

E. Nuissl/Ch. Schiersmann/H. Siebert (Hrsg.)

**LITERATUR-
UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG**

**Nr. 50
Dezember 2002**

REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung
Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift

Verantwortlich Herausgebende

Ekkehard Nuisl, Marburg
Christiane Schiersmann, Heidelberg
Horst Siebert, Hannover

Herausgebende Institution

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.

Erscheinungsweise

Halbjährlich, jeweils im Juni und Dezember.
Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

Bezugsbedingungen: Preis des Einzelheftes: € 9,90 zzgl. Versandkosten. Ein Jahresabonnement kostet € 14,00 zzgl. Versandkosten. Es verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn es nicht bis zum 31. Oktober gekündigt wird.

© 2003 DIE und für Einzelbeiträge ihre Autoren (nach § 54 UrhG)

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

Herausgeber der Nummer 50: Ekkehard Nuisl, Bonn
Koordination der Rezensionen: Kornelia Vogt-Föppe, Bonn

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift / herausgebende Institution: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE). – 1(1978) – . – Bielefeld : Bertelsmann, 1978

Darin aufgegangen: Literaturinformationen zur Erwachsenenbildung. – Erscheint halbjährlich.
– Früher verl. von dvv, Dr.-, Vervielfältigungs- und Vertriebs-GmbH, Münster, danach von d. AfeB, Heidelberg, danach von der PAS, Frankfurt, Main, danach vom DIE, Frankfurt (Main). – Bibliographische Deskription nach Nr. 45 (2000). – Nebent.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung <Frankfurt, Main>: Report / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes
ISSN 0177–4166

Verlag und Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Fon 0521/91101-11 · Fax 0521/91101-19
E-mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

ISBN 3-7639-1860-4
Best.-Nr.: 22/1050

Inhaltsverzeichnis

Editorial	5
Wissenschaftliche Begleitung in der Weiterbildung	7
<i>Gerd-E. Famulla/Birgit Schäfer</i> Das Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“: Entstehungs- zusammenhang, Projektgegenstände, wissenschaftliche Begleitung	8
<i>Katrin Jutzi/Holger Müller/Anja Sachse/Katrin Wöllert</i> Lernen in Regionen als Handlungs- und Forschungsfeld. Begleitforschung als Dialog	18
<i>Jana Rückert-John</i> Methodische Erfahrungen in der Begleitforschung von InnoRegio	30
<i>Dieter Gnahs</i> Quintessenzen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Lernenden Regionen	39
<i>Stephanie Conein/Ingrid Ambos/Ekkehard Nuissl</i> Lernende Regionen – wissenschaftlich begleitet	44
<i>Tatjana Botzat</i> Ergebnisse der Evaluierung der Fortbildungsreihe des DIE-Zertifikats „Beratung“	58
<i>Wiltrud Gieseke</i> Evaluation in Zeiten der Veränderung	68
Andere Beiträge	
<i>Horst Siebert</i> Hans Tietgens: Leben im Modus der Auslegung	77
<i>Erhard Schlutz</i> Zur Etablierung einer wissenschaftlichen Zeitschrift für die Erwachsenenbildung	82
Rezensionen	97
Autorinnen und Autoren	138

Editorial

Fünzig Ausgaben einer Fachzeitschrift wie des „Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung“ (REPORT), 25 Jahre regelmäßiges Erscheinen – das kann mit Stolz und einem gewissen Erstaunen hervorgehoben werden. Zumal dann, wenn man Anfänge und Entwicklung der Zeitschrift genauer betrachtet (s. den Beitrag von Erhard Schlutz in diesem Band).

Wir haben das Thema der „wissenschaftlichen Begleitung“ in der Weiterbildung bewusst zum Thema des REPORT 50 gemacht, da wissenschaftliche Begleitung eine typische Form wissenschaftlicher Arbeit in der Erwachsenenbildung ist und den engen Bezug der wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Weiterbildung auf die Praxis im Feld dokumentiert. Diese Form von wissenschaftlicher Arbeit ist nicht nur typisch für den Bildungsbereich Weiterbildung, sondern auch für die Arbeitsschwerpunkte des „Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung“, der in seinen thematischen und rezensierenden Teilen immer wieder den Bezug der Wissenschaft zu „ihrer“ Praxis thematisiert.

„Wissenschaftliche Begleitung“ ist eine Form der Forschung, die in der Weiterbildung sowohl Tradition als auch Stellenwert hat. Die Disziplin der „Wissenschaft von der Erwachsenenbildung“ ist eng verbunden mit dem Fortgang ihres Gegenstandes: Viele ihrer Forschungsfragen bezieht sie aus Problemen, Zielen und Perspektiven der Bildungspraxis, in vielfacher Weise zielt die wissenschaftliche Arbeit nicht nur auf neue Erkenntnisse schlechthin, sondern auf Erkenntnisse, die auch praktisch verwertbar und umsetzbar sind.

Die wesentlichen Richtungen, aus denen heraus wissenschaftliche Begleitung begründet und initiiert wird, bestimmt bereits die Frage, aus welcher Quelle die Finanzierung kommt. Vielfach sind wissenschaftliche Begleitungen initiiert durch die geldgebende Instanz des Modells oder der Praxisentwicklung, die wissenschaftlich begleitet werden soll; in diesen Fällen wird von wissenschaftlicher Begleitung vor allem erwartet, dass sie den Sinn für den Einsatz der Mittel nachweist und über Transferleistungen eine breitere Wirkung ermöglicht. Im anderen Fall wird wissenschaftliche Begleitung von derjenigen Instanz gefördert und gefordert, welche die praktische Entwicklung selbst durchführt; dabei geht es vor allem um Erkenntnis über Zusammenhänge, gelungene und weniger gelungene Prozesse und letztlich die Wirkung des Getanen. Die Ziele wissenschaftlicher Begleitungen sind immer unterschiedlich, unterschiedlich kombiniert und von unterschiedlicher Relevanz für die Wissenschaft. Darin liegen gelegentlich Gefahren: Zum Beispiel sind Erwartungen, Ergebnisse wissenschaftlicher Begleitungen dienen der Legitimation eingesetzter Ressourcen, in der Regel schwer mit Ansprüchen an wissenschaftliche Genauigkeit und Distanz zu vereinbaren. Manche Erwartungen im Zusammenhang mit „formativer Evaluation“, also einer prozessbegleitenden Mitgestaltung oder einer entwicklungsorientierten Zuarbeit, sind nicht ohne weiteres mit wissenschaftlichen Ansätzen und Methoden vereinbar. Auch Erwartungen, die sich auf eine höhere „Publicity“ oder einen besseren Werbeeffect des wissenschaftlich

begleiteten Modellversuchs oder Entwicklungsprozesses richten, sind vielfach für wissenschaftliche Arbeiten ungewohnt.

Wissenschaftliche Begleitungen in der Weiterbildung bergen zwar Gefahren, enthalten aber vor allem unschätzbare Vorteile. Über wissenschaftliche Begleitungen ist eine große Nähe zum Feld herzustellen, die überhaupt erst den Zugang zu Daten und Entwicklungsprozessen ermöglicht und diese einer wissenschaftlichen Bearbeitung zuführt. Wissenschaftliche Begleitungen sind in der Regel auch gebunden an Gegenstände, die von einer beschreibbaren Relevanz für das Feld, die Weiterbildung und deren Entwicklung sind. Und schließlich zeichnet wissenschaftliche Begleitungen aus, dass sie fast immer mit Innovationen verbunden sind, dass sie fast immer die Aufgabe haben, neue Entwicklungen zu beobachten, zu analysieren und zu bewerten. Damit sind Ergebnisse wissenschaftlicher Begleitungen (fast) immer gewissermaßen am „Puls der Zeit“.

Dies hat auch eine Kehrseite: Modelle, Projekte und innovative Prozesse haben meist einen „Modernitätsanspruch“ und einen „Modernitätsanteil“. Kritischer gesagt: Das Innovative und Neue, was in diesen Entwicklungsprozessen steckt, ist vielfach auch eine „Mode“, die möglicherweise nur eine befristete Zeit von Interesse ist und deren wissenschaftliche Analyse nur begrenzten Wert hat. Im vorliegenden Band des REPORT widmen sich die meisten der vorgestellten wissenschaftlichen Begleitungen in der Weiterbildung dem Thema „Regionen“. Der Aspekt der „Regionen“ ist in der Weiterbildung nicht ganz neu, schon in den siebziger Jahren wurde Entwicklungsplanung in regionalen Kontexten definiert. In der heutigen Variante jedoch stellt sich die Frage nach den „Regionen“ neu. Ganz sicher hängt das Thema der „Regionen“ genuin mit dem Thema der „Globalisierung“ zusammen, entspricht praktisch deren Gegenseite. Natürlich kann man in der Weiterbildung eher ihre regionalen Entwicklungsprozesse analysieren als ihre globalen Fragen, die sich einer empirischen Bearbeitung fast ganz entziehen.

Es wird sich erweisen, ob der Zugang zu Weiterbildung über das Thema der Region bedeutsam für die Zukunft ist, wenn es um die Definition des möglichen Transfers von Weiterbildung in der Region auf die Zukunft und auf andere Regionen geht. Hier sind bereits einige Erkenntnisse erzielt worden, einige der hier vorgestellten Begleitforschungsprojekte werden noch entsprechende Transferversuche leisten und weitere Analysen und Begleitforschungen werden die Erkenntnisse vertiefen.

Wissenschaftliche Begleitung ist ein Thema, das Fragen nach Ziel und Art der wissenschaftlichen Arbeit in einem Feld mit den Fragen nach dem Fortgang des Feldes und seiner Entwicklung eng verknüpft und dabei Zusammenhänge deutlich macht. Diese Zusammenhänge sollen auch zukünftig in den Ausgaben des REPORT thematisiert werden.

Ekkehard Nuissl
Christiane Schiersmann
Horst Siebert

Bonn, im November 2002

**WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG
IN DER WEITERBILDUNG**

Das Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“: Entstehungszusammenhang, Projektgegenstände, wissenschaftliche Begleitung

1. Einleitung

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung fördert derzeit im Rahmen des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ (SWA-Programm) in allen Bundesländern sowie bei den Sozialpartnern 36 Projekte (Stand August 2002), um „durch ein besseres Zusammenspiel von Schulen, Unternehmen, Gewerkschaften und Kommunen den Übergang von der Schule in das Berufsleben zu verbessern“ (Presseerklärung der Bundesbildungsministerin vom 28.02.2000).

Seit Beginn des Jahres 2001 wird das Programm schrittweise aufgestockt und mit Mitteln aus dem Europäischen Sozialfonds kofinanziert.

Zu dem Programm ist im Frühjahr 2000 auf der Grundlage einer EU-weiten Ausschreibung eine zentrale wissenschaftliche Begleitung eingerichtet worden, die Aufgaben der Evaluation und Beratung, der Organisation von Fachtagungen und der Vernetzung der Projekte via Internet übernommen hat.

In dem vorliegenden Beitrag sollen (2) der Entstehungszusammenhang, (3) die Projektgegenstände, (4) die Aufgaben und das Vorgehen der zentralen wissenschaftlichen Begleitung – dabei insbesondere das spezifische Verständnis von Beratung und Evaluation sowie hierbei angewendete Verfahren – und (5) Perspektiven der weiteren Arbeit dargestellt werden.

2. Entstehungszusammenhang des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“

Im Herbst 1998 wurde im Bundesministerium für Bildung und Forschung die Idee zu einem Programm für die Verbesserung des Übergangs von Schülerinnen und Schülern der allgemeinbildenden Schulen in Ausbildung und Beruf entwickelt. Den Ländern wurde ein Konzept vorgelegt, das am 29.04.1999 in der Sitzung der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) als Diskussionsgrundlage diente.

Das Engagement des Bundes in dem hier geförderten Bereich erscheint zunächst ungewöhnlich, weil die allgemeine Berufswahlvorbereitung in den Lehrplan der allgemeinbildenden Schulen und damit in den Aufgabenbereich der Länder fällt. Verständlich wird das Engagement des Bundes allerdings bei näherer Betrachtung der quantitativen und qualitativen Probleme und Herausforderungen, denen sich

Jugendliche aufgrund eines beschleunigten Strukturwandels in Arbeit und Beruf heute gegenüber sehen. Wenn jeder vierte neu abgeschlossene Ausbildungsvertrag vorzeitig gelöst wird (vgl. Berufsbildungsbericht 2002, Kap. 2.2.4), signalisiert das Handlungsbedarf auch im Bereich der vorberuflichen Bildung.

Gleichzeitig konstatieren Beobachter des Arbeitsmarkts eine zunehmende Tendenz weg vom „Normalarbeitsverhältnis“ hin zu einer „Patchwork-Biographie“, gekennzeichnet durch zahlreiche Brüche, Wechsel, Umwege und Suchprozesse. Vor diesem Hintergrund bedeutet Berufsorientierung heute etwas anderes, als zu einem bestimmten Zeitpunkt möglichst gut informiert die eine richtige Entscheidung für den „Lebensberuf“ treffen zu können. Weder werden alle Jugendliche, die sich heute im allgemeinbildenden Schulsystem auf das Arbeits- und Berufsleben vorbereiten, in einem sogenannten „Normalarbeitsverhältnis“ mit voller Stundenzahl auf Dauer in einem einzigen Betrieb tätig sein, noch sichert der einmal erlernte Beruf auf Dauer die berufliche Handlungskompetenz.

Die strukturellen Veränderungen innerhalb der Erwerbsarbeit – Stichworte: Mikroelektronik, Dienstleistungen, Internationalisierung, Flexibilisierung – haben zwar eine erneute Diskussion um die Zukunft und Reform des dualen Systems angestoßen, für die Phase der Berufsvorbildung haben sie jedoch keine vergleichbaren Veränderungsimpulse ausgelöst. Deutlich wird dies daran, dass mit Begriffen wie „Berufswahlfähigkeit“, „Ausbildungsfähigkeit“ und „Beschäftigungsfähigkeit“ offenkundig das Verhältnis von geänderten subjektiven Interessenlagen der Jugendlichen bei der Berufswahl einerseits und den neuen Herausforderungen der Arbeitswelt andererseits nicht mehr angemessen bezeichnet werden kann.

Die Orientierung auf „Berufswahlfähigkeit“ suggeriert eine Rationalität, die allenfalls bis in die siebziger Jahre hinein noch Geltung haben konnte, nämlich sich unter genauer Kenntnis seiner Wünsche und Fähigkeiten wie auch des zumeist regionalen betrieblichen Ausbildungsplatzangebots für einen „Lebensberuf“ entscheiden zu können. Bei der Konzentration auf „Ausbildungsfähigkeit“ besteht zumindest die Gefahr, dass Qualifikationserfordernisse einseitig aus der Perspektive des Beschäftigungssystems definiert werden und übersehen wird, was die Jugendlichen wollen und auch können. Schließlich negiert das in jüngerer Zeit EU-weit favorisierte Ziel der „Beschäftigungsfähigkeit“ oder „Employability“ die wichtige Kategorie des Berufs als Schnittpunkt objektiver Arbeitsmarkterfordernisse und subjektiver Entwicklungsbedürfnisse in der Arbeit.

Dagegen kann der Begriff „Berufsorientierung“ zunächst als eine Art Suchbegriff fungieren, um die neue Situation am Übergang Schule – Arbeitswelt und vor allem die sich neu entwickelnden Einstellungen und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ebenso einbeziehen zu können wie neue Maßnahmen und Praxisformen zur besseren Gestaltung des Übergangs.

In diesem hypothetischen Sinne meint Berufsorientierung heute, sich für eine erste Stufe in seiner Berufsbiographie entscheiden zu können und darüber hinaus zu einer permanenten Erweiterung und Vertiefung der einmal erworbenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens, befähigt zu sein (vgl. Famulla 2001). Dabei spielt heute der Gedanke der Selbst-

ständigkeit und Eigenverantwortlichkeit schon in der Phase der Berufsvorbereitung, beim Entwerfen einer eigenen Arbeits- und Berufsbiographie ebenso wie bei den praktischen Schritten in Richtung auf die Arbeitswelt (z. B. Betriebspraktikum), eine entscheidende Rolle.

Die wachsende Bedeutung der Berufsorientierung ist in allgemeinbildenden Schulen zwar bekannt, es fehlt allerdings bislang an abgestimmten Konzepten und bildungspolitischen Initiativen, um beim Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft Schritt halten zu können. Hinzu kommt, dass sich Jugendliche in der Sekundarstufe I und II die Frage stellen, ob sie eine Berufsausbildung beginnen oder an weiterführenden Bildungsgängen teilnehmen wollen. Ein Programm zur Verbesserung des Übergangs muss daher neben allgemeinbildenden Schulen und Betrieben auch Berufsschulen und Hochschulen in den Blick nehmen.

Vor großen Reformschritten können innovative Impulse hilfreich sein, wie sie mit einzelnen Projekten der Länder und der Sozialpartner im Rahmen des SWA-Programms intendiert und gefördert werden. Das Programm kann insofern als Anstoß für eine schulform- und länderübergreifende Suche und Förderung neuer Wege des Übergangs ins Arbeits- und Berufsleben verstanden werden. An der Verwirklichung der Ziele arbeiten Bund, Länder, Wirtschaft und Gewerkschaften gemeinsam.

Zur Programmsteuerung wurde ein Lenkungsausschuss eingerichtet, der sich über die Programmziele und Schwerpunkte verständigt und über die Förderung der Projekte entscheidet. Ihm gehören Vertreterinnen und Vertreter des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der zuständigen Landesministerien, der Arbeitgeberverbände, der Gewerkschaften, der Bundesanstalt für Arbeit, des Bundesinstituts für Berufsbildung sowie die zentrale wissenschaftliche Begleitung an.

Die am Programm beteiligten Projekte sind auf Kooperation und Vernetzung angelegt. Als Kooperationspartner sind neben einer Reihe von Schulen, Hochschulen, wissenschaftlichen Instituten, Schulträgern, außerschulischen Einrichtungen, Bildungswerken sowie Institutionen der Lehrerfort- und -weiterbildung vor allem Betriebe, Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Arbeitsämter, Jugendämter und Wohlfahrtsverbände zu nennen.

Insgesamt will das SWA-Programm mit innovativen Maßnahmen an dem im einzelnen Land erkannten Reformbedarf anschließen, darüber hinaus aber auch den länderübergreifenden Erfahrungsaustausch und den Transfer der Projektergebnisse fördern.

3. Die Projektgegenstände

Die übergeordnete Zielsetzung des SWA-Programms – Entwicklung innovativer und nachhaltig wirksamer Maßnahmen zur Verbesserung der Berufsorientierung in Zeiten strukturellen Wandels in Arbeit und Beruf – findet in einer Vielfalt von Projektgegenständen ihren Niederschlag. In Hinsicht auf gemeinsame Themen und Zusammenhänge können die Projekte in fünf grobe „Cluster“ eingeordnet werden:

(1) Förderung vorberuflicher Handlungskompetenz, (2) neue Kooperationsformen zwischen Schule und Arbeitswelt, (3) Förderung besonderer Gruppen an der „ersten Schwelle“, (4) innovative Berufsvorbildung unter Nutzung des Internet sowie (5) systematische Entwicklung und Organisation von Berufsorientierung im Schulalltag.

3.1 Förderung vorberuflicher Handlungskompetenz

Zu den Projekten bzw. Maßnahmen, die unmittelbar auf die Verbesserung der vorberuflichen Handlungskompetenz bei Schülerinnen und Schülern zielen, gehören:

- die Einführung eines **„Berufswahlpasses“**, mit dem – neben der Dokumentation unterschiedlicher Aktivitäten in einem weit verstandenen Rahmen von Berufsorientierung – Selbstständigkeit und Eigenverantwortung bei der Organisation von Tätigkeiten bei der Berufswahl sowie der späteren Aus- und Weiterbildung gefördert werden sollen;
- die Erprobung neuer Konzepte zum Betriebspraktikum (**„Praxistage“**), bei denen statt bisher zwei bis drei Wochen in einem Betrieb die kontinuierliche Durchführung von einem oder zwei Praktikumstagen in der Woche für die Dauer von einem halben Jahr bis zu zwei Jahren bei verschiedenen Betrieben oder Unternehmen im Mittelpunkt steht;
- **„Projektwochen“**, in denen Schülerinnen und Schülern der Zusammenhang von Lebens- und Berufsplanung exemplarisch verdeutlicht wird, und in denen sie in ihrer persönlichen Entscheidungsfindung gestärkt werden;
- **„Werkstattpraktika“**, in denen Schülerinnen und Schüler neue Horizonte in der Arbeitswelt erschließen können, die sie aus Unkenntnis oder unbegründeten Ängsten bisher im Verlauf des Berufsorientierungsprozesses ignoriert haben;
- **„Schülerfirmen“**, die als Projekte organisiert und durchgeführt werden und bei Schülerinnen und Schülern nicht nur Eigenverantwortung und Eigeninitiative stärken, sondern auch den Gedanken der Selbstständigkeit und Existenzgründung näher bringen;
- die Bearbeitung **„realer betrieblicher Aufgaben im Team“**, wodurch Schülerinnen und Schüler an eine ergebnisorientierte Projektplanung und Projektdurchführung inklusive der Präsentation der Ergebnisse herangeführt werden.

3.2 Neue Kooperationsformen zwischen Schule und Arbeitswelt

Die neuen Herausforderungen beim Übergang von der Schule in den Beruf erfordern Maßnahmen zur frühzeitigen Vermittlung betriebspraktischer Erfahrungen und zur verstärkten Integration des Arbeitslebens in den schulischen Alltag. Diese Maßnahmen können auf breiter Basis nur realisiert werden, wenn Berufsorientierung stärker als eine von Schule und Arbeitswelt gemeinsam zu organisierende Aufga-

be begriffen wird und hierfür Kooperationsformen zwischen Schulen, Unternehmen, Gewerkschaften, Arbeitsämtern, Kammern und anderen Institutionen entwickelt oder gestärkt werden.

In Projekten des SWA-Programms finden sich hierzu eine Reihe innovativer Ansätze wie zum Beispiel:

- die praxisbezogene Orientierung über betriebliche und akademische Berufe in einem Projekt, das durch institutionalisierte „**Beiräte Schule und Beruf**“ unterstützt wird;
- die Organisation gemeinsamer Projektwochen zur Berufsorientierung mit **Schülerinnen und Schülern** auf der einen und **Auszubildenden** auf der anderen Seite;
- die Schaffung **regionaler Kooperationsverbände von Schulen mit Betrieben** und anderen Akteuren der beruflichen und vorberuflichen Bildung mit dem Ziel, praxisbezogene Berufsorientierungskonzepte zu entwickeln und zu erproben;
- die Entwicklung eines „**Mentorensystems**“, in dem Schule, Wirtschaft und Hochschule zusammen arbeiten, um Berufswahlkompetenz durch ein Angebot an Rollenvorbildern („Mentoren“) für jüngere Menschen („Mentees“) zu vermitteln.

3.3 Förderung besonderer Gruppen an der „ersten Schwelle“

Die Ausgangsbedingungen und Chancen beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt sind für die Schülerinnen und Schüler je nach besuchter Schulform, Geschlecht, nationaler Herkunft oder körperlicher Beeinträchtigung höchst unterschiedlich.

Eine ganze Reihe von Projekten hat es sich zur Aufgabe gemacht, Berufsorientierung bei benachteiligten, lernschwachen oder „problembelasteten“ Schülerinnen und Schülern zu verbessern sowie der immer noch ausgeprägten geschlechtsspezifischen Berufswahl entgegenzuwirken.

Im Einzelnen sind hier folgende Maßnahmen zu nennen:

- Durchführung **sozialpädagogisch betreuter Betriebspraktika** für Schülerinnen und Schüler;
- konzeptionelle Entwicklung und Durchführung von **Betriebspraktika** für Schülerinnen und Schüler, insbesondere im Bereich **naturwissenschaftlich-technischer Berufe** zum Abbau geschlechtsspezifischer Berufswahlorientierung;
- Entwicklung spezifischer **Bildungs- und Erziehungsangebote** für besonders benachteiligte Jugendliche der Klassen 7 bis 9 in den Bereichen Lernen und Verhalten, um auf dem Weg über die Persönlichkeitsstärkung Interessen und Fähigkeiten für Arbeit und Ausbildung zu wecken und zu fördern;
- **Einbeziehen von Sonderschulen für Lernbehinderte** zur Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit;

- **Schulprofilentwicklung** mit dem Schwerpunkt „Förderung von Jugendlichen: Ziel Schulabschluss“ sowie
- Gründung von **Mentorinnengruppen**, in denen Schülerinnen die Berufswahlentscheidung durch positive weibliche Rollenvorbilder erleichtert wird.

3.4 Innovative Berufsvorbildung unter Nutzung des Internet

Das Internet spielt für das innovative Potenzial des SWA-Programms in mehrerer Hinsicht eine herausragende Rolle: Alle am Programm beteiligten Projekte dokumentieren ihre Arbeit, Erkenntnisse und Maßnahmen im Internet, so dass diese nicht nur den übrigen am Programm beteiligten Projekten, sondern einer breiten Öffentlichkeit zugänglich sind. Innovative Problemlösungen können so eine große Zahl von Interessierten erreichen.

Einige Projekte versuchen gezielt, die neuen Möglichkeiten des interaktiven „**Multimediums**“ **Internet** zur Verbesserung des Übergangs an der „ersten Schwelle“ auszuloten.

Das Spektrum der Maßnahmen ist dabei breit gestreut. So werden u. a. **virtuelle Erkundungen** des Arbeitslebens, Angebote zur **Lehrerfortbildung per Internet**, **interaktive Schülerinnen- und Schülerplanspiele** zu Arbeitsweltthemen und **vernetzte Wissens- und Praktikumsbörsen** erprobt und auf ihre allgemeine Übertragbarkeit hin reflektiert.

3.5 Systematische Entwicklung und Organisation von Berufsorientierung im Schulalltag

Um die Effektivität und Dauerhaftigkeit berufsorientierender Maßnahmen zu sichern, beschäftigen sich mehrere Projekte mit Fragen der Schulentwicklung, Qualitätssicherung sowie der Vernetzung auf Landesebene.

Bei der Schulentwicklung werden die Maßnahmen durch die Aufnahme in das **Schulprofil** in ihrer Dauerhaftigkeit abgesichert. Für die Qualitätssicherung werden mit Mitteln des **Qualitätsmanagements** und unter Nutzung schulischer und außerschulischer Kompetenzen systemisch und dynamisch angelegte Konzeptionen zur Verbesserung der Berufsorientierung entwickelt, welche die Elemente von Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung als Einheit sehen. Durch die Einrichtung von **zentralen Service- und Vermittlungsagenturen** werden Schulen bei der Projektentwicklung und der Bildung von regionalen Netzwerken unterstützt, um den Informationsfluss zwischen den verschiedenen Akteuren im Bereich der Berufsorientierung zu verbessern, Doppelarbeiten vermeiden zu helfen und so die Effektivität und Effizienz schulischen Handelns auf Landesebene und darüber hinaus zu erhöhen.

4. Aufgaben und Vorgehen der zentralen wissenschaftlichen Begleitung

Die zentrale wissenschaftliche Begleitung des SWA-Programms hat vor allem die Aufgabe, eine wissenschaftsgestützte **Evaluation** der einzelnen Projekte durchzuführen. Hierzu gehört neben der Erstellung von Zwischen- und Abschlussgutachten auch die **Beratung** der Projekte in Bezug auf die Programmziele.¹ Zusätzlich sorgt die zentrale wissenschaftliche Begleitung für die Organisation und Dokumentation themenzentrierter **Fachtagungen** zum Programm, vernetzt die Projekte durch eine **Internetplattform** und erarbeitet **veröffentlichungsfähige Berichte**.

Sie arbeitet in Kooperation mit der Universität Flensburg und dem Zentrum für Lehrerbildung der Universität Bielefeld.

Die Vielfalt der Projektgegenstände innerhalb des SWA-Programms stellt nicht nur eine besondere Herausforderung bei der praktischen Realisierung der einzelnen Projekte dar. Sie ist auch eine spezifische Herausforderung für die zentrale wissenschaftliche Begleitung, wenn es um die Beratung und Evaluation der Maßnahmen geht.

Bei aller Gemeinsamkeit in der Verfolgung des Oberziels: Verbesserung des Übergangs von der Schule in Arbeit und Beruf – sind die Projekte im Hinblick auf Ausgangsbedingungen, spezifische Projektziele, Gegenstände und Maßnahmen doch kaum vergleichbar. Die Verschiedenartigkeit der Projekte lässt trotz gemeinsamer Zielsetzung keine einheitlich messbaren oder untereinander vergleichbaren Ergebnisse erwarten. Um so bedeutsamer ist für die Evaluation der einzelnen Projekte eine möglichst hohe Transparenz ihrer Verläufe und Zwischenergebnisse. Die hierfür notwendige methodische Zerlegung der einzelnen Projekte in zeitlich und sachlich gegliederte Einzelschritte bildet eine wichtige Voraussetzung dafür, dass bei der Evaluation in der Mitte oder am Ende der Laufzeit nicht nur eine zeitpunktbezogene Bewertung vorgenommen wird („Outputevaluation“). Vielmehr werden die je spezifischen Zwischen- und Endresultate in engem Zusammenhang mit dem Projektprozess gesehen und evaluiert. Im Projektverlauf vorgenommene Modifikationen bei den Teilzielen und bei den Maßnahmen sowie im Zeitplan sind so besser nachvollziehbar.

Insgesamt verläuft der Evaluationsprozess des SWA-Programms in drei Schritten. Im *ersten* Schritt („**Projektberatung**“) werden die Projekte in Hinsicht auf plausible, passende, logische, realistische und erreichbare Projektziele hin beraten. Im *zweiten* Schritt („**Projektevaluation**“) werden die Projektprozesse und -ergebnisse evaluiert. Dazu müssen nachvollziehbare, glaubwürdige, zuverlässige und gültige Informationen als Interpretationsgrundlage vorliegen. Im *dritten* Schritt („**Programmevaluation**“) schließlich wird das gesamte Programm an Hand vorgegebener Programmziele bzw. -kriterien evaluiert.

Die **Projektberatung** soll das Sich-selbst-Verstehen der Projekte fördern und damit Anstöße zur Verwirklichung der Projektziele geben. Sie verhilft einerseits zur Selbstevaluation und bildet andererseits die Grundlage für die eigentliche Fremdevaluation der Projekte. Die zentrale wissenschaftliche Begleitung bietet ihre Hilfe bei der Wahl der Verfahren zur Informationsgewinnung an und klärt gemeinsam

mit den Projektverantwortlichen die Frage, wie der Grad der Zielerreichung empirisch am besten belegt werden kann. Dabei wird sicher gestellt, dass die benötigten Informationen auch tatsächlich beschafft werden können. Im Idealfall finden sich geeignete Erhebungsverfahren, mit denen aufwändige (Primär-)Erhebungen umgebar sind und dennoch überprüfbare Ergebnisse im Hinblick auf das Projektziel erreicht werden können. Die Informationsquellen müssen von den Projektverantwortlichen nachvollziehbar beschrieben werden. Beraten wird in Bezug auf das Bundesprogramm und dessen Ziele bzw. Kriterien, die der wissenschaftlichen Begleitung vorgegeben wurden (vgl. Zwischenbericht, SWA-Materialien Nr. 5, S. 64). Von zentraler Bedeutung ist dabei das Finden und Klären von Optimalzielen der Projekte – sowie deren Überprüfung auf Korrespondenz mit dem Bundesprogramm – durch die Projektverantwortlichen.

Die **Projektevaluation** seitens der zentralen wissenschaftlichen Begleitung erfolgt dann auf Grundlage (1) eines von den Projektverantwortlichen angefertigten Prozess- und Ergebnisberichts, in dem die Phasen des Projektprozesses entlang eines „logischen Modells“ rekapituliert werden, (2) eines ebenfalls von den Projektverantwortlichen ausgefüllten Fragebogens, der sich in erster Linie an den Programmkriterien orientiert und (3) eines mit den Projektverantwortlichen geführten Interviews, das vor allem auf offen gebliebene Punkte von (1) und (2) Bezug nimmt. Bei der **Programmevaluation** wertet die zentrale wissenschaftliche Begleitung in einer Art Querschnittsanalyse die Projekte entlang der Programmkriterien aus und dokumentiert den erreichten Stand der Programmarbeit in quantitativer und qualitativer Hinsicht. Die Evaluationsergebnisse können als Grundlage für die Formulierung bildungspolitischer Handlungsempfehlungen dienen. Dazu werden Informationen bereitgestellt, die den Beteiligten und Betroffenen – hier insbesondere dem Auftraggeber – das heißt Vertreterinnen und Vertretern des BMBF und des ESF sowie dem Lenkungsausschuss und den Projekten einen Überblick darüber verschaffen sollen, wie erfolgreich die Umsetzung der Programmziele und die Zusammenarbeit insgesamt verlief.²

Neben der Beratung und Evaluation der Projekte organisiert die zentrale wissenschaftliche Begleitung im Rahmen des SWA-Programms in regelmäßigen Abständen **Fachtagungen**. Diese dienen neben der gegenseitigen Information, der inhaltlichen Auseinandersetzung mit programmrelevanten Fragestellungen und der Präsentation der Projekte auch der Förderung der Kontakte zwischen den unterschiedlichen Programmteilnehmenden. Inhaltlich ergänzt werden die Veranstaltungen durch Beiträge externer Referentinnen und Referenten. Die Fachtagungen finden jeweils an unterschiedlichen Orten der Bundesrepublik statt, so dass die jeweilige Region, in der die Tagung organisiert wird, ihre spezifische Projektarbeit vor Ort präsentieren kann.³

Im Jahr 2000 hat die zentrale wissenschaftliche Begleitung eine **Server-, Datenbank- und Webinfrastruktur** aufgebaut, die seitdem ständig optimiert und aktualisiert wird und über www.swa-programm.de erreichbar ist. Darüber hinaus berät die zentrale wissenschaftliche Begleitung die Projekte in Fragen der Internetpräsentation.

Zusätzlich bearbeitet die zentrale wissenschaftliche Begleitung „**Schlüsselthemen**“ zum Programm (wie: „Berufsorientierung im Strukturwandel von Ausbildung, Arbeit und Beruf“ oder: „Situation und Perspektiven des Arbeits- und Ausbildungsstellenmarktes“), die in der Reihe „SWA-Materialien“ der internen wie externen Programmöffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden.

5. Perspektiven der weiteren Arbeit der zentralen wissenschaftlichen Begleitung

Konzentrierte sich die Arbeit der zentralen wissenschaftlichen Begleitung bislang vor allem auf die Beratungs- und Evaluationsaufgaben sowie die Erstellung von Berichten auf der Projektebene, so kommen jetzt verstärkt Evaluationsaufgaben auf der Programmebene hinzu. Die im Frühjahr/Sommer 2002 durchgeführte Zwischenevaluation der mit Programmbeginn gestarteten 21 Projekte liefert wichtige Erkenntnisse, die zur Verbesserung einer als Prozess verstandenen Berufsorientierung beitragen.

Aus fachlicher Sicht und vor einer Erörterung von Schlussfolgerungen aus der bisherigen Programmarbeit können die möglichen Konturen eines veränderten Verständnisses von Berufsorientierung bezeichnet werden:

- Schülerinnen und Schüler werden stärker als „**handelnde Subjekte**“ einbezogen, indem die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer wie auch andere Akteure zunehmend in die Rolle von Moderatorinnen und Moderatoren schlüpfen und durch Anwendung veränderter Lehr- und Lernformen bei ersten betrieblichen Arbeitserfahrungen sowie bei der Entwicklung eines eigenen Zukunftskonzepts unterstützend tätig sind.
- Die Stärkung von **Selbstständigkeit und Eigenverantwortung** als die heute vielleicht wichtigsten Kompetenzen im Arbeitsleben ist als Aufgabe nicht erst in Ausbildung und Beruf, sondern bereits in der allgemeinbildenden Schule erkannt. Ansätze hierzu finden sich in einer Reihe von Projekten des SWA-Programms. In der Organisation aufgabenbezogener Betriebspraktika, über die Arbeit an betrieblichen Problemstellungen bis hin zur Existenzgründung wird in vielen Projekten das Arbeitshandeln in einen Zusammenhang mit der betrieblichen Wertschöpfung gestellt und als Leistung erkannt und anerkannt.
- Es wird **Berufswahl als Prozess** begriffen, indem der Übergang an der sogenannten ersten Schwelle nicht punktualisiert, sondern flexibilisiert wird, indem die bisherige Stundentafel modifiziert, individuelle Orientierung und Lernplanung ermöglicht und die einzelnen selbst entwickelten Schritte in die Ausbildung mit einem Berufswahlpass dokumentiert werden. Mit der Flexibilisierung der Übergangsphase zeichnen sich vor allem erhöhte Chancen für die so genannten Benachteiligten ab, deren Integration in das Erwerbsleben sich zumeist nur als sozialpädagogisch und unterrichtsfachlich begleiteter Prozess vorstellen lässt.
- **Kooperation und Vernetzung**: Weil eine nachhaltige Verbesserung der Berufsorientierung durch Schule allein nicht zu leisten ist, werden in einer Reihe

von Projekten gemeinsame Anstrengungen von Schulen, Betrieben, Berufsberatungen und Eltern („Kooperation“) in organisatorisch verankerter Form („Vernetzung“) unternommen.

Aufgrund bisheriger Erfahrungen und Erkenntnisse konnten bereits neue Akzente bei der Programmgestaltung gesetzt und die Durchführung der neuen Projekte verbessert werden. In der zweiten Projektrunde sind vor allem Themen wie planmäßige Gründung und Organisation von Netzwerken, der Transfer von Projektideen und -ergebnissen, das systematische Vorantreiben von Schulentwicklungsprozessen und die Beschäftigung mit besonderen Gruppen stärker in den Vordergrund gerückt.

Anmerkungen

- 1 Die zentrale wissenschaftliche Begleitung arbeitet auf vertraglicher Grundlage, wobei insbesondere die Wahrnehmung der evaluativen Aufgaben im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen und Erwartungen seitens Auftraggeber, Lenkungsausschuss und Projekten eine ständige Herausforderung darstellt (zur näheren Analyse dieses Sachverhalts im Rahmen des SWA-Programms vgl. Jensen 2001).
- 2 Eine erste Programmevaluation über die Projekte der ersten Programmphase befindet sich zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Beitrags in Arbeit.
- 3 Die 3. Fachtagung des SWA-Programms im September 2002 ist dem Thema „Innovation – Nachhaltigkeit – Transfer“ am Projektstandort Aurich gewidmet.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2002): Berufsbildungsbericht 2002
- Famulla, G.-E./Deeken, S. (2001): Arbeit oder Ökonomie? Thesen zur arbeits- und berufsorientierten Bildung an Schulen. In: *sowi-onlinejournal* H. 2: Welche ökonomische Bildung wollen wir? Verfügbar über Internet: sowi-online.de
- Famulla, G.-E. (2001): Berufsorientierung im Strukturwandel von Ausbildung, Arbeit und Beruf. Einleitungsvortrag zum „2. Hauptschultag – Kongress Berufsorientierung“, durchgeführt vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein am 11.10.2001 in Kiel. Verfügbar über Internet: swa-programm.de
- Famulla, G.-E. (2002): Der Berufswahlpass – von der Qualifikation zur Kompetenz. In: *Freie Hansestadt Hamburg – Behörde für Bildung und Sport* (Hrsg.): *Berufswahlpass: ein Konzept in der Berufsorientierung, Dokumentation der Fachtagung am 20. März 2002 in Hamburg*
- Jensen, M. (2001): *Evaluation staatlicher Modellprojekte – am Beispiel des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“*, Diplomarbeit an der Universität Flensburg
- Schäfer, B. (2001): *Evaluationsforschung, -praxis und -methoden*. In: *Wissenschaftliche Begleitung* (Hrsg.): *Schlüsselthemen 1, SWA-Materialien Nr. 6*
- Schäfer, B. (2001): *Erscheint eine Cluster-Evaluation im Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ sinnvoll und umsetzbar?* Nichtveröffentlichtes Manuskript an der Universität Flensburg
- Wissenschaftliche Begleitung (Hrsg.) (2001): *Berufsorientierung: Schule, Wirtschaft und Politik in gemeinsamer Verantwortung. Zwischenbericht für das Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“*, SWA-Materialien Nr. 5, verfügbar über Internet: swa-programm.de

Lernen in Regionen als Handlungs- und Forschungsfeld.

Begleitforschung als Dialog zwischen Forschung und Gestaltung

1. Einleitung

Welche Lernprozesse laufen in regionalen Kontexten ab?

Welche dieser Prozesse unterstützen die Ausprägung neuer Lernkulturen?

Welche Strukturen und Interventionen bewirken verstärkte Zukunftsfähigkeit von Regionen?

Den obengestellten – und weiteren damit zusammenhängenden Fragen – wird in einem Forschungsprojekt zur Thematik regionaler Lernkultur sowie zu intermediärer Tätigkeit nachgegangen. Das Projekt „Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen – Intermediäre Leistungen und Funktionen zur Gestaltung zukunftsfähiger Lernkultur“ wird für den Zeitraum von vier Jahren gefördert und durch die Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) begleitet. Es bildet den Rahmen für praktische Gestaltung im Bereich der Regionalentwicklung und deren wissenschaftliche Reflexion. Die regionale Gestaltungsarbeit wird durch acht Intermediären-Teams in acht Modellregionen realisiert, denen regionsbezogen zwei Begleitforschungen zugeordnet sind. Der vorgelegte Artikel dokumentiert die Herangehensweise sowie die theoretischen Grundlagen bei der wissenschaftlichen Begleitung von fünf Teams von Intermediären in ostdeutschen Regionen durch eine Forschungsgruppe am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik an der Universität Leipzig. Durch die Intermediären-Teams werden verschiedene Problemfelder bearbeitet. Die Palette ihrer Tätigkeiten reicht von der Initiierung regionaler Prozesse sowie Netzwerkbildungen und -arbeit bis hin zur Begleitung von Veränderungsverläufen, in denen die Gestaltung zukunftsorientierter Lernkulturen unterstützt wird. Der besondere Schwerpunkt dieser Tätigkeit liegt darauf, eine Mittlerposition zwischen politisch-exekutiven Strukturen und den Bürgern der Region einzunehmen. In dieser Eigenschaft werden verschiedene Bereiche, beispielsweise derjenige der Wirtschaft, der Bildung, des sozialen Sektors und nicht zuletzt der Verwaltung, verknüpft. Eine Projektaufgabe der Intermediären-Teams besteht darin, ihre Tätigkeiten und Leistungen in intermediären Agenturen zu bündeln und dabei innovative Formen von Regionalentwicklung anzustoßen. Diese Veränderungen und Strukturbildungen sind v. a. dann forschungsrelevante Gegenstände, wenn sie progressive Formen der regionalen Veränderungen sowie von Lernen und Bildung gestalten oder beeinflussen. Dies kann sich beispielsweise in Form veränderter Zusammenarbeit und Netzworkebildung sowie in Strukturentwicklungen zeigen.

Die generelle Aufgabenstellung der Begleitforschung ist einerseits in Form kritischer Reflexion regionaler Gestaltungsprozesse und andererseits in deren empirischer Erforschung und abstrahierter Aufbereitung gegeben. Ein besonderes Forschungsinteresse besteht darin, herauszufinden, inwieweit Regionalentwicklung zielgerichtet beeinflusst werden kann und sich verändertes Lernen vorwiegend im Rahmen von Lernen im sozialen Umfeld anregen lässt. Als Endergebnis wird ein Modell für regionale Entwicklungen unter besonderer Berücksichtigung von intermediärer Tätigkeit und Lernkulturveränderung angestrebt.

2. Forschungsfeld – Spotlights auf die Gestaltungsarbeit der Intermediären-Teams

Die fünf ostdeutschen Projektregionen sind Brennpunktregionen, in denen die Folgen des gesellschaftlichen Strukturwandels und dessen Auswirkungen in verschiedenen Bereichen besonders sichtbar werden. Im Folgenden wird versucht, wichtige, charakterisierende Bilder zu diesen Regionen herauszuarbeiten.

Nordthüringen

- ehemalige Berg- und Tagebauregion, landwirtschaftlich geprägt
- Kyffhäuserdenkmal, Nationalpark Hainich in direkter Nachbarschaft
- Flächenregion ohne städtisch geprägtes Kernzentrum
- exemplarisches Ziel der Intermediärstätigkeit – Aufbau eines PC-gestützten regionalen Informationssystems als Medium für Bürgerbeteiligung

Uckermark/Barnim

- Seenlandschaft, gering besiedelte Naturregion
- Grenzgebiet zu Polen, Nordbrandenburg, strukturschwacher Raum
- exemplarisches Ziel der Intermediärstätigkeit – Wissensvermittlung, -weitergabe, Lerndienstleistungen, Auf- und Ausbau tragfähiger Netzwerkstrukturen

Leipzig Südost – Muldental

- Völkerschlachtdenkmal und Alte Messe
- Stadt-Land Kooperation
- exemplarisches Ziel der Intermediärstätigkeit – Kurs zum Regionalmanagement als Initialzündung regionaler Aktivitäten und Vernetzung, Gründung eines Naturparks

Stadtraum Berlin-Ost

- größte Plattenbausiedlung Europas
- Herausforderung Beton- und Innenhofgestaltungen sowie Straßenschluchten
- exemplarisches Ziel der Intermediärstätigkeit – Wirtschaftsförderung, Bildungsunterstützung Jugendlicher, Gesundheitsbildung und Agendaprozesse

Lauchhammer/Südbrandenburg

- einst Industrieregion, Braunkohletagebau, heute deindustrialisiert, nahezu „Luftkurort“, Zeugnisse der Industriegeschichte fast komplett verschwunden
- Entstehung und Entwicklung von Bergbaufolgelandschaften
- exemplarisches Ziel der Intermediärstätigkeit – Umsetzung eines integrierten Agenda-Prozesses

Diese Schlaglichter illustrieren die komplexen und vielgestaltigen Forschungsthematiken der wissenschaftlichen Begleitforschung sowie die Zielsetzungen und Rahmenbedingungen der Intermediärstätigkeit. Erforderlich ist dabei auch die Beschäftigung mit nachstehenden Themen:

- Lernen und Lernkultur
- Intermediäre Tätigkeits- und Lernagenturen
- Regionale Netzwerke

Anschließend wird erläutert, wie die drei genannten Forschungsschwerpunkte durch die Begleitforschung begrifflich und abstrakt gefasst und darauf bezogen empirisch untersucht werden.

3. Begleitforschung – Umsetzung der Forschungsfragen

3.1 Forschungsschwerpunkte – Definitionen und Modelle

– Lernen und Lernkultur im regionalen Kontext

Gestaltungs- und Veränderungsprozesse, die vorrangig im Projekt initiiert und untersucht werden, sind v. a. solche, in denen Akteure aus unterschiedlichen Bereichen an lernkulturrelevanten Gegenständen zusammenarbeiten. Dabei finden innerhalb der gemeinsamen Kommunikation und Interaktion der Akteure mit den Bürgern parallele Lernprozesse auf mehreren Ebenen statt. Diese laufen in lebens- und tätigkeitsnaher Form ab und vollziehen sich als problem- bzw. situationsbezogenes und selbstorganisiertes Lernen.

Die untersuchten Regionen werden als Raum und Handlungsfeld von gesellschaftlichen Bereichen und deren Beziehungen untereinander aufgefasst. Somit greift Lernen in und von Regionen in verschiedenste Bereiche ein und kann damit als Lernen von administrativen, wirtschaftlichen, sozialen Einrichtungen sowie als solches von Initiativen und Vereinen oder im ehrenamtlichen Engagement beobachtet werden.

Weiterhin umfassen die Lernprozesse in regionalen Entwicklungszusammenhängen mehrere Aggregationsebenen: Demgemäß vollziehen sich Lernverläufe auf individueller, team-organisationaler und regionaler Ebene. Derartige Lernprozesse haben jeweils eine eigene Spezifik bezüglich ihrer Veränderungsbereiche und -elemente. Diese Zusammenhänge werden im folgenden Modell der „Lerntreppe“ zusammengefasst.

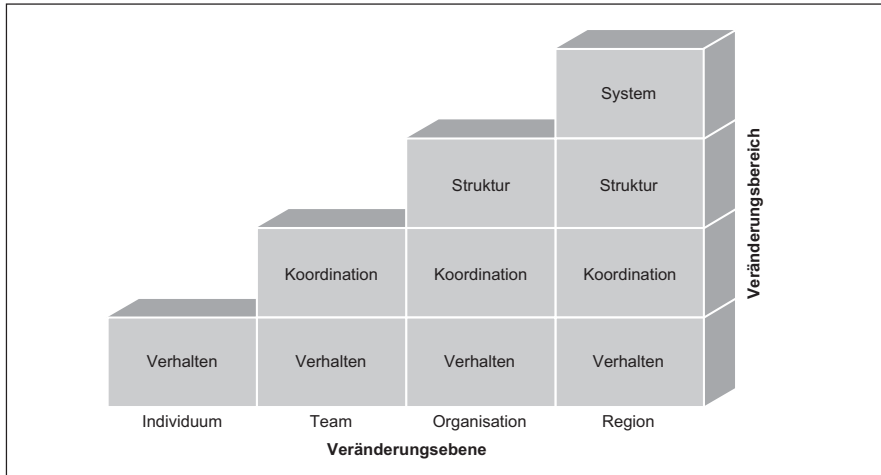


Abbildung 1: Lernsubjekte und deren Veränderungsbereiche – Lerntreppe

Zur Erläuterung dieses Modells muss zuerst dessen heuristischer Charakter hervorgehoben werden. Dies bezieht sich darauf, dass die strikte Abgrenzung und Verknüpfung der Veränderungsebenen und -bereiche kein korrektes Abbild liefert, da z. B. auf der Ebene organisationaler Veränderungen auch, allerdings im geringeren Maße, systemische Neugestaltungen stattfinden können.

Wann und wo immer gelernt wird, geschieht es nicht unabhängig von zugrunde liegenden und latenten Werten, Annahmen und Überzeugungen, welche die regionale Lernkultur beeinflussen und wiederum von dieser mitgeprägt werden. Weitere Gesichtspunkte zur Thematik regionaler Lernkultur werden kurz vorgestellt, ohne damit allerdings die gesamte diesbezügliche Debatte abbilden zu wollen (vgl. Heuer 2001). Vielmehr erfolgt die Darstellung unter dem Gesichtspunkt der im Projekt erarbeiteten Auffassung zur Lernkultur.

Kultur beschreibt u. E. nach ein System von Werten, Annahmen, Leitvorstellungen, Normen und deren materiellen Entäußerungen. Beim Bezug auf ein bestimmtes Territorium oder den Wirkungsbereich spezieller Akteure oder Akteursgruppen konkretisiert es sich als regionale Kultur. Dies ist damit verbunden, dass sowohl innerhalb der territorialen Grenzen als auch bei den beteiligten oder betroffenen Personen gemeinsam geteilte Wahrnehmungen und gleichgelagerte handlungsleitende Überzeugungen vorhanden sind. Wenn sich Kultur auf die Qualität von Erlebens- und Verhaltensveränderungen von Personen, Akteuren und Systemen bezieht, spricht man von Lernkultur. Diese zeigt sich an einer Veränderung von Kompetenzen, Wissen sowie des Verhaltensrepertoires auf individueller, organisationaler und regionaler Ebene.

Der überwiegend latente Charakter des Konstrukts Lernkultur und der Bezug auf eine regionale Ebene, die sich einer systematischen Untersuchung verschließt,

machen eine Totalerfassung unmöglich. Insofern wird im Projekt ein Ausschnitt regionaler Lernkultur untersucht, nämlich der, der sich auf den Wirkungsbereich der Akteure und Agenturen bezieht.

– *Intermediäre Tätigkeits- und Lernagenturen*

Eine Aufgabe der intermediären Teams besteht darin, den jeweiligen regionalen Besonderheiten entsprechend Lern- und Tätigkeitsagenturen zu gründen. Die Entwicklungsprozesse auf dem Weg zu einer Agentur und deren konkreten *Ausformungen*, sprich Funktionen, Leistungen sowie Organisationsformen werden v. a. daraufhin untersucht, welche Wirkungen und Effekte eine solche Agentur in einer Region entfalten kann.

Eine Region wird als vielgestaltiger Raum im Sinne einer materiellen und sozialen Kategorie betrachtet, der alle gesellschaftlichen Bereiche und deren Beziehungen abbildet. Um den intermediären Charakter der Agenturen theoretisch fundieren zu können, wird als Denkmodell Parsons' (Parsons 1937) strukturfunktionalistische Erklärung der Gesellschaft verwendet (Kaesler 1999, S. 57). Die vielverwendete Vier-Felder-Matrix als Zuordnung der gesellschaftlichen Systeme und ihrer Funktionalität untereinander wurde durch die Begleitforschung ergänzt, um die Agentur zu lokalisieren. Die Definition gesellschaftlicher Bereiche, ihre Stellung und Funktionalität zueinander gestatten nämlich, intermediäre Agenturen als Vermittler zwischen den gesellschaftlichen Bereichen zu positionieren.

Ökonomisches System (Adaptation) Zweckrationalität Geld	Mittler – Agentur	Politisches System (Goal-attainment) Zielorientierung Macht
Treuhandsystem (latency-pattern maintenance) Mustererhaltung Argument		Gesellschaftliche Gemeinschaft (integration) Integration Commitment

Abbildung 2: Agentur als Mittler zwischen den Systemen der Gesellschaft nach Parsons

In dieser Vermittlungsrolle können die Agenturen als dezentrale Verhandlungssysteme verstanden werden. Damit ergibt sich als eine Hauptaufgabe von Agenturen eine spezielle Qualität von Kommunikation, die anderweitige Eigenlogiken ausbalanciert (vgl. Schmals/Heinelt 1997, S. 14-16) aus Sicht der Verpflichtung einer „dritten Sache“ (Region, Bildung u. Ä.) gegenüber. Sie bewegen sich damit im Spannungsverhältnis der unterschiedlichen Systeme der Gesellschaft, wobei sie zwi-

schen den Akteuren, Wertesystemen, Alltagswelten, Aktivitäten und Prozessabschnitten zu vermitteln, Kooperationen zu ermöglichen und herzustellen versuchen. Daraus leiten sich die folgenden Teilaufgaben ab:

1. Die Agentur muss die Logiken und die Wirkungsweisen der regionalen Subsysteme verstehen lernen.

Dazu muss die Agentur

2. die systemspezifischen Codes der Systeme kennen, und sollte
3. zur Verbesserung der Anschlussfähigkeit von Informationen der Systeme beitragen.
4. Die Agentur hat eine eigene systemische Logik. Die Wirkungsweise dieser Logik auf andere Systeme muss berücksichtigt werden.
5. Die Agentur gestaltet und forciert die Annäherungsprozesse zwischen den Systemen unter Beachtung der jeweiligen Zielstellungen.

Insbesondere werden auf Basis des Modells die Funktionen und Leistungen der Agenturen über teilnehmende Beobachtung und Befragung von Agenturpartnern erhoben.

– Netzwerke als regionale Stützstrukturen

Da die Leistungsfähigkeit von Regionen wesentlich durch koordinierte Handlungen relevanter Akteure geprägt wird (vgl. Thinnies 1998, S. 83-91) und Netzwerke bevorzugte Koordinationsinstrumente in Regionen sind, liegt ein starkes Gewicht auf der Untersuchung von Netzwerkhandeln. Netzwerke erfüllen als mehr oder minder strukturierte und verbindliche Kommunikations- und Interaktionszusammenhänge koordinierende Funktionen, indem sie Entscheidungen über regionale Themen treffen und deren Umsetzung initiieren. Dazu entwickeln sie Modi von Verhandlungen und Kompromissbildung.

3.2 Begleitforschung mittels Handlungsforschung

Um der Spezifik des Forschungsgegenstandes und des Feldes gerecht zu werden, wurden die Forschungsarbeiten unter Zugrundelegung eines Handlungsforschungsansatzes konzipiert. Diese Entscheidung beruhte auf den folgenden Überlegungen:

Bei dem zentralen Forschungsfeld des Projektes, nämlich der Beeinflussung von Lernkulturgestaltung durch Agentur- und Intermediärstätigkeit, handelt es sich um Inhaltsbereiche, die kaum einer direkten Datenerhebung zugänglich sind.

Vielmehr liegen die interessierenden Lernergebnisse und Kompetenzveränderungen sowie Umgestaltungen der Lernkultur nur in indirekt beobachtbarer Form vor. Dies ist besonders beim Konstrukt der regionalen Lernkultur der Fall, welches, infolge seines latenten Charakters, nur anhand von Kriterien erschlossen werden kann, welche die Entäußerungen von Kultur bilden. Ein Vorteil von Handlungsforschung bei der Untersuchung latenter Phänomene liegt darin, sehr feldnahe Daten zu erhalten und dabei verschiedene Datenquellen und Methoden nutzen zu können.

Sehr vereinfacht lässt sich das hier genutzte Handlungs- bzw. Aktionsforschungs-konzept folgendermaßen beschreiben: „Aktionsforschung liegt dann vor, wenn Wissenschaft und Praxis gemeinsam versuchen, ein Projekt zu entwickeln und durchzuführen“ (Moser 1997, S. 15, vgl. auch Jutzi/Delbrouck/Müller 2000). Handlungsforschung betont vor allem die gemeinsame Interaktion zwischen Wissenschaftler und Gestalter, die partnerschaftliche Gestaltung des Forschungsfeldes und dessen gemeinsame Beurteilung.

