

## Das Buch in der Diskussion



### Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Trends der Weiterbildung DIE-Trendanalyse 2008

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2008, 139 Seiten, 34,90 Euro,  
ISBN 978-3-7639-1958-1

#### Kornelia Haugg:

Wer verfolgen möchte, welche Trends sich in den letzten Jahren im Weiterbildungsverhalten in Deutschland ergeben haben, der schau in die DIE-Trendanalyse 2008. Ein zehnköpfiges Autorenteam des DIE (Ingrid Ambos, Stephan Dietrich, Stefan Hummelsheim, Felicitas von Küchler, Susanne Lattke, Ekkehard Nuissl, Elisabeth Reichart, Elisabeth Venth, Meike Weiland und Christina Weiß) hat unter Leitung des Wissenschaftlichen Direktors Ekkehard Nuissl von Rein aus den verfügbaren empirischen Daten der letzten zehn Jahre Entwicklungslinien zusammengestellt, die allen Interessierten in Wissenschaft, Praxis und Politik als gute Grundlage dienen können. Die DIE-Trendanalyse 2008 kommt dem Wunsch des Bundesministeriums für Bildung und Forschung nach einer umfassenden Aufarbeitung von Fakten entgegen. Ohne detailreiche Datendarstellungen und -verknüpfungen sind keine übergreifenden Entwicklungsbeobachtungen möglich. Bislang liegen derartige Darstellungen nur für Spezialbereiche vor.

Dass die Umsetzung aber auch so gelingt, dass die Leser/innen aus der reinen Aufarbeitung der Daten eigene Schlussfolgerungen ziehen können, die nicht schon in der Analyse vorgegeben werden, ist nicht immer selbstverständlich und wird für den vorliegenden Band – jedenfalls aus Sicht von Nutzern im politischen Kontext – ausdrücklich begrüßt. Eine evidenzbasierte Bildungspolitik braucht Zahlen, Daten, Fakten,

eine solide Beschreibung des Ist-Zustandes und Kenntnisse über die Entwicklungsverläufe, um daraus Schlussfolgerungen ziehen und Handlungskonzepte entwickeln zu können.

Der 2008 in der Reihe „DIE spezial“ erschienene Band befasst sich in sechs Kernkapiteln (Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen, Angebot, Personal, Einrichtungen, Finanzierung, Weiterbildung 2008 – im Übergang zur Dienstleistungsbranche) mit nahezu allen Facetten der deutschen Weiterbildung. Dabei hat das Autorenteam des DIE nicht vergessen, dass auch Verknüpfungen zwischen Einzelaussagen zu den verschiedenen Weiterbildungsformen und -beteiligungen wichtig sind. Interessant sind auch die Darstellungen von z. T. gegenläufigen Trends. So gibt es einerseits Anzeichen für einen Aufwärtstrend beim Angebotsvolumen in der Weiterbildung (S. 57), andererseits ist – je nach Bundesland – teilweise ein massiver Rückgang der angebotenen Kurszahlen erkennbar. Gleichzeitig hat die durchschnittliche Dauer von Veranstaltungen zur beruflichen Weiterbildung abgenommen (vgl. S. 59) und dies gilt nicht nur für die SGB-geförderte Weiterbildung.

Fazit: Wissenschaft und Praxis werden selbst darüber entscheiden, ob die vom DIE ausgezeichneten Entwicklungslinien und die getroffenen Aussagen für sie hilfreich sind; für das Bundesministerium für Bildung und Forschung kann dies indes bereits jetzt festgestellt werden, da es für die politische Diskussion schon

auf zahlreiche Einzelaussagen der DIE-Trendanalyse zurückgegriffen hat und dies auch weiterhin tun wird. Möge der Band eine große Verbreitung finden und auch überall dort bereit stehen, wo die tagesaktuellen Diskussionen möglicherweise gerade in nächster Zeit wieder heftiger werden, damit undifferenzierte Parolen für oder gegen die Bildungslandschaft in Deutschland im Bereich der Weiterbildung gar nicht erst aufkommen können, sondern auf sachlicher Basis miteinander diskutiert werden kann.

### Klaus Meisel:

Möglicherweise hätte ich nicht so schnell dem Ansinnen zustimmen sollen, die DIE-Trendanalyse 2008 aus der Perspektive der Weiterbildungspraxis zu besprechen. Denn was bedeutet es eigentlich, eine aufbereitete Datenanalyse aus der Praxisperspektive zu rezensieren? Lese ich das Buch als ein für eine Weiterbildungsorganisation Mitverantwortlicher anders als ein Erziehungswissenschaftler? Natürlich will ich die eigenen erfahrungsbezogenen Einschätzungen über Trends mit der Analyse umfassender empirischer Studien vergleichen, Positionen verorten, prüfen, ob ich einen Trend verschlafen habe und Rückschlüsse auf die perspektivische Ausgestaltung der Bildungsdienstleistung Weiterbildung ziehen. Gleichzeitig richtet sich das Interesse aber auch auf einen umfassenden Überblick, die Aktualisierung der eigenen Datenlage im Kopf, um das eigene professionelle Handeln einzuordnen – insbesondere deshalb, weil es eine nicht unerhebliche Abweichung zwischen den „Hype-Themen“ in der wissenschaftlichen Weiterbildungsliteratur und der real existierenden Weiterbildungspraxis gibt – eine immer wiederkehrende lernanregende Differenzierung.

Da es bislang an einer umfassenden empirischen Durchdringung des Feldes der Weiterbildung mangelte, ist die Trendanalyse des DIE zu begrüßen. Sich an diese Aufgabe zu machen, wohl wissend, dass sich das Institut qualitativ sehr unterschiedlicher empirischer Referenzsysteme bedienen muss, da man keine eigenen Erhebungen durchführte, sondern sich sekundäranalytisch vorliegender empirischer Untersuchungen unterschiedlicher Provenienz

bedienen musste, ist ein durchaus schwieriges und arbeitsintensives Unterfangen.

Ein eher grundsätzliches Problem der vorgelegten Trendanalyse liegt m.E. darin, dass nur unzureichend definiert wurde, worüber man eigentlich Trendaussagen treffen will. Zwar wird betont, dass sich der Bericht auf die institutionalisierte Weiterbildung bezieht. Dies erklärt aber noch nicht, warum die Autoren sich bei dem einen oder anderen Trend stark an trägerbezogenen Datenquellen orientieren. Auch wenn die Aussagefähigkeit der einzelnen Datenzusammenstellungen sicherlich unterschiedlich zu bewerten ist, die zusammenfassende Darstellung liefert einen guten Überblick. Darin liegt auch aus meiner Sicht der besondere Wert der Trendanalyse. Benötigt man für inhaltliche Auseinandersetzungen und Begründungen für Projekte „globale“ Zahlen, die die aktuelle Situation beschreiben, dann hat man in dem Trendbericht ein gut strukturiertes und übersichtliches Manual, wenn man in der Lage ist, die unterschiedlichen Datenquellen und deren Aussagekraft einzuschätzen. Mit diesem Hinweis will ich eine zentrale Bewertung bereits vorwegnehmen: Es lohnt sich, die Trendanalyse als Datenhandbuch im Bücherschrank stehen zu haben. Da sich die Autorengruppe am DIE vorgenommen hat, die Trends in der Weiterbildung in zwei Jahren zu aktualisieren, sind jedoch einige kritische Anmerkungen für die Weiterentwicklung der Konzeption angebracht.

Bereits in der Einleitung wird ausführlich darauf hingewiesen, was die vorliegende Publikation alles *nicht* sein will. Und zu Recht wird auf das Problem hingewiesen, dass allzu viele der in der Szene diskutierten Entwicklungsstränge sich kaum empirisch nachweisen lassen. In der Tat ist es deshalb angebracht, „über Trends in der Weiterbildung nur mit großer Bescheidenheit zu sprechen“ (S. 10). Umso verständlicher ist es dann auch, dass viele Trends äußerst vorsichtig beschrieben werden, da sich die Autoren auf mehr oder weniger plausible Ableitungen stützen müssen. Gleichwohl hätte ich mir neben einem Blick in die Vergangenheit mehr Rückschlüsse auf die erwartbare Zukunft gewünscht.

