

REPORT 2 | 2010

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
33. Jahrgang

Bitte zitieren Sie diese Publikation wie folgt:

REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 02/2010

Lernorte und Lernwege

W. Bertelsmann Verlag, Germany.

ISBN: 978-3-7639-1983-3

<http://dx.doi.org/10.3278/REP1002W>

Veröffentlicht unter CC-Lizenz: CC_BY-SA

Lern



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR



die

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

33. Jahrgang, Heft 2/2010

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Bonn

Verantwortlich Herausgebende:

Ekkehard Nuißl (E.N.), Essen; Christiane Schiersmann (C.S.), Heidelberg; Elke Gruber (E.G.), Klagenfurt

Heftherausgeberinnen 2/2010:

Ekkehard Nuißl von Rein

Beirat: Anke Hanft, Oldenburg; Stephanie Hartz, Braunschweig; Joachim Ludwig, Potsdam; Erhard Schlutz, Bremen; Sabine Schmidt-Lauff, Chemnitz; Josef Schrader, Tübingen; Jürgen Wittpoth, Bochum

Wissenschaftliche Redaktion: Thomas Jung

Redaktionsassistent: Beate Beyer-Paulick

Lektorat: Christiane Hartmann

Anschrift der Redaktion und Herausgeber:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. (0228) 3294-182, Fax (0228) 3294-399
E-Mail thomas.jung@die-bonn.de

Hinweise für Autor/inn/en:

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/i ihrem Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende Institution über. Unverlangt eingesandte Manuskripte werden nicht zurückgesandt.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Sie werden von der Redaktion anonymisiert und den Herausgeber/ inne/n sowie zwei externen Gutachtern vorgelegt. Die Begutachtung erfolgt „double blind“. Weitere Informationen unter www.report-online.de.

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung?

Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **23/3302** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Recherche: Unter www.report-online.net können Sie Schwerpunktthemen der Einzelhefte und sämtliche seit 1978 im REPORT erschienenen Artikel und Rezensionen recherchieren. Einzelhefte der Jahrgänge 1992 bis 2005 stehen zudem zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Bibliographische Information der Deutschen

Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos
Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20
E-Mail roos@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte 14,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 38,– EUR, für Studierende mit Nachweis 32,– EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 978-3-7639-1982-6 (Print)

ISBN 978-3-7639-1983-3 (E-Book)

Best.-Nr. 23/3302

© 2010 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

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



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert-Nr. IMO-COC-020141
© 1996 Forest Stewardship Council

Inhalt

Editorial	5
-----------------	---

Beiträge zum Schwerpunktthema

Rudolf Tippelt/Jutta Reich-Claassen

Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven.....	11
---	----

Rolf Dobischat/Eva Ahlens/Anna Rosendahl

Hochschulen als Lernorte für das Lebensbegleitende Lernen? Probleme und Perspektiven für die (wissenschaftliche) Weiterbildung.....	22
--	----

Matthias Rohs

Zur Neudimensionierung des Lernortes	34
--	----

Katrin Kraus

Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung.....	46
--	----

Ines Langemeyer

Lebenslanges Lernen im Kontext der Verwissenschaftlichung von Arbeit – Außerschulische Lernorte und Lernwege aus subjektwissenschaftlicher Sicht	56
---	----

Claas-Philip Zinth

Organisationales Lernen als Lernweg des Subjekts	65
--	----

Forum

Aiga von Hippel

Erwachsenenbildner an der Schnittstelle zwischen Verwaltung und Pädagogik.....	77
--	----

Rezensionen

Friederike Behringer/Bernd Käßpinger/Günter Pätzold (Hg.): Betriebliche Weiterbildung (Arthur Schneeberger)	91
---	----

Jürgen Budde/Angela Venth: Genderkompetenz für lebenslanges Lernen.....	92
Karin Derichs-Kunstmann/Gerrit Kaschuba/Ralf Lange/Victoria Schnier (Hg.): Gender-Kompetenz für die Bildungsarbeit (Nicole Hoffmann)	92
Ulla Klingovsky: Schöne Neue Lernkultur (Stefan Vater).....	94
Martin Kronauer (Hg.): Inklusion und Weiterbildung (Rainer Brödel)	95
Cornelia Maier-Gutheil: Zwischen Beratung und Begutachtung (Wiltrud Gieseke)	96
Autorinnen und Autoren	98
Ausschreibung für das Heft 1/2011	99

Editorial

Es ist nahezu ein Allgemeinplatz, von der Pluralität der Lernorte zu sprechen. Sowohl in der historisierenden Perspektive als auch in der die Gegenwart in den Blick nehmenden Betrachtungsweise ist es mittlerweile Konsens, die Vielfalt der Orte des Lehrens und Lernens sowie deren Eingebundensein in gesellschaftliche Strukturen und Funktionen zu akzeptieren und wissenschaftlich zu verorten. Es gibt eine disziplinübergreifende Übereinstimmung darin, dass es neben den traditionellen Orten institutionalisierten und organisierten Lernens eine Vielzahl von „offenen“ und „freien“ Lernorten gibt – jenen Orten also, die außerhalb des Bezugsrahmens von Schule und Ausbildung zu finden sind. Dazu gehören wie selbstverständlich heutzutage: das Museum, der Sportplatz, die Gedenkstätte, der Arbeitsplatz, die Hochschule, das Theater... Und diese Aufzählung ist längst nicht vollständig.

In jüngster Zeit gewinnt die Pluralität der Lernorte eine neue Dimension – und zwar dann, wenn sich die Rhetorik des lebenslangen Lernens mit der Rede vom „informellen“ Lernen überlagert und – im Einklang mit der bildungspolitischen Favorisierung von „Kompetenz“ – zu einer neuerlichen Entgrenzung des Konzepts „Lernort“ führt. Mit Blick auf die Herausforderungen sich rapide verändernder, globalisierter Gesellschaftsstrukturen und medialer Erfahrungsräume und mit Verweis auf die allseits geforderte Flexibilisierung der Lernbiographien muss also auch der „Lernort“ neu gedacht werden.

Ausgangspunkt aller Lernort-Diskurse war und ist die Topographie, eine räumlich-geographische Verortung von Lernhandlungen also. Topos (von griech. **ΤÓΠΟΣ**), der Ort, ist schon immer Bezugspunkt menschlichen Erinnerns, Reflektierens und Handelns. Dieser Ort, Platz oder Raum, ist nicht nur einfach da – er entsteht erst in der Wahrnehmung und im Handeln der Menschen, so besagt es die Theorie der sozialen Räume. Grundsätzlich werden somit alle Orte lebensgeschichtlicher Erfahrung und sozialen Handelns zu Lernorten per se. Das waren sie seit jeher, auch wenn für einige Zeit (Jahrhunderte) der Fokus auf den Institutionen des Lernens lag. Doch seit sich die Sozial- und Kulturwissenschaften vor gut drei Jahrzehnten intensiver mit Ort und Raum auseinanderzusetzen begannen und sich auch die Erziehungswissenschaften diesem Topos zuwandten, hat sich die tradierte Vorstellung vom Lernen und seinen institutionellen Rahmungen hin zu einem primär subjektorientierten Lernverständnis verschoben, wobei dem Ort des Lernens neuerlich Aufmerksamkeit zugesprochen wurde. Mittlerweile spricht man gar von einem eigenständigen Forschungsfeld, der „Lernortforschung“.

Auch von der Bildungspolitik ist der Begriff „Lernort“ bereits in den 1970er Jahren – und zwar durch die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates – in die pädagogische Fachsprache eingeschrieben worden. Und erst jüngst hat die öffentliche Rede vom „Lernort“ dank einer umfassenden bildungspolitischen Initiative noch einmal neuen Aufwind erhalten. Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung

(BMBF) Ende des Jahres 2009 aufgelegte Programm „Lernen vor Ort“ verbindet einmal mehr das Lernen im Lebensverlauf mit dem Ort des Lernens. Das Programm versteht sich als öffentlich-private Partnerschaft, die – unterstützt mit Mitteln des BMBF und des Europäischen Sozialfonds (ESF) – in den kommenden drei Jahren nachhaltig Rahmenbedingungen für lebenslanges Lernen auf kommunaler Ebene schaffen soll. Hiermit soll kommunales Bildungsmanagement entwickelt und auf diesem Wege Bildung für alle und in allen Phasen des Lebens ermöglicht werden. Auch wenn „Lernen vor Ort“ zunächst einmal auf administrative, bildungspolitische Entscheidungsprozesse abhebt, die mit den Bedürfnissen der Menschen in ihren Sozialräumen rückgekoppelt werden sollen, so ist es doch auch als ein Lernen an konkreten Standorten – an „Lernorten“ also – gedacht.

Im vorliegenden REPORT soll es nun weniger um einschlägige historische Auffassungen von Lernorten, um die Rekonstruktion jüngerer Theorieentwicklungen in der Lernortforschung (in den drei großen Wellen von 1977, 1991 und 2006) oder gar um aktuelle, politische Initiativen rund um den Begriff „Lernort“ gehen; vielmehr wollen wir erkunden, welche neuen Aspekte aus Wissenschaft und Forschung in die Diskussion um Lernorte und Lernräume eingespielt werden. Und schließlich wollen wir auch wissen, welche Fragestellungen und Dimensionen sich hieraus für künftige Forschungen eröffnen.

Mit dem Beitrag von Rudolf Tippelt und Jutta Reich-Claassen eröffnen wir das Heft. Hier lassen die Autoren zunächst einmal die erwachsenenpädagogischen Lernort-Debatten der letzten drei Dekaden Revue passieren, bevor sie die Einbeziehung des informellen Lernens, der Lebensweltforschung und organisationaler Perspektiven diskutieren, um abschließend den neo-institutionalistischen Diskurs genauer in Augenschein zu nehmen. Abgeleitet werden schließlich Herausforderungen für die künftige Diskussion, in der es darum gehen müsse, den Akteuren „vor Ort“ Handlungs- und Gestaltungsfreiheiten einzuräumen, um eine lebenswelt- und bedarfsbezogene Gestaltung von Lernorten und -welten zu ermöglichen.

Rolf Dobischat, Eva Ahlne und Anna Rosendahl widmen sich dem Lernort Hochschule und prüfen vor dem Hintergrund immer neuer Qualifikationsanforderungen am Arbeitsmarkt, wie sich Angebots- und Nachfragestrukturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickelt haben. Sie weisen anhand von empirischen Erhebungen nach, unter welchen strukturellen Bedingungen welche Wachstumspotentiale in diesem Bereich vorliegen.

Matthias Rohs diskutiert in seinem Beitrag das Verhältnis von „Raum“ und „Ort“ sowie von „formellen“ und „informellen“ Lernorten und verknüpft diese Begriffe mit seiner Deutung des informellen Lernens. Die Argumentation fokussiert darauf, die Bedeutung virtueller Lernorte hervorzuheben. Der Autor arbeitet weniger an einer Neubestimmung des Lernortbegriffs, zeigt aber auf, in welchem Rahmen sich angesichts der Pluralität von Lernorten eine Neubestimmung im Rahmen organisierter Bildung bewegen muss.

Katrin Kraus basiert ihren Beitrag auf der Theorie des sozialen Raumes, um von hier ausgehend die Aneignung des Lernortes durch Lehrende und Lernende kritisch zu beschreiben, bevor sie im empirischen Teil anhand von videografierten Sprachkursen einer Volkshochschule deren Umgang mit dem sozialen Raum genauer analysiert. Mit Blick auf die Präparation von Objekten und Medien sowie auf die Konstitution einer „pädagogischen Zone“ werden damit raumaneignende Praktiken sichtbar gemacht.

Ines Langemeyer plädiert auf Grundlage eines subjektwissenschaftlichen Lernverständnisses und vor dem Hintergrund der Verwissenschaftlichung von Arbeit für ein kritisches Verhältnis gegenüber außerschulischen Lernwegen und -weisen, die auf neuen technologischen Produktionsweisen aufsetzen. Sie sieht gleichwohl die Arbeitenden, denen im Arbeitsprozess eine strategische Rolle zukommt, mit der Chance konfrontiert, lebenslanges Lernen an der Methode einer „entwickelnden Arbeits- und Technikforschung“ auszurichten und somit Exklusionseffekte des Bildungssystems zu überwinden.

Claas-Philip Zinth sieht, basierend auf Ansätzen des organisationalen Lernens und der Lokalen Theorie, die Organisationsmitglieder als Träger organisationaler Lernprozesse, wobei lerntheoretische Grundlagen bisher nur rudimentär verankert sind. In der Weiterentwicklung eines lerntheoretisch fundierten Ansatzes wird organisationales Lernen als subjektbezogener Lernweg vorgestellt. Zudem leitet der Autor empirisch generierte Implikationen für den Lern-Support ab und verweist auf Desiderata für künftige Forschungsanstrengungen zum organisationalen Lernen.

Im FORUM diskutiert Aiga von Hippel die Entgrenzung der Tätigkeitsfelder in der Erwachsenenbildung. Die Autorin nimmt die Tätigkeiten von Verwaltungsmitarbeiter/innen mit pädagogischen Aufgaben in den Blick und macht diese zur Grundlage für eigene Überlegungen zur Fortbildung des Weiterbildungspersonals. Die Argumentation basiert auf empirischen Ergebnissen des Projekts „KomWeit“, in dem verschiedene Berufsgruppen befragt wurden.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre am „rechten Ort“ und freuen uns auf Ihre kritischen Rückmeldungen, Meinungen und Positionen.

Bonn, im Juli 2010

Thomas Jung

Beiträge zum Schwerpunktthema

Lernorte – Organisationale und lebenswelt-bezogene Perspektiven

Der vorliegende Beitrag geht von der Annahme aus, dass sich die gegenwärtige Struktur von Lernorten sowie darauf bezogene aktuelle theoretische und empirische Schwerpunktsetzungen jeweils aus ihrer Entstehungsgeschichte nachvollziehen und interpretieren lassen. Beginnend mit der Einführung des Lernortbegriffes in die Erwachsenenbildungsforschung in den 1970er Jahren wird die Entwicklung der erwachsenenpädagogischen Lernortdiskussion dekadeweise nachgezeichnet. Seit der Jahrtausendwende werden einerseits zunehmend organisationsbezogene Themen wie bspw. Netzwerkbildung und Kooperation in die Lernortdebatte aufgenommen sowie andererseits lebenswelt- und milieubezogene Perspektiven diskutiert. In jüngster Zeit gewinnt auch die Rezeption neo-institutionalistischer Theorieansätze für die erwachsenenpädagogische Lernortdiskussion an Bedeutung.

1. Einleitung

Unter Lernorten sind im engeren Sinne Bildungseinrichtungen zu verstehen, die Lernangebote organisieren; in einem weiteren Sinne fasst man darunter alle räumlichen Einheiten, die Lernende pädagogisch stimulieren – sowohl im Kontext formalorganisierter Einrichtungen als auch im Rahmen informeller Lernprozesse. So sind mit Siebert (vgl. 2006, S. 20) Lernorte als Umgebungen zu verstehen, die Erwachsene mit dem expliziten und auch impliziten Ziel des Lernens zeitlich begrenzt aufsuchen. Da die Gestaltung von Lernorten und die damit zusammenhängende Lernorganisation mit dem Wissensinhalt abgespeichert werden und somit maßgeblich über den Lernerfolg mitentscheiden (vgl. Roth 2003, S. 27), müssen sowohl die optimale Gestaltung von Lernorten und Lernumgebungen als auch das Zeitmanagement und die Nutzung personeller und materieller Ressourcen begründet werden.

Nicht nur Lernorte an sich haben sich im Zeitverlauf verändert und ausdifferenziert, sondern auch die erziehungswissenschaftliche Lernortdebatte lässt sich in ihrer Entwicklung durch eine erhebliche Dynamik charakterisieren. Als eine der gegenwärtigen Schwerpunktsetzungen der Lernortdebatte zeichnet sich die Verknüpfung mit Vernetzungs- und Kooperationstheorien einerseits sowie den eng damit verbundenen organisationsbezogenen, neo-institutionalistischen Betrachtungsweisen andererseits ab. Die gegenwärtige Struktur von Lernorten sowie aktuelle theoretische und empirische Schwerpunktsetzungen lassen sich jeweils aus ihrer Entstehungs- und Wandlungsgeschichte heraus interpretieren und verstehen. Ohne den Anspruch zu erheben, präzise Abgrenzungen im historischen Rückblick formulieren zu können, lässt sich doch eine

kontinuierliche Entwicklung und Veränderung der Debatte um Lernorte im historischen Rückblick feststellen – mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten in Dekaden. Auch wenn der Lernortgedanke bereits im 18. Jahrhundert im Rahmen der Berufsbildung aufgegriffen wurde (vgl. Pätzold/Goerke 2006, S. 26), lässt sich eine systematische Auseinandersetzung auch mit der Begrifflichkeit – beginnend mit der begrifflichen Präzisierung des Deutschen Bildungsrates – erst ab den 1970er Jahren nachzeichnen.

2. Erwachsenenpädagogische Lernortdiskussion im historischen Rückblick

2.1 Lernorte in der Diskussion der 1970er Jahre

Der Lernortbegriff wurde durch den Deutschen Bildungsrat erstmals in die pädagogische Fachsprache und den bildungspolitischen Sprachgebrauch eingeführt (vgl. Münch 2001, S. 201). In diesem Kontext wird „Lernort“ als eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Bildungseinrichtung definiert, die Lernangebote systematisch organisiert (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, S. 70). „Ort“ bezog sich dabei auf eine zeitliche wie auch auf eine lokale Gliederung; dabei wurden nicht nur räumlich unterschiedliche und selbstständige Einheiten, sondern auch „in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte“ differenziert (Münch 2001, S. 201). Die Definition impliziert schon in den 1970er Jahren eine Pluralität von Lernorten. Zur Sprache kamen in diesem Rahmen die Lernorte Schule, Betrieb und Lehrwerkstatt; mit dem vierten vorgeschlagenen Lernort „Studio“, der sich ohne verbindliche inhaltliche Vorgaben auf „kreatives, ästhetisches und soziales Lernen“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 72) bezieht, wird bereits eine Entgrenzung der Lernorte insbesondere im Bereich der beruflichen (Erwachsenen-)Bildung deutlich. Noch unberücksichtigt blieben allerdings zu diesem Zeitpunkt das informelle Lernen, die explizite Orientierung an Zielgruppen sowie die Möglichkeit und Fruchtbarkeit der Kooperation und Vernetzung. Die Konzepte der bildungs- und lehrtheoretischen Didaktik kamen damals zu systematischen Empfehlungen der mikro- und makrodidaktischen Gestaltung von Lernorten hinzu (vgl. Flechsig/Haller 1973, S. 126ff.). Die Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen an Lernorten wurde damals stark inhaltlich auf das jeweilige domänenspezifische Wissen fokussiert; zum Einsatz kamen – je nach Intention des Lehrprozesses – taxonomische Zielformulierungen (von der Anbahnung bis zur Habitualisierung). Der kognitive Bereich und das deklarative Wissen wurden taxonomisch an den verschiedenen Lernorten als Anspruch der Zielorientierung geordnet und reichten von Faktenwissen und Begriffsdefinitionen über Kenntnisse von Prinzipien, Verallgemeinerungen bis hin zum Erklären von Theorien und Modellen. Das prozedurale Wissen erstreckte sich vom Verstehen als Übersetzen von Informationen bis hin zu synthetischem Wissen und der Beurteilung von Wissen aufgrund rationaler Kriterien (vgl. Krathwohl u.a. 1975, S. 174ff.). Die Lernortdebatte war zu diesem Zeitpunkt noch von wissenschaftstheo-

retisch geführten Diskussionen zum Zyklus des didaktischen Handelns geformt. Dazu zählten beispielsweise die Debatte über das Problem des Zielsetzens und Aushandeln, die Auseinandersetzung, sich über Wege und Mittel der Zielerreichung zu verständigen, die Thematisierung von Interaktion in Arbeitsteams sowie die Überlegungen zur Überprüfung der Qualität der erreichten Lernprozesse.

2.2 Lernorte in der Diskussion der 1980er Jahre

In den weniger bewegten 1980er Jahren wurde die Lernortdebatte weiter ausdifferenziert. Dies zeigte sich zum einen in einer klaren Differenzierung von Lernorten in der Erwachsenen- und Weiterbildung: Es wurden explizite Lernorte (Volkshochschulen, kirchliche, gewerkschaftliche, betriebliche Bildung etc.), implizite Lernorte (Arbeitsplatz, Medien, Peers, Familie, Museen, Theater, Bibliotheken, etc.) und intermediale Lernorte (Vereine, Verbände, Lernen im Kontext des ehrenamtlichen Engagements) systematisch unterschieden. Zum anderen erfolgte eine Ausdifferenzierung im Kontext der Begründung holistischer Lernanforderungen; diese postulierten, dass Lernorte nicht nur kognitive, sondern auch soziale, emotionale und bisweilen motorische Lernziele in Rechnung stellen müssten. Es entspann sich eine Debatte über die adressatenbezogene, damals auch noch häufig zielgruppenorientierte Planung von Lernen und einer damit verbundenen Gestaltung attraktiver Lernangebote für sehr unterschiedliche, sozial differenzierte Zielgruppen. Lerntheoretisch wurde bereits in den 1980er Jahren ein auf der Basis der Rezeption amerikanischer Untersuchungen (vgl. z.B. Spiro u.a. 1988; Collins u.a. 1989, S. 467ff.) zur Verbesserung der Lernbedingungen und zur Anregung und Gestaltung von didaktischen Lernsettings situiertes, konstruktivistisches und kompetenzbasiertes Lernen empfohlen. Insbesondere situiertes Lernen basiert auf aktivem Lernen anhand erfahrungsnaher Problemstellungen; dabei werden Lerninhalte mit als persönlich relevant empfundenen Anwendungskontexten verknüpft (vgl. z.B. Mandl u.a. 1997). In Erinnerung an die traditionellen Konzepte projektorientierten Lernens (vgl. Tippelt 1979) wurden die Selbstständigkeit der Lernenden und die Kooperation zwischen den Lernenden als besonders fördernd eingeschätzt. Konstruktivistisches Lernen stellte erweiterte Anforderungen auch an Lernorte, ging es doch darum, mit neuem an bereits vorhandenes Wissen anzuknüpfen und zu berücksichtigen, dass Wissen stets eine individuelle, subjektiv geprägte Konstruktion darstellt (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997). Das ebenfalls stark diskutierte kompetenzbasierte Lernen (vgl. z.B. Achatz/Tippelt 2001) fokussierte vor allen Dingen im Bereich der beruflichen Lernorte den Aufbau von Fach-, Methoden-, Individual- und Handlungskompetenzen.

Unter dem Einfluss der themenzentrierten Interaktion (vgl. z.B. Marelli-Simon u.a. 1987) sollten Lernorte und die dort arrangierten Lernsettings Gefühlserfahrungen (Ich, Autonomie), Sach Erfahrungen (Es, Thema) und Sozialerfahrungen (Wir, Solidarität) immer unter Berücksichtigung der institutionellen Voraussetzungen und des realen sozialen Umfelds ermöglichen (vgl. z.B. Terfurth 1993; Klemmer 1993; Hanusa 1993).

3. Ausweitung des Lernortkonzeptes ab den 1990er Jahren

3.1 Einbezug des informellen Lernens

Blieb die Diskussion um Lernorte in den 1970er und 1980er Jahren – ganz in Anlehnung an die Definition durch den Deutschen Bildungsrat – noch eindeutig auf formal-organisiertes und institutionengebundenes Lernen beschränkt, so erfolgte mit der Mitberücksichtigung des informellen Lernens eine entscheidende Ausweitung des Lernortkonzeptes. Die Bedeutung informeller Lernkontexte zeigte sich in dieser Dekade vor allem im Rahmen der europäischen und internationalen Konzepte des lifelong und lifewide learning, die informellem Lernen eine besondere Relevanz attestierten. Für die historische Rekonstruktion der Lernortdiskussion ist von Bedeutung, dass auch das Konzept des informellen Lernens höchst differenziert war und beispielsweise als selbstorganisiertes, als inzidentelles und als „Lernen en passant“ diskutiert wurde. So zeichnete sich der damaligen Auffassung zufolge inzidentelles und beiläufiges Lernen durch einen sehr geringen Organisationsgrad und eine eingeschränkte Zugänglichkeit zur Reflexion aus, wohingegen selbstorganisiertes Lernen eine hohe Reflexivität in Kombination mit einer geringeren institutionellen Einbettung zeigte (vgl. Abbildung 1). Das Erfahrungslernen an „informellen Lernorten“ im Kontext der lifewide learning-Konzepte ließ sich schließlich durch hohe Reflexivität der Lernenden in Kombination mit einer stärkeren institutionellen Einbettung charakterisieren.

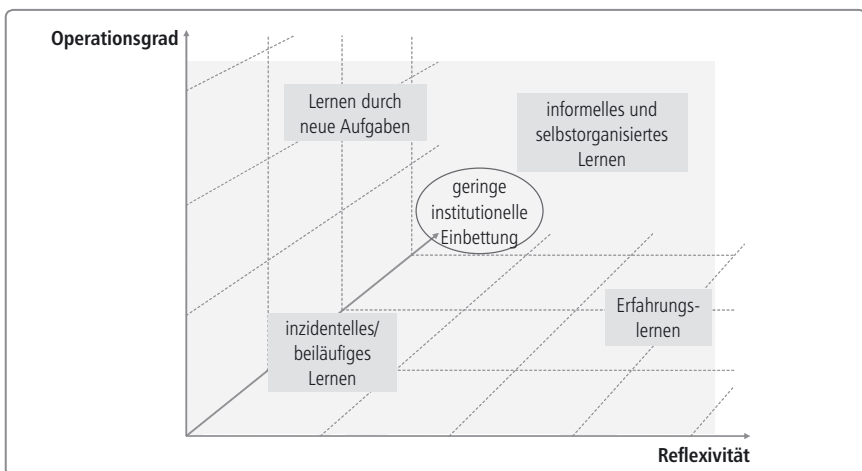


Abbildung 1: Systematisierung informellen Lernens (eigene Darstellung)

Die Fallanalysen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Lernenden Regionen ergaben, dass die formalen und informellen Lernorte mittlerweile als konstitutiver Bestandteil eines lebenslangen Lern- und Entwicklungsprozesses fest im Bewusstsein

der Weiterbildungsakteure verankert sind (vgl. Pekince u.a. 2009, S. 127). Mit den unterschiedlichen Lebensphasen sind unterschiedliche formale, nonformale und informelle Lernorte und Lernkontexte verbunden. So wurde beispielsweise aufgezeigt, dass bereits in der frühen Kindheit die Lernmotivation für alle weiteren Abschnitte der Bildungsbiographie entscheidend geprägt werden; ausschlaggebend sind hierbei Lernprozesse im Rahmen der nonformalen Bildung des Kindergartens, der formalen Bildung der Primarschule sowie im informellen Bereich des Elternhauses. Diese frühen Lernerfahrungen können sich in späteren Phasen der Bildungsbiographie sowohl als Determinante als auch als Barriere der Beteiligung an Bildungsprozessen auswirken (vgl. auch Reich-Claassen 2010, S. 312ff.; Tippelt u.a. 2009b, S. 57 u. S. 74ff.). Im Jugendalter wird das formale Lernen zwar von den Schulen gestaltet, aber auch Peers und Medien im informellen Bereich werden stark genutzt (vgl. Krüger/Grunert 2009, S. 652ff.). Im frühen Erwachsenenalter tragen die berufliche Bildung und die Hochschule dazu bei, das Wissen und die Kompetenzen weiter zu spezialisieren und zu differenzieren (vgl. Tippelt 1995). Dabei wird das selbstorganisierte Lernen von den Akteuren in den Lernenden Regionen beispielsweise als bedeutungsvoll eingestuft (vgl. Schönfeld u.a. 2009, S. 122). Im mittleren Erwachsenenalter stehen die Allgemeine und Berufliche Weiterbildung mit den Zielen des Um-, Neu- und Anpassungslernens im Mittelpunkt der Betrachtung; thematisch zu berücksichtigen sind hier der technische Wandel, arbeitsorganisatorische Veränderungen und Produktinnovationen, die immer häufiger dazu führen, dass neues Wissen und neue Einstellungen zu Arbeitsprozessen und -techniken entwickelt werden müssen. Im informellen Kreis der Freunde und der Familie stellt sich im mittleren Erwachsenenalter die Herausforderung, das Wissen weiterzugeben und die durch Arbeits- und Lebenserfahrung aufgebaute Expertise den jüngeren Generationen informell zu vermitteln. Im frühen Alter, einer ebenfalls von den Institutionen der beruflichen und der allgemeinen Weiterbildung gestalteten Lebensphase, kommt es dann zu einem freien Lernen, zum ergänzenden Nachlernen von Inhalten und Erfahrungen, die man aus zeitlichen Gründen bislang aufschieben musste (vgl. Tippelt 1995). Auch im hohen Alter sind insbesondere formale und klar abgegrenzte Lernorte notwendig, um sowohl die physische und kognitive als auch die materielle Unabhängigkeit älterer Menschen möglichst lange zu bewahren und die Autonomie im Alltagsleben möglichst lange zu sichern (vgl. Kruse 2009, S. 831ff.).

3.2 Lernortdebatte und Lebensweltforschung

Ein weiterer Schwerpunkt der Lernortdiskussion in den 1990er Jahren zeichnet sich im Rahmen der damals aufkommenden Lebensweltforschung ab. Aus der Lebensweltforschung ist die Milieuforschung hervorgegangen, die darauf abzielt, die subjektive Wirklichkeit eines Individuums und damit alle bedeutsamen Erlebnissbereiche des Alltags zu berücksichtigen (vgl. Barz 1996, S. 93ff.). In die Milieukonstruktion fließen sowohl Wertorientierungen und Einstellungen als auch klassische Merkmale sozialer Lagen mit ein. Milieus sind dabei zu verstehen als „subkulturelle Einheiten

innerhalb der Gesellschaft, die Menschen mit ähnlicher Lebensauffassung und Lebensweise zusammenfassen“ (Flaig u.a. 1994, S. 55). Die Milieulandschaft, die sich mit dem gesellschaftlichen und dem damit einhergehenden wertebezogenen Wandel im Zeitverlauf verändert, unterscheidet aktuell zehn soziale Milieus. Im Kontext der Lernortdebatte ist es interessant darauf hinzuweisen, dass neben den differenzierten milieuspezifischen Anforderungen an inhaltliche, methodische und didaktische Aspekte auch klare Bedürfnisse hinsichtlich der ästhetischen und materialen Gestaltung von Lernorten geäußert werden. So sprechen sich beispielsweise die leistungsorientierten und trendsetzenden modernen Performer für „moderne und helle“ Gebäude aus; sie präferieren großzügige, weite Lernräume und ziehen funktionale, schlichte Möbel vor. Ihren knappen zeitlichen Ressourcen angemessen sollten Lernräume zentral liegen und gut erreichbar sein – idealerweise kann hier die spätere Abend- bzw. Freizeitgestaltung nahtlos angeknüpft werden. Demgegenüber legen Angehörige der Bürgerlichen Mitte Wert auf eine „Wohlfühlatmosphäre“, die sowohl von den Gebäuden, als auch von den Lernräumen transportiert wird. Bildungseinrichtungen sollten von außen hell, freundlich und einladend wirken und im Wesentlichen den alltagsästhetischen Ansprüchen genügen, die die Milieugehörigen an ihr eigenes Zuhause stellen. Die Räumlichkeiten sollten dementsprechend gemütlich und bequem sein und die immer erforderliche Ordnung soll „aufgelockert“ erscheinen. Idealerweise sollte dieser Lernort in die lebensweltliche Nachbarschaft eingebettet sein – lange Anfahrtswege wirken in diesem Milieu abschreckend. Experimentalisten als Vertreter eines jungen, experimentierfreudigen und unkonventionellen Milieus fordern eine reizvolle Umgebung, in der man sich auf die Lernerfahrungen in ihrer Gesamtheit einlassen kann. Dazu nehmen die Milieugehörigen gerne auch längere Anreisen auf sich. Erforderlich sind großzügige, aber authentische Räume, in denen man sich ungezwungen und „locker“ bewegen kann. Auch dieses Milieu sucht eine Wohlfühlatmosphäre, die allerdings anders gestaltet ist als jene der bürgerlichen Mitte (vgl. Tippelt u.a. 2007, S. 141ff.).

Es kann an dieser Stelle nur angedeutet werden, dass solche differenzierenden Anforderungen an die Gestaltung von Lernorten und Lernwelten auch eine Aufforderung beinhalten, sich nachfrageorientiert an den Lebenswelten der Lernenden und der verschiedenen sozialen Milieus oder auch Altersgruppen zu orientieren. Lernwelten und Lebenswelten müssen in einem gewissen Einklang stehen.

4. Institutionelle und organisationale Perspektiven der Lernortdebatte

4.1 Vernetzung und Kooperation

Im letzten Jahrzehnt wurden insbesondere Lernortverbünde und Lernortkombinationen sowie die dezentrale Vernetzung von Institutionen und Lernorten stark diskutiert

und in der Praxis realisiert (vgl. z.B. Tippelt u.a. 2009a; Emminghaus/Tippelt 2009; Nuissl u.a. 2006). Auch das Zusammenwirken von formalen und informellen Lernorten ist zu einem wichtigen Thema geworden. Im Zusammenhang mit der Fortbildungsdebatte von Weiterbildnern zeigt sich, dass solches Kombinieren von Lernorten neue professionelle Kompetenzen von Dozenten und Programmplanern erfordert (vgl. v. Hippel/Tippelt 2009, S. 105ff.). Die institutionelle Kooperation berücksichtigt eine vertikale und eine horizontale Vernetzung von Lernorten. Unter vertikaler Kooperation werden hierbei die im Lebenslauf aufeinanderfolgenden typischen Institutionen und Lernorte sowie deren Zusammenarbeit verstanden; die horizontale Kooperation bezieht sich auf die Zusammenarbeit von Institutionen in einer Lebensphase (vgl. Reupold u.a. 2009, S. 66f.). Die Kooperation und das Zusammenspiel von Lernorten sollen Synergien entfalten, um regionale und überregionale Innovationen zu ermöglichen, neue Zielgruppen anzusprechen oder auch noch sehr viel bewusster an das jeweilige Vorwissen bzw. die anthropogenen Voraussetzungen des Lernens anknüpfen zu können.