In Umsetzung dieses Handlungsforschungsansatzes erfolgte zu Projektbeginn eine Erhebung zur Basislinie der Gestaltungsarbeit in den jeweiligen fünf Regionen. Darauf folgt ein Rückzug aus dem Feld und eine intensive Datenanalyse. In einem nächsten Schritt werden die erhaltenen Resultate an die Akteure zurückgemeldet. Durch die zwischengeschaltete Rückzugsphase aus dem Feld wird die erforderliche Distanz zum Forschungsbereich gehalten bzw. wiederhergestellt. Diese wird zusätzlich dadurch unterstützt, dass ein Teammitglied der Begleitforschung den Regionen nicht als direkter Ansprechpartner zur Verfügung steht und stattdessen im Rahmen gruppeninterner Supervisionen die individuellen Kovarianzen der einzelnen Feldbegleiter herausarbeitet. Dieser Phasenverlauf wird zyklisch wiederholt, wobei sich die Phasen überschneiden können.

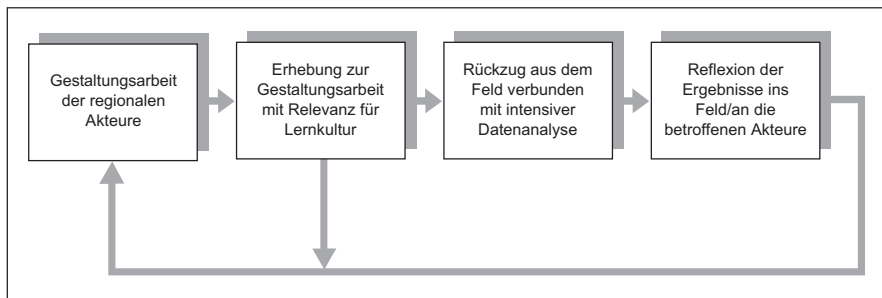


Abbildung 3: Ablauf von Handlungsforschungsprozessen

In einer derartigen Untersuchungsstrategie, die eine Form qualitativer Forschungsmethodik umsetzt, werden im Rahmen einer Abfolge von feldnahen und -fernen Phasen Aktionen und Handlungen beteiligter Akteure beobachtet, dokumentiert und unter Blick auf deren Typik ausgewertet. Ein konstituierendes Element dieses Ansatzes bildet die gemeinsame Interaktion im Forschungsfeld, die nicht als Gefährdung der Gütekriterien der Untersuchung, sondern als direkte Datenquelle aufgefasst und genutzt wird (vgl. Wagner 1997).

Diese Charakteristika zeigen sich im umgesetzten Begleitforschungsansatz. In dessen Rahmen haben sich die folgenden Arbeitsprinzipien als hilfreich erwiesen.

3.3 Arbeitsprinzipien innerhalb des Begleitforschungsansatzes

– *Dialogisches Arbeiten*

Der engen Interaktion zwischen Forschern und intermediären Akteuren entspricht ein dialogisches, sich gegenseitig unterstützendes Arbeiten. Ein Kernprozess dabei ist die Reflexion: Die Begleitforscher reflektieren permanent die Gestaltungstätigkeit der Akteure. Diese wiederum reflektieren Forschungsmethoden, -hypothesen und -ergebnisse.

Zur Unterstützung dieses Vorgehens wurde eine Arbeitsgruppe „Forschung“ gegründet. In dieser arbeiten forschungsinteressierte regionale Akteure und die Begleitforschung zusammen, um Thesen, Hypothesen, Definitionen und Ergebnisse zu diskutieren und Fachliteratur auszutauschen.

– *Feldnähe*

Die Begleitforschung arbeitet bevorzugt mit Forschungsinstrumenten, die einen engen Kontakt mit dem Untersuchungsfeld zulassen, wie es z. B. bei der teilnehmenden Beobachtung der Fall ist. Häufige Anwesenheiten bei den Akteuren vor Ort erlauben eine intensive Wahrnehmung ihrer Arbeit sowie von wichtigen Ereignissen in der Region. Zusätzlich wird es damit möglich, dass arbeitsnahe und „natürliche“ Situationen erfasst und der Forschung zugänglich gemacht werden. Zur Absicherung der erhaltenen Befunde ist es allerdings unerlässlich, für ein hohes Maß an Selbstreflexion zu sorgen.

– *Komplexitätserhöhung und -reduktion*

Aus den verschiedenen Forschungsphasen, in denen Feldnähe und -distanz abwechseln und aus den verschiedenen Interaktionsarten zwischen Begleitforschung und Akteuren ergibt sich, dass sowohl komplexitätserhöhend als auch –reduzierend gearbeitet wird. Die Komplexität erhöht sich z. B., wenn in den monatlichen Reflexionsgesprächen Situationen aus der regionalen Gestaltung kritisch hinterfragt werden. Dabei arbeiten die Forscher intervenierend sprich: Sie regen zum kritischen Reflektieren des Arbeitsalltags an. Dies bewirkt Wahrnehmungsdifferenzierungen. Dabei übernehmen die Forscher kurzzeitig die Rolle von begleitenden (Prozess-)Beratern. Dagegen reduziert sich Komplexität, wenn die Forscher Entscheidungsvorbereitungen moderieren oder dabei helfen, einen Konsens innerhalb des Gestalterteams zu erzeugen.

Handlungsforschung bezieht somit Beratungsprozesse in die Forschung ein. Die Begleitforschung systematisiert die Interventionen, die durch Forschung und Beratung entstehen, in primäre, sekundäre und tertiäre Interventionen. Sie bilden eine Stufenfolge, wobei die Interventionsintensität wie folgt zunimmt:

Primäre Intervention: Begleitforscher bieten Reflexionsstrukturen an (z. B. Forschungs-Logbücher)

Sekundäre Intervention: Begleitforscher bieten Reflexionsstrukturen, sind gleichzeitig Modell, d. h., ihr Tun ist beobachtbar und ihre

(Aus)wertungen werden kommuniziert, zusätzlich beraten Begleitforscher die Akteure (z. B. Spiegeln, Konfrontieren)

Tertiäre Intervention: Begleitforscher bieten Reflektionsstrukturen, sind Modell, beraten und agieren zusätzlich im Feld (z. B. im Rahmen von Moderationen)

Obwohl die Formen ineinander übergehen und in der praktischen Anwendung nicht klar voneinander zu trennen sind, scheint diese Systematisierung hilfreich, sich die vielfältigen Wirkungen der Begleitforschung bewusst zu machen.

	Primäre Intervention	Sekundäre Intervention	Tertiäre Intervention
Aktivitäten	Bereitstellung und Einsatz von Forschungsinstrumenten	Rückmelden von Analyseergebnissen und empirischen Daten, Spiegeln von Beobachtungen	Systemische Intervention und Beratung sowie Mitagieren im Feld
Herausforderungen	Störung und Einfluss aufgrund der Rolle als Forscher Analysieren des Einflusses der Handlungsforschung auf Ergebnisse	Störung aufgrund Interventions- und Handlungsforscherrolle sowie reflektierende Kommunikation Anschlussfähigkeit bei Reflexion und Feedback sichern Analysieren des Einflusses der Handlungsforschung auf Ergebnisse	Störung aufgrund Interventions- und aktiver Rolle Analysieren des Einflusses der Handlungsforschung auf Ergebnisse Beibehalten der Forschungsrolle und der Distanz zum Feld
Beziehung zum Feld	große Distanz zum Feld	Geringe Distanz zum Feld	Kaum Distanz zum Feld

Tab. 1: Systematisierung von Interventionen

3.4 Forschungsmethoden und -instrumente

Im Projekt werden überwiegend qualitative Forschungsinstrumente verwendet. Dabei wurden bislang v. a. folgende Erhebungsinstrumentarien genutzt:

– *Logbuch*

Die Forschungs-Logbücher sind entwickelt worden, um Zeitverläufe und Tätigkeitsabfolgen innerhalb einzelner Handlungsfelder durch die Akteure dokumentieren zu können. Die Auswertung der Forschungs-Logbücher ermöglicht einerseits des-

kriptive und vergleichende Aussagen zu in den Forschungsfeldern jeweils stattfindenden Aktivitäten. Die Auswertungen dazu können dann inter- und intraregional erfolgen. So können z. B. im intraregionalen Kontext generelle Handlungsfelder und Tätigkeitsbereiche sowie Kontaktpersonen im Interaktionsbereich des Intermediären-Teams identifiziert werden. Daraus ergibt sich eine Verlaufsübersicht und die Möglichkeit von empirischen Auswertungen zum Handlungsfeld. In Kombination mit den interessierenden Forschungsfragen und Hypothesen leiten sich für die Begleitforschung Fragestellungen ab, denen mit anderen Untersuchungsmethoden nachgegangen wird.

Sichtbar werden auch sogenannte „kritische Ereignisse“ oder „critical incidents“ nach Flanagan (1954), wie beispielsweise

- Start- und Endpunkte von Projekten und Handlungsfeldern,
- neu hinzukommende oder wegbleibende Kooperationspartner,
- Zielveränderungen für das Projekt bei den lokalen Akteuren oder
- deren Rollenübernahmen und -wandlungen.

Die regionalen Akteure ihrerseits nutzen die Logbücher für die Reflexion ihrer Arbeit sowie für (Aktivitäts-)Planungen.

– *Reflexionsgespräche*

In monatlichen Reflexionsgesprächen werden Aktivitäten innerhalb der regionalen Teams erhoben und dokumentiert. Insbesondere stehen dabei die gemeinsame Arbeit am Logbuch und Diskussionen zu kritischen Ereignissen und Aktivitätsverläufen im Mittelpunkt. Zusätzlich erfolgen Besprechungen zu lokalen Problemen und kollektive Fallbesprechungen.

– *Fragebögen – Beispiel: Rollenfragebogen*

Der Rollenfragebogen bildet die Basis für die Tätigkeitsbeschreibung der Intermediären und ist somit auch ein Hilfsmittel für eine nachfolgende Abstraktion zur Intermediärstätigkeit. Hiermit werden generell eingenommene Rollen im Handlungsfeld und deren Modifikationen genauer betrachtet. Derartige Rollenveränderungen werden wiederum im Sinne von „critical incidents“ analysiert. Zusätzlich erbringt dieser Fragebogen eine empirische Datenbasis zur Intermediärstätigkeit und ist eine weitere Feedbackgrundlage.

– *Interviews zu unterschiedlichen Gegenstandsbereichen:*

a) *Interviews mit den Intermediären-Teams zu lokalen Theorien*

Hierbei handelt es sich um leitfadengestützte Interviews mit Fragen beispielsweise zu Gestaltungsintentionen der entsprechenden Akteure. Diese werden zuerst als Einzelinterviews mit den verschiedenen Intermediären durchgeführt. Bei deren Auswertung werden Gemeinsamkeiten der kommunizierten Standpunkte innerhalb des Intermediären-Teams herausgearbeitet. Zusätzlich wird geprüft, inwieweit sich die lokalen Theorien im Zeitverlauf oder durch die vorgenommenen Rückmeldungen annähern oder verändern.

b) Forschungsflankierende Interviews mit Partnern der Agenturen

Innerhalb wichtiger Handlungsfelder der Intermediären-Teams werden vertiefende Befragungen zu spezifischen Tätigkeitszielen und zu strategischen Überlegungen, die sich mit dem Handlungsfeld verknüpfen sowie zu Leistungen der Agentur durchgeführt. Weiterhin erfolgen Interviews im Handlungsfeld der Intermediären mit deren Partnern und „Kunden“, um die Auswirkungen intermediärer Angebote und Leistungen zu erheben. Der Fokus der Interviews richtet sich wesentlich nach den Auswertungen der Logbücher und den teilnehmenden Beobachtungen.

– Teilnehmende Beobachtung

Bei wichtigen Veranstaltungen der Teams und regionalen Ereignissen wird eine teilnehmende Beobachtung realisiert, um damit ebenfalls zu Informationen über die Intermediärs- und Agenturtätigkeit zu gelangen. Dies betrifft zum einen die regionalen Rahmenbedingungen und Akteurskonstellationen. Zum anderen gestattet es u. a. Rückschlüsse auf die Qualität der Netzwerkarbeit in der Region und der Agenturleistungen.

4. Schlussbetrachtung

Die Annäherung an einen regionalen Forschungsgegenstand erfordert, dessen Komplexität handhaben zu können. Interdisziplinäres Arbeiten mit Hilfe unterschiedlichster Erhebungsinstrumente unterstützt dabei verschiedene Betrachtungsebenen einzubeziehen und die Ergebnisse integrativ zu verknüpfen.

Intensiver Dialog zwischen den Gestaltern und Forschern ermöglicht ein vertrauensvolles Miteinander und gegenseitig unterstützende Interaktionen. Die genaue Kenntnis des spezifischen Arbeitszusammenhangs der jeweils anderen Seite ist die Gewähr für einen kompetenten und ertragreichen Dialog.

Literatur

- Flanagan, J. G. (1954): The critical incident technique. In: Psychological Bulletin 51, S. 327-358
- Forum Bildung (2001): Neue Lehr- und Lernkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn
- Heuer, U. u. a. (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld
- Jutzi, K./Delbrouck, I./Müller, H. (2000): Lernen kleine Unternehmen anders? Gespiegelte Geschichten. Theoretische Reflexionen. Praktische Interventionen. Lerninstrumente: Do it yourself! Mering
- Jutzi, K./Müller, H. (2001): Management von Kleinen und Mittleren Unternehmen. Instrumente, Vorschläge und Methoden zur praktischen Gestaltung von Lernen und Veränderung. Berlin
- Moser, H. (1997): Instrumentenkoffer für den Praxisforscher. Freiburg i. B.
- Parsons, T. (1937): The structure of social action. New York
- Schmals, K. M./Heinelt, H. (1997): Anspruch und Wirklichkeit ziviler Gesellschaften. Opladen

Thinnes, P./Wegge, M. (1998): „Regionen ohne Netz“? Von den Schwierigkeiten kooperativen Handelns zwischen politischen und ökonomischen Akteuren am Beispiel der Opelwerke Bochum und Eisenach. In: Heinze, R. G./Minssen, H. (Hrsg.): Regionale Netzwerke – Realität oder Fiktion. Ruhr-Universität Bochum

Wagner, U. (1997): Interaktive Sozialforschung. Zur Frage der Wissenschaftlichkeit und Brauchbarkeit der Aktionsforschung. Weinheim

Methodische Erfahrungen in der Begleitforschung von InnoRegio¹

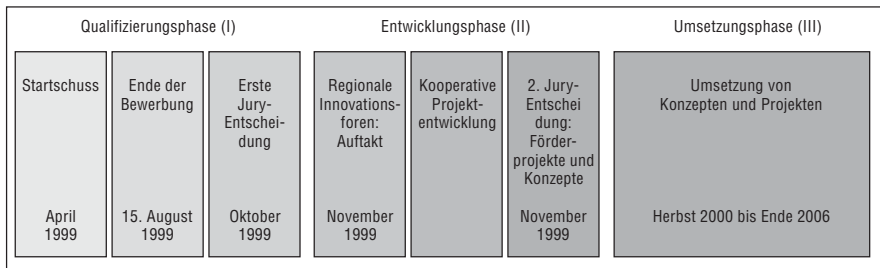
Der Beitrag hat zum Ziel, den Bundeswettbewerb „InnoRegio“ und die im Rahmen der Initiative durchgeführte wissenschaftliche Begleitforschung des Moduls 2b vorzustellen. Im zweiten Schwerpunkt der Ausführungen stehen vor allem die methodischen Erfahrungen mit dem Instrument der teilnehmenden Beobachtung in der Netzwerkforschung im Mittelpunkt.

1. InnoRegio-Wettbewerb

Im April 1999 startete das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) den Wettbewerb „InnoRegio“. Ziel der Initiative ist es, in Ostdeutschland die Beschäftigungssituation nachhaltig zu verbessern und die Wettbewerbsfähigkeit zu stärken. Dazu sollen auf regionaler Ebene Netzwerke initiiert werden, in denen sich Akteure aus unterschiedlichen Bereichen in gemeinsamen Innovations- und Lernprojekten engagieren. Die Zusammenarbeit von Institutionen und Akteuren aus Wirtschaft, Wissenschaft, Bildung und Verwaltung in den regionalen Netzwerken soll der Nutzung der vorhandenen Potenziale dienen und zu einer erfolgreichen Regionalentwicklung beitragen.

Über den eigentlichen Wettbewerb hinaus versteht sich InnoRegio auch als Impulsgeber: Durch eine wissenschaftliche Begleitforschung sollen die im Wettbewerb erprobten Vorgehensweisen und Innovationsansätze aufbereitet, analysiert und für andere Regionen nutzbar gemacht werden.

Phasen des InnoRegio-Wettbewerbs



Quelle: InnoRegio-Ausschreibungsbroschüre

Der InnoRegio-Wettbewerb gliedert sich in drei Phasen. In einem zweistufigen Verfahren qualifizierten sich bis zu 25 Regionen für die anschließende fünfjährige Umsetzungsphase.

Mit der Ausschreibung des Wettbewerbs im Bundesanzeiger im April 1999 begann die erste Phase, die **Qualifizierungsphase**. In einem offenen Verfahren konnten sich selbstorganisierte und -definierte „Regionen“ für den Wettbewerb bewerben. Diese Phase diente dazu, erste Kooperationsstrukturen aufzubauen und die regionalen Entwicklungsziele und -strategien in einem ersten Konzept darzulegen.

Die Qualifizierungsphase endete im Oktober 1999 mit der Auswahl von 25 Siegerregionen aus der Gesamtbewerberzahl von 444 eingereichten Anträgen durch eine unabhängige Expertenjury. Die prämierten Regionen gewannen den Titel „InnoRegio – innovative Impulse für die Region“ und die Zulassung zur Teilnahme an der zweiten Wettbewerbsphase.

Die **Entwicklungsphase** (November 1999 bis Oktober 2000) diente dem Aufbau regionaler Innovationsnetzwerke sowie der Weiterentwicklung der Konzept- und Projektideen in den 25 Siegerregionen. Dies sollte im Rahmen regionaler Innovationsdialoge und -foren erfolgen und zu einem Innovationskonzept der Region, dem „InnoRegio-Konzept“, führen. Für die Koordinierung der Netzwerkarbeit konnten die Netzwerke Büros einrichten und einen Koordinator einsetzen, dem gleichzeitig das Controlling der Umsetzung des InnoRegio-Konzepts in der Umsetzungsphase obliegen sollte. Für die Entwicklungsphase standen jeder Region 300.000 DM sowie ein externer, professioneller Moderator aus Mitteln des Wettbewerbs zur Verfügung.

Im Oktober 2000 folgte eine zweite Juryentscheidung, die der Auswahl der in der Umsetzungsphase zu fördernden InnoRegio-Netzwerke diente. 19 von 25 Netzwerken wurde ein Förderbetrag zwischen 8 Mio. und 40 Mio. DM zugesagt. Jene sechs InnoRegios, die mit ihren Konzepten die Jury noch nicht überzeugen konnten, erhielten bis Mitte 2001 die Möglichkeit zur Überarbeitung ihrer Konzepte. Ein Teil der Fördermittel blieb zunächst für eine spätere Förderung dieser Regionen reserviert. Die Bemessung des Fördervolumens je InnoRegio richtete sich nach dem spezifischen Förderbedarf. Bemessungsgrundlage waren die InnoRegio-Konzepte. Die Umsetzung der Projekte soll in eigener Regie vor Ort erfolgen.

In der von Herbst 2000 bis Ende 2005 dauernden Umsetzungsphase sollen die in der zweiten Phase entwickelten Konzepte und Projekte umgesetzt werden. Dies soll auf Basis der in den beiden ersten Phasen etablierten Strukturen erfolgen. Auch zu diesem Zeitpunkt ist der Netzwerkentwicklungsprozess als noch nicht abgeschlossen anzusehen, und weitere Akteure können bzw. sollen einbezogen werden.

Von der herkömmlichen Wirtschaftsförderung unterscheidet sich der InnoRegio-Ansatz vor allem dadurch, dass er Fördermittel über einen kooperativen Wettbewerb vergibt und nicht singuläre Projekte, sondern der Aufbau regionaler Netzwerke mit einer Vielzahl einander ergänzender Projekte gefördert werden.

Beratungs- und Unterstützungsleistungen im Wettbewerb

Seitens des Auftraggebers wurde eine externe, professionelle Moderation als Unterstützungsleistung angeboten. Ihr kam die Aufgabe einer Begleitung und Förderung der Kooperations- und Kommunikationsstrukturen in den Netzwerken zu. Des Weiteren erfolgte eine Beratung und Unterstützung durch fachliche Projektträger. Während sich die Arbeit der hauptverantwortlichen Projektträger auf die Betreuung des Gesamtprozesses und die Abwicklung der Förderung erstreckte, waren die fachlichen Projektträger für die fachliche Betreuung konkreter Einzelprojekte in ihrem Kompetenzfeld verantwortlich.

2. Wissenschaftliche Begleitforschung

Die wissenschaftliche Begleitforschung unterteilt sich in drei Module (Arbeitsbereiche):

Modul 1 (MPI Jena) beschäftigte sich mit allgemeinen theoretischen Analysen regionaler sozio-ökonomischer Prozesse.

Modul 2 (IÖR Dresden & Partner) oblag die Untersuchung der Netzwerkbildung sowie der Kommunikation und Kooperation in den Netzwerken in der „Entwicklungsphase“ (InnoRegio-Phase 2). Dieses Modul gliederte sich in zwei Teilprojekte. Modul 2a untersuchte die Moderation und Modul 2b die Kommunikation in regionalen Netzwerken. Modul 2b, welches wie Modul 1 und Modul 2a bereits abgeschlossen ist, soll Gegenstand der weiteren Betrachtungen sein.

Modul 3 (DIW & Partner) arbeitet bis zum Abschluss von InnoRegio und untersucht die sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen und die Auswirkungen der Förderung regional gesteuerter Innovationsprozesse.

Fragen der Begleitforschung im Modul 2b

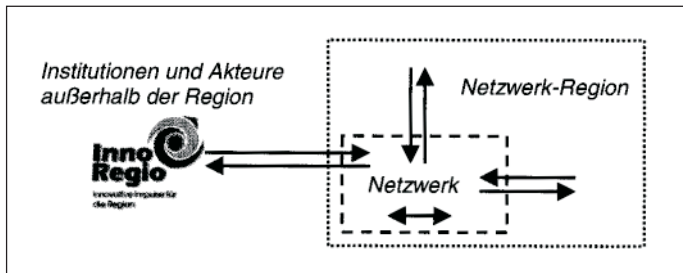
Nach wie vor gibt es in der Wissenschaft und Praxis nur unzureichende Kenntnisse hinsichtlich des Zusammenhangs von Kommunikation, regionaler Netzwerkbildung und Innovation. So ist weitgehend offen, wie Kommunikation in regionalen Netzwerken funktioniert und wie sie zu gestalten ist, um die Entstehung von Innovationen zu fördern.

Im Modul 2b standen deshalb die folgenden zwei Forschungsfragen im Mittelpunkt der Betrachtung:

- Wie funktioniert Kommunikation in den InnoRegio-Netzwerken?
- Welche Erfolgs- und Hemmnisfaktoren der Kommunikation in regionalen Netzwerken lassen sich identifizieren?

Die Begleitforschung ging von der Überlegung aus, dass Ausgangspunkt innovativer Entwicklungsprozesse *die* Region darstellt, wobei diese wiederum das Ergebnis kollektiven Handelns (in Form von Netzwerken) ist. Im kommunikativen Austauschprozess von Wissen und Informationen können in regionalen Netzwerken Risiken und Unsicherheiten reduziert und kollektive Lernprozesse befördert werden. Innovationsnetzwerke können Strategien zum Abbau regionaler Schwächen erarbeiten.

Untersuchungssystem und -inhalte der Begleitforschung



In der Begleitforschung gab es drei relevante Untersuchungsebenen: Die Netzwerk-Region, das Fördersystem und das Netzwerk selbst.

Netzwerk-Region: Regionen werden als Orte des Innovationsgeschehens betrachtet. Der regionale Kontext musste daher im Hinblick auf die Kommunikations- und Kooperationsprozesse in den InnoRegio-Netzwerken berücksichtigt werden. So interessierte insbesondere der angestrebte Beitrag der Netzwerke zur Regionalentwicklung, die Verankerung der InnoRegio-Netzwerke in den Regionen, die Bedeutung bereits vorhandener Kooperationen zwischen den Akteuren sowie die Einbindung der traditionellen regionalpolitischen Akteure (z. B. Wirtschaftsförderung, Regionalplanung).

Ein weiterer externer Einfluss für die Kooperationsprozesse bildete das konkrete **Förderumfeld**. Untersucht wurde daher, wie sich das InnoRegio-Förderprogramm auf die Kommunikationsprozesse in den Netzwerken auswirkte und welche Bedeutung die von Seiten des Förderprogramms den InnoRegios zur Verfügung gestellten Beratungs- und Unterstützungsleistungen hatten. Von Interesse war zudem, wie sich die Netzwerke im Spannungsfeld zwischen der Entwicklung endogener Potenziale einerseits und der erfolgreichen Adaption der Wettbewerbsregeln andererseits verhielten.

Netzwerk: Die Entstehung von Innovationen ist an kommunikative Lern- und Austauschprozesse zwischen den Akteuren gebunden. Neben dem Problemhintergrund, den Zielsetzungen der Initiativen und den beteiligten Akteursgruppen interessierten ebenfalls die maßgeblichen Initiatoren der InnoRegio-Netzwerke. Die Analyse der Schlüsselakteure war deshalb von besonderer Bedeutung. Des Weiteren war danach zu fragen, wie die InnoRegios auf die Anforderung, Arbeits- und Organisationsstrukturen zu schaffen, reagierten und welche Konsequenzen dies für die Kommunikation hatte. In diesem Zusammenhang waren daher die Kommunikationsbeziehungen im Netzwerk zu untersuchen.

Methoden der Begleitforschung

Aufgrund der geringen Vorkenntnisse über den Forschungsgegenstand und der Kontingenz des Forschungsfeldes drängte sich ein exploratives, hypothesengenerierendes Vorgehen auf. Hieraus erklärt sich einerseits die Anwendung des in-

terpretativen Paradigmas, andererseits leitet sich hieraus der Anspruch eines Methodenmixes der Begleitforschung ab. In der Begleitforschung fanden sowohl qualitative als auch quantitative Methoden ihre Anwendung. Ein wesentlicher Vorteil des Methodenmixes ist darin zu sehen, dass sich über verschiedene Methoden der Fragestellung angenähert wird.

Die Begleitforschung basierte im Wesentlichen auf drei methodischen Zugängen:

- Dokumentenanalyse und Umfeldrecherche,
- teilnehmende Beobachtung sowie
- Experteninterviews (in Kooperation mit Modul 3).

Durch dieses Vorgehen konnte ein umfassender Einblick in die Kommunikations- und Kooperationsprozesse in den 25 InnoRegio-Netzwerken gewonnen und eine umfassende empirische Basis gewonnen werden. Die beiden letztgenannten Methoden hatten einen zentralen Stellenwert und wurden aus einer sich ergänzenden Forschungsperspektive heraus gewählt. Die Untersuchung basiert auf einem Datenbestand von 242 teilnehmenden Beobachtungen und 200 Interviews.

3. Teilnehmende Beobachtung in den InnoRegio-Netzwerken

Ein Hauptinstrument der wissenschaftlichen Begleitforschung im Modul 2b stellte die systematische, teilnehmend-offene Beobachtung dar. Eine systematische Beobachtung unterscheidet sich von der Alltagsbeobachtung dadurch, dass ein genauer Beobachtungsplan (vgl. Bortz/Döring 2002, S. 263f.) vorliegt, der vorschreibt

- was (und bei mehreren Beobachtern auch von wem) zu beobachten ist,
- was für die Beobachtung unwesentlich ist,
- ob bzw. in welcher Weise das Beobachtete gedeutet werden darf,
- wann und wo die Beobachtung stattfindet und
- wie das Beobachtete zu protokollieren ist.

Von einer teilnehmenden Beobachtung kann gesprochen werden, wenn der Beobachter selbst Teil des zu beobachtenden Geschehens ist; von einer offenen Beobachtung, wenn der Beobachter seine Rolle als Beobachter nicht verbirgt.

Die Herausforderung und zugleich Schwierigkeit der Methode teilnehmender Beobachtung besteht in der Ambivalenz von Nähe und Distanz zum Forschungsgegenstand. „Wird der Beobachter als aktiver Bestandteil des Geschehens akzeptiert, kann er damit rechnen, Einblicke zu erhalten, die ihm als Außenstehendem verschlossen bleiben. Es ist allerdings häufig nicht einfach, als teilnehmender Beobachter einerseits integriert zu werden und andererseits den natürlichen, ‚normalen‘ Ablauf des Geschehens durch die Teilnahme oder Protokollierens nicht zu verändern“ (Bortz/Döring, 2002, S. 264).

Die Beobachtung, aber auch die Auswertung wird wesentlich erleichtert, wenn eine klare Gegenstandsbestimmung der Forschung erfolgt und klare Regeln für die systematische Beobachtung aufgestellt werden. Der Grad der Systematisierung sollte sich nach dem Untersuchungsanliegen bzw. nach dem Stand der Vorkenntnisse

über die Fragestellung richten. Je genauer der Beobachtungsgegenstand bekannt ist, desto systematischer sollte eine Beobachtung angelegt sein.

Die teilnehmende Beobachtung ist im Feld der Netzwerkforschung besonders gut geeignet, da es sich hierbei um ein relativ neues Untersuchungsfeld handelt und der Untersuchungsfokus sich auf Kommunikationsinhalte, aber auch auf sensible Aspekte wie Macht, Hierarchie und Steuerung richtet. Darüber hinaus interessierte ebenfalls die nonverbale Kommunikation im Netzwerk. Verbale Selbstdarstellungen (z. B. in Interviews) haben häufig den Nachteil, dass hierbei das interessierende Verhalten bewusst oder unbewusst verfälscht dargestellt wird.

Netzwerk-Beobachtung

Das räumliche und soziale Beobachtungsfeld waren die 25 Netzwerke der zweiten Phase des InnoRegio-Wettbewerbs. In ihnen kamen sieben Beobachter/innen im Zeitraum von Dezember 1999 bis Juli 2000 zum Einsatz. Die Aufgabe der Beobachter/innen war es, die Kommunikations- und Kooperationsprozesse durch Teilnahme an wichtigen, in der Regel moderierten Sitzungen in den regionalen Innovationsnetzwerken wissenschaftlich zu beobachten. Hierzu lagen den Beobachter/innen verschiedene Instrumente vor, auf die ich noch eingehen werde. Insgesamt wurde angestrebt, zwischen 15 und 20 Netzwerksitzungen in den Regionen zu beobachten.

Beobachterschulung

Um die Beobachter/innen mit der Methode und den Instrumenten vertraut zu machen, sie in ihre Aufgabe und Rolle einzuführen, wurde vor Beginn der Feldphase in den InnoRegio-Netzwerken eine mehrtägige Beobachter-Schulung durchgeführt. Diese Veranstaltung war der Einstieg für einen in den Folgemonaten der Feldphase regelmäßig stattfindenden „Workshop der Beobachtung“, der den Charakter einer Supervision der Beobachter/innen und wissenschaftlichen Begleitforscher hatte. Dieser diente dem gegenseitigen Austausch über den aktuellen Entwicklungsstand der Netzwerke, über Zugangs- und Akzeptanzprobleme der teilnehmenden Beobachtung, der Diskussion der Instrumente der Beobachtung und der Ergebnisdokumentation. Die Diskussionen in den Workshops waren für den Prozess der wissenschaftlichen Begleitforschung auch deshalb von zentraler Bedeutung, da sie die Grundlage für das flexible Anpassen der Beobachtungsinstrumente waren. Erst diese „offene“ Vorgehensweise ermöglichte ein exploratives, hypothesengenerierendes Forschungsdesign.

Zugang zum Beobachtungsfeld

Der Zugang zum Beobachtungsfeld erfolgte über die Kontaktaufnahme mit den jeweiligen (externen) Moderatoren der Netzwerke. Die Moderatoren führten zumeist die Beobachter/innen in die Netzwerke ein bzw. unterstützten ihren Zugang. Nach erfolgreichem Zugang der Beobachter/innen erfolgte der weitere Kontakt über die Koordinatoren der Netzwerke, mit denen die Teilnahme der Beobachter/innen an den Netzwerksitzungen verabredet wurde.

Beim Erstkontakt stellten die Beobachter/innen das Anliegen der Begleitforschung und ihre Rolle im Forschungsprozess den Netzwerkakteuren vor. Der Zugang zum Beobachtungsfeld und die Akzeptanz der teilnehmenden Beobachter/innen in den InnoRegio-Netzwerken gestaltete sich sehr unterschiedlich. Einfluss auf die Akzeptanz der Beobachter/innen in den Netzwerken hatte die in den Förderrichtlinien festgeschriebene Verpflichtung der teilnehmenden InnoRegios zur Kooperation mit der wissenschaftlichen Begleitforschung. Dies stärkte zwar einerseits formal die Position der Begleitforschung und erleichterte in einigen Netzwerken den Zugang, brachte andererseits aber auch das Risiko verdeckter Barrieren und Verhinderungsstrategien mit sich.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Qualität der Beobachtung in den Netzwerken wie folgt klassifizieren:

- „zufriedenstellende Beobachtung“ in 16 Netzwerken: Anzahl der Beobachtungen in Steuerungs- und Arbeitsforen lag über dem Sollwert,
- „befriedigende Beobachtung“ in vier Netzwerken: Anzahl der Beobachtungen lag über dem Sollwert, die Beobachtungen beschränkten sich aber auf Arbeitsforen,
- „wenig befriedigende Beobachtungen“ in fünf Netzwerken: die Anzahl der Beobachtungen lag unter dem Sollwert.

Beobachtungseinheiten

Den Beobachter/innen wurden zu Beginn ihrer Feldarbeit Leitfragen vorgegeben, die eine Orientierungshilfe für die Beobachtung in den Netzwerken bildeten. Die Leitfragen wurden im Beobachtungsprozess durch die Beobachter/innen evaluiert, weitere Beobachtungseinheiten wurden ergänzt, bestehende angepasst, andere zurückgestellt. In Abhängigkeit vom Entwicklungsprozess der Netzwerke gab es für die Erstellung von Zwischenberichten und Endberichten der Beobachter/innen jeweils unterschiedliche Beobachtungseinheiten. Im Verlauf der Netzwerkbeobachtung konnten die Fragen somit weiter präzisiert und „geschlossen“ werden.

Beobachtungsinstrumente

Die Auswahl der Beobachtungsinstrumente wurde so vorgenommen, dass es den Beobachter/innen möglich war, lang andauernde Sitzungen mit vielen Personen zu protokollieren. Es kamen im Wesentlichen drei Instrumente zum Einsatz:

- EntscheidungsprozessKodierung (EPK) auch Konferenzkodierung genannt (Fisch 1994),
- Standardisierte Rating-Skalen,
- Beobachtungsprotokoll.

A) EntscheidungsprozessKodierung (EPK)

Dieses Instrument bietet die Möglichkeit, die wichtigsten Kommunikationsinhalte fortlaufend aufzuzeichnen und zu klassifizieren. Bei diesem Verfahren werden die Äußerungen der Teilnehmer innerhalb eines Zeitrauers zeilenweise zusammen-

gefasst protokolliert und gleichzeitig klassifiziert. Durch die Verwendung des EPK war es möglich, sowohl quantitative Daten über den Sitzungsverlauf als auch qualitative Daten über den Sitzungsinhalt zu erheben.

Mit Hilfe des EPK wurden folgende Variablen einer Sitzung erfasst:

- (1) Protokollierung: Zeitverlauf, Teilnehmer (wer spricht zu wem?), Äußerungsinhalte,
- (2) Klassifizierung: Steuerungsbeitrag, inhaltlicher Beitrag, emotionaler Beitrag (positiv/negativ), inhaltlicher Vorschlag, Reaktionen auf Vorschlag (pro/contra).

Aus den erhobenen Daten konnten in der Auswertung weitere Daten zur Beschreibung von Gruppenprozessen berechnet und aggregiert werden.

B) Standardisierte Ratings

Am Ende jeder Sitzung bewerteten die Beobachter/innen diese mit Hilfe von standardisierten Skalen hinsichtlich verschiedener Merkmale. Hier wurde auf bereits getestete und praktizierte Instrumente in der Gruppen- und Kommunikationsforschung zurückgegriffen. In den Ratings wurden allgemeine Merkmale zur Netzwerksitzung erfasst sowie personen- (Führung und Steuerung, Engagement, Kreativität und Ideen, Kooperation und Teamgeist, Durchsetzung, Konflikt-handhabung) und prozessbezogene Merkmale (Diskussion und Moderation).

C) Protokolle der Beobachtung

In den Protokollen wurden Sitzungsdaten (Datum, Ort, Beginn, Ende, Art der Sitzung, Teilnehmer, nächste Sitzung) und Inhalte (z. B. Ablauf, wesentliche Inhalte, Entwicklungen und Ereignisse während der Sitzung) festgehalten.

Funktion der Protokolle war es, neben den standardisierten Instrumenten der Beobachtung Aspekte hinsichtlich der Stimmung und des Klimas der Sitzungen zu erfassen.

Den Beobachter/innen wurde mit dem Protokoll freier Raum gegeben, ihre Eindrücke und Überlegungen sowie Fragen zum Netzwerkentwicklungsprozess zu formulieren. Die Protokolle bildeten eine wesentliche Grundlage für die Zwischen- und Endberichte der Beobachtung.

Test der Instrumente

Die Beobachtungsinstrumente wurden, bevor sie zum Einsatz kamen, ausführlich getestet und hinsichtlich Praktikabilität und Reliabilität überarbeitet. Hierzu wurde im Rahmen der ersten Beobachterschulung eine inszenierte Gruppendiskussion von den Beobachter/innen mit Hilfe der Instrumente protokolliert und ausgewertet. Im Anschluss wurde die Übereinstimmung zwischen den Beobachter/innen bei den Ratings und dem EPK berechnet.

Anmerkung

- 1 Gegenstand der Betrachtung ist die Begleitforschung des Moduls 2b. Die Ausführungen basieren im Wesentlichen auf dem Projektbericht „Kommunikation in den InnoRegio-Netzwerken“, der im Rahmen des gleichnamigen Projektes als Teil der wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiative „InnoRegio“ (Modul 2b) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erarbeitet wurde und unter dem Titel „Kommunikation in regionalen Innovationsnetzwerken“, Müller, Wiechmann, Scholl u. a. (Hrsg.) in diesem Jahr (2002) im Rainer Hampp Verlag erschien.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2000): InnoRegio – die Dokumentation. Bonn
- Bortz, J./Döring, N. (2002): Forschungsmethoden und Evaluation. 3. Auflage Berlin, Heidelberg
- Fisch, R. (1994): Eine Methode zur Analyse von Interaktionsprozessen beim Problemlösen in Gruppen. In: Gruppendynamik, H. 25, S. 149-168

Quintessenzen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Lernenden Regionen

1. Vorbemerkungen

Neben der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Lernende Regionen“ auf Bundesebene gibt es in einzelnen lernenden Regionen eigene wissenschaftliche Begleitungen oder zumindest wissenschaftliche Beratung. Die folgenden Quintessenzen basieren auf Erfahrungen aus den Regionen Grafschaft Bentheim/Emsland/Ostfriesland (BELOS), Hannover (FLUXUS), Oberlausitz/Niederschlesien (PONTES), Peine/Ostniedersachsen (VIEL) und Leipzig. Die Aussagen sind thesenartig zugespitzt und beziehen sich auf zwei Komplexe: zum einen auf die Situation in den Netzwerken, zum anderen auf die Zusammenarbeit der Netzwerke mit dem Projektträger.

2. Praxiserfahrungen aus den Netzwerken

Im Folgenden werden Erfahrungen aus lernenden Regionen wiedergegeben, die Gefahren, aber auch Möglichkeiten aufzeigen, die sich bei der praktischen Umsetzung der Netzwerkarbeit ergeben.

2.1 Zusammenarbeit

Von vielen beteiligten Akteuren wird „Lernende Region“ als Projekt gesehen und behandelt. Diese projektförmige Sichtweise verhindert, dass das vernetzte Denken in „Fleisch und Blut“ übergeht und leitend für das alltägliche Handeln wird. Als Ursache für diese Barriere lassen sich institutionelle Egoismen, aber auch „eingefahrene“ Verhaltensweisen sowie bewährte Denkmuster identifizieren. Verbaut wird damit die Chance, über die lernende Region neue Formen der Zusammenarbeit zu erproben sowie neue Entwicklungschancen zu nutzen.

2.2 Impulsgebung

Lernende Regionen starten mit Euphorie, mit hohen Erwartungen, zuweilen auch mit Machbarkeitsillusionen. Im „Alltagsgeschäft“ tritt dann Ernüchterung ein, werden Erwartungen enttäuscht, türmen sich Schwierigkeiten auf und werden Konkurrenzängste mobilisiert. Diese „Einbrüche“ und „Stimmungsschwankungen“ erfordern immer wieder neue Impulse (z. B. durch die Netzwerkverantwortlichen) in Form von Aufgabenstellungen, Erfolgsmeldungen und Ermutigungen.

2.3 Finanzen

Auf den ersten Blick erscheint die für die lernende Region zur Verfügung stehende Geldsumme groß, ist sogar Anreiz für viele Netzwerketeiligte zum Mitmachen. Doch wenn diese Summe auf Projekte und Maßnahmen aufgeteilt werden soll, setzt ein häufig heftiger Verteilungskampf ein, der mit den Argumenten der Bevorzugung bzw. der Benachteiligung geführt wird. Besser ist es, solchen Diskussionen vorzubeugen, indem von vornherein finanzielle Einzelinteressen zurückgedrängt und solche Projekte forciert werden, aus denen möglichst viele Beteiligte Nutzen ziehen (z. B. Lernfeste, Bildungsmärkte und gemeinsame Fortbildungen).

2.4 Rolle der Geschäftsstelle

Formal ist die Geschäftsstelle des Netzwerks die Vollzieherin von Beschlüssen der Netzwerkverantwortlichen und hat meist zusätzlich noch beratende und unterstützende Aufgaben. Diese eher nachgeordnete Position wandelt sich im Laufe der Zeit: Die Geschäftsstelle ist gefordert, Eigeninitiative zu entwickeln, wird zum „Anschieber“ und Motivator. Zudem gewinnt sie, deren einzige Aufgabe in netzwerkbezogener Arbeit besteht, Informationsvorsprünge und Netzwerkwissen, das die anderen Beteiligten schon aus zeitlichen Gründen kaum erreichen können. Im günstigen Fall wird sie so zur „Seele“ der lernenden Region, die die Funktionsfähigkeit sichert und ausbaut.

2.5 Regionale Ausgewogenheit

Lernende Regionen erstrecken sich oft über mehrere Gebietskörperschaften. In der Regel identifizieren sich die Akteure mehr mit ihrer Herkunfts- bzw. Sitzregion als mit der (neu) gebildeten lernenden Region. Daraus resultieren Gefahren wie regionaler Egoismus und Konkurrenz. Die Netzwerkaktivitäten sollten deshalb regional streuen (z. B. Sitzungen an wechselnden Orten), um die Identifikation und Akzeptanz zu erhöhen.

2.6 Internationalität

Die internationale Kooperation in lernenden Regionen hat sich bisher als schwierig erwiesen: Erschwert wird sie durch sprachliche Barrieren, Finanzierungsprobleme und unterschiedliche Herangehensweisen. Die internationale Zusammenarbeit erfordert besondere Kreativität und große Anstrengungen und muss rechtzeitig „eingefädelt“ werden. Vielleicht ist es ein gelungener Auftakt, wenn zum Klären der Erwartungen und Möglichkeiten mit den internationalen Partnern ein Workshop veranstaltet wird.

2.7 Doppelarbeit

Viele der für die Einzel-Region geplanten bzw. noch zu planenden Aktivitäten sind woanders schon angedacht, geplant oder gar durchgeführt worden. Deshalb, aber

auch um Anregungen und Ideen zu erhalten, ist der Blick nach außen hilfreich genauso wie die Vernetzung mit anderen lernenden Regionen (z. B. den im selben Bundesland).

2.8 Einbeziehung aller Bildungssektoren

Von der Grundkonzeption her sollen lernende Regionen bildungssektorübergreifend angelegt werden. Diese Anforderung bildet zwar eine zusätzliche Hürde, bietet aber auch Gelegenheit zum Eröffnen neuer Handlungsfelder, die von „unkonventionellen“ Allianzen bearbeitet werden.

2.9 Partizipation

Das regionale Netzwerk sollte so viele Akteure wie möglich einbeziehen, weil dies die Handlungs- und Durchsetzungsmöglichkeiten erweitert. Insbesondere ist es auch hilfreich, Betriebe einzubeziehen.

3. Praxiserfahrungen zur Zusammenarbeit zwischen dem Projektträger und den lernenden Regionen

3.1 Grundstrukturen der Zusammenarbeit

Die Kommunikation zwischen dem Projektträger Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR) und den lernenden Regionen ist schon während der ersten Planungsphase nicht frei von Irritationen und Störungen gewesen. Diese Situation hat sich im Zusammenhang mit der Antragstellung für die Durchführungsphase und im Besonderen durch die Entscheidungen bei der Bewilligung bzw. Ablehnung und Auflagenerteilung zugespitzt. Einzelne lernende Regionen können die zugrunde gelegten Bewertungsmaßstäbe nicht nachvollziehen, sind enttäuscht und fühlen sich in ihren Intentionen missverstanden.

Die Zusammenarbeit zwischen den lernenden Regionen und dem Projektträger ist schon strukturell nicht unproblematisch: Auf der einen Seite stehen Antragsteller, die in und mit ihrem Netzwerk im Sinne der Ausschreibung regional gestaltend tätig sein wollen, die Veränderungen anstreben und finanzielle und ideelle Unterstützung benötigen, auf der anderen Seite befindet sich eine prüfende und bewertende Stelle, die die Zielsetzungen des Gesamtprogramms „Lernende Regionen“ im Auge behalten muss, die haushaltsrechtliche Vorgaben zu berücksichtigen hat und die Balance zwischen den antragstellenden „lernenden Regionen“ insgesamt herstellen soll. Eine solche Konstellation birgt die Gefahr von Konflikten und Missverständnissen.

3.2 Einzelprobleme

Im Folgenden soll nun versucht werden, einige und nach Möglichkeit auch die zentralen „Reibungspunkte“ zu beschreiben, um auf diese Weise die Möglichkeit zu einer klärenden Diskussion zu schaffen.

- Besonders in der Planungsphase besteht und bestand erheblicher Zeitdruck. Der Zeitraum, um das Netzwerk aufzubauen und um gemeinsame Aktivitäten zu entwickeln, ist sehr bzw. zu knapp bemessen. Zudem ergibt sich ein relativ langer Zeitraum zwischen dem Abgabetermin und dem Ende der Planungsphase.
- Auskünfte des Projektträgers haben sich nicht immer als richtig oder verbindlich erwiesen, zum Teil waren sie widersprüchlich oder haben sich im Verlauf von Monaten grundsätzlich geändert. Dies hat bei den lernenden Regionen zu Fehleinschätzungen und infolgedessen zu Mehrarbeit geführt.
- Förderungs- und haushaltsrechtliche Bestimmungen geraten immer wieder in Widerspruch zu den Notwendigkeiten und Intentionen der Netzwerkarbeit. Kreative und innovative Ansätze werden dadurch nicht realisiert oder in „abgemagerte“ Version umgesetzt.
- Die Bewertung der Anträge ist nicht transparent, Entscheidungen und Auflagen nicht immer verständlich und nachvollziehbar, so dass bei den Lernenden Regionen Akzeptanzprobleme bestehen.
- Es wird immer wieder deutlich, dass in inhaltlichen Fragen die Verständigung zwischen DLR und Lernenden Regionen schwierig ist. In diesem Zusammenhang wäre es hilfreich, einige zentrale Begriffe (z. B. Innovation, Bildung, Region, Qualifizierung) im Konsens zu definieren und die typischen bzw. zentralen Aufgaben von Netzwerken zu erörtern.

4. Resümee

Die beiden behandelten Themenkomplexe verdeutlichen, dass das Förderprogramm „Lernende Regionen“ mit einer ganzen Reihe von ernsthaften Problemen konfrontiert ist. Nicht zuletzt ihre Lösung wird mit darüber entscheiden, wie die Gesamtbilanz in einigen Jahren zu bewerten sein wird.

Nicht zu verkennen ist allerdings auch, dass mit diesem Konzept erhebliche Impulswirkungen erzielt worden sind, die weit über die direkt betroffenen Regionen hinaus ausstrahlen. Um diese positiven Wirkungen zu verstärken, wären adminis-

trative Erleichterungen und eine Intensivierung eines lösungsorientierten Diskurses unter den Beteiligten hilfreich.

Es sollte bei diesem offenen Diskurs darum gehen, zum einen wechselseitiges Verständnis zu schaffen für die Sicht- und Verhaltensweisen der Beteiligten, zum anderen darum, ein möglichst einheitliches Begriffs- und Problemverständnis herzustellen. Dabei ist auch zu bedenken, dass die Netzwerksteuerer in ihren Regionen als Multiplikatoren die herzustellende Transparenz vermitteln wollen und müssen, um die Wirksamkeit des Programms in der Breite zu garantieren. Beides ist Voraussetzung dafür, dass in Zukunft die Zusammenarbeit reibungsloser funktioniert als bisher und dass das Programm „Lernende Regionen“ zu einem vollen Erfolg wird.

Lernende Regionen – wissenschaftlich begleitet

Die regionale Ebene ist seit einigen Jahren eine zunehmend wichtige politische Größe. Man kann vermuten, dass sie der diskursive Gegenpol zur Globalisierung ist, das Nahe, Vertraute, Überschaubare dort, wo Globalisierung ferne, unübersichtliche und feindliche Strukturen signalisiert. Das Thema Region hat neben politischen aber auch ökonomische und kulturelle Dimensionen, welche zum Gegenstand und zum Ziel von Bildung passen. Nicht von ungefähr sind daher Bildungsfragen in den vergangenen Jahren verstärkt als regionale Bildungsfragen thematisiert worden. Im nationalen wie im europäischen Rahmen werden vielfältig Projekte gefördert, die Bildungsfragen als Fragen der regionalen Entwicklung thematisieren.

1. Das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“

Eines der Programme, die solche Regionalisierung von Bildung, nicht nur von Weiterbildung, sondern auch von lebenslangem Lernen, in den Mittelpunkt stellen und fördern, ist das in Deutschland aufgelegte Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Es wurde im Jahr 2000 ausgeschrieben und läuft seit 2001. Seine wissenschaftliche Begleitung, von der hier zu berichten ist, nahm ihre Arbeit im November 2001 auf.

Ziel des Programms ist es, eine neue Lernkultur zu schaffen, die Lernen als Prozess begreift, der über das ganze Leben hinweg in eigenverantwortlicher Gestaltung stattfindet. Als Organisationsebene zur Realisation dieser neuen Lernkultur wurde von den Konzeptoren des Programms die Region ausgewählt. Sie sehen dort den Vorteil der räumlichen Nähe der beteiligten Akteure und Institutionen und die Möglichkeit, regionale Bedürfnisse, wie z. B. die bessere Abstimmung zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssektor, bei der Gestaltung der regionalen Bildungslandschaft zu berücksichtigen. Im Rahmen des Programms wird die „Region“ relativ offen als räumlicher und funktionaler Zusammenhang definiert.

Das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ fördert bundesweit seit 2002 insgesamt 82 regionale Netzwerke. Diese sind mit ihren sie konstituierenden Organisationen nicht nur bildungsbereichsübergreifend angelegt, sondern binden auch Institutionen aus anderen gesellschaftlichen Bereichen, z. B. soziokulturelle Einrichtungen, Klein- und Mittelunternehmen, Behörden etc., mit ein. In einer etwa einjährigen, vollfinanzierten Planungsphase hatten bzw. haben die Netzwerke Zeit, sich zu konstituieren und Projektvorhaben zu planen. An die Planungsphase schloss bzw. schließt sich eine vierjährige Durchführungsphase

an, in der die Netzwerke die geplanten Bildungsprojekte realisieren. Die Netzwerke müssen in den ersten zwei Jahren der Durchführungsphase bereits 20%, in den folgenden Phasen 40% der entstehenden Kosten selbst tragen; beabsichtigt ist damit, die Nachhaltigkeit der Netzwerke als ein konstitutives Element des Programmkonzepts zu realisieren.

Das Programm wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und den europäischen Sozialfonds gefördert. Die administrative Abwicklung liegt beim Deutschen Luft- und Raumfahrtzentrum (DLR), die Programmsteuerung wird durch einen Lenkungsausschuss verwirklicht, in dem neben Vertreter/innen von BMBF und DLR auch Vertreter/innen der 16 Bundesländer ein Stimmrecht haben.

Regionen

Der erste wichtige Begriff im Programmtitel und in der Programmkonzeption ist derjenige der „Regionen“. Was sind Regionen?

Regionen können unterschiedlich definiert werden. Vielfach folgt die Definition einer administrativen Struktur: Regionen sind diejenigen territorialen Strukturen, die an Verwaltungsgrenzen enden. Stadt- und Landkreise etwa können als Regionen definiert werden. Sehr schnell zeigt sich dabei aber, dass solche administrativen Grenzen vielfach andere Aspekte, die für regionale Identitäten wichtig sind, nicht mit einschließen. Zu diesen anderen Aspekten gehört etwa eine kulturelle Identität, die sich in einer gemeinsamen Geschichte oder einer gemeinsamen Religionsgemeinschaft ausdrückt. Auch die Gemeinsamkeit in Bräuchen und Traditionen ist ein wesentliches Element regionaler Strukturen.

Andere Aspekte regionaler Abgrenzungen sind ethnische und sprachliche Voraussetzungen. Ethnische Voraussetzungen lassen sich nicht nur dort feststellen, wo gänzlich unterschiedliche Völker aufeinander treffen, sondern auch in der regionalen Abgrenzung bei tradierten Stammeszugehörigkeiten oder sozialen Abgrenzungen; manche dieser ethnischen Voraussetzungen sind geographisch bedingt, z. B. durch Abgrenzung bestimmter Volksgruppen durch Berge und Flüsse. Auch sprachliche Unterschiede definieren Regionalstrukturen nicht nur dort, wo eine andere Sprache gesprochen wird, sondern auch bereits dort, wo eine gemeinsame Sprache unterschiedlich dialektal gebraucht wird.

Der heute im Allgemeinen wichtigste Abgrenzungsaspekt von Regionen liegt im ökonomischen Bereich. Städtische Großräume etwa sind übergreifend sowohl was die administrativen als auch die kulturellen und politischen Aspekte angeht. So sind Gebiete wie der Ballungsraum Hamburg oder das Ruhrgebiet im Wesentlichen ökonomisch als Regionen zu definieren.

Die Auswahl der Regionen im Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ folgt keiner engen Definition; es finden sich Regionen, die durch Verwaltungsstrukturen gebildet werden (wie etwa „Tölzer Land“) ebenso wie Regionen, die durch ökonomische Ballungsräume charakterisiert sind (wie etwa Hamburg). Die Typisierung der Regionen als der grundlegenden Form dessen, was wissenschaftlich begleitet werden soll, erfordert daher ein differenziertes Raster, dem die Regionen zugeordnet werden können.

Der Begriff „Lernende Regionen“ entbehrt zunächst noch einer empirischen Grundlage; er ist mehr oder weniger Programm, Bestandteil des Programms. Die geförderten Regionen sollen sich zu „Lernenden“ Regionen entwickeln. Und dazu, so die Idee des Programms, sollen regionale „Netzwerke“ dienen.

Netzwerke

Die durch das Programm geförderten Netzwerke sind, wie auch die Regionen, nicht begrifflich präzise definiert. Sie orientieren sich an der im Programm verfolgten Idee der „Lernenden Regionen“.

Flexibilität, demokratische Anlage, Nützlichkeit für alle Beteiligten und Dauerhaftigkeit scheinen Netzwerke als Form menschlicher Interaktion für spezielle Aufgaben zu prädestinieren. Es sind Aufgaben, die Interdisziplinarität und innovative Lösungsansätze erfordern, die in einer bottom-up-Strategie entwickelt und verfolgt werden sollen.

Aufgrund dieser Einschätzung bot sich für den Initiator des zu evaluierenden Programms, das Bundesministerium für Bildung und Forschung, eine Verknüpfung der lernenden Regionen mit der Förderung von Netzwerken an. Die Netzwerke sollen in diesem Kontext ein Instrument sein, mit innovativen Bildungsprojekten eine regionale Bildungsinfrastruktur zu schaffen, die bestehende und aktuelle Defizite des Bildungssystems wie z. B. die Selektivität bezüglich bestimmter Bevölkerungsgruppen beim Zugang zu Bildungsangeboten oder die Intransparenz bestehender Bildungsangebote ausgleichen kann.

Doch was ist ein Netzwerk, welchen operationalen Begriff gibt es?

