E. Nuissl/Ch. Schiersmann/H. Siebert (Hrsg.)

LITERATUR- UND FORSCHUNGSREPORT WEITERBILDUNG

Nr. 46
Dezember 2000

REPORT
Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung
Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift

Verantwortlich Herausgebende
Ekkehard Nuissl, Marburg
Christiane Schiersmann, Heidelberg
Horst Siebert, Hannover

Herausgebende Institution
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibnitz (WGL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung.

Erscheinungsweise
Halbjährlich, jeweils im Juni und Dezember.
Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

Bezugsbedingungen: Preis des Einzelheftes: DM 18.00 zuzüglich Versandspesen. Ein Jahresabonnement kostet DM 28.00 incl. Versandspesen. Es verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn es nicht bis zum 31. Oktober gekündigt wird.

© 2000 DIE und für Einzelbeiräge ihre Autoren (nach § 54 UrhG)
Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.

Herausgeber der Nummer 46: Klaus Meisel, Frankfurt/M.
Koordination der Rezensionen: Christa Brechler, Frankfurt/M.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift / herausgebende Institution: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE). – 1(1978) – . – Bielefeld : Bertelsmann, 1978
Darin aufgegangen: Literaturinformationen zur Erwachsenenbildung. – Erscheint halbjährl. – Früher verl. von dvv, Dr.-, Vervielfältigungs- und Vertriebs-GmbH, Münster, danach von d. AfeB, Heidelberg, danach von der PAS, Frankfurt, Main, danach vom DIE, Frankfurt (Main). – Bibliographische Deskription nach Nr. 45 (2000). – Nebent.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung <Frankfurt, Main>: Report / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
ISSN 0177–4166

Verlag und Vertrieb
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Fon 0521/91101-11 · Fax 0521/91101-19
e-mail: service@wbv.de

Best.-Nr.: 22/1046

Inhaltsverzeichnis

Editorial 7

Beratung

Wiltrud Gieseke
Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe 10

Christiane Schiersmann
Beratung in der Weiterbildung – neue Herausforderungen und Aufgaben 18

Heiner Barz
Beratung und Therapie 33

Ekkehard Nuissl/Erhard Schlutz
Systemberatung 40

Ortfried Schäffter
Organisationsberatung als Lernberatung von Organisationen 50

Klaus Meisel
Beratung von Weiterbildungsorganisationen 61

Monika Kil
Organisationsforschung an Volkshochschulen 71

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff
Lernberatung – die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg 81

Horst Siebert
Lernberatung und selbstgesteuertes Lernen 93
Stephan Dietrich
Beratung im Kontext selbstgesteuerten Lernens 100

Rosemarie Klein/Gerhard Reutter
Modullernen und Lernberatung 114

Monika Tröster
Lernberatung in der Alphabetisierung/Grundbildung 127

Achim Puhl/Richard Stang
Auf dem Weg zu ‚innovativen' Lernarrangements? 134

Eva Heinold-Krug
Fortbildung und Beratung als integriertes Qualifizierungskonzept 145

REZENSIONEN 155

BESPRECHUNGEN
KURZINFORMATIONEN

Autorinnen und Autoren 194

Editorial

Die Beratungsbranche boomt: Hierarchieebenen werden gecoacht, Umstrukturierungsprozesse der Betriebe beraten, die öffentliche Verwaltung bei ihrer Entwicklung „von der Behörde zum Betrieb“ begleitet und die Universitäten werden bei der Einführung von neuen Budgetierungsformen unterstützt. Beratung wird, von der öffentlichen Hand und den sozialen Dienstleistungsorganisationen, für alle Lebenslagen angeboten: Eheberatung, Paarberatung, Berufsberatung, Karriereberatung, Stilberatung, Erziehungsberatung, Drogenberatung, Finanzberatung, Wellnessberatung etc. Auch in der Weiterbildung differenzieren sich die Beratungsfelder zunehmend aus: Während sich die Beratungskonzepte der Weiterbildung vor noch nicht allzu langer Zeit vor allem auf die Weiterbildungsberatung und die sozialpädagogische Beratung bildungsbenachteiligter Zielgruppen konzentrierten, lassen sich heute jeweils unterschiedliche Varianten der Bildungsberatung, der Organisationsberatung, der Lernberatung und der Systemberatung unterscheiden. Vorschläge zur systematischen Strukturierung der Beratungsformen liefern in dieser REPORT-Ausgabe in erster Linie die Beiträge von Wiltrud Gieseke und Christiane Schiersmann. Die Gemeinsamkeit bei allen Beratungsformen – sieht man einmal von der „Systemberatung“ ab – liegt darin, dass die Beratung jeweils als pädagogisches Handeln begriffen wird.
Zu Recht verweist eine Reihe von Beiträgen auf beträchtlichen Forschungsbedarf in Sachen Beratung. Dabei geht es um Fragen:
– nach den Beratungsbedürfnissen und -interessen
– nach den in der Praxis wirksamen Beratungskonzepten
– nach den „Haltungen“ bei Lernenden und Beratungsakteuren
– nach den Wirkungen bei den Lernenden
– nach den Konsequenzen für die Gestaltung von Lernarrangements
– nach der Form der institutionellen Einbindung und
– nach adäquaten Fortbildungsinitiativen.
Es ist zu wünschen, dass angesichts der Aktualität und „Brisanz“ der ungelösten Forschungsfragen weitere Forschungsaktivitäten nicht mehr zu lange auf sich warten lassen und entsprechend gefördert werden.

Bei der letzten Ausgabe des REPORT (Nr. 45 vom Juni 2000) ist auf dem Wege der technischen Fertigstellung leider ein verständlicher, inhaltlich aber gravierender Fehler entstanden: aus den „wissenstheoretischen“ wurden „wissenschaftstheoretische Aspekte der Erwachsenenbildung“. In später verbreiteten Ausgaben des REPORT 45 konnte darauf zwar in einem Erratum-Zettel hingewiesen werden, die erste Sendung erfolgte jedoch unkorrigiert. Wir möchten daher ausdrücklich noch einmal auf den korrekten Titel des REPORT 45 verweisen: Wissenstheoretische Aspekte der Erwachsenenbildung“.

Dieser Fehler ist umso bedauerlicher, als es sich bei dem REPORT 45 um die letzte Nummer der Zeitschrift handelt, die von Johannes Weinberg als Mitglied des Herausgeberkreises verantwortet wurde. Johannes Weinberg scheidet mit Ablauf des Jahres 2000 als Herausgeber des Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung aus. Er hinterlässt dabei nicht nur eine Lücke in Bezug auf seine inhaltliche Kompetenz, sondern auch in der personellen und sozialen Konstellation des Zeitschriftenteams.

Johannes Weinberg hat vor dreiundzwanzig Jahren den Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung zusammen mit Horst Siebert gegründet. Ohne verlegerische Infrastruktur, ohne ausreichende kapazitative Unterfütterung haben beide viele Jahre hindurch den Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung erscheinen lassen und zu einem unverzichtbaren Bestandteil der Scientific community der Erwachsenenbildung gemacht. Erst mit der Übernahme des REPORT durch die Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung (1987) und dann durch die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, heute Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (1989) konnten die materiellen Engpässe und Überlastungen der Herausgeber überwunden werden. Das Engagement, welches Johannes Weinberg während der gesamten dreiundzwanzig Jahre seiner Herausgabe-Tätigkeit für den REPORT in diese Zeitschrift steckte, lässt sich kaum angemessen darstellen. Wir hoffen, die Zeitschrift auch ohne ihn weiter auf dem Niveau halten zu können, die sie seit so vielen Jahren hat, und wünschen uns, dass Johannes Weinberg auch in Zukunft als Autor und gelegentlicher Gastherausgeber der Zeitschrift erhalten bleibt.

Klaus Meisel
Ekkehard Nuissl
Christiane Schiersmann
Horst Siebert

Frankfurt/M., im November 2000

BERATUNG

Wiltrud Gieseke

Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe

Beratung steht im pädagogischen Diskurs heute für vieles: Beratung meint psychosoziale Beratung, meint Lernberatung als Problemberatung, meint Beratung als Unterstützungs- und Interventionsform im Lernprozess. Beratung meint auch Organisationsberatung als Hilfe zur Veränderung einer Institution, meint Anregung aufgabenbezogener Kooperationsformen einer Bildungsinstitutionen mit anderen Institutionen, meint Entscheidungsfindung für bestimmte Weiterbildungsangebote und meint ganz allgemein ein Treffen, eine Besprechung durchführen. Sieht man sich die Begriffserweiterung in den Beiträgen der 90er Jahre an, dann sind wir in der Pädagogik nicht mehr weit von der zuletzt genannten Definition entfernt.
In der Weiterbildung war bis in die 90er Jahre mit dem Beratungsbegriff immer gemeint, Hilfen für eine Entscheidungsfindung bei einem sich ausdehnenden Weiterbildungsmarkt zu geben. Aber wer kann gegenwärtig noch raten oder empfehlen? Ist es noch möglich, durch die Klärung eigener Interessenlagen, emotionaler Dispositionen und fachlicher Voraussetzungen sich selber seinen Rat zu erarbeiten, wie es noch von Rogers (1985, 1994) empfohlen wird? Psychosoziale Befindlichkeiten und Bildungsentscheidungen gehen häufig Hand in Hand. Belege dafür finden sich in den zielgruppenspezifischen Modellergebnissen zur Weiterbildungsberatung (vgl. Schiersmann 1993, 1997).
Unter den raschen aktuellen Veränderungsschüben sucht man keine zeitintensive Einzelberatung nach dem klassischen Muster der Entscheidungsfindung, man will sich eher mit vielen austauschen, um viele Sichtweisen zu bündeln. Man setzt auch eher darauf, dass der Einzelne seinen Weg zu finden hat und für sich selbst Verantwortung trägt. Guter Rat ist also teuer oder schwer zu geben, besteht deshalb das große Interesse an Beratung?
Es gibt neben einer sich ausdehnenden Praxis eine noch nicht befriedigende wissenschaftliche – besonders erziehungswissenschaftliche und in unserem Fall erwachsenenpädagogische – Beschäftigung mit Beratung. Die ausufernde Begriffsnutzung bei geringen Chancen der inhaltlichen theoretischen Bestimmung und pädagogisch praktischen Realisierungen wird gegenwärtig zu einem Problem. Beachtenswert ist aber, dass in den Fernstudiengangskonzepten der Universität Kaiserslautern von Mitte der 90er Jahre eine erste ausdifferenzierte Behandlung der Beratung vorliegt (vgl. Eckert 1995; Gieseke/Opelt/Ried 1995; Tippelt 1995). Sie sind aber nur zum Teil in anderen Zusammenhängen veröffentlicht.
Wir wollen im Folgenden zwischen fünf Anwendungsbereichen von Beratungskonstrukten unterscheiden:

1. Beratung zur individuellen Entscheidungsfindung für eine Bildungs- oder Qualifizierungsteilnahme

2. psychosoziale Beratung in Lebenskrisen, angelegt als sozialpädagogische Intervention
3. Lernberatung zur Behebung von Lernschwierigkeiten im Prozess
4. institutionelle Beratung zur Organisationsentwicklung
5. Lernberatung als pädagogische Begleitung in einem sich selbst steuernden Lernprozess.

War es bis Ende der 90er Jahre noch hilfreich, zwischen personen- und organisationsbezogener Beratung zu unterscheiden, so führen die Umbrüche in den institutionellen Entwicklungen und die Schaffung von neuen Lernkulturen und neuen Lernarrangements dazu, diese systematische Unterscheidung zwar noch anzubieten, sie aber gleichzeitig offen zu halten für neue Akzentsetzungen.

Forschungsbedarfe

Bei all diesen Handlungsfeldern, die eine starke Nachfrage haben, aber nicht mehr die üblichen Wege der Institutionalisierung finden, kann angenommen werden, dass sie bereits ‚Kinder des Umbruchs' sind. Sie müssen sich erst ihre neuen Institutionalisierungen für die verschiedenen Formen von Beratung suchen. In der erwachsenenpädagogischen Diskussion hat das dazu geführt, dass organisatorischen Konzepten in der Diskussion besondere Aufmerksamkeit zuteil wurde. Man vermisst dagegen bisher ausführlichere theoretische und empirische Arbeiten zu Prozess- und Interaktionsverläufen von Beratung je nach Beratungstyp. Die Institutionalisierungen könnten besser begründet verlaufen, wenn die Forschung sich weniger mit Institutionalisierung, sondern mehr mit den Mechanismen der Beratung als Prozess, als Interaktion, als Selbstfindung, als Intervention mit den jeweiligen Wirkungen beschäftigen würde. Da Pädagogik aber immer dann mit Forschung beauftragt wird, wenn es um Implementierung geht, dass heißt, wenn neue bildungspolitisch gewollte Praxis initiiert werden soll, wird es von Seiten der Erziehungswissenschaft darum gehen müssen, zu verdeutlichen, dass gerade unter sich verändernden flexibilisierten Verhältnissen, in denen zukünftig nur noch wenig institutionalisiert und gesichert werden kann, die pädagogischen Prozesse und die Wirkungen von Interventionen größerer Beachtung bedürfen.

Erwachsenenpädagogik wird sich nicht entwickeln können unter Anleitung einer interdisziplinär, soziologisch orientierten Praxeologie, sondern nur durch gegenstandsadäquate spezielle Forschungszugänge, die sich dann interdisziplinär vernetzen. Das Feld Beratung könnte ein Beginn solcher Forschungszugänge sein, sich mit den interventorischen Prozessen, ihren Wirkungen und Grenzen zu beschäftigen. Auch hat es Forschung zunächst einfacher, weil sie die Gruppenprozesse und -wirkungen nicht einbeziehen muss, da Beratung vor allem als individuelle Beratung wirksam wird. Es müssen ins Forschungssetting nicht die Wirkungen auf Gruppen und der Gruppenmitglieder untereinander einbezogen werden.

Mit diesem Hinweis auf Forschungsanforderungen in der Erwachsenenpädagogik am Beispiel der Beratung wird bereits deutlich, dass der Bedarf an Beratung groß ist, dass es in allen Feldern praktische Erfolge gibt, dass aber niemand so genau weiß, weshalb. Fortbildung in Beratung ist deshalb auch schwierig ohne Selbstinspektion oder die Rezeption psychologisch-therapeutischer Instrumente, die eher der handelnden Person zur Selbsterkenntnis verhelfen. Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass dies ein sehr wichtiger, gleichzeitig zu beschreitender Zugangsweg ist, um die Projektionen der Berater/innen in Beratungssituationen möglichst niedrig zu halten.

Interessant ist der theoretische Erklärungsversuch von Engel (1998) für die rasante Zunahme an Beratungsnachfrage in den verschiedenen Lebens- und Arbeitswelten. Er konstatiert in einer sich beschleunigenden Welt das Interesse an einem neuen Typus von Wissen. Im Rückgriff auf Lyotard (1994) beobachtet er eine neue Performanz. Das Wissen dient nicht mehr einer Idee oder gar der Emanzipation, sondern allein der schnellen Umsetzung in Handeln. Engel stellt eine produktbezogene und betriebswirtschaftliche Ausrichtung gegenwärtiger Debatten fest. Dabei dominiert eine Logik, die nur die Oberfläche, das schnelle Erkennen betrifft, ohne nach Ursachen und Begründungen zu fragen. Performanzeffizienz, einer schnellen, flexiblen Oberflächenlogik folgen, das ist der Anspruch (Engel 1998, S. 426f.). Beratung scheint diesem Anspruch an schnellen, flexiblen Oberflächentransfer eher zu genügen als Lernen auf Dauer. Berater sind die neuen Informationsschnittstellen, sie bündeln notwendige Informationen, um die schnellstmögliche Beschleunigung und größte Zielgenauigkeit in der Umsetzung zu erreichen. Damit verändert sich der Beratungsbegriff. Er entwickelt sich hin zu einer Aufbereitung von Informationen, einem Informationsservice. In der Wirtschaft geht er einher mit Marketing, mit kundenfreundlicher Präsentation von Waren. Aber auch hier regiert der schnelle Wechsel. Der Beratungsbegriff ist zur flexiblen Schaltstelle für aktuell verwertbares Wissen geworden. Beratung als interaktive, kommunikative Begleitung mit dem Interesse an reflexiven Gesprächen zur individuellen Entscheidungsfähigkeit und Entscheidungsfindung benötigt Zeit, sie hat es auch mit individuellen Widerständen zu tun, die sich im Prozess entfalten und im Dialog, über die Beziehung nach einer individuellen Lösung suchen.

Wenn die hier beschriebene Tendenz in der Beratungskultur eine treffende Beobachtung ist, aber gleichzeitig noch wenig über die Nutzung und Wirkung von Informationsschnittstellen im Sinne der Engelschen Beschreibung bekannt ist, sind der Prozess von Beratung und die Nutzung durch die Partizipierenden ein neues Untersuchungsinteresse.

Pädagogische Wirkungsanalysen werden damit aber nicht hinfällig. Sie sind auch vor diesem Hintergrund theoretisch auszuleuchten. Solche Wirkungsanalysen können deutlich machen, worin die Qualität und Wirkung dieser beschleunigten Vorgänge liegt und ob sie sich aus wissenschaftlicher Perspektive für Lernprozesse eignen, die auch immer mehr als Beratung begriffen werden.

Jeder theoretische Beratungsdiskurs hat diesen Beschleunigungsprozess, die auf die Oberflächenstruktur bezogene merkantile Ausrichtung des Prozesses zu be-

greifen und weitergehende professionelle Ansprüche an Beratung damit in Beziehung zu setzen. Engel fordert eine neue Haltung des Nichtwissens, das Erhalten der Frageposition als Ausgangspunkt von Beratung.

Anwendungsbereiche

1. Beratung als Bildungsberatung unterstützt den „Entscheidungs- und Findungsprozess“ (Mader 1996), wobei Motive, Wünsche, Lebensrealitäten und bisherige Bildungswege aufeinander abzustimmen sind. Beratung ist so gesehen eine Hilfe, Lebenszäsuren zu überwinden. Weiterbildungsberatung als Entscheidungshilfe bei der Auswahl von Kursen, insbesondere zur beruflichen Qualifizierungen, hatte – obwohl gerade in gesellschaftlichen und ökonomischen-technischen Umbrüchen ein großer Bedarf besteht – bisher keine reale Chance, sich zu etablieren, geschweige denn sich zu institutionalisieren. Balli/Strom (1992) unterscheiden zwischen Bildungs- und Qualifizierungsberatung, wobei letztere in der Personalentwicklung oder Organisationsberatung aufgegangen zu sein scheint. Da die innerinstitutionelle und innerbetriebliche Entwicklung von Beratung eher spärlich ist, kann sich Weiterbildungsberatung nur auf dem Markt etablieren, allerdings muss sie sich eine finanzielle Basis sichern. Andere Entwicklungsformen scheint es in naher Zukunft nicht zu geben. Aber um Beratung professionell zu leisten, bedarf es breiteren Wissens und ausgebauter Kompetenzen zum Beratungsprozess sowie einer Ausdifferenzierung der Begrifflichkeit.
   Die Diskussion über verschiedene Institutionalisierungsformen und die Anforderungen, die sich aus den Lernmilieus bestimmter Zielgruppen ergeben, sind beschrieben und in Modellprojekten erprobt worden (vgl. Schiersmannn 1997; Eckert/Schiersmann/Tippelt 1997). Sie sind aber, was die Finanzierung betrifft, nie über befristete Projektfinanzierungen – zuletzt in den neuen Bundesländern – hinaus gekommen. In den größeren Bildungsinstitutionen konnten sich zwar hin und wieder Beratungsarbeitsplätze entwickeln und damit dem Arbeitsgebiet praktische Geltung verschaffen, von einer professionellen Struktur, von einem Wissen über bestimmtes Beratungshandeln, von Theorien, Konzepten oder gar empirischen Befunden kann man jedoch kaum ausgehen (vgl. Klevenow 1994a, 1994b, 1997).
2. Für die sozialpädagogisch ausgerichtete psychosoziale Beratung trifft diese Aussage nur bedingt zu, da es für diesen Bereich aufgrund der breiteren Praxis und einzelner Lehrstühle, die sich schwerpunktmäßig mit ihm beschäftigen, eine etwas andere Entwicklung gibt. Psychosoziale Beratung ist vor allem in sozialpädagogischen Kontexten zu finden (vgl. Thiersch 1992). Nestmann arbeitet mit einem Ressourcenmodell im Gegensatz zum bisherigen Defizitmodell, hat also eine veränderte Betrachtungsperspektive. Ressourcen sind für ihn alle Dinge, die wir zur Lebensbewältigung und Lebensgestaltung benötigen und deshalb erhalten, gewinnen oder schützen wollen. In Beratungssituationen geht es

darum, Hilfe und Unterstützung anzubieten, um Ressourcenverlust und -unsicherheit abzuwenden und eigene Ressourcen gezielt zu nutzen und zu erweitern (Nestmann 1998, S. 421f.). Als Beratung in der Schule (vgl. Hörmann 1998; Nestmann 1998; Graser 1998) werden problembezogene Beratungen (Drogen, Geschlechterverhältnis), aber auch Schulentwicklungsplanungen diskutiert.

3. Besondere Bedeutung hat die Lernberatung bei Lernschwierigkeiten und Lernproblemen, beim Besuch eines Qualifizierungsangebots oder eines Kurses. Hier kann es auch darum gehen, im Lernprozess durch gezielte Individualisierung mit Hilfe von Diagnostik Hilfen anzubieten, damit Kursabbrüche verhindert werden können.
4. Die allgemeinen Rationalisierungswellen und institutionellen Umstrukturierungsanforderungen haben lernende Organisationen, Unternehmensberatungen und Organisationsentwickler zur Umstrukturierung, Deregulierung und Neustrukturierung genutzt. Beratung ist in den meisten Fällen Intervention von außen bei gleichzeitiger Anforderung, selbstreflexiv eine Leistungsbilanz zu ziehen, sich neue Profile zu erarbeiten und Innovationen anzustoßen. Beratung ist hier der Anstoß zum Lernen in Organisationen. Sie dient aber auch dazu, Kooperationen anzubahnen, Synergieeffekte zu erzeugen. Beratung hat hier die größte Nähe zu der von Engel beschriebenen performanzorientierten Form von Orientierungs-, Planungs- und Entscheidungshilfe.
5. Beratung hat gegenwärtig im erwachsenenpädagogischen Diskurs einen ausgesprochen positiven Bedeutungshof, der sich mit einem Interesse an neuen Lernkulturen verbindet. Im Beratungsbegriff sammelt sich die Hoffnung auf einen neuen Anstoß für die didaktische Diskussion. Fundiert durch theoretische Rezeptionen und feldspezifische Auslegungen konstruktivistischer Diskurse soll die Subjektorientierung in der Weiterbildung über die Teilnehmerorientierung hinaus zum beratenden Lernen als Unterstützung für selbstgesteuertes Lernen ausgeweitet werden (vgl. Arnold/Siebert 1997). Es gibt für diesen Ansatz in der Weiterbildung einige Beispiele (vgl. Kemper/Klein 1998; Arnold 1996). In der Praxis haben sich besonders in der beruflichen Weiterbildung Mischformen von vermittelndem Lernen und beratungsorientiertem Lernen entwickelt, ohne dass sie bisher analysiert und auf ihre Wirksamkeit für verschiedene Gruppen hin ausgewertet sind. Der Begriff Beratung verliert durch diese Entwicklung seine Eindeutigkeit. Dieser generalisierende Effekt verweist vielleicht auf eine begriffliche Enge in den Erziehungswissenschaften, die zur Zeit nicht aufgelöst wird.

In allen diesen Feldern werden für die Zukunft Entwicklungen erwartet, die sich zu veränderten Lernwelten mit neuen Lernarrangements und neuen Lernsettings erweitern. Die Aufmerksamkeit in Bezug auf Theorie und Empirie war besonders auf die Weiterbildungsberatung als Individualberatung gerichtet. Ein erster empirischer Einstieg waren die in Modellversuchen herausgearbeiteten Strukturdiagramme für Weiterbildungsberatungsverläufe (vgl. Schiersmann 1993, S. 27). Sie geben dem/der Berater/in eine aus den Praxisfällen gewonnene Systematik für die Gesprächsführung an die Hand. Ebenfalls eine einführende Hilfe für den Einstieg in Beratungsgespräche beschreibt Bauer (1991). Sie nennt Handlungs-

schritte, die besonders für den Beginn eines Beratungsgesprächs charakteristisch sind (Artikulation des Beratungswunsches, Analyse der Problemstruktur, Information und Beratung zur Problemlösung und Entwicklung von Handlungsmotiven, Veränderung der Problemlage durch Aktivitäten). Beim zweiten und dritten Handlungsschritt gibt es in der Regel unterschiedliche Verläufe bei den Ratsuchenden, weil die unterstellten Perspektiven, die Selbstinterpretationen, Zielvorstellungen und Motivationen, sich für etwas Bestimmtes zu entscheiden, differieren. Unsere Typologie, die wir aus ausgewerteten Beratungsgesprächen abgeleitet haben, ist ein induktiv erarbeiteter theoretischer Ansatz, Beratungsprozesse aufgrund spezifischer Problemlagen der Ratsuchenden und damit zusammenhängender Beratungsverläufe herauszuarbeiten. Diese Beratungsprozesse verlangen – das machen die Verläufe bei den Ratsuchenden deutlich – unterschiedliches Vorgehen, unterschiedlich lange Zeit und unterschiedliche Kenntnisse, auf die jeweils fall- und situationsbezogen zurückgegriffen wird.

Da in der Praxis meistens Mischformen des Vorgehens im Beratungsprozess existieren, ist der/die Berater/in besonders zu Beginn des Gesprächs gefordert, die mögliche Ausrichtung zu erschließen. Jeder Verlauf lässt sich dabei auch in die eine oder andere Richtung umlenken. Hier stellen sich dann für den Beratungsprozess ethische Anforderungen, die professionell zu verankern sind.

Drei Typen von Beratung können unterschieden werden: die informative, die situative und die biographieorientierte Beratung (vgl. Gieseke/Opelt/Ried 1995).

1. Die *informative Beratung* stellt sich am unkompliziertesten dar. Der Ratsuchende benennt seine Weiterbildungsinteresse und die beratende Instanz kann mit Hilfe verschiedener Informationssysteme (z. B. Internet) Alternativen benennen und Entscheidungsanregungen geben. Wichtig ist, dass der/die Berater/in auf den aktuellsten Informationsstand zurückgreifen kann. Es werden hier Informationen vor allem im technischen Sinne zur Verfügung gestellt. Für eine abwägende Beratung bedarf es einer umfassenden Kenntnis über die Lernkulturen in den einzelnen Bildungsinstitutionen, um die Teilnehmer/innen bei der optimalen Wahl zu unterstützen. Voraussetzung dafür ist ein grundlegendes erwachsenenpädagogisches Wissen über die Weiterbildungslandschaft. Die Ratsuchenden haben für diesen Beratungsverlauf bereits vor Beginn alle emotionalen, kognitiven und motivationalen Fragen geklärt oder sie bringen zumindest eine entsprechende Selbstkonzeption ins Spiel.
2. Bei der *situativen Beratung* weiß der Ratsuchende, für welche Lebenssituationen er sich eine Antwort/Hilfe durch Bildungsangebote verspricht. Er legt dar, worin diese Situation besteht. Die Aufgabe der Beratung liegt nun darin, anhand der Situationsbeschreibung zumindest abzuklären, ob und wie sie über Weiterbildung verändert, entwickelt oder befriedigt werden kann. Ausschlaggebend sind die Bedürfnisse des/der Ratsuchenden. Seine Motive, Interessen und Realisierungsmöglichkeiten müssen abgeklärt sein, dann erst ist der Beratungsprozess beendet.
3. Es ist anzunehmen, dass auch Ratsuchende, die keine eindeutigen Fragen und Suchrichtungen formulieren, einen umfangreichen Bedarf an *biographie-*

orientierter Beratung haben. Über Bildung sollen generelle Lebensprobleme, Lebenseinschnitte, Zäsuren angegangen werden. Dies ist ein aktiver, konstruktiver Prozess. Bildung und Qualifizierung spielen vielleicht ganz am Anfang des Gesprächs und – wenn es gut verläuft – zum Schluss eine Rolle. Persönliche Lebensperspektiven sind in diesen Gesprächen mit Bildungs- und Qualifizierungsproblemen verwoben. Widersprüche, verschüttete Bildungsinteressen, Selbstwertprobleme, unrealistische Vorstellungen und Enttäuschungen werden besprochen, reflektiert und für Bildungsentscheidungen ausgewertet. Eine besondere Anforderung liegt bei dieser Arbeit darin, die Grenzen zur Therapie zu ziehen oder Ratsuchende an entsprechende Instanzen weiter zu verweisen.

Diese Typologie befindet sich noch in Entwicklung, sie ist hier nur kurz definitorisch beleuchtet. Deutlich wird aber wohl, dass alle Beratungen immer beim Typus Weiterbildungsberatung enden. Wissensstrukturen auf der Oberflächenebene sind sowohl das ‚Nadelöhr' als auch ein Ergebnis eines gelungenen Beratungsprozesses. Wir können die verschiedenen Ebenen und Formen der Beratung also nicht gegeneinander ausspielen, auf- oder abwerten, wohl aber unterscheiden.

Forschungen zum Beratungsprozess sind notwendig. Unsere Einstiegsüberlegungen zeigen aber bereits auf, dass eine erwachsenenpädagogische wissenschaftliche Perspektive auf Beratung sich mit den Interessen, Haltungen und Verarbeitungsformen von Ratsuchenden beschäftigen muss, wenn sie wirksam sein will. Ihr kommt die Aufgabe zu, das zu analysieren, was die Individuen in die Beratung einbringen, was sie mitnehmen und verwerten.

Literatur

Arnold, R. (Hrsg.) (1996): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler

Arnold, R./Siebert, H. (1997): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler

Balli, Chr./Strom, U. (1992): Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung – ein Beitrag zur Klärung von Begriffen und Strukturen in der Bildungsberatung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 5, S. 17–23

Bauer, G. (1992): Weiterbildungsberatung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 2, S. 375–384

Eckert, Th. (1995): Weiterbildungsinformation und -beratung I, Teil II. Studienbrief Erwachsenenbildung des Zentrums für Fernstudien und universitäre Weiterbildung. Universität Kaiserslautern

Eckert, Th./Schiersmann, Chr./Tippelt, R. (1997): Beratung und Information in der Weiterbildung. Baltmannsweiler

Engel, F. (1998): Beratung zwischen Performanz und Bildung. In: PÄD Forum, H. 5, S. 425–430

Gieseke, W./Opelt, K./Ried, S. (1995): Weiterbildungsberatung II. Studienbrief Erwachsenenbildung des Zentrums für Fernstudien und universitäre Weiterbildung. Universität Kaiserslautern

Graser, L. (1998) Schulberatung in der Praxis. In: PÄD Forum, H. 5, S. 458–462

Hörmann, G. (1998): Beratung – Eine pädagogische Ressource. In: PÄD Forum, H. 5, S. 417

Hörmann, G. (1998): Gesundheitsberatung. In: PÄD Forum, H. 5, S. 441–445

Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler

Klevenow, U. (1994a): Aufbau von kommunalen Weiterbildungsberatungsstellen mit integrierter Weiterbildungsdatenbank in den neuen Bundesländern. Projekt W 0705.00 vom 01.11.91–30.04.94 Hrsg.: Bildungsberatung und Bildungswerbung. Köln

Klevenow, U. (1994b): Weiterbildungsberatungsstellen in öffentlicher Verantwortung. Praktischer Leitfaden. Hrsg.: Bildungsberatung und Bildungswerbung. Köln

Klevenow, U. (1997): Untersuchung zur Nutzung der Datenbank KURS PC in Beratungsstellen der Weiterbildung. (Hrsg.): Bildungsberatung und Bildungswerbung Köln

Lyotard, J.-F. (1994): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien

Mader, W. (1996): Pädagogik und Psychotherapie im Konfliktfeld der Moderne. In: Ahlheim, K. u. a. (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Opladen, S. 211–222

Nestmann, F. (1998): Beratung als Ressource. In: PÄD Forum, H. 5, S. 419–424

Rogers, C. R. (1985/1994): Die nicht-direktive Beratung (Counceling and Psychotherapy). Frankfurt/M.

Schiersmann, Chr. (1993): Weiterbildungsberatung im regionalen Bezugsfeld. Eine Analyse von Kooperationsstrukturen Hrsg.: CEDEFOP – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. Berlin

Schiersmann, Chr. (1997): Zielgruppenspezifische Beratungsansätze. In: Eckert/Schiersmann/Tippelt a. a. O., S. 123–167

Thiersch, H. (1992): Soziale Beratung. In: Thiersch, H. (Hrsg.): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Weinheim, S. 129–141

Tippelt, R. (1995): Weiterbildungsinformation und -beratung I. Teil I. Studienbrief Erwachsenenbildung des Zentrums für Fernstudien und universitäre Weiterbildung. Universität Kaiserslautern

Vogt, I. (1998): Geschlechtsspezifische Aspekte von Beratung am Beispiel der Sucht- und Drogenhilfe. In: PÄD Forum. H. 5, S. 446–449

Christiane Schiersmann

Beratung in der Weiterbildung – neue Herausforderungen und Aufgaben

Wir befinden uns in einem tiefgreifenden gesellschaftlichen Strukturwandel, der häufig mit dem Etikett des Übergangs in eine Wissensgesellschaft beschrieben wird. Die verstärkte Durchdringung aller gesellschaftlichen Bereiche durch neue Technologien, die Globalisierung der Wirtschaftsaktivitäten, die Veränderung von Arbeits- und Betriebsorganisation sowie die Ausdifferenzierung von Erwerbsbiografien und privaten Lebensläufen spielen dabei eine sich wechselseitig beeinflussende zentrale Rolle und wirken sich auf alle Lebensbereiche aus. Hinzu kommt eine zunehmende Beschleunigung von Veränderungsprozessen, die zu einer permanenten aktiven Auseinandersetzung von Individuen und Institutionen mit dem gesellschaftlichen Wandel herausfordert.

In diesem gesellschaftlichen Kontext erhält Lernen bzw. Bildung eine neue Bedeutung. Um angemessen auf diesen Wandel reagieren und sich sowohl in der Privatsphäre, auf dem Arbeitsmarkt als auch als aktives Mitglied der Gesellschaft entfalten zu können, ist es erforderlich, im Laufe des Lebens immer wieder erweiterte, zum Teil auch neue Qualifikationen bzw. Kompetenzen zu erwerben, d. h., lebenslanges Lernen ist zum selbstverständlichen Bestandteil der Biographien geworden. Hieraus resultieren neue Anforderungen an die Gestaltung von Weiterbildung, wobei sich zumindest die folgenden drei Dimensionen ausdifferenzieren lassen:

Lebenslanges Lernen lässt sich nicht ausschließlich im Rahmen der tradierten Lernformen realisieren. Klassische Lernarrangements wie Kurse oder Seminare verlieren gegenüber selbstgesteuerten, insbesondere auch durch neue Technologien unterstützte Lernprozesse relativ an Bedeutung. Als neues Leitbild für die Weiterbildung gewinnen Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden an Bedeutung. Damit es nicht bei deren programmatischer Proklamation bleibt, sondern auch die praktische Umsetzung auf breiter Ebene realisiert wird, sind zumindest die folgenden Voraussetzungen sicherzustellen: Erstens sind grundlegende neue didaktische Überlegungen notwendig. Zweitens verändert sich die Rolle des Weiterbildungspersonals, wobei die frühere Dominanz der Funktion der Vermittlung von Wissen sich zugunsten einer die Lernprozesse unterstützenden, moderierenden bzw. beratenden Funktion reduziert. Drittens sind auch das Aufgabenprofil und die Ausgestaltung der Weiterbildungsinstitutionen auf ein sich wandelndes Aufgabenprofil und eine Modifizierung ihrer Institutionsstruktur abzustimmen.

Angesichts des gewachsenen Stellenwerts von *Weiterbildung im Lebenslauf* sowie der reduzierten Prognostizierbarkeit von erforderlichen Kompetenzen wird die große *Intransparenz* des Weiterbildungsmarktes zu einem erheblichen Problem.

Es wird für die Betroffenen immer schwieriger, das jeweils für sie geeignete Weiterbildungsangebot aufzuspüren, und es wird für das Weiterbildungspersonal angesichts der Individualisierung von Lebensläufen und Bildungsinteressen immer schwerer, nachgefragte standardisierbare Bildungsinhalte zu antizipieren.
Nicht nur für die Individuen gewinnen Lernprozesse für die Ausgestaltung ihrer Lebensläufe an Bedeutung, auch Institutionen müssen sich in immer schnelleren Zyklen dem Wandel anpassen. Nicht zufällig ist das Schlagwort von der *Lernenden Organisation* aktuell. Unternehmen, insbesondere Klein- und Mittelbetriebe, sind kaum in der Lage, diese Entwicklungen ohne professionelle Unterstützung angemessen zu steuern.
Vor diesem Hintergrund ist nicht verwunderlich, dass der Beratung in allen aktuellen bildungspolitischen Stellungnahmen zur Weiterbildung eine zentrale Funktion zugeschrieben wird, so z. B. im Antrag der Regierungsfraktionen zum „Lebensbegleitenden Lernen für alle“[1], im Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung[2] sowie im Aktionsprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Diese einhellige Einschätzung ist bislang jedoch weder durch eine ausdifferenzierte und aktualisierte Konzeption von Weiterbildungsberatung fundiert noch sind aus den weithin programmatischen Aussagen bislang nennenswerte konkrete praktische Konsequenzen gezogen worden.
In der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion zur Weiterbildung haben Beratungsaspekte bislang eher ein Schattendasein geführt, und die einschlägige Literatur ist eher als dürftig zu charakterisieren. Ein Boom an Initiativen und Modellprojekten war in den siebziger Jahren zu beobachten, der stark durch die allgemeine Bildungsreformdiskussion und die sich abzeichnende wachsende gesellschaftliche Bedeutung von Weiterbildung inspiriert war. Dementsprechend stand die Weckung der Weiterbildungsbereitschaft bildungsferner Bevölkerungsgruppen im Mittelpunkt der Zielperspektiven. Initiiert wurden in erster Linie Beratungsstellen für Weiterbildung im Rahmen von Modellprojekten, die diese Aufgaben wahrnahmen (vgl. Braun/Fischer 1984). Mit dem Abflauen der Bildungsreformbemühungen verschwand auch die Diskussion um Weiterbildungsberatungsstellen weitgehend wieder in der Schublade. Eine zweite Welle der Gründung von Weiterbildungsberatungsstellen – allerdings weitgehend ohne konzeptionelle Neuüberlegungen – war im Zuge des Umbruchs der Weiterbildungslandschaft in den neuen Bundesländern zu Beginn der 90er Jahre zu beobachten. In den 80er Jahren wurden vereinzelt Konzepte zur Qualifizierungsberatung insbesondere für Klein- und Mittelbetriebe erprobt. Die bislang vorhandenen Ansätze stehen weitgehend isoliert nebeneinander, sind kaum theoretisch fundiert und bedürfen angesichts neuer Lernarrangements und neuer institutioneller Bedingungen von Weiterbildung der Profilierung und Neuakzentuierung.
Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden zunächst die bisherigen Modelle und Erfahrungen bilanziert und jeweils anschließend Überlegungen im Hinblick auf erforderliche Weiterentwicklungen skizziert werden. In einem zweiten Abschnitt werden konzeptionelle Facetten eines für die neuen Anforderungen angemesse-

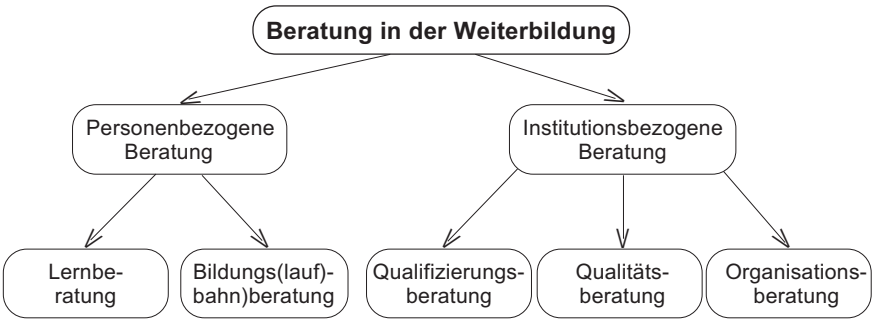
nen Beratungsverständnisses in der Weiterbildung erörtert. Abschließend wird die Frage nach angemessenen bildungspolitischen Strategien für deren Umsetzung aufgeworfen und der Forschungsbedarf benannt.

1. Unterschiedliche Dimensionen von Beratung im Kontext von Weiterbildung

Es lassen sich – wie das folgende Schaubild veranschaulicht – zunächst analytisch *personenbezogene* von *institutionsbezogenen* Beratungsansätzen unterscheiden, wenngleich sie in der Praxis keineswegs immer getrennt realisiert werden.

1.1 Personenbezogene Beratung

In Bezug auf die personenbezogene Weiterbildungsberatung lassen sich noch einmal die folgenden Perspektiven ausdifferenzieren:



© Schiersmann 2000

Lernberatung
Lernberatung bezieht sich in erster Linie auf diejenigen, die sich bereits in einer Lernsituation befinden. Diese Aufgabe war schon immer mehr oder weniger expliziter Bestandteil der alltäglichen Arbeit von Weiterbildnern, wenngleich in der Regel eher beiläufig von den Dozierenden wahrgenommen. Beraten stellt insofern eine integrale Funktion pädagogischen Handelns dar.
Explizite konzeptionelle Überlegungen zur Lernberatung wurden in erster Linie für Zielgruppen entwickelt, die aufgrund ihrer Bildungsferne und ihrer prekären sozialen Lage Lernprobleme aufwiesen und als besonders beratungsbedürftig galten. Insbesondere im Rahmen von Seminaren und Kursen auf der Basis des Arbeitsförderungsgesetzes (vgl. Fischer 1987) sowie im Kontext von Alphabe-

tisierungskursen wurden Fortbildungsangebote zum Thema Lernberatung für Dozierende entwickelt. Da Lernprobleme sowohl aus den inhaltlichen Lehrgangsanforderungen als auch aus den Belastungen der Lebenssituation und ihren Auswirkungen auf das Lernen resultieren können, wurde allgemein ein relativ weit gefasstes Konzept von Lernberatung zugrundegelegt (vgl. Harke 1994, S. 32; Fuchs-Brüninghoff/Pfirrmann 1988), das den Zusammenhang zwischen Lernsituation, aktueller Lebenssituation und individueller Lerngeschichte umfasst. Mit diesen Schwerpunktsetzungen war die Lernberatung – explizit oder implizit – stark von einem Defizitmodell geprägt.
Mit der Orientierung am Leitbild des selbstgesteuerten Lernens und der den Individuen zugewiesenen Selbstverantwortung für ihre Lernprozesse sowie des zunehmenden Einsatzes neuer Technologien ergeben sich jedoch grundlegend neue Anforderungen an die Lernberatung. Dabei dürfte es für die Weiterentwicklung dieser Dimension von Beratung entscheidend sein, sich von dem alten Defizitmodell zu verabschieden. Hierzu haben Kemper/Klein (1998) mit ihrem Ansatz zur Lernberatung einen wichtigen Beitrag geleistet, den sie im Rahmen einer Wiedereingliederungsmaßnahme für Frauen entwickelt haben. Für sie steht Lernberatung „für die Suche nach Organisationsformen, Gestaltungselementen, Methoden und Instrumente, die in der Praxis den Weg von der Belehrungs- zur Erfahrungspädagogik ebnen helfen“ (Kemper/ Klein 1998, S. 5). Charakteristisch für dieses Modell ist die intensive Reflexion des Lernprozesses sowohl individuell als auch in der Lerngruppe. Als Elemente werden Lerntagebücher, Lernkonferenzen, Lernquellenpools, Fachreflexion und Feedback eingesetzt. Der Ansatz von Kemper/Klein (1998) bleibt allerdings noch auf die Situation in einer festen Lerngruppe bezogen. Er wäre weiterzuentwickeln für stärker individualisierte Lernsituationen. Außerdem werden die Auswirkungen der neuen Technologien auf die Lernsituation und daraus resultierende Orientierungs- und Beratungsbedürfnisse nicht systematisch in die Konzeption einbezogen.
Den zuletzt genannten Aspekt greifen wir zur Zeit in der Arbeitseinheit Weiterbildung am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg auf, indem wir unter dem Stichwort „Studbene“ ein Lernberatungskonzept entwickeln, bei dem zunächst Studierende zu Lerncoaches für ihre Kommilitonen im Hinblick auf den Einsatz neuer Technologien für ihre Lernprozesse ausgebildet werden. Zugleich sollen sie damit eine berufsrelevante Zusatzqualifikation erwerben (vgl. www.studbene.uni-hd.de).

Bildungs(laufbahn)beratung
Bei dieser Dimension von Beratung geht es in erster Linie um eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe für die Auswahl geeigneter Weiterbildungsangebote. Diese Funktion wird in gewissem Umfang von allen Weiterbildungsinstitutionen wahrgenommen – häufig allerdings mit einer Schwerpunktsetzung in Bezug auf die eigenen Angebote. Gleiches kann für die Industrie- und Handelskammern bzw. die Handwerkskammern konstatiert werden. Auch die Berufsberatung der Arbeitsämter übernimmt Funktionen der Bildungsberatung. Sie beschränkt sich dabei je-

doch auf die berufliche Weiterbildung und insbesondere weitgehend auf die Zielgruppe der Arbeitslosen.
Angesichts wahrgenommener Defizite im Bereich der Bildungsberatung – insbesondere im Hinblick auf eine neutrale, trägerübergreifende Beratung – wurden in den 80er Jahren (und zu Beginn der 90er Jahre in den neuen Bundesländern) – überwiegend im Rahmen von Modellprojekten – eigenständige Weiterbildungsberatungsstellen initiiert. Die Trägerschaft haben häufig Kommunen übernommen, es wurden aber auch andere Rechtskonstruktionen, z. B. Vereinslösungen, erprobt. Die Weiterbildungsberatungsstellen konzentrierten sich in ihrer Arbeit ebenfalls stark auf bildungsferne Bevölkerungsgruppen (vgl. Braun/Fischer 1984). Im Mittelpunkt der Aktivitäten dieser Einrichtungen stand die Orientierungsfunktion, d. h., die Beratung konzentrierte sich – in zunehmenden Maße unter Einbezug von Datenbanken – auf die Unterstützung bei der je passenden Auswahl von Weiterbildungsangeboten insbesondere im beruflichen Bereich. Daneben spielte die aktive Bildungswerbung, die u. a. durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit realisiert wurde, eine größere Rolle. Darüber hinaus formulierten diese Einrichtungen den Anspruch, auch andere Weiterbildungseinrichtungen in Bezug auf die Ausgestaltung des Angebotsprofils zu beraten, ein Anspruch, der jedoch am ehesten von einigen großstädtischen und gut ausgebauten Beratungsstellen in nennenswerten Umfang ausgefüllt wurde (vgl. Kejcz 1988).
Angesichts brüchiger werdender Erwerbsbiographien, neuer Beschäftigungsformen und neuer Konzepte des Human Ressource Management in den Betrieben sowie der weiter wachsenden Notwendigkeit, im Laufe des Berufslebens immer wieder neu lernen zu müssen, d. h. im Zuge der Individualisierung der Strategien des Wissenserwerbs, kommt der Bildungs(laufbahn)beratung eine erweiterte Rolle zu und sie diversifiziert sich. Dabei wird es sich zukünftig weniger um eine systematisch entwickelte „Laufbahn“ handeln, in Bezug auf die eine Unterstützungsfunktion geboten wird, sondern um die gemeinsame Suche nach geeigneten Bausteinen für ein individuelles Bildungsprofil. Einen Teil dieser Aufgabe übernehmen in verstärktem Maße Betriebe, z. B. durch Zielvereinbarungs- oder Karrieregespräche. Dieses Angebot ist zum einen jedoch eher in Großbetrieben realisiert und erreicht insbesondere nicht diejenigen, die gerade nicht erwerbstätig sind. Im Interesse dieser wachsenden Gruppe und der zunehmenden Bedeutung von Weiterbildung für die berufliche Neuorientierung wird es erforderlich sein, an die eine oder andere Institution angebunden oder in Form selbständiger Einrichtungen die Tradition der Beratungsstellen in modifizierter Form neu zu beleben und auszubauen.

1.2 Organisationsbezogene Beratung

Nicht nur die Individuen müssen immer wieder neu lernen und ihre Berufsbiographie gezielt entwickeln. Auch Institutionen stehen vor der Herausforderung, sich immer wieder neuen Anforderungen anzupassen und ihre institutionelle Struktur und Kultur zu profilieren. Dies gilt im Kontext der Weiterbildungsdiskussion im enge-

ren Sinne für die Bildungsanbieter, die sich auch diesem kontinuierlichen Wandel nicht entziehen können. Dies betrifft in einem weiteren Sinne aber auch generell alle gewinnorientierten Betriebe und Non-Profit-Unternehmen, weil die Planung, Durchführung und Evaluation von Weiterbildung in immer stärkerem Maße in Konzepte der Personalentwicklung und der Betriebsreorganisation eingebunden werden, d. h. Weiterbildung, Personal- und Organisationsentwicklung häufig gar nicht mehr voneinander zu trennen sind. Folgende Bereiche bzw. Aufgabenfelder von organisations- bzw. systembezogener Beratung lassen sich – wiederum idealtypisch – ausdifferenzieren:

Qualifizierungsberatung

Der Begriff Qualifizierungsberatung ist vor allem von Modellprojekten in den 80er Jahren geprägt worden, die aufgrund der zunehmenden Bedeutung der beruflichen Weiterbildung im Laufe jener Jahre durchgeführt wurden. Dabei geht es darum, insbesondere Klein- und Mittelbetriebe im Hinblick auf die Ausgestaltung ihrer Qualifizierungsstrategien – auch hinsichtlich des Einsatzes neuer Technologien – zu beraten (vgl. Koch/Kraak 1994; Döring u. a. 1989).

Für die Zukunft ist davon auszugehen, dass Betriebe in zunehmenden Maße individuell zugeschnittene Weiterbildungsangebote erwarten, um die Effizienz der Lernprozesse und den Transfer in den betrieblichen Alltag zu erhöhen. Daher kommt Bildungsanbietern – auch im Vorfeld der Durchführung von Weiterbildung in Betrieben – in zunehmendem Maße eine Beratungsfunktion zu, die auch institutionsbezogene Aspekte umfasst. Die Bildungsanbieter müssen konkret an den betrieblichen Problemsituationen ansetzen und maßgeschneiderte Lösungsstrategien entwickeln. Die Mitarbeiter von Bildungsanbietern werden zu Experten für die Gestaltung von betrieblichen Lern- und Veränderungsprozessen (vgl. Alten/Weiss 2000, S. 12; Severing 1994, S. 231). Sie benötigen dazu Kenntnisse und Fähigkeiten, wie sie klassischerweise für die Organisationsentwicklung typisch sind.

Bildungsberater können in diesem Feld einen Beitrag zur kompetenten Beurteilung und Selektion geeigneter Maßnahmen leisten. Bildungsberatung muss auch die spezifischen Rahmenbedingungen insbesondere von Klein- und Mittelbetrieben berücksichtigen, die z. B. eine Freistellung für Weiterbildung aus personalpolitischen Gründen häufig erschweren. Daher erhalten Lernortkombinationen unter Einbeziehung von arbeitsnahem Lernen und Selbstlernanteilen einen besonderen Stellenwert.

Auch zukünftig dürfte es gerade für Klein- und Mittelbetriebe schwierig bleiben, vorausschauende Weiterbildungsplanung zu betreiben, da sie in der Regel über kein spezielles Personal sowie keinen ausgewiesenen Etat für Weiterbildung und Personalentwicklung verfügen.[3] Angesichts der zunehmenden Bedeutung des ‚resource management' und der bereits erwähnten Verknüpfung von Weiterbildung und betrieblicher Reorganisation dürften sie bei diesen Prozessen häufig auf professionelle externe Beratung angewiesen sein.

Auch die zunehmende Bedeutung, die dem Wissensmanagement in Betrieben zugewiesen wird, erfordert in der konkreten Umsetzung häufig eine professionel-

le Unterstützung, die Strategien zur Sammlung, Sichtung und Bewertung vielfältiger Informationen gemeinsam mit den Betrieben erarbeitet.

Qualitätsentwicklungsberatung
Im Weiterbildungsbereich hat die Diskussion um die Qualität in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, wobei die aktuelle Debatte durch Konzepte geprägt wird, die sich als organisationsbezogen charakterisieren lassen (wie die DIN EN Norm ISO 9000ff., das Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM) oder der Ansatz der Balanced Score Card). Dies bedeutet, dass in der einen oder anderen Weise neben den pädagogischen Vermittlungsformen im engeren Sinne die institutionellen Strukturen, Abläufe und Kulturen zum Gegenstand der Analyse und Veränderung werden. Da die Verfahren noch relativ neu sind, ihre Implementation spezifische Qualifikationen erfordert und grundsätzlich die Muster und Mythen der eigenen Organisation nur bedingt der Analyse der Betroffenen zugänglich sind, ist es sinnvoll, für diese Form des Qualitätsmanagements – zumindest in begrenztem Umfang – externe professionelle Beratung bereitzustellen (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1999; Novello-von Bescherer 2000). Hierbei handelt es sich um eine neue Aufgabe, die kaum auf Vorläufer zurückgreifen kann. Erste Konzepte für die Ausbildung von Qualitätsentwicklern und die Qualitätsentwicklungsberatung werden zur Zeit vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung entwickelt (vgl. Meisel/von Küchler 1999).

Organisationsberatung
Der Aspekt der Organisationsberatung bezieht sich zum einen auf die Weiterentwicklung der Weiterbildungsinstitutionen, darüber hinaus aber auch generell auf alle Unternehmen, da – wie bereits erwähnt – von einer immer intensiver werdenden Wechselwirkung zwischen Weiterbildung, Personalentwicklung und Organisationsberatung auszugehen ist.
Die *Institutionen der Weiterbildung* stehen gegenwärtig angesichts der einleitend knapp skizzierten gravierenden gesellschaftlichen Veränderungen vor umfassenden Herausforderungen. Der Weiterbildungsmarkt expandiert, das tradierte Selbstverständnis muss hinterfragt werden, die klassischen institutionellen Strukturen erweisen sich als teilweise dysfunktional, das Programmangebot muss profiliert werden, die Arbeitsabläufe müssen effizienter gestaltet, betriebswirtschaftliche Steuerungsinstrumente eingeführt und die Kultur der Einrichtung mussreflektiert werden (vgl. Schiersmann/Thiel 2000). Die zunehmende Konkurrenz auf dem Weiterbildungsmarkt und die Einsparungen der öffentlichen Haushalte führen zu einem zusätzlichen Handlungsdruck. Daher sehen sich die Einrichtungen der Erwachsenenbildung auch häufiger als früher veranlasst, zur Unterstützung dieser Veränderungen Organisationsentwicklungsprozesse zu initiieren und Organisationsberatung in Anspruch zu nehmen (vgl. Schiersmann/Thiel 2000; Zech/Ehses 2000; von Küchler/Schäffter 1997; Meisel 1997). Die Außenperspektive der Professionellen trägt dazu bei, zwischen den unterschiedlichen Perspektiven der Be-

troffenen zu vermitteln, tabuisierte Muster, Mythen und Rituale aufzudecken und die Beteiligten bei der Entwicklung gemeinsamer Problemlösestrategien zu unterstützen.
In Bezug auf *erwerbswirtschaftliche sowie sozialwirtschaftliche Betriebe* im Allgemeinen kann an dieser Stelle in der Kürze nur darauf hingewiesen werden, dass im Rahmen von Organisationsentwicklung sowohl der Weiterbildung als auch der Personalentwicklung insgesamt eine herausragende Rolle zukommt und diesbezügliche Beratung von Bedeutung ist.

Bilanziert man die bisherigen Überlegungen, so wird deutlich, dass Beratung eine unverzichtbare „Gelenkstellenfunktion" zwischen Anbietern und Nachfragern einerseits sowie zwischen Individuen und Organisationen andererseits übernimmt (vgl. Bauer 1991). Diese Aufgabe der „Passung" (Kejcz 1988, S. 172) charakterisiert die gesellschaftliche und bildungspolitisch proklamierte Funktion der Beratung. Als neue Herausforderung ist m. E. zu begreifen, dass – stärker als das bisher in der Praxis der Fall war – für die Zukunft ein Konzept von Weiterbildungsberatung anzustreben ist, das personen- und institutionsbezogene Elemente miteinander verknüpft und auf einem integrierten Ansatz basiert.

2. Das Konzept systemischer Prozessberatung

Die Interventionsform Beratung kämpft nach wie vor um ihre Eigenständigkeit als Interventionstypus (vgl. Thiel u. a. 1991, S. 13): Diese Einschätzung gilt in besonderem Maße für die Weiterbildungsberatung. So konstatiert Bauer (1991, S. 378) zu Recht das Fehlen eines einheitlichen Beratungskonzeptes. Ein Spezifikum des Beratungssettings (nicht nur in der Weiterbildung) besteht darin, dass in vielen Fällen interaktionsbezogene Beratungselemente, die eine eher non-direktive Gesprächsführung sinnvoll erscheinen lassen, mit einer direktiven Form der Vermittlung von Informationen verknüpft werden müssen. Letzteres findet z. B. bei der Bildungs(laufbahn)beratung statt, bei der es zum Teil darum geht, konkrete Daten weiterzugeben, etwa im Hinblick auf Weiterbildungsangebote, individuelle Teilnahmevoraussetzungen, Kosten, Fördermöglichkeiten, Kündigungsmöglichkeiten, Abschlüsse oder voraussichtliche Verwertbarkeit der erworbenen Kenntnisse bzw. Fähigkeiten.
In den letzten beiden Jahrzehnten hat eine vielfältige Ausdifferenzierung und Spezialisierung stattgefunden. Im Zuge dieser Entwicklung löst sich der „Typus und Begriff von Beratung konzeptionell und konnotativ allmählich aus dem langen Schatten herrschender Therapieformen und gewinnt mit zunehmendem Gewicht an Eigenständigkeit und ‚offensivem Selbstbewusstsein'" (Thiel u. a. 1991, S. 12).[4]
In der personenbezogenen Weiterbildungsberatung dominiert in der Praxis – soweit dazu in der Literatur überhaupt Hinweise vorliegen – ein humanistisch orientiertes, non-direktives Beratungskonzept, wie es insbesondere von Rogers (1991) entwickelt worden ist. Dieser Ansatz geht von der Persönlichkeit der Ratsuchen-

den aus. Das Verstehen der Lebenslage bildet den Ausgangspunkt für einen Prozess der „Selbstexploration".
In der institutionsbezogenen Beratung ist inzwischen ein systemisches Beratungsverständnis weit verbreitet. Es tritt an die Stelle eines Beratungsverständnisses, das sich an der Vermittlung eines Expertenwissens orientierte, und rückt den Prozesscharakter der Beratung im Interesse der Stärkung des Problemlösungspotentials bei Personen, Gruppen und Organisationen in den Vordergrund (vgl. Walger/Scheller 1998, S. 27).
Aus meiner Sicht erscheint es angesichts der Komplexität der Problemlagen zukünftig angemessen, den unterschiedlichen Beratungskontexten in der Weiterbildung gemeinsam ein systemisches problemlöseorientiertes Beratungskonzept zugrunde zu legen und es mit einer allgemeinen Beratungsmethodik, insbesondere einer Gesprächsführung, zu unterlegen. Zu den dazu erforderlichen Kompetenzen gehören in Anlehnung an die personenorientierte Beratungskonzeption die Echtheit und Kongruenz des Beraters, die vollständige und bedingungslose Akzeptanz des Ratsuchenden sowie einfühlendes Verstehen und Empathie.
Das prozessbezogene systemische Verständnis von Beratung geht davon aus, dass die Betroffenen prinzipiell über die für die Problemlösung erforderlichen Kompetenzen selbst verfügen, sie jedoch nicht produktiv nutzen können (z. B. weil nicht klar ist, in welchen Schritten und mit welchen Beteiligten das Thema angegangen werden soll), dass die Betroffenen selbst in der Lage sind, eine differenzierte Problemsicht zu erarbeiten und daraus neue Handlungsperspektiven abzuleiten oder diese gemeinsam mit Beratern zu entwickeln (vgl. Baumgartner u. a. 1998, S. 80).
Das Ziel besteht darin, die Betroffenen – Personen oder Organisationen als soziale Systeme – dabei zu unterstützen, eigene Ressourcen zu entdecken und zu entwickeln. Hierfür ausschlaggebend ist auch die Tatsache, dass im Sinne der sozialwissenschaftlichen Systemtheorie die Strukturprinzipien und die Funktionsweise sozialer Systeme nur eine begrenzte externe Steuerung erlauben. Letztere kann nur durch eine Anreicherung der Situationsdynamik um weitere Alternativen erfolgen. Systemische Beratung kann dabei helfen, das Selbstbewusstsein von sozialen Systemen und damit ihr Lern- und Anpassungspotential zu erhöhen (vgl. Heintel/Krainz 1994a, S. 168).
Um dieses Potential bei den Betroffenen freizusetzen, bringen die Berater ein spezielles Know-how für die Gestaltung dieser Interaktion ein: Sie sind Beobachter zweiter Ordnung. Aufgrund dieser Position wird ihnen zugänglich, worauf das zu beratende System bei der Konstruktion seines Wirklichkeitsverständnisses achtet und worauf nicht. Vor diesem Hintergrund erarbeiten die Prozessbegleiter mit den Betroffenen Handlungsalternativen und eruieren deren Konsequenzen. Sie treffen aber keine Entscheidungen für die Betroffenen, sie sind nicht für die richtige Lösung verantwortlich, sondern übernehmen ‚Prozessautorität', sie sind methodische Experten für die Gestaltung dieses Problemlöseprozesses. Die Berater tragen eine Mitverantwortung für den Weg zu einer angemessenen Lösung des zu bearbeiteten Problems. Sie unterstützen in erster Linie das ‚Wie' des Prozesses,

nicht – bzw. nur als Impuls zur Erweiterung von Lösungsmöglichkeiten – das ‚Was' (den Inhalt, die Ergebnisse). Die Verantwortung für die Veränderung bleibt während des gesamten Beratungsprozesses bei den Betroffenen (vgl. Baumgartner u. a. 1998, S. 80).
Der *Beratungsverlauf* orientiert sich dabei an einem Phasenschema der Problemlösemethodik. Wenngleich die Zahl und die Definition der Phasen bei den verschiedenen Konzepten voneinander abweichen, so besteht doch weitgehende Einigkeit im Hinblick auf die Grundzüge. Zur Abfolge typischer Handlungsschritte sind im Anschluss an die Artikulation des Beratungswunsches die Analyse der Problemsituation, die Klärung der Zielperspektiven, die Suche nach geeigneten Lösungsschritten/Maßnahmen, die Planung von deren Umsetzung, die Durchführung der geplanten Schritte sowie deren Evaluation zu zählen (vgl. Schiersmann/Thiel 2000, S. 135ff.).

3. Kompetenzprofil für Berater

Grundlage der folgenden Überlegungen ist die Einschätzung, dass das Kompetenzprofil für Berater im Weiterbildungsfeld eine „spezifische Kombination von wissenschaftlich begründeten Interaktionskompetenzen und nicht-psychologischem Sachwissen" (Thiel u. a. 1991, S. 13) umfassen muss. Hierzu zählen Kenntnisse über die spezifische Lebenswelt der Adressaten, betriebswirtschaftliches, organisationstheoretisches, (bildungs-)politisches und förderrechtliches Wissen. Diese Verschränkung fachlicher und interaktionsbezogener Elemente verleiht der Beratungsarbeit ihr besonderes ‚multiprofessionelles' Profil (vgl. ebd.). Zu den für die Weiterbildungsberatung zentralen Kompetenzen sind – heuristisch formuliert – zumindest die folgenden zu zählen, denen allerdings je nach dem Schwerpunkt der Beratungskontexte eine unterschiedliche Bedeutung zukommt:

– *Beraterische Grundhaltung und interaktive Kompetenz*
  Hierzu zählen die insbesondere durch die humanistische Psychologie herausgearbeiteten Haltungen wie die Akzeptanz des „Klienten", die Selbstreflexion sowie Kenntnisse und Fähigkeiten einer aktivierenden Gesprächsführung.
– *Kenntnisse des sachlogischen Ablaufs eines Beratungsprozesses*
  Hierbei geht es um die Methoden, mit deren Hilfe der oben skizzierte sachlogische Beratungsverlauf geplant und gesteuert werden kann.
– *Kenntnis psycho- und gruppendynamischer Prozesse*
  Für die Beratung von Personen, Gruppen und Institutionen ist die Kenntnis von psychodynamischen Mechanismen und der Phasen von Gruppenverläufen unerlässlich.
– *Moderationstechniken sowie Konfliktmanagement*
  Insbesondere für die Arbeit mit Gruppen ist die profunde Kenntnis von Moderationstechniken zentral. Dies gilt in besonderer Weise für die Konfliktmoderation.

– *Pädagogisch-didaktische und lernpsychologische Kenntnisse*
  Für die Lernberatung sowie für die Beratung im Hinblick auf die Ausgestaltung eines Weiterbildungsangebots sind lernpsychologische und didaktische Kenntnisse vonnöten.
– *Feldkompetenz über die Institutionalisierungsformen sowie rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen im Weiterbildungsbereich*
– *Organisationstheoretische Kenntnisse*
  Wo immer beim Beratungsprozess institutionenbezogene Aspekte eine Rolle spielen, müssen die Berater Kenntnisse über die geschichtliche Entwicklung von Organisationen, ihre Strukturmerkmale, Formen der Arbeitsorganisation sowie kulturelle Aspekte besitzen.
– *Arbeitsmarktbezogenes Wissen*
  Insbesondere für die Bildungsberatung, aber auch für die Beratung von Betrieben in Qualifizierungsfragen ist es erforderlich, Kenntnisse über Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes bzw. zu erwartende Verwertbarkeit der zu vermittelnden Qualifikationen zu besitzen.
– *Kenntnisse über Rahmenbedingungen der Weiterbildung*
  Hierzu zählen u. a. Kenntnisse der Institutionsprofile von Weiterbildungseinrichtungen, der Qualitätsdebatte, rechtlicher und finanzieller Rahmenbedingungen.

4. Für und wider die Institutionalisierung von Beratung

Angesichts der skizzierten veränderten und zunehmenden Bedeutung von Beratung im Zusammenhang mit Weiterbildung stellt sich auch die Frage neu, welche Personen bzw. Institutionen diese Dienstleistung erbringen sollen bzw. können.
Gegen eine flächendeckende Institutionalisierung von neutralen trägerübergreifenden Weiterbildungsberatungsstellen sind immer wieder fiskalische Vorbehalte formuliert worden. Es ist aus meiner Sicht unwahrscheinlich und auch nicht unbedingt wünschenswert, dass *eine* Institutionalisierungsform dominiert. Vielmehr ist davon auszugehen und dies auch anzustreben, dass Teilaspekte von verschieden Akteuren wahrgenommen werden. Dabei lassen sich zumindest die folgenden Möglichkeiten benennen:
Die Lernberatung muss in stärkerem Maß als bisher als integraler Bestandteil pädagogischen Handelns Eingang in das Qualifikationsprofil der Weiterbildner finden. Dies bedeutet, die Vermittlung entsprechender Basiskompetenzen in den einschlägigen grundständigen sowie weiterbildenden Studiengängen vorzusehen und diese entsprechend zu modifizieren.
Die Funktion der Bildungs(laufbahn)beratung sowie die systembezogenen Beratungsformen werden zukünftig voraussichtlich von verschiedenen Instanzen wahrgenommen werden. Zum Teil werden in den Betrieben Führungskräfte die Funktion der Bildungslaufbahnberatung im Sinne des Coaching übernehmen. Im Zuge der Dezentralisierung expliziter betrieblicher Weiterbildungsinstanzen in Großbe-

trieben bzw. aufgrund deren Fehlen in Klein- und Mittelbetrieben erfährt die Rolle der Führungskräfte durch die Beratungsfunktion eine Neudefinition. Zu dem daraus resultierenden Aufgabenspektrum zählt z. B. die Durchführung von Beurteilungs-, Zielklärungs- bzw. Karrieregesprächen, bei denen der Strategie der Qualifizierung eine zentrale Bedeutung zukommt. Gerade in Bezug auf die Klein- und Mittelbetriebe könnten sich die Industrie- und Handelskammern bzw. Handwerkskammer stärker, als sie dies bislang tun, dieser Funktion widmen. Auch die Gewerkschaften zeigen sich daran interessiert, als Dienstleistungsfunktion für ihre Mitglieder dem Beratungsaspekt verstärkte Bedeutung zuzuwenden, und könnten ein entsprechendes Angebot entwickeln.
Darüber hinaus wird es jedoch angesichts der gebrochenen Berufsbiographien, d. h. des wachsenden Anteils von Personen, die nach neuen Erwerbsperspektiven suchen und in ihren Betrieben keine Ansprechpartner für ihre Beratungswünsche finden, erforderlich sein, auf eigenständige Beratungsinstanzen, wie sie in den Beratungsstellen etabliert worden sind, zurückgreifen zu können. Für diese Beratungsstellen wäre eine öffentliche Verantwortung nach wie vor einzufordern, da es hier um eine gesellschaftliche Aufgabe geht, nämlich das Abfedern der hohen Anforderungen, die angesichts des gesellschaftlichen Wandels auf die Individuen zukommen und die über die Marktmechanismen alleine nicht zu bewältigen sind, es sei denn, man wollte eine zunehmende Spaltung der Gesellschaft in diejenigen, die über einen umfassenden Zugang zu Wissen verfügen, und diejenigen, für die das nicht gilt, in Kauf nehmen.
Dabei wäre neu auszuloten, ob diese Stellen in stärkerem Maße als bisher auch systembezogene Beratungsaufgaben übernehmen könnten. Da sie diese den Nachfragenden in Rechnung stellen können, während die Individualberatung weitgehend kostenfrei bleiben bzw. eher symbolische Beiträge erheben sollte, um gerade die bildungsferneren und sozial schwächeren Bevölkerungsgruppen nicht auszuschließen, wäre dadurch auch eine neue Finanzierungsbasis für diese Stellen zu schaffen. Sie wären nicht mehr ausschließlich von öffentlicher Förderung abhängig, wenngleich sie ohne diese im Sinne einer Basisfinanzierung auch in Zukunft nicht auskommen dürften.
Zu prüfen ist weiterhin, ob bzw. in welchem Umfang und mit welchem Grad der Verbindlichkeit es möglich ist, regionale Netzwerke mit Beratungsaufgaben zu betrauen, so wie es im Netzwerkprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft geplant ist. Auf jeden Fall könnten solche Kooperationsverbünde eine Clearingstellen-Funktion übernehmen, indem sie Ratsuchenden Hinweise über jeweils geeignete Beratungsinstanzen vermitteln. In welchem Umfang sie selbst direkt Beratungsaufgaben übernehmen, dürfte je nach Schwerpunktsetzung des jeweiligen Netzwerkes sowie seiner finanziellen und personellen Ausstattung variieren.

5. Ausblick

Angesichts des bisherigen Schattendaseins von Beratungsfragen im Rahmen der Weiterbildungsforschung und der skizzierten Veränderungen der Funktionen von Weiterbildungsberatung sowie der Anforderungen an Weiterbildungsberater besteht ein dringender Forschungsbedarf. Dabei käme es zum einen darauf an, die aktuellen Bedürfnisse nach Beratung bzw. deren Anlässe, die prozessualen Strukturen sowie deren institutionelle Einbindung detaillierter zu erforschen. Darüber hinaus wäre das oben skizzierte integrierte Beratungskonzept und Beratungsverständnis, das sowohl personenbezogene als auch institutionsbezogene Elemente umfasst, theoriebasiert weiter zu spezifizieren und auszudifferenzieren. Auf dieser Basis ließen sich sowohl geeignete Methodentools, Materialien und Checklisten als auch Fortbildungsmodule für professionelle Weiterbildner und (betriebliche) Führungskräfte bzw. Multiplikatoren konzipieren und in der Beratungspraxis erproben.

Anmerkungen

[1] „... die Beratung zu verbessern und ein Weiterbildungsberatungssystem auszubauen“ (vgl. Deutscher Bundestag 2000, S. 3).
„qualitative und quantitative Verbesserungen der Angebotsstruktur - insbesondere die Erhöhung der Transparenz der angebote durch Optimierung und ausbau von benutzerfreundlichen Datenbanken, Verbesserung der Information und Beratung, Qualitätssicherung und Zertifizierung“ (vgl. Deutscher Bundestag 2000, S. 5).

[2] Ziele: „... Information, Transparenz und Beratung für die Lernprozesse sowie Entwicklung von Strukturen und Verfahren zur Selbstevaluation ...“ (Bund-Länder-Kommission 1999, S. 15).

[3] So ergab eine Umfrage bei 300 Klein- und Mittelunternehmen in Bayern zu Beginn der 90er Jahre, dass 84% nicht über ausgewiesene Etats für Weiterbildung und Personalentwicklung verfügten (Hinweis bei Severing 1994, S. 231).

[4] Weitere denkbare Unterscheidungsmerkmale zwischen therapeutischen und beraterischen Interventionsformen, die allerdings in der wissenschaftlichen Diskussion keineswegs konsensfähig sind, könnten sein: Art des Problemanlasses, Schweregrad der Störung, Zeitumfang der Inervention, die Präventions- bzw. Korrekturfunktion, die Modifizierung konkreter, eingegrenzter alltäglicher Problemsituationen gegenüber einer tiefgreifenden Veränderung der Persönlichkeitsstruktur sowie die Art der Beziehung zwischen Berater und Ratsuchendem. Die Abgrenzungsversuche sind zum einen stark durch die Anlehnung an verschiedene therapeutische Schulen (z. B. Psychoanalyse, Humanistischer Ansatz, Verhaltenstherapie) und zum anderen durch professionspolitische Interessen motiviert und begründet (vgl. Thiel u. a. 1991, S. 14).

Literatur

Alten, Werner/Weiss, Reinhold (2000): Beratung und Qualifizierung als Dienstleistung für kleine und mittlere Unternehmen (KMU). In: Alten, Werner/ Weiss, Reinhold (Hrsg.) (2000): Service – Leistungen für KMU. Innovative Modelle für Beratung und Qualifizierung. Köln, S. 9–43

Balli, Christel/Storm, Uwe (1992): Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung – ein Beitrag zur Klärung von Begriffen und Strukturen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 375–384

Bauer, Gertrud (1991): Weiterbildungsberatung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 2, S. 375-384

Baumgartner, Irene u. a. ([5]1998): OE-Prozesse. Die Prinzipien systemischer Organisationsentwicklung. Bern, Stuttgart

Braun, Joachim/Fischer, Lutz (1984): Bedarfsorientierte Beratung in der Weiterbildung. München

Braun, Peter/Freibichler, Hans /Harke, Dieter (1889): Fallorientierte Fortbildungsmaterialien zu Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener. Berlin, Bonn: BIBB

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1999): Programmbeschreibung für das BLK-Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen". Unveröffentl. Manuskript

Deutscher Bundestag (2000): Antrag „Lebensbegleitendes Lernen für alle – Weiterbildung ausbauen und stärken." Drucksache 14/3127 vom 06.04.2000

Döring, O. u. a. (1989): Qualifizierungsberatung in der Praxis: Vorgehensweise, Methoden und Bedarfserhebungen. Kassel

Fischer, Tilman (1987): Didaktische Konzepte der Lernförderung bei Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener – Materialien und Praxiserfahrungen. Berlin, Bonn: BIBB

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth/Pfirrmann, Monika (Hrsg.) (1988): Lernprobleme – Lernberatung. Frankfurt/M.: PAS/DVV

Harke, Dietrich (1994): Lernberatung – ein Fortbildungsmodell für Lehrpersonal in der beruflichen Weiterbildung. In: Kailer, Norbert (Hrsg.): Beratung bei Weiterbildung und Personalentwicklung. Konzepte und Praxisbeispiele von Bildungsträgern und Unternehmen. Wien, S. 31–50

Heintel, Peter/Krainz, Ewald ([3]1994): Projektmanagement: eine Antwort auf die Hierarchiekrise. Wiesbaden

Kejcz, Yvonne (1988): Weiterbildungsberatung: Probleme und Modelle. Eine Untersuchung im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft. Heidelberg

Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler

Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1999): Vom Lehren zur Lernberatung. In: Schlutz, Erhard (Hrsg.): Lernkulturen: Innovationen; Preise; Perspektiven. Frankfurt/M.: DIE, S. 75–93

Koch, Johannes/Kraak, Ralf (1994): Qualifizierungsberatung als Dienstleistung für die regionale Wirtschaft. In: Kailer, Norbert (Hrsg.): Beratung bei Weiterbildung und Personalentwicklung. Konzepte und Praxisbeispiele von Bildungsträgern und Unternehmen. Wien, S. 141–161

von Küchler, Felicitas/Schäffter, Ortfried (1997): Organisationsberatung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/M.: DIE

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung/Arbeitsgemeinschaft Katholische Familienbildungsstätten in der Diözese Aachen (Hrsg.) (1999): Qualitätsentwicklung in der Familienbildung. Das EFQM-Modell in der Praxis. Bönen

Lau-Villinger, Doris (1994): Qualifizierungsberatung für Klein- und Mittelbetriebe im Kontext der Personal- und Organisationsentwicklung. In: Kailer, Norbert (Hrsg.): Beratung bei Weiterbildung und Personalentwicklung. Konzepte und Praxisbeispiele von Bildungsträgern und Unternehmen. Wien, S. 107–139

Meisel, Klaus (1997): Beratung der Einrichtung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. II, S. 28–31
Meisel, Klaus/von Küchler, Felicitas (1999): Support für Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: von Küchler, Felicitas/Meisel, Klaus (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt/M.: DIE, S. 206–212
Novello-von Bescherer, Wiebecke (2000): Betriebsbezogene Beratung und Weiterbildung als Hilfe zum Aufbau von QM-Systemen im Handwerk. In: Alten, Werner/Weiß, Reinhold Hrsg.): Service-Leistungen für KMU. Innovative Modelle für Beratung und Qualifizierung. Köln, S. 199–214
Rogers, Carl R. (1991): Klientenzentrierte Psychotherapie. In: Rogers, Carl R./Schmid, Peter F.: Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis. Mit einem kommentierten Beratungsgespräch von Carl Rogers. Mainz
Schiersmann, Christiane/Busse, Johannes (2000): www.studbene.uni-hd.de
Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich (2000): Projektmanagement als organisationales Lernen. Ein Studien- und Werkbuch (nicht nur) für den Bildungs- und Sozialbereich. Opladen
Severing, Eckart (1994): Funktionen externer Bildungsberatung für die Bildungsplanung in kleinen und mittleren Unternehmen. In: Stahl, Thomas/Stölz, Michaela (Hrsg.): Bildungsmarketing im Spannungsfeld von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung. Bielefeld
Thiel, Heinz-Ulrich/Brückner, Gerhard/Beck, Manfred (1991): Beratung: Momentaufnahmen eines professionellenpädagogisch-psychologischen Handlungsfeldes. In: Beck, Manfred/Brückner, Gerhard/Thiel, Heinz-Ulrich (Hrsg.): Psychosoziale Beratung. Klient/-inn/en – Helfer/innen – Institutionen. Tübingen, S. 11-19
Walger, Gerd/Scheller, Christian (1998): Das Angebot der Unternehmensberatungen Deutschland, Österreich, Schweiz. Eine empirische Analyse. Berlin: AG QUEM
Zech, Reinhard/Ehses, Christiane (Hrsg.) (2000): Organisation und Innovation. Hannover

Heiner Barz

Beratung und Therapie

Bemerkungen zur Grenze zwischen Managementtool und Individualtherapie

Die folgenden Notizen über die Schwierigkeiten einer Grenzziehung zwischen Begriff und Praxis von Beratung und Therapie bleiben notwendig unabgeschlossen. Sie müssen u. a. allein deshalb fragmentarisch bleiben, weil bislang von keiner allgemeinen und – wenigstens innerhalb der scientific community – akzeptierten Sprachregelung auszugehen ist. So werden die Begriffe Beratung, Training, Counseling, Coaching, Consulting, Supervision, Support wahlweise als Synonyme und als Gegensätze gebraucht. Allein der Begriff Beratung selbst ist ungemein vieldeutig: Man spricht von Laufbahnberatung (z. B. Schule, Sport), (Weiter-)Bildungsberatung (z. B. Kurswahlberatung, Einstufungsberatung), Qualifizierungsberatung und Förderungsberatung, Unternehmensberatung, Teamberatung und Führungsberatung, individualpsychologischer Beratung (z. B. Drogenberatung, Sektenberatung, Eheberatung, Erziehungsberatung), Lernberatung.
Die Überlegungen auf den folgenden Seiten können und wollen den inflationären Gebrauch des Beratungsbegriffs weder kritisieren noch kurieren. Aber sie beziehen sich naturgemäß weniger auf die „klassische" Weiterbildungsberatung im Sinne bloßer Information über passende Bildungsangebote. Auch wird die in den letzten Jahren verstärkt diskutierte „Lernberatung", also die Begleitung in selbstgesteuerten Lernprozessen im Sinne dessen, was Bönsch bereits 1985 „Beratungsdidaktik" im Unterschied zur alten „Vermittlungsdidaktik" genannt hatte, ausgeklammert.

