

Rezensionen

Maier Reinhard, C./Wrana, D. (Hrsg.) (2008): **Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen: empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Beiträge der Schweizer Bildungsforschung, Band 1, Opladen & Farmington Hills**

Dieser Band dokumentiert ein Projekt zum selbstgesteuerten Lernen, in dem Theoriebildung, didaktischer Entwurf und empirische Beobachtung eng miteinander verzahnt sind. Er enthält Studien zur Aneignung von Wissen in der Selbstlernarchitektur „@rs“, in deren Rahmen Studierende der Primarlehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz ihr zweites Semester absolvieren. Das Arrangement ist der Versuch einer Realisierung der von Hermann Forneck und seinen Mitarbeitern entwickelten Didaktik des selbstsorgenden Lernens. Wie die Lernenden mit den Strukturierungsvorgaben dieser Selbstlernarchitektur umgehen und sich dabei das zur Verfügung gestellte Wissen aneignen, welche Probleme sie dabei zu bewältigen haben und inwiefern sie dabei einen autonomen Zugang zum anzueignenden Wissen und zu ihrem eigenen Lernen entwickeln, darin besteht die Fragestellung, die die Untersuchungen anleitet.

Die Autoren der einzelnen Studien sind selbst an der Entwicklung der Selbstlernarchitektur sowie an der Begleitung der Studierenden in ihr beteiligt. In ihren Analysen nähern sie sich dem Geschehen allerdings nicht als Lehrende, sondern als Beobachtende, indem sie sich den Mitteln empirischer Forschung bedienen. Sie greifen dabei auf Daten zurück, die im didaktischen Geschehen

selbst entstehen. Die Lernenden fertigen im Rahmen der Selbstlernarchitektur Portfolios, Lernjournale sowie Dokumentationen der eigenen Lernwege und der Lernplanung an. In regelmäßigen Abständen finden Lernberatungsgespräche mit Dozenten statt. Diese vielfältigen Arrangements der Fremd- und Selbstbeobachtung sollen die Lernenden an einen reflexiven Umgang mit ihrem Lernen heranführen und es ihnen so erlauben, eine „Verfügung über den eigenen Lernprozess zu erreichen“ (Klingovsky/Kossack zitiert auf S. 89). Im Rahmen des Forschungsprojektes werden diese didaktisch begründeten (Selbst-)Beobachtungen nun einem weiteren Zweck zugeführt, indem sie als Grundlage der empirischer Analysen herangezogen werden. Die Selbstbeobachtungslogik der Didaktik selbstsorgenden Lernens und die Fremdbeobachtungslogik der sie reflektierenden Forschung gehen hier ein enges Bündnis miteinander ein.

Den empirischen Untersuchungen haben die Herausgeber eine theoretische Einführung in das Verhältnis von Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen vorangestellt. Vor dem Hintergrund einer ausgesprochen instruktiven diskursanalytischen Begriffsgeschichte der Autonomie legt Daniel Wrana die Grundzüge der im untersuchten Selbstlernarrangement verfolgten Didaktik des selbstsorgenden Lernens dar. Autonomie wird in ihr nicht als Abwesenheit von Fremdstrukturierung verstanden, sondern als spezifische Bewegung des Umgangs mit ihr. Lernen vollzieht sich in diesem Verständnis als Bilden von Lesarten, ein Prozess der sich konstitutiv eigensinnig vollzieht. Autonomie gewinnt dieses Lernen, wenn es in die Lage versetzt wird, die gebildeten Lesarten zu diskursiv etablierten, hegemonialen Lesarten in Bezug zu setzen und dabei einen reflexiven Standpunkt zu entwickeln.

Die empirischen Untersuchungen zeigen neben dieser inhaltlichen Dimension auch soziale und zeitliche Dimensionen des Selbstlerngeschehens auf. Gleich mehrere Studien thematisieren den Umgang der Lernenden mit Zeit. Ernst Röthlisberger zeigt auf, dass die Individualisierung der zeitlichen Strukturierung zu einer Diversifizierung des Zeitaufwands der Lernenden führt und dass diese ihre Steuerungsentscheidungen in der Regel nicht inhaltlich sondern zeitökonomisch begründen. Auf ein Spannungsverhältnis zwischen inhaltlicher Tiefe und Zeitökonomie selbstgesteuerten Lernens stößt Barbara Ryter Krebs im Zuge der Analyse der Metaphern, mit denen die Studierenden ihr Lernen beschreiben. In einer Einzelfallrekonstruktion beschreibt Jörg Rüedi die Strategien einer Lernenden im Umgang mit dem Problem, Lernzeiten aus dem Lebenszusammenhang abzugrenzen und effektiv zu nutzen.

Einen Zugang zur sozialen Dimension der Selbstlernarchitektur eröffnet Peter Moser, indem er herausarbeitet, dass insbesondere die die Phasen vereinzelter Lernens begleitenden oder abschließenden Gruppentreffen und Lernberatungsgespräche für Lernen relevante positive Affekte wie Interesse, Begeisterung und Vertrauen auslösen.

Für die Didaktik des selbstsorgenden Lernens von besonderem Interesse ist, wie bereits erwähnt, die inhaltliche Dimension des Aneignungsgeschehens. Um den Eigensinn der Aneignung zu rekonstruieren, entwickelt Christiane Maier Reinhard ein diskursanalytisches Verfahren. Sie arbeitet heraus, wie sich die Ausführungen Lernender in Lernberatungsgesprächen über dichotome Differenzbildungen organisieren und rekonstruiert so „diskursive Figuren“ (S. 252), zu denen die Lernenden sich in ihren Äußerungen positionieren. Konstitutiv für das

von der Autorin beschriebene Aneignungsgeschehen ist die biographische Situation eines erwarteten, aber noch nicht in seiner Gänze vollzogenen „Eintretens in die professionelle Positionierung“ (S. 308) als pädagogisch Handelnde. Eine wesentliche Aneignungsbewegung beobachtet die Autorin darin, dass die Lernenden zwischen einer Selbstpositionierung in einem lebensweltlichen und einer Selbstpositionierung in einem professionellen Raum hin und her wechseln.

Der vorliegende Band dokumentiert ein in herausragender Weise elaboriertes Unterfangen der didaktischen Konstruktion, der theoretischen Beschreibung und der empirischen Beobachtung von Settings selbstgesteuerten Lernens. In ihm gelingt eine Verknüpfung didaktischer Begleitforschung mit der Verfolgung grundlagentheoretischer Fragen. Er sei daher sowohl denen empfohlen, die an der Entwicklung und Beobachtung von Arrangements des Selbstlernens beteiligt sind, als auch denen, die sich im allgemeinen mit dem Verhältnis von Autonomie und Struktur im Bereich des Lernens Erwachsener auseinandersetzen.