„Ein Netzwerk ist eine soziale Einheit, in der (...) Ressourcen getauscht, Informationen übertragen, Einfluss und Autorität ausgeübt, Unterstützung mobilisiert, Koalitionen gebildet, Aktivitäten koordiniert, Vertrauen aufgebaut oder durch Gemeinsamkeit Sentiments gestiftet werden“ (Ziegler 1984, S. 433-463).

Dies ist nur einer von zahlreichen Versuchen, das Phänomen „soziale Netzwerke“ zu definieren. Trotz Unterschieden in der spezifischen Schwerpunktsetzung gibt es jedoch einige Charakteristika, die nahezu in allen Definitionen auftauchen und

auch die Grundlage des Netzwerkbegriffs bilden, auf welchen die weiter unten dargestellte wissenschaftliche Begleitung des Programms „Lernende Regionen“ bei ihren Untersuchungen Bezug nimmt.

Netzwerke werden als flexible Gebilde verstanden (vgl. Castells 2001). Dies bedeutet, dass sie sowohl durch Hinzutreten oder Wegfall von „Knoten“ (Mitgliedern) als auch durch Veränderungen der „Verbindungen“ (Beziehungen) zwischen den Knotenpunkten ihre Form modifizieren und sich neuen Gegebenheiten anpassen können. Ermöglicht wird diese Flexibilität durch einen geringen Grad an Institutionalisierung, der Netzwerke beispielweise von Vereinen, Gesellschaften etc. unterscheidet.

Netzwerke, so die Annahme, sind nicht hierarchisch (vgl. Jungk 1997), es gibt keine „Netzwerkleitung“, keinen „Netzwerkvorsitz“. Entscheidungen werden in einem (häufig anstrengenden) Aushandlungsprozess getroffen. Gleichwohl gibt es Machtunterschiede, die jedoch nicht aus institutionell zugewiesener Funktionsdifferenz resultieren, sondern aus einem unterschiedlichen Maß an Informationszugang oder einem unterschiedlichen „Einbindungsort“ (Peripherie vs. Zentrum) im Netz.

Netzwerke werden als nutzbringend für alle Beteiligten verstanden. Dieser Nutzen kann jedoch nicht, wie etwa in Kooperationsbeziehungen, die zumeist bilateral angelegt sind, auf einen bestimmten Netzwerkpartner zurückgeführt werden (vgl. Schäffter 2001; Jungk 1997). Für den einzelnen Netzwerkteilnehmer bedeutet dies, darauf vertrauen zu müssen, dass für ihn ein Vorteil aus der Netzwerkteilnahme erwächst. Der beschriebene Nutzen ist für die Teilnahme an einem Netzwerk eine unverzichtbare Bedingung.

Netzwerke werden als ein Beziehungsgeflecht von einer gewissen Dauerhaftigkeit und Belastbarkeit betrachtet (vgl. Faulstich 2002). Dies unterscheidet sie von okasionell geschlossenen Zweckbündnissen.

2. Die wissenschaftliche Begleitung

Wie viele Modellvorhaben wird auch das Programm „Lernende Regionen“ wissenschaftlich begleitet. In diesem Fall besteht die Besonderheit, dass es sich bei der wissenschaftlichen Begleitung um eine Kooperationsform mit Netzwerkcharakter handelt, die beteiligten Wissenschaftler/innen also ein wichtiges Moment des zu untersuchenden Programms, die Netzwerkstruktur, selbst während ihrer Untersuchung partiell erfahren können. Beim wissenschaftlichen Konsortium handelt es sich um eine Kooperation zwischen dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, der Duisburger Gerhard-Mercator-Universität, der Münchner Ludwig-Maximilians-Universität und dem Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung in Berlin.

Die Aufgaben und Tätigkeiten der wissenschaftlichen Begleitung im Kontext des zu untersuchenden Programms lassen sich in drei Bereiche aufteilen. Zwei Bereiche sind explizit mit dem Evaluationsauftrag verbunden, der dritte ist eher eine zwangsläufige Folge der wissenschaftlichen Arbeit. Er besteht darin, im Rahmen der Untersuchung gewonnenes Wissen über die Untersuchungsgegenstände, das sich auch auf Phänomene außerhalb des Programms übertragen lässt, zu sammeln und in Forschungskontexte einzuordnen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Untersuchungsobjekte „Netzwerke als Motoren der Regionalentwicklung“ zu richten sein. Über die Bedingungsfaktoren und Funktionsweisen der sozialen Interaktionsformen in dieser Rolle gibt es zurzeit nur wenige Erkenntnisse. Dies wird sich, so ist zu erwarten, in den nächsten fünf Jahren deutlich ändern, da aktuell mehrere Projekte zur Regionalentwicklung gefördert werden, die die Bildung von Netzwerken als wesentliches Element beinhalten¹ und auch jeweils wissenschaftlich begleitet werden.

Eine weitere wesentliche Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung besteht darin, relevantes Handlungswissen bereit zu stellen. Diese Aufgabe ist ein konstitutives Element jeder formativen Evaluation (vgl. Bortz/Döring 2002). Dies impliziert eine enge Kopplung und einen kontinuierlichen Dialogprozess zwischen der wissenschaftlichen Begleitung, der Stelle, die mit der administrativen Abwicklung des Programms betraut ist, dem Auftraggeber und der Programmsteuerung.

Die dritte und umfangreichste Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen dieses Bildungsprogramms ist der ebenfalls kontinuierliche Abgleich zwischen den Zielen des Programms und den zur Erreichung dieser Ziele eingesetzten Maßnahmen und ihren Folgen. In diesem Zusammenhang sollen Erfolgsfaktoren benannt, aber auch Hindernisse und Irrwege rechtzeitig aufgespürt werden.

Diese Erfolgsfaktoren bzw. auch die Hindernisse für die erfolgreiche Programmdurchführung können grundsätzlich auf drei Ebenen liegen:

1. auf der Ebene der Programmkonzeption
2. auf der Ebene der Programmadministration und -steuerung
3. auf der Ebene der Programmrealisation, im vorliegenden Fall ist das die Ebene der Netzwerke bzw. der lernenden Regionen.

Die Betrachtung jeder Ebene erfordert nicht nur den Wechsel der Beobachtungsobjekte, sondern auch den Wechsel der jeweiligen Fragestellungen. Fragen, die im Zusammenhang mit der Betrachtung der Programmkonzeption zu stellen sind, sind beispielsweise:

- Ist die Programmkonzeption im Hinblick auf die intendierten Ziele schlüssig angelegt? Oder konkreter: Können sich unter den durch das Programm gegebenen Bedingungen Netzwerke bilden und entwickeln, die die Entstehung einer lernenden Region fördern?

- Welches sind die wesentlichen Programmelemente, die die erfolgreiche Netzwerkbildung bedingen?
- Ist das Programm so angelegt, dass es sich selbst in seinem Verlauf überflüssig macht, d. h., wie steht es um die Nachhaltigkeit der angestoßenen Entwicklungen?
- Wie gelingt es, Netzwerke als typische „bottom-up“-Gebilde „top-down“ zu initiieren?

Zur Ebene der Programmadministration und -steuerung ist unter anderem zu fragen:

- Wie wird der enorme administrative Aufwand, den ein Programm dieser Größe mit sich bringt, bewältigt, und in welcher Hinsicht (z. B. Zeitplanung, Kontakt zu den einzelnen Netzwerken etc.) besteht Verbesserungsbedarf?
- Welche Faktoren der Programmsteuerung (z. B. Teilnehmersauswahl) wirken wie auf den Programmverlauf?

Die meisten Evaluationsfragen ergeben sich für die Ebene der Netzwerke bzw. der lernenden Regionen, die im Zentrum der Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung stehen. Diese Fragen lassen sich fünf inhaltlichen Feldern zuordnen:

1. *Kooperation und Vernetzung der relevanten Akteure*

Hier wird z. B. betrachtet, wer zu welchen Themen kooperiert, welche Ressourcen von den einzelnen Netzwerkpartnern mit in das Netzwerk eingebracht und welche Formen der Kooperation praktiziert werden.

2. *Profilbildung und Entwicklung der regionalen Bildungslandschaft durch die Netzwerke*

Unter anderem wird in diesem Themenfeld danach gefragt, inwieweit die Zusammenarbeit im Netzwerk tatsächlich zur Entwicklung und Umsetzung innovativer Angebote im Bereich lebenslangen Lernens führt und letztendlich dadurch zur Schaffung einer lernenden Region beiträgt.

3. *Adressaten und Zielgruppen der Netzwerkaktivitäten*

In diesem Themenfeld interessiert insbesondere, ob durch die Netzwerkaktivitäten bestehende Bildungsbenachteiligung abgebaut wird und/oder neue, bisher bildungsferne Gruppen für Bildungsangebote gewonnen werden können.

4. *Regionale Arbeitsmarktlage, Beschäftigungssituation und -wirkungen*

Ein wichtiges Argument für das lebenslange Lernen ist immer wieder auch die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit. Daher wird unter anderem auch danach gefragt, inwieweit sich Modellprojekte im Rahmen der Netzwerke als nachhaltig beschäftigungswirksam erweisen oder in welchem Umfang Vermittlungserfolge sich auf bestimmte Netzwerkaktivitäten zurückführen lassen.

5. *Transferpotenziale*

Die Netzwerke sollen nicht nur eigene Projekte initiieren und durchführen, sie sollen auch als Transferorgane agieren. In dieser Funktion sollen sie einerseits dazu beitragen, dass eigenes, im Rahmen der Netzwerkarbeit erworbenes Erfahrungswissen auch außerhalb des eigenen regionalen Umfeldes publik wird.

Andererseits sollen sie eine Diffusion externen Wissens in die Region bewirken. Letzterer Anspruch stellt sich insbesondere im Hinblick auf die bereits oben erwähnte Tatsache, dass zur Zeit mehrere thematisch verwandte Modellprogramme realisiert werden und zu erwarten ist, dass jede/r an den Programmen Beteiligte Wissen generiert, das den Beteiligten anderer Programme zugänglich gemacht werden sollte.

Beim Blick auf die Ebene der Netzwerke bzw. der lernenden Regionen müssen der wissenschaftlichen Begleitung stets die anderen Ebenen präsent sein. Stellen sich auf der Netzwerkebene bestimmte Problematiken, findet beispielsweise in einem Netzwerk, das sich vorgenommen hat, Bildungsbenachteiligung abzubauen, dieser Abbau nicht statt, so ist zu untersuchen, auf welcher Ebene die Ursachen für diese Problematik angesiedelt sind. Nur so kann eine wirksame formative Evaluation realisiert werden, die schon während des Programmverlaufs Schwachstellen aufzeigt und so zur weiteren Programmentwicklung aktiv beiträgt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die wissenschaftliche Begleitung des Gesamtprogramms nur in den Fallanalysen die Ebene der einzelnen Projekte in den Blick nimmt und im Allgemeinen die Aussagen zum Gesamtprogramm in den Mittelpunkt der Analyse stellt.

3. Untersuchungsdesign

Evaluationsforschung zielt nach dem Verständnis der wissenschaftlichen Begleitung darauf ab, auf Basis der systematischen Erhebung und Analyse von Daten dem Auftraggeber und den Beteiligten wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse für ihre konkreten Problem- und Fragestellungen zu liefern (vgl. Ditton 2002). Als Teilbereich der empirischen Forschung bedient sich Evaluationsforschung dabei anerkannter Forschungsmethoden (vgl. Bortz/Döring 2002, S. 101). Der darüber hinausgehende Sinn der Evaluationsforschung richtet sich auf den Transfer der analysierten Entwicklungen und Erkenntnisse, die den Fortgang der Wissenschaft ermöglichen.

Das Forschungskonsortium hat sich aus unterschiedlichen inhaltlichen und methodischen Gründen und nicht zuletzt auch aus Gründen begrenzter personeller und finanzieller Kapazitäten für eine Kombination verschiedener Module und einen Mix aus gängigen quantitativen und qualitativen Methoden empirischer Sozialforschung entschieden.

Programmsteuerung

Der erste Baustein der Evaluation, die Erfassung der Programmsteuerungskriterien und -prozesse, dient der Explikation und Konkretisierung der Konzeption und Zielfestlegung des Programms und der Mechanismen seiner Steuerung und Admi-

nistration sowie der Analyse des Zusammenspiels der damit betrauten Institutionen. Zu diesem Zweck werden schriftliche Materialien, insbesondere die Förderrichtlinien zum Programm und die Sitzungsprotokolle des Lenkungsausschusses herangezogen. Vor allem jedoch werden die Mitglieder des Lenkungsausschusses, der die Netzwerkanträge beurteilt und über die Förderung entscheidet, sowie der Programmträger DLR-PT, der die Netzwerke berät, die Anträge sichtet und den Programmverlauf administrativ bearbeitet und unterstützt, hierzu im Rahmen leitfadensstrukturierter Experteninterviews befragt.

Das Instrument des *Experteninterviews* zielt auf die Rekonstruktion von Wissensbeständen ab, über die bestimmte Personen qua Berufs- oder anderer institutionalisierter Rolle verfügen und die sonst nicht zugänglich sind. In Abgrenzung zu anderen Arten von Interviews tritt hierbei die Person des Experten/der Expertin in den Hintergrund, Gegenstand der Betrachtung ist demgegenüber der in einen Funktionskontext eingebundene Akteur (vgl. Meuser/Nagel 1997).

Breitenanalyse

Schon das weite Untersuchungsfeld von insgesamt 82 regionalen Netzwerken unterschiedlichen Zuschnitts, Umfangs und Profils stellt eine forschungsmethodische Herausforderung dar. Zusammen mit dem Auftrag an die wissenschaftliche Begleitung, Aussagen über die Wirkungen des Programms in der gesamten Breite seiner Umsetzung, d. h. für die Ebene aller einbezogenen regionalen Netzwerke und für die Laufzeit des Programms zu machen, ergibt sich hieraus die Anforderung von Totalerhebungen im Sinne der Berücksichtigung aller Netzwerke. Eingelöst wird diese Anforderung durch eine Breitenanalyse, die inhaltlich die oben ausgeführten Untersuchungsfelder in den Blick nimmt und sich methodisch im Wesentlichen auf das Instrument der standardisierten schriftlichen Befragung der Kooperationspartner in den Netzwerken und auf Sekundäranalysen von Arbeitsmarktdaten für die betreffenden Regionen stützt.

Die *Sekundäranalysen von Arbeitsmarktdaten* dienen der empirisch abgesicherten Beurteilung der regionalen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungssituation – vor allem zu Beginn und zum Ende der Projektlaufzeit – und der Untersuchung der Frage, welche Beschäftigungswirkungen die Förderung der Netzwerke im Rahmen des Programms auslöst. Dabei ist zu berücksichtigen, dass auf Grund des Timelags die Frage nachhaltiger Beschäftigungswirkungen sicher erst nach Auslaufen der Förderung beantwortet werden kann. Dies schließt allerdings die Ermittlung partieller (Miss-)Erfolge bereits während der Förderungsphase nicht aus. Für die Sekundäranalyse herangezogen werden ggf. Daten, die die Netzwerke selbst generiert haben (prozessproduzierte Daten), sowie Erhebungen, die regionale Informationen über Beschäftigung und Arbeitslosigkeit beinhalten (z. B. Beschäftigtenstatistik der Bundesanstalt für Arbeit; Sonderauswertungen des Mikrozensus).

Mit den standardisierten *schriftlichen Befragungen* werden solche netzwerkbezogenen Informationen gewonnen, die ausschließlich aus erster Hand, d. h. über die direkte Befragung der Beteiligten selbst zu ermitteln sind. Neben Basisdaten darüber, welche Art von Institutionen/Organisationen bzw. Anbieter- und Nutzergruppen in welchem Umfang (absolut und relativ) in die Netzwerke integriert sind, also insgesamt vom Programm erreicht werden, umfasst dies insbesondere Aussagen zu verschiedenen Dimensionen der Vernetzung. Hierzu gehören z. B. Erwartungen und Interessen, die sich seitens der Institutionen/Organisationen mit der Beteiligung am Netzwerk verbinden, Einschätzungen zu den Kooperationsstrukturen, Angaben zum Nutzen der Netzwerkbeteiligung und zu den Wirkungen vor allem im eigenen Kontext.

Auf dieser Folie sind weitergehende Aufschlüsse aus der Differenzierung der Daten nach verschiedenen Akteursgruppen (z. B. nach Typen von Organisationen/Institutionen wie Schulen, Betriebe, Weiterbildungseinrichtungen, Kommunalverwaltungen, nach formeller Basis der Mitwirkung, nach Funktion oder Position im Netzwerk) sowie nach bestimmten Typen von Netzwerken zu erwarten (Näheres zur Typenbildung s. u.).

Vorgesehen sind mehrere Befragungen der Netzwerkbeteiligten zu verschiedenen Zeitpunkten im Programmverlauf mit jeweils unterschiedlichen Akzenten. Die erste Befragung erfolgt zu Beginn der Durchführungsphase, wenn sich die Netzwerke konstituiert haben, die Umsetzung der geplanten Projekte angegangen ist und somit erste konkrete Erfahrungen vorliegen. Insbesondere diese Erstbefragung hat eine ausgesprochen explorative Funktion², da relativ wenig Informationen für die hier interessierenden Untersuchungsfelder vorliegen, und dient somit auch der Generierung von Hypothesen für die weiteren Untersuchungen. Nachfolgende Befragungen dienen demgegenüber vor allem der Erfassung von Veränderungen auf der Ebene der Netzwerke, d. h. ihrer Kooperationsstrukturen und Maßnahmen, der eigenen Institution/Organisation und von tatsächlich eingetretenen (im Vergleich zu erwarteten) Wirkungen der Vernetzung.

Auch wenn die Breitenanalyse ein zentrales Element der Evaluation darstellt und von ihr wichtige Datengrundlagen zu erwarten sind, so werden sich diese Erkenntnisse doch als ergänzungsbedürftig erweisen. Entscheidend dabei ist, dass diese Ergebnisse primär auf einer deskriptiven Ebene anzusiedeln sind, und damit allein keine hinreichende Tiefenschärfe zur Beantwortung unserer Fragestellungen aufweisen. So können wir z. B. mittels schriftlicher Befragung zwar erfahren, ob bestimmte Gruppen von Antwortenden mehr oder weniger an Entscheidungsprozessen in Netzwerken beteiligt sind. Nicht angemessen ermittelbar sind mit diesem Instrument jedoch Erkenntnisse darüber, wie Entscheidungsprozesse im Einzelfall verlaufen. Hier ist sicher die beispielhafte Konkretisierung erforderlich. Vergleichbares gilt z. B. auch für die Erfassung und Bewertung der formalen Basis der Mitwirkung im Netzwerk als wichtiger Indikator für den Grad der Verbindlichkeit und Selbstverpflichtung der Mitglieder.

Um also Netzwerke als flexible und dynamische soziale Gebilde angemessen zu erfassen, ihre Beziehungs-, Kommunikations-, Entscheidungs- und Handlungsstrukturen und vor allem entsprechende *Prozesse* verstehbar und dieses Verständnis für Rückschlüsse auf die Programmgestaltung und -steuerung nutzbar zu machen, bedarf es zweifellos weitergehenden empirischen Wissens auf der Ebene einzelner Netzwerke, das auch nur dort und mittels offenerer Erhebungsverfahren gewonnen werden kann. Hierfür ist das Instrument der standardisierten Befragung weder geeignet noch ausgelegt, was jedoch nicht ausschließt, dass erhobene Daten auch für einzelne Netzwerke ausgewiesen und für Auswertungszwecke herangezogen werden können.

Hinzu kommt die Begrenzung der standardisierten Befragung auf die an den Netzwerken Beteiligten, d. h. letztlich auf eine „Binnenperspektive“. Auch wenn die Beteiligten an unterschiedlichen mehr oder weniger zentralen oder peripheren Positionen des Netzwerks zu verorten sind, so scheint doch eine Ergänzung bzw. Spiegelung entsprechender Ergebnisse durch Aussagen und Einschätzungen Außenstehender notwendig.

Tiefenanalyse

Ausgehend davon, dass also die Komplexität der zu untersuchenden Netzwerke keinesfalls hinreichend mittels Sekundäranalysen und standardisierter Befragungen zu erfassen und Wirkungszusammenhänge angemessen zu ermitteln sind, werden die Totalerhebungen durch eine Tiefenanalyse, d. h. durch eine Reihe von *Fallstudien ausgewählter Netzwerke* ergänzt.

Fallstudien gelten als besonders geeignet zur Analyse schwer zugänglicher Phänomene und „stellen eine entscheidende Hilfe dar bei der Suche nach relevanten Einflußfaktoren und bei der Interpretation von Zusammenhängen“ (Mayring 1996, S. 42). Gemeinhin beziehen sich Fallanalysen auf einzelne Personen (vgl. Bortz/Döring 2002, S. 579ff.), Gegenstand können aber auch komplexere soziale Systeme sein (vgl. Mayring 1996, S. 41). Wie bereits angedeutet, werden im Rahmen der Programmevaluation die regionalen Netzwerke als Fälle definiert.

Davon zu unterscheiden sind wiederum die Analyseeinheiten, anhand derer die Fälle erfasst und analysiert werden (vgl. Kaiser 1983, S. 31). In dieser Untersuchung sind dies ausgewählte Vertreter/innen verschiedener im Kontext der regionalen Netzwerke relevanter (Akteurs-)Gruppen.³ Hierzu zählen in unterschiedlichen Funktionen an den Netzwerken Beteiligte im engeren Sinne, also eine Teilgruppe derjenigen Akteure, die bereits in die schriftlichen Befragungen im Rahmen der Breitenanalyse einbezogen sind. Hinzu kommen externe Repräsentanten des regionalen Umfelds, mit deren Hilfe die „Außensicht“ auf die Netzwerke und ihre Wirkungen in den Regionen eingefangen werden soll. In Bezug auf netzwerk- bzw. regionenübergreifende arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitische Aspekte

ist zudem die Einbeziehung von überregionalen Akteuren der Arbeitsmarktpolitik und von Unternehmensvertretern vorgesehen. Diesen Personen, deren Auswahl überwiegend erst in Abhängigkeit vom konkreten Profil der Netzwerke sowie auf Basis von (Teil-)Ergebnissen aus der Breitenanalyse erfolgen kann, wird mit Blick auf unsere Untersuchungsfelder ein Expertenstatus zugewiesen. Insofern stellt das leitfadengestützte *Experteninterview* (s. o.) auch das wesentliche methodische Instrument der Tiefenanalyse bzw. der Fallstudien dar.

Im Rahmen der Tiefenanalyse nicht systematisch vorgesehen ist die direkte Erhebung von Nutzerdaten, die vor allem für das Untersuchungsfeld „Adressaten und Zielgruppen der Netzwerkaktivitäten“ von Belang sind. Hier liegt eine Grenze der Programmevaluation und der dafür vorgesehenen Kapazitäten. Diesbezüglich ist die wissenschaftliche Begleitung auf Sekundäranalysen von Nutzerdaten, die die Netzwerke selbst erheben, bzw. auf die Kooperation mit deren wissenschaftlichen Begleitungen angewiesen, die entsprechende Fragen für die Einzelnetzwerke bearbeiten.

Die *Stichprobe* für die Fallstudien umfasst vor allem realisierte, d. h. zu Beginn dieser Erhebungen bereits in der Durchführungsphase befindliche Netzwerke. Aktuell vorgesehen ist eine Größenordnung von 12. Hinzu kommen einzelne Fälle nicht (weiter) geförderter Netzwerke. Hierzu zählen Netzwerke mit vergleichbarer Struktur und Zielsetzung außerhalb des Programms und insbesondere solche Netzwerke, die an einer der „Schwellen“ des Programms, an denen über die (Weiter-)Förderung entschieden wird, nicht in die Förderung einbezogen wurden (oder werden) bzw. ggf. aus anderen Gründen aus dem Programm ausscheiden. Von der Untersuchung dieser Fälle, insbesondere der Gründe für die Nichterfüllung der Förderkriterien bzw. für das Ausscheiden aus dem Programm und den anschließenden Perspektiven, erwartet die wissenschaftliche Begleitung ebenfalls wertvolle Aufschlüsse über Bedingungen und Faktoren nachhaltiger Vernetzung und der Entwicklung lernender Regionen sowie über die Wirkungen des Programms.

Die Auswahl der Netzwerke für die Fallstudien erfolgt unter der Maßgabe, verschiedene Netzwerktypen zu berücksichtigen, die sich hinsichtlich bestimmter Merkmale wesentlich voneinander unterscheiden und die insgesamt das Spektrum der beteiligten Netzwerke abbilden und repräsentieren sollen. Dies gilt in erster Linie für die realisierten bzw. geförderten Netzwerke innerhalb des Programms. Zentrale Voraussetzung für die Analyse nicht (weiter) geförderter Netzwerke ist es, die Auskunftsbereitschaft der betreffenden „Schlüsselakteure“ zu gewinnen, da für sie als nicht (mehr) am Programm Beteiligte nicht nur keine Verpflichtung besteht, mit der wissenschaftlichen Programmbegleitung zu kooperieren, sondern vermutlich auch keine Motivation dazu vorhanden sein dürfte.

Netzwerktypologie

Die Bildung von Netzwerktypen dient im Rahmen der Evaluation primär dazu, das umfangreiche und komplexe Feld von insgesamt 82 regionalen Netzwerken sinnvoll zu strukturieren, Daten zu reduzieren und so für die weiteren Untersuchungen handhabbar zu machen. Dies gilt mit Blick auf die eben erläuterten Fallstudien, die aus verschiedenen Typen rekrutiert werden. Dies gilt ebenso für die Breitenanalyse, bei der u. a. die Netzwerktypologie eine wichtige Folie der Systematisierung und Interpretation der gewonnenen Daten, vor allem aus den schriftlichen Befragungen, darstellt. Insofern gehört die Erstellung dieser Netzwerktypologie zu den ersten zentralen und grundlegenden Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung.

Konkret erfolgt sie auf der Basis der Auswertung der Netzwerkanträge und Vorhaben-Beschreibungen, wobei die maßgeblichen Kriterien (wie Ziele der Netzwerke, regionale Struktur, Netzwerkstruktur und Profil der Maßnahmen) am Material selbst (weiter-)entwickelt werden. Anhand der Bildung von Clustern werden die Netzwerke anschließend zu Typen zusammengefasst.

Verzahnung von Breiten- und Tiefenanalyse

Zweifellos wird schon jede Fallstudie für sich genommen wichtige Erkenntnisse zu verschiedenen Faktoren der erfolgreichen Entwicklung von regionalen Netzwerken bzw. lernenden Regionen im Kontext des Programms erbringen. Zentrale methodische Herausforderung ist allerdings die – über den konkreten Einzelfall hinausgehende – systematische Verzahnung der Ergebnisse von Breiten- und Tiefenanalyse. Dabei stellt sich primär die Frage, inwieweit, d. h. für welche Gruppen bzw. Typen von Netzwerken und bezogen auf welche Phänomene, aus den Fallstudien – im Sinne der Verallgemeinerung der Ergebnisse – Rückschlüsse auf die Gesamtheit aller am Programm beteiligten Netzwerke abgeleitet werden können. Dabei dürfte von verschiedenen Ebenen bzw. Graden der Verallgemeinerung (vgl. Flick 1995, S. 254) auszugehen sein:

- Unter Heranziehung der Ergebnisse der Breitenanalyse für einen bestimmten Typus von Netzwerken ist zu prüfen, hinsichtlich welcher Phänomene Ergebnisse aus der Fallstudie für den Typus generalisiert werden können, den der ausgewählte Fall repräsentiert.
- Im Vergleich der Fallstudien, d. h. in der Querauswertung für jeweils bestimmte Fragestellungen, Gesichtspunkte etc. ist Hinweisen zur Übertragbarkeit der entsprechenden Ergebnisse auf der horizontalen Ebene aller intensiver untersuchten Einzelfälle nachzugehen.
- Betrachtet man diese Einzelfälle von Netzwerken unter bestimmten ausgewählten Gesichtspunkten als repräsentativ für das Gesamtprogramm, so sind schließlich Anhaltspunkte dafür zu prüfen, ob hieraus auch – wiederum unter Heranziehung der Ergebnisse der Breitenanalyse – Rückschlüsse auf die Ebene des Gesamtprogramms möglich werden.

4. Ergebnisse

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung werden, da es sich um eine formative Evaluation handelt, nicht erst zum Abschluss des Modellprogramms, sondern bereits im Verlauf desselben Zug um Zug vorliegen. Sie beziehen sich auf Erkenntnisse über Probleme und Erfolge der Programmsteuerung ebenso wie auf Erkenntnisse über die Realisierung von Programmzielen oberhalb der Ebene der einzelnen Projekte. Es ist zu erwarten, dass die wissenschaftliche Begleitung Aussagen zur Umsetzbarkeit von Programmintentionen machen kann, etwa über die Realisierung nachhaltiger Strukturen durch Förderung von Netzwerken mit degressiver Finanzierung: Wie wird mit dieser Programmvorgabe im Einzelnen verfahren, welche Konsequenzen hat sie für die regionalen Netzwerke? Die wissenschaftliche Begleitung wird auch Aussagen machen können über die Möglichkeiten und Grenzen der Einbindung der unterschiedlichsten Partner und Akteure auf regionaler Ebene in ein Netzwerk. Dies gilt insbesondere für den Einbezug heterogener Partner wie Betriebe, Schulen und regionale Administrationen. Dabei werden die unterschiedlichen Ziele, Möglichkeiten und Verfahren der Institutionen ebenso von Bedeutung sein wie die Summe der Gemeinsamkeiten, die in das Netzwerk eingebracht werden.

Die Zusammensetzung der wissenschaftlichen Begleitung als Konsortium mit unterschiedlichen Schwerpunkten lässt erhoffen, dass auch Beiträge zum Fortgang wissenschaftlicher Erkenntnisse etwa in Bezug auf Bildung und Arbeitsmarkt, ökonomische Grundlagen und Bildungsperspektiven, soziale Selektion und Verfahren in Netzwerken allgemein formuliert und für weitere wissenschaftliche Arbeiten fruchtbar gemacht werden können. Unterstützt wird diese Hoffnung dadurch, dass die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung auch diskursiv behandelt, in Veranstaltungen erörtert und weiterentwickelt werden können.

Anmerkungen

- 1 Z. B.: „Regionen Aktiv – Land gestaltet Zukunft“, gefördert durch das Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft; „Netzwerk Regionen der Zukunft“, gefördert durch das Bundesministerium für Verkehr, Bau und Wohnungswesen und das Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung, und „InnoRegio“, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- 2 Exploration ist hier als Untersuchungstyp gemeint und nicht wie üblicherweise als Datenerhebungsverfahren mit offenen, nicht-standardisierten Interviewformen (vgl. Bortz/Döring 2002, S. 360f.)
- 3 Daneben werden selbstverständlich Materialien, die die Netzwerke für verschiedenartige Zwecke produzieren, für die Auswertung herangezogen.

Literatur

- Ambos, I./Conein, S./Nuissl, E. (2002): Lernende Regionen – ein innovatives Programm. In: *Ausserschulische Bildung*, H. 1, S. 5-9
- Beyrer, K./Andritzky, M. (2002): *Das Netz – Sinn und Sinnlichkeit vernetzter Systeme*. Ausstellungskatalog. Heidelberg
- Bortz, J./Döring, N. (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin; Heidelberg; New York
- Castells, M. (2001): Bausteine einer Theorie der Netzwerkgesellschaft. In: *Berliner Journal für Soziologie*, H. 4, S. 423-439
- Ditton, H. (2002): Evaluation und Qualitätssicherung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen, S. 775-789
- Faulstich, P. (2002): Lernen in Wissensnetzen. In: Dehnbostel, P. u. a. (Hrsg.): *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung*. Berlin, S. 185-199
- Flick, U. (1995): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Hamburg
- Jungk, S. (1997): *Netzwerkimpulse – Konfliktpotentiale und exemplarische Konfliktlösungen im Netzwerk*. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Gemeinsam handeln gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewalt – ein Beitrag zum Aufbau von Kooperationsnetzen in der Region*. Soest, S. 63-70
- Jütte, W. (2002): *Soziales Netzwerk Weiterbildung: Analyse lokaler Institutionenlandschaften*. Bielefeld
- Kaiser, F.-J. (Hrsg.) (1983): *Die Fallstudie. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik*. Bad Heilbrunn
- Luther, K./Nuissl, E. (2002): Bildung muss zu den Menschen kommen. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. 1, S. 18-21
- Mayring, P. (1996): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim
- Meuser, M./Nagel, U. (1997): *Das ExpertInneninterview - Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung*. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim; München, S. 481-491
- Nuissl, E. (2002): Lernende Regionen – wissenschaftlich begleitet. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H.1, S. 36-38
- Rogge, K. u. a. (1991): *Im Netz der Organisation. Ein Handbuch für Menschen in Kultur- und Bildungseinrichtungen*. Soest
- Schäffter, O. (2001): In den Netzen der lernenden Organisation. In: *Dokumentation der KBE-Fachtagung „Vernetzung auf allen Ebenen“ vom 10./11.5.2001*. PDF-File
- Ziegler, R. (1984): Norm, Sanktion, Rolle. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, H. 3, S. 433-446

Ergebnisse der Evaluierung der Fortbildungsreihe des DIE Zertifikat Beratung

1. Einleitung

Das seit zehn Jahren angebotene Zertifikat Beratung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) kann auf eine lange Entwicklung zurückblicken, die mit einer fortlaufende Modifizierung und Erweiterung des Angebotes verbunden war. Im Folgenden werden die Ergebnisse einer im Jahr 2000 vorgenommenen summativen Evaluation vorgestellt.

Dazu wurden interne Dokumente sowie Veröffentlichungen der Beratungsfortbildung, die aufgrund der Einbindung in diverse Projekte zur Alphabetisierung der (damaligen) Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS) vorliegen, (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1987; Fuchs-Brüninghoff/Pfiffmann 1990, 1992, 1993) ausgewertet und mit sechzehn Teilnehmer/innen Interviews zu ihrer Motivation, zu einer möglichen Erweiterung ihrer beruflichen und persönlichen Kompetenzen, zur Übertragung in das eigene Arbeitsfeld und zur Qualität der Module geführt.

Der augenblicklich stattfindende Diskurs um „Lebenslanges Lernen“ und „Neue Lehr- und Lernkulturen“ (Heuer/Botzat/Meisel 2001) bewertet die Einbeziehung beraterischen Handelns in die Erwachsenenbildung auf dem Hintergrund der Diskussion um die Wissensgesellschaft und der damit einhergehenden Forderung nach selbstgesteuertem Lernen neu. Es bietet sich daher eine Positionierung des Zertifikats Beratung vor diesem Hintergrund an. Aufgrund des gesellschaftlichen Strukturwandels wächst der Beratungsbedarf insgesamt: Die Globalisierung der Wirtschaft einerseits und die Flexibilisierung und Pluralisierung der Lebensformen und der Arbeitsverhältnisse andererseits (Modernisierungsdynamik) stellen Ausbildung und Weiterbildung vor neue Aufgaben. Weiterbildungs- und Lernberatung werden zu unabdingbaren Begleitern bezogen auf die Passung zwischen Lehrangebot und individueller Fortbildung, wenn es um die berufliche und/oder persönliche Weiterentwicklung bzw. Umorientierung geht, während Organisations- oder Qualitätsberatung für die Institutionen an Bedeutung gewinnen (vgl. Schiersmann 2000, S.18 f.).

Das Beratungsfeld hat sich ausdifferenziert und bezieht sich auf unterschiedliche Zielgruppen, Arbeitsfelder und Gegenstandsbereiche (vgl. auch Kil/Thöne 2001, S. 132-146).

Beratungskompetenz als Professionalisierungsfaktor für hauptberufliche Erwachsenenbildner/innen gerät dabei zunehmend ins Blickfeld. Von der Zielrichtung wie auch den Inhalten her erscheint eine solche zusätzliche Qualifizierung auch sinn-

voll, z. B. als Orientierungshilfe in Bezug auf die wachsenden beruflichen Anforderungen und die damit verbundenen divergierenden Rollenzuschreibungen. Die disponierende Tätigkeit hauptberuflicher Erwachsenenbildner/innen umfasst inzwischen Handlungsfelder, die sich auf die Institution, auf Teilnehmende und Mitarbeiter/innen und das Umfeld gleichermaßen beziehen. Konzeptionelle, planerische und organisatorische Arbeiten, die Kommunikation und die Gestaltung interaktiver Prozesse voraussetzen, erfordern neben dem pädagogischen Fachwissen „reflexivanalytisches Denken und ganzheitliche Betrachtungsperspektive“ (Gieseke/Gorecki 2000, S. 113).

Eine Fortbildung, die thematisch wie methodisch seit je her diese Anforderungen aufgreift und bearbeitet, ist das vom DIE angebotene Zertifikat Beratung. Diese berufsbegleitende Fortbildung spricht gleichermaßen die Problematik der Verflechtungen der verschiedenen Ebenen des Handlungsfeldes wie die Personenbezogenheit der Inhalte an. Sie beinhaltet ein Training in Methoden der Gesprächsführung und Beratung und eine „personenbezogene Berufsfeldreflexion“.

Es werden hier nun im Folgenden die Ergebnisse der Evaluierung vorgestellt, die die Möglichkeiten, die in einer solchen Weiterqualifizierung für hauptberufliche Erwachsenenbildner/innen liegen – im beruflichen wie persönlichen Bereich – im Einzelnen darstellen.

2. Anlage der Evaluation

Das Evaluierungskonzept zielte auf eine Analyse der Wirkungen und bestand aus drei Teilen: einer Übersicht über Entwicklung, Struktur, Inhalte und Ziele; einer Analyse der vorliegenden Teilnehmerdaten und den Ergebnissen einer Befragung ehemaliger Teilnehmer/innen. Dazu wurden vorliegende Dokumente und Veröffentlichungen gesichtet und ausgewertet. Die Interviews konzentrieren sich auf die subjektiven Bewertungen der Nutzungseffekte durch die Teilnehmenden selbst. Diese lassen nur insofern Rückschlüsse auf die „Güte“ der Beratung zu, als sie als „Expert/innen“ des eigenen Lernprozesses ernst genommen werden (vgl. Reischmann 1996, S. 4), und ihre Einschätzungen der Fortbildungswirkung als Grundlage für eine weitergehende Generierung von Kriterien zur Bestimmung der Qualität gelten können.¹ Die Rückvermittlung der Bewertungen an die Leitung/Durchführenden ermöglichte die Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung der Fortbildung (vgl. Wesseler 1994, S. 671-686).

Daher verfolgte die Fragestellung der Evaluation primär die nachhaltige Wirkung und den Transfer der Qualifikation: Ziehen die Teilnehmenden den versprochenen Nutzen aus der Fortbildung und wenden sie die erworbenen Kompetenzen immer noch an? Diese Engführung entspricht einer eher vorsichtigen Einschätzung der Messbarkeit erzielbarer Wirkungen von Lernprozessen: „Wenn Erwachsenenbildung nicht auf isoliertes Speicherwissen abhebt, sondern sinnvoll für Lebensbezüge ist, setzt sie Wirkungsketten in Gang, die möglicherweise über lange Zeiträu-

me ihre Wirkungen zeigen und die niemand vorhersehen kann – und das in einer Wirkungsbreite, die weit über das ursprüngliche Lernfeld hinausreicht“ (Reischmann a. a. O., S. 5).

Bezogen auf Validität und Reliabilität der Ergebnisse kann angeführt werden, dass die aus der distanzierten Außensicht vorgenommene Deutung der von den Interviewten vorgenommenen Bewertung sich eng an das Material hält. Strittige Interpretationsmöglichkeiten wurden anhand der Tonbandaufzeichnungen überprüft und in einem Team dreier wissenschaftlicher Kolleg/innen diskutiert. Darüber hinaus konnten zu einem weiteren Vergleich die vorliegenden schriftlichen Zwischen- und Abschlussberichte herangezogen werden.

3. Inhalte und Ziele des Zertifikats Beratung

Die Fortbildung bezieht sich auf die Anforderungen der täglichen Praxis der Erwachsenenbildung. Die dort Tätigen, so heißt es in der Ausschreibung, „... sind gefordert, inhaltliche Angebote in Übereinstimmung zu bringen mit den Bedürfnissen der Teilnehmenden, den Kompetenzen der Kursleitenden und den strukturellen und finanziellen Möglichkeiten der Einrichtung. Aus dieser Verschränkung der Ebenen Person, Sache und Organisation erwachsen Handlungskonflikte.“

Diese Verflechtungen sollen in der Fortbildung mit dem Ziel der Analysefähigkeit bearbeitet werden, um sich selbst neue Handlungsmöglichkeiten zu erschließen. Zur gleichen Zeit sollen die Teilnehmenden Beratungskompetenz erwerben. Als Voraussetzung für den professionellen Umgang mit anderen wird die Reflexion der eigenen Zugänge zu Beruf und Arbeit mit einbezogen.

Die wesentlichen Ziele werden in der Ausschreibung folgendermaßen präzisiert:

- „eigene Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Einstellungen bewusst zu machen;
- professionelle Verstehensfähigkeit im Hinblick auf Deutungsmuster, Gruppenprozesse und systemische Zusammenhänge zu fördern;
- Methodenrepertoire zu erweitern;
- theoretische Kenntnisse im Bereich Beratung zu vermitteln.“

Das Zertifikat umfasst sechs Seminarwochen mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten, die sich über 2 1/2 Jahre verteilen. Nach einer Einführungswoche, die einen Überblick über die Inhalte der Fortbildung und eine Einführung in das Thema „Lernen“ gibt, werden folgende Themen bearbeitet:

- „Kooperation und Konkurrenz“,
- „Arbeit und Berufsweg“,
- „Kooperation und Geschlecht“,
- „Individuum und Gruppe“ und
- „Organisation und System“.

Bestandteil aller Seminarwochen ist die Vermittlung von Beratungskompetenz, die auf individualpsychologischer Basis geschieht. Sie ist gekennzeichnet durch die

Bearbeitung eigener Fälle, die es ermöglichen, den Beratungsprozess unter Einbeziehung der thematischen Inhalte der einzelnen Wochen selbst zu erfahren, zu beobachten und zu gestalten: als Berater/in, zu Beratende/r und Supervidierende. Grundlage der inhaltlich zugeordneten theoretischen Diskussion sind von den Leiter/innen der Fortbildung vorab erstellte Reader, die Literatúrauszüge zum Selbststudium enthalten.

Die Einführungswoche dient als Entscheidungsgrundlage für die Teilnahme an der Fortbildung. Die so entstandene Gruppe von 12 bis maximal 15 Teilnehmenden setzt die Fortbildung in dieser Zusammensetzung gemeinsam fort.

Die Seminarwochen finden zwei- bis dreimal pro Jahr bundesweit zentral in einer Bildungsstätte statt.

Das Zertifikat kann nach Beendigung der Fortbildung innerhalb von drei Jahren mit der Verfassung einer schriftlichen Abschlussarbeit und der Teilnahme an einem Kolloquium erworben werden.

Struktur und Konzept

Die Fortbildungsreihe hat in den vergangenen zehn Jahren eine umfassende Erweiterung und Modifizierung erfahren. Aus der anfänglichen Zusatzqualifikation der PAS für Pädagog/innen aus dem Alphabetisierungsbereich in den 1980er Jahren hat sich im Laufe der Jahre ein umfangreiches Fortbildungsangebot für Erwachsenenbildner/innen entwickelt. Diese Entwicklung ist in zahlreichen Veröffentlichungen dokumentiert (vgl. u. a. Fuchs-Brüninghoff 1997, 2000).

Die bereits frühzeitig vorgenommene bewusste Entscheidung für den individualpsychologischen Ansatz lässt sich auf Erfahrungen in der Alphabetisierungsarbeit zurückführen, die zeigen, dass der Zugang zum Lernen durch die eigenen Kindheitserfahrungen geprägt ist: Die Individualpsychologie Alfred Adlers bezieht die Lerngeschichte des Einzelnen bei der Lösung aktueller Probleme und Konflikte mit ein und setzt sie zu der Familiengeschichte und der Position in der Geschwisterkonstellation in Beziehung. Die Lebens- und Lerngeschichte als konstitutives Element für die **subjektive Wahrnehmung** und damit das eigene pädagogische Handeln zu verstehen, ist Ausgangs- und Bezugspunkt bei der Thematisierung der unterschiedlichen Ebenen des Tätigkeitsfeldes. Die „personenbezogene Berufsfeldreflexion“ verzahnt sich mit der Vermittlung der beraterischen Kompetenzen zu einem Bewusstwerdungsprozess in Bezug auf Rollenverständnis und Handlungsvermögen: Indem die einzelnen Themen – z. B. „Arbeit und Beruf“ – der biographischen Bearbeitung unterliegen und gleichzeitig ein thematisch zugeordneter „Fall“ aus der jetzigen Berufspraxis beispielhaft in Kleingruppen beraten wird, erschließen sich die subjektiven Haltungen und Einstellungen – sie werden als „eigen“ bewusst und sind so nicht mehr unbewusst übertragbar. Die Teilnehmenden gewinnen über diesen Bewusstwerdungsprozess eine neue Selbstsicherheit im Umgang mit Konflikten und eine Erweiterung ihre Handlungsmöglichkeiten.

Das Konzept ist gleichermaßen in die damaligen Diskurse zur „Reflexivität des pädagogischen Handelns“ (Arnold 1985) eingebunden wie in die Diskussion um Schlüsselqualifikationen und daraus folgende Überlegungen um die notwendige

Erweiterung der reflexiven und sozialen Kompetenzen der Erwachsenenbildner/innen. Es ist auch im Diskurs um Kompetenzentwicklung verortet: dort, wo es die Befähigung zur „Selbstorganisation“, zur Selbstverantwortung im Sinne eines gelernten Umgangs mit Unsicherheit und Komplexität fördert (vgl. Arnold 1997, S. 265-266). Rückbezüge zum Konstruktivismus – Stichwort „Konstruktion von Wahrnehmung“ (vgl. Siebert 1998, S. 29) – sind ebenso feststellbar wie zu systemischen Ansätzen (vgl. Barthelmess 2001, S. 58 ff.).

Teilnehmer – Daten

Trotz der Eingeschränktheit des Angebotes – nur ein Durchlauf alle zwei Jahre² – haben ca. 100 in der Erwachsenenbildung Beschäftigte an dem Angebot teilgenommen und inzwischen 20 das Zertifikat erworben. Die Teilnehmer/innen kamen anfangs aus dem Alphabetisierungsbereich, ab der dritten Reihe (1990 bis 1992) dann mehrheitlich aus unterschiedlichen Organisationen und Institutionen der Erwachsenenbildung, z. B. aus dem Volkshochschulbereich (in der Regel 60%), aber auch aus der kirchlichen Erwachsenenbildung, der beruflichen Bildung oder aus betriebsinternen Weiterbildungsabteilungen oder -einheiten. Vertreten waren alle hierarchischen Ebenen: Mitarbeiter/innen, Fachbereichsleiter/innen, Leiter/innen von Weiterbildungs- und Beratungseinrichtungen. Die Teilnehmenden verfügten zum größten Teil über eine pädagogische Ausbildung, entweder als Lehrer/in oder Diplompädagog/in. Seltener vertreten waren Psychologen/innen oder Sozialpsychologen/innen. Es nahmen deutlich mehr Frauen als Männer an dem Zertifikat teil (ca. 85%), was sicherlich zum einen auf den hohen Frauenanteil in der Erwachsenenbildung zurückzuführen ist, andererseits aber auch auf die eher „weibliche“ Konnotation von Beratung.

4. Resultate der Befragung

Die 16 Interviewten waren Teilnehmende aus der dritten bis sechsten Beratungsreihe (1990 bis 1998), wobei der fünfte Durchgang, der in den Jahren 1995 bis 1997 stattfand, aus pragmatischen Gründen (z. B. aufgrund der Erreichbarkeit) die Mehrheit stellte. Die Stichprobe repräsentiert den „Kern des Feldes“, entsprechend dem Verhältnis der Geschlechter, der geographischen Verteilung und den Tätigkeitsfeldern „angemessen“ (vgl. Merckens 1997, S. 97 ff.): Die Gruppe der Interviewten – 14 Frauen und 2 Männer – setzte sich mehrheitlich zusammen aus Lehrer/innen, Diplompädagog/innen aus dem Volkshochschulbereich, aus Beratungsstellen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung bundesweit, (die neuen Bundesländer ausgenommen). Drei der Befragten arbeiteten inzwischen außerhalb der Erwachsenenbildung, sind aber noch mit Bildungsaufgaben befasst. Die Alterstruktur berücksichtigt mehr die mittleren bis älteren Jahrgänge (von Mitte dreißig bis Ende fünfzig).

Die Befragung fand mit einem halbstandardisierten Fragebogen an den jeweiligen Arbeitsstätten statt. Das persönliche Gespräch, so die Erfahrung aus dem Vorin-

terview, stimulierte die Erinnerung, so dass die Befragten zu einer erneuten Auseinandersetzung mit den Fortbildungsinhalten, den konkreten Erfahrungen und Erkenntnissen aus den einzelnen Fortbildungsseminaren fanden.

Die Interviews wurden anschließend transkribiert und entsprechend dem von Mayring vorgeschlagenen Verfahren zusammengefasst, wobei Kürzungen „nah“ am Material erfolgten (Mayring 1983).

Motivation zur Teilnahme

Die erste Interviewfrage bezog sich auf die Motivation der Befragten zur Teilnahme an der Fortbildung. Die von den Teilnehmenden genannten Gründe stellten sich als ausgesprochen different dar: Die Teilnehmer/innen bezogen sich auf unterschiedliche Weise auf die in der Ausschreibung angesprochenen Inhalte und Ziele. Die Möglichkeit zur Reflexion wird angesprochen, ebenso wie die des kollegialen Austausches, das Burn-out-Syndrom, das Entkommen aus der Routine, aber auch das Interesse an der Vorqualifizierung zur Supervisionsausbildung oder die Übernahme einer neuen Position innerhalb der Institution.

Gemeinsamkeiten lassen sich insofern feststellen, als die Befragten eher einen berufsbezogenen Kontext herstellten, obwohl zusätzlich persönliche Gründe angeführt wurden. In vorsichtiger Verallgemeinerung kann bei aller Berücksichtigung der „Annahmen über den Zusammenhang zwischen situativen und individuellen Gegebenheiten und dessen Bedeutung für Handlungsentscheidungen“ (Haeberlin 1986, S. 593) davon ausgegangen werden, dass ein Teil der Befragten die Fortbildung als Hilfestellung in einem Klärungsprozess, ein anderer sie als Erweiterung des beruflichen Handlungsfeldes ansah. Dieser berufliche Kontext verwischt sich nicht durch die persönlichen Rückbezüge, sind diese doch auch der Tatsache geschuldet, dass für die Ausübung des pädagogischen Berufes die persönliche Haltung, das Verständnis der eigenen Rolle gleichermaßen wichtig sind.

Kompetenzen

Die in den vergangenen Jahren in der Erwachsenenbildung geführten Auseinandersetzungen um den Begriff der „Kompetenz,“ (vgl. Arnold 1997) scheinen insofern beigelegt, als der Begriff inzwischen übergreifend, in der beruflichen wie der allgemeinen Weiterbildung, genutzt wird (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001).

Auch wenn der Begriff „nicht frei von Uneindeutigkeiten und Widersprüchen ist“ (Arnold a. a. O., S. 254), machte die Verbindung von Persönlichkeitsbildung und beruflicher Fachlichkeit – im Sinne der sogenannten „Schlüsselqualifikationen“ – die „Kompetenz“ für die Evaluierung des Zertifikats Beratung interessant. In der Definition als Verbindung von Fach- und Methodenkompetenz, sozialer und personaler Kompetenz (Faulstich 1999, S. 194-195) sind die in der Fortbildung avisierten Fähigkeiten und Kenntnisse benannt, die den Teilnehmenden durch die Stärkung ihrer Reflexivität – bezogen „auf die eigenen Ziele, Ansprüche, Stärken und Schwächen, Möglichkeiten und Grenzen“ (Weiß 1999, S. 480) eine Professionalisierung ihres Handlungsspektrums ermöglichen sollten.

Die in den Interviews abgefragten Kompetenzen bezogen sich auf Beratungs-, Handlungs- und Prozesskompetenz.

Beratungskompetenz

Beratung als integraler Bestandteil von Erwachsenenbildung leitet sich aus der Definition der beruflichen Tätigkeiten ab, die, wenn auch vielleicht nicht bewusst als Beratung erkannt, dennoch Situationen mit Beratungscharakter darstellen. Darunter fällt die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Kolleg/innen, Dozent/innen, Gremien und Kooperationspartnern oder die Beratung von Teilnehmer/innen. Alle diese Tätigkeiten beruhen auf Kommunikations- und Interaktionshandlungen (vgl. Gieseke/Gorecki 2000, S. 66 ff.). Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit gehört neben diagnostisch-analytischen Fähigkeiten und Feldkenntnissen, wie auch die Fähigkeit zur Übernahme anderer Perspektiven oder zu positivem Denken - zu den zentralen Aspekten von Beratungskompetenz (Kil/Thöne a. a. O., S. 138-139). Die Fortbildung geht von einem ressourcengeleiteten Verständnis von Beratung aus, das auf die Stärkung der Selbstkompetenz/Selbsthilfe ausgerichtet ist. Kennzeichen einer individualpsychologischen Beratung sind zudem u. a. die Gleichwertigkeit von Berater/in und Ratsuchendem, die Selbst-Kongruenz der Berater und die Sichtbarmachung von Übertragungen (Antoch 1989, S. 351).

Alle Befragten stellten fest, dass der Zuwachs an Beratungskompetenz ihre Fähigkeit zur Interaktion gestärkt habe. Der Akzent lag bei den in *leitender* Funktion Tätigen eher auf der Durchführung von Mitarbeitergesprächen, Vertretung in Gremien oder in der Beratung von Dozent/innen oder Teilnehmer/innen. Bei den in *beratender* Funktion Tätigen (z. B. in einer Beratungsstelle) spielte die Entwicklung und Strukturierung von Beratungsprozessen eine größere Rolle. Das Training in Gesprächsführung und Beratung habe neben der Optimierung der eigenen Interaktionsfähigkeiten und methodischen Verbesserung des Zuhörens – auch der Wahrnehmung der „heimlichen“ Botschaften – insgesamt eine Sensibilisierung für das eigene Rollenverständnis und damit für die Haltung des Gegenübers herbeigeführt. Die Interviewten äußerten sich vor allem sehr positiv über den Lerneffekt bei den von den Teilnehmenden selbst eingebrachten themenbezogenen Fallbeispielen. Die in der Beratungssituation erarbeiteten Lösungen habe nicht nur der betroffenen Person, sondern allen an dem Prozess Beteiligten Einsichten und Erkenntnisse verschafft.

Neben diesen konkreten Qualifizierungen betonten die Teilnehmenden aber auch die „allgemeinen“/übergreifenden Kompetenzen, die sie erworben haben: so zum Beispiel das Wissen um die Bedeutung des Beratungsteils in der Arbeit, die Entwicklung eines eigenen Beratungsstils, ein „professionelles Selbstverständnis“ oder eine andere Haltung bezogen auf das Lehr/Lernverhältnis.

Handlungskompetenz

Handlungskompetenz – definiert als Verknüpfung von Fach- und Methoden-, Sozial- und personaler Kompetenz – erwarben die Teilnehmenden aus ihrer Sicht vor

allem bezogen auf personale und soziale Kompetenzen und Methodenkompetenz. Die Befragten konstatierten eine Zunahme an Selbsterkenntnis, Selbstbewusstsein, an Sicherheit im Umgang mit sich selbst (z. B. als Fähigkeit zur Abgrenzung oder Rollendistanz) und anderen Personen. Genannt wurde ebenfalls eine Erweiterung der Team- und Kooperationsfähigkeit.

Viele Teilnehmer/innen greifen auf die in der Fortbildung vermittelten Methoden in unterschiedlichster Weise immer wieder und immer noch zurück: Sie nutzen sie als „Handwerkszeug“ bei der Gestaltung und Durchführung von Seminaren, als didaktische Anregung bei Fortbildungen oder allgemein bei der Konfliktbearbeitung bzw. Problemlösung.

Prozesskompetenz

Die im Interviewbogen vorgegebene Definition von Prozesskompetenz als „Fähigkeit zu strukturieren, zu begleiten und zu reflektieren“ verstanden die Teilnehmenden zum Teil auf sich selbst als Person bezogen, zum Teil bezogen auf das Verständnis von Gruppenprozessen, sei es in der Seminargruppe oder in der eigenen Einrichtung. Dabei nannten sie u. a., dass sie Kenntnisse über Gruppenstrukturen und -prozesse, Erkenntnisse über das Verhältnis von Eigen- und Fremdwahrnehmung, aber auch Analysefähigkeit bezogen auf Systeme und Beziehungen in Organisationen erlangt haben, die sie befähigen, diese Strukturen besser zu gestalten.

Für etliche Teilnehmer/innen stand ihr eigenes Agieren und ihre Wirkung in der Gruppe im Vordergrund, die Einschätzung ihrer Verhaltensweisen, die Diskussion der Fremdwahrnehmung und Einpassung ins Selbstbild.

