

## Veränderungsprozesse in der Praxis Welche Hilfen bietet die Wissenschaft?

*Hannelore Bastian, Heike Kölln-Prisner*

### Zusammenfassung

*Aus der Perspektive einer Volkshochschule stellt dieser Beitrag die Frage nach Einflussgrößen und Auslösern von institutionellen Veränderungs- und Lernprozessen. Es werden Veränderungen sowohl auf Ebene der Organisationsentwicklung als auch im Bereich der Programmplanung betrachtet. Dabei interessiert speziell die Frage, welche Rolle die Wissenschaft, insbesondere die der Erwachsenenbildung spielt: Wie sieht das Rezeptionsverhalten der Praktiker bezogen auf die unterschiedlichen Typen von Theorieangeboten aus, wenn ihr professioneller Handlungsrahmen durch andere als wissenschaftlich begründete, externe Einflussfaktoren bestimmt wird?*

Eine Weiterbildungseinrichtung wie die Volkshochschule ist gegenüber Impulsen aus der Wissenschaft generell aufgeschlossen, weiß sie doch, dass ihr Erfolg in hohem Maße davon abhängig ist, aktuell und „auf der Höhe der Zeit“ zu bleiben. Zugleich aber ist sie mit den permanenten Herausforderungen ihres Alltagsgeschäfts in der Regel so weit ausgelastet, dass es besonderer Gründe, Anstöße, Notwendigkeiten bedarf, damit sie sich aktiv auf nachhaltige Lernprozesse einzulassen bereit ist und daher nach Unterstützung auch in wissenschaftlichen Bezugsfeldern Ausschau hält. Daher erscheint es sinnvoll, zunächst nach den situativen Umständen zu fragen, unter denen eine VHS sich weiter entwickelt, um dann im nächsten Schritt zu überprüfen, auf welche externen Quellen der Vergewisserung und Unterstützung sie zurückgreift und welche Rolle dabei die Wissenschaft, speziell die der Erwachsenenbildung, spielt.

### Veränderungen fordern die „lernende Organisation“

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Erfahrungen der Hamburger Volkshochschule in den letzten 17 Jahren, in denen mehrere Umbruchphasen die gesamte Organisation, ihre internen Arbeitsprozesse und ihr Programm tiefgreifend verändert haben. Die spezifischen Hamburger Auslöser sind vor dem Hintergrund der allgemeinen gesellschaftlichen Trends und Veränderungen dieser Jahre zu sehen, die hier kurz benannt werden sollen:

- Veränderungen in der Finanzierungsstruktur, tendenzieller Rückzug der öffentlichen Hand bei zunehmender Betonung der Eigenverantwortung der Bürgerinnen und Bürger für ihre Weiterbildung;
- Erweiterung, Ausdifferenzierung und Entgrenzung des Weiterbildungsmarktes, auf dem Volkshochschulen nicht nur in verschärfte Konkurrenz zu anderen Einrichtungen, sondern auch unter wachsenden Legitimationsdruck geraten;
- steigende Anforderungen an Qualität und deren Nachweis sowohl seitens der Geldgeber als auch seitens der Teilnehmenden, deren Bedürfnisse in ihrer Rolle als Kunden zunehmend ins Blickfeld rücken;
- Veränderung des Weiterbildungsverhaltens hinsichtlich der themenbezogenen Erwartungen, aber auch in Bezug auf Zeitfenster, Angebotsformen und Didaktik, geprägt durch steigende Ansprüche an die Vereinbarkeit der Angebote mit der individuellen Zeitstruktur und an das Interesse möglichst unmittelbarer Nutzbarkeit für persönlichen Ziele und Zwecke.

