

Rezensionen

Bender Walter/Zech, Rainer (Hrsg.) ... denn sie wissen, was sie tun! Auf dem Weg zur selbstreflexiven Organisation.

Fallstudien zur Qualitätsentwicklung
Schriftenreihe für kritische Sozialforschung
und Bildungsarbeit, Band 12
(Espressum Verlag) Hannover 2007, 188 Seiten,
20,00 Euro, ISBN 978-3-89069-014-8

Qualitätsentwicklung als Reflexionsantrieb?!
„Qualität ist keine Substanz. Und auch keine Methode.“ Sagt ein Qualitätsexperte. Und er verwirrt weiter: „Wenn nämlich Qualität im Objekt vorhanden ist, muss man begründen, wieso sie nicht mit wissenschaftlichen Instrumenten nachweisbar ist. Man muss entweder behaupten, sie sei doch mit wissenschaftlichen Instrumenten nachweisbar, oder sich an den Gedanken gewöhnen, dass sie deshalb nicht mit wissenschaftlichen Instrumenten nachzuweisen ist, weil der ganze Qualitätsbegriff, den man sich zurechtgebastelt hat, gelinde gesagt ein Haufen Unsinn ist.“ Diese Sätze stammen nicht aus dem zu besprechenden Sammelband von Walter Bender und Rainer Zech, sondern aus dem Kultbuch der Qualitätssicherung von R. M. Pirsig (1978): „Zen und die Kunst ein Mortorrad zu warten.“

Ein Werk hingegen, das dem Kontext des Qualitätsmanagementsystems LQW (Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung) zuzurechnen ist, wird kaum entstehen, um dem Qualitätsbegriff „Unsinn“ zu attestieren. Vielmehr tritt der vorliegende Band mit dem Anspruch auf, Qualitätsentwicklung als „reflexives Verfahren der Gestaltung der Arbeits- und Lernbedingungen“ (S. 9) zu beschreiben. Dies geschieht in einer Phase, in der sich in die entstandene Pragmatik der Qualitätsdiskussion wieder Skepsis mischt – insbesondere durch Befürchtungen, dass sich aus der pädagogisch motivierten Qualitätssicherungsbewegung nun politisch ambitionierte „quasi-staatliche Qualitätskontrollen“ entwickeln. Dieser Band aus der „Schriftenreihe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit“ sammelt zu diesem Zwecke Fallgeschichten, die durch drei grundlegende bzw. weiterführende Beiträge gerahmt werden.

Zu Struktur und Inhalt

Rainer Zech macht zunächst den Stand der Dinge deutlich. Wenn LQW nicht auf die Etablierung von Formalismen ausgerichtet ist, sondern auf „gelungenes Lernen“, ist Qualitätsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen stets aus dem Blickwinkel einer Definition gelungenen Lernens zu gestalten und reflexiv zu begründen (S. 13). Aus diesen reflexiven Akten und gezielt arrangierten Schleifen und Vernetzungen ergibt sich das, was sich im Titel des Bandes spiegelt: „... denn sie wissen, was sie tun!“ Konsequenterweise steht im Mittelpunkt des Verfahrens auch nicht die Standardisierung von Abläufen, Verfahren oder Methoden, sondern ein „Selbstreport“. Qualitätsentwicklung bedeutet insofern im LQW-Verfahren, Anregungen und Impulse zur Selbst-(re-) Konstruktion des Systems zu geben – und aus dem Selbstreflexionsergebnis dann Entwicklungsoptionen ableiten zu können. Dies wird in Routinen konserviert. Insofern bedeutet erfolgreiche Qualitätsentwicklung auch Reflexionsstopps. Wenn aber jene Routinen wieder zum Gegenstand der Reflexion werden, dann ist dies Indiz einer zu sich selbst konsequent reflexiven Organisation. Eine derart „lernende“ Organisation hätte sich Routinen des Routinebruchs beigebracht. Bildungseinrichtungen haben aber auch andere Qualitätsentwicklungsoptionen. Über diese „Qual der Wahl“ berichtet Wolfgang Rahe in der Betrachtung der Ergebnisse einer empirischen Untersuchung – mit Ergebnissen, die Bildungseinrichtungen sicher Orientierung geben können. Und all’ jenen, die Interesse an den Unterschieden von Qualitätsmanagementsystemen und den Kriterien und Folgen ihrer Wahl haben.

Diesen beiden Beiträgen folgen zehn Fallstudien, die den systemisch bedeutungsvollen Kontext ausleuchten. Stimmig im Sinne der angekündigten „Beobachterperspektive 2. Ordnung“ (S. 7) ist, dass hier verschiedene Aspekte aus Sicht der jeweiligen Institutionen ausgeleuchtet werden. Wie das geht, wenn LQW eingeführt wird, und wie dies organisational wirkt, dem geht Silke Grieshammer qualitativ empirisch nach. Fazit aus der Innensicht „*Wir haben über uns selbst gelernt. ...*“ (S. 50) Wie dieses selbstbezügliche Lernen von Lehrenden – in der Szene oft als lose angebundene Honorarkräfte unterwegs – erlebt wird, darüber geben die Beiträge von Andreas Krewerth und

Angela Pfeiffer/Sarah Grams Auskunft. Nebst Hinweisen, wie es gelingen kann, Lehrende als Schnittstelle zwischen Institution und Lernenden in die LQW-Prozesse einzubinden. Dass LQW auch Implikationen bezogen auf die Organisationsentwicklung haben kann, das hellen gleich mehrere Beiträge auf. Damit wird auch deutlich, dass qualitätsvolle Qualitätsentwicklung nicht umhin kann, den systemischen Kontext des „Produktes“ in den Blick zu nehmen und zu reflektieren, inwiefern dieser für die angestrebten gelungenen Lernprozessen förderlich oder hinderlich wirkt. Es wird hier empirisch belegt, dass die Entwicklung der internen Kommunikation zentral ist (Alicja Ondraczek), dass die Qualitätsentwicklungs-Intervention sich an der spezifischen Kultur der jeweiligen Organisation ausrichten muss, um wirklich „systemisch“ zu wirken (Helga Stark/Jutta Kneißel) und dass LQW auch als Integrationskonzept bei einer Einrichtungsfusion wirken kann (Helga Stock). Wie das dann für die Menschen in der jeweiligen Organisation ist, wenn LQW gemacht wird, das machen die Beiträge eines Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Rainer Schulz/Heike Stark) und eines Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung deutlich (Beate Hörn). Für Vertreter/innen einer pädagogischen Rationalität hat LQW im Vergleich zu anderen QM-Systemen eine gewisse Anziehungskraft. Damit sie diesen Wechsel legitimieren können, benötigen sie das, was Stefan Düll in seiner Fallstudie „Von DIN ISO zu LQW“ thematisiert. Das ist mehr als Marketing – aber es könnte auch so gelesen werden. Warum auch nicht. Mit welcher Qualität die Qualitätsszene sich entwickelt und wie sie ihre Kommunikation organisiert, wird insbesondere in der Darstellung der „sinnlich-ästhetischen Erlebnisse“ deutlich, wie sie von Claudia Dehn mit Blick auf die Netzwerkkonferenz 2006 geschildert werden. Dass es noch etwas anderes als die rationalen Produkte der Reflexivität gibt, macht Hoffnung darauf, dass den gelegentlich zu befürchtenden professionellen Verengungen mit eröffnenden Differenzen begegnet wird. Wenn die Szene so für sich sorgt, sei sie unbesorgt.