1. Vom Psychoboom zum Beratungsboom[1]

Schon immer gehört die Veränderung zu den Grunderfahrungen des Menschen: ‚panta rhei – alles fließt', lehrte der griechische Philosoph Heraklit bereits ein Jahrhundert vor Sokrates. Noch nie jedoch vollzogen sich Wandel und Umgestaltung so allgegenwärtig und rasant wie heute. Die explosionsartige Vermehrung des Wissens, die radikale Auflösung vertrauter sozialer und urbaner Umgebungen, die beschleunigte Infragestellung bewährter Denk- und Verhaltensmuster gehören zu den zentralen Signaturen unserer Zeit. Aber nicht allein das Tempo des Wandels ist ein anderes geworden. Die Veränderung selbst hat sich verändert. Früher galt Veränderung als ein in sich abgegrenzter Zwischenschritt, der lange Phasen der Stabilität und Kontinuität für kurze Zeit unterbrach. Heute dagegen müssen wir uns darauf einstellen, dass das Leben in und mit dauerhaft instabilen, turbulenten, unkalkulierbaren Umwelten zum ganz normalen Alltag gehört. Wandel in jedweder Form wird in Zukunft immer häufiger, immer schneller, immer umfassender und radikaler erfolgen.

Waren die 90er Jahre bereits zum Jahrzehnt der „Neuen Unübersichtlichkeit“ ausgerufen worden, so dominieren heute Heraklit´sche Metaphern die Gesellschaftsdiagnosen: Hybrider Konsument, Fluid Society, Liquid Modernity[2]. Wo Weltbilder nur noch im Plural und als Patchwork zu haben sind, wo Multioptionalität und nervöse Erlebnissuche das Vokabular der Zeitdiagnostik beherrschen, scheinen sich geistige Konturen in Beliebigkeit aufzulösen.
In dieser Situation werden Anhaltspunkte zur Orientierung immer wichtiger – für Entscheidungen im individuellen Leben genauso wie für Strategien im beruflichen Kontext. Entsprechend boomen die Branchen der Berater und Trainer, der Consultants und Coaches[3] – auf institutioneller Ebene genauso wie im persönlichen Bereich.
Als Folge der Vervielfältigung der Angebote lässt sich schon heute diagnostizieren, dass der individuelle und gesellschaftliche Beratungsbedarf in allen Lebensbereichen weiter anwachsen wird. Das Beispiel des Telefonmarktes hat in den letzten Jahre paradigmatisch gezeigt: Wo es zwanzig verschiedene Anbieter, fünfzehn verschiedene Zeitfenster und obendrein pro Anbieter acht verschiedene Tarifsysteme gibt, ist der Einzelne heillos überfordert. Die Epidemie der vielspaltigen Preissynopsen, von Verbraucherzentralen und Illustrierten zusammengestellt, war nur die Fortsetzung der Hilflosigkeit mit anderen Mitteln. Erst mit dem „Telefon-Schnäppchen-Guide“ als Vorauswahl im Interesse des Endverbrauchers, also mit einer neuen intermediären Dienstleistung, die Beratung, Service und Verkauf in einem bietet, wird das Telefonieren wieder unkompliziert.
Im gleichen Maße, wie sich im wirtschaftlichen Bereich durch die Fülle der Optionen die Nachfrage nach professionellen Hilfestellungen potenziert, wächst in biographischen Kontexten und familiären Sphären der Beratungsbedarf: Traditionelle Lebensphasen, Familienkonstellationen und Karriereverläufe gehören heute schon eher zur Kategorie Auslaufmodell und sie werden weiter erodieren. Entsprechend wächst der Bedarf an qualifizierter Hilfestellung: Partnerschaftsberatung, Krisenintervention bei Scheidung und Krankheit, Suchtberatung und Schuldenberatung, Hilfestellungen bei biographischen Richtungsentscheidungen (Berufswahl, Auslandsaufenthalt, Kinder, Ruhestand), Beratung bei Konflikten mit Vorgesetzten und Kollegen (Mobbing), mittlerweile gibt es auch erste Angebote für „Trauerberatung“. Zwar wird sich nicht jeder einen persönlichen „Health-Coach“ leisten können, Gesundheitspflege und Wellness-Angebote expandieren aber so stark, dass „Metaberatung“ immer notwendiger wird.
Kennzeichnend für die neue Konjunktur des Coachings ist der pragmatische Bedarf an konkreter Hilfestellung für klar definierte Krisen oder Problemlagen. Das macht den Unterschied aus zum Psychoboom der 70er Jahre, in dem sich eine eher diffuse Unzufriedenheit äußerte. Damals waren Selbstfindung, Selbsterfahrung, die Suche nach dem eigenen authentischen Selbst zwar mit Erlösungsvorstellungen verbunden – letztlich aber eine eher regressive Weigerung, erwachsen zu werden, sich festzulegen, ehe man durch den richtigen Therapeuten zum „wahren Selbst“ zurückgefunden hat. Inzwischen sind weniger Selbstzweifel als viel-

mehr der Wunsch nach Selbstoptimierung der Motor der Selbstbeschäftigung. Agieren statt analysieren: von der Couch zum Coach.

2. Beratung und Therapie im traditionellen Verständnis

Idealtypisch kann der Beratungsverlauf (in Anlehnung an Bauer 1991, S. 379) in folgende Abschnitte gegliedert werden:

1. Die Artikulation des Beratungswunsches und die Beschreibung der damit zusammenhängenden Probleme, Bedürfnisse, Motive sowie gegebenenfalls spezifischer Weiterbildungswünsche.
2. Die objektivierende Analyse der Problemstruktur sowie das Klären von Voraussetzungen als Vorbereitung von Entscheidungen.
3. Aufzeigen möglicher Problemlösungen und Zielperspektiven unter Berücksichtigung und gegebenenfalls Modifikation vorhandener Vorstellungen, z. B. Abbau unrealistischer Erwartungen.
4. Aktive Problemlösung durch die Vorbereitung konkreter veränderungsrelevanter Handlungsschritte.

In einem den ‚state of the art' bilanzierenden Handbuchartikel sieht Mader (1999) den Beratungsprozess in Abgrenzung zur Therapie durch zwei essentielle Charakteristika geprägt: Beratung habe sich erstens immer an der Problemdefinition durch den Ratsuchenden zu orientieren, also dessen Wahrnehmungen hinsichtlich Reichweite, Ursachen und möglichen Lösungsstrategien in Bezug auf das konkret formulierte Anliegen zu respektieren: „Der Berater muss nicht nur herausfinden, was das Problem des Ratsuchenden ist, sondern – viel schwieriger – welches innere Verhältnis der Ratsuchende zu diesem Problem hat. ... Der Berater hat die innere Grenzziehung (bzw. ‚Vorschrift'), wie der Ratsuchende sein Problem selbst anbietet, unbedingt an- und ernst zu nehmen, auch wenn er selbst die innere Struktur des Problems anders geschichtet sieht. Beratungsprozesse sind im Unterschied zu therapeutischen Prozessen dadurch charakterisiert, dass sie das strikte Bemühen auf Seiten des Beraters beinhalten, die (psychoanalytisch gesprochen) Abwehrstruktur des Ratsuchenden weder bloßzulegen, noch zu durchbrechen, noch zu unterlaufen, sondern als die Begrenzung der beraterischen Intervention anzunehmen, also in ihr und mit ihr und nicht gegen sie zu arbeiten" (Mader 1999, S. 323f.). Zweitens müsse die tatsächliche Entscheidung hinsichtlich der Lösungswege auf der Seite des Ratsuchenden verbleiben; Beratung sei durch Entscheidungsabstinenz gekennzeichnet. Jeder Versuch der direkten oder heimlichen Einflussnahme habe zu unterbleiben, der Berater müsse sich auf „Hilfe bei der Entscheidungsvorbereitung" bzw. auf eine „Problematisierung der Entscheidungssituation" beschränken.

Dies bedeutet jedoch auch bei Mader nicht das völlige Ausklammern der psychodynamischen Ebene. Im Gegenteil – auch er betont die Notwendigkeit, dass Berater über „Kenntnisse, Einübungen und Selbsterfahrung in psychodynamische Mechanismen der Reinszenierung von Abwehrstrukturen und in das Funktionie-

ren des Agierens von Bedürfnissen“ (ebd., S. 325) verfügen müssen. Beratung könne somit auch (oder gerade!) unter Verzicht auf Deutung und Interpretation durch Ermöglichung von szenischen Inszenierungen und „szenischem Verstehen“ im besten Falle „Hilfe zur Selbsthilfe“ bzw. Unterstützung bei der „Selbstberatung“ (Kade 1990) werden.
Dennoch gilt als allgemeine Auffassung nach wie vor: „Ernstere psychische Störungen sind im Beratungskontext nicht zu beheben, sondern bedürfen in jedem Fall der therapeutischen Behandlung“ (Tippelt 1997, S. 9).

3. Die Verflüssigung der Grenzen

Die zunehmende Erlebnisorientierung, die Gerhard Schulze für die postindustrielle Gesellschaft diagnostiziert, geht einher mit verstärkten Selbstverwirklichungsansprüchen. Selbstverwirklichung aber ist darauf verwiesen, das Selbst, das verwirklicht werden soll, erst einmal zu erleben, zu erschließen. Und für diese Bedürfnisse hat sich seit den späten 70er Jahren auch bei uns ein stetig wachsendes Angebot psychologischer, spiritueller, esoterischer Techniken etabliert. Tietgens spricht in diesem Zusammenhang von der „Demokratisierung des Rechts der Menschen, sich mit sich selbst und seiner Situation zu beschäftigen“ (Tietgens 1994, S. 8)[4]. Die darauf abgestimmten Angebote drängen längst aus den einschlägigen Szenen in die Einrichtungen der etablierten Erwachsenenbildungsträger und lösen dort Reaktionen zwischen Ratlosigkeit, ideologiekritischer Abgrenzung und widerwilliger Anpassung an die diesbezügliche Nachfrage aus. Anders als bei den zumeist völlig überbewerteten Jugendsekten handelt es sich beim Netzwerk freier, fremdreligiöser, plurireligiöser und therapeutischer Angebote um eine wahrscheinlich wirklich zukunftsweisende Bewegung (vgl. Barz 2000b).
In einer gesellschaftlichen Umbruchsituation, wie wir sie heute erleben, in einer Zeit, in der Identitätskrisen allgemein sind und Selbstsuche zum obersten Bestreben vieler Menschen geworden ist, liegt offenbar die hohe Attraktivität der Angebote des grauen spirituellen und therapeutischen Marktes gerade darin, Hilfen zur „Kultivierung des Innenraumes“ anzubieten. Kurt Finger (1991) greift in seinem Buch über New-Age-Kultur die Herausforderung durch den „informellen Sektor“ der Erwachsenenbildung auf, wenn er bei Autoren wie Ferguson und Rogers die Stärken der New-Age-Bewegung im Ernstnehmen der Gefühlsdimensionen herausarbeitet und z. B. feststellt: „Manchmal fällt es bei der Lektüre des späten Rogers schwer zu unterscheiden, wo für ihn die Grenzen zwischen Lehrer und Therapeut verlaufen“ (Finger 1991, S. 152).
Damit greift Finger Überlegungen auf, die Korbinian Höchstetter bereits Anfang der 80er Jahre vorgetragen hat. Höchstetter jedenfalls war sich der fließenden Grenze zwischen Erwachsenenbildung und Therapie bewusst und glaubte hieraus „Erwachsenenbildung als therapeutische Bildung“ konzeptualisieren zu müssen (Höchstetter 1982). Er vertrat die „notwendige Einheit von Bildung und Therapie“ (ebd., S. 225), indem er die emphatischen Selbstfindungs- und Selbstwer-

dungskonzepte der humanistischen Psychologie als probate Mittel gegen gesellschaftliche Probleme stark machte. Erst ein umfassendes, d. h. die affektiven Dimensionen des Menschen einbeziehendes Bildungsprogramm könne Hoffnung gegen Fremdherrschaft, resignativen Rückzug und Unterdrückung aufrechterhalten (ebd., S. 234f.).

Ohne die in den frühen Jahren der humanistischen Psychologie gängigen Welterlösungsphantasien, wie sie auch hier durchschimmern, erneuern zu wollen, könnte doch das Bild einer durchlässigen Grenze zwischen Therapie und Beratung den Realitäten besser gerecht werden als die Deklaration vermeintlich harter Ausschlusskriterien. Der Methodeneklektizismus (ich betone, dass ich den Begriff Eklektizismus *nicht* pejorativ verwende), der sich heute zum Glück sowohl in den Therapie- wie in den Trainings- und Beratungsszenen weitgehend durchgesetzt hat, beinhaltet Einsichten und Techniken aus dem Inventar sowohl der Psychotherapie wie auch der Erwachsenenbildung. Wenn sich im Modell für Führungsberatung von Dawans/Geißler (1990) an Falldarstellung und Nachfragephase eine „3. Phase: Assoziation-Phantasie-Identifikation" anschließt, in der den durch die Falldarstellung ausgelösten Gefühlen, Vorstellungen und Phantasien nachgegangen wird[5], ist in der Tat kaum vorstellbar, wie sie ohne gelegentliche Anleihen bei TZI, Psychodrama, NLP, Gestalttherapie oder Transaktionsanalyse erfolgreich praktiziert werden sollte.

Wenn Rolf Arnold (1996a, S. 220ff.) sich gegen eine schleichende Therapeutisierung der Weiterbildung wendet, dann hat er offenbar vor allem Weiterbildungsangebote für „Modernisierungsverlierer" im Auge (vgl. ebd., S. 244): Die Teilnehmer würden dadurch um ein Bildungserlebnis betrogen, weil ihnen statt neuer Perspektiven und neuem Wissen nur das Stehenbleiben bei der eigenen Erfahrung offeriert werde. Im Kontext des persönlichkeitsorientierten Wandels betrieblicher Lernkulturen, dessen Bedeutung als Weiterbildungssegment heute wohl schwerlich zu überschätzen ist (vgl. Götz u. a. 2000), diskutiert Arnold (1996b, S. 102ff.) die Einflüsse der humanistischen Psychologie in Richtung „Sinnvermittlung" und „Sinngestaltung" jedenfalls wesentlich wohlwollender.

Als Fazit ist festzuhalten, dass gerade in der Grauzone zwischen Therapie und Beratung bzw. Coaching (vgl. Buchinger/Götz 1999) seit den 80er Jahren ein breites Angebotsspektrum mit hohen Umsatz- und Teilnehmerzahlen entstanden ist. Dass dies auch zu problematischen Erscheinungen gerade im expandierenden Bereich des Persönlichkeitstrainings geführt hat, wenn unqualifizierte und/oder stark ideologisierte Trainer mit vollmundigen Versprechungen die Naivität auf Seiten der Nachfrage ausnützen (vgl. Schwertfeger 1998), muss leider betont werden. Es ist jedoch fraglich, ob das Festhalten an der traditionellen Grenzziehung zwischen Beratung und Therapie das probate Mittel für die Einhaltung von Qualitätsstandards ist. Denn, wie selbst ein scharfer Kritiker der „Psychokurse" einräumt: „Die Grenze zwischen einer Fortbildung zur Persönlichkeitsentwicklung auf der einen Seite und psychologischer Beratung bzw. Psychotherapie auf der anderen Seite ist schwer zu ziehen. Das ist den Unternehmen, die Kurse für ihre Mitarbeiter einkaufen, selten klar, wird aber deutlich, wenn man die Motive der Kursteilnehmer

und die Methoden der Anbieter betrachtet. Die Erwartungen der Klienten stimmen teilweise, die Methoden in den Kursen fast völlig mit denen in Beratung und Therapie überein“ (Hemminger 1996, S. 8).
Vielleicht gibt es gerade auch in dieser sensiblen Grauzone fähige und inkompetente Berater, wie es auch gute und schlechte Therapeuten, gute und schlechte Dozenten gibt. Dass Inkompetenz allerdings dort, wo es um Gefühle, Identität und Selbstmanagement geht, ungleich gefährlicher werden kann, sollte zu sorgfältiger Prüfung diesbezüglicher Angebote veranlassen.

Anmerkungen

1 In diesem Abschnitt wird eine zentrale Entwicklungstendenz beschrieben, die sich aus der Delphi-Studie „Future Values“ ergeben hat (vgl. Barz 2000a).
2 Ein aktuelles Beispiel wäre das noch nicht ins Deutsche übersetzte Buch von Zygmunt Baumann: Liquid Modernity. Malden/Mass. 2000
3 Vgl. z. B. „Psychologie: Persönlichkeitstraining soll die Karriere beflügeln”. In: „Der Spiegel“ vom 03.01.2000, H. 1, und „Der Kult um das Coaching“. Schwerpunktthema in „management & training“, H. 4/2000.
4 Dort finden sich auch zahlreiche Beispiele für Ankündigungstexte zu „Selbstfindung durch Sinnfindung“, „Selbstsicherheit – Selbstbehauptun“, „Selbsterfahrung, Selbstachtung, Selbstfindung“ etc. (S. 40ff.).
5 Der Vollständigkeit halber sei auf die abschließende „4. Phase: Reflexion“ hingewiesen.

Literatur

Arnold, R. (≈1996a): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Hohengehren
Arnold, R. (1996b): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München
Barz, H. (2000a): Lebenskunst: Die Balance zwischen Muss und Mußе. In: Psychologie heute, H. 9. S. 30–35
Barz, H. (2000b): Neue Religiosität. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied (im Druck)
Barz, H./Heil, S. (Hrsg.) (2000): Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissensvermittlung, Sinnsuche und Therapie. Frankfurt/M. (in Vorbereitung)
Bauer, G. (1991): Weiterbildungsberatung: In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 2, S. 375–384
Bönsch, M. (1985): Adressatenorientierte Didaktik. In: Außerschulische Bildung,, H. 1, S. 5–10
Buchinger, K./Götz, K. (1999): Coaching. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 5. S. 193–196
Dawans, H. D./Geißler, K. A. (1990): Führungsberatung. In: Geißler, K. A./Loos, W. (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung und Training: Beraten – Trainieren – Qualifizieren. Köln, (Loseblattsammlung, Kapitel 7.1.4.0 des Grundwerks)
Finger, K. (1991): Das Neue Zeitalter. New Age und kirchliche Erwachsenenbildung – Versuch einer kritischen Auseinandersetzung. Frankfurt/M.
Götz, K./Hellmeister, G./Leidenfrost, J. (˝2000): Persönlichkeitstrainings im Management. Methoden, subjektive Erfolgskriterien und Wirkungen. München

Hemminger, H. (1996): Eine Erfolgspersönlichkeit entwickeln? Psychokurse und Erfolgstechniken in der Wirtschaft (EZW-Texte, Information Nr. 132). Stuttgart
Höchstetter, K. W. (1982): Erwachsenenbildung als Therapeutische Bildung. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler. S. 224–244
Kade, S. (1990): Handlungshermeneutik. Bad Heilbrunn
Mader, W. (″1999): Weiterbildung und Beratung. In: Tippelt, R.: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 317–326
Schwertfeger, B. (1998): Der Griff nach der Psyche. Was umstrittene Persönlichkeitstrainer in Unternehmen anrichten. Frankfurt/M.
Tietgens, H. (1994): Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. Frankfurt/M.
Tippelt, R. (1997): Beratung in der Weiterbildung: Grundlagen und Perspektiven. In: Eckert, T./Schiersmann, Ch./Tippelt, R.: Beratung und Information in der Weiterbildung. Hohengehren, S. 1–69

Ekkehard Nuissl/Erhard Schlutz

Systemberatung in der Weiterbildung

Es ist nicht ganz selbstverständlich, von Weiterbildung als einem „System" zu sprechen, selbst dann nicht, wenn eine regionale Eingrenzung vorliegt. Auch dort etwa, wo Weiterbildung über Gesetze geregelt ist (in Deutschland in den Bundesländern), ist nicht das gesamte „System" von den rechtlichen Bestimmungen betroffen. Gewöhnlich spricht man in Deutschland von einem Weiterbildungssystem im Sinne einer „Landschaft von Bildungseinrichtungen". Es ist auffällig, dass der Begriff „Weiterbildungssystem" immer häufiger gebraucht wird, seit die Zahl der Anbieter-Einrichtungen deutlich gewachsen ist. Die schiere Quantität scheint nahe zu legen, Weiterbildung als „System" zu definieren.
Die Bildungspolitik war vor dreißig Jahren in Deutschland angetreten, Weiterbildung zur vierten Säule des Bildungssystems zu machen. Strukturplan, Bildungsgesamtplan und Weiterbildungsgesetze waren Ausflüsse dieser bildungspolitischen Initiative. Gerade die Bildungspolitik ist heute aber auch irritiert in einer Situation, in der die immer dichter werdende Landschaft von Einrichtungen den öffentlichen und systematisch gestalteten Weiterbildungsbereich nur noch zu einem Sektor des Systems macht. Und dabei stellen sich Fragen nach Grenzen und innerer Struktur: Endet das System dort, wo eine öffentliche Gestaltung erkennbar und wirksam ist? Endet das System dort, wo eine professionelle Zuständigkeit in Form pädagogisch intendierter Prozesse vorliegt? Endet das System dort, wo ein kohärenter Zusammenhang der Systembestandteile sich auflöst?
Vielfach sind die Fragen nur zu beantworten, wenn gleichsam die Merkmale des Bildungssystems bis zur Unkenntlichkeit überdehnt werden oder wenn auf einen Nachweis der Systemhaftigkeit von Weiterbildung von vornherein verzichtet wird. Es gibt allerdings Lösungswege, die nicht nur einem theoretischen Ansatz genügen, sondern auch politisch-praktisch relevant sind: so etwa der Ansatz von Niklas Luhmann, den Systembegriff Weiterbildung im Lebenslauf zu verorten, der Optionen offeriere, die bestimmte Formen von Wissen wie Selbstvergewisserung, Kenntniserwerb und Können ermöglichen. Oder der Begriff „mittlere Systematisierung" von Peter Faulstich, der den Systembegriff in einen dynamischen Prozessbegriff transformiert. Wie auch immer: Der Systembegriff ist in der Weiterbildung nicht bruchlos anzuwenden und bedarf einer eigenständigen Begründung. Sie ist auch notwendig, um mit dem Begriff Beratung zu hantieren. Wer wird beraten, worüber und mit welcher Wirkung? Insbesondere ist es notwendig, das Objekt der Beratung (System) genauer zu definieren. Andernfalls lassen sich schwerlich Ziele, Verfahrensweisen und mögliche Wirkungen auf die Intention des Beratungsprozesses hin beschreiben.
Wir wollen in diesem Beitrag die Möglichkeit der „Systemberatung in der Weiterbildung" anhand der im deutschsprachigen Raum bislang vorliegenden „Systemevaluationen" erörtern. Evaluationen sind zielgerichtete Bewertungsprozesse, die

im Ergebnis Beratungen erzeugen, und zwar in der Regel Beratungen derjenigen, welche die Evaluationen in Auftrag gegeben haben. Systemevaluationen führen zu Bewertungen und Empfehlungen, welche – explizit oder nicht – immer als Beratung wirksam sind. Im hier vorliegenden Falle der Systemevaluation von Weiterbildung ist dies durchweg „Politikberatung". In den meisten Fällen hatten politische Instanzen die Systemevaluation angeregt und in Auftrag gegeben; dort, wo dies nicht der Fall war, sind die dabei entstandenen Empfehlungen an die Adresse der Politik gerichtet.

Acht Systemevaluationen

In Deutschland und in der Schweiz haben in den vergangenen zehn Jahren acht Systemevaluationen stattgefunden: in Hessen (1989/90), in Braunschweig (1992/93), in Schleswig-Holstein (1993/94), in Frankfurt/M. (1994), in Bremen (1994/95), in Freiburg (1995), in Nordrhein-Westfalen (1997) und in der Schweiz (1998). Die eine Hälfte dieser Systemevaluation widmet sich Flächenstaaten, die andere Städten oder Stadtstaaten. Nur zwei (Frankfurt/M., Freiburg) haben keine politischen Auftraggeber, sondern entstanden aus wissenschaftlichem (z. T. auch aus gewerkschaftspolitischem) Interesse.
Im Einzelnen:

– Der Auftrag der Landesregierung in Hessen bestand darin, Strukturen, Probleme und Entwicklungsperspektiven der Weiterbildung als vierter Säule zu analysieren. Gegenstand war die Weiterbildung im weiteren Sinne, beteiligt waren zwei Gutachter (mit zwei Mitarbeitern) und eine dafür eingesetzte Strukturkommission.
– In Braunschweig beauftragte die Stadt ein Forschungsinstitut, die Bedarfsangemessenheit der kommunalen Weiterbildung und den optimalen Einsatz kommunaler Mittel zu evaluieren. Der Gegenstandsbereich wurde mit kommunal geförderter und relevanter Weiterbildung definiert.
– In Schleswig-Holstein beauftragte die Landesregierung zwei Gutachter und einen Mitarbeiter in Zusammenarbeit mit einer eingesetzten Kommission, die Weiterbildungssituation des Landes zu erheben und Entwicklungsperspektiven für die Weiterbildungsplanung zu formulieren. Gegenstandsbereich war ebenfalls die Weiterbildung im weiteren Sinne.
– In Frankfurt/M. setzte sich ein gewerkschaftspolitisch engagierter Wissenschaftler das Ziel, die Strukturen des Weiterbildungsmarktes, die Grenzen der Privatisierung und die Konsequenzen für das Personal zu analysieren. Als Gegenstand der Untersuchung definierte er alle lokalen Anbieter.
– In Bremen beauftragte die Landesregierung eine Strukturkommission, einschließlich sechs Gutachtern und in Kooperation mit einem Forschungsinstitut, die Anbieter- und Programmstrukturen zu analysieren, gezielte Fragen aus der Politik zu beantworten und politische Steuerungsmöglichkeiten zu eruieren. Als

Gegenstand wurde die gesamte Weiterbildung, darunter besonders die anerkannte, in den Blick genommen.
- In Freiburg setzte sich eine Wissenschaftlergruppe das Ziel, alle lokalen Anbieter zu dokumentieren und Integrationsmöglichkeiten des Weiterbildungssystems zu eruieren.
- In Nordrhein-Westfalen erteilte die Landesregierung an fünf Gutachter und einen eingesetzten Landesbeirat den Auftrag, die Leistung und Förderung der Weiterbildung zu untersuchen sowie Auswirkungen alternativer Finanzierungsmodi auf Angebot und Beteiligung zu eruieren. Gegenstand der Evaluation war die anerkannte Weiterbildung.
- In der Schweiz beauftragte die Bundesregierung zwei Gutachter, Situation und Defizite der (allgemeinen) Weiterbildung und mögliche Aufgaben des Bundes zu analysieren. Als Gegenstand wurde die Weiterbildung im weiteren Sinne definiert.

In allen Fällen wurden Gutachten vorgelegt, die meisten von ihnen wurden vollständig oder auszugsweise publiziert. Zu den Gutachten gehören in nahezu allen Fällen Einzelgutachten, welche in die Beratungen und Abschlussempfehlungen eingegangen sind.
Ein soeben erscheinender Sammelband enthält Kurzfassungen dieser Systemevaluationen und eine vergleichende Analysen ihrer Anlässe und Aufträge, Gegenstandsbestimmung (Systemfrage), Vorgehensweisen und Methoden, Ergebnisse und Handlungsbedarfe sowie Empfehlungen. Enthalten sind dort auch Empfehlungen für künftige Evaluationsarbeiten.[1]
Die Evaluationen arbeiten mit unterschiedlichen Kriterien, die eng mit dem Auftrag verbunden sind. So entwickeln sie etwa Kriterien darüber, welche *Einrichtungen* zum Gegenstand der Evaluation gemacht werden sollen. Die Grenzen sind schwer zu ziehen; so ist vielfach unklar, ob lehrende Einzelpersonen, ob Arbeitskreise, ob nur ortsansässige Einrichtungen, ob Verbände oder ob Betriebe als Anbieter betrachtet werden. Auch ist generell die Frage des von einer Einrichtung erzeugten Angebotsvolumens eine Messgröße. Weitere Zuordnungskriterien sind Kontinuität der Arbeit, betriebsförmige Organisation, Weiterbildung als Kernaufgabe und spezifische Angebotsformen.
Ist die Abgrenzung des Gegenstandsbereiches bereits ein Problem, so ist dies noch mehr die Art und Menge der in den Blick genommenen Aspekte des Gegenstandes. In den meisten Evaluationen spielen die Teilnehmenden, die Kooperationen, Lehr- und Lernformen, Fortbildungsmöglichkeiten und Qualitätsaspekte nur eine nachgeordnete Rolle, wichtiger sind die Angebote, Inhaltsbereiche, Kosten, Teilnehmerstunden und allgemeinere Kategorien wie „Weiterbildungsdichte“.
Naturgemäß war die Menge der jeweils betrachteten Aspekte begrenzt, da alle Evaluationen ihre Daten selbst erheben mussten. Ein weiteres Mal zeigt sich, dass die Datenlage im Weiterbildungsbereich lückenhaft und für politisches Handeln unzureichend ist.

Politische Steuerung

Die Auftraggeber und zugleich die Hauptadressaten der Evaluationsgutachten haben nicht nur ein Interesse daran, ihre Politik zu legitimieren, sondern auch, sie über die Evaluation zu begründen. Aus Sicht der Politik sind es das Anwachsen und die Intransparenz des Feldes, die politisches Handeln erschweren und perspektivisch unmöglich machen könnten. Dies gilt umso mehr, als die Auftraggeber selbst einem System der Intransparenz unterliegen: der unterschiedlichen Ressortzuständigkeit vor allem auf Länderebene. Eine der vier Länderstudien wurde von einem Bildungsministerium betreut (Nordrhein-Westfalen), während die anderen entweder die Regierung als Ganze (Bremen) oder andere Ministerien als Auftraggeber und Adressaten hatten. Dies vergrößert zwar die Blickweite, kann aber auch den möglichen Politik- und Interventionstypus unklarer machen.
Alle vier Länderstudien beschreiben die Zerstreuung und Überschneidung der Weiterbildungszuständigkeiten innerhalb der Landesregierungen, die jeweils auf mehrere Ministerien verteilt sind. Für das Weiterbildungsgesetz ist meist ein anderes Ministerium zuständig als etwa für die Familienbildung, die arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen, die Landeszentrale für politische Bildung, die Landwirtschaftsschulen, den zweiten Bildungsweg oder auch die Gesundheitsförderung. In Schleswig-Holstein wird in sechs Ministerien und dazu noch in unterschiedlichen Abteilungen an Weiterbildungsfragen gearbeitet.
In der disparaten Ressortzuständigkeit auf Länderebene spiegelt sich die Realität der Weiterbildung, die zum Teil als selbständige Aufgabe, zum Teil als Unterfunktion anderer Organisationen (z. B. Betriebe, Verbände usw.) erscheint. Für die Politik ist dies insofern ein Problem, als die Gesamtverantwortung nicht wahrgenommen wird, wertvolle Ressourcen verstreut und Steuerungsmittel nicht genutzt werden. Politisch entsteht durch die Ressortzuständigkeit eine Marginalisierung der „eigentlichen" Weiterbildungspolitik, ein Bedeutungsverfall auf dem politischen Parkett. Dies wird insbesondere in Nordrhein-Westfalen festgestellt, wo das faktische Einfrieren der Fördersumme einen politischen Selbstwiderspruch (durch Verfehlen der Gesetzesziele) darstellt.
Folgerichtig sehen die Evaluationsgutachten zunächst, was die politische Steuerung angeht, einen Handlungsbedarf in der Konzentration der Landespolitik. Dies könnte entweder durch die Bündelung von Zuständigkeiten an einer Stelle oder durch die Vernetzung unterschiedlich zuständiger Ressorts mit klareren Zielsetzungen geschehen.
Die Evaluationen raten dazu, als weitere Handlungselemente in den jeweiligen Ländern spezifische politische Steuerungen vorzunehmen:

– eine bescheidenere Definition, aber entschiedenere Wahrnehmung öffentlicher Verantwortung (Nordrhein-Westfalen),
– mehr Effektivität und Effizienz bei der Landesaufgabe Weiterbildung (Bremen),
– Systemlücken schließen, mittlere Systematisierung ermöglichen (Hessen, Schleswig-Holstein),
– Transparenz- und Beteiligungsdefizite korrigieren (Schweiz),

– Transparenz und Bedarfsangemessenheit verbessern (Braunschweig),
– Privatisierung und „Verbilligung“ der Weiterbildung aufhalten (Frankfurt/M.)
– Integrationsmöglichkeiten gegenüber der Gefahr zügelloser Konkurrenz suchen (Freiburg).

Die Empfehlungen der Evaluationen sind unterschiedlich stark zugespitzt formuliert und auf Prioritäten konzentriert. Unterschiedlich ist auch der Grad, in dem bekannte oder vermutete Interessenlagen, politische Handlungsmöglichkeiten und Widerstände in den Empfehlungen antizipiert werden. Die Evaluationsberichte, so zeigt sich, sind bereits in ihrem Entstehen durch diskursive Verfahren geprägt. Dies liegt zum einen an den verwendeten kommunikativen Methoden: Expertengespräche, Fallstudien an einzelnen Einrichtungen, Gruppengespräche und qualitative Interviews. Es liegt aber auch daran, dass der politische Steuerungswert der Gutachten von der Qualität der Datenerhebung und der Akzeptanz im Felde abhängt. Die Durchführung der Evaluationen wurde in den meisten Fällen durch organisierte Gremien unterfüttert, die sich im Verlaufe der Arbeit mit den Erkenntnissen der Evaluatoren auseinandersetzen. Generell galt die Einsicht: Ohne Konsens der Beteiligten haben Empfehlungen im Weiterbildungsbereich, der kaum verregelt und direktiv steuerbar ist, keine Aussicht auf Durchsetzbarkeit. Die plurale und gesellschaftlich vielfältige Verfasstheit des Weiterbildungsbereichs findet hier offenbar ihre Entsprechung in der verwendeten Form der Politikberatung.

Schließlich ist zu erkennen, dass die Empfehlungen, die auf politisches Handeln hinauslaufen, nicht aus sich heraus sagen, was zu tun ist, sondern erst in Verbindung mit Zukunftsoptionen und handlungsleitenden Normen. Viele dieser Normen, die in den Evaluationsgutachten verwendet werden, können aus der bisherigen Gesetzgebung und dem bisherigen politischen Handeln abgeleitet werden.

Empfehlungen und Wirkungen

Die Evaluationsgutachten enthalten Ergebnisse, welche den Zustand der Weiterbildung im jeweiligen „System“ beschreiben und bereits als solche Konsequenzen für künftiges Handeln zulassen. Sie formulieren aber auch explizit Empfehlungen, d. h. Schlüsse, die selbst aus den Analyseergebnissen gezogen wurden. Im Grund sind beide Strukturen bereitgestellten Wissens Politikberatung. Im ersten Fall ist es Politikberatung durch das Verfügbar-Machen relevanten Wissens für politisches Handeln, im zweiten Falle ist es direkte Beratung, die durch das Mitliefern zugrundeliegender Daten überprüfbar ist.[2]

Ein Teil der in den Evaluationen enthaltenen Empfehlungen, die direkt als Beratung verstanden werden, ist sehr weit gefasst. Dies liegt sowohl an der Offenheit des Auftrags als auch an der Vielfalt und Verschiedenheit der möglichen Adressaten. Zum Teil verbergen sich dahinter auch die entsprechenden wissenschaftlichen und politischen Interessen der Gutachter. Zu diesen Gutachten gehörn das jüngste (Schweiz) und das älteste Ländergutachten (Hessen). In der Schweiz ging es unter anderem um die Frage nach der möglichen Kompetenz des Bundes für

die Weiterbildung. Das Gutachten sieht Regulierungsbedarf und empfiehlt gesetzliche Grundlagen, vor allem aber Anreize zur besseren Beteiligung bestimmter Bevölkerungsgruppen und für Innovationen. In Hessen und in Schleswig-Holstein nutzen die Gutachter die weitgefassten Aufträge – Bestandsaufnahmen vorzunehmen und Entwicklungsperspektiven aufzuzeigen – zu breiten Recherchen im Hinblick auf ein gedachtes Gesamtsystem und zu Empfehlungen, welche Ordnung, Transparenz und infrastrukturelle Absicherung intendieren. Diese wenden sich an die Landespolitik, aber auch an lokale Instanzen und vor allem an die Träger und Einrichtungen selbst. Die unterschiedliche Wirksamkeit der Gutachten in Hessen und Schleswig-Holstein kann mit unterschiedlichen politischen Konstellationen, aber auch mit verschiedenen Ausgangsbedingungen und deren Berücksichtigung im Gutachten erklärt werden. Die geringe Wirksamkeit in Hessen ist sicher auch der Tatsache geschuldet, dass eine andere Regierung als diejenige, die den Auftrag erteilte, das Gutachten entgegennahm.

Einem eher engeren Empfehlungstypus verpflichtet sind die Gutachten in Braunschweig, Bremen und Nordrhein-Westfalen. Dies liegt daran, dass ihr Auftrag enger formuliert war und konkretere Fragen stellte. Besonders im Fall von Braunschweig und Bremen wurden allerdings auch einige Untersuchungen durchgeführt, die eine Menge wichtiger Hintergrundinformationen lieferten, aber nicht unmittelbar in die Empfehlungen eingingen. Das Braunschweiger Gutachten unterscheidet zwischen ordnungspolitischen Empfehlungen (Informationsaufbereitung, Datenbank, Weiterbildungsbörse, Weiterbildungs- und Branchenkonferenzen) und strukturverändernden Maßnahmen (Gründung neuer Zentren, Neuordnung des Fachschulangebots); die Stadt griff vor allem die ersteren Vorschläge auf.

Das Bremer Gutachten kritisiert – gerade angesichts der Finanzschwäche des Stadtstaates – die Zerstreuung der ministeriellen Zuständigkeiten und Fördermittel. Gefordert wird die Zusammenlegung der Weiterbildungszuständigkeiten in einem Ressort. Der Staat soll qualitätssichernde Strukturen schaffen und unterstützen (Pädagogische Arbeitsstelle, Informationssystem, Einbeziehung der Universität). Die Mittel nach dem Weiterbildungsgesetz sollen erhöht und konzentriert werden auf Personalförderung und auf innovative Programme.

Das nordrhein-westfälische Gutachten rügt die unkoordinierte Ressortzuständigkeit und das faktische Abrücken von den Gesetzeszielen durch Einfrieren der Förderung. Empfohlen wird dem Land, Weiterbildung als Querschnittsaufgabe zu betreiben und die Weiterbildungsmittel zu konzentrieren auf die Förderung des hauptberuflichen Personals (als eine besondere Qualität des Landes) und auf nicht marktgängige und innovative Programmangebote von besonderem öffentlichem Interesse. Zugleich wird dem Land empfohlen, eine Supervisionsfunktion im Hinblick auf Weiterbildung wahrzunehmen (z. B. Systembeobachtung, soziale Beteiligung, Impulse zu Markttransparenz, Beratung und Qualitätssicherung). Die vollständige Neufassung des Weiterbildungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen, die zwei Jahre nach Abgabe des Gutachtens in Angriff genommen wurde, folgt dessen Vorschlägen oder zumindest dessen Perspektiven weitestgehend, modifiziert sie teilweise auch zugunsten von Verwaltungsvereinfachungen.

Die Gutachten in Freiburg und Frankfurt/M. sind anders einzuschätzen, da sie keinen unmittelbaren politischen Auftraggeber bzw. Adressaten haben. Das Freiburger Gutachten liefert Anregungen zu den Chancen von Integration im Weiterbildungssystem. Das Frankfurter Gutachten enthält – neben steuerungsrelevantem Übersichtswissen – vor allem eine Empfehlung: die Honorierung des freiberuflichen Personals durch Tarifverträge abzusichern, um der Deprofessionalisierung und dem Qualitätsverlust durch Privatisierung entgegenzuwirken.
Im Großen und Ganzen lassen sich Gemeinsamkeiten der Gutachten feststellen, die insbesondere in folgenden Punkten liegen:

- Öffentliche Verantwortung, Rolle der Politik: Die Empfehlungen der Gutachten sind insofern vorsichtig, als sie eine Balance zwischen Strukturvorgabe und Selbststeuerung in der Weiterbildung vertreten. Kein Gutachten plädiert für eine Rücknahme der Privatisierung oder eine volle Zuständigkeit des Staates, betont werden Support, Supervision, Teilverantwortung und Gegensteuerung. Gemeinsame Aufgaben wie Informationswesen, Fachberatung, Anerkennung, Innovation, Qualitätssicherung, Kooperation werden in allen Gutachten angesprochen.
- Transparenz und „Ordnung" im System: Durchweg formulieren die Gutachten, dass für politisches Handeln ein Mindestmaß an Transparenz und Information über das System notwendig ist. Verbunden mit dieser Informations- und Transparenzfrage wird die Akzeptanz von Träger- und Anbieterstrukturen unterstützt. Angemahnt werden aber Anerkennungsbedingungen, welche Leistungsfähigkeit und Qualität als Elemente einer Verantwortung für ein koordiniertes Gesamtangebot herausstellen. Erkennbar ist eine gewisse Unsicherheit gegenüber der Dynamik der Einrichtungsstruktur in der Weiterbildung, die einerseits nicht gebremst werden soll, in der aber andererseits staatliche Fördermittel konzentriert und auf Effekte gerichtet werden sollen.
- Regionale Kooperation und Support: Eine gewisse Ordnungskraft wird in mehreren Gutachten der Kooperation zugesprochen, die vor allem in Flächenländern zu regionalen Netzwerken führen soll. Einige Gutachten sehen Netzwerke als intermediäre Instanzen zwischen Markt und Staat oder als diskursiv arbeitende lokale Umsetzungsorgane zwischen Strukturvorgaben, staatlicher Förderung und Selbststeuerung. Nicht immer ist deutlich, wer eigentlich kooperieren soll: die Anbieter untereinander oder mit Auftraggebern, mit Institutionen oder mit der Politik. Vielfach scheinen die Hoffnungen, die in solche kooperative Netzwerke gesetzt werden, überhöht. Neben Transparenz und Struktur sollen hier Synergieeffekte auch Ressourcenmangel beheben. Zudem sollen Qualität, Bedarfsnähe und Beratung verbessert werden.
- Förderstrukturen: Nahezu alle Evaluationsberichte bemängeln die Unübersichtlichkeit der Quellen und Förderkriterien staatlicher Mittel. Verlangt wird in der Regel ein effizienterer oder effektiverer Einsatz der vorhandenen Mittel, teilweise durch Wegfall bestimmter Verwaltungskosten, meist aber durch unterschiedliche Vorschläge zur Konzentration des Mitteleinsatzes, sei es im Hinblick auf Supportstrukturen, sei es im Hinblick auf das Personal oder die Angebote, wobei das letzte in (Finanz-)Ministerien häufig als moderner, da leistungsbezogener gilt.

Den Gefahren der institutionellen Förderung (Festschreibung von Strukturen, Reduktion von Steuerungskapazität) werden ihrer Chancen gegenübergestellt (Etablierung eines qualitativ hochwertigen und kontinuierlich arbeitenden Bildungssystems). Das Gutachten in Nordrhein-Westfalen betont bewusst die Notwendigkeit, trotz anders lautender Modernisierungsforderungen die Personalförderung zu fokussieren und wieder zu erhöhen als eine besondere Qualität bisheriger Landespolitik und einen Ansatz zu einer zukunftsoffenen Infrastruktur.

– Leistungsschwerpunkte: Hinsichtlich der inhaltlichen Angebote wie auch der Zielgruppen äußern sich die Gutachten unterschiedlich intensiv. Ihre Empfehlungen weisen in der Regel darauf hin, dass Strukturen geschaffen oder unterstützt werden müssen, welche Unterschiede der Bildungsbeteiligung aufheben und anspruchsvollere Angebote ermöglichen.
– Evaluation und Berichtswesen: Die häufige Empfehlung, für eine kontinuierliche Evaluation Datenerhebungsverfahren und Datenbanken einzurichten, bezieht sich streng genommen auf den Punkt Support. Er wird in den Gutachten jedoch meist in den Kontext der kontinuierlichen Evaluierung des Weiterbildungssystems gestellt, verfolgt zunächst weniger Dienstleistungsinteressen für die Anbieter, sondern die Evaluierungsinteressen der politisch Verantwortlichen, die schließlich Auftraggeber und Adressaten der Empfehlungen sind. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass eine solche Systembeobachtung auch der bedarfsgerechten Planung und der Planungskoordination in Netzwerken dient. Letztlich liegen diese Empfehlungen jedoch auf der Metaebene der Systemevaluation: Sie transferieren den Gedanken der Evaluation in einen kontinuierlichen Lern- und Entwicklungsprozess von Politik und Praxis.

Politikberatung

Betrachtet man die acht hier vorliegenden Systemevaluationen zur Weiterbildung im deutschsprachigen Raum aus den letzten zehn Jahren, so lassen sich deutliche Unterschiede in der Vorgehensweise und den Empfehlungen feststellen, aber auch Gemeinsamkeiten, die sich jeweils zu Typologien formulieren lassen.
Gemeinsam ist allen Systemevaluationen, dass sie aus einem bestimmten Anlass heraus entstanden sind, der den Kontext der gesamten Evaluation bestimmt. Die Anlässe führen zu Ansätzen, die nicht unvermischt auftreten, aber unterscheidbar erscheinen:

– ein erkenntnisorientierter Ansatz, bei dem es darum ging, ein wahrgenommenes Problem und seine Lösungsmöglichkeiten zu erkunden;
– ein handlungsorientierter Ansatz, bei dem es darum ging, notwendige Informationsgrundlagen für aktuelle Handlungsprobleme zu finden;
– ein gestaltungsorientierter Ansatz, bei dem es darum ging, Eckdaten für die Umsetzung von Gestaltungsinteressen (etwa der „Modernisierung“) zu ermitteln;
– ein legitimationsorientierter Ansatz, bei dem es darum ging, die Vergabe von Fördermitteln besser begründen und einschätzen zu können.

Neben dem Anlass, der für die Systemevaluation und schließlich die Formulierung des Auftrags von Bedeutung war, ergeben sich auch typische Strukturen bei der Definition der Akteure. Die Akteure der Evaluation und letztlich des Politikberatungsprozesses sind diejenigen, die den Auftrag erteilen, diejenigen, die den Auftrag ausführen, sowie diejenigen, die ihn in einem organisierten diskursiven Kontext begleiten. Im typischen Regelfall der hier vorliegenden Gutachten waren dies politische Instanzen, Wissenschaftler und plural besetzte Gremien.
Im Kontext der Bezüge der Akteure untereinander thematisieren vor allem die Expertengruppen oder Gutachter ihr eigenes Rollenverständnis. Es kreist um die eigene Identität zwischen Auftrag, inhaltlicher Position und realen Interessen. So ging es insbesondere darum, Evaluationsarbeiten (und damit Empfehlungen) nicht zu Gefälligkeitsgutachten zu machen, Evaluation in der Perspektive von Außenstehenden, nicht von herrschenden Interessen in Dienst genommene Fachkompetenz zu definieren. Andererseits nimmt keine der Evaluationen für sich in Anspruch, die vorgenommene Aufgabe „neutral" zu bewältigen – sowohl explizit als auch implizit wird dies differenziert und die eigene „Neutralität" relativiert.
Die Konstellationen der Evaluationsverfahren lassen sich in vier verschiedenen Typen beschreiben:

– Der direktive Typ: Ein Auftraggeber (z. B. ein Ministerium) erteilt einem Auftragnehmer (Wissenschaftler, Institut) den Auftrag und nimmt das Ergebnis entgegen; hier wird die Arbeit meist wie ein Projekt finanziert, die Verwendung des Ergebnisses liegt praktisch beim Auftraggeber.
– Der evaluative Typ: Hier wird eine Expertengruppe (Peer-group) eingesetzt, die (faktisch ehrenamtlich und in der Rolle von ‚critical friends') mit Unterstützung von projektförmig arbeitenden Gutachten wirkt. In diesem Typ herrschen in der Regel große Transparenz und politische Wirksamkeit bereits während der Evaluation.
– Der analytische Typ: Aus wissenschaftlichen, politischen oder anderen Gründen beschäftigt sich eine Person oder Gruppe mit dem Gegenstand; die Arbeit erfolgt analog zu Forschungsprojekten, über ihre Ergebnisse entscheiden die Forscher.
– Der diskursive Typ: Mit der Evaluation beauftragte Gutachter sind eingebunden in ein Netz von Gremien, das in unterschiedlicher Weise und zu unterschiedlichen Zeitpunkten diskursiv die Evaluation begleitet und berät. Die Ergebnisse der Evaluation sind schon im Verlaufe ihres Prozesses weitgehend bekannt.

Naturgemäß haben die unterschiedlichen Typen einen unterschiedlichen Grad von Wirksamkeit im politischen Raum. So kann man vermuten, dass die transparenten und diskursiv entstandenen Evaluations-Empfehlungen politisch wirksamer sind als solche, die nicht intensiv in das Feld eingebunden sind. Wichtiger aber als der Entstehungstyp ist in dieser Hinsicht, wie weit bisherige Leistungen und Steuerungsmodi der Politik in die Analyse einbezogen und – darauf aufbauend – der Politik Anschlussstellen und realisierbare Möglichkeiten aufgezeigt werden können, ohne dass der politische Gestaltungswille der Gutachter dominiert.
Bei dieser Absicht unterliegen die meisten Systemevaluationen einer gewissen Paradoxie, im Hinblick auf die Systemdefinition eine Metadefinition vornehmen zu

müssen, in welcher das Interesse des Auftraggebers mit der Gegenstandsbestimmung verbunden wird. Das politische Handlungsinteresse der politischen Auftraggeber führt dazu, dass das System in einer bestimmten Weise für die Evaluation zugeschnitten wird. Soweit das nicht der Fall ist und die Evaluationen weiter ausgreifen bzw. den bisherigen politischen Regelungsbereich deutlich im Kontext der Entwicklung eines Gesamtsystems betrachten, scheinen die entsprechenden Empfehlungen weniger akzeptiert zu werden. Der eingangs thematisierte Systembegriff ist also keineswegs ein politisch neutraler und wissenschaftlich gesehen eine mehr oder weniger beliebig definierbare Konstruktion.
Von daher haben die Systemevaluationen auch jeweils ein gehöriges Maß an ‚blinden Flecken' bzw. an bewussten Auslassungen. Vielfach weisen die Evaluationsgutachten selbst darauf hin: So wird etwa durchweg bedauert, dass die Teilnehmenden als eigenständige Kategorie des Systems nur unzureichend in den Blick geraten. Wahrscheinlich wäre dies anders, wenn die Datenlage in diesem Punkt besser wäre – oder wenn die bisherige Förderung der Weiterbildung über eine Finanzierung der Teilnehmenden, nicht jedoch über eine Finanzierung der Institutionen erfolgte. So erscheint eine Politikberatung umso wirkungsvoller, je mehr sie an der bisherigen Realität entlang operiert und politisch anschlussfähig zu sein versucht. Inwieweit dadurch andererseits eine möglicherweise radikalere, innovativere und perspektivische Beurteilung des Systems erschwert, wenn nicht verhindert worden ist, ist schwer zu sagen. Eindeutiger zeigt sich, dass in der Eingangsphase der Evaluationen, in der es um Aufmerksamkeitsrichtung und Kriterien ging, häufig das grundlegende Wissen vermisst wurde, das erst im Zuge der Systemevaluation produziert worden ist. Mit solchen Grundlagen wäre es einfacher gewesen, ‚blinde Flecken' rascher zu erkennen und auszugleichen. Für die Forschung bleibt also auch außerhalb solcher Evaluationen noch sehr viel Grundlagenarbeit zu leisten. Aber hier beißt sich, wie immer, wenn es um Prozesse der Evaluation geht, die Katze in den Schwanz.

Anmerkungen

1 Ekkehard Nuissl/Erhard Schlutz (Hrsg.): Systemevaluation und Politikberatung. Theorie und Praxis. Bielefeld 2001

2 Die Politik übernimmt (in der Revision des Gesetzes und entsprechenden Verordnungen) keine Empfehlung, die mehr Geldmittel erforderlich macht, selbst die Sondermittel für die Projektförderung werden aus dem bisherigen ‚Topf' genommen. Im Hinblick auf die Notwendigkeit des Supports verweist sie auf die Zuständigkeit der Universität. Andererseits wird der Gedanke der Qualitätssicherung in "moderner" Form in das Weiterbildungsgesetz genommen, indem ein Qualitätsmanagement und dessen Auditierung Vorbedingung für die staatliche Anerkennung wird, die grundsätzlich allen als eine Art Gütesiegel offen steht, aber nicht automatisch Fördermittel nach sich zieht. Der Gedanke, Weiterbildung als integrierte Landesaufgabe wahrzunehmen, wird erst fünf Jahre nach Übergabe des Gutachtens ansatzweise und ohne Berufung auf das Gutachten erfüllt, in dem eine ressortübergreifende Arbeitsgruppe des Senats eingesetzt wird.

Ortfried Schäffter

Organisationsberatung als Lernberatung von Organisationen

1. Einführung: Beratung als soziale Intervention

Blickt man auf die Rezeptionsgeschichte zurück, die „Beratung“ in den Fachdiskursen der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten durchlief, so lässt sich feststellen, dass sich hierbei auch das Verständnis von Beratung veränderte oder zumindest einem wechselseitigen Ausdifferenzierungsprozess unterworfen war. Offenbar führte ein erweitertes Verständnis von Funktionen und Aufgaben der Weiterbildung zu einer schrittweisen Annäherung an pädagogische Konzeptionen der Beratung, die ihrerseits durch Verknüpfung mit Lernarrangements eine Universalisierung in Richtung auf sehr unterschiedliche pädagogische Handlungsfelder erfuhren.
Im Rückblick schält sich trotz aller Unterschiedlichkeit von Beratungsanlässen und konzeptionellen Varianten ein Fundus gemeinsamer Prinzipien heraus, die auf ein gemeinsames Grundverständnis pädagogischen Handelns verweisen. Beratung erscheint hierbei als eine „Grundform pädagogischen Handelns“ (vgl. Giesecke 1987), als ein spezifisches pädagogisches Arrangement, das sich nicht auf Vermittlungsprobleme innerhalb didaktisierter Lernsituationen beschränkt, sondern sich dezidiert an einen sozialen Kontext wendet, der außerhalb des Einflussbereichs der pädagogisch Handelnden liegt. „Pädagogische Beratung“ ist somit die didaktische Dramatisierung des Transferproblems auf der Ebene einer Methodenkonzeption. Entscheidend für ihre Handlungsstruktur ist, dass es nicht in erster Linie um einen Lernprozess geht, sondern um praktische Konsequenzen im alltäglichen Handlungsfeld der Ratsuchenden. Anders ausgedrückt: Erfolg oder Misserfolg messen sich weniger an der Vermittlung verfügbarer Informationen, Einsichten oder Fertigkeiten im Sinne von Qualifikationserwerb, sondern an dem Erwerb kontextspezifischer Kompetenzen und deren situationsadäquater Performanz in relevanten Alltagszusammenhängen. Der jeweilige Beratungserfolg unterliegt daher nicht einer pädagogischen Beurteilung, sondern der pragmatischen Logik lebensweltlicher Lernanlässe (vgl. Schäffter 1998, Kap. 6). Insofern stellt Beratung eine intermediäre Verknüpfungsstruktur dar zwischen professionellen pädagogischen Kontexten und alltagsweltlichen Anforderungen, die der Lernende als Beratungsanlass in den didaktisierten Lernzusammenhang „mitbringt“. Diese intermediäre Funktion sprengt die herkömmliche Einengung auf das individuelle Subjekt eines lernenden „Teilnehmers“ und öffnet das Lernarrangement für ihr soziales Umfeld, das von den Lernenden repräsentiert wird und über dessen Betroffenheitsperspektive alltagsweltliche Relevanzen erschlossen werden können. An dieser im ursprünglichen Sinne „sozial-pädagogischen“ Perspektive haben seit-

her nahezu alle pädagogischen Diskurse über Beratung, wenn auch mit unterschiedlicher Akzentuierung, angesetzt.
So wurde bereits durch Mollenhauer (1965) und an ihn anschließend zehn Jahre später durch Mader (vgl. Mader/Weymann 1975) Beratung als „soziale Intervention“ rekonstruiert und konzeptionell untermauert. Hierbei ging es zunächst um die Wiedergewinnung „sozial“-pädagogischer Perspektivität. Mollenhauer arbeitete seiner Zeit entsprechend mit demokratietheoretischen Zielen und Begründungen; Mader hatte im Rahmen von Zielgruppenarbeit die Überwindung von Lernen als individuellen Wissenszuwachs vor Augen. Schäffter stellte wiederum zehn Jahre später Beratungskonzepte in eine konstruktivistische Deutung der Transferproblematik und sah in den Beratungsprinzipien Antworten auf die Frage, wie über Lehren Einfluss auf „fremde kognitive Systeme“ genommen werden kann (Schäffter 1986). Vor allem in Anschluss an eine radikale Generalisierung der Transferproblematik im Konstruktivismus lässt sich nun theoretisch genauer fassen, dass Kognitionen „situiert“ sind und nicht ausschließlich als individuelle Eigenschaften betrachtet werden dürfen. Die kognitiven Strukturen von Ratsuchenden erweisen sich als sozial eingebettet in Handlungskontexte, die entscheidend sind für Lernmotive, aber auch für Grenzen institutionalisierten Lernens. Bronfenbrenner beschrieb diese „sozial-pädagogische“ Perspektive von Lernen mit dem Terminus „ecology of cognitive development“ (Bronfenbrenner 1990) und bereitete damit eine Sichtweise vor, wie sie im angelsächsischen Raum gegenwärtig in Konzepten des „Situated learning“ (Lave/Wenger 1991) oder „Cognition in practice“ (Lave 1988) bzw. „Communities of practice“ (Wenger 1999) eine konsequente Fortsetzung gefunden haben. Im Gegensatz zu früheren individuenzentrierten Konzepten der Lernpsychologie geht man nun davon aus, dass jedes Lehr-/Lern-Arrangement nur dann hinreichend in seinen Intentionen und Wirksamkeitschancen beurteilt werden kann, wenn man es als Einwirkung hinein in einen lebensweltlichen Bedeutungs- und Handlungskontext versteht. Diese Einsichten haben großen Einfluss auf den gegenwärtigen pädagogischen Diskurs um eine professionelle Begleitung lebenslangen Lernens. Beratung erhält hierbei auf mikro-didaktischer Ebene im Rahmen von Konzeptionen „selbstgesteuerten Lernens“ wie auch auf makrodidaktischer Ebene im Zusammenhang mit dem Aufbau von offenen, zum Selbstlernen ermutigenden Bildungsangeboten oder von „Lernagenturen“ bzw. „Lernnetzwerken“ etc. die Bedeutung einer Basiskonzeption.
Beratung wurde somit im Verlauf einer sich hierdurch erweiternden Konzeption von Lernen zu einem methodischen Prinzip, mit dem pädagogischer (lernförderlicher) Einfluss auf fremde kognitive Strukturen genommen werden kann und dabei gleichzeitig die Autonomie und „informationelle Geschlossenheit“ auf der „Aneignungsseite“ (Kade) berücksichtigt werden kann. Kognition erhält hierbei allerdings eine umfassende, letztlich erkenntnistheoretische Bedeutung. Nach heutigem Stand der Kognitionstheorie (vgl. Varela 1990) wird unter „Kognition“ eine wahrnehmungssteuernde, sinnkonstituierende und bedeutungsbildende Strukturierung verstanden, die aufgrund ihrer Kontextgebundenheit überindividuellen, d. h. sozialstrukturellen Charakter besitzt. Es handelt sich um eine Metatheorie, an

die z. B. der erwachsenenpädagogische Diskurs um „Deutungsmuster“ anschließbar ist. Auf dieser theoretischen Grundlage wird es nun möglich, Beratung als methodisches Prinzip lernförderlicher Einflussnahme zu verstehen, die sich nicht allein an individuelle Personen, sondern auch an soziale Gruppen oder an Organisationen als „kollektive Adressatenbereiche“ richten kann.
In dieser Hinsicht wendet sich Organisationsberatung im Sinne von Lernberatung typischerweise nicht an Einzellerner oder Lerngruppen innerhalb einer Organisation, sondern richtet sich als soziale Intervention an einen kollektiven Handlungs- und Sinnkontext des sozialen Systems „Organisation“. Unter sozialer Intervention wird ein gezielter „Umgang mit sozialen Beziehungen“ verstanden. Dem Wortsinn entsprechend wird pädagogisches Handeln zur Intervention, wenn ein Lernarrangement sozial, räumlich oder thematisch in eine gegebene Beziehungsstruktur hineingeht (inter-venire), wo es zwischen konträren Positionen in konflikthaften Auseinandersetzungen vermittelt (intermediäre Funktion), sich aber auch parteiisch in Diskurse einmischt. Allein die Tatsache, dass Lernen in einem oder für einen fremden Handlungskontext organisiert wird, lässt sich bereits als struktureller Wandel auffassen: Die Beziehungsstruktur hat sich hierdurch bereits verändert. Mit Intervention ist somit eine Veränderung *zwischen* Menschen, d. h. eine Veränderung der Sozialstruktur gemeint (vgl. z. B. van Beugen 1972; Schäffter 1982, S. 6).
Um diese spezifische Akzentuierung im Zusammenhang von Beratung zu verdeutlichen, werden im Folgenden zunächst die allgemeinen Prinzipien und Strukturelemente von Beratung im Sinne von konzeptionellen Basisüberzeugungen herausgearbeitet, um daran die Merkmale von Organisationsberatung als Lernberatung genauer beschreiben zu können.

2. Allgemeine Strukturen pädagogischer Beratung

Folgende Bestimmungsmerkmale sind für pädagogische Beratung kennzeichnend:

1) Der Begriff Beratung bezieht sich auf eine soziale Situation, in der eine alltägliche Entwicklungsaufgabe oder eine Schwierigkeit mit Hilfe eines besonderen Problemlösungsverfahrens bearbeitet werden soll.
2) Grundlegende Voraussetzung für ihr Zustandekommen ist ein manifestes Bedürfnis nach externer Unterstützung. Die Ratsuchenden müssen einen deutlichen Anlass erleben, der sie motiviert, ihren Problemkontext mit anderen zu reflektieren und ihre bisherigen Verhaltensweisen zu überdenken.
3) Der Reflexionsanlass – wie z. B. eine nicht unmittelbar lösbare Schwierigkeit oder ein kaum erreichbares Entwicklungsziel – entspringt keiner extern unterstellten Bedarfslage, sondern beruht auf einer als faktisch erlebten Alltagssituation, in der sich die ratsuchenden Personen, Gruppen oder Organisationen befinden.
4) Die Realitätskontrolle geht daher von der pragmatischen Relevanzstruktur der Alltagswelt aus der Problemsicht der Ratsuchenden aus.

5) Beratbarkeit: Der von den Ratsuchenden erfahrene Beratungsgegenstand (die Problematik oder das Entwicklungsziel) muss beratbar sein, d. h., die Lösungsansätze müssen für die an der Beratung Beteiligten subjektiv erreichbar und fachlich erarbeitbar sein.
6) Passive Beratungsfähigkeit: Die Ratsuchenden müssen bereit und fähig sein, neue Einsichten und Handlungsweisen als alternative Möglichkeiten zu nutzen. Einzelpersonen müssen dazu subjektive Voraussetzungen, Gruppen soziale Bedingungen und Organisationen personale, soziale und strukturelle Faktoren „passiver Beratungsvoraussetzungen" mitbringen, die sich im Verlauf des Beratungsprozesses aufgreifen und optimieren lassen.
7) Aktive Beratungsfähigkeit: Die Berater müssen die für den in Frage kommenden Beratungsgegenstand (Problem oder Entwicklungsziel) erforderliche „aktive Beratungskompetenz" mitbringen und sie im Verlauf des Beratungsprozesses in Bezug auf feldspezifische Kompetenzen erweitern.
8) Beratungsbeziehung: Berater und Ratsuchende stehen im Beratungsprozess nicht in einem „Subjekt-Objekt-Verhältnis", sondern bemühen sich um ein reziprokes Beziehungsverhältnis, in dem symmetrische Kommunikationsmuster der gegenseitigen Perspektivenverschränkung vorherrschen.
9) Emotionale Basis: Beratung benötigt eine dem Kontext gemäße partizipatorische Arbeitsweise mit einem Mindestmaß an gegenseitigen Vertrauen, emotionaler Zuwendung und gegenseitiger Akzeptanz.
10) Differenzbetonung: Ratsuchende und Berater haben notwendigerweise unterschiedliche Perspektiven auf den Beratungsgegenstand. Hierdurch stehen beide Seiten vor der Notwendigkeit, trotz abweichender Einschätzungen miteinander zu kooperieren, um gemeinsame Schritte der Problemklärung und möglicher Lösungswege zu erarbeiten. Im Verlauf der Klärungsbemühungen müssen die Berater sich bemühen, die eigenen Werte als untergeordnete und die Werte des „Klientensystems" als übergeordnete Werte zu berücksichtigen. Pädagogische Beratung ist in ihrer Prozessstruktur daher zieloffen bzw. zielgenerierend angelegt.

Die allgemeinen Strukturelemente pädagogischer Beratung fügen sich im Kontext einer empirisch vorfindlichen Beratungssituation als komplementäres Spannungsfeld zusammen. Sie lassen sich prinzipiell auf jeden empirischen Fall übertragen und hier hinsichtlich ihrer Einflussdimensionen (individuelle Ratsuchende, Gruppenberatung, Organisationsberatung) re-spezifizieren. Die konkrete Ausgestaltung von Beratung lässt sich daher als strukturelles Zusammenspiel unterschiedlicher Positionen kennzeichnen und konzeptionell berücksichtigen.

3. Organisation als Adressatin von Beratung

Notwendig wird bei kollektiven Adressaten die Unterscheidung zwischen der „Zieldimension" von Beratung und der strategisch ausgewählten „Einflussebene", im Sinne des möglichen sozialen Zugangs zu einer überindividuellen Struktur (vgl.

Schäffter 1982, S. 4). Organisationsberatung ist daher als intervenierende Einflussnahme prinzipiell auf allen Interventionsebenen konzipierbar. Entsprechend lässt sich bei Lernberatung differenzieren zwischen Lernen von Individuen und Gruppen *in* Organisationen, Lernen *von* Organisationen und Lernen *zwischen* Organisationen. Hierdurch lassen sich Beratungskonzeptionen danach unterscheiden, auf welcher *Ebene des Zugangs* zur Organisationswirklichkeit interveniert wird:

– auf der Ebene interpersonaler Interaktion: Lernberatung als individuelle Beratung (Coaching)
– auf der Ebene der Interaktion in Gruppen: Lernberatung als Gruppenberatung (Teamtraining)
– auf einer organisationalen Ebene: Lernberatung als Organisationsberatung
– auf einer interkulturellen Ebene: Lernberatung als interkulturelles Training.

Durch die Orientierung an der Zugangsebene und nicht an der Zieldimension von Beratung entsteht jedoch die Gefahr, dass nahezu jede Beratungssituation als Organisationsberatung bezeichnet werden kann, insofern nur das organisationale Umfeld der Ratsuchenden mittelbar tangiert wird. Die folgenden Überlegungen gehen stattdessen von einem enger gefassten Verständnis von Organisationsberatung aus, nämlich von Beratung als pädagogisch intendierter, zielgerichteter Einflussnahme auf organisationale (kollektive) Sinn-, Bedeutungs- und Handlungskontexte. Was ist damit gemeint?

Nach James S. Coleman (1995) haben sich in der westlichen „Organisationsgesellschaft“ unterschiedliche Interaktionsstrukturen herausgebildet, nämlich neben dem Typ 1 der interpersonalen Interaktion von „Person zu Person“ der Typ 2 von „Person zu Organisation“ und ein Typ 3 von „Organisation zu Organisation“. Aufgrund einer „elementaren Asymmetrie“ lässt sich ein Machtgefälle zugunsten der Organisation beobachten. Hier liegen die strukturellen Anlässe für eine Erweiterung des Lernbegriffs durch Konzepte des „Lernens in der Organisation“ (Interaktionstyp 2) und des „organisationalen Lernens“ (Interaktionstyp 3). In der Übertragung der Coleman’schen Unterscheidung auf Lernberatung werden drei Kontexte erkennbar:

– Typ 1: „Lernberatung in interpersonaler Interaktion“ ist in klassischer Weise „institutionenblind“ (Bernfeld) oder klammert den organisatorischen Kontext bewusst als pädagogisch unzugängliche, externe „Rahmenbedingungen“ aus.
– Typ 2: „Lernberatung in der Organisation“ sensibilisiert für das Spannungsverhältnis zwischen lernenden Organisationsmitgliedern und den überindividuellen Organisationsstrukturen und fragt danach, inwieweit das jeweilige Verhältnis individuelle Lernprozesse fördert, erzwingt oder verhindert.
– Typ 3: „Organisationsberatung als Lernberatung“ fokussiert im Gegensatz zu den vorangegangenen Lerntypen nicht auf individuelle Lernprozesse, sondern auf strukturelle Veränderungen eines systemischen Bezugsrahmens in Auseinandersetzung mit einer organisationsspezifischen Umwelt. In einer Organisation kommt es im Zuge produktiver Umweltaneignung „zu einer Erhöhung der Wissensbasis, die vom Individuum unabhängig ist“ (Probst/Büchel 1994,

S. 18). „Das Lernen eines sozialen Systems ist also nicht mit der Summe der individuellen Lernprozesse und Ergebnisse gleichzusetzen, auch wenn diese Voraussetzung und wichtige Basis für institutionelles Lernen sind“ (ebd., S. 19). Für das Verständnis von Weiterbildung im Allgemeinen und für didaktische Konzeptionen des Erwachsenenlernens im Besonderen hat die Differenz zwischen der individuellen und kollektiv-systemischen Dimension des Lernens eine hohe Relevanz und wird gegenwärtig kontrovers diskutiert (vgl. Geißler u. a. 1998). Grundsätzlich geht es um die Frage, welche Funktion institutionalisiertes Lernen (hier: pädagogische Beratung) im Kontext von Prozessen des organisationalen Strukturwandels erhält bzw. übernehmen kann. Weiterbildungskonzepte, die sich an „kollektive Adressaten“ wie Familien, soziale Gruppen oder Organisationen richten, geraten in das von Coleman beschriebene Problem des Machtgefälles. Als These formuliert hieße das, dass pädagogischer Einfluss auf organisationale Veränderungsprozesse nicht hinreichend über den Lerntyp 1 oder 2, sondern über Typ 3 genommen werden kann, nämlich als Intervention zwischen einem eigens dafür konzipierten „pädagogischen Organisationssystem: Organisationsberatung“ und seinem Adressaten einer „lernenden Organisation“. Dies wiederum macht eine bewusstere Strukturierung pädagogischer Organisation und letztlich eine erwachsenenpädagogische Organisationstheorie erforderlich (vgl. von Küchler/Schäffter 1997; Schäffter 1998).

3.1 Gestaltungselemente von Organisationsberatung

Im weiteren Verlauf der Überlegungen werden die oben skizzierten Strukturelemente von Beratung auf Organisationsberatung bezogen und daran verdeutlicht, welche Funktion „Lernberatung“ hierbei erhält.

1) Organisation als Ratsuchende

Ratsuchende sind nicht einzelne Mitglieder, sondern die Organisation in ihrer Gesamtheit. Dies hat weitreichende Konsequenzen in Bezug auf die Bestimmung der manifesten Beratungsbedürfnisse, vor allem aber für die Sicherung der „passiven Beratungsvoraussetzungen“. Im Vergleich zum Individuum, aber auch zur sozialen Gruppe treten hierbei Schwierigkeiten auf, die bislang weder konzeptionell noch theoretisch hinreichend geklärt sind. Kennzeichnend hierbei ist, dass bereits die Entscheidung innerhalb der Organisation über den möglichen externen Ansprechpartner zum strukturellen Bestandteil des Problems gerechnet werden muss und damit schon Teil des Beratungsprozesses ist. Während man sich bei individueller oder gruppenbezogener Beratung noch auf die „Offensichtlichkeit“ unmittelbarer Kommunikation meint verlassen zu können, ist diese Faktizität in der Beziehung zu Organisationen nicht mehr ganz so erfolgreich zu unterstellen. Die soziale „Identität“ des Ratsuchenden, die verantwortlichen Instanzen der Entscheidungsfindung, die Regelsysteme verbindlicher Vereinbarungen, die Grenze zwischen „Innen“ und „Außen“ bedürfen zunächst einer wechselseitigen Verge-

wisserung, die durch die Kontaktaufnahme mit möglichen externen Beratern in Gang gesetzt wird, keineswegs aber immer problemlos verläuft. Bereits hier setzt auf einer basalen Ebene organisationales Lernen im Sinne von reflexiver Selbstvergewisserung ein, die zu Beginn des Beratungsprozesses fraglos Elemente von Lernberatung enthält. Positiv gewendet lässt sich daher feststellen, dass die Klärung von Beratungsbedürfnissen bei „kollektiven Adressaten" methodische Fragen in einer radikalisierten Weise aufwirft, wie sie letztlich auch bei Individuen und Gruppen (Teams) latent gegeben sind:

– Partikuläre Beratungswünsche sind notwendigerweise eingebettet in ein Geflecht divergierender Interessen, so dass sich auch ein manifester Beratungsbedarf nicht als faktische Gegebenheit erheben lässt. Stattdessen müssen Beratungswünsche und der Bedarf an externer Unterstützung erst in einem komplexen Klärungs- und Entscheidungsprozess zu organisationalen Entwicklungserfordernissen, einem institutionellem Leitbild und zu operationalisierbaren Veränderungszielen herausgearbeitet werden. So ist bereits die Formulierung des institutionellen Beratungsbedarfs Ergebnis eines personen- und gruppenübergreifenden Lernprozesses und keineswegs Beratungsvoraussetzung. Organisationsberatung ist bereits im Zuge der Klärung des Beratungsanlasses implizite Lernberatung.
– Eng mit dem Einstieg in den Beratungsverlauf verknüpft sich die Klärung und Verbesserung der „passiven Beratungsfähigkeit". Sie beschränkt sich nicht auf individuelle Motive und die Partikularinteressen möglicher „change agents", von denen die externe Beratung möglicherweise initiiert wurde, sondern richtet sich an die strukturellen Veränderungsbedingungen der Gesamtorganisation. Derartige Beratungsvoraussetzungen (wie z. B. bisherige Erfahrungen mit externer Unterstützung bei Veränderungen, die je dominierende „Lernkultur", der Grad objektiver Bedrohung und externen Drucks und Sanktionsmuster, die vorhandenen Handlungsspielräume, die Interessenlage der Beteiligten an strukturellem Wandel) lassen sich sowohl als Voraussetzung wie auch als Ergebnis von Organisationsberatung beschreiben. Ähnlich wie in anderen Beratungsfeldern kann diese Zirkularität letztlich nur durch zeitliches Auseinanderziehen, also schrittweise bearbeitet werden: Angebote der Organisationsberatung haben daher zunächst die passiven Beratungsvoraussetzungen zu schaffen oder zumindest zu fördern. Gerade wenn man realiter (noch?) nicht auf den Idealfall einer „lernenden Organisation" trifft, übernimmt Organisationsberatung eine propädeutische Funktion. Sie muss sich – unabhängig vom inhaltlichen Problemanlass – gegenüber der Gesamtorganisation als Lernberatung verstehen.

2) Organisation aus der Perspektive der Berater

Interventionsziele, Methodenkonzeptionen und die darauf bezogenen Kompetenzen der Berater richten sich an einen kollektiven Adressaten. Auch wenn sie für Personen und Gruppen (Teams) Lernprozesse der Problemklärung, der Zielfindung und der praktischen Umsetzung struktureller Veränderungen organisieren und sie beratend begleiten, messen sich Erfolg und Misserfolg der Berater/innen nicht an

individuellen Lernprozessen, sondern am Verlauf und Ergebnis des gemeinsam verfolgten „geplanten Wandels" der Organisationsrealität. Aktive Beratungsfähigkeit meint in diesem Zusammenhang, dass Organisationsberatung konzeptionell im Rahmen einer (impliziten oder expliziten) Theorie lernender Organisation konzipiert und praktiziert wird. Erst vor diesem Theoriehintergrund lassen sich professionelle Entscheidungen über das Entwicklungsproblem aus der Sicht externer Beratung treffen – also über eine Definition, die unabhängig von den alltäglichen Relevanzen des „Klientensystems" getroffen wird. Beratung schöpft ihre (fachliche) Kompetenz nicht zuletzt aus dieser Fähigkeit zur theoriegeleiteten Außensicht.

Die organisationale Dimension der Beratung bezieht sich jedoch nicht allein auf die Seite des Adressaten, sondern auch auf die Berater selbst. Untersucht man die „aktive Beratungsfähigkeit" von Angeboten pädagogischer Organisationsberatung, so lassen sich Wirksamkeitsgrenzen daran festmachen, dass sie meinen, auch als individuelle Berater auf kollektive Handlungsfelder strukturellen Einfluss nehmen zu können. Nicht in Betracht gezogen wird dabei, dass das oben bereits erwähnte Machtgefälle zwischen Organisationsstrukturen und individuellem Berater (vgl. Coleman 1995) zur strukturellen Instrumentalisierung des Beratungshandelns führen kann. Grundsätzlich ist zu bedenken, dass komplexe Kontexte, auf die Einfluss genommen werden soll, eine adäquate organisationale Struktur auf Seiten der intervenierenden Beratungsangebote voraussetzen. Aktive Beratungsfähigkeit meint in diesem Zusammenhang, dass auch auf Seiten der Berater eine unabhängige, institutionelle Struktur aufgebaut werden muß – dass also ein kollektiver Adressat so etwas wie einen „kollektiven Berater" benötigt. Es geht dann um ein Beratungsverhältnis zwischen Organisation und Organisation und nicht zwischen individuellem Akteur und Organisation.