Die von diesen Entwicklungen ausgelösten Reorganisations- und Restrukturierungsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen können als hochgradig „lernträchtige“ Einschnitte identifiziert werden. Die Organisation reagiert auf unterschiedliche Aspekte der genannten Veränderungen, teils aus dem eigenen Wunsch nach Modernisierung heraus, überwiegend jedoch als unvermeidliche Antwort auf externe Entscheidungen, die häufig auch Veränderungen der Finanzierungsstruktur betreffen. Schöffter stellt eine gesellschaftspolitische Entwicklung fest, „in der Um-Strukturierung nicht in der Kontinuität einer intern vorbereiteten und selbst vorangetriebenen Entwicklung verläuft, sondern als eine radikale Neu-Strukturierung, der zunächst ein Vorlauf an destruktiver Zerschlagung oder ‚Abwicklung‘ der vorhandenen Strukturen vorangeht“ (Schöffter 2001, S. 246).

### **Erfahrungen der Hamburger Volkshochschule**

So lagen auch die „großen“ Umbrüche der Hamburger VHS im Bereich der Organisationsentwicklung. Es begann 1990, als die VHS aus der unmittelbaren Einbindung in die vormalige Behördenstruktur herausgelöst und als Landesbetrieb neu gegründet wurde, was eine grundlegende Umstellung der Arbeitsprozesse nötig machte (Nussl/Schuldt 1993). Nach der Aufdeckung eines kumulierten Defizits folgte 1997/98 die Begutachtung der VHS durch eine externe Unternehmensberatung, die vom Zuschussgeber ausgewählt und beauftragt worden war. Die darauf basierende Neuorganisation, gekennzeichnet durch eine verstärkte Zentralisierung und Arbeitsteiligkeit, war kaum vollständig umgesetzt, als nur vier Jahre später eine weitere Restrukturierung folgte. Sie wurde ausgelöst durch den Verlust eines Drittels der bisherigen öffentlichen Zuschüsse, mit dem die VHS sich nach Beschluss der Hamburgischen Bürgerschaft an der Konsolidierung des Hamburger Haushalts zu beteiligen hatte.

Intern wie extern bewegten sich die Auseinandersetzungen über diese Veränderungen im Spannungsfeld zwischen betriebswirtschaftlicher und bildungspolitischer Argumentation. Dass erstere nicht nur dominant war, sondern auch alle wesentlichen

Antworten und Instrumente für die Umsetzung und Ausgestaltung der geforderten Veränderungen lieferte, ergibt sich aus den genannten Auslösern. Es ist die BWL, die das Instrumentarium für den Aufbau und die Weiterentwicklung eines funktionierenden Controllings liefert, ebenso für ein zeitgemäßes Marketing mit zielorientierter Kundenkommunikation, für Leitbildentwicklung, Corporate Identity und – Design. Es ist darüber hinaus die Organisationssoziologie (vgl. Kil 2003), die Handwerkszeug für die vielen offenen Fragen anbietet, mit denen Weiterbildungseinrichtungen sich in der Phase der „organisationalen Wende der EB“ (Schäffter 2001) befassen müssen. Auch wo es um Qualitätsentwicklung geht, von Schritten der Annäherung an das Thema bis hin zur Entscheidung für oder gegen bestimmte Modelle, sind es wiederum zunächst Erfahrungen aus Wirtschaftsbetrieben, die mit erprobten Methoden und Zertifikaten praktische Orientierung bieten. Für die anstehenden Lernprozesse der Mitarbeitenden, ihre Motivation und Befähigung, mit den Veränderungen nicht nur Schritt zu halten, sondern sie aktiv mit zu gestalten, ist das Know-How von Beratern, Personalentwicklern, Moderatoren und Coaches gefragt, deren Professionen überwiegend aus Erkenntnissen der Psychologie gespeist werden.

