REPORT 4|2011

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
34. Jahrgang

Kooperative Bildungsarrangements

wbv DIE

REPORT
Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

34. Jahrgang, Heft 4/2011

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Bonn

Verantwortlich Herausgebende:
Philipp Gonon (P.G.), Zürich; Elke Gruber (E.G.), Klagenfurt; Ekkehard Nuissl (E.N.), Florenz

Gastherausgeberin 4/2011:
Prof. Dr. Karin Dollhausen

Beirat: Anke Hanft, Oldenburg; Stephanie Hartz, Braunschweig; Joachim Ludwig, Potsdam; Erhard Schlutz, Bremen; Sabine Schmidt-Lauff, Chemnitz; Josef Schrader, Tübingen; Jürgen Wittpoth, Bochum

Wissenschaftliche Redaktion: Thomas Jung
Redaktionsassistenz: Beate Beyer-Paulick

Lektorat: Anne Gassen

Anschrift der Redaktion und Herausgeber:
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. (0228) 3294-182, Fax (0228) 3294-399
E-Mail thomas.jung@die-bonn.de

Hinweise für Autor/inn/en:
Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/ihrem Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende Institution über. Unverlangt eingesandte Manuskripte werden nicht zurückgesandt.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Sie werden von der Redaktion anonymisiert und den Herausgeber/inne/n sowie zwei externen Gutachtern vorgelegt. Die Begutachtung erfolgt „double blind". Weitere Informationen unter www.report-online.de.

MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C019545

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung?
Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **23/3404** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Recherche: Unter www.report-online.net können Sie Schwerpunktthemen der Einzelhefte und sämtliche seit 1978 im REPORT erschienenen Artikel und Rezensionen recherchieren. Einzelhefte der Jahrgänge 1992 bis 2008 stehen zudem zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Satz: Christiane Zay, Potsdam

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 wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos
Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20
E-Mail roos@sales-friendly.de

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

Bezugsbedingungen (ab 1.1.2012): Preis der Einzelhefte 16,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 42,– EUR, für Studierende mit Nachweis 36,– EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 978-3-7639-4821-5 (Print)
ISBN 978-3-7639-4822-2 (E-Book)
Best.-Nr. 23/3404

© 2011 W. Bertelsmann Verlag GmbH &Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.

Inhalt

Abstracts 5

Editorial 9

Beiträge zum Schwerpunktthema

Timm C. Feld

Zur Relation von „Aufwand“ und „Bedeutung“ interorganisationaler Netzwerkteilnahmen für die Leistungserbringung von Weiterbildungseinrichtungen – Eine Typenbildung 15

Regine Mickler

Synergie als Kooperationspostulat – Thematisierungsformen und Umgangsweisen von Volkshochschulen 26

Jörg Schwarz/Susanne Maria Weber

Netzwerksupport durch Netzwerkberatung 37

Siegrun Brink/Bettina Führmann/Michael Schuhen

Kooperative Weiterbildungsnetzwerke von Unternehmen – Netzwerkstruktur und Problemlösungsbeitrag 47

Peter Straßer

Betriebliche Fallarbeit – Entwicklungschance für Erwachsenenbildung und wissenschaftliche Weiterbildung 58

Forum

Arnim Kaiser/Ruth Kaiser

Kompetenzerwerb und Leistung im Alter – Bedingungsfaktoren und Effekte. Ergebnisse des Projekts KLASSIK 69

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

Rezensionen

Rolf Arnold/Hans Furrer

Qualität – Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Aus der Praxis für die Praxis (Stefanie Hartz) 84

Anke Grotlüschen

lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Diagnose (Monika Tröster) 85

Anne Schlüter

Offene Zukunft durch Erfahrungsverlust? Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung (Anne Strauch) 86

Gertrud Wolf

Zur Konstruktion des Erwachsenen – Grundlagen einer erwachsenen-pädagogischen Lerntheorie (Elke Gruber) 88

Christine Zeuner/Antje Pabst

„Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!" Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie (Ewelina Mania) 89

Nicole Justen

Erwachsenenbildung in biographischer Perspektive. Lebensgeschichten – Bildungsmotive – Lernprozesse (Hermann Buschmeyer) 91

Gutachterinnen und Gutachter (34. Jg.) 93

Autorenverzeichnis Beiträge 94

Autorenverzeichnis Rezensionen 95

Call for Papers 96

Timm C. Feld

Zur Relation von „Aufwand" und „Bedeutung" interorganisationaler Netzwerkteilnahmen für die Leistungserbringung von Weiterbildungseinrichtungen – eine Typenbildung

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Relation zwischen dem „Aufwand", den Weiterbildungseinrichtungen erbringen, um interorganisationale Netzwerkteilnahmen erfolgreich zu realisieren, und der „Bedeutung" der Teilnahme für die Leistungserbringung der Einrichtungen. Anhand qualitativen Datenmaterials wird eine polythetische Typenbildung vorgestellt, die es ermöglicht, drei unterschiedliche Gruppen von Organisationen hinsichtlich der Relation von Aufwand und Bedeutung zu differenzieren. Die Ergebnisse der Typenbildung zeigen nicht nur, dass für eine Gruppe von Einrichtungen ein entwicklungshemmendes Missverhältnis besteht, sondern ermöglichen auch Hinweise auf übergreifende Herausforderungen, die bei der Ausgestaltung leistungsförderlicher Netzwerkteilnahmen für Weiterbildungseinrichtungen relevant werden.

On the Relation of "Demand" and "Relevance" of Inter-Organizational Participation in Networks for the Service Performance of Institutions in Adult Education

This paper deals with the relation between the "effort" produced by institutions of further education for successfully realizing inter-organizational participation in networks and the "significance" of participation for the performing of the services of the institutions. A polythetic classification based on the qualitative data material is presented that allows for the differentiation between three different groups of organizations based on the relation between effort and significance. The results of the classification not only show that there is a development-impairing imbalance for one group of institutions, but also allows for reference to be made towards overlapping challenges that are relevant for creating performance-promoting network participation for institutions of further education.

Regine Mickler

Synergie als Kooperationspostulat – Thematisierungsformen und Umgangsweisen von Volkshochschulen

An kooperative Bildungsarrangements stellen sich vielfältige Erwartungen, die übergreifend unter dem Stichwort ‚Synergie' zu fassen sind. Der vorliegende Beitrag, der qualitativ-empirische Teilergebnisse aus einem laufenden Forschungsprojekt vorstellt, beschäftigt sich mit der Frage wie Volkshochschulen, die Teil einer integrativen Kooperationsform sind, Synergie thematisieren und welche Umgangsweisen sie mit diesem Kooperationspostulat beschreiben. Es werden fünf spannungsreiche Thema-

tisierungsdimensionen von und ein breites Spektrum an Umgangsweisen mit Synergie offen gelegt. Diese geben Hinweise auf die schwierige Realisierung des Kooperationspostulats, zeigen jedoch gleichzeitig auf, dass Synergie auch als funktionelles Element in Kooperationen verstanden werden kann.

Synergy as a Demand of Cooperation – How it is Applied and Discussed at Volkshochschulen

Cooperative education arrangements are confronted with manifold anticipations which can be subsumed as 'synergy'. This article which presents qualitative-empirical partial results of a current research project, is dealing with the question how Volkshochschulen (folk high schools) which are part of an integrated cooperation, are broaching the issue of synergy and how they describe their handling with this demand of cooperation. There are five strained dimensions of synergy and a broad spectrum of handling practices which can be disclosed. It shows on the one hand indications of the difficulty to realize this demand of cooperation. However on the other hand synergy can be understood as a functional element of cooperation.

Jörg Schwarz/Susanne Maria Weber

Netzwerksupport durch Netzwerkberatung

Kooperation und Vernetzung haben als Medien staatlicher Steuerung der Weiterbildung in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Dabei zeigten sich zunehmend aber auch die Unzulänglichkeiten dieser Steuerungsstrategie. Eine mögliche Antwort auf ‚Netzwerkversagen' besteht im Aufbau von Supportstrukturen, die interorganisationale Netzwerke hinsichtlich ihrer Handlungskoordination unterstützen. Der vorliegende Beitrag beleuchtet Netzwerkberatung als eine solche Supportstruktur, systematisiert ihre unterschiedlichen Formen und skizziert einen praxistheoretischen Forschungszugang für die Analyse von Netzwerkberatung interorganisationaler Netzwerke in der Weiterbildung.

Support for Networks through Network Consultation

As means of state regulation of adult education, cooperation and networking have increasingly gained importance in recent years. Yet, deficits of such regulation have come to light. A possible response to such deficits may be found in structures which support network in their coordinating actions. This article focuses on such supportive structures, systemizes different forms of support and outlines a theoretical approach for the analysis of inter-organizational network consultation.

Siegrun Brink/Bettina Führmann/Michael Schuhen

Kooperative Weiterbildungsnetzwerke von Unternehmen – Netzwerkstruktur und Problemlösungsbeitrag

Im Bereich der beruflichen Weiterbildung weisen kleinere und mittlere Unternehmen (KMU) eine Reihe von größenspezifischen Nachteilen und Problemen auf. Um diese Probleme zu lösen, sind KMU verstärkt dazu übergegangen, spezifische Weiterbildung in Kooperationen bzw. kooperativen Netzwerken zu organisieren. Der vorliegende Beitrag beleuchtet diese Unternehmensnetzwerke aus der betrieblichen Perspektive unter besonderer Berücksichtigung der Organisations- und Kooperationsstrukturen dieser Netzwerke und liefert empirische Ergebnisse auf Basis einer qualitativen Studie. Die leitende Fragestellung, unter der die Netzwerke analysiert werden lautet: In welcher Beziehung stehen die Akteure zueinander? Welches sind die Voraussetzungen für das Gelingen dieser Kooperationen und welchen Problemlösungsbeitrag leisten diese aus Unternehmenssicht?

Cooperative Networks of Continuing Education in Business: Network Structures and Solutions

Within vocational training, small and medium-sized enterprises are confronted with various problems and challenges. Such enterprises began to initiate and organize specific continuation education programs within networks and other forms of cooperation in order to overcome these problems. This article evaluates such business networks on the basis of an empirical qualitative study focusing on the requirements and preconditions for effective cooperations.

Peter Straßer

Betriebliche Fallarbeit – Entwicklungschance für Erwachsenenbildung und wissenschaftliche Weiterbildung

Betriebliche Fallarbeit bietet die Möglichkeit, Expertise der Erwachsenenbildung und der universitären Weiterbildung miteinander zu verzahnen, gemeinsam mit Unternehmen und Beschäftigten betriebliche Fragestellungen zu bearbeiten und die Erfahrungen zur Entwicklung und Verwendung von authentischen Lernmaterialien in Form von Case Studies zu nutzen.

Corporate Case Work – Chances for Developing Adult Education and Continuing Education at Institutions of Higher Education

Corporate case work offers the opportunity to interconnect expertise in both adult and tertiary further education, to commonly solve work related tasks with companies and their employees and to make use of the attained experiences and knowledge through the development of authentic learning material in the form of specific case studies.

Arnim Kaiser/Ruth Kaiser

Kompetenzerwerb und Leistung im Alter – Bedingungsfaktoren und Effekte. Ergebnisse des Projekts KLASSIK

Das Forschungsprojekt KLASSIK geht der Frage nach, ob sich die Kompetenz älterer Menschen zur Informationsverarbeitung steigern lässt. Dazu wird in Weiterbildungskursen, deren Teilnehmende als Versuchsgruppe fungieren, ein spezielles, metakognitiv akzentuiertes Denktraining durchgeführt. In das Projekt ebenfalls einbezogene Vergleichsgruppen erhalten hingegen kein Training. Vor dem Treatment stellen ein Leistungs- sowie ein Intelligenztest sicher, dass bei beiden Gruppen gleiche Ausgangsvoraussetzungen gegeben sind. Nach der Enderhebung zeigt eine entsprechend modellierte Pfadanalyse, dass in den Vergleichsgruppen Leistung von Intelligenz determiniert wird, was von intelligenzschwächeren Lernenden sozusagen als ‚Schicksal' hinzunehmen ist. In den Versuchsgruppen dagegen verliert Intelligenz ihre determinierende Kraft. Dort kommen zusätzlich problemlösungsoptimierende, metakognitive Kompetenzen zur Geltung. Sie eröffnen auch Teilnehmenden mit geringeren Intelligenzwerten neue Perspektiven.

Acquisition of Competences and Accomplishments for the Elderly – Conditioning Factors and Effects. Results of the Project KLASSIK

The research project KLASSIK examines the question of whether it is possible to increase competencies for information processing skills of older people. To this end, training courses that serve as experimental groups, performed a special, metacognitive thinking training. In the project also included comparison groups received no training. Before the treatment a performance test and an intelligence test ensure that both groups come from the same starting conditions. After the final test an appropriately modeled path analysis shows that in the comparison group performance is determined by intelligence, which disabled learners have to accept as 'fate'. In the experimental groups, however, intelligence loses its determining force. There also optimizing problem-solving, metacognitive competencies are shown to their fullest advantage. They also open up participants with lower intelligence levels new perspective.

Editorial

Kooperative Bildungsarrangements, also Projekte, Iniativen, Maßnahmen bis hin zu Einrichtungen, die von verschiedenen Akteuren kooperativ getragen und realisiert werden, gewinnen in der Weiterbildungslandschaft unter der Perspektive der Förderung Lebenslangen Lernens an Bedeutung. Dies gilt nicht nur für kooperative Arrangements im Rahmen von bundes- und landesweiten, zum Teil aufwändig geförderten Programmen, wie beispielsweise „Lernende Regionen" und dessen Nachfolgeprogramm „Lernen vor Ort" oder „Hessen Campus". Dies gilt auch für weniger im Rampenlicht stehende Entwicklungen auf lokaler, kommunaler und betrieblicher Ebene.

Die an kooperative Bildungsarrangements geknüpften Erwartungen sowohl der Politik als auch der Praxis sind zumeist hoch. Sie reichen von Effizienzgewinnen über die Erschließung neuer Zielgruppen bis hin zur Entwicklung von innovativen Lernsettings sowie Qualitätsverbesserungen in Lern- und Bildungsprozessen. Ein Hintergrund für diese überwiegend positive Erwartungshaltung ist dabei auch ein in der Weiterbildung über Jahrzehnte gewachsenes Verständnis, das Kooperationen jedweder Art zunächst einmal als positives und damit nutzbringendes Phänomen für alle Beteiligten vorsieht. Dies ist sicher berechtigt. Was allerdings nicht außer Acht gelassen werden darf, ist, dass Kooperationen keine per se funktionierenden und damit nutzbringenden Formen der gemeinsamen Entwicklung von Weiterbildungsmöglichkeiten und -gelegenheiten sind. Kooperationen entwickeln, zumal wenn sie als öffentlich wünschenswerte und förderungswürdige Konstellationen in zunehmend marktmäßig organisierten Weiterbildungsstrukturen in den Blick geraten, ganz eigene Entwicklungsdynamiken und Konfliktherde. Kooperation bedeutet – dies müssen Weiterbildungseinrichtungen heute zunehmend erkennen – eben nicht allein die sich natürlich einstellende gute Zusammenarbeit; sie bedeutet für diejenigen, die kooperieren wollen oder sollen, vor allem eines – die Erfahrung, dass Kooperation als ein besonderer Bezugspunkt des Managements und der Organisation von Weiterbildungseinrichtungen wahrgenommen und behandelt werden will.

Bis heute werden vor allem die investiven, organisatorischen und managementbezogenen Aspekte von Kooperationen, wie auch kooperationsbezogene Support-Erfordernisse im Weiterbildungsbereich weitgehend außer Acht gelassen. Nur wenige empirische Forschungen befassen sich mit der Frage, was es für Weiterbildungseinrichtungen bedeutet und bedarf, um organisationsinterne Strukturen und Prozesse, Zielsetzungen und Praktiken der Entwicklung von Lern- und Weiterbildungsgelegenheiten unter dem Aspekt der Entwicklung kooperativer Bildungsarrangements auszurichten und zu gestalten. Die im vorliegenden REPORT versammelten Beiträge zur Thematik sind daher ausgewählte Beiträge zu einem Thema, das in der empirischen Weiterbildungsforschung an Bedeutung gewinnt und haben daher vor allem auch einen

felderschließenden Wert. Die Beiträge des REPORT zielen darauf, der Kooperation als organisatorisch und professionell herausfordernden Phänomen in der Weiterbildungslandschaft empirisch forschend Rechnung zu tragen, indem sie bislang wenig thematisierte Aspekte, Entwicklungsbedarfe und Fragestellungen aufzeigen, die die Praxis des Managements und der Organisation der Weiterbildung gegenwärtig und zukünftig bewegen und beschäftigen dürften.

Timm C. Feld befasst sich in seinem Beitrag mit Netzwerkteilnahmen von Weiterbildungseinrichtungen als Aktivitäten, die im laufenden Tagesgeschäft der Einrichtungen mehr und mehr zum Tragen kommen. Im Zentrum steht die Frage nach dem Verhältnis zwischen dem Aufwand, der für das „Netzwerken" betrieben wird und der Bedeutung, die Netzwerkteilnahmen für die Leistungserbringung der Einrichtungen haben. Vorgestellt werden typische Herausforderungen, die bei der praktischen Ausgestaltung von Netzwerkteilnahmen in Weiterbildungseinrichtungen relevant werden.

Regine Mickler beschäftigt sich mit der Frage, wie die im Zusammenhang mit Kooperationen häufig formulierte Erwartung an die Erzielung von Synergien in der Praxis kommunikativ aufgegriffen und bearbeitet wird. Es werden fünf Thematisierungsweisen von „Synergie" herausgearbeitet, die deutlich machen, dass Synergie kein selbstverständlicher Begleiteffekt des Kooperierens ist, sondern als ein funktionelles Element in Kooperationen, dessen Realisierung entsprechende Aufmerksamkeit und Investitionsbereitschaft erfordert.

Jörg Schwarz und *Susanne Maria Weber* konzentrieren sich auf die empirisch beobachtbare Diskrepanz zwischen dem Steuerungspotenzial, das Kooperationen und Netzwerken heute allgemein zugeschrieben wird, und den vor Ort oftmals auftauchenden Schwierigkeiten, dieses Steuerungspotenzial zur Geltung zu bringen. Das Risiko des „Netzwerkversagens" im Blick, stellen die Autoren die Netzwerkberatung als eine zu entwickelnde Supportstruktur vor und machen den Bedarf für einen Praxi und Theorie verbindenden Forschungszugang für die Analyse von Netzwerkberatungen deutlich.

Siegrun Brink, Bettina Führmann und Michael Schuhen stellen die im Bereich kleinerer und mittlerer Unternehmen (KMU) wichtiger werdenden, weiterbildungsbezogenen Kooperationen und Vernetzungen in den Mittelpunkt. Dies geschieht aus der betrieblichen Perspektive unter besonderer Berücksichtigung der Organisations- und Kooperationsstrukturen dieser Netzwerke. Anhand von empirischen Forschungsergebnissen werden Akteursbeziehungen, Voraussetzungen für das Gelingen von Kooperationen und der spezifische Beitrag von Kooperationen zur effektiven Bearbeitung von Weiterbildungsbedarfen von KMU näher beleuchtet.

Peter Straßer beschäftigt sich in seinem Beitrag mit der Zusammenarbeit von Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung und der Erwachsenenbildung – dies insbesondere mit Blick auf die heute bestehende Herausforderung, Weiterbildung stärker auf die Bedarfe von Betrieben hin zu konzipieren und umzusetzen. Dabei wird die betriebliche Fallarbeit als herausgehobene Vorgehensweise vorgestellt, in der die Expertise der universitären Weiterbildung und die der Erwachsenenbildung verzahnt

und die Entwicklung von Lernmaterialien, die an authentischen Fragestellungen und Erfahrungen der betrieblichen Praxis ansetzen, unterstützt werden kann.

Im *Forum* beschreiben Arnim und Ruth Kaiser, wie im Forschungsprojekt KLASSIK der Frage nachgegangen wurde, ob sich die Kompetenz älterer Menschen zur Informationsverarbeitung steigern lässt. Dazu wurde in Weiterbildungskursen ein spezielles, metakognitiv akzentuiertes Denktraining durchgeführt. Nach der Enderhebung konnten problemlösungsoptimierende, metakognitive Kompetenzen herausgearbeitet werden, die auch Teilnehmenden mit geringeren Intelligenzwerten neue Perspektiven eröffnen.

Karin Dollhausen
Bonn, Oktober 2011

Sehr geehrte Leserin,
sehr geehrter Leser,

ab der Ausgabe 1/2012 kostet das Abonnement der Zeitschrift REPORT 42,- €, das Abonnement für Studierende 36,- € (jeweils zzgl. Versandkosten). Mit der Preiserhöhung gibt der Verlag einen Teil der allgemeinen Kostensteigerung weiter.

Ab sofort erhalten Sie Ihre Zeitschrift im Rahmen des Abonnements zusätzlich auch als digitale Ausgabe innerhalb des neuen Portals wbv.journals.de (siehe Anzeige Seite X). Dort finden Sie künftig die digitale Ausgabe mit komfortablen Recherche- und Downloadmöglichkeiten und erhalten einen Zugang zum digitalen Archiv aller Ausgaben ab 2008.

Als Abonnentin/Abonnent des wbv profitieren Sie weiterhin davon, dass Sie auf die kostenpflichtigen Inhalte anderer wbv-Fachzeitschriften in wbv-journals.de exklusiv einen Preisvorteil in Höhe von bis zu 20% erhalten. wbv-journals.de startet mit zunächst 6 attraktiven Zeitschriften. Schon 2012 wird das Angebot auf wbv-journals.de erweitert, Sie profitieren von Anfang an davon. Seien Sie gespannt und freuen Sie sich auf 2012!

Mit einem freundlichen Gruß

Joachim Höper
Programmleitung Erwachsenenbildung

PS: Wir freuen uns über Ihre Rückmeldung zu wbv-journals.de (service@wbv.de).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

Beiträge zum Schwerpunktthema

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

Timm C. Feld

Zur Relation von „Aufwand“ und „Bedeutung“ interorganisationaler Netzwerkteilnahmen für die Leistungserbringung von Weiterbildungseinrichtungen – Eine Typenbildung

1. Einleitung

Es ist ohne Zweifel, dass Konzept und Begriff des Netzwerks in den letzten zwei Jahrzehnten eine enorme Relevanzsteigerung erfahren haben – sowohl in Bezug auf die Gestaltung gesellschaftlicher Funktionssysteme als auch unter der Perspektive interdisziplinärer Forschungsreflexion. Die allbekannte Zeitdiagnose der modernen Gesellschaft als „Netzwerkgesellschaft“ (Castells 2001) oder die Betrachtung der letzten zwanzig Jahre als eine vom Netzwerk besessene Zeit (vgl. Schüttpelz 2007) sind dabei nur Zuspitzungen einer Diskussion um die Entwicklung, Regulation und Nutzbarmachung interorganisationaler Kooperation und Vernetzung.

Ein spezifischerer Blick auf den gegenwärtigen Forschungs- und Diskussionsstand innerhalb der Erwachsenenbildung verdeutlicht, dass interorganisationalen Netzwerken in Bezug auf die Realisierung Lebenslangen Lernens eine enorme Bedeutung zugeschrieben wird. So wird z.B. in den abschließenden Ergebnissen zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ betont, dass regionale Netzwerke, an denen sich Weiterbildungseinrichtungen beteiligen, als quasi „neue“ Organisationsform angesehen werden können, bei der die Intensivierung Lebenslangen Lernens insbesondere durch die Entwicklung integrierter Bildungsprodukte für unterschiedliche Teilnehmer- bzw. Zielgruppen unterstützt wird (vgl. Emminghaus/Tippelt 2009, S. 11).

Eine solche Funktionalität wird durch die dem Netzwerkkonzept zugeschriebenen Eigenschaften möglich, die – in Abgrenzung zu anderen Formen der Zusammenarbeit – dazu beitragen, dass Organisationen gewissermaßen unmittelbar auf zusätzliche Ressourcen zurückgreifen können, um sich darauf aufbauend schnell an neue Anforderungen anzupassen (vgl. Meyer 2010, S. 219). Im Idealfall erzeugen Netzwerke u.a. Synergien, verbessern den Informationsaustausch zwischen den vernetzten Organisationen, erhöhen die Zielerreichung der beteiligten (Weiterbildungs-)Organisationen und steigern sowohl Problemlösekompetenz als auch organisationale Flexibilität (vgl. Feld 2008, S. 4).

Allerdings stehen diesen Nutzenerwartungen auch mögliche Einschränkungen und Probleme gegenüber, die durch das Arbeiten in vernetzten Strukturen auftreten können. Mit Bezug auf die organisationale Ebene stellt Nuissl dazu z.B. fest, dass „Einrichtungen und Organisationen, die intensiv miteinander kooperieren, in ihrem

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

eigenen Gefüge Veränderungen erleben (...). Diese betreffen etwa Zuständigkeiten, Belastungen, Hierarchien, Arbeitsschwerpunkte und Profilelemente“ (Nuissl 2010, S. 20–21). Daraus leitet Nuissl ab: Je intensiver eine Weiterbildungseinrichtung mit anderen Organisationen zusammenarbeitet, „desto bedeutsamer wird der Einfluss der Kooperation auf das Binnengefüge der Einrichtung“ (ebd., S. 21). Für einzelne Einrichtungen besteht somit die Gefahr einer nicht voraussehbaren Komplexitätssteigerung in Bezug auf die internen und externen Kommunikations- und Abstimmungsprozesse und einer (eventuell) daraus resultierenden Einschränkung der Leistungserbringung. Die Einrichtungen stehen somit vor der Herausforderung, die dauerhaften oder auch nur temporär bestehenden Vernetzungsaktivitäten so in die „Routinetätigkeiten“ zu überführen, dass keine entwicklungshemmenden Prozesse entstehen. Voraussetzung für ein solches Gestaltungshandeln ist, dass in den Einrichtungen ein Bewusstsein darüber existiert, welcher Wert den Vernetzungsaktivitäten zugemessen wird, welche Leistungen zur Realisierung erbracht werden und auch welcher Mehrwert dadurch gewonnen werden kann.

An dieser Stelle setzt der vorliegende Aufsatz an: Auf Basis qualitativ-empirischen Materials wird der Frage nach der Relation von *Aufwand* und *Bedeutung* interorganisationaler Netzwerkteilnahmen für die Leistungserbringung von Weiterbildungseinrichtungen nachgegangen. Thematisiert wird somit nicht nur, welchen Einfluss die Teilnahme an Netzwerken auf die Erstellung von Bildungsangeboten hat, sondern auch, welcher Aufwand von den einzelnen Weiterbildungseinrichtungen betrieben wird (bzw. werden muss), um die Netzwerkaktivitäten erfolgreich zu realisieren. Eine solche relationale Betrachtung ist umso relevanter, da sich zeigt – so viel sei aus den Ergebnissen vorweggenommen – dass sich für eine Gruppe von Einrichtungen ein negatives, entwicklungshemmendes Mißverhältnis zwischen Aufwand und Bedeutung identifizieren lässt.

Um die Ausgangsfrage zu beantworten, wird in Abschnitt 2 zunächst skizzenhaft auf Netzwerke als Thema in der Erwachsenenbildung eingegangen. Dabei werden sowohl die zentralen Begriffe definiert als auch die Hauptlinien der aktuellen Diskussion und Forschung dargestellt. In Abschnitt 3 folgen die Beschreibung des empirischen Datenmaterials, auf das im vorliegenden Aufsatz zurückgegriffen wird, sowie die Erläuterung des methodischen Vorgehens. Das Datenmaterial gestattet es, in Abschnitt 4 eine Typenbildung vorzustellen, bei der deutlich wird, dass sich Weiterbildungseinrichtungen in drei Gruppen einteilen lassen, die sich u.a. in Bezug auf die Bedeutungszuschreibung, die Verfahren zur Realisierung der Netzwerk- und Kooperationsarbeit sowie in Hinblick auf den Ressourceneinsatz voneinander unterscheiden. Abschnitt 5 identifiziert als Fazit erste Hinweise auf Herausforderungen, die bei der Ausgestaltung leistungsförderlicher Netzwerkteilnahmen für Weiterbildungseinrichtungen relevant werden.

2. Netzwerke in der Erwachsenenbildung

Wie angedeutet, gewinnen Vernetzungen von (Weiter-)Bildungseinrichtungen sowohl in internationaler als auch in nationaler Perspektive und sowohl in Bezug auf die Entwicklung der einzelnen Organisationen selbst als auch für die Überwindung sektoraler Differenzierungen an Bedeutung (Longworth 2006, Bienzle 2007, Schwarz/Weber 2010). Ein interorganisationales Netzwerk lässt sich unter einer allgemeinen Perspektive als „spezifische, auf einen längeren Zeitraum hin angelegte Kooperation von Personen mehrerer Organisationen zur Erreichung gemeinsam festgelegter Ziele und zum Gewinn von ‚Mehrwert' für die einzelnen Organisationen" verstehen (Wohlfart 2006, S. 13).

Kooperationen bzw. Vernetzungen sind schon seit längerem Thema in der Erwachsenenbildungspraxis (vgl. Jütte 2002, S. 13–25). Die grundlegende Auffassung, dass sich Netzwerkpartner gezielt zusammenschließen, um „Probleme gemeinsam zu identifizieren und zu bearbeiten, bislang parzellierte Informationen zu nutzen und Aktivitäten zu koordinieren" (Faulstich 2002; zit. nach Minderop/Solzbacher 2007, S. 7), wurde allerdings insbesondere durch die größeren bildungspolitischen Förderprogramme der letzten Jahre verstärkt. So ist es z.B. Ziel des Programms der „Lernenden Regionen", Synergieeffekte herzustellen, um insgesamt die Rahmenbedingungen und Angebote Lebenslangen Lernens zu verbessern (BMBF 2008).

Aktuelle Einschätzungen und Untersuchungen zeigen zudem, dass die Folgen des Ausbaus von Kooperationen und Netzwerken im vergangenen Jahrzehnt nicht nur zu einem „spürbaren Entwicklungsschub" (vbw 2011, S. 167) in der Weiterbildungslandschaft führten, sondern dass auch die in den Einrichtungen verantwortlich handelnden Personen Kooperation und Vernetzung als eine der wichtigsten organisationalen Behauptungsstrategien (vgl. wbmonitor 2009, S. 296) wahrnehmen und als Mittel zur Einrichtungsprofilierung aktiv nutzen.

Kooperationen und Vernetzungen von Weiterbildungseinrichtungen mit anderen (Weiter-)Bildungseinrichtungen und regionalen Akteuren eröffnen aber nicht nur Synergieeffekte – wie z.B. durch die gemeinsame Nutzung von Räumen, den Austausch von Lehrenden oder bzgl. der kollektiven Erhebung von Nachfrageentwicklungen und Weiterbildungsbedarfen (vgl. vbw 2011, S. 167) –, sondern sie werden in den Einrichtungen zunehmend auch zum Reflexionsgegenstand bisherigen Steuerungshandelns, organisationskultureller Praktiken und grundlegender Zielsetzungen.

Organisationen stehen vor der Herausforderung, Netzwerke als bedeutungsvolle und somit den organisationalen Wandel begünstigende Umwelt wahrzunehmen und produktiv zu bearbeiten. So sind die Einrichtungen damit konfrontiert, die durch den Kontakt mit den anderen am Netzwerk beteiligten Organisationen entstehende Kommunikation durch Selektion so zu strukturieren, dass sich die aus der Vernetzung ergebenden Arbeitsaufgaben auch mit einem angemessenen Ressourcen- und Handlungsaufwand bewältigen lassen. Dies gilt in ähnlicher Weise für die parallel laufenden Angleichungs- und Abgrenzungsprozesse. Eine vernetzte Weiterbildungseinrichtung

muss Aufwendungen erbringen, um das jeweilige kooperative Bildungsarrangement gemeinsam mit den anderen Netzwerkpartnern erfolgreich zu gestalten. Gleichzeitig muss sie aber immer auch darauf achten, als eigenständige „Weiterbildungs-Kompetenz" (für Teilnehmende, Konkurrenz, Kapitalgeber etc.) sichtbar und profiliert zu bleiben. Nicht zuletzt bedarf eine erfolgreiche Netzwerkteilnahme auch des organisationsinternen Aufbaus tragfähiger und verbindlicher Kommunikations-, Informations- und Entscheidungsprozesse (Feld 2011).

3. Methodisches Vorgehen

Das für den vorliegenden Aufsatz verwendete Datenmaterial entstammt einem aktuellen qualitativ-empirischen Forschungsprojekt[1], bei dem untersucht wird, inwieweit sich Weiterbildungseinrichtungen durch die Teilnahme an interorganisationalen Netzwerken in ihren strukturellen, strategischen und kulturellen Ausprägungen verändern (Feld 2011). Zudem wird erfasst, welche Handlungsoptionen den Einrichtungen zur Auswahl stehen, um auf diese Beeinflussungen zu antworten, und welche der Optionen real angewendet werden. In dem Projekt wurden bisher 20 Experteninterviews mit Personen durchgeführt, die bezogen auf „Netzwerk" sowie auf „Organisation" eine *Schnittstellenfunktion* erfüllen. Die Expert/inn/en sind somit zum einen Mitglied einer Weiterbildungseinrichtung und dort für die Organisationsgestaltung bzw. -entwicklung (mit-)verantwortlich. Zum anderen sind die Befragten in die Steuerung eines interorganisationalen Netzwerks mit eingebunden (z.B. als Netzwerkmanager/in oder als Vertretung der Einrichtung).

Die Auswertung der Interviews[2] innerhalb des oben genannten Projekts ließ die Vermutung aufkommen, dass bei den thematischen Ausprägungen einzelner Kategorien signifikante Zusammenhänge bestehen. Das entsprechende empirische Teilmaterial wurde daraufhin noch einmal *neu* (also unabhängig der spezifischen Projektausrichtung) unter der Fragestellung nach der Relation von Aufwand und Bedeutung interorganisationaler Netzwerkteilnahmen für die Leistungserbringung von Weiterbildungseinrichtungen betrachtet. Hierzu wurde das methodische Verfahren einer Typenbildung herangezogen, da diese es nicht nur ermöglicht, in „umfangreiches explorativ es Datenmaterial Struktur und Ordnung" zu bringen (Tippelt 2010, S. 115), sondern auch dazu beiträgt, durch das Identifizieren signifikanter Zusammenhänge zwischen einzelnen Kategorien Interpretationsräume zu eröffnen.