5. Zusammenfassung

Im Allgemeinen stellten die befragten Teilnehmer/innen einen Zugewinn an Kenntnissen und Fähigkeiten fest, die sie im Hinblick auf ihre unterschiedlichen Arbeitsfelder auf unterschiedliche Weise nutzen: Die Auswirkungen, die sich natürlich nicht ausschließlich aus der Fortbildung im Sinne einer Monokausalität ableiten lassen (und auch nicht von den Interviewten abgeleitet wurden), auf die berufliche und persönliche Situation werden von allen als vorwiegend positiv und bereichernd angesehen. Stichworte waren „professionelles Selbstverständnis“, „Leitungsverständnis“ oder „Rollenverständnis“, aber auch „Haltung“. Der Fokus lag dabei auf den Anforderungen aufgrund der individuellen Situation als Leiter/in oder Mitarbeiter/in, den vorgefundenen Voraussetzungen in der Einrichtung und den daraus folgenden „Einsatzmöglichkeiten“. Der „Bedeutungszusammenhang“, den die Teilnehmenden der Fortbildung im Einzelnen gegeben haben, entspricht dem Nutzen, den sie aus der Fortbildungsreihe zogen: Zum Tragen kamen die Themen und Zusammenhänge, die aufgrund der damaligen Lebens- und Arbeitssituation zu bearbeiten waren.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die in der Fortbildung angeeigneten Kompetenzen die Teilnehmer/innen in größerem Maße befähigen, mit den unterschiedlichen Berufoanforderungen besser umzugehen, d. h. den „Verflechtungen“ auf den Grund zu gehen: Sie ermöglichen, Reflexion und Methodenkompetenz, das Erkennen der organisatorischen Strukturen, Gruppenleitungskompetenz, Rollenreflexion und Teamkompetenz miteinander zu verbinden und damit ein „Berufsbewusstsein als Erwachsenenbildner/in“ zu entwickeln (Fuchs-Brüninghoff 1997, S. 112).

Die Ergebnisse der Evaluation des Zertifikats Beratung wurden der Diskussion um mögliche Veränderungen der Inhalte und Strukturen der Fortbildungsreihe rückgemeldet: Das betrifft die Kritikpunkte einzelner Teilnehmer/innen und die Anregungen aus der Evaluierung insgesamt. Aber der prozesshaften Weiterentwicklung des Zertifikats kommen vor allem die Erkenntnisse zugute, die sich aus dem Evaluationsprozess selbst ergeben haben: Es ist offensichtlich geworden, dass Instrumente geschaffen werden müssen, die in der kontinuierlichen Begleitung der Fortbildungsseminare Kriterien generieren, die eine Bestimmung der Güte des Beratungshandelns zulassen. Die summative Evaluation hat die Voraussetzungen für eine genauere Definition der Kompetenzen, die den Beratungsprozess umfassen, vorgelegt – weitere Schritte in Richtung einer Operationalisierung von Beratungskompetenzen müssen folgen.

Anmerkungen

- 1 Die Evaluation liegt als interner Bericht vor.
- 2 Eine Erweiterung des Angebots widerspricht der Aufgabenstellung des DIE als wissenschaftliches Institut.

Literatur

- Antoch, R. F. (1989): Techniken der individualpsychologischen Beratung und Therapie. In: Schmidt, R. (Hrsg.): Die Individualpsychologie Alfred Adlers. Ein Lehrbuch. Frankfurt/M, S. 350-409
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2001): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht. Bonn
- Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. In: AG QEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97, Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, S. 253-307
- Barthemess, M. (2001): Systemische Beratung. Eine Einführung für psychosoziale Berufe. Weinheim
- Faulstich, P. (1999): Qualität und Professionalität des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Arnold, R./Gieseke, W.(Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. 1, Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied, S. 185-203

- Fuchs-Brüninghoff, E. (1987): Personenbezogene Fortbildung für Beratungsaufgaben im Alphabetisierungsbereich. In: Tietgens, H. u. a. : Forschung und Fortbildung. Konzepte und Berichte der Pädagogischen Arbeitsstelle, Bonn, Frankfurt/M, S. 116-132
- Fuchs-Brüninghoff, E./Pfirrmann, M. (1990): Lernprobleme – eine Chance für neues Lernen. In: Alfa Rundbrief, Nr. 13, S. 8-9
- Fuchs-Brüninghoff, E./Pfirrmann, M. (Hrsg.) (1992): Ansichten vom Lernen – Lernansichten. Frankfurt/M.
- Fuchs-Brüninghoff, E./Pfirrmann, M. (1993): Beratung. Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation. Projektbericht. Frankfurt/M.
- Fuchs-Brüninghoff, E. (1997): Professionalität und Bewußtsein. In: Meisel, K. (Hrsg.): Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung, Materialien für die Erwachsenenbildung 12, Frankfurt/M, S. 110-117
- Fuchs-Brüninghoff, E. (2000): Lernberatung – die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg. In: REPORT, H. 46. Frankfurt/M, S. 81 ff.
- Gieseke, W./Gorecki, C. (2000): Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen, S. 59-114
- Haeblerlin, F. (1986): Weiterbildungsmotivation. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenen/Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen. Göttingen, S. 589-596
- Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld
- Kil, M./Thöne, B. (2001): Pädagogische Beratungsarbeit. Eine Feldsondierung. In: Der Pädagogische Blick, H. 3, S. 132-146
- Mayring, P. (1983): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim
- Merkens, H. (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.), Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 97-106
- Reischmann, J. (1996): Evaluation von Bildungsprozessen, Teil II (Studienbrief zur Erwachsenenbildung). Kaiserslautern
- Schiersmann, C. (2000): Beratung in der Weiterbildung – neue Herausforderungen und Aufgaben. In: REPORT, H. 46. Frankfurt/M., S. 18-32
- Siebert, H. (1998): Konstruktivismus. DIE Materialien für die Erwachsenenbildung 14. Frankfurt/M.
- Weiß, R. (1999): Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: AG QEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte neuer Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Berlin, S. 433-493
- Wesseler, M. (1994): Evaluation und Evaluationsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, S. 671-686. Opladen

Evaluation in Zeiten der Veränderung¹

Ein Essay

Evaluation ist mittlerweile zur besonders beachteten Richtung in der pädagogischen Forschung avanciert. Wo öffentlich über pädagogische Praxis diskutiert und wirksam gehandelt wird, wird Evaluation als zentrales Maß von Bildungsmanagement und Qualitätssicherung genutzt. Das ganze Instrumentarium qualitativer und quantitativer Forschung von der Beobachtung über die mündliche und schriftliche Befragung bis hin zur Dokumentenanalyse ist gegenwärtig im Einsatz, um die Wirksamkeit pädagogischer Arbeit zu erfassen. Ihren Höhepunkt erlebt diese Entwicklung derzeit in der Überprüfung ganzer Organisationen und Konzeptionen mitsamt der begleitenden Entwicklungs- und Beratungskonzepte. Sie stützen sich auf bereits in die Praxis integrierte Qualitätssicherungssysteme und -managementkonzepte. Dieser Trend ist nicht auf die Weiterbildung beschränkt: Eine große Anzahl von Dienstleistungsanbietern steht mit Supportstrukturen bereit, um Organisationen und Institutionen im Evaluationsgeschäft zu unterstützen. Organisationen müssen ihre eigenen Ziele, Produkte und Dienstleistungen nach außen präsentieren und sich einer Bewertung unterziehen. Dabei werden – und das kündigt sich deutlich an – die Grenzen zwischen Vermarktung, Bewertung und Revision fließend. Auch empirische Forschung wird für diese neuen Anforderungen genutzt.

Für eine Betrachtung des Phänomens aus pädagogischer Perspektive stellen sich zwei Fragen:

- a) Welche Ziele werden mit Evaluation verbunden? Was versprechen Evaluationen und was halten sie?
- b) Welches sind die Nutzungswege von Evaluation? Führen sie zu verbesserten Bedingungen der Bildungsarbeit?

Besondere Beachtung findet Evaluation in Zeiten von Reformen und Veränderungen, aber auch in Zeiten des Sparens und der Forderung nach Optimierung. Dies sind beunruhigende Zeiten des Umbruchs, die sehr viel Augenmaß benötigen, aber auch maßgeblich von Einzelinteressen bestimmt sind. Es kommt deshalb nicht von ungefähr, dass Evaluationsinstitute genau hierauf eingehen und ihre ethischen Prämissen benennen. Mit ihren Dienstleistungen versprechen sie Hilfe bei der Steuerung von Förderentscheidungen, bei der Prioritätensetzung, bei der Erarbeitung von Verbesserungsvorschlägen im Rahmen von Organisationsentwicklung und bei der Entschärfung von Konflikten durch die Beteiligung der zu analysierenden Zielgruppen und ihrer Bildungsbedürfnisse.

Gerade etablierte Institutionen benötigen zur Veränderung Denkanstöße und neue Ideen. Evaluation wird aber häufig als Instrument zur Optimierung und Rationali-

sierung bereits bekannter Wege benutzt und zunächst nicht mit der Fähigkeit zu Innovationen in Verbindung gebracht. Das war beim Einsatz der ersten Evaluationsysteme vor etwa drei Jahrzehnten noch anders. Damals ging es um neue Curricula, die man nicht ungeprüft auf den Weg schicken wollte, und die deshalb wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurden. Für dieses Verfahren gab es Vorbilder in den Vereinigten Staaten.

Aus gegenwärtigen didaktischen Konzepten, aber auch aus betriebswirtschaftlichen Managementmodellen ist der Evaluationsbegriff nicht mehr wegzudenken. Evaluation hat sich etabliert und ist die immanente Reflexions- und Kontrollinstanz, die man zur permanenten Verbesserung von Konzepten benötigt.

Ein weiteres, auf die Institution bezogenes Instrument ist das Qualitätsmanagement, das den Blick öffnet für verbesserte institutionelle Abläufe und Informationssysteme, um Mängel im Koordinationssystem von Dienstleistungen zu beheben. Evaluation dieser Art dient der Standardwahrung und der Entwicklungsfähigkeit und ermöglicht den internen kritischen Blick, um den Grad der Reflexion von und in Lernsituationen zu erhöhen (vgl. Gerl 1983, S. 19) oder – bezogen auf Organisationen – um die innerorganisatorischen Strukturen einer Überprüfung zu unterziehen. Ob man sich auf die Planungevaluation, die Verlaufs-/Prozessevaluation oder auf Transferüberlegungen konzentriert: Es geht um inneren Wissenszuwachs, um – im weitesten Sinne – pädagogisches oder organisatorisches Arbeitshandeln als notwenigem „inneren Revisor“. Diese interne oder immanente Evaluation mit dem gesamten Instrumentarium, wie es sich in der Evaluationsliteratur entfaltet und um jeweils neue Instrumente erweitert wird, gehört zur pädagogischen Seriosität. Überfordert sind diese Instrumente aber, wenn sie neue Ideen grundständiger Art hervorbringen, d. h. institutionelle Neukonzeptionen oder gar Praxisveränderungen einleiten sollen. Mir geht es also darum, Evaluation mit ihren verschiedenen Einsatz- und Anknüpfungsfeldern eindeutig als immanente Aufgabe von Institutional-, Programm- und Lernkulturentwicklung in Bildungsinstitutionen zu platzieren. Bildungsmanagement ist bei seinen mittelfristigen Planungsarbeiten und Kursentscheidungen auf variable Detailarbeit angewiesen. Hier liefert Evaluation Informationen für weitere Aktivitäten (vgl. Jäckering, Vortrag, 2002).

Mit Blick auf die Praxis können für die Weiterbildung insgesamt vier Evaluationstypen unterschieden werden:

1. Systemevaluationen zum Zwecke von Spar-, Abbau- oder Umbaumaßnahmen;
2. Immanente Evaluation und Forschung zum Zwecke der Steuerung pädagogischen Handelns;
3. Evaluation zu Legitimationszwecken;
4. Evaluation in betrieblichen Transferprozessen zur Begleitung und Sicherung von Bildungsverwertung.

1. Systemevaluationen und ihr Zusammenhang mit Spar-, Abbau- oder Umbaumaßnahmen

Bei diesem Evaluationstypus zeigt sich eine Fehlentwicklung, durch welche die Ideenlosigkeit, aber auch die gegenstandsbezogene Fachkompetenz durch eine zahlen- und datenbasierte Meinungsbildung teilweise ersetzt wird, die in einem kreativen Vakuum zu Interessen- und Machtspielen benutzt wird. Die Systeme müssen sich verändern, aber niemand weiß, warum und wohin. Uns ist die Kreativität, aber – zum Glück – auch die ideologische Überhöhung abhanden gekommen. Es gibt nur noch das Ziel, das Bestmögliche zu erreichen. Eigentlich ist dies eine banale, weil selbstverständliche Anforderung, wenn sie nicht zur bloßen, individuellen Konkurrenz im „Weiter so!“ wird. Denn wer nur auf Konkurrenz setzt, fördert letztlich nicht eine Weiterentwicklung, sieht keine Alternativen, sondern nur die Optimierung des Bestehenden. Veränderungen, Erweiterungen und Ergänzungen kann man so nicht gewinnen. Natürlich gilt auch: Wenn keine Leistungsanforderungen im Bildungsprozess gestellt werden, sinkt das Niveau. Systemänderungen können aber nicht mit Evaluationsergebnissen begründet werden, weil durch Überprüfungen selten Anstöße zu Neuem erfolgen, sondern vor allem bisherige Versäumnisse verhandelt werden. Gelingt es bei Systemevaluationen hin und wieder dennoch, Systeme auszudifferenzieren, indem man z. B. auf Leistungen von neuen Studiengängen, neuen Institutionen, neuen Konzepten hinweist, wird sich die etablierte Mehrheit voraussichtlich wehren, wenn sie dadurch nicht ihre Position bestätigt sieht: Auf einmal sind diejenigen, die für das Prinzip der Förderung der Besten eintraten, für die Förderung der schlechter bewerteten, aber etablierten Konzepte; Gelder, die vorgesehen waren, um Stärken zu unterstützen, fließen mit neuen Begründungen in die bisher üblichen Kanäle. Der Spruch „Leistung lohnt sich nicht“, der von Privilegierten häufig zitiert wird, benennt genau das, was viele von ihnen selbst praktizieren. Wir haben hier die klassische Vermischung von Leistung und Macht. Wenn die Macht nicht in der Lage ist, innovative Leistung – und davon lebt die Zukunft der Gesellschaft – zu erkennen und ihre Erfolge mit Hilfe von Interpretationen der Evaluationsergebnisse beschneidet, blockiert sie Neuerungen und demotiviert die Aktiven, die Kreativen, natürlich auch die Unkonventionellen. Denn Neues kommt nie in den üblichen Bahnen daher. Es kommt sogar häufig aus unbeachteten Nischen. Bislang konnten Neuerungen in verschiedenen Formen gesellschaftlicher Auseinandersetzungen verarbeitet werden. Wenn nun die Evaluation als neues Instrument genutzt wird, dann begeben sich alle Beteiligten auf unsicheres Gelände. Durch die Verobjektivierung von Leistungsbilanzen können diejenigen, die sehr aktiv sind, sichtbar werden. Wenn aber die Funktionsträger sie nicht für förderungswürdig halten, können sie leichter aus dem System ausgesteuert werden. Auch hier ist die Botschaft: Leistung lohnt sich nicht. So werden die Verwertungsbedingungen bedeutender als die Ergebnisse der Evaluation, sie geben den eigentlichen Blick auf die Missstände preis. Es gibt bei diesem Evaluationstypus auch vorausseilende Reaktionen zu beobachten – das Frisieren der Daten –, wobei die Botschaft lautet: Es ist wichtiger, zu

berichten, was erwünscht ist, als Leistungen zu erbringen, die Problemlagen ungeschminkt aufzuzeigen und zu vermitteln. Tritt das ein – was keiner beabsichtigte –, ist das Leistungsprinzip infrage gestellt und Lethargie wird erzeugt. Neuerdings will man diese Tendenz durch noch straffere Führung in den Institutionen umgehen. Individuelle Gestaltungsspielräume werden eingeschränkt. Solche Prozesse sind meistens schleichend, sie kündigen sich nur noch verdeckt an. In Betrieben nennt man die dann eintretenden Folgewirkungen *innere Kündigung*. Die nächsten Schritte sind Lethargie, anderen nach dem Mund reden, sich persönliche Vorteile verschaffen, Verschleierungen durch Selbstüberhöhungen etc. Letztlich wird die Evaluation, die gedacht war, um professionelles pädagogisches Handeln in der täglichen Praxis zu unterstützen und anzuregen, zum möglichen Instrumentarium der Diskreditierung. Ein Grund für diese Entwicklungen ist der Experimentiermangel; jeder schießt auf den sofortigen Erfolg, den Erfolg im üblichen Mittelmaß, das Image. Wer wissen will, wie dieser Weg zu einem Abstieg werden kann, findet eine mögliche Antwort in der Geschichte der permanent prämierten Leistung in der ehemaligen DDR.

2. Immanente Evaluationen und ihre Konflikte mit der falsch verstandenen Systemevaluation

Systemveränderungen, die Sparmaßnahmen oder anderen politischen Gründen folgen, müssen sich als das zu erkennen geben, was sie sind. Sie können sich nicht hinter evaluierenden Schutzschildern und Kommissionen verstecken. Ein Missbrauch aber von Evaluationsinstrumenten zerstört in der Regel auch ihre Glaubwürdigkeit. Die Macht und die inhaltlichen Positionen, die bei den jeweiligen Entscheidungsträgern schon vorher vorhanden waren, werden nur sehr selten infrage gestellt – das erforderte menschliche Größe und Lernfähigkeit.

Eine kontinuierliche, interne Evaluation kann dagegen auch die Vernetzung mit der erwachsenenpädagogischen Forschung gewährleisten. Sie kann das Wissenspotenzial in den Institutionen und Projekten so erhöhen, dass es eine Argumentationsbreite gibt, die solche Übergriffe zumindest erschwert, eigene Veränderungs- und Entwicklungsfähigkeit jedoch unterstützt. Die Institutionen sind gefordert, Zeit für Selbstreflexion zur Verfügung zu stellen. Kontinuierliche, interne Evaluation ist dann das Instrument zur professionellen Selbstreflexion und Weiterbildung. Es macht neugierig auf Veränderungsmöglichkeiten.

Die kulturelle Bildung ist ein Beispiel dafür, wie das Versäumnis interner Evaluation zu den oben genannten Fehlentscheidungen in einer Systemevaluation führte und einen wichtigen Bildungsbereich aussteuerte:

Der Bereich kultureller Bildung hatte, kumulierend in den 90er Jahren (den Sparjahren in der Weiterbildung), kein gutes Image. Das galt intern und extern, beim Ranking der Fachbereiche in der Weiterbildung und generell bei der Beurteilung durch die politischen Entscheidungsträger. Die Teilnehmer/innen selbst wurden dabei nicht gefragt. Innerinstitutionell waren sie deshalb geduldet, weil durch die

hohe Nachfrage hohe Einnahmen erwirtschaftet wurden. Auch Betriebswirte, die vorgeblich nur ökonomische Daten im Blick haben, sahen hier die ersten, vielleicht auch widerstandslosesten Möglichkeiten zum Sparen. Obwohl kulturelle Bildung ein Kernbereich allgemeiner Erwachsenenbildung ist, war der Widerstand gegen Veränderungen gering, da man, bedingt durch fehlende Reflexivität, keine Argumente vorbringen konnte. Man hatte sich nicht für diesen Bereich interessiert – auch nicht mit interner Evaluation. Weder Interessen, noch Verwertungszusammenhänge der Teilnehmer/innen waren bekannt. Die geldbringende Wirkung im Selbstlauf genügte. In Zeiten des Sparens verlieren sich die Argumente. Wenn man sich einem Bereich nicht pädagogisch interessiert evaluierend zuwendet, kann man ihn bald nicht einmal mehr als Geldquelle vernutzen, da er auf der Basis allseits geteilter Vorurteile allmählich verschwindet, d. h. sich privatisieren soll. Hätte es hier eine immanente, stetige Evaluation gegeben, hätte man mehr über die Verwertungen, die Interessen der Teilnehmer/innen gewusst, wäre man nicht so leichtfertig verfahren und müsste sich jetzt nicht wundern, dass die gleichen Betriebswirte an anderen, vielleicht betrieblichen Orten die kulturelle Bildung zur Entfaltung kreativer Arbeitnehmer/innenpotenziale etablieren, also kulturelle Bildung als berufsrelevant hervorheben.

Wodurch werden solche systemischen Evaluationsentscheidungen bestimmt? In der Regel sind es die bekannten Argumente, die zu Vorurteilsstrukturen führen. So hier: Kulturelle Bildung ist ohne Nutzen, diese Selbstbetätigungen sind nur Freizeitaktivitäten, sie werden nur von Frauen aufgesucht. Der Bereich ist ein geschützter Winkel, nicht Wissenschaft, nicht Beruf. Missachtung erzeugt Unkenntnis, also Nichtwissen. Eine zuwendende, professionelle Evaluation im beschriebenen Sinne hätte hier zumindest den Erklärungsnotstand beheben können.

3. Organisationsevaluation zu Legitimationszwecken

In größeren Zeitabständen (alle 5 Jahre) müssen sich Institutionen der Evaluation stellen. Bereits ein Jahr vor dem Evaluationstermin wird die gesamte Institution aus dieser Perspektive betrachtet. Gehandelte Evaluationskriterien werden zum Maß institutioneller Entscheidungen. Viel Arbeitszeit wird in Selbstreport und Selbstpräsentation investiert. Unter diesen Bedingungen wird sehr bald die vorteilhafte Präsentation der Institution gegenüber der guten Leistung zum entscheidenden Beurteilungskriterium. Grenzverschiebungen zwischen Marketing und Evaluationsprozessen sind unübersehbar. Die Selbstvermarktung scheint insgesamt einen steigenden Stellenwert zu haben. Bei der evaluativen Selbstvermarktung geht es um Imagefragen. Was aber wäre, wenn zwar aussagekräftige Berichte, Dokumentationen von Aktivitäten und anderes repräsentatives Beweismaterial vorgelegt würden, das Verhalten der Präsentationsgruppe hingegen unsicher, übermüdet oder desinteressiert wirkte? Wäre dann die Arbeit der Institution weniger gut, gäbe es Minuspunkte, und woran würden sich diese bemessen? Was wäre, wenn wenige

oder gar keine neuen Ideen sichtbar wären – zu deren Bestimmung man eigentlich evaluieren wollte –, die Präsentation aber ganz ausgezeichnet wäre? Was wäre dann das Ergebnis? Oder aber ist es vielleicht so, dass Präsentation und Gesamtbilanz eines sind und es dabei selten zu einer differenzierten Betrachtung der Entwicklungen kommt? In jedem Fall aber gilt: Die Organisation muss eine gute Evaluation melden können, wenn sie weiterhin bestehen will. Das Evaluationssetting und das Wissen darum sind dabei letztlich von entscheidender Bedeutung. Am deutlichsten tritt dieser Zusammenhang im Bereich des Qualitätsmanagements hervor. Die Prozeduren und die Kontrollpunkte bestimmen, was Qualität ist.

4. Evaluation in betrieblichen Transferprozessen: Begleitung und Sicherung von Bildungsverwertung

Bei diesem vierten Evaluationstypus, der sich besonders in betrieblichen Kontexten durchsetzt, wird die Schnittstelle zwischen Arbeiten und Lernen betrachtet. Arbeitsplatzbezogenes Lernen unterstellt unmittelbare Anwendung oder – bei hochqualifizierten Arbeitsplätzen – dass die Arbeit selbst ein Lernprozess sei. Man hält komplexe Lernprozesse für die effektivste Methode, um innerbetriebliche Problemstellungen, neue Anforderungen im Arbeitsprozess etc. lösen zu können, kurz: um Arbeitsprozesse zu transferieren, zu professionalisieren und zu modernisieren. Lernen und Fortbilden haben in dieser Perspektive eine begleitende und beratende Funktion oder werden für die Erschließung und Anwendung neuer Instrumente und Techniken verwertet. Die Lerninhalte werden auf die faktisch oder vermeintlich erarbeiteten neuen Inhalte und Umsetzungspraktiken zugeschnitten. Die Evaluation solcher Weiterbildungsprozesse orientiert sich – bei realistischer Einschätzung – an den tatsächlichen Chancen und Möglichkeiten zum Transfer. Doch muss man sich bei einigen Lernanforderungen fragen, ob nicht die Unterweisung am Arbeitsplatz die effektivere Form des Lernens wäre. Nur dort, wo komplexere Lernprozesse mit ebenso anspruchsvollen Arbeitsformen zusammenfallen, können Arbeiten und Lernen tatsächlich miteinander verschmelzen, und nur dann wird eine sinnvolle Voraussetzung für Evaluation geschaffen. Wo Lernen und Evaluation Transfer in dieser Weise sinnvoll und begründet befördern, wird das Arbeitshandeln um die Dimension des Lernens erweitert. Dabei wird die betriebliche Bildungsabteilung zur Mitträgerin des Arbeitshandelns und partizipiert an deren Erfolgssicherung. Es stellt sich also die Frage, was hier in welcher Weise zum treibenden Motor für Transferprozesse wird. Wenn aber Lernen in Arbeiten aufgeht, wird eher das Lernen als das Arbeiten als Anspruch und Haltung verlieren.

5. Konsequenzen

Es wurde gezeigt: Evaluation folgt inzwischen unterschiedlichsten Gesetzen und Regeln. Sie bedient verschiedenste Reflexionsebenen. Für Weiterbildungsinstitutionen und –organisationen ist aber von entscheidender Bedeutung, inwiefern dabei

professionellen Vorstellungen von Bildung, Lernen und Lehr-Lern-Arrangements gefolgt wird. Es wird in Zukunft zunehmend auf professionelle Eigengestaltung ankommen, hier werden die Bildungsinstitutionen selbstbewusster und experimentierfreudiger agieren müssen. Ein entscheidendes Argument für diese Annahmen ist die Komplexitätssteigerung in den Alltags- und Lernanforderungen der Weiterbildungsteilnehmer/innen. Das lernende Individuum benötigt mehr Raum. Verstärkt erforderlich werden Sensibilisierungen für die Erfordernisse, Möglichkeiten und Dimensionen von Bildungsprozessen, wenn es denn stimmt, dass im Zuge der sogenannten Wissensgesellschaft immer häufiger neu-, um- und angelernt wird. Die Evaluationsaufgaben werden so gesehen stärker in den Dienst der jeweiligen Einzellerne gestellt werden müssen und/oder stärker auf gruppenbezogene Aufgaben auszurichten sein. Der Prozess des Lernens wird dabei eine immer größere Bedeutung haben und der Zwang zur Bewertung von Institutionen und Bildungsabteilungen wird demgegenüber eine untergeordnete Rolle einnehmen. Für die professionelle Entwicklung lebenslanger Lernprozesse werden aus erwachsenenpädagogischer Perspektive die folgenden Aspekte in den Vordergrund treten.

5.1 Legitimatorisches Verhältnis zur Evaluation

Immanente, interne Evaluation muss unter den Bedingungen systematischer Infragestellungen stärker den Charakter von Selbstpräsentationen annehmen. Dabei muss sie sehr genau an den Evaluationskriterien mitarbeiten, um die fachfremden Kriterien zu begrenzen. Sie muss das Heft für ihre pädagogischen Optimierungsprozesse trotz aller Vernetzung in der Hand behalten und den Fokus neben den vielfältigen anderen betrieblichen bzw. betriebswirtschaftlichen Interessen an diesem Punkt etablieren, sonst wird sie dauerhaft zum Spielball anderer Abteilungen und Institutionen. Die Dreifachperspektive ‚Leistung optimieren – Leistungsprofil präsentieren – Transfervielfalt realisieren‘ ist pädagogisch relational und differenziert zu begründen. Ausgerichtet auf teilnehmer/innenbezogene Lern- und Bildungsprozesse, Entscheidung zur Verantwortungsübernahme, aber auch Begrenzung der Verantwortung, bleibt diese Dreifachperspektive von Bedeutung.

Weiterbildungsinstitutionen und Bildungsabteilungen in Unternehmen und Verwaltungen sind verantwortlich für die Struktur des Lehr-Lernarrangements, für die Lerninhalte, für die Atmosphäre, für die Dozent/innenauswahl und die begleitenden Interaktionsstrukturen – nicht aber für die Motiviertheit, die Sympathien, das Interesse und die Verarbeitungsprozesse der Teilnehmer/innen. Das Produkt ist das Angebot und das Arrangement. Am Ergebnis arbeiten die Teilnehmer/innen gemeinsam. Das Ergebnis von Weiterbildung entsteht relational durch Angleichungshandeln und ist eingebunden in Beziehungsentwicklungen (vgl. Gieseke/Gorecki 2000, S. 59ff). Bildung ist in diesem Sinne leiblich-körperlich rückgebunden. Sie ist nicht technisch steuerbar, sondern folgt häufig paradoxen Entwicklungen. Anders formuliert: Bildung und Lernen sind keine seriellen oder maschinellen Vorgänge, da-

rin liegt ihre Kreativität. Sie sind auch nicht als „Wenn-dann-Wirkungsgefüge“ zu betrachten, sondern als komplexe zwischenmenschliche Strukturen, die auch zu den Inhalten entsprechende d. h. relationale Beziehungen herstellen. Manchmal hilft hier ästhetisches Denken weiter.

Für die Evaluation geht es letztlich darum, dass eine gute Dokumentation der Leistung vorliegt und die konkreten Situationen angemessen beschrieben werden können, um so die Selbstreflexivität der Erwachsenenpädagog/innen zu erhalten. Dies gilt um so mehr, wenn die Selbstpräsentation partiell virtueller wird.

5.2 Zunahme individueller Selbstevaluation

Mit der Zunahme des lebenslangen, besonders auch des beruflichen Lernens treten verstärkt selbstreflexive Momente der einzelnen Lernenden in den Vordergrund. Bildungszeit wird im stärkeren Maße eingeplant, bildungsbiographische Reflexionen bekommen einen instrumentellen Charakter. Evaluation gibt nicht mehr Auskunft über Kurse, sondern über Bildungsverwertungsformen von Individuen und Gruppen, ohne dass dabei eine gleichförmige Nutzung von Bildung noch länger unterstellt würde. Die Pluralität der Nutzung setzt zusätzliche Beratungsansprüche und -kompetenzen frei. Arbeits- und Bildungshandeln verbinden in neuer Weise berufs- und bildungsbiographische Betrachtungen und Entwicklungschancen. Evaluation kommt im Hinblick auf individuelle Empfehlungen eine neue Bedeutung zu. Der individuelle Lernprozess wird dabei im Kontext des Gruppenlernens analysiert.

5.3 Die Beziehungen der Evaluation zur Forschung wachsen

Das Interesse an Lernverläufen nimmt zu, da diese zunehmend zum gestaltungsnotwendigen Alltagsinhalt werden. Damit wird auch die Forschungsintensität in diesem Feld gesteigert. Relationale Forschungsmethoden, die in Perspektivverschränkung arbeiten, werden notwendig, um verschiedene Perspektiven auf Bildungsprozesse zu sichern. Lernen als Prozess zwischen individueller, beziehungsabhängiger und situationsbezogener Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung wird als Thema von und Anforderung an neue Evaluationskonzepte verhandelt werden. Evaluation und Detailforschung, sowie die Entwicklung diagnostischer Instrumente, werden miteinander in Verbindung gebracht. Der beratende und fördernde Charakter von Evaluation für individuelle Lernwege tritt in den Vordergrund. Der Einfluss emotionaler Faktoren auf Lern-, Denk- und Entscheidungsprozesse wird erkannt und bekommt eine starke Relevanz. Sensibilisierungen für, Ausdifferenzierungen und Ästhetisierungen von Erwachsenenlernen werden zunehmen. Evaluation wird zum Hinweisinstrument für Anschlusswege, sie kanalisiert Möglichkeiten. Sie nimmt nicht länger nur Bewertungen vor, sondern sondiert auch Interessen, Kapazitäten, Entwicklungspotenziale und Entwicklungsmöglichkeiten.

Die weitverbreitete Auffassung von Lernen als einem Bedrohungspotenzial in der frühen Lebensphase oder dem notwendigen Übel, dem man sich zum Zwecke einer Umschulung unterziehen muss, kann sich in dieser Perspektive auflösen. Tun wir alles dafür, dass solche Wege im professionellen Interesse der Weiterbildung beschreibbar werden.

Der Text verarbeitet Erfahrungen der Autorin aus verschiedenen Evaluationskommissionen in Wissenschaft und Weiterbildung, aus der Konzeption und Auswertung von Lehrevaluation, aus subjektiven Erfahrungen der von Evaluation Betroffenen sowie aus Berichten Dritter.

Anmerkung

1 Vortrag, gehalten in der Bundesakademie für öffentliche Verwaltung (BAKöV) am 08.05.2002

Literatur

Gerl, H./Pehl, K. (1983): Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
Gieseke, W./Gorecki, C. (2000): Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen, S. 59-114
Jäckering, W. (2002): Evaluation und Transfer von Fortbildung. Ms. (Vortrag)

HANS TIETGENS: Leben im Modus der Auslegung

2002 wurde Hans Tietgens, der die Theoriediskussion der Erwachsenenbildung seit den 60er Jahren maßgeblich beeinflusst hat, 80 Jahre alt. In der Laudatio, die ich am 24. Mai in Frankfurt halten durfte, bin ich u. a. auf Tietgens' Rezeption des Konstruktivismus eingegangen. Auf diesen Aspekt seines umfangreichen und vielfältigen Werks beschränke ich mich im Folgenden.

H. Tietgens' Überlegungen zum „Lehren und Lernen mit Erwachsenen“ lassen sich dem sogenannten „interpretativen Paradigma“ – im Unterschied zum „normativen Paradigma“ – zuordnen. Beeinflusst von der Theorie des „symbolischen Interaktionismus“ macht Tietgens darauf aufmerksam, dass unser Gehirn die Wirklichkeit nicht „realitätsgetreu“ abbildet, sondern dass wir sie ständig interpretieren und dass Erwachsenenbildung wesentlich der Prozess der Reflexion und Differenzierung dieser Interpretationen ist. So wird der sozialwissenschaftliche Begriff des Deutungsmusters zu einem Schlüsselbegriff seiner Bildungstheorie.

1981 – also lange vor der Konstruktivismusdiskussion in Deutschland – spricht er in seinem Buch „Die Erwachsenenbildung“ von dem „*Leben im Modus der Auslegung*“. Ähnlich wie Max Frisch verweist H. Tietgens darauf, dass wir unsere Lebensgeschichte und unsere Lebenswelt in der Kommunikation mit anderen ständig neu interpretieren. Er entwirft die Umriss einer „Realanthropologie“ des lernenden Erwachsenen.

Voraussetzung für eine Bildungsbiografie ist Reflexivität, d. h. das Bewusstsein der Konstruktivität unserer Welt: „Dem Menschen ist Lernen möglich, weil er das Lebewesen ist, das sich zu sich selbst verhalten kann; das sich von sich selbst distanzieren, das etwas aus sich machen, damit aber auch sich und anderen etwas vormachen kann“ (Tietgens 1981, S. 89). Bildung – so Tietgens – ist „Arbeit an sich selbst“, allerdings nicht als egozentrische Introvertiertheit, sondern „im gesellschaftlichen Kontext“ und in der Auseinandersetzung mit relevanten Themen. Er argumentiert schon damals erkenntnistheoretisch:

„Menschen leben im Modus der Auslegung: Die Annahme, die Umwelt begegne uns unmittelbar, ist eine Fiktion ... Es gilt die Vorstellung zu übersteigen, dass Subjekt und Objekt eindeutig voneinander zu trennen sind, dass allgemein verbindlich gesagt werden kann, was zum Ich und was zur Welt gehört, dass eine durchgehende Grenzziehung von innen und außen möglich ist. Das, was nicht zum Menschen gehört, begegnet ihm nicht, wie es ist, sondern wie es in seinem Verhältnis zu ihm durch seine Interpretationen bestimmt wird“ (S. 91).

Dies gilt übrigens auch für wissenschaftliche Erkenntnis: Der Erkenntnisgegenstand und das erkennende Subjekt sind untrennbar verknüpft: Die Welt erschließt sich dem Forscher nach Maßgabe seiner Fragestellungen, seiner Beobachtungsperspektive, seiner Forschungsinstrumente.

Dies gilt auch für die modernen Naturwissenschaften, z. B. die Kernphysik. Der Physiker Fritjof Capra schreibt: Die Quantentheorie machte deutlich, „dass selbst die subatomaren Teilchen – die Elektronen sowie die Protonen und Neutronen innerhalb des Kerns – keine Festkörper im Sinne der klassischen Physik sind. Die subatomaren Einheiten der Materie sind sehr abstrakte Gebilde mit einer doppelten Natur. Je nachdem wir sie ansehen, erscheinen sie manchmal als Teilchen, manchmal als Wellen. Diese Doppelnatur zeigt auch das Licht, das als elektromagnetische Schwingung oder als Teilchen auftreten kann“ (Capra 1983, S. 81). Und: „Das Elektron besitzt keine von meinem Bewusstsein unabhängigen Eigenschaften. In der Atomphysik kann die scharfe kartesianische Unterscheidung zwischen Geist und Materie, zwischen dem Beobachter und dem Beobachteten nicht länger aufrechterhalten werden. Wir können niemals von der Natur sprechen, ohne gleichzeitig von uns zu sprechen“ (ebda. S. 91).

Diese Interdependenz von Subjekt und Objekt gilt auch für soziale und pädagogische Situationen. Ein Psychoanalytiker nimmt in einer Seminargruppe Psychoanalytisches wahr, ein Biografiethoretiker nimmt das biografische „Gepäck“ der Teilnehmer wahr, ein „symbolischer Interaktionist“ registriert das Entstehen einer symbolischen Deutungsgemeinschaft, ein Marxist entdeckt hinter dem Rücken der Seminarteilnehmer kapitalistische Herrschaftsstrukturen ... Die Brillen der Beobachter erzeugen die Bilder der Wirklichkeit. Auf die Frage, was denn nun ein Seminar „wirklich“ ist, lässt sich nur antworten: Ein Seminar besteht aus der Vielfalt der Beobachtungsperspektiven und Unterscheidungen.

Kommen wir auf Hans Tietgens zurück:

Das Lernen von Erwachsenen ist ein Anschlusslernen, es wird geprägt von biografischen Lernerfahrungen, aber auch von der Kommunikation mit anderen und – darauf hat Tietgens wiederholt hingewiesen – mit Andersdenkenden: „Lernen im verarbeitenden Miteinander, wobei die Sensibilisierung für den Umgang sowohl mit anderen als auch mit sich selbst ineinander greift, erleichtert die Aneignung von Neuem ... Zudem ist die Distanz von den eigenen Interpretationsmodalitäten eine Bedingung dafür, dass Lernen im Sinne der Aneignung neuer Verhaltensvarianten gelingt“ (1981, S. 93).

Ein Jahrzehnt später veröffentlicht Tietgens in einer Festschrift für Helmut Skowronek einen relativ wenig beachteten Aufsatz über „Aufklärung in Kontexten“. Es geht ihm darum, das Potenzial der Aufklärungstradition zu bewahren und mit neueren systemtheoretischen und konstruktivistischen Denkansätzen in Beziehung zu setzen. „Aufklärung in Kontexten“ verweist darauf, dass Aufklärung kein Produkt, sondern ein Prozess ist. Die Notwendigkeit vernunftgeleiteter Aufklärungsprozesse kann auch von den Philosophen der Postmoderne nicht bestritten werden. „In der Tat ist jeglicher Bildungsarbeit die Basis entzogen, wenn der Verzicht auf den Modus des Argumentativen, die Verabschiedung des modernen Rationalitätsprinzips ohne Widerspruch bleibt“ (Tietgens 1993, S. 275).

Doch Aufklärung erwachsener Menschen erfolgt nicht „von oben“, nicht von selbsternannten Aufklärern. Aufklärung ist – zu Ende gedacht – immer nur Selbstaufklärung. Allerdings ist dieses aufklärungsorientierte Lernen ein sozialer Prozess der

gemeinsamen Wissensverarbeitung, der Differenzwahrnehmung und der Suche nach Konsens. Mit der Betonung des differenztheoretischen Ansatzes orientiert sich Tietgens an Ortfried Schöffter und an dessen konstruktivistischer „Entdeckung“ des Lernens durch die Konfrontation mit Fremdheit. Institutionalisierte seminaristische Erwachsenenbildung ist eine Gelegenheit, die eigene Wirklichkeitskonstruktion durch Differenz Erfahrungen zu überprüfen, mittels der Erfahrung, dass man die Welt auch anders beobachten kann und dass auch andere Deutungen vernünftig sein können.

Hans Tietgens hält an der Leitidee Rationalität fest, spricht aber von Rationalität im Plural: „Zu einer Öffnung für eine Wiederverständigung würde es gehören, sich daran zu erinnern, dass einmal von verschiedenen Rationalitätstypen gesprochen wurde“ (Tietgens 1993, S. 276). Und das meint er mit „Aufklärung in Kontexten“: In unterschiedlichen Zusammenhängen können unterschiedliche „Vernunfttypen“ angemessen sein. Für eine solche Pluralisierung des Vernunftbegriffs plädiert auch der Philosoph Wolfgang Welsch mit seinem Entwurf einer „transversalen Vernunft“, einer Vernunft in Übergängen (Welsch 1996). Dieses Plädoyer der Postmoderne für Pluralität – so schreibt Tietgens an anderer Stelle – ist für die Erwachsenenbildung selbstverständlich.

So kritisch er sich zur Postmoderne äußert, so aufgeschlossen sind seine Kommentare zum Konstruktivismus. Der Konstruktivismus ermöglicht „eine theoretische Systematisierung und Grundlegung des Deutungsmusteransatzes“ (Tietgens 1993, S. 280). Eine Theorie der Wirklichkeitskonstruktion ist „die Gegenstandstheorie für die Wissenschaft der Erwachsenenbildung“.

Er nimmt den Konstruktivismus gegen seine Kritiker in Schutz: „Je realitätsnäher Aussagen des radikalen Konstruktivismus sind, desto häufiger und entschiedener werden sie als ‚ideologisch‘ abgewehrt. Einzusehen, dass die von uns erlittene und erforschte Wirklichkeit kein Abbild objektiver Gegebenheit, sondern eine Konstruktion unseres Gehirns ist, widerstrebt allem Gewohnheitsdenken“ (ebda. S. 280).

Der Konstruktivismus bestätigt, was Klaus Holzkamp als „Lehr-Lern-Kurzschluss“ bezeichnet hat: Bildungsarbeit funktioniert nicht als Transport von Wissen und Erkenntnissen in die Köpfe der Lernenden. Allerdings – so Tietgens – ist es didaktisch kontraproduktiv, „wenn das Transportphänomen einfach ignoriert wird“ (ebda. S. 281).

In seinem Buch „Reflexionen zur Erwachsenenbildung“ (1992) hat sich H. Tietgens in einer Anmerkung pointiert zum „radikalen Konstruktivismus“ geäußert. Er bestätigt seine Zustimmung zu der konstruktivistischen Perspektive, äußert sich aber skeptisch zu der radikalen Überspitzung.

„Das Neue des sogenannten radikalen Konstruktivismus ist, dass er sich nun auf den in der Vergangenheit herrschenden Gegenpol, die Naturwissenschaften, stützen kann. Auch für sie ist die Objektivität nicht mehr das, was sie einmal war“ (Tietgens 1992, S. 163).

Er bemüht sich, den erwachsenenpädagogischen Gehalt des Konstruktivismus hervorzuheben. „Das für die Erwachsenenbildung Relevante ist zweifellos die er-

kenntnisanthropologische Einsicht, die für das Eigengeartete und Kontextbedingte des professionellen Handelns ... zu sensibilisieren vermag.“ (ebda. S. 164). Vereinfacht gesagt: Eine Umstellung des didaktischen Denkens vom „Beibringen“ zum „Ermöglichen“ erscheint angebracht (ebda. S. 165).

Das „Konstruktivismusphänomen“ – also die grundlegende Einsicht in die Konstruktivität unserer Wirklichkeit – ist „jahrhundertlang verdrängt“ worden (ebda. S. 165). „Als ein vermittelnd Tätiger sollte er (der Lehrende der Erwachsenenbildung, H. S.) deutlich machen, dass es immer um Übereinkünfte, nicht um situationsunabhängige Objektivitäten geht“ (ebda. S. 165).

1999, in einer Festschrift anlässlich meines 60. Geburtstags, hat sich Hans Tietgens erneut mit dem Konstruktivismus beschäftigt. Er erörtert die Vereinbarkeit von Curriculumtheorie und Konstruktivismus. Ein Bindeglied zwischen beiden Konzepten ist die „Situationsdefinition“: Die Curriculumtheorie betont das Lernen für alltägliche und berufliche „Verwendungssituationen“ und verweist damit auf die neueren kognitionswissenschaftlichen Erkenntnisse über „situierete Kognition“. Der Konstruktivismus macht auf den Konstruktcharakter der Lebenssituationen aufmerksam: wir leben „im Modus“ gedeuteter, interpretierter Situationen.

Zwischen Curriculumtheorie und Konstruktivismus „bewegt sich der viel diskutierte Deutungsmusteransatz, der auf der Suche nach den Möglichkeiten des Anschlusslernens ist“ (Tietgens 1999, S. 30).

Seine Kritik am Konstruktivismus bezieht sich vor allem auf die Verkürzung des Prinzips Viabilität. „Auch das ständige Insistieren auf diesem Begriff kann nicht überzeugend machen, wie dabei verhindert werden kann, dass Durchsetzungsraffinement oder Gleichgültigkeitszynismus allzu häufige Folgen werden“ (ebda. S. 36).

Tietgens warnt in fast all seinen didaktischen Beiträgen davor, „das zu Lernende“, den Lerngegenstand, das Thema nicht zu kurz kommen zu lassen. Auch wenn der wissenschaftliche Objektivitätsbegriff nur noch in Anführungszeichen verwendet wird, so besteht unsere Welt doch aus dem, was wir von ihr wissen. Für Tietgens (und für mich) bleibt die Aneignung und Reflexion von Wissen eine Schlüsselkategorie der Didaktik. Deshalb komme ich nochmals auf seinen Beitrag „Aufklärung in Kontexten“ zurück. Er plädiert darin für ein „Lernen im Kontext“ – anders formuliert – für ein vernetztes Lernen:

„Lernen im Kontext will in dreifacher Hinsicht verstanden sein: Kontext im Sinne des gesellschaftlichen Zusammenhangs, des biografischen Entwicklungsprozesses und im Sinne der Aufgabenspezifik, womit der Anforderungstypus angesprochen ist, der sich aus der Relation von Lernzielen und Struktur des zu Lernenden ergibt.“ (Tietgens 1993, S. 282)

Der Lerninhalt ist also nicht ohne weiteres vorhanden, sondern er ergibt sich aus dem Verhältnis der „Sache“ zu dem Verwendungszweck und zu der Verwendungssituation. Wer einen Leihwagen mietet, muss in dieser Situation nur wissen, wie er zu bedienen ist, nicht aber, wie er im Detail technisch funktioniert.

Auch wenn wir uns inzwischen von einem „objektiven Vernunftbegriff“ verabschiedet haben, so erfordert ein solches Lernen in Kontexten eine „Aufklärung über

Aufklärung“, „denn ohne ihren humanitären Impuls wird schließlich allein das Bruttosozialprodukt zum Kriterium des gesellschaftlichen Erfolgs“ (ebda. S. 282). Aufklärung und Humanität sind untrennbar miteinander verknüpft und eine Erwachsenenbildung, die sich dieser Leitidee nicht mehr verpflichtet fühlt, macht sich selbst überflüssig.

Literatur

- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
Capra, F. (1983): Wendezeit. Frankfurt
Schäffter, O. (1997): Das Eigene und das Fremde. Humboldt-Universität zu Berlin
Tietgens, H. (1981): Die Erwachsenenbildung. München
Tietgens, H. (1993): Aufklärung in Kontexten. In: Bauersfeld, H./Bromme, R. (Hrsg.): Bildung und Aufklärung. Münster, S. 271 ff.
Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn
Tietgens, H. (1999): Vereinbares und Widersprüche zwischen Curricula und Konstruktivismus. In: Arnold, R. u. a. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Hohengehren, S. 29 ff.
Welsch, W. (1996): Vernunft. Frankfurt

Zur Etablierung einer wissenschaftlichen Zeitschrift für die Erwachsenenbildung

Wünsche und Glückwünsche zur 50. Ausgabe des „Report“

Mit diesem 50. Heft des Literatur- und Forschungsreports Weiterbildung ist der insgesamt gelungene Versuch zu feiern, eine wissenschaftliche Zeitschrift für die Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland ins Leben zu rufen und zu etablieren. Da die Zeitschrift regelmäßig zweimal im Jahr erscheint, ist fast gleichzeitig ein 25-jähriges Bestehen zu begrüßen, eine silberne Hochzeit gleichsam zwischen Publikum und Publikationsorgan. Diese Leistung spricht im Zeitalter kurzer Partnerschaften schon fast für sich selbst. Und da mir der Redaktionsschluss ohnehin nicht die Muße lässt, die Verdienste der Zeitschrift systematisch zu würdigen, ihre Entwicklung in Auseinandersetzung mit ihren Umwelten getreulich nachzuzeichnen, nehme ich hier – vielleicht stellvertretend – die Rolle eines Lesers ein, der sich gern an wichtige Leseerfahrungen erinnert, aber ebenso an gelegentlichen Leseverdruss, der vor allem aber seinen Report für jung genug hält, sich auf der Grundlage bisher gezeigter Möglichkeiten und Formate weiter entwickeln zu können. Eher eine Rezension also als eine Laudatio.

Zum äußeren Werdegang

Ob wohl viele der ersten Leser oder gar die beiden Erstherausgeber – Johannes Weinberg und Horst Siebert – damals beim Erscheinen der ersten Nummer 1978 mit einem solchen Jubiläum gerechnet haben? Wahrscheinlich kaum – was sicherlich nicht am Inhalt lag, sondern am Wagnis selbst, ohne Kapital, Träger, professionelle Helfer und genau messbare Adressatenschaft eine solche Zeitschrift herauszubringen.

Dies ist dem Erscheinungsbild der ersten Hefte durchaus noch abzulesen. Das allererste umfasste 82 Seiten, zwar im gleichen Format wie heute, aber in einem einfachen Schreibmaschinen-Flattersatz geschrieben und eingehftet in einem schlichten Kartonumschlag, dessen blassbunte Farbe von Ausgabe zu Ausgabe wechseln sollte. Es kostete 4.00 DM, zunächst sogar ohne Berechnung von Versandkosten. Eine sympathische protestantische Kargheit schien ausdrücken zu wollen, dass man auf keinen Fall durch unbescheidenen äußeren Glanz auftrumpfen, sondern den Blick auf das Innere lenken wolle. Das waren fünf Sammelrezensionen, von Horst Siebert und weiteren Verfassern aus dem Umkreis der Lehrstühle Hannover und Münster geschrieben, zu den Themen: Allgemeine Didaktik

der Erwachsenenbildung, Methoden und Lehrverhalten, Arbeiter-, Jugend- und Elternbildung. In den nächsten Heften folgten in ähnlicher Form themenzentrierte Besprechungen von Veröffentlichungen der vergangenen zehn Jahre. Die einzelnen Buchtitel wurden jeweils auf etwa einer halben Seite beschrieben, offene Fragen wurden benannt, aber eine eigentliche Bewertung gab es nicht. Damit wurde aber ein moderater, referierender Gestus erzielt, der die Leser/innen informieren, ihre eigene Nutzungsweise aber nicht vorwegnehmen wollte.

Johannes Weinberg schreibt im Vorwort – das damals schon so knapp ausfiel wie die späteren Editorials, die ihm folgten –, zunächst werde die Entwicklung der wissenschaftlichen Diskussion bis zum gegenwärtigen Stand nachvollzogen. Später werde man sich im Report auf Neuerscheinungen konzentrieren. Damit habe man sich die Aufgabe gestellt, den wissenschaftlichen Diskussionsstand „für Kollegen an den Hochschulen und im Feld der Weiterbildung sowie für Studenten“ durchsichtig zu machen. Diese sollten erkennen können, „welche Fragen in den besprochenen Veröffentlichungen aufgeworfen und beantwortet werden, welche offen bleiben und unter welchen Gesichtspunkten sich eine Lektüre lohnen kann“ (Report 1/1978, S. 2). Der Begriff „Report“ im Titel der Zeitschrift „Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung“ scheint also sehr bewusst gewählt, im Sinne einer verlässlichen und orientierenden Berichterstattung über bereits geleistete wissenschaftliche Arbeit. Eigentümlich jedoch: Als dies Wort elf Jahre später zum optisch hervorgehobenen Markenzeichen der Zeitschrift wird, erscheint die Entsprechung von Titel und Inhalt inzwischen als weniger eng.

Rein äußerlich sieht man dem Report noch einige Nummern lang an, dass er unter schwierigen Arbeitsbedingungen angefertigt wurde, und die einfache Herstellung mit Hilfe des PC noch nicht möglich war. So war in den Buchrezensionen oft die „Handschrift“ des jeweiligen Verfassers zu erkennen, nicht nur metaphorisch, sondern in der Wahl des Typenrades und in Form handschriftlicher Korrekturen „in letzter Minute“. Dieser Not entsprach allerdings auch eine Haltung der Herausgeber. So heißt es etwa in Heft 5/1980, das erstmals gebunden oder geleimt ist und eine einheitliche Schrift versucht (was später nicht immer durchzuhalten war) von Seiten der Redaktion: Diese bessere Aufmachung „hängt davon ab, ob wir uns das leisten können, ohne den Preis zu erhöhen Wir finden auch, dass wir nicht noch schöner werden sollten, so mit Randausgleich und weiteren Feinheiten“ (S. 107). Zugleich wird mitgeteilt, man habe inzwischen 300 Abonnenten, von denen allerdings 120 ihre Rechnung noch nicht bezahlt hätten. Diese Klage wird mit äußerster Zurückhaltung in späteren Heften wiederholt. Die Hefform wird 1983 ersetzt durch ein größeres Format, jetzt schon in weiß, aber mit einem rot-grünen markanten Doppelstreifen. In der Mitte der achtziger Jahre steigt dann der Preis relativ schnell über 5.00, 6.00, 7.00, 8.50 auf 10.00 DM. Wobei die Redaktion zur Preiserhöhung auf 8.50 DM mitteilt, damit sei man „fast in die Nähe des Betrages, um kostendeckend zu sein“ gekommen.

In diesen vorsichtigen kleinschrittigen Preiserhöhungen und in dem sehr zarten Umgang mit säumigen Zahlern zeigt sich wohl eine Unsicherheit, ob man überhaupt eine handfeste ökonomische Basis und ein verlässliches Publikum für das Wagnis einer stringent wissenschaftlichen Zeitschrift zur Weiterbildung bekommen werde. Der Weg zu diesen Zielen ist verbunden mit einer Reihe von organisatorischen Maßnahmen, auch mit Ergänzungen und Wechseln in der Herausgeberschaft. Diese Probleme wurden regelmäßig in der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft von den Herausgebern vorgetragen, wobei die Anwesenden sie immer wieder heftig ermutigten und mahnten, doch ja nicht in ihrem Bemühen um Erhalt der Zeitschrift nachzulassen. 1986 kam es schließlich aus diesem Kreis heraus zu einer Gründung eines Trägervereins „Report“, der aber offensichtlich keine entscheidende institutionelle Basis bieten konnte, so dass schließlich die Arbeitsgemeinschaft für empirische Bildungsforschung (Heidelberg) die organisatorische Trägerschaft übernahm, ihr Vorsitzender Ekkehard Nuissl wird Mitherausgeber. In dieser Zeit erhält die Zeitschrift ihr heutiges Aussehen, aber mit dem Weggang von Ekkehard Nuissl zur Hamburger Volkshochschule, bricht auch diese organisatorische Stütze weg. Deshalb übernimmt 1990 die damalige Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in Frankfurt (das spätere DIE) die Trägerrolle, ihr Leiter Hans Tietgens wird vierter Mitherausgeber der Zeitschrift. Als Tietgens aus Altersgründen ausscheidet, „frischt“ Hannelore Faulstich-Wieland den Herausgeberkreis „auf“. Als diese sich sieben Jahre später einem anderen Arbeitsschwerpunkt zuwendet, tritt Christiane Schiersmann an ihre Stelle. Seit der Erstherausgeber Johannes Weinberg im Ruhestand ist, besteht das Herausgeberteam heute aus Horst Siebert, Christiane Schiersmann und Ekkehard Nuissl, die sich immer häufiger ergänzen durch zeitweilige Redakteure für einzelne Themenhefte.

Bis etwa zur Ausgabe 10 war der Report ein reines Rezensionsblatt, dessen Schwerpunkte sich aus den Themen der Sammelrezensionen ergaben. Schon in Heft 3/1979 wird „Das aktuelle Buch“ von mehreren Rezensenten besprochen. Später heißt diese Rubrik „Das Buch in der Diskussion“, vereinzelt ist der Besprechungstitel „Das vergessene Buch“ hinzugetreten. Neben die Rezensionssparten „Das aktuelle Buch“, „Sammelrezensionen“ und „Kurzanzeigen“ tritt schließlich die längere „Einzelbesprechung“. Im Laufe der Zeit nimmt der Anteil der Rezensionen am Heftumfang aber kontinuierlich ab: Nach 100% in den ersten zehn Nummern fällt er längere Zeit auf einen Durchschnitt von etwa 50% des Umfangs, in den letzten Jahren schwankt er zwischen einem Sechstel und einem Drittel.