Jörg Dinkelaker

Josef Schrader (2008): Lerntypen bei Erwachsenen – Empirische Analyse zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. Analysen und Beiträge zur Aus- und Weiterbildung: Klinkhardt Verlag. 2. ergänzte Auflage. Bad Heilbrunn, 296 S., 21,00 Euro

Mit der zweiten Auflage der lern- und veranstaltungstypisierenden Studie von Josef Schrader erscheint etwa fünfzehn Jahre nach ihrer Erstveröffentlichung eine Untersuchung, deren Erkenntnisinteresse, Design und Befunde für die Erwachsenenbildung nach wie vor bedeutsam sind. Denn trotz des länger zurückliegenden Erhebungszeitraums und der seither durchaus konsequent verfolgten

Lehr-/Lernforschung hat die in der beruflichen Weiterbildung vorgenommene empirische Analyse Schraders – nicht zuletzt aufgrund ihres relativ breiten Stichprobenumfangs – keineswegs an Maßgeblichkeit verloren. Im Einzelnen lässt das erhobene Datenmaterial auf ganz unterschiedliche Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung (Betriebe, Kammern, Volkshochschulen, gewerkschaftliche und private Anbieter) Rückschlüsse zu und verfolgt in diesem Kontext eine vielseitig orientierte Forschungsperspektive.

Dabei widmet sich das Untersuchungsinteresse der Arbeit den Einschätzungen von Teilnehmenden im Hinblick auf ihr eigenes Lernen, auf die von ihnen wahrgenommenen Formen des Lehrens ebenso wie auf eventuelle Folgen eines gelingenden oder ausbleibenden „Fits“ zwischen der individuellen Lerncharakteristik und dem Lehrmodus der pädagogischen Interaktion (vgl. 10 f.). Ausgangspunkt dieses Erhebungsgegenstandes ist die These, dass Erwachsene Konstruktionen ihrer Lernumwelt entwickeln, die Ausdruck eines in der Lernbiographie sukzessive formierten und im Erwachsenenalter nunmehr relativ stabilen Lernstils sind, der sich im konkreten Lernverhalten manifestiert. Während der Lernstil also auf die beobachtbare Verhaltensebene verweist, stellt der so genannte Lerntypus auf Personen einer ideellen Gruppierung (Typ) ab, die sich im Vergleich zu anderen in der Grundorientierung ihres Lernverhaltens relativ ähneln (vgl. 59). Dass der Lernstil weniger als invarianter Teil der Persönlichkeitsstruktur, sondern vielmehr in seiner situativen Bezüglichkeit entfaltet wird (vgl. 7), zeigt sich einmal mehr in der Einbeziehung von erinnerten Veranstaltungssettings. Neben der Relevanz des Lernstils für eine konkrete Lehr-Lernsituation wird auch zu ergründen versucht, mit welchen Wirkungseffekten

eine bestimmte Form des Lehrens für den Lernstil verbunden ist (vgl. 154) – und mehr noch wie im Falle einer miss- oder gelungenen Anschlussfähigkeit von Lern- und Lehrstil das Moment der Passung auf den Teilnehmenden Einfluss nimmt (vgl. 171). Methodisch wurde dieses leitende Erkenntnisinteresse der Untersuchung in eine quantitative Teilnehmerbefragung übersetzt, deren Fragebogenitems sowohl individuelle Lerngewohnheiten und -schwierigkeiten als auch erfahrene Lehrmethoden sowie Angaben zu biographischen Einflüssen und zur eigenen Person erfassen (vgl. 262–289).

Zugunsten einer transparenten Darstellung der weiteren Bearbeitungsform des von ihm formulierten Untersuchungsvorhabens wählt Schrader einen sechsteiligen Aufbau seiner Arbeit. Nach einer Entfaltung der jeweiligen Forschungslage in den von ihm herangezogenen Bezugsdisziplinen der Lernpsychologie, psychologischen Hochschulforschung und empirischen Erwachsenenbildungsforschung (Teil A) folgt die nähere Entfaltung der Fragestellung, des methodischen Designs und der konkreten Durchführung der Studie (Teil B). Daran anschließend erhält der Leser einen präzisen Einblick in das methodische Vorgehen der Typenbildung, das auf dem klassifizierenden Verfahren der latenten Klassen-Analyse beruht. Hierbei handelt es sich um eine probabilistische Methode, die eine Gruppierung der Befragten in typische Profile auf der Grundlage von Parameterschätzungen vornimmt (vgl. 84). An die Charakterisierung und gütestatistische Einordnung des ermittelten Lerntypenmodells (Teil C) schließt sich sodann vor dem Hintergrund einer Literaturdurchsicht der erwachsenenpädagogischen Auseinandersetzung um Lehrmethoden und Didaktik die Klassifizierung von Veranstaltungen-

typen in der beruflichen Weiterbildung an (Teil D). Auf den bisherigen Ergebnissen aufbauend wird in einem nächsten Auswertungsschritt eine kombinierte Betrachtung von Lern- und Veranstaltungstypen unter besonderer Berücksichtigung der mit einer gelungenen oder ausbleibenden Passung für den Lerner verbundenen Konsequenzen vorgenommen (Teil E). Die Arbeit endet mit einer reflektierenden Einordnung der gewonnenen Befunde aus der Perspektive der Weiterbildungsanbieter, Lehrenden, Lernenden und der Wissenschaft (Teil F).

Im Rahmen seiner Untersuchung konnte Schrader auf Seiten des Lernenden fünf Lerntypen (der Theoretiker, der Anwendungsorientierte, der Musterschüler, der Gleichgültige, der Unsichere: vgl. 106 ff.) und auf Seiten des Lehrmodus drei Veranstaltungstypen (Abschlussbezogener Unterricht, Unterricht und Unterweisung, Verhaltenstraining: vgl. 155 ff.) identifizieren. Die verknüpfende Analyse von Charakteristiken des Lernens und Lehrens deutet darauf hin, dass sich der Lerntyp in die Wahrnehmung der pädagogischen Interaktion einschreibt, so dass die Einschätzung des Kursgeschehens auch von den lernbezogenen Präferenzen und Gewohnheiten des jeweiligen Lerntyps beeinflusst zu sein scheint (vgl. 170). Darüber hinaus deuten die Befunde Schraders auf eine so genannte „intuitive Passung“ zwischen den Erwartungshaltungen der Lehrenden und Lernenden hin. Obgleich von den Befragten nicht unbedingt ein rezeptiver Veranstaltungstyp bevorzugt wird, ist eben dieser Stil in der beruflichen Weiterbildung besonders häufig präsent und erzielt – ungeachtet ihrer anders orientierten Vorlieben – in der Einschätzung der Teilnehmer insgesamt positive Zufriedenheitswerte. Ähnlich einer stillschweigenden Übereinkunft unterstellen Lernende und Lehrende wechselseitig,