Aus einer theoretischen Perspektive lässt sich sagen, dass sich an den verschiedenen Lernorten der sich ausdifferenzierenden Organisationen von Bildung und Lernen jeweils eine Eigendynamik entfaltet, die in das soziale System zurückvermittelt werden muss. Besonders die zunehmende Kooperation und Vernetzung von Institutionen und Organisationen sowie deren jeweiligen Lernorten gelten hierbei als hilfreich. Institutions- und organisationstheoretisch lassen sich die verschiedenen Formen der Kooperation von Lernorten auf struktur- und systemtheoretische (vgl. z.B. Olbrich 1999; Kuper/Kaufmann 2009), auf bürokratiekritische und in jüngerer Zeit insbesondere auf neo-institutionalistische Konzepte zurückführen (vgl. z.B. Schemmann 2006). In den neo-institutionalistischen Theorien wird der kulturelle Rahmen von Institutionen sowie ihrer Lernorte thematisiert, um gemeinsame Werte und gemeinsam anerkannte Normen des Lernens zu konstruieren (vgl. v. Hippel u.a. 2008, z.B. S. 672). Dass Lernorte nicht kausal auf veränderte Umwelten ansprechen, sondern dass diese vielmehr multikontextuell auf komplexe gesellschaftliche Entwicklungen reagieren müssen, ist eine Kernannahme neo-institutionalistischer Perspektiven (vgl. DiMaggio/Powell 2000, S. 148; Meyer/Rowan 1977, S. 358).

4.2 Lernorte in neo-institutionalistischer Perspektive

Sind die Grundgedanken und Ansätze des Neo-Institutionalismus in den 1980er Jahren zu verorten, so steht die Rezeption dieser Theorien innerhalb der erwachsenenpädagogischen Lernortdebatte noch am Anfang, bzw. sie steht teilweise noch aus. Bei dem Neo-Institutionalismus handelt es sich weniger um ein geschlossenes Theoriekonzept, das Institutionen als autonome Einheiten fokussiert, sondern es geht vielmehr darum, das Verhältnis zwischen Organisation, Institution und Gestaltung von Lernorten dynamisch und situationsbezogen zu entwickeln. Unter Institutionen – die sich letztendlich immer auch auf Lernorte auswirken – werden gesellschaft-

liche Regelungen verstanden, die die organisatorischen Abläufe in den Institutionen stark beeinflussen. Unter diese Regelungen fallen regelhafte Handlungsmuster, Rollen, Unternehmens- und Organisationskulturen sowie rechtliche Normen, die die organisatorischen Abläufe in den Institutionen festlegen. Die Gestaltung von Lernorten ist nicht nur dem Kriterium der Effizienz unterworfen, sondern es geht auch darum, Legitimität zu erreichen (vgl. Tippelt 2009, S. 460f.). Die für das Überleben und den letztendlichen Organisationserfolg zentrale Legitimität wird dann erhöht, wenn bestimmte gesellschaftliche Erwartungen erfüllt werden. Für die Lernortdebatte sind Strukturangleichungsprozesse zentral, die es institutionell ermöglichen, externe Erwartungen aufzugreifen und zu interpretieren; diese Strukturangleichungsprozesse umschreibt der Neo-Institutionalismus mit dem erzwungenen, dem mimetischen sowie dem normativen Isomorphismus. Ersterer entsteht durch Angleichungen von Organisationen und Gestaltungen von Lernorten, die durch staatliche Regelungen und Gesetze sozusagen erzwungen werden. Mimetischer Isomorphismus tritt bei Unsicherheit auf und meint die Imitierung erfolgreicher Organisations- und Lernortkonzepte. Normativer Isomorphismus schließlich entsteht durch professionelle Werte und Normen, die durch das jeweilige Personal in einer Organisation geprägt werden (vgl. v. Hippel u.a. 2008, S. 668). Es sind im Kontext der Erwachsenenbildung also die Weiterbildner auf verschiedenen Hierarchieebenen, die durch das Eingehen auf die und die Auseinandersetzung mit den externalen, regionalen und gesellschaftlichen Erwartungen für die eigene Gestaltung der Organisation und der Lernorte verantwortlich sind (vgl. z.B. v. Hippel/Tippelt 2009).

Dabei lässt sich in neo-institutionalistischen Ansätzen eine Mikro- und eine Makroperspektive unterscheiden. Aus einer mikroperspektivischen Beobachtung heraus geht es um die Wahrnehmung und Interpretation der Einzelakteure hinsichtlich der Auswirkung der institutionellen Regelstrukturen auf die konkrete Handlungspraxis. Die Makroperspektive dagegen fokussiert die institutionelle Strukturebene. Diese besagt, dass die institutionelle Umwelt und die Wahrnehmungsmuster der einzelnen Akteure untrennbar miteinander verbunden sind (vgl. Meyer/Hammerschmidt 2006): Die Umwelt beeinflusst Institutionen und Organisationen, welche wiederum die Wahrnehmung der Akteure prägen. Im Neo-Institutionalismus ist es wichtig, dass die Akteure institutionelle Erwartungen, Normen und Werte nicht einfach internalisieren, sondern dass sie diese interpretieren. Hieraus entsteht eine gewisse Handlungsfreiheit, denn Weiterbildner können Lernorte eigenständig konstruieren und wirken dann im günstigen Falle auf organisatorische Regelsysteme zurück. Aufgrund der losen Koppelung von organisational-vorgegebener Struktur und realer Aktivitätsstruktur ist immer ein gewisser Freiheitsgrad für die Weiterbildner sowie das pädagogische Personal auf den verschiedenen organisatorischen Ebenen gegeben. Dieser Freiheitsgrad ermöglicht es, vorgegebene und starre Strukturen situationsspezifisch und vor allem situationsangemessen zu interpretieren und flexibel umzusetzen. Normen, Werte und Ziele im Sinne der Kultur einer Weiterbildungseinrichtung können

von den pädagogischen Mitarbeitern nicht statisch umgesetzt werden, sondern sind immer eigenständig, problembezogen und situationsangemessen zu interpretieren. Erst dadurch entsteht die sowohl in Institutionen als auch in Netzwerken wichtige Offenheit für eine problem- und erfahrungsbasierte Gestaltung von Lernorten, die der Erstarrung von reglementierten und bürokratisierten Routinen entgegenwirkt (vgl. Schemmann 2006). Diese Formen der losen Koppelung von Organisationskonzepten und der Aktivitätsstruktur der Handelnden wird selbstverständlich noch stärker dort herausgefordert, wo Weiterbildungseinrichtungen und ihre jeweiligen Lernorte mit anderen und neuen Institutionen kooperieren – wie das systematisch in Lernenden Regionen oder generell im Kontext von Bildungsnetzwerken der Fall ist (vgl. Tippelt u.a. 2009a; Nuissl u.a. 2006). Durch die lose Koppelung von Organisation und Gestaltung von Lernorten werden also auch Innovationen bei der Lernortgestaltung durch die handelnden Akteure möglich.

Konkrete Konsequenz aus diesen neo-institutionalistischen Überlegungen: Die aktuellen Herausforderungen der Lernortdebatte liegen also unseres Erachtens darin, den handelnden Akteuren Handlungs- und Gestaltungsfreiheiten einzuräumen, damit eine regionspezifische, lebenswelt- und bedarfsbezogene Gestaltung von Lernwelten und Lernorten gewährleistet werden kann.

Literatur

- Achatz, M./Tippelt, R. (2001): Wandel von Erwerbsarbeit und Begründungen kompetenzorientierten Lernens im internationalen Kontext. In: Bolder, A./Heinz, W./Kutscha, G. (Hg.), *Jahrbuch Bildung und Arbeit. Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung?* Opladen, S. 111–127
- Barz, H. (1996): Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und -einstellungen aus Sicht der sozialen Milieuforschung. In: Tippelt, R./Eckert, T./Barz, H. (Hg.): *Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen.* Stuttgart, S. 85–152
- Collins A./Brown, J./Newmann, S. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. In: Resnick, L. (Hg.): *Knowing, Learning and Instruction.* Hillsdale, S. 453–494
- Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1974): *Zur Neuordnung der Sekundarstufe II: Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Empfehlungen der Bildungskommission.* Stuttgart
- DiMaggio, P./Powell, W. (2000): Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutioneller Isomorphismus und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Müller, H.-P./Sigmund, S. (Hg.): *Zeitgenössische amerikanische Soziologie.* Opladen, S. 147–173
- Emminghaus, C./Tippelt, R. (Hg.) (2009): *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“.* Bielefeld
- Flaig, B./Maier, T./Ueltzhoeffer, J. (1994): *Alltagsästhetik und politische Kultur.* Bonn
- Flechsig, K.-H./Haller, H.-D. (1973). *Entscheidungsprozesse in der Curriculumsentwicklung.* Stuttgart
- Hanusa, B. (1993): Zwei Welten: Stundenanfänge in Ecole d'Humanité und Universität. In: Cohn, R.C./Terfurth, C. (Hg.): *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule.* Stuttgart, S. 325–331
- Hippel, A. von/Fuchs, S./Tippelt, R. (2008): Weiterbildungsorganisationen und Nachfrageorientierung – neo-institutionalistische Perspektiven. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 5, S. 663–678
- Hippel, A. von/Tippelt, R. (2009). *Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven.* Weinheim
- Klemmer, G. (1993): Themenzentrierte Interaktion als therapeutisch-pädagogisches und politisches Handeln in Schule und Hochschule. In: Cohn, R.C./Terfurth, C. (Hg.): *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule.* Stuttgart, S. 105–115

- Krathwohl, D./Bloom, B./Masia, B. (1975): Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim
- Krüger, H.-H./Grunert, C. (2009): Jugend und Bildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 641–660
- Kruse, A. (2009): Bildung im Alter. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 827–841
- Kuper, H./Kaufmann, K. (2009): Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 153–167
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (1997): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L./Klimsa, P. (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. 2. Aufl. Weinheim, S. 167–178
- Marelli-Simon, S./Schlueter, W. (Hg.) (1987): Lebendig Lernen. Grundfragen der themenzentrierten Interaktion. Arlesheim
- Meyer, J./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology, Nr. 83, S. 340–363
- Meyer, R./Hammerschmidt, G. (2006): Die Mikroperspektive des Neo-Institutionalismus. In: Senge, K./Hellmann, K.-U./Scott, W. (Hg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Wiesbaden, S. 160–171
- Münch, J. (2001): Lernorte. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 201f.
- Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt, R. (Hg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Bielefeld
- Olbrich, J. (1999): Systemtheorie und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 157–183
- Pätzold, G./Goerke, D. (2006): Lernen und Arbeiten an unterschiedlichen Orten? Zur Geschichte des Lernortbegriffs in der Berufs- und Erwachsenenbildung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 26–28
- Pekince, N./Schönfeld, P./Strobel, C./Schneider, B./Holick, M. (2009): Neue Lernwelten und Lernzentren – Bildungsberatungsmöglichkeiten eröffnen. In: Emminghaus, C./Tippelt, R. (Hg.): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen. Förderung von Netzwerken. Bielefeld, S. 103–128
- Reich-Claassen, J. (2010): Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Weiterbildungseinstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens. Eine qualitativ-explorative Untersuchung von erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an formalorganisierter Erwachsenenbildung. Münster
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, F./Mandl, H. (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D. Praxisgebiete. Serie I. Pädagogische Psychologie, Bd. 4: Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, S. 355–403
- Reupold, A./Fuchs, S./Pekince, N. (2009): Übergänge in Lern- und Bildungsphasen. In: Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H. (Hg.): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld, S. 66–76
- Roth, G. (2003): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Report, H. 3, S. 20–28
- Schemmann, M. (2006): Weiterbildungsnetzwerke aus Sicht des soziologischen Neo-Institutionalismus. In: REPORT, H. 4, S. 9–16
- Schönfeld, P./Pekince, N./Strobel, C. (2009): Neue Lernwelten. In: Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H. (Hg.): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Bielefeld, S. 119–131
- Siebert, H. (2006): Stichwort: Lernorte. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 20–22
- Terfurth, T. (1993): Lernort: Berufsbildende Schulen. Beispiele aus dem Deutsch- und Religionsunterricht. In: Cohn, R.C./Terfurth, C. (Hg.): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart, S. 293–309
- Tippelt, R. (1979): Projektstudium. Exemplarisches und handlungsorientiertes Lernen an der Hochschule. München
- Tippelt, R. (1995): Bildung und Lebenslauf. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hg.): Handbuch Berufsbildung. Opladen, S. 85–98
- Tippelt, R. u.a. (Hg.) (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bielefeld
- Tippelt, R. (2009): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: ders./Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 453–471

- Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H. (2009a): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld
- Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (2009b): Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld

This article provides an overview of the debate on learning environments and learning locations within adult education research; the authors use a historical review of main research topics in order to understand current learning environments and recent theoretical and empirical discussions. The term of learning environments or learning locations has been introduced into research on adult education in the 1970ies; since this time, each following decade can be characterized by several specific research questions concerning structure and impact of learning environments. From the turn of the millennium on, research on learning environments in adult education has focused on two topics: research on the link between learning and “every day life” as well as organizational aspects such as learning networks and cooperation in adult education. Most recently, the theory of neo-institutionalism is being adopted to research on learning environments in adult education.

Hochschulen als Lernorte für das Lebensbegleitende Lernen? Probleme und Perspektiven für die (wissenschaftliche) Weiterbildung

Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Primat setzt eine Flexibilisierung von Lernorten und Lernwegen im Sinne bedarfsorientierter Arrangements voraus. Die in Zukunft prognostizierbaren steigenden Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem rücken die Hochschulen als Lernort in den Mittelpunkt, wobei sich akademische Lernangebote angesichts des drohenden Bevölkerungsrückgangs neuen Zielgruppen öffnen sollten. Dieser Beitrag widmet sich der wissenschaftlichen Weiterbildung und nimmt eine Bestandsaufnahme zur Angebots- und zur Nachfragestruktur vor. Empirische Befunde verweisen auf erhebliche Wachstumspotenziale, deren Realisierung jedoch geeignete Steuerungs-, Finanzierungs- und Organisationsstrukturen der Hochschulen impliziert.

1. Ausgangslage

Das im Lebenslangen Lernen als zeitliches Kontinuum projizierte Lernparadigma erhebt die individuellen Lernbedarfe zum Primat für die bildungspolitische Gestaltung der Lerninfrastruktur (vgl. Europäische Kommission 2000, S. 7ff.). Neben der Steigerung der individuellen Lernbereitschaft gilt das Ziel, die mehr oder minder bestehende Versäulung des Bildungssystems aufzulösen, um die Flexibilisierung der individuellen Lernbiographien zu ermöglichen (vgl. ebd.; Bohlinger/Heidecke 2009, S. 454; Schütz/Reupold 2010, S. 31). Die Forderung nach systemübergreifenden und durchlässigen Lernwegen steht im Widerspruch zu einem hochgradig segmentierten deutschen Bildungssystem, was den Individuen oftmals eine endgültige und schwerlich zu korrigierende Entscheidung über eine beruflich-betriebliche oder akademische Qualifizierungskarriere abverlangt (vgl. Bloch 2006, S. 13).

Die bislang tradierten institutionalisierten Abschottungsmechanismen zwischen Berufsbildungs- und Hochschulsystem bergen für die Zukunft Probleme, denn nach einschlägigen Prognosen wird ein Mangel an akademisch qualifizierten Fachkräften erwartet (vgl. Nickel/Leusing 2009, S. 19; Anger/Plünnecke 2009, S. 30; Anger/Konegen-Grenier 2008, S. 29ff.; Bonin u.a. 2007, S. 81; Koppel 2007), der die Relevanz des Lernortes Hochschule explizit unterstreicht. Da jedoch nur ca. 23 Prozent der Deutschen eine klassische (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung besitzen und der Hochschulzugang ohne Abitur (dritter Bildungsweg) trotz Steigerung in den letzten Jahren mit einem Anteil von nur einem Prozent äußerst selten ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 233ff.), steht das Thema der Etablierung flexiblerer Übergangspassagen zwischen Be-

rufs- und Hochschulbildung, und zwar jenseits formaler Berechtigungen, ganz oben auf der politischen Agenda (vgl. KMK 2009a). Die Realisierung Lebenslangen Lernens in der Hochschule vollzieht sich auf unterschiedlichen Gestaltungsebenen – ausgehend von einer Erweiterung auf verschiedene Zielgruppen in Verbindung mit bildungspolitischen Perspektiven, um eine Verbreiterung der Zugangswege auch für nicht-traditionelle Studierende¹ mittels Anrechnungsverfahren zu ermöglichen. In diesem Kontext müssen Angebote von wissenschaftlicher Weiterbildung neu fokussiert und zudem adäquate Studienmodelle entwickelt werden, die das Spektrum von der klassischen Vollzeitform bis zu flexiblen Konstellationen des (berufsbegleitenden) Teilzeit- oder Fernstudiums abdecken.

Für die Öffnung des Hochschulzugangs hat die Kultusministerkonferenz (KMK) eine Empfehlung formuliert, die den Zugang zum Hochschulstudium ohne formale Berechtigung erleichtern und neue Pfade zum Wege Studium über berufliche Bildung eröffnen soll (vgl. KMK 2002; KMK 2008; KMK 2009b). Schon seit Jahren wird dafür plädiert, die wissenschaftliche Weiterbildung² an Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende auszubauen und damit einen Beitrag zur Gleichwertigkeit von akademischer und beruflicher Bildung zu leisten (vgl. HRK/BDA/DIHK 2003; Faulstich 2004, S. 2). In diesem Sinne ist hochschulische Weiterbildung Strukturelement des Lebenslangen Lernens.

Die intendierte Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen und Angebote ist nicht nur durch arbeitsmarktpolitische Argumente und Motive unterlegt, sondern sie ist auch aus hochschulstrategischen Erwägungen heraus nachvollziehbar. So eröffnet der demografisch prognostizierte Rückgang studienberechtigter Schulabgänger/innen mit der Etablierung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten im Sinne einer Profilschwerpunktsetzung den Hochschulen die Möglichkeit, dem drohenden quantitativen Rückgang der traditionellen Klientel durch die Erschließung neuer Adressatengruppen entgegenzutreten und für Bestandssicherung zu sorgen (vgl. Weber 2007, S. 102f.; Nickel/Leusing 2009, S. 19; KMK 2008, S. 2; Faulstich 2004, S. 2; Münchenhausen/Schröder 2009, S. 23).

Mit dem Bolognaprozess und der damit verbundenen Reorganisation des Studiensystems erhält die wissenschaftliche Weiterbildung einen wichtigen Impuls, da durch die Kompetenzorientierung im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) in der Koppelung zum System der Leistungspunkte (ECTS) mit dem ECVET-System Strukturinnovationen gesetzt sind, die die Übergänge zwischen grundständigem und weiterbildendem Studium im Sinne durchlässigerer Strukturen erleichtern (vgl. Faulstich/Oswald 2010, S. 6; Bredl u.a. 2006).

-
- 1 „Bei nicht-traditionellen Studierenden handelt es sich (...) um Personen im Erwachsenenalter (...), welche sich – egal ob *mit* oder *ohne* Hochschulzugangsberechtigung – wissenschaftlich weiterqualifizieren“ (Nickel/Leusing 2009, S. 11). Dazu gehören Studierende, die nicht unmittelbar an die allgemeine Schulbildung ein Studium aufnehmen oder keinem Vollzeit- und Präsenzstudium nachgehen (vgl. Teichler/Wolter 2004, S. 13).
 - 2 „Weiterbildung an Hochschulen wird mit den Begriffen „wissenschaftliche“, „akademische“ und „hochschulische Weiterbildung“ synonym verwendet (vgl. v. Hippel 2008, S. 42), weshalb auch im Folgenden so verfahren wird.

2. Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld der Hochschulen

Spätestens seit Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) im Jahr 1998 gehört die Weiterbildung neben der Forschung und der grundständigen Lehre zum fest etablierten Aufgabenbereich der Hochschulen (§ 2 Abs. 1 HRG³). Die Abgrenzung der Weiterbildung von anderen Lehrangeboten der Hochschulen sowie der rechtliche Rahmen sind in den Bundesländern uneinheitlich gestaltet (vgl. Faulstich u.a. 2007, S. 90f.; Graefßner u.a. 2009, S. 544; Nickel/Leusing, S. 61ff.). Vergleichsweise weit gefasst definiert die KMK wissenschaftliche Weiterbildung als

Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familien-tätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht (KMK 2001, S. 2).

Die hochschulisch verantwortete wissenschaftliche Weiterbildung ist bislang nur rudimentär als Bestandteil in die Gesamtarchitektur des Lebensbegleitenden Lernens eingebettet. Um dies zu realisieren, müssen die Bedarfe der Nutzer/innen viel stärker im Weiterbildungsangebot der Hochschulen berücksichtigt werden (vgl. Wissenschaftsrat 1997, S. 48; § 62 Abs. 1 Satz 3 HFG⁴). Verfügbare empirische Studien zur Beantwortung der Frage nach der Passformigkeit von Angeboten konzentrieren sich bislang entweder auf die Angebots- oder die Nachfrageseite, ein beidseitig verknüpfter Perspektivzugang wurde bislang nicht thematisiert. Zudem existiert für den Gegenstandsbereich nach wie vor keine systematische Statistik, die es erlauben würde, empirische Daten in Form von Zeitreihen abzubilden (vgl. Faulstich/Oswald 2010), wenngleich erste empirische Studien einen Überblick über Strukturen und Teilnahmeverhalten wie auch Bedarfslagen aufzeigen (vgl. Kerst/Schramm 2008; Leszczensky u.a. 2010; v. Rosenbladt/Bilger 2008; Faulstich u.a. 2007; Bredl u.a. 2006; Schaeper u.a. 2006).

3. Wissenschaftliche Weiterbildung – ausgewählte empirische Befunde

Allein die Marktanteile der wissenschaftlichen Weiterbildung verdeutlichen, dass sich dieser Bildungssektor trotz aller Postulate eher an der Systemperipherie des tertiären Bereichs bewegt. Mit einem Anteil von nur 2,4 Prozent rangierten die anbietenden Hochschulen im Jahr 2007 auf einem nachrangigen Listenplatz im Gesamtangebots-

3 Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I, S. 18), zuletzt geändert am 12. April 2007.

4 Hochschulfreiheitsgesetz (HFG) vom 31. Oktober 2006, Artikel 1, Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz – HG).

spektrum der am Weiterbildungsmarkt agierenden Bildungsdienstleister (vgl. Dietrich u.a. 2008, S. 26). Die Ergebnisse des Berichtssystem Weiterbildung/Adult Education Survey (BSW/AES) untermauern diesen Befund, wonach Hochschulen mit einem Anteil von nur vier Prozent deutlicher seltener als Betriebe (55%) und sonstige Einrichtungen (17%) als Weiterbildungsanbieter am Markt auftreten, wobei Hochschulen im Bereich der individuell berufsbezogenen Weiterbildung mit 12 Prozent durchaus höhere Anteile erzielen (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 103ff.). Die geringe Marktpresenz erklärt sich allein schon durch das quantitativ marginale Gewicht der Hochschulen im Vergleich zur Zahl der am Markt operierenden außerhochschulischen Bildungsdienstleister, denn immerhin 90 Prozent der anbietenden Hochschulen sind, wenn auch in erheblich unterschiedlicher Intensität, mit zusammen genommen 7.029 Bildungsangeboten am Weiterbildungsmarkt aktiv präsent (vgl. Faulstich u.a. 2007, S. 106f.). Trotz des respektablen Angebots bleibt die Nachfrage gering, denn mit zwei Prozent der Teilnahmefälle im Jahr 2003 absorbierten die Hochschulen im Vergleich zu anderen Anbietern – allen voran die Betriebe sowie die Volkshochschulen – nur wenige Weiterbildungsteilnahmefälle (vgl. Schaeper u.a. 2006, S. 101; BMBF 2006, S. 284).

Für die Zukunft deutet sich ein wachsendes Angebot wie auch eine steigende Nachfrage an (vgl. Faulstich u.a. 2007, S. 126). So zeigen aktuelle Ergebnisse, dass 89 Prozent aller derzeit Studierenden den Erwerb eines zusätzlichen akademischen Abschlusses anstreben, wobei sich knapp ein Fünftel davon für einen weiterbildenden Masterstudiengang ausspricht (vgl. Fricke 2009, S. 2). Auf diese Tendenzen haben die Hochschulen offensichtlich bereits reagiert, da in den zurückliegenden Jahren an den Hochschulen ein beachtlicher Ausbau der abschlussorientierten Weiterbildungsstudiengänge stattgefunden hat (vgl. Graeßner u.a. 2009, S. 544). Allerdings konzentriert sich die Expansion auf weiterbildende Masterstudiengänge; Bachelorstudiengänge hingegen werden noch kaum als Weiterbildungsangebot bereitgestellt (vgl. Faulstich u.a. 2007, S. 144). Allein die Tatsache verkürzter Bachelorstudiengänge und bestehende Unsicherheiten über die Akzeptanz des Abschlusses am Arbeitsmarkt (vgl. Bredl u.a. 2006, S. 55ff.) wie auch das steigende Rentenzugangsalter werden voraussichtlich den Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung zwangsläufig erhöhen und damit eine erhöhte Nachfrage auslösen (vgl. Wolter 2009, S. 29f.; Hanft/Knust 2008, S. 40; Faulstich/Oswald 2010, S. 13, Bredl u.a. 2006, S. 76f.).

Betrachtet man verschiedene Weiterbildungsformen, so zeigen die Angebots- und Nachfragerelationen ein relativ ausbalanciertes Verhältnis. Die meist länger konzipierten abschlussorientierten Weiterbildungsstudiengänge, in denen sich vor allem die Fachhochschulen profilieren, sind mit Angebotsanteilen von ca. 20 Prozent weitaus seltener Bestandteil des universitären Leistungskatalogs, denn Universitäten bieten öfter kürzere, nicht abschlussorientierte weiterbildende Studien an (vgl. Faulstich u.a. 2007, S. 98ff.; Bloch 2006, S. 10ff.). Diese Gewichtung der Angebotsformen spiegelt sich auch in der Nachfrage wider. Nur ein Viertel der Teilnehmenden entscheidet sich für längere Studiengänge, und immerhin drei Viertel besuchen zeitlich kürzer dimen-

sionierte Veranstaltungen mit einer Dauer von bis zu einem Monat (vgl. Schaeper u.a. 2006, S. 108).

Bezüglich der Zeitstrukturen in den Angeboten deutet sich eine Polarisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung an. Während abschlussbezogene Angebote zunehmend berufsbegleitend offeriert werden, zeigt sich bei nicht abschlussorientierten Veranstaltungen ein Trend zu kürzeren Vollzeit- und Kompaktseminarpräferenzen (vgl. Faulstich u.a. 2007, S. 131f.). Während knapp 85 Prozent der Angebote auf einen Zeitraum von weniger als einem Jahr konzipiert sind, erstrecken sich nur elf Prozent auf eine Zeitspanne von ein bis zwei Jahren und lediglich drei Prozent der Angebote umfassen mehr als zwei Jahre (vgl. Faulstich u.a. 2008, S. 13). Dies ist sicherlich als Ausdruck und Reaktion auf die Lernzeitoptionen erwerbstätiger Zielgruppen zu sehen. Über 90 Prozent der Angebote sind als Teilzeitmodelle konzipiert und ermöglichen auf diese Weise eine berufsbegleitende Teilnahme, während weniger als acht Prozent der Angebote in Vollzeit und nicht einmal zwei Prozent als Kombination beider Varianten offeriert werden (vgl. ebd.). Diese Ergebnisse korrespondieren mit den Befunden aus der aktuellen Erhebung der Hochschul-Informations-System GmbH (HIS) zu berufs- und ausbildungsbegleitenden Studienangeboten in Deutschland (vgl. Minks 2010). Auch Studierende, die ein nicht-konsekutives Masterstudium anstreben, präferieren alternative und flexible Organisationsformen in berufsbegleitender Form (28%) oder als Kombination von Präsenz- und Teilzeitstudium (25%) (vgl. Fricke 2009, S. 24).

Obwohl eine Öffnung der Hochschulen für nicht akademische Zielgruppen seit Jahren gefordert wird, sind noch immer knapp 80 Prozent der hochschulischen Weiterbildungsangebote auf die Adressatengruppe der Hochschulabsolvent/inn/en fokussiert (vgl. Faulstich u.a. 2007, S. 139f.). Dieser Zuschnitt erklärt sich durch das Aspirations- und Nachfrageverhalten bezüglich der Weiterbildungspartizipation. Akademiker/innen weisen die höchsten Partizipationsquoten auf und beteiligen sich mit sechs Prozent wesentlich häufiger an hochschulischer Weiterbildung als der Bevölkerungsdurchschnitt (vgl. Schaeper u.a. 2006, S. 102), wobei sich das Teilnahmeverhalten nach Art und Fachrichtung des ersten Studienabschlusses unterscheidet (vgl. Kerst/Schramm 2008, S. 169f.).

Es ist anzunehmen, dass die überdurchschnittliche Beteiligung der Hochschulabsolvent/inn/en nicht auf eine grundsätzliche Präferenz der Hochschulen als Weiterbildungsanbieter, sondern vielmehr auf die insgesamt höhere Weiterbildungsaspiration von Akademiker/innen zurückzuführen ist. Nur sieben Prozent der Hochschulabsolvent/inn/en nehmen ausschließlich an wissenschaftlicher Weiterbildung teil, hingegen greifen 59 Prozent exklusiv auf außerhochschulische Anbieter zurück (vgl. Schaeper u.a. 2006, S. 103ff.). Hochschulen werden anderen Anbietern dann vorgezogen, wenn der Erwerb aktuellen Fachwissens, manueller Fertigkeiten sowie methodologischer Kompetenzen im Vordergrund steht (vgl. ebd.), denn bei nahezu 80 Prozent der Befragten gilt Berufsorientierung als ein wichtiges Qualitätsmerkmal wissenschaftlicher Weiterbildung (vgl. Faulstich/Oswald 2010, S. 11). Neben einer Kompetenzerweiterung wird von Teilnehmenden die Intention in den Vordergrund geschoben, ein hö-

heres Einkommen zu erzielen (vgl. Kerst/Schramm 2008, S. 208). Monetäre Aspekte werden häufiger von Fachhochschulabsolvent/inn/en genannt (vgl. ebd.), was darauf hindeutet, dass akademische Weiterbildung bei diesen einen stärkeren Einfluss auf berufliche Karrierechancen haben könnte als bei Universitätsabsolventen.

Zusätzliche Wachstumspotenziale könnten erschlossen werden, so ein Befund aus internationalen Untersuchungen, wenn Hochschulen stärker als bislang ihre eigenen Absolvent/inn/en (Alumni) mit gezielten Marketingstrategien bewerben würden (vgl. Faulstich u.a. 2007, S. 140). Eine weitere, vor allem im Zuge des demografischen Wandels bedeutsame Gruppe stellen Migrant/inn/en dar, deren Nachfrage unterschiedlich bewertet wird. Während ältere Erhebungen (z.B. BSW, Mikrozensus und die Hochschulabsolventenbefragung CHEERS) keine unterdurchschnittliche Partizipation von Ausländer/inne/n ausweisen (vgl. Schaeper u.a. 2006, S. 112), zeigt die aktuelle Gasthörerstatistik,⁵ dass Ausländer/innen tendenziell seltener an wissenschaftlicher Weiterbildung teilnehmen, was insbesondere auf universitäre Angebote zutrifft (vgl. Statistisches Bundesamt 2009). Bestätigt wird dies auch durch aktuelle Ergebnisse einer Studie des BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge), die nachweist, dass Ausländer/innen (Bildungsinländer/innen) bzw. Personen mit Migrationshintergrund an (Fach-)Hochschulen und Universitäten in Deutschland deutlich unterrepräsentiert sind (vgl. Siegert 2009). Dabei ist dies nicht Ausdruck einer geringeren Studierbereitschaft, sondern Resultat der bereits in den vorangegangenen Bildungsstufen erfolgten Selektionsprozesse (vgl. hierzu Baethge 2010, S. 288ff.). So nehmen Studienberechtigte mit Migrationshintergrund im Gegenteil sogar häufiger ein Studium auf als Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund (vgl. Siegert 2009).

In Deutschland besteht für Inhaber/innen eines ausländischen Bildungsabschlusses bislang kein genereller Rechtsanspruch auf die Durchführung eines Bewertungs- und Anerkennungsverfahrens für vorhandene Qualifikationen und Kompetenzen (vgl. BMAS 2009; Brüssig u.a. 2009). Deshalb wird in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion gefordert, ergänzende Regelungen auf Grundlage der bestehenden gesetzlichen Verfahren zur Anerkennung zu entwickeln und zu erproben sowie neue attraktive Hochschulangebote zu entwickeln, wobei erste Praxismodelle u.a. an der Universität Regensburg bereits existieren (vgl. Wiarda 2010).

4. Organisations-, Geschäfts- und Finanzierungsmodelle wissenschaftlicher Weiterbildung

Der Akademisierungstrend im Beschäftigungssystem deutet auf einen wachsenden Stellenwert des Lernortes Hochschule hin. Die Hochschulen konstatieren schon jetzt

5 Gasthörer sind Teilnehmende an hochschulischen, nicht mit akademischem Grad abschließenden, öffentlich-rechtlichen Einzelveranstaltungen und weiterbildenden Studien (vgl. Statistisches Bundesamt 2009; § 62 Abs. 2 Satz 1 HFG).

eine positivere Geschäftslage als zahlreiche außerhochschulische Anbieter (vgl. BIBB/DIE 2009, S. 1), was auf Wettbewerbsvorteile der Hochschulen zurückgeführt werden kann. So besitzen sie ein Monopol bei der Verleihung akademischer Grade und Zertifikate und haben die Möglichkeit, ein breites Themenspektrum abzudecken, das sie von nicht hochschulischen, meist spezialisierten Weiterbildungsanbietern konkurrenzlos abhebt. Die Gegenüberstellung des bereitgestellten und nachgefragten Angebots wissenschaftlicher Weiterbildung verdeutlicht, dass sich Hochschulen bislang überwiegend an die klassische, akademisch qualifizierte Klientel wenden, die Erschließung neuer Zielgruppen jedoch zukünftig als Herausforderung angesichts des drohenden demografischen Knicks ansteht. Da sich die Angebotskonzeption häufiger am wissenschaftlichen Profil einer Hochschule als an den Bedürfnissen der individuellen Nutzer/innen, der Unternehmen und des Arbeitsmarktes orientiert (vgl. Faulstich u.a. 2007, S. 134), ist davon auszugehen, dass bestimmte institutionell-organisatorische sowie finanzielle Hürden einer Realisierung spezifischer Nachfragekonstellationen entgegenstehen.