Die schwierige Ausgangssituation holt den Leser bei der Beschreibung der 23 Trends im-

mer wieder einmal ein, beispielsweise, wenn ein übergreifendes Thema fast ausschließlich mit Daten der VHS-Statistik belegt wird. Auch wenn die Trendanalyse einen gut aufbereiteten Datenbericht darstellt, für die reflektierte Weiterbildungspraxis enthält er überraschend wenig Irritierendes, wenn man einmal von immanenten Widersprüchlichkeiten absieht. So wird beispielsweise eine Entwicklung schon als Trend bezeichnet, wenn sich eine Entwicklungsrichtung in einem Betrachtungszeitraum von zehn Jahren ablesen lässt (S. 11). Gleichzeitig wird allein das Ansteigen der Weiterbildungsbeteiligungsquote von 41 Prozent (2003) auf 43 Prozent (2004) schon als Wachstumskurs bezeichnet, obwohl die Beteiligungsquote 1997 bereits einmal 48 Prozent betrug (S. 27). Während beim Trend sieben (SGB-geförderte berufliche Weiterbildung, S. 49) formuliert wird, dass die Talsohle durchschritten ist, heißt es im Trend 21, dass die SGB-Förderung stark rückläufig ist (S. 108). Die Beschreibung des Trends 15 „Beratung und Lernsupport: neue Aufgaben für Lehrende“ kann kaum mit Daten untermauert werden, was auf ein Problem der Weiterbildungspraxis hinweist. Zudem scheint eine kritischere Betrachtung des vorliegenden Datenmaterials sinnvoll. Zwar wird zu Recht in Trend 22 (S. 109) formuliert, dass der Anteil der Landesförderung an der VHS-Finanzierung sinkt. Dennoch sind die vergleichenden Zahlen zwischen Kommune und Land mit Vorsicht zu genießen, da sich hinter den vermeintlich steigenden kommunalen Zuschüssen in den letzten zehn Jahren eine nicht zu unterschätzende Datenverunreinigung verbirgt.

Die beabsichtigte Weiterentwicklung des Trendberichts hätte für die Weiterbildungspraxis einen noch höheren Wert, wenn die Trends zum Angebot (S. 55ff.) etwas tiefergehend behandelt würden. Wenn beispielsweise der Fremdsprachenbereich in der allgemeinen Weiterbildung der – bezogen auf Angebote und Unterrichtsstunden – umfangreichste Bereich ist (S. 68), wären für die Planer auch interne Bedarfsverschiebungen, Trends bei der Lernorganisation etc. von Interesse. Hier müssten dann aber für Trendanalysen auch andere methodische Zugänge wie Programmanalysen oder Delphibefragungen einbezogen werden.

Die Veröffentlichung folgt dem derzeit vorherrschenden Trend zu einer quantitativ ausgerich-

teten Bildungsforschung. Vorhandene Defizite bei der Datenlage kann dann auch eine Zusammenstellung der vorliegenden Datenquellen nicht ausgleichen. Umso mehr möchte ich anregen, für weitere Trendberichte zu überlegen, welche grundlegenden Fragen sich auch qualitativ analysieren lassen. Beispielsweise hätte ich es äußerst spannend gefunden, anhand einer Auswertung zentraler bildungspolitischer Dokumente die Veränderungen des Begriffs und damit des Verständnisses von der Erwachsenenbildung/Weiterbildung nachzuzeichnen.

Die Autoren verweisen im Vorwort darauf, dass sie die notwendigen Bewertungen „den Adressaten des Berichts“ (S. 8) überlassen. Da der Trendbericht keine politische Auftragsforschung ist, sondern eine vom DIE als bundesweit einzigem Forschungsserviceinstitut für die Erwachsenenbildung selbst gestellte Aufgabe, würde ich mir schon zu den zentralen Trends einige kenntlich gemachte Bewertungen wünschen, zumal textimmanent bereits einige vorgenommen werden. Für die Weiterbildungspraxis allgemein kann ich nicht sprechen, aber ich werde auch den zweiten Trendbericht mit Interesse lesen.

### **Bernhard von Rosenblatt:**

Dieses Buch kommt zur rechten Zeit. In der sich entwickelnden Weiterbildungsberichterstattung in Deutschland stellt es einen wichtigen Baustein dar. Noch sondieren die Autoren vorsichtig ihre Verortung im Publikationsangebot zur Weiterbildung, wenn sie in der Vorbemerkung darlegen, was die Trendanalyse *nicht* sei: nicht ein Text, der eine eigene Erhebung auswertet (wie das Berichtssystem Weiterbildung); auch kein „Stimmungsbarometer“; keine „Prognose“; auch kein „Bericht, in dem die Situation des Bereichs, soweit dies mit quantitativen Daten möglich ist, indikatorengestützt beschrieben wird“ (wie im nationalen Bildungsbericht, in dem allerdings die Weiterbildung nur knapp behandelt werden kann). Vielmehr: „Die Trendanalyse zieht die aus der (jüngeren) Vergangenheit verfügbaren quantitativen und qualitativen Daten heran, um Entwicklungslinien der Weiterbildung zu identifizieren und zu interpretieren“ (S. 7).

An dieser Stelle kann man der Selbstverortung der Autoren widersprechen. Erfreulicherweise und notwendigerweise ist die Trendanalyse sehr wohl ein „Bericht“, in dem die Situation des Weiterbildungsbereichs indikatorengestützt beschrieben wird – nur ohne die engen Beschränkungen des nationalen Bildungsberichts: nämlich in größerer Ausführlichkeit und Breite, mit einer gut aufbereiteten Übersicht über die jeweils verfügbaren Daten und unter Einbeziehung von Aspekten, die nicht im engeren Sinne quantifizierbar sind, zu denen aber doch Fallstudien oder Einschätzungen von Experten und Praktikern oder politisch-programmatische Aussagen eine gewisse Evidenz für empirisch gestützte Aussagen ermöglichen. Im Ergebnis entsteht eine Bestandsaufnahme des Weiterbildungsbereichs, die zugleich die realen Entwicklungen wie den Stand unseres Wissens darüber bilanziert.

Die Auswahl der behandelten Themenfelder umfasst den weiten Bogen vom lernenden Individuum (Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen) über die Institutionen im Weiterbildungsbereich (Angebot; Personal; Einrichtungen) bis zum System (Finanzierung). Nach einer knappen Einführung zum jeweiligen Untersuchungsgegenstand und zur gegebenen Datenlage werden aktuelle Befunde dargestellt. Wo die verfügbaren Daten dies zulassen, wird ein „Trend“ abgeleitet – insgesamt 23 Trends, die auch im Inhaltsverzeichnis wiedergegeben sind, das damit eine gute Orientierung gibt. Die Befunde werden in einer gelungenen Balance von Tabellen, Grafiken und gut lesbaren Texten vorgestellt.

Es ist ein systematisch und didaktisch glücklicher Griff, die Bilanzierung als Analyse von „Trends“ anzulegen. In einem einführenden Kapitel wird reflektiert, was mit „Trends“ gemeint ist und wie in einem so heterogenen Bereich wie der Weiterbildung überhaupt Trendaussagen möglich sind. Das Interesse liegt nicht bei „weitreichende(n) Trendbehauptungen“ wie beispielsweise dem „Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen“ oder der „Entgrenzung von Weiterbildung“, weil diese als empirisch wenig gehaltvoll angesehen werden. Vielmehr gilt das Interesse den „bescheideneren“, konkreteren Trendaussagen, die empirisch belegbar und überprüfbar sind. Auswahlkriterien sind inhaltliche Relevanz einerseits und die

Verfügbarkeit von Daten, die eine gewisse Verallgemeinerbarkeit ermöglichen, andererseits. Ein vorangestelltes Kapitel über Rahmenbedingungen und ein Resümee zur „Weiterbildung 2008 – im Übergang zur Dienstleistungsbranche“ runden die Darstellung ab.