Die „Meta-Reflexion“ von Ralf Bender kann als Rezension des Bandes gelesen werden. Das wirkt (ab-)schließend und zudem (er-)öffnend, weil der Beobachterblick auch in die Zukunft schweift. Ob die Bildung einer pädagogischen

Kennzahl als „Index gelungenen Lernens“ (S. 182) der Komplexität des Gegenstandes und der LQW-Konzepte gerecht wird, sei dahingestellt. Wie kann dem begegnet werden? Natürlich nur mit Reflexivität – und mit mehr Qualitätsentwicklung, die diese sicherstellt und strukturiert. Ein Antrieb, der überzeugt.

Zusammenfassend kann der vorliegende Band als reflexive Überprüfung des LQW-Systems gelesen werden. Diese Form der Selbstthematisierung und reflexiven Selbsterforschung spricht schon mal für dieses System. Quasi ein systembezogener „Selbstreport“. Passungen und Stimmigkeit sind nach wissenschaftlichen und methodischen Standards nachvollziehbar, Informationswert und Anregungscharakter für weiterführende Aktion und Reflexion gegeben. Trotz des erfolgreichen Bemühens um Beobachtungsbeiträge 2. Ordnung wäre doch ein Beitrag, der die beobachtenden Beobachter beim Beobachten beobachtet, nicht uncharmant gewesen. Irritierend womöglich, aber das gehört ja zum Lernen auch dazu. Mehr Distanz zeigt immer auch ein anderes Bild – nebst blinder Flecke und Perspektivverstrickungen. „Er wusste, wenn er Qualität begreifen wollte, musste er den Mythos verlassen.“ (Pirsig, R. M. (1978): Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten. Frankfurt a.M., S. 372/373)

Frank Michael Orthey

Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.)

Pädagogische Theorien des Lernens

(Beltz Verlag) Weinheim und Basel 2007, 239 Seiten, 34,90 Euro, ISBN 978-3-407-32072-8

Lernen ist in den letzten Jahren zu einem Leitbegriff der Erwachsenenbildung avanciert. In Folge dessen lassen sich vermehrt Anstrengungen beobachten, die Diskussion dieses Begriffes zu fokussieren und zu systematisieren. Einen wichtigen Beitrag dazu leistet die vorliegende Zusammenstellung von theoretischen Zugängen zum Lernen, gerade auch weil sie über das Lernen Erwachsener hinausweist. In insgesamt 18, jeweils mit Stichworten überschriebenen, kurzen Beiträgen führen die durchweg einschlägig bekannten Autoren in jeweils einen theoretischen Zugang zum Lernen ein. Die Auswahl der Beiträge ist geprägt von einem Konzept des Lernens, das alle Lebensalter ein-

schließt. Einige Beiträge konzentrieren sich explizit auf das Erwachsenenlernen, einige heben lebensalterunspezifische Aspekte des Lernens hervor. Nur wenige beziehen sich ausschließlich auf das Lernen von Kindern und Jugendlichen, wobei auch die dort vorgestellten Zugänge so ausformuliert sind, dass sie einen strukturellen Vergleich zum Lernen Erwachsener geradezu herausfordern.

Der Band orientiert sich an einem bereits in seinem Titel ausgewiesenen Programm disziplinärer Abgrenzung. Die Herausgeber führen in der Einleitung aus, worin sich die vorgestellten pädagogischen Theorien des Lernens von psycho- oder neurologischen Lerntheorien unterscheiden: „Das der Pädagogik eigene Verständnis von Lernen blickt nicht nur auf die Lernenden, sondern auch auf die Welt, die gelernt wird. Lernen zu verstehen heißt aus pädagogischer Sicht immer, ein Verhältnis zwischen Lernendem und Welt als Möglichkeit der Weiterentwicklung dieses Verhältnisses zu begreifen“ (S. 7). In dieser bildungstheoretischen Spezifikation *pädagogischer* Theorien des Lernens begründen die Herausgeber die *Gemeinsamkeit* der versammelten Beiträge. Darüber hinaus schlagen sie auch ein Kriterium ihrer systematischen *Unterscheidung* vor. Sie ziehen dazu die Differenz von „Wissen lernen“, „Können lernen“, „Leben lernen“ und „Lernen lernen“ heran. Diese Kategorien bilden die Überschriften von vier Kapiteln, denen die einzelnen Beiträge zugeordnet sind.

Betrachtet man die Beiträge im Einzelnen, die vor diesem Hintergrund zusammengestellt wurden, erweist sich dieser Ordnungsvorschlag allerdings als nur bedingt geeignet, um die beobachtbaren Differenzen und Gemeinsamkeiten zu erfassen. Bei einigen Beiträgen leuchtet die Zuordnung zu den Kapiteln Wissen lernen, Können lernen, Leben lernen und Lernen lernen zwar unmittelbar ein, bei anderen scheint die Zuordnung dagegen eher dem Mangel an treffenderen Kategorien geschuldet zu sein. Eine möglicherweise passendere Systematisierung könnte sich meines Erachtens aus einer differenzierteren Bestimmung der Spezifik pädagogischer Theorien ergeben. Der Hinweis der Herausgeber, dass die hier als pädagogisch gekennzeichneten Ansätze gerade die *Relationen* zwischen unterschiedlichen Aspekten des Lernens zum Gegenstand

haben, kann dafür als Anhaltspunkt dienen. Allerdings sind es nicht lediglich die Aspekte Lernender und Welt, sondern es sind insgesamt *fünf Aspekte*, die in den vorgestellten Zugängen zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Die einzelnen Beiträge betonen diese Aspekte in unterschiedlicher Intensität. Dabei wird ihr Verhältnis zueinander jeweils von einem der Aspekte her bestimmt: Die Bedeutung spezifischer *Lerngegenstände* für das Lernen steht im Zentrum der Beiträge „Erinnerndes Lernen. Zum Verhältnis von Pädagogik und Geschichte“ (Brumlik), „Lernen ohne Weltbild“ (Prange) und „Das Lernen der Lebenskunst“ (Zirfas). Unterschiedliche *Prozessformen des Lernens* stehen im Vordergrund der Beiträge „Lernen und Wissen“ (Koch), „Skizze einer semiotischen Theorie des Lernens“ (Kress), „Mimetisches Lernen“ (Wulf), „Ästhetisches Lernen“ (Eisner), „Biographisches Lernen“ (Delory-Momberger), „Aus Erfahrung lernen“ (Göhlich) und „Aus Fehlern lernen“ (Oser). Die aus *Eigenschaften der Lernenden* resultierenden Spezifikationen des Lernens stehen im Zentrum des Beitrags zum „Leiblichen Lernen“ (Liebau). Die *sozialen Kontexte* des Lernens stehen im Zentrum der Beiträge „Informelles Lernen“ (Overwien), „Lebenslanges Lernen“ (Kade/Seitter), „Überleben lernen“ (Sting) und „Organisationales Lernen“ (Göhlich). Die *intentionale Einwirkung* auf Lernen steht im Vordergrund der Beiträge „Kanon des Lernens“ (Künzli), „Interkulturelles Lernen“ (Auernheimer) und „Umlernen und dazulernen“ (Schwarzer/Buchwalder). Pädagogische Theorien des Lernens zeichnen sich demnach gerade dadurch aus, dass sie in der Lage sind, diese unterschiedlichen Aspekte des Lerngeschehens aufeinander zu beziehen. Eine Begrenzung jedes Zugangs ergibt sich aus der Notwendigkeit, bestimmte Aspekte hervorzuheben und andere deswegen nur am Rande zu beachten. Weil die in diesem Band versammelten unterschiedlichen Zugänge je unterschiedliche Aspekte einer komplexen Relation hervorheben, beleuchten sie sich wechselseitig in ihrem Bezug aufeinander.