Auf institutioneller Ebene kann die historisch gewachsene „Überzeugung“ höherer Bildungsinstitutionen, sich gegenüber Absolvent/inn/en des Berufsbildungssystems abzugrenzen und das besetzte Terrain zu verteidigen, den bislang unzureichenden Öffnungsgrad der Hochschulen für neue Zielgruppen erklären. Doch auch in organisatorisch-finanzieller Hinsicht wirft die Nachfrageorientierung Schwierigkeiten auf. So sind Hochschulen zwar rechtlich zum Angebot von Weiterbildung verpflichtet, dieser vom Gesetzgeber erteilte Bildungsauftrag muss allerdings ohne zusätzlich bereitgestellte Mittel bedient werden. Infolgedessen sieht sich die Mehrheit der Hochschulen besonders in der Konzeptionsphase mit finanziellen Engpässen konfrontiert, wenngleich die Durchführungs- und Overheadkosten mehrheitlich über Teilnahmegebühren gedeckt werden können (vgl. Bloch 2006, S. 30; Faulstich u.a. 2007, S. 98ff.). Aber gerade die Entwicklung berufsbegleitender Weiterbildungsstudiengänge erfordert im Vorfeld finanzielle Investitionen, ehe Hochschulen in der Umsetzung davon profitieren können. Die Notwendigkeit, Weiterbildung zumindest ansatzweise kostendeckend anzubieten, kann somit zu hohen Marktpreisen führen und die Exklusion einkommensschwächerer Zielgruppen forcieren. Diese Probleme verlangen nach adäquaten Steuerungs-, Geschäfts- und Finanzierungsmodellen.

Bei der Betrachtung der Finanzierungsstrukturen von wissenschaftlicher Weiterbildung wird erkennbar, dass der Lernort Hochschule für die betriebliche Weiterbildung bislang einen marginalen Stellenwert aufweist. So wird Hochschulweiterbildung nach Aussagen von Hochschulabsolvent/inn/en im Vergleich zu außerhochschulischer berufsbezogener Weiterbildung häufiger durch die Teilnehmenden und seltener vollständig durch die Arbeitgeber finanziert (vgl. Schaeper u.a. 2006, S. 117). Da Betriebe die größten Finanziere von berufsbezogener Weiterbildung sind (vgl. v. Rosenbladt/Bilger 2008, S. 46), könnten sich für die Hochschulen durch Angebote unternehmensnaher Qualifizierung große Marktpotenziale eröffnen. Fundraising wird in diesem Zu-

sammenhang als ein wichtiges Finanzierungsinstrument angesehen, um in Kooperationen mit externen Partnern zusätzliche Mittel zur Finanzierung zu akquirieren (vgl. Poth 2009, S. 50f.). Hochschulen sollten spezielle Finanzierungsmodelle implementieren, um vor allem die problembehaftete Anschubfinanzierung zu lösen. Denkbar wären fachbereichs- bzw. fakultätsübergreifende Weiterbildungsfonds, die sich aus Umlagebeiträgen der Fakultäten speisen. Dies dürfte rein rechtlich keine Probleme bereiten, denn in der Regel verbleiben die mit Weiterbildung erzielten Einnahmen bei den Hochschulen (vgl. Bloch 2006, S. 30; Faulstich u.a. 2007, S. 98).

Die Finanzierungsfrage korrespondiert mit der Teilnehmerperspektive. Da bislang nur wenige Instrumente zur finanziellen Förderung von Angeboten existieren, muss auf bildungspolitischer Ebene über die Entwicklung neuer Förderinstrumente bzw. die Öffnung bestehender Instrumente (z.B. Bildungsgutscheine, BAföG oder Begabtenförderung) zur Gewinnung neuer Zielgruppen nachgedacht werden. Allein das neue Instrument der Aufstiegsstipendien, welches sich an Personengruppen sowohl mit als auch ohne Abitur wendet, bietet für diesen Bereich Anknüpfungspunkte (vgl. Nickel/Leusing 2009). Um die Akzeptanz und vielmehr die Partizipation an Weiterbildungsangeboten der Hochschulen insbesondere für jene Zielgruppen außerhalb des ersten Arbeitsmarktes zu erhöhen, wären neue Förderkonzepte, wie z.B. Stipendien, ein praktikabler Ansatz. Für Beschäftigte, die berufsbegleitende Studienmodelle präferieren, sind anteilige Finanzierungskonzepte zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer im Sinne des „Cost-sharings“ (z.B. [Teil-]Finanzierung der Studiengebühren, Freistellungen, betrieblich vereinbarte Lernzeitmodelle über angesparte Zeitguthaben etc.) denkbar, die durch eine staatliche Förderung (z.B. Aufstiegsstipendien) ergänzt werden könnten.

Um Weiterbildung institutionell in den Hochschulen zu verankern, existieren diverse Organisationsmodelle. Durchgesetzt hat sich eine zweistufige Struktur; während die Angebotserstellung und -durchführung in der Regel dezentral auf Fachbereichsebene oder in fakultätsnahen Zentren stattfindet, übernehmen zentrale Organisationseinheiten in erster Linie die fachübergreifende Koordination und Kooperation im Außenraum (vgl. Schaeper u.a. 2006, S. 95; Faulstich u.a. 2007, S. 110; Hanft/Knust 2008, S. 30ff.). Wie zahlreiche Praxismodelle von Hochschulen bzw. von Anbietern wissenschaftlicher Weiterbildung belegen (vgl. hierzu stellvertretend Hanft/Knust 2008, S. 30ff.), ist es sinnvoll, wenn die Entwicklung der Weiterbildungsprogramme in der Verantwortung der Hochschule verbleibt, während die operativen und administrativen Vorgänge (z.B. Gestaltung der Kooperationsverträge, finanzielle Abwicklung und Organisation der Maßnahmen) ausgelagert werden. Denn die inhaltliche Gestaltung der Weiterbildungsprogramme kann nur in Zusammenarbeit mit weiteren hochschulinternen Partnern aus Fakultäten und zentralen Forschungsbereichen zentral an einer Stelle gebündelt werden, um sowohl fach- und disziplinübergreifend arbeiten als auch die notwendige Qualitätssicherung von Standards für die Vergabe von universitären Zertifikaten und Abschlüssen sicherstellen zu können.

5. Schlussfolgerungen und Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung

Skizziert wurde, dass die wissenschaftliche Weiterbildung in Zukunft erhebliche Potenziale insbesondere für die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten ohne formale Hochschulzugangsberechtigung entwickeln wird (vgl. u.a. Wolter 2009, S. 27ff.). Dieses wird durch bildungspolitisch erweiterte Rahmensetzungen der KMK und damit verbundene Novellierungen der landesrechtlichen Regelungen flankiert. Aber auch für andere Zielgruppen, die sich im Zuge der bildungspolitischen Programmatik des Lebensbegleitenden Lernens weiterbilden müssen und berufsbegleitend studieren möchten, wird sich im Zusammenspiel mit der vorhandenen gestuften Studienstruktur in Bachelor und Master eine erhöhte Nachfrage nach Konzepten und Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung ergeben. Damit werden sich weitere Potenziale für Weiterbildungsangebote der Hochschulen eröffnen, wobei davon auszugehen ist, dass sich die Grenze zwischen grundständigen und weiterbildenden Studien(-gängen) mittelfristig auflösen wird.

Im Hinblick auf die zukünftige Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung ergeben sich zahlreiche Reformbedarfe. Mit Blick auf die Finanzierung sind unterschiedliche Quellen für die verschiedenen Zielgruppen einzubeziehen. Während für Beschäftigte, die oftmals berufsnahe Qualifizierungsangebote in Anspruch nehmen, anteilige Finanzierungsmodelle zwischen Unternehmen und einem Eigenanteil sinnvoll erscheinen, müssen für andere Zielgruppen außerhalb des ersten Arbeitsmarktes andere Instrumente zur finanziellen Förderung entwickelt bzw. bestehende Instrumente für einen erweiterten Personenkreis geöffnet werden.

Eine zentrale Frage ist die Anerkennung von beruflich erworbenen Kompetenzen, um flexiblere Bildungswege und eine größere Attraktivität wissenschaftlicher Weiterbildung bei nicht-traditionell Studierenden zu erreichen. Befragungen bei IHK-Absolvent/inn/en verweisen auf ein steigendes Interesse beruflich Qualifizierter an akademischer Weiterbildung (vgl. Leszczensky u.a. 2010, S. 51), das mithilfe von Anrechnungsverfahren zum Zweck der Lernzeitverkürzung weiter potenziert werden könnte. Ebenfalls könnten Anrechnungsverfahren sowie flexible Zeitmodelle die Attraktivität weiterbildender Studien bei beruflich Qualifizierten mit Hochschulzugangsberechtigung erhöhen (vgl. ebd.). Die im Rahmen des Modellvorhabens ANKOM⁶ entwickelten Anrechnungsmodelle (vgl. stellvertretend Stamm-Riemer u.a. 2008) zeigen, dass die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen möglich ist, die derzeit genutzten Modelle jedoch sehr aufwendig und daher entwicklungsbedürftig sind. Ebenfalls verweist die hierzulande durch europäische Erfahrungen angestoßene Diskussion zur Akkumulation von Weiterbildungsabschlüssen bis zum Erwerb eines akademischen Grades auf weitere Reformpotenziale im Hochschulsektor. Perspektive muss es sein,

6 BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“.

formal erworbene Abschlüsse aus den unterschiedlichen Bildungsebenen – von der Ausbildung über die Weiterbildung bis zum akademischen Abschluss – miteinander zu verzahnen, so dass die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsebenen gewährleistet wird. Im Kontext von Lernergebnisanerkennung und -anrechnung eignen sich regionale Bildungsnetzwerke bzw. Qualifikationsverbünde als überinstitutionelle Konstrukte besonders gut, da die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Bildungsinstitutionen die Entwicklung gegenseitig akzeptierter Anerkennungspraktiken vereinfacht sowie Qualitätssicherungs- und Zertifizierungsverfahren schneller aufeinander abgestimmt werden können.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass trotz zahlreicher empirischer Studien immer noch gravierende Defizite bei den empirischen Daten insbesondere zu den Angebots- und Nachfragestrukturen von wissenschaftlicher Weiterbildung bestehen (vgl. u.a. Wolter 2009; Faulstich/Oswald 2010), so dass an dieser Stelle erheblicher Forschungsbedarf mit Blick auf die regelmäßige statistische Erfassung reklamiert werden muss. Wünschenswert wäre die Entwicklung eines regionalen Bildungsmonitoring, um einen besseren Überblick zu Entwicklungstrends und Zeitverläufen in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu erhalten. Denn nicht zuletzt auf dieser Grundlage können erst Potenziale identifiziert und dann mit entsprechenden operativen Umsetzungsstrategien ausgestattet werden.

Literatur

- Anger, C./Plünnecke, A. (2009): Signalisiert die Akademikerlücke eine Lücke bei den Hochqualifizierten? – Deutschland und die USA im Vergleich. In: IW-Trends, H. 3, S. 19–30
- Anger, C./Koenegen-Grenier, C. (2008): Die Entwicklung der Akademikerbeschäftigung. In: IW-Trends, H. 1, S. 29–42
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld
- Baethge, M. (2010): Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. In: Krüger, H.-H. u.a. (Hg.): Bildungsungleichheit revisited – Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 275–298
- Bloch, R. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme. Halle-Wittenberg. URL: www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=95 (Stand: 02.02.2010)
- Bohlinger, S./Heidecke, L. (2009): Pluralisierung von Lernorten und Lernformen in der betrieblichen Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 3, S. 452–459
- Bonin, H./Schneider, M./Quinke, H./Arens, T. (2007): IZA Research Report No. 9. Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020. Bonn. URL: www.iza.org/en/webcontent/publications/reports/report_pdfs/iza_report_09.pdf (Stand: 12.03.2008)
- Bredl, K./Holzer, D./Jütte, W./Schäfer, E./Schilling, A. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses – Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses. Jena
- Brussig, M./Dittmar, V./Knuth, M. (2009): Verschenkte Potenziale – Fehlende Anerkennung von Qualifikationsabschlüssen erschwert die Erwerbsintegration von ALGII-Bezieher/innen mit Migrationshintergrund. In: IAQ-Report. Duisburg

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2009): Kompetenzen wahrnehmen, anerkennen und fördern. Vorschläge des BMAS für ein Gesetz zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen. Berlin
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.) (2008): Alle Klimawerte der wbmonitor Umfrage 2008. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn, Berlin
- Dietrich, S./Schade, H.-J./Behrens, B. (2008): Ergebnisbericht Projekt Weiterbildungskataster. Bonn
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel
- Faulstich, P. (2004): Akkreditierung und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung. o.O. URL: www.dgwf.net/docs/Akkreditierung_Qualitaet.pdf (Stand: 25.02.2010)
- Faulstich, P. u.a. (2007): Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Münster, S. 87–164
- Faulstich, P./Graeßner, G./Schäfer, E. (2008): Weiterbildung an Hochschulen – Daten zu Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 9–18
- Faulstich, P./Oswald, L. (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung. Arbeitspapier 200 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf
- Fricke, M. (2009): Die Weiterbildungsfrage. Ausgewählte Ergebnisse der Master Studie 2009. In: Mastermagazin Ausgabe 2: Lebenslanglich – der akademischen Weiterbildung gehört die Zukunft. Berlin, S. 20–33
- Graeßner, G./Bade-Becker, U./Gorys, B. (2009): Weiterbildung an Hochschulen. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 543–555
- Hanft, A./Knust, M. (2008): Wissenschaftliche Weiterbildung: Organisation und Geschäftsfelder im internationalen Vergleich. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 30–41
- Hippel, A. von (2008): Die Produktklinik – eine Methode zur nachfrageorientierten Planung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 42–51
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK)/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)/Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (Hg.) (2003): Weiterbildung durch Hochschulen – Gemeinsame Empfehlungen. Berlin
- Kerst, C./Schramm, M. (2008): Der Absolventenjahrgang 2000/2001 fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss – Berufsverlauf und aktuelle Situation. Hannover
- Koppel, O. (2007): Ingenieurmangel in Deutschland – Ausmaß und gesamtwirtschaftliche Konsequenzen. In: IW-Trends, H. 2, S. 41–53
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): Sachstands- und Problembereich zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009a): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009b): Studium über berufliche Bildung – Wege und Berechtigungen. Bonn
- Leszczynsky, M. u.a. (2010): Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Bericht des Konsortiums „Bildungsindikatoren und technologische Leistungsfähigkeit“. In: Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI) (Hg): Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 1/2010. Berlin
- Minks, K.-H. (2010): Berufs- und ausbildungsbegleitende Studienangebote: Der Status quo in Deutschland. Vortrag im Rahmen der Konferenz „Berufsbegleitend studieren in Deutschland: Status quo und Perspektiven“ am 8. und 9. März 2010 in Berlin. URL: bas.his.de/konferenz/fileadmin/pdf/%DCberblick_Typisierung%28Minks%29.pdf (Stand: 01.04.2010)
- Münchhausen, G./Schröder, U. (2009): Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen. Impulse aus europäischen Projekten nutzen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), H. 6, S. 19–23

- Nickel, S./Leusing, B. (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. CHE Arbeitspapier Nr. 123. Gütersloh. URL: www.che.de/downloads/CHE_AP123_Studieren_ohne_Abitur.pdf (Stand: 13.02.2010)
- Poth, A. (2009): Mit Mitteln von Dritten – Neue Konzepte und Strategien im Hochschulfundraising. In: Mastermagazin Ausgabe 2: Lebenslänglich – der akademischen Weiterbildung gehört die Zukunft. Berlin, S. 50–53
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (Hg.) (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Eckdaten zum BSW-AES 2007. München
- Schaeper, H. u.a. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. Hannover
- Schütz, J./Reupold, A. (2010): Wahrnehmungen pädagogischer Akteure. Bildungsbereichsübergreifende Kooperationen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 31–33
- Siebert, M. (2009): Berufliche und akademische Ausbildung von Migranten in Deutschland. Integrationsreport (Teil 5) des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Working Paper 22. Nürnberg
- Stamm-Riemer, I. u.a. (Hg.) (2008): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung. HIS: Forum Hochschule 13. Hannover
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2009): Studierende an Hochschulen Wintersemester 2008/2009. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden
- Teichler, U./Wolter, A. (2004): Studierchancen und Studienangebote für Studierende außerhalb des Mainstreams in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme anlässlich der Diskussion über die Zukunft der HWP – Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik. HWP Magazin Spezial, H. 2. Hamburg
- Weber, H. (2007): Bachelor und Master – Neue Konkurrenz für das duale System? In: Dietrich, H./Severing, E. (Hg.): Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Bonn, S. 97–129
- Wiarda, J.-M. (2010): „Secondos“, kommt zu uns! – Die Universität Regensburg will zur führenden deutschen Universität für Einwanderer werden. In: DIE ZEIT vom 04.02.2010
- Wissenschaftsrat (1997): Empfehlungen zur berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung, Drs. 3253/97, Berlin
- Wolter, A. (2009): Die Öffnung der Hochschule für Berufstätige – Nationale und internationale Perspektiven. In: Knust, M./Hanft, A. (Hg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster u.a., S. 27–40

As a priority of education policy Lifelong Learning implies flexible individual learning pathways in different settings. Within the demographic change and the demand of higher skills higher education qualifications become increasingly important to reach employment, why higher education institutions need to open up against new target groups. This article focuses on further education offered by higher education institutions and intends to give a picture of the current demand and supply. Empirical results indicate great potential for growth, but higher education institutions are required to implement adequate structures for governance, financing and organisation of further education.

Zur Neudimensionierung des Lernortes

Angesichts der zunehmenden Entgrenzung des Lernens zeigt sich die Notwendigkeit, auch den Begriff des Lernortes neu zu dimensionieren. Ausgehend von einem Lernortverständnis, das sich an konkret-räumlichen Gegebenheiten im Rahmen organisierter Bildungsangebote orientiert, wird zunächst die Diskussion zum informellen Lernen für die Lernortdebatte fruchtbar gemacht, bevor auf das Verhältnis von Ort und Raum und die Bedeutung virtueller Lernorte bzw. -räume eingegangen wird. Der Beitrag kommt dabei nicht zu einer Neubestimmung des Lernortbegriffs, zeigt aber auf, in welchem Rahmen sich eine Neubestimmung bewegen muss.

1. Einleitung

Betrachtet man die aktuelle Lernortdiskussion, so zeigt sich ein sehr uneinheitliches Verständnis über den Gegenstand. Die Ursache dafür kann zum einen in der unzureichenden theoretischen Fundierung der Auseinandersetzung gesehen werden, zum anderen aber auch in der zunehmenden „Entgrenzung des Pädagogischen“ (vgl. Lüders u.a.1995). Überall wird gelernt, und „Alles ist irgendwie ein ‚Lernort‘“ (Nuissl 2006, S. 29). Auf der einen Seite scheint diese Situation neue Herausforderungen an die formale Bildung sowie die Beschreibung und den Umgang mit Lernorten zu stellen, auf der anderen Seite zeigt eine historische Betrachtung, dass es stets schon eine Pluralität der Orte und Kontexte des Lernens gab.

Lernen findet und fand in allen Lebensbereichen statt, und die aktuelle Wiederentdeckung von Lernorten außerhalb der institutionalisierten Bildung hat nicht zuletzt auch mit der Renaissance informellen Lernens zu tun. Die Gründe für das zunehmende Interesse am informellen Lernen sind vielfältig (vgl. Rohs/Schmidt 2009). Aus bildungspolitischer Perspektive wird das informelle Lernen als Bestandteil oder Ausdruck lebensbegleitenden Lernens gesehen, bildungsökonomisch als ungenutztes Potenzial und aus dem Blickwinkel der Kompetenzentwicklung als komplementäre Seite zur organisierten Bildung, die ein situatives, erfahrungsorientiertes Lernen präsentiert.

Erstaunlicherweise wurden bisher jedoch kaum Bezüge zwischen der Lernortdiskussion und der theoretischen Auseinandersetzung zum informellen Lernen hergestellt, und wenn, dann blieben diese implizit und vage. Dabei könnte eine gegenseitige Bezugnahme für die Theorieentwicklung und Begriffsdefinition durchaus fruchtbar sein. Dies wird besonders deutlich, wenn man auf die Genealogie der Begriffe schaut. Dort zeigen sich zahlreiche Verbindungen. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass einerseits der Lernort als ein wesentliches Kriterium zur Unterscheidung formel-

len und informellen Lernens genutzt wird und sich andererseits eine Lernortdefinition nicht nur an räumlich-konkreten Gegebenheiten orientiert.

Im Folgenden werden Grundlagen und Ansatzpunkte für ein erweitertes Verständnis des Lernortbegriffs zusammenzutragen. Dabei wird beispielhaft auf die berufliche Bildung und das dort vorherrschende Lernortverständnis Bezug genommen.

2. Historische Betrachtungen von Lernorten und Lernformen

Eine Beurteilung und Einordnung der aktuellen Diskussion über Lernorte wird am ehesten gelingen, wenn man sich die historische Entwicklung anschaut. Zwar kann und muss man zu der Erkenntnis kommen, dass Lernen heute wie zu jeder Zeit in allen Lebenssituationen stattfindet, dennoch gab es im Lauf der Geschichte einige Wegmarken, die zu einer veränderten Sicht auf Lernorte geführt haben. Auch aktuell befinden wir uns an einem solchen Wendepunkt, einer Veränderung des Blickwinkels auf Lernen und auch Lernorte, der im historischen Rückblick aber keineswegs einzigartig ist.

Blickt man auf die frühesten Formen menschlichen Zusammenlebens zurück, so lässt sich feststellen, dass das Lernen vor allem situativ geprägt war und in der Familie und Gemeinschaft stattfand. Auch die berufliche Bildung, auf die im Folgenden immer wieder Bezug genommen werden soll, war noch bis ins 18. Jahrhundert stark durch das Leben mit und in der Familie des Lehrmeisters bestimmt. Sieht man von der schon weit vor dieser Zeit in Mitteleuropa einsetzenden Institutionalisierung des Lehrens und Lernens ab (beispielsweise in Klosterschulen und Universitäten), so stellte sich aufgrund veränderter Anforderungen an Bildung und Qualifikation erst zu dieser Zeit die Frage nach speziellen Lernorten umfassender. Markiert wird dieser Wandel beispielsweise durch die Einführung von Reglementen zur Schulpflicht oder – für die berufliche Bildung – der Badischen Handwerksordnung (vgl. Konrad 2007). Das Lernen wurde breiter organisiert und vollzog sich verstärkt an speziellen Orten des Lernens, die den veränderten Qualifikationsanforderungen Rechnung trugen.

Zeitgleich begann aber mit Jean-Jacques Rousseau, der die Natur als Lehrmeister propagiert, auch eine kritische Auseinandersetzung mit der Verschiebung des Lernens von seiner natürlichen (Lebens-)Umgebung in Klassenzimmer bzw. Bildungseinrichtungen. Die Kritik an der voranschreitenden Entfremdung und Lebensfremdheit des Lernens in der Schule mündete Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts in der Reformpädagogik, die eine stärkere Öffnung des Lernens und die Beachtung außerschulischer Lernorte forderte. Für die berufliche Bildung spielte dabei insbesondere Kerschensteiner eine Rolle, der mit seiner Arbeitsschule die Bedeutung der Arbeitserfahrung und den Bezug zur Lebenspraxis betonte (vgl. Odenbach 1963).

Zu dieser Zeit wurde auch der Begriff des informellen Lernens durch John Dewey in die pädagogische Diskussion eingebracht. In seinem sehr weit gefassten Er-

ziehungsbegriff unterscheidet er zwischen einer Erziehung durch das Zusammensein mit anderen und einer formalisierten Form der Erziehung durch Instruktion, die in der Schule stattfindet. Die Notwendigkeit einer „formal education“ sah er in der zunehmend komplexer werdenden Welt, in der das Lernen durch Teilhabe („sharing“) immer schwieriger wird. Durch die Formalisierung des Lernens „könne alles Wissen und Fertigkeiten in einer Welt für sich in Symbole isoliert werden, fern jeglicher Praxis und sozialen Umgebung“ (Gonon 2002, S. 17). Dewey spricht sich dabei nicht gegen eine formale Bildung in der Schule aus, plädiert aber für „a proper balance between informal and the formal, the incidental and the intentional modes of education“ (Dewey 1997, S. 9).

In den 1950er und 1960er Jahren wurde das informelle Lernen dann in der Erwachsenenbildung durch den US-Amerikaner Knowles (1950) und den Kanadier Tough (1967) thematisiert. Knowles nahm keine Definition informellen Lernens vor, stellte aber formelles und informelles Lernen einander gegenüber:

Formal programs are those sponsored for the most part by established educational institutions, such as universities, high schools, and trade schools. While many adults participate in the courses without working for credit, they are organized essentially for credit students (...) Informal classes, on the other hand, are generally fitted into more general programs of such organizations as the YMCA and YWCA, community centers, labor unions, industries and churches (Knowles 1950, S. 23).

Sowohl bei Dewey als auch bei Knowles wird die besondere Bedeutung des Lernortes für die Definition informellen bzw. formalen Lernens sichtbar, die sich auch in der Begriffsbestimmung von Coombs/Achmed (vgl. 1974) fortsetzt: Sie bezeichnen das Lernen außerhalb der Schule als „nonformal education“. Als „informal education“ hingegen wurde alles Lernen verstanden,

by which every person acquires and accumulates knowledge, skills, attitudes and insights from daily experiences and exposure to the environment – at home, at work, at play (Coombs/Ahmed 1974, S. 8).

In den 1970er Jahren erfuhr das informelle Lernen durch den UNESCO-Report „Wie wir leben lernen“ (vgl. Faure u.a. 1973) verstärkt Aufmerksamkeit. Zu diesem Zeitpunkt wurde auch der Lernortbegriff in den bildungspolitischen Sprachgebrauch eingeführt und vom Deutschen Bildungsrat „als eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung (...) die Lernangebote organisiert“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 69) definiert. Auch wenn keine direkten Bezüge zur zunehmenden Popularität informellen Lernens hergestellt werden können, ist es doch bemerkenswert, dass die im Rahmen der Lernortdefinition aufgeführten Beispiele von Lehrwerkstatt, Betrieb und Studio auch außerschulische Stätten der Berufsbildung

einschlossen und „auf eine prinzipiell gleiche Stufe pädagogischer Reflexion und Verantwortung“ (Pätzold/Goerke 2006, S. 27) wie die Schule stellten. Diese außerschulischen Lernorte könnten nach der Begriffsbestimmung von Coombs/Achmed (vgl. 1974) ebenfalls als Orte non-formalen oder nicht-formalen Lernens benannt werden. Auch im Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Union wurden sie so bezeichnet:

Formales Lernen findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.

Nicht-formales Lernen findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politische Parteien) stattfinden. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Ort nicht-formalen Lernens fungieren (z.B. Kunst-, Musik- und Sportkurse oder private Betreuung durch Tutoren zur Prüfungsvorbereitung).

Informelles Lernen ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9f.).

Die Unterscheidung zwischen formalem und nicht-formalem bzw. informellem Lernen wird in dieser Definition weitgehend anhand des institutionell verankerten Lernortes vorgenommen. Diese Entwicklung spiegelt sich in der beruflichen Bildung insofern wider, als durch die Pluralisierung und Dezentralisierung des Lernens in der Ausbildung (Lernort-Verbünde, Lernort-Kooperationen und Lernort-Kombinationen) Lernorte verbunden wurden, die durch ihre unterschiedlichen Charaktere zur Erreichung der Lernziele beitragen sollten. Diese Lernorte müssten nach der Definition der Europäischen Gemeinschaft dem formalen Lernen zugeordnet werden, weisen aber auch Aspekte nicht-formalen und informellen Lernens auf.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass eine Beschreibung der Lernform über den Lernort an seine Grenzen stößt. Vor diesem Hintergrund wurden zahlreiche weitere Kriterien zur Unterscheidung formellen und informellen Lernens herangezogen (vgl. Tabelle 1).

formales Lernen	Kriterium	informelles Lernen
Bildungs- und Ausbildungseinrichtung	Lernort	außerhalb von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen
Zertifikat	Abschluss	kein Zertifikat
Fremdsteuerung	Steuerung (Ziel, Inhalt, Zeit)	Selbststeuerung
organisiertes Angebot	Lernunterstützung	nicht organisiert
Lernintention	Intention	Problemlösung/ohne Intention
Theoriewissen	Lernergebnis	Erfahrungswissen

Tabelle 1: Auswahl von Kriterien zur Unterscheidung formellen und informellen Lernens

3. Formelle und informelle Lernorte

Auch in der Lernortdiskussion wird seit einigen Jahren deutlich, dass eine Definition, die sich noch größtenteils an einem Verständnis institutioneller Lernorte orientiert, kaum mehr für eine Beschreibung eines erweiterten Verständnisses von Lernorten ausreicht.

Traditionell werden Lernorte mit Klassen- und Kursräumen oder Vorlesungssälen in Verbindung gebracht. Diese Orte sind als „sakrale Räume“ (vgl. Gonon 2007) im Gedächtnis präsent, mit Wandtafel und Overhead-Projektor bzw. Whiteboard und Beamer, Stuhlreihen und Pult als „Insignien des pädagogisch-kommunikativen Prozesses“ (vgl. ebd.). Diese Gestaltungsprinzipien wurden im Schulbereich, später auch in der Erwachsenenbildung zunehmend aufgebrochen. Sitzcken, Cafés, Möglichkeiten des Rückzugs mit „Wohnraumatmosphäre“ zum informellen, selbstgesteuerten Lernen sind heute immer öfter vorzufinden und gehören in vielen Bildungseinrichtungen mittlerweile zur Normalität. Die formale Gestaltung wird aufgebrochen und öffnet sich zugunsten eines mehr informellen und selbst gesteuerten Lernens.

Aus Sicht der beruflichen Bildung erfolgt die Annäherung formellen und informellen Lernens eher von der anderen Seite, aus der Arbeit: zum einen durch die Begleitung des Lehrlings durch den Lehrmeister oder Lernprozessbegleiter (vgl. Bauer u.a. 2007) und zum anderen durch die lernförderliche Gestaltung der Arbeit selbst (vgl. Frieling u.a. 2006). Der Lernort Arbeitsplatz wird unter pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten gestaltet oder zumindest gerahmt.

Beim Betrieb, wie bei allen Orten, deren primäres oder alleiniges Ziel nicht das Lernen ist (z.B. Unternehmen, Museen, Freizeitparks), ist davon auszugehen, dass Abstriche bezüglich der didaktischen Qualität gemacht werden müssen (vgl. Nuissl 2006, S. 29). Die didaktische Qualität könnte dabei in Analogie zu den Kriterien, die bei der Unterscheidung formellen und informellen Lernens gebraucht werden, in der Lernunterstützung, der Steuerung oder, allgemeiner, der didaktischen Rahmung des Lernens gesehen werden. Je weniger die „Umgebung“ des Lernens auf ein bestimmtes Lernziel ausgerichtet oder strukturiert ist, desto informeller ist der Lernort.

Neben der räumlichen und didaktischen Gestaltung als Dimensionen zur Beschreibung von Lernorten existieren auch Ansätze, die die subjektive Sichtweise stärker in den Mittelpunkt rücken, denn „nur im Menschen findet Lernen statt“ (vgl. Neidhardt 2006). Sie stellen einer Außendefinition von Lernräumen eine „Innenperspektive“ gegenüber, bei der vor allem die subjektive Interpretation der Lernsituation bzw. des Lernortes im Mittelpunkt steht. Es stellt sich also die Frage, wie Lernorte und Lerngelegenheiten wahrgenommen werden.

Aus der Perspektive der Lernenden können Lernorte und Lerngelegenheiten sehr bewusst wahrgenommen und genutzt werden. Dies ist beim Lernort Schule sicherlich eher der Fall, als beim Besuch eines Tier- oder Erlebnisparks. Die Bewusstheit, aber auch die Intention des Lernens ist an beiden Lernorten unterschiedlich. Während die Aktivitäten in der Schule die Absicht des Lernens verfolgen, stehen bei der Freizeitgestaltung eher Spaß oder Interesse im Vordergrund. In betrieblichen Zusammenhängen sind Lernprozesse hingegen eher auf eine Problemlösung ausgerichtet. Formales Lernen zeichnet sich damit durch eine Lernintention aus, informelles Lernen dadurch, dass das nicht-intentionale Lernen im Vordergrund steht (vgl. Laur-Ernst 2000).

Auch bei der Gestaltung und Kombination von Lernorten lassen sich unterschiedliche Motivationen ausmachen. Während bei der Ausstattung und Gestaltung von Schulungsräumen der Fokus auf der Unterstützung des Lehrens und Lernens liegt, lassen sich bei Lernorten außerhalb von Bildungsinstitutionen auch andere Motivationen erkennen. In Erlebnisparks und Science Centern sind es auch die Unterhaltung und der Spaß, und im Betrieb wird Lernen auch durch Maßnahmen zur Qualitätssicherung oder mit dem Ziel des Projekterfolgs gefördert. Als „Lernunterstützung“ werden diese Maßnahmen kaum verstanden, da Lernen in erster Linie mit Kursen in Verbindung gebracht wird. Gleichzeitig können diese Lernorte aber auch bewusst im Rahmen organisierter Bildung eingebunden werden.