### Praxis und ihre Rezeption wissenschaftlicher Erkenntnisse

Welche Rolle haben für die Hamburger VHS in ihren Veränderungsprozessen nun Beiträge aus der Wissenschaft, speziell aus der Erwachsenenbildung gespielt? Zunächst ist festzuhalten, dass alle genannten Phasen der Veränderung unter hohem Handlungs- und Erfolgsdruck standen, mithin nur sehr beschränkt Raum ließen für die Rezeption wissenschaftlicher Grundlagen, die immer eine Distanz zur Praxis erfordert. Schon diese Bedingungen erschweren eine „nahtlose“ Unterstützung der Praxis durch die Wissenschaft; aber schon die prinzipiellen Unterschiede zwischen beiden Systemen behindern eine unmittelbare Einflussmöglichkeit. Eine Gegenüberstellung der systematischen Unterschiede zwischen Wissenschaft und Praxis (in Anlehnung an Koring 1990) gibt Aufschluss für das Verständnis der Rezeptionsbedingungen auf Seiten der Praxis:

	Wissenschaft	Praxis
Ziel	Wissen	Können
Vorgehen bei der Theoriebildung	systematisch, reflexiv	Okkasionell, orientiert an der Alltagsbewältigung
Theoretischer Bezugsrahmen	Wissenschaftstheorien	Biografisch orientierte, eklektische Alltagstheorien
Bezug zu „Handlung“	handlungsdistant, normorientiert, an „Wahrheit“ orientiert	handlungs- und erfolgsorientiert, nicht normierende kollektive Routinen, an „Wirksamkeit“ orientiert
Legitimation	Wissenschaftliche Anerkennung (Community)	Erfolg im Handlungsfeld

Anders als die Geistes- oder Naturwissenschaften postuliert die Wissenschaft der EB als Handlungswissenschaft allerdings eine größere Nähe zu ihrem Praxisfeld, dessen Zielsetzungen sie durch ihre Arbeit unterstützen will (Gieseke 1990). Aber auch hier bleibt eine notwendige Distanz zur Praxis, die sich systemtheoretisch als das Funktionieren nach verschiedenen Logiken erklären lässt. Das Verhältnis dieser Systeme lässt sich am besten mit „Irritation“ oder „Resonanz“ beschreiben. Daraus ergeben sich (mindestens) drei Beschreibungsformen für das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis: Wissenschaft verhält sich zu Praxis stimulierend und Impulsgebend (Typus 1), analysierend und reflektierend (Typus 2) oder aber sie negiert Praxisentwicklungen bzw. wehrt sie aktiv ab (Typus 3). Da auch die Praxis oder besser gesagt, die Praktiker, unterschiedlich auf Entwicklungen in der Wissenschaft reagieren, beeinflusst dies zusätzlich die Bandbreite der Rezeptionsmöglichkeiten.

Die Mitarbeitenden einer unter Veränderungsdruck stehenden Einrichtung werden sich je nach Vorbildung, Berufsbiographie, persönlicher Überzeugung und individueller Veränderungsbereitschaft im innerbetrieblichen wie im externen Diskurs unterschiedliche Unterstützungsbeiträge von Seiten der Wissenschaft suchen. Nahelegend ist es, zunächst vor allem auf „gesicherte Wissensbestände“ zurück zu greifen, um den durch die Neuerungen befürchteten Schaden von der VHS abzuwenden. Daher bieten wissenschaftliche Beiträge vom Typus „Negieren und Abwehren“ geeignete Selbstbestätigung und Argumentationshilfe. Hier kann die kritische Diskussion um „Bildung als Ware“ und die Kontroverse um den Kundenbegriff genannt werden, der auf eine Erweiterung und Neu-Akzentuierung der Vorstellung vom „Teilnehmer“ ausgerichtet ist. Aber auch die Debatten über einen der Weiterbildung angemessenen Qualitätsbegriff sowie die verbreiteten Zweifel an der Sinnhaftigkeit und Durchführbarkeit geforderter Evaluationen im Sinne pädagogischer Erfolgsmessung sind hier zu nennen. Hinzu kommen die mit dem Eindringen von betriebswirtschaftlichen Denkmustern und Begrifflichkeiten verbundenen Veränderungen im Anforderungsprofil der Erwachsenenbildner/innen selbst. Die Auseinandersetzung über das sich wandelnde Professionalitätsprofil geht einher mit der persönlich höchst brisanten Infragestellung der eigenen beruflichen Identität vor allem der pädagogischen Mitarbeiter/innen.