Die Leistung des vorliegenden Bandes besteht darin, auf durchgehend hohem Niveau einen Einblick in die in der Erziehungswissenschaft entwickelten Zugänge zum Lernen zu geben und dabei zugleich die Frage nach der Ordnung in ihrer Vielfalt aufzuwerfen. Damit greifen die Autoren ein Problem auf, das zu einer

Kernfrage der Erwachsenenbildungswissenschaft geworden ist. Die Beschäftigung mit jedem einzelnen der in dem Band versammelten Beiträge vermag etwas zur Bearbeitung dieses Problems beitragen. Die Zusammenstellung der fundierten, dicht und zugleich klar formulierten Ausführungen gibt dem Band den Charakter eines kleinen, für Studienzwecke sehr geeigneten Handwörterbuches, das einen schnellen und dennoch weitreichenden Zugang zu den vielfältigen erziehungswissenschaftlichen Perspektiven auf Lernen ermöglicht.

Jörg Dinkelaker

Göhlich, Michael/König, Eckard/Schwarzer, Christine (Hrsg.)

Beratung, Macht und organisationales Lernen

(VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden 2007, 187 Seiten, 24,90 Euro, ISBN 978-3-531-15360-5

Unter der übergreifenden Thematik, Beratung in und von Organisationen als Lernunterstützungspraxis individueller, kollektiver und organisationaler Lernprozesse zu verstehen, vereint der Sammelband (neben einer Einführung) insgesamt elf Beiträge zum Konnex von Beratung, Macht und organisationalem Lernen. Erklärtes Ziel des Buches ist ein Zuwachs an empirischem Wissen über dieses Verhältnis. Dementsprechend sind viele der Beiträge mit Ergebnissen aus eigenen qualitativ orientierten Forschungen angereichert (z.B. zur Personalentwicklung oder dienstlichen Beurteilung in der Schule).

Das Thema des Sammelbandes lässt sich im Bereich der Organisationspädagogik, verstanden als eine sich gegenwärtig etablierende Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, verorten. Die Herausgeber greifen somit einen bedeutsamen Diskurs auf, bei dem immer deutlicher zu erkennen ist, dass sich die Pädagogik zunehmend bei Fragen der Initiierung und (theoretischen) Deutung organisationaler Lernprozesse gegenüber anderen Disziplinen wie z.B. der Psychologie oder Soziologie emanzipiert. Die Beiträge beschäftigen sich alle auf einer übergeordneten Ebene und mit je unterschiedlicher Herangehensweise und Fokussierung mit der Frage, inwiefern bei und mittels der Beratung in und von Organisati-

onen Macht eingesetzt, generiert und modifiziert wird. Dabei wird in der Ausarbeitung der einzelnen Beiträge von den Autorinnen und Autoren insbesondere auf eine von drei Bezugstheorien zurückgegriffen (vgl. S. 13 ff.). Einige Beiträge beziehen sich auf Studien von Crozier/Friedberg, die unter einer funktionalistischen Sichtweise „Macht“ als zentralen und unausweichlichen Regulierungsmechanismus in sozialen Systemen betrachten. Andere Autor/inn/en wählen als theoretische Rahmung ihrer Argumentationen den Bezug zu Foucault, bei dem der Machtbegriff nicht nur eine Unterdrückungsfunktion, sondern zudem auch produktive Aspekte bis hin zur Möglichkeit der Wissensgenerierung beinhaltet. Als dritte Bezugstheorie wird dann in einigen Beiträgen das Verhältnis von Beratung, Macht und organisationalem Lernen mit einer systemtheoretischen Perspektive nach Gregory Batesons diskutiert, bei dem soziale Systeme sowohl als Personen- als auch als Kommunikationssysteme zu verstehen sind.

Unabhängig von diesen Bezugstheorien werden die Beiträge des Sammelbandes in die drei Bereiche *Beratung in Organisationen*, *Personalentwicklung und Organisationslernen* sowie *Schule und Lehrerbildung* eingruppiert. Exemplarisch für alle (durchweg lesenswerten) Beiträge werden folgend zwei aus den ersten beiden Bereichen kurz angesprochen. Eckard König geht in seinem Beitrag der Frage nach, wie die Interaktion zwischen Berater und Klient beschaffen sein muss, damit sie Beratung im Sinne von „Hilfe zur Selbsthilfe“ ermöglicht. König kommt dabei zu dem Schluss, dass eine eindimensionale Sichtweise auf die Macht der Berater überwunden werden muss und verweist mit Blick auf die Komplementarität der Berater-Klient-Beziehung auf die Notwendigkeit, zwischen Prozessmacht und inhaltlicher Macht zu unterscheiden:

Damit Beratung überhaupt möglich ist, muss eine Beraterin Prozessmacht besitzen, d.h. sie muss das Recht haben, den Beratungsprozess zu steuern. Damit andererseits Beratung auch ‚Beratung‘ (als Hilfe zur Selbsthilfe) bleibt und nicht unter der Hand zu Manipulation wird, darf sie keine inhaltliche Macht besitzen, d.h. den Klienten nicht zu inhaltlichen Handlungen veranlassen (S. 47 f.).

Ines Sausele beschäftigt sich in ihrem Beitrag anhand der Analyse von Mitarbeitergesprächen – die sie als Schnittstelle individuellen und organisationalen Lernens versteht (vgl. S. 88) – mit dem Zusammenhang von Personalentwicklung und Macht bzw. Qualifikation und Macht. Sie stellt dabei eine pädagogisch-soziale Einrichtung einem Wirtschaftsunternehmen gegenüber und generiert Konsequenzen, die sich daraus für die individuellen und organisationalen Lernprozesse ergeben. Besonders zwei Ergebnisse sind interessant: Zum einen, dass in der Kontrolle über den Zugang zu Weiterbildungsveranstaltungen auch die Kontrolle über die Machtverhältnisse liegt (vgl. S. 94) und zum anderen, dass, egal ob die Führungskraft oder der Mitarbeiter ein Mehr an Zugangskontrolle besitzen, immer auch organisationskulturelle und -strukturelle Gegebenheiten mit einfließen, was dann insgesamt wiederum die Qualität organisationaler Lernprozesse beeinflusst.

Fazit: Die hohe Qualität des Sammelbandes ergibt sich insbesondere durch die gelungene Verschränkung theoretischer Bezugnahmen mit empirischen Forschungsergebnissen. Das Buch ist somit sowohl ein Mosaik zur weiteren Fundierung einer organisationspädagogischen Disziplin als auch eine lohnenswerte Lektüre für Interessierte am Themenfeld der (Organisations-)Beratung.

Timm C. Felfel

Heimbach-Steins, Marianne/Kruip, Gerhard/Kunze, Axel Bernd

Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2007, 222 Seiten, 24,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3542-0

Bildung ist ein integriertes Lebenselement geworden. Dieses hilft, das individuelle Leben zu gestalten und gestaltend am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. In diesem Sinn hat die Diskussion, die vor wenigen Jahrzehnten unter dem Etikett „Recht auf Bildung“ Studien zu Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit auslöste, eine neue Dimension erhalten.

In der vorliegenden Forschungsdokumentation wird die Debatte um „Beteiligungsgerechtigkeit“ aufgegriffen. Damit kommt zum Ausdruck, „... dass für die Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit, auch der Zugang zu immateriellen Gütern, wozu auch der Zugang zu Bildung gehört, von zentraler Bedeutung ist“ (S. 5). Als zweites Ziel setzt sich die Studie, in christlich-sozialethischer Hinsicht das Menschenrecht auf Bildung zu begründen und Maßstäbe zur Umsetzung in der Bildungssozialpolitik zu erarbeiten. Die Autor/inn/en sind Mitarbeiter/innen am Lehrstuhl Christliche Soziallehre und Allgemeine Religionssoziologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg und dem Forschungszentrum für Philosophie in Hannover. Das Buch repräsentiert die ersten Ergebnisse des DFG-Projekts „Das Menschenrecht auf Bildung“.

Strukturiert ist die Publikation in vier Teile. Nach der Darstellung des Forschungsprojekts im ersten Teil, werden in einem zweiten Teil „Diagnosen“ zur Situation des Menschenrechts auf Bildung in Deutschland vorgestellt. Dazu gehören die Eindrücke des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen sowie Beiträge über die Situation von Kindern, die in Armut oder ohne Aufenthaltsrecht in Deutschland leben. Ebenso werden die Bildungschancen von Menschen mit Migrationshintergrund thematisiert und am Beispiel der Stadt Nürnberg wird gezeigt, welche Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungssituation für dieses Klientel gesetzt werden können. Mit bildungstheoretischen und rechtsphilosophischen Aspekten beschäftigt sich der dritte Teil. Bildung wird als Voraussetzung für gesellschaftliche Beteiligung gesehen und zugleich als autonome Chance des Subjekts sich selbst zu entwerfen. An einem „normativen Universalismus“ orientiert, wird der Mensch als ein Subjekt von Freiheit und Würde gesehen, der nicht auf gesellschaftliche oder wirtschaftliche Nützlichkeit reduziert werden kann (vgl. S. 199).

Menschenrechte werden als Antwort auf historische Situationen verstanden. „Alle Menschenrechte zielen auf die ‚Ermächtigung‘ (Empowerment) des Menschen zu einem aktiven Vollzug seiner Freiheit. Ultimativer Bezugs- und Orientierungspunkt der Menschenrechte ist die Unverrechenbarkeit der Würde.“ (S. 206). Mit der zunehmenden Bedeutung von Bildung für Lebensführung und -gestaltung, für die Teilhabe am öffentlichen Leben und an der

Berufswelt, für die Entfaltung des subjektiven Lebenssinns und für die Mitgestaltung von Gesellschaft wird das Menschenrecht auf Bildung zur Grundlage der Möglichkeit eine autonome Lebensgestaltung in der pluralen Gesellschaft zu erreichen.

Mit seinen praktischen Hinweisen und differenzierten theoretischen Überlegungen bietet das Buch Anregungen und Anlässe, die Praxis der Bildung zu gestalten sowie zu reflektieren – in Institutionen ebenso wie im Alltag gesellschaftlichen Handelns.

Werner Lenz

**Pallasch, Waldemar/Hameyer, Uwe
Lerncoaching
Theoretische Grundlage und Praxisbeispiele
zu einer didaktischen Herausforderung**
(Juventa Verlag) Weinheim und München
2008, 196 Seiten, 16,50 Euro, ISBN 978-3-7799-2136-3 aus der Reihe ‚Pädagogisches Training‘

Waldemar Pallasch und Uwe Hameyer möchten mit dem vorliegenden Buch in die theoretischen Grundlagen und Module des Kieler Lerncoachingkonzeptes einführen. Das Kieler Lerncoachingkonzept konzentriert sich dabei auf den Schulbereich und wurde als Weiterbildung für berufstätige Lehrer/innen konzipiert. Leider wird die Ausrichtung auf den Bereich der Schule im Titel des Buches nicht ersichtlich und könnte so evtl. zu falschen Erwartungen führen. Lerncoaching in anderen Bereichen oder in Bezug auf andere Zielgruppen als Schüler/innen werden darin lediglich am Rande gestreift, wenngleich auch die dargelegten theoretischen Grundlagen sich auf weitere pädagogische Arbeitsbereiche übertragen ließen. Insgesamt ist Coaching als optimierende Beratungsform ein sehr aktuelles Thema. Lerncoaching in der Schule trifft zudem einen nach Lösungen suchenden Nerv in der spätestens seit der PISA-Studie intensivierten Diskussion um eine Effektivierung der Schule.

Zur Darlegung der theoretischen Grundlagen nähern sich die Autoren zunächst den Begriffen „Coaching“ und „Lernen“. Verschiedene Beratungsformen werden in diesem Zusammenhang aufgelistet und Lerncoaching als besondere Form des Coachings verortet. Lernthe-

orien, Stationen des Lernens und neurophysiologische Erkenntnisse werden dargestellt sowie wesentliche Aspekte des Lernens wie z.B. Lernarten, Konzentration und Emotion. Daraufhin skizzieren die Autoren ihr zugrunde liegendes Menschenbild, welches sie als Menschenbild der Humanistischen Psychologie ergänzt durch die Grundannahmen der Systemtheorie und des Radikalen Konstruktivismus darlegen. Im Anschluss daran stellen Pallasch und Hameyer ihren „Zielfokus: Motiviertes Lernen“ vor, welchen sie unter vier Blickpunkten erörtern: „1. Ziel: Lernen können; 2. Motivation: Lernen wollen; 3. Selbstregulation: Lernen steuern und 4. Beratung: Lernen begleiten“ (S. 86) und wenden sich dann der Darlegung ihres Lerncoaching-Verständnisses zu, welches dann auf S. 113 definiert wird als: „Lerncoaching unterstützt und begleitet personales, gruppaes und organisationales Lernen auf vereinbarter Basis in geeigneten Lern- und Beratungssettings durch Methoden induktiver Beratung und Intervention mit dem Ziel, Aufgaben, Probleme, Situationen und Herausforderungen beim Aufbau und bei der Erweiterung von Lernkonzepten, Selbstmanagement und Wissensorganisation bewältigen zu können.“ Im Folgenden werden verschiedene Institutionen genannt, die sich auf unterschiedlicher Weise mit Lerncoaching auseinandersetzen oder Lerncoaches ausbilden. Die Autoren schließen an mit einer kurzen Darstellung der Basisqualifikationen eines Lerncoaches und dem Verhältnis des Lerncoachings zur Didaktik bevor sie dann zum Schluss in etwas überraschend knapper Art und Weise zur Darstellung ihrer 11 Module zur Weiterbildung als Lerncoach kommen. Die beiden Praxisbeispiele sind den Ausführungen angehängt und schildern zwar z.T. eindrücklich die Praxis der Lerncoaching-Ausbildung, jedoch wird, da die dort vermittelten Module nicht mit den zuvor dargelegten Modulen identisch sind, die Auswahl der Beispiele und deren Aussage im Kontext des Buches nicht nachvollziehbar.

Pallasch und Hameyer machen an mehreren Stellen deutlich, dass ihr Schwerpunkt für die Entwicklung ihres Konzeptes in der Auseinandersetzung mit biologischen und neurophysiologischen Erkenntnissen liegt, denen nach ihrer Meinung bisher in der theoretischen Diskussion um das Lernen zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Ihr Anliegen ist es die Pä-

dagogik als zuständige Wissenschaftsdisziplin stärker in die Pflicht zu nehmen und sich dieser Herausforderung zu stellen. Die Problematik, Lerncoaching in den aktuellen Schulalltag zu integrieren, wird von den Autoren zwar angerissen, jedoch nicht vertiefend betrachtet, ebenso wenig, wie die Auseinandersetzung mit der spezifischen Zielgruppe der Schüler/innen in ihren verschiedenen Altersstufen.