Der Rückgang des Rezensionsanteils geht einher mit dem sukzessiven Vordringen selbstständiger Beiträge mit eigenem Thema. Zwei Gastherausgeber (Görs und Voigt) vereinen Sammelrezensionen und Artikel erstmals unter einem Thema, nämlich der beruflichen Bildung (11/1983). In Heft 19 erfolgt die Aufforderung der Redaktion an die Leser, sich an einem Themenschwerpunkt (politische Bildung) zu beteiligen. Seit der Umstellung auf das heutige Erscheinungsbild werden die

Schwerpunktthemen auf dem Titelblatt genannt (23/1989: „Bildung und Kultur“). Seit 1992 werden die Dokumentationen der Jahrestagungen der Kommission Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft als Beiheft zum Report geliefert, ohne Zweifel ein Vorteil sowohl für die Tagungsdokumentationen sowie für die Zeitschrift.

Ohne auf diese umfangreichen Beihefte auch noch einzugehen, möchte ich im Folgenden einige Leseerfahrungen mitteilen, und zwar geordnet nach den Sparten Schwerpunktthemen, Rezensionen und aktuelles Buch, ein wenig geleitet von der Frage, wie ich die unterschiedlichen Informationsangebote seinerzeit genutzt habe.

Zur Themenkonzentration: Vor- und Nachteile

Meine Durchsicht der Hefte anlässlich des Jubiläums brachte ein empirisch eindeutiges Nutzungsergebnis: Die Rezensionsteile wirken regelmäßiger durchgeblättert, angestrichen, mit Markieren versehen und auch sonst verunreinigter als die Thementeile (von denen einige vielleicht intensiver gelesen sein mögen). Natürlich hat jede/r bei Themen gewisse Vorlieben, aber erstens gilt das für Bücher auch, und zweitens war der Verfasser doch einen Großteil dieser Zeit als Volkshochschulleiter beschäftigt, eine Institution, die ja bekanntlich kein Thema auslässt. Warum die Themenschwerpunkte für mich anscheinend einen durchschnittlich niedrigeren Gebrauchswert hatten als die Besprechungen, versuche ich im Folgenden mir selbst klar zu machen.

Den Heften selbst und den redaktionellen Bemerkungen ist eigentlich kein ganz bewusster Schluss und Entschluss zu einer Abkehr von der ursprünglichen Absicht und Praxis des Literaturreports abzulesen. Der Wandel vollzieht sich etwa in der zweiten Dekade der Hefte dann auch fast unmerklich. Schon von Heft 6 an werden Rezensionen diskursiver, abwägender und stärker vom eigenen Standpunkt aus gemessen. Vor allem die mehr und mehr auch auftretenden Einzelrezensionen werden ausgebaut zu eigenen Artikeln, die Perspektiven für die eigene Arbeit, aber durchaus auch für die Wissenschaft herausfiltern und zusammenfassen. Dem Typus des neutralen Berichterstatters tritt bei den Rezensionen nun auch der Schiedsrichter, der Landschaftspfleger, gelegentlich sogar der erbarmungslose Schnitter zur Seite.

Man könnte vermuten, dass die „Neutralität“ der Berichterstattung in den ersten Heften auch eine (Erschöpfungs-)Reaktion war auf die heftigen Debatten der siebziger Jahre um Erwachsenenbildung und Chancengleichheit/Demokratisierung, Emanzipation/Spätkapitalismus, Entschulung/alternative Pädagogik usw. und dass die Entwicklung eigener Beiträge aus Rezensionsansätzen in den weiteren Heften das verständliche Bedürfnis widerspiegelte, in der Auseinandersetzung mit einem fremden Text nun nach und nach wieder eine eigene Position erkennen zu geben

und weiter zu entwickeln. Solche Aufsätze scharten sich schließlich zusammen mit den weitergeführten Sammelrezensionen und Forschungsberichten um ein Thema (etwa „Berufliche Bildung“ in Heft 11/1983), bis schließlich die Themenschwerpunkte sich verselbstständigten, von den Rezensionsteilen abkoppelten und zur Hauptsache wurden. Einige solcher Hefte galten aber auch als erfolgreicher im Hinblick auf die Nachfrage (etwa Heft 20/1987 „Politische Bildung“), so dass die spätere Herausstellung der Schwerpunktthemen wohl auch die Attraktivität der Zeitschrift erhöhen sollte.

So scheint es eine Art innere Entwicklungslogik gegeben zu haben, die zusammen mit äußeren Bedingungen dazu geführt haben mag, dass der Report am Ende ein vielen Fachzeitschriften vergleichbares Inhaltsspektrum zeigt. Allerdings ist auch zu bedenken, was die Redaktion in Heft 10/1982 anmahnt: Die Kurzrezensionen fänden immer stärkeres Interesse, dieser Teil sei noch weit ausdehnbar, wenn mehr Leser zur Mitarbeit bereit wären. Insofern könnte die Strukturveränderung im Report auch mit der Annahme begründet werden, dass im Zuge der Wissenschaftsdifferenzierung die Zahl der Schreiber die der Leser sukzessive überholt!

Nun wurde bereits ein Vorteil der Themenauszeichnung genannt: Sie erhöht die Attraktivität, signalisiert eine Konzentration, weniger Beliebigkeit des Inhalts, damit auch eine größere Lese-Ergiebigkeit und einen stärkeren Anregungsgehalt. Hinzufügen könnte man sicherlich noch, dass eine wissenschaftliche Zeitschrift, die nicht eine unter vielen ist, auch die Möglichkeit zur Veröffentlichung neuer Beiträge einräumen muss, insbesondere im Hinblick auf die Nachwuchsförderung.

Dafür kann die Dominanz eines Themas in einem Heft (oder die von zweien in einem Jahr) allerdings auch hinderlich sein, denn die Vorgabe eines Themas verhindert die Realisierung eines anderen. Man muss also schon relativ überzeugt davon sein, dass der jeweilige Themenschwerpunkt gegenwärtige Energien in der Disziplin bündelt. Themenschwerpunkte setzen voraus, dass der Gegenstand wissenschaftlich bearbeitet worden ist oder dass solche Arbeiten in der verhältnismäßig kurzen Zeit zwischen Ansprache von Autoren und Redaktionsschluss noch geleistet werden können. Die damit verbundenen Probleme kennt jeder, der schon Sammelbände herausgegeben oder wissenschaftliche Tagungen geplant hat, insbesondere wenn es dabei um „aktuelle“ oder „zukunftsorientierte“ Themen geht. Ähnlich geht es mir auch beim Report, wenn ich mich nachträglich frage, warum mir die Realisierung bestimmter Themen unbefriedigend erschien: War nicht der Wille, ein Thema zu besetzen – weil in der öffentlichen Diskussion, weil zukunftsrelevant – häufig ausgeprägter als der Stand entsprechender Vorarbeiten in unserer immer noch jungen und kleinen wissenschaftlichen Gemeinschaft?

Ich sollte sicher noch sagen, woran mir das aufgefallen ist. Relevant erschienen die Themen eigentlich durchgängig. Grob sortiert sind sie folgenden Themenkomplexen zuzurechnen: Erwachsenenbildung und Gesellschaft einschließlich ihrer

Geschichte (4mal), Bildungspolitik (3), Weiterbildungssystem und Segmente davon (3), Institutionen und Professionen (3), Inhalte der Weiterbildung (5), Adressaten und Zielgruppen (4), wissenschaftliche Theorie, Forschung und Didaktik (7). Schon an diesem Resümee ist abzulesen, dass nur wenige Themen auf den ersten Blick als wissenschaftliche zu erkennen sind. Das ergab sich häufig erst aus der Art ihrer Bearbeitung. Eine wissenschaftliche Zeitschrift müsste sich allerdings fragen lassen, ob sie mit ihrem Themenspektrum sich nicht unnötig in Konkurrenz zu berufspraktischen Fachzeitschriften begibt, die zudem viel mehr Freiheit im Hinblick auf die Frage haben, mit welchen Materialien, Autoren und Argumentationszusammenhängen sie ihre Themen realisieren.

Meines Erachtens hat der Report in einigen Ausgaben in der Art solcher Fachzeitschriften agiert, wenn er Politiker, Verbandsvertreter, Repräsentanten einer bestimmten Praxis durch Stellungnahmen und Selbstbeschreibungen zu Wort kommen ließ. In einer Praxiszeitschrift ist das sinnvoll und hat dort erkennbare Funktionen (und wird dort auch von uns neugierig gelesen). In einer wissenschaftlichen Zeitschrift wirkt es wie der Versuch, die fehlende Bearbeitung entsprechender Themen durch die Wissenschaft dadurch zu überspringen und zu ersetzen, dass man gleichsam das „Rohmaterial“ der Wirklichkeit für sich sprechen lässt. (Anders ist es selbstverständlich zu beurteilen, wenn Vertreter/innen aus Politik und pädagogischer Praxis ihren Gegenstand auch analytisch untersuchen und wissenschaftlich reflektieren.) Ein in dieser Hinsicht gelungenes Beispiel des Umgangs mit dem Thema Bildungspolitik stellt für mich übrigens das Heft 33/1994 dar: „Weiterbildungspolitik in den Bundesländern“. In diesem Heft kommt zu jedem Bundesland ein Praktiker aus Politik und Verwaltung zu Wort und parallel dazu ein wissenschaftlicher Kenner der Politik. Das ist wirklich eine nützliche Konfrontation von Perspektiven, die nicht miteinander „vermuddelt“ werden.

Bei manchen Themenstellungen im Report fehlt mir eine Art Leitartikel, eine Vermessung des Geländes in theoretischer Absicht, aber möglichst erfahrungsgesättigt. Stattdessen hat man es häufig mit mehr oder weniger fundierten Meinungsbildern zu einzelnen Aspekten zu tun, die selbst dann, wenn sie für sich genommen noch überzeugend wirken, in ihrer Abfolge einen simplen Pro- und Kontra-Schematismus erzeugen nach dem Muster: Erwachsenenbildung: ja oder nein; Adressaten; Vor- und Nachteile. Diese Wirkung kann dadurch verstärkt werden, dass Beiträge zur empirischen Erschließung, Illustration, Fundierung des Gegenstandes oder der Problematik manchmal gar nicht vorhanden sind, meist zu wenig und in jedem Fall „theoretischen“ Beiträgen nachgeordnet werden. Mit „empirisch“ meine ich keineswegs eine Reduktion auf empirisch-analytische Verfahren, sondern schließliche phänomenologische, hermeneutische, vor allem auch historische mit ein. Es ist ja auffällig, dass zurzeit stärker die Zukunft, über die man eigentlich wenig Sinnvolles sagen kann, mehr interessiert als die Vergangenheit, über die man schon etwas wissen könnte. Zum Beispiel könnte es ein Zukunftsthema wie „Neue Medien“ sehr wohl vertragen, dass es auf der Grundlage von Erfahrungen behandelt

wird, die in der Erwachsenenbildungsgeschichte mit (jeweils neuen) Medien gemacht worden sind. Stattdessen wird Geschichte eher als ein Sondergebiet und selten behandelt.

Der Mangel an empirischen Beiträgen ist wohl ein besonders guter Indikator dafür, dass das Thema entweder noch nicht hinreichend erforscht ist (oft trotz vieler Diskussionsbeiträge, wie etwa im Falle der politischen Bildung) oder dass das Thema einfach noch zu früh kommt, um schon entsprechende Ergebnisse zeitigen zu können. Die Formulierung von Forschungsdesiderata könnte diese Kluft gelegentlich ansatzweise überbrücken helfen. Ein frisches Thema, das im Sinne solcher Forschungsanregung angeschlagen wird, bräuchte auch nicht das ganze Heft füllen. Es könnte durch ein zweites Thema ergänzt werden oder durch eine ständige Sonderspalte für Beiträge, die nicht Themen zugeordnet werden können.

Ein Teil der wahrgenommenen Probleme könnte auch dadurch abgedeutet werden, dass eine schnellere selektive Nutzung von Beiträgen durch mehr Vorab-Information und Transparenz ermöglicht wird. Die oft sehr allgemeinen Überschriften im Inhaltsverzeichnis könnten durch Untertitel präzisiert werden – auch durch Nutzung bereits vorhandener. So hätte der zunächst rätselhafte Titel „Abschied vom Schnickschnack“ durch Hinzusetzen des Untertitels aufgeklärt werden können („Perspektiven für die Volkshochschulen im 3. Jahrtausend“), obwohl man diese Mahnung natürlich auch gern als an die Wissenschaft gerichtet verstehen würde. Noch hilfreicher wären kurze Inhaltsangaben zu den Beiträgen, wie sie andernorts üblich sind. In Heft 41/1998 hat das Editorial solch kurze Inhaltsangaben enthalten. Diese Aufgabe kann man aber durchaus den Autoren zumuten.

Ich möchte die Erörterung der Themenschwerpunkte schließen, indem ich auf weitere, in meinen Augen gelungene Beispiele hinweise, ausdrücklich ohne Anspruch auf Vollständigkeit, aber unter Nennung der Hefte und Themen, im Gegensatz zu oben bei den kritischen Abstrichen. Im strengen Sinne enthält auch das Themenheft „Alternative Schlüsselqualifikationen“ (26/1990) nicht viel Empirie. Es wirkt aber durchstrukturiert und als diskursiver Zusammenhang anregend, denn Fachleute betrachten und ergänzen hier einzelne Aspekte einer Vorgabe von Oscar Negt. Gut hat mir auch das Heft zur „Geschichte und Erwachsenenbildung“ gefallen (31/1993), nicht nur wegen der Substanz der einzelnen Beiträge, sondern vor allem auch wegen des Versuchs, durch Untergliederung für den Leser zu ordnen und insgesamt auf Lücken und Schwierigkeiten der Forschung hinzuweisen, was einen starken Anregungsgehalt für interessierte Leser/innen bedeutet. Mit einer ähnlich transparenten Aspektgliederung wartet das Heft „Frauen(forschung) in der Erwachsenenbildung“ (34/1994) auf, das zudem auch tatsächlich viel Forschung enthält, was man trotz des Themas in wissenschaftlichen Publikationen zur Erwachsenenbildung nicht immer erwarten darf. Ein aktuelles Thema scheint mir geradezu vorbildlich ausgestattet zu sein: Heft 42/1998 mit den zunächst etwas zusammenhanglos wirkenden Titelstichworten „Erwachsene – Medien – Bildung“. Hier wird die Beziehung zwischen Erwach-

senenbildung und Medien in zwei getrennten, aber aufeinander bezogenen Artikeln (von Tietgens und Wittpoth) vorab beschrieben und erörtert, während im Hauptteil einerseits biografische Aspekte, andererseits Nutzungsaspekte beschrieben werden, nicht immer im strengen Sinne empirisch, sondern eher explorativ, was aber bei einem neuen Thema gern in Kauf genommen wird. Die Sammelbesprechungen in diesem Heft sind wiederum auf das Hauptthema abgestimmt und beschäftigen sich mit Biografie und PC-Nutzung.

Literatur- oder Forschungsreport?

Dieses Plädoyer für eine mögliche Verknappung der Thementeile ist zugleich eines für die Ausweitung des Rezensionsteils, also für eine Wiederannäherung an das alte Konzept des Reports. Das ist nicht nur als nostalgische Reverenz gemeint, sondern durchaus als zukunftsweisend. Denn warum soll man so viel Mühe darauf verwenden, noch nicht ausgereifte Themen mit neuen Beiträgen zu füllen, wenn es auf der anderen Seite abgeschlossene Arbeiten gibt, die selten so sorgsam in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt werden, wie sie es zumindest aufgrund des darin steckenden Arbeitsaufwandes verdienen? Über der Begierde nach Neuem sollten wir also die Pflege der wissenschaftlichen Kontinuität und Maßstäbe nicht vergessen.

Selbstverständlich haben Rezensionen ebenso die Funktion der Auslese und damit des Erhalts der Arbeits- und Lesefähigkeit bei den Mitgliedern der wissenschaftlichen Gemeinschaft. Viele Rezensenten pflegen noch die Illusion, der Leser selbst werde sich bei seiner Lektüre das endgültige Urteil machen. Wie viele Fachbücher liest man im Jahr tatsächlich von Buchdeckel zu Buchdeckel? Eine Handvoll? Wenn man intensiv mit etwas beschäftigt ist – mit einem empirischen Projekt, mit der Leitung einer Volkshochschule –, tendiert das Fachbuch-Lesepensum meiner Erfahrung nach bald gegen Null. Vorauswahl muss nicht heißen, dass die Rezension mit einem vernichtenden oder jubilierenden Urteil endet, aber es müssen, wie es im ersten Editorial sinngemäß hieß, Gesichtspunkte geliefert werden, unter welchen Bedingungen sich eine Lektüre lohnen kann.

Nicht hilfreich dafür sind solche wackeligen Angaben wie die folgenden: „viele theoretisch und empirisch interessante Erkenntnisse und Anregungen“, „eine Fülle von Beispielen“, „durchaus anregend“ – es sei denn, der Leser solle bewusst darauf hingewiesen werden, dass es sich um ein Buch ohne dezidierte Ziele und gemeinte Adressaten handele. Als nicht viel hilfreicher empfinde ich allerdings auch solche entschieden positiven Urteile wie „ein Standardwerk“ oder imperativisch: „Pflichtlektüre!“ Es sei denn, man meinte mit dem Ausdruck Pflichtlektüre die fünf Werke, die nach Meinung des Rezensenten ein Wissenschaftler in seinem Leben auf jeden Fall gelesen haben sollte. Die Angabe von wenigen Gesichtspunkten hilft da schon weiter, etwa: „ein theoretisch anspruchsvolles und lesenswertes Buch,

von dem ich mir allerdings noch konkretere didaktische Schlussfolgerungen gewünscht hätte“.

Solche Entscheidungshilfen sind im Rahmen von Kurzrezensionen selten verantwortungsbewusst zu geben, weil der Raum für die dahin führende Deskription fehlt. Das gilt erst recht im Falle empirischer Untersuchungen, deren Ergebnisse bekanntlich nur aufgrund einer genaueren Darstellung der sie konstituierenden Methodik gewürdigt werden können. Hinzu kommt, dass Erwachsenenbildung – trotz vieler Fortschritte im Einzelnen – noch viel mehr systematische und kooperative Forschung benötigt, was u. a. dadurch gefördert würde, dass ihre Ergebnisse entsprechend gewürdigt und kritisiert werden. Umso bedauerlicher ist es, dass umfangreiche empirische Studien im Report nur in Form von „Kurzinformationen“ besprochen worden sind, wie beispielsweise die Freiburger Studie von Tippelt, Barz u. a. (40/1997), die komplexe Befragung und Analyse von Josef Schrader zu Lerntypen in der Erwachsenenbildung (35/1995) oder die umfangreiche Organisationsforschung von Christiane Schiersmann u. a. zu Veränderungen in Institutionen der Familienbildung (42/1998).

Das Plädoyer für den Rezensionsteil meint also keine Vermehrung der Kurzrezensionen, sondern eine Erhöhung der Zahl längerer Einzel- und Sammelbesprechungen. Der Raum dafür könnte außer durch eine Eingrenzung der Thementile gewonnen werden durch eine schärfere Unterscheidung der Publikationstypen und der dazugehörigen Rezensionsformen. Nicht nur unseren Studierenden scheint es doch zunehmend schwer zu fallen, wissenschaftliche und andere literarische Genres zu unterscheiden; auch in Arbeiten wissenschaftlich Arrivierter ist manchmal – auch infolge der ungerichteten und ungewichteten angelsächsischen Zitier- und Belegweise (Klammer im Text) – schwer zu unterscheiden, ob und wie man sich auf eine journalistische Quelle, pädagogisch-didaktische Ratgeberliteratur, Praxisberichte, eine flüchtige Meinung, reflektierende Essays, durchgearbeitete Theorie oder gar empirische Befunde, insbesondere zur Erwachsenenbildung, bezieht. Meine Bitte an die Herausgeber ist, mehr noch, als bisher schon versucht, zugunsten der letzteren Produktionstypen Besprechungsraum zu schaffen und dafür manches andere der Kurzinformation oder sogar Kurzanzeige zu überlassen.

Trotz der Schwerpunktverlagerung in der Zeitschrift hat sich bei Durchsicht der einzelnen Hefte gezeigt, dass der Rezensionsteil immer noch eine der herausragenden Leistungen des Reports darstellt – es müssen über 1.500 Bände sein, die in den 49 Ausgaben besprochen worden sind – und dass er sich immer weiter ausdifferenziert und verbessert hat. Während in den ersten zehn Nummern Horst Siebert fast die ganze Arbeit des Durchsehens von Neuerscheinungen auf sich nehmen musste und damit sehr viel für die Entwicklung eines angemessenen und meist für den Rezensenten wenig dankbaren Besprechungswesens in der Erwachsenenbildung getan hat, stehen heute offensichtlich viel mehr Autorinnen und Autoren dafür zur Verfügung. Zugleich scheint es auch so etwas wie ein Lernen

voneinander gegeben zu haben, so dass selbst in den Kurzrezensionen eine große Informationsdichte, aber zunehmend auch eine Form des Urteils möglich wird, die persönliche Anteilnahme und Meinungsbildung des Rezensenten klarer erkennen lässt, ohne doch infolge der gebotenen Kürze zu ungerecht gegenüber dem Autor zu werden. Ich könnte sogar meine Lieblingsrezensentin in dieser Sparte benennen – aber vielleicht wäre es wichtiger, aus den besonders gelungenen Besprechungen ein paar Schreibhilfen für angehende Rezensenten zu gewinnen.

Zum Herzstück: „Das Buch in der Diskussion“

Wenn ich das neue Heft des Report erhalte, schlage ich diese Rubrik sofort auf, sehe nach, was ausgewählt wurde und welche Rezensenten an der Mehrfachbesprechung beteiligt sind – und in der Regel habe ich, bevor ich das Heft dann endgültig ins Archiv stelle, zumindest diesen Teil des Reports gelesen. Entsprechend enttäuscht bin ich, wenn es „Das Buch in der Diskussion“ (früher „Das aktuelle Buch“) einmal nicht gibt, was leider in letzter Zeit häufiger vorkommt.

Was macht diesen Teil des Report so attraktiv? Sicher nicht die Hoffnung, hier würde ich nun in Kürzestform über die wichtigste Neuerscheinung des Halbjahres informiert. Was die Wichtigkeit anlangt, so würde ich häufig etwas anderes auswählen, und von „schnell informiert“ kann man bei der Anlage dieses Teils auch nicht sprechen. Eher macht gerade die Tatsache die regelmäßige Lektüre reizvoll, dass andere mir einen Vorschlag machen, etwas wichtig zu nehmen, was selten mein momentanes Arbeitsgebiet betrifft. Und es ist vor allem die Besprechungsart, die anregt: Die ausführlichere Betrachtung und die Perspektivenvielfalt lassen Gedankenbewegungen erkennen zwischen den Rezensenten und dem Text, auch zwischen den einzelnen Kritiker/innen – ganz gleich, ob sie sich darüber verständigt haben oder ob sie die Rezension der anderen überhaupt kennen. Diese Gedankenbewegung setzt sich im Leser fort. Davon später mehr, zunächst zu den Fakten.

„Das aktuelle Buch“ oder „Das Buch in der Diskussion“: Besprochene Titel (Heftnummer und Kurzform)

3	Clemens-Lodde u. a.: Situatives Lehrtraining in der Erwachsenenbildung, 1978
4	Schulenberg u. a.: Soziale Lage und Weiterbildung, 1979
5	von Werder: Alltägliche Erwachsenenbildung, 1980
6	Peccei (Club of Rome): Zukunftschance Lernen, 1980
7	Weymann (Hrsg.): Soziologie der Weiterbildung, 1980
8	Pöggeler/Wolterhoff (Hsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung, 1981
9	Tietgens: Die Erwachsenenbildung, 1981

10	Meueler: Erwachsene lernen, 1982
11	Jugendprotest, Psychosozial 17, 1983
13	Schlutz: Sprache, Bildung und Verständigung, 1984
16	Michelsen/Siebert: Ökologie lernen, 1985
18	Voigt: Berufliche Weiterbildung, 1986
19	Sarges/Fricke (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung, 1986
22	Dewe u. a.: Theorien der Erwachsenenbildung, 1988
25	Weinberg: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung, 1989
27	Mader (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft, 1990
28	Deutscher Bundestag (Hrsg.): Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000
29	Born: Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung, 1991
31	Merk: Weiterbildungsmanagement, 1992
32	Meueler: Die Türen des Käfigs, 1993
33	Schulze: Die Erlebnisgesellschaft, 1992
35	Kösel: Die Modellierung von Lernwelten, 1993
38	Siebert: Didaktisches Handeln, 1996
39	Nolda: Interaktion und Wissen, 1996
40	Arnold: Weiterbildung, 1996
43	Arnold u. a. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung, 1998
44	BMBF (Hrsg.): Delphi-Befragung, 1996/1998
45	Arnold u. a. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik, 1999
47	Schwanitz: Bildung, 1999

„Das vergessene Buch“

16	Schulenberg: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung, 1957
31	Bücher über und von Bertha Ramsauer, 1962 und 1967
41	Axmacher: Widerstand gegen Bildung, 1990

Mehr noch als bei den Schwerpunktthemen erscheint mir eine Übersicht über die Titel zum „aktuellen Buch“ als lohnend oder symptomatisch im Hinblick auf die Geschichte und Entwicklung des Reports, vielleicht auch der Teildisziplin überhaupt. Sie sei deshalb in Kurzfassung hier gegeben. In 29 der bisherigen 49 Ausgaben des Reports gab es eine solche zentrale Buchbesprechung (zusätzlich in drei Ausgaben die Spalte „Das vergessene Buch“, die leider nicht zur ständigen Einrichtung wurde). Nur 17 der „aktuellen“ Bücher sind Monographien (davon eine von einer Wissenschaftlerin). Als einziger Autor ist Erhard Meueler mit zweien solcher Einzelwerke vertreten, Schulenberg (rechnet man das „vergessene Buch“ hinzu) und Siebert werden je einmal als Autor und als Mitautor behandelt.

Etwa 12 Bücher sind theoretischer Art, etwa 8 enthalten Programme, Konzepte, didaktische Modelle, nur zwei empirische Untersuchungen werden vorgestellt (Schulenberg und Nolda), Historisches erscheint von vornherein als „vergessenes Buch“, wenn man von Borns Forschungsgeschichte absieht. Fünfmal werden Einführungen besprochen, vier- bis fünfmal Handbücher. Das wird hier nur konstatiert, nicht kritisiert, scheint es doch dem Charakter und dem Gang unserer Teildisziplin nicht einmal unangemessen. Erst recht nicht möchte ich die Titelauswahl im Einzelnen kritisieren, auch nicht nachträglich Gegenvorschläge machen, zumal es sich bei der Auswahl wohl häufig um schnell zu treffende Entscheidungen gehandelt hat. Wer sich fragt, ob die 10 Bücher dabei sind, die ihm unverzichtbar erscheinen, sollte eher in einer Rubrik nachschlagen, die es noch gar nicht gibt, aber geben könnte: „Das immer noch aktuelle Buch“ oder „Der Klassiker“.

Da ich ein vehementer Fürsprecher der bisherigen Rubrik bin, habe ich mich allerdings gefragt, warum diese so oft nicht besetzt gewesen ist. Hat man sich nicht so schnell entscheiden können oder nicht genügend Rezensenten gefunden? An den harten Selektionskriterien wird es doch wohl nicht gelegen haben. Warum also beispielsweise im Jahre 1985 nicht der von Enno Schmitz und Hans Tietgens herausgegebene Erwachsenenbildungsband der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; in 1987/8 nicht „Neue Technik und Kulturarbeit“ von Klaus Ahlheim und warum in 1995/6 nicht „Zivile Kultur“ von Peter Alheit? Die genannten sind nur Beispiele, die mir spontan eingefallen sind, mit denen man die schmerzlichen Lücken gut hätte auffüllen können. Bei genauerem Hinsehen würde man wahrscheinlich auch auf bisher weniger gepflegte Buch- und Verfassertypen kommen (Historisches, Empirisches, Autorinnen ...). Auch diese Einwürfe sind nicht als Kritik an der vergangenen Herausgeber Tätigkeit zu verstehen, sondern als Ermutigung, eine solche interessante Rubrik wie „Das Buch in der Diskussion“ nicht leer zu lassen.

Vielleicht sollte ich außer zur Buchauswahl noch etwas zum zugehörigen Rezensionsteil sagen, da ich den für besonders anregend erklärt habe. Die Möglichkeit, mehrere Rezensionen zu einem Band zu veröffentlichen, wird in unterschiedlicher Weise und Funktion genutzt. So teilt man manchmal dicke Bücher, Handbücher etwa, einfach kapitelweise unter den Rezensenten auf, was die Besprechung wohl überhaupt erst realisierbar gemacht hat. So wird etwa Weymanns „Handbuch zur Soziologie der Weiterbildung“ besprochen (die damalige Kritik an der anscheinenden Vernachlässigung erwachsenbildungsspezifischer Untersuchungen und Themen beantwortet der Herausgeber in der nächsten Ausgabe der Zeitschrift übrigens ebenso kritik- wie widerstandsfähig). Bei dem Handbuch zur Psychologie der Erwachsenenbildung von Sarges/Fricke geben die Rezensenten gleich zu, dass sie sich mit dem dickleibigen Werk noch nicht eingängig hätten befassen können, sagen dann aber doch eine ganze Menge dazu. Schopenhauer hätte seine Freude an diesem Rezensionstyp gehabt. Vielleicht wird deshalb später ein vergleichbarer Band von Weinert u. a. gar nicht mehr in dieser Ausführlichkeit besprochen. Wahrscheinlich eignen sich Handbücher und Sammelbände ohne eindeutigen Fokus überhaupt

nicht recht als „aktuelle“ Bücher. Jedenfalls nimmt die Aufteilung des Stoffes, die in einem anderen Besprechungsteil nützlich wäre, hier „der Diskussion“ den eigentlichen Pfiff, dass nämlich ein ganzes Werk aus je unterschiedlichen Perspektiven beurteilt wird.

Die Mehrfachrezension könnte auch der Entlastung der Rezensenten von der Befürchtung dienen, allein zu einseitig oder zu scharf zu urteilen. Wie kaum anders zu erwarten, nutzen feinfühligere Erwachsenenbildner/innen solch eine Möglichkeit nicht allzu exzessiv. In drei Fällen hat es aber einen so eindeutigen Verriss gegeben, dass man fragen könnte, warum die betreffenden Bücher überhaupt in diese Rubrik aufgenommen wurden. Aber nach der intensiven Lektüre weiß man's natürlich besser.

Im Falle von Schwanitz' „Bildung“ war das etwas anders. Alle drei Rezensenten fanden das Buch zwar nicht auf der Höhe der modernen Bildungsdiskussion, sogar der Begriff „Halbbildung“ fiel, aber doch irgendwie bewundernd: Was der alles weiß, ein gebildeter Mensch und die geschliffene Sprache! („Scheiße“ wurde dann doch als zu flapsig empfunden.) Sicher ist das Buch letztlich nicht wegen seines kudinigen Umgangs mit dem abendländischen Kanon gewählt worden (da hätte Fuhrmann näher gelegen), sondern wegen seiner hohen Auflage und dem Affront, den diese für die Gesellschaftskritik und die erziehungswissenschaftliche Literatur bedeuten könnten. Das ist ein berechtigter Anlass, das Buch zur Kenntnis zu nehmen, aber muss man dafür gleich drei Rezensenten verschleifen, von denen jede/r ganz deutlich in der Lage gewesen wäre, allein einen unterhaltsamen und lehrreichen Essay zu diesem Phänomen zu schreiben? Schließlich könnte man in der Zeit, in der man diesen Text stemmt, sich an einem erheblichen Batzen von Weltliteratur bilden, seien es die herrlichen alten Schinken, von denen Schwanitz schwärmt, seien es die Schwergewichte heutiger Weltliteratur – zu der Schwanitz mit seinem „Campus“ wohl nicht gehört: einer kundigen Satire über Funktionärskarrieren an der Uni zwar, zugleich aber auch einer „Erotikliteratur“, durchweht von kleinbürgerlich-professoralem Mannesmief.

Dagegen wird die Möglichkeit unterschiedlicher Rezensenten-Perspektiven bei der Besprechung von Weinbergs „Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung“ sehr schön genutzt. Vertreter/innen verschiedener Nutzergruppen kommen zu Wort: Student, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Volkshochschulmitarbeiterin, Hochschullehrer.

Am meisten habe ich schließlich von solchen Besprechungen gehabt, bei denen das Rezensenten-Ensemble oder einzelne Rezensenten die zu besprechende Schrift zum Anlass nehmen, grundsätzlichere Perspektiven zu Stand und Entwicklung des Themas oder der Teildisziplin überhaupt zu eröffnen. Ich erinnere an Beispiele (die zu ergänzen wären):

Zu Tietgens' Buch „Die Erwachsenenbildung“ melden sich drei Rezensenten zu Wort, die je unterschiedliche Aspekte hervorheben und über die Vorlage hinaus weiterzeichnen: Prokop weitet die von Tietgens beschriebene historische Leistung der Erwachsenenbildung bis weit zurück hinter die „Schwellenzeit“ der Aufklärung aus; Brödel reflektiert, wieweit die vom Autor favorisierte Theorie des Symbolischen Interaktionismus als Kerntheorie der Erwachsenenbildung trägt, und Gerl geht der möglichen methodischen Erfassung der Lehr-Lern-Situation nach, die für Tietgens zentraler Gegenstand der wissenschaftlichen Betrachtung ist und aus deren Beschaffenheit er auf die Notwendigkeit einer interaktionistischen Theorie und vornehmlich qualitativer Forschung schließt.

Etwas anders läuft die Ergänzung zwischen den Rezensenten im Hinblick auf den von Wilhelm Mader herausgegebenen Sammelband der Bremer Weiterbildung zu „Wissenschaft und Gesellschaft“, der zugleich in Kanada auf englisch erschienen ist. Schiersmann zeichnet hier sehr präzise und knapp für den Leser die wichtigsten Inhaltsaspekte nach und hebt den interdisziplinären Charakter der Schrift hervor. Romberg zeigt bei aller Zustimmung Zwiespältigkeiten der Veröffentlichung auf. Vor diesem informativen Hintergrund fragt Strunk, was die Schrift eigentlich für das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Wissenschaft von der Erwachsenenbildung bedeutet. Einlässlich prüft er die Argumentation einzelner Autoren, erkennt an, dass die Erwachsenenbildung einen viel stärkeren Kontakt zu unterschiedlichen Bezugswissenschaften braucht als beispielsweise die Schulpädagogik, kommt aber dann mit ausgreifenden eigenen Überlegungen zu dem Schluss, dass man Erwachsenenbildung letztlich nicht als freischwebenden Bezugspunkt für Soziologie, Psychologie, Ökonomie usw. verorten oder sogar die Soziologie als ihre eigentliche Basiswissenschaft einsetzen könne, sondern, da ihr Ursprung und ihr Ziel pädagogisches Handeln sei, Erwachsenenpädagogik grundsätzlich in der Erziehungswissenschaft verankern müsse. Als einer der damals Kritisierten gesteht der Verfasser in dieser Hinsicht zeitbedingte „Verfehlungen“ und sieht das Verhältnis inzwischen, wenn auch nicht erst seit heute, so ähnlich wie Strunk. Zwar macht die allgemeine Erziehungswissenschaft immer noch zu wenig Anstalten, Erkenntnisse ihrer Teildisziplinen in ihre Theoriebildung einzubeziehen, umgekehrt wird aber ihr Potenzial als „Mutterwissenschaft“ von der Erwachsenenbildung nicht annähernd ausgeschöpft.

Als letztes Beispiel dieses keineswegs vollständigen Rückblicks erwähne ich die Besprechung in Heft 45 des von Arnold u. a. herausgegebenen Sammelbandes „Erwachsenenpädagogik“. Diese Besprechung wird nicht leicht gefallen sein: Der Band enthält einerseits einen gewissen Schwerpunkt (Konstruktivismus-Debatte), andererseits aber auch einzelne Beiträge mit sehr unterschiedlichen Akzenten; zudem versuchen die Herausgeber, dieses typische Sammelband-Dilemma mit dem anspruchsvollen Titel „Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Faches“ zu überspielen, der sich allenfalls auf das Lebenswerk des zu Ehrenden (Horst Siebert) beziehen lässt. Innerhalb der Rezensionen fasst Weinberg die Aspekte des Bandes zusammen. Schrader geht vom Untertitel aus und erinnert als

jüngerer Autor daran, dass Sieberts frühere Arbeiten, etwa seine empirischen zur Lehr-Lern-Forschung, überhaupt nicht mehr erwähnt würden. Eine gewisse Reife der Disziplin sei aber daran zu erkennen, dass es eine offene Auseinandersetzung gäbe, durchaus auch mit dem Empfänger der Ehrengabe. Allerdings sei die Erwachsenenpädagogik auch in diesem Band immer noch mehr um Anschlussfähigkeit an weit entfernte Disziplinen bemüht als um die an die Erziehungswissenschaft, sogar im Falle der Didaktik. In ähnlicher Vorgehensweise zeigt sich Wilhelm Mader erstaunt über den Anspruch des Untertitels, versucht aber, ihn durch und durch ernst zu nehmen, und fragt, wie sich die Teildisziplin denn unter einem solchen Vorzeichen hier darstelle. Danach definiert das Fach sich mehr von ihren Problemthemen und faktisch behandelten Gegenständen her als mit Hilfe einer fachtheoretischen Logik. Sechs solcher Themen schält Mader heraus (kurz gefasst: das Verhältnis von Lehren und Lernen, die Funktionalität des Systems Erwachsenenbildung, professionelles Handeln und Kompetenzen, Lebenswelt und Institutionen, Praxis und Theorie, Lebensführung und Lebenskunst), nicht ohne am Schluss den Anspruch des Buchtitels doch ein wenig vom Buchtyp her infrage zu stellen. Er zweifelt nämlich daran, dass solche Sammelbände überhaupt als Gesamtwerk wahrgenommen werden, und fragt dann: „Fördern die Sammelbände nicht gerade aufgrund ihrer vielfältigen Struktur und ihrer eklektischen Nutzung den Eindruck von Zersplitterung des Faches, die ihm dann wieder – ironisch karikiert – als (verzerrtes, aber falsches) Selbstbild entgegengehalten wird?“ (Heft 45/2000, S. 129).

Danksagung

Das nochmalige kursorische Lesen der 49 bisherigen Hefte des Literatur- und Forschungsreports Weiterbildung ist mir zum Kommentar geraten. Eher Rezension als Laudatio. Mehr Wünsche als Glückwünsche. Aber: Wünsche und Erwartungen hat man nur an Personen und Institutionen, die lebendig sind. Insofern stellen auch Wünsche eine Huldigung dar, zumal andere Belohnungen kaum zur Verfügung stehen.

Mit dem Report konnte nicht nur eine wissenschaftliche Zeitschrift für die Erwachsenenbildung geschaffen werden, sondern ein zentrales Kommunikationsforum für die zugehörige wissenschaftliche Gemeinschaft. Insofern wissenschaftlicher Gegenstand und wissenschaftliche Gemeinschaft nur in ihrer Interaktion existieren, hat sich der Report zu einem entscheidenden Konstitutionsmoment des Faches Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik entwickelt. Für diese – denkt man zurück an die bescheidenen und fragilen Anfänge – nicht zu überschätzende Leistung hat die wissenschaftliche Gemeinschaft zu danken: den „Pionieren“ Horst Siebert und Johannes Weinberg, den weiteren Herausgeberinnen und Redakteuren sowie allen Mitarbeitern, Koordinatorinnen und vielen Autorinnen und Autoren!

REZENSIONEN

Besprechungen

Rolf Arnold/Egon Bloh (Hrsg.) Personalentwicklung im lernenden Unternehmen

(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2001, 330 Seiten, ca. 24.00 Euro

Als in den 1990er Jahren „lernende Organisationen“ einerseits und „Wissensmanagement“ andererseits um die Vorherrschaft auf dem Publikationsmarkt rangen, entwickelte sich quasi als Gegenbewegung die Idee sogenannter Centres of Competence. Standardisierung und Kosteneinsparungen waren in der Personalentwicklung wieder gefragt; beides ist natürlich nicht neu. Welchen Stellenwert hat nun der 2001 von Arnold und Bloh herausgegebene Band „Personalentwicklung im lernenden Unternehmen“? Wenn nämlich eine Frage aus den 1990er Jahren in diesem Zusammenhang unbeantwortet blieb, so ist es die, ob Organisationen tatsächlich lernen oder nicht (manchmal ist man sich da allerdings auch bei Menschen nicht so sicher).

Das erste Kapitel gibt eine Einführung in die Grundlagen der Personalentwicklung. Arnold unternimmt dabei den Versuch „emotionale Gewandtheit“ als mögliches neues Leitprinzip moderner Personalentwicklung darzustellen und Jammal beschäftigt sich mit Kultur und kulturellen Balanceakten im Kontext des internationalen Personalmanagements.

Dass Organisationen und mentale Modelle in einem engen Zusammenhang stehen, wird bei der Lektüre des zweiten Kapitels deutlich. Geißler liefert dabei einen Beitrag zur Klärung der konzeptionellen und empirischen Grundlagen. Fatzer geht von den Überlegungen Peter Seneges aus und betrachtet das Modell vor allem in seiner Bedeutung für die Rolle des Organisationsberaters. Für die Personalentwicklung besonders bedeutsam ist die Diskussion mentaler Modelle, die von Dutke und Wick vorgenommen wird. Es wird gezeigt, dass mentale Modelle zu den Voraussetzungen adaptiven Verhaltens gehören und wesentlich auf die Umwelt einwirken. In den Kapiteln drei, vier und fünf werden die Themenbereiche „Wissen und Organisation“

(Probst/Raub, Severing), „Führung und Kooperation“ (Conrad, Spieß), „Qualität und Kundenorientierung“ (Zink/Behrens, Münch) und „Lernen mit neuen Medien“ (Niegemann/Hesse) bearbeitet. Die Unterschiedsbildung zwischen Wissensmanagement einerseits und betrieblicher Bildung andererseits (Severing) scheint dabei nicht immer tragfähig zu sein. „Integratives Wissensmanagement“ als Lösung könnte koppelungsfähig zum Jargon des aufgeklärten Human Resource Managers des 21. Jahrhunderts sein. „Bildung“, die auf Reflexion fußt, würde wohl noch darüber hinausgehen, was die momentane Diskussion um Vertrauen und Kultur in Organisationen wieder deutlich macht. Hier zeigen die nachfolgenden Beiträge von Krämer-Stürzl/Stürzl und Schübler/Weiss interessante Perspektiven.

Der Band wird abgerundet durch zwei Beiträge zu Veränderung und Beratung (Schubert, von Saldern). Dass dabei deutlich wird, dass Veränderung nicht um der Veränderung willen geschehen darf, sondern Innovation zum Resultat haben muss (Schubert), ist erfreulich. Erfreulich ist auch, dass der Stellenwert systemischer Beratung herausgestellt wird (von Saldern), auch wenn keine Untersuchungen darüber vorliegen, ob systemische Beratung erfolgreich ist. Hier kann die Forschung an einem sich lohnenden Untersuchungsfeld anknüpfen. Klaus Götz

Roland Bader Learning Communities im Internet.

Aneignung von Netzkompetenz als gemeinschaftliche Praxis. Eine Fallstudie in der pädagogischen Weiterbildung. (LIT Verlag) Münster 2001, 392 Seiten, 25.90 Euro

Das Buch von Roland Bader greift ein aktuelles Thema in der Diskussion über E-Learning auf, nämlich die Frage, inwieweit das Internet und netzbasierte Lernformen Potenziale und Möglichkeiten beinhalten, um individuelles, selbstgesteuertes Lernen mit kollaborativem Lernen sinnvoll zu verknüpfen und wie das Spannungsfeld zwischen ganzheitli-

chen Lernformen und dem Internet als Medium der Weiterbildung produktiv genutzt werden kann. Der Autor diskutiert die Thematik im Hinblick auf die Frage, inwieweit sich das Internet für ganzheitliches, teilnehmerorientiertes und soziales Lernen eignet. Dabei wird die Perspektive eines Anbieters von Weiterbildung eingenommen.

Aus dieser Sicht besteht die zentrale Herausforderung an die Gestaltung von Online-Weiterbildung darin, die Notwendigkeit der Individualisierung von Bildung, die die Nutzung neuer Technologien wie das Internet einschließt, aber auch Anforderungen an Eigeninitiative und selbstgesteuertes Lernen auf der Seite der Lernenden enthält, in Einklang zu bringen mit dem Anspruch, neben der fachlichen Qualifikation auch reflexives Lernen und Identitätsentwicklung zu ermöglichen.

Die Notwendigkeit einer „identitätsorientierten Weiterbildung“ begründet er mit der zunehmend obsolet werdenden Trennung zwischen Arbeit, Lernen und Freizeit, die durch die Computertechnologie noch weiter fortgeschritten ist. Er fordert deshalb für die Weiterbildung, dass neben der beruflichen Qualifizierung auch das Identitätslernen im Sinne von reflexivem Lernen, das die Arbeit mit Deutungsmustern und Sinnhorizonten der Teilnehmenden einschließt, ermöglicht wird. Theoretisch fundiert, differenziert und anspruchsvoll werden interaktionistische Konzepte des Lernens, Lernen als soziale Praxis sowie Spezifika des Lernens im Netz und des kollaborativen Lernens vorgestellt und kritisch diskutiert. Vor diesem aktuellen lern- und sozialpsychologischen Hintergrund werden die kommunikativen Möglichkeiten des Internets herausgearbeitet und Konsequenzen für die Gestaltung und Grenzen von Learning Communities in der Weiterbildung für Pädagog/innen gezogen.

Die Fragestellungen der durchgeführten empirischen Begleituntersuchung ergeben sich aus dem Erkenntnisinteresse der gesamten Untersuchung, nämlich Bedingungen und Möglichkeiten ganzheitlicher Lernformen in einem Online-Lernprojekt in der Weiterbildung – hier am Beispiel von Pädagog/innen – zu analysieren und zu beschreiben. Dabei werden Fragen nach den individuellen Lern- und Aneignungsprozessen sowie Kommunikationsformen in Online-Gruppen aufgegriffen

und verfolgt. Für die Datenerhebung setzt er unterschiedliche quantitative und qualitative Methoden wie Fragebögen, Online-Fragebögen, Analysen von Kommunikationsprotokollen und Dokumenten der Teilnehmenden sowie zum Abschluss ein Plenargespräch ein. Ein zentrales Ergebnis der Studie liegt darin, dass der individuelle Erwerb von Medienkompetenzen und reflexives Lernen durch den gemeinsamen Diskurs in einer Gruppe insbesondere dann ermöglicht wird, wenn die Herstellung von Kohärenz in der Gruppe gewährleistet ist, eine gute Arbeitsatmosphäre herrscht und gemeinsame Zielformulierungen verbindlich vereinbart sind.

Kollaborative Online-Szenarien sind demnach in erster Linie unter dem Aspekt zu gestalten und zu betrachten, dass computervermittelt der Austausch zwischen Menschen gefördert wird. Wo dieser Austausch aus Sicht der Teilnehmenden Sinn macht und ein wirkliches Motiv für das Kommunizieren und die gemeinsame Medienaneignung mit genau den Menschen besteht, mit denen man die Möglichkeit zu kommunizieren hat, dort sind kollaborative Onlineszenarien angemessene Wege für Aus- und Weiterbildung.

Das Buch von Roland Bader bietet den Leser/innen einen ausgesprochen differenzierten, theoretisch fundierten und durchaus auch kritischen Blick auf die aktuell vielfach euphorisch diskutierte neue Lernform des kollaborativen Lernens. Die Auswertung der Ergebnisse der vorgestellten empirischen Begleitstudie ergänzen den Theorieteil in anschaulicher Weise und machen dieses Buch sowohl für Theoretiker/innen als auch Praktiker/innen in der Weiterbildung lesenswert.

Susanne Kraft

Helle Becker

Marketing für politische Bildung.

Arbeitshilfen für die politische Bildung (Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 2000, 215 Seiten, 15,00 Euro

„Politische Bildung muss auf dem Weiterbildungsmarkt bestehen.“ „Auch politische Bildung muss kostendeckend arbeiten.“ „Politische Bildung muss sich am Nutzen für die Kunden orientieren.“ „Auch politische Bildung muss sich neuen Managementtechniken stellen.“

Imperative wie diese sind seit einigen Jahren bekannt. Doch wie realistisch sind sie und vor allem: Ist eine an ökonomischen Vorgaben bemessene „politische“ und aufklärende Bildung? So mit Skepsis eingestimmt, lohnt es sich, das Buch von Helle Becker zu lesen. Denn es ist eine solide Einführung in das Metier des Managements und des Marketing, das – fast schon naturgemäß – für politische Bildnerinnen und Bildner fremd ist. Dennoch bleiben am Ende Fragen offen, die – zumindest beim Rezensenten – den Eindruck verstärken, dass Betriebswirtschaft und Bildung doch nicht miteinander vereinbar sind.

Die Konfliktlinie ist bereits im Vorwort (von Wolfgang Beer, Will Cremer, Edith Droste und Theo Länge) deutlich formuliert: „Im Unterschied zur freien Wirtschaft ist die Ökonomie in der politischen Bildung nicht das Ziel, sondern sehr bewusst und ausschließlich Mittel zum Zweck, die politisch-pädagogische Arbeit abzusichern und effektiver zu gestalten“ (S. 11). Das liest sich gut, ist aber nebenbei bemerkt nicht neu. Denn seitdem es politische Bildung im außerschulischen Bereich/in der Erwachsenenbildung gibt, muss sie sich auf einem Markt der Anbieter behaupten und um Teilnehmer/innen werben. Neu ist aber das ausschließliche oder zumindest überwiegende betriebswirtschaftliche Diktat, das aus Einrichtungen der Erwachsenenbildung Wirtschaftsunternehmen machen will, wo Bildung zum Produkt und der Teilnehmer zum Kunden wird. Da klingt es schon fatalistisch, wenn einige Zeilen weiter zu lesen ist: „Der Einzug der Ökonomie in die politische Bildung ist unter den gegenwärtigen Bedingungen unvermeidbar...“ (S. 11). Das ist für politische Bildner/Bildnerinnen eine erstaunlich defensive Aussage. Denn – erster Hauptsatz der politischen Bildung lautet: In Politik und Wirtschaft gibt es immer Akteure mit Interessen. Es gibt keine Naturgesetze, die „unvermeidbar“ daher kommen.

Aber Helle Becker wird in ihrem Buch nicht grundsätzlich: Sie fragt nicht konsequent weiter und meldet nur sehr behutsam Vorbehalte an. Sie entwickelt vielmehr Gründe für ein Marketing in der politischen Bildung und stellt Strategien und Techniken vor. Die präsentiert sie in neun didaktisch gut aufbereiteten Kapiteln. Deren Bandbreite reicht vom Grund-

verständnis des Marketing, über Zielgruppen, Angebots- und Arbeitsplanung und Rahmenbedingungen bis hin zur Qualität und Evaluation. Dabei werden praxisnahe Hinweise und aufschlussreiche Definitionen geboten. Besonders angenehm fällt dem Rezensenten auf, dass die Autorin immer wieder für eine gleichberechtigte Partizipation aller Mitarbeitenden beim Erstellen eines Leitbildes oder der Umsetzung von Marketingstrategien spricht: „ ‚Top Down‘ gilt nicht“ (S. 34).

Allerdings kann Becker das zentrale Dilemma nicht lösen. Das besteht darin, dass Marketinginstrumente für einen individuellen und betriebswirtschaftlich taxierten „Mehrwert“ eingesetzt und genutzt werden, während politische Bildung auf das gesellschaftlich Notwendige und Verbindende hin steuert und Kategorien fördert, die, wie beispielweise Autonomie und Empathie, nicht unbedingt profitabel und rentabel sind. Daher ist es nur plausibel, dass sie z. B. bei der Marktanalyse zwar differenzierte Fragen vorstellt, doch dabei jegliche Leitideen politischer Bildung ausklammert (S. 41f.). Auch ihre Diskussion der Zielgruppen (S. 51-74) bleibt technizistisch und funktionell. Wenn sie definiert: „Zielgruppen suchen Nutzen“ (S. 53), dann hat sie lediglich eine Marketingvorstellung von Zielgruppen und ignoriert die eigentliche, nämlich auf Demokratisierung zielende Tradition dieses Begriffs in der Erwachsenenbildung. Zielgruppen sind für Becker ein Konkurrenzbegriff: Wenn Träger politischer Bildung ihre Arbeit effektiv umsetzen wollen, dann müssen sie ihre möglichen Zielgruppen „sorgfältig“ auswählen (S. 54). Die Nähe zu einer Zielgruppe hängt für sie nicht vom Bildungsziel einer Institution ab, sondern von der möglichst wirkungsvollen Platzierung auf dem Bildungsmarkt. Wer wählt unter solchen Gesichtspunkten beispielsweise noch allein erziehende Mütter, Heimbeiräte in Altenheimen oder Rollstuhlfahrer aus?

Auch die weitere Darstellung wirft Zweifel und Fragen auf: beispielsweise die durch keinen empirischen Hinweis belegte Behauptung, dass „das thematische Angebot politischer Bildung (oft) mehr von den Überzeugungen oder Vorlieben der Mitarbeiter/innen beeinflusst wird als von den Interessen potenzieller Teilnehmer/innen“ (S. 78). Die Bildungspraxis dürfte jedoch anders aussehen, als

diese Vermutung nahe legt. Die Analyse der Angebotsbewertung, die Becker vorschlägt, orientiert sich am strategischem und wirtschaftlichen Nutzen bzw. Erfolg des Angebots (S. 80-83), nicht aber an der gesellschaftlichen Bedeutung oder am demokratietheoretischen und praktischen Sinn. Kurios wird es dann, wenn die Autorin, die Angebote in „Stars“, „Milchkühe“, „Fragezeichen“ und „arme Hunde“ unterscheidet und diese in einer Matrix mit dem strategischen und wirtschaftlichen Nutzen kombiniert. Hier hätte der Rezensent doch gerne erfahren, welche „Milchkühe“ es in der politischen Bildung gibt und was mit einer Einrichtung geschieht, die sich nun einmal den „armen Hunden“ bildungspolitisch verschrieben hat. Überhaupt arbeitet die Autorin gerne mit Schaubildern, Schemata und Matrices, deren Plausibilität speziell für die politische Bildungsarbeit nicht ersichtlich sind – beispielsweise beim Kapitel über die Kommunikation, Information und Werbung (S. 111-129). An diesen Stellen wird offenkundig, wie wenig Bedeutung in diesem Buch pädagogische Fragen haben. Das ist der Verfasserin nur bedingt anzulasten und weist auf den (nach Überzeugung des Rezensenten) prinzipiellen Widerspruch zwischen Betriebswirtschaft und Pädagogik hin. Dieser Gegensatz wird nicht reflektiert. So geht die Verfasserin bedenkenlos auf den – für Pädagog/innen doch zweifelhaften – Produktbegriff ein. So kommt es zu Sätzen wie diesen: „Der ‚Kernnutzen‘ von Leistungen politischer Bildung ist die Förderung eines Bildungsprozesses oder dessen Bedingungen. Der Bildungsprozess bildet den Mittelpunkt der Leistung, denn er ist der eigentliche Produktionsanlass“ (S. 87). Ein solcher aufgeblähter Satz ist substanzlos und letztlich trivial. Leider sind Aussagen mit einer solchen Qualität häufig zu finden. Der Grund liegt darin, dass die Verfasserin kein Verständnis von politischer Bildung formuliert, mit dem sie Sinn und Nutzen der Marketingansprüche überprüft. Da, wo es wirklich interessant wird, bleibt die Verfasserin auffallend zurückhaltend, beispielsweise lässt sie es beim Werbemittel „Programmhefte“ lediglich mit deren Benennung bewenden. Hier wäre ein profunder Hinweis auf gut gestaltete Programmhefte wichtiger als etwa die seitenlangen und bedeutungsarmen („persönliche Unterschrift in blau-

er Tinte“ [S. 124]) Ausführungen zum „Direct Mailing“ (S. 123-124).

Diese Detailkritik, die sich noch um viele Punkte erweitern ließe, soll indessen nicht über den Wert des Buches hinwegtäuschen. Er liegt vor allem in der Übersichtlichkeit, mit der Marketinginstrumente präsentiert werden. Wie schwer es der Autorin dabei gefallen ist, diese in unmittelbaren Zusammenhang mit politischer Bildungsarbeit zu stellen, ist in dieser Rezension kritisch angemerkt worden. Das Kernproblem verdeutlicht die Autorin mit diesem Satz: „Der gesellschaftliche Auftrag von Trägern politischer Bildung ist durch Angebote, die sich selbst tragen und also mit kommerziellen Angeboten der Freizeitindustrie konkurrieren können, in der Regel nicht zu erreichen“ (S. 137). Das ist so – und da hilft auch kein Marketing.