3) Beratungsproblem Organisation

Dreh- und Angelpunkt aller Beratungskonzeptionen ist die Frage, worin die in der Beratung zu bearbeitende Problematik besteht, kurz: von wem und auf welche Weise die Schwierigkeit oder das Entwicklungsziel definiert wird. Konsens besteht hierbei, dass Ausgangspunkt der Beratung das alltägliche Verständnis der Ratsuchenden ist und dass die Entscheidung über mögliche Handlungskonsequenzen einschließlich ihrer praktischen Realisierung den Ratsuchenden überlassen bleiben muss. Hier wird den Beratern die Fähigkeit zur Zurückhaltung oder sogar Handlungsverweigerung abverlangt. Beides schließt jedoch nicht aus, dass die Berater ihre Sicht der Problembeschreibung mit ins Spiel bringen, wobei je nach Beratungsansatz direktive und non-direktive Interventionsmethoden unterschieden werden können. Der lernförderliche Anteil von Beratungssituationen besteht schließlich in einer gesteigerten Reflexionsfähigkeit von alltäglichen Wahrnehmungen und Deutungen. Organisationsberatung als Lernberatung meint an diesem Punkt, dass auch selbstverständlich erscheinende Realitätsbeschreibungen kontingent gesetzt werden und dass dabei eine neue Sicht entstehen kann. Daher ist prinzipiell zwischen Beratungsanlass und Beratungsgegenstand zu unter-

scheiden. Der Beratungsgegenstand konstituiert sich erst im Verlauf des Beratungsprozesses im Sinne einer Perspektivenüberschneidung zwischen der alltäglichen Sicht der Ratsuchenden und der professionellen Sicht der Berater. Er ist Ergebnis und nicht Ausgangspunkt von Beratung und ermöglicht u. a. Prozesse des „reframing", wodurch die Ratsuchenden zwischen differenzierten Ursachen und Nebenwirkungen einer Strukturschwäche unterscheiden können. Ebenso wird die Differenz zwischen der Suche nach einer (einfachen) „Lösung" der Problematik und einer Beschreibung als permanente „Bearbeitung" eines dauerhaften Strukturproblems erkennbar.

Die „Beratbarkeit" des organisationalen Problems oder Entwicklungsziels ist daher keine Frage, die sich im Vorhinein entscheiden lässt, sondern sie wird zum Ergebnis eines (überindividuellen) Entscheidungs- und Lernprozesses, auf welche Weise und von wem der gewünschte strukturelle Wandel wahrgenommen, gedeutet und bearbeitet wird.

Ziel von Organisationsberatung als Lernberatung ist es daher, zu helfen, Problembeschreibungen in wünschbare Entwicklungen zu reformulieren, die sich dann als linearer Lernprozess der Qualifizierung, als leitzielbestimmter Veränderungsprozess oder als zielgenerierende Suchbewegungen organisieren lässt (vgl. Schäffter 1998, Kap. 1).

Entscheidende Bedeutung erhält in pädagogischer Organisationsberatung der kollektive Aushandlungsprozess über den Beratungsgegenstand. Er findet nicht erst im Zuge des Beratungsverlaufs statt, sondern erfährt eine wesentliche Weichenstellung bereits in den frühen Phasen der Suche nach geeigneten Berater/innen und bei der Kontaktaufnahme. Analog zur Lernberatung von Individuen ließe sich hier von einer „Metakognition", d. h. von einer impliziten Deutung von Beratungsanlass und Beratungserfordernissen sprechen, von der die Beratung in ein spezifisches Vorverständnis eingebettet wird. Praktisch kommt eine solche frühe Vorentscheidung darin zum Ausdruck, dass keine Beratergruppe oder Beratungskonzeption das gesamte Spektrum möglicher Problembeschreibungen abzudecken vermag, sondern in ihrem Beratungsangebot äußerst selektiv verfahren muss. Mit der Ansprache und Auswahl von Beratern und ihrer „Beratungsorganisation" wird daher bereits programmatisch das Spektrum möglicher Beratungsgegenstände massiv eingegrenzt – selbst wenn sich der feldspezifische Gegenstand erst im Klärungsprozess der Beratung herausschält. Diese impliziten Vorentscheidungen sind in der Regel nicht als organisationaler Lernprozess verfügbar, selbst wenn einzelne Mitglieder sie individuell zu erkennen vermögen.

Organisationsberatung verlangt jedoch – im Gegensatz zu „persönlichen" Entscheidungen auf einer individuellen Ebene – bereits im Zuge der Kontaktaufnahme kommunikative Auseinandersetzungen innerhalb der Organisation. Lernberatung für Organisationen erfüllt hier die Aufgabe, die Frage nach geeigneter externer Unterstützung als Lernprozess zu organisieren und damit die Beratungsvoraussetzungen zu optimieren. Es geht dabei noch nicht um Organisationsberatung als Reorganisation oder Entwicklungsbegleitung, sondern um eine interessengeleitete Selbstdiagnose, welche konzeptionelle Variante von Organisationsberatung die

adäquate Antwort auf die Vielfalt interner Problembeschreibungen sein könnte. Bisher wurde diesen frühen Vor-Entscheidungen auch deshalb wenig Aufmerksamkeit geschenkt, weil die formale Hierarchiespitze dafür die Definitionshoheit in Anspruch nahm. Zielgenerierende Veränderungsprozesse werden sich jedoch in höherem Maße der endogenen Ressourcen einer Organisation bei der Formulierung des Beratungsbedarfs vergewissern müssen.

4. Lernberatung als Aufgabe pädagogischer Organisationsberatung

„Pädagogische Organisationsberatung" (von Küchler/Schäffter 1997, S. 120ff.) lässt sich vor dem Hintergrund der vorangegangenen Strukturanalyse als Unterstützung bei der Herstellung und Verbesserung von aktiver und passiver Beratungsfähigkeit und von Beratbarkeit einer organisationalen Entwicklungsaufgabe verstehen. Sie bietet einen intermediären Zusammenhang, in dem das Zusammenspiel der Gestaltungselemente konzeptionell gesichert und optimiert werden kann. Es ist ein lernförderlicher Rahmen, in dem

– die Berater sich ihre eigenen institutionellen Strukturen aufbauen, mit denen sie über interpersonales Lernen hinaus Einfluss auf kollektive Adressaten (Lern-Kontexte) nehmen können. Die Institutionalisierung von Organisationsberatung verfügt hierdurch ihrerseits über lernfähige Organisationsstrukturen.
– die ratsuchende Organisation einen Lernkontext erhält, in dem sie im Sinne eines „interorganisationalen Lernens" die Suche nach geeigneten Beratungsangeboten ihrerseits als Selbstklärung lernförderlich gestalten kann.
– die Frage nach der Beratbarkeit einer Problematik oder Entwicklungsaufgabe als Scharnierstelle genutzt wird, bei der Beratungsangebote in einem organisationsinternen Aushandlungsprozess danach gesichtet werden können, welchen Entwicklungszielen sie entsprechen.

Organisationsberatung als Lernberatung von Organisationen bietet somit die Chance, dass Beratungsangebote nicht mehr allein über den Markt und damit nicht mehr allein über Strategien des Produktmarketing oder der Auftragsakquise gesteuert werden, sondern über Prozesse einer organisationalen Selbststeuerung, die bereits die Lernfähigkeit des sozialen Systems Organisation erhöhen. Es geht also um eine übergeordnete Aufgabe, die dem Konsumentenschutz bei Organisationsberatung dient und die daher dem Leistungsprofil von Bildungsträgern in öffentlicher Verantwortung, wie z. B. des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, entsprechen. Hier geht es weniger um zusätzliche Beratungsleistungen auf der Primärebene, die in Konkurrenz zu möglichen Einzelanbietern stehen, sondern um eine Verbesserung der organisationalen Beratungsvoraussetzungen, kurz: um Qualität und Wirksamkeitschancen von Organisationsberatung.

Literatur

van Beugen, M. (1972): Pädagogische Intervention. Planung und Strategie. Freiburg

Bronfenbrenner, U. (1990): The Ecology of Cognitive Development. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, H. 2 S.101–114

Coleman, J. S. (1995): Grundlagen der Sozialtheorie. Bd. 2: Körperschaften und die moderne Gesellschaft. München, Wien

Geißler, H./Lehnhoff, A./Petersen, J. (Hrsg.) (1998): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim

Giesecke, H. (1987): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim, München

von Küchler, F./Schäffter, O. (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Reihe: Studientexte für Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: DIE

Lave, J. (1988): Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life. Cambridge

Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge

Mader, W./Weymann, A. (1975): Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

Mollenhauer, K. (1965): Das pädagogische Phänomen „Beratung". In: Mollenhauer, K./Müller, C. W.: Führung und Beratung in pädagogischer Sicht. Heidelberg

Probst, G./Büchel, B. (1994): Organisationales Lernen. Wiesbaden

Schäffter, O. (1981): Institutionsberatung. Band 1: Handbuch der pädagogischen Beratung, Planung und Methodik von organisationsbezogener Weiterbildung. Baltmannsweiler

Schäffter, O. (1982): Institutionsberatung. Band 2: Planung von Organisationsentwicklung als curriculares Problem beruflicher Weiterbildung. Baltmannsweiler

Schäffter, O. (1986): Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. Zum Problem lernförderlicher Einflussnahme auf andere kognitive Systeme. In: Claude, A. u. a.: Sensibilisierung für Lehrverhalten. Frankfurt/M.: PAS/DVV

Schäffter, O. (1998): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin: AG QUEM

Varela, F. (1990): Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Eine Skizze aktueller Perspektiven. Frankfurt/M.

Wenger, E. (1998): Communities of practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge

Klaus Meisel

Beratung von Weiterbildungsorganisationen

Anlässe und Ansätze

In Zeiten allgegenwärtiger gesellschaftlicher Modernisierung, im Rahmen derer die wirtschaftlichen und sozialen Strukturen wie das vorhandene Werte- und Normensystem erheblichen Veränderungen unterliegen, boomt die Beratungsbranche. Es gibt kaum mehr ein größeres Unternehmen, das sich nicht schon einmal von „außen" hat beraten lassen. Der Umbau von Betrieben, der Aufbau neuer Logistik, die Einführung neuer Technologien, die Reorganisation der Strukturen und Hierarchien bewirken einen Bedarf an externer Beratung. Namhafte international agierende Beratungsfirmen akquirieren bereits Studienabgänger für die Funktion als Juniorberater. Für die Weiterbildung indessen ist Beratung nichts gänzlich Neues.

Beratung als Handlungsfeld der Profession

Beratung gehört schon seit jeher zum Handlungsfeld der Profession. Die Aufgaben der Beratung als Supportleistung in der Weiterbildung haben sich in den letzten Jahrzehnten sogar immer mehr ausdifferenziert. Zu den *individuumorientierten Aufgaben* gegenüber den Teilnehmenden gehören:

- die Bildungs- und Bildungslaufbahnberatung („Weiterbildungsberatung"), die sich im Hinblick auf einzelne Adressatengruppen (z. B. Frauen, Arbeitslose) noch ausdifferenzieren lässt;
- die Angebots- und Teilnehmerberatung, die die an der Weiterbildung Interessierten über das Angebotssystem und die einzelnen Bildungsangebote, evtl. auch über Lernvoraussetzungen informiert und die Erwartungen des Interessenten im Hinblick auf Orientierungs- und Entscheidungshilfen für die Auswahl eruiert;
- die Lernberatung (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1987), die sich auf die Vermittlung von Lernhilfen und -strategien, die Reflexion von Lernschwierigkeiten und -blockaden sowie mögliche Konsequenzen bezieht; diese Beratungsform gewinnt in Bezug auf die Begleitung von selbstgesteuerten Lernformen zunehmend an Bedeutung (vgl. die Beiträge von Dietrich und Siebert in diesem REPORT).

In Zeiten sich beschleunigender Veränderung und damit einhergehender wachsender Unsicherheiten sowie einer Zunahme an Eigenverantwortlichkeit für den individuellen Entwicklungsprozess gewinnt also Beratung als Unterstützungssystem für Individuen an Bedeutung. Sie ist deshalb in der Regel auch ein wichtiges Thema der universitären Ausbildung. Für die Wahrnehmung dieser Aufgaben existieren darüber hinaus bereits spezifizierte berufsbegleitende Fortbildungen. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung bietet sogar eine abschlussbezogene Qualifizierung an.

Von den individuumbezogenen Aufgaben zu unterscheiden sind solche *Beratungsaufgaben, die sich an die Erwachsenenbildner selbst* richten. Hierzu zählen die kollegiale Beratung von praktisch tätigen Weiterbildnern (vgl. Gieseke 1989) etwa im Zusammenhang mit Hospitationen oder auch kollegiale Beratungsstrategien zwischen leitendem Personal, die weit über den bloßen Erfahrungsaustausch hinausgehen und methodisch angeleitet praktiziert werden.
Darüber hinaus richtet sich Beratung immer mehr auch an *institutionelle Auftraggeber,* die für ihre Zwecke ein geeignetes Weiterbildungsarrangement suchen, z. B. Klein- und Mittelbetriebe.

Beratung von Einrichtungen der Weiterbildung

Da die Weiterbildungsorganisation die gesellschaftliche Modernisierung nicht nur als Lernbedarf, -anlass oder -gegenstand interpretiert und Orientierungshilfen bietet, sondern gleichzeitig selbst den Modernisierungstrends ausgesetzt ist, entstehen auch hier Bedarfe nach Orientierungshilfen und Beratung. Will eine Einrichtung mit den sich ständig verändernden Anforderungen konstruktiv zurechtkommen, müssen auch die Organisation als Ganzes und die in ihr tätigen Beschäftigten lernfähig bleiben. Das bedeutet nicht nur, stets Neues – im Sinne eines Anpassungslernens – zu erlernen, sondern auch die entstehenden Turbulenzen, die sich aus der veränderten Umfeldsituation ergeben, einschätzen und zukunftsfähige Konsequenzen vereinbaren zu können. Die „lernende Organisation" ist die strukturelle Antwort auf das im Beschleunigungssog befindliche Weiterbildungssystem (vgl. Schäffter 1995). Wie beim individuellen Lerner, können auch in der lernenden Organisation Anforderungen, Fragen und Schwierigkeiten entstehen, für deren reflektierte Bearbeitung externe Beratung als Unterstützungssystem in Anspruch genommen werden kann. Was vor wenigen Jahren noch eher die Ausnahme war, wurde im Zuge der Reform von öffentlicher Verwaltung und Dienstleistungen zur Normalität. Mittlerweile wird der Einsatz externer Beratung nicht mehr als Indiz für mangelnde Leitungskompetenz, sondern eher als Ausdruck eines professionellen Umgangs mit den institutionellen Veränderungsprojekten begriffen. Es gibt zwar eine Fülle von Erfahrungsberichten über begleitete Organisationsentwicklungsprozesse. Im Gegensatz zu anderen, sozialen Dienstleistungseinrichtungen existieren bislang aber nur wenige wissenschaftliche dokumentierte Fallstudien für die Weiterbildung (vgl. von Küchler/Schäffter 1997). Wenig Klarheit herrscht auch auf der Seite der Beratungsinstitute. Obwohl immer mehr Einrichtungen externe Beratung nutzen, hat sich die Profession Erwachsenenbildung noch keinen Überblick über Beratungsinstanzen, deren konzeptionelle Ausrichtungen und Referenzen erarbeitet. Wie in anderen sozialen Dienstleistungsbranchen dominieren auch im Weiterbildungsbereich die populären Beratungskonzepte (vgl. von Küchler 1995). Soweit beobachtbar, speist sich die Beratungspraxis aus unterschiedlichen human- und sozialwissenschaftlichen Theorien einerseits und verschiedenen betriebswirtschaftlichen, organisationssoziologischen bzw. psychologischen Theo-

rien und Managementkonzepten andererseits. Selbstdarstellungen von feldspezifischen Beratungsagenturen lassen den Schluss zu, dass systemische Beratungstheorien oft als theoretisches Bezugssystem für die Beratungspraxis handlungsleitend sind. Zudem existieren in der Praxis zunehmend Schnittmengen zwischen Beratung und Supervision (vgl. Pfirrmann 1995). Irritierend ist aber in der Beratungspraxis dennoch, dass die Kunden der Berater in der Weiterbildung, obwohl Beratung gerade hier integraler Bestandteil des professionellen Handelns ist, selten nach theoretischer Ausrichtung und Zusatzausbildungen der Berater/innen fragen. Sicherlich stehen in der Praxisszene bestimmte Beratungsagenturen für bestimmte Ausrichtungen, gleichwohl ist überraschend, dass die Profession keine Kriterien entwickelt hat, nach denen sie Beratungsexperten einschätzen kann.

Das „unbekannte Wesen" Weiterbildungsorganisation

So intransparent das Praxisfeld der Beratung gegenwärtig ist, so schwierig ist es auch für die Beratungsagenturen, Weiterbildungseinrichtungen als Organisation und als beratungsfähige Institution zu erfassen. Erwachsenenbildungsorganisationen stellen nämlich in mehrfacher Hinsicht komplexe Systeme dar: Man findet *„Weiterbildungsinitiativen"* mit nur wenig verbindlichem organisationalem Gefüge, oft viel dynamischer Entwicklung, die jedoch kaum für das „Gedächtnis" der Einrichtung gespeichert wird. Mancherorts sind Einrichtungen behördenförmig strukturiert, nicht nur, wenn sie selbst Teil einer Behörde sind. Mit dem Begriff Behörde soll signalisiert werden, dass in dieser Organisationsform so ziemlich alles Vorstellbare geordnet ist – leider oft in langen, umständlichen Entscheidungsprozessen. Was für privatwirtschaftlich agierende Einrichtungen seit jeher gilt, setzt sich inzwischen nun auch im Non-Profit-Bereich immer mehr durch. Die Weiterbildungseinrichtung wird nicht mehr nur in ihrer zentralen inhaltlichen Aufgabe wahrgenommen, nämlich als „komplexes Gefüge unterschiedlicher pädagogischer und verwaltender Tätigkeiten in einem zeitlichen Kontinuum mit einer gemeinsamen Aufgabe, nämlich der Beschaffung von Bedingungen, unter denen Erwachsene lernen können" (Frischkopf 1991, S. 7). Wahrgenommen wird sie vielmehr auch in ihrer *betriebsförmigen Organisation,* in der sich professionelles Handeln an unterschiedlichen pädagogischen, ökonomischen und organisationalen Referenzsystemen, die nicht immer zueinander passen, orientiert. Über die formalen Differenzen wie Größe der Einrichtung (vom Einpersonenbetrieb bis zur mittelgroßen GmbH mit mehreren hundert Mitarbeitenden), wirtschaftliche Positionierung zwischen den Polen der gemeinwirtschaftlich agierenden Non-Profit-Betriebe und der Profitcenter, lassen sich bei Hinzuziehung weiterer Kriterien die Organisationstypen weiter ausdifferenzieren. Unter dem Kriterium des praktizierten Leitungsstils finden sich alle Varianten zwischen Laisser-faire- und direktivem Stil. Diesen Ausprägungen entsprechen dann in der Regel auch interne Abläufe. Während in manchen Einrichtungen eine zentrale Verwaltung existiert, ist die Verwaltung in anderen Einrichtungen weitgehend dezentralisiert (bis hin zur „pädagogischen Sachbearbeitung"). In Bezug auf die

Betriebsstrategie lassen sich sowohl Einrichtungen mit stark ausgeprägter Binnenorientierung als auch eher bedarfs- und kundenorientierte Einrichtungen finden. Diese Orientierungen stehen in der Regel im Zusammenhang mit dem Grad der außerinstitutionellen Vernetzung mit den örtlichen bzw. regionalen anderen Akteuren der Kultur-, Bildungs- und Qualifizierungsbranche. Die an den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen ausgerichtete innere Strukturierung einer Reihe von Einrichtungen birgt die Gefahr in sich, dass der Gesamtbetrieb nur die Summe herausgebildeter Subbetriebe darstellt, während in Einrichtungen, die ihre innere Struktur mit Programmbereichen aus der Perspektive der Weiterbildungsinteressierten profilieren, eher teamorientiert gearbeitet wird. Hiermit sind nur einige zentrale Unterscheidungsmerkmale beschrieben, die aber noch nicht in systematischer Organisationsforschung empirisch aufgearbeitet wurden. Das Defizit an Organisationsforschung (vgl. Kil in diesem Heft), gekoppelt mit einer jahrzehntelangen Weigerung der Erwachsenenbildungspraxis, sich ausreichend mit Organisationsmanagement und der Organisationssteuerung zu beschäftigen (vgl. Nuissl/Schuldt 1993, Ehses/Zech 1999), bewirkt, dass eine nach externer Beratung fragende Einrichtung sich als Voraussetzung quasi zunächst selbst erforschen muss (vgl. Schäffter 1995) und dabei mit Begrifflichkeiten arbeitet, die von der externen Beratung noch einmal „übersetzt“ werden müssen.

Weiterentwicklung der pädagogischen Organisationsberatung

Vor diesem Hintergrund hat das DIE Prinzipien der Organisationsberatung entwickelt, die der besonderen Situation von Einrichtungen der Erwachsenenbildung angemessen erscheinen (vgl. von Küchler/ Schäffter 1997):

- Die Beratung orientiert sich an der konkreten Situation vor Ort.
- Sie zielt auf die Mobilisierung und Entwicklungen der Kompetenzen der in der Organisation Tätigen.
- Der Mitarbeitenden werden an der Definition von Veränderungsbedarf und an der Planung und Umsetzung von Veränderungsprojekten beteiligt: „Es wird nicht auf das System eingewirkt, sondern mit dem System gearbeitet“ (Probst/Gomez 1991, S. 5).
- Die Form der Exploration des Beratungsbedarfs wird bereits als Teil der Veränderung begriffen.
- Die Beratungsaufgabe wird vom organisatorischen Alltagsgeschäft abgegrenzt und bietet ein temporär begrenztes Unterstützungssystem.
- Auch längerfristige Entwicklungsbegleitung wird nur in Teilkontrakten vereinbart, da sich Organisationsentwicklung und -beratung nur eingeschränkt an idealtypischen Zyklusbeschreibungen von Organisationsentwicklungsprozessen halten kann.
- Beratung ist lediglich ein Unterstützungssystem, Entscheidungen müssen im vorhandenen Kompetenzgefüge der Einrichtungen getroffen werden.

Auch wenn diese Beratungsprinzipien weiterhin handlungsleitend für die Beratungsarbeit des DIE sind, wurde das Mitte der neunziger Jahre in einem Projekt entwickelte Konzept der pädagogischen Organisationsberatung (vgl. von Küchler/Schäffter 1997) mittlerweile weiterentwickelt und ausdifferenziert. Darunter ist in erster Linie ein Beratungsansatz zu verstehen, bei dem die distanzierte Rolle des Beraters für die lernende Organisation darin besteht, Wahrnehmungen, Einschätzungen und Expertenbeiträge der Einrichtung zu spiegeln sowie Veränderungswege selbst im Rahmen eines zu initiierenden gemeinsamen Lernens zu erarbeiten. In den Kontext der pädagogischen Organisationsberatung waren solche Beratungsansätze eingeordnet worden, „die sich sowohl an Konzepten und Verfahren der Organisationsentwicklung orientieren als auch insgesamt pädagogische Kompetenzen/Konzepte und Feldkenntnisse systematisch in Beratungsprozesse mit einbeziehen. Organisationsentwicklung in der Weiterbildung wird als eine übergreifende Dimension erwachsenenpädagogischer Fortbildung verstanden, mit der sich Fragen der professionellen Selbstvergewisserung und der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung mit den Bordmitteln des Weiterbildungssystems bearbeiten lassen“ (von Küchler 1995, S. 336). Mit dem Hinweis auf die konzeptionelle Weiterentwicklung soll der Ansatz der pädagogischen Organisationsberatung nicht gänzlich verworfen werden, wie dies andernorts relativ unbegründet stattfindet: „Allerdings sollte man sich davor hüten, diese Rolle ausschließlich als eine pädagogische oder betriebspädagogische zu sehen, da sie aus dem Bereich der Sozialwissenschaften stammt“ (Fatzer 1995, S. 171).
Die benannten konzeptionellen Weiterentwicklungen sind aber schon deshalb notwendig, weil sich die von Schäffter (1996) klassifizierten Grundformen der Organisationsberatung als
– institutionenbezogene Fortbildung
– begleitete Reorganisationsmaßnahme und
– Entwicklungsbegleitung im Rahmen der Organisationsentwicklung
in der Beratungspraxis heute variantenreicher darstellen. Auch die Varianten
– Beratung als Erstellung von Gutachten
– Beratung als Management auf Zeit
– prozessorientierte Fachberatung
– Organisationsentwicklungs-Beratung
(vgl. von Küchler 1995; Meisel 1997) decken sich bereits nicht mehr mit den aus der praktischen Beratungsarbeit herauskristallisierten Ansätzen.

Anlässe und Beratungsformen

Die gewählten Beratungsformen ergeben sich primär aus dem Beratungsanlass und den damit im Zusammenhang stehenden Inhalten/Themen. Anlässe für die Nachfragen nach Beratung sind nicht selten aktuelle *Krisenerscheinungen.* Dabei handelt es sich um außergewöhnliche finanzielle Problemlagen der Einrichtung oder etwa dauerhaft destruktive gruppendynamische Situationen. Hier suchen die

Einrichtungen nach Beratung als Soforthilfe. Mit in Auftrag gegebenen Wirtschaftlichkeits*gutachten* sind sowohl Legitimationsintentionen verbunden (Problemerkennung) als auch die Hoffnung auf externe Anstöße zur Verbesserung der wirtschaftlichen Situation der Einrichtung. Im Rahmen der DIE-Beratungsinitiativen werden solche gutachterlichen Stellungnahmen mit entsprechenden Empfehlungen nur angefertigt, wenn anschließend inhaltliche und kommunikative Rückkopplungen mit der Einrichtung möglich sind, da eine Verbesserung der wirtschaftlichen Situation in der Regel kaum ohne eine veränderte interne Steuerung erfolgen kann, die bei den Mitarbeitenden auf Akzeptanz stoßen muss. Eine andere Variante der Krisenberatung bezieht sich auf mikropolitische und gruppendynamische Auseinandersetzungen, die blockierende Wirkung auf die Organisationsentwicklung haben. Hier ist Moderation der Kommunikation oder Supervision gefordert.

Mittlerweile gibt es auch Weiterbildungseinrichtungen, die externe Beratung in einen *präventiven Prozess der Selbstvergewisserung* (Wo stehen wir als Einrichtung? Gibt es Entwicklungsbedarf?) als methodischen Support für die Erarbeitung von Stärke- und Schwäche-Profilen einbetten. Hier hat das DIE mit Erfolg ein *spezifisches Peer-Review-Verfahren* entwickelt und angewendet (vgl. Meisel 1999). Dabei geht es um eine dialogische Verschränkung von Selbstevaluation und Fremdevaluation. Grob skizziert verläuft der Prozess folgendermaßen: Die Einrichtung stellt Dokumente zusammen, mit denen sich ihr Status der Einrichtung beschreiben lässt (z. B. Satzung, relevante Konzepte und Selbstbeschreibungen; Programm, Haushaltsplan, Statistiken, Organigramm, Personalplan und Geschäftsverteilung, Werbung/Öffentlichkeitsarbeit, Verträge mit Dritten etc.). Das DIE stellt eine Evaluationskommission zusammen, in der Vertreter aus unterschiedlichen Professionen vertreten sind, die aber insgesamt mit Feldkompetenz ausgestattet ist. Ein aufgrund der Dokumente erstellter Statusbericht wird ergänzt durch einen vor dem Hintergrund der Dokumentenanalyse zusammengestellten Fragenkatalog. Nach Beantwortung der Fragen durch die Einrichtung finden an einem sog. Begehungstag in der Einrichtung Gespräche mit der Leitung und ausgewählten Teams und offene Gespräche mit der Belegschaft statt, die in der Kommission ausgewertet werden. In Workshops werden Einschätzungen und Empfehlungen mit der Einrichtungsleitung und den Mitarbeitenden rückgekoppelt.

Viele Einrichtungen haben sich nicht selten intern bereits auf die Notwendigkeit eines Organisationsentwicklungsprozesses verständigt, finden aber ohne externe Beratung nicht den geeigneten Einstieg. Dabei geht es vielfach nicht nur um die Vermittlung eines Methoden-Know-how, sondern um die Auflösung von Selbstblockaden, die aufgrund interner Kommunikationsstörungen entstanden sind. Wenn beispielsweise im Rahmen der Einführung eines Qualitätsmanagements auch eine Bewertung der Leitung der Einrichtung erfolgen muss, werden nicht selten Konfliktvermeidungsverfahren sichtbar, die den Prozess insgesamt blockieren. Oder es werden andere Probleme entstehen, wenn Veränderungsprojekte erheblichen Ausmaßes (z. B. eine Veränderung der Rechtsform) geplant werden, die bei der vorhandenen Arbeitsdichte kaum realisierbar sind. Hier kann eine Form der *Impuls-*

beratung Entlastung bieten und die Energien auf realistische erste Veränderungsschritte orientieren. Eher längerfristig angelegte *Entwicklungsbegleitung* bezieht sich auf die komplexen Prozesse der Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklung. In diesem Falle erwarten die Einrichtungen in der Regel Strukturierungshilfen und themenorientiert das Einbringen von Expertenwissen. Nach *Expertenberatung* fragen Einrichtungen oft dann, wenn bereits in der Einrichtung ein konkretes Veränderungsprojekt lokalisiert wurde und man nicht erneut „das Rad wieder neu erfinden will". Hierbei handelt es sich um Aufgabenstellungen wie z. B. die Einführung einer Kosten- und Leistungsrechnung, die Einführung eines einrichtungsexternen und -internen Budgetierungsverfahrens, die Veränderung der Rechtsform, die Gestaltung der Anmeldung oder anderer Serviceleistungen der Einrichtung, die Entwicklung und Implementierung eines Konzepts der Öffentlichkeitsarbeit.
Die letztgenannten Beratungsanlässe verweisen erneut auf einen Mangel innerhalb der Profession bei der Dokumentation von Wissensbeständen für gemeinsame betriebliche Handlungsanforderungen. Einerseits ist es überraschend, dass zu relativ abgrenzbaren betrieblichen Handlungsfeldern, für die entwickelte Instrumente/Verfahren einen relativ hohen Adaptionswert haben können, keine systematische Dokumentation der Konzepte erfolgt. Andererseits wird mit Recht gefragt, ob es unter den Bedingungen einer kontinuierlichen Arbeitsverdichtung angemessen ist, dass jede Einrichtung Mittel in Beratung investiert, die nicht selten die Konzepte mit den Betroffenen neu erfindet und dabei bereits vorhandene Erfahrung mit Verfahren und Instrumenten nicht mit einbezieht. Wenn Organisationsberatung das Expertenwissen und die Feldkompetenz nicht einbezieht, sondern immer neu in umfangreichen und intensiven angeleiteten „Selbsthilfeprozessen" entwickelt, stellt sie sich tendenziell selbst in Frage. Sowohl fachfremde Beratungsagenturen, die über zu wenig „Anschlusspotential" an die vorhandene Professionalität in den Einrichtungen verfügen, als auch eine auf Überpointierung der Diskursivität angelegte pädagogische Beratung können hier Probleme bekommen.

Spannungs- und Problemfelder

Wie Dokumentationen von Beratungsprozessen zu entnehmen ist, ist die externe Beratung den typischen Spannungsfeldern und Schwierigkeiten ausgesetzt, wie sie sich auch aus Erfahrungsberichten von Einrichtungen aus anderen sozialen Dienstleistungsbranchen erschließen lassen: z. B. „heimliche", unabgesprochene Beratungsaufträge; Versuch der Funktionalisierung der Beratung für Entscheidungen, die die Leitung alleine nicht zu treffen in der Lage ist; die Konfrontation zwischen „Modernisierern" und „Erhaltern"; die Ambivalenz zwischen einerseits dem Einklagen der schnellen Schaffung eindeutiger, transparenter Kompetenz- und Entscheidungsstrukturen und andererseits der Forderung nach dem gründlichen „Ausdiskutieren" an der Basis; das Auslegen von falschen Problemfährten, um

offensichtlichen Veränderungsbedarf nicht bearbeiten zu müssen; der Wunsch nach Veränderung bei gleichzeitiger hundertprozentiger Besitzstandswahrung etc. Diese für Organisationsberatung eher üblichen Spannungsfelder sind bei Weiterbildungsorganisationen nicht selten noch mit weiteren institutionellen Spezifika verknüpft. Hierzu gehören u. a.

– eine seltsame Kombination von externen Übersteuerungsformen (Beiräte, Vorstände, Ausschüsse, Kuratorien) bei interner Untersteuerung (fehlendes Leitbild, unklare Erfolgskriterien, nicht geklärte Zuständigkeiten);
– eine verwaltungsmäßige und rechtliche Einbindung in Strukturen, die Flexibilität und bedarfsgerechtes, zeitnahes Handeln nicht befördert, woran leider die vielerorts initiierten Prozesse der Reform der öffentlichen Verwaltung oder der Trägerstrukturen nur partiell etwas geändert haben;
– eine innere Struktur, die die Einrichtung nur noch als Summe von Teilbetrieben ohne gemeinsame Zielverständigung und Wertorientierung abbildet;
– eine relativ ausgeprägte Hierarchiestruktur in den innerbetrieblichen Subbetrieben bei gleichzeitiger Nicht-Akzeptanz einer Gesamtleitung;
– ein in vielen Einrichtungen über viele Jahre tradierter Konflikt zwischen den „Verwaltern“ und den „Pädagogen“, der insbesondere in Einrichtungen, die nur mit zentraler Verwaltung arbeiten, perpetuiert wird;
– eine bezüglich des durchschnittlichen Dienstalters insgesamt „alternde Organisation“, die aufgrund eines fehlenden Beschäftigungskorridors für neue Professionskohorten auch kaum eine Möglichkeit hat, das geronnene Erfahrungswissen weiterzuvermitteln;
– eine ausgeprägte Binnenorientierung und nur eingeschränkte Bereitschaft, Umweltveränderungen und veränderte Bedarfslagen als Planungsanforderung zu begreifen (vgl. hierzu insbesondere Ehses/Zech 1999).

Vielleicht sind gerade die hier nur fragmentarisch benannten spezifischen Problemkonstellationen der Grund dafür, dass beratungsbedürftige Einrichtungen als externe Beratungsexperten häufig vehement solche fordern, die nicht aus der sozialen und pädagogischen Dienstleistungsbranche kommen. Man befürchtet von „pädagogischen“ Beratungseinrichtungen möglicherweise Duplizierungen bereits geführter inhaltlicher Auseinandersetzungen, statt das gewünschte und notwendige Expertenwissen gerade in Fragen der Steuerung, der Nachfrageorientierung, der Profilierung, der internen Strukturen, der effizienten Ablaufgestaltung der Schlüsselprozesse zu erhalten. Dies ist verständlich, da man von einer distanzierten Beratung gerade eine fremdreferentielle Beobachtung und Rückspiegelung erwartet, die durch die Konfrontation mit dem „fremden Blick“ produktive Selbstreflexionsfähigkeiten neu anregt. Die Wahrnehmung des eigenen professionellen Handelns aus der fremdreferentiellen Beobachterperspektive vermag sicherlich – ganz im Sinne der systemischen Beratungstheorie – institutionell gepflegte Deutungsmuster in Frage zu stellen, zu irritieren und damit den Blick auf neue Handlungsalternativen zu ermöglichen. Wenn aber allein betriebswirtschaftlich orientierte Beratungsagenten als „professionell“ bezeichnet werden, ohne zu fragen, welche Beratungskompetenzen vorhanden sind, ist das möglicherweise auch ein Beleg für man-

gelndes Selbstbewusstsein der Profession und den oft beschrieben, professionell gepflegten Minderwertigkeitskomplex der Pädagogen.
Wenn andererseits Einrichtungen ausschließlich Beratungsinstitutionen mit Feldkompetenz anfordern, dann muss dies nicht immer als Wertschätzung der eigenen Profession gewertet werden. Möglicherweise ist damit auch eine mehr oder weniger deutliche Hoffnung verbunden, die Berater in die „defensiven Routinen" der Organisation zu verstricken. In der Beratungspraxis fällt des Weiteren auf, dass eine pädagogische Organisationsberatung, die mit pädagogischen Methodensettings arbeitet, nicht selten vom „Klientensystem" didaktisch „hinterfragt" und methodisch kritisiert wird (vgl. von Küchler 1995). Letztlich kommt es dann fast zu einem Rollentausch: Die Beratung wird vom Klientensystem methodisch beraten, während die Ziele und Inhalte der Beratung in den Hintergrund treten. Wenn mündliche Überlieferungen über betriebswirtschaftlich orientierte Beratungsansätze stimmen, haben die Beteiligten hier überraschenderweise eher Geduld gegenüber monomethodischen Folienvorträgen, angereichert mit Merksätzen in Metaphern und „Belehrungen" über den Markt – insofern gesehen sind übrigens auch solche Ansätze pädagogisch. Die Praxisanforderungen lassen sich im Übrigen auch in diesem Falle kaum mit einem „entweder – oder beantworten. Ehses/Zech ist wohl zuzustimmen, wenn sie feststellen: „Bei Perturbation ist das richtige Maß entscheidend: Die Fremdperspektive soll wohl die übliche Systemroutine irritieren, ein gewisses Erschrecken über sich selber auslösen; sie darf aber nicht so fremd sein, dass das System die Außenbeschreibung gar nicht an eigene Operationen ankoppeln kann und sie deshalb abstoßen muss". (Ehses/Zech, S. 46). Diesen Anspruch weitergedacht, müssten wohl interdisziplinär arbeitende Beratungsteams eine vernünftige Kompetenzbasis aufweisen, um die komplexen Weiterbildungsorganisationen sachgerecht und bedarfsorientiert zu beraten.

Literatur

Arnold, R./Weber, H. (Hrsg.) (1995): Weiterbildung und Organisation zwischen Organisationslernen und lernender Organisation. Berlin

Ehses, Ch./Zech, R. (1999): Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. In: Zech, R. (Hrsg.): Organisation und Lernen. Hannover

Fuchs-Brüninghoff, E. (1987): Lernberatung. In: Informationen Alphabetisierung und elementare Qualifikationen, H. 4

Gieseke, W. (1989): Überlegungen zu einem Beratungskonzept. In: Information: Weiterbildung, H. 3

Fatzer, G. (1995): Die lernende Organisation und die Rolle des Organisationsberaters. In: Arnold/Weber a. a. O.

Frischkopf, A. (1999): Vorbemerkungen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Im Netz der Organisation. Soest

von Küchler, F. (1995): Organisationsberatung für Weiterbildungseinrichtungen – zwischen Trends und Notwendigkeiten.In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4

von Küchler, F./Schäffter O. (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/M.
Meisel, K. (1997): Beratung der Einrichtungen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. II
Meisel, K. (1999): Evaluation. In: Grundlagen der Weiterbildung, Praxishilfen, H. 35
Nuissl, E./Schuldt, H.-J. (1993): Betrieb statt Behörde. Frankfurt/M.
Pfirrmann, M. (1995): Supervision – ein zusätzlicher Begriff in der Bildungslandschaft oder ein angemessenes Qualifizierungsinstrument? In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4
Probst, G. J. B./Gomez, P. (1991): Die Methodik des vernetzten Denkens zur Lösung komplexer Probleme. In: dies. (Hrsg.): Vernetztes Denken. Ganzheitliches Führen in der Praxis. Wiesbaden
Schäffter, O. (1995): Pädagogisch begleitete Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung. In: von Küchler, F. (Hrsg.): Umbruch und Aufbruch. Frankfurt/M.
Schäffter, O. (1997): Schaubilder zu Grundformen der Organisationsberatung 1996. In: von Küchler/Schäffter a. a. O.

Monika Kil

Organisationsforschung an Volkshochschulen

Von der Organisationsdiagnose zum Beratungsanlass

Motivierende Organisationsforschung

Hier soll ein Vorgehen beschrieben werden, welches ermöglicht, die Organisationsforschung in Weiterbildungsorganisationen voranzutreiben und gleichzeitig für die Praktiker/innen vor Ort einen Nutzen entstehen zu lassen. In diesen Beitrag fließen Erfahrungen und Ergebnisse einer Feldstudie an zehn Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen ein: Insgesamt wurden 695 arbeitsplatzdiagnostische Fragebögen – der sogenannte Job Diagnostic Survey (JDS; vgl. Kil/Leffelsend/Metz-Göckel 2000) – eingesetzt und deren Ergebnisse nach Präsentationen in den Einrichtungen noch einmal in Form von 67 qualitativen fokussierten Interviews in Einzelgesprächen vom Hausmeister bis zur Volkshochschulleitung kommunikativ validiert. Es soll hier einerseits das für die Institutionen ‚motivierende' Vorgehen kurz beschrieben werden, damit die Parallelen zu Beratungsgrundsätzen und -anlässen in Organisationen der Weiterbildung aufgezeigt werden können. Andererseits sind über dieses partizipative Forschungsverhalten u. a. ‚Beratungsanlässe' identifiziert worden, die Gegenstand von Organisationsberatungsprozessen werden könnten.[1]

Für die Institutionenforschung in der Weiterbildung lässt sich bis heute konstatieren, dass sie noch aussteht: „Von systematisch angelegter und kontinuierlicher Forschung zum Thema Institutionen kann nicht die Rede sein" (Strunk 1994, S. 397). In der Weiterbildungspraxis verstärkt sich gleichzeitig der Bedarf nach Komplexitätsreduzierung und systematischer Darstellung im Bereich der Debatte um „Weiterbildungsorganisationen als lernende und sich entwickelnde Organisationen", da Falldarstellungen in der (grauen) Literatur und (politische) Anforderungen an die Weiterbildungseinrichtungen stark zunehmen (vgl. Zech 1997). Eine empirisch fundierte Hilfestellung soll für die Praxis bestimmte Kriterien erfüllen: „Damit ist keinesfalls ein abgehobener organisationssoziologischer Ansatz gemeint. Es ist eher inhaltliche Aufgabenanalyse und Beziehungsarbeit, eher Erlebnisorientierung als Organigrammentwicklung" (Hartkemeyer 1994, S. 23).

Schäffner stellt bereits 1977 desillusioniert fest, dass die Volkshochschulen als „Datensteinbruch" für die Forschung benutzt würden, und kritisiert, dass kein Feedback erfolge und dass fast nur postalische Befragungen zum Einsatz kämen. Eine Rückbindung der gewonnenen Ergebnisse an die Betroffenen geschähe selten. So stellt Schrader (1986, S. 17) konsequenterweise ein Abschotten der Bildungspraktiker/innen von der Forschung fest. Dieses Phänomen der Distanzierung gegenüber ‚Feldforschung' betrifft jedoch nicht nur die Erwachsenenbildung, sondern die Sozialwissenschaften im Allgemeinen (vgl. Gachowetz 1993). Hier müssen im deutschen Kulturraum noch viele Erfahrungen und Standards gewonnen

werden. In den USA lässt sich dagegen eine lange Diskussion von ethischen Fragen in der Organisations- und Feldforschung feststellen (z. B. Mirvis/Seashore 1982).
In dem hier dargestellten Vorhaben hat deshalb, im Gegensatz zum Phasenablauf in Kühlmann/Franke (1989), eine um das „Survey-Feedback-Verfahren“[2] ergänzte Organisationsdiagnose stattgefunden (vgl. Abb. 1), die quantitative und qualitative Methoden verbindet, um erwachsenenpädagogischen Anforderungen gerecht zu werden.

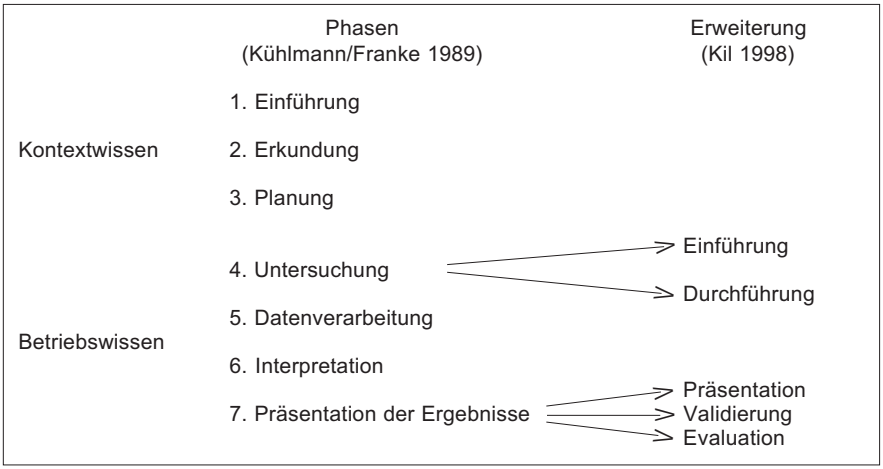


Abb. 1: Psychologisch-pädagogische Organisationsdiagnose

Dieses Verfahren ist bisher für Organisationsentwicklungsprozesse bzw. deren Initiierung diskutiert worden und stellt für die Organisationsdiagnose und den Einsatz für die Organisationsforschung in Bildungseinrichtungen eine Neuerung dar. Es wurde einerseits gewählt, um den Organisationen vor Ort Transparenz und Nutzen zu gewährleisten. Sie behalten die Kontrolle über die Verwendung der Ergebnisse und können diese für die Planung ihrer internen Weiterentwicklung und Fortbildung einsetzen. Andererseits sollte dem pädagogischen Feld, in dem es stattfindet, Rechnung getragen werden: Die Betroffenen werden – ähnlich dem Prinzip der Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung – eingebunden, als Experten/innen ernstgenommen, und ihnen werden Lernchancen eröffnet, die sie in ihrer Verantwortung behalten. Dieser zyklische Prozess wird in Alderfers Definition von Organisationsdiagnose beschrieben: „Unter einer Organisationsdiagnose versteht man das Verfahren, öffentlich in ein menschliches System einzutreten, valide Daten über menschliche Erfahrungen mit diesem System zu sammeln und diese Informationen wieder dem System zu vermitteln, um das Verständnis der Mitglieder für dieses System zu fördern“ (Alderfer 1977, S. 44). Die Orga-

nisationsdiagnose ist dabei selbst noch keine Veränderungsstrategie, „sondern Vorbote der Veränderung“ (ebd.). Damit ist sie auch von Formen der „Organisationsberatung“ zu trennen. Für den Forschungsbereich Weiterbildung liegen keine speziell entwickelten Untersuchungsmethoden zur Organisationsdiagnose vor.[3] Der Einsatz von Ist-Analysen zur Installierung von Qualitätsmanagementsystemen und/oder zur Durchführung von Peer-Review-Verfahren gewinnt in der Weiterbildungspraxis jedoch zunehmend an Bedeutung. Mit Hilfe der Beantwortung von Fragerastern[4] wird versucht, Transparenz über die Organisationsabläufe zu erzielen. Ein ausschließlich streng standardisiertes oder ein ausschließlich qualitatives Vorgehen kann dabei generell als nicht ausreichend angesehen werden, um zum einen Arbeitsbedingungen empirisch fundiert zu ermitteln und zum anderen eine problemzentrierte Auseinandersetzung der Beteiligten zu ermöglichen. Der hier eingesetzte quantitative Fragebogeneinsatz (JDS) in Form einer Totalerhebung hat dabei die Funktion, einen distanzierten Blick – unabhängig von der eigenen Forschungserfahrung – vorzunehmen. Dies unterstützt die Forschenden dabei, ‚blinde Flecke‘ und Selektivität von Beobachtungsprozessen zu vermindern (vgl. Willke 1992; von Foerster 1993). Das qualitative Instrumentarium hilft wiederum, zum genuin pädagogischen Geschehen aus der Sicht der Betroffenen zurückzukehren. Insgesamt sind die durchlaufenen Stadien des Forschungsprozesses in Abb. 2 dargestellt.

- Akquisition, erster Kontakt, persönliche Präsentation/Besprechung, Forschungskontrakt mit VHS-Leitung
- Mitarbeitendenbesprechung: Vorstellung des Projekts, Abstimmung, Nachfragen, ggf. Forschungskontrakt und Fragebogenverteilung
- Organisation der postalischen Kursleitendenbefragung
- Fragebögen der hauptberuflichen Mitarbeitenden liegen vor; Dateneingabe und -auswertung
- Fragebögen der Kursleitenden liegen vor; Dateneingabe und -auswertung
- Präsentation der Fragebogenergebnisse in der einzelnen VHS
- Postalische Rückmeldung an Kursleitende
- Fokussierte Interviews mit Schlüsselpersonen/Mitarbeitendengruppenvertretungen
- Schriftlicher Abschlussbericht an die Leitung (zusammengefasste Dokumentation der Forschungskooperation und Ergebnisse) und abschließendes Gespräch.

Abb. 2: Stadien des Organisationsforschungsprozesses

Organisationsdiagnosen bieten vielfältige Nutzungsmöglichkeiten, die auch im hier genannten Forschungsvorhaben immer mehr oder weniger miteinander verknüpft auftreten bzw. von ihren Initiatoren und Geldgebern erwartet werden; damit teilt die Organisationsforschung ein ähnliches Schicksal wie die Organisationsberatung. Die folgende Abbildung 3 zeigt dabei die jeweiligen Nutzeneffekte (hier zusammengefasst nach Büssing 1993, S. 449f.) für drei unterschiedliche Gruppen von Interessenten an den jeweiligen Organisationsdaten und -ergebnissen auf und ergänzt sie gleichzeitig um Hinweise auf gefährdende, ambivalente und Ängste evozierende „Nutzungsmöglichkeiten“ (in der Abb. 3 schraffiert unterlegt dargestellt). In der Li-

teratur bildet diese Seite bisher einen blinden Fleck. Widerstände gegenüber Organisationsforschung werden jedoch nachvollziehbar, wenn die „andere“ Seite transparent wird. Demnach kann sie für das Organisationsmitglied als eine Legitimation für „top-down-Strategien“ begriffen werden, eine zusätzliche Technologisierung bedeuten, Angst erzeugen und demotivierend wirken. Auch die jeweiligen Auftraggeber können Organisationsdiagnosen zum Anlass für Kürzungsentscheidungen, Rationalisierungen und die Veränderung rechtlicher Ordnungen und Bestimmungen nehmen. Aus der Perspektive der Organisationsforschung ist auch eine Gefahr von Selektivität gegeben, wenn Organisationsdiagnostiker gleichsam ein Interesse an sich anschließenden Organisationsberatungsaufgaben mitbringen.

	Interessenten	
A: Organisationsmitglied	B: Gesellschaft, Kapitaleigner, Träger	C: Organisationsforschung
Arbeitsplatzgestaltung	Grundlagen für Investitionsentscheidungen	Überprüfung, Entwicklung von Organisationstheorien
	Kürzungsentscheidungen	Bestätigung von Organisationsberatungsvorstellungen
Veränderungen vorbereiten, legitimieren	Grundlage für die Beurteilung von Kriterien humaner Arbeitsgestaltung	Organisationsvergleiche
Legitimation für top-down-Strategie	Rationalisierung	
Verteilung von Ressourcen	Entwicklung	
Risikoabschätzung	Streichung rechtlicher Ordnungen und Bestimmungen	
Verdeutlichung der Human-Reserven		
Technologisierung		
Zufriedenheitsstärkung der Mitarbeitenden durch Anerkennung		
Erzeugung von Angst		
Imagestärkung		
Schwachstellenanalyse		
Demotivation		

Abb. 3: Nutzen und Ambivalenz von Organisationsdiagnosen und -beratung

Die an diesem Forschungsvorhaben beteiligten Volkshochschulen konnten die erhobenen Daten und die interaktiv gestaltete Rückkopplungsphase der Ergebnisse in mehrfacher Hinsicht nutzen:
– Die Leitung und die Mitarbeitendengruppen untereinander erhalten über die Mitarbeitendengruppenergebnisse einen entpersonalisierten systemischen Einblick in ihre Volkshochschule.
– Es können Vergleiche zwischen anderen Volkshochschulen zur eigenen –
– Es erfolgt eine Wertschätzung der Arbeitsleistung aller Mitarbeitendengruppen in der Organisation.
– Ressourcen und Stärken der Mitarbeitenden werden transparent.
– Argumentationen gegenüber der Kommunalpolitik können entwickelt werden.
– Fortbildungsbedarfe und Motivierungsmöglichkeiten über Arbeitsplatzgestaltungsmaßnahmen – vor allem für die Verwaltungsmitarbeitenden – werden deutlich.

Anforderungen an externe Akteur/innen in Organisationen

Organisationsforscher/innen werden mit zwischenmenschlichen Prozessen der vielfältigsten Art während ihrer Arbeit in der Organisation konfrontiert. Sie erwerben Insiderkenntnisse und können ebenso mit psychosozialen Problemfällen in Berührung kommen, die in Supervisionsprozessen aufgefangen werden müssten. Der Umgang mit diesen Phänomenen erfordert vom Organisationsforscher nicht nur Fertigkeiten und Fähigkeiten, sondern gleichermaßen eine Verhaltensausrichtung, die sich an ethisch-menschlichen Grundwerten orientiert. Zunächst kann auf die Vermeidung von ethisch problematischem Verhalten zurückgegriffen werden:
„– Täuschung oder Missinformation
– Beeinträchtigung/Schädigung/Belastung
– Manipulation (ungewollte Einflussnahme und Veränderung)
– Beschränkung der Teilnehmerfreiwilligkeit
– Risiko von Neben- und Nachwirkungen
– Deprivation
– Verletzung von Würde und Selbstachtung
– Verletzung der Privatsphäre
– Verletzung der Vertraulichkeit persönlicher Informationen und Daten
– Etablierung unwürdiger sozialer Machtrelationen“
(Schuler 1982, S. 344).
Hier soll nun der Versuch gemacht werden, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Organisationsforschers zu definieren. Demnach sollte die Professionalität von Organisationsforscher/innen – analog zu Organisationsberater/innen – ausmachen:
– Feldkenntnis zu haben,
– umfassende Methodenkenntnis einschließlich ihrer Wirkungen zu besitzen,
– Untersuchungsleitungseffekte wahrzunehmen,

– Einführungs-Know-how für den Beginn einer Organisationsdiagnose zu besitzen, dies schließt den Umgang mit Forschungsreaktanz und schlechten Vorerfahrungen der Betroffenen mit ein,
– sich der Vorbild- und Modellfunktion bewusst zu sein, d. h. die Glaubwürdigkeit in Bezug auf den postulierten Offenheitsanspruch gewährleisten zu können und nicht mit einer misstrauisch kontrollierenden Untersuchungsausrichtung ein „restriktives" Menschenbild zu repräsentieren,
– Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu entwickeln, dies bezieht die Fähigkeiten des Zuhörens, Sehens, der Toleranz und Demut mit ein,
– ethische Grundsätze einzuhalten (z. B. in Bezug auf die Unversehrtheit der Person, die Verschwiegenheit, die Berücksichtigung des „kategorischen Imperativs" und die Verpflichtung, dass andere Forschende auch nach der Diagnose noch Zugang zur Organisation bekommen können).

Werden diese Voraussetzungen in Teilen nicht erfüllt, können Widerstandsphänomene während des diagnostischen Prozesses die Ergebnisse beeinflussen. Wird die Diagnose „unfreiwillig" durchgeführt und als Druckmittel erlebt, werden die Betroffenen möglicherweise versuchen, Verfälschungen oder Boykottierungen vorzunehmen, um ihren Protest verdeckt auszudrücken. Nur wenn der Nutzen des Vorhabens für die Organisation deutlich geworden ist und eine Vertrauensbasis vorliegt, wird sich eine „echte" subjektive, produktive Betroffenheit einstellen. Zum Abschluss muss sich ein organisationsdiagnostisches Vorgehen ebenso einer Bewertung (Evaluation) unterziehen wie z. B. eine bereits durchgeführte Veränderungsmaßnahme oder ein längerfristiger Organisationsberatungsprozess. Neben den klassischen Gütekriterien, die zur Bewertung der einzelnen methodischen Elemente herangezogen werden, lassen sich Qualitätsmerkmale festmachen, die vom „Diagnosegegenstand" ausgehen:

„– Einfachheit in Gebrauch und Auswertung
– Akzeptanz bei den Organisationsmitgliedern (Augenscheinvalidität)
– Beeinträchtigungsfreiheit (Garantie der Anonymität)
– Möglichkeiten der Anpassung an organisatorische Besonderheiten
– finanzieller, zeitlicher und personeller Aufwand
– Reichhaltigkeit an Zusatzinformationen
– Anforderungen an die Auswahl der Erhebungseinheiten
– Trennschärfe der Ergebnisse"

(Kühlmann/Franke 1989, S. 647).

Beratungsanlässe in Weiterbildungsorganisationen

Die Mitarbeitenden in den Volkshochschulen werden durch finanzielle Restriktionen, ein verändertes Teilnehmendenverhalten, Veränderungen in den Kommunen im Hinblick auf Effizienzerwartungen und die verstärkte Konkurrenz unter den Weiterbildungsanbietern mit einem externen Veränderungsdruck konfrontiert, den es zu verarbeiten und möglichst produktiv zu nutzen gilt. Für diese systemische

Veränderung in einer Organisation ist das Konzept der „Organisationsentwicklung" als umfassende Interventionsstrategie erarbeitet worden. Damit ist ein längerfristig angelegter Entwicklungs- und Veränderungsprozess einer Organisation und der in ihr tätigen Mitarbeitenden gemeint, der auf dem Lernen aller Betroffenen durch eine direkte Mitwirkung beruht. Dabei sollen einerseits die Leistungsfähigkeit der Organisation und die Qualität des Arbeitslebens verbessert und andererseits soll den Persönlichkeiten und menschlichen Bedürfnissen Rechnung getragen werden (vgl. Gairing 1996, S. 12[5]). Die qualitativen Daten aus den fokussierten Interviews mit den 67 Personen aus der Feedbackrunde werden systematisch nach Anlässen für Organisationsentwicklungsprozesse analysiert. Dies geschieht über die Identifikation von konflikthaft belegten Beschreibungen der Mitarbeitenden selbst. Über deren Thematisierung wären in den Organisationen Diskussionen zur Zielbestimmung und Veränderungsinitiativen auslösbar (vgl. z. B. Gebert 1993). Unter Konflikten werden hier Arbeitsverhaltensformen und Einstellungsvarianten zwischen und von Mitarbeitendengruppen verstanden, die sich negativ auf die Organisation, einen Organisationsteil und/oder die Qualität des Weiterbildungsangebotes auswirken könnten. Das gesamte Datenmaterial wurde von der Autorin und einer weiteren Person nach Konfliktbereichen kodiert und die beteiligten Mitarbeitendengruppen wurden identifiziert. Insgesamt ergeben sich nach diesem inhaltlich strukturierenden Auswertungsvorgehen (vgl. Mayring 1993) für die verschiedenen Mitarbeitendengruppen die folgenden Konfliktbereiche:

– Kursleitende: Kursleitende mit VHS-Tätigkeit als Haupteinnahmequelle empfinden ihren Arbeitsaufwand in Beziehung zum Ertrag im Vergleich zur Tätigkeit der HPM (Hauptberuflich tätige Pädagogen/innen) und Fachbereichsleitungen als ungerechtfertigt. Die Erfahrung von mangelnder Unterstützung und Perspektivenübernahme wird als konflikthaft erlebt. Eine Ungleichbehandlung in Bezug auf Entgelt und „organisatorische Unterstützung" wird von den „klassischen Dozenten" gegenüber den Kursleitenden in Blockseminaren empfunden. Ein weiterer Konfliktbereich besteht in gestörten Kommunikationsprozessen, d. h., die Feedbackprozesse und die zielgerichteten Auseinandersetzungen in den Volkshochschulen zwischen HPM, Kursleitendenkollegen/innen und Teilnehmenden werden als unvollständig und unzureichend angesehen. Auch wird gegenüber der VHS-Verwaltung ein Widerspruch zwischen bürokratischen Anforderungen und der eigenen „freien" Lehre erlebt.
– PM/Fachbereichsleitungen: Die HPM/Fachbereichsleitungen geben insgesamt auf vier Mitarbeitendengruppen bezogen Konfliktbereiche an: die Zusammenarbeit untereinander, mit der Kursleitendengruppe, mit der Verwaltung und mit der VHS-Leitung. Die Intragruppenkonflikte betreffen fehlendes Engagement, defizitäre Aufgabenerledigung und Kooperation. Die Probleme im Umgang mit den Kursleitenden betreffen die an sich selbst festgestellte mangelnde Fürsorge, die Hilflosigkeit, Kursleitende in organisationsinterne Kommunikationsprozesse einzubeziehen, und unterschiedliche Betreuungsintensität bzw. Bevorzugung von einzelnen Kursleitendengruppen. Die Hauptproblematik deutet sich im Umgang mit den Verwaltungsmitarbeitenden an. Aus der Perspektive der

Pädagogen/innen sind diese wenig motiviert, unselbständig, die Kommunikation mit ihnen fällt schwer, die Partizipation funktioniert schlecht, und ein unterschiedlicher Habitus wird unterstellt. Konflikte zur Leitung lassen sich in den Bereichen Zielsetzungsschwierigkeiten, unzureichende Kommunikationsprozesse, mangelnde Solidarität und mangelndes Interesse feststellen. Der Organisation und ihren Mitgliedern wird insgesamt „Lethargie" bei den derzeit stattfindenden Wandlungsprozessen in der VHS bescheinigt.

– Verwaltungsmitarbeitende: Diese haben zum größten Teil Konflikte mit den HPM/Fachbereichsleitungen, mit den Kursleitenden und den VHS- bzw. Verwaltungsleitungen. Sie erwarten von den Kursleitenden eine verbesserte Zusammenarbeit und Rückmeldung. Gegenüber der Leitung wird zu wenig Rückmeldung, Anerkennung und Integrationsfähigkeit als Kritik in Anschlag gebracht.
– Verwaltungsleitung: Konfliktbereiche beziehen sich hier auf die Pädagogen/innen, sie beinhalten die Wahrnehmung der ungünstigen Trennung zwischen Pädagogik und Verwaltung, beschreiben fehlende Würdigung und Perspektivenübernahme gegenüber den Anforderungen der Verwaltung. Auch hier kommt die empfundene Unverhältnismäßigkeit von Aufwand und Ertrag bei den pädagogisch Mitarbeitenden zum Tragen. Unverständnis und negative Emotionen sind aus diesen Belegstellen abzulesen. Gegenüber der Verwaltung wird einmal die Problematik der Führbarkeit von neuen Mitarbeiterinnen beklagt und generell die fehlende Delegationskompetenz der Leitung kritisiert.
– Sozialpädagog/innen: Hier wird eine Abwertung vorgenommen: den Weiterbildungslehrenden wird kein so hoher Anforderungsgehalt in der Tätigkeit zugewiesen. Dieses Phänomen könnte damit zusammenhängen, dass die Weiterbildungslehrer/innen im Vergleich zu den Sozialpädagog/innen erheblich mehr verdienen.
– Weiterbildungslehrende: Einerseits wird ein qualitätsbezogener Konfliktbereich benannt, der sich auf das „Laissez-faire-Verhalten" der vorgesetzten Pädagogen/innen bezieht, und andererseits werden zwei Intragruppenkonflikte deutlich: Es bestehen Existenzsicherungsprobleme, die sich auf die Bewertung und Auswahl von Teilnehmenden negativ auswirken, und die Qualifikation einiger Kollegen/innen wird bezweifelt.
– Hausmeister: Über diese Fundstellen wird die zentrale, aber immer wieder unterschätzte Rolle der Hausmeister in einer VHS-Organisation belegbar. Sie zeigen auf, dass Hausmeister sehr wohl im Sinne der Organisation erwachsenenpädagogisch angemessen mit den Teilnehmenden umzugehen in der Lage sind, dass ihnen jedoch von Kursleitenden und den weiteren Mitarbeitenden keine spürbare Akzeptanz und Anerkennung entgegengebracht wird.
– VHS-Leitung: Diese Belege weisen eine besondere Brisanz auf. Die VHS-Leitenden formulieren Problembereiche und Konflikte in ihrem Arbeitsfeld, wie die Einstellungen der HPM, die Rückmelde- und Mitbestimmungsprozesse in ihren Einrichtungen und die Stärkung der Position der Verwaltungsmitarbeitenden. Sie formulieren zu deren Lösung jedoch keine ihrer Position angemessenen Handlungskonsequenzen.

Zum Teil werden diese Mitte der 90er Jahre formulierten Probleme einigen Leser/innen bekannt vorkommen (vgl. Senzky 1974; 1977). Ob sie sich bereits heute „von selbst erledigt haben", erscheint fraglich. Sie sind über das organisationsdiagnostische Vorhaben für die Gesamtheit der Mitarbeitenden empirisch erfasst worden, denn sie alle zusammen sind Träger von Angebots- und Durchführungsqualität und bedürfen besonderer Aufmerksamkeit, damit die Lernerfahrungen in der Organisation nicht als demotivierend erlebt werden und die Identifikation mit der jeweiligen Einrichtung „brüchig" wird. Die Forderung nach externer organisationsberatender Unterstützung der Weiterbildungsorganisationen zur Bewältigung der identifizierten Konfliktbereiche ist weiterhin hochaktuell.

Anmerkungen

1 Zentral waren Fragen der Auswirkungen von organisationalen Parametern auf die Arbeitsmotivation, Motivierungspotentiale von Verwaltungsmitarbeitenden, Kontextbedingungen von Kursleitungstätigkeit, Beanspruchung bei Weiterbildungstätigkeit (auf alle Mitarbeitendengruppen bezogen) und Anforderungen an ein Führungsverhalten.

2 „Nach einer Analyse des Status quo der Organisation (survey) werden die Ergebnisse den Mitgliedern der Organisation (und zwar nicht nur wenigen auserwählten) vollständig oder in den jeweils interessierenden Ausschnitten zurückgekoppelt (feedback)" (Gebert 1993, S. 484). In der Literatur zeigt sich, „dass die Motivation der Organisationsmitglieder, sich konkret verändernd mit der eigenen Situation auseinanderzusetzen, im Anschluss an survey-feedback-Prozesse erkennbar zunimmt" (ebd.).

3 Eine einzige dokumentierte Organisationsuntersuchung zur Verbesserung von Arbeitsabläufen konnte über Literaturanalysen ermittelt werden: Niantschur 1986. Um dieses Forschungsdesiderat insgesamt in der Weiterbildung zu bearbeiten, sollen nun am DIE eine Synopse unter Berücksichtigung von Fallbeschreibungen angefertigt und die am DIE dokumentierten Organisationsentwicklungs- und Beratungsprozesse ausgewertet werden.

4 Vgl. EFQM/European Foundation for Quality Management und den Fragenkatalog zur Selbstevaluierung des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens (1997).

5 Gairing übernimmt dabei die Definition der Gesellschaft für Organisationsentwicklung.

Literatur

Alderfer, C. P. (1977): Grenzrelation und Organisationsdiagnose. In: Sievers, B. (Hrsg.): Organisationsentwicklung als Problem. Stuttgart, S. 43–67

Büssing, A. (1993): Organisationsdiagnose. In: Schuler, H. (Hrsg.): Organisationspsychologie. Bern u. a., S. 445–479

von Foerster, H. (1993): KybernEthik. Berlin

Gachowetz, H. (1993). Feldforschung. In: Roth, E. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Methoden. 3., überarb. und erw. Aufl. München, Wien, S. 245–266

Gairing, F. (1996): Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen. Weinheim

Gebert, D. (1993): Interventionen in Organisationen. In H. Schuler, H. (Hrsg.): Organisationspsychologie. Bern u. a., S. 481–494

Hartkemeyer, J. F. (1994). Interdisziplinarität und Organisationsentwicklung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 21–23
Kil, M. (1998): Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Weiterbildungsorganisation: Arbeitsbedingungen und Motivierungspotentiale als Impulse für Fortbildung, Personal- und Organisationsentwicklung – am Beispiel der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen. Dissertation. Universität Dortmund
Kil, M./Leffelsend, S./Metz-Göckel, H. (2000): Zum Einsatz einer revidierten und erweiterten Fassung des Job Diagnostic Survey im Dienstleistungs- und Verwaltungssektor. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, H. 3, S. 115–128
Kühlmann, T. M./Franke, J. (1989): Organisationsdiagnose. In: Roth. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Serie 3: Arbeits-/Organisations-/Wirtschaftspsychologie, Bd. 3: Organisationspsychologie. Göttingen u. a, S. 631–651
Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens (Hrsg.) (1997): Qualitätssicherung in der VHS. Fragenkatalog zur Selbstevaluierung. Hannover
Mayring, P. (1993): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 4., erw. Aufl. Weinheim
Mirvis, P. H./Seashore, S. E. (1982): Creating Ethical Relationships in Organizational Research. In: Sieber, J. E. (Ed): The ethics of social research: Vol. 1, Surveys and experiments. New York, S. 79–104
Niantschur, R. (1986): Bericht über eine Organisationsuntersuchung. Unveröff. Typoskript.
Pritchard, R. D./Kleinbeck, U./Schmidt, K.-H. (1993): Das Managementsystem PPM: durch Mitarbeiterbeteiligung zu höherer Produktivität. München
Schäffner, L. (1977): Empirische Untersuchungen in der Erwachsenenbildung – Erfahrungen und Erwartungen der Praktiker. In: Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 184–208
Schrader, J. (1986): Teilnahmeverhalten und Teilnahmeschwund in Volkshochschulkursen. Kap. 2: Empirische Sozialforschung in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.
Schüpach, H. (1993): Analyse und Bewertung von Arbeitstätigkeiten. In: Schuler, H. (Hrsg.): Organisationspsychologie. Bern u. a., S. 167–187
Schuler, H. (1982). Ethische Probleme der Feldforschung. In: Patry, J.-L. (Hrsg.): Feldforschung (S. 341–364). Bern u. a., S. 341–364
Senzky, K. (1974): Management der Erwachsenenbildung – eine Einführung. In: Beckel, A./Senzky, K.: Management und Recht der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a.
Senzky, K. (1977): Systemorientierung der Erwachsenenbildung. Stuttgart
Strunk, G. (1994): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 395–406
Willke, H. (1992): Beobachtung, Beratung und Steuerung von Organisationen in systemtheoretischer Sicht. In: Wimmer, R. (Hrsg.): Organisationsberatung. Wiesbaden, S. 17–42
Zech, R. (1997): Effizienz lernen in Non-Profit-Organisationen des Bildungsbereichs. In: Zech, R. (Hrsg.): Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen. Bad Heilbrunn, S. 22–62

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff

Lernberatung – die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg

Im Zuge der Diskussion um selbstgesteuertes Lernen wurde der Begriff Lernberatung hochaktuell. Lernberatung wird zunehmend als wichtiger Bestandteil von Angeboten im Rahmen von selbstgesteuertem Lernen angesehen. Entstanden ist der Begriff allerdings schon Anfang der 80er Jahre – als innerhalb der Bundesrepublik an zwei Orten in Modellvorhaben zur Zielgruppenarbeit „Lernberatungskonzepte" entwickelt wurden.

1. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in Frankfurt/M. – PAS, (jetzt Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE) in der Zeit von 1982 bis 1988 in den Projekten Alphabetisierung und Elementarbildung (nachfolgend PAS/DIE-Konzept genannt). Im Projekt „Soziale und personale Kompetenzen" (1990–1993) wurde das Konzept auf andere Erwachsenenbildungsbereiche übertragen.
2. Berufsförderungswerk (bfw) Hamburg im Rahmen des Modellversuchs „Lernberatung", der in der Zeit von 1982 bis 1988 durchgeführt und vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Berlin betreut und evaluiert wurde – (nachfolgend bfw/BIBB-Konzept genannt).

Zu beiden Konzepten gibt es zahlreiche Veröffentlichungen (s. Literaturliste). Rezipiert und umgesetzt wurden sie überwiegend im Kontext der jeweiligen Zielgruppe, Eingang in die allgemeine Erwachsenenbildung fanden sie nur begrenzt.

Da beide Konzepte in der Arbeit mit benachteiligten Zielgruppen entstanden sind, wird dem Begriff „Lernberatung" lange Zeit „eine tendenziell stigmatisierende Wirkung" zugeschrieben, „weil er von seiner Entstehung her eng mit Teilnehmer/innen verbunden ist, die massive Lernprobleme hatten und mehrheitlich zu den Lernungewohnten zählten" (Kemper/Klein 1998, S.10).

In Verbindung mit selbstgesteuertem Lernen wurde Lernberatung „entstigmatisiert", ja sogar preiswürdig. Für die Umsetzung des Konzepts in diesem Bildungszusammenhang wurde 1999 der Innovationspreis des DIE verliehen (vgl. Zech 1999; Kemper/Klein 1999).

Gegenstand dieses Beitrags soll es sein, die 15- bis 20-jährige Geschichte des Konzepts Lernberatung nachzuzeichnen und dabei nachvollziehbar zu machen, in welchen Schritten die Konzeptentwicklung verlaufen ist, auf welche Theorien Bezug genommen wird und wie die Rezeption verlaufen ist. Dabei wird das in der Alphabetisierung und Elementarbildung entwickelte PAS/DIE-Konzept im Vordergrund stehen.

Zwei Projekte mit parallelen Entwicklungen

Beide Konzepte sind entstanden in einer Zeit, in der sich Reflexivität in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen als eine handlungsleitende Kategorie herausgebildet hatte. In der Erwachsenenbildung sprach man von der „reflexiven Wende". Reflexivität spielt in beiden Projekten sowohl für die Arbeit mit den Lernenden als auch in der Fortbildung für die Lehrenden eine wichtige Rolle.

Das bfw/BIBB-Konzept

Dem Modellversuch am Berufsförderungswerk Hamburg gingen drei Projekte zum Thema „Diagnose und Intervention bei Lernproblemen Erwachsener" voraus, die im Forschungszentrum für Rehabilitation und Prävention der Stiftung Rehabilitation in Heidelberg im Auftrag des BIBB durchgeführt wurden. „Mit dem stark gestiegenen Anteil arbeitsloser Teilnehmer in der AFG-geförderten Weiterbildung und mit der Zunahme schwieriger Behinderungen in der beruflichen Rehabilitation, z. B. psychischer Erkrankungen, traten zunehmend Probleme in Bildungsmaßnahmen auf" (Harke 1994, S. 34). Hier galt es geeignete Konzepte zu entwickeln. Das Thema „Lernprobleme" wurde in den Projekten sehr umfassend und facettenreich in den Blick genommen.
Auf der Abschlusstagung des 3. Projektes im März 1982 in Karlsbad/Langensteinbach kam es unter den Anwesenden[1] zu einer weitgehenden Verständigung über den Bedarf an geeigneten Arbeits- und Beratungsformen zum Umgang mit Lernproblemen bei den Teilnehmer/innen.
Rückblickend ist es durchaus bemerkenswert, dass der Abschlussbericht dieses Projektes Aussagen und Hinweise zu Themen enthält, die jetzt hochaktuell sind. So wird z. B. zur Relevanz des Konzepts der Teilnehmerorientierung in Bezug auf die Intervention bei Lernproblemen Folgendes ausgeführt:
„Teilnehmerorientierung bedeutet *Berücksichtigung der gesamten Teilnehmervoraussetzungen*: Qualifikationen, Interessen, Motivation, Sozialerfahrung, Erwartungshaltung – ja die genannten Bedingungen können zugleich als Kriterien der Teilnehmerorientierung bezeichnet werden. Tietgens erwähnt in diesem Zusammenhang auch den ‚Lerntrainingszustand' und spricht davon, dass Teilnehmerorientierung auch das Eingehen auf Lernschwierigkeiten und die Anregung zum selbstgesteuerten Lernen bedeute (S. 223). Mit dem letzten Aspekt wird zugleich ein wesentlicher zweiter Aspekt der Teilnehmerorientierung angesprochen: Nur durch eine *weitgehende Selbststeuerung* der Teilnehmer bzw. der Lerngruppe können die doch oft sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und vor allem auch Ziele berücksichtigt werden; denn ein stark lehrergesteuerter Unterricht verbietet sich hier ebenso wie ein geschlossenes Curriculum. Hier wird oft bereits das nachher zu beschreibende ganzheitliche Konzept des ‚offenen (Weiter-)Lernens' genannt, bei dem offen ist, wer wann wo und wie mit wem lernt. In Verbindung damit, wenn auch nicht zwingend daraus ableitbar, steht ein dritter Aspekt der Teilnehmerorientierung, nämlich die *Mitsprache* der *Teilnehmer (Partizipation),* die sich auch

auf die wichtige Frage des Zieles beziehen kann und sollte (Siebert)“ (Abschlussbericht des Projektes „Diagnose, Intervention und Prävention bei Lernproblemen Erwachsener 1982, Kap. 6.1.1.5, S. 6).
„Der Begriff offenes Lernen muss von anderen, verwandten Begriffen abgegrenzt werden, etwa von selbstgesteuertem, autonomem, selbstregulativem Lernen. Nach Einsiedler 1981, S. 163 ist entscheidend, ob die Ziele und Inhalte von den *Lernenden selbst gewählt* werden können und auch *unterschiedliche Alternativen* (Organisationsform, Lernmaterialien, Lehr- und Lernmethoden) möglich sind“ (ebd., S. 9).
Schon damals wurde formuliert, dass Selbststeuerung der Teilnehmenden, offene Curricula und offenes Lernen wichtige Elemente sind, um Lernproblemen zu begegnen und ihnen vorzubeugen. Diese Aussagen von 1982 passen genau in die gegenwärtige Diskussion um selbstgesteuertes Lernen. Im März 1982 stimmten die Anwesenden darin überein, dass alle Konzepte für die Arbeit mit den Lernenden wirkungslos bleiben würden ohne eine entsprechende Qualifizierung des Personals.
Die Erkenntnisse und Ergebnisse der Projekte zum Thema Lernprobleme fanden Eingang in den von 1982 bis 1988 durchgeführten bfw/BIBB-Modellversuch. Er hatte die Aufgabe, für Lehrpersonal in der beruflichen Weiterbildung ein Fortbildungskonzept in „Lernberatung“ zu erstellen und umzusetzen. Die Ergebnisse wurden 1991 in Form von vier umfangreichen Materialbänden veröffentlicht (vgl. Harke/Volk-Von Bialy 1991). Bei der Fortbildung „Lernberatung“ handelt es sich um ein umfangreiches Lehrgangskonzept. Es konzentriert sich auf die Erweiterung von drei größeren Kompetenzbereichen: Beratungskompetenz, Gruppenkompetenz und Entscheidungskompetenz. Mit dem Konzept sollte auch ein gemeinsamer Wertehintergrund vermittelt werden: „ Als gemeinsamer Bezugspunkt für ethische Maximen dienten hier die Zielorientierungen der humanistischen Psychologie und Pädagogik“ (Harke 1994, S. 42).
Über diese umfassende Langzeitfortbildung (ca. 330 Unterrichtsstunden) wurde dem Lehrpersonal in der außerbetrieblichen beruflichen Bildung eine systematische pädagogische Ausbildung vermittelt. Der Transfer des Fortbildungskonzepts Lernberatung in andere Einrichtungen war Bestandteil des Modellvorhabens. Aus den Umsetzungsberichten wird deutlich, dass dies gar nicht so einfach möglich war, da zunächst erst einmal in den Einrichtungen entsprechende Fortbildungsstrukturen aufgebaut werden mussten (vgl. Bauer-Sternberg 1991; Albers-Timm 1991).
Bezüglich einer längerfristigen Fortführung der Fortbildungsarbeit nach Ende des Modellversuchs gab es im Wesentlichen zwei Hemmnisse: den zeitlichen Umfang und die Finanzierung.

Das PAS/DIE-Konzept

Lernberatung ist in der PAS/im DIE seit Beginn des ersten Alphabetisierungsprojektes ein Thema. Nachfolgend wird der rote Faden der „Konzept-Geschichte“ von den Anfängen bis heute nachgezeichnet.

Die Anfänge

Auch in dieses Projekt flossen Ergebnisse eines anderen Projektes ein. Der Anstoß zur Entwicklung des Lernberatungskonzeptes liegt in einem Alphabetisierungsprojekt Anfang der 80er Jahre an der VHS Aachen, das von der Autorin[2] im Rahmen einer Vollzeitstelle (ABM)[3] geleitet wurde. Für die Alphabetisierungsarbeit bestimmende Elemente des Studiums waren die Kommunikative Didaktik (vgl. Schäfer/Schaller 1971) und das Modell „Lehrer und Schüler machen Unterricht" (Boettcher u. a. 1976) aus der allgemeinen Unterrichtsdidaktik. Vor dem Hintergrund von Erfahrungen in Studium und Schule (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1981) galt für die Autorin die Verständigungs- und Kommunikationsgemeinschaft als „kritische Idee" für Bildung und Erziehung, an der die faktisch-praktischen Verhältnisse der Kursarbeit zu messen waren. In der praktischen Arbeit mit den Alphabetisierungsteilnehmer/innen wurde aber schnell deutlich, dass mit Vermittlungs- und Reflexionskompetenz allein die Handlungsmaximen von Verständigungsgemeinschaft und Beteiligung der Teilnehmer/innen am Kursgeschehen nicht zur Zufriedenheit umsetzbar waren. Zum adäquaten Umgang mit ihnen und ihren Lernproblemen fehlte Beratungskompetenz, so dass sich die Autorin berufsbegleitend zur Teilnahme an einer längerfristigen Beratungsweiterbildung[4] entschloss. Aufgrund der Gleichzeitigkeit von praktischer Kursarbeit und Weiterbildung lag die Verbindung von Lehren und Beraten zu einem Arbeitsprinzip nahe. Konkret wurden Arbeitsformen wie Anfangsberatung, Gespräche über Lernen (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1984) und Gespräche über Sprache (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1983) entwickelt. Rückblickend betrachtet waren dies die ersten Schritte auf dem Weg der Entwicklung des Konzepts Lernberatung.

Mit Beginn des PAS-Projektes „Alphabetisierung für deutschsprachige Analphabeten" im Oktober 1982 konnten die Vorarbeiten in einen systematischen Konzeptentwicklungsprozess eingebracht werden. Gemeinsam mit Mitarbeiter/innen aus der Alphabetisierungspraxis in der gesamten Bundesrepublik traten die Projektmitarbeiter/innen in „einen iterativen Prozess[5] der Erweiterung und Revision von Entwürfen, Vorschlägen und Konzepten" (Fuchs-Brüninghoff u. a. 1986, S.17). Verschiedene Reflexions- und Beratungsansätze wurden gegen Ende des Projektes unter dem Begriff „Lernberatung" (ebd., S. 67) verdichtet. Eine ausführliche Ausarbeitung des Konzepts erfolgte in dem Nachfolgeprojekt „Vermittlung elementarer Qualifikationen".

Als wesentliche Tätigkeiten in der Alphabetisierung wurden Beraten – Lehren – Organisieren benannt. Beraten und Lehren waren von Beginn an verknüpft mit Fortbildung für die Pädagog/innen. Es wurden sowohl themen- als auch personenbezogene Seminare angeboten. Über die themenbezogenen Fortbildungen wurden die im Rahmen der Projektarbeit gewonnenen Erkenntnisse und Ergebnisse an die Kursleiter/innen vermittelt. Die personenbezogenen Seminare wurden als Angebotsform erst im Projekt entwickelt. Dabei wurden entsprechende Erfahrungen aus der Lehrerfortbildung (vgl. Fuchs-Brüninghoff/Tymister 1984) berücksichtigt. Die personenbezogenen Seminare dienten der Reflexion des eigenen Han-

delns der Pädagog/innen unter Einbeziehung des biographischen Kontextes. Sie wurden für die Vermittlung von Beratungskompetenz zentral.
Im Unterschied zum bfw/BIBB-Projekt wurde im PAS-Projekt der Begriff „Lernberatung" ausschließlich für die Beratungsformen verwendet, die im engeren Sinne mit dem Lernprozess der Teilnehmer/innen verbunden waren. Die zugehörige Fortbildungsarbeit lief unter der Überschrift „personenbezogene Fortbildung". Beide Konzepte – Lernberatung und personenbezogene Fortbildung – werden im Folgenden kurz skizziert.

Das Konzept Lernberatung[6]
„Die Lernsituation des Einzelnen ist geprägt durch seine aktuelle Lebenssituation und durch seine Lerngeschichte, die ein bestimmtes Selbst- und Weltbild hat entstehen lassen. Aus dem Selbst- und Weltbild, die ein Ergebnis erlebter Er- und Entmutigung sind, und aus der aktuellen Lebenssituation erwachsen unbewusste Handlungssteuerungen, die zum Gelingen oder Misslingen von Lernen beitragen. Bei erfolgreichem Lernen bedarf es kaum einer Thematisierung dieser unbewussten Handlungssteuerungen, notwendig wird das Aufgreifen dieses Themas dagegen beim Auftreten von Lernproblemen. Dabei muss man zum einen von der Situation des Einzelnen und den durch sie gegebenen Bedingungen ausgehen, zu denen sich der Einzelne aktuell verhält. Dies ist die synchrone Ebene. Zum anderen wird dieses Verhalten nur verständlich, wenn man die lebensgeschichtlich erworbenen Sichtweisen und Handlungsmuster des Einzelnen kennt, also die diachrone Ebene einbezieht. Will man die Lernschwierigkeiten auf der synchronen Ebene klassifizieren, so lassen sie sich grob in drei Gruppen einteilen, nämlich Lernschwierigkeiten,
– die in der Persönlichkeit des einzelnen Teilnehmers begründet liegen,
– die sich aus der Interaktion in der Gruppe ergeben,
– die mit dem Lerngegenstand und seiner Vermittlung, also auch mit der Person des Lehrenden, zusammenhängen.
Um die Verflechtung zwischen der synchronen und der diachronen Ebene aufzulösen, bieten sich Beratungsgespräche an, sowohl als Gespräche in der Gruppe als auch als Einzelgespräche. Diese den Lernprozess begleitenden Beratungsgespräche – zusammengefasst unter dem Begriff Lernberatung – können vielfältige Formen annehmen, verfolgen dabei aber eine Zielsetzung: erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. Lernberatung hat aber auch eine hohe prophylaktische Bedeutung; sie kann ein Scheitern des neuen Lernprozesses verhindern. Beratung wird in einem solchen Fall nicht nur zur Lösung von Problemen verstanden, sondern es geht um die Integration von Beratungselementen in die allgemeine Vermittlungsarbeit; dies geschieht z. B. in der Form regelmäßiger ‚Gespräche über Lernen'. Die Zielsetzung dieser Gespräche ist es, die Selbst- und Fremdwahrnehmung zu erhöhen, schrittweise das Selbstverstehen, gegenseitiges Verstehen und das Verstehen von Prozessen zu ermöglichen, um eine positive Lernatmosphäre zu schaffen, in der partnerschaftliches Arbeiten und individuelles Lernen möglich sind. Bei der Durchführung von Gesprächen über Lernen gilt es bestimmte Bedingungen

zu berücksichtigen. Die Teilnahme muss für alle Beteiligten freiwillig sein. Die Gespräche müssen nach bestimmten Regeln ablaufen: Es gibt eine zeitliche Begrenzung; jeder entscheidet für sich, was er einbringen möchte; Ergebnisse werden gemeinsam festgehalten.
Entscheidend für das Gelingen von Beratungsgesprächen ist die Qualifikation der Kursleiter. Neben theoretischem Wissen und dem Verfügen über Beratungsmethoden ist es für den Kursleiter notwendig, die eigene Lerngeschichte aufgearbeitet zu haben. Sonst läuft er Gefahr, eigene Handlungsprinzipien und Beziehungserwartungen unbewusst auf die Teilnehmer zu übertragen, bzw. er kann nicht erkennen, welche Erwartungen, die eigentlich anderen Personen oder Zusammenhängen gelten, von den Teilnehmern auf ihn oder die Kursgruppe übertragen werden“ (Fuchs-Brüninghoff 1987).
Lernberatung hatte demnach von Beginn an drei Funktionen:
– biographisch bedingte Lern- und Handlungsmuster zu erfassen,
– den aktuellen Lernprozess möglichst effektiv zu gestalten,
– die Umsetzung des im Kurs Gelernten in den Alltag zu begleiten.
Dieses Lernberatungskonzept wurde in der Bundesrepublik an diversen Erwachsenenbildungseinrichtungen umgesetzt. In einigen Landesverbänden der Volkshochschulen wurden in der zweiten Hälfte der 80er Jahre Kursleiter/innen der Alphabetisierung und Elementarbildung in Lernberatung qualifiziert. Größere Bildungseinrichtungen wie die Stiftung Berufliche Bildung in Hamburg haben den PAS/DIE-Ansatz für die eigenen Verhältnisse adaptiert und weiterentwickelt (vgl. Heling1990, S.131ff.). Beispiele der Umsetzung des Lernberatungskonzepts in die Kurspraxis finden sich im Abschlussbericht des Projektes „Vermittlung elementarer Qualifikationen“ (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1989).

Personenbezogene Fortbildung
Entwickelt wurde das Konzept „Personenbezogene Fortbildung“ im Rahmen des Alphabetisierungsprojektes an der PAS 1982 bis 85. Angestoßen wurde die Entwicklung aus zwei Richtungen. Zum einen war es das von den Kursleiter/innen formulierte Bedürfnis, über sich als Person in Zusammenhang mit Alphabetisierungsarbeit zu reflektieren. Zum anderen war ein solches Fortbildungsangebot unter Einbeziehung biographischer Reflexionen eine logische Ableitung aus der Qualifikationsanforderung an Kursleiter/innen für den Erwerb von Beratungskompetenz. Resultierend aus diesen beiden Richtungen gab es zunächst zwei Seminartypen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen: a) Reflexion des aktuellen Kursgeschehens (Themen: Konflikte, Normen, Kommunikationsverhalten, eigene Rolle etc.) und b) Relevanz der eigenen Lerngeschichte für die Lehr- und Beratungstätigkeit in der Alphabetisierung. Diese beiden Seminare wurden aber bald zu einer Fortbildungsform zusammengeführt.[7]
Im Rahmen des Projektes „Soziale und personale Kompetenzen“ wurde das personenbezogene Fortbildungskonzept aus dem Alphabetisierungskontext herausgelöst.[8] Dabei wurden zwei Fortbildungsformen entwickelt und durchgeführt:

1. Kurzreihen (3 x 2 Tage) zur Einführung von Lehrenden in Lernberatung (sowohl als frei ausgeschriebene Seminare als auch als geschlossenes Angebot für Mitarbeiter/innen einer Erwachsenenbildungseinrichtung). Dieses Angebot für Lehrende wurde nach Projektende nicht in der entwickelten Form weiter durchgeführt, da Fortbildung für die Gruppe von überwiegend freiberuflich Tätigen nicht ausreichend finanziert wird. Die Seminare zielten auf eine Verbindung von Lehren und Beraten. Dieser Zusammenhang ist heute wieder aktuell und wird unter der Überschrift „Entwicklung einer neuen Lehrkultur" diskutiert.
2. Intensivreihe (6 x eine Woche) mit dem Titel „Personenbezogene Berufsfeldreflexion und Qualifizierung in Beratung". Bei den Seminarteilnehmer/innen handelte es sich fast ausschließlich um hauptberufliche Pädagog/innen. Aufgrund der stetigen Nachfrage nach dieser Fortbildungsreihe wurde sie in den folgenden Jahren zum DIE-Zertifikat Beratung weiterentwickelt und wird bis heute mit Erfolg angboten.

Im Rahmen dieser Arbeit heißt „personenenbezogen", dass Sachthemen und institutionelle Fragestellungen in Beziehung gesetzt werden zur jeweiligen Person. Personenbezogene Vermittlungsarbeit zielt darauf, Person und Sache über den persönlichen Relevanzfilter in Verbindung zu bringen. Der subjektive Relevanzfilter hat starken Einfluss darauf, welche Informationen aufgenommen und zu handlungsrelevantem Wissen werden. Das zugrunde liegende Lernverständnis[9] geht davon aus, dass der Umgang mit Neuem geprägt ist von subjektiven Wahrnehmungsmustern, die biographisch erworben sind. Wesentliche Prinzipien des personenbezogenen Arbeitens wurden im Laufe der Jahre aus dem Beratungskontext herausgelöst und in die allgemeine Fortbildungsdidaktik am DIE integriert, so auch in die Fortbildungsreihe Weiterbildungsmanagement.[10]

Zusammenfassend lässt sich bezogen auf die Konzepte „Lernberatung" und „Personenbezogene Fortbildung" sagen, dass sie aus einer bestimmten Anforderungssituation in der Alphabetisierung entstanden sind, dann aber in Teilaspekten kontinuierlich weiterentwickelt wurden, wobei sie in ihren Grundaussagen nicht an Aktualität verloren haben. Im Rückblick lässt sich erkennen, dass die ersten praktischen Entwicklungen dem damaligen Zeitgeist der Reflexivität entsprungen sind.

Die reflexive Wende – ein besonderes Klima in Wissenschaft und Praxis

Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre spricht man in der Bundesrepublik von der „reflexiven Wende". Tietgens sieht die Funktion des von ihm geprägten Begriffs darin, „einen Entwicklungstrend zu signalisieren, der sich nach (meinem) Eindruck in der gesellschaftlichen Realität, auf die Erwachsenenbildung zu antworten hat, vollzieht" (Tietgens 1982, S.121). Reflexivität hatte sich zur einer Kategorie herausgebildet, die in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen zur Handlungsmaxime wurde. Legitimationsdiskussionen gab es dazu in den unterschiedlichsten Kontexten.

In der Sprachphilosophie spricht Apel (1976) vom Apriori der Kommunikationsgemeinschaft als ein ethisches Apriori. Das Streben nach Übereinkunft wird als Grundnorm angesehen. Dies findet z. B. seinen Niederschlag in der Kommunikativen Didaktik, die Ende der 70er Jahre an einigen Hochschulen gelehrt wird.
Die Herbsttagung 1981 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft steht unter dem Thema „Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer ‚reflexiven Wende' der Erwachsenenbildung?". In diesem Kontext vertritt Siebert die Position: „Reflexivität ist eine anthropologische Kategorie, (die) durch das Lernen aktualisiert werden muss" (Siebert 1982, S. 75). Für ihn ist reflexives Lernen keine neue Lerntechnik oder Lernart, sondern eine Lernhaltung, die die Frage nach dem Sinn und Zweck von Lernen selbst einschließt (vgl. ebd., S. 78).
Tietgens stellt reflexives Lernen zudem in den biographischen Zusammenhang. Seine Position dazu formuliert er so: „Reflexivität wird nur sich selbst gerecht, wenn sie den Sozialisationsprozess insgesamt einbezieht. Wie aber sollte dies bei den gegebenen lernorganisatorischen Bedingungen von Erwachsenenbildung möglich werden?" (Tietgens 1982, S. 132). Er verweist darauf, dass es bei der Umsetzung von reflexivem Lernen zu „wirklichen Verunsicherungen" kommen wird – „Verunsicherungen auch durch ungewohnte Rechte" der Teilnehmer.
Schaut man nun in die zeitgleich stattfindende Praxis der Erwachsenenbildung, so kann man feststellen, dass hier an verschiedenen Stellen und auf jeden Fall bei den Vorläufern der beiden Lernberatungsprojekte Reflexionsformen als neue Arbeitsformen entwickelt wurden, die sich, so scheint es von außen, logisch aus dem pädagogischen Kontext ergeben haben. Erst im Rahmen der Projektarbeit werden sie in Beziehung gesetzt zu theoretischen Entwicklungen in der Erwachsenenbildung. Die entwickelten Konzepte, so könnte man mit Tietgens formulieren, sind eine Antwort der Erwachsenenbildung auf die damalige gesellschaftliche Realität. Die erwarteten Verunsicherungen traten in der Alphabetisierung vermutlich deshalb so wenig auf, weil man nicht wie in der etablierten Erwachsenenbildung gewohntes Terrain verlassen musste, sondern vor der Aufgabe stand, einen Bereich überhaupt erst zu konstituieren. Mit einer überzeugten Haltung konnte hier in Freiräumen schnell Neues entwickelt werden, das seinen Platz zunächst in einer Nische der Zielgruppenarbeit hatte. Dort konnte es unbehelligt heranwachsen und sich weiterentwickeln.
Arnold befasst sich Anfang bis Mitte der 80er Jahre intensiv mit dem Thema Deutungsmuster. Seine Beschreibung der Anforderungen an das pädagogische Personal decken sich weitgehend mit den zeitgleich in den Projekten entwickelten Fortbildungskonzepten. Die Ausbildung einer professionellen Verstehensfähigkeit sieht er gewährleistet durch eine autobiographische Reflexion der handelnden Pädagogen. „Der Umgang mit den eigenen Deutungsmustern ist deshalb Voraussetzung für den Umgang mit fremden Deutungsmustern. Autobiographische Reflexion, d. h. Umgang mit sich selbst, ist deshalb Voraussetzung für pädagogisches Verstehen und den Umgang mit anderen" (Arnold 1985, S. 127). Zu dem Zeitpunkt, als er die Frage stellt: „Wie könnte eine Qualifizierungskonzeption für Erwachsenenbild-

ner aussehen, die ihre eigene Subjektivität in autobiographische Reflexion mit einbezieht und zum ‚Umgang mit sich selbst' als Voraussetzung für den ‚Umgang mit anderen' befähigt?" (ebd., S. 132), wird im PAS-Projekt die erste Fortbildungsreihe genau zu diesem Zusammenhang entwickelt und erprobt.
Offensichtlich gab und gibt es ein Nebeneinander und nicht ein Miteinander von Theorie und Projektpraxis und von Projektpraxis und der „etablierten" Erwachsenenbildung. So kommt Nuissl zu der Einschätzung: „In der konkreten Bildungspraxis fand die ‚reflexive Wende' wenig Niederschlag; sie blieb weitgehend eine bildungstheoretische und gesellschaftskritische Phase der Diskussion um das Selbstverständnis von Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen" (Nuissl 2000, S. 154).

Die Rezeption von Projektergebnissen

Betrachtet man die Rezeption der Lernberatungskonzepte, so kann man an einigen Stellen nachdenklich werden. Die stigmatisierende Wirkung wurde den Konzepten von Pädagog/innen, nicht von Teilnehmenden zugeschrieben. Gab und gibt es immer noch Erwachsenenbildungsangebote erster und zweiter Klasse? Wie viele Konzepte aus ähnlichen Kontexten warten noch auf ihre zweite Chance – die Übertragung in „unbelastete" zukunftsweisende Bildungs- und Qualifizierungszusammenhänge, Konzepte aus der Ausländer- und Frauenarbeit, der Arbeit mit Behinderten etc.?
Ein weiterer Punkt ist die „Rhetorik des Neuen" (Nittel 2000, S. 206). Um Arbeitsergebnisse zu positionieren oder um auf sie aufmerksam zu machen, wird oft betont, wie ‚neu' sie doch seien. Dahinter steht eine Anerkennungs- und Förderungspolitik, die nur das Neue würdigt. Dies trägt dazu bei, dass immer wieder von vorne angefangen wird, statt Vorhandenes gezielt weiterzuentwickeln. Jede Erkenntnis ist für den, der sie gewinnt, neu. Auch ein Konzept, das bereits seit mehr als 15 Jahren existiert, ist für den, der es heute kennen lernt, neu.
Projekte werden in der Regel zu bestimmten aktuellen Fragestellungen durchgeführt. Die Ergebnisse werden veröffentlicht und exemplarisch implementiert. Dies heißt aber nicht, dass sie in der breiten Fachöffentlichkeit von Wissenschaft und in der etablierten Erwachsenenbildung zur Kenntnis genommen werden. Projekte sind gesellschaftlich gesehen oft ‚am Puls der Zeit', gleichzeitig sind sie aber der Zeit in den etablierten Bereichen voraus und treffen somit nicht auf ein breites Interesse. Art und Ort der Veröffentlichung von Projektergebnissen spielen auch eine Rolle für das ausreichende bzw. das unzureichende Bekanntwerden.
Ein Problem ist die Tatsache, dass viele Dinge nur systemimmanent rezipiert werden. Das Voneinander-Lernen ist zwischen den unterschiedlichen Bildungsbereichen nicht sehr verbreitet. Bestimmte Gruppen der Erwachsenenbildung bleiben unter sich. Bereiche wie Schule, Erwachsenenbildung und betriebliche Bildung bleiben klar voneinander abgegrenzt. Synergien finden nur selten statt.
Dann liegt es sicherlich auch an den Ergebnissen selbst, wie sie rezipiert und umgesetzt werden. Beratungskompetenz kann man sich z. B. nicht anlesen. Lern-

beratungskonzepte bleiben also wirkungslos ohne eine entsprechende Qualifizierung des Personals. Und auch hier gibt es Erkenntnisse, die theoretisch fast nicht übermittelbar sind, z. B. dass jemand, der selbstgesteuertes Lernen vermitteln möchte, über Kompetenzen in Lernberatung verfügen sollte. Fast alle, die sich neu mit dem Thema beschäftigen, rufen zuerst nach multimedialen Methoden. Im Laufe der Arbeit wächst dann langsam die Erkenntnis, dass es mit den Methoden allein nicht getan ist, dass noch andere Kompetenzen erforderlich sind und es durchaus Sinn macht, das eigene Handeln zu reflektieren. Dieser Erkenntnisschritt ist offensichtlich nicht überspringbar. Aus ihm erwächst die Motivation, das eigene Handeln zu reflektieren, womit wir bei der Erkenntnis wären: Es braucht Motive, um sich auf Neues einzulassen.
Mit Blick auf die letzten 15 Jahre wäre es geradezu revolutionär, wenn es im Rahmen selbstgesteuerten Lernens gelänge, auf breiter Basis sowohl ein Bewusstsein für den Bedarf von Lernberatung zu erzeugen als auch eine Finanzierung für die Qualifizierung des Personals zu erwirken. Die Konzepte liegen vor.

Anmerkungen

1 Es ist sicher kein Zufall, dass die Hauptverantwortlichen der später entwickelten beiden Lernberatungskonzepte hier aktive Diskutant/innen waren.
2 Ich werde über mich selbst in der 3. Person schreiben, weil es mir um eine distanzierte Betrachtung von Prozessen geht, an denen ich als Person zwar maßgeblich beteiligt war, bei denen es aber nicht um mich als Person geht.
3 Ihre Qualifikation für die Alphabetisierungsarbeit gründete auf zwei Lehramtsstudiengängen (Grund- und Hauptschule und Sekundarstufe II), jeweils mit dem Schwerpunkt Deutsch bzw. Germanistik und Unterrichtserfahrungen am Gymnasium und an der Grundschule.
4 Weiterbildung zur individualpsychologischen Berater/in am Alfred – Adler – Institut Aachen. Die Individualpsychologie ist eine Sozial- und Tiefenpsychologie, die in der Beratungsarbeit die Lerngeschichte explizit einbezieht.
5 Im Projektabschlussbericht ist das Strukturmodell eines iterativen Entwicklungs- und Auswertungsprozesses dargestellt (vgl. Fuchs-Brüninghoff u.a.1986, 19)
6 Zur Darstellung des Konzepts wähle ich bewußt Textauszüge meines Aufsatzes „Lernberatung“ von 1987. Eine Neuformulierung erübrigt sich, da die Aussagen immer noch zutreffen und auch losgelöst vom Entstehungskontext Alphabetisierung verständlich sind.
7 Eine ausführliche Darstellung dieser Fortbildungsarbeit findet sich im Abschlussbericht des Projektes (Fuchs-Brüninghoff u.a. 1986, S.82ff, S.116ff).
8 Berichte über diese Fortbildungen finden sich in Fuchs-Brüninghoff/Pfirrmann 1993, S. 89–120
9 Dies Auffassung gründet sich auf dem individualpsychologischen Lernbegriff und entspricht der Kategorie des expansiven Lernens wie sie von Holzkamp entwickelt wurde und von Faulstich verwendet wird.
10 Eines ausführliches Umsetzungsbeispiel aus dem Baustein „Personalentwicklung“ des DIE-Zertifikats Weiterbildungsmanagement findet sich in dem Text von Fuchs-Brüninghoff/Heinold-Krug 2000.

Literatur

Albers-Timm, B. (1991): Bericht über Fortbildungsseminare für Lehrkräfte der Stiftung Grone-Schule. In: Harke/Volk-von Bialy a.a.O., Bd.4, S. 169–209

Apel, K. O. (1976): Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik. In: Apel, K. O.: Transformationen der Philosophie, Band 2. Frankfurt/M., S. 358–435

Arnold, R.(1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

Bauer-Sternberg, D. (1991): Fortbildung der Führungskräfte: Eine Vorbereitung der Lehrkräfte- und Mitarbeiterfortbildung. In: Harke/Volk-von Bialy a. a. O., Bd. 4, S.79–100

Boettcher, W./Otto, G./Sitta, H./Tymister, H. J. (1976): Lehrer und Schüler machen Unterricht. München u. a.

Einsiedler, W. (1981): Lernmethoden, München

Fuchs-Brüninghoff, E. (1981): „Wir schreiben ein Buch" – Unterrichtsprojekt im 4. Schuljahr. In: Balhorn, H. u. a.: Sprachunterricht 2–4. München u. a., S. 63–73

Fuchs-Brüninghoff, E. (1983): „Gespräch über Sprache" als Unterrichtsmittel. In Informationen zur Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung, H. 2, S. 26–30

Fuchs-Brüninghoff, E. (1984): „Gespräch über Lernen" – ein unterrichtspädagogisches Prinzip. In: Informationen zur Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung, H. 5, S. 87–91

Fuchs-Brüninghoff, E (1987)*:* Lernberatung. In: Informationen. Alphabetisierung und elementare Qualifikationen, H. 4, S. 1–3

Fuchs-Brüninghoff, E. (Hrsg.) (1989) : Elementarbildung, Beratung, Fortbildung. Bericht des Projektes „Vermittlung elementarer Qualifikationen". Frankfurt/M.

Fuchs-Brüninghoff, E./Heinold-Krug, E. (2000): „Du kannst ein Pferd zum Wasser führen, aber du kannst es nicht trinken machen." Methoden verbinden Person und Thema. In: Schwarz, B./Hanft, A. (Hrsg.):Weiterbildung der Weiterbildenden in Rheinland-Pfalz. Weinheim, S. 207–219

Fuchs-Brüninghoff, E./Kreft, W./Kropp, U. (1986): Alphabetisierung – Konzepte und Erfahrungen. Frankfurt/M.

Fuchs-Brüninghoff, E./Pfirrmann, M. (Hrsg.) (1993): Bericht des Projektes „Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation in der Erwachsenenbildung", Frankfurt/M.

Fuchs-Brüninghoff, E./Tymister, H. J. (1984): Theoriewissen und Unterrichtspraxis im Schulalltag – Erfahrungen aus der Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Unterrichtswissenschaft, H. 1, S. 87–98

Harke, D./Volk-von Bialy, H. (Hrsg.) (1991): Modellversuch ‚Lernberatung' – Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung, 4 Bände. Berlin, Bonn

Bd. 1: Konzept einer Fortbildung ‚Lernberatung' für das Berufsförderungswerk Hamburg

Bd. 2: Lehr-Lern-Texte für Fortbildungen nach dem Konzept ‚Lernberatung'

Bd. 3: Erfahrungsberichte über Fortbildungen nach dem Konzept ‚Lernberatung' im Berufsförderungswerk Hamburg

Bd. 4: Aufbau von Lehrpersonalfortbildung und Verwendung des Konzepts ‚Lernberatung' in mehreren Bildungseinrichtungen

Harke, D. (1994): Lernberatung – ein Fortbildungsmodell für Lehrpersonal in der beruflichen Weiterbildung. In: Kailer, N. (Hrsg.): Beratung bei Weiterbildung und Personalentwicklung. Wien, S. 31–50

Heling, B.(1990): Vom Lernen, Beraten und Beraten-Lernen. In: Namgalies, L./Heling, B./ Schwänke, U.: Stiefkinder des Bildungssystems, Hamburg, S. 131–142

Holzkamp, K. (1995): Lernen. Frankfurt/M., New York

Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung. Baltmannsweiler

Kemper, M./Klein, R. (1999): Vom Lehren zur Lernberatung. In: Schlutz, E.: Lernkulturen. Frankfurt/M:

Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Bielefeld
Nuissl, E. (2000): Einführung in die Weiterbildung. Neuwied, Kriftel
Schäfer, K.-H./Schaller, K. (1971): Kritische Erziehungswissenschaft und Kommunikative Didaktik. Heidelberg
Siebert, H. (1974): Curricula in der Erwachsenenbildung, Braunschweig
Siebert, H. (1982): Aspekte einer reflexiven Didaktik. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer „reflexiven Wende" der Erwachsenenbildung? Bremen
Stiftung Rehabilitation Heidelberg (Hrsg.) (1982): Abschlussbericht des Projektes „Diagnose, Intervention und Prävention bei Lernproblemen Erwachsener", Karlsbad
Tietgens, H. (1980): Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, G. u. a. Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung, Braunschweig
Tietgens, H. (1982): Inwiefern ist „reflexive Wende" eine „Hinwendung zu den Teilnehmern?" In: Schlutz, E. (Hrsg.): Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer „reflexiven Wende" der Erwachsenenbildung? Bremen
Zech, R. (1999): Laudatio. In: Schlutz, E: Lernkulturen. Frankfurt/M.

Horst Siebert

Lernberatung und selbstgesteuertes Lernen

In der aktuellen Diskussion über lebenslanges Lernen und Selbststeuerung des Lernens wird erneut über die Möglichkeiten einer Lernberatung nachgedacht. Lernberatung bezweckt dabei die Optimierung der – selbstorganisierten und seminaristischen, institutionalisierten – Lernaktivitäten. Inzwischen besteht weitgehend Übereinkunft darin, dass selbstgesteuertes Lernen und Seminarteilnahme keine Gegensätze sind, dass auch in Seminaren selbstgesteuert gelernt wird, dass aber eine Akzentverlagerung von einer stofforientierten Vermittlungsdidaktik hin zu einer lernerorientierten „Ermöglichungsdidaktik" (Arnold 1997, S. 140) wünschenswert ist. Dabei sind Lernbeobachtungen und Lernhilfen integrierte, „mitlaufende" Aktivitäten einer professionellen Lehre. Lehrende richten ihre Aufmerksamkeit dann nicht nur auf das „Was", also die Inhalte, sondern auch auf das „Wie", also die Aneignungsformen der Lernenden. Lernberatung wird hier also nicht als besondere pädagogische Tätigkeit ausgegrenzt, sondern als Bestandteil aller Lehr-/Lernprozesse verstanden.
Lernberatung – so lautet die Kernthese dieses Beitrags – ist eine Beobachtung zweiter Ordnung, die zur Optimierung selbstgesteuerten Lernens beiträgt.

Lernen als Selbststeuerung

Aus konstruktivistischer Sicht ist „selbstgesteuertes Lernen" eine Tautologie, ein „weißer Schimmel". Neurophysiologisch ist eine Fremdsteuerung des Lernens/Denkens/Wahrnehmens/Erkennens nur in Extremfällen möglich, zum Beispiel durch Drogen, Medikamente oder neurochirurgische Eingriffe. Im Normalfall ist Lernen eine autopoietische Tätigkeit des Zentralnervensystems. Dass auch das Immunsystem autopoietisch als lernendes System betrachtet werden kann, sei hier vernachlässigt.
Dieses Nervensystem funktioniert „operational geschlossen", es interagiert mit seinen eigenen Zuständen, es operiert „strukturdeterminiert" (das heißt, wir nehmen nur das wahr, was unserem neuronalen Wahrnehmungsapparat zugänglich ist, was in unsere kognitive Struktur „hineinpasst".) Unserem Nervensystem ist die Außenwelt nicht direkt, sondern nur indirekt zugänglich, es bildet die Realität nicht – wie eine Fotokamera – ab, sondern erzeugt ein eigenes Modell der Welt. Unser Erkenntnisapparat ist mit der Umwelt allenfalls „strukturell gekoppelt", es besteht bestenfalls eine Kongruenz zwischen Innenwelt und Außenwelt.
„Das Erkenntnissubjekt (muss) selbst aktiv aus den ihm zugänglichen energetischen Zuständen jene Invarianzen heraussuchen, mit denen es intern ein Modell des Ausschnitts seiner Welt konstruiert. Kein Gegenstand der Erkenntnis sendet Signale fürs Bewusstsein aus. Keine Lichtwellen, Strahlen oder chemischen Sub-

stanzen dringen als solche ins zentrale Nervensystem. Keiner dieser energetischen Vorgänge trägt schon Bedeutung, auch nicht für ein bestimmtes Sinnesorgan. Was Bedeutung oder Relevanz hat und was Bedeutung ist, entsteht erst im Inneren des Systems, das heißt im Gehirn“ (Oeser/Seitelberger zitiert nach Siegfried Schmidt 1998, S. 65f.).

Auch wenn wir einen Vortrag hören, ist die überwiegende Tätigkeit unseres Erkenntnissystems ein „innerer Monolog“ – wie es der Neurowissenschaftler Singer formuliert hat. Der Vortrag ist allenfalls Auslöser für autopoietische, selbstreferenzielle Aktivitäten unseres Gehirns: Wir erinnern uns an vorhandene Kenntnisse, wir integrieren das Gehörte in unser Wissensnetz, wir machen uns Argumente passend, suchen nach Beispielen, formulieren Einwände, denken einen Satz des Referenten zu Ende, überhören viele Informationen etc.

Dietrich Schwanitz schreibt in seinem Buch über „Bildung“: So „nimmt das Hirn die Außenreize nur als Irritationen wahr, die erst durch die interne Weiterverarbeitung ein identifizierbares Profil gewinnen. Nur 2% der Hirnkapazität wird auf die direkte Außenwahrnehmung verwandt, 98% dienen der internen Verarbeitung“ (Schwanitz 1999, S. 468). Auch unsere Sprache spiegelt die Welt nicht wider, wie sie wirklich ist, sondern Sprache „verweist“ auf Realität, Sprache ist Deutung mit vielfältigen individuellen kognitiven und emotionalen Assoziationen. Sprache ist immer kontingent, das heißt mehrdeutig und auch missverständlich.

Wirklichkeiten und Lerninhalte sind nicht objektiv vorhanden, Wirklichkeiten entstehen im Kopf, Wirklichkeit „emergiert“. Dies gilt für Sinneswahrnehmungen: Farben, Geräusche, Düfte sind keine Eigenschaften der Dinge, sondern sie sind das Ergebnis von Transformationen unserer Sinnesrezeptoren und von Konstruktionen unseres Gehirns. Auch das Denken ist eine selbsttätige Operation unseres Nervensystems, eine physiologische Aktivität, die sich zum Teil sogar unbewusst ereignet. (Wir können unsere Gedanken nicht „abschalten“, unsere Gedanken sind auch neurophysiologisch „frei“ und selbstreguliert.)

Wer diese Erkenntnisse der Gehirnforschung nicht akzeptiert, sollte mit dem Konstruktivismus nicht weiter seine Zeit vergeuden. Die biotische „Ausstattung“ ist das Fundament konstruktivistischer Erkenntnistheorie. Allerdings lassen sich menschliches Denken, Fühlen, Lernen nicht ausschließlich neuronal und biologisch erklären. Unser Bewusstsein operiert in einem biochemischen „Apparat“; der *Inhalt* der Bewusstseinstätigkeit aber ist abhängig von biografischen Erinnerungen, vorhandenem Wissen, kognitiven Schemata, Motiven etc.

So lassen sich – mit Niklas Luhmann – neurophysiologische Operationen und psychische Operationen unterscheiden, wobei das psychische System und die Wahrnehmung gleichsam die Außenkontakte herstellen. „Das Bewusstsein kompensiert die Beschränkung des Nervensystems auf Selbstreferenz, indem es gewissermaßen externalisiert, was ihm als Eigenzustand des Körpers suggeriert wird. Das Bewusstsein konstruiert auf der Grundlage der unbeobachtbaren und unbemerkten Aktivitäten des Nervensystems, mit dem es strukturell gekoppelt ist, eine Welt, in der es dann die Differenz zwischen dem eigenen Körper und der Welt und damit sich selber beobachten kann“ (Schmidt 1998, S. 47).

Das menschliche Erkenntnissystem operiert selbstgesteuert, aber keineswegs willkürlich oder losgelöst von der Außenwelt. Der Maßstab des Erkennens ist aber keine ontologische Wahrheit oder subjektunabhängige Objektivität, sondern – nach Ernst von Glasersfeld – eine Viabilität, Funktionalität, Brauchbarkeit, die Ermöglichung praktikabler Handlungen. Diese „Umstellung" von einer ontologischen auf eine epistemologische Sicht resultiert aus dem Verständnis von Erkennen als Handeln. Alltägliches Erkennen ist kein zweckfreies Wahrheitsstreben, sondern ist auf zweckmäßige, überlebensdienliche Handlungen ausgerichtet. Erkennen ist Handeln. Wir erkennen, um zu handeln, handelnd erkennen wir.
Auch unsere Aufmerksamkeit ist zielgerichtet und selektiv. Wer in der Innenstadt einen freien Parkplatz sucht, konzentriert seine Aufmerksamkeit auf Parkplätze, alle anderen Umwelteindrücke werden in diesem Moment zum bedeutungslosen „Rauschen".
Wahrnehmung und Kognition sind also keine passiven Reaktionen, sondern intentionale, aktive Operationen. Auf diesen Zusammenhang von Erkennen und Aktionsschema hat bereits Jean Piaget hingewiesen. Und Heinz von Foerster formuliert einen „ästhetischen Imperativ": „Willst du erkennen, lerne zu handeln."
Dabei lassen sich mehrere Aktionsformen des handelnden Erkennens unterscheiden:

a) neurophysiologische, unbewusste kognitive *Operationen* des Gehirns,
b) Wahrnehmungen und Überlegungen, um bewusste, intentionale *Handlungen* zu ermöglichen,
c) ein zweckmäßiges, eher unbewusstes *Verhalten* auf Grund von Wahrnehmungen (zum Beispiel Angst und Flucht vor einem bissigen Hund).

Analog können drei Arten des *„Lernhandelns"* unterschieden werden: Lernen als mentale, trainierbare Operation, Lernen als Ermöglichung erfolgreichen Handelns, akzidentelles, zum Teil unbewusstes Erfahrungslernen „en passant". In jedem Fall aber ist der Lernprozess selbstgesteuert, selbstreferenziell und individuell. Wir lernen so, wie wir es können, wie wir es gelernt haben, wenn wir es wollen, wenn es uns viabel erscheint, was uns bedeutungsvoll ist. Niemand kann uns etwas lernen. Man kann einen Esel zur Tränke führen, ihn aber nicht zum Trinken zwingen. Selbstgesteuertes Lernen ist die Grundlage menschlicher Autonomie und Selbstverantwortung.
Alle Appelle und Drohungen, dass wir lernen müssen (weil die Globalisierung, die Medien, die Informationsgesellschaft, die Zukunft es erfordern), sind wirkungslos, wenn wir nicht lernen wollen. Zwar ist Lernverweigerung auf lange Sicht keine erfolgversprechende Lebensstrategie, aber es gibt viele begründete, funktionale Lernwiderstände. Auch Lernbarrieren können sinnvoller Bestandteil einer lebensdienlichen Selbststeuerung sein.
Niemand bestreitet, dass wir Sozialisationseinflüssen, Massensuggestionen, Indoktrinationen ausgesetzt sind. Aber wir werden nicht von außen determiniert oder gesteuert, sondern unser Leben und Erkennen findet in soziokulturellen Kontexten statt. Auch die zehntausend Deutschen, die im Berliner Sportpalast auf Joseph Goebbels Suggestivfrage: „Wollt ihr den totalen Krieg?" begeistert „Ja" ge-

brüllt haben, wussten, was sie taten und sind dafür und für die Folgen verantwortlich. Für Inhumanität gibt es Erklärungen, aber keine Entschuldigungen.
Der Konstruktivismus desillusioniert die Hoffnung von Pädagogen, Sozialarbeitern, Therapeuten, dass Menschen direkt beeinflussbar seien. „Die innere Strukturdeterminiertheit bestimmt einzig und allein, wie die Perturbationen aus der Umwelt eines Systems intern weiter verarbeitet und interpretiert werden“ (Kleve 1996, S. 64).

„Ich sehe was, was du nicht siehst ...“

Ein Schlüsselbegriff des Konstruktivismus ist *Beobachtung.* Unsere Welt ist beobachtungsrelativ und beobachterrelativ. Eine beobachtungsneutrale Wirklichkeit ist nicht denkbar. Hegel hat andere Beobachtungen gemacht als Marx oder Freud. Wir sehen nur das, was wir sehen; wir sehen nicht, was wir nicht sehen. Wer als Lehrer „vor der Klasse steht“, macht andere Beobachtungen als der Schüler, der in der letzten Reihe sitzt.
In der wissenschaftlichen Forschung manifestiert sich die Beobachtungsabhängigkeit auch als Methodenabhängigkeit. Der Kernphysiker verordnet der Welt durch seine Experimente seine Konstruktion von Wirklichkeit. Der Fragebogen eines Sozialwissenschaftlers sagt oft mehr über dessen Weltbild aus als über das der Befragten. Der Sozialpädagoge benötigt seine Klienten für seine professionelle Identität. Die Ansichten des Pfarrers über Gott sind die Ansichten des Pfarrers über Gott. Unsere Beobachtungsmethoden sind Netze, die unterschiedliche Wirklichkeiten erfassen.
Beobachtungen bestehen aus *Unterscheidungen* und *Beschreibungen*. Erkennen ist wesentlich Unterscheiden. Viele Unterscheidungen basieren auf binären Codes: schön/hässlich, intelligent/dumm, sympathisch/unsympathisch etc. Durch diese Codierungen wird die Komplexität unserer Welt reduziert, und auf der Grundlage solcher Codes handeln wir. Eine reflexive Selbstwahrnehmung macht die Ursachen und Folgen dieser Unterscheidungen und der damit verbundenen „blinden Flecke“ bewusst.
Wenn wir Lehre vor allem als Lernhilfe begreifen, wird die *Beobachtungssensibilität* zur zentralen pädagogischen Kompetenz. Eine entsprechende *Beobachtung zweiter Ordnung* bezieht sich auf dreierlei:

– auf die Selbstbeobachtung als Pädagoge (das heißt auf das Wertsystem, die Unterscheidungen, Codierungen, blinden Flecke, auf die Wirkung des Verhaltens auf andere)
– auf die Beobachtungsrelativität der Lehrinhalte (die Inhalte der Biologie-, Geografie- und anderen Schulbücher sind nicht das Leben oder die Welt, sondern die Beobachtungen von Schulbuchautoren)
– auf die Beobachtung der Lernenden (das heißt auf die Beobachtung ihrer Lernstile, kognitiven Strukturen, selektiven Wahrnehmungen, binären Codes etc.).

Zur pädagogischen Kompetenz gehört ein *diagnostischer Blick,* das heißt eine Aufmerksamkeit für die Formen des Wahrnehmens, Erkennens, Argumentierens. Solche Stile sind zum Beispiel:

– eher induktiv oder eher deduktiv
– eher kasuistisch oder strukturierend-verallgemeinernd
– eher dualisierend oder eher vermittelnd
– eher exklusiv oder eher inklusiv
– eher positivistisch exakt oder eher hermeneutisch interpretativ
– eher ergebnisorientiert oder eher prozesshaft
– eher rechthaberisch oder eher empathisch
– eher relativierend oder eher prinzipiell
– eher konvergent oder eher divergent
– eher dogmatisch oder eher permissiv
– eher kognitiv oder eher affektiv
– eher begrifflich präzise oder eher unscharf und mehrdeutig.

Der Psychologe Dietrich Dörner hat durch experimentelle Fallstudien deutlich gemacht, dass das lineare kausal-analytische technologische Denken in komplexen Situationen (zum Beispiel bei einer ökologischen Sanierung oder in der Entwicklungshilfe in Afrika) oft kontraproduktiv und kontraintentional ist. Dörner plädiert für die Schulung einer operativen Intelligenz. Er meint damit die Fähigkeit, situations- und kontextangemessen zu entscheiden, wann linear-kausal und wann zirkulär zu denken ist, wann Ziele exakt definiert und wann sie offen formuliert werden sollten, wann Detailgenauigkeit und wann Überblickswissen vorteilhaft ist.

Es gibt Aufgaben, für die gilt (nach R. Mager): Wer nicht genau weiß, wohin er will, muss sich nicht wundern, wenn er ganz woanders ankommt. Es gibt aber auch Situationen, für die zutrifft: Wer nicht genau weiß, wohin er will, lernt mehr von der Welt kennen.

Auch der Philosoph Wolfgang Welsch argumentiert für eine plurale, transversale Vernunft. Wünschenswert ist die Fähigkeit, in Übergängen zu denken. „Vernunft richtet sich ... nicht mehr auf eine erste und letzte Einheit, sondern bewährt sich als Vermögen konkreter Vielheit“ (Welsch 1996, S. 301). Zu dieser Vielheit gehören wissenschaftliche Rationalität und Erfahrungsrationalität, kognitive Intelligenz und emotionale Intelligenz, ästhetische Urteilskraft und ethische Verantwortung, Prinzipientreue und Pragmatismus etc. Zur transversalen Vernunft gehört die konstruktivistische Einsicht, dass (fast) alles auch anders gesehen und gedeutet werden kann, dass andere Menschen andere Erfahrungen gemacht haben und deshalb zu anderen Schlussfolgerungen gelangen, dass die eigene Welt nicht die einzig denkbare ist.

Lernberatung vermag dieses „Denken in Übergängen“ zu unterstützen. Auf folgende Informationen kann sich eine solche Lernberatung beziehen:

a) eine „Beobachtung“ der Teilnehmerbeiträge, das heißt der Argumentationen, Deutungsmuster, Sprachcodes etc.
b) individuelle Beratungsgespräche über Lernstärken und Lernschwächen

c) schriftliche Teilnehmerbefragungen (zum Beispiel „Ich bin mit einem Seminar zufrieden, wenn ...“)
d) Vergleich und Auswertung von Lernberichten und Lerntagebüchern
e) Vergleich und Auswertung der Protokollnotizen über ein Referat oder eine Diskussion
f) bei Textarbeit: Vergleich der Unterstreichungen, Kernaussagen, Interpretationen in einer Gruppe
g) Vergleich kognitiver Landkarten der Teilnehmer zu dem Seminarthema
h) biografische Reflexionen über die Entstehung von Lerninteressen, Lernstilen, Lernwiderständen, „kritische Ereignisse“ der Lerngeschichte
i) bei einer Aufgabe oder Problemstellung: laut über Lösungswege nachdenken
j) Fehleranalyse (Ursachen typischer Fehler, zum Beispiel beim Fremdsprachenlernen)
k) Metaphernanalysen („Lernen ist für mich ...“, „Ein Computer ist wie ...“, „Volkshochschule erinnert mich an ...“.

Eine Lernberatung bezieht sich nicht nur auf die Aneignungsstile der Lernenden, sondern auch auf den Zusammenhang von *„Psychologik“, „Sachlogik“* und *„Handlungslogik“.* Zur Sachlogik gehören die Anforderungen eines Themas, das heißt die disziplinären Strukturen, die Schlüsselbegriffe, die zentralen Fragestellungen, die Komplexität und Problemtiefe. Lernende sollten den Schwierigkeitsgrad eines Themas beurteilen können und gegebenenfalls entscheiden können. Sachlogik und Handlungslogik sind zwar gekoppelt, aber nicht identisch, „kommunikative Kompetenz“ ist nicht deckungsgleich mit der Kenntnis von Kommunikationstheorien. Theorie und Praxis basieren auf unterschiedlichen Rationalitäten. Zu viel theoretisches Wissen kann für erfolgreiches Handeln sogar hinderlich sein. Deshalb haben Pädagogen, die nur die Sachlogik beherrschen, aber die Verwendungskontexte nicht aus eigener Erfahrung kennen, oft Akzeptanzprobleme bei Erwachsenen.

Pädagogen als Lernbeobachter sind Teil des Lehr-Lern-Systems. Auch ihre Beobachtungen sind relativ und kontextabhängig. Es wäre anmaßend, würde der Pädagoge entscheiden, wie die Teilnehmer zu denken und zu lernen haben.

Wilhelm Mader macht auf die Paradoxie der Beratung aufmerksam: „In einer Zeit und in einer Gesellschaft, in der es immer weniger möglich ist, einen Rat im Sinne einer Zielorientierung mit entsprechender Handlungsaufforderung zu geben, gewinnt die Beratung ... zunehmend an Bedeutung“ (Mader 1999, S. 318).

So wie Bildungsveranstaltungen „nur“ Lernangebote sind, stellt auch der Lernberater seine Beobachtungen „auf Wunsch“ zur (freien) Verfügung. Unerwünschte Rückmeldungen werden von den Teilnehmern ohnehin ignoriert oder uminterpretiert. Ziel einer Lernberatung kann es sein, das Spektrum der Lernmöglichkeiten zu erweitern und die Selbstlernkompetenz anzuregen. Lernberatung als pädagogische Kompetenz setzt eine reflexive Selbstwahrnehmung voraus. Nur wer sich der Konstruktivität und Relativität seiner Wirklichkeit bewusst ist, ist als „Fremdbeobachter“ glaubwürdig.

Trotz dieser Paradoxien und Dilemmata einer Beratung selbstgesteuerter Systeme ist eine Rückkehr zu einer stofforientierten Vermittlungsdidaktik gedanklich nicht möglich. Lehre ist meines Erachtens nicht (mehr) Vermittlung gesicherten Wissens und objektiver Bedeutungen, sondern Unterstützung von Lernenden bei der Differenzierung und Reflexion ihrer Wissensnetze, die ihre Welt bedeuten.

Literatur

Arnold, Rolf (Hrsg.) (1997): Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung. Baltmannsweiler

Dörner, Dietrich (1993): Die Logik des Misslingens. Reinbek

Eckert, Thomas/Schiersmann, Christine/Tippelt, Rudolf (1997): Beratung und Information in der Weiterbildung. Baltmannsweiler

Foerster, Heinz von (1993): KybernEthik. Berlin

von Glasersfeld, Ernst (1997): Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt/M.

Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Baltmannsweiler

Kleve, Heiko (1996): Konstruktivismus und soziale Arbeit. Aachen

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M.

Mader, Wilhelm: Weiterbildung und Beratung. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999, S. 318ff.

Oeser, Erhard/Seitelberger, Franz (1988): Gehirn, Bewusstsein und Erkenntnis. Darmstadt

Schmidt, Siegfried (1988): Die Zähmung des Blicks. Frankfurt/M.

Schwanitz, Dietrich (1999): Bildung. Frankfurt/M.

Siebert, Horst (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied

Siebert, Horst (^{3}2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied

Welsch, Wolfgang (1996): Vernunft. Frankfurt/M.

Stephan Dietrich

Beratung im Kontext selbstgesteuerten Lernens

Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL

1. Beratung statt Bildung?

„Bildung im 21. Jahrhundert erfordert vor allem eine intelligente Abwehr unnötiger Informationen" – so hieß es in einem Seminar. Hat das klassische Bildungsverständnis ausgedient? Lebenslanges Lernen, selbstorganisiertes Lernen, selbstgesteuertes Lernen – diese Begriffe prägen derzeit die Diskussion, der Begriff „Bildung" scheint demgegenüber antiquiert. „Beratung statt Bildung?" ist also eine folgerichtige Frage (Antons/Götz 2000, S. 73).[1] Und in diesem Kontext hört man allerorten von der Verschiebung der Aufgaben für die Lehrenden: Wissensvermittler werden nicht mehr benötigt, stattdessen sind „Lernbegleiter", „Facilitator" und „Lernberater" gefordert. Hof fragt deshalb nach dem Tätigkeitsprofil des idealen Weiterbildners: „Beraten, Moderieren oder Unterweisen?"(Hof 2000, S. 153) Geißler geht noch weiter: „Vom Beten zur Beratung ohne Ende" betitelt er einen Beitrag (Geißler 2000, S. 36).

Ein kurzer Rückblick zeigt, wie jung diese Debatte ist. Lange Zeit gehörte Beratung eher in das sozialpädagogische oder psychologische Feld (ausgenommen die Weiterbildungs- oder Laufbahnberatung – also die Beratung im Vorfeld von Maßnahmen). Als sich die Situation am deutschen Arbeitsmarkt verschärfte und zunehmend sog. bildungsferne Schichten an der öffentlich finanzierten Weiterbildung teilnahmen, wurde erstmals 1982 bis 1988 ein umfangreicher Modellversuch zum Thema „Lernberatung" durchgeführt, der in die Bereiche Umschulung, Fortbildung und berufliche Rehabilitation der öffentlich geförderten beruflichen Erwachsenenbildung eingebettet war. Hier stellten Vorbeugung, Früherkennung und Verringerung von Lernproblemen zentrale Punkte dar, weil in den genannten Bereichen ein Anstieg des Anteils arbeitsloser Teilnehmer/innen und solcher mit schwierigen Behinderungsarten kennzeichnend war. Bezogen auf die Erwachsenenbildung hatte Beratung aber auch weiterhin einen geringen Stellenwert.

In den frühen 90er Jahren wurde der Transfer von der Benachteiligtenförderung (Alphabetisierung) in die allgemeine Weiterbildung geleistet. Im PAS-Projekt „Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation" (Fuchs-Brüninghoff/ Pfirrmann) wurde eine Beratungsausbildung entwickelt, die sich in der Folge an Lehrende und Leitende in der Erwachsenenbildung richtete. Seit Mitte der 90er Jahre wurde zunehmend diskutiert, dass Lehrende auch Beratung zu leisten haben. Mittlerweile gewinnt man den Eindruck, Lehren spiele eigentlich gar keine Rolle mehr, es gehe nur noch ums Beraten und Ermöglichen.

Nach den Erfahrungen im Projekt SeGeL[2] trifft dies jedoch keineswegs die aktuelle Situation. In der allgemeinen Praxis der Erwachsenenbildung steht nach wie vor die Lehre im Mittelpunkt. Dies gründet vor allem auf dem Aufgabenverständnis

der Erwachsenenbildner/innen und der Erwartungshaltung der Teilnehmenden. Für individuelle Beratung ist häufig wenig Zeit, Lernenden fällt es schwer, dieses Angebot angemessen zu nutzen, und schließlich haben Lehrende bislang häufig wenig Erfahrung mit dieser Aufgabe – die erforderlichen Kompetenzen sind in aller Regel nicht ausgebildet. Wesentlich ist aber auch, dass für einen derartigen Aufgabenzuschnitt die Finanzierungsgrundlage fehlt – Beratungsleistungen werden von den Zuwendungsgebern nicht angemessen honoriert, Beratung kann somit nicht kostendeckend geleistet werden.

Gleichwohl haben sich insbesondere in der Arbeit mit Benachteiligten soziale Fürsorge und Beratung als wichtige und oft selbstverständliche Begleitaufgaben etabliert. Wahrgenommen werden sie in der Regel von zusätzlichem sozialpädagogischem Personal.[3] Von der Beratung bei Schuldenproblematik und Ärger in der Familie und am Arbeitsplatz bis zur Lebensberatung reichen hier die Aufgabenfelder.

Lern-Beratung durch die Lehrenden hingegen spielt nach wie vor eine untergeordnete Rolle, obwohl lange schon Einigkeit darüber herrscht, dass es eine der wichtigsten Aufgaben der Bildungseinrichtungen ist, die Selbstlernkompetenz der Teilnehmenden zu erhöhen. Hinzu kommen Anforderungen aus der Arbeitswelt und deren Auswirkung auf die Erwachsenenbildung:

„Vor allem im Bildungswesen kommt zunehmend drei zentralen Punkten große Bedeutung zu:

– Selbstständigkeit und Selbstverantwortung
– Kooperationsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit
– Lernfähigkeit, aktive Lernhaltung und Anwendung von Lerntechniken“

(Müller 1992, S. 89, vgl. auch Dietrich 1999).

Eine Lösung wird allgemein in der Verwirklichung der neuen Lernkultur „selbstgesteuertes Lernen“ und in der Förderung der Kompetenzen für selbstgesteuertes Lernen gesehen.

Das vom BMBF geförderte DIE-Projekt SeGeL (siehe Anm. 2) ging deshalb der Frage nach, wie selbstgesteuertes Lernen im institutionellen Kontext umgesetzt werden kann, welcher Voraussetzungen es auf der Ebene der Lernenden, der Lehrenden und der Institutionen bedarf und welche Faktoren sich als eher hemmend oder als förderlich erweisen. Das Projekt kooperierte hierzu mit sieben Institutionen an der Verwirklichung der neuen Lernkultur. Gemeinsam mit diesen wurden Konzepte für ihre Arbeit entwickelt, umgesetzt und ausgewertet.[4] Dabei stellte Beratung auch innerhalb dieses Projektkontextes eine zentrale Supportleistung dar. Die beteiligten Einrichtungen befanden sich in einem selbstgesteuerten Entwicklungsprozess, in dem sie eigenen, sehr unterschiedlichen Vorhaben nachgingen. Die Einrichtungen waren sehr unterschiedlich – verschiedene Trägerschaften, unterschiedliche Arbeitsfelder, Zielgruppen und Themenstellungen. Gemeinsam war allen lediglich das Interesse am selbstgesteuerten Lernen und die Struktur des Supports. Sehr differenziert wurde deshalb in Abhängigkeit von Bedürfnissen und Möglichkeiten der Projektbeteiligten die jeweilige Unterstützung verwirklicht.

Art des Supports	Wirkung	Form
Materialien	– Überblick – Hintergrund, Anregungen – Methoden	– Schriftliches Material (Reader, Literaturhinweise etc.)
Beratung	– Klärung – Weckung eigener Ressourcen – Initiierung von Kommunikation	– Gruppenberatungen mit den beteiligten Personen vor Ort, Beratung der Projektverantwortlichen
Fortbildungsmodule	– Input – Methoden – Übungs- und Reflexionsfeld	– Vier Module zu über die Bestandsaufnahmen als besonders wichtig erkannten Themen[5]
Austausch mit anderen Beteiligten	– Anregungen – Kraft – Partnerschaften	– Praktiker/innen-Workshops, Evaluationsveranstaltungen, Fortbildungsmodule, Eigeninitiative (Adressenliste)
Einbinden von Expert/innen	– Know-how – Bearbeiten von Fragestellungen – Evaluation	– Expert/innen-Workshops – Individuelle Einbeziehung von Expert/innen aus Wissenschaft und Praxis

Die Ergebnisse dieser gemeinsamen Arbeit, bezogen auf den Zusammenhang von selbstgesteuertem Lernen und Beratung, werden im Folgenden kurz dargestellt.[6]

2. Beratung und Selbstgesteuertes Lernen

Eingangs ist grundsätzlich zu fragen, weshalb Teilnehmende ein institutionelles Angebot für selbstgesteuertes Lernen nutzen. Die Begründungen hierfür sind vielfältig. Zunächst müsste unterschieden werden, ob Personen bewusst ein solches Angebot auswählen oder ob Lehrende die Einschätzung haben, dieses Setting sei für die Teilnehmenden besonders geeignet.
Allgemein kann aber angemerkt werden, dass die Lernenden offensichtlich ihr Lernvorhaben oder den Lernstoff nicht *alleine* bewältigen wollen, sollen oder können.
Als grundsätzliche Aufgaben ergeben sich deshalb für die Beratung:
– Vermittlung zwischen Inhalten, Medien, anderen Personen und dem Lernenden
– fachliche Unterstützung
– individuelle Betreuung und personenbezogene Unterstützung.
Dies wird im Folgenden ausdifferenziert.

Im Projektzusammenhang ging es um ein zielgerichtetes Lernen im institutionellen Kontext, das allein oder in der Gruppe, medial vermittelt oder durch eine Person angeregt durchgeführt wurde. Anliegen war, den Grad der Selbststeuerung von Angeboten zu erhöhen. Dieser wurde als abhängig begriffen von der Frage, welche und wie viele Aspekte des Lerngeschehens der Lernende selbst steuert oder selbst bestimmt: das Ziel des Lernprozesses, die Inhalte (beispielsweise in Abhängigkeit von Vorkenntnissen), die Lerngestaltung (Medien, Methoden, Sozialform) sowie Ort, Zeitpunkt und Dauer.[7]

Damit wird genau die bislang den professionellen Weiterbildnern vorbehaltene Festlegung dieser Parameter in die Hände der Lernenden gegeben (vgl. Forneck 1999). Diese haben jedoch – wie in der Lernforschung gezeigt wurde (vgl. z. B. Lohmann 1989) – ein äußerst begrenztes Bewusstsein über das eigene Lernen in seinen Prozessen, Ergebnissen und Wirkungen. Aus diesem Grund ist es sehr bedeutsam, den Lernprozess mit den Lernenden zu thematisieren. Die unterschiedlichen Grade der Ausprägung dieser Reflexivität sind als Kennwert für die Qualität von Lernsituationen zu werten (vgl. Gerl 1983).

Es liegt nahe, dass Lernende mit der Übernahme dieser Aufgaben überfordert sind. Entsprechend zeigen sich in allen dem Projekt bekannten Fällen erhebliche Widerstände von Seiten der Lernenden – dies hat sich auch im Projekt SeGeL grundsätzlich bestätigt. Beratung ist also schon aus diesem Grund erforderlich. Der Einzelne braucht Orientierung in dem für ihn noch unüberschaubaren Feld. Er benötigt

– Anregungen für die Gestaltung seines individuellen Lernprozesses und die Ausgestaltung des komplexen Lernprojekts in schrittweise Lernaufgaben,
– Wissen über sich selbst (seine Lernbedürfnisse, seine Lernwiderstände, seine bevorzugten Lernstrategien),
– eine individuelle Abstimmung zwischen diesen Bedürfnissen und den vorhandenen Möglichkeiten.

Für diese Orientierung ist i. d. R. die gemeinsame Reflexion mit einem Berater erforderlich.

Selbstgesteuertes Lernen ist nur denkbar, wenn die Lernenden den Gegenstand zu ihrem eigenen machen, die Relevanz des zu Lernenden sich ihnen erschließt und die Fragen, die sie bearbeiten, ihre eigenen sind oder zu ihren eigenen werden. Für die Selbststeuerung ist zunächst unerheblich, ob die Lernenden mit dieser Einstellung in die Maßnahme kommen oder ob sie diese Haltung durch Intervention des Lernvermittlers[8] annehmen.[9] Die Frage nach extrinsischer oder intrinsischer Motivation ist damit zunächst irrelevant. Sie wirkt sich allerdings auf die Nachhaltigkeit der Motivation aus.[10]

Auch dies begründet die Erfordernis eines Beratungsprozesses. Der Lernvermittler hat die Aufgabe, deutlich stärker als in herkömmlichen Settings mit dem Lernenden an seiner Motivation zu arbeiten.[11] Zusätzlich ist die Aufgabe des Lernvermittlers nicht mehr nur, Fragen zu stellen, die die Lernenden beantworten müssen, sondern die Lernenden zu unterstützen, selbst Fragen zu finden – der Lernvermittler muss Fragen stellen, die den einzelnen Lernenden zu Fragen anregen.

Erforderliche Beratungsleistungen sind demnach:
- gemeinsame *Klärung* seiner Ziele und seiner Motivation, Definition von Teilzielen
- gemeinsame Klärung *seiner* Frage, Entwicklung weiterer relevanter Fragen
- gemeinsame Definition von Aufgaben, zu bearbeitenden Inhalten, Arbeitsschritten
- gemeinsame Überprüfung im Verlauf des Prozesses: Haben sich die Fragen geändert, welche Teilantworten liegen vor, welche neuen Fragen sind aufgetreten?

Daneben ist die Kontextualität und Situationsbezogenheit von Lernen bedeutsam: Lernen „wird ausgelöst, wenn Routinen nicht greifen, wenn Diskrepanzen zwischen Handlungsproblematik und Lösungspotential entstehen. Zum Lernen kommt es dann, wenn die Individuen in ihren Handlungsvollzügen auf Hindernisse und Widerstände stoßen“ (Faulstich 1999, S. 32). Eben dies kennzeichnet selbstgesteuerte Lernprozesse. Immer wieder treten solche Hindernisse und Widerstände auf. Hierin liegt wesentlich die Nachhaltigkeit des in solchen Prozessen Erlernten begründet – es wurde *wirklich* gelernt.

Diese Hindernisse begründen ebenfalls die Notwendigkeit der Beratung:
- Klärung, welche Probleme aufgetreten sind
- Anregung zur Reflexion des Prozesses, zur Überprüfung des Lernweges, zum Festhalten von erreichten Lernerfolgen, Reflexion, ob der Kurs noch stimmt
- die gemeinsame Suche nach Lösungsstrategien.

Für die Beratung erwies sich im Projekt außerdem die Frage als sehr bedeutsam: ob der Einzelne allein und individuell lernt oder ob das Lernen in Gruppen organisiert ist. Oben genannte Aufgabenfelder beziehen sich zunächst auf das Individuum. Beim Lernen in der Gruppe treten aber zusätzlich zu diesen individuellen Erfordernissen Aufgabenfelder für die Lernberatung hinzu, die die Aufrechterhaltung bzw. Herstellung der Arbeitsfähigkeit der Gruppe betreffen.

Wenn in Gruppen selbstgesteuert gelernt wird, stellt sich zunächst die Frage, wer das „selbst“ in diesem „selbst“-gesteuerten Prozess eigentlich ist. Daneben spielen alle Aspekte eine Rolle, die aus der Gruppendynamik bekannt sind: Gruppenfindung, Rollenverhalten in Gruppen, Teamprozesse ...

Dem Lernvermittler kommt die bedeutsame Aufgabe zu, diese Gruppenprozesse zu moderieren und die Gruppe im Prozess zu beraten. Wesentlich hierbei sind die Moderation von Konflikten (die zwangsläufig entstehen) und der Schutz auch der schwächsten Glieder der Gruppe sowie die Fürsorge, dass alle Mitglieder der Gruppe am Lernprozess beteiligt sind.

Aufgaben der Beratung sind dann:
- Initiierung und Sicherstellung von Kommunikation zum regelmäßigen Austausch von Ergebnissen, zur gemeinsamen Planung und Reflexion und ggf. zum Austausch von Befindlichkeiten
- Identifizierung, Benennung und Moderation von Konflikten
- Sicherstellung der Reflexion des Lernprozesses jedes einzelnen Gruppenmitglieds.

3. Aufgaben der Beratung

Aus den genannten Aufgaben und Themenfeldern für die Beratung lassen sich im Kern vier Typen von Beratungssituationen bilden, die unterschiedliche Kompetenzen seitens des Lernvermittlers erfordern:

– *Fachliche Beratung*
Fachliche Beratung erwies sich im Projekt SeGeL als bedeutsamste Beratungsleistung. Hier geht es um die Klärung inhaltlicher Fragen, um die Einschätzung, ob der Lernstoff sinnvoll gegliedert ist, ob das Lernprojekt erfolgsversprechend ist und so vom Lernenden tatsächlich bewältigt werden kann.
Lernende erwarten zuallererst fachliche Unterstützung und haben inhaltliche Fragen. Bei solcher Fach-Beratung muss der Lernvermittler einschätzen, ob es sinnvoller ist, Such- oder Lösungsstrategien zu vermitteln, oder ob ein fachlicher Input und damit die Beantwortung der Frage(n) angemessen erscheint. Die Erfahrungen zeigen, dass dies für die Lehrenden eine große Herausforderung darstellt. Die Verlockung, mit einer schnellen Antwort den Prozess vermeintlich abzukürzen, wurde als groß beschrieben. Insbesondere zu Beginn der Einführung selbstgesteuerten Lernens fällt es schwer, auf diese Möglichkeit der Herausstellung der eigenen Kompetenz zu verzichten.
Als vorrangig zeigte sich im Projekt damit die Fach- und Feldkompetenz der Lernvermittler. Es reicht keinesfalls aus, über entsprechendes Methodenwissen zu verfügen. Die Lernenden erwarten zuerst die fachliche Kompetenz. Damit ist nicht gemeint, dass der Lernvermittler die „richtigen" Antworten gibt oder immer geben können muss. Entscheidend ist, dass seine Fragen und Anregungen in eine weiterführende Richtung weisen.

– *Lernberatung im engeren Sinn*
Neben fachlichen Fragen treten immer wieder auch Fragen bezüglich der Lernstrategie auf. Lernberatung im engeren Sinn meint deshalb die Beratung, die sich auf Lerntechniken, Lernmethoden, Lernstrategien und die Nutzung von Lernquellen und Lernmedien bezieht. Hier spielen ebenso alle Aspekte von Selbstmanagement hinein: Zeitmanagement, Prioritätensetzung, Delegation von Aufgaben, bewusste Motivationssteuerung usw.
Wenn Institutionen das Ziel haben, die Selbstlernkompetenz der Teilnehmenden zu erhöhen, dann ist die Reflexion des eigenen Lernverhaltens und der eigenen Lernstrategien erforderlich. Es sind unterschiedliche Lernwege und die kompetente Nutzung unterschiedlicher Lernmedien zu vermitteln. Die Erfahrungen zeigen, dass die Abdeckung dieses Bereichs durch Selbstlernmaterial bzw. -medien in der Regel nicht ausreicht. Teilnehmende gehen häufig davon aus, alles für ihr Lernen Wesentliche in der Schulzeit gelernt zu haben. Der Lernvermittler muss deshalb Anregungen geben, diesen Bereich in den Blick zu nehmen. Bezogen auf die Selbstmanagement-Kompetenz erwies sich als hilfreich, solche Beratung in der Gruppe durchzuführen (vgl. Schloos 2000, S. 14f.).

Lernvermittler benötigen also fachliche Kompetenz in allen Bereichen, die mit dem Lernen Erwachsener zusammenhängen. Dies ist jedoch – wie die Erfahrungen zeigen – nur *ein* Aspekt.

– *Lernberatung im weiteren Sinn*
Nach den Erfahrungen im Projekt verbessert solche Lernberatung im engeren Sinn zwar in einigen Fällen die Arbeitsfähigkeit des Lernenden. In anderen Fällen hatte der Lernvermittler hingegen den Eindruck, als befände sich zwischen ihm und der ratsuchenden Person eine „Glaswand", als höre das Gegenüber gar nicht zu, als prallten all die gutgemeinten Hinweise und Ratschläge an der Person ab.
Hier ist Lernberatung im weiteren Sinn anzusiedeln. Die bloße Kenntnis von entsprechenden Strategien erweist sich häufig als unzureichend. Es wurde vielmehr beschrieben, dass der Lernende wider vermeintlich besseres Wissen des Lernvermittlers einen Irrweg einschlägt. Dieses Phänomen sei teilweise „kaum auszuhalten".
Erforderlich ist deshalb eine Beratung, in der es darum geht, die Handlungen des Lernenden zu *verstehen* und ihn dabei zu unterstützen, sich selbst zu verstehen. Verhalten und Lernhandlungen sind in der individuellen Lerngeschichte begründet und haben oder hatten einen Sinn. Diesen versteckten Sinn gilt es aufzudecken und daraufhin zu überprüfen, ob das zugrunde liegende Ziel noch Gültigkeit hat oder obsolet geworden ist. Hier wurden insbesondere in der Alphabetisierungsarbeit wesentliche Erkenntnisse gewonnen, wo sich der individualpsychologische Ansatz als sehr tragfähig erwiesen hat (vgl. Fuchs-Brüninghoff).
Solche Beratungstätigkeit ist deutlich von der Therapie abgegrenzt, setzt aber idealerweise eine entsprechende Beratungs- oder Supervisionsausbildung voraus.

– *Beratung der Gruppe*
Wenn selbstgesteuertes Lernen in Gruppen organisiert wird, dann ergibt sich – wie oben beschrieben – für den Lernvermittler die Aufgabe, die Gruppe in diesem Lernprozess zu unterstützen. Hierzu sind alle Phänomene bedeutsam, die aus der Gruppendynamik bekannt sind. Der Lernvermittler benötigt also auch auf diesem Feld der Gruppenbegleitung und Moderation ausgeprägte Kompetenzen.

– *Weitere Aspekte*
Die Aufgaben des Lernvermittlers sind vielfältig. Nicht immer geht es um Rat und Tat oder fachliche Anregung. Im Projekt zeigte sich als weiterer Aspekt ein Beratungsbedürfnis der Lernenden, das eher die soziale Komponente betont: Beratungsbedarf als Bedürfnis nach Zuwendung. Lernende wandten sich teilweise mit Problemen an die Lernberatung, die sie – von außen betrachtet – leicht selber hätten lösen können. Vermutet wurde hier das Bedürfnis danach, dass sich jemand um die Person „kümmert". Häufig reichte es dann schon, zu bestätigen, zu loben, kurz mit der Person zu sprechen, und sie kam selbständig weiter voran.

4. Beratung zur Sicherung von Lernerfolg

Beratung erfüllt neben den oben genannten Aufgaben auch eine wesentliche Funktion für die Evaluation des Lernprozesses: Sie ermöglicht eine Verschränkung von Selbst- und Fremdevaluation. Ein höherer Grad der Reflexivität von Lernprozessen erbringt außerdem zusätzliche Lernerfolge im metakognitiven Bereich.
Grundsätzlich – aber vor allem bei Maßnahmen mit einem hohen Selbststeuerungsgrad – sind Beratungsleistungen idealerweise vor Beginn der Maßnahme, zu Beginn der Maßnahme, während des Prozesses in regelmäßigen Abständen und am Ende der Maßnahme vorzusehen.

- Vor Beginn der Maßnahme ist im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen auf die besondere Arbeitsform hinzuweisen und zu klären, ob dies dem Bedürfnis des Lernenden entspricht. Dies ist ein erster wichtiger Schritt zu Erhöhung der Erfolgswahrscheinlichkeit des Lernprozesses.
- Zu Beginn der Maßnahme ist es im Allgemeinen notwendig, intensiv in die Arbeitsform einzuführen. Insbesondere für die Zielklärung ist in der Regel ausführliche Beratung erforderlich. Hier werden die Kriterien für die Erfolgsermittlung definiert.
- Prozessbegleitend sind auftauchende Fragen und Probleme zu bearbeiten. Wesentlich ist aber auch, erzielte (Teil-)Erfolge festzustellen. Lernende verlieren häufig den Überblick über den Lernprozess und nehmen Lernerfolge nicht als solche wahr, z. B. weil Fragen zyklisch immer wieder auftreten und als Rückschritt erlebt werden – auch wenn die Auseinandersetzung mit den Problemen auf einer höheren Ebene angesiedelt ist.[12] Die Erfahrungen zeigen, dass dieses Angebot häufig nicht angemessen genutzt wird – der Lernvermittler muss deshalb von sich aus gelegentlich auf den Lernenden zugehen und nachfragen.[13] Zusätzlich sind feste Termine für den Austausch vorzusehen.
- Am Ende der Maßnahme hat das Reflexionsgespräch wesentliche Funktion für die Feststellung und Bewusstmachung der Lernerfolge. Daneben sind der Transfer und nachfolgende Schritte zu thematisieren.

5. Erforderliches Beratungsverständnis

Wie ist solche Beratung nun zu gestalten? Dies war eine wesentliche Frage auch für die Projektbeteiligten.
Der Lernvermittler hat die schwierige Aufgabe, den Beratungsbedarf der Person richtig einzuschätzen. Bei dem unter „weitere Aspekte“ angesprochenen Fall benötigt der Lernende lediglich Zuwendung und Zuspruch. Dies ist relativ einfach zu gewährleisten. Im erstgenannten Fall (Fach-Beratung) ist es vermutlich oft angemessen, einen fachlichen Rat zu geben. Hier sind die Grenzen aber zur Lernberatung im weiteren Sinn fließend. Unter „Lernberatung im weiteren Sinn“ wurde das Phänomen angesprochen, dass gutgemeinte Ratschläge und Hinweise am Lernenden abprallten.

Hier liegt eine Schwierigkeit, die abschließend näher betrachtet werden soll. Die Beratung im (Lehr-)Lernprozess erfordert unterschiedliche Interventionen seitens des Lernvermittlers. Teilweise geht es möglicherweise darum, jemandem im klassischen Sinne einen Rat zu geben („Mach's doch so!", „Schau' dort nach!"). Dies ist die Beratungsform, die von Teilnehmenden zuerst erwartet wird.
Daneben gibt es aber eine Vielzahl von Situationen, in denen der Lernvermittler nicht wissen kann, was für den Lernenden „richtig" ist.[14] Beratung hat dann mehr mit raten im Sinne von er-raten zu tun. An dieser Stelle sei an die ursprüngliche Bedeutung von (be-)raten erinnert: „...,(sich etwas geistig) zurechtlegen, überlegen, (aus-)sinnen', dann auch ‚Vorsorge treffen, für etwas sorgen', und weiterhin ‚vorschlagen, empfehlen' und ‚erraten, deuten'" (Drosdowski, S. 551). Beratung ist also eine facettenreiche Aufgabe: einen Rat geben, etwas empfehlen; gemeinsam mit dem Ratsuchenden raten, deuten; aber auch: für jemanden sorgen (von russ. radét, ebd.). Für die Situation einer Beratung im Sinne von Empfehlung oder Vorschlag ist allerdings eine entsprechende Offenheit hinsichtlich der Entscheidung Voraussetzung. Deshalb ist entscheidend, wie viel Entscheidungsfreiheit dem Lernenden tatsächlich zugestanden wird bzw. zugestanden werden kann. Daneben stellt sich die Frage, ob der Lernvermittler von seinem Selbstverständnis her akzeptieren kann, wenn der Lernende eine andere Entscheidung trifft. Kann er andere Deutungen (die des Lernenden) zulassen?
Diese Fragen sind untrennbar mit dem Thema Verantwortung verknüpft, und dies erwies sich auch im Projekt als wichtiges Problem. Für die Projektbeteiligten war vor allem die Frage bedeutsam, wann sie als Lernvermittler steuernd eingreifen müssen und wann sie die Verantwortung beim Lernenden belassen können; wo sie Vorgaben machen müssen und wo sie dem Lernenden Freiraum lassen können. Wann ist es für sie also möglich, „nur" zu *beraten* und die Entscheidung dem Lernenden zu überlassen und wann ist ihre Aufgabe, zu *bestimmen*? Dies heißt gleichzeitig: Wer ist für den Lernprozess verantwortlich und wann muss der Lernvermittler verantwortlich eingreifen bzw. wie viel Verantwortung kann dem Lernenden aufgebürdet bzw. zugestanden werden? Diese Fragen sind pauschal nicht zu beantworten, ihre Klärung ist nur situationsbezogen möglich. Aber schon der Umgang mit diesen Fragen hängt ganz wesentlich von der Haltung des Lernvermittlers ab.
In erster Linie ist deshalb die Haltung des Beratenden ausschlaggebend. Eine Haltung, nach der der Lehrende zu wissen glaubt, welches die relevanten Fragen des Themas seien, ist schon deshalb nicht zielführend, weil den Lernenden möglicherweise ganz andere Fragen beschäftigen. Die beschriebene Ungeduld, die durch Irrwege des Lernenden beim Lernvermittler unweigerlich aufkommt, entsteht häufig deshalb, weil der Lernvermittler nicht *versteht*, welches die Frage des Lernenden ist (und dieser möglicherweise selbst nicht).
Aus diesem Grund sind alle Ansätze sinnvoll, die dem Lernvermittler dieses Verstehen erleichtern. Idealerweise wird mit mehreren sich ergänzenden Ansätzen gearbeitet. Aus Projektsicht sind insbesondere der individualpsychologische Ansatz und die konstruktivistische Sicht hilfreich:[15] Sie erleichtern es, den Lernenden als Exper-

ten für *seinen* Lernprozess zu begreifen. Der Lernvermittler gibt Anregungen, trägt zu Klärungen bei, stößt Fragen an. Wesentlich ist aber, dem Lernenden *seinen* Lernweg zu ermöglichen und ihn *darin* zu unterstützen. Im Projekt arbeiteten wir deshalb nach dem Beratungsverständnis, wie es im Kontext der Alphabetisierung entwickelt und 1991 von Fuchs-Brüninghoff/Pfirrmann formuliert wurde:
„Jemanden beraten bedeutet für uns, zwischen verschiedenen Informationen, die der Ratsuchende gibt, Bezüge herzustellen, Zusammenhänge zu erraten, Vermutungen und Hypothesen aufzustellen im Sinne von: ‚Könnte es sein, dass...?' Ob der Berater richtig geraten hat, darüber entscheidet der Ratsuchende. Wir gehen davon aus, dass der Ratsuchende implizit die Lösung für sein Problem mitbringt, dass es aber der Methoden des Beraters bedarf, um sie zu entdecken/zu entschlüsseln/zu erschliessen" (Fuchs-Brüninghoff/Pfirrmann 1991, S. 5).
Der zweite wesentliche Aspekt für diesen Ansatz: „Wir gehen davon aus, dass die Bedeutungen, die wir den Dingen, den Menschen, abstrakten Begriffen wie moralischen Prinzipien geben, gelernt sind" (ebd.). Dies betont die Veränderbarkeit der Bedeutungszuschreibungen. Menschen sind fähig, umzulernen.
Solche Beratung setzt voraus, dem Lernenden die Lösung der Frage/des Problems zuzutrauen und ihm mehr Verantwortung zu überlassen.

6. Zur Praxisrelevanz des Themas

Beratung stellte im Projekt SeGeL eine Kernthematik dar – die Projektbeteiligten hatten großes Interesse an einer Fortbildung zu diesem Thema. Häufig muss solche Beratungskompetenz durch ‚learning by doing' angeeignet werden und führt zu Unsicherheiten seitens der Lernvermittler.[16] Nur in wenigen Fällen konnten die Beteiligten auf eine derartige Ausbildung zurückgreifen. Die Erfahrungen werden ausführlich in der Abschlusspublikation des Projekts dargestellt.
Auch allgemein kommt dem Thema Beratung im Kontext von selbstgesteuertem Lernen – dies sollte der kurze Artikel zeigen – erheblicher Stellenwert zu. Personen, die derartige Angebote umsetzen, verfügen in der Regel über entsprechende Kompetenzen, die abschließend noch einmal zusammenfassend benannt werden:
– Fach- und Feldkompetenz
– Fachliche Kompetenz bezogen auf alle Fragen, die mit dem Lernen Erwachsener zusammenhängen: Nutzung von Lernquellen und Lernmedien, Lern- und Arbeitsmethoden, Lerntechniken und -strategien, Selbst- und Zeitmanagement, ...
– soziale und personale Kompetenzen, Methodenkompetenz bezogen auf personenbezogene Beratung, Beratungs- oder Supervisionsausbildung, ...
– Kompetenz bezogen auf gruppendynamische Prozesse, Gruppen(beg-)leitung, Moderation, ...

In der allgemeinen Praxis der Erwachsenenbildung ist die Relevanz des Themas hingegen nach den Erfahrungen des Projekts noch weitgehend gering – wie auch

Lernarrangements mit hohem Selbststeuerungsgrad eher die Ausnahme bilden. Abschließend seien hierfür vier Begründungen genannt:

1. Den Lehrenden fehlen i. d. R. die Kompetenzen für derartige Beratungsleistungen. Beratung ist kein Bestandteil der Ausbildung, Fortbildungsangebote sind (zeit-)aufwendig und damit teuer. Gleichzeitig wird der Beratung ein eher geringer Stellenwert beigemessen.[17] Lehrende benötigen also ein klareres Verständnis vom Gewinn und mehr Freiräume, diese Kompetenz zu entwickeln. Beratungskompetenz müsste schon in der Ausbildung entwickelt werden.
2. Beratung wird – wie eingangs erwähnt – nicht angemessen finanziert. Hier ist dringend zu fragen, wie Beratungstätigkeit – für die idealerweise eine Zusatz-Qualifikation erforderlich ist – der Lehrtätigkeit in der Wertigkeit zumindest gleichgestellt werden kann. Dazu ist zu prüfen, wie eine Bewertungsgrundlage für Beratungsleistungen entwickelt werden kann.[18]
3. Beratung ist zeitaufwendig – die erforderliche Zeit steht oft nicht zur Verfügung. Mit selbstgesteuertem Lernen wird der Lehrende von seinen Vermittlungsaufgaben entlastet und gewinnt Zeit für die individuelle Betreuung. Bis dies realisiert ist, sind jedoch Mehraufwand für die Etablierung selbstgesteuerten Lernens und Kompetenzentwicklung bei den Lehrenden erforderlich. Diesem zusätzlichen Aufwand stehen oft die hohe Arbeitsbelastung der Dozent/innen und Kursleiter/innen und der geringe Finanzierungsspielraum entgegen.
4. Lernende müssen an dieses Angebot erst herangeführt werden. Im Projekt SeGeL zeigte sich, dass sie zunächst häufig nicht in der Lage sind, solche Beratungsangebote seitens der Lernvermittler angemessen zu nutzen. Teils hatten sie die Überzeugung, sich eine Blöße zu geben („Wer fragt, ist dumm"), teils waren sie vom Prozess so gefangengenommen, dass sie dieses Angebot aus den Augen verloren. Die Implementation solcher Beratungstätigkeit erfordert deshalb eine intensive Vorbereitung der Teilnehmenden, die ebenfalls Zeit benötigt. Auch die Lernenden brauchen ein neues Selbstverständnis.

Für die Institutionen ergibt sich für die Zukunft die Aufgabe, die erforderliche Vielfalt von Beratungsleistungen für Teilnehmende an Veranstaltungen wie für außerinstitutionell Lernende sicherzustellen. Hierfür ist zum einen Voraussetzung, über Personalentwicklung die erforderlichen Qualifikationen bei den Lehrenden in der Institution aufzubauen. Zum anderen ist mehr Transparenz über Vorgehensweisen, Nutzen und Stellenwert der Beratung für den Lernprozess bei Lehrenden, Lernenden, Leitung und Zuwendungsgebern erforderlich. Dies schliesst eine klarere Herausstellung des Nutzens unter Gesichtspunkten der Wirtschaftlichkeit ein. Hieran ist weiter zu arbeiten.

Anmerkungen

[1] 1973 gab sich Grau noch versöhnlicher: „Beratung als Bildung...". (zit. n. Krüger 1992, S. 271)

[2] Der Autor ist Leiter des Projekts SeGeL: „Selbstgesteuertes Lernen – Serviceleistungen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Weiterbildung" am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung

[3] Dabei ist anzumerken, dass es häufig nur geringe Abstimmung zwischen Lehrenden und sozialpädagogischem Personal gibt, enge Zusammenarbeit stellt eher eine Ausnahme dar. Zu unterschiedlich sind die Aufgabenfelder, zu getrennt die Aktionsräume, zu groß ist die zeitliche Belastung durch das Tagesgeschäft. Kritisch ist auch hier die Finanzierung einzuschätzen.

[4] Siehe hierzu ausführlich die voraussichtlich im Dezember 2000 erscheinende Abschlusspublikation.

[5] „Methoden und Medien für das selbstgesteuerte Lernen", „Das Lernen beraten – das Beraten lernen", „Lernsoftware und Interaktivität", „Arbeit an Erfahrungen".

[6] Dabei wird auf die Projektergebnisse rekurriert. Diese werden ausführlich in der Abschlusspublikation des Projekts dargestellt.

[7] Häufig wird von Autoren hier auch die Lernerfolgskontrolle angegeben. Im Projekt wird diese Einschätzung nicht geteilt. Für den Grad der Selbststeuerung ist unerheblich, ob die Lernerfolg-Überprüfung vom Lernenden selbst vorgenommen oder von Dritten bzw. gemeinsam mit Dritten durchgeführt wird. In selbstgesteuerten Lernprozessen ist aber die formative Selbstevaluation *unabdingbare Voraussetzung*. Der Beratung kommt bei der Lernerfolg-Sicherung ganz erheblicher Stellenwert zu, weil die Lernenden ihre Lernerfolge i. d. R. nicht angemessen wahrnehmen bzw. einschätzen können. Die Selbstevaluation bedarf deshalb einer professionellen Unterstützung seitens des Lernvermittlers. Diese ist in der Beratung zu leisten. In abschlussbezogenen Maßnahmen, in denen selbstgesteuert gelernt wird, ist *daneben* die formative Fremdkontrolle ebenso unabdingbar. Der Prüfungsprozess muss geübt und die Abdeckung der relevanten Inhalte muss sichergestellt werden.

[8] Für die Bezeichnung des Professionellen in der Lernkultur „selbstgesteuertes Lernen" gibt es eine Vielzahl von Bezeichnungen: Lernberater, Lernbegleiter, Facilitator ... Beim selbstgesteuerten Lernen hat der vormals Lehrende deutlich mehr Aufgaben, als die Lernenden „nur" zu beraten oder zu begleiten – er stiftet den gesamten Lernrahmen durch Bestimmung des Settings, Festlegung des Supports, Auswahl und Entwicklung von Lernmaterialien, Beratung, Begleitung und vieles mehr. Deshalb greifen aus meiner Sicht die Bezeichnungen Lernberater oder Lernbegleiter zu kurz. Die Hauptaufgabe des Professionellen ist nicht mehr, *etwas* zu vermitteln, sondern *zwischen* Inhalten, Medien, anderen Personen und dem Lernenden zu vermitteln. Um dies zu betonen, verwende ich im Kontext von selbstgesteuertem Lernen nachfolgend die Bezeichnung Lernvermittler für den vormals *Lehrenden*.

[9] Zum Zusammenhang von Intentionalität, Motivation und Interesse vgl. z. B. Faulstich 1999, S. 33f.

[10] Zum Zusammenhang von Selbstbestimmung, Motivation und Interesse vgl auch Strunk 1999, S. 59ff.

[11] Aus der Lernforschung ist die Anfälligkeit des Lernens für Störungen hinlänglich bekannt. Beim selbstgesteuerten Lernen hat sie zentrale Bedeutung (vgl. z. B. Friedrich/Mandl 1997 oder Schiefele/Pekrun 1997).

[12] Nach dem englischen Ausspruch „I'm still confused – but on a higher level" (Zitat aus einer Veranstaltung).

[13] Dabei darf es selbstverständlich nicht darum gehen, Beratung „aufzudrängen" (Freiwilligkeit ist eine elementare Voraussetzung für Beratung), sondern darum, Interesse zu

zeigen, Beziehung aufzubauen und unkomplizierte Gelegenheit für ein Gespräch zu bieten.

[14] Vor allem dann, wenn Zielfindungsprozesse eingeschlossen sind. Grundsätzlich ist die *Entscheidung*, was für den Lernenden richtig oder falsch ist, nur vom Lernenden selbst zu treffen. Der Lernvermittler kann hier beratend *zur Seite stehen.* Vgl. hierzu auch Schäffter 1999 sowie die nachfolgenden Anmerkungen zu Konstruktivismus und Individualpsychologie.

[15] Der Konstruktivismus wird aktuell in der Erwachsenenbildung breit diskutiert. Er betont die soziale Konstruktion von Wirklichkeit. Der individualpsychologische Ansatz Alfred Adlers – eine Tiefen- und Sozialpsychologie – hebt im Zusammenhang mit Lernsituationen insbesondere den Stellenwert der individuellen Lerngeschichte – Lern-Erfahrungen aus Kindheit und Schule – hervor. Hierzu werden die unbewussten Anteile der Persönlichkeit des Ratsuchenden mit einbezogen. Beide Ansätze zeichnen sich durch hohe Erklärkraft bezogen auf Lern-Prozesse aus und eröffnen die Perspektive, eigene Wahrnehmungen von Wirklichkeit durch Bewusstmachung zu verändern. Der zugrunde gelegte Ansatz ist allerdings weniger relevant als das Ziel des Verstehens.

[16] „Eine teilnehmerorientierte Didaktik stößt dort an Grenzen ihrer Möglichkeiten und ihres Auftrags, wo durch die Artikulation persönlicher, lebensgeschichtlicher, mentaler und motivationaler Bedingungen sowie aktueller Lernschwierigkeiten ein Grad der Individualisierung erreicht ist, der das Prinzip eines kollektiven und sozial angelegten Lernprozesses durchbricht... Allerdings besteht damit die Gefahr, dass gerade die Teilnehmer, die am meisten vor einer Artikulation und Partizipation in Lerngruppen zurückscheuen oder aktuelle Lernschwierigkeiten haben, aus Enttäuschung, Mißerfolgserlebnissen und Frustrationen aus dem Lernprozeß ausscheren“ (Krüger 1992, S. 259).

[17] Hier spielt noch ein zweiter sehr bedeutsamer Aspekt hinein: Wie oben dargestellt, ist wesentlicher Bestandteil der Beratungskonzeption das Vertrauen in den Teilnehmer, dass er zu einer Lösung findet. Hierzu sind ein Experimentieren (von Lernenden und Lehrenden) und das Lernen an Fehlern bzw. durch Irrwege erforderlich. Die Finanzierungsbedingungen und der hohe Erfolgsdruck, unter dem die Lehrenden und die Institutionen stehen behindern die Entwicklung dieser neuen Haltung.

[18] Beispielsweise durch Herausstellung: der stärkeren Nachhaltigkeit der Lernprozesse, der Entwicklung zusätzlicher Kompetenzen beim Lernenden und der verbesserten individuellen Förderung, die etwa zu einer höheren Vermittlungsquote in Arbeit führt.

Literatur

Antons, Klaus/Götz, Klaus (2000): Beratung statt Bildung? In: Forum Supervision, H. 15, S. 73-78

Dietrich, Stephan (1999): Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung? In: Stephan Dietrich/Elisabeth Fuchs-Brüninghoff u. a.: Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/M., S. 14-23

Drosdowski, Günther u. a. (1963): Duden, Band 7: Etymologie. Mannheim

Faulstich, Peter (1999): Einige Grundfragen zur Diskussion um selbstgesteuertes Lernen. In: Stephan Dietrich/Elisabeth Fuchs-Brüninghoff u. a.: Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/M., S. 24-39

Forneck, Hermann J. (1999): Selbstorganisiertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. http://www.erziehung.uni-giessen.de/eb/antrittsvorlesung/index.htm

Friedrich, Helmut F./Mandl, Heinz (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) u. a.: Psychologie der Erwachsenenbildung, Göttingen u. a., S. 237-293

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1990): Das Beratungsgespräch als methodisches Instrument zur Ermittlung von Lernerfolg. In: Unterrichtswissenschaft, H. 2, S. 101-112

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth/Pfirrmann, Monika (1991): Beratung. Frankfurt/M.: DIE

Geißler, Karlheinz A. (2000): Vom Beten zur Beratung ohne Ende. In: Supervision, H. 2, S.36-40

Gerl, Herbert (1983): Evaluation in Lernsituationen – Ein Beitrag zu reflexivem Lernen. In: Herbert Gerl/Klaus Pehl: Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 15-92

Hof, Christiane (2000): Beraten, Moderieren oder unterweisen? – Zur Frage nach dem idealen Weiterbildner. In: GdWZ, H. 3, S. 153-155

Krüger, Wolfgang (1992): Beratung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: Enno Schmitz/Hans Tietgens (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11: Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 254-271

Lohmann, D. F. (1989): Human Intelligence: An introduction to advances in theory and research. In: Review of Educational Research, H. 4, S. 333-373

Müller, Josef (1992): Der Weg zur Moderation und Lernbegleitung. Zürich: SVEB, S. 89ff.

Schäffter, Ortfried (1998): Das Selbst als Joker – Neuere Literatur zum Thema Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 134-140

Schäffter, Ortfried (1999): Lernen in der Transformationsgesellschaft – Vier Modelle struktureller Transformation. In: Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (Hrsg.): Info Dienst, H. 1, S. 3-10

Schiefele, Ulrich/Pekrun, Reinhard (1997): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Franz E. Weinert u. a. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion. Goettingen u. a., S. 250-278

Schloos, Ulrich (2000): Der Kreislauf des Erfolgs – Materialien zum Selbstmanagement für Lernende. Frankfurt/M.: DIE

Strunk, Gerhard (1999): Wie Erwachsene lernen – von Ergebnissen und Folgen neuerer Lernforschung für die Praxis der Erwachsenenbildung. In: Andrea de Cuvry u. a. (Hrsg.): Erlebnis Erwachsenenbildung: Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik. Neuwied u. a., S.54-70

Rosemarie Klein/Gerhard Reutter

Modullernen und Lernberatung

Analyse von Praxis

‚Modullernen' und ‚Lernberatung' sind zwei Begriffe, die derzeit in der andragogischen und berufspädagogischen Diskussion Konjunktur haben. Sie werden allerdings selten als etwas Zusammengehörendes oder Zusammenhängendes verstanden, sondern entstammen unterschiedlichen Diskussionskontexten, die auf den ersten Blick nur geringe Schnittmengen aufweisen. Die Modularisierungsdebatte steht im Kontext von Konsequenzen der beruflichen Bildung angesichts der abnehmenden Halbwertzeit von Wissen; Lernberatung entspringt den Diskussionen um die Hinführung lernungewohnter Zielgruppen an Lernen, um ihre (Re-)Integrationschancen in den Arbeitsmarkt zu erhöhen. Dementsprechend finden sich in der Literatur bislang nur wenige Aussagen, die auf Fragen der praktischen Vernetzung von Modullernen und Lernberatung eingehen.
Die folgenden Ausführungen basieren deshalb zum einen auf unseren Erfahrungen in der Fortbildung von pädagogischem Personal in der beruflichen Weiterbildung und in der Personal- und Organisationsentwicklung von Bildungseinrichtungen, die im Zusammenhang mit der Forderung nach lebenslangem selbstgesteuertem Lernen Lernberatung in ihre pädagogische Konzeption integrieren möchten. Wir haben des Weiteren auf einige Modellversuchsergebnisse zurückgegriffen, von denen uns bekannt ist, dass Modularisierung und Lernberatung zur Aufgabenstellung gehörten und über Gespräche einige gemeinsame Schnittmengen, Problemfelder und Erfolgsbedingungen herausgearbeitet. Zwei der ausgewählten Beispiele werden wir zur Veranschaulichung kurz skizzieren. Außerdem greifen wir auf eine Modellversuchsanalyse des BMBF u. a. zurück, die sich auf unterschiedliche Modellversuche zur beruflichen Nachqualifizierung bezieht.
Der Beitrag kann sich nicht auf eine breite empirische Basis stützen, dazu ist zum einen die Umsetzung beider Ansätze in der Praxis zu wenig weit gediehen und zum anderen ist die bestehende Praxis bisher kaum in den Blick empirisch arbeitender Erwachsenenbildner/innen gerückt.

Die unterschiedlichen Entstehungshintergründe von Modullernen und Lernberatung

Die o. g. unterschiedliche Verortung von Modularisierung und Lernberatung ergibt sich aus den je unterschiedlichen Entstehungsfeldern der beiden Konzepte. Die Modularisierung in der beruflichen Bildung – darauf hat Gonon 1998 hingewiesen – ist Ausdruck und Folge gesellschaftlicher Veränderungen, die sich in den Begriffen Individualisierung und Enttraditionalisierung niederschlagen. „Modularisierung wurde .... weder in Brüssel noch in Thessaloniki ausgedacht, noch ist sie

dem Plan eines genialen Bildungspolitikers oder besorgten Berufspädagogen entsprungen, sondern ist als bildungspolitische Forderung eine ‚Nebenfolge', welche die allgemeine Modernisierungsdynamik repräsentiert" (Gonon, zit. in Pilz 1999, S. 292). Ursprünglich war die Modularisierungsdiskussion auf die Berufsausbildung im dualen System beschränkt, allerdings ohne dass dies größere Konsequenzen für eine veränderte Praxis nach sich gezogen hätte. Erst die fortgeschrittene Theorie und Praxis im europäischen Ausland hat zu einer Intensivierung der deutschen Debatte und zu ihrer Ausdehnung auf den Weiterbildungsbereich beigetragen. Im beruflichen Bildungsbereich scheint Modularisierung die adäquate Antwort auf abnehmende Halbwertzeiten beruflichen Wissens zu sein. Das Fassen beruflicher Anforderungen in mehrjährige Berufsausbildungen auf der Basis geschlossener Curricula erscheint angesichts der zunehmenden Dynamik des arbeitsinhaltlichen und des arbeitsorganisatorischen Wandels nicht mehr zeitgemäß. Der zeitliche und organisatorische Aufwand führt nach Meinung der Kritiker dazu, dass neue Berufsbilder, die nach dem klassischen System entwickelt werden, bereits zum Zeitpunkt ihrer Fertigstellung veraltet sind. Obwohl die Praxis des Modullernens noch viele Fragen unbeantwortet lässt (z. B. Erosion des Berufskonzepts, staatlicher Ordnungsrahmen, Transparenz, Verwertbarkeit), „scheint es, als ob modulare Konzepte das Allheilmittel gegen so ziemlich alle Krankheiten des dualen Berufsbildungssystems sind" (Pilz 1999, S. 62; vgl. auch Kloas 1997) und – betrachtet man bspw. die schweizerischen Ansätze – auch das Allheilmittel in der beruflichen Weiterbildung. Dabei darf nicht übersehen werden, dass es in Deutschland bisher noch nicht einmal ein einheitliches Begriffsverständnis darüber gibt, was unter Modularisierung genau zu verstehen sei. Ist es für die einen die curricular-didaktische Zerlegung des gesamten Lernprozesses in Lernsequenzen, so ist es für die anderen die Auflistung zertifizierbarer Qualifikationselemente, die immer Teil eines Ganzen (Beruf) bleiben (vgl. Pilz 1999).

Lernberatung entspringt ursprünglich eher einer sozialpädagogisch inspirierten Richtung der außerbetrieblichen beruflichen Bildung. Als Reaktion auf die erste größere Massenarbeitslosigkeit in der Mitte der 1970er Jahre wurde sie als Beratungskonzept für diejenigen entwickelt, die der Arbeitsmarkt freigesetzt hatte und denen mittelfristig aufgrund ihrer unzureichenden Lernvoraussetzungen geringe Reintegrationschancen unterstellt wurden. Beratung im Lernprozess war für die, die Beratung nötig hatten (vgl. Kemper/Klein 1998, S. 8f.) wenn es darum ging, sie durch Umschulung oder Fortbildung für neue Berufsfelder fit zu machen. Lernberatung war ausgerichtet auf die Früherkennung, Vorbeugung und Verringerung von Lernproblemen, auf Fragen nach geeigneten Lehrstrategien und Unterrichtsmethoden bei Lernenden mit Lernschwierigkeiten. Lernberatung war orientiert am breiten Spektrum von Elementen, die sich auf den Prozess des Aneignens von Lerninhalten beziehen und die bei gestörten oder gescheiterten Lerngeschichten Hilfe zur Umdeutung des Selbstbildes der eigenen Lernleistungsfähigkeit bieten soll. Lernberatung war demnach die Entwicklung von Konzepten zum Umgang mit Lernproblemen bzw. zur Förderung des Lernens bei lernungewohnten Zielgruppen. Grundlegende Arbeiten zu Lernproblemen Erwachsener sind vor al-

lem im Bundesinstitut für Berufsbildung und in der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV durchgeführt worden und haben ihren Niederschlag in verschiedenen didaktisch-methodischen Ansätzen gefunden (vgl. z. B. Volk-von Bialy 1987; Fischer 1987; Fuchs-Brüninghoff/Pfirrmann 1988, 1992) Auch wenn aktuelle Konzepte von Lernberatung noch heute von diesen Vorarbeiten profitieren, so zeichnen sie sich angesichts veränderter gesellschaftlicher, arbeitsmarkt- und bildungspolitischer Kontexte doch durch veränderte Bedeutungen aus. Zentral beeinflusst sind die aktuellen Konzepte[1] von der bildungspolitischen Diskussion um das lebenslange und selbstgesteuerte Lernen und von fachdidaktischen Ansätzen der Biographieorientierung in der Erwachsenenbildung.

Selbstgesteuertes Lernen, Modullernen und Lernberatung

Inzwischen hat sich die Situation in der beruflichen Weiterbildung grundlegend verändert und damit auch das Verständnis von Lernberatung und Modullernen. Weiterbildung dient nicht mehr vorrangig der Verbesserung des eigenen beruflichen Status, sie wird mehr und mehr zur Voraussetzung des Verbleibs in Erwerbsarbeit. Zumindest berufslebenslanges Lernen ist zur Bringschuld der meisten Arbeitnehmer/innen geworden. Die Auflösung kollektiv vergleichbarer Anforderungsstrukturen, wie sie beispielsweise in der Bandarbeit gegeben war, die Spezialisierung der Arbeitsanforderungen und die Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen der Lernenden führen dazu, dass differenzierte Antworten auf differenzierte Anforderungen gefunden werden müssen. Die Individualisierung und Flexibilisierung betrieblicher Anforderungsstrukturen erfordert entsprechende Lern-/Lehrformen und Lern-/Lehrmethoden, die individuell und flexibel nutzbar sind. Den Ausweg bietet scheinbar das selbstgesteuerte Lernen, bei dem davon ausgegangen wird, dass der Einzelne am besten in der Lage ist, seine Lernbedarfe zu identifizieren, das zu Lernende entsprechend seinen Voraussetzungen und Vorerfahrungen passgenau zu beschreiben und demgemäß das richtige Angebot auszuzwählen bzw. sich autodidaktisch, in selbstorganisierten Gruppen oder auch informell weiterzubilden. Die Verantwortung für das Gelingen, aber auch für das Scheitern des autonomen selbstgesteuerten Lernens wird dem Individuum zugeschrieben.
Mittlerweile hat sich weitgehend die Erkenntnis durchgesetzt, dass nicht davon ausgegangen werden kann, die Fähigkeit zum autonomen, selbstgesteuerten Lernen gehöre zur Grundausstattung des Menschen. Für die Mehrzahl der Lerner/innen muss eine Hinführung zu und Beratung bei selbstgesteuertem Lernen und seinen didaktischen Folgerungen der Individualisierung und Flexibilisierung von Lernangeboten erfolgen, wenn selbstgesteuertes Lernen überhaupt gelingen und wenn die Forderung nach lebenslangem Lernen nicht für viele in eine lebenslängliche Anpassungszumutung umschlagen soll.
Lernberatung als pädagogische Konzeption (vor allem Corcilius u. a. 1999; Kemper/Klein 1998; Krischausky 1999) greift diese Herausforderung auf, indem sie auf das Bewusstmachen des eigenen Lernhandelns Lernender orientiert und es zur

Aufgabe des institutionellen Lernens macht, den Raum für die dafür erforderliche Metakommunikation in der beruflichen Bildungsarbeit zu schaffen. Gemeinsam sind den von uns ausgewählten bzw. den uns bekannten und zugänglichen Konzepten der Zuwachs an Verantwortungsteilung für das Lernen und Lehren zwischen den Lehrenden und den Lernenden und das didaktische Prinzip der ‚Kompetenzorientierung'. Lernende werden zu Partnern in der Gestaltung des Lern-/Lehrprozesses und Lehrende werden zu „kooperativen Lernpartnern" (Döring 1995, S. 65). Die Unterstützung der Lernenden bei der individuellen Lernplanung, das Bewusstmachen in der Biographie erworbener Qualifikationen und Kompetenzen sind die immer wiederkehrenden Beschreibungen bei der Konkretisierung von Lernberatung.
Modularisierung wird in ihrer didaktischen Ausgestaltung mit dem Ziel des selbstgesteuertem Lernens verbunden, indem zum einen die inhaltliche Differenzierung bei der Integration methodischer, sozialer und personaler Kompetenzen auf Selbstlern-Management-Kompetenzen hin erweitert wurde. Zum anderen zeichnet sie sich methodisch durch Projekt-, Leittext-, Gruppenarbeit und ähnliche Ansätze aus, die mehr Verantwortung für das Lernen auf die Lernenden übertragen.
In allen vorgefundenen Praxismodellen bildet das lebenslange und selbstgesteuerte Lernen die bildungspolitische und -praktische Klammer für Fragen der Einführung bzw. Weiterentwicklung von Modularisierung und/oder Lernberatung. Interessant aus unserer Sicht gestaltet sich die Vernetzung zwischen beiden Konzepten. Vor allem in unserer Beratungspraxis, die sich außerhalb von Projekt- oder Modellversuchsförderung bewegt, stoßen wir auf zwei Varianten der Reaktion auf notwendige Vernetzungen zwischen Modullernen und Lernberatung: zum einen gibt es berufliche Bildungseinrichtungen, die in Teilbereichen auf modulare Konzepte umgestellt, diese in Richtung selbstgesteuerten Lernens didaktisch-methodisch weiter entwickelt haben und dann in der praktischen Umsetzung ihrer Konzepte mit der Notwendigkeit einer auf das Lernen orientierten Beratung konfrontiert werden. Lernberatung ergibt sich hier also nicht aus andragogischen Vorüberlegungen, sondern wird durch Praxiserfahrung erzwungen. Zum anderen sind es Bildungseinrichtungen, in deren Grundverständnis Lehren traditionell als eine Unterstützung von Lernen begriffen wird und die sich durch eine Vielfalt von Methoden auszeichnen, die auf eigenständiges Lernen abzielen. Hier wird Lernberatung bereits in der Planung mitbedacht als eine Möglichkeit, die didaktische Ausrichtung selbstgesteuerten Lernens durch eine systematische Lernberatung auszudifferenzieren, um die Eigenständigkeit der Teilnehmer/innen gezielter zu fördern und von diesem Fundament aus ihr Bildungsangebot zu modularisieren.

Praxisbeispiel 1: Abschlussbezogene Qualifizierung von langzeitarbeitslosen Sozialhilfeempfänger/innen (AQLS)

Ein Beispiel für Vernetzung von Modullernen mit Lernberatung findet sich im Modellversuch AQLS der Neue Arbeit Saar gGmbH (vgl. Becker/Corcilius 1999). Dort wurde ein Ansatz der Modulqualifizierung für die Berufsfelder Bürokauffrau/-mann,

Bauhandwerk, Garten- und Landschaftsbau, Holz- und Malerbranche entwickelt und erprobt. Die Inhalte aller Berufsbilder des Modellprojekts wurden modular aufgegliedert, und im Berufsbildungspass (vgl. Neue Arbeit Saar 1998, S. 43ff.) wurden die Entsprechungen von Theorie- und Praxisanteilen vorgenommen. Jedes Modul gliedert sich in verschiedene Bausteine mit zugeordneten theoretischen Qualifizierungsinhalten und praktischen Lernfeldern. Das zielgruppenspezifische Konzept integriert soziale und personale Bildungsziele in die Module. Die Module sind einzeln zertifizierbar, bleiben jedoch Teil eines Ganzen. Es handelt sich insgesamt um ein zielgruppenspezifisches Qualifizierungskonzept, bei dem die Lernenden ihre Lernwege flexibler und individueller im Kontext vorhandener beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen gestalten können. Eng verknüpft mit der Modulqualifizierung suchte das Projektteam nach geeigneten Gestaltungsformen, damit Lernende systematisch zu mehr Eigeninitiative und Übernahme von Verantwortung für das Lernen hingeführt und darin befähigt werden, die individuellen Lernmöglichkeiten des Modulsystems als Chance zu nutzen.
Fachliches Lernen ist eingebunden in ein aktivierendes und vielfältiges Lernarrangement mit Beratungsangeboten und unterschiedlichen Lernformen, wie Projektarbeit, Unterrichtsgespräch, Gruppenarbeit, Leittextarbeit und Angeboten intensiver Einzelförderung. Durch einen situationsadäquaten und zielgruppenbezogenen Wechsel von fremd- und selbstgesteuertem Lernen und ein immer wieder neues Ausbalancieren von Über- und Unterforderung lernen die Teilnehmenden, sich neuen Lernformen und Herausforderungen zu öffnen und selbstgesteuertes Lernen mehr und mehr in ihr Lernverständnis zu integrieren. Die Praxis zeigte: Diese Fähigkeiten der Teilnehmenden können sich dann entwickeln, wenn die Lernenden in eine aktive Rolle wechseln und die Lehrenden sich von Kontrolleuren und Vortragenden hin zu Organisator/innen und Berater/innen von Lernprozessen verändern (vgl. Corcilius/ Müller Sämann 1999). Die Projektverantwortlichen weisen als Voraussetzung für eine aktive Lerner/innen-Rolle darauf hin: „Jeder Entscheidungsträger einer Institution muss sich vor diesem Hintergrund Klarheit darüber verschaffen, wieviel Entscheidungsfreiheiten und Handlungsspielräume die Institution zulässt und was dies konkret bedeutet. Ohne Transparenz ist das Ziel der Selbststeuerung von Lernen auch in einer lernenden Institution kaum umzusetzen. In letzter Konsequenz erleben Teilnehmer/innen im konkreten Alltag mit dem Lernberater, wie ernst es der Institution ist, sie als ‚vollwertige', entscheidungsfähige und für sich verantwortliche Erwachsene zu behandeln. Wenn Teilnehmer/innen feststellen, dass die Entscheidungen und Lösungswege feststehen, bevor sie mit ihnen erarbeitet wurden, wird ein hohes Maß an Eigeninitiative, Übernahme von Verantwortung etc. nur schwer erreichbar sein. Erfahrungsgemäß tendieren die meisten Lerner schnell dazu, in dieser Situation die Verantwortung dem ‚Lehrkörper' zu überlassen" (ebd., S. 7).
Die Aufgabe der Lehrenden besteht darin, offene Lernangebote und Lernsituationen zu schaffen, Lernmaterialien zur Verfügung zu stellen und die einzelnen Lernenden individuell beim Modullernen zu beraten und zu begleiten. Der Erfolg des Modullernens misst sich nach den Aussagen der Projektmitarbeiter/innen darin,

inwieweit es gelingt, die einzelnen Teilnehmenden dort abzuholen, wo sie stehen, und inwieweit das Lernsetting für sie Raum und Möglichkeiten schafft, neben den fachlichen auch die sozialen und persönlichen Kompetenzen weiter zu entwickeln.
Lernberatung ist in dieser Konzeption kein variabler Gestaltungsbaustein, sondern Bestandteil des Curriculums und damit eine Form einer neuen Didaktisierung. Beratung steht für einen angereicherten Lehrbegriff (vgl. auch Kemper/Klein 1998). Lehrende sind gefordert, Lernprozesse nicht mehr primär aus dem Blickwinkel der Lehrhandlungen und der jeweiligen Fachinhalte zu betrachten, sondern im Mittelpunkt stehen die Lernhandlungen der Teilnehmer/innen. Stärke und Lebendigkeit dieser Konzeption bemessen sich daran, dass sie nah an der Praxis entwickelt und prozessbegleitend modifiziert und weiterenwickelt wurde und wird. Die Auseinandersetzung mit Erfolgen und Schwierigkeiten setzt immer wieder kreative Prozesse in Gang, die weitere innovative und begleitende Arbeitsmethoden und Instrumente hervorbringen. Als ein Arbeitsergebnis sei in diesem Kontext auf den Berufsbildungspass als ein qualitätssicherndes Instrument für das Lernen in einem modularen System verwiesen. Der Berufsbildungspass schafft nicht nur Transparenz über Lerninhalte und Qualifizierungsziele, er dokumentiert darüber hinausgehend für alle am Lern-/Lehrprozess Beteiligten Lernerfolge, aktuellen Kenntnisstand und Qualifikationsprofil. Für Abbrecher/innen bietet er über ein internes Zertifizierungsverfahren die Chance, erworbene Kenntnisse und Kompetenzen für die weitere Berufslaufbahn zu verwerten.
Die konzeptionelle Verzahnung von Modullernen mit Lernberatung bedeutet einen permanenten Lernprozess für die Lernenden und vor allem auch für die Lehrenden, die Ausbilder in den Betrieben und die Einrichtungsleitung. Eine tätigkeitsintegrierte Reflexion und das Angebot von Fortbildung werden als Voraussetzungen eingeschätzt, um die ständige Bereitschaft, sich auf Neuerungen einzulassen und sich den Veränderungen des Anforderungsprofils anzupassen, bei den Mitarbeiter/innen am Leben zu erhalten.

Praxisbeispiel 2: Integratives Weiterbildungskonzept für Informationsverarbeitung

Im Modellversuch „Integratives Weiterbildungskonzept für Informationsverarbeitung“ (vgl. Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz, o. J.: „Integratives Weiterbildungskonzept für Informationsverarbeitung“. Abschlussbericht des Modellversuchs, erschienen in der Reihe Schulversuche und Bildungsforschung – Berichte und Materialien) wurde ein bedarfs- und zukunftsorientiertes Weiterbildungskonzept entwickelt, das Lernenden im Berufsfeld der Informationsverarbeitung ein anwendungsbezogenes breit gefächertes Lernangebot ermöglicht. Teamteaching, Learning by Doing, projektorientiertes Lernen und die Modularisierung der Lerninhalte sind die das Lernsetting des erprobten Konzepts charakterisierenden Stichworte. Die Aufteilung und Zuordnung

von Lerninhalten in Module orientiert sich an betrieblichen Funktionsbereichen wie beispielsweise Beschaffung, Produktion und Absatz. Die Konzeption integriert modulübergreifendes Lernen und Lernen an betrieblichen Aufgaben und Problemen und verzahnt sie mit methodischen und sozialen Lernzielen. Jedem Modul sind neben den fachlichen Lernfeldern exemplarisch methodische und soziale Lernziele zugeordnet, die nicht statisch festgelegt sind, sondern ihre Umsetzung in der Gestaltungskompetenz der Lehrenden finden. Entscheidend – und ein Element von Lernberatung – ist die Transparenz der Lernziele, die mit den Lernenden abgesprochen werden, damit sie sich innerhalb der Module orientieren und weitgehend selbstgesteuert lernen können.

Damit die verschiedenen Lernfelder, die das Modul bietet, von den Lernenden aufgegriffen und genutzt werden, sind ein unterstützendes Lernsetting und eine begleitende Beratung erforderlich. Die Modularisierung der Lerninhalte ist konzeptionell zunächst nicht mehr als ein Gestaltungselement, das seine Wirkung im Gesamtsetting entfalten kann. Die Praxis zeigte: „Ein Unterricht, in dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer teilweise Ziele und Inhalte, aber auch Sozialformen und Methoden häufig individuell wählen können, mitgestalten bzw. selbstgestalten, erfordert in allen Schulen einen konsequenten und langwierigen Entwicklungsprozess“ (Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland Pfalz o. J. S. 145). Fächerübergreifendes Lernen in Modulen anstatt fachbezogene und geschlossene Curricula, interaktives Lernen anstatt präsentierendes Lehren, Mitverantwortung der Lernenden anstatt alleinige Verantwortung der Lehrenden bedeutet dabei für alle Beteiligten eine veränderte Lern- und Lehrsituation. Sichere und vertraute Wege müssen verlassen und neue Lernwege beschritten werden. Die Erfahrungen dieses Modellversuchs zeigen, dass die Lernenden nach anfänglicher Skepsis sich den Anforderungen der neuen Lernformen dann stellen, das Angebot zur Mitgestaltung und die Übernahme von Verantwortung dann als Chance begreifen und nutzen, wenn die Lehrenden das Konzept aktiv tragen und durch beratende Begleitung die für die Orientierung erforderliche Unterstützung sicherstellen. Folgende Problemfelder zeigen die spezielle Nahtstelle zwischen Modullernen und Lernberatung:

– Die Integration von fachlichen mit methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen erschwert den Quereinstieg in einzelne, von den Teilnehmern ausgesuchte Module. Für den Lernerfolg scheint es von Bedeutung zu sein, dass alle Module in der vorgesehenen Reihenfolge besucht werden, damit der Transfer von übergreifenden Kompetenzen auf berufsfachliche Zusammenhänge systematisch gefördert werden kann. Hier entsteht die Frage an Lernberatung, auf welche Weise sie sicherstellen kann, dass Teilnehmende, die ein Modul unter fachlichen Gesichtspunkten nicht zwingend belegen müssten, dennoch die für diesen Zusammenhang erforderlichen übergreifenden Kompetenzen erwerben bzw. transferieren können.
– Das angestrebte selbständige, kooperative und mitverantwortliche Lernen stellt sehr hohe Anforderungen an die Unterrichtsbedingungen, an Lehrende, Lernende und die Medien. Selbstorganisation von Lernen mit tutorieller Unterstützung

erfordert hohe organisatorische Flexibilität; Teamteaching, projektorientiertes Lernen und Learning by Doing brauchen ‚unschulische' Lernarchitekturen, die in Zeiten begrenzter Haushaltsmittel entweder gar nicht oder nur mit außerordentlich hohem persönlichen Aufwand und Eigenleistung aller Beteiligten zu realisieren sind.
- Die Vernetzung von Modularisierung und Lernberatung erfordert die Bildung von Lehrerteams und die Bereitstellung von Arbeitsmöglichkeiten für diese Teams, also z. B. die Notwendigkeit eines Arbeitsrahmens zur Entwicklung kommunikativer Kompetenz, zur Diskussion und Planung eines flexiblen Einsatzes der unterrichtenden Lehrkräfte in Abhängigkeit von den Modulen, den Projekten und den individuellen Forschritten der Lernenden und der jeweiligen Lerngruppen.
- Modularisierung und Lernberatung benötigen für die Umsetzung ein hohes Maß an Verantwortungsdelegation an die Lehrenden und die Lehrerteams.
- Lehrende sind für eine Unterrichtskonzeption, die Modularisierung und Lernberatung in sich vereint und die einen Rollenwandel bedeutet, nicht ausgebildet. Fortbildung ist damit ein zentrales Element eines Planungskonzeptes, das die Umsetzung ermöglicht bzw. optimieren hilft.

Die Bedeutung einer begleitenden Lernberatung hat sich im Modellversuchsprozess herausgestellt. Die Fachschule arbeitet derzeit an einer Weiterentwicklung der Konzeption mit dem Ziel, Modularisierung und beratende Begleitung dezidiert zueinander in Beziehung zu setzen und die für die Personalentwicklung erforderlichen Konsequenzen herauszustellen.

Modellversuchsanalysen

Die Erfahrungen unterschiedlicher Modellversuche zur beruflichen Nachqualifizierung, bei denen Modularisierung und Lernberatung verknüpft werden, sind in einem vom BMBF u. a. (1999) herausgegebenen Handbuch zusammengefasst. Das Besondere an den analysierten Modellen ist, dass diejenigen, für die angesichts ihrer Lernvoraussetzungen gemeinhin Modularisierung und Selbststeuerung des Lernens als Überforderung unterstellt wird, die Zielgruppen darstellen; nämlich diejenigen, die als an- und ungelernte Erwachsene einen Berufsabschluß anstreben. Diese Modelle unterscheiden sich von regulären Umschulungen durch eine längere Zeitdauer, durch eine enge Verzahnung von Lernen mit Arbeiten, durch möglichst enge Betriebsanbindung und durch die Einbindung in Lernortverbünde. Das Phasenmodell umfasst die Vorbereitungs- und Orientierungsphase, den zentralen Bereich der beruflichen Qualifizierung und Beschäftigung mit anschließendem Abschluss und die Nachbetreuung als Integrationsunterstützung in Erwerbsarbeit. Aus nicht ganz nachvollziehbaren Gründen wird in den Modellen unterschieden zwischen Qualifizierungs- und Lernberatung, obwohl beide Formen den gleichen Prinzipien folgen. Beide Beratungsansätze gehen von einer Kompetenz- statt einer Defizitorientierung aus und stellen die geteilte Verantwortung für den Lernerfolg zwi-

schen Lehrenden und Lernenden in den Vordergrund. Deutlich wird, wie der in der Modularisierung zum Ausdruck kommende Prozess der Individualisierung seinen Niederschlag findet in der auf das Subjekt bezogenen Lernberatung, in der der Berater weitgehend Abschied nimmt von seiner klassischen Rolle als Wissensvermittler. Seine Aufgaben liegen in der Vorphase in der Unterstützung bei der Entwicklung einer individuellen Lernplanung und im Sichtbarmachen vorhandener Qualifikationen und Kompetenzen. Der Lernende wird dabei nicht als leerer ‚Warenkorb' gesehen, den es mit Wissen aufzufüllen gilt, sondern als Partner. Die Kunst des Lehrenden besteht darin, aus der Einsicht, dass Lernen auf ganz unterschiedlichen Wegen geschieht, „möglichst viele dieser Lernwege zu unterstützen. Dabei „setzt er an den individuellen Ausgangsbedingungen des Lernenden an und befähigt zur Entwicklung von Lernstrategien und zur Auswahl geeigneter Lernmethoden" (BMBF u. a. 1999, S. 58). Der Berater ist in der eigentlichen Qualifizierungsphase gefordert, möglichst weitgehend Verantwortung und Aufgaben an die Lernenden zu delegieren und sie zur Übernahme von Tutorien oder Moderation in der Lerngruppe zu befähigen. Die aktive und selbständige Gestaltung des individuellen Lernprozesses steht im Zentrum, kollektive Lernberatung und Lernreflexion spielen in diesen Modellen nur eine randständige Rolle, da die weitgehende Modularisierung gemeinsame Lernphasen nur noch begrenzt zulässt. Damit ist auch eines der Risiken einer ausschließlich auf Modullernen ausgerichteten Qualifizierung angesprochen. Die Vernachlässigung der Bedeutung des sozialen Kontextes von Lernen beinhaltet nicht nur tendenziell die Gefahr der Überforderung des Individuums, sie zwingt gewissermaßen auch den Lernberater dazu, diesen sozialen Kontext durch seine Beratungsaktivitäten zu kompensieren, eine Anforderung, der er nicht gerecht werden kann. Die Beispiele des Handbuchs machen deutlich, wie wichtig eine empirische Untersuchung der Praxis wäre, um einschätzen zu können, wo nur mit dem Etikett der Lernberatung geworben wird, um vorzugeben, man sei andragogisch ‚auf der Höhe der Zeit', und wo Lernberatung tatsächlich gelebte Praxis ist. Betrachtet man den Aufwand, der in die Fortbildung investiert werden muss, um den Lehrenden zum Lernberater zu qualifzieren, und die Veränderungen in den Organisationsstrukturen der Weiterbildungseinrichtungen, die sich aus einer derartigen Umorientierung ergeben müssen, sind Zweifel angebracht, ob die Wandlung des Lehrenden zum Lernberater in der Praxis so weit gediehen ist, wie diese Praxisveröffentlichung es erwarten lässt.

Rahmenbedingungen für Beratung

Welche institutionellen Voraussetzungen zur Umsetzung von Lernberatung und modularisierten Konzepten notwendig sind, wird am deutlichsten im rheinland-pfälzischen Modell. Im von Hierarchie, Bürokratie und Strukturkonservatismus geprägten Feld Schule zeigen sich die Realisierungsschwierigkeiten zwar deutlicher und krasser als in den flexiblen Einrichtungen der Weiterbildung, die Unterschiede scheinen aber eher gradueller Natur.

1. Die Etablierung von Beratung in Institutionen erfordert eine Doppelstrategie, die sowohl top-down als auch bottom-up orientiert ist. Wenn die Leitung einer Bildungseinrichtung die Lernberatungskonzepte nur als Interessensbereich einzelner Lehrkräfte ansieht, denen dafür ein entsprechender Freiraum zu gewähren sei, wird die Umsetzung scheitern. Gerade weil auf der internen Ebene der Anteil der Skeptiker und der Verweigerer immer vorhanden ist (nach unserer Erfahrung lässt sich pauschalierend sagen, dass ca. ein Drittel die Umsetzung offensiv vorantreiben will, ein Drittel sich skeptisch-abwartend verhält und ein Drittel am ‚Bewährten' festhalten will), muss für alle Beteiligten deutlich sein, dass Lernberatung eine auch von oben getragene und gewollte – nicht nur geduldete – pädagogische Konzeption der Gesamteinrichtung ist. Überzeugungsarbeit ist hier primär Aufgabe der Vorgesetzten.
2. Überzeugung allein liefert noch keine Beratungskompetenz. Der Wandel vom klassischen Lehrenden zum Lernberater erfordert Fortbildung, verstanden nicht als Information über Lernberatungskonzepte, sondern als praktische Einübung in die neue Rolle. Entsprechend hoch ist der zeitliche und materielle Aufwand, der für Fortbildungen einkalkuliert werden muss.
3. Inhaltlich hat Fortbildung noch eine zusätzliche Funktion. Der Widerstand gegen die Realisierung von Lernberatungskonzepten ist dort am größten, wo versäumt wurde, deutlich und erfahrbar zu machen, dass die neuen Anforderungen nicht nur mit neuen Belastungen, sondern auch mit Entlastungen verbunden sind. Wenn zu sehr betont wird, dass die alten, Sicherheit gebenden Orientierungen im Berufsverständnis nicht mehr adäquat sind, und damit das erworbene Erfahrungswissen als disfunktional diskreditiert wird, wird man schwerlich für ein Umdenken motivieren können.
4. Je stärker Lernprozesse in Modulkonzepten individualisiert sind, desto weniger lässt sich Beratungsbedarf auf vorgegebene „Schulzeiten" beschränken. Insbesondere dann, wenn – was zunehmend zu erwarten ist – Modullernen mit den Möglichkeiten der neuen Medien verknüpft wird, werden Lernzeiten und damit Zeiten des Bedarfs an Lernberatung individuell unterschiedlich sein. Damit stellt sich nicht nur die Frage nach der zeitlichen Erreichbarkeit des Lernberaters, auch im Hinblick auf eine adäquate Entlohnungskultur in fluiden Arbeitszeitstrukturen sind noch viele Fragen offen.
5. Der Verantwortungsdelegation im Lernprozess vom Lehrenden zum Lernenden entsprechend, braucht es eine Verantwortungsdelegation von Vorgesetzten zu Lehrenden. Lernberatung in modularisierten Konzepten ist Neuland, das nur dann offensiv betreten wird, wenn Scheiternserfahrungen nicht zur Disziplinierung oder Blockierung von oben führen.

Umsetzungsprobleme in der Beratung

Die Beispiele machen deutlich, dass Lernberatung eine komplexe pädagogische Gesamtkonzeption darstellt und nicht – wie der Begriff und seine Geschichte es

vielleicht vermuten lassen – eine angereicherte Form sozialpädagogischer Beratungskompetenz. Lernberatung wird auch in Modulkonzepten als eine Konzeption begriffen, die eine weitgehende Förderung von selbstgesteuertem Lernen ermöglicht. Auf die leitenden didaktischen Prinzipien der Biographie-, Kompetenz-, Reflexions- und Interessenorientierung (vgl. Kemper/Klein 1998, S. 40ff.) soll hier nicht im Einzelnen eingegangen werden. Nur ein Prinzip soll herausgestellt werden, weil es in der praktischen Umsetzung dasjenige mit einem hohen Irritationspotential darstellt: die Kompetenzorientierung. In der Beratung der Berater/innen stoßen wir häufig auf ein zu enges Verständnis dieses Prinzips, das sich, wie oben skizziert, darauf beschränkt, den Lernenden Unterstützung im Bewusstmachen der biographisch erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen anzubieten, um in modularen Konzepten selbstgesteuert zu lernen. Das gelingt dann nur ‚halbherzig', wenn eine implizite Defizit- oder auch ‚Klienten'-Sicht dominiert, die Teilnehmer letztlich doch als lernschwach und beratungsbedürftig ansieht. Kompetenzorientierung im eigentlichen Sinne ist die Umschreibung einer pädagogischen Grundhaltung, die konsequent die Fähigkeiten und Kompetenzen der Bildungsteilnehmenden im Rogers'schen Sinne der positiven Vorannahme im Blick hat und sie zum Ausgangspunkt für Lern- und Lehrangebote macht. Gerade aus der Bildungsarbeit mit den sog. bildungsungewohnten Zielgruppen wissen wir um die fatale Spirale von Fremd- und Selbstzuschreibung bezüglich der Sicht auf die eigenen Leistungspotentiale und die erworbenen Kompetenzen. Die Praxis zeigt, dass das Herstellen eines Bewusstseins über die individuellen Kompetenzen und deren Nutzung für die Selbststeuerung des Lernprozesses nur dann gelingt, wenn auf der Seite der Lehrenden diese Kompetenzsicht gleichermaßen gelebt wird und ein Merkmal von Lernkultur darstellt.

Die vorgestellten Modularisierungskonzepte fordern selbstgesteuertes Lernen und fördern es mit Hilfe von Lernberatung. Dies entspricht jedoch nicht der gängigen Praxis, in der häufig zu wenig bedacht wird, dass ein Fordern ohne das Angebot der Förderung zu kurz greift und Teilnehmende überfordert. Fordern ohne Fördern ist die ‚verantwortungslose' Übertragung des Lernerfolgs in die pure Selbstverantwortung des/der Lernenden.

Das SGB III, das die Vorgaben für Arbeitsamtsmaßnahmen liefert, hat als Innovation die Förderung modularer Konzepte aufgenommen, ohne die Konsequenzen mitzubedenken. Vielfach werden noch immer geschlossene Curricule, minutiöse Stundenpläne erwartet. Modularisierung ist dann nichts anderes als die Zerlegung von Qualifizierungsinhalten in Einzelbausteine. Gravierender ist allerdings, dass die finanziellen Voraussetzungen für eine differenzierte Lernberatung i. d. R. nicht gegeben sind.

Wenn Modularisierung vorrangig als Möglichkeit des individuellen, selbstgesteuerten Lernens begriffen wird, wird Lernberatung zur Individualberatung. Damit wird nicht nur die Chance der kollektiven Lernreflexion vertan, bedeutender in der Wirkung ist die Negierung dessen, was Lernen im sozialen Kontext bedeutet. Die meisten Praxisbeispiele haben gezeigt, dass kollektive Lernphasen, kollektive Reflexion, kollektives Mitplanen des Lern-/Lehrprozesses von den Teilnehmern gefor-

dert werden. Kollektive Reflexion stellt ein Kernelement von Beratung dar, und die Förderung elementarer Kompetenzen wie Kommunikations-, Kooperations-, Konfliktfähigkeit, um nur einige zu nennen, kann nur in kollektiven Lernkontexten funktionieren.

Fazit

Modulare Konzepte erfordern Lernberatung, wenn sie sich von Fernstudiengängen oder Selbststudienmaterialien unterscheiden wollen. Um differenzierte Aussagen zu diesen beiden Feldern und insbesondere zu ihrer Verknüpfung machen zu können, bedarf es allerdings mehr als der durch uns geleisteten Beobachtung der Praxis und knappen Analyse weniger ausgewählter Projekte. Weil sich der Trend zur Modularisierung in der Aus- und Weiterbildung verstärken wird – nicht zuletzt durch die Entwicklung in vielen EU-Ländern –, ergibt sich ein Bedarf an empirischer Forschung, der bisher unzureichend befriedigt wird.
Aus den Darstellungen ist immer wieder in Einzelsegmenten deutlich geworden, welche neuen Anforderungen und welches veränderte Professionsverständnis mit dem Wandel vom Lehrenden zum Lernberater verbunden sind. Vergegenwärtigt man sich die mit der Vernetzung von Modularisierung mit Lernberatung verbundenen Veränderungen im Rollenverständnis und in Bezug auf die Aufgaben- und Kompetenzbeschreibung der Lehrenden, so wird deutlich, dass sie nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden können. Eine Integration der Lernberatungskompetenzen in die Studiengänge der Erwachsenenbildung, eine kontinuierliche Fortbildung und begleitende Prozessberatung sind notwendige Voraussetzungen, solche Konzepte mit Leben zu erfüllen. Wie weit dies gelingen kann, bleibt angesichts der immer bescheidener werdenden Fortbildungsetats der Einrichtungen der Weiterbildung eine offene Frage.

Anmerkung

[1] Vgl. bspw. die Konzeptionen von Ben Krischausky/Stiftung berufliche Bildung, Hamburg; Marita Kemper/Rosemarie Klein vom Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund; Franz Corcilius/Neue Arbeit Saar, Saarbrücken; Rolf Meyer u. a./REFA, Darmstadt; Annette Mörchen/KBE, Bonn, dokumentiert in: BMBF 1999.

Literatur

Becker, Andrea/Corcilius, Franz (1999): AQLS-Abschlussbericht, Qualifizierung für langzeitarbeitslose Sozialhilfeempfänger/innen. Saarbrücken

BMBF (Hrsg.) (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. bis 6.11.1998 in Königswinter. Bonn

BMBF/BIBB/BA/INBAS (Hrsg.) (1999): Neue Wege zum Berufsabschluss. Ein Handbuch zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung an- und ungelernter (junger) Erwachsener. Bonn u. a.
Corcilius, Franz/Müller-Sämann, Andrea (1999): Förderung der Selbststeuerung. Unveröffentlichtes Manuskript
Döring, Klaus W. (1995): Lehren in der Weiterbildung. Weinheim
Fischer, Tilman (1987): Didaktische Konzepte der Lernförderung bei Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener – Materialien und Praxiserfahrungen. Sonderveröffentlichung des BIBB. Berlin, Bonn
Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth/Pfirrmann, Monika (Hrsg.) (1988): Lernprobleme – Lernberatung. Frankfurt/M.
Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth/Pfirrmann, Monika (Hrsg.) (1992): Ansichten von Lernen – Lernansichten. Frankfurt/M.
Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Baltmannsweiler
Kloas, Peter-Werner (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Hrsg.: BIBB. Berlin
Krischausky, Ben (1999): Offenes Lernen – ein individuelles und flexibles Weiterbildungssystem. In: BMBF a. a. O.
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (o. J.): Abschlussbericht des Modellversuchs „Integratives Weiterbildungskonzept für Informationsverarbeitung“. Mainz
Neue Arbeit Saar (1998): Dritter Zwischenbericht von AQLS. Saarbrücken
Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland Pfalz (o. J.): Module in der Fachschule für Informationsverarbeitung. Bad Kreuznach
Pilz, Matthias (1999): Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung – eine Alternative für Deutschland? Markt Schwaben
Volk-von Bialy, Helmut (1987): Konzept einer Fortbildung „Lernberatung“ für das Berufsförderungswerk Hamburg. Hamburg

Monika Tröster

Lernberatung in der Alphabetisierung/ Grundbildung

Zwischen brüchiger Tradition und neuen Herausforderungen

Aktualität und Brisanz der Thematik

Beratung liegt im Trend. Das ist zunächst weniger ein Phänomen als vielmehr ein Merkmal, ein Charakteristikum: In Zeiten arbeitsmarktpolitischer Veränderungen und gesellschaftlicher Umbruchsituationen wird der Bedarf nach Beratung in besonderem Maße eingefordert. Interessant ist nun in diesem Kontext, dass die Beratung der Lernenden gegenüber der Wissensvermittlung an Bedeutung gewinnt. Damit einher geht ein Wandel im Selbst- und Aufgabenverständnis von pädagogisch Tätigen: Lehrende nehmen mehr und mehr eine Mittlerrolle ein – sie vermitteln zwischen den Lernenden, dem Fachwissen und den sich verändernden gesellschaftlichen Anforderungen. Sie werden zu Beratern, Moderatoren oder Facilitatoren, was eine Veränderung der bisherigen Kommunikation und Interaktion des Lehr-/Lerngeschehens zur Folge hat. Sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden bedeutet das Verunsicherungen und Neuorientierung.
Angesichts dieser dynamischen Entwicklungen befremdet es jedoch sehr, dass Lernberatung, einst traditionell als integraler Bestandteil von Lernprozessen im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung verankert, heutzutage massive Einbrüche erleidet. Es mangelt nicht nur an einer Absicherung der Lernberatungsangebote, sondern auch an Qualifizierungsmöglichkeiten für die Lehrenden und Ausbildenden in der Weiterbildung. Internationale Studien belegen die wachsende Notwendigkeit und Bedeutung von Grundbildung; Grundbildung kann als ein wichtiges Zukunftsthema bezeichnet werden. Um in diesem sensiblen und schwierigen Bildungsbereich perspektivisch Qualitätsstandards zu sichern, bedarf es dringend einer Renaissance der Lernberatung.

Lernberatung als dialogisches Prinzip

Gerade für in der Alphabetisierung und Grundbildung Tätige ist es eine große Herausforderung, erfolgreiche Lernprozesse zu initiieren und zu gestalten. Die Hürden sind in diesem Bereich besonders hoch, denn es handelt sich um Lernende, die gravierende negative Lernerfahrungen gemacht haben. In den Lern- und Lebensgeschichten von Betroffenen werden die meistens schmerzlichen, stigmatisierenden und ausgrenzenden Erfahrungen offenkundig (vgl. z. B. Namgalis/ Heling/Schwänke 1990; Tröster 1994).
Um ein Fallbeispiel geben zu können, das verdeutlicht, welche Veränderungen bezogen auf Lernerfolge und Persönlichkeitsentwicklung möglich sind, wenn eine

intensive individuelle Lernunterstützung erfolgt, habe ich eine Kursleiterin interviewt. Ingrid Hemmerich-Nagel, pädagogische Mitarbeiterin der VHS Dithmarschen e. V., verfügt über eine langjährige Erfahrung; sie führt Kurse durch und ist zuständig für Beratung in dem Regionalstützpunkt Meldorf[1]. Sie schildert folgenden Fall:

Birgit Sommer[2], 35 Jahre alt, bei ihren Eltern lebend, besucht seit mehreren Jahren – z. T. mit Unterbrechungen – Alphabetisierungskurse. Sie begann mit einer Einzelmaßnahme und nahm dann auf eigenen Wunsch nach einer Phase der Konsolidierung an Kursen teil. Zu Beginn kann sie fast gar nicht lesen und schreiben – heute liest sie jeden Morgen die Zeitung und nutzt aktiv die neuen Medien: Sie schreibt am eigenen PC und verschickt mit ihrem Handy SMS-Nachrichten[3]. Als sie vor kurzem eine erhaltene Nachricht beantworten und darin das Wort „bewölkt" benutzen will, weiß sie nicht, wie es geschrieben wird. Es ist niemand zu Hause, den sie fragen kann, doch es lässt ihr keine Ruhe und sie wird vom Ehrgeiz gepackt. So fällt ihr ein, erst im Duden und dann im PC nachzuschauen, aber das Wort findet sie nicht. Schließlich kommt sie – als Zeitungsleserin – darauf, in der Wettervorhersage nachzusehen, womit sie endlich Erfolg hat und ihre SMS versenden kann.

Von den Anfängen bis heute: Zu Beginn des Kurses hat Birgit Sommer große Befürchtungen, wenn es um das Schreiben ging. Aus Angst, Fehler zu machen und als dumm zu gelten, schreibt sie zunächst gar nicht. Erst nach etwa einem halben Jahr hat sie ausreichend Selbstvertrauen entwickelt. Sie hat sich davon überzeugen können, dass bei Fehlern nicht mit dem Rotstift gearbeitet und kein Druck verbreitet wird. Annäherungen zwischen ihr und der Kursleiterin ergeben sich über das Thema „Gesundheit" (B. S. hat gesundheitliche Beschwerden und Übergewicht); sie besuchen gemeinsam Bioläden und Reformhäuser, kaufen ein, probieren aus, essen, schmecken. Birgit Sommer wird neugierig, will mehr wissen und beginnt, die Reformhauszeitschrift zu lesen – gemeinsam und auch alleine.

Wie die Kursleiterin durch die gemeinsame Arbeit und das schrittweise Kennenlernen der Lernbiographie bald erkennt, wird die Teilnehmerin gerne aktiv, arbeitet bevorzugt mit den Händen, will be-greifen (sie stammt von einem Bauernhof) und gestaltet gerne (Hobby: Sticken). Diese Vorlieben bzw. Fähigkeiten wirken sich äußerst günstig aus, als sie sich dann mit dem PC beschäftigt. Berührungsängste sind ihr dabei fremd, im Gegenteil, sie entwickelt sofort eine große Neugierde und Begeisterung, es ist *ihr Medium.* Sie kann mit den Händen arbeiten und auf dem Bildschirm ein Produkt entstehen lassen. Sie beschließt, sich einen PC anzuschaffen, und überlegt, ein Sprechprogramm zu kaufen, um so die Rechtschreibung umgehen zu können, doch das ist bald kein Thema mehr. Sie kauft vielmehr einen PC mit einem ausführlichen Rechtschreibprogramm und nimmt Privatstunden, um mit dem Rechner vertraut zu werden.

Nach einer Beratung im Arbeitsamt kommt sie empört zurück: „Da gehe ich nicht wieder hin!" Die Arbeitsberaterin hat ihr empfohlen, den Hauptschulabschluss nachzuholen. Kommentar von Birgit Sommer: Dann sind alle meine Erfolge dahin, denn da muss ich mehr *Fächer* belegen. Weiterhin empfiehlt die Beraterin, sie solle

dringend ihr Gewicht reduzieren. Auch diese Äußerung empfindet Birgit Sommer als Einmischung. Für sie sind dies Grenzüberschreitungen, und in solchen Situationen ist die Gefahr groß, dass alte Ängste reaktiviert werden. Doch Birgit Sommer lehnt die Person und ihre *Rat-Schläge* insgesamt ab und zieht es vor, weiterhin den Kurs zu besuchen.
Wie ist es nun zu den Fortschritten gekommen? Was ist passiert? Welche Lernhilfen hat die Kursleiterin gegeben? Wie hat Lernberatung stattgefunden?[4] Was hat es ermöglicht oder bewirkt, dass die Teilnehmerin die Angebote annehmen und für sich nutzen konnte? Viele interessante und relevante Fragen, die hier nicht umfassend behandelt werden können. Jedoch sollen exemplarisch Interventionen aufgezeigt werden, um entscheidende Phasen des Entwicklungsprozesses nachvollziehbar zu machen.
Als vertrauensbildende Maßnahme kann die mehrmonatige Anfangsphase eingestuft werden. Die Lernende hat die Zeit bekommen, die sie gebraucht hat; sie ist nicht bedrängt, sondern in Ruhe gelassen worden. Die Geduld und die Akzeptanz der Kursleiterin haben es ihr ermöglicht, sich allmählich auf das Wagnis des Schreibenlernens einlassen zu können. Vorsichtig knüpft die Kursleiterin dann an den persönlichen gesundheitlichen Problemen der Lernenden an, jedoch auf eine distanzierte Weise, indem sie allgemein das Interesse für gesunde Ernährung weckt. Interessant ist, dass sie dann das Setting, das Lernarrangement verändern: Sie verlegen das Arbeiten teilweise nach draußen. So wird der Blick noch mehr vom gefürchteten schulischen Lernen auf die Alltags- und Lebenswelt verlagert, was dazu beiträgt, dass die Teilnehmerin ihre praktische Handlungsfähigkeit erweitern kann. Außerdem entdecken sie einen entscheidenden Anknüpfungspunkt für Lese- und Schreibaktivitäten. Durch Beobachtung und begleitende Lernberatungsgespräche kristallisieren sich weitere Erkenntnisse heraus – es wird deutlich, auf welche Lernkanäle die Teilnehmerin anspricht, sie reagiert positiv auf haptische und gestalterische Elemente. Diese Kompetenzen und Vorlieben werden bewusst genutzt und eingesetzt, ihnen wird eine besondere Wertschätzung beigemessen. Die Zuwendung und die individuelle Lernunterstützung, die die Teilnehmerin erfährt, tragen dazu bei, das Selbstbewusstsein zu stärken und die Eigenaktivität zu fördern. Sie erweitert ihre Handlungskompetenz im fachlichen, methodischen und im personal-sozialen Bereich.
Zwischen der Kursleiterin und der Teilnehmerin haben wechselseitige Annäherungen stattgefunden, die einen intensiven Lern-Dialog ermöglicht haben.

Beratungsverständnis

Von entscheidender Bedeutung für das Gelingen von Beratung ist das zugrunde liegende Beratungsverständnis. In den Mitte der 1980er Jahre entwickelten Konzepten zur Lernberatung (auf Teilnehmendenebene) und zur Qualifizierung des pädagogischen Personals wird dazu z. B. ausgeführt: „Jemanden beraten, bedeutet für uns, zwischen verschiedenen Informationen, die der Ratsuchende gibt,

Bezüge herzustellen, Zusammenhänge zu erraten, Vermutungen und Hypothesen aufzustellen im Sinne von: „Könnte es sein, dass ...?“ (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1989; Fuchs-Brüninghoff u. a. 1986). Ob der Berater richtig geraten hat, darüber entscheidet der Ratsuchende. Wir gehen davon aus, dass der Ratsuchen implizit die Lösung für sein Problem mitbringt, dass es aber der Methoden des Beraters bedarf, um sie zu entdecken/zu entschlüsseln/zu erschließen. Ein wesentliches Element unserer Beratungsarbeit liegt in der Einbeziehung der Lern- bzw. Lebensgeschichte. ... Ein wesentliches Anliegen unserer Beratungsarbeit besteht darin, dem Ratsuchenden das Verstehen früherer Deutungen zu ermöglichen und seine aktuellen Handlungsstrategien im lebensgeschichtlichen Zusammenhang zu betrachten“ (Fuchs-Brüninghoff/Pfirrmann 1991, S. 5; vgl. auch Fuchs-Brüninghoff 1989; Fuchs-Brüninghoff u. a. 1986).
Grundlegende Prinzipien sind *Freiwilligkeit* und *Gleichwertigkeit.* Freiwilligkeit von beiden Seiten ist Voraussetzung, Lernberatung kann nicht verordnet, sondern ausschließlich angeboten oder angeregt werden. Ob dieses Angebot angenommen wird oder nicht, entscheidet der/die Lernende. Bei einer Beratung sind die beiden Beteiligten gleichermaßen wichtig und bedeutsam. Von Seiten der Lernenden werden Facetten ihrer Lerngeschichte eingebracht, und die Lehrenden verfügen über die entsprechenden Methoden und Erfahrungen im Umgang mit Lernproblemen. Weiterhin geht es darum, den Lernenden das Vorgehen deutlich zu machen, um so das gemeinsame Suchen nach Lösungen zu unterstützen.
Wenn nach der Relevanz, dem Nutzen oder dem Erfolg von Lernberatung gefragt wird, so bietet Lernberatung Hilfestellungen, um eine neue Lernfähgkeit zu erlangen. Ziel ist immer die Umsetzung des Gelernten in Alltagssituationen, diese Transferleistung geht einher mit einer Veränderung der Lebenssituation.

Veränderungen in der Grundbildungsarbeit

Die Lehrenden berichten von Verschiebungen und Veränderungen, bezogen auf die Zusammensetzung/Altersstruktur der Zielgruppe sowie auf die Inhalte. Es sind verstärkt Jugendliche und junge Erwachsene in Kursen und Maßnahmen zu finden, die über eine unzureichende Grundbildung verfügen und zudem gravierende Auffälligkeiten und Lernprobleme aufweisen:

– Bei den Lernenden ist eine „höhere Unstrukturiertheit“ (Bertau 2000, S. 81) festzustellen. Sie kennen keine Tagesabläufe mit geregelten Rhythmen mehr, des Weiteren sind sie nicht in der Lage, ihre Arbeitsmaterialien zu systematisieren. Man kann eine Unkenntnis von Ordnungssystemen feststellen.
– Lernende zeigen Auffälligkeiten beim Kommunikationsverhalten: Sie sind nicht oder nur kaum in der Lage zuzuhören, das Gesagte wiederzugeben oder auch Fragen zu stellen.
– Motivation/Intention/Orientierung – Die Lernenden können nicht formulieren, warum sie in einer Maßname sind und/oder was sie erreichen wollen, welche

Ziele sie haben. Sie haben auch kaum eine Vorstellung oder ein Wissen von dem, was sie wissen und welches ihre Defizite sind.

Qualifikationsanforderungen – Kompetenzerweiterung der Lehrenden

Da Lernberatung zur Stabilisierung und Förderung des Lernverhaltens, der Lernfähigkeit und des Selbstverstehens beitragen kann, ist es sinnvoll, sie in die Grundbildungsarbeit als integralen Bestandteil einzubeziehen. Dies fordert das Personal in besonderer Weise und trägt durchaus auch zu Verunsicherungen bei. Oftmals wird nach Handlungsanleitungen gefragt, denn diese integrierte Lehr- und Beratungstätigkeit benötigt „besondere Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Umgangsfähigkeiten“ (Weinberg 2000, S. 107).
Lernberatung setzt vielfältige Kompetenzen des Personals voraus. Das bereits erwähnte Fortbildungskonzept Lernberatung ist so angelegt, dass Seminarteilnehmende sich als Person erleben können, der das Lernen ermöglicht wird. Bei dem personenbezogenen Ansatz sind die Mitarbeiter/innen selbst Ausgangspunkt bei der Bearbeitung von Lehr-, Lern- oder auch Arbeitssituationen. Es geht um individuelle Einstellungen und Haltungen, die erkennbar gemacht, reflektiert und auch verändert werden können. Auch Fragen im Hinblick auf Methoden und Fachkompetenz werden in Bezug zu der Person gesehen. Zielsetzung ist es, Bewusstsein zu entwickeln für eigene Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Einstellungen. Zu dem Selbsterleben äußert sich eine Teilnehmerin: „Ich denke, wenn man mit Menschen unserer Zielgruppe arbeitet, muss man bereit sein, personenbezogene Fortbildungen zu machen, um sich in die Situation der Teilnehmenden einfühlen zu können. Ich würde sogar so weit gehen zu sagen, dass Kolleg/innen, die dazu nicht bereit sind, nicht geeignet sind für diese Tätigkeit.“

Brüchige Tradition

Lernberatung hat im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung bereits eine lange Tradition: die Mitte der 1980er Jahre entwickelten Konzepte auf Teilnehmer/innenebene und zur Qualifizierung des pädagogischen Personals. Seitdem ist sie zu einem wichtigen Bestandteil/Eckpfeiler in diesem Feld geworden; nach einer Erhebung von 1996 führen 363 von 429 Institutionen in der Erwachsenenbildung Erst- oder Eingangsberatungen durch, und 301 Einrichtungen bieten kursbegleitende Lernberatung an (vgl. Tröster 1997, S. 15). Diese Daten enthalten jedoch keine qualitativen Aussagen; Realität ist, dass folgende Fragen diskutiert werden müssen: Wie kann Lernberatung etabliert und abgesichert werden? Ist die notwendige Qualität tatsächlich gewährleistet? Braucht der Bereich eine Wiederbelebung, eine Renaissance oder eine Re-Animation?
Angesichts der Notwendigkeit und der steigenden Bedeutung von Lernberatung ist es um so bitterer und erschreckender, feststellen zu müssen, wie wenig dieser

Bereich gegenwärtig abgesichert ist. Diese Kritik bezieht sich sowohl auf die mangelnde finanzielle Absicherung des Lernberatungsangebots als auch auf die unzureichenden Qualifizierungsmöglichkeiten für das Personal. Bereits 1992, zwei Jahre nach dem Internationalen Alphabetisierungsjahr (1990), kritisierte Fuchs-Brüninghoff die nachlassende Professionalisierung und fragt: „Ist die Mitarbeiterfortbildung in der Alphabetisierung tot?“ (Fuchs-Brüninghoff 1992, S. 100f.).
Im Jahr 2000, also fast 10 Jahre später, muss leider diese Negativentwicklung bestätigt werden. Die Krise von einst hat sich zu einem Dauerzustand ausgeweitet. Bis auf wenige Ausnahmen (Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Hamburg) gibt es kaum Fortbildungsangebote in Lernberatung, was im Übrigen auch für Fortbildungsangebote in dem Bereich allgemein zutrifft. Manchmal werden externe Stellen oder freie Anbieter genutzt, so es denn überhaupt Angebote gibt. In diesem Kontext muss erneut darauf hingewiesen werden, dass Qualifizierung dringend nötig ist. Der Bereich krankt insgesamt an einer unzureichenden Professionalisierung, zu Recht werden spezifische Ausbildungsgänge – wie es sie z. B. in den Niederlanden gibt – eingefordert.
Obwohl es den engagierten Praktiker/innen gelungen ist, eine kontinuierliche inhaltliche Debatte in Bewegung zu halten, reichen die Anstrengungen in der Praxis bei weitem nicht aus. Während der Laufzeit von Projekten wird vieles in Gang gesetzt, doch die zeitliche Befristung setzt Grenzen. Eine dauerhafte Umsetzung und Absicherung ist gescheitert. Gründe/Ursachen: Förderbestimmungen, Relevanz der Thematik, Akzeptanz der Gesellschaft (vgl. Tröster 1996).

Ausblick

Aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen und Umbrüche erfährt die Alphabetisierung/Grundbildung einen Bedeutungswandel. Eine umfassende Grundbildung wird immer selbstverständlicher bei allen Bürger/innen vorausgesetzt, und es ist davon auszugehen, dass sich die Anforderungen dynamisch ausweiten. So gilt inzwischen der Umgang mit den neuen Medien als vierte Kulturtechnik, und Grundkenntnisse einer zweiten Fremdsprache werden ebenfalls erwartet. Hervorzuheben ist, dass sich die Qualifikationsanforderungen nicht auf den Arbeitsplatz begrenzen, sondern dass Kompetenzen gefordert sind, die den Menschen als Ganzes meinen.
Diese Veränderungen betreffen Menschen mit unzureichender Bildung in besonderem Maße, da bei ihnen die Gefahr der sozialen Ausgrenzung gegeben ist. Die sich vergrößernde Kluft zwischen „Gebildeten“ und „Ungebildeten“ gefährdet den sozialen Zusammenhalt. Demzufolge ist Grundbildung als ein Zukunftsthema einzustufen. Weiterbildung sollte an der Tradition bisheriger Erfahrungen anknüpfen und bewährte Ansätze und Konzepte mit Erkenntnissen aus der neuen Lehr-/Lernforschung verbinden. Notwendigerweise sollten ein spezifisches Berufsbild für diesen Bereich sowie ein entsprechender Ausbildungsgang entwickelt werden. Als konsequente Ergänzung sind dann Beratungsangebote und Qualifizierungs-

möglichkeiten zu gewährleisten. Das ist eine Voraussetzung, damit der Bereich Grundbildung dazu beitragen kann, die wichtige Aufgabe der sozialen Integration zu bewältigen.

Anmerkungen

[1] Das Bundesland Schleswig-Holstein, ein Flächenland, hat ein besonderes Konzept entwickelt, vgl. dazu Peters 1996, S. 74–79.
[2] Der Name der Teilnehmerin wurde aus Gründen des Datenschutzes anonymisiert.
[3] SMS=Short Messsage Service
[4] Diese Frage wird häufig gestellt. Es liegen jedoch keine empirischen Untersuchungen vor, „die einen Eindruck davon vermitteln könnten, wie Lernberatung im Normalfall stattfindet" (Weinberg 2000, S. 106).

Literatur

Bertau, Marie-Cécile (2000): Das Projekt „Gilgamesch". Ein Modell zur Förderung von Jugendlichen mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben. In: Tröster, Monika (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, S. 79–84.

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (Hrsg.) (1989): Elementarbildung – Beratung – Fortbildung. Bonn, Frankfurt/M.

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1992): Qualifikationsverlust in der Alphabetisierung oder die Krise in der Mitarbeiterfortbildung. In: Knoll, Joachim H.: Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in europäischen Industriestaaten. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 19/20. Köln u. a.

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth/Kreft, Wolfgang/Kropp, Ulrike (1986): Alphabetiserung – Konzepte und Erfahrungen. Bonn, Frankfurt/M.

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth/Pfirrmann, Monika (1991): Beratung. Bonn, Frankfurt/M.

Namgalis, Lisa/Heling, Barbara/Schwänke, Ulf (1990): Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg

Peters, Monika (1996): Modellprojekt Schleswig-Holstein: Entwicklung eines Alphabetisierungsangebots in einem Flächenland. In: Meisel, Klaus (Hrsg.)/ Tröster, Monika (Bearb.): Alphabetisierung/Elementarbildung. Stand und Perspektiven. Frankfurt/M.

Tröster, Monika (1996): Situationsanalyse. In: Meisel, Klaus (Hrsg.)/Tröster, Monika (Bearb.): Alphabetisierung/Elementarbildung. Stand und Perspektiven. Frankfurt/M.

Tröster, Monika (Hrsg.) (1997): Alphabetisierung und Elementarbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Institutionenverzeichnis. Stuttgart u. a.

Tröster, Monika (Hrsg.) (1994): Lebensgeschichten aus Ost und West. Frankfurt/M.

Weinberg, Johannes (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

Achim Puhl/Richard Stang

Auf dem Weg zu ‚innovativen' Lernarrangements?

Beratung als Unterstützung von institutionellen Veränderungsprozessen

Einleitung

Die Weiterbildungslandschaft ist im Umbruch. Diese Feststellung durchzieht viele Analysen der Situation der Weiterbildung (vgl. u. a. BMBF 1998; BMBF 1999; Infratest Burke 1998), vor allem auch im Hinblick auf die Dimensionen des lebenslangen und des selbstgesteuerten Lernens. Die Gewichtung der Perspektiven innerhalb dieses Umbruchsprozesses fällt dabei teilweise zwar unterschiedlich aus, aber es lassen sich doch einige Punkte benennen, die als Bedingungsfaktoren der Veränderung eine Rolle spielen. Dies sind unter anderem:

– Weiterbildungsinstitutionen müssen sich zunehmend am Markt orientieren,
– die Motivationslagen der Teilnehmenden in der Weiterbildung differenzieren sich aus,
– Mobilität und Individualisierungstendenzen führen zu einem erhöhten Bedarf an Flexibilisierung,
– Lernorte werden vielfältiger, damit geht eine „institutionelle Entgrenzung" einher,
– neue Medien führen zu veränderten Lehr-/Lernoptionen,
– zunehmende Geschwindigkeit bei der Veraltung von u. a. technischem Wissen erfordert flexible und altersspezifische Bildungskonzepte,
– das Potenzial informellen Lernens rückt immer mehr in den Blick.

An dieser Stelle soll keine intensive Diskussion dieser Trends stattfinden. Sie bilden aber die Basis bei der Auseinandersetzung mit der Frage, in welche Richtung sich die Verortung von Weiterbildung in Zukunft entwickeln wird. Neben die traditionellen Weiterbildungseinrichtungen, wie z. B. Volkshochschulen, treten in zunehmendem Maße private Anbieter, Hochschulen und Kultureinrichtungen wie Bibliotheken und Museen als Institutionen, die sich als „Agenturen" im Prozess des lebenslangen Lernens verstehen. Mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, die von Kursen der beruflichen Weiterqualifizierung bis zur individuellen Lernberatung reichen, entwickelt sich hier eine veränderte Weiterbildungskultur, die sich plural und mit unterschiedlichsten Konzepten präsentiert.

Im Kontext dieses Veränderungsprozesses differenziert sich auch das Angebotsspektrum aus. Neben Kursen, Seminaren usw. wird verstärkt nach neuen Lernarrangements gesucht, die vor allem selbstgesteuerte Lernprozesse fördern sollen. Wie sich allerdings solche neuen Lernarrangements gestalten lassen, darüber gibt es bislang kaum wissenschaftlich fundierte Untersuchungen. Dieses Defizit hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung zum Anlass genommen, sich mit dem Thema „Gestaltung und Veränderung von Lernarrangements im institutionellen Rahmen" in einem Projekt zu beschäftigen. Gefördert durch das Bundesminis-

terium für Bildung und Forschung (BMBF) wird im Projekt „Entwicklung und Förderung innovativer weiterbildender Lernarrangements in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen“ (EFIL) dabei exemplarisch der Umstrukturierungsprozess der Stadtbücherei Stuttgart zur „Bibliothek 21“ wissenschaftlich begleitet und beraten. Die Stadtbücherei hatte im Rahmen von Planungen zum Neubau der Bibliothek Interesse daran, zukunftsorientierte Modelle des Lernens und der Wissensstrukturierung zu entwickeln (vgl. Jouly 1999; Bußmann 1999). Elementarer Bestandteil ist in diesem Zusammenhang die Integration von Beratungs- und Dienstleistungsformen, die selbstgesteuertes Lernen unterstützen.
Im Rahmen des Projekts EFIL werden bezogen auf die Entwicklung solcher zukunftsorientierter Konzepte folgende Schwerpunkte bearbeitet:

– Aufarbeitung von vorliegenden nationalen und internationalen Praxis-Erfahrungen,
– Analyse von strukturellen Rahmenbedingungen, in denen sich der Umbau der Stadtbücherei vollzieht,
– Untersuchung der Nutzer/innen-, Mitarbeiter/innen- und Organisationsinteressen,
– Beratung und Begleitung bei der Konzeptentwicklung neuer Lernarrangements,
– Realisierung und Evaluation der entwickelten Konzepte,
– Fortbildung und Qualifizierung des Personals,
– Vernetzung von Weiterbildungsorganisationen,
– Entwicklung von Umsetzungshilfen für andere Institutionen.

Einen wichtigen Aufgabenbereich des Projektes stellt die Beratung im Veränderungsprozess dar. Vor dem Hintergrund der konkreten Zusammenarbeit mit der Stadtbücherei Stuttgart ist es besonders wichtig, die Positionierung von Bibliotheken im Kontext von lebenslangem und selbstgesteuertem Lernen zu beleuchten.

Bibliotheken im lebenslangen und selbstgesteuerten Lernprozess

„There cannot be a knowledgeable society without a contribution by the entire cultural infrastructure“[1] (Federighi 1998, S. 1). Dieser Satz fasst die Positionierung der Bibliotheken im zukünftigen Weiterbildungsprozess prägnant zusammen. Sie müssen zukünftig als integrativer Teil einer lernenden Stadt gemeinsam die Verantwortung für Lernnotwendigkeiten der Bürger/innen übernehmen. Gründe für den geforderten Wandel des institutionellen Selbstverständnisses sind die Veränderungen hinsichtlich des Aneignungsprozesses von Wissen und der Aktualisierung des Wissens durch die Verkürzung von Innovationszyklen. Bildung, Lehren und Lernen werden sich im Kontext dieser Veränderungsprozesse auf den unterschiedlichen Ebenen anpassen. Im Rahmen des „Bildungsdelphi“ 1996/98 wurden folgende Trends herausgearbeitet:

„– Bildung wird zunehmend außerhalb formalisierter Lernprozesse und außerhalb herkömmlicher Bildungsinstitutionen erworben. ...

– Eine nahezu grenzenlose Pluralisierung von Lernorten kennzeichnet das Lernen in der Wissensgesellschaft. ...
– Bildungsprozesse werden modularisiert. ...
– Die Basisbeziehung im Lernprozess zwischen Lernendem und Lehrendem ist einem fundamentalen Wandel unterworfen. ...
– Tradierte Lernmethoden werden teils durch neue Ansätze verdrängt. ...
– Bei der Auswahl und der Gestaltung von Lernarrangements wird die Individualität der Lernenden stärker berücksichtigt. ..."

(Waschbüsch/Kuwan 1999; S. 275f.).

Doch scheint dies nur eine Perspektive auf die Entwicklung zu beschreiben, denn wie sich Lernprozesse gestalten, hängt sehr stark von den Lerntypen und den Lernstilen der Lernenden ab. Deshalb verwundert es nicht, dass neben dem Bedarf an individuellem selbstgesteuertem Lernen nach wie vor der Bedarf an sozial-kommunikativen Lernarrangements in organisierten Bildungszusammenhängen sehr groß ist. Wo Veränderungen in den Bereichen der Aneignungsprozesse, der (multi)medialen Lernunterstützung und der Lernorte stattfinden, ziehen sie allerdings eine Veränderung im Bereich des Lehrens nach sich. Lehren verändert sich weg von einer Vermittlung von Fachwissen hin zu Lernmotivation und Lernbegleitung. In Anlehnung an Entwicklungen bei Unternehmensgründungen könnte man die Aufgabe der zukünftigen „Lehrenden" als „learning-angels" sehen, welche die Lernenden dabei unterstützen, den richtigen Weg im Lernprozess einzuschlagen, und ihnen bei Problemen mit Rat und Tat zur Seite stehen.

Zukünftiges Lernen benötigt aber nicht nur einen „learning-angel", der entsprechend den individuellen Lernerfahrungen, Lernvoraussetzungen und Kompetenzen dem Menschen hilft, geeignetes Wissen auf die geeignete Art und Weise aufzunehmen. Vielmehr bedingt der zukünftige Lernprozess auch veränderte Lernumgebungen („Lernsettings"), die geeignet sind, den Menschen zu motivieren, sich mit thematischen Fragestellungen auseinander zu setzen wie auch ihn durch institutionelle lernbegleitende Unterstützungsmaßnahmen zu fördern.

Die Wege, welche die Bibliotheken innerhalb dieser Entwicklung beschreiten, sind sowohl in der Art wie auch in der Ausprägung sehr unterschiedlich. Sie reichen von der Digitalisierung von Informationen über Angebote im Bereich der Lernberatung bis hin zum Hinaustragen der Kompetenzen und Medien zu den Menschen, die nicht aus eigenem Antrieb die Leistungen der Bibliothek in Anspruch nehmen. All diese Angebote stellen wichtige Faktoren bei der Unterstützung des lebenslangen und selbstgesteuerten Lernprozesses dar.

Nur selten gelingt eine Wandlung zu einer Bibliothek als Lernwelt problemlos. Vor allem öffentlich geförderte Bildungseinrichtungen sehen oft ein Konkurrenzverhältnis auf sich zukommen, obwohl sich potenziell Synergie-Effekte durch die unterschiedlichen „Institutions-Kompetenzen" ergeben können. Ein weiteres Problem stellt derzeit auch die Ausbildung im Bereich der Bibliothekswissenschaften dar, da sie bislang nur bedingt an die veränderte Rolle von Bibliotheken angepasst ist und die Vermittlung pädagogischer Kompetenzen nicht geleistet werden kann. Idealerweise wird diese Kompetenz durch Kooperationen von „außen" hinzu ge-

holt. Ohne Kooperation kann perspektivisch vielen Ansprüchen an ein Lern- und Medienzentrum der Zukunft nicht oder nur eingeschränkt entsprochen werden.

Beratungsleistung im Wandlungsprozess

Im Rahmen des beschriebenen Wandlungsprozesses von Bibliotheken bietet das Projekt EFIL der Stadtbücherei Stuttgart Unterstützungsmaßnahmen unter der Perspektive der Gestaltung von erwachsenenadäquaten Lernarrangements an. Dies geschieht auf drei Ebenen:
– Organisation
– Personal
– Nutzer/innen.
Beratung ist dabei ein Aspekt; Fortbildung und wissenschaftliche Begleitung sind weitere Aktivitäten, die von EFIL in der Zusammenarbeit mit der Stadtbücherei Stuttgart realisiert werden.

Organisation
Der zukunftsorientierte Umstrukturierungsprozess betrifft die Einrichtung auf allen Ebenen der Organisation. Im Rahmen des Projektes EFIL kann und soll allerdings keine umfassende Organisationsberatung stattfinden, sondern eine zielgerichtete Beratung im Hinblick auf die Entwicklung von Lernarrangements. Dies bleibt natürlich nicht ohne Auswirkungen auf die gesamte Institution. Positive Modelle in einzelnen Arbeitsbereichen, wie z. B. einzelne Lernateliers, können von anderen übernommen werden und werden so Bestandteil einer Organisationskultur.
Mit der Leitung der Einrichtung werden regelmäßige Planungsgespräche geführt, die sich vor allem auf die vier thematischen Schwerpunkte des Projekts („Lernateliers“, „Kunsträume“, „Virtuelle Wissensplattformen“ und „Stadtteilbüchereien“) beziehen. In diesen Gesprächen werden gemeinsam Konzepte entwickelt, die dann in Absprache mit den jeweils verantwortlichen Mitarbeiter/innen umgesetzt werden. Grundlage bilden dabei u. a. die Ideen der Beteiligten, die Erkenntnisse aus der Auswertung einer Nutzer/innenbefragung, die Erfahrungen aus anderen Projekten sowie Anregungen aus Expertisen, die vom Projekt in Auftrag gegeben werden.
Die durchgeführten Aktivitäten werden vom Projekt EFIL mit Hilfe von Fragebogen, teilnehmender Beobachtung und Leitfadeninterviews wissenschaftlich begleitet und ausgewertet. Die Ergebnisse werden in den Planungsgesprächen diskutiert und bilden eine Basis für weiterführende Aktivitäten bzw. für eine dauerhafte Einrichtung oder eine Modifizierung des Konzepts. Teilweise zeigt sich auch, dass Experimente von den Nutzer/innen nicht angenommen werden. In solchen Fällen dient eine Analyse der Ergebnisse dazu, mögliche Probleme zu erkennen und gegebenenfalls abzustellen bzw. die Aktivität nicht weiter zu verfolgen.

Ziel bei dieser Beratungstätigkeit ist es, die unterschiedlichen Aktivitäten sinnvoll in die Gesamtplanungen des Umstrukturierungsprozesses zu integrieren und somit eine Basis für das zukünftige Angebotsspektrum der Stadtbücherei zu schaffen, das eine Einheit von Informationsdienstleistung, Wissensstrukturierung, Anregungsraum und Lernunterstützung im Kontext des lebenslangen Lernens darstellt.

Personal

In der Vorlage des Ergebnisses der Arbeitsgruppe „Gemeinsames Berufsbild", an der Vertreter von bibliothekarischen Verbänden und Universitäten zwischen 1996 und 1998 teilgenommen hatten, finden die gesellschaftlichen Veränderungen eine Konsequenz in der Beschreibung zukünftiger Anforderungen an Bibliothekare. Dieses „Berufsbild 2000, Bibliotheken und Bibliothekare im Wandel" (BDB 1998) weist auf die bibliothekarische Verantwortung der „demokratische(n) Gestaltung der zukünftigen Informations- und Wissensgesellschaft" hin. Im Rahmen dieser Verantwortung verändern sich die Anforderungen an Bibliothekare und Bibliotheksassistenten hin zu einer Vermittlungs- und Beratungstätigkeit, zu Managementfunktionen und Kenntnissen im Bereich der Netzwerkadministration. Zentrale Aufgabe im Bereich des Umgang mit dem „Rohstoff Wissen" ist demnach, dies nach Relevanz zu selektieren und den Nutzer/innen zugänglich zu machen.

Leider wird dieser Veränderung nicht mit einer Forderung nach pädagogischer Kompetenz Rechnung getragen. Gerade die Schnittstelle zwischen Wissen und Mensch, das Vermitteln von Informationen und Wissen, wird zukünftig jedoch eine der zentralen Aufgaben der Bibliothekar/innen sein. Dies bedeutet vor allem das Vorhandensein eines mehr als nur grundlegenden Verständnisses von Lernprozessen und zusätzlich auch die Qualifikation einer Beratungs- und Vermittlungskompetenz. Auch wenn zukünftig Bibliotheken keine Bildungsinstitutionen im klassischen Verständnis sein werden, besteht die Anforderung, den Menschen Medien und Informationen in einer den individuellen Lernbedürfnissen angepassten Form zu bieten. Zusätzlich bedingt der „Lernort Bibliothek" eine strukturierte Hilfe beim Erwerb von Kompetenzen, die für ein zunehmend selbstgesteuertes Lernen notwendig sind.

Über den konkreten Beratungsprozess in den einzelnen Projektschwerpunkten werden Fortbildungsbedarfe bei den Mitarbeiter/innen deutlich. Diese werden von ihnen auch direkt an das Projekt herangetragen. Auf der Basis dieser Bedarfe werden Fortbildungsangebote entwickelt und durchgeführt, die den Interessen der Mitarbeiter/innen im Hinblick auf die Anforderungen bei der Gestaltung und Implementierung von Lernarrangements Rechnung tragen. Dabei kann es nicht darum gehen, Bibliothekar/innen im Schnelldurchlauf pädagogische Kompetenzen zu vermitteln, sondern es sollen hier z. B. aktuelle Erkenntnisse der Lehr-/Lernforschung, Trends in der Erwachsenenbildung und nicht zuletzt methodische Konzeptionen der Bildungsarbeit vorgestellt werden, die bei der Gestaltung von Lernarrangements eine wichtige Rolle spielen. In diesem Zusammenhang wird auch

deutlich, dass sich im Bibliotheksbereich der Professionalisierungsbedarf immer stärker in Richtung (Lern-)Beratung verändert.
Wichtig ist es hier, darauf hinzuweisen, dass in diesem Bereich auch Kompetenzen von außen hinzugezogen werden sollten, da bei der schon jetzt vorhandenen Arbeitsbelastung im Umstrukturierungsprozess zusätzliche Aufgaben nur schwer zu bewältigen sind. Erste Ansätze der Kooperation gibt es mit der Volkshochschule. Das Interesse und Engagement der Mitarbeiter/innen der Stadtbücherei ermöglicht es, auf der Ebene der Entwicklung neuer Lernarrangements Experimente zu initiieren. Die Beratung in den konkreten Umsetzungsprozessen bildet dabei eine wichtige Basis für die Förderung eines neuen Angebotsprofils auf der einen und eines neuen Professionsverständnisses auf der anderen Seite.

Nutzer/innen
Im Januar 2000 wurde vom Projekt EFIL eine Nutzerbefragung an der Stadtbücherei Stuttgart durchgeführt. Grund für die Untersuchung war der Wunsch, zukünftige Unterstützungsmaßnahmen optimal an den Bedürfnissen der Besucher/innen ausrichten zu können. Mittels eines Fragebogens wurden Daten erhoben, die einen Rückschluss auf die Nutzergewohnheiten wie auch auf die -erwartungen zulassen. Die Ergebnisse bilden unter anderem die Grundlage für die zukünftige Stellung der Stadtbücherei im regionalen Kontext wie auch die Entwicklung von Serviceleistungen. Die Einschätzungen konnten somit direkt als Beratungsdimension in die Organisationsentwicklung einbezogen werden.
Die Befragung konzentrierte sich auf Themenbereiche, die im Rahmen der zukünftigen Entwicklung der Stadtbücherei von Bedeutung sind. Neben der Untersuchung soziodemographischer Merkmale bezogen sich die Fragen auf die Nutzergewohnheiten, die Unterstützungsnotwendigkeiten bei Lernprozessen, die aktuelle Einschätzung der Stadtbücherei und die Zukunftsvisionen. Insgesamt umfasst die Befragung 524 Datensätze mit jeweils 30 Einzelfragen. Die Antworten wurden in einer Einzelauswertung und durch eine Korrelationsbildung von Teilfragen ausgewertet. Besonders interessierte hierbei, ob sich die Bedürfnisse je nach Bildung und Alter der Nutzer/innen unterscheiden und welche Unterstützungsmaßnahmen die einzelnen Nutzerprofile erfordern.
Bei der Erstellung und der Auswertung der Fragebogen wurde die Stadtbücherei durch das Projekt beraten. Dies betraf vor allem die Strukturierung der Fragen unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten wie auch die Interpretation der Ergebnisse. Die anschließende Umsetzung der aufgrund der Befragung ersichtlichen Notwendigkeiten einer Lernunterstützung wurde mit der Stadtbücherei gemeinsam entwickelt, von dieser umgesetzt und vom DIE wissenschaftlich begleitet und ausgewertet.
Folgende Beispiele zeigen exemplarisch, welche Ergebnisse der Befragung die Grundlage für die Umsetzung in innovative Lernarrangements bildeten:
– Der Begriff „Kontaktbörse“ trifft nicht die Einschätzung der Besucher/innen.
– Am liebsten lernen die Besucher/innen alleine (58,4%).
– Unterstützung würden ca. 70% gerne durch Experten erfahren.

– 57% der Nutzer/innen waren bereit, ihr eigenes Expertenwissen anderen zur Verfügung zu stellen.

Diese vier Einzelergebnisse waren Anlass für die Entwicklung einer Kommunikationsplattform zur gegenseitigen Lernunterstützung, die den Besucher/innen die Möglichkeit gibt, ihr eigenes Fachwissen anzubieten bzw. Expertenwissen nachzufragen. Die Angebote werden untersucht und bei Bedarf werden zusätzliche Hilfen durch die Stadtbücherei angeboten.

– Die Erwartungen an die Mitarbeiter/innen sind vor allem durch die Anforderungen „Fachwissen“ und „Medienberatung“ charakterisierbar. Zu knapp 30,5% besteht aber auch der Wunsch nach Sammlung und Bündelung von Informationen.

In einer „Lernberatung Englisch“ wurde auf diese Anforderung in einem gemeinsam mit der Volkshochschule Stuttgart realisierten Projekt eingegangen. Beratung fand dabei für die Besucher/innen in folgenden Bereichen statt: Wissenseinstufung, Lernberatung, Kursberatung, Medienberatung, Selbstlernmedien, Karriereberatung. In einer ersten Analyse lässt sich als Ergebnis festhalten, dass ein Teil der Beratenen die Stadtbücherei zum ersten Mal für diese Beratung betreten hat oder nach langer Abstinenz die Leistungen der Stadtbücherei in Anspruch nahm. Die Qualität und der Nutzen dieses Angebots werden als hervorragend bewertet. Als ein zentrales Bedürfnis kristallisierte sich die Einschätzung von Medien und Bildungsangeboten hinsichtlich der individuellen Lernerbiographie heraus.

– Die Atmosphäre der Stadtbücherei wird für die Nutzer/innen u. a. vornehmlich durch den Begriff „Anregungsraum“ repräsentiert.
– 74,5% der Besucher/innen haben schon oft etwas entdeckt, was sie eigentlich nicht gesucht haben.
– Der soziale Aspekt spielt für Besucher/innen eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Menschen in ungewöhnlicher Umgebung anzuregen war der Hintergrund für das Projekt „Bibliothek im Garten“. Im Rahmen des übergreifenden Ausstellungs- und Veranstaltungsprojekts „Der Kunstgarten“ bestand hier drei Tage lang auf einem Platz vor der Bibliothek die Möglichkeit, sich in entspannter Atmosphäre Bücher zum Thema zu entleihen, Lesungen anzuhören und an Gartentischen zu lesen, zu reden oder sich zu entspannen. Dieser ungewöhnliche Lernort stieß auf positive Resonanz; dies zeigt die Notwendigkeit, besonders durch das Verlassen der gewohnten Lernumgebungen Menschen direkt anzusprechen und zu motivieren, sich möglicherweise auch mit ungewöhnlichen Themenstellungen auseinander zu setzen.

Die vorgestellten Beispiele zeigen, dass Bibliotheken zukünftig in enger Kooperation mit traditionellen Bildungsträgern eine zentrale Position im Bildungsprozess einnehmen können. Besonders die sehr zielgerichteten fachlichen Anfragen und deutlich erkennbaren Beratungsnotwendigkeiten weisen auf diese Entwicklung hin. Die Lernorte und die Art der Lernarrangements müssen dabei zukünftig auf die tatsächlichen Bedürfnisse Rücksicht nehmen und ihnen in ihrer Konzeption entsprechen. Die Formen, mit denen Informationen zur Verfügung gestellt werden,

müssen in Einzelbereichen dem Alter und dem Bildungsstand der Nutzer/innen entsprechen. Dies zeigt sich beispielsweise in der Schwierigkeit von Älteren und Hauptschülern, mit modernen Recherchemöglichkeiten, wie z. B. dem OPAC, umzugehen. Konsequenterweise wird von dieser Gruppe bevorzugt eine persönliche Beratung durch die Bibliothekar/innen in Anspruch genommen. Auch unterscheiden sich die Bedürfnisse hinsichtlich des Besuchsgrunds. Beruflich motivierte Nutzer/innen benötigen in einem höheren Maße eine fachbezogene Unterstützung, die u. a. durch Recherchedienstleistungen zur Verfügung gestellt werden kann, während der Aspekt der Anregung mehr für die private Nutzung eine Rolle spielt.
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bildungs- und Lernunterstützung nur dann Erfolg haben kann, wenn sie in ihrer Struktur an den alters-, bildungs- und motivationsspezifischen Anforderungen ausgerichtet ist. Die einseitige Ausrichtung auf technisch basierte Informationstechnologien ist nicht geeignet, dem Auftrag von Bibliotheken gerecht zu werden. Lernunterstützung bedeutet auch Kommunikation, Begleitung, Motivation und Anregung. Speziell in Bereichen der Inanspruchnahme von technisch basierten Lernmedien ist die persönliche Beratung eine conditio sine qua non.

Kooperationen in einer lernenden Stadt

Kooperationen sind die Grundvoraussetzung einer Lernkultur, die von regionalen Netzwerken getragen wird. Über die theoretischen Kooperationsstrategien und -aufgaben gibt es zahlreiche Publikationen (u. a. Faulstich/Zeuner 1999). In der Umsetzung scheitern die Überlegungen oft an der Angst vor dem Rückgang des jeweiligen institutionellen Einflussbereichs und an der Unterschiedlichkeit in den Auffassungen bezüglich der durchzuführenden Maßnahmen. Auch variieren die Kooperationen innerhalb der verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche.
Die Stadtbücherei Stuttgart z. B. verfügt durch ihre institutionelle Bedeutsamkeit, die innovative Führungsebene wie auch durch die Arbeit der Leiterinnen der einzelnen Lernateliers über eine große Vernetzungsstruktur mit anderen Institutionen. Dies betrifft vor allem die Bereiche Kunst, Literatur und Soziales. Dabei werden die Strukturen genutzt, um einerseits gemeinsam Projekte durchzuführen, andererseits bei Rückfragen einen Informationspool zu besitzen. Was in den Bereichen Kunst und Soziales sehr gut funktioniert, funktioniert im klassischen Bildungsbereich eher schlecht. Dies betrifft sowohl die Gesamtinstitution wie auch lernorientierte Abteilungen.
In der regionalen Bildungslandschaft kommt es immer wieder zu mehr oder weniger wirksamen Abschottungsprozessen. Ohne ein kooperatives Vorgehen ist jedoch gerade hier die Übernahme einer gemeinsamen, regionalen Bildungsverantwortung nicht zu leisten. Dass die Ängste hinsichtlich eines Bedeutungsverlustes unbegründet sind, zeigt besonders die Tatsache, dass Kulturinstitutionen weder in Bezug auf Personalressourcen noch auf Qualifikation, geschweige denn auf

die Wünsche der Nutzer/innen in ein Konkurrenzverhältnis zu Bildungseinrichtungen treten wollen. Vielmehr liegt der Mehrwert einer Kooperation in der Abstimmung der unterschiedlichen Zugangsweisen, die den Besucher/innen angeboten werden. Somit werden die jeweiligen Kernkompetenzen der Institutionen zu einer großen Bandbreite verschiedenartiger Unterstützungsmöglichkeiten im Lernprozess verknüpft.
Wie eine solche Kooperation aussehen kann, zeigt sich an der intensiven Zusammenarbeit zwischen der Stadtbücherei und der Volkshochschule in Stuttgart. Seit Beginn des Projektes EFIL sind beide Institutionen im Projektbeirat vertreten. Somit wurde der Umgang mit den Entwicklungen und Veränderungen in der Stadtbücherei auch für die Volkshochschule deutlich. Im Rahmen des Projektes wurden und werden bewusst Kooperationsformen angestoßen, welche die unterschiedlichen Kompetenzen der jeweiligen Institutionen in den Umsetzungen von Lernarrangements integrieren. Beispielhaft sei hier auf folgende Kooperationen verwiesen:

– Gemeinsame Durchführung einer internen Weiterbildungsveranstaltung zum Thema „selbstgesteuertes Lernen".
– Gemeinsame Durchführung des Beratungsangebots „Beratung Englisch" in der Stadtbücherei.
– Gemeinsame Durchführung der Veranstaltung „Auf dem Weg zur lernenden Stadt – oder: Was geht das die Kommunalpolitik an?" im Rahmen des Lernfestes 2000.

Der Weg zu einer lernenden Stadt beginnt mit dem Herstellen von Vertrauen zwischen Kultur- und Bildungsinstitutionen. Lernen muss von allen regionalen Trägern als eine *gemeinsame* Herausforderung verstanden werden. Die Komplexität der Lernanforderungen kann zukünftig nicht von wenigen Bildungsinstitutionen abgedeckt werden. Die Freude am Lernen bedingt auch die Integration der Ganzheitlichkeit individueller Erfahrungen. Diese spiegeln sich u. a. in der Beschäftigung mit Kunst, Theater, Sport, Literatur und Medien wider. Innovative Lernarrangements der Zukunft benötigen innovative Lernorte. Lernen in der Zukunft findet auch zukünftig noch in Kursen statt, aber eben auch außerhalb traditioneller Lernorte. Die Erschließung neuer Lernumwelten setzt eine gemeinsame Planung möglichst vieler am Bildungsprozess beteiligter Institutionen voraus. In diesem Feld Prozesse zu initiieren, zu beraten, zu dokumentieren und nicht zuletzt auszuwerten, darin liegt eine wichtige Aufgabe des Projekts EFIL. Auf dieser Basis gilt es die exemplarischen Erfahrungen und Erkenntnisse bei der Begleitung und Beratung des Umstrukturierungsprozesses der Stadtbücherei für andere Institutionen aufzubereiten und als konzeptionelle Anregungen für die Entwicklung einer „lernenden Stadt" zur Verfügung zu stellen.

Beratung zwischen praktischer Anwendung und wissenschaftlicher Erkenntnis

Beratung für innovative Lernarrangements greift nur, wenn in einer Institution die Bereitschaft vorhanden ist, Experimente zu wagen und kreative Prozesse zu initiieren, die über die eigene Institution hinausweisen. Die Stadtbücherei Stuttgart hat sich in diesem Bereich in den letzten Jahren auf einen äußerst interessanten Weg gemacht. Mit dem Projekt EFIL besteht die Möglichkeit, die Aktivitäten zu beraten und wissenschaftlich zu begleiten. Hierin liegt auch die besondere Qualität des Beratungsprozesses. Die entwickelten Konzepte werden realisiert und auf ihre Umsetzbarkeit hin und vor allem im Hinblick auf die Akzeptanz der Nutzer/innen überprüft.
In der konkreten Realisierung der Beratungsprozesse lassen sich zusammenfassend für das Projekt EFIL mehrere Dimensionen benennen. Beratung findet hier statt in Form von

- Projektberatung, die an der Entwicklung und Planung von konkreten Lernarrangements ansetzt,
- Bildungsberatung, die sich an die Nutzer/innen wendet,
- Institutionenberatung durch die Begleitung von Kooperationen auf dem Weg zur „lernenden Stadt".

Daneben werden Fortbildungen, die eine Entwicklung des Personals fördern sollen, und die wissenschaftliche Begleitung realisiert, welche die Realisierung innovativer Lernarrangements auswertet.
In dieser Verknüpfung von Beratung, Fortbildung und wissenschaftlicher Begleitung liegt allerdings auch ein Grundproblem praxisorientierter wissenschaftlicher Projekte. Wenn Beratung und wissenschaftliche Begleitung in einer Hand liegen, kann es immer wieder zu Rollenkonflikten kommen, und es muss sehr genau darauf geachtet werden, dass die neutrale Position der wissenschaftlichen Begleitung durch die Beratung nicht tangiert wird. Dass dies eine Gratwanderung ist, ist eine weitere wichtige Erkenntnis des Projektes.
Die unterschiedlichen Ebenen zeigen, wie vielschichtig sich Beratung im Rahmen des Projektes darstellt. Dabei wird allerdings auch deutlich, dass sinnvolle Beratung von Umstrukturierungsprozessen zur Gestaltung neuer Lernarrangements nur möglich ist, wenn dies in einer vernetzten Struktur geschieht. Auch wenn dabei verschiedene Formen der Beratung zum Tragen kommen, ist es notwendig, diese in ein Gesamtkonzept zu integrieren. Im konkreten Fall war dies die Weiterentwicklung der Stadtbücherei Stuttgart zu einem modernen Informations-, Kommunikations- und Kulturzentrum, das sich den gesellschaftlichen Veränderungen gegenüber offen zeigt und sich im Prozess des lebenslangen Lernens als wichtige Anlaufstation positioniert.
Die Auswertung dieses gesamten Prozesses ist vor allem unter der wissenschaftlichen Perspektive von besonderer Relevanz, da sich hier die Möglichkeit bietet, im Rahmen einer Gesamtkonzeption der Organisationsentwicklung innovative Lernarrangements zu entwerfen und deren Qualität für selbstgesteuerte Lernprozesse

zu untersuchen. Vor allem im Hinblick auf die Beratung anderer Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen sind hier interessante Ergebnisse zu erwarten.

Anmerkung

[1] „Es kann keine Wissensgesellschaft ohne eine Beteiligung der gesamten kulturellen Infrastruktur geben."

Literatur

BDB – Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände (Hrsg.) (1998): Berufsbild 2000. Bibliotheken und Bibliothekare im Wandel. Berlin

BMBF (Hrsg.) (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn

BMBF (Hrsg.) (1998): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Lebenslanges Lernen für Alle in veränderten Lernumwelten. Bonn

Bußmann, Ingrid (1999): Bibliothek 21 – Modell eines modernen Stützpunkts für das selbstgesteuerte lebenslange Lernen. In: Klein, Rosemarie (Bearb.): Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter. Bonn, S. 98–112

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (1999): Lernkulturen in regionalen Netzwerken, In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 44, S. 58–64

Federighi, Paolo (1998): A New Demand for Education and a New Definition of the Role of the Library. In: Asta, Grazia/Federighi, Paolo (Hrsg.): The Public and The Library: Methodologies for the Diffusion of Reading. Firenze

Infratest Burke Sozialforschung (1998): Delphi-Befragung 1996/1998. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft. Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Abschlussbericht zum „Bildungs-Delphi". München

Jouly, Hannelore (1999): Begegnung mit dem Unerwarteten. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S.18–21

Waschbüsch, Eva/Kuwan, Helmut (1999): Die Zukunft des Lernens in der Wissensgesellschaft. Ausgewählte Ergebnisse aus dem „Bildungs-Delphi". In: Klein, Rosemarie (Bearb.): Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter. Bonn, S. 269–279

Eva Heinold-Krug

Fortbildung und Beratung als integriertes Qualifizierungskonzept

Das DIE-Zertifikat Qualitätsentwickler/in in Einrichtungen der Erwachsenenbildung

1. Einleitung

Das Thema Qualität wird in Einrichtungen der Erwachsenenbildung seit mehr als zehn Jahren diskutiert. Inzwischen wird Qualitätsentwicklung zunehmend aktiv betrieben. Im Unterschied zu anderen Dienstleistungsbetrieben wird dabei in der Erwachsenenbildung im Allgemeinen nicht von Total Quality Management, sondern von „Qualitätsentwicklung" gesprochen. Darunter ist der Prozess zu verstehen, der die Einführung von Qualitätsmanagement auf der Ebene der Organisation mit der Weiterentwicklung der Qualität der Angebote bzw. Produkte verknüpft. In diesem Sinne bezieht Qualitätsentwicklung im Unterschied zu Qualitätssicherung den dynamischen, prozesshaften und im Unterschied zu Qualitätsmanagement den pädagogischen Aspekt der Bildungsarbeit mit ein. Die Verantwortung für die Qualitätsentwicklung wird inzwischen häufig – wie in anderen Betrieben auch – einer Mitarbeiterin oder einem Mitarbeiter übertragen. Diese Person wird dann Qualitätsverantwortlicher, Qualitätsentwicklerin, Qualitätsbeauftragte oder Qualitätsmanager genannt. Trotz immer noch bestehender begrifflicher Unterschiede ist nach einer ursprünglich mit viel Misstrauen, aber auch viel Leidenschaft geführten Debatte das heute in der Erwachsenenbildung zugrunde gelegte Qualitätsverständnis an das Total Quality Management angelehnt.[1]
Die interne, Organisations- und Personalentwicklung miteinander verknüpfende Qualitätsentwicklung wird gelegentlich durch externe Zertifizierung ergänzt, selten ersetzt. In der Diskussion sind neuerdings auch Formen der Testierung oder Akkreditierung[2], die externe, aber an die Profession gebundene Bewertung und interne Entwicklung miteinander verknüpfen.
Die Mitarbeiter/innen, die die Verantwortung für die Qualitätsentwicklung übernehmen, stehen aufgrund der aktuellen Diskussion um die Effektivität des Bildungswesens im Rampenlicht und unter dem Druck, Nachweise für Qualität zu liefern und Verbesserungen der Bildungsqualität in der Einrichtung zu erreichen. Dieser Druck kommt sowohl von innen – durch die Leitung und die Kolleg/innen – als auch von außen – durch die politischen Gremien, Geldgeber und nicht zuletzt die Teilnehmenden.
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hat langjährige Erfahrung in der Konzeption und Durchführung von berufsbegleitenden Qualifizierungen für das leitende und pädagogische Personal in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Es arbeitet derzeit daran, innerhalb eines Projekts eine Qualifizierung für Qualitätsentwickler/innen[3] zu konzipieren, zu erproben und zu evaluieren, in deren Zent-

rum die Teilnehmenden als lernende und handelnde Subjekte stehen (vgl. Ludwig 2000).
Die Qualifizierung stellt sich einer dreifachen Herausforderung:
– Sie will den Teilnehmenden einen systematischen und handlungsorientierten Zugang zum Thema über das Angebot fundierten Wissens zum aktuellen „state of the art“ der Qualitätsentwicklung bieten;
– sie will die Teilnehmenden bei der Initiierung und Umsetzung eines Projekts von Qualitätsentwicklung in die Realität ihrer jeweiligen Einrichtung und bei Gestaltung ihrer persönlichen Handlungsmöglichkeiten begleiten;
– sie will im Arbeitsfeld der Teilnehmenden Wirkung zeigen (vgl. Reischmann 1997), indem sie sie dabei unterstützt, qualitätsentwickelnd zu arbeiten.

Die Qualifizierung will dieses Ziel durch die konzeptionelle Integration von Fortbildungsseminaren mit eigener Projektarbeit in der Einrichtung und der Beratung und (gegenseitigen) Begleitung in Kleingruppen erreichen. Dieses integrierte Qualifizierungskonzept soll es den Teilnehmenden ermöglichen,
– systematisches und feldspezifisches Wissen zu erwerben und vorhandenes Wissen und Erfahrungen zu ergänzen,
– im und am eigenen Handeln zu lernen und das in den Seminaren erworbene systematische Wissen für die Bewältigung von konkreten Handlungsproblemen zu nutzen,
– das eigene konkrete Handeln und Verhalten unter Zuhilfenahme zweier verschiedener Außenblicke zu reflektieren: der Perspektive von Kolleg/innen, die als „Peers“ auch Einrichtungs- und Praxiserfahrung anbieten könne, und der Perspektive der Beraterin oder des Beraters, die aus ihrer Feld- und Professions- und Beratungserfahrung heraus Typisches, Allgemeines und Besonderes erfassen können.

Das Konzept verbindet fortbildende und beratende Elemente miteinander, weil es davon ausgeht, dass nur durch diese Verknüpfung gewährleistet ist, dass sowohl der sachliche als auch der personengebundene Teil des Themas Qualitätsentwicklung nachhaltig angeeignet werden kann. Das eigene Handeln und die bewusste Erfahrung der eigenen Person beim Handeln mit diesem Thema bergen dabei die Möglichkeit, die Verbindung zwischen Sache und Person herzustellen und individuell zu füllen. In der Beratung wird die Qualität des Bezugs zwischen Sache und Person reflektierbar.
Bei der Entwicklung der Qualifizierung wird dieser Aspekt besonders evaluiert: Führt der (hohe) Aufwand zu einem angemessenen Nutzen?

2. Das Angebot der Qualifizierung

Das Angebot besteht aus sieben Fortbildungsseminaren zu jeweils zwei Tagen. Dabei gruppieren sich die Seminare um drei thematische Schwerpunkte:
– Total Quality Management I: „Einführung in ein Qualitätsentwicklungsmodell für die Erwachsenenbildung“ und Total Quality Management II: „Selbstbewertung

als Grundlage eines Qualitätsentwicklungsprozesses“ bilden die Basis. Sie liefern anhand des auf die Erwachsenenbildung übertragenen Qualitätsmodells der EFQM ein praktikables Referenzsystem für Total Quality Management in der Erwachsenenbildung.
– Die Seminare Evaluation, Qualitätsentwicklung und Organisationsentwicklung zeigen Wege auf, wie qualitätsentwickelnde Prozesse innerhalb von Bildungseinrichtungen initiiert werden können;
– Die Seminare Projektmanagement und Moderation von Qualitätsentwicklungsprozessen geben den Teilnehmenden Instrumente und Reflexionshilfen für das zielführende Gestalten von Qualitätsentwicklung und für die professionelle Gestaltung der Kommunikation und Kooperation sowie der eigenen Rolle im Prozess an die Hand.

Voraussetzung für die Teilnahme an der Qualifizierung ist die Bereitschaft zur Planung und möglichst auch zur Durchführung eines Qualitätsentwicklungsprojekts in der eigenen Einrichtung oder im Fachbereich. Der Sinn dieses Projekts besteht nicht darin, die gesamte Einrichtung in einen umfassenden Selbstbewertungs- und Umstrukturierungsprozess zu verwickeln. Vielmehr soll durch die Arbeit an einem eigenen Projekt sichergestellt werden, dass die an der Qualifizierung teilnehmenden Erwachsenenbildner das Gelernte auf ihre Praxis „herunterbrechen“. Dabei geht es sowohl darum, Themen, Inhalte und Verfahren praxisgängig zu machen und über die Sperrigkeit der Praxis zu einem tieferen Verständnis zu gelangen. Es geht aber auch darum, sich selbst als handelnde Person zu erfahren, die mit der Verantwortung für die Qualität der Arbeit in der Einrichtung alte Verhaltensweisen neu füllt und eine neue Haltung erlernt (z. B. der Umgang mit dem Thema „Bewerten der Arbeit und ihrer Ergebnisse“).

Die Teilnehmenden bilden zu Beginn der Fortbildung feste Kleingruppen zu drei bis fünf Personen, die sich im Verlauf der gesamten Qualifizierung an insgesamt fünf Tagen im zeitlichen Zusammenhang der Fortbildungsseminare treffen und unter Leitung eines Beraters/einer Beraterin aus dem DIE-Team Vorbereitung, Planung und Durchführung der Projekte besprechen und dabei die sachlichen Probleme und die handelnden Personen in den Blick nehmen.

3. Die Eckpunkte der Qualifizierung und ihre Umsetzung

Die Qualifizierung ruht auf drei konzeptionellen Eckpunkten:
– Es liegt ihr ein Verständnis von Qualitätsentwicklung als prozesshafter Einheit aus Selbstbewertung und Veränderung zugrunde, das sich auf die Grundgedanken des Total Quality Management rückbezieht.
– Die Teilnehmenden werden als in ihrer Einrichtungen handelnde und in der Qualifizierung lernende Subjekte betrachtet.
– Der konzeptionelle Ansatz der Qualifizierung beruht auf der Integration von Fortbildung, Projektdurchführung und Beratung.

3.1 Qualitätsentwicklung als Prozess

Zum Zeitpunkt der Konzeptentwicklung war die Diskussion um die Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bereits bei einer intensiven Rezeption von Total Quality Management angelangt.[4] Das Feld der Erwachsenenbildung lässt sich nicht auf ein einziges Modell der Qualitätsentwicklung festlegen; es hat sich jedoch zum Zeitpunkt der Konzeptentwicklung bereits deutlich herauskristallisiert, dass ein systematisches und die gesamte Organisation umfassendes Qualitätsmodell immer dann als Bezugsrahmen notwendig ist, wenn eine Einrichtung in einen systematischen und kontinuierlichen Reflexions- und Verbesserungsprozess eintreten will. Im Rahmen der Qualifizierung wird auf das Qualitätsmodell der European Foundation for Quality Management (EFQM) als exemplarisches Modell und gemeinsamer Bezugspunkt zurückgegriffen. Es wird den Teilnehmenden als Adaption für die Erwachsenenbildung zur Verfügung gestellt. Die ihm zugrunde liegenden Prinzipien eines umfassenden Qualitätsmanagements wie Partizipation, Ergebnisorientierung, Verantwortung der Leitung etc.[5] sind handlungsleitend für die vorgestellten Formen der Selbstbewertung wie für den anschließenden Veränderungsprozess.
Die Aneignung dieses konzeptionellen Eckpunktes erfolgt im Wesentlichen über die Fortbildungsseminare, die von den Teilnehmenden als Lehrgang belegt werden. In den Seminaren eignen sie sich Basiskenntnisse zur Selbstbewertung und Qualitätsentwicklung sowie Prozesswissen zur Gestaltung von Qualitäts- und Organisationsentwicklung an. Kern dieser Qualifizierung ist, den Teilnehmenden nicht nur Leitfaden und Instrument zur Selbstbewertung an die Hand zu geben,[6] sondern ihnen darüber hinaus feld- und professionsspezifische Elemente der Evaluation, der entwickelnden Arbeit in einzelnen Bereichen von Bildungsorganisationen und der Organisationsentwicklung insgesamt zu vermitteln, die sie in die Lage versetzen, aus der Analyse in die Aktion zu treten. Hinzu kommt, dass die Perspektive der Vermittlung nicht das Darlegen von Wissen, sondern das Ermutigen zum Handeln ist. Deshalb gibt es die Seminare Projektmanagement und Moderation, die die Person bei der Planung und Umsetzung ihres Qualitätsprojektes unterstützen sollen.

3.2 Die Teilnehmenden[7] als lernende, handelnde und reflektierende Qualitätsentwickler/innen

In der Qualifizierung spielen die Teilnehmenden 1.) als in den Seminaren lernende, 2.) als in ihrem eigenen Qualitätsprojekt handelnde und 3.) als in der Beratungsgruppe reflektierende Subjekte eine Rolle.

3.2.1 Die Teilnehmenden als Lernende

Qualitätsentwickler/innen sind pädagogische Mitarbeiter/innen, gelegentlich (stellvertretende) Leiter/innen, die eine neue Aufgabe und damit eine neue Rolle zusätzlich zu ihren bisherigen Aufgaben und Rollen übernehmen. Die neue Aufgabe besteht im Wesentlichen darin, Bewusstsein und Sensibilität für Qualitätsentwicklung zu fördern, eine Bestandsaufnahme der bisherigen Stärken und Verbesserungspotenziale zu erarbeiten, eine Bewertung herbeizuführen und einen Aktionsplan zu entwickeln, wie der Ist-Stand verbessert werden kann, sowie diesen neuen Stand dann zu evaluieren, anschließend die erfolgreichen Verbesserungsverfahren in die organisatorischen Abläufe zu integrieren und so zu verstetigen. Dieses systematische Wissen können die Teilnehmenden in den Fortbildungsseminaren erwerben, an ihr bereits vorhandenes Wissen anschließen und um Einblicke in die Realität anderer Einrichtungen (mit anderen Profilen und aus anderen Trägerbereichen) ergänzen.

Qualitätsentwickler/innen übernehmen als Kolleg/innen die Verantwortung für Qualitätsentwicklung, und dies hat viele Facetten: Es geht dabei um das sensible Thema der Bewertung der Arbeit der Kolleg/innen, der Prozesse und der gesamten Organisation. Für diese Vorgänge die Verantwortung zu übernehmen ist je nach Steuerungssystem, Kommunikationskultur und Klima in einer Einrichtung unterschiedlich schwierig.
In jedem Fall aber handelt der/die Qualitätsentwickler/in mit der Übernahme dieser Aufgabe in zwei je nach Organisationskultur unterschiedlich weit auseinander liegenden Strukturen: in der Hierarchie der Organisation und im Netzwerk der Veränderung (vgl. Hilse/Götz/Zapf 1998). Dies macht ihre Aufgabe – über die sachliche Ebene hinaus – schwierig und erfordert ein Qualifizierungskonzept, das die Ebene der Personen mit einschließt. Auf dieser Lernebene bewegen sich die Teilnehmenden alleine beim Verfolgen ihres Qualitätsprojekts in der Einrichtung. Sie bewegen sich auf dieser Lernebene bei der Reflexion und Beratung des eigenen Handelns und des Handelns der Kollegen und Kolleginnen in der Beratungsgruppe.

3.2.2 Die Teilnehmenden als Handelnde

Die Teilnehmenden an der Qualifizierung sind in der Regel bereits während der Fortbildung aktiv an Qualitätsprozessen beteiligt. Dieser Tatsache wird in der Qualifizierung Rechnung getragen, indem das Handeln der Teilnehmenden zum Bestandteil der Fortbildung gemacht wird. Das Handeln im eigenen Qualitätsprojekt ist der Ort, an dem die Inhalte der Fortbildung, das systematische Wissen um die Qualitätsentwicklung und das Prozesswissen in die Realität der eigenen Einrichtung und ins Gefüge der Interessen der beteiligten Akteure vor Ort übersetzt werden. Diese Aneignung folgt biographisch begründeten Mustern (vgl. Ludwig 2000), die in der Begleitung und Beratung Gegenstand sind. Die Teilnehmenden treten

bei dieser handelnden Aneignung des Themas aus der Linearität heraus, in der der Stoff in den Seminaren vermittelt wird. Sie sind gefordert, den Stoff so umzugestalten, dass er den Handlungserfordernissen ihrer Praxis entspricht und dennoch seine Systematik beibehält. Dabei verknüpfen die Qualitätsentwicklerinnen konkrete Schritte und Abfolgen mit Grundgedanken und Prinzipien des Total Quality Management. Gleichzeitig befragen sie ihre praktischen Schritte und die konkreten Erfordernisse auf ihre Bedeutung für die Einführung von umfassender Qualitätsentwicklung vor Ort.
Die Teilnehmenden leisten dabei selbständig
– die Verknüpfung der erworbenen Kenntnisse mit der eigenen Praxis
– das Erfahren der eigenen Handlungsspielräume in der Organisation
– das Erproben und Kennenlernen der eigenen personalen Gestaltungsspielräume in der Organisation und bezogen auf die Qualitätsentwicklung
– das Erweitern der methodischen Kompetenz bei der Umsetzung von Qualitätsentwicklung
– das Erweitern der eigenen Handlungsspielräume und Gestaltungsmöglichkeiten bezogen auf den Prozess der Qualitätsentwicklung.

3.3.3 Die Teilnehmenden als Reflektierende

Die Beratungsgruppen sind der Ort für das Reflektieren des eigenen Handelns und der jeweils persönlichen Gestaltung der Rolle. Beide Aspekte – das Handeln selbst und seine Reflexion – strukturieren die Arbeit in den Beratungsgruppen. Das Handeln wird reflektiert und die Reflexion des Handelns eröffnet den Zugang zu den personalen Anteilen der Teilnehmenden.
Im Sinne eines Gruppencoachings fokussiert die Arbeit in den Gruppen sowohl den Fortgang des Qualitätsprojekts der Teilnehmenden als auch ihre persönlich geprägte Art und Weise der Wahrnehmung und Gestaltung ihrer Rolle und Aufgabe. Diese Einheit aus Aufgabe und Person ist der Form der Beratung zugänglich, weil Beratung hier verstanden wird als personenbezogene Unterstützungsform, die von der Einheit von Emotion, Kognition und Verhalten des zu Beratenden als Arbeitsgrundlage und als Ziel ausgeht (vgl. Brem-Gräser 1993). Im Prozess der Beratung treten die Teilnehmenden innerlich einen Schritt zurück und betrachten sich selbst in ihrem Handeln: „Durch die Explikation dieser Selbst- und Weltsicht des Ratsuchenden wird der Sinne seines Handelns offenbar und damit die Veränderung seiner handlungsleitenden Gedanken und Empfindungen ermöglicht“ (Pallasch u. a. 1996). Die Teilnehmenden finden einen Spiegel in den anderen Kollegen und Kolleginnen, die ihre Wahrnehmung vom Handeln der anderen Person formulieren und ihr eigenes, anderes Handeln beschreiben. Dieser Spiegel wird von einer Person gehalten, die genauso im Prozess des Hineinwachsens in die Qualitätsentwicklung ist wie die beratene Person und die sich genauso beraten lässt. Einen zweiten Spiegel hält die Beraterin oder der Berater, der die Kleingruppe leitet und selbst über Beratungs- und Qualitätskompetenz verfügt.

Der mögliche Beitrag der Beratungsgruppen zum gesamten Lernprozess besteht im

- Bearbeiten von konkreten Fragen bezüglich Projektentwicklung, -planung und -durchführung,
- Erarbeiten von Handlungsalternativen für das eigene Projekt und die Projekte der Kolleg/innen vor dem Hintergrund der Unterschiedlichkeit der Projekte, Einrichtungen und Personen,
- Erweitern der eigenen Handlungsspielräume und Gestaltungsmöglichkeiten bei der Umsetzung von Qualitätsentwicklung,
- Reflektieren der eigenen Stärken und Potenziale im Prozess der Qualitätsentwicklung im Spiegel der anderen teilnehmenden Personen,
- Reflektieren und Verankern qualitätsförderlicher Haltungen und Verhaltensweisen im beruflichen Selbstkonzept

(vgl. dazu Peters 1991; Fuchs-Brüninghoff 1990).

3.3 Die Integration von Lernen, Handeln und Reflektieren

Die Integration der Lernebenen der Aneignung von Wissen und Kenntnissen mit dem aktiven Handeln vor Ort und der Reflexion des Handelns in der Beratung/Begleitung will es den Personen, die sich berufsbegleitend qualifizieren, ermöglichen, ihr Handeln und ihr Lernen miteinander zu verknüpfen und in der eigenen Person zu verankern.[8] Die Annahme, dass das Anwenden dem Lernen nachfolgt, wird aufgehoben und durch die Erfahrung ersetzt, dass Personen, die sich berufsbegleitend qualifizieren, sowohl handeln als auch lernen und über eigenständige Lernstrategien beides miteinander verknüpfen.

Damit ergeben sich für die Teilnehmenden drei Dimensionen des Lernens und Handelns, die zunächst unterschiedlichen Logiken folgen: In der Fortbildung lernen sie die Sachlogik umfassender Qualitätsentwicklung kennen, die die Abfolge der Bausteine gliedert; im Durchführen des eigenen Projekts strukturieren die Realität in der Einrichtung und das Interesse der beteiligten Personen die Schritte und das Tempo der Projektentwicklung; zugleich übersetzen die Teilnehmenden die idealtypische Struktur von Qualitätsentwicklung ins Mögliche ihrer jeweils konkreten Einrichtung. In der Beratung aktivieren sie die Unterstützungsressourcen der Kollegen oder Beraterinnen. Sie reflektieren Handlungsproblematiken, erkennen handlungsleitende Gedanken (vgl. Strittmatter-Haubold 1995) und gleichen sie mit ihrem beruflichen Selbstkonzept ab.

Zusätzliche Reflexions- und Lernebenen entstehen, wenn die unterschiedlichen Realitäten der verschiedenen Einrichtungen und die ebenso unterschiedlichen Verarbeitungsformen der Teilnehmenden im gemeinsamen Gruppenprozess sichtbar werden.

Bei der Planung dieser Qualifizierung wurde davon ausgegangen, dass das Initiieren, Planen und Durchführen von Qualitätsentwicklungsprozessen typische und vorhersehbare Handlungsproblematiken hervorbringt, die weitgehend unabhän-

gig von den Personen und den Einrichtungen, in denen sie agieren, stattfinden. Durch die Integration von Fortbildung und Beratung wird die Möglichkeit geschaffen, Handlungsproblematiken zu Lernproblematiken zu machen und sie – alleine oder in der Kleingruppe – zu bearbeiten. Das Angebot von Seminaren ermöglicht die weitgehend selbstgesteuerte Auswahl der Kenntnisse und Inhalte, die für den jeweiligen Akteur hilfreich sind. Das Angebot der begleitenden Beratung bietet ihm die Chance, Entscheidungen zu reflektieren, zur Probe zu handeln etc.
Eine Lernproblematik wird nur dann anerkannt, wenn das lernende Subjekt sich von der Überwindung der auslösenden Handlungsproblematik einen wie auch immer gearteten Gewinn verspricht. Die Ungleichzeitigkeit des Fortbildungsprozesses und des eigenen Projekthandlungsprozesses kann die Bereitschaft für das Erkennen von aus Handlungsproblematiken erwachsenden Lernproblematiken fördern, weil die Erinnerung und das Wiedererkennen des größeren Zusammenhangs des eigenen Problems, aber auch das Wissen um die Lösbarkeit bereits vorhanden sind. Was in Lernprozessen im Kontext beruflicher Weiterbildung grundsätzlich angestrebt wird, nämlich das Verknüpfen von Handeln und Lernen, kann durch die im Konzept angelegte Bezugnahme von Lernen, Handeln und Reflektieren effektiver werden. Durch die hinzukommende Lernebene der Beratung wird das Erlernen einer professionellen Haltung zum eigenen Tun gefördert, da die Beratung auf die Spielräume der konkreten Person in der konkreten Situation fokussiert. Die überwundene Handlungsproblematik wird in ihrer Relevanz für weiteres Handeln überprüft, die Planung von Handeln wird gründlicher fundiert, indem die Person und ihre eigene Wahrnehmung um die Fremdwahrnehmung der Berater oder der anderen Teilnehmenden erweitert werden. Dadurch wird eine Verankerung des Lernprozesses und seiner Inhalte im beruflichen Selbstkonzept einer Person erreicht.
Das Qualifizierungskonzept hat die Lernschleifen im Blick (vgl. Holzkamp 1995, S. 183f.), die von den handelnden Subjekten durchlaufen werden, wenn sie im Handlungsvollzug auf Hindernisse stoßen, und es hält die Kenntnisse und Instrumente als Fundus vor, der erfahrungsgemäß im Verlauf eines Qualitätsentwicklungsprozesses genutzt wird. Es bietet aber auch die Reflexionshilfen und die Strukturierungsfolien an, um sie auf den je eigenen einrichtungsbezogenen und persönlichen Verwendungszusammenhang zu beziehen.

4. Der Nutzen der integrierten Qualifizierung

Die für die Konzeption von Qualifizierungen wesentliche Erfahrung aus Qualitätsentwicklungsprojekten und Qualitätsberatung, wie sie am DIE seit einigen Jahren durchgeführt und begleitet werden, ist die, dass das Gelingen eines Qualitätsentwicklungs-Projekts und der Erfolg von Qualitätsmanagement in hohem Maße an die umfassende Qualitätskompetenz der Akteure gebunden sind. Bemühungen um die Qualität eines Kurses oder einer Organisation werden dann nachhaltig erfolgreich, wenn das Erkennen von Stärken und das Arbeiten in Verbesserungs-

zyklen zur grundlegenden Haltung aller Beteiligten geworden sind. Das Ausmaß ihrer „Qualitätssensibilisierung“ (vgl. Arnold 1996) bestimmt das Ausmaß der erreichbaren Qualität in ihrer Einrichtung. Sie bestimmen aufgrund ihrer Haltung und ihres Umgangs mit Instrumenten und Verfahren, welche Qualität die Qualitätsentwicklung erreicht. Damit wird deutlich, dass Qualitätsentwicklung nicht allein über das Wissen um ihre Gesetze und ihr Funktionieren in Gang gesetzt wird, sondern genauso der Motivation der Beteiligten und eines qualitätsförderlichen Verhaltens ihrer Akteure bedarf.

Wenn dies richtig ist, dann muss die Qualifizierung von Qualitätsentwickler/innen (und dieser Begriff wurde mit Bedacht gewählt) zwei grundlegende Wirkungen zeigen:

– Sie muss es den Teilnehmenden ermöglichen, in Handlungsproblematiken Lernproblematiken zu erkennen und diese in Lernhandlungen (vgl. Holzkamp 1995, S. 185) zu überwinden, indem sie als lernende Subjekte die Chance wahrnehmen, ihre Haltungen zu verändern und damit ihr Handeln zu fundieren.
– Sie muss die Teilnehmenden durch Beratung und Begleitung beim Einsatz der erlernten Verfahren darin unterstützen, diejenigen Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster zu erkennen und weiter zu entwickeln, die der Qualitätsentwicklung in ihrer Einrichtung dienen, und sie im professionellen Selbstkonzept zu verankern.

Die Frage, der sich dieses integrierte Qualifizierungskonzept stellen muss, ist: Unterstützt und fördert die Beratung die Integration von Lernen und Handeln oder schafft sie – durch das notwendige Arbeiten mit der Distanz zu sich selbst – eine Desintegration? Schafft sie ein zusätzliches Spannungsfeld (zusätzlich zu dem Spannungsfeld zwischen Lernen und Handeln) und kann sie es für die nachhaltige Verankerung des Neuen in der Person nutzbar machen? Leisten die Teilnehmenden durch die Simultanität von Lernen und Handeln diese Integration selbst und alleine? Oder wird durch die Integration von Fortbildung und Beratung die Nachhaltigkeit des Lernprozesses erhöht und das neu Gelernte handlungsleitend für die Zukunft?

Anmerkungen

[1] Das gängige Verständnis von TQM findet sich u. a. bei Zink: „Auf der Mitwirkung aller ihrer Mitglieder beruhende Führungsmethode einer Organisation, die Qualität in den Mittelpunkt stellt und durch Zufriedenstellung der Kunden auf langfristigen Geschäftserfolg sowie auf Nutzen für die Mitglieder der Organisation und für die Gesellschaft zielt” (1995, S. 45).

[2] Der Begriff der Testierung wird im Allgemeinen für ein konsensuelles Anerkennungsverfahren verwendet, bei dem die Parameter verständigt sind; Akkreditierung oder Zertifizierung beruhen auf von externen Stellen durchgeführten Bewertungsverfahren, die durch bestimmte Normen geregelt werden, z. B. die DIN EN ISO.

[3] Das BMBF fördert dieses Projekt bis zum 31.8.2002.

[4] Vgl. u. a. den Fragenkatalog zur Selbstbewertung des Niedersächsischen Qualitätsrings und Projekte zur Qualitätsentwicklung, die am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest durchgeführt wurden. Darüber hinaus stellen von Küchler/Meisel (1999) zahlreiche Praxisberichte zur Verfügung.

[5] Vgl. dazu Zink (1995) und die Veröffentlichungen der *EFQM*

[6] Dies tun z. B. die Assessorenqualifizierungen der Deutschen Gesellschaft für Qualität, der EFQM und anderer.

[7] Mit dem Begriff Teilnehmende sind die Pädagogischen Mitarbeiter/innen und Leiter/innen gemeint, die an der DIE-Qualifizierung teilnehmen.

[8] Vgl. Thiel (1994), der ein integratives Modell der Fortbildung für Leitungskräfte entwickelt hat, in dem er Weiterbildung, Supervision und Organisationsentwicklung miteinander verknüpft hat. Er bezeichnet mit Lernebenen die Ebenen der Person, der Gruppe und der Institution, während hier Aneignen, Handeln und Reflektieren als Lernebene bezeichnet werden.

Literatur

Arnold, Rolf (1996): Von der Erfolgskontrolle zur entwicklungsorientierten Evaluierung. In: Münch, Joachim (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit: Qualität, Kosten, Evaluation, Finanzierung. Berlin, S. 251f.

Brem-Gräser, Luitgard (1993): Handbuch der Beratung für helfende Berufe, Band 1. München, Basel

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1990): Selbst-Bewusstsein als Voraussetzung für verantwortliches pädagogisches Handeln. Konzepte von Beratung und Mitarbeiterfortbildung – entwickelt in der Alphabetisierung und Elementarbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H.4, S. 324–329

Hilse, Horst/Götz, Klaus/Zapf, Dieter (1998): Die Abbildung organisationsstruktureller Widersprüche in einem neuartigen Potential für Rollenstress. In: GdWZ, H. 1, S. 34–39

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M., New York

Ludwig, Joachim (2000): Lernende verstehen. Bielefeld

Pallasch, Waldemar/Mutzeck, Wolfgang/Reimers, Heino (˝1996): Beratung, Tranining, Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim, München

Peters, Roswitha (1991): Erwachsenenbildungsethik und Erwachsenenbildungs-Professionalität – eine zwingende Zusammengehörigkeit? In: Gieseke, Wiltrud/Meueler, Erhard/Nuissl, Ekkehard: Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Kassel

Reischmann, Jost (1997): Transfer – wohin? In: Education Permanente H.3, S. 19–21

Strittmatter-Haubold, Veronika (1995): Handlungsleitung. Eine empirische Studie zum Transfer von Fortbildungsinhalten. Weinheim

Thiel, Heinz-Ulrich (1994): Fortbildung von Leitungskräften in pädagogisch-sozialen Berufen. Ein integratives Modell für Weiterbildung, Supervision und Organisationsentwicklung. Weinheim, München

von Küchler, Felicitas/Meisel, Klaus (1999): Qualitätssicherung in der Weiterbildung II: Auf dem Weg zu besserer Praxis. Frankfurt/M.

Zink, Klaus J. (1995): TQM als integratives Managementkonzept. Das Europäische Qualitätsmodell und seine Umsetzung. München, Wien

REZENSIONEN

Besprechungen

Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.)
Kompetenzentwicklung '99
(Waxmann Verlag) Münster, New York 1999, 340 Seiten, DM 38.00

Mit dem vierten Band der Reihe „Kompetenzentwicklung" liegt für 1999 abermals ein gewichtiges Werk vor, das sich zum Ziel gesetzt hat, den Strukturwandel beruflicher Kompetenzentwicklung national wie international zu beobachten (S. 14) und wohl auch weiterhin fördernd zu begleiten. Um es gleich zu sagen: Dem Anspruch, „einen Überblick über einzelne Entwicklungslinien zu geben," (ebd.) wird der Band nicht unbedingt gerecht. Dafür stehen die einzelnen Beiträge in keinem hinreichend engen Bezug zueinander (eine Ausnahme bilden die Beiträge von Stahl/Schreiber und Buggenhagen/Busch). Grundlegende Tendenzen in der Diskussion und die Praxis von Strukturwandel und Kompetenzentwicklung werden so nicht deutlich, vielmehr erweisen sich die einzelnen Beiträge als eine eher lose Zusammenstellung von Aufsätzen zu den Themenbereichen Lernkulturwandel, Organisation des Lernens in Unternehmen und Regionen sowie kritischen Anmerkungen zur Bewertbarkeit von Kompetenz.
Innerhalb dieser Themenbereiche variiert die Qualität. Die ersten Beiträge dienen eher der Übersicht. So bringen sie häufig wenig Überraschendes, sondern tendieren dazu, vorhandene Erkenntnisse zu ordnen. Ärgerlich ist der Beitrag von Staudt/Kriegesmann. Relativ pauschal wird hier gegen die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit polemisiert, ohne dass der Leser die vorgetragene Skepsis in ausreichendem Maße mit empirischem Material belegt findet. Auch werden Zusammenhänge zu vordergründig dargestellt, wenn zum Beispiel die Parallelität der steigenden Weiterbildungsteilnahme mit einer steigenden strukturellen Arbeitslosigkeit dazu genutzt wird, zu sagen: „Es bringt nichts". Ohne detaillierte Belege wird rasch geschlussfolgert: „Fasst man die Ergebnisse zusammen, lässt sich hieraus kaum eine Argumentationsbasis für die Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen herleiten" (S. 21). Bedauerlich ist ebenfalls, wenn etwa Jörg Knoll kaum an die vorhandene Begrifflichkeit anknüpft und auch auf Literaturangaben verzichtet. Dies wäre einem Essay zu dem gelungen gewählten Titel „Eigen-Sinn und Selbstorganisation" angemessen, doch der Beitrag selbst ist über weite Strecken eher referierend. Auch Christof Baitsch bereitet dem Leser teilweise terminologische Schwierigkeiten, indem etwa in einer ohnehin wenig ergiebigen Unterscheidung zwischen Selbststeuerung und Selbstorganisation durch die Einführung zusätzlicher, alltagssprachlicher Begriffe („selbstbestimmt", S. 260) die beabsichtigte Klärung der Begrifflichkeit eher konterkariert wird.
Wer sich über den Begriff und die Entwicklung des Konzeptes Lernkultur informieren möchte, findet in dem Beitrag von Johannes Weinberg eine gute Grundlage. Der Beitrag, der sich streckenweise wie ein (gutes) Skriptum zu einem Seminar über dieses Thema liest, nennt wesentliche Entwicklungen und geht insbesondere auf die erwachsenenpädagogische Relevanz ein. Überraschend ist indes, dass er die evolutionäre Erkenntnistheorie, einen vielversprechenden und in der Pädagogik bisher kaum thematisierten Ansatz, zwar hinzuzieht, bei der Auswertung jedoch überwiegend bei mehr oder weniger bekannten Aussagen aus der Darwinschen Evolutionslehre verbleibt.
Bemerkenswert ist wie so oft der Blick ins Ausland, den hier Yves Lichtenberger mit seinen Beobachtungen über Arbeitsorganisation und Kompetenzentwicklung in Frankreich ermöglicht. So erfährt man beispielsweise Interessantes über das in Frankreich doch recht andere Verständnis des Begriffs Kompetenz. In einer Zeit zunehmend internationaler und auch im regionalen Bereich grenzüberschreitender Modelle wirtschaftlicher Kooperation ist der Wert derartiger Beiträge zur gegenseitigen Verständigung hoch anzusetzen.
Die beiden Aufsätze von Thomas Stahl und Rainer Schreiber sowie von Hans Joachim Buggenhagen und Klaus Henning Busch leisten eine gelungene Verknüpfung von theoretischer Reflexion und empirischer Beobachtung. Die Relevanz der Untersuchungen wird

etwa darin deutlich, dass in beiden Fällen die Klein- und Mittelunternehmen in den Blick genommen werden, denen als wesentlicher Träger der Entlastung des Arbeitsmarktes eine gewichtige gesellschaftliche Rolle zukommt. Im ersten Beitrag werden Problemlösungen der Entwicklung regionaler Koordination von Innovationspotenzialen vorgestellt, aber auch die dabei noch ungelösten Probleme verdeutlicht. Im zweiten Aufsatz erfährt der Leser anhand der knappen und informativen Darstellung sinnvoll ausgewählter Modellprojekte (vorwiegend aus den neuen Bundesländern), wie unkonventionelle Verknüpfungen (etwa von Aus- und Weiterbildung) im Bereich der Kompetenzentwicklungen aussehen können. Einen glänzenden Schlusspunkt setzt Reinhold Weiß mit seinem Beitrag über die Erfassung und die Bewertung von Kompetenzen. Nicht nur der gegenwärtige Erkenntnisstand wird hier kritisch und konstruktiv aufgearbeitet, Weiß widmet sich auch der wichtigen Frage, unter welchen Umständen die Messung und Bewertung von Kompetenzen überhaupt sinnvoll ist. Dabei kommt er auf nachvollziehbarem Weg zu dem Ergebnis, dass die Explizierung von Kompetenzen mit dem Ziel der Unternehmensentwicklung häufig überhaupt nicht nötig ist und an die Stelle der konkreten Messung und Bewertung eine Förderung der Kooperations- und Kommunikationsprozesse im Unternehmen treten kann. Eine wesentliche Existenzberechtigung von Mess- und Bewertungsverfahren zu Kompetenzen sieht er hingegen in Bezug auf berufliche Entwicklung und Karriereplanung. Hier können solche Verfahren als Informations- und Diagnoseinstrument durchaus sinnvoll sein. Ob allerdings der Ausbau des „eignungsdiagnostischen Dienstes der Bundesanstalt für Arbeit“ (S. 484) hier einen geeigneten Weg darstellt oder solche Verfahren eher im Bereich der betrieblichen und vor allem der außerbetrieblichen Weiterbildung Anwendung finden sollten, müsste diskutiert werden. Sehr erfreulich ist, dass Weiß die Vor- und Nachteile der verschiedenen – hier übersichtlich strukturierten – Verfahren zur Kompetenzbewertung ‚emotionslos' nach ihren Vor- und Nachteilen eingeschätzt hat. So bleibt nicht nur die Erkenntnis, dass keines der Verfahren für sich alleine bestehen kann, sondern es ergeben sich sogleich konkrete Hinweise, wie einzelne Verfahren die Defizite anderer ausgleichen können.

Insgesamt ist mit „Kompetenzentwicklung '99“ wieder ein Werk gelungen, das Anstöße liefern kann, um insbesondere die (erwachsenen-)pädagogische Diskussion und die betriebswirtschaftlichen Überlegungen zur Personalführung und -entwicklung miteinander zu verzahnen. Dass dabei die Qualität der Beiträge variiert, liegt in der Natur der Sache und ist sicher kein Anlass, dem Buch insgesamt seinen Wert abzusprechen. Es wäre jedoch wünschenswert, wenn es gelänge, einen stärkeren Bezug zwischen den einzelnen Beiträgen zu erzielen oder vorhandene Bezüge – etwa in Form eines ausführlicheren Vorwortes – stärker herauszuarbeiten.

Rolf Arnold, Henning Pätzold

Gabriele Fietz
Berufliche Bildung in Deutschland und Frankreich/Formation professionnelle en Allemagne et en France
Wechselseitige Qualifizierung von Berufsbildungsexperten der Arbeitgeberverbände Deutschlands und Frankreichs
(Bertelsmann-Verlag) Bielefeld 1999, 204 Seiten, 39.80 DM

Der Band gibt – in deutscher und französischer Fassung des Textes – im Wesentlichen Ergebnisse des ADAPT-Projekts COREFO (Coordinateurs Régionaux de Formation) wieder, das die wechselseitige Qualifizierung von Berufsbildungsexperten der Arbeitgeberverbände Deutschlands und Frankreichs zum Ziel hatte. In Seminaren und Workshops trafen Bildungskoordinatoren des CNPF (Conseil National de Patronat Français, Französischer Arbeitgeberverband) mit betrieblichen Weiterbildungsverantwortlichen aus Bayern, Vertretern der bayrischen Wirtschaft, des BDA und Berufsbildungsexperten aus beiden Ländern zusammen zum Austausch über die Schwerpunkte

– Rolle der beruflichen Erstausbildung
– Organisation der beruflichen Weiterbildung
– Rolle der Hochschulbildung.

Ziel war die Entwicklung von Modellen, „wie Kooperation in der Berufsbildung zwischen europäischen Partnerländern aufgebaut werden kann.“ Die Schwierigkeiten auf dem Weg zu diesem Ziel werden in der Publikation

überdeutlich. Die differenzierte Beschreibung der Unterschiedlichkeiten der beiden nationalen Aus- und Weiterbildungssysteme liefert die Begründung, warum Bildungsanbieter national agieren und „ein europäischer Weiterbildungsmarkt allenfalls in Ansätzen existiert“ (S. 8).

„Eine duale Berufsausbildung gibt es (in Frankreich) nicht“ (S. 23), die 530 möglichen Ausbildungsabschlüsse werden innerhalb des mehrstufigen Schulsystems erworben. Den formalen Bildungsabschlüssen und Diplomen kommt eine „wesentlich stärkere Bedeutung bei Stellenbesetzungen zu als in Deutschland. Zugleich bedeutet dies, dass die innerbetrieblichen Aufstiegschancen durch Bewährung am Arbeitsplatz oder eigene Fortbildungsanstrengungen geringer sind“ (S. 24). Die gesamte Organisation der Berufsbildung ist zentralstaatlich geregelt, weil die „Deckung des wirtschaftlichen Nachwuchsbedarfs als einheitliche staatliche Aufgabe verstanden wird“ (S. 25). Eine Lehre (apprentissage) absolvieren nur 10% eines Jahrgangs, während nach dem Besuch der Pflichtschule 57% das Gymnasium und 32% berufsvorbereitende Vollzeitschulen (Lycées Professionnels) besuchen. Die apprentissage ist die Ausbildungsform für diejenigen, die im normalen „schulischen Ausbildungsgang frühzeitig gescheitert sind“ (S. 42). Eine Veränderung wird von den Unternehmen nicht angestrebt, weil sie in der Mehrzahl „den organisatorischen Aufwand und die Kosten, die mit der betrieblichen Ausbildung verbunden sind, scheuen“ (S. 45). Die berufliche Weiterbildung umfasst „im Vergleich zu Deutschland ein wesentlich größeres Feld. Die Weiterbildung dient nicht nur der Aktualisierung vorhandenen Berufswissens, dem Erwerb zusätzlicher und neuer Qualifikationen, sie ist vor allem auch der Bereich, in dem der französische Arbeitnehmer sich eine branchen- oder betriebsbezogene Qualifikation überhaupt erst aneignet“ (S. 47). Finanziert wird berufliche Weiterbildung über einen Fonds, der von den Sozialpartnern mitverwaltet wird und in den jeder Betrieb zwischen 0,15% und 1,5% seiner Bruttolohnsumme (abhängig von der Beschäftigtenzahl) einzahlen muss. Die Durchführung der Weiterbildung obliegt den staatlichen Institutionen AFPA (Association Nationale pour la Formation Professionelle des Adultes = Weiterbildungseinrichtung für berufliche Erwachsenenbildung) und GRETA (Groupement d`Etablissements = Zusammenschluss staatlicher Weiterbildungszentren an öffentlichen Schulen). Darüber hinaus betreiben fast 4.000 private Einrichtungen über 87% des Ausbildungsmarkts (S. 50). Bei den Ausführungen zur Hochschulausbildung fällt die hohe Zahl der Studienabbrecher auf; die Rate liegt nach dem zweiten Studienjahr schon bei 40%, und trotz der von Regierungsseite angestrebten und bald erreichten Abiturientenquote von 80% eines Altersjahrgangs liegt die Quote der erfolgreichen Hochschulabschlüsse nur bei 25% (S. 1). Auf die Darstellung der deutschen Bedingungen wird in der Publikation ebenfalls ausführlich eingegangen.

Der Band schließt etwas überraschend. Anstelle der erwarteten Auseinandersetzung über die Möglichkeiten einer Annäherung beider Systeme erfolgt die Beschreibung einer weitergehenden Aktivität, nämlich der Aufbau eines europäischen Netzwerkes ENTER, das sich hauptsächlich mit der Entwicklung transnationaler Projekte befassen soll.

Das Buch liefert einen interessanten und facettenreichen Überblick über die Landschaft der beruflichen Bildung in Frankreich und vermittelt eine Vorstellung von den Schwierigkeiten einer Harmonisierung der Berufsbildungssysteme in der Europäischen Union. Für den einheimischen Leser ist allerdings die Darstellung der deutschen beruflichen Bildung weitgehend überflüssig. Für den französischen Leser gilt wohl Gleiches in Hinblick auf sein Bildungssystem. Das Ziel des Projektes, Kooperationsmodelle zu entwickeln, wurde offensichtlich nicht erreicht, jedenfalls enthält der Text kaum entsprechende Vorschläge oder Ansätze, er verdeutlicht aber eindrucksvoll, warum diese Zielsetzung kaum einlösbar scheint. Gerhard Reutter

Hans Ulrich Fischer
Politische Bildungsarbeit und dokumentarischer Film
Untersuchungen zu einem ungeklärten Verhältnis. Am Beispiel der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit der IG Metall
(KoPäd-Verlag) München 1999, 395 Seiten, DM 49.00

Ein Eingeständnis gleich vorweg: Ich habe dieses Buch nicht Satz für Satz gelesen. An vielen Stellen musste ich ganze Abschnitte überspringen, ich war dann nur noch imstande, den Gedanken des Autors lediglich kursorisch zu folgen. Dieses Buch ist einfach ermüdend, und zwar aus drei Gründen: Einmal ist die Darstellung einer im Prinzip immer wiederkehrenden Argumentation zäh und breit. Zum anderen pflegt der Autor eine sperrige Diktion; ihm gelingt es mühelos, Sätze mit bis zu 100 Wörtern zu bilden. Schließlich fallen die Kapitel derart lang aus, dass man in einer Bleiwüste versinkt, die auch durch kein inspirierendes Layout aufgelockert wird.
Das wäre sicherlich zu verschmerzen und könnte allenfalls Hinweise auf eine mangelhafte Lesedisziplin des Rezensenten geben, wenn nicht auch die Lesefrüchte so karg ausfallen würden. Denn der Ertrag dieser mühevollen Lektüre steht in keinem Verhältnis zu dem Aufwand, der nötig ist, um sich durch die fast 400 eng bedruckten Seiten durchzuarbeiten.
Der Verfasser dieser in Bremen angenommenen Dissertation will die Schnittpunkte von Medienpädagogik und politischer Bildung ausleuchten. Er plädiert dabei für den Einsatz des Dokumentarfilms in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Das Bildungsziel ist eindeutig: „Eine Bildungsarbeit, die realistisch auf die gewerkschaftlichen Ziele zuarbeitet (als da sind soziale Emanzipation und Solidarität, Autonomie und Freiheit, Demokratie und Selbstbefreiung), kann nur eine nicht-affirmative sein“ (S. 100). Denn schließlich „verbindet“ sich gewerkschaftliche Bildung „mit der produktiven, konkreten Utopie des Projekts einer anderen Gesellschaft, die technologische Rationalität, zerstörerische Naturausbeutung und Herrschaftsstrukturen transzendiert“ (S. 116).
Und warum Dokumentarfilme? „In seiner kritischen, aufdeckenden Perspektive ist der Dokumentarfilm genuin politische Kunst; im immer möglichen aufklärerischen Engagement treffen sich Dokumentarfilm und Bildung, die als Befreiung sich begreift“ (S. 223). Dieser Bildungsanspruch wird auf vielen Seiten expliziert, u. a. dient zu seiner Hinführung ein langatmiger Rekurs auf die Bildungstheorie Heydorns (S. 60-93). Dann endlich (S. 142) verspricht Fischer, sich der innergewerkschaftlichen Bildungspraxis, wie sie in der IG Metall realisiert wird, zuzuwenden. Vorher hat er das Ergebnis bereits vorweg genommen, indem er eine „mediale Enthaltsamkeit der gewerkschaftlichen Bildungspraxis“ konstatiert (S. 141). Der Beleg wird auf ca. 20 Seiten geliefert, wobei vor allem interne Papiere der IG Metall ausgewertet werden. Das ist der für die politische Erwachsenenbildung interessante Gewinn der gesamten Arbeit.
Trotz der immer wieder festgestellten „nur marginalen Bedeutung“ (S. 221) der Medienarbeit in der gewerkschaftlichen Bildungspraxis verfolgt der Autor die „Ausgangsthese“ von „einer grundlegenden Attraktivität der Teilöffentlichkeit gewerkschaftlicher Bildungsarbeit für das Dokumentarfilmschaffen auf dem Weg zum Publikum“ (S. 228). Hierfür liefert er als Begründung das kategorische Credo, dass „in den Veranstaltungen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit … Subjekte (sitzen), die sich inmitten ihres Prozesses der Bewusstseinsbildung befinden“ (S. 233). Schließlich führt er noch als zentrales Argument für sein Plädoyer, Dokumentarfilme in die gewerkschaftliche Bildungsarbeit einzubeziehen, einen empirisch nicht belegten Glaubenssatz an: „Ein allgemeines Interesse für wirklichkeitsverarbeitende Filme teilt das Publikum in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit mit dem zahlenden Publikum in den Programm-, Off- und Kommunalen Kinos und auch in weiteren informellen Abspielzusammenhängen“ (S. 235). Zu dieser starken Behauptung kommt Fischer durch ideologiekritische Analyse der Klassenlage – wer so (und nur so) argumentiert, braucht keine sonstige Begründung.
Ich breche den Versuch ab, eine konzise Darstellung mit präzisen Ergebnissen zu präsentieren. Das kann ich nicht leisten, eine beachtliches Fazit nicht erkennen. Der Band enthält eine immense Vielzahl von montage-

artig erscheinenden grundsätzlichen Reflexionen und Darstellungen: zur Bildungstheorie, zur Gattungsgeschichte des dokumentarischen Films, zur „Wirklichkeit und Dokumentarfilmwirklichkeit", zur Medienpädagogik, zum Film als Kunstwerk, zur „Bedeutung des Dokumentarischen", zur „Expressionismusdebatte" und vieles andere mehr.
Die Arbeit Fischers wurde 1999 veröffentlicht. Der umfangreiche Literaturteil umfasst zu 90% Titel, die vor 1990 erschienen sind. Keine Veröffentlichung nach 1994 wurde aufgenommen und eingearbeitet. Seitdem aber hat sich in der Medienpädagogik immens viel ereignet: Die neuen Medien und Techniken sind in den Alltag eingezogen, unter den Schlagworten „Erlebnisgesellschaft" und „Spaßgesellschaft" werden geänderte Rezeptionsweisen diskutiert, in politischen Bildungsveranstaltungen werden die Möglichkeiten des Internet erprobt. Hiervon ist mit Sicherheit auch die gewerkschaftliche Bildungsarbeit nicht unberührt geblieben. Und zweifelsohne hat auch die Frage nach dem Einsatz von dokumentarischem Filmmaterial eine neue Qualität und Dimension bekommen. Aber Hinweise auf solche Entwicklungen enthält dieses versteinert wirkende Buch nicht. Klaus-Peter Hufer

Harald Geißler/André Lehnhoff/Jendrik Petersen (Hrsg.)
Organisationslernen im interdisziplinären Dialog
(Deutscher Studien Verlag) Weinheim 1998, 376 Seiten, DM 68.00

„OL (Organisationslernen, RZ) ist ein systemischer Prozess und bezieht sich auf Veränderungen der kognitiven Grundlagen einer Organisation – der Programme und Prozeduren, Strukturen und Strategien, Techniken und Normen, Werte und Mythen, die Handeln und Entscheiden leiten, und die bewahrt werden, auch wenn Mitglieder kommen und gehen. Das Lernen der Individuen, Manager und Gruppen in einer Organisation führt deshalb nicht automatisch zu OL, sondern nur dann, wenn es Konsequenzen für die Strukturen hat, die dem organisationalen Verhalten unterliegen." Dieser umfassenden Definition von Klimecki und Laßleben ist nichts hinzuzufügen, vor allem grenzt sie sich wohltuend von allen subjektivistischen Konzepten des Organisationslernens ab. Sie könnte für alle Beiträge dieses Buches als Maßstab zugrundegelegt werden.
Wie der Titel des Buches aussagt, beleuchten die Autorinnen und Autoren das Thema Organisationslernen aus unterschiedlichen – nämlich betriebswirtschaftlichen, managementwissenschaftlichen, organisationssoziologischen und organisationspsychologischen – Perspektiven, um dann im zweiten Teil des Buches erziehungswissenschaftliche Aspekte zu diskutieren. Heiko Roehl und Martin Wiegand zeigen die wichtigsten Desiderate des Diskurses über Organisationslernen auf. Peter Conrad macht deutlich, inwieweit die Diskussion durch ökonomische Interessen und Problemlagen bestimmt wird. Peter Eberl diskutiert die Frage organisationalen Wissens von einem managementtheoretischen Standpunkt. Rüdiger Klimecki und Hermann Laßleben gehen der Frage nach, was Organisationen eigentlich veranlasst zu lernen. Christof Baitsch, Katrin Jutzi, Ines Delbrouck und Uwe Hasenbein unternehmen einen organisationspsychologischen Versuch, um das Thema auf der Basis des radikalen Konstruktivismus zu erklären. Michael Huber illustriert diskursiv regulierte Kooperationen als grundlegend für Organisationslernen am Beispiel einer universitären Umstrukturierungsmaßnahme. Dieter Wagner diskutiert die Verbindung von Management und Bildung, und Harald Geißler will die radikalkonstruktivistischen Grundlagen des Organisationslernens mit wirtschaftsethischen Fragen verbinden. Jendrik Petersen wendet sich den politischen Implikationen des Organisationslernens zu. André Lehnhoff schlägt vor, Managementbildung als Prozess für die Organisation als Ganze zu definieren und organisationsdidaktisch einzubinden. Auch Udo Witthaus plädiert dafür, die Aktivitäten betrieblicher Bildungsarbeit in Richtung organisationaler Strukturentwicklung auszuweiten. Rolf Arnold und Thilo Harth bringen die gesellschaftspolitische Dimension des Organisationslernens in den Blick. Gerhard Zimmer versucht Antworten auf die Frage, wie durch Multimedia die organisationale Wissensbasis zu optimieren ist. Ortfried Schäffter schließlich geht der Frage nach, wie Weiterbildungsorganisationen lernen könnten.

Dieser Sammelband zeichnet sich – wie eben unschwer deutlich wurde – durch seine Breite und Vielfältigkeit aus. Und dies ist zugleich auch wieder sein Nachteil, der allerdings nicht schwer ins Gewicht fällt, weil man das Buch eben zu unterschiedlichen Fragestellungen und Gelegenheiten wieder zur Hand nehmen kann, je nach dem Interesse, das die Leserin oder den Leser jeweils leitet. Die Vielfalt zwingt allerdings auch den Rezensenten, eine interessenbezogene Würdigung abzugeben, womit die nicht ausgeführten Beiträge in ihrer Bedeutung nicht geschmälert werden sollen.

Sehr instruktiv fand ich den Beitrag von Klimecki und Laßleben, die nach den Auslösern von Organisationslernen fragen. Da Organisationen ihrer Ansicht nach operativ geschlossene, selbstreferentielle und autopoietische Systeme sind, können die Lernauslöser nicht einfach der Umwelt der Organisationen und ihren an jene gerichteten Anforderungen zugerechnet werden. Der Auslöser ist die Beobachtung eines Unterschieds durch die Organisation selbst, eines Unterschieds, der für sie relevant ist. Hier wird auf Bateson und Spencer Brown rekurriert, wenn als grundlegende Form der Weltbeobachtung das Unterscheiden als formgebende, d. h. informierende Operation ins Spiel gebracht wird. Das Ergebnis der unterscheidenden Welt- und Selbstbeobachtung durch die Organisation ist die Eigenproduktion einer sie betreffenden Information, die eine darauf bezogene veränderte Systemoperation erzwingt. Organisationen lernen also nur über die Eigenfertigungen von Informationen und nicht, weil ein externer Beobachter es für wichtig hält. Das ist entlastend und beunruhigend zugleich. Organisationen tun, was sie tun, und sie stellen sich nicht die Frage, ob das, was sie tun, für ihre Umwelt oder für die Gesellschaft gut ist. Will man Organisationen also zu veränderten Operationen anregen – ob als Manager oder als Berater – dann muss man sie – diese Schlussfolgerung ziehen die Autoren – mit Irritationen versorgen, auf deren Basis die Organisationen einen für sie lernrelevanten Unterschied konstruieren können.

Für unseren Zusammenhang der Weiterbildung ist noch der Beitrag von Schäffter von Bedeutung. Er sieht die Erwachsenenbildung in „Turbulenzen komplexer Strukturveränderungen“ geraten und plädiert für eine Organisationstheorie der Weiterbildung, die die gesellschaftliche Funktion, aus der heraus Erwachsenenbildung sich institutionalisiert, in den Mittelpunkt stellt. Das Pädagogische einer Weiterbildungsorganisation liegt seines Erachtens in der planvollen, alle Organisationsteile umgreifenden Produktion ihrer Bildungsleistung. Um dies gewährleisten zu können, benötigt es in den unterschiedlichen Subsystemen der Bildungsorganisation ein Wissen um den eigenen Wirkungshorizont (Kontextwissen) und ein Bewusstsein von der Verschränkung der eigenen Leistung mit den Leistungsanteilen der anderen (Relationsbewusstsein). Darüber hinaus plädiert Schäffter dafür, die enge Grenze des Betriebes Weiterbildungsorganisation in zwei Richtungen zu überschreiten: in Richtung auf den ordnungspolitischen Rahmen der Erwachsenenbildung und in Richtung auf die Aneignungsstrukturen der veränderten Lernmilieus. Dieser Forderung ist nur zuzustimmen, leiden doch die in der Erwachsenenbildung beobachtbaren organisationalen Lernanstrengungen immer noch unter einer zu stark ausgeprägten Binnenperspektive der Einrichtungen.

Insgesamt handelt es sich also um ein lesenswertes Buch, das die Diskussion und die Praxis des organisationalen Lernens in der Weiterbildung befördern könnte.

Rainer Zech

Hans Henning Kappel
Qualifikation und Erfolg
Ein praktischer Führer für Ihre Karriere mit Zukunft
(Frankfurter Allgemeine Zeitung. Verlag-Bereich Buch), Frankfurt/M. 1999, 348 Seiten, DM 39.80

Es ist wie mit einer leichtverderblichen Ware: Kaum ausgeliefert, strebt sie ihrem Verfallsdatum zu und wird unbrauchbar. Mit unserem Wissen verhält es sich ganz ähnlich. Die einmal erworbenen Bildungspatente verlieren an Wert, weil sie Ausweis eines Wissensstandes sind, der sich überholt, an Gültigkeit verliert. Als normative Zumutung, die inzwischen an jeden ergeht, ist von einem das Leben begleitenden Lernen die Rede, d. h. dem per-

manenten Zwang, das einmal erworbene Wissen in kontinuierlichen Abständen an den aktuellen Stand anzupassen, dazuzulernen oder auch umzulernen. Selbstverständlich – und das tritt bisweilen bei der Intonierung der Formel vom lebenslangen Lernen in den Hintergrund – unterliegt nicht alles, was einmal gelernt wurde, der Gültigkeitserosion. Die Grundrechenarten – und beileibe nicht nur sie – bleiben, was sie sind; es gibt keinen Grund zu der Befürchtung, dass morgen die Multiplikation aus zwei und zwei sechs ergibt. Gleichwohl führt kein Weg daran vorbei, in den Fällen, in denen altes durch neues Wissen ersetzt oder erweitert wird, Weiterbildung zu betreiben. Oft genug kann sie der Beginn einer neuen Karriere sein; sie vermag alternative Berufschancen zu eröffnen oder bestehende im Sinne der Sicherung eines Arbeitsplatzes zu bewahren.

An Übersichten darüber, welche Bildungsmaßnahmen auf dem Markt angeboten werden, mangelt es nicht. Zumeist handelt es sich um dickleibige Werke, die durch den Anspruch gekennzeichnet sind, möglichst alles aufzulisten, was es an Weiterbildungsmöglichkeiten gibt. Einschlägig sind hier die umfassenden Bände der Bundesanstalt für Arbeit, der für die Fernunterrichts- und Fernstudienangebote vom Bundesinstitut für Berufsbildung herausgegebene Band „Fernunterricht, Fernstudium“, das von T. Berner u. a. veröffentlichte Buch „Studieren nach dem Studium“ und das von der Hochschulrektorenkonferenz publizierte Verzeichnis „Weiterführende Studienangebote an Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland“. Inzwischen sind die Informationen einiger dieser umfänglichen Werke auch im Internet verfügbar. Sicherlich sind die mit Sammelleidenschaft zusammengetragenen Werke hilfreich für den, der Lust hat, darin herumzustöbern, und der sich von der Fülle der Angebote und Anbieter affizieren lassen möchte. Weniger umfangreich, dafür aber auf spezifische Sektoren zugeschnitten, ist eine Reihe von Karriereführern, in denen man sich zum Beispiel gezielt über wirtschafts- oder ingenieurwissenschaftliche Zusatzqualifikationen informieren kann (Staufenbiel). Mit seinem jetzt in dritter Auflage erschienenen und völlig neu bearbeiteten Band: „Qualifikation und Erfolg“, ist Kappel ein ganz anderer Führer durch das Dickicht der Bildungslandschaft gelungen. Ungewöhnlich an dem Band ist, dass er 125 Einzelbeiträge zusammenfasst, die in einem Zeitraum von ca. fünf Jahren als Zeitungsartikel in der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ erschienen sind. Fast ist man geneigt, die Arbeit als Werk eines modernen Charles Dickens anzusehen, der ja bekanntlich auch viele seiner Romane zuerst in Zeitungsform veröffentlichte, bevor er sie als Buch herausbrachte.

Kappels „Karriereführer“ ist keineswegs von dokumentarischem Eifer beseelt. Ihm geht es nicht um die Erstellung eines Kompendiums, in dem jedes nur erdenkliche Angebot seinen Platz findet, und zwar nur deshalb, weil es diese gibt. Vielmehr hat er eine hoch attraktive Mischung vorgelegt, die aus Begriffsklärungen, bildungsgeschichtlicher Vergewisserung und detaillierter Sachinformation über einzelne Anbieter und Angebote besteht. Eine solche Arbeit hat es bisher unter den Karriereführern, gleich welcher Coleur, noch nicht gegeben.

Ein Stück deutscher Bildungsgeschichte zeichnet Kappel nach, wenn er z. B. über die „Mobilisierung von Bildungsreserven“ spricht, die im Anschluss an den Sputnik-Schock zu einer extensiven Ausweitung des Akademikerpotentials führte und die Hochschulen in den späten 70er und auch noch 80er Jahren zum Überlaufen brachte. Der Autor informiert und zeigt zugleich rechtliche Rahmenbedingungen auf, innerhalb derer sich die Bildung und Weiterbildung ordnungspolitisch vollzieht. Zur Sprache kommen u. a. das „Fernunterrichtsschutzgesetz“, das „Arbeitsförderungsgesetz“ (AFG), aber auch der Bildungsurlaub, der lange Jahre zum Zankapfel zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern gehörte. Mit seinen Ausführungen zu den Fragen: Was ist „Lernen“? Was versteht man unter „beruflicher Bildung“? Wie verhalten sich „Bildung und Weiterbildung“ zueinander? gelingt Kappel eine instruktive Einführung in sozialwissenschaftliches Grundvokabular, die mit jedem universitären Proseminar mithalten kann, allerdings mit dem Unterschied, dass sie allgemeinverständlich und für jeden nachvollziehbar ist. Dabei kommen selbst solche Außenseiterthemen wie etwa das „Superlearning“ nicht zu kurz, das suggeriert, dass das Lernen (selbst) im Schlaf funktioniert.

Der Schwerpunkt der präsentierten Bildungs- bzw. Weiterbildungsangebote liegt zweifellos im Bereich des Fernstudiums, das gerade im letzten Jahrzehnt enorm an Umfang und Bedeutung zugenommen hat. Es ist selbstverständlich, dass hier die Fernuniversität ihren Platz hat, aber auch Privatanbieter wie der AKAD oder die Studiengemeinschaft Darmstadt. Ein Blick über die Landesgrenzen, den der Autor riskiert, zeigt zudem auf, wie es in anderen Ländern um das Fernstudium bestellt ist und welche internationalen Organisationen sich um diese besondere Lehr-/Lernform ranken. Ausführlich kommt eine Vielzahl von namhaften Fernstudienanbietern mit ihren Produkten zu Wort. Hier geht es um Detailinformationen. Dargestellt und besprochen werden Angebote, die sich mit Themen wie Gesundheit, Umwelt, Personalarbeit und ingenieur- und naturwissenschaftlichen Problemstellungen beschäftigen. Und selbst ein Ausflug zu den neuerdings in Mode kommenden virtuellen Lernangeboten fehlt nicht. Besonders zu danken ist dem Autor, dass er immer wieder den Blick ins Ausland schweifen lässt. „Fremdsprachen im Ausland lernen" oder das manchmal etwas schillernde und undurchsichtige Thema des „MBA" sind für ihn Anlass, sich auch mit Internationalem zu beschäftigen. Schon manchen wird die Frage bewegt haben, was ein im Ausland erworbener Titel eigentlich zählt. Auch darauf findet man bei Kappel eine sachkundige und fundierte Antwort.

Das Ziel hinter all diesen Beiträgen, die mit eleganter Feder geschrieben worden sind, ist es letztlich, Rat zu geben und Orientierungshilfe zu leisten. Davon zeugt nicht zuletzt ein eigens eingestelltes Kapitel, in dem Ratsuchende, die sich an den Autor gewandt haben, mit ihren Fragen zu Wort kommen. Die exemplarischen Fragen und die exemplarischen Antworten – oder sollte man neudeutsch besser „frequently asked questions" sagen? – dokumentieren, was die Ratsuchenden bewegt, wenn es um Weiterbildung und Weiterqualifizierung geht. Wenn man so will, ist dies ein Stück Empirie, das der Arbeit eine ganz praktische Bodenhaftung verleiht.

Abgerundet wird die Arbeit schließlich mit einer Auflistung von weiterführenden Adressen, denen der interessierte Leser nachgehen kann. Ein Index hätte dem Buch allerdings zu noch größerer Qualität verholfen und dem Leser das gezielte Auffinden von Angeboten erheblich leichter gemacht.

Burkhard Lehmann

Elisabeth M. Krekel/Beate Seusing (Hrsg.) Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildung (Bertelsmann-Verlag) Bielefeld 1999, 112 Seiten, DM 24.00

Bei diesem vergleichsweise schmalen Buch handelt es sich um das Heft 233 der „Berichte zur beruflichen Bildung", die vom Bundesinstitut für Berufsbildung herausgegeben werden. Das Buch thematisiert den Eingang des Konzepts „Bildungscontrolling" in den Bildungsbereich. Den einzelnen Beiträgen zugrunde liegen eine Betriebsbefragung im Rahmen einer regelmäßigen Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (Referenz-Betriebs-System), in der 1997 1.700 Betriebe erfasst wurden; elf Gespräche mit Experten aus Theorie und Praxis, die anhand eines Leitfadens im ersten Halbjahr 1998 geführt wurden; Gespräche mit Bildungsverantwortlichen aus dreißig Betrieben in Deutschland und Österreich, der größere Teil von ihnen mit über 2.500 Beschäftigten. Eine quantitative Betriebsbefragung zum gleichen Themenkreis wurde im Kontext des Buches begonnen, die Ergebnisse gingen in das Buch jedoch noch nicht ein.

Die Datenlage wird in vier Beiträgen abgehandelt. Der erste, allgemeinere versucht, den Begriff des Bildungscontrollings abzugrenzen, und beschreibt den Forschungsstand. Er wurde von Dieter Gnahs und Elisabeth M. Krekel verfasst (S. 13ff.) und bietet eine gute Übersicht über unterschiedliche Aspekte, Ansätze und die Entstehung des Konzepts von Bildungscontrolling. Der zweite Beitrag behandelt die Bedeutung des Bildungscontrollings in der betrieblichen Praxis und bezieht dabei die Ergebnisse der schriftlichen Betriebsbefragung ein; er wurde verfasst von Ursula Beicht und Elisabeth M. Krekel (S. 35ff.). Ein wenig überraschend ist doch, dass nahezu alle befragten Betriebe Weiterbildung als bedeutend für die Personalentwicklung ansehen. Die wichtigste Rolle der Weiterbildung wird dabei in der Deckung des Qualifikationsbedarfs gesehen, erst an

zweiter Stelle folgt die Anpassung an technische und organisatorische Veränderungen. In der Einschätzung von Voraussetzungen für eine erfolgreiche betriebliche Weiterbildung zeigen sich Unterschiede nach Betriebsgrößen; so ist die Bedarfsanalyse in den größeren Betrieben die wichtigste Voraussetzung, während in den kleinen Unternehmen (bis zu fünfzig Beschäftigte) die Übereinstimmung mit den Unternehmenszielen hervorgehoben wird. In allen drei Betriebsgrößen spielt der „Bildungscontroller" (noch) die geringste Rolle. Dies kann aber auch am Begriff liegen, wie sich in der abgefragten Bedeutung von Qualitätssicherung, Erfolgskontrolle, Evaluation und Bildungscontrolling für die Verbesserung der Weiterbildung zeigt: Qualitätssicherung und Erfolgskontrolle sind hier deutlich stärker betont als Bildungscontrolling. Bildungscontrolling wird als permanente Aufgabe in betrieblichen Weiterbildungsprozessen und als Steuerungsinstrument für künftig benötigte Qualifikationen als bedeutsam eingeschätzt. Bezeichnend auch, dass von Controllingmaßnahmen vor allem die Erfassung der Weiterbildungskosten diejenige ist, die am durchgängigsten praktiziert wird. Übereinstimmend sagen die Befragten, Bildungscontrolling werde zukünftig an Bedeutung gewinnen.

Der dritte Beitrag befasst sich mit Beispielen der Umsetzung von Bildungscontrolling in der betrieblichen Praxis. Er wurde verfasst von Beate Seusing und Christina Bötel (S. 56ff.). Vorgestellt werden nicht einzelne komplette Beispiele, sondern Elemente der Umsetzung, die bereits akquiriert sind. Hier zeigt sich etwa, dass die Erhebung der Weiterbildungskosten, die fast überall vorgenommen wird, sich meist auf die direkten Kosten wie z. B. Teilnahmegebühren und Trainerhonorare beschränkt. Verdeutlicht werden die Elemente des Bildungscontrollings an unterschiedlichen Beispielen: so etwa die Zielfeststellung und Zieldefinition anhand des Ausbildung-Controllings der Kantonalen Verwaltung Solothurn, die Bedarfserhebung anhand der Personalentwicklung bei den Stadtwerken Leipzig, die Durchführungsevaluation anhand der Heiß-, Warm- und Kaltabfragen bei der Deutschen Telekom AG, die Transfersicherung anhand der Vor- und Nachbereitungsgespräche bei der OTIS GmbH Deutschland und die Kosten-Nutzen-Überprüfung anhand des Bildungs-Controllings bei der Deutschen Bank AG. Eine besondere Darstellung erhält das Controllingsystem „Skill-Management" bei IBM durch die Akademie für Unternehmensführung.

Der letzte Beitrag, verfasst von Richard von Bardeleben und Hermann Herget (S. 80ff.), thematisiert Nutzen und Erfolg betrieblicher Weiterbildung als Messproblem und als Herausforderung für das Weiterbildungscontrolling. Beschrieben werden die Dimensionen des Bildungscontrollings in der betrieblichen Praxis, wie sie auch in den anderen Beiträgen aufgegriffen werden, so etwa Transfer-Controlling und Kosten-Controlling, und diskutiert werden sie unter dem Aspekt der Erfolgsmessung anhand von Indikatoren. Zu ihnen zählen neben Weiterbildungskosten die subjektive Einschätzung des Nutzens durch den Betrieb sowie die Nutzeneinschätzung anhand objektiver Kriterien (z. B. Ausschussverringerung). Auch der „Reklamationsindex" bietet eine Messgröße.

Das Buch bietet eine übersichtliche, klare, handliche und verständliche Darstellung des Konzepts „Bildungscontrolling" auf dem aktuellen Stand. E.N.

Wolfgang Seitter
Riskante Übergänge in der Moderne
Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten
(Verlag Leske + Budrich) Opladen 1999, 434 Seiten, DM 74.00

Die Studie von Wolfgang Seitter – im Wesentlichen identisch mit seiner Frankfurter Habilitationsschrift – ist eine ebenso bemerkenswerte wie ungewöhnliche Forschungsarbeit. Bemerkenswert ist das Opus, weil es auf überzeugende Weise zeigt, wie erwachsenenpädagogische Grundlagenforschung aussehen könnte. Ungewöhnlich ist zweifellos der Forschungsgegenstand: zwei unterschiedliche spanische Migrantenvereine in Frankfurt am Main und die (Bildungs-)Biographien einiger Protagonist/innen. Um es vorweg zu nehmen, die Studie hat mich fasziniert. Das kreative Methodendesign, die Sorgfalt im Umgang mit den qualitativen Daten und der theoretische Ertrag der Arbeit

verdienen hohe Anerkennung und das uneingeschränkte Interesse der Fachöffentlichkeit.

Seitter verweist mit der Wahl seines Forschungsgegenstandes zunächst auf zwei symptomatische Lücken der Erwachsenenbildungsforschung: ein erstaunliches Desinteresse an der *ersten* Generation der Arbeitsmigranten in der Bundesrepublik und eine Vernachlässigung des *Vereinswesens* als Potential selbstorganisierter Bildung Erwachsener. Mit der Verknüpfung der für gewöhnlich getrennt betrachteten „institutionellen" (Vereinsperspektive) und „subjektiven" (Biographieperspektive) Bildungsprozesse spanischer Migrant/innen gelingt ihm ein präziser mikrosozialer Einblick in die Risiken spätmoderner Existenz, dessen Bedeutung weit über den Gegenstandsbereich selbst hinaus reicht. Denn gerade an der ersten Generation der Migranten, die das Migrationsgeschehen biographisch noch selbst initiiert hat und sich gegenwärtig z.T. mit Remigrationsplänen befasst, lassen sich – und hier ist Seitter nachdrücklich zuzustimmen – exemplarisch jene „riskanten Übergänge" der modernisierten Moderne studieren, die heute beinahe zur Normalität individualisierter Lebenslaufmuster geworden ist. „In diesem Kontext findet dann auch die These von der Institutionenabhängigkeit von Biographien und der Biographieabhängigkeit von Institutionen ihre theoretische Bedeutung" (S. 60).

Die Doppelperspektive auf das Vereinsleben und die Biographien der Akteure realisiert Seitter mit einer plausiblen Methodentriangulation: Die Vereinsebene wird durch teilnehmende Beobachtung repräsentiert (festgehalten in ausführlichen Feldprotokollen), während die biographische Ebene durch biographisch-narrative Interviews konkretisiert wird. Das qualitative Datenmaterial ist umfangreich und bezieht sich auf zwei Vereine und vier biographische Interviews.

Wer geübt ist, qualitative Dokumente zu lesen und ihre Ausführlichkeit nicht als Redundanz, sondern als Differenzierung und Sättigung der Einsicht in (fremde) Lebenswelten zu deuten, wird Seitters Beobachtungsprotokolle der beiden Vereine wie lebendige ethnographische Studien – Geertz' „thick descriptions" – goutieren können. Er entdeckt einen Verein, der die politische Mission der ersten Generation nicht modifizieren kann und deshalb für die nachfolgenden Migrantengenerationen unattraktiv geworden ist. Und er wird in eine modernisierte Vereinswelt eingeführt, die gerade den Generationenzusammenhang herstellen will, freilich auch dabei an ihre Grenzen stößt.

Die Beschreibungen wirken auch deshalb so plastisch und lebendig, weil der Beobachter seine Subjektperspektive nicht verdeckt, sondern sie ausdrücklich in die rekonstruierende Interpretation mit einbezieht. Dieses Verfahren führt keineswegs zur subjektivistischen Beliebigkeit der Ergebnisse. Es macht vielmehr die interaktiven Inputs des beobachtenden Subjekts methodisch kontrollierbar und verhindert voreilige induktive Schlussfolgerungen. Schon bei einer Interpretation des Vereinsgeschehens zeigt sich indessen, dass die Biographien der Protagonist/innen einen erheblichen Einfluss ausüben. Der institutionelle Rahmen ist gleichsam biographisch „konstruiert". Der Verein wird in einem interaktiven Selbstbildungsprozess biographisch „angeeignet". Umgekehrt zeigt sich dann in den biographischen Interviews, dass der Migrantenverein in der fremden Situation des Aufnahmelandes eine Art notwendiges institutionelles Framing darstellt. Er konstituiert (kollektive) Sinnbezüge, die biographische Anschlussfähigkeit verbürgen, und er garantiert eine soziale Praxis, in der diese Sinnbezüge sozusagen *in actu* überprüft, gefestigt oder verändert werden können.

Von eminenter Plausibilität ist Seitters theoretische „Entdeckung", dass gerade Migrantenbiographien als *Bildungsbiographien* gelesen werden können. Die Migrationsentscheidung wird i. d. R. als biographische Legitimationshypothek erlebt, die nur durch eine Art positiver Verlaufskurve („Steigkurve") im Migrationsgeschehen kompensiert werden kann. Migrationsbiographien sind auf autodidaktische, selbstorganisierte Lernprozesse angewiesen. Aber sie brauchen auch Lernumwelten, die solche Lernprozesse begleiten, verstärken, sozial verfügbar machen. Und genau diese Funktion übernimmt der Verein. Bildung als Bindung, Bildung als Anerkennung sind die zivilen Perspektiven einer biographisch selbstorganisiert und zugleich interaktiv hergestellten Sozialwelt in Reichweite.

Freilich, hier liegt auch das Risiko, die Gefahr des Einfrierens der Vereinsperspektive im Erfahrungshorizont der ersten Migrantengeneration. In dem einen der beiden präsentierten Vereinsbeispiele entsteht die tragikomische Perspektive „eine(r) sich heroisch gebende(n) Pädagogik mit starkem Apellcharakter, die sich allerdings angesichts leerer Stuhlreihen selbst ad absurdum führt“ (S. 381) – Seitter spricht nicht zu Unrecht von einer „Donquichotterie der historisch überlebten Ansprüche“ (ebd.). Die Balance ist prekär: „Pädagogisierung als Institutionalisierungsmodus und Biographisierungsmodus erweist sich ... als Möglichkeit, sowohl für Vereine als auch für die Biographien positive Selbstpräsentationen zu gewährleisten“ (S. 393), aber sie gerät womöglich auch an die Grenze der Risikobearbeitung, an das „Ende der Eindeutigkeiten“ (Zygmund Baumann). Für die Folgegenerationen der Migranten ist dieses Risiko hochpräsent.
Seitter beendet seine Überlegungen mit dieser ambivalenten Botschaft, die durch sein Datenmaterial allerdings nahegelegt wird. Seine Arbeit lässt sich als außergewöhnlich geglücktes Beispiel einer „ethnographisch-pädagogischen“ Studie interpretieren, die das Fremde in seiner Fremdheit ernst nimmt und gerade dadurch universalistische Einsichten gewinnt. Wie eingangs bereits betont: Die Untersuchung konkretisiert die Idee einer erwachsenenpädagogischen Grundlagenforschung und hat nicht allein darin Vorbildcharakter. Peter Alheit

Erich Staudt/Bernd Kriegesmann
Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht
Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung
(Universität) Bochum 1999, 64 Seiten

Der Bericht, der sekundäranalytisch empirische Forschungsergebnisse aufbereitet und mit begrifflich-konzeptionellen Überlegungen verbindet, gliedert sich in vier Teile (die beziehungslos nebeneinanderstehen). Im ersten Teil geht es um die vermeintliche Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit in der Weiterbildung (wobei ausschließlich berufliche Weiterbildung gemeint ist). Der zweite Teil beschäftigt sich mit der Steuerung von Weiterbildung in Entwicklungsprozessen, während im dritten Abschnitt die Differenz zwischen Qualifikation und Kompetenz herausgearbeitet wird. Das Schlusskapitel „Der Beitrag der traditionellen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung: Ein Mythos zerbricht“ fasst das Gesagte nochmals zusammen und verdeutlicht, dass die Intentionen der Autoren vor allem auf Medienwirksamkeit liegen. Dass dies gelungen ist, beweisen die Presseartikel, die zu dieser Studie erschienen sind. So lautet ein Journalisten-Fazit: „Weiterbildung ist für die Katz“ (Ruhr-Nachrichten vom 2.8.1999).
Im ersten Teil „Weiterbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit“ wird davon ausgegangen, dass Weiterbildung seit den 80er Jahren „in Mode gekommen“ und der „Mythos Weiterbildung“ geboren worden sei. Über die ‚Eltern’ dieses Mythos schweigen sich die Autoren aus. Ihrer zutreffenden Kritik an der Überhöhung der Möglichkeiten von beruflicher Weiterbildung hätte es gut getan, wenn benannt worden wäre, wer zu dieser Überhöhung beigetragen hat. Es war nicht primär das Verdienst der Weiterbildner. Im politischen Feld wurde der Eindruck erweckt, die strukturelle Arbeitsmarktproblematik ließe sich zur Qualifikationsproblematik umdefinieren und damit beheben. Als Indiz für enttäuschte Erwartungen an die Weiterbildung wird der Rückgang der Aufwendungen für Weiterbildung in der privaten gewerblichen Wirtschaft 1995 angeführt; eine Argumentationslinie, die bereits erste Zweifel an der Qualität der Beweisführung aufkommen lässt: R. Weiß selbst, der in seinen Erhebungen diesen Rückgang konstatiert, führt dies (u. a.) auf den Rückgang der Beschäftigtenzahlen in diesem Zeitraum zurück.
Im weiteren Verlauf der Studie wird je nach argumentativem Bedarf von beruflicher Weiterbildung allgemein geschrieben, betriebliche Weiterbildung gemeint, AFG-finanzierte Weiterbildung kritisiert oder insgesamt institutionalisierte Weiterbildung angesprochen; eine Unschärfe, die Unpassendes passend machen lässt. Ähnliches gilt für die Vermischung von vielleicht in den 70er Jahren begründeten Einschätzungen mit der Beschreibung der aktuellen Situation. Wenn konstatiert wird, dass „für viele Pädagogen es des Teufels war, über den Verwertungszusam-

menhang von Bildung zu sprechen“ (S. 6), wird der Vergangenheitsbezug im Kontext nicht deutlich, weil gleich anschließend neben „den Umsetzungsproblemen gewaltige Professionalisierungsdefizite bei den Weiterbildnern“ als Ist-Situation unterstellt werden. Der Rückgriff auf eine überholte, längst nicht mehr aktuelle Debatte, die sich tatsächlich durch einen hohen Grad an gegenseitiger Ideologisierung auszeichnete, erscheint wie ein fossiler Brennstoff, mit dem man die ideologischen Wärmestuben beheizt.

Eine Seite weiter müssen die ostdeutschen Beschäftigungsgesellschaften (in denen Beschäftigung und nicht Weiterbildung zentral war) als Beleg dafür dienen, dass Weiterbildung „nur geringen Einfluss auf die Vermittelbarkeit“ habe. (Den Beleg findet Staudt 1999 bei Staudt 1996.)

Die Arbeitsmarktproblematik in den peripheren Regionen Ostdeutschlands, in denen Beschäftigungsgesellschaften oft die größten Arbeitgeber darstellen, zum Ausgangspunkt der Untersuchung von Weiterbildungswirksamkeit zu nehmen, erscheint gewagt genug, dies bleibt aber steigerungsfähig, wie sich in der Einschätzung zeigt, dass „offen bleibt, ob (die Verbesserung der Arbeitsmarktschancen durch Weiterbildung) nicht eher persönlichkeitsabhängig auch ohne Weiterbildungsmaßnahmen eingetreten wäre“ (S. 8).

Es ist inzwischen ein Allgemeinplatz, darauf hinzuweisen, dass berufliche Weiterbildung zunehmend zur Voraussetzung des beruflichen Statuserhalts wird. Dies hindert die Autoren nicht daran, den Nutzen der Weiterbildung „an objektiven Veränderungen der beruflichen Position, des Verdienstes, der Zukunftserwartungen etc.“ (S. 8) zu messen. Nach diesen Beweisketten ist nicht mehr verwunderlich, wie der Nachweis des „suboptimalen Mitteleinsatzes“ geführt wird. Da die Erfolgsquote (vermutlich gemessen an den oben genannten Kriterien) nur 50% beträgt, sind 24 Mrd. DM der investierten 48 Mrd. DM ‚in den Sand gesetzt’ worden (S. 9).

Ohne zu problematisieren, dass Betriebe kaum Möglichkeiten zur Qualifizierung von Arbeitslosen anbieten, wird ausschließlich für betriebliche oder zumindest betriebsnahe Weiterbildung plädiert (S. 10).

Was die „Einsicht, dass Weiterbildung ... Verwertungsmöglichkeiten voraussetzt“ für die Qualifizierung Arbeitsloser zur Konsequenz hat, bleibt – wenigstens vorläufig – unklar. Die Förderung extrafunktionaler Qualifikationen, denen die Autoren im betrieblichen Feld eine hohe Bedeutung zumessen, wird im Kontext von organisierter Weiterbildung zum „psychotherapeutischen Budenzauber ..., der sich bei den Teilnehmern einer gewissen Beliebtheit (erfreut), aber weitgehend wirkungslos (bleibt)“ (S. 12).

Das zweite Kapitel befasst sich mit der „Steuerung von Weiterbildung in Entwicklungsprozessen“ (S. 13ff.) und gibt eine zutreffende, nachvollziehbare Analyse der Abbildungs- und Prognoseproblematik (S. 14ff.) Mit dem Unterkapitel „Selbstregulation durch Eigeninitiative“ (S. 19ff.) wird die Perspektive gewechselt, es werden nur noch betriebliche Mitarbeiter in den Blick genommen.

Im Kapitel drei „Die Differenz zwischen Qualifikation und Kompetenz“ weisen die Autoren darauf hin, dass Untersuchungen ergaben, dass „der Anteil des selbständigen Lernens bei 80% liegt, für die konventionelle institutionalisierte Weiterbildung oder die explizite Wissensvermittlung bleibt also bestenfalls ein Beitrag von 20%“ (S. 24). (Die nachfolgend aufgeführten empirischen Belege für die Dominanz impliziten Wissens stammen alle aus dem Hause Staudt.) Unklar bleibt der Stellenwert der nachfolgenden Ausführungen zur Bedeutung des Unternehmers für den Unternehmenserfolg.

Spannend, zumindest für diejenigen, die mit der Reintegration Arbeitsloser befasst sind, wird es noch einmal, wenn einem die Erfolglosigkeit der Bemühungen vor Augen geführt und belegt wird. „... die im Berufsleben erfolgsentscheidenden Kompetenzen (werden) im Schwerpunkt außerhalb der beruflichen Entwicklung, im sozialen Umfeld, im Alltag entwickelt. Die Entwicklung dieser erfolgsentscheidenden Persönlichkeitseigenschaften ... findet in der Sozialisations- und Enkulturationsphase des Kindes statt und ist im Erwachsenenalter weitgehend abgeschlossen. Persönlichkeitseigenschaften sind dann nur noch schwer zu beeinflussen“ (S. 34). Dies erscheint mir eine etwas aufwendige Reformulierung dessen, was der Volksmund schon immer wusste: „Man hat’s oder man hat’s nicht“ oder: „Was Hänschen nicht lernt, ...“.

Im Unterabschnitt „Lernen impliziert Entlernen“ (S. 38ff.), der im Wesentlichen Kirsch rezipiert, wird noch kurz, aber populistisch zitiert und darauf hingewiesen, darauf zu achten, „dass die bestallten Lehrer und Professoren nicht der Versuchung unterliegen, das, was sie beherrschen, auch dann noch zu dozieren, wenn es an Wert und Nutzen eingebüßt hat. ... ein verbeamtetes Bildungs- und Ausbildungswesen (gerät) leicht in Gefahr, das Opfer jener zu werden, die ein Interesse an der möglichst langen Verwertung ihres – möglicherweise antiquierten – Wissenskapitals haben“ (S. 37f.).

Nach plausiblen Ausführungen über den Zusammenhang bzw. Nichtzusammenhang von Wissensvermittlung und Handlungsfähigkeit kommen die Autoren zu der nicht unbedingt neuen Erkenntnis, dass „... die Kausalität: aus der Wissensvermittlung folgt Handlungsfähigkeit oder gar Kompetenz, falsch (ist)! Der Mythos Weiterbildung zerbricht!“ (S. 47). Leider verweigern die Autoren jede Auskunft darüber, welche Mystiker der Weiterbildung jemals diesen Kausalitätsbezug konstruiert haben.

Das nachfolgende Schlusskapitel dient vor allem der Wiederholung bereits eingeführter Argumente, erweitert sie allerdings, wenn behauptet wird, der „Mythos Weiterbildung als Schutz vor Arbeitslosigkeit, als Sicherung der Unternehmensentwicklung, als Voraussetzung für wettbewerbsfähige Regionen konnte der Realität jedoch nicht stand halten“ (S. 48). Der eingestimmte Leser wartet jetzt eigentlich nur noch auf Belege für die Kontraproduktivität und Dysfunktionalität jeder institutionalisierten Weiterbildung.

Die Studie wäre der Erwähnung nicht wert, wenn sie innerhalb der üblichen Zirkel der scientific community geblieben wäre. Dort ist sie allerdings nicht ohne Grund so gut wie gar nicht zur Kenntnis genommen worden. Eine Auseinandersetzung ist deshalb angebracht, weil die Autoren ihre Ergebnisse als Element von Politikberatung verstehen und entsprechend viele Foren nutzen, die Konsequenzen dieser Studie öffentlich vorzutragen. Wenn die Diskussion um die Weiterentwicklung bzw. Reform der institutionalisierten Weiterbildung, die zweifellos dringend ansteht, mit derartigen Argumentationsfiguren geführt wird, begibt sie sich auf eine Ebene, in der populistische Ableitungen mehr Gewicht erhalten als sachlich begründete Argumente.

In Abwandlung des alten Lichtenberg gilt: „Ich weiß nicht, ob es besser wird, wenn es anders wird. Aber ich weiß, dass es so nicht werden kann, wenn es gut werden soll.“

Gerhard Reutter

Kurzinformationen

Klaus Ahlheim/Bardo Heger
Der unbequeme Fremde
Fremdenfeindlichkeit in Deutschland – empirische Befunde
(Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 1999, 118 Seiten, DM 24.80

Am Umgang mit der Fremdenfeindlichkeitsproblematik missfällt den Verfassern dreierlei: Zum einen werde angesichts fremdenfeindlicher Attacken im öffentlichen Raum so getan, als ob es dafür einfache Ursachenerklärungen und eindeutige Täterprofile gebe, zum anderen habe in den 90er Jahren das erziehungswissenschaftliche Interesse am Thema Fremdenfeindlichkeit ständig abgenommen; und schließlich bestehe bei pädagogisch Tätigen weitgehende Unwissenheit über Gründe und Ausmaß von Fremdenfeindlichkeit in Deutschland. Dem wollen die Verfasser mit dieser Publikation gegensteuern.
Sie legen dazu aus erziehungswissenschaftlicher Sicht eine Sekundäranalyse repräsentativer empirischer Datensätze vor, aus denen Meinungen und Einstellungen der westdeutschen und der ostdeutschen Bevölkerung zu „den Fremden" hervorgehen. Ebenfalls enthalten sind in den Datensätzen Aussagen über die Herkunft fremdenfeindlicher Einstellungen.
Angesichts der Neigung und Notwendigkeit pädagogischer Praxis, sich auf konkrete Meinungen, Verhaltensweisen und Lebensstile von Individuen einzulassen, arbeiten die Verfasser gesellschaftspolitische, beschäftigungsbezogene, familiale und bildungsmäßige Umfeldbedingungen der Entstehung und des Weiterbestehens von Fremdenfeindlichkeit heraus. Sie liefern keine Momentaufnahme, sondern zeichnen die Entwicklung seit den 80er bis in die zweite Hälfte der 90er Jahre nach und lösen Stereotypen auf (Fremdenfeindlichkeit sei eine Sache sozialer Randgruppen; Fremdenhass trete angesichts großer Ausländerzahlen besonders massiv auf; Fremdenfeindlichkeit sei politisch ausschließlich im rechten Spektrum angesiedelt u. a. m.). Demgegenüber können die Verfasser plausibel machen, dass fremdenfeindliche Einstellungen sowohl aus der Mitte der Gesellschaft kommen als auch von Randgruppenangehörigen vertreten werden. Auch kann nicht weiterhin davon ausgegangen werden, dass Fremdenfeindlichkeit so gut wie ausschließlich bei Männern anzutreffen ist.
Für ihre Analyse haben die Verfasser eine „Fremdenfeindlichkeitsskala" entwickelt, die es erlaubt, den Vorurteils- und Sozialisationskontext von fremdenfeindlichen Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen zu bestimmen. Auf dieser Grundlage entwickeln sie Argumentationsgänge und verwenden eine Terminologie, die Fremdenfeindlichkeit sowohl als „normalen Fremdenhass" und „Standortegoismus" als auch in seiner realen politischen Brisanz erkennbar macht.
Allen, die als politische Bildner ihre Arbeit auf eine nüchterne und zugleich engagierte Wissensgrundlage stellen wollen, kann das Buch uneingeschränkt empfohlen werden.

Johannes Weinberg

Rolf Arnold/Wiltrud Gieseke (Hrsg.)
Die Weiterbildungsgesellschaft
Band 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen
Band 2: Bildungspolitische Konsequenzen
(Luchterhand Verlag) Neuwied 1999, Band 1: 222 Seiten, DM 38.00, Band 2: 261 Seiten, DM 36.00

Zwei Entwicklungen laufen seit einigen Jahren parallel: Der Weiterbildungsmarkt boomt und Formen individualisierten Lernens werden zunehmend propagiert. Wird eine Weiterbildungsgesellschaft postuliert und werden hohe Weiterbildungsstandards gesellschaftlich zwingend, dann stellt sich die Frage, wie sie unter welchen Konditionen für welche Bevölkerungsgruppen sicherzustellen sind. Lebenslanges Lernen bei wechselnden Qualifikations- und Kompetenzanforderungen bei sinkender Bedeutung der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung? Berufliche Weiterbildung als Anpassungsqualifizierung auch für Höherqualifizierte oder als Wegbereiter innovativer arbeitsintegrierter Lernkonzepte? Verträgt sich eine entgrenzte und enträumlichte Weiterbildung mit gesellschaftspoliti-

schen Forderungen nach sozialem Ausgleich in den Bildungschancen? Wie verhalten sich Staat und Markt zueinander? Wie stellt sich organisationsbewusstes Lernen in Projekten dar? Müssen sich erwachsenendidaktische Prinzipien weg von der ‚Belehrungsdidaktik' neu verorten? Bleibt eine breite, neu verstandene Allgemeinbildung Fundament? Wie viel Offenheit und Selbstorganisation können Lernende ‚unbegleitet' nutzen? Welche Rolle spielen multimediale Lernarrangements?
In zahlreichen Facetten wird versucht, dem populären Begriff Weiterbildung(sgesellschaft) Kontur und Schärfe zu geben. Nach einer bildungstheoretischen Fundierung im 1. Band (Teil 1: Wandel der Lernformen in der Weiterbildungsgesellschaft, Teil 2: Begründungen zu lebenslangem Lernen und neue Formen der Professionalität) folgt im 2. Band eine Diskussion von bildungspolitischen Konsequenzen (Teil 1: Auflösung oder Weiterentwicklung der öffentlich verantworteten Weiterbildung, Teil 2: Aktuelle weiterbildungspolitische Konsequenzen). Band 1 und Band 2 enthalten (magischerweise?) jeweils 13 Einzelbeiträge. Sie werden einleitend von Arnold/Gieseke in den argumentativen Gesamtzusammenhang gestellt. Den einzelnen Aufsätzen wird eine orientierende ‚Summary' vorangestellt. Ein Schlagwortverzeichnis unterstützt die gezielte Suche. Allerdings sind die einschlägigen Fundstellen oftmals kurz gehalten. Begriffe wie „Kreativität" oder „Innovation", die wiederholt als charakteristische Merkmale von Zielperspektiven verwendet werden, sind nicht vertreten. Ein Autor/innen-Verzeichnis bleibt auf der Wunschliste.
Die gängigen „Slogans vom lebenslangen Lernen" (Gieseke) werden theoretisch und bildungspolitisch perspektivenreich fundiert. Eine pointiert kritische Position wie die von Lisop zu aktuellen Entwicklungen („Das pseudo-antiautoritäre Gerede von Selbstorganisation, von lernenden Organisationen und Lernen am Arbeitsplatz – wo und wann dort eigentlich angesichts signifikant gesteigerter Arbeitsintensität?", S. 20) wird in anderen Beiträgen eher durch „für und wider" bzw. konstatierte Ambivalenzen abgeschwächt. Empirisches Material findet sich zu einzelnen Themenkomplexen wie z. B. zu Entwicklungen auf dem Weiterbildungsmarkt (Institutionen/Angebote). Monika Schmidt

Wolfgang Beer/Will Cremer/Peter Massing (Hrsg.)
Handbuch politische Erwachsenenbildung
(Wochenschau-Verlag) Schwalbach/Ts. 1999, 368 Seiten, DM 64.00

In der Einleitung schreiben die Herausgeber: „Stellenwert und Aufgaben politischer Bildung nehmen in Zeiten des Umbruchs zu, die gekennzeichnet sind durch neue Probleme und Entwicklungen, für deren Bewältigung die gewohnten Strategien und Instrumente nicht mehr taugen und neue bestenfalls in Ansätzen vorhanden sind" (S. 12). Den erforderlichen Neuerungen in der politischen Erwachsenenbildung stellen die Herausgeber einige Konstanten gegenüber (S. 13f.), so etwa die, dass politische Bildung auf das Individuum bezogen ist, plural und autonom gegenüber dem Staat agiert, Handlungs- und Aktionsbezug hat und personale und soziale Kommunikation bietet. Vor diesem Hintergrund will das Handbuch orientieren, Bestehendes erschließen und das Praxisfeld der politischen Erwachsenenbildung weiterentwickeln.
Der Themenkreis der politischen Erwachsenenbildung wird in elf Beiträgen bearbeitet: Theoretische und normative Grundlagen werden von Peter Massing vorgestellt (S. 21ff.), Paul Ciupke und Klaus-Peter Hufer beschäftigen sich mit historischen Entwicklungslinien (S. 61ff.), Wolfgang Beer und Will Cremer präsentieren die Träger außerschulischer politischer Bildung (S. 111ff.), Norbert Reichling erläutert Ziele und Erwartungshorizonte politischer Erwachsenenbildung (S. 145ff.), Heidi Behrens-Cobet, Dagmar Richter und Günter Behrens widmen sich didaktischen Prinzipien und methodischen Zugängen (S. 167ff.) und Klaus Körber beschreibt die inhaltlichen Schwerpunkte (S. 221ff.).
Die Teilnehmenden sowie die Pädagoginnen und Pädagogen erhalten jeweils eigene Kapitel: Paul Ciupke und Norbert Reichling beschreiben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der politischen Erwachsenenbildung, Klaus-Peter Hufer und Klaus Körber die Pädagoginnen und Pädagogen (S. 257ff. bzw. 298ff.). Schließlich widmen sich Wolfgang Beer und Will Cremer dem neueren Thema „Marketing in der politischen Bildung" (S. 325ff.). Abgerundet wird das Handbuch durch

wichtige Adressen für die politische Erwachsenenbildung und durch eine Übersicht über die von der Bundeszentrale für politische Bildung anerkannten und geförderten überregionalen Träger.
Neben dem Kapitel zum Marketing in der politischen Bildung sind Hinweise auf Veränderungen insbesondere bei Methodik und Didaktik, inhaltlichen Schwerpunkten und der zukünftigen Rolle von Pädagoginnen und Pädagogen erkennbar. Hier werden Marktgeschehen, verändertes Teilnahmeverhalten, gesellschaftliche Anforderungen und individuelle Interessen als Problemfelder angesprochen, ohne dass allerdings fertige Linien erkennbar sind. Das „Handbuch politische Erwachsenenbildung" signalisiert eine Art Zwischenstadium der politischen Weiterbildung und die Notwendigkeit einer weiteren Diskussion und Entwicklungsarbeit.
Das Buch ist gut gestaltet, enthält Bilder, Dokumente und Übersichten, deckt den Bereich der politischen Erwachsenenbildung informativ ab und ist für die Hand all derjenigen zu empfehlen, die sich in diesem Bildungsbereich bewegen oder sich für ihn interessieren. E.N.

Heidi Behrens-Cobet (Hrsg.)
Bilden und Gedenken
Erwachsenenbildung in Gedenkstätten und an Gedächtnisorten
(Klartext Verlag) Essen 1998, 239 Seiten, DM 29.80

Der Titel des Bandes wird wohl für viele an die mehr oder weniger zur Routine gewordenen Besuche von Gedächtnisstätten erinnern. Indes orientieren sich die hier zusammengestellten 14 Beiträge an dem Titel eines der Einzelberichte: „Nicht nur reden, sondern etwas tun". So zeigen denn die 10 Beispieldarstellungen, vornehmlich aus Berlin, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen, wie situationsgerecht, einfallsreich und vielfältig im Sinne einer kritisch reflektierenden und anwendungsorientierten politischen Bildung produktiv gearbeitet werden konnte, dabei sowohl örtliche Hintergründe aufdeckend als auch internationale Kontakte schaffend. Es handelt sich um Entwicklungsgeschichten, die, aus kleinsten Anfängen von Initiativen angeregt, durch kooperatives Vorgehen zu eindrucksvollen Wirkungen geführt haben. Dabei sind jeweils mit den Einzeldarstellungen Überlegungen angedeutet, die in drei grundsätzlich kommentierenden Beiträgen von Faulenbach, Jelich und der Herausgeberin die Intentionen des Bandes deutlich werden lassen. Sie sind darauf gerichtet, dass aus Orten des Gedenkens auch Orte des Lernens werden, dass sie als Aufforderung zum Gespräch wissensgestütztes Verstehen fördern. Dazu gehören Methodenvielfalt, Biographiebezogenheit, Spurensuche, das Aufdecken verdrängter Geschichte und das Hinwirken auf Multiperspektivität. Zugleich soll der Eindruck einer Moralerziehung vermieden werden. Dafür spricht zum einen das grundsätzliche Aufgabenverständnis, zum anderen die Gefahr eines Sich-nicht-mehr-Äußerns der Teilnehmenden aus Angst, etwas Unpassendes zu sagen.
Die Problematik besteht darin, dass die Komplexität der Thematik zwischen Opfern, Tätern und Mitläufern auch in der Bearbeitung erhalten bleiben sollte. Insofern verwundert es nicht, dass in der Nachbesprechung über die Erfahrungen mit dem Konzept „Facing history and ourself" der „Vorwurf der Manipulation" meines Erachtens nicht zu Unrecht erhoben wurde. Hier widerspricht die Engführung der methodischen Schritte den Gedanken und Handlungsspielräumen, die andernorts für so wichtig gehalten wurden. Immerhin ist bemerkenswert, dass entgegen dem zur Zeit herrschenden Trend nicht nur Juden, sondern auch Sinti, Homosexuelle, Behinderte, Kommunisten und einmal sogar ein Sozialdemokrat als KZ-Insassen genannt werden. Das schließt allerdings noch nicht das Missverständnis aus, den Eindruck zu erwecken, dass es mit dem Nazismus nicht so schlimm gewesen wäre, wenn er sich nicht der Konzentrationslager bedient hätte. Das sollte immer bedacht werden, wenn von „Gedächtnisorten als didaktischen Feldern" gesprochen und der Anspruch erhoben wird, einen Beitrag zum „Geschichtsbewusstsein" und zur „demokratischen politischen Kultur" zu leisten. Wenn dafür am Ende zu Recht auf die „Gefühlsaskese (Geiger)" (S. 233) hingewiesen wird, gleichsam als Basiskompetenz, dann ist begreiflich, wenn kurz vorher die „anthropologische Beunruhigung" durch die NS-Erfahrung angesprochen wird. Dabei fehlen

Hinweise auf die jüngste öffentliche Diskussion (Goldhagen, Wehrmachtsausstellung) nicht. Derartige grundsätzliche Erwägungen verstärken die Bedeutung dessen, was vorher in Einzeldarstellungen beispielsweise zur Bedeutung des Sich-Befassens mit den „Männern der 2. Reihe“ (S. 108), zur Zeitzeugenproblematik (S. 14, 228), zur Anpassung von „Wahrnehmungsdispositionen“ (S. 87) oder zu „Entsorgungsbiographien“ (S. 104) bedacht und geschrieben worden ist. Dabei wäre es ideal, wenn wie bei dem „Gedenkbuchprojekt“ der „Alten Synagoge“ in Essen auch in anderen Fällen gesagt werden könnte, dass man nicht „im Kult der Betroffenheit stecken geblieben“ ist.

Hans Tietgens

Ingo Benzenberg
Netzwerke als Regulations- und Aktionsfeld der beruflichen Weiterbildung
(Verlag Dr. Dieter Winkler) Bochum 1999, 276 Seiten, DM 198.50

Angesichts der hohen Aufmerksamkeit, welche Politikansätze unter den Stichwörtern „Kooperationsverbünde“, „Qualifikationsnetzwerke“, „Kompetenzzentren“, „Lernende Region“ und „Regionale Lernkulturen“ finden, ist die Dokumentation von Erfahrungen in diesem Kontext sicherlich interessant. Benzenberg stellt das Beispiel „Innovations- und Qualifizierungsnetzwerk Gronau“ in theoretische und perspektivische Zusammenhänge. Dabei greift die dem Buch zugrundeliegende Dissertation zunächst breit die Entwicklung der beruflichen Weiterbildung auf. Hier wären einige Kürzungen möglich gewesen.
Im zweiten Hauptteil werden Netzwerkansätze dargestellt. Benzenberg sieht eine „Definition von Netzwerken als Konfigurationen von Akteuren allgemein konsensfähig, die in einer interdependenten Beziehung zueinander stehen, in der kein Akteur die alleinige Kontrolle über Tauschrelationen oder Entscheidungsprozesse hat und alle Akteure in irgendeiner Form aufeinander angewiesen sind“ (S. 78).
Ausgehend von diesem Konzept, das begründet wird vor dem Hintergrund der Transaktionskostentheorie, der „Property-Rights-Theorie“, sowie der „Theorie der unvollständigen Verträge“, werden Qualifizierungsnetzwerke als lockerer, aber auch in Grenzen formalisierter Zusammenschluss kollektiver Akteure verstanden, die im Bereich der beruflichen Weiterbildung auf regionaler Ebene zusammenarbeiten (S. 78). Qualifizierungsnetzwerke werden demnach als Alternative zu den Regulationsformen „freier Markt“ und „staatliche Hierarchie“ akzentuiert.
Beschrieben werden regionale Netzwerkkonzepte ausgewählter Trägerorganisationen. Dabei werden so unterschiedliche Ansätze wie „Produktionstechnische Qualifikationen im Lernortverbund (PTQ)“, das „Netzwerk Beruf und Weiterbildung“ der Volkshochschulen, der Verein „Weiterbildung Hamburg“, der „Qualifizierungsfonds der Land- und Forstwirtschaft (QLF)“ und das Projekt „Projektorientierte Fortbildung im Trägerverbund (ProFit)“ im Rahmen des Fortbildungsprogramms QUATRO präsentiert. Zielsetzungen, Reichweite und netzwerkübergreifende Kooperationen werden systematisiert nach Zugang, Durchführungsqualität, Finanzierung, Reichweite und Kooperationen (S. 133). Alle Beispiele erreichen nur Teillösungen, „weil ihr Wirkungsbereich nur auf bestimmte Institutionen Anwendungen findet und so keine nennenswerte Gesamtsteuerungsleistung hinsichtlich etwaiger Rahmenbedingungen erbracht würden“ (S. 137).
Für die ausführliche Betrachtung des in Gronau entstandenen Innovations- und Qualifizierungsnetzwerks wird daher die Frage aufgerollt, welche Anreizwirkungen über die „Möglichkeit der Erlangung und Verstetigung eines qualifizierten Personals und damit über den Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit der beteiligten Betriebe“ (S. 137) hinaus erreicht werden können. Dazu wird empirisches Material über die regionalen Akteure, Weiterbildungsträger und Unternehmen aufbereitet. Zusammenfassend wird festgestellt, „dass die gemeinsamen Interessen aller Netzwerkakteure, regionsspezifisch Förderung durch Qualifizierung zu betreiben, zwar artikuliert wurden, die Umsetzung dieser Bekundungen aber nur teilweise gelangt, was vor allem auf die Konkurrenzsituation der Weiterbildungsanbieter und auf die der betrieblichen Weiterbildungsnachfrager zurückzuführen war“ (S. 219).
Ausgehend von diesen Erfahrungen legt Benzenberg Überlegungen zu einer Neuakzen-

tuierung des Netzwerkansatzes im Bereich der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung vor (S. 223). Er diskutiert die Probleme des sozialen Nutzens, der externen Effekte und der damit schwierigen Akquisition von Netzwerkteilnehmern (S. 224). Dabei stellt sich heraus, das Netzwerke keineswegs als Wundermittel für alle regionalen Entscheidungsfragen angesehen werden können. Vielmehr bleibt zu klären, wie das Verhältnis von Netzwerkansätzen und öffentlicher Verantwortung gestaltbar ist. Peter Faulstich

Bärbel Bergmann
Training für den Arbeitsprozess
Entwicklung und Evaluation aufgaben- und zielgruppenspezifischer Trainingsprogramme (vdf Hochschulverlag AG) Zürich 1999, 329 Seiten, DM 79.80

Das Buch ist in einem Lernfeld angesiedelt, das sich mit bildungstheoretischer Begrifflichkeit angemessen nicht erschließen lässt. Es geht um Arbeitsprozesse in der Privatwirtschaft. In ihr, die durch ständige Veränderungen gekennzeichnet ist, nimmt der Bedarf an einem Lernen zu, das sich „mit dem Arbeitsprozess verzahnen“ (S. 5) lässt. Damit, so die Verfasserin, werde die institutionalisierte angebotsorientierte Weiterbildung zwar nicht überflüssig, aber wegen der ständigen Veränderungen in der Erwerbsarbeit sei es notwendig, theoretische Grundlagen zu klären, die es erlauben, bedarfsgerechte, d. h. den Veränderungen der Arbeitsprozesse entsprechende Konzepte und Trainingsprogramme zu entwickeln.
Als grundlagentheoretische Begriffe für die Konzeptualisierung des Lernens in der Erwerbsarbeit gelten die drei Begriffe „Kompetenz“, „Training“ und „Transfer“. Die Klärung dieser Begriffe geschieht vor allem unter Zuhilfenahme der aktuellen relevanten US-amerikanischen Literatur. Aufbauend auf diesen drei Begriffen wird ein professioneller Handlungszyklus entwickelt, der aus Trainingsbedarfsanalyse (S. 151–178), Trainingsgestaltung (S. 81–149) und Trainingsevaluation (S. 151–178) besteht. Zweck der Darstellung ist es, „Studenten im Fach Arbeitspsychologie“ (S. 6) einen Lehrtext zur Verfügung zu stellen, der aber auch „für interdisziplinäre Arbeit an der Koppelstelle von Psychologie, Pädagogik und Betriebswirtschaft“ (ebd.) verwendbar ist.
Aus erwachsenenpädagogischer Sicht sind die Abschnitte des Buches von besonderem Interesse, in denen die für die Entwicklung von Trainingskonzepten grundlegenden Begriffe „Training“ (S. 22–29), „Kompetenz“ (S. 31–56) und „Transfer“ (S. 57–79) erörtert und im Hinblick sowohl auf ihre theoretische Plausibilität als auch auf ihre praktische Verwendbarkeit diskutiert werden. Im Zentrum stehen der Kompetenz- und der Transferbegriff. Der auf Operationalisierbarkeit angelegte Kompetenzbegriff wird so definiert: „Kompetenz betrifft die Befähigung, Wissen für neue Aufgaben umzustrukturieren, passfähig zu machen oder neues Wissen zu generieren“ (S. 32). Demgegenüber widersetzt sich der Transferbegriff einer schlüssigen Definition. Hier liegt, so die Verfasserin, sowohl in theoretischer als auch in empirischer Hinsicht ein Übermaß an offenen Fragen vor. Dennoch sei es nicht aussichtslos, auf den Wissenstransfer als einen Trainingseffekt zu setzen. Die dafür notwendige differentielle Auseinandersetzung wird auf den Seiten 54–79 entfaltet.
Wie Trainingskonzepte im Sinne des theoretischen Anspruchs der Verfasserin aussehen können, wird anhand zweier Fallbeipiele dargestellt: „Trainingsmaßnahmen zur Unterstützung der Einführung teilautonomer Arbeitsgruppen in der Konfektionsindustrie“ (S. 179–205) und „Entwicklung transferfördernder Trainingsprogramme zur Störungsdiagnose“ (S. 205–244).
Zusammenfassend lässt sich sagen: Bei dem Buch handelt es sich nicht um ein Trainingsbuch, sondern um ein Studierbuch zur Trainingsproblematik. Johannes Weinberg

Wolfgang Beywl/Berthold Schobert
Evaluation – Controlling – Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung
Kommentierte Auswahlbibliographie
(Bertelsmann-Verlag) Bielefeld 2000, 119 Seiten, DM 38.00

Bei der kommentierten Auswahlbiographie zum Thema „Evaluation – Controlling – Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung“ handelt es sich um die dritte, aktualisierte und überarbeitete Auflage eines

nützlichen Buches, das vor einigen Jahren im Kontext der beginnenden Qualitätsdiskussion zu Weiterbildungsfragen entstand und nun – angesichts der höchst aktuellen Debatte – ergänzt und überarbeitet werden musste. Das Buch konzentriert sich auf praxisnahe Publikationen und richtet sich vor allem an diejenigen, die mit Qualitätsmanagement und Evaluation in unterschiedlichen betrieblichen Zusammenhängen zu tun haben.
Referiert werden die Publikationen in zwei Komplexen: Bei den phasenbezogenen Ansätzen geht es um Bedarfsanalyse, Prozessevaluation, Ergebnisevaluation, Transferevaluation sowie Kosten-Nutzen-Analyse. Bei den „Konzepten" werden Arbeiten zu pädagogischen, betriebspädagogischen, Controlling- und Qualitätsmanagementkonzepten zusammengefasst. Der Anhang enthält Standards für Evaluation und Leitprinzipien für Evaluatoren und eine Liste einschlägiger Zeitschriften sowie von Institutionen und Organisationen.
Ein nützliches Buch für alle, die sich mit der Frage von Evaluation und Qualität nicht nur in betrieblichen Zusammenhängen beschäftigen. E.N.

Helmut Bremer
Soziale Milieus und Bildungsurlaub
(Universität) Hannover 1999, 211 Seiten

Milieuforschung ist ein neues Feld empirischer Sozialforschung, in dem sich pädagogische und soziologische Fragestellungen verschränken. Die vorliegende Veröffentlichung ist der Abschlussbericht des Forschungsprojekts „Arbeitnehmermilieus als Zielgruppen des Bildungsurlaubs. Angebote, Motivationen und Barrieren der Teilnahme am Bildungsurlaubsprogramm von ‚Arbeit und Leben Niedersachsen e. V.'". Die Untersuchungen wurden durchgeführt von der „Arbeitsgruppe Interdisziplinäre Sozialstrukturforschung der Universität Hannover" unter Leitung von Michael Vester.
Das Forschungsprojekt besteht aus mehreren Schritten und Instrumenten:
– Expertenebene: Interviews mit Teamern und anderen Experten der Erwachsenenbildung,
– Auswertung von Teilnahmestatistiken und Programmangeboten,
– Teilnehmerbefragungen als Interviews und Gruppendiskussionen sowie Hospitationen in Seminaren.

Die Teilnehmerschaft an Bildungsurlaubsseminaren bei „Arbeit und Leben" setzt sich vorrangig aus vier Zielgruppen zusammen:
– die „Traditionellen", die daran interessiert sind, „sich Wissen durch Erfahrungen im praktischen Umgang anzueignen",
– die „Bildungsfernen", die primär an Abwechslung und Geselligkeit interessiert sind,
– die „Selbstbestimmten", die „ideelle und praktische Anteile von Bildung miteinander zu verbinden" versuchen,
– die „leistungsorientierten Pragmatiker", für die „ein funktionaler und leistungsorientierter Bildungsbegriff kennzeichnend" ist.

Die Forschergruppe registriert ein „Schrumpfen des alten Kerns traditionellen Arbeiterbewusstseins" und eine „Gleichzeitigkeit von Über- und Unterforderung" (S. 22). Und: „Die alten Strukturen können die neuen Mentalitäten gewissermaßen nicht ‚fassen'" (S. 23). Michael Vester warnt einleitend vor der Behauptung einer angeblichen Entpolitisierung. „Die Leute sind häufig weiter, als die ‚Elite' denkt, und das Problem scheint eher darin zu liegen, dass es vielfach an Konzepten mangelt, die auf die gestiegenen Potenziale der Emanzipation in weiten Teilen der Bevölkerung besser abgestimmt sind" (S. 8).
Generell ist die Teilnahme an Seminaren mit politischer Thematik von 1986 (47% aller Bildungsurlaubsteilnehmer) bis 1996 (25%) deutlich rückläufig. Die qualitativen Interviews lassen eine Skepsis gegenüber praxisfernen „Laberthemen" erkennen. Auch wenn offen ist, inwieweit die Kommentare zu den Seminarankündigungen repräsentativ sind, so sind sie doch häufig typisch (zum Beispiel zu den Wattenmeerseminaren: „Ich gehe zu einer Weiterbildung, dass ich irgendwas lerne und nicht, um irgendwas über eine Küste zu erfahren." Oder zu den „Stress-und-Muße-Seminaren": „Eigentlich ganz interessant, aber Laberthema.") Bei diesen Themen fühlen sich viele Teilnehmer unterfordert. Andererseits können die meisten mit wissenschaftlichen Texten wenig anfangen. Auch viele Teamer/innen äußern sich zum Teil kritisch über das Bildungsverständnis der Gewerkschaftsfunktionäre (S. 146).

Vor allem die Interviews und Gruppendiskussionen vermitteln interessante Einblicke in die Alltagswirklichkeit der Bildungsurlaubsseminare. Vermisst wird offenbar ein Bildungsbegriff, der an Kompetenzen alltäglicher Lebensführung angekoppelt ist. Zu Recht verzichten die agis-Wissenschaftler auf kurzschlüssige Empfehlungen und Rezepte.

H.S.

Agnieszka Bron/Michael Schemmann (Hrsg.)
Language – Mobility – Identity
(Lit Verlag) Münster, Hamburg 2000, 239 Seiten, DM 39.80

Agnieszka Bron, Professorin für Erwachsenenbildung und Nachfolgerin von Joachim H. Knoll an der Ruhr-Universität Bochum, gibt gemeinsam mit ihrem Mitarbeiter Michael Schemmann eine neue Schriftenreihe „Bochum Studies in International Adult Education" (BSIAE) heraus. Die Schriftenreihe (in englischer Sprache) wendet sich primär an wissenschaftlich Interessierte, wobei ausdrücklich auch Wissenschaftler der Nachbardisziplinen angesprochen werden. Angestrebt wird eine international vergleichende Perspektive der Beiträge, besondere Berücksichtigung finden historische, geschlechtsspezifische, soziopolitische und soziokulturelle Aspekte.
Diese zukunftsfähige Programmatik wird in dem ersten Band zum Schwerpunktthema „Sprache, Mobilität, Identität" überzeugend umgesetzt. Namhafte Autor/innen behandeln aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen an die fremdsprachlichen Kompetenzen und globales Denken. Neben speziellen, zum Teil vergleichenden Länderberichten werden auch grundsätzliche Fragen des lifelong learning angesichts von modernen und postmodernen Tendenzen thematisiert.
Insgesamt enthält der erste Band fünfzehn Beiträge, unter anderem:
– K. Rubenson: Do we need a new Publication?
– Z. Bauman: Education under, for and despite Postmodernity
– J. Morgan, A. Tuijnman: The Challenges for Adult Education in Europe
– M. Schemmann: Language Policy and Language Learning in and for Europe
– E. Bourgeois: Sociocultural Mobility
– C. Almlör: Language and the Construction of a gendered Identity.

Die meisten Beiträge behandeln europäische Dimensionen, allerdings in einem umfassenden Verständnis von Europa: „For our purpose we will define ‚Europe' in the broad sense, disregarding political, religious, economic or cultural divisions" (S. 10). Die Herausgeber erhoffen von dieser Reihe Impulse für eine lebhafte europäische Diskussion über die Zukunft der Weiterbildung. Als Schwerpunktthema für den zweiten Band ist „Civil Society" vorgesehen.
Der neuen Schriftenreihe ist zweifellos eine angemessene Aufmerksamkeit in der scientific community zu wünschen. H. S.

Marlis Buchmann u. a.
Weiterbildung und Beschäftigungschancen
(Rüegger Verlag) Chur, Zürich 1999, 203 Seiten, DM 52.60

Bei diesem Buch handelt es sich um eine Untersuchung im Rahmen des schweizerischen nationalen Forschungsprogramms 33: „Wirksamkeit unserer Bildungssysteme", in dem u. a. auch Arbeiten zur Lehrlingsausbildung, zum Technologietransfer und zur Schule erschienen sind. Ebenfalls in dieser Reihe erschien „Warum Erwachsene (nicht) lernen", eine von Regula Schräder-Naef verfasste Studie zum Lern- und Weiterbildungsverhalten Erwachsener in der Schweiz.
Das Buch von M. Buchmann u. a. ist ein anspruchsvolles Unterfangen: Es wird versucht, den Zusammenhang von Weiterbildung und Beschäftigungschancen empirisch zu ermitteln und zu beschreiben. Zurückgegriffen wird dabei auf Daten, die in dem Projekt „Berufsverlauf und Berufsidentität im soziotechnischen Wandel" im Jahre 1989 erhoben wurden. Dabei wurden Bildungs- und Berufsbiographien der Jahrgänge 1949 bis 1951 bzw. 1959 bis 1961, also mit zehn Jahren Abstand, erfasst. Zu den Kohorten zählten nur Personen schweizerischer Nationalität aus der deutschsprachigen Schweiz. Von fünftausend angefragten Personen hat sich etwa die Hälfte beteiligt, zugrunde liegen daher insgesamt etwa zweitausend Datensätze. Bildungsferne Schichten sind unterrepräsentiert.

Die Auswertung der Daten erfolgt bezogen auf drei zentrale Fragestellungen: Wie beteiligen sich die Befragten an unterschiedlichen Weiterbildungsarten (differenziert nach Kohorte, Geschlecht und Veränderung im Lebenslauf)? Welches sind die bestimmenden Gründe für die Weiterbildungsbeteiligung? Und schließlich erhebt sich die zentrale Frage: In welchem Zusammenhang stehen Weiterbildungsbeteiligung und Arbeitsmarktchancen? Zu der letzten Frage werden vier einzelne Zusammenhänge angegangen: die subjektive Bewertung von Beschäftigungschancen aufgrund von Weiterbildung, das Verhältnis von Weiterbildungsaktivitäten und Einkommen, Weiterbildung und berufliche Mobilitätschancen sowie Weiterbildung und die Mobilität von Frauen in Frauenberufen. Dabei zeigen sich einige wichtige Erkenntnisse. So ist etwa die subjektive Einschätzung der Wirkung qualifikationsorientierter Weiterbildung für die Arbeitsmarktchancen relativ hoch, zumindest in der älteren Kohorte. Die Zufriedenheit mit dem Berufsverlauf scheint durch berufliche Weiterbildung nicht erhöht zu werden.
Beim Zusammenhang zwischen Weiterbildung und Einkommen fallen Unterschiede zwischen Frauen und Männern auf. So sind vor allem Männer diejenigen, die aufgrund von Weiterbildung Einkommensverbesserungen haben. Für diese Männer, insbesondere diejenigen der älteren Kohorte, lohnt sich eine qualifikationsorientierte Weiterbildung einkommensbezogen offenbar durchaus.
Auch bestätigt sich offenbar, dass es einen Zusammenhang von Weiterbildung und beruflichen Aufstiegschancen gibt. „Institutionell anerkannte Weiterbildung wie höhere Berufsausbildung oder Umschulung werfen signifikante Statuserträge ab“ (S. 152). Da die Daten keine Unterscheidung von betrieblicher und nicht betrieblicher Weiterbildung zuließen, wären hier weitere Studien nötig. Aber auch hier zeigen sich wieder Unterschiede zwischen Männern und Frauen: die Chancen erhöhen sich für Männer wesentlich stärker als für Frauen. Dies zeigt sich auch bei der Schlussfrage nach der Mobilität von Frauen in Verbindung mit Weiterbildung. Ein Wechsel in einen nicht frauentypischen Beruf (mit höherem Einkommen und höherem Status) erfolgt sehr häufig im Anschluss an eine berufliche Weiterbildung in Form einer höheren Berufsausbildung.
Im Resümee kommen die Autoren zu der Einsicht, dass Weiterbildung zwar notwendige Qualifikationsanpassungen ermöglicht, aber auch zur weiteren Spaltung des Arbeitsmarktes führen kann. Damit besteht auch die Gefahr, dass Weiterbildung die bestehende Bildungsungleichheit verstärkt. Der Unterschied zwischen Männern und Frauen ist als eigenständig zu behandelndes weiterbildungspolitisches Feld deutlich erkennbar.
Obwohl diese Untersuchung aus der Schweiz stammt und die zugrunde liegenden Daten schon etwas älter sind, ist sie auch für die deutsche Diskussion um die Wirkung von Weiterbildung im Beschäftigungssystem von Interesse. Dies gilt insbesondere auch für ihre methodisch sehr saubere und klare Anlage.

E.N.

