

sationsinteressen, wie z.B. eine systematische Profilbildung und Programmentwicklung, durchzusetzen (vgl. Burt, R. S. (1982): *Toward a Structural Theory of Action*. New York). Mit vielen interessanten Interviewpassagen stellt der Autor die Sichtweisen der Akteure dar, die in die Netzwerkarbeit involviert sind. Für die Lesenden sind hier insbesondere die Faktoren für die erfolgreiche Netzwerkarbeit interessant, die sich z.B. im Engagement der Mitarbeitenden, einer transparenten Informationspolitik und einer klaren Delegationskultur spiegeln.

Für die Einordnung des Buches ist zu betonen, dass das Thema Netzwerkmanagement in Deutschland alles andere als unterentwickelt ist. Seit den Arbeiten von Wetzel u.a. (vgl. Wetzel, R. u.a. (2001): *Moderation in Netzwerken – Theoretische, didaktische und handlungsorientierte Betrachtungen aus einer internen Perspektive*. In: Baitsch, C./Müller, B. (Hg.): *Moderation in regionalen Netzwerken*. München/Mering, S. 7–124) sind die verschiedenen Problemfelder, mit denen die Kooperationspartner bei der Netzwerkarbeit konfrontiert werden, tiefgehend beforscht worden. Neuartig ist aber die Übertragung der organisationstheoretisch fundierten Analyse auf Bildungsnetzwerke in der Weiterbildung. Das Werk öffnet den Blick auf konkrete, praxisbezogene Probleme der Kooperationstätigkeit in einer breiten Auswahl von Weiterbildungseinrichtungen. Damit hebt es sich von den normativen Beiträgen zum Netzwerkmanagement, wie wir sie in Deutschland vielfach finden, ab. Timm Feld sensibilisiert die Leser/innen für vielfältige Spannungsfelder und versucht darüber hinaus, auf Basis der empirischen Befunde konkrete Empfehlungen zur Vermeidung der Konfliktfelder abzuleiten. So betont der Autor z.B., wie wichtig es ist, die Kommunikation und Koordination des Netzwerkes zu optimieren und eindeutige Zuständigkeiten und Verbindlichkeiten festzulegen. Dafür sei die Reflexionsfähigkeit einer Weiterbildungseinrichtung in Bezug auf ihre Kooperationsfähigkeit zwingend erforderlich. Ebenso wird der Personalentwicklung ein zentraler Stel-

lenwert beigemessen, um die Vernetzungsarbeit als Querschnittskompetenz unter allen Mitarbeitenden zu etablieren. Schließlich sei die Profilentwicklung einer Weiterbildungseinrichtung eine bedeutsame Voraussetzung für erfolgreiche Netzwerkarbeit im Bildungskontext. Diese Empfehlungen sind zwar nicht grundlegend neu, doch werden sie für die praxisorientierte Leserschaft pointiert zusammengefasst.

Das vorliegende Werk empfiehlt sich daher als Grundlagenliteratur für Personen, die sich einen kurzen und zugleich strukturierten Überblick über den Nutzen, die Praxen und mögliche Fallstricke in der Netzwerkarbeit verschaffen möchten. Insgesamt handelt es sich um ein interessantes Buch, das sowohl denen zu empfehlen ist, die sich um ein besseres Verständnis der Netzwerkarbeit bemühen, als auch jenen, die sich für organisationstheoretische Zugänge zu Bildungnetzwerken interessieren.

*Heinke Rübken*

Fleige, Marion

### **Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung**

Theorieentwickelnde und empirische  
Betrachtungen am Beispiel evangelischer  
Träger

Waxmann Verlag, Münster u.a. 2011,  
254 Seiten, 29,90 Euro,  
ISBN 978-3-8309-2468-5

Die Diskussion um Lernkulturen ist in der jüngsten Vergangenheit etwas abgeflacht; mittlerweile hat sich die Ansicht etabliert, dass es die sogenannten „neuen“ Lernkulturen nicht gibt, sondern dass sich Lernkulturen nach ganz unterschiedlichen organisations-, träger-, regional- und interaktionsspezifischen Merkmalen ausdifferenzieren und sich traditionelle mit innovativen Formen mischen. Daher ist es spannend, diesen unterschiedlichen Lernkulturformen in Lernkulturanalysen nachzuspüren. So hat

sich Marion Fleige einer genaueren Untersuchung von pädagogischen Praktiken, Deutungsmustern, Werten, Normen und Ritualen des Lehrens, Planens und Lernens, institutionalisierten und nicht-institutionalisierten Lernorten sowie habituellen Einflüssen und Steuerungsmechanismen am Beispiel der partikular-öffentlichen Erwachsenenbildung (in diesem Falle der Evangelischen Erwachsenenbildung im Land Brandenburg und Berlin) gewidmet.