Beiträge, die mit ihrem Beharren auf genuin erwachsenenbildnerischen Positionen ihren Leser/innen gut nachvollziehbar (und schmerzlich) vor Augen führen, dass sie – überspitzt formuliert – mit ihrer sich verändernden Berufspraxis längst den Boden einer verantwortlich betriebenen Erwachsenenbildung im eigentlichen und professionellen Sinne verlassen hätten, bleiben für die Praxis letztlich jedoch wenig einflussreich. Sie wirken tröstlich, insofern sie den eigenen Widerstand gegen den Verlust bisher gültiger Standards und Überzeugungen sozusagen wissenschaftlich untermauern und damit verallgemeinern. Zugleich wirken sie aber handlungslähmend, weil sie normative Forderungen aufrechterhalten, für deren Realisierung in einer Weiterbildungseinrichtung unter Veränderungsdruck praktisch keine Handlungsspielräume mehr bestehen.

Interessanter für die gestaltungsverantwortlichen Praktiker/innen sind Beiträge vom Typus 2, die die selbst erlebten Umbrüche mit Bezug auf gesellschaftliche Ver-

änderungen analytisch thematisieren und in ihrer Widersprüchlichkeit, aber auch in ihren Chancen ausloten. Sie werden rezipiert, weil sie eine reflektierende Selbstvergewisserung unterstützen, begriffliche Kategorien für den vergleichenden Austausch über die Einrichtungsgrenzen hinweg bieten und damit auch eine Basis für kollegiales Lernen. Besonders attraktiv sind wissenschaftliche Beiträge dann, wenn sie sich um „Übersetzungen“ bemühen und Ansätze aus fremden Bezugswissenschaften für die Erwachsenenbildung adaptieren und versuchen, sie anschlussfähig für die Praxis zu machen. Anregend und innovativ-verunsichernd wirken Beiträge vom Typus 1, die Traditionen und Routine in Frage stellen, neue Ideen generieren und die Entwicklung neuer Handlungsmodelle unterstützen können.

Wir wollen im Folgenden an einigen Beispielen aus der Hamburger VHS zeigen, wie sich wesentliche Veränderungen und der Umgang mit ihnen in diese Typologie einordnen lassen.

### **Zum Beitrag der wissenschaftlichen Debatte für die Qualitätsentwicklung**

Qualitätsentwicklung ist ein Thema, das in der Praxis der EB in den letzten zehn Jahren ein hohes Maß an Aufmerksamkeit erfahren hat. An ihrem Beispiel lässt sich das Motiv der „Adaption“ eines Themas für die EB gut verfolgen. Die erste Publikation mit einem expliziten Bezug zur Qualitätsentwicklung erschien lt. Recherchetoool des DIE 1998 mit einem Titel von Meisel und Küchler. Zu diesem Zeitpunkt hatte sich die Qualitätsdebatte in der Wirtschaft, insbesondere im produzierenden Gewerbe, längst etabliert, aber nur wenige Weiterbildungsinstitutionen waren auf diesem Feld bereits aktiv geworden (z. B. hatte sich die Stiftung Berufliche Bildung in Hamburg schon 1997 nach der ISO-Norm zertifizieren lassen). Solche Aktivitäten blieben zunächst ohne Resonanz in wissenschaftlichen Veröffentlichungen der EB. Qualitätsmodelle wurden in der Folge jedoch zunehmend auch unter dem Druck der Verhältnisse eingeführt: Ein unübersichtliches Praxisfeld machte den Nachweis von Qualität für den Kunden zu einem nötigen Wettbewerbsfaktor, gleichzeitig hatten Geldgeber ein gesteigertes Interesse am Nachweis der sinnvollen Verwendung der von ihnen – in immer geringem Maß – zur Verfügung gestellten Mittel.