Analog zur Betrachtung informellen Lernens lässt sich an dieser Stelle zu dem Schluss kommen, dass die Beschreibung von Lernorten durch verschiedene Kriterien erfolgen muss. Bezogen auf die Formalität des Lernortes ließen sich dazu folgende Kriterien als Beispiele identifizieren:

formelle Lernorte	Dimension	informelle Lernorte
institutionell verankert	institutionelle Verankerung	nicht institutionell verankert
intentional	Intentionalität der Lernortgestaltung	nicht intentional
in erster Linie Lernort	Lernortintentionalität	nicht in erster Linie Lernort
Theoriewissen	Lernziele	Erfahrungswissen
stark ausgeprägt	Lernunterstützung (personell, medial)	gering ausgeprägt/nicht vorhanden

Tabelle 2: Auswahl von Kriterien zur Unterscheidung formeller und informeller Lernorte

Deutlich wird bei dieser Häufung von Kriterien, dass es eine Vielzahl von Kombinationen gibt, die weder eine reine Gegenüberstellung formeller und informeller Lernorte zulassen, noch eine Definition von einer oder mehreren Zwischenstufen sinnvoll erscheinen lassen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000). Daher wird ein Kontinuum-Modell vorgeschlagen, wie es Stern/Sommerlad (vgl. 1999) für das informelle bzw. formelle Lernen vorgeschlagen haben. Lernorte weisen danach, bezogen auf die ausgewählten Kriterien, unterschiedliche Anteile von Formalität bzw. Informalität auf und sind dementsprechend im Kontinuum formeller und informeller Lernorte zu verorten.

4. Lernorte und Lernräume

Während bei formellen Lernorten noch eine klare Vorstellung konkret-räumlicher Gebilde dominiert, verliert sich diese bei der Betrachtung informeller Lernorte. Dies wird auch darin deutlich, dass bei der Beschreibung von informellen „Lernorten“ vielfach nicht von Ort, sondern von „Raum“ oder „Kontext“ gesprochen wird, worin schon eine größere Offenheit deutlich wird. Siebert versteht unter Lernräumen „ökonomische und soziokulturelle, ökologische und politische Gebilde“ (vgl. Siebert 2007), worunter Stadtteile, Industriegebiete, grenznahe Regionen, Landschaften, geschichtliche Brennpunkte, multikulturelle Wohnorte, touristische Attraktionen u.a. zu subsumieren sind (vgl. ebd.).

Als problematisch erweist sich jedoch, dass man

im pädagogischen Raumdiskurs mit knappen Aufsätzen und kurzen Abhandlungen konfrontiert (wird), wobei sehr oft offen bleibt, wie Raum konstituiert wird bzw. wie der Zusammenhang von Raum und Pädagogik gedacht wird. Diese man-

gelnde analytische Schärfe kann auf den pädagogisch ungenügend reflektierten Terminus „Raum“ sowie auf das Fehlen einer konsistenten pädagogischen Theorie des Raumes zurückgeführt werden (Egger 2008, S. 92f.).

So hat sich nach Schrammel

zwar ein vielschichtiger und breiter Raumdiskurs entwickelt, die zu Grunde liegenden Raumtheorien und -begriffe wurden jedoch nur rudimentär diskutiert und kaum in ihrer Bedeutung für pädagogische Prozesse befragt (Schrammel 2008, S. 98).

Zu verweisen ist in diesem Zusammenhang insbesondere auf die Auseinandersetzung zum soziologischen Raumverständnis nach Löw (vgl. 2001), Hammer (vgl. 2006) und Kraus (vgl. 2008). Nach Kraus ist Raum

nicht vorgängig vorhanden und als solcher unabhängig vom Handeln definiert, sondern wird immer wieder neu inszeniert im Zusammenspiel von örtlichen Gegebenheiten, Wahrnehmung und Handeln (Kraus 2008, S. 117).

Kraus führt weiter aus:

Die institutionelle Zuweisung und Definition von Lernorten ist damit zwar bedeutungsvoll, aber nur ein Aspekt in der Konstitution von pädagogischen Räumen als Grundlage für die Realisierung der dort vorgesehenen Lehr-Lern-Prozesse, die durch Regeln und Ressourcen in der räumlichen Ordnung institutionalisiert und habitualisiert werden (ebd., S. 218).

In diesem Sinne könnten Lernräume als pädagogische Inszenierungen von Möglichkeiten zum Lernen verstanden werden.

Ein solches Raumverständnis öffnet die Lernortdiskussion für ein breiteres Verständnis von Lernorten, bietet aber dennoch die Möglichkeit, auch im Rahmen einer „Ent-Ortung“ (vgl. Knoll 2002) des Lernens, das Lernen örtlich zu beschreiben.

5. Reale und virtuelle Lernorte

Die Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Raumkonzept kommt so auch der Diskussion um eine dritte Erweiterung des Lernortes zugute: der zunehmenden Bedeutung des Internets für Lehr-/Lernprozesse, also dem Lernen im virtuellen Raum. Hammer weist darauf hin, dass „spätestens im Zuge globalisierender und virtueller Prozesse (...) Lernorte vielmehr als interaktive Gelegenheiten verstanden werden müssen“ (Hammer 2006, S. 36).

Eine Reihe von Metaphern, die im Zusammenhang mit dem Internet verwendet werden, beziehen sich auf Räume bzw. Orte, wie z.B. Cyber Space, Global Village oder

Telepolis. Schroer (vgl. S. 257) weist jedoch darauf hin, dass der Raumcharakter von verschiedenen Beobachtern bestritten wird. So heißt es etwa bei Münker:

In ständiger Veränderung, Entwicklung und Erweiterung, ohne feste Basis oder konstante Grenzen erfüllt der Cyberspace dabei im Grunde keines der Kriterien, die ihn als einen Raum – im Sinne einer klar bestimmten lokalen Struktur, eines stabilen Ortes – zu benennen rechtfertigte (Münker 1997, S. 123).

Auch Geser hält es für „prinzipiell verfehlt, die digitale Welt der Computernetze in Metaphern des Raumes zu konzeptualisieren“ (Geser 1999, S. 204). Diese Ablehnung bezieht sich jedoch auf einen „substantialistischen“ Raumbegriff, ein absolutes Raumverständnis.

Betrachtet man Räume hingegen aus einer Prozessperspektive, in der diese durch Aktivitäten entstehen und durch mangelnde Aktivitäten verschwinden, ist das Raumverständnis sehr gut auf das Internet zu übertragen. Andererseits unterstützt die Entwicklung des Internet genau die Sichtweise, Raum

nicht mehr länger als gegebene Konstante zu verstehen, als Behälter oder Rahmen, in dem sich Soziales abspielt, sondern als durch soziale Praktiken erst Erzeugtes aufzufassen und damit von Räumen auszugehen, die es nicht immer schon gibt, sondern die erst durch Handlungen und Kommunikation hervorgebracht werden (Schroer 2006, S. 275).

Die Vorstellung eines eigenen, von der realen Welt unabhängigen Erfahrungsraumes ist dabei eng mit den Begriffen der Persistenz und Immersion verbunden. Persistenz beschreibt die Eigenschaft, dass Veränderungen in der virtuellen Welt unabhängig von der Anwesenheit des Produzenten sind und sich Handlungen und Ereignisse ohne die eigene Anwesenheit vollziehen. Ein Beispiel dafür ist die virtuelle Welt Second Life,¹ die in vielen Bereichen als Abbild der realen Welt betrachtet werden kann. Zahlreiche Bildungseinrichtungen haben bereits Repräsentanzen in virtuellen Welten aufgebaut, die auch Informations- und Lernangebote offerieren. Die Realitätsnähe dieser virtuellen Welten führt zu einem Eintauchen in diese Umgebung, die als Immersion bezeichnet wird. Die reale Außenwelt wird dabei nur noch begrenzt wahrgenommen, wobei im Gegensatz zu filmischen Darstellungen der Effekt der Immersion durch die Möglichkeiten der Interaktion noch verstärkt wird. Unter diesen Voraussetzungen scheint der virtuelle Ort „genauso Ort des Lernens sein zu können wie die ‚reale Welt‘ selbst“ (Kiehl 1999, S. 36).

1 <http://secondlife.com/>



Abbildung 1: Classroom in Second Life²

Reale und virtuelle Lernräume existieren dabei nicht nur nebeneinander,

sondern innerhalb dieser Räume existieren jeweils zahlreiche andere nebeneinander, so dass sich die Grenzen von virtueller und realer Welt in vielfältiger Weise überlagern. Wir haben es mit hybriden Räumen zu tun, mit solchen, die sich immer weniger eindeutig auseinander halten lassen, weil sie zunehmend ineinander übergehen, die zwar über Grenzen verfügen, welche sich aber permanent auflösen, um an anderer Stelle neu errichtet zu werden – vagabundierende Grenzen, die nicht mehr an einem Ort unverrückbar vorzufinden sind (Schroer 2006, S. 274).

Ein Beispiel für die zunehmende Überlagerung realer und virtueller Welten sind Entwicklungen im Bereich der *Augmented Reality*, in der die Sicht auf reale Objekte mit computergenerierten visuellen Informationen ergänzt bzw. mit ihnen zusammengeführt wird (siehe Abb. 2). Durch die zunehmende Mobilität des Internets sind zudem nicht nur die Lernmaterialien selbst, sondern ganze Bibliotheken mobil geworden und können an verschiedenen realen Orten wie Schule, Universität und Arbeitsplatz, aber auch auf Zugfahrten und am Strand eingesetzt werden. Die Entgrenzung des Lernens, so Faulstich und Zeuner, ist damit zugleich eine Verschränkung von Lernorten.

Verschiedene Lernorte werden in Kombinationen flexibel für die unterschiedlichsten Lernintentionen genutzt. Nicht mehr nur die Institutionen des Bildungswesens, sondern auch Arbeits- und Lebenszusammenhänge sowie virtuelle Kontexte werden in ihrer Lernförderlichkeit verwendet (Faulstich/Zeuner 1999, S. 139).

2 http://slenz.files.wordpress.com/2008/11/lecture_in_sl.jpg



Abbildung 2: Argumented Reality im Kfz-Bereich³
(Durch eine Brille werden Zusatzinformationen über das reale Bild gelegt.)

6. Fazit

Diese Betrachtungen haben den Rahmen abgesteckt, innerhalb dessen eine Neudimensionierung des Lernortbegriffs notwendig ist. Zugleich wurden theoretische Bezüge hergestellt, die eine Hilfe zur Begriffsbestimmung des Lernortes darstellen können.

Aufgrund der Vielzahl unterschiedlicher Ansätze, Sichtweisen und Definitionen von Lernorten sowie einer noch unzureichenden theoretischen Fundierung eines pädagogischen Lernortverständnisses ist dieses Vorhaben alles andere als trivial. Dennoch zeigt sich angesichts der praktischen Lernortpluralität ein großer Handlungsbedarf, um spezifische Vor- und Nachteile einzelner Lernorte deutlich zu machen und Lernortkombinationen im Rahmen organisierter Bildung bewusster zu gestalten.

Literatur

- Bauer, H.G. u.a. (2007): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung: Wie man Lernende begleitet und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Bielefeld
- Coombs, P.H./Ahmed, M. (1974): Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help. Baltimore
- Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Bonn
- Dewey, J. (1916/1997): Democracy and Education. New York
- Egger, R. (2008): Orte und Nicht-Orte der Bildung. Aneignungsprozesse als Rahmen und Rahmung lebensnahen Lernens, In: Egger, R. u.a. (Hg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden, S. 21–33
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Weinheim
- Faure, E. u.a. (1973): Wie wir leben lernen: Der UNESCO-Bericht über die Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek
- Frieling, E. u.a. (2006): Lernen durch Arbeit: Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz. Münster

3 URL: http://cache.gawker.com/assets/images/12/2009/09/500x_BMW_Augmented_Reality.jpg

- Geser, H. (1999). Metasozilogische Implikationen des „Cyberspace“. In: Honegger, C./Hradil, S./Taxler, F. (Hg.): Grenzenlose Gesellschaft? Opladen, S. 202–219
- Gonon, P. (2002): Informelles Lernen – ein kurzer historischer Abriss von John Dewey zur heutigen Weiterbildung. In: Dehnbostel, P./Gonon, P. (Hg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die betriebliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld, S. 3–12
- Gonon, P. (2007): Erwachsenenlernen jenseits des Schulzimmers – Lernraumpotenziale ausloten. In: Education Permanente. Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, H. 1, S. 2–4
- Hammer, V. (2006): Räume öffnen – Erfahrungen austauschen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 36–38
- Kiefl, R. (1999): Virtueller Raum als Lernort: Die Galerie aus „Plug-In Plaza“ als Lernarchitektur. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 34–37
- Knoll, J. (2002): Eigene Räume in der Erwachsenenbildung. In: Wigger, L./Medler, N. (Hg.): Raum und Räumlichkeit in der Pädagogik. Festschrift für Harm Paschen. Bielefeld, S. 87–102
- Konrad, M.-F. (2007): Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart. München
- Knowles, M.S. (1950): Informal Adult Education. New York
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum zum lebenslangen Lernen. Brüssel
- Kraus, K. (2008): Lernort – raumtheoretische Überlegungen zu einem Grundbegriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Münk, D./Deißinger, T. (Hg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Probleme und Perspektiven aus nationaler und internationaler Sicht. Opladen, S. 112–122
- Laur-Ernst, U. (2000): Analyse, Nutzen und Anerkennung informellen Lernens und beruflicher Erfahrung – wo liegen die Probleme? In: Dehnbostel, P./Novak, H. (Hg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.
- Lüders, C./Kade, J./Hornstein, W. (1995): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen
- Münch, J./Kath, F.M. (1977): Zur Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort. In: Münch, J. (Hg.): Lernen – aber wo? Der Lernort als pädagogisches und lernorganisatorisches Problem. Trier
- Münker, S. (1997): Die Entzauberung des Scheins. In: Telepolis. URL: <http://www.webcitation.org/5ouY0mViT>
- Neidhardt, H. (2006): Orte der Lernermöglichkeit. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 39–41
- Nuissl, E. (2006): Der Omnibus muss Spur halten. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 29–31
- Odenbach, K. (1963): Die Deutsche Arbeitsschule. Braunschweig
- Pätzold, G./Goerke, D. (2006): Lernen und Arbeiten an unterschiedlichen Orten? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 26–28
- Rohs, M./Schmidt, B. (Hg.) (2009): Warum informell Lernen? Argumente und Motive. Bildungsforschung, H. 1. URL: <http://bildungsforschung.org/Archiv/2009-01>
- Schrammel, S. (2008): Überlegungen zur räumlichen Analyse von Bildungs- und Erziehungsprozessen. In: Egger, R. u.a. (Hg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden, S. 91–100
- Schroer, M. (2006): Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. Frankfurt a.M.
- Siebert, H. (2007): Stichwort Lernorte. Education Permanente. In: Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, H. 1, S. 8–9
- Stern, E./Sommerlad, E. (1999): Workplace Learning. Culture and Performance. London
- Tough, A. (1967): Learning without a Teacher. A study of tasks and assistance during adult selfteaching projects. Toronto

Due to the increasing blur of learning boundaries, the need arises for re-defining the concept of learning space. Based on an understanding of learning space, which refers to the local circumstances within organised education programmes, the article initially aspires to include the debate on learning space in the discussion of informal learning, before it then focuses on the relation between time and location and the significance of virtual learning spaces. The article itself does not re-define the concept of learning space, but points out the necessary context of a redefinition.

Katrin Kraus

Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung

Zur Empirie pädagogischer Räume

Lernorte werden im vorliegenden Beitrag als Angebot zur Aneignung eines Ortes unter einer pädagogischen Prämisse verstanden. Grundlage hierfür ist der theoretische Ansatz des sozialen Raums, der im Beitrag zunächst als pädagogischer Raum spezifiziert wird. Konstitutive Elemente des pädagogischen Raums sind Lehrende, Lernende, soziale Objekte, Wissen(srepräsentationen) und pädagogische Medien. Der Umgang mit diesen Elementen durch die Beteiligten wird als Aneignung des Lernortes interpretiert und im empirischen Teil anhand von videografierten Sprachkursen einer Volkshochschule analysiert. In Bezug auf die Präparation von Objekten und Medien, die Übergangsphase und die Konstitution einer pädagogischen Zone werden raumaneignende Praktiken dargestellt.

Die Thematik „Lernorte“ hat in der Erwachsenenbildung eine besondere Bedeutung, denn dieser Bildungsbereich ist nicht über einen identitätsstiftenden Ort definiert, sondern musste sich als quasi nomadisierende pädagogische Praxis stets auf verschiedene Räumlichkeiten einlassen. Diese „baulich-räumliche Ortlosigkeit“ (Seitter 2007, S. 149) hat zu einer besonderen Aufmerksamkeit für den Einfluss räumlicher Gegebenheiten auf pädagogisches Handeln geführt (vgl. z.B. Faulstich/Bayer 2009; Nuissl 1992, 1999 und 2006; Seitter 2007). Der Aspekt des sozialen Raums war aber bislang nur selten Ausgangspunkt theoretischer Überlegungen und empirischer Untersuchungen zur Erwachsenenbildung (vgl. z.B. Nolda 2006). Davon ausgehend beschäftigt sich der folgende Beitrag mit der Frage, wie an Lernorten in der Erwachsenenbildung pädagogische Räume entstehen.

Lernorte sind pädagogisch definierte und ausgestattete Orte. Sie „sind Umgebungen, die Erwachsene zum Zweck des Lernens zeitlich begrenzt aufsuchen“ (Siebert 2006, S. 21), zugleich sind sie aber auch „Lehrorte“ (Nuissl 2006, S. 3). Für Lernende und Lehrende stellen sie somit ein Angebot zur Aneignung des jeweiligen Ortes unter einer pädagogischen Prämisse dar. Erst im Prozess der Aneignung von Lernorten durch die Akteure entstehen *pädagogische Räume* als soziale Räume der Vermittlung und Aneignung von Wissen. Mit dieser Akzentverschiebung auf den pädagogischen Raum wird die Lernortthematik über das Handeln und die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden erschlossen. Davon ausgehend stellt sich die Frage, durch welche Handlungen und Interaktionen die Aneignung eines Lernortes konkret erfolgt.

Welche raumaneignenden Praktiken lassen sich bei Lehrenden und Lernenden identifizieren? Auf diese Fragen wird im empirischen Teil des Beitrags eine Antwort gesucht, indem drei Kurse in Volkshochschulen (VHS) unter der Perspektive raumaneignender Praktiken analysiert werden. Die Lernortthematik kann so über die Fragen nach erwachsenengerechter Gestaltung und dem Einfluss der räumlichen Umgebung auf das Lernen hinaus zum Anknüpfungspunkt für Überlegungen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen in der Erwachsenenbildung werden.

1. Aneignung von Wissen – Aneignung von Lernorten

„Wissen“ wird im Folgenden als Chiffre für das verstanden, was die Kursleitenden „den Teilnehmenden vermitteln möchten“ (Hof 2001, S. 24) und worauf sich die Aneignungsbemühungen der Teilnehmenden richten. Der Begriff der Aneignung nimmt in der Erwachsenenbildung in Bezug auf Wissen spätestens seit den 1990er Jahren eine zentrale Position ein. In konstruktivistischer Sicht steht er im Zusammenhang mit der gezielten Ermöglichung dieser Prozesse (vgl. Arnold/Schüssler 2003; Arnold/Gómez Tutor 2007) und in subjektorientierter respektive systemtheoretischer Sicht ist er eng mit dem Pendant der Vermittlung verbunden (vgl. Kade 1993; 1997). Im Zentrum steht das „durch Selbständigkeit und Selbstorganisation ausgezeichnete Aneignungshandeln von Erwachsenen“ (Kade 2010, S. 18), woraus die „Begründung der individuellen Aneignungspraxis als eines eigenständigen theoretischen Bezugspunktes“ (ebd.) der Erwachsenenbildung folgt. Generell betont der Aneignungsbegriff eine von den Teilnehmenden ausgehende und durch die Lehrenden nur bedingt beeinflussbare Selbsttätigkeit und Eigensinnlichkeit beim Wissenserwerb in (erwachsenen)pädagogischen Settings.

Das im vorliegenden Beitrag verwendete Verständnis vom Lernort als einem Aneignungsangebot schließt an die Denkfigur der eigenlogischen Aneignung im pädagogischen Prozess an, indem es einen explizit als Lernort definierten und inszenierten Ort als Angebot zur Aneignung dieses Ortes unter der pädagogischen Prämisse der Vermittlung und Aneignung von Wissen versteht. Der Aneignungsprozess vollzieht sich im Umgang der Lehrenden und Lernenden mit den konstitutiven Elementen des pädagogischen Raums, wie sie in den folgenden Abschnitten in Anlehnung an den sozialen Raum spezifiziert werden.

Das in der Definition und Inszenierung eines Lernortes liegende Angebot zur Raumaneignung strukturiert die subjektive Aneignung in einer bestimmten Weise vor und macht damit die Aneignung unter einer pädagogischen Prämisse wahrscheinlicher als andere Formen. Die Aneignungsleistung bleibt aber die subjektive Leistung der Akteure am jeweiligen Lernort. Die Lehrenden machen sich in ihrer je eigenen Weise einen Ort als Ort der Vermittlung zu eigen. Die Teilnehmenden eignen sich den entsprechenden Ort als Ort des Lernens an, d.h. als Ort der Aneignung von Wissen, sowie anderer, damit in Zusammenhang stehender Sinnbezüge wie dem sozialen Austausch.

Auf der Seite der Lernenden ist die Aneignungsleistung damit in doppelter Weise bestimmt, nämlich als Aneignung von Lernort und Wissen. Die Aneignungsleistung der Lehrenden erfolgt als Aneignung des Lernortes im Prozess der Vermittlung von Wissen, wodurch auch die Eigenständigkeit der Lehrenden gegenüber der pädagogisch inszenierten Umgebung betont wird.

2. Der Raum als soziales Phänomen

Die Verbindung des pädagogischen Aneignungsgedankens mit dem Lernort als Angebot zur pädagogischen Raumaneignung basiert auf der bereits von Bollnow formulierten Erkenntnis, dass „der Raum nicht unabhängig vom Menschen einfach da ist“ (Bollnow 1963/2004, S. 23). Er entsteht in der Wahrnehmung und im Handeln von Menschen. Dieser Grundgedanke liegt auch der Theorie sozialer Räume zugrunde, die den Prozess der Konstitution von Räumen ins Zentrum stellt (vgl. Löw 2001).¹ Räume sind somit keine Kulisse für menschliches Handeln, sondern vielmehr soziale Phänomene und entstehen als solche in der Wahrnehmung und im Handeln von Menschen. Räume entstehen aber nicht nur im Handeln, sie beeinflussen auch das Handeln (vgl. ebd.). Oder anders und mit Bezug zur Pädagogik formuliert: „Es gibt eine Wechselbeziehung zwischen dem Lernen und dem Lehren und dem Raum, in dem es stattfindet“ (Nuissl 1992, S. 3).

Die Vorstellung vom Raum als soziales Phänomen konkretisiert Löw folgendermaßen: „Raum ist eine relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ (Löw 2001, S. 271). Soziale Güter sind materielle Güter, die immer auch eine symbolische Dimension haben (vgl. ebd., S. 153ff.). Damit stellen *Lebewesen* und *soziale Güter* die beiden zentralen Elemente des sozialen Raums dar. Sie sind im Raum positioniert, werden als Teile eines Ganzen wahrgenommen und sind in ein Gefüge wechselseitig aufeinander bezogener Positionierungsprozesse eingebunden. Raumaneignende Praktiken können damit grundlegend als Umgang (Wahrnehmung und Positionierung) mit den beiden Elementen Lebewesen und soziale Güter verstanden werden.

Versteht man den Raum als soziales Phänomen, dann lassen sich bei den Konstitutionsbedingungen drei Dimensionen unterscheiden: eine symbolisch-institutionelle, eine materiell-infrastrukturelle und eine sozial-interaktive (vgl. Kraus 2008, S. 117; Löw 2001, S. 15). Im Fall der Lernorte in der Erwachsenenbildung wird die *symbolisch-institutionelle Dimension* durch das Setting vorgegeben: Mit der Definition von Lernorten geht eine gesellschaftlich gefestigte Erwartung an das Geschehen und Verhalten an diesen Orten einher, die sich aus der Tradition des Bildungsbereichs, des

1 Das Denken des Raums als eine soziale Kategorie wird in den Kultur- und Sozialwissenschaften als „spatial turn“ (vgl. Döring/Thielmann 2008) diskutiert und mittlerweile auch in der Erziehungswissenschaft in größerem Umfang rezipiert (vgl. z.B. Böhme 2009; Ecarius/Löw 1997; Jelich/Kemnitz 2003).

Trägers und Anbieters speist. Die *materiell-infrastrukturelle Dimension* bezieht sich auf die konkrete Ausstattung in Hinblick auf Gebäude, Mobiliar und Medien, die einen konkreten Lernort kennzeichnen und als solchen markieren. Nach Nolda (vgl. 2006) äußert sich hierin auch immer eine pädagogische Vision, d.h. eine in die Infrastruktur eingelassene – sozusagen materialisierte – Vorstellung von guter Pädagogik. Die *sozial-interaktive Dimension* sind schließlich die raumaneignenden Praktiken der Beteiligten am jeweiligen Lernort.

Die Definition und Inszenierung eines Ortes als Lernort leistet somit einen spezifischen Beitrag zur Konstitution pädagogischer Räume, der primär der symbolisch-institutionellen sowie der materiell-infrastrukturellen Dimension zuzuordnen ist. Die Definition von Lernorten trägt durch das darin liegende spezifische Aneignungsangebot zur Entstehung pädagogischer Räume bei, führt aber nicht automatisch dazu, dass der so definierte Ort auch unter einer pädagogischen Prämisse angeeignet wird. Darüber hinaus kann eine individuelle Aneignung von Orten als pädagogische Räume prinzipiell sowohl an definierten Lernorten als auch abseits von diesen stattfinden.

3. Der soziale Raum als pädagogischer Raum

Wenn man davon ausgeht, dass pädagogische Räume soziale Räume sind, dann bedeutet das im Umkehrschluss, dass soziale Räume eine pädagogische Ausprägung annehmen können, und es stellt sich die Frage, was das Spezifische pädagogischer Räume ausmacht und sie von anderen Ausprägungen sozialer Räume unterscheidet. *Soziale Objekte* und Lebewesen sind die zentralen Elemente des sozialen Raums, wobei man die letzteren für pädagogische Räume als *Lehrende* und *Lernende* konkretisieren kann. Bei pädagogischen Räumen erweitern sich die konstitutiven Elemente um spezifisch pädagogische Elemente. Hier ist zum einen das *Wissen* relevant, denn die Vermittlung und Aneignung von Wissen kann als Kern der Lehr-Lern-Situation angesehen werden (vgl. Dinkelaker 2008; Hof 2001; Kade/Seitter 2007). Da sich die Vermittlungs- und Aneignungsbemühungen auf das Wissen beziehen, muss es im Kurs in irgendeiner Art präsent gehalten werden. Das an sich immaterielle Wissen ist in der pädagogischen Situation somit in bestimmter Weise repräsentiert und damit verortbar, z.B. bei Dozierenden, Teilnehmenden, in Unterlagen oder Projektionen. Zum anderen sind pädagogische *Medien* ein wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Situation, z.B. Wandtafeln oder Beamer. Beim pädagogischen Raum der Vermittlung und Aneignung von Wissen als einer spezifischen Variante des sozialen Raums können somit als *konstitutive Elemente* genannt werden: Lehrende, Lernende, soziale Objekte, Wissen(repräsentationen) und pädagogische Medien.

Auf der Grundlage der Bestimmung der konstitutiven Elemente pädagogischer Räume kann die Aneignung eines definierten und gestalteten Lernortes für die empirische Untersuchung somit als eine der Praktiken der Akteure im Umgang mit diesen Elementen operationalisiert werden. Mittels dieser Praktiken gehen die Individuen

mit dem Angebot um, das in der Definition und Inszenierung eines Ortes als Lernort liegt. Insofern die Akteure auf dieses Angebot eingehen, eignen sie sich den jeweiligen Lernort an.² Im Prozess der Raumaneignung gehen sie mit den am Lernort vorhandenen Elementen des pädagogischen Raums um, nehmen sie wahr, verhalten sich dazu und bringen sich selbst in diesen sozialen Raum ein. Im Zusammenspiel der Aneignung eines offerierten Lernortes durch die Lehrenden und Lernenden entsteht ein pädagogischer Raum, in dem wissensbezogene Vermittlungs- und Aneignungsprozesse stattfinden. Mit dem Ansatzpunkt „pädagogischer Raum“ wird im folgenden empirischen Teil die soziale Dimension des Raums zum Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung mit Lernorten in der Erwachsenenbildung gemacht. Im Zentrum der Beobachtung steht die Frage: Wie gehen die Beteiligten konkret mit den konstitutiven Elementen des pädagogischen Raums um und welche raumaneignenden Praktiken zeigen sich darin?

4. Raumaneignende Praktiken an Lernorten in der Erwachsenenbildung³

Im Folgenden werden Eingangssequenzen aus drei Sprachkursen einer VHS analysiert. Die Analyse erfolgt mittels erziehungswissenschaftlicher Videografie, die Videos „zur Untersuchung der Interaktion abgebildeter Personen“ (Dinkelaker/Herrle 2009, S. 11) einsetzt, um „die vielfältigen, die Interaktion prägenden Prozesse und Muster des Lehr-Lern-Geschehens in ihrer Komplexität zu rekonstruieren“ (ebd.). Videografische Analysen ermöglichen es, das Interaktionsgeschehen zu fokussieren, „wie es sich sichtbar und hörbar ereignet und (zu) versuchen, darin Handlungs- oder Interaktionsmuster und den ihnen zugrunde liegenden Sinn zu rekonstruieren“ (ebd.). Dieses Potenzial erziehungswissenschaftlicher Videografie macht sich die vorliegende Untersuchung zunutze und fokussiert die Rekonstruktion des Interaktionsgeschehens auf raumaneignende Praktiken der Beteiligten. Raumaneignende Praktiken sind im vorhergehenden Abschnitt definiert worden als Umgang der Lehrenden und Lernenden mit den konstitutiven Elementen des pädagogischen Raums. Akteure sind je eine Kursleitung (KL) (Akronym wird im Folgenden auch im Plural gebraucht) pro Kurs sowie zwischen sieben und 14 Teilnehmende (TN) beiderlei Geschlechts.

2 Aufgrund der „Freiwilligkeit der Teilnahme“ in der Erwachsenenbildung kann man bei den Teilnehmenden eine prinzipielle Bereitschaft zur Aneignung des entsprechenden Lernortes annehmen, auch wenn es hier keinen „Kurzschluss“ von Lernortangebot und individueller Aneignung gibt, sondern durchaus Elemente abgelehnt oder in anderer Weise rezipiert werden können.

3 Dieser Abschnitt steht als Vorstudie im Kontext eines umfangreicheren Projekts. Die verwendeten Videomitschnitte wurden ursprünglich im Rahmen des Projekts „Bild und Wort. Erziehungswissenschaftliche Videografie, Kurs- und Interaktionsforschung“, das an den Universitäten Dortmund und Frankfurt am Main unter der Leitung von Jochen Kade und Sigrid Nolda durchgeführt wird (URL: www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/biwo.html), erhoben und zur Verfügung gestellt. Für diese Unterstützung bedanke ich mich sehr herzlich!

Analysiert werden jeweils die ersten 25 Minuten jedes Videos, wobei die Aufnahme bereits vor dem eigentlichen Beginn des Unterrichts einsetzt. Die Eingangssequenz hat eine besondere Bedeutung, da die Personen mit Betreten des Zimmers unmittelbar mit dem pädagogischen Aneignungsangebot konfrontiert sind und sich dazu verhalten müssen. Mit jeder/jedem neu ankommenden TN muss dieser Prozess zudem neu austariert werden, weil sich die vorhandenen Elemente zur Konstitution des pädagogischen Raums erweitern. Die Kurse finden in Schulzimmern sowie in einem VHS-eigenen Kursraum statt. Rekonstruiert werden die Umgangsweisen der Akteure mit den konstitutiven Elementen des pädagogischen Raums (Lehrende, Lernende, soziale Güter, Wissen(srepräsentationen), pädagogische Medien). Die Analyse fokussiert somit auf die sozial-interaktive Dimension des Raums und zielt auf explorative Erkenntnis zur Empirie pädagogischer Räume.

Für die Analyse wurden die Daten zunächst über ein Beobachtungsprotokoll aufbereitet. Diesem liegt eine fünfspaltige Struktur zugrunde, bei der jedem konstitutiven Element eine Spalte zugeordnet ist. Unter Angabe der handelnden Person werden die einzelne Akte im Umgang mit den Elementen in der entsprechenden Spalte notiert. Im nächsten Schritt werden die Akte im Rahmen einer auf die Relation von Akteuren und konstitutiven Elementen bezogenen Konstellationsanalyse nach Sinnzusammenhängen zusammengefasst.⁴ So können ähnliche Handlungen der gleichen Akteure oder komplementäre Handlungen identifiziert werden. Diese Bündelungen bildeten wiederum die Grundlage für die Beschreibung von raumaneignenden Praktiken, wie sie im Folgenden vorgestellt werden.⁵

Die Präparation von sozialen Gütern und Medien

Auffällig ist insbesondere in einem Kurs die Vorbereitung der Medien auf ihren Einsatz: Die Wandtafel wird gewischt, der Overhead-Projektor platziert und ausprobiert, der Kassettenrekorder angeschlossen. In diesem Kurs bringt sich zudem ein TN in diese vorbereitenden Handlungen der KL ein, indem er entweder tatkräftig hilft oder kommentiert. Ansonsten ist er im weiteren Verlauf eher zurückhaltend. Er scheint die KL bei ihrer Aneignung des Lernortes als Ort der Vermittlung zu adjunktieren, um sich dann in seiner komplementären Rolle einzurichten und auf die Wissensaneignung zu konzentrieren, z.B. durch das Studium der Unterlagen vor Beginn des Unterrichts.

In einem Raum sind die Tische in einem nach einer Seite offenen Viereck aufgestellt. Da dieser Kurs in einer Schule stattfindet und an den Rändern noch andere Bänke zu sehen sind, ist davon auszugehen, dass die KL dieses Arrangement bereits vor Eintreffen des Film-Teams hergestellt hat. Eine andere KL beschäftigt sich eben-

4 Zum Vorgehen bei der erziehungswissenschaftlichen Videografie vgl. insbesondere Dinkelaker/Herrle (2009) sowie Herrle u.a. (2010).