Wie die Autoren in ihrem Vorwort darlegen, dienen die Überlegungen des Buches auch der eigenen theoretischen Klärung und Positionierung (S. 5/6). Was zunächst wie ein interessantes Konzept der Herangehensweise klingt, setzen die Autoren dann in einem lockeren aber etwas zu diskursiven Stil um. Stichpunktartige Verweise, sog. Gedanken-splitter, reine Aufzählungen und unzureichend erläuterte Abbildungen lassen den Leser mitunter den roten Faden suchen und lassen das Gefühl aufkommen, man habe einen Teil der Vorlesung verpasst. Darüber hinaus lassen sich die Autoren immer wieder zu Seitenhieben hinreißen wie z.B. dass Lehramtsanwärter lediglich Lernarten als „moderne Vokabeln“ in ihre Unterrichtskonzeptionen schreiben, ohne deren lerntheoretische Substanz und Relevanz verstanden zu haben (S. 24). Diese Einschübe sind in ihrem Stellenwert für die Argumentation, gelinde gesagt, wenig sinnvoll und schmälern den Wert des ansonsten gut lesbar geschriebenen Buches.

Das Buch wirkt, als wäre es als einführende Literatur für die Teilnehmenden der Lerncoaching-Ausbildung geschrieben worden. Dies würde auch die so knappe Darstellung der Module des Konzeptes erklären, da sie dann lediglich die Funktion eines Überblicks hätten, mit der Ergänzung des Werkzeugs der „Lernkarte: Lernen und Lerncoaching“ für die weitere Auseinandersetzung während und nach der Ausbildung. Darüber hinaus wäre dann die Möglichkeit gegeben an einigen Stellen mit in das Thema einzusteigen und an den angerissenen Aspekten weiter zu diskutieren.

Annette Manz

Tippelt, Rudolf/Reich, Jutta/von Hippel, Aiga/Barz, Heiner/Baum, Dajana
Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Band 3: Milieumarketing implementieren

(W. Bertelsmann Verlag). Bielefeld 2008, 164 Seiten, 39,90 Euro, ISBN 978-3-7639-1943-7

Die Autorengruppe hat im Jahr 2004 in zwei Bänden die Ergebnisse einer Studie zur Milieubezogenheit von Weiterbildung präsentiert. Nunmehr liegt die seinerzeit angekündigte Fortsetzung vor. Zugrunde liegen Erfahrungen eines sogenannten „Implementierungsprojekts“, das darauf zielte, milieuspezifische Ergebnisse der Grundlagenstudie exemplarisch in zielgruppengerechte Angebote umzusetzen. Das ist in jedem Fall ein mutiges Unterfangen. Meist wird davor zurückgeschreckt und (in gewisser Hinsicht mit Recht) darauf verwiesen, dass empirische Befunde sich nicht so ohne weiteres in Praxis überführen lassen. Die Forschergruppe hat sich dem gestellt; das allein verdient schon Anerkennung.

Sie setzt damit fort, den Milieuansatz der Sinus-Lebensweltforschung als Marketinginstrument für den Weiterbildungsbereich fruchtbar zu machen. Es geht darum, bisherige Teilnehmer stärker zu mobilisieren und zudem „neue Marktsegmente“ (S. 8) zu erschließen. Basis der Darstellungen sind 26 Pilotangebote, „die auf Weiterbildungsinteressen oder -barrieren, wie sie durch die Milieustudie ermittelt wurden, gezielt zugeschnitten sind“ (S. 19) und die in Kooperation mit elf Weiterbildungsträgern entwickelt wurden. Zu den Aufgaben des Forscherteams gehörte es, die Einrichtungen bei der Marktanalyse, der Konzipierung der Angebote, bei der (quantitativen und qualitativen) Evaluation sowie bei der Verfestigung des neuen Marketingkonzeptes im Sinne von Organisationsentwicklung zu unterstützen. Vorweg ist zu sagen, dass der betriebswirtschaftlich orientierte und von zahlreichen Anglizismen durchsetzte Marketingjargon gewöhnungsbedürftig ist (beginnend beim Titel „Milieumarketing implementieren“). Man muss diesen Stil oft beiseite schieben, um zum interessanten Kern vorzustoßen.

Im ersten Teil wird die Milieuforschung in den Kontext der Teilnehmer- und Adressatenforschung gestellt, in der eher makrodidaktischen

Ebene der Angebots- und Programmplanung verortet und als Grundlage eines zielgruppenorientierten Marketings vorgeschlagen. Im zweiten Teil wird das Projekt „Im Ziel“ vorgestellt. Teil drei beschreibt Rahmenbedingungen und unterstützende Maßnahmen für die Implementierung von „Milieumarketing“. Hier geht es u.a. darum, wie Weiterbildungseinrichtungen sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten mehr Wissen über die von ihnen erreichten Milieus verschaffen und sich im Alltag stärker für sie sensibilisieren können. Plädiert wird für spezifische Fortbildung des pädagogischen Personals mit dem Ziel des Einübens in soziale Rollenübernahmen. Neben solchen sehr plausiblen und sinnvollen Vorschlägen gibt es auch irritierende Ideen (etwa die Formel für Veränderungsenergie in Organisationsentwicklungsprozessen: „C=(abd)>x“ (S. 34) und Listen mit geeigneten bzw. ungeeigneten Wörtern zur Ansprache bestimmter Milieus (S. 41 f.).

Im vierten und ausführlichsten Teil werden die konkreten Schritte der Implementierung von „Milieumarketing“ anhand ausgewählter Beispiele transparent gemacht. Das Ergebnis fällt sehr positiv aus: „Über alle elf Institutionen hinweg ist ein hoher Grad der Zielerreichung im Hinblick auf die Ansprache der anvisierten Milieus festzuhalten“ (S. 76). Erreicht wurde meist nicht genau das Zielmilieu, sondern „Milieusegmente“, d.h. sich ähnelnde Milieus.

Der fünfte Teil des Buches fasst zunächst zentrale Ergebnisse zusammen und entwickelt Perspektiven für das „Milieu-Marketing“. Aus wissenschaftlicher Sicht interessant ist schließlich der Abschnitt, in dem sich die Autoren mit kritischen Fragen auseinandersetzen, die mitunter an den Milieuanatz gestellt werden. Abgerundet wird das Buch durch einen umfangreichen Anhang mit Materialien, die Weiterbildungseinrichtungen in die Lage versetzen sollen, selbst „Milieumarketing“ zu betreiben.

Insgesamt liegt ein Band vor, der die beiden ersten um eine wichtige Dimension ergänzt. Es finden sich sehr hilfreiche, detaillierte und handhabbare Informationen für Weiterbildungseinrichtungen, und es wird an vielen Stellen transparent, welche Aufgaben und Prozesse sich ergeben, wenn man neue, milieuspezifische Zielgruppen gewinnen will. Dass manche wissenschaftlich interessanten

Aspekte offen bleiben, muss insofern zugestanden werden, als dass sich die Publikation ausdrücklich an die Praxis richtet. So ist schon zu begrüßen, dass sich die Autorengruppe am Ende mit einigen Fragen auseinandersetzt, die häufig an Milieukonzepte gestellt werden (u.a. Verschränkung von Biographie und Milieu, Milieumobilität, Verhältnis von Milieu und Geschlecht, Milieuwandel, Einbindung von Migrantengruppen in das Modell). Ohne auf Details einzugehen, zeigen sich hier Grenzen des Sinus-Modells, dessen theoretische Fundierung immer blass geblieben ist. Nur so viel: Es ist beim Sinus-Ansatz nicht geklärt, ob oder wie Menschen im Laufe ihres Lebens ihr Milieu wechseln, und auch wie sich der Milieuwandel vollzieht, bleibt unklar (werden die Milieus dem sozialen Wandel angepasst (S. 93) oder bringen sie ihn nicht viel mehr hervor?). Die damit verbundene Frage nach der Stabilität der Milieus ist auch für die Weiterbildungseinrichtungen relevant.