Spätestens ab 2003 spitzte sich die wissenschaftliche Debatte auf die Frage zu, ob ein für die Erwachsenenbildung entwickeltes Modell (Lernerorientierte Qualitätsentwicklung – LQW) oder etablierte Modelle aus der Wirtschaft (ISO, EFQM) die bessere Alternative seien. Das Modell LQW wurde besonders unter dem Gesichtspunkt der „Einzigartigkeit des Felds“ als zielführend angesehen, war sein Ausgangspunkt doch der (organisationsspezifisch formulierte) Begriff des „gelingenden Lernens“. Dagegen argumentierten die Befürworter einer Übernahme etablierter Modelle mit der prinzipiellen Vergleichbarkeit von EB- Institutionen mit anderen Organisationen. Institutionen wie die Hamburger Volkshochschule, die sich für ISO und EFQM entschieden hatten, blieben ohne die Unterstützung einer kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung der Wissenschaft mit diesen Systemen. Die nötige „Übersetzungsleistung“ für die Anwendung von z. B. EFQM mussten sie auf Grundlage von Literatur außerhalb der EB selbst vornehmen. Hier waren rückblickend die Hilfen, die aus der

Praxis für die Praxis kamen, oft hilfreicher als die aus einer Abwehrhaltung (Typus 3) heraus vorgetragenen Argumente aus der Wissenschaft.

Vernachlässigt wurde aber in der wissenschaftlichen Reflexion dieser Geschehnisse die Tatsache, dass die Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Modell oft aus anderen als inhaltlichen Gründen vorgenommen wurde. Verbandsvorgaben, ökonomische Abwägungen, Arbeitsaufwand oder das Aufsetzen auf vorhandene Vorarbeiten in einer Einrichtung waren oft die entscheidenden Überlegungen. Bei der Zertifizierung nach „Zulassungsverordnung für die Aus- und Weiterbildung“ (AZWV, seit Ende 2005) ist es letztlich der klare ökonomische Druck, der Volkshochschulen und anderen Bildungseinrichtungen keine andere Wahl lässt, als dieses „Qualitätsinstrument“ zu übernehmen. Um ihre Förderfähigkeit bei verschiedenen Geldgebern aufrecht zu erhalten, können Institutionen gezwungen sein, sich parallelen, teils aber auch widersprüchlichen Vorgaben anzupassen und entsprechende Doppelarbeit auf sich zu nehmen. Hier ist Wissenschaft keine Hilfe für die Praxis, wenn sie Qualitätsentwicklung nur als einen Prozess diskutiert, der ohne äußeren Druck aus den internen institutionellen Zusammenhängen heraus entsteht, sich also gegenüber den Gegebenheiten der Praxis zumindest in Teilen negierend (Typus 3) verhält.

### **Woher kommen Anstöße für die Angebotsentwicklung?**

Sicher nicht unabhängig von den beschriebenen organisatorischen Veränderungen, aber doch mit einer gewissen Eigenständigkeit entstehen Veränderungen im Programmangebot selbst. Woher kommen hier Innovationen oder gar Paradigmenwechsel? Hat die Wissenschaft der EB hier einen höheren Stellenwert als im Bereich der Organisationsentwicklung? Diese Frage soll in Bezug auf verschiedene Entwicklungen und Veränderungen der letzten Jahre untersucht werden, an denen sich die Hamburger VHS aktiv beteiligt hat.