Die Trendanalysen wurden von einer Autorengruppe aus Mitarbeitern des DIE unter Leitung des Wissenschaftlichen Direktors Ekkehard Nuissl erarbeitet. Geplant ist, die DIE-Trendanalyse kontinuierlich fortzuführen und eine neue Ausgabe des Buches alle zwei Jahre zu publizieren. In gewisser Weise übernimmt die DIE-Trendanalyse damit Funktionen des „Berichtssystems Weiterbildung (BSW)“, das im Auftrag des BMBF seit 1979 in dreijährigem Turnus Ergebnisse der eigenen Datenerhebung vorstellte, darüber hinaus aber in einem „Integrierten Gesamtbericht“ alle verfügbaren statistischen Daten heranzog, um Trendaussagen zu Beteiligung und Strukturen in der Weiterbildung zu machen (vgl. Kuwan et. al. 2006). Das BSW wird in der bisherigen Form nicht weitergeführt. Es wird ersetzt durch den „Adult Education Survey (AES)“ mit einer umfangreichen Berichterstattung auf nationaler und (perspektivisch) europäischer Ebene, die sich jedoch auf die erhobenen Daten zum Weiterbildungsverhalten beschränkt (vgl. von Rosenblatt/ Bilger 2008).

Die DIE-Trendanalyse hat eine methodisch und inhaltlich breitere Perspektive, die auch Angebotsaspekte und institutionelle Fragen der Weiterbildung systematisch einbezieht. Die DIE-Publikation kann damit zu einem zentralen bilanzierenden Instrument der Weiterbildungsberichterstattung werden – einem Instrument, das verschiedene Datenquellen und Forschungsperspektiven zusammenbringt, verschiedene Befunde aneinander kontrolliert, Querverbindungen anregt, Lücken und Desiderate aufzeigt. Eine derartige Funktion ist dringend erforderlich, um die angemessene öffentliche Wahrnehmung und Bewertung des Weiterbildungsbereichs erst zu ermöglichen.

## Rezensionen

### Arnold, Rolf/Holzapfel, Günther (Hrsg.) Emotionen und Lernen

Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik (Schneider Verlag) Hohengehren Baltmannsweiler 2008, 348 Seiten, 24,00 Euro ISBN 978-3-8340-0296-9

Rolf Arnold und Günther Holzapfel geben diesen Band heraus und unterteilen die Beiträge in die sehr allgemeinen Begriffe „Theorie“, „Erwachsenendidaktik“ und „Praxisaspekte“. In der Einleitung verwundert die Behauptung, es gebe nach einem Blick in die Geschichte der Pädagogik und der Erwachsenenbildung kaum Veröffentlichungen zu diesem Thema. Statt die Erwachsenenbildung als Ausschnitt zu wählen, könnte man die reichen Diskurse der pädagogischen Anthropologie, der Phänomenologie, der philosophischen Pädagogik usw. zur Grundlage des Diskurses über Emotionen und Lernen bemühen, wie es Holzapfel (2002: Leib, Einbildungskraft, Bildung. Bad Heilbrunn) ja präsentiert.

Das erste Kapitel „Theorie“ versammelt sieben Beiträge, von denen Bürmann, Körber und Becker hervorzuheben sind. Ilse Bürmanns Beitrag über das Verhältnis von Emotion und Kognition zeigt sich als differenzierter und kenntnisreicher Gedankengang, in dem sie die Bestimmungen Piagets denen der Gestalttherapie gegenüberstellt und sehr gut nachvollziehbar ihre Argumentation anhand der Position von Plessner zu Zentrität und Exzentrität entwickelt. Letztlich vertritt sie für die pädagogische Ebene ein unverkürztes Bildungsverständnis. Klaus Körber bietet einen interessanten Parforceritt durch die Geschichte des Verhältnisses von Emotionen und Sozialwissenschaften, in dem er auf die drei Erklärungsansätze „Entfremdung“, „Informatisierung“ und „Paradoxie“ eingeht. Diese Beiträge sind in inhaltlicher Gliederung, exakter Sprache und nachvollziehbarer Positionsbestimmung erfreulich gut rezipierbar und bieten klare Anregungen zur eigenen Positionsbestimmung. Auch Nicole Becker hat ihren Beitrag sorgfältig aufgebaut und argumentiert nachvollziehbar gegen die so genannten „Neuromythen“, die die Ratgeberliteratur in Verkenning der Komplexität der

Hirnforschung naiven Leser/innen neuerdings suggerieren möchte. Sie deckt Zusammenhänge zwischen Wunschdenken und zweifelhaften Begründungen auf und verweist auf die Notwendigkeit weiterer Forschungen, um Handlungsorientierungen wirklich ableiten zu können. Für Leser/innen wären Begründungen der Auswahl oder Verweise zur Einordnung der gewählten Theoriebeiträge hilfreich gewesen. Die Einleitung bietet in dieser Hinsicht allerdings nur den Hinweis auf die Notwendigkeit verschiedener Bezugsdisziplinen für die Erwachsenenpädagogik.

Der nächste größere Abschnitt mit fünf Beiträgen ist mit „Erwachsenendidaktik“ überschrieben. Den Anfang macht Günther Holzapfel, der nach einem historischen Rückblick auf die Thematisierung von Emotionen in der erwachsenenpädagogischen Diskussion seine Auffassung des Verhältnisses von Kognition und Emotion darstellt und dabei Wert auf einen dritten Weg jenseits von Monismus und Dualismus legt. Für die Diskussion sehr gewinnbringend ist seine Darlegung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihm und Rolf Arnold, deren Differenzen vor allem in unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Grundlagen wurzeln. Diese Ansätze lassen eine fruchtbare Auseinandersetzung erkennen, die dem Thema wichtige Impulse verleiht und hoffentlich demnächst ausgearbeitet wird. Ingeborg Schüßler befasst sich in ihrem stringent aufgebauten Beitrag mit „Nachhaltigem Lernen“, indem sie zunächst lerntheoretische Grundlagen diskutiert und danach anhand einer empirischen Untersuchung Tiefendimensionen des Lernens veranschaulicht. Auch dieser Beitrag weckt aufgrund seiner klaren Begrifflichkeit (allerdings mit Ausnahme des Begriffs Bildung) und gut komponierten Argumentation Interesse am Thema. Der Terminus „Erwachsenendidaktik“ als Kapitelüberschrift wird in der Einleitung als „Zwischenschritt der Verbindung von bezugswissenschaftlichen Ebenen mit erwachsenenpädagogischen Fokussierungen“ (vgl. S. 12) eingeführt und ist damit offenbar sehr allgemein gedacht.

Es folgt der dritte Abschnitt, überschrieben mit „Praxisaspekte“. Als Beispiel für ein Lernszenario schildern Yvette Völschow und Jörg Schlee das Verfahren der „Kollegialen Beratung und Supervision“, das sie u.a. in der Ausbildung

von Polizeibeamt/inn/en durchgeführt haben. Insbesondere fokussieren sie die Problematik der Differenz zwischen gewohnten Ausbildungsmethoden und Organisationsformen der Polizei und den Grundlagen des Verfahrens, die in der Humanistischen Psychologie wurzeln. Es wird deutlich, dass sie selbst in diesen Organisationsformen mit dem Verfahren Offenheit und Empathie hervorlocken können. Das Kapitel beinhaltet vier Beiträge: zwei Lernszenarien, die der Humanistischen Psychologie verpflichtet sind und zwei Beispiele, an denen die Bedeutung von Emotionen reflektiert wird.

Das Buch versammelt insgesamt eine Fülle von Beiträgen, die unterschiedliche Qualität aufweisen. Einige qualitativ hochwertige Beiträge liefern fundierte Anregungen und sind sehr empfehlenswert. In mehreren Beiträgen aber hätten klarere Strukturen und eine Konzentration auf das Wesentliche dem Band mehr Substanz ermöglicht. So kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass er „mit heißer Nadel gestrickt“ wurde, damit aber der Bedeutung des Themas nicht ganz gerecht wird. Einerseits ist es angesichts zunehmender gesellschaftlicher Instrumentalisierung sehr verdienstvoll, das Thema „Emotionen“ wieder gesellschaftsfähig zu machen, andererseits darf diese Diskussion die u.a. von Bürmann, Holzapfel und Körber angemahnten notwendigen Differenzierungen und Präzisierungen als Standard nicht unterschreiten. So wäre es wünschenswert, die Diskussionen vermehrt an vorliegende pädagogische Diskurse anzubinden, auch wenn sie nicht im Erwachsenenbildungsfeld angesiedelt sind, und durch eine stärkere erkenntnistheoretische Fundierung der eigenen Position Gefahren der Übernahme von Glaubenssätzen zulasten von Argumentationen einzuschränken.