---

1 Netzwerktätigkeit von Weiterbildungseinrichtungen: Organisationale Beeinflussung und Anregungen für eine netzwerkorientierte Organisationsentwicklung.

2 Es wurde eine interpretativ-reduktive Inhaltsanalyse mit vier Auswertungsschritten angewendet: Auf der Grundlage theoretischer Vorüberlegungen wurde zunächst ein grobes Kategoriensystem gebildet. Anhand eines ersten Materialdurchlaufs wurden die Kategorien ergänzt sowie Kodierregeln festgelegt. In einem zweiten Arbeitsschritt erfolgte ein weiterer Materialdurchlauf mit der Zuordnung der relevanten Textbestandteile zu den Kategorien. Der dritte Arbeitsschritt umfasste die Identifizierung thematischer Ausprägungen innerhalb der Kategorien. In einem vierten Arbeitsschritt wurden die Ausprägungen systematisiert, interpretiert und verschriftlicht (vgl. Feld 2011, S. 48–49).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

Unter einer „Typenbildung" wird allgemein verstanden, dass Objekte auf der Basis von Gleichartigkeiten in spezifisch ausgewählten Merkmalsausprägungen zu unterschiedlichen Typen zusammengefasst werden. Die Objekte eines Typs sind dabei idealerweise möglichst ähnlich, die verschiedenen Typen untereinander hingegen möglichst unähnlich (vgl. Kuckartz 2010, S. 555–556). Es geht somit um die Identifizierung *interner Homogenität* auf Ebene des Typs und *externer Heterogenität* auf Ebene der Typologie (vgl. Kluge 1999, S. 26–31). Da die Herstellung interner Homogenität sowie externer Heterogenität durch die Kombination von Merkmalen erfolgt, die durch Kausal- und Sinnadäquanz charakterisiert sein sollten, liegt jeder Typologie ein gewisser *Merkmalsraum* zugrunde, der somit eine Kombination von ausgewählten Merkmalen und (optionalen) Merkmalsausprägungen darstellt (vgl. Kluge 2000, S. 2).

Der konkrete Prozess der Typenbildung, wie er für den vorliegenden Aufsatz vollzogen wurde, orientiert sich an vier allgemeinen Stufen der Typenbildung (vgl. Kluge 1999, S. 257–283; Kelle/Kluge 2010, S. 91–107):

1. Erarbeitung bedeutsamer Vergleichsdimensionen,
2. Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten,
3. Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge,
4. Darstellung der gebildeten Typen.

Das Interviewmaterial ergab für die Klärung des spezifischen Erkenntnisinteresses einen Merkmalsraum mit zwei relevanten Vergleichsdimensionen und mehreren zugeordneten Subdimensionen. Neben der Dimension „Aufwand", welche die von einer Weiterbildungseinrichtung geleisteten Aktivitäten zur Realisierung erfolgreicher Netzwerkteilnahmen erfasst, ist die Dimension „Bedeutung" wesentlich, bei der die Relevanz der durchgeführten Netzwerkteilnahmen für die Leistungserbringung der Weiterbildungseinrichtung betrachtet wird.

Für die Dimension des Aufwands wurden die Art der internen Kommunikationsgestaltung, der Entscheidungsregelung (jeweils in Bezug zu netzwerkrelevanten Inhalten) sowie auch Umfang und Form des Ressourceneinsatzes als Subdimensionen identifiziert. Die Dimension der Bedeutung untergliedert sich dagegen in die Subdimensionen des von den befragten Expert/inn/en vermuteten Einflusses von kooperativen Verbindungen auf die Leistungserbringung und in den Grad der Verankerung von Auf- und Ausbau kooperativer Strukturen im Rahmen der offiziellen Strategien der Weiterbildungseinrichtung.

Das Aufspannen eines solchen induktiv entwickelten Merkmalsraums mit den entsprechenden Fallzuordnungen sowie der Analyse empirischer Regelmäßigkeiten und inhaltlicher Sinnzusammenhänge ergab eine Typologie mit drei Gruppierungen,[3] die – in Bezug auf die genannten Vergleichsdimensionen „Aufwand" und „Bedeu-

3 Als ein „Fall" wurde die jeweilige Weiterbildungseinrichtung der interviewten Personen betrachtet. Somit sind 20 Fälle zu drei Typen gruppiert worden. Die Zuteilung der Fälle zu den Typen erfolgte anhand der inhaltlichen Passung der aus den Interviews entnommenen Textbestandteile zu den Dimensionen des Merkmalsraums.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

tung“ als auch auf die Subdimensionen mit den entsprechenden Ausprägungen – intern *möglichst* homogen und extern *möglichst* heterogen sind.

Nur eine solche „polythetische“ Typenbildung erlaubt die Anwendung eines vieldimensionalen Merkmalsraums, bei dem die einem Typ zugeordneten einzelnen Fälle mit dem Muster des jeweiligen Typs mal mehr, mal weniger übereinstimmen (vgl. Kuckartz 2010, S. 559–560). Vorteil und Nutzen einer solchen Typenbildung liegen zum einen im Erzeugen von Orientierungswissen und zum anderen in dem mitgeführten Potenzial zur Beschreibung und Deutung sozialer Phänomene (vgl. ebd., S. 556).

4. Typendarstellung

Die Auswertung des oben dargestellten Merkmalsraums gestattet eine explorative Beschreibung von drei Gruppen von Organisationen hinsichtlich der Relation des Aufwands, interorganisationale Netzwerkteilnahmen zu realisieren, sowie der Bedeutung der Netzwerkteilnahmen für die Leistungserbringung einer Weiterbildungseinrichtung.

4.1 Drei Typen in Bezug auf „Aufwand“ und „Bedeutung“

Typ 1: Hoher Aufwand und hohe Bedeutung

Kennzeichnend für die diesem Typ zuzuordnenden Organisationen ist eine Korrelation zwischen einer hohen Bedeutung von Netzwerkaktivitäten für die Leistungserbringung und einem hohen Aufwand, die entsprechenden Netzwerkaktivitäten zu realisieren und in die vorhandenen Aufbau- und Ablaufstrukturen zu integrieren.

Der im Vergleich zu den anderen Einrichtungen relativ hohe Aufwand zeigt sich u.a. dadurch, dass die Einrichtungen häufig klare und verbindliche Informations- und Kommunikationssysteme installiert haben, um organisationsintern über kooperations- und netzwerkrelevante Themen und Ereignisse informieren und diskutieren zu können. Genutzt werden regelmäßig u.a. Gesamtkonferenzen und Teambesprechungen und unregelmäßig Veranstaltungsformate wie Innovationswerkstätten oder Zukunftskonferenzen. Zudem gibt es z.T. Verfahren, die exklusiv zur Information über kooperations- und netzwerkbezogene Themen aufgebaut wurden (z.B. spezielle hierarchie- und funktionsübergreifende Arbeitsgruppen). Bei der Entscheidungsfindung – etwa zu der Frage, ob und in welcher Form an einem Netzwerk teilgenommen wird – lassen sich zwar keine festgelegten, grundsätzlich geregelten Prozesse identifizieren, allerdings wird Wert darauf gelegt, dass möglichst alle relevanten Mitarbeitenden frühzeitig und umfassend in Entscheidungsprozesse miteinbezogen werden. Die Einrichtungen sind zudem bereit, über die eventuell durch Förderprogramme bereitgestellten Projektgelder auch kontinuierlich eigene Ressourcen (Personal bzw. Arbeitszeit) zur organisationsinternen Realisierung und Koordinierung der Netzwerkaktivitäten aufzubringen.

Der hohe Aufwand führt bei den Organisationen dieses Typs dazu, dass Netzwerkaktivitäten auch eine hohe Bedeutung bei der Leistungserbringung haben. Die entsprechenden Einrichtungen realisieren somit nicht nur viele der Weiterbildungs- und Programmangebote mit Partnerorganisationen, sondern weisen den Auf- und Ausbau kooperativer Strukturen – in unterschiedlichen Formulierungen – auch als ein bedeutsames Element der offiziellen Organisationsstrategien aus.

Typ 2: Geringer Aufwand und geringe Bedeutung

Die sich hier sammelnden Organisationen betreiben im Gegensatz zu denen des ersten Typs einen nur geringen Aufwand, um Netzwerkaktivitäten zu initiieren bzw. erfolgreich zu gestalten. Gleichzeitig schätzen Expert/inn/en die Bedeutung kooperativer Strukturen für die Leistungserbringung der Einrichtungen allerdings auch als gering ein.

In den Einrichtungen dieses Typs werden kooperations- und netzwerkrelevante Themen und Ereignisse i.d.R. ohne systematische Herangehensweise, in unregelmäßigen Abständen und ohne vorgeschaltete Reflexionsleistungen kommuniziert. Darüber hinaus herrscht sowohl in Bezug auf die Initiierung neuer Kooperationen als auch auf die Realisierung der konkreten, aus Kooperationen und Netzwerken entstehenden Projekte und Arbeiten eine nur geringe Verbindlichkeit unter den Mitarbeitenden. Netzwerkarbeit wird demnach unter organisationskultureller Perspektive nicht so sehr als Querschnittsaufgabe aller Mitarbeitenden, sondern als Spezialaufgabe einzelner Personen – also mit einer hohen Personenabhängigkeit – betrachtet. Ressourcen, die über bereitgestellte Gelder von Förderprogrammen hinausgehen, werden nur gelegentlich und in begrenztem Maße aufgebracht.

Neben dem geringen Aufwand, der betrieben wird, um Kooperations- und Vernetzungsaktivitäten zu verwirklichen, ist es für die Organisationen des zweiten Typs auch charakterisierend, dass kooperativ erstellte Bildungsprodukte nur eine geringe Bedeutung für die Leistungserbringung haben. Handlungsleitend wirken für die Einrichtungen dieses Typs eher Faktoren wie Orientierung an der eigenen Stärke, ein klar ersichtliches Einrichtungsprofil oder das bereits erfolgreiche Bestehen auf einem durch Konkurrenz geprägten Weiterbildungsmarkt. In diesem Zusammenhang geben die entsprechenden Weiterbildungseinrichtungen den Auf- und Ausbau kooperativer Strukturen nicht oder nur in vernachlässigter Form als strategisches Ziel aus.

Typ 3: Hoher Aufwand, aber geringe Bedeutung

Charakteristisch für die Organisationen des dritten Typs ist zum einen der verhältnismäßig hohe Aufwand, der betrieben wird, um die Teilnahme an interorganisationalen Netzwerken erfolgreich zu gestalten, und zum anderen die nur geringe Bedeutung von Vernetzungsaktivitäten für die Leistungserbringung der Weiterbildungseinrichtungen.

Die Organisationen dieses Typs betreiben, ähnlich wie die Organisationen des ersten Typs, umfangreiche Aktivitäten, um u.a. einen Zugang zu interorganisationalen Netzwerken zu bekommen, bereits bestehende Netzwerkteilnahmen erfolgreich aufrechtzuerhalten sowie insgesamt die eigenen Kooperations- und Vernetzungsaktivitäten zu professionalisieren. Auch die erbrachten Leistungen bzgl. der Informations- und Kommunikationsgestaltung und der Entscheidungsregelung sind mit denen der Organisationen des ersten Typs vergleichbar. So wird z.B. immer auch versucht, möglichst frühzeitig und organisationsumfassend über kooperations- und netzwerkrelevante Themen und Ereignisse zu informieren, die Informationen als Grundlage entsprechender Reflexions- und Diskussionsprozesse zu verwenden sowie wichtige Ergebnisse in organisationale Speichermedien (wie etwa Netzwerkberichte oder Projektdokumentationen) zu überführen. Nicht selten werden auch eigene Ressourcen aufgebracht – dies insbesondere durch die kontinuierliche Bereitstellung von Mitarbeitenden, die sich mit der erfolgreichen Realisierung der anfallenden Kooperations- und Netzwerkaktivitäten beschäftigen.

Allerdings ist im Gegensatz zu den Organisationen des ersten Typs bei den Organisationen des dritten Typs auffallend, dass Expert/inn/en die Bedeutung kooperativer Beziehungen für die Leistungserbringung der Weiterbildungseinrichtung als gering einschätzen. Es erfolgt zwar durchaus der Hinweis, dass verschiedene Bildungs- und Programmangebote auch über die Teilnahme an interorganisationalen Netzwerken oder in Kooperation mit Partnerorganisationen erstellt werden, allerdings wird darauf hingewiesen, dass solche kooperativen Verbindungen immer nur ergänzend zum Hauptprogramm zu betrachten sind. Die Einrichtungen sehen sich selbst vielmehr gut in der Lage (und verpflichtet), eigenständig ein umfassendes Weiterbildungsprogramm entwickeln und anbieten zu können.

4.2 Interpretative Ausdeutung

Die beiden ersten Typen zeigen sich als zu erwartende Antworten auf ein bildungspolitisches Vernetzungspostulat. So gibt es Einrichtungen, die verstärkte Kooperation und Vernetzung als nachhaltige Entwicklungsstrategie der eigenen organisationalen Leistungsfähigkeit *aktiv* und *bewusst* forcieren, und es gibt auch Einrichtungen, die eine solche Strategie nicht wählen.

Interessant ist nun, dass sich ein dritter Organisationstyp zeigt, bei dem zum einen ein „hoher Aufwand“ und zum anderen nur eine „geringe Bedeutung“ festzustellen ist.[4] Es drängt sich die Frage auf, warum sich diese Einrichtungen – bzw. die verantwortlich handelnden Akteure – überhaupt an Vernetzungen beteiligen, wenn dies nur geringe Bedeutung für die organisationale Leistungserbringung hat. Dazu lässt sich vermuten, dass es auf der einen Seite den Organisationsmitgliedern, die netzwerk- und

4 Ein vierter Typ mit der Kombination „geringer Aufwand“ und „hohe Bedeutung“ konnte anhand des empirischen Materials nicht nachgewiesen werden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

kooperationsbezogene Tätigkeiten ausführen, nicht gelingt, kontinuierliche Synergien zu generieren, und dass auf der anderen Seite auch die vorhandenen Organisationsstrukturen nicht dazu beitragen, eine interne Reflexionskultur über die Bedeutung und Ausgestaltung des Arbeitens in Kooperationsbeziehungen anzuregen. So ist es auch den Einrichtungen häufig gar nicht bewusst, dass sie zwar relativ viel investieren, dies aber eigentlich gar nicht bräuchten, da sie das gleiche Leistungsniveau auch ohne so vielfältige Kooperations- und Netzwerkteilnahmen erreichen würden. Die Einrichtungen unterliegen in diesem Kontext einer gewissen Blockade, die sich u.a. darin ausdrückt, dass zwar Leistungen für das Netzwerk erbracht werden – also der Erfolg des Gesamtnetzwerks unterstützt wird –, wobei jedoch die produktive Nutzbarmachung der Netzwerkarbeit für die Weiterentwicklung der eigenen Einrichtung nicht oder nur eingeschränkt gelingt. In einer solchen Interpretation zeigt sich, dass die „Innovationspotenziale", die ein erfolgreiches Netzwerk aufbauen und ausnutzen können (vgl. Bogenstahl/Imhoff 2009, S. 2), zumindest auf der Ebene der einzelnen Organisation unsicher sind. Der dritte Typ bestätigt somit bereits vorhandene (Forschungs-)Erkenntnisse, nach denen Kooperations- und Vernetzungsaktivitäten oft nicht so reibungslos ablaufen wie erhofft (Arnold/Lehmann 1996; Matthiesen/Reutter 2003; Vollmer 2006).

Hinzu kommt, dass für einzelne Organisationen des dritten Typs ein Beteiligungs- oder auch Kooperationsdruck ersichtlich wird: Bei Einrichtungen, die tief in die regionale bzw. kommunale Weiterbildungslandschaft integriert und dort als wichtige Akteure etabliert sind, wird die Schwierigkeit deutlich, sich *auch mal nicht* an neu entstehenden kooperativen Bildungsarrangements zu beteiligen. Die Einrichtungen verfügen in diesem Zusammenhang anscheinend über keine Argumentations- bzw. Handlungsstrategien, um eine Nichtteilnahme ausreichend zu vertreten.

5. Handlungspraktische Konsequenzen

Mit Blick auf die vorgestellten Ergebnisse lässt sich festhalten, dass Weiterbildungseinrichtungen insgesamt vor der Herausforderung stehen, die eigenen kooperations- und netzwerkbezogenen Aktivitäten kontinuierlich auf Leistbarkeit, Sinnhaftigkeit und organisationalen Eigennutzen hin zu überprüfen. Insbesondere gilt es – vonseiten der Einzelorganisationen sowie eines etwaigen Netzwerkmanagements – bei der Initiierung und Ausgestaltung kooperativer Bildungsarrangements darauf zu achten, ob eine Beteiligung nicht auch gleichzeitig zu entwicklungshemmenden Mehrbelastungen führt. Es geht also zum einen darum, die Relation zwischen Aufwand und Bedeutung interorganisationaler Netzwerktätigkeit zu erfassen und zum anderen darum, organisationsbezogene Entwicklungsprozesse aus dem Wissen um diese Relation abzuleiten (z.B. in Form einer Strategieanpassung oder eines Abbruchs blockierender Kooperationsbeziehungen). Ein solches organisationsbezogenes Handeln setzt allerdings sowohl die Förderung der kooperations- und netzwerkbezogenen Professionalität der

relevanten Akteure voraus als auch die Entwicklung und den Einsatz von netzwerkbezogenen Leistungsbeurteilungs- und Analyseinstrumentarien.

Übergreifend ergibt sich somit die Herausforderung, die Handlungsmöglichkeiten der in den Einrichtungen verantwortlich entscheidenden Akteure durch die Fundierung einer netzwerkbezogenen Organisationsentwicklung zu erweitern. Die dargestellte Typologie ermöglicht dazu einen ersten differenzierten Einstieg.[5]

Literatur

Arnold, R./Lehmann, B. (1996): Kooperation und Konkurrenz in der Weiterbildung. Über Verschiebungen von Kooperations- und Konkurrenzmodell vor dem Hintergrund von Marktorientierung in der Weiterbildung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 20–23

Bienzle, H. u.a. (2007): The Art of Networking. European Networks in Education. Wien. URL: http://archive.niace.org.uk/euroweaving/docs/The-Art-of-Networking.pdf (Stand: 30.06.2011)

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. Programmdarstellung 2008. Bonn

Bogenstahl, C./Imhof, H. (2009): Erfolgsfaktoren des Managements interorganisationaler Netzwerke – eine narrative Metaanalyse. URL: http://www.wm.tu-berlin.de/fileadmin/fg101/TIM_Working_Paper_Series/Volume_2/TIM_WPS_Erfolgsfaktoren_des_Managements_interorganisationaler_Netzwerke.pdf (Stand: 12.09.2011)

Castells, M. (2001): Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Das Informationszeitalter. Bd. 1, Opladen

Emminghaus, C./Tippelt, R. (2009): Zusammenfassung. In: Dies. (Hg.): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken". Bielefeld, S. 9–21

Faulstich, P. (2002): Attraktive Wissensnetze. In: Faulstich, P./Wilbers, K. (Hg.): Wissensnetzwerke. Bielefeld, S. 21–40

Feld, T.C. (2008): Anlässe, Ziele, Formen und Erfolgsbedingungen von Netzwerken in der Weiterbildung. DIE-Reports zur Weiterbildung. URL: www.die-bonn.de/doks/feld0801.pdf (Stand: 30.06.2011)

Feld, T.C. (2011): Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld

Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld

Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Aufl., Wiesbaden

Kluge, S. (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen

Kluge, S. (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung. URL: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1124/2498 (Stand: 30.06.2011)

Kuckartz, U. (2010): Typenbildung. In: Mey, G./Mruck, K. (Hg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 553–568

Longworth, N. (2006): Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities. Lifelong Learning and Local Government. London

Matthiesen, U./Reutter, G. (2003): Lernende Regionen – Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld

Meyer, H.H. (2010): Netzwerke. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl., Bad Heilbrunn, S. 218–220

5 Es ist auf die Notwendigkeit weiterer Forschung hinzuweisen. Die vorgestellte Typenbildung ist ein explorativer Versuch, empirische Unterschiede in Bezug auf die Ausgangsfrage offenzulegen. Eine hieran anschließende Forschung müsste nicht nur die einzelnen Typen klarer ausdifferenzieren (bzw. widerlegen oder erweitern), sondern auch die entsprechende Fallzahl erhöhen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

Minderop, D./Solzbacher (2007): Ansätze und Dimensionen – eine Einführung. In: Solzbacher, C./Minderop, D. (Hg.) (2007): Bildungsnetzwerke und regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. München, S. 3–13

Nuissl, E. (2010): Stichwort: Strategische Kooperationen. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 20–21

Schüttpelz, E. (2007): Ein absoluter Begriff. Zur Genealogie und Karriere des Netzwerkkonzepts. In: Kaufmann, S. (Hg.): Vernetzte Steuerung. Soziale Prozesse im Zeitalter technischer Netzwerke. Zürich, S. 25–46

Schwarz, J./Weber, S.M. (2010): Erwachsenenbildungswissenschaftliche Netzwerkforschung. In: Dollhausen, K./Feld, T.C./Seitter, W. (Hg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 65–90

Tippelt, R. (2010): Idealtypen konstruieren und Realtypen verstehen – Merkmale der Typenbildung. In: Ecarius, J/Schäffer, B. (Hg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Farmington Hills, S. 115–126

vbw Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.) (2011): Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020. Wiesbaden

Vollmer, A. (2006): Konflikt: eine Struktur- und Prozessqualität in der interorganisationalen Kooperation. In: Ders. (Hg.): Kooperatives Handeln zwischen Kontinuität und Brüchen in neuen Tätigkeitssystemen. Lengerich u.a., S. 110–228

wbmonitor (2009): Aktuelle Strategien zum Erfolg. Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_umfrage-2009_Beitrag_Datenreport_201005.pdf (Stand: 30.06.2011)

Wohlfart, U. (2006): Den aktuellen Trend zu Kooperation und Vernetzung verstehen. In: Landesinstitut für Qualifizierung NRW (Hg.): Kooperation und Vernetzung in der Weiterbildung. Orientierungsrahmen und Praxiseinblicke. Bielefeld, S. 13–28

Regine Mickler

Synergie als Kooperationspostulat – Thematisierungsformen und Umgangsweisen von Volkshochschulen

1. Ausgangslage und Erkenntnisinteresse

Bildungspolitische Forderungen nach kooperativen Organisationsformen im Bildungssystem haben in Deutschland eine langjährige Tradition. Ihre Zielperspektive war in den 1960er und 1970er Jahren insbesondere die Systematisierung institutioneller Strukturen des gesamten Weiterbildungssystems, um Kontinuität zu sichern und Doppelangebote zu vermeiden (vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg 1968, S. 7, 22; Deutscher Bildungsrat 1972, S. 200). Seit den 1990er Jahren bildet sich jedoch ein dynamischeres und an bereichsübergreifenden Problemlagen orientiertes Kooperationsleitbild heraus. Die Bedeutungsverschiebung hin zur „Öffnung, programmatischen Erweiterung und strukturellen Innovation des Weiterbildungsbereichs" (Dollhausen/Feld 2010, S. 25) entspricht dabei einem erweiterten Verständnis von Lernen. In diesem Verständnis geht es um die zentrale Frage, „wie das Lernen aller Bürgerinnen und Bürger in allen Lebensphasen und Lebensbereichen, an verschiedenen Lernorten und in vielfältigen Lernformen angeregt und unterstützt werden kann" (BLK 2004, S. 5).

Kooperative Bildungsarrangements beantworten diese Frage, indem sie Akteure aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen unter der Zielperspektive der Synergie zusammenführen. Geschieht diese Zusammenführung in integrativen Kooperationsformen wie z.B. Bildungs- und Kulturzentren, werden auf Grund der räumlichen, organisatorischen und konzeptionellen Verknüpfung von Bildungs- und Kultureinrichtungen in besonderer Weise Synergiegewinne erwartet.

Nachfolgende Ausführungen beziehen sich somit auf die These, dass der Synergiebezug in Bildungs- und Kulturzentren eine große Bedeutung einnimmt und hohe, nur schwer zu erfüllende Erwartungen produziert, gleichzeitig jedoch für die beteiligten Einrichtungen vielfältige Funktionszusammenhänge eröffnet. Um dieser These nachzugehen, stehen im folgenden empirischen Beitrag zwei Fragestellungen im Fokus:

1. Wie wird „Synergie" von Akteuren thematisiert, die Teil einer integrativen Kooperationsform sind?
2. Welche Umgangsweisen lassen sich mit diesem Kooperationspostulat erkennen?

Im vorliegenden Beitrag wird eine Spiegelung des Kooperationspostulats *Synergie in der Praxis* insofern dargestellt, als dass anhand von Thematisierungsformen und Umgangsweisen das Wirksamwerden des Kooperationspostulats bzw. „die Aneignungs-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

prozesse und Bedingungen der Praxis selbst“ (Lüders 1994, S. 424) analysiert und verdeutlicht werden. Verkürzt formuliert geht es um die Frage, auf welche Weise die Praxis das Kooperationspostulat übersetzt und wie sie es sich aneignet.

Bei dieser Darstellung wird die Perspektive von Volkshochschulen gewählt, die Teil eines Bildungs- und Kulturzentrums sind. Die Fokussierung von Volkshochschulen begründet sich erstens im besonderen Interesse an sich wandelnden Organisationsformen in der Erwachsenenbildung (vgl. Schäffter 2003, S. 59) und zweitens in der Kooperationserfahrenheit sowie der häufig kooperationsinitiierenden und -gestaltenden Rolle von Volkshochschulen (vgl. Zech 2008, S. 14). Hinter dieser Fokussierung steht das sowohl wissenschafts- als auch praxisbezogene Erkenntnisinteresse, das Synergieverständnis von Volkshochschulakteuren mittels einer organisationsinternen Betrachtung und Beschreibung von Kooperation zu rekonstruieren und Umgangsweisen mit einer komplexen Kooperationsanforderung offen zu legen. Weitere Ziele sind ein besseres Verständnis von Chancen und Herausforderungen einer interorganisationalen Zusammenarbeit sowie die Verdeutlichung einer Notwendigkeit weiterer wissenschaftlicher Untersuchungen oder praxisbezogener Handlungsempfehlungen.

Zunächst wird begründet, weshalb Synergie als umfassendes Kooperationspostulat verstanden werden kann (Abschnitt 2). Anschließend wird der Forschungskontext integrativer Kooperationsformen aus der Perspektive von Volkshochschulen als Teil von Bildungs- und Kulturzentren vorgestellt (Abschnitt 3.1), um dann zu verdeutlichen, warum der Problembezug „Synergie“ gerade innerhalb dieser kooperativen Organisationsform relevant ist (Abschnitt 3.2). Schließlich weisen die empirischen Ergebnisse fünf spannungsreiche Thematisierungsformen von Synergie auf (Abschnitt 4.1) und zeigen ein breites Spektrum an Umgangsweisen mit diesen (Abschnitt 4.2). Abschließend wird im verdeutlicht, welche Funktionen das Kooperationspostulat Synergie in Bildungs- und Kulturzentren einnehmen kann (Abschnitt 5).

2. Synergie als Kooperationspostulat

In bildungspolitischen Diskursen wird immer wieder darauf rekurriert, dass mittels einer Bündelung verschiedener Kompetenzen und Kräfte von Akteuren des Bildungs- und Kulturbereichs, aber auch der Wirtschaft und Politik, komplexe Erwartungen erfüllt werden sollen (vgl. BMBF 2004, 2008a, 2008b; BLK 2004). Zusammengefasst geht es um

- die Erhöhung der Wahrnehmung für wechselseitige und vielfältige Bildungsinteressenlagen und Gewährleistung adäquater Reaktionen auf diese,
- die effektive Nutzung von finanziellen, personellen und infrastrukturellen Ressourcen,
- die Verbesserung des Austausches sowie der Informations- und Beratungsvernetzung durch ausgeweitete Kommunikations- und gemeinsame Planungsprozesse sowie

- die gemeinsame Sicherstellung, Abstimmung, Entwicklung, Durchführung und Qualitätssicherung von Bildungsangeboten.

Solche Effizienzerwartungen werden von bildungspolitischen Programmen und Empfehlungen zur Förderung kooperativer Bildungsarrangements im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens zwar nicht explizit unter dem Begriff der Synergie zusammengefasst; in der wissenschaftlichen Begleitung und bezugnehmenden Fachliteratur werden diese Annahmen jedoch unter dem Kooperationspostulat der Synergie subsumiert. So zeigen die Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen" auf, dass der Zusammenschluss mehrerer Akteure „die besten Voraussetzungen dafür [bietet], die notwendigen Potenziale zu bündeln, darauf aufbauend Synergien zu entwickeln, um so eine größere und weitreichendere Wirkung zu erzielen, als dies einzeln agierenden Institutionen oder Personen möglich wäre" (Tippelt u.a. 2009, S. 20).

Der Kerngedanke von Synergie, nämlich das „sich gegenseitig fördernde Zusammenwirken verschiedener Kräfte oder Substanzen" (Textor 2002, S. 329), wird zum einen als wesentliche *Basis für* und zum anderen als besondere *Fähigkeit von* kooperative(n) Aktivitäten gesehen: „Netzwerke sind Innovationsmilieus, deren besondere Fähigkeit in der Schaffung von Synergien besteht, die sich nicht aus den kumulierten Kräften der Beteiligten allein herleiten, sondern ein neues Emergenzniveau erreichen" (Zech 2008, S. 13).

Gerade „neue Lernwelten und Lernorte", wie z.B. Bildungs- und Kulturzentren, eröffnen die Chance, „synergetische Wege des Lernens" (BMBF 2005, S. 51) zu entwickeln.

3. Der Forschungskontext „integrative Kooperationsformen"

3.1 Volkshochschulen als Teil eines Bildungs- und Kulturzentrums

Seit einigen Jahren lässt sich ein verändertes Selbstverständnis vieler Volkshochschulen feststellen: Volkshochschulen betonen neben dem traditionellen Kursgeschäft zunehmend ihre „Treffpunktfunktion" (Hummer 2007, S. 2; Schneider/Brandt 2005; Reichert 2010) und erweitern ihr Aufgabenfeld. Das Anliegen, ein zentraler Ort der Begegnung mit vielfältigen Lernmöglichkeiten für eine breite Zielgruppe zu sein, erfordert eine Veränderung der räumlichen Gegebenheiten von Volkshochschulen; die meisten ihrer Art sind höchstens mit Büro- und Verwaltungsräumen und ggf. auch mit wenigen Kursräumen in einem Gebäude untergebracht. Ein Großteil der Angebote findet hingegen dezentral in Schulen und Turnhallen statt. In einigen Städten und Kommunen werden deshalb Neu- und Umbauten für Volkshochschulen realisiert, wenn auch unter besonderen Bedingungen, die der bildungspolitischen Programmatik des lebensbegleitenden Lernens folgen (vgl. BLK 2004, S. 5): Mehrere Bildungs- und Kultureinrichtungen werden zu einem Bildungs- und Kultur*zentrum* zusammengeschlossen, um

als bereichsübergreifende und synergieerzeugende Kooperationsform den Ansprüchen eines ganzheitlichen Lernens, einer Erweiterung von Bildungsmöglichkeiten sowie einer besseren Erreichbarkeit verschiedener Zielgruppen vor Ort gerecht zu werden.

3.2 Zur Virulenz von Synergie im Kontext von Bildungs- und Kulturzentren

Bildungs- und Kulturzentren sind im europäischen Diskurs unter dem breit gefassten Stichwort *Learning Centres* geläufig (Buiskool u.a. 2005; Stang/Hesse 2006), stellen jedoch ein spezifisches Modell kooperativer Organisationsformen dar, das Stang als „One-Stop-Shop" (2011, S. 9) bezeichnet. Bildungs- und Kulturzentren lassen sich als räumliche, organisatorische und teilweise die Rechtsform betreffende Zusammenschlüsse zwischen städtischen und regionalen Bildungs-, Kultur- und Serviceeinrichtungen (wie z.B. Volkshochschule, Bibliothek, Museum und Bürgerservice) beschreiben. So gibt es in Deutschland z.B. das *Zentrum für Information und Bildung* (zib) in Unna, das Kulturzentrum *TIEZ* in Chemnitz oder den *südpunkt* in Nürnberg, im Ausland den *Wissensturm* in Linz oder die *Idea Stores* in London. Gemeinsame Merkmale dieser Zentren lassen sich folgendermaßen zusammenfassen (Stang 2011): Augenfällig sind an erster Stelle die modernen Neubauten, die (teilweise unter Einbezug alter Gebäudestrukturen) wichtiger Teil des Konzepts von Bildungs- und Kulturzentren sind, um einrichtungsübergreifende Angebote in einem gemeinsamen Gebäude und in einer innovativen Lernarchitektur realisieren können und damit die beteiligten Einrichtungen nach außen hin als eine „Marke" auftreten können. Zweitens ist die Gemeinsamkeit herauszustellen, dass Bildungs- und Kulturzentren eine zentrale Anlaufstelle für Bürger/innen in Sachen Bildung, Kultur, Information und Beratung sein sollen. Drittens geht es in all diesen Zentren um die Zusammenführung der einrichtungsspezifischen Kompetenzen unter einem Dach und viertens um die Umsetzung des Ganzen in einem mehr oder weniger verbindlichen Rahmen der Kooperation mit dem Ziel, Synergieeffekte zu gewinnen.

