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