In einem qualitativ empirischen Zugriff interessiert sie sich für die Frage, wie Studierende der Diplom-Pädagogik und der Humanmedizin das Praktikum – hier verstanden als Lernangebot der Universität – empirisch nutzen. Mit der Befragung von Studierenden und dabei der Fokussierung der Praktikumserfahrungen kann Birte Egloff nicht nur einen empirisch fundierten Einblick in die individuelle Verarbeitung eines spezifischen Lernangebots liefern, sondern darüber hinaus wichtige Anregungen für die Diskussion um die (mögliche) Neugestaltung des Diplomstudiengangs Pädagogik geben.
Im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie geht sie der Frage nach, welche Bedeutungen Studierende ihren Praktika zumessen (S. 9). Darüber hinaus arbeitet sie die Konsequenzen heraus, die sich dadurch für die allgemeine Konstitution von Praktika sowie für das Studium ergeben. Im Anschluss an die Entwicklung der Fragestellung wird das Praktikum bzw. die medizinische Famulatur als Untersuchungsgegenstand näher charakterisiert und der Stand der Hochschulforschung kenntnisreich präsentiert. Das anschließende Kapitel II widmet sich der Darlegung des Forschungsprozesses. Um die Nachvollziehbarkeit zu ermöglichen und damit ein wichtiges Gütekriterium qualitativ-empirischer Forschung zu erfüllen, erläutert die Autorin ihr methodisches Vorgehen – unter ausführlichen Bezügen zur qualitativen Theorie- und Methodologieliteratur – sehr detailliert und anschaulich.
Kapitel III stellt vier – entsprechend dem Theorem des maximalen Vergleichs ausgewählte – Fälle ausführlich vor. Orientiert an der Beantwortung der Frage, wie Studierende über ihr Praktikum reden, ist eine lernorientierte, eine berufsorientierte, eine biografische und eine lebensweltliche Perspektive unterscheidbar.
Zur weiteren detaillierten Dimensionierung des studentischen Umgangs mit dem Praktikum werden alle 17 Interviews herangezogen. Entsprechend widmet sich Kapitel IV der Rekonstruktion zentraler Handlungsprobleme. In diesem Zusammenhang werden unterschiedliche Handlungs- und Deutungsmuster herausgearbeitet, die den Übergang vom Studium ins Praktikum sowie die inhaltliche Ausgestaltung des Praktikums – Birte Egloff spricht hier von Gestaltungszumutung – begleiten können. Im Ergebnis zeigt sich deutlich die Pluralität und Unterschiedlichkeit, in der Studierende den Lernort „Praktikum" nutzen. Darüber hinaus wird detailliert herausgearbeitet, dass durch das Praktikum vielfältige und umfassende Lern- und Bildungsprozesse angeregt werden können. Die Frage, ob und in welchem Maße diesen biografischen Kontexten universitärer Ausbildung auch in der Zukunft noch besonderer Raum zugestanden wird, ist gegenwärtig ein Thema der universitären Reformdiskussion. Die vorliegende Studie fordert dazu auf, diesen Moment nicht gänzlich zu vernachlässigen.

Christiane Hof

Philipp Gonon/Stefanie Stolz (Hrsg.)
Betriebliche Weiterbildung
Empirische Befunde, theoretische Perspektiven und aktuelle Herausforderungen
(h.e.p Verlag) Bern 2004, 248 Seiten, 35,00 Euro, ISBN 3-03905-041-9

Ein Buch, dass sich ausschließlich dem Feld der „Betrieblichen Weiterbildung" zuwendet und übergreifend empirische und theoretische Befunde aufarbeitet sowie aktuelle Herausforderungen aus der Sicht junger Autor/inn/en verspricht, ist nicht nur sehr willkommen, sondern greift auch ein erst in Teilen erwachsenenpädagogisch bearbeitetes Feld auf. Ziel des Bandes ist es, den neueren Stand der pädagogischen Forschung zur betrieblichen Weiterbildung zu dokumentieren, von erziehungswissenschaftlicher Seite her zu rekapitulieren und zu reflektieren, um subdisziplinär zu einer innovativen Betrachtung des Lernorts Betrieb zu gelangen.
Um dies gleich vorweg zunehmen, diese Forderung wird m. E. nur teilweise erfüllt: zum einen, weil sich berufspädagogische und erwachsenenpädagogische Ansätze nicht immer problemlos miteinander in Beziehung setzen lassen (Gonon u. a., S. 39; Bank, S. 224), zum anderen, weil der junge Esprit, der die üblichen Programm- oder Pathosformeln einmal gründlich durchlüften könnte, nur sehr zurückhaltend durchscheint. Dabei könnte so manch überraschender empirischer Befund einige kritische Fragestellungen Anlass geben, die fokussierten Bildungsformen und Ansätze (informelles und arbeitsprozessorientiertes Lernen) sehr viel stärker in ihren allge-

meingängigen Postulierungen zu hinterfragen. Im ersten Beitrag, der betriebliche Weiterbildung als Schnittfläche einer feldtheoretischen Bestimmung zwischen Funktions-, Interaktions- und Lernfeld festlegt, entstehen Begründungen für verbindende Forschungsperspektiven. Die Akzentsetzung auf Konvergenzthese, Differenzierungsthese und Transformationsthese ist für die theoretische und empirische Weiterarbeit bedeutsam. Sie scheint in den folgenden Artikeln (meist implizit) wieder auf. Die eigentlich berufspädagogische Lernortdiskussion führt durch die Erweiterung um Lernortkooperationsvarianzen (Gonon u. a., S. 39) zu einer veränderten Wahrnehmung des Lernorts „Arbeitsplatz" in der Berufsbildung. Gonon u. a. extrahieren aus empirischen Ergebnissen zur betrieblichen Weiterbildung in KMU die hohe Bedeutung, überraschend starke strategische Ausrichtung und meist geringe Gewichtung informeller Lernformen. Leider lässt ihre Interpretation im abschließenden Fazit die Frage offen, ob die Ergebnisse ein bislang falsches Bild über Kurzfristigkeit und Strukturlosigkeit von Weiterbildungsaktivitäten korrigieren können – oder, ob hier (evtl. durch das Untersuchungssample verursacht) ein eher tendenziöses Bild entworfen wird. Denn zu anderen Befunden gelangt Goltz. Sie beschreibt auf der Grundlage empirischer Betrachtung die arbeitsintegrierte Qualifizierung als dominierende Form in KMU. Zwar relativiert auch sie diese Aussage, indem sie Formen „organisierter Schulungen für besondere Anforderungssituationen" (S. 59) als weiterhin bedeutsam beschreibt, dennoch beschreibt sie arbeitsintegrierte Qualifizierung und individuellen Kompetenzerwerb als „integralen und selbstverständlichen Bestandteil von Erwerbsarbeit" (S. 63), bei gleichzeitiger Verlagerung der Weiterbildung in die Freizeit der Beschäftigten (dieser scheinbar unausweichliche Zusammenhang zur „permanenten Aktualisierung des Wissens" unter „hohem Arbeitsdruck" (S. 69) ist auch bei Molzberger noch einmal ausgeführt). Die neue Lernkultur ist „Ausdruck einer sich wandelnden ‚Arbeitskultur'" (S. 63) und schlägt sich als „verbindliche normative Erwartung nieder" (S. 64). Kritische Ansätze aus Diskussionen um Lernzeit-Arbeitszeitmodelle und Rahmungen von Selbstlernkompetenzen bleiben unberücksichtigt. Und das, obwohl die empirische Aufarbeitung zeigt, dass „Verstetigung" und „Strukturierungsgrad" bei den arbeitsprozessorientierten, informellen Lernformen *die* neuen Herausforderungen darstellen (Molzberger). Die Schwierigkeit, Lernen und Arbeiten klar voneinander abzugrenzen, zeigt immer wieder den Mangel theoretischer Rahmung und struktureller Klarheit auf. Gleichzeitig ist damit der nötige Spielraum für Entwürfe eines „Fließgewichts" (S. 94) zwischen Arbeiten und Lernen gegeben, der der Diskussion um formales bzw. informelles Lernen eine integrierende Richtung geben könnten.

Interessant sind Illers Betrachtungen zu erwerbsbiografischen Bedingungen der Partizipation an Weiterbildung: Wichtigstes Motiv für „Erwerbsstationswechsler" ist das berufliche Fortkommen (S. 119) durch möglichst freiwillig und eigeninitiierte Wechsel. Die Gefahr, dass Tätigkeitswechsel zu einem Hemmnis für Weiterbildung werden ist v. a. dort gegeben, wo Wechsel mit Abstieg verbunden sind (S. 124). Durch Wechsel allein findet weder eine Exklusion noch eine Informationsbedarfssteigerung statt. Erwartbare Unterschiede zeigen sich hingegen zwischen Qualifikationsniveau (S. 126) und Phasen der Nichterwerbstätigkeit, in der Weiterbildungsbeteiligungen deutlich sinken. Der Gegensatz von *inner*betrieblicher Entwicklungsorientierung als Merkmal betrieblicher Weiterbildung und einer erforderlichen *zwischen*betrieblichen Ausrichtung als Merkmal betriebsübergreifender Laufbahnplanungen wird in den beiden Beiträgen von Schütte und Kraus deutlich. Kraus reflektiert die Individualisierungsgebundenheit des Employability-Konzepts als eingeschränkte Individualität im Rahmen gesellschaftlicher, sozialer und individueller Restriktionen, um es gegenüber Annahmen einer autonomen Optionsvielfalt abzugrenzen. Umfassend ist ihre Kritik einer „absurden Verkehrung in das Prinzip der ‚ability to employ'" seitens der Unternehmer als „Harmonisierungsformel" eines scheinbar interessenbalancierenden Konzepts (S. 188). Büchters „historische Vergewisserung" ist als Gegenstrategie zu einer „empirisch nicht immer nachvollziehbaren Anfälligkeit für ‚Paradigmenwechsel' und ‚Megatrends'" (S. 144) zu sehen.

Die am Ende des Sammelbands herausgegriffenen vier „Herausforderungen" greifen Bereiche, Funktionsfelder und unterschiedliche Rollen betrieblicher Weiterbildung auf: Orga-

nisationsentwicklungsprozesse, Qualitätsmanagement, Wissensmanagement und Competency-Forschung. Insgesamt nehmen die Autor/inn/en Begriffsklärungen (Entwicklung vs. Lernen; Prozess- vs. Strukturbedeutung; Wissen vs. Information) und die Unterscheidung beteiligter Ebenen (Makro-, Meso-, Mikroebene) vor. Wo der betrieblichen Weiterbildung jedoch stärker instrumentelle als reflektierende Bedeutungen und Funktionen zugeordnet werden, wird der andernorts kritisierten normativen Pädagogik Vorschub geleistet.
Der Umgang mit dem Feld der betrieblichen Bildung, ihrer Organisation, Gestaltung und Umsetzung verdeutlicht die Komplexität, in der sich neuere Richtungen und Formen entwickeln. Gleichzeitig wird sichtbar, dass ein differenziertes Bild immer auch uneinheitlich wirkt und eine professionstheoretische Weiterbearbeitung und Rahmung dringend aussteht.
Die übergreifende Dominanz der Betrachtung informeller Lernformen erhält in den Artikeln oft allein dadurch Bedeutung, dass

- formales Lernen auf institutionalisierte (v. a. seminaristische) Formen beschränkt wird und automatisch alle anderen Formen des Lernens als informelle zu werten sind,
- andersgeartete Ergebnisse vorschnell relativiert werden (durch Annahme einer sozialen Erwünschtheit oder Bindung an Rücklaufgröße),
- zu schnell Paradigmenwechsel beschworen werden (in der Ausrichtung betrieblicher Bildungsarbeit, den Formen und der Gestaltung von Lernen, Umbruch wirtschaftlicher Unternehmungen usw.),
- man sich ungern auf gefundenen, traditionellen Strukturen bewegen möchte (was vielleicht in dem Anspruch „neuer" Lernformen per se gegeben ist).

Fazit: Trotz der eingangs angemerkten Kritikpunkte liegt die Stärke des Sammelbandes in der kombinierten Betrachtung des Feldes betrieblicher Weiterbildung unter sowohl empirischer als auch theoriewissenschaftlicher Perspektive.

Sabine Schmidt-Lauff

Klaus-Peter Hufer/Kerstin Pohl/Imke Scheurich (Hrsg.)
Positionen der politischen Bildung
Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung (Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 2004, 400 Seiten, 19,80 Euro, ISBN: 3-89974109-9

Vermittelt werden wichtige Einblicke in Problemstellungen des professionellen Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung, die sich mit politischer Bildung beschäftigt, und deren Theorienbildung. Eine Stärke des Buches liegt in der durch die Interviewform vorgegebene Erzählhaltung, in die alle 17 Autor/inn/en hineinschlüpfen. So scheint neben der biografischen Sicht der Befragten auch deren Kollektivgeschichte auf. Eine weitere Stärke sind die durch die 12 Fragenblöcke vorgegebenen Zuspitzungen: Die Fragen betreffen unter anderem die Themen „Werdegang", „Situation und Perspektiven der Erwachsenenbildung", „Ziele der politischen Bildung", „Kontroversen in der außerschulischen politischen Bildung" und die Autor/inn/en, so mein Eindruck, antworten prägnant und problembewusst.
Eingeschränkt wird die Aussagekraft der Antworten dadurch, dass von den 17 Teilnehmenden 14 Professor/inn/en der Erwachsenenbildung sind bzw. waren – und damit die universitäre Erwachsenenbildung stark überrepräsentiert ist – und die Autor/inn/en bis auf zwei Ausnahmen der Altersgruppe der 50- bis 70-Jährigen angehören.
Die Herausgeber/innen bezeichnen das Buch als Interviewbuch. Diese Textform bedingt einen folgenreichen Formzwang, zumal es sich für 16 der 17 Befragten um eine leitfadengestützte schriftliche Befragung handelte. Ein Interaktion, im Sinne von Rückfragen oder anderen Vertiefungsangeboten – oder auch eines Austauschs zwischen den Befragten – fand nicht statt.
Eine Ausnahme bildet das Interview mit Oskar Negt (em. Professor für Soziologie). Er hat mündlich geantwortet und konnte direkte Rückfragen stellen. Ihm wurde dieser Sonderstatus, der einen Bruch in der methodischen Vorgehensweise der Herausgeber/innen darstellt, zugebilligt.
Er wird damit in eine Ausnahmestellung gebracht, die umso irritierender ist, da es fraglich ist, inwieweit er aus heutiger Sicht einen pro-