5 Die Anwesenheit von Kameras und Forschenden beeinflusst den Raum, wird aber hier, ähnlich wie andere Gegebenheiten (Lichtverhältnisse, Größe des Raums etc.) nicht explizit in die Analyse einbezogen.

falls mit dem Arrangement der zu einem Viereck aufgebauten Tische, wobei sie zunächst andere Tische und später insbesondere das eigene Pult mehrmals verschiebt, bis es schließlich am Anfang des von den anderen Tischen gebildeten Innenraums platziert ist.

Im Rahmen der Möglichkeiten werden die örtlichen Gegebenheiten von Lehrenden so auf den von ihnen intendierten Vermittlungsprozess hin ausgerichtet. Die Art der Präparation gibt bereits Hinweise auf die Art der folgenden Durchführung des Unterrichts. Die KL, die sich intensiv mit der Vorbereitung der Medien, aber nicht mit dem Mobiliar beschäftigt, setzt die Medien auch intensiv in der Vermittlungssituation ein. Diejenigen, die sich eher mit dem Arrangement der Tische beschäftigen und hier zu kreisförmigen Formen kommen, die einen entsprechenden Innenbereich zwischen TN sowie zwischen KL und TN erzeugen, setzen eher auf verbal-interaktive Formen des Unterrichtens. Insofern scheint diese Praktik der Rauman eignung mit der Art und Weise zu korrespondieren, wie die Vermittlungsrolle durch die jeweilige KL interpretiert wird. Diese Form des raumaneignenden Handelns der KL deutet darauf hin, dass sie sich den Lernort tatsächlich unter der Perspektive der antizipierten Vermittlung zu eigen machen, d.h. auf das in seiner Definition und Inszenierung liegende Angebot gemäß ihrer eigenen Logik der Vermittlung eingehen.

Die Übergangsphase

Die Übergangsphase des Ankommens im Kursraum betrifft insbesondere die TN, da die KL zu Beginn der Aufnahme bereits anwesend sind, die TN aber erst nach und nach erscheinen. Diese Phase ist zunächst von Geschäftigkeit bestimmt: Die Personen platzieren sich, sie verstauen Elemente des Außenraums, wie z.B. Jacken, Taschen oder Esswaren, und packen kurszugehörige Utensilien wie Stifte und Unterlagen aus, wobei zu dieser Kategorie offensichtlich auch Getränkeflaschen gehören. In der Übergangsphase findet folglich ein Austausch von alltagsbezogenen mit kursbezogenen, mithin von unterschiedlich konnotierten sozialen Gütern statt, die neben ihrer praktischen Funktionalität und materiellen Stofflichkeit immer auch symbolische Aspekte aufweisen. Der Austausch von alltagsverbundenen mit kursbezogenen sozialen Gütern begleitet somit auf Seiten der TN den Übergang in die pädagogische Situation und markiert diesen eventuell sogar.

Die Übergangsphase weist aber nicht nur geschäftige, sondern auch stille Momente auf. Diese sind von einer Konzentration der TN auf die Kursunterlagen sowie durch eine beschränkte und leise Kommunikation der TN untereinander und noch seltener mit der KL gekennzeichnet. Der Bezug zum Wissen bzw. zur Wissensrepräsentation in Form der Unterlagen scheint in dieser Phase als Einstimmung und Sich-Einlassen auf die Kurssituation der Aneignung von Wissen im Zentrum zu stehen. Auch die KL beschäftigen sich in der Übergangsphase mit ihren Unterlagen, sie breiten sie auf ihrem Pult („teaching zone“) aus und ordnen sie als Unterstützung für den folgenden Vermittlungsprozess.

In der Übergangsphase ist somit insbesondere auf Seiten der TN eine Sequenzierung erkennbar: Zunächst erfolgt der Wechsel der Kulisse durch den Austausch der alltagsmit den kursbezogenen Utensilien, gefolgt von einer individuellen Beschäftigung mit den ihnen bereits zur Verfügung stehenden Wissensrepräsentationen.

Die Konstitution einer pädagogischen Zone

In den analysierten Kursen ist jeweils um das Pult der KL eine „teaching zone“ markiert. Darüber hinaus spannen die TN durch ihre Verteilung auf die vorhandenen Sitzmöglichkeiten eine weitere Zone auf. Die mögliche Ausdehnung dieser TN-Zone wird teilweise durch das Arrangement der Tische und Stühle vorgegeben, z.B. durch einen auf die Anzahl der TN abgestimmten Tischrahmen. Die KL bewegen sich nicht nur in der „teaching zone“, sondern schreiten auch die TN-Zone ab, indem sie sich in den Tischrahmen hinein bewegen oder die TN beim Verteilen von Unterrichtsmaterial an ihren Plätzen aufsuchen. Zudem überbrücken die KL die Distanz zu den TN durch Blicke, Gesten und Sprache. Die TN richten den Blick überwiegend auf die KL oder die Wissensrepräsentationen, nur selten auf andere TN. Durch ihr Handeln integrieren die Beteiligten beide Zonen zu einer zusammenhängenden „pädagogischen Zone“. Diese wird maßgeblich über die Personen (TN und KL) markiert.

Die durch die Integration beider Zonen entstandene Einheit kann durch medial gebundene Wissensrepräsentationen erweitert werden, z.B. durch Projektionen oder Notizen an der Wandtafel. Neben den Bewegungen der KL stellen hierbei insbesondere die Blicke der TN eine Verbindung zur Wissensrepräsentation her und integrieren diese so in die pädagogische Zone. Eine weitere Funktion von Wissensrepräsentationen zeigt sich darin, dass KL ein Textbuch in der Hand halten und in ihren Interaktionen mit den TN die Aufmerksamkeit immer wieder auf dieses Buch konzentrieren. Das Buch der KL wird so zur mobilen Wissensrepräsentation, die gleichsam als Zentrum der pädagogischen Zone fungiert.

5. Fazit – pädagogische Räume in der Erwachsenenbildung

Mit der Präparation von sozialen Objekten, der Übergangsphase und der pädagogischen Zone wurden in einem explorativen Zugang raumaneignende Praktiken identifiziert. Darauf aufbauend lassen sich zum einen erste Hinweise für eine aktive Bezugnahme auf Aspekte des pädagogischen Raums bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen in der Erwachsenenbildung formulieren und zum anderen Überlegungen für weitere Forschung anknüpfen.

Überlegungen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen könnten beispielsweise die spezielle Phase der Präparation von sozialen Objekten und Medien einbeziehen, da diese durch ihre Korrespondenz mit der Interpretation der Vermittlungsfunktion bedeutungsvoll scheint. Dieses Element im Vermittlungsprozess wäre strukturell zwischen der didaktischen Planung in der Vorbereitung und der Gestaltung des Anfangs

in der Interaktion mit den TN anzusiedeln. Für die Ausstattung von Räumen könnte diese Beobachtung wiederum nach sich ziehen, sie möglichst variabel anzulegen und somit unterschiedliche Präparationen gemäß den verschiedenen Interpretationen der Vermittlungsfunktion zu ermöglichen. Auch die Beobachtungen zur „pädagogischen Zone“ liefern einige Anknüpfungspunkte für pädagogisches Handeln. Diese Zone entsteht insbesondere durch die Verteilung der TN auf die Sitzgelegenheiten und die aktive Integration des so entstehenden Bereichs mit der „teaching zone“. In den hier analysierten Beispielen gingen diese integrierenden Praktiken von der KL aus. Die aktive Ausübung dieser Funktion könnte somit explizit als Element der Vermittlungstätigkeit verstanden werden. Es wäre aber auch möglich, dass in weniger lehrendenzentrierten Settings die integrierende Funktion von den TN selbst ausgeübt würde, allenfalls unterstützt durch den Einsatz spezifischer Methoden.

Die hier vorgestellten Ergebnisse zu raumaneignenden Praktiken von Lehrenden und Lernenden liefern erste Hinweise und damit Grundlagen für weitere Forschung zu pädagogischen Räumen in der Erwachsenenbildung. Insbesondere wäre zu überprüfen, welche weiteren raumaneignenden Praktiken sich identifizieren lassen, inwieweit die hier beschriebenen Praktiken sich auch in anderen Situationen zeigen und ob sich im Vergleich unterschiedlich gerahmter Situationen, z.B. durch den Gegenstand des Kurses oder die anbietende Institution, spezifische Differenzen zeigen lassen. Es wäre zudem sinnvoll, die Beobachtung der Umgangsweisen mit den konstitutiven Elementen durch Befragungen zu ergänzen und so das Verständnis der individuellen Prozesse der Entstehung pädagogischer Räume zu vertiefen. Schließlich müsste die hier fokussierte sozial-interaktive Dimension der Raumkonstitution in der Analyse systematisch mit den anderen beiden Dimensionen (symbolisch-institutionell und materiell-infrastrukturell) in Beziehung gesetzt werden.

Trotz dieser Einschränkungen zeigt die empirische Beschäftigung mit dem pädagogischen Raum, dass weitere Arbeiten zu seiner theoretischen und empirischen Fundierung sinnvoll sind. Indem diese Perspektive Lernorte als Angebote zur Aneignung unter einer pädagogischen Prämisse versteht, legt sie den Akzent auch bei der Auseinandersetzung mit (lern)örtlichen Gegebenheiten auf die Lehrenden und Lernenden als Handelnde. So kann sie das Verständnis von komplexen Situationen der Vermittlung und Aneignung von Wissen in der Erwachsenenbildung um den spezifischen Aspekt raumbezogener Aneignungsprozesse erweitern.

Literatur

- Arnold, R./Gómez Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Augsburg
 Arnold, R./Schüßler, I. (Hg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler
 Böhme, J. (Hg.) (2009). Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Wiesbaden
 Bollnow, O.F. (1963/2004): Mensch und Raum. Stuttgart
 Dinkelaker, J. (2008): Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Wiesbaden
 Dinkelaker, J./Herrle, M. (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Wiesbaden
 Döring, J./Thielmann, T. (Hg.) (2008): Spatial Turn. Bielefeld

- Ecarius, J./Löw, M. (Hg.) (1997). Raumbildung Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen
- Faulstich, P./Bayer, M. (Hg.) (2009): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg
- Herrle, M./Kade, J./Nolda, S. (2010): Erziehungswissenschaftliche Videografie. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München/Weinheim, S. 599–619
- Hof, Ch. (2001): Konzepte des Wissens. Bielefeld
- Jelich, F.-J./Kemnitz, H. (Hg.) (2003): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Bad Heilbrunn
- Kade, J. (1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 391–408
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/Nicht-Vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M., S. 30–80
- Kade, J. (2010): Aneignung – Vermittlung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 18–19
- Kade J./Seitter, W. (Hg.) (2007): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. 2 Bände. Opladen/Farmington Hills
- Kraus, K. (2008): Lernort: Raumtheoretische Überlegungen zu einem Grundbegriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Münk, D./Breuer, K./Deissinger, T. (Hg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Opladen/Farmington Hills, S. 112–122
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.
- Nolda, S. (2006): Pädagogische Raumaneignung. Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung – Beispiele aus der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, H. 2, S. 313–334
- Nuissl, E. (1992): Lernökologie – die Bedeutung des Lernortes für das Lernen. In: Faulstich, P. u.a.: Weiterbildung für die 90er Jahre. Weinheim/München, S. 92–110
- Nuissl, E. (1999): Lernarchitekturen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 3
- Nuissl, E. (2006): Lernorte – Lehrorte. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 3
- Seitter, W. (2007): Zwischen Proliferation und Klassifikation. Lernorte und Lernortkontexte in pädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 115–238
- Siebert, H. (2006): Stichwort „Lernorte“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 20–21

A video-study of language courses in adult education analyses the transformation of a learning side into a pedagogical space. The definition of pedagogical space is linked to the theory of social space. Space is thus viewed as an arrangement and perception between human beings and social goods. This recasting of social space as a pedagogical space specifies social space to include two additional elements: the representation of knowledge and pedagogical media. For this study, the transformation of a learning side into a pedagogical space comes about by dealing with these four elements. The analysis focuses on how teachers and learners in adult education courses deal with each element. Single observable acts are condensed to a description of spatial practices.

Lebenslanges Lernen im Kontext der Verwissenschaftlichung von Arbeit

Außerschulische Lernorte und Lernwege aus subjektwissenschaftlicher Sicht

Außerschulische Lernorte und Lernwege werden vor dem Hintergrund einer neuen Verwissenschaftlichung der Arbeit diskutiert, die auf die informationstechnologische Produktionsweise zurückgeführt wird. Diese bringt in der Arbeit ein neues Verhältnis von Theorie und Praxis hervor, weshalb den Arbeitenden heute eine strategische Rolle im Arbeitsprozess zukommt: Sie müssen Prozesse optimieren, Ziele präzisieren und finden, Handlungsweisen im Kontext eines gesamten Arbeitsprozesses reflektieren etc. Mit dieser Verwissenschaftlichung eröffnet sich eine Chance, „lebenslanges Lernen“ an der Methode einer „entwickelnden Arbeits- und Technikforschung“ auszurichten und Exklusionseffekte des Bildungssystems zu überwinden. Ein subjektwissenschaftliches Lernverständnis ist dafür unabdingbar.

Walter Benjamin notierte Ende der 1920er Jahre in seinem *Programm eines proletarischen Kindertheaters*: „Die proletarische Erziehung braucht (...) unter allen Umständen zuerst einmal einen Rahmen, ein sachliches Gebiet, in dem erzogen wird. Nicht, wie die Bourgeoisie, eine Idee, zu der erzogen wird“ (Benjamin 1974, S. 764).

Den Bildungsfortschritt an Fragen der sozialen Schicht oder Lage zu knüpfen, ist in der Erziehungswissenschaft längst schon aus der Mode gekommen. Dass aber Menschen in den verschiedenen Milieus eine ganz unterschiedliche Bildung erfahren, die sich in ihre Körper einschreibt und Ungleichheitsverhältnisse als legitim und natürlich erscheinen lässt, gilt nach wie vor als wichtige Einsicht. Was bedeutete es, wenn man Benjamins Programm wieder aufgreifen und erweitern würde? Welcher „Rahmen“ wäre zur Emanzipation einer breiten Masse von Lohnabhängigen in den Blick zu nehmen, und an welches „sachliche Gebiet“ könnte eine Bildung anknüpfen, die sogar diejenigen erreicht, die weder ökonomische noch soziale Chancen haben?

Seit einigen Jahren beobachten wir eine Umwertung von Bildungspraxen, bei der außerschulische Lernorte, Lernwege und das „lebenslange Lernen“ gegenüber klassischen Ausbildungsformen an Bedeutung gewinnen. Der Kompetenzbegriff markiert dabei eine Wende zu einem subjektorientierten Lern- bzw. Qualifikationsverständnis. Die hiermit eingeleitete Individualisierung von Bildungs- und Erwerbsbiographien vermag jedoch kaum die alten Normalisierungs- und Ausgrenzungsmuster des Bildungssystems zu überwinden (vgl. Langemeyer 2007). Mit Bourdieu (vgl. z.B. 1997 u. 2001) erklärt sich dies daraus, dass das heutige Ideal des zur Selbstverantwortung

fähigen Subjekts v.a. mit Autonomievorstellungen des bildungsbürgerlichen Milieus korrespondiert (vgl. Bremer 2006). Man muss daher die übersteigerte Aufwertung des selbstorganisierten Lernens und des Erfahrungslernens als neue Modi des Qualifikationserwerbs kritisch sehen. In Anspielung auf Benjamin könnte man sagen, dass dieser neue Subjekttyp zugleich eine neo-bourgeoise Bildungsidee ist, die einer Emanzipation „bildungsferner“ Schichten diametral entgegensteht, gerade weil sie bloß ein Ziel darstellt, zu welchem erzogen wird, und kein sachliches Gebiet ist.

Aus welchen sachlichen Gründen werden jedoch außerschulische Lernorte und -wege propagiert? Es heißt, dass sich aufgrund eines umfassenden Strukturwandels berufliche Qualifikationen unter den flexibilisierten Arbeitsmarktanforderungen nicht länger aus einem Passungsverhältnis von Ausbildung und Arbeitsplatz herleiten und nicht einfach durch einen institutionell vorgezeichnet Weg erwerben ließen. „Flexible, ganzheitliche Rationalisierungs- und Arbeitsorganisationskonzepte [erforderten] einen Bedarf an subjektiven Ergänzungshilfen im Produktionsprozess“ (Büchter 2010, S. 23f.).

Solche Diagnosen stützen sich allerdings auf einen problematischen wissenschaftlichen Konsens über die Ursachen – wie etwa die Thesen „neuer Produktionskonzepte“ oder einer „reflexiven Modernisierung“. Sie überhöhen im einen Fall die Wirkmächtigkeit von Ideen und identifizieren im anderen „vermeintliche Megatrends (...), die mehr oder weniger unvermittelt auf die Individuen wirken“ würden (Bremer 2010, S. 215f.). Dies steht nicht nur im Widerspruch zur These eines nicht-linearen Wandels, auch Bildungsfragen werden unter diesen Vorzeichen nur eindimensional als Anpassungsbedarf artikulierbar (vgl. Langemeyer 2005).

Damit bleibt subjektwissenschaftlich gesehen offen, in welcher Weise bei außerschulischen Lernorten und -wegen die „*Erweiterung/Erhöhung* meiner Verfügung/Lebensqualität“ (Holzkamp 1993, S. 190) auf dem Spiel steht; oder, anders formuliert, wie Menschen in ihren Lebensverhältnissen Verfügungs- und Handlungsmöglichkeiten entwickeln und ergreifen können, „durch welche (...) eine Entfaltung meiner subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist“ (ebd.). Mit Benjamin gesagt, geht es vor allem um ein grundlegendes Verständnis des alltagspraktischen „Rahmens“ und des „sachlichen Gebiets“, in welchem sich Menschen handlungsfähig zu machen versuchen. Ich werde dazu Lernorte allgemein unter dem Begriff der Verwissenschaftlichung der Arbeit theoretisieren und Lernwege über die neue Form des lernförmigen Arbeitshandelns bestimmen.

1. Verwissenschaftlichung der Arbeit und lernförmiges Arbeitshandeln

„Verwissenschaftlichung der Arbeit“ meint unter den historischen Bedingungen der industriell-mechanischen Produktionsweisen etwas anderes als heute, in einer Zeit, in der Automations-, Informations- und Kommunikationstechnologien umfassend eingesetzt und genutzt werden. Von der frühen Industrialisierung der Produktion bis hin zum Fordismus im 20. Jahrhundert fasste der Begriff die Tendenz, mit Hilfe (natur-)

wissenschaftlicher Erkenntnisse über Energiegewinnung und -umwandlung, Materialeigenschaften und Konstruktionsmethoden Maschinen zu entwickeln, die Produktivität zu erhöhen und so menschliche Arbeitskraft vor allem in körperlicher Hinsicht zu ersetzen. Indem der Produktionsprozess den Arbeitenden dabei quasi aus den Händen gerissen wurde, um ihn von Ingenieuren und Unternehmern neu erfinden lassen und weiterentwickeln zu können, ergab sich die Notwendigkeit, neben der Nutzung der Wissenschaft eine Reihe von Aspekten auch dem Arbeitswissen der praktisch Tätigen zu entlocken. So wurde zunächst das Handwerks- und später das Erfahrungswissen von Facharbeiter/inne/n mit wissenschaftlichen Methoden eruiert, ausgewertet und für die Technikkonstruktion, Planung und Betriebsführung verfügbar gemacht.

Mit dem Übergang von der fordistischen zur informationstechnologischen Produktionsweise wird dieser Verwissenschaftlichungsprozess jedoch nicht in gleicher Richtung fortgesetzt. Es findet vielmehr ein qualitativer Umschlag statt. Während im Fordismus Verwissenschaftlichung noch das Werk einer elitären Minderheit ist, weil sie mit der radikalen Entkopplung von „Kopf-“ und „Handarbeit“ einhergeht, entsteht mit der Mikroelektronik, der Automation und ihrer Weiterentwicklung zur computerisierten Automation ein neuer Modus, der eine Vielzahl von Arbeitstätigkeiten in vorgelagerten Bereichen (Forschung, Planung und Entwicklung) in den „eigentlichen“ Arbeitsprozess verlagert, so dass die alte Arbeitsteilung obsolet wird. Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien spielen dabei eine entscheidende Rolle, weil sie zunächst einmal keine fertigen Handlungsmodelle mehr generieren, sondern vielmehr ein Spektrum von Handlungsmöglichkeiten eröffnen.¹ Die „Universalmaschine“ Computer verlangt nicht mehr die Anpassung des Menschen als „Bediener“, der sich in seinen Körperbewegungen und/oder in bestimmten Denkopoperationen der Maschine unterstellt. Sie ist nicht mehr das Werkzeug, das auf einen Arbeitsgegenstand einwirkt, sondern eine neue Wirklichkeitsebene von Eingriffs- und Handlungsmöglichkeiten: eine virtuelle oder simulierte Welt, die auch für experimentelle Zwecke nutzbar ist. Durch diese Erweiterung greifen Technologieentwicklung und Wissenschaft auf neue Weise ineinander und verändern im Arbeitshandeln das Verhältnis von Theorie und Praxis.

War theoretisches Wissen bzw. Wissenschaft bei der industriellen Entwicklung von Maschinen und Produktionsanlagen also zunächst für die Konstruktion und Planung des Produktionsprozesses zentral, so erhält es in der informationstechnologischen Arbeit eine ganz andere Rolle. Mit den neuen funktionalen Komponenten von Technik, der Informatik, der Sensorik und der Telematik (vgl. Rammert 2007, S. 32), die Technik „intelligent“, „pro-aktiv“ und mobil werden lassen, wird menschliche Arbeit vor allem in der Überwachung, der Kontrolle und/oder bei der Anpassung

1 Man kann hier einwenden, dass bestimmte Datenverarbeitungsprogramme sehr rigide Vorgaben der Bedienung machen. Dies lässt sich jedoch nicht für die Informations- und Kommunikationstechnologien verallgemeinern. Ferner erfordert auch die Dateneingabe nicht nur ein Befolgen rigider Vorgaben, sondern auch Überlegungen, welche Daten wie von Programmen so verarbeitet werden, dass am Ende etwas Sinnvolles dabei herauskommt. Die dafür notwendige Intelligenzleistung wird nicht selten ignoriert.

und Fehlerbehebung automatisierter Prozesse notwendig. Zwar realisieren immer „intelligenter“ Softwareprogramme nun auch Denkopoperationen, Analysetätigkeiten und Fehlerlösungen. Es bleibt aber die Tendenz erhalten, dass Wissenschaft mit der Integration von solchen Steuerungs- und Autoreparaturfunktionen in die Gesamtmaschinerie nicht mehr nur in den Phasen der technischen Planung und Entwicklung bedeutsam wird, sondern insbesondere auf der Ebene des Arbeitshandelns selbst.

Dies erklärt sich vor dem Hintergrund eines veränderten Mensch-Technik-Verhältnisses: Zum einen werden Arbeitsgegenstände und -vorgänge informationstechnologisch übersetzt, vernetzt und mediatisiert, also als Informationen auf Bildschirmen oder Displays zugänglich gemacht. Zum anderen sind in den automatisierten oder computergestützten Abläufen nach wie vor immer wieder Störungen und Fehler zu beheben (selbst wenn Standardlösungen in Autoreparaturprogrammen vorhanden sind), Prozesse bzw. Programme müssen angepasst und optimiert, Ziele präzisiert oder überhaupt erst gefunden werden. Wissenschaft wird dadurch nicht direkt Gegenstand des Arbeitshandelns, vielmehr werden Informationen wissenschaftsförmig geliefert. So setzt der Umgang mit ihnen voraus, dass man sie bis zu einem gewissen Grade durchdenken, selbständig einen Handlungsbedarf oder ein Problem erkennen und mit den Technologien teilweise forschend bzw. auch experimentell umgehen kann. Ein wissenschaftsförmiges Lernen wird folglich integraler Bestandteil des Arbeitshandelns. Anders gesagt, wird die Arbeit selbst lernförmig. Theorie/Wissen ist der Praxis nicht länger nur vorgeschaltet, sondern wird im Vollzug der Arbeit gegenstands- und handlungsorientiert entwickelt und weiterentwickelt. Die Arbeitenden werden mit der Zusammenführung von planenden, ausführenden und kontrollierenden Tätigkeiten zu „kollektiven Anwendern, Beurteilern und Veränderern“ ihrer Arbeit und zur „Verallgemeinerung ihrer Standorte“ (PAQ 1981, S. 476f.) herausgefordert.

Dieser qualitative Umbruch zeigte sich bereits mit der Einführung der Automationstechnologien und findet eine Fortsetzung in heutigen hochtechnologischen Arbeitsfeldern. Wie z.B. werdende Fachinformatiker/innen berichten, beobachten sie die eigene Praxis immer wieder von unterschiedlichen Standpunkten aus und erforschen und bewerten sie schließlich im Austausch mit anderen. Sie machen das eigene Handeln zum Gegenstand von kooperativen Lernerfahrungen, indem sie mit Hilfe des Internets und freier Software die Entwicklungsarbeit anderer nutzen, problematisieren und durchdenken (vgl. Langemeyer 2005). An solchen Tätigkeiten lässt sich beobachten, wie die allgemeine Entwicklung der Arbeit in höherem Maße in den Händen der Arbeitenden selbst liegt.

Aus diesem Grund müssten die Beschäftigten eigentlich einen strategisch zentralen Platz im Arbeitsprozess einnehmen, d.h. sie dürften darin nicht länger nur wie ausführende Organe behandelt werden. Arbeitsplätze und Technik müssten als Lernorte neu gestaltet werden. Dem wirken jedoch asymmetrische Machtstrukturen entgegen, wie sie in Eigentumsrechten, Hierarchien, Arbeitsmarktrestrictionen, Konkurrenz-, Geschlechter-, und Technikverhältnissen etc. eingeschrieben sind. Die neue Verwissenschaftlichung der Arbeit ist so von enormen Widersprüchen geprägt, die nicht zuletzt auch auf die

herrschende Unternehmens- und Bildungspolitik zurückzuführen ist, die die neuen Anforderungen lernförmiger Arbeit (teilweise massiv) verkennt – oder ignoriert.

2. Neue Lernorte und Lernwege aus subjektwissenschaftlicher Sicht

Subjektwissenschaft ist eine Wissenschaft vom *gesellschaftlichen* Subjekt und untersucht die subjektiven Bedeutungs-Begründungszusammenhänge vor dem Hintergrund historisch-gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten und -anforderungen. Legt man diesen Mensch-Welt-Zusammenhang der Erwachsenen- und Berufspädagogik zugrunde, lassen sich Lernorte und -wege als Dimensionen eines Vergesellschaftungsprozesses lesen, der die Entwicklung der Arbeit und die Subjektwerdung zugleich umfasst. Allgemein lässt sich dabei der Wechsel von einem Außen- zu einem Subjektstandpunkt folgendermaßen präzisieren: Wie Habermas (vgl. 2006) betont, ist es nämlich ein entscheidender Unterschied, ob man die eigenen Handlungen als Vorgänge in der dritten Person abbildet (wie es die Neurowissenschaft, der radikale Konstruktivismus oder die Systemtheorie tun) oder ob man sie auf sich, d.h. auf ein „Selbst“ bezieht und mit Selbstwertgefühlen, Wünschen, Bedürfnissen und Formen gegenseitiger Anerkennung verbindet. Dies gilt fürs Lernen erst recht, denn jedes motivierte Lernen, jedes Ringen um Handlungsfähigkeit ist, wie Holzkamp (1993) argumentiert, von den Lebensinteressen eines Subjekts geleitet. Ohne den hier wirkenden Eigensinn, die Eigenwilligkeit der Subjekte, bleibt Lernen höchstens eine mechanische Handlung, die zur Abwendung einer Bedrohung oder aus internalisiertem Zwang geschieht.

Versteht man daher die Erweiterung der eigenen Denk- und Handlungsfähigkeit als eine interessengeleitete Mensch-Welt-Beziehung, so ist z.B. auch Kompetenz nicht einfach ein Vermögen eines vereinzelt Subjekts – vielmehr ist sie ein in sozialen Bezügen erworbenes und realisiertes Handlungsvermögen in Folge interessengeleiteter Teilhabe an gesellschaftlichen Verhältnissen (vgl. Ludwig 2002, S. 101ff.). Kompetenz zeigt sich daher nicht nur im Zuwachs an Wissen und Können, sondern auch und vor allem in der Entwicklung adäquater Partizipations- und Kooperationsformen und der Erweiterung von Einfluss- und Verfügungsmöglichkeiten in einem Praxisfeld.

Im heutigen Kompetenzentwicklungsdiskurs, obwohl er subjektorientiert argumentiert, wird dieser Mensch-Welt-Zusammenhang verkürzt oder sogar ausgehebelt. Kompetenz soll im Allgemeinen mehr sein als ein Besitz an Kenntnissen und Fertigkeiten; sie soll die „Disposition“, d.h. die dauerhafte Motivation und die Fähigkeit, handeln zu können, beschreiben (vgl. Erpenbeck 1996; Weinberg 1996). So wird z.B. „soziale Kompetenz“ als Fähigkeit verstanden, mit anderen kooperieren zu können, selbst wenn man mit ihnen in Konkurrenz steht. Subjektwissenschaftlich gesehen verdeckt diese Definition eine grundlegende Problematik von Lernverhältnissen, in denen Mitlernende zugleich die eigene Position bedrohen. Der gängige Kompetenzbegriff erweist sich als eine Projektionsfläche für ein flexibles, anpassungsfähiges und allseits

verfügbares Handlungsvermögen, wobei er die Voraussetzung für eigenständiges Handeln und Lernen unterschlägt. Denn die motivierte Übernahme von Aufgaben und Zielen sowie die Bereitschaft zur Selbstorganisation setzen voraus, dass das eigene Handeln als sinnvoll erlebt wird. Diese Sinnhaftigkeit ergibt sich nicht einfach aus einer rein inneren Haltung, die wie eine Eigenschaft dauerhaft angelegt ist, sondern über den gesellschaftlich-individuellen Bedeutungshorizont, in dem die Subjekte ihre Aufgaben, sozusagen das „sachliche Gebiet“ ihrer Tätigkeiten, erkennen und ihre eigenen Lebensinteressen und Bedürfnisse dazu in Beziehung setzen können.

Ein subjektwissenschaftlicher Zugang zu *Lernorten und Lernwegen* braucht daher ein systematisches Verständnis von *drei Dimensionen*, die in Lernprozessen mit unterschiedlichen Dynamiken verbunden sein können:

- das interessen geleitete Verhältnis des/r Lernenden zum Lern- bzw. Arbeitsgegenstand in einem Praxiskontext,
- das Verhältnis der lernenden oder handelnden Subjekte untereinander und
- das Verhältnis des/r Lernenden zu sich selbst vor dem Hintergrund der eigenen Geschichte, d.h. der eigenen sozialen Situiertheit.

Raum-zeitlich betrachtet verändern sich diese Dimensionen in Lernverläufen etwa bei der Teilnahme an einer Aus- oder Weiterbildung, die sich mit den Aspekten der Situiertheit (vgl. Holzkamp 1993, S. 253ff.), den Partizipationsmodi (vgl. Dreier 1999) und den Kooperationsformen (vgl. Vygotskijs 1934) in analytische Begriffe übersetzen lassen:

- *Partizipationsmodi* verweisen darauf, wie Menschen in Praxisformen Teilhabe gewinnen oder verlieren. Partizipation beschreibt das Verhältnis von Menschen zu einem Lern- oder Arbeitsgegenstand in einem sozialen Kontext. Mit Hilfe dieses Begriffs lässt sich erschließen, inwieweit z.B. Selbständigkeit und Eigenverantwortung beim Lernen erforderlich sind, wie Verantwortungen und Kompetenzen verteilt sind, welche Handlungsmöglichkeiten offen stehen, in welchen Kontexten jemand sein eigenes Verhalten reflektieren kann, und andererseits, welche Ressourcen und Quellen ihm subjektiv zur Verfügung stehen. Partizipation ist in diesem Sinne ein dynamischer Prozess, der die Lernverhältnisse mit verändert.
- *Kooperationsformen* zeigen an, in welcher Weise Menschen sich dabei gegenseitig unterstützen, gemeinsam (ko-konstruktiv) oder arbeitsteilig bestimmte Aufgaben lösen. Sie können spontan entstehen oder das Ergebnis einer eigenen Arbeit sein. Sie sind ein wesentlicher Aspekt des pädagogischen Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden (wobei die Rollen nicht institutionell festgeschrieben sein müssen).
- Mit dem Zusammenhang von *körperlicher, mental-sprachlicher* und *personaler Situiertheit* wird erfasst, wie Menschen einerseits durch besondere Anforderungen, vorgefundene Handlungsmöglichkeiten, Beschränkungen und Lebensweisen zu bestimmten Subjekten gemacht werden und wie sie sich andererseits dabei selbst entwerfen, ihr Handeln in Hinsicht auf die Praxisformen reflektieren, an denen sie teilhaben, wie sie sich selbst in Bezug auf ihre Arbeit und auf ihre Ar-

beitsbeziehungen interpretieren und welche Haltungen sie dazu einnehmen. Aus dieser Perspektive erkennt man, welchen Habitus Menschen in einem bestimmten Feld erwerben und wie die eigenen Kräfte in den unterschiedlichsten Momenten immer wieder mobilisiert und neu ausgerichtet werden.