dass ein primär Inhalte vermittelndes Kurssetting als unausweichliche Lehr-/Lernsituation hinzunehmen ist (vgl. 210 f.). „Sie stellen sich intuitiv auf ein Unterrichtsgeschehen ein, an das sich beide Seiten gewöhnt haben (und zu dem Alternativen nur schwer vorstellbar scheinen)“ (211). Dennoch reagieren die Teilnehmer durchaus sensitiv auf eine „tatsächlich“ gelungene Passung zwischen ihrem individuellem Lern- und dem angebotenen Lehrstil. So formulieren sie bei Vorliegen eines „Fits“ erkennbar höhere Erfolgserwartungen gegenüber sich selbst (vgl. 210 f.), während eine missglückte Passung deutlich häufiger von Lernschwierigkeiten begleitet ist. Diese werden von den Lerntypen gemäß ihres spezifischen Lernstils verarbeitet, sie müssen jedoch nicht zwangsläufig auch mit einem erkennbaren Lernmisserfolg verbunden sein (vgl. 201 f.).

Insgesamt handelt es sich bei der Veröffentlichung um eine leserfreundlich aufbereitete zweite Auflage eines konsequent verfolgten Untersuchungsanliegens. So enthält die neuere Ausgabe durchaus aktualisierte Literaturverweise sowie ergänzende Einarbeitungen zwischenzeitlicher Forschungsaktivitäten und -befunde. Diese werden jedoch in einem separaten Literaturverzeichnis beziehungsweise als Endnoten ausgewiesen, so dass sich auch ein mit der Arbeit bereits vertrauter Leser in gewohnter Weise auf den Text beziehen kann. Darüber hinaus ist der verwendete Fragebogen ebenso wie die Ladungsmuster der zur Vorbereitung der latenten Klassenanalyse berechneten Faktorenanalyse als Anhang erhalten geblieben, wodurch eine Öffnung der Schraderschen Untersuchung für mögliche Anschlussstudien weiterhin unterstützt wird. Unter methodischen Gesichtspunkten erscheint die Neuauflage auch insofern lohnend, als dass sie nicht nur eine Einführung in die

Grundannahmen der latenten Klassen-Analyse bietet, sondern auch aus der Perspektive eines konkreten Anwendungsbeispiels dieser im „Bemühen um ein mathematisches Verständnis der Verfahren zur Parameterschätzung eine gewisse Hartnäckigkeit verlang[enden]“ (85) typenbildenden Methode gelesen werden kann. Da sich die Erwachsenenbildungsforschung und -praxis in ihrer Rezeption der Studie vorrangig auf die Lernertypologie konzentriert hat, verbindet sich mit der Veröffentlichung einer zweiten Auflage schließlich die Chance, dass nunmehr die Vielseitigkeit der Gesamtbefundlage in Gestalt von Typiken des Lernens, des Lehrens, der Passungsthematik und ihrer Bedeutsamkeit für die erwachsenenpädagogische Wissenschaft und Praxis eine stärkere Beachtung findet.

Dörthe Herbrechter

Peter Faulstich: Vermittler wissenschaftlichen Wissens, Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft, transcript Verlag: Bielefeld, 2008, 193 S.

Diese Veröffentlichung ist aus einem höchst reizvollen Projekt der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium hervorgegangen. Dieses Projekt geht den Transferstrategien von Wissenschaft, dem Verhältnis von Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz von Wissenschaft nach, wobei – was freilich nicht unproblematisch ist – ein umfassenderer Wissenschaftsbegriff zugrunde gelegt wird als er der modernen Wissenschaft mit ihrem einseitigen Vorrang der Empirie zugrunde liegt. Freilich wird es erst damit möglich, Persönlichkeiten vorzustellen, die die Enge des institutionalisierten Wissenschaftsbetriebs immer wieder durchbrochen haben, um die Prozesse und Resultate der Wissenschaft auch de-

nen nahe zu bringen, die nicht unmittelbar an der Wissenschaftsproduktion beteiligt sind.

Dadurch kann tatsächlich die weit gefasste Wissenschaftsgeschichte zum Lehrstück für einen modernen Wissenschaftsbetrieb werden, in dem Erkenntnisse bereit gestellt werden, die für eine bestimmte Praxis gedacht sind oder aber auf eine diffuse Weise in die gesellschaftlichen Lebenszusammenhänge hineinwirken. Es kann kein Zweifel sein, dass bei der Vermittlung von Wissenschaft der Erwachsenenbildung, ob sie es nun ausdrücklich in ihrem Programm hat oder nicht, eine entscheidende Rolle zukommt. Sie ist selbst Wissenschaft geworden, und sie muss den Resultaten aller Wissenschaften bei ihrer Bildungsarbeit Aufmerksamkeit schenken. Erwachsenenbildung ist selbst ein unentwegter Grenzgänger zwischen Theorie und Praxis, auch wenn sie sich als eine zur Weiterbildung degradierte Erwachsenenbildung darstellt.

Freilich tut sich Faulstich schwer, zu einem entschiedenen Begriff „öffentlicher Wissenschaft“ zu gelangen, schließlich ist, was ihm nicht entgangen sein kann, darunter Unterschiedliches zu verstehen: eine öffentlich gemachte Wissenschaft, eine Wissenschaft für die Öffentlichkeit, eine Wissenschaft außerhalb eines hermetischen Wissenschaftsbetriebs, eine von der Öffentlichkeit betriebene oder forcierte Wissenschaft...

Diese unvermeidliche Unschärfe des Begriffs bringt es mit sich, dass ganz unterschiedliche Persönlichkeiten als „Pioniere öffentlicher Wissenschaft“ vorgestellt werden, deren Nebeneinander nicht recht einsichtig ist, zumal ihre Leistung als „Pioniere“ ganz unterschiedlich zu bewerten ist. Aber vielleicht liegt der Reiz der Lektüre gerade in der Unterschiedenheit der Herkunft und der öffentlichen Wirkung wie des unterschiedlichen Verhältnisses zur Wissenschaft der

hier Porträtierten: einmal ist es eine verfrühte Frauenrechtlerin, einmal ein Sozialpolitiker, einmal ein Wissenschaftsorganisator, einmal ein Philosoph, einmal ein Volksbildner, einmal ein Pädagoge...

