

Möglichkeiten der Institutionen auszuloten, um den betrieblichen Weiterbildungsbedarf nach allgemeinen Qualifikationen zu decken.

Dies geschieht im vorgestellten Projekt, das in Kooperation des Instituts für Wirtschaft, Arbeit und Kultur (IWAK) mit dem hvv-Institut des Hessischen Volkshochschulverbands entstand, in einem Zwischenschritt. Im ersten Teil wird eine Synopse über das bisherige Angebot an allgemeiner arbeitsweltbezogener Weiterbildung erstellt. Den Kern bilden Ansätze, Konzepte und Beispiele – neu-deutsch würde man diese als „Good-Practice-Modelle“ bezeichnen –, die zeigen, wie die Vermittlung von allgemeiner arbeitsweltbezogener Weiterbildung gelingen kann. Die Auswahl erfolgt exemplarisch, neben Konzepten auf Bundes- und Landesebene werden auch internationale Beispiele vorgestellt. Die Darstellung ist rein deskriptiv und bietet nur Eckdaten.

Schwierig erweist sich in diesem Zusammenhang die Eingrenzung des Begriffs der allgemeinen arbeitsweltbezogenen Weiterbildung. Da es keine einheitliche Definition gibt (aber wo gibt es die schon im Bildungsbereich?) greifen die Autor/inn/en zu einer Hilfskonstruktion, die sie im Konzept der Schlüsselqualifikationen sehen: mit seiner Hilfe versuchen sie die allgemeinen arbeitsweltbezogenen Qualifikationen zu definieren. Allerdings können sie damit das Problem der unzureichenden Fassbarkeit auch nicht lösen, da bekanntlich Schlüsselqualifikationen ebenfalls nur schwer abgrenzbar sind. So bleibt nur, diese Vorgangsweise als den pragmatischen Versuch zu werten, eine halbwegs plausible Kategorie für die Untersuchung zu definieren. Befriedigen kann diese Vorgangsweise nicht.

Im zweiten Teil des Buches werden die Ergebnisse eines auf der Synopse aufbauenden Modellprojektes vorgestellt, dessen Ziel es war, Strategien zu entwickeln, wie das Angebot der Volkshochschule und die Nachfrage der Betriebe und Beschäftigten nach allgemeiner arbeitsweltbezogener Weiterbildung besser aufeinander abgestimmt werden kann. An diesem Modellprojekt beteiligten sich sechs Volkshochschulen aus verschiedenen Regionen Hessens. In einem ersten Schritt wurde eruiert, welche Erfahrungen die Volkshochschulen bisher mit der Akquisition von Betrie-

ben gemacht haben und welche möglichen Verbesserungen es dafür gibt. Es folgte eine Aufstellung der möglichen Angebote, bevor in einem nächsten Schritt an Betriebe herangetreten wurde. Geplant waren weiterhin eine Feststellung des Bedarfs seitens der Betriebe sowie die Erarbeitung eines effizienten Abstimmungsverfahrens von Angebot und Nachfrage. Da sich die Akquise der Betriebe als schwierig herausstellte, musste ein Perspektivenwechsel im Projekt vorgenommen werden. Zum einen wurde versucht, durch das Einbeziehen von wirtschaftsnahen Bildungsträgern das Interesse der Betriebe an einer allgemeinen arbeitsweltbezogenen Weiterbildung zu erhöhen, zum anderen wurde mit Hilfe von Interviews in Betrieben erfragt, unter welchen Bedingungen das Matching von Angebot und Nachfrage verbessert werden könnte.

Auch wenn das Fazit des Buches eher ernüchternd ausfällt („Firmenschulungen werden voraussichtlich in absehbarer Zeit nicht wesentlich ausgeweitet und sie werden auch künftig keinen Schwerpunkt der VHS darstellen.“ (S. 134)), bietet das Buch – trotz der oben angeführten Schwachstellen – interessante Einblicke in die Arbeits- und Wirkungsweise von zwei unterschiedlichen Systemen, deren Dach zwar durch das lebenslange Lernen „aufgesetzt“ ist, deren Logiken aber doch sehr unterschiedlich funktionieren.

Elke Gruber

Schreiber-Barsch, Silke
Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens

Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2007, 348 Seiten, 34,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3332-7

Silke Schreiber-Barsch setzt sich in ihrer Dissertation das Ziel, drei Learning Communities, „Lernende Regionen“, in Großbritannien, Norwegen und Deutschland systematisch zu erfassen und zu strukturieren. Damit geht sie der Frage nach, wie die Programmatik Lebenslangen Lernens in Lerninfrastrukturen umgesetzt werden kann.