Fragen wirft auch die einseitige Positionierung des Milieukonzeptes als „Marketing-Ansatz“ auf. Natürlich müssen Weiterbildungseinrichtungen Marketing betreiben im Sinne von systematischen, strategischen und zielgerichteten Prozessen zur Teilnehmergewinnung. Doch obwohl manchmal auf den besonderen Charakter der „Ware Weiterbildung“ hingewiesen wird (etwa S. 56), bleibt insgesamt der Eindruck, dass betriebswirtschaftliche Strategien mehr oder weniger bruchlos auf die Weiterbildung übertragen werden; schon allein die Gleichsetzung von Kunden und Teilnehmern erscheint jedoch problematisch. So heißt es etwa im Zusammenhang mit nicht ausgereiztem Preispotenzial, im Fachjargon „Konsumentenrenten“: „Der smarte postmaterielle VHS-Kunde freut sich und streicht sie zufrieden ein“ (S. 85). Es sind Sätze wie diese, über die man stolpert.

Auf S. 14 heißt es im Kontext der Entwicklung von Marketingstrategien: „An der Stelle der Marktforschung ist auch die Milieuforschung zu verorten“. – „War da nicht noch mehr?“ ist man versucht, zu fragen. Die Milieuforschung steht in der Erwachsenenbildung in der Tradition von Adressaten- und Teilnehmerstudien, die die soziale Ungleichheit nicht nur empirisch aufgezeigt, sondern sie aus bildungswissenschaftlicher Sicht *problematisiert* haben. Eine solche normativ-kritische Perspektive auf

die Milieusegregation fehlt in dem Band fast gänzlich. Zwar wird erwähnt, dass der Ansatz es ermöglicht, „sowohl bildungsaktive als auch bildungsbenachteiligte Gruppierungen und Milieus besser in die Weiterbildung zu integrieren“ (S. 8). Wenn allerdings (siehe die Übersicht auf S. 23) von den 26 Pilotangeboten 19 (!) für bildungsaktive Milieus konzipiert sind, dann zeigt das, in welche Richtung es in der Praxis offenbar geht. Mag sein, dass den Weiterbildungseinrichtungen oft nichts anderes übrig bleibt. Allerdings sollte gerade aus milieutheoretischer Sicht auf die Probleme aufmerksam gemacht werden, die in dieser Entwicklung stecken.

Helmut Bremer

Tödt, Katia
Lernerorientierte Qualitätstestierung für Bil-
dingsveranstaltungen (LQB)

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2008, 225
 Seiten, 39,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3625-0

Die Veröffentlichung ist eine Dissertation und positioniert sich im Feld der praxisbezogenen Handlungsforschung, was sie nicht nur für inhaltlich interessierte Leser/innen, sondern auch für Leser/innen mit forschungsbezogener Motivation interessant macht. Als Bezugspunkt ihrer Theorienentwicklung wählt die Autorin die kritische Psychologie und die Systemtheorie, welche ausführlich bearbeitet und in den Kontext der Forschungsarbeit gestellt werden. Primärliteratur wird dafür verständlich und mit umfangreicher und weiterführender Literatur aufgearbeitet. Das gilt ebenso für die methodologische Diskussion der Arbeit. Da es im Feld der qualitativen und handlungsbezogenen Forschung nicht viele Beispiele von wissenschaftlich nachvollziehbaren Forschungsverläufen gibt, ist die Arbeit als gelungene Anregung und Beispiel einer real vollzogenen Handlungsforschung zu sehen. Die Veröffentlichung zeigt damit u.a., wie praxisnahe Fragestellungen in ein Forschungsanliegen umzuwandeln und dann mit für die Praxis weiterführenden Hinweisen zu bearbeiten sind.

Das Buch widmet sich den Lehr-Lehr-Prozessen in Bildungsveranstaltungen als der Schnittstelle von Organisation und Interaktion. Die Autorin beschreibt ihren Blick als eine pädagogisch-wissenschaftliche Perspektive, aus der die Pla-

nung, Durchführung und Evaluation der einzelnen Bildungsveranstaltungen thematisiert wird. Es soll die Frage beantwortet werden, wie ein Bildungsanbieter die Qualität seiner Bildungsveranstaltungen nachweisen und natürlich auch weiter entwickeln kann. Die Leser/innen werden über die lerntheoretischen Überlegungen der kritischen Psychologie und Systemtheorie zu der Annahme geführt, dass es eine pädagogische Aufgabe ist, die Rahmenbedingungen für gute Lernmöglichkeiten zu schaffen und Indikatoren zu formulieren, die zur Reflexion über Lehr-Lern-Interaktionen anregen. Die Sensibilisierung für und die Reflexion von pädagogischem Handeln in Bezug zu den eigenen Gelingensvorstellungen stehen im Vordergrund, bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Annahme, dass Lernen nicht direkt produzierbar ist. Damit wird der aus der kritischen Psychologie und Systemtheorie entwickelten Perspektive Rechnung getragen, dass Lernen nicht erzeugbar oder gar herstellbar ist. Lernen kann vielmehr nur vom Lerner selbst als solches erfahren und hergestellt werden und verbleibt damit in dessen Verantwortungsbereich. Das Qualitätsmodell der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung für Bildungsveranstaltungen zielt daher, analog zum Muttermodell der Lernerorientierten Qualitätstestierung für Weiterbildung (LQW), auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen von gelungenen Lernprozessen. Das Verfahren bezeichnet die Autorin als „strukturierte Methode interner und externer Evaluation“ (S. 201), mit der die einzelne Bildungs- und Lernsituation zum Ausgangspunkt für Qualitätskriterien in den Mittelpunkt rückt. Dazu gehört der professionstheoretische Anspruch, Reflexion und Systematisierung im Hinblick auf Bildungsveranstaltungen miteinander zu verbinden (S. 206). Das Pädagogische von Bildungsorganisationen wird vor diesem Hintergrund im Wesentlichen in der Besonderheit der individuellen Lehr-Lehrprozesse und seinem unmittelbaren und direkten Umfeld gesehen.

Für LQW Kenner/innen zeigt die Veröffentlichung nicht durchgehend Neues, da das LQB Modell in seiner Systematik dem LQW Modell eins zu eins gleicht, die Herangehensweise und der Anforderungskatalog aber vollständig präsentiert werden. Das gleiche gilt für den theoretischen Umfang der Arbeit. Die sehr ausführliche Theoriediskussion freut die Lesenden,

die an Systemtheorie interessiert sind und kann für den eher praxisorientierten Lesenden Längen aufweisen. Befasst man sich erstmalig mit der Philosophie der an das LQW-Verfahren angelehnten Modelle und den lerntheoretischen Überlegungen der Systemtheorie und kritischen Psychologie, bekommt man hier jedoch einen sehr guten und fundierten Einblick in die Systematik des Modells und die theoretische Gedankenwelt. Das Buch präsentiert ein theoretisch begründetes Verfahren zur Testierung von einzelnen Bildungsveranstaltungen und ist damit ein wichtiger Baustein für die Weiterentwicklung pädagogischer Qualitätsvorstellungen für Lehr-Lern-Situationen in organisationalen Kontexten. Es leitet und regt an – über die Organisation von Bildungsorganisation hinaus – Maßstäbe für Lern- Lehrprozesse zu formulieren und vor allem, diese auch transparent, nachvollziehbar und kontrollierbar zu machen. Die Reflexionsfähigkeit der Planenden in Bezug auf die Bildungsveranstaltungen sowie über ihre eigenen Vorstellungen von gelungenem Lernen wird zum zentralen Schlüssel und Ausgangspunkt professionellen Handelns.

Insgesamt ist die Veröffentlichung als ein gelungenes Beispiel von praxisbezogener Forschung zu sehen und damit als Beitrag, Wissenschaft und Praxis in einer beide Seiten bereichernden Art und Weise zu verbinden.

Barbara Veltjens

Walber, Markus

Selbststeuerung im Lernprozess und Erkenntnis-konstruktion. Eine empirische Studie in der Weiterbildung

(Waxmann Verlag) Münster u.a. 2007, 304 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-8309-1888-2

Betrachtet man die Zahl der Publikationen zum Thema „Selbststeuerung“ oder „selbstorganisiertes Lernen“ der letzten 10 Jahre, so greift Markus Walber mit seiner Dissertation eines der meist bearbeiteten Themen in der Erwachsenenbildung auf. Man kann also durchaus fragen, was es noch Neues zu diesem Thema zu sagen gibt. Walber macht es sich nun zur Aufgabe, selbstgesteuertes Lernen nicht nur theoretisch weiter zu präzisieren, sondern vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Perspektive auch empirisch zu fundieren, das lässt neugierig werden. Denn empirische Ar-

beiten, insbesondere quantitative Studien von Erwachsenenpädagogen im Bereich der Lehr-Lernforschung, sind eher Mangelware.

Walber entfaltet in einer recht kurzen Einleitung, um was es ihm in seiner Arbeit geht. Er möchte klären, wie sich Selbststeuerung – unter besonderer Berücksichtigung des E-Learning – auf die Qualität der Erkenntnis-konstruktion auswirkt. Warum diese Frage erwachsenepädagogisch von besonderem Interesse ist, welche Motivation er damit verfolgt und welche Zielsetzungen, das wird in dieser kurzen Hinführung zum Thema allerdings nicht ganz klar. Man hat eher den Eindruck, Walber bemühe sich um einen „mathematischen Beweis“, nämlich seine aufgestellten Relationen – „wenn $K = > S$ und $S = > E$, folgt daraus $K = > E$ “, (S. 13) – zu beweisen, wobei K für Konstruktivismus, S für Selbststeuerung und E für E-Learning stehen.

Ohne weiter auf die Begriffe selbst einzugehen (und sie z.B. gegenüber anderen geläufigen Begriffen wie Kompetenz oder Metakognition abzugrenzen), geht es nun im ersten, recht umfangreichen Kapitel um „Die Bedeutung des Subjekts im Erkenntnisprozess“. Da der Zugang zur Arbeit sich durch die Einleitung nicht ganz erschlossen hat, wird auch nicht klar, warum Walber die Erkenntnistheorie der letzten 2000 Jahre hier skizziert. Erst gegen Ende wird deutlich, dass er aus der Geschichte der Erkenntnistheorie heraus belegen möchte, dass Wissen nur subjektiv konstruiert wird und dass es sich bei Erkenntnis um ein Wissen zweiter Ordnung handelt.

Im zweiten Kapitel widmet sich Walber seinem zentralen Thema der „Selbststeuerung im Lernprozess“, wobei er auch hier einen historischen Zugang wählt. Das „selbstgesteuerte Lernen in der Weiterbildung“ wird allerdings recht kurz abgehandelt und es überrascht etwas, dass als jüngste Quelle lediglich ein Aufsatz von Walber selbst aus dem Jahr 2005 zitiert wird. Neben einem kurzen Exkurs zum E-Learning wird das selbstgesteuerte Lernen schließlich noch aus konstruktivistischer Perspektive behandelt. Hier kommt Walber am Ende zu einer wichtigen, wenn auch nicht neuen Erkenntnis: „So kann z.B. eine durch Lehrende verordnete Methode zum selbstgesteuerten Lernen für Lernende eine Fremdsteuerung darstellen. Ge-

genläufig kann ein Vortrag, für den sich ein lernendes Subjekt jetzt entschieden hat, zu Erkenntnis gewinnenden Selbstorganisationsprozessen führen“ (S. 99).

Im dritten Kapitel stellt Walber nun die Konzeption und das Forschungsdesign seiner Untersuchung vor. Der Stand der Forschung wird lediglich auf drei Seiten abgehandelt und verweist letztlich auf eine Quelle von Friedrich/Mandl aus dem Jahre 1992. Hier hätte man sich einen fundierteren Überblick gewünscht, der auch den internationalen Stand der Forschung zur Kenntnis nimmt. Kurz erläutert Walber noch einmal sein Forschungsziel, nämlich „herauszufinden, ob und welchen Einfluss Freiheitsgrade in unterschiedlichen Steuerungsdimensionen auf unterschiedliche Erkenntnisdimensionen haben“ (S. 102) sowie die zugrunde gelegten Forschungsfragen. Anschließend erläutert er die Anlage der Untersuchung (Einsatz eines standardisierten Fragebogens) und die Operationalisierung des Forschungsgegenstandes. Dazu werden die Erkenntnisqualitäten und Selbststeuerungsoptionen in unterschiedliche Dimensionen unterteilt.

Kapitel vier ist nun ganz der Datenanalyse (Faktoranalyse) gewidmet, die recht gut graphisch aufbereitet wurde, wobei es gereicht hätte, die Auswertungstabellen als Anhang zu präsentieren. Auf knapp zwei Seiten stellt Walber dann die zentralen Ergebnisse in Bezug auf die Kategorie der Selbststeuerung spiegelstrichartig zusammen, wobei eine weitere Diskussion ausbleibt.

Im fünften Kapitel präsentiert Walber nun die Ergebnisse seiner Clusteranalyse. Im Folgenden werden jeweils fünf unterschiedliche Erkenntnis- und Selbststeuerungstypen charakterisiert, die Walber zu weiteren fünf „Erkenntnis-Selbststeuerungstypen“ zusammenfasst.

Nach über 100 Seiten der Datenanalyse kommt Walber nun im sechsten Kapitel auf knapp 25 Seiten zur Diskussion der Ergebnisse und den theoretischen Konsequenzen. Hier wird zum einen Naheliegendes bestätigt, dass nämlich starke Fremdsteuerung der Erkenntnis- und Selbststeuerung im Wege steht (S. 250) oder dass die Selbststeuerung von Ort und Zeit zu den Hauptfreiheitsgraden von E-Learning zu zählen sind (S. 253). Viele Ergebnisse aber,

z.B. dass ein niedriges Bildungsniveau mit einer Fremdsteuerung im Lernprozess korreliert (S. 247) oder dass sich unter den „Ontologen“ viele Arbeitslose befinden (S. 244) werden nicht tiefergehend analysiert und in einen größeren Diskussionszusammenhang gestellt. Insgesamt irritiert auch, dass die Ergebnisse nur innerhalb der Gesamtstudie diskutiert und nicht anderen Forschungsergebnissen und Studien zur Selbststeuerung (z.B. die Studie von Ch. Schiersmann: Profile lebenslangen Lernens, Bielefeld 2006) oder zu Lernertypen (z.B. die Studie von J. Schrader: Lernertypen bei Erwachsenen, Weinheim 1994) gegenüber gestellt werden. Am Ende bleibt man etwas unbefriedigt zurück und hat den Eindruck, dass aus den Ergebnissen mehr zu machen gewesen wäre.

Insgesamt irritieren kleinere redaktionelle Mängel. Beispielsweise zitiert Walber stets einen „Förster“, obwohl hier Heinz von Foerster gemeint sein dürfte (Kapitel 1). Die Arbeit bietet unter methodologischen Gesichtspunkten für Studierende einen gut nachvollziehbaren Einblick in die Frage, wie sich theoretische Konstrukte operationalisieren und als Items in einen Fragebogen überführen lassen, auch die Faktoren- und Clusteranalyse mit ihrer Typenbildung ist aufschlussreich. Für die Theoriebildung der Erwachsenenbildung ist zwar der empirische Zugriff auf dieses Feld hoch anzurechnen, aber es ist schade, dass Walber aus diesen Ergebnissen nicht weiterführende Schlussfolgerungen gezogen und einen Anschluss an aktuelle Forschungsarbeiten und Diskurse gefunden hat.

Ingeborg Schübler

Weil, Markus Weiterbildungskooperation in KMU

Eine Perspektive für berufs- und wirtschaftspädagogische Konzepte
(h.e.p. Verlag) Bern 2006, 300 Seiten,
22,00 Euro, ISBN 3-03905-234-9

In der vorliegenden Publikation setzt sich der Autor das Ziel, unterschiedliche Zugänge und Perspektiven von Weiterbildungskooperationen in KMU herauszuarbeiten, um sie dann in einem gemeinsamen Erklärungsmuster zu integrieren. Hierzu werden theoretische Zugänge angeboten, empirische Studien analysiert

sowie die Ergebnisse zweier eigener Studien vorgestellt.

Um eins bereits vorweg zu nehmen: Ein Ergebnis der Untersuchung wird schnell plausibel. Das Thema ist komplex und wird in verschiedenen Diskursen relativ unabhängig voneinander diskutiert. In der Forschungslandschaft stehen diese Diskurse allerdings wenig strukturiert nebeneinander.

Weil erläutert zunächst vier theoretische Zugänge für Weiterbildungskooperationen:

- Anhand des berufs- und wirtschaftspädagogischen Zugangs (S. 30 ff.) können drei Formen von Weiterbildungskooperation unterschieden werden: Lernortkooperation, Berufsbildungsnetzwerke und Wissenstransfer.
- Der „Weiterbildungsspezifische Zugang“ (S. 47 ff.) stellt nach Weil eine inhaltliche Konkretisierung von Weiterbildungskooperationen dar. Hier geht er der Frage nach, welche Lernziele und Lernformen mit Weiterbildungskooperationen verbunden werden.
- Der „Kooperationsspezifische Zugang“ (S. 58 ff.) betrachtet Rahmenbedingungen von Weiterbildungskooperationen unter einer „organisatorischen Struktur- und Prozessdimension“ (S. 64).
- Unter dem „KMU-spezifischen Zugang“ (S. 66 ff.) analysiert Weil Weiterbildungskooperationen unter dem Aspekt des Lernens im Betrieb und dem daraus entstehenden Zusammenspiel von Arbeiten und Lernen im betrieblichen Kontext.

Vor diesem Hintergrund erfolgt die Analyse vorliegender empirischer Studien zum Thema. Dabei wird deutlich, dass in diesen Studien keine direkten Anschlüsse an die theoretischen Zugänge herzustellen sind. Das Thema Weiterbildungskooperationen wird hier oft lediglich peripher angerissen. In anderen Studien wiederum finden sich mehrere Bezugspunkte der aufgezeigten theoretischen Zugänge. Das Ergebnis der Analyse stellt die Grundlage für das konzeptionelle Erklärungsmuster dar: So unterscheidet Weil drei Perspektiven von Weiterbildungskooperationen: eine individuelle, eine betrieblich-institutionelle und eine überbetriebliche Perspektive, die er in seinen folgenden konzeptionellen

Überlegungen als Mikro-, Meso- und Makroebene bezeichnet.

Diese drei Perspektiven werden mithilfe zweier eigener Studien – einer qualitativen und einer quantitativen – näher betrachtet. In acht weiterbildungsaktiven, schweizerischen KMUs wurden qualitative Interviews zur Weiterbildungssituation durchgeführt. Diese wurden induktiv anhand der vier Zugänge ausgewertet. Zudem wurde eine weitere quantitative Befragung durchgeführt, an der sich 1521 schweizerische Betriebe beteiligten. Die Ergebnisse werden zur Erläuterung der qualitativ gewonnenen Ergebnisse herangezogen. Auf dieser Grundlage folgert Weil Ambivalenzen zu jeder der oben herausgearbeiteten Perspektiven: Aus individueller Perspektive bewegt sich Weiterbildungskooperation zwischen Motivierung und Motivation, aus betrieblicher Perspektive zwischen Angebot und Nachfrage und aus überbetrieblicher Perspektive zwischen Recht und Pflicht.

Abschließend diskutiert Weil neben den beschriebenen Ambivalenzen zwei Dimensionen, die quer zur Mikro-, Meso- und Makroebene von Weiterbildungskooperationen liegen: Dynamik, die sich zwischen einem statischen und einem dynamischen Verständnis bewegt, und Abstraktion als Dimension, die sich zwischen einem konkreten und einem abstrakten Verständnis bewegt. Weil nutzt die vielschichtigen Zugänge zum Forschungsgegenstand für seine Integration in ein Gesamtkonzept von Weiterbildungskooperationen in KMU. Für die interessierten Leserinnen und Leser bedeutet das, sich auf viele Zugänge, Perspektiven und Ebenen einzulassen, an dessen Ende Weils Gesamtkonzept steht. Bei der vorliegenden Publikation handelt es sich also um einen Forschungsbeitrag zu Weiterbildungskooperation in dreierlei Hinsicht: Sie wirft einen interdisziplinären Blick auf das Thema Weiterbildungskooperation, sie ermöglicht eine Einbettung bestimmter Forschungsergebnisse in ein integrierendes Gesamtbild und sie zeigt bestehende Forschungsdesiderate zum Thema auf.

Regina Egetenmeyer

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

PD Dr. Helmut Bremer, Vertreter der Professur für Weiterbildung am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, bremer@erzwiss.uni-hamburg.de

Dr. Jörg Dinkelaker, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt a.M., dinkelaker@em.uni-frankfurt.de

Dr. Timm C. Feld, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg und im Programm „Kooperation und Konkurrenz“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, feld@die-bonn.de

Prof. Dr. Werner Lenz, Professor für Erziehungswissenschaften, Leiter der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Karl-Franzens-Universität Graz, werner.lenz@uni-graz.at

Annette Manz, Lehrbeauftragte im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Bildungsberatung des Instituts für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen und freiberufliche Coach, mail@annettemanz.de

PD Dr. phil. habil. Frank Michael Orthey, Trainer und Berater für Lern-, Führungs- und Modernisierungsprozesse in Profit- und Non-Profit-Organisationen, Gesellschafter der AG SoVal Beratung, Privatdozent an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld, Frank@Ortheys.de

Dr. Regina Egetenmeyer, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufs- und Weiterbildung, Fachgebiet Erwachsenenbildung, der Universität Duisburg-Essen und am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, regina.egetenmeyer@uni-due.de

Prof. Dr. Ingeborg Schüssler, Professorin für Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement am Institut für Erziehungswissenschaft der PH Ludwigsburg, schuessler@ph-ludwigsburg.de

Barbara Veltjens, Supervisorin, Beraterin für Veränderungsprozesse in Gruppen und Organisationen sowie für Qualitätsmanagement, Barbara.Veltjens@web.de