Dabei sind, was für den aufmerksamen Leser an sich schon lehrreich ist, die einzelnen biographischen Kapitel historisch geordnet: Sibylla Merian geht vor, ihr folgen Christian Thomasius und Christiane Erxleben, den Schluss bilden Ludo Moritz Hartmann und Otto Neurath; dazwischen finden sich die (Kurz-)Biographien von Immanuel Kant, Johann Gottlieb Fichte, Alexander von Humboldt und Adolf Roßmäßler. Man sieht, dass bedeutende Namen neben durchaus unbekanntem oder inzwischen schon wieder vergessenen stehen. Der Reiz des Neuen ist in jedem Fall gegeben. Man sieht freilich nicht, warum gerade diese Auswahl und keine andere getroffen worden ist, auch wenn man gern anerkennt, dass hier keine Vollständigkeit erreicht werden kann. So vermisst der Rezensent in dem erlauchten Kreis etwa ein Kapitel über Goethe, wie er das über Roßmäßler für entbehrlich hält. Andere Leser werden wiederum andere Prioritäten setzen.

Das ändert nichts an der Tatsache, dass der an historischer Erwachsenenbildung ebenso wie der an Wissenschaftsgeschichte und der Wirkungsgeschichte von Wissenschaft überhaupt Interessierte mit vielen Informationen auch abseits gelegener Art bereichert wird. Dazu trägt die durchgängige klare Gliederung der Kapitel entscheidend bei: Einer Würdigung und historischen Einordnung der Persönlichkeit folgt eine Literaturübersicht mit Schriften und Sekundärliteratur sowie eine Zeittafel, und dieser wiederum ein wichtiger Quellentext von der Hand der gewürdigten Persönlichkeit.

So wird nicht nur der junge Adept, sondern auch der längst in Erwachse-

nenbildung Beheimatete das Buch mit erheblichem Gewinn lesen.

Günther Böhme

Tippelt, Rudolf/Reupold, Andrea/Strobel, Claudia/Kuwan, Helmut (Hrsg.) (2009): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld: wbv, 227 S., 34,90 Euro

Emminghaus, Christoph/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2009): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld: wbv, 207 S., 29,90 Euro

Kooperationsverbände und Netzwerke in der Weiterbildung erfahren gegenwärtig im Kontext des Lebenslangen Lernens, einen enormen Aufmerksamkeitszuspruch mit einem gleichzeitig zugewiesenen Bedeutungszuwachs. Netzwerkstrukturen scheinen dabei besonders geeignet, um bildungspolitisch relevante Querschnittsaufgaben zu bewältigen, indem die Kompetenzen der teilnehmenden Organisationen gebündelt, ein wechselseitiger Austausch erhöht, gemeinsame Kommunikations- und Planungsprozesse abgestimmt sowie finanzielle, personelle und infrastrukturelle Ressourcen effektiver genutzt werden.

Die beiden in dieser Rezension aufgegriffenen Bücher befassen sich mit der Evaluation des BMBF-Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, der bisher größten gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern zur Förderung des Lebenslangen Lernens. Kern des Programms war und ist es, die regionale Entwicklung, Kooperation und Vernetzung von Bildungs- und Kultureinrichtungen, Unternehmen und Vereinen etc. in Bezug auf eine region- und raumwirksame Qualifizierungsstrategie zu fördern.

Beide Bücher – so viel sei bereits angemerkt – liefern eine beeindruckende Vielfalt an wissenschaftlich fundierten Informationen über die Zielerreichung des Programms im Speziellen und dem Gelingen von interorganisationalen Netzwerken im Allgemeinen.

Die vom BMBF in Auftrag gegebene wissenschaftliche Begleitung des Programms „Lernende Regionen“ wurde in zwei thematische Bereiche unterteilt: Unter der Fragestellung nach der Zielerreichung des Gesamtprogramms forschten die Ludwig-Maximilian-Universität (Federführung: Prof. Dr. Rudolf Tippelt) mit den Kooperationspartnern Helmut Kuwan – Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung München und dem Institut für Strukturpolitik und Wirtschaftsförderung gGmbH (Halle).

Unter der Leitung von Dr. Christoph Emminghaus überprüfte Rambøll Management GmbH (Hamburg) die Nachhaltigkeit und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der Netzwerke sowie die Zusammenarbeit mit der Wirtschaft.

Die Ergebnisse der beiden Evaluationsforschungen werden nun mit Bezug auf die Jahre 2005 bis 2008 durch die beiden vorliegenden Publikationen dargestellt. Konzeptionell knüpfen die beiden Bände damit an die erste Evaluationsphase der Lernenden Regionen an, die unter der Leitung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (Bonn) durchgeführt und deren zentrale Ergebnisse 2006 (von Nuissl u. a.) veröffentlicht wurden.

Konkret fasst die erste Publikation in Teilergebnissen zusammen, inwieweit die Ziele des Programms im ersten Förderzeitraum (2005 bis 2007) erreicht worden sind und gibt zudem eine Vorausschau auf strukturelle und inhaltliche Rahmenbedingungen, die für die Entwicklung und Verstetigung innovativer Konzepte förderlich bzw. hemmend sind. Nach

Klärung des theoretischen Rahmens, der zentralen Begrifflichkeiten und des methodischen Vorgehens der Untersuchung konzentriert sich die Ergebnisdarstellung auf die zentralen Handlungsfelder des Programms: Die Organisation von Übergangsmanagement, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, Bildungsmarketing, Beratung und neuen Lernwelten stehen im Fokus der Erörterung von Erfolgsbedingungen und Hindernissen.

Die zweite Publikation bezieht sich auf die Vertiefungsphase (2006 bis 2008) und berichtet über die Ergebnisse zu den Arbeitsfeldern kommunale Kooperation, Bildungsberatung, neue Lernwelten, Übergangsmanagement und bedarfsorientierte Aus- und Weiterbildung in KMU. Sie gibt zudem einen Ausblick über die Bedeutung von regionalem Bildungsmanagement im Kontext Lebenslangen Lernens.

Insbesondere Aspekte bzgl. der Gestaltung von Übergängen und der Nachhaltigkeit Lernender Regionen werden in beiden Untersuchungen und somit auch in beiden Bänden angesprochen.