*Heide von Felden*

**Dewe, Bernd/Weber, Peter J.**  
**Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen**

Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU  
(Verlag Julius Klinkhardt) Bad Heilbrunn 2007,  
152 Seiten, 18,00 Euro, ISBN 978-3-7815-1556-7

Der Untertitel ist ein wenig irreführend. Nicht die bildungspolitischen Konzeptionen der Europäischen Union (EU) bilden den thematischen Fokus des Bandes. Vielmehr werden hier von Dewe und Weber Konzepte von Wissen und Lernen/Lebenslangem Lernen zunächst allgemein theoretisch entfaltet und dann in den Kontext der (weiter)bildungspolitischen Konzeptionen und Aktivitäten internationaler Organisationen gestellt, von denen die EU neben UNESCO, OECD und Weltbank nur eine unter mehreren bildet. Ein weiterer thematischer Schwerpunkt, der sich durch das Buch zieht, sind die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, deren Relevanz für die theoretischen Konzepte wie für die konkreten politischen Maßnahmen jeweils beleuchtet wird. Diese spezielle Kombination macht die Besonderheit des Buches aus. Mit ihr, so die Autoren, sollen die in Deutschland bislang in mehrfacher Hinsicht verengte Sicht auf das Thema Lernen, die durch eine Konzentration auf die nationale Perspektive, auf einzelne Lebensalter und auf institutionell vorgehaltene Lernangebote charakterisiert ist, erweitert und die vorhandene lernpsychologische Literatur um eine gesellschafts- und kommunikationstheoretische Perspektive ergänzt werden. In vier Kapiteln wird dieses Anliegen verfolgt.

Das erste Kapitel setzt sich theoretisch mit den Konzepten Wissen, Information und Wissensgesellschaft auseinander und setzt Lernen dazu in Bezug. Gesondert eingegangen wird auf die Funktion institutionalisierter Lernprozesse bei der Transformation von Wissen. Abschließend werden die Dimensionen eines modernen Lernbegriffs entfaltet, bei dem Lernen vor allem als kontinuierliches Bemühen um Vergewisserung in einer durch wachsende Unsicherheit gekennzeichneten Gesellschaft verstanden wird.

Kapitel zwei widmet sich spezifischer dem Konzept des Lebenslangen Lernens. Die Uni-

versialisierung des Lernens und seine Begründung in der entstandenen Wissensgesellschaft werden nachgezeichnet und die Erwachsenenbildung als „Grenzfall der Pädagogik“ in diesem System allgegenwärtig vorhandener Lernverpflichtungen und Lernangebote theoretisch verortet. Die Spezifika des Lernens Erwachsener erfordern ein revidiertes wissenschaftliches Lernverständnis, dessen Elemente in diesem Kapitel skizziert werden. Sodann wird die programmatische Entwicklung des Konzepts lebenslangen Lernens auf internationaler Ebene durch die Organisationen Europarat, UNESCO und OECD historisch nachvollzogen. Obwohl diese internationalen Konzepte weniger auf wissenschaftlicher Theoriebildung beruhen, erweisen sie sich als höchst einflussreich für die programmatischen Entwicklungen auf nationalstaatlicher Ebene. So ist in Folge der internationalen Einflüsse trotz unterschiedlicher Ausprägungen in den einzelnen Ländern weithin eine verstärkte Zweckorientierung und Ausrichtung des Lernens an beruflichen Erfordernissen erkennbar.

Das dritte Kapitel widmet sich der erwachsenenbildungsrelevanten Programmatik im EU-Kontext. Die wesentlichen Entwicklungen seit Gründung der EU werden anhand der wichtigsten Dokumente und Schritte in mehreren Phasen bis zur gegenwärtigen Lissabonner Strategie nachgezeichnet. Ein eigenes Unterkapitel ist der Rolle der Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) in der EU-Bildungspolitik gewidmet.

Das letzte Kapitel geht auf bildungsökonomische Konzepte im Kontext der Wissensgesellschaft ein. Der aktuelle Siegeszug des lebenslangen Lernens in der politischen Programmatik beruht vor allem auf der Annahme, dass Bildung und Investitionen in Bildung zu höherem Wirtschaftswachstum führen. Die Autoren beleuchten die theoretischen Grundlagen dieser Annahme und zeigen die Folgen in Gestalt einer zunehmenden weltweiten Ökonomisierung und Technisierung von Bildung auf – Folgen, die erneut durch internationale Akteure (Stichworte: GATS, Lissabon-Strategie) maßgeblich beeinflusst und vorangetrieben werden. Das Aufzeigen „heilbringender“ Alternativen ist dabei nicht Anliegen der Autoren, ebenso wenig eine Polemik gegen unliebsame Entwicklungen, wohl aber werden die jewei-

ligen Zusammenhänge fundiert, sachlich und kritisch analysiert.

Das Buch präsentiert sich selbst als Einführung, und es ist eine Einführung in dem Sinne, dass zu den thematischen Schwerpunkten jeweils zahlreiche relevante Konzepte und Sachverhalte in die Darlegungen einfließen und so auf knappem Raum ein differenziertes und lesenswertes Panorama von Lernkonzepten in internationaler Perspektive umrissen wird, das zu weiterer Auseinandersetzung mit dem Thema anregt. Andererseits scheinen sich die oft in hoher theoretischer Verdichtung dargebotenen und durchaus voraussetzungsreichen Gedankengänge nicht unbedingt an „Anfänger“ zu richten, die eine lehrbuchmäßige Heranführung an ein unbekanntes Gebiet erwarten.

Ein Serviceteil mit kommentierten Linklisten zu thematisch relevanten Webseiten und Portalen, gegliedert nach globaler, europäischer, nationaler und regionaler Reichweite, rundet die Publikation ab.

*Susanne Lattko*

### **Dollhausen, Karin** **Planungskulturen in der Weiterbildung**

Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2008, 128 Seiten, 19,90 Euro, ISBN 978-3-7639-1960-4

In ihrer erkenntnisleitenden Fragestellung fokussiert die Studie das konstitutive Spannungsverhältnis „zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch“. Das grundsätzliche „Bezugsproblem von Weiterbildungsorganisationen kann demnach als Absicherung des pädagogischen Funktionsprimats gegenüber anderen, stets mitlaufenden, funktionssystembezogenen Leistungserwartungen bestimmt werden“ (S. 13). Mögliche Lösungsvarianten werden hierbei innerhalb eines organisationskulturellen Gestaltungsraums konzeptionalisierbar, den es nun empirisch zu bestimmen gilt.

Durch den gewählten organisationstheoretischen Bezugsrahmen in Anschluss an die ak-

tuellen organisationstheoretischen Forschungsdiskurse wird eine betriebsförmige Engführung von Organisation überwunden. Insofern eignet sich die knapp 130 Seiten umfassende Schrift auch als Einführung in ein vielfach noch unbekanntes Organisationsverständnis. Erkennbar wird „Programmplanung als pädagogisch-didaktisches und als organisations-kulturelles Konstrukt, nicht als Teil von Managementprozessen“. Bewusst setzt das DIE, wie sein wissenschaftlicher Direktor Ekkehard Nuissl im Vorwort schreibt, mit dieser Publikation „eigene Akzente“ gegen den bisherigen „mainstream“ betriebswirtschaftlicher Managementmoden, denen man allerdings selbst lange bereitwillig folgte. Für den nun fälligen Anschluss an systemtheoretische, kultursoziologische und neo-institutionalistische Ansätze bietet die Arbeit fraglos einen wissenschaftspolitisch nicht zu unterschätzenden Support.

Ein hoffentlich nachhaltiger Verdienst besteht somit in der konzeptionellen Entwicklung eines organisationstheoretischen Bezugsrahmens, mit dem sich Programmplanungshandeln in den Bedeutungskontext differenter „Planungskulturen“ stellen und empirisch untersuchen lässt. Sie bietet hiermit eine fruchtbare Ergänzung zu den Untersuchungen von Wiltrud Gieseke, auf die mehrfach Bezug genommen wird.