Ausgangspunkt ihres Vorgehens bildet eine sorgfältig recherchierte und ausführlich dargestellte Analyse von Konzepten Lebenslangen

Lernens. In dieser konzentriert sich die Autorin auf international rezipierte Schlüsseldokumente, beginnend mit einem Verweis auf Comenius, über die Diskurse internationaler Organisationen in den 1970er Jahren, weiter über die Diskurse in den 1990er Jahren bis hin zu aktuellen Diskursen seit dem Jahr 2000. Als Ansatz dient ein Rahmenmodell bildungsprogrammatischer Konzepte Lebenslangen Lernens. Dieses Rahmenmodell lenkt die Analyse auf Inhaltsdimensionen, theoretische Klassifikationen, gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen sowie auf die Generation der Konzepte.

Im darauf folgenden Kapitel wird der Begriff Learning Communities erarbeitet. Hier schlägt Schreiber-Barsch eine Kategorisierung in vier Grundvarianten vor, die auf bildungspolitische Konzepte verschiedener internationaler Organisationen zurückgeführt werden: (1) „politisches Konzept regionaler Governance“, (2) „ökonomisches Cluster-Konzept“, (3) „kognitives Konzept regionaler Innovationsfähigkeit“ und (4) „sozialräumliches Konzept soziokultureller Regeneration“ (S. 157f).

Für die empirische Erhebung entwickelt Schreiber-Barsch ein vergleichend angelegtes Forschungsdesign. Den Erhebungskontext bildet der europäische Raum. Ausgewählt wurden drei Learning Communities, die in drei unterschiedliche Grundvarianten eingeordnet werden. Damit entwickelt sie im strengen Sinne keine international vergleichende Studie, deren Variable möglichst auf die Internationalität begrenzt bliebe. Vielmehr liegen der Studie mehrere Variablen, wie Nation, regionale Besonderheiten oder konzeptionelle Grundlagen zugrunde. Eine Konstante bildet einzig eine internationale Programmatik Lebenslangen Lernens. Mag dies unter Kriterien klassisch-komparativer Forschung irritieren, unter der Prämisse, Europa als einen gemeinsamen Forschungsraum zu betrachten, indem internationale Organisationen Einfluss auf regionale Entwicklungen haben, ist dieser Ansatz innovativ.

Forschungsmethodisch liegen der Erhebung eine Dokumentenanalyse, Leitfadeninterviews sowie eine standardisierte Fragenbogenerhebung zugrunde. Während mit letzterem Instrument alle jeweiligen Netzwerkpartner befragt wurden, wurden Leitfadeninterviews mit aus-

gewählten Personen aus den Netzwerken und aus deren Kontexten geführt.

In den Kapiteln sechs bis acht erfolgt die Auswertung dieser Daten in einer Juxtaposition. Diese wird – soweit die jeweiligen Daten vorlagen – mit folgenden Vergleichskategorien durchdekliniert: Einführung und Überblick in die Learning Communities; Charakteristik der Community und Netzwerkgeschehen; Bedeutungseinschätzung des Lebenslangen Lernens und des Community-Potenzials; Herausforderungen und Zukunftsperspektiven sowie die Darstellung des jeweiligen Schwerpunkts der Learning Community. Diese Darstellungen sind ausführlich (S. 178–290) und, wie bei vergleichenden Studien so oft, sehr komplex. Als Leserin hätte ich mir an der einen oder anderen Stelle eine graphische Aufarbeitung gewünscht. Die Falldarstellungen haben den Charakter von Exempla. Ein Wert dieser Kapitel für die Diskussion um Learning Communities liegt demzufolge in der deskriptiven Aufarbeitung von internationalen Beispielen – und kann eine Gedankenanstrengung für andere darstellen.

Die Vergleichsstudie stellt keine Komparation im strengen Sinne dar. Sie geht nur ansatzweise über die Juxtaposition hinaus, was in der Intention der Studie begründet liegt. Gleichzeitig verfällt die Studie auch keinen „Best-Practice“-Beschreibungen. Sie liefert vielmehr deutliche Hinweise dafür, dass bildungspolitische Konzepte internationaler Organisationen leitend für die Entwicklung der Learning Communities waren. So kann von „übergeordneten Gemeinsamkeiten“ (S. 302) außerhalb der nationalstaatlichen Einflüsse gesprochen werden.

Auch forschungsmethodisch ist die Publikation interessant: Sie zeigt eindringlich die Abhängigkeit des vergleichenden Forschungsdesigns von den Sprachkompetenzen der Forschenden auf. Schreiber-Barsch wählt die Fallstudien aus diesen drei Ländern, da sie über deutsche, englische und norwegische Sprachkompetenzen verfügt. Dies kann als Verweis auf die Bedingungen internationaler Forschungen verstanden werden: Sollen internationale Forschungen einen Einblick in die Strukturen, Diskurse und die Empirie anderer Länder leisten, so stellt die Ausbildung von Sprachkompetenzen hierfür eine unabdingbare Voraussetzung dar.

Regina Egetenmeyer