Das methodische Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung lässt sich als parallele Triangulation der beiden Forscherteams beschreiben. Die Untersuchung unter Leitung der Ludwig-Maximilian-Universität kombiniert zwei quantitative Online-Befragungen aller Netzwerke innerhalb des Programms mit 20 qualitativen Fallanalysen (inklusive Dokumentenanalyse) sowie mit den Ergebnissen von sechs Expertentreffen. Die Untersuchung von Rambøll Management integriert ein Selbstmonitoringsystem für die Netzwerke, 35 qualitative Fallstudien und 35 qualitative Tiefenbefragungen der Nutzer/-innen der Angebote in sieben Lernenden Regionen.

Somit sind beide Evaluationen durch ein methodisch aufwendiges Vorgehen charakterisiert, welches insgesamt dem

komplexen Untersuchungsgegenstand gerecht wird und eine große Menge an äußerst interessantem Datenmaterial hervorbringt. Die teilweise inkonsequente Darstellung der Methodenreihenfolge und -triangulation führt bei der Leserin/dem Leser allerdings zu zeitweiligen Irritationen, wie nun welche Ergebnisse zu Stande kamen. Hier wäre eine noch strukturiertere und aufeinander abgestimmtere Beschreibung hilfreich gewesen.

Die empirischen Ergebnisse bestätigen bereits bestehende Erkenntnisse (z. B. aus der ersten Programmevaluation) über Netzwerkorganisationen und Lernende Regionen: So wird z. B. die zentrale Bedeutung interorganisationaler Netzwerke für Innovationsentwicklungen auf regionaler Ebene betont. Zudem werden u. a. die Rolle des Netzwerkmanagements, das persönliche Engagement der Akteure, das Bestehen einer Netzwerkidentität, funktionierende Kommunikationsstrukturen und hohe Vertrauensleistungen als Gelingensfaktoren identifiziert.

Dennoch werden auch weitgehend ungeklärte Fragen aufgeworfen und bearbeitet. Interessant ist z. B. das Ergebnis, dass sich viele Einschätzungen des Netzwerkmanagements von denen der Netzwerkpartner unterscheiden. Aussagen der Netzwerkpartner sind oft skeptischer formuliert als die des Netzwerkmanagements. Unter Betrachtung der Besonderheit von Netzwerkarbeit stellt sich zudem die Frage nach spezifischen (kooperativen) Qualitätsmanagementsystemen für Netzwerke. Ebenfalls bearbeitungswürdig scheinen gemeinsame Marketingstrategien für das gesamte Netzwerk zu sein.

Angesichts der Schlüsselrolle, die Kommunen als Netzwerkpartner in den Lernenden Regionen einnehmen, wird ein Theoriebezug zur aktuellen Governance-Forschung hergestellt, wobei die

zwei Unterdimensionen „Regional Governance“ und „Educational Governance“ in den Fokus rücken. Die Bezugnahme auf neo-institutionalistische Theorien eröffnet zudem einen interessanten wissenschaftstheoretischen Blick auf interorganisationale Netzwerke: Organisationales Handeln der Akteure ist nicht nur durch die jeweiligen Kulturen und Werte der einzelnen Institutionen geprägt, sondern ist gleichzeitig in ein sich davon unterscheidendes Netzwerkhandeln eingebettet. Vielfältige Umweltkontexte beeinflussen nicht nur die einzelnen Einrichtungen, sondern ebenfalls das gesamte Netzwerk und bewirken eine neue Form des wechselseitigen Voneinander-Lernens, welches zu Wandlungsprozessen und Organisationsveränderungen führt.

Die in beiden Bänden behandelte organisatorische, produktbezogene und finanzielle Nachhaltigkeitsthematik bezieht sich nicht nur auf Netzwerkstrukturen und -angebote über den Förderzeitraum hinaus, sondern – wie explizit durch das Förderprogramm gewollt – auf den dauerhaften Bestand der Netzwerke an sich.

Übergreifend scheint ein selbstgesteuertes und indikatorengestütztes regionales Bildungsmanagement die zentrale und unabdingbare Aufgabe im Kontext des lebenslangen Lernens zu sein, um eine angemessene und erfolgreiche Bildungsplanung und -entwicklung unter den regionalen Besonderheiten zu gewährleisten.

Die abschließende Bezugnahme auf eine Netzwerktypologie – vorgestellt werden fünf Idealtypen – basiert auf der Analyse von Good-Practice-Beispielen und soll musterhaft Realisierungsansätze unterstützen und zur Identitäts- und Strategieformulierung beitragen.

Als Alleinstellungsmerkmal beider Publikationen sind der als bisher einma-

lig zu bezeichnende Evaluierungsumfang des Programms „Lernende Regionen“ sowie die Breite und Tiefe der gewonnenen Ergebnisse hervorzuheben. Trotz der Beteiligung vieler Autoren entsteht kein Sammelbandcharakter, da alle Kapitel durch die Bezugnahme auf die übergeordnete Themenstellung und durch eine ähnliche Strukturierung vielfältige Verknüpfungen aufweisen. Von Vorteil ist zudem, dass die einzelnen Kapitel und Themenblöcke unabhängig voneinander und interessensgeleitet gelesen werden können. Übersichtliche und anschauliche Abbildungen und Tabellen, ausreichende, aber nicht überfordernde Interviewausschnitte sowie der Verweis auf online abrufbare Instrumente und Zusatzauswertungen machen beide Bände zu leserfreundlichen Ergebnisdarstellungen der wissenschaftlichen Begleitung.

Fraglich ist allerdings die Notwendigkeit der Ergebnispublikation in zwei Bänden, zudem noch innerhalb eines Jahres. So sind Doppelungen gewisser Themenbereiche wie z. B. die Begründung, Erläuterung, Verortung und thematische Einbettung der lernenden Regionen, die Beschreibung des methodischen Vorgehens, die Ergebnisdarstellung mancher Handlungsfelder oder die Typologie von Netzwerken eher ermüdend als bereichernd. Die Begründung für die Wahl von zwei Bänden (und nicht *einer* etwas umfangreicheren Publikation) bleibt unklar. Ungeachtet dieser Einschränkung macht das handlungstheoretische Verständnis, das den Publikationen zugrunde liegt, die Gestaltungsmöglichkeiten der Akteure deutlich sichtbar und bietet somit vielfältige Anhaltspunkte und Handlungsoptionen für Praktiker/-innen innerhalb von Netzwerken.

Insgesamt ist zudem zu betonen, dass eine derart aufwendige wissenschaftliche Begleitung eines bildungspolitischen Programms und die Veröffentli-

chung der Ergebnisse grundlegend zu Anregungen und zur Verbesserung der Umsetzung von Netzwerken in der Praxis, aber auch zur Weiterentwicklung ähnlich angelegter wissenschaftlicher Begleitforschungen beitragen wird.