Klaus-Peter Hufer

**Wolfgang Beer/Jobst Kraus/Peter Markus/Roswitha Terlinden (Hrsg.)
Bildung und Lernen im Zeichen der Nachhaltigkeit**

Konzepte für Zukunftsorientierung, Ökologie und soziale Gerechtigkeit
(Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 2002,
251 Seiten, 14,80 Euro

Zehn Jahre nach der legendären Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro verweigert sich der Begriff Nachhaltigkeit weiterhin einer eindeutigen Definition und bleibt damit offen, um Visionen, Hoffnungen und Wünschen einen Namen zu geben. Auch und gerade in der Pädagogik. Nachdem v. a. mit dem BLK-Programm zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung die ersten bildungspolitischen Prozesse in Gang gesetzt wurden, tut es allerdings gut, dass sich die Herausgeber des genannten Bandes zusammen mit einigen anderen Autoren noch einmal die Zeit genommen haben, um die Implikationen des Nachhaltigkeitsbegriffs für die Pädagogik in aller Ruhe zu reflektieren und zu überdenken. Dadurch werden Sichtweisen, die im politisch-strategischen Tagesgeschäft leicht untergehen, offengelegt und können fruchtbar gemacht werden, wie etwa die Beiträge von Karlheinz A. Geißler („Von der Nachhaltigkeit zur Forderung von Nachhaltigkeit“ oder „Vom

Beten zum Lernen“) zeigen. Geißler skizziert zunächst den historischen Wandel des Zukunftsbegriffs auf gesellschaftlicher Ebene und leitet davon seinen Stellenwert in der Pädagogik ab. Auf diese Weise führt er allmählich dazu über, utopische Potenziale mit den Lernvisionen von lebenslang lernenden Menschen zu verbinden und verknüpft so die Frage der Nachhaltigkeit ganz genuin mit Fragen des Lehrens und Lernens. Dass er dabei zum Schluss fast überschwänglich wird, mag zwar verständlich sein, schadet aber der ansonsten sehr plausiblen Analyse. Die Behauptung etwa „Wir schlittern von einer Arbeits- in eine Bildungsgesellschaft“ klingt etwas beschönigend und bedürfte doch einer genaueren Begründung. Insofern erscheinen zwei andere Beiträge als besonders richtungweisend, da sie die Frage der Nachhaltigkeit mit einem anderen aktuellen pädagogischen Diskurs in Zusammenhang bringen, nämlich dem der Wissensgesellschaft. Die Beiträge von Andreas Fischer („Überwindung von Widerständen: Anknüpfung an und Erweiterung von traditionellen Lehr- und Lernarrangements“) sowie von Gerhard de Haan („Schule und Bildung in der Wissensgesellschaft“) setzen sich auf sehr unterschiedliche Weise mit den möglichen Konnotationen von Nachhaltigkeit und Wissensgesellschaft auseinander. Während Fischer mehr aus der beruflichen Perspektive heraus argumentiert und damit Fragen des Wissensmanagements in den Fokus rückt, konzentriert sich de Haan stärker auf bildungstheoretischer Sicht auf die Problemstellung und führt kleinschrittig aus, inwieweit der Nachhaltigkeitsgedanke mit einer Auffassung zu verbinden ist, nach welcher Wissen als Fähigkeit zum Handeln aufgefasst wird. Gerade diese Mischung aus mehr berufspädagogischer und mehr schulpädagogischer Sicht kann als sehr interessant angesehen werden, verwirklicht sich doch hier quasi nebenbei der Anspruch nach Vernetztheit, wie ihn sich die Nachhaltigkeitsbefürworter selbst auf die Fahnen geschrieben haben. Die Verknüpfung scheinbar widersprüchlicher Bereiche kommt auch in der Zusammenstellung der anderen Beiträge immer wieder zum Ausdruck, wo es z. B. um das Lernen von nachhaltigen Unternehmen (Carsten Hentschel) oder Überlegungen zur Bedeutung

nichtformaler Qualifikationen als Fähigkeiten für die Zukunft (Klaus Dietrich Wachlin) geht. Dass den eher bildungstheoretischen Beiträgen noch einmal sehr handfeste Überlegungen zu der Frage beigestellt sind, warum die Nachhaltigkeitsdiskussion so schlecht in Gang kommt (Heike Leitschuh-Fecht), rundet das Buch zur gesellschaftspolitischen Seite hin ab und schafft Verständnis für die eine oder andere Widrigkeit in diesem Bereich. Insgesamt ist den Autoren damit eine Darstellung gelungen, nach der das Nachhaltigkeitskonzept nicht mehr begrenzt ist auf die Vermeidung ökologischer Bedrohungsszenarien, sondern ein komplexes Entwicklungskonzept ist, das die zentralen gesellschaftlichen Bereiche, wie Ökonomie, Ökologie und Soziales unter globaler Perspektive zusammenführt, wie dies Wolfgang Beer in seiner Einleitung zu diesem sehr lesenswerten Buch beschreibt. Gertrud Wolf

Günter Dresselhaus Weiterbildung in Deutschland

Entwicklungen und Herausforderungen am Beispiel des Zweiten Bildungsweges in Nordrhein-Westfalen.
(LIT Verlag) Münster 2001, 176 Seiten, 15.90 Euro

Im erwachsenenpädagogischen Diskurs findet der Zweite Bildungsweg (ZBW) eine bloß marginale Beachtung. Dieser gegenwärtige Beobachtungsbefund steht ganz im Gegensatz zu der nicht geringen Bedeutung, die dem ZBW in einer historischen bzw. konstitutionsgeschichtlichen Perspektive von Erwachsenenbildung zukommt. So verstand man im Berlin der 1920er Jahre die Gründung eines ersten Abendgymnasiums durch Peter Silbermann u. a. „als eine ‚Erwachsenenschule mit Sondercharakter‘, die auf den Grundlagen der Erwachsenenbildung aufbaue“ (Urbach, Dietrich: Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920 bis 1933. Stuttgart 1971, S. 96). Dem ZBW kommt hierbei wie auch später die Bedeutung eines strategischen Bindeglieds im Hinblick auf die Zuordnung bzw. Integration der Erwachsenenbildung in das (allgemeine) Bildungssystem zu. Einen in diesem Zusammenhang geradezu symbolischen Stellenwert für den „Take-off“ eines

rollenförmig aufgewerteten Erwachsenenlernens erlangte der ZBW in der beruflichen Aufstiegsgesellschaft der 1960er Jahre. Das Lernen im ZBW erhielt den Nimbus einer „zweiten Chance“, mit der sich in der alten Bundesrepublik die sozial selektiven Wirkungen des ersten Bildungsweges noch im Erwachsenenalter korrigieren ließen. Dieserart pädagogische Grundverpflichtung des Förderns, der Begabungsentfaltung und der Chancengleichheit wurde insbesondere in Nordrhein-Westfalen aufgenommen, wo der ZBW schon früh ein auch finanzpolitisch beachtliches Gewicht erhielt (vgl. Dresselhaus, S. 11-56).

An diesen Vorlauf zu erinnern, ist nicht allein in Zeiten einer bildungspolitisch aufgeladenen Rezeption der PISA-Studie aufschlussreich. Vielmehr noch gilt es die enormen Integrations- und Transformationsleistungen des ZBW zur Kenntnis zu nehmen, die dieser im Zuge eines ihn selbst betreffenden Strukturwandels zu vollbringen hat. Auch heute geht es wieder um die Korrektur von Bildungswegen und die Verbesserung von Lebenschancen, allerdings in einem durch die Kumulierung sozialer Problemlagen zugespitzten Handlungskontext. Damit sind „die veränderten Rahmenbedingungen für schulabschlussbezogene Weiterbildung durch Bildungsexpansion, Finanzkrise sowie Ausbildungs- und Arbeitsmarktkrise“ (S. 147) angesprochen. In ihrer Folge ist insbesondere eine Zunahme „extrem bildungsbenachteiligter Teilnehmergruppen“ (ebd.) zu konstatieren, weshalb die motivational und leistungsmäßig anspruchsvolle Kerninstitution des ZBW – das Abendgymnasium – gegenüber der Tagesrealschule und tagesförmig strukturierten Angeboten des ZBW an Bedeutung verloren hat (vgl. S. 27 f).

Im Zuge des hier bloß andeutbaren Strukturwandels konnten sich in den 1990er Jahren auch die nordrhein-westfälischen Volkshochschulen als Stätten des ZBW profilieren. Für sie sprechen aus Landessicht sowohl die günstigen Personalkosten eine wichtige Rolle als aber auch die langjährig aufgebauten Kompetenzen aus der sozialpädagogisch begleiteten Zielgruppenarbeit mit Arbeitslosen. Immerhin sind im Jahre 1999 ein Drittel der Teilnehmenden am ZWB der Volkshochschulen in NRW ausländischer Herkunft (vgl.

Pangert, Katrin: Strukturfragen des Zweiten Bildungswegs unter besonderer Berücksichtigung der Volkshochschulen, Diplomarbeit in Erwachsenenbildung, Universität Münster 1992, S. 69).

Vor dem aufgezeigten Hintergrund beleuchtet das Buch von Günter Dresselhaus die Situation des ZBW aus Sicht eines Insiders, der durch langjährige Umgangserfahrungen mit der Schulverwaltung sozialisiert wurde. Dabei werden zunächst die Entwicklungslinien des ZBW unter besonderer Berücksichtigung von NRW skizziert. Die bildungsorganisatorischen und pädagogischen Spezifika des ZBW werden detailliert herausgearbeitet. Ein zentrales Thema bildet die Darstellung und kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit dem bildungs- und schulpolitischen Wandel gegenüber dem ZBW im NRW. Als Studiendirektor am Weiterbildungskolleg der Stadt Unna und darüber hinaus als Schulentwicklungsberater vermag er eine instruktive Perspektive zu zeichnen, wie „die Lebensfähigkeit von ZBW-Einrichtungen unter veränderten Bedingungen zu erhalten“ (S. 136) sei. Insofern werden die drängenden Fragen der Evaluation, der Entwicklung von Schulqualität und der Kooperation im ZBW differenziert aufgenommen.

Die Stärken des Buches liegen sowohl in der präzisen Kenntnis des Untersuchungsgegenstands als auch in seiner Einordnung in landesspezifische Entwicklungen.

Rainer Brödel

**Detlef Eschmann/Helga Richter-Lönnecke/
Karsta Neuhaus u. a. (2001):
Fremdsprachenlernende an Volkshochschulen.**

Forum Sprache

(Max Hueber Verlag) Ismaning 2001, 264
Seiten, 25.00 Euro

Spätestens seit der „Curriculum-Revolution“ Ende der sechziger Jahre, also der Wende von einem *vorgegebenen* Lehrplan zu *teilnehmerorientierten* Angebotsformen, müssen Lehrbuchverlage, Kursorganisatoren und Unterrichtende wissen, an wen sich ihre Bemühungen und Produkte richten. Die Ausrichtung auf den Adressaten ist inzwischen total. Am Anfang stand das Bemühen, über Lern-

zieldefinitionen die „Bedürfnisse“ und „Motive“ der Lernenden zu präzisieren; inzwischen geht es um die Rundumzufriedenheit der „Kunden“ im Rahmen von Qualitätssicherung und –entwicklung. Das vorliegende Buch „Fremdsprachenlernende an Volkshochschulen“ (FLV) trägt dieser Entwicklung im ersten Kapitel „Fremdsprachen an der Volkshochschule – orientierungslos?“ mit dem Abschnitt „Marktorientierung“ (neben den weiteren Abschnitten „Lernzielorientierung, Teilnehmerorientierung, Adressatenorientierung“) Rechnung. Schon in den ersten Zeilen wird die Absicht der Autorinnen und Autoren deutlich: Es geht nicht um die schlichte Wiedergabe einer Menge von isolierten Fakten aus Fragebogenaktionen, sondern um die Interpretation der Ergebnisse vor dem Hintergrund langjähriger Erfahrungen und deren Einordnung in gesellschaftliche, bildungspolitische und didaktische Trends. Dies geschieht abwägend und problematisierend; die Autoren betonen, dass FLV nicht zum Ziel hat, „Handlungsanweisungen“ auszugeben (S. 15), welche sich geradlinig aus Teilnehmervorstellungen ableiten lassen. Sie wollen vielmehr Hintergrundwissen für planerische und didaktische Entscheidungen vermitteln.

Dass FLV dieses in sehr hoher Dichte bietet und wie dabei vermieden wird, kurzschlüssige Empfehlungen zu geben, kann man beispielhaft an der differenzierten Diskussion für und gegen die Einrichtung besonderer Seniorenkurse ersehen (Kapitel 3.2.6.1. Senioren). Hier (und dies gilt im gleichen Maße für die anderen Kapitel) werden wichtige Informationen geboten, welche in der gebotenen Differenzierung auch erfahreneren Kursplanern nicht geläufig sein dürften: Senioren wünschen durchaus nicht einfach leistungsverminderte Kurse. Das Wegsperren in gut gemeinte altershomogene Kurse wird größtenteils nicht gewünscht, vielmehr bevorzugen die meisten eine „altersmäßig gut gemischte Gruppe“ (S. 51), in der – so die Autoren auf S. 52 – eine „faire Lernchance“ für sie bestehen muss, z. B. wenn auf ein altersbedingtes Handicap wie das beeinträchtigte Hörvermögen Rücksicht genommen wird. Diese differenzierte und sehr praxisnahe Verknüpfung der relevanten Aspekte, ausgehend von einem Leitaspekt wie dem *Alter* (die anderen Leitaspekte sind *Frauen/Männer*, *Be-*

ruf, *Schulbildung*, *Sprachlernerfahrung*) ist ein höchst angemessenes Ordnungsprinzip und bringt ein Optimum an Wissenstransfer. Die Systematisierung dieser Verknüpfungen (z. B. Beruf und Lernvoraussetzungen, Schulbildung und Lernvoraussetzungen) ist auf dem Niveau der im Inhaltsverzeichnis ausgewiesenen Kapitel hoch; andererseits wird von dem Generalschema abgewichen, wenn es die Materie erfordert (so gibt es zwei Unterkapitel „Beruf und Volkshochschulimage“ und „Warum gerade Volkshochschule“). Auch das Problem der Hierarchisierung ist sehr gut gelöst, was bei einem komplexen Vorhaben wie dem vorliegenden kein leichtes Unterfangen ist: In Kapiteln wie „Was erwarten die Teilnehmer in den Kursen?“, „Was konnten die Teilnehmer mit der Fremdsprache anfangen?“ und „Jeder Kurs ist anders“ werden neue Perspektiven auf die Datenbestände und die Verknüpfungen eröffnet und – um einen modischen Ausdruck zu verwenden – zusätzliches Wissen generiert. Das Kapitel „Warum gerade Volkshochschule“ hebt noch einmal auf Fragen eines gesellschaftlichen Auftrags und der Bildungspolitik ab; die Marktsituation der (immer weniger öffentlich geförderten) VHS wird dabei wiederum mit Erhebungsdaten verknüpft (Image der VHS, Erwartungen der Teilnehmer etc.), so dass auch dieses Kapitel weit mehr als die verbreiteten simplen (und oft unrealistischen) Selbstbilder und Wunschvorstellungen bietet. Abschließend wird noch einmal der Fokus auf die Besonderheiten in den verschiedenen Sprachen gelegt; die Aussagen in den vorangegangenen Kapiteln beziehen sich zwar fallweise immer wieder auf die einzelnen Sprachen (Englisch, Französisch etc.), diese stellen aber erst in dem Kapitel „Und jetzt die Konsequenzen“ das oberste Ordnungsprinzip dar: wiederum eine einleuchtende Entscheidung.

Nicht zuletzt durch die gelungene „Bändigung“ der Datenfülle und deren Aufbereitung als verknüpfte, unter verschiedenen Blickwinkeln gesehene Komplexe wird FLV zu einem höchst informativen Werk.

Organisatorische/makrodidaktische Fragestellungen sind den Autoren wichtiger als die methodischen/mikrodidaktischen (S. 25). Das präzisiert die Adressaten von FLV: Es sind in erster Linie die „Programmverantwortlichen“

oder „HPMs“ (hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter), wie eine gängige Bezeichnung im traditionell größten und wichtigsten Bereich der Erwachsenenbildung, den Volkshochschulen, lautet. Trotz dieser zweifachen Einengung der Adressaten (Personen und Geltungsbereich) ist die Lektüre von FLV auch gewinnbringend für Unterrichtende einerseits und Organisatoren von Bildungsangeboten in der privaten Weiterbildung andererseits. Auch für Bildungspolitiker ist FLV eine gute Lektüreempfehlung; wenn sie denn nicht alles im Detail lesen können, so bieten die Zusammenfassungen am Ende der Kapitel die wichtigsten Informationen.

Die gelungene Aufbereitung der Umfrageergebnisse lässt ein leichtes Manko in den Hintergrund treten: Die Umfrage ist nicht mehr ganz taufersch, denn die Erhebung wurde 1994 durchgeführt. Auch dass der Vergleich zu den Ergebnissen einer ähnlichen Untersuchung aus dem Jahr 1982 nicht immer möglich war (aus Gründen, welche die Autoren ausführlich darstellen) und dass keine statistischen Validierungsverfahren angewandt wurden, schwächt das außerordentlich positive Urteil über die Qualität der Veröffentlichung nicht. Gerhard von der Handt

Wilhelm Filla

Wissenschaft für alle – ein Widerspruch?

Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell.

(Studien-Verlag) Innsbruck u. a. 2001, 888 Seiten, 83.00 Euro

Die detaillierte Studie analysiert einen historischen Zeitraum der Wiener Volkshochschulen und ihrer wissenschaftlichen Orientierung. Der Zeitraum umfasst den Gründungsprozess der Volkshochschulen in Wien (1887) bis zu den einschneidenden Veränderungen im Austrofaschismus (1934).

Eine originelle Spezialität der Wiener Volksbildung waren die „Fachgruppen“. Ihnen widmet Wilhelm Filla, seit 1984 Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und profunder Kenner der österreichischen Erwachsenenbildung, besondere Aufmerksamkeit.

Anders als die „Arbeitsgemeinschaft“ in

Deutschland wurde die Situation der „Fachgruppen“ in Österreich nie – außer von Wilhelm Filla – systematisch erforscht. Fillas Forschungsweg erfolgt unter Gesichtspunkten, die Volksbildung als Bewegung „von unten“, als demokratische, wissenschaftliche, kulturelle, gemeinschaftsstiftende und aufklärende Bildungstätigkeit zu erfassen versuchen. Volksbildung war ein von staatlichen Vorgaben relativ freier Bildungsraum – jedoch nicht frei von gesellschaftspolitischen Einflüssen. Der Autor entspricht dieser Situation mit der Aufarbeitung von umfangreichem und vielfältigem Quellenmaterial sowie mit einem personenorientierten Ansatz. Den Lehrenden und den verantwortlichen Leitungspersonen kam nämlich in der Volksbildung eine besondere Gestaltungsaufgabe zu. Der Vorteil von Fillas Vorgangsweise: Das Werk handelt nicht nur von Strukturen und historischen Situationen, sondern es lässt auch interessante Eindrücke von der Arbeit der Volksbildner und Volksbildnerinnen entstehen.

„Fachgruppen“ waren der Zusammenschluss von „... Gruppen von Volkshochschulmitgliedern, die sich auf der Basis eines gemeinsamen, fachspezifischen Interesses mit Lehrenden für ihre gemeinsame Bildungstätigkeit zusammenfanden und sich dazu eine dauerhafte Struktur gaben“ (S. 25). Filla verweist darauf, dass die über zwanzig Fachgruppen eine eigene demokratische Bildungsinfrastruktur hatten und die Kooperation zwischen Kursteilnehmern, Wissenschaftlern und Kulturschaffenden ermöglichten.

Die umfangreiche, knapp 900 Seiten umfassende Studie beschäftigt sich mit Geschichte, Rahmenbedingungen und Wirkung von Volksbildung. Es entsteht zugleich eine Facette der Wiener Moderne – gezeigt wird die Entwicklung der Wiener Volksbildung unter den historischen Gegebenheiten von Monarchie, Erstem Weltkrieg, Demokratie und Austrofaschismus.

Filla erkennt in der Geschichte der Fachgruppen Anregungen, aber kein anschlussfähiges Modell. Dazu gehen der gesellschaftliche Wandel und die sich stets ändernden Bildungsbedürfnisse zu schnell vor sich. Fillas Forschungsarbeit ist eine Fundgrube an Dokumenten, ein Kaleidoskop volksbildnerischer Tätigkeit sowie ein Spektrum des vielschichtigen Verhältnisses von Gesellschaft, Politik,

individuellen Bildungserwartungen und Volksbildung. Ihren Wert wird die Studie noch lange erhalten und entfalten. Werner Lenz

Veronika Fischer/Desbina Kallinikidou/Birgit Stimm-Armingeon
Handbuch interkulturelle Gruppenarbeit
(Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 2001,
373 Seiten, ca. 34 Euro

Vorab: Bei dem Text handelt es sich nicht um ein Handbuch, in dem sich Überblicksartikel verschiedener Autoren zu unterschiedlichen Positionen und Diskursen zum interkulturellen Lernen in der Erwachsenenbildung finden. Obwohl in der Reihe „Politik und Bildung“ des Wochenschau-Verlags erschienen, in der sich u. a. zur politischen Bildung/politischen Jugendbildung hin orientierende Beiträge, Lesestichworte, Personen- und Stichwortregister finden, fehlen sie hier. Ungefähr 2/3 des Textes sind von Veronika Fischer, FHS-Professorin in Düsseldorf, verfasst.

Die Zusammenfassung im Klappentext verspricht Anregungen für pädagogische Herausforderungen im Kontext von Migration und Multikulturalität, indem Gruppenarbeit als Möglichkeit interkulturellen Lernens ausgelotet wird. Im Text verschiebt sich der Fokus in längeren Passagen auf theoretische Grundlagen gruppenpädagogischer Arbeit. Diese Ausführungen sind ausgesprochen informativ und treffen auf eine Leerstelle in der Erwachsenenbildungsdiskussion. Obwohl institutionalisierte Erwachsenenbildungsarbeit als Gruppenarbeit organisiert ist, spielen gruppenpädagogische Fragestellungen im Unterschied zur Schulpädagogik oder Sozialarbeit nur am Rande eine Rolle (vgl. S. 16). Mit dieser Stärke ist ein Dilemma verbunden: Diskurse zum interkulturellen Lernen geraten mitunter aus dem Blick, werden angefügt, angedeutet oder vom Ausgangspunkt gruppenpädagogischer Perspektiven aus erörtert und nicht umgekehrt oder noch besser verknüpft behandelt. Dieser Eindruck wird durch den Bearbeitungsmodus bestärkt. Der Zugang zu Teilaspekten wird jeweils über pädagogische und psychologische Fragestellungen, die für erwachsenenbildnerisches Arbeiten allgemein relevant sind, gesucht, um anschließend Transfermöglichkeiten auf die Ar-

beit in pädagogisch begleiteten multikulturellen Gruppen zu prüfen. In der Kapitelüberschrift „Das Verständnis der Humanistischen Psychologie von Gruppe und dessen Übertragung auf multikulturelle Gruppen (S. 129 ff)“ drückt sich diese Herangehensweise aus. Auch in den Abschnitten über die Praxis interkultureller Arbeit wird dieser Weg der Bearbeitung gewählt (vgl. z. B. Themenzentrierte Interaktion, S. 155 ff oder Biografisches Lernen, S. 179 ff). Wer als Leser/in jedoch gerade diese breitere Fundierung über den spezifischen Kontext „interkulturellen Lernens“ hinaus sucht, wird sie wertschätzen. In den Abschnitten, die sich auf die interkulturelle Erwachsenenbildung fokussieren, wird sich von „einer naiven shake-hands-Philosophie“ abgegrenzt und das „Bewusstsein der sozialen Gegensätze, ungerechten Verteilungsstrukturen und Diskriminierungstatbestände“ geschärft (S. 111), aber im pädagogischen Prozess wird auf „allgemeine Diskursstrategien zur besseren Verständigung zwischen Mitgliedern der Majorität und der Minoritäten gesetzt“ (S. 111). Kritische Stimmen, die vor allem eine Festschreibung der strukturellen Ungleichbehandlung und die Abstraktion von Machtverhältnissen befürchten, werden nur begrenzt rezipiert (z. B. vermisste ich bei Fischer Hinweise auf die anti-rassistischen Ansätze von Kalpaka oder Rommelpacher, die die Debatte entscheidend beeinflusst haben). Die Bedeutung von Austausch und Begegnung wird nicht überschätzt, aber in der „Matrix interkulturellen Lernens“ (S. 126-128) prägen sie pädagogische Lernarrangements entscheidend. Die Ebene „globales Denken“ innerhalb der Matrix ist im Handbuch deutlich weniger ausgearbeitet als die Ebenen „Selbstreflexion, Begegnung, Konflikt und Kooperation, Fremderleben, Solidarität“.

Monika Schmidt

Forum Bildung (Hrsg.)
Lernen – ein Leben lang.

(Arbeitsstab Forum Bildung) Bonn 2001, 222
Seiten

Das Forum Bildung ist an der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung seit 1999 unter Vorsitz der Bundesbildungsministerin E. Bulmahn und des bayerischen Wissen-

schaftsministers H. Zehetmair eingerichtet worden, um die Qualität und Zukunftsfähigkeit des Bildungssystems zu verbessern. Die bisher veröffentlichten Materialien behandeln u. a. „qualifizierte Berufsausbildung für alle“; „Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen“, Chancengleichheit, Qualitätssicherung, Begabungsförderung, lebenslanges Lernen und neue Lern-/Lehrkulturen.

In diesem Band 9 der Materialien wird nachgewiesen (was wir allerdings schon vermutet haben), dass wir alle lebenslang lernen sollen und können. Was kann uns das Forum Bildung also noch empfehlen?

In der Einleitung werden „Entwicklungen“ benannt, nämlich

- die zunehmende Lernverantwortung des Einzelnen
- die Nutzerorientierung der Weiterbildung
- die bleibende Verantwortung des Staates
- die Berücksichtigung des informellen Lernens
- der wachsende Anteil älterer Menschen und der Fachkräftemangel
- das „zunehmende Risiko der Ausgrenzung“ (S. 9).

Empfohlen wird u. a. die Förderung der „Lernorganisationskompetenz“, das Anknüpfen an informellen Lernprozessen, neue Lernzeitregelungen, die Optimierung regionaler Bildungsnetzwerke, zertifizierbare Module und die Zertifizierung des Erfahrungslernens, die Kombination der neuen Medien mit sozialen Lernmethoden, eine Weiterentwicklung des Professionalisierungskonzepts, die Realisierung der Weiterbildung als dritte Aufgabe der Hochschulen neben Erststudium und Forschung.

In dem „Bericht der Expertengruppe“ werden diese Empfehlungen ausführlicher kommentiert. Betont wird vor allem die „Prozessorientierung“ als Verbindung des Lernens mit Arbeits- und Lebensprozessen und als Orientierung der Weiterbildung an den Lebenswelten der Teilnehmer/innen. Außerdem wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Subjektivierung des Lernens den Ausbau des Weiterbildungssystems nicht überflüssig macht (S. 35).

Mehrfach wird auf die Gefahr neuer Benachteiligungen verwiesen: „In dem Maße, in dem kontinuierliches Lernen Schlüssel für die Zukunft ist, führt das Nichtteilhaben an kontinuierlichem Lernen immer häufiger zu beruflicher und sozialer Ausgrenzung“ (S. 37).

Der Band enthält außerdem zahlreiche interessante Gutachten, z. B. zur Finanzierung, zur Lernfähigkeit Erwachsener, zu Lernzeiten, zum Lernen Älterer, zur Zertifizierung und Modularisierung, zu neuen Medien, zur Professionalität und zur Weiterbildung in Hochschulen.

Die zahlreichen renommierten Autor/innen gewährleisten, dass die Empfehlungen und Analysen „auf der Höhe der Zeit“ sind. H.S.

Forum Bildung (Hrsg.)

Neue Lern- und Lehrkultur

(Arbeitsstab Forum Bildung) Bonn 2001, 192 Seiten

In dem vorliegenden Band 10 des Forums Bildung werden „vorläufige Empfehlungen“ und Expertengutachten veröffentlicht. In der Präambel heißt es:

„Eine Lern- und Lehrkultur, die den Anforderungen einer Wissensgesellschaft und denen des sozialen und demografischen Wandels gerecht werden will, muss

- die Prozesse des Lernens stärker zum Gegenstand von Bildung machen,
- den Erwerb inhaltlichen Wissens und die Fähigkeit zur Anwendung dieses Wissens sowie überfachliche Kompetenzen verknüpfen,
- soziales und demokratisches Handeln erfahrbar machen,
- Lernprozesse der Lebens- und Arbeitswelt einbeziehen“ (S. 8).

Im Einzelnen wird empfohlen: eine Individualisierung der Lernprozesse, Verantwortung für die Gemeinschaft, intelligentes und anwendungsfähiges Wissen, Ausstattung mit neuen Medien, Erwerb überfachlicher Kompetenzen, Häuser des Lernens, Öffnung von Bildungseinrichtungen, Stärkung der Führungs- und Managementkompetenz, „Lernende im Mittelpunkt der Lern- und Lehrkultur“, veränderte Aufgaben der Lehrenden, Mitverantwortung der Eltern.

Der Bericht der Expertengruppe enthält weitere Anregungen, z. B. zur „Weiterbildung der Lehrenden“: „Dabei gilt es zu beachten, dass Lehrende bei ihrer Weiterbildung eine neue Lern- und Lehrkultur im Blick haben, dass

eine Verpflichtung zur Weiterbildung besteht, dass ... die Verknüpfung von Fachlichkeit mit einer neuen Lern- und Lehrkultur verstärkt in die Weiterbildung gehört.“ dass Weiterbildung „vor Ort“ angesiedelt werden soll (S. 75). Alles schön und gut. Allerdings: Das qualitativ Neue dieser Lern- und Lehrkulturen bleibt unklar. Der Begriff „neue Lehrkultur“ bleibt vieldeutig. Außerdem: Wer soll was wie und mit welchen Mitteln ändern? Dennoch: ein lesens- und bedenkenswerter Text. H.S.

**Ulrike Gentner (Hrsg.)
Geschlechtergerechte Visionen.**

Politik in Bildungs- und Jugendarbeit
(Ulrike Helmer Verlag) Königstein/Ts. 2001,
418 Seiten, 22.50 Euro

Der Sammelband geht der Frage des „Verhältnisses der Geschlechter“ in der außerschulischen politischen Bildung nach. Dabei wird die These und Beobachtung zugrunde gelegt, dass Mädchen und junge Frauen zwar zahlenmäßig in Veranstaltungen nicht unterrepräsentiert sind, aber der Frage nachzugehen ist, „ob Methoden und Inhalte politischer Bildung geeignet sind, Mädchen und junge Frauen in angemessener Form anzusprechen“ (S. 9). Die Publikation ist im Rahmen eines durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes geförderten Projektes der Arbeitsgemeinschaft katholisch-soziale Bildung (AKSB) entstanden, das von 1998 bis 2000 unter dem Titel „Gleichheit und Differenz weiblicher Engagementformen“ durchgeführt wurde. An ihm haben zwölf Mitgliedsinstitutionen der AKSB mit Seminarangeboten der politischen Bildung teilgenommen, die mit Hilfe unterschiedlicher Instrumente mit Blick auf das Geschlechterverhältnis, auf eine geschlechtergerechte Didaktik und Partizipation – so im einleitenden Text – evaluiert wurden.

In dem einführenden Text von Ulrike Gentner und Peter Wirtz – in dem das Projekt und Publikationsvorhaben vorgestellt werden – folgen vier längere und unterschiedlich akzentuierte Beiträge. Zunächst entwickelt Dagmar Richter ausführlich und informativ den Zusammenhang von „Politischem Lernen und geschlechterspezifischen Aspekten“ (S. 46–160). Sie gibt einen Blick in den Forschungs- und Erkenntnisstand der Debatte

zum Geschlechterverhältnis, entwickelt den Bezug zu politischer Bildung und neueren, geschlechterbezogenen didaktischen Ansätzen, um dann didaktische Konsequenzen zu formulieren. Sie weist u. a. darauf hin, dass die „feministische oder geschlechterdifferenzierende politische Bildung über einen Grad der Aufmerksamkeit, der eher Alibifunktion hat, bis heute kaum hinaus gelangt“ ist (S. 54). In dem folgenden Text von Virginia Penrose und Brigitte Geißel werden zu „Partizipation und Engagement unter geschlechtsspezifischen Zusammenhängen“ (S. 161–256) wesentliche Erkenntnisse der Partizipationsforschung unter den drei Aspekten „gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse“ mit Blick auf Partizipation und Geschlechterverhältnis, empirische Daten und Erkenntnisse der „politischen Beteiligung“ vorgestellt und schließlich Konsequenzen für die „politische Bildung“ angeboten. In dem Kapitel wird ein guter Einblick in den wissenschaftlichen Kenntnis- und Diskussionsstand, in die Ergebnisse empirischer Forschung, in die neuere Geschichte und Dimensionen von Partizipation gegeben und für die politische Bildung u. a. „eine Lossagung von männlich definierten Normen der Partizipation“ gefordert (S. 227). In dem umfanglichsten Kapitel „Das Geschlechterverhältnis in der Wahrnehmung christlicher Sozialethik“ (S. 257–392) untersucht Marianne Heimbach-Steins das Geschlechterverhältnis systematisch und disziplinhistorisch in der einschlägigen Literatur der christlichen Sozialethik, um anschließend einige Konsequenzen für eine geschlechtergerechte politische Bildungsarbeit zu ziehen. In einem weiten Bogen untersucht sie eine anthropologische, gesellschaftlich-politische und normativ-ethische Ebene in der Literatur und kommt zu dem Ergebnis: „Unter dem Aspekt der Wahrnehmung, Analyse und normativen Orientierungen gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse hat (sich, d. V.) ein nicht völlig unerwartetes, aber dennoch ernüchterndes Bild ergeben“ (S. 370). Für die politische Bildung der AKSB fordert sie u. a. Raum für eine gender-spezifische Ausgestaltung der Bildungskonzeption, einen Bildungsbegriff unter Gerechtigkeitsaspekten und für Mädchen und Frauen angemessene Formen und Methoden politischer Bildung. In einem abschließenden Kapitel bietet Ulrike

Gentner unter der Überschrift „Die Kunst des Ermöglichs. Partizipation als didaktisches Prinzip“ (S. 293–414) konzeptionelle Dimensionen und Kategorien wie Mitbestimmung, Teilnehmer/innenorientierung und Partizipation an, die sie auch für die Reflexion von Seminarpraxis anbietet.

Die Lektüre hinterlässt einen zwiespältigen Eindruck. Einerseits werden in kritischer Würdigung der wissenschaftlichen Literatur und empirischen Befunde umfängliche gehaltvolle Begründungszusammenhänge für eine geschlechtergerechte politische Bildung angeboten; andererseits vermisst man Evaluationserkenntnisse im Rahmen eines Projektes – wie sie zunächst als Dokumentation versprochen werden. Damit bietet das Buch mit seiner analytisch reflektierenden und konzeptionell orientierten Ausrichtung einen lesenswerten Beitrag für die Bildungsarbeit der AKSB und darüber hinaus; aber empirisch Anregendes und Provozierendes – d. h. neues Material aus den Praxisverhältnissen eines Trägers – wird nicht angeboten.

Benno Hafeneeger

Wiltrud Gieseke (Hrsg.)

Handbuch zur Frauenbildung

(Verlag Leske & Budrich) Opladen 2001, 794 Seiten, ca. 38.50 Euro

Handbücher sind in der Regel ein Zeichen für die Etablierung eines Bereiches, sie weisen dessen Systematik auf und geben einen Überblick über das Gebiet. Heißt die Herausgabe eines „Handbuches zur Frauenbildung“, dass Frauenbildung ein etablierter Bereich der Erziehungswissenschaft ist?

Nimmt man zunächst die Einleitung der Herausgeberin, um diese Frage zu beantworten, so findet man dort eine Abgrenzung gegen Frauenbildung als historische Entwicklung der „Mädchen- und Frauenbildung“. Stattdessen wird Frauenbildung hier als emanzipatorischer Ansatz charakterisiert, der von Frauen selbst erkämpft wurde (S. 11). Allerdings zeigt die Einleitung auch deutliche Erschütterungen im Selbstverständnis der Frauenbildung. Die theoretische Debatte um das Verständnis von Geschlecht als Gender hat die Differenzpositionen fraglich gemacht – Wiltrud Gieseke hält jedoch fest daran, Frauen-

bildung nähme die „weibliche Perspektive auf“ (S. 14). Wissen sei ausreichend vorhanden, es käme nur darauf an, eine neue Bildungstheorie zu entwickeln, „die sich von der stillschweigenden Ausblendung des Geschlechterverhältnisses verabschiedet!“ (S. 17). Das Handbuch will hierzu einen Beitrag leisten, der auch benötigt wird, um den „schlingernden Kurs der Frauenbildung aufzufangen und sie für neue Wege zu stärken“ (S. 21).

Das Handbuch besteht aus neun Themenblöcken in zwei Hauptteilen – deren Systematik sich mir allerdings nicht erschlossen hat. Begonnen wird mit einem historischen Block mit drei Beiträgen: Heide von Felden verweist auf die historischen Wurzeln im 18. Jahrhundert, nämlich auf Rousseau, dessen Geschlechterkonzeptionen auch die heutigen Vorstellungen noch bestimmen. Der eigentliche Beginn der Frauenbildung wird dann in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts verortet: Von Karin Derichs-Kunstmann in die Entwicklung der Frauenbewegung eingeordnet, von Wiltrud Gieseke als Beginn der Zielgruppenarbeit beschrieben.

Teil B ist den theoretischen Grundlagen der Frauenbildung gewidmet. Erkennbar ist, dass diese vielfältig und wenig miteinander vermittelt sind: So erfährt man neben den Differenzkonzepten etwas über das Genderkonzept in den Sozialwissenschaften, die Androgynievorstellungen, Biographieforschungen, über Adoleszenz aus psychoanalytischer Sicht, über den Spagat zwischen Arbeitswelt und Familie sowie schließlich noch über verschiedene theoretische Konzepte zur Geschlechtersozialisation.

Auch Teil C zeigt das weite Spektrum von didaktischen Prämissen und Methoden der Frauenbildung auf, u. a. erfährt man, was erfahrungsbezogene, identitätsbezogene Ansätze sind, wie autonome Bildungsarbeit als Projektarbeit konzipiert wird. Erfreulich: Es gibt einen Beitrag zur Konzeptentwicklung auf der Basis der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (Kristine Baldauf-Bergmann). Schade, dass dieser Beitrag nicht im theoretischen Teil verortet ist, denn er stellt m. E. eine theoretische Fundierung für die Angebotsstruktur der Frauenbildungsarbeit dar. Diese muss Lernkontexte schaffen, „in denen Frauen Handlungsproblematiken aus ihren konkreten Pro-

blemlagen heraus aufgreifen und klären können“ (S. 256).

Teil D widmet sich dem „Bildungsinteresse von Frauen“ – im Singular. Der Singular wird offenbar begründet durch den einleitenden Beitrag von Ulrike Heuer, die einen „genderstrukturierten Bildungsbegriff“ entwirft. In ihm ist die Zweigeschlechtlichkeit „grundlegende Strukturkategorie“ (S. 272): „Das neue Menschenbild geht von Zweigeschlechtlichkeit aus, mit den doppelten Potenzialen der Frau, dem intellektuellen und dem generativen Potenzial“ (ebd.). Nähme man diese zum Ausgangspunkt der gesellschaftlichen Organisation des Geschlechterverhältnisses, so würde „das männliche Potenzial vollständig berücksichtigt“ (ebd.) – was immer das heißt! Die weiteren Beiträge in diesem Teil gelten den verschiedenen Formen von Weiterbildung (allgemein, politisch, beruflich, Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen und schließlich dem Studium).

Teil E präsentiert empirische Ergebnisse zu Bildungsvoraussetzungen und Bildungsverläufen in der Frauenbildung. Im bunten Strauß der verschiedenen Untersuchungen – z. B. zum „anderen Lernen von Frauen“, zu Interaktionsprozessen in Bildungsveranstaltungen, aber auch in Beiträgen zur Informationstechnik oder zu Lernprozessen von Politikerinnen – findet sich auch ein Beitrag zur geschlechtsspezifischen Sozialisation in der Schule, konkret zur Koedukation (Valtin).

Mit dem Teil F „Handlungsfelder der Frauenbildung“ beginnt der zweite Teil des Handbuchs. Abgedeckt werden hier wiederum verschiedene Formen von Weiterbildung – politische, feministische, berufliche, Familienbildung, allgemeinbildende Angebote, Women's Studies in den USA, aber auch in Dortmund, Frauenakademien, Ländliche Frauenbildung, Gesundheitsbildung, Umweltbildung, Frauenaltersbildung, Interkulturalität. Teil G ordnet die verschiedenen Angebote nunmehr nach den Trägern: evangelische und katholische Frauenbildung, gewerkschaftliche Bildungsarbeit, Volkshochschulen, Betriebe, autonome Träger, Universitäten.

Es folgen noch zwei weitere Teile, nämlich die Darstellung institutioneller Rahmenbedingungen wie Organisationsentwicklung, Bildungsmanagement, Professionalisierungsfragen (Teil H) und schließlich die Vorstellung von

bildungspolitisch initiierten Konzepten wie u. a. „Frauen in Männerberufen“ (Teil I).

Zweifellos bietet das Handbuch einen umfassenden Überblick über die verschiedensten Stränge der Frauenbildung. Was es weniger bietet, ist ein konsistentes Gerüst und damit die Systematisierung eines Bereiches, die mit einer klaren Perspektive zu verbinden wäre.

Hannelore Faulstich-Wieland

**Katharina D. Giesel/Gerhard de Haan/
Horst Rode u. a. (Hrsg.)**

Außerschulische Umweltbildung in Zahlen

Die Evaluationsstudie der Deutschen Bundesstiftung Umwelt

(Erich Schmidt Verlag) Berlin 2002, 393 Seiten, 39.80 Euro

Die von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt geförderte und von der Arbeitsgruppe Umweltbildung an der Freien Universität Berlin durchgeführte Studie zur „Evaluation der außerschulischen Umweltbildung in Deutschland“ gewährt erstmals einen umfassenden Überblick über den Ist-Stand in diesem Bereich. Dabei werden als Träger der außerschulischen Umweltbildung all jene Institutionen und Organisationen verstanden, die außerhalb der allgemeinbildenden Schule, der beruflichen Bildung und der Hochschule sowie der Massenmedien Umweltbildungsmaßnahmen offerieren. Im Rahmen der Studie wurden in einer Totalerhebung über 2.850 Umweltbildungseinrichtungen, rund 650 repräsentativ ausgewählte pädagogische Mitarbeiter, 350 Teilnehmer und 400 Personen aus der Bevölkerung quantitativ befragt. Erhoben wurden v. a. folgende Daten:

- Regionale Verteilung, Arten sowie Träger und Bewirtschaftung der Umweltbildungseinrichtungen
- Qualifikationsstrukturen und Professionalität der pädagogischen Mitarbeiter
- Angebote, regionale Verankerung sowie Kooperationsformen und -partner der Einrichtungen
- Zielpublikum und Publikumserschließung
- Umwelt und Umweltbildung aus Sicht der Befragten
- Die Zukunft der Umweltbildung

Nachdem die deutsche Umweltbildung mittlerweile auf eine gut zwanzigjährige Ge-

schichte zurückblicken kann, erschien eine umfangreiche Erfassung ihrer Bedingungsfelder, ihrer Angebote und Arbeitsweisen als dringend geboten. Den Autorinnen und Autoren der Studie ging es aber nicht nur darum, das Status-Quo zu erheben, sondern hieraus auch Innovationsmöglichkeiten und Entwicklungsperspektiven der Umweltbildung abzuleiten. Dies erscheint insbesondere angesichts der fortwährenden Veränderungsprozesse, Neu- und Umorientierungen der Umweltbildung im Kontext des Nachhaltigkeitsdiskurses angebracht. Wie häufig bei solchen Studien gibt es dabei Ergebnisse, die erwartet oder befürchtet wurden und die dann doch verblüffen, wenn sie als harte Fakten vorliegen. So z. B. die Aussagen, dass Umweltbildung in der Regel nicht hauptberuflich betrieben wird, dass das Qualifikationsniveau, das die Mitarbeiter von ihrer Erstausbildung her mitbringen außerordentlich hoch ist und dass das Feld der Umweltpädagogik von naturwissenschaftlich und technisch diplomierten Personen bestimmt wird. Zusammen mit den anderen erhobenen Daten lässt diese Erhebung deshalb eindeutige Schlüsse über den Qualifikationsstand und -bedarf der Umweltpädagogen zu, die laut Studie sehr weiterbildungsbereit sind. Insofern wird das Buch v. a. Entscheidungsträgern zu empfehlen sein, die mit Fragen der Professionalisierung und Qualitätssteigerung der Umweltbildung beauftragt sind, es kann aber auch in der Entwicklungsphase von umweltpädagogischen Weiterbildungskonzepten dienlich sein, um bereits im Vorfeld zu überprüfen, inwieweit sich das Ideenspektrum tatsächlich an der Realität orientiert. Gertrud Wolf

Ulrike Heuer/Tatjana Botzat/Klaus Meisel (Hrsg.)
Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2001, 304 Seiten, 18.90 Euro

Die Ergebnisse einer wissenschaftlichen Tagung des DIE im Januar 2001 bilden die Grundlage der vorliegenden Publikation. Über 100 Fachleute aus Wissenschaft und Praxis diskutieren hier die hoch aktuelle und von großer öffentlicher Resonanz begleitete Fra-

ge, wie sich neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung konstituieren.

Es scheint jedoch, dass mit dem Begriff ‚Lernkultur‘ „unterschiedliche Veränderungen in einer pädagogisch handhabbaren Formel zusammengebracht“ werden, wie Sigrid Nolda in ihrem Beitrag „Empirie und Neue Lehr-/Lernkulturen“ (S. 127) schreibt.

Eine der wesentlichen Thesen und Ergebnisse des Buches besteht in der Feststellung, dass wir uns im Übergang von einer „Lehr-gesellschaft“ oder auch „belehrten Gesellschaft“ zu einer „Lerngesellschaft“ befinden. Allerdings mache diese Entwicklung die Lehrenden keineswegs überflüssig, sondern erfordere die Entwicklung neuer „Lernarrangements“ in der Weiterbildung, wobei insbesondere die Ausgestaltung des „selbstgesteuerten Lernens“ gemeint ist. Aber auch neue Qualifizierungsanforderungen an die Lehrenden und ihre neue Haltung als „Lernprozessbegleiter“, „Lernermöglicher“, oder auch „Facilitator“, wie es schon länger im angloamerikanischen Raum und der betrieblichen Organisationsentwicklung heißt, werden thematisiert.

Neben Expertenbeiträgen sind in diesem Buch eine explorierende Studie zur Verortung von Lehren und Lernen sowie Literatur- und Programmauswertungen versammelt.

Klaus Meisel stellt in seinen Vorbemerkungen eine „Erweiterung des pädagogischen Denkens“ (S. 5) und eine verstärkte Tendenz zur „Lernberatung“ fest. Allerdings bemängelt er, dass man kaum präzise beschreiben kann, was denn eigentlich neue Lehr- und Lernkulturen seien (ebd.). Insofern ist dieses Buch ein mutiges Unterfangen, da auch inhaltlich kaum präzisiert wird, wie denn diese neue „unterstützende Lernarchitektur“ konkret oder exemplarisch aussehen könnte. Dass die Entwicklung von „metakognitiver Kompetenz“ (S. 7) zentral ist, hat bereits die NRW-Studie „Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft“ in den Mittelpunkt ihrer Überlegung gestellt.

Ulrike Heuer weist erfreulicherweise mit einem ihrem Beitrag vorangestellten Fromm-Zitat darauf hin, dass es zentral um die Frage der menschlichen Haltung geht, sowohl zueinander als auch zum Objekt der Erkenntnis, und dass über die Fixierung auf die Vermittlung von Wissen die zentrale Bedeutung

der „einfachen Gegenwart eines reifen, liebenden Menschen“ (S. 13) verloren gehe. Hier scheint die alte griechische Bedeutung von Paideia auf, nämlich, dass die Gegenstände dieser Welt nicht das Zentrale seien, sondern Lernmaterial für die persönliche Entwicklung darstellten. Auch die sogenannten „neuen pädagogischen Leitbilder“ nach dem Prinzip, dass Lehren und Lernen nicht streng voneinander getrennt werden (S. 13) können, ist bereits bei Paulo Freire zentral. Impliziert ist damit, dass die Rolle des Lernermöglichlers kein Machtgefälle repräsentieren soll (S. 15). Wenn Weiterbildung jedoch im konkreten Feld der Interessen stattfindet und nicht im luftleeren Raum, so stellt sich die Frage, wie beispielsweise mit betrieblich funktionalem Interesse und dem Verwertungsinteresse der „Lernarrangementproduzenten“ umgegangen wird.

Was bedeutet es konkret, wenn vom Vertreter des BMBF eine „Neue Lehr- und Lernkultur einer lernenden Gesellschaft“ gefordert wird (Boppel, S. 73)? Hat diese eher etwas mit einer „Kultur der Muße, in der Entschleunigung und Reflexivität gelten“, wie von Wiltrud Gieseke gefordert wird, zu tun, oder damit, wie es Michael Romeis mit seinem Beitrag über „E-Learning“ aufzeigt, dass Online-Lernen eine Möglichkeit ist, „die Bildungsproduktion zu industrialisieren“ (S. 92)? In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach der Rolle von „Lernwiderständen“ (S. 20) und nach der „Zielvereinbarung“ zwischen Lehrenden und Lernenden, die mittlerweile ja auch bei der Leistungsbewertung im öffentlichen Schulwesen nach dem Modell der „Rubrics“, zum Beispiel vom Durham Board of Education, vorgestellt wurde.

Leider wird in diesem Sammelband aus meiner Sicht nirgends der unterschwellige Kulturbegriff expliziert. Ist es eher die ursprüngliche Intention des (lat) colere = pflegen, bebauen, eines Prinzips, das nach der Qualität von Beziehungen fragt – eine „gärtnerische“, scheinbar (un-)zeitgemäße Haltung? Oder ist es der allgemeine Kulturbegriff, frei nach Sartre „ein Erzeugnis des Menschen, worin er sich projiziert und wiedererkennt“ („Die Wörter“)? Erfreulicherweise wird in einigen Beiträgen der Focus auf die Qualität der Beziehung gelegt. So beginnt auch Hille Liesvercheid mit einem klassischen Bezug auf Plut-

arch, wo der Lernende nicht etwa ein leeres Gefäß ist, das es zu füllen gelte (S. 108). Aber leider geht es auch hier immer noch um den instrumentellen Bezug, nämlich die „stand-by“ Schaltung des Lernenden auszurasten und die „Lernwiderstände“ zu überwinden. Danach ist er immer noch Adressat und nicht Partner.

Günther Dohmen fordert eine „Neubestimmung der Funktion dessen, was wir ‚Lehre‘ nennen. Seine Position lautet auf den Punkt gebracht: „Selbst gesteuertes Lernen – ja! Ohne Lehre – nein!“ (S. 158). Er weist auch auf die Bedeutung des „informellen Lernens“ hin, das nicht durch Lehren geleitet ist, sondern sich im Lebensvollzug entwickelt (ebd.). Auch das „heimliche Curriculum“ von Lehrveranstaltungen und von Bildungsinstitutionen, das auch „latente Funktionsgrammatik von Organisationen“ (Zech) genannt wird, findet Erwähnung. Hier aber entsteht die offene Frage, wie diese neue Funktion des Lehr-/Lernverhältnisses auf demokratisch antizipatorischer Basis und unter der Berücksichtigung der neuen Medien aussehen könnte. Und es geht auch darum, ob eine neue „Vereinsamung“ im Prozess der Bildung verhindert werden kann.

Unabhängig von diesen Einschätzungen hat eine explorative Sichtung von Fortbildungsprogrammen durch Tatjana Botzat offenbar erbracht, dass die Anforderungen an neue Lernkulturen, wie die der zentralen Funktion des Begleitens und Motivierens, bereits in Fortbildungsprogrammen einen deutlichen Niederschlag gefunden haben.

Horst Sieberts Untersuchung stellt ebenfalls eine Veränderung der Anforderungen der Teilnehmenden fest. Zwischen 1970 und 2000 sei die Zustimmung zu der Bedeutung der persönlichen Lernberatung von damals 38% auf heute 56,8% gestiegen (S. 182). Auch das durchschnittlich gestiegene Selbstbewusstsein der Lerner korrespondiert scheinbar mit den Anforderungen an eine neue Lernkultur. Bedeutsam ist der Nachweis von Wiltrud Gieseke und Bernd Käßlinger, dass trotz oder gar wegen der Tendenz zum selbstgesteuerten Lernen die Bedeutsamkeit der Sozialkontakte in der Präsenzphase zunimmt (S. 245). Auch Ulrike Heuer weist darauf hin, dass fälschlicherweise mit der Aufwertung des selbstgesteuerten Lernens häufig eine

Abwertung der Lehrtätigkeit angenommen werde. Die Weiterbildungspraxis zeige jedoch eine andere Entwicklung (S. 285).

Insgesamt versammelt diese Publikation eine gelungene Mischung unterschiedlicher Aspekte zum Thema. Sie weist darauf hin, wie zentral das Thema Lernkultur für eine neue Qualität der Vermittlung von Wissen sowie für die Bestimmung von Erkenntnisqualitäten, die sozialen Bezüge und die gesellschaftliche Dimension von Weiterbildung ist und wo Forschungsdesiderate zu verorten sind.

Johannes F. Hartkemeyer

Beate Hörr Lebenslanges L@rnen

Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung, (Societäts-Verlag) Frankfurt/M. 2001, 176 Seiten, 12.80 Euro

Wenn zwei mögliche Missverständnisse ausgeräumt sind, dann ist man mit der Veröffentlichung von Beate Hörr gut bedient. Das erste mögliche Missverständnis bezieht sich auf das „@“ in Lernen: es geht im Kern nicht um E-Learning, dies ist nur eine Spielart der in diesem Buch beschriebenen Lernangebote. Zum zweiten handelt es sich nicht um ein Lehrbuch, wie es der Untertitel „Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung“ nahe legt, sondern um eine Beschreibung des Angebots wissenschaftlicher Weiterbildung und um eine Entscheidungshilfe für Weiterbildungsinteressierte.

Aus der Perspektive eines Ratgebers geht die Veröffentlichung in zehn Kapiteln (plus wohl-sortiertem Anhang und Register) folgenden Fragen nach:

- Welche Weiterbildung ist die richtige für mich?
- Wer bietet wissenschaftliche Weiterbildung an?
- Wie funktioniert ein Fernstudium?
- Welche Abschlüsse kann ich machen?
- Wie viel Zeit braucht Weiterbildung?
- Was kostet Weiterbildung?

In der Darstellung stehen die bundesweiten und teilweise die europäischen Regelungen und Möglichkeiten im Vordergrund. Dies macht Sinn, solange es sich um internationale Abschlüsse (z. B. MBA) sowie um Bildungsangebote mit großer Reichweite und

deren Grundlagen handelt (z. B. Fernstudienangebote, Finanzierung, Qualitätssicherung). Bis auf eine regionale Ebene werden die Angebote und ihre Strukturen nicht heruntergebrochen; dies kann jedoch aufgrund der sehr unterschiedlichen Entwicklungsgrade der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Bundesländern und ihren „lernenden Regionen“ zu Missverständnissen führen: Nicht überall wird das vorgestellte Angebot vorgehalten, und an vielen Orten gibt es zahlreiche andere bzw. weitere Angebote.

Dennoch benennt Beate Hörr mit dem Ratgeber auf der allgemeinen bundes„einheitlichen“ Ebene die wesentlichen Bedingungen, beschreibt treffend die Akteure und gibt hilfreiche Hinweise für Suchende. Nicht nur der Anhang und das Register helfen bei einer Orientierung, sondern auch die einzelnen Kapitel zeigen sich als gute Startplattform für die weitere Recherche. An Sachthemen werden dargestellt: Verbraucherschutz und Qualitätssicherung, Trägerstrukturen und Weiterbildungsfinanzierung, Präsenzangebote und Fernstudium, allgemeine und berufsbezogene Weiterbildung sowie als besondere Modelle „Corporate University“ und „MBA“. Weiterbildungsangebote für Senioren werden durch ein eigenes Kapitel hervorgehoben. Die beigebrachten Daten und Kontaktadressen sind aktuell.

Die Veröffentlichung hat ihre Bedeutung und ihren Wert als der erste Ratgeber für wissenschaftliche Weiterbildung auf Bundesebene. Für Kund/innen der Weiterbildung wäre eine Verlängerung nach unten wünschenswert; vielleicht wird diese aber bald durch Weiterbildungsportale der (einzelnen) Bundesländer realisiert.