Auch auf diesem Gebiet sind es häufig äußere Faktoren, die zu einschneidenden Veränderungen führen. Als Beispiele seien hier die veränderte Gesetzgebung im Bereich der Arbeitsmarktförderung genannt, in dessen Folge ganze Angebotslandschaften zusammengebrochen sind, sowie das Integrationsgesetz, das das gesamte Feld Deutsch als Fremdsprache umgewälzt und neue Angebotsmodelle hervorgebracht hat. Wissenschaft wäre hier zur Unterstützung im Umgang mit den Veränderungen gefragt und hat mit Expertisen z. B. zu einer Verbesserung der Durchführungsbedingungen für die Integrationskurse beigetragen.

Unabhängig von unmittelbaren äußeren Anstößen werden Veröffentlichungen über empirische Befunde, z. B. zu Trends im Nachfrageverhalten, zu veränderten Teilnehmerwünschen in Bezug auf Lerninhalte, Lernformen und Zeitfenster gern rezipiert. Hier geht es Praktikern vor allem darum, eigene Beobachtungen vor dem Hintergrund allgemeiner Erfahrungen überprüfen zu können. Doch auch hier hat der ökonomische Druck dazu geführt, dass Anregungen zur Programmernerneuerung weniger aus didaktischen Erwägungen gesucht werden, sondern vor allem, um wettbewerbsfähig zu bleiben. Forschungs- und Modellprojekte sind als Impulsgeber geeignet, wenn sie ihre Ergebnisse und Anregungen in einer Textform vermitteln, die die

Arbeitsbedingungen der Projekte einschließlich aufgetretener Probleme offen legen und damit Faktoren der Übertragbarkeit erkennbar machen. Auf diesem Wege werden Erkenntnisse für die Arbeit mit bestimmten Zielgruppen, vornehmlich den sog. „Problemgruppen“, generiert, aber auch innovative Ideen zur Programmplanung, die auf veränderte Anforderungen und Bedarfe der Weiterbildungsnutzerinnen reagieren.

Besonders gute Voraussetzungen für die Aufnahme durch die Praxis scheinen Projekte zu haben, die bereits in Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis entstanden sind. Beispielhaft sei hier die Grundbildung erwähnt, die sich in den letzten 25 Jahren in einem intensiven Theorie-Praxis-Austausch in einer Community entwickelt hat, die landesweit und teilweise auch international in Austausch steht und Inputs aus der Wissenschaft gemeinsam rezipiert. Die Diskussion über die Integration von E-Learning in die allgemeine Erwachsenenbildung, die sich insgesamt durch eine differenzierte theoretische Auseinandersetzung bei einem zugleich hohen Maß an Rat- und Erfolglosigkeit in der Praxis auszeichnet, hat in der Grundbildung dank verschiedener Forschungs- und Entwicklungsprojekte tatsächlich zu einem realen Angebot – der E-Learning-Plattform „ich will lernen“ – geführt. Diese erweitert nicht nur die Lernmöglichkeiten von Kursteilnehmerinnen, sondern eröffnet auch Trainingsmöglichkeiten für individuelle Lerner und ist damit ein positives Beispiel zum „Typus 1“.

Der Bereich, der auf der Ebene der Programmplanung in den vergangenen 30 Jahren die intensivste Entwicklung erfahren hat, ist vermutlich die Gesundheitsbildung. Als Gegenbewegung zur Schulmedizin und zu der auf Risikofaktoren fixierten Gesundheitserziehung verstanden, hat sich die Idee der „Salutogenese“ aus den Neuen Sozialen Bewegungen entwickelt, d. h. vor allem aus dem „Erfahrungswissen“ von Praktikerinnen, und dies weitgehend unabhängig von theoretischer Erkenntnis. Erst die Ausweitung der Gesundheitsbildung in der Praxis vor allem der Volkshochschulen führte später zu einer Systematisierung und Professionalisierung. Ein wichtiger Entwicklungspartner war dabei ein Verlag – der Ernst Klett Verlag –, der entsprechende Lehr-Lernmaterialien auf den Markt gebracht hat. Von Seiten der Wissenschaft wurde die Gesundheitsbildung analysierend und reflektierend (Typus 2) erst in Reaktion auf die in der Praxis längst etablierten Veränderungen aufgegriffen (vgl. Blättner 1998), die von dieser Seite nun in ihrer Professionalisierung und öffentlichen Anerkennung gestärkt wird.