Diese Dimensionen spannen den Raum auf, den das Lernen zeitlich „durchlaufen“ kann. Die Erweiterung dieses Raums ist aber nicht nur eine graduelle Veränderung. Zwar kann es sein, dass im Verlauf eines Lernprozesses neue Fähigkeiten entstehen, sowie die Lernenden ihre Partizipation an einer Praxis vergrößern und ihre Kenntnis über einen Lerngegenstand vertiefen konnten. Jedoch gibt es hierbei auch Umschlagpunkte, etwa weil der Mangel an Verfügungsmöglichkeiten die Motivationslage des Lernenden verändert. Man wendet sich möglicherweise grundsätzlich von einem bestimmten Lernziel ab. Oder der eigentliche Lerngegenstand tritt in den Hintergrund und stattdessen werden Selbstblockierungen reflektiert und Selbstwidersprüche auf einer fundamentalen Ebene bearbeitet – wie es z.B. Max Miller mit dem Begriff des „fundamentalen Lernens“ (1986, S. 236ff.) beschreibt. Erklärlich wird dadurch auch, wie ein Ziel-Motiv-Widerspruch entsteht, etwa wenn Zielvorstellungen sich durch die konkreten Arbeitsanforderungen definieren, das Lernhandeln sich in die Arbeitsverhältnisse integrieren muss, so dass unvorhersehbar die eigenen Lerninteressen vernachlässigt und aufgegeben werden müssen, bis schließlich die Motivation für ein eigenständiges Lernen verloren geht. Möglich ist auch, dass Lernbeziehungen aufgrund der Arbeitsplatzkonkurrenz, der Marktlage oder der betrieblichen Hierarchien von Konflikten beeinträchtigt werden, so dass eine unterstützende und lernförderliche Zusammenarbeit nur in engen Grenzen stattfindet und Lernen nicht mehr aus dem Interesse an erweiterter individueller oder kollektiver Handlungsfähigkeit heraus geschieht, sondern vorwiegend, um Privilegien oder Arbeitsplatzsicherheit zu erhalten (vgl. Ludwig 2000).

Zentral für die gegenwärtige Entwicklung der Arbeit ist jedoch die Frage, wie solche Konflikte und Widersprüche ein Interesse bei den Arbeitenden/Lernenden an den allgemeinen sozio-technologischen Zusammenhängen nicht länger untergraben und ein kooperatives forschendes Lernen von allzu kleinteiligen Zwecken oder Anpassungsleistungen befreit werden kann. Ein ganzheitlicher Ansatz der Qualifikationsentwicklung müsste deshalb für eine Art entwickelnder Arbeits- und Technikforschung stehen, bei welcher die Arbeitenden/Lernenden tatsächlich selbst zu Entwicklern der Arbeit und ihrer Rahmenbedingung werden (vgl. Langemeyer 2005).

3. Emanzipationsperspektiven in der verwissenschaftlichten Arbeit

Die verwissenschaftlichte Arbeit stellt durch ihr neues Verhältnis von Theorie und Praxis einen „Rahmen“, ein „sachliches Gebiet“ dar, in welchem außerschulische bzw. arbeitsprozessintegrierte Lernprozesse emanzipatorisch werden können. Durch das forschende und experimentelle Lernen ist sie als Feld mit dem experimentellen Theater

(Brecht) oder dem Theater der Unterdrückten (Boal, Freire) vergleichbar, vorausgesetzt allerdings, dass man diese neue Art des Lernens nicht zugleich einer abstrakten Idee vom eigenverantwortlichen und flexiblen Subjekt unterstellt und dass Wissenschaft sich öffnet, eine andere gesellschaftliche Praxis zu werden. Die heutige Verwissenschaftlichung enthält ein Potenzial, die Ungleichheitseffekte in der Bildung zu überwinden, sofern wissenschaftliches Wissen in konkreten Arbeitserfahrungen seinen elitären Charakter gegenüber „bildungsfernen“ Schichten abstreift. Wenn es von den Arbeitenden selbst praktisch (weiter-)entwickelt wird, kann es Teil ihres Selbstbewusstseins, ihrer Identität werden, so dass es ihnen nicht länger als fremde Macht, als etwas Aufoktroiertes oder als Feld der Demütigung wie in den schulischen Prüfungspraxen gegenübersteht.

Das Praktisch-Werden von Wissenschaft heißt jedoch nicht, dass es nur noch um ein angewandtes Wissen ginge. Es geht im Gegenteil um eine andere Form theoretischen Denkens, das sich als gesellschaftliche Praxis bzw. als ein Wirken in gesellschaftlichen Natur- und Technikverhältnissen etc. wissenschaftlich zu reflektieren vermag. Nur so ist das Arbeitswissen auch dafür geschärft, komplexere Zusammenhänge erkennen, analysieren und die im letzten Kapitel aufgezeigten Widersprüche lernförmiger Arbeit begreifen und aufbrechen zu können. Oskar Negt (vgl. 1997) hat solche Fähigkeiten als „Schlüsselqualifikationen“ treffend beschrieben.

Die heikle Frage ist sicherlich, ob von der neuen Verwissenschaftlichungsdynamik der Arbeit tatsächlich auch emanzipatorische Effekte für diejenigen zu erwarten sind, die heute weder an Machtstrukturen noch an Arbeitsmarktchancen partizipieren. Es liegt sicherlich kein Automatismus der Höherqualifikation vor, weder für die vom Arbeitsmarkt Exkludierten noch für die Integrierten. Zum einen haben Familie, Schule und das soziale Milieu noch immer einen entscheidenden Einfluss auf die Subjektwerdung, die der Persönlichkeitsentwicklung in Arbeitsverhältnissen vorausgeht. Zum anderen sind Arbeitsplätze häufig nicht nach den Anforderungen des lernförmigen Arbeitens gestaltet. Hinzu kommt eine technologisch bedingte Vernichtung und Verlagerung von Arbeitsplätzen in andere Länder, so dass sich die strukturelle Verunsicherung auf dem Arbeitsmarkt verschärft und Arbeitnehmer/innen immer größere Zugeständnisse abgepresst werden können. Wenn es jedoch um eine Integrationswirkung geht, die man diesen Kräften entgegensetzen könnte, dann scheint mir die Frage nach den Emanzipationspotenzialen verwissenschaftlichter Arbeit von zentraler Bedeutung. Jeder Versuch, Menschen durch einen zweiten Arbeitsmarkt, durch einen Billiglohnsektor oder durch stetige Weiterbildungsmaßnahmen „integrationsfähig“ zu machen, scheitert an den Stigmatisierungseffekten solcher Programme, an ihren restringierten Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten sowie an der langfristigen und dauerhaften Zersetzung der Motivation derjenigen, die sich angesichts einer strukturell hohen Arbeitslosigkeit keine Chancen mehr auf Beschäftigung ausrechnen. Unter Bedingungen aber, durch die Arbeitsgegenstände intellektualisiert werden und Technisierungsprozesse von einem wissenschaftlichen Denk- und Handlungsvermögen der Arbeitenden abhängen, werden Fragen der Integration ganz anders artikulierbar: Nicht ein systemisches Passungsverhältnis von Arbeitsplatz und

Qualifikation ist zu finden, sondern ein anderes Integrationsverhältnis von Arbeits- und Lebensweise. In diesem wäre die selbstbewusste Eingliederung von Menschen in die Gesellschaft ein wechselseitiges Emanzipationsunternehmen.

Literatur

- Benjamin, W. (1974): Gesammelte Schriften. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1997): Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld. In: Ders.: Der Tote packt den Lebenden. Hamburg, S. 59–78
- Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg
- Bremer, H. (2006): Die Transformation sozialer Selektivität. Soziale Milieus und Traditionslinien der Weiterbildungsteilnahme. In: Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden, S. 186–211
- Bremer, H. (2010): Was kommt nach dem „selbstgesteuerten Lernen“? Zu Irrwegen, Gegenhorizonten und möglichen Auswegen aus einer verhängnisvollen Debatte. In: Bolder, A. u.a. (Hg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden, S. 215–242
- Büchter, K. (2010): Qualifikationsforschung als Schwerpunkt der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Becker, M./Fischer, M./Spöttl, G. (Hg.): Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. Frankfurt a.M. u.a., S. 13–28
- Dreier, O. (1999): Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. Outlines 1 (1), S. 5–32
- Erpenbeck, J. (1996). Kompetenz und kein Ende? In: QUEM-Bulletin 1, S. 9–13
- Habermas, J. (2006): Das Sprachspiel verantwortlicher Urheberschaft und das Problem der Willensfreiheit: Wie lässt sich der epistemische Dualismus mit einem ontologischen Monismus versöhnen? In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, H. 5, S. 669–707
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.
- Langemeyer, I. (2005): Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik. Eine Fallstudie. Münster
- Langemeyer, I. (2007): Schützt „Lebenslanges Lernen“ vor Prekarität? Bildung im Kontext gesellschaftlicher Unsicherheit. In: Widerspruch, H. 1, S. 119–130
- Langemeyer, I./Ohm, C. (2009): Verwissenschaftlichung von Arbeit. In: Dumbadze, D. u.a. (Hg.): Erkenntnis und Kritik. Zeitgenössische Positionen. Bielefeld, S. 269–292
- Ludwig, J. (2000): Lernende Verstehen. Bielefeld
- Ludwig, J. (2002): Kompetenzentwicklung – Lerninteressen – Handlungsfähigkeit. In: Dehnbostel, P. u.a. (Hg.): Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen – Gestaltungsaufgabe für betriebliche und regionale Sozialpartner. Berlin, S. 95–110
- Miller, M. (1986): Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt a.M.
- Negt, O. (1997): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen
- Projektgruppe Automation und Qualifikation (PAQ) (1981): Automationsarbeit. Teil 3. Berlin/W.
- Rammert, W. (2007): Technik – Handeln – Wissen. Zu einer pragmatischen Technik- und Sozialtheorie. Wiesbaden
- Vygotskij, L.S. (1934/2002): Denken und Sprechen. Weinheim
- Weinberg, J. (1996): Kompetenzlernen. In: QUEM-Bulletin 1, S. 3–6

Sites and trajectories of learning disconnected from schooling and traditional training are discussed against the background of a new scientification of work related to the shift towards an information technological mode of production. This scientification is rooted in a new relation of theory and practice at work. Accordingly, workers play a new strategic role in work processes: they have to optimize procedures, define and search for reasonable objectives, reflect on methods and strategies of action etc. This scientification provides the possibility to link “lifelong learning” to “developmental work and technology research” and to overcome effects of exclusion within the educational system. A subject scientific approach to learning is essential for this.

Organisationales Lernen als Lernweg des Subjekts

Der vorliegende Beitrag befasst sich aus erwachsenenpädagogischer Sicht mit der Debatte um organisationales Lernen. In den Ansätzen zum organisationalen Lernen werden die Organisationsmitglieder meist als Träger organisationaler Lernprozesse angesehen, lerntheoretische Grundlagen und Ausführungen sind hingegen nur rudimentär verankert. Dabei bietet die Ausarbeitung eines lerntheoretisch fundierten Ansatzes einiges an Potenzial zur Reflexion und Entwicklung erwachsenenpädagogischen Handelns in Organisationen. Im vorliegenden Beitrag wird organisationales Lernen als subjektbezogener Lernweg vorgestellt. Zudem werden empirisch generierte Implikationen für den Lern-Support aufgezeigt.

1. Einleitung

Das Thema „organisationales Lernen“ fand über fünf Jahrzehnte hohe Aufmerksamkeit in der Wissenschaft sowie in der Praxis von Unternehmen. Im Besonderen durch Peter M. Senges Modell der fünf Disziplinen einer Lernenden Organisation (vgl. Senge 1990) vertiefte sich die Diskussion darüber, ob und wie Organisationen mit Veränderungen und Wandel umgehen sollten und können. Grundsätzlich werden über organisationales Lernen Prozesse der Wissenserweiterung, Umwelthanpassung, Leistungsverbesserung und der internen Optimierung in Organisationen beschrieben (vgl. Faulstich 1998). Im Mittelpunkt der Debatte um organisationales Lernen steht das Ziel einer verbesserten kollektiven Handlungspraxis im Kontext „Organisation“. Organisationales Lernen beschreibt damit einen Veränderungsprozess von Handlungsrahmenbedingungen in Organisationen.

Im Verlauf der wissenschaftlichen Ausdifferenzierung haben sich nun verschiedene theoretische Ansätze und Positionen sowie stark uneinheitliche Begriffskategorien etabliert (vgl. Dehnbostel 2001). So finden sich Ansätze, die weitgehend vom individuellen Lernsubjekt abstrahieren (vgl. Duncan/Weiss 1979) und solche, die auf systemtheoretischer Grundlage Verbindungen von psychischen mit sozialen Systemen beschreiben, also Organisationsmitglieder sowie die Organisation an sich als zentrale Lernsysteme in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen und diese verbinden (vgl. Probst/Büchel 1994). Andere Ansätze wiederum beschreiben organisationales Lernen als primär subjektbezogenen Prozess der Veränderung von organisationalen Handlungstheorien (vgl. Argyris/Schön 1978).

Auch die Erziehungswissenschaft hat sich der Debatte um organisationales Lernen angenommen und zur systematischen Weiterentwicklung und konzeptionellen Zusammenführung von Erziehungswissenschaft und anderen Disziplinen beigetragen.

Fokussiert wird dabei auf die Entwicklung adäquater Modelltheorien organisationalen Lernens, z.B. in Hinblick auf Bildungs-, Qualitäts- oder Wissensmanagementprozesse (vgl. z.B. Geißler 1998; 2000; Arnold 1995; Dehnbostel u.a. 2001; Götz 1999; Dollhausen/Nuissl 2007; Ehses/Zech 2002). Auch aktuell kann das Themenfeld als relevant für die Erziehungswissenschaft betrachtet werden, trägt es dort doch „derzeit offenbar zur Arbeit an einem eigenen Verstehen von Organisationen bei“ (Dollhausen 2007, S. 5). Dabei liegt das erziehungswissenschaftliche Interesse insbesondere in den entsprechenden individuellen und sozialen Lernprozessen und Maßnahmen zur Lernbegleitung (vgl. ebd.).

Doch sind die lerntheoretischen Grundlagen des organisationalen Lernens nicht hinreichend ausgearbeitet. So werden entweder lerntheoretische (oft behavioristisch oder kognitivistisch geprägte) Vorstellungen auf Organisationen übertragen und diese somit einer Subjektivierung unterzogen. Oder aber die Betrachtungsweise wechselt mit der Thematisierung der verschiedenen Lernebenen von einer subjektbezogenen, lerntheoretischen auf eine organisationstheoretische Sicht, in welcher Organisationen entweder als lernende Mechanismen, Organismen oder autopoietische Systeme erfasst werden (vgl. Faulstich 1998). Die Folge ist, dass metaphorartige Lernbegriffe sowie theoretische Brüche entstehen; Lernbegriffe verschwimmen und bleiben unscharf. In den meisten Veröffentlichungen bleibt der Lernbegriff letztlich unklar (vgl. Schiersmann/Thiel 2000; Dehnbostel u.a. 2001; Wittwer 1995; Zinth 2008). Insbesondere eine lerntheoretische Betrachtung, die einen für menschliches Lernhandeln angemessenen Lernbegriff setzt, diesen auf den prozessimmanenten Lernebenen ausführt und dabei letztlich auf lerntheoretische Analogiebildungen und Bruchbildungen verzichtet, existiert nicht.

Eine lerntheoretische Schärfung scheint jedoch deswegen plausibel, da organisationales Lernen nicht unabhängig von individuellen Lernprozessen zu betrachten ist, die – um einen Veränderungsprozess von Handlungsrahmenbedingungen in Organisationen zu erreichen – einer Ebene des Kollektiven, sowie des Organisationalen bedürfen (vgl. auch Wiegand 1996; Schiersmann/Thiel 2000; Wilkesmann 2003; Klimecki u.a. 1994). Konstatiert werden kann somit, dass der Prozess des organisationalen Lernens drei Ebenen impliziert: zum einen eine individuelle Lernebene, zum anderen eine Gruppenebene des Lernens sowie eine organisationale Ebene, über die letztlich eine Veränderung in der Organisation greifbar werden soll. Insbesondere die Relevanz individueller Lernprozesse, ohne die organisationales Lernen letztlich nicht vollzogen werden kann, wird betont (vgl. z.B. Senge 1990; Pawlowsky 1992; Argyris/Schön 1978; Hedberg 1981).

Eine lerntheoretische Fundierung kann somit als grundlegend für die weiterführende erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung betrachtet werden und könnte dazu beigetragen, das erziehungswissenschaftliche Verstehen von Organisationen zu entwickeln, dem Interesse an entsprechenden Lernprozessen nachzukommen sowie theoretisch fundierte Ableitungen für Lernsupport zu generieren. Um eine lerntheoretische Schärfung vornehmen zu können, ist es relevant, von metaphernartigen Lernbegriffen zugunsten des „Lernsubjektes Organisation“ sowie von theoretischen Ana-

logiebildungen zwischen strukturellen, organisationalen Elementen und individuellen, subjektiven Elementen Abstand zu nehmen. Es gilt somit insbesondere, nicht eine systemtheoretische oder organisationstheoretische, sondern vielmehr eine rein subjektbezogene Sicht auf Lernprozesse einzunehmen und diese in Reflexion der verschiedenen Lernebenen eines organisationalen Lernprozesses auszuführen.

2. Lerntheoretische Klärungen

Übergreifend kann organisationales Lernen als Veränderungsprozess verstanden werden, dessen Träger die Organisationsmitglieder sind und dessen Kern die (kooperative) Veränderung von Handlungsrahmenbedingungen oder: von kollektiv geteilten Kognitions- und Handlungsstrukturen ist. Lernen zeichnet sich in diesem Kontext als komplexe, intentionale und soziale Handlung der Organisationsmitglieder ab. Dabei bestehen umfängliche Anforderungen an die Ausarbeitung eines Lernbegriffs, die über die subjektwissenschaftliche Grundlegung von Klaus Holzkamp aufzugreifen und abzubilden sind (vgl. Zinth 2008).

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie (vgl. Holzkamp 1993) fokussiert auf das freiheitliche und unverfügbare Lern-Subjekt und nimmt Abstand von der traditionellen psychologischen Sichtweise des Lernens als Veränderung von (beobachtbarem) Verhalten. Die grundlegende Intention Holzkamps ist es, einen subjektbezogenen Begründungsdiskurs des (Lern-)Handelns zu führen sowie bedingungsanalytische Ursache-Wirkungs-Determiniertheiten zu überwinden. Lernen wird als aktive Handlung zur Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit und Verfügungserweiterung durch die Realisierung gesellschaftlicher Bedeutungen und Handlungsmöglichkeiten verstanden. Vollzogen wird ein lerntheoretischer Paradigmenwechsel von einer Herstellungs- (oder Vermittlungs-)perspektive hin zu einer Aneignungsperspektive.

Nach Holzkamp geht einem Lernprozess grundsätzlich die Einsicht einer Diskrepanz zwischen bereits Erlerntem und einem spezifischen (Lern-)Gegenstand voraus (vgl. ebd.). Handlungsbeeinträchtigungen werden zu Lernhandlungen, wenn eine identifizierte Handlungsbeeinträchtigung nur durch eine Lernhandlung zu überwinden ist. Lernhandlungen können nun eher expansiver oder eher defensiver Natur sein. Sie sind expansiv, wenn sie motivational begründet sind. Defensiv zu lernen bedeutet, Lernanforderungen nachzukommen, um Bedrohungen oder Nachteile abzuwenden, die durch ein Nicht-Lernen, also durch die Verweigerung eines Lernprozesses, entstehen würden (vgl. ebd.).

3. Organisationales Lernen

Zur lerntheoretischen Fundierung des organisationalen Lernens ist nun die lerntheoretische Folie Holzkamps auf den prozessimmanenten Lernebenen organisationalen Lernens (Individualebene, Gruppenebene, organisationale Ebene) und somit im Kontext

„Organisation“ auszuführen. Organisationale Lernprozesse beruhen zunächst auf individuellen Diskrepanzerfahrungen zwischen individuell realisierten Handlungen und generell möglichen Handlungsoptionen bezüglich eines organisationsbezogenen Lerngegenstandes. Sie vollziehen sich als Übernahme von entsprechenden Handlungsproblematiken in Lernschleifen. Als Ausgangspunkte organisationaler Lernprozesse können im Kontext der Organisation relevante, jeweils individuelle Handlungsproblematiken erfasst werden.

Die Kooperativität des Prozesses stellt eine Voraussetzung organisationalen Lernens dar, mit der nun Lernprozesse letztlich in einen kollektiv akzeptierten Veränderungsprozess von Handlungsrahmenbedingungen münden. Kooperativ zu lernen meint nach Holzkamp, dass sich Lernende perspektivisch verschieden auf einen gleichen Bedeutungskomplex eines gemeinsamen Lerngegenstandes beziehen. Als Voraussetzung eines kooperativen Lernprozesses sind gemeinsame Lernproblematiken, also gemeinsame Bezugsgrößen des Lernens, zu vereinbaren, deren Folge wiederum veränderte Begründungsdiskurse und Handlungspraktiken der Lernenden sind. Eine Potenz des kooperativen Lernens liegt in der möglichen, am Problem orientierten Arbeitsteilung, in einer kooperativen Wissensdistribution und einer kritischen Reflexion der eingebrachten Beiträge und Stellungnahmen. Somit beschreibt organisationales Lernen die Lösung von Handlungsproblemen in kooperativen (Lern-)Strukturen, in denen sich die Beteiligten synergetisch in der Problemlösung aufeinander beziehen, Parts übernehmen und sich (unterschiedliche) Bedeutungsaspekte bezüglich vereinbarter Lerngegenstände lernend aneignen. Folglich sind kooperative Lernprozesse als kommunikative, dialogorientierte Beziehungen zu verstehen, die zudem von reziprotem, also wechselseitigem Charakter sind.

Organisational sind Lernprozesse nun aber erst dann, wenn organisationale Veränderungen vollzogen werden. Christoph Baitsch spricht in diesem Zusammenhang von der Veränderung der Lokalen Theorie einer Organisation:

Lokale Theorien sind die in einer Organisation von der Mehrheit geteilten Vorstellungen und Überzeugungen hinsichtlich der für die gemeinsame Arbeitstätigkeit relevanten Ausschnitte der organisationalen Wirklichkeit. Die Lokale Theorie ist das Pendant zur materiellen Gestalt der Arbeitsorganisation. Insofern sie einen innerorganisationalen Konsensbereich verkörpern, leiten sie das alltägliche kollektive Handeln und Rasonieren an (Baitsch 1996, S. 218).

Der organisationale Aspekt des Lernens verspricht somit eine eigene Qualität eines kooperativen Lernprozesses. Aus subjektwissenschaftlich-lerntheoretischer Sicht führt organisationales Lernen zu veränderten Möglichkeiten bezüglich gemeinsamer Lerngegenstände, deren Folge veränderte Begründungsdiskurse und Handlungspraktiken der Lernenden sind. Auf deren Grundlage wiederum erscheint eine spezifische Veränderung organisationaler Strukturen sinnvoll und kann letztlich vollzogen werden. Aus lerntheoretischer Sicht ist jedoch hervorzuheben, dass organisationales Lernen

nicht als Bewältigungshandlung zu verstehen ist. Beruhen Veränderungsprozesse nicht auf Lernschleifen und liegen dem Veränderungsprozess keine Lerngegenstände und -problematiken zugrunde, hat kein Lernprozess, sondern vielmehr eine Bewältigungshandlung stattgefunden.

Dem Lernprozess zugrunde liegt das Verständnis aktiv handelnder Subjekte, die in kooperativen Zusammenhängen individuelle Handlungsproblematiken und Diskrepanzerfahrungen überwinden, in ihren Tätigkeiten Handlungsprobleme erleben, auf die Lokale Theorie bezogene Diskrepanzen wahrnehmen, entsprechende Lösungen erarbeiten, ihre Handlungsfähigkeiten erweitern und die Entwicklung der Lokalen Theorie bewirken. Dies gelingt im Besonderen in Arrangements, in denen die Lernenden ihre eigenen Interessen, Handlungsproblematiken und Diskrepanzerfahrungen einbringen und Lösungen entwickeln können. Entsprechende Lernprozesse sind bestenfalls problembezogen, als Verbindung von Lern- und Arbeits- bzw. Organisationskontext und durch die Lernenden weitgehend selbstbestimmt. (vgl. weiterführend Zinth 2008). Einen organisationalen Lernweg zeigt die folgende Abbildung 1 auf:

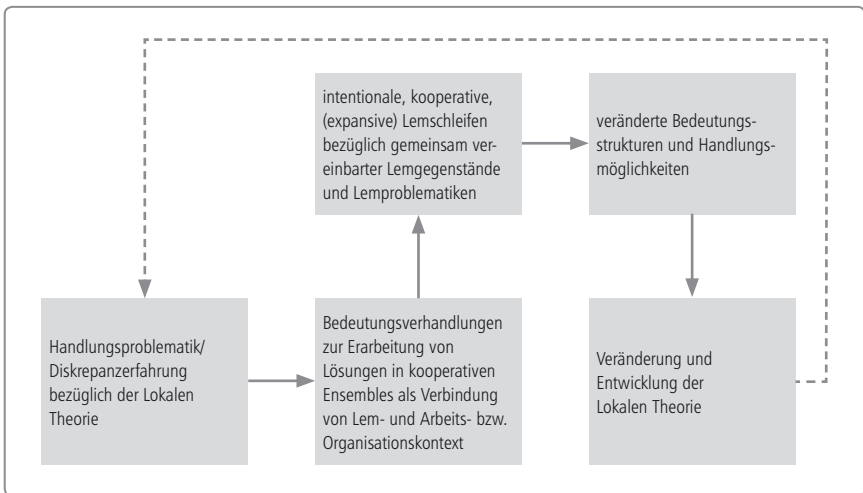


Abbildung 1: Organisationales Lernen als subjektbezogener Lernweg (Quelle: Zinth 2008)

Damit eine dauerhafte Änderung von Handlungsrahmenbedingungen erreicht werden kann, sind immer auch diejenigen Organisationsmitglieder in den organisationalen Lernprozess einzubeziehen, die als relevant bezüglich des Lerngegenstandes und des Veränderungsprozesses anzusehen sind. Dies gilt auch und vor allem für Führungskräfte, so dass letztlich der Einbezug relevanter, auch widerstreitender Perspektiven in den dialogisch-kooperativen Lernprozess eine notwendige Voraussetzung für ein Gelingen ist.

4. Organisationales Lernen fördern

In der dargelegten Perspektive ist organisationales Lernen nicht losgelöst vom Subjekt zu betrachten. Es wird greifbar als individueller und kooperativer Lernprozess der Organisationsmitglieder, in dessen Verlauf Entwicklungen und Veränderungen in Organisationen aufgrund von individuell erweiterten Handlungsspielräumen und Bedeutungsstrukturen vollzogen werden.

Diese Betrachtung führt nun dazu, dass Möglichkeiten zur Lernförderung und -unterstützung in Organisationen beschrieben werden können. Hilfreich dabei ist ein Blick in die Praxis von Unternehmen. Im Folgenden werden die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung (vgl. Zinth 2008) zusammengefasst, über die aufgezeigt werden sollte, welche Verständnisse und Prozesse organisationalen Lernens in Organisationen vorliegen, wodurch sie bedingt sind und welche Supportstrukturen notwendig erscheinen oder bereitgestellt werden.

Die Datenerhebung fand 2007 statt. Insgesamt wurden 15 Experteninterviews in 15 Wirtschaftsorganisationen geführt (z.B. Airbus, Dreager Medical Care, Festo, Hamburg Mannheimer, INA Schaeffler, Panasonic, Tchibo). Die Experteninterviews wurden als leitfadengestützte Interviews geführt, um betrieblich-organisatorische Kontextbedingungen und organisationale Begebenheiten entlang der oben dargelegten Fragen zu erschließen. Zur Generierung von Expertenwissen bot sich eine leitfadenorientierte Interviewtechnik an, da es durch einen qualitativen Forschungsansatz möglich wurde, komplexe Prozesse und Strukturen sowie Verständnisse und (Begründungs-)Zusammenhänge zu erheben und möglichst dicht abzubilden. Die Auswertung der Interviews wurde nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring vorgenommen; das Material wurde einer inhaltlichen Strukturierung unterzogen.

Grundlegend lässt sich als Ergebnis der Erhebung festhalten, dass analog zum theoretischen Konsens organisationales Lernen als Prozess der reflexiven Auseinandersetzung der Organisationsmitglieder mit organisationalen Begebenheiten verstanden wird, auf dessen Grundlage Veränderungen vollzogen werden – auch wenn sich ebenfalls analog zur unscharfen theoretischen Diskussion in der Praxis kein grundlegend einheitliches Verständnis über organisationales Lernen etabliert hat. Organisationales Lernen wird somit nicht als ein vom Subjekt abstrahierter Prozess auf Systemebene, sondern vielmehr als ein Prozess der Organisationsmitglieder verstanden, die auf der Grundlage ihrer Beobachtungen und Erfahrungen zu aktiven Trägern organisationaler Entwicklungsprozesse werden. Organisationales Lernen wird für die Unternehmensentwicklung als notwendiger und möglichst selbstgesteuerter Prozess der Organisationsmitglieder betrachtet, die somit zu aktiven Trägern und Initiatoren dieser Veränderungsprozesse werden. Demgemäß werden organisationale Lernprozesse gewissermaßen als Bottom-up-Prozesse – also als durch Mitarbeiter/innen initiierte und von diesen getragene Prozesse – verstanden. Orga-

nisationales Lernen sollte jedoch – gerade weil es als relevant im Kontext der Unternehmensentwicklung betrachtet wird – gefördert und ermöglicht werden. Dabei wird eine möglichst kontinuierliche Verankerung in den alltäglichen Arbeitsstrukturen als wünschenswert erachtet. Als zentral stellten sich die im Folgenden dargelegten Aspekte heraus:

1. Organisationales Lernen ist bedingt durch das reflexive In-Beziehung-Setzen der organisationalen Umwelt zur Lokalen Theorie durch die Organisationsmitglieder. Hieraus ergeben sich Lerngründe, die z.B. zu neuen Produkten, neuen Herstellungsverfahren oder Innovationen führen. Dabei wird zum einen das Lernen von Kunden als elementar betrachtet. Zum anderen können sich insbesondere Konzernstrukturen als förderlich für organisationales Lernen erweisen, da ein reflexives In-Beziehung-Setzen eigener Strukturen und Prozesse zu solchen anderer Organisationen des Konzerns – also abseits von Konkurrenzsituationen – explizit gefördert und initiiert werden kann.
2. Organisationales Lernen wird unterstützt durch die Entwicklung von Standards. Standards können als einheitlich geltende Kriterien erfasst werden. Sie sind handlungsleitend und Aspekte der Lokalen Theorie. Sie stellen eine inhaltliche Grundlage organisationaler Lernprozesse dar und werden durch die Organisationsmitglieder entwickelt und verbessert. Grundlage für die Veränderung sind erfahrene Unzulänglichkeiten bezüglich der Standards und erlebte Handlungsproblematiken in deren Anwendung.
3. Organisationales Lernen ist bedingt durch die Organisationskultur, sprich durch das Muster an kollektiv geteilten, handlungsleitenden Werten und Prämissen. Über diese werden Handlungen bewertet und ggf. als anerkannte Handlungen zugelassen, gefördert oder unterbunden. Betont wird, dass organisationskulturelle Prämissen und Werte Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Mitarbeiter/innen entscheidend be- oder gar verhindern können. Es wird eine Kultur als notwendig angesehen, in der sich die Mitarbeiter/innen einbringen dürfen, in der Verbesserungsvorschläge, Kritik und Feedbacks anerkannt und reflektiert werden. Betont wird, dass eine Organisation über ein entsprechendes kulturelles Muster letztlich erst flexibel wird. Zu binden ist dies immer auch an ein entsprechendes Führungs- und Managementverhalten.
4. Organisationales Lernen ist in entschiedenem Maße durch die Rolle der Führungskräfte bestimmt. Diese beeinflussen, inwieweit Mitarbeiter/innen Handlungsproblematiken kooperativ, eigenständig und selbstbestimmt nachgehen und inwieweit sich hierüber Veränderungen ergeben können bzw. erarbeitete Lösungen anerkannt werden. Zudem prägen diese die Kultur einer Organisation und entscheiden über Ressourcen. Somit kommt ihnen eine maßgebliche Rolle in der Förderung organisationalen Lernens zu. Doch sind Führungskräfte für die Aufgabe oft nicht vorbereitet und bedürfen entsprechender Unterstützung, z.B. über Führungskräfteeschulungen.

5. Organisationales Lernen ist zudem bedingt durch die Förderung von (Lern-)Situationen, also das Zusammenführen von Mitarbeiter/inne/n in kooperativen Lernensembles. In deren Fokus – vornehmlich von Qualitätszirkeln, KVP-Gruppen oder Communities of Practice – steht zum einen die Förderung individueller Lernprozesse, z.B. über den Erfahrungsaustausch unter Kolleg/inn/en, oder ein kooperatives Erarbeiten spezifischer bereichsbezogener Themen. Mitglieder sollen in Qualitätszirkeln, KVP-Gruppen oder Communities of Practice selbstbestimmt ihre fachlichen Fähigkeiten verbessern. Zum anderen wird über das Erarbeiten spezifischer Themen immer auch die Entwicklung der lokalen Theorie fokussiert, z.B., um Arbeitsbedingungen zu verändern und Verbesserungspotenziale umzusetzen. Über entsprechende Ensembles wird eine lernfördernde, reflexionsfördernde und innovationsfähige Organisationsstruktur gestaltbar. Sind keine entsprechenden Strukturen zur Etablierung bzw. Förderung organisationalen Lernens etabliert, wird dies als negativ im Sinne der Unternehmensentwicklung gewertet.
6. Organisationales Lernen braucht methodische Unterstützung. Organisationales Lernen zu fördern, meint dann neben der Schaffung von Freiräumen und Ressourcen, die Beteiligten in ihren Lernprozessen selbst zu unterstützen. Methodischer Support wäre gegeben, wenn durch methodisch geschultes Personal Lernstrategien zusammen mit den Mitarbeiter/inne/n erarbeitet oder Lernziele und -inhalte sowie Entwicklungsziele und -inhalte geklärt sowie Bedeutungshorizonte und Erfahrungen offengelegt würden. Überdies können Diskussionen über das Lernen (Metadiskussion) ermöglicht und Standards festgelegt werden. Abgebildet wäre somit eine Ebene des organisationalen Lernen-Lernens. Als sinnvolle Ausgangspunkte von Unterstützungsprozessen werden individuelle Handlungsproblematiken der Organisationsmitglieder gesehen, da nur diese die Bereitschaft für die Teilnahme an Lern- und Veränderungsprozesse eröffnen. Der Fokus liegt letztlich darauf, den Organisationsmitgliedern den Umgang mit akuten oder antizipierten (also zukünftig ggf. auftretenden) Handlungsproblemen in kooperativen Ensembles zu ermöglichen – mit der Intention, Lernprozesse zu fördern, aber auch die Zusammenarbeit zu verbessern, um Standards zu entwickeln und Innovationsprozesse zu initiieren. Dabei steht die subjektbezogene Förderung kooperativer Reflexion im Mittelpunkt der Betrachtung.

