eigenen beraterischen Handelns) als Fallstudie dokumentiert und analysiert wird. Dieser dritte Teil schließt zusätzlich mit einer Konzeptualisierung ab. Dabei wird überlegt, ob das „Diversity Management" für Beratungsorganisationen geeignet erscheint, den hier herausgearbeiteten Ansatz zu transportieren. Als Abschluss erhalten die Leser/innen noch ein sehr gutes kompaktes Resümee, das auch zu Beginn gelesen werden könnte, damit die vielfältigen und immer ausführlich grundlegend beschriebenen und erläuterten Theorien und Konzepte den „roten" Faden der Arbeit, dass Reflexion und deren Ermöglichung als Qualitätsmerkmal professioneller Organisationsberatung fungieren sollen, nicht verdecken.

Besonderer Beschreibung bedarf der innovative und aufwendige – im Gesamttext fast untergehende – empirische Teil bzw. das Untersuchungssetting: Die Autorin, selbst prozessberaterisch als Novizin tätig, nimmt eine Supervision in Anspruch und analysiert diese. Konkret bedeutet dies, dass Charlotte Heidsiek drei Rollen einnimmt: die der Agierenden, der Reflektierenden und der Forschenden (S. 194). Die Supervision besteht aus dreizehn Sitzungen, die alle aufgezeichnet und transkribiert werden konnten und nun für die intersubjektiv nachvollziehbare „Reflexion von Reflexion" zugänglich geworden sind. In dieser Arbeit fokussiert sich die Autorin auf die Analyse der ersten drei Sitzungen, da zu vermuten ist, dass sich in ihnen die Thematik der kulturellen Anerkennung, hier „des neuen Beraterteams und der neu hinzugekommenen Organisationsberaterin" (S. 202) besonders erfassen lässt. So ergibt die Analyse auch drei in diese Thematik fallende Reflexionsthemen: „die (unklare) Verteilung der Verantwortlichkeiten innerhalb des Beratungsprojekts, die Umsetzung des integrativen Beratungskonzepts (Prozessberatung versus Expertenberatung) und die Rolle bzw. die Rollenklärung der Organisationsberaterin" (S. 222f.). Sich von sich selbst distanzierend als „Frau C" bezeichnend, erschließt sie zusätzlich einen persönlichen Bildungs-/Lernprozess. Ein Professionalitätszuwachs kann dabei nachgewiesen werden.

Unberücksichtigt bleiben die Perspektive der Organisationsberatungseinrichtung und die Anerkennung/Qualität pädagogischer Expertenberatung (hier mediendidaktischer Art). So kämen zusätzliche Interpretationsschleifen zum Tragen, die wohl angesichts der bereits großen erbrachten Leistung nicht auch noch aufgearbeitet werden konnten. Das empirische Material wird deshalb hoffentlich noch weiter analysiert und über künftige Publikationen zugänglich (z.B. die Rolle von „Gender" im Bereich von Anerkennung, das Beratungsformat „Supervision" generell, die Abgrenzung von pädagogischer Prozess- und Expertenberatung, der (zu stark) generalisierte Anspruch an die eigene Profession, Grenzüberschreitungen und Belastungen der Organisationsberater/innen …). Die Leser/innen werden aber feststellen, dass hier bereits etwas Einzigartiges und Seltenes vorliegt, das unbedingt zum Erkenntnisgewinn über Organisationsberatung beiträgt.

Monika Kil

Holford, John/Riddell, Sheila/Weddon, Elisabet/Litjens, Judith/Hannan, Guy

Patterns of Lifelong Learning

Policy & Practice in an Expanding Europe

Lit Verlag, Berlin u.a. 2009, 160 Seiten, 19,90 EUR, ISBN 978-3-8258-1448-9

Das Buch ist der zweite Band der Buchreihe „Studies in Lifelong Learning", die mit aktuellen Forschungs- und Diskursbeiträgen die Diskussion um das lebenslange Lernen bereichern möchte. Es basiert auf ersten Forschungsergebnissen des Projektes „Lifelong Learning 2010: Towards a Lifelong Learning Society in Europe: The Contribution of the Education System" (LLL2010), welches mit Mitteln des 6. Forschungsrahmenprogramms gefördert wurde. Ausgehend von der Feststellung, dass in den EU-Politiken das Konzept des Lebenslangen Lernens als Mittel für mehr Wettbewerbsfähigkeit und stärkeren sozialen Zusammenhalt propagiert wird, geht es in

dem Projekt um die Frage, wie dieses Konzept in 13 Ländern aus Nord-, Zentral- und Osteuropa aufgenommen, verstanden und operationalisiert worden ist. Dazu zählen Österreich, Bulgarien, die Tschechische Republik, Estland, Belgien bzw. Flandern, Ungarn, Irland, Litauen, Norwegen, Russland, Slowenien, Großbritannien und Schottland.

Das Forscherteam entschied sich methodisch für eine vergleichende Analyse von Dokumenten zu nationalen Politiken des Lebenslangen Lernens, die nach einer einheitlichen Struktur in nationalen Berichten zusammengefasst wurden. Im nächsten Schritt wurden diese Einzelanalysen unter sechs Fragestellungen ausgewertet und im vorliegenden Band in den Kapiteln fünf bis elf präsentiert.

Zunächst aber fassen die Autor/inn/en in Kapitel drei einige bedeutende soziologische Diskurse zusammen, in die das Konzept des Lebenslangen Lernens eingebettet ist. Diskutiert werden die Erwartungen an das Individuum, sich in der globalisierten Wissensgesellschaft permanent weiterzubilden, die Bedeutung des lebenslangen Lernens als Motor für die Entwicklung von Humankapital, Lernen als Chance für persönliche Entfaltung und lebenslanges Lernen als ein Mittel zur sozialen Inklusion und Gleichheit.

Da lebenslanges Lernen eng mit Arbeitsmarktpolitik zusammenhängt, werden in Kapitel vier die Bildungsbeteiligung in Bezug auf demografische Daten (Gender, Alter, Migrationshintergrund) und Arbeitsmarktstatistiken untersucht. Obwohl nicht für alle Länder Daten zu allen Aspekten vorliegen, zeigen die Autor/inn/en Tendenzen auf: Erwerbstätige mit höheren Bildungsabschlüssen und solche, die im öffentlichen Sektor beschäftigt sind, weisen eine vergleichsweise hohe Bildungsbeteiligung auf und haben einen besseren Zugang zu Bildung. In postkommunistischen Ländern hat sich die soziale Ungleichheit in Bezug auf Teilnahme an Bildung seit der Unabhängigkeit dieser Länder eher vergrößert. Die Kapitel fünf und sechs fragen nach den unterschiedlichen Konzepten zu Lebenslangem Lernen, die in politischen Dokumenten der EU und der untersuchten 13 Länder zu finden sind. Leser/innen erhalten hier einen guten Rückblick auf die politischen Schritte der EU in Richtung einer Verankerung der LLL-Terminologie in Beschlüssen, Verträgen und Förderprogrammen. Kapitel sieben untersucht die nationalpolitischen Maßnahmen dazu und schaut auf die Bedeutsamkeit lebenslangen Lernens in der Rhetorik nationaler Politiken. Die Untersuchung zeigt, dass die maßgeblich durch die EU-Initiativen vorangetriebene Entwicklung auf alle Länder Einfluss genommen hat und die Rhetorik sich in ihren nationalen Politiken abbildet. Lebenslanges Lernen wird von allen untersuchten Ländern als Erwachsenenbildung oder Bildung nach der Schulpflicht verstanden. Darüber hinaus verknüpfen die Länder unterschiedliche Erwartungen an die Politik des Lebenslangen Lernens: Postkommunistische Länder verbinden mit lebenslangem Lernen eher Beschäftigungsfähigkeit, Länder wie Irland und Norwegen betonen das Potenzial zur Entfaltung der Persönlichkeit und zur Reduzierung sozialer Ungleichheit (Irland). In Kapitel acht geht es um die Implementierung konkreter Initiativen in einzelnen Bildungsstufen. Hier zeigt sich, dass nur wenige Länder ein weit gefasstes Konzept verfolgen, das z.B. frühkindliche Bildung und Schulbildung mit einschließt. Danach wird untersucht, wie effektiv die Bildungspolitik in Bezug auf die Entwicklung lebenslangen Lernens mit der Arbeits- und Sozialpolitik abgestimmt ist. Es werden Hindernisse benannt, die eine effektive Koordination über verschiedene Politikfelder hinweg erschweren. Im elften Kapitel wird kritisch nach den Diskrepanzen zwischen Rhetorik und Realität gefragt. Alle Länder weisen dem lebenslangen Lernen eine Schlüsselrolle für die Bewältigung groß angelegter ökonomischer und sozialer Veränderungen zu. Es zeigt sich aber, dass die Implementierung oftmals eng auf Beschäftigungsfähigkeit abzielt oder – in Fällen einer gut ausformulierten Politik – sich widersprechende Ziele, administrative Hürden oder schlechte Planungen die Umsetzung behindern. Kapitel zwölf schafft eine Typologie von Ansätzen zu lebenslangem Lernen in Europa und diskutiert dazu verschiedene Modelle über Wohlfahrtsstaaten. Dabei wird das Modell von Aiginger und Gruger favorisiert, weil es die historischen, ökonomi-

schen und gesellschaftlichen Unterschiede am besten berücksichtigt. Im Schlusskapitel werden die einzelnen Ergebnisse der vorangegangenen Kapitel noch einmal kurz aufgegriffen und abschließend bewertet. Von Nachteil ist, dass sich nicht alle zitierten Quellen im Literaturverzeichnis wiederfinden. Das gilt sogar für Theorien, auf die die Autor/inn/en wesentlich rekurrieren.

Der Band beleuchtet das Konzept Lebenslangen Lernens unter vergleichender europäischer Perspektive und liefert hierzu einen wichtigen Beitrag. Er weist die Ursprünge nach und gleicht sie mit ihrer Umsetzung in Programmatik und Realität ab. Damit macht er lebenslanges Lernen greifbarer und trägt zu seiner Fundierung bei. Die Unterschiede zwischen den 13 untersuchten Ländern werden gut herausgearbeitet und kritisch analysiert. Die oftmals noch vorherrschende Unterteilung in Länder des „alten" und „neuen" Europa ist damit überholt. Auf weitere Ergebnisse des Projektkonsortiums darf man gespannt warten.

Brigitte Bosche

Kraft, Susanne/Seitter, Wolfgang/Kollewe, Lea

Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009,
108 Seiten, 16,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-1972-7

Wer sich heute mit Fragen der Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals beschäftigt, befindet sich an einer bedeutenden Nahtstelle zwischen Professionalisierung, Qualitätssicherung und bildungspolitischem Wandel. Expert/inn/en des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung und der Universität Marburg bewegen sich in diesem Dreieck und empfehlen abschließend aufgrund der vorliegenden Expertise ein zweistufiges Referenzmodell für ein trägerübergreifendes Grund- und Fortbildungszertifikat für Weiterbildner/innen. Aus- und Fortbildung sind bewährte Professionalisierungsinstrumente jeder Berufsgruppe. Der Qualitätsentwicklung innerhalb der Bildungseinrichtungen fehlte bisher die Qualitätssicherung der pädagogischen Prozesse. Mit dem Vorschlag der Autor/inn/en Kraft, Seitter und Kollewe rückt das Weiterbildungspersonal ins Zentrum qualitätssichernder Maßnahmen. Wenn dabei die bereits erworbenen Kompetenzen der Weiterbildner/innen Anerkennung finden sollen, zeigt sich deutlich der europaweit forcierte bildungspolitische Wandel. Die Autor/inn/en umreißen zuerst die Sachlage in Deutschland. Sie greifen dabei auf aktuelle Literatur, statistische Daten, den Fachdiskurs innerhalb der Branche, Untersuchungen und eine Bestandsaufnahme des Weiterbildungsangebots für Weiterbildner/innen zurück. Deutlich wird: Beim Weiterbildungspersonal fehlt es an Transparenz und Übersicht bezüglich der Aufgaben, Funktionen, Qualifikationen und deren Standards. Berufsfeldanalysen müssen jetzt und in Zukunft von Forschung und Praxis geleistet werden. Der Diskurs über Kompetenzprofile bzw. die Kernkompetenzen von Weiterbildner/inne/n ist Gegenwartsaufgabe der Weiterbildungslandschaft. Bisherige Ergebnisse und Erfahrungen sollten gebündelt und genutzt werden, die bestehenden heterogenen Qualifizierungsangebote müssten in einem Referenzrahmen für Qualifizierung ihren Platz haben.

Deutschland findet sich mit der Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals in guter Gesellschaft. Viele europäische Länder stehen vor ähnlichen Professionalisierungsaufgaben. Unterschiedlich gewachsene Strukturen sowie gesetzliche und finanzielle Gegebenheiten machen einen Vergleich des Bildungssektors Erwachsenenbildung zwar schwierig, dennoch finden sich erarbeitete Berufs- und Kompetenzprofile, die Deutschland Anregungen liefern können. Nach all diesen Befunden war den Autor/inn/en die Einschätzung von Expert/inn/en aus Wirtschaft, Politik und Einrichtungen der Weiterbildungsanbieter besonders wichtig. Wie schätzen sie die Lage in Deutschland ein? Was sehen sie als machbar, wünschenswert, unabdingbar an? Wie könnte ein trägerübergreifender Qualifizierungsrahmen für Weiterbildner/innen eingeführt werden? Vierzehn