Es bleibt die Forderung bzw. der Ausblick, in einigen Jahren Anschlussuntersuchungen zur Nachhaltigkeit der Lernenden Regionen folgen zu lassen. Hinsichtlich der Bedeutsamkeit von regionalem Bildungsmanagement gilt es außerdem, das aus dem Innovationskreis Weiterbildung hervorgegangene Folgeprogramm „Lernen vor Ort“ im Blick zu halten und mit den bisherigen Erkenntnissen zu verknüpfen.

Regine Mickler/Timm C. Feld

Klein, Birgit/Wohlfart, Ursula (2008): Die lernenden Regionen in NRW. Ergebnisse und Impulse für die Bildungspraxis. Bielefeld: Bertelsmann. 171 Seiten, 24,90 Euro

Trotz Globalisierungs- und Mobilitätsdebatte steht hinter dem Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ die Überzeugung, dass eine Rückbesinnung auf die nähere Umgebung, die vorhandene regionale Infrastruktur und die lokalen Eigenheiten die Strategie des lebenslangen Lernens untermauern und beleben kann. Mit einer besser koordinierten, bereichsübergreifenden, regionalen Zusammenarbeit sollen Bildungsübergänge erleichtert, neue Zielgruppe erschlossen, Transparenz erreicht, Qualifizierung ermöglicht, neue Ansätze der Bildungsberatung konzipiert, Regionalentwicklung vorangetrieben und nachhaltige Bildungsstrukturen im neuen Identifikationsraum ‚Region‘ geschaffen werden.

Was es heißt, lebenslanges Lernen als aktuelle und zukünftige Aufgabe im Rahmen von Lernenden Regionen zu fördern, welche Strategien und Lösungs-

ansätze sinnvoll erscheinen und welche konkreten Modelle in Nordrhein-Westfalen (NRW) bereits konzipiert und erprobt werden konnten, zeigt der Reader auf. Er bietet darüber hinaus vielfältige Anregungen für die Bildungspraxis. Zusammengefasst geht es der Diplom-Soziologin und Betriebswirtin Ursula Wohlfart, Mitarbeiterin in der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung, und der Diplom-Pädagogin Birgit Klein, Mitarbeiterin an der Sozialforschungsstelle der TU Dortmund, darum, Informationen weiterzugeben, die Arbeit in Lernenden Regionen zu veranschaulichen und zu konkretisieren sowie neue Impulse für die Weiterentwicklung zu geben. Hinter dieser Zielformulierung steht der Grundgedanke des Readers, dass jede Region ihr eigenes Profil, ihre eigene Strategie entwickeln, aber nicht „das Rad neu erfinden“ muss (vgl. S.12). Lernende Regionen sind nicht auf sich allein gestellt oder treten in Konkurrenz zu einander. Im Gegenteil: Kooperation und Vernetzung in Lernenden Regionen und im Allgemeinen basieren grundlegend auf Vertrauen und Transparenz. Dies spiegelt sich in der Fülle der Informationen, der Offenlegung der eigenen Projekte und Ideen sowie in den Hinweisen auf die größtenteils kostenlos im Internet abrufbaren Veröffentlichungen, Datenbanken und Konzeptionen wider.

Die Publikation gliedert sich in Einleitung, zwei Hauptkapitel und Anhang. Das erste Hauptkapitel zeigt die Vielfalt von Ansätzen, Problematiken, Strukturen und Handlungsschwerpunkten der Lernenden Regionen in NRW auf. Im zweiten Hauptkapitel werden thematisch strukturiert fast 100 Praxisbeispiele, Produkte und Anregungen anhand von Kurzbeschreibungen (Seminar-konzepte, Module, Materialien, Leitfäden, Handbücher, Broschüren etc.) dargestellt. Der Anhang liefert Informationen zu den

Autorinnen und Autoren sowie alle Adressen und Kontaktdaten der zehn Lernenden Regionen in NRW.

Ein erster Blick in das Inhaltsverzeichnis lässt nur schwer einen roten Faden im ersten Teil des Readers erkennen, und auch die Einleitung gibt mit einer unspezifischen Beschreibung der Inhalte zunächst wenig Klarheit. Unter der Hauptkapitelüberschrift „Lernende Regionen – Netzwerke für regionales Bildungsmanagement“ setzen Vertreterinnen und Vertreter von neun der zehn in NRW existierenden Lernenden Regionen (weshalb die zehnte fehlt, bleibt unklar) zum Teil ihren Schwerpunkt auf die Beschreibung von Produkten und Konzepten ihrer Lernenden Region, zum Teil auf die Hervorhebung von bestimmten Merkmalen als Erfolgsfaktoren von Netzwerken. Ebenfalls vorhanden sind bundeslandspezifische Beiträge, wie eine generelle Einführung von Petra Böttcher in das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ und eine abschließende Betrachtung von Dieter Gnahn über Merkmale, Entwicklungskriterien, Erfolge und Problemfelder von Lernenden Regionen.

Beim Lesen der Beiträge wird deutlich, dass die Unterschiedlichkeit der gewählten Schwerpunktthemen zurückzuführen ist auf die jeweiligen regional bedeutenden Strukturprobleme bzw. die vorrangigen Handlungsfelder der Lernenden Regionen. Beispielsweise ziehen der industrielle Strukturwandel in NRW und die damit einhergehende Arbeitsmarkt- und Ausbildungsplatzproblematik spezielle Unterstützungsmaßnahmen im Bereich des Übergangsmanagements nach sich. Des Weiteren erfordern fehlende Transparenz und Unübersichtlichkeit über die regionale Bildungslandschaft Abhilfe in Form von Datenbanken und Webportalen. Und schließlich werden bereichsübergreifend Ziele und

Visionen, ein professionelles Netzwerkmanagement, die gemeinsame Verantwortungsübernahme von Kommune, Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft sowie die Dezentralität der Netzwerkknoten vorrangig als Erfolgsfaktoren für eine gelungene Netzwerkarbeit in den Lernenden Regionen NRW identifiziert.

Obwohl in der Einleitung angekündigt, wird die heikle Thematik der Nachhaltigkeit der Modelle und Konzeptionen nur in wenigen Beiträgen ausreichend bearbeitet bzw. wird die Absicherung der Vorhaben lediglich perspektivisch thematisiert. Zwar scheinen die Organisationsstrukturen der vorgestellten Netzwerke auf Dauer angelegt zu sein, doch im finanziellen ‚Schonraum‘ des bildungspolitischen Programms bleibt die Frage der nachhaltigen finanziellen Verankerung weitgehend ausgeklammert. Dies kann einerseits als Manko der Beiträge, andererseits als Bestätigung der schwierigen Bedingungen, unter denen sich Lernende Regionen konstituieren, bewertet werden.