Im Vergleich zu anderen kooperativen Bildungsarrangements gewinnt Synergie als Aufgaben- und Zielperspektive gerade unter dem Merkmal der räumlichen und organisatorischen Zusammenlegung eine besondere Relevanz. Denn in einem Bildungs- und Kulturzentrum wird ein gemeinsames kooperatives Arrangement mit einem hohen Intensitäts- und Bindungsgrad angestrebt, welches v.a. durch ein gemeinsames Gebäude – also die räumliche Nähe – und hohe Erwartungen an organisatorische, inhaltliche und konzeptionelle Schnittstellen bzw. an daraus entstehende Synergien gefördert werden soll.

4. Spannungsfeld „Synergie" – Ausgewählte empirische Ergebnisse

Im Folgenden werden qualitativ-empirische Teilergebnisse des Forschungsprojektes „Kooperative Anforderungen in Bildungs- und Kulturzentren" vorgestellt, die zeigen, wie sich Volkshochschulen mit dem Kooperationspostulat der Synergie auseinander-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

setzen. Insgesamt wurden 23 halbstandardisierte Leitfadeninterviews mit Mitarbeitenden aller Personalebenen (Verwaltungskräfte, Kursleitungen, Fachbereichsleitungen und Leitungen) von zwei in Bildungs- und Kulturzentren integrierten Volkshochschulen geführt. Obwohl der Interviewleitfaden keine explizite Frage zum Aspekt der Synergie beinhaltete, machte eine themenzentrierte Inhaltsanalyse (Hopf u.a. 1985) deutlich, dass die Befragten den Aspekt der Synergie eigeninitiativ zum Gegenstand ihrer Antworten machten. Für die folgende Auswertung der Thematisierungsformen und Umgangsweisen wurden so genau die Interviewpassagen berücksichtigt, in denen von „Synergie" oder „Synergieeffekten" bzw. „-gewinnen" die Rede ist. Über dieses Vorgehen soll sichergestellt sein, dass die Befragten die Synergie in den Interviews tatsächlich und bewusst zum Thema machten und ihr Verständnis davon schilderten. Es konnten insgesamt 14 Textstellen identifiziert werden, in denen selbstgewählte Setzungen und Semantiken der Befragten auf den Aspekt der Synergie verweisen.[1]

4.1 Thematisierungsformen

Die empirischen Befunde zeigen auf, dass Synergie in Form von fünf Spannungsverhältnissen thematisiert wird.

Planung von „Mehr" vs. fehlende Umsetzung

Synergie wird als geplanter, erhoffter und im Besonderen als positiv besetzter Aspekt von Bildungs- und Kulturzentren beschrieben, wobei jedoch der Widerspruch von Planung und Umsetzung deutlich herausgestellt wird. Mehrere Interviewaussagen bestätigen, dass Synergien gerade in der Konzeptionsphase als „vorhergesagt", „vielversprochen" und „hochgelobt" beschrieben wurden. Richtet sich der Blick jedoch auf die Organisationsrealität, überwiegt das Gefühl, dass etwas fehlt, auf das man gehofft hat:

> Ich fühl' einen Mangel. Und vielleicht kommt der Mangel von diesem Traum, der mir mitgeteilt worden ist. Also wenn bestimmte Leute hier im Haus (…), wenn die von der Planungsphase reden, dann kommt die Synergie (...). So, und dann spüre ich (…), das muss was gewesen sein, was erhebend war. Jetzt bin ich hier im Alltag, (...) und merke nichts in Bezug aufs [Bildungs- und Kulturzentrum] (...) von diesem Erhabenen. (...) Ich weiß aus Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen, dass das manchen ähnlich geht und dass einige auch ein Mehr gerne hätten, ohne das Mehr jetzt definieren zu können (FBL_4, Z. 338–350).

Die idealisierten Voraussagungen, dass Synergie ein „Mehr" entstehen lassen würde, sind nicht eingetroffen, so dass als Folge einer fehlenden Umsetzung Mangel- und Enttäuschungsgefühle entstehen.

---

1 Die Fundstellen verteilen sich dabei – ausgenommen die Gruppe der Kursleitungen (auf diese fallen 6 Interviews) – auf alle Personalebenen. Teilweise wurden die in diesem Beitrag zitierten Interviewpassagen zur Förderung der besseren Lesbarkeit geringfügig sprachlich überarbeitet, ohne jedoch den Sinngehalt zu verändern.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

Abstrakte Rhetorik vs. konkretes gemeinsames Tun

Der oben genannten Aussage der Fachbereichsleitung ist ein weiterer Widerspruch immanent. Ohne genauer definieren zu können, was das gewünschte und geplante „Mehr" eigentlich sein könnte, bedauern die Volkshochschulakteure, dass die abstrakten Vorstellungen von Synergie nicht auf die „Arbeitsebene runtergebrochen" (FBL_2, Z. 270) worden sind. Die kurz aufeinander folgenden gewählten Ausdrücke „erhebend" und „diesem Erhabenen" aus obigem Zitat (FBL_4) verdeutlicht den Vorteil eines schillernden und abstrakten Begriffs von Synergie in der Planungsphase. So hatte die anfängliche Synergieperspektive einen erhebenden, also motivierenden und bewegenden Effekt auf die Volkshochschulakteure, die sich so an einer gemeinsamen Vision orientieren konnten, um die organisationalen Umbrüche und die ggf. damit verbundenen Ängste zu kompensieren. Die abstrakte Synergievorstellung in der Planungsphase hatte neben den Effekten auf die eigenen Mitarbeitenden einen weiteren wesentlichen Vorteil, wie es sich in den Interviews zeigt: Erstens konnte über die Unklarheit des Begriffs und ggf. über erhöhte positive Erwartungen an mögliche Synergien Überzeugungsarbeit gegenüber zögerlich agierenden Kooperationspartnern geleistet werden. Zweitens wird das Synergieargument als ausschlaggebend für die politische und somit auch finanzielle Förderung eines Bildungs- und Kulturzentrums eingeschätzt.

Synergie als Phänomen konfrontiert die Kooperationsakteure jedoch im Alltagsgeschäft innerhalb des Bildungs- und Kulturzentrums mit der Eigenschaft des Erhabenen, der Unnahbarkeit, des Schwebens über den Dingen und wird dann als fixe Idee empfunden, die es zu konkretisieren gilt.

Einsparung vs. Ressourcen-Synergie

Hinsichtlich der bildungspolitischen oder kommunalen Vorstellungen von einer integrativen Kooperationsform stellt es sich heraus, dass Synergie hier oftmals mit Einsparungen gleichgesetzt wird. So schildert eine Volkshochschulleitung ihre Erfahrung: „Sie wissen ja, dass ein Kämmerer bei Synergien das immer gleichsetzt mit Einsparung" (Leitung_2_Vorgespräch, Z. 136–137).

Die Volkshochschule betont jedoch, dass Synergie keinesfalls mit Einsparung verwechselt werden darf, sondern dass auf Grund von Synergien mit den bereits vorhandenen Kapazitäten mehr und Neues erreicht werden kann. In diesem Zusammenhang entsteht der Begriff der Ressourcen-Synergie, der beschreibt, dass bereits vorhandene Ressourcen gebündelt werden, um mehr zu erreichen, als es die einzelnen Kräfte für sich könnten. Im Umkehrschluss bedeutet diese Aussage aber auch, dass für kooperative Aktivitäten keine zusätzlichen Ressourcen – wie z.B. Personalstellen – gefordert werden.

Arbeitserleichterung vs. zusätzlicher Arbeitsaufwand

Anhand der Ressourcenfrage lässt sich ein weiteres Spannungsverhältnis aufzeigen. So führt die Befragte FBL_4 beispielsweise die in ihren Augen klassische Definition

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

für Synergie an, „mehr, dann auch mit geringerem Aufwand“ (Z. 300) zu erreichen. Dies widerspricht jedoch einer zu Beginn des Interviews getätigten Aussage, es sei auf Grund fehlender Arbeitskapazität „sehr schwierig, da immer wieder über die Grenzen zu gehen oder überhaupt mal über die Grenzen zu gehen“ (FBL_4, Z. 36f.).

Kontinuierliche vs. temporäre Synergieeffekte

Bei der Thematisierung von Synergie spielt schließlich die Zeitdimension eine Rolle. So greifen einige Befragte auf der einen Seite das temporäre Synergie-Beispiel einer gemeinsam realisierten Veranstaltung auf und beschreiben den Gewinn aus Nutzersicht, wenn alle Einrichtungen mit gemeinsamen Angeboten involviert sind. Gleichzeitig wird aber einschränkend hinzugefügt, dass punktuelle Synergieeffekte zu kurz greifen. So wird betont, dass Synergie auf der anderen Seite auch immer in der Alltagsarbeit und somit auch kontinuierlich spürbar sein müsse.

Das mit positiven Gefühlen überladene Phänomen Synergie, das Grundbaustein der Konzepte von Bildungs- und Kulturzentren ist, spiegelt sich in dem spannungsreichen Erfahrungsbericht der Volkshochschulakteure, der sich in folgende fünf antinomische Thematisierungsformen zusammenfassen lässt:

Spannungsfeld „Synergie“	
Planung von „Mehr“	fehlende Umsetzung
abstrakte Rhetorik	konkretes gemeinsames Tun
Einsparung	Ressourcen-Synergie
Arbeitserleichterung	zusätzlicher Arbeitsaufwand
kontinuierliche Synergieeffekte	temporäre Synergieeffekte

vs.

Tabelle 1: Antinomische Thematisierungsformen von Synergie

Das Kooperationspostulat Synergie weist somit die Charaktereigenschaft der Kontingenz auf. Synergie kann ganz unterschiedliche Formen haben und beschreibt damit einen Zustand der Offenheit und Ungewissheit. Doch wie kann sich ein Konzept verwirklichen, das einem kontingenten Kooperationspostulat folgt? Wie gestaltet sich der Umgang aus Sicht der Volkshochschulakteure mit diesen aufgezeigten Spannungsverhältnissen?

4.2 Umgangsweisen

Zum Zeitpunkt der Interviewauswertung kann ein Spektrum von fünf unterschiedlichen Umgangsweisen festgehalten und näher definiert werden.

Resignation und Abgrenzung
Die oben aufgezeigte Erscheinungsform des Mangels und der Enttäuschung über nicht realisierte Synergievorstellungen mündet teilweise in eine resignierte Haltung der Volkshochschulakteure. Die Frustration rührt zum einen aus einer mangelnden Ziel- und Sinnperspektive. Zum anderen werden insbesondere die fehlende Anerkennung und Wertschätzung von Seiten der Leitung des Bildungs- und Kulturzentrums als wesentlicher Faktor für diese Haltung aufgeführt. Der persönliche Einsatz von Mitarbeitenden verläuft im Sande, weshalb sie sich verstärkt auf das eigene Kerngeschäft konzentrieren. So richtet sich der Blick einiger Volkshochschulakteure wieder auf die eigene Einrichtung und deren spezifische Charakteristika und Kompetenzen. In Abgrenzung zu den anderen Einrichtungen im Bildungs- und Kulturzentrum wird ein Vergleich ermöglicht, der verstärkt zur eigenen Identitätsschärfung und zur Wahrung der eigenen Interessen beiträgt.

Formale Reflexion und Bearbeitung
Besonders in der Aufbauphase der Bildungs- und Kulturzentren sind reflexive Umgangsweisen bei der Bearbeitung des Synergiepostulats erkennbar. In einem der untersuchten Bildungs- und Kulturzentren stellten beispielsweise Teambildungsworkshops eine Möglichkeit dar, das Bewusstsein für gemeinsames Tun zu wecken und zu stärken. Impulse aus diesen Workshops, die ein externer Coach durchführte, konnten in anschließenden Arbeitsgruppen aufgenommen und vertieft werden. In einem anderen Bildungs- und Kulturzentrum entstanden sogenannte Kompetenzteams von Mitarbeitenden aller Einrichtungen, die gemeinsame Ideen und Angebote zu spezifischen Themen entwickelten. Beide von der Leitungsebene initiierten Reflexions- und Austauschforen existieren nicht mehr oder nur noch randständig. In den Interviews wird deutlich, wie facettenreich die ausschlaggebenden Hindernisfaktoren sein können: Unklar definierte Arbeitsaufträge, zu wenig strukturelle Vorgaben, Koordinations- und Terminprobleme, Arbeitsverdichtung, unklare Realisierungsmöglichkeiten der entwickelten Ideen und Konzepte, aber auch die Top-Down-Initiierung bei nicht gleichbleibend starker Unterstützung und Interessensbekundung von Seiten der Leitung sowie die Teilnahme des/der Vorgesetzten an Treffen führten zu Widerstandsreaktionen bzw. zur verstärkten Konzentration auf informelle Austauschmöglichkeiten.

Informelle Reflexion und Bearbeitung
Auch die räumliche Nähe spielt eine große Rolle, denn das Sich-über-den-Weg-Laufen lässt einen spontanen Begegnungsraum entstehen, der zum informellen Austausch genutzt wird. Das Engagement der Mitarbeitenden wird im Alltag z.B. in Flurgesprächen sichtbar. Synergieeffekte nehmen in einer direkt wahrgenommenen Dynamik „auf dem Flur", in interaktiver Kommunikation und daraus entstehenden gemeinsamen Projekten Gestalt an.

Pragmatischer Umgang
Bestimmte Umgangsformen lassen sich eher als pragmatisch charakterisieren. Zum einen fällt darunter die Einstellung, Synergie als reine Addition verschiedener Kompetenzbereiche zu verstehen. Obwohl die Zusammenarbeit im Vorfeld einer gemeinsamen Veranstaltung nicht gut funktioniert hat, wird das Ergebnis als erfolgreich bewertet, weil alle Einrichtungen etwas beigesteuert haben. Die Ansprüche an Synergie werden entsprechend auf einen Minimallevel der Zusammenarbeit begrenzt, welcher Optionen der Mitarbeit bietet, aber keine tiefergehende und kontinuierliche Auseinandersetzung verlangt.

Zum anderen ist ein pragmatischer Umgang mit dem Synergiepostulat hinsichtlich der Ressourcenfrage zu erkennen, wenn kooperativ entstandene Angebote bei fehlenden Finanzen, personellem oder zeitlichem Ressourcenmangel wegfallen. Es handelt sich in dieser Sichtweise um ein Abwägen der Sachzwänge: Sind die notwendigen Ressourcen nicht vorhanden, können keine Synergieeffekte erzielt werden.

Konkretion
Konkretion äußert sich darin, dass Synergiegewinne aufgezeigt und verdeutlicht werden. In beiden untersuchten Fällen wurden beispielsweise Querschnittseinrichtungen geschaffen, die gemeinsame Dienstleistungen im administrativen Bereich für alle Einrichtungen des Bildungs- und Kulturzentrums bewerkstelligen. So wird ein flexibleres und effektiveres Arbeiten realisiert, als es in einrichtungsspezifischen Verwaltungseinheiten möglich wäre.

In der Volkshochschule selbst wird auf Fachbereichsebene ein inhaltlicher Synergieeffekt festgestellt, der sich als gegenseitige Inspiration beschreiben lässt. In dieser Umgangsform wird die Vorstellung verworfen, dass Synergie zu einer Arbeitserleichterung führt. Stattdessen zeigt sich, dass eine integrative Kooperationsform ein Anregungspotenzial bietet, das ohne diese Organisationsform nicht möglich wäre.

5. Fazit

Über das vorliegende Material und die Frage nach Thematisierungsformen von und Umgangsweisen mit dem Kooperationspostulat Synergie lassen sich aus Perspektive von Volkshochschulen zusammenfassend zwei wesentlich Aspekte von Synergie festhalten:

- Einerseits verdeutlichen die empirisch generierten Ergebnisse die abstrakt-schillernde, überzeugungsstarke, positiv besetzte und kontingente Eigenschaft des Kooperationspostulats Synergie und somit die geradezu *dilemmatische Situation* von Bildungs- und Kulturzentren, diese Anforderung zu verwirklichen: Denn das Synergieargument erweist sich in der konkreten Umsetzung und Verstetigung als ungewiss, nicht konkretisierbar und teilweise sogar blockierend für kooperative Aktivitäten.

- Andererseits zeigen sowohl die Thematisierungsformen als auch die Umgangsweisen einen für integrative Kooperationsformen gewinnbringenden *Funktionszusammenhang* auf: Im Vorfeld trägt das Kooperationspostulat als eine Art Gründungsmythos zur Realisierung von Bildungs- und Kulturzentren bei, denn mit Synergie wird Visionsarbeit betrieben, eine überzeugende Außendarstellung erreicht, Motivation bewirkt sowie Finanzakquisition getätigt. In der Organisationsrealität kommt es zu einer konkretionsförderlichen und disziplinierenden „Anspruchsauskühlung", wenn beispielsweise handfeste Synergiegewinne bereits in der räumlichen Nähe, der gegenseitigen Inspiration oder in Querschnittseinrichtungen gesehen werden bzw. in der Abgrenzung zu anderen Einrichtungen eine Profilschärfung der eigenen Einrichtung gefördert wird.

Anhand der in der Praxis auffindbaren Thematisierungsformen und Umgangsweisen zeigt es sich, dass das Kooperationspostulat Synergie nicht direktiv in kooperative Bildungsarrangements transferiert wird. Stattdessen bestimmen und reformulieren die Einrichtungen handlungsbezogen die Eigenschaften, Realisierbarkeit und Wirksamkeit von Synergie.[2] Die Generalisierbarkeit dieser explorativ gewonnenen Erkenntnisse gilt es in zukünftigen Studien, die sich explizit auf Synergieaspekte in kooperativen Bildungsarrangements beziehen und die zudem eine breitere Empiriebasis zu Grunde legen, zu überprüfen. Dabei wäre an die sich hier andeutende Janusköpfigkeit von Synergie in Kooperationen anzuknüpfen: Die Synergieperspektive transportiert auf der einen Seite schnell überhöhte und somit unerreichbare Vorstellungen von Kooperation. Auf der anderen Seite liegt es aber an den kooperierenden Einrichtungen selbst, die multiplen Funktionen des Kooperationspostulats Synergie für sich zu erkennen, sie zu fördern und zu nutzen sowie diese für die Mitarbeitenden deutlich zu machen.

Literatur

Beck, U./Bonß, W. (1984): Soziologie und Modernisierung. Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt, H. 4, S. 381–406

BLK Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. Programmdarstellung. Bonn/Berlin

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Die Strategie für das Lebenslange Lernen verwirklichen. Bonn/Berlin

2 An dieser Stelle lässt sich Bezug nehmen auf Theorieansätze und Befunde der Verwendungs- und Wirkungsforschung (vgl. Beck/Bonß 1984, S. 394) bzw. Implementationsforschung (vgl. Euler/Sloane 1998, S. 319; Mayntz 1980, S. 21), die bestätigen, dass die Art der Rezeption von (politisch intendierten) Bedeutungsveränderungen wesentlich durch selektive Deutungsmuster, Kontexte und Einstellungen der Akteure selbst beeinflusst ist.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008a): Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. Programmdarstellung. Bonn/Berlin

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008b): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn/Berlin

Buiskool, B.-J. u.a. (2005): Developing local learning centres and learning partnerships as part of Member States' targets for reaching the Lisbon goals in the field of education and training. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/locallearning.pdf (Stand: 08.09.2011)

Deutscher Bildungsrat (1972): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart

Dollhausen, K./Feld, T.C. (2010): Für Lebenslanges Lernen kooperieren. Entwicklungslinien und Perspektiven für Kooperationen in der Weiterbildung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 24–26

Euler, D./Sloane, P.F.E. (1998): Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. In: Unterrichtswissenschaft, H. 4, S. 312–325

Hopf, C. u.a. (1985): Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht: Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht. Frankfurt a.M.

Hummer, H. (2007): Der Wissensturm der Stadt Linz. Ein Lernort der Zukunft? In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, H. 224, S. 2–6

Kultusministerium Baden-Württemberg (1968): Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung: Empfehlungen zur Neugestaltung und Koordinierung. Villingen

Lüders, C. (1994): Spurensuche. Ein Literaturbericht zur Verwendungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beih. 27, S. 415–437

Mayntz, R. (1983): Zur Einleitung: Probleme der Theoriebildung in der Implementationsforschung. In: Ders. (Hg.): Implementation politischer Programme. Bd. 2, Wiesbaden, S. 7–24

Reichert, R. (2010): Ruf nach neuem VHS-Domizil wird lauter. In: Heilbronner Stimme, URL: www.stimme.de/hohenlohe/nachrichten/oehringen/sonstige;art1921,1747246 (Stand: 23.01.2010)

Schäffter, O. (2003): Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. In: Gieseke, W. (Hg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 59–81

Schneider, H./Brandt, P. (2005): Gespräch: Entgrenzung als propagiertes Ziel. In: DIE-Zeitschrift, H. 1, S. 26–30

Stang, R. (2011): Strukturen und Leistungen von Lernzentren. URL: www.die-bonn.de/doks/2011-lernzentrum-01.pdf (Stand: 08.09.2011)

Stang, R./Hesse, C. (2006): Learning Centres. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa. Bielefeld

Textor (2002): Sag es auf Deutsch. Reinbek

Tippelt, R. u.a. (2009): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken". Bielefeld

Zech, R. (2008): Systemveränderung – Umbau der Erwachsenenbildung. URL: www.artset-lqw.de/cms/fileadmin/user_upload/Literatur/Systemveraenderung_-_Umbau_der_Erwachsenenbildung.pdf (Stand: 08.09.2011)

Jörg Schwarz/Susanne Maria Weber

Netzwerksupport durch Netzwerkberatung

1. Netzwerke als Steuerungsmedien

Kooperation und Vernetzung von Bildungsorganisationen wurden bereits im Jahr 1970 im „Strukturplan für das Bildungswesen" als wichtige Elemente einer Bildungspolitik markiert, die sich um eine Abstimmung der im Bildungssystem realisierten Angebote mit den gesellschaftlichen Bedarfen bemühte. Den absehbaren Unzulänglichkeiten einer zentralistisch-hierarchischen Steuerung des Bildungssystems wurde durch die Forderung nach einem geregelten Zusammenwirken der verschiedenen Anbieter-, Abnehmer und sonstigen Stakeholdergruppen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 208) ein vernetzt-kooperatives Regulativ entgegen- bzw. zur Seite gestellt. In den 1990er Jahren intensivierte sich die Diskussion u.a. auf der Grundlage verschiedener Gutachten (Faulstich u.a. 1991; Faulstich/Teichler/Döring 1996), welche die Bedeutung von Netzwerken und Kooperation für die Weiterbildung betonen. Es war die Phase einer umfassenden Neuordnung politischer Steuerung: Deregulation, Privatisierung und die Adaption marktförmiger Koordinationsmechanismen im öffentlichen Sektor führten auch in der Weiterbildung zu veränderten Finanzierungs- und Steuerungsstrukturen, die stärker auf Konkurrenzbeziehungen zwischen den verschiedenen (öffentlichen wie privaten) Bildungsanbietern aufbauen. Doch gerade durch diesen verschärften Wettbewerb am Weiterbildungsmarkt erhalten Kooperation und Vernetzung eine strategische Qualität für Weiterbildungsanbieter: Netzwerkstrategien stellen eine Möglichkeit dar, sich in einem gewissen Umfang gegen die Punktualität von Marktbeziehungen und gegen das Angebotsentscheidungen zu Grunde liegende Risiko abzusichern und durch die Etablierung dauerhafter Kooperationen zu anderen Anbietern und zu wichtigen Abnehmern (wie z.B. regionalen Unternehmen) ein Mindestmaß an Kontinuität und Sicherheit zu erschließen und das eigene ökonomische Fortbestehen zu sichern.

Die Bildungspolitik distanziert sich zunehmend sowohl von der Vorstellung der Machbarkeit zentralistisch-hierarchischer Steuerung als auch vom Ideal des freien Spiels von Angebot und Nachfrage am Bildungsmarkt. Es lässt sich ein Wandel vom „aktiven" über den „schlanken" hin zum „aktivierenden Staat" (Jann/Wegrich 2004, S. 196) zeigen. Diese neue staatliche Rolle beschränkt sich weitgehend auf die Initiierung, strukturelle Rahmung und (finanzielle) Förderung von Selbststeuerungsprozessen organisationaler Akteure, insbesondere auch über den Weiterbildungssektor hinweg (vgl. Faulstich 2010, S. 43). Hierfür stellen Vernetzung und Kooperationen wichtige Instrumente dar. Eine Fokussierung erfährt diese politische Strategie durch das verbindende Konzept der „Region": In den 2000er Jahren werden „Regionale Netzwerke lebenslangen Lernens" (Faulstich 2001) zum Kern einer Steuerungsstrategie, welche die

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

Konzepte „Region", „Netzwerk" und „Lebenslanges Lernen" miteinander verschränkt (vgl. Schreiber-Barsch 2007, S. 124–135) und ihre wohl prominenteste Umsetzung im Programm „Lernende Regionen" (Tippelt u.a. 2009) findet.

Jüngere Programme, wie z.B. „Hessen Campus", knüpfen sowohl an die Idee als auch an etablierte Kooperationsstrukturen an und führen diese weiter, wobei zunehmend eine Anbindung an das Konzept der „*Learning Centres*" (Stang 2006) stattfindet. Damit werden Formen von Kooperation geschaffen, die weniger netzwerkförmig als vielmehr organisationsartig erscheinen, so z.B. das *Haus des Lebenslangen Lernens* Dreieich (Nittel 2009). Vielleicht zeigt sich in dieser Akzentverschiebung aber auch ein Eingeständnis der Probleme, die bei der Einrichtung, Intensivierung und Institutionalisierung von Netzwerkstrukturen in der Weiterbildung aufgetreten sind und die Faulstich bereits zu einem frühen Zeitpunkt zu der Feststellung veranlassten, es gebe „nach ‚Marktversagen' und ‚Staatsversagen' auch so etwas wie ‚Netzwerkversagen'" (Faulstich 2001).

Die sich mehrenden Befunde zu den Problemen einer Steuerung durch Netzwerke sind jedoch keinesfalls überraschend: Im Folgenden soll zunächst ein klassischer Beitrag zu den Defiziten der Netzwerksteuerung aufgegriffen werden, um die Kernprobleme aus steuerungstheoretischer Sicht herauszuarbeiten. Vor diesem Hintergrund wird die Bedeutung funktionierender Supportstrukturen für interorganisationale Netzwerke in der Weiterbildung deutlich. Auf dieser Grundlage soll sodann der Begriff der Netzwerkberatung als eine Möglichkeit diskutiert werden, einen spezifischen Typus dieser Supportstrukturen zu bezeichnen: Dieser nimmt durch kommunikativ-symbolische Praktiken Einfluss auf die Handlungskoordination im Netzwerk und ist damit ein aktiver Teil des Steuerungsgeschehens. Aus dieser Perspektive sind die Grenzen zwischen Netzwerk- und Supportstrukturen für die Steuerungspraxis des Netzwerkes unerheblich. Der Aufsatz skizziert daher abschließend eine praxistheoretisch fundierte Forschungsperspektive, die es erlaubt, die Steuerung als Ergebnis einer gemeinsamen praktischen Erschaffung von Netzwerk- und Supportstrukturen zu verstehen und solche Formen beratungsinduzierter Steuerung auch empirisch genauer zu untersuchen. Netzwerkberatung muss aus dieser Perspektive als eine Instanz charakterisiert werden, die – ohne dabei explizit als *Steuerungs*instrument thematisiert zu werden – de facto zunehmende Bedeutung für die Steuerungspraxis interorganisationaler Netzwerke in der Weiterbildung erlangt.

2. Defizite einer Steuerung durch Netzwerke

Anknüpfend an klassische Arbeiten und empirische Befunde setzt sich Messner (1994) mit Fallstricken und Grenzen der Netzwerksteuerung auseinander und extrapoliert sieben Kernprobleme, die im Folgenden kurz umrissen werden. Erstens stellt sich das Problem der großen Zahl (vgl. ebd., S. 567): Je mehr Akteure es gibt, desto höher ist

der multilaterale Verhandlungs-, Koordinations- und Abstimmungsbedarf. Wie gut diesem entsprochen werden kann, hängt wiederum von den konkreten Formen der Interdependenzbeziehungen ab: Beruhen diese vornehmlich auf gemeinsamen Standards oder Regeln, stellt eine große Akteurszahl in der Definitionsphase zwar eine Herausforderung dar, jedoch funktioniert diese Form der Koordination nach der Durchsetzung und allseitigen Anerkennung der Standards auch bei einer großen Anzahl von Akteuren. Auch bei einer sequenziellen Interdependenz, bei der die Koordination (z.B. in Projekten) durch Ablaufpläne erfolgt, können sich alle Akteure am gemeinsamen Plan orientieren und die einzelnen Schritte im Rahmen der Planvorgaben autonom realisieren. In Netzwerken finden sich jedoch häufig reziproke Interdependenzbeziehungen wieder, bei denen die Entscheidungsmöglichkeiten eines jeden Akteurs fortwährend vom Verhalten der anderen abhängig sind. Die hieraus folgende Notwendigkeit stetiger allseitiger Abstimmungs- und Anpassungsleistungen in Netzwerken stellt hohe Anforderungen an die beteiligten Akteure.

Als zweiten Problembereich nennt Messner die Zeitdimension von Entscheidungen (vgl. ebd., S. 571). Zunächst sind Interessen einzelner Netzwerkakteure häufig kurzfristiger ausgerichtet als das Interesse des Gesamtnetzwerks, was in konkreten Verhandlungssituationen – aus Netzwerkperspektive betrachtet – zu suboptimalen Entscheidungen führen kann. Darüber hinaus sind die Netzwerkakteure in der Regel am Aufbau stabiler Verhandlungs- und Kooperationsstrukturen interessiert, woraus eine Tendenz zu Konfliktvermeidung und inkrementellem Wandel resultiert. Dieser Effekt verstärkt sich, wenn sich das Netzwerk stabilisiert hat, da die soziale Kohäsion der Netzwerkakteure dann zusätzlich die Herausbildung einer Konsenskultur begünstigt.

Als drittes Problem kann die institutionelle Konsolidierung gelten (vgl. ebd., S. 572), die zugleich Bedingung und Gefährdung der Funktionsfähigkeit von Netzwerken darstellt. Mit der Verstetigung und Stabilisierung der Akteursbeziehungen, also den kumulierten Investitionen in die Kooperation, steigen gleichzeitig die Kosten eines Ausstiegs aus dem Netzwerk und damit mittelbar auch die Kompromissbereitschaft. Das Netzwerk muss seine Bindungsstruktur daher zwischen Desintegration und Erstarrung, zwischen zu schwachen und zu starken Bindungen, zwischen Funktionalität und Dysfunktionalität ausgestalten. Netzwerke sind demnach keineswegs immer innovativ, sondern durchaus auch borniert, pfadreproduzierend und in Ingroup-Outgroup-Denken gefangen.

Als viertes Problem verweist Messner auf den „Koordinationsaspekt“: Entscheidungen können auf Netzwerkebene nicht stringent rational erfolgen, sondern müssen auch den Aspekt der Verteilungsgerechtigkeit berücksichtigen (vgl. ebd., S. 577). So kann anhand wohlfahrtsökonomischer Modelle gezeigt werden, dass suboptimale Lösungen in Netzwerken insofern gewählt werden, als eine für das Wohl des gesamten Netzwerks eigentlich optimale Strategie dann abgelehnt wird, wenn einer der beteiligten Akteure damit schlechter gestellt würde. Aus diesem Grundproblem leitet sich die große Bedeutung geteilter Grundauffassungen und Zielorientierungen ab, die als

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

Koordinaten für das Netzwerk fungieren. In dem Maße, wie gesellschaftliche und politische Zielvorgaben diffuser werden, müssen diese aber ebenfalls netzwerkintern verhandelt werden.

Damit wird das Verhandlungsdilemma als fünfter Aspekt des Netzwerkversagens relevant (vgl. ebd., S. 582). Einerseits bedarf es offener, fairer und vertrauensvoller Kommunikation, andererseits wird strategisches Handeln, Informationsmanipulation, Bluffen und Drohen im Aushandlungsprozess wahrscheinlich. Konstruktive Handlungsorientierungen werden also leicht ausgenutzt und kooperativ orientierte Akteure am ehesten übervorteilt; umgekehrt können „erfolgreiche" Verhandlungstechniken dem insgesamt erzielbaren Kooperationsgewinn auch abträglich sein.

Als sechstes Risiko des Netzwerkversagens führt Messner (vgl. ebd., S. 583) die Problematik ungleich verteilter Machtressourcen an. Wenn auch die Durchsetzung von Entscheidungen grundsätzlich auf die Zustimmung aller Netzwerkakteure angewiesen ist, so sind deren Handlungsoptionen dennoch ungleich. Machtstrukturen resultieren aus ungleicher Ressourcenausstattung: Sachwissen, die Kontrolle über Information und Kommunikation im Netzwerk, durch organisatorische Regeln oder allgemeine Werte zugewiesene Ressourcen sowie finanzielle Ressourcen werden als Beispiele für Machtquellen in Netzwerken genannt. Dergestalt ausgestattete, „mächtige" Netzwerkakteure sind in der Lage, bestimmte Problemdimensionen auszublenden, Themen zu (de-)legitimieren oder gewisse Entwicklungen zu blockieren.

Das siebte Problem lokalisiert Messner (vgl. ebd., S. 589) im Spannungsverhältnis von Konflikt und Kooperation. Unter Rückgriff auf Dubiel begreift er dieses als konstitutiv für moderne Gesellschaften insgesamt und für Netzwerke im Besonderen. Zugleich seien aber gerade Netzwerke auch der Ort, an dem ein produktiver Umgang mit diesem Spannungsverhältnis etabliert werden kann.

Wie also die politische Steuerungsstrategie die strukturell bedingte Konfliktgefahr schon in den Einbettungen regionaler Netzwerke und Kooperationsarrangements beinhaltet, so gestaltet sich auch die Steuerungslogik in Netzwerken offensichtlich unauflösbar konflikthaft und ist strukturellen Spannungsverhältnissen unterworfen (vgl. Sydow 2003a, S. 300; Windeler 2001). Vor diesem Hintergrund riskanter Netzwerksteuerung und möglichen Netzwerkversagens stellt sich die Frage nach der Bedeutung von Supportstrukturen für interorganisationale Netzwerke in der Weiterbildung, die im Folgenden diskutiert und schließlich mit Hinblick auf die Rolle von Netzwerkberatung konkretisiert wird.

3. Netzwerkberatung als Supportstruktur

Schon im Gutachten „Weiterbildung in Hessen" betonen Faulstich u.a. (1991, S. 103), dass „Weiterbildung weitaus stärker als viele andere gesellschaftliche Bereiche auf qualifizierte Support-Strukturen angewiesen [ist]" und nennen z.B. „Statistik", „Fortbildung", „Forschung" aber auch „Beratung und Information" als wichtige

Unterstützungsbereiche. Neben der Empfehlung, „individuumsorientierte Weiterbildungsberatung" zu etablieren, wird auch darauf hingewiesen, dass „institutions- und systembezogene Beratung" zur Unterstützung der Weiterbildungseinrichtungen eingesetzt werden könne, um z.B. „Angebotslücken" zu verdeutlichen (ebd., S. 107). Diese Idee einer Unterstützung durch Organisationsberatung erhält vor dem Hintergrund intensivierter Kooperation und Vernetzung in zweifacher Hinsicht neue Aktualität: Zum einen stellt interorganisationale Vernetzung die beteiligten Organisationen vor Herausforderungen, die organisationale „Lern-" bzw. Veränderungsprozesse erfordern (aber auch: begünstigen) können, wobei Organisationsberatung wichtige Unterstützung leisten kann (Feld 2011). Support wird zum anderen aber auch auf der Ebene des Netzwerks erforderlich, da hier die Herausforderung besteht, unter prinzipiell eigenständigen, unabhängigen und gleichberechtigten organisationalen Akteuren die Formen, Prinzipien und Instanzen der Handlungskoordination selbstständig verhandeln zu müssen (so „Verhandlung" als Prinzip überhaupt Geltung findet) (Schwarz/Weber 2011).

Formen eines solchen Netzwerksupports für interorganisationale Netzwerke in der Weiterbildung werden unter sehr unterschiedlichen Begriffen diskutiert, die jeweils spezifische Konzeptkonnotationen mitführen. Zu nennen sind z.B. das eher institutions- bzw. organisationsbezogene Konzept der „Netzwerkkoordination" (Gnahs/Dollhausen 2006), die eher akteurs- bzw. professionsbezogene Perspektive des „Netzwerkmanagement[s]" (Mickler 2009) und die methodisch-technisch fokussierte Sicht der „Netzwerkmoderation" (Baitsch/Müller 2001). Der vorliegende Beitrag betont hingegen den gemeinsamen funktionalen Kern dieser unterschiedlichen Formen von Netzwerksupport, die im Sinne einer „weichen Steuerung" (Göhler/Höppner/La Rosa 2009) sämtlich die Handlungskoordination in Netzwerken durch diskursive Praktiken beeinflussen. Deshalb wird im Folgenden untersucht, inwieweit der Begriff der Netzwerkberatung ein geeignetes begriffliches Fundament für die weitere Diskussion darstellen kann.

Hilfreich ist dabei zunächst ein Blick auf die wirtschaftswissenschaftliche Debatte um Netzwerkberatung, die in dem Maße Fahrt aufgenommen hat, wie sich die Kooperationsaktivitäten zwischen Unternehmen auch im privatwirtschaftlichen Sektor (in weiten Teilen ebenfalls durch Förderprogramme politisch angeregt) ausgeweitet haben. In diesem Diskurs wird unter Netzwerkberatung vielfach nicht nur die Beratung *von* Netzwerken, sondern auch die Beratung *durch* Netzwerke gefasst. Diese begriffliche Uneindeutigkeit ist jedoch z.T. beabsichtigt, da beide Varianten als eng miteinander verknüpfte Entwicklungen betrachtet werden: Auch Unternehmensberatungen sind als Beratungsunternehmen zunehmend Teil von Netzwerken (Wunderer 1995). Im vorliegenden Beitrag jedoch sollen unter „Netzwerkberatung" jene Beratungsaktivitäten verstanden werden, „die sich auf die Bildung, das Management, die (Weiter-) Entwicklung, aber auch die Beendigung von interorganisationalen Netzwerkbeziehungen richten" (Manning/Sydow 2006, S. 5). Der Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit Netzwerkberatung liegt bislang auf grundbegrifflichen Vergewisserungen und ers-

ten Systematisierungsversuchen (Sydow/Manning 2006), etwa hinsichtlich der Einordnung von Beratung als Fach- oder Prozessberatung (Loose 2006) oder hinsichtlich ihrer Aufgaben, Ansätze und Instrumente (Sydow 2006). Empirische Forschung ist allenfalls im Anfangsstadium in Form von Fallstudien vorzufinden. Dabei liegt der Fokus vornehmlich auf Rahmenbedingungen und Eigenschaften bestimmter Netzwerkarrangements und deren Bedeutung für die (Praxis der) Netzwerkberatung, so z.B. im Kontext regionaler Cluster (Duschek/Lerch/Sydow 2010).

Für das Ziel einer analytischen Fundierung der Erforschung des Zusammenwirkens von Netzwerk- und Supportstrukturen im Steuerungsgeschehen interorganisationaler Netzwerke muss jedoch ein stärker steuerungsbezogener Begriff von Netzwerkberatung zu Grunde gelegt werden: Aus dieser Perspektive kann Netzwerkberatung als eine gezielt etablierte Supportstruktur verstanden werden, die nicht direktiv auf das Netzwerk einwirkt, sondern auf der Grundlage spezifischer Wissensbestände sowie durch den Einsatz kommunikativ-symbolischer Praktiken Einfluss auf die Handlungskoordination in Netzwerken nimmt. Prinzipiell kann Netzwerkberatung sowohl „intern" als auch „extern" verortet sein. Aus der hier zu Grunde gelegten Perspektive sind Supportstrukturen immer als ein Teil des Steuerungsgeschehens im Netzwerk zu betrachten. Gleichzeitig ist Netzwerkberatung aber auch (in unterschiedlichem Maße) von den netzwerktypischen Reziprozitätserwartungen, dem unmittelbaren Handlungs- und Entscheidungszwang sowie der primären Verantwortlichkeit für die inhaltliche Zielerreichung entlastet, weil sie eine besondere (institutionalisierte, z.T. formalisierte) Position innerhalb der Steuerungspraxis einnimmt. Die konkrete Form der Institutionalisierung der Netzwerkberatung unterscheidet sich prinzipiell von Netzwerk zu Netzwerk; trotzdem lassen sich einige verbreitete Formen benennen.

4. Formen von Netzwerkberatung

Im Kontext interorganisationaler Vernetzung in der Weiterbildung lassen sich vier verschiedene Formen von Netzwerkberatung aufzeigen, die sich hinsichtlich Akteurskonstellation, institutioneller Einbettung, Mandatsvergabe, Wissensbasis und praktizierter Steuerungsmodi unterscheiden. Die unterschiedlichen Formen der Ausgestaltung werden im Folgenden kurz dargestellt und auf ihre jeweiligen Steuerungsdynamiken hin untersucht.

Insbesondere in programmförmig angelegten und mit öffentlichen Mitteln unterstützten Vernetzungsinitiativen wird oftmals eine wissenschaftliche Begleitung eingesetzt, die sich dem Netzwerk auf der Basis wissenschaftlicher Expertise forschend bzw. evaluierend „von außen" nähert und mittels messender und bewertender Operationen begleitet und informiert. Da sie ihr Mandat zumeist durch die Programmträger erhält und primär auf der Ebene der Politik aktiv berät, versteht sie sich selten als Dienstleister der konkreten Netzwerke. Die wissenschaftliche Begleitung von

Netzwerken muss aber dennoch als Form von Netzwerkberatung gelten, da sie neben der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse und der Evaluation von Ergebnissen bzw. Wirkungen immer auch steuernd in die jeweils untersuchte Programmwirklichkeit eingreift: Durch die Generierung wissenschaftlicher Aussagen über die konkrete Netzwerkpraxis und das Bereitstellen dieser „fremden" Perspektive auf das Netzwerkhandeln ergibt sich ein beraterischer Bezug zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Netzwerkakteuren, der von Heron (2001) als konfrontative beraterische Intervention beschrieben wird.

Eine zweite Form von Netzwerkberatung ist die Netzwerkkoordination. Diese Funktion wird häufig durch Programmvorgaben vorstrukturiert und zumeist durch Delegationsprozesse im Netzwerk intern verankert. Sie stellt bislang – gerade im Horizont programmförmiger Steuerung – sicherlich die etablierteste Form beraterischen Netzwerksupports dar (Gnahs /Dollhausen 2006). Kernaufgabe der Koordination ist es, die Zielerreichung des Netzwerks sicherzustellen. Das an die jeweiligen Zielsetzungen geknüpfte Fachwissen bildet die Wissensbasis, auf der die Strukturierung von Kommunikations- und Aktionsabläufen als zentrale Aufgabe der Koordination fußt.

Als dritte Form der Netzwerkberatung können Netzwerkservicestellen gelten. Diese bieten im Kern allgemeine und unspezifische Service- und Unterstützungsleistungen an (z.B. auf landesweiter und bildungsbereichsübergreifender Ebene). Ihre Expertise ist nicht netzwerkspezifisch und gegenstandsbezogen; vielmehr handelt es sich um Wissen, welches sich auf die allgemeine Bildungs(-anbieter-)landschaft, aktuelle netzwerkbezogene Programme und konkrete Vernetzungsinitiativen bezieht. Auch den Netzwerkservicestellen liegt oftmals ein politisches Steuerungsmandat zu Grunde.

Als vierte Form von Netzwerkberatung zeigen sich die von Unternehmens- und Organisationsberatungen am Markt angebotenen Beratungsleistungen. Solche Supportstrukturen basieren auf der freien Vergabe von Aufträgen durch das Netzwerk. Expertise hinsichtlich der Prozessgestaltung in interorganisationalen Netzwerken ist für diese Beratung i.d.R. konstitutiv und äußert sich auch praktisch in der Anwendung entsprechender Methoden.

Eine reine Deskription von Formen der Netzwerkberatung würde sicherlich dem Desiderat, sozialwissenschaftliche, fundierte Perspektiven für die pädagogische Organisations- und Netzwerkforschung fruchtbar zu machen (Schwarz/Weber 2010), nicht in befriedigender Weise entsprechen. Die in jüngerer Zeit beobachtete stärkere Anbindung an sozialwissenschaftliche Perspektiven (von Ameln 2010) und die Rezeption von Erkenntnissen der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung (Mitchell 1995) bieten eine gute Ausgangslage für geschärfte Analysen von Netzwerkberatung. Im Folgenden soll eine praxistheoretisch fundierte Perspektive auf Netzwerkberatung vorgeschlagen werden, die geeignet ist, das Zusammenspiel von Netzwerk und Beratung in der Handlungskoordination empirisch zu erfassen. Dies gibt Aufschluss über die Funktions- und Wirkungsweisen von Netzwerkberatung und künftig auch Hinweise für die Gestaltung von Supportstrukturen.

5. Praxistheoretische Rekonstruktion von Netzwerkberatung

Im Anschluss an die soziologische Theorie Anthony Giddens' (1997) und mit Bezugnahme auf die Arbeiten von Sydow (1992; 2003b), legt Arnold Windeler (2001) einen „strukturationstheoretischen Netzwerkansatz" vor, in dem er ein prozessuales Verständnis der Konstitution von Netzwerken etabliert, bei dem sich das Handeln der Akteure und die sozialen Strukturen wechselseitig hervorbringen (vgl. Windeler 2001, S. 30f.). Diese theoretische Modellierung von Netzwerksteuerung erweist sich als kompatibel mit der praxistheoretischen Perspektive im Anschluss an die Arbeiten Pierre Bourdieus (1993). Aus dieser Perspektive stellt sich die Frage, wie Netzwerkakteure auf der Netzwerk- sowie der Organisationsebene Strukturen der internen Handlungsabstimmung *praktisch* ausbilden. Die Steuerungspraxis eines Netzwerks wird als Zusammenspiel von spezifischen (praktischen) Wissensbeständen und Handlungsmustern der unterschiedlichen Netzwerkakteure auf der einen und bestehenden sozialen Strukturen und gesellschaftlichen Institutionen auf der anderen Seite konstituiert. Netzwerksteuerung, verstanden als gemeinschaftlich und prozessual hervorgebrachte Praxis, ist im Anschluss an die ungleichheitstheoretischen Arbeiten Bourdieus auch als konflikthaft zu verstehen, lagern sich doch gesellschaftliche Repräsentations-, Artikulations-, Legitimations- und Anerkennungskämpfe ein (Weber/Schwarz 2011). Die ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitalausstattungen, die habituellen Dispositionen sowie die jeweiligen Positionen im Feld ermöglichen es demnach den Netzwerkakteuren in unterschiedlichem Maße, an Netzwerksteuerung teilzuhaben (Schwarz/Weber 2011).

Auch für die verschiedenen Formen der Netzwerkberatung ist davon auszugehen, dass sie jeweils Teil des „Spiels" sind, d.h. durchaus Einfluss auf das Geschehen im Netzwerk nehmen und im Zuge der Prozessgestaltung spezifische Steuerungswirkungen entfalten. Die Aushandlungen im Beratungsprozess vollziehen sich im Spannungsfeld zwischen Partikularität und Allgemeinheit der Interessen, Inklusion und Exklusion von Akteuren, Legitimierung und Delegitimierung von Wissensbeständen und Handlungsweisen sowie Reproduktion und Transformation gegebener Strukturen. Die hier skizzierte Forschungsperspektive einer Analyse beratungsinduzierter Steuerung interorganisationaler Netzwerke zielt damit auf die Rekonstruktion des praktischen Zusammenwirkens von Netzwerkberatung und Netzwerkakteuren und untersucht die daraus resultierenden Steuerungsdynamiken hinsichtlich ihres innovatorischen Potenzials für Kooperation und Vernetzung in der Weiterbildung.

Für eine konsequente Umsetzung des hier skizzierten Forschungszugangs ist eine qualitative empirische Untersuchung unumgänglich: Die gemeinschaftliche Herstellung von Netzwerksteuerung legt insbesondere solche Methoden nahe, die es erlauben, die Steuerungspraxis im Zusammenspiel von Netzwerk- und Supportstrukturen möglichst unmittelbar zu beobachten. Hierbei kommen insbesondere ethnographisch orientierte Zugänge in Betracht. Fluchtpunkt einer vergleichenden Analyse bera-

tungsinduzierter Netzwerksteuerung können die oben dargestellten Institutionalisierungsformen bilden. Die aus einer solchen Analyse resultierenden Befunde können schließlich auch die Grundlage bilden, um zielführende Formen der Beratung von interorganisationalen Netzwerken in der Weiterbildung zu identifizieren.

Literatur

Ameln, F. von (2010): Editorial. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, H. 2, S. 87–89

Baitsch, C./Müller, B. (2001): Moderation in regionalen Netzwerken. München

Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.

Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. Bonn

Duschek, S./Lerch, F./Sydow, J. (2010): Netzwerkberatung in Clustern. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, H. 2, S. 125–143

Faulstich, P. (2001): Regionale Netzwerke lebenslangen Lernens. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.): Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn, S. 136–145

Faulstich, P. (2010): „Was können wir gemeinsam machen?" Kooperationen: Euphorie und Risiken in der Rückblende. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H.1, S. 43–45

Faulstich, P./Teichler, U./Bojanowski, A./Döring, O. (1991): Weiterbildung in Hessen. Bestand und Perspektiven. Gutachten für den Hessischen Landtag. Kassel

Faulstich, P./Teichler, U./Döring, O. (1996): Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Weinheim

Feld, T.C. (2011): Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld

Giddens, A. (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. 3. Aufl. Frankfurt a.M.

Gnahs, D./Dollhausen, K. (2006): Koordination von regionalen Bildungsnetzwerken – eine neue Aufgabe für Volkshochschulen? URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/gnahs06_01.pdf (Stand: 30.09.2011)

Göhler, G./Höppner, U./La Rosa, S. de (Hg.) (2009): Weiche Steuerung. Studien zur Steuerung durch diskursive Praktiken, Argumente und Symbole. Baden-Baden

Heron, J. (2001): Helping the client. A creative practical guide. 5. Aufl. London

Jann, W./Wegrich, K. (2004): Governance und Verwaltungspolitik. In: Benz, A. (Hg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden, S. 193–214

Loose, A. (2006): Organisationen und Netzwerke: Beratende und Beratene. In: Sydow, J./Manning, S. (Hg.): Netzwerke beraten. Über Netzwerkberatung und Beratungsnetzwerke. Wiesbaden, S. 19–36

Manning, S./Sydow, J. (2006): Von der Organisationsberatung zur Netzwerkberatung? – Vom Beratungsunternehmen zum Beratungsnetzwerk? In: Dies. (Hg.): Netzwerke beraten. Über Netzwerkberatung und Beratungsnetzwerke. Wiesbaden, S. 1–18

Messner, D. (1994): Fallstricke und Grenzen der Netzwerksteuerung. Netzwerke zwischen Staat und Markt. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, H. 97, S. 563–596

Mickler, R. (2009): Netzwerkmanagement: Funktionale oder professionelle Aufgabe von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen? In: Seitter, W. (Hg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden, S. 19–36

Mitchell, T.T. (1995): Führungstheorien – Attributionstheorie. In: Kieser, A./Reber, G./Wunderer, R. (Hg.): Handwörterbuch der Führung. 2. Aufl. Stuttgart, S. 847–861

Nittel, D. (2009): Von der Institution zur Organisation. Wie Erfahrungen im Prozess der Institutionalisierung mit Hilfe des Konzeptes "Soziale Welt" zur Sprache gebracht werden können. In: Göhlich, M./Weber, S.M./Wolff, S. (Hg.): Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 127–136

Schreiber-Barsch, S. (2007): Learning communities als Infrastruktur lebenslangen Lernens. Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis. Bielefeld

Schwarz, J./Weber, S.M. (2010): Erwachsenenbildungswissenschaftliche Netzwerkforschung. In: Dollhausen, K./Feld, T.C./Seitter, W. (Hg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 65–90

Schwarz, J./Weber, S.M. (2011): Steuerung durch Netzwerke – Steuerung in Netzwerken. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.): Steuerung-Regulation-Gestaltung. Baltmannsweiler

Stang, R. (2006): Kooperation und Vernetzung als strategisches Konzept. Learning Centres in Deutschland. In: Stang, R./Hesse, C. (Hg.): Learning Centres. Bielefeld, S. 37–52

Sydow, J. (1992): Strategische Netzwerke. Evolution und Organisation. Wiesbaden

Sydow, J. (2003a): Management von Netzwerkorganisationen. Zum Stand der Forschung. In: Ders. (Hg.): Management von Netzwerkorganisationen. Beiträge aus der "Managementforschung". 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden, S. 279–305

Sydow, J. (Hg.) (2003b): Management von Netzwerkorganisationen. Beiträge aus der "Managementforschung". 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden

Sydow, J. (2006): Netzwerkberatung – Aufgaben, Ansätze, Instrumente. In: Sydow, J./Manning, S. (Hg.): Netzwerke beraten. Über Netzwerkberatung und Beratungsnetzwerke. Wiesbaden, S. 58–84

Sydow, J./Manning, S. (Hg.) (2006): Netzwerke beraten. Über Netzwerkberatung und Beratungsnetzwerke. Wiesbaden

Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H. (Hg.) (2009): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken". Bielefeld

Weber, S.M./Schwarz, J. (2011): Führung in Netzwerken. In: Göhlich, M./Weber, S.M./ Schiersmann, C./Schroer, A. (Hg.): Organisation und Führung. Wiesbaden, S. 211–222

Windeler, A. (2001): Unternehmungsnetzwerke. Konstitution und Strukturation. Wiesbaden

Wunderer, R. (1995): Kooperative Führung. In: Kieser, A./Reber, G./Wunderer, R. (Hg.): Handwörterbuch der Führung. 2. Aufl. Stuttgart, S. 1370–1386

Siegrun Brink/Bettina Führmann/Michael Schuhen

Kooperative Weiterbildungsnetzwerke von Unternehmen – Netzwerkstruktur und Problemlösungsbeitrag

1. Einleitung

1.1 Problemstellung und Forschungsfrage

Spätestens seit den 1960er Jahren ist „Kooperation" zu einem bildungspolitischen Grundsatz in der Weiterbildung avanciert, von dem ein bedeutendes Potenzial zur Lösung von Strukturproblemen in der Weiterbildung erwartet wird (vgl. Jütte 2002b, S. 13). Dies manifestierte sich auf der bildungspolitischen Ebene an zahlreichen Programmen und Gutachten, wie beispielsweise dem im Auftrag des Kultusministers von Baden-Württemberg herausgegebenen Gutachten „Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung" (1968), dem „Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland" (1975) sowie dem Konzept der „Lernenden Regionen" (2000) (vgl. Jütte 2002b, S. 15ff.). Auf der Ebene der Weiterbildungspraxis zeigt sich dies an den zahlreichen Netzwerken, die sich seit den späten 1990er Jahren etabliert haben (vgl. Schemmann 2006, S. 9). Nicht zuletzt haben die Begriffe der Kooperation und des Netzwerks auch Eingang in die Weiterbildungsforschung gefunden – so zum Beispiel in Studien im Sinne der wissenschaftlichen Begleitforschung zu den o.g. bildungspolitischen Programmen (Conein/Ambos/Nuissl 2002) und in Arbeiten, welche sich in lokalen oder regionalen empirischen Untersuchungen grundlegend mit Vernetzung und Weiterbildung als (sozialem) Netzwerk befassen. Zu Letzteren zählen Studien von Jütte (2002a) und Wittpoth u.a. (2003), in denen auf soziologische Netzwerkansätze und -theorien zurückgegriffen wurde (vgl. Schemmann 2006, S. 9).

Während im Rahmen der Forschung zu regionalen Bildungsnetzwerken zahlreiche Untersuchungsergebnisse zur Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Unternehmen vorliegen (Schlaffke/Siehlmann 1993; Stahl 1994; Stahl/Stölzl 1994; Reuther/Weiss/Winkels 1996; Scherer 1996; Ufholz 1996; Schmidt-Lauff 2000), sind die Kooperationen zwischen Unternehmen im Bereich der Weiterbildung bislang wenig erforscht. Ausnahmen bilden u.a. Arbeiten von Weimer (1991) und Alten/Weiß (2000).

Zur Schließung dieser Forschungslücke wird in diesem Beitrag ein Weiterbildungsnetzwerk analysiert, welches ausschließlich auf Initiative von KMU initiierte wurde. Es handelt sich um eine in der Literatur als Bottom-up-Strategie der Weiterbildung bezeichnete Form von Weiterbildungsangeboten, die Unternehmen gemeinsam mit anderen Unternehmen gestalten (Butzin 2000; Oinas/Virkkala 1997). Dabei liegt ein erweitertes Verständnis der beruflichen Weiterbildung zu Grunde. Unter „beruf-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

licher Weiterbildung“ wird hier die Vertiefung oder Ergänzung beruflicher Kenntnisse verstanden. Dazu zählen alle Weiterbildungsmaßnahmen, die vorausgeplantes, organisiertes Lernen darstellen und die Unternehmen vollständig oder teilweise für ihre Beschäftigten finanzieren. Neben Lehrveranstaltungen im engeren Sinne umfasst die berufliche Weiterbildung auch andere Formen von Weiterbildungsmaßnahmen (z.B. Informationsveranstaltungen, Job-Rotation und Lernen am Arbeitsplatz), wobei vor allem die Rückbesinnung auf den Arbeitsort als einem Lernort im Bereich des Erwachsenenlernens an Aufmerksamkeit gewonnen hat (vgl. Statistisches Bundesamt 2008, S. 8; Grünewald/Moraal 1996; Arnold 1997; Gerstenmaier/Mandl 2009).

Der Beitrag liefert empirische Ergebnisse auf Basis einer qualitativen Studie, die die Autoren im Jahr 2008 bei Unternehmen im Landkreis Altenkirchen durchgeführt haben (ZöBiS 2008). Diskutiert werden neben den Rahmenbedingungen, Vor- und Nachteilen sowie Akteuren auch der Problemlösungsbeitrag von kooperativen Weiterbildungsnetzwerken aus Unternehmenssicht. Im Vordergrund steht die Eignung dieser Netzwerke zur Lösung der organisatorischen und inhaltlichen Probleme aus betrieblicher Sicht. Die leitende Fragestellung, unter der die Netzwerke analysiert werden, lautet: In welcher Beziehung stehen die Akteure zueinander, welches sind die Voraussetzungen für das Gelingen der Kooperationen und welchen Problemlösungsbeitrag leisten diese aus Unternehmenssicht?

1.2 Methodik

Die vorliegende Analyse erfolgt vor dem theoretischen Hintergrund der Netzwerkanalyse. Netzwerke werden als gewollte und initiierte Kooperationsverbünde aufgefasst, die besonders dazu geeignet sind, bestimmte Aufgaben oder Funktionen zu übernehmen (Sydow u.a. 2003). In Anlehnung an Jütte (2002b) wird in diesem Beitrag ein sozialwissenschaftlicher Netzwerkbegriff verwendet, der Netzwerk nicht als eine „Organisations-Kategorie“, sondern als eine analytische Kategorie erfasst. Er dient dem heuristischen Zweck, lokal gebundene Beziehungsnetzwerke in der Weiterbildung zu erkennen (vgl. Jütte 2002b, S. 29). Die Studie ist als Analyse eines Gesamtnetzwerks angelegt, wobei die Beziehung einzelner Akteure, hier die Unternehmen, im Mittelpunkt steht. Dabei wird nur die Unternehmenssicht betrachtet, indem die Unternehmensnetzwerke in Interviews mit Inhaber/inne/n, Geschäftsführer/inne/n bzw. Personalverantwortlichen beleuchtet werden. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei der Organisationsstruktur der Region und den sozialen Beziehungen gewidmet, die zu den Kooperationsstrukturen der kleinen Netzwerke geführt haben.

In der Literatur finden sich zahlreiche Versuche, soziale Netzwerke zu klassifizieren. Die vorliegende Analyse basiert auf den folgenden analytischen strukturellen und funktionalen Kategorien:[1] Motive und Ziele der Netzwerke sowie Ordnungsprinzip im Sinne der Selbstorganisation vs. Planung. Außerdem werden die Koopera-

1 Zu den zentralen Merkmalskategorien der Netzwerkanalyse siehe beispielsweise Schenk (1995).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

tionspartner, deren Beziehungsstrukturen sowie die Kooperationsfelder und -inhalte betrachtet. Tiefergehende Dimensionen, wie die Intensität von Kooperationen und die Dichte des Netzes, konnten dagegen auf Grund mangelnder Informationen nicht analysiert werden.

Grundlage der empirischen Analyse sind die Daten, welche im Rahmen des Forschungsprojekts „Weiterbildungsmonitoring für den Landkreis Altenkirchen" von Januar bis Juni 2008 erhoben wurden (ZöBiS 2008). Der Landkreis Altenkirchen wurde als Untersuchungsgegenstand gewählt, da die dort ansässigen Unternehmen in besonderem Maße vor den Herausforderungen sich wandelnder Märkte und Produktionsprozesse sowie des demographischen Wandels stehen: Laut Regionalranking der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft ist der Anteil der Hochqualifizierten mit 4,2 Prozent bei einem Bundesdurchschnitt von 7,5 Prozent relativ gering. Entsprechend besteht ein dringender Bedarf, diesen Mangel auszugleichen, um positive Impulse für die Wirtschaft der Region zu erzeugen und den Investitionsstandort attraktiver zu machen (INSM 2006).

Ziel der qualitativen Datenerhebung war es, die Anforderungen an die und die Probleme bei der berufliche(-n) Weiterbildung in KMU zu analysieren und erfolgreiche Strategien im Umgang mit dem oben erläuterten Problem zu identifizieren. Dazu wurde auf das spezifische Wissen der Beteiligten zurückgegriffen. Als methodischer Zugang wurde dementsprechend die qualitative Einzelfallstudie im Sinne einer einfachen beschreibenden Fallstudien gewählt (Yin 2003a; Yin 2003b). Der Einsatz dieser Forschungsmethode stellt in Bezug auf eine derartige Analyse einen geeigneten Ansatz dar: Die Fallstudie ist eine holistische Forschungsmethode, mit der Fälle unter Einbeziehung ihres Kontextes und unter Verwendung verschiedener Datenquellen und Erhebungsverfahren umfassend untersucht werden (vgl. Hussy/Schreier/Echterhoff 2010, S. 193). Es wurde ein explorativer Zugang gewählt, um an das Forschungsfeld heranzutreten und neue Erkenntnisse bezüglich der komplexen Fragestellungen zu gewinnen (vgl. Lamnek 2005): Dieses Vorgehen eröffnet die Möglichkeit, Erfahrungen und Einschätzungen zum Problem der Weiterbildung in das Forschungsprojekt zu integrieren und adäquate bzw. innovative Lösungswege zu identifizieren und für andere Unternehmen und Organisationen zugänglich zu machen (vgl. Bick/Kummer 2010, S. 69). Als Verfahren der Datenerhebung wurden semi-strukturierte problemzentrierte Akteursinterviews gewählt, die dann in einer qualitativen Inhaltsanalyse als Einzelfallstudien im Sinne einer offenen, deskriptiven und interpretativen Methodik analysiert wurden (Mayring 1993; Früh 2007).

Die semi-strukturierten problemorientierten Einzelinterviews fanden in der achten und neunten Kalenderwoche des Jahres 2008 statt. Es wurden insgesamt 17 Unternehmen des Verarbeitenden Gewerbes des Landkreises Altenkirchen befragt, wobei die Unternehmen so ausgewählt wurden, dass sie größtmögliche Unterschiede in Struktur und Größe aufwiesen. Die Befragung wurde unter Zuhilfenahme eines Interviewleitfadens in Form eines Gruppeninterviews durchgeführt. Diese Vorgehensweise wurde gewählt,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

um keine Antwortmöglichkeiten vorzugeben und so die freien Assoziationen und Probleme der Befragten erfassen zu können. Der flexible Interview Rahmen des semi-strukturierten problemzentrierten ermöglicht es, möglichst viele Informationen im Gespräch zu generieren, was dem explorativen Charakter der Studie Rechnung trägt.

Um die Validität der Auswertung zu gewährleisten, haben die Interviewer/innen ihre Eindrücke in der Interviewsituation protokolliert und später bei der Auswertung abgeglichen (Bortz/Döring 2006). Die qualitativen Daten wurden zunächst im Verfahren der wörtlichen Transkription aufbereitet, woran sich – entsprechend den klassischen Analyseschritten der Inhaltsanalyse – die Einzelanalyse und schließlich die generalisierende Analyse anschlossen (vgl. Kepper 1996, S. 56f.).

Der vorliegende Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst werden die Anforderungen und Probleme der beruflichen Weiterbildung aus Unternehmenssicht ausgeführt. Auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse wird dann anhand der beschriebenen Analysedimensionen auf das Lernen in Unternehmensnetzwerken als Lösungsansatz für die herausgearbeiteten Probleme eingegangen und es werden Grenzen bzw. Nachteile des Ansatzes aufgezeigt. Abschließend wird der Beitrag zur Weiterbildungsforschung skizziert.

2. Anforderungen und Probleme beruflicher Weiterbildung aus Unternehmenssicht

2.1 Anforderungen an die berufliche Weiterbildung

Aus Sicht der Betriebe soll berufliche Weiterbildung dazu beitragen, den Bedarf an qualifizierten Mitarbeitenden zu decken und die vorhandenen Qualifikationen an die technologischen und arbeitsorganisatorischen Entwicklungen anzupassen (Moraal 2007). Dazu zählen beispielsweise die Zunahme wissensintensiver Tätigkeiten und notwendiger Kompetenzen in internationaler Kooperation sowie die steigende Bedeutung von Dezentralisierung, Selbstorganisation und vernetzter Kooperation (vgl. Schiersmann 2007, S. 17f.). In der Folge wird auch im mittleren Qualifikationsniveau zunehmend betriebswirtschaftliches Denken, ein Gesamtüberblick über Produktionsprozesse und Arbeitsaufgaben eines Unternehmens sowie die verstärkte Übernahme von Verantwortung gefordert.

Vor dem Hintergrund dieser Veränderungen sehen die befragten Unternehmen im Landkreis Altenkirchen den dringlichsten Qualifizierungsbedarf im Bereich der wissensintensiven, technologisch orientierten Kompetenzen. Einen ebenso großen Bedarf sehen sie an Maßnahmen zum Projektmanagement, in denen Kompetenzen wie Kommunikations- und Teamfähigkeit sowie (Selbst-)Organisation vermittelt werden. Als ebenfalls dringend erforderlich zeigt sich der Qualifizierungsbedarf in den Bereichen Kaufmännische Kompetenzen, Management/Organisation, IT sowie bei überfachlichen Kompetenzen, wie z.B. Moderation, Präsentation und Gesprächsführung.

Neben den inhaltlichen Präferenzen in Bezug auf die beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen äußern die Vertreter/innen der befragten Unternehmen auch sehr genaue Vorstellungen bezüglich der organisatorischen Ausgestaltung ihrer Betriebe. Hier besteht ein großer Bedarf an kurzfristigen, arbeitsplatznahen und projektorientierten Schulungen. Damit geht es den Unternehmen in erster Linie um (kurzfristige) Kompetenzentwicklung und somit nicht um eine Reduzierung der Weiterbildung auf Wissensvermittlung im Rahmen von Schulungen, Seminaren und anderen Weiterbildungsangeboten. Diese Sichtweise entspricht dem eingangs eingeführten erweiterten Verständnis von Weiterbildung.

Die Analyse der Interviews zeigt, dass die Unternehmen differenzierte Weiterbildungsangebote benötigen, die an ihre speziellen Bedürfnisse angepasst sind und sich durch Praxisnähe, maßgeschneiderte Inhalte und zeitliche Flexibilität auszeichnen.

2.2 Hindernisse in der beruflichen Weiterbildung

Dem Bedarf der Unternehmen nach kurzfristigen, zeitlich und inhaltlich flexiblen Weiterbildungsmaßnahmen steht im Landkreis Altenkirchen von Seiten der „traditionellen" Weiterbildungsanbieter nur sehr bedingt ein passendes Angebot gegenüber. Während dem Bedarf an Fremdsprachen, IT-Kenntnissen und persönlichen Kompetenzen – zumindest teilweise – ein entsprechendes Angebot gegenübersteht, fehlt es an Angeboten zu spezifischen technischen Kompetenzen, Logistik und Management/Organisation. Neben dem Mangel an passenden Angeboten führt auch der begrenzte Zeithorizont, der den Beschäftigten zur Weiterbildung zur Verfügung steht, zu einer nur geringen Inanspruchnahme traditioneller Maßnahmen. So handeln KMU meist reaktiv und schulen ihre Mitarbeitenden bei Bedarf. Häufig benötigen sie schnelle Informationen und Weiterbildungsmaßnahmen, die im klassischen Weiterbildungsbereich in der Regel nicht abgedeckt werden. Die meisten Anbieter von Weiterbildungsleistungen halten überwiegend formale Weiterbildungsformen wie Kurse, Seminare und Lehrgänge sowie spezielle Fachlehrgänge vor. Die Inhalte der meisten angebotenen Maßnahmen sind festgelegt und lassen nur wenig Spielraum für die speziellen Bedürfnisse der Teilnehmenden. Außerdem werden die Kurse in der Regel bereits im Vorjahr geplant und angekündigt und umfassen einen Zeitraum von mehreren Wochen oder Monaten. Aufgrund des hohen Formalisierungsgrads ist die Mehrheit der befragten Unternehmen mit dem bestehenden Weiterbildungsangebot unzufrieden.

Die befragten Unternehmen bemängeln darüber hinaus die Praxisferne institutionalisierter Aus- und Weiterbildungsformen, welche nicht den Anforderungen der Arbeitswelt entsprächen und nicht zu den gewünschten beruflichen Veränderungen führten, so dass das Problem des mangelnden Lerntransfers bestehe. Sie fordern u.a., dass es mehr Weiterbildungsangebote in den Betrieben vor Ort geben müsse, um zum einen den langen Fehlzeiten der Beschäftigten durch Weiterbildung an anderen Orten angemessen zu begegnen und zum anderen eine Dualisierung, d.h. praxisorientiertes Lernen am Arbeitsplatz, zu bewirken.

Das fehlende bzw. unpassende Angebot stellt insofern besonders für KMU ein Problem dar, als sie auf externe Angebote angewiesen sind: Aufgrund der kleinen Betriebsgröße stellen sie kein eigenes Weiterbildungsangebot bereit, und auch die kritische Maße für Inhouse-Schulungen kommt in diesen Betrieben selten zustande. KMU haben in der Regel keine Personalabteilungen bzw. keine ausschließlich für die Organisation von Weiterbildung zuständigen Personen, die Qualifizierungsbedarfe ermitteln und notwendige Maßnahmen planen und umsetzen. Zudem scheitern KMU bei der Suche nach unternehmensspezifischen Weiterbildungen oft an der hohen Marktintransparenz und der damit verbundenen, oft zeit- und kostenintensiven Suche nach der geeigneten Bildungseinrichtung.

3. Lernen in Unternehmensnetzwerken als Lösungsstrategie?

3.1 Die Struktur der Netzwerke

Um das Problem der unpassenden Weiterbildungsangebote zu lösen, sind die befragten Unternehmen im Landkreis Altenkirchen in den vergangenen Jahren verstärkt dazu übergegangen, spezifische Weiterbildung in Kooperationen bzw. kooperativen Netzwerken zu organisieren. Als zentrale Voraussetzung für das Zustandekommen dieser Unternehmenskooperationen nennen die befragten Unternehmen einen großen, gleichgerichteten Problemdruck und das persönliche Vertrauen: Viele Unternehmen der analysierten Region sehen ihre Wettbewerbsposition gefährdet, wenn es ihnen nicht gelingt, ihre Mitarbeitenden entsprechend den neuen Anforderungen zu schulen, da sie keinen nennenswerten Zuzug an qualifizierten Fachkräften erwarten. Zudem haben viele Unternehmen einen ähnlich gelagerten Weiterbildungsbedarf, was u.a. auf die Branchenstruktur im Landkreis Altenkirchen zurückgeführt werden kann. Daraus ergibt sich ein gewisses „kollegiales Verständnis“ für die jeweilige Situation, welches – aus Sicht der befragten Unternehmen – das Zustandekommen von Kooperationen neben dem gegenseitigen Vertrauen als eine zentrale Voraussetzung fördert.

Was dabei als „vertrauensförderlich“ gilt, wird individuell unterschiedlich bewertet. Für den einen gehören das Verbindliche und die Verlässlichkeit in den Arbeitsbeziehungen zum Qualitätsmerkmal des Vertrauens, für den anderen ist es die persönliche Wertschätzung (vgl. Gambetta 1988, S. 217f.). In den Interviews tritt eine lokalspezifische Dimension zutage: Die Befragten betonen die Besonderheiten lokaler Akteurskonstellationen. Die originäre Ausprägung lokaler Weiterbildung, d.h. die Situation vor Ort, wird u.a. mittels des Verweises auf andere Regionen unterstrichen. Als besonders wichtig wird das kollegiale Verständnis für die jeweilige Situation bzw. für den Problemdruck angesehen. Anhand der hier betrachteten Dimensionen der Netzwerkanalyse ergibt sich für die vorliegende Fallstudie des Landkreises Altenkirchen die folgende Netzwerkstruktur:

Ziele und Motive
Auf Grundlage des gegenseitigen Vertrauens und Verständnisses ergibt sich die Zweckbestimmung der Kooperation durch gemeinsame Übereinkünfte und Konsensbildung. Das selbsterklärte Ziel solcher Unternehmenskooperationen ist die Schaffung eines gemeinsamen Weiterbildungsangebots, welches den Unternehmensanforderungen (zeitliche Flexibilität, Praxisnähe und inhaltliche wie organisatorische Passung) entspricht. Die Motive der Kooperation ergeben sich aus dem Mangel an geeigneten Angeboten von Seiten der traditionellen Weiterbildungsanbieter sowie aus dem diskutierten Problemdruck in den einzelnen Unternehmen im Kreis Altenkirchen.

Ordnungsprinzip
Das Ordnungsprinzip der Unternehmensnetzwerke kann als dezentrale, horizontale, heterarchische Struktur bezeichnet werden. Die einzelnen Akteure zeichnen sich durch ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Unabhängigkeit aus. Es existiert keine vertragliche oder ähnlich formalisierte Übereinkunft über die Teilnahme an dem Netzwerk und/oder dessen Organisation. Die Zusammenarbeit erfolgt zumeist anlassbezogen und geht häufig auf Initiative einzelner Unternehmer/innen zurück. Da das Netzwerk nicht über eine zentrale Steuerungseinheit verfügt, hängt das Zustandekommen und Gelingen der Kooperation in hohem Maße von der Selbstverantwortung und dem Engagement einzelner Akteure ab.[2]

Kooperationspartner
Teilnehmer dieser Netzwerke sind KMU der Region, die zumeist in der gleichen – mindestens aber einer ähnlichen – Branche tätig sind. Die Anzahl der Kooperationspartner innerhalb eines Weiterbildungsnetzwerkes variiert dabei sehr stark. Zum einen wird die Anzahl über den Inhalt bestimmt, da die Kooperation vorwiegend innerhalb einer Branche entsteht. Zum anderen beeinflusst die räumliche Nähe die Anzahl der Teilnehmenden. Die Zusammenarbeit erfolgt also in erster Linie fallweise und nicht institutionalisiert. In Fällen, in denen ein Unternehmen seine Türen für Mitarbeitende aus einem anderen Unternehmen öffnet, um ihnen die Möglichkeit zu bieten, bestimmt Fertigungstechniken zu erlernen, besteht die Kooperation nur zwischen zwei Unternehmen. Seminare zu speziellen Themen, zu denen externe Dozent/inn/en eingeladen werden, stehen dagegen einer größeren Anzahl von Unternehmen offen. Aufgrund der räumlichen Struktur des Kreises Altenkirchen, der beispielsweise nicht an überregionale Verkehrswege angeschlossen ist, handelt es sich bei den betrachteten Netzwerken jedoch insgesamt um eine geschlossene Gruppe von Unternehmen, die ihre Weiterbildungsmaßnahmen vergleichsweise regelmäßig gemeinsam gestalten und deren Vertreter/innen sich seit vielen Jahren persönlich kennen.

2 Inzwischen wurde eine Plattform installiert, die von der Wirtschaftsförderung des Kreises Altenkirchen betrieben und koordiniert wird.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

Beziehungsstrukturen und Kooperationsfelder/-inhalte

Die Zusammenarbeit zwischen den Unternehmen erfolgt informell und basiert auf persönlichen Absprachen, die auf Ebene der Unternehmensleitung bzw. der Unternehmer/innen angesiedelt sind. Sie basiert auf regelmäßigen direkten Kommunikationskontakten zwischen den einzelnen Akteuren und konstituiert somit eine hohe Beziehungsdichte innerhalb des Netzwerkes. Die Kooperationen zwischen den Unternehmen erstrecken sich im betrachteten Kontext vor allem auf die berufliche Weiterbildung im technischen Bereich. Dies ist nicht zuletzt auf die Strukturen im betrachteten Landkreis zurückzuführen: Die Betriebe sind schwerpunktmäßig im Bereich der Fertigung und/oder industrienahen Dienstleistung tätig und sehen hier ihre größten Qualifizierungsbedarfe. Im Mittelpunkt steht dabei die Vermittlung von technischem Know-How in Bezug auf neue Fertigungsverfahren oder -prozesse.

3.2 Beitrag der Weiterbildungsnetzwerke zur Lösung KMU-spezifischer Probleme im Bereich der Weiterbildung

Aus Unternehmersicht bietet nur die Zusammenarbeit in Qualifikationsnetzwerken im Kreis Altenkirchen die Möglichkeit, die notwendige kritische Masse an Kursteilnehmenden zu erreichen, eine gemeinsame Infrastruktur (z.B. Räumlichkeiten und Technik) zu nutzen und die Kosten hierfür zu teilen. Über die Kooperationen zwischen Unternehmen wird auf diese Weise ein Ansatzpunkt gefunden, um die größenspezifischen Nachteile von KMU gegenüber Großunternehmen auszugleichen und eine Stärkung der eigenen Wettbewerbsposition zu erreichen.

Zudem erhoffen sich die Unternehmen von diesen kleinen, branchenspezifischen und regionalen Weiterbildungsnetzwerken eigene, auf die Betriebe zugeschnittene Curricula. Die Befragten bezeichneten diese Form der Weiterbildung als „Lernen auf Augenhöhe“ bzw. als „Unternehmen lernen von Unternehmen“, bei dem keine vorgefertigten Weiterbildungsmaßnahmen angeboten werden, sondern spezifische und passgenaue Angebote entstehen. Aufgrund der teilweise langjährigen persönlichen Verflechtungen wird eine genaue inhaltliche Passung der Weiterbildungsmaßnahmen an die Bedürfnisse der beteiligten Unternehmen hergestellt. Nach Ansicht der befragten Unternehmen wird das bereits angesprochene und geforderte „Lernen auf Augenhöhe“ im Sinne eines gegenseitigen Lernangebots (im Gegensatz zu den klassischen Weiterbildungsformen wie Kursen und Seminaren) nur so zu schnelleren und den (spezifischen Defiziten entsprechenden) Unternehmensbedürfnissen besser angepassten Weiterbildungsmaßnahmen führen. Weiterbildungsmaßnahmen werden häufig zuerst bilateral vereinbart und später gegebenenfalls für weitere Unternehmen geöffnet. Bereits hieran werden die Organisationsstruktur und die Kooperationslinien des im Fokus stehenden KMU-Netzwerks deutlich, die sich womöglich als prototypisch für KMU-Netzwerke in regional geschlossenen Räumen etablieren lassen.

Die befragten Unternehmen nennen jedoch zum Teil auch sehr klare Grenzen in der Zusammenarbeit: Erstens betonen alle Unternehmen, dass Kooperationen in der

Weiterbildung nur im vorwettbewerblichen Raum möglich seien. Zwar fürchten die befragten Unternehmen anders als in anderen Studien (Weimer 1991) keine Wettbewerbsnachteile durch Know-How-Abfluss an die Partnerbetriebe und mögliche Abwerbung von Fachkräften, doch ist ihre Bereitschaft zur Kooperation begrenzt. Sobald die Inhalte der Weiterbildungsmaßnahmen die Kernkompetenzen des Unternehmens berühren, lehnen sie eine Kooperation ab.

Zweitens können Probleme, mit denen nur einzelne Unternehmen in der Region konfrontiert sind, durch die skizzierten Unternehmensnetzwerke nicht gelöst werden und sind u.U. nur durch den Einkauf von spezifischem Know-How zu lösen. Kooperatives Lernen in der hier skizzierten Form lässt sich also nur für bestimmte Weiterbildungsinhalte realisieren. Als besonderes geeignet erscheint es für kurzfristiges, individuelles Lernen in einer Arbeitssituation, welches dem Anspruch der Unternehmen nach Qualifizierung mit möglichst großem Lerntransfer gerecht wird.

Drittens lässt sich die zuvor skizzierte Netzwerkstruktur nur für eine vergleichsweise kleine Gruppe von Unternehmen realisieren. Wird eine kritische Masse an Akteuren überschritten, stößt das Prinzip der Ad-hoc-Selbstorganisation an seine Grenzen. Damit bleibt einer Reihe von Unternehmen die Teilnahme am Netzwerk verwehrt, was wiederum positive Spill-over-Effekte für die Region behindert.

Fraglich ist außerdem, inwiefern das einseitige, eher kurzfristige Weiterbilden der Mitarbeitenden eine nachhaltige Strategie für den Unternehmenserfolg darstellt. Zwar kann dadurch in bestimmten Bereichen flexibel und schnell ein passendes Weiterbildungsangebot bereitgestellt werden, langfristiger komplexer Schulungsbedarf lässt sich jedoch auf diese Weise nicht abdecken. Zudem wurde die skizzierte Zusammenarbeit der Unternehmen in erheblichem Maße durch die vergleichsweise homogene Branchenstruktur des Landkreises sowie die persönlichen Kontakte der Unternehmer begünstigt. In Regionen mit stärker diversifizierter Unternehmensstruktur erscheint Weiterbildung in Unternehmensnetzwerken ein wenig praktikables Modell darzustellen.

4. Beitrag zur Weiterbildungsforschung

Die hier vorgestellte Netzwerkanalyse bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte bei der Gestaltung formaler Weiterbildungsnetzwerke wie beispielsweise der „Lernenden Region". Zum einen verdeutlicht sie das Beziehungspotenzial informeller Netze im Bereich der Weiterbildung und zeigt so die Möglichkeit des bewussten Anknüpfens an bereits vorhandene Beziehungsnetze und -strukturen auf. Zum anderen hebt sie jedoch auch die Grenzen des informellen Netzes hervor, wodurch sich Ansatzpunkte für die Einbeziehung weiterer Akteure wie Weiterbildungsträger oder zentrale Steuerungseinheiten ergeben. Vor diesem Hintergrund könnten die Unternehmensnetzwerke als ein Baustein größerer Netzwerke aufgefasst und Möglichkeiten ihrer stärkeren Einbindung ausgelotet werden.

Zudem macht die Netzwerkanalyse neben persönlichen Strukturen, wie persönliches Vertrauen und Bekanntheit der Akteure untereinander, auch die strukturellen

Rahmenbedingungen, wie ein hoher Problemdruck und gleichgerichteter Weiterbildungsbedarf, sichtbar. Dabei werden die soziale und strukturelle Bedingtheit kooperativen Handelns von Unternehmen im Bereich der beruflichen Weiterbildung deutlich.

Literatur

Alten, W./Weiß, R.(2000): Neue Wege für das Management von KMU – Kompetenzentwicklung durch Beratung, Weiterbildung und Kooperation. In: Kailer, N./Walger, G. (Hg.): Perspektiven der Unternehmensberatung für kleine und mittlere Betriebe. Wien, S. 71–104

Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung ´97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster/New York/München/Berlin, S. 253–309

BDI-Mittelstandspanel (2008): BDI-Mittelstandspanel. Ergebnisse der Online-Mittelstandsbefragung Herbst 2008. Berlin u.a.

Bellmann, L./Krekel, E.M./Stegmeier, J. (2010): Aus- und Weiterbildung – Komplemente oder Substitute? Zur Bildungsbeteiligung kleinerer und mittlerer Betriebe in Deutschland. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 41–54

Bellmann, L./Leber, U. (2005): Betriebliche Weiterbildung – denn wer da hat, dem wird gegeben. In: IAB-Forum, H. 2, S. 52–55

Bick, M./Kummer, T.-F. (2010): Untersuchungen von Nutzenpotentialen und Akzeptanzproblemen ambienter Technologien in Krankenhäusern. Erfahrungsbericht eines Mixed-Methods-Projekts. In: ZfB-Special Issue, H. 5, S. 59–88

Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl., Berlin

Butzin, B. (2000): Netzwerke, Kreative Milieus und Lernende Region: Perspektiven für die regionale Entwicklungsplanung? In: Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie 44, S. 149–166

Conein, S./Ambos, I./Nuissl, E. (2002): Lernende Regionen – wissenschaftlich begleitet. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 50, S. 44–57

Früh, W. (2007): Inhaltsanalyse. 6. Aufl. Konstanz

Gambetta, D. (1988): Can we trust trust? In: Ders. (Hg.): Trust. Making and breaking cooperative relations. New York/Oxford, S. 213–237

Gerstenmaier, J./Mandl, H. (2009): Konstruktivistisch Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. Aufl., Wiesbaden, S. 169–178

Grünewald, U./Moraal, D. (1996): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Gesamtbericht. In: Bundesinstitut für Berufsbildung: Berichte aus dem FORCE-Programm. Bielefeld/Berlin

Harp, S. (2000): Weiterbildung: Fragen der Umsetzung in kleinen und mittleren Unternehmen. In: Hoffmann, T./Kohl, H./Schreurs, M. (Hg.): Weiterbildung als kooperative Gestaltungsaufgabe. Neuwied, S. 163–177

Heidemann, W. (2010): Der Betrieb als Ort des Lebensbegleitenden Lernens? In: WSI Mitteilungen, H. 4, S. 210–213

Hoffmann, T./Kohl, H./Schreurs, M. (Hg.): Weiterbildung als kooperative Gestaltungsaufgabe. Neuwied

Hussy, W./Schreier, M./Echterhoff, G. (2010): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften. Berlin/Heidelberg

INSM Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (2006): Regionalranking 2006. URL: www.insm-regionalranking.de (Stand: 10.01.2011)

IW Institut der deutschen Wirtschaft (2007): Bildungsmonitor 2007. Köln

Jütte, W. (2002a): Die Netzwerkanalyse als Methode zur Untersuchung von Kooperationsstrukturen in der Weiterbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, H. 3, November (URL: www.bwpat.de/ausgabe3/juette_bwpat3.pdf)

Jütte, W. (2002b): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

Kepper, G. (1996): Qualitative Marktforschung. Methoden, Einsatzmöglichkeiten und Beurteilungskriterien. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden

Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim/Basel

Mayring, P. (1993): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim

Moraal, D. (2007): Berufliche Weiterbildung in Deutschland, URL: www.bibb.de/de/30130.htm#sprungmarke17 (Stand: 06.09.2010)

Oinas, P./Virkkala, S. (1997): Learning, Competitiveness and Development – Reflections on the Contemporany Discourse on „Learning Regions". In: Eskelinen, H. (Hg.): Regional Specialisation and Local Environment – Learning and Competitivness. Stockholm, S. 263–277

Reuther, U./Weiss, R./Winkels, S. (1996): Kundenorientierung in der Weiterbildung – Neue Formen der Kooperation zwischen Betrieben und Bildungsträgern. Köln

Schemmann, M (2006): Weiterbildungsnetzwerke aus Sicht des soziologischen Neo-Institutionalismus. In: Report, H. 4. URL: www.die-bonn.de/doks/schemann0602.pdf (Stand: 07.10.2011)

Schenk, M. (1995): Soziale Netzwerke und Massenmedien: Untersuchungen zum Einfluß der persönlichen Kommunikation. Tübingen

Scherer, L.A. (1996): Partnerschaftliche Weiterbildung für Führungskräfte aus schweizerischen KMU. Bern

Schiersmann, C. (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden

Schlaffke, W./Siehlmann, G. (1993): Strukturwandel und wachsender Qualifikationsbedarf: Neue Konzepte betrieblicher Weiterbildung und regionaler Weiterbildungsverbundsysteme. In: ARL (Hg.): Berufliche Weiterbildung als Faktor der Regionalentwicklung. Bd. 191, Hannover, S. 173–186

Schmidt-Lauff, S. (1999): Kooperationsstrategien in der betrieblichen Weiterbildung. Unternehmen und Bildungsanbieter als Partner? München

Stahl, T./Stölzl, M. (1994): Bildungsmarketing im Spannungsfeld von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung. Bielefeld

Stahl, T. (1994): Auf dem Weg zur Lernenden Region. In: Friedrichsdorfer-Büro-für-Bildungsplanung (Hg.): Lernende Region – Kooperation zur Verbindung von Bildung und Beschäftigung in Europa. Berlin, S. 22–35

Statistisches Bundesamt (2008): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Dritte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS3). Wiesbaden

Sydow, J. u.a. (2003): Kompetenzentwicklung in Netzwerken – Eine typologische Studie. Wiesbaden

Ufholz, B. (1996): Klein- und Mittelbetriebe als lernende Unternehmen. In: Loebe, H./Severing, E. (Hg.): Klein- und Mittelbetriebe als lernende Unternehmen – Formen der Zusammenarbeit von Bildungsträgern und KMU. Bielefeld

Weimer, S. (1991): Kooperative Unternehmensstrategien unter Kleinbetrieben: Das Beispiel Weiterbildungskooperation. In: Hilpert, J./Widmaier, B./Bandemer, S.V. (Hg.): Neue Kooperationsformen in der Wirtschaft: Können Konkurrenten Partner werden? Opladen, S. 83–94

Wittpoth, J. (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen

Yin, R. K. (2003a): Applications of case study research. 2. Aufl. Kalifornien

Yin, R. K. (2003b): Case study research, design and methods. 3. Aufl. Kalifornien

ZöBiS Zentrum für ökonomische Bildung in Siegen (2008): Weiterbildungsmonitoring für den Landkreis Altenkirchen. Siegen

Peter Straßer

Betriebliche Fallarbeit – Entwicklungschance für Erwachsenenbildung und wissenschaftliche Weiterbildung

1. Ausgangslage

Betriebliche Fallarbeit[1] bietet Einrichtungen der Erwachsenenbildung die Möglichkeit, gemeinsam mit Universitäten pädagogische Organisationsberatung[2] und die Entwicklung von Lernmaterialien miteinander zu verbinden. Die an den Erfahrungen der Teilnehmenden orientierte Erwachsenenbildung und die systematisierende wissenschaftliche Weiterbildung ergänzen sich bei der betrieblichen Fallarbeit und der anschließenden Erstellung von Fallstudien.

Stellt Fallarbeit in der Erwachsenenbildung seit langem einen Methode dar, mit der individuelle bzw. mit anderen geteilte Erfahrungen auf- und damit verbunden Strukturen ausgearbeitet werden können (vgl. Negt 1971, S. 30), so finden *Case Studies* in der universitären Bildung seit Jahrzehnten vor allem als Methode der Wissenserprobung oder als Ausgangspunkt systematischer Wissensaneignung Verwendung (Kaiser 1983; Belz 2001; Friedrichsmeier u.a. 2011). Die Verbindung von betrieblicher Fallarbeit und der Erstellung von Case Studies bietet eine Möglichkeit, beide Ansätze sowie die jeweilige Expertise der Bildungseinrichtungen enger miteinander zu verbinden. Darüber hinaus bietet die Kooperation die Gelegenheit, unterschiedliche Bildungsformate und Settings von Hochschule und Erwachsenenbildung stärker miteinander zu verknüpfen und Übergänge von der Erwachsenenbildung in wissenschaftliche Weiterbildung zu erleichtern, indem Lernmaterialien gemeinsam erstellt und anschließend in der Erwachsenen- und wissenschaftlichen Weiterbildung eingesetzt werden. Die Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Erwachsenenbildung ermöglicht es, vorhandene Erfahrungen im Bereich Forschung und Beratung auch institutionell enger miteinander zu verzahnen.

1.1 Kooperationspartner

Das Projekt wurde von 2008 bis 2011 vom Bildungszentrum Heimvolkshochschule Hustedt[3] als Projektträger gemeinsam mit der Professional School der Leuphana Uni-

1 Das Instrument der betrieblichen Fallarbeit wurde im Rahmen des Kooperationsprojekts „Kooperative Fallstudie“ entwickelt. Das Projekt wurde vom Europäischen Fonds für Regionale Entwicklung (EFRE) gefördert.

2 In Anlehnung an Göhlich (2005) stellen soziale Lernprozesse und damit verbundene spezifische Gruppenfigurationen in Institutionen bzw. Unternehmen den Ausgangspunkt pädagogischer Organisationsberatung dar.

3 Das Bildungszentrum Heimvolkshochschule Hustedt e.V. (HVHS) ist eine Einrichtung der Jugend- und Erwachsenenbildung. Das konzeptionelle Fundament orientiert sich an dem Konzept dänischer Volkshochschulen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

versität Lüneburg und der Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen e.V. durchgeführt. In zwei Unternehmen wurde jeweils eine pädagogische Organisationsberatung mittels betrieblicher Fallarbeit durchgeführt. Daran anschließend entstanden modular nutzbare, digital aufbereitete Case Studies,[4] deren Einsatz auch im Rahmen des Projekts erprobt wurde. Das Instrument der betrieblichen Fallarbeit eignet sich

- *auf betrieblicher Ebene* als Instrument pädagogischer Organisationsberatung und
- *auf didaktischer Ebene* als Grundlage zur Erstellung polyvalenter Lernmaterialien in Form von Case Studies.

Standen in den beteiligten Unternehmen problemlösungsorientierte Vorgehensweisen im Vordergrund, so brachten die erfahrungs- und kompetenzorientierten Ansätze der beiden Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie die wissenschaftssystematische Arbeitsweise der beteiligten Universität verschiedene Sichtweisen ein, die sowohl in der betrieblichen Fallarbeit in den Unternehmen als auch bei der Erstellung der Case Studies hilfreich waren. Betriebliche Fallarbeit wirkt sich auf verschiedenen Ebenen aus:

- auf *institutioneller Ebene* – es entstehen neue Kooperationen zwischen den drei Bildungsträgern und Unternehmen;
- auf *methodischer Ebene* – hier dient die betriebliche Fallarbeit als Instrument pädagogischer Organisationsberatung und zugleich als Grundlage zur Erstellung von Case Studies;
- auf der *Ebene der Zielgruppen* – es wird mit Beschäftigten und Führungspersonal sowie Teilnehmenden der Erwachsenenbildung und der wissenschaftlichen Weiterbildung gearbeitet.

1.2 Veränderungsprozesse in Unternehmen

Kontinuierliche Veränderungs- und Optimierungsprozesse fußen in vielen Unternehmen auf betriebswirtschaftlichen Entscheidungen. Wie sich die damit verbundenen Veränderungen der Arbeitsorganisation auf individuelle und gruppendynamische Realisierungsprozesse auswirken, bleibt dabei jedoch oftmals unberücksichtigt (vgl. Fürstenberg 2005, S. 12ff.). An dieser Stelle setzt pädagogische Organisationsberatung an. Sie bietet Einrichtungen der Erwachsenenbildung die Möglichkeit, Veränderungsprozesse und damit verbundene individuelle und soziale Veränderungen zu begleiten (vgl. Dehnbostel 2008, S.115ff.). In Zukunftswerkstätten, die auf konkrete betriebliche Problemstellungen ausgerichtet waren, konnte das Bildungszentrum Heimvolkshochschule Hustedt im Bereich pädagogischer Organisationsberatung bereits erste Erfahrungen sammeln (Dera 2001).

Betriebliche Fallarbeit in Unternehmen richtet sich an Führungspersonal und Beschäftigte gleichermaßen. Im Vordergrund steht die gemeinsame, kooperative Bearbei-

4 URL: www2.leuphana.de/ps_intern/lernobjekte/sonstige/bildschirmvideo_kooperativefallstudie/kooerativefallstudie.html

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

tung betrieblicher Problemstellungen im Bereich der Arbeitsorganisation. Beschäftigte aus anderen Unternehmen, die sich mit ähnlichen Problemen konfrontiert sehen, oder Studierende in universitären Weiterbildungsstudiengängen bilden die Zielgruppe, um anschließend mit den aus der Praxis gewonnenen Case Studies zu arbeiten.

2. Lernbegrenzungen in Unternehmen und an den Übergängen zwischen Erwachsenenbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung

Die unterschiedlichen Zielgruppen, das sind Führungskräfte und Beschäftigte in Unternehmen sowie Teilnehmende von Seminaren der Erwachsenen- oder wissenschaftlichen Weiterbildung, stehen in ihren jeweiligen Kontexten vor unterschiedlichen Grenzen. Dennoch stehen alle Zielgruppenvor einer gemeinsamen Einschränkung: die der Ausprägung individueller Kompetenzen (Koch/Straßer 2008). Die Möglichkeit der unterschiedlichen Zielgruppen, individuelle Dispositionen und die damit verknüpfte Fähigkeit der Selbstorganisation und -regulation durch entwicklungsfördernde Anforderungen auszuprägen, wird durch unterschiedliche Aspekte eingeschränkt. In Unternehmen ist dies beispielsweise die Aufforderung zur Selbstorganisation und -regulation in zugleich (hierarchisch) determinierten Strukturen; in Angeboten der Erwachsenenbildung bzw. universitären Weiterbildung sind es eher institutionelle Grenzen.

2.1 Kompetenzparadoxon in Unternehmen

Teilnehmende der Erwachsenenbildung sowie Studien im Bereich der Arbeitsorganisation berichten von einer paradoxen Situation im Arbeitsalltag: einer „Entgrenzung in Grenzen“ (Baetghe 2004). Eigenverantwortlich und selbstorganisiert sollen anstehende Aufgaben erledigt werden. Die Zuständigkeit bei der Bearbeitung sind zum Teil nur vage vorstrukturiert – dies auch, damit Unternehmen flexibel auf sich verändernde Anforderungen reagieren können. Probleme sollen dort gelöst werden, wo sie entstehen. Notwendige Kompetenzen sind von den Mitarbeitenden vor Ort einzubringen. Zugleich bleiben aber hierarchische Strukturen als Steuerungselemente der Unternehmensführung bestehen (vgl. Marrs 2010, S. 340ff.). Dies führt unter anderem dazu, dass „kompetent sein“ lediglich als Anforderung verstanden wird, selbst verantwortlich zu sein, ohne klare Zuständigkeiten zur Verfügung zu haben, anhand derer man sich auch abgrenzen und Aufgaben weiterleiten könnte. Diese Problematik fand sich in beiden Unternehmen, in denen die betriebliche Fallarbeit durchgeführt wurde.

2.2 Fehlende Verbindungslinien zwischen Erwachsenenbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung

Erwachsenenbildung und wissenschaftliche Weiterbildung bieten Bildungsformate, die oftmals wenig miteinander verwoben sind. Stehen in der Erwachsenenbildung erfahrungsorientierte, zum Teil auch transformative Ansätze im Vordergrund von Ver-

mittlungsprozessen, so sind Lehr-Lernprozesse in der universitären Weiterbildung von wissenschaftssystematischen Ansätze geprägt (vgl. Illeris 2010, S. 42ff.). Erfahrungsreflektierende Ansätze, die eine Brücke zwischen erfahrungsorientiertem und wissenschaftssystematischem Lernen schlagen könnten, finden sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung selten (vgl. Brämers/Heufers 2010, S. 5). Der Bedarf, unterschiedliche Dimensionen des Lernens enger miteinander zu verbinden, zeigt sich zunehmend auch in der Frage, wie ein Übergang von Erwerbstätigen in ein Hochschulstudium unterstützt werden kann (vgl. BMBF 2010, S. 43). Diese Entwicklungen aufnehmend, bestand von Projektbeginn an eine enge Anbindung an das Projekt „Offene Hochschulen Niedersachsen". Der Kooperationspartner Leuphana Universität Lüneburg ist eine von vier Modellhochschulen, die nach Möglichkeiten der Öffnung von Hochschulen für beruflich Qualifizierte suchen. Damit gehen Bemühungen einher, das Lernen an Hochschulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung enger miteinander zu verbinden. Die gemeinsame Entwicklung polyvalenter Lernmaterialien in Form von Case Studies zählt zu diesen Bemühungen.

3. Betriebliche Fallarbeit als Instrument pädagogischer Organisationsberatung und Grundlage von Case Studies

3.1 Beratungsverständnis

Grundlage der betrieblichen Fallarbeit bildet die Annahme, Beschäftigte bzw. von Problemen Betroffene als Experten in eigener Sache anzusehen (Hackel 2011). Die in den Unternehmen bestehenden Problemlösungskompetenzen sollten gestärkt und genutzt werden. Kompetenzen sollten über bestehende hierarchische Grenzen hinweg eingebracht und das Kompetenzerleben Einzelner gefördert werden, um Lösungen zu ermöglichen, die als Leistung vieler wahrgenommen und mitgetragen werden. Die Sicht von außen, die durch das Projekt in die Unternehmen eingebracht wurde, sollte die Reflexionsfähigkeit, d.h. die Fähigkeit, eine distanzierte, kritische Sicht einnehmen zu können, bei Beschäftigten und Führungskräften im Unternehmen fördern. Entsprechend war es wichtig, die Betroffenen in den Unternehmen von Beginn an mit einzubeziehen.

3.2 Zugang zu den Unternehmen

Der Zugang erfolgte bei beiden Unternehmen über eine parallele Projektvorstellung bei Betriebsrat und Unternehmensleitung. Die Unternehmen selbst waren über Projektwerbung auf das Angebot aufmerksam geworden. Nachdem Interesse bekundet war und verbindliche Zusagen zum Projekt bestanden, wurde die zu bearbeitende betriebliche Problemstellung im gemeinsamen Gespräch mit Beschäftigten und Unternehmensleitung identifiziert und mit der Datenerhebung begonnen. In beiden Unternehmen standen Kommunikations- und Kooperationsschwierigkeiten im Vordergrund.

3.3 Datenerhebung für die Fallbeschreibung

Es wurde ein kombiniertes Verfahren[5] aus qualitativen (leitfadengestützter Einzelinterviews) und quantitativen Erhebungsmethoden (Fragebogen) gewählt. Neben Unternehmensdaten wurden so anhand qualitativer Interviews die unterschiedlichen Problemwahrnehmungen und -einschätzungen der Beteiligten verschiedener Arbeitsbereiche mit einbezogen, um eine umfassende, multiperspektivische Problembeschreibung zu ermöglichen. Im ersten Unternehmen, einer Klinik, wurde die Problemwahrnehmung von Ärzten verschiedener Hierarchien, Pflegekräften, Verwaltungsangestellten, Personalvertretern und der Geschäftsleitung erhoben. Im zweiten Unternehmen, einem regionalen Energieversorger, wurden auf gleiche Weise Geschäftsleitung, Abteilungsleitende, Mitarbeitende verschiedener Bereiche sowie die Mitarbeitervertretung befragt.

3.4 Erstellen der Fallbeschreibung

Nachdem die Datensammlung abgeschlossen und anhand einer strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet worden war (Mayring 2003), wurde in einem nächsten Schritt eine Fallbeschreibung von ca. sechs Seiten angefertigt. Diese wurde den Befragten zur kommunikativen Validierung vorgelegt. Die Fallbeschreibung bildete die Arbeitsgrundlage für einen zweitägigen Workshop, in dem die zuvor befragten Beschäftigten und Unternehmer/innen gemeinsam Lösungsmöglichkeiten für die in der Falldarstellung beschriebene Problemstellung erarbeiteten.

Die Fallbeschreibung ermöglichte den Beteiligten das Kennenlernen unterschiedlicher Problemwahrnehmungen in einer dichten, facettenreichen Problemdarstellung. Die erhobenen Daten können als Datenpool für vielfältige zielgruppen- bzw. themenspezifische Ausgestaltungen von Case Studies genutzt werden.

3.5 Weiterbildungsworkshop

Bei dem Workshop zur gemeinsamen intensiven Problembearbeitung half sowohl die multiperspektivische Fallbeschreibung als auch das gemeinsame Erarbeiten von Lösungsansätzen, solche Lösungsansätze zu entwickeln, die von allen Beteiligten mitgetragen und umgesetzt werden konnten. Bei der kooperativen Bearbeitung und Lösung betrieblicher Problemstellungen stand weniger die Vermittlung und Bereitstellung fachlicher Expertise im Mittelpunkt als vielmehr der Grundgedanke, vorhandene Potenziale und Kompetenzen bereichs- und hierarchieübergreifend zu nutzen und zu stärken. Es galt, unterschiedliche Perspektiven und die damit verbundene Pluralität nicht als Bedrohung, sondern als Ausgangspunkt gemeinsamer, nachhaltiger Problemlösungen zu verdeutlichen. Neben spezifischen Lösungsansätzen für die betriebliche Problemstellung sollten die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sowie die

5 Während sich die eingesetzten Fragebögen an alle Beschäftigten richteten, erfolgten die qualitativen Interviews mit Beschäftigten, die gemeinsam mit Betriebsrat und Unternehmensführung ausgewählt wurden und sich freiwillig bereit erklärten.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

Ausprägung systematischer, reflexiver Handlungskompetenzen durch das Team des Projekts „Kooperative Fallstudie“ moderiert gefördert werden. Die Workshops wurden von den Teilnehmenden beider Unternehmen als sehr hilfreich bewertet. Sie boten Mitarbeitenden und Vorgesetzten die Gelegenheit, Positionen und Einschätzungen abteilungsübergreifend und außerhalb betrieblicher Gegebenheiten kennen zu lernen.

3.6 Aufbereitung der betrieblichen Fallarbeit in Case Studies

Nach der Entwicklung betriebsspezifischer Lösungsansätze im Rahmen des Workshops wurde eine systematische Auswertung des Fallstudienmaterials, des Workshops und der damit verbundenen Erfahrungen durchgeführt. In überarbeiteter und didaktisch-methodisch aufbereiteter Form wurden die Fallstudien anschließend im Weiterbildungsmasterstudiengang „Sozialmanagement“ der Leuphana Universität (in den Seminaren „Bilder und Modelle von Organisationen“ und „Changemanagement“) eingesetzt und evaluiert. Die Studierenden hatten bei der Bearbeitung der Case Studies die Möglichkeit, über eine bereitgestellte Lernplattform die Lernmaterialien in digitaler, multimedialer Form zu nutzen und dabei online betreut zu werden. Ihre Aufgabe bestand darin, anhand der Lernmaterialien selbstständig und in Gruppenarbeit Lösungsansätze für die betriebliche Problemstellung zu erarbeiten und zu präsentieren.

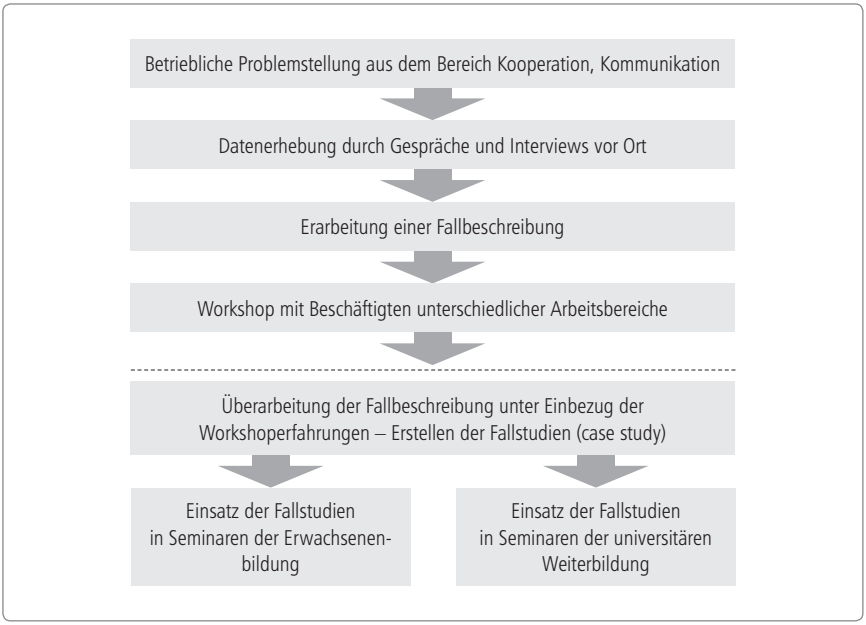

Abb. 1: Projektverlauf

Die auf diese Weise erarbeiteten Lösungsansätze wurden anschließend mit den betrieblichen Lösungsansätzen aus den Workshops verglichen. Die Lösungsvorschläge der Studierenden wurden auch den Unternehmen angeboten, damit diese möglicherweise neue Sichtweisen von Außenstehenden erhalten. Beide, Unternehmen und Bildungseinrichtungen, konnten so aus der Praxis für die Praxis lernen. Der Einsatz der Case Studies in der Erwachsenenbildung hat im dritten Quartal 2011 stattgefunden. Einen Überblick über die Vorgehensweise des Projektes Kooperative Fallstudie vermittelt Abbildung 1.

4. Wirkungen betrieblicher Fallarbeit

4.1 Erste Ergebnisse

Im hier beschriebenen Projekt wurde das Instrument der betrieblichen Fallarbeit erstmals in einer Abteilung einer Klinik eingesetzt. Die Auswertungen von mehreren informellen Gesprächen mit Beschäftigten und Führungskräften, betrieblichen Unterlagen sowie 58 Fragebögen und 10 qualitativen Einzelinterviews bildeten die Grundlage zur Erstellung der im Workshop eingesetzten Fallbeschreibung und der anschließend erstellten und digital aufbereiteten Case Study. Die Interviewten nahmen am Workshop teil. Stellvertretend für die verschiedenen Beschäftigungsgruppen erarbeiteten sie drei mit Zeitplan und Zuständigkeiten versehene Arbeitsaufträge, die zur Problemlösung beitragen sollten.

Nach drei Monaten fand ein Evaluationstreffen im Unternehmen statt. Zwei von drei Arbeitsaufträgen waren realisiert worden; die damit verbundenen Veränderungen wurden von Beschäftigten und Unternehmensleitung als positiv bewertet. Die aus der betrieblichen Fallarbeit heraus erstellte Case Study wurde von den Studierenden der Leuphana Universität im Seminar „Bilder und Modelle von Organisationen“ bearbeitet und evaluiert. Die Fallstudie wurde von den Studierenden als „sehr authentisch“ und „relevant für die eigene berufliche Zukunft“ bewertet. Lediglich das Verhältnis zwischen Fallstudienmaterial und zur Verfügung stehender Bearbeitungszeit hätte noch besser abgestimmt werden können.

Die zweite pädagogische Organisationsberatung mittels betrieblicher Fallarbeit fand in einem Energieversorgungsunternehmen statt. Hier bildeten neben betrieblichen Informationsunterlagen 163 Fragebögen und 22 qualitative Einzelinterviews die Ausgangsbasis der Fallbeschreibung. Auch in diesem Fall nahmen die in den Einzelinterviews Befragten am Workshop teil. Auch hier zeigte sich in einem Gespräch nach drei Monaten, dass die Hälfte der im Workshop vereinbarten Arbeitsaufträge bearbeitet und erste, von Beschäftigten als positiv bewertete Veränderungen eingeleitet worden waren. Die anschließend erstellte Case Study wurde gleichfalls von der Leuphana Universität erprobt, diesmal von Studierenden des Seminars „Changemanagement“. Die Evaluation des Einsatzes ist noch nicht abgeschlossen.

4.2 Nachhaltigkeit des Projekts

In zwei Unternehmen wurde im Laufe des Projekts eine pädagogische Organisationsberatung mittels betrieblicher Fallarbeit durchgeführt. Mit beiden Unternehmen wurde dabei eng zusammengearbeitet. Ausgehend vom Projekt führten beide Betriebe über die Projektlaufzeit hinaus weitere Umgestaltungen der Arbeitsorganisation und der internen Unternehmenskommunikation durch. Des Weiteren wurden zwei Fallstudien fertiggestellt, digital-multimedial aufbereitet und eingesetzt. Die Evaluation des Fallstudieneinsatzes verdeutlichte, dass die Fallmaterialien gut von Lernenden angenommen wurden. Die Fülle an gewonnenen Informationen in den Unternehmen und während der Workshops bietet zum einen vielfältige Verwendungs- und Angebotsmöglichkeiten und zum anderen eine zielgruppenspezifische, modulare Arbeitsweise. Die digital-multimediale Aufbereitung und Bearbeitungsmöglichkeit wurde aufgrund ihrer zeitlichen und räumlichen Entkoppelung von gewöhnlichen Seminarformaten als positiv bewertet.

Neben den Fallstudienmaterialien, die aufgrund ihrer Fülle auch in Zukunft für unterschiedliche Zielgruppen und Themenstellungen genutzt werden können, vertiefte die Zusammenarbeit während des Projekts die Kooperationsstrukturen zwischen den beteiligten Partnern der Erwachsenenbildung und der wissenschaftlichen Weiterbildung. Unterschiedliche Arbeitsweisen und Ansätze erforderten von den Kooperationspartnern ein ständiges Oszillieren zwischen erfahrungsorientierten und wissenschaftssystematisch strukturierten Lern- und Arbeitsprozessen. Ausführliche und differenzierte Ziel-Mittel-Klärungen zu Projektbeginn waren dabei eine grundlegende Voraussetzungen dafür, unterschiedliche Bildungseinrichtungen und -kulturen erfolgreich miteinander zu verbinden.

Auch über das Projektende hinaus sind weitere gemeinsame Aktivitäten zwischen den Kooperationspartnern geplant. So werden die Ergebnisse der Fallstudienbearbeitung von Lernenden der Erwachsenenbildung und Lernenden der wissenschaftlichen Weiterbildung in gemeinsamen Veranstaltungen vorgestellt und diskutiert. Es ist ein gemeinsames Forschungsprojekt in Vorbereitung, in dem Lernende in der Erwachsenenbildung und der wissenschaftlichen Weiterbildung Möglichkeiten eines qualitativen Vergleichs von Kompetenzen erarbeiten; hiermit sollen Übergänge von der Erwachsenenbildung in die Hochschule gefördert werden. Darüber hinaus konnten die Beziehungen mit den beteiligten Unternehmen ausgebaut werden, so dass über den unmittelbaren Projektbezug hinaus weitere Seminarnachfragen an die Bildungseinrichtungen gestellt wurden.

4.3 Übertragbarkeit der Innovation

Die im Projekt realisierte Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen der Erwachsenenbildung und der wissenschaftlichen Weiterbildung hat sich bei der Umsetzung als zentraler Aspekt erwiesen. Sie lässt unterschiedliche Bildungsformate und Lerndimensionen näher zusammenrücken, ermöglicht neue Bildungsangebote und bietet

den beteiligten Unternehmen neue, problemlösungsrelevante Perspektiven. Erwachsenenbildungseinrichtungen mit Erfahrung in der Arbeitnehmerbildung können in der Arbeit mit Beschäftigten in Unternehmen ihre Expertise in erfahrungs- und biographieorientierten Ansätzen einbringen. Universitäten könnten ihrerseits ihre Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Unternehmen, wissenschaftssystematische Aspekte und Forschungs-Know-how sowie universitäre Infrastrukturen (z.B. Medienzentren, Evaluationseinrichtungen) beisteuern und so eine für Unternehmen und Beschäftigte gleichsam interessante Perspektivenvielfalt unterstützen. Die anschließende Überarbeitung und Entwicklung neuer, sowohl in der Erwachsenenbildung als auch in der universitären Lehre verwendbarer Lernmaterialien bereichert das Angebot der beteiligten Bildungseinrichtungen. Die neu entstandenen Kooperationen, Unternehmenskontakte und Lernmaterialien bieten nicht nur mögliche Wettbewerbsvorteile, sondern tragen auch zu einer engeren Verzahnung von Erwachsenenbildung, universitärer Bildung und einem Lernen im Prozess der Arbeit bei.

Literatur

Beathge, M. (2004): Ordnung der Arbeit – Ordnung des Wissens: Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen. SOFI-Mitteilungen, H. 32, S. 7–21

Belz, F.-M. (2001): Entwicklung von Fallstudien für die Lehre. St. Gallen

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): Berufsbildungsbericht 2010. Bonn/Berlin

Brämer, M./Heufers, P. (2010): Soziale Öffnung der Universität? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 19. URL: www.bwpat.de/ausgabe19/braemer_heufers_bwpat19.pdf (Stand: 08.10.2011)

Dehnbostel, P. (2008): Berufliche Weiterbildung. Berlin

Dera, K. (2001): Zukunftswerkstätten im Spannungsfeld betrieblicher Interessen. Recklinghausen

Friedrichsmeier, H./Mair, M./Brezowar, G. (2011): Fallstudien. Erfahrungen und Best-Practice-Beispiele. 2. Aufl. Wien

Fürstenberg, F. (2005): Kooperative Arbeitsorganisation. München

Göhlich, M. (2005): Pädagogische Organisationsforschung – Eine Einführung. In: Göhlich, M./Hopf, C./Sausele, I. (Hg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 9–24

Hackel, M. (2011): Forschung als Beratung – eine tätigkeitstheoretische Analyse. In: Göhlich, M./Weber, S./Seitter, W./Feld, T. (Hg.): Organisation und Beratung. Wiesbaden, S. 59–68

Illeris, K. (2010): Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens. Bad Heilbrunn

Kaiser, F.-J. (1983): Grundlagen der Fallstudiendidaktik – Historische Entwicklung – Theoretische Grundlagen – Unterrichtliche Praxis. In: Kaiser, F.-J. (Hg.): Die Fallstudie. Bad Heilbrunn, S. 9–34

Koch, M./Straßer, P. (2008): Der Kompetenzbegriff: Kritik einer neuen Bildungsleitsemantik. In: Dies. (Hg.): In der Tat kompetent. Bielefeld, S. 25–52

Marrs, K. (2010): Herrschaft und Kontrolle in der Arbeit. In: Böhle, F./Voß, G.G./Wachtler, G. (Hg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden, S. 331–356

Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. 8. Aufl. Weinheim/Basel

Negt, O. (1971): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. 2. Aufl. Frankfurt a.M.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

Forum

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

Arnim Kaiser/Ruth Kaiser

Kompetenzerwerb und Leistung im Alter – Bedingungsfaktoren und Effekte.

Ergebnisse des Projekts KLASSIK

Das Projekt KLASSIK[1] geht der Frage nach, ob in Weiterbildungsmaßnahmen ein in die übliche Kursarbeit integriertes, metakognitiv akzentuiertes Denktraining die Fähigkeit älterer Menschen zur Informationsverarbeitung fördert. Verknüpft wird diese Kompetenz mit der Lösung komplexer, alltagsnaher Probleme. Um eine tragfähige Antwort auf die Fragestellung zu finden, sind vorab Verfahren zu entwickeln, mit denen der Grad dieser Kompetenz gemessen werden kann. Dazu müssen die Probleme in Form von Aufgaben konstruiert werden, wobei deren Relevanz für den Lebensweltkontext Älterer sicherzustellen ist. Weitergehend müssen grundlegende metakognitive Prozesse in ein für Lernende anwendbares und in ihren Alltag transferierbares Denktraining übersetzt werden. Schließlich ist herauszuarbeiten, welche Determinanten bei der Leistungserbringung fördernd oder hindernd ins Spiel kommen. Gemeinhin wird Intelligenz als eine ganz wesentliche dieser Determinanten angesehen, weshalb sie im Mittelpunkt dieses Beitrags steht.

Die Zielgruppe „Ältere"

Zur Bestimmung der Zielgruppe „Ältere" haben wir auf mehr oder weniger abstrakte Alterseinteilungen wie „junge Alte", „Alte" oder „alte Alte" verzichtet (vgl. Backes/Clemens 2008, S. 22; Hoff u.a. 2003, S. 198f.). Sie sind irrelevant für die analytischen Zwecke, die KLASSIK verfolgt. Daher ist der Altersbereich auf pragmatische Art festgelegt, wobei lediglich der untere Grenzbereich grob bestimmt wird. Er orientiert sich zum einen daran, dass der/die Betreffende

- entweder nicht mehr im Berufsleben steht oder
- gegebenenfalls zwar doch noch beruflich aktiv ist, sich aber aus subjektiven Gründen, etwa wegen Defiziterfahrungen, unter *alt* einordnet und von daher beispielsweise Veranstaltungen besucht, die für „Senioren", „Ältere" oder die „Generation 55+" angeboten werden.

Will man dennoch den Lebensalterstreifen beziffern, innerhalb dessen wir für das Projekt KLASSIK den *Beginn von Alter* festsetzen, oszilliert er in einem Bereich von

1 Das Projekt KLASSIK (Förderung **k**ognitiver **L**eistungsfähigkeit im **A**lter zur **S**icherung und **S**teigerung der **I**nformationsverarbeitungs**k**ompetenz) läuft von 2008 bis 2011, ist vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) getragen. Die wissenschaftliche Begleituntersuchung erfolgt durch ein Team unter Leitung von Prof. Dr. Arnim Kaiser an der Universität der Bundeswehr München.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

Mitte/Ende 50 bis etwa Mitte 60 Jahren und hängt dabei stärker von der Selbst- als von der Fremdeinschätzung ab (vgl. Backes/Clemens 2008, S. 58ff.; Pasero 2007, S. 352ff.). Im Blick auf den oberen Altersbereich nimmt KLASSIK überhaupt keine numerische Begrenzung vor. Die Möglichkeit, am Projekt teilzunehmen, definiert sich über andere Kriterien. Zielgruppe sind diejenigen älteren Menschen, die physisch wie psychisch und kognitiv in der Lage sind, Bildungsangebote in entsprechenden Einrichtungen wahrzunehmen. Sie müssen also über die Fähigkeit zu Ausdauer, Konzentration und über intakte Gedächtnisprozesse verfügen. KLASSIK bewegt sich nicht im therapeutischen oder pflegerischen Raum.

Zur Forschung über die Kognition Älterer

Die Forschung zur Kognition[2] Erwachsener – und das schließt auch ältere Menschen ein – kennt grob gesehen zwei Zugriffsweisen: Ihre Untersuchungen basieren entweder auf Tests oder auf Experimenten.

Zur ersten Gruppe zählen die Surveys, angefangen von IALS[3] (OECD 2000) über PIAAC[4] (OECD 2004) bis zu ALL[5] (Murray/Clermont/Binkley 2005). Sie sind so konstruiert, dass sich über die Lösung von vorgegebenen Aufgabenbatterien Aussagen über Literarizität oder Employability von Erwachsenen treffen lassen. Dabei beschäftigen sich die genannten Studien irritierenderweise meist nur mit Erwachsenen bis zu einem Alter von 65 Jahren[6]. Diesen Mangel behebt KLASSIK über den bewussten Einbezug älterer Menschen.

Der zweite Forschungsansatz ist durch experimentelle Untersuchungen gekennzeichnet, die meist unter Laborbedingungen ablaufen. Proband/inn/en werden randomisiert und müssen in aller Regel Behaltens- und Wiedergabeleistungen erbringen, etwa eine Liste mit Wortpaaren memorieren (Connor/Dunlosky/Hertzog 1997; Castel 2008), und bei anschließender Nennung des einen Paarteils den diesem zugeordneten zweiten wiedergeben. Diese Experimentanordnung findet sich typischerweise bei Untersuchungen zum Judgement of Learning oder Feeling of Knowing (Souchay u.a. 2004).

Zu den Mängeln dieser Untersuchungen zählt wohl nicht zuletzt die Künstlichkeit der Aufgaben (McDaniel/Einstein/Jacoby 2008). Das kann – gerade bei unserer Population – zu Verfälschungen der Ergebnisse führen. Die Kognitionstheorie hat heraus-

2 Zu Ansätzen und Ergebnissen der Kognitions- und Gehirnforschung generell vgl. Roth (2003); Funke (2006); Spitzer (2007) und Gassen (2008).

3 International Adult Literacy Survey.

4 Programme for the International Assessment of Adult Competencies.

5 Adult Literacy and Lifeskills.

6 Hier weicht lediglich die zu PIAAC in Deutschland laufende Begleitstudie CiLL (Competencies in Later Life) ab. Sie erfasst eine ältere Population im Bereich von 65 bis 80 Jahren. (URL: www.die-bonn.de/Weiterbildung/Forschungslandkarte/Projekt.aspx?id=584).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

gearbeitet, dass Erwachsene ihre Leistungsbereitschaft an die Relevanz der gestellten Aufgabe binden und sie erst dann in vollem Maße einsetzen, wenn die zu erfüllenden Anforderungen diesem Kriterium genügen. Davon sind Wortlisten ohne Kohärenz weit entfernt, weswegen sie wenig Anregungspotenzial haben. KLASSIK geht deshalb auch hier einen anderen Weg.

Es ist unser Ziel, die *ökologische Validität*, also die Lebensweltnähe der Testanforderungen, zu gewährleisten – nicht zuletzt, um die volle Leistungskraft der Proband/inn/en freizusetzen. Leistung erfassen heißt, die Performanz der Teilnehmenden mit Hilfe entsprechender Erhebungen zu messen. Die gestellten Aufgaben müssen dabei unbedingt dem Kriterium der Relevanz für den Adressaten genügen und beziehen sich folglich auf problematische Alltagssituationen, mit denen sich die Proband/inn/en immer wieder konfrontiert sehen und die von ihnen eine Lösung verlangen. Solche Aufgaben stellen sich etwa zu Versicherungsfragen, Reisemängeln, zur Tagespolitik, zu Problemen bei der Nutzung öffentlicher Verkehrssysteme, Gesundheitsfragen, Umweltproblemen, Energiesparmaßnahmen im Haushalt oder Ernährungskonzepten. Sie sind so konstruiert, dass sie die Vielschichtigkeit und die Problemhaltigkeit des jeweiligen Themas wahren und die Proband/inn/en folglich weitgehend mit einer Komplexität konfrontieren, wie sie auch im Alltag besteht.

Das Projektdesign

Das Projekt basiert auf einem quasi-experimentellen Design. *Quasi*-experimentell in Abhebung zu *streng*-experimentell ist das Design aufgrund seiner ökologischen Validität: Wir arbeiten mit Klumpen (Kursen), wie sie sich in ihrer Zusammensetzung aufgrund der Anmeldungen zum jeweiligen Kurs zufällig ergaben. Das hat den Vorteil, dass die Gegebenheiten der normalen Weiterbildungsarbeit – im Gegensatz zu Laborbedingungen – auch für die Forschungsarbeit unverändert belassen werden, womit die Forschungsergebnisse den realen Handlungsstrukturen von Kursarbeit affiner bleiben.

In Analogie zu sozialwissenschaftlichen Experimentanordnungen arbeitet auch KLASSIK mit einem *Treatment*. Es besteht im expliziten Einbezug metakognitiver Techniken in die Bildungsarbeit. Grundlage hierfür ist die theoretisch gut fundierte Annahme, dass die Verfügung über metakognitive Strategien die kognitiven Leistungsmöglichkeiten – hier die Kompetenz zur Verarbeitung komplexer Informationen – sichert und deutlich steigert (Kaiser/Kaiser 2006). Daher arbeiten die Versuchsgruppen alltagsnahe Themen in der Kursarbeit ausnahmslos unter Anwendung metakognitiver Techniken auf. Dazu zählen insbesondere die Selbstbefragungstechnik, das Paarweise Problemlösen, das Lerntagebuch und das Portfolio (Kaiser/Kaiser 2000) – alle soweit als möglich über die Technik des Lauten Denkens expliziert. Diese Techniken werden nicht in Form gesonderter, vom übrigen Kursgeschehen abgehobener metakognitiver Trainingseinheiten vermittelt; sie bleiben vielmehr immer an den konkreten Kursinhalt gebunden, an ihm angewandt und erprobt. Die Handlungsformel in den

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

Versuchsgruppen lautet: „Wann immer ein Kursthema bzw. ein Inhaltsaspekt bearbeitet wird, erfolgt das unter expliziter Anwendung einer der metakognitiven Techniken, möglichst begleitet von Lautem Denken." Das Adjektiv „explizit" verweist auf die permanente und ausdrückliche Thematisierung zwar auch der kognitiven, vor allem aber der metakognitiven Zugriffe auf den zu bearbeitenden Inhalt. Für die Teilnehmenden dieser Kurse ist damit der gesamte Arbeitsprozess von einem hohen und permanenten Maß an Reflexion auf die je eigenen Lernzugriffe getragen. Die Arbeit in den Vergleichsgruppen läuft ohne jede Vorgabe der wissenschaftlichen Begleitung ab.

Um Auswirkungen des Treatment erfassen zu können, sind die Leistungen bei der Lösung komplexer, alltagsnaher Probleme vor dem Training mit denen nach seiner Durchführung zu vergleichen – und zwar bei Versuchsgruppen (N = 96, *mit* Treatment) wie bei Vergleichsgruppen (N = 76, *ohne* Treatment). Dieser *Performanztest* ist wesentlicher Teil der Datengewinnung in KLASSIK.

Ein weiteres unverzichtbares Erhebungsinstrument ist der *Intelligenztest*. Er hat die Funktion, Versuchs- und Vergleichsgruppen vor Beginn der Arbeit in den Projektkursen auf Gleichheit in ihren kognitiven Leistungsvoraussetzungen zu prüfen. Es muss nämlich eine eindeutige Antwort auf die Fragen gegeben werden, ob sich beide Gruppen nicht von Anfang an zufälligerweise unterschieden haben bzw. ob sie in dieser Hinsicht tatsächlich mit gleichen Voraussetzungen ins Rennen gingen.

Als Intelligenztest (Preckel/Brüll 2008) haben wir das Leistungsprüfungssystem für 50- bis 90jährige (LPS 50+) (Sturm u.a. 1993) eingesetzt. Es ist zwar ursprünglich als Einzeltest gedacht, lässt sich jedoch unter Beibehalt aller Instruktionsanweisungen auch gut als Gruppentest verwenden. Aus pragmatischen Gründen kam auf der Grundlage der Kurzform nur eine Auswahl der Teiltests zum Einsatz, insbesondere wegen der damit ermöglichten kurzen Testdauer von 25 Minuten. Die Teilnehmenden waren gerade zu Beginn der Kursarbeit mit mehreren Tests und Befragungen konfrontiert, also mit „viel Schreibkram", was sie belastend fanden und kritisierten. Die wissenschaftlich vertretbare Kürzung des Intelligenztests reduzierte die zeitliche Beanspruchung der Proband/inn/en und kam ihrer Kritik in diesem Punkt entgegen.

Die ausgewählten fünf Teiltests decken die wichtigsten der Primärfaktoren von Thurstone (1940) ab: verbales Verständnis (bestehend aus zwei Teiltests), schlussfolgerndes Denken/Erkennen von Regelmäßigkeiten sowie Wortflüssigkeit und schließlich Form- und Gestalterfassung. Die Kurzform erklärt rund 96 Prozent der Variabilität der Gesamttestwerte, wie sie sich aus der Langform ergeben (vgl. Sturm/Willmes/Horn 1993, S. 19).

Das Ergebnis des Intelligenztests fällt im Sinne des Forschungsdesigns positiv aus: Die mittleren Intelligenzwerte der Versuchsgruppe (MW = 105,60) und der Vergleichsgruppe (MW = 106,98) unterscheiden sich nicht signifikant voneinander.

Leistungsstufen als Kompetenzgrade

Wie bereits erwähnt, wurden den Teilnehmenden Aufgaben des Performanztests vorgelegt. Wir haben ihn mit dem Akronym „BALL" (**B**earbeitung problemhaltiger **All**tagsaufgaben)[7] bezeichnet. Mit ihm lässt sich vergleichsweise objektiv feststellen, in welchem Maß, d.h. auf welchem Niveau jemand über Kompetenzen zur Informationsverarbeitung verfügt. Jede Aufgabe bei BALL ist formal so angelegt, dass sie über vier zunehmend schwieriger werdende Fragen Leistungen auf vier Kompetenzniveaus abruft[8]. Die Niveaus stehen derart in einem hierarchischen Aufbau, dass das jeweils höhere Level die davor liegenden Leistungsmöglichkeiten und Strategien einschließt und voraussetzt. Entsprechend stuft sich auch die Komplexität und Differenziertheit des metakognitiven Zugriffs auf.

Kompetenzniveau 1:
Auf diesem Kompetenzniveau geht es darum, einfache Informationen aufzufinden. Die Aufforderung, nach einer bestimmten Information zu suchen, ist häufig sprachlich identisch mit der Information, wie sie in den beigefügten Materialien vorkommt.

Kompetenz: Erkennen identischer Zeichen (Sprach-, Bild- und Lautzeichen)

Kognitive Strategie: Wiedererkennen (Rehearsal) der Informationen, die beim Lesen der Aufgabenstellung bereits im Arbeitsgedächtnis gespeichert wurden

Kompetenzniveau 2:
Auf diesem Kompetenzniveau geht es darum, isolierte Informationselemente unter Anwendung einfacher Erschließungsregeln zu identifizieren. Zu ihnen zählen alltagsrelevante

- mathematische Algorithmen wie Prozent- oder Dreisatzrechnung und
- sprachliche Algorithmen, etwa Formeln, um Ausführungen zu erkennen, die einen Begriff oder Gedanken präzisieren oder differenzieren („Das heißt im Einzelnen ..."; „Dazu zählen unabdingbar …"), um einfache, in der Aufgabe (dem Problem) erwähnte Schlussfolgerungen ausfindig zu machen („Daher muss man …"; „Folglich ergibt sich …") oder um Parallelitäten herauszufiltern („Genauso verhält es sich mit Y ...").

7 Das Projekt umfasst zwei Phasen. Wir berichten hier über die erste Phase, weshalb hinter dem Akronym „BALL" jeweils die Zahl 1 zu finden ist (BALL1).

8 Den Performanztest mit allen Aufgaben und Lösungen finden Sie unter der URL: www.unibw.de/paed/personen/kaiser/forschungsprojekt-klassik.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

Kompetenz: Abrufen abstrakter Algorithmen aus dem Langzeitgedächtnis (prozedurales Wissen), um sie kontingenten Informationen, wie sie dem Problem (der Aufgabe) affin sind, zuzuordnen

Kognitive Strategie: Subsumtion gegebener Informationen unter allgemeine Regeln

Kompetenzniveau 3:
Auf dieser Niveaustufe geht es im Wesentlichen um die Transformation vorfindlicher Informationen. Der Vorgang ist eine „Übersetzung"

- „fremder" Begriffe und Termini in Formulierungen, die der/dem Lernenden verfügbar und vertraut sind sowie
- der gegebenen Form, unter der die Information präsentiert ist, in eine andere, eventuell auch in eine individualisierte.

Bei der ersten Art der Übersetzung werden beispielsweise juristische Begriffe, etwa aus Versicherungsbedingungen, in die eigene Sprache, d.h. die eigene, meist alltagsnah geprägte Begrifflichkeit übersetzt. Bei der zweiten können etwa textlich präsentierte Informationen in eine graphische Darstellung (z.B. ein Balkendiagramm) transformiert werden.

Kompetenz: Umstrukturierung, Änderung der Anordnung einzelner Informationen, Transformation in eine andere Präsentationsform

Kognitive Strategie: (in der Regel) Einsatz organisierender Strategien

Kompetenzniveau 4:
Über die bisher erfolgten Zugriffe hinaus geht es nun zusätzlich um das Erschließen komplexer Zusammenhänge. Dazu müssen Beziehungen zwischen unterschiedlichen Informationen hergestellt, Arbeitshypothesen falsifiziert bzw. verifiziert und Schlussfolgerungen gezogen werden.

Kompetenz: Produktion neuer, der Aufgabe nicht unmittelbar entnehmbarer Erkenntnisse

Kognitive Strategie: hauptsächlich elaborierende Strategien

Die Ermittlung des Kompetenzniveaus, auf dem die erbrachte Leistung liegt, erfolgt auf der Basis gewichteter Rohpunkte: Jede der vier Fragen pro Aufgabe wird jeweils mit Punkten von 0 (Minimum) bis 5 (Maximum) bewertet und anschließend mit dem für die jeweilige Schwierigkeitsstufe veranschlagten Faktor multipliziert (Frage 1 – einfaches Wiederholen: Faktor 1; Frage 2 – Subsumieren (Algorithmen): Faktor 2; Frage 3 – Organisieren: Faktor 6; Frage 4 – Elaborieren: Faktor 9). Ein bestimmtes Kom-

petenzniveau ist als erreicht anzusehen, wenn mindestens 70 Prozent der maximal erreichbaren Punktzahl für den betreffenden Schwierigkeitsgrad erzielt wurden. Abschließend wird im Vergleich der jeweiligen Lösungen aller drei Aufgaben das höchste vom Teilnehmenden erreichte Niveau als seine Verortung auf einer der vier Stufen gewertet.

Der Performanztest BALL: Ergebnisse und Erklärungen

Vorab einige Informationen zur Stichprobe: BALL1 umfasst 172 Personen aus Einrichtungen der katholischen, zum geringen Teil auch der evangelischen Erwachsenenbildung – davon 21,5 Prozent Männer. Das Durchschnittsalter liegt bei 66 Jahren, streut von 55 bis 85 Jahren, die Alterswerte sind normalverteilt. 23 Prozent der Teilnehmenden haben Abitur, 38 Prozent Mittlere Reife und 39 Prozent Volksschul- oder Hauptschulabschluss.

In der Eingangserhebung (BALL1_Anfang) ergibt sich für die gesamte Stichprobe folgendes Bild, wobei sich Versuchs- und Vergleichsgruppe geringfügig, aber nicht signifikant voneinander unterscheiden. Beide Gruppen stehen in ihrer Problemlösungskompetenz somit zu Beginn des Projekts al pari.

Kompetenzniveau BALL1_A[nfang]

	Häufigkeit	gültige Prozente	kumulierte Prozente
kein Kompetenzniveau erreicht	6	3,5	3,5
Kompetenzniveau 1 (Wiedererkennen)	30	17,4	20,9
Kompetenzniveau 2 (Subsumieren)	53	30,8	51,7
Kompetenzniveau 3 (Organisieren)	68	39,5	91,2
Kompetenzniveau 4 (Elaborieren)	15	8,8	100,0
Gesamt	**172**	**100,0**	

Abbildung 1: Verteilung aller Teilnehmenden nach Kompetenzniveaus über alle drei Aufgaben hinweg

Betrachtet man zunächst nur die beiden Extremgruppen (Niveau 1 und Niveau 4), so lässt sich festhalten: Etwa jede/r fünfte der Teilnehmenden kam nicht über Niveau 1, also das einfache Wiederauffinden einer Information, die mit der Frageformulierung identisch ist, hinaus. Und am entgegengesetzten Ende der Leistungsskala sehen sich lediglich gut acht Prozent in der Lage, den Anforderungen einer höchst differenzierten, problemhaltigen Fragestellung zu genügen.

Wenn man davon ausgeht, dass eine souveräne Handlungsmöglichkeit erst ab Kompetenzniveau 3 gegeben ist, dann verbleiben 51,7 Prozent in einem eher suboptimalen Handlungsstatus.[9] Beide Befunde geben der Weiterbildung sicherlich ausrei-

9 Das Ergebnis bekräftigt einen seinerzeit vom IALS erhobenen ähnlichen Befund (Kaiser 2002).

chend Anlass, über didaktische und methodische Konsequenzen nachzudenken, will man das Ergebnis nicht bloß konstatierend hinnehmen.

In der Enderhebung (BALL1_E) hat sich das Bild differenziert: Die Versuchsgruppe hat im Durchschnitt ein signifikant höheres Kompetenzniveau erreicht als die Vergleichsgruppe (t_{97} = 2,58; p =.027; Effektstärke e = 0,5). Es liegt in der Versuchsgruppe im Mittel bei Niveaustufe 3,1, in der Vergleichsgruppe bei Niveaustufe 2,7. Der F-Statistik entsprechend (Bortz/Döring 2009; Murphy/Myors 2004) liegt die Testpower für dieses Ergebnis bei Überprüfung der Nil-Nullhypothese (H_{00}, d.i. traditionelle H_0-Hypothese) bei 72 Prozent.[10] Man kann den Unterschied und vor allem den qualitativen Sprung der Versuchsgruppe auf Niveau 3 veranschaulichen, indem man die Gewichtung ins Spiel bringt, die wir den verschiedenen Niveaus zugeordnet haben. Sie illustrieren markant den Leistungsgewinn. Bei der Vergleichsgruppe liegt im Durchschnitt eine Steigerung der gewichteten Punkte von 7,3 auf 9,1 vor, bei der Versuchsgruppe dagegen eine von 8,5 auf 21,9.

Das Ergebnis ist hinreichend spektakulär, um nach Erklärungen für diese derart bemerkenswerte Diskrepanz in der Leistungsentwicklung zu suchen. Erst mit der Identifizierung relevanter Verursacher lässt sich prüfen, ob sich hieraus eine tragfähige Basis für die Ausarbeitung eines modifizierten, eventuell sogar eines umfassend neu konturierten Weiterbildungskonzeptes ergibt.

Theoretische Überlegungen (vgl. Marsiske/Margrett 2006, S. 328) wie auch Ergebnisse der Korrelationsanalysen legen nahe, neben dem *Intelligenzwert* vor allem solche Faktoren als Prädiktoren für die Problemlösungskompetenz in Betracht zu ziehen, die *metakognitive Einstellungen* ansprechen: ausgeprägte *Kontrollorientierungen* auf der einen sowie *abruptiv-desorientierte Einstellungen* auf der anderen, „negativen" Seite. Beide Größen wurden mittels Faktorenanalyse aus den Skalen der schriftlichen Befragung ermittelt. Der erste Faktor bindet insgesamt vier kontrollorientierte Items, darunter das Beispielitem: „Nach der Beantwortung jeder Frage habe ich an den Unterlagen geprüft, ob die Antwort auch wirklich richtig ist." Mit Cronbachs Alpha = .73 stellt dieser Faktor ein relativ gut konturiertes Einstellungsmuster dar. Ähnlich zufriedenstellend ist der abruptiv-desorientierte Faktor mit insgesamt drei Items identifizierbar (Cronbachs Alpha = .74; Beispiel-Item: „Wenn ich gemerkt habe, dass

10 Bei der Enderhebung hat sich die Versuchsgruppe nur um 19 Prozent ohne systematisch bedingte Ausfälle verkleinert; die Vergleichsgruppe dagegen ist um 51 Prozent geschrumpft. Imputiert man für die Ferngebliebenen die fehlenden Werte (in diesem Fall über eine Regressionsanalyse mit dem Intelligenzwert als Prädiktor, weil er den deutlich höchsten Beta-Wert aufweist), fallen die Resultate noch eindeutiger aus: Das erreichte Kompetenzniveau ist in der Vergleichsgruppe auf 2,7 verblieben. Der t-Wert ist aufgrund der Imputation so deutlich gestiegen (t_{123} = 3,16; p = .002; e = 0,5), dass sich die Testpower jetzt sogar für die Überprüfung der H_{01}-Hypothese ermitteln lässt (1%-Minimum-Effekt-Hypothese, das heißt, für die Überprüfung der Nullhypothese wird eine Varianz bis 1% akzeptiert). Die Power beläuft sich danach auf 68 Prozent. Selbst das Ergebnis dieser wesentlich restriktiveren Prüfung kann nach wie vor als guter Wert angesehen werden, da die Teststärke immer noch deutlich über dem Grenzwert von 50 Prozent liegt. Grundsätzlich liegt sie beim H_{01}-Test immer tiefer als bei der Überprüfung der Nil-Nullhypothese.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

ich mich verrannt habe, habe ich aufgehört."). Beide Größen werden zusammen mit dem Intelligenzwert in eine Pfadanalyse einbezogen. Zunächst fungiert die Variable Leistungsniveau BALL1_A als Kriteriumsvariable. Dabei stellt sich mit Blick auf den Eingangstest (BALL1_A) das Gefüge der Pfade[11] folgendermaßen dar:

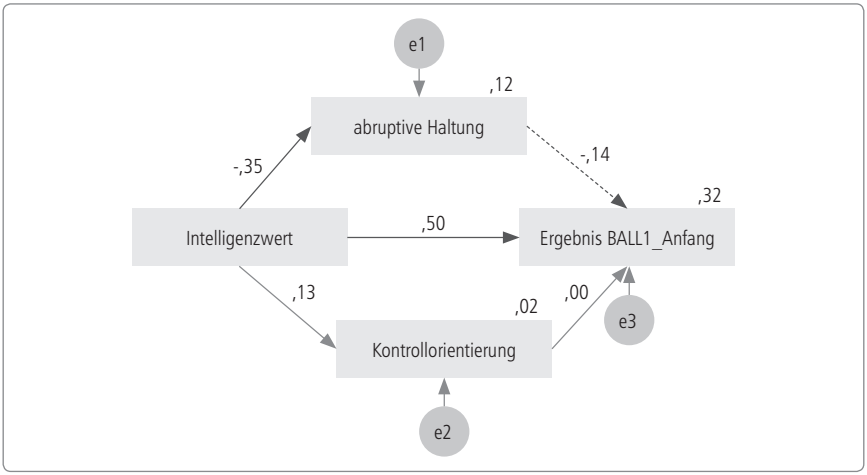

Abbildung 2: Ball1_A[nfang] – gesamte Stichprobe; die von fett gedruckten Pfaden aufgezeigten Zusammenhänge sind höchst signifikant ($p<.001$), die von gestrichelten signifikant ($p<.05$).

Drei Pfade tragen ursächlich und einheitlich für die gesamte Stichprobe zur Erklärung des Ergebnisses vor Beginn der Bildungsmaßnahmen bei: einmal mit einem ziemlich starken Koeffizienten ($p_{BALL1_A,Intelligenzwert} = .50$) der Pfad, der von Intelligenz direkt auf die Leistungserbringung im Anfangstest gerichtet ist. Daneben steht ein Pfad, über den Intelligenz auf die endogene Variable *abruptive Haltung* einwirkt. Das Vorzeichen des Koeffizienten ist negativ ($p_{abruptive\ Haltung,\ Intelligenzwert} = -.35$), Intelligenz mindert folglich das Ausmaß abruptiver Haltung. Dieser Faktor richtet sich in einem eigenen Pfad ebenfalls auf das Leistungsergebnis; der Koeffizient hat ein negatives Vorzeichen ($p_{BALL1_A,\ abruptive\ Haltung} = -.14$) und unterstreicht damit, dass sich eine zum Abbrechen der Denkbemühung neigende Tendenz leistungsmindernd bemerkbar macht. Metakognitive Kontrollorientierung kommt in der Eingangserhebung nicht zur Geltung.

Aus lerntheoretischer Perspektive ist das Ergebnis auf den ersten Blick wenig ermutigend. Mit Intelligenz kommt nämlich eine Größe stark zur Geltung, von der man gemeinhin zum einen annimmt, sie determiniere Leistung, und zum anderen, sie sei

11 Der Fit des Kausalmodells (seine „Güte") ist als sehr gut anzusehen. Dafür sprechen die Fitmaße mit CFI = 1 (Schwellenwert für guten Modell-Fit: ≥ 0,9), TLI = 1,095 (Schwellenwert: ≥ 0,9) und $Chi^2/df = 0,298$ (Schwellenwert: < 3) (Weiber/Mühlhaus 2010, S. 170–176).

kaum oder gar nicht mehr beeinflussbar, erst recht nicht in höherem Alter. Muss man also hinnehmen, dass nur derjenige gute bis beste Leistungen erzielt, der über entsprechend hohe Intelligenzwerte verfügt? Und muss im anderen Falle eben mit Minderleistung aufgrund von Kompetenzdefiziten gelebt werden?

Darüber, ob Intelligenz diesen ihr zugesprochenen exklusiven, determinierenden Charakter im Kursverlauf unangefochten wahren kann, geben die Pfadanalysen zum Ergebnis des Endtests Aufschluss. Sie richten sich aber jetzt, nach dem Treatment, sinnvollerweise nicht mehr auf die gesamte Stichprobe, sondern werden gesondert für die Vergleichs- sowie die Versuchsgruppe durchgeführt (Mehrgruppen-Kausalanalyse).

Das Gefüge mit den drei in der Eingangserhebung als signifikant ausgewiesenen Pfaden zeigt sich im Modell[12] für das Endergebnis zunächst nur in der Vergleichsgruppe als reduziert bzw. als limitiert:

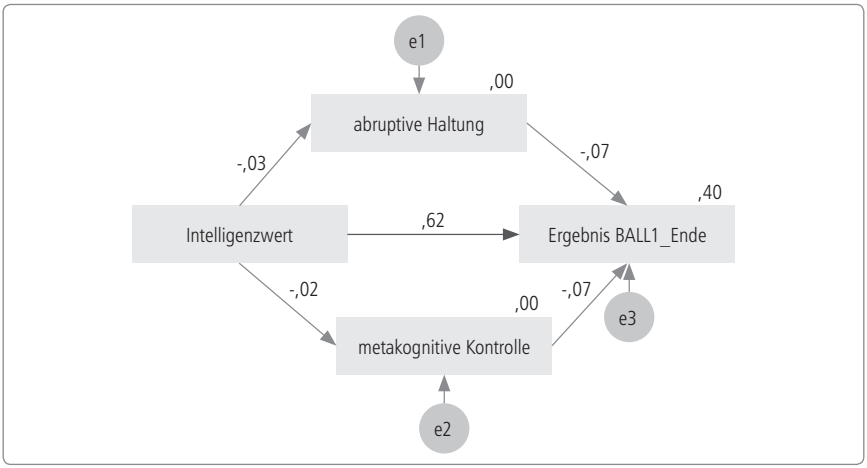

Abbildung 3: Ball1_E[nde] – Vergleichsgruppe; die von fett gedruckten Pfaden aufgezeigten Zusammenhänge sind signifikant.

Nur noch ein Pfad führt ursächlich auf die Zielvariable, nämlich derjenige, der direkt von der Intelligenz zur Leistung geht. Und er ist sogar noch breiter und mächtiger als zu Anfang geworden ($p_{BALL1_E,\ Intelligenzwert}$ = .62). Die über die Variable *abruptive Haltung* verlaufenden Pfade sind unbedeutend geworden. Man kann sagen: Bildungsarbeit in den Vergleichsgruppen hat ein ursprünglich vorhandenes mehrpfadiges Kompetenzgefüge entdifferenziert. Intelligenz ist jetzt tatsächlich die zentrale sichtbare Komponente, d.h. die Ursache zur Erklärung von Leistung – ein Ergebnis, über das nachgedacht werden sollte.

12 Der Fit auch dieses Kausalmodells ist als sehr gut anzusehen: CFI = 1; TLI = 1,560; Chi^2/df = 0,1.

Abbildung 4 stellt im Modell[13] das Ergebnis des Endtests bei den Versuchsgruppen dar:

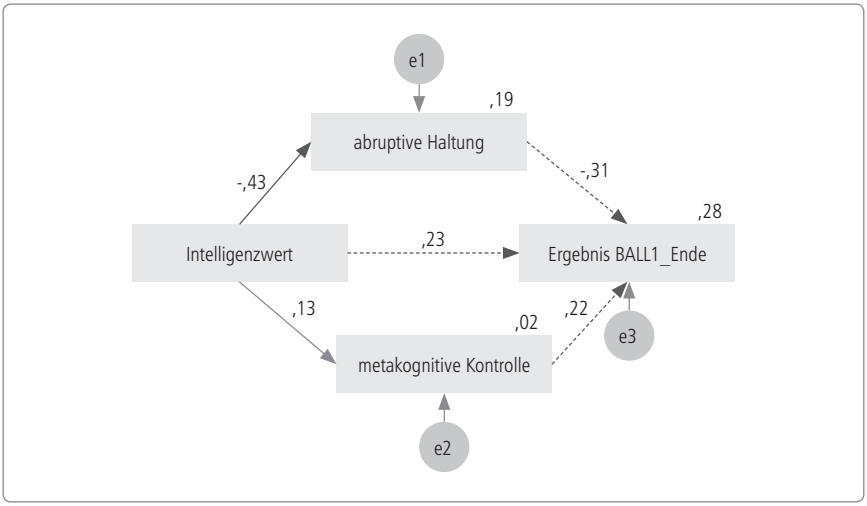

Abbildung 4: BALL1_E[nde] – Versuchsgruppe; die von fett gedruckten Pfaden aufgezeigten Zusammenhänge sind sehr signifikant ($p < .001$), die von gestrichelten signifikant ($p < .05$).

In der Versuchsgruppe hat sich das zu Beginn „mitgebrachte", lebensweltlich erworbene Kompetenzensemble nicht nur behauptet, es hat sich sogar weiter angereichert. Neben den Größen *Intelligenz* sowie *abruptive Haltung* ist jetzt auch die dritte, die *metakognitive Kontrollorientierung*, im Spiel. In diesem Trio ist Intelligenz zwar weiterhin mit einem direkten Pfad auf die Kriteriumsvariable aktiv ($p_{BALL1_E,\ Intelligenzwert} = .23$), spielt jedoch im Unterschied zur Situation in der Vergleichsgruppe nicht mehr die dominierende Rolle mit Blick auf das Ergebnis (Lambert/Hohenstein 2010). Ihr totaler Effekt reduziert sich auf .36 und zusätzlich teilt sich ihre Kraft: Sie wirkt nun auch auf den Abbau abruptiv-desorientierter Haltungen ein ($p_{abruptive\ Haltung,\ Intelligenzwert} = -.43$), was ergebnisfördernde Effekte hat ($p_{BALL1_E,\ abruptive\ Haltung} = -.31$). Neu an der Situation in der Versuchsgruppe ist zudem die Tatsache, dass jetzt auch der leistungsfördernde metakognitive Faktor, die *Kontrollorientierung*, mit einem Pfad ($p_{BALL1_E,metakognitive\ Kontrolle} = .22$) unmittelbar und leistungssteigernd zur Geltung kommt – und zwar als eigenständige, offensichtlich über das Treatment und nicht, wie beim abruptiven Faktor, als über Intelligenz induzierte Größe. Dieser Hinweis ist von besonderer Tragweite: Das metakognitive Training bringt einen für Performanz bedeutsamen Faktor zur Geltung, der in seiner Stärke nicht ausschließlich vom Intelligenzniveau der betreffenden Person abzuhängen scheint.

13 Der Fit dieses Kausalmodells ist ebenfalls als sehr gut anzusehen: CFI = 1; TLI = 1,578; $Chi^2/df = 0{,}063$.

Effekte eines metakognitiv fundierten Lehr-Lerndesigns

Es bestehen Chancen, das anfänglich vorgefundene Wirkungsgefüge mit der beherrschenden Stellung der Intelligenz aufzubrechen. Aufgebrochen ist der exklusive Zusammenhang von Dominanz der Intelligenz und hoher Performanz allerdings nur für die Versuchsgruppe – also allein dort, wo gezielt und explizit metakognitiv gearbeitet wurde einschließlich des Trainings dazu erforderlicher Techniken. Wenn metakognitiv geprägte Kursarbeit diese Dynamik entfaltet, wäre die logische Konsequenz, dass auch die leistungsbeeinflussende Kraft des Faktors *Kontrolle* gesteigert und die negative Einwirkung des Faktors *abruptive Haltung* zurückgedrängt werden kann. In der Tat zeigen auch die entsprechenden t-Tests, dass sich die Selbsteinschätzung bei nahezu allen Items, die auf diesen Faktoren laden, in der Versuchsgruppe gegenüber der Vergleichsgruppe signifikant verbessert hat.

Dagegen ließe sich einwenden, dass bei der zugrunde gelegten schriftlichen Befragung sicherlich auch ein Mechanismus sozialer Erwünschtheit am Werk sei: Die Teilnehmenden der Versuchsgruppe wüssten am Ende ihrer Kurse nur zu gut, was man von ihnen erwarte – und was sie auch von sich selbst erwarten: nämlich ihre neu erworbene metakognitive Orientierung zu bestätigen und zu bejahen. Dieses Argument kann relativiert werden, da eine Skala zur sozialen Erwünschtheit in den Fragebogen einbezogen ist. Die Gruppe derjenigen, die auf soziale Erwartungen eingehen, unterscheiden sich in ihrem Antwortverhalten bei den betreffenden Items nicht signifikant von denen, die sozialen Erwartungen kritisch-distanzierend gegenüberstehen. Man kann also davon ausgehen, dass hier der Mechanismus sozialer Erwünschtheit nicht wirksam wurde.

Fazit und Perspektiven für die Weiterbildungspraxis

Ältere haben dann eine Chance, mitgebrachte und „naturwüchsig" wirkende Verursachungsfaktoren für Leistung (allen voran Intelligenz) in ihrer determinierenden Kraft zu relativieren, wenn ihnen in der Kurspraxis ein explizit metakognitiv geprägtes Lehr-Lernarrangement angeboten wird. In entscheidendem Maße sichert es den Erwerb derjenigen Kompetenzen, die für die Bewältigung problemhaltiger Alltagssituationen unabdingbar sind: metakognitive Planungs-, Steuerungs- sowie Kontrollkompetenzen zur Optimierung grundlegender kognitiver Strategien (Wiedererkennen, Subsumieren, Organisieren und Elaborieren). Ein solches Lehr-Lernarrangement bietet außerdem die Chance, Intelligenz zu instrumentalisieren, nämlich sie für den Abbau abruptiv-desorientierter Haltungen dienstbar zu machen. Darüber hinaus stellt es in Aussicht, die metakognitive Kontrollorientierung, der eine prominente Rolle im Ensemble der Kompetenzen zur Leistungsoptimierung zukommt, in ihrer Kraft zur Lösung problemhaltiger Situationen pointiert zur Geltung zu bringen.

Literatur

Backes, G.M./Clemens, W. (2008): Lebensphase Alter. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Alternsforschung. 3. Aufl. Weinheim/München

Bortz, J./Döring, N. (2009): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl. Bielefeld

Castel, A.D. (2008): Metacognition and Learning about primacy and recency effects in free recall: The utilization of intrinsic and extrinsic cues when making judgements of learning. In: Memory and Cognition, H. 2, S. 429–437

Connor, L.T./Dunlosky, J./Hertzog, C. (1997): Age-related Differences in Absolute but not Relative Metamemory Accuracy. In: Psychology and Aging, H. 1, S. 50–71

Funke, J. (Hg.) (2006): Denken und Problemlösen. Kognition. Göttingen

Gassen, H.G. (2008): Das Gehirn. Darmstadt

Hoff, A./Tesch-Römer, C./Wurm, S./Engstler, H. (2003): "Die zweite Lebenshälfte" – der Alterssurvey zwischen gerontologischer Längsschnittanalyse und Alterssozialberichterstattung im Längsschnitt. In: Karl, F. (Hg.): Sozial- und verhaltenswissenschaftliche Gerontologie. Alter und Altern als gesellschaftliches Problem und individuelles Thema. Weinheim/München, S. 185–204

Kaiser, A. (2002): TIMSS, PISA, IALS: Die OECD-Studien und ihre Folgen für die Weiterbildung. In: Weiterbildung, H. 2, S. 57–60

Kaiser, A./Kaiser, R. (2000): Lerntagebuch und Selbstbefragung als metakognitive Studientechniken. Hagen

Kaiser, R./Kaiser, A. (2006): Denken trainieren – Lernen optimieren. 2. Aufl. Augsburg

Lambert, A./Hohenstein, K. (2010): Neues Altersbild finden. Determiniert Intelligenz den Lernerfolg älterer Menschen. In: Weiterbildung, H. 4, S. 14–17

Marsiske, M./Margrett, J.A. (2006): Everyday Problem Solving and Decision Making. In: Birren, J.E./Schaie, K.W. (Hg.): Handbook of the Psychology of Aging. 6. Aufl. Burlington, S. 315–342

McDaniel, M.A./Einstein, G.O./Jacoby, L.L. (2008): New Considerations in Aging and Memory: The Glass May Be half Full. In: Craik, F.I.M./Salthouse T.A. (Hg.): The Handbook of Aging and Cognition. 3. Aufl. New York, S. 251–310

Murphy, K.R./Myors, B. (2004): Statistical power analysis. 2. Aufl. Mahwah, New Jersey

Murray, T.S./Clermont, Y./Binkley, M. (Hg.) (2005): Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Framework for Assessment. Ottawa

OECD (Hg.) (2000): Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris

OECD (Hg.) (2004): PIAAC Draft Strategy Paper. Policy Objectives, Strategic Options and Cost Implications. Stockholm

Pasero, U. (2007): Altern: Zur Individualisierung eines demografischen Phänomens. In: Pasero, U./Backes, G.M./Schroeter, K.R. (Hg.): Altern in Gesellschaft. Ageing – Diversity – Inclusion. Wiesbaden, S. 345–355

Preckel, F./Brüll, M. (2008): Intelligenztests. München/Basel

Roth, G. (2003): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt a.M.

Souchay, C./Isingrini, M./Clarys, D./Taconnat, L. (2004): Executive Functioning and Judgment-of-Learning versus Feeling-of-Knowing in Older Adults. In: Experimental Aging Research, S. 47–62

Spitzer, M. (2007): Lernen. Gehirnforschung und Schule des Lebens. Berlin/Heidelberg

Sturm, W./Willmes, K./Horn, W. (1993): Leistungsprüfsystem für 50–90-jährige (LPS 50+). Göttingen

Thurstone, L.L. (1940): Current issues in factor analysis. In: Psychological Bulletin, S. 189–236

Weiber, R./Mühlhaus, D. (2010): Strukturgleichungsmodellierung. Heidelberg

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

Rezensionen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

Rezensionen

Arnold, Rolf/Furrer, Hans

Qualität – Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung

Aus der Praxis für die Praxis

hep Verlag, Bern 2010, 151 Seiten,
23,00 Euro, ISBN 978-3-03905-508-1

Das von der Akademie für Erwachsenenbildung (aeB) herausgegebene Buch widmet sich der nach wie vor in Wissenschaft und Praxis zentralen Qualitätsthematik und präsentiert zwei Zugangsweisen. Rolf Arnold unternimmt in seiner Abhandlung, die den gleichen Titel trägt wie das Buch, eine mehrdimensionale Betrachtung von Qualität und ihrer Sicherung. Zunächst erörtert er, wie Qualität definiert werden kann und was das Spezifische pädagogischer Qualität ist; dann differenziert er unterschiedliche Erfolgs- und Nutzendimensionen. Letzteres beschreibt er im Spannungsfeld von Erwartung, Anwendung, Biographie und Selbstbeobachtung. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen wendet er sich der Frage zu, wie Qualität gesichert, gestützt und kontrolliert werden kann. Auch hier wird eine mehrdimensionale Perspektive eingenommen, indem die Seite der Nachfragenden von derjenigen der Anbietenden unterschieden sowie eine betriebliche Sicht referiert wird. Unter dem Blickwinkel von Qualitätskriterien und -verzerrungen wertet der Autor bisher Gesagtes aus. Dazu stellt er das seit mehr als einer Dekade verfolgte Konzept vor, in dem Qualität als „viereckig“ entlang von Legitimations-, Zufriedenheits-, Lern- und Transfererfolg beschrieben wird, und endet mit Ausführungen zur Balanced Scorecard. Ein Blick über den Tellerrand der Erwachsenenbildung richtet sich auf den schulischen Kontext. Nach einer kritischen Auswertung der dortigen Schulvergleichstests kommt Arnold zu dem Themenfeld der Bildungsberatung und zeigt dann Möglichkeiten auf, wie Qualität im Medium der Ermöglichungsdidaktik nachhaltig gesichert werden kann. Trotz seiner zum Ausdruck gebrachten Skepsis gegenüber dem Qualitätsdiskurs wendet er seine Ausführungen im Blick auf die Bildungspraxis konstruktiv und bietet immer wieder Heuristiken an, um Qualität zu sichern. Er verweist auf die Nutzung derartiger Konzepte im eigenen Haus; eine systematische empirische Prüfung allerdings steht noch aus. Hilfreich wäre es gewesen, hätte der Autor Einleitung und Schluss angeboten. So beginnt der Beitrag so unvermittelt, wie er endet. Dadurch bleiben das argumentative Programm der Abhandlung und die Kriterien, nach denen das eine herausgegriffen und das andere dethematisiert wird, diffus.

Hans Furrer wählt eine andere, unkonventionelle Herangehensweise und fokussiert in seinem Beitrag „Qualität und Quantität. Nicht alles was zählt, zählt“ die Qualitätsthematik über den Zahlenbegriff. Nach einem knappen historischen Einblick in den Zahlenbegriff betrachtet er die für die Moderne zentrale Differenz zwischen ordinalem und kardinalem Aspekt. In der Unterscheidung der qualitativen von der quantitativen Seite zeigt er im Anschluss an Hegel die Dialektik zwischen Qualität und Quantität. Damit kommt der Begriff des Maßes ins Spiel, der in der Hegelschen Logik beides vereint, auf gemeinschaftliches Übereinkommen verweist, im Alltag zugleich aber oft auf Quantität reduziert wird (S. 123). Eine solche Reduktion ließe sich auch in der im Bildungsbereich geführten Qualitätsdiskussion beobachten, wodurch Qualität verloren gehe (S. 124). In der weiteren Argumentation stützt sich Furrer auf Marx und behandelt entlang der Differenz von Gebrauchswert und Tauschwert die Dialektik von Qualität und Quantität in der Ökonomie. Tausch wird abstrakt, indem der konkrete Gebrauchswert einer Ware in einen Geldwert transformiert wird. Dies führt Furrer zu der Frage, wie Geld unser Bewusstsein prägt. Anschließend verbindet er die Differenz zwischen Gebrauchs- und Tauschwert sowie Qualität und Quantität mit der Genderthematik. Im Fazit hält er fest, dass Qua-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

lität nicht messbar sei, dass sie Objektivität suggeriere, dass es durch Quantifizierung zu einer Ökonomisierung der Gesellschaft komme und dass der Genderaspekt immer wieder neu zu reflektieren sei. Insgesamt wäre eine stärkere systematische Verbindung der im Fazit präsentierten Thesen mit den zuvor angebotenen Argumentationssträngen wünschenswert gewesen. Diese Kritik trifft auch den Beitrag als solchen. Die sehr instruktiven, kenntnisreichen Einzelteile sind argumentativ z.T. wenig miteinander verbunden. Dies schmälert die Wertschöpfung einer in qualitativer und quantitativer Hinsicht interessanten Argumentation.

Lose Nebeneinander stehen auch die zwei Einzelbeiträge. Ein Diskurs zwischen den beiden Perspektiven, der vor dem Hintergrund der Unterschiedlichkeit sehr fruchtbar sein könnte, bleibt aus. Dies ist insofern bedauerlich, da das Buch gerade aus der Unterschiedlichkeit heraus zu neuen Forschungsfragen in Bezug auf die Qualitätsthematik einlädt. Dementsprechend ist das Werk eine bereichernde Lektüre für den wissenschaftlich orientierten Leser. Zugleich adressiert es auch den Bildungspraktiker. Arnold bietet – wie bereits angedeutet – zahlreiche Heuristiken an, die einen Fundus darstellen, um Fragen der Qualitätssicherung zu reflektieren und Letztere zu steuern.

Stefanie Hartz

Grotlüschen, Anke/Kretschmann, Rudolf/Quante-Brandt, Eva/Wolf, Karsten D. (Hg.)

Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften

Waxmann Verlag, Münster/New York/ Berlin/München 2011, Reihe „Alphabetisierung und Grundbildung“, Band 6, 240 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-8309-2471-5

Zurzeit erfährt das Thema Alphabetisierung/ Grundbildung eine große Aufmerksamkeit und steht auf der bildungspolitischen Agenda. So ist ein nationaler Grundbildungspakt von Bund und Ländern angekündigt. Dieser Aufschwung steht im Zusammenhang mit dem Förderschwerpunkt Alphabetisierung/ Grundbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Weltalphabetisierungsdekade (2003–2012). Inzwischen vorliegende Forschungsergebnisse werden intensiv im Hinblick auf weiterführende Fragestellungen sowie auf Transfermöglichkeiten diskutiert.

Der Sammelband stellt Ergebnisse des Projektverbundes „lea. Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften“ vor. Das Forschungsvorhaben, bestehend aus fünf Teilprojekten, wurde von 2008 bis 2010 vom BMBF gefördert. Enthalten sind insgesamt elf Beiträge. Auf eine Einteilung in Themenblöcke wurde verzichtet, jedoch werden die Beiträge sowie die verschiedenen Teilprojekte mit ihren spezifischen Aufgabenstellungen im Editorial kurz angerissen, so dass der Gesamtkontext deutlich und nachvollziehbar wird. Die Zielsetzung des Projekts bestand darin, ein Instrument sowie Verfahren für die förderdiagnostische Kompetenzmessung von Erwachsenen und jungen Erwachsenen zu entwickeln. Von Interesse war weiterhin, das entwickelte System als Self- und Peer-Assessment in entsprechende Fördermaßnahmen und die vorhandenen Beratungsstrukturen zu integrieren.

Einleitend nimmt Mitherausgeberin Anke Grotlüschen in dem Beitrag „Zur Auflösung von Mythen“ eine eingehende theoretische Verortung des Forschungsansatzes des lea.-Projektes vor. Im Kontext der Literalitäts- und Alphabetisierungsforschung geht sie auf nationale und internationale Diskussionslinien ein. Besonders interessant sind auch die Ausführungen zu „gesellschaftstheoretischen Rückbindungen des Literalitätsbegriffs“ (S. 26ff.) und dem Aufzeigen gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge (in Anlehnung an Bremer und im Rückgriff auf Bourdieu): Sprachgebrauch und Sprachvermögen manifestieren kulturelle und soziale Unterschiede. Anregend ist meines Erachtens, wie sehr die Autorin alles wieder und wieder hinterfragt, wie sie Einschätzungen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

vornimmt und sich positioniert. Abschließend werden ein hierarchisches Modell von Literalität sowie ein „mündigkeitsorientiertes Kompetenzmodell“ abgeleitet und zur Diskussion gestellt.

In weiteren Beiträgen werden die theoretischen Grundlagen und die verschiedenen Kompetenzmodelle zum einen hinsichtlich des Leseverständnisses und zum anderen im Hinblick auf den Schriftspracherwerb vorgestellt. Das Spektrum umfasst etablierte Modelle zur Literalität sowohl aus der (Grund-) Schulpädagogik als auch aus internationalen Vergleichsstudien (International Adult Literacy Survey – IALS) und nationalen bzw. europäischen Bildungsstandards (Qualifications and Curriculum Authority – QCA). Berücksichtigt werden ebenfalls der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) für den Fremdsprachenerwerb sowie Konzepte aus der Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis. Dargestellt wird, wie nach eingehender Prüfung der Referenzmodelle und Rahmenkonzepte der Bezugsrahmen des lea.-Diagnoseverfahrens abgesteckt wurde und welche Herausforderungen bei der Itementwicklung zu bewältigen waren. Die konzeptionellen Grundlagen der lea.-Studie und die empirischen Ergebnisse werden detailliert geschildert. Nachgegangen wird in einem Beitrag auch der Frage, welche Potenziale von Rich E-Assessment in der Förderdiagnostik möglich sind.

Insgesamt wird in den Beiträgen der Anspruch deutlich, mit dem förderdiagnostischen Instrument die Potenziale der Lernenden zu ermitteln, die vorhandenen Ressourcen aufzugreifen sowie Lernende stärker einzubeziehen – in die Konzeption oder, wie hier, in die Itementwicklung. Damit wird an wichtige Prinzipien der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit angeknüpft. Die Ausführungen in den letzten Beiträgen des Sammelbandes belegen eindrucksvoll, welch positive Entwicklungen möglich sind, wenn eine entsprechende Unterstützung und Förderung der Lernenden erfolgt.

Der Band gewährt vielfältige Einblicke in theoretische Diskurse, in die Prozesse der Forschungsvorhaben sowie in die Umsetzungserfahrungen. Die vorgestellten Ergebnisse bieten wichtige Impulse für die weitere Entwicklung des Bereichs Alphabetisierung und Grundbildung.

Monika Tröster

Schlüter, Anne (Hg.)

Offene Zukunft durch Erfahrungsverlust?

Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung

Barbara Budrich Verlag, Opladen/
Farmington Hills 2011, 182 Seiten,
24,90 Euro, ISBN 978-3-86649-380-3

Das Buch ist als Band 7 in der Reihe „Weiterbildung und Biographie“ von der Herausgeberin Anne Schlüter erschienen. Die Reihe diskutiert Fragestellungen im Kontext von Biographieforschung und Weiterbildung. Neben Sammelbänden, die ausgewählte Themen des Forschungskontextes behandeln, konzentriert sich die Reihe auf die Darstellung von Projektergebnissen aus der Biographieforschung. Im aktuellen Band widmen sich die Herausgeberin sowie sechs weitere Wissenschaftlerinnen dem Thema der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung der Generationen- und Geschlechterverhältnisse. Im Fokus stehen dabei die Lebensläufe und Biographien leitender Erwachsenenbildner/innen in Bildungseinrichtungen und Hochschulen. Es geht um die Professionalität des hauptamtlichen Personals in Leitungspositionen. In drei Teilen widmen sich die Autorinnen der übergreifenden Fragestellung, welchen Stellenwert der Begriff „Erfahrung“ für die Theoriebildung in der Biographieforschung und für biographisch orientiertes Lernen, insbesondere in der Erwachsenenbildung, hat.

Das Buch basiert auf einer Tagung des Fachgebiets Erwachsenenbildung/Bildungsberatung der Universität Duisburg-Essen im Frühjahr 2010 in Essen. Die darin enthalte-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

nen Beiträge werden einerseits strukturiert nach „(auto-)biographischen Zugängen zum Feld der Erwachsenenbildung und andererseits nach Medien, Methoden und Überlegungen, die biographisches Lernen ermöglichen“ (S. 21). Sie sind in drei Teile geordnet: Teil I bezieht sich auf „Leitung und Führung im Berufsfeld Erwachsenenbildung“, Teil II behandelt „Mentoring und Biographische Kommunikation für den Prozess zur Professionalität in der Erwachsenenbildung“ und Teil III enthält unter dem Titel „Reflexionen über Generationenlagerungen und Generationenbeziehungen“ einen Einblick in die Geschichte.

Einleitend werden Bezüge zwischen Generationen und deren Thematisierung in der Erwachsenenbildung erörtert. Die Generationenfrage wird dabei als fest mit dem Begriff der Erfahrung verbunden dargestellt, und biographische Kommunikation wird nach Heidi Behrens-Cobert (1998) als offenes didaktisches Konzept bzw. als „theoretisches und praktisches Konzept für das konkrete Verhältnis zwischen Subjekt und Gesellschaft“ (Egger, zit. nach Behrens-Cobert) verstanden (S. 16). Bezogen auf die Professionalität in der Erwachsenenbildung wird die Entwicklung der Professionalität bzw. die Professionalisierung unter dem Aspekt untersucht, dass sie mit und durch viele Handelnde auf- und ausgebaut wird, indem diese miteinander kommunizieren (S. 17). In den nachfolgenden Beiträgen werden überwiegend Biographien von Erwachsenenbildner/inne/n hinsichtlich ihrer Wege in Leitungspositionen analysiert. Bisherige und zukünftige Karrieren von Erwachsenenbildner/inne/n sollen im Gender- und Generationenvergleich betrachtet werden, um Aufschluss über die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten zu geben und um Faktoren, die in Leitungsfunktionen führen, ausfindig zu machen. Die leitende Fragestellung lautet dabei: Stellt die Tradierung des Erfahrungswissens älterer Erwachsenenbildner/innen eine Chance zur Professionalisierung für jüngere Lei(s)tungswillige dar?

Der Versuch, diese Frage zu beantworten, erfolgt über teilweise recht heterogene Zugänge. Im ersten Beitrag widmet sich Ulrike Nollmann dem Generationenverhältnis in der Erwachsenenbildung anhand eines aktuellen Themas: dem Ausscheiden älterer Berufstätiger in Bildungseinrichtungen. Sie behandelt das Thema anhand einer Analyse von Bildungsbiographien von Leitungsfrauen an Volkshochschulen. Anne Schlüter fragt nach den Erfolgsfaktoren, die zur Übernahme von Leitungsstellen in der Erwachsenenbildung führen. Karin Derichs-Kunstmann stellt in ihren autobiographischen Ausführungen dar, wie die Biographie einer Wissenschaftlerin im Fachgebiet Erwachsenenbildung aussehen kann. Gertrud Antonia Arlinghaus erachtet Sport und Bewegung als relevant für Lernprozesse und fragt nach der Möglichkeit des Tanzes als Medium, „um Erwachsenen Einsichten über sich selbst zu ermöglichen, die für das Erlernen spezifischer Konzepte von Führungskunst relevant sein können“ (S. 20). Babette Berkels und Michaela Harmeier thematisieren die Möglichkeit, über Mentoring-Programme Erfahrungen der älteren Generation an die jüngeren weiterzugeben. Michaela Harmeier geht dabei der Frage nach, ob die neuen Themen der Wissenschaftlerinnen die alten von damals sind, während Babette Berkels Mentoringprozesse unter dem Aspekt des Einflusses von Generation und Gender in Bezug auf die Lebensplanung untersucht. Sie fragt dabei, ob Mentoring als Berufsfeld der Erwachsenenbildung etabliert werden sollte, wobei auch der biographischen Kommunikation eine große Bedeutung zukomme. Mit dem letzten Beitrag von Nicole Justen schließt sich die Frage der Reflexion von Erfahrungen an, um Erfahrungsverlust zu vermeiden. Justen stellt eine Perspektive für intergeneratives Lernen zwischen Eltern- und Kind-Generationen nach dem Zweiten Weltkrieg vor.

Wie so oft bei Sammelbänden, fällt es teilweise schwer, den inneren Zusammenhang der einzelnen Beiträge – vor allem bezogen auf die übergeordnete Forschungs-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

frage – zu erkennen. Der Begriff „Erfahrungswissen“ ist weit definiert und wird in den unterschiedlichen Beiträgen eigenständig aufgegriffen. Die einzelnen Aufsätze des Sammelbands tragen daher auch weniger zur Weiterentwicklung eines einheitlichen Professionalisierungsbestrebens in der Weiterbildung bei, wie der Titel unter Umständen vermuten lässt, sondern regen vielmehr zu einer bewussten Auseinandersetzung mit der Frage an, wie Generationen in der Weiterbildung miteinander in Kontakt zu bringen sind und Erfahrungen transportiert werden können.

Interessant sind vor allem die Beiträge, die sich an biographischen Schlüsselsituationen orientierten und Ergebnisse aus empirischen Projekten vorstellen. Das Spektrum der umrissenen Themen ist recht weit gespannt, handelt es in dem Sammelband doch von Erfahrungswissen und -lernen, Mentoring, Professionalisierung, Leitungshandeln, Generationen und Gender sowie biographischer Kommunikation als Methode. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass ein Resümee, in dem die einzelnen Beiträge und Betrachtungsweisen zusammengefügt und abschließend auf die zu Beginn gestellte Forschungsfrage hin perspektivisch aufgegriffen werden, vermisst wird. Dennoch bieten die zusammenfassenden Abschlüsse der einzelnen Beiträge gute Impulse, die für verschiedene Forschungszusammenhänge von Interesse sein können. Es gibt interessante Anregungen und neue Gedanken sowie perspektivische Überlegungen zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung, die je nach Verwendungszusammenhang forschungsstrategisch ausgewertet werden können. Vor allem die Bedeutung von Biographieforschung im Kontext der Weiterbildung wird herausgestellt, was das Buch besonders für daran Interessierte lesenswert macht.

Anne Strauch

Wolf, Gertrud

Zur Konstruktion des Erwachsenen

Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie

VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2011, 154 Seiten, 34,95 Euro, ISBN 978-3-531-18128-8

Ausgangspunkt des Buches ist die Kritik an der aktuell noch immer geübten Praxis, den Erwachsenen entweder negativ in Abgrenzung zum Kind und Jugendlichen zu definieren oder für die Erklärung dieses Lebensabschnittes vor allem Anleihen aus anderen Bezugswissenschaften zu nehmen. Dem will die Autorin eine „eindeutige und explizite Aussage über das Erwachsenensein aus pädagogischer Sicht“ (S. 11) entgegensetzen. Das ist freilich ein sehr ambitioniertes Unterfangen; mit dem Buch – das sei hier schon vorweggenommen – gelingt der Autorin eine gute Grundlegung, aber noch keine erschöpfende Antwort.

Das Buch beginnt interessant und lesenswert mit einem historischen Rückblick in die Erklärungsansätze des Lebensabschnittes von Erwachsenen. Ausgehend von der These, dass die Lebensabschnitte Konstrukte unter den jeweiligen historischen Bedingungen darstellen, werden verschiedene Abgrenzungsversuche des Erwachsenen gegenüber dem Kind anhand der Kategorien „Reife“, „Mündigkeit“ und „Verantwortung“ dekonstruiert. Dabei wird mit einigen Mythen – vor allem in Bezug auf Kindheit – aufgeräumt und die Annahme in Frage gestellt, dass der Erwachsene Endziel einer Normalentwicklung ist.

Zum Kern des Themas geht es in den Teilen zwei und drei, die sich mit den Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie auf der Basis von Differenzierung und dem Erwachsenen im Horizont seines „Gewordenseins“ beschäftigen. Warum die Autorin zuerst das Lernen des Erwachsenen in seinen unterschiedlichen Facetten in den Blick nimmt und dann in einem zweiten

Schritt erst dessen Gewordensein im Sinne der Sozialisation ausführt, bleibt etwas unklar. Umgekehrt wäre es logischer gewesen. Zentraler Punkt bei beiden Teilen ist die Kategorie der Differenzierung. Sie wird einmal als Lernform erkannt und beschrieben, durch die das Kind, das anfangs vor allem durch Anpassung und später durch Differenzierung lernt, über den Jugendlichen zum Erwachsenen wird. Gleichzeitig zeichnet die Fähigkeit zur Differenzierung auch den Erwachsenen als Erwachsenen aus, d.h.: „Im Gegensatz zum Kind und zum Jugendlichen ist also der Erwachsene prinzipiell frei, im Modus der Differenzierung zu agieren" (S. 63).

Diese Sichtweise hat freilich Folgen für klärende Aussagen zum Erwachsensein: Dieses wird weder in reiner Abgrenzung – unter dem Motto: Erwachsene sind keine Kinder oder Jugendliche mehr –, noch traditionell als Status mit verschiedenen Merkmalen definiert, sondern es zeichnet die Fähigkeit eines Menschen aus, im Modus der Differenzierung zu leben und zu agieren. Das wiederum setzt entsprechende Lernprozesse voraus, die es ermöglichen, erwachsen zu werden, die aber auch notwendig sind, um die im Laufe des Lebens auftretenden Spannungsgefälle immer wieder aushalten und produktiv wenden zu können. Lernen wird damit als ein zutiefst pädagogisches Phänomen formuliert, dessen Anliegen in der Ermöglichung und Ausbildung von Autonomie, Beziehungsfähigkeit und Selbstvertrauen bestehen. Diese drei Größen sind es letztlich auch, die den Differenzierungsgrad eines Erwachsenen ausmachen – womit die Autorin Rückkopplungseffekte zwischen Differenzierung und Lernen anspricht. Neben Ansätzen zu einer Sozialisations- und Lerntheorie Erwachsener legt die Autorin mit ihren Überlegungen auch eine gute Grundlage für eine erwachsenenpädagogische Begründung des Lebenslangen Lernens.

In der Grundlegung ihrer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie greift die Autorin auf ein breites Fundament aktuell diskutierter Ansätze aus Neurobiologie, Psychologie und Soziologie – interessanterweise aber weniger aus der Pädagogik – zurück. Sie geht auf die Bedeutung der Gen-Umwelt-Interaktion bei dem Gewordensein von Erwachsenen ebenso ein wie auf die Folgen des Traumas, die Fähigkeit zur Mentalisierung, d.h. Menschen verstehen zu können, und das habitualisierte Individuum (im Rückgriff auf Bourdieu). Darüber kommen bisher in der Diskussion eher vernachlässigte Instanzen des Gewordenseins von Erwachsenen, wie die Sexualität und die Rolle des Körpers, in den Blick. Ein Kapitel über die Erwachsenenbildung im Fokus der Differenzierung rundet das Buch ab, das hiermit zur Lektüre freundlich empfohlen sei.

Elke Gruber

Zeuner, Christine/Pabst, Antje

„Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!"

Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011,
300 Seiten, 29,90 Euro
ISBN 978-3-7639-4686-0

Was sind die Mindestanforderungen an Grundbildungskenntnissen, die für die Inklusion des Einzelnen unabdingbar sind? Diese Frage kann nur in Bezug auf einen konkreten gesellschaftlichen und zeitlichen Kontext beantwortet werden. In der hier vorgestellten Studie geht es daher nicht um Defizitzuweisungen oder die Bestimmung notwendiger Kompetenzniveaus von Lese- und Schreibfähigkeit, sondern um den alltäglichen Gebrauch und Stellenwert von Schriftsprache, der sich aus dem Lebensweltbezug und dem soziokulturellen Kontext ergibt.

Das Buch präsentiert die Ergebnisse des Projekts „Literalität als soziale Praxis: Ein Stadtteil unter der Lupe. Erhebung zu soziokulturellen und subjektiven Sichtweisen auf Literalität", das als Teilprojekt des vom DIE koordinierten Verbundvorhabens „Grundlagen für Alphabetisierung und Grundbildung.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

Wissenschaftliche Voraussetzungen für Institutionalisierung und Professionalisierung der Alphabetisierung und Grundbildung“ im Rahmen des Förderschwerpunkts „Alphabetisierung/Grundbildung“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung von 2008 von 2010 gefördert wurde.

Im ersten Teil des Buches wird der theoretische und methodische Rahmen des Projektes vorgestellt. Nach der Klärung der grundlegenden Begriffe der Studie sowie der Erörterung des reziproken Verhältnisses zwischen dem Konzept des Lebenslangen Lernens und der Alphabetisierung/Grundbildung wird der theoretische Bezugsrahmen der Arbeit entwickelt. Unter Rückbezug auf Street und die Vertreter/innen der internationalen „New Literacy Studies“ wird das Konzept der „Literalität als soziale Praxis“ entfaltet, das davon ausgeht, dass „Menschen Schriftsprachkompetenzen immer im Kontext ihrer jeweiligen Gesellschaften, ihres sozialen Umfelds und ihrer subjektiven Begründungen erwerben, die dann für unterschiedliche Ziele genutzt und beruflich wie privat mit differenzierten Intentionen eingesetzt werden“ (S. 55). Jede beobachtbare Situation, in der Lesen und Schreiben angewandt wird, und auch die Formen des Lesens und Schreibens werden als „literale Ereignisse“ bezeichnet. Der Begriff „literale Praktiken“ verweist auf die Kontextualisierung der literalen Ereignisse, „indem die zugrundeliegenden Konzepte/Zielsetzungen/Anwendungen bezüglich des Gebrauchs und der Bedeutung von Literalität in die Analyse mit einbezogen werden“ (S. 57). Die theoretischen Konzepte werden nicht starr übernommen, sondern theorie- bzw. empiriegeleitet weiterentwickelt. So wird zum einen das ideologische Modell von Literalität um eine linguistische Perspektive erweitert, die eine Systematisierung von Textsorten ermöglicht. Zum anderen wurden die ursprünglich angenommenen zwei Dimensionen von Literalität im Laufe des Auswertungsprozesses um zwei weitere ergänzt. Der erste Teil der Arbeit endet mit einer methodologischen Einordnung der Studie und Begründung des multimethodischen Forschungsdesigns, das an die von Barton/Hamilton (1998) in der Gemeinde Lancaster/England durchgeführte Studie „Local Literacies. Reading and Writing in One Community“ angelehnt ist.

Im zweiten Teil der Arbeit werden die empirischen Ergebnisse dargestellt und interpretiert, wobei die Stärken des gewählten ethnographischen Zugangs deutlich werden. Die Ergebnisse der Fotodokumentationen, Spontaninterviews an öffentlichen Plätzen und der umfangreichen Einzelinterviews veranschaulichen überzeugend die unterschiedlichen Perspektiven und Auswirkungen, den Stellenwert und die Funktionen von Schriftsprache sowie die Bandbreite literaler Praktiken. Es wird deutlich, dass Literalität einerseits allgegenwärtig und selbstverständlich ist, andererseits aber kaum bewusst wahrgenommen und reflektiert wird. Entscheidend ist, dass nicht funktionaler Analphabetismus und funktionale Analphabet/inn/en als Träger dieses Phänomens untersucht werden, sondern dass Literalitätspraktiken von Bewohner/inne/n eines Stadtteils sowie im öffentlichen Raum, d.h. auf den Straßen und Plätzen des Stadtteils, im Vordergrund stehen. Die zuvor theoretisch begründete Unterscheidung zwischen Beschreibung (literale Ereignisse), Bedeutungszuschreibung (literale Praktiken) und Kontext (soziale Praxen) wird nun auch bei der Präsentation der erhobenen Daten fortgeführt, wobei die Ausdifferenzierung der einzelnen Auswertungskategorien nicht immer stringent und nachvollziehbar erscheint.

Das Buch überzeugt mit einer umfangreichen und reflektierten Darlegung aller Forschungsschritte, die das Zustandekommen der Ergebnisse intersubjektiv nachvollziehbar machen sowie deren Tragweite erkennen lassen. So skizzieren die Autorinnen die zentralen Prämissen der Ethnographieforschung, um dann überzeugend darzulegen, wie diesen im Rahmen der Studie Rechnung getragen wurde. Weiterhin wird der Ertrag der Spontaninterviews selbstkritisch offengelegt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

Insgesamt trägt die Studie zur Klärung von Definitionen und Dimensionen zur Literalität bei und liefert Erkenntnisse über den kulturellen Stellenwert von Schriftsprachlichkeit. Als erste deutsche ethnographische Studie zur Erschließung von subjektiver Bedeutsamkeit und Anwendungskontexten von Schriftsprache beinhaltet das Buch vielfältige Anregungen zur Entwicklung einer theoretischen Grundlage für individuell bedeutsame und am Lebenskontext orientierte Grundbildungsangebote.

Ewelina Mania

Nicole Justen

Erwachsenenbildung in biographischer Perspektive

Lebensgeschichten – Bildungsmotive – Lernprozesse

Verlag Barbara Budrich, Opladen/ Farmington Hills Reihe „Weiterbildung und Biographie“, Band 8, 459 Seiten, 48,00 €,
ISBN 978-3-86649-371-1

Bei der Veröffentlichung handelt es sich um eine qualitative, empirische Studie zu den Bedingungen und Wirkungen biographischen Lernens. Gemeint ist damit – im Anschluss an Alheit – ein Lernen, „in dem die Biographie selbst zum Lerngegenstand wird und der Selbstwahrnehmung in den sich diskontinuierlich entwickelnden Lebenswelten dient“ (S. 12). Die Basis der empirischen Studie sind 14 narrative Interviews mit Teilnehmerinnen biographieorientierter Schreibwerkstätten an Volkshochschulen. Aus der Subjektperspektive der Teilnehmerinnen werden die Interviews rekonstruiert und biographietheoretisch analysiert. So gewinnt die Autorin sechs Typen biographischen Schreibens, in denen sie Lebensgeschichten, Bildungsmotive und Lernprozesse in ein Verhältnis zueinander setzt.

Nach der Einleitung mit Problemaufriss und Fragestellung, einer Darstellung der theoretischen Grundlagen und dem Forschungsstand sowie der methodologischen Einordnung der Untersuchung stehen im Hauptteil der Studie die rekonstruktiven Falldarstellungen. Hier werden die subjektiven Bedeutungszuschreibungen durch die Teilnehmenden „zur bewussten Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte“ (S. 73) in den Mittelpunkt gerückt. Die ausführliche sequenzielle, strukturelle und inhaltliche Beschreibung eines Interviews und die Herausarbeitung der Bildungsansprüche der Interviewten sowie der biographischen Relevanz der Schreibwerkstätten ermöglicht es, aus der Rekonstruktion und Interpretation eines Falles einen Typus herauszuarbeiten. Die anderen dem Typus zuordenbaren Fälle folgen als Kurzportraits. Danach erfolgt eine Beschreibung des Typus.

Folgende Typen arbeitet die Autorin heraus: Biographisches Schreiben als „entlastende und Zusammenhang bildende Selbstaufklärung“, als „Versuch der Ich-Stärkung“, als „Befriedigung lebensbegleitender Lernbedürfnisse im Alter“, als Auseinandersetzung mit einem Erleben der Ungleichartigkeit von individueller und kollektiver Lebenserfahrung“, als „Auseinandersetzung mit dem Einfluss zeitgeschichtlicher Ereignisse auf Biographien“ und letztlich als „Tradierung der Lebens- und Familiengeschichte“ (S. 74).

In den rekonstruktiven Falldarstellungen zeigt die Autorin, wie man den lebensgeschichtlich gewachsenen Bildungsmotiven auf die Spur kommen kann und die Schreibwerkstätten als ein dafür passendes Angebot angesehen werden können. So kann in den Schreibwerkstätten biographisches Lernen als „Erweiterung biographischer Deutungs- und Handlungspotenziale“ (S. 426) stattfinden.

Im Anschluss an die sechs Typen fasst die Autorin ihre Ergebnisse zusammen und diskutiert diese eingehend. Sie schlägt dabei eine Unterscheidung von Biographie als Lerngegenstand (erwachsenenpädagogische Biographiearbeit) und Biographie als Lernfeld (biographieorientierte Erwachsenenbildung) vor. Zwischen diesen beiden Polen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

diskutiert sie die einzelnen, von ihr herausgearbeiteten Typen und verortet darin weiterführende Fragestellungen.

Nicole Justen hat mit ihrer Dissertation das Wechselwirkungsverhältnis von Lebensgeschichten, Bildungsmotiven und biographisch orientierten Lernangeboten ein gutes Stück weiter aufgeklärt, aber auch aufgezeigt, wo es weiteren Forschungs- und Diskussionsbedarf gibt. Das gilt z.B. für das Verhältnis zwischen individueller und kollektiver Erinnerungsarbeit und für die Notwendigkeit einer sukzessiven Professionalisierung biographieorientierter Bildungsarbeit (S. 435). Erfahrungen aus der politischen Bildung und aus der Arbeit mit Zeitzeugen weisen daraufhin, wie wichtig diese Themen sind.

Bewundernswert ist, mit welcher Konsequenz die Autorin ihre Fragestellung nach den Bedingungen und Wirkungen biographischen Lernens durch die einzelnen Interviews bis hin zur Typenbildung und zur Einschätzung der Bedeutung biographischen Lernens bearbeitet. Gerne hätte man allerdings mehr über die kommunikative Vergewisserung bei der Interpretation der Interviews erfahren. Wer sich selbst schon einmal daran gemacht hat, lebensgeschichtliche Erzählungen zu interpretieren, weiß um die Schwierigkeiten der Interpretation. Es hätte durchaus produktiv sein können, wenn man noch mehr über die divergierenden Lesarten bei der Interpretation einzelner Erzählungen erfahren hätte.

Die Veröffentlichung ist gut zu lesen und es gelingt der Autorin, den Leser in den Text hineinzuziehen, wahrscheinlich auch deshalb, weil sie auf einen großen Fußnotenapparat verzichtet.

So erreicht die Autorin ihr Ziel, „der Ausdifferenzierung, Systematisierung und Professionalisierung biographieorientierter Erwachsenenbildungsarbeit (zu) dienen“ (S. 13). Die empirische Studie ist nicht nur für biographisches Lernen im engeren Sinne relevant, sondern leistet einen wichtigen Beitrag für eine biographieorientierte Erwachsenenbildung insgesamt.

Hermann Buschmeyer

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-erwachsenenbildungsforschung-01.pdf

Gutachterinnen und Gutachter im 34. Jahrgang (2011)

Die Herausgeber des REPORT danken folgenden Kolleginnen und Kollegen für die Begutachtung von Beiträgen, die der Zeitschrift zur Veröffentlichung angeboten wurden.

Prof. Dr. Rolf Arnold, Kaiserslautern
Thomas Barany, Chemnitz
Dr. Hannelore Bastian, Hamburg
Prof. Dr. Detlef Behrmann, Schwäbisch Gmünd
Dr. Martin Beyersdorf, Hannover
Prof. Dr. Helmut Bremer, Essen
Prof. Dr. Rainer Brödel, Münster
Prof. Dr. Heinz Brügelmann, Siegen
Prof. Dr. Karin Büchter, Hamburg
Prof. Dr. Peter Dehnbostel, Bonn
PD Dr. Karin Dollhausen, Bonn
Prof. Dr. Rudolf Egger, Graz (A)
Prof. Dr. Regina Egetenmeyer, Mainz
Dr. Birte Egloff, Frankfurt
Dr. Christiane Ehses, Frankfurt
Dr. Timm C. Feld, Marburg
Dr. Wilhelm Filla, Wien (A)
Dr. Jens Friebe, Bonn
Prof. Dr. Michael Göhlich, Erlangen
Prof. Dr. Petra Grell, Potsdam
Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Hamburg
Michaela Harmeier, Duisburg
Prof. Dr. Stefanie Hartz, Braunschweig
Prof. Dr. Christiane Hof, Frankfurt
Prof. Dr. Thomas Höhne, Freiburg
Prof. Dr. Nicole Hoffmann, Koblenz
PD Dr. Carola Iller, Heidelberg
Prof. Dr. Wolfgang Jütte, Bielefeld
Prof. Dr. Jochen Kade, Frankfurt
Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Berlin
Dr. habil. Gertrud Kamper, Berlin
Assoz. Prof. Dr. phil. habil. Monika Kastner, Klagenfurt (A)
Dr. Christian Kloyber, St. Wolfgang (A)
Dr. Jens Korfkamp, Rheinberg
Prof. Dr. Harm Kuper, Berlin
Dr. Lorenz Lassnigg, Wien (A)
Prof. Dr. Joachim Ludwig, Potsdam
Prof. Dr. Elisabeth Meilhammer, Augsburg
Prof. Dr. Klaus Meisel, München
Dr. Svenja Möller, Hamburg
Prof. Dr. Sigrid Nolda, Dortmund
Prof. Dr. Halit Öztürk, Erlangen
Prof. Dr. Bernd Overwien, Kassel
Prof. Dr. Henning Pätzold, Koblenz
Dr. Matthias Rohs, Bonn
Prof. Dr. Burkhard Schäffer, München
Prof. Dr. Ursula Sauer-Schiffer, Münster
Prof. Dr. Anne Schlüter, Duisburg
Prof. Dr. Erhard Schlutz, Bremen
PD. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Braunschweig
Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Chemnitz
Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg
Prof. Dr. Eckart Severing, Nürnberg
Prof. Dr. Richard Stang, Stuttgart
Dr. Ulrich Steuten, Moers
Prof. Dr. Gerald A. Straka, Bremen
Dr. Claudia Strobel, München
Monika Tröster, Bonn
Dr. Stefan Vater, Wien (A)
Prof. Dr. Jürgen Wittpoth, Bochum
Prof. Dr. Daniel Wrana, Liestal (CH)
Prof. Dr. Christine Zeuner, Hamburg

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Dr. Siegrun Brink, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Mittelstandsforschung (IfM) Bonn, brink@ifm-bonn.org

Dr. Timm C. Feld, wissenschaftlicher Mitarbeiter mit einer Kooperationsstelle des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) Bonn und der Philipps-Universität Marburg, timm.feld@staff.uni-marburg.de

Bettina Führmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Mittelstandsforschung (IfM) Bonn, fuehrmann@ifm-bonn.org

Prof. Dr. Arnim Kaiser, Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität der Bundeswehr München, arnim.kaiser@unibw-muenchen.de

Ruth Kaiser, freie Wissenschaftsautorin, ehem. Fachleiterin für Sozialwissenschaften und Lehrbeauftragte an der Universität Trier, ar.kaiser@t-online.de

Regine Mickler, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Philipps-Universität Marburg, regine.mickler@staff.uni-marburg.de

Akad. Rat Dr. Michael Schuhen, Geschäftsführer Zentrum für ökonomische Bildung in Siegen (ZöBiS), schuhen@zoebis.de

Jörg Schwarz, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Philipps-Universität Marburg, joerg.schwarz@staff.uni-marburg.de

Dr. Peter Straßer, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bildungszentrum Heimvolkshochschule Hustedt e.V., strasser@hvhs-hustedt.de

Prof. Dr. Susanne Maria Weber, Professorin für gesellschaftliche, politische und kulturelle Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung unter Berücksichtigung internationaler Aspekte an der Philipps-Universität Marburg, susanne.maria.weber@staff.uni-marburg.de

Gastherausgeberin

Prof. Dr. Karin Dollhausen, Leiterin des Programms Kooperative Bildungsarrangements im Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, dollhausen@die-bonn.de

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Dr. Hermann Buschmeyer, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH (G.I.B.) Bottrop, h.buschmeyer@gib.nrw.de

Prof. Dr. Elke Gruber, Professorin für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Universität Klagenfurt/Österreich, elke.gruber@uni-klu.ac.at

Prof. Dr. Stefanie Hartz, Professorin für Weiterbildung und Medien sowie Leiterin des Kompetenzzentrums Hochschuldidaktik für Niedersachsen der TU Braunschweig, s.hartz@tu-bs.de

Dr. Anne Strauch, Leiterin des Programms Professionalität im Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, strauch@die-bonn.de

Ewelina Mania, wissenschaftliche Mitarbeiterin des Programms Inklusion im Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, mania@die-bonn.de

Monika Tröster, wissenschaftliche Mitarbeiterin des Programms Inklusion im Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, troester@die-bonn.de

Call for papers

magazin erwachsenenbildung.at

Ausgabe 15 (2012)

Globalisierung als Herausforderung für das Bildungssystem

Das Bildungskonzept Globales Lernen

Der Kontext einer globalisierten und kulturell heterogenen Welt stellt neue Anforderungen an pädagogisches Denken und Handeln. Mit dem Globalen Lernen hat sich seit den 1990er Jahren ein Bildungskonzept entwickelt, das die Komplexitätssteigerung in der vernetzten Welt sowie die Entwicklung hin zu einer Weltgesellschaft in den Mittelpunkt stellt.

Ausgabe 16 setzt sich mit den vielfältigen Herausforderungen an Bildung im globalen Zeitalter auseinander und will vor allem Möglichkeiten und Ansätze für Globales Lernen in der Erwachsenenbildung thematisieren. Welche Aufgabe kommt der Bildung und den Bildungssystemen in einer sich schnell verändernden globalisierten Welt zu? Danach fragen die Herausgeber dieser Ausgabe: Heidi Grobbauer, Hakan Gürses und Stefan Vater.

Erscheinungstermin: Juni 2012
Redaktionsschluss: 1. März 2012

Weitere Informationen zum Magazin und zur Einreichung von Manuskripten unter:
http://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb12-16_callforpapers.pdf