Martin Beyersdorf

Christiane Hof Konzepte des Wissens

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2001, 177 Seiten, ca. 15.00 Euro

Ausgehend von dem Tatbestand, dass über Wissen mehr geredet als gewusst wird, setzt sich die Autorin zum Ziel, Konzepte des Wissens bei Kursleitenden in der Erwachsenenbildung aufzudecken und sie im Zusammenhang mit deren Konzeptionen von Unterricht zu beleuchten. „Konzepte des Wissens“ ver-

steht sie als subjektive Theorien, „die in Form von verbewussten Selbstverständlichkeiten oder unreflektierten Überzeugungen das Deuten und Handeln der Subjekte beeinflussen“ (S. 19). Um diesen auf die Spur zu kommen, wurden 23 offene „problemzentrierte Interviews“ mit Kursleitenden aus den verschiedensten Bereichen der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung (S. 25ff.) ausgewertet. Die Ergebnisse werden in drei Kapiteln vorgestellt:

- 1.) Subjektive Theorien des Wissens
- 2.) Subjektive Konzepte des Unterrichts
- 3.) Institutionelle Kontexte des Unterrichts

1.) Im Blick auf die „Natur“ oder *Struktur* des Wissens lassen sich bei den Kursleitenden drei Konzepte unterscheiden: Wissen als Darstellung von Welt (instrumentalistische Perspektive); Wissen als Aussage über einen Teil der Welt, d. h. der *kognitive* Zugang wird als einer unter anderen (z. B. einem emotionalen) angesehen (partikularistische Perspektive); Wissen als Ergebnis eines Konstruktionsprozesses (konstruktivistische Perspektive).

Was den *Prozess* des Wissenserwerbs angeht, identifiziert Christiane Hof bei den Befragten fünf verschiedene Modelle (S. 54ff.). Auf der einen Seite stehen das *Rezeptions-* und das *Imitationsmodell*, bei denen auf die Vermittlung vorgegebener Wissensbestände abgehoben wird, auf der anderen das *Erfahrungs-* und das *Diskursmodell*, die beide von der individuellen Interpretation der Welt ausgehen. Zwischen beiden steht das *Verwendungsmodell*, bei dem es darum geht, sich in der Auseinandersetzung mit exemplarischen, gelungenen Handlungsmustern für das eigene Handeln anregen zu lassen.

Nimmt man die Struktur- und die Prozessdimension des Wissens zusammen in den Blick, lässt sich ein ‚Welt-‘ von einem ‚Subjekt-‘Bezug unterscheiden: Während instrumentalistische Perspektive, Rezeptions- und Imitationsmodell auf (gegebene, anzueignende) Welt abheben und demgemäß die Teilnehmer eher in einer passiven Rolle sehen, nehmen die konstruktivistische Perspektive, das Erfahrungs- und Diskursmodell ihren Ausgang bei den lernenden Subjekten in Verbindung mit Vorstellungen eher aktiv-gestaltender Aneignung (partikularistische Perspek-

tive und Verwendungsmodell stehen dann genau dazwischen).

2.) Bei den subjektiven Konzepten von Unterricht lassen sich zunächst grundlegend ‚Fachschulung‘ und ‚Persönlichkeitsbildung‘ voneinander unterscheiden (S. 80ff.). Ein wichtiges Ergebnis der Studie ist hier, dass sich entsprechende Orientierungen nicht bereits aus den Seminartiteln oder Inhalten ableiten lassen: Auch betriebswirtschaftliche und computerbezogene Veranstaltungen lassen sich bei *beiden* Varianten realisieren. Den Grundorientierungen (und ebenso der Unterscheidung: Welt/Subjekt) lassen sich dann verschiedene Selbstverständnisse der Kursleitenden zuordnen: ‚Sachexperten‘ vermitteln in der Fachschulung Wissen über die Welt, ‚Methodenexperten‘ und ‚Gesprächspartner‘ ermöglichen und gestalten personenbezogene Lernprozesse. Dem entsprechen dann wiederum die methodischen Grundentscheidungen ‚Bildung durch Übersetzungstätigkeit‘ bzw. durch ‚Situationsgestaltung‘.

3.) Anschließend begibt sich die Autorin dann auf die „Suche nach den institutionellen Kontexten des Unterrichts“ (S. 106ff.). Meines Erachtens ist diese Suche noch nicht zu einem Ende gekommen: Die empirische Basis erscheint mir für die recht weitreichenden Schlussfolgerungen als eher schmal.

In ihren Schlussbetrachtungen (S. 134ff.) führt Christiane Hof vier Unterrichtskonzepte (Unterweisung, Training, Beratung und Moderation) mit den vorher ausgeführten Unterscheidungen (Welt-/Subjektbezogenheit; Fachschulung/Persönlichkeitsbildung) zusammen. Dabei macht sie deutlich, dass gängige Gegenüberstellungen oder gar Polarisierungen meist zu einfach geraten. Jürgen Wittpoth

Jürgen Holtkamp Personalauswahl und Personalentwicklung in Heimvolkshochschulen

(Waxmann Verlag) 2001, Münster u. a., 237 Seiten, ca. 24.50 Euro

Ziel der Arbeit ist es, im Feld der ländlichen Heimvolkshochschulen einen Einblick in die gängige Praxis und die perspektivischen Anforderungen der Personalauswahl und -entwicklung zu geben. Dabei werden betriebswirtschaftliche Personalauswahlverfahren auf

deren Bedeutung im Kontext der erwachsenenpädagogischen Professionsentwicklung untersucht.

In Bezug auf die wissenschaftlichen Kontextbedingungen bewegt sich die Arbeit in einem doppelten Defizitbereich. Zum einen gibt es eine wissenschaftliche Auseinandersetzung über Heimvolkshochschulen nur in Ansätzen. Zum anderen steht die systematische Untersuchung der Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung noch am Anfang. Insofern ist es sehr begrüßenswert, dass sich wieder einmal eine empirische Forschungsarbeit einer Thematik mit diesem Hintergrund widmet. Zunächst beschreibt der Autor nach einem Aufriss zur Geschichte und Struktur ländlicher Erwachsenenbildung die zentralen Veränderungen der Umfeldbedingungen der Heimvolkshochschularbeit (Säkularisierung und „Kirchenkrise“, Wirtschaftlichkeitsdruck, veränderte Teilnehmererwartungen, Struktur- und Funktionswandel des ländlichen Raumes). Auf dieser Folie werden dann unter Einbezug professionstheoretischer Überlegungen zukünftige Anforderungen an das Leitungspersonal der Einrichtungen erschlossen. Aus der Bezugswissenschaft Betriebswirtschaftslehre werden im Weiteren Konzepte, Verfahren und Instrumente der Personalentwicklung dargestellt und deren Relevanz für die Heimvolkshochschulen herausgearbeitet. Empirisch untersucht wird dann die gängige Praxis der Personalauswahl- und -entwicklung in den Heimvolkshochschulen. Abschließend werden die Ergebnisse der Untersuchungen mit den herausgearbeiteten Anforderungen verglichen und Konsequenzen für die Arbeit in den Einrichtungen formuliert.

Vor dem Hintergrund des gestiegenen Stellenwerts der Weiterbildung und der quantitativen wie qualitativen Ausdifferenzierung des Bildungs- und Supportangebots der Heimvolkshochschulen entwickelten sich die Einrichtungen – so der Autor – von einem „Familienbetrieb“ zu einem „mittelständischen Unternehmen“ (S. 45). Für die Leitungskräfte bedeutet dieser Wandel, dass verbunden mit den fundierten erwachsenenpädagogischen Qualifikationen auch ausgeprägte betriebswirtschaftliche Managementkompetenzen erforderlich sind, um die Qualität, Struktur, wirtschaftliche Situation und Organisati-

onskultur systematisch weiterzuentwickeln. Da die Leiter in den Einrichtungen in der Regel nicht auf die Leitungstätigkeit vorbereitet wurden, ist deshalb eine entsprechende Nachqualifizierung erforderlich (S. 93). Der Managementaufgabe der Personalentwicklung, verstanden als zielorientiertem Verhalten in engem Zusammenhang mit der Organisationsentwicklung, die Bedarfsplanung, Personalauswahlverfahren sowie differenzierte Verfahren der Personalentwicklung (z. B. Berufseinführung, Beurteilungsverfahren, Entwicklungsplanung, Coaching, Jobrotation, Mitarbeitergespräche) umfasst, wird in diesem Zusammenhang ein zentrales Steuerungspotenzial zugewiesen. Holtkamp untersucht nun mit Hilfe von standardisierten Fragebögen, wie in den Einrichtungen bislang Personalentwicklung betrieben wird. Im Rahmen des Verbandes der ländlichen Heimvolkshochschulen verschickte der Autor 56 Fragebögen, von denen 39 in der Auswertung berücksichtigt werden konnten. Die zentralen Ergebnisse der Untersuchung sind nun nicht gänzlich überraschend: eine vorausschauende Personalbedarfsplanung wird in den Einrichtungen kaum betrieben, personalwirtschaftliche Verfahren kommen nur in wenigen Fällen zum Einsatz, Leistungsbeurteilungen finden in der Regel nicht statt und Mitarbeitergespräche werden kaum geführt. Der Managementaufgabe der Personalentwicklung werden die Leitungskräfte somit kaum gerecht. Gleichzeitig ist das Leitungspersonal aber mit einer relativ hohen individuellen Entscheidungskompetenz in Personalfragen ausgestattet. Möglicherweise interessanter ist dann das Ergebnis, dass die Leitungsebene selbst auch wenig weiteren Entwicklungsbedarf für sich sieht. Die Art der Untersuchung (standardisierte Befragung) schränkt hier leider weitergehende Interpretationsmöglichkeiten ein. Gleichwohl sieht Holtkamp (wohl auch zurecht) die Notwendigkeit einer Führungskräfteentwicklung. Interessant sind auch Detailergebnisse der Untersuchung. So sind beispielsweise mehr als 75% der (vorwiegend männlichen) Leitungspersonen älter als 45 Jahre, über die Hälfte gar älter als 50 Jahre. Auch wenn keine Daten aus dem Erwachsenenbildungsbereich im Ganzen vorliegen, ist zu befürchten, dass dies keine Ausnahme ist und sehr viele Leitungsstellen in den nächs-

ten Jahren zur Disposition stehen werden. Das zentrale Ergebnis der Arbeit von Holtkamp, dass die Leitungen der Heimvolkshochschulen organisatorisch, inhaltlich und methodisch im Bereich der Personalwirtschaft nicht in dem Maße vorbereitet sind, wie es angesichts der personalwirtschaftlichen Verantwortung erforderlich und für die erwachsenenpädagogische Profession wünschenswert wäre, wirft also die Frage auf, nach welchen Kriterien Leitungen in Zukunft gewonnen werden. Schade ist m. E., dass der Autor sein Ziel, für weitere interdisziplinäre Forschungsvorhaben in diesem Kontext werben zu wollen, nicht konsequent verfolgt und kaum weitergehende Desiderate formuliert. Die Arbeit von Holtkamp gibt dennoch für einen weitgehend vernachlässigten institutionellen Bereich der Weiterbildung einen offenen Einblick in die Praxis der Personalarbeit. Auch wenn der forschungsmethodische Zugang einer postalischen, standardisierten Befragung den Blickwinkel und Interpretationsraum einschränkt, kann er notwendige perspektivische Anforderungen an die Professionsentwicklung plausibel herausarbeiten. Klaus Meisel

Franz-Josef Jelich
Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur

Schwerpunkt: Erwachsenenbildung zwischen Regionalität und Internationalität (Forschungsinstitut für Arbeiterbildung) Recklinghausen 2000, 221 Seiten, ca. 6.00 Euro

Auswirkungen der Globalisierung auf betriebliche Arbeitsstrukturen wie auch auf die private Lebenswelt und die sich daraus ergebenden Herausforderungen für die Erwachsenenbildung gehören schon länger zu den „Mega“-Themen in Forschung und Praxis. Einen besonderen Stellenwert in diesem Zusammenhang haben zweifellos Folgen, aber auch Fragen der Mitgestaltung der europäischen Integration. In diesem thematischen Kontext ist der Schwerpunkt „Erwachsenenbildung zwischen Regionalität und Internationalität“ der aktuellen Ausgabe des Jahrbuchs Arbeit – Bildung – Kultur des Forschungsinstituts für Arbeiterbildung (FIAB) zu verorten, die damit (wie schon mit den vorher gehenden Ausgaben) instruktive Einblicke in seine Forschungsfelder und Aktivitäten vermittelt.

Die Mehrzahl der Schwerpunktbeiträge fokussiert aktuelle bildungspolitische Spannungsfelder und pädagogisch-didaktische Handlungsbedarfe, die aus dem europäischen Einigungsprozess für Deutschland resultieren. Insofern könnte man zunächst den recht allgemein geratenen Titel dahingehend konkretisieren, dass Regionalität hier vor allem bezogen auf die nationale Ebene (der Bundesrepublik) und Internationalität primär bezogen auf die europäische Ebene in den Blick genommen werden. Dabei wird der thematische Bogen recht weit gespannt:

So wird die, vor allem für die Geschichtsdiaktik und die politische Bildung relevante Frage nach einem europäischen Geschichtsbewusstsein gestellt, die für den Autor (B. Faulenbach) in der Logik des historischen Prozesses in Europa liegt. Die kritische Auseinandersetzung mit der programmatischen Entwicklung auf EU-Ebene und den aktuellen EU-Programmen zur allgemeinen und zur beruflichen Bildung münden in der Einsicht, dass diese sich letztlich auf die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit beschränken (M. Schemmann). Die Auswirkungen Europas als „Umwelt, Maßstabsbildung und lokale Anpassung“ auf die „Bipolarität“ des Berufsausbildungssystems in Deutschland mit seinen Grenzziehungen zwischen Schulen/Hochschulen einerseits und beruflicher Aus- und Fortbildung andererseits werden ebenso diskutiert (K. Harney/G. Kissmann) wie Probleme gewerkschaftlicher Bildungsarbeit (in Deutschland) im Zusammenhang der Einrichtung Europäischer Betriebsräte (EBR) (W. Eberwein/J. Tholen).

Den „Rahmen“ dieser europabezogenen Aufsätze bilden darüber hinausgehende Überlegungen zum Beitrag der institutionalisierten Erwachsenenbildung vor allem im Bereich der interkulturellen Bildungsarbeit zu einer globalen Lernkultur (H. Siebert) sowie Erfahrungen zum Diskursverhalten bei den virtuellen Konferenzen auf der Internet-Plattform „Edupolis“ – also einem im Prinzip von örtlichen Grenzen unabhängigen virtuellen Raum (F.-J. Jelich).

Insgesamt gesehen besteht der Verdienst der Autoren der hier versammelten Beiträge darin, auf vielfältige, vor allem aus Arbeitnehmer- und Gewerkschaftsperspektive sowie unter sozialen Gesichtspunkten kritisch zu betrach-

tende Entwicklungen und Widersprüche aufmerksam zu machen, die das Hinterherhinken der sozialen gegenüber der ökonomischen Integration Europas verdeutlichen, und auf dieser Folie dringliche Bedarfe in den Bereichen Forschung und Konzeptentwicklung insbesondere zu einer arbeitnehmerorientierten (politischen) Bildungsarbeit zu benennen. Den übrigen Beiträgen des Jahrbuchs liegen mehrheitlich Vorträge von verschiedenen Tagungen des FIAB zugrunde, so u. a. zum Verhältnis von Strukturwandel und Bildung, zu Perspektiven der Frauenbildungsarbeit und zu Berufskulturen im Ruhrgebiet. Auch hier werden an verschiedenen Stellen aktuelle Aspekte der Internationalisierung von Erwachsenenbildung aufgegriffen, z. B. das EU-Konzept des Gender Mainstreaming oder nationale und internationale Phänomene des Rechtsextremismus. Inhaltlich „abgerundet“ wird das Jahrbuch von den „Anmerkungen“ B. Faulenbachs zu einem zeitgemäßen arbeitnehmerorientierten Bildungsbegriff und daraus abgeleiteten Forschungsaufgaben.

Ingrid Ambos

Hubert Klingenberg, Brigitte Krecan-Kirchbichler (Hrsg.)

Alles wird gut!?

Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung

(Bernward bei Don Bosco) München 2001, 132 Seiten, ca. 18.00 Euro

Das Thema Selbstorganisation oder Selbststeuerung des Lernens hat nach wie vor Hochkonjunktur im pädagogischen Diskurs. Nachdem sich vor allem in den vergangenen fünf Jahren eine wahre Flut von theoretischen Beiträgen dem Thema gewidmet hat, ist auch in der Praxis das Interesse am Thema deutlich gestiegen. Wenn auch die erste Welle der Euphorie abgeebbt ist und die Diskussion zurückgelehnter geführt wird, haften den Chiffren „Selbstorganisation“ und „Selbststeuerung“ immer noch die Glücksverheißungen eines Allheilmittels für die Erfordernisse des lebenslangen Lernens an. Damit ist der Titel der vorliegenden Publikation „Alles wird gut – Ausrufezeichen, Fragezeichen“ treffend – verspricht er doch, die Potenziale und Grenzen des Ansatzes kritisch zu reflektieren.

Und ebenso vielschichtig präsentiert sich diese Dokumentation der 2. Europäischen Werktagung – einer Kooperationsveranstaltung des Kardinal-Döpfner-Hauses Freising mit der Arbeitsgemeinschaft Katholische Erwachsenenbildung München und der Hochschule für Philosophie München. Auf 132 Seiten nähern sich die Autoren dem Thema mal enthusiastisch, mal distanziert, mal mit philosophisch-theoretischen Überlegungen, mal aus der Praxis-Perspektive. Fünf Kapitel beleuchten fünf Horizonte der Betrachtung:

- wissenschaftstheoretische und erziehungswissenschaftliche Grundlagen
- der Blick auf das Individuum
- der Blick auf die Gruppe
- der Blick auf die Gesellschaft
- der kritische Blick

Die Grundannahmen und theoretischen Hintergründe werden einleitend von Rolf Arnold umrissen. Ihm zufolge geht es „um die Kunst, mit dem Lehren aufzuhören“, gleichzeitig aber auch „um die Kunst des Lehrens“. In dieser paradoxen Situation muss sich aus seiner Sicht die Pädagogik von der Schlichtheit bestimmter didaktischer Vermittlungssituationen lösen und eine Professionalität zum „Lehren vom anderen her“ entwickeln. Als Bausteine für eine Ermöglichungsdidaktik sieht er vor allem Facettenreichtum, Lern- bzw. Aktivitätsmethoden bei Reduktion von gleichwohl immer noch nötigen Lehr-Inputs und die gezielte Förderung der Selbsterschließungskompetenzen. Als besonders relevant schätzt er die Professionalisierungsfrage ein. Seinen sehr anregenden Beitrag hat er durch die Darstellung und Einordnung konkreter Praxisbeispiele illustriert.

Im zweiten Kapitel „Blick auf das Individuum“ sollen die Chancen und Grenzen, aber auch die Notwendigkeit selbstgesteuerten Lernens sowie dessen Unterschiede zum fremdgesteuerten Lernen dargestellt werden. Der Beitrag von Tilly Miller macht deutlich, wie schwierig dieses Vorhaben ist: Zwar werden wichtige theoretische Überlegungen angestellt und Beispiele aus der Praxis angeführt. Dabei trennt Miller unterschiedliche Entwicklungen, die aktuell unter Selbststeuerung subsumiert werden und verweist auf frühere Konzepte lebendigen und subjektbezogenen Lernens – etwa bei Montessori, Kerschensteiner und in der Reformpädagogik. Da aber über

diesen differenzierten Blick in der Kürze des Beitrags doch nur unterschiedliche Facetten angerissen werden können, verfällt die Autorin am Ende ihres Aufsatzes schließlich der Versuchung, durch die kurze Darstellung von zwei „Methoden“ etwas ‚Konkretes‘ nachzuschieben – und beschreibt hier den „Lernquellenpool“ und die „Leittextmethode“. Damit verwirrt sie unnötig – ein Lernquellenpool ist keine Methode, sondern bezeichnet eine Materialsammlung; die vor allem in der beruflichen Bildung lange etablierte Leittextmethode ermöglicht nur *eine* ganz spezifische Form von Selbststeuerung. So bleibt möglicherweise der falsche Eindruck zurück, es handle sich doch lediglich um die Verwendung der richtigen „Methode“. Fazit: Die Thematik bleibt undurchsichtig – oder in den Worten Millers am Ende ihrer Darstellung: „Hier gibt es keine Patentrezepte!“.

Ihrem Beitrag folgen im gleichen Kapitel drei interessante Schlaglichter: Gerd Häffner stellt dar, „was die Philosophie zum selbstorganisierten Lernen sagt“ und zieht das Resümee, dass Lehrer sowohl für die Vermittlung des Stoffes wie für die Vermittlung der Aneignungsweisen erforderlich sind, aber die paradoxe Aufgabe haben, sich überflüssig zu machen.

Alexander Veit steuert einen Exkurs über „Die konservativen Grenzen körperlicher Selbstorganisation“ bei und gibt damit den Hinweis, dass insbesondere der nonverbalen Kommunikation in selbstorganisierten Lern-Gruppen Beachtung geschenkt werden sollte.

Albert Keller warnt abschließend, dass „Erfahrung dumm macht“, wenn der Mensch unkritisch bei dem stehen bleibt, was er aus Erfahrung weiß. Dann laufe er Gefahr, bei neuartigen Situationen unangemessen zu reagieren –, „er hängt an der Vergangenheit fest und verfehlt so nicht nur die Zukunft, sondern er verpasst auch die Gegenwart“.

Im dritten Kapitel „Der Blick auf die Gruppe“ ist der Artikel von Karl Schattenhofer außerordentlich erhellend. Die Fiktion hierarchie- und konformitätsfreier selbstorganisierter Gruppen aufgreifend, beschreibt er ausgehend von Jugendgruppen, Wohngemeinschaften, Bürgerinitiativen und Theatergruppen die Wandlung des Konzepts und die zunehmende Instrumentalisierung in Arbeitszusammenhängen. Kern des Beitrags bildet die

Darstellung der Ergebnisse einer qualitativen Studie, in der eine „bunte Mischung“ aus 13 unterschiedlichen Gruppen untersucht wurde. Unter der Fragestellung „Wie steuern sich Gruppen selbst?“ werden die Aspekte „Leitung“, „Reflexion, Selbstthematizierung“ und „Gruppeneigene Modelle von der funktionierenden Gruppe“ untersucht und prägnant dargestellt. Er schließt mit einem kritischen Ausblick auf die häufig vermeintliche Selbststeuerung in Organisationen: Nicht selten werden die unangenehmen Kontroll-Aufgaben der Gruppe zugemutet, die definitorische Macht verbleibt aber bei den Vorgesetzten.

Angelika und Eike Rubner beschäftigen sich mit den Besonderheiten von Teams im Unterschied zu Gruppen. Der spezifische Bezug zum Thema bleibt jedoch weitgehend offen. Die konkreten Auswirkungen für das „Begleitpersonal“ in der Arbeit mit selbstorganisierten Gruppen erläutert Michael Faßnacht und stellt ein schlüssiges Ausbildungskonzept für Lernbegleiter/innen vor, die im Wesentlichen prozessorientiertes Lernen ermöglichen und unterstützen sollen, wofür Prozessreflexion und Feedback als wesentliche Steuerungsinstrumente genannt werden. In seinem Beitrag wird deutlich, dass es bei Selbststeuerung und Selbstorganisation weit weniger um die Anwendung einer bestimmten Methode, als um die Entwicklung einer spezifischen Haltung geht.

Im vierten Kapitel „Der Blick auf die Gesellschaft“ greift Konrad Hummel den Aspekt selbstorganisierten Lernens außerhalb von Institutionen auf und stellt das Spannungsverhältnis von Sozialstaat und bürgerschaftlichem Engagement dar. Unter der Frage „Suchen wir Freiwillige oder suchen Freiwillige eine andere Gesellschaft?“ differenziert er Ehrenamt, Selbsthilfe, Bürgerbeteiligung und Freiwilligenarbeit. Er spricht das Dilemma staatlicher Engagementförderung an und schließt, dass der Staat vor allem die Aufgabe habe, die unmittelbaren Netzwerke der Entstehung von Engagement zu ermöglichen und gleichzeitig ständig die eigenen Problemlösungsmechanismen auf ihre eigene Logik zu überprüfen, damit sie mehr anstatt immer weniger freiwilliges Bürgerengagement verursachen. Er weist mit seinem Beitrag auf ein sich stark im Wandel befindliches Lernfeld hin, das häufig nicht hinreichend wahrgenommen wird.

Hubert Klingenberger stellt sich in seinem ersten Resümee der Frage, ob alles anders und ob alles gut werde. Dazu stellt er fest, dass das selbstorganisierte Lernen vor allem eine Herausforderung für die berufliche Identität der Erwachsenenbildner/innen darstelle. Es könne dazu führen, dass die Mündigkeit der Lernenden erhöht werde, ihm bleibe jedoch oft der schale Nachgeschmack, dass hier das Prinzip der Machbarkeit auf sehr subtile und hochkomplexe Art und Weise wieder Einzug in die Erwachsenenbildung halte. Gleichwohl sei erforderlich, in die Bedürfnisse und Kompetenzen der Menschen zu vertrauen.

Abschließend nähert sich Marianne Gronemeyer im fünften Kapitel dem Thema über die Charakteristika moderner Lebensverhältnisse: Individualität und Pluralität. Sie setzt sich kritisch mit dem „Markt der Individualitäten“ auseinander und konstatiert, dass die Fülle der Wahlmöglichkeiten dazu führe, dass zur Wahl keine Alternative bleibe, die Wahl so zum Zwang werde – wobei es heute nicht mehr ums eigentliche Wählen gehe, sondern nur um das Auswählen eines bestimmten Produkts unter vorgegebenen Alternativen. So schließt sie mit der Feststellung, es habe etwas von Tragik, dass die Anstrengung, der Monotonie und Eintönigkeit zu entgehen, bei Monotonie und Eintönigkeit ende. Also ein eher nachdenkliches Schlusswort.

In dem sehr gut lesbaren Buch werden damit aus ganz unterschiedlicher Perspektive sehr verschiedene Zusammenhänge angerissen, in denen Selbstorganisation aktuell eine Rolle spielt. Dieser vielfältige Blick regt an und macht nachdenklich. Was aus Sicht der Erwachsenenbildung jedoch fehlt, ist die Betrachtung der Weiterbildungsinstitutionen, denen bezogen auf die Umsetzung selbstgesteuerten Lernens und der Entwicklung der Selbststeuerungskompetenzen beim Lernenden ein bedeutsamer Stellenwert zukommt. Die Erfahrungen zeigen, dass einzelne Angebote zum selbstorganisierten Lernen nicht ausreichen – was es braucht, sind lernende Erwachsenenbildungsorganisationen: eine Vernetzung von Ressourcen und Angeboten in den einzelnen Einrichtungen, eine systematische Entwicklung neuer Angebotsformen und damit eine Arbeit an der Lehr- und Lernkultur.

Wird also „alles gut“? – Man wünscht es sich. Zunächst ist wohl der Blick auf vieles zu lenken, was schon gut ist, um dies konsequent weiterzuführen und Strategien zu entwickeln, an den anderen Feldern zu arbeiten. Hierzu bietet das Buch eine erste Orientierung.

Stephan Dietrich

Herbert Kubicek/Dieter Klumpp/Alfred Büllsbach u. a. (Hrsg.)

Innovation@Infrastruktur.

Informations- und Dienstleistungsstrukturen der Zukunft. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft 2002 (Hüthig Verlag) Heidelberg 2002, 515 Seiten, ca. 60.00 Euro

Innovationen im Kontext der Informationsgesellschaft sind in weiten Teilen Infrastrukturveränderungen. Entwicklung, Fortschritt und Mehrwert sind derzeit vor allem abhängig von neuen Infrastrukturen. Dieses zentrale Problem greift das aktuelle Jahrbuch „Telekommunikation und Gesellschaft“ 2002 auf, das von einem 16-köpfigen Herausgeber-Team verantwortet wird. Es bietet hierzu eine differenzierte Themengliederung, die unterschiedliche Gestaltungsfelder von Infrastrukturen in den Mittelpunkt stellt: Bildung und Zugang, Wirtschaft und Märkte, Electronic Government, Organisation und Arbeit, Recht und Regulierung, Netze und Technik, Public-Key-Infrastrukturen. Weitere Rubriken dieses umfangreichen Jahrbuches sind das „Podium“ mit den Themen Infrastrukturpolitik, Sicherheit und Freiheit, „Spezial“ zu „E-Europe“, die Rubrik „Szene“ mit aktuellen Informationen und die „Chronik“ 2001/2002.

Als Infrastruktur wird dabei die Gesamtheit von Leistungen und Ressourcen verstanden, die nicht vom Markt und Wettbewerb hervorgerufen werden: die technische Basis, die organisatorische und rechtliche Einbettung sowie die „Umgangsgewöhnung“ (= Kompetenzen) zur Nutzung.

Ein zentraler Aspekt, der sich quer durch das Jahrbuch zieht, ist dabei die Frage nach der Verantwortung für Infrastrukturen. Bislang war es vor allem der Staat, der über Steuerfinanzierung eine öffentliche Infrastruktur garantierte. Diese Praxis und Tradition wird brüchig, da der Staat angesichts leerer Kassen

„seine“ Infrastruktur verkauft und privatisiert. Für den pädagogischen Kontext sind von besonderem Interesse das Kapitel über Bildung (S. 92-152) und das über E-Government (S.192-221).

Hinsichtlich zukünftiger Bildungsanforderungen fordert Welf Schröter, Leiter des Forums Soziale Technikgestaltung beim DGB Baden-Württemberg, eine neue „Onlinekompetenz“ (S. 245) und meint damit ein Abstraktionsvermögen, das es erlaubt, komplexe virtuelle Vernetzungen nachzuvollziehen.

Als Herausforderung für die Pädagogik wird neben dieser neuen „Onlinekompetenz“ auch der Aspekt des Verlusts von Einfluss und Steuerung durch Nationalstaaten angesprochen. Alexander Roßnagel, Professor für Öffentliches Recht, bemerkt hierzu: „Die Globalität des Internets und die Unkörperlichkeit der Informationen bedingen einen starken Machtverlust der Territorialstaaten in diesem Sozialraum“ (S. 271). Die zentrale Folie für eine pädagogische Diskussion der virtuellen Welt scheint mir hier in der Frage zu liegen, wie sich Pädagogik angesichts einer „körperlosen Sozialwelt“ verändern muss bzw. wird? Hier steht der Pädagogik und insbesondere der politischen Bildung eine breite Diskussion bevor, die derzeit erst im Ansatz erkennbar ist.

Vier pädagogische Herausforderungen ergeben sich nach der Lektüre des Jahrbuches:

1. Wie kann die Schlüsselqualifikation der „Onlinekompetenz“ ermöglicht werden?
2. Wie kann der „körperlose Sozialraum“ pädagogisch genutzt werden?
3. Wie kann auf die „digitale Spaltung“ der Gesellschaft reagiert werden?
4. Welche Konsequenzen ergeben sich aus einer fortschreitenden Entwicklung des E-Government für die politische Bildung?

Die Beiträge zu neuen Prozessmodellen für E-Government (Lenk, K.), zu digitalen Rathäusern (Blumenthal, J.) und zu E-Partizipation (Gabriel, O. W./Mößner, A.) haben nicht nur einen hohen Gebrauchswert für die Diskussion der politischen Bildungsarbeit, sondern zeigen auch deutlich den Widerspruch zwischen rhetorisch-politischem Anspruch und der Wirklichkeit, wenn es um den Einsatz von IuK-Technologie im Politik-Bereich geht. Eine „elektronische Demokratie“ ist derzeit noch in weiter Ferne – Gott sei Dank oder

leider? Die Nutzung elektronischer Medien in Politik und Verwaltung steht noch am Anfang bzw. bewegt sich im Gegensatz zu anderen gesellschaftlichen Feldern im Schnecken tempo auf dem Standstreifen der Datenautobahn. Mit dem Schwerpunkt Infrastruktur, den erfahrenen Autor/innen und den vielfältigen Beiträgen bietet das Jahrbuch einen aktuellen Überblick über einen äußerst unübersichtlichen Aspekt modernen Lebens. Der Band wird dem Charakter eines Jahrbuches sehr gut gerecht und bietet für alle in der Bildungsarbeit Tätigen aktuelle Hintergrundinformationen und ermöglicht die Herstellung wichtiger Querverbindungen. Es lohnt sich, die 515 Seiten des großformatigen Bandes auch in einem Zeitalter zu lesen, in dem das Lesen von Printmedien in der Hintergrund rückt. Etwas Vergleichbares wird man in dieser Kompaktheit im World Wide Web nicht finden.

Vier Beiträge seien hervorgehoben, die gleichsam überblicksartig die Diskussionen und Botschaften bündeln und eine erste Orientierung bieten: Der Leiter des Forschungsinstituts für anwendungsorientierte Wissensverarbeitung (FAW) in Ulm problematisiert die Entwicklung von „Infrastrukturen in Zeiten von Globalisierung und New Economy“ (S. 12-17). Der Mitherausgeber des Jahrbuches und Referatsleiter bei der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Eugen Baacke, prognostiziert einen „Bildungsnotstand trotz Internet“ (S. 138-144), Horst Opaschowski, Professor für Erziehungswissenschaft und Leiter des B.A.T. Freizeitforschungsinstituts in Hamburg, beschreibt das Lebensgefühl einer realen und virtuellen Gesellschaft (S. 222-228) und Harald Orlamünder von Alcatel SEL in Stuttgart diskutiert die Perspektiven zukünftiger Kommunikationsnetze (S. 325-349).

Die Beiträge des Bandes sind keine abstrakten wissenschaftlichen Studien aus dem akademischen Elfenbeinturm. Sie sind prägnante Analysen und persönliche Meinungen von erfahrenen Experten, die in der Summe die heterogene Diskussion repräsentieren. Hier liegt die Stärke und Bedeutung des Jahrbuches, das eine Resonanz und Rezeption im außerschulischen pädagogischen Kontext verdient.

Ulrich Klemm

**Klaus Künzel (Hrsg.)
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, International Yearbook of Adult Education.**

Welches Lernen braucht das Leben? – Visionen für das 21. Jahrhundert
(Böhlau Verlag) Köln 2001, 262 Seiten, 39.90 Euro

Der Wechsel in ein neues Jahrtausend ist für den Herausgeber des Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung, Klaus Künzel, Anlass, im Doppelband 28/29 die Frage nach den visionären Entwürfen in der Erwachsenenpädagogik zu stellen. Zwölf Autoren aus Australien, Deutschland, Großbritannien und Japan haben darauf geantwortet und aus ihrer jeweiligen Perspektive versucht, ihre Zukunftsvorstellungen und anzustrebende Ziele des Lernens dar- und freizulegen. Wilhelm Mader diskutiert, inwieweit Elemente der Tugendlehre der philosophischen Tradition des stoischen Humanismus als Orientierungen für Lehren und Lernen in modernen Gesellschaften unter dem Druck der "Multioptionalität" genutzt werden können. Er spricht sich für eine Bildung zu Autonomie und innerer Freiheit aus, die auch sogenannte "Null-Optionen" zulässt. Joachim H. Knoll fragt in seinem Aufsatz nach dem Beitrag der Erwachsenenbildung, ihre Adressaten bei technologischen und naturwissenschaftlichen Herausforderungen zu unterstützen und nimmt dabei insbesondere internationale Organisationen und das Konzept des Lebenslangen Lernens in den Blick. Mit dem Titel des Aufsatzes von Agnieszka Bron "Visions – do we need any?" deutet die Autorin bereits ihre vorsichtige Skepsis gegenüber Visionen und Utopien an. Für die Zukunft misst sie dem selbstorganisierten Lernen in Gruppen eine besondere Bedeutung zu – wie beispielsweise in Gestalt der schwedischen „study circles“. Die drei folgenden Autoren entwerfen ihre Visionen vom Lernen im theoretischen Rahmen sozialwissenschaftlicher Moderne-Diskurse. In Colin Griffins Diagnose verliert Erwachsenenbildung mit dem Schwinden der wohlfahrtsstaatlich organisierten Bildungspolitik ihre Funktion als eine Form der Sozialpolitik und damit ihr fortschrittliches Erbe. An dieses Erbe erinnert auch Stephen Brookfield, indem er auf die Bedeu-

tung einer ideologiekritischen Fundierung der Erwachsenenbildung verweist und sich dabei in besonderer Weise auf Adorno, Horkheimer und Althusser bezieht. Peter Alheit vergleicht aus systemtheoretisch-konstruktivistischer Sicht die moderne Gesellschaft mit einem ökologischen System, das nur funktionieren kann, wenn die Subsysteme, wie hier das ‚soziale Kapital‘ und das ‚ökonomische Kapital‘, voneinander lernen. Bildung hat aus seiner Sicht die besondere Aufgabe, das ‚ökonomische‘ System mit dem ‚sozialen‘ System zu verknüpfen.

Interessant aus professionstheoretischer Perspektive ist der Beitrag von Richard G. Bagnall, der der Frage nach den ureigenen Qualitäten der Erwachsenenbildung und einer daraus für sie resultierenden „Mission“ nachgeht. Bagnall plädiert für ein selbstbewusstes Bekenntnis der Erwachsenenbildung zu ihrem im Grunde ‚opportunistischen‘ Wesen, das sie jeweils diejenigen Räume ausfüllen lässt, die die anderen Bildungssektoren freilassen und durch das sie als einziger Bildungsbereich in der Lage ist, kontingente Lernbedarfe und -bedürfnisse flexibel und effizient zu bedienen. Mal Leicesters Utopie von einer reifen und multikulturellen Erwachsenenbildung, die im Kontext Lebenslangen Lernens ein triadisches Bildungskonzept unter Einbeziehung allgemeiner, politischer und beruflicher Elemente zu vertreten hat, beinhaltet bereits Perspektiven einer konkreten institutionellen Verankerung: In der Universität sieht die Autorin den idealen Ort für eine inklusive, pluralistische Erwachsenenbildung, an dem sich Lernende unterschiedlicher Altersstufen und sozialer Hintergründe zur gemeinsamen Produktion und Reflexion von Wissen zusammenfinden. Sprache und Sprachbewusstsein sieht Lore Arthur als Schlüsseldimensionen einer globalen, interkulturellen und kommunikationstechnologisch geprägten Gesellschaft. Ihre Förderung bilde somit eine wesentliche Aufgabe gegenwärtiger wie zukünftiger Erwachsenenbildung.

Eine kritische, zuweilen polemisch pointierte Haltung zu aktuellen „Visionen“ weisen die beiden Beiträge von Erhard Meueler und Ian Baptiste auf. Vor einer Überschätzung des derzeit in hohem Maße idealisierten „selbstgesteuerten Lernens“ mit Hilfe neuer Techno-

logien warnt Meueler und weist zu Recht auf etliche noch ungelöste Probleme und Gefahren hin: Mangel an überzeugenden didaktischen Konzepten, Verwechslung von Information und Wissensaneignung, drohende Funktionalisierung des selbstgesteuert lernenden Menschen für Marktbelange, Verlust der Subjektbildungsdimension, die die unmittelbare Auseinandersetzung und Kommunikation mit anderen voraussetzt. Ian Baptiste unterzieht die humanistisch geprägten Ideale der Wertfreiheit, Neutralität, Partizipation und Demokratie in der Erwachsenenbildung einer kritischen Auseinandersetzung, die insbesondere auf Inkonsistenzen im Gedankengut Paulo Freires abzielt. Die heilige Kuh, die der Autor schlachten möchte, ist freilich so heilig auch nicht. Pädagogische Zurückhaltung im Sinne eines alles akzeptierenden Laisser-faire dürfte kaum ein aktuelles Ideal erwachsenenbildnerischen Handelns darstellen. Auf weitgehende Akzeptanz stoßen wird daher wohl auch der Hinweis auf die ethische Notwendigkeit für den Erwachsenenbildner, zuweilen Partei zu ergreifen. Offen – auch bei Baptiste – bleibt nur die Frage, wofür genau und mit welchen Mitteln.

Wie in jeder Ausgabe des Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung werden auch in diesem Band Dokumente und Berichte veröffentlicht. Stephanie Schell-Faucon untersucht in ihrem Bericht über einen Forschungsaufenthalt in der Republik Südafrika, welchen Beitrag Erinnerungs- und Versöhnungsarbeit im Bereich der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung zum Abbau von Misstrauen leisten kann und welche Bedingungen Versöhnungsarbeit begünstigen.

Die Intention des Herausgebers, Antworten auf die Frage „Welches Lernen braucht das Leben?“ zusammenzutragen, hat sehr unterschiedlich fokussierte Beiträge erbracht, die kaum einen roten Faden erkennen lassen und dies auch gar nicht wollen. In dem multiperspektivischen Mosaik der Artikel finden sich viele interessante Hinweise und Überlegungen, die Anregung für weitere Debatten bieten. Brigitte Bosche/Susanne Lattke

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.)

Mit der Genderperspektive Weiterbildung gestalten

(Verlag für Schule und Weiterbildung, Druck Verlag Kettler) Soest 2001, 212 Seiten, 12.00 Euro

Die Arbeitsgruppe „Geschlechterverhältnis“ der Abteilung Weiterbildung im Landesinstitut in Soest hat ein Arbeitsbuch vorgelegt, um einen genderbezogenen Impuls in die Weiterbildung zu geben. „Arbeitsbuch“ ist hier wörtlich gemeint. Die Textzusammenstellung folgt einem bestimmten Konzept der gestuften Problembearbeitung für die Weiterbildungspraxis. Im ersten Teil, bestehend aus vier Beiträgen (Jansen, Hollstein, Volz und Weller), werden politische, soziologische, ökologisch-politische und empirisch erhobene Daten und Interpretationen zum Geschlechterverhältnis vorgelegt. Jansen und Hollstein kommen dabei aus der Frauen- bzw. Männerbewegung und beschreiben die sich hieraus entwickelnden Herausforderungen für ein gesellschaftlich gestütztes, demokratisches Geschlechterverhältnis. Hollstein warnt vor einer narzistischen Orientierung in der Männerbildung. Jansen sieht Frauen als Gewinnerinnen im Prozess, aber auch auf den unteren Rand der Gesellschaft verwiesen. Sie setzt auf die Entprivatisierung sogenannter Frauenprobleme. Besonders interessant, weil dadurch neue empirische Daten vorgelegt werden, ist die vorgestellte Studie von Volz zu den Geschlechteridentitäten im Veränderungsprozess. Diese Studie markiert, dass die Wege zu einem demokratischen Geschlechterverhältnis zwar noch weit, aber geebnet sind. Eine Schlüsselrolle kommt der selbstverständlichen Berufstätigkeit von Frauen zu. Eine akzeptierte neue Frauenrolle scheint im übrigen Gewaltpotenziale zu mindern und Beziehungsfähigkeit in jeglicher Hinsicht zu erhöhen.

Im zweiten Abschnitt geht es um strukturelle und konzeptionelle Entwicklungen zum Geschlechterverhältnis im Weiterbildungssystem. Hier wird ein Gesamtblick auf das Weiterbildungssystem geworfen und wiederum die Frauen- und Männerbildungsperspektive vorgelegt. Angela Venth hat Daten aus den Weiterbildungsstatistiken zusam-

mengestellt und interpretiert. Dabei weist sie zu Recht darauf hin, dass dominant von Frauen nachgefragte Themen und Programmteile unerschwerlich abwertend behandelt werden. Die gesellschaftliche Hierarchie wirkt subtil in alle Bereiche hinein. Lenz arbeitet die Entwicklungen und die Probleme zum Wandel von Männlichkeit heraus. Er betont die Differenz in der Vielfalt und wirbt um Vertrauen und gegenseitige Wertschätzung. Der Beitrag von Kaschuba trägt sehr erhellend und die Diskussion aus der Frauenbildung weitertragend Argumente zusammen, wie die Frauenbildung und die Genderperspektive zueinander stehen und zu neuen theoretischen Herausforderungen führen. Der Text ist erwachsenenpädagogisch von hoher Relevanz, was die differenzierte Kenntnis des Zusammenhangs zwischen Frauenbildungsforschung, Genderperspektiven- und Geschlechterforschung betrifft.

Im dritten Teil des Buches werden einzelne Modelle, Vorhaben aus der Praxis der Personalentwicklung (Blickhäuser/von Bargaen), der Qualitätssicherung (Schicke) und der Qualifizierung, so Konzepte für eine konstruktive Konfliktkultur (Koerner), für die Gesundheitsbildung (Venth/Wohlfart) und für die Jugendbildung zum Geschlechterverhältnis (Glücks/Ottomeier-Glücks) vorgestellt. Besonders wichtige Forschungsergebnisse zum Lehr- und Lernverhalten sind für eine geschlechtsgerechte Didaktik ausgewertet worden (Derrichs-Kunstmann). Forschungsergebnisse zur Geschlechterinszenierung in den Medien haben Buschmeyer/Kocot für eine Fortbildung aufbereitet.

Welche weitreichenden Wirkungen die Genderperspektive auf alle Themen und Lernbereiche in der Weiterbildung haben kann, wenn sie denn – wie das Arbeitsbuch empfiehlt – umgesetzt wird, zeigt die Matrix von Buschmeyer und Wohlfart, in der Vorschläge für die Formulierung von Veranstaltungsankündigungen gegeben werden (letzter Beitrag). Ich empfehle hier, beim Lesen des Arbeitsbuches zu beginnen. Bei diesem Reflexionsangebot erwirbt man eine erste Kompetenz für erwachsenenpädagogische Überlegungen zur geschlechtergerechten Programmplanung.

Eine angelehnte Tür wird zum Durchgehen geöffnet.

W. Gieseke

Herbert Loebe/Eckart Severing (Hrsg.)

Zukunft der betrieblichen Bildung

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2001, 221 Seiten, 14,90 Euro

Der Band geht auf eine Fachtagung des Bildungswerks der Bayerischen Wirtschaft vom November 2000 zurück. In seinem einleitenden Statement geht Severing von der These aus, dass sich die betriebliche Weiterbildungsnachfrage konsolidiert, der Bedarf an Erwerb neuer Kenntnisse und Qualifikationen sich hingegen ausweitete. Eine Antwort kann darin liegen, dass das klassische Management-Wissen um Expertisen zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen zu ergänzen ist. In Teil 1 „Personalentwicklung heute“ geht es um strategische Personalentwicklung als Wettbewerbsfaktor (Hofmann/Mohr), um den Menschen als ganzheitliche Person (Herold) und um neue Bildungsangebote: E-Quality-Management (Scholz).

Anschließend wird im zweiten Teil in fünf Beiträgen auf selbstorganisiertes Lernen, Lernen in Veränderungsprozessen und Bedingungen für Selbstreflexion und Selbstevaluation sowie Transferqualifikation eingegangen. Der dritte Teil widmet sich der Verknüpfung von Arbeiten und Lernen durch neue Medien. Darin wird u. a. deutlich, dass die hochgesteckten Erwartungen an E-Learning nicht hinreichend erfüllt werden konnten (Reglin/Schuberth). Die dargestellten Beispiele von „Global-Tech-Foren“ (Kern), „Virtual communities“ (Serio) etc. müssen aber erst einem umfassenden Praxistest standhalten.

Das letzte Kapitel behandelt den Themenkomplex „Bildungsträger auf dem Weg zum modernen Bildungsdienstleister“. Zunächst beschreiben Döring und Severing Probleme und Handlungsperspektiven von Bildungsträgern heute. Es wird darin vor allem der schwierige Weg vom kursförmigen Normalgeschäft zu neuen Bildungsdienstleistungen diskutiert. Es geht um den Wandel der eigenen organisatorischen Strukturen und ihrer Wissensbasis, um neue Bildungsdienstleistungen und um neue Kooperationsstrukturen – kurz, um Konzepte jenseits des Seminars. Begriffe wie Wissensgesellschaft, geschäftsprozessorientierte Ausbildung, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, Zertifizierung, Kompetenzanalyse etc. dürfen dabei nicht

fehlen. Es werden hierzu jeweils Beispiele aufgeführt.

Der Sammelband umfasst praxisbezogene Beiträge, die eher für ein anwendungsorientiertes Publikum geschrieben sind.

Klaus Götz

Dirk Pieler

Neue Wege zur lernenden Organisation
(Gabler Verlag) Wiesbaden 2001, 192 Seiten,
ca. 39.00 Euro

Wer die Denkweise, aber auch die Mythen personalorientierten Managements kennen lernen will, findet Anregungen dazu in diesem Buch (der Autor ist verantwortlich für das Operationsmanagement von Siemens Business Service Deutschland und Leiter der SBS-Akademie München). Das Vokabular und die betriebswirtschaftlichen Theoreme konzentrieren sich um die Aussage, dass die Fähigkeit, schneller zu lernen als der Wettbewerber, der einzige nachhaltige Wettbewerbsvorteil sein dürfte. „Aber wie erreicht man durch gezielte Bildung Wettbewerbsvorteile?“ (S. 1). „Nach einem japanischem Stichwort steckt das Gold in den Köpfen der Menschen. Zweifellos. Nur wie kann man dieses Gold bergen? Und wie vermehren?“ (ebd.).

Ausgehend von der These, dass „es für moderne Unternehmen keine wichtigere Anforderung (gibt) als ständig zu lernen“, untersucht Pieler vier „Basiskompetenzen der lernenden Organisation“: das Bildungsmanagement, das Wissensmanagement, das Change Management und das Culture Management. Dies wird eingeordnet in Strategien zur Beseitigung von „Lernhemmnissen“, unterstützt mit vielen Beispielen aus unterschiedlichen Unternehmen.

Am Anfang steht ein Mythos: „Die Informations- und Wissensmenge nimmt exponentiell zu“ (S. 3). Es werden die mittlerweile schon alten und immer wieder sekundär nach sekundär zitierten Beispiele der Publikationsexplosionen, der wachsenden Wissenschaftlerpopulationen und der Beschleunigung der wissenschaftlichen Produktion aufgegriffen. In der These von der Verdoppelung bzw. reziprok der sinkenden Halbwertszeit des Wissens steckt ein merkwürdig instrumenteller Begriff, der Wissen als vereinzelte Fakten und

feststehende Resultate auffasst. Möglicherweise ist dies eine Lebenslüge des Wissensmanagements, da nur so ein technischer Zugriff möglich sein dürfte. Wenn das nicht der Fall wäre, müsste man nach Kohärenz, Interpretation und Sinnhaftigkeit fragen.

Nichtsdestoweniger sind einige Belege von Flexibilität und Dynamik technologischer oder ökonomischer Entwicklung frappierend. So werden Tabellen über die CPU-Preisentwicklung oder die Absorptionszeiten neuer Technologien vorgelegt. Gängiger Schluss daraus ist, dass Qualifikation und Kompetenz zunehmend wichtiger und entscheidender werden. Überzeugend sind die Beispiele, warum Organisationen lernen müssen (S. 17-35). Ausgehend von einem schematischen Modell des organisationalen Verfalls werden Fehlentwicklungen, Lähmungen und Auflösungen konkret an einigen Unternehmen (C&A, General Dynamics, Apple, Holzmann, Boeing, BMW und viele andere) belegt. Dies läuft hinaus auf ein Zusammenspiel von Lern- und Veränderungsfähigkeit der Organisation.

Unter dem schwierigen Begriff „Bildungsmanagement“ findet sich eine problematische Gemengelage der Bezüge zwischen Humboldt und Pawlowski (S. 37-109). Es gibt, wie in der betriebswirtschaftlichen Literatur öfters zu finden, ein erstaunliches Bedürfnis zum Rekurs auf den Begriff Bildung, gerade dann, wenn letztlich instrumentelle Zugriffe intendiert sind. Das gilt auch für das „Wissensmanagement“ (S. 109-124). Hier wird deutlich gesagt: „Die optimale Nutzung von (internem und externem) Wissen ist in wenigen Jahrzehnten zum Erfolgsfaktor für Unternehmen geworden“ (S. 111). Der Wissensbegriff bleibt merkwürdig ungeklärt, dafür werden aber Wissensdatenbanken und -märkte vor allem gestützt durch informationstechnische Systeme präsentiert.

Die Gurus Drucker und Senge geben die Stichwörter für „Change Management“ (S. 125-141). Nach einzelnen Ansätzen wie Benchmarking, KVP und Business-Engineering wird ein Prozessmodell umfangreicher Veränderungen vorgestellt. Zweifellos schwieriger ist es dann mit dem „Culture Management“, weil es hier um „Führung“, „Mitarbeiter“ und „Leistung“ geht. Autorität, Normen und Standards, Moral und Strategie, Beziehungen und Austausch zwischen Indi-

viduen und Gruppen der Organisation sind nicht so leicht veränderbar wie Technik und Organisation.

Am Beispiel des Siemens IT-Service wird gezeigt, wie sich das Unternehmen der so formulierten Herausforderung stellte. Beschäftigte der Akademie übernahmen die Rolle von Change-Agents. Daraus wird dann auch die Schlussfolgerung gezogen: „Heute ist wirtschaftlicher Erfolg quer durch alle Branchen davon abhängig, Erfolge zu multiplizieren und Wiederholung von Misserfolgen zu vermeiden – also zu lernen“ (S. 170). Ob aber die Schlussese, „dass die lernende Organisation keine Modewelle in der Managementliteratur sei“, berechtigt ist, wird noch abzuwarten sein.

Peter Faulstich

Antje von Rein Öffentlichkeitsarbeit in der Weiterbildung – am Beispiel von Volkshochschulen.

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2000, 276 Seiten, ca. 16.00 Euro

In früheren Zeiten betrieb die Volkshochschule Öffentlichkeitsarbeit, keine Werbung. Öffentlichkeitsarbeit war in der Praxis anlassbezogene Bekräftigung der öffentlichen Bedeutung der Einrichtung und ihres Tuns (heute würde man vielleicht von Image-Bildung sprechen). Werbung galt als verwerflicher Kundenfang, der weder den Adressaten noch dem zu vermittelnden Gut gerecht wurde. Dazu passte eher pädagogische Bedarfswerbung, wenn denn Zeit dafür blieb. Seit einigen Jahren, seit Volkshochschulen aus Kosten- und Legitimationsgründen zielgerichteter werben, ist von Öffentlichkeitsarbeit kaum noch die Rede. Antje von Rein kommt das Verdienst zu, diesen Begriff und diese Zielsetzung praktisch und theoretisch wieder in ihr Recht gesetzt zu haben.

Öffentlichkeitsarbeit ist für sie ein weit gefasstes Ziel, das im Kern die Kommunikation und Umsetzung einer volkshochschul-spezifischen Vorstellung von öffentlicher Weiterbildung beinhaltet. Öffentlichkeitsarbeit ist damit rückgebunden an ein erarbeitetes Leitbild, an eine Corporate Identity (CI) der Institution, das sich im Verhalten, in Kommunikation und Erscheinungsbild der Einrichtung und der Arbeiten der einzelnen Mitarbeiter ausdrückt.

Nach der theoretischen Entfaltung dieses anspruchsvollen Konzepts im Bezugsrahmen von öffentlicher Verpflichtung, Marketing, Organisationskultur und Professionalitätsansprüchen präsentiert die Verfasserin die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Thema: Sie hat zehn Leitende von Volkshochschulen interviewt, die in Modellprojekten des Adolf-Grimme-Instituts Erfahrungen mit dem Thema gemacht und sich besonders aktiv für die Aufgabe der Öffentlichkeitsarbeit eingesetzt haben. Die Interviews befassen sich mit den großen Fragenkomplexen: Leitbild, interne und externe Kommunikation, Voraussetzungen und Probleme der Öffentlichkeitsarbeit. Die empirischen Befunde zur Praxis der Öffentlichkeitsarbeit aus der Sicht der Leitung sollen Impulse zur Professionalisierung von Öffentlichkeitsarbeit geben.

Die Ergebnisse der Interviews werden in den Großkapiteln „Corporate Identity: Der Königsweg zum Selbstverständnis“ und „Institutionelle Öffentlichkeitsarbeit“ nach weiteren Unterthemen und Stichworten geordnet im Wechselspiel von Zitat und Interpretation dargestellt. Wie bei vielen wissenschaftlichen Untersuchungen (auch gerade qualitativen) ergeben sich gewisse Längen für den Leser, der eher an den Ergebnissen als am Beleg interessiert ist; dies wird aber mehr als abgewogen durch den ordnenden Zugriff der Verfasserin, der auch eine zielgerichtete Auswahl der Ergebnisse möglich macht.

Im Hinblick auf den „Königsweg zum Selbstverständnis“ sind natürlich alle Befragten schon aufgrund der gemeinsamen Fortbildung von der Notwendigkeit einer CI überzeugt und mit den Wegen zu ihr hin vertraut, aber in keinem Fall ist schon so etwas wie eine systematisch entwickelte „Philosophie“ aufzuweisen. Statt dessen wird häufig – für Nordrhein-Westfalen nicht unerwartet – auf die Formulierungen des Gesetzes verwiesen, das den Volkshochschulen hier besondere Aufgaben der Grundversorgung zuweist. Die Umbruchsituation vieler Volkshochschulen zeigt sich deutlich in der Spannung zwischen möglicher Vielfalt der Ziele und dem Bedürfnis nach stärkerer Profilbildung. Auf dem möglichen Weg zu einer CI erscheint besonders bemerkenswert, dass die Statusgruppen der Volkshochschule in abfallender

Häufigkeit beteiligt werden: Leitende, hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter, Verwaltungsmitarbeiter, Kursleitende, wobei letztere offensichtlich als Kontaktpersonen der Institution zu den Teilnehmern unterschätzt werden. Am stärksten betont wird die Notwendigkeit einer besseren grafischen Gestaltung und eines einheitlichen Logos, wobei man sich auch externer professioneller Hilfe bedient. Die Verfasserin sieht hier ein wenig die Gefahr, dass inhaltliche Zielunsicherheit gleichsam durch den Grafiker aufgehoben werden soll. Vielleicht muss ja das Logo zur Zeit eine elaborierte CI vorübergehend ersetzen, da das Ziel „Bildungseinstieg und Bildungsangebot für alle“ und das Ziel „Spezialist für zahlungskräftige (Groß-)Kunden“ ansonsten nicht harmonisierbar erscheint (sondern eher als Anstoß zur Ausgliederung von Tochterbetrieben verstanden werden könnte). Ohne Zweifel ist aber das von der Verfasserin und von den Befragten angestrebte Ziel der Stimmigkeit von Selbstverständnis und Öffentlichkeitsarbeit für jede Institution existentiell wichtig.