Einen Einfluss auf die Entwicklung der Gesundheitsbildung hat aber auch die Rezeption des Konstruktivismus innerhalb der Erwachsenenbildung gehabt, die auch insgesamt in der VHS-Praxis interessiert aufgenommen worden ist und mit ihrem veränderten Verständnis von Lehren und Lernen Eingang in Fortbildungsveranstaltungen gefunden hat. Diese Rezeption ist weder systematisch, noch umfassend erfolgt. Einflussreich war sie dennoch mit ihrer Irritation der Annahme, „Lehren“ und „Lernen“ seien ursächlich miteinander verknüpft, mit ihrer Idee der „Selbstorganisation“ und dem Verständnis von Didaktik als einer „Ermöglichungsdidaktik“. Diese Elemente tragen auch zu einem veränderten Rollenverständnis der Kursleitenden mit Stärkung des Beratungsaspekts bei. Konstruktivistisches Gedankengut aus der Erwachsenenbildung hat insgesamt theoretische Unterfütterung geliefert für die auch auf Ebene der EB-Organisation erfahrene veränderte Wahrnehmung des Teilneh-



menden als „Kunden“ mit einer eigenständigeren Position. Arnold (2003) weist darauf hin, dass jedoch nicht nur die Praxis, sondern auch die Wissenschaft von der Entwicklung einer tatsächlich lernerzentrierten Didaktik noch weit entfernt ist. Somit ist die Rezeption konstruktivistischer Ideen in der Praxis, z. B. in der Programmplanung, bislang kaum über den Typus „Analyse und Reflexion“ hinaus gekommen, hier stehen zweifellos noch entscheidende Entwicklungsschritte auf beiden Seiten aus.

Der überraschend schnelle Einzug des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) in die Praxis des Sprachenlernens an den Volkshochschulen ist dagegen ein Beispiel für eine grundlegende Umorientierung der didaktischen Praxis, der keine umfassende und systematische Auseinandersetzung in der Wissenschaft voranging. Sei vielen Jahren existierte von Seiten der Praxis eine starke Nachfrage nach Standardisierung und Vergleichbarkeit der Fremdsprachenangebote. Die zunehmend globalisierte Arbeitswelt mit ihren erweiterten Anforderungen an die Sprachkompetenz der Arbeitskräfte steigerte diese Nachfrage zum Vereinheitlichungsdruck. Nach 10 Jahren intensiver Vorbereitung kam dann 2001 das Angebot des Europarats zur Schaffung eines überzeugenden Systems europaweiter Sprachstandards zur richtigen Zeit, um die bisherigen nationalen und regionalen Widerstände zu überwinden. Hier kam der innovative Impuls aus der Politik, vorangetrieben durch ökonomische Veränderungen, traf aber auf eine Bereitschaft der Praxis, diese Veränderungen zu akzeptieren und eine Sprachlehr-Lern-Forschung, die sie mit gestaltet hat (Mischung aus Typus 1 und 2).