5. Zusammenfassung

Eine lerntheoretische Betrachtung des organisationalen Lernens sowie die empirisch generierten Ergebnisse zeigen, dass organisationales Lernen abseits lerntheoretischer Analogiebildungen zugunsten lernender Mechanismen, Organismen oder autopoietischer Systeme als subjektbezogener Lernweg erfasst werden kann. Aufgezeigt werden kann das Bild eines kooperativen Lernens in Organisationen, in dessen Fortgang Entwicklungen und Veränderungen in Organisationen vollzogen werden können. Über

eine entsprechende, lerntheoretisch fundierte Folie kann nun zur Reflexion und Entwicklung erwachsenenpädagogischen Handelns in Organisationen beigetragen und ein erster Bezugsrahmen für eine entsprechende Lernunterstützung hergestellt werden. Es ergibt sich eine Perspektive für weiterführende lerntheoretische Ausarbeitungen und Forschungsarbeiten, die bedeutsam zu sein scheint, da organisationales Lernen als relevant in Bezug auf Wettbewerbsfähigkeit und Innovation eingeschätzt wird. Hierfür sind empirische Blicke auf organisationale Lernwege unabdingbar, die konsequenterweise und gemäß der lerntheoretischen Folie über Subjektstandpunkte der Lernenden zu generieren sind, um weiterführende Ableitungen für Aneignungsunterstützungsprozesse herausarbeiten zu können.

Literatur

- Argyris, C./Schön, D.A. (1978): Organizational Learning. A theory of action perspective
- Arnold, R. (1995): Bildungs- und systemtheoretische Anmerkungen zum Organisationslernen. In: Arnold, R./Weber, H. (Hg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin, S. 13–30
- Baitsch, C. (1996): Wer lernt denn da? Bemerkungen zum Subjekt des Lernens. In: Geißler, H. (Hg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim, S. 215–231
- Dehnbostel, P./Erbe, H.-H./Novak, H. (Hg.) (2001): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. 2. Aufl. Berlin
- Dollhausen, K. (2007): Einführung: „Lernende Organisation“ als Bezugspunkt der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung? In: Dollhausen, K./Nuissl, E. (Hg.): Bildungseinrichtungen als lernende Organisationen? Wiesbaden
- Duncan, R./Weiss, A. (1979): Organizational Learning: Implications for Organizational Design. In: Staw, B.M. (Hg.): Research in Organizational Behavior. An annual series of analytical essays and critical reviews. Greenwich, S. 75–123
- Ehse, C./Zech, R. (2002): Organisationale Qualitätsentwicklung aus der Perspektive der Lernenden. In: Heindold-Krug, E./Meisel, K. (Hg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld, S. 114–124
- Faulstich P. (1998): Strategien betrieblicher Weiterbildung. Kompetenz und Organisation. München
- Geißler, H. (1998): Organisationslernen – eine Theorie für die Praxis. In: Geißler, H./Behrmann, D./Krahmann-Baumann, B. (Hg.): Organisationslernen konkret. Frankfurt a.M. u.a., S. 35–86
- Geißler, H. (2000): Organisationspädagogik: Umriss einer Herausforderung. München
- Götz, K. (1999): Organisationslernen und individuelles Lernen. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied/Kriftel, S. 69–85
- Hedberg, B. (1981): How Organizations Learn and Unlearn. In: Nystrom, P./Starbuck, W.: Handbook of Organizational Design. Bd. 1. New York, S. 1–27
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M./New York
- Klimecki, R./Probst, G./Eberl, P. (1994): Entwicklungsorientiertes Management. Stuttgart
- Klimecki, R./Thomae, M. (1997): Organisationales Lernen. Eine Bestandsaufnahme der Forschung. Diskussionspapier Universität Konstanz Nr. 18
- Pawlowsky, P. (1992): Betriebliche Qualifizierungsstrategien und organisationales Lernen. In: Staehle, W.H./Conrad, P. (Hg.): Managementforschung 2. Berlin/New York, S. 179–237
- Probst, G.J.B./Büchel, B. (1994): Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden
- Schiersmann, C./Thiel, H.-U. (2000): Projektmanagement als organisationales Lernen. Ein Studien- und Werkbuch (nicht nur) für den Bildungs- und Sozialbereich. Opladen
- Senge, P. (1990): The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization. New York
- Wiegand, M. (1996): Prozesse Organisationalen Lernens. Wiesbaden

- Wilkesmann, U. (2003): Strukturelle und motivationale Voraussetzungen des organisationalen Lernens. In: Bren-
tel, H./Klemisch, H./Rohn, H. (Hg.): Lernendes Unternehmen. Konzepte und Instrumente für eine zukunfts-
fähige Unternehmens- und Organisationsentwicklung. Wiesbaden, S. 133–148
- Wittwer, W. (1995): Opfert Organisationslernen das Subjekt? In: Arnold, R./Weber, H. (Hg.): Weiterbildung und
Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin, S. 74–83
- Zinthe, C.-P. (2008): Organisationales Lernen als subjektbezogener Lernprozess. Eine empirische Untersuchung zur
Entwicklung von Theorie und Praxis. München/Mering

The article focuses on the debate on organizational learning from an adult-educational point of view. In most approaches to organizational learning the members of an organization are regarded as the main drivers of organizational learning processes. However, such approaches do not systematically incorporate important presumptions of learning-theory, although this promises to create a better understanding of adult-educational experiences within organizations. Hence, the article presents organizational learning as a subject-oriented learning process. Furthermore, the article points to empirically generated implications for learning support.

Forum

Erwachsenenbildner/innen an der Schnittstelle zwischen Verwaltung und Pädagogik

Eine explorative Analyse der Tätigkeitsfelder von Verwaltungsmitarbeiter/innen mit pädagogischen Aufgaben

Tätigkeitsfelder in der Erwachsenenbildung erscheinen entgrenzt: Verwaltungsmitarbeiter/innen üben auch pädagogische Tätigkeiten aus – wie z.B. Beratung – und hauptamtlich tätige pädagogische Mitarbeiter/innen sind ebenso mit Administration – z.B. in der Projektverwaltung – beschäftigt. Verwaltungsmitarbeiter/innen sind für die pädagogische Funktion von Erwachsenenbildungseinrichtungen qualitativ und quantitativ wichtig, werden aber gleichwohl in der Forschung wie in Personalentwicklungsmaßnahmen eher vernachlässigt. Im Beitrag werden die Tätigkeiten von Verwaltungsmitarbeiter/innen mit pädagogischen Aufgaben als Grundlage für Fortbildungsüberlegungen analysiert. Empirische Basis sind Ergebnisse des Projekts „KomWeit“, in dem verschiedene Berufsgruppen befragt wurden. Der Beitrag arbeitet heraus, inwiefern sich Verwaltungsmitarbeiter/innen mit pädagogischen Aufgaben sowohl mit ihren Tätigkeiten als auch mit ihren Positionen an der Schnittstelle zwischen Verwaltung und Pädagogik befinden.

1. Einleitung

Die Untersuchung des Verhältnisses von Verwaltung und Pädagogik in der erwachsenenbildnerischen Tätigkeit ist nicht neu (vgl. Gieseke 1989; zu Verwaltung und Pädagogik vgl. Kuper 2001). Das damals starke Spannungsfeld zwischen Verwaltung und Pädagogik scheint sich auf personeller Ebene eher abgeschwächt zu haben, eventuell durch Entgrenzung (vgl. Kade/Seitter 2002) der Arbeitsfelder: So üben auf der einen Seite auch Verwaltungsmitarbeiter/innen pädagogische Tätigkeiten, wie z.B. Beratung, aus. Auf der anderen Seite sind hauptamtlich tätige pädagogische Mitarbeiter/innen ebenso mit Administrationsaufgaben – z.B. in der Projektakquise und -verwaltung – beschäftigt. In größeren Volkshochschulen (VHS) werden Verwaltungsmitarbeiter/innen mit pädagogischen Tätigkeiten im Sinne einer pädagogischen Sachbearbeitung teilweise Organisatorisch-pädagogische Mitarbeiter (OPM) genannt (vgl. Meisel 2010, S. 434)¹. In kleineren Einrichtungen lässt sich oft eine geringere Differenzie-

1 Im Folgenden wird der Übersichtlichkeit halber von OPM gesprochen. Auch wenn nicht alle befragten Verwaltungsmitarbeiter/innen diese Bezeichnung tragen, haben jedoch alle neben den verwaltenden Tätigkeiten auch pädagogische Aufgaben.

rung feststellen, wenn Mitarbeiter/innen hauptamtlich-pädagogisch arbeiten (HPM), gleichzeitig Kurse leiten und für die Verwaltung zuständig sind. Die Einrichtung von OPM-Stellen als Schnittstellen zwischen HPM und Verwaltung wird auf der einen Seite befürwortet, da es sich ursprünglich um eine Aufwertung (inhaltlich und finanziell) von Verwaltungsstellen handelte.² Gleichzeitig wird jedoch auch kritisch gefragt, ob im weiteren Verlauf nicht auch HPM-Stellen bei Neubesetzungen zu OPM-Stellen werden könnten und dies dann zu einer Abwertung – insbesondere finanziell – von pädagogischer Arbeit führen könnte. Dies ist insbesondere unter professionstheoretischen Fragestellungen auch in Bezug auf die neuen Bachelor-Abschlüsse in Pädagogik für die Zukunft aufmerksam zu beobachten.

Dennoch lässt sich noch immer ein gewisses Spannungsfeld zwischen pädagogischen und administrativen Tätigkeiten bei den HPM feststellen, wenn diese kritisieren, dass der Verwaltungsaufwand zugenommen habe und damit weniger Zeit für das pädagogische Arbeiten bleibe (vgl. von Hippel/Tippelt 2009). Der Rückgang öffentlicher Förderung und die Zunahme kompetitiver Verfahren bei der Projektmittelakquise haben insbesondere für die Mesoebene des Bildungsmanagements in Weiterbildungseinrichtungen zu einem gestiegenen Verwaltungsaufwand geführt, der oftmals die Entwicklung längerfristiger Strategien der Zielgruppenerreichung behindert. Hierin kann ein neuer Aspekt von Dualität zwischen Verwaltung und Pädagogik gesehen werden.

In Erwachsenenbildungseinrichtungen mit dem Ziel, das Lernen Erwachsener zu ermöglichen, sind nicht „einzelne Berufspositionen und deren Tätigkeitsmerkmale (...) als ‚pädagogisch‘ zu bezeichnen, sondern ‚Weiterbildungsorganisation‘ in ihrem Zusammenspiel erfüllt – sofern es ihr gelingt – eine pädagogische Funktion“ (v. Küchler/Schäffter 1997, S. 60).

Entscheidungen auf den verschiedenen Handlungsebenen sind

didaktisch relevante Entscheidungen, die sich auf die Struktur, den Umfang und die Qualität der Bildungsangebote auswirken. Insofern ist eine starre Trennung von Verwaltungsaufgaben und pädagogischen Aufgaben problematisch. Der Pädagoge muß seine Zielsetzungen organisatorisch und verwaltungstechnisch realisieren lernen; der Verwaltungsmitarbeiter muß die didaktische Relevanz organisatorischer Regelungen berücksichtigen (Siebert 1982, S. 100f.).

Im Fokus sollten daher nicht nur die HPM an der Schnittstelle von Verwaltung und Pädagogik stehen, sondern auch die Verwaltungsmitarbeiter/innen mit pädagogischen Aufgaben. Dabei wurden die Tätigkeitsfelder von Verwaltungsmitarbeiter/innen bisher nur in wenigen Studien analysiert (vgl. Dietsche 2006). Verwal-

2 So haben die Arbeitsplätze der Verwaltungsmitarbeiter/innen z.B. ein niedrigeres Motivierungspotenzial als die von Kursleitenden und pädagogischen Mitarbeiter/innen (vgl. Kil 2003, S. 31).

tungsmitarbeiter/innen haben jedoch für die Weiterbildungsorganisationen sowohl eine qualitativ wie quantitativ wichtige Funktion: Bei den an der Verbundstatistik teilnehmenden Verbänden (KBE, DVV, DEAE, AuL, AdB) macht das pädagogische Personal ohne Honorarkräfte 40 Prozent aus, das Verwaltungspersonal ungefähr ebenso viel mit 41,8 Prozent (daneben noch Leitungs- und Wirtschaftspersonal; vgl. Weiland/Ambos 2008, S. 17).

Im vorliegenden Beitrag sollen daher Verwaltungsmitarbeiter/innen mit pädagogischen Aufgaben – im Folgenden OPM genannt – und ihre Tätigkeiten im Vordergrund stehen. Die Betrachtung der Tätigkeitsfelder ist wichtig für die Differenzierung unterschiedlicher erwachsenenpädagogischer Aufgaben- und Handlungsfelder als Grundlage für die Planung, den Einsatz, die Entwicklung und Professionalität des Personals und damit für die Qualitätssicherung einer Organisation (vgl. Kraft 2006). Nach einem Überblick über Methode und Design der Studie (vgl. Abschnitt 2), aus der die Ergebnisse stammen, wird analysiert, inwiefern sich OPM sowohl mit ihren Tätigkeitsfeldern als auch mit ihren Positionen an der Schnittstelle zwischen Verwaltung und Pädagogik befinden (vgl. Abschnitte 3 und 4). Abschließend wird ein Ausblick auf Kompetenzanforderungen und Fortbildungsüberlegungen gegeben.

2. Methode und Design

Die nachfolgend erläuterten Ergebnisse zu OPM stammen aus dem Forschungsprojekt „KomWeit“ (Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von Weiterbildner/inne/n) (vgl. v. Hippel/Tippelt 2009).³ Es wurden auf der Makroebene (Verbandsleitungen), Mesoebene (hauptsächlich pädagogische Mitarbeiter/innen, HPM, sowie Verwaltungspersonal mit pädagogischen Aufgaben/organisatorisch-pädagogische Mitarbeiter/innen) und Mikroebene (Kursleitende) insgesamt 127 Interviews und 18 Gruppendiskussionen geführt (Abbildung 1). Die Befragungen waren darüber hinaus mit einer schriftlichen Erhebung im Rahmen eines Delphi-Prozesses verzahnt.

3 Das Projekt wurde von 05.07. bis 05.09.2009 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Kooperationspartner waren insbesondere die Mitgliedsverbände des Rates der Weiterbildung – KAW. Befragt wurden vor allem Mitarbeiter/innen von Institutionen der fünf großen Weiterbildungsverbände: AdB (Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten), BAK AL (Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben), DEAE (Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung), DVV (Deutscher Volkshochschul-Verband) KBE (Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung) sowie Mitarbeiter/innen der betrieblichen Weiterbildung.

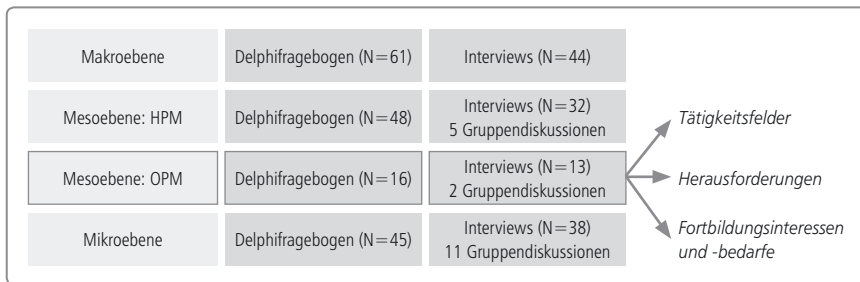


Abbildung 1: Forschungsdesign der Studie KomWeit

Die Erhebungen im Projekt KomWeit haben aufgrund des theoretical sampling (vgl. Strauss/Corbin 1996) (hier: Auswahl der Befragten nach Einrichtung, Alter, Beschäftigungsdauer, Fachbereich, pädagogischem Ausbildungshintergrund u.a.) explorativen, keinen statistisch repräsentativen, sondern vielmehr einen inhaltlich repräsentativen Charakter. Die Gruppendiskussionen und die qualitativen Interviews wurden wörtlich transkribiert und mit dem Programm MAXqda (Programm zur computerunterstützten Analyse qualitativer Daten) codiert und ausgewertet. Dieses Vorgehen sowie das Verfahren der Überprüfung der Codierungen durch die InterCoderreliabilitätsprüfung tragen zur Güte der qualitativen Forschung bei (vgl. Mayring 2002).

Die Stichprobe bildet recht gut die bisher verfügbaren Angaben zu Verwaltungsmitarbeiter/innen in der Weiterbildung ab. Verwaltungsmitarbeiter/innen sind zum größeren Teil weiblich (vgl. Weiland/Ambos 2008, S. 18), meist fest angestellt, mit einer geringen Tendenz zur Teilzeitbeschäftigung (vgl. ebd., S. 19). Den Ausbildungshintergrund der befragten Verwaltungsmitarbeiter/innen bildet vorwiegend die Lehre zur Verwaltungsfachkraft, nur vereinzelt haben Verwaltungsmitarbeiter/innen eine pädagogische Qualifikation.

3. Tätigkeitsfelder organisatorisch-pädagogischer Mitarbeiter

In diesem Abschnitt werden aus Sicht der Befragten die Aufgaben erläutert, für die am meisten Arbeitszeit eingesetzt wird, ebenso wie diejenigen Aufgaben, die als besonders wichtig eingeschätzt werden.

Das Tätigkeitsfeld des Verwaltungspersonals hat sich in den vergangenen Jahren zunehmend verändert. Zu den „klassischen“ Tätigkeiten wie Finanzverwaltung, Veranstaltungsorganisation und Personalangelegenheiten sind neue Tätigkeiten wie EDV, Planung, Marketing, Beratung und pädagogische Assistenz hinzugekommen (vgl. DIE 2008, S. 76). Dabei fehlt von der Ausbildungsseite her ein Abschluss, der speziell auf eine pädagogisch-sachbearbeitend-verwaltende Tätigkeit vorbereiten würde. Dies wurde deutlich bei der Diskussion um die eventuelle Entwicklung eines neuen Ausbildungsberufs zum/zur „Bildungskaufmann/frau“ (vgl. Dietsche 2002).

3.1 Tätigkeitsfelder, für die die befragten OPM viel Zeit aufwenden

Die Tätigkeitsfelder der OPM bestehen aus Verwaltung, Teilnehmerberatung, Programmplanung und Veranstaltungsorganisation, Betreuung von Kursleitenden, Kooperation mit Partnern, Öffentlichkeitsarbeit und Qualitätsmanagement. Für Öffentlichkeitsarbeit sind einige OPM zuständig, ebenso wie für Qualitätsmanagement, beides sind jedoch nicht die typischen Hauptaufgaben der OPM. Die befragten OPM wenden dabei die meiste Arbeitszeit für Teilnehmerberatung und Beschwerdemanagement, Programmplanung/Organisation von Veranstaltungen, Betreuung von Kursleitenden und die Kooperation mit Partnern auf. In diesen Tätigkeitsfeldern zeigt sich die Zunahme der neuen Tätigkeiten (wie oben beschrieben), also insbesondere der Bereiche Beratung und pädagogische Assistenz. Darüber hinaus kann die Kooperation mit Partnern als ein neuer wichtiger Bereich identifiziert werden.

Die *Kooperation mit Partnern* kann sich neben der Zusammenarbeit mit verschiedenen Partnern zur besseren Zielgruppenerreichung auch beispielsweise im Gesundheitsbereich auf die Zusammenarbeit mit Krankenkassen beziehen. Dabei ist eine solche Kooperation an der Schnittstelle zwischen Finanzierung und Teilnehmerberatung zu sehen:

Thema Krankenkassenförderung. Das ist so etwas Spezielles hier im Gesundheitsbereich. So stehe ich im ständigen Kontakt und Austausch mit den Krankenkassen und den Teilnehmern, was unheimlich aufwendig ist. Eine meiner Hauptaufgaben als Schnittstelle besteht darin, zu klären, wer in die Präventionsförderung aufgenommen werden darf und wer nicht (OPM, VHS).

Dabei wird von den OPM der Bereich der Kooperation mit Partnern zum Teil den administrativen Aufgaben zugeordnet, da sie die notwendigen verschiedenen Absprachen und die Koordination der Kooperationspartner auch als eine organisatorische Herausforderung sehen.

Zur *Kursleiterbetreuung* gehören die Mitarbeit bei der Rekrutierung und Auswahl der Kursleitenden (teilweise in Absprache mit den HPM) ebenso wie die organisatorische Betreuung der Kursleitenden im Rahmen der Organisation von Veranstaltungen und die Nachbetreuung durch Gespräche über Evaluationen. Außerdem gehört dazu die Beratung der Kursleitenden, was Material-, Honorar- und Kursfragen anbelangt:

Die brauchen ja ständig Materialien oder haben Fragen zu ihrem Honorar oder Fragen zu ihren Kursen. Wie läuft der Kurs oder, wenn er wenige Teilnehmer hat, kann man ihn laufen lassen? (...) Das ist so hauptsächlich was ich mit Betreuung von Kursleitern meine (OPM, VHS).

Die befragten OPM nennen häufig die *Organisation der Veranstaltungen*, wie z.B. die Organisation der passenden Räume/Geräte und Sachbearbeitung (u.a. Anmeldung). Dabei beinhaltet die Organisation teilweise mehr, als man auf den ersten Blick annehmen würde. Dazu gehören beispielsweise die Bearbeitung von externen Anfragen sowie

die Auswahl der geeigneten Kursleitenden für diese Anfragen. Andere wiederum gestalten als pädagogische Assistenz mit dem HPM das Programmheft und die inhaltliche Ausrichtung. Sie sind damit unterschiedlich stark an der *Programmplanung* beteiligt.

Die *Teilnehmerberatung* macht einen großen Teil der Arbeitszeit vieler OPM aus. Sie kann sich auf die Anmeldungen oder auf Beschwerden, auf Lebens- wie auf Kursberatung beziehen. Bei Nachfragen zu einzelnen Kursen stellen sie die Schnittstelle zu den Kursleitenden und HPM dar. Dabei wird ein großer Teil der Anfragen von den OPM selbständig beantwortet – wofür sie auch fachlich-inhaltliche Kenntnisse zu den Kursen benötigen. Zur Entscheidung, welche Beratungsanfragen selbst beantwortet und welche weitergeben werden, benötigen sie sowohl Kontextwissen wie auch Relationsbewusstsein (vgl. v. Küchler/Schäffter 1997; vgl. auch Dietsche 2006, S. 221).

Der Anteil der Arbeitszeit, den die Befragten mit *Verwaltungstätigkeiten* (u.a. Buchhaltung) verbringen, differiert je nach Arbeitsplatz, Ausbildung und institutionellen Strukturen. Dies spiegelt die Heterogenität der Gruppe der OPM wider. Homogen sind die Aufgabenfelder insofern, als insgesamt ein Trend zu Tätigkeiten der Beratung sowie zu pädagogischer Assistenz und Kooperation zu verzeichnen ist. Wie ausgeprägt die pädagogischen, organisatorischen und administrativen Anteile sind, ist dabei unterschiedlich.

Insgesamt fällt auf, dass die OPM viele ihrer Tätigkeiten als *organisatorische* Tätigkeiten bezeichnen, obwohl diese sich nicht nur auf Organisation beschränken. OPM sind auch häufig – das ist ein neues Ergebnis der vorliegenden Studie – an der Kooperation mit Partnern beteiligt. Sie stellen oftmals die Schnittstelle zu HPM, Kursleitenden, Teilnehmern und externen Kooperationspartnern dar. OPM bzw. Verwaltungsmitarbeiter/innen sind daher neben der Veranstaltungsorganisation und Verwaltung verstärkt mit neuen Tätigkeiten betraut, wie Beratung von Teilnehmenden, Betreuung von Kursleitenden und Kooperation mit Partnern. Beratung, Kooperation, Zielgruppen und Finanzierung sind auch die Themen, die sie als aktuelle Herausforderungen in der Weiterbildung wahrnehmen.

3.2 Tätigkeitsfelder, die die befragten OPM als besonders wichtig einschätzen

In einem nächsten Schritt wurde danach gefragt, ob die genannten Tätigkeiten, mit denen die OPM die meiste Zeit verbringen, auch aus ihrer Perspektive die wichtigsten sind. Prinzipiell halten sie die Bereiche, mit denen sie viel Zeit verbringen, auch für sehr wichtig. Dass sie für diese Aufgaben aus ihrer Sicht dennoch nicht genügend Zeit finden, scheint an einer verstärkten Arbeitsverdichtung – ähnlich wie bei den HPM – zu liegen:

Wir als OPM sollten am besten alles können, wenn man sich die Vielfalt unserer Aufgabenbereiche anschaut. Deshalb weiß ich häufig auch gar nicht, mit welcher Arbeit ich zuerst beginnen soll (OPM, VHS).

Ähnlich wie die HPM hätten viele gerne mehr Zeit für *Bedarfs-, Markt- und Zielgruppenanalysen*, um diese dann auch für die *Öffentlichkeitsarbeit* zu nutzen:

Sicherlich würde man sich gerne mit der einen oder anderen Idee intensiver auseinandersetzen, wie z.B. was wäre noch für das Programm denkbar, wie könnte man es noch besser an den Mann oder die Frau bringen (OPM, Arbeit und Leben).

Darüber hinaus würden mehrere Befragte gerne mehr Zeit haben, die *Qualität* ihrer Kurse zu beobachten und zu optimieren: „Für die qualitative Überwachung meiner organisierten und geplanten Kurse fehlt mir einfach die Zeit“ (OPM, VHS). Dazu gehört auch, die Qualifikation der Kursleitenden einschätzen zu können: „Wie erkenne ich einen guten Kursleiter?“ (OPM, VHS). Hierzu würden manche OPM gerne auch die Fortbildungen für Kursleitende besuchen:

Also Euroлта, das ist eigentlich eine Zertifizierungs- und Fortbildungsmaßnahme für Sprachkursleiter, aber wird jetzt auch für HPMs und OPMs kostenlos vom Verband angeboten. (...) Viele von unseren HPMs haben diese Zertifizierung gemacht und haben gesagt: Es war einfach sehr hilfreich, dass man mal sieht, was müssen eigentlich Kursleiter können? Was verlangen wir von denen? Und jetzt können sie das viel besser an die Kursleiter herantragen (OPM, VHS).

Auch für die *Kooperation* wünschen sich einige mehr Zeit, beispielsweise für die Repräsentation der Institution und zur Anbahnung neuer Kooperationen:

Vieles kommt zu kurz, wie z.B. die Repräsentation der Institution. Durch die vielen Überstunden wie z.B. für die Programmplanung (...) leidet besonders dieser Bereich: Bekomme ich eine Einladung zu einem Wochenendevent, bei dem man die Institution gut vertreten könnte, nehme ich diese durch die vielen anderen anfallenden Arbeiten nur ungern an. Obwohl ich es gerne würde und weiß, dass es extrem wichtig wäre (OPM, VHS).

Mehr Zeit für *Drittmittelrecherche*, Antragstellung und auch Sponsoring wünschen sich ebenfalls einige OPM.

Beratung sehen sie als wichtigen Bereich ihrer Arbeit an, in den bereits viel Zeit investiert wird, jedoch noch mehr benötigt würde. Beratung ist für sie auch ein Teil der Qualität, die sie anbieten möchten:

Mehr Zeit für die Kunden, das wäre mir ein großes Anliegen. So ist man durch den normalen Arbeitsalltag immer dazu angehalten, das Gespräch kurz und knapp zu halten. Dies führt dazu, dass eine umfassende und intensive Beratung leider kaum möglich ist (OPM, VHS).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die OPM für die neu hinzugekommenen Tätigkeitsbereiche Beratung, Öffentlichkeitsarbeit, pädagogische Programmplanung und Qualitätsmanagement sowie Kooperation mehr Zeit investieren möchten. Diese Be-

reiche sind auch diejenigen, die sich in den letzten Jahren besonders stark verändert haben:

Qualitäts- und Beschwerdemanagement sind durch EFQM bei uns eingeführt worden. Ebenso die Programmplanung ist mehr geworden. Insgesamt sind viele pädagogische Tätigkeiten, wie etwa die Beratung, neu hinzugekommen. Als ich vor zwölf Jahren hier angefangen habe, gab es dies noch nicht (OPM, VHS).

4. Verortung der eigenen Tätigkeiten und Positionen aus Sicht der OPM

Was als Kernelement der eigenen Arbeit wahrgenommen wird, ist bei den OPM unterschiedlich, da ihre Tätigkeitsfelder je nach struktureller Einbindung heterogen sind: „Also, ich habe so das Gefühl, dass man eher dort anpackt, wo es einfach nötig ist“ (OPM, VHS). Bei der Frage, was sie als Kerntätigkeiten für sich definieren würden, wird deutlich, dass sie oftmals in Abgrenzung zum Verwaltungs- oder HPM-Bereich versuchen, ihre Position zu definieren. Hier merken sie häufig an, dass sie beispielsweise die gleichen – eben auch pädagogischen – Tätigkeiten wie HPM verrichten – nur zu einem geringeren Entgelt. Deutlich wird auch ihre „Zwischenposition“ zwischen Verwaltung und HPM:

Wir hatten letztes mal die Diskussion, weil die Kollegen, die pädagogischen, haben gesagt: Was bist du jetzt eigentlich? Bist du da irgendwie so ein Zwitter?“ (OPM, VHS).

Ich musste mich einmal auf dem Arbeitsamt melden, und da ist genau dieses Problem aufgetaucht: Was bin ich eigentlich? Das war relativ schwierig, mich einzugruppieren, weil ich zwar Sachbearbeiterin bin, aber vielleicht doch auch ein bisschen mehr bin. Aber Pädagogik, das hat auch nicht hingehauen. Das war schon schwierig (OPM, VHS).

Also wirklich die klassische Schnittstelle, wo ich mich eigentlich als OPM auch sehe. HPM denkt und dann geht es über den OPM zur Verwaltung (OPM, VHS).

Wie sie sich selbst verorten, ist stark abhängig von den konkreten beruflichen Aufgaben an der Schnittstelle zwischen Pädagogik und Verwaltung.

Ich sage dann immer, meine offizielle Bezeichnung ist „Operativ-Pädagogischer Mitarbeiter“, das hört sich sehr schön und lang an. Heißt aber eigentlich Sachbearbeiterin für Sprachen und auch Mädchen für alles (OPM, VHS).

Verwaltungstätigkeiten, Finanzierung und Qualitätsmanagement gehören aus Sicht der meisten befragten OPM selbstverständlich zu ihren Kerntätigkeiten:

Finanzierung ist halt der Grundstock, auf dem wir aufbauen, weil wir einfach nicht endlos Geld zur Verfügung haben. Am Ende des Jahres muss es einfach null auf null ausgehen können (OPM, KBE).

Manche erleben dabei die Verwaltungstätigkeiten eher als Notwendigkeit, insbesondere, wenn keine weiteren Verwaltungsmitarbeiter vorhanden sind: „Ich habe keine Alternative. Ich bin meine Verwaltungskraft“ (OPM, VHS). Im Bereich der Programmplanung wird als Kerntätigkeit (auch in Stellenbeschreibungen) definiert, dass die OPM das Regelangebot planen und umsetzen sollen. In Abgrenzung zu den HPM formuliert eine Befragte:

So die Ideen zu haben, was man noch so machen könnte, das ist, denke ich, schon Aufgabe der HPMs. (...) Also, neue Strukturen entwickeln und solche Geschichten. Das sehe ich jetzt nicht als meine Aufgabe, als OPM (OPM, VHS).

Die Grenzen zwischen Regelangeboten und Spezialangeboten oder neu entwickelten Strukturen werden dabei als fließend erlebt.

5. Ausblick

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass OPM tatsächlich an der Schnittstelle zwischen Verwaltung und Pädagogik gesehen werden können, und zwar sowohl was ihre Tätigkeiten als auch was ihre Position zwischen HPM und Verwaltungsmitarbeitern anbelangt. Für die Tätigkeiten – insbesondere die neu hinzugekommenen wie Beratung, Kooperation, pädagogische Assistenz – benötigen sie Kompetenzen und damit Fortbildungsangebote. Für ihre Schnittstellenposition lassen sich Kompetenzanforderungen im Bereich der Kommunikation ausmachen. OPM befinden sich auch in einer Position, an die von unterschiedlichen Seiten Erwartungen herangetragen werden: von Adressaten und Teilnehmenden, von HPM, Kursleitenden sowie von der Verwaltung. Hier besteht noch eine Forschungslücke in Bezug auf die Kooperation und Kommunikation verschiedener Berufsgruppen in der Weiterbildung (z.B. in der Governance-Perspektive als Handlungskoordination bei der Herstellung eines „kollektiven Guts“ (Kussau/Brüsemeister 2007, S. 25), sowie auch in Bezug auf das berufliche Selbstbild von Verwaltungsmitarbeiter/innen. Die Kompetenz der Weiterbildner/innen – die durch Aus- und Fortbildung sichergestellt werden muss – ist zentral für die Qualität der Angebote und für den Nutzen der Angebote aus der Sicht der Teilnehmenden. Für die Konstruktion von Qualität sind auch die Verwaltungsmitarbeitenden wichtig, u.a., da sie es sind, die oftmals – neben den Kursleitenden – in direktem Kontakt zu den Teilnehmenden stehen. Die befragten Berufsgruppen sahen jeweils für ihren eigenen Verantwortungsbereich Möglichkeiten, zur Qualität beizutragen. Dies kann sich sowohl auf die „Qualität von Bildung“ (Ehse/Zech 1999, S. 20) wie auf die „Qualität der Organisation der Bedingungen von Bildung“ (ebd.) beziehen. In diesem Zusammenhang nannten die OPM beispielsweise die Wahl

der passenden Räume für die jeweiligen Zielgruppen, die HPM die Wahl der passenden Kursleiter als ein gutes Mittel. Von den Kursleitenden wiederum wurde genannt, teilnehmerorientiert, je nach Zielgruppe didaktisch-methodisch angepasst zu arbeiten.