Der zweite Teil der Publikation stellt eine umfassende Serviceleistung für die Leserinnen und Leser dar. Nicht nur für Bildungsakteure in Lernenden Regionen, sondern für alle Multiplikatoren in der Bildungslandschaft sind die vorgestellten Konzepte, Ideen und Produkte zu den Themen Übergangsmanagement, Weiterbildung, Lernen in und mit Unternehmen, Beratung sowie Netzwerke und Plattformen informativ und im großen Maße inspirierend für eine Umsetzung im eigenen Kontext.

Abgesehen von einer zunächst nicht sehr ansprechenden Strukturierung des ersten Teils der Publikation, handelt es sich insgesamt um ein inspirierendes Werkbuch, das Bildungsakteuren nicht nur als Lektüre dienen, sondern vielmehr dazu anregen sollte, mit den vorgestellten Konzepten und Modellen zu arbeiten

und kreative Ideen weiterzuentwickeln. Mehr als deutlich wird die Bedeutung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“: Für modellhafte regionalrelevante Angebote wurde ein Möglichkeits- und Schonraum mit Erprobungscharakter geschaffen, der Innovationen in der Bildungslandschaft maßgeblich fördert.

Regine Mickler

Andreas Rödder und Wolfgang Elz (Hrsg.): Alte Werte – Neue Werte, Schlaglichter des Wertewandels, Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen 2008, 198 S.

Wie der Titel ankündigt, trägt dieses Sammelwerk bei zu der nun schon viele Jahre währenden Debatte über das, was man sehr ungenau „Wertewandel“ zu nennen gewöhnt ist. Schließlich wandeln sich weniger die Werte als die Wertschätzung eben der Werte. Das zeigt sich schon in der doppelten Voraussetzung, die zum Ausgangspunkt der hier ausgetragenen Erörterungen gemacht wird: einmal der „Bedeutungsgewinn der Gemeinschaftswerte und Sicherheitswerte“ bei gleichzeitigem wirkungslosen „Bedeutungsgewinn von klassischen bzw. Pflichtwerten wie Familie, Bindung oder Disziplin“. Schon das macht verständlich, dass mehr Fragen aufgeworfen als präzise beantwortet werden. So kommt denn auch in einem der hier angezeigten Beiträge zum Ausdruck, dass der „vulgarisierte politisch-ethische Grundwertediskurs“, dem es an Schärfe des Begriffs mangelt, das Terrain beherrscht. Allerdings wird in eben diesem Beitrag, der von dem Verhältnis der Kirche zu den gesellschaftlich relevanten Werten handelt, der Begriff „Wert“ auch nicht deutlicher sichtbar. Am Ende hat der Verf. nur noch den Rat, „auch in den sozialen Einrichtungen das Evangelium weniger in Worten als durch Taten auf den

Leuchter zu stellen“. Da hätte man doch wohl etwas mehr erwarten können – oder hat die Kirche gar nichts mehr mit Heilswerten zu tun? Und hätte sie wirklich nicht mehr zu bieten, um sich dem von ihr beklagten Wertewandel entgegen zu stellen?

Das Buch bringt, wie man sieht, diese Debatte nicht zu Ende, und kann sie, wie man konzidieren muss, auch gar nicht zu Ende bringen. Wohl aber wirft es, wie angekündigt, Schlaglichter auf die Beziehung zwischen alten Werten und neuen, und es versucht in durchaus anregender Weise, diese Beziehung in den verschiedensten gesellschaftlichen Handlungsbereichen deutlich zu machen. Damit bietet es sich zur Aufklärung in den Diskussionen aller mit ethischen Fragen Befassten als gutes Hilfsmittel an. Dass es einen kritischen Leser verlangt, der sich mit vielen Resultaten nicht einverstanden erklären wird, kann nur von Vorteil sein. So sieht sich der Rezensent gerade in den Sparten, die von besonderem öffentlichen Interesse sind und von Bildung, Erziehung und Menschenwürde handeln, gar nicht befriedigt. Dort wird behauptet: „Der einzige Wert, den wir in der Erziehung universell setzen können, ist – nach aller historischen Erfahrung – nur der, den Sinn für Heterogenität und Differenz zu schärfen, eine Politik der Anerkennung angesichts einer Vielfalt der Werte und Kulturen zu pflegen.“ (S. 62) Was für ein Begriff von Bildung und Erziehung steht wohl hinter einer solchen Auskunft? Und ist denn überhaupt die „Schärfung“ jenes Sinnes schon ein Wert an sich? Kaum weniger ratlos ist der Leser, wenn vom „Dienst an den großen Werten der Menschheit“ und gleichzeitig von der „Versöhnung“ der „liberalen Einstellung“ (der Pädagogik) mit der „Wiederentdeckung der bürgerlichen Tugenden“ geredet wird – wenn derart Heterogenes

umstandslos zusammengebracht wird, ist die Ratlosigkeit kaum geringer.

Das können nur wenige knappe Beispiele für eine notwendigerweise kritische Beziehung zu den Texten sein, aber zugleich solche für die Spannbreite der vorgelegten Texte. Es werden denn auch die unterschiedlichsten Spannungsfelder angesprochen und diskutiert. Als solche werden, um nun noch einen Gesamtüberblick über das Gebotene wenigstens an Hand der Titel zu geben, von den Herausgebern die Folgenden betrachtet: Klassen und Werte, Bildung und Erziehung, Familien und Privatheit (was freilich ein Paradox ist), Religion und Kirchen, Staat und Nation, Militär und Zivilität, Menschenwürde (was allerdings in ganz unbefriedigender Kürze abgehandelt wird). Und schließlich wird das Schlagwort „Leitkultur“ zur Diskussion gestellt. Dabei werden Pro und Contra von den Politikern Christoph Böhr und Claudia Roth herausgearbeitet, ohne dass gezeigt würde, welche Ideologie und welcher Kulturbegriff bereits hinter der Prägung des Begriffs selbst stehen. Damit ist aber auch schon eine Stärke dieser Schrift ins Licht gerückt: In ihr sind recht verschiedene Gesellschaftskreise und die verschiedensten wissenschaftlichen Richtungen und Sachgebiete vertreten. Autoren der einzelnen Beiträge sind nicht nur Wissenschaftler, sondern auch Journalisten, Politiker, und Pädagogen; selbst ein hoher Militär. Den Beschluss bildet die Zusammenfassung einer Diskussion, die 2007 in Mainz stattfand. Hier findet man zusammengefasst die Schlaglichter auf die Probleme „Islam und Menschenrechte“ und „Islam in Deutschland“ und eine – allerdings sehr bescheidene – Antwort auf die Frage: „Ist Deutschland kein christliches Land mehr?“ – Ein reichhaltiges Buch.

Günther Böhme

Kraft, Susanne/Seitter, Wolfgang/Kollewe, Lea (2009): „Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals“, Bielefeld: wbv, 108 S., 14,90 Euro

Die Mitarbeitenden in der Weiterbildung tragen die Hauptverantwortung für die Qualität der Angebote. Deren Professionalisierung wird aktuell unter anderem im Rahmen von Qualitätsentwicklung diskutiert. Fakt ist, dass der wesentliche gemeinsame Nenner des Weiterbildungspersonals die Heterogenität ihres Berufsfeldes ist. Diese Heterogenität trifft zudem auf ein sehr breit gefasstes, unstrukturiertes und vor allem unübersichtliches Angebotsspektrum der Fortbildungslandschaft. Dazwischen steht die Frage nach Kompetenzen, Tätigkeitsbeschreibungen und Anerkennung von Zertifikaten. Was nun?

Einen ersten Schritt zur Strukturierung und Verbesserung der Transparenz in diesem Bereich bietet die Expertise von Kraft/Seitter/Kollewe. Zielsetzung ist, einen ersten Entwurf eines Referenzmodells für ein trägerübergreifendes Zertifizierungs-, Qualifizierungs- und Anerkennungssystem vorzustellen und die Notwendigkeit weiterer Forschung zu klären. Hierbei werden auch die Möglichkeiten einer Implementierung ausgelotet und anhand von Handlungsempfehlungen dargestellt. Das Referenzmodell ist ein zweistufiges Zertifizierungsverfahren, integriert bereits bestehende Konzepte und sieht den Aufbau einer Zertifizierungsstelle vor, die träger- und verbandsübergreifend fungieren soll. Auf Grundlage ausgiebiger Literaturanalysen und Experteninterviews stellen die AutorInnen zunächst das Forschungsfeld und schließlich das Referenzmodell vor.

Der inhaltliche Aufbau ist in sieben Gliederungspunkte unterteilt. Zunächst wird unter den Punkten eins bis vier der Status quo der Fortbildungslandschaft

dargestellt und in den theoretischen Kontext der Professionalisierungsdebatte integriert. Die Autorinnen werten einschlägige aktuelle Literatur und empirische Untersuchungen aus, analysieren Fortbildungsangebote und -Konzepte und bündeln Professionalisierungsstrategien europäischer Nachbarländer. Bereits implementierte Fortbildungsmodelle und -standards aus Großbritannien, der Schweiz und Österreich werden näher beschrieben, um anschließend Konsequenzen für ein in Deutschland zu etablierendes Modell ableiten zu können.

Unter Punkt fünf wird das methodische Vorgehen dargelegt. Auf Grundlage der unter Punkt eins bis vier angeführten Analysen wurde ein vorläufiges Rahmenkonzept entwickelt, welches in 12 ExpertInneninterviews diskutiert wurde. Für weitere Arbeiten könnten der Berufsverband der Erziehungswissenschaftler/innen (BV Päd) und die Sektion EB der DGfE einbezogen werden. Die Methode dient hier sowohl einer bestmöglichen Evaluation des Modellvorschlags, als auch der Einbindung und Mitbestimmung relevanter Akteure. Bestandteile des Interviewleitfadens sind Fragen zur Grundidee, das Modell, die Machbarkeit sowie die Umsetzung. Kraft/Kollewe/Seitter stellen ihre methodische Vorgehensweise transparent dar und präsentieren entlang der Kategorien des Leitfadens die Ergebnisse.

Unter Punkt sechs wird dann das Referenzmodell vorgestellt und im siebten Punkt durch Handlungsempfehlungen ergänzt. Vorgesehen ist in diesem ersten Entwurf ein zweistufiges Modell bestehend aus einem Grund- und einem Fortbildungszertifikat. Das Grundzertifikat soll erwachsenenpädagogische Kenntnisse vermitteln und für eine lehrende Tätigkeit in einer Weiterbildungseinrichtung qualifizieren. Themen sind Lehre, Management und Beratung die maßgeblichen

Bestandteile. Das Fortbildungszertifikat hingegen soll inhaltlich offen gehalten werden, um eine individuelle Profilbildung zu ermöglichen und das Modell möglichst praktikabel zu halten. Der Fokus liegt auf einer kontinuierlichen Fortbildung und denkbar ist ein Punktesystem, ähnlich der Lehrerfortbildung.

Die Expertise zeichnet sich dadurch aus, dass der Themenkomplex „Weiterbildung von WeiterbildnerInnen“ mit den einschlägigen Forschungsarbeiten gut dargestellt wird. Es liegt eine förderliche Zusammenstellung der thematischen Bezüge, der einschlägigen Literatur sowie vorhandener Forschungslücken vor, ohne zu überfrachten. Das vorgeschlagene Referenzmodell birgt die Möglichkeit, sich im Bereich der Weiterbildung und Professionalitätsentwicklung der Formulierung erster Standards zu nähern. Es kann als Ausgangspunkt für einen weiterführenden Diskurs fungieren. Dennoch wird auch deutlich, dass der Weg dorthin noch weit ist.

Die methodische Herangehensweise der ExpertInneninterviews scheint dem Gegenstand angemessen. Dennoch stellt sich die Frage, ob eine ausgiebigere Berücksichtigung des lehrenden Personals auch interessante Ergebnisse hätte liefern können. Zwar werden zwei Kursleitende in den Interviews berücksichtigt, dennoch hätte durch diese Bezugsgruppe eine differenziertere Datenlage erreicht werden können. Auch wäre das Verhältnis der Zertifikate zu den universitären Studiengängen zu klären, um den Prozess der Verberuflichung nicht ungewollt auszuhebeln.

Die konzeptionellen Vorschläge des Referenzmodells bleiben an einigen Stellen noch sehr unspezifisch, so dass von den AutorInnen mehrfach auf den weiteren Handlungsbedarf hingewiesen wird. Die Expertise ist interessant für PraktikerInnen und PolitikerInnen, wird aber sicherlich auch im wissenschaftlichen Diskurs Beachtung finden.

Claudia Schepers, Anke Grotlüschen