Klaus W. Döring/Bettina Ritter-Mamczek
Weiterbildung im lernenden System
(Beltz-Verlag) Weinheim, Basel 1999, 484 Seiten, DM 58.00

Bei diesem umfangreichen Buch handelt es sich um die zweite, völlig überarbeitete Auflage des erstmals 1987 im gleichen Verlag erschienenen Buches „System Weiterbildung“. Gegenüber der ersten Auflage ist es wesentlich umfangreicher geworden, hat eine Mitautorin und fünf Mitarbeitende hinzugewonnen und ist vor allem im Bereich der Beispiele und der Literaturhinweise aktualisiert.
Ziel des Buches ist es, einen Beitrag zu leisten zu einer durchgreifenden Professionalisierung der betrieblichen Bildungsarbeit mit der innovativen Zielstellung, aus Unternehmen leistungsbezogene und mitarbeitorientierte Lernunternehmen zu machen (S. 23). Zu diesem Zweck werden in insgesamt neunzehn Kapiteln Analyseergebnisse, Beispiele und Handlungsempfehlungen so gemischt, dass sie in der Hand betrieblicher Weiterbildner und Führungskräfte von Unternehmen professionellere Arbeit unterstützen (sollen). Die einzelnen Kapitel sind in vier Hauptteile gegliedert („Weiterbildung im gesellschaftlichen Prozess“, „Die Systemseite der Weiterbildung“, „Organisationskultur – Innovationskultur – Weiterbildungskultur“, „Personalentwicklung und Weiterbildung“), außerdem wer-

den in einem fünften Teil Literaturhinweise zu ausgewählten Themen gegeben (S. 435–473).
Im ersten Teil wird dargelegt, dass Weiterbildung nunmehr ernstlich in die Rolle eines quartären Bildungsbereiches wächst, was dem technologischen Wandel und der betrieblichen Innovation geschuldet ist. Unter dem Stichwort „Systemseite der Weiterbildung" wird auf die Professionalisierung, das System der innerbetrieblichen Weiterbildung, die Weiterbildungsbeauftragten in Betrieben und den Weiterbildungsverbund eingegangen.
Zur Kultur von Organisationen, zu Innovation und Weiterbildung thematisieren die Autoren die Kategorien der Verantwortung, der Innovation, der Kundenorientierung und beschreiben spezielle Aspekte arbeitsplatznaher Weiterbildung, der Weiterbildung und der Rolle von Führungskräften und des Zieles von Weiterbildung.
Im vierten Teil wird Weiterbildung in die innerbetriebliche Personalentwicklung eingebunden, es werden Aussagen gemacht zu systematischer Personalentwicklung, zu Coaching und Innovation, zu Zielvereinbarungsgesprächen, Qualitätszirkel, Lernberatung und Frauenförderung. Ein eigener Beitrag beschäftigt sich mit Aufgaben und Chancen der interkulturellen Weiterbildung.
Das Buch ist sehr einseitig auf innerbetriebliche Bildungsprozesse beschränkt und bietet, wie sein Vorläufer, eine wenig transparente Mischung von Rezepten, Empfehlungen und Analyseergebnissen. Der Hinweis auf die Ergebnisse der universitären Weiterbildungsforschung (S. 95–97) formuliert zu Recht Forschungsdesiderate, ist aber mit Blick auf die vorliegenden Forschungsergebnisse wenig angemessen. Als Handbuch ist das Buch gut verwendbar, als Grundlage einer Professionalisierung fehlt die reflexive und theorieorientierte Tiefe. E.N.

Heiner Drerup/Edwin Keiner (Hrsg.)
Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern
(Deutscher Studienverlag) Weinheim 1999, 260 Seiten, DM 54.00

„Wissenschaftspopularisierung" war ein pädagogisches Programm der Erwachsenenbildung des 19. Jahrhunderts. Die „Universitätsausdehnungsbewegung" und die „Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse" trugen durch Wissenschaftspopularisierung zur Aufklärung, zur Demokratisierung und zur Modernisierung der Arbeitswelt bei. Der Begriff der Popularisierung von Wissenschaft geriet in der Weimarer Reformpädagogik in Verruf, erlebt aber offenbar heute in unserer Informations- und Wissensgesellschaft eine Renaissance.
In diesem Sammelband werden die Komplexität und die Vielschichtigkeit des Themas entfaltet: Die Erziehungswissenschaft selber ist auf Assimilation von Wissensbeständen aus Nachbardisziplinen angewiesen. Ihre Aufgabe ist es aber auch, fachwissenschaftliches Wissen zu „didaktisieren". Außerdem wird erziehungswissenschaftliches Wissen selber für Eltern und Erzieher/innen popularisiert.
„Popularisierung" ist ein schillernder Begriff: Er bedeutet Vereinfachung, aber auch Trivialisierung und auch Transformation. Rainer Brödel weist in seinem Beitrag darauf hin, dass Popularisierung nicht mehr als linearer Wissenstransfer von Experten an Laien zu verstehen ist, sondern als Vermittlung zwischen unterschiedlichen Bezugsebenen und Referenzen fachwissenschaftlicher und lebensweltlicher Kontexte. In diesem Sinn ist – mit Ulrich Beck – von einer „reflexiven Verwissenschaftlichung" zu sprechen (S. 186).
Christiane Hof analysiert die „Konstruktion von Wissen im Popularisierungsprozess" des 19. Jahrhunderts. Wissenschaftliches Wissen galt weithin als etwas Feststehendes und Unbezweifelbares. Popularisierung war eine „Konstruktion von Gewissheit", vermittelt wurden vor allem die scheinbar gesicherten Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung (S. 152).
Sigrid Nolda untersucht aktuelle Formen der Vermittlung von Wissen durch die Massenmedien. Sie stellt einen zwiespältigen Prozess fest: Bildungswissen stößt auf wachsendes Interesse bei gleichzeitig abnehmender Bedeutung und es hat seine lebenspraktische Funktion weitgehend eingebüßt. (Mich erinnert diese Analyse an Adornos „Theorie der Halbildung".) Exemplarisch analysiert Nolda zwei Bildungsserien, das „Literarische Quartett" und „Sister Wendy's Kunstgeschichte".

Charakteristisch scheint eine „emotionalisierte Dialogform“ zu sein, die eine „monologische Belehrung“ abgelöst hat.
Christiane Hof, Sigrid Nolda und Rainer Brödel vertreten mit ihren Beiträgen die Disziplin Erwachsenenbildung. Doch im weiteren Sinn gehören auch zahlreiche andere Beiträge zum thematischen Spektrum des lebenslangen Lernens in einer Wissensgesellschaft. Ein besonders populäres Thema ist die Vermittlung medizinischen Wissens an Laien (S. 125ff.). Auch die Trivialisierung komplexen Wissens durch Popularisierung ist ein Thema, das die Erwachsenenbildung betrifft (S. 89ff.). Der Herausgeber Heiner Drerup thematisiert die Wahrheits- und Nützlichkeitsansprüche der Wissenschaften (S. 27ff.). Bedenkenswert ist seine These der „Invisibilisierung der Entstehungsgeschichten“ wissenschaftlicher Ergebnisse: „Je größer die Distanz zur Forschungspraxis, als desto gesicherter präsentieren sich der Öffentlichkeit die Forschungsbefunde“ (S. 39).
Insgesamt wird Popularisierung nicht mehr als lineares Transfer- und Vermittlungsproblem definiert, sondern als ein Problem der Übergänge zwischen unterschiedlichen (wissenschaftlichen und erfahrungsgesättigten) Wissensformen. H.S.

Hajo Dröll
Weiterbildungspolitik
Politische Positionen zum vierten Bildungssektor. Ein Überblick.
Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“
Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1999, 150 Seiten, DM 24.80

Hajo Dröll überschreibt sein erstes Kapitel „Eine schwer überschaubare Debatte“ und meint damit die weiterbildungspolitische Diskussion. Nach dem Lesen seines Textes bekommt diese Debatte allerdings deutliche Konturen: Beschrieben werden die Akteure (Staat, Wissenschaft, Wirtschaft, Gewerkschaften, Parteien und Weiterbildungseinrichtungen), verdeutlicht werden die gesellschaftlichen Tendenzen, die auf den Weiterbildungssektor einwirken und sie verändern, herausgearbeitet werden die grundsätzlichen Streitpunkte „„Markt vs. Staat“ und „personale vs. funktionale Weiterbildung“, Bezug genommen wird auf aktuelle Kontroversen wie die Diskussionen um die Qualitätsentwicklung im Weiterbildungsbereich, das selbstgesteuerte Lernen und die Finanzierung der Weiterbildung.
Der genannten Grobstruktur ordnet der Autor Stichworte, Zitate und Quellen zu, die er nur verbindend kommentiert. Er will ausdrücklich nicht Partei ergreifen, sondern politische Positionen beschreiben und Entwicklungslinien aufzeigen. Diese Beschränkung erweist sich einerseits als weise, weil bei der Fülle der angesprochenen Aspekte der Rahmen des Buches sonst wohl gesprengt worden wäre, andererseits geraten viele Bezüge sehr knapp, so dass nur gut vor-informierte Leser davon profitieren können.
Der Autor erweist sich als kenntnisreich und quellensicher, wovon nicht nur ein ca. 30 Seiten starkes Literaturverzeichnis zeugt. Es werden verbands- und parteipolitische Positionen vorgestellt und verglichen, es werden regierungsamtliche Stellungnahmen ins Feld geführt und die wissenschaftliche Diskurse, soweit themenrelevant, eingebracht. Es gelingt Hajo Dröll dabei, die zentralen Kontroversen zwischen den Akteuren herauszuarbeiten, sie „auf den Punkt zu bringen“.
Es war schon eingangs erwähnt worden, dass die weiterbildungspolitische Debatte nur schwer nachzuzeichnen und zu analysieren ist. Der Zugang zur Materie wäre leichter, wenn der Text an der einen oder anderen Stelle mit Graphiken und Übersichten „gestützt“ worden wäre. So hätten sich Zusammenstellungen der gesetzlichen Grundlagen, der zentralen Gutachten und politischen Stellungnahmen als Lese- und Strukturierungshilfe angeboten.
Diese kritischen Anmerkungen sollen den Gesamteindruck nicht verwischen. Das Buch liefert einen seit langem überfälligen Zusammenschnitt der Diskussion, der den Stellenwert der Weiterbildung unterstreicht, aber auch verdeutlicht, dass auf der Handlungsebene große Defizite bestehen. Dieser Umstand ist nicht zuletzt auf die mangelnde Intensität der weiterbildungspolitischen Diskussion zurückzuführen: „Es gibt eine Diskrepanz zwischen der öffentlichen Betonung der Wichtigkeit von Weiterbildung einerseits und der öffentlichen Wahrnehmung des notwendigen Streits über die politische Ausgestal-

tung ihrer Rahmenbedingungen andererseits“ (S. 10). Dieter Gnahs

Reimund Evers/Mechthild Kaiser u. a. (Hrsg.)
Leben lernen
Beiträge der Erwachsenenbildung
Zum 65. Geburtstag von Gerhard Breloer
(Waxmann-Verlag) Münster 1999, 274 Seiten, DM 49.90

„Leben lernen“ ist eine typische Festschrift für einen akademischen Lehrer: Die Beitragenden sind auf unterschiedliche Weise mit seinem Leben und seiner Arbeit verbunden und tragen verschiedenste Facetten zusammen, deren Mittelpunkt – der gewürdigte Jubilar – gewissermaßen zu interpolieren ist.
Die Herausgebenden haben sich bemüht, die unterschiedlichen Facetten in mehrere größere Gruppen – jeweils unter dem Aspekt der Erwachsenenbildung – zusammenzufassen. So widmen sich sechs Beiträge den anthropologischen, psychologischen und soziologischen, fünf Beiträge den didaktischen Bezügen, sieben Beiträge den Zielgruppen sowie je ein Beitrag den Aufgabenbereichen und der Personalführung.
Die Schwerpunkte der Arbeit von Gerhard Breloer sind unschwer zu erkennen: Familienbildung, Altenbildung, Didaktik der Selbststeuerung und Teilnehmerorientierung sowie im weiteren Sinne Gesundheit, Lebensführung, Menschenbildung. Beitragende sind namhafte Expertinnen und Experten aus der Erwachsenenbildung, aber auch aus Psychologie, Soziologie und Theologie.
Interessant ist der Beitrag von Hans Tietgens („Was aus der Teilnehmerorientierung geworden ist“, S. 89ff.), der an eine mit Gerhard Breloer in den frühen 80er Jahren gemeinsam verfasste programmatische Schrift anknüpft. Zum gleichen Themenkreis zählt der sehr differenzierte und anregende Beitrag von Gerd Doerry „Über Last und Lust selbsterfahrungsorientierten Lernens“ (S. 105ff.). Auch Ortfried Schäffter und Rainer Brödel (S. 33ff. bzw. S. 49ff.) beschäftigen sich im weiteren Sinne mit den Fragen der Selbststeuerung und der Reflexivität in Lernprozessen.
Insgesamt ein Buch, das die Leistungen von Gerhard Breloer gelungen würdigt, als Sammelband jedoch – wie die meisten Festschriften – kein eigenes inhaltliches Profil aufweist. E.N.

Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hrsg.)
Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Band 17
(FIAB) Recklinghausen 1999, 316 Seiten, DM 12.00

Das Spektrum der in diesem Jahrbuch versammelten Beiträge zur Erwachsenenbildung reicht von den Herausforderungen, die die Neuen Medien für das Lernen bedeuten, über die Öffnung der Hochschulen für Weiterbildungsinteressierte bis zu Beratungsangeboten für von Arbeitslosigkeit bedrohte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die Qualifizierungen in neuen Berufsfeldern anstreben.
Thematischer Schwerpunkt des Bandes ist „Multimediales Lernen in der Erwachsenenbildung“. Unter diesem Schwerpunkt sind sechs sehr unterschiedliche Beiträge versammelt.
Während Koring Überlegungen zur didaktischen Struktur internetbasierten Lernens in der Erwachsenenbildung anhand von zwei Grundkonzeptionen virtuellen Lernens anstellt, weisen Kerres und Jechle darauf hin, dass Multimedia nicht per se eine didaktische Wertigkeit zuzuschreiben ist und dass „der schlüssige Nachweis der Effizienzsteigerung durch Computereinsatz in der Bildungsarbeit bereits grundsätzlich nicht einfach ist, und empirisch bislang überraschend selten nachgewiesen worden ist“ (S. 24). Trotzdem sehen sie das Potenzial von Bildungsmedien, zur Lehr- und Lernerleichterung beizutragen.
Die Anforderungen an die Weiterbildungsorganisation durch den Einsatz von Multimedia beleuchtet Hagedorn und macht deutlich, dass sich neben fachlichen Qualifikationen des Personals u. a. die Ressourcen- und Kompetenzverteilungen verändern müssen.
Schelhowe fokussiert den Genderaspekt im Umgang mit den Neuen Medien und fordert eine stärkere Verschränkung von Technik- und Inhaltsperspektive bei der Auseinandersetzung mit ihnen. Die Multimediabildung für Arbeitnehmer/innen nehmen Hurrle, Rodeck und Allert am Beispiel der Erfahrungen des DGB-Bildungszentrums in den Blick. Rilling fordert in seinem Beitrag eine „kritische Ökonomie der Netze“, die sich mit den Besitz- und Machtstrukturen im Internet auseinander-

setzt. In der kritischen Reflexion der Neuen Medien sieht er eine zentrale Aufgabe für die politische Bildung.
Die Beiträge zu diesem Schwerpunkt stehen nebeneinander, ohne dass eine verbindende Fragestellung erkennbar ist. Dies muss in einem Jahrbuch nicht der Fall sein, hätte aber sicher geholfen, das komplexe Feld „Neue Medien und Bildung" besser zu strukturieren.
Auf einige der 14 Beiträgen aus dem Jahrbuch, die sich auf die Themenbereiche „Genderansatz in der Erwachsenenbildung" und „Berufliche Bildung" konzentrieren, sei hingewiesen: Johannson beschäftigt sich mit der Frage, wo sich wissenschaftliche Weiterbildung verortet, und stellt fest, dass die Hochschulen in diesem Bereich vor allem vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Bedeutung wissenschaftlichen Wissens besonders gefordert und die Gewerkschaften darauf angewiesen sind, mit Hochschulen in diesem Bereich zu kooperieren. Zur Bedeutung der Genderperspektive in der Erwachsenenbildung wird ein Gespräch von Derichs-Kunstmann und Nuissl dokumentiert sowie von Kaschuba das Konzept von „Gender-Trainings" vorgestellt. In den beiden Beiträgen wird deutlich, dass es sowohl in der Erwachsenenbildungspraxis als auch in der -forschung bislang an einer übergreifenden Integration der Genderperspektive mangelt.
Peters beschäftigt sich mit Entwicklungstrends im Verhältnis von betrieblicher und beruflicher Weiterbildung und arbeitet dabei präzise die unterschiedlichen Dimensionen der Bedeutungszunahme von betrieblicher Weiterbildung heraus. Fragen von Umweltmanagement und Qualifizierung auf betrieblicher Ebene sind Thema im Beitrag von Krieger.
Insgesamt bieten die Beiträge dieses Jahrbuchs ein breites Spektrum an Fragestellungen, die den aktuellen Stand und die Entwicklungslinien in ausgewählten Bereichen der Weiterbildung aufzeigen. Für die Zukunft wäre zu wünschen, dass – anders als in diesem Band – die Themenschwerpunkte im Jahrbuch stärker profiliert werden.

Richard Stang

Felicitas Gottschalk
Auf das Selbstdenken kommt es an
Frauenbildung auf dem Land
(Centaurus Verlag) Pfaffenweiler 1999, 329 Seiten, DM 68.00

Diese Publikation ist die Buchfassung einer 1997 abgeschlossenen Dissertation an der Universität Bremen. Die Autorin will mit ihrer Studie einen Beitrag zur „feministischen Weiterbildungsforschung" (S. 9) leisten. Sie unterscheidet zunächst „Frauenbildung" als Zielgruppenorientierung, „Bildungsarbeit mit Frauen" als nachfrageorientierte Bildung und „Feministische Bildung" als explizit politisch mit dem Ziel einer „grundlegenden Veränderung der gesellschaftlichen Normen und der patriarchalen Kultur" (ebd.).
Besondere Bedeutung weist die Autorin den Deutungen der Pädagoginnen von weiblichen Lebenssituationen und eigenen Suchbewegungen zu, welche in die Planung und Durchführung von Bildungsangeboten für Frauen einfließen (S. 10). Außerdem zieht sich durch das Buch der Ansatz der Perspektivverschränkung, d. h. der Frage, auf welche Weise ein Zusammenwirken der Interpretationen aller Beteiligten Veränderungspotentiale der Teilnehmerinnen durch Bildungsarbeit aktiviert oder etwa einschränkt. Breiter Raum wird in der Arbeit dem hermeneutischen Interview gegeben. Es wird in Anlehnung an Thomssen als Methode gesehen, „die auf dem Deutungsmusteransatz in Verbindung mit der philosophischen Hermeneutik Gadamers basiert" (S. 28).
Felicitas Gottschalk hat 22 Interviews erhoben, die sechs Fallbeispiele ergaben und letztlich in 3 Fallstudien mündeten (S. 28). Aus dieser Schwerpunktsetzung wird deutlich, dass diese Arbeit als ein Beitrag im Rahmen der „Lehr-/Lernforschung auf der Grundlage des interpretativen Paradigmas" (S. 11) gesehen werden kann. Besonders interessant ist der Bezug auf Rorty und den Antiessentialismus. Erwachsenenbildung wird damit als Beziehungsansatz, als Realisierung der philosophischen Beschreibung von Vernetzungen aufgefasst (S. 12). Hieraus ergibt sich auch die zukunftsweisende Rolle von Lehrenden, die eher als Lernprozessbegleiter/innen verstanden werden. Damit diese aber „pädagogisches Verstehen"

und eine „gestaltende Hilfestellung und Unterstützung eines bewussten identitätsbildenden Lernens“ leisten können, ist ein qualitativ verändertes Selbstbild erforderlich (S. 13). Das erinnert auch an Freires dialogisches Denken.
Das Erkennen eigener Denkmuster und die hermeneutische Kompetenz des Erwachsenenbildners seien grundlegende Qualifikationserfordernisse (S. 14). Zentral ist auch die selbsteinschränkende und damit die realistische Grundlage dieser Studie über den Bildungsprozess, „weil sich das, was wir unter Bildung verstehen, sowohl einer wissenschaftlichen Analyse als auch einer politisch-pädagogischen Steuerung entzieht“ (S. 17). ‚Aber wie kann auf dieser Erkenntnisposition eine wissenschaftliche Arbeit entfaltet werden?‘ könnte kritisch gefragt werden. Es geht offenbar darum, „die Welt und sich selbst immer wieder neu zu interpretieren“ (S. 18), und auch darum, die Selbst- und Fremdbilder zu erkennen, die den Bildungsprozess beeinflussen, z. B.: Bei guter Leistung gelten Männer als kompetent, Frauen als fleißig (S. 20).
Anders als übergreifende Studien widmet sich dieses Buch – das auch die Aufarbeitung verbreiteter Klischees über „das Landleben“ umfasst – konkret einer bestimmten Region in Niedersachsen und einer bestimmten Frauengruppe. Das ist im Falle dieser gründlich reflektierten Arbeit kein Nachteil, sondern eher ein Verdienst, ein Gewinn durch Beschränkung, in der das Besondere fokussiert wird. Denn, so formuliert die Autorin in Anlehnung an Gieseke, erst „die Verschränkung des beobachteten faktischen, pädagogischen Alltagshandelns mit den sinnstiftenden Interpretationen führt zu Erkenntnissen über das explizite und implizite pädagogische Alltagshandeln“ (S. 61). Das Verdienst der Arbeit liegt neben Erkenntnissen über den Forschungsgegenstand vor allem in der entwickelten Reflexivität über den Forschungsprozess. Sowohl in sozialwissenschaftlichem Kontext als auch in sprachlicher Umsetzung ist es Felicitas Gottschalk meines Erachtens gelungen, eine feministische Forschungsarbeit zu leisten, die auch gegen eigene „Dogmatik und Kleingeisterei“, die sich gern in alle -ismen einschleicht, vorgeht. Aber auch „das akademische Denkgehäuse darf nicht zu einem Gefängnis des Denkens werden“ (S. 318).

Johannes F. Hartkemeyer

Lothar Heusohn/Ulrich Klemm (Hrsg.)
Bürgergesellschaft und Erwachsenenbildung
(K & O-Verlag) Ulm 1999, 148 Seiten,
DM 29.80

Das Buch „Bürgergesellschaft und Erwachsenenbildung“ ist erschienen als Band 2 der „Werkstattberichte Weiterbildung“, eine seit kurzem in Ulm produzierte Schriftenreihe, in der die Bücher aus Schwerpunktthemen (wie hier der Bürgergesellschaft) und Beiträgen in einem offenen Forum (wie hier zu Frauenbildung, politischer Bildung und Lernfest) bestehen.
Dem Schwerpunktthema „Bürgergesellschaft“ widmen sich vier Beiträge: als „kommunitaristische Perspektive“ der Beitrag von Heiner Keupp zum „Bürgerschaftlichen Engagement als Bildungsziel“, ein eher hochschulorientierter und theoriebezogener Beitrag; der Aufsatz von Lothar Heusohn und Ulrich Klemm zu „Bürgergesellschaft und Erwachsenenbildung“, eine Überblicksdarstellung zur Bürgergesellschaft und zum Kommunitarismus verbunden mit der Beschreibung eines konkreten Konzeptes an der Fachhochschule Ulm; der Beitrag von Judith Fischer und Ulrich Klemm zum Thema „Aufsuchende und gemeinwesenorientierte Erwachsenenbildung“, in dem vor allem die Herkunft und konzeptionelle Einbindung der Bürgergesellschaft in die Erwachsenenbildung beschrieben wird. Und schließlich der Beitrag von Klaus-Peter Hufer: „Bürgergesellschaft und politische Erwachsenenbildung“, in dem die Diskussion um den Kommunitarismus in die politische Erwachsenenbildungsdiskussion eingebunden wird.
Die Beiträge verweisen auf die politische Notwendigkeit, eine Bürgergesellschaft als elementare Grundlage der Demokratie zu entwickeln und Erwachsenenbildung dafür fruchtbar zu machen. Die Autoren beschreiben die Schwierigkeiten, Kommunitarismus aus der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, wo dieses Konzept weit verbreitet ist, in die Erwachsenenbildung zu übertragen. Sie vermuten hier Transferprobleme wegen andrago-

gischer Praxiskonzepte und fachlich-politischer Legitimationen (S. 7). Auch die verschärfte ökonomische Situation der Erwachsenenbildung wird angesprochen, die eine Öffnung zu gemeinwesenorientierten Ansätzen eher erschwert.
Auf verschiedene Aktivitätsfelder des Kommunitarismus wird aufmerksam gemacht, so etwa auf Stadtentwicklung, Kommunalpolitik oder Gemeinwesenarbeit. Betont werden der Zusammenhang von gemeinwesenorientierter und aufsuchender Bildungsarbeit, die regionale Dezentralität und die spezifische Rollenverteilung zwischen Lernenden und Lehrenden im gemeinwesenorientierten Kontext.
Von besonderem Interesse ist die Präsentation des „Ulmer Dialogmodells", in dem in mehreren methodischen Bausteinen kommunitaristisch orientierte Erwachsenenbildung betrieben wird. In einem ersten Baustein geht es um die Fortbildung für bürgerschaftlich Engagierte und Mitglieder in Bürgerarbeitskreisen, in einem zweiten um die Fortbildung für Sozialarbeiter und Sozialpädagogen in der Gemeinwesenarbeit, in einem dritten um den Aufbau eines regionalen Bildungskonzeptes zur Durchführung von Bürgergesellschaftsprojekten, das heißt von Mischformen bisher ehrenamtlicher oder professionell fachlicher Arbeit, in einem vierten um die aufsuchende Bildungsarbeit auf Stadtteilebene und in einem fünften um den Bürgerdiskurs auf gesamtstädtischer Ebene. Die Volkshochschule erwies sich hier als geeignete Institution, diese Bausteine zu entwickeln und sie gemeinsam mit den Bürgerinnen und Bürgern der Stadt zu realisieren. Verwiesen wird aber auch darauf, dass eine stärker gemeinwesenorientierte Erwachsenenbildung sowohl einer innovativen Weiterbildungsstruktur als auch neuer inhaltlicher und methodisch-didaktischer Formen der politischen Bildungsarbeit bedarf.
Die Forum-Beiträge „Feministische Bildungsarbeit in Frauenbildungsstätten – Woher sie kommt – Wohin sie geht" (Kerstin Lüpkes) und „Politische Bildung und Politik, oder: Wieviel Kritik verträgt die (Kommunal-)Politik?" (Klaus-Peter Hufer) eröffnen diskursive Möglichkeiten, über Frauenbildung und Kommunalpolitik als Felder von Erwachsenenbildung zu debattieren. Der Beitrag „Ein Lernfest elektrisiert eine ganze Region" (Andreas Käter) ist der eher karge Erfolgsbericht eines offenbar gelungenen Lernfest-Events im Landkreis Bad Tölz/Wolfratshausen.
Die Beiträge zum Zusammenhang von Kommunitarismus und Erwachsenenbildung sind anregend und informativ und verweisen auf eine bislang vielleicht noch zu wenig diskutierte Aufgabe der (politischen) Erwachsenenbildung im kommunalen und regionalen Rahmen. E.N.

Thomas Hoffmann/Heribert Kohl/Margarete Schreurs (Hrsg.)
Weiterbildung als kooperative Gestaltungsaufgabe
(Luchterhand-Verlag) Neuwied, Kriftel 2000, 528 Seiten, DM 85.00

Das Buch versteht sich als eine „Handlungshilfe" für den Einsatz von Weiterbildung in innerbetrieblichen Zusammenhängen. Dabei werden sowohl private als auch öffentliche Betriebe in den Blick genommen. Der Titel folgt der Auffassung der Herausgeber, dass in der beruflichen Qualifizierung und organisationsbezogenen Weiterbildung eine relativ große Schnittmenge gemeinsamer Interessen von Kapitaleignern, Leitungskräften und Beschäftigten besteht und die Effekte der Umsetzung dort am größten sind, „wo es gelingt, diese als kooperativen Prozess zu gestalten. Kooperation erweist sich gerade hier als eine conditio sine qua non" (S. VI). Das Buch will daher auch die möglichen Kooperationsansätze in der Praxis von Weiterbildung und Personalentwicklung in unterschiedichen Organisationen unterstützen.
Aufgebaut ist das umfangreiche Werk in vier großen Teilen. Der erste Teil thematisiert die veränderten Rahmenbedingungen in den Betrieben. Hier widmen sich Beiträge in allgemeinerer Art dem gestiegenen Interesse der Beschäftigten an ihrer Qualifizierung, der Qualifizierung als Verhandlungs- und Verteilungsgut in betrieblichen und tarifvertraglichen Regelungen, den Impulsen des Sozialgesetzbuches III, der Qualifizierung als notwendigem Begleitinstrument von Organisationsentwicklung oder auch den Folgen der gewandelten Arbeits- und Lernformen für die betriebsbezogene Weiterbildung. Ebenfalls enthalten ist die Auswertung einer Umfrage

in Privatwirtschaft und öffentlichem Dienst über die betrieblichen Vereinbarungen zur Weiterbildung, die von der Hans-Böckler-Stiftung vorgenommen wurde.
Der zweite Teil der Handlungshilfe widmet sich den Entwicklungstrends in Betrieb, Verwaltung und Organisationen, soweit sie Weiterbildung betreffen. Dabei geht es um den Qualifikationsbedarf und um die Reorganisation in Unternehmen, um den Aufbau eines Instrumentariums für Personal- und Organisationsentwicklung, um Interessenvertretung, Qualitätssicherung und Bedarfsermittlung. Einen besonderen Schwerpunkt bilden zwei Beiträge zur Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen.
Der dritte Teil mit dem Titel „Neue Modelle und Ansätze kooperativer Weiterbildung" referiert Praxisbeispiele, in denen unter dem Gesichtspunkt der „best practice" (S. 252) ein neues Bildungsverständnis und eine neue Lernkultur umgesetzt und mit dem mutigen Beschreiten neuer Wege realisiert wurden. Die Beispiele stammen aus größeren Unternehmen der Privatwirtschaft (etwa Daimler-Chrysler, Werk Gaggenau, oder Volkswagen AG, Werk Kassel), aus kleinen und mittleren Unternehmen (ProQua in Kassel), aus regionalen Verbünden (MACH 2 in Herford) und öffentlicher Verwaltung (Staatskanzlei in Kiel). Auch allgemeinere Ansätze werden vorgestellt, so etwa das Beispiel der Jobrotation aus Dänemark und das Prinzip und die Realität der Qualifizierungs- und Arbeitsförderungsgesellschaften.
In einem vierten Teil wird die „Handlungshilfe" sehr praktisch und rezeptartig: Dargestellt werden verschiedene Verfahren und Methoden, Weiterbildung in betrieblichen Zusammenhängen aufzubauen und zu realisieren. So wird etwa die Zukunftskonferenz vorgestellt, die Methode „open space", das System der Mitarbeitergespräche für Zielvereinbarungen, das Planspiel, die Anwendung multimedialer Lernsysteme. Präsentiert werden Muster von Qualifizierungs-Tarifverträgen, Betriebsvereinbarungen, Verträgen zur Errichtung einer Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaft. Dokumentiert werden Aufrufe und Erklärungen, wiedergegeben schließlich wird eine Liste von Institutionen und Experten arbeitsbezogener Weiterbildung.
Eine Auflistung der Grundlagen- und weiterführenden Literatur, ein Verzeichnis der verwendeten Übersichten sowie ein Stichwortverzeichnis runden das Buch ab.
Insgesamt ein für den betrieblichen Weiterbildungseinsatz recht umfassendes Kompendium. Als Handlungshilfe möglicherweise zu umfangreich und dokumentarisch angelegt, als wissenschaftliches Werk zu wenig analytisch und reflexiv. Insgesamt fällt auch auf, dass von den 36 beteiligten Herausgebern und Autorinnen niemand an einer Hochschule tätig ist. Dies spricht nicht gegen das Buch und die dort enthaltenen Beiträge, sondern wirft eher die Frage auf: Wie folgenreich und praktisch wirksam ist die universitäre Beschäftigung mit Weiterbildung für deren Implementation in Betrieben und Unternehmen?

E.N.

Klaus-Peter Hufer
Argumentationstraining gegen Stammtischparolen
(Wochenschau Verlag) Schwalbach 2000, 117 Seiten, DM 20.00

Dass die politische Bildung sich in einer Krise befindet, wird häufig behauptet. Doch einiges spricht dafür, dass allenfalls ein belehrendes Bildungsangebot nicht (mehr) nachgefragt wird. Klaus-Peter Hufer gehört zu denjenigen, die in Theorie und Praxis belegen, dass kreative, „erlebnisorientierte" Formen des politischen Lernens Interesse finden. Ein Beispiel für eine teilnehmerorientierte aufklärerische und lebensweltbezogene Bildungsarbeit sind Rhetorikseminare gegen Stammtischparolen.
In der vorliegenden Publikation gelingt eine Synthese von Theorie und Praxis, von Reflexion und Erfahrungsbericht, von Begriffsklärung und nützlichen Anregungen, von Didaktik und Fachwissen.
Hufers Bildungsziel ist die Selbstaufklärung über unsere Neigungen zu dogmatischem, intolerantem, simplifizierendem Denken und Handeln. Sein Engagement gilt Menschenrechten, Toleranz, Gewaltfreiheit, ziviler politischer Kultur sowie einem Widerstand gegen Diskriminierung, Verachtung Andersdenkender, Rassismus und Rechtsextremismus (S. 7). Dabei bemüht er sich, eine doktrinäre Didaktik zu vermeiden. „Lehren bedeutet

daher auch, produktive Lernsituationen zu arrangieren, Lernprozesse als Suchbewegungen zu verstehen“ (S. 24).
Die leserfreundlich gestaltete Veröffentlichung enthält praxisrelevante Informationen für Moderator/innen, Materialien für Argumentationstrainings, Kommunikationsübungen, theoretisches Hintergrundwissen über Vorurteilsbildung, Autoritarismus, kognitive Dissonanz und Ähnliches. Theoretische Klärungen werden durch nützliche Literaturhinweise und exemplarische Sequenzen aus der Bildungspraxis veranschaulicht. Sinnvolle Fragen, aber auch originelle Karikaturen regen zum Nachdenken an.
Das „Trainingsbuch“ ist selber ein Beispiel, wie politisches Lernen amüsant und kreativ angeregt werden kann. H.S.

Franz-Josef Jelich/Günter Schneider (Hrsg.)
Orientieren und Gestalten in einer Welt der Umbrüche
Beiträge zur politischen und sozialen Bildung von Arbeit und Leben Nordrhein-Westfalen (Klartext-Verlag) Essen 1999, 410 Seiten, DM 29.80

Es ist eine ausgesprochene Seltenheit, ein Buch mit Beiträgen zur politischen und sozialen Bildung, das zudem über 400 Seiten umfasst, richtig gebunden und ästhetisch gestaltet (mit vielen Bildern, Faksimiles und Grafiken) in den Händen zu halten. Der niedrige Preis macht zudem deutlich, dass es sich hier um ein politisches Produkt handelt, das bezuschusst worden ist – zunächst von der Bildungsorganisation ‚Arbeit und Leben‘ aus Anlass ihres fünfzigjährigen Jubiläums, indirekt durch dahinter stehende größere Organisationen, namentlich die Stiftungen der Gewerkschaften ÖTV und GEW.
Das Buch ist ein Jubiläumsband mit allen Bestandteilen, die dort hineingehören: einführende Bemerkungen des Ministerpräsidenten des Bundeslandes (Wolfgang Clement für Nordrhein-Westfalen), Beiträge des Geschäftsführers, der Vorsitzenden, weiterer Vorstandsmitglieder der Organisation ‚Arbeit und Leben‘, Beiträge aus den Organisationsbereichen der Gewerkschaften und der Volkshochschulen, die zusammen ‚Arbeit und Leben‘ vor fünfzig Jahren gegründet haben, sowie Beiträge aus der Wissenschaft, die sich in besonderem Maße mit der politisch-sozialen Bildung beschäftigen. Hinzu kommen Beiträge aus befreundeten und kooperierenden Institutionen wie das Soester Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, das Forschungsinstitut für Arbeiterbildung in Recklinghausen und – natürlich – die übergeordnete Bundesarbeitsgemeinschaft ‚Arbeit und Leben‘. Alles in allem ein politisch geordnetes Spektrum, das in einer so bedeutsamen Jubiläumsschrift seinen Platz haben sollte und hat.
Die einzelnen Beiträge sind darüber hinaus fokussiert auf die Arbeit der nordrhein-westfälischen Organisation ‚Arbeit und Leben‘, angesprochen werden nordrhein-westfälische Aspekte, Fragen von Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik, Frauenbildung, Kooperation zwischen Gewerkschaften und Universitäten, Bildungsangebote im traditionellen Arbeitermilieu und sinnstiftende politisch-berufliche Bildung einer arbeitnehmerorientierten Organisation. Auch Medien bleiben nicht unerwähnt, und die Frage nach der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in Zeiten des Umbruchs der Arbeitsorganisation und der Gesellschaft wird ebenfalls gestellt.
Eine besondere Qualität erhält die Jubiläumsschrift dadurch, dass der umfangreichste Beitrag von Stephan Pächer, eingeleitet von Bernd Faulenbach, sich mit der Geschichte der Landesarbeitsgemeinschaft ‚Arbeit und Leben‘ in Nordrhein-Westfalen sehr akribisch und differenziert auseinandersetzt. In den Kapiteln, die nach Jahrzehnten geordnet sind und sich vom Neuansatz, erster Krise und Neukonsolidierung in den 50er Jahren bis zu der Zeit nach der Epochenwende in den 90er Jahren durcharbeiten, werden viele Entwicklungen und Aspekte angesprochen, die dazu beitragen, die heutige Situation der deutschen Erwachsenenbildung zu verstehen. Die Tatsache, dass dies exemplarisch in einem Bundesland erfolgt und auch präzise genug definiert wird (anders etwa als in einem niedersächsischen Beitrag, der die niedersächsische Entwicklung für die gesamte westliche Bundesrepublik Deutschland geltend machen will), erhöht den Wert dieses historischen Kapitels. Der Kampf um den Aufbau einer politischen Bildung von Erwachsenen in der Nachkriegszeit, die nicht immer leichte Ko-

operation von Volkshochschulen und Gewerkschaften, die Entwicklung und Annahme der Bildungsangebote durch Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die Auslandsarbeit, die innerorganisatorische Entwicklung – hier werden interessante historische Linien ausgebreitet.
Der historische Überblick über die Landesarbeitsgemeinschaft ‚Arbeit und Leben' Nordrhein-Westfalen zeigt zudem, was auch in den einzelnen Beiträgen aus dem Kontext des organisatorischen und kooperativen Geflechts deutlich wird: Es gibt kaum einen Bildungsbereich, der sich in den vergangenen fünfzig Jahren so grundlegend gewandelt hätte wie derjenige der politischen Bildung in Deutschland. Umso bemerkenswerter die Wandlungsfähigkeit und Dynamik einer Erwachsenenbildungsorganisation, die sich neuen Fragen und Problemen immer wieder gestellt und sie beantwortet hat. Denjenigen Leserinnen und Lesern, die an politischer, sozialer, historischer und allgemeiner Bildung ebenso interessiert sind wie an dem Anliegen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, ihre Kompetenzen und Qualifikationen weiter zu entwickeln, sei die Lektüre dieses für eine wichtige Bildungsorganisation exemplarischen Buches empfohlen. E.N.

Dagmar Kasüschke
Auswirkungen individualpsychologischer Weiterbildung
Kurz- und Langzeiteffekte individualpsychologischer Weiterbildungsseminare auf die soziale Beitragsbereitschaft des Menschen
(Waxmann-Verlag) Münster u. a. 1997, 189 Seiten, DM 38.00

Diese Arbeit steht im Kontext der Individualpsychologie von Alfred Adler und untersucht Auswirkungen von Weiterbildungsmaßnahmen, die dem gleichen Konzept folgen. Sie wurde als Dissertation an der Universität Dortmund eingereicht und enthält vor allem im ersten, dem theoretisch-einführenden Teil alle Merkmale einer solchen. Referiert werden der Stand der Forschung zu individualpsychologischen Lernkonzepten sowie Konzepte und Modelle der Motivationsforschung. Einen eigenen Abschnitt widmet die Autorin ausgewählten Konzepten und Modellen der Einstellungsforschung in der Sozialpsychologie und geht dabei zurück auf Konsistenztheorien und die Theorie der kognitiven Dissonanz. Sie legt damit die Grundlage für die Definition und Messung von Einstellungsmerkmalen als Indikatoren von Lernerfolg.
Der empirische Teil der Arbeit (ab S. 53) setzt sich zunächst mit der Diskussion um Empirie in der Individualpsychologie auseinander, diskutiert Probleme der Einstellungsmessung (Veränderungen, soziale Erwünschtheit, Messgenauigkeit) und präsentiert dann die Untersuchung: Auswirkungen von Weiterbildungsseminaren individualpsychologischen Zuschnitts sollen überprüft werden an den Begriffen des Gemeinschaftsgefühls, der schöpferischen Kraft und der Eigenverantwortlichkeit. Als Indikatoren verwendet die Autorin die Veränderungsbereitschaft, die Einstellung zur sozialen Gleichwertigkeit, das soziale Misstrauen, Engagement und Tatkraft, Ängstlichkeit und Passivität sowie Altruismus.
Befragt wurden zwei Gruppen: Teilnehmende an individualpsychologischen Seminaren (insgesamt 122 Personen) und zufällig ermittelte Nicht-Teilnehmende (insgesamt 130 Personen). Die Teilnehmenden wurden zu drei unterschiedlichen Daten, die Nicht-Teilnehmenden zu zwei unterschiedlichen Daten befragt. Bereits in der Ausgangserhebung zeigt sich, dass die Teilnehmenden aktiver, offener und lernbereiter sind als die Nicht-Teilnehmenden – ein Sachverhalt, der auch die nicht gar so fern liegenden Annahmen der Autorin bestätigt. In der Auswertung der folgenden Erhebungen scheint sich dieser Unterschied zwischen den beiden Personengruppen zu verstärken und zu bestätigen. Verschiedene signifikante Daten deuten darauf hin. Allerdings sind die zugrunde liegenden Häufigkeiten vielfach zu klein, um verifizierbare Aussagen zu machen.
Ein Grundproblem der Arbeit liegt in der Beziehung der Teilnehmendenbefragung zu den besuchten „drei gleichartigen individualpsychologischen Fortbildungsseminaren" (S. 87) des Instituts für berufsfördernde Individualpsychologie in Neuss. Sie bleiben im Verlauf der Untersuchung gewissermaßen die „Black-Box" – eine Kurzbeschreibung findet sich auf gerade einmal einer halben Seite (S. 79). Danach handelt es sich um neuntägige „Basisseminare", die aus zehn Themenblöcken bestehen und sich methodisch aus Vortrag,

Partner- und Gruppenarbeit, Beratung, Reflexion und praktischen Übungen in der Gesprächsführung zusammensetzen. Das Problem der Erfolgsmessung von Bildungsmaßnahmen, in der erziehungswissenschaftlichen Forschung in der Regel am Bezug von Lerngeschehen und Lernerfolgen der Teilnehmenden bearbeitet, taucht damit in der Untersuchung nicht mehr auf. Veränderungen in den Einstellungen und Motiven sind letztlich nicht auf den Kurs selbst zurückführbar. Es handelt sich damit nicht um eine Analyse der Kurz- und Langzeiteffekte von Weiterbildungsseminaren, sondern um eine solche der Veränderung von Einstellungen von Menschen. E.N.

Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hrsg.)
Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung
(Verlag Leske + Budrich) Opladen 1999, 501 Seiten, DM 68.00

Biografieforschung und biografisches Lernen haben in der Erziehungswissenschaft der 80er und 90er Jahre Karriere gemacht. Zugleich hat diese biografische Perspektive die Aufmerksamkeit vieler Erziehungswissenschaftler auf die Erwachsenenbildung und das lebenslange Lernen gelenkt. Erwachsenenbildung ist gleichsam aus dem Schatten in den Brennpunkt der Pädagogik gerückt.
Die Herausgeber des Handbuchs weisen einleitend auf die lange Tradition des biografischen Paradigmas in der Pädagogik hin. Zugleich betonen sie, dass die Biografieforschung in den vergangenen Jahren nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ große Fortschritte gemacht hat, so dass es an der Zeit ist, „den Stand des bisher erreichten theoretischen, methodologischen und empirischen Wissens in einem Handbuch zusammenzufassen“ (S. 7). Es enthält 24 Beiträge zu den vier Oberthemen „Theoretische Grundlagen“, „Methodologische Fragen“, „Pädagogik der Lebensalter“, „Erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen“.
Aspekte der Erwachsenenbildung werden ausdrücklich behandelt in den Beiträgen von Dieter Nittel (Erwachsenenleben), Cornelia Schweppe (Altersforschung), Klaus Harney/Andreas Ebbert (Berufspädagogik), Peter Alheit/Bettina Dausien (Erwachsenenbildung), Margret Kaul (Frauenforschung). Aber auch in vielen anderen Texten kommt das nachschulische Lernen zur Sprache. So erörtert Werner Loch Lernhemmungen im Lebenslauf, die zu „curricularen Konflikten“ führen. Er bedauert zu Recht „das Fehlen einer Typologie der Lernhemmungen“ (S. 77). Unmittelbar für Erwachsenenbildung relevant sind auch Winfried Marotzkis Überlegungen zu einer biografisch orientierten Bildungstheorie. Bildung definiert Marotzki als „reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins“ (S. 58).
Ohne dass explizit die konstruktivistische Erkenntnistheorie behandelt wird, orientieren sich mehrere Autor/innen an einem konstruktivistisch-interpretativen Paradigma, Biografie und biografische Erinnerungen sind kontextabhängige Konstruktionen, die die Unübersichtlichkeit des Lebens ordnen und deuten. So schreibt Marotzki in seinem Beitrag über Forschungsmethoden: „Wirklichkeit wird als eine zu interpretierende verstanden, und zwar nicht nur in der Weise, dass sie in hohem Maße interpretationsbedürftig ist, sondern sie konstituiert sich erst in den Interpretationen der Akteure“ (S. 110). Schlichter formuliert: Wirklichkeit ist Interpretation.
Auch Dieter Nittel macht darauf aufmerksam, dass die moderne (Sozial-)Wissenschaft bestrebt ist, „die Landkarte der Lebensphasen als soziale Konstruktion par excellence zu entschlüsseln“ (S. 302).
Peter Alheit und Bettina Dausien weisen darauf hin, dass der Lebenslauf seine „normative Kraft eingebüßt“ hat. Deshalb: „Die Rekonstruktion individueller Lebensführung in modernisierten modernen Gesellschaften deutet auf ein neues Paradigma des Lernens“ (S. 408). Dieser Lernbegriff schärft den „Blick für die Konstruktionsleistungen der Subjekte“ und fordert zu einer „Revision didaktischer Prinzipien“ heraus (S. 411).
Dieses Handbuch ist zweifellos ein Standardwerk einer reflexiv-modernen Erziehungswissenschaft und kann theoretisch interessierten Pädagog/innen uneingeschränkt zur Lektüre empfohlen werden. H.S.

Helmut Kuwan
Berichtssystem Weiterbildung VII
(Bundesministerium für Bildung und Forschung) Bonn 1999, 73 Seiten, kostenlos

Erstmals ist das Berichtssystem auch in englischer Sprache erschienen (Helmut Kuwan: Reporting System on Continuing Education VII, Bonn 2000). Der siebte Bericht dieser Langzeituntersuchung (seit 1979) enthält die Befragungsergebnisse von 1997. Befragt wurde eine repräsentative Stichprobe der 19- bis 64-jährigen Erwachsenen nach ihrer Weiterbildungsteilnahme. Erstmals wurden auch Ausländer/innen (= Mitbürger ohne deutschen Pass) befragt. Durchgeführt wurden 5.055 Interviews in den alten und 2.016 Interviews in den neuen Bundesländern.
Das auffälligste Ergebnis: 48% der Befragten haben 1997 an mindestens einem Seminar teilgenommen, das sind 4% mehr als 1994. Die Weiterbildungsbeteiligung hat damit quantitativ einen historischen Höchststand erreicht. Die Unterschiede zwischen den alten und den neuen Bundesländern werden zunehmend geringer, in der beruflichen Weiterbildung ist die Beteiligung in den neuen Ländern allerdings immer noch um 7% höher (37% zu 30%). Dabei handelt es sich überwiegend um Anpassungs- und kaum noch um Aufstiegsqualifizierungen. Auch die Geschlechterdifferenz ist geringer geworden: 49% der Männer und 47% der Frauen haben an Weiterbildung teilgenommen. 1979 betrug die Differenz noch 8 Prozentpunkte.
Gefragt wurde auch nach zusätzlichen informellen Weiterbildungsaktivitäten. Auch hier sind gegenüber 1994 erhebliche Zuwächse zu verzeichnen (die aber offenbar großenteils auf eine sensibilisierte Wahrnehmung für Weiterbildung und eine zunehmende soziale Erwünschtheit der Antworten zurückzuführen sind). So nannten 1994 23% „Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren", 1997 waren es 50%. Ähnlich sind die Zuwachsquoten für den „Besuch von Fachmessen und Kongressen" (von 15% auf 26%). Inhaltlich ist ein weiterer Anstieg der Teilnahme an Fremdsprachenkursen bemerkenswert (von 5% der Befragten 1994 auf 8% im Jahr 1997).
Die ausführliche Fassung des Berichtssystems, in der unter anderem auch die Unterrichtsstunden (das zeitliche „Volumen") ausgewertet werden, erscheint in Kürze.

H.S.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.)
Unterstützung selbstgesteuerten Lernens in der Weiterbildung durch neue Medien
(Druckverlag Kettler) Soest 2000, 44 Seiten, DM 10.00

Die Publikation der Reihe „Weiterbildung – Materialien Nordrhein-Westfalen" ist eine Arbeitshilfe neuen Typs. Bearbeitet von Hermann Buschmeyer werden in Form einer „Erkundungsstudie" die Ergebnisse einer „Entwicklungsgruppe" zum selbstgesteuerten Lernen durch neue Medien zur Diskussion gestellt.
Die Entwicklungsgruppe knüpft an die Erfahrungen aus dem Projekt „Medienkompetenz" an. Dieses Fortsetzungsprojekt bearbeitet folgende Themen:
– Begrifflich-konzeptionelle Klärungen des selbstgesteuerten Lernens
– Evaluation der medien- und bildungspolitischen Diskussion
– Bildungspraktische Erfahrungen
– Erfahrungen mit dem nordrhein-westfälischen Bildungsserver „learn: line".

Eine Auswertung der konzeptionellen Literatur ergibt eine Übereinstimmung der Zielsetzungen und Anforderungen selbstgesteuerten Lernens, zum Beispiel eine Aufwertung situativen und handlungsorientierten Lernens, eine Betonung der Selbstverantwortung der Lernenden für ihre Bildungsprojekte, eine Erweiterung der Aufgaben der Lehrenden durch Beratung und Animation (S. 11).
Selbstgesteuertes Lernen erfordert eine Medienkompetenz neuer Art. Die „neuen computergestützten Lehr-/Lernmöglichkeiten" begünstigen unter anderem „die Aufhebung der Funktionstrennung von Senden/Vermitteln und Empfangen/Lernen" (S. 16).
Auf der Grundlage von telefonischen Befragungen werden zehn Projekte selbstgesteuerten Lernens in der Erwachsenenbildung ausgewertet. Die Erfahrungen sind allerdings unterschiedlich.
In dem abschließenden Kapitel wird eine Zwischenbilanz des Landesinstitut-Projekts „Bildungsserver" gezogen. Es wird berichtet,

dass das inhaltliche Spektrum ausgeweitet wurde, dass auch verstärkt fachübergreifende Themen berücksichtigt wurden, eine Wirksamkeitsüberprüfung des Projekts aber noch geleistet werden muss. Bisher wird die Erfahrung bestätigt, „dass das Lernen mit Unterstützung von Medien in soziale und personale Zusammenhänge eingebettet sein muss" (S. 36). Die Entwicklungsgruppe macht darauf aufmerksam, dass das mediengestützte selbstgesteuerte Lernen nicht ohne Weiteres mit Kosteneinsparungen verbunden ist (S. 39). H. S.

Gerd Michelsen (Hrsg.)
Sustainable University
(Verlag für Akademische Schriften) Frankfurt/M. 2000, 252 Seiten, DM 25.00

Sustainable Development ist eine zentrale, international anerkannte Forderung der Agenda 21. „Nachhaltigkeit" ist ein Kriterium für zukunftsfähige ökonomische, technische, politische Veränderungen in einer Epoche reflexiver Modernisierung. Auch die Universitäten sind dabei, das „Paradigma Nachhaltigkeit" als Herausforderung für Forschung und Lehre zu akzeptieren – z. B. durch neue umweltwissenschaftliche Studiengänge. Sie haben allerdings das Prinzip ökologischer Nachhaltigkeit bisher kaum auf die eigenen Strukturen und Prozesse angewendet. Universitäten – wie die meisten anderen Bildungseinrichtungen – räsonnieren über Nachhaltigkeit, ohne sich selbstreflexiv zu verhalten.
Insofern ist das Projekt, über das in diesem ersten Band der Reihe „Innovationen in den Hochschulen: Nachhaltige Entwicklung" berichtet wird, in der Tat „ein ungewöhnliches Vorhaben", das von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt gefördert wird. „Es ist zum einen ein Entwicklungsprojekt, mit dem Voraussetzungen zu Veränderungen in Richtung nachhaltiger Arbeits-, Lebens- und Wirtschaftsweisen an der Universität geschaffen werden sollen. Es ist zum anderen ein Forschungsprojekt, mit dem die Bedingungen und Möglichkeiten von Innovationen von Hochschulen im Sinne des Konzepts einer nachhaltigen Entwicklung erprobt und evaluiert werden sollen" (S. 9).
Dieses Vorhaben des Lüneburger Instituts für Umweltwissenschaften unter Leitung von Gerd Michelsen ist nicht nur ehrgeizig, sondern auch konfliktträchtig: Es stellt – wenn es erfolgreich sein soll – traditionelle universitäre Privilegien und Gewohnheiten in Frage. Der Versuch, die Universität selber einem Öko-Audit zu unterziehen, ist innovativ und mutig. Dies gilt auch für die Initiativen, die Studieninhalte der verschiedenen Disziplinen ökologisch zu revidieren.
In dem Band werden unterschiedliche Aspekte einer ökologischen Bilanzierung wissenschaftlicher Hochschulen angesprochen, zum Beispiel:
– universitäres Umweltmanagement
– nachhaltige Energienutzung in Bildungseinrichtungen
– die Universität als – ökologische – Lebenswelt
– Kunst und Ökologie
– interdisziplinäre ökologische Studienangebote
– ökologische Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit.

Das Projekt der ökologischen Evaluation einer Universität ist vorbildlich und wegweisend. Ähnliche Projekte einer „Sustainable Adult Education" sind wünschenswert.
H. S.

Thieß Petersen
Handbuch zur beruflichen Weiterbildung
Leitfaden für das Weiterbildungsmanagement im Betrieb
(Peter Lang-Verlag) Frankfurt/M. u. a. 2000, 347 Seiten, DM 98.00

„Die berufliche Handlungskompetenz, deren Erhöhung das Ziel der beruflichen Weiterbildung ist, setzt sich folglich aus drei Arten von Kompetenzen zusammen: die Fachkompetenz, die Methodenkompetenz und die Sozialkompetenz" (S. 66). So eindeutig geht es zu in diesem Leitfaden für das Weiterbildungsmanagement im Betrieb, den Thieß Petersen als Ergebnis des Projektes „Neue Technologien und beruflicher Weiterbildungsbedarf" im Kooperationsfeld von Deutscher Angestellten Gewerkschaft, Betrieben und dem zuständigen Ministerium in Schleswig-Holstein geschrieben hat.
Der Aufbau des „Handbuchs" oder „Leitfadens" ist klar strukturiert: Nach einer Einleitung, in der nicht nur die Gründe für Weiter-

bildung, sondern auch die Vorteile für Unternehmen, Arbeitnehmer und Region dargestellt werden, folgen Kapitel zum erwartbaren technischen und organisatorischen Wandel in der Zukunft. Sie referieren die Untersuchungen, welche in der Konsequenz zu vermuteten gesellschaftlichen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen führen. In einem anschließenden Kapitel werden die zukünftigen Anforderungen an die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen dargestellt, gegliedert nach technologisch und arbeitsorganisatorisch bedingten Qualifikationsanforderungen sowie weiteren notwendigen außerfachlichen Qualifikationen.
Auf dieser Folie des zu erwartenden Wandels breitet der Autor das Wissen aus, das notwendig ist, um mittels beruflicher Weiterbildung die zukünftigen Qualifikationsanforderungen zu bewältigen. Dazu zählt innerhalb des Betriebes insbesondere die Qualifikationsbedarfsanalyse, welche Petersen vorstellt und zu der er beispielhafte Fragebogen präsentiert. Mitgeliefert wird auch eine Darstellung der Probleme und Grenzen der Fragebogenerhebung sowie weiterreichender Formen einer Qualifikationsbedarfsanalyse.
In Bezug auf die zu veranstaltenden Weiterbildungsmaßnahmen macht der Autor differenzierte Aussagen zur Auswahl der Teilnehmenden, zu den Anforderungen an die Weiterbildner/innen, zum Ort und zu den zeitlichen Aspekten der Weiterbildung sowie zu deren methodischer Ausgestaltung. Nahezu die Hälfte des Handbuches nimmt eine Erläuterung der Formen von Weiterbildung ein, die zunächst die traditionellen Formen Seminar und Vortrag erörtert, bevor die arbeitsplatznahe Weiterbildung beschrieben wird (traditionelle Methoden, neue handlungsorientierte Methoden, dezentrale Konzepte des Lernens im Betrieb). Ausführliche Anmerkungen zum selbstgesteuerten Lernen, zu Coaching und Mentoring schließen sich an. Die lernförderlichen Arbeitsorganisationen werden in einem eigenen Kapitel in den Kontext einer Weiterbildung im beruflich-betrieblichen Arbeitszusammenhang gestellt. Das abschließende Kapitel beschäftigt sich mit der Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen, bei der es nicht nur um Kosten- und Nutzenrechnung geht, sondern auch um Definition und Messung von Lernerfolg.
Alles in allem ein weitgespanntes, das Feld der beruflich-betrieblichen Weiterbildung insgesamt umfassendes Handbuch. Erkenntnisse zu Methodik, Seminargestaltung, Erfolgskontrolle, Teilnahmeauswahl usw. werden zwar vereinfacht und unhinterfragt dargestellt, jedoch bezogen auf den Stand der Diskussion und der vorliegenden empirischen Untersuchungen vollständig abgesichert. Begriffe werden sauber erklärt, Sachverhalte verständlich und übersichtlich dargelegt. So gesehen ein Buch, dem man eine weite Verbreitung wünschen kann.
Ein Problem liegt darin, dass die Verwendung der Begriffe „Handbuch“ und „Leitfaden“ in Titel und Untertitel Unbestimmtheit signalisiert: Es ist nicht ganz klar, ob es sich hier um eine handlungsorientierte Hilfe für das Weiterbildungsmanagement im Betrieb handelt oder um ein Nachschlagewerk, in dem man auf einzelnen Fragen Antworten finden kann. Die vielfach rezeptmäßig formulierten Informationen insbesondere im methodisch-didaktischen Teil legen eher den Charakter eines Leitfadens nahe, während der Aufbau des Buches insgesamt und die Struktur vieler einzelner Kapitel den Charakter eines Nachschlagewerkes haben. E.N.

Ingeborg Schüßler
Deutungslernen
(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2000, 417 Seiten, DM 49.80

Ingeborg Schüßler gehört zur Kaiserslauterner „Schule“ um Rolf Arnold. Mit dieser Dissertation als 21. Band der „Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung“ wird ein weiterer wichtiger Beitrag zur theoretischen Differenzierung und empirischen Illustration des Deutungsmusteransatzes vorgelegt. Die Arbeit ist zugleich ein gelungenes Beispiel für eine „grounded theory“: Theoretische Entwürfe und empirische Materialien werden wechselseitig aufeinander bezogen. Es geht der Verfasserin darum, das Deutungsmusterkonzept nicht nur theoretisch weiter zu entwickeln, sondern auch die Bildungspraxis als ein Deutungslernen zu rekonstruieren.
In ihrer konzeptionellen Grundlegung orientiert sie sich an Hans Tietgens, der schon 1979, also lange vor der Konstruktivismusdiskussion darauf aufmerksam machte: „Uns

begegnet die Welt mit ihren Erscheinungen nicht unmittelbar, sondern in Sichtweisen und Interpretationsmustern. Diese sind gelernt, werden aber als Gelerntes kaum noch erkannt“ (S. 13).
Schüßler entfaltet mit Souveränität und Detailgenauigkeit drei theoretische Konzepte: den Symbolischen Interaktionismus, den Deutungsmusteransatz und den (sozialen) Konstruktivismus. Sie weist die Anschlussfähigkeit dieser Konzepte, aber auch ihre Differenzen nach. Gemeinsam ist ihnen die These, dass unsere Wirklichkeiten immer gedeutete Realitäten sind und dass in der Erwachsenenbildung diese Deutungen verhandelt und reflektiert werden. Dabei unterscheidet sie zwei Formen einer deutungsorientierten Erwachsenenbildung: ein implizites, latentes Deutungslernen, das gleichsam unbeabsichtigt stattfindet, und ein explizites, das heißt bewusstes und beabsichtigtes Deutungslernen.
Diese beiden Formen des Deutungslernens in der Erwachsenenbildung veranschaulicht sie exemplarisch: Das „Tagesmutterseminar“ ist den Kennern der Disziplin bereits durch den Lesartenvergleich in dem Buch von Rolf Arnold u. a.: „Lehren und Lernen im Modus der Auslegung“ (1998) bekannt. Schüßler entschlüsselt durch ihre mikrologische Auswertung der Seminaraufzeichnung und der ergänzenden Interviews, wie „die Teilnehmerinnen über den Kursverlauf hinweg an ihren eigenen Lernprojekten arbeiten“ (S. 305). Die Seminargruppe organisiert sich zunehmend selbst, es lässt sich eine Entkoppelung von Lehren und Lernen beobachten, die Teilnehmerinnen entwickeln eigene Lerninhalte gleichsam hinter dem Rücken der Kursleiterin.
Das zweite Seminar ist Bestandteil des „Traineeprogramms“ eines Großunternehmens für Führungskräfte aus dem Ingenieurwesen. Thema ist die „Zielgerichtete Gesprächsführung und Zusammenarbeit“. Ziel ist ausdrücklich ein explizites Deutungslernen. Im Unterschied zum Tagesmutterseminar versucht der Kursleiter die Deutungsmuster der Teilnehmer gezielt zu „irritieren“ (S. 348). Allerdings sind diese Perturbationen nicht frei von einer überlegenen, pädagogischen Attitüde (S. 350f.).
Die Arbeit ist originell und spannend. Sie verbindet begriffliche Schärfe mit hermeneutischer Interpretationsfantasie. Es gelingt der Verfasserin, Brücken zwischen theoretischen Grundlagen und der konkreten Bildungspraxis zu bauen. Darüber hinaus enthält die Arbeit eine Fülle interessanter Überlegungen zur Theorie und Didaktik, wobei sich Schüßler um leserfreundliche Schematisierungen und Strukturierungen bemüht.
Eine Anmerkung zur Fortsetzung dieser Lehr-/Lernforschung: Dass sich Wissen und Deutungen nicht eindeutig trennen lassen, ist offensichtlich. Dennoch lassen sich Wissenslernen und Deutungslernen als zwei Pole einer Ellipse definieren. So erscheint es lohnenswert, ähnliche Untersuchungen zum Aufbau von Wissensnetzen und zur subjektiven Rekonstruktion vorgegebener Wissensbestände (zum Beispiel zur Gesundheits-, Umwelt-, Fremdsprachen-, EDV-Bildung) durchzuführen. Die Autorin spricht diese Ebene der Wissensvermittlung und -aneignung selber an mehreren Stellen an. H.S.

Werner Stork
Die Organisation der betrieblichen Weiterbildung
Eine institutionenökonomische Analyse mit Beispielen aus Deutschland und Chile
(Deutscher Universitäts-Verlag) Wiesbaden 1999, 350 Seiten, DM 118.00

Bei dem Buch handelt es sich um eine Dissertation, die der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vorgelegen hat. Gegenstand der Arbeit ist die Frage nach der optimalen Organisation der betrieblichen Weiterbildung; ihr geht der Autor „systematisch unter Effizienzgesichtspunkten“ (S. 3) nach. Bei der Frage nach der effizientesten Organisationsform für die betriebliche Weiterbildung „wird grundsätzlich die Perspektive der Unternehmung“ eingenommen (S. 3). Als Wirtschaftswissenschaftler folgt der Autor wirtschaftlichen Paradigmen, insbesondere der von ihm ausführlich vorgestellten „neuen Institutionenökonomik“ (S. 7ff.).
Insgesamt ist diese Dissertation eine Literaturarbeit mit Verweis auf einige Fallstudien, die herangezogen bzw. – in Chile – selbst unternommen wurden. In der Literaturanalyse greift der Autor weit aus; so fasst er Erkenntnisse zu Wissen und unternehmeri-

schem Wissensmanagement, Lernen und lernende Unternehmung, betriebliche Weiterbildung und Trends in der Organisation der betrieblichen Weiterbildung unter Verweis auf den Stand der Forschungs- und Literaturlage zusammen (S. 20ff.).
Die Organisation der betrieblichen Weiterbildung aus „transaktionskostenökonomischer Sicht“ legt der Autor breit dar (S. 95ff.). Vorgestellt werden der Transaktionskostenansatz, der Finanzierungsansatz und der Geschäftstypenansatz, der Relationship-Management-Ansatz sowie der „Kernkompetenzansatz“; die Ansätze werden unter ökonomischen Kriterien diskutiert (S. 95ff.).
In seinem abschließenden Hauptkapitel beschreibt der Autor den Einfluss institutioneller Rahmenbedingungen auf die Organisation der betrieblichen Weiterbildung (S. 185ff.). Zu diesen Rahmenbedingungen zählt er den institutionellen Wandel, das kulturelle Lernen und die Frage der Definition der Institutionen, die Situation des Marktes insbesondere auch für berufliche Weiterbildung und die Regelungen des Marktes der beruflichen Weiterbildung. Schließlich widmet er als institutionalen Rahmenbedingungen auch den Arbeitsbeziehungen (Arbeitsrecht, Arbeitsverhältnisse) seine Aufmerksamkeit. Eine besondere Qualität gewinnt die Beschreibung dadurch, dass er die Rahmenbedingungen in Deutschland und Chile vergleicht; dadurch macht er auf Aspekte aufmerksam (z. B. politische Regelungen), die ohne einen solchen Vergleich wohl nicht in das Blickfeld geraten wären.
Das umfangreiche Literaturverzeichnis weist nach, dass der Autor nicht nur betriebswirtschaftliche und ökonomische Arbeiten, sondern auch erziehungswissenschaftliche Aspekte berücksichtigt hat. Ein insgesamt interessantes Buch, bei dem allerdings wieder einmal festzustellen ist, dass der akademische Prüfungskanon anderen Kriterien folgt als ein Buch, das auf dem freien Markt rezipiert und gelesen werden soll. E.N.

Martina Wennemann
Bildungspolitik und Bildungsentwicklung.
(Verlag Leske + Budrich) Opladen 1999, 265 Seiten, DM 48.00

Der Ausbau der Erwachsenenbildung zu einem vierten Bildungssektor ist mit einer Verrechtlichung der außerschulischen Bildungsarbeit seit Anfang der 70er Jahre verbunden. Auch das didaktische Planungshandeln der pädagogischen Mitarbeiter/innen orientiert sich zunehmend an gesetzlichen Steuerungsinstrumenten, an staatlichen Verordnungen und Finanzierungsmodalitäten. Trotz dieses Bedeutungszuwachses der Gesetzgebung gibt es wenig Untersuchungen über die Wirkungen und die ungewollten Nebenwirkungen sowie die pädagogische, arbeits- und sozialpolitische Wirksamkeit dieser Maßnahmen. Insofern füllt die Arbeit von Martina Wennemann über „die Gesetzgebung und ihre Auswirkungen in der Jugend-, Erwachsenen- und Weiterbildung“ eine Lücke.
Die Autorin beschränkt sich auf drei Bereiche: die Gesetzgebung zur Jugendarbeit, insbesondere das Kinder- und Jugendhilfegesetz seit 1991, das Weiterbildungsgesetz von 1975 in Nordrhein-Westfalen, das Arbeitsförderungsgesetz seit 1969 (neuerdings Sozialgesetzbuch III). Es werden die wichtigsten Regelungen und Novellierungen dieser Gesetze kommentiert. Es wird deutlich, dass nach der expansiven Förderung in den 70er Jahren seit den 80er Jahren zunehmend restriktive Maßnahmen eingeführt wurden.
Bei ihrer Analyse der Gesetzgebung unterscheidet Martina Wennemann jeweils drei Ebenen:
– eine Steuerung durch monetäre Anreize,
– eine normative Steuerung – zum Beispiel durch Aufforderungen zur Kooperation und durch Qualitätsstandards,
– eine Steuerung durch Leistungserstellung, zum Beispiel Beratung der Einrichtungen durch das Landesinstitut für Weiterbildung.

Die quantitativen Effekte der gesetzlichen Regelungen werden vor allem durch die Auswertung von Teilnahmestatistiken erfasst, wobei die Verfasserin darauf hinweist, dass es sich dabei meist um „Plausibilitätsbetrachtungen“ handelt. Schwer zu ermitteln sind insbesondere die nicht intendierten Nebenwirkungen. (Die Bürokratisierung der Bildungsarbeit durch die Gesetzgebung bedarf meines Erachtens noch einer detaillierten Analyse.)
Die Arbeit bestätigt die Erfahrungen der Praxis, „dass die gesetzliche Entwicklung vielfach auch durch politische und wirtschaftliche Entwicklungen und Ereignisse beeinflusst

wurde“ (S. 231). „Parteipolitische Konstellationen“ müssten aber noch gesondert untersucht werden.
Insgesamt eine materialreiche und informative Bestandsaufnahme. H. S.

Udo Witthaus/Wolfgang Wittwer (Hrsg.)
Open Space
Eine Methode zur Selbststeuerung von Lernprozessen in Großgruppen
(Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2000, 142 Seiten, DM 39.80

Die Veröffentlichung dokumentiert Vorüberlegungen, Planung, Durchführung und Auswertung einer Open-Space-Konferenz, die im Juni 1999 von der Universität Bielefeld durchgeführt wurde. Sie bietet eine gute Möglichkeit, sich einen Eindruck davon zu verschaffen, was es mit diesem relativ neuen Lernarrangement auf sich hat.
Das Thema der Open-Space-Konferenz war „Selbstgesteuertes Lernen in Organisationen“. Nach der Unterscheidung von Klaus I. Rogge (S. 41) kann diese Open-Space-Konferenz als „Lerntreff“ – in Absetzung von einer Open-Space-Konferenz als OE-Konferenz – beschrieben werden. Bei den Teilnehmenden überwog das Interesse, Erfahrungen mit der Methode zu sammeln. Da die Open-Space-Konferenz als Methode der Selbststeuerung gleichzeitig die Selbststeuerung zum Thema machte, entstanden Unsicherheiten darüber, was nun genau den Gegenstand des Austausches ausmachen sollte. Diese Probleme werden in der Veröffentlichung nicht verschwiegen. Eingeladen waren Weiterbildner und Personalentwickler (es wird regelmäßig die männliche Form verwandt, auch wenn klar wird, dass Männer und Frauen teilgenommen haben). Die Open-Space-Konferenz dauerte 1˚ Tage.
Neben den inhaltlichen Inputs (von Wolfgang Wittwer zum Thema „Selbstgesteuertes Lernen – Leitidee künftiger Bildungsarbeit“ und Horst Siebert zum Thema „Konstruktivistische Einsichten zum selbstgesteuerten Lernen“) werden die Idee von Open Space (von Klaus I. Rogge und Ingrid Ebeling) sowie die praktische Umsetzung und Schlussbetrachtungen (von Erhard Meueler unter der Überschrift „Beobachtungen“ und Udo Witthaus unter dem Titel „Open Space im Urteil der Teilnehmer – ein widersprüchliches und heterogenes Bild“) wiedergegeben. So entsteht eine runde Dokumentation der Inputs, des Verlaufs sowie der Reflexion, die einen guten Einblick in die Möglichkeiten und Grenzen von Open Space verschafft. Jedoch ist dies kein „kompaktes Methodenbuch“, wie es der Verlag in seiner Presseinformation ankündigt.
So wichtig Veröffentlichungen wie diese sind, die einen guten Einblick in Methodenwerkstätten geben, so ergibt sich aus einer gewissen Unentschiedenheit der Darstellung doch auch eine Frage: Wenn es sich um eine wissenschaftliche Dokumentation handeln soll, hätte man mehr über die eingesetzten Mittel der Beobachtung, über die Qualifikation der Beobachter/innen und über die Auswertung der Beobachtung erfahren müssen. Der Umfang und die Qualität der Berichte aus den Gruppen sind zu unterschiedlich, als dass man daraus begründete Folgerungen ableiten könnte. Wenn mit der Veröffentlichung nur angestrebt wird, einen Einblick in das Lernarrangement Open Space zu geben, hätte es ausgereicht, die Gesamtstruktur der Open-Space-Konferenz zu erläutern und dann einzelne Gruppen exemplarisch zu dokumentieren. Manche Berichte sind nur nachvollziehbar für diejenigen, die teilgenommen haben.
Ein Metaergebnis dieser Open-Space-Konferenz liegt darin, dass sich gezeigt hat, wie wichtig die präzise Reflexion des Themas ist im Hinblick auf die eingesetzte Methode, den Umfang, die Tiefe der Bearbeitung, die man anstrebt, und dass eine noch größere Rollenklarheit notwendig ist, welche Aufgaben derjenige hat, der ein Thema initiiert. Hier gab es große Unsicherheiten und hier muss methodisch nachgebessert werden.
An dieser Stelle soll nicht auf die einzelnen Beiträge inhaltlich eingegangen werden. Dennoch ist betonen, dass die inhaltlichen Inputs und die dokumentierten Überlegungen zur Idee und zur Umsetzung eine Diskussion lohnen. Positiv hervorgehoben werden soll auch, dass die Veröffentlichung einen Eindruck von den Fragen und Unsicherheiten vermittelt, die sich bei den Einladenden zu solchen methodischen Experimenten ergeben. So offen darüber geschrieben zu haben, verdient Anerkennung, und es verweist darauf, dass noch ein weiter Weg vor uns liegt, bis selbstge-

steuertes Lernen eine selbstverständliche Lernform geworden ist.

Hermann Buschmeyer

Wolfgang Wittwer (Hrsg.)
Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung
Empirische Befunde – Konzepte – Transferinstrumente
(Verlag Peter Lang) Frankfurt/M. u. a. 1999, 127 Seiten, DM 49.00

Für jemanden, der sich in der jüngsten Vergangenheit intensiv mit der Frage der Transfersicherung auseinandergesetzt hat, verheißt der Titel mehr oder in gewissen Sinne auch weniger, als er dann wirklich anbietet. Die Beiträge in diesem Buch verengen den Fokus nicht auf die Transferproblematik, sondern erweitern ihn auf die Frage des Bildungscontrollings im Allgemeinen. Und so werden die reiflich bekannten Diskussionsstränge zum wiederholten Male befahren. Wer solche Wiederholungsfahrten – hier mit dem Besuch eines Workshops verbunden – liebt, dem dient das Buch als informationsreicher Fahrtbegleiter; dies allerdings nur im Interregio-Verkehr, da die Rezeption der Diskussion, wie sie international von Kirkpatrick und Phillips geführt wird, fehlt.
In seinem Einführungsbeitrag benutzt Wolfgang Wittwer meines Erachtens zu Recht selbstverständlich und selbstbewusst den Begriff Evaluation, die seiner Meinung nach durchführbar ist, „wenn wir einen Perspektivwechsel vornehmen und von der Dialektik der Entwicklung des Qualifizierungssystems ausgehen“ (S. 11).
Melanie Oram beschreibt Ansatz, methodisches Vorgehen und Ergebnis eines Projektes im Aktionsprogramm Leonardo da Vinci, das „Promoting Adding Value through Evaluation“ (abgekürzt: PAVE) verspricht. Als zentrales Ergebnis lässt sich festhalten: „1. Die Verbreitung evaluativer Verfahren in der deutschen Privatwirtschaft ist noch nicht so weit gediehen, wie allgemein angenommen und als notwendig erachtet wird. 2. Von den zur Verfügung stehenden Evaluationsmethoden werden nur wenige,
i. d. R. die eher unsystematischen, informellen und zeitlich sowie finanziell ökonomischeren angewandt“ (S. 25). Vor diesem Hintergrund mag die Überschrift zu Abschnitt 10 dieses Beitrags, „Evaluation der Weiterbildung – notwendig, durchführbar, aber in der Praxis oft mangelhaft“, Ansporn für weitere handlungsrelevante Anstrengungen sein.
Der zentrale und wertvollste Beitrag auch im Hinblick auf den Buchtitel stammt von Mark Ulbrich. Drei Ansatzpunkte sind überzeugend: 1. Die Transferproblematik ist nur mit einem Konzept des Transferprozessmanagements in den Griff zu bekommen. 2. Die Transferfaktoren sind im Sinne einer Kraftfeldanalyse zu bestimmen. 3. Die Transferwiderstände sind aus Sicht der unterschiedlichen mit der Transferfrage befassten Gruppen zusammen zu tragen. Dass Mark Ulbrich sich dann noch bemüht, Denkanstöße und Ansatzpunkte zu einer Transferoptimierung aufzuzeigen, ist mit seiner professionellen Rolle als Berater zu erklären, dessen Qualität daran gemessen wird, inwieweit er handlungsrelevante Ergebnisse erzielt.
Rolf Arnold kann man nur Recht geben, wenn er in seinem Beitrag die unreflektierte Übernahme des Qualitätsbegriffes aus der Güterproduktion auf den Bereich der Bildung kritisiert.
Bernd Helbich thematisiert die besondere Situation der mittelständischen Unternehmen, die sich auch bei der Transfersicherung zeigt. Als organisatorische Lösung präsentiert er MACH 1, das Bildungswerk der Wirtschaft im Kreis Herfurt.
Die letzten beiden Beiträge von Barbara Mohr und Eckart Severing verweisen auf eine Alternative zur klassischen Evaluation. Sie favorisieren das Benchmarking. Dies ist meines Erachtens ein guter Ansatz, um sich an Erfahrungen aus der „best practice“ der betrieblichen Weiterbildung zu orientieren. Ob es einen Ausweg aus der Sackgasse weist, in die das Bildungscontrolling geraten ist, bleibt fraglich. Die Ursache liegt schlicht darin, dass ihm harte Kriterien fehlen, die den Beitrag der Weiterbildung für den Unternehmenserfolg messen lassen. Dieses aber ist Voraussetzung für das Gelingen eines Benchmarking. Sucht man nach solchen Kriterien und Indikatoren, könnten diese nicht allzu weit von denen des klassischen Bildungscontrolling entfernt liegen, aber auch diese sind noch im tiefen Nebel verborgen.

Lothar Schäffner

Autorinnen und Autoren der Beiträge

PD Dr. Heiner Barz, Vertretungsprofessor am Institut für Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität in München

Stephan Dietrich, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff, wissenschaftlichen Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Wiltrud Gieseke, Professorin für Erwachsenenbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin

Eva Heinold-Krug, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Monika Kil, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Rosemarie Klein, Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund

Dr. Klaus Meisel, stellvertretender Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Dr. h. c. Ekkehard Nuissl, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg und Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Achim Puhl, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Gerhard Reutter, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Ortfried Schäffter, Professor für Erwachsenenbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin

Dr. Christiane Schiersmann, Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Heidelberg

Dr. Erhard Schlutz, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Bremen

Dr. Horst Siebert, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover

Richard Stang, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Monika Tröster, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Dr. Dr. Peter Alheit, Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Göttingen

Dr. Rolf Arnold, Professor für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Kaiserslautern

Dr. Hermann Buschmeyer, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Landesinstituts für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen in Soest

Dr. Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg

Dr. Dieter Gnahs, Leiter des Arbeitsbereiches Arbeitsmarkt, Aus- und Weiterbildung im Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung der Universität Hannover

Dr. Johannes F. Hartkemeyer, Volkshochschule Osnabrück

Dr. Klaus-Peter Hufer, Fachbereichsleiter an der Kreisvolkshochschule Viersen

Dr. Burkhardt Lehmann, Geschäftsführer des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung der Universität Kaiserslautern

Dr. Dr. h. c. Ekkehard Nuissl, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg und Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Henning Pätzold, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Pädagogik der Universität Kaiserslautern

Gerhard Reutter, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Lothar Schäffner, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover

Dr. Monika Schmidt, Hochschuldozentin für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover

Dr. Horst Siebert, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover

Richard Stang, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Hans Tietgens, Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg

Dr. Johannes Weinberg, em. Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Münster

Dr. Rainer Zech, Professor, Leiter des ArtSet Instituts für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit, Hannover

REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung

23. Jahrgang

Heft 46/2000: Beratung

Online im Internet:
URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/nuissl00_04.pdf