Weiterbildungsorganisation wird demnach mit der Daueraufgabe konfrontiert, „ihren pädagogischen Funktionsbezug zu wahren und dabei eine „multireferenzielle Umweltoffenheit“ zu erhalten“ (S. 23). Dabei stellt sich die Frage nach den internen Steuerungsmedien. Karin Dollhausen führt das Konstrukt des „Pädagogischen Programms als Medium der Steuerung“ ein, mit dem eine Orientierungsgrundlage bei der Auswahl und Entwicklung von einzelnen Angeboten bis hin zum strukturierten Gesamtangebot verfügbar wird. Im methodischen Rahmen der empirischen Untersuchung soll sie als institutionalisierte „Planungskultur“ nachweisbar sein.

In einer kulturtheoretischen Analyseperspektive wird Organisationskultur als „Planungskultur“ empirisch rekonstruiert. Die methodologische Pointe der Studie beruht auf der Verbindung zwischen einer systemtheoretischen Rahmenkonzeption und einem darauf abgestimmten kulturtheoretischen Analyseinstrumentarium. Hiermit wird ein methodologisch neuartiger

Zugang zur Bestimmung von „Planungskulturen in Weiterbildungsorganisationen“ erschlossen. Bei der Analyse von Planungskulturen als spezifischem Steuerungsmedium pädagogischer Organisationen geht es Dollhausen darum, „die in Praktiken und deren Interpretation durch die Akteure angezeigten organisations-spezifischen kulturellen Deutungs- und Interpretationsmuster der Planung von Angeboten herauszuarbeiten“ (S. 35). Die Analyse einer Planungskultur umfasst daher weit mehr als die Dokumentation empirischer Planungsverläufe, sondern rekonstruiert auf der Ebene einer Beobachtung zweiter Ordnung aus dem qualitativen Datenmaterial, „thematisch zentrierte kulturelle Deutungs- und Interpretationsmuster“ (S. 37). Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen daher das je dominante Planungsverständnis und die organisatorische Einbettung des Planungsprozesses (ebd.). Hier geht es darum, den jeweils identitätsstiftenden Kern von organisations-spezifischen Planungskulturen zu rekonstruieren“ (S. 38). In ihrem Ertrag unterscheidet die Untersuchung im Rahmen einer konzeptionellen Typisierung zwischen einer „integrierten“, einer „differenzierten“ und einer „fragmentierten“ Planungskultur in der Weiterbildung. Jeder der drei Typen wird am Beispiel einer untersuchten Weiterbildungseinrichtung hinsichtlich des je dominanten Planungsverständnisses, der organisatorischen Einbettung des Planungsprozesses und der Finanzierung einschließlich betriebswirtschaftlicher Aspekte der Planung diskutiert; ihr strukturelles „Spannungsfeld“ wird herausgearbeitet.

Die Studie von Karin Dollhausen bietet wichtige wissenschaftstheoretische und forschungsmethodologische Anregungen. Sie ist allerdings keine originär erwachsenenpädagogische Forschungsarbeit, sondern untersucht Weiterbildungorganisation dezidiert aus der externen Perspektive einer Nachbardisziplin. Ihr methodisch bewusstes Ausblenden von erwachsenenpädagogischer Expertise ist Ursache für deutliche inhaltliche Mängel im hermeneutischen Teil und insgesamt für ein problematisches Verhältnis zwischen einer primär kulturwissenschaftlich interessierten Organisationsforschung und pädagogischer Professionalitätentwicklung. Es ist wünschenswert, dies noch an anderer Stelle ausführlicher zu diskutieren.

*Ortfried Schöffter*

**Faulstich, Peter**  
**Vermittler wissenschaftlichen Wissens**

Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft  
 (transcript Verlag) Bielefeld 2008, 193 Seiten,  
 19,80 Euro, ISBN 978-3-89942-878-0

Historisch spielen Einzelpersonen in der Erwachsenenbildung aus strukturellen Gründen – fehlende bis relativ geringe gesetzliche Normierung und große Gestaltungsmöglichkeiten – eine bedeutende Rolle. In den letzten Jahrzehnten sind daher zahlreiche Publikationen über Erwachsenenbildner/innen erschienen. Peter Faulstich stellt unter dem Auswahlkriterium „Vermittler wissenschaftlichen Wissens“ zehn Bildungspioniere in Kurzporträts vor, verbunden mit von ihnen verfassten Texten, Literaturverweisen und den Lebensdaten. Anders als es der männliche Titel und Untertitel nahe legen, befinden sich darunter auch zwei Frauen: die ganzheitliche Naturkundlerin Anna Maria Sibylla Merian (1647-1717), die „als eine Begründerin ökologischer Forschung“ (S. 27) gilt und die ganzheitliche Medizinerin Dorothea Christiane Erxleben, geborene Leporien (1715-1762).

Bei seiner Auswahl greift der Autor bis ins 17. Jahrhundert zurück und beschränkt sich nicht auf Deutschland, sondern bezieht auch Österreicher ein: den Historiker Ludo Moritz Hartmann (1865-1924), der von seiner Bedeutung, nicht jedoch von seiner inhaltlichen Orientierung her als österreichischer Grundtvig bezeichnet werden kann und Otto Neurath (1882-1945) einen Exponenten des Wiener Kreises, der sogar in der Münchner Räterepublik eine Rolle spielte, die zur Aberkennung seiner Habilitation durch die Universität Heidelberg führte. Neurath ist neben vielem anderem Schöpfer der aufklärenden Bildsprache ISOTYPE.

Weitere Porträts sind gewidmet dem Aufklärer gegen Hexenwahn Christian Thomasius (1655-1728), dem „Vollender der Aufklärung“ (S. 77) Immanuel Kant (1724-1804), Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), der als „Vorreiter“ öffentlicher Wissenschaft positioniert und durchaus kritisch gesehen wird, dem vielleicht bedeutendsten Naturwissenschaftler des 19. Jahrhunderts, Alexander von Humboldt (1769-1859) sowie Emil Adolf Roßmäßler (1806-1867), der

als „Politischer Professor“ (S. 150) bezeichnet wird und Vermittler von Naturwissenschaften war.

Für die Porträts hätten zehn andere Personen ebenso ausgewählt werden können. Kritik an der Auswahl ist aber ob der großen Zahl potenzieller Kandidat/inn/en dafür unangebracht. Für Faulstichs Auswahl spricht die disziplinspezifische Mischung ebenso wie die Mischung bekannter, weniger und kaum bekannter Namen. Gemeinsam sind den Porträtierten Widerstände, auf die sie im akademischen Betrieb trafen.

Der Autor hat sich nicht nur damit beschieden, „Vermittler/innen“ von wissenschaftlichem Wissen vorzustellen – der Begriff „Vermittler“ ist, da ihm kein negativer Beigeschmack zu eigen ist, der Sache angemessener als der üblicherweise verwendete Begriff „Popularisator“. Im Vorwort und in einer gleichsam theoretischen Einleitung geht er auf die Problematik öffentlicher Wissenschaft in Biographien und Konzepten kurz, gut nachvollziehbar und differenziert ein.

Nach Faulstich geht es bei „öffentlicher Wissenschaft“ um die „Frage nach der Anwendung und Verbreitung wissenschaftlichen Wissens“ (S. 7), womit sich die Problematik der Teilhabe derjenigen stellt, die nicht unmittelbar an der Wissensproduktion beteiligt sind. Zentral stellt sich die Frage nach gesellschaftlicher Relevanz von Forschung und Wissensproduktion, die mit dem Prinzip wissenschaftlicher Autonomie „konfligiert“. Nach dem Wissenschaftsverständnis von Faulstich, das nach öffentlicher Wissenschaft verlangt, gilt es „einen umfassenden Wissenschaftsbegriff zu verfolgen, der gesellschaftliche Verantwortung und individuelle Teilhabe erweitert“ (S. 8). Dafür stehen die für Porträts ausgewählten Persönlichkeiten.

Der Autor verfolgt nicht nur das unausgesprochene Ziel, zu einer erwachsenenbildnerischen Allgemeinbildung beizutragen, sondern mit seinem „Diskurs-Modell“ auch eine Ausweitung der Wissenschaftsforschung, der es nicht nur um die Entstehung, sondern auch um die Verbreitung wissenschaftlichen Wissens gehen soll. Argumentativ stützt er sich unter anderem auf Pierre Bourdieu und John Desmond Bernal, einen Mitbegründer der „science of science“.

Beim Aufspüren der Ursprünge moderner Wissenschaft rekurriert er – nicht als Einziger in den letzten Jahren – auf den Wiener Volkshochschullehrer, Wissenschaftshistoriker und Wiener Kreis-Mitglied Edgar Zilsel, der in der Reihe der Porträtierten ebenfalls hätte Aufnahme finden können.

Mit öffentlicher Wissenschaft sind, Faulstich thematisiert das nicht, Perspektiven verbunden, die für etablierte institutionelle Erwachsenenbildung eine Herausforderung darstellen. Faulstich zielt jedoch nicht weniger als eine Neupositionierung des Wissenschaftsbetriebes an.

*Wilhelm Filla*

**Feld, Timm C.  
Volkshochschulen als „lernende Organisationen“**

Entwicklung eines Anforderungsprofils unter Berücksichtigung theoretischer Ansätze organisationalen Lernens sowie einer innerorganisationalen und einer außerorganisationalen Perspektive (Verlag Dr. Kovac) Hamburg 2007, 358 Seiten, 88,00 Euro, ISBN 978-3-8300-3339-4

Timm C. Feld, wissenschaftlicher Mitarbeiter des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, legt mit der Publikation seiner Dissertation ein Werk vor, das einen substanziellen Beitrag zur fachwissenschaftlichen Debatte leistet und gleichzeitig gut brauchbar ist für die Gestaltung von Erwachsenenbildungsorganisationen als lernenden Organisationen. Mit dieser Publikation wird eine Lücke geschlossen, die darin zu orten ist, dass es zwar einiges an (vorwiegend) theoretischer Literatur zur Organisationsforschung und viele beratungsbezogene Ansätze, aber wenige Arbeiten gibt, die Wissenschaft in einen engen Kontext der Gestaltung und Veränderung von erwachsenenpädagogischen Prozessen stellen. Vorweg ist anzumerken, dass das Buch didaktisch gut aufgebaut ist und stringent argumentiert wird. Durch wiederkehrende Zusammenfassungen wird der/die Leser/in immer wieder „auf den Punkt“ gebracht. Ebenfalls positiv hervorzuheben ist, dass die theoretischen Kapitel und

diejenigen, in denen die Methoden entwickelt und beschrieben werden, nicht überborden. Sie sind hinreichend und soweit knapp gehalten, dass der empirische Teil ausführlich entwickelt, beschrieben und analysiert werden kann, was zur Nachvollziehbarkeit sowohl der Methodik als auch der Ergebnisse wesentlich beiträgt.

Im einleitenden Kapitel befasst sich der Autor mit der Problemstellung und dem Ziel der Arbeit, um im zweiten Kapitel die Entwicklung und die aktuelle Situation der Weiterbildung in Deutschland sowie den Veränderungsdruck, unter dem speziell die Volkshochschulen stehen, zu beleuchten. Dieses Kapitel gibt schon eine wichtige Grundlage für die folgenden Analysen ab. An dieser Stelle sei kritisch vermerkt, dass die Anforderungen, die sich durch Programme und Aktionspläne internationaler Organisationen (zum Beispiel durch die Europäische Kommission) ergeben, leider keine Beachtung finden. Dies verwundert insofern, als Themen wie „Steuerung“ eine brisante Fragestellung für bildungspolitische Akteure darstellen, was bis zu der Fragestellung reicht, was gute „Governance“ für Anbieter von Erwachsenenbildung bedeutet (vgl. Europäische Kommission 2007: Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:DE:PDF, Stand: 10.09.2008>). Im dritten und im vierten Kapitel werden die organisations- und lerntheoretischen Grundlagen für die Arbeit diskutiert. Dabei werden die relevanten Ansätze knapp, aber für die Arbeit hinreichend behandelt; spezifische Ansätze zum organisationalen Lernen werden ausgewählt. Die Diskussion und die Analyse der theoretischen Ansätze fließen in den Leitfaden für Experteninterviews ein. Das fünfte Kapitel beinhaltet den sehr umfangreichen und methodisch sorgfältig durchgeführten empirischen Teil. Schon der Umfang von rund 100 Seiten signalisiert die Bedeutung dieses Kapitels: In Form von leitfadengestützten Experteninterviews wird sowohl eine innerorganisationale Perspektive (Interviews mit VHS-Leiter/inne/n) als auch eine außerorganisationale Perspektive (Interviews mit Berater/inne/n und Wissenschaftler/inne/n) erfasst. In den abschließenden Kapiteln sechs und sieben wird ein idealtypisches Anforderungsprofil für Volkshochschulen als lernende Organisationen entwickelt, das ein Resultat der Literaturana-

lysen, der Experteninterviews sowie weiterer eingearbeiteter Literatur darstellt und sieben zentrale Anforderungen umfasst: Organisationsführung, Strategie, Struktur, Organisationskultur, Umgang mit Wissen, Kernkompetenzen und Umweltbezug. Im abschließenden Kapitel erfolgt schließlich eine Zusammenfassung.

Die aufwändige Methodik hat sich gelohnt. Die Arbeit kann auf detailreiche Aussagen und Erkenntnisse verweisen und bietet viel Material für den weiteren wissenschaftlichen Diskurs, aber auch für die praxisbezogene Gestaltung und Veränderungen von Erwachsenenbildungsorganisationen. Obwohl die Arbeit auf Volkshochschulen fokussiert, kann von einer Relevanz für viele Bereiche der Erwachsenenbildung und ihre Organisationen ausgegangen werden.

Die innerorganisationalen Sichtweisen und Perspektiven sind in einigen Fällen recht stark ausgeprägt, demgegenüber fehlt manches Mal eine kritische Infragestellung. Schade, dass eine so relevante Außenperspektive wie die, dass es bei den Volkshochschulen zwar eine Ansammlung von Einrichtungen, aber kein Konzept mehr gebe, in dieser sehr fundierten Arbeit untergeht.

Fazit: Eine Publikation, um die sowohl Forschende, die sich mit organisationalen Wandlungs- und Veränderungsprozessen befassen, als auch in der Erwachsenenbildung Tätige und Studierende nicht herum kommen.

*Gerhard Bisovsky*

### **Herrle, Matthias** **Selektive Kontextvariation**

Die Rekonstruktion von Interaktionen in Kursen der Erwachsenenbildung auf der Basis audiovisueller Daten  
(Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Bd. 6) Frankfurt a.M. 2007, 263 Seiten, 24,80 Euro, ISBN 978-3-9810879-2-5

Die Studie von Matthias Herrle schließt an die Tradition der Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung an und nähert sich einer bislang noch nicht ausreichend geklärten methodischen Herausforderung: Wie geht man mit der Komplexität von Videodaten um bzw.

wie können sowohl die auditiven als auch die visuellen Elemente der Daten forschungsmethodisch hinreichend berücksichtigt werden? Um dieses Ziel zu erreichen, versucht der Autor nach eigenen Angaben „die objektive Hermeneutik und ihre innewohnenden Annahmen auf den Ebenen von Theorie, Methodologie und Methode als anschlussfähig an einen systemtheoretischen Theorierahmen sowie an den Datentyp Videoprotokoll zu konzeptualisieren, um so ein Konzept zur Rekonstruktion von Kursinteraktionen zu entwerfen“ (S. 31 f.). Das auf dieser Basis entwickelte Konzept bezeichnet der Autor als „Selektive Kontextvariation“, die es ermöglichen soll, die prinzipielle Offenheit und Überkomplexität von Videodaten durch spezifische Selektionen des Forschers zu reduzieren und handhabbar zu machen.

Der Autor stellt auf der Grundlage einer systemtheoretischen Definition des Untersuchungsgegenstands der Interaktionen in Kursen der Erwachsenenbildung und einer Auseinandersetzung mit den erkenntnistheoretischen Grundlagen der objektiven Hermeneutik interpretationsleitende Prinzipien auf, die die Mängel bisheriger auf die Sprachebene fixierter Untersuchungen ausgleichen sollen. So wird etwa auf die Relevanz sozialbezogener Körperbewegungen für die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen hingewiesen und dargelegt, dass sozialisierte und ritualisierte Körperbewegungen ebenso wie Sprache zur Regulierung sozialer Beziehungen und zur Organisation von Interaktionen beitragen, oder systemtheoretisch ausgedrückt: dass Körperbewegungen (visuelle) Kommunikation im sozialen System sind, die wie diese der dreifachen Selektion von Information, Mitteilung und Annahme/Verstehen unterliegen und Anschlusskommunikation evozieren können.

Vor diesem theoretischen Hintergrund wird ein methodisches Verfahren zur Analyse von Kursinteraktionen auf der Basis von Videographien entwickelt, das der Autor an einem Beispiel vorführt. Bei dem untersuchten Fall handelt es sich um das Anfangssegment eines Kurses aus dem Bereich „Deutsch als Fremdsprache“. Nach der Beschreibung des äußeren Kontextes (Informationen zum konkreten Kurs, allgemeine Annahmen zu Kursen in der Erwachsenenbildung etc.) und der Festlegung der interpretationsleitenden Fragestellung werden die

auditive und die visuelle Ebene des Segments jeweils getrennt voneinander sequenzanalytisch und kontextfrei analysiert. Die Ergebnisse werden zusammengeführt und die gebildeten Lesarten und die jeweiligen rekonstruierten Strukturhypothesen kontrastiert. Die so („als Geschichte von Selektion und Anschlussselektionen“ (S. 139) rekonstruierte innere Struktur wird dann mit den visuell wahrnehmbaren Elementen (Raumgestaltung, Kleidung des Kursleiters etc.) konfrontiert. Erst danach werden das rekonstruierte Kursgeschehen mit dem bis dahin ausgeblendeten äußeren Kontext in Bezug gesetzt und die Sinnstruktur des komplexen Anfangssegments als „Etablierung eines lehrerbezogenen Interaktionszusammenhangs durch Bindung der Aufmerksamkeit der Anwesenden an einen gemeinsamen Referenzpunkt“ (S. 231) bestimmt.

Abgeschlossen wird die Studie mit einer Diskussion bezüglich ihres Nutzens für die Profession und die Disziplin. Ebenso, wie schon in den 1990er Jahren im Rahmen der Methode der Interpretationswerkstatt empfohlen wurde, Tontranskripte von Kursen der Erwachsenenbildung für die Fortbildung einzusetzen, sieht Herrle nun in der Analyse von Videoprotokollen das Potenzial für die „Erweiterung des Horizonts möglicher Handlungsalternativen“ (S. 245) der pädagogisch Tätigen. Für eine grundlagenorientierte Forschung von Interaktionen in Kursen der Erwachsenenbildung ist seine beispielhafte Analyse ein Ausgangspunkt, um das erarbeitete Strukturmuster anhand anderer Fälle auf seine Gültigkeit zu testen und andere kurskonstituierende Strukturmuster zu entdecken.

Mit der Studie wird zum einen ein gewinnbringender Anschluss der objektiven Hermeneutik an die Systemtheorie hergestellt und aufgezeigt, welchen forschungspraktischen und reflexiven Nutzen die – z.T. doch sperrige – Systemtheorie für methodische Fragen bereithält. Zum anderen gelingt es dem Autor, ein konkretes methodisches Vorgehen für die audiovisuelle Kursforschung zu entwickeln, das nachvollziehbar ist und den auditiven und visuellen Elementen von videographischen Daten gleichermaßen gerecht wird. Nebenbei wird auch deutlich, dass der Forscher, der sich mit diesem Datentyp beschäftigt, Kompetenzen im praktischen Umgang mit Bild- und Videobearbeitungsprogrammen benötigt. Kritisch

anzumerken bleibt nur die teilweise unnötig komplizierte und nicht immer leserfreundliche Ausdrucksweise des Autors.

*Tim Stanik*

**Schachtner, Christina/Höber, Angelika (Hrsg.)  
Learning Communities**

Das Internet als neuer Lern- und Wissensraum (Campus Verlag) Frankfurt a.M. 2008, 352 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-593-38609-6

Das Internet hat sich als Lern- und Wissensraum etabliert und scheint immer mehr Möglichkeiten zu eröffnen, kommunikatives und kooperatives Lernen im globalen Kontext zu realisieren. Es entstehen Learning Communities. Wie dort gelernt und Wissen generiert wird, war Thema einer Tagung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt im November 2006. In der Folge dieser Tagung ist der vorliegende Band entstanden. Die 26 Beiträge gehen unter anderem der Frage nach, welches Potenzial kollaborative und kooperative Lernstrukturen im virtuellen Raum entwickeln. Dies geschieht unter verschiedenen Perspektiven. Neben theoretischen Grundlagen werden interkulturelle und genderspezifische Dimensionen genauso in den Blick genommen wie ein Ausblick in die Zukunft gewagt, der allerdings nur bedingt neue Perspektiven eröffnet.

In einem einleitenden Beitrag stellt Christina Schachtner wissens- und bildungstheoretische Überlegungen zum digitalen Lernen an. Dabei geht sie unter anderem der Frage nach, „welches Wissen mittels digitaler Medien erworben werden kann und soll“ (S. 13). Ihrer Ansicht nach überwiegt das unmittelbar nutz- und verwertbare Wissen als Wissensangebot. Im Kontext der weiterführenden Ausführungen zum Lernen in Gemeinschaft entwickelt sie eine Systematisierung digitaler Lernszenarien, die als Orientierung sehr hilfreich ist.

Die theoretische Fundierung wird in weiteren fünf Beiträgen aufgefächert. Elke Gruber wendet sich der Perspektive des Lebenslangen Lernens zu. Sie konzentriert sich dabei vor allem auf Flexibilisierungsprozesse in der Erwachsenenbildung und auf zentrale Dimensionen lebensbegleitenden Lernens. Bedauerlich ist, dass dies nicht in Bezug auf digitale Medi-

en geschieht. Überhaupt hätte man sich bei den theoretischen Beiträgen mehr Bezug zum Thema des Bandes gewünscht. Dieser Bezug erfolgt im zweiten Schwerpunkt des Bandes, der sich mit kollaborativem und interkulturellem Lehren und Lernen an der Hochschule beschäftigt. In sechs Beiträgen werden Beispiele aus der Hochschulpraxis analysiert. Einer interessanten Perspektive widmet sich der dritte Schwerpunkt, in dem sich vier Beiträge kooperativen Lernkulturen jenseits etablierter Bildungseinrichtungen zuwenden. Das thematische Spektrum reicht vom Mobil Learning über Beratung im Cyberspace bis hin zu virtuellen Jugendforen und öffnet damit den Blick auf das Potenzial virtueller Räume für informelle Lernprozesse. Ein besonderes Augenmerk wird auf gendersensitive Lernräume gerichtet. Allerdings werden in den vier Beiträgen ausschließlich frauenspezifische Angebote in den Blick genommen. Ein Beitrag über männerspezifische virtuelle Lernräume wäre sicher auch von Interesse gewesen und hätte das Spektrum erweitert.

„Kollaboration online in der Erwachsenenbildung“ ist ein weiterer Schwerpunkt dieses Bandes. In vier Beiträgen werden Formen der Leistungserbringung in Learning Communities diskutiert, die Gestaltung von E-Learning am Arbeitsplatz vorgestellt und Blended Learning-Konzepte beleuchtet. Dabei ergeben sich interessante Einblicke in Projekte wie etwa ein Blended Learning-Projekt als Konzept des expansiven Lernens für den zweiten Bildungsweg der VHS Florisdorf (Wien) (Christian Nowak). Hier wird deutlich, dass besonders beim digitalen Lernen Lernplanung und Lernreflexion von besonderer Bedeutung sind.

Den Abschluss liefern Ausblicke in Form von zwei Interviews, die Christina Schachtner mit dem Zukunftsforscher Matthias Horx über die Zukunft des Lernens und mit Susanne Krucsay vom österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur zum Thema „Media Literacy“ führte. Leider konzentriert sich der Blick in die Zukunft sehr stark auf die aktuelle Situation.

Insgesamt liefert der Band einige interessante Beiträge zum Thema, doch leidet er unter dem Problem vieler Sammelbände, die im Anschluss an Tagungen entstehen: Der rote

Faden ist nicht immer zu erkennen. Man hätte sich hier einen stärkeren Fokus auf das im Titel des Bandes genannte Thema und eine noch stärkere theoretische Fundierung gewünscht. Einige Beiträge machen deutlich, wie wichtig gerade die pädagogische Gestaltung virtueller Lernräume ist. Obwohl schon seit über zehn Jahren darüber diskutiert wird, scheint diese Entwicklung nur sehr zögerlich voranzuschreiten. Die Beiträge in diesem Band werfen hier einige Fragen auf, die es in Zukunft intensiver zu bearbeiten gilt. Positiv hervorzuheben ist, dass der Perspektive der Erwachsenenbildung Raum gegeben wird, was gerade bei der Medienthematik nicht selbstverständlich ist.