Die Arbeit ist in drei Teile untergliedert. Im ersten Teil stellt Fleige zunächst den Begriff der Lernkulturen und die dazu existierenden Diskurse ins Zentrum ihrer Betrachtung. Die Diskurse ordnet sie unterschiedlichen Ebenen zu. Auf der Mikroebene geht es um selbstgesteuertes Lernen und das Lehr-Lernarrangement, auf der Mesoebene um Organisations- und Regionalentwicklung und auf der Makroebene um das Bildungssystem und Landeskulturen. Daraus entwickelt die Autorin ein heuristisches Modell für ihre anschließende Untersuchung, der sie auch eine eigene Definition von Lernkulturen zugrunde legt: „Lernkulturen sind Kulturen des Lehrens und Lernens, Planens, Disponierens und Partizipierens in Institutionen der Erwachsenenbildung im Modus institutionalformenspezifischer Praktiken, Deutungsmuster, Werte/Normen, Interaktionen/Rituale und Beziehungsstrukturen. Lernkulturen werden professionell pädagogisch gestaltet und individuell rekonstruiert, ausgehandelt und gesteuert. Lernkulturen haben einen gesellschaftlich-kulturellen Kontext. Bei partikular-gemeinnützigen Institutionen der Erwachsenenbildung äußern sie sich charakteristisch in balancierten Lernkulturformen von Trägerkulturen, Zivilkulturen, Partizipationskulturen und Verbandskulturen“ (S. 52). Fleiges Lernkulturbegriff stützt sich somit vor allem auf institutionen- und kulturtheoretische Ansätze.

Auf dieser theoretischen Grundlage untersucht sie nun im zweiten Teil ihrer Arbeit die Lernkulturformen der Evangelischen Erwachsenenbildung, wobei ihr Hauptaugenmerk auf den Trägerkulturen liegt. Daraus

leitet sie Hypothesen ab, die der empirischen Fallanalyse als Untersuchungskategorien zugrunde gelegt werden.

Teil drei ist nun den Lernkulturanalysen gewidmet, denen fünf Fallstudien zugrunde liegen. Diese umfassen quantitative Programmanalysen, eine qualitative Analyse der Ankündigungstexte, Dokumentenanalyse (z.B. Selbstdarstellungsbroschüren), 18 leitfadengestützte Experteninterviews und teilnehmende Beobachtungen von Kursangeboten. Die Analyse folgt den zuvor aufgestellten Kategorien und zeigt vor allem die Praktiken des Planens und Disponierens auf. So finden sich unter der Kategorie „pädagogische Gestaltung von Lernkulturen“ weniger Mikroanalysen von Lehr-Lernprozessen, als vielmehr Programmanalysen, die einen quantitativen Überblick über das jeweilige Programmangebot geben. Nur kurz geht die Autorin am Ende der Fallanalysen am Beispiel von zwei beobachteten Kursen auf die Formen „ritualisierter Interaktionen“ (S. 203) ein. Die Frage, wie Lernkulturen in der konkreten Lehr-Lernsituation von den Beteiligten konstruiert werden und welche Bedeutung hier der Habitus von Teilnehmenden und Professionellen hat, ist nicht Gegenstand ihrer Analysen. Dies ist letztlich ihrer These geschuldet, dass „Lernkulturen nur auf der Ebene von Institutionen und gesellschaftlichen Kontexten (Meso- und Makroebene) beobachtbar seien, da nur auf diesen Ebenen ‚Lernen‘ und ‚Kultur‘ (...) aufeinander bezogen sein können“ (S. 213f.). Diese These wäre allerdings noch einmal kritisch zu diskutieren, negiert sie doch die Tatsache, dass Individuen einer Kultur Träger eines spezifischen Werte- und Normensystems sind und diese „mentale Software“ (Hofstede) in Interaktions- und Kommunikationsprozessen beständig rekonstruieren bzw. neu „programmieren“. Die Frage ist daher, ob sich Lernprozesse von Lernkulturen trennen lassen, wie Fleige es annimmt.

Die Dissertationsschrift ist vor allem deduktiv und hypothesentestend angelegt. Es überwiegt ein institutionenspezifischer Blick, während die Akteure (Lernende, pro-

fessionell pädagogisch Tätige) nur am Rande betrachtet werden. Abschließend hätte man sich eine stärkere Verallgemeinerung der Ergebnisse für andere Kontexte der Erwachsenenbildung gewünscht. So ist der Ertrag der Studie vor allem auf die kirchliche Erwachsenenbildung begrenzt. Die hier vorgelegte Lernkulturanalyse am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung verweist aber noch einmal deutlich auf die Notwendigkeit weiterer empirischer Analysen in diesem Bereich, um das Phänomen, die Gestaltungspraktiken und Steuerungsmechanismen von Lernkulturen in unterschiedlichen Bildungsbereichen und Trägerstrukturen differenzierter zu rekonstruieren.

*Ingeborg Schüßler*

Goodson, Ivor F./Gill, Scherto R.

### **Narrative Pedagogy. Life History and Learning**

Reihe: Counterpoints. Studies in the Postmodern Theory of Education

Peter Lang Verlag, New York u.a. 2011,  
174 Seiten, 22,70 Euro,  
ISBN: 987-1-4331-0891-4

Mit ihrem Buch legen Ivor F. Goodson und Scherto R. Gill eine werbende Darstellung eines sowohl theoretischen als auch praktischen Konzepts vor, das biographische Erzählforschung mit dem Anspruch einer persönlichen, Entwicklung ermöglichenden pädagogischen Begegnung verbindet. Den forschungspraktischen Hintergrund bilden vor allem die Längsschnittuntersuchung „Learning Lives“, die die Bedeutung des formalen und informellen Lernens im Leben Erwachsener erforscht und Methoden zur Unterstützung des Lernens Erwachsener zu identifizieren versucht hat (Goodson), sowie eine Untersuchung der interkulturellen Lernerfahrungen ausländischer Studierender anhand von wiederholten Befragungen bzw. Gesprächen und ein auf diesem Verfahren beruhendes Modell der Lehrerbildung (Gill).

Das Konzept der „narrative pedagogy“ begreift biographische Interviews als Veränderungen bzw. Lernen ermöglichende Intervention, die die klassische Distanz zwischen Forschenden und Beforschten zugunsten einer gemeinsamen Rekonstruktion der Lebensgeschichte letzterer aufhebt. Die Autoren orientieren sich dabei an der Unterscheidung zwischen „life history“ und „life story“, d.h. zwischen der dokumentierten Lebensgeschichte und der von einer Person erzählten Lebensgeschichte, die laut Autoren in der (Post-)Moderne als Versuch verstanden werden müsse, angesichts von Fragmentierung und Pluralisierung eine für das eigene Leben beanspruchte Kohärenz herzustellen.

Anders als in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung werden in der narrative pedagogy nicht Bildungsprozesse rekonstruiert, sondern – ähnlich wie in der deutschen „Biographiearbeit“ – initiiert oder ermöglicht. Das Vorgehen, welches mehrmalige dialogische Begegnungen zwischen Forschenden und Beforschten umfasst, schließt die sorgfältige Durchführung, Transkription und Interpretation von Interviews nicht aus, betont aber die gemeinsame Darstellungen einschließende Kooperation mit den Erforschten und damit Ko-Konstruktion und das Teilen von persönlichen Erfahrungen.

Dem entspricht die Gliederung des Bandes in die beiden Teile „Narrative as research methodology“ und „Narrative as pedagogy“. Im ersten Teil werden Probleme des Zugangs und der Beziehung zu den Befragten diskutiert, und „life history research“ wird vom „life story approach“ abgegrenzt. Die Autoren demonstrieren ihr Verfahren an zwei Beispielen, die den Interventionscharakter des Konzepts deutlich machen und den Anspruch belegen sollen, den Befragten Gelegenheiten für Lernerfahrungen und persönliche Weiterentwicklung zu geben. Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang Überlegungen zur narrativen Kompetenz („narrative capacity“) der Befragten und zum Wandel ihrer Lebensgeschichten im Laufe der Zeit. Dabei spielt das Phänomen der narra-