REPORT 2/2004

LITERATUR-
UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG
27. Jahrgang

Management und
Organisationsentwicklung

Impressum

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

ISSN 0177-4166

27. Jahrgang 2004 – Heft 2/2004

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V.

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

Heftherausgeberin 2/2004: Christiane Schiersmann, Heidelberg

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

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

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

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung, Verlag und Vertrieb:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. 0521-91101-11, Fax 0521-91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet www.wbv.de

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

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte 9,90 EUR (15,90 EUR Ausgabe Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung) zzgl. Versandkosten. Ein Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 24,– EUR, für Studierende mit Nachweis 20,– EUR jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 3-7639-1890-6
Best.-Nr. 23/2702

© 2004 DIE
Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institutionen.

REPORT 2/2004, 27. Jahrgang

Thema: Management und Organisationsentwicklung

INHALT

Editorial 5

Beiträge zum Schwerpunktthema

Rolf Arnold/Markus Lermen
Die Systemik des Bedarfs: „Es geht eigentlich um etwas ganz anderes“ 9

Carola Iller/Annika Sixt
Weiterbildungsanbieter als „feste Ansprechpartner“ für die Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen 17

Stephan Dietrich/Monika Herr
Organisationsentwicklung und neue Lernkulturen 24

Wiltrud Gieseke/Steffi Robak
Programmplanung und Management aus der Bildungsforschungsperspektive
Empirische Befunde und konzeptionelle Wendungen 33

Anke Hanft/Tim Zentner
Qualifizierung und Personalentwicklung – eine Kompetenzlücke in Bildungseinrichtungen?
Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Qualifizierung der Beschäftigten in Bildungseinrichtungen 42

Ortfried Schäffter
Erwachsenenpädagogische Innovationsberatung
Zur Institutionalisierung von Innovation in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung 53

Felicitas von Küchler
Erprobung von Innovation und Entwicklung der pädagogischen Professionalität des Beratersystems 64

Christiane Ehses/Rainer Zech
Gute Organisation – ein Beitrag zum Selbstverständnis der Weiterbildungsprofession 75

Forum

Günther Holzapfel
Mehr Selbstbewusstsein für Pädagogik!
Eine Replik zum Schwerpunktheft „Gehirn und Lernen“ des Literatur- und Forschungsreports 3/2003 87

Rezensionen 99

Autorinnen und Autoren 127

Heft Nr.	REPORT – Themenvorschau 2004
3/04	**Beteiligung und Motivation** Verantwortlicher Heftherausgeber: Horst Siebert • Nutzung • Inklusion/Exklusion • Anreize • Blick ins Ausland
4/04	**PISA für Erwachsene** Verantwortlicher Heftherausgeber: Ekkehard Nuissl • Basic Schools • Kompetenzdiskussion

Editorial

Diese Ausgabe der Zeitschrift REPORT widmet sich der institutionellen Seite der Weiterbildung und thematisiert Management, Entwicklung und Veränderung von Organisationen. Das Heft greift damit einen Aspekt auf, der noch immer in der Weiterbildungsforschung vernachlässigt ist. Eine im Zuge der Vorbereitung dieses Heftes durchgeführte gezielte Recherche nach aktuellen empirischen Projekten und neueren empirisch fundierten Publikationen ergab – zumindest unter quantitativen Gesichtspunkten – recht dürftige Resultate. Angesichts der aktuellen Veränderungsprozesse des Weiterbildungssystems und seiner Institutionen erscheint dies bedauerlich. Die Wissenschaft von der Weiterbildung könnte einen intensiveren Part bei der Analyse der Veränderung von Strukturen, Abläufen und Kulturen der Organisationen spielen und aufgrund ihrer Ergebnisse Anregungen und Empfehlungen für die Praxis geben. Aber immerhin: Es gibt doch einiges – sonst wäre das vorliegende anspruchsvolle Heft nicht zu Stande gekommen.

In zwei Beiträgen wird die Diskussion um den Bedarf an Weiterbildung aufgegriffen. Arnold/Lermen reflektieren die Konsequenzen der Tatsache, dass es sich beim Bedarfsbegriff um ein soziales Konstrukt handelt, und heben hervor, dass die daraus entstehenden Konsequenzen noch viel zu wenig bedacht worden sind. Sie plädieren dafür, sich von einem gegenwartsbezogenen Bedarfsbegriff tendenziell zu verabschieden und angesichts der sowieso mit der Bedarfsermittlung verbundenen Unsicherheiten die Zukunft als Maßstab für die Bedarfsdefinition heranzuziehen. In gewisser Weise knüpft der Beitrag von Iller/Sixt hier an: Die beiden Autorinnen gehen nicht weiter auf die Methoden und den Prozess der Bedarfsermittlung ein, sondern reflektieren geeignete Unterstützungsangebote. Sie arbeiten heraus, dass es für Klein- und Mittelbetriebe aufgrund der engen Verquickung der Problemlagen vorteilhaft ist, wenn sie einen „festen Ansprechpartner" für Veränderungsprozesse haben, der sie mit einem breiten Angebot von Unternehmensberatung bis zur Durchführung von Weiterbildung versorgt.

Dietrich/Herr machen deutlich, dass sich die Veränderungen, die sich durch die Verbreitung neuer Lernkulturen – insbesondere selbstgesteuerten Lernens – ergeben, nicht auf Fragen der Didaktik und der Lernorganisation reduzieren lassen. Sie tangieren vielmehr die Organisation als Ganzes. Dies betrifft z. B. die Art der Kommunikation unter den Mitarbeiter/inne/n, das Leitbild, die Angebotspalette, Begleitungen der Lernprozesse, z. B. durch kollektive Lernberatung oder den gestiegenen Stellenwert von Projektmanagement. Der Beitrag von Gieseke/Robak reflektiert ebenfalls den Zusammenhang von neuen Lernkulturen und organisationalem Rahmen und fordert neue, den Veränderungen angemessene Institutionalkonzepte. Dabei plädieren die beiden Autorinnen nachhaltig dafür, den Bildungsbegriff zur Grundlage dieser Überlegungen zu machen.

Hanft/Zentner kommen auf der Basis einer empirischen Untersuchung von Weiterbildungseinrichtungen und Hochschulen zu dem Ergebnis, dass gerade diese Fortbildungs-

anbieter selbst kaum eine systematische Fortbildung ihrer Mitarbeiter/innen betreiben, die sich an den Ansprüchen differenzierter Personalentwicklungskonzepte messen lassen könnte, und das Personal dementsprechend auch nur unzureichend auf erforderliche institutionelle Veränderungsprozesse vorbereitet wird. Dieser Befund sollte uns unter Professionsgesichtpunkten sehr zu denken geben.

Schäffter beschäftigt sich mit der Institutionalisierung von Innovationsfähigkeit als Grundlage für eine Theorie pädagogischer Organisationsberatung und arbeitet dabei die Unterscheidung zwischen einem personen-/produktgebundenen und einem sozialkulturellen/prozessualen Innovationskonzept heraus. Die eng mit dem Beitrag von Schäffter verknüpften Ausführungen von von Küchler reflektieren empirische Erfahrungen mit Innovationsberatung.

Last but not least runden die Überlegungen von Ehses/Zech, die sich – auf der Basis der systematischen Analyse von Beratungsprozessen – trauen, Dimensionen einer „guten Organisation" für den Bereich der Weiterbildung zu explizieren, das Spektrum ab.

Schließlich machen wir auf die Rubrik „Forum" aufmerksam, in der nicht auf die Thematik des Heftes bezogene Beiträge veröffentlicht werden. Diesmal wird von Holzapfel die Diskussion um den Stellenwert neurobiologischer Forschungen für das Lernen Erwachsener (aus dem vorletzten Heft) fortgesetzt.

Ekkehard Nuissl
Christiane Schiersmann
Horst Siebert

Bonn, im April 2004

BEITRÄGE ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

Rolf Arnold/Markus Lermen

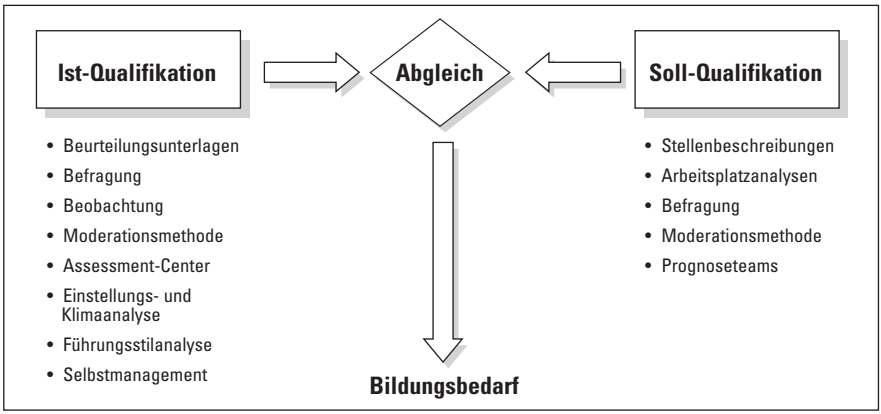
Die Systemik des Bedarfs: „Es geht eigentlich um etwas ganz anderes“

Für Professionals in Weiterbildungsabteilungen spielt die Frage nach den verschiedenen Ansatzpunkten, Strategien und Methoden der Bedarfsermittlung bzw. der Bedarfserschließung auf dem Weg in die marktorientierte Weiterbildung eine große Rolle. Der Bedarfsfrage wächst dabei bisweilen eine überdimensionierte Bedeutung zu, was den Eindruck erweckt, dieser Betonung läge etwas anderes – etwas von symbolischer Bedeutung – zu Grunde. Es spricht u. E. viel dafür, dass „Bedarf“ bzw. „Bedarfsorientierung“ nicht deshalb grundlegende Kategorien sind, weil man darüber wirklich etwas mit zahlenmäßiger Exaktheit und „zwingender“ Deduktion auszusagen in der Lage wäre, sondern weil man durch die Verbreitung und Nährung der Illusion, dieses sei möglich, seine Bildungspraxis sowie Bildungsbudgets legitimatorisch im Konzert der anderen Akteure im hierarchischen Organisationsgefüge besser absichern kann – zumindest vorübergehend. Der vorliegende Artikel spürt dieser Systemik des Bedarfs nach, indem er die Frage diskutiert, welche Instanzen in welcher Art und Weise bei der Bedarfskonstruktion mitwirken bzw. zu Rate gezogen werden (können). Zugleich sind die Funktionen sowie die institutionelle Durchschlagskraft einer systematischen Bedarfsermittlung zu diskutieren.

1. Bildungsbedarfsanalyse als Ausgangspunkt der Weiterbildung?

Die Bedarfsermittlung bzw. -erschließung wird in zahlreichen Veröffentlichungen als erster Schritt des erwachsenenpädagogischen Funktionszyklus angesehen. Ihr Ziel sei es, möglichst konkret und authentisch festzustellen, „was eine bestimmte Lerngruppe bis zur Erfüllung bestimmter Qualifikationsanforderungen noch zu lernen hat“ (Müller/Stürzl 1992, S. 193). Auf der Basis dessen, was dabei – als Konstrukt – entsteht, folgen die Zielsetzung, die Planung und Durchführung und schließlich die Erfolgskontrolle und Qualitätssicherung des Angebotes. Bei diesem als klassisch-traditionell zu kategorisierenden Vorgehen wird der Bildungs- oder Qualifikationsbedarf letztlich als Differenz zwischen Ist-Qualifikation und Soll-Qualifikation definiert (vgl. Domsch/Harms/Sticksel 1998). Die Aufgabe einer entsprechenden Bedarfsanalyse ist die „Ermittlung derjenigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, über die das Personal in der Zukunft bis zu einem festzulegenden Planungshorizont verfügen muss, wenn das beabsichtigte Leistungsprogramm einschließlich aller Vor- und Nebenleistungen mit Erfolg hervorgebracht werden soll“ (Drumm 1995, S. 185) – ganz so als ob, läge alles potenziell offen zu tage, nur mittels neuester Verfahren „aufgedeckt“, mitgeteilt, konsensualisiert und entschlossen verfolgt werden müsse, ohne dass die implizite Konstruktivität der dabei verwendeten Begriffe, Erwartungen und fachspezifischen Mentalitäten diese Prozesse auch nur in irgendeiner irgendwie bemerkenswerten Weise verzerren könnten.

Abbildung 1: Bildungsbedarfsanalyse als Ist-/Soll-Abgleich



(vgl. Müller/Stürzl 1992, S. 107)

Diese Hinweise zeigen, dass die Bedarfsdebatten letztlich eine Begrifflichkeit stärken sowie eine implizite Sicht der Dinge transportieren, die mehr verspricht als sie halten kann – ein Habitus, der irgendwie – so seltsam es anmutet – *die* Voraussetzung dafür zu sein scheint, dass die Pädagogik bzw. die Erwachsenenpädagogik an Bedeutung gewinnt bzw. gesellschaftlich respektiert wird[1] – für ihre Versprechen, nicht für ihre tatsächlichen Möglichkeiten, hat man doch für eine Wissenschaft der Rekonstruktion und der Nachdenklichkeit nicht wirkliche „Verwendung". Adorno spricht in diesem Zusammenhang von einer „rechthaberische(n) Erkenntnistheorie", welche auch für den geschilderten Mechanismus in Anspruch genommen werden kann. Eine solche Erkenntnistheorie behauptet mehr als sie kann, und „dringt" für ihn auch „dort auf Exaktheit ..., wo die Unmöglichkeit des Eindeutigen zur Sache selbst gehört" (Adorno 1980, S. 29) und gerade auf diesem Weg „die Einsicht (sabotiert) und der Erhaltung des Schlechten (dient)" (ebd.).

Wie sich diese rechthaberische Praxis auswirkt, kann man u. a. daran ersehen, dass eine entschiedene und überbetonte Bedarfsorientierung mehr Fragen unberücksichtigt lässt, als sie klärt. Es wird dabei nämlich ziemlich umstandslos vorausgesetzt, dass die Soll-Qualifikation eines Mitarbeiters in Stellenbeschreibungen, Anforderungsprofilen und Organisationshandbüchern klar beschrieben ist und konkrete Kenntnisse über die Zielrichtung sowie Inhaltlichkeit zukünftiger Entwicklungen verfügbar sind, was keineswegs immer – bzw. eher selten – der Fall ist. Die zukunftsbezogenen Kenntnisse

1 Dieser Sachverhalt wird insbesondere im Kontext der Nach-Pisa-Debatte überdeutlich. In dieser gewinnen die testpädagogischen Ansätze der 1970er Jahre wieder Oberwasser, welche bis heute den Nachweis ihrer tatsächlichen Nachhaltigkeit schuldig geblieben sind – worum es diesen aber auch überhaupt nicht geht (sondern um das Legitimations- und Versprechungs-Beiträge für eine symbolische Politik, die nicht zu halten braucht, was sie verspricht).

über die Qualifikationsstrukturentwicklung in den einzelnen Branchen sowie an den konkreten Arbeitsplätzen sind nicht nur vage, es gibt auch begründete Zweifel daran, ob diese überhaupt mit einem ausreichenden zeitlichen Vorlauf prognostizierbar sind. Mehr und mehr hat sich deshalb in der berufspädagogischen Debatte bereits seit längerem die Einsicht durchgesetzt, dass es nicht nur darum gehen kann, die Qualifikationen an zukünftige inhaltliche Anforderungen anzupassen; sondern vielmehr auch und in wachsendem Maße die Frage an Bedeutung gewinnt, über welche Kompetenzen Menschen verfügen müssen, um die anstehenden Wandlungen *dann* produktiv gestalten zu können, wenn sie mit diesen konkret konfrontiert sind.

Solche Überlegungen liefern einen zusätzlichen Baustein für ein Konzept von Bedarfsorientierung im Kontext unsicherer und ungesicherter Entwicklungen (vgl. Helsper u. a. 2003). Hat uns schon die Bildungsökonomie der 1970er Jahre des vergangenen Jahrhunderts u. a. die Einsicht hinterlassen, dass Aus- und Weiterbildungs-Nachfragen nicht nur etwas mit tatsächlichen Bedarfen, sondern auch mit dem Qualifizierungsangebot zu tun haben (Stichwort „angebotsinduzierte Nachfrage"), so zeigte uns insbesondere die vergleichende Bildungsforschung, dass auch die Gestaltung von Arbeitsplätzen – also die „Anforderungen" vor Ort – nicht nur Bezugsgröße, sondern auch Ergebnis von Qualifizierung und Kompetenzentwicklung sind (vgl. Arnold 1997, S. 61 ff.). Mit anderen Worten: Arbeitsplatzbezogene Anforderungen werden sich künftig sowohl an den Kompetenzen der potenziellen Arbeitnehmer orientieren müssen als auch an den Ansprüchen, die sie selbst an diesen Plätzen realisieren möchten und wofür sie über die gewerkschaftlichen Interessenvertretungen – mit voller Berechtigung[2] – kämpfen.

Vielleicht ist die Bedarfsdiskussion in der Berufs- und Erwachsenenpädagogik auch genau deshalb seit den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts verstummt, weil sie keine Antworten zu geben vermag, die den erwähnten Aspekten von Unsicherheit und Ungesichertheit sowie auch der sozialen Konstruktivität des Bedarfs, welche viel mit der soziokulturell prägenden Kategorie des Berufs und des „Berufenseins" zu tun hat, Rechnung zu tragen vermag. Diese Sprachlosigkeit der Wissenschaft steht in einem immer stärkeren Gegensatz zu den Exaktheits- und Professionalitätserwartungen vieler Praktiker gegenüber der Bedarfsfrage.

2. Das Prognosedefizit

Geht man davon aus, dass das Konstrukt „Bedarf" keine eindeutige und abfragbare Größe darstellt, sondern von Unsicherheit und Ungewissheit geprägt ist, so muss man zunächst eingestehen, dass seine Ermittlung zu den schwierigsten Aufgaben der betrieb-

2 Dass diese berechtigten Anliegen im Kontext der neoliberalen Globalisierung zwar artikuliert werden können, aber keinerlei Schutzwirkung mehr haben, kann man in vielen der Gesellschaften der südlichen Halbkugel beobachten, wo Menschen nicht allein deshalb keine Arbeitsplätze finden, weil sie zu wenig qualifiziert sind, sondern auch deshalb, weil sie zu hoch qualifiziert sind und über keinerlei Definitionsmacht in Fragen der Industrie- und Arbeitsmarktpolitik verfügen.

lichen Personalwirtschaft (vgl. Schlutz 1999) zählt. Dies bestätigen auch viele Unternehmen selbst bei ihren Bemühungen, ihre Personalentwicklung bedarfs- und kompetenzorientiert darzustellen (vgl. BMBF 2003). Gleichzeitig entwickelt sich die Einsicht, dass durch einen Soll-Ist-Vergleich lediglich der Abbau von Defiziten in den Blick gerückt wird, während die strategische, chancen- oder potenzialorientierte Kompetenzentwicklung demgegenüber in den Hintergrund tritt. Vereinzelt lassen sich deshalb Bemühungen beobachten, den Weiterbildungsbedarf von den heutigen und zukünftigen Unternehmenszielen abzuleiten (vgl. Arnold/Krämer-Stürzl/Siebert 1999), ihn also als konstruktiven Bestandteil einer antizipierten – strategisch geplanten – Unternehmensentwicklung zu konzeptualisieren. „Bedarf" büßt dabei viel von der Konnotation „Praxisorientierung" ein und wird – in einem durchaus auch curriculumtheoretisch zu denkenden Sinne – als die Personalentwicklungskonsequenz zukünftiger Verwendungssituationen verstanden. Dieser Perspektivenwechsel ist grundlegend: „Bedarf" entwickelt sich dadurch mehr und mehr von einer Gegenwarts- zu einer Zukunftskategorie.

3. „Bedarf ist auch nicht mehr, was er einmal war!"

Damit näheren wir uns dem eigentlichen Kern unseres Versuchs, die Erwachsenenbildungsplanung neu zu justieren: Ist die Bedarfsermittlung wirklich die erste Station im Funktionszyklus der Weiterbildung? Geht ihr nichts voraus? Liegt das, was die Zuständigen „ermitteln" völlig in ihrem Belieben und ist es nur der Logik des Zu-Entdeckenden verpflichtet? Ist ihre „Ermittlung" nicht bereits immer schon eine Fortschreibung des Bewährten oder eine Imitation von „Best-Practices" andernorts? Ist die Überzeugungswirkung dessen, was Weiterbildner/innen und Personalentwickler/innen als Bedarf gegenüber ihren Vorgesetzten oder Geldgebern darlegen, ausschließlich oder doch zumindest in starkem Maße von der Präzision des eingesetzten Instrumentariums und der Nachvollziehbarkeit der Datengewinnung abhängig, wie einen die oftmals artikulierten technokratisch-rezeptologischen Erwartungshaltungen glauben machen? Oder ist „Bedarf" ein *Verlegenheitskonstrukt*, dem lediglich eine legitimatorische Relevanz zukommt, bei dessen Definition, Ausgestaltung und Umsetzung alle denkbaren Interessen, Lesarten und mehr oder weniger expliziten Vorgaben, Sachzwänge und organisationalen Rahmenbedingungen einfließen, welche nicht selten in der Form eines vorauseilenden Gehorsams bereits vieles ausschließen, was prinzipiell denkbar, begründbar und relevant wäre? Versorgt die Bedarfsermittlung somit letztlich eine organisationale Logik mit Legitimation, die nach anderen als weiterbildungsbezogenen Maßgaben „funktioniert" und sich stattdessen im Sinne einer *self fulfilling prophecy* immer wieder reproduziert? Solche Überlegungen stärken den Eindruck, dass „es sich mithin als durchaus fraglich dar(stellt), ob der Bildungsbedarf eines Unternehmens oder einer Region *überhaupt* „objektiv" analytisch fassbar und für Planungsentscheidungen der Weiterbildungsverantwortlichen wirklich instrumentell nutzbar ist" (Arnold 1996, S. 202 f.).

Mit den hier skizzierten Fragestellungen wird ein strukturelles Defizit der bisherigen Bedarfsdiskussion, welche – wie gesagt – seit Jahren verstummt ist, deutlich. Deshalb

sind auch die aus der Betriebspädagogik bekannten Einsichten erwachsenenpädagogisch noch nicht wirklich aufgegriffen und ausgedeutet worden: „Bildungsbedarf ist eben nicht ‚offen Zutageliegendes', was fertig und abrufbereit in irgendwelchen Datenbanken bereitliegt und sich einfach ‚abfragen' läßt. Die Tatsache, daß dabei die subjektiven Potentiale der Lerner genauso eine Rolle spielen, wie die Latenz und Plastizität dessen, was als Bedarf erfaßt und formuliert werden soll, macht Bildungsbedarf zu einer eher qualitativen potential- und gestaltungsorientierten Größe" (Müller/Stürzl 1992, S. 116).

Diese Komplexität, Perspektivität und Konstruktivität konfrontiert die Erforschung der Bedarfsfrage mit dem Phänomen der unhintergehbaren Intransparenz, da – wie gesagt – Bedarf nicht einfach eine originäre Größe ist, die es lediglich mit Hilfe besonderer Techniken zu entdecken und für die Programmplanung wirksam umzusetzen gilt – selbst wenn der Begriffsgebrauch selbst diese Machbarkeitsillusion eher stärkt als überwindet. Deutlich wird dies u. a. am Prognosedefizit der bisherigen Bedarfsforschung: „Das Problem bei Bedarfen liegt darin, dass sie immer nur mit höchster Unsicherheit perspektivisch erkennbar sind" (Nuissl 2003, S. 177). Dies wirft schier unlösbare Fragen für eine Bedarfsorientierung auf, welche sich antizipativ an den zukünftigen Entwicklungen der Qualifikationsanforderungen zu orientieren bemüht (vgl. Müller/Stürzl 1992) und wirklich darum bemüht ist, deutlich über den lediglich „nachgefragten" Bedarf hinauszugehen und an die Stelle einer „defizitorientierten" eine „vorausschauende" und potenzialorientierte Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs treten zu lassen (vgl. Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 99 ff.).

4. Bildungsbedarf im organisationalen Kontext

Wer mit Menschen aus Weiterbildungsabteilungen redet, erhält oft den Eindruck, dass die Bedarfsargumentation von vielen Erwartungen überlagert und durchwirkt ist, die etwas damit zu tun haben, dass die Position sowie die argumentative Relevanz des Weiterbildungshandelns in vielen organisationalen Kontexten ungeklärt ist. Eine solche *organisationale Uneindeutigkeit der Weiterbildung* ergibt sich insbesondere in so genannten „Überschneidungsbereichen", in welchen – um es systemtheoretisch auszudrücken „... der Erziehungsprozeß an die Erfüllung, ja den Primat einer anderen Funktion gebunden (bleibt)" (Luhmann/Schorr 1979, S. 54). Solche Institutionen „dienen" – anders als z. B. öffentliche Weiterbildungsanbieter – einem übergeordneten organisationalen Anliegen (z. B. Produktentwicklung, Marktsicherung, Seelsorge), welches mehr oder weniger explizit ist. Die für die Weiterbildungsplanung und -gestaltung Zuständigen sind deshalb *funktionssymbiotisch* in den organisationalen Kontext eingebunden und mit einer Art *Zweisprachigkeit*[3] konfrontiert, die Missverständnisse

3 Diese Zweisprachigkeit hat z. B. für die betriebliche Weiterbildung zur Folge, daß „... die sogenannten „einheimischen Begriffe" des erwachsenen- und betriebspädagogischen Diskurses überformt und infiltriert (werden) durch eine Aufblähung des wirtschaftlichen Diskurses, der in den Denk- und Reflexionsapparat der Pädagogik hineinwirkt und die dortigen Vorstellungen vom Gegenstand zu verändern beginnt" (Arnold 1997, S. 53).

und professionelle Verstrickungen mit sich bringen können, die gesehen und geklärt werden müssen, bevor überhaupt irgendwelche „Tools" eine vermeintlich größere Stringenz und Exaktheit der Bedarfsbestimmung ermöglichen können. Solche Tools beinhalten beispielsweise eine ausgeklügelte Benchmarking-Systematik, mit der sich der spezifische Weiterbildungsbedarf eines Einzelnen mit Hilfe aufwändiger Testverfahren eindeutig bestimmen lassen soll.

Doch zumeist geht es um etwas ganz anderes. Im Kontakt mit der funktionssymbiotischen Praxis gewinnt man den Eindruck, dass, indem sich Weiterbildungs- oder Personalentwicklungs (PE)-Professionals auf die Perfektionierung ihrer Bedarfsermittlungsstrategien konzentrieren, sie eine Antwort in der einen Sprache („ihrer" Professionssprache") auf eine Frage in der anderen Sprache (der organisationskonstitutiven Frage) zu geben versuchen, wodurch die Missverständnisse sich vergrößern und die Unsicherheiten zunehmen. Dies erschwert eine Festlegung von Weiterbildungsbedarf in allgemeinen und leicht formalisierbaren Größen (systembedingtes Prognosedefizit). Die Frage, die im Raum steht, aber nicht immer deutlich ausgesprochen wird, ist nämlich die nach der eigentlichen Relevanz von Bildungszielen im Kontext der Organisationsentwicklung und damit die Frage nach dem Stellenwert und der institutionellen Wertschätzung der eigenen Arbeit.

Dass eine Notwenigkeit zu einer bedarfsgerechten Weiterbildung durchaus besteht, wird auch dadurch deutlich, dass die Betriebe meist ad hoc und relativ kurzfristig ihren Weiterbildungsbedarf erfassen (vgl. Arnold 1996) und kaum um die Konstruktivität des Bedarfszugriffs und somit dessen „auslösende" Wirkungsketten weiß. Die Ergebnisse der ersten und zweiten europäischen Weiterbildungserhebung (CVTS I & II) belegen zudem, dass die Anzahl der Unternehmen, die eine regelmäßige systematische Bedarfsermittlung durchführen, sogar rückläufig ist: „Führten 1993 noch 33 % der Unternehmen Qualifikationsbedarfsanalysen und 46 % Bildungsbedarfsanalysen für einzelne Mitarbeiter durch, so waren dies 1999 nur noch 24 % bzw. 42 %" (Grünewald/Moraal 2003, S. 11). Damit liegen die deutschen Werte im europäischen Vergleich nur im Mittelmaß.

5. Bildungsbedarfsanalyse als Teil einer systematischen Personalentwicklung

Das Ziel einer Personalentwicklung muss in einer systematischen Qualifizierung aller Mitarbeiter liegen (vgl. Meyer-Dohm 1990, S. 6). Mit dem Ziel, diesem Mitarbeiterpotenzial bessere Wirkungsbedingungen zu schaffen, haben viele Unternehmen ihre gesamte Unternehmenskultur durch Organisationsentwicklungsmaßnahmen nachhaltig verändert (vgl. Müller/Stürzl 1992, S. 129). Damit verbunden ist eine fortschreitende Professionalisierung und eine steigende Bedeutung der Programm- und Angebotsplanung, d. h. die Ermittlung des Bildungsbedarfs rückt in den Mittelpunkt einer strategisch orientierten Personalarbeit.

Besonders ausgeprägt sind organisationale Uneindeutigkeit und Zweisprachigkeit der Weiterbildung insbesondere in so genannten Tendenzbetrieben (z. B. Kirchen, Gewerkschaften), zu denen aber auch Teile der betrieblichen Weiterbildung gezählt werden können. Hier trifft man bisweilen eine Fokussierung auf das Bedarfsproblem und dessen rezeptologische Handhabung an, welcher in einer erwachsenenpädagogisch seriösen Weise überhaupt nicht entsprochen werden kann. Denn Bedarf ist ein Konstrukt und keineswegs eine irgendwie verborgene Größe, die nur auf ihre Aufdeckung mittels besonders raffinierter Techniken wartet. Weiterführender als die Frage nach den verschiedenen Ansatzpunkten, Strategien und Methoden der Bedarfsermittlung oder -erschließung (vgl. Schlutz 1991; 1996; 2001) ist deshalb die Frage, welche Instanzen in welcher Art und Weise bei der Bedarfskonstruktion mitwirken bzw. zu Rate gezogen werden (können). Zugleich sind die Funktion sowie die institutionelle Durchschlagskraft einer systematischen Bedarfsermittlung zu diskutieren. Letztere ist nämlich keineswegs bereits dadurch gewährleistet, dass die Bedarfsklärung selbst mit elaborierten und nachvollziehbar eingesetzten Methoden erfolgt, wie auch umgekehrt es keineswegs die diesbezüglich fehlende Performance ist, die die institutionelle Zweitrangigkeit so mancher Bildungs- und Personalentwicklungskonzepte begründet. Eine von der Aufwertungssehnsucht genährte Bemühung um eine Professionalisierung der Bedarfsermittlung erweist sich somit als untauglicher Versuch, die durch die Funktionssymbiose grundgelegte Zweitrangigkeit zu überwinden, statt – was weiterführender wäre – in einer anderen Weise damit umzugehen.

6. Fazit

Aus unserer Perspektive lassen sich drei mögliche Ansatzpunkte identifizieren:

Zum einen ist es notwendig, dass sich die mit Weiterbildung befassten Personen darüber bewusst werden, welche Instanzen mit welchen Einflüssen bei der Bildungsbedarfsermittlung mitwirken. Bereits dadurch können systembedingte Defizite bei der Analyse entschärft werden. Zum zweiten darf eine Bildungsbedarfsanalyse ihren Fokus nicht auf eine lediglich defizitorientierte im Sinne einer nachholenden Weiterbildung, aber auch nicht auf eine lediglich potenzialorientierte Ausrichtung legen, sondern sollte vielmehr auf Wandlungstendenzen ausgerichtet sein und den flexiblen, dynamischen Charakter des Bildungsbedarfs mit einbeziehen. Und schließlich müssen drittens die Weiterbildungsabteilungen sich von Bildungscontrollingerwartungen lösen und auch von der Notwendigkeit kurzfristiger Rechtfertigungen durch Bedarfsnachweise befreit werden. Nur dann kann eine effiziente, bedarfsorientierte Weiterbildung auch erfolgreich sein und mit den prognostischen Unsicherheiten angemessen im Rahmen potenzialorientierter Entwicklungskonzepte umgehen.

Literatur

Adorno, T. W. (1980): Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt a.M.

Arnold, R. (1996): Weiterbildung: ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München

Arnold, R. (1997): Qualität durch Professionalität. Zur Durchmischung von Utilität und Zweckfreiheit in der Qualität betrieblicher Weiterbildung. In: ders. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 51–61

Arnold, R./Krämer-Stürzl, A./Siebert, H. (1999): Dozentenleitfaden: Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin

BMBF (Hrsg.) (2003): Berichtssystem Weiterbildung 2000. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn

Domsch, M. E./Harms, M./Sticksel, P. (2000): Methoden II – Bildungsbedarfsanalyse. Studienbrief Personalentwicklung. 2., überarb. und erw. Aufl. (ZFUW, Universität Kaiserslautern)

Drumm, H. J. (1995): Personalwirtschaftslehre. 3., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin/Heidelberg

Grünewald, U./Moraal, D. (2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland – fit für Europa? Ergebnisse der zweiten europäischen Weiterbildungserhebung. URL: www.bibb.de/de/7190.htm

Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.) (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist

Huppertz, J./Frank, U./Lampe, D. (1995): Instrumente zur Ermittlung des Bildungsbedarfs – Auf dem Weg zu einem ganzheitlichen Ansatz. In: Personalführung, H. 3, S. 186–191

Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart

Meyer-Dohm, P. (1990): Die Bedeutung der Human-Ressourcen im internationalen Wettbewerb. In: GdWZ, H. 1, S. 6–7

Müller, H.-J./Stürzl. W. (1992): Dialogische Bildungsbedarfsanalyse – Eine zentrale Aufgabe des Weiterbildners. In: Geißler, H. (Hrsg.): Neue Qualitäten betrieblichen Lernens (Betriebliche Bildung – Erfahrungen und Visionen, Band 3). Frankfurt a.M. u.a., S. 103–146

Nuissl, E. (2003): Kundschaft von Weiterbildung erzeugen. In: GdWZ, H. 4, S. 176–178

Pawlowsky, P./Bäumer, J. (1996): Betriebliche Weiterbildung: Management von Qualifikation und Wissen (Innovatives Personalmanagement, Band 6). München

Schlutz, E. (1991): Erschließen von Bildungsbedarf. Bonn

Schlutz, E. (1996): Weiterbildungsmarketing I. Teil 2: Bedarfsermittlung. Studienbrief Fernstudium Erwachsenenbildung. Kaiserslautern

Schlutz, E. (1999): Bedarfserschließung. In GdWZ – Praxishilfen (4.30.10). Neuwied

Schlutz, E. (2001): Bildungsbedarf. In: Arnold, R. u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb., S. 51–52

Carola Iller/Annika Sixt

Weiterbildungsanbieter als „feste Ansprechpartner“ für die Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen

Ergebnisse von Betriebsfallstudien zur Weiterbildungsbedarfsermittlung in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) zeigen, dass sich die Serviceangebote zur Weiterbildung für KMU nicht auf die Analyse des Bildungsbedarfs beschränken dürfen. Zusätzlich sollten die Unternehmen bei der unternehmensstrategischen Standortbestimmung und der Planung und Umsetzung von Reorganisationsprozessen unterstützt werden. Interessant sind für KMU deshalb umfassende Beratungs- und Weiterbildungsangebote aus „einer Hand“. Ergibt sich daraus für Weiterbildungsanbieter eine Chance zur Erweiterung ihres Angebots?

1. Einleitung

Angesichts zunehmender Konkurrenz unter den Weiterbildungsanbietern um (weniger werdende) öffentliche Fördermittel erwägen Weiterbildungsanbieter vielfach, sich neue Marktsegmente zu erschließen (vgl. Stahl/Stölzl 1994). Als potenzielle Auftraggeber für Weiterbildungsangebote kommen vor allem kleine und mittlere Unternehmen (KMU) in Betracht. Das Potenzial ist nicht unerheblich, denn immerhin sind etwa 53,4 % der Erwerbstätigen in der Bundesrepublik in Unternehmen mit bis zu 100 Beschäftigten tätig (vgl. IfM 2002)[1]. Und nach wie vor ist die Weiterbildungsbeteiligung in KMU unterdurchschnittlich (vgl. Weiß 2000; Egner 2002), was weniger auf mangelnden Bedarf als vielmehr auf eine fehlende Weiterbildungs-Infrastruktur in diesen Unternehmen zurückzuführen ist (vgl. Iller 2000). Wegen der geringeren Anzahl an Beschäftigten pro Unternehmen und der geringeren Ressourcen ist die Weiterbildungsorganisation in KMU aufwendiger, zumal KMU deutlich seltener über ein eigenständiges Weiterbildungsmanagement verfügen, das Weiterbildungsaktivitäten planvoll in die Unternehmensentwicklung integriert (vgl. Egner 2002). Insofern ist es naheliegend, dass Weiterbildungsanbieter anstreben, durch entsprechende Serviceleistungen diese Lücke zu schließen. Zusätzlich zum eigentlichen Seminarangebot werden deshalb häufig im Vorfeld der Weiterbildung Bedarfsanalysen und im Anschluss an die durchgeführten Veranstaltungen Transferunterstützung angeboten.

Untersuchungen zum Weiterbildungsmanagement haben jedoch gezeigt, dass die hohen Anforderungen an die betrieblichen Ressourcen (Baethge/Schiersmann 1998; Büch-

1 Die Angaben basieren auf der Statistik der Bundesanstalt für Arbeit, der einzigen amtlichen Statistik, die einen aktuellen Gesamtüberblick über die Beschäftigten nach Betriebsgrößenklassen gibt. Allerdings sind in dieser Statistik nur Betriebe mit sozialversicherungspflichtig Beschäftigten erfasst; Selbstständige und Ein-Personen-Unternehmen, für die Betrachtung von KMU eine wichtige Unternehmensform, sind hier also nicht berücksichtigt (vgl. IfM 2002).

ter 1999) nur begrenzt durch externe Dienstleistungen ersetzt werden können, da insbesondere die Bedarfsdefinition nur gemeinsam mit den verschiedenen betrieblichen Akteur/innen sinnvoll ist (vgl. Ufholz u. a. 1997). Eine bedarfsgerechte Gestaltung der Weiterbildung in KMU erfordert deshalb einen Mix aus (einfach zu handhabenden) internen Verfahren und externen Unterstützungsangeboten.

Im Rahmen eines Projekts[2] haben wir gemeinsam mit Unternehmen und Weiterbildungsanbietern geeignete Unterstützungsformen erprobt und weiterentwickelt. Das entwickelte Instrumentarium wird in Form eines Unternehmerhandbuchs den Unternehmen zur Verfügung gestellt, darüber hinaus werden die methodischen Ergebnisse didaktisch für ein Seminarkonzept mit Multiplikator/inn/en aufbereitet.

Im vorliegenden Beitrag wollen wir einige Ergebnisse aus den Betriebsfallstudien vorstellen, wobei wir nicht weiter auf die Verfahren der Bedarfsermittlung eingehen.[3] Stattdessen wollen wir auf einen weiteren Aspekt aufmerksam machen, den Weiterbildungsanbieter u. E. zu berücksichtigen hätten, wenn sie Bildungsdienstleistungen für KMU offerieren wollen. Wie wir nachfolgend verdeutlichen werden, ist der Beratungs- und Unterstützungsbedarf von KMU sehr viel komplexer als es das herkömmliche Verständnis von Weiterbildungsbedarfsermittlung nahe legt. Und wie wir zeigen werden, sind vor allem solche Angebote gefragt, die Beratung, Unterstützung und Weiterbildung „aus einer Hand" liefern können.

Die Ergebnisse basieren auf Auswertungen von Betriebsfallstudien, die zwischen März und September 2003 in KMU in der Region Rhein-Neckar durchgeführt wurden. Insgesamt wurden in neun verschiedenen Betrieben exemplarisch Fallstudien zur Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs durchgeführt. Fünf der untersuchten Unternehmen sind eingetragene Handwerksunternehmen, die verbleibenden vier Betriebe sind dem Einzelhandel zuzuordnen. Bis auf zwei Unternehmen verfügen alle Handwerksbetriebe über einen angeschlossenen Verkaufsbereich. Die befragten Unternehmen beschäftigen zwischen ein bis sechs Mitarbeiter/inne/n und liegen damit schon leicht über dem Betriebsgrößendurchschnitt der Kleinbetriebe in der Bundesrepublik; lediglich ein Fallunternehmen hat über hundert Beschäftigte und ist somit ein mittleres Unternehmen.

In allen untersuchten Unternehmen fanden Analysegespräche mit dem/der Inhaber/in zur Situation des Unternehmens und geplanten betrieblichen Veränderungen statt. Des Weiteren wurden Einzel- oder Gruppengespräche mit Beschäftigten und in einigen Fällen Arbeitsplatzbeobachtungen durchgeführt. Ziel war es, auf dieser Grundlage Informationen über bisherige und geplante Reorganisationsprozesse in den Unterneh-

2 Das Vorhaben wurde als Teilprojekt der Lernenden Region „LEARN-LErnen und Arbeiten Rhein-Neckar" im Auftrag der Arbeitsgruppe 5 „Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung kleiner und mittlerer Unternehmen in der Rhein-Neckar Region" am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg durchgeführt.

3 Diese Ergebnisse (Handbuch, Seminarkonzept) können ab Mai 2004 über die Autorinnen bezogen werden.

men, explizite und implizite Weiterbildungsbedarfe, die Lernorientierung sowie Entwicklungs- und Rekrutierungsmuster zu erhalten.

2. Die Selbsteinschätzung zur betrieblichen Situation – ein „blinder Fleck"

Im Rahmen der Fallstudien wurde deutlich, dass sowohl die Unternehmer/innen als auch die Mitarbeiter/innen an Weiterbildung interessiert sind und den positiven Wert für ihre Weiterentwicklung erkennen. Leider gelingt die Umsetzung einer systematischen Bildungsarbeit in den einzelnen Betrieben mit unterschiedlichem Erfolg. Die Unternehmer/innen, die versuchen, Weiterbildung in einen größeren betrieblichen Kontext zu stellen und in unternehmensstrategische Überlegungen einzuordnen, scheinen erfolgreicher zu sein. Auffällig war, dass die Unternehmer/innen große Schwierigkeiten bei einer objektiven Analyse ihrer betrieblichen Situation haben und der „blinde Fleck" als relativ groß beschrieben werden muss.

Es zeigte sich, dass die Arbeitsabläufe und Entscheidungswege in den Unternehmen – wie in KMU häufig anzutreffen – informell geregelt sind. Inwieweit versucht wird, Abläufe formell zu strukturieren liegt meist im Gusto des Unternehmers. Veränderungen in den Abläufen, der Produktpalette oder Absatzstrategie werden deshalb auch selten systematisch geplant, sie ergeben sich vielmehr zufällig und spontan. In einigen Fallunternehmen haben die Unternehmer/innen beispielsweise in wirtschaftlichen Engpässen versucht, durch Ad-hoc-Umstrukturierungen die Lage zu verbessern. So hat ein Unternehmen im Zuge schlechter Absatzzahlen das Sortiment nach und nach auf ein niedrigeres Preissegment umgestellt. Diese Umstellung wurde jedoch nach Aussage des Inhabers nicht bewusst vollzogen:

> „Es ist einfach so gekommen und im Nachherein muss ich sagen, Gott sei Dank" (E1, IH).

Dies deckt sich mit den Erfahrungen eines anderen Unternehmens, auch hier wurde mehr unbewusst das Sortiment umgestellt, was in der Retrospektive als überlebensnotwendig angesehen wird. Mittlerweile wird oft ganz bewusst das Sortiment und Dienstleistungsangebot auf Individuallösungen umgestellt. Wegen der gestiegenen Beratungsintensität ergibt sich aus Sicht der Geschäftsleitung der Bedarf an Weiterbildung zum Thema Kundenberatung. Aufgrund der Reflektion über die vollzogenen Veränderungen im Unternehmen wird darüber hinaus eine Qualifizierung für die Entwicklung zukünftiger Absatzstrategien gewünscht.

Gezielte und umfassende Reorganisationsprozesse haben insbesondere bei Geschäftsübernahmen stattgefunden. Dies kann an zwei Beispielen gut verdeutlicht werden. Bei dem ersten Beispiel handelt es sich um ein Handwerksunternehmen, dass von dem Sohn übernommen wurde. Neben dem Einstieg ins Multimedia- Geschäft hat der neue Inhaber versucht, eine neue Arbeitsorganisation zu schaffen. Die Kernpunkte seiner Reorganisation waren eine neue Aufgabenteilung bei der Vertragsannahme (bis zu Beträgen von 150 € können die Mitarbeiter/innen nun selbst den Auftrag annehmen)

und der Abrechnung (bis zu einem bestimmten Betrag sollen die Mitarbeiter/innen gleich vor Ort kassieren). Des Weiteren wurden zur besseren Wiedererkennung und im Sinne einer Corporate Identity einheitliche Firmenautos und Dienstkleidung angeschafft. Der Widerstand im Unternehmen gegen diese veränderten Abläufe ist groß, zudem beklagt der Meister das schlechte Betriebsklima unter den Mitarbeiter/inne/n. Dennoch will er an den Veränderungen festhalten, da die Resonanz der Kunden sehr gut ist. Stattdessen ist geplant, mit gezielten Schulungen die Mitarbeiter/innen „auf Kurs zu bringen." Insbesondere die älteren Arbeitnehmer/innen, die schon bis zu dreißig Jahre im Betrieb arbeiten, „wollen keine neuen Sachen mehr annehmen". Es ist schwierig, anhand der geführten Gespräche abzuschätzen, wie erfolgreich der Reorganisationsprozess auf Dauer in diesem Unternehmen gelingen wird. Der Unmut der jüngeren Mitarbeiter/innen gegenüber ihren älteren, eher weiterbildungsabstinenten Kolleg/inn/en, war deutlich zu spüren. Sie befürchten, dass die Kluft in der fachlichen Qualifikation zunehmen und für sie zu Mehrarbeit und größeren Belastungen führen wird, da durch den Einstieg ins Multimedia-Geschäft zukünftig auch noch Speicher- und Programmierkenntnisse erforderlich sind.

Bei dem zweiten Unternehmen, einem Meisterbetrieb für Inneneinrichtung, handelt es sich ebenfalls um einen Handwerksbetrieb. Der jetzige Inhaber war als Mitarbeiter der ersten Stunde dabei und hat nach einer Teilhaberschaft und nach Verrentung des früheren Inhabers den Betrieb übernommen. Gleich nach seiner Übernahme hat der Inhaber den Laden räumlich umgebaut:

> „Wir haben alles auf ein anderes Level gebracht wie früher. Früher war das mehr die Großhandelsschiene, jetzt habe ich es mehr geöffnet, nach draußen. Hab schöne Fenster mit eingestellt, das macht jetzt einen besseren Eindruck" (H3, IH).

Die Umstrukturierung vom Großhandel- zum Einzelhandelsunternehmen wurde damit untermauert, dass das Sortiment um (Wohn-)Accessoires erweitert wurde und der Inhaber eine Kauffrau im Einzelhandel ausgebildet hat, anstatt eine Innenausstatterin. Aufgrund dieser Reorganisationsprozesse konnte das Unternehmen neue Kundensegmente dazugewinnen und die alte Kundschaft beibehalten, ein Faktor, der nach Einschätzung des Unternehmers das Bestehen des Unternehmens auch in Krisenzeiten ermöglicht hat. Die gestiegenen Beratungsleistungen und der häufigere Kundenkontakt machen es jedoch nun erforderlich, dass insbesondere die angelernten Mitarbeiter/innen für den Verkauf und ein Reklamations- und Beschwerdemanagement qualifiziert werden.

Auffällig bei beiden Beispielen ist die Tatsache, dass beide Inhaber vor ihrer Geschäftsübernahme schon im Betrieb beschäftigt waren, aber erst bei der Übernahme diese umfassenden Reorganisationsprozesse angestoßen haben. Es liegt die Vermutung nahe, dass Veränderungsprozesse, gleich welchen Ausmaßes, immer eines starken Auslösers bedürfen, seien es finanzielle Probleme oder der Wechsel des (Führungs-)Personals. Ohne einen derartigen Anlass ist eine vorausschauende, strategisch geplante Neuausrichtung offenbar kaum zu realisieren.

Ein wichtiger Grund dafür könnte darin liegen, dass, wie anhand der Darstellung der Unternehmer/innen deutlich wurde, die Reorganisationsprozesse in jeder Hinsicht sehr ressourcenintensiv sind. Hier könnte der Schlüssel für die geringe Bereitschaft für (Re-)Organisationsprozesse kleiner Unternehmen liegen: Während in großen Unternehmen derartige Veränderungsprozesse von eigens dafür eingestelltem Personal initiiert und begleitet werden, versuchen die Unternehmer/innen in kleinen Unternehmen dies neben ihren anderen Aufgaben zu realisieren. Es ist anzunehmen, dass deshalb im Tagesgeschäft der Unternehmer/innen andere, drängendere Aufgaben im Vordergrund stehen und das Innovationspotenzial für Organisationsentwicklungsprozesse überdecken. Zudem steht zu vermuten, dass den Inhaber/inne/n das nötige Know-how für die Initiierung von systematischen Reorganisationsprozessen fehlt.

Für die Weiterbildungsplanung in den Unternehmen wirft dies ein zentrales Problem auf: Da die Veränderungen in den Unternehmen eher zufällig und ungeplant stattfinden, bleibt deren Bedeutung für Weiterbildungserfordernisse vermutlich eher unbemerkt. Reorganisationsprozesse als Auslöser für Weiterbildungsbedarf sichtbar zu machen, so unsere Erkenntnis aus den Fallstudien, erfordert also zunächst, die Personalverantwortlichen in den Unternehmensleitungen darin zu unterstützen, sich Klarheit über die Situation des Unternehmens und eine eventuell erforderliche Neuausrichtung zu verschaffen.

3. Serviceleistung: feste Ansprechpartner für Weiterbildung

Während die betriebliche Weiterbildung in Großunternehmen mittlerweile konzeptionell und organisatorisch in komplexe Wertschöpfungsprozesse eingebunden ist (vgl. auch Baethge/Schiersmann 1998), klafft in KMU hier eine strategische Lücke, die durch isolierte Weiterbildungs- oder Beratungsangebote kaum zu schließen ist. Erfolgversprechender sind stattdessen Kooperationen zu festen Partnern, die den KMU über eine größere thematische Bandbreite Beratung und Weiterbildung anbieten können.

Unsere Fallstudien zeigen, dass eine externe Unterstützung bei der Planung und Durchführung von Weiterbildung durchaus erwünscht ist. Die Formen der Inanspruchnahme von externer Unterstützung sind vielfältig, wichtig scheint jedoch zu sein, dass es sich um „feste Ansprechpartner" handelt. Zwei der untersuchten Fallunternehmen verfügen über einen solchen festen Ansprechpartner für Weiterbildung. In einem Fall ist der Ansprechpartner nicht nur für die Weiterbildung zuständig, sondern berät die Firmenleitung auch in anderen Fragen (bspw. neue Produkte, Ergebnisse von wissenschaftlichen Studien, neue Richtlinien und Gesetzesvorgaben). Das heißt das Unternehmen bezieht alle benötigten Informationen über die Branche und entsprechende Weiterbildungsangebote über eine zentrale Stelle. Die Inhaberin fühlt sich von dieser Stelle in allen Fragen „... sehr gut beraten" und war bisher immer sehr zufrieden mit den Schulungen, die sie regelmäßig dort besucht. Aufgrund dieses festen Ansprechpartners und der damit verbundenen festen Kontaktperson hat sich nach Einschätzung

der Inhaberin sowohl die Quantität als auch die Qualität der Weiterbildung in ihrem Unternehmen erheblich erhöht.

Ähnliche Erfahrungen aus dem anderen Unternehmen untermauern die These, dass ein fester Ansprechpartner die Weiterbildungsbeteiligung erhöht. Ein Unternehmer aus dem Handwerk hat ebenfalls einen festen Weiterbildungspartner. Dabei handelt es sich um einen privatwirtschaftlichen Träger, der insbesondere Weiterbildung zu Themen der Unternehmensführung anbietet. Insbesondere in der Phase, in der der Unternehmer das Geschäft komplett selbst übernahm, war dieser Weiterbildungsanbieter von großer Wichtigkeit:

> „Die bieten Weiterbildungsveranstaltungen über Führung von Mitarbeitern, Zeitrationalisierung, Kundenförderung, Vermarktung etc. an. Diese Kurse besuche ich regelmäßig. Da bin ich immer gut beraten und kann die Sachen in meiner Firma anwenden, ... es hat gefruchtet, ich würde heute nicht dastehen, wo ich jetzt bin" (H3, IH).

Gerade in Kleinstunternehmen ist die Inanspruchnahme von externer Unterstützung also vor allem eine Vertrauensfrage, was sowohl durch feste Kooperationen wie auch eine thematisch vielfältige Zusammenarbeit begünstigt wird. Dabei könnten Bildungseinrichtungen insbesondere bei der Bewusstmachung von betrieblichen Abläufen und Strukturen die Unternehmen mit ihrem Know-how unterstützen und so den Weg für nötige Reorganisations- und Qualifizierungsprozesse ebnen. Der Wille ist bei den Unternehmen durchaus vorhanden, es ist aber eine allgemeine „Hilflosigkeit" erkennbar, wie man systematisch Weiterbildung im Betrieb etabliert. Im Rahmen der Gespräche konnte festgestellt werden, dass feste Kooperationspartner eine wichtige Unterstützung bei der regelmäßigen Gestaltung von Weiterbildung sind und auch von den anderen Unternehmer/inne/n durchaus als sinnvoll erachtet werden.

Wie oben dargelegt, reicht es dabei allerdings nicht aus, sich auf das traditionelle Feld der Weiterbildungsberatung zu beschränken, da die Unternehmen zunächst Unterstützung bei der Standortbestimmung und Entwicklung einer Unternehmensstrategie benötigen. Um diese Bandbreite an Serviceleistungen „aus einer Hand" liefern zu können, dürfte es auch für Weiterbildungsanbieter zweckmäßig sein, Kooperationen einzugehen und sich zu vernetzen (vgl. Ufholz u. a. 1997). Wie Ufholz u. a. (1997) im Hinblick auf Bildungsberatung deutlich machen, sind dabei verschiedene Kooperations-Modelle denkbar: der gleichberechtigte Zusammenschluss spezialisierter Anbieter von Weiterbildung und/oder Beratung, die nach außen gemeinsam als Verbund oder Netzwerk auftreten. Die Unternehmen richten dabei ihre Anfragen an einen der Netzwerkpartner, der je nach Art und Umfang der Anfrage den Auftrag selbst bearbeitet oder an seine Kooperationspartner weiterleitet. Denkbar wäre auch die Einrichtung einer gemeinsamen Anlaufstelle (z. B. eine gemeinsame Agentur oder ein Servicebüro), die je nach Bedarf die Anfragen von Unternehmen an einzelne oder mehrere der zusammengeschlossenen Kooperationspartner weiterleitet. Eine weitere Möglichkeit wäre die Zusammenarbeit eines Anbieters mit festen Vertragspartnern, die einzelne Aufgaben in enger Abstimmung mit dem Hauptauftragnehmer bearbeiten.

Hier sind sicherlich je nach örtlichen Bedingungen und vorhandenen Kooperationsstrukturen verschiedene Varianten möglich. Entscheidend aus unserer Sicht ist dabei, dass das Angebot inhaltlich und organisatorisch den oben genannten Besonderheiten der KMU gerecht wird. Inhaltlich müsste – über das bisher übliche Themenspektrum von Personal- und Organisationsentwicklung hinaus – dem vielschichtigen Beratungs- und Unterstützungsbedarf von der unternehmenspolitischen Standortbestimmung bis zum Weiterbildungsmanagement Rechnung getragen werden. Gleichzeitig sollte diese Serviceleistung in einer Organisationsform erbracht werden, die den KMU eine Zusammenarbeit mit einem „festen Ansprechpartner" ermöglicht. Weiterbildungsanbieter müssten den Unternehmen also – allein oder im Verbund mit anderen – erstens längerfristig und zweitens in vielfältigen, auch in unternehmenspolitisch sensiblen Fragen, je nach Bedarf als Partner und Dienstleister zur Verfügung stehen. Die vielerorts beschriebenen Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit KMU (vgl. Alten/Weiß 2000) könnten deshalb auch darin begründet liegen, dass der schmale Grat zwischen Dienstleistungs- und Kooperationsangebot recht unwegsam ist.

Literatur

Alten, W./Weiß, R. (Hrsg.) (2000): Service-Leistungen für KMU – Innovative Modelle für Beratung und Qualifizierung. Köln

Baethge, M./Schiersmann, C. (1998): Prozeßorientierte Weiterbildung – Perspektiven eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 98: Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster u.a., S. 15–87

Büchter, K. (1999): Zehn Regeln zur Ermittlung des Qualifikationsbedarfs. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, H. 3–4, S. 12–15

Egner, U. (2002): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): (CVTS2) Erhebungen nach § 7 BstatG. Wiesbaden

Grünewald, U./Moraal, D. (1996): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland: Gesamtbericht. In: BIBB (Hrsg.): Ergebnisse aus drei empirischen Erhebungsstufen einer Unternehmensbefragung im Rahmen des EG-Aktionsprogrammes FORCE. Bielefeld

Institut für Mittelstandsforschung (IfM) (Hrsg.) (2003): Unternehmensgrößenstatistik 2001/2002 – Daten und Fakten. Bonn

Iller, C. (1997): Gestaltung der betrieblichen Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben. In: Görs, D./Iller, C. (Hrsg.): Organisationsentwicklung und Qualifizierung in Klein- und Mittelbetrieben. Beiträge eines Workshops. Bremen. S. 11–39

Iller, C. (2000): Gestaltung der Weiterbildung und Weiterbildungsinteressen der Beschäftigten. Eine empirische Untersuchung in kleinen und mittleren Unternehmen. München/Mering

Stahl, T./Stölzl, M. (Hrsg.) (1994): Bildungsmarketing im Spannungsfeld von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung. Modellversuche zur beruflichen Bildung, H. 33

Ufholz, B. u.a. (Hrsg.) (2003): Handbuch für Bildungsträger und Bildungsberater zur Erschließung des Marktsegments der kleinen und mittleren Unternehmen.
URL: http://bildungsforschung.bfz.de (20.01.2003)

Weiß, R. (2000): Wettbewerbsfaktor Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Köln

Stephan Dietrich/Monika Herr

Organisationsentwicklung und neue Lernkulturen[1]

Das Thema „neue Lehr- und Lernkulturen" bildet bereits seit einigen Jahren einen thematischen Schwerpunkt im Fachdiskurs der Erwachsenenbildung. Eine Folge der erhöhten Aufmerksamkeit ist ein zunehmend differenzierteres Verständnis dessen, was unter „neuen Lehr- und Lernkulturen" begriffen werden kann. Dabei zeichnet sich ab, dass sich die Behandlung des Themas kaum auf Fragen von Didaktik und Lernorganisation beschränken lässt. Die heute bereits beobachtbaren Bestrebungen der Praxis, Lehr- und Lernbedingungen zu schaffen, die das selbstgesteuerte Lernen Erwachsener unterstützen und fördern, weisen eindeutig auf die Notwendigkeit hin, die Erwachsenenbildungsorganisation gestalterisch mit einzubeziehen. Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Frage, welche Organisationsentwicklungserfordernisse bei der Veränderung von Lernkulturen auftreten können. Ferner wird gezeigt, wie ein Organisationsentwicklungsprozess zur Entwicklung neuer Lernkulturen angelegt sein kann.

1. „Neue Lehr- und Lernkultur" – was ist wirklich neu?

Das Thema „neue Lehr- und Lernkulturen" ist in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildungsdiskussion mittlerweile breit etabliert. Bereits 1990 hat Faulstich aufgrund der gesellschaftlichen Herausforderungen und Veränderungsimpulse (Bevölkerungsentwicklung, Organisation und Qualifikation in der Arbeit, Wertewandel usw.) auf die Erfordernisse eines solchen Lernkulturwandels hingewiesen. Die Lernfähigkeit des Menschen müsse zunehmend im Mittelpunkt aller Bemühungen stehen: „Das Überleben im nächsten Jahrtausend wird nur dann möglich sein, wenn sich Individuum und Gesellschaft in einem Maße als lernfähig erweisen, welches eingefahrene Verhaltensmuster durchbricht" (Faulstich 1990b, S. 38). In den vergangenen Jahren hat das Thema auch bildungspolitisch hohen Stellenwert gewonnen. Ferner liegen bereits erste Auswertungen vor, wie das Thema von der Praxis aufgegriffen und umgesetzt wird (vgl. im Folgenden: Gieseke/Käpplinger 2001; Dietrich 2001). Dabei zeigt sich, dass der Begriff als Chiffre für hoch differenzierte Konzepte verstanden werden kann, die darauf abzielen, den Lernenden in möglichst vielfältiger Form Lernanregungen, Lernzugänge und Lernunterstützung in Form von Lernberatung zu bieten. Als charakteristisch werden in diesem Zusammenhang die folgenden Gestaltungsmerkmale hervorgehoben:

1 Dieser Beitrag entstand im Kontext des DIE-Projekts SELBER. Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte DIE-Projekt SELBER „Service: Institutionenberatung zur Öffnung für neue Lernkulturen und Beratung bei neuen Angebotsformen" wird am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Kooperation mit den Universitäten Hamburg, Gießen und Leipzig mit einer Laufzeit von drei Jahren bis September 2004 durchgeführt.

- Die Flexibilisierung der Lernorte – Lernen findet im Seminarraum, in Selbstlernzentren, zu Hause, in Bibliotheken oder bei Exkursionen statt. Das Internet ermöglicht, jederzeit von jedem Ort aus mit anderen Lernenden, Tutor/innen, Lernberatenden oder Expert/inn/en Kontakt aufzunehmen.
- Eine zunehmende zeitliche Flexibilisierung von Lehr- und Lernprozessen erfordert es, die Kompetenzen der Teilnehmenden hinsichtlich ihres Zeitmanagements zu erhöhen. Die Lernberatung hat hier eine wichtige Bedeutung für die Unterstützung und Gestaltung von individualisierten Lernzeiten.
- Offene Prozesse, gruppendynamische Aspekte und das situative Lerngeschehen gewinnen deutlich an Stellenwert. Als charakteristisch wird die Offenheit für Entwicklungen genannt. So gewinnen handlungs- und erfahrungsorientierte Formen des Lernens wie z. B. beim Lernen in Projekten oder in Planspielen an Gewicht. Die Bedeutung der Lerngruppe, die für die Lernkontrolle besonders effektiv ist, nimmt dabei eher zu. Für die Lernbegleitung bedeutet dies einen erhöhten Vorbereitungsaufwand. Sie ist gefordert, die Gruppenprozesse angemessen zu begleiten. Als besonders anspruchsvoll erweist sich, eine Balance zwischen Über- und Unterstrukturierung zu finden.
- Der Stellenwert der Rahmenbedingungen verändert sich. So gewinnt etwa die Gestaltung der Räumlichkeiten oder die Organisation des Zugriffs auf Material eine höhere Bedeutung als in traditionellen Angeboten. Ein insgesamt erhöhter Planungs- und Nachbereitungsaufwand ist die Folge.
- Die professionellen Aufgaben für das Lehrpersonal nehmen zu. Insbesondere beratende und animierende Anforderungen gewinnen an Bedeutung. Das Personal benötigt zusätzliche Fähigkeiten wie Beratungskompetenz, Moderations- und Animationskompetenz, erweiterte Methodenkompetenz und Kompetenz beim Einsatz digitaler Medien.
- Die Grenzen zwischen Bildung und Unterhaltung werden durchlässiger. „Das Edutainment wird als flankierendes Element in dem Gesamtarrangement verortet, das kein Selbstzweck oder Erzeuger bloßer Behaglichkeit ist, sondern letztlich den didaktischen Zielen als ein Hilfsmittel dient“ (Gieseke/Käpplinger 2001, S. 248).
- Die Lerninhalte und -gegenstände stehen weiterhin im Mittelpunkt, den Lernenden soll jedoch stärker ermöglicht werden, ihre individuellen Interessen, Bedürfnisse und Kompetenzen hinreichend zu berücksichtigen und individuelle Lernwege zu finden. Dabei darf sich das Lernen nicht im Zufälligen verlieren. Auf Wissensvermittlung oder auf lehrende Aufgaben wird nicht verzichtet, bedeutsam ist vielmehr die Transparenz des Lerngeschehens für die Lernenden sowie ein angemessener Wechsel von Struktur und Dynamik.

Die hier beschriebenen Gestaltungsmerkmale sind – jeweils für sich genommen – keineswegs neu. Neu ist allenfalls das Anliegen, möglichst viele dieser Elemente in der Erwachsenenbildungspraxis breit umzusetzen und eine stärkere Verzahnung informellen und formellen Lernens anzustreben. Der institutionellen Erwachsenenbildung kommt dabei die Aufgabe zu, Lernberatungs- und Lernbegleitungsangebote zu entwickeln, die der Förderung von individuellen Kompetenzen zu Selbststeuerung, Selbst-

management und Selbstorganisation dienen. Dies erfordert veränderte Formen der professionellen Steuerung und Strukturierung (vgl. Forneck 2001, S. 240). Eine direkte Folge dieser Entwicklung ist, dass die Anforderungen an das Personal in der Erwachsenenbildung steigen.[2]

Von einer Notwendigkeit zur Veränderung der Lern-*Kultur* ist in diesem Zusammenhang zu sprechen, weil Veränderungen im Selbst-, Rollen- und Aufgabenverständnis, in Normen und Wertvorstellungen aller beteiligten Akteure erforderlich sind – von den Lernenden bis zu den Zuwendungsgebern. Die Umsetzung betrifft mikro- und makrodidaktische Fragen von der Ebene des Kursgeschehens über die Ebene der Weiterbildungsorganisation und der Betriebe mit ihren Konventionen und Gepflogenheiten bis zur Ebene des Weiterbildungssystems und den politischen Rahmenbedingungen mit den Vorgaben über Ausbildungsordnungen sowie den Förderbedingungen und Finanzierungsgrundlagen der Weiterbildung.

Neu sind außerdem die Rahmenbedingungen, unter denen sich neue Lehr- und Lernkulturen entwickeln und etablieren sollen. Das Spannungsverhältnis zwischen sinkenden finanziellen Ressourcen einerseits und steigenden Anforderungen an die Gewährleistung von nachhaltigen Lernerfolgen und individualisierten Lernunterstützungsangeboten andererseits verschärft sich zunehmend. Hinzu kommt die Problematik, dass auch die Erwerbsperspektiven im Erwachsenenbildungsbereich weiterhin unsicherer werden. Es ist zu beobachten, dass die „freien" Beschäftigungsverhältnisse zunehmen, dass eine quasi in die Selbstständigkeit übergegangene Kursleiterszene entstanden ist und die Bindung von Kursleitenden an Erwachsenenbildungseinrichtungen signifikant nachlässt (vgl. Schrader 1998). Umgekehrt wird der Einfluss der Einrichtungen auf vorhandene oder nicht vorhandene Professionalisierungsabsichten der pädagogisch Tätigen immer geringer, was insgesamt die Vermutung einer Deprofessionalisierungstendenz in der Erwachsenenbildung nahe legt (vgl. Faulstich 2001).

Den genannten Herausforderungen ist nach unserer Auffassung nur durch entsprechende Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen zu begegnen. Die Personalentwicklungserfordernisse beziehen sich auf die Entwicklung der notwendigen Kompetenzen für die Lernbegleitung und die Gestaltung und Umsetzung geeigneter Lernarchitekturen. Hoch differenzierte Lernkonzepte setzen jedoch parallel eine entsprechende Organisation der Abläufe, Zuständigkeiten und Entscheidungsbefugnisse voraus. Wenn den Teilnehmenden mehr Verantwortung für ihren Lernprozess übertragen werden soll, benötigen auch die Mitarbeitenden der Weiterbildungseinrichtung die erforderlichen Entscheidungsspielräume, die selbstverantwortliches Agieren ermöglichen.

„Lernkultur" bezieht sich deshalb auf die Lernfähigkeit der Organisation als Ganzes und ist Teil der Organisationskultur, die sich auf die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten auswirkt. Entscheidend dafür, ob sich Innovationen in Organisationen durchset-

2 Zu den Professionalisierungserfordernissen für Weiterbildner im Zusammenhang mit der Förderung von Lernen vgl. weiterführend z. B. Knoll 2002.

zen, ist die Kooperations- bzw. Lernbereitschaft der Kolleg/inn/en und der Leitung (vgl. Fuchs-Brüninghoff 2001). Insofern kommt es darauf an, dass sich die Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen so ergänzen, dass die Institution zu einer lernenden Organisation wird.

2. Lernkulturentwicklung als Lernprozess (in) der Organisation – Stellenwert der Lernkultur für die Organisationsentwicklung

In der Diskussion um die „lernende Organisation" werden Veränderungen in Organisationen – sofern sie bewusst vollzogen werden – als Lernprozesse verstanden. Dabei begreift die Mehrheit der derzeit bestehenden Theorien und Ansätze das Lernen der Organisation als sozialen Prozess, in dem Informationen, Ideen und Erfahrungen gemeinsam verarbeitet und interpretiert werden (vgl. Dierkes/Berthoin Antal 1999). Durch diese soziale Interaktion und Aushandlung entstehen in der Organisation kollektive Kenntnisse und Kompetenzen, die in unterschiedlichen Formen gespeichert werden: in der Kultur, in den Strukturen, in den Abläufen und Routinen. Damit also eine Organisation als System lernen kann, braucht es einen Prozess,

- in dem vorhandenes individuelles Wissen und Können ausgetauscht wird,
- in dem neue Kenntnisse, Kompetenzen und Wissen aufgenommen und explizit gemacht werden und
- in dem eine gemeinsame Verankerung oder Speicherung dessen stattfindet.

Mehrere Mitglieder einer Organisation müssen Informationen und Wissen austauschen und gemeinsame Erfahrungen machen, damit ein von den Akteuren geteiltes, neues kollektives Wissen entstehen kann. Systeme lernen und verändern ihr Verhalten letztlich nur durch direkte Kommunikation (vgl. Wahren 1996, S. 183), der Dialog ist deshalb das Zentrum einer lernenden Organisation und der Ort, an dem die Mitglieder im Miteinander neues Wissen generieren können (vgl. Isaac 1997). Der Sinn eines Dialoges ist dabei „... nicht, etwas zu analysieren oder zu verändern, sondern das Denken ins Fließen zu bringen, sich der individuellen und kollektiven Annahmen und ihrer (Aus-)Wirkungen bewusst zu werden und deren inhärente Zusammenhänge sehen zu lernen. ... Im Dialog sind die Argumente aufeinander bezogen, es wird miteinander gedacht" (Beucke-Galm 2001, S. 22–24).

Projekte erscheinen besonders geeignet, Dialog zu initiieren und damit organisationales Lernen zu unterstützen. Ihr Entwickeln, Planen und Steuern wird vielfach als das Kernstück innovativer Veränderungsvorhaben betrachtet. „Die spezifische Projektorganisation, die problemlöseorientierte Prozessgestaltung, die Beziehungsklärung und Konfliktbewältigung in Projektteams sowie die Reflexionskultur als Kern organisationsbewussten Lernens ..." (Schiersmann/Thiel 1999, S. 89) sind spezifische Merkmale von Projekten, die Lernprozesse bzw. Kompetenzen fördern, die sich als organisationales Lernen bezeichnen lassen.

Im Zusammenhang mit Lernkulturveränderung wird der Organisationslernprozess von uns als ein Lernprozess verstanden, in dem die Selbststeuerung ein konstitutives Element ist. Angenommen wird, dass dort, wo eine Lernkultur selbstgesteuerten oder selbstorganisierten Lernens angestrebt wird, sich dies nicht nur auf den Lernprozess der Lernenden beschränken kann. Vielmehr erfordert ein solcher Entwicklungsprozess wie oben bereits angedeutet auch für die Mitarbeitenden die Möglichkeit selbstgesteuerter Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Deshalb beziehen wir nachfolgend Überlegungen, die im Zusammenhang mit selbstgesteuerten Lernprozessen von Individuen angestellt werden, auf den selbstgesteuerten Organisationslernprozess. Um den Grad an Selbststeuerung einschätzen zu können, wird in der Diskussion um selbstgesteuertes Lernen als zentral angesehen, dass die Lernenden wesentliche Entscheidungen – ob, wozu, was, wann und wie gelernt werden soll – selbst treffen können (vgl. Weinert 1982, S. 102 ff.).

Auf den Organisationslernprozess übertragen, bedeutet dies:

- Um neue Angebotsformen einführen und Lernkulturen entwickeln zu können, brauchen Mitarbeitende der Weiterbildungsinstitution Spielräume für die selbstständige Festlegung von Zielen, Zeiten und Methoden.
- Die Mitarbeitenden müssen diese Spielräume auch tatsächlich wahrnehmen und folgenreiche Entscheidungen über das eigene Lernen und damit den Entwicklungsprozess treffen und diese konkret umsetzen (d. h. in Lernhandeln realisieren).
- Die Lernenden – hier die beteiligten Mitarbeitenden – übernehmen dabei zugleich die Rolle der sich selbst Lehrenden. Selbstinstruktion kann hier verstanden werden als das Veränderungsvorhaben planen, notwendige Informationen beschaffen, geeignete Methoden auswählen, den Fortschritt der Veränderung kritisch überprüfen usw.

So wie sich das Lernen beim individuellen selbstgesteuerten Lernprozess meist nicht von selbst versteht, sondern oft erst gelernt und/oder unterstützt werden muss, gilt dies auch für den selbstgesteuerten organisationalen Lernprozess. Deshalb wurden im Projekt SELBER[3] Instrumente entwickelt, die es den beteiligten Personen und Projektgruppen ermöglichen, die für den Organisationslernprozess notwendigen Schritte des Lernens als System zu vollziehen.

Die Organisationen benötigen eine Projektgruppe, die offiziell mit dem Projekt „SGL/Neue Lernkultur" betraut wird. Diese definiert im ersten Schritt, welche Veränderungsvorhaben geeignet sind, die Lernkultur in der eigenen Weiterbildungseinrichtung zu entwickeln. Es werden von den Projektgruppenmitgliedern in Abstimmung mit der Lei-

3 Im Rahmen des Projekts SELBER wird exemplarisch eine Auswahl von 17 Einrichtungen durch ein umfangreiches Supportsystem intensiv im Prozess der Veränderung unterstützt und begleitet. Die Supportstruktur besteht aus drei Fortbildungsreihen zu den Themen ‚Beratung', ‚Begleitung von Selbstgesteuerten Lerngruppen' und ‚Medieneinbindung', einer Organisationsberatung, wissenschaftlichem Support und einer internetbasierten Supportstruktur. Die beteiligten Einrichtungen nehmen nach Möglichkeit an allen drei Fortbildungsreihen mit jeweils einem Mitarbeitenden teil. Diese drei Mitarbeitenden stehen dann in der Organisation als Expert/inn/en für die jeweilige Teilfragestellung zur Verfügung und bilden gemeinsam als „change agents" eine Projektgruppe, die über die Organisationsberatung in der konkreten Umsetzung begleitet wird.

tungsebene im Rahmen des Projektmanagements Ziele festgelegt und Teilschritte definiert. Die dabei notwendigen Austauschprozesse in der Gruppe und das Zusammentragen der unterschiedlichen Kenntnisse und Fertigkeiten führen dazu, dass neues Wissen generiert und damit die kollektive Wissensbasis erweitert wird (vgl. Probst/Büchel 1994, S. 64). Durch Fortbildungen eignen sich die Projektgruppenmitglieder neues Wissen an und reflektieren ihre Rolle als Lehrende oder pädagogisch Planende. Das dabei neu entstandene individuelle Wissen muss im Verlauf des Projekts von den Einzelnen in die Projektgruppe eingespeist werden, um über die gemeinsame Arbeit in kollektives Wissen verwandelt zu werden – der Basis organisationalen Lernens. Die kollektiven Lernprozesse der Projektgruppe und die Vermittlung in die Gesamtinstitution werden durch eine Organisationsberatung unterstützt, die als „kollektive Lernberatung" angelegt ist.

Dabei werden im Rahmen von eintägigen Workshops kollektive Lernschwierigkeiten (Blockaden, Widerstände, hemmende Rahmenbedingungen etc.) und kollektive Lernstrategien (förderliche Faktoren, Projektkonzeptentwicklung, Erarbeitung eines Handlungsplanes etc.) bearbeitet.

In der Beratungsarbeit beziehen wir uns auf ein Organisationsmodell, das im Zusammenhang mit lernenden Organisationen häufig herangezogen wird. Danach wird die Organisation als aus drei Subsystemen (technisch-instrumentelles, soziales und kulturelles Subsystem) bestehend begriffen, die eng miteinander verzahnt sind (vgl. Glasl/Lievegoed 1996). Die drei Subsysteme lassen sich wie folgt beschreiben:

1. Das technisch-instrumentelle Subsystem umfasst:
   - die physischen Mittel, z. B. eingesetzte Materialien und Medien, die technische Ausstattung, die Nutzung von Räumen und Materialien,
   - die Prozesse und Abläufe, z. B. Abrechnungssysteme, Entscheidungsfreiräume für Lehrende, Planungs- und Steuerungsprozesse.
2. Das soziale Subsystem setzt sich zusammen aus:
   - den Einzelfunktionen, wie z. B. Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen der einzelnen Mitarbeitenden (Lehrenden, Verwaltenden, Leitung),
   - Aufgabeninhalten der einzelnen Funktionen, Gremien und Kommissionen,
   - den Menschen, Gruppen und dem Klima, z. B. das Wissen und Können der Mitarbeitenden, die Haltungen und Einstellungen, die Beziehungen untereinander, die Führungsstile, Macht und Konflikte,
   - den Strukturen, z. B. den Statuten, den Aufbauprinzipien der Organisation, den Führungshierarchien.
3. Zum kulturellen Subsystem gehören:
   - die Ziele und Strategien, wie z. B. die langfristigen Programme der Organisation, die Leitsätze für die pädagogische Arbeit, die Strategien der Einrichtung, sich am Bildungsmarkt zu platzieren und zu halten,
   - die Identität, die sich z. B. beschreiben lässt mit der gesellschaftlichen Aufgabe der Organisation, den Werten, Philosophien, Leitbildern, der Klarheit über einen gemeinsamen pädagogischen Ansatz, dem Image der Einrichtung in der Öffentlichkeit.

Angelehnt an Ausführungen von Fuchs-Brüninghoff (1987) zu Lernschwierigkeiten von Individuen und vor dem Hintergrund des oben beschriebenen Organisationsmodells lassen sich die kollektiven Lernschwierigkeiten in drei Gruppen einteilen:

- die, die in der physischen Ausstattung, den alltäglichen Prozessen und Abläufen begründet liegen (technisch-instrumentelles Subsystem),
- die, die sich aus der Struktur und den Interaktionen der Teilsysteme (Abteilungen, Fachbereichen, Einzelfunktionen etc.) ergeben (soziales Subsystem) und
- die, die sich aus dem geltenden Lebensstil in der Organisation ergeben (kulturelles Subsystem).

Beratung soll in diesem Zusammenhang darauf abzielen, das Vorhaben zu unterstützen und erfolgreiches kollektives Lernen zu ermöglichen. Das bedeutet, dass sich die Beratung an den Erfordernissen der Praxis orientiert und dabei nach Lösungen für Behinderungen und Stillstände im Lernprozess sucht. Während der Beratung werden Punkte aufgespürt, die die Umsetzung beeinträchtigen oder die fördernd wirken können. Konkret heißt dies:

- Anregungen zum Veränderungsprozess: Wie lässt sich der Prozess sinnvoll gestalten und in Teilschritte einteilen? Welche Strategien sind angemessen und welche Methoden führen zum Ziel? Wie lassen sich die eigenen Bedürfnisse mit den vorhandenen Möglichkeiten in Einklang bringen?
- Hilfestellung zur Einordnung in den historischen Kontext der Organisation: Welche Schwierigkeiten und Widerstände treten auf und wie lassen sich diese u. a. aus den gewachsenen Bedingungen der Organisation verstehen? Welche (Lern-)Strategien werden bevorzugt und welche eher abgelehnt?
- Orientierung bei der Arbeit in der Gruppe über die Beziehungen der Beteiligten: Wie lässt sich das Potenzial der Gruppe optimal nutzen? Welche Gruppen- bzw. Teamprozesse werden als förderlich und welche als hinderlich erlebt? Wie verhalte ich mich in der Gruppe und was bewirkt dies für den Veränderungs- und Lernprozess (meinen eigenen und den der Gruppe)?

Die Organisationsberatung geht hier von Fragestellungen aus, die sich aus dem konkreten Projektvorhaben, d. h. dem Lernprozess der „Lernkulturentwicklung“ ergeben. Sie macht nicht die Organisation als solches zum Thema, sondern die Einführung einer neuen Lernkultur. Sie dient somit einer zweckgebundenen Organisationsentwicklung und kann als Implementierungsberatung verstanden werden.

3. Zusammenfassung und Ausblick

Aus den bisherigen Ausführungen lassen sich folgende Erfordernisse für die Organisationsentwicklung im Zusammenhang mit neuer Lehr- und Lernkultur festhalten:

- Ausgangspunkt ist eine Kompetenzerweiterung auf individueller Ebene, die zusätzlich einen sozialen Prozess erfordert, in dem die Kommunikation zwischen mehreren Mitarbeitenden einer Weiterbildungseinrichtung eine zentrale Rolle spielt.

- Lernkulturentwicklung kann nicht von einzelnen Mitarbeitenden vollzogen werden. Hierfür bedarf es eine Gruppe von Mitarbeitenden, die sich idealerweise im Rahmen eines Projekts dieser Herausforderung stellt.
- Die Entwicklung neuer Lehr- und Lernkulturen gleicht einem Suchprozess, in dem zu Beginn ein Zielkorridor zu definieren ist. Die jeweiligen Teilschritte müssen dann den Entwicklungen entsprechend prozessual angepasst werden. Dafür bedarf es Kompetenzen in Projektmanagement.
- Die Übertragung auf den konkreten Kontext der eigenen Institution benötigt in aller Regel eine Begleitung von außen im Sinne einer kollektiven Lernberatung.
- Für die Entwicklung neuer Lehr- und Lernkulturen gibt es verschiedene Anknüpfungspunkte in einer Organisation (z. B. die Entwicklung eines Konzepts für einen selbstgesteuerten Kurs, die Gründung eines Qualifizierungszirkels, eine Leitbilddiskussion, beispielsweise eingebettet in einen Qualitätsentwicklungsprozess). Entscheidend ist, dass eine Kommunikationsstrategie in die Gesamtorganisation aufgebaut wird, die organisationales Lernen zulässt.
- Ohne die aktive Unterstützung der Leitung ist eine Lernkulturentwicklung nicht möglich. Leitung prägt die Organisationskultur – die Lernkultur inbegriffen – in entscheidendem Maße. So muss Leitung an zentralen Punkten des Entwicklungsprozesses eine klare Stellung beziehen, wenn sich neue Lehr- und Lernkulturen nachhaltig verankern sollen.

Die Erwachsenenbildungseinrichtungen stehen somit vor großen Anforderungen. Ausgehend von den bisherigen Ergebnissen des Projekts SELBER, deren breite Gültigkeit in der weiteren Forschungsarbeit noch zu prüfen ist, kann angenommen werden, dass bezogen auf Lernkulturentwicklung das Management von Weiterbildungsorganisationen vor der Aufgabe steht, den Ausgangspunkt für organisationale Veränderungen nicht nur bei den ökonomischen Rahmenbedingungen zu suchen. Es gilt vielmehr auch, an die organisationalen Erfordernisse hoch differenzierter pädagogischer Konzepte und die vorhandenen erwachsenenpädagogischen Kompetenzen anzuknüpfen (Selbstanwendung pädagogischer Konzepte). Ob und in welcher Weise sich diese zweckgebundene Organisationsentwicklung im Rahmen von SGL und neuer Lernkultur von Organisationsentwicklungsprozessen mit anderem Fokus (z. B. im Rahmen von Qualitätsentwicklungsprozessen oder ausgehend von Fragen der Wirtschaftlichkeit) unterscheidet, wäre weiter zu untersuchen.

Schließlich bedarf es der weiteren Arbeit an speziell ausgerichteten Organisationsberatungsmodellen. Eine pädagogische Organisationsforschung, die den Bedingungen und Möglichkeiten eines reflexiven Organisationslernens genauer nachspürt, müsste hierzu die praxis-unterstützenden Erkenntnisse erarbeiten, indem sie den Formen, Möglichkeiten und Grenzen der Wissensgenerierung und des Wissenstransfers über Lernen innerhalb der Einrichtungen nachgeht.

Literatur

Beucke-Galm, M. (2001): Über die Bedeutung von Dialog in einer „lernenden Organisation". In: OE, H. 1, S. 20–31

Dierkes, M./Berthoin Antal, A. (1999): Lernen als sozialer Prozess. In: Info der Gottlieb Daimler- und Karl Benz-Stiftung, 10.01.1999, S. 1–4

Dietrich, S. (Hrsg.) (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld

Dietrich, S./Fuchs-Brüninghoff, E. u.a. (1999): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt a.M.

Faulstich, P. (Hrsg.) (1990): Lernkultur 2006: Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München

Faulstich, P. (1990b): Zukunft. In: ders. (Hrsg.): Lernkultur 2006: Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München, S. 14–42

Faulstich, P. (2001): Deprofessionalisierung des Personals in der Erwachsenenbildung und Neoregulierung. In: Bolder, A. u.a. (Hrsg.): Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? Opladen, S. 278–293

Forneck, H. (2001): Professionelle Strukturierung und Steuerung selbstgesteuerten Lernens – Umrisse einer Didaktik. In: Dietrich, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld, S. 239–247

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

Fuchs-Brüninghoff, E. (2001): Selbstgesteuertes Lernen – eine (un-)realistische Lernkultur? In: Dietrich, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld, S. 35–38

Gieseke, W./Käpplinger, B. (2001): Lehren braucht Support – Empirische Studie zu neuen Lehr- und Lernkulturen. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 233–270

Glasl, F./Lievegoed, B. (1996): Dynamische Unternehmensentwicklung. Bern/Stuttgart/Wien

Isaac, W. (1997): Der Dialog. In: Senge, P. M./Kleiner, A./Smith, B. u.a. (Hrsg.): Das Fieldbook zur Fünften Disziplin. Stuttgart, S. 407–420

Knoll, J. (2002): Professionalisierung der Weiterbildner. Irrungen und Wirrungen. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002 – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Münster/New York, S. 315–350

Probst, G. J./Büchel, B. (1994): Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden

Schiersmann, C./Thiel, H. U. (1999): Projektmanagement im Bildungs- und Sozialbereich. Eine Konkretion organisationsbewussten Lernens. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Band 1. Neuwied/Kriftel, S. 86–104

Schrader, J. (1998): Lehrende in der Weiterbildung: Bildungspolitische Positionen und empirische Befunde zum lebenslangen Lernen. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied/Kriftel, S. 73–87

Wahren, H. K. (1996): Das lernende Unternehmen. Theorie und Praxis des organisationalen Lernens. New York

Weinberg, J. (1999): Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In AG QUEM (Hrsg.): Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, S. 81–143

Weinert, F. E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, H. 10, S. 99–110

Wiltrud Gieseke/Steffi Robak

Programmplanung und Management aus der Bildungsforschungsperspektive

Empirische Befunde und konzeptionelle Wendungen

Nicht die Organisation bestimmt das Programm,
sondern das Programm findet die Institution.

1. Lebensbegleitende Bildung und das Nachdenken über Institutionalkonzepte

Weiterbildung beschäftigt sich, zumindest in den Entwicklungsprojekten seit den 1990er Jahren, mit der Optimierung institutioneller und organisatorischer Strukturen. Stichworte dafür sind Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement, Marketing und Controlling. All diese wichtigen Aufgaben institutionellen Handelns in der Weiterbildung lassen sich bündeln unter dem Begriff Bildungsmanagement. Allseitig bekannt ist, dass diese Entwicklung eingeleitet worden ist durch Sparmaßnahmen für diesen Bereich, aber damit einher geht auch die Suche nach optimierten institutionellen Konzepten für die Umsetzung des Bildungsauftrags für die Realisierung lebenslangen Lernens. Im Grunde liegt darin die Chance, ein System für lebensbegleitende Bildung in Verarbeitung bisheriger Institutional- und Organisationsformen neu zu konzipieren. Bisher sind die Institutionalkonzepte der klassischen Institutionen nicht theoretisch-analytisch als Institutionalkonstrukte für lebenslanges Lernen im Wandel betrachtet worden. Dies ist aber nötig, wenn sich Lernformen und Bedingungen (virtuelles Lernen) sowie Finanzierungen ändern. Eine nicht ausreichende Würdigung unter der Perspektive der Erarbeitung von neuen Strukturen haben Institutionalkonstrukte wie die Volkhochschulen in Reinkultur und in abgewandelter Form, durch Trägerinteressen bedingt, die Kirchen und die Unternehmen erfahren.

Charakteristika für den bisherigen Institutionaltypus Weiterbildung sind ein breites, differenziertes Angebotsspektrum mit hoher Offenheit für alle Bevölkerungsschichten in der Region, flexible Zeitstrukturen, vielfältige Lernkulturen jenseits von Schule und kreative Projektarbeit, die nicht nur mangelnder Finanzierung geschuldet ist. Dieses Institutionalkonzept erscheint auch systemtranszendierend von hoher Resistenz (Gieseke/Opelt 2003; siehe auch Schiersmann u. a. 1998; Schäffter 1998). Besonders interessant daran ist das hohe Bildungsinteresse der Bevölkerung in mittleren und späteren Jahren, das sich ohne Zwang entfaltet (Tippelt u. a. 2003). Bildungspolitische Gesamtkonzepte, die im letzten Jahrzehnt ein Revival für lebenslanges Lernen ausgerufen haben, konzentrieren sich dabei auf selbstgesteuertes Lernen, das unterschiedlich ausgelegt wird, aber den Druck jetzt nicht im schulischen Sinne über Prüfungen und Schulpflicht erzeugt, sondern über die individuelle Selbstverantwortung, die einen Preis hat. Dabei spielt sowohl der finanzielle als auch der soziale Bildungshintergrund eine wich-

tige, wenn nicht gar eine dominierende Rolle. Es fällt insgesamt auf, dass zu wenig neue institutionelle Konzepte durchdacht werden, wenn man an eine Integration von E-Learning, Telelearning u. a. Konzepten im virtuellen Lernbereich denkt. Hier öffnen sich also neue Räume und Orte für individualisiertes Lernen, die auch zu einem neuen Marktfaktor werden. Lebenslanges Lernen kann sich dem öffentlichen Diskurs nach zur Zeit überall, an allen Orten und Institutionen, zu allen Zeiten realisieren. So operieren auch Kongresse der Erziehungswissenschaften und Gutachten für berufliche Bildung. Lebenslanges Lernen beginnt demnach in der Vorschule. Richtig ist daran sicher, dass man in der Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung und in der beruflichen Sozialisation Dispositionen erwerben muss, die auf in der Tat lebenslange Anforderungen vorbereiten sollten. Allerdings ist dreierlei theoretisch breiter zu diskutieren und empirisch zu erforschen:

a) Ist es allen Individuen möglich, im individuellen Alleingang im virtuellen Raum zu lernen? Lernbedürfnisse (eine Hypothese, die sich auch in der Medienforschung bestätigt) verlangen für ausdifferenzierte Aneignung und Verarbeitungsprozesse soziale Beziehungssituationen. Wir werden also neue Verbindungen zwischen virtuellen und realen Räumen institutionell herstellen müssen, die ihre spezifischen Möglichkeiten entfalten.
b) Weiterbildung diffundiert oder entgrenzt (Kade) sich noch in einer anderen Weise: Inzwischen nutzen viele Kultur- und andere gesellschaftliche Institutionen verschiedene Formen von Bildung. In der kulturellen Bildung ist ein interessantes Beispiel eine beigeordnete Bildung in Museen, Kulturvereinen, Buchläden und Bibliotheken. Bildung dient hier, eben in beigeordneter Form, zur jeweiligen Attraktionserhöhung und Unterhaltung, aber stärkt auch die Nutzungsformen der jeweiligen Institutionen. Denn z. B. ohne Kenntnis und Interesse der Teilnehmenden verlieren die Museen ihre Breitenwirkung. Die in der beigeordneten Bildung genutzte Institutionalform greift dabei auf den klassischen Typus zurück (Gieseke u. a. 2004). Wissen, Bildung und Sozialität werden zum Grundsubstrat der Gesellschaft, das nicht mehr nur allein in der Schule vorbereitend gelegt wird und institutionell für alle Lebensphasen zu regeln ist.
c) Dabei fällt auf, dass der entscheidende Faktor bisher im Diskurs zu kurz kommt, der aber den größten Einfluss auf die Neuentwicklung oder Ausdifferenzierung eines Weiterbildungsbildungssystems mit neuen schuldifferenten Strukturen haben sollte. Gemeint ist die Entwicklung einer Bildungstheorie für lebensbegleitendes Lernen, in der berufliche Weiterbildung, kulturelle Weiterbildung, allgemeine politische Weiterbildung und Alltagsbildung rückgekoppelt an wissenschaftliche Forschungsergebnisse komplex auf Lebensphasen, Lebens- und Arbeitssituationen bezogen werden.

Wir stehen also vor der Herausforderung, neue institutionelle Konzepte für die Weiterbildung als lebensbegleitende Bildung zu finden, dabei aus verschiedenen Perspektiven empirische Forschung voranzubringen und den Bildungsbegriff in neuer Abstimmung mit schulischem und beruflichem Lernen für die nachschulischen Phasen breiter auszuinterpretieren. Dieses wird nicht ohne Auswirkung bleiben können für Institutionalkon-

zepte. Bildungsmanagement muss vor diesem Hintergrund also sehr viel grundlagentheoretischer, bedürfnisorientierter denken, wenn Bildungsvielfalt institutionell und strukturell abgesichert werden soll. Auf jeden Fall ist es wichtig, ortlose Konzepte von lebensbegleitender Bildung aufzugeben. Die anthropologische, phänomenologische Philosophie liefert hier sehr differenzierte Beobachtungen (z. B.Schmitz 1998), dass Lernen orts-, emotions- und atmosphärengebunden ist. Ebenso ist es für einen neuen Bildungsbegriff zumindest aus der Forschungsperspektive interessant, wie beiläufig im Sozialisationsprozess gelernt wird. Viele bezeichnen dies auch als informelles Lernen. Damit ist eine wissensgenerierte Gesellschaft aber nicht zu fördern, da die Bildungsschere so unweigerlich erhöht wird (Friebel 2000). Die Programmforschung ist für diesen Prozess der Rekonstruktion von Bildungstheorien ebenfalls noch nicht ausgewertet worden. Die Ergebnisse der vielfältigen Programmforschung werden wegen der Vernachlässigung bildungstheoretischer Überlegungen nicht ausreichend rezipiert und verarbeitet, so dass auch Modernisierungsrückstände in Konzeptionsbereichen entstehen. Der Blick auf organisatorische Optimierungsbestrebungen wird dann ohne Erfolg bleiben, wenn nicht inhaltliche Neukonzeptionen und Wissensstandards mit Niveauausdifferenzierungen diesen Prozess begleiten, bzw. bestimmen. Wir plädieren also dringend für eine bildungstheoretische Wende, die den Bildungsbegriff zur Grundlage konzeptioneller und organisationaler Überlegungen macht. Die Nachfragen der Praktiker gehen im Übrigen in diese Richtung (Gieseke/Reich 2004; siehe auch Hinweis in Heuer 2003, S. 8).

Bezogen auf Bildungsmanagement und Programmforschung möchten wir nur in Form von zusammengefassten Ergebnissen diese Thesen untermauern und für weitere bildungstheoretische Überlegungen öffnen.

2. Forschungsbefunde

Es liegen mehrere Untersuchungen zur Programmforschung vor. „Ein Programm ist der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische Rahmung, nachfragende Teilnehmende und gefiltert durch professionell Handelnde. Über das Programm repräsentiert sich die Institution“ (Gieseke/Opelt 2003, S. 46). Das Programm ist Ausdruck immer wieder neu erarbeiteter Entscheidungen. Die bisherigen Untersuchungen zur Programmentwicklung haben sich auf verschiedene Aspekte bezogen:

- qualitative und quantitative Angebotsentwicklungen und Veränderungen in bestimmten Zeitabläufen (Kade 1992; Körber u. a. 1995; Tietgens 1994),
- die Analyse der Angebotsankündigungen bei Bereichs- oder Zielgruppenangeboten (Kade 1992; Nolda 1998),
- Programmforschung in der Verbindung mit Teilnehmeranalysen und einer begleitenden Interpretation der Programmauswertung durch Planer/innen (Heuer/Robak 2000),
- historische Aspekte zur Programmveränderung (Gieseke/Opelt 2003),
- die Analyse des Prozesses der Programmentstehung (Gieseke/Gorecki 2000).

Natürlich lassen sich die Befunde nicht einmal im Ansatz wiedergeben. Aus den umfangreich angelegten Studien sollen nur sechs Ergebnisse genannt werden:

1. Erwachsenenbildungsinstitutionen sind in ihrem Profil durch die Kontinuität ihrer Programmentwicklung geprägt. Die Programme verweisen auf die Eigenständigkeit einer Institution. Sie sind innerinstitutionelle Scharnierstellen, die das ausgehandelte Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage wiedergeben. Durch eine historische Verwurzelung, natürlich mit Veränderungen in der Zeit, können sie – dem Außendruck, den Teilnehmerbedürfnissen und den neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechend – die Balance pädagogisch verantwortlich herstellen (Gieseke/Opelt 2003).
2. Programme sind vermittelt durch die gesellschaftliche Wirklichkeit, sie können sich aber ein konzeptionelles Eigenleben leisten, d. h. bestimmte Programmteile sollten bewusst gegen den Strom, wenn sie für bestimmte Ansprüche in der Institution stehen, erhalten werden. Das signalisiert Flexibilität/Offenheit, aber eben gerade auch Profil (ebd.).
3. Die Programmentwicklung zeigt für die 1990er Jahre im Unterschied zu den 1970er Jahren eine Auflösung der Fachstruktur hin zu problemorientierten Bereichsbündelungen. Die Kurstitel verweisen auf eine zunehmende Alltagsorientierung in der Erwachsenenbildung, die im ganz konkreten Sinne als lebensbegleitende Bildung genutzt wird. Es stellt sich die Frage: Ist dieses als Verlust von Substanz zu werten oder differenziert und erweitert sich die Nachfrage (Körber u. a. 1995; Schrader 2003)?
4. Die Programmentwicklungen zwischen den Trägern weisen natürlich bedingt durch die gleichen gesellschaftlichen Voraussetzungen Ähnlichkeiten auf, allerdings lässt sich ebenfalls ein genutzter oder nicht genutzter Gestaltungsspielraum bei gleichen bildungspolitischen Bedingungen sehr wohl beobachten (Heuer/Robak 2000).
5. Eine geförderte Programmentwicklung hat bei planungsaktiven Institutionen mit explosionsartigen Entwicklungen zu rechnen. Dies gilt aber nur, wenn Weiterbildung gesellschaftlich und individuell einen hohen Wert hat, institutionell platziert ist und bezahlbar bleibt (Gieseke/Opelt 2003).
6. Über die Analyse von Ankündigungstexten können die impliziten Veränderungen des Wissens und der Problembearbeitung sowie das Angebotsniveau nachvollzogen werden (Kade 1992).

Programme sind also nicht einseitig eindeutig bestimmt; bildungspolitische Rahmenbedingungen, gesellschaftliche Wertschätzungen, aktives Planungsverhalten, große Nachfrage, bezahlbare Preisentwicklung für die Interessierten können sich wechselseitig bestimmen und fördern.

Arbeitsplatzanalysen belegen, dass Management ein eigenständiges Handlungsfeld der Leiter/innen ist, das die Programmentwicklung stützt, aber nicht steuert (Robak 2004). Die Leiter/innen sichern organisational den Aktivitätsradius und Handlungsspielraum der Planenden und halten Abläufe und die Verwaltungsstruktur fungibel. Die Organi-

sation steuert das professionelle Handeln nicht durch Stellen- und Ablaufpläne, sondern die Organisation wird von den Leiter/inne/n aktiv gestaltet.

Weiterbildungsinstitutionen können neben der Abhängigkeit von der gesellschaftlichen Finanzierung nur das an Profil leisten und realisieren, was die Leiter/innen binnenorganisational und in Vernetzung professionell absichern, zulassen und zusammenführen können. Hauptberuflich pädagogisch Planende besitzen für Institutionalgestaltungen keine ausreichende Entscheidungskraft und können Entscheidungen nur mit hohem Abstimmungsaufwand vorbereiten (Typ 3: Punktuelles Managementhandeln im Modus der Abstimmung).

Es ergeben sich für Management folgende Aufgabenschwerpunkte:

- Organisationsstrukturelles Management ist die Hauptaufgabe in planungsaktiven Weiterbildungsinstitutionen (Typ 1: Management als bündelndes Gestalten und vieldimensionales Vernetzen). Das, was als „täglicher Kleinkram" erscheint, ist die Sicherung eines organisationalen Zuschnitts für einen Bildungsort, der für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen, die in unterschiedlichen Lernkulturen für unterschiedliche Zusammenhänge lernen wollen, eine zeitweilige soziale Beheimatung für die individuelle Entfaltung bieten soll. Dieses beginnt bei grundsätzlichen Entscheidungen über die Institutionalisierung von Weiterbildungsberatung und Programmbereichen und endet bei den Öffnungszeiten der Cafeteria. All dies sind Entscheidungen, die die autonome Ausgestaltung eines Institutionalkonzeptes durch flexible Strukturierung kennzeichnen. Leiter/innen in öffentlichen Einrichtungen realisieren dies durch bündelndes Gestalten, indem in wechselseitigen komplexen Informationsprozessen mit den Mitarbeitenden handlungsermöglichende Entscheidungen auf komplexen Abstraktionsniveaus getroffen werden, die am Profil orientiert sind.
- Nun emergiert das Profil nicht von selbst, es wird auch nicht zielgebunden durchtransformiert. Die Leiter/innen pflegen komplexe geplante und ungeplante Kommunikationen mit den Planer/inne/n in Planungssitzungen, Teamsitzungen und zwischen „Tür und Angel", indem sie Ideen, Wirklichkeitsinterpretationen und Bildungsvorstellungen auf unterschiedlichen Ebenen bildungspraktisch und bildungstheoretisch mit den eigenen Auslegungen rückkoppeln und in Reflexion zum institutionellen Bildungsauftrag zu einem Profil zusammenziehen. Profilbildungsstrategien sind ein wichtiger Bestandteil der Rahmenbedingungen für die Programmplanung.
- Neben der Gestaltung eines Profils und der Binnenorganisation ist das überinstitutionelle Vernetzungsmanagement zum zweiten Schwerpunkt des Alltagshandelns erwachsen. Die Leiter/innen spinnen vieldimensionale Vernetzungsfäden, mit denen sie die Institution in unterschiedlichen Radien und mit unterschiedlich engen Verbindlichkeiten beim Träger und in der Region einbinden. Vernetzungsanforderungen steigen mit zunehmender existenzieller Unsicherheit. Gleichzeitig prüfen sie die Aktualität des eigenen Profils und generieren profilschärfende Ideen als Initialfunken für die Programmplanung.

Diese Schwerpunkte des Managements variieren mit den Institutionalformen und den Bildungsaufträgen. Im Betrieb (Typ 2: Management als betriebliches Beratungshandeln) dominiert aufgrund des abhängigen Qualifizierungsauftrags die Einbindung ins Unternehmen. In Projekten auftragsbezogener punktueller Qualifizierung steht die koordinierende Projektrealisierung im Zentrum (Typ 4: Projektmanagement als Koordination).

Die Leistung und der Erfolg von Weiterbildungsinstitutionen, ein ausdifferenziertes Profil in Vielfalt, hängen von einem flexiblen und komplexen kommunikativen Zusammenspiel von Programmplanung und Bildungsmanagement ab, das getrennt unter den jeweiligen Aufgabenschwerpunkten den Bildungsbegriff auslegt, und diese Bildungsinterpretation im institutionellen Sozialraum gemeinsam wertgebunden ausgestaltet. Beide Bereiche gilt es in spezifischen Bildungsinstitutionalkonzepten zusammenzuführen.

3. Bildungsinstitutionalkonzepte in der Veränderung

Kern jeder öffentlichen, privaten oder betrieblichen Weiterbildungseinrichtung ist die Entwicklung eines Bildungsinstitutionalkonzepts, das sich in einer Bildungsvorstellung und einer inneren pädagogischen Systematik verwurzelt. Ein Institutionalkonzept ist nicht die Umsetzung einer formalen Vorstellung über strukturelle Abläufe oder technisierte Beziehungsgestaltung oder gar die passgenaue Transformation von Kennziffern. Ein Institutionalkonzept entsteht durch einen gesellschaftlichen und kommunikativen Handlungszusammenhang sowie durch Abstimmungsprozesse aller gestaltenden Kräfte. Grundlage ist ein wechselseitig abgestimmtes Profil. Der Bildungsbegriff strukturiert die Entwicklung eines Profils vor, Strukturen greifen dieses Profil auf und bilden es ab. Kern des Profils ist das Programm und die Programmentwicklung der einzelnen Teilbereiche, die zu einem Gesamtkonzept verkoppelt werden, indem sie mit dem Bildungsbegriff und dem Bildungsauftrag in einen analytischen Zusammenhang gestellt und durch entsprechende Strukturen und Finanzierungen strukturell eingelassen und ermöglicht werden. Die Grundlage ist die Auslegung und Interpretation einer trägerspezifischen Bildungsinterpretation, die eine Bildungsvielfalt mit einer Spezifik abstimmt (vgl. Tabelle 1). Je nach Institutionalform, dem gesetzten Bildungsauftrag und den Abhängigkeiten entstehen unterschiedlich enge oder weite Profilzuschneidungen (Robak 2004; Gieseke/Opelt 2004, Kap. 8).

Weiterbildungsprogramme entstehen nicht am Reißbrett, sie entstehen nicht aus normativen oder wissenschaftlich-systematischen Setzungen. Empirische Arbeitsplatzanalysen zum Programmplanungshandeln in Weiterbildungsinstitutionen legen nahe, dass Angebote durch Such-, Aushandlungs- und Anpassungsprozesse entstehen. Programmplanung bringt Angebote als Angleichungshandeln (Gieseke/Gorecki 2000) in einem vernetzten Beziehungsgeflecht hervor. Dieses leitet die professionell Handelnden, indem sie auf Nachfrageverhalten reagieren und auf der Grundlage der Verarbeitung wissenschaftlicher Befunde agieren.

Tabelle 1: Auslegung des Bildungsbegriffes für Bildungsinstitutionalkonzepte am Beispiel kultureller Bildung

	Volkshochschule	Akademie	Kulturhaus	Soziokulturelles Zentrum
Wissens-dimensionen	Systematisches Wissen	Kunstgeschicht-liches und kunst-theoretisches Wissen	Punktuelle Informationen und Eindrücke	Kunsthandwerk-liche Fähigkeiten Betreuungsge-bundenes Wissen
Beteiligungs-formen	Aneignung/Können	Reflexivität	Event	Selbstbestätigung Emanzipatorische Aktivitäten Lebenshilfe
Partizipationstore	Systematisch-rezeptiv Selbsttätig-kreativ Verstehend-kommunikativ	Vorwiegend systematisch-rezeptiv	Ausschließlich systematisch-rezeptiv	Selbsttätig-kreativ Verstehend-kommunikativ
Emotionale Positionierung	Neugier/Freude	Geistig-ästheti-scher Genuss	Erlebnis	Geselligkeit/ Fürsorge
Lernform	Erweiterung der Sinneseindrücke	Erweiterung der Sinneseindrücke	Erweiterung der Sinneseindrücke	Erweiterung der Sinneseindrücke
Gesellschaftliche Orientierung Bildungsauslegung	Universalität	Exklusivität	Individualität	Sozialität

Die Gemeinsamkeit von Programmplanungshandeln und Managementhandeln besteht in den kommunikativen Abstimmungen, die sich jedoch in unterschiedlichen Mechanismen und Aufgabenbereichen realisieren. Das Management der Leiter/innen sichert über die Konstellierung von Handlungswaben (Robak 2004, S. 259) nach innen strukturell die Mechanismen der Programmplanung und Programmentwicklung und sorgt für den Erhalt eines Interpretationsspielraums. Handlungswaben sind verdichtete, kommunikativ-wechselseitig auf das Profil abgestimmte Entscheidungen, die eine offene Struktur formen. Diese Entscheidungen haben die Qualität flexibler fungibler Rahmenzuschnitte für organisationale Prozesse, die den Anforderungen der Bildungsarbeit zuarbeiten, ohne diese standardisierend zu schematisieren.

Weiterbildungsinstitutionen folgen nicht den Vorstellungen eines Organisationsgehäuses, sondern sie sind strukturelle Sedimente des Bildungsprogramms. Sie leben vom Inhalt des Bildungsauftrags. Je differenzierter die Auslegung und die Dignität des Bildungsauftrags, desto differenzierter kann die Organisation gestaltet und geerdet werden. Die besondere Anforderung besteht darin, durch wissensbezogene handlungserweiternde Konzepte die seismographische Funktion von Weiterbildung zu erhalten. Aus unserer Sicht können Bildungsinstitutionalkonzepte, die vom Profil ausgehen, dieser Aufgabe am ehesten gerecht werden.

4. Schlussbetrachtung

Aus den empirischen Befunden, den Handlungsstrukturen des Bildungsmanagements und der notwendigen Handlungsautonomie in der Programmplanung – wenn ein nachfrage- und komplexes wissensgeneriertes Programm entstehen soll – wird deutlich, dass aus der Perspektive von Bildungsmanagement eine kritische Auswertung betriebswirtschaftlicher Instrumente notwendig ist. Für die Weiterentwicklung theoretischer Institutionalkonzepte für lebensbegleitende Bildung muss betriebswirtschaftliches Wissen pädagogisch handlungserweiternd genutzt, aber nicht für eine Engführung benutzt werden. Bildungstheoretische Orientierung und pädagogische Forschungsergebnisse sind für Institutionalkonzepte und Programmentwicklungen stärker auszuwerten. Dieses erfordert eine grundlegende professionelle Anstrengung in der Weiterbildung, die ihre eigene Arbeit ernst nimmt.

Es ist für die Institutionalentwicklung mit einem bestimmten Qualitätsverständnis nicht förderlich, wenn die Ideenproduktion im Kontext der Programmentwicklung nicht als Mittelpunkt der Leistung einer Weiterbildungsinstitution gesehen wird. Dazu gehört natürlich auch ein organisatorisches Ablaufmodell, aber besonders ein differenziertes fachliches und pädagogisches Wissen. Die systemtheoretische Vorstellung operiert mit der Unterstellung, dass Weiterbildungsinstitutionen passiv sind und die Ideen von außen zugeführt bekommen und dann im Selbstlauf, aber reguliert, über fest gefügte Handlungsmuster von oben nach unten wieder nach außen gegeben werden. Damit wird ein kreativer Produktionsprozess nicht gefördert, sondern unterbunden. Dann finden tatsächlich Ersetzungen über Personalführungsstrategien, Qualitätssicherungssysteme und Organisationsentwicklung statt und die Inhalte können nicht kreativ entfaltet werden. Eher wird Bewährtes und Bekanntes durchstrukturiert. Damit wurde nicht gegen die Durchsichtigkeit von Ablaufprozessen argumentiert; jedoch verweisen die empirisch identifizierbaren Ideenproduktionen sowohl der Programmplanenden als auch der Leiter/innen auf eine hohe institutionale Gestaltungskraft, die vom Wissen, Analysevermögen und dem Engagement der einzelnen Individuen abhängt. Dabei darf auch nicht vergessen werden, dass Dienstleistungen als Bildungsdienstleistungen wertgebunden sind. Auch hier sind neue theoretische Diskussionen notwendig. Sie sind in professionelle Ansprüche bei der Anstellung des Personals und in die Qualitätsmanagementkonzepte einzuschleusen.

In der Profilbildung der Institutionen werden das gesamte Wissen und die gesamten Ansprüche, die wir hier angesprochen haben, zusammengeführt. Eine empirisch fundierte theoretische Grundlegung von Institutionalformen und Finanzierungen von Bildung steht in der wissenschaftlichen Grundlegung neu an sowie eine anthropologisch-sozialwissenschaftlich und erwachsenenpädagogisch entwickelte Bildungstheorie, die den einzelnen Menschen mit seinen Menschenrechten in der globalisierten Arbeits- und Lebenswelt in den Mittelpunkt stellt.

Literatur

Friebel, H. u.a. (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der Moderne. Opladen

Gieseke, W./Gorecki, C. (2000): Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Frankfurt a.M., S. 59–114

Gieseke, W./Opelt, K. [unter Mitarb. v. U. Heuer] (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Opladen

Gieseke, W./Opelt, K. (2004): Zusammenfassung: Bildungstheoretische Ansätze für kulturelle Bildung (Kap. 8). In: Gieseke, W. u.a. (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Im Druck, Berlin

Gieseke, W./Reich, R. (2004): Fortbildungsbedarf der Professionellen in der Weiterbildung. Vormanuskript Berlin

Heuer, U./Robak, S. (2000): Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – Exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): S. 115–209

Heuer, U. (2004): Theorien sind gefragt. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 8

Kade, S. (1992): Arbeitsplanalyse: Altersbildung. Frankfurt a.M.

Körber, K. u.a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Bremen

Nolda, S. (1998): Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H. (Hrsg.): Programmanalysen. Frankfurt a.M., S. 139–235

Robak, S. (2004): Management in Weiterbildungsinstitutionen – Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen. Im Druck, Bielefeld

Schäffter, O. (1998): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Berlin

Schiersmann, C./Thiel, H.-U./Fuchs, K. u.a. (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen

Schmitz, H. (1998): Der Leib, der Raum und die Gefühle. Stuttgart

Schrader, J. (2003): Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 228–253

Tietgens, H. (1994): Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. Frankfurt a.M.

Tippelt, R. u.a. (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Bielefeld

Anke Hanft/Tim Zentner

Qualifizierung und Personalentwicklung – eine Kompetenzlücke in Bildungseinrichtungen?

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Qualifizierung der Beschäftigten in Bildungseinrichtungen

Der Beitrag untersucht, wie Erwachsenenbildungseinrichtungen und Hochschulen ihre Mitarbeiter/innen auf veränderte Strukturanforderungen und Reformen durch Fort- und Weiterbildung vorbereiten. Im Zentrum stehen dabei zwei Untersuchungen an bundesdeutschen staatlichen Hochschulen und öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen in Niedersachsen. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Qualifizierungsmaßnahmen bisher nur unzureichend auf diese veränderten Rahmenbedingungen vorbereiten und insbesondere der Aspekt der Karriere- und Nachwuchsförderung vernachlässigt wird.

1. Einleitung

Bildungseinrichtungen sind seit einigen Jahren mit einem erheblichen Wandel konfrontiert, der sich vor allem in der Beschneidung finanzieller Ressourcen bei gleichzeitig höheren Leistungserwartungen äußert. Unter diesen Bedingungen wächst der Handlungsdruck, administrative Aufgaben stärker an betriebswirtschaftlichen Erfolgskriterien auszurichten. Auf die Beschäftigten kommen neue Anforderungen zu, die von ihren bisherigen Tätigkeitsprofilen erheblich abweichen. Wie werden sie darauf vorbereitet? Welche Möglichkeiten haben sie, ihre Qualifikationen an die veränderten beruflichen Anforderungen anzupassen? Und wie werden ihre persönlichen Interessen an beruflicher Weiterentwicklung mit denen der Organisation in Übereinstimmung gebracht? Um diesen Fragen nachzugehen, wurden von uns die Fort- und Weiterbildungsprogramme der Erwachsenenbildungseinrichtungen in Niedersachsen sowie der Universitäten des gesamten Bundesgebiets nach inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und konzeptionellen Gestaltungselementen analysiert.

2. Konzeptionelle Ansätze der Mitarbeiterqualifizierung und Personalentwicklung

Grundlage jeder Planung von Qualifizierungsmaßnahmen sollte eine genaue Analyse des zukünftig zu erwartenden qualitativen Personalbedarfs sein. Auf Basis strategischer Planungen sowie zu erwartender personeller Veränderungen sind für konkrete Stellen Anforderungsprofile zu erstellen, die mit den Mitarbeiterqualifikationen abzugleichen sind, um so eine optimale Stellenbesetzung, bzw. Weiterqualifizierung des Personals zu ermöglichen (vgl. Berthel 2000; Sonntag 1999). Diese in der personalwirtschaftlichen Literatur als „Profilvergleich“ bezeichnete Methode wird zwar in der Praxis nur

selten den wissenschaftlichen Standards entsprechend eingesetzt, dient aber als Orientierungsrahmen für eine an den tatsächlichen betrieblichen Bedarfen ausgerichtete Personalentwicklung.

Abgelöst hat sie die angebotsorientierte Fort- und Weiterbildung der 1970er und 1980er-Jahre, in der Unternehmen sich auf den Auf- und Ausbau ihres Weiterbildungsangebots konzentrierten, indem sie fachliche Schulungen durch zielgruppenspezifische und fachübergreifende Angebote (Sprachschulungen, Verhaltenstrainings) ergänzten. Die Teilnahme an diesen Maßnahmen erfolgte wesentlich durch die Initiative der Beschäftigten, die aus den Programmen relativ frei wählen konnten, ohne den Zusammenhang zu ihrer Arbeitstätigkeit nachweisen zu müssen. Bedarfserhebungen waren von untergeordneter Bedeutung und beschränkten sich weitgehend darauf, gut angenommene Maßnahmen fortzuführen und um einige neue Angebote in einer Art „Trial-and-error"-Verfahren zu ergänzen. Weiterbildung hatte überwiegend Incentive-Charakter.

In Zeiten finanzieller Knappheit und sich mit großer Dynamik verändernder Arbeitsanforderungen gerieten angebotsorientierte Formen der Weiterbildung in die Kritik. Von einer stärkeren Bedarfsorientierung erhoffte man sich zum einen die Effizienz der Weiterbildung gemessen an den betrieblichen Anforderungen zu erhöhen, zum anderen sollte der systematischen Nachwuchs- und Karriereförderung ein höherer Stellenwert beigemessen werden. Weiterbildung wurde somit zum Bestandteil eines ausgebauten Systems der Personalentwicklung (PE).

Mit der Einführung der bedarfsorientierten PE ging der Auf- und Ausbau eines diagnostischen Instrumentariums einher. Über Weiterbildungsbedarfserhebungen, Leistungsbeurteilungen, Mitarbeitergespräche, Assessment Center (ACs) oder 360-Grad-Feedbacks sollten nicht nur die Weiterbildungsbedarfe der Abteilungen und Unternehmensbereiche, sondern auch die Qualifikationsdefizite und Potenziale der Mitarbeiter/innen differenziert erfasst werden, um deren gezielte Förderung und Entwicklung zu ermöglichen. Neben die Anpassungsqualifizierung (an die Erfordernisse des Arbeitsplatzes) trat somit die Aufstiegsqualifizierung in Form von speziellen Nachwuchsförderungsprogrammen. Seit den 1980er Jahren wurde die betriebliche Fort- und Weiterbildung in dieser Weise professionalisiert und zunehmend auf eine bedarfsorientierte Personalentwicklung umgestellt. Wie stellt sich gemessen an diesen Entwicklungen die Situation der Mitarbeiterqualifizierung und -förderung in Bildungseinrichtungen dar?

3. Gegenwärtiger Stand der Fort- und Weiterbildung in Erwachsenenbildungseinrichtungen und Hochschulen – Ergebnisse zweier empirischer Erhebungen

Im Zuge der Planung des berufsbegleitenden Master-Studiengangs „Bildungsmanagement" (Schwerpunkte: Weiterbildungs- und Hochschuleinrichtungen) wurden von uns zwei Untersuchungen durchgeführt, in denen wir Hochschulen (Staatliche Universitäten und pädagogische Hochschulen) und Erwachsenenbildungseinrichtungen zu ih-

ren Aufgabenschwerpunkten in der innerbetrieblichen Fort- und Weiterbildung befragten und die von ihnen herausgegebenen Fort- und Weiterbildungsprogramme auswerteten. Im Mittelpunkt standen Formen der Bedarfserhebung, Zielgruppen, inhaltliche Schwerpunktsetzungen, Qualifizierungsdauer und Abschlussmöglichkeiten.[1] Danach ergibt sich zum derzeitigen Stand der Mitarbeiterqualifizierung und Personalentwicklung in Erwachsenenbildungs- und Hochschuleinrichtungen folgendes Bild:

Generell scheint die Bedeutung, die dem Thema Mitarbeiterqualifizierung und Personalentwicklung beigemessen wird, in den letzten Jahren zu wachsen. Alle der von uns befragten Hochschulen verfügen inzwischen über Angebote zur Mitarbeiterfortbildung, bei denen es sich entweder um eine Mischung von internen und externen Kursen (42 Prozent) oder ausschließlich um interne Angebote (40 Prozent) handelt. In vielen Hochschulen werden die Programme nach Auskunft der Fachreferenten derzeit erweitert und neu gestaltet, worauf vielfach auch in den Präambeln hingewiesen wird. Allerdings ist das quantitative Kursangebot von Einrichtung zu Einrichtung stark schwankend. Für die Erwachsenenbildungseinrichtungen lässt sich dies nach Aussage zuständiger Mitarbeiter/innen insbesondere mit den sehr unterschiedlichen Mitarbeiterzahlen erklären. Kleinere Institutionen (gemessen an Unterrichtsstunden, festen Mitarbeiter/inne/n) können nur ein Kernangebot von Themen für ihre Mitarbeiter/innen anbieten. Für Hochschulen ist ein solcher Zusammenhang nicht so eindeutig erkennbar. Große Universitäten weisen teilweise ein geringeres Angebot auf als kleinere, die ihre Mitarbeiterfortbildung sehr stark von internen Dozenten durchführen lassen und auf die Weise eine erstaunliche und noch dazu kostengünstige Angebotsvielfalt aufweisen. Geht man von einem insgesamt steigenden Angebot aus, dann stellt sich die Frage nach den inhaltlichen Schwerpunkten. Lässt sich ähnlich wie in Wirtschaftsunternehmen eine Tendenz zur bedarfsorientierten Personalentwicklung beobachten? Aufschlüsse hierzu ergeben sich aus der Art der Bedarfserhebung und der Auswahl der Teilnehmenden.

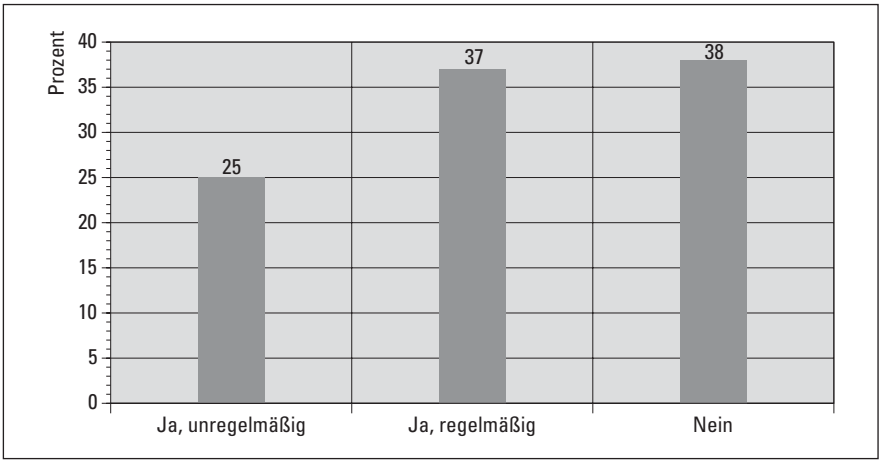
Nur etwa ein Drittel der befragten Universitäten führen *regelmäßige Fortbildungsbedarfserhebungen* (einmal pro Jahr oder häufiger) als Grundlage der Programmplanung durch.[2] In weiteren 25 Prozent erfolgen solche Befragungen in unregelmäßigen Ab-

1 Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse zu den Hochschulen beziehen sich auf das Jahr 2002 und basieren auf einem telefonischen Kurzinterview mit den Verantwortlichen für die Fort- und Weiterbildung in 84 Universitäten und pädagogischen Hochschulen (Fachhochschulen wurden nicht in die Befragung integriert). Zudem konnten 49 überwiegend für die Zielgruppe „nicht-wissenschaftliches Personal" angebotene Fort- und Weiterbildungsprogramme mit etwa 2600 Kursangeboten ausgewertet werden. In die Untersuchung einbezogen wurden alle uns zugegangene Programme, die von den Universitäten in eigener Verantwortung erstellt werden. Ausgeschlossen blieben mithin allg. Verwaltungsfortbildungen der Ministerien, Angebote externer Akademien oder privater Bildungsanbieter.
Die weiteren Ergebnisse stammen aus einer Untersuchung der Fort- und Weiterbildungsangebote der öffentlich anerkannten Erwachsenenbildungseinrichtungen in Niedersachsen. Dabei wurde das innerbetriebliche Angebot der neun Landesverbände und untergeordneten Geschäftstellen aus dem Jahr 2002 ausgewertet. Die Programme wurden unter den Gesichtspunkten 1. Inhaltlicher Bereich, 2. Zielgruppe und 3. Dauer untersucht. Ausgewertet wurden 624 Kursangebote. Es lagen von allen neun, nach dem NEBG anerkannten Organisationen entsprechende Dokumentationen vor (Programmhefte, Rundschreiben, etc.).

2 Die Auswertung dieser Frage basiert auf einer geringeren Grundgesamtheit von 65 Hochschulen, da 24 Hochschulen zu diesem Punkt keine Angaben machten.

ständen und in immerhin 38 Prozent überhaupt nicht (vgl. Abb. 1). Die Zusammenstellung des Programms wird in diesen Fällen auf der Grundlage von Erfahrungen vorgenommen, indem bewährte und positiv aufgenommene Maßnahmen weitergeführt werden. Ergänzt werden sie durch neue, oft auf Vorschlag der Mitarbeiter/innen oder Teilnehmer/innen in das Programm aufgenommene Angebote, die sich dann ebenfalls in der Praxis behaupten müssen. Für die Durchführung von Bedarfserhebungen werden, sofern überhaupt eingesetzt, sehr unterschiedliche Formen gewählt, z. B. Fragebogenerhebungen, Vorgesetzteninterviews, Rundschreiben oder – bislang nur in Einzelfällen – Online-Befragungen. Als hochschulspezifisch dürften Bedarfserhebungen durch speziell dafür eingerichtete Fort- und Weiterbildungskommissionen, Arbeitskreise oder den Personalrat gelten.

Abb. 1: Häufigkeit der Durchführung von Bedarfserhebung an Hochschulen (über Befragung der Mitarbeiter, Vorgesetzte oder Teilnehmer



Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Planung der Fort- und Weiterbildungsangebote der öffentlichen Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Bis auf wenige Ausnahmen wird der Bedarf unsystematisch und mit personalwirtschaftlich zweifelhaften Methoden erhoben. Dies geschieht z. B. durch:

- Beratung von Leitung/ Vorständen in Gremien,
- in Form von: „man lässt sich etwas einfallen“,
- Abfrage durch Formblätter im Fortbildungsprogramm,
- Teilnehmerbefragung,
- einmalige Mitarbeiterbefragung durch standardisierte Fragebogenaktion.

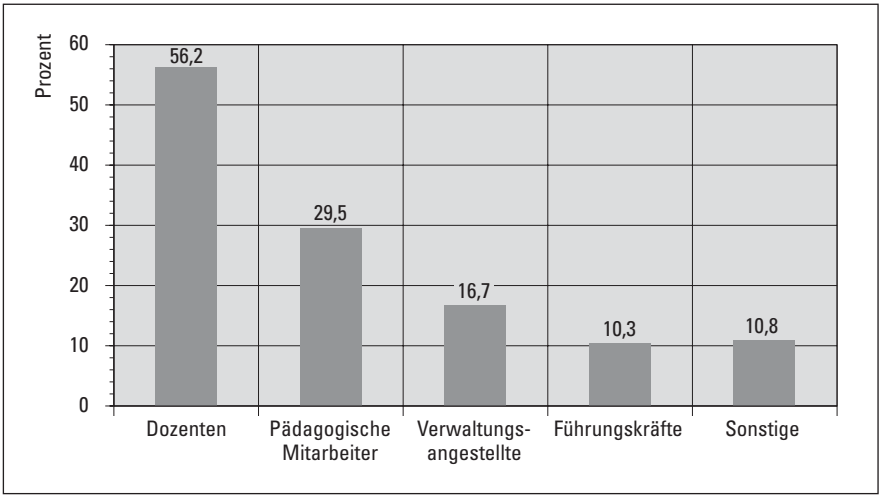
Weitergehende Ansätze lassen sich nur vereinzelt finden. So steht z. B. ein Landesverband kurz vor der Einführung von Mitarbeitergesprächen, während in einer anderen

Organisation die Bedarfserhebung unter anderem auch in regelmäßig stattfindenden Qualitätszirkeln durchgeführt wird. Eine Verknüpfung der Bedarfserfassung mit anderen personalwirtschaftlichen Instrumenten (Personalbeurteilungssystemen, Mitarbeitergesprächen, ACs etc.) konnten wir weder in Hochschulen noch in Erwachsenenbildungseinrichtungen feststellen, so dass wir insgesamt den Eindruck gewannen, dass die Planung des Bildungsprogramms eher angebots- als bedarfsorientiert gestaltet ist. Diese Einschätzung fanden wir durch die Methoden zur Auswahl der Teilnehmer und die Inhaltsanalyse der Programme bestätigt.

Die *Auswahl der Teilnehmenden* erfolgt weder in Hochschulen noch in Erwachsenenbildungseinrichtungen anhand eines systematisch, beispielsweise durch Vorgesetzte oder Mitarbeiter/innen der Weiterbildungs-/PE-Abteilung erhobenen Qualifizierungsbedarfs. Interessierte melden sich an und erhalten dann den gewünschten Kurs, sofern die vorhandenen Kapazitäten es zulassen. Eine Steuerung der Nachfrage erfolgt lediglich durch eine nähere Bestimmung der angesprochenen Zielgruppen. Hochschulen differenzieren in ihren Programmen z. B. nach wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Mitarbeitern, wobei eine deutliche Schwerpunktsetzung in Richtung des nicht-wissenschaftlichen Personals vorgenommen wird. Die Qualifizierung des lehrenden Personals scheint insgesamt von untergeordneter Bedeutung zu sein.

In den Programmen der Erwachsenenbildungseinrichtungen fällt hingegen der hohe Anteil an Angeboten für Dozent/inn/en auf. Dies ist deshalb bemerkenswert, weil diese Zielgruppe zu den meist nebenberuflich Beschäftigten zählt, die aber den Hauptteil der in der Erwachsenenbildung tätigen Personen stellt (vgl. Abb. 2). Unter dem Aspekt

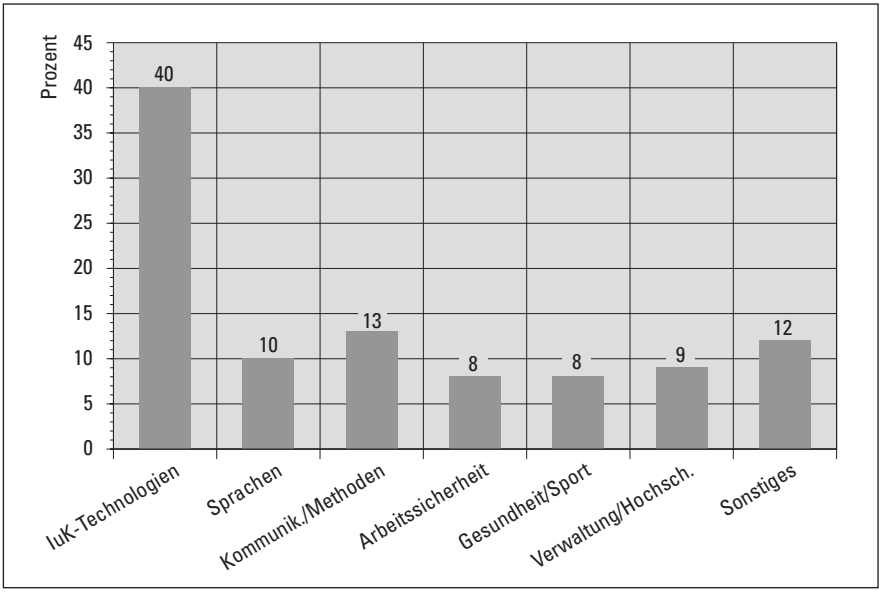
Abb. 2: Zielgruppe der Bildungsangebote in den Erwachsenenbildungseinrichtungen



der Qualitätssicherung und -entwicklung erscheint begrüßenswert, dass Erwachsenenbildungseinrichtungen der Qualifizierung ihrer Dozent/inn/en, die ja für die eigentliche Leistungserstellung verantwortlich sind, einen so hohen Stellenwert beimessen. Diese gegenüber den Hochschulen deutlich andere Akzentsetzung mag auch darin begründet sein, dass Erwachsenenbildungsseinrichtungen anders als Hochschulen dem Wettbewerb ausgesetzt sind und daher der Qualität ihrer Bildungsleistungen größere Aufmerksamkeit schenken.

Bei der *inhaltlichen Gestaltung* dominieren in Hochschulen mit 40 Prozent Fortbildungsangebote, die thematisch im weitesten Sinne den Informations- und Kommunikationstechnologien zuzurechnen sind (vgl. Abb. 3). Hierzu zählen vor allem Trainings zu Office-Anwendungen, Internettechnologien, aber auch Schulungen zu hochschulspezifischen Programmen. Darauf folgen mit relativ großem Abstand Trainings, die dem Bereich der sozialen und kommunikativen Kompetenzen zuzuordnen sind sowie Sprachkurse. Verwaltungsbezogene Fortbildungen, beispielsweise zum Hochschul-, Haushalts- und Besoldungsrecht oder zu hochschulspezifischen Rechnungslegungssystemen stehen erst an vierter Stelle, gefolgt von Hochschulsport- und Gesundheitsangeboten sowie Schulungen zur Arbeitssicherheit. Unter die Kategorie „Sonstiges" fallen zielgruppenbezogene Programme (z. B. für Führungskräfte, Auszubildende, neue Mitarbeiter), aber auch sehr spezifische Angebote wie Führungen durch botanische Gärten etc.

Abb. 3: Inhalte der Bildungsangebote an Hochschulen



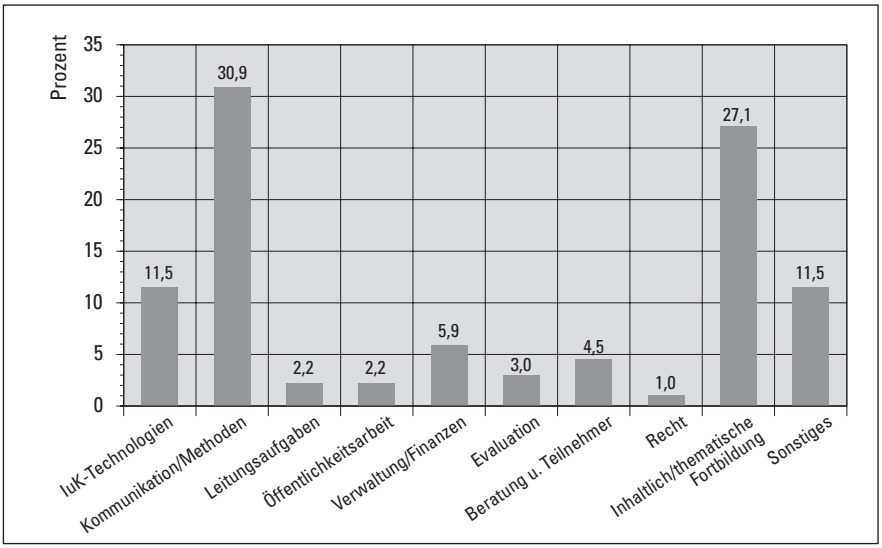
Mit Blick auf die gegenwärtigen Reformbestrebungen an Hochschulen fällt auf, dass sich diese in der inhaltlichen Gestaltung der Weiterbildungsprogramme nicht widerspiegeln. Nur wenige Maßnahmen sind auf Qualifikationsbedarfe bezogen, die im Zuge der anstehenden Strukturveränderungen anfallen. Zwar sind Computer-Trainings sicherlich auch als Anpassungsqualifizierungen zu bezeichnen, die aber gemessen an den Anforderungsveränderungen als wenig spezifisch gelten müssen. Angesichts der hohen Anteile sehr allgemeiner Programmangebote (Sprachtrainings, Gesundheitsförderung, Sport sowie kommunikative und soziale Kompetenzen), die nahezu ein Drittel des Gesamtprogramms ausmachen, liegt die Vermutung nahe, dass die derzeitige Ausrichtung des Fort- und Weiterbildungsprogramms an Hochschulen eher der Befriedigung genereller Weiterbildungsbedürfnisse der Mitarbeiter dient als der Deckung des im Zuge der Reformen entstehenden Qualifizierungsbedarfs.

Eine ähnliche Einschätzung ergibt sich für Erwachsenenbildungseinrichtungen. Auffällig sind Schwerpunktsetzungen in den Bereichen Kommunikation/Methoden, inhaltliche/thematische Fortbildungen (z. B. für Dozenten) und Informations- und Kommunikationstechnologien (vgl. Abb. 4). Ein besonders geringer Angebotsumfang konnte im Vergleich dazu für die Themenschwerpunkte Recht, Leitungsaufgaben und Öffentlichkeitsarbeit identifiziert werden. Kaum Fortbildungen werden im Bereich der in der Literatur vielfach beschriebenen Veränderungen der Weiterbildungslandschaft (vgl. beispielhaft Hanft 2000; Gieseke u. a. 1997), wie beispielsweise Management von Bildung (-seinrichtungen), Bewältigung der steigenden Ökonomisierung der Erwachsenenbildung (dazu gehören auch Qualitätsmanagement, Öffentlichkeitsarbeit, Erschließen neuer Finanzierungsmöglichkeiten etc.) und neue Formen des (computerunterstützten) Lernens angeboten. Auch wenn in Rechnung gestellt werden muss, dass nur ein sehr kleiner Anteil der Mitarbeiter/innen mit Management- und Leitungsaufgaben befasst ist, überrascht dennoch der geringe Stellenwert gerade dieser Qualifizierungsangebote.

Aus der Analyse der Fort- und Weiterbildungsprogramme kann somit sowohl für Hochschulen als auch für Erwachsenenbildungseinrichtungen die Schlussfolgerung gezogen werden, dass diese eher angebots- als bedarfsorientiert ausgerichtet sind und sich damit auf einem Entwicklungsstand befinden, der in Wirtschaftsunternehmen für die 1970er und 1980er Jahre kennzeichnend war. Gilt diese Einschätzung auch für die Nachwuchs- und Karriereförderung? Bei einer Ausrichtung des Programms an den Qualifizierungsinteressen der Beschäftigten liegt die Vermutung nahe, dass die Angebote auch Möglichkeiten einer systematischen Karriereentwicklung beinhalten. In Wirtschaftsunternehmen sind diese, soweit sie in den Programmen mit aufgeführt sind, durch eine längerfristige Gestaltung und Möglichkeiten zur Erlangung organisationsübergreifend verwertbarer Zertifikate oder Abschlusszeugnisse gekennzeichnet.

Ein Blick auf die *Dauer der Angebote* macht deutlich, dass halb- bis eintägige Seminare mit 40 Prozent (Hochschulen) und 57 Prozent (Erwachsenenbildungseinrichtungen)

Abb. 4: Bildungsangebote der Erwachsenenbildungseinrichtungen nach Inhalten



eindeutig überwiegen, ein weiteres Drittel der Angebote umfasst nicht mehr als drei Tage (sowohl bei Hochschulen als auch bei Erwachsenenbildungseinrichtungen). Lediglich sechs Prozent erstrecken sich über mehrere Wochen oder sind modular aufgebaut. Kurzfristige Anpassungsschulungen stehen somit eindeutig im Vordergrund.

Auch bei der *Art der erreichbaren Abschlüsse* dominieren sehr deutlich Fort- und Weiterbildungsangebote, die lediglich mit einer Teilnahmebescheinigung (57 Prozent) oder ohne jeden Qualifizierungsnachweis (41 Prozent) enden.[3] Zertifikate oder gar höherwertige Abschlüsse werden nahezu gar nicht vergeben. Aus der Analyse der Fort- und Weiterbildungsprogramme lassen sich somit keine Rückschlüsse auf längerfristig angelegte Nachwuchs- und Karriereförderungsprogramme ziehen.[4]

Die unzureichende Berücksichtigung der Nachwuchs- und Karriereförderung in den Fort- und Weiterbildungsprogrammen lässt sich möglicherweise damit erklären, dass die Verantwortung für diese Aufgabe nicht bei den Weiterbildungsverantwortlichen, sondern bei den direkten Vorgesetzten liegt. Tatsächlich stellen einige Hochschulen

3 Rückschlüsse über die Art der zu erreichenden Abschlüsse haben wir den Programmen entnommen. Auf die Möglichkeit zum Erhalt einer Teilnahmebescheinigung wird z. B. in der Präambel, in den beigelegten Dienstvereinbarungen oder in den Kursangeboten selbst hingewiesen. Auf „keine Bescheinigung, kein Abschluss" haben wir geschlossen, wenn den Programmen kein entsprechender Hinweis zu entnehmen war.

4 Diese Ergebnisse beziehen sich nur auf die untersuchten Hochschulen. Bei der Untersuchung der Erwachsenenbildungseinrichtungen war die Datenlage zu unterschiedlich, so dass keine signifikanten Aussagen getroffen werden können.

im Rahmen ihrer internen Mittelverteilung dem mittleren Management (überwiegend im Verwaltungsbereich) kleinere Budgets für die Mitarbeiterentwicklung zur Verfügung. Diese sind allerdings so knapp bemessen, dass von einer alle Mitarbeiter einbeziehenden Personalentwicklung kaum die Rede sein kann. Während in der Administration im Rahmen neuer Steuerungsmodelle die Sensibilität gegenüber solchen Versäumnissen zu wachsen scheint, erweist sich die Förderung des Personals in der wissenschaftlichen Linienorganisation als besonderes Problem (vgl. Krell/Weiskopf 2001; Hanft 2004).

Auch Erwachsenenbildungseinrichtungen verfügen nur über sehr begrenzte finanzielle Möglichkeiten zur systematischen Personalentwicklung. Wegen fehlender Aufstiegschancen erweist sich die Karriere- und Nachwuchsförderung hier als zusätzlich prekär. Führungskräfte versuchen zwar, bestehende Defizite durch Entwicklungsmöglichkeiten, die Mitarbeitern „eine persönliche und soziale Befriedigung bedeuten" (Robak 2003, S. 134) zu kompensieren, was aber karriereambitionierte Nachwuchskräfte sicherlich längerfristig nicht befriedigen kann.

Eine Ursache für die insgesamt unbefriedigende Situation mag in der gegenüber Wirtschaftsunternehmen wenig koordinierten Verantwortung für das Thema Personalentwicklung bestehen. In Hochschulen sind die Zuständigkeiten für diese Aufgaben sehr unterschiedlich geregelt. Gegenwärtig dominieren zwei Modelle: Personalentwicklung als Aufgabe der Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung oder Personalentwicklung als Teilbereich des Personalreferats. Da Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung ihre Kernaufgaben in der Planung und Durchführung von Bildungsveranstaltungen sehen und sie zudem von den Subsystemen Administration und Wissenschaft strukturell weitgehend entkoppelt sind, werden zentrale PE-Aufgaben, wie beispielsweise die Personal- und Laufbahnplanung oder die Managementdiagnostik, von ihnen vernachlässigt. Aber auch die organisatorische Verankerung der Personalentwicklung in Personaldezernaten oder Stabsabteilungen führt kaum zu einer Verbesserung der Situation. Diese in Hochschulen am häufigsten vorzufindende Organisationsform bewirkt, dass Personalentwicklung sich vorrangig an die Zielgruppe der nichtwissenschaftlichen Mitarbeiter richtet. Die Mehrheit der Organisationsmitglieder bleibt somit ausgeschlossen.

Für Erwachsenenbildungseinrichtungen hat Gieseke (2000, S. 335) festgestellt, dass die erhöhten Anforderungen an Professionalität durch Qualitätssicherung mit einer nachlassenden Verberuflichung einher gehen. Die zunehmend unsichere institutionelle Absicherung vieler Mitarbeiter erschwert ihre ohnehin schon unzureichende Förderung und Weiterentwicklung. Wurde schon das Fort- und Weiterbildungsangebot als „Defizitmodell" (vgl. Merk 1998) bezeichnet, so gilt dies für die Schaffung institutionalisierter Verantwortlichkeiten in der Karriere- und Nachwuchsförderung im besonderen Maße. Daher wäre zu überlegen, wie Mitarbeiter/innen aus den Einrichtungen organisationsübergreifend ihre Kompetenzen erwerben können (besonders wenn diese in Leitungs- oder Managementfunktionen tätig sind). Lösungen bieten sich hier in

Form interorganisationaler Zusammenarbeit oder auch wissenschaftlicher Weiterbildung im Bereich Bildungsmanagement an Hochschulen an.[5]

4. Schlussfolgerungen

Trotz des proklamierten Bedeutungszuwachses ist die Fort- und Weiterbildung in Bildungseinrichtungen weit von dem entfernt, was als systematische Personalentwicklung gekennzeichnet werden kann. Erklärungen hierfür können zum Teil in der mangelhaften Regelung der Zuständigkeiten und der unzureichenden Wahrnehmung der Personalentwicklung als Führungsaufgabe vermutet werden. Die Anpassung an veränderte Anforderungen erfolgt weniger über Qualifizierungsmaßnahmen als über ein, so können wir nur vermuten, mehr oder weniger systematisches Training „on the job".

Auf den ersten Blick scheinen Bildungseinrichtungen für diese Form der Wissensaneignung durch ihren hohen Anteil akademisch ausgebildeten Personals geradezu prädestiniert. Die für arbeitsintegriertes Lernen erforderliche Selbstlernfähigkeit haben ihre Beschäftigten im Verlauf der beruflichen Sozialisation trainiert und die Bereitschaft zur permanenten Anpassung und Weiterentwicklung ihrer (wissenschaftlichen) Qualifikation entspringt daher schon ihren eigenen Karriereinteressen. Dies trifft allerdings nur für das wissenschaftliche Personal an Hochschulen zu, dessen beruflicher Aufstieg untrennbar mit der fachwissenschaftlichen Weiterqualifizierung verbunden ist. Welche Motivation dagegen Beschäftigte des Verwaltungsbereichs für eine selbst gesteuerte Anpassungsqualifizierung aufbringen sollten, wenn das öffentliche Dienst- und Tarifrecht eine Beförderung nach Kompetenzen und der gezeigten Leistung nicht strukturell unterstützt, bleibt unbeachtet. Qualifizierung und Kompetenzerweiterung kann für Beschäftigte des Verwaltungsbereichs erst dann attraktiv sein, wenn sie den beruflichen Aufstieg oder die berufliche Neupositionierung befördert. Dies ist bei der gegenwärtigen Ausrichtung der Laufbahn- und Beförderungssysteme im öffentlichen Dienst nicht der Fall.

Vor dem Hintergrund dieser mit Wirtschaftsunternehmen nicht vergleichbaren institutionellen Besonderheiten stellt sich das derzeitige Fort- und Weiterbildungsprogramm in Bildungseinrichtungen als kleinste gemeinsame Schnittmenge der in der Gesamtorganisation anfallenden Qualifizierungsbedarfe dar. Soll eine stärkere Fokussierung auf die im Zuge der Reformvorhaben erforderlichen Qualifikationsanpassungen erfolgen, bedarf es einer grundlegenden konzeptionellen Neuorientierung, bei der zum einen das derzeit vorherrschende Fortbildungsprogramm stärker an Maßnahmen oder Prozesse der Organisationsentwicklung zu knüpfen ist, zum anderen die Bereitschaft zur

5 Entsprechende Angebote werden zurzeit an zwei Hochschulen eingeführt. An der Universität Oldenburg befindet sich ein weiterbildender internetgestützter Master-Studiengang „Bildungsmanagement" mit den Schwerpunkten „Weiterbildungs-" und „Hochschul- und Wissenschaftsmanagement" im Aufbau (www.mba.uni-oldenburg.de). Ferner wird auch an der PH Ludwigsburg ein berufbegleitender Master-Studiengang „Bildungsmanagement" eingeführt (www.bildungsmanagement.ph-ludwigsburg.de).

eigenen Weiterqualifizierung und zu arbeitsintegriertem Lernen über verbesserte Möglichkeiten der Höherqualifizierung und beruflichen Neupositionierung unterstützt und gefördert werden sollte.

Strukturveränderungen erfordern eine Professionalität des Personals, die über die derzeit angebotenen Fortbildungsmaßnahmen weit hinausreicht. Die Attraktivität des Arbeitsfeldes „Bildungseinrichtung" wird auch dadurch bestimmt, dass es gelingt, Karrierewege an professionelles und kompetentes Handeln zu binden. Solange die Erfüllung formaler oder statusrechtlicher Voraussetzungen über die Besetzung von Planstellen entscheidet, ist eine Motivation zur Professionalisierung kaum zu erwarten. Neue Karrierewege im Bildungsmanagement bieten der Personalentwicklung in Bildungseinrichtungen neue Perspektiven. Es geht nicht mehr lediglich um die qualifikatorische Anpassung des Personals an veränderte Anforderungen, die überdies von der Fort- und Weiterbildung, so wie sie sich gegenwärtig darstellt, kaum geleistet wird, sondern um seine aktive Einbeziehung in Organisationsentwicklung mit neuen attraktiven Aufgabenfeldern. Wenn professionelle Tätigkeitsfelder entstehen, die eine Investitionen in die Entwicklung professioneller Kompetenzen aus Sicht der Beschäftigten lohnenswert macht, dürfte deren Motivation an einer aktiven Beteiligung bei den derzeitigen Reformen außer Frage stehen.

Literatur

Berthel, J. (2000): Personal-Management: Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit . 6. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart

Gieseke, W. u.a. (1997): Aspekte des Berufsbildes Erwachsenenbildner – Erwachsenenbildnerin. In: Meisel, K. (Hrsg.): Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 21–32

Gieseke, W. (2000): Konsequenzen und Empfehlungen. In: dies. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen, S. 334–338

Hanft, A. (2000): Wissenschaftliche Weiterbildung der Weiterbildner: Eine Bestandsaufnahme in Rheinland-Pfalz. In: Schwarz, B./Hanft, A. (Hrsg.): Weiterbildung der Weiterbildenden in Rheinland-Pfalz. Weinheim, S. 149–182

Hanft, A. (2004): Personalentwicklung als Hochschulentwicklung: Ergebnisse einer empirischen Erhebung zum gegenwärtigen Stand der Personalentwicklung an Hochschulen und Anmerkungen für ihre zukünftige Gestaltung. In: Laske, S./Meister-Scheytt, C./Scheytt, T. (Hrsg.): Personalentwicklung an Universitäten. München

Krell, G./Weiskopf, R. (2001): Mitarbeiterführung. In: Hanft, A. (Hrsg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied, S. 286–291

Merk, R. (1998): Weiterbildungsmanagement: Bildung erfolgreich und innovativ managen. 2. Aufl. Neuwied

Robak, S. (2003): Empirische Befunde zum Bildungsmanagement in Weiterbildungsinstitutionen. In: Gieseke, W. (Hrsg): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 129–138

Sonntag, K. (1999): Personalentwicklung – ein Feld psychologischer Forschung und Gestaltung. In: Sonntag, K. (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. 2. überarb. und erw. Aufl. Göttingen, S. 15–29

Ortfried Schäffter

Erwachsenenpädagogische Innovationsberatung

Institutionalisierung von Innovation in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung[1]

Der Beitrag zeigt zuerst, inwieweit eine erwachsenenpädagogische Organisationstheorie Erklärungsmöglichkeiten für einen ständigen innovativen Strukturwandel bietet. Anschließend wird der in Konzepten pädagogischer Organisationsentwicklung implizite Aspekt der Innovation expliziert und begrifflich differenziert, und es wird unterschieden zwischen einem personen-/produktgebundenen Innovationskonzept und einem sozial-kulturell/prozessualen Verständnis als innovativer Praktik. Für eine Beratung zur Innovationsfähigkeit heißt dies, eine Öffnung hin auf Unbestimmtheit, auf die Erweiterung von Entwicklungsoptionen und die Organisation zielgenerierender Suchbewegungen zu fördern.

1. Veränderungsbereitschaft als implizites Strukturmerkmal von Weiterbildungs-Organisation

Ähnlich wie bei den gegenwärtigen Diskursen um „selbstorganisiertes" Lernen oder „Kompetenzentwicklung" ruft auch das Modischwerden des Innovationsbegriffs in der beruflichen Weiterbildung den Eindruck eines déjà vu hervor: Unversehens erlangt ein Thema aktuelle Aufmerksamkeit und wird aus gesellschaftspolitischer Stimmungslage an Bildungsorganisationen herangetragen, das unter heimischer, nicht-ökonomischer Begrifflichkeit seit je her zum erwachsenenpädagogischen Diskurs gehörte, nämlich die Spannung einer Kontinuität im Wandel. Innovationsberatung in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung hat diese erwachsenenpädagogischen Konstitutionsbedingungen nicht nur zu respektieren, sondern auch aktiv im Sinne einer „feldspezifischen Expertise" konzeptionell und thematisierend einzubringen.

Es besteht weitgehende Übereinstimmung, dass sich Erwachsenenbildung im Zuge ihrer Institutionalisierung mit einer spannungsreichen Balancierung zwischen den Polen Kontinuität und Veränderung auseinander zu setzen hat. Auf einer epochalen langfristigen Ebene lässt sich dieses Verhältnis als Wechselspiel zwischen „Institution" und „Organisation" rekonstruieren (vgl. Schäffter 2001; sowie ders. in Tacke 2001; Lieckweg 2001; Kneer 2001).

1 Dieser Beitrag war ursprünglich als erster Teil eines zweiteiligen Aufsatzes gemeinsam mit Felicitas von Küchler konzipiert. Beide Teile werden nun aus redaktionellen Gründen einzeln abgedruckt, beziehen sich aber theoretisch und empirisch auf die wissenschaftliche Begleitung von Gestaltungsprojekten, die Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen erproben und im Kontext des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung", Bereich „Lernen in und von Weiterbildungseinrichtungen" angesiedelt sind.

- „Institution“ umfasst hierbei eine langfristig gültige gesellschaftliche Funktionsbestimmung von Erwachsenenlernen im Rahmen des Funktionssystems Bildung, die einem langfristigen Veränderungsprozess unterliegt und in den großen „Wenden“ zum Ausdruck gelangt.
- Für „Organisation“ als nächsttieferer Ebene bietet „Institution“ in Gestalt von „Institutionalformen der Erwachsenenbildung“ den Orientierungsrahmen für eher kurz- bzw. mittelfristige, sich an aktuellen Anforderungen wandelnden Varianten von „Weiterbildungseinrichtungen“.

„Organisationsentwicklung“ als möglicher Anlass für Innovation beschreibt in diesem Verständnis die Normalität historisch bedingter Veränderungen als Aussteuerungsprozess im gefestigten Kontext einer institutionell gesicherten Funktionsbestimmung von Erwachsenenlernen in einer Gesellschaft. Schon Francis Bacon verwies in seinem Essay „On Innovation“ auf „die Zeit als große Erneuerin“.

1.1 Wandel als Konstitutionsbedingung

Die Dynamik organisationalen Wandels auf der Ebene von Weiterbildungseinrichtungen bezieht ihre Energie aus einem Spezifikum von Erwachsenenbildung, in dem sie sich deutlich vom Schulwesen und dessen Organisationsformen unterscheidet. Ihr Basiselement, die Weiterbildungsveranstaltung, ist nicht wie die Schulklasse hoheitlich-administrativ als konstitutioneller Rahmen vorgegeben, sondern in seiner existentiellen Voraussetzung zutiefst riskant angelegt. Dies gilt selbst für Veranstaltungen der arbeitsmarktpolitischen „Maßnahmekultur“. Sie alle tragen das Risiko, auch bei bester Planung gegebenenfalls *nicht* zustande zu kommen. Erwachsenenpädagogische Veranstaltungsplanung trifft daher nicht nur methodisch-didaktische Entscheidungen für das pädagogische Binnenverhältnis, sondern ist letztlich auch zur Sicherung der „Bedingung ihrer Möglichkeit“ für ihr konstitutives Außenverhältnis verantwortlich. Aufgrund dieser „fluiden“ Struktur auf einer grundlegenden Ebene des Zustandekommens von Weiterbildungsveranstaltungen setzen sich alle Institutionalformen mit einer prinzipiellen Gefährdung auseinander, die sie zu einer ständigen adaptiven Auseinandersetzung mit ihrer lebensweltlichen Fundierung und zur sensiblen Aussteuerung mit einer Vielzahl leistungsrelevanter Umwelten zwingt. Analysiert man „basale Organisationsentwicklung“ (vgl. Küchler, v./Schäffter 1997, S. 99 ff.) rückblickend, so ist ein ständiger Wandel in den organisationalen Strukturen und im Leistungsprofil beschreibbar, der von einer Entwicklung ausgelöst wurde, die in ihrem Verlauf zumeist von dem gesetzten Ausgangspunkt nicht antizipierbar gewesen wäre und insofern unverkennbar Neues, häufig auch strukturell Neuartiges nach sich gezogen hat.

1.2 Interne Integration als vernetzte Strukturierung

Weiterbildungsorganisation reagiert auf diese Konstitutionsbedingungen in ihrer idealtypischen „Normalform“ durch eine mehrstufige Vernetzung und durch eine hohe Tem-

poralisierung ihrer Leistungsangebote, mit der sie der dynamischen Komplexität in ihren „turbulenten Umweltbereichen" produktiv zu begegnen vermag.

- Die Netzwerkstruktur, wie sie organisationstheoretisch von Karl Weick mit dem Konzept der „losen Koppelung" für Bildungseinrichtungen und Krankenhäuser rekonstruiert wurde (vgl. Weick 1976), bietet eine schrittweise Erhöhung der Binnenkomplexität im Sinne eines wachstumsorientierten *internen* Veränderungsprozesses parallel zur *externen* Ausdifferenzierung pädagogisch relevanter Umweltbeziehungen und Leistungsentwicklungen, ohne dass das Risiko des Scheiterns bei innovativen Teilentwicklungen die Organisation in ihrer Gesamtheit gefährdet (zur Übertragung auf Weiterbildungsorganisation vgl. Schäffter 1987, zur Netzwerkstruktur von Weiterbildungsorganisation vgl. Schäffter 1994 und 2004). Neben einer *horizontalen Ausdifferenzierung* der Binnenstruktur von WB-Einrichtungen in Aufgabenfelder, bildet Weiterbildungsorganisation im Zuge von qualitativem Wachstum bei Bedarf auch Formen von *vertikaler Differenzierung* in Gestalt von didaktischen Handlungs- und Entscheidungsebenen aus.
- Die im Vergleich zur schulischen Organisation geradezu seismographische Fähigkeit zu pädagogisch relevanter Umweltwahrnehmung erklärt sich strukturell in erster Linie aus der vertikalen Schnittstelle zwischen hauptberuflich-pädagogischen Mitarbeitenden als Kerngruppe und dem wechselnden Kreis der freien und ehrenamtlichen Lehrkräfte, die als intermediäres Zwischenfeld zwischen den lebensweltlichen Strukturierungen möglicher Bildungsadressaten und ihren wechselnden Lernanlässen relevante Vermittlungsprozesse auslösen und abzuarbeiten vermögen.

1.3 Wandelndes Leistungsprofil als Reaktion auf Umweltveränderung

Weiterbildungsorganisation ist idealtypisch auch auf ihrer Leistungsseite durch mittelfristig wechselnde Angebotsformen charakterisiert. In Verbindung mit der konstitutiven Gefährdung des Zustandekommens von Weiterbildungsveranstaltungen führt dies im Zuge einer „basalen Organisationsentwicklung" zu ständigen Veränderungsprozessen auf der Leistungsseite, die in ihrer Entwicklung allerdings nicht organisational gesteuert werden können, sondern die als Entwicklungsprozesse einer strukturellen Ko-Evolution zwischen einem sich als relevante Umwelt strukturierenden „Publikum" und einem relational hervorgetriebenen Leistungsprofil auf der Ebene von Einzelangeboten sowie auf der Ebene des Gesamtprofils gedeutet werden können.

2. Veränderung als innovative Entwicklung

Stellt man Innovation in den Kontext von Organisationsberatung, so werden begriffliche Differenzierungen erforderlich. „Veränderung" ist nicht bereits „Entwicklung" und „Entwicklung" läuft nicht notwendigerweise auf Neues oder gar „Neuartiges" hinaus. Bezogen auf das hohe Maß an umweltresonanter Veränderungsbereitschaft von Wei-

terbildungsorganisation lässt sich daher feststellen, dass sich im Blick zurück immer eine Vielzahl „inkrementeller" Einzelveränderungen (d. h. ein in kleinen Teilen anwachsender Veränderungsprozess) feststellbar ist, deren Bedeutung für die Gesamtorganisation sich jedoch erst dann in einem Prozess des „sense-making" (vgl. Weick 1995) erschließt, wenn all die unscheinbar wirkenden („inkrementellen") Teilveränderungen in den Zusammenhang eines gerichteten Entwicklungsverlaufs gestellt werden können.

Jede (Selbst-)Beschreibung von Veränderung als „Entwicklung" einer Organisation beruht daher auf einer Deutung über Zusammenhänge zwischen vergangenen Zuständen, gegenwärtigen Ereignissen und zukünftigen Optionen (vgl. Schäffter 1993). Betrachtet man dabei, welche *Entwicklungslogik* derartigen Beschreibungen unterlegt werden kann, so stehen grosso modo folgende drei zur Auswahl:

- *Entfaltung* als Bewegung des Werdens, die auf ein im funktionalen Kern angelegtes Ziel, bzw. auf einen im „Wesen" enthaltenen, teleologisch angelegten Endpunkt hinausläuft,
- *Vergehen* als Bewegung eines Niedergangs, der strukturellen Auflösung und des Funktionsverlusts,
- *Innovation* als transformative Erneuerung (vgl. Mezirow 1997) und strukturelle „Verjüngung", d. h. als Zugewinn an neuartigen Entwicklungsoptionen. Innovation ist somit ein normativer Begriff, der solche Veränderungen bezeichnet, die eine Steigerung der Funktionsfähigkeit eines Systems nach sich ziehen.

Innovation als Kategorie von Organisationsentwicklung erhält somit eine spezifische Bedeutung innerhalb des weiten semantischen Hofs eines historisch entstandenen Innovationsbegriffs (vgl. Ritter/Gründer 1976).

Versucht man nun, den organisationalen Innovationsbegriff anderen Konzepten von Innovation zuzuordnen bzw. von ihnen abzugrenzen, so kann dies an drei Gesichtspunkten geschehen, an der sich differente Auffassungen von Innovation in ihren spezifischen Merkmalen charakterisieren lassen. Es stellt sich die Frage,

- welcher *„Kategorie des Neuen"* sie folgen,
- welche *Ausgangslage* zur Erklärung der zugrunde liegenden *Veränderungsdynamik* zugeschrieben wird,
- welcher *Gegenstandsbereich* der Neuerung in den Blick genommen wird.

2.1 Die Kategorie des Neuen

Das jeweilige Verständnis von Innovation hängt weitgehend von der Antwort auf die Frage ab, wie wohl „das Neue" in die Welt kommt. Man stößt auf eine geschichtsphilosophische Problematik, die sich moderat oder radikal beantworten lässt. Exemplarisch hierfür ist Hegels Unterscheidung zwischen „partieller" und „totaler Negation" (vgl. Günther 1980, S. 183–210).

- Das Neue als „partielle Negation" meint graduelle Formen von Neuheit, d. h. bislang noch nicht bekannte Varianten im Kontext eines fungierenden Horizonts von Bekanntheit und somit Kombinationen bekannter Teilelemente, die in ihrer produktiven Verknüpfung in einem bestimmten Kontext als neu erfahren und genutzt werden. Inkrementelle Veränderungen können in diesem Verständnis für einen ausgewählten Kontext Neues hervorbringen, wobei in derartigen Prozessen der Neuerung ein „qualitativer Umschlag" als ein entscheidender Punkt für das Eintreten von Innovation betrachtet wird.
- Das Neue als „totale Negation" hingegen beruht auf einem „Sprung" von einer „Kontextur" in eine andere, d. h. ein sprunghafter Wechsel in ein von der Ausgangslage unvergleichbares Wahrnehmungs- und Deutungssystem. Es geht nicht mehr allein um das erwartbar „Neue", sondern um prinzipiell „Neuartiges". In der radikalen Sicht totaler Negation ist das Neuartige aus der Perspektive der Ausgangslage weder antizipierbar noch sinnvoll verstehbar, im krassen Fall nicht einmal „denkbar". Totale Innovation unterläuft daher alle Versuche einer intentional gesteuerten Planung, sie beruht auf einer sprunghaften Transformation. Diese Formen des Kontextwechsels (vgl. Schäffter 1997) sind in der interkulturellen Pädagogik als Problem des Kulturschocks bekannt, bisher aber noch nicht hinreichend lerntheoretisch geklärt.

Innovation auf der Grundlage totaler Negation führt aufgrund ihrer paradigmatischen Differenz häufig zu Problemen des Nicht-Verstehens, ohne dass dies wiederum verstanden oder als Verstehensproblem kommuniziert werden kann. Es geht wohl um eben dies radikale Verständnis, wenn Francis Bacon in dem erwähnten Essay feststellt, dass Innovationen wie Fremde seien; sie würden gefürchtet, bestenfalls bewundert, selten aber geliebt.

2.2 Ausgangslage als Ursprung der Innovationsdynamik

Der Innovationsbegriff bezieht einen wesentlichen Anteil seiner Bedeutungen aus der je besonderen Ausgangslage, aus der sich eine Veränderungsdynamik speist. Gegenwärtig hat das Innovationskonzept von Joseph Schumpeter Aktualität erlangt, wohl weil er es als Prinzip wirtschaftlicher Entwicklung im Kapitalismus formulierte (vgl. Schumpeter 1993) und den Begriff an zwei wichtige Bedingungen band, die von allgemeiner Bedeutung sind:

- die *ökonomische und damit gesellschaftliche Ausgangslage* möglicher (innovativer) Neukombinationen der für eine (wirtschaftliche) Leistung notwendigen Faktoren
- und die *personale Ausgangslage* eines sich auf Wettbewerb und Marktprinzip beziehenden *Unternehmertypus*, dessen gesellschaftliche Funktion es ist, produktive Neukombinationen zu „erfinden" (entdecken) und praktisch umzusetzen.

Innovation, von ihrer Ausgangslage her definiert, lässt sich daher einerseits als *personale* Kreativität, Produktivität und Durchsetzungsfähigkeit akzentuieren, auf der ande-

ren Seite aber auch aus sozialen Rahmenbedingungen ableiten, die sich in Form von organisierten, planvoll strukturierenden Prozessen systematisieren lassen. Zur Kennzeichnung der spezifischen Ausgangslage ist daher zwischen personengebundener und sozial-kulturell verursachter Innovation zu unterscheiden.

- *Personengebundene Innovation* hebt auf Kompetenzen und kreative Eigenschaften sowie auf risikobereites Durchsetzungsvermögen ab und erklärt hieraus das Auftreten und Gelingen von Neuerungen.
- *Sozial-kulturelle Innovation* betont strukturelle Ausgangsbedingungen wie z. B. gesellschaftliche Widersprüche und Konflikte (Marx), soziale Marginalität der Neuerer-Rolle (Simmel; Grünfeld), Akkulturation und Interkulturalität (Vierkandt) sowie Prozesse gesellschaftlicher Modernisierung (Weber).

2.3 Der Gegenstandsbereich von Neuerungen

Konzepte der Innovation differieren entsprechend der Bereiche, in denen Neuerungen beabsichtigt sind oder festgestellt werden. Entsprechend lässt sich Innovation definieren:

- als neues Gut oder Dienstleistung im Sinne eines neuen Produkts,
- als technologische Veränderung der Produktionsverfahren,
- als Verfügbarkeit über neue Produktionsmittel,
- als Zugänglichkeit zu neuen Umweltbereichen als Absatzmarkt,
- in jeglichen Formen interner Neuorganisation.

Verallgemeinernd lässt sich somit in Bezug auf den Gegenstandsbereich von einer Differenz zwischen *produktorientierten* und *prozessorientierten* Innovationskonzepten sprechen.

Prozessorientierte Konzepte unterscheiden sich allerdings noch einmal danach, ob sie allein neuartige technologische Verläufe bezeichnen, oder ob sie darüber hinaus auch kognitive Wandlungsprozesse bei der Aufgaben- und Problembeschreibung in ihr Innovationskonzept einbeziehen. Hier geht es u. a. um Veränderungen eines „reframing" von bisher Bekanntem unter einem neuartigen Blickwinkel, also um Veränderungen von Deutungsmustern, durch die „schlagartig" innovative Problemlösungen im Sinne von „totaler Innovation" möglich werden.

3. Innovation als Zieldimension pädagogischer Organisationsberatung

Aus Platzgründen lassen sich an dieser Stelle noch keine differenzierten Ausführungen zu Stellenwert möglicher Innovationskonzepte im Rahmen von Organisationsentwicklung und pädagogischer Organisationsberatung machen. Als erste grobe Orientierung soll jedoch die These gewagt werden, dass sich ein epochaler Trend (vgl. Weber 2003, S. 422–436) von einer

- *„frühmodernen Konstellation"*: inkrementeller Neuerungstyp auf der Grundlage personengebundener Dynamik und produktgebundener Innovation hin zu einer
- *„spätmodernen Konstellation":* paradigmatischer Neuerungstyp auf der Grundlage sozial-kultureller Dynamik und prozessorientierte Innovation

beobachten lässt. Das meint konkret, dass Innovationen nicht mehr wie früher von charismatischen Persönlichkeiten abhängen, die über kreative Kombination von bekannten Teilelementen neuartige Produkte und Dienstleistungen entwickeln und in von ihnen dafür geschaffenen Organisationen realisieren. Innovation tendiert hingegen dazu, ein sozial-kulturelles Projekt zu werden, das prozessual in der Organisationsstruktur verankert und damit „institutionalisiert" worden ist. Innovation richtet sich nicht mehr allein auf neue Einzelprodukte, sondern auf die permanente Fortentwicklung neuartiger Produktketten und auf die sozialkulturelle Gewährleistung von Produktentwicklung. In Bezug auf Weiterbildungsorganisation muss Innovation in diesem Verständnis als strukturell intendierte Daueraufgabe verstanden werden. Kurz gesagt: Organisationsentwicklung in der Weiterbildung und pädagogische Organisationsberatung stehen in einem Verständnis von prozessualer Innovation vor der Aufgabe, Innovation dauerhaft strukturell zu verankern, d. h. zu institutionalisieren und damit zu veralltäglichen. Prozessuale Innovation ruft somit gleichzeitig strukturell verankerte *Innovationsfähigkeit* hervor.

Bei dem epochalen Wandel, wie er als Übergang von der frühmodernen zur spätmodernen Konstellation des Innovationskonzepts als These formuliert wird, ist allerdings eine „Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeit" (Pinder) in Rechnung zu stellen. Man bekommt es mit einem temporalen Nebeneinander unterschiedlicher Innovationsprofile bei der Förderung von Organisationsentwicklung zu tun. Auf diese Differenz zwischen dem „Idealtypus einer Normalform" und dem „Realtypus" der je empirisch vorfindbaren Weiterbildungseinrichtungen im Beratungsprozess ist zu achten. Hinzu kommen Entwicklungsunterschiede zwischen verschiedenen Teilsektoren der Gesellschaft. Innovation in großen Wirtschaftsunternehmen mit ihren Forschungs- und Entwicklungsabteilungen, sowie ihren Verfahren der „Innovations- und Qualitätszirkel" auf der Produktionsebene entspricht bereits der „spätmodernen Konstellation", während dies bei Weiterbildungseinrichtungen erst in frühen Ansätzen zu beobachten ist. Insofern trifft die These von einer „nachholenden Modernisierung" bei der Bildungsorganisation in Bezug auf *strukturelle Innovationsfähigkeit* sicherlich zu. Organisationsberatung von WB-Einrichtungen unter der Zielsetzung einer nachholenden Modernisierung wird sich daher konzeptionell mit den nachfolgend aufgezeigten Aspekten von *Innovationsfähigkeit* auseinander zu setzen haben.

3.1 Übergang von produktgebundener zu prozessualer Innovation

Innovation meint hier nicht mehr allein die Entwicklung neuer Angebote im Zuge eines Anpassungsprozesses an eine sich wandelnde Umwelt, sondern auch die Entwicklung

neuartiger Dienstleistungsbeziehungen zu relevanten Adressatenbereichen, durch die neuartige Verfahren einer gemeinsamen Angebotsentwicklung als ko-produktiver Prozess möglich gemacht, auf Dauer gestellt und in ständiger Resonanz mit den Adressaten produktiv weiterentwickelt werden (prozessuale Innovation). Produktgebundene Innovation erfährt hierdurch eine Transformation zu *struktureller Innovationsfähigkeit.*

3.2 Übergang von personengebundener zu sozial-kultureller Veränderungsdynamik

Personengebundene Innovation setzt neben Konfliktbereitschaft und Marginalität einen Personentyp voraus, wie er für hoch komplexe Sozialsysteme eher dysfunktional wirken würde. Dies erklärt die Limitationen dieses Innovationsmodells im Fortgang der Moderne. Größere Aufmerksamkeit als die Förderung eines „genialischen Unternehmerbildes" im Rahmen von Personalentwicklung verlangen daher lernförderliche sozial-kulturelle und organisationsstrukturelle Voraussetzungen für innovative Entwicklung. Organisationstheoretisch geht es hierbei um die Wahrnehmung und produktive Berücksichtigung interner („subkultureller") Differenzen innerhalb der Weiterbildungseinrichtung als einem in sich spannungsvollen sozialen System. Konkret gefasst, wird sich die Aufmerksamkeit von pädagogischer Organisationsberatung auf eine kommunikationsförderliche „Inszenierung" relevanter Schnittstellen im oben skizzierten Netzwerk pädagogischer Organisation sowie auf die Beziehung zu ihren relevanten Umweltbereichen verlagern. Dabei geht es um ein methodisches Wahrnehmen und Nutzen „institutioneller Schlüsselsituationen". Auf sozial-kultureller Grundlage entsteht hier eine Dynamik innovativer Prozesse durch die produktive Verknüpfung bislang getrennter sozialer Wirklichkeiten über „Perspektivverschränkung". Die sozial-strukturelle Grundlage einer derartig auf Innovation gerichteten Organisationsentwicklung ist eine gemeinsame „Organisationskultur als Lernkultur". Dies bedeutet, dass sich Organisationsentwicklung nicht allein auf Veränderungen der Funktionalstruktur des „sozio-technischen Systems" zu beschränken hat, sondern auch auf Organisation als „soziales System" und als „Organisationskultur" gerichtet sein sollte.

3.3 Übergang von „inkrementeller Neuheit" zur Bearbeitung von zukünftiger Unbestimmtheit

Fraglos ist es im Kontext beruflicher Alltagssituationen zunächst sinnvoll, pädagogische Innovation als einen Veränderungszuwachs zu organisieren und daran pädagogische Organisationsberatung zu orientieren. Organisationstheoretisch ist bei der dabei zugrunde gelegten Beratungskonzeption allerdings zu berücksichtigen, welchem Typus von Transformation (vgl. Schäffter 2001, S. 17–29) man dabei folgt. Prozesse einer strukturellen Transformation im Sinne „zielgenerierender Suchbewegungen" bekommen es mit dem auch management-theoretisch zentralen Phänomenen von „Unbestimmtheit" zu tun, also einer Zukunftskonzeption, die nicht hinreichend mit dem Typus „inkrementeller Neuheit", sondern erst mit dem des „paradigmatisch Neuartigen"

als Leitbild von Organisationsberatung bearbeitbar wird. Dies hat weit reichende Konsequenzen für das Beratungsverständnis sowie für Konzepte und Verfahren: Für die Unterstützung und Begleitung von Entwicklungsverläufen ist nun ihre prinzipielle Unabgeschlossenheit zu berücksichtigen. Innovation kann nicht mehr technologisch als einmaliger produktgebundener Vorgang aufgefasst werden, sondern als Gewährleistung einer Kette von anschlussfähigen Veränderungen mit zunächst offenem Ende, also als ein sich erst im Prozess bestimmendes Ergebnis, das von den beteiligten Akteuren am Ausgangspunkt des Entwicklungsverlaufs noch nicht antizipierbar ist. Die Beratungsstrategie im Rahmen „reflexiver Transformation" läuft daher auf eine methodisch gerichtete „Positivierung des Unbestimmten" hinaus. Sie hat *„überschüssige Entwicklungsoptionen"* im Zuge des Beratungsprozesses nicht vorschnell zu verwerfen, sondern als *Potenziale* wertzuschätzen und für spätere Entwicklungsphasen offen zu halten. Innovation im Rahmen von Organisationsentwicklung nutzt somit den strukturellen Leistungsvorteil systemisch gesteuerter Entwicklungsverläufe. Sie folgt dabei als Prinzip einem evolutionstheoretischen Verständnis: Sobald Innovation nicht mehr als ein von persönlicher Kreativität abhängiger Vorgang verstanden wird, sondern eine *produktive Prozessstruktur* bietet, ist sie nicht mehr allein an die subjektive Intentionalität individueller „Innovatoren" gebunden. Sie beruht vielmehr auf einer organisationalen Verfahrenslogik, die hier als „prozessuale Innovation" bezeichnet wurde. Insoweit derartige Innovationsverfahren innerhalb struktureller Suchbewegungen strategischer Bestandteil einer zielgenerierenden Organisationsentwicklung sind, bekommt man es mit „Veränderungen höherer Ordnung" zu tun.[2] Innovationsprozesse beschränken sich nicht mehr auf abschließbare Entwicklungsaufgaben, sondern erhalten über vielgliedrige Entwicklungsketten eine Reichweite, die über den Horizont des zunächst Antizipierbaren hinausgeht. Sie bieten somit eine prozesstheoretische Antwort auf die zentrale Problematik spätmoderner Organisation, nämlich auf den planvoll bestimmbaren Umgang mit Unbestimmtheit. Innovation wird in diesem radikalen Verständnis zum Bestandteil einer organisationalen Entwicklungslogik, die lineare Steuerungskonzepte und Managementmodelle kontrollierender „Zukunftsbewältigung" überschreitet. Theoretisch wird dabei Anschluss gesucht an eine im Entstehen begriffene Evolutionstheorie sozialer Strukturbildung, wie sie bisher u. a. von Donald T. Campbell und Karl Weick ansatzweise als Modell der „soziokulturellen Evolution" ausgearbeitet wurde (vgl. Heyes/Hull 2001; Weick 1985, S. 174 ff.; Carle 2000, S. 327 f.). Es beschreibt das Zusammenspiel der drei Prozesse „Variation" – „Selektion" – „Retention".

3.4 Fazit

Strukturelle Innovationsfähigkeit von Weiterbildungsentwicklungen als Richtziel pädagogischer Organisationsberatung kann somit als methodisch initiierter und begleiteter Übergang von

2 Lerntheoretisch ließe sich hier an G. Bateson und sein Konzept logischer Kategorien des Lernens und der Kommunikation im Rahmen einer Theorie logischer Typen anschließen (vgl. Bateson 1981).

- produktgebundener zu prozessualer Innovation,
- personenabhängiger zu sozialkultureller Veränderungsdynamik,
- inkrementaler Neuheit zur Bearbeitung zukünftiger Unbestimmtheit

verstanden werden. Jede der drei Übergangsdimensionen bietet für sich bereits einen anspruchsvollen Kontext für die Ausarbeitung von Beratungskonzepten. In ihrer Gesamtheit lassen sich die Dimensionen, sowie die in ihren polar entgegen gesetzten Einzelpositionen als Analyseraster für epochalen Strukturwandel der Innovationsfähigkeit in Organisationen verwenden. Sie erfüllen hierdurch eine analytische Orientierungsfunktion und bieten Möglichkeiten einer praktischen Verortung ausgewählter Ansätze von Innovation. Man kann allerdings davon ausgehen, dass empirisch vorfindbare Ansätze der Organisationsberatung nicht gleichzeitig allen drei Dimensionen des Übergangs gerecht werden können. Dies verbietet ihre überfordernde Komplexität und auch die Langfristigkeit der notwendigen Entwicklungsverläufe. Dennoch ist das Raster geeignet, die gegenseitige Abhängigkeit der Entwicklungen als Wechselseitigkeit zumindest konzeptionell in Rechnung zu stellen und im Beratungsverlauf zu berücksichtigen.

Literatur

Bateson, G. (1981): Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: ders. (Hrsg.): Ökologie des Geistes. Frankfurt a.M., S. 362–399

Carle, U. (2000): Was bewegt die Schule? Baltmannsweiler, S. 312 ff., 327, 328

Günther, G. (1980): Die historische Kategorie des Neuen. In: ders. (Hrsg.): Beiträge zur Grundlegung einer optionsfähigen Dialektik. 3. Band. Hamburg, S. 183–210

Heyes, L./Hull, D. L. (Hrsg.) (2001): Selection Theory and Social Construction. Albany

Kneer, G. (2001): Organisation und Gesellschaft. Zum ungeklärten Verhältnis von Organisations- und Funktionssystemen in Luhmanns Theorie sozialer Systeme. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 6, S. 407–428

Krüggeler, M./Gabriel, K./Gebhard, W. (Hrsg.) (1999): Institution, Organisation, Bewegung. Sozialformen der Religion im Wandel. Opladen

Küchler, F.v./Schäffter, O. (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt a.M.

Lieckweg, T. (2001): Strukturelle Koppelung von Funktionssystemen „über" Organisation. In: Soziale Systeme, H. 2, S. 267–289

Mezirow, J. (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler

Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.) (1976): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 4. Stichwort Innovation. Basel, S. 391–391

Schäffter, O. (1987): Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenbildung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn, S. 147–171

Schäffter, O. (1993): Die Temporalität der Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 443–462

Schäffter, O. (1994): Zwischen Einheit und Vollständigkeit. Weiterbildungsorganisation – ein locker verkoppeltes Netzwerk. In: Hagedorn, F. u.a. (Hrsg.): Anders arbeiten in Bildung und Kultur. Kooperation und Vernetzung als soziales Kapital. Weinheim/Basel, S. 77–92

Schäffter, O. (1997): Lob der Grenze. Grenzüberschreitendes Lernen im Kontextwechsel. In: ders. (Hrsg.): Das Eigene und das Fremde. Berlin (Humboldt Universität)

Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlage einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler

Schäffter, O. (2004): Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken. Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld

Scherf, M. (2002): Beratung als System. Zur Soziologie von Organisationsberatung. Wiesbaden

Schumpeter, J. A. (1993): Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie. Tübingen

Tacke, V. (Hrsg.) (2001): Organisation und gesellschaftliche Differenzierung. Wiesbaden

Vogel, N. (Hrsg.) (1998): Organisation und Entwicklung der Weiterbildung. Bad Heilbrunn

Weber, K. (2003): Innovation und Evaluation in der beruflichen Weiterbildung. Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis zwischen zwei Praktiken. In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der DGfE. Opladen, S. 422–436

Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quaterly, S. 1–19

Weick, K. E. (1985): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt a.M., S. 174 ff.

Weick, K. E. (1995): Sensemaking in Organizations. Thousand Oaks

Felicitas von Küchler

Erprobung von Innovation und Entwicklung der pädagogischen Professionalität des Beratersystems[1]

Die zentralen Begriffe des rahmengebenden bildungspolitischen Programms werden dargestellt und die impliziten Ansprüche an Innovationsberatung sowie die im Konzept der wissenschaftlichen Begleitung entwickelten Arbeitsprinzipien für die Unterstützung der Innovationsberatung skizziert. Vor dem Hintergrund des aktuellen sozialwissenschaftlichen Beratungsdiskurses erfolgt eine erste Verortung des Beratungskonzepts, danach werden die empirischen Konzepte und Erfahrungen von „Innovationsberatung" beschrieben und es wird eine erste zusammenfassende „Deutung" vorfindlicher Profile von Beratung vorgenommen.

1. „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen" als Teil des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Lernkultur Kompetenzentwicklung" – zentrale Begriffe

Im Rahmen der Projektlinie „Lernen in und von Weiterbildungseinrichtungen des Projekts „Lernkultur Kompetenzentwicklung" bestand zum ersten Mal die Gelegenheit, ein Beratungskonzept für die Organisationsentwicklung von (beruflichen) Weiterbildungseinrichtungen zu entwickeln und zu erproben, das sich von anderen Organisationsberatungskonzepten in der spezifischen Weise unterscheidet, dass es weder auf dem Prinzip der Verallgemeinerung „guter Praxis" beruht, noch sich (allein) einer bestimmten „Beratungsschule" verpflichtet fühlt, sondern erwachsenenpädagogisch fundiert ist.

„Lernkultur Kompetenzentwicklung" stellt den *Kompetenzbegriff* in den Mittelpunkt, der den dispositiven Charakter vorhandenen Wissens betont, das von Subjekten in der jeweiligen Situation eingesetzt werden kann, und mit dem sie zielbezogen selbst organisiert Neues hervorbringen können (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, S. 162). Lernen wird als Erweiterung und Vertiefung dieses Wissens begriffen (vgl. Erpenbeck/Sauer 2000, S. 314). Eine neue Funktion beruflicher Weiterbildungseinrichtungen besteht in der professionellen Unterstützung und Förderung von *selbstorganisiertem Lernen.* Dies bezieht sich sowohl auf den Bereich ihrer Angebote als auch auf die

1 Dieser Beitrag war ursprünglich als zweiter Teil eines gemeinsamen Aufsatzes mit Ortfried Schäffter konzipiert. Beide Teile werden nun einzeln abgedruckt, beziehen sich aber theoretisch und empirisch auf die wissenschaftliche Begleitung von Gestaltungsprojekten, die Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen erproben und im Kontext des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung", Bereich „Lernen in und von Weiterbildungseinrichtungen" angesiedelt sind. In diesem Aufsatz steht die Darstellung der empirischen Erfahrungen im Vordergrund, unter Rückgriff auf die theoretischen Unterscheidungen von O. Schäffter in „Pädagogische Innovationsberatung".

internen, strukturellen Veränderungen von Weiterbildungseinrichtungen als Teil einer Lerninfrastruktur für selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung. Diese neue Lerninfrastruktur wird als Geflecht unterschiedlicher Lernmöglichkeiten, Lernorte, und Lerninstitutionen[2] gesehen, wobei der Prozess ihrer Herausbildung als Infrastruktur als offener Prozess aufgefasst wird, der nicht zentral verordnet und gesteuert werden kann, sondern die Eigenanstrengungen und -entwicklungen der beteiligten Akteure verlangt.

Die geförderten Projekte, die Gestaltungsprojekte, zielen darauf, die eigenverantwortlichen Aktivitäten von Weiterbildnern und Weiterbildungsorganisationen bei der Veränderung ihres Leistungsspektrums zu unterstützen, wobei die Art und Richtung dieses Prozesses als entwicklungsoffener Suchprozess aufgefasst wird. Eine weitere zentrale Annahme ist die „Diffusionskraft" der angestrebten neuen Lernkultur, „die über das Agieren ihres Personals in den Betrieben, Kommunen und Regionen" Breitenwirkung bekommt (Aulerich 2003, S. 200). Wesentlich für die Grundstruktur der Projektlinie ist es, eine *kompetenzorientierte Organisationsentwicklung* beruflicher Weiterbildungseinrichtungen zu unterstützen, die in eine neue *Lernkultur* selbstorganisierten Lernens eingebettet ist. Der Kompetenzansatz bleibt trotz aller berechtigten Kritik jedoch bezogen auf den Gegenstand „berufliche Weiterbildungseinrichtungen", die sich, als System und als personale Akteure, selbst entwickeln, um ihre Funktion für ihre Adressaten besser wahrnehmen zu können, von unbestreitbarer Attraktivität. Der Kompetenzansatz hat sich in der Weiterbildung im Hinblick auf bestimmte Zielgruppen als erfolgreiche Strategie etabliert, indem er „die Entwicklung eines subjektiven Potenzials zum selbstständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen" (Arnold 2001, S. 176) anzielte und sich dadurch von einer Qualifikationsvermittlung abgrenzte, die selbstgesteuerte Problemlösungskompetenz eher zufällig in den Blick nahm.

2. Programmatischer und konzeptioneller Rahmen für Organisationsentwicklung und Organisationsberatung

Die zentrale Entscheidung der Projektlinie „Personal- und Organisationsentwicklung" bestand darin, Organisationsveränderungen als offene Such- und Entwicklungsprozesse aufzufassen und als weitere Rahmenbedingung lediglich die strukturelle Vielfalt beruflicher Weiterbildungseinrichtungen zu berücksichtigen[3].

---

2 Im Rahmen der konzeptionellen Anlage und des Entstehungshintergrunds des Projekts kommt beruflicher Weiterbildung „naturgemäß" eine besondere Funktion zu.

3 Aufgefordert zur Teilnahme waren Einrichtungen beruflicher Weiterbildung, die ihre Organisationsentwicklung in Form selbstdefinierter Veränderungsvorhaben konkretisieren konnten und zur Kooperation untereinander in einem Verbund der Projekte sowie mit der wissenschaftlichen Begleitung bereit waren. Diejenigen Projekte, die zum Projekt zugelassen wurden, erhielten Personalkostenzuschüsse für so genannte „Innovationsberater", die die Einrichtung über eine maximale Dauer von vier Jahren begleiten. Sowohl die Einrichtungen als auch die Innovationsberater konnten ihr jeweiliges Pendant im Rahmen des Bewerbungsverfahrens mit vorschlagen.

2.1 Prozessuales Entwicklungs- und Beratungsverständnis

Es wurden weder bestimmte Konzepte der Organisationsveränderung verlangt noch gab es Einschränkungen bei den Orientierungen von Organisationsberatung und deren Umsetzung. Innovationsberatung definierte sich von Seiten des Projekts also auch nicht in Anlehnung an bestimmte Praxen bzw. Schulen von Organisationsberatung, sondern lediglich durch die Zielperspektive einer Organisations- und Lernkulturveränderung, die jeweils im Hinblick auf konkrete Organisationen im Sinne eines selbst definierten Projekts beschrieben wurde. Es wurde lediglich von einem prozessualen Entwicklungs- und Beratungsverständnis mit explorativer Grundintention ausgegangen. Innovationsberatung hatte die „unbequeme" Freiheit, Ziele und Verfahren der angestrebten Organisationsveränderung selbst zu definieren, zu organisieren und im Prozessverlauf zu re-definieren. Dabei gaben die zentralen Begriffe des Projekts wie Kompetenzentwicklung, Lernkultur und selbstgesteuertes Lernen einen, zudem noch weit gefassten, Korridor vor.

2.2 Zielgenerierende Organsiationsentwicklung

„Offene Entwicklungsprozesse" und nicht inhaltlich vorstrukturierte Zielvorgaben entsprechen den Bedingungen einer „reflexiven Moderne" (Beck/Giddens/Lash 1996) bzw. den Unbestimmtheiten einer Transformationsgesellschaft (Schäffter 1998). Die Konzeption der Projektlinie „Organisationsentwicklung" orientierte sich an einer „offenen" Konzeption spätmoderner gesellschaftlicher Entwicklung und entsprach ihr mit einem offenen Zuschnitt. Sie entspricht dem modernen Typus bildungspolitischer Projekte, die nicht mehr die Umsetzung eines vorgegebenen politischen Ziels in konkrete Handlungsfelder fordern, sondern Modellversuche initiieren, die als Mitakteure (Supervisionsstaat) die Programmatik in einem „Aussteuerungsprozess" den Bedingungen eines Handlungskontextes anpassen und sie im Sinne einer lebensweltlichen Zielgenerierung, d. h. einer Zielfindung und Zielentwicklung, konkretisieren[4].

3. Konzept und „Setting" der wissenschaftlichen Begleitung: „Ermöglichung" von Innovationsberatung

Dieser offene Kontext verlangte nach einem spezifischen „Setting" der wissenschaftlichen Begleitung. Die aktuellen, in innovativen und auf Suchbewegungen ausgerichteten Projekten angesiedelten Begleitforschungskonzeptionen sind eng mit dem jeweiligen Forschungsgegenstand und den Projekt- bzw. Forschungszielen verknüpft. Prozessbezogene wissenschaftliche Begleitung soll dabei die für Innovationen erforderliche

4 Das gilt in jeweils abgewandelter Form auch für die Projekte „Lernende Regionen" und „Lebenslanges Lernen". Diese Zielgenerierung als Suchbewegung im Sinne Weicks „meint daher, dass die Konstitution und Formulierung explizierbarer Projektziele erst das Ergebnis eines tentativ angelegten Klärungsprozesses ist …" (Schäffter 2003, S. 4).

Wissensbasis erzeugen bzw. aufbereiten, Prozesse transparent werden lassen, den beteiligten Akteuren einen Orientierungsrahmen vermitteln und insgesamt zum adäquateren gegenstandsbezogenen Handeln führen (vgl. Brödel u. a. 2003). In ihren Vorgehensweisen lassen sie sich idealtypisch in zwei „Stränge" bündeln. Der eine Ansatz orientiert sich an Handlungsforschung und damit an einer engen Verflochtenheit mit dem Feld, in der Absicht, Suchbewegungen und Entwicklungsprozesse mit anzustoßen, zu unterstützen und mit den Akteuren reflexiv zu bearbeiten. Der andere Ansatz, klassisch und stärker evaluativ orientiert, arbeitet mit einer eher Distanz wahrenden Forschungshaltung, die darauf abzielt, Praxismuster zu erkennen und zu beschreiben. Eine Auswertung der unterschiedlichen Konzepte kommt zum Ergebnis, „dass in auf Innovation ausgerichteten Projekten, … ein besonderer Reflexions- und Unterstützungsbedarf entsteht. Dieser muss, in welcher Form auch immer, angemessen berücksichtigt werden" (Brödel u. a. 2003, S. 207 ff.).

3.1 Integration von Reflexion und wissenschaftlicher Begleitung

Im hier beschriebenen Projektkontext ist der dem Forschungsgegenstand „Organisationsentwicklung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen" adäquate Zugang in der *Integration der Reflexionsfunktion* in das Design der wissenschaftlichen Begleitung zu sehen. Nur auf diesem Wege lassen sich zureichend präzise Beschreibungen aus einer „Innenperspektive" heraus gewinnen, die theoretisch-kategoriale Forschungsergebnisse auf der Ebene des Anschlusses an „Organisations- und Beratungstheorien" ermöglichen.[5]

Das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung, das den im Folgenden dargestellten Erfahrungen und Ergebnissen einen Rahmen gibt, bezieht sich inhaltlich auf eine Theorie struktureller Transformation (Schäffter 2001) und orientierte sich im Design an einem Handlungsforschungsparadigma mit qualitativen Forschungsinteressen. Zu Grunde gelegt wurde der Strukturierungsverlauf einer zieloffenen Transformation, der sich als Übergangsbewegung charakterisieren lässt von einem nicht mehr tragfähigen Ausgangspunkt A hin zu einem Zustand Bx in zahlreichen Varianten in einem Möglichkeitsraum im Sinne diffuser Zielgerichtetheit.

3.2 Selbstanwendung als konzeptionelles Prinzip

Die fundierenden konzeptionellen Annahmen des Designs der wissenschaftlichen Begleitung sind (vgl. Götz u. a. 2003):

- die *Selbstanwendung* der in der Beratung vertretenen pädagogischen Prinzipien

5 Zu Beginn des Modellversuchs wurden zwei differente wissenschaftliche Begleitforschungsansätze etabliert und bestimmten Gestaltungsprojekten zugeordnet, die der oben dargestellten Unterscheidung von Handlungsforschungs- bzw. Evaluationsansatz folgen. Nach zwei Jahren wechselte in einem Projektbereich das Team der wissenschaftlichen Begleitung.

entwicklungsbegleitender Unterstützung. Dabei werden jeweils differente Handlungsfelder unterschieden und die je nächste Ebene als „Reflexionsinstanz" konzipiert (WBE à Innovationsberater; Innovationsberater à wissenschaftlichen Begleitung; wissenschaftliche Begleitung à wissenschaftliche Leitung).
- Die Annahme, dass sich auf jeder Handlungsebene Prozesse reflexiver Selbststeuerung vollziehen und exemplarisch Entwicklungen, Strukturprobleme bearbeitet und damit einer Lösung näher geführt werden. Jede dieser Handlungsebenen hat verantwortliche Akteure, die reflexiv beraten und reflexiv beraten werden. Entwicklungs- und Klärungsprozesse können sich in den unterschiedlichen Handlungsebenen zeigen, ihre Bearbeitung kann so exemplarischen Charakter gewinnen und für die anderen Ebenen (Spiegelungsphänomen) nutzbar gemacht und ausgewertet werden.
- Die Annahme, dass die Verlaufsstruktur der Projektentwicklungen auf den jeweiligen Handlungsebenen mit ihren Akteuren sich am methodischen Prinzip des „Spiralcurriculums" (vgl. Schäffter 1982) orientiert und eine zielgenerierende Prozesssteuerung ermöglicht.

4. Innovationsberatung: strukturelles Arrangement und Entwicklungsbegleitung personaler Kompetenz

Wir gehen davon aus, dass das strukturelle Arrangement, in dem Innovationsberatung in dem Projektkontext operiert, im eigentlichen Wortsinne die „Innovationsberatung" ist, nicht das, was der einzelne Berater oder das einzelne Mitglied der wissenschaftlichen Begleitung tut. Diese These soll im Folgenden begründet werden, bevor auf die beiden konstitutiven Elemente der Innovationsberatung eingegangen wird. Vor dem Hintergrund der nicht stattgefundenen bzw. gescheiterten Professionalisierung der Organisationsentwicklung (vgl. Trebesch 2000; Kühl 2001) muss trotz des zu verzeichnenden Booms von Beratungsanbietern von einer eher dilemmatischen oder auch Übergangssituation der Organisationsberatung insgesamt ausgegangen werden (vgl. Pohlmann 2002; Moldaschl 2001). Die Problemfeststellungen im Unternehmensbereich beziehen sich sowohl auf die unklaren oder sogar ambivalenten Perspektiven nach der Erosion des organisationalen Leitbildes klassischer Modernisierung (vgl. Moldaschl 2001; Pohlmann 2002), dem normativ-rationalen „Maschinenmodell", auf die widersprüchlichen Außen-Erwartungen an Organisationsberatung im Spannungsfeld „zwischen Sicherheit und Offenheit, zwischen Intention und Evolution, zwischen Selbstorganisation und Organisation" (Pohlmann 2002, S. 342), auf die ungeklärte Orientierungsproblematik der Organisationsentwicklung zwischen personen- und systemstrukturorientierten Ansätzen (vgl. Kühl 2001), auf die ungelösten praktischen und theoretischen Probleme der dominierenden systemischen bzw. systemtheoretischen Beratungsansätze mit ihrer nicht geleisteten Integration von System- und Subjektperspektive (vgl. Moldaschl 2001; Pongratz 2000; Schäffter 1998; Hartz 2002).

4.1 Zur Professionalität von Organisationsberatung

Für die Weiterbildung gilt auch vier Jahre nach einer zuletzt vorgenommenen resümierenden Einschätzung im REPORT und trotz einer Vielzahl von Veröffentlichungen und Studien, die sich mit der betriebsförmigen bzw. organisationalen Praxis von Weiterbildung auseinander setzen (vgl. Gieseke 2001; Kil 2003; Schiersmann 1998), dass sich weder eine spezifische Variante weiterbildungsspezifischer Organisationsberatung herausgebildet hat, noch dass dies zweifelsfrei als wünschenswerte Entwicklung betrachtet wird (vgl. Meisel 2000). Zumindest als Zielperspektive skizziert Schiersmann die Konturen eines für die Weiterbildung geeigneten Ansatzes systemischer Prozessberatung, der „personen- und institutionsbezogene Elemente miteinander verknüpft und auf einem integrierten Ansatz basiert" (Schiersmann 2000, S. 25). Bisher ist noch kein weiterbildungsspezifisches Curriculum einer beratungsbezogenen (Zusatz-)Qualifizierung in Sicht bzw. in der Profession Weiterbildung akzeptiert, statt dessen beherrscht eine „bunte Vielfalt" von „Beratungsfortbildungen" die Szene.

Zurzeit kann also weder in der Weiterbildung noch in der allgemeinen Organisationsberatung von einer gesicherten Professionalität der Organisationsberatung mit einer entsprechenden Wissensbasis, einer professionellen Methodenbeherrschung und eigenständigen Formen der Selbstevaluation und der Sicherung von Qualitätsstandards ausgegangen werden, die Grundlage wäre für eine klare Bestimmung der personalen Kompetenzen von Innovationsberatern. Nimmt man diese Ausgangssituation ernst, dann kann sich der Fokus einer zu entwickelnden und zu begleitenden Innovationsberatung nicht auf die personalen Kompetenzen der Berater allein beziehen, sondern muss in dieser doppelten „Übergangssituation" strukturelle Vorkehrungen für eine Weiterentwicklung der oben genannten Elemente treffen.

4.2 Pädagogische Professionalität des „Beratersystems"

Das strukturelle Arrangement zeichnet sich dadurch aus, dass das beraterische Handeln durch eine interne Ausdifferenzierung hin zu einem System der Berater („Beratersystem")[6] eine selbstreflexive Strukturierung und methodische Rahmensetzung erfährt. Hierdurch wird erreicht, dass die Wahrnehmung und kompetente Auswertung des Beratungshandelns über eine individuell/personale Perspektive hinausgeht und durch eine interne systemische Rückkoppelung erweitert wird. Der zu beratenden Organisation („Klientensystem") steht nun nicht mehr ein Individuum als Einzelberater, sondern ebenfalls ein soziales System („Beratersystem") gegenüber. Die Entwicklung eines feldspezifisch qualifizierten Beratersystems beruht auf dem komplementären Zusammen-

6 Es wird in Anschluss an Scherf (2002) begrifflich unterschieden zwischen:
Beratersystem als Kollegium der Einzelberater und ihrer erwachsenenpädagogischen Unterstützungsstruktur;
Klientensystem ist die Weiterbildungseinrichtung als „pädagogische Organisation" entsprechend der konzeptionell zugrunde gelegten Organisationstheorie und *Beratungssystem* ist die je nach Beratungskonzeption gestaltete Beziehungsdynamik zwischen Beratersystem und Klientensystem.

spiel zwischen den Innovationsberatern als kollegialer Gruppe einerseits und der wissenschaftlichen Begleitung als ihrer erwachsenenpädagogisch orientierten Unterstützungsstruktur andererseits. Unter diesem Aspekt gehört die wissenschaftliche Begleitung mit zum „Beratersystem" des Verbundprojekts. In Tabelle 1 werden die Staffelung und die Funktions- und „Verantwortungsteilung" zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Innovationsberatern verdeutlicht.

Tabelle 1: Funktionen von Innovationsberatung

Ebenen der Innovationsberatung	Wissenschaftliche Begleitung	Innovationsberater
Ebene der Projektlinie „OE-Konzepte"	Unterstützung der „Aussteuerung zwischen bildungspolitischen und lebensweltlichen Ansprüchen" – Konkretisierung der Rahmensetzungen	Entwicklung eines projektförmigen Konzepts von Organisationsentwicklung und Durchführung des „Zielgenerierungs-Prozesses" in den WB-Einrichtungen
Verbund der Innovationsberater (intern/extern) der Projektstandorte	Strukturellen Rahmen/Voraussetzung für Reflexivität schaffen: • theoretische Deutungen anbieten, • Bezüge herstellen, • Selbstorganisation ermöglichen, • Auswertung und Selbstevaluation ermöglichen • Implizites Wissen explizit machen	Beratungskonzepte, -erfahrungen, -methoden der kollektiven Reflexion zugänglich machen • Hintergrundannahmen explizieren • Kollegiale Beratung wahrnehmen • Weiterentwicklung der Beratungsreflexion
Ebene der WB-Einrichtung	• Deutung und Reflexion von Aspekten des Beratungsprozesses mit Beratern • Beratung der Berater Beratungskompetenz, fachliche Supervision • Gemeinsame Auswertung	• Organisation, Prozesssteuerung und (Selbst)Evaluation der Organisationsveränderung • Herstellen reflexiver Anteile im Veränderungsprozess
Ebene der Forschung/ Theorieentwicklung	Organisationstheorien für Weiterbildungseinrichtungen • Anschlüsse und Konkretisierungen • Beratungstheorien für WB-Einrichtungen • Ausgewertete Erfahrungen	• Veränderungen der Organisation beschreiben (z. B. Organisationsverständnis) • In Bezug auf die Perspektive des Projekts Lernkultur, SOL, Prozesse interpretieren/evaluieren • Weiterentwicklung der eigenen Professionalität beschreiben

4.3 Funktionen von Innovationsberatung

Die unterschiedlichen Funktionsbereiche von Innovationsberatung umgreifen alle Aufgabenfelder: von der konzeptionellen Anbindung an die Projektlinie „Organisationsentwicklungskonzepte" über die Verpflichtung, in einem Verbund zusammenzuarbeiten bis zu den Ebenen von Weiterbildungseinrichtung und auswertender Forschung. Dabei haben die wissenschaftliche Begleitung und die „Innovationsberater" unter-

schiedliche „Rollen“ in dem oben genannten Beratersystem auf den verschiedenen Ebenen und differente prioritäre Handlungszugänge: wissenschaftliche Begleitung z. B. berät nicht die Weiterbildungseinrichtungen sondern die „Innovationsberater“. Innovationsberater sind dann umgekehrt diejenigen, die die Dokumentation organisationsinterner Prozesse der wissenschaftlichen Begleitung zur Verfügung stellen und dadurch mit ihren Perspektiven und Deutungen an der Auswertung der Prozesse beteiligt sind.

4.4 „Beratersystem“ als professionelle Unterstützungsstruktur

Die komplementäre Kooperation zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Innovationsberatern findet ihren Ort in den gemeinsamen Treffen, die als Anforderung des Projekts verpflichtenden Charakter besitzen. Diese Treffen sollen die Berater im Netzwerk als Unterstützungssystem zusammenschließen, sie ermöglichen im besten Fall die Entwicklung einer gemeinsamen „community of practice“ und dort erfolgt die theoretische, deutende und reflektierende „Kompetenzentwicklung“ der Innovationsberatung. Darüber hinaus gibt es die dialogischen Treffen zwischen wissenschaftlicher Begleitung und den einzelnen Projektstandorten, die sich thematisch sowohl als Prozessbegleitung, als auch als Beratungs- und Auswertungsangebot verstehen.

Die Konstellation der Innovationsberatung umfasst unterschiedliche Kombinationen von interner und externer Beratung. Ihre beraterische Kompetenz haben sich die Innovationsberater in unterschiedlicher Weise erworben, durch berufsbegleitende Fortbildungen in zusätzlich qualifizierenden Beratungsansätzen und -methoden unterschiedlicher Provenienz, durch langjährige Praxis als „Berater“ und durch entsprechende (innerorganisationale) Positionen und Erfahrungen in der Personalentwicklung. Damit entsprechen sie im Querschnitt den durchschnittlichen Qualifikationen von Organisationsberatern (vgl. Trebesch 2000; Kühl 2001).

5. Verständnis von Innovation

Orientiert man sich an der heuristischen Unterscheidung von Schäffter (vgl. den vorhergehenden Beitrag) zwischen einem frühmodernen Neuerungstyp auf der Grundlage personengebundener Dynamik und produktgebundener Innovation sowie einer spätmodernen Konstellation mit einer sozialkulturellen Dynamik und prozessorientierter Innovation, erhält man zwischen diesen polaren Begriffen ein erstes Kontinuum, das sich im Hinblick auf die Einordnung konkreter Vorhaben noch beträchtlich ausdifferenzieren lässt. Die zu Beginn der Modellversuche von den Gestaltungsprojekten dargestellten Ziele und Vorhaben bezogen sich im Wesentlichen auf Optimierungs- und Reorganisationsstrategien interner organisationaler Strukturen und Prozesse sowie auf Veränderungen des Leistungsprofils. Den konzeptionellen Vorstellungen war häufig eine instrumentalistisch-funktionalistisch „Alltagstheorie“ von Organisationen hinterlegt, unter Ausblendung von Dimensionen der Organisation als soziales und kultu-

relles System. Der Innovationsaspekt blieb im Kontext der jeweiligen organisationalen Erwartungen: Innovativ war das, was aus der Perspektive der Weiterbildungseinrichtung vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Entwicklungen als innovative Veränderung erschien. Legt man das begriffliche Raster von Schäffter:

1. Übergang von produktgebundener zur prozessualer Innovation,
2. Übergang von personengebundener zu sozial-kultureller Veränderungsdynamik und
3. Übergang von inkrementeller Neuheit zur Bearbeitung von zukünftiger Unbestimmtheit

zu Grunde, dann lassen sich die empirischen Prozesse – wenn auch in unterschiedlicher Häufigkeit – allen Kategorien zuordnen. Die Mehrdeutigkeit der konkreten Prozesse lässt es allerdings nicht zu, sie eindeutig den Innovationsformen zuzuordnen. Dies ist, für sich genommen, bereits ein überraschendes Ergebnis der bisherigen analytischen Auswertung. In einem beträchtlichen Ausmaß haben sich die vermeintlich festen Zielperspektiven und klar umschriebenen Ergebniserwartungen im Verlauf der Projektzeit verändert – und nicht nur einmal – so dass im Rückblick auch Organisationsveränderungsprozesse mit vermeintlich klarer strategischer Ausrichtung einen mehrfachen Zielwandel durchlaufen haben. Zumindest in Ansätzen kann dies auch als ein Indiz dafür gewertet werden, dass die häufig geäußerte These einer „Modernisierungsblockade" von Weiterbildungseinrichtungen sich durch unsere Erfahrungen nicht bestätigen lässt.

6. Profile von Innovationsberatung

Es sollen hier zwei unterschiedliche Beratungsprofile, die sich auf die Innovationstypen eins und zwei beziehen, dargestellt werden.

6.1 Sozialkulturelle Innovation

In der ersten Variante entsprechen die Ausgangsbedingungen, die praktizierten Methoden und das beraterische Selbstverständnis, das von der Organisation auch „nachgefragt" wurde, am ehesten dem bekannten Modell von Organisationsentwicklung (OE), mit seiner Herkunft aus Ansätzen der humanistischen Psychologie. Entwickelt wird ein partizipatives, die Mitarbeiter einbindendes und die gesamte Organisation erfassendes Veränderungsdesign, dessen Zielsetzungen nicht allein durch die Organisationsleitung definiert wurden sondern mehr oder weniger gemeinsam mit Mitarbeitern und Beratern entwickelt wurden. Die angestrebten Ziele bewegten sich im Rahmen der bestehenden Organisationskultur. In allen derartigen Veränderungsvarianten spielt das „Abarbeiten an einem neuen und gemeinsamen Organisationsverständnis" eine Rolle, bei dem es um neue Aspekte des Organisationsleitbildes, ein neues Verständnis der Dienstleistungsfunktion der Weiterbildung geht und versucht wird, das normative Verständnis im Form eines reflexiven Kompetenzerwerbs der Mitarbeiter umzusetzen. Im Sinne

der Unterscheidungsfunktion von Organisationstheorien kann man davon ausgehen, dass überhaupt ein funktional-differenziertes Organisationsverständnis erworben werden soll, das die zusammenschließenden Elemente stärkt und gleichzeitig dem Einzelnen noch die Möglichkeit gibt, im Rahmen verbindlicher Orientierungen individuelle Differenzierungen vorzunehmen, mit denen Perspektivenvielfalt gesichert wird.

Dieses „Profil" entspricht dem Innovationstypus des Übergangs von einer personengebundenen zur sozialkulturellen Veränderungsdynamik. Die relative Häufung des Auftretens erklärt sich durch das in der Weiterbildung verbreitete Strukturmuster kleiner Einrichtungen, die über eine hohe Kommunikationsdichte verfügen und eine kreative und durch soziale Kohäsion gekennzeichnete Organisationskultur hervorbringen.

6.2 Prozessuale Innovation

Den Gegenpol bilden alle diejenigen Ansätze der zweiten Variante, die sich als strategische Unterstützung der Leitungsperspektive verstehen und mit moderneren Produkten eine Neupositionierung der Einrichtung in einem komplexer gewordenen Umfeld erreichen wollen. Sie lassen sich auf den Typus eins, den Übergang von einer produktgebundenen zur prozessualen Innovation beziehen und realisieren dies in differenten organisationalen Kontexten, die, legt man die neoinstitutionalistische Organisationstheorie zugrunde, durch unterschiedliche soziale Umgebungen geprägt sind. Aus diesem Grunde kommen jeweils Beratungskonzepte zum Einsatz, die sich u. a. an diesen sozialen Leitinstitutionen ausrichten und ein Spektrum von partizipativen bis hin zu strategischen Ansätzen repräsentieren. Je „moderner" der Organisationstypus ist, der die Orientierung bietet, desto innovativer im definitorischen Sinne sind die entwickelten Prozesse, die eine Verstetigung von Innovation ermöglichen sollen. Sie reichen von Netzwerkzusammenschlüssen bis zu Formen der Produktinnovation, die sich betriebswirtschaftlicher Verfahren bedienen. Zwischen beiden Varianten gibt es keine prinzipiellen Bewertungsunterschiede sondern nur das Kriterium der situativen Angemessenheit für den gegebenen Beratungsfall. Professionelle Qualitätssicherung von Innovationsberatung hat diese Angemessenheit des jeweiligen Beratungsansatzes zu reflektieren, damit sie im Beratungsprozess transparent werden kann. Gleichzeitig ist dies auch ein Kriterium für wissenschaftliche Begleitung und Evaluation.

Literatur

Arnold, R. (2001): Stichwort: Kompetenz. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb., S. 176

Arnold, R. (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung, In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 49, S. 26–38

Aulerich, G. (2003): Der Projektbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen". In: Zwei Jahre „Lernkultur Kompetenzentwicklung": Inhalte – Ergebnisse – Perspektiven. QUEM-Report, H. 79, Berlin, S. 191–254

Brödel, R./Bremer, H./Chollet, A. u.a. (2003): Zwischen-Bilanz und Perspektive. In: Brödel, R./Bremer, H./Chollet, A. u.a. (Hrsg.): Begleitforschung in Lernkulturen. Münster, S. 207–209

Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Edition Quem, Band 10. Münster/New York/München u.a.

Erpenbeck, J./Sauer, J. (2000): Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Lernkultur Kompetenzentwicklung". In: Kompetenzentwicklung 2000, Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster/New York/München u.a., S. 289–335

Gieseke, W. (Hrsg.) (2003): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld

Götz, K./Hartmann, T./Weber, C. (2003): Unterstützungssystem für Organisationsberatung pädagogischer Dienstleistungsunternehmen. In: Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. PE/OE-Konzepte. Berlin, S. 33–83

Hartz, S. (2002): Der Gewinn einer pädagogischen Perspektive im Kontext von Organisationsberatung. In: Beiheft zum REPORT. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, S. 220–230

Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld

Kil, M. (2003): Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld

Kühl, S. (2001): Professionalität ohne Profession. In: Degele, N./Münch, T./Pongratz, H. J. u.a. (Hrsg.): Soziologische Beratungsforschung. Opladen, S. 209–237

Meisel, K. (2000): Beratung von Weiterbildungsorganisationen. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 46, S. 61–70

Moldaschl, M. (2001): Reflexive Beratung. In: Degele, N./Münch, T./Pongratz, H. J. u.a. (Hrsg.): Soziologische Beratungsforschung. Opladen, S. 133–158

Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hrsg.) (2000): REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Beratung. H. 46

Pohlmann, M. C. (2002): Organisationsentwicklung und Organisationsberatung im Zeichen reflexiver Modernisierung. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, H. 3, S. 339–353

Pongratz, H. J. (2000): System- und Subjektperspektive in der Organisationsberatung. In: Arbeit, H. 1, S. 54–65

Sauer, J. (2002): Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Lernkultur Kompetenzentwicklung". In: Dehnbostel, P./Elsholz, U./Meister, J. u.a. (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Berlin, S. 45–63

Schäffter, O. (1982): Institutionsberatung. Band 2. Baltmannsweiler

Schäffter, O. (1999): Erwachsenenpädagogik – systemisch betrachtet. In: Beiheft zum REPORT. Dokumentation der Jahrestagung 1998 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE, S. 103-112

Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlage einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler

Schäffter, O. (2003): Wissenschaftliche Begleitung im Spannungsfeld von Ordnungspolitik und Organisationspolitik. Manuskript, Berlin

Scherf, M. (2002): Beratung als System. Zur Soziologie von Organisationsberatung. Wiesbaden

Schiersmann, C. (2000): Beratung in der Weiterbildung – neue Herausforderungen und Aufgaben. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 46, S. 18–32

Trebesch, K. (Hrsg.) (2000): Organisationsentwicklung, Konzepte, Strategien, Fallstudien. Stuttgart

Christiane Ehses/Rainer Zech

Gute Organisation – ein Beitrag zum Selbstverständnis der Weiterbildungsprofession

Auf der empirischen Basis der Analyse von Beratungsfällen sowie Gruppendiskussionen mit Leitenden und Beratenden von Weiterbildungsorganisationen wurden Gütestandards für die Organisation von Weiterbildung herausgearbeitet, die Voraussetzung sowohl für die Vergleichbarkeit von Einrichtungen als auch für deren Bewertung durch interne und externe Evaluationen sowie durch Kunden sein könnten. Der Aufsatz beginnt mit der Darstellung der Spezifik der Weiterbildungsbranche und versteht sich als ein Beitrag zum Selbstverständnis der Profession.

1. Vorbemerkung

Die Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung tut sich schwer mit der Konsentierung von Gütestandards, die überindividuell leitend für Organisation und Management in der Profession sein könnten. Dennoch ist eine Einigung in dieser Frage dringend notwendig. Im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) hat ArtSet Beratungsfälle analysiert, die in umfangreichem Material dokumentiert sind. Die Dokumentensichtung führte zu dem Ergebnis, dass sich die Organisationsprobleme der Weiterbildungseinrichtungen weitgehend gleichen. Wichtiger war aber der Eindruck, dass das Handeln in den Organisationen von Modellvorstellungen geleitet wurde, die nicht in dem Material expliziert wurden, die aber für das Verstehen der Fälle unerlässlich sind. Diese Erkenntnisse führten den Forschungsprozess zu einer erweiterten Vorgehensweise. Mit Leitenden und Beratenden von Weiterbildungseinrichtungen wurden Gruppendiskussionen durchgeführt und ausgewertet, denen die Frage „Was ist eine gute Weiterbildungsorganisation?“ zu Grunde lag. In den Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass die Praxis durchaus von qualitativen Modellvorstellungen, die sie auch explizieren können, geleitet wird. Die Problematik bestand hier eher darin, dass diese Gütevorstellungen individuell vorgetragen wurden und nicht auf einem professionellem Konsens beruhten. Mit den Ergebnissen dieser Interviews sind wir erneut in die Analysen der Beratungsprozesse eingestiegen.

Auf der empirischen Basis dieser Gruppendiskussionen und der inhaltsanalytischen Auswertung von Organisationsentwicklungsfällen sowie angereichert durch Erfahrungen aus der Qualitätstestierung und durch theoretische Erkenntnisse wollen wir versuchen, Vorschläge für Gütebestimmungen von Weiterbildungsorganisationen vorzulegen. Beginnen wollen wir allerdings mit einigen Bemerkungen darüber, was die Bildungsbranche in ihrer Spezifik kennzeichnet und wie sie sich von anderen Bereichen unterscheidet.

2. Spezifikum von Weiterbildungsorganisation und Besonderheiten der Weiterbildungsbranche

Was ist eigentlich das Spezifische von Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsorganisationen? Das Besondere von Weiterbildungsorganisationen ist ihr spezifisches „Produkt", ihr „Gegenstand", ihre „Leistung" – eben Bildung. Diese verweist in ihrer Dreieinigkeit aus Persönlichkeitsentwicklung, Qualifizierung und demokratischer Integration auf das Individuum, die Wirtschaft und das gesellschaftliche Zusammenleben insgesamt. Bildung zu „produzieren" bedeutet Zukunftsfähigkeit für eine Gesellschaft zu produzieren. Dieser Zukunftsbezug erfordert allerdings ein Umdenken für die Weiterbildungsorganisationen: weg von der Vermittlung von Bildungswissen an Individuen, hin zu der Bildung von Wissen mit den Individuen. Dieses gebildete Wissen ist in ein Wissen zweiter Ordnung, in reflexives Wissen der Individuen einzuordnen, welches das jeweils aktuelle, anwendungs- und nutzenbezogene Wissen in übergeordnete Sinnstrukturen einzieht. So betrachtet sind Bildungsorganisationen Zukunftswerkstätten der Wissensgesellschaft. Sie sind die grundlegendsten wissensbasierten „Produktionsstätten", die eine Gesellschaft hat. Dafür müssen die Weiterbildungsorganisationen aber umlernen, sich von „Behörden" zu kooperativen Netzwerken entwickeln, in denen in wechselnden Teams für wechselnde Bedarfe wechselndes Wissen generiert wird (vgl. Zech 2001). Eine Besonderheit der Branche „Bildung" liegt in ihrem Gegenstand „Lernen" begründet. Diese Besonderheit besteht darin, dass das eigentliche „Produkt", nämlich der Lernzuwachs, gar nicht vom Anbieter hergestellt wird, sondern dass der Abnehmer – sprich der Lernende selbst – es in Eigenaktivität herstellen muss. Der Lernende ist der eigentliche „Produzent" von Bildung; seine Motivation und seine Aktivität entscheiden, ob der Lernprozess erfolgreich ist oder nicht. Lehren ist deshalb auch nicht „Lernen-Machen", sondern die Unterstützung von Lernprozessen, welche die Subjekte selbstbestimmt und selbstgesteuert vollziehen. Fremdgesteuertes Lernen kann es per definitionem gar nicht geben; deshalb vollzieht sich Lernunterstützung auch nicht über die Benutzung eines „Nürnberger Trichters", sondern nur und ausschließlich über die Gestaltung von Kontextbedingungen.

Schließlich liegt eine weitere Besonderheit von Weiterbildung in ihrem inhärenten Verhältnis von Normativität und Funktionalität. Normativität und Funktionalität gehören bei Bildung zusammen wie zwei Seiten einer Medaille; sie berühren sich nie, aber sie sind untrennbar verbunden. Bildung als gesellschaftliches Gut hat eine besondere Qualität, die sich mit rein betriebswirtschaftlichen Indikatoren nicht ermessen lässt. Bildung ist ein Kollektivgut oder zumindest ein meritorisches Gut, d. h. ein Gut, das öffentlicher Förderung bedarf, weil es sich rein marktwirtschaftlich nicht realisieren lässt, ohne seine gesellschaftlich förderliche Wirkung zu zerstören. Bildung, die ausschließlich zu den Herstellungskosten und über Marktpreise realisiert wird, würde unweigerlich zu einem Luxusartikel, den sich nur noch wenige leisten könnten. Eine Gesellschaft aber, die Bildung nicht als allgemeine Voraussetzung ihres Funktionierens verstünde, könnte wirtschaftlich kaum überleben. Die Normativität ist also in das Gut

Bildung „eingebaut“, sie ist ihm inhärent. Sie muss diesem besonderen gesellschaftlichen Gut gar nicht durch äußere politische Aufklärungsansprüche hinzugefügt werden – auch wenn dies lange Zeit verbreitet war. Wir erwähnten bereits oben, dass der Lernende seine eigenen Qualitätsentscheidungen fällt und dass diese Gütebewertungen letztinstanzlich sind. Darin kommt die ebenfalls inhärente Funktionalität von Bildung zum Ausdruck. Sie steckt in der Tatsache, dass Bildung eine Funktion im Leben des Sich-Bildenden hat. Dieser entscheidet unhintergehbar, ob er den Eindruck hat, dass die Mühen des Lernens sich für ihn lohnen oder nicht. Das heißt, der Lernende muss eine Vorstellung haben, dass ihm das Lernen nutzt, dass es seine Handlungsfähigkeit zur Realisierung seiner Interessen, ergo seine Verfügung über individuelle relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen, mithin seine Lebensqualität, erhöht. Diese inhärente Funktionalität von Bildung ist allerdings nicht zu verwechseln mit den Schwierigkeiten der Anbieterorganisationen, sich auf die Bedürfnisse ihrer Lernenden auszurichten. So mögen Bildungsanbieter durchaus das Gefühl haben, sich durch Marktförmigkeit „verbiegen“ zu müssen. Dies allerdings spricht nicht gegen den Markt, d. h. die Abnehmer, sondern verweist auf eine nicht weit genug ausgebildete Sensibilität in der Umweltwahrnehmung der Weiterbildungsorganisationen, die ihren überkommenen „Kanon“ mit zeitgerechter Bildung für moderne Lerner verwechseln. Marktförmigkeit versus Aufklärungsethos ist daher die falsch verstandene Formulierung eines dem Gut Bildung inhärenten Widerspruchs von Normativität und Funktionalität, der nur durch Lernerorientierung, d. h. durch das Ernstnehmen der tatsächlichen Wünsche, Interessen und Bedürfnisse der Menschen aufzulösen ist (vgl. Ehses/Zech 2001). Normativität und Funktionalität sind keine äußerlichen und widersprüchlichen Zutaten der Organisation und Realisation von Bildung, sondern Bedingungen des Lernens.

3. Was ist eine gute Weiterbildungsorganisation?

Die folgenden Aussagen bündeln aus der erforschten Praxis extrapolierte Aspekte zu einer handlungsleitenden Idealvorstellung. Sie wollen im Sinne einer regulativen Idee Zieldimensionen und Kriterien für Entwicklungsprozesse liefern. Weiterbildung hat die Aufgabe, das durch die gesellschaftliche Dynamik notwendig gewordene lebenslange Lernen der Individuen in fachlicher, persönlicher und sozialer Hinsicht zu organisieren, anzuleiten und zu unterstützen. Im gesellschaftlichen Subsystem Weiterbildung arbeiten private und öffentliche Anbieter kooperierend und in wechselseitigem Wettbewerb. Öffentliche Erwachsenenbildung bekennt sich dabei zu ihrem Auftrag, umfassende und *vielfältige Weiterbildungsangebote* für alle zugänglich zu machen. Die Weiterbildungsorganisation begreift sich hier als ein *Ort des öffentlichen Diskurses*, der Dialog und Auseinandersetzung ermöglicht. Sie sieht es als ihre Aufgabe, in allen Themenbereichen ein umfassendes Kooperationsnetz aufzubauen und als Kristallisationskern für eine Beteiligung möglichst vieler Gruppen an der Gestaltung der gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklung zu wirken. Sowohl programmbereichs- als auch themen- und projektbezogen kooperiert die Organisation mit anderen Weiterbildungsanbietern, mit Behörden und Ämtern, mit Institutionen aus dem Kulturbereich,

mit regionalen und internationalen Institutionen sowie branchenübergreifend mit Unternehmen. Die öffentliche Weiterbildung versteht sich als Vermittler zwischen den Belangen der politischen Verwaltung und den Belangen der Bürger. Darüber hinaus hat sie eine wichtige Bedeutung als Dienstleister für die Kommune. Die *Vernetzung in vielfältige Bereiche* und mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Akteuren und Institutionen wird genutzt, um aktuelle Themen, Bedarfe und Bedürfnisse aufzuspüren und in Dienstleistungen und Bildungsangebote umzusetzen. Die vielfältigen *programmbereichsübergreifenden Kooperationsprozesse* begründen intern und extern eine lebendige Lernkultur. Die Organisation ist mit anderen Bildungsbereichen vernetzt und kann deshalb die Lernenden in ihren Belangen auch über das eigene Angebot hinaus kompetent begleiten. Dies entspricht der Vorstellung einer *nachfrageorientierten Organisation*, die sich an ihrem Markt, d. h. an den Lernbedürfnissen und -interessen ihrer Nutzer sowie an den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungsbedarfen orientiert. Die Weiterbildungsorganisation ist ein Service- und Dienstleistungsunternehmen für ihre Kunden. Um dieses Selbstverständnis einzulösen, betreibt sie einen aktiven Austausch mit der Umwelt. Aufgrund *systematischer Bedarfsanalysen* werden Kenntnisse über die jeweils aktuellen Bedarfe erworben. Bedarfs- und Trendanalysen ergänzen und validieren die Marktbeobachtungen. Auf dieser Basis werden Produkte und Dienstleistungen entwickelt und gestaltet. Die Ausrichtung auf die Bedürfnisse der Lernenden zeigt sich in der teilnehmerorientierten Gestaltung der Bildungsmaßnahmen. Das Selbstverständnis von Weiterbildungsorganisation reduziert sich nicht auf Kurse, Seminare und Vorträge, sondern umfasst Beratung, Prävention und Kulturprogramme etc. Hierbei wird neben „klassischen" Veranstaltungsangeboten Lernkonzepten Beachtung geschenkt, die ausdifferenziert und auf individuelle Lerninteressen zugeschnitten sind und milieuspezifische Lernkulturen berücksichtigen. Die Organisation zeichnet sich durch *pädagogische Innovationsfreudigkeit* aus und widmet ihre besondere Aufmerksamkeit neuen Lernformen. Außerinstitutionelle Lernarrangements und Telelearning werden konzeptionell ausgearbeitet, erprobt und realisiert. In Verbindung mit einem zeitgemäßen, sich innovativ weiterentwickelnden Programm gibt sich jede Organisation ein *spezifisches, unverwechselbares Profil*. Die Identität einer Einrichtung drückt sich in einem partizipativ erstellten und intern konsentierten Leitbild aus, findet sich im corporate design des Markauftritts wieder und schlägt sich im corporate behaviour der Mitarbeitenden nieder. Die Einrichtung lädt die Besucher durch ein attraktives Erscheinungsbild ein. Korrespondierend mit dem Ambiente sind die internen Prozesse kundenfreundlich organisiert. Die *Lerninfrastruktur ist erwachsenbildungsgerecht*; auf *vielfältige und moderne Medien* kann zurückgegriffen werden.

Weiterbildung wird generell als *Bildungsdienstleistung für Nutzer* verstanden; die Organisation ist deshalb *konsequent bürgerfreundlich und kundenorientiert* ausgerichtet, was sich unter anderem darin äußert, dass sie flexibel und unbürokratisch agiert. Diese Ausrichtung einer flexiblen und konsequent bürger- und kundenfreundlichen Einrichtung hat Konsequenzen für die interne Steuerung und Gestaltung der Organisation. Deshalb ist eine gute Weiterbildungsorganisation intern gemäß des realen und virtuellen Wegs der Nutzer durch ihre Einrichtung aufgebaut, d. h. die interne Struktur der

Organisation spiegelt prozessorientiert Abnehmerinteressen wider. Das interne Informationsmanagement ist differenziert und berücksichtigt die Schnittstellen zwischen den Subsystemen. Auf diese Weise generiert die Organisation effizient und ressourcenschonend Wissen und erhält ein „gegliedertes Gedächtnis" (Luhmann 1999, S. 179). Unterstützt wird dieses Wissens- und Informationsmanagement durch vernetzte EDV-Strukturen. Die *Wirtschaftlichkeit der Gesamteinrichtung* ist eine unerlässliche Voraussetzung guter Weiterbildungsorganisation. Für wirtschaftliches Handeln ist eine Konsolidierung des Haushaltes und eine Rücklagenbildung erforderlich. Die Organisation ist budgetiert und hat Finanzhoheit; sie steuert sich intern über aussagekräftige und leistungsbezogene Kennzahlen. Auch öffentliche Einrichtungen stellen sich der veränderten Umweltsituation, indem sie *unternehmerisch und marktförmig* agieren sowie Fähigkeiten zur Finanzmittelakquisition und zum Fundraising herausbilden. Ein regelmäßiges Controlling überprüft die inhaltliche und finanzielle Zielerreichung; auf dieser Grundlage werden Steuerungsentscheidungen getroffen, die die Organisation strategisch in Bezug auf ihre Umwelt positionieren. Die Weiterbildungsorganisation entwickelt dabei Strategien, um neue Handlungs- und Geschäftsfelder zu erschließen. Betriebswirtschaftliche Steuerung und ein effizienter Ressourceneinsatz werden als Rationalitäten in die Organisation eingezogen und erhalten in der verantwortungsvollen Steuerung der Organisation eine erhöhte Bedeutung.

Auf der Basis regelmäßiger Bedarfserhebungen, eines intern geteilten Verständnisses gelungenen Lernens und in wechselseitiger Abstimmung der organisationalen Subsysteme wird das Bildungsprogramm abnehmerorientiert gestaltet, in Teilbereichen ausgebaut und in anderen verschlankt, um eine kontrollierte Diversität herzustellen. Eine *Evaluation der Bildungsmaßnahmen* erfolgt regelmäßig und systematisiert, wird gemeinsam ausgewertet und fließt in die Veränderung des Angebotes ein. Eine *Überprüfung der Zufriedenheit der Kunden* sowie der Qualität der Lehrenden bzw. der Lehre ist Teil der Evaluation der Bildungsprozesse. *Verbraucherschutz* in der Kundenkommunikation sowie *Lernerorientierung* in der gesamten Ausrichtung der Organisation sind konstitutive Qualitätselemente in der Weiterbildung. Die Einstellung des pädagogischen und administrativen Personals erfolgt transparent und kriterienbezogen; die entsprechenden Prozesse sind definiert. Die *Personalentwicklung* umfasst – bezogen auf die Verwirklichung des Leitbildes, die Erreichung der Entwicklungsziele der Organisation und die Erfüllung der spezifischen arbeitsplatz- und funktionsbezogenen Aufgaben – alle Maßnahmen zur beruflichen, persönlichen und sozialen Entfaltung des Personals. Sie richtet sich darüber hinaus auf die Integration von hauptberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die Förderung von Kooperationsfähigkeit; sie schließt Partizipation ein (vgl. Ehses/Heinen-Tenrich/Zech 2002, S. 22). Anforderungs- und Kompetenzprofile der Mitarbeitenden sind an den Organisationszielen ausgerichtet und werden sowohl in der Rekrutierung von Personal als auch in dessen Entwicklung kontinuierlich justiert und abgestimmt. Fachliche Qualifikation, spezifisch anschlussfähige Milieuverankerung, methodische sowie soziale und personale Kompetenzen werden als Voraussetzungen für die Qualität der Lehre betrachtet und abgesichert. Die *Fortbildung der Mitarbeitenden* wird auf allen Ebenen gezielt geplant und durchge-

führt. Zur Personalentwicklung gehört ausdrücklich auch die Förderung und Fortbildung der freiberuflichen und ehrenamtlichen Mitarbeiter/innen.

Die Organisation wird in einem ausbalancierten Spannungsfeld von Kontinuität und Veränderung gemanagt. Hierfür wird sie auf der Basis gemeinsamer Leitziele strategisch gesteuert. Diese Ziele werden in einem konsensorientierten Verfahren erarbeitet, festgeschrieben und regelmäßig überprüft. Im Rahmen der Leitziele erfüllen Abteilungen abgestimmte Spezialaufgaben. Neben den programmbereichspezifischen Zuständigkeiten haben Querschnittsaufgaben und Projekte eine wichtige Bedeutung. Hier werden Teams und Projektgruppen abteilungsübergreifend anlassbezogen zusammengestellt. Die Umstellung von Regel- auf Projektarbeit erzeugt die Notwendigkeit interner synergieerzeugender Kooperationen jenseits von Funktion und Hierarchie. Es existiert ein hohes Maß an Selbstorganisation und die Übernahme von Verantwortung auf allen Ebenen und in allen Bereichen. Die Leitung schafft die Strukturvoraussetzungen, um Selbstorganisation zu ermöglichen und Eigenverantwortung zu stärken. Intern wird die Organisation über *Zielvereinbarungen* und entsprechende Kontrollen gesteuert. Als Voraussetzung für *integrierte und aufeinander abgestimmte Prozesse* implementiert die Organisation gemeinsame Spielregeln, interne Selbststeuerung über Zielvereinbarungen, ein transparentes Regelsystem positiver und negativer Sanktionen, Mitarbeitergespräche und Feedback-Prozesse als Verfahren wechselseitiger *Förderung und Leistungskontrolle*. Außerdem existieren Anreizsysteme über die Honorierung herausragender Leistungen und eine leistungsgerechte Entlohnung auf der Basis geklärter und konsentierter Leistungsmaßstäbe und Erfolgskriterien.

Systematisches Marketing dient der Profilierung und Ausbreitung des bedarfs- und bedürfnisgerechten Angebots. Deshalb achtet die Organisation auf ihr Erscheinungsbild und bemüht sich systematisch um die Erzeugung von Öffentlichkeitswirksamkeit. Ihr Außenauftritt ist wirkungsorientiert und drückt sich unter anderem in einer kontinuierlichen Presse- und Öffentlichkeitsarbeit aus. Weiterbildung muss wirksam in ihrem Nutzen vermittelt werden. Aufgabe einer zukunftsfähigen Weiterbildungsorganisation ist es daher, Bereitschaften zur Unterstützung ihrer Leistungsangebote in der Umwelt zu erzeugen. Zum Selbstverständnis gehört deshalb aktiv betriebene politische *Lobbyarbeit*. Diese erfordert anschlussfähige Kommunikationen mit unterschiedlichen Stakeholdern. Dieser Einsicht folgend wird das eigene institutionelle Selbstverständnis mit unterschiedlichen Logiken aus Politik und Wirtschaft kompatibel gemacht. Ein weiteres Referenzsystem zur Beurteilung von Qualität ist die eigene Profession; ein Ziel von Marketing ist deshalb die Kommunikation der eigenen Leistungen und die Imagedarstellung in der Fachöffentlichkeit. Der Ausbreitungsgrad der Organisation wird über die Region hinaus durch die Teilnahme an überregionalen Arbeitskreisen und Aktivitäten (bundes- und europaweit) erhöht.

Zur Sicherung und Weiterentwicklung von Programmen, Produkten und der Organisation selbst werden ein *systematisches Qualitätsmanagement und kontinuierliche Organisationsentwicklung* betrieben. Dabei ist bei den Entwicklungsprozessen darauf zu

achten, dass die strategischen, strukturellen und kulturellen Komponenten in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Die Weiterbildungseinrichtung versteht sich als *reflexiv lernende Organisation*. Die Fähigkeit zur Selbstkritik durch Perspektivenwechsel auf die Position der relevanten Umwelt, d. h. der Lernenden, ist die Grundlage des Organisationslernens. Qualitätsvorstellungen werden in einem gemeinsamen Prozess von den Mitarbeitenden der unterschiedlichen Teilsysteme diskursiv entwickelt. Die Weiterbildungsorganisation verfolgt als Ziel nach außen, sich in ihrer Gesamtpositionierung strategisch in Bezug auf ihre Umwelt auszurichten. Innerhalb der Organisation sind betriebswirtschaftliche und pädagogische Rationalitäten zu integrieren. Das Management wägt in seinen Entscheidungen wirtschaftliche und pädagogische Ziele ab und findet eine produktive Balance, welche beiden Logiken gerecht wird.

Nach innen ist das Ziel der Organisationsentwicklung weiterhin, die unterschiedlichen Subsysteme in einer koordinierten Leistungserbringung zu integrieren. Von Schäffter wissen wir, dass das Pädagogische sich aus der integrierten Gesamtleistung aller beteiligten Subsysteme ergibt, die jeweils ihr Spezifisches zu einem gemeinsamen Endergebnis hinzutun (vgl. Schäffter 1998, S. 349). Jede Mitarbeitergruppe hat ihren Anteil an einem Produkt, das schlussendlich als Ganzes an den Abnehmer abgegeben wird. In einer *integrierten Organisation* sind die Leistungserwartungen und die Leistungserbringungen der Subsysteme wechselseitig komplementär. Die Autonomie der Subsysteme wird als interne Selbststeuerung auf der Basis miteinander abgestimmter Leistungserwartungen/-erbringungen praktiziert (vgl. Zech 1999, S. 199). Der interne Leistungsabnehmer hat die Definitionsgewalt darüber, welche Leistungen er in welcher Qualität und welchem Umfang zu welchem Zeitpunkt braucht, um arbeitshandelnd daran anschließen zu können. Die Autonomie des Leistungserbringers bezieht sich auf die interne Organisation der Leistungserstellung innerhalb seines Subsystems. Dafür bedarf es Kontextbewusstseins und Relationsbewusstseins (vgl. Willke 1995, S. 60; Schäffter 1998, S. 349). Kontextbewusstsein meint, dass jede einzelne Position ihre Wertigkeit nicht aus sich selbst, sondern aus dem Ensemble der Gesamttätigkeit der Organisation erhält. Und Relationsbewusstsein meint die Wertschätzung der Leistungen der anderen und die Erkenntnis der eigenen Abhängigkeit von diesen. Die Autonomie der Einzelleistungen realisiert sich als jeweilige Teilleistung in Bezug auf das Ganze. Jeder ist abhängig von den Vorarbeiten und den nachfolgenden Arbeiten anderer. Autonomie bedeutet hier geradezu wechselseitige Einschränkung und nicht unbegrenzte Selbstbestimmung. „Autonomie ist nicht als Abwesenheit von Beschränkungen, sondern als Form des Umgangs mit Beschränkungen zu verstehen ...“ (vgl. Luhmann/Schorr 1988, S. 53). Autonom ist man lediglich hinsichtlich der Art und Weise seiner Leistungserbringungen, aber nicht hinsichtlich der inhaltlichen Definition der erwarteten Leistung. Im besten Fall hat man dies organisationsintern gemeinsam festgelegt. Das nennt man dann *Qualität der Arbeitsorganisation – workflow*. Wir alle wissen, dass gerade hier die größten Belastungen und Unzufriedenheiten in Weiterbildungsorganisationen ihre Ursache haben. Aber jeder besteht auf seiner missverstandenen Autonomie – wie die Autofahrer, die bei Gelb noch in die bereits verstopfte Kreuzung einfahren im Irrglauben, dann schneller nach Hause zu kommen. Der vermeintliche Vorteil

jedes Einzelnen führt zum Nachteil von allen. Wir sind als Organisationsarbeiter wechselseitig Kunden und Dienstleister; dies ist keine Forderung der Qualitätsentwicklung, dies ist eine Tatsache von Kooperation – und Organisation ist organisierte Kooperation. Es ist daher unzureichend, die Frage der *kooperativen Integration von organisatorischen Teilleistungen* einzelner Subsysteme nur unter dem Aspekt der interaktiven Wertschätzung personaler Arbeit zu diskutieren, sondern es geht bei diesem Thema wesentlich um strukturelle Bedingungen der Organisation. Die Leitung verfolgt *klare und transparent kommunizierte Betriebsziele* in Bezug auf Strategie, Politik, Führung, Personalentwicklung und Finanzen. Eine zeitnahe doppelte kaufmännische Buchführung, eine aussagekräftige Kosten- und Leistungsrechnung, *regelmäßige Controllingverfahren* sowie Investitionspläne sind Beispiele, die auf eine zielgerichtete finanzielle Steuerung verweisen. Die Organisation hat sich von einem unspezifischen Generalistentum verabschiedet und ist statt dessen in ihrer Architektur durch ein klar differenziertes Kompetenz- und Aufgabengefüge gekennzeichnet. Es existiert eine transparente und *zielbewusste Entscheidungskultur* auf der Basis explizierter Führungsgrundsätze. Lebendige interne Wertediskussionen über Aufgaben und Ziele der Organisation ermöglichen ein gemeinsames Verständnis der Organisationsmitglieder bei gleichzeitiger Anerkennung von differenten Logiken und Rationalitäten. Die Abteilungen sind mit ihren *Leistungsbeiträgen am Ganzen* orientiert und tragen eine hohe Gesamtverantwortung. Verwaltung und Pädagogik sind aufgabenorientiert miteinander verzahnt. Zwischen den Subsystemen hat sich eine wechselseitige interne Serviceorientierung etabliert. Die Synchronisierung der Teilprozesse ermöglicht eine optimierte Gesamtleistung.

Kollektiv ausgehandelte Verbindlichkeiten produzieren Sicherheit und Verlässlichkeit in der Arbeit. Sie liefern die Voraussetzung für wechselseitig-komplementär abgestimmte Leistungsabgaben. Die Organisation basiert auf einem für alle verbindlichen Regelwerk, dessen Wirksamkeit kontinuierlich überprüft wird. Die interpersonelle Kommunikation orientiert sich an Sachfragen und zeichnet sich durch wechselseitige *Wertschätzung und Anerkennung* aus.

4. Schluss

Diese hier beschriebenen Aspekte guter Weiterbildungsorganisation erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Sie sollen helfen, einen in der Profession konsensfähigen Orientierungsrahmen für Organisationsmanagement sowie für Organisations- und Qualitätsentwicklung zu schaffen.

Literatur

Ehses, Ch./Heinen-Tenrich, J./Zech, R. (2002): Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. 3. Aufl. Hannover

Ehses, Ch./Zech, R. (2001): Der Lernende als Reflexionsmedium. Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Zech, R./Ehses, Ch. (Hrsg.): Organisation und Zukunft. Hannover, S. 13–38

Luhmann, N. (1999): Funktion und Folgen formaler Organisation. 5. Aufl. Berlin

Luhmann, N./Schorr, E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.

Schäffter, O. (1998): Weiterbildungsorganisation als System. In: Geißler, H./Lehnhoff, A./Petersen, J. (Hrsg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim, S. 345–371

Willke, H. (1995): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Stuttgart/Jena

Zech, R. (1999): Paradoxien von Schulentwicklung oder die Crux der Veränderungsresistenz von Schule. In: Zech, R./Ehses, Ch. (Hrsg.): Organisation und Lernen. Hannover, S. 179–203

Zech, R. (2003): Vom Bildungswissen zur Wissensbildung. Eine kleine Reflexion zur Zukunft der organisationsbezogenen Weiterbildungsforschung. In: Gary, Ch./Schlögel, P. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung. Wien, S. 57–66

FORUM

Günther Holzapfel

Mehr Selbstbewusstsein für Pädagogik!

Eine Replik zum Schwerpunktheft „Gehirn und Lernen“ des Literatur- und Forschungsreports 3/2003

Ein verstärkter Dialog zwischen Neurowissenschaft und Pädagogik ist aus fachlichen und forschungspolitischen Gründen notwendig. Deshalb ist die Initiative des Herausgeber-Gremiums des Reports und des Schwerpunktheft-Herausgebers H. Siebert zur Publikation des Heftes „Gehirn und Lernen“ sehr verdienstvoll und absolut zu begrüßen. Mein Motiv zu einer Replik richtete sich zunächst auf den Einleitungsbeitrag von Siebert (2003). Die Redaktion wünschte aber eine Stellungnahme zu allen Beiträgen zum Schwerpunktthema. Diese soll hier erfolgen. Ich möchte betonen, dass eine umfassende Würdigung aller Beiträge des Heftes aufgrund der knapp begrenzten Seitenzahl von mir nicht zu erwarten ist. Ich konzentriere mich auf die aus meiner Sicht kritischen Punkte, die sich in vier Problemkreisen des Themas herausarbeiten lassen:

1. Zur Bedeutung des menschlichen Bewusstseins für Lernen und Bildung
2. Interdisziplinarität versus Hierarchisierung des Verhältnisses zwischen Neurowissenschaften und Pädagogik
3. Sein und Sollen: Zu Geltungsfragen von Werten und Normen, Möglichkeiten der Perspektivenverschränkung und freier Willensentscheidung
4. Zum Verhältnis von Kognition und Emotion

Am intensivsten beschäftige ich mich mit Beiträgen von Siebert und Roth, weil dort explizit auf neurowissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse zurückgegriffen wird. Die Aufsätze von Gropengießer, Schmidt und Arnold sind Beiträge zum schon seit längerer Zeit in der Pädagogik diskutierten Konstruktivismus. Neurowissenschaften werden dort nur am Rande gestreift. Deshalb stehen sie bei mir nicht im Zentrum der Betrachtungen und werden – genauso wie die Aufsätze von Ciompi und Lemke (allerdings aus anderen Gründen) – nicht zu allen Problemkreisen gesichtet.

1. Zur Bedeutung des menschlichen Bewusstseins für Lernen und Bildung

Für den Dialog zwischen Neurowissenschaften und Pädagogik ist die konzeptionelle Fassung des Bewusstseinsbegriffs und der damit verbundenen Phänomene eine entscheidende Frage. Die Neurowissenschaften haben uns viele Einzelergebnisse im Hinblick auf objektive physikalische, physiologische, chemische und hormonelle Aspekte des Lernens zu bieten. Aber was können Neurowissenschaften zu den subjektiven Bedingungen des Lernens wie Gefühlen, Motivation, Aufmerksamkeit, Wahrnehmen, Denken, Geist und moralisches Bewusstsein sagen? Sind sie mit ihren Forschungsparadigmen bereits soweit, dass sie diese subjektiven Bedingungen alle auf neurowissen-

schaftliche Gegebenheiten zurückführen (reduzieren) können? Können Bewusstseinsphänomene und die damit zusammenhängenden Begrifflichkeiten deshalb in die Abstellkammer der abendländischen Philosophie und Pädagogik gestellt werden? Zu diesen Fragen haben sich in den vergangenen Jahren Neurowissenschaftler und Philosophen geäußert. Die Tendenz zur Nivellierung der Unterschiede zwischen Geist und Natur herrscht mit wenigen Ausnahmen (z. B. Popper/Eccles 1982) bei den meisten Neurowissenschaftlern vor. Aber selbst bei diesen gibt es in der letzten Konsequenz eine eher vorsichtige Positionsformulierung. Roth (vgl. 1997, S. 247) verwahrt sich dagegen, dass seine Bewusstseinshypothese als Reduktion des Phänomens des Bewusstseins auf neuronale Prozesse verstanden wird. Er spricht von einer „nicht-reduktionistischen" (ebd.) Position. Zwar will er auch Geist als letztlich physikalisches Problem auffassen, weitet aber dabei den Begriff des Physikalischen soweit aus, dass auch darunter Geist mit Autonomiemöglichkeiten gefasst werden kann (vgl. S. 302). Schwegler ist noch vorsichtiger. Er meint, „dass für alle absehbare Zeit eine Überprüfung der Reduktionshypothese völlig ausgeschlossen ist" (Schwegler 2001, S. 78). Er votiert für einen „Aspektpluralismus" statt eines „Aspektdualismus" (S. 79). Eine äußerst interessante Aufschlüsselung der genannten Problematik entwickelt Pauen (2001) aus der Sicht einer Philosophie des Geistes. Er meint, dass auch das vollständigste Wissen über die neuronalen Prozesse im Gehirn uns kaum erklären würde, warum Bewusstsein entsteht (vgl. S. 94). Philosophische Überlegungen werden bei ihm aber nicht dazu benutzt, um erkenntnistheoretisch und subjektphilosophisch einen grundsätzlichen Unterschied zwischen Natur und Geist zu begründen – wie es der Neurobiologe Creutzfeld (1986) – und die Philosophen Wingert (in Singer/Wingert 2000; Schulte 2001 und Brandt 2004 tun), sondern eher dazu, die bisher bei dieser Problematik entwickelten Problemdefinitionen und Fragestellungen auf ihre Konsistenz und Sinnhaftigkeit hin zu untersuchen (vgl. Pauen 2001, S. 95). Und diese Fragestellungen und Problemdefinitionen seien falsch gestellt und eingegrenzt. Es ginge nicht um die Klärung realer Beziehungen zwischen neuronalen Prozessen und Bewusstsein, sondern eher darum, wie Theorien zu den verschiedenen Aspekten sinnvoll aufeinander bezogen werden könnten (vgl. S. 97, S. 111). Für Pauen verschiebt sich das Problem der Unterscheidung von unterschiedlichen Substanzen auf eine Theoriesprachenebene.

Mit einer solchen Verschiebungslösung könnte sich die materialistisch orientierte kulturhistorische Schule der russischen Psychologie (Wygotski, Leontjew, Lurija) und ihre deutschen Vertreter (z. B. Holzkamp 1983; Jantzen 1990) aufgrund des Konzeptes von der Einheit von Sein und Bewusstsein nicht zufrieden geben. In unserem Diskussionskontext ist ein aktueller Aufsatz von Jantzen (2003) zu beachten, in dem er die Verknüpfungsmöglichkeit des Ansatzes von Lurija, dem Begründer der russischen Neuropsychologie, mit dem des Neurowissenschaftlers und Nobelpreisträgers Gerald Edelmann (Edelmann 1993, aktuelle Zusammenfassung der Forschungsergebnisse in Tononi/Edelmann 2002) herausstellt. Er sieht dabei die Chance, die grundsätzlichen Annahmen der materialistischen Neuropsychologie vom Gehirn als Produkt phylogenetischer, historisch-gesellschaftlicher und ontogenetischer Entwicklungen mit den aktuellsten neurowissenschaftlichen Einzelergebnissen und theoretischen Paradigmen

zu verbinden. Eine solche Perspektive gibt einen zusätzlichen anderen Blick auf die Gehirn-Bewusstseins-Debatte: Die neurobiologischen und neuropsychologischen Bedingungen des menschlichen Bewusstseins sind kein geschlossenes und deterministisches (allenfalls sich selbst regulierendes) System, sondern offen für kulturell-geschichtlich bedingte Veränderungen und individuelle menschliche Einzigartigkeit.

Auch emergenztheoretische Beschreibungen des Leib-Geist-Verhältnisses stellen eine interessante Perspektive zur Strukturierung des Zusammenhanges und der Differenz von neuropsychologischen Bedingungen und subjektiven Bewusstseinsstrukturen beim Lernen dar. Hier wird Geist als Ergebnis von Emergenzprozessen aus neurophysiologischen Gegebenheiten heraus gesehen, deren Ergebnisse die Qualität der neurophysiologisch zu beschreibenden Aspekte und zugleich eine neue Qualität enthalten, die aus den neurophysiologischen Grundlagen nicht abgeleitet werden können. Daraus ergebe sich, dass Bewusstseins*prozesse* sich neurowissenschaftlich erfassen lassen, aber die Bewusstseins*inhalte* nicht (siehe zur Verwendung solcher emergenztheoretischer Positionen in Anlehnung an Bunge und Petzold bei Holzapfel 2002, S. 212 ff.). Emergenztheoretische Positionen wurden von Roth (1997, S. 291 ff.) kritisch eingeschätzt, aber Stephan (2001) zeigt, dass solche Herangehensweisen interessante Weiterentwicklungen enthalten.

Ergebnis dieses kurzen Überblicks über die derzeit diskutierten Positionen zum Hirn-Bewusstseins-Konstitutionsproblem ist, dass keine neurowissenschaftliche oder philosophische Position das restlose Aufgehen des Bewusstseins in neurowissenschaftlich zu erfassende Beschreibungen und Gesetzmäßigkeiten nachweisen kann. Das bedeutet für Pädagogik als Geistes- und Sozialwissenschaft, dass die Kategorien des subjektiven Erlebens und der verschiedenen Bewusstseinsqualitäten (Wahrnehmen, Denken, Motivation usw.), die alle mit Lernen und Bildung verknüpft sind, als eigene Kategorien, und die mit diesen Kategorien formulierten Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten als eigene, analytisch getrennt von neurowissenschaftlichen Kategorien und Gegebenheiten, behandelt werden müssen.

In den Beiträgen im Report-Schwerpunktheft wird dieser Problemkreis bedauerlicherweise kaum angesprochen oder die hier entwickelte Unterscheidungsnotwendigkeit nicht gesehen. Sieberts (2003, S. 9) kritisches Votum gegenüber einer Neurodidaktik ist vollkommen zuzustimmen. Aber dieses einleitende Statement spielt in seinen nachfolgenden Thesen kaum eine Rolle. In Übernahme von Ausführungen von Neurowissenschaftlern wird von Registrieren, Beobachten und Sehen von Landkarten von menschlichen Kognitionen durch bildgebende Verfahren gesprochen (vgl. S. 10–11) und so getan, als ob man hier dem Bewusstsein durch neurowissenschaftliche Beobachtungsverfahren bei der Arbeit zuschauen könnte; als wenn die Perspektive des Subjekts in neurowissenschaftlich zu beobachtende Gegebenheiten und Prozesse aufgehen würde. Der verwendete Informationsbegriff (These 5, S. 11) kann sich doch nur auf neurobiologische und neuropsychologische Signale beziehen, die aber nicht die Bedeutungen von z. B. transportierten Lerninhalten bezeichnen können. Diese

Bedeutungen gehen nicht in den neurowissenschaftlich zu registrierenden Signalen auf. Die gleiche nivellierende Sprechweise ist bei Roth im Gespräch mit Siebert (Siebert/Roth 2003, S. 16) und auch im Einzelbeitrag von Roth (2003, S. 21–22) festzustellen. Aus den gleichen Unterscheidungsnotwendigkeiten heraus finde ich die von Siebert (2003, S. 9) vorgenommene Differenzierung von Zuständigkeitsgebieten von Neurowissenschaft und Pädagogik problematisch. Auch Pädagogik muss sich mit dem „Wie" des Lernens beschäftigen und nicht nur mit dem „Warum" und „Was". Bezüglich einer phylogenetischen Erklärungsebene (z. B. bei Jantzen und Holzkamp) zur Entstehung des Bewusstseins bleiben die Aussagen von Roth unklar bis widersprüchlich. Einmal wird davon gesprochen, dass unser Gehirn „aus unbekannten Gründen sehr schnell sehr groß geworden (ist)" (Siebert/Roth 2003, S. 16), andererseits wird ein Zusammenhang zwischen Gesetzen der Welt und der Konstruktionsmechanismen in unserem Gehirn konstatiert (vgl. S. 19). Bei weiteren Klärungen solcher Fragen könnte es zu einer interessanten Debatte zwischen kritischer Psychologie (Holzkamp), Tätigkeitstheorie (Jantzen), phänomenologisch inspirierten Leibkonzepten (Merleau-Ponty, Plessner, Petzold) und konstruktivistischen Autopoiesis-Konzepten kommen, von denen Roth sich allerdings zu distanzieren beginnt (vgl. Siebert/Roth, S. 19).

2. Interdisziplinarität versus Hierarchisierung des Verhältnisses zwischen Neurowissenschaften und Pädagogik

Bei diesem Problemkreis ist zu fragen, ob sich aus dem Anspruch zur interdisziplinären Arbeitsweise zwischen Neurowissenschaft und Pädagogik in der konkreten Umsetzung eine Hierarchisierung zwischen den beiden dergestalt ergibt, dass Neurowissenschaft die wissenschaftlichen Grundlagen für pädagogische Praxis liefert, pädagogische Theorie und Praxis sich in einem einseitigen Ableitungsverfahren aus den neurowissenschaftlichen Grundlagen heraus begründet. Zu einem interdisziplinären und „komplementären" (Siebert 2003, S. 9) Zuordnungsverhältnis von Pädagogik und Neurowissenschaften gehört, dass auch Fragerichtungen und Impulse aus der Pädagogik in die Neurowissenschaften hineingegeben werden. Wie das geschehen kann, dazu stehen wir bei der Problemformulierung und -lösung noch ganz am Anfang. Muss dafür eine Metasprache gefunden werden, in die geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Sprachsysteme integriert werden (Singer in Singer/Wingert 2000, S. 44) oder beide sinnvoll aufeinander bezogen werden können (Pauen 2001, S. 97)? Kann eine Metasprache in einer übergreifenden Theorie von Information gefunden werden, deren Bestandteile zum einen die theoretische Physik und zum anderen eine Theorie des Bewusstseins ist, wie es der Mathematiker und Philosoph Chalmers (2002, S. 19) vorschlägt? Oder bleibt eine grundsätzliche Skepsis gegenüber solchen neuen interdisziplinären gemeinsamen Sprach- und Theoriehorizonten, wie sie von den oben in Abschnitt 1 zitierten Philosophen und Neurowissenschaftlern formuliert wird? Diese Fragen sind für lange Zeit weder in der einen Richtung noch in der anderen zu entscheiden. Solange das der Fall ist, ist es nicht sinnvoll und möglich, die in der Sprache der Pädagogik definierten Probleme und Zusammenhänge in neurowissen-

schaftliche Sprach- und Gesetzessysteme umzuformulieren oder sie aus jenen sogar in wesentlichen Teilen abzuleiten. Ich behaupte, dass die pädagogischen Problembeschreibungen von wichtigen Themen des Lernens (z. B. Erfahrungslernen, exemplarisches Lernen, soziales Lernen, das Verhältnis von Anschauung und Begriff beim Lernen, Beziehungsdynamik zwischen Lehrenden und Lernenden, Stufen- und Phasenfolgen des Lernen) wesentlich differenzierter sind als die doch sehr allgemein gehaltenen Formulierungen pädagogischer Konsequenzen auf der Grundlage neurowissenschaftlicher Begriffe und Forschungsergebnisse. Z. B. spricht Siebert (2003) von neuen neurowissenschaftlichen Begründungen für Erfahrungslernen (S. 11), exemplarisches Lernen (S. 12) und ganzheitlichem Lernen (S. 11). Diese Konzepte sind in dieser Allgemeinheit in der Pädagogik seit langem Konsens. Die eigentlichen Probleme dieser Prinzipien sind vielschichtiger. Z. B. beim Erfahrungslernen: Wie kommt es, dass Menschen aus Erfahrungen nichts lernen, wann gelingt eine sinnvolle Integration von alten und neuen Erfahrungen und den dazugehörenden Wissensbeständen? Wie sieht das Verhältnis zwischen Spüren, Wahrnehmen, Erfahren und Begreifen sowohl für naturwissenschaftliche als auch für soziale und persönliche Lerninhalte aus? Welche Rolle spielt das Unbewusste und die Emotionen bei der Beharrung auf alten und überholten Erfahrungen und Standpunkten? Wann darf man in pädagogischen Prozessen auf diese Faktoren des Lernens einwirken mit welcher Zielsetzung? Was sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Projektlernen, entdeckendem Lernen, handlungsorientiertem Unterricht, Sinnenpädagogik und ästhetischer Bildung usw., die alle als Antwort auf die Notwendigkeit der Einbeziehung von Erfahrungen in den Lernprozess gelten können? Welche Methoden haben sich unter welchen Bedingungen bewährt, welche nicht? Diese pädagogischen Differenzierungen der Problemstellungen würden sich für die anderen von Siebert erwähnten Prinzipien ebenfalls ausformulieren lassen. So ähnlich verhält es sich mit den von Roth (2003, S. 23 ff.) formulierten Faktoren des Lernens, die er durch neurowissenschaftliche Forschungsergebnisse begründet sieht. Was er in den fünf Faktorenbündeln formuliert, ist nichts anderes als das Ergebnis aus einer bereits über 100 Jahre dauernden reformpädagogischen Diskussion. Dies ist ein sehr erfreuliches Resultat für die Vertreter solcher und ähnlicher Ansätze, wobei die Stimmigkeit der Rothschen Ableitungen im Einzelfall nochmals genauer überprüft werden müsste. Aber auch bei diesem pädagogischen Themenfeld sind Grenzen und Chancen dieser Ansätze, ihre Konjunkturen, Zurückdrängungen und Brüche ausführlichst behandelt worden und werden auch in den letzten Jahren wieder intensivst diskutiert (z. B. Flitner 1993; Oelkers/Rülcker 1998; Benner/Kemper 2002; Hansen-Schaberg/Schonig 2002).

Nicht nur bessere, weil differenziertere theoretische Beschreibungen pädagogischer Problemstellungen und die damit verbundenen elaborierteren Praxiskonzepte sind Anlass genug für die Pädagogik, gegenüber der Neurowissenschaft ihr Licht nicht unter den Scheffel zu stellen. Auch die Ableitungsschritte, die von den neurowissenschaftlichen Begriffen und Forschungsergebnissen zu den pädagogischen Konsequenzen in den betreffenden Aufsätzen angeboten werden, bedürfen einer Nach- und Überprüfung. Abgesehen von der Kürze der Beiträge und der noch wenig entwickelten

gemeinsamen Diskurskultur zwischen Neurowissenschaften und Pädagogik, die die Vermittlung dieser Ableitungsschritte seitens der Neurowissenschaftler an die Pädagogen sicherlich momentan noch schwer machen, gibt es im Aufsatz von Roth Aussagen, die mein Misstrauen über die Stimmigkeit seiner Ableitungen hervorgerufen hat. Roth (2003) spricht von „hochgradig genetisch determinierten und daher wenig veränderbaren Faktoren" (S. 24) u. a. für Mathematik, Sprachen und bildende Kunst. Und mit „Übung (ist dann, G. H.) nur wenig zu machen" (S. 24). Der Neurowissenschaftler Spitzer, der sich in einem Bestseller intensiv mit pädagogischen Problemen befasst hat, kommt da zu anderen Einschätzungen. Er zeigt in relativ ausführlichen Darlegungen seiner Ableitungsschritte auf, dass bei Sprachdefiziten Therapieprogramme mit neuen Erfahrungen und viel Üben aufgrund der Plastizität des Gehirns deutliche Verbesserungen erzielen können (Spitzer 2003, S. 251–252), und bei Lernen von Mathematik neben der Begabung die Übung und die Motivierung für die Lerninhalte eine große Rolle spielen (S. 270–271, S. 274). Mit diesen unterschiedlichen Einschätzungen ist die Frage verbunden, wie weit die Plastizität des Gehirns geht, und ob und in welchem Ausmaß alte und neue Erfahrungen auch Veränderungen in neuronalen Schaltungen hervorrufen können. Der Neurobiologe Hüther beschreibt den Wandel der Paradigmen der Neurowissenschaften zu dieser Frage und betont, dass dem Einfluss der Erfahrungen auf die neuronalen Verschaltungen in allen Lebensaltern in den heutigen Neurowissenschaften eine wesentlich höhere Bedeutung eingeräumt wird als noch vor ca. 50 Jahren (Hüther 2002, S. 10–11, S. 17–18, S. 85 ff.).

Zwischenbilanz: Es ist also Vorsicht geboten, wenn Neurowissenschaftler aus ihren Ergebnissen pädagogische Konsequenzen ableiten und zu wenig deutlich machen, dass diese Ableitungen interpretationsbedürftig und unter anderen Bedingungen ganz andere Schlussfolgerungen daraus möglich sind. Das bedeutet nicht ein Ignorieren der Ergebnisse der Neurowissenschaften, sondern eine Verstärkung eines gleichberechtigten Dialogs zwischen Neurowissenschaften und Pädagogik, in dem diese keine Unterdisziplin und kein bloßes Anhängsel der Neurowissenschaften wird. Die Pädagogik kann mit ihren im Vergleich zu den Neurowissenschaften viel komplexeren und vielschichtigeren Theorie- und Praxismodellen in diesen Dialog mit großem Selbstbewusstsein gehen.[1]

3. Sein und Sollen: Zu Geltungsfragen von Werten und Normen, Möglichkeiten der Perspektivenverschränkung und freier Willensentscheidung

Einer langen philosophisch-geisteswissenschaftlichen Tradition zufolge (von Platon bis Dilthey und kritischer Theorie) bewegt sich menschliches Sein immer in den Polaritäten von Wesen und Erscheinung, Idee und Wirklichkeit, positivistisch beschriebener Wirklichkeit und zu entwickelnden Möglichkeiten, Kausalität und Finalität und fak-

1 Die Psychologie reklamiert gegenüber den Neurowissenschaften für sich ebenfalls eine differenziertere Ausformulierung von psychologisch zu erfassenden Praxisproblemen und wünscht sich einen gleichberechtigten Dialog mit ihnen (Münch 2002a; Münch 2002b; Mack 2002)

tisch herrschenden Normen und Werten einerseits und dem Geltungsanspruch von universalistischen Normen und Werten aus der Tradition der Aufklärung und aufgeklärter Religiösität heraus andererseits. Diese Polaritäten wollen auch Philosophen in der Geist-Hirn-Debatte gegenüber Neurowissenschaftlern wie Singer (in Singer/Wingert 2000, S. 43; Singer 2001, S. 156) und Roth (1997, S. 310–311) offen halten, die der Möglichkeit des Menschen zu freier und verantwortlicher Willensentscheidung skeptisch bis verneinend gegenüber stehen (Roth in Siebert/Roth 2003, S. 18) und damit auch die anderen beschriebenen Polaritäten einseitig auflösen. Schulte argumentiert gegen die Unmöglichkeit eines Ichs mit freiem Willen mit der Fähigkeit des menschlichen Geistes, sich selbst als nichtseiend vorzustellen, mit der Fähigkeit des Menschen zum Todesbewusstsein als Nichtseinsgedanke. Gerade durch diese Fähigkeiten konstituiere sich die Ich-Vorstellung (vgl. Schulte 2001, S. 212), die die faktische Realität der Neurowissenschaften transzendiere. Ähnlich spricht Brandt vom „Geist, der Nein sagen kann und mit seinem ersten Nein ins Dasein sprang" (2004, Feuilletonseite) als einem Merkmal des menschlichen Bewusstseins, als eigenständiger, nicht auf Materie reduzierbarer Fähigkeit, als Voraussetzung für Urteils- und Erkenntnisbildung. Wingert (in Singer/Wingert 2000) besteht gegenüber Singer auf dem Menschen „als ein(em) urteilende(n) und wertende(n) Wesen" (S. 44) mit der „Fähigkeit zur Metarepräsentation und zur Selbstkritik" (S. 44). Die Gedanken der Menschen seien mehr als ihre neurowissenschaftlichen Substrate. Und Gedanken könnten geltende Gründe, die sich aus der Normativität von Mensch und Gesellschaft ergeben, auf ihre Legitimität hin überprüfen. „Ein Gedanke kann wahr oder falsch sein, richtig oder sinnlos. Hirnzustände können das nicht" (S. 43). Pauen (2001) konstatiert, dass die Debatte über den Menschen als eines Wesens mit Verantwortung zurzeit sehr kontrovers geführt werde und ihr Ende überhaupt nicht in Sicht sei (vgl. S. 105). Er plädiert für eine Option, die es erlaubt, an der Realität des Ichs und der Freiheit seiner Handlungen festzuhalten, als auch den empirisch-neurowissenschaftlichen Ergebnissen gerecht zu werden (vgl. S. 106), wobei er auch referiert, dass die Ergebnisse der Libet-Untersuchungen, die Roth als Begründung für seine Verneinung der Möglichkeit des freien Willens heranzieht, „umstritten" (S. 111) sind. Schröders mehr formallogische Untersuchung zur Frage der Kompatibilität von Willensfreiheit und Determinismus kommt zum Ergebnis, dass wir Willensfreiheit haben, wenn wir uns als Urheber von Entscheidungen begreifen können, die mit dem autobiografischen Selbst zusammenstimmen (vgl. Schröder 2002, S. 19). Die Aussagen des in Pädagogikfragen sehr engagierten Neurowissenschaftlers Spitzer zeigt, dass es auch bei der Sein-Sollens-Problematik keine einheitliche Position der Neurowissenschaft gibt: Neurowissenschaftliche Untersuchungen zum moralischen Handeln sagten nichts darüber aus, „welche Handlungen richtig sind" (Spitzer 2003, S. 329). Seine Thesen zu möglichen Zusammenhängen zwischen neuropsychologischen Entwicklungsschritten und Reifegraden moralischer Beurteilungspotenziale (S. 351–359) bestätigen bisherige entwicklungspsychologische Modelle auf einer allgemeinen Ebene. Die Frage bei solchen Thesen ist ähnlich wie oben im Abschnitt 2: Sind die genuin pädagogischen Modelle und Praxisstrategien nicht differenzierter? Und grundsätzlicher gefragt: Wie wirkt die Erfahrung zurück auf Plastizität der dementsprechenden Cortex-Areale?

Neurowissenschaften als Naturwissenschaft gelingt es nicht und dem Konstruktivismus kaum, diese hier beschriebenen Polaritäten von Sein und Sollen zu thematisieren. Konstruktivistische Theorien sind stark in der Begründung dafür, dass die Individuen sich ihre eigenen Deutungen von Wirklichkeit zurechtlegen, sie haben aber Schwierigkeiten, wenn es zu erklären gilt, wie die individuellen Konstruktionen in Richtung einer gemeinsam auszuhandelnden praktischen Wahrheit mit anderen freien Individuen transformiert werden können. Diese Problematik des Konstruktivismus ist vielfach festgestellt worden (zusammenfassende Kritik bei Holzapfel 2002, S. 358–367) und ist auch in den Beiträgen des Report-Heftes an verschiedenen Stellen nachweisbar. Arnold spricht vom Missverstehen als „Normalfall" (2003, S. 52), was in konstruktivistischen Interpretationen von Kommunikation durchaus konsequent gedacht ist. Die dann innerhalb der gleichen Argumentationslinie formulierte These von einem neuen Zugang zur Intersubjektivität durch den Konstruktivismus ist eine Zusatzhoffnung, die innerhalb des Konstruktivismus nicht ableitbar ist (vgl. ebd.). Auch eine „pädagogische Ethik" (S. 58) muss von außen an das konstruktivistische Denken herangeführt werden. Sie bleibt ohne innere Verbindung mit den konstruktivistischen Annahmen. Ähnliche Probleme bei der Behandlung von Geltungsfragen sind in den Beiträgen von Schmidt (2003, Suche nach „gemeinsamer Wirklichkeit", S. 49) und Gropengießer (2003) enthalten. Die Antworten des Letzteren zur Frage, wie sich aus seinen semantisch geschlossenen Systemen geteilte Bedeutungen entwickeln, bleiben ohne Aufgreifen des Themas Perspektivenverschränkung in symbolisch vermittelter Intersubjektivität unbefriedigend (vgl. S. 49). Die Wissensperspektive bei Schmidt (2003, insbesondere S. 46 ff.) und der kognitionspsychologische Zugang bei Gropengießer (2003, S. 35) sollten allerdings unbedingt weiter verfolgt werden, um die Nahtstellen von Kognitionspsychologie, systemischem Denken und Neurowissenschaft noch genauer zu bestimmen. So sinnvoll mir Sieberts Plädoyer für die Situiertheitsperspektive beim Lernen erscheint, so wichtig wäre mir dann allerdings aufgrund der Polaritätsthesen auch eine differenzierte Unterscheidung von Viabilitäts- und Geltungsfragen, die von ihm in einem Atemzug auf gleicher Ebene abgehandelt werden (Siebert 2003, These 7, S. 11).

4. Zum Verhältnis von Kognition und Emotion

Neurowissenschaftliche Forschungsergebnisse und Publikationen (z. B. Damasio 1997; Goleman 2002; Ciompi 1999; Luczak 2000) unterstreichen die Bedeutung der Emotionen beim Lernen und geben wichtige Hinweise zur Kritik an kognivistisch verkürzter Pädagogik. Ich spreche vorsichtig von Hinweisen, weil der Problemkreis 1 auch bei der Bestimmung des Verhältnisses von Kognition und Emotion mithineinspielt. Aber aufgrund der genannten neurowissenschaftlichen Indizien ist deshalb die Aufnahme des Textes von Ciompi (2003) in das Reportheft und die Betonung des engen Zusammenhanges von Kognition und Emotion bei allen Autor/inn/en in diesem Heft (v. a. ausführlich bei Arnold 2003, S. 55 ff., S. 58) ein ganz starker Gewinn für die Kritik an einer rationalistischen Pädagogik. An einigen Stellen des Heftes wird man aber den Eindruck nicht los, dass aus der Kritik am Rationalismus tendenziell eine Vorrangstel-

lung für die Emotionen als Lernfaktor abgeleitet wird (Roth in Siebert/Roth 2003, S. 16–17; Roth 2003, S. 22–23; Roth 2001, S. 318 ff.). Das wäre dann eigentlich nur die Kehrseite der gleichen Medaille, genannt Dualismus von Emotion und Kognition. Nur dass bei der umgekehrten Prioritätensetzung den Emotionen die entscheidende Bedeutung beim Handeln und Lernen eingeräumt würde, und eine Annäherung an ein dialogisches Verhältnis von Kognition und Emotion (Holzapfel 2002, 2004) auf andere Weise erschwert wird. Gibt es bei diesem Problemkreis unterschiedliche Positionen in der Neurowissenschaft und/oder unterschiedliche Interpretationen gleicher neurowissenschaftlicher Zusammenhänge? Goleman spricht unter Berufung auf Forschungsergebnisse von LeDoux von einer direkten Verbindung von Augen und Ohren über den Thalamus zum Mandelkern ohne Kontrolle des Neocortex bei Gefahrensituationen und traumatisierten Menschen (Goleman 2002, S. 34, S. 42). In weniger krisenhaften emotionalen Situationen gäbe es die Kontrolle und Bewertung der Emotionen durch Neuronenpopulationen der Präfontallappen (S. 44–49). Die gleiche Position vertritt Damasio bei der Unterscheidung in primäre und sekundäre Gefühle. Er spricht von einer absolut engen Wechselwirkung zwischen Neocortex und dem limbischen System bei den sekundären Gefühlen (1997, S. 15–16, S. 192–193) und bei den Empfindungen (S. 218, S. 225). Ciompis (1999, 2003) Untersuchungen zur Affektlogik weisen nicht nur auf eine Wechselwirkung von Kognition und Affekten hin, sondern unterstreichen durch eine integrative Fassung die ständige Zusammengehörigkeit der Aspekte in „Fühl-Denk-Verhaltensprogrammen" (2003, S. 62). Seine emotionspsychologischen und evolutionären Begründungen dieser Programme betonen überdies die lebenserhaltenden, sinngebenden und rationalen Aspekte von Affekten (vgl. S. 64, S. 66), was gegen eine dualistische Auffassung des Verhältnisses von Kognition und Emotion spricht. Affektive Tönungen und Färbungen spielen nach Ciompi auch in alle Lerninhalte und pädagogischen Beziehungen hinein (vgl. S. 68–69). „Fundamentalbotschaften" (S. 68), verstanden als durch affektive Tönungen transportierte Grundbotschaften, werden zu zentral steuernden Elementen des Lernprozesses. Diese werden von den Lernenden intuitiv erfasst. Hier ist ein absoluter Anknüpfungspunkt zum sehr informativen Beitrag von Lemke (2003, mit manchmal schwer verständlich beschriebenen Forschungsbeispielen, z. B. S. 76) über nichtbewusste Informationsverarbeitungsprozesse.

Die neurowissenschaftlichen Positionen von Goleman und Damasio, die fraktale Affektlogik von Ciompi und die von Lemke zusammengestellten kognitionspsychologischen und neurowissenschaftlichen Untersuchungen unterstützen die hohe Bedeutung von Wahrnehmen, Ausdrücken (nicht nur mit verbalen Mitteln, sondern auch durch künstlerische Symbolsprachen, durch das „poetische Sagen" (H. Petzold)), Vergegenwärtigung, Gestaltung und Verwendung von nichtbewusstem Wissen und Fühlen in Lernprozessen, wie es in der Reformpädagogik, humanistischen Psychologie und Pädagogik schon länger theoretisch begründet und praktisch gehandhabt wird (z. B. Bürmann 1992; Dauber 1997 und weitere neun Bände in der Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie im Klinkhardt-Verlag). An diesen Praxen kann man auch aufzeigen, dass diese verschiedenen Prozesse des Umgangs mit Ge-

fühlen auch immer von kognitiv-sinnhaften Strukturen durchzogen sind, wenn diese auch oft nur von präreflexiver Natur sind. Deshalb ist einem Interdependenzmodell des Verhältnisses von Kognition und Emotion vor einem Prioritätensetzungsmodell à la Roth der Vorzug einzuräumen. Dazu kommt, dass empirisch-neurowissenschaftliche Korrelationen von Emotion und Kognition der Interpretation durch theoretische Erklärungsmodelle bedürfen. Das fraktale und integrative Modell von Ciompi (1999, S. 163 ff., S. 263, S. 330) und der „Geist-im-Körper-Ansatz" von Damasio (1997, S. 332) mit der Hypothese der „somatischen Marker" (S. 227 ff.) und seinen Verweisen auf Edelmans dynamische Systemauffassung (S. 311, S. 313, S. 323) legen dialogische Auffassungen des Verhältnisses von Kognition und Emotion näher als dualistische, was wiederum unterschiedliche praktisch-pädagogische Konsequenzen hat.

Resümee: Eine Absage an den Aufklärungsbeitrag von Pädagogik kann aus neurowissenschaftlichen Forschungsergebnissen aufgrund unserer vier Problemkreissichtungen nicht abgeleitet werden. Neue Hirnforschungsergebnisse unterstützen allerdings alte und gute Prinzipien der Pädagogik vom dialogischen, humanen und emotionalen Lernen. Die Neurowissenschaften werden damit zu wichtigen Bündnispartnern gegen überholte Konzepte von Lernen und Bildung als Wissensakkumulation ohne (Selbst-)Reflexion. Im Zuge eines neu aufkommenden naturalistischen und biologistischen Zeitgeistes darf die Pädagogik sich aber nicht an eine neurowissenschaftliche Zugmaschine ankoppeln lassen (so verlockend das für Bildungs- und Forschungspolitik erscheinen mag), sondern muss ihren eigenständigen Weg selbstbewusst weitergehen (natürlich auch im Dialog mit den Neurowissenschaften) und wieder verstärkte Finanzierungen ihrer genuin pädagogischen Forschungs- und Entwicklungsprogramme bekommen.

Literatur

Arnold, R. (2003): Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 51–61

Benner, D./Kemper, H. (2002): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. 2 Bände. Stuttgart

Brandt, R. (2004): Der unsichtbare Vierte. Der Geist residiert nicht in den Hirnzellen. In: Süddeutsche Zeitung, 14.01.2004

Bürmann, J. (1992): Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Bad Heilbrunn

Chalmers, D. J. (2002): Das Rätsel des bewussten Erlebens. In: Spektrum der Wissenschaften, H. 3, S. 12–19

Ciompi, L. (1999): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. 2. durchgesehene Aufl. Göttingen

Ciompi, L. (2003): Affektlogik, affektive Kommunikation und Pädagogik. Eine wissenschaftliche Neuorientierung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 62–70

Creutzfeld, O. (1986): Gehirn und Geist. Bursfelder Universitätsreden, H. 5

Damasio, A. R. (1997): Descartes´ Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. 3. Aufl. München

Dauber, H. (1997): Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Bad Heilbrunn

Edelman, G. (1993): Unser Gehirn – Ein dynamisches System. München

Flitner, A. (1993): Reform der Erziehung. 2. Aufl. München

Goleman, D. (2002): Emotionale Intelligenz. 15. Aufl. München

Gropengießer, H. (2003): Lernen und Lehren – Thesen und Empfehlungen zu einem professionellen Verständnis. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 29–39

Hansen-Schaberg, I./Schonig, B. (2002): Reformpädagogik: Geschichte und Rezeption. Baltmannsweiler

Holzapfel, G. (2002): Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. Bad Heilbrunn

Holzapfel, G. (2004): Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. Zur Einheit und Differenz von Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Einbildungskräften in Lern- und Bildungsprozessen. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 157–163

Holzkamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a.M.

Hüther, G. (2002): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen

Jantzen, W. (1990): Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 2. Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Weinheim

Jantzen, W. (2003): Neuronaler Darwinismus. Zur inneren Struktur der neurowissenschaftlichen Theorie von Gerald Edelman. In: Mitteilungen der Luria-Gesellschaft, H. 1, S. 21–41

Lemke, B. (2003): Nichtbewusste Informationsverarbeitungsprozesse und deren Bedeutung für das Lernen Erwachsener. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 71–83

Luczak, H. (2000): Das zweite Gehirn. In: GEO, H. 11, S. 136–162

Mack, W. (2002): Kommentar zum Aufsatz von Münch zur Einheit der Psychologie. In: Journal für Psychologie, H. 1, S. 88–95

Münch, D. (2002a): Die Einheit der Psychologie und ihre anthropologischen Grundlagen. In: Journal für Psychologie, H. 1, S. 40–62

Münch, D. (2002b): Gegenstandsangemessenheit und die Reflektion auf Neurowissenschaften. Eine Replik auf W. Macks Kommentar. In: Journal für Psychologie, H. 1, S. 96–100

Oelkers, J./Rülcker, T. (Hrsg.) (1998): Politische Reformpädagogik. Bern/Berlin

Pauen, M. (2001): Grundprobleme der Philosophie des Geistes und die Neurowissenschaften. In: Pauen, M./Roth, G. (Hrsg.): Neurowissenschaften und Philosophie. München, S. 83–122

Pauen, M./Roth, G. (Hrsg.) (2001): Neurowissenschaften und Philosophie. München

Popper, K. R./Eccles, J. C. (1982): Das Ich und sein Gehirn. München

Roth, G. (1997): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Frankfurt a.M.

Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln, Frankfurt a.M.

Roth, G. (2003): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 20–28

Schmidt, S. J. (2003): Was wir vom Lernen zu wissen glauben. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 40–50

Schröder, J. (2002): Willensfreiheit und Urheberschaft. Manuskript, Bremen

Schulte, G. (2001): Neuromythen. Frankfurt a.M.

Schwegler, H. (2001): Reduktionismen und Physikalismen. In: Pauen, M./Roth, G. (Hrsg.): Neurowissenschaften und Philosophie. München, S. 59–82

Siebert, H. (2003): Das Anregungspotenzial der Neurowissenschaften. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 9–13

Siebert, H./Roth, G. (2003): Gespräch über Forschungskonzepte und Forschungsergebnisse der Gehirnforschung und Anregungen für die Bildungsarbeit. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 14–19

Singer, W. (2001): Das falsche Rot der Rose. In: DER SPIEGEL, H. 1, S. 154–160

Singer, W./Wingert, L. (2000): Wer deutet die Welt? Ein Streitgespräch zwischen dem Philosophen L. Wingert und dem Hirnforscher W. Singer über den freien Willen, das moderne Menschenbild und das gestörte Verhältnis zwischen Geistes- und Naturwissenschaften. In: DIE ZEIT, 7.12.2000, S. 43–44

Spitzer, M. (2003): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg

Stephan, A. (2001): Emergenz in kognitionsfähigen Systemen. In: Pauen, M./Roth, G. (Hrsg.): Neurowissenschaften und Philosophie. München, S. 123–154

Tononi, G./Edelman, G. (2002): Gehirn und Geist. München

REZENSIONEN

Sammelrezension

Anne-Christel Recknagel
„Weib, hilf Dir selber!“ Leben und Werk der Carola Rosenberg-Blume
(Hohenheim Verlag) Stuttgart 2002, 300 Seiten, 25,00 Euro, ISBN: 3-89850-970-2

Bettina Irina Reimers
Die neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919-1933
(Klartext-Verlag) Essen 2003, 792 Seiten, 39,90 Euro, ISBN: 3-89861-237-6

Mark Roseman
In einem unbewachten Augenblick
Eine Frau überlebt im Untergrund
(Aufbau-Verlag) Berlin 2002, 583 Seiten, 25,00 Euro, ISBN: 3-351-02531-9

Hans Tietgens
Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik
Ein anderer Blick
(Klartext-Verlag) Essen 2001, 240 Seiten, 14,90 Euro, ISBN: 3-88474-962-5

Eine kürzlich erschienene, kleine empirische Studie von Peter Faulstich zu den Studiengängen Erwachsenenbildung/Weiterbildung an den deutschen Universitäten brachte unter anderem hervor, dass die Geschichte der Erwachsenenbildung in der Liste der Lehrveranstaltungen quantitativ an zweiter Stelle zu finden ist. Was zunächst überraschen mag, ist bei näherer Betrachtung gar nicht so verwunderlich, denn eine Wissenschaft, die wie die Erwachsenenbildung in ihrer kurzen Geschichte und besonders in der jüngeren Gegenwart derartig vielfältigen Wissenschaftsbezügen, massiven Konjunkturen, Einflüssen von außen, politischen und wirtschaftlichen Zwecksetzungen und Instrumentalisierungen ausgesetzt war und ist, hat permanente Vergewisserungsbedarfe, die offenbar der Blick in die eigene Geschichte bedienen soll und kann. Insbesondere die Weimarer Zeit übt nach wie vor eine Faszination auf die Vermesser/innen der historischen Tiefendimensionen aus, davon zeugt auch eine Reihe von jüngeren Veröffentlichungen, die im Folgenden vorgestellt werden:
Da ist eine schon länger erwartete Biografie, verfasst von Anne-Christel Recknagel, über Carola Rosenberg-Blume, die in den 1920er Jahren äußerst erfolgreich die Frauenabteilung der Volkshochschule Stuttgart gründete und leitete und als Jüdin 1933 zunächst zum beruflichen Rückzug aus der Volkshochschule und 1936 zur Emigration in die USA gezwungen wurde.
Thüringen war in den Zwischenkriegsjahren eine der entwickeltsten und dichtesten Regionen der Volksbildung, hier waren Protagonisten wie Weitsch, Angermann, Flitner, Buchwald, Reichwein, Lotze und Steinmetz tätig, die nicht nur als Praktiker sondern auch als Theoretiker von sich reden machten. Bettina Irina Reimers hat nun in einer umfassenden, überaus quellengesättigten Studie diese reiche Erwachsenenbildungslandschaft historiographisch erschlossen.
Mark Roseman erzählt das Leben der Marianne Ellenbogen, geborene Strauß, die als Jüdin im Dritten Reich an verschiedenen Orten versteckt überlebte und dies vor allem dem Bund, einem Essener Volkshochschulkreis, verdankte.
Der in der ersten Hälfte der Weimarer Zeit vielleicht einflussreichste Vordenker, Förderer und Verwalter der Volksbildung war Robert von Erdberg; er gilt zugleich als zentraler Akteur der so genannten Neuen Richtung.
Hans Tietgens hat vor einiger Zeit eine Streitschrift, einen „Anti-Erdberg“, veröffentlicht, in der er den vor allem programmatischen Ansprüchen der Neuen Richtung verschiedenste empirische Befunde und zeitgenössische Kritiken gegenüberstellt.
Anne-Christel Recknagel, Fachbereichsleiterin an der Volkshochschule Stuttgart, hat eine ganz auf die Person Carola Rosenberg-Blume konzentrierte Lebensbeschreibung verfasst.
Auf der Suche nach der Geschichte der Stuttgarter VHS wie der Geschichte der Frauenbildung fand Recknagel Mitte der 1980er Jahre unerwartet die Spuren der von Carola Rosenberg-Blume Mitte der 1920er Jahre initiierten Frauenabteilung. Allmählich enthüllte sich das beträchtliche Ausmaß und der überaus bedeutsame Charakter dieser Frauenbildungsarbeit, die von Rosenberg-Blume zu Anfang ehrenamtlich und gegen die unverhohlene Skepsis ihrer Umwelt aufgebaut wurde, bis die Abteilung für Frauen in ihrem quantitativen Umfang (1931/32 21000 Belegungen) wie in ihrer Innovationsfreude den Rest der Stuttgarter Volkshochschule übertraf.

Carola Rosenberg, 1899 geboren, verkörperte den typischen Werdegang ihrer Generation, insofern als dass sie sich in der Jugendbewegung engagierte und der Bildung einen hohen Wert zuschrieb; schon weniger üblich war – für eine Frau – eine Dissertationsschrift bei dem Münchener Pädagogen Alois Fischer mit dem Thema „Über die Berufseinstellungen und -interessen der weiblichen Jugend. Eine empirische Untersuchung". In der Mädchenbildung, Frauenbildung und Erwachsenenbildung wollte sie sich engagieren, nachdem ihr eine Stelle an der Schule verweigert wurde. Als Theodor Bäuerle ihr nach der dritten Bewerbung endlich die Erlaubnis gab, baute Carola Rosenberg die Frauenabteilung zunächst ehrenamtlich und gegen Vorbehalte ihrer Umgebung auf. Das Kursangebot der Frauenabteilung umspannte die ganze Lebensbreite weiblicher Existenz, eine wichtige Zielgruppe stellten natürlich die Arbeiterinnen dar. Um diese zu gewinnen ging Rosenberg z. B. in die Betriebe und warb dort persönlich für ihre Veranstaltungen. Recknagels Schilderungen ihrer vielfältigen, modernen und oftmals erstaunlichen institutionellen und programmatischen Initiativen bilden das Mittelstück des Buches.

Carola Rosenberg wurde zu einem Jahrestreffen des Hohenrodter Bundes und damit in den Kreis der erlauchtesten Erwachsenenbildner der Weimarer Republik eingeladen, um ihre Arbeit vorzustellen, ihr Beitrag wurde allerdings nicht – wie sonst üblich – veröffentlicht. 1933 als Jüdin in Stuttgart entlassen – im Gegensatz zu dem Fall ihres ebenfalls als Juden von seiner Arbeitsstelle entfernten Kollegen Adler unterließ man Bittschriften und Interventionen –, arbeitete sie 1934/35 in der Mittelstelle für jüdische Erwachsenenbildung/ Frankfurt am Main und emigrierte Ende 1935 mit ihrer Familie in die USA. Dort verzichtete sie auf eine größere Karriere zugunsten ihres als Schriftsteller bekannten und als Germanisten schließlich in Harvard tätigen Mannes Bernhard Blume. Vorsichtig geäußerte Rückkehrambitionen nach 1945 fanden in Stuttgart keine Resonanz, obwohl Theodor Bäuerle, ihr früherer Vorgesetzter, in die Position des baden-württembergischen Kultusministers aufgerückt war.

Die Biografie bietet eine intensive, streckenweise die Emotionen der Autorin nicht ausklammernde und in Teilen identifikatorische Darstellungsweise – die Autorin rückt sehr nah an die porträtierte Frau heran. Die in den 1920er Jahren geleistete Aufbauarbeit rechtfertigt aber, in Carola Rosenberg-Blume eine ausgesprochene Leitfigur der Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung zu sehen.

Der englische Historiker Mark Roseman ist für seine Darstellung der Lebensgeschichte von Marianne Ellenbogen, geborene Strauß, im englisch-sprachigen Raum mit bedeutenden Preisen und hier in Deutschland erst kürzlich mit dem Geschwister-Scholl-Preis ausgezeichnet worden. Seine für die hiesigen Rezeptionsgewohnheiten atypische, aber gleichwohl äußerst anregende Darstellung lässt den Leser und die Leserin an den Recherchen, Umwegen, Irrtümern, Zweifeln und Vieldeutigkeiten der historischen Arbeit teilhaben: Das Buch ist nicht nur die Darstellung einer ergreifenden Lebensgeschichte, sondern zugleich ein verblüffendes Lehrbuch der Quellensuche und -kritik. Im nachgezeichneten Geschehen, Aufwachsen der Marianne Strauß in einer bürgerlichen, jüdischen Essener Familie, Untertauchen um der Deportation zu entgehen, Kampf um das Überleben und schließlich Emigration nach England Ende 1946, ist die Erwachsenenbildung eher ein Statist am Rande und dennoch: Hier verweben sich Bildungsverständnis und Zeitgeschichte.

Denn gerettet wurde Marianne Strauß von den Mitgliedern des Bundes, einer sozialistischen Bildungsgemeinschaft; diese nahmen sie jeweils für einige Wochen auf unter Verwendung von Decklegenden und Tarngeschichten. Der Bund war in der Weimarer Zeit Teil des Essener Gruppensystems in der Volkshochschule, unter Leitung von Artur und Dore Jacobs organisierte er das Bildungsangebot der sozialistischen Gruppe, zugleich aber auch eine Art kantianisch inspirierter, ethisch-sozialistisch orientierter Lebensgemeinschaft, vergleichbar dem ISK (Internationaler sozialistischer Kampfbund) und firmierte in seiner Geschichte von 1924 bis in die jüngere Gegenwart unter etwas wechselnden Zusätzen wie Freier Proletarischer Bund für Erziehung, Volkshochschulkreis, Gemeinschaft für sozialistisches Leben oder auch Internationaler sozialistischer Orden. Streng, elitär, bildungsreligiös, binnenorientiert und gemeinschaftsselig war diese Gruppierung in vielen Hinsichten, vertrat aber auch ein an universellen

Idealen orientiertes Gleichheitsverständnis, das man nicht nur propagierte, sondern eben auch lebte. So verstand es diese Gruppe, neben Marianne Strauß, mindestens das Leben zweier weiterer bedrohter Jüdinnen zu schützen. Während in der Gegenwart der normative Kern von (Erwachsenen-)Bildung unaufhaltsam zugunsten omnipräsenter ökonomischer und sozialer Funktionen und eines nüchternen Skeptizismus abzuschmelzen scheint, erinnert Roseman mit dieser Lebensgeschichte an umfassendere Ansprüche, die bei dem heutigen Leser ein gewisses melancholisches Verlustgefühl evozieren.

In der Kultur der Weimarer Zeit war gerade die Volksbildung bzw. Erwachsenenbildung ein Durchlauferhitzer für die vielfältigsten Ideen und Projekte. Sie schmiegte sich – zumindest in der Ideologie, aber auch in relevanten Praxisbereichen – nicht nur den traditionellen wie modernen Milieus der Zeit an, etwa dem katholischen oder sozialistischen Kosmos, sie bildete auch ein Medium der Modernisierung von Lebenswelten und Lebensstilen, schließlich aber repräsentierte sie zugleich Momente von Retardierung und Gegenwartsverleugnung – auch in ihren vornehmsten Vertretungen, mit denen sich – man muss sagen, zum wiederholten Mal – Hans Tietgens auseinander setzt.

Tietgens' Schrift ist eine Philippika gegen den „hohen Ton" und die in ihren Äußerungen so deutsch und idealistisch gestimmten Selbstverständnisse der sich als Geisteselite – nicht nur der Erwachsenenbildung – verstehenden Kreise der Neuen Richtung bzw. des Hohenrodter Bundes und eine in verschiedenen Untersuchungsvektoren sich aufsummierende Generalabrechnung mit einigen Vertretern dieser Strömung (vor allem Robert von Erdberg, Werner Picht und Oskar Hammelsbeck), deren Nachhut Tietgens in den 1950er und 1960er Jahren als soziologisch Informierter, politisch Ernüchterter und Protagonist der realistischen Wende noch bekämpft haben mag. Die neue Richtung ist für Tietgens in großen Teilen die Ideologie einer intendierten Praxis, die es in der Wirklichkeit so nie gegeben hat: „Sie ist das Produkt einer Art Selbstberauschung des Robert von Erdberg" (S. 12), resümiert er gleich schon zu Beginn seiner Invektiven.

Zu Zeugen seiner Anklage macht er u. a. die Volkshochschulleiter Theodor Geiger (Berlin), Paul Honigsheim (Köln), Franz Mockrauer (Dresden), Alfred Mann (Breslau) und den Kölner Soziologen Leopold von Wiese; diese repräsentieren ein aufgeklärtes, pragmatisches und die Zwecke der beruflichen Bildung nicht verachtendes oder ausgrenzendes Verständnis von Volkshochschularbeit. Die Tietgenssche Zentralperspektive bleibt im Wesentlichen im Banne der Volkshochschule, andere Einrichtungen und Milieubezüge werden nicht einbezogen – dies ist ein wenig schade, weil er auch anderswo, z. B. bei den Heimvolkshochschulen und Volkshochschulheimen, hätte ähnliche Kontroversen und aufschlussreiches Belegmaterial auffinden können.

Wie immer schöpft Tietgens aus seiner reichen Kenntnis der Schriften der 1920er Jahre, oft interessante Bemerkungen und Hinweise finden sich in den Fußnoten. Aber auch er kann in seiner Entgegensetzung von Ideologie und der anhand von Quellen und Berichten nachvollziehbar gemachten Praxis nur einen Vorschein von dem geben, was eine intensive Auswertung des vielfältig vorhandenen Datenmaterials noch an Erkenntnissen und Belegen hervorbringen könnte und bleibt somit auf der Ebene der ideenbezogenen Auseinandersetzung. Es ist an sich ein bemerkenswerter Mangel in der Erwachsenenbildungsgeschichtsschreibung, dass eine umfassende Auswertung des reichhaltig vorhandenen primären statistischen Materials der Zeit von 1920–1933, insbesondere aus dem Bereich der Volkshochschulen, bisher genauso wenig geleistet wurde wie eine Revision und Bewertung damit zusammenhängender empirisch geleiteter und theoretisch ausgebauter Deutungsversuche des Zusammenhangs von sozialer Schichtung, Lebenswelt und Erwachsenenbildungsbeteiligung. Es gibt manches (wieder) zu entdecken. Das Genre der modernen Milieu- und Lebensstilforschung mitsamt dem Mentalitätsbegriff ist beispielsweise eine (zum Teil verleugnete) Wiederaneignung der soziologischen Untersuchungen und Kategorien Theodor Geigers aus den 1920er Jahren, die wiederum ohne seine Erfahrungen als Geschäftsführer der Berliner VHS kaum so von ihm generiert worden wären.

Solche Perspektiven und Horizonte deutet Tietgens immer wieder an, kann sie allerdings im Rahmen seiner Studie nicht intensiver untersuchen; er ruft jedoch zum Schluss seiner Ausführungen den Leiter der Volkshochschu-

le Breslau, Alfred Mann, mit seiner weitgehend vergessenen, lebensweltorientierten und wissenssoziologischen Begleitforschung als Beleg dafür herbei, dass eine adressatenbezogene und anthropologisch aufgeklärte Reflexion der Volkshochschularbeit in der Weimarer Zeit möglich war.

Während Tietgens in seiner Anti-Erdberg-Schrift gewohnt wuchtig und nicht ohne Polemik argumentiert, beschreibt Bettina Irina Reimers in ihrer Untersuchung eher leise, unspektakulär und sehr detailliert die Erwachsenenbildungslandschaft Thüringens. Thüringen galt als entwickeltste Region der Weimarer Volksbildung, hier waren auch über die engere Erwachsenenbildungsöffentlichkeit hinaus bekannte Personen wie Wilhelm Flitner, Reinhard Buchwald, Adolf Reichwein, Pioniere einer reflektierten Erwachsenenbildungsdidaktik wie Eduard Weitsch, Franz Angermann, Gertrud Hermes und prägende Akteure der Nachkriegszeit wie Heiner Lotze oder Paul Steinmetz tätig. Die besondere und wirklich große Leistung Bettina Irina Reimers besteht in der umfassenden Erschließung der zahlreich vorhandenen und trotz mancher schon bestehender Detailstudien noch meist unberücksichtigten Quellen zur Geschichte der Volkshochschule Thüringen: Neben den Akten im Thüringischen Hauptstaatsarchiv Weimar sind dies weitere Bestände aus den dezentralen Staatsarchiven, den Stadtarchiven, dem Zeiss-Archiv, vielen Spezialarchiven, es sind dies Nachlässe, besonders der von Reinhard Buchwald, und anderes mehr. Das Ergebnis ist eine voluminöse Studie von fast 800 Seiten, deren erster Teil die Entstehung und Organisation des Vereins Volkshochschule Thüringen als einen landesweit wirkenden Träger beschreibt, in deren zweiten Part die Praxis einzelner Einrichtungen und Bereiche näher vorgestellt wird, in deren Anhang sich u. a. biografische Annotationen und wichtige Dokumente finden lassen und die schließlich eine Anzahl von Bildern und dokumentarischen Abbildungen umfasst, welche den Blick in die Geschichte kommentieren und vertiefen. Nicht nur die Arbeit der bekannten Volkshochschule Jena, sondern auch die Praxis der Volksbildung in den Kleinstädten und auf dem Lande wird beschrieben; in die Untersuchung der Heimvolkshochschulen werden neben dem üblichen Paradebeispiel Dreißigacker auch – z. T. kontrastierend – die sozialistisch orientierte Einrichtung in Tinz/Gera und die Bauernhochschulen Neudietendorf und Oberellen sowie die völkische Hochschule Bad Berka einbezogen. Die politische Bildung findet Würdigung u. a. in der Darstellung verschiedener Wirtschaftsschulen, die Frauenbildung wird porträtiert und das für die Zeit typische, in verschiedener Hinsicht umfassendere Selbstverständnis der Volksbildung am Beispiel des Vereinslebens und der Kulturarbeit dokumentiert.

Reimers arbeitete empirisch und charakterisiert selber ihr Werk als „historisch-deskriptive Regionalstudie“, ihre Leitfragen sind sehr konkret und vornehmlich an der pädagogischen Praxis ausgerichtet. Hier, in dieser Beschränkung, liegt aber auch, das ist nicht zu verschweigen, ein gewisser Mangel, denn es ist schade, dass die Autorin angesichts dieses von ihr erschlossenen reichhaltigen Materials sich nicht mehr analytische Schlüsse und Synthesen erlaubt und sich auch nicht deutlicher in die früheren und aktuell andauernden Kontroversen um Selbstverständnisse und wissenschaftliche Deutungskonstruktionen der Historiker wie der Erwachsenenbildung eingemischt hat. Man muss Tietgens und Reimers Studie nebeneinander und einander ergänzend lesen, um ein ebenso reiches wie relationiertes Bild der Zeit zu erlangen. Reimers Titel „Die neue Richtung der Erwachsenenbildung ...“ ist wohl eher irreführend, denn obwohl Wilhelm Flitner zum inneren Kreis dieser Gruppierung und einige andere Protagonisten zum weiteren Umfeld gehört haben mögen, ist dennoch die Vielfalt der Praxis wie die Gruppe der an führender Stelle tätigen Personen nicht unter diesem Firmenschild zu rubrifizieren.

Tietgens räumt ohnhin für die 1920er Jahre Lernprozesse und Differenzierungen ein, so dass der Begriff der Neuen Richtung allmählich an Zuordnungsschärfe und Deutungsgewissheit verliert. Auch in Thüringen werden vielfältige Einzelentwicklungen deutlich, Buchwald, Weitsch wie Angermann waren eher distanziert, Reichwein ließ sich in diesen Kreisen gar nicht blicken. Tietgens dekonstruiert die Neue Richtung explizit, Reimers implizit, aber beide bleiben letztlich in ihrem Diskurs merkwürdig in den Bann der Neuen Richtung geschlagen. Das sollte weniger als Kritik, sondern als Beobachtung zur historischen Schwerkraft einer offenbar doch nach-

haltig die fachlichen Diskurse prägenden Gruppierung gedeutet werden.
Natürlich muss sich die Geschichte der Erwachsenenbildung ihres spezifischen Gegenstandes vergewissern und das heißt zunächst, die Entwicklung der Disziplin und der Profession nachvollziehen, aber sie braucht einen doppelten Blick, der nicht nur nach innen geht, sondern die Möglichkeiten der Historiographie auch dazu nutzt, die zweifelsohne im 20. Jahrhundert wachsende Bedeutung und Funktion des Feldes der Erwachsenenbildung für die gesellschaftlichen Reproduktionserfordernisse auch in einer Darstellung mit entsprechendem Theorierahmen einzulösen. Es ist bedauerlich, dass es der Erwachsenenbildungsgeschichtsschreibung höchstens ansatzweise in Kleinstudien bisher gelungen ist, an die Standards der Sozialgeschichte und Kulturgeschichtsschreibung anzuknüpfen; ihr thematisches Potenzial wird daher weder methodisch noch im Hinblick auf die gesellschaftlichen und kulturellen Bedeutungen ausgeschöpft. Die Berufshistoriker können auf Grund fehlender Feldkenntnisse nicht erkennen, dass im Bildungsbemühen Erwachsener ein fast unerschöpflicher Speicher die zeitgenössische Öffentlichkeit und Kultur prägender Diskurse vorliegt. Die nach innen orientierte Erwachsenenbildungshistoriographie verzichtet – vielleicht weil sie manchmal zu kleinmütig ist – darauf, den im Spiegel der Erwachsenenbildung festgehaltenen ästhetischen, politischen und gesellschaftlichen Gehalt in Diskursanalysen und sozialen Strukturbetrachtungen zu deuten und freizusetzen und begrenzt damit die Beachtung und Anerkennung ihrer Wirkungen.

Paul Ciupke

(zu dem Werk von Anne-Christel Recknagel siehe auch die Rezension von Schlutz in diesem Heft S. 118 ff.)

Rezensionen

Peter Bieri
Das Handwerk der Freiheit
Über die Entdeckung des eigenen Willens
(Fischer-Taschenbuch-Verlag) Frankfurt a.M. 2003, 445 Seiten, 13,90 Euro,
ISBN: 3-596-15647-5

Rundum – besonders auch in der Weiterbildungsdiskussion – wird von der Freiheit des „Selbst" geredet. Einerseits um sie als Fahne eines individualistischen Neoliberalismus hochzuhalten, andererseits um sie neurophysiologisch wegzuerklären. Spätestens dieses skurrile Konglomerat von irrationalem Dezisionismus und kausalem Determinismus zwingt dazu, sich mit dem Begriff Freiheit genauer auseinander zu setzen. Dies leistet Peter Bieri.
Er führt uns zunächst in den Irrgarten, der wächst aus dem Konflikt „zwischen zwei Gedankengängen, die aus unterschiedlichen Provinzen unseres Denkens schöpfen: auf der einen Seite die Überlegung, die sich an der Idee einer verständlichen, bedingten und gesetzmäßigen Welt orientiert; auf der anderen Seite die Erinnerung an unsere Freiheitserfahrung, die in den Ideen der Urheberschaft, der Entscheidung zwischen verschiedenen Möglichkeiten und der Verantwortung ihren Ausdruck findet" (S. 21/22). Erst wenn wir in dieser vertrackten und tückischen gedanklichen Situation einen Schritt zurücktreten, können wir hoffen, unser eigenes Handeln zu begreifen. „Wenn man sich in einem Irrgarten verläuft, so bedeutet das, dass man die Übersicht verloren hat" (S. 29). Um diese rückzugewinnen, bedient sich Bieri einer „Verfremdung der Wörter" (S. 30). Er spielt die sprachlichen Fassungen innerer Wahrnehmungen durch, welche sich als Begriffe darstellen. „Alle Begriffe sind etwas, das wir gemacht oder erfunden haben, um unsere Erfahrung von der Welt und von uns selbst zu artikulieren" (S. 153). Dabei greift er immer wieder auf Beispiele zurück: Dostojewskis Raskolnikow, die Erfahrungen eines Getriebenen, eines Mitläufers, eines Unbeherrschten, eines Zwanghaften und anderen.
Ausgangspunkt ist die Handlung. „Wenn Raskolnikow die Pfandleiherin mit der Axt erschlägt, so ist das etwas, was er tut. Es ist eine Handlung" (S. 31). Diese ist gekennzeichnet

durch Urheberschaft, Sinn und Willen. Aus einer Vielzahl von Möglichkeiten und Wünschen wird ein Wille geformt, der handlungswirksam wird. Was einen Handelnden unfrei macht, ist, dass in ihm ein Wille ist, der daran gehindert wird, in eine Handlung zu münden. Es muss ein Spielraum vorhanden sein: Er könnte auch etwas anderes tun.

Unser Wille entsteht aber nicht im luftleeren Raum (S. 49). So hängt, was ich will, davon ab, was mir begegnet, also von den äußeren Umständen. Unser Wille wird durch körperliche Bedürfnisse, Gefühle, Geschichte und Charakter beeinflusst. Als Ergebnis dieser Konstellationen bildet sich der Wille heraus, etwas bestimmtes zu tun. „Entscheidend ist Willensbildung durch Überlegen" (S. 61). Während nun aber „instrumentelle Entscheidungen" dazu dienen, einem vorgegebenen übergeordneten Ziel zur Verwirklichung zu verhelfen, geht es bei „substantiellen Entscheidungen" darum, was ich eigentlich will und warum. „In einer substantiellen Entscheidung geht es stets um die Frage, welche meiner Wünsche zu einem Willen werden sollen und welche nicht" (S. 62).

Es ist die Phantasie, die uns dabei hilft. „Sie ist die Fähigkeit, im Innern Möglichkeiten auszuprobieren" (S. 65). Ich entwickle eine Vorstellung davon, wie meine Empfindungen sein werden, wenn ich meine Wünsche erfülle. „Wir müssen uns mit uns selbst gut auskennen, um substantielle Entscheidungen treffen zu können, die wir nicht bereuen werden" (S. 66). Hier taucht der Begriff der Identität auf und ebenso der der Reflexivität. „Zu der Fähigkeit des Entscheidens, ... gehört die Fähigkeit, einen Schritt hinter sich zurückzutreten um sich selbst zum Thema zu machen" (S. 71).

Der Sinn einer Handlung und die Strebungen des Willens sind stets in die Zukunft gerichtet. Deshalb ist Zeiterfahrung ein Maß für Freiheit oder Unfreiheit des Willens. Es muss eine offene Zukunft geben, in der sich Erwartungen erfüllen.

Soweit wurde der „freie Wille" als ein Wille beschrieben, der sich unter dem Einfluss von Gründen, also durch Überlegen bildet. Dies liefert den Sinn von Entscheidungen und Handlungen, die durch einen Willen bedingt sein müssen, um nicht nur bloßes Geschehen zu sein. „Freiheit in diesem Sinn ist nicht nur mit Bedingtheit verträglich und braucht sie nicht zu fürchten; sie verlangt Bedingtheit und wäre ohne sie nicht denkbar" (S. 166). Aber, so fragt Bieri weiter: Ist das Freiheit genug? Er verfolgt die Idee des unbedingten freien Willens, als Abwesenheit von Bedingtheit. Ausgehend von dieser möglichen Grundeinstellung spielt Bieri verschiedenste Argumentationsvarianten in diese Richtung durch. Immer wieder verfängt man sich entsprechend in Paradoxien. Man stößt auf Missverständnisse und es geht darum, durch die Verfremdung der Sichtweise, Unschärfen, Mehrdeutigkeiten und Gebrauchsweisen von Begriffen und Wörtern zu erkennen, die verdunkeln, statt zu erhellen (S. 369). Insofern handelt es sich „bei der Rede von der unbedingten Freiheit um eine rhetorische Fata Morgana" (S. 373).

Bieri stößt nach Ausleuchten verschiedener Missverständnisse darauf, dass die Idee von Urheberschaft fortentwickelt und genauer gefasst werden muss, also von einem „Selbst" die Rede ist, welches nicht in die begriffliche Falle eines „heimlichen Homunkulus" gerät noch einen „inneren Fluchtpunkt als reines Subjekt" deutet. Die Fähigkeit, einen inneren Abstand zu uns aufzubauen, die Reflexivität des eigenen Selbstbildes erlaubt erst, einen Willen als unseren eigenen zu ergreifen. Indem wir die Freiheit der Entscheidung ausüben, stehen wir zu uns selbst. Das heißt auch, dass „die Freiheit des Willens etwas ist, das man sich erarbeiten muss" (S. 383).

Dies nennt Bieri die „Aneignung des Willens" (S. 382 f.). Dabei geht es darum, den „eigenen Willen" zu klären, zu verstehen und zu bewerten. „Es ist erstaunlich schwierig zu wissen, was man will" (S. 385). Ausgangspunkt ist zunächst der Versuch, sich durch sprachliche Artikulation über sich selbst Klarheit zu verschaffen. Weiter geht es um die Interpretation der „inneren Landschaft" (S. 392) der Wünsche, um zunächst Unverständliches zu verstehen. Und schließlich um die Identifikation mit einem eigenen Willen, zu dem man steht. Dabei ist das eigene Verstehen und Bewerten des Selbst im Sinne eines „Gravitationszentrums" (S. 413) Kern der eigenen Erfahrung und Erzählung. Durch den „angeeigneten Willen" ist es überhaupt erst möglich, „Individualität" zu entwickeln.

Peter Bieri gelingt es, durch gedankliche und begriffliche Klarheit die Voraussetzungen zu legen, von denen her sowohl die gesellschaftliche Debatte um „Mündigkeit" und „Selbst-

bestimmtheit“ ihre Unklarheiten und Beliebigkeiten verliert, als auch die wissenschaftliche Diskussion über das Verständnis von Handlung und Entscheidung wesentlich vorangetrieben werden kann. Nach der Lektüre kann man viele Irritationen über „Selbstorganisation“, „Selbststeuerung“ und „Selbstbestimmtheit“ in der Erwachsenenbildung genauer begreifen.

Peter Faulstich

Peter Faulstich/Dieter Gnahs/
Sabine Seidel u. a. (Hrsg.)
Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen
Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung
(Juventa Verlag) Weinheim und München 2002, 255 Seiten, 18,50 Euro,
ISBN: 3-7799-1435-2

Selbstorganisiertes, selbstgesteuertes, selbstbestimmtes Lernen: Diese Begriffe tauchen seit einigen Jahren in der bildungspolitischen und pädagogischen Debatte zunehmend auf. Oftmals wird mit den Forderungen nach mehr Selbstlernen etwas Positives suggeriert: Die autonome und selbstbestimmte Entscheidung über Lernprozesse und Lerninhalte birgt ja einen emanzipatorischen Kern in sich und knüpft an ebensolche Bildungstraditionen an. In dem vorliegenden Buch wird die Diskussion um selbstbestimmte Lernformen jedoch auch kritisch hinterfragt und der aktuelle bildungspolitische Diskurs mit in die Analyse einbezogen. Thematisiert werden Aspekte, ob selbstbestimmtes Lernen nicht zu einer „Ent-Institutionalisierung“ des Bildungswesens und zu einem weiteren Abbau der staatlichen Förderung des Weiterbildungssystems führt, ob sich damit Individualisierungstendenzen im Sinne zunehmender (auch finanzieller) Eigenverantwortung der Individuen verschärfen und dies zu weiterer sozialer Selektivität führt. Auch Fragen nach den veränderten Berufsrollen der Lehrenden und sich daraus ergebende Veränderungen für deren Aus- und Fortbildung werden gestellt. Ein besonderes Anliegen der Autor/inn/en ist es, einen deutlichen Praxisbezug herzustellen.
Im ersten Teil des Buches wird ein Überblick über selbstbestimmtes Lernen in der Weiterbildung beschrieben. Dabei werden Merkmale selbstbestimmten bzw. selbstgesteuerten Lernens herausgestellt wie beispielsweise mehr Lernerorientierung, Aktivierung des Lernenden, Entscheidungsfreiheit über Lernziele und Lerninhalte, mehr Selbstkontrolle, mehr Medieneinsatz. Kritisch anzumerken ist hier, dass mit unklaren Begrifflichkeiten gearbeitet wird: So wird selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Lernen weder voneinander abgegrenzt noch präzise definiert, statt von „Lernarrangements“ spräche man auch besser von „Lehrarrangements“. Enttäuschend bleibt auch der Vergleich zwischen Lernarrangements mit Selbstbestimmung als Strukturprinzip und den „eher traditionellen Lernarrangements“ – was unter traditionellen Lernarrangements zu verstehen ist, wird nämlich nicht genauer erläutert. Des Weiteren folgen Praxisbeispiele, in denen unterschiedliche Grade von selbstbestimmten Lernformen realisiert wurden bzw. werden. Dabei werden die jeweiligen Entstehungszusammenhänge, praktische Erfahrungen bei der Umsetzung und Kosten-Nutzen-Überlegungen offen dargestellt und diskutiert. Am Ende des Kapitels fehlt jedoch eine abschließende Kommentierung und Einschätzung der Autorin.
Im zweiten Teil des Buches wird selbstbestimmtes Lernen in einen bildungstheoretischen Kontext gestellt. Vorteilhaft wäre es sicher gewesen, dieses Kapitel an den Anfang des Buches zu stellen, da hier eine theoretische Einordnung und begriffliche Klärungen vorgenommen werden. Unter Rückgriff auf Holzkamps Differenzierung zwischen defensivem und expansivem Lernen gelingt es Peter Faulstich, eine andere Perspektive auf Lehr-Lern-Prozesse einzunehmen: Nicht die Bereitstellung guter Bedingungen für Lernen steht im Mittelpunkt, sondern unterstrichen wird die aktive Aneignungsperspektive des Individuums. Plausibel ist sicherlich, dass die Vorstellung aufgegeben werden muss, ausgehend von feststehenden Lehrzielen ließe sich ein bestimmtes Lernverhalten erzeugen und unbestritten ist auch, dass es völlig unterschiedlich sein kann, was Lehrende lehren und Lernende lernen (S. 73). Etwas verwunderlich ist dann jedoch, dass der Autor explizit didaktische Konsequenzen einfordert und Kriterien formuliert, die expansives und – wieder ein neuer Begriff – „persönlichkeitsförderliches Lernen“ fördern sollen wie beispielsweise Handlungsorientierung, Teilneh-

merorientierung, Interessenbezug, Problembezug, Methodenoffenheit, Selbsttätigkeit und Gruppenbezug. Vieles davon ist nicht neu und erinnert doch sehr an die meisten konstruktivistischen lerntheoretischen Ansätze und Grundlagen der Motivations- und Interessensforschung von Deci/Ryan und Krapp/Prenzel. Gelungen ist die von Dieter Gnahs im nächsten Kapitel vorgenommene Gegenüberstellung von Potenzialen und Gefahren zentraler Aspekte selbstbestimmten Lernens wie Lernerorientierung, Medieneinsatz, Aktivierung der Lernenden, zeitliche und räumliche Flexibilität, Lernzielautonomie und Wahlfreiheit der Lerninhalte. Für den Leser/die Leserin interessant sind auch die weiteren Kapitel, die selbstgesteuertes Lernen in einem jeweiligen Kontext betrachten (in der betrieblichen Erstausbildung, in berufsbildenden Schulen, im Hochschulbereich oder im sozialen Umfeld). Dies verdeutlicht auch nochmals, dass die Rahmenbedingungen und die Gründe für die Einführung selbstbestimmten Lernens eine zentrale Rolle bei der Realisierung spielen und dies zu sehr unterschiedlichen Formen und Graden selbstbestimmten Lernens führen kann.
Die Analyse der bildungspolitischen Rahmenbedingungen aus gewerkschaftlicher Sicht von Ursula Herdt erinnert daran, die politischen Implikationen von mehr Selbststeuerung des Lernens in den aktuellen pädagogischen Diskussionen um selbstbestimmte Lernformen nicht aus dem Blick zu verlieren.
Das Buch bietet gute und vielfältige Informationen zum Thema selbstbestimmtes Lernen. Durch die Präsentation der Praxisbeispiele und die kritische Analyse der politischen Rahmenbedingungen wird insbesondere der Blick auch auf kritische Aspekte selbstbestimmten Lernens gelenkt. Es ist sicherlich kein Handbuch im Sinne einer Ansammlung von guten Anleitungen zur Umsetzung selbstbestimmten Lernens in die Praxis, sondern es fordert den Leser/die Leserin immer wieder, sich mit den kritischen Aspekten selbstbestimmten Lernens auseinander zu setzen. Darin liegt der Reiz und das Innovative dieses Buches.

Susanne Kraft

Stefan Görres/Regina Keuchel/ Martina Roes u. a. (Hrsg.)
Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur
Wissenstransfer in der Pflege
(Verlag Hans Huber) Bern u. a. 2002, 290 Seiten, 24,95 Euro, ISBN: 3-456-83672-4

Der Titel dieses Buches weckt zunächst Interesse, greift er doch zwei Schlüsselbegriffe aktueller didaktischer Diskussionen auf: Lernkultur und Wissen. Tatsächlich jedoch handelt es sich bei diesem Buch um die Abschlussdokumentation des Projekts „Wissenstransfer in der Pflege“, das die Universität Bremen in Zusammenarbeit mit zwei Bremer Krankenhäusern und Pflegeschulen von Oktober 1997 bis April 2000 durchgeführt hat. Über 30 Autorinnen und Autoren dokumentieren in 24 Artikeln theoretische Hintergründe, Erfahrungen aus der Projektdurchführung und Ergebnisse der Abschlusstagung.
Im Kern geht es um das Problem, dass in der Pflegeausbildung (die hier exemplarisch für andere Berufsausbildungen stehen kann) die theoretische und die praktische Ausbildung derart auf die beiden Lernorte Schule und Klinik aufgeteilt sind, dass man von einer *traditionellen Trennung* dieser Lernorte sprechen muss: „In der Schule wird gelernt – in der Praxis wird gearbeitet.“ Und tatsächlich gilt: „Die Erfahrungen vom Unterrichtserleben und seinen Inhalten kann von den Einzelnen nicht ohne weiteres in die Praxis übertragen werden, da die Wirklichkeit der Praxis nie im Unterricht einzuholen ist und umgekehrt Unterricht über die Wirklichkeit der Praxis hinausreicht. ... Es handelt sich um zwei eigene Sinnwelten“ (Görres, S. 18).
Damit stellen sich folgende Fragen: Wie können in der Erstausbildung erworbenes innovatives Wissen und daran gebundene Schlüsselqualifikationen auch tatsächlich in die pflegerische Praxis gelangen? Aber auch: Wie kann das Expertenwissen der Praktiker sinnvoll an Novizen weitergegeben werden? Wie ist also der Wissenstransfer in diese beiden Richtungen sinnvollerweise zu gestalten? Görres konstatiert: „Eine Verbesserung des Theorie-Praxis-Verhältnisses und eine Förderung des Wissenstransfers kann langfristig nur erreicht werden, wenn die institutionelle, personelle, aber auch die konzeptionelle Trennung von Schule und Pflegepraxis aufgehoben wird“ (S. 21). Dies bedeutet zunächst eine

Kooperation der Lernorte Schule und Praxis; es bedeutet ferner, dass sich Schule und Praxis gemeinsam als Teil einer lernenden Organisation verstehen müssen und dass der Arbeitsplatz als Lernort aufzufassen ist. Dies knüpft wiederum an generelle Entwicklungslinien an, die sich auch außerhalb der Pflegeausbildung abzeichnen: „Vor allem das Verhältnis von Lernen und Arbeiten wird sich grundlegend verändern. Arbeiten muss lernförderlich gestaltet werden. Prozesse des Arbeitens und Lernens sind stärker miteinander zu verzahnen" (Görres, S. 14), und zwar über die Grenzen der Erstausbildung hinaus.
In dieser Perspektive ist die Fragestellung des Projekts auch für die Erwachsenenbildung nicht uninteressant, wenn es nämlich um die Frage des Transfers gelernten (theoretischen) Wissens in die Praxis geht. Das Projekt selbst ist jedoch – naturgemäß – auf die Pflegeausbildung bezogen, so dass die Nützlichkeit der weiteren Lektüre stark von den eigenen pflegeausbildungs- (zumindest aber berufsausbildungs)bezogenen theoretischen bzw. praktischen Interessen abhängt.
Das Projekt „Wissenstransfer in der Pflege" hat sich drei Zielsetzungen gegeben (S. 115):
Erstens: Eine Ist-Analyse vorhandener Curricula an ausgewählten Pflegeschulen und eine anschließende Evaluation der Pflegepraxis im Hinblick auf Faktoren, die eine Umsetzung innovativer Ausbildungsinhalte fördern bzw. behindern.
Zweitens: Die Entwicklung von Strategien des Wissenstransfers; damit verbunden die Konzeptionierung von Transfermodellen sowohl für die Curricula der Pflegeschulen als auch für die Pflegepraxis und eine sich daran anschließende Implementation und Evaluation dieser Konzepte.
Drittens: Erstellung eines neuen Pflegecurriculums für das Land Bremen.
Insgesamt sechs Beiträge befassen sich im ersten Teil des Buches mit theoretischen Überlegungen zum Wissenstransfer in der Pflege:
Anke Breitenstein und Olaf Pohl stellen Konzepte des arbeitsplatznahen Lernens in den Kontext des berufspädagogischen Diskurses, Inge Henke geht dem Verhältnis von Theorie und Praxis nach, Regina Keuchel beschäftigt sich mit dem Konzept der Handlungsorientierung im Rahmen der Berufsausbildung, Imke Dienemann und Annegret Vrielink skizzieren eine Theorie des dezentralen Lernens, Karin Wittneben beschäftigt sich mit dem Erwerb von expertengemäßem Handlungswissen und Kordula Schneider wirft schließlich einen Blick auf die unterschiedlichen Akteure der Pflegeausbildung.
Man erfährt hier viel Interessantes, wobei die Ausführungen wohl vor allem für Berufspädagogen und Ausbilder relevant sein dürften, die mit der Entwicklung neuer Ausbildungskonzepte beschäftigt sind.
Im zweiten Teil des Buches kommen die Beteiligten des Projekts zu Wort: Nach zwei einleitenden Artikeln der universitären Mitarbeiter zu den wissenschaftlichen Voraussetzungen und Ergebnissen des Projekts schildern die Schulleitungen der Krankenpflegeschulen und deren Stellvertretungen, Pflegelehrer, Klinikpflegeleitungen, Stationsleitungen, Mentoren, Praxisanleiter/innen und Schüler der Krankenpflegeschulen in zehn weiteren Beiträgen die Umsetzung des Projekts „Wissenstransfer in der Pflege" jeweils aus ihrer Perspektive.
Im dritten und letzten Teil des Buches finden sich Beiträge der Abschlusstagung des Projekts:
Elisabeth Holoch schreibt zu Ansätzen situierten Lernens, Magdalena Rösch und Brigitte Schwaiger berichten von einem Projekt einer Berliner Krankenpflegeschule, es folgt eine Dokumentation von Diskussionsergebnissen zur Frage „Praktische Ausbildung – Lust oder Last?!" und zum Schluss fasst Regina Keuchel die Diskussion im Forum „Lernen im Wandel" zusammen.
Der Band wird abgerundet mit „Empfehlungen für die Implementation von innovativen Lernmodellen".
Das Buch ist durchaus interessant zu lesen, wenngleich sich bei Projektberichten immer die Frage nach der Zielgruppe stellt: Für den Theoretiker sind die Dokumentationen wissenschaftlicher Projekte notwendig, weil dem Gedächtnis der Disziplin andernfalls Wissensinhalte verloren gehen würden. Für Pflegepraktiker wäre als Lesehilfe ein einführendes Kapitel zur Darstellung des roten Fadens und zu den Inhalten der jeweiligen Beiträge hilfreich gewesen, um entscheiden zu können, an welchen Stellen es sich lohnen dürfte, weiterzulesen.
Aus der Perspektive der Erwachsenenbildung ist der Fokus des Projekts vermutlich zu speziell, um *grundsätzlich* interessant zu sein;

allerdings ist es reizvoll zu beobachten, wie in anderen Disziplinen Fragen des arbeitsplatznahen Lernens, der Handlungsorientierung, des Wissenstransfers aus der Theorie in die Praxis oder des Erwerbs von Expertise nicht nur diskutiert, sondern in innovativen Projekten auch umgesetzt werden.

Rüdiger Rhein

Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hrsg.)
Lesekompetenz
Bedingungen, Dimensionen, Funktionen
(Juventa Verlag) Weinheim/München 2002,
288 Seiten, 22,00 Euro,
ISBN: 3-7799-1349-6

Innerhalb des DFG-Schwerpunktprogramms „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft" ist der vorliegende Band als ein Ergebnis einer interdisziplinären Kooperation entstanden.
Wie Norbert Groeben in seiner Einleitung „Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts ‚Lesekompetenz'" (Teil I) darlegt, hat Lesen in der Mediengesellschaft eine „mehr oder weniger konstituierende Rolle" (S. 11). Die Fragestellung hat sich „mehr vom quantitativen auf den qualitativen Aspekt verlagert, das heißt auf die Frage, ob sich die Art bzw. Qualität des Lesens in Interaktion mit den anderen Medien verändert (hat). Dies ist die Frage nach der Lesekompetenz innerhalb der Mediengesellschaft" (ebd.). Zielsetzung dieses Bandes ist die „Elaboration eines ... theoretisch differenzierten und empirisch brauchbaren Konzepts von „Lesekompetenz" (S. 12). Relevant für die Konstruktexplikation sind sowohl die Binnendifferenzierung mit den kognitiven, emotional-motivationalen und kommunikativen Dimensionen als auch die Außendifferenzierung im Hinblick auf Rahmenbedingungen, Einflussfaktoren und Funktionen im Gesamt der möglichen Medienverbünde. Des Weiteren ist die historische Dimension bisheriger und zukünftiger Funktionen des Lesens zu berücksichtigen.
Die einzelnen Teile sind so aufgebaut, dass zunächst in Überblicksartikeln der nationale und internationale Forschungsstand skizziert wird, woran sich dann jeweils als Veranschaulichung empirische Beispieluntersuchungen aus den Projekten des o. g. Schwerpunktsprogramms anschließen.
„Die Beschreibung/Erhebung von Lesekompetenz" steht im Mittelpunkt von Teil II. Tobias Richter/Ursula Christmann geben in ihrem Beitrag „Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede" einen Überblick über die kognitionspsychologische Forschung, wobei sie nach heutigem Kenntnisstand drei Gruppen von Faktoren als besonders relevant herausstellen: Worterkennungsprozesse, Arbeitsgedächtniskapazität und Vorwissen (S. 48). Perspektivisch interessant sind intensivere Untersuchungen hinsichtlich der Wechselwirkungen zwischen einzelnen Teilfähigkeiten. Als empirisches Beispiel schließt eine Erhebung von Jürgen Flender/Johannes Naumann an: „Erfassung allgemeiner Lesefähigkeiten und Rezeption nicht-linearer Texte: ‚Print-Literacy-Lesen' und Logfile-Analyse". Es folgt die konzeptuelle Explikation und Begründung der Anschlusskommunikation als wichtige Teildimension der Lesekompetenz – ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation von Tilmann Sutter. Dieser Komplex schließt mit dem Beitrag „Interpretation im Literaturunterricht" von Gerhard Rupp.
Der Teil III, „Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren", wird eingeleitet durch einen Beitrag von Bettina Hurrelmann, in dem unter Rückbezug auf die sozialhistorische Entwicklung des Lesens sowie soziale und personale Einflussfaktoren Konzeptionen und Funktionen von Lesekompetenz im Wandel dargestellt werden. Ursula Christmann und Norbert Groeben geben einen Überblick über den Forschungsstand hinsichtlich textseitigen „Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten". Hier bezieht sich das empirische Beispiel auf Leseprozesse bei der Zeitungsrezeption Jugendlicher – ein Beitrag von Günther Rager, Lars Rinsdorf und Petra Werner. Hingewiesen sei noch auf den Beitrag von Peter Vorderer und Christoph Klimmt, die sich mit der Einbettung der Lesekompetenz in die medialen Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren befassen. Im Anschluss daran geht es in dem empirischen Beispiel von Marco Ennemoser/Karthrin Schiffer und Wolfgang Schneider um die Relation von Fernseheinfluss und Lesefertigkeit
Als Ausblick (Teil IV) geben zunächst Margrit Schreier und Gerhard Rupp einen Forschungsüberblick über „Ziele/Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch". Ange-

sichts der Frage, welche Rolle die Lesekompetenz in der Mediengesellschaft spielt bzw. spielen wird, ob das Lesen an Bedeutung verlieren oder aber angesichts der Medienvielfalt eine Schlüsselkompetenz bleiben wird, ist ihre Antwort ein „Sowohl-als-auch" (S. 268). Nach ihren Erkenntnissen bleibt die „Lese- eine Basiskompetenz"; sie gehen davon aus, das sich die Funktionsbereiche der Lese- als Teil einer Medienkompetenz noch ausweiten wird, was vor allem die „vermehrte Bedeutung des Medienwissens, die analytisch-kritischen Fähigkeiten sowie die zunehmende Einbeziehung produktiv-verarbeitungsbezogener Aspekte speziell im Kontext der Nutzung digitaler Medien" betrifft (ebd.). Andererseits konstatieren sie parallel zu der Erweiterung zugleich eine Funktionsverschiebung des Lesens: So ist das Lesen weniger an die Printmedien gebunden, „stattdessen steigt die Relevanz der digitalen Verbreitung textueller Information" (ebd.) Des Weiteren werden Funktionen des Literarischen auch von anderen Medien übernommen.
Den Abschluss bilden die Ausführungen „Prototypische Merkmale der Lesekompetenz" von Bettina Hurrelmann, sie fasst die im Einleitungskapitel begründeten Dimensionen, Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren synoptisch zusammen. Auf Grund der Medienentwicklung kommt der Lesekompetenz eine neue Bedeutung zu, wobei zu untersuchen sein wird, welche Teilkompetenzen perspektivisch zu stärken sind.
Da die Herausgeber die Bedeutung interdisziplinärer Kooperation betonen, sei angemerkt, dass eine stärkere Einbeziehung der allgemeinen Erwachsenenbildung – insbesondere auch den Bereich Grundbildung betreffend – von Interesse wäre.

Monika Tröster

Reza Hazemi/Stephen Hailes (Hrsg.)
The Digital University
Building a Learning Community
(Springer Verlag) London 2002, 252 Seiten, 59,95 GBP, ISBN: 1-85233-478-9

Das vorliegende Buch erschien als 14. Band der Reihe „Computer Supported Cooperative Work" des Springer-Verlags und bildet die Fortsetzung des 1998 ebenfalls in dieser Reihe herausgegebenen Bands „The Digital University: Reinventing the Academy". Im thematischen Fokus der insgesamt 16 Kapitel stehen computer- bzw. netzwerkgestützte Kollaborationsprozesse an Hochschulen. Die Betrachtung der Organisation, der didaktischen Gestaltung sowie der informationstechnologischen Unterstützung von kollaborativen Lehr-Lernprozessen bildet hierbei den wesentlichen Schwerpunkt der inhaltlichen Auseinandersetzung. Ergänzend werden entlang den Empfehlungen des 1997 in Großbritannien erschienenen Dearing Reports kollaborationsorientierte Ansätze in der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien in den Hochschulbereichen Forschung, Dienstleistungen und Management diskutiert. Den überwiegend theoriegeleiteten Beiträgen werden Berichte zu Forschungsergebnissen sowie Praxisreports zur Seite gestellt. Da in diesem Rahmen nicht en détail auf alle Fragestellungen, die in den einzelnen Kapiteln bearbeitet werden, eingegangen werden kann, sollen hier nun exemplarisch einige Beiträge vorgestellt werden.
Lisa Kimball widmet sich in Kapitel 3 den Herausforderungen, mit denen Lehrende und Leitung eines Fachbereichs bei der Gestaltung von Fernlernangeboten konfrontiert sind. Da die Übertragung von Ansätzen aus der Präsenzlehre in Bezug auf Lehrstrategien und Lehr-Lernformen nicht zu den gewünschten Erfolgen geführt hat, macht Kimball Vorschläge für neue Denkmuster, um sich den Dynamiken des Fernlernens zu nähern.
Jason A. Brotherton und *Gregory D. Abowd* präsentieren in Kapitel 6 das Projekt eClass des Georgia Institute of Technology. eClass ist eine Sammlung von Programmen, die es Studierenden ermöglichen, Teile von Vorlesungen für eine spätere Wiederholung medial zu speichern. Damit sollen die Studierenden von der Erstellung von Mitschriften entlastet und die Aufmerksamkeit während der Vorlesung erhöht werden. Mit eClass können Präsentationen, Webseiten, Anschriebe auf elekronischen Tafeln und Audio- bzw. Videomitschnitte gespeichert werden. Von den Studierenden wird der Einsatz von eClass positv beurteilt. Laut Umfragen sehen sie zwar immer noch die Vorlesung selbst als wichtigste Komponente eines Kurses an, bevorzugen aber bei der Kurswahl Kurse, die eClass nutzen.
In Kapitel 9 berichtet *Jaqueline Taylor* For-

schungsergebnisse zur Nutzung asynchroner Lernformen in der akademischen Erstausbildung. Sie nennt in diesem Rahmen Untersuchungen zu Interaktion, zum kritischen Denken, zu Team- und Kommunikationsfähigkeiten und zum Zugang zu neuen Ideen, Perspektiven und Kulturen. In allen diesen Bereichen profitierten die Studierenden vom Einsatz asynchroner Lernformen, insbesondere durch die Teilnahme an Diskussionsforen. Dabei ist als bedeutendes Einzelergebnis eine Steigerung der Interaktion und des Austauschs der Studierenden untereinander hervorzuheben. Weiteren Forschungsbedarf sieht Taylor in den Bereichen der Motivation, der Lernerfolgskontrolle sowie hinsichtlich der Bedeutung der individuellen Unterschiedlichkeit der Studierenden für die Gestaltung der Lernprozesse.
Wer von den in diesem Sammelband vertretenen Arbeiten eine konkrete Handlungsempfehlung für die Bildung einer „Learning Community" erwartet, der wird von der Lektüre dieses facettenreichen, eine Fülle von Einzelfallbeispielen liefernden Buches womöglich enttäuscht sein. Hier wird eher eine aktuelle Momentaufnahme der Hochschulen auf dem Weg ins digitale Zeitalter geliefert. Zudem werden anhand von Good-Practice-Projekten Erfolg versprechende Perspektiven und Handlungsfelder für die Zukunft aufgezeigt. Dabei wird vor allem deutlich, dass eine den Kernbereichen einer Hochschule angemessene Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien eine zwar stetige, aber eher schrittweise Entwicklung ist, die aber lange noch nicht so rasant voranschreitet wie die Weiterentwicklung dieser Technologien selbst.

Isabel Mueskens

Werner Helsper/Reinhard Hörster/ Jochen Kade (Hrsg.)
Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess
(Velbrück Wissenschaft) Weilerswist 2003, 394 Seiten, 29,00 Euro,
ISBN: 3-934730-73-6

Pädagogische Kennzeichen der vergangenen Moderne waren Aufklärung, Wissensvermittlung, Fortschritt. Merkmale der gegenwärtigen reflexiven Moderne sind Ungewissheit, Nichtwissen, Kontingenz. Die Autoren dieses Sammelbandes interpretieren diese wissensbasierten Unsicherheiten keineswegs nur defensiv, sondern auch als pädagogische Ressource, als pädagogische Neuorientierung. Wenn auch die alten Gewissheiten verloren gegangen sind, so ist damit keineswegs pädagogisches Handeln obsolet geworden. Vielmehr wird der erziehungswissenschaftliche Blick für neue, „entgrenzte" Felder des Lehrens und Lernens geöffnet.
Der Band enthält 17 Beiträge aus Schule, Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, aber auch grundlegende epistemologische und philosophische Reflexionen. Unterschiedlich sind die Beiträge auch in ihrer Sprache und im theoretischen Anspruchsniveau.
Die Disziplin Erwachsenenbildung ist mit mehreren Aufsätzen vertreten: Jochen Kade und Wolfgang Seitter: „Jenseits des Goldstandards", Wolfgang Seitter: „Verschränkungen auf Zeit", Klaus Harney und Sylvia Rahn: „Lebenslanges Lernen als Kultivierung von Wissen und Nichtwissen", Dieter Nittel: „Mechanismen der Bearbeitung berufsbiographischer Ungewissheit".
Ausdrücklich hingewiesen sei auf Jochen Kades Text „Zugemutete Angebote, angebotene Zumutungen – (Politische) Aufklärung unter den Bedingungen von Ungewissheit". J. Kade analysiert und vergleicht zwei politische Talkshows (S. Christiansen und E. Böhme) hinsichtlich ihrer pädagogischen Intentionen, ihrer Konstruktionen des Zuschauers und der Lernchancen. Immerhin werden die Talkshows von Sabine Christiansen von ca. fünf Millionen Zuschauern gesehen, während die Beteiligung an Seminaren der politischen Bildung weiter rückläufig ist.
Die Kommunikationsform dieser Talkshows – so J. Kade – ist durch ein „Prekärwerden des Wissens" gekennzeichnet („prekär" scheint ein neuer Schlüsselbegriff der Risikogesellschaft zu sein). Das Pädagogische dieser Fernsehsendungen ist „flüchtig, fragil, fragmentarisch, ambivalent, gebrochen".
J. Kade macht auf die Differenzen der beiden medienpädagogischen Konzepte aufmerksam: S. Christiansen versucht, den Zuschauer aufzuklären und zu erziehen. Erich Böhme dagegen thematisiert die Themen nicht moralisch, sondern ironisch. „Böhme ironisiert aber nicht nur mit der Talkshow verbundene

Outputerwartungen. Er ironisiert auch die Erwartung, man könne durch eine Analyse (parteipolitischen) Handelns mit Gewissheit das Eintreffen einer bestimmten Zukunft prognostizieren. Und ironisiert wird auch die im Fernsehen, zum Beispiel in Quizsendungen inzwischen verbreitete Praxis, dargebotenes Wissen als nützlich zu etikettieren, obwohl es nur um Spaß und Unterhaltung geht" (S. 376). Für mich hat J. Kades Beitrag die altrömische Maxime „prodesse et delectare" erfüllt. Dies gilt aber nicht für alle Texte; eine ironische Haltung des Lesers erscheint angebracht.

H. S.

Franz-Josef Jelich/Heidemarie Kemnitz (Hrsg.)
Die pädagogische Gestaltung des Raums
Geschichte und Modernität
(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 2003, 556 Seiten, 24,80 Euro, ISBN: 3-7815-1270-3

Die Aufmerksamkeit der Erwachsenenbildung für Lernmöglichkeiten jenseits von curricularen und institutionellen Rahmungen hat sich in den Begriffen der Lernkultur(en) und dem der Lernorte kristallisiert: Es ist vor allem der erste dieser Begriffe – meist mit dem Adjektiv „neu" versehen –, der die Diskussion bestimmt. Der zweite ist damit eng verbunden und verweist auf die Bedeutung, die neuerdings den räumlichen Bedingungen beigemessen wird. Diese werden immerhin so ernst genommen, dass – von Christiane Hof im Band von Nittel/Seitter „Die Bildung des Erwachsenen" (2003) – der Vorschlag gemacht wurde, den Gegensatz zwischen medialer und personaler Vermittlung durch eine dritte Variante aufzulösen, nämliche die strukturale, die vor allem die Gestaltung von Lernräumen bzw. -umgebungen in den Mittelpunkt rückt.
Damit wird die Möglichkeit eröffnet, andere als die üblichen Referenztheorien und Methoden zur Klärung eines für die Erwachsenenbildung wichtigen und vermutlich immer wichtiger werdenden Elements heranzuziehen. Gemeint sind hier zum einen die Architektur bzw. Architekturgeschichte und die Kulturwissenschaften und zum anderen methodologisch reflektierte Versuche, Bildmaterialien als Quellen historischer und gegenwartsbezogener Forschung heranzuziehen. „Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte" heißt ein einschlägiger Band, der im Klinkhardt Verlag 1997 erschienen ist und der (noch) keinen explizit auf die Erwachsenenbildung bezogenen Beitrag enthält. Dies ist anders bei dem jetzt im gleichen Verlag publizierten Buch, das eine Tagung der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zur pädagogischen Gestaltung des Raums dokumentiert.
An Erwachsenenbildung Interessierte werden vor allem die Beiträge von Bettina Irina Reimers zur Kultur- und Bildungsarbeit der Volkshochschule Thüringen in der Klassikerstadt Weimar, von Klaus Harney zur „Berufsbildung als räumliche Identität", von Paul Ciupke über die am Meer gelegenen Volkshochschulheime Prerow und Klappholttal, von Franz-Josef Jelich zu Häusern der Erwachsenenbildung in den 1950er und 60er Jahren, lesen. Hingewiesen sei aber auch auf die den Begriff des Pädagogischen erweiternden Beiträge wie den von Horst Dräger über „Siedlung als moralischen Raum" am Beispiel von Dresden-Hellerau oder von Carola Groppe über die pädagogische Architektur von Bürgerhaus und Villa am Beispiel einer Fabrikantenfamilie im Bergischen Land.
Es fällt auf, dass das Thema der pädagogischen Gestaltung des Raums sich als besonders fruchtbar erweist für zwei Bereiche, die – politisch entgegengesetzt – unmittelbar miteinander verbunden sind: Gemeint sind die pädagogischen Raumgestaltungen im Nationalsozialismus einerseits und die Gedenkstättenpädagogik in den beiden deutschen Nachfolgestaaten andererseits. Die für zu erziehende Volksgenossen gestalteten Räume in Lagern der Wehrmacht, des Arbeitsdienstes, der Partei und weiterer Organisationen untersucht der Historiker Kiran Klaus Pantel, die pädagogische Psychologie der räumlichen Aufstellung im so genannten „Fahnenkreis" und die Verwendung entsprechender Bilddokumente zu Propagandazwecken analysiert aus pädagogischer Sicht Gisela Miller-Kipp. Demgegenüber stehen die Beiträge zur pädagogischen Gestaltung der KZ-Gedenkstätten Buchenwald (Hasko Zimmer) sowie Sachsenhausen und Ravensbrück (Bernd Faulenbach) als Dokumente vergangener antifaschistischer und den DDR-Staat legitimierender Erziehung

sowie aktueller historisch-politischer Bildung. Dass die in der allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Schul- und der Religionspädagogik verfolgte Raum-Thematik auch für die Erwachsenenbildung relevant sein kann, zeigt der Band – ungeachtet der in derart umfangreichen Tagungsdokumentationen unvermeidlichen Niveauunterschiede – konkret anhand der angeführten Beiträge und allgemein durch die von ihm ausgehenden Anregungen: Für die theoretische Diskussion dürfte sich die Raum-Metapher mit Aspekten wie Privatheit vs. Öffentlichkeit oder Geschlossenheit vs. Offenheit weiter als fruchtbar erweisen, für die empirische Forschung die methodisch bewusste und nachvollziehbare Analyse der erwachsenenbildnerischen Intentionen und Implikationen von (gestalteten und ungestalteten) Landschaften, geplanten oder realisierten Anlagen, Gebäuden, Räumen und Raumgestaltungen – realen, wie in dem Band behandelten, aber auch virtuellen, wie sie in den Lernumgebungen der Neuen Medien entwickelt werden.

Sigrid Nolda

Arnim Kaiser (Hrsg.)
Selbstlernkompetenz
Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung
(Luchterhand Verlag) München 2003, 239 Seiten, 19,90 Euro, ISBN: 3-472-05579-0

Der Text gibt die Ergebnisse eines zweijährigen Forschungs- und Praxisprojekts der Katholischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) wieder. Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert, von der Forschungsgruppe SeLK (Kaiser u. a.) und Praktiker/inne/n aus 15 Einrichtungen der Erwachsenen- und Familienbildung getragen. Ziel war es, praxisnah und umsetzungsorientiert Grundlagen für den „gezielten Einsatz von Metakognition" (S. 14), der Basiskompetenz vielfältiger Einzelfertigkeiten selbstregulierter Lernprozesse, zu schaffen. Das Projekt hat auf pädagogischer, qualifikatorischer und wissenschaftlicher Ebene gearbeitet. Weiterbildungsteilnehmende sollten metakognitiv ausgerichtete Techniken anwenden lernen, Kursleitende sollten entsprechend qualifiziert werden und förderliche bzw. hemmende Wirkungszusammenhänge von Aneignungsprozessen sollten erforscht werden. Entsprechend dieser vielfältigen Schwerpunktsetzung wurden unterschiedliche Forschungssettings und -methoden eingesetzt: schriftliche Befragungen von Teilnehmenden, narrativ-fokussierte Interviews von Kursleitenden, Verfahren der Unterrichtskodierung und Identifizierung von Spielzügen im Rahmen von Erprobungsseminaren, Vergleiche mit Kontrollseminaren. Dieser Methoden-Mix diente der Erfassung vorhandener metakognitiver Kompetenzen von Teilnehmenden, Einstellungen und Fertigkeiten auf der Dozentenseite, Evaluation metakognitiv ausgerichteter Lehr- und Lernsettings. Erkenntnisleitend war das Interesse, wie und unter welchen Bedingungen Selbstlernkompetenzen in normale Weiterbildungsangebote integriert werden können und damit Basisqualifikationen in der Wissensgesellschaft vermittelbar und erwerbbar werden. „Metakognitiv orientierte Techniken müssen als konstitutives Moment in der Lernkultur in der Weiterbildung begriffen werden" (S. 78).
Die differenzierten Zusammenfassungen von Teilergebnissen des Projekts u. a. zu Persönlichkeitsvariablen, Merkmalen des Lehr-Lerndesigns, Transfererfolgen, Orientierungen von Kursleitenden werden jeweils durch Hinweise auf bildungspraktische Konsequenzen abgerundet. Ein abschließendes Kapitel vermittelt die Ergebnisse im Überblick und beschreibt Praxisfolgen für die Weiterbildung.
Zunächst wirkt ernüchternd, dass Erprobungsseminare, in denen gezielt mit metakognitiven Techniken gearbeitet wurde und Kontrollseminare, die diese nicht bewusst einsetzten, in der Gesamtorientierung keine entscheidenden Kompetenzdifferenzen aufwiesen (vgl. S. 42). Dies hat nachvollziehbare Gründe (u. a. Kürze von Übungsmöglichkeiten und Qualifikationsdefizite von Dozenten), aber angesichts dieser Trendaussage fällt es als Leserin schwer, dem Vorher-nachher-Vergleich detailliert zu folgen und sich mit der Fülle untersuchter Einzelaspekte geduldig auseinander zu setzen – zumal sie teilweise sprachlich eher sperrig gefasst sind. Methodisch aufwändig gewonnene Ergebnisse überraschen nicht immer. So, wenn z. B. betont wird, dass der Erwerb von Selbstlernkompetenzen entscheidend von den subjektiven Lernvorstellungen und den mitgebrachten

Anfangsorientierungen abhängt (vgl. S. 66 f.). Gleichzeitig wird eindrücklich belegt, dass Ansprüche an selbstgesteuertes Lernen auch zu permanenten Lernzumutungen werden können, wenn Lernende nicht zur aktivitätsorientierten und handelnd-experimentierenden Teilgruppe gehören. Angesichts dieser Befunde wird unterstrichen, dass sich Weiterbildung verändern muss, um Selbstlernkompetenzen auf breiter Basis entwickeln zu können. Soll diese Veränderung nachhaltig sein, dann muss entscheidend in die Qualifizierung und Prozessbegleitung von Kursleitenden investiert werden, denn noch zu viele Lehrkräfte stehen dem Konzept abwehrend und zögerlich gegenüber (vgl. S. 206 ff.).
Ein abschließender Hinweis: Jenseits einzelner Forschungsstränge lässt sich das Buch auch als Fundgrube praxisnaher Anregungen zur Umstellung von input-zentrierter, traditioneller Lehre hin zur Lernberatung und Stärkung von Metakognition lesen.

Monika Schmidt

Monika Kil
Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen
Empirische Analysen und Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2003, 160 Seiten, 14,90 Euro,
ISBN: 3-7639-1843-4

Monika Kil knüpft an die zunehmende Bedeutung der Institutionenforschung in der Erwachsenenbildungswissenschaft an. Dabei zielt ihr Anliegen darauf ab, das bereits vorhandene empirische Wissen insbesondere aus der Organisationspsychologie aufzubereiten. Außerdem hat sie umfangreiche eigene Erhebungen durchgeführt, die in die verschiedenen Kapitel einfließen. Hierzu zählen Experteninterviews mit unterschiedlichen Mitarbeitergruppen von Volkshochschulen sowie zehn „Kompletterhebungen" von Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen. Für letztere wurden Fragebögen und 65 fokussierte Interviews mit allen Mitarbeitergruppen vor Ort ausgewertet. Außerdem wurden Telefoninterviews mit Führungskräften aus Weiterbildungseinrichtungen durchgeführt.
In einem ersten Teil fasst die Autorin allgemeine organisationspsychologische Erkenntnisse in ihrer Relevanz für Weiterbildungsorganisationen zusammen und begründet deren organisationale Veränderungsnotwendigkeiten. Im Rahmen des ersten Teils werden die gesamten Mitarbeiter der zehn untersuchten Volkshochschulen im Hinblick auf Variablen des Job diagnostiv service analysiert, der Kriterien wie Aufgabengeschlossenheit, Motivierungspotenzial, Zufriedenheitsaspekte etc. erfasst.
Im zweiten Teil der Publikation werden Erfahrungen aus Organisationsveränderungsprojekten zusammengestellt. Hierzu wird auf die Telefoninterviews mit Führungskräften aus öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen zurückgegriffen . Dabei bewerteten die Führungskräfte retrospektiv die durchschnittlich fünf Jahre alten Veränderungsvorhaben. Die Auswertung des Rückblicks auf die Veränderungsprozesse erfolgt in Bezug auf die Zufriedenheit mit dem Beratungsprozess sowie mit transferfähigen und behindernden Elementen und organisationsstrukturellen Veränderungen.
Der dritte Teil identifiziert die Bereiche „Führung", „Beanspruchung" und „Verwaltung" als zentrale Barrieren bzw. Hindernisse für Organisationsveränderungsprozesse.
Im Teil vier setzt sich die Autorin mit Beratung als pädagogischer Interventionstechnik auseinander, die Veränderungsprozesse in Organisationen unterstützen soll. Dieses sehr kurze Kapitel bleibt insofern etwas unbefriedigend, als sehr knapp Standpunkte vertreten werden, die nicht wirklich vertieft werden. Allerdings wäre dies wohl angesichts des Fehlens einer für dieses Feld angemessenen Beratungstheorie auch zu viel verlangt.
Als zukünftiges Forschungsfeld wird im Schlusskapitel vor allem die Auseinandersetzung mit der Lernkultur der Weiterbildungseinrichtungen vorgeschlagen.
Monika Kil gelingt es, mit ihren differenzierten Darstellungen einen guten und anregenden Einblick in relevante Aspekte von Organisationen im Weiterbildungsbereich zu geben und sie leistet damit einen wichtigen Beitrag zu der noch sehr defizitären Institutionenforschung in der Weiterbildung. Der Band macht Mut, weitere Forschungsprojekte in diesem Feld in Angriff zu nehmen. Als kleiner Kritikpunkt sei angemerkt, dass es manchmal etwas schwer fällt, den Wechsel

zwischen sehr allgemeinen theoretischen Überlegungen und den konkreten empirischen Ergebnissen mitzuvollziehen. Außerdem wäre es hilfreich gewesen, etwas deutlicher zu machen, dass sich alle eigenen Ergebnisse auf die empirische Analyse von Volkshochschulen beziehen, denn von diesen – wenn auch sehr wichtigen – Weiterbildungsinstitutionen lassen sich nicht umstandslos Verallgemeinerungen für alle Weiterbildungseinrichtungen ableiten.

C. S.

Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach u. a.
Diplom-Pädagogen in Deutschland
Survey 2001
(Juventa Verlag) Weinheim 2003, 335 Seiten, 22,50 Euro, ISBN: 3-7799-1654-1

Seit mehr als 30 Jahren gibt es die Möglichkeit, an den Hochschulen Erziehungswissenschaft im Hauptfach zu studieren. Nach der „Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft", die von der Kultusministerkonferenz am 20.3.1969 beschlossen worden ist, haben 42 Hochschulen in der Bundesrepublik Studiengänge zum Diplom-Pädagogen eingerichtet. Dies wird nun bilanziert.
„Als Ende der 1960er-Jahre, Anfang der 1970er-Jahre die ersten pädagogischen Diplomstudiengänge an den damaligen Pädagogischen Hochschulen sowie zunächst nur an einigen wenigen Universitäten eingerichtet wurden, konnte noch niemand ahnen, wie sich dieses neue Qualifikationsprofil einmal entwickeln würde" (S. 9). Krüger u. a. unternehmen eine Bestandsaufnahme auf der Grundlage einer von der DFG finanzierten bundesweiten postalischen Befragung von Absolvent/inn/en der Examensjahrgänge 1996 und 1997 des Diplomstudiengangs. Die Befragten wiesen zum Erhebungszeitpunkt 2001 eine Nachstudienphase von mindestens 2,5 und höchstens 5,5 Jahren auf. Erfasst wurden 5.706 Absolvent/inn/en und im Rücklauf erreicht 3.233 auswertbare Fragebögen, was einer hohen Quote von 61 % der Befragten entspricht. Hervorstechendes sozialstatistisches Merkmal ist: „Der Frauenanteil beträgt in der Stichprobe insgesamt 79 %" (S. 24).

Erfragt und in einzelnen Beiträgen aufgearbeitet wurden: Motive, Verläufe und Zufriedenheit für das Studium; Mehrfachqualifikationen; Arbeitsmarktsituation; Teilarbeitsmärkte; Berufsverläufe; Selbstständigkeit; Berufserfolg; Tätigkeitsprofile und berufsrelevante Kenntnisse; berufliche Selbstbilder; Leitbilder professionellen Handelns; wissenschaftliches Wissen; Ost-West-Vergleich und Geschlechter-Vergleich.
Der vorliegende bundesweite Diplom-Pädagogen-Survey liefert zum ersten Mal ein repräsentatives quantitatives Material über die Erfahrungen, Einschätzungen und Erwartungen der Absolvent/inn/en des Hauptfachs Erziehungswissenschaft. Der umfangreiche Fragebogen hat zu den genannten Problemkomplexen interessante Statistiken produziert. Manches allerdings wäre zwingend qualitativ genauer nachzufragen. So könnte einiges, wie z. B. die „Motive für die Wahl des Studienfachs" (Tab. 2.1, S. 43) durch die Methode, nämlich die anzukreuzenden Vorgaben („Wollte mit Menschen zu tun haben", „Entsprach meiner Begabung" usw.), produzierte Artefakte bzw. Wiederholungen der Erwartungen der Forschenden darstellen. Wenn man dies nicht relativiert und vertiefende Nachfolgeuntersuchungen anschließt, könnte man szientifischen Illusionen unterliegen.
Deutlich wird dies z. B. auch bei der Zuordnung der Arbeitsfelder, welche in „pädagogische" und „nicht-pädagogische" unterschieden werden. Dabei fällt auf, dass die „Erwachsenenbildung" im Vergleich zur „Sozialen Arbeit" wenig differenziert ist – die Erhebung ist insgesamt im Vergleich mit anderen Arbeitsfeldern durch ein sozialpädagogisches Bias gekennzeichnet; ebenso ist bemerkenswert, dass „Personalwesen" zu „Sonst. nichtpäd. Arb.-felder" gerechnet wird (Abb. 4.1, S. 77). Für die Absolvent/inn/en aus diesem Schwerpunkt war dies in den letzten Jahren eine der wichtigsten Perspektiven.
Kennzeichnend für die Einmündungsprozesse der Diplom-Pädagogen ist gerade eine „aktive Professionalisierung", indem berufliche Positionen, die vorher so nicht ausgewiesen waren, besetzt werden. Die Einrichtung eines Hauptfachstudiums in Erziehungswissenschaft mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung war eben deshalb – allen hochschul- und arbeitsmarktpolitischen Irritationen zum Trotz – eine

Erfolgsgeschichte. Der Studiengang Diplom-Pädagogik mit seinen verschiedenen Schwerpunkten ist hinsichtlich der Studierendenzahlen in die Spitzengruppe der bundesdeutschen Diplomstudiengänge aufgerückt.
Hintergrund ist die Expansion des Tätigkeitsfeldes. Dies liegt auch am Umfangswachstum des Teilarbeitsmarktes für personenbezogene Dienstleistungen insgesamt, zu dem die Bildungsberufe gehören. Gleichzeitig weist besonders das Beschäftigungssegment der Erziehungs-, Bildungs- und Sozialberufe langfristig eine stetige Steigerung auf.
Trotz der anfänglichen Skepsis und einer ersten Problemphase, in der der erziehungswissenschaftliche Diplomstudiengang als Stiefkind der Bildungsreform erschien, hat dieses Studienangebot eine erstaunliche Entwicklungsdynamik entfaltet (S. 14). Nach der ersten Expansion in den 1980er Jahren auf etwa 25.000 stieg die Zahl der Immatrikulierten stetig an und betrug Ende der 1990er Jahre rund 40.000.
„Der vorliegende Diplom-Pädagogen-Survey ist der erste seiner Art" (S. 21). Dies ist sein Verdienst und seine Schwäche. Es lassen sich in einer solchen Erhebung nur punktuelle Daten kompilieren. Es kann sein, dass sich z. B. alle Aussagen über Arbeitsperspektiven, die 2001 gut waren, zwei Jahre später ganz anders darstellen. Dies könnte nur eingeordnet werden, wenn der Survey auf Kontinuität gestellt würde. Möglicherweise wird er aber auch der letzte sein. Mit der neuen Diskussion um Bachelor- und Master-Studiengänge bricht das ganze Feld der Studiengangstrukturen in nahezu allen Disziplinen auf. Ausgangssituation und Entwicklungsperspektiven des Hauptfachstudiums Erziehungswissenschaft stellen sich somit paradox dar: Eine im Vergleich zur allgemeinen Akademikerarbeitslosigkeit relativ günstige Arbeitsmarktintegration kontrastiert mit der hochschulpolitischen Absicht, fast um jeden Preis flächendeckend modularisierte BA/MA-Studiengänge einzuführen (S. 299, S. 301). Insgesamt gerät das deutsche Hochschulsystem im Kontext des Bologna-Prozesses, der bis 2010 abgeschlossen sein soll, in eine dramatische Umbruchphase. Die Hochschulpolitik der KMK ist gekennzeichnet durch eine erschreckende Rigidität, eine grundlegende Transformation der Studienstrukturen an deutschen Hochschulen zu erzwingen. Wie dann ein Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft aussehen kann, ist offen.

Peter Faulstich

Dieter Nittel/Wolfgang Seitter (Hrsg.)
Die Bildung des Erwachsenen
Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Zugänge
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2003, 316 Seiten, 24,90 Euro,
ISBN: 3-7639-3102-3

Diese Festschrift zum 60. Geburtstag von Jochen Kade ist in der neuen Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen" (Hrsg. R. Brödel und D. Nittel) erschienen. Der Titel dieser Festschrift erinnert an die frühe Publikation von J. Kade und Kh. Geißler „Die Bildung Erwachsener" (1982), in der J. Kade sein Verständnis von Subjektivität, lebensweltlicher Erfahrung und Aneignung erörtert hat.
D. Nittel und W. Seitter knüpfen in ihren Beiträgen an diesen subjektorientierten Aneignungsbegriff an, wobei sie angesichts der „Entgrenzung der Erwachsenenbildung" nach der „Einheit des Pädagogischen" fragen. Die „Bildung des Erwachsenen" ist – so Nittel und Seitter – in J. Kades Werk „ein ständig wiederkehrender Bezugspunkt seines Denkens und Forschens, ein gleichsam latenter oder manifester Ankerungspunkt" (S. 8). Der Bildungsbegriff, der lange Zeit als überholt galt, scheint – auch auf Grund der „empirischen Analysen subjektiven Aneignungsverhaltens" – wieder aktuell und ergiebig zu sein. Zwar ist ein normativ überlasteter Bildungsbegriff problematisch geworden, „gleichwohl bleibt auch im Konzept der Bildung Erwachsener ‚Bildung' als Fluchtpunkt und normativer Einheitsbezug des Aneignungshandelns erhalten" (S. 15). W. Seitter versucht so, den Bildungsbegriff von seinem idealistischen Pathos zu befreien und seine Brauchbarkeit für eine biografische Orientierung zu betonen. Empirisch lässt sich eine „Bildungsrationalität" in dem Aneignungshandeln Erwachsener aufzeigen, die allerdings in der „Erwachsenenbildung als Bildungssituation" nur eingeschränkt erkennbar wird. Konkret: Bildungsaktivitäten finden überwiegend außerhalb der Bildungseinrichtungen statt.

Sofern eine Festschrift die (freundschaftliche) Auseinandersetzung mit den Ideen des Jubilars widerspiegeln soll, erfüllen die Beiträge der beiden Herausgeber diese Aufgabe eindrucksvoll. Sie bringen den Bildungsbegriff wieder ins Gespräch, indem sie ihn mit empirischen Ergebnissen der Bildungsforschung und mit systemtheoretischen Überlegungen in Beziehung setzen.
Auch die übrigen Beiträge sind lesenswert, sind aber an die Veröffentlichungen von J. Kade mehr oder weniger anschlussfähig. Gemeinsam ist den meisten Aufsätzen, dass sie die institutionelle Perspektive der Erwachsenenbildung zwar nicht aufgeben, aber doch erweitern.
Die Beiträge sind drei Obertiteln zugeordnet:
I.
Begriffliche Grundklärungen:
Wolfgang Seitter (Aneignung), Christiane Hof (Vermittlung), Dirk Rustemeyer („Wer weiß?"), Jürgen Wittpoth (Systembildung);
II.
Der Erwachsene zwischen Lebenslauf und Biografie:
Dieter Nittel (der Erwachsene), Burkhard Schäffer (Generation), Rainer Brödel (lebenslanges Lernen);
III.
Institutionalisierungsformen:
Matthias Proske (pädagogische Kommunikation), Ortfried Schäffter (institutionelle Selbstpräsentation), Sylvia Kade (alternde Institutionen), Klaus Harney (Weiterbildungsteilnahme), Birte Egloff (Entgrenzung), Georg Peez (ästhetische Erfahrung), Sigrid Nolda (Medien), Frank-Olaf Radtke (OECD).

Eine kritische Anmerkung: Einigen Beiträgen hätte eine Straffung gut getan.

H. S.

Anne-Christel Recknagel
„Weib, hilf Dir selber!" Leben und Werk der Carola Rosenberg-Blume
(Hohenheim Verlag) Stuttgart 2002, 300 Seiten, 25,00 Euro, ISBN: 3-89850-970-2

Carola Blume, geboren 1899 als Carola Rosenberg, ist ohne Zweifel, so zeigt dieses Erinnerungsbuch, eine der wichtigsten Persönlichkeiten der deutschen Erwachsenenbildung in der Zeit der Weimarer Republik: eine Vordenkerin und höchst erfolgreiche Praktikerin der Frauenbildungsarbeit, vielleicht eine mögliche Leitfigur für den Erwachsenenbildungsberuf überhaupt.
Bis in die späten 1980er Jahre war Carola Blume der neueren deutschen Erwachsenenbildung unbekannt. Erst die erneute Institutionalisierung der Frauenbildung Mitte der 1980er Jahre an der Volkshochschule Stuttgart und deren 70-jähriges Jubiläum führten zur Wiederentdeckung der Leiterin der dortigen Frauenabteilung von 1924–1933. Anne-Christel Recknagel, mit der Aufarbeitung der Volkshochschul-Geschichte beauftragt, fand heraus, dass Carola Blume noch lebte in den USA und hatte mit ihr einen intensiven Briefverkehr. Als Carola Blume bald darauf 88-jährig im Jahre 1987 starb, übergaben die Söhne der Volkshochschule Stuttgart Carola Blumes „Archiv", eine gewaltige Sammlung von etwa 2000 Briefen, Tagebüchern, Dokumenten, Manuskripten und Publikationen, die auch von Blumes Tätigkeit in den USA zeugen. Neben den Dokumenten ihrer Arbeit an der Volkshochschule Stuttgart stellt diese Materialschenkung die wichtigste Quelle für dieses Buch dar.
Zu Beginn der 1920er Jahre ist Carola Blume, aus einer jüdischen Kaufmannsfamilie stammend, in der Jugendbewegung engagiert, setzt sich im Briefwechsel mit Freunden, vor allem ihrem späteren Ehemann, dem Schriftsteller Bernhard Blume, mit der Gesellschaft, Kultur und Literatur ihrer Zeit auseinander, aber vor allem – auch in eindrücklichen Tagebuchnotizen – mit ihren Möglichkeiten, als Frau eigene Produktivität zu entwickeln. Sie gehört zu dem knappen Zehntel von Frauen innerhalb der damaligen Studentenschaft, entscheidet sich für die Frauenfrage als ihren Forschungsschwerpunkt und schreibt ihre Doktorarbeit, eine empirische Untersuchung zu Berufseinstellung und Interessen der weiblichen Jugend, die von Alois Fischer gefördert wird. Vom staatlichen Bildungssystem, offensichtlich wegen ihrer jüdischen Herkunft, nicht akzeptiert, bewirbt sie sich intensiv und mit Hilfe Theodor Bäuerles bei der Stuttgarter Volkshochschule, die ein Frauenbildungsprogramm etablieren möchte: „Da ich in der freien Volkshochschulbewegung die einzige Möglichkeit für mich sehe, um in dem Sinne zu wirken, wie ich es mir als Lebensaufgabe gestellt habe."

Sie bekommt den Auftrag, einen Arbeitsplan aufzustellen, mit dem die Bedürfnisse der arbeitenden weiblichen Bevölkerung geweckt werden könnten. Daraus wird eines der erfolgreichsten Frauenbildungsprogramme der Weimarer Republik, das sich mit unterschiedlichen Angebotsformen an unterschiedliche Zielgruppen wendet. Immer gehen die Angebote von den alltäglichen Aufgaben und „Nöten" aus, um dann zu mehr Eigeninitiative zu ermutigen und schließlich den politischen und kulturellen Wirkungskreis zu erweitern. In der Abendvolkshochschule werden Kurse wie diese angeboten: „Praktische Rechtsfragen aus dem täglichen Leben der Frau", „Der Alltag und seine volkswirtschaftlichen Probleme", „Die Verkäuferin und ihre Waren", „Die Frau und ihr Selbstverständnis". „Gymnastik und Körperkultur" schließt als Programm an die vielen neuen gymnastischen Schulen mit seiner Nähe zum expressionistischen Tanztheater und bedeutet für viele Frauen auch die Befreiung von einengenden, krankmachenden gesellschaftlichen Konventionen, in der Kleidung wie im ganzen Verhaltenskodex. Daraus ergeben sich Ferienschulen in der Nähe des Bodensees, aber auch Auseinandersetzungen mit Gewerkschaftsführerinnen, die dieses Angebot als allzu individualistisch empfinden. Carola Blume: „Wenn es uns ernst war mit unserem Helfen, so mussten wir von unserem hohen Bildungsross herabsteigen." Hausarbeit, ein zentrales Programmthema, soll schnell und zweckmäßig durchgeführt werden, damit Frauen auch einer Berufstätigkeit nachgehen können, die für Arbeiterinnen lebensnotwendig, im Sinne von Carola Blumes Selbstdefinition aber für alle Frauen wichtig ist. Aus der Beobachtung, wie ungesund gerade die berufstätigen ärmeren Schichten leben und sich ernähren, wird ein Aufklärungsprogramm mit Broschüren und einer Ausstellung „Ernährung und Körperpflege".
Arbeiterinnen, zunächst mit humanistischen Bildungsinhalten angesprochen, werden zunehmend in den Betrieben selbst erreicht, mit bedürfnisnäheren Programmen. So gibt es für Textilarbeiterinnen eine Arbeitsgemeinschaft „Mein Arbeitstag – mein Wochenend", in der biografische Selbstbeschreibungen von Arbeiterinnen behandelt werden. Neben einer gezielten Stadtteilarbeit beginnt Carola Blume in der zweiten Hälfte ihres Wirkens den Aufbau einer Volkshochschule für erwerbslose Frauen. In Kooperation mit dem Wohlfahrtsamt und dem städtischen Arbeitsamt gelingt es ihr, zwei Tagheime für erwerbslose Frauen zu eröffnen und darin ein vielseitiges Betreuungs- und Bildungsprogramm aufzubauen. Und immerzu betreibt sie eine aufsuchende Bildungsarbeit, baut ihren Info-Tisch im Arbeitsamt auf, ebenso wie sie die Arbeiterinnen direkt in der Fabrik aufsucht. „Ferner warte ich die Vesper- und Mittagspausen der Fabriken ab, dringe in die Kantine ein (sehr schwierig!), wo mir die große Aufgabe bevorsteht, sämtlichen Misstrauenskundgebungen, die ich zuerst hingeworfen bekomme, mit einem Blick und einem Tonfall zu widerstehen."
Carola Blume ist auch überregional mit ihren Konzepten gefragt, es kommt 1931 zu einer Arbeitswoche über „Frauenfrage und Erwachsenenbildung" auf der Homburg, bei der auch die führenden Persönlichkeiten der Volksbildung anwesend waren und Gertrud Bäumer, Berta Ramsauer und eben auch Carola Blume für die Frauenbewegung sprachen. Diese Tagung wird von beiden Seiten als schwierig erlebt. In einer Protokollnotiz heißt es: „Es trat bei den Frauen immer wieder jene Empfindsamkeit zutage, die vernarbten Wunden anhaftet ... Am größten ist diese Empfindsamkeit gegen jedes nicht Ernstnehmen des Frauenstrebens, gegen Wohlwollen und Entgegenkommen dem schwächeren Geschlecht gegenüber, gegen jeden Versuch, die Frau wieder vom Mann aus formen zu wollen …" (S. 213).
Die Nähe zur Reformpädagogik, der Pioniergeist der ersten Stunde, die Mischung aus Konzeptionslust und praktischem Engagement erscheinen als nicht untypisch für die Volksbildung der zwanziger Jahre und bringen Carola Blume mit der Neuen Richtung des Hohenrodter Bundes in Verbindung. Hinzu kommt aber dreierlei: ein bedeutend realistischerer Blick für die sozialen Lagen und konkreten Bildungsbedürfnisse, die Solidarität einer intellektuellen sensiblen Frau mit Frauen aus anderen Klassen – und schließlich ihre deutsch-jüdische Herkunft. Diese scheint in ihrem Leben lange Zeit keine dominante Rolle gespielt zu haben, entsprechende Hindernisse waren dazu da, überwunden zu werden. Umso stärker muss sie die Kündigung ihrer Stelle vom 5. Mai 1933 getroffen haben: „Wir wünschen Ihnen, dass Sie bald eine andere für Sie geeignete Tätigkeit finden mögen". Sie

ist damals seit sechs Jahren verheiratet und hat zwei kleine Kinder. Ihr Mann, obwohl selbst nicht jüdischer Herkunft und als viel gespielter Dramatiker eigentlich an den deutschen Kulturkreis gebunden, drängt auf Emigration. Sie gehen in die USA, nachdem Carola erste Kontakte zu Gewerkschaften und zur Bildungsszene dort aufgenommen hat.
Der letzte Teil des Buches ist dem Aufenthalt dort, eigentlich der längsten Zeit ihres Lebens gewidmet. Entsprechend der Quellenlage und dem Interesse der Autorin wird die Darstellung nun zur knappen Berichterstattung, ist aber gleichwohl spannend zu lesen, weil Anne-Christel Recknagel sie unter zwei Fragen stellt: Warum stellt Carola Blume nach der Emigration ihre eigenen Arbeitsvorhaben hinter die ihres Mannes zurück? Und warum kehrt sie nicht nach Deutschland zurück, eine Frage, die am Schluss durch eine andere ersetzt wird: Warum hat man sie nicht zurückgeholt? Carola Blume vollführt in Amerika noch einige bemerkenswerte Aufgaben und Projekte. Unter anderem legt sie eine Studie über internationale Trends der Arbeiterbildung 1929–1936 an, hat Lehraufträge an Universitäten, legt ein Programm zur stärkeren Nutzung von Büchern und Bibliotheken für die Erwachsenenbildung vor und arbeitet schließlich an einer jugendpsychologischen Forschungsstellung in Ohio (nach einer weiteren Doktorarbeit in klinischer Psychologie). Trotz sichtlicher Kontinuität ihrer Interessen und Bemühungen zeigt sich in dem allen auch eine Unstetigkeit, bedingt durch viele Ortswechsel, um die Berufssuche ihres Mannes zu unterstützen, der schließlich Universitätsprofessor für Germanistik wird. Die Autorin ist offensichtlich nicht recht einverstanden damit, dass eine so produktive Frau wie Carola Blume ihre eigene Entwicklung schließlich zurückstellt hinter die ihres Mannes, gibt aber selbst die Begründung dafür: Um der Liebe zu seiner Frau willen opferte Bernhard Blume seine dichterische Berufung, sie wiederum dankt ihm für seinen Verzicht, indem sie seine Karriere im neuen Land unterstützt und eine eigene mögliche in der amerikanischen Erwachsenenbildung hintanstellt.
„Pflichtlektüre!" – Mit diesem Aufruf endeten manche Rezensionen früher; Elke Heidenreich würde befehlen: Lesen! Dem Rezensenten dieses Buches passt weder der graue Alltag der Pflicht noch der Kommandoton. Welche Wertungen könnten die Leserin und vor allem auch den Leser bewegen, ein solches historisches und damit „hoffnungslos altmodisches" Buch nach der täglichen Pflichtlektüre noch in die Hand zu nehmen?
Es handelt sich selbstverständlich um ein wissenschaftlich gut recherchiertes Buch, was schon an den 261 Anmerkungen erkennbar ist, übrigens ihrerseits meist informativ und unterhaltsam. Attraktiver vielleicht: Es ist zugleich auch ein schönes Buch, grafisch gut gestaltet mit vielen Bildern und anderen Quellenabzügen.
Das Buch erinnert uns an einen Verlust: Am Schicksal einer einzigen Frau erfahren wir noch einmal und sehr konkret – und damit ohne erhobenen Zeigefinger –, welchen Verlust schon die Vertreibung von 1933 für die deutsche Gesellschaft, Kultur und Bildung bedeutet hat.
Nicht nur deshalb ist es ein wirklich wichtiges Buch, sondern auch im Hinblick auf Bildungsarbeit und Profession, und zwar fern vom „Schnickschnack", mit dem sich Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung derzeit oft beschäftigen (müssen). Insofern die Genese einer exemplarischen (Frauen-)Bildungsarbeit zugleich als ein Ringen um die Relevanz der eigenen Tätigkeit dargestellt wird, bietet dieses Buch Gelegenheit zur professionellen Selbstreflexion.
Nicht zuletzt: Es ist ein berührendes Buch, auch weil es das Biografische nicht aufspaltet in berufliches und übriges Leben und anteilnehmend berichtet, zuweilen ein wenig überschwänglich sogar. Aber die Autorin liebt eben ihren „Gegenstand". Und vermissen wir das nicht gerade bei unseren Pflichtlektüren allzu häufig?

Erhard Schlutz

Carmen Stadelhofer/Christian Carls (Hrsg.)
LernCafe. Online-Journal für Menschen ab 50… und davor. CD-Rom.
(Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Ulm ZAWiW) Ulm 2003, Schutzgebühr 8,00 Euro + 1,50 Euro Versandkosten (Bestellungen über E-Mail bestellung@zawiw.de oder bei ZAWiW, Universität Ulm, 89069 Ulm)

Das Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Ulm, ZA-

WiW, das seit 1994 besteht und seitdem mit außergewöhnlichen und erfolgreichen Praxisprojekten wichtige innovative Beiträge zur Weiterbildung im Seniorenalter leistet – z. B. mit den seit über zehn Jahren bestehenden Jahreszeitenakademien an der Universität Ulm als einer Form des Seniorenstudiums –, legt mit dieser CD die Zusammenfassung eines Projekts vor, das von Juni 2000 bis Mai 2002 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde.
Im Mittelpunkt stand der Aufbau und die Erprobung des ersten deutschen Online-Journals für bildungsinteressierte Seniorinnen und Senioren, das in Form von 19 virtuellen Heften im Zeitraum von Dezember 2000 bis September 2002 erschien (vgl. auch www.lerncafe.de). Ziel war es, älteren Menschen das Internet zu erschließen und dessen Nutzung zu fördern. Dazu wurden alle 19 Ausgaben von „LernCafe" als Schwerpunkthefte konzipiert, z. B. zu den Themen Zeitzeugenarbeit, Freiwilligenarbeit, Europa, Reisen, Medizin & Gesundheit, Kommunikation, Politik Online, mit Behinderungen leben etc. Die Heft-Rubriken wurden standardisiert und finden sich gleichsam als roter Faden in allen Heften wieder: Lernprojekte, Werbeangebote, CDs und Bücher, Hintergründe, Modellprojekte, Internetgruppen und Porträts, Materialienbörse, Aktuelles. Durch die klare Strukturierung, die Begrenztheit des Heftumfangs und das großzügige Layout gelingt es, Alltagsthemen lebensnah und internettauglich zu transportieren. Neben den Schwerpunktthemen ist ein wichtiger Aspekt die Vernetzung von und die Information über Senioren-Internetprojekte. Die CD bietet ergänzend eine multimediale Bedienungsanleitung für PC-Anfänger/innen, eine Liste mit Internetgruppen für Seniorinnen und Senioren und zusätzliche Informationen zu weiteren Projekten des ZAWiWs. Das Online-Journal ist inhaltlich, journalistisch und andragogisch durchdacht und basiert auf einer langjährigen Erfahrung in der Bildungsarbeit mit Seniorinnen und Senioren. Hier bietet die CD mit den insgesamt 600 Beiträgen der 19 Hefte interessantes Anschauungsmaterial und Beispiele für die Gestaltung eines Online-Journals für Menschen im dritten Lebensabschnitt. Was allerdings zu kurz kommt, ist die Auswertung des Projekts. Hier wird lediglich von Carmen Stadelhofer, der Projektleiterin, in einer knappen Einleitung das Projekt beschrieben sowie die Bedeutung des Internets für Senioren und Seniorinnen angesprochen. Auch wenn man sich hier eine ausführlichere Analyse des Projekts sowie Hinweise für eine Fortführung und Weiterentwicklung gewünscht hätte, ist die CD eine gute und gelungene Dokumentation eines Projekts, das (andragogische) Zukunft hat und früher oder später eine Fortsetzung finden wird. Eine Alternative zu den Print-Medien kann ein Online-Journal mit Sicherheit jedoch nicht sein. Es ist, und dies wird deutlich, vor allem ein pädagogisches Projekt zur Sensibilisierung für die Neuen Medien und kein journalistisches.
Die zentrale Botschaft ist die These, dass Internetangebote zu einem wesentlichen Motor für eine neue Lernwelt in der Weiterbildung älterer Menschen werden können bzw. werden müssen. Als virtueller Ort der Information und Kommunikation hat sich, so die Bilanz, das „LernCafe" bewährt. In diesem Sinne gibt dieses Modellprojekt der Universität Ulm viel versprechende Impulse für eine zukünftige Lernkultur älterer Menschen.

Ulrich Klemm

Rudolf Tippelt (Hrsg.)
Handbuch Bildungsforschung
(Leske + Budrich Verlag) Opladen 2002,
845 Seiten, 39,00 Euro,
ISBN: 3-8100-3321-9

Rudolf Tippelt hat nach dem „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung", 1999 in zweiter Auflage erschienen und inzwischen zum Standardwerk geworden, ein weiteres editorisches Großprojekt abgeschlossen. Das vorliegende „Handbuch Bildungsforschung" stellt an sich bereits eine eindrucksvolle Leistung dar, konfrontiert den Rezensenten allerdings auch mit einigen Schwierigkeiten. Denn wie rezensiert man eine 845 Seiten umfassende und 1550-Gramm schwere Publikation, die über 40 Beiträge von mehr als 50 Autorinnen und Autoren über eine differenzierte und sich weiter ausdifferenzierende Forschungslandschaft zusammenfasst?
Zunächst wird man Informationen und Einschätzungen zum Inhalt und zur Anlage des Handbuchs erwarten dürfen. Das Handbuch ist in sechs Kapitel gegliedert, von denen die

ersten fünf den Gegenstandsbereich systematisch erschließen. Die Kapitel stehen unter den Überschriften: Theorien und Bezugsdisziplinen; Regionaler und internationaler Bezug; Institutionen, Professionalisierung und Bildungsplanung; Methoden in der Bildungsforschung; Lebensalter. Das erste Kapitel behandelt grundlegende Fragen der Bildungsforschung aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft und ihrer zentralen Bezugsdisziplinen. Im zweiten großen Kapitel, das mit „Regionaler und internationaler Bezug" etwas unpräzise überschrieben ist, geht es u. a. um Fragen der internationalen Schulleistungsforschung (Wilfrid Bos und T. Neville Postlethwaite), der Bildung in Entwicklungsländern (Rudolf Tippelt) und der interkulturellen Bildung (Ingrid Gogolin). Im Kapitel „Institutionen, Professionalisierung und Bildungsplanung" werden im Wesentlichen die Orte und Handlungsfelder des Bildungswesens (Familie; Schule; Berufliche Bildung; Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung; Hochschulbildung; Außerschulische Jugendbildung; Medienbildung; Bildungsforschung aus der Sicht pädagogischer Frauen- und Geschlechterforschung) behandelt. Auffällig ist, dass ein Beitrag zu den Feldern der sozialen Arbeit bzw. des sozialpädagogischen Handelns ebenso fehlt wie ein Beitrag zur vorschulischen Pädagogik. Auch dass der Begriff „Bildungsplanung" in der Kapitelüberschrift auftaucht, überrascht insofern, als hierzu kein eigener Beitrag vorliegt (wohl aber wünschenswert wäre, wenn man u. a. an das Umsteuern der Politik von der input- und strukturorientierten Förderung auf output- und leistungsorientierte Finanzierung denkt). Das Kapitel zu „Methoden in der Bildungsforschung" enthält Beiträge zur quantitativen und qualitativen Bildungsforschung sowie zur Bildungsstatistik. Dass den „Lebensaltern" ein eigenes Kapitel gewidmet ist, mag auf den ersten Blick überraschen. Hier folgt der Herausgeber (S. 11) ausdrücklich einer Empfehlung von Niklas Luhmann, der den Lebenslauf als „Medium" des Erziehungs- und Bildungssystems vorgeschlagen hat (Lenzen/Luhmann: Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem, 1997). Während die im dritten Hauptkapitel enthaltenen Beiträge die institutionelle Seite des Bildungswesens betonen, überwiegen hier die Bildungsprozesse aus der Sicht der Lernenden von der Kindheit bis zum höheren Erwachsenenalter. Das sechste, nach der Zahl der Beiträge größte Kapitel des Handbuchs schließlich („Aktuelle Bereiche der Bildungsforschung") vereint (überwiegend) Themen, die eine besondere Beachtung in der momentanen wissenschaftsinternen und/oder öffentlichen Diskussion erzielen und teils thematisch (z. B. Lehren und Lernen mit neuen Medien: Frank Fischer und Heinz Mandl), teils methodisch (Evaluation und Qualitätssicherung: Hartmut Ditton) akzentuiert sind. Ergänzt wird das Werk um eine knapp kommentierte Dokumentation zu wissenschaftlichen Einrichtungen der Bildungsforschung innerhalb und außerhalb von Universitäten sowie zu Institutionen der Forschungsförderung. Ein knappes Sachregister sowie Informationen zu den Autorinnen und Autoren schließen den Band ab.

Welcher Konzeption folgt der Herausgeber? Nicht eingehen möchte ich auf die Frage, ob der Bildungsbegriff zu integrieren vermag, was in dem unübersichtlichen und schwer zu begrenzenden Feld der Bildungsforschung bearbeitet wird. Auch Tippelt selbst vertieft diese Frage nicht (S. 11 f.), sondern kann darauf verweisen, dass es für ein solches Vorhaben derzeit keine akzeptable begriffliche Alternative zu geben scheint. Im ersten Satz der vergleichsweise knappen Einleitung schreibt Tippelt, dass der „Themenkreis der empirischen Bildungsforschung" auf die Verwissenschaftlichung pädagogischer Praxis in den letzten zwei Jahrhunderten verweise, Expansion und Differenzierung aber erst durch den Ausbau des Bildungswesens auf nationaler und internationaler Ebene seit den 1960er Jahren vorangetrieben wurden (S. 9). Damit sind zwei Fragen aufgeworfen: zum einen die Frage nach dem Verhältnis von Bildungsforschung (so der Titel des Handbuchs) und *empirischer* Bildungsforschung (so die Formulierung der Einleitung) und zweitens die Frage nach dem Verhältnis von Bildungsforschung und Verwissenschaftlichung der pädagogischen Praxis. Ob der Herausgeber sich auf die empirische Bildungsforschung konzentrieren will (was zu vermuten ist) oder die eine mit der anderen gleichsetzt (was angesichts der Nicht-Berücksichtigung phänomenologischer Ansätze zu begründen wäre), wird nicht recht deutlich. Auch die zweite Akzentuierung ist diskussionswürdig. „Die Aufgabe der Bildungsforschung besteht heute darin, wissen-

schaftliche Informationen auszuarbeiten, die eine rationale Begründung bildungspraktischer und bildungspolitischer Entscheidungen ermöglichen", so Tippelt (S. 9); und weiter: „Das Handbuch bringt zum Ausdruck, dass Bildungsforschung eine Voraussetzung für wissensbasierte rationale Entscheidungen von pädagogischen Innovationen und Reformprozessen ist" (S. 15). Der Herausgeber schließt damit ausdrücklich an Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur Bildungsforschung an (Bd. 1, 1974, S. 16), der primär an Fragen der Steuerbarkeit des Bildungswesens interessiert war. Eine solche Funktionsbestimmung ist zweifellos begründbar. Sie mag auch unter wissenschaftspolitischen Gesichtspunkten verständlich sein, da die deutsche empirische Bildungsforschung zurzeit nur geringe Anerkennung findet, und zwar national wie international. Die aktuelle Förderinitiative der DFG zur Einrichtung von Forschergruppen in der empirischen Bildungsforschung lässt sich als eine Reaktion auf diese Einschätzung interpretieren. Und bereits vor einigen Monaten hat sich Rudolf Tippelt gemeinsam mit Hans Merkens, dem Vorsitzenden der DGfE, in der Süddeutschen Zeitung gegen eine überaus kritische Bewertung der deutschen Erziehungswissenschaft durch Hans Weiler (Vereinigte Staaten) zur Wehr gesetzt: Gegen den Vorwurf, sie sei auf ideologische Debatten fixiert statt Politik und Praxis zu beraten, führten Merkens und Tippelt die Praxis- und Politiktauglichkeit der Erziehungswissenschaft und der empirischen Bildungsforschung ins Feld. Dieses Handbuch, so verstehe ich den Herausgeber, soll nicht nur der wissenschaftlichen Verständigung dienen, sondern auch Wirkung im Umfeld der Wissenschaft, insbesondere in der Politik erzielen. Blickt man aber auf die Bildungsforschung insgesamt, wie sie in diesem Handbuch präsentiert wird, so ist eine solche Akzentuierung weder rückblickend noch aktuell unstrittig. Daran erinnert u. a. Peter Zedler in seinem Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung. Bildungsforschung, wie sie im Wissenschaftssystem geleistet wird, lässt sich sicherlich (auch) aus Sicht der Praxis bewerten und differenzieren (S. 12; allerdings ist Ersteres wohl eher, Letzteres kaum zu erwarten). Zugleich muss man aber davon ausgehen, dass Praxisrelevanz und theoretisch-methodisches Niveau in einem Spannungsverhältnis stehen. Diesen Befund vermittelt nicht zuletzt das Handbuch selbst, wenn man den Forschungsstand in den Teilbereichen der Bildungsforschung vergleicht. Zudem mahnt die sozialwissenschaftliche Verwendungsforschung hier ebenso zur Zurückhaltung wie die Erfahrungen der Politikberatung. Fraglich ist nicht zuletzt, ob eine solche Akzentsetzung strategisch sinnvoll ist in einem Handbuch, das für Jahre, wenn nicht Jahrzehnte einen zentralen Orientierungspunkt für die Forschung bieten wird.

Das Handbuch verspricht einen „systematische[n] Überblick über Perspektiven, Theorien und Forschungsergebnisse" (S. 10) der empirischen Bildungsforschung. Die Frage nach den hier relevanten Theorien lässt sich zunächst als eine nach dem Verhältnis von Leit- und Bezugsdisziplinen behandeln. Tippelt selbst äußert sich hier sehr zurückhaltend: Er gehe davon aus, dass die Erziehungswissenschaft bzw. die Pädagogik die zentrale Bezugsdisziplin der Bildungsforschung sei (S. 10). Ob dies für die in dem Handbuch repräsentierten Teilbereiche insgesamt gilt, wäre noch genauer zu prüfen. Der Befund würde wohl auch unterschiedlich ausfallen, je nachdem, ob man auf die Fragestellungen, die theoretischen Grundlagen oder auf die methodischen Vorgehensweisen abhebt. In der Tat ist es wohl so, dass man die theoretische und methodische Orientierung der Bildungsforschung an den Sozialwissenschaften als Merkmal der (erziehungswissenschaftlichen) Bildungsforschung betrachten und darin wie der Herausgeber eine Herausforderung auch für die Allgemeine Pädagogik sehen kann (S. 11). Aber diese Herausforderung besteht zunächst innerhalb der empirischen Bildungsforschung selbst. Dieser Forschungsbereich ist (immer noch) stärker multidisziplinär als interdisziplinär ausgerichtet. Diesen Eindruck vermitteln jedenfalls die einleitenden Beiträge zur Bildungsforschung aus der Perspektive der Soziologie (Jutta Allmendinger und Silke Aisenbrey), der Psychologie (Reinhard Pekrun), der Ökonomie (Dieter Timmermann), der Geschichtswissenschaft (Heinz-Elmar Tenorth; hier dominiert allerdings die Binnenperspektive), der Philosophie (Yvonne Ehrenspeck für Bildungstheorien, Jochen Gerstenmaier für Handlungstheorien) sowie der Politik- und der Rechtswissenschaft (Lutz R. Reuter). Dies wird wohl auch noch einige Zeit so bleiben, be-

trachtet man etwa die Verständigungsschwierigkeiten zwischen einer psychologisch und einer soziologisch ausgerichteten Bildungsforschung. Was immer die empirische Bildungsforschung zu einen vermag: Das in den 1970er Jahren favorisierte „erkenntnisleitende Interesse" an einer Verbesserung der Bildungspraxis (Zedler, S. 22) ist es nicht (mehr). Gegenstand der empirischen Bildungsforschung sind die institutionengerichtete Makro- und Mesoforschung und die auf Lehr-Lern-Prozesse konzentrierte Mikroforschung, d. h. es geht sowohl um das Bildungssystem als auch um Bildungsprozesse. Angesichts der Breite des Feldes ist es in diesem Rahmen nicht möglich, allen im Handbuch vorgestellten Teilbereichen gerecht zu werden. Ich konzentriere mich daher auf jene Felder, die aus der Perspektive der Erwachsenenbildung besonders relevant erscheinen. Die erste Aussage ist wenig überraschend: Der Entwicklungsstand in den verschiedenen Teilbereichen und die Qualität der Einzelbeiträge sind sehr unterschiedlich. Das ist zunächst Ausdruck unterschiedlicher Schwerpunkte in der Grundlagen-, Maßnahme- und Orientierungsforschung (S. 12). So berichtet etwa Dieter Timmermann in einem ausgezeichneten Beitrag zur Bildungsökonomie über eine international geführte, theoretisch differenzierte, empirisch reiche und zumeist kontroverse Diskussion über mikro-, meso- und makroökonomische Fragen des Bildungssystems und des individuellen Bildungsverhaltens. Wie dieser leistet u. a. auch der Beitrag von Heinz-Elmar Tenorth, was Rolf Dobischat und Karl Düsseldorff als Ziel eines Handbuches bezeichnet haben: „Nachschlagewerk und disziplinäre Bilanz" zugleich zu sein (S. 315): Für die historische Bildungsforschung werden souverän und in großen Strichen die wesentlichen „Paradigmenwechsel" (Ideengeschichte, Sozialgeschichte, historisch-vergleichende Forschung) markiert. In Tenorths Sicht kann die historische Bildungsforschung auf eine konsolidierte, methodisch reflektierte Forschungstradition von der „Geschichte der Pädagogik" zur „historischen Bildungsforschung" verweisen, allerdings wohl um den Preis einer schwindenden orientierenden Funktion gegenüber der pädagogischen Praxis (S. 123, S. 125). In wieder anderen, zumeist jüngeren Bereichen geht es zunächst noch um eine (historisch informierte) Vermessung des Forschungsfelds, dessen Entwicklung eng an die oft bildungspolitisch begründeten Reformen und Krisen anschließt. Dies gilt etwa für die politik- und rechtswissenschaftliche Bildungsforschung, in der sich die Konjunkturen und Themen der staatlichen Bildungspolitik (Lutz R. Reuter, S. 177) spiegeln. Auch Rolf Dobischat und Karl Düsseldorff präsentieren eine historisch und institutionell (nicht theoretisch oder thematisch) gegliederte Darstellung der Beruflichen Bildung und der Berufsbildungsforschung. Ekkehard Nuissl charakterisiert die Erwachsenen- und Weiterbildung dadurch, dass die Forschung hier noch weitgehend singulär agiere und in ihrer Themensetzung vornehmlich den Veränderungen im Praxisfeld folge; sie werde überwiegend als „Kleinforschung" (S. 345) betrieben und richte sich nach den Prinzipien von Praxisorientierung, Handlungsorientierung und Partizipation. Der Vergleich mit anderen Bereichen legt es nahe, dass die Erwachsenenbildungsforschung nur schwer theoretische und empirische Fortschritte und eine größere Stringenz erzielen wird, solange sie diese Tradition fortführt. Schließlich enthält der Band auch Beiträge, die nicht den Stand der Forschung vorstellen, sondern das Handlungsfeld selbst. Dies gilt etwa für den Beitrag von Benno Hafeneger zur Politischen Bildung, der selbst die wenigen hier realisierten empirischen Untersuchungen nur selektiv referiert und z. B. solche zu den Programmen oder zum Personal übergeht. (Dass es auch anders geht, zeigt Cornelia Gräsel in einem Beitrag zur Umweltbildung.) Auch Wilhelm Mader betont eher eine bildungspraktische als eine forschungsrelevante Bedeutung des mittleren Erwachsenenalters, ebenso stehen bei Andreas Kruse und Gabriele Maier, die sich mit dem höheren Erwachsenenalter beschäftigen, eher Fragen der Bildungspraxis im Vordergrund.

Unterschiedliche Entwicklungsstände der Forschung werden auch im letzten Kapitel des Handbuchs sichtbar, das aktuelle Bereiche der Bildungsforschung vorstellt. Axel Bolder präsentiert einen fundierten Beitrag über aktuelle Diskussionen zu den Themenfeldern Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen als konkurrierenden Leitbegriffen einer erwerbsorientierten Bildungsarbeit. Frank Fischer und Heinz Mandl konzentrieren sich in ihrem Beitrag zum Lehren und Lernen mit Neuen Medien vor allem auf aktuelle *Anwendungs*probleme

und plädieren für eine engere Verzahnung von anwendungs- und grundlagenorientierter Forschung, die zurzeit u. a. von der DFG unter dem Leitbegriff der nutzeninspirierten Grundlagenforschung favorisiert wird. Demgegenüber formuliert etwa Helmut Heid das Programm einer „kritischen Wirtschafts- und Betriebspädagogik" und ihrer Gegenstandsbereiche, in dem aktuelle Forschungsentwicklungen nicht recht sichtbar werden. Hinter den ehrgeizigen Zielsetzungen des Handbuchs bleiben auch jene Beiträge zurück, die sich nicht auf Originalliteratur stützen, sondern vornehmlich auf Handbücher oder Einführungen in Teildisziplinen und Themenfelder. Unvermeidlich ist in einem solchen Handbuch wohl auch, dass unterschiedliche „Paradigmen" der Forschung nicht nur vorgestellt, sondern auch protegiert werden. So plädieren etwa Peter Alheit und Bettina Dausien in einem ansonsten lesenswerten Beitrag über „Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen" für die Biografieforschung als einem zentralen Konzept der Lebenslaufforschung; erst eine biografietheoretische Konzeption rechtfertige die analytische Exposition und Abgrenzung des lebenslangen Lernens als Gegenstand der Bildungsforschung (S. 568). Diesem Votum dürften sich überwiegend quantitativ arbeitende, Kohorten analysierende und am Konzept des Lebenslaufs orientierte Bildungssoziologen kaum anschließen.

Welche Perspektive hat, nimmt man dieses Handbuch zum Maßstab, die empirische Bildungsforschung im Spannungs- und Ergänzungsverhältnis von universitärer und außeruniversitärer Bildungsforschung? Die Expansion der Bildungsforschung ist, darauf weist Rudolf Tippelt zu Recht hin, historisch eng an die öffentliche Diskussion über Reformen im Bildungswesen geknüpft. Auf diesen Sachverhalt ließe sich heute eine günstige Prognose für die empirische Bildungsforschung stützen. Doch die inner- und außeruniversitäre Forschung wird institutionell zurzeit eher zurückgefahren, allenfalls die Projektforschung expandiert. Sie garantiert aber kaum den Aufbau einer dauerhaften Entwicklung von Expertise in der empirischen Forschung. Von daher ist die Perspektive der empirischen Bildungsforschung ungewiss, sie wird nicht zuletzt von ihrer eigenen Leistungsfähigkeit mit beeinflusst werden.

Tippelt konstatierte in der Einleitung, dass die Herausgabe eines Handbuchs Bildungsforschung insofern ein „Wagnis" (S. 9) sei, als bisher lediglich einige Monographien, Literaturberichte und Sammelbände zum Thema erschienen seien. Dieses Wagnis hat sich zweifellos gelohnt. Rudolf Tippelt hat mit dem Handbuch einen Maßstab gesetzt, an dem all jene sich gern orientieren werden, die in der empirischen Bildungsforschung aktiv sind oder es werden wollen, aber auch jene, die an einer „Leistungsschau" dieses Forschungsbereichs interessiert sind. Was bleibt im Blick auf eine wahrscheinliche Zweitauflage (über die bereits erwähnten Anregungen hinaus) zu wünschen? Auch wenn die Mühen, die diese bereiten würde, zu ahnen sind: Eine größere Kohärenz der Einzelbeiträge wäre wünschenswert. Ein Beispiel: Norbert M. Seel behandelt in seinem Beitrag zur quantitativen Bildungsforschung vor allem methodologische Fragen, während Detlef Garz und Ursula Blömer aus der qualitativen Forschung vor allem exemplarische Studien vorstellen. Darüber hinaus wäre den Forschungs- und Förderstrukturen ein eigener Beitrag zu wünschen, dies ist in der vorliegenden Auflage nur sehr knapp geschehen. Auch ein Beitrag zu den Perspektiven einer Allgemeinen Pädagogik unter den Bedingungen der Ausdifferenzierung des Forschungsfelds wie auch seiner empirischen Akzentuierung wäre lohnend. Schließlich ist der (weitgehende) Verzicht auf europäische forschungsfördernde Einrichtungen ebenso verständlich wie bedauerlich; vielleicht ließen sich in einer Neuauflage mindestens die wichtigsten europäischen Institutionen behandeln, gerade weil die Diskursentwicklung immer noch überwiegend national geprägt ist (Zedler, S. 32), aber zukünftig nicht mehr sein sollte. Wünschenswert wäre auch ein ausdifferenziertes Sachregister, ergänzt um ein Personenregister, um den Wert als Nachschlagewerk zu erhöhen.

Josef Schrader

Wolfgang Wittwer/Steffen Kirchhof (Hrsg.)
Informelles Lernen
Neue Wege zur Kompetenzentwicklung
(Luchterhand Verlag) München 2003, 246 Seiten, 22,50 Euro, ISBN: 3-472-05257-0

Informelles Lernen ist keineswegs mehr ein bloß bildungs- oder europapolitisches Thema. Vielmehr etabliert es sich zunehmend in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Allerdings erscheint seine wissenschaftsinterne Überführung und disziplinspezifische Rezeption – in Gestalt von Begriffsbestimmungen, griffigen Forschungsfragen und konzeptionellen Vernetzungen – mit einer Reihe von Schwierigkeiten verbunden zu sein. Der Gegenstand „informelles Lernen" entpuppt sich als weitaus schwieriger, ja sperriger –, als es zunächst den Anschein hatte. In dieser Situation gibt der Band mit insgesamt acht Beiträgen sowohl einen orientierenden Überblick und trägt auch zu weiterführenden Klärungen für diesen Teil-Diskurs zum lebenslangen Lernen bei.
Einen aspektreichen Themeneinstieg mit jeweils einem eigenen Beitrag liefern W. Wittwer und B. Overwien. Deutlich wird u. a., dass informelles Lernen weitgehend als „selbstorganisiertes Lernen" (S. 17) zu veranschlagen ist und dass „damit hohe Anforderungen an die Lernenden" (ebd.) gestellt werden. Auch erfahren wir, dass sich informelles Lernen und Kompetenzwicklung gegenseitig bedingen. Weitere lern- und bildungstheoretische Rahmungen folgen von R. Arnold und H. Pätzold und von Kh. Geißler, wobei letzterer durch einen ideologiekritisch hinterfragenden Beitrag eine signifikante Differenz setzt.
Der Erlebnispädagoge D. Brinkmann markiert mit einem konzeptionell abgerundeten Aufsatz „Der Freizeitpark als Lebenswelt – informelles Lernen als Erlebnis" ein kommerziell überformtes, bedeutsamer werdendes Arbeitsfeld der Erwachsenenpädagogik. In seiner Perspektive erscheinen Erlebnisparks, wie beispielsweise der häufig angeführte „Zoo Hannover", als ein „sich entwickelnder vielfältiger informeller Lernraum" (S. 76).
Ch. Schiersmann und H. C. Strauß gehen mit der Auswertung einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage dem Forschungsbedarf nach, welcher aus der bildungspolitischen Entdeckung des lebenslangen Lernens resultiert. So ist Ihnen noch unklar, „wie die Individuen diese Veränderungen wahrnehmen" (S. 148) und welche Auswirkungen auf das Weiterbildungsverhalten insgesamt bestehen. Nicht überraschend und den Erkenntnisstand von Weiterbildungsforschung bestätigend ist zunächst der Befund, dass „arbeitsbegleitendes Lernen" den wichtigsten Lernkontext darstellt und dass darüber hinaus dem Aneignungs- und Erfahrungsgewinn in informellen Lernsituationen eine hohe Bedeutung zukommt (S. 150). Als ein Schlüsselergebnis im Hinblick auf die individuelle Gestaltung der Weiterbildungsbiografie und die Theorie lebensbegleitenden Lernens kann gezählt werden, dass die Variable „Selbststeuerung" einen hohen „Erklärungswert für die Einstellungen zur Weiterbildung, das faktische Weiterbildungsverhalten und die Weiterbildungsdispositionen" (S. 165) besitzt.
Wer in einem bildungsökonomischen Duktus das informelle Lernen in die „volkswirtschaftliche Gesamtrechnung" einbeziehen will, muss das außerhalb von anerkannten Bildungseinrichtungen stattfindende Lernen zunächst einmal einer Bewertung unterziehen. Diese zeitgeistige Tendenz aufnehmend, diskutiert die Berufspädagogin Irmgard Frank unter dem Thema „Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen". Die Autorin gibt einen strukturierten Überblick, wobei europäische Entwicklungsperspektiven einfließen.
Die Nachwuchswissenschaftler Steffen Kirchhof und Julia Kreimeyer schließen den Band wiederum mit einer – erfrischend respektlosen – begrifflichen Vergewisserungsarbeit und mit einer subjektorientierten Rekonstruktion informellen Lernens.
Auf Grund der Lektüre lässt sich der Eindruck gewinnen, dass das Thema des informellen Lernens erziehungswissenschaftliche Gemeinsamkeit stiften kann. So ergibt sich in diesem Band eine nicht geringe Schnittmenge zwischen der Erwachsenenpädagogik und der Berufspädagogik. Das Thema wird weiterhin an Fahrt gewinnen, auch deshalb lohnt ein Blick in dieses Buch.

Rainer Brödel

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Prof. Dr. Rolf Arnold, Professor am Fachgebiet Pädagogik der TU Kaiserslautern, E-Mail: rarnold@rhrk.uni-kl.de

Stephan Dietrich, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, E-Mail: dietrich@die-bonn.de

Dr. Christiane Ehses, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, E-Mail: ehses@die-bonn.de

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, E-Mail: Wiltrud.Gieseke@rz.hu-berlin.de

Prof. Dr. Anke Hanft, Professorin am Institut für Pädagogik der Universität Oldenburg, E-Mail: anke.hanft@uni-oldenburg.de

Monika Herr, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, E-Mail: herr@die-bonn.de

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

Dr. Carola Iller, wissenschaftliche Assistentin am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg, E-Mail: iller@ews.uni-heidelberg.de

Felicitas von Küchler, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, E-Mail: von-kuechler@die-bonn.de

Markus Lermen, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Pädagogik der TU Kaiserslautern, E-Mail: mlermen@rhrk.uni-kl.de

Dr. des. Steffi Robak, wissenschaftliche Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, E-Mail: Steffi.Robak@erziehung.uni-giessen.de

Prof. Dr. Ortfried Schäffter, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, E-Mail: Ortfried.schaeffter@rz.hu-berlin.de

Annika Sixt, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg, E-Mail: sixt@ews.uni-heidelberg.de

Prof. Dr. Rainer Zech, Geschäftsführer der ArtSet Forschung, Bildung, Beratung GmbH in Hannover, E-Mail: zech@artset.de

Tim Zentner, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Universität Oldenburg, E-Mail: tim.zentner@mail.uni-oldenburg.de

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Prof. Dr. Rainer Brödel, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster, E-Mail: rainer.broedel@uni-muenster.de

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

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

Dr. Ulrich Klemm, Fachbereichsleiter für Dozentenfortbildung an der Volkshochschule Ulm, E-mail: klemm@vh-ulm.de

Dr. Susanne Kraft, Programmleiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, E-Mail: kraft@die-bonn.de

Isabel Mueskens, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Universität Oldenburg, E-Mail: isabel.mueskens@uni-oldenburg.de

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

Dr. Rüdiger Rhein, Dozent am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover, E-Mail: r.rhein@erz.uni-hannover.de

Prof. Dr. Christiane Schiersmann, Professorin am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg, E-Mail: cs@ews.uni-heidelberg.de

Prof. Dr. Erhard Schlutz, Professor am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen, E-Mail: eschlutz@uni-bremen.de

Dr. Monika Schmidt, Hochschuldozentin am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover, E-Mail: m.schmidt@erz.uni-hannover.de

Prof. Dr. Josef Schrader, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen, E-Mail: josef.schrader@uni-tuebingen.de

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

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Professor am Institut für Pädagogik der Universität München, E-Mail: tippelt@edu.uni-muenchen.de

Monika Tröster, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, E-Mail: troester@die-bonn.de