Der sog. Sinus-Milieuansatz fand nach über dreißig Jahren sozialwissenschaftlicher Forschung und betriebswirtschaftlicher Nutzung spätestens mit der Tagung der DGfE, Sektion Erwachsenenbildung, 2003 Eingang in die Diskussion. In zwei durch das BMBF geförderten Projektphasen wurde das milieuspezifische Bildungsverhalten der bundesdeutschen Bevölkerung untersucht, und auf Basis dieser Erkenntnisse erfolgte gemeinsam mit Weiterbildungseinrichtungen – darunter die Hamburger VHS – die Entwicklung milieuspezifischer Pilotangebote, deren Umsetzung auch auf ihre intendierte Wirkung hin untersucht wurde. Diese Ansätze eines erwachsenenpädagogischen Zielgruppenmarketings sind in den beteiligten Einrichtungen nach der Pilotphase zumindest ansatzweise in eine Verstetigungsphase eingetreten und müssen nun ihre Praxistauglichkeit als Planungs- und Vermarktungsinstrument auf breiterer Basis unter Beweis stellen, indem Angebote, Vertriebswege und -formen milieuspezifisch gestaltet werden. Die Attraktivität dieses Ansatzes für die Praxis steckt in der Chance zur besseren Marktdurchdringung. Doch ist es speziell für eine VHS mit ihrem tradierten Anspruch, „Bildung für alle“ anzubieten, nicht einfach, dieses scheinbar auf Abgrenzung statt auf Integration zielende Instrument einzusetzen. Daher mag es nicht verwundern, dass hier eine Impulse gebende Debatte auf der wissenschaftlichen Ebene (bisher noch) keine allzu große Resonanz in der Praxis gefunden hat. Insofern entspricht diese Situation in der oben genannten Typologie dem Typus 1, doch ist von Seiten der Wissenschaft weiterhin Unterstützung gefragt, wenn es um die Frage geht, inwieweit eine milieu-orientierte Angebotsplanung dazu beitragen kann, mehr Menschen für Weiterbildung zu motivieren und damit letztlich eine integrierende Wirkung zu erzielen.



„Die allereinfachste Aufgabe von Theorie ist es, Erfahrungen erklärbar zu machen. Leistet sie viel, leitet sie auch Praxis an“. Dieses Zitat von Nuissl von Rein (1998) beschreibt prägnant zwei der von uns vorgestellten Typen. Nuissl von Rein macht aber auch deutlich, warum das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in der Erwachsenenbildung ein schwieriges ist. Auf eine dynamische, aber nur diskontinuierlich wirksam werdende Praxis mit unverbundenen Aktionsfeldern und unscharfen Konturen antwortet Wissenschaft mit einer Theoriebildung, die ähnliche Charakteristika aufweist: Anleihen aus anderen Wissenschaften werden ohne allgemein gültigen methodischen Rahmen unsystematisch verarbeitet, sind daher nicht widerspruchsfrei und können der Praxis oft nur wenig Handlungsorientierung bieten. In unserem Beitrag haben wir dieses oft schwierige Verhältnis an Beispielen verdeutlicht, aber auch aufgezeigt, dass Praxis auf Wissenschaft zurückgreifen möchte und dies auch tut – aus ihrer eigenen Handlungslogik heraus, mit unterschiedlichen Intentionen und unterschiedlichem Erfolg.

## Literatur

- Arnold, R. (2003): Konstruktivismus und Erwachsenenbildung, in: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 3/2003
- Barz, H./Tippelt, R.(Hg.) (2004) Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Band 1 u. 2, Bielefeld
- Blättner, B. (1998): Gesundheit lässt sich nicht lehren, Bad Heilbrunn
- Gieseke, W.(1990) : Zur Notwendigkeit und zu den Hemmnissen von Realanalysen, in: Kade, J. (Hg): Fortgänge der Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main, S. 71-77.
- Kil, M. (2003): Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen, Bielefeld
- Koring, B. (1990): Die Autonomie der Disziplin Erwachsenenbildung, in: Kade, J. (Hg): Fortgänge der Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main, S. 34-40.
- Meisel, K.; Küchler, F. v.: Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung, texte.online, Frankfurt am Main
- Nuissl, E./Schuldt, H.-J. (1993): Betrieb statt Behörde, Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt am Main
- Nuissl von Rein, E. (1998): Empirie, Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung, in: texte online, DIE, Frankfurt am Main
- Schäffter, O. (2001): Organisation, In: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. hrsg. von Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E., Bad Heilbrunn, S. 243-246.