Im Hinblick auf die Ergebnisse zu Voraussetzungen und Praxis der Öffentlichkeitsarbeit wird besonders darauf hingewiesen, dass es in der Regel keine besonderen personellen Kapazitäten für die Öffentlichkeitsarbeit gibt, somit besteht die Professionalität der Öffentlichkeitsarbeit in der Professionalität der Leitung. Vergleichbar dazu gibt es auch kein ausgewiesenes Budget bzw. eine Bestandsaufnahme der realen Kosten, was Voraussetzung für die Kontrolle der finanziellen Effektivität wäre. Der Hauptkostenfaktor ist das Programmheft, und praktische Öffentlichkeit besteht vor allem in der internen und externen Kommunikation dieses Mediums und mit Hilfe dieses Mediums. Zu Recht betont die Verfasserin, dass mehr personeller und materieller Ressourceneinsatz sich auch rechnen müsse, da beides zunächst dem übrigen Betrieb bzw. der Produktion entzogen wird. Das Bewusstsein dafür, dass Öffentlichkeitsarbeit offensiver und erfolgsorientierter, zumal im Hinblick auf das Erreichen bestimmter Zielgruppen, betrieben werden sollte, dass Erscheinungsbild, Visualisierung und Image einheitlicher und ansprechend sein und ein stimmiges Selbstverständnis ausdrücken sollen, dass einem solchen positiven Bild aber auch

das tatsächliche Verhalten den Bildungsintressenten gegenüber entsprechen muss, z. B. in Atmosphäre und Servicequalitäten, ist ganz deutlich vorhanden, wird aber unterschiedlich in die Tat umgesetzt.

Dem Leser fällt bei der Lektüre vor allem der direkten Zitate auf, dass es offensichtlich auch bei besonders am Gegenstand interessierten und höchstwahrscheinlich sehr erfolgreichen Leitungspersönlichkeiten Unsicherheiten der Orientierung im Hinblick auf neue Ziele und Maßstäbe gibt. Der Weg wird u. a. mit dem Schlagwort „von der Verwaltung zur Dienstleistung“ bezeichnet. Nicht selten sind die Ausführungen dazu spürbar um einen locker-flockigen Ton bemüht, der Veränderungsbereitschaft und Modernität signalisiert. Die Maßstäbe dazu werden eher negativ formuliert: Man will weg von dem „schlechten Image der minderen Qualität“ (was nur mit den alten Schlagworten vom „Volkshochschul-Niveau“ unterfüttert wird, aber nicht mit tatsächlichen Nutzeransichten, siehe dazu Bönig, W.: Nachfrage-Options-Analyse für Volkshochschulen, 1995). Man muss die „Kunden“ freundlich behandeln, weil man ja nicht mit dem „Einwohnermeldeamt“ verwechselt werden will. Schlangen bei der Anmeldung darf es nicht geben, weil jeder „Kassierer bei Aldi“ gefeuert würde, wenn er die Kunden so behandelte. Zum Teil klingt das etwas stark nach der neuen Verwaltungsideologie, die die „Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung“ neben ihren vielen guten Vorschlägen zur Reform mitproduziert hat. Zum Teil scheint einfach der Maßstab für die Besonderheiten des Gutes Bildung und den sich daraus ergebenden Schwierigkeiten einer besonderen Öffentlichkeitsarbeit verloren zu gehen.

Die Verfasserin enthält sich solcher Lesarten und übernimmt gleichsam die Binnensicht der Befragten, was sie auch wissenschaftsmethodisch begründet. Sie liefert allerdings mit ihrer entfalteten Darstellung der Sicht von Leitungspersönlichkeiten zur Öffentlichkeitsarbeit erstmals eine systematische Grundlage für die Erörterung ebenso von praktischen Konsequenzen wie von aufzuarbeitenden Hintergrundannahmen. Sie betont dabei den notwendigen Zusammenhang von Öffentlichkeitsarbeit und öffentlicher Verantwortung für Weiterbildung. Vor allem ist es ihr gelungen,

die Relationen u. a. von Selbstverständnis und Öffentlichkeitsarbeit, von externer und interner Öffentlichkeitsarbeit, von einzelnen Veränderungen und organisationalem Lernen darzustellen.
Erhard Schlutz

Jörn Rüsen (Hrsg.) Geschichtsbewusstsein

Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde
(Böhlau Verlag) Köln 2001, 406 Seiten, ca. 45.00 Euro

Das Thema Geschichtsbewusstsein ist spätestens seit dem Beitrag Karl-Ernst Jeismanns in seinen erziehungstheoretisch orientierten Reflexionen (1977) zu einer zentralen Kategorie der Geschichtsdidaktik geworden. Die damit zusammenhängenden Fragen nach den Voraussetzungen und Grundlagen historischen Lehrens und Lernens sind seitdem Gegenstand reflexiver Didaktik und Methodik der Geschichte – auch unter der zu überprüfenden Hypothese, ob Geschichtsbewusstsein eine universelle anthropologische Dimension sei oder eine „kulturspezifische Wirklichkeitskonstruktion“ (Straub). In engem Zusammenhang damit steht die Frage nach der Ontogenese und der Struktur narrativer Kompetenz. Jörn Rüsen, einer der führenden Vertreter einer Theorie und Methodologie der Geschichte, also einer allgemeinen Historik – (vgl. seine dreibändigen „Grundzüge einer Historik“, Göttingen 1983ff.) greift in seinem neuesten Buch als Herausgeber das Thema Geschichtsbewusstsein in einem interdisziplinären Kontext und unter neuen Perspektiven auf. Theoretische Reflexionen über diesen umfassenden Begriff als konstitutives Element menschlicher Subjektivität werden mit empirischen Untersuchungen verknüpft unter der einschränkenden Feststellung, dass die Art und Weise, wie „Theorie auf Empirie und Empirie auf Theorie“ bezogen wird, beträchtlichen Variationen ausgesetzt ist. Gerade in dieser Verschränkung beider Dimensionen, die den Gehalt und die Struktur des gesamten Buches durchzieht, können Aussagen und Erkenntnisse von allgemeiner Reichweite gewonnen werden – trotz oder gerade wegen den noch bestehenden empirischen Defiziten und den noch nicht voll erschlossenen Mög-

lichkeiten der Theoriebildung im Hinblick auf die Komplexität des Schlüsselbegriffs „Geschichtsbewusstsein“ sowie der damit einhergehenden Forderungen nach typologischen Differenzierungen und der notwendigen Entwicklung unterschiedlicher Forschungsmethoden.

Die bisher getrennten Diskurse über Geschichtsbewusstsein einerseits und Erinnerung und Gedächtnis andererseits werden von Rüsen produktiv vermittelt unter der Erkenntnis, dass Erinnern und Gedächtnis als Basisfunktionen des Geschichtsbewusstseins gedeutet werden können und zum anderen, dass Geschichtsbewusstsein sich in der Form von Erinnern und Gedächtnis konstituiert: „Mit den Kräften der Erinnerung erschließt sich die Lebendigkeit des Geschichtsbewusstseins; und mit dem Zeithorizont des Geschichtsbewusstseins und seiner Ausfaltung in unterschiedliche Dimensionen der Wahrnehmung, Deutung und Orientierung werden die Erfahrungstiefe und der Spielraum verschiedener mentaler Bereiche und Tätigkeiten der Erinnerung und des Gedächtnisses ansprechbar“ (Rüsen, Einleitung, S. 5).

Die hier skizzierten theorie- und forschungsstrategischen Überlegungen Rüsens bilden den Rahmen für die nachfolgenden Einzelbeiträge (Straub, Kochinka, Wolf, von Borries), die eine Balance theoriegeleiteter und empirischer Diskurse herzustellen in der Lage sind. Wer nicht nur mit den Augen eines Geschichtstheoretikers, sondern auch mit denen eines Erziehungswissenschaftlers oder Psychologen die Texte liest, wird besonders an jenen Argumentationsfiguren, die sich mit dem „Paradigma menschlichen Selbstseins, menschlicher Subjektivität“ auseinander setzen, durchaus konstruktivistische Grundannahmen erkennen. Hier ist etwa zu verweisen auf die Idee der „Reflexivität“ und der „Selbstdeutung“ in dem Beitrag von Jocelyn Létourneau über die Grundlagen der „Selbst-Erzählung“ (S. 177ff.). Die Begriffe „Wirklichkeitskonstruktion“ und „Konstruktivität“ werden in einigen Beiträgen besonders hervorgehoben. So in dem Beitrag von Jürgen Straub über „Zeit, Biographie, Historie ...“. Der Gedanke der Viabilität scheint auf, wenn Jocelyn Létourneau Geschichtsbewusstsein als ein „Mittel gegen die Angst“ so beschreibt, dass ein Bewusstsein von dessen zeitlicher

Begrenzung eine Möglichkeit des Überlebens in der Zeit sei und damit die Identität des Menschen sichere.

Die Konstitution und Entwicklung narrativer Kompetenz im Sinne einer mentalen Praxis des Erzählens (Rüsen, S. 9) verweisen auf den Bedingungs-zusammenhang von Geschichtsbewusstsein und den Möglichkeiten und Formen des Erzählens sowohl über Geschichte als auch über die eigene Biographie. Die in mehreren Beiträgen angesprochenen zweierlei Dimensionen von Geschichte und Biographie als spezifische Formen und Anlässe des Erzählens begründen die Strukturen und die Formen „temporaler Orientierung“ (Straub) sowie die Verknüpfung von Zeitebenen (von Borries). Sie verweisen auf die Kontingenz und Sinneinheit der Zeit im dreidimensionalen Horizont von Vergangenheit, Zukunft und Gegenwart – gleichsam als „narrative Konfiguration der Zeit“. Diese zeit- und erzähltheoretischen Reflexionen über Geschichte und Biographie können durchaus an systemtheoretische Überlegungen angeschlossen gemacht werden, etwa im Sinne Luhmanns, der die Kontingenz des Lebenslaufs als eine Einheit von der Vergangenheit bis hin zur Zukunft deutet, ohne dass damit eine teleologische Struktur begründet werden könne. In diesem Sinne interpretiert Luhmann „Biographie“ als eine rhetorische Leistung, als eine „Erzählung“ (Luhmann, Erziehung als Formung des Lebenslaufs, 1997, S. 18). Damit wird die psychologische und vor allem die pädagogische Dimension narrativer Kompetenz, wie sie sich in fast allen Beiträgen niederschlägt, besonders signifikant.

Wiewohl das Buch die Beiträge von mehreren Autoren enthält, kann es dennoch insgesamt als ein konsistentes und in sich schlüssiges Werk betrachtet werden. Dafür gibt es zwei Gründe: Zum einen konzentrieren sich alle Autoren auf die beiden Schlüsselbegriffe „Geschichtsbewusstsein“ und „Erzählen“, sodass sich in der Argumentation zwar ein ausdifferenziertes theoretisches Bild ergibt und die einzelnen Beiträge dennoch in einem ausgesprochenen Diskurs miteinander verbunden sind. Zum anderen zeigt sich, dass die Autoren in einem engen wissenschaftsorganisatorischen Verbund stehen, zentriert um das Bielefelder, von Jörn Rüsen geleitete „Zentrum für interdisziplinäre Forschungen“.

Die Publikation löst weitgehend die formulierte Verbindung von Theorie und Empirie ein, wobei gerade die Beiträge aus der Feldforschung den interdisziplinären Charakter des Buches sichtbar machen. Dabei erweist es sich als besonders produktiv, dass die empirischen Aussagen weitgehend in den vorher explizierten theoretischen Zusammenhang eingebettet sind, so dass auch die methodologischen Forschungsprobleme nachvollziehbar sind. Insofern ist das Buch wegen der Komplexität der angesprochenen multidisziplinären Probleme für mehrere Wissenschaftsbereiche von Wichtigkeit. Vorrangig sind natürlich Historiker, Geschichtsdidaktiker und Geschichtslehrer angesprochen. Auch für Psychologen und Linguisten bietet das Buch vielfältige Anregungen und Diskussionspunkte. Die in mehreren Beiträgen aufgegriffenen lern- und sozialisationstheoretischen Fragen sowie die an der Leittheorie des Konstruktivismus orientierten Begriffe wie Wirklichkeitskonstruktion und die damit auch implizit angesprochenen Dimensionen von pädagogischer Vermittlung und pädagogischer Aneignung machen das Buch für Pädagogen und Psychologen interessant.

Man kann auch von einer methodologischen Konsistenz der Beiträge sprechen, wiewohl gerade in der sensiblen Untersuchung von Jocelyn Létourneau das von ihm selbst thematisierte methodische Repertoire der Beobachtung sowohl durch die kleine Beobachtungsgruppe als auch ihren familiären Zusammenhang die Möglichkeiten der Verallgemeinerung der Ergebnisse begrenzt, wenn auch durch eine Beobachtung zweiten Grades und durch den Standpunkt der Externalisierung die eigenen Forschungsergebnisse noch valider hätten sein können. Josef Olbrich

Wolfgang Sander Politik entdecken – Freiheit leben.

Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. (Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 2001, 191 Seiten, 19.50 Euro

W. Sander stellt mit diesem Buch eine „Zwischenbilanz seiner eigenen Lernprozesse“ zur Diskussion und in der Tat wird eine Vielfalt bildungspraktischer Erfahrungen und theoretischer Erkenntnisse präsentiert.

Er plädiert für neue Lernkulturen und eine Revision der „Bilder vom Lehren und Lernen“. Mit Bezug auf die Erkenntnistheorie des (gemäßigten) Konstruktivismus kritisiert er die herkömmlichen „Belehrenskulturen“: „Weltverstehen durch Stoffvermittlung, Lernen durch Lehren, Erwachsenenbildung als kulturelle Selbstvergewisserung von traditionellen sozialen Milieus, seien sie kirchlich oder gewerkschaftlich geprägt – dies sind problematische Stichworte für das Selbstverständnis des Bildungssystems geworden“ (S. 6). Bildungspraktisch anregend finde ich das Kapitel „Lerngelegenheiten – zwölf Grundsituationen des Lernens in der politischen Bildung“ (S. 88ff.):

1. recherchieren
2. miteinander sprechen
3. etwas darstellen
4. aktives Zuhören
5. etwas herstellen
6. veranschaulichen
7. erforschen
8. Probe handeln
9. üben und wiederholen
10. anwenden
11. Feedback und Evaluation
12. Selbstreflexion

Zu Recht weist W. Sander darauf hin, dass sich „die Grenzen zwischen Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung erkennbar verwischen“ (S. 7). Dennoch ist sein Blick deutlich schulisch ausgerichtet. So wird die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung nicht nur quantitativ vernachlässigt. Zu den „neuen“ Lernkulturen in der politischen Erwachsenenbildung gehören z. B. Geschichtswerkstätten, Erzählcafés, Agenda 21, Kampagnen gegen Gewalt, interkulturelle betriebliche Bildungsarbeit...

Dennoch werden alle politischen PädagogInnen Sanders Buch mit Gewinn lesen. H.S.

Gerhart Schröder/Helga Breuninger
(Hrsg.)

Kulturtheorien der Gegenwart

Ansätze und Positionen

(Campus Verlag) Frankfurt/M., New York
2001, 218 Seiten, 21.50 Euro

Wenn dieser Band kennzeichnend ist für den gegenwärtigen Zustand der Kulturtheorien, so

ist daraus zu schließen, diese seien fragmentiert, partiell und disparat. Dies ist sicherlich eine der Grundpositionen, die auch in einigen der Theorieansätze stecken, dass nämlich nach dem immer wieder zitierten „Ende der großen Erzählungen“ sich eine „aporetische Situation“ (Schröder, S. 8) abzeichne.

Entstanden ist der Band aus einer Vortragsreihe, die das Zentrum für Kulturwissenschaft und Kulturtheorie der Universität Stuttgart veranstaltete. Eingeleitet wird er durch ein Gesprächsangebot des Nestors deutscher Ästhetik, Hans-Georg Gadamer, über „Sprache und Musik – Hören und Verstehen“. Vorgeführt wird eine Denkbewegung, die offen bleibt. Bei der Selbstvergewisserung von Kulturtheorie wird immer wieder auf historische Entwicklungen zurückgegriffen, so zum Beispiel von Peter Burke, der aus der italienischen Renaissance Herausforderungen für die Postmoderne abliest. Zunächst ist ihm dies Anlass zur Auseinandersetzung mit Jakob Burckardt, der die Entstehung des Individuums und der Moderne dort verortete. Umfassender eingeordnet wird dies in einem Beitrag von Edward W. Said über Kultur, Identität und Geschichte. Er zeigt, dass kulturelle Identitäten nicht einfach gegeben sind, sondern kollektive Konstrukte auf der Basis von Erfahrung, Gedächtnis, Tradition und einer ungeheuren Vielfalt von kulturellen, politischen und sozialen Praktiken darstellen (S. 41). Am Beispiel des Bildes von Ägypten und seiner Verortung im europäischen Imperialismus kann dies gezeigt werden. Daran schließt auch Jörn Assmann an, der den Platz Ägyptens in der Gedächtnisgeschichte des Abendlandes beschreibt. Auch Literaturgeschichte und Wissenschaftshistorie kommen zu Wort.

Für die Weiterbildung besonders interessant ist der Beitrag von Bernhard Waldenfels über leibliches Wohnen im Raum, der anschließend an die aktuellen Diskussionen um Globalisierung und Netzwerke. Ausgehend von einer phänomenologischen Konzeption von Leiblichkeit zeigt er, wie Raumgliederungen, Nähe und Ferne, drinnen und draußen gebunden sind an das räumlich verortete Selbst. Die Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem nehmen verschiedene Formen an (S. 197). Sie beginnen mit der Haut des Körpers, die ein „Haut-Ich“ umschließt. Sie tauchen auf in

Gestalt von Wänden, Mauern, Türen und Fenstern, die Schutz verheißen, Einlass gewähren oder verwehren; in Form von Stadtmauern und Festungswällen, die seit dem Angriff aus der Luft ihre Abwehrchancen eingebüßt haben, aber oft schon vorher neuen Boulevards und Grünanlagen gewichen sind, in Form von territorialen Grenzen, die zu verschwimmen beginnen, seit die Kommunikationsströme „überirdische“ Wege nehmen (S. 197).

Hier kann die paradoxe Doppelkarriere des Netzwerkbegriffes angesiedelt werden. „Ein Netz ist kein Gemeinort; es ist überhaupt kein Ort, an dem man seinen Platz findet, im Netz kann man ebenso wenig wohnen wie in einem Geltungsbereich, und man kann es nicht allmählich durchstreifen wie eine Landschaft, in der sich Wege öffnen und Hindernisse auf-tun.“ ... „Innerhalb des Netzes gibt es nur noch Anschlussstellen und Verknüpfungsregeln, die den Anschluss mehr oder weniger flexibel festlegen. Die sogenannte Anschlussfähigkeit bedeutet dann das höchste Lob; sie ist die Netz-tugend schlechthin“ (S. 199). Abschluss findet an den Lücken und an den Rändern eines Netzes statt. Und zwar in doppelter Form: Jemand findet keinen Zugang zum Netz, oder etwas fällt aus dem Netz heraus.

Globalisierung erscheint in diesem Zusammenhang als ein reichlich diffuses, umstrittenes Phänomen. Einerseits entwickelt sich eine Technolisierung der Kommunikation, andererseits dominiert eine Internationalisierung der Märkte. Globalität meint dann zunächst einen ökonomisch und technologisch realisierten Weltmarkt, in dem alles gegen alles ausgetauscht werden kann. „Unaus-tauschbar wäre am Ende nur der Markt selbst, der das Tauschprinzip verkörpert“ (S. 200). Globalität kann aber auch gedacht werden als Weltstadt, als Kosmopolis, in der alle Menschen mit gleichen Weltbürgerrechten ausgestattet werden könnten. Waldenfels verbindet damit eine utopische Perspektive: „Der Globus kann gedacht werden als Welthaus, als ein Makro-Oikos, den wir alle gemeinsam bewohnen“ (ebd.).

In solchen Beiträgen erhält Kulturtheorie doch wieder die traditionelle Aufgabe einer langfristigen Interpretation und eines Entwurfs gesellschaftlicher Perspektiven. Peter Faulstich

Herbert Schwetz, Manuela Zeyringer, Anton Reiter (Hrsg.)

Konstruktives Lernen mit neuen Medien

Beiträge zu einer konstruktiven Mediendidaktik

(STUDIEN Verlag) Innsbruck 2001, 304 Seiten, 19.50 Euro

Die Frage des Einsatzes neuer Medien in Lernprozessen ist nach wie vor eine Herausforderung für die didaktische Theorie und Praxis. Da neue Medien mittlerweile ein fester Bestandteil sozialer, wirtschaftlicher und politischer Realität sind, kommen Bildungstheoretiker um die Medienfrage auch gar nicht herum. Allerdings gehen die Ansichten oft extrem auseinander: Einerseits wird den Medien eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung neuer Lernmethoden und -strategien zugesprochen, andererseits wird vor den neuen Medien, v. a. im Hinblick auf nicht zu bewältigende Informationsfluten, gewarnt. Die sehr breite Palette unterschiedlicher Denkansätze wird in dem genannten Buch in leider oft sehr kurzen Beiträgen dargestellt. Insgesamt gehen Herausgeber und Autoren von der Grundannahme aus, dass sich insbesondere auf der Folie konstruktivistischer Denkansätze etwas zu dem Für und Wider und schließlich zu dem „Wie?“ des Medieneinsatzes sagen lässt.

Dabei geht das Buch folgendermaßen vor: Nach einem – leider nicht aktuellen und wirklich problembezogenen – Geleitwort von Ernst von Glasersfeld, werden Trendwenden durch die neuen Technologien beschrieben. Danach werden konstruktivistische Grundsätze dargestellt und teilweise bereits auf den Medieneinsatz bezogen. Nach einer kurzen Diskussion über Aspekte der Informationsgesellschaft widmet sich dann ein sehr umfangreiches Kapitel den Anwendungen in der Fachdidaktik und schließlich stellt ein letztes Kapitel Möglichkeiten der Multimedia-Programmierung mit der Software Mediator 5.3 Pro dar.

Auf den ersten Blick besticht das Buch durch seine moderne und reich bebilderte Aufmachung, die sich möglicherweise an der Gestalt von Internetseiten orientiert hat. Beim Lesen wird man jedoch auch der Nachteile dieser Übertragung von Designelementen des Internets auf den Buchdruck gewahr,

wenn z. B. übertriebener Fettdruck den konzentrierten Lesefluss behindert. So entsteht sicherlich ungewollt jener Effekt, den M. Fischer in seinem Beitrag: „Vom Anfang der Information zum Ende der Bildung“ als Boulevardisierung den Massenmedien zum Vorwurf macht. Insgesamt muss man dem Buch leider den Vorwurf machen, dass es nicht hält, was der Titel verspricht. Denn die Beiträge zu einer konstruktivistischen Mediendidaktik erweisen sich nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten als teilweise recht oberflächlich; so werden immer wieder Aussagen getroffen, die sich mangels fundierter Belegung nicht von einer alltäglichen Meinungsäußerung unterscheiden, oder es werden Begriffe wie z. B. „Informationsgesellschaft“ zu knapp definiert und zu wenig in Bezug auf andere wissenschaftliche Diskussionen, etwa der „Wissensgesellschaft“, reflektiert. Sicherlich von Interesse dürfte für Mediendidaktiker der Fundus an möglichen Fragestellungen sein, die das Buch auf diese Weise zusammengetragen hat. Dennoch wäre es wünschenswert gewesen, wenn die Autoren einmal mehr Antworten liefern, als Fragen aufreißen würden. Auch wenn davon kein abschließendes Urteil erwartet werden sollte, so würde eine feinere Konturierung und eine schlüssigere Beweisführung der Positionen den Diskurs um Qualitäten des Medieneinsatzes in Bildungsprozessen doch mehr bereichern.

Gertrud Wolf

Horst Siebert

Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung

Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik (Verlag für Akademische Schriften) Frankfurt/ M. 2002, 83 Seiten, 9,00 Euro

Die erweiterte Neuauflage des erstmals 1994 erschienenen Bandes „Lernen als Konstruktion von Lebenswelten“ liegt vor. Zugleich hat Horst Siebert den Titel verändert. Der neu aufgenommene Begriff „Weltanschauung“ markiert von vornherein die Grundposition des Autors, dass es sich beim Konstruktivismus um eine Erkenntnistheorie handelt. Sie lässt sich im Anschluss an die Neurowissenschaften umschreiben als die „Einsicht, dass uns die Wirklichkeit, wie sie ‚wirklich‘ ist, ver-

schlossen bleibt, dass unser Gehirn die Welt nicht ‚abbildet‘, ‚widerspiegelt‘, ‚aneignet‘, so, wie sie objektiv ist, sondern dass wir uns unsere eigenen Wirklichkeiten konstruieren, dass unsere Welt aus unseren Bildern besteht – aus Selbst-, Fremd- und Weltbildern“ (S. 11). Insofern ist der Konstruktivismus nach Siebert nicht konkretistisch als eine spezielle Didaktik mit einem bestimmten Methodenset fehlzuinterpretieren. Erwachsenendidaktisch folgenreich erscheint vielmehr, wenn Erwachsenenbildner und Teilnehmende eine „konstruktivistische Haltung“ (S. 76) entwickeln, die sich als Offenheit und Reflexivität gegenüber Anderssein äußert.

Das Buch versteht sich als eine Einführung in die Gedankenwelt des Konstruktivismus; es will dessen (erwachsenen-)pädagogische Relevanz aufzeigen. Zunächst führt der Autor in Form von Zitaten philosophischer Klassiker an das Thema heran. Es werden Reflexionsanstöße vermittelt, die den Leser neugierig machen. Daran schließt sich die Darstellung unterschiedlicher philosophischer und erkenntnistheoretischer Positionen an, die den konstruktivistischen Gegenstandsbereich sondierend abtasten. Die Behandlung pädagogisch bedeutsamer Schlüsselbegriffe des Konstruktivismus wie „Viabilität“ oder „Reframing“ (bzw. Rekonstruktion) in einem eigenem Kapitel dient der Orientierung und stellt erhellende Bezüge zur Bildungsarbeit her. Inspirierend und aktuell sind die an verschiedenen Stellen vorgenommenen Vertiefungen zum konstruktivistischen Wissens- und Lernverständnis. Siebert zufolge erfordert Lernen vor allem „die Wahrnehmung von Differenzen – zwischen mir und meiner Umwelt, zwischen meinen eigenen und fremden Konstruktionen“ (S. 46). In diesem Zusammenhang kommt dem Erzählen eine elementare Bedeutung als „aktive (Re-)Konstruktion von Lebenswelten“ (S. 61-64) zu.

Zur Vorstellung des Bandes gehört schließlich der Hinweis auf ein neu hinzugekommenes Kapitel, das den Konstruktivismus im Lichte des übergreifenden Diskurses der Erziehungswissenschaft thematisiert (S. 73-79). Hier setzt sich der Autor mit den kontrastierenden Positionen von Dieter Lenzen und Ewald Terhart auseinander.

Im vorliegenden Band wird das konstruktivistische Argument hinsichtlich seines Innovati-

onshalts nicht überzogen. Sieberts relativierende These, der Konstruktivismus bringe kaum grundsätzlich neue Einsichten, ist durchaus berechtigt. Denn in der Erwachsenenpädagogik kristallisierte sich relativ früh eine nicht-deterministische Grundposition heraus. Insbesondere der schwerpunktmäßig in den 1980er Jahren geführte Theoriediskurs zum Deutungsmusterbegriff, zur Lebenswelt und zur Rezeption der soziologischen Phänomenologie von Alfred Schütz oder zum Inter-subjektivismus bei George Herbert Mead (bzw. die Integration beider Ansätze bei Berger/Luckmann) sind Belegbeispiele. Mit der späteren Bezugnahme auf den Autopoiese-Gedanken bei Maturana/Varela und die „neuropsychologische Hirnforschung“ (S. 23) in den 1990er Jahren erfolgt die stärkere Hervorhebung des Moments der Selbsttätigkeit und der Selbstorganisation bei Lern- und Bildungsvorgängen (S. 29). Und so spricht für disziplinäre Kontinuität, wenn sich die vorgängige reflexive Erwachsenenpädagogik zu einem „systemisch-konstruktivistischen Ansatz“ (S. 75) konturiert.

Insgesamt bleibt festzuhalten: Wer die Erwachsenenpädagogik zu einer Theorie lebenslangen Lernens weiterentwickeln will (und muss), kommt an der auslotenden Rezeption des Konstruktivismus nicht vorbei. Ob er diese „pädagogische Weltanschauung“ übernimmt, ist freilich eine andere Frage. Von Karl Mannheim, der in den 1920er Jahren eine „Theorie der Weltanschauungs-Interpretation“ verfasst hat, wissen wir um das Problem der blinden Flecken und des totalisierenden Moments von Weltanschauungen. Siebert selbst folgt dem konstruktivistischen Paradigma nicht uneingeschränkt. Er verweist auf seine Grenzen u. a. wegen der „Systemblindheit“ (S. 39) bzw. wegen der Ausblendung von Herrschafts- und Machtdimension. Auch sei im Weiterbildungsbereich der „Grad der Konstruktivität“ (S. 53) von Lernprozessen „themenabhängig“ (ebd.). Sylvia Kade verdanken wir darüber hinaus eine intersubjektivitätstheoretische Kritik des konstruktivistischen Paradigmas, indem dieses das „Selbstlernmodell“ sozial entkoppelt und monistisch überdehnt (vgl. in: Festschrift für Johannes Weinberg, S. 87 f). Aber dennoch erscheint der Konstruktivismus als ein Theorieangebot zum Erwachsenenlernen auf-

schlussreich: Es anerkennt entschiedener als bisherige Theorieangebote die beim Bildungsvorgang virulent werdende „lebensgeschichtlich und kulturell geprägte Pluralität der Wahrnehmungen und Wirklichkeitssichten“ (S. 19) und es setzt sich hierin gerade gegenüber normativen oder ingenieurwissenschaftlichen Auffassungen von Weiterbildung und Bildungsplanung ab. Rainer Brödel

Hans Tietgens Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik.

Ein anderer Blick
(Klartext Verlag), Essen 2001, 240 Seiten,
14.90 Euro

Der Untertitel zeigt an, dass es Tietgens in diesem Buch darum geht, das Bild von der Erwachsenenbildung der „neuen Richtung“ in der Weimarer Republik einer Revision zu unterziehen. Er unternimmt aber dieses Unterfangen nicht durch eine explizite Kritik der entfaltenen Historiographie, wie man erwarten könnte, sondern setzt „einen anderen Blick“, mit dem sich eine bisher weithin vergessene Realität erschließt. In der Darstellung dieser Realität wird dann implizit die Kritikwürdigkeit der Historiographie angezeigt. Hatte diese sich vor allem auf die Ideen und die Bildungs-ideale, auf deren Entwicklung und auf die Beschreibung der Diskurse hin ausgerichtet und sich dabei vor allem an deren publizistischen Niederschlag gehalten, so hebt Tietgens die Arbeit der Bildungseinrichtungen selbst, die Dokumente und Stellungnahmen ihrer Leiter, sowie die Arbeitspläne und Programmangebote hervor und macht darin den sie bestimmenden realistischen und pragmatischen Geist deutlich. Im Zusammenspiel der beiden historischen Perspektiven wird erkennbar, dass die Erwachsenenbildung der „neuen Richtung“ durch den Hiatus von Ideen und Idealen „im hohen Ton“ und einer pragmatisch alltagsorientierten Didaktik charakterisiert ist. Doppelsträngig und spannungsreich ist die Entwicklung der „neuen Richtung“ von Anfang an gewesen. Dass dieser Sachverhalt weithin nicht wahrgenommen wurde, dass eine eindimensionale Ansicht über die „neue Richtung“ hat entstehen können, dass also die Realität der Erwachsenenbildungspraxis

und die sie begleitende Reflexion hat historisch vergessen werden können, liegt – so zeigt Tietgens auf – in der Tatsache begründet, dass jene, die die Theorie der Ideen und die Bildungspolitik in der Weimarer Republik betrieben, die Ansichten der entfalteten Praxisrealität im Diskurs verdrängten, weil sie in ihren Idealen die Vision einer anderen Praxis hatten. Insofern die Historiographie der Erwachsenenbildung Ideengeschichte betrieb, vollzog sie die von den Theoretikern intendierte Realitätsausblendung mit.

An Robert von Erdberg, dem kritisch-konservativen Theoretiker der Volksbildung der wilhelminischen Ära, der in der sozialen Frage und in den Prozessen der Industrialisierung und der Urbanisierung den Zerfall der sozialen und kulturellen Ordnung angelegt sah, der in der Bildungsarbeit eine individuelle und nationale Ordnungsarbeit begründen wollte, der in dem sozialen Idealismus der politischen Ideen von 1914 das Potenzial einer angemessenen Antwort auf die Herausforderung seiner Gegenwart sah und der dann nach der Revolution von 1918 aus seiner Position als Referent der Zentrale für Volkswohlfahrt in die eines Referenten im preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, zuständig für Volksbildung, überwechselte, macht Tietgens die Strategie und die Praktik einer ideengeleiteten Bildungspolitik deutlich. Erdberg als Kenner des Gefüges der Volksbildung der Vorkriegszeit, mit mannigfaltigen Verbindungen, hat als Ministerialer nach dem Weltkrieg den Aufbau und Ausbau der VHS als zentrale Einrichtungen der Erwachsenenbildung entscheidend gefördert, aber er hat zugleich mit dem Hohenroddter Bund, der bündischen Vereinigung von Vertretern der Reform der Erwachsenenbildung, die sich selbst als „neue Richtung“ empfanden, seine konservative und kulturkritische Bildungstheorie der Bewegung insgesamt einzuschreiben versucht: Erdberg hat dabei – wie Tietgens aufweist – das Feld beherrscht. Mit Mitteln der polemischen Darstellung bringt Tietgens nachdrücklich die ausgeblendeten und verdrängten Alternativen der Praxisrealität und deren begleitende Reflexion ins Bewusstsein.

Als ersten kritischen Kontrapunkt gegen die Ideentheoretiker der „neuen Richtung“ stellt Tietgens die von L. von Wiese 1921 heraus-

gegebene „Soziologie des Volksbildungswesens“ dar, die geprägt war von einem den Realismus einfordernden Ansatz, die sich daher auf die Deskription der Praxiswirklichkeit ausrichtete und die eine an der Wissensvermittlung und Alltagsorientierung ausgerichtete Pragmatik der Volksbildung als der Situation der Zeit angemessen forderte. Wieses Plädoyer für eine realistische Bildung wurde zwar totgeschwiegen, aber es ist ein Beleg für Tietgens These von der realistischen Sichtweise der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik von Anfang an.

Den eigentlichen Nachweis der Wirklichkeit des Realismus in der Erwachsenenbildung, der realistischen Bildung in der VHS, führt Tietgens durch die Darstellung und Analyse der Angebotspläne der lokalen Bildungseinrichtungen; an den Programmen ausgewählter VHS aus Großstädten und einzelnen Regionen zeigt er die Angebotsvielfalt und dass neben der allgemeinen, zweckfreien Bildung die realistische sich in Fachkursen zu Fremdsprachen und Naturwissenschaften, zu volkswirtschaftlichen Themen sowie zu Buchführung und kaufmännischem Rechnen etabliert. Und die berufliche Bildung, von den Theoretikern der „neuen Richtung“ ausgeschlossen, findet Anerkennung. Der Beruf wird als Teil des Lebens bildungstheoretisch integriert: Die VHS Kassel hatte für den berufsbezogenen Zweig eine eigene Abteilung eingerichtet (S. 44). Mit den Arbeitsplänen der VHS hat Tietgens einen Quellentyp erschlossen, den die Forschung bisher weithin nicht beachtet hat. Wenn Tietgens darüber hinaus den Reflexionen und Kommentaren der VHS-Leiter nachgeht, kann er deutlich machen, dass die didaktischen Prinzipien der Bedarfsorientierung (S. 45), des Adressatenbezuges (S. 83), der Lebensnähe (S. 84) und der Alltagsorientierung (S. 94) schon in der Frühphase der VHS Gültigkeit besaßen. Die Selbstdarstellungen und Reflexionen der Mitarbeiter der VHS in örtlichen und regionalen Veröffentlichungen stellen einen weiteren neuen Quellentypus dar, der uns die Bildungspraxis realistisch zu präsentieren vermag. Hier führt Tietgens eine Reihe von Namen an, die selbst dem historisch Kundigen bislang unbekannt waren und deren Reflexionen Beachtung verdienen. Hervorzuheben sei hier Heinrich Heinrichs aus Düsseldorf (S. 100). Von

ihm zitiert Tietgens belegend die Maxime: "Es galt, dieses Bedürfnis (der Großstadtbevölkerung) und seine besondere Färbung praktisch festzustellen und dann aufgrund der Erfahrungen weiter fortzuschreiten. Wir ließen uns dabei leiten von der Erkenntnis, dass die Volkshochschule von denen gestaltet werden muss, die sie brauchen" (S. 100). Analyse der Arbeitspläne und die Betrachtung der Mitarbeiterreflexionen erweisen, dass wir schon für die Weimarer Republik angemessen von der VHS nur im Plural reden dürfen und uns stets ihres didaktischen Pluralismus gewiss sein müssen. Die „VHS“ in der Weimarer Republik ist nach Tietgens Belegen eine unzulässige Vereinfachung, deren sich die bisherige Historiographie schuldig gemacht hat.

Die didaktisch und bildungstheoretisch oppositionellen Volkshochschulleiter, die von dem Hohenrodter Bund ins Abseits gedrängt waren, haben, als der Reichsverband der Volkshochschulen 1927 aus finanzpolitischen Gründen ins Leben gerufen wurde, diesen recht bald zu ihrer Plattform und zu ihrem Artikulationsforum gemacht. Das gespannte Verhältnis zum Hohenrodter Bund und zu dessen Deutscher Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung (DS) wurde von ihnen im Vorstand behandelt (S. 64), wie aber auch das Aufgabenverständnis der VHS, sowie deren Funktion im öffentlichen Bildungswesen (S.67). Nicht mehr nur die regulativen Ideen Robert von Erdbergs, sondern auch der Pragmatismus der Bildungsrealisten bestimmte nun in der „neuen Richtung“ der Erwachsenenbildung die Diskussion. Und diese Diskussion hielt auch Einzug in die DS selbst, nachdem sie rechtlich ihre Eigenständigkeit erlangte. Es vollzog sich eine Distanzierung vom Hohenrodter Geist und eine Hinwendung zur regional differenzierten Realität (S. 121). Aus den bisher nicht ausgewerteten Berichten einer Arbeitstagung der DS von 1930 zitiert Tietgens die nachhaltige Bekundung des Realismus durch Heinrich Becker, des Erdberg-Nachfolgers im Ministerium. Becker forderte „konkrete Bezüge“ der EB, „d. h. mehr Verbindung zur werktätigen Arbeit, zur Wirtschaftspolitik“, er forderte die Herausarbeitung einer andragogischen Berufskunde: „Das Moment der Bildung in der Erwachsenenbildung ist heute nicht mehr ausreichend ...“ (S. 127). In seiner den Realismus in der

EB nachzeichnenden Darstellung kann Tietgens dann prägnant die Entmythologisierung der „Prerower Formel von 1931“ leisten; sie war „kein tagungsbedingter Akt, sondern das Ergebnis eines langen ... Einsichtsprozesses“ (S. 122), der seinen Anfang mit der EB in der Weimarer Republik genommen hatte. Was sich in der Praxis vollzogen hatte, zeigte sich erst spät an der Spitze (S. 130).

Tietgens gelingt es mit seiner quellennahen Darstellung, eine neue Sicht auf die Realität und die Theorie der EB in der Weimarer Republik vorzulegen, die eine Revision der Historiographie für diese Epoche erfordert. Sein „anderer Blick“ erschließt neue Quellenbestände und entfaltet eine neue Interpretation. Tietgens polemische Darstellung ist und will eine Provokation sein, eine Provokation zu weiterer Forschung, die das unaufgearbeitete Quellenmaterial, das mancherorts vorhanden ist, in stärkerem Maße als bisher nutzt (Vorwort); damit regt Tietgens zugleich eine Befreiung von der Reproduktion der Legenden und Narrationen als Geschichtsschreibung an.

Wer sich von nun an mit der Geschichte der EB in der Weimarer Republik befassen will, der kommt um diese provozierende Darstellung nicht herum, er hat sich, mag dies auch kritisierend geschehen, mit den vielen historischen Forschungsdesideraten, die Tietgens aufgedeckt hat, abzumühen. Implizit weist Tietgens auf einen Skandal der Historiographie hin: Die Kritik an Erdberg macht zwar den Blick frei für die komplexe Realität, macht aber zugleich deutlich, dass eine kritische und umfängliche Monographie über Robert von Erdberg bis auf den heutigen Tag fehlt.

Horst Dräger

**Claus Urban/Joachim Engelhardt (Hrsg.)
Wirklichkeit im Zeitalter ihres Verschwindens**

(LIT Verlag) Münster u. a. 2000, 346 Seiten, 15.90 Euro

Wie dem Vorwort zu entnehmen ist, enthält der Sammelband die Vorträge, die im März des Jahres 2000 auf dem Kleinen Universitätstag Ahaus gehalten wurden und zu denen in Seminarform gearbeitet worden ist. Bei dem Kleinen Universitätstag Ahaus handelt

es sich um ein Gemeinschaftsprojekt des Alexander-Hergius-Gymnasiums und der Volkshochschule in Ahaus. Aus der Sicht der Schule geht es darum, den wissenschaftspropädeutischen Auftrag der Oberstufe des Gymnasiums zu unterstützen, indem eine aktuelle in der Öffentlichkeit debattierte Problemstellung multidisziplinär bearbeitet wird. Aus der Sicht der Volkshochschule sollen Erwachsene die Möglichkeit erhalten, die anstehende Problematik aus der Sicht verschiedener Fachwissenschaften kennen zu lernen und mit den Anwesenden zu erörtern. Bei den Referent/innen handelt es sich daher um an Hochschulen oder anderen Institutionen tätige Wissenschaftler/innen.

Im vorliegenden Fall geht es um die „Wirklichkeit im Zeitalter ihres Verschwindens“. Darauf wird aus „sprachlich-literarisch-künstlerischer“ Sicht, aus „gesellschaftswissenschaftlicher“ Sicht und aus „mathematisch-naturwissenschaftlicher“ Sicht eingegangen. Zu jeder Sichtweise enthält der Band sechs auf das Rahmenthema eingehende Fachbeiträge.

Beim Lesen der Beiträge fällt auf, dass die Autor/innen ihre Fachkompetenz zwar vorzeigen, aber nicht dazu benutzen, die Zuhörer oder Leser zu drangsalieren. Die Texte sind von Nachdenklichkeit im Sinne des Rahmenthemas durchzogen. Ob Forscher, Managementtrainer oder Hochschullehrer, alle bieten sie eine Reflexionsstruktur an, bei der es um die Frage geht: Was macht das, was ich fachwissenschaftlich vertrete, mit mir oder mit denen, die mir zuhören, oder mit den Menschen mit ihrem Bedürfnis nach Orientierung in der Welt von heute?

Im Einleitungsartikel wird darauf hingewiesen, dass die These vom „Verschwinden der Wirklichkeit“ von den Autoren und den Organisatoren des Projektes nicht dazu benutzt wird, die allseits bekannten Horror- oder Hass-Szenarien ein weiteres Mal vorzutragen. Vielmehr verbinde die Autor/innen die Intention, zur kritischen Selbstreflexion des Wissens beizutragen, das bezogen auf das Rahmenthema als gesellschaftlich produziertes Wissen den Menschen als Handlungswissen verfügbar ist.

Aus erwachsenenpädagogischer Sicht lässt sich der Sammelband als Dokumentation eines volksbildnerischen Projektes lesen, das selbstreflexive orientierende Lernprozesse

anstoßen will, die sich an für die Menschen relevanten Problemstellungen und dazugehörigen Wissensbeständen abarbeiten. Das wäre eine komplementäre Lektüre zu der den Erwachsenenpädagogen letztlich angetragenen Aufgabe, sich zeitdiagnostisch zu verorten. Die Beitragenden des Sammelbandes aus Ahaus wollen ihre Zuhörer bzw. Leser zu orientierendem Nachdenken durch Auseinandersetzung mit Wissensbeständen anregen.

Johannes Weinberg

Jürgen Wittpoth (Hrsg.) Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose

Theoriebeobachtungen

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2001, 180
Seiten, 14.80 Euro

Das Buch ist die Dokumentation des Symposiums „Bedeutung von Zeitdiagnosen für die Erwachsenenbildung“ des Kongresses „Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften“ vom September 2000. Antworten auf die dort behandelten Fragen suchen die Autor/innen bei fast schon ‚populären‘ Gesellschaftstheorien. Welche Bedeutung haben diese für die Tätigkeit von Erwachsenenbildner/innen und für die Erwachsenenbildung insgesamt? Zur Diskussion stehen Risiko-, Erlebnis-, Wissens- und Arbeitsgesellschaft, die „Reflexive Moderne“ und eine von Ortfried Schöffter kreierte „Transformationsgesellschaft“.

Gesellschaftstheorien beanspruchen eine theoretische Durchdringung gesellschaftlicher Prinzipien, sie arbeiten mit einem Theorieüberschuss, der bisher nicht Diagnostizierbares theoretisch vorwegnimmt, sozusagen als Entwicklungstendenz herausarbeitet. Der Herausgeber verortet die vorgestellten Theorien als „Zeitdiagnosen“ und beraubt sie daher bereits durch die Anlage des Buches ihrer Flügel. Der Theorieüberschuss wird von ihm als „Sorglosigkeit, mit der sie [die Vertreter/innen der Theorien, O.Z.] zuspitzen“ (S. 8) gebrandmarkt.

Die Methode des Zugriffs deutet darüber hinaus auf eine prinzipielle Problematik der Fragestellung hin. Scheinbar kann die Relevanz in der konzeptionellen und praktizierten Erwachsenenbildung nicht festgestellt, sondern sie muss hypothetisch aus der jeweili-

gen Theorie abgeleitet werden. Die Autor/innen referieren entsprechend die jeweiligen Theoriekonzepte, bewerten sie anhand erwachsenenpädagogischer Kriterien und stellen Fragen nach der Notwendigkeit und dem Nutzen einer Übertragung in Erwachsenenbildungskonzepte. Bedauerlich ist, dass nicht auch der umgekehrte Weg beschritten wird, indem Fragen der Erwachsenenbildung an die theoretischen Konzepte gerichtet werden, zumal durch diese Unterlassung Erwachsenenbildung allein als „Transmissionsriemen“ zur Umsetzung gesellschaftlicher Veränderungen erscheint. Anzulasten ist dies nicht ausschließlich den einzelnen Autor/innen, sondern der tatsächlichen Diskrepanz zwischen „Zeitdiagnosen“ und dem „Alltagsgeschäft“ der Erwachsenenbildung – doch gerade dies wäre zu problematisieren.

Abgesehen von solchen grundsätzlichen Erwägungen zur Selbstkritik der eigenen Disziplin sind die Einzelbeiträge – gerade auch durch die unverkennbaren Sympathien der Autor/innen für die vorgestellten „Zeitdiagnosen“ – sehr anschaulich und stringent, sie verweisen auf notwendige Gedankenstränge und Anschlussfragen, so dass die wiederholende Zusammenfassung und Interpretation am Ende des Bandes überflüssig erscheint. Als besonders fruchtbar erweist sich die Herangehensweise im Beitrag von Sigrid Nolda zur Wissensgesellschaft. Durch eine Ortsbestimmung innerhalb der Erziehungswissenschaften wird die Notwendigkeit der Bezugnahme auf den Input anderer Disziplinen herausgearbeitet und im Folgenden konsequent nachvollzogen, ausgehend von der Theoriegeschichte der Wissensgesellschaft, über Rezeptionshemmnisse und -muster innerhalb der Erziehungswissenschaft bis hin zu einer möglichen Konzept-Rezeption.

Die Beiträge bieten sich ebenso zur Reflexion theoretischer Bezugnahmen an wie zum Einsatz in Seminaren und Lehrveranstaltungen in und außerhalb der Hochschule. Sie präsentieren einen kurzen, prägnanten Einblick in unterschiedliche Theoriekonzepte und eröffnen noch zu vertiefende Wechselbeziehungen mit erziehungswissenschaftlichen Reflexionen.

Olga Zitzelsberger

Christine Zeuner

Erwachsenenbildung in Hamburg 1945 – 1972

Institutionen und Profile

(LIT Verlag) Münster u. a. 2000, 346 Seiten, 25.90 Euro

Aktuelle Beiträge zum Thema Institutionen der Erwachsenenbildung konzentrieren sich vor allem auf die Auswirkungen rückläufiger Zuwendungen, auf die so genannten „Entgrenzungs- und Deinstitutionalisierungstendenzen“ sowie die Folgen härterer Konkurrenz auf dem Weiterbildungsmarkt. Hier wird eine Arbeit vorgelegt, deren Fokus sich auf Entstehung und Entwicklung der Erwachsenenbildungslandschaft eines regional begrenzten Raumes von der Nachkriegszeit bis 1972 richtet, die Frage der Institutionalisierung also in einem historischen Kontext untersucht. Der dabei zugrunde gelegte Institutionsbegriff lässt mit seinen Hauptmerkmalen „organisiertes Lernen“ und „Dauerhaftigkeit“ (nach J. Weinberg) das Einbeziehen von Institutionen zu, die bei einer engeren Definition nicht ins Blickfeld kämen, weil entweder Erwachsenenbildung nicht ihr Hauptzweck ist oder weil sie sich trotz ihrer Praxis selber nicht als Erwachsenenbildungseinrichtung verstehen. Dies ermöglicht eine Erweiterung des Analysespektrums, die gerade unter dem aktuellen Desiderat der „Vernetzung“ verschiedenster Akteure zu „lernenden Regionen“ interessante Einsichten liefert. Auch zwei bekannte Defizite der Institutionenforschung – die oft einseitige Konzentration auf die Volkshochschulen sowie das Ausblenden berufsbezogener Weiterbildung – werden mit dem gewählten Ansatz vermieden. Die getroffene Auswahl umfasst mit staatlichen, partikularen und privatwirtschaftlichen Trägern verschiedene Institutionstypen einschließlich solcher Einrichtungen, die eine eher lockere Struktur aufweisen. Dabei zeigt sich ein überraschend breit gefächelter Institutionenpluralismus im Stadtstaat Hamburg, der bei den Bildungsinstitutionen der Besatzungsmächte („Brücke“ und „Amerikahaus“) beginnt, über Volkshochschule und andere staatliche Einrichtungen unterschiedlicher Ausrichtung, gewerkschaftliche, kirchliche und private Träger bis hin zu frühen Beispielen ausdifferenzierter betrieblicher Weiterbildung reicht. Es

werden die jeweiligen gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen nachgezeichnet, wo nötig in der Rückschau auf ihre historisch außerhalb des Untersuchungszeitraums liegenden Gründungsumstände. Neugründungen, Umbenennungen, Auflösungen und Wiederbelebungen werden auch in Ausblicken auf die Entwicklung nach Abschluss des Untersuchungszeitraums skizziert. Die Daten wurden im Quellenstudium anhand zugänglicher Akten, Programme, Festschriften erhoben und, sofern möglich, durch Interviews mit ehemaligen und heutigen Leitungspersonen ergänzt. Durchgängig wird dabei ein Analyse- und Darstellungsraster verwendet, das die historische Entwicklung nachgezeichnet, Bildungsverständnis und -ziele umreißt, Zielgruppen und Teilnehmende benennt sowie die Bildungsangebote mit ihren thematischen Schwerpunkten beschreibt. Als Analyse- und Bezugsrahmen dient die vorab entfaltete Beschreibung der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse mit ihren zentralen Merkmalen der Differenzierung, Rationalisierung und Individualisierung und ihren Auswirkungen auf der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Ebene. Dies dient als Interpretationsfolie zum Verständnis der Veränderungsprozesse, auf die die Bildungspolitik mit Gutachten und Gesetzgebung und die Erwachsenenbildung mit Anpassung von Selbstverständnis und Zielsetzung sowie Veränderungen ihres strukturellen und organisatorischen Aufbaus reagiert. Besonders interessant ist es dabei, den (teilweise ausbleibenden) praktischen Einfluss bildungspolitischer Entscheidungen auf nationaler und regionaler Ebene nachzuvollziehen und die Parallelität restaurativer und modernisierender Tendenzen, die Diskrepanzen zwischen Anspruch und Handeln sowie die Wechselwirkungen zwischen internen und externen Bedingungsfaktoren zu verfolgen. Lokale Eigentümlichkeiten und Sonderwege werden sichtbar, ebenso die teilweise überraschend große Bedeutung personeller Konstellationen, die zu einer stark verzögerten Rezeption allgemeiner Trends führen kann, aber auch Innovationen hervorbringt, die z. T. Entwicklungen vorwegnehmen, die nach allgemein geltender Phasenzuschreibung erst sehr viel später für typisch gehalten werden – z. B. einen hohen Professionalisierungsgrad oder den Aufbau berufs-

bezogener Weiterbildung als Unternehmensstrategie.

Systematisch aufgebaut, transparent in ihren Grundannahmen und Verfahrensweisen, sorgfältig recherchiert und aufbereitet, nachvollziehbar in ihren Schlussfolgerungen und Bezügen zu aktuellen Fragestellungen liefert diese Arbeit vor dem Hintergrund der insgesamt defizitären Forschungslage zur Institutionalisierung der Erwachsenenbildung – trotz einiger Redundanzen, die ihrem Charakter als Habilitationsschrift geschuldet sein mögen – inhaltlich wie methodisch interessante und anschlussfähige Anstöße. Durch ihre differenzierte Betrachtung warnt sie zugleich vor oberflächlichen Zuschreibungen und plädiert für empirische Bestandsaufnahmen und Bewertung aktueller Veränderungen der Weiterbildungslandschaft, vor allem in der gegenwärtigen Verschiebung des Kräfteverhältnisses zwischen „Markt und Staat“ geht.

Hannelore Bastian

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Tatjana Botzat, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung

Dr. Gerd-E. Famulla, Prof. Dr. habil., Direktor am Institut für Politik und Wirtschaft und ihre Didaktik an der Universität Flensburg

Dr. Wiltrud Gieseke, Professorin für Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität Berlin

Dr. Dieter Gnahn, Leiter des Arbeitsbereiches Arbeitsmarkt, Aus- und Weiterbildung am Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung der Universität Hannover

Dr. Katrin Jutzi, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik an der Universität Leipzig

Holger Müller, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik an der Universität Leipzig

Jana Rückert-John, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Stuttgart Hohenheim

Anja Sachse, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik an der Universität Leipzig

Dr. Birgit Schäfer, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam, Lehrstuhl für Methoden der empirischen Sozialforschung

Dr. Erhard Schlutz, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Bremen

Dr. Horst Siebert, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover

Katrin Wöllert, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik an der Universität Leipzig

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Ingrid Ambos, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung

Dr. Hannelore Bastian, Programmdirektorin der Hamburger Volkshochschule

Dr. Martin Beyersdorf, Leiter der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung der Universität Hannover

Dr. Rainer Brödel, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Münster

Stephan Dietrich, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung

Dr. Horst Dräger, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Trier

Dr. Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg

Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg

Dr. Wiltrud Gieseke, Professorin für Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität Berlin

Dr. Klaus Götz, Professor an der Universität Koblenz-Landau, Leiter Zentrum Human Resource Management

Dr. Benno Hafener, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg

Gerhard von der Handt, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung

Dr. Johannes F. Hartkemeyer, Direktor der Volkshochschule der Stadt Osnabrück, Lehrbeauftragter an der Forschungsstelle für Bildungssoziologie und Lernkultur (FOBIS) der Universität Osnabrück

PD Dr. Klaus-Peter Hufer, Fachbereichsleiter der Kreisvolkshochschule Viersen und Privatdozent an der Universität Essen

Dr. Ulrich Klemm, Fachbereichsleiter an der Ulmer Volkshochschule, Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg

Dr. Susanne Kraft, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung

Susanne Lattke, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung

Dr. Werner Lenz, Professor für Weiterbildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Graz

Dr. Klaus Meisel, Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

Dr. Josef Olbrich, Professor für Erwachsenenpädagogik an der FU Berlin

Dr. Monika Schmidt, Hochschuldozentin am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover

Dr. Horst Siebert, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover

Dr. Johannes Weinberg, em. Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Münster

Dr. Jürgen Wittpoth, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Wuppertal

Gertrud Wolf, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung

Dr. Olga Zitzelsberger, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt

REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung

25. Jahrgang

Heft 50/2002: Wissenschaftliche Begleitung in der Weiterbildung

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_01.pdf