Um Adressaten zu erreichen, benötigt man qualifiziertes Personal, und die Mitarbeitenden brauchen Zeit im Arbeitsalltag. Mit Arbeitsverdichtungen gehen eventuell auch Innovationsmöglichkeiten verloren:

Und für mich, das haben ja vorher zwei Leute erledigt, für mich ist es Wahnsinn teilweise. Ich (...) hechle nur noch irgendwie hinterher, (...), und merke halt einfach, (...), dass ich überhaupt nicht mehr zur Ruhe komm, und einfach auch noch andere Dinge zulassen kann, einfach an Ideen (OPM, Arbeit und Leben).

In Anbetracht der wichtigen Tätigkeiten der Verwaltungsmitarbeiter/innen für „die pädagogische Funktion“ der Organisation (s.o.) mit dem Bezugspunkt der Bildung und des Lernens Erwachsener (vgl. Dietsche 2006, S. 220) sollten auch sie stärker als bisher in Fortbildungsbemühungen und -angebote einbezogen werden. Nach Schiersmann (vgl. 2002 in Dietsche 2006, S. 216) gibt es eine Kluft zwischen den gestiegenen Erwartungen an das Verwaltungspersonal und den Fortbildungsangeboten für diese Gruppe. Die Fortbildungsangebote für Verwaltungsmitarbeiter/innen beziehen sich nach einer explorativen Studie von Dietsche (vgl. 2006, S. 214) vor allem auf die Bereiche Weiterbildungsverwaltung, Büroorganisation und Selbstmanagement. Eine Analyse der Qualitat-Daten von 2007 im Rahmen des Grundtvig-Projekts „Professional Administrative Support for Adult's Learning“ ergab ein ähnliches Angebot im Bereich der Büroorganisation und Weiterbildungsverwaltung. Nur wenige Angebote behandelten Themen zur inhaltlich-qualitativen Verbesserung der Verwaltungsarbeit wie „counselling, team work improvement, communication, intercultural communication, management of complaints, time management, project management, key performance indicators“ (v. Küchler 2007, S. 2).

Erste explorative Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass Verwaltungsmitarbeiter/innen neben Fortbildungsinteressen in den Bereichen Finanzen und Verwaltung durchaus auch Interesse an Fortbildungen zu den Themen Medien/Medientechnik sowie an Grundkenntnissen in Methodik/Didaktik, Beratung, fachlicher Fortbildung und Projektmanagement haben (vgl. v. Hippel/Tippelt 2009). Grundkenntnisse zur Medientechnik und Didaktik finden sie hilfreich zur Unterstützung der Veranstaltungsorganisation und -planung:

Da wird man mit Sachen konfrontiert, als OPM, die man normal als Verwaltungskraft nicht macht. Dass man mal wenigstens eine Ahnung hat von einem Moderationsseminar. Um was es im Groben geht. Warum macht man so Kärtchen? Was ist Clustern? Das hat man ja als normale Verwaltungskraft nicht. Also, das finde ich ganz wichtig (OPM, VHS).

Diese Fortbildungsinteressen spiegeln auch die neuen Tätigkeiten der Verwaltungsmitarbeiter wider.

Gleichzeitig stellen die Entwicklung des neuen Berufsprofils der OPM und die neue Absolventenstruktur (Bachelor) eine professionstheoretische Herausforderung für die Erwachsenenbildung dar. Diskutieren kann man hier, inwiefern Stellen im Weiterbildungssystem verfügbar sind, wie Möglichkeiten der Nachqualifizierung von Hochschulabsolvent/inn/en in diesem Bereich aussehen könnten und welche Einflüsse von den neuen Strukturen auf die Entlohnung in der Weiterbildung ausgehen. Die genannten Herausforderungen in der Personalentwicklung bei Weiterbildungsanbietern werden auch durch die aktuelle wbmonitor-Umfrage untermauert:

Der Fachkräftemangel ist in den Weiterbildungseinrichtungen angekommen. Dabei kommen offenbar auch enger werdende finanzielle Spielräume bei der Vergütung des Personals zum Tragen (Ambos 2009, S. 5).

Rekrutierung und Bezahlung von qualifiziertem Personal stehen damit im Fokus.

Literatur

- Ambos, I. (2009): Finanznöte sind Ursache für den Fachkräftemangel. Herausforderungen in der Personalentwicklung bei Weiterbildungsanbietern. In: DIE Fakten. URL: www.die-bonn.de/doks/ambos0901.pdf (Stand: 01.07.2009)
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld
- Dietsche, B. (2002): Bildungskaufmann/Bildungskauffrau – ein neuer Ausbildungsberuf? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 40–41
- Dietsche, B. (2006): Fortbildung für Verwaltungsmitarbeitende in Weiterbildungseinrichtungen. In: Heuer, U./Gieseke, W. (Hg.): Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung. Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung. Oldenburg, S. 185–227
- Ehse, C./Zech, R. (1999): Professionalität als Qualität in der Weiterbildung. In: dies. (Hg.): Organisation und Lernen. Hannover, S. 13–57
- Gieseke, W. (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Oldenburg
- Hippel, A. von/ Tippelt, R. (Hg.) (2009): Fortbildung der WeiterbildunglerInnen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim
- Kade, J./Seitter, W. (2002): Pluralisierung und Entgrenzung des Lernens Erwachsener. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 6, S. 283–285
- Kil, M. (2003): Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen. Empirische Analysen und Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung. Bielefeld
- Kraft, S. (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildungler/innen – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. In: DIE-Reports zur Weiterbildung. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf (Stand: 15.03.2009)
- Küchler, F. von (2007): Summary Survey on the Administrative Support Staff in Adult Education in Germany (DIE). URL: www.die-bonn.de/doks/kuechler0701.pdf (Stand: 12.06.2009)
- Küchler, F. von/Schäffter, O. (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt a.M.
- Kuper, H. (2001): Organisationen im Erziehungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 83–106
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenen-System der Schule. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 15–54
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim
- Meisel, K. (2010): Weiterbildungsmanagement. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Aufl., Wiesbaden, S. 427–436

- Siebert, H. (1982): Programmplanung als didaktisches Handeln. In: Nuissl, E. (Hg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 100–121
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim
- Weiland, M./Ambos, I. (2008): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2006 – kompakt. Bonn

In adult education, fields of activity have lost their strict boundaries: administrative employees also perform pedagogical work – such as counselling, for instance – and full-time pedagogical employees also have to handle administrative work – e.g. in project management. Both qualitatively and quantitatively, administrative employees play an important role in the pedagogical functioning of institutions of adult education, although this factor is often neglected in both research and measures of personnel development. The article analyzes the work of administrative employees with pedagogical responsibilities as a basis for reflections on further education. The empirical basis is provided by the results of the Project KomWeit, a project for the promotion of competences among teachers in further education, in the context of which a survey among different occupational groups was carried out. The article examines in how far administrative employees with pedagogical responsibilities find themselves at the intersection between administration and pedagogy with regard to both their responsibilities and their positions.

Rezensionen

Behringer, Friederike/Käpplinger, Bernd/
Pätzold, Günter (Hg.)

**Betriebliche Weiterbildung –
der Continuing Vocational Training (CVTS)
im Spiegel nationaler und europäischer
Perspektiven**

Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2009, 216 Seiten,
34,00 Euro, ISBN 978-3-515-09367-5

Die Herausgeber informieren in der Einleitung komprimiert über Entstehung, Ziele und Optimierungsbedarfe des Continuing Vocational Training (CVTS). Der CVTS hat die Aufgabe, für alle Mitgliedsländer „vergleichbare Daten zu Art und Umfang der betrieblichen Weiterbildung“ (S. 7) bereitzustellen. Das erfolgte bislang in drei Wellen (1993, 1999 und 2005). Die Anzahl der sich beteiligenden Länder stieg von 12 auf 28. Im Jahr 2011 soll die nächste, auf das Berichtsjahr 2010 bezogene Erhebungswelle CVTS4 erfolgen.

Europäische Vergleichbarkeit und hohe Datenqualität der Erhebungen sind aber bislang mehr Desiderat als allgemein akzeptiertes Ergebnis – sowohl im Hinblick auf die Weiterbildung als auch insbesondere auf die 2005 erstmals einbezogene Erstausbildung. Das ist den Herausgebern bewusst (vgl. S. 10). Es gelte aber, „immer wieder in der Rezeption der Befragungsergebnisse einen Mittelweg zwischen naiver Zahlengläubigkeit einerseits und unreflektierter Ablehnung alles Quantitativen andererseits zu suchen“ (S. 10). In diesem Sinne soll der 2009 vorgelegte Sammelband einige Anregungen geben (S. 10).

Teil I soll „Grundlagen“ bieten. Jedem, der sich über die bisherigen drei CVTS-Erhebungen einen fundierten Überblick verschaffen will, kann der Beitrag von Dick Morall und Gudrun Schönfeld empfohlen werden. Die Autor/inn/en informieren auch über einschlägige andere Erhebungen und betonen zu Recht den Wunsch, in Zukunft CVTS (Unternehmensbefragung) und AES (Adult Education Survey) so zu konzipie-

ren, dass wechselseitige Bezüge möglich sind (vgl. S. 31). Methodologischen Tiefgang zur Durchführung von CVTS3 in Deutschland bieten Christiane Krüger-Hemmer und Daniel Schmidt. Der Beitrag liefert Hinweise zu Vorgaben, Beteiligungsbereitschaft, Imputationsverfahren und Antwortquote (27%). Nach Einschätzung der Autoren wird „erneut der Umfang des Fragenkatalogs auf die Höhe der Antwortquote in der nationalen Befragung einen entscheidenden Einfluss haben“ (S. 66); daher wird eine starke Reduktion der Anzahl der Fragen empfohlen.

Eine lesenwerte Diskussion von Erklärungsansätzen zur betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung bieten Friederike Behringer, Jara Kampmann und Bernd Käpplinger. Ausgehend vom unvermeidlichen „Reibebaum“ Gary S. Beckers werden seither entwickelte ökonomische, sozialwissenschaftliche und pädagogische Perspektiven diskutiert. Es wird deutlich gemacht, dass erziehungswissenschaftliche Forschung, die den Bereich betrieblicher Weiterbildung adäquat erfassen will, Theorien, qualitative Detailanalysen und repräsentative empirische Studien braucht (vgl. S. 49).

Teil II versammelt „Analysen/Ergebnisse“ der Nutzungen des CVTS. So bietet Roberto Angotti anhand des CVTS3 interessante Einsichten in die regional sehr unterschiedliche betriebliche Weiterbildungslandschaft (Beteiligung, Finanzierung) und die Kleinstrukturiertheit der Betriebe. Mit Bezug auf den CVTS2 präsentieren Friederike Behringer und Renaud Descamps einen deutsch-französischen Vergleich. Kurse und informelle Lernformen werden in beiden Ländern komplementär eingesetzt, wobei das Fondsystem vergleichsweise zu einer Präferenz für Kurse führt. Christina Anger und Dirk Werner vergleichen Ergebnisse des IW (Köln) mit jenen des CVTS. Einmal mehr wird gezeigt, dass sich Unternehmen mit steigender Betriebsgröße mehr in Weiterbildung engagieren. Das Instrument der Lernzeitkonten wird anhand der Ergebnisse als „bislang überschätzt“ bewertet. Die Betriebsgröße steht zusammen mit der Quali-

fiktionsstruktur im Fokus des Beitrags von Ute Leber, die Weiterbildungsbeteiligung anhand des einschlägigen IAB-Betriebspanels untersucht. Im Unterschied zum CVTS werden dabei auch Betriebe mit weniger als zehn Beschäftigten erfasst. Kleine Betriebe bieten nur unterdurchschnittlich häufig Weiterbildung an. Für gering Qualifizierte erhöht sich damit in diesem Segment die Zugangsbarriere. Abschließend werden Fördermaßnahmen formuliert.

Teil III des Sammelbandes soll „Relevanz für Praxis und Politik“ aufzeigen. Günter Heffler und Jörg Markowitsch nehmen sie durch beliebte Maßnahmen von Personalisten an Weiterbildungskennzahlen (Teilnahmequoten, Ausgaben in Relation zu Arbeitskosten u.a.) des CVTS ins Visier. Die Orientierung an Durchschnittswerten wird dabei als nicht ausreichend diskutiert. Alexander Schneider und Petra Völkerer zeigen Möglichkeiten der Nutzung von CVTS-Daten für den weiterbildungspolitischen Diskurs in Österreich am Beispiel einer von der Kammer für Arbeiter und Angestellte vergebenen Studie (Renditen der Weiterbildung) auf. Katja Nestler und Alena Zukersteinova vom CEDEFOP thematisieren die politische Verwertung des CVTS und wollen zeigen, dass das eigentliche Potenzial der Erhebungen (Zeichnung eines empirisch fundierten komplexen Bildes der betrieblichen Weiterbildung) mit der Indikatorenproduktion bei Weitem nicht erschöpft ist.

Nationale und europäische Durchführung und Verwertung des CVTS stellen gewichtige Faktoren der Erwachsenenbildungswissenschaft dar, deren Bedeutung noch zunehmen wird. In diesem Prozess spielen theoretische und kritische Reflexion eine unverzichtbare Rolle: Hierzu tragen die Autor/inn/en des vorliegenden Sammelbandes bei.

Arthur Schneeberger

Budde, Jürgen/Venth, Angela

Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010,
168 Seiten, 19,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-1978-9

Derichs-Kunstmann, Karin/Kaschuba, Gerrit/
Lange, Ralf/Schnier, Victoria (Hg.)

Gender-Kompetenz für die Bildungsarbeit. Konzepte – Erfahrungen – Analysen – Konsequenzen

FIAB Verlag, Recklinghausen 2009,
260 Seiten, 19,80 Euro,
ISBN 978-3-925724-57-2

„Gender und Erwachsenenbildung – eine scheinbar hoffnungslose Liaison“, mit diesen Worten leitete Jürgen Budde einen Beitrag zum Thema „Gender-Kompetenz“ in der „DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ ein (IV/2008, S. 43). Dass es sich aber nur „scheinbar“ um eine „hoffnungslose“ Beziehung handelt, belegen zwei Bände, die sich dem Thema Gender-Kompetenz in der Bildungspraxis widmen. Facettenreich spüren die Autor/inn/en beider Werke den Möglichkeiten und Herausforderungen im – nach wie vor schwierigen – Verhältnis zwischen den Umsetzungsansprüchen gender-sensibler (Erwachsenen-)Bildung und institutioneller bzw. gesellschaftlicher Praxis nach.

Der Band von Jürgen Budde, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung an der Universität in Halle-Wittenberg, und Angela Venth, DIE, greift dabei die umfassende Programmatik lebenslangen Lernens auf und stellt die Frage, „welche Genderkompetenzen in unterschiedlichen Phasen des Bildungsprozesses und in entsprechenden institutionellen Kontexten des Bildungssystems pädagogisch relevant werden“ (S. 11). Orientiert an zentralen biographischen Abschnitten werden 1. frühkindliche Bildung, 2. Schule, 3. Über-

gang in Ausbildung und Erwerbsarbeit sowie 4. Bildung im Erwachsenenalter in den Blick genommen. Für jede dieser vier Phasen bilanzieren die Autor/inn/en in kompakter Form ausgewählte Argumente und aktuelle Befunde aus der Fachdiskussion, interpretieren diese kurz in ihrer Relevanz für den jeweiligen Sektor und diskutieren abschließend die Bedeutung von Genderkompetenz für die dort pädagogisch Tätigen. „Genderkompetenz“ wird hierbei vor allem als mehrdimensionale „Reflexionskompetenz“ verstanden, die dazu beitragen soll, Bildungsprozesse im Bewusstsein geschlechtsspezifischer Implikationen chancengerecht zu gestalten. Dabei wird nicht nur die methodisch-didaktische Ebene berücksichtigt, auch gesamtgesellschaftliche Entwicklungen, institutionelle Kontexte sowie Biographien und Lebenslagen der Adressat/inn/en geraten ins Blickfeld. Budde und Venth suchen hiermit auch eine Verknüpfung zwischen den europäischen Politiken des lebenslangen Lernens und des Gender-Mainstreaming herzustellen, die beide in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts an Fahrt gewonnen haben. „Gender Trouble“ (Judith Butler) oder „Gender-Paradoxien“ (Judith Lorber) können dabei zwar genauso wenig grundsätzlich aus der Welt geschafft werden wie die Zumutungsseite eines „lebenslänglichen Lernens“, doch hoffen die Autor/inn/en, den pädagogisch Tätigen ein reflexives Rüstzeug zu vermitteln, das ihnen einen konstruktiven Umgang mit den Gender-Tücken des Alltags ermöglicht – im Sinne einer „sehr wirklichkeitsnahen, unendlichen Geschichte“ (S. 151).

Wollen sich nicht allein die pädagogisch Tätigen, sondern auch ihre Einrichtungen auf den Weg dieser unendlichen Geschichte begeben, so bietet der von Karin Derichs-Kunstmann, Gerrit Kaschuba, Ralf Lange und Victoria Schnier herausgegebene und maßgeblich gestaltete Band einen reichen Fundus an Anregungen: „Gender-Kompetenz für die Bildungsarbeit“ fasst die Ergebnisse eines Modellprojektes zusammen, das 2004 bis 2007 unter Federführung des Forschungsinstituts Arbeit, Bildung, Partizipation (FIAB,

Recklinghausen) durchgeführt wurde. Dokumentiert wird die Aufgabe des Projektes, „ein Fortbildungskonzept zur Gender-Qualifizierung für pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Erwachsenen- und Jugendbildung zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren“ (S. 7). An den zertifizierten Fortbildungen beteiligten sich Mitarbeiter/innen von vier kooperierenden Organisationen (Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, Arbeit und Leben, Deutscher Volkshochschulverband, ver.di). Neben der Anlage des Projektes, seinem didaktisch-methodischen Ansatz und den Gesamtergebnissen der Evaluation (Kapitel 1) sowie zeitgemäßen theoretischen Grundlagen zu Gender und auch Intersektionalität (Kapitel 2) werden in dem Band detaillierte Einblicke in die durchgeführten und stetig weiterentwickelten Fortbildungs-module selbst vorgestellt (Kapitel 3). Zur Sprache kommen dabei zum Beispiel lernpraktische Reflexionen zum Umgang mit Widerständen, Einzelportraits von Instrumenten bzw. Methoden gender-sensibler Bildungsarbeit (wie Kollegiale Beratung, Rollen- und Planspiel oder Biographiearbeit; zum Teil mit Ablaufplänen, Anleitungsvorschlägen und Arbeitsblättern). Über die Kurse hinaus weisen zudem ausgewählte Praxisprojekte, die die Fortbildungsteilnehmer/innen als Multiplikator/inn/en in ihre Einrichtungen hineingetragen haben (Kapitel 4), sowie eine evaluierende Auswertung von Interviews, die die Transferwirkung der Maßnahmen sowie die Implementierung des Gender-Mainstreaming in den kooperierenden Verbänden zum Thema macht (Kapitel 5). Die Lektüre der FIAB-Projektbilanz lässt für den Bereich der Gender-Kompetenz in der Erwachsenenbildungspraxis ein ähnliches Bild entstehen wie der Band von Budde und Venth für das lebenslange Lernen: Aufbruch und Mobilisierung sind spürbar, zwar komplex, aber punktuell durchaus realisierbar, doch sieht auch Derichs-Kunstmann die zwingende Notwendigkeit für alle Beteiligten, „diesen begonnenen Prozess weiterhin zu unterstützen“ (S. 9).

Nicole Hoffmann

Klingovsky, Ulla

Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse

transcript verlag, Bielefeld 2009, 230 Seiten, 25,80 Euro, ISBN 978-3-8376-1162-5

Die vorliegende Publikation, die zugleich die Dissertation der Autorin darstellt, setzt sich zum Ziel, die Veränderungen der Gegenstandsbestimmungen didaktischer Aufgaben und Zugänge zu untersuchen, die mit der Proklamation neuer Lernkulturen, Förderprogramme und Lernparadigmen (wie der des Selbstgesteuerten Lernens) einhergehen. Diese konzeptionellen Veränderungen innerhalb des didaktisch-methodischen Diskurses sind das Thema der vorliegenden Untersuchung. Den schillernden Begriff „Diskurs“ erfasst die Autorin vor dem Hintergrund der Ansätze Michel Foucaults, der darunter Formationen von Aussagen versteht, die auch Wirkungen entfalten und Effekte einfordern. Gleichzeitig wird der im späteren Werk Foucaults entwickelte Begriff der „Technologien des Selbst“ verständlich eingeführt und souverän benutzt. „Technologien des Selbst“ meint vor diesem Hintergrund im Lernkontext die Potenz der Lernenden, auf sich selbst verändernd einzuwirken und diese Selbstmodellierung zu regulieren. In den Fokus der Betrachtung gelangen so Kräfteverhältnisse, in denen sich Subjekte eigeninitiativ und scheinbar freiwillig, bestimmten Imperativen folgend, konstituieren. Als These formuliert die Autorin, dass sich durch die Veränderungen der Lehrfunktion in aktuellen methodisch-didaktischen Debatten die Standardisierung und Verhaltenslenkung – entgegen den Beteuerungen – keineswegs verflüchtigen. Soweit der theoretische und anspruchsvolle – besonders für Leser/innen, die sich bisher noch wenig mit Foucault beschäftigt haben – Umriss ihres Vorhabens, den die Autorin so auch im Wesentlichen in der Einleitung prägnant, stringent und folgerichtig zusammenfasst.

Im Kapitel 2, das auf die Einleitung folgt – und, kritisch angemerkt, wohl eher Kapitel 1 heißen müsste – leistet die Autorin eine gelungene historische Einbettung, aus der heraus sie die oben skizzierten Fragestellungen verdichtet und im Kapitel 3 auf vier relevante und aktuelle Autoren und deren Schriften bezieht, deren Gegenstands- und Funktionsbestimmung eines neuen methodisch-didaktischen Handelns sie vor dem Hintergrund ihrer Thesen gelungen und kompakt vorstellt und diskutiert: Diese Autoren sind Rolf Arnold, den die Autorin einer systemisch-konstruktivistischen Position zurechnet, außerdem Hermann Forneck, der poststrukturalistischen Ansätzen zugeordnet wird, sowie Joachim Ludwig (subjektwissenschaftliche Position) und Erhard Meuler (emanzipatorische Position).

Da nach wie vor bezüglich poststrukturalistischer Ansätze offen bekanntes Unwissen und provoziertes Unverständnis häufig anzutreffen sind, stellt die Autorin in Kapitel 4 die Foucault'sche Machtanalytik noch einmal vor. Das Kapitel ist gelungen, bietet aber mit gouvernementalitätstheoretischen Ansätzen vertrauten Leser/innen wenig Neues. Im Kapitel 5 erfolgt die Relektüre der vorgestellten Autoren vor dem Hintergrund des Theoriekonzepts. Die Autorin orientiert sich an der „interpretativen Analytik“ von Dreyfus und Rabinov, deren Werk einen Klassiker der Foucaultinterpretation darstellt. Analysiert werden das Konzept des virtuellen Lernraums (Arnold), der Selbstlernarrangements (Forneck), der Fallarbeit (Ludwig) und des Lehr-Lernvertrags (Meuler). Bei aller Differenz können gemeinsame Aspekte in Forderungen der neuen Lernkultur festgemacht werden, eine Aufforderung zur Eigenaktivität bei gleichzeitiger Definition und Formierung des Feldes, auf dem diese Eigenaktivität erfolgen kann. Die programmatische Fassung der Lernenden erfolgt bei den vorgestellten Autoren unterschiedlich als autopoietisches System (Arnold), regiertes (Forneck), vergesellschaftetes (Ludwig) oder determiniertes Subjekt (Meuler). Nach Ulla Klingovsky veranlassen die Programme

der vorgestellten Autoren eine qualitative Transformation von Subjektivität (funktionale Subjektivität), während sie vorgeben, eine Erhöhung von Freiheit und Handlungskapazität zu erwirken. Dass die geforderte, permanente Überarbeitung der Subjektivität im doppelten Sinne auch eine Zumutung ist, kann in der vorliegenden Publikation gezeigt werden.

Stefan Vater

Kronauer, Martin (Hg.)

Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010,
316 Seiten, 32,90 Euro,
ISBN 987-3-7639-1964-2

Die Veröffentlichung steht im Zusammenhang mit der Konstituierung eines Programmschwerpunkts „Inklusion durch Weiterbildung“ am DIE – so die neue Programmleiterin Monika Kil in den Vorbemerkungen. Der Herausgeber, Berliner Soziologe und zugleich „Senior Researcher“ am DIE, liefert in Form einer Einleitung und eines eigenen Themenbeitrags einen übergreifenden Problemaufriss zu dem hier zentralen Begriffspaar „Inklusion/Exklusion“. Es verweist als analytische und zugleich normative Kategorie auf die zentrale „soziale Frage der Gegenwart“ (S. 25). Bei dieser geht es nicht allein um die im Weiterbildungsdiskurs hinlänglich bekannte Problematik sozialer oder bildungsbiographischer Ungleichheit, sondern um gesellschaftliche Teilhabe von Subjekten in einem umfassenden Verständnis. Diese Thematik stellt Kronauer in einen sozialgeschichtlichen, demokratietheoretischen und wohlfahrtsstaatlichen Bedingungs- zusammenhang der kapitalistischen Moderne hinein. Hauptsächlich unterschieden werden drei Ebenen, auf den gesellschaftliche Teilhabe vonstatten geht oder – nicht selten – unrealisiert bleibt: Erwerbsarbeit, Sozialstaat und Familie bzw. der Bereich sozialer Nah-

beziehungen. Diese Handlungszonen bilden „relativ eigenständige, aber zugleich komplementäre Institutionen der Inklusion“ (S. 49), wobei in negativer Hinsicht „auch die Exklusionsprozesse in den jeweiligen Dimensionen ‚übergreifen‘ (...) und sich einander wechselseitig verstärken können“ (S. 49f). Dabei setzt Exklusion als Kontrastbegriff zu Inklusion bereits einen Anspruch auf Zugehörigkeit und Teilhabe voraus, ohne dass dieser Anspruch – etwa Teilhabe am Sektor der Erwerbsarbeit – auch eingelöst würde (vgl. S. 44).

Die folgenden sieben Autor/inn/en sind als Mitarbeiter/innen ebenfalls dem DIE verbunden. Sie nehmen die soziologischen Impulse des Herausgebers auf und leisten themen- oder aufgabenbezogene Spezifizierungen für den Weiterbildungsbereich. So wird die Inklusionsproblematik anhand zentraler Felder im Schnittpunkt von Weiterbildung und Gesellschaft hinsichtlich des Forschungsstandes, der Problemlage, der Rolle von Weiterbildung (bzw. von Weiterbildungsangeboten) und möglicher programmatischer Perspektiven aufgearbeitet. Diese Themen heißen Langzeitarbeitslosigkeit (Reutter), Migration (Reddy), Alter bzw. ältere Erwachsene (Friebe), Literalität (Husain), Analphabetismus und Grundbildung (Tröster), Geschlechterfragen (Venth) und Organisation (v. Küchler).

Von einem besonderen bildungs- und berufsfeldpolitischen Interesse dürfte der Beitrag von F. v. Küchler sein. Dort wird die Rolle der Weiterbildungsorganisationen unter den Vorzeichen der prekären Finanzlage beleuchtet und gefragt, inwiefern das Gesamt der pluralen Träger mit seinen milieuspezifisch angepassten Angeboten zur Inklusion „in und durch Weiterbildung“ (S. 284) beiträgt. Insofern schließt ein Autorenkollektiv diesen insgesamt instruktiven Band nicht lediglich mit einem forschungsprogrammatischen Ausblick ab. Angesprochen werden vielmehr alle professionellen Weiterbildungsakteure dahingehend, inwiefern die sich zuspitzende Inklusionsproblematik als ein nicht mehr zu vernachlässigender Handlungsimpuls auf

allen Systemebenen aufgenommen oder verstärkt angegangen werden könne.

In Anbetracht des tiefgreifenden Wandels von Wirtschaft, Staat, gesellschaftlicher Strukturiertheit und nicht zuletzt Beschäftigung zeichnen die Veröffentlichung und den dahinter stehenden Programmschwerpunkt am DIE sowohl eine hohe Dringlichkeit als auch Aktualität aus. Der Band macht in überzeugender Weise deutlich, dass der Weiterbildung in den hier angesprochenen Prozessen eine unabdingbar gewordene Schlüsselrolle zukommt, die sie hinsichtlich ihres Selbstverständnisses auch ausfüllen könnte. Jedoch muss diese sozial-integrative Rolle unter den Rahmenbedingungen und Rollenkonstellationen der jeweiligen Gegenwartsgesellschaft immer wieder neu bestimmt werden und setzt unter den pädagogischen Akteur/inn/en eine zweifellos hohe Frustrationstoleranz voraus. Insofern bleibt dieses auch forschungsstrategisch ambitionierte Programm nicht ohne Risiko, indem es etwa sowohl die erwachsenenbildnerische Berufspraxis als auch die Theorie/Forschung auf gegensteuernde Maßnahmen einer flankierenden Bildungs- und Gesellschaftspolitik angewiesen sein lässt.

Rainer Brödel

Maier-Gutheil, Cornelia

Zwischen Beratung und Begutachtung. Pädagogische Professionalität in der Existenzgründungsberatung

VS Verlag für Sozialwissenschaften,
Wiesbaden 2009, 272 Seiten, 34,90 Euro,
ISBN 978-3-531-16588-2

Die Arbeit fügt sich in eine Reihe von Veröffentlichungen über Beratung und Coaching ein, die in den letzten Jahren entstanden sind. Dieser Tätigkeitsbereich dehnt sich aus und wird nicht nur von Konzeptarbeiten, sondern auch von empirischen Untersuchungen begleitet. Dabei werden sehr viele Handlungsfelder in den Blick genommen.

Entsprechend dem Frankfurter Ansatz der Entgrenzung und dem daran geknüpften Forschungsinteresse, pädagogisches Handeln in den verschiedensten Kontexten zu suchen, beschäftigt sich diese Studie mit der Existenzgründungsberatung. Unter der neoliberalen gesellschaftlichen Umgestaltung, in der sich möglichst viele selbständig machen (sollen), ist das ein interessantes Untersuchungsfeld, das besonders beratungsbedürftig ist. Allerdings kommt die Autorin zu dem Ergebnis, dass nicht allein Beratungsaktivitäten, sondern auch Begutachten und Vermitteln eingelassene Handlungsaktivitäten im Prozess sind (vgl. S. 181). Die Arbeit ist qualitativ-empirisch angelegt. Das Datenexemplar umfasst 13 Fälle, die aus dem letzten Jahrzehnt stammen. Wer sich auskennt, weiß, dass es äußerst schwierig ist, reale Beratungsgespräche per Tonband mitschneiden zu dürfen, da immer die Sorge vor negativer Bewertung, impliziter normativer Entwertung und veröffentlichter Evaluation besteht.

Die methodische Anlage der Arbeit wird sehr gut begründet entwickelt. Nicht der Sinn und das jeweils Gemeinte sollen rekonstruiert werden, sondern vielmehr geht es aus pädagogischer Perspektive darum „die treffende Beschreibung der interaktiven Folgen einer je spezifischen Äußerung für den Situationszusammenhang und -verlauf“ zu erschließen (S. 79). Die strukturelle Beschreibung folgt dem sequenziellen Ablauf, damit der Beratungsverlauf als Ganzes nachvollziehbar und sichtbar bleibt. Der Text verzichtet auf sehr breit dokumentierte Interaktionsabläufe, gleichwohl ist er so angelegt, dass die von der Autorin herausgearbeiteten Ergebnisse in ihrer Evidenz sichtbar werden. Besonders hervorzuheben ist, dass die verschiedenen Inhalts- und Kommunikationsebenen wirksam sind und deshalb in der Auswertung verfolgt werden.

In ihrer Untersuchung rekonstruiert die Autorin die Arbeitsschritte in der Existenzgründungsberatung, um Vorgehensweise und Bearbeitungspunkte zu betrachten. In anderen Zusammenhängen spricht sie von Phasenmodellen der Beratung. Besonders

interessant ist die erschlossene Unterscheidung zwischen fallspezifischer Bearbeitung und institutioneller Orientierung. Dabei überzeugen die herausgearbeiteten Muster, die jedoch in beiden Fällen noch eine zusätzliche genderspezifische Betrachtung vertragen hätten. Implizit normativ-interpretativ, ohne eine solche Orientierung zu begründen, wird besonders im Kapitel 3.2. verfahren. Gleichwohl kann die Interpretation angemessen sein, doch sie lässt den Schritt des Verstehens etwas vermissen, zumindest in der Interpretation. Die spezifische Auslegung und Zusammenfassung der erhobenen Ergebnisse unter pädagogischer Beratung ist dort, wo das herausgearbeitete Zusammenspiel von Beratung und Begutachtung vorgestellt wird, begrifflich ausdifferenziert (vgl. S. 180ff.). Kernprobleme und Paradoxien werden herausgearbeitet. Besonders interessant sind dabei die Abschnitte über Fehlerquellen. Die von der Autorin erarbeiteten Arbeitsstile in diesem Kapitel erbringen ein auch für andere pädagogische Beratungsfelder anschlussfähiges Ergebnis. Nur mit dem Erziehungsbegriff würde ich nicht operieren, weil er unnötig diskreditiert wird, obwohl er doch notwendigerweise in eine andere Lebensphase gehört. Hier muss die Erwachsenenpädagogik das damit gemeinte Phänomen mit einem anderen Begriff spezifischer beschreiben.

Diese gründliche Analyse erinnert mich an eine ebenso sorgfältig angelegte Arbeit von Andrea Müller: Weiterbildungsberatung. Qualitative Analyse von Interaktions- und Prozessverläufen situativer und biographieorientierter Weiterbildungsberatungsgespräche (2005). Insgesamt betrachtet hat Frau Maier-Gutheil eine ausgesprochen durchdachte, genaue erwachsenenpädagogische Forschung vorgelegt, die viele Leser/innen verdient.

Wiltrud Gieseke

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Eva Ahlene, Dipl.-Ökonomin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, eva.ahlene@uni-due.de

Prof. Dr. Rolf Dobischat, Professor für Wirtschaftspädagogik am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, rolf.dobischat@uni-due.de

Dr. Aiga von Hippel, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik, Bildungs- und Sozialisationsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München, vonhippel@lrz.uni-muenchen.de

Prof. Dr. Katrin Kraus, Professorin am Institut Weiterbildung und Beratung der Pädagogischen Hochschule FