprojekt "Reflexive Meta-Evaluation von Modellprogrammen betrieblicher Bildung" des Bundesinstitutes für Berufsbildung (BIBB) und der Hochschule Fulda, in dem 30 Projekte aus drei Modellprogrammen metareflexiv evaluiert werden, gehen in diese Richtung. Sie bemühen sich um die Rekonstruktion der "Adressierungen" und "Antworten" im Mehrebenengefüge. Solche methodologischen Überlegungen münden methodisch in dialogische Verfahren der Wissensgenerierung und Praxisforschung. Zu untersuchen ist dabei, welchen Beitrag Großgruppenverfahren (Weber 2005 b) leisten für komplex angelegte und systemreflexive Evaluation, die Subsysteme und ihre Rekonstruktionsleistungen miteinander in Kontakt und Dialog bringt.

Während die Nebenwirkungen misstrauensbasierter Evaluationssysteme bereits bekannt sind, bleibt zu untersuchen, ob der Aufbau vertrauensbasierter Evaluationssysteme und die Enttabuisierung des Nicht-Gelingenden, der Widersprüche und Interessengegensätze im Herstellungsprozess des Programmrahmens und unter strukturell konfliktiven Bedingungen möglich wird. Kann systemreflexive Netzwerkevaluation das "Kontroll"- und "Legitimations"paradigma zurücktreten lassen und wird ein "Lern"paradigma in Evaluation möglich? Gefragt sind dann wesentlich auch die institutionellen Kontexte, ihre Entscheidungsträger und Auftraggeber von Evaluation, die als relevante "Umwelten" für die Programme, die Netzwerke und die Evaluation selbst sichtbar (und lernfähig) zu werden.

#### Literatur

Baitsch, Chr./Müller, B. (2001): Moderation in regionalen Netzwerken. München/Mering

Benz, A. (Hrsg.) (2004): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden

Beywl, W. (2006): Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen. Hamburg, S. 92–116

Dobischat, R./Düsseldorff, Chr./Nuissl, E./Stuhldreier, J. (2006): Lernende Regionen – begriffliche Grundlagen. In: Nuissl, E. u. a. (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken". Bielefeld, S. 23–33

Fürst, D. (2004): Regional Governance. In: Benz, A. (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden

- Giddens, A.(1990): The consequences of modernity. Cambridge
- Guba, E./Lincoln, Y. S. (1989): Fourth generation Evaluation. Newbury Park u. a.
- Haubrich, K. (2001): Cluster-Evaluation lokale Kontexte berücksichtigen, Innovation und Beteiligung fördern. In: BMFSFJ (Hrsg.): QS 35 Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, S. 65–68
- Lüders, Chr. (2006): Qualitative Evaluationsforschung was heißt hier Forschung? In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte Methoden Umsetzungen. Hamburg, S. 33–62
- Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt, R. (Hrsg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms "Lernende Regionen Förderung von Netzwerken". Bielefeld
- Ortmann, G./Sydow, J./Windeler, A. (2000): Organisation als reflexive Strukturation. In: Ortmann, G./Sydow, J./Türk, K. (Hrsg.): Theorien der Organisation. 2. Auf., Wiesbaden, S. 315–354
- Sydow, J. (1999): Management von Netzwerkorganisationen. Zum Stand der Forschung. In: Sydow, J. (Hrsg.): Management von Netzwerkorganisationen. Opladen/Wiesbaden, S. 279–305
- Sydow, J./Göbel, H. (2001): Ein Netzwerk von Versicherungsmaklern. Entwicklung durch Evaluation? In: Zeitschrift Führung und Organisation, H. 1, S. 77–85
- Vogd, W. (2005): Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine empirische Versöhnung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven. Opladen
- Weber, S. M. (2006): Das Netzwerk zwischen Mode, Mythos und Machtmodell. In: Dzierzbicka, A./Schirlbauer, A. (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien, S. 191–198
- Weber, S. M. (2005a): Netzwerk-Monitoring und Evaluation. Dimensionen und Verfahren zur Generierung reflexiven Handlungswissens in komplexen Akteurssettings. In: Aderhold, J./ Meyer, M./Wetzel, R. (Hrsg.): Modernes Netzwerkmanagement: Anforderungen Konzepte Anwendungsfelder. Wiesbaden, S. 277–302
- Weber, S. M. (2005b): Rituale der Transformation. Großgruppenverfahren als pädagogisches Wissen am Markt. Habilitationsschrift. Wiesbaden
- Windeler, A. (2001): Unternehmungsnetzwerke. Konstitution und Strukturation. Wiesbaden

## Themennetze und die systematische Erzeugung von Neuem Eine Systematisierung am Beispiel der Lernenden Regionen

Im Programm "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken (LRFN)" bieten Themennetze ein bundesweites Forum des Austausches zwischen den regional ausgerichteten Projekten. Sie stellen ein kommunikatives Feld her, in welchem Praxisprobleme und ihre Lösungsansätze zur Sprache gebracht werden können. Themennetze bieten damit einen Feldzugang zu authentischen Handlungsproblemen und ihren Lösungsstrategien und dienen deshalb als Strukturelement zur systematischen Erzeugung von Neuem. Gleichzeitig schaffen sie die Grundlage für eine wissenschaftliche Bearbeitung, sichern Transferpotenziale und liefern insofern ein Modell für professionalisiertes Handeln im Netzwerk. Am Beispiel des Themennetzes "Neue Übergänge" macht der Beitrag die Austauschprozesse in einem solchen Themennetz transparent. Anhand erster Ergebnisse diskutiert er darüber hinaus die Effizienz thematischer Strategien für die Netzwerkarbeit und zeigt weitergehenden Forschungsbedarf auf.

#### 1. Einleitung

Für die systematische Erzeugung von Neuem fokussiert Wissenschaft auf – im vorliegenden Fall pädagogische – Praxis. Letztere ist in ihrer Zukunftsoffenheit dadurch gekennzeichnet, dass sie permanent und spontan Problemlösungen entwirft für die sich im Praxisvollzug ergebenden, nicht vollends prognostizierbaren Handlungsprobleme (vgl. Oevermann 1996). Nach Oevermann kann "wissenschaftliche Erkenntnis immer nur nachträglich rekonstruierend die Geltung dessen überprüfen, was die Praxis selbst in der Krisenhaftigkeit und Offenheit ihres Tagewerks vollbracht hat" (ebd., S. 79). Wissenschaft kann dieses praktische Vollbringen nicht ersetzen. Ihre Aufgabe ist es vielmehr, diese Lösungsansätze zu rekonstruieren und auf ihre Geltungsansprüche hin zu überprüfen. Durch die theoretische Darlegung sorgt Wissenschaft zugleich für die Nachvollziehbarkeit, wodurch Transferpotenzial geschaffen wird.

Projekte mit Modellcharakter sind gekennzeichnet durch das Aufspüren solcher Probleme und Lösungsansätze, die nicht ohne Weiteres im wissenschaftlichen Gedankenexperiment antizipiert werden können. Diese Strukturlogik ist eine wichtige Voraussetzung, um Innovationen zu generieren, die als Routinen in bildungspolitischer Absicht in die Breite getragen werden können (vgl. auch Zimmer 1997). Die wissenschaftliche Reflexion muss dabei auch für die tatsächliche Neuheit der Lösungen Sorge tragen:

<sup>1 &</sup>quot;Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" (LRFN) ist ein Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, kofinanziert mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union und unter Beteiligung der Länder.

Denn "Krise bedeutet die nach einer Schließung rufende Öffnung der Zukunft. Und diese Schließung wäre so lange keine, solange sie nicht als wirklich Neues, sich zukünftig Bewährendes emergierte, sondern stattdessen auf eine Dogmatisierung des schon gescheiterten Altens zurückfiele" (Oevermann 1996, S. 75 f.).

Unsere These ist, dass Programme zur Förderung der Netzwerkentwicklung als Konstruktionen für die Erkenntnisgewinnung (vgl. Buddensiek 1985, S. 605) Strukturen einziehen müssen, in denen sich Praxis und Wissenschaft als autonome Partner begegnen und ihre jeweiligen Potenziale und Bedürfnisse produktiv austauschen können. Diese Metastrukturen können als Folie professionalisierten Handelns im weiteren Verlauf der Netzwerkarbeit dienen, insofern sie zugleich ein Modell für die Vermittlung von Theorie und Praxis unter dem Gesichtspunkt der Professionalisierung liefern. Als professionalisiert lassen sich auf Menschen bezogene berufliche Handlungen beschreiben, deren Folgen und ethische Vertretbarkeit auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse durch den Handelnden initiiert, reflektiert und legitimiert werden. Dies ist besonders wichtig für Berufsgruppen, deren Vertreter folgenreiche Eingriffe in das Leben von Menschen vornehmen können und die deshalb einer besonderen Selbstkontrolle bedürfen, wie Ärzte und Juristen, aber auch Psychotherapeuten und Pädagogen (vgl. Radtke 2000). Zur Verdeutlichung: Von einem Handwerker oder Ingenieur kann man durchaus professionelles Arbeiten erwarten, aber wohl nicht professionalisiertes.

Ein solches, die pädagogische Professionalität unterstützendes Strukturelement kann in Form von Themennetzen entwickelt werden. Gemeint sind netzwerkartig organisierte Untergruppen, die ein kommunikatives Feld herstellen, in welchem Praxisprobleme und ihre Lösungen zur Sprache kommen. Aus wissenschaftlicher Sicht eröffnen Themennetze damit einen wichtigen Zugang, der die Rekonstruktion von Praxislösungen zulässt und ihnen zusätzliche innovative Geltung verschafft.

#### 2. Themennetze – Metastrukturen im Bildungsnetzwerk

Im Programm "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" (LRFN) bieten Themennetze zunächst ein Forum des allgemeinen Austausches zwischen den Projekten resp. den einzelnen Netzwerkpartnern. Von Seiten des Projektträgers beim Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (PT-DLR) werden die Themennetze durch wissenschaftliche Mitarbeitenden begleitet. Das Vorgehen ist angelehnt an qualitativ-interpretative Arbeitsmethoden und entspricht insbesondere den Verfahrensweisen der teilnehmenden Beobachtung (vgl. Mayring 1996). Teilnehmende Beobachtung unterstützt eine produktive Verflechtung von Praxis und Wissenschaft und leistet damit einen Beitrag zur Professionalisierung. Da qualitative Herangehensweisen den Gegenstand in seiner Komplexität zu erfassen versuchen, können sie ihn auch an die Beteiligten zurückspiegeln. Durch eine rein quantitative Bearbeitung würde die Arbeit im Themennetz abstrahiert und entfremdet, was dem angestrebten authentischen Austausch zwischen Praxis und Wissenschaft entgegenstünde. Im Verlauf der Themennetze ergaben

sich von Seiten der Praxis jedoch oft Wünsche nach quantitativen Erhebungen wie z. B. Produktsammlungen. Im Sinne des Untersuchungsdesigns werden diese i. d. R. nicht statistisch ausgewertet, sondern hermeneutisch interpretiert. Die Arbeit des gesamten Programms LRFN wird hingegen sowohl qualitativ als auch quantitativ von externen Experten evaluiert (vgl. Nuissl u. a. 2006).

#### 2.1 Beispiel: Das Themennetz "Neue Übergänge"

Die Entwicklung und Durchführung von modellhaften Bildungs- und Beratungsmaßnahmen für verschiedene Zielgruppen gehört zu den Kernaufgaben der Lernenden Regionen. Als sensible Schnittstellen beim Entwurf der individuellen Bildungsbiografie erweisen sich dabei die so genannten Bildungsübergänge, da hier die strukturellen Defizite des traditionellen Bildungssystems mit den entsprechenden Folgen besonders deutlich werden (vgl. Kühnlein 2005). Auch aus bildungspolitischer Sicht ist die Verzahnung und Durchlässigkeit der Bildungsübergänge für die Umsetzung des lebenslangen Lernens von zentraler Bedeutung: Das Übergangsmanagement legt die bereichsübergreifende Strategie fest, lenkt die institutionenverbindende Kommunikation und sorgt für das erforderliche Interesse sowie die gebotene Akzeptanz für lebenslanges Lernen im beruflichen und privaten Alltag (vgl. Longworth 2006). Professionelles Übergangsmanagement kann aber nur gelingen, wenn die verschiedenen Einrichtungen und Personen, die an einem Übergang beteiligt sind, kooperieren. Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule, Schule und Lehrbetrieb, Gymnasium und Hochschule oder auch Volkshochschule und Betrieb ist aber längst keine Selbstverständlichkeit und stellt eine wichtige Herausforderung für die Netzwerkarbeit der Lernenden Regionen dar (vgl. Matalik/Wolf 2006).

Im Themennetz "Neue Übergänge" tauschen rund 100 Projektverantwortliche aus 55 von rund 70 Lernenden Regionen in mehreren Workshops praktische Erfahrungen aus und diskutieren exemplarische Maßnahmenprojekte und Konzepte zur Bewältigung von Brüchen im Bildungs-, Berufs- oder Lebenslauf. Gearbeitet wird v. a. in vier Übergangsbereichen:

- 1. im Übergang Kindergarten Schule,
- 2. in den Übergängen Schule Ausbildung Beschäftigungssystem,
- 3. im Übergang Wiedereinstieg ins Bildungs- und Beschäftigungssystem und
- 4. im Übergangsfeld älter werdende Gesellschaft.

Neben dem Austausch von Projektansätzen und -erfahrungen, verfolgen die Projektverantwortlichen das Ziel der systematischen Aufbereitung ausgewählter Themenfelder in den einzelnen Übergängen sowie der Entwicklung von Handlungsempfehlungen zur Gestaltung dieser Übergänge. Ein achtköpfiges Beratungsgremium legt dabei kontinuierlich die weitere Themennetzarbeit fest, spezifiziert die Merkmale der jeweiligen Übergänge und konkretisiert die Instrumente und Potenziale für ein regionales Übergangsmanagement.

#### 2.2 Austauschprozesse im Netzwerk

In den Themennetzen der Lernenden Regionen vollziehen sich eng miteinander verzahnte Austauschprozesse, die wir analytisch getrennt als erkenntnisleitend, inhaltsorientiert und netzwerkstabilisierend definieren. So ist für das Entstehen und die weitere Existenz von Netzwerken – netzwerkstabilisierend – Voraussetzung, dass die beteiligten Akteure sich Vorteile von der Zusammenarbeit im Netzwerk versprechen. Ein solches Interesse kann beispielsweise die Erwartung sein, das Potenzial der eigenen Dienstleistungen und Produkte auszubauen und es durch wissenschaftliche Reflexion weiter zu verfeinern, um den Transfer in die regionale Bildungslandschaft zu erhöhen. Damit verbunden ist das Ziel, sich künftig stärker auf dem Bildungsmarkt behaupten zu können und die Nachhaltigkeit der eigenen Produkt- und Dienstleistungsentwicklungen zu sichern.

Inhaltliche Basis der Netzwerkarbeit ist der Austausch über Erfahrungen bei der Entwicklung eigener Dienstleistungen und Produkte, beim Einsatz verschiedener didaktischer Methoden in der Bildungsarbeit und bei der Zielgruppenansprache. Vom in-

Erkenntnisleitender Austausch Netzwerkstabilisierender Austausch Inhaltsorientierter Austausch Netzwerkstabilisierender Inhaltsorientierter Austausch Erkenntnisleitender Austausch Austausch Motive: Motive: Motive: Kommunikation Erfahrungen Transferpotenziale Kontakte (untereinander und (Stärkung der Marktfähigkeit) Probleme zum PT und zur Politik über PT Methoden Potenzial zu Innovationen bzgl. Kooperationen Zielgruppenansprache Arbeit und Produkte Strukturenbildung (Personal-Wissenschaftliche Reflexion Verfahrensweisen

Abbildung 1: Austauschprozesse im Themennetz

(Quelle: Eigene Darstellung)

Finanzierung

und Organisationsstrukturen)

REPORT (29) 4/2006 29

Synergieerwartungen

Wissenschaftliche Legitimierung

Nachhaltigkeit

haltsorientierten Austausch im Netzwerk erwarten sich die beteiligten Akteure v. a. Synergieeffekte. So erbrachte die in einer Diskussionsrunde zum Thema Übergangsinstrumente aufgeworfene Frage, wo Netzwerke in der Praxis überhaupt zum Tragen kommen, folgende von einem Netzwerkkoordinator nachträglich verschriftete Antwort: "In erster Linie dort, wo durch Ressourcen- und Kompetenzbündelung Leistungen ermöglicht werden, die einzelne Akteure nicht – bzw. nicht in entsprechender Qualität – erbringen können."

Inhaltsorientierte und erkenntnisleitende Austauschprozesse sind in der praktischen Arbeit eng miteinander verknüpft und führen zu zentraler, netzwerkstabilisierender Kommunikation und Kooperation (vgl. Abb. 1). Diese Prozesse sowie die Kontakte zum Projektträger und über diesen zum politischen Handlungsraum führen zu einer Zusammenarbeit, die Rückwirkungen auf die eigenen institutionellen Strukturen, die eigene Personal- und Organisationsentwicklung und das eigene Geschäftsmodell (Finanzierungskonzept) haben. Diese drei Austauschprozesse ermöglichen den Netzwerken der Lernenden Regionen, traditionelle Personal- und Organisationsstrukturen sowie inhaltliche Produktkataloge und Dienstleistungsangebote aus anderen Perspektiven zu betrachten und zu reflektieren. Ein Austausch dient gerade dann der nachhaltigen Stabilisierung der Netzwerke, wenn er auf eine solche Win-win-Situation der Netzwerkpartner abzielt. (Vgl. Borkenhagen u. a. 2004, S. 36)

#### 2.3 Ergebnisse

Ein wichtiges Ziel der Arbeit im Themennetz ist die Sammlung von Instrumenten des Übergangsmanagements, die im Projekt zumeist "Produkte" genannt werden. Auch wenn der Produktbegriff wegen seiner materiellen Konnotationen im pädagogischen Diskurs häufig auf Abwehr stößt, so erscheint er an dieser Stelle dennoch geeignet. Er lässt die Beschreibung einer Wertschöpfungskette zu, an deren Anfang der Rohstoff eines in vivo gefunden Handlungsentwurfs steht, der seine Weiterverarbeitung durch die wissenschaftlich-praktische Reflexion und seine Veredelung in kontinuierlich erprobten Handlungsroutinen erfährt, um schließlich seine Verbreitung als attraktives, Mehrwert behaftetes, transferierbares Produkt zu finden.

Eine solche Produkt- und Instrumentensammlung ist ein erstes Ergebnis des Themennetzes "Neue Übergänge" (vgl. Abb. 2). Die Instrumente lassen sich in drei Ebenen einteilen:

- Fallebene.
- Institutionsebene und
- Ebene der Kooperation.

Auf der Fallebene werden v. a. beratende Verfahren eingesetzt zu denen im weitesten Sinne Bildungsberatung, Mentoring, Coaching und Bewerbungstraining, aber auch diagnostische Verfahren wie Kompetenzerfassung und Profiling zählen. In der Tren-

Abbildung 2: Instrumente des Übergangsmanagements – Ergebnisse aus der Arbeit im Themennetz

#### Kooperationsebene

Konsiliarberichte Casement-Agentur (Aus-)Bildungsmessen, Lernfeste Peergruppenarbeit, generationenübergreifende Arbeit Praktikantenatlas, Lehrstellenatlas

Fallebene	Institutionsebene
Kompetenzerfassung	Kooperationen
Profiling	Arbeitskreise
Zertifizierung	Runde Tische
Beratung	Bedarfsanalysen
Mentoring	Projektentwicklung
Bewerbungstraining	Tagungen, Vorträge
Berufswahlorientierung	Fortbildungen, Qualifizierungen
Bildungslotsen	Bildungslotsen

(Quelle: Eigene Darstellung)

nung von Diagnose und Beratung zeichnet sich womöglich das Dilemma einer ungenügenden Verschränkung beider Verfahrensweisen in der pädagogischen Praxis sowie die Gefahr ab, Beratungsvorgänge auf Informationsweitergabe zu beschränken.

Auf der Ebene der Institutionen werden v. a. bedarfsanalytische und ordnungsstrukturierende Managementinstrumente genannt wie z. B. Runde Tische, gemeinsame Arbeitskalender und andere Kooperationsroutinen, die der Zusammenarbeit auf horizontaler und vertikaler Ebene des Übergangs dienen. Hier erweist sich die Bildungslandschaft noch als recht strukturschwach, sodass bisweilen der bloße Kontakt zwischen dem Dienstleistungspersonal verschiedener Einrichtungen auf unterschiedlichen Ebenen der Übergangsvertikalen bereits einen Erfolg darstellt. Ein gutes Beispiel hierfür liefert die Lernwelt Essen, deren Ausgangspunkt zunächst ein einfacher Wandkalender mit dem programmatischen Titel "Begegnungen" war. Während sich die ersten Treffen zwischen Erziehenden und Lehrenden zunächst v. a. auf strukturelle Kooperationen bezogen, arbeiten die Essener Pädagogen jetzt an gemeinsamen Bildungsidealen und -zielen, um daraus gemeinsame Handlungsstrategien zu entwickeln. In der Erwachsenenbildung sind die Kooperationen oft kleinräumiger, wie das Beispiel der VHS Greifswald zeigt. Im Teilprojekt "Integrativer Schulabschluss mit Berufsfindung (INSA)" ist der Ausgangspunkt eine Zusammenarbeit zwischen Volkshochschullehrer/innen/n und Sozialpädagog/innen/en. Die Strukturlosigkeit der vertikalen Übergänge bietet offenbar ein fruchtbares Feld, in dem sich erste Initialbegegnungen rasch stabilisieren. Gerade hier bedarf es u. E. jedoch einer ausführlichen wissenschaftlichen Begleitung, um einer allzu schnell einsetzender Routine und damit der Gefahr der Deprofessionalisierung vorzubeugen.

Als Kooperationsebene bezeichnen wir die Schnittstelle zwischen praktischer Fallarbeit und Institution. Die Instrumente an dieser Stelle erscheinen am wenigsten entwickelt, wodurch sich Reibungsverluste in der Auseinandersetzung von fallbezogenem Handeln und institutionellen Bedingungen erklären lassen. Während die Fallebene durch Zielgruppenorientierung (vgl. Mader/Weymann 1979) gekennzeichnet ist, ist die Strukturorientierung ein Charakteristikum der beiden anderen Ebenen. Dabei zeigt sich das Spannungsverhältnis im Übergangsmanagement. Hier erhalten die Instrumente der Kooperation eine konsiliarische Funktion. Es geht um die optimale Unterstützung des Einzelnen bei der Entwicklung seiner Bildungsbiografie und zugleich um die Wahrung (wenn nicht gar Konsolidierung) einer institutionellen Struktur, deren Logik den Interessen vieler dienen muss, ohne dafür das Interesse des Einzelnen zu opfern. Professionelles und innovatives Handeln bedeutet demnach, die unterschiedlichen Interessen von Individuum und Institution so in ein Verhältnis zu setzen, dass so weit wie möglich fall-, d. h. biografieorientierte Arbeit geleistet werden kann und so weit wie nötig die Funktionsfähigkeit der Institution über den Einzelfall hinaus gewahrt wird. Diesem am Case-Management orientierten Ideal dient in den Lernenden Regionen u. a. der Einsatz von so genannten "Paten", die z. B. Schüler/innen und Auszubildende in der Übergangssituation begleiten. In der Lernenden Region "Arbeiten und Leben an Lippe und Emscher (a l.l e.)" werden auf diese Weise Beziehungen zwischen häufig benachteiligten Jugendlichen und älteren ehrenamtlich tätigen Personen, meistens Rentnern, initiiert, die für beide Seiten gewinnbringend sind.

#### 3. Der Innovationscharakter von Netzwerken

Nach Westerbarkev (2004) dienen Netzwerke v. a. dazu, durch gezielte – eher informelle – Koordinationen und Kooperationen Synergieeffekte zu erzielen und Dysfunktionen, die aufgrund mangelnder Zusammenarbeit entstehen, abzubauen. Stahl/Schreiber (1998) unterstellen Netzwerken zusätzlich ein besonders innovatives Potenzial. das auf der Strukturlogik der Konfrontation unterschiedlicher Bezugssysteme beruhe. Demnach sollen so genannten Innovationsschnittstellen zur produktiven Konfrontation der Bezugssysteme führen, wobei neue Ideen und neue Problemlösungen generiert werden: "Während so das Zustandekommen der Koproduktion von der Gemeinsamkeit (Gegenstand) lebt, sind es gerade die Verschiedenheiten der Bezugssysteme, die sich stimulierend auf die Produktion von Innovationen auswirken. Es ist also die Konfrontation der Verschiedenheiten von Bezugsgruppen in ihren Werten, Überzeugungen, Informations- und Wissensständen, in der die evolutionäre Kraft der Schnittstellen gesehen wird, um neue Innovationsinhalte hervorzubringen" (ebd., S. 26 f.). Solche Schnittstellen, die durch Differenzen Spannungen erzeugen und daraus die Kraft zur Schöpfung von Innovationen ableiten, können durchaus als Hotspots im Netzwerk zur systematischen Herstellung von Neuem dienen. Sie reichen u. E. jedoch nicht aus in Handlungszusammenhängen, die professionalisierungsbedürftig sind, d. h. die zur Legitimierung ihrer Professionalität der wissenschaftlichen Reflexion bedürfen. Bisher wenig untersucht ist auch die Frage des Lebenszyklus' von Netzwerken. So wäre zu

überlegen, ob nach einer innovativen Aufbruchphase und einer Phase der Konsolidierung Netzwerke womöglich in eine Phase der bewahrenden Verstetigung eintreten, in denen sie Innovationen sogar verhindern oder zumindest nicht mehr befördern. Eine zu erwartende Routine des Netzwerkes könnte einer professionalisierten Handlungspraxis entgegenstehen, wenn diese zugleich einen im Voraus festgelegten Umgang mit Krisen intendierte. Im Hinblick auf ein Bildungssystem, das sich am Leitbild des Lebenslangen Lernens ausrichten soll, muss eine gewisse Innovationsfähigkeit stets gewährleistet sein. Netzwerken kann aber nicht per se ein innovativer Charakter zugestanden werden, vielmehr müssen sie diesen Anspruch gegenüber der Verselbstständigung und Erstarrung von Routinen ständig verteidigen.

#### 4. Diskussion

#### 4.1 Kommunikation im Themennetz

Professionalisiertes Handeln lässt sich als das Anwenden von Wissen unter Entscheidungszwang und der wissenschaftlich geleiteten Reflexion von Handlungsfolgen beschreiben und stellt mithin eine kohärente Verbindung von Theorie und Praxis her. Folgerichtig wurde als eine weitere Aufgabe der Themennetze formuliert, ein Begegnungsfeld von Praxis und Wissenschaft zu stiften. Offenheit und Authentizität im Themennetz können jedoch nur gewährleistet werden auf der Basis eines tiefgründigen Vertrauensverhältnisses zwischen Praktiker/inne/n und Wissenschaftler/inne/n. Aus wissenschaftlicher Sicht können hierzu Verhaltensregeln aus der qualitativen Forschungstradition – z. B. der Feldforschung oder der teilnehmenden Beobachtung – handlungsleitend sein, wie etwa die Nähe zum Gegenstand (vgl. Mayring 1996) oder das Prinzip der Offenheit (vgl. Hoffmann-Riem 1980). Die Arbeit im Themennetz verspricht einen zusätzlichen innovativen Mehrwert, wenn sie nicht ausschließlich Informationsaustausch über Methoden und Praxen ist, sondern einen hermeneutischen Deutungs- und Verstehensprozess durchläuft – wenn sie einen Raum eröffnet für die aktive Gestaltung von Erfahrung durch die Emergenz impliziten Wissens. Dem dient auch das Gespräch zwischen Praktiker/inne/n und Wissenschaftler/inne/n, das strukturlogisch als eine Begegnung von Lebenswelt und Wissenschaft zu verstehen ist. Dabei eilt die Wissenschaft keinesfalls der Praxis voraus, sondern ist im Gegenteil zur Überprüfung der Geltungsansprüche auf praktische Handlungsentwürfe angewiesen (vgl. Oevermann 1996). Insgesamt bedeutet dies für das Themennetz die Herstellung einer offenen, neugierigen und zugleich geschützten, kollegialen Kommunikationskultur, die für alle Beteiligten neue Erfahrungshorizonte eröffnet. Die Bottom-up-Orientierung des Programms erweist sich gerade an dieser Stelle als besonders professionalisierungsfähig und damit als zukunftsweisend auch für die Gestaltung künftiger Programme.

Abbildung 1 (S. 29) zeigt die Verschränkung von Inhalten und Motiven im Kommunikationsfeld Themennetz. Während die inhaltsorientierte Kommunikation noch stark auf der Ebene des Informationsaustausches angesiedelt ist, wächst beim erkenntnislei-

tenden Austausch die Bedeutung der kommunikativen Qualität, ohne die die notwendige Emergenz des impliziten Wissens wohl nicht zu haben ist. Beide Aspekte wirken sich netzwerkstabilisierend aus. Hier kommt es auf die Frage an, welchen Grad der Professionalisierung ein Netzwerk erreichen will. Da für die Lernenden Regionen Innovationsfähigkeit eine bedeutende Zielgröße darstellt, besteht der Anspruch nach einem hohen Professionalisierungsgrad.

#### 4.2 Sicherung der Transferpotenziale

Das Transferpotenzial zeigt sich im Modellprogramm LRFN nicht bloß in der Dissemination erfolgreicher Praxisbeispiele, sondern auch im Hinwirken auf die Verstetigung regionaler Netzwerkstrukturen. Nachhaltigkeit wird dort v. a. durch einen hohen Professionalitätsgrad der Netzwerkarbeit gewährleistet. Es erscheint sinnvoll, dass sich die Professionalität der Netzwerke am Bild der autonomen Praxis von Oevermann orientiert. Nach Oevermann (1996) ist professionalisiertes Handeln "Krisenbewältigung im Vollzug einer autonomen Praxis". Dabei lassen sich zwei Momente unterscheiden: die erste Phase der aktiv-praktischen Entscheidung für eine Handlung und eine zweite Phase der Rekonstruktion dieser spontanen ersten Entschließung mit dem Ziel einer problematisierenden Bearbeitung ihrer Geltungsansprüche aus distanzierter - wissenschaftlicher – Sicht, Insofern also nicht nur einmalig und spontan eine Innovation gefunden und angewendet wird, sondern reflektiert und bewusst wiederholt wird, liefert der Oevermannsche Professionalitätsbegriff auch eine solide Grundlage für die Strukturierung des Lebenslangen Lernens. Denn das Konzept Lebenslangen Lernens und das Modell der autonomen Praxis weisen wichtige Übereinstimmungen bezüglich der Zukunftsoffenheit und der sich daraus ergebenden nicht vollends vorhersagbaren Handlungsprobleme und Lösungsstrategien auf. Auch die Idee des Lebenslangen Lernens beruht auf der grundsätzlichen Offenheit der biografischen Entwicklung. Analog zum Lernen des Lernens liegt das Transferpotenzial deshalb nicht einfach in der Übernahme von andernorts gefundenen Routinen, sondern in der Befähigung zum selbstständigen Problemlösen, mithin in der Fähigkeit, Krisenerfahrungen produktiv zu verarbeiten und zu bewältigen.

#### 4.3 Resümee und offene Forschungsfragen

Themennetze waren im Programm LRFN zunächst nicht vorgesehen. Die Offenheit des Zielkorridors hat es jedoch ermöglicht, im Prozessverlauf Systematisierungen vorzunehmen (vgl. Nuissl u. a. 2006). Diese Systematisierungen erfolgten zunächst in der Absicht, den Transfer des Programms zu unterstützen und zu steuern und hierfür Querschnittsthemen mit besonderem, dem Programmprofil entsprechenden Innovationspotenzial festzulegen. Die Themenwahl hat sich bewährt, wie die wissenschaftliche Begleitung des Programms zeigt: "Diese Fokussierungen in den Arbeitsgruppen und Themennetzen stellen gewissermaßen eine prozessbegleitende induktive Rekonstruktion

des Programms dar. Sie fokussieren die Programmziele in Kenntnis der realen regionsspezifischen Entwicklungen. Die Beteiligung der Netzwerke an der Arbeit der Themennetze zeigt darüber hinaus, dass diese Kategorisierung auf mittlerer Ebene in die einzelnen Netzwerke hinein anschlussfähig ist" (Nuissl u. a. 2006, S. 54). Ein wichtiger Beleg für die Aussagekraft der Themennetze ist, dass die wissenschaftliche Programmbegleitung bei der Strukturierung ihrer Ergebnisse explizit auf die Themennetze Bezug nimmt und dass der Lenkungsausschuss von Bund und Ländern die Schwerpunkte der Vertiefungsphase des Programms ebenfalls aus den Themennetzen heraus generiert hat.

Zu Recht sprechen die Evaluatoren des Programms in Bezug auf die Themennetze von "prozessbasierten Systematisierungen" (Nuissl u. a. 2006), die aus unserer Sicht auch der systematischen Erzeugung von Neuem in einer professionalisierungsbedürftigen Praxis dienen. Dem entspricht, dass im Themennetz "Neue Übergänge" das Bedürfnis nach Fort- und Weiterbildung, nach Beratung und Supervision häufig geäußert wurde. Hier entstehen Aufgaben für die Erwachsenenbildung, die nur auf der Basis einer soliden Analyse der Praxis wirksam bearbeitet werden können. Solchen Entwicklungsarbeiten stellen Themennetze ein fruchtbares und informatives Feld zur Verfügung. Neben einer weiteren Systematisierung sehen wir deshalb zukünftig die Möglichkeit, Forschungsfragen auch aus den Kontexten der Themennetze abzuleiten.

#### 5. Schlussbemerkung

Unser Fazit lautet, dass Themennetze ein innovatives Modell darstellen für die Organisation von professionalisiertem Handeln in einer sich zunehmend vernetzenden Bildungslandschaft. Da sie sich als Metastruktur bewährt haben und darüber hinaus einen eigenständigen und bedeutsamen Beitrag für die Netzwerkkultur leisten, gilt es nun, sie als festes Element in das Management von Netzwerken aufzunehmen (Vernetzung der Netze). Eine Schwierigkeit ergibt sich aus dem Umstand, dass die Themennetze zwar inhaltlich von der Praxis her mit Leben gefüllt, aber bisher von außen - durch den Projektträger beim Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt - organisiert und systematisiert wurden. Während die Netzwerke der Lernenden Regionen u. a. durch ein degressives Finanzierungsmodell darauf eingestellt sind eigenständig weiterzuexistieren, fehlen bisher Konzepte für die Verstetigung der Themennetze nach Ende der Förderung (vgl. Beitrag von Elsholz in diesem Heft). Zwar werden einzelne Produkte – wie z. B. die Instrumente des Übergangsmanagements oder auch Fortbildungen, die im Themennetz "Bildungsberatung" entwickelt wurden - in die Nachhaltigkeit überführt werden können. Dies gilt jedoch nicht für das Themennetz selbst als Forum des Austausches. Die Arbeit der Themennetze hat gezeigt, dass ihnen eine zentrale Bedeutung für die systematische Entwicklung von Bildungsinnovationen zukommt. Ihre weitere Systematisierung stellt aus unserer Sicht ein wichtiges Entwicklungs- und Forschungsdesiderat dar.

#### Literatur

- Borkenhagen, P./Jäkel, L./Kummer, A./Megerle, A./Vollmer, L.-M. (2004): Netzwerkmanagement. (Handlungsanleitung für die Praxis 8). In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) e.V. (Hrsg.): Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management. Berlin
- Buddensiek, W. (1985): Simulationsspiel. In: Otto, G./Schulz, W. (Hrsg.): Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart, S. 604–609
- Hoffmann-Riem, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie., H. 2, S. 339–372
- Kühnlein,G. (2005): Zur Bedeutung des regionalen Übergangsmanagements: URL: www. lernende-regionen.info/dlr/download/Regionales\_uebergangsmanagement.pdf (Stand: 10.10.2006)
- Longworth, N. (2006): Learning Cities, Learning regions, Learning Communities. Lifelong learning and local government. New York
- Mader, W./Weymann, A. (1979): Zielgruppenorientierung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler. S. 346–376
- Matalik, S. E./Wolf, G. (2006): Regionales Übergangsmanagement für Lebenslanges Lernen. In: Inform, H. 3 (in Vorbereitung)
- Mayring, P. (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. München
- Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt, R. (Hrsg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms "Lernende Regionen F\u00f6rderung von Netzwerken". Bielefeld
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M., S. 70–182
- Radtke F.-O. (2000): Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. In: sowi-onlinejournal 0/2000: URL: www.sowi-online.de/journal/lehrerbildung/radtke.htm (Stand: 10.10.2006)
- Stahl, T./Schreiber, R. (1998): Die Lernende Region Lokale Netzwerke als Quelle von Innovation. Regensburg (Institut für sozialwissenschaftliche Beratung), URL: www.isob-regensburg. de/dat/text/downloads/lr\_aufs\_vers6.pdf (Stand: 10.10.2006)
- Westerbarkey, M. (2004): Jenseits der Grenzen: Transnationales Networking von Nonprofit-Organisationen: Commitment in der Beziehungsgestaltung von Netzwerken humanitärere Hilfe. Bad Heilbronn
- Zimmer, G. (1997): Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen: Auf der Suche nach der Theorie innovativer Handlungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 26, S. 27–33

# Strategien zur Verstetigung von Netzwerkarbeit

# Ausgewählte Ergebnisse aus dem Kontext des BMBF-Programms "Lernkultur Kompetenzentwicklung"

Eine Vielzahl von Publikationen zur Netzwerkthematik beschäftigt sich mit Bedingungen der Initiierung sowie dem Management von Netzwerken. Ein bisher in der Forschung vernachlässigtes Thema stellt hingegen die Frage der Verstetigung von Netzwerkarbeit dar. Die Initiierung von Netzwerken, zumal von solchen in der Weiterbildung, erfolgt vielfach durch die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen im Rahmen von Initiativen oder Projekten. Diese Ressourcen stehen in der Regel nur für eine begrenzte Zeit zur Verfügung, sodass sich die Frage der Verstetigung der Netzwerkarbeit nach Wegfall dieser Mittel stellt. Der Beitrag stellt diesbezüglich Befunde zu Verstetigungsstrategien von Netzwerken vor, die aus dem Kontext des BMBF-Programms "Lernkultur Kompetenzentwicklung" stammen.

### 1. Einleitung

Netzwerke gelten als ein wesentliches Paradigma des 21. Jahrhunderts (vgl. Castells 2000) und erfreuen sich auch in der beruflichen Bildung und der Weiterbildung großer Aufmerksamkeit (vgl. Dehnbostel 2001; Faulstich u. a. 2001; Jütte 2002; Gramlinger/Büchter 2004). Sie werden vor allem als eine Form der Kooperation von unterschiedlichen (Bildungs-)Institutionen angesehen. Dies kommt besonders im Programm "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zum Ausdruck, in dessen Rahmen unterschiedliche Träger und Institutionen der Erwachsenenbildung zur Vernetzung angeregt werden sollten (vgl. BMBF 2004 a; Nuissl u. a. 2006). Neben der Eigenschaft als Organisationsform werden Netzwerke in der Weiterbildung auch als prozessorientierte Lernform aufgefasst (vgl. Jäkel 2003; Kremer 2004; Elsholz 2006).

Zu Fragen der Initiierung sowie dem Management von Netzwerken zur Weiterbildung und Kompetenzentwicklung liegen diverse Veröffentlichungen vor (vgl. u. a. KomNetz 2004; Borkenhagen u. a. 2004; BMBF 2004 b). Ein bisher vernachlässigtes Thema stellt hingegen die Verstetigung von Netzwerkarbeit dar. Die Initiierung von Netzwerken in der Weiterbildung erfolgt vielfach durch zusätzliche Ressourcen, die nur für einen begrenzten Zeitraum zur Verfügung stehen. Daher stellt sich in den Netzwerken die Frage der Verstetigung der Netzwerkarbeit bezogen auf die Verminderung bzw. den Wegfall dieser zusätzlichen Mittel, über die in der Regel das Netzwerkmanagement finanziert wird. Üblicherweise endet eine gegebenenfalls stattfindende Begleitforschung genau mit dem Auslaufen eines Programms oder Projekts,

sodass dieser Aspekt der Netzwerkentwicklung bisher systematisch unbeleuchtet geblieben ist.

Hier setzt dieser Beitrag an und stellt Ergebnisse zur Verstetigung von Netzwerken vor, die im Rahmen des BMBF-Programms "Lernkultur Kompetenzentwicklung" erarbeitet wurden. Zunächst wird ein Phasenmodell der Netzwerkentwicklung dargestellt, um den Fokus der weiteren Betrachtung zu verdeutlichen (Kap. 2). Anschließend werden die hier einbezogenen Netzwerke – gewerkschaftliche Netzwerke, ein Netzwerk aus dem Gesundheitssektor und ein touristisches Netzwerk – kurz skizziert (Kap. 3). Im Hauptteil der Darstellung werden unterschiedliche strategische Ansätze der Verstetigung von Netzwerkarbeit vorgestellt (Kap. 4), bevor abschließend die Ergebnisse in Beziehung zum Netzwerkdiskurs gesetzt werden (Kap. 5).

### 2. Phasen einer Netzwerkentwicklung

Wenn in Netzwerken die Mittel für das Management und die Moderation geringer werden oder absehbar nicht mehr zur Verfügung stehen, stellt sich die Frage, wie damit strategisch umgegangen werden kann, um die Kooperationsbeziehungen weiter aufrecht zu erhalten. Die Entstehung und Entwicklung von Netzwerken lässt sich in unterschiedlichen Phasen abbilden. Schmette u. a. (2003) haben dazu ein Netzwerkentwicklungsmodell vorgelegt, in dem sie zwischen Initiierungs-, Stabilisierungs- und Verstetigungsphase unterscheiden. Als wesentliche Aufgabe des Netzwerkmanagements wird dabei die netzwerkinterne Ergebnissicherung genannt. Die Frage, wie über strategische Maßnahmen eine Verstetigung sichergestellt werden kann, wird jedoch nicht berührt.

In Erweiterung dieses Ansatzes wird nachfolgend ein Modell mit vier Phasen der Netzwerkentwicklung herangezogen, das vor dem Hintergrund der Analyse und Gestaltung der weiter unten vorgestellten gewerkschaftlichen Netzwerke entwickelt wurde (vgl. Kap. 3). Idealtypisch wird dabei zwischen Sondierungsphase, Initiierungsphase, Stabilisierungsphase und Verstetigungsphase unterschieden (vgl. KomNetz 2006, S. 15 ff.):

- In der Sondierungsphase werden zunächst die Chancen der Netzwerkarbeit für das jeweilige Ziel ausgelotet und es wird gefragt, ob sich ein Netzwerk überhaupt als geeignete Kooperationsform anbietet. Diese Phase kann häufig nur im Nachhinein rekonstruiert werden; sie kann aber bereits als bewusster Entscheidungsprozess angelegt sein.
- Konkrete Aktivitäten zur Netzwerkbildung beginnen in der Initiierungsphase. Wenn sich Mitglieder für einen Initiativkreis gefunden haben, lässt sich ein Startworkshop planen und durchführen. Hier erweist sich, ob bestimmte Themen oder Netzwerkzuschnitte attraktiv genug sind für einen erfolgreichen Netzwerkaufbau.
- In der Stabilisierungsphase geht es darum, tragfähige Formen der Netzwerkarbeit zu entwickeln und zu etablieren. Hier sollten die Erfolgsfaktoren der Netz-

- werkarbeit (z. B. Vertrauensbildung, Reziprozität) angemessen berücksichtigt werden.
- Die Verstetigungsphase schließt sich an die Stabilisierungsphase an und zeichnet sich dadurch aus, dass die Netzwerkarbeit mit gesicherten Ressourcen oder Abläufen erfolgen kann. Das Netzwerk verlässt seinen temporären, eher projektförmigen Charakter.

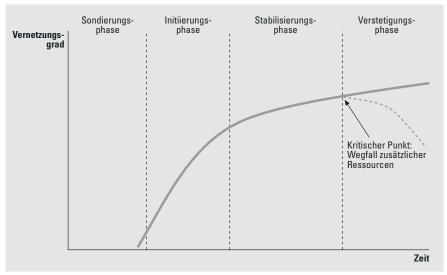


Abbildung 1: Phasen der Netzwerkentwicklung

(Quelle: KomNetz 2006, S. 13)

Die Frage, inwieweit ein Netzwerk die Arbeit fortsetzen kann, stellt sich vor allem beim Wechsel von der Stabilisierungsphase zur Phase der Verstetigung. Hier zeigen sich andere und weitergehende Aspekte als die für die Netzwerkinitiierung und -stabilisierung entscheidenden Fragen (wie die nach dem Nutzen der Netzwerkarbeit, dem gegenseitigen Geben und Nehmen oder der Vertrauensbildung). Es erscheint notwendig, den in der Abbildung idealtypisch modellierten kritischen Punkt zwischen Stabilisierungs- und Verstetigungsphase durch präventive Maßnahmen zu überbrücken. Zu dieser Frage werden nachfolgend Ergebnisse und Erkenntnisse aus Netzwerken vorgestellt.

# ${\bf 3.} \ \ {\bf Netzwerke\ im\ BMBF-Programm\ "Lernkultur\ Kompetenzentwicklung"}$

Im Rahmen des genannten Programms sind Netzwerke in unterschiedlicher Weise gefördert und erforscht worden. Damit war die Hoffnung verbunden, dass entsprechende Projekte, "die Lern- und Informationsnetzwerke initiieren, moderieren, beob-

achten, beschreiben, bewerten und qualifizieren, um daraus Handlungsempfehlungen für Unternehmen und andere Organisationen zur Entwicklung eines unternehmens- übergreifenden Wissens- und Veränderungsmanagements abzuleiten" (Erpenbeck/Sauer 2000, S. 323 f.).

In der Umsetzung und Durchführung des Programms wurden neben eher theoretisch und analytisch ausgerichteten Studien und Beiträgen (vgl. Sydow u. a. 2003; Erpenbeck 2004) auch die konkrete Initiierung und das Management von Netzwerken gefördert (vgl. Borkenhagen u. a. 2004; Elsholz/Dehnbostel 2004). Aus diesem Kontext speisen sich die folgenden Ergebnisse und Erkenntnisse. Im Einzelnen handelt es sich um folgende Netzwerke:

#### Gewerkschaftliche Netzwerke

Insgesamt fünf gewerkschaftliche Netzwerke wurden im Rahmen des Projekts "Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen" (KomNetz) mitgestaltet, beraten und untersucht (vgl. Elsholz/Dehnbostel 2004: Elsholz 2006), Das KomNetz-Projekt wurde in den Jahren 2001 bis 2006 von den Gewerkschaften IG BCE, IG Metall und ver.di durchgeführt. Die einzelnen Netzwerke bestehen aus 20 bis 60 Teilnehmenden und setzen sich überwiegend aus Betriebsräten zusammen, die sich mit Unterstützung der Gewerkschaften zu gemeinsamen Arbeits- und Lernstrukturen zusammengefunden haben. Die Netzwerke dienen vornehmlich der Erhöhung der Handlungskompetenz der Netzwerkteilnehmenden in ihrem "Beruf" Betriebsrat. Sie sind entweder stärker thematisch ausgerichtet (wie das bundesweite ver.di-Berufsbildungsnetzwerk), betonen vorwiegend den regionalen Aspekt (wie das "Kompenetz NRW" der IG Metall) oder sie sind auf eine bestimmte Branche bezogen (wie das Pharmanetzwerk für forschende Großbetriebe der IG BCE). Gleichwohl finden sich in allen gewerkschaftlichen Netzwerken ähnliche Strukturen, da bei Präsenztreffen der Netzwerke externe Referenten zu bestimmten Themen hinzugezogen werden. Eine Vernetzung über das Internet unterstützt die Kooperation.

Die Finanzierung des Netzwerkmanagements erfolgte überwiegend aus gewerkschaftsinternen Projektmitteln und zum Teil über das Projekt KomNetz. Methodisch kamen im Laufe der wissenschaftlichen Begleitung, die in der Regel zwei bis drei Jahre für jedes Netzwerk umfasste, Dokumentenanalysen, teilnehmende Beobachtungen und Interviews zum Einsatz (vgl. Elsholz 2006, S. 96 ff.).

# Netzwerk "Betriebliches Gesundheits- und Personalmanagement"

Das Netzwerk "Betriebliches Gesundheits- und Personalmanagement" ist ein Zusammenschluss von Einrichtungen aus dem Gesundheitswesen in der Region Berlin-Brandenburg mit dem Ziel, die Bündelung des Know-hows von Kranken- und Pflegeeinrichtungen zu fördern. Die Kooperation im Netzwerk soll zu konkreten Handlungsempfehlungen und damit zu Verbesserungen in den Bereichen Arbeitsplatzgestaltung, psychischer und körperlicher Belastungsfähigkeit sowie Team- und Kommunikationsfähigkeit führen.

Über einen gegenseitigen Vergleich und Austausch wurden bei den Netzwerkpartnern verschiedene, aus dem Netzwerkprozess entstandene Lernformen erprobt. Das Netzwerkmanagement und die wissenschaftliche Begleitung erfolgte durch ANIMO-ART, Gesellschaft für Kompetenzentwicklung, Berlin (vgl. Jäkel 2003).

## Netzwerk Erdgeschichte

Das Netzwerk Erdgeschichte wurde 1997 gegründet mit dem Ziel, die Landschaft Baden-Württembergs anhand der Themen Erdgeschichte, Geologie und Geographie touristisch und pädagogisch zu erschließen und auf der Basis konkretisierter Nachhaltigkeitsgesichtspunkte zu vermarkten. Im Netzwerk sind Tourismusinstitutionen und Wissenschaftler/innen ebenso wie Naturschutzverbände, Behördenvertreter/innen und interessierte Partner aus der Wirtschaft vertreten. Wesentliche Produkte des Netzwerks sind die Entwicklung von "Appetizer"-Broschüren, der Ausweis von Erlebnispfaden und die Entwicklung gemeinsamer Qualitätsstandards. Der mit Unterstützung des Netzwerks Erdgeschichte von der UNESCO als "Weltgeopark" zertifizierte GeoPark Schwäbische Alb ist ein Beispiel für eine aus dem Netzwerk heraus entstandene Initiative.

Die wissenschaftliche Begleitung und das Management des Netzwerks erfolgten durch das Institut für Regionalwissenschaft der Universität Karlsruhe und durch "Geographic Solutions", Tübingen (vgl. Megerle 2005).

## 4. Ansätze zur Verstetigung

Erste Ergebnisse zur Frage der Verstetigung wurden im Jahr 2004 vorgelegt und bezogen sich auf gewerkschaftliche Netzwerke (vgl. Elsholz 2004). Die darin vorgeschlagene Unterscheidung zwischen Binnenstrategien und nach außen gerichteten Strategien wurde von den Netzwerkmanager/inne/n der anderen Netzwerke übernommen und erwies sich als tragfähig; sie wurde zugleich ausdifferenziert und erweitert. Neben Binnen- und Außenstrategien der Verstetigung wird daher die Transformation von Netzwerkarbeit als Sonderform der Verstetigung aufgefasst. Die nachfolgend dargestellten strategischen Ansätze konnten in den genannten Netzwerken identifiziert werden.

# 4.1 Binnenstrategien

Binnenstrategien, die eine Verstetigung der Netzwerkarbeit unterstützen sollen, richten sich vornehmlich auf die Kooperation untereinander. Es geht um die konkrete Form des miteinander Arbeitens und um Verabredungen diesbezüglich. Dabei lassen sich in den hier berücksichtigten Netzwerken folgende Ansätze unterscheiden:

Thema Verstetigung explizieren: Eine erste Strategie besteht darin, die Frage der abnehmenden externen Ressourcen im Netzwerk zu thematisieren und damit die Frage der Verstetigung und möglicher Strategien explizit zu machen. Dies ist in den be-

schriebenen Netzwerken im Rahmen von Workshops erfolgt, in denen sowohl das Interesse an weiterer Netzwerkarbeit als auch die Frage möglicher zeitlicher und finanzieller Ressourcen angesprochen wurden. Als Ziel einer solchen Thematisierung können gemeinsame Verabredungen und ein bewusster Strategiemix bezogen auf die Verstetigung entwickelt werden, der die weiter aufgeführten Aspekte einbezieht.

Klare Arbeitsstrukturen schaffen: Besonders in der Initiierungsphase von Netzwerken ist ein hoher Steuerungsaufwand zur Entwicklung geeigneter Arbeitsstrukturen erforderlich, Suchbewegungen sind dabei üblich und notwendig. Wenn sich bestimmte Routinen der Zusammenarbeit, der Themenfindung, Routinen zum Informationsaustausch im Netzwerk oder zum Ablauf von Veranstaltungen ausgebildet haben, kann eine bewusste Übereinkunft über bestimmte etablierte Strukturen und Vorgehensweisen die weitere Netzwerkarbeit entlasten.

Dezentralisierung der Netzwerkarbeit: Um den/die Netzwerkmanager/in als zentrale Akteure zu entlasten, können Versuche zur stärkeren Dezentralisierung der Netzwerkarbeit unternommen werden. Ein wichtiger Aspekt dabei ist, Verantwortliche für einzelne Themen zu suchen und festzulegen. Diese so genannten "Kümmerer" fühlen sich dadurch stärker verpflichtet, zum Gelingen von Teilprojekten und damit der gesamten Netzwerkarbeit beizutragen.

Ansprüche an die Netzwerke reduzieren: Eine weitere Strategie besteht darin, die Intensität der Netzwerkarbeit bewusst zu drosseln und damit den vorhandenen Ressourcen anzupassen. Mit der bewussten Reduzierung z. B. von Präsenztreffen kann einer Enttäuschung über die geringere Leistungsfähigkeit des Netzwerks mit weniger Ressourcen vorgebeugt werden.

# 4.2 Nach außen gerichtete Strategien

Zusätzlich zu den nach innen gerichteten Strategien werden für die Verstetigung von Netzwerken auch Strategien benötigt, die außerhalb des Netzwerkes wirksam werden und sich auf die Netzwerkumgebung beziehen. Diesbezüglich konnten folgende Ansätze in den Netzwerken identifiziert werden:

Einbindung von Entscheidungsträgern: Netzwerke leben oft davon, dass in ihnen auch Akteure tätig sind, die über finanzielle und personelle Ressourcen (mit-)entscheiden können. Solche Entscheidungsträger sollten frühzeitig gezielt in die Netzwerkarbeit einbezogen werden, denn als erfolgreichste Form der Werbung hat sich erwiesen, wenn innovative Netzwerkarbeit miterlebt wird.

Personenabhängigkeit verringern: Um die Netzwerkarbeit weniger stark von einzelnen Personen, den jeweiligen Netzwerkakteuren, abhängig zu machen, kann es sinnvoll sein, eine stärkere Verankerung des Netzwerks in der jeweiligen "Heimatorganisa-

tion" der Netzwerkpartner zu forcieren. Dies kann etwa durch Stellvertreterregelungen für eine Teilnahme an Netzwerkaktivitäten unterstützt werden.

Netzwerk als Einflussfaktor etablieren: Netzwerke können durch ihre oft komplementäre Zusammensetzung eine spezifische Kompetenz entwickeln, die zur Entwicklung eines "Alleinstellungsmerkmals" führen kann und von außen nachgefragt wird. Der Einfluss des Netzwerks kann im Laufe der Zeit strategisch weiter ausgebaut werden, z. B. durch die Übernahme offizieller Zuständigkeiten oder Mandate.

Nutzen verdeutlichen durch Ergebnisse und Produkte: Der Bestand von Netzwerken wird wahrscheinlicher, je stärker ein sichtbarer Nutzen für die Organisationen erbracht wird, die Ressourcen für die Netzwerkarbeit bereitstellen. Der Nutzen in Form von "Produkten" von Netzwerken muss dabei nicht immer materiell sein, sondern kann etwa bei gewerkschaftlichen Netzwerken über die Erstellung von Arbeitsmaterialien für Betriebsräte bis zur Gestaltung von eigenen Seminarreihen reichen. Ähnliches gilt für die Entwicklung von touristischen Qualitätsstandards im Netzwerk Erdgeschichte. All diesen Produkten gemein ist ihr innovativer Charakter, der vielfach weit über die Netzwerkgrenzen Anerkennung findet und damit ebenfalls die Fortführung der Netzwerkarbeit begünstigt.

#### 4.3 Transformation als Sonderform

Neben den Strategien, die auf eine Verstetigung in der bisherigen Form der Kooperation zielen, können auch Transformationsstrategien sinnvoll sein. Dies gilt besonders dann, wenn andere Organisationsformen den Kooperationsvorstellungen oder -möglichkeiten der Netzwerkpartner eher entsprechen als die bisherige Netzwerkarbeit.

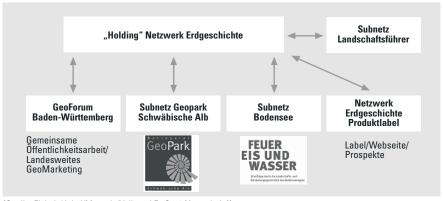


Abbildung 2: "Holding" Netzwerk Erdgeschichte

(Quelle: Elsholz/Jäkel/Megerle/Vollmer i.E., S. 59 (Ausschnitt))

Wichtig erscheint es, geeignete Folgestrukturen frühzeitig ins Auge zu fassen und zu realisieren. Dabei kann es um technische Folgestrukturen gehen wie z. B. die Pflege einer Homepage und/oder um personelle wie die Benennung einer Ansprechpartnerin/eines Ansprechpartners. Aus den angeführten Netzwerken sind insbesondere zwei Formen der Transformation zu benennen:

Bildung von Subnetzen: Das Netzwerk Erdgeschichte wurde 2004 um das Subnetz GeoForum Baden-Württemberg erweitert, welches als Kooperationsplattform zur Kommunikation mit der Öffentlichkeit den touristischen Aspekt ergänzte. Es haben sich zusätzlich zwei regionale Subnetze und ein thematisches Subnetz von Landschaftsführern gebildet. Mittlerweile hat sich eine Netzwerk-Architektur herausgebildet, in der sich das "Mutter-Netzwerk" Erdgeschichte als "Holding" mehrerer unterschiedlicher Organisationsstrukturen versteht (vgl. Abb. 2).

Übergang in neue Organisationsformen: Im Netzwerk Betriebliches Gesundheits- und Personalmanagement wurde zur Weiterentwicklung und Fortführung der Netzwerkarbeit eine "Netzwerk-Akademie" gebildet. Vier der fünf Netzwerkpartner haben sich zu dieser "Akademie" zusammengeschlossen, die derzeit ohne formal verbindliche Rechtsform besteht. Dabei wurden in einem ersten Schritt durch das Netzwerkmanagement in den Einrichtungen Weiterbildungsbedarfserhebungen durchgeführt und in der Folge Themen festgelegt, zu denen gemeinsame Veranstaltungen durchgeführt werden. Die Netzwerkpartner zahlen anteilig, gemessen an der Anzahl der Mitarbeitenden, einen Sockelbetrag und zusätzlich Seminargebühren für jeden einzelnen Teilnehmenden. Die Verantwortung für diese Form der Transformation liegt bei der externen Organisation der Weiterbildung, dem vormaligen Netzwerkmanagement.

#### 4.4 Zusammenfassung

Tabelle 1 verdeutlicht die unterschiedlichen Strategien und Ansätze aus den angeführten Netzwerken, die zur Verstetigung der Netzwerke beigetragen haben bzw. beitragen sollen.

Die Mischung aus Binnenstrategien und Außenstrategien oder aber Strategien zur Transformation der Netzwerkarbeit war in den dargestellten Netzwerken unterschiedlich ausgeprägt. Es hat sich jedoch in allen Netzwerken gezeigt, dass auch nach offiziellem Projektende eine Form des Netzwerkmanagements notwendig bleibt, auch wenn dies weit weniger aufwändig ist als zu Beginn der Netzwerkarbeit. Es sind in keinem Fall sich selbst tragende Strukturen entstanden.

Tabelle 1: Überblick über Verstetigungsstrategien

Binnenstrategien	Nach außen gerichtete Strategien				
Thema Verstetigung explizieren	Einbindung von Entscheidungsträgern				
Klare Arbeitsstrukturen schaffen	Personenabhängigkeit verringern				
Dezentralisierung der Netzwerkarbeit Netzwerk als Einflussfaktor etablieren					
Ansprüche an Netzwerkarbeit reduzieren Nutzen zeigen durch Ergebnisse und Produkte					
Transormation als Sonderform					
Bildung von Subnetzen					
Übergang in neue Organisationsform					

#### 5. Fazit

Mit den dargestellten Ergebnissen und Erkenntnissen zur Verstetigung von Netzwerken ist ein Thema angesprochen, das bisher nicht im Fokus wissenschaftlicher Begleitungen von Netzwerken stand. Damit soll ein Beitrag zum Netzwerkdiskurs aus der Perspektive von Netzwerken des BMBF-Programms "Lernkultur Kompetenzentwicklung" geleistet werden.

Auf der Ebene des Netzwerkmanagements gilt es, strategische Ansätze zur Verstetigung von Netzwerkarbeit frühzeitig zu diskutieren und anzustoßen. Bis dahin überwiegend implizit verfolgte Strategien können so expliziert und bewusst verabredet werden. Förderlich für die Verstetigung kann es dabei sein, wenn das Netzwerkmanagement – wie in den dargestellten Netzwerken – ein Eigeninteresse an der Fortführung der Kooperation besitzt.

Es wurde gezeigt, dass sich Ansätze zur Verstetigung unterscheiden lassen, die eher auf die Arbeit innerhalb des Netzwerks abzielen sowie solche, die eher auf die Netzwerkungebung gerichtet sind. Zudem können auch Strategien der Transformation verfolgt werden, wenn dies angemessen erscheint. Im Idealfall werden mehrere der genannten Ansätze zu einem Strategiemix verbunden, um so eine Verstetigung zu gewährleisten. Ein solcher organisatorischer Bestand eines Netzwerks ist Voraussetzung dafür, ehrgeizige Ziele wie eine Nachhaltigkeit im Sinne einer "dauerhaften Veränderung der regionalen Bildungslandschaft" (vgl. Dobischat u. a. 2006, S. 78) zu ermöglichen, wie dies etwa im Programm Lernende Regionen angestrebt wird.

Für die wissenschaftliche Begleitung von Netzwerken hat sich gezeigt, dass der Ansatz der Handlungsforschung hilfreich war, Praxisinnovation und Theorieentwicklung zu gewährleisten (vgl. Elsholz 2006, S. 83 ff.). Die übergreifende Betrachtung mehrerer Netzwerke hat wichtige Einsichten in unterschiedliche Funktionsweisen erbracht und es ist gelungen, Netzwerke vergleichend zu analysieren. So war es durch die Nähe zur

Netzwerkpraxis auch möglich, neue Strategien der Verstetigung zu identifizieren und den Erfolg von Netzwerkarbeit beratend beeinflussen zu können.

Die dargestellten Befunde sollen Netzwerkmanager und Netzwerkforscher anregen und können zur Verstetigung anderer temporär geförderter Netzwerke beitragen; in diesem Zuge können die bisher identifizierten Ansätze ausdifferenziert und empirisch weiter fundiert werden.

#### Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2004 a): Lernende Regionen Förderung von Netzwerken. Programmdarstellung. Bonn/Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2004 b): Netzwerke Aufbau, Organisation, Management. Information. Das Netzwerk-Magazin für Lernende Regionen. URL: www.lernende-regionen.info/dlr/ 4\_33.php (Stand: 22.04.04)
- Borkenhagen, P./Jäkel, L./Kummer, A./Megerle, A./Vollmer, L.-M. (2004): Netzwerkmanagement. (Handlungsanleitung für die Praxis 8). Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) e.V., Berlin
- Castells, M. (2000): Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Teil 1 der Trilogie 'Das Informationszeitalter'. Opladen
- Dehnbostel, P. (2001): Netzwerkbildungen und Lernkulturwandel in der beruflichen Weiterbildung Basis für eine umfassende Kompetenzentwicklung? In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 3, S. 104–106
- Dobischat, R./Stuhldreier, J./Düsseldorff, C. (2006): Netzwerkbildung und Netzwerkstruktur. In: Nuissl E. u. a. (Hrsg.): a. a. O., S. 59–88
- Elsholz, U. (2004): Lernprozesse in Netzwerken und die Verstetigung von Netzwerkarbeit Befunde aus gewerkschaftlichen Lernnetzwerken. In: Gramlinger, F./Büchter, K. (Hrsg.): a. a. O., S. 149–166
- Elsholz, U. (2006): Gewerkschaftliche Netzwerke zur Kompetenzentwicklung. Qualitative Analyse und theoretische Fundierung als Organisations- und Lernform. München/Mering
- Elsholz, U./Dehnbostel, P. (Hrsg.) (2004): Kompetenzentwicklungsnetzwerke. Konzepte aus gewerkschaftlicher, berufsbildender und sozialer Sicht. Berlin
- Elsholz, U./Jäkel, L./Megerle, A./Vollmer, L. (i. E.): Die Verstetigung von Netzwerken. Erscheint in der Reihe Handlungsanleitung für die Praxis hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) e.V. (Hrsg.), Berlin
- Erpenbeck, J. (2004): Netzwerke und Selbstorganisation. In: Elsholz, U./Dehnbostel, P. (Hrsg.): a. a. O., S. 239–251
- Erpenbeck, J./Sauer, J. (2000): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung". In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel Wandel durch Lernen. Münster u. a., S. 289–335
- Faulstich, P./Vespermann, P./Zeuner, C. (2001): Bestandsaufnahme regionaler Kooperationsverbünde/Netzwerke im Bereich lebensbegleitenden Lernens in Deutschland. Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung, H. 1
- Gramlinger, F./Büchter, K. (Hrsg.) (2004): Implementation und Verstetigung von Netzwerken in der Berufsbildung. Paderborn
- Jäkel, L. (2003): Netzwerke als arbeitsnahe Lernform und neue Lernkultur. Das Netzwerk "Betriebliches Gesundheitsmanagement". In: QUEM-Bulletin, H. 5, S. 6–12
- Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld

- KomNetz (2004): Anleitung zum Knüpfen gewerkschaftlicher Netzwerke. Handreichung des Projekts KomNetz. Manuskriptdruck. Hamburg
- KomNetz (2006): Gewerkschaftliche Netzwerke. Aufbau, Moderation und Verstetigung. Handreichung des Projekts KomNetz. Manuskriptdruck. Hamburg
- Kremer, H.-H. (2004): Qualifizierungsnetzwerke Lernumgebung für Lehrkräfte? In: Gramlinger, F./Steinemann, S./Tramm, T. (Hrsg.): Lernfelder gestalten miteinander Lernen Innovationen vernetzen. Paderborn, S. 82–96
- Megerle, A. (2005): Netzwerke als Instrument zur Kompetenzentwicklung im Bereich Personal- und Organisationsentwicklung. In: QUEM-Bulletin, H. 4, S. 11–15
- Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt, R. (Hrsg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms "Lernende Regionen Förderung von Netzwerken. Bielefeld
- Schmette, M./Geiger, E./Franssen, M. (2003): Phasenmodell für Netzwerke. In: Henning, K./ Oertel, I./Isenhardt, I. (Hrsg.): Wissen – Innovation – Netzwerke. Wege zur Zukunftsfähigkeit. Berlin u. a., S. 65–71
- Sydow, J./Duschek, S./Möllering, G./Rometsch, M. (2003): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Eine typologische Studie. Wiesbaden

#### Internetauftritte der dargestellten Netzwerke:

Netzwerk "Erdgeschichte", URL: www.erdgeschichte.de (Stand: 10.10.2006)

Netzwerk "Betriebliches Gesundheits- und Personalmanagement", URL: www.gpm-netz.de (Stand: 10.10.2006)

Projekt "Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen", URL: www.komnetz.de (Stand: 10.10.2006)



# Lernforschung bei Fernstudierenden

# Ein empirischer Einblick in die Praxis des Fernstudiums

Trotz der hohen Bedeutung von Fernunterricht und Fernstudium im Rahmen von Strategien lebenslangen Lernens ist über die tatsächlichen individuellen Lernprozesse Fernstudierender wenig bekannt. In diesem Artikel werden Ergebnisse einer Untersuchung vorgestellt und diskutiert, in deren Rahmen Fernstudierende über einen Zeitraum von drei Monaten mehrmals wöchentlich anhand eines Fragebogens ihren Lernprozess dokumentiert haben. Die Ergebnisse betreffen vor allem deskriptive Aspekte wie den Zeitaufwand sowie korrelativ gewonnene Ergebnisse zu Erfolgs- und Misserfolgsfaktoren.

## 1. Einleitung

Im Ensemble künftiger Strategien lebenslangen Lernens kommen Fernstudium und Fernunterricht trotz ihrer zahlenmäßig eher geringen Bedeutung (vgl. Kuwan u. a. 2006, S. 212) Schlüsselrollen zu. Zahlreiche Trends im Bereich der Aus- und Weiterbildung wie etwa die Modularisierung, die Erhöhung der Vergleichbarkeit von Leistungen und die Vernetzung unterschiedlicher Anbieter lassen sich in diesem Segment besonders gut realisieren. Gleichzeitig scheint Fernunterricht in geradezu idealer Weise der sehr allgemein vorgebrachten Forderung nach einer Flexibilisierung des Lehrens und Lernens in der Weiterbildung zu entsprechen. Das Lernen "anytime, anywhere", welches ein lange Zeit und oft vergeblich erhoffter Nebeneffekt des E-Learnings war, ist offensichtlich stärker an den Modus des Fernstudiums gekoppelt, als an irgendeine konkrete mediale didaktische Inszenierung (vgl. Bloh/Lehmann 2002, S. 31). Mit der Möglichkeit, von Ort und Zeit unabhängig an formellem Lernen teilzunehmen, werden nicht nur Lehrangebote für Personen erschlossen, für die entsprechende Weiterbildungseinrichtungen räumlich schwer erreichbar sind. Mit dem Fernstudium bietet sich auch eine besondere Chance für längerfristige Angebote. Angesichts einer zunehmenden beruflichen Flexibilisierung mit entsprechend häufigen Arbeitsplatz- und Wohnortwechseln ist nämlich mit der Aufnahme eines längerfristigen Präsenzlehrangebotes oft das Risiko verbunden, den Kurs wegen eines Ortswechsels nicht oder nur unter großen Schwierigkeiten abzuschließen. Offensichtlich sind Formen des Fernunterrichts hier wesentlich unproblematischer.

Diesen günstigen Merkmalen des Fernunterrichts steht allerdings eine recht mangelhafte Kenntnis darüber gegenüber, wie sich das eigentliche Lernen im Fernstudium aufseiten der Teilnehmenden gestaltet. Zwar liegen einige allgemeine Erkenntnisse aus Evaluationen und Projektberichten vor, daneben gibt es insbesondere zu den Präsenz-

phasen in Fernunterrichtsangeboten auch konkrete Untersuchungen (vgl. z. B. Arnold/Milbach 2001). Der hauptsächliche Lernraum der Teilnehmenden, die in den Alltag integrierte Auseinandersetzung mit Studieninhalten und -materialien, entzieht sich jedoch einer direkten Beobachtung. Sie lässt sich in der Regel allenfalls retrospektiv erschließen, wobei derartige Erhebungen mit einer großen Unsicherheit behaftet sind. In dem hier vorgestellten Forschungsprojekt wird deshalb versucht, die tatsächlichen Lernprozesse Erwachsener im Rahmen verschiedener Fernstudiengänge durch regelmäßige, eng getaktete Befragungen in einer möglichst feinen Auflösung abzubilden und zu interpretieren.

## 2. Anlage der Untersuchung

Im Projekt "Lernprozesse und Lernwirkungen in der universitären Lehre" geht es prinzipiell um eine subjektorientierte Erfassung konkreter Lernprozesse sowohl in der universitären Präsenzlehre als auch im postgradualen Fernstudium. In beiden Untersuchungsbereichen (von denen hier nur über letzteren berichtet wird) wurden die Teilnehmenden mit Pocket PCs als Erhebungswerkzeug ausgestattet. Mit deren Hilfe wurden sie während des Semesters bzw. Studienabschnitts regelmäßig mittels Fragebögen zu ihrem Lernverhalten, ihrem Eindruck von der Lehre und weiteren Aspekten des Lernprozesses befragt. Das Projekt ist als Längsschnitt angelegt, der sowohl über den Verlauf eines Semesters detaillierte Daten hervorbringt als auch das Gesamtstudium einiger Teilnehmender begleiten soll. In diesem Beitrag wird über die Ergebnisse nach Abschluss des ersten Erhebungssemesters berichtet.

#### 2.1 Stichprobe

An der ersten Erhebungsphase des Projektes beteiligten sich 17 Fernstudierende. Sie verteilten sich überwiegend auf postgraduale Fernstudiengänge unterschiedlicher Fächer, ein Teilnehmer belegte einen Kurs zum Früheinstieg in ein Fachstudium. Alle Studiengänge sind berufsbegleitend angelegt. Die Teilnehmenden wurden kurz nach Ablauf der Immatrikulationsfrist per E-Mail auf die Möglichkeit aufmerksam gemacht, an einer Studie zur Lernforschung teilzunehmen, bei der sie regelmäßig Fragebögen auszufüllen hätten und im Gegenzug das Erhebungsinstrument, einen modernen Pocket PC¹, für studiumsbezogene wie private Zwecke zur Verfügung gestellt bekämen. Da die Teilnahme freiwillig erfolgte, ist bei der Beurteilung der Ergebnisse zu berücksichtigen, dass eine Verzerrung der Stichprobe zugunsten solcher Studierender vorliegt, für die ein Pocket PC eine attraktive Gegenleistung für die Projektteilnahme darstellt.

<sup>1</sup> Ich danke der Firma Fujitsu Siemens für die Unterstützung des Projekts durch die Bereitstellung entsprechend subventionierter Geräte.

### 2.2 Erhebungsmethodik

Die Erhebung fand mittels mehrerer Fragebögen mit geschlossenen Fragen statt. In einem Anfangs- und einem Abschlussfragebogen wurden allgemeine Daten erhoben, etwa zur Studienmotivation oder zu Beginn und Ende des Semesters. Kern der Untersuchung war ein kurzer Verlaufsfragebogen, in dem die Teilnehmenden zweimal wöchentlich für einen Beobachtungszeitraum von jeweils zwei bis fünf Tagen an selbst gewählten Terminen über ihren Lernprozess berichteten. Auf diese Weise wurde eine sehr hohe Auflösung der Daten erzielt. Dies erwies sich bei Fragen mit einer hohen Antwortstreuung (etwa zum studienbezogenen Zeitaufwand) als vorteilhaft, weil hier gegenüber einer einmaligen Retrospektivbefragung von wesentlich zuverlässigeren Daten ausgegangen werden kann. Ergänzend zu diesen Instrumenten kam ein monatlicher Fragebogen zum Einsatz, der vor allem Fragen enthält, bei denen eine geringere Streuung erwartet wird oder die Gefahr retrospektiver Verzerrungen als niedrig einzuschätzen ist.

Im Gegensatz zu Papierfragebögen ermöglichte die Befragung mittels Pocket PCs eine regelmäßige Erfassung der Daten. Auf diesen ist eine spezielle Erhebungssoftware gespeichert<sup>2</sup>, die nach der Konfiguration jeweils zu den gegebenen Zeitpunkten die entsprechenden Fragebögen in elektronischer Form vorhielt und die Übertragung der Daten auf einen zentralen Sammelrechner via Internet realisierte.

Die Items der Fragebögen sind überwiegend in der Form grafischer Ratings gestaltet. Die Teilnehmenden konnten auf einer kontinuierlichen Linie ihre Zustimmung/Ablehnung eines Items durch einen "Schieber" grafisch festlegen. Dieses Verfahren erlaubt eine wesentlich höhere Auflösung der Antworten und ermöglicht so den Einsatz statistischer Verfahren, die, obschon oft auf rangskalierte Daten angewandt, eigentlich intervallskalierte Daten erfordern. Der Zugriff auf die Fragebögen erfolgte zeitgesteuert, wobei die Studierenden selbst auswählten, zu welchen zwei wöchentlichen Terminen sie einen Fragebogen ausfüllen möchten. Es galt die Maßgabe, dass diese Termine in etwa gleichmäßig auf die Woche verteilt werden (vgl. zum Umgang mit der Software auch Nagandla 2006).

### 2.3 Zielstellung

Im Rahmen des Projektes "Lernprozesse und Lernwirkungen in der universitären Lehre" geht es allgemein um die Dokumentation und Interpretation von Lernprozessen im formellen Kontext universitärer Lehre. In dem mit dem Fernstudium befassten Projektteil geht es darum, genaueren Aufschluss über den Verlauf konkreter Lehr-Lern-Prozes-

<sup>2</sup> Die Software wurde durch Herrn Srikanth Nagandla, M.S., im Rahmen einer Masterarbeit an der Universität Bremen erstellt. Ich danke Herrn Nagandla und der Betreuerin der Arbeit, Frau Prof. Dr. H. Schellhowe, für die Zusammenarbeit.

se im Fernstudium zu gewinnen. Nach Abschluss der ersten Phase liegen Daten vor, die in folgender Hinsicht ausgewertet werden sollen:

- a) Wie gestaltet sich das Fernstudium auf der Handlungsebene, d. h. welche studienbezogenen Handlungen und welchen Aufwand beschreiben die Fernstudierenden?
- b) Lassen sich aus dem Material bestimmte Erfolgs-/Misserfolgsfaktoren identifizieren, die den Verlauf des Fernstudiums beeinflussen?
- c) Über diese Fragen hinaus wird im Rahmen des Projektes auch die Eignung des Erhebungsinstrumentes selbst sowohl in methodischer wie in technischer Hinsicht überprüft.

## 3. Ergebnisse

Im Folgenden sollen ausgewählte Ergebnisse aus der ersten Phase des Projektes vorgestellt werden. Für die Handlungsebene im Rahmen des Fernstudiums sind dies Aussagen über Zeitaufwand, Lernorte und die zeitliche Gestaltung von Lernsequenzen. Bei den Erfolgs-/Misserfolgsfaktoren spielen Fragen zur zeitlichen Gestaltung von Lernsequenzen eine Rolle, ferner eine Gruppe von Fragen zur Bedeutung bestimmter Studienfaktoren für den Lernerfolg. Abschließend soll ein kurzer Blick geworfen werden auf die technische Durchführung und die damit verbundenen Merkmale der Studie sowie auf Entwicklungsbedarfe.

## 3.1 Handlungsebene

Über das konkrete Handeln von Fernstudierenden ist, wie eingangs gesagt, vergleichsweise wenig bekannt. So wird der Zeitaufwand für das Studium vor allem bei zu akkreditierenden BA- und MA-Studiengängen in der Regel von den Vorgaben des jeweiligen Hochschulrechts bestimmt. Die recht konkreten Bestimmungen über die Arbeitsbelastung (Workload) der Studierenden im Rahmen solcher Studiengänge beruhen auf hoch aggregierten und zum Teil spekulativen Schätzungen, die insbesondere die Bedeutung individueller Schwankungen eher verdecken (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2004, S. 126). Neben Schätzungen für den durchschnittlichen faktischen Zeitaufwand interessieren beim vorliegenden Projekt deshalb vor allem Schwankungen sowohl im individuellen Studienverhalten als auch hinsichtlich des Studienaufwandes unter verschiedenen Teilnehmenden.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über den erfragten Zeitaufwand für das Fernstudium. Die Befragten wurden gebeten, für Beobachtungszeiträume von jeweils zwischen zwei und fünf Tagen ihren Zeitaufwand retrospektiv zu schätzen und für den kommenden Beobachtungszeitraum zu planen. Tabellarisch verglichen werden die sich hieraus ergebenden durchschnittlichen Werte für den gesamten Befragungszeitraum. Die unteren beiden Zeilen beziehen sich auf die Dauer der einzelnen Arbeitsphasen. Im ersten

Fall wurde nach der durchschnittlichen Dauer, im zweiten nach der Dauer der längsten Arbeitsphase gefragt.

**Tabelle 1: Zeitaufwand im Fernstudium** 

	n³	Durchschnitt (h:mm)	Standardabweichung (h:mm)
Zeitaufwand	370	4:36	5:01
Geplanter Zeitaufwand	368	5:06	3:49
Dauer einzelner Arbeitsphasen	369	1:01	0:52
Dauer der längsten Arbeitsphase	369	1:26	1:09

Die in Tabelle 1 ersichtliche Schwankungsbreite findet sich in schwächerer Form auch bei einzelnen Teilnehmenden wieder. Tabelle 2 zeigt die entsprechenden Werte für eine zufällig ausgewählte Person.

Tabelle 2: Schwankung des Zeitaufwandes bei einer einzelnen Person

	min	Durchschnitt (h:mm)	Standardabweichung (h:mm)
Zeitaufwand	1	6:28	6:41
Geplanter Zeitaufwand	2	5:25	4:42
Dauer einzelner Arbeitsphasen	0	1:24	1:00
Dauer der längsten Arbeitsphase	0,5	1:09	0:42

Insgesamt verdeutlicht Tabelle 1 die Tendenz, dass Studierende insgesamt mehr Zeit eingeplant als tatsächlich aufgewendet haben (bei der zufällig ausgewählten Person in Tabelle 2 ist das jedoch gerade nicht der Fall).

Erwartungsgemäß sind der Zeitaufwand innerhalb eines Beobachtungszeitraumes und der Vorsatz für den Zeiteinsatz im nächsten Beobachtungszeitraum positiv korreliert (r=.48\*\*). Vergleicht man Planung und retrospektive Aussagen für den gleichen Zeitraum, korreliert also die Angabe zum geplanten Zeitaufwand jeweils mit dem geschätzten Aufwand des nächsten Beobachtungszeitraumes. Interessanterweise ergibt sich eine

<sup>3</sup> n bezeichnet hier die Zahl der gültigen Beobachtungen. Einzelne fehlende Werte beruhen auf Fehlern bei der Übertragung oder offensichtlichen Eingabefehlern aufgrund des speziellen Erhebungsdesigns. Bei den Korrelationsaussagen im Text wurde der Übersichtlichkeit halber auf die Angabe der Fallzahl verzichtet, da sie bei den hier angegebenen Beobachtungen immer in der gleichen Größenordnung liegt.

deutlich geringere Korrelation (r=.36\*\*). Die Einschätzung des zukünftigen Arbeitspensums wird also sehr stark durch den gegenwärtigen bzw. gerade zurückliegenden Aufwand determiniert. Dass die Abweichungen dabei in beide Richtungen gehen, ist aus dem Streudiagramm in Abbildung 1 ersichtlich. Die Punkte oberhalb der Diagonalen stehen dabei für Fälle, in denen die Studierenden mehr Zeit aufgebracht haben als geplant, unterhalb der Diagonalen stehen diejenigen Fälle, in denen sie hinter ihrer Planung zurückgeblieben sind.

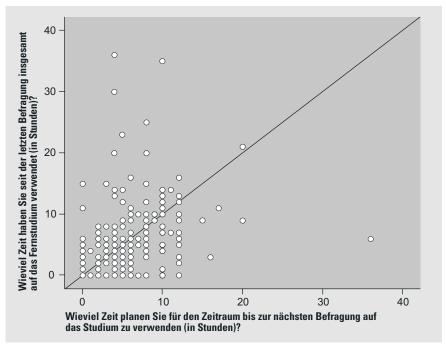


Abbildung 1: Geplante und realisierte Arbeitszeit im Fernstudium (n=368)

Während die bisherige Darstellung Aufschluss über die zeitliche Gestaltung des Fernstudiums gibt, ist auch die räumliche Gestaltung von Interesse, die Frage also, an welchen physischen und sozialen Orten sich Fernstudierende dem Studium widmen. Hierzu wurde sowohl nach der Verteilung des Fernstudiums auf Arbeits- und Freizeit gefragt als auch nach den physischen Lernorten. Beide Kategorien sind aufgrund der geringen Zahl der Teilnehmenden nur mit Einschränkungen auszuwerten. So besagt die durchschnittliche Verteilung zwischen Arbeits- und Freizeit (81,8 % Freizeit) relativ wenig. Bemerkenswert sind aber auch hier die Streuungen. Bei einer wiederum zufällig ausgewählten Person schwankt der Arbeitszeiteinsatz zwischen 0 und 50 Prozent (Standardabweichung: 16,9). Über alle Fälle hinweg beträgt die Standardabweichung 25,7.

Hinsichtlich der Lernorte findet sich große Vielfalt. Die Antwortvorgaben (häusliches Arbeitszimmer, Familienräume, Arbeitsplatz, öffentliche Bibliothek etc.) decken dabei den größten Teil der Angaben ab. Vereinzelt werden darüber hinaus aber auch Reisen (Zug und Flugzeug), Freizeitorte wie Badewanne und Fitnessstudio und in einem Fall auch "Kneipe" genannt. Die Vielfalt der Lernorte, die oft keine typischen Orte des Lernens sind, bildet einen Interpretationshintergrund für lernstrategische Fragen wie den Umgang mit Störungen.

# 3.2 Erfolgs- und Misserfolgsfaktoren

Bei Beiträgen zur Lernforschung spielt die Frage nach möglichen Determinanten von Erfolg und Misserfolg stets eine herausragende Rolle. Im vorliegenden Projekt wurde dieser Bereich auf zwei Weisen untersucht. Zum einen wurden die Teilnehmenden direkt nach Erfolgsfaktoren gefragt, indem sie die Bedeutung verschiedener Bedingungsfaktoren für den eigenen Lernerfolg angeben sollten. Zum anderen ergeben sich wichtige Hinweise auf Erfolg fördernde oder hemmende Faktoren, wenn man die Einschätzung des eigenen Lernerfolges mit anderen Merkmalen im jeweiligen Beobachtungszeitraum korreliert.

Abbildung 2 zeigt, dass die eigene Motivation erwartungsgemäß als sehr bedeutungsvoll eingeschätzt wird, während die Bedeutung der Qualität der Studienbriefe nicht einmal die der Wahl der Lernorte übertrifft.

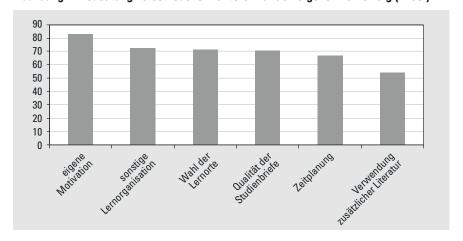


Abbildung 2: Bedeutung verschiedener Faktoren für den eigenen Lernerfolg (n=504)

<sup>4</sup> Diese Fragen wurden im Rahmen des monatlichen Fragebogens gestellt. Deshalb liegt – bei gleicher Personenzahl – eine deutlich geringere Zahl von Fällen vor.

Die Einschätzung der Bedeutung bestimmter Faktoren für den Lernerfolg ist insgesamt eher allgemein. Sie bestätigen in etwa die Erwartungen, bilden aber auch aufgrund der geschlossenen Fragen nur ein recht vages Bild möglicher Erfolgsfaktoren, zumal auffällt, dass allen in den Antwortvorgaben genannten Faktoren eine eher hohe Bedeutung zugesprochen wird. Für spätere Erhebungen in der gleichen Gruppe ist allerdings zu untersuchen, ob sich bei diesen Gewichtungen signifikante Änderungen ergeben. Zur Beurteilung von Erfolg fördernden und hemmenden Faktoren erscheinen also weiterhin korrelative Untersuchungen aussichtsreich. Die Teilnehmenden wurden für jeden halbwöchentlichen Beobachtungszeitraum unter anderem nach der eigenen Einschätzung des Lernerfolgs gefragt und dies zu anderen Merkmalen in Beziehung gesetzt. Zwar ist Lernerfolg ein problematisches Konstrukt (vgl. Arnold/Pätzold 2004, S. 104), für die hier vorgenommene, subjektorientierte Betrachtung von Lernprozessen erscheint dieses Vorgehen aber als gerechtfertigt<sup>5</sup>.

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen des Lernprozesses erschien insbesondere die Gestaltung der Lernsituationen selbst als bedeutungsvoll. Während in Präsenzlehrarrangements ein erheblicher Aufwand auf die materielle und räumliche Gestaltung verwendet werden kann, gestalten Fernstudierende ihre Lernräume selbst bzw. nehmen sie so an, wie sie sie vorfinden. Mindestens ebenso wie dies die physische Ausstattung durch Medien, Materialien und Umgebungsfaktoren betrifft, gilt es für die Gestaltung von Zeiträumen, die allerdings als lernrelevante Dimension oft übersehen wird (vgl. Faulstich 2004). Dabei wird allgemein angenommen, dass es eine ebenso schwierige wie notwendige Aufgabe darstellt, störungsarme oder -freie Räume zum Selbstlernen zu schaffen. So wurde auch in der vorliegenden Studie erwartet, diese Hypothese zu bestätigen. Die Teilnehmenden wurden für jeden Beobachtungszeitraum unter anderem gefragt, wie oft sie eine begonnene Lern-/Arbeitsphase unterbrechen oder abbrechen mussten<sup>6</sup>. Überraschenderweise zeigte sich zwischen diesen Variablen und der Selbsteinschätzung in beiden Fällen eine signifikant positive Korrelation (r=.24\*\* für Unterbrechungen und r=.11\*\* für Abbrüche). Eine mögliche Erklärung ist in der gemeinsamen Verursachervariable Lernzeit zu suchen. Wer viel Zeit in den Lernprozess investiert, wird tendenziell erfolgreicher sein, hat aber eben auch mehr Gelegenheit, unterbrochen zu werden. Die Vermutung bestätigt sich, wenn man die partiellen Korrelationen mit der Lernzeit als Drittvariable berechnet. Auch dann findet sich aber keine Bestätigung der Ausgangshypothese, denn auch dann sind die Zahl der Unterbrechungen und der Lernerfolg nicht negativ miteinander korreliert, sondern können als unabhängig betrachtet werden. So ist zu bezweifeln, dass die gängige Empfehlung, auf eine störungsfreie Umgebung zu achten (vgl. z. B. Broich 2002, S. 36; Rost 1999, S. 103 ff.), in dieser Pauschalität überhaupt angemessen ist. Es scheint vielmehr, dass erfolgreiche Lernende adäguate

<sup>5</sup> Dabei erscheint es dem Autor als positive Entwicklung, dass eine zunehmende Zahl von p\u00e4dagogischen Untersuchungen zum Lernen – bei unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Orientierung – der Subjektperspektive eine besondere Bedeutung zuschreibt (vgl. z. B. Faulstich u. a. 2005).

<sup>6</sup> Unterschieden wurde dies nach der Dauer. Wenn nach spätestens 15 Minuten die Arbeit wieder aufgenommen wurde, wurde dies als Unterbrechung gewertet, eine längere Unterbrechung zählte als Abbruch.

Wege finden, sich durch Unterbrechungen nicht nachhaltig im Lernprozess stören zu lassen. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die häufigsten Unterbrechungsgründe, bei denen es sich durchgängig um Antwortvorgaben handelt. Freie Antworten kamen in deutlich geringerem Umfang vor, hier dominieren verschiedene gesundheitsbezogene Gründe ("Krankheit", "Kopfschmerzen" usw.). Diese Ergebnisse lassen sich ebenfalls dahingehend interpretieren, dass die Lernenden durchaus in der Lage sind, die Anforderungen des Lernens mit anderen Verpflichtungen, z. B. gegenüber der Familie oder dem Arbeitgeber, zu verbinden und danach den Lernprozess wieder aufzunehmen.

Tabelle 3: Gründe für Unterbrechungen des Lernens (nicht berücksichtigt sind die Fälle, die keine Unterbrechungen angaben)

Unterbrechungsgrund (n=372, Mehrfachnennungen möglich)	Häufigkeit
"Familiäre Unterbrechung durch Partner, Kinder usw."	149
"Eigene Entscheidung zu unterbrechen, z. B. mangels Motivation"	72
"Berufliche Unterbrechung durch Vorgesetzte, Kollegen usw."	62
"Unterbrechung durch Freunde/Bekannte usw."	52

Neben der Relevanz äußerer Faktoren für den Lernerfolg sind in Pädagogik und Erwachsenenpädagogik entlang entsprechender Theorien des Lernens eine Reihe unterschiedlicher Modelle intrapersonaler Einflüsse identifiziert werden. So nennen Deci und Ryan in ihrer "Selbstbestimmungstheorie der Motivation" (Deci/Ryan 1993) die Bedürfnisse nach Kompetenzerleben, Autonomie und sozialer Einbindung, die erhebliche intrapersonale Anteile aufweisen, als bedeutsame Momente der Motivation (S. 229), die ihrerseits Auswirkungen auf den Lernerfolg hat. Straka unterscheidet die Faktoren Interesse, Emotion, Lernstrategien und Kontrolle (Straka 2005). Eine Untersuchung dieser Einflüsse würde den Rahmen des hier vorgestellten Untersuchungsdesigns sprengen, da deren Operationalisierung eine viel zu hohe Itemzahl verlangen würde. Mit Einschränkungen lassen sich jedoch aus den gegebenen Antworten Rückschlüsse ziehen. Auch hierbei geben Korrelationen zur Einschätzung des eigenen Lernerfolges einen gewissen Aufschluss. Die hohe Bedeutung interner Variablen spiegelt sich zum Teil in der Frage wieder, wie bedeutungsvoll die eigene Organisation des Lernprozesses für den Lernerfolg eingeschätzt wird. Beide Werte sind signifikant positiv korreliert (r=.38\*\*): Je höher die Wahrnehmung des eigenen Einflusses (in diesem Fall über die Organisation des Lernprozesses) ist, desto höher wird auch der Lernerfolg eingeschätzt. Andere Einflussfaktoren, die (im Gegensatz zu denen in Abbildung 2) in einer halbwöchentlichen Befragung erhoben wurden, sind der Bedeutung der eigenen Organisation des Lernerfolges untergeordnet. So verweist die recht hohe Korrelation zwischen der Bedeutung der eigenen Organisation und der Bedeutung der Qualität der Lernmaterialien (r=.43\*\*) darauf, dass gute Lernmateria-

lien Mängel in der eigenen Organisation nicht kompensieren können<sup>7</sup>, sondern beide einander verstärken: Gut organisierte Lernende können auch die Lernmaterialien besser nutzen. Weiteren Aufschluss könnte die Motivlage der Studierenden für die Aufnahme des Fernstudiums ergeben; diese wurde zwar ebenfalls erhoben, die Fallzahl reicht hier jedoch nicht aus, um die Signifikanz der Ergebnisse zu überprüfen.

### 3.3 Zur Durchführungstechnik und Methodenkritik

Bei der Erhebung der hier dargestellten und diskutierten Daten kam ein in der Pädagogik neuartiges Verfahren zum Einsatz. Die hier technisch unterstützte Erhebung von hoch aufgelösten Daten zu Lernprozessen über einen längeren Zeitraum erlaubt einen Blick auf Details, Entwicklungen und Veränderungen innerhalb von Lernprozessen, die in dieser Form bisher kaum zugänglich waren. Gleichzeitig ist die Erhebungsmethode natürlich auch mit Nachteilen verbunden. Der technische Aufwand ist vor allem bei der Vorbereitung relativ hoch, zumal bisher keine Standardsoftware für derartige Erhebungen existiert. Ebenso verlangt der Einsatz der Pocket PCs zur Datenerhebung eine erhebliche Anfangsinvestition. Daneben haben sich eine Reihe technischer Schwierigkeiten ergeben, die sich in der vorliegenden Auswertung in entsprechend fehlenden Werten niederschlagen. So funktionierte die Datenübertragung via Internet nicht immer reibungslos. Auch wenn ein Gerät aufgrund eines Defektes oder Bedienungsfehlers vorübergehend ausfiel, dauerte die Bearbeitung des Problems in aller Regel so lange, dass Lücken in den Daten entstehen (vgl. zu weiteren Aspekten der Benutzbarkeit auch Nagandla 2006). Schließlich ist auch die oben erwähnte systematische Verzerrung der Stichprobe zu beachten (vgl. Kap. 2.1). Betrachtete man etwa die Nutzung neuer Medien im Rahmen des Fernstudiums, so wäre die Repräsentativität der Stichprobe zu bezweifeln, da von einer tendenziell stärkeren Technikaffinität der Teilnehmenden ausgegangen werden kann

Für die vorliegende Untersuchung stellt zudem die Größe der Stichprobe eine gewisse Einschränkung dar. Die Zahl von 17 Fernstudierenden gebietet Vorsicht bei der Verallgemeinerung der Ergebnisse. Allerdings ist Generalisierbarkeit auch nicht einfach ein Resultat großer Stichproben (vgl. Diekmann 1999, S. 268 f.). Die große Fallzahl, die durch die Häufigkeit der Erhebung erreicht wird, würde erst dann in ihrer Aussagekraft beeinträchtigt, wenn davon ausgegangen werden muss, dass die Teilnehmenden hinsichtlich des beobachteten Merkmals eine systematisch verzerrte Stichprobe darstellen. So erscheinen etwa die Ergebnisse bezüglich der geringen Bedeutung von Störungen m. E. durchaus geeignet, eine allgemeine Empfehlung dahingehend abzugeben,

<sup>7</sup> Beim Vergleich der eigenen Organisation mit dem Beitrag von Lehrenden scheint das anders zu sein. In einer anderen Erhebung im Rahmen des gleichen Projektes wurde die wahrgenommene Verantwortung der Dozent/inn/en und der Lernenden für den Lernprozess (neben anderen Faktoren) verglichen und zwischen beiden zeigt sich eine deutlich negative, allerdings nicht signifikante Korrelation.

bei der Organisation des Lernprozesses das Augenmerk nicht – wie oft angeraten – auf Störungsfreiheit der Situation zu legen, sondern stärker verschiedene Möglichkeiten des Umgangs mit Störungen zu thematisieren.

## 4. Schlussbetrachtung

Die vorliegenden Ergebnisse liefern einen Einblick in die konkreten Lernsituationen von Fernstudierenden in überwiegend postgradualen Studiengängen, die natürlich im Rahmen ihrer durch die Größe der Stichprobe eingeschränkten Aussagekraft zu sehen sind. Durch die genauere Sicht auf Aspekte wie Zeitaufwand und -einteilung, Gestaltung von Lernmaterialien usw. können derartige Daten unter anderem als Grundlage bei der Beratung von (Fern-)Lernenden in Selbstlernsituationen dienen. Dadurch, dass etwa Vorschläge zur Gestaltung des Lernprozesses hierbei auf aggregierte Selbsteinschätzungen anderer Lernender beruhen, wird einerseits verhindert, dass von Einzelfällen auf grundsätzliche Strategien geschlossen wird, andererseits besteht aber ein Realitätsbezug, der über Plausibilitätsüberlegungen hinausgeht.

Neben dieser praktischen Verwertung liefert die vorgestellte Untersuchung auch einen Beitrag zur Lernforschung, indem Lernprozesse vor allem aus einer *erwachsenenpädagogischen* Perspektive betrachtet werden. Dies drückt sich vor allem darin aus, dass den Einschätzungen der lernenden Subjekte erheblicher Raum gegeben wird. Wenn in dieser Herangehensweise also etwa nach Lernerfolg gefragt wird, interessiert sich die Untersuchung – pointiert gesagt – gar nicht in erster Linie für einen objektivierbaren Kompetenzerwerb. Aus pädagogischer Sicht ist demgegenüber die Einschätzung eines Teilnehmenden, erfolgreich gelernt zu haben, durchaus von eigenem Wert.

Mit der hier vorgestellten Untersuchung ist überdies der Vorschlag einer spezifischen Untersuchungsmethodik verbunden. Der Einsatz der Pocket PCs erlaubt, hoch aufgelöste Daten über einen längeren Zeitraum relativ zuverlässig zu erheben, wenngleich hierfür insbesondere in der Vorbereitung ein erheblicher Aufwand veranschlagt werden muss. Dieser scheint nicht zuletzt durch die hier beobachtbare Streuung der Einzelresultate im Verlauf des Längsschnitts prinzipiell gerechtfertigt. Gleichwohl ist kritisch anzumerken, dass der Nutzen der Erhebungsmethode besser ausgeschöpft werden könnte, wenn stärker solche Items in den Einzelfragebögen berücksichtigt würden, bei denen eine höhere Schwankung zu erwarten ist.

Schließlich ist festzustellen, dass die Daten, obschon sie einen Einblick in das Lernen der Fernstudierenden liefern, wenig situiert sind. So geben sie beispielsweise eine Vorstellung vom Zeitaufwand, lassen aber notwendigerweise die Frage offen, warum jemand in einer Woche viel, in einer anderen wenig Zeit auf das Studium verwendet. Wollte man etwa weitergehende Einblicke in die Motivationsgründe der Lernenden gewinnen, so wäre über die beschriebene Untersuchung hinaus ein qua-

litativer Zugang unerlässlich. Das gilt auch für die Frage, ob die Untersuchung selbst das Lernverhalten der Teilnehmenden beeinflusst<sup>8</sup>.

Aus den Begrenzungen der vorliegenden Studie ergeben sich also unmittelbar die Desiderata für ähnliche, weitergehende Untersuchungen zum Lernen Erwachsener im Fernstudium. Sie sollen abschließend zusammengefasst werden:

- Für verallgemeinerungsfähige deskriptive und korrelative Aussagen zum Lernen von Fernstudierenden ist eine größere und nach Möglichkeit sorgfältiger ausgewogene Stichprobe erforderlich.
- Die technischen Bedingungen der Erhebung (Datenübertragung, Fehlertoleranz und Bedienbarkeit der Software) sind verbesserungsfähig. Darüber hinaus sind Erweiterungen vorstellbar; so schlägt Nagnadla (2006, S. 108) vor, längere Antworten zu erheben, indem die Möglichkeit der PDAs zur Aufnahme von Audiodaten genutzt wird hier wären allerdings wiederum Probleme der Anonymisierung zu lösen (vgl. Pätzold 2005).
- Die bisher gewonnen Daten beziehen sich auf einen Zeitraum von ca. 3 Monaten. Durch die Fortsetzung der Erhebung ließe sich die Stabilität oder Variabilität der Aussagen über einen längeren Zeitraum beurteilen.
- Für Fernstudierende, aber auch für ähnlich gelagerte Untersuchungen bei Präsenzstudierenden, gibt es entscheidende Studienphasen (Präsenzphasen, Zwischenund Abschlussprüfungen usw.), die das Lernverhalten beeinflussen dürften. Zukünftige Untersuchungen sollten versuchen, solche Phasen bei der Datenerhebung zu berücksichtigen.
- Ein weiterführender Einblick in das Lernen von Fernstudierenden wäre möglich, indem intrapersonale Faktoren stärker berücksichtigt würden. Die Erhebungsmethode um qualitative Verfahren ergänzt bietet hierbei einen aussichtsreichen Weg, jedoch wären zur Erfassung solcher Aspekte (etwa im Sinne der Ansätze von Straka oder Deci und Ryan) entsprechend fundierte Itembatterien zu formulieren. Eine Untersuchung in dieser Richtung erscheint insofern aussichtsreich, als sie das dynamische Moment des Lernprozesses, also etwa die zeitliche Variation motivationsbezogener Variablen, zu erfassen vermag.
- Das Konstrukt Lernerfolg erweist sich für einen subjektorientierten Zugang als angemessener erster Zugriff. Auch hier wäre jedoch insbesondere mit Blick auf eine Verallgemeinerung der Daten durch qualitative Verfahren zu klären, welches Spektrum an Lesarten des Konstruktes bei den Teilnehmenden vertreten ist.

<sup>8</sup> In der Paralleluntersuchung mit Präsenzstudierenden war eine solche qualitative Erweiterung des Designs möglich und wurde bereits begonnen. Hier erwies sich in Interviews, dass die Untersuchung selbst scheinbar keinen Einfluss auf das Lernverhalten gehabt hat.

#### Literatur

- Arnold, R./Milbach, B. (2001): Innovatives selbstgesteuertes Lernen. Evaluierung von Präsenzphasen des Fernstudiums Erwachsenenbildung. (Schriftenreihe Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern, H. 7) Kaiserslautern (Universität Kaiserslautern)
- Arnold, R./Pätzold, H. (2004): Qualitätsstandards in der Erwachsenenbildung. In: Petrandar, F./ Speck, O. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen. München/Basel, S. 102–113
- Bloh, E./Lehmann, B. (2002): Online-Pädagogik der dritte Weg? In: Lehmann, B./Bloh, E. (Hrsg.): Online-Pädagogik. Baltmannsweiler, S. 11–128
- Broich, J. (2002): Fit im Studium. Köln
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: ZfPäd, H. 2, S. 223–238
- Diekman, A. (1999): Empirische Sozialforschung. 5. Aufl., Reinbek b. Hamburg
- Faulstich, P. (2004): Lernzeiten Zeit zum Lernen öffnen. In: Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München, S. 213–224
- Faulstich, P./Forneck, H. J./Grell, P./Häßner, K./Knoll, J./Springer, A. (2005): Lernwiderstand Lernumgebung Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn (HRK)
- Kuwan, H./Bilger, F./Gnahs, D./Seidel, S. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn/Berlin (BMBF)
- Rost, F. (1999): Lern- und Arbeitstechniken für pädagogische Studiengänge. 2. Aufl., Opladen
- Nagandla, S. (2006): Usability of a PDA for Data Collection in Educational Research. Unveröffentlichte Masterarbeit. Bremen (Universität Bremen, Technologie-Zentrum Informatik (TZI))
- Pätzold, H. (2005): Sekundäranalyse von Audiodaten. Technische Verfahren zur faktischen Anonymisierung und Verfremdung [21 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Sozial Research [Online Journal], H. 1, Art. 24. URL: www.qualitativeresearch.net/fqs-texte/1-05/05-1-24-d.htm (Stand: 10.10.2006)
- Straka, G. (2005): Selbstgesteuertes Lernen als Chance lebenslangen Lernens. In: Wiesner, G./ Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München, S. 161–179



**REZENSIONEN** 

## Das Buch in der Diskussion



Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.):

#### **Bildung in Deutschland**

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2006, 327 Seiten, 29,90 Euro, ISBN: 3-7639-3535-5

#### **Detlef Kuhlenkamp:**

Aller Anfang ist schwer. Im Grundsatz ist Erfreuliches mitzuteilen: Ein Konsortium von mit Beobachtungen und Untersuchungen des deutschen Bildungswesens vertrauten Institutionen hat im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zum ersten Mal einen "Bildungsbericht" für die Bundesrepublik Deutschland erstellt. Der Bericht entstand unter Federführung des Deutschen Institutes für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Zusammenarbeit von und mit dem Deutschen lugendinstitut (DII), dem Hochschul-Informations-System GmbH (HIS), dem Soziologischen Forschungsinstitut an der Universität Göttingen (SOFI), dem Statistischen Bundesamt (StBA) und den Statistischen Ämtern der Länder (StLÄ). Der Bericht ist im Internet unter www.bildungsbericht.de abrufbar und wurde durch Projektaufträge von BMBF und KMK im Jahre 2003 vorbereitet. Er soll in Zukunft in zweijährigem Turnus erscheinen.

Der Bericht besteht aus drei eher gesellschaftsbezogenen Kapiteln:

- Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen,
- Grundinformationen zu Bildung in Deutschland und
- Wirkungen und Erträge von Bildung sowie aus fünf auf Lebensphasen und Bildungsbereiche bezogenen Kapiteln:

- Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung,
- Allgemein bildende Schulen und non-formale Lernwelten im Schulalter,
- · Berufliche Ausbildung,
- Hochschule sowie
- Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter

und einem Schwerpunktthema

• Migration.

Der "Bildungsbericht" kann als eine kritische Schwächenanalyse des deutschen Bildungswesens gelesen werden, ohne pauschal abwertend vorzugehen und positive Entwicklungsansätze zu ignorieren. Der - insgesamt gesehen - nachdenklich abwägende Text ist mit zahlreichen Tabellen und sehr guten farblichen Schaubildern belegt. Er sucht nach "Indikatoren" für Konstellationen und Entwicklungstendenzen des Bildungswesens und problematisiert sie reflektierend bewertend. Er ist sehr gut lesbar, vor allem da der Leser immer unterstützende Grafiken und Tabellen heranziehen kann. Der "Bildungsbericht" nimmt damit eine "Mittellage" ein zwischen den reinen Datenberichten der vom BMBF kontinuierlich herausgegebenen "Grund- und Strukturdaten" und den Versuchen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin, einen umfassenden und systematischen Überblick über das gesamte Bildungswesen in der Bundesrepublik zu geben.

Die einzelnen Kapitel sind nicht von gleicher Qualität und Ausführlichkeit. Es soll nicht verschwiegen werden, dass das Weiterbildungskapitel des Bildungsberichts das schwächste ist. Dies hat strukturelle und traditionelle Gründe. Zu den strukturellen Gründen gehört, dass es in Deutschland keine offizielle Gesamtstatistik zur Weiterbildung gibt, sondern die Informationen aus unterschiedlichen Einzel- und Panelerhebungen zusammengetragen werden müssen. Für den Schul- und Hochschulbereich gibt es hingegen seit langem jährlich erhobene umfangreiche Daten der zuständigen Landesministerien, die vom Statistischen Bundesamt und dem BMBF regelmäßig veröffentlicht werden. Für das Kapitel "Frühkindliche Bildung" konnten sich die Verfasser auf den "12. Kinder- und Jugendbericht" der Bundesregierung mit dem Schwerpunkt "Bildung und Erziehung außerhalb der Schule" aus dem Jahre 2005 stützen. Dass der Weiterbildungsteil schwächer als die anderen Teile wirkt, hat jedoch auch traditionelle Gründe. In der bildungspolitischen Entwicklung der Bundesrepublik ist Weiterbildung größtenteils als ein "Danach" behandelt worden - nicht nur zeitlich in den individuellen Biografien, sondern auch in der gesellschaftspolitischen Bedeutsamkeit nach Schule, beruflicher Ausbildung und den Hochschulen. In einer zweibändigen Darstellung der "Bildung in der Bundesrepublik Deutschland" des Max- Planck-Instituts für Bildungsforschung von immerhin 1399 Seiten aus dem Jahre 1980 kommt die Weiterbildung beispielsweise gar nicht vor. Die Impulse des Strukturplans für das Bildungswesen von 1970, Weiterbildung zu einem gleichberechtigten vierten Bildungsbereich in öffentlicher Verantwortung zu machen, sind nicht umgesetzt worden.

Der Weiterbildungsteil stürzt sich stark auf das "Berichtssystem Weiterbildung IX". Dies ist verständlich, weil es das komplexeste Erhebungsinstruments für die Weiterbildung in der Bundesrepublik ist. Das "Berichtssystem" liefert aber eine rein deskriptive Statistik, ohne Begründungen für ermittelte Sachverhalte leisten zu können. Die Darstellung der Finanzierung von Weiterbildung beruht zum Teil auf der europäischen Erhebung über die betriebliche Weiterbildung (Continuing Vocational Training Survey, CVTS 2). Deren Daten

stammen jedoch aus dem Jahre 1999. Die Autor/in/en des Berichts verweisen zutreffend darauf, dass die Bundesagentur für Arbeit ihre Ausgaben zur Förderung der beruflichen Weiterbildung stark reduziert habe; dies spiegele sich auch in deutlich geringeren Teilnehmerzahlen wider. Beim Rückgang von Ausgaben und Teilnahmefällen der Volkshochschulen wird jedoch pauschalierend erklärt: "Zwischen Teilnahmefällen und der Ausgabenentwicklung in der Weiterbildung ist kein Zusammenhang erkennbar" (S. 128). Ein direkter Zusammenhang zwischen Teilhabe und finanziellen Ressourcen ist in der Tat schwer darzustellen, jedoch ist in allen nationalen und internationalen bildungspolitischen Diskussionen unbestritten, dass Bildungsausgaben wichtige Voraussetzungen für Bildungsbeteiligung darstellen. Dies hat für die Bundesrepublik der Abschlussbericht der Expertenkommission "Finanzierung Lebenslangen Lernens" 2004 unterstrichen.

Der "Bildungsbericht" erhebt nicht den Anspruch, ein vollständiger und systematischer Bericht zu sein; er versammelt und interpretiert "Indikatoren". Dabei ist ihm für die Weiterbildung "die besonders schwierige Datenlage der Weiterbildung und zum informellen Lernen Erwachsener" zugute zu halten. Jedoch ist für die nächste Ausgabe zu wünschen, dass die Indikatoren aus den unterschiedlichen Einzeluntersuchungen und -statistiken zur Weiterbildung (die es doch gibt) mit etwas mehr Aufwand erhoben werden. Die Vorstudie (Baethge/Buss/Lanfer 2003) hatte erklärt, es gebe "eine Vielzahl an Erhebungen im Weiterbildungsbereich", "eine Vergleichbarkeit oder gar eine Ergänzbarkeit zwischen den Studien" sei jedoch nur schwer möglich (S. 117). Die Summe der vorhandenen Teilnehmenden- und Einrichtungsstatistiken (als Ergänzung zu den anderen verwendeten Daten) vermag jedoch - eben als Summe von Indikatoren - eine aussagekräftige empirische Folie abzugeben. Vor dieser wären Entwicklung sowie Zustand der Weiterbildung auszudeuten. Es wäre die Diskrepanz zu diskutieren, dass die Weiterbildung einerseits die postsekundären und -tertiären Leistungen und Unterstützungen des lebensbegleitenden Lernens erbringen soll, andererseits die finanziellen sowie personellen Ressourcen zurückgefahren werden und die Teilhabe an Weiter-

bildung – nach dem Berichtsystem Weiterbildung IX auch am beruflichen informellen Lernen – rückläufig ist.

Nach der ersten Ausgabe des "Bildungsberichts" kann man sich auf die versprochene nächste Ausgabe in zwei Jahren freuen. Denn das sei noch mit Respekt und Sympathie erwähnt: über den gesamten Text verteilt finden sich immer wieder explizite Hinweise darauf, was man noch nicht weiß und worüber gegenwärtig noch keine Aussagen möglich sind. Zu erwarten ist, dass diese den Ehrgeiz der Verfasser für die nächste Ausgabe anspornen. Aus dem ersten nationalen "Bildungsbericht" ließe sich ohne Schwierigkeiten ein nationales bildungspolitisches Forschungsprogramm ableiten.

#### **Dieter Timmermann:**

Die deutsche Bildungspolitik hat lange daran gelitten, dass es seit dem politisch inszenierten Ableben des Deutschen Bildungsrats im Jahr 1975 und der ebenfalls politisch veranlassten allmählichen Schwächung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung als einer gesamtsystemischen Beobachter- und Planungsinstanz keine Institution mehr gab, welche die Entwicklungen im Bildungssystem systematisch und umfassend beobachtet, analysiert und bewertet. Nach im Jahr 2004 noch getrennten Versatzstücken eines Bildungsberichts (der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) für das Schulsystem, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) für die vorschulische Erziehung und die außerschulische berufliche Ausund Weiterbildung) ist es zum Glück gelungen, das bildungspolitische Kompetenzgeplänkel zwischen KMK und BMBF zurückzustellen und erstmals einen gemeinsamen Bildungsbericht für Deutschland vorzulegen. Dies war so überfällig wie verdienstvoll.

Parallel zur Anfertigung des Berichts hat das Konsortium an der Weiterentwicklung der Gesamtkonzeption, an einem Indikatorenmodell zur Erfassung der längerfristigen Bildungsentwicklung und an einer Strategie zur Gewinnung bildungsrelevanter Daten (als Reaktion auf die Lücken und Selektivität bisher verfügbarer Daten) gearbeitet. Das Konsorti-

um betont seine wissenschaftliche Unabhängigkeit gegenüber den Auftraggebern, was durch einen wissenschaftlichen Beirat unterfüttert wird.

Der Bericht, dessen Zielgruppen in Bildungspolitik, Bildungsverwaltung, Bildungspraxis, Bildungswissenschaft und Öffentlichkeit gesehen werden, ist ein Status quo Portrait des deutschen Bildungssystems, vorrangig im Querschnitt, z. T. auch im Zeitreihenrückblick. Das Portrait beruht auf empirischen Daten zu einer Reihe von Indikatoren, ergänzt um einige wissenschaftliche Expertisen zu spezifischen Problemen. Es systematisiert die verfügbaren, z. T neu generierten Daten, analysiert sie, interpretiert sie in ihren gesellschaftlichen Wirkungen und zeigt Trends und Perspektiven auf. Dabei ist der Bericht zurückhaltend im Hinblick auf Urteile, Wertungen und Empfehlungen. Gleichwohl hilft er, Antworten auf zentrale Fragen gesellschaftlicher Entwicklung zu finden, die durch bildungspolitische Debatten immer wieder artikuliert werden. Es handelt sich um den Beitrag von Bildung zum selbstbestimmten Leben, zu Berufs- und Lebensperspektiven, zur Chancenverteilung in Bildung, Beruf und zukünftigem Leben in Abhängigkeit von sozialer und ethnischer Herkunft, zu nationaler Wohlfahrt, zur Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit (auch im internationalen Vergleich).

Der Bericht bietet somit erstmals seit den 1970er Jahren eine systematische Gesamtschau von Bildung in Deutschland über alle Bildungsbereiche und Lernwelten hinweg (mit Ausnahme des Lernens in und durch familiä-Lebenswelten). Die herausgehobenen Merkmale des Berichts sind: a) die Leitlinie "Bildung im Lebenslauf", b) eine kontinuierliche, im Zweijahresrhythmus stattfindende Berichterstattung mit zunehmender "echter" Längsschnittbeobachtung, steuerungsrelevanten Informationen, erweitertem Kernsatz von Indikatoren und Indikatoren zu wechselnden Themen, c) eine indikatorengestützte problemorientierte Darstellung von Sachthemen, die empirisch belastbare Informationen liefern, fortschreibbar sein und bundesweite, länderspezifische und international vergleichende Aussagen ermöglichen müssen. Eine Erkenntnis ist, dass die Datenbasis deutlich verbreitert und verbessert werden muss in

Richtung auf Verlaufsdaten, Übergänge zwischen den Bildungsbereichen, erworbene Kompetenzen, aufgeschlüsselt nach sozialem Hintergrund, Migrationsstatus, Land, Region und Geschlecht.

Richtet man den Blick auf Aussagen, die der Bericht zu Fragen der Finanzierung des Bildungssystems enthält, ist zunächst einmal festzustellen, dass Bildungs- und Gesellschaftssystem in einer spannungsreichen und zugleich produktiven Wechselbeziehung stehen, wobei die Rahmenbedingungen schwieriger geworden sind (Stichworte sind hier: demographische Herausforderung, schwaches Wirtschaftswachstum, öffentlicher Spardruck, Globalisierung, Strukturwandel, Pluralisierung von Familien- und Lebensformen). Deutschland investiert seit Jahren einen immer geringeren Anteil der jährlichen Wertschöpfung in Bildung, obwohl Bildung die wichtigste Basis dieser Wertschöpfung selbst ist. Diese Entwicklung stimmt insofern nachdenklich, als die im Bericht vorgestellten Ergebnisse zeigen, dass immer noch ein sehr hoher Anteil von Schüler/inne/n die Schulen ohne Abschluss verlässt und/oder auf niedrigem Kompetenzniveau verbleibt. Bestätigt wird, dass vor allem Migrantenkinder zu den Verlierern der Schul-, Berufsbildungs- und Arbeitsmarktpolitik zählen. Festgestellt wird auch, dass die Integrationskraft des dualen Berufsausbildungssystems nachlässt: Immer mehr Jugendliche landen im so genannten Übergangssystem, der Übergang aus dem Berufsausbildungssystem in den Arbeitsmarkt ist deutlich schwerer geworden. Im Hochschulbereich hat der Nachfragedruck bei stagnierenden Ressourcen ständig zugenommen; die Studienbedingungen haben sich in den meisten, vor allem den westdeutschen Ländern, verschlechtert.

Die Ungleichheit der Bildungschancen und der Nutzung der Bildungsangebote im Schul-, Hochschul- und Berufsbildungssystem ist bislang durch Weiterbildung nicht kompensiert worden. Seit 1997 ist die Weiterbildungsbeteiligung rückläufig, was von sinkenden privaten wie öffentlichen Weiterbildungsausgaben begleitet wird. Die positiven Arbeitsmarkteffekte der institutionellen Weiterbildung der Bundesagentur für Arbeit blieben bescheiden.

Auch wenn die hier zusammengetragenen Daten eher den Blick auf Schwachstellen und Unzulänglichkeiten legen, gilt nach wie vor, dass sich Bildung lohnt, dass die privaten und gesellschaftlichen Erträge umso höher sind, je höher das Bildungsniveau ist.

Mein Fazit: Ein lesenswerter Bericht, der Appetit auf die nächsten Ausgaben macht.

#### **Ursula Boos-Nünning:**

Durch die Schulleistungsstudien und den Mikrozensus ist auch in das Bewusstsein der Bildungsforschung insgesamt gerückt, dass 27 Prozent der unter 25-Jährigen und 30 Prozent der unter 6-Jährigen einen Migrationshintergrund haben. Dieses hat dazu beigetragen, dass in dem Buch "Bildung in Deutschland" den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein eigenes Kapitel gewidmet wird.

Der Bericht belegt die bekannten Mängel in der Bildungsbilanz dieser Gruppe: Die immer noch vorhandene Unterrepräsentanz der 3-Jährigen im Kindergarten bei Angleichung in der Gruppe der 4- bis 6-Jährigen, die geringere Zahl vorzeitiger Einschulungen und - was wichtiger ist – ein doppelt so hoher Anteil an Zurückstellungen zu Schulbeginn. Deutlich sind die Disparitäten beim Übergang in das gegliederte Schulsystem. Herausgestellt wird, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund vornehmlich Haupt- und Realschulen besuchen und selbst diejenigen, die den Übergang schaffen, doppelt so häufig wie einheimische Deutsche scheitern (20 % gegenüber 10 %). Rückstellungen oder Klassenwiederholungen beginnen schon in der Grundschule - in den Jahrgangsstufen eins bis drei ist das Wiederholungsrisiko von Kindern mit Migrationshintergrund um das Vierfache erhöht.

Den geringen schulischen Erfolgen und der (nicht dargestellten) Unterrepräsentation bei Abschlüssen mit Hochschulzugang folgt die Unterrepräsentation der jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund im Übergang zur Hochschulbildung. Bemerkenswert ist dabei allerdings, das der Anteil derjenigen, die tatsächlich ein Studium beginnen, unter den Studienberechtigten mit Migrationshintergrund

höher ist als der einheimischer Deutscher, auch und vor allem bei jungen Menschen, die in einer nicht akademisch vorgebildeten Familie aufgewachsen sind.

Unter Berücksichtigung von Daten aus Untersuchungen, werden die spezifischen Barrieren beim Übergang in eine berufliche Ausbildung beschrieben: Jugendliche mit Migrationshintergrund haben bei gleichen Voraussetzungen deutlich schlechtere Chancen, eine berufliche Ausbildung aufzunehmen als einheimische Deutsche. Der Übergang in das Erwerbsleben wird auf der Grundlage des Ausbildungs- und Erwerbsstatus der 20- bis unter 26-Jährigen thematisiert: markant ist die doppelt so hohe Nichterwerbspersonenquote, nicht allein zurückführbar auf das niedrigere Bildungsniveau.

Ein eigenes Kapitel widmet der Bildungsbericht dem Umgang des Bildungssystems mit Migration. Er greift wesentliche Fragen auf: die Konzentration von Schüler/innen mit Migrationshintergrund in bestimmten Schulformen und Schulen, den Einfluss eines hohen Migrantenanteils auf die Leistungsfähigkeit von Schulen, die - vor allem für die Grundschule belegte - nicht adäquate Leistungsbewertung sowie Fördermaßnahmen. Ein Blick auf andere Länder zeigt, dass in Deutschland die zweite Generation schlechter abschneidet als die erste und dass sich Effekte des beruflichen Status und des Bildungsniveaus der Eltern, der Sprachpraxis im Elternhaus und des Einwanderungsalters deutlich stärker auswirken als in den meisten anderen Staaten.

Trotz der Zustimmung zu den meisten Aussagen und trotz der Freude, dass an relevanter Stelle wichtige Korrekturen des Alltagsverständnisses und notwendige Differenzierungen vorgenommen werden, bleiben Punkte des Unbehagens:

 Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gehören dem Bildungssystem in Deutschland an wie deutsche auch. Es wäre dem wissenschaftlichen Diskussionstand und der pädagogischen Praxis angemessener, wenn betreffende spezifische Fragen innerhalb der Kapitel "Frühkindliche Bildung, Allgemeinbildende Schulen und berufliche Ausbildung, Hochschule und Weiterbildung" behandelt worden wären.

- 2. Es wird zwar konstatiert, dass von einem Migrationsverständnis ausgegangen werden soll, das Zuwanderung gleichermaßen als Aufgabe und als Chance für die deutsche Gesellschaft begreift. Dargestellt wird Migration hingegen in Wortwahl und in Aussagen überwiegend als Risikofaktor.
- 3. Die Fokussierung auf Kinder und Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund verstärkt den Eindruck von "den Türken" als Problemgruppe. Die wissenschaftliche Diskussion weist seit 40 Jahren darauf hin, dass auch junge Menschen mit italienischem Migrationshintergrund zu den Bildungsbenachteiligten gehören.
- 4. Es wird auf die negative Bewertung von Schulen mit hohem Anteil an Migrationsschülern und -schülerinnen von Seiten der Eltern hingewiesen, aber nicht thematisiert, dass auch die Migrationsjugendlichen und ihre Eltern sehr wohl wissen. dass sie durch die Schulform und durch die Lage der Schule benachteiligt sind. Es ist schwer nachvollziehbar, wie Segregation verhindert werden kann, wenn der Anteil von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund in einer Stadt derzeit über 40 Prozent beträgt und in Kürze über 50 Prozent betragen wird. Das Umfeld der Schulen ist nicht durch Abschottung (und damit durch aktives Handeln sozialer und ethnischer Gruppen) geprägt, sondern durch begrenzte Zugangschancen von Einwanderern zu Wohnungen, die bei Deutschen begehrt sind.

Diese und manche anderen Punkte in den Darstellungen und in den Interpretationen der Daten sind keineswegs wertfrei. Es wird suggeriert, dass die Migrationsfamilien selbst insbesondere Familien mit türkischem Hintergrund und Lebenssituation (Abschottung, besonders niedriges soziales und kulturelles Kapital) – sowie mangelnde Fertigkeiten junger Menschen mit Migrationshintergrund (fehlende sprachliche Fertigkeiten) ursächlich für den geringen Bildungserfolg seien. Lösungen werden durch kompensatorische Hilfen insbesondere im Hinblick auf die sprachliche Integration erwartet. Damit bleibt der Text im alten Paradigma und regt nicht dazu an, auch Mängel des deutschen Bildungssystems zu fokussieren.

# Neuere englischsprachige Literatur zum Lernen Sammelrezension zu aktueller Literatur

Nachdem in der deutschen Erwachsenenbildung das lange vernachlässigte Interesse am Lernen wieder erwacht ist, scheint es sinnvoll, auch die aktuelle englischsprachige Literatur in die Diskussion einzubeziehen. In der folgenden Sammelrezension werden neuere Bücher vorgestellt, die das Thema aus einer erweiterten Perspektive betrachten.

#### Jarvis, Peter Towards a comprehensive theory of Human Learning

(Lifelong Learning and the learning society, Vol. I)

(Routledge Falmer) London/New York, 232 Seiten, £ 22,99, ISBN: 0415355419

Peter Jarvis, Professor for Continuing Education an der Universität Surrey und Gründungsherausgeber der Zeitschrift "The International Journal of Lifelong Education", hat seit den 1980er Jahren zahlreiche Bücher und Aufsätze zur Erwachsenenbildung vorgelegt, die (nicht zuletzt durch Übersetzungen) breit rezipiert wurden. Auch von seinem neuesten Buch ist anzunehmen, dass es speziell im englischsprachigen Raum als aktuelles Standardwerk herangezogen wird. Dabei ist zu beachten, dass hier kein neuer Entwurf vorgelegt wird, sondern eher eine - teilweise auch selbstkritische - neuere Literatur einbeziehende Zusammenschau der Positionen, die der Autor in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder vertreten hat. Leser/innen können so einerseits den Lernprozess des Autors selbst verfolgen, der Korrekturen und Ergänzungen an einigen seiner früheren Vorstellungen vornimmt, sie können aber auch die in den vergangenen Jahren bis heute geführte Diskussion über das Lernen - so wie sie in der englischsprachigen Literatur abgebildet ist verfolgen. Das Buch ist in einer einfachen, aber genauen Sprache geschrieben, klar aufgebaut und mit zahlreichen Zusammenfassungen und Querverweisen versehen.

Jarvis wendet sich deutlich gegen einen psychologisch verengten Lernbegriff und begreift Lernen als komplexen, Personen in ihrer Position in der Welt und ihrer Identitätsentwicklung in der Gesellschaft betreffenden Vorgang, der nur interdisziplinär erforscht werden kann. Im ersten Teil beschreibt er detailliert sein eigenes Konzept des menschlichen Lernens, das

er anhand von Untersuchungen in den letzten 20 Jahren entwickelt hat. Im zweiten Teil setzt er sich explizit mit unterschiedlichen Lerntheorien auseinander. Jarvis' eigenes Konzept betont den Aspekt der bewussten menschlichen Erfahrung und grenzt sich damit von Vorstelllungen ab, die Lernen mit Organisationen verbinden. Seine Bezugspunkte sind deshalb nicht nur psychologische, sondern auch philosophische und sozialphilosophische. Die wesentlichen Bestandteile seines Konzepts betreffen die lernende Person, das Lernen im sozialen Kontext, die Erfahrung, die Transformation der Erfahrung, die sich verändernde und an Erfahrung reicher werdende Person und schließlich das lebenslange Lernen. Während er sich bei der Darstellung dieser Bestandteile immer wieder auf vorhandene Theorien bezieht, die Aspekte des Lernens behandeln, führt er diese im zweiten Teil gesondert an. Dabei bildet er vier Gruppen: Lernen und Handeln, kognitive Theorien, Gefühle und Lenen, Erfahrungslernen. Auffallend ist, dass gegenwärtig die hiesige Diskussion dominierenden Theorien wie der Konstruktivismus und die subiektwissenschaftliche Theorie von Holzkamp keine Erwähnung finden. Statt dessen wird auf Klassiker wie Dewey und Vygotskij, Gagné und Knowles und auf eine Reihe von neueren Ansätzen hingewiesen, die in der deutschen Erwachsenenbildung eher unbekannt sind und über die man sich auf diese Weise beguem informieren kann.

Im Schusskapitel stellt Jarvis die begrenzte Erklärungsmacht der diskutierten Theorien fest. So steht zwar die Existenz gesellschaftlicher Einflüsse fest, ihre genauen Auswirkungen auf das Lernen sind jedoch nicht mess- oder vorhersagbar. Er plädiert für eine psychologische und philosophische Zugänge gleichermaßen berücksichtigende Behandlung des Themas Lernen: speziell bei der Frage nach dem Wesen der – für das menschliche Lernen zentralen – Erfahrung. Eine übergreifende Theorie

des menschlichen Lernens, so sein Resümee, kann es allerdings ebenso wenig geben wie eine umfassende Theorie des menschlichen Lebens. Was aber möglich ist, sind immer weiter zu ergänzende und zu vertiefende Einsichten in Teilaspekte.

#### Bekerman, Zvi/Burbules, Nicholas C./ Silberman-Keller, Diana (eds.) Learning in places

The Informal Education Reader (Peter Lang) New York 2006, 315 Seiten, \$ 29,95, ISBN: 0820467863

Der Begriff der informal education bzw. der informal adult education - in der deutschen Erwachsenenbildung vor allem durch Günter Dohmen erschlossen - ist im angelsächsischen Sprachraum (nicht zuletzt durch den Einfluss der Erfahrungspädagogik John Deweys) eine feste Größe. In dem jetzt vorliegenden Reader zum informellen Lernen, herausgegeben von Erziehungswissenschaftlern aus Israel und den USA, wird der Akzent auf Lernorte wie die häusliche Umgebung, den Arbeitsplatz, Büchereien, Museen, aber auch auf Populärkultur, Medien, öffentliche Plätze und natürlich auch auf das Internet gelegt. Die Beiträge des Bandes sind im Wesentlichen auf konkrete Beispiele außer- bzw. nichtschulischen informellen Lernens bezogen. Für die Erwachsenenbildung relevant sind vor allem zwei Beiträge, von denen sich allerdings nur der eine direkt auf informelles Lernen bezieht:

Der kanadische Forscher D. W. Livingstone gibt einen Überblick über die bisherigen Studien zum informellen Lernen, von denen die auch in Deutschland bekannteste die seines Landmanns Allen Tough aus dem Jahr 1971 ist. Ihr war zu entnehmen, dass der typische Erwachsene pro Jahr fünf unterschiedliche Lernprojekte verfolgt und durchschnittlich 500 Stunden im Jahr dafür aufwendet. Dass einige Folgeuntersuchungen diese Daten nicht bestätigen, sondern die für das informelle Lernen aufgewendete Zeit geringer angesetzt haben, liegt nach Livingstone an der unterschiedlichen Untersuchungsdurchführung. So haben einzelne Forscher den Befragten den Begriff des informellen Lernens nur unzureichend erläutert und nicht darauf aufmerksam gemacht, dass formales und informelles Lernen sich auch ergänzen können. Untersuchungen unter

der Leitung des Verfassers bestätigen dagegen die These von Tough und übertreffen sogar die dort angeführten Relation zwischen formalem und informellen Lernen: "Canadian adults are clearly spending vastly more time in informal earning activities than in nonformal educations courses, a ratio of about five to one" (S. 214). Auch konnte bestätigt werden, dass informelles Lernen weder – wie das nicht-formale der Erwachsenenbildung – von der Schulbildung beeinflusst wird noch im höheren Alter abnimmt. Es sind auch nicht wie beim nonformalen Lernen signifikante klassen-, geschlechts-, herkunfts- oder regionalspezifische Unterschiede erkennbar.

Eine ganz anderen Zugang zum Thema wählt die israelische Forscherin Diana Silberman-Keller. Sie verfolgt - ähnlich wie ihr Mitherausgeber Zvi Bekerman - einen narratologischen Ansatz, der sich den sprachlichen Formen widmet, die mit den Konzepten unterschiedlicher Pädagogiken, verbunden sind. Ihr geht dabei um die spezifischen Bilder von Zeit und Ort, die von der Pädagogik des nonformalen Lernens benutzt werden, um sich von der des formalen Lernens abzuheben. Datenbasis bilden vor allem Grundsatzpapiere, Programme, Werbebroschüren, Zeitungsanzeigen, also Selbstbeschreibungen im internen und öffentlichen Diskurs entsprechender israelischer Einrichtungen und Akteure. Dabei spielt der Raum – in Form der Hervorhebung des Netzwerkcharakters oder in Form der Bezeichnung alternativer Treffpunkte wie "Zentren" oder Arbeitsformen wie Workshops eine ebenso große Rolle wie die Zeit, in der Begriffe wie Freizeit oder Lebensphasen vorherrschend sind, die in der Pädagogik formalen Lernens naturgemäß fehlen.

Beide Beiträge machen die Spannbreite der vorliegenden Publikation deutlich, die unterschiedlichste Ansätze vereinigt und – im Sinne informellen Lernens (so jedenfalls die Begründung für den im Englischen doppeldeutigen Titel) – kein einheitliches Rahmenkonzept bieten will.

#### Schuller, Tom/Preston, John/Hammond, Cathie/Braset-Grundy, Angela/Bynner, John The Benefits of Learning

The impact on health, family life and social capital

(Routledge) Milton Park/New York 2005, 213 Seiten, £ 23.74, ISBN: 0415328012

Dass der Nutzen von (Erwachsenen-)Bildung nicht nur ein ökonomischer ist, ist zwar eine weitgehend unwidersprochene These, die aber bisher kaum konkretisiert wurde. Genau dies ist der Ausgangspunkt einer Studie, die am britischen "Research Centre of the Wider Benefits of Learning" durchgeführt wurde. Das staatliche geförderte Institut versteht unter Nutzen nicht nur den ökonomischen und individuellen, sondern auch den nicht-ökonomischen, überindividuellen, Familie, Gemeinschaft und Gesundheit betreffenden. Es geht also um die Erfassung der Wirkungen, die das Lernen, und zwar das organisierte wie das autodidaktische, das formale wie das informelle auf das Leben der Menschen und die Gesellschaft hat. Obwohl die positiven Effekte im Fokus stehen, sind sich die Autor/inn/en durchaus der Tatsache bewusst, dass Lernen auch negative Effekte für den einzelnen und seine Umgebung bzw. die Gesellschaft haben kann oder zumindest im Sinne der These Ulrich Becks ein Risiko darstellt.

Grundlage der englischen Studie sind 145 Leitfadeninterviews mit Personen zwischen 16 uns 70 Jahren, Frauen und Männern unterschiedlicher Herkunft und mit unterschiedlichem ethnischen Hintergründen und Lernerfahrungen sowie 12 Interviews mit in der Erwachsenbildung Tätigen. Ergänzt wurden diese qualitativen Daten mit quantitativen Längsschnitterhebungen der British Birth Cohort Studies, die Veränderungen im Leben Erwachsener in England über einen Zeitraum von fünf Jahrzehnten erfassen. Von besonderem Interesse ist der konzeptuelle Rahmen, der der Untersuchung zugrunde gelegt wurde. Hier werden drei Formen von Kapital unterschieden, die sich gegenseitig beeinflussen und akkumulierende Wirkungen haben: das Humankapital, das Identitätskapital und das soziale Kapital. Humankapital meint das Wissen und die Fähigkeiten, um im ökonomischen und sozialen Leben erfolgreich zu agieren. Unter Identitätskapital werden Ich-Stärken wie Selbstkontrolle, ein positives Selbstbild und kritisches Denkvermögen verstanden und unter soziales Kapitel Netzwerke und Normen, die Menschen befähigen, gemeinsame Ziele zu erreichen. Diesen Ausrichtungen ordnen die Autor/inn/en Nutzungsformen von Bildung wie Wissen, Qualifikationen, Fähigkeiten, Gesundheit, Lernmotivation, Pläne/Ziele, Beschäftigung und Werte sowie Familie und bürgerschaftliches Engagement zu. Neben der Differenzierung zwischen individuellen und kollektiven Nutzungsformen wird zwischen Lerneffekten unterschieden, die (das Individuum, die Gemeinschaft oder Gesellschaft) verändern oder bewahren. Den Autor/inn/en geht es speziell um den oft übersehenen konservierenden Effekt des Lernens "where education prevents decay or collapse (at individual or community level) or consolidates a positive state of stability, in addition to those instances where it brings about change of a more or less dramatic kind" (S. 25).

Von den möglichen Bereichen, auf die sich solche transformativen und bewahrenden, individuellen und kollektiven "benefits" auswirken, werden in dem Buch Gesundheit, Familie und soziales Kapital behandelt, wobei den Autor/inn/en das Problem der Überschneidung des letzten Bereichs mit der gleichnamigen Kategorie des konzeptionellen Rahmens durchaus bewusst ist. Unter Rückgriff auf Pierre Bourdieu werden Freundschaften und die Mitgliedschaft in Netzwerken als Merkmale des sozialen Kapitals angeführt und damit auch die in der englischsprachigen Erwachsenenbildungsliteratur intensiv diskutierte "civic participation" berührt. Die Orientierung an Bourdieu hat die Autor/inn/en in besonderem Maße für schichtspezifische Unterschiede sensibilisiert, und sie stellen als Ergebnis ihrer darauf bezogenen Untersuchung fest, dass Erwachsenenbildung zwar bürgerschaftliches Engagement steigern, aber nicht die Strategien beseitigen kann, mit denen die Mitglieder der einen Schicht die einer anderen von der Teilnahme ausschließen.

Die Verfasser/innen der Studie sind also keineswegs naive Verfechter der These eines prinzipiellen und uneingeschränkten Nutzens von Erwachsenenbildung. Ihr Verdienst ist es, einen konzeptionellen Rahmen zur Bestimmung der unterschiedlichen Effekte des Lernens im Erwachsenenalter geschaffen und empirisch den Nachweis des Bestehens und der Komplexität dieser Effekte erbracht zu haben. Dass dabei die Betonung der positiven Effekte im Vordergrund steht, sollte angesichts des Kontexts, in dem Untersuchung entstanden ist, nicht verwundern.

Sigrid Nolda

#### Rezensionen

#### Arnold, Rolf / Siebert, Horst Die Verschränkung der Blicke

Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbil-

dung, Bd. 46)

(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2006, 161 Seiten, 16,00 Euro,

ISBN: 3-8340-0067-1

Im Vorwort verweisen die Autoren auf das Erscheinen ihres Buches "Konstruktivistische Erwachsenenbildung" vor zehn Jahren als Anlass für eine Art Zwischenbilanz zu dieser Diskussion. Dieses Buch hat in der Tat zu sehr intensiven Diskussionen in Theorie und Praxis nicht nur im Bereich der Erwachsenenbildung geführt, was bisher eigentlich kaum einer anderen Fachveröffentlichung aus dem Bereich Erwachsenenpädagogik gelungen ist. Die neueste Bilanzziehung nehmen die Autoren in der für wissenschaftliche Diskurse eher ungewöhnlichen Form des Briefwechsels vor. Diese Form entspreche dem Thema, ihrer langjährigen "freundschaftlich-kollegialen" Beziehung und der Intention einer "kommunikativen Suchbewegung" mit dem Abschiednehmen von Gewissheiten und der Betonung der dialogischen Suche nach neuen Perspektiven ohne eindeutige Antworten (vgl. Vorwort, S. VII).

Nach dem ersten und dann immer wieder neu auftretenden Gefühl des leichten Staunens und Überraschtseins (meist positiv empfunden, manchmal gewöhnungsbedürftig) über die Möglichkeit, einen doch etwas intimeren Blick in beider Schreibwerkstätten tun zu können, zeigt sich ein Vorteil dieses Genres von Veröffentlichung. Es wird aufgrund des z. T. sehr dialogischen Prozesses zwischen den beiden Kollegen und dem sich daraus notwendigerweise ergebenden mehr assoziierenden Schreibstil eine Fülle von Themen zum pädagogischen Konstruktivismus angeschnitten: von den naturgemäß zu dieser Debatte gehörenden erkenntnistheoretischen Fragestellungen, über Probleme der Ethik, der Art der noch notwendigen Normativität, des Stellenwerts der Emotionen beim Lernen, der Selbstreferenzialität, der Funktion der Sprache in den Prozessen von Wirklichkeitskonstruktionen bis hin zu didaktischen Aspekten und kurzen Auseinandersetzungen mit ihren Kritikern. Diese Vielzahl der Themen enthält eine Menge Anregungen für verschiedenste Lesergruppen, ob sie nun die grundsätzlichen theoretischen Positionen der Autoren teilen oder nicht. Auch diejenigen, die dem pädagogischen Konstruktivismus skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen, sollten den beiden Respekt zollen, besonders an denjenigen Stellen der Briefe, wo die Autoren sich mutig an die Grenzen ihres Paradigmas heranformulieren (z. B. bei der Unterscheidung von individueller und sozialer Viabilität bei Siebert (S. 34) oder bei der Frage nach der Möglichkeit intersubjektiver Verständigung zwischen Subjekten mit geschlossenen Wirklichkeitskonstruktionen bei Arnold (S. 66 f.)).

Die Briefform verlangt hohe Konzentration der Leserin/des Lesers und eigene Systematisierungsleistungen, um den Argumentationen zu folgen. Anregend und weiterführend sind aus meiner Sicht u. a. das neue Ausloten einer ethischen Dimension, die v. a. Siebert zum konstruktivistischen Denken dazugehörend sieht (vgl. S. 31-33, 86, 121). Dies wird von Arnold nicht abgelehnt, sondern im Kontext von Fragen nach dem Wozu des Lebens, nach einem umfassenden Lebensbegriff in Anlehnung an Fromm und den Fragen der Emotionalität, der Achtsamkeit und der Endlichkeit der menschlichen Existenz aufgegriffen (vgl. S. 109-114). Die Aufmerksamkeit der Leser/innen dürfte zusätzlich bei den sprachsoziologischen Passagen (S. 63 f., 75 f.), den Formulierungen vom Konstruktivismus als "Beziehungstheorie" (S. 34) sowie der Hochschätzung von Phänomenologie und der Leibdimension des Lernens steigen. An diesen Stellen könnten neue Brücken des Dialogs zwischen Konstruktivisten und Nichtkonstruktivisten entstehen. Ziemlich irritierend erscheint mir, dass Arnold und Siebert bei den Kritikern ihres Ansatzes aus der Sicht dialektischer Wissenschaftstheorien nicht anerkennen wollen, dass diese (z. B. Faulstich, Pongratz) von der Dialektik von Erkennendem und Erkanntem ausgehen und sehr wohl von der Subjektivität und Interessengebundenheit von Erkenntnisprozessen (wenn sie sich auch nicht auf diese reduzieren lassen wollen) spre-

chen, also keinerlei Erkenntnistheorie des philosophischen Realismus anhängen (vgl. z. B. S. 129, 141). Zugleich sehe ich es als eine ziemlich offene Frage, wie die an vielen Stellen des Briefwechsels vertretene Forderung nach Selbstreferenzialität (vgl. z. B. S. 50, 71, 134) inhaltlich und methodisch-systematisch im Konstruktivismus eingelöst werden kann. Auch die sympathisch-offene und mutige Beschreibung von Sieberts (Berufs-)Biografie (17. Brief) u. a. als Weg der Entdeckung und geistigen Öffnung für den systemisch-konstruktivistischen Denkansatz lässt ja offen, wie sich das Verhältnis von Biografie und wissenschaftlichen Denkansätzen systematisch darstellt. Ähnliche Biografien können zu ziemlich unterschiedlichen Denkansätzen führen. Dazu kommt, dass die Unterscheidung von Genese und Geltung von Denksystemen nicht obsolet ist.

Die Veröffentlichung ist wertvoll für verschiedenste Lesergruppen. Für die Anhänger konstruktivistischer Denkmuster sind viele Ideen zur Weiterarbeit enthalten, für die Skeptiker und Kritiker des Ansatzes Berührungen und Überschneidungen bei Themen (Bildungsbegriff, Ethikdimension, Subjektivität des Erkennens), die für alle hohe Priorität haben.

Günther Holzapfel

#### Elsholz, Uwe Gewerkschaftliche Netzwerke zur Kompetenzentwicklung

Qualitative Analyse und theoretische Fundierung als Lern- und Organisationsform (Rainer Hampp Verlag) München/Mering 2006, 220 Seiten, 27,80 Euro,

ISBN: 3-86618-005-5

Sind Netzwerke eine Lernform und zugleich ein Lernergebnis? Mit dieser Frage greift Uwe Elsholz einen bisher noch wenig beachteten Aspekt der ansonsten so viel diskutierten Potenziale von Netzwerkbildung auf. In seiner Studie über gewerkschaftliche Netzwerke analysiert Elsholz auf der Basis von fünf Fallstudien diese Doppelperspektive von Netzwerken als Medium für Lernprozesse und als Ergebnis des Lernens von Organisationen und ordnet die empirischen Ergebnisse in die Forschung zu Netzwerken in der Weiterbildung

einerseits und zu neuen Lernformen andererseits ein.

Im ersten Abschnitt werden zunächst verschiedene Netzwerktheorien (der Netzwerkgesellschaft, ökonomischer Netzwerke, sozialer Netzwerke usw.) vorgestellt und im Hinblick auf Netzwerke in der Weiterbildung und in Gewerkschaften relevante Merkmale herausgearbeitet (Kap. 2). Zudem werden im Kapitel "Veränderungen in der Weiterbildung" (Kap. 3) jene Entwicklungen skizziert, die als "neue Lernformen" sowohl in der beruflichbetrieblichen Weiterbildung wie auch in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit Einzug gehalten haben. In der Beschreibung der Schnittmenge beschränkt sich Elsholz aber nicht nur auf die in beiden Bereichen feststellbare Hinwendung zu kompetenz-, prozess- und erfahrungsorientierten Lernformen. Er thematisiert auch, wenn auch nur sehr knapp, die gemeinsamen historischen Wurzeln von beruflichbetrieblicher und gewerkschaftlicher Bildung. Im zweiten Abschnitt erläutert der Autor seinen Forschungsansatz (Handlungsforschung) und sein methodisches Vorgehen (Kap. 4) und begründet beides in angemessenem Umfang als geeigneten Zugang, um innovatives Handeln theoretisch fundieren zu können (S. 85 ff.). Neben anderen Gütekriterien räumt er deshalb der Diskussion theoretischer Anschlussfähigkeit der empirischen Ergebnisse eine große Bedeutung ein. Dies ist vielleicht auch der Grund für die relativ knappe Darstellung der empirischen Ergebnisse in Kapitel 5, in dem die fünf gewerkschaftlichen Netzwerke (regionale und/oder branchenbezogene Zusammenschlüsse von Betriebsratsmitgliedern, Hauptamtlichen der Gewerkschaften und teilweise Vertreter/inne/n von Bildungs- und Beratungseinrichtungen) jeweils in ihrer Entstehung, Struktur und ihren Besonderheiten kurz beschrieben und anschließend verglichen werden.

Im dritten Abschnitt werden die empirischen Ergebnisse unter den beiden theoretischen Perspektiven als Lernform und als Lernergebnis aufgegriffen. Diskutiert wird, ob und wie diese Befunde verallgemeinert werden können (Kap. 6). Als *Lernergebnis* haben sich Elsholz zufolge die gewerkschaftlichen Netzwerke erwiesen, weil sie einen Ansatz zur Lösung struktureller Probleme in der gewerkschaftli-

chen Organisation bieten, wobei sie als eine sinnvolle Ergänzung und nicht als Ersatz bisheriger gewerkschaftlicher Arbeitsformen anzusehen sind. Zu Recht verweist Elsholz in seinem Ausblick (Kap. 7) jedoch auf die nicht nur im gewerkschaftlichen Bereich noch ungeklärte Frage nach der Verstetigung der Organisationsform der Netzwerke. Für die Weiterbildungsforschung relevanter erscheint die Bewertung von Netzwerken als Lernform. Hier verweist er mit seinen Ergebnissen auf Potenziale von Netzwerken, die er vornehmlich in der adressatenorientierten Steuerung, der Verbindung von informellem und formellem Lernen und der Verschränkung von individuellem und kollektivem Lernen sieht. Diese Potenziale gilt es auch in anderen Netzwerken aufzugreifen und weiterzuentwickeln, so das Fazit von Uwe Elsholz.

Ob Netzwerke dadurch schon zur Lernform werden oder ob sie nicht doch besser als eine Organisationsform mit Optionen zum Lernen charakterisiert werden sollten, diskutiert der Autor leider nicht. Dass man sich am Ende dieses Buches so eine Frage stellt, zeigt allerdings, dass es dem Autor gelungen ist, in seiner theoretischen und empirischen Analyse Netzwerke aus einer neuen Perspektive zu betrachten und zum Weiterdenken und -forschen anzuregen.

Carola Iller

#### Faulstich, Peter (Hrsg.) Öffentliche Wissenschaft

Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (transcript) (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2006, 241 Seiten, 19,80 Euro,

ISBN: 3-89942-455-7

Die Autor/inn/en des Sammelbandes leisten mit ihren Aufsätzen nicht nur einen Beitrag zum hochaktuellen Thema der wissenschaftlichen Weiterbildung – vielmehr stellen sie "'Öffentliche Wissenschaft' in einen anspruchsvollen, erweiterten und 'entgrenzten' Kontext" (S. 7). Sie tragen bei zu der Diskussion um das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft sowie zu der Frage, was wissenschaftliche Weiterbildung leisten kann. Daneben erheben sie den Anspruch, in die

"politische Debatte um die Notwendigkeit der Partizipation der Bürger bei der Entwicklung von Wissenschaft" (ebd.) einzugreifen.

Diesem Anspruch treten die Autor/inn/en in 13 Aufsätzen entgegen, die innerhalb des Sammelbandes nicht weiter untergliedert sind. Dabei thematisieren sie die Historie der Popularisierung von Wissenschaft, zahlreiche populärwissenschaftliche Vermittlungsformen sowie - in kritischer Weise - das Verhältnis einzelner gesellschaftlicher Bereiche zu Wissenschaft. Fast alle Aufsätze leisten einen historischen Rückblick sowie eine vergleichende Perspektive, die zumeist auf Europa gerichtet ist. Daneben fragen alle Beiträge nach den Grenzen und Möglichkeiten wissenschaftlicher Weiterbildung. Dadurch zeigt der Sammelband eine äußerst leserfreundliche Einheitlichkeit in der Struktur der einzelnen Beiträge, die selten in Sammelbänden zu finden

Nimmt man den Band mit der subtilen Annahme zur Hand, Texte zur wissenschaftlichen Weiterbildung zu lesen, so wird man irritiert, da er weit über dieses Thema hinausreicht. Das zeigt sich beispielsweise in den Beiträgen, die sich auf die Darstellung verschiedener Formen und Zielgruppen von Wissenschaftsvermittlung konzentrieren. Diese reichen von volkstümlichen Universitätskursen bzw. University Meets Public an der Wiener Volkshochschule, populärwissenschaftlichen Magazinen, Museen und Science Centers, Seminarkursen, Formen des Fernstudiums bis zur Kinder-Universität und dem Seniorenstudium. Dargestellt werden diese Vermittlungsformen dabei von Autor/inn/en, die in diesen Bereichen unmittelbar tätig sind. Dabei greifen sie selbstreflexiv Problematiken von populärwissenschaftlichen Vermittlungsformen auf. Spätestens der Verweis auf Kinder-Universität und Seniorenstudium macht deutlich, dass der vorliegende Sammelband unter "Öffentlicher Wissenschaft" mehr versteht als berufliche Qualifizierung durch die Aneignung von wissenschaftlichen Erkenntnissen oder Methoden. Vielmehr versucht "Öffentliche Wissenschaft" das Gesamtverhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft zu reflektieren und fragt, inwieweit sich die Entwicklung von Wissenschaft und Gesellschaft gegenseitig aktiv unterstützen kann.

Eingebettet werden in den Sammelband Beiträge, die ihren Fokus vor allem auf die kritische Reflexion des Verhältnisses von Wissenschaft und Gesellschaft legen. So stellt Bernhard Christmann beispielsweise die Herausforderungen durch die intermediäre Position wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Praxis und Wissenschaft dar, Hannelore Faulstich-Wieland analysiert das Verhältnis von Frauenbewegung und Frauenforschung und erörtert, inwiefern sich Praxis und Wissenschaft im Bereich Gender gegenseitig beeinflussen. Felizitas Sagebiel stellt im Beitrag zum Seniorenstudium die Frage der politischen Legitimität dieser Form "Öffentlicher Wissenschaft" in Zeiten der Ökonomisierung von Universitäten dar. Karl Weber greift abschließend das Verhältnis von Forschungsschwerpunkten einzelner Universitäten und wissenschaftlicher Weiterbildung auf. Dabei verweist er darauf, dass Forschungsschwerpunkte nicht unmittelbar zu entsprechenden Angeboten im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung führen und verdeutlicht damit nochmals die Distanz zwischen Wissenschaft und Gesellschaft.

Während an deutschen Universitäten spätestens im Zuge des Bologna-Prozesses und in Zeiten knapper Kassen wissenschaftliche Weiterbildung nicht nur - aber doch meist auch unter dem Aspekt des ökonomischen Nutzen diskutiert wird, entwickelt der vorliegende Sammelband ein theoretisches Pendant, In den einzelnen Aufsätzen werden Diskussionen aufgezeigt, die nach einer theoretischen Grundlage von "Öffentlicher Wissenschaft" fragen. Mit dieser Veröffentlichung strebt die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) - so wird eingangs dargestellt – die Einbindung der Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen und wissenschaftlichen Methoden in einen theoretischen Diskurs an. Dazu bietet der Sammelband zahlreiche fundierte Diskussionsanstöße, die fortzuführen lohnenswert sind.

Regina Egetenmeyer

### Gieseke, Wiltrud/Kargul, Jozef (Hrsg.) Europäisierung durch kulturelle Bildung

Bildung – Praxis – Event 2 Bände

(Waxmann Verlag) Münster u. a. 2005

#### Band 1: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland

Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin/Stock, Helga/ Börjesson, Inga

409 Seiten, 29,90 Euro, ISBN: 3-8309-1475-X

#### Band 2:

Kulturelle Erwachsenenbildung in Polen am Beispiel Lubuskie, Warschau und Plock Depta, Henryk/Kargul, Jozef/Polturzycki, Jo-

zef (Hrsg.)

181 Seiten, 24,90 Euro, ISBN: 3-8309-1476-8

# Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.) Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit Buckower Empfehlungen

(Erwachsenenpädagogischer Report 6) (Humboldt-Universität) Berlin 2005, 153 Seiten, 12,00 Euro, ISSN: 1615-7222

Die drei Bände stellen die Ergebnisse eines deutsch-polnischen Forschungsprojektes dar. In ihm wurden Ausschnitte aus der außerschulischen kulturellen Bildung mit Jugendlichen und Erwachsenen in den beiden Ländern erhoben, vergleichend gegenüber gestellt und Empfehlungen zum Ausbau und zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit abgeleitet. Das Projekt ist im kollegialen Verbund zwischen der Humboldt-Universität zu Berlin, der Universität in Warschau und der Universität in Zielona Gora durchgeführt worden. Wie die Titel der drei Bände erkennen lassen, wurden die empirischen Erhebungen und ihre theoretischen Rahmungen in Polen von einer polnischen und in Deutschland von einer deutschen Forschergruppe durchgeführt und publiziert.

Die methodische Herausforderung bestand darin, sich auf einen gemeinsamen Untersuchungsansatz zu einigen, der es jeder der beiden Forschergruppen erlaubte, die Besonderheiten der kulturellen Bildung im eigenen Land zu beschreiben. Dies ist, wie die Bände

1 und 2 "Europäisierung durch kulturelle Bildung" ausweisen, auf überzeugende Weise gemeistert worden. Grundsätzliche Einigung wurde erzielt:

1. in den Begriff der kulturellen Erwachsenenbildung die außerschulische Jugendbildung einzubeziehen; 2. neben den kulturellen Bildungsangeboten von Institutionen der Erwachsenenbildung auch die so genannte "beigeordnete kulturelle Bildung" zu untersuchen, d. h. kulturelle Lerngelegenheiten, die von Kultureinrichtungen, kulturellen Initiativen und freiwilligen Vereinigungen mit angeboten werden, ohne dass das der primäre Zweck dieser Organisationen ist; 3. sowohl ausgewählte möglichst grenznahe siedlungsoffene Regionen als auch ausgewählte großstädtische Bezirke zu untersuchen; 4. bei den Bildungsangeboten und Lerngelegenheiten nach ihren Zugangsportalen drei Kategorien zu unterscheiden: den systematisch rezeptiven, den selbsttätig-kreativen und den verstehendkommunikativen Zugang.

Dieser gemeinsame Untersuchungsansatz hat sich, so die Auskunft der beiden Berichtsbände, für beide Forschungsgruppen als tragfähig erwiesen. Als allgemeines Ergebnis kann festgehalten werden, dass sich die kulturelle Erwachsenenbildung in beiden Ländern in drei Handlungsfelder unterteilen lässt: kulturelle Bildung, die von Weiterbildungsinstitutionen angeboten wird, kulturelle Bildungsmöglichkeiten als Bestandteil unterschiedlicher, primär nicht auf Bildung angelegter öffentlicher oder privater Kultureinrichtungen und kulturelle Lerngelegenheiten als Bestandteil kultureller Aktivitäten von Vereinen und freien Initiativen.

Konkret und differenziert betrachtet bestehen zwischen Deutschland und Polen, so die Untersuchungsbefunde, sehr starke Unterschiede auf dem Gebiet der kulturellen Erwachsenenbildung. Das bezieht sich auf die theoretische Orientierung und das Aufgabenverständnis der in der kulturellen Erwachsenenbildung Tätigen ebenso wie auf die institutionelle Infrastruktur, das Themenspektrum und die Zusammensetzung der Teilnehmenden. Gleichzeitig lässt sich in jedem der beiden Länder aufgrund der empirischen Befunde ein Wandlungsprozess der kulturellen Erwachsenenbildung feststellen. Es handelt sich

um eine Abwendung von dem in beiden Ländern bisher überwiegend geltenden Bildungsund Kulturverständnis und mit Blick auf die Bildungsangebote und institutionellen Akteure um eine Öffnung und ständige Veränderung des Spektrums der kulturellen Ausdrucksformen hin zu neuartigen thematischen Vernetzungen. Das ergibt sich aus der Untersuchung der institutionellen regionalen Themenangebote, über die in den beiden Bänden berichtet wird. Hier wird auch erkennbar, dass die interkulturelle Zusammenarbeit eine nicht unwesentliche Rolle spielt.

Insofern lässt sich bezogen auf beide Länder von einem realen Modernisierungstrend in der kulturellen Erwachsenenbildung sprechen. Der wird theoretisch reflektiert im ersten Berichtsband "Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland,, und in dem von der Forschungsgruppe gemeinsam herausgegebenen Band "Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen" detailliert beschrieben. In diesen beiden Bänden findet sich auch die deutsch-polnische "Buckower Empfehlung zur interkulturellen Bildung", in der die Bedeutung kultureller Bildung in Grenzregionen besonders hervorgehoben wird. Dies kann als adressiert an die polnische und deutsche Bildungs- und Kulturpolitik gelesen werden.

Durch die von der Forschungsgruppe vorgelegten drei Bände wird anhand ausgewählter Beispiele empirisch und theoretisch gerahmt auf überzeugende Weise aufgezeigt, was in beiden Ländern unter kultureller Erwachsenenbildung zur Zeit verstanden wird, wie sie real beschaffen ist und wie sie sich wandelt. Der dritte Band kann vor allem denjenigen zur Lektüre empfohlen werden, die an den Trendaussagen zur kulturellen Erwachsenenbildung interessiert sind, während die beiden bei Waxmann erschienen Bände diejenigen interessieren dürften, die die empirischen Details und die Methodik des Forschungsprojektes zur Kenntnis nehmen möchten.

Johannes Weinberg

Heuer, Ulrike/Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung (Verlag TextWeinberg) Oldenburg 2006, 230 Seiten, 14,80 Euro, ISBN: 3-9810381-1-8

Das Buch enthält drei Beiträge: Ulrike Heuer schreibt über Strategische Personalentwicklung. Wiltrud Gieseke und Ria Reich interpretieren Ergebnisse einer Befragung zu Weiterbildungsinteressen von Weiterbildner/inne/n. Ein dritter Beitrag von Barbara Dietsche befasst sich schließlich mit der Fortbildung für Verwaltungsmitarbeitende in Weiterbildungseinrichtungen. Thematische Klammer der Beiträge ist die Auffassung, dass Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen bisher vernachlässigt wird und Fortbildung, insbesondere pädagogische und trägerübergreifende, das hierfür geeignetste Instrument ist. Was Mitarbeiter/innen in der Weiterbildung an Fortbildungsangeboten benötigen, um ihre Arbeit mit allen neuen Anforderungen durch wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel erfolgreich durchführen zu können, wird beschrieben und begründet.

Heuer sieht strategische Personalentwicklung der "Dienstleistungsbranche Weiterbildung" als besonders anspruchsvolle Aufgabe, weil deren "Dienstleistungsangebot Bildung" nicht lediglich ein Konsumgut ist. Erfahrungswissen ist für die hier notwendigen "professionsorientierten" Tätigkeiten nicht ausreichend. Für die Autorin schaffen nur erwachsenenpädagogische Kenntnisse "Handlungsoptionen im Berufsalltag". Entsprechende Fortbildungen werden allerdings durch die Zweckorientierung der Weiterbildung, bildungspolitische Restriktionen und die Zielvorstellung des selbstgesteuerten Lernens sowie die in mehrfacher Hinsicht prekäre Lage des Weiterbildungspersonals erschwert. Dennoch sollten angesichts zu erwartender Aufgaben "Träger und Verbände auf konsequente Professionalisierung bestehen und Personalentwicklung in ihre Organisationsentwicklung integrieren".

Bei der Ermittlung des erwachsenenpädagogischen Fortbildungsbedarfs von haupt-, neben- und freiberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden in Berlin und Brandenburg durch Gieseke und Reich konnten die antwortenden Hauptberuflichen Pädagogischen Mitarbeitenden zwischen elf vorgegebenen, erwachsenenpädagogisch ausgerichteten Themenblöcken wählen. "Erwachsenenpädagogische Theorien", "Qualitätsmanagement" "Neue Lernformen" haben dabei die meisten Optionen erhalten, gefolgt von anwendungsorientierten Trainingsmöglichkeiten. Zwar konstatieren die Autorinnen eine deutliche Lücke im "empirisch-pädagogischen Wissen", doch sie stellen im Hinblick auf die favorisierten Optionen auch fest: "Wir haben es in der Tat mit einem Neubeginn des erwachsenenpädagogischen Diskurses zu tun". Während die häufig genannten Fortbildungsoptionen für die hauptberufliche pädagogische Tätigkeit ein "Professionsprofil" ergeben, zeigen diejenigen für Dozent/inn/en ein "tätigkeitsbezogenes Profil" (allgemeines erwachsenenpädagogisches Grundwissen, psychosoziales Interaktionswissen, methodisch-didaktische Kompetenzen). Dabei zeigt sich eine geringe Neigung, überhaupt Themen für die Fortbildung von Dozent/inn/en vorzuschlagen. Eine "abrundende" Expertenbefragung verweist auf das Fehlen eines gemeinsamen Professionsbezugs und die Nicht-Entwicklung einer Kultur erwachsenenpädagogischer Bildungsinstitutionen. Die "trägerübergreifende Professionsstruktur" überschreitet nicht den Standard der 1970er Jahre, hat aber eine breitere Basis von Fortbildungsmöglichkeiten. Notwendig sind unverändert gemeinsame professionelle Sozialisationskontexte. Berufseinführungen sowie Begleitung und Fortbildung außerhalb der Institutionen an neutralen Orten.

Dietsche begründet drei Hypothesen zum Fortbildungsbedarf von Verwaltungsmitarbeitenden in der Weiterbildung: Kaufmännische Inhalte, Beratungskompetenzen und Wissen Organisationszusammenhänge "Kompetenzlinien". Durch den gemeinsamen Bezugspunkt aller Mitarbeitenden in einer Weiterbildungseinrichtung auf das Lernen Erwachsener haben alle Arbeitsbereiche eine pädagogische Komponente, und wenn Handeln im Zusammenhang von Person, Situation und Organisation in der Fortbildung reflektiert werden, entsteht Professionalität. Die Autorin betont, ein solches Professionalitätsverständnis sei vor allem für Verwaltungsmitarbeitende relevant, die an Schnittstellen zwischen Lernenden, Kursleitenden, Pro-

grammplanenden und Leitungspersonal arbeiten.

Die Begründung der Notwendigkeit von Fortbildung aller Gruppen von Mitarbeitenden in Weiterbildungseinrichtungen mit der erwachsenenpädagogischer Aufgabe, die diese mit ihrer je spezifischen Arbeit gemeinsam zu bewältigen haben, erscheint mir an dieser Publikation am wichtigsten. Nicht zuletzt in Anbetracht der bildungs- und berufspolitischen Einschätzungen und Befunde der Autorinnen selbst wäre allerdings ein zurückhaltenderer Umgang mit der Verwendung der Begriffe "Profession" und "Professionalität" angebracht gewesen. So hätte auch die Verwechslung von erwachsenenpädagogischer Professionalität mit erwachsenenbildungsspezifischer Dienstleistungsqualität im letzten Beitrag vermieden werden können.

Roswitha Peters

#### Müller-Commichau, Wolfgang Fühlen lernen oder Emotionale Kompetenz als Schlüsselgualifikation

(Matthias-Grünewald-Verlag) Mainz 2005, 128 Seiten, 16,80 Euro, ISBN: 3-7867-2554-3

Im vorliegenden Band wird emotionale Kompetenz von den Begriffen der emotionalen Intelligenz (vgl. Daniel Golemanns Emotionale Intelligenz) und dem emotionalen Wissen abgegrenzt. Unter emotionaler Kompetenz wird "das emotionale Vermögen der Person" verstanden. Es umfasst "das individuelle Potenzial, quasi die Ressource zu selbstreflektierendem Fühlen angesichts unterschiedlicher Herausforderungen im sozialen Kontext" (S. 11). Müller-Commichau argumentiert, der Begriff sei nicht messbar und damit ein "hochgradig subjektorientierter Begriff". Des Autors intellektualistisches Verständnis von Emotion (das synonym mit Gefühl gebraucht wird) führt dazu, dass er sich gegen die höhere Bewertung der kognitiven Vernunft wendet. Dies begründet er u. a. mit den Werken von Agnes Heller und Carola Meier-Seethaler: "Gefühle sind nicht irrational, sondern haben ihre eigene Rationalität ... Nicht selten verfügt die innere Logik des Gefühls über weitaus mehr Vernunftanteile als die Logik der Kognition" (S. 20). Gefühle können Reaktionen auf

Außenreize wie auf innerpsychische Vorgänge sein und unterscheiden sich in Richtung und Intensität. Vom Autor werden die in der Literatur diskutierten vier Kernfähigkeiten der emotionalen Kompetenz übersetzt in Wachheit für das eigene Selbst, Empfindsamkeit für das Gegenüber, Fähigkeit zur Pflege sozialer Interaktion und Vermögen, regulierend und motivierend auf sich selbst einzuwirken, ergänzt um die Fähigkeit, das Gefühlsleben mit der Motivation in Einklang zu bringen.

Die Publikation gliedert sich in drei Kapitel: Zunächst wird der Blick auf das Individuum im Kontext der Bedeutung von Emotionalität gerichtet. Dann werden Lernsettings entfaltet, um "besseren Zugang zu eigenen Gefühlen zu bekommen und diese Gefühle in adäquater Weise sich selbst, den anderen und der Welt gegenüber zu artikulieren" (S. 9). Schließlich wird in einem abschließenden Kapitel ein Ausblick in die Zukunft geworfen, in der emotionale Kompetenz als zentrale Schlüsselqualifikation gilt.

Das methodische Vorgehen ist nicht differenztheoretisch, sondern es wird kopplungstheoretisch argumentiert. Das bedeutet, dass es nicht vorrangig darum geht, Defizite zu erkennen (wie das in der Pädagogik gang und gäbe ist), sondern es soll an bereits vorhandene, bewährte Kompetenzen angekoppelt werden. Hirnstrukturelle und biochemische Grundlagen werden dabei vernachlässigt.

Die zentrale Fragestellung des Buches lautet: Wie kann emotionale Kompetenz als Grundvoraussetzung für ein gutes Leben und Zusammenleben der Menschen wieder entdeckt, wie erworben und wie genutzt werden? Dabei wird quasi zur Erdung der Fokus gerichtet auf Erwerbsarbeit und die zeitbedingt damit implizierte Arbeitsplatzlosigkeit. Daneben will der Autor den Bogen über weit darüber hinausreichende Themen von grundsätzlich existenzieller Bedeutung spannen. Ein Beitrag zur Umorientierung in einer androzentrisch gepägten Welt.

Ein sehr hoher, zu hoher Anspruch an die emotionstheoretische Vernunft? Die aus soziologischer, sozialphilosophischer und moralphilosophischer Sicht skizzierten Gedanken sollen das geforderte Lernen vor einem real

existierenden Hintergrund von Gesellschaft ethisch begründen und gipfeln in dem an Kant angelehnten Imperativ: "Habe Mut, Dich Deines eigenen Gefühls zu bedienen" (S. 108) und der Forderung nach "emotionaler Chancengleichheit für Männer". Man sollte sich nicht irritieren lassen durch Sätze wie "Gefühle basieren auf Gefühlen, die auf Gefühlen basieren"(S. 22), sondern dies als Ansatzpunkte für emotionales Lernen nehmen – insbesondere zum Wiederentdecken einer aus der Kindheit und Jugendzeit bekannten emotionalen Kompetenz.

Erstaunlich ist, dass viele in diesem Buch auftretende Argumente in der konstruktivistischen Kommunikationstheorie (z. B. bei Watzlawick) schon lange diskutiert und vermutlich dort entlehnt wurden, ohne dass dies in der Publikation explizit ausgewiesen worden wäre. Kritisch ist zudem anzumerken, dass die emotionstheoretische Analyse der Geschlechterverhältnisse - trotz der verheißungsvollen Ankündigung – zu wenig differenziert ausgefallen ist. Wünschenswert wäre eine über Allgemeinheiten wie Männer bevorzugen Kognitives und bewerten dies höher und marginalisieren Gefühle hinausreichende Differenzierung. Dies gilt auch für die an sich anschaulichen, aber nicht geschlechtsbezogenen Beispiele aus der Bildungspraxis: Hier wäre mehr Geschlechtsdifferenziertheit sinnvoll, um die speziellen Anforderungen für die Bildungsarbeit mit Männern zu reflektieren und die Erkenntnisse dann in die Praxis einfließen lassen zu können.

Hans-Joachim Lenz

Nuissl, Ekkehard/Dobischat, Rolf/Hagen, Kornelia/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) Regionale Bildungsnetze – Ergebnisse zur Halbzeit des Programms "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken"

(Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung) (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2006, 279 Seiten, 26,90 Euro, ISBN: 3-7639-1926-0

Im Rahmen der Initiativen zum Lebenslangen Lernen war das Programm "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" eines der wichtigsten und vor allem politisch mit hohen Erwartungen besetzt. Es ist in Kooperation zwischen Bund und Ländern und ko-finanziert durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) 2001 gestartet worden und zielt darauf, die für Lebenslanges Lernen notwendigen Supportstrukturen aufzubauen. Es setzt damit Diskussionen und Initiativen fort, welche bereits seit mehr als zwanzig Jahren die weiterbildungspolitische Debatte unter den Stichwörtern Region und Kooperation prägen.

In dem vorliegenden Band werden die zentralen Zwischenergebnisse der bisherigen wissenschaftlichen Begleitung des BMBF-Programms dokumentiert. Es wird eine "Halbzeitbilanz" gezogen auf der Basis von Daten, die in den Jahren 2003 und 2004 erhoben worden sind. Insofern kann damit keine abschließende Einschätzung erfolgen, da die Projekte weiterlaufen. Verantwortet wird die Studie von einem Konsortium bestehend aus dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), dem Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), der Ludwig-Maximilian-Universität München und der Universität Duisburg-Essen.

Dieter Gnahs, der selbst nicht dem Projektkonsortium angehört hat, hat ein konzises "management summary" vorgelegt (S. 7–17). Dies folgt den Abschnitten des Berichts und fasst diesen prägnant zusammen.

Nach einer Klärung der begrifflichen Grundlagen Region, Netzwerk und Lernen (Dobischat/Düsseldorf/Nuissl/Stuhldreier, S. 23-33), wobei deutlich wird, dass diese besonders "Lernen" - weich gefasst werden, wird zweitens das untersuchte Programm vorgestellt (Nuissl, S. 34-38) und das methodische Vorgehen skizziert (Nuissl, S. 39-58). Es wurden schriftliche Befragungen in zwei Wellen bei den Netzwerkpartnern und dem Netzwerkmanagement durchgeführt. Mit 21 Mitgliedern des Lenkungsausschusses wurden Experteninterviews durchgeführt; Dokumente zum Programm, Protokolle und Anträge wurden einer Inhaltsanalyse unterzogen und es wurden insgesamt zwölf Fallstudien erstellt, wobei pro Netzwerk ungefähr sechs Expertengespräche geführt wurden (Übersicht S. 45). Die Untersuchungsfelder folgen den Vorgaben des Programms und erweitern diese. Die wissenschaftliche Begleitung hat ihre Ergebnisse entsprechend strukturiert und präsentiert

sie in acht Themenkomplexen: Netzwerkbildung und Netzwerkstruktur, Übergänge in Bildungsphasen, Information und Beratung, Qualitätsmanagement, Neue Lernkulturen, Bildungsmarketing und -beteiligung, Beschäftigungsfähigkeit sowie Transfer (S. 55).

Abschließend werden von Ekkehard Nuissl, Rolf Dobischat, Rudolf Tippelt und Kornelia Hagen als leitende Akteure der wissenschaftlichen Begleitung Empfehlungen zu sechs Komplexen gegeben, die im weiteren Verlauf der Förderung des Programms zu berücksichtigen seien. Es geht um: Sicherung der Offenheit der Partnerschaften (S. 258), Klärung der thematischen Profile (S. 259), Unterstützung der im Programm aufgebauten Themennetze zur Frage Information und Beratung (S. 260), Umsetzung von Qualitätsstandards und das Entstehen einer Qualitätsdiskussion in den Netzwerken (S. 260), Formulieren von Transferkonzepten (S. 261). Die weitere Entwicklung wird – bei abnehmender Fördersumme – vor allem auf "Konsolidierung, Qualitätssicherung und nachhaltige Existenz" (S. 261) gerichtet werden müssen.

Die vorliegende Studie dokumentiert die bisherigen Leistungen der "Regionalen Bildungsnetze". Sie beleuchtet anschaulich die aufgenommenen vielfältigen Aktivitätsbereiche. Dabei ist allerdings nicht zu überlesen, dass insgesamt ein eher affirmativer Unterton vorherrscht. Die entwickelten Aktivitäten der Netzwerke der "Lernenden Regionen" werden wiederholt als vielfältig, kreativ und innovativ gekennzeichnet (z. B. S. 200, 256). Dies ist sicherlich auch berechtigt. Wenn man aber viele Debatten in den Netzwerken hautnah erlebt hat, weiß man, dass dies alles nicht so bruchlos läuft. Es wäre möglicherweise für die "Nachhaltigkeit" der Netzwerke sinnvoll, auch Probleme, Brüche und Widerstände deutlicher zu dokumentieren. Obwohl möglicherweise bildungspolitisch nicht so erwünscht, könnte eine solche stärker problembezogene Projektevaluation der "Zukunftsfähigkeit" der regionalen Bildungsnetze durchaus förderlich sein.

Peter Faulstich

#### Pohlmann, Markus/Zillmann, Thorsten (Hrsg.) Beratung und Weiterbildung

Fallstudien, Aufgaben und Lösungen (Oldenbourg Verlag) München/Wien 2006, 240 Seiten, 29,80 Euro, ISBN: 3-486-57996-7, ISBN: 978-3-486-57996-3

"Beratung und Weiterbildung als alternative Formen des Wissenstransfers in der Wissensgesellschaft" (S. 3) in Überblicken und Fallstudien zu dokumentieren, ist das Anliegen dieser Publikation. Die zentralen Leitfragen der Herausgeber (S. 3) gehen von der Annahme aus, dass die mittel- und langfristigen Effekte beratender und weiterbildender Interventionen unbefriedigend sind. Deswegen wollen sie mit den Beiträgen Antworten auf die Fragen finden: Welche Probleme können durch Beratung und Weiterbildung wie angegangen werden? Welche Probleme können erfolgreich oder gar nicht gelöst werden? Wo liegen die Ursachen für erfolgreiche/nicht erfolgreiche Lösungen? Um es vorweg zu sagen: Diese ambitionierten Ansprüche werden zum Teil eingelöst.

Die Autor/inn/en kommen aus den unterschiedlichsten Disziplinen (Unternehmensberatung, Soziologie, Erwachsenenbildungswissenschaft u. a.). Entsprechend breit sind die Praxen in den Fallstudien angelegt, die nach fünf Bereichen untergliedert sind, allerdings nicht annähernd so trennscharf wie es die Überschriften suggerieren: Beratung und Weiterbildung in der Industrie, in interkultureller Perspektive, in Klinik und Pflege und im Bildungssektor. Mit dem Anspruch des Wissenstransfers ist zugleich ein zentrales Problem der Publikation verbunden. Auch wenn Pohlmann in seinem Überblick Beratung als prozessorientierte Interaktionsform von anderen Interaktionen unterscheidend profiliert (S. 32-37) und innerhalb von Unternehmensberatung die Organisationsberatung als besonderen Typus schärft (S. 39), wird der Fokus auf Beratung in den Fallstudien eher unscharf. Wenig klar werden auch Beratungsverständnisse (was Beratung und was Weiterbildung ausmacht rsp. wie sie sich ggf. gegenseitig ergänzen und vernetzen). Es finden sich Beiträge zu Teamentwicklung, Weiterbildungsbedarfserhebung in KMU, multimedialen Lernarrangements, bei denen der Bezug zu Bera-

tung nicht hinreichend deutlich wird. Gleichwohl lassen sich in einigen unternehmensberatungsbezogenen Beiträgen interessante Beispiele und Scheiternsanalysen finden. Bestätigt wird durch etliche Fallstudien der in Beratung und Weiterbildung erforderliche Blick auf das Zusammenspiel von Organisation und Mensch. Prozesse und Strukturen gilt es so zu gestalten, dass sie zu Eigeninitiative und Motivation der Beteiligten einladen (Peters/Dengler und Iller/Kamrad); Beratung und Weiterbildung haben dann gute Entwicklungschancen für Organisation und Mensch, wenn sie im Kontext einer lernenden Organisation erfolgen. Die Herausgeber fassen einleitend treffend zusammen, dass Weiterbildung und Beratung auf die Veränderungsfähigkeit und den Veränderungswillen ihrer Klientel verwiesen sind (S. 5). Quer zu den verschiedenen Praxen zeigt sich, "dass die "feinen Unterschiede" im Umgang mit Kommunikationsformen. Lernkulturen und Problemdefinitionen von entscheidender Bedeutung für Erfolg oder Misserfolg von Beratung und Weiterbildung sind" (S. 5 f.).

Beim Lesen entsteht jedoch auch der Eindruck, dass der Titel etwas suggeriert, was die Fallstudien nicht wirklich einlösen. In den Fallstudien wird kaum Bezug genommen auf die gelungenen Überblickstexte (abgesehen von einigen Ausnahmen wie der Beitrag von Peters/Dengler zu Kommunikation und Vernetzung durch Wissenspromotion in Organisationen). Deutlich wird, dass die Kompetenzen der Erwachsenenbildungswissenschaft zu Beratung und Weiterbildung offensichtlich in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften noch nicht hinreichend anerkannt sind. Stärkere Bezüge zur Expertise um Weiterbildung und Beratung in der Erwachsenenbildungswissenschaft hätten etlichen Einzelbeiträgen und dem Gesamtwerk gut getan. Letztere ist nicht zuletzt in dem hervorragenden Einführungsbeitrag von Schiersmann "Berufliche (Betriebliche) Weiterbildung im Umbruch -Perspektiven und Herausforderungen" repräsentiert. Ausgehend von in vier Megatrends zusammengefassten Dynamiken des gesellschaftlichen Wandels und deren Folgen für berufliches Handeln und berufliche Kompetenzen (S. 9 f.) charakterisiert sie die Entwicklung der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung als Wandel von einer funktions- und

berufsorientierten Weiterbildung zu einer prozessorientierten. Ihre Analyse didaktischer Ausgestaltungen von Weiterbildung (S. 11 ff.) macht deutlich, dass arbeitsbegleitende Lernprozesse in ganz unterschiedlichen Formalisierungsgraden realisiert sind. Der Beitrag hätte eine durchaus orientierungsgebende Funktion für die anderen Beiträge in Bezug auf Weiterbildung haben können.

Fazit: Der Band bietet eine ganze Reihe in sich interessanter Praxisbeiträge und -beispiele aus unterschiedlichen Handlungskontexten. In (zu) vielen Beiträgen wird jedoch nicht ersichtlich, was mit Beratung gemeint ist und es wird auch nicht deutlich, welchen Stellenwert Weiterbildung hat. Eine stärkeres Sichaufeinander-beziehen der Disziplinen hätte dem Band eine besondere Qualität gegeben. Dennoch: ein in weiten Teilen lesenswertes Buch, das zu einer Perspektiven verschränkenden Klärung um zentrale Fragen zur Nachhaltigkeit von Beratung und Weiterbildung einlädt.

Rosemarie Klein

#### Rummler, Monika Interkulturelle Weiterbildung für Multiplikator/innen in Europa

(Peter Lang Verlag) Frankfurt a. M. 2006, 472 Seiten, 74,50 Euro, ISBN: 3-631-55014-6

"Interkulturelle Kompetenzentwicklung sollte nachhaltig in das Portfolio beruflicher Bildung aufgenommen werden. Nur so werden Unternehmen und Mitarbeitende sowie Personal- und Bildungsverantwortliche fit für Europa und die damit verbundenen transdisziplinären und interkulturellen Aufgabenstellungen" (S. 432). Diese Forderung resultiert aus einer vielschichtigen theoretischen und empirischen Studie, die im Zusammenhang mit vier Projekten unter dem Titel "Fit für Europa – Weiterbildung zu EU-Dozent/inn/en" (1998 bis 2002) entstand.

Monika Rummler geht der Frage nach, welche Kompetenzen Multiplikator/inn/en zur Vorbereitung, Durchführung und Qualitätssicherung interkultureller Weiterbildungsprojekte benötigen und entwickelt daraus ein konkretes Umsetzungsmodell. Als Multiplika-

tor/inn/en bezeichnet sie Bildungsverantwortliche, die unter dem Einfluss von Europäisierungs- und Internationalisierungsprozessen an der Schnittstelle von pädagogischen und (Projekt-)Managementtätigkeiten agieren. Die Arbeit versteht sich als Beitrag zur kompetenzorientierten Professionalisierung im Bereich Weiterbildungsmanagement im europäischen Wirkungsfeld (S. 7).

Einleitend wird das Feld "Weiterbildung" skizziert. Zukünftige Aufgabenfelder umfassen aus Sicht der Autorin zunehmend ökonomische bzw. Managementkompetenzen. Kapitel zwei und drei beschäftigen sich ausführlich mit Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung, Professionalisierung und Projektmanagement. Rummler diskutiert professionstheoretische Positionen aus der Erwachsenenbildungsforschung, leuchtet das Konstrukt "Schlüsselqualifikationen" aus und hebt insbesondere Kompetenzen für Innovation und Zukunftsbewältigung, Kommunikation, Präsentation sowie die Fähigkeit zur Entwicklung des eigenen beruflichen Umfeldes hervor. Interkulturelle Kompetenz definiert sie als übergreifendes Element zu Trainings- und Projektmanagementfähigkeiten und siedelt in deren Schnittmenge Kompetenzen für Innovation an. Projekte und Selbstlernkompetenzen werden als besonders innovationsfördernd angesehen und im Multiplikatorenmodell entsprechend berücksichtigt. Im dritten Kapitel werden einige der theoretischen Ansätzen auch durch Praxismodelle veranschaulicht. Die Autorin arbeitet für ihr Curriculum vielfältige Anforderungen entlang der Dimensionen fachliche, didaktische, organisatorische, methodische, soziale und personale Kompetenz heraus und formuliert Vorschläge für geeignete Vermittlungsmethoden.

Im Abschnitt "Europäische Weiterbildung und interkulturelle Kompetenz" wird die Relevanz von Interkulturalität einerseits mit dem Migrationsbezug, andererseits mit Globalisierungs- bzw. europäischen Einigungsprozessen begründet. Die Autorin gibt u. a. Hinweise zu EU-Förderkriterien im Weiterbildungsbereich. Sie erörtert interkulturelle Trainingsansätze sowie didaktische Fragen ausführlich. Interkulturelle Kompetenz wird im Wesentlichen im Hinblick auf Kulturunterschiede und Möglichkeiten der Kommunikation zwischen Kul-

turen analysiert. Bei der Bestimmung interkultureller Kompetenz rezipiert Rummler vor allem Ansätze aus dem wirtschaftlichen Kontext, hingegen fließt die (kritische) Diskussion aus dem Bereich der Interkulturellen Pädagogik kaum ein. Dies wären etwa Positionen, die interkulturelle Kompetenzentwicklung im Kern als kritische Auseinandersetzung mit Phänomenen wie Diskriminierung, Rassismus, Ethnisierung oder Kulturalisierung bzw. als Wissenserwerb über Rahmenbedingungen des Lebens in der Migration verstehen - und vielleicht erst in zweiter Linie als Kultur-Thema. Die Autorin definiert interkulturelle Kompetenz schließlich als eine Erweiterung der in den voranstehenden Abschnitten ausgearbeiteten allgemeinen Kompetenzdimensionen um kulturallgemeines und -spezifisches Wissen bzw. damit verbundenen Fähigkeiten (S. 268 f.).

Das hier entwickelte Bildungsmodell für Multiplikator/inn/en steht auf einer theoretisch gründlich fundierten Basis und führt unterschiedliche Kompetenzanforderungen zu einem komplexen Profil für Weiterbildner/innen im Europakontext zusammen. Die Evaluierung bestätigt das Curriculum weitgehend. Das Pretest-Posttest-Design der Fragebogenerhebung wurde sorgfältig konzipiert und vermag differenzierte Anregungen für die Qualitätssicherung auch anderer Kurse zu geben. Was die Lesbarkeit der Arbeit anbelangt, leidet der Lesefluss etwas unter einer sehr dichten Textgestaltung und der fortlaufenden Verwendung des Stilmittels, Inhalte in Form von Aufzählungen darzustellen. Dadurch wird das Erkennen wesentlicher Kernaussagen erschwert. Das Buch zeichnet sich insgesamt durch umfassende Recherche, eine große Vielfalt der Inhalte, Innovativität sowie Praxisrelevanz aus und bietet wertvolle Impulse für zukünftige Entwicklungen in der Weiterbildung.

Annette Sprung

#### Schlüter, Anne (Hrsg.) "In der Zeit sein …"

Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung (Weiterbildung und Biographie, Bd. 3) (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2005, 148 Seiten, 21,90 Euro, ISBN: 3-7639-3230-5

Der dritte Band der schön gestalteten Reihe "Weiterbildung und Biographie" (hrsg. von Anne Schlüter) enthält neben einer Einleitung sechs Beiträge aus laufenden Forschungsvorhaben in dem von Schlüter vertretenen Fachgebiet Erwachsenenbildung/Bildungsberatung der Universität Duisburg-Essen. Der Titel signalisiert eine Klammer für die Einzelbeiträge: das Thema Zeit. In ihrer Einleitung diskutiert die Herausgeberin - leider ohne Bezugnahme auf grundlagentheoretische Arbeiten zum Verhältnis von Zeit und Biografie (z. B. von Alheit, Brose, Fischer, Nassehi, Wohlrab-Sahr u. v. a.) - die Relevanz gesellschaftlicher Zeitstrukturen für Biografien. Sie betont dabei besonders den Anforderungscharakter, den zeitliche Normen und Bewertungen (man ist "in der Zeit" oder eben nicht) für die individuelle Lebensführung haben können. Dies gilt für Bildungsverläufe in besonderem Maße. Gerade die Erwachsenenbildung hat es häufig mit Lebensgeschichten zu tun, in denen Bildungsprozesse nachgeholt, Karrieren korrigiert und Probleme des "In-der-Zeit-Seins" reflektiert werden. Der skizzierte thematische Rahmen stiftet allerdings nur einen recht losen Zusammenhang der folgenden Beiträge, die das Thema Zeit häufig nur über begriffliche Anspielungen aufnehmen. Treffender ist der im Untertitel enthaltene Hinweis. Es geht um Fragen der Erwachsenenbildung, die mit Hilfe qualitativ-empirischer Forschungen, besonders der Biografieforschung untersucht werden.

Zwei Artikel beziehen sich explizit auf "Zeit" in biografischer Perspektive. Cornelia Feider stellt einen Fall aus ihrer Studie über Berufsrückkehrerinnen vor. Sie will zeigen, wie im Sozialisationsprozess übernommene Wertvorstellungen biografische Selbstkonzepte und Handlungsmuster nachhaltig prägen. Interesant an dem Beispiel ist die Beobachtung, dass gerade die Handlungsmaxime, die eigene Zeit "sinnvoll" zu verwenden, im biografischen Verlauf paradoxe Wirkungen zeitigen und

dem Entwurf neuer biografischer Sinnkonstruktionen im Weg stehen kann.

Ines Schell-Kiehl berichtet aus einer qualitativen Interviewstudie mit Mentorinnen, in der sie den Umgang mit Zeit im Kontext von Karrierebiografien untersucht. An zwei Fallbeispielen zeigt sie plausibel, dass das Engagement als Mentorin und die damit verbundene Bereitschaft, unbezahlt eigene Lebenszeit zu investieren, eng mit den je eigenen Erfahrungs- und Deutungsmustern verknüpft ist, somit nicht einem ökonomischen Kalkül, sondern einem biografischen Sinn unterliegt.

Die übrigen Beiträge beziehen sich eher oberflächlich bzw. implizit auf das Zeitthema. Am ehesten findet es sich noch in Nicole Justens Beitrag; die Autorin geht auf Basis empirischer Hinweise aus Beratungskontexten und plausibler modernisierungstheoretischer Überlegungen von einem steigenden Bedarf an biografischer Reflexion aus, der auch bei den Adressat/inn/en von Erwachsenenbildung unterstellt werden kann. Sie verweist auf Konzepte und Angebote für biografische Arbeit im Rahmen organisierter Bildungsveranstaltungen. Justen plädiert für eine empirische Analyse derart initiierter Prozesse biografischen Lernens. Auf die Ergebnisse ihrer Studie darf man gespannt sein.

Die restlichen drei Artikel kreisen um die Institution Volkshochschule, die von den Autorinnen im Szenario eines veränderten Konkurrenz- und Profilierungsdrucks auf dem Weiterbildungsmarkt lokalisiert wird: Andrea Thieles Artikel diagnostiziert auf Basis verschiedener empirischer Studien (v. a. von zwei selbst erhobenen Experteninterviews auf Verbandsebene) eine "strategische Lücke" (S. 93) zwischen der "gewünschten Position" der VHS am Weiterbildungsmarkt und dem "dominanten Image" der Institution in der breiten Bevölkerung. Dieses wird - mit Argumenten, die kritisch zu beleuchten wären als negativ eingeschätzt. Abhilfe sieht die Autorin in der systematischen Verankerung einer Marketingstrategie in den Führungsetagen der VHSn und der Verbände.

Während Thieles Beitrag wenig über den zugrunde liegenden Forschungsansatz offenbart, demonstriert *Ulrike Nollmann* ihr metho-

disches Vorgehen anhand einer biografischen Fallstudie. Die Autorin stützt sich auf eine von Claudia Schünemann entwickelte Typologie weiblicher Karrierebiografien, die allerdings mit anderen Methoden und einer anderen Personengruppe (leitende Sozialarbeiterinnen) gewonnen wurde. Anhand des biografisch-narrativen Interviews mit einer VHS-Leiterin gelangt Nollmann zu einem neuen Typus, den sie als "Karriere aus sich selbst heraus" bezeichnet. Welche Relevanz der Fall hat und welche Typologie am Ende eine angemessene Beschreibung des Feldes leistet, bleibt offen, darf aber als interessantes Ergebnis der Studie erwartet werden.

Michaela Bleischwitz fragt nach den erwachsenenpädagogischen Kompetenzen Selbstverständnissen der nebenberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden an Volkshochschulen. Hintergrund ist eine Befragung von Kursleitenden, die an einer "erwachsenenpädagogischen Grundqualifizierung" in NRW teilgenommen haben. Am Fall einer Kursleiterin, die seit 20 Jahren tätig ist, zeichnet die Autorin (die biografische Perspektive auf) den Wandel der Anforderungen an pädagogisches Handeln nach. Der Artikel verdeutlicht, dass der Blick auf nebenberufliche Kursleitende sowie gezielte Qualifizierungsmaßnahmen für diese Gruppe wesentliche Elemente der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung sind und für die Positionierung der VHS am Weiterbildungsmarkt strategische Bedeutung haben.

Insgesamt kommt dem Band das Verdienst zu, qualitativ-empirische Studien insbesondere aus dem Bereich der Biografieforschung zu aktuellen Fragen der Erwachsenenbildung vorzustellen und Nachwuchswissenschaftlerinnen ein Forum zu geben. Wer neue zeittheoretische Ansätze oder Erkenntnisse zum Verhältnis von Zeit und Biografie sucht, wird allerdings enttäuscht.

Bettina Dausien

#### Stang, Richard/Hesse, Claudia (Hrsg.) Learning Centres

Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2006, 176 Seiten, 19,90 Euro, ISBN: 3-7639-1929-5

Learning Centres - wer denkt da nicht sofort an offene Räume, wo man selbstorganisiert und selbstbestimmt lernen kann? Zumindest in den 1960er Jahren, als in Großbritannien Learning Centres entstanden, wurden diese vor allem im Kontext des Selbstlernens und hier insbesondere des Fern-Lernens diskutiert. Ein Jahrzehnt später kam die Diskussion auch in anderen europäischen Ländern an. So hob beispielsweise Hans Tietgens 1970 hervor, welche Bedeutung diese Konzepte für das Lernen künftiger Generationen haben werden. In den folgenden Jahrzehnten wurde es eher ruhig um diese Form der Bildungsangebote. Die Wiederentdeckung erfolgte vor einigen Jahren, als im Kontext der Diskussion um das lebensbegleitende Lernen ein weitaus umfangreicheres und in einem höheren Maße selbstgesteuertes Lernen gefordert wurde. Mit Kursen allein – so der allgemeine Tenor – kann weder der erheblichere Umfang an Lernanstrengungen noch die geforderte Selbstorganisationsfähigkeit (die ja bekanntlich nicht im abstrakten Wissen um diese, sondern im Tun angeeignet wird) ermöglicht werden.

Hier setzt der vorliegende Band an. Er liefert Ergebnisse aus zwei Projekten: einer internationalen Expertengruppe, die 2003 am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Zusammenarbeit mit dem National Institute of Adult and Continuing Education (NIACE) in Großbritannien über weiterführende Organisationsmodelle in der Erwachsenenbildung im europäischen Kontext diskutierte und einer von der Europäischen Kommission 2004 in Auftrag gegebenen Studie "Developing Local Learning Centres and Learning Partnerships", an dem sich das DIE ebenfalls beteiligte. Bei der Vielfalt an unterschiedlichen Entwicklungen in Geschichte, Kultur und Bildung der Länder der Europäischen Union kann es kaum verwundern, wenn es - so Stang und Hesse - derzeit kein einheitliches und übergreifendes Konzept von Learning Centres gibt. Vielmehr existieren in den untersuchten Ländern Dänemark, Deutschland, Großbritanni-

en, Österreich, Slowenien und Spanien ganz unterschiedliche Formen dieser neuen Lernorganisation. Gemeinsam ist ihnen - trotz aller Unterschiedlichkeit – ein für möglichst alle Bevölkerungsschichten offenes, auf der Integration von (Selbst-)Lernen und Beratung basierendes, das soziale, wirtschaftliche und kulturelle Umfeld integrierendes und durch Medien und Materialien unterstütztes Lernen zu ermöglichen. Dabei existieren unterschiedliche Organisationsformen. Es gibt reine Selbstlernzentren neben gemischten Organisationen, wo Kursangebote mit Beratung und Selbstlernen kombiniert werden können, sowie Bibliotheken, die wiederum mit anderen Weiterbildungsinstitutionen und Selbstlernzentren kooperieren. Die Trägerschaft solcher Zentren kann privat, halböffentlich oder öffentlich sein. Außer in Großbritannien sind die Learning Centres hauptsächlich im urbanen Raum anzutreffen.

Der Band gliedert sich in zwei Teile. Nach einer kurzen Einführung ins Thema werden die Ergebnisse der Studie in den oben genannten Ländern vorgestellt. Von der Problematik, dass es bei Länderstudien oft sehr schwierig ist, zumindest eine gewisse Vergleichbarkeit herzustellen, blieb auch dieses Projekt nicht verschont. Den Länderbeauftragten wurde ein Raster vorgegeben, bestehend aus der Darlegung der länderspezifischen Strategien bezogen auf die Weiterbildung und die Etablierung von veränderten institutionellen Lernangeboten und aus der Beschreibung ausgewählter Fallbeispiele. Die Darstellungen sind trotzdem sehr unterschiedlich gelungen. Das tut jedoch dem Gesamtanliegen des Bandes keinen Abbruch, einen Einblick in neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa zu liefern. Dies zeigt vielmehr, wie unterschiedlich und bunt die Erwachsenenbildungslandschaft in der Europäischen Union (noch) ist. Es fordert uns auf, den Gedanken der Learning Centres national stärker aufzugreifen und als gesamteuropäisches Konzept zur Etablierung lebensbegleitenden Lernens weiterzuentwickeln.

Im zweiten Teil des Bandes werden in drei thematischen Beiträgen Anregungen und Perspektiven für eine veränderte Kultur lebenslangen Lernens vermittelt. Dies geschieht in den einzelnen Artikeln aus der Sicht der Lernenden, der Lehrenden und der Organisationen. Insgesamt wird deutlich, dass Learning Centres zwar kein tatsächlich neues Modell, aber sehr wohl eine innovative Organisationsform zukünftiger Bildungsarbeit darstellen. Folgt man dem Autorenteam, dann sind die Potenziale dieser Zentren noch keinesfalls ausgeschöpft. Vielmehr geht es in Zukunft darum, Learning Centres noch stärker als bisher – möglicherweise auch im ländlichen Raum – in der Bildungslandschaft zu etablieren. Der Sammelband sei all jenen empfohlen, die daran mitarbeiten wollen, und das können neben Erwachsenenbildner/innen auch Personen aus dem wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Umfeld sein - insbesondere auch aus Bibliotheken.

Elke Gruber

# Stifter, Christian H. Geistige Stadterweiterung

Eine kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen 1887–2005 (Verlag Bibliothek der Provinz) Weitra 2005, 184 Seiten, 18,00 Euro, ISBN: 3-902416-06-8

Im Titel des Buches kündigen sich ästhetische und programmatische Dimensionen der Geschichtsschreibung an, die für die Erwachsenenbildung ungewohnt sind. Volkshochschule wird hier vorgestellt im Kontext und als prägender Bestandteil einer universell einmaligen Wiener Stadtkultur und als einer ihrer zentralen Lebensadern. Eine Institution, die sich in spezifischer und bereichender Weise in die Kulturgeschichte eingeschrieben hat. Eingeschrieben, ohne dass dies - wie der Autor nachweist – bislang jemals systematisch beschrieben worden ist. Volkshochschule wird aus einer herrschaftskritischen Perspektive als eine fast 130 Jahre währende Erfolgsgeschichte beschrieben. Dieser Ansatz ist bestechend und formal in einem dichten und ein breites Publikum ansprechenden Stil überzeugend umgesetzt. Souverän werden Primärquellen und Sekundärliteratur eingearbeitet.

Wien, so wird hier vermittelt, war einmal der universelle Ort einer demokratisch aufgestellten Stadtkultur, zumindest für den Zeitraum zwischen Ende des 19. Jahrhunderts bis 1934.

Eine Kontinuitätslinie von der Wiener Moderne über das Rote Wien wird hergestellt. Es gelingt dem Autor, die positive Ausstrahlung dieser Begriffe, ihr Pathos auf die Volkshochschule zu übertragen und ihren produktiven Anteil an diesen Entwicklungen zu reklamieren. Wissenschaftsorientierung bzw. Wissenschaftszentrierung - im Sinne von Objektivität und Neutralität der Volkshochschulangebote werden als Bedingung dieser Erfolgsgeschichte vorgestellt, auch als angemessene Antwort auf die spezifische soziale Zusammensetzung der Wiener Bevölkerung. Eingeordnet wird diese Erfolgsgeschichte immer auch in die gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Erwachsenenbildung und es werden ihre "demokratiepolitischen" Antriebe, Möglichkeiten und Impulse besonders herausgestellt.

Die Wiener Volkshochschulen waren demnach "Orte einer partiell realisierten gesellschaftlichen Utopie, deren moderne Spezifika (Solidarität, Egalität, Liberalität) etwas vorwegnahmen, was in der damaligen Gesellschaft nirgendwo sonst, geschweige denn in öffentlichen Bildungseinrichtungen vorkam, nämlich die tatsächliche, konkrete Verbrüderung von Wissenschaft und Arbeit, von Kopf und Hand" (S. 58). Spürbar wird in diesem Zitat, was demokratiepolitisch intendiert war und scheinbar auch erfolgreich implementiert wurde. Was eine "tatsächliche, konkrete Verbrüderung" bedeutete, wie sich diese Beziehung gestaltete, wird nicht weiter begründet. Als Belege werden enthusiastische Berichte sozialdemokratischer Tageszeitungen aus den 1920er Jahren angeführt. Eine Sozialdemokratie, deren sozialistische Vertreter sehr wohl zwischen der kompensatorischen Funktion der naturwissenschaftlich-neutralen Volksbildung und den Aufgaben der Arbeiterbildung unterschieden und eine arbeitsteiliges Vorgehen befürworteten.

An manchen Stellen des Buches fallen solche idealisierenden Tendenzen in der Geschichtsschreibung der Wiener Volkshochschulen auf. Meinem Eindruck nach sind sie dem vom Autor vertretenen Kontinuitätsparadigma geschuldet, in dem die Perspektive der Teilnehmenden und die Möglichkeiten, die sich daraus für eine "Realgeschichte" (Tietgens) der Praxis der Erwachsenenbildung ergeben,

nicht angemessen zum Ausdruck kommen. Die verwendeten Quellen verführen in gewisser Weise, selbst wenn sie einer herrschaftskritischen Perspektive verpflichtet sind, zu einer Geschichtsschreibung von oben. Was die Teilnehmenden für sich aus dem Angebot gemacht haben, wie sie ihre Identität formten und sich ihre Lernprozesse im städtischen Leben – in der städtischen Öffentlichkeit – auswirkten, lässt sich mit ihnen nicht darstellen.

Diese Kritik will das überzeugende Ergebnis der vorliegenden Arbeit nicht schmälern. Das Grundlagenwerk setzt Maßstäbe, was die Einbindung lokalgeschichtlicher Forschungen zur Geschichte der Erwachsenenbildung in den gesamtgesellschaftlichen politisch-pädagogischen Rahmen und auch ihren kulturgeschichtlichen Horizont anbelangt.

Klaus Heuer

#### Wrana, Daniel Das Subjekt schreiben

Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 47)

(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2006, 267 Seiten, 19,80 Euro, ISBN: 3-8340-0064-7

"Das Subjekt schreiben" – Wird unter diesem verheißungsvollen Titel die Essenz der Praxis Kreativen Schreibens offeriert? Mitnichten! Oder doch irgendwie? In Wranas überarbeiteter Dissertation geht es um "Selbstgesteuertes Lernen" und den subjektiven Umgang mit dessen didaktischem Kontroll-Accessoire, dem zum "Lernjournal" hochstilisierten Notizblock.

Erinnern wir uns: Ende der 1990er Jahre werden "Selbstoptimierung" zur Verbesserung der "Employability" und "Ich-AG" zu zentralen neoliberalen Programmformeln ausgerufen. Regierung und Wirtschaftsinstitute erklären unter dem Leitthema "Humankapital" lohnabhängige wie arbeitslose Subjekte "aufgrund rationaler biographischer Kosten-Nutzen-Kalküle für ihre materielle Lage und die Risiken selbst verantwortlich" (S. 43). Sie fordern sie dazu auf, "ihr Selbst als Kapital zu betrach-

ten" (S. 45). "Selbstgesteuertes Lernen" wird zu "einer geradezu kopernikanischen Verheißung" (S. 44) hochstilisiert, um die "notwendige Erhöhung des Leistungsoutputs (...) mit gleich bleibendem oder gar geringem Ressourceneinsatz" erreichen zu können (ebd.). Die Kultusministerkonferenz und das ministeriell-wissenschaftliche Duo Bulmahn/Dohmen starten eine breit angelegte Kampagne, um "Selbstgesteuertes Lernen" als zentralen Programmbegriff für alle Formen computergestützter Selbstinstruktion vor allem im Weiterbildungsbereich zu verankern. Mit hoch dotierten Projekten und PR-Formeln wie "Neue Lernkultur" entfaltet sich rund um die potenziell Lernenden "eine Ökonomie, die den Durchsatz an Wissen und Fähigkeiten zu optimieren versucht" (S. 10).

Forneck startet in Gießen ein Projekt des Programms "Lebenslanges Lernen" der Bund-Länder-Kommission, in dem Wrana 2000 bis 2005 mitarbeitet. Professionellen Mitarbeitenden in der Weiterbildung und Studierenden des Diplomstudiengangs Erwachsenenbildung wird hier ein berufsbegleitender Weiterbildungs-Studiengang namens QINEB (= Qualität durch innovative Erwachsenenbildung) angeboten, der Formen selbstgesteuerten Lernens zum Inhalt hat. Sie werden dazu verpflichtet, in DINA5-Kladden studienbegleitend zum einen Beobachtungen ihrer selbst und anderer, zum anderen eigene "Gedanken, Reflexionen und Kommentare" (S. 164) zu notieren. Nach dem Zufallsprinzip werden abschließend je sechs dieser "Lernjournale" von Studierenden und je sechs von Professionellen zur Auswertung ausgewählt (S. 164), womit dem Forscher Wrana insgesamt 1223 Seiten an Notizen und Bemerkungen vorliegen.

Er sieht im Programm selbstgesteuerten Lernens insgesamt einen neuen, neoliberalen "Typus der Machtausübung auf lernende Subjekte" (S. 243). Die den "Lernjournalen" zugrunde liegende Metakognitionstheorie bewertet er als "psychologisch-theoretisches Pendant zur neoliberalen Humankapitaltheorie" (S. 84), in der es um "Selbstkontrolle durch Selbstbeobachtung und (...) Selbstmanipulation durch Lernstrategien" geht (S. 83). Das eingesetzte "Lernjournal" wird von ihm als Medium der Selbstkontrolle definiert. Die

Sichtung der Notizen ergibt überraschenderweise, dass die zum Führen von "Lernjournalen" verpflichteten Studierenden sich der einseitigen Entblößung als Zumutung, "transparent zu werden, sich offen zu legen", entzogen haben (S. 244). Bei keinem von ihnen lässt sich "eine Optimierung des Selbstbezugs über das Jahr hinweg beobachten" (S. 208). Die handschriftlichen Notizen ("unzählige kurze rote Fäden") kann man von außen weder inhaltlich zusammenfassen noch unmittelbar interpretieren (S. 103 f.). Der Forscher als Leser der Niederschriften versteht von dem Geschriebenen über weite Strecken fast gar nichts. Die "Interaktion mit sich selbst" erweist sich als "ein obskures wissenschaftliches Objekt" (S. 3), Wrana befindet sich unversehens "ohne Karte und Kompass in einem unbekannten Terrain"(S. 106). Er muss seine Forschungsreise unter neuen Zielen fortsetzen. Er tut dies so, dass er die Praxis des hochschuldidaktisch aufgenötigten reflexiven Schreibens in "diskursive Selbstpraktiken" auflöst (S. 4), die er mittels eines eigenen methodischen Instrumentariums auf der Basis von Foucaults Analytik der Gouvernementalität und der Methodologie der Diskursanalyse grundsätzlich rekonstruiert. Dies bezeichnet er als "diskursanalytische Ethnografie" (S. 106). Er verlässt ausdrücklich das Subjekt als "Handlungszentrum" und widmet sich den "Praktiken, mit denen es produziert und transformiert" wird (S. 3). Die Studierenden als die eigentlichen Forschungssubiekte. die die "Lernjournale" im Rahmen ihrer Studienaufgaben erstellen mussten und mit dem von ihnen erstellten Material die Qualifizierung Wranas überhaupt erst ermöglichten, dürften sich freilich bei der Lektüre der schließlich zustande gekommenen metatheoretischen Überlegungen und Deutungs-Konstrukte ebenso verunsichert fühlen wie vordem der Autor angesichts ihrer studienbegleitenden Notizen.

Erhard Meueler

### Kurzinformationen

#### Benikowski, Bernd/Braml, Rainer Die entgrenzte Akademie

Modell einer modernen Weiterbildungseinrichtung

(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2006.

127 Seiten, 16,00 Euro, ISBN: 3-8340-0026-4

Die entgrenzte Akademie ist eine moderne Bildungseinrichtung, die den Anforderungen von Bildungskunden und Bildungsanbietern gleichermaßen gerecht wird. Sie nutzt moderne Bildungskonzepte, denkt über den Horizont der bekannten Veranstaltungen hinaus und versteht sich als Ansprechpartner des Kunden in allen Bildungsfragen. In diesem Buch sind zahlreiche Bausteine beschrieben. deren Umsetzung für eine zukunftsgerichtete Bildungseinrichtung unverzichtbar sind. Marketing, Trendanalysen und Bedarfsermittlung gehören ebenso zu den Aufgaben einer modernen Weiterbildungseinrichtung wie neue Dienstleistungsangebote, die Seminarlernen mit Beratungs- und Coachingkomponenten verbinden. Weiterbildung öffnet sich hin zu flexiblen Lernformen, wird zum Problemlöser für private oder unternehmerische Qualifizierungsfragen. Lernangebote werden dort realisiert, wo der Kunde die besten Bildungsergebnisse erzielen kann.

Die Akademie des Verbandes Druck & Medien Westfalen-Lippe konnte im Rahmen eines von der EU und dem Land NRW geförderten Projektes modellhaft erste Schritte einer entgrenzten Akademie umsetzen. Lernen in der Akademie ist zu einer modernen Dienstleistung geworden. Das Buch baut auf diesen Erfahrungen auf, ist also weit mehr als ein theoretischer Bauplan.

#### Dörner, Olaf Umgang mit Wissen in betrieblicher Praxis

Dargestellt am Beispiel kleiner und mittelständischer Unternehmen aus Sachsen-Anhalt und der Region Bern

(Verlag Julius Klinkhardt) Bad Heilbrunn 2006, 284 Seiten, 21,00 Euro,

ISBN: 3-7815-1462-5

Zentraler Untersuchungsgegenstand sind Formen und Bedingungen des Umgangs mit und des Erwerbs von Wissen in kleinen und mittelständischen Unternehmen. Diese Unternehmen sind einerseits mit dem Vorwurf konfrontiert, sich ungenügend im Bereich Weiterbildung zu engagieren. Andererseits agieren viele von ihnen erfolgreich unter den sich verändernden Marktbedingungen. Angenommen wurde, dass es andere Wege des Wissenserwerbs gibt: Wie und unter welchen Bedingungen gestalten sich Formen des Wissenserwerbs jenseits organisierter Weiterbildungsangebote? Diese Frage wurde qualitativ-empirisch anhand ausgewählter Fälle aus Sachsen-Anhalt und der Region Bern exemplarisch untersucht. Der Vergleich von ostdeutschen mit schweizerischen Unternehmen dient der Kontrastierung und soll Aufschluss über weiterbildungsrelevante Struktur- und Transformationsphänomene geben.

#### Friedenthal-Haase, Martha/Koerrenz, Ralf Martin Buber – Bildung, Menschenbild und Hebräischer Humanismus

(Studien zu Judentum und Christentum) (Verlag Ferdinand Schöningh) Paderborn 2005, XIV + 263 Seiten, 29,90 Euro, ISBN: 3506717901

Der große jüdische Religionsphilosoph Martin Buber (1878-1965) war auch als Pädagoge und Andragoge eine bedeutende Persönlichkeit in der Geistesgeschichte des 20. Jahrhunderts. 1924 war er Gast der damals von Wilhelm Flitner geleiteten Volkshochschule Jena. An seinen dortigen Begegnungen lässt sich exemplarisch das Selbstverständnis und die Methodik Bubers eindrucksvoll sichtbar machen. Von der Analyse der Jenaer Konstellation geht dieser Sammelband aus, führt aber darüber hinaus zu Bubers weitgespannten Wirkungsfeldern, wobei auch bisher unerschlossenes Archivmaterial ausgewertet wird. Vertieft werden neben pädagogisch-andragogischen auch religiöse, sprachanalytische und politischethische Aspekte, dargestellt u. a. auch durch biografische Bezüge zu herausragenden Zeitgenossen wie Leo Boeck und Dag Hammarskiöld. Darüber hinaus enthält der Band auch Unveröffentlichtes aus Bubers Feder, so eine Auswahl aus seinem Briefwechsel mit Wilhelm Flitner sowie einen systematischen Grundlagenartikel zur Erwachsenenbildung.

#### Groß, Maritta Pädagogik als persönliche und berufliche Perspektive

Subjektive Lernbegründungen zu Beginn sowie Lern- und Bildungsprozesse im Verlauf eines Studiums der Pädagogik: Eine qualitative Studie (Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 2006, 274 Seiten, 29,80 Euro,

ISBN: 3-89974269-9

Diese qualitative Längsschnittstudie ergab, dass sich Menschen aus einem Zusammenspiel verschiedener subjektiver Lernbegründungen heraus für ein pädagogisches Studium an der Universität entscheiden. Die Begründungslinien gestalten sich komplex und stehen in engem Zusammenhang zu biografisch-persönlichen, mitunter auch zu beruflichen Vorerfahrungen. Das Studium der Diplom-Pädagogik ermöglicht den Studierenden wiederum eine Vielzahl unterschiedlicher, v. a. auch expansiver Lernerfahrungen. Diese fördern die Entwicklung eines professionsspezifischen Denkens und eines "pädagogischen" und/oder "andragogischen Blicks" auf Mensch und Welt.

#### Kerres, Michael/Euler, Dieter/Seufert, Sabine/ Hasanbegovic, Jasmina/Voss, Britty Lehrkompetenz für eLearning-Innovationen in der Hochschule

Ergebnisse einer explorativen Studie zu Massnahmen der Entwicklung von eLehrkompetenz URL: http://mediendidaktik.uni-duisburgessen.de/node/218 (Stand: 10.10.2006)

Der Untersuchung liegt ein qualitatives Forschungsdesign zugrunde. Auf der Basis vorliegender Studien zum eLearning sowie zur Kompetenz- und Motivationsforschung wird der theoretische Bezugsrahmen zur Kompetenzentwicklung von Dozierenden ausgearbeitet. Die Anforderungen, die mit bestimmten innovativen Lehr-Lernszenarien verbunden sind, werden identifiziert. Auf der Grundlage dieser Überlegungen werden Maßnahmenbereiche zur Kompetenzentwicklung vorgestellt. Diese berücksichtigen insbesondere Erkenntnisse zur nonformalen Kompetenzentwicklung aus der betrieblichen Bildung und passen die spezifischen Rahmenbedingungen der Zielgruppe an. In qualitativen Experteninterviews mit eLearning-Expert/inn/en werden anschließend bestehende Ansätze der Kompetenzentwicklung an Hochschulen untersucht und Elemente des Rahmenmodells geprüft.

#### Mandl, Heinz/Kopp, Brigitta (Hrsg.) Impulse für die Bildungsforschung

Stand und Perspektiven Dokumentation eines Expertengesprächs DFG Standpunkte (Akademie Verlag) Berlin 2005, 174 Seiten, 34,80 Euro,

ISBN: 3-05-004168-4

Empirische Bildungsforschung ist ein grundlegender Forschungsbereich, der sich mit Voraussetzungen, Bedingungen, Prozessen und Ergebnissen von Bildung über die gesamte Lebensspanne hinweg innerhalb und außerhalb von Bildungssituationen befasst. Vor dem aktuellen Hintergrund der PISA-Befunde und der bildungspolitischen Diskussion gewinnt dieses Forschungsfeld zunehmend an Brisanz. Das vorliegende Buch beschreibt den Stand der Empirischen Bildungsforschung in Deutschland unter Einbeziehung internationaler Entwicklungen und zeigt die Möglichkeiten, wie diese Forschung gefördert werden sollte. Im Vordergrund stehen besonders die Nachwuchsförderung, unterstützende strukturelle Rahmenbedingungen an Hochschulen sowie die Ausrichtung von Forschungsprogrammen auf spezifische Themenstellungen der Empirischen Bildungsforschung.

#### Pietraß, Manuela Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener

(Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung) (W. Bertelsmannverlag) Bielefeld 2006, 160 Seiten, 19,90 Euro,

ISBN: 3-7639-1906-6

Eine Bildung durch und für Medien zu erreichen ist die doppelte Perspektive dieses Buches. Die Autorin entwirft einen Begriff der Medienbildung, der eine pädagogischanthropologische mit einer rezeptionstheoretischen Sichtweise verbindet. Mit dieser interdisziplinären Betrachtung gelingt es, Defizite des Kompetenzansatzes zu überwinden. Anwendungsfelder dieser Medienbildung werden in der kulturellen und politischen Bildung sowie der individuellen Lebensführung in der reflexiven Moderne aufgezeigt.

## Autorinnen und Autoren der Beiträge

**Dr. Uwe Elsholz**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Berufs- und Arbeitspädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg, uwe.elsholz@hsu-hh.de

**Dr. Silvia Matalik**, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Bildungsforschung beim Projektträger des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt, silvia.matalik@dlr.de

**Prof. Dr. Henning Pätzold**, Junior-Professor im Fachgebiet Pädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern, paetzold@sowi.uni-kl.de

**PD Dr. Michael Schemmann**, Vertretungsprofessur am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Gießen, michael.schemman@erziehung.uni-giessen.de

**Prof. Dr. Susanne Maria Weber**, Professorin am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Fulda, Susanne.weber@sw.fh-fulda.de

**Dr. Gertrud Wolf**, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Bildungsforschung beim Projektträger des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt, gertrud.wolf@dlr.de

### Autorinnen und Autoren der Rezensionen

**Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning**, Professorin in der Arbeitsgruppe interkulturelle Pädagogik der Universität Duisburg-Essen, ursula.boos-nuenning@uni-essen.de

**PD Dr. Bettina Dausien**, Professorin am Institut für Theorie und Geschichte der Pädagogik der Universität der Bundeswehr München, bettina.dausien@unibw.de

Regina Egetenmeyer, wissenschaftliche Assistentin am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, regina.egetenmeyer@uni-due.de

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

**Prof. Dr. Elke Gruber**, Leiterin der Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung der Universität Klagenfurt, Elke.Gruber@uni-klu.ac.at

**Dr. Klaus Heuer**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Informationszentrum Weiterbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, heuer@die-bonn.de

**Prof. Dr. Günther Holzapfel**, Professor am Institut für Humanistische Pädagogik in Schule und Weiterbildung der Universität Bremen, gholzapfel@uni-bremen.de

**PD Dr. Carola Iller**, Vertretungsprofessur am Institut für allgemeine, berufliche und mediale Bildung der Technischen Universität Chemnitz, carola.iller@phil.tu-chemnitz.de

Rosemarie Klein, geschäftsführende Gesellschafterin des bbb Büros für berufliche Bildungsplanung, klein@bbbklein.de

**Prof. Dr. Detlef Kuhlenkamp**, Professor am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen, kuhlenka@uni-bremen.de

**Hans-Joachim Lenz**, Sozialwissenschaftler und Geschlechterforscher, "Forsche Männer & Frauen" Beratung – Bildung – Forschung, info@geschlechterforschung.net

**Prof. Dr. Erhard Meueler**, emeritierter Professor am Pädagogischen Institut der Universität Mainz, erhard.meueler@t-online.de

**Prof. Dr. Sigrid Nolda**, Professorin am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit der Universität Dortmund, Nolda@fb12.uni-dortmund.de

**Dr. Roswitha Peters**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen, rpeters@uni-bremen.de

**Dr. Annette Sprung**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Graz, annette.sprung@uni-graz.at

**Prof. Dr. Dieter Timmermann**, Professor der Arbeitsgruppe Berufsbildung und Bildungsplanung der Universität Bielefeld, dieter.timmermann@uni-bielefeld.de

**Prof. Dr. Johannes Weinberg**, emeritierter Professor am Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung, empirische Pädagogik der Universität Münster, j.weinberg@t-online.de

## **Gutachterinnen und Gutachter im 29. Jahrgang (2006)**

Die Herausgeber des REPORT danken folgenden Kolleginnen und Kollegen für die Begutachtung von Beiträgen, die der Zeitschrift zur Veröffentlichung im 29. Jahrgang angeboten wurden (die Begutachtung erfolgte im Zeitraum von Oktober 2005 bis September 2006):

Prof. Dr. Peter Alheit, Göttingen

Prof. Dr. Rolf Arnold, Kaiserslautern

Prof. Dr. Georg Auernheimer, Köln

PD Dr. Lutz Bellmann, Nürnberg

Prof. Dr. Gerhard Breloer, Münster

Prof. Dr. Claudia de Witt, Hagen

Prof. Dr. Rolf Dobischat, Duisburg

Prof. Dr. Veronika Fischer, Düsseldorf

Prof. Dr. Heide von Felden, Mainz

Prof. Dr. Martha Friedenthal-Haase

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Berlin

Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Bremen

Prof. Dr. Elke Gruber, Klagenfurt

Prof. Dr. Franz Hamburger, Mainz

Prof. Dr. Anke Hanft, Oldenburg

Prof. Dr. Wolfgang Jütte, Krems

Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz, Münster

Prof. Dr. Harm Kuper, Berlin

Gerhard Mahnken, Erkner

Prof. Dr. Hans Merkens, Berlin

Dr. Uwe Neugebauer, Köln

Prof. Dr. Wolfgang Nieke, Rostock

Prof. Dr. Sigrid Nolda, Dortmund

Dr. Roswitha Peters, Bremen

Prof. Dr. Josef Rützel, Darmstadt

Prof. Dr. Ursula Sauer-Schiffer, Münster

Prof. Dr. Ortfried Schäffter, Berlin

Prof. Dr. Erhard Schlutz, Bremen

Prof. Dr. Josef Schrader, Tübingen

Prof. Dr. Herbert Schwab, Oldenburg

Prof. Dr. Ewald Terhart, Münster

Prof. Dr. Frank Thissen, Stuttgart

Dr. Angela Venth, Bonn

Prof. Dr. Johannes Weinberg, Münster

Prof. Dr. Joachim Wittkowski, Würzburg

Prof. Dr. Jürgen Wittpoth, Bochum

Prof. Dr. Christine Zeuner, Flensburg



# Bürgerengagement

## Brückenschläge

Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement

HERMANN VOESGEN (HRSG.)

Bielefeld 2006, 383 Seiten, 34,90 € ISBN 10: 3-7639-3339-5 ISBN 13: 978-3-7639-1930-7 Best.-Nr. 6001631 Was können neue Instrumente der Erwachsenenbildung für Lernprozesse in der Zivilgesellschaft sein? Im Mittelpunkt stehen Ergebnisse des Projektes "Lern-Netzwerk Bürgerkompetenz". Darin werden themenund situationsbezogene Verfahren der Lernbegleitung für die Bereiche Vereinbarkeit von Kindererziehung und Erwerbsarbeit, Migranten in der Bürgergesellschaft, Miteinander der Generationen und Bevölkerungsrückgang entwickelt.

Ihre 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