*Richard Stang*

**Steele, Tom**  
**Knowledge is Power**

The Rise and Fall of European Popular Educational Movements 1848-1939  
(Peter Lang Verlag) Bern 2007, 306 Seiten, 69,00 Euro, ISBN 978-3-03910-563-2

Im Rahmen der Internationalisierung der Erwachsenenbildung werden europäische Perspektiven zunehmend wichtiger. Für die Geschichte der Erwachsenenbildung liegt jetzt ein Grundlagenwerk vor, das diese europäischen Perspektiven unter dem Paradigma des Entstehens und Ausdifferenzierens der bürgerlichen Öffentlichkeit auf der Basis einer wissenschaftlich fundierten Aufklärung in ihrer konstitutiven Entwicklungsphase über einen langen Zeitraum darstellt und die jeweiligen nationalen Besonderheiten vergleichend untersucht.

Mit dem breit angelegten Vorhaben gelingt es zum ersten Mal, gemeinsame Wurzeln und Manifestationen der Erwachsenenbildung in Europa systematisch darzustellen und in nationalen Exkursen zu vertiefen. Damit wird ein Grundstein für eine gemeinsame Identitäts- und Traditionsbildung – und ihre kritische Hinterfragung – gelegt, die auch strukturierend für vertiefende weitere Forschungen wirken wird.

Solche Schneisen zu schlagen, verlangt eine wissenschaftliche Kühnheit und pragmatische Komplexitätsreduktion, die in der Literatur kaum zu finden ist. Sicherlich ist ein wichtiger Grund, dass Tom Steele ein ganzes Forscher-

leben lang Studien zur Erwachsenenbildungsgeschichte veröffentlicht hat. Hinzu kommt aber auch, dass, wie im Vorwort ausgeführt wird, zumindest in den 1990er Jahren ein reges europäisches Netzwerk von Forschenden zur historischen Erwachsenenbildung bestand, in dem diese Fragestellungen in kollegialer Form bearbeitet wurden und von dem Teilergebnisse weiter genutzt werden konnten. Bis auf die Schweiz und Portugal werden alle europäischen Länder berücksichtigt.

Steeles gesellschaftshistorische Vorannahmen basieren auf J. Habermas' Theorie des „Strukturwandels der Öffentlichkeit“ (1962), Ergebnissen der von R. Williams und E.P. Thompson inspirierten cultural studies zu Ausdrucksformen plebejischer Kultur und der Kategorie der proletarischen Öffentlichkeit, wie sie von O. Negt und A. Kluge Anfang der 1970er Jahre auch als kritische Weiterentwicklung der Überlegungen von J. Habermas aufgestellt wurde. Steele hebt außerdem den machtpolitischen Aspekt der populären Erwachsenenbildungsbewegungen im Zusammenhang mit der Nationenbildung hervor.

Das kritische In-Beziehung-Setzen von Entwicklungstendenzen bürgerlicher Öffentlichkeit und proletarischer Öffentlichkeit, ihr gegenseitiges Abhängigkeitsverhältnis im Sinne von Komplementarität und Konkurrenz, was die Realisierung der Ziele der Aufklärung anbelangt, macht die spezifische, auf die Charakterisierung und Wesensbestimmung historischer Entwicklung angelegte Dynamik der Darstellung und zugleich ihre Stärke aus. Diese angenommene Wechselbeziehung, eben auch als Entwicklungsbeziehung, strukturiert die Perspektive auf die vielfältigen Erscheinungsformen in den unterschiedlichen europäischen Ländern. Aus ihrem langjährigen Zusammenspiel heraus entwickelte sich demnach ein rationaler und sozialwissenschaftlich begründeter Begriff der Aufklärung, der historisch prägend für die Demokratisierungsprozesse der Gesellschaften in Europa war. Steele unterstellt in seiner vergleichenden Betrachtung nicht nur wechselseitige geistige Einflüsse, er benennt auch Kommunikations- und Rezeptionsprozesse.

Indem Steele den Begriff der populären Erwachsenenbildung offenhält und nicht eng auf die radikalen und möglicherweise partikularen Interessen sozialer und politischer Bewegungen

beschränkt, werden die reichhaltigen Ansätze und ihre Wechselbeziehungen deutlich gemacht. Untersucht werden typische Erscheinungsformen der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung wie die Lesegesellschaften, die wissenschaftlichen Vereinigungen, die Logen, Volkshochschulen, Nachbarschaftsheimen, Universitätsausdehnung, Arbeiterbildung und Frauenbildung in ihren jeweiligen nationalen Entwicklungs- und Bedeutungszusammenhängen, wobei auch Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Nationen in Einzelfällen vertieft werden. Besondere Aufmerksamkeit widmet Steele ebenfalls den Bildungsbestrebungen der radikalen sozialen und politischen Bewegungen, denen er, wenn sie der Aufklärung verpflichtet sind, eine besonders positive Bedeutung für die Demokratisierung zuschreibt. Hierbei untersucht er insbesondere das Beziehungsverhältnis von Intellektuellen und sogenannten einfachen Menschen auf paternalistische bzw. egalitäre Strukturen im Bildungsprozess.

Dass mit diesem Buch innerhalb der scientific community weiter gearbeitet wird, dass es auch als Schlüsseltext für ein europäisches Profil der Erwachsenenbildung genutzt wird, ist sehr zu wünschen. Eine Bedingung dafür könnte ein reger wissenschaftlicher Diskurs über die eingenommenen Perspektiven und ihre weitere Ausdifferenzierung sein. Hierbei wäre es dann u.a. wichtig herauszuarbeiten, inwieweit die eingenommenen Perspektiven mit den Spezialforschungen zur Geschichte der Erwachsenenbildung in den einzelnen Ländern korrespondieren, sich dagegen sperren oder auch kontrovers diskutiert werden sollten.

Dabei könnte dann untersucht werden, inwieweit die These des deutschen Sonderwegs, die von Steele über den spezifischen deutschen Bildungsbegriff gelegt wird, durch republikanische, insbesondere auch liberale Bestrebungen in ihrer Geltung stark eingeschränkt wird. Ein zweites, aktuelleres Thema, das auch vertieft werden sollte, ist, inwieweit diese historischen Erscheinungsformen populärer Erwachsenenbildung in ihrem Kern mit der Definition populärer Erwachsenenbildung, wie sie von Paulo Freire entwickelt wurde, in Verbindung gebracht werden können. Hierzu gibt Steele im abschließenden Kapitel Hinweise und Anregungen.

*Klaus Heuer*

## **Autorinnen und Autoren der Rezensionen**

**Dr. Gerhard Bisovsky**, Direktor der Volkshochschule Meidling in Wien, gerhard.bisovsky@meidling.vhs.at

**Prof. Dr. Heide von Felden**, Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Heide.von.Felden@uni-mainz.de

**Dr. Wilhelm Filla**, Universitätsdozent an der Universität Klagenfurt, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und Vorsitzender des Kuratoriums der Weiterbildungsakademie in Wien, voev@vhs.or.at

**Kornelia Haugg**, Leiterin der Abteilung „Berufliche Bildung; Lebenslanges Lernen“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Berlin/Bonn, Kornelia.Haugg@bmbf.bund.de

**Dr. Klaus Heuer**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Daten- und Informationszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn, heuer@die-bonn.de

**Prof. Dr. Klaus Meisel**, Managementdirektor der Münchner Volkshochschule GmbH, klaus.meisel@mvhs.de

**Bernhard von Rosenblatt**, TNS Infratest Sozialforschung, München, von 1984-2007 Geschäftsführer, derzeit Senior Consultant, bernhard.rosenblatt@tns-infratest.com

**Prof. Dr. Richard Stang**, Professor für Medienwissenschaft an der Fakultät „Information und Kommunikation“ der Hochschule der Medien Stuttgart und Senior Researcher beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) Bonn, stang@hdm-stuttgart.de

**Tim Stanik**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der TU Dortmund, tstanik@fb12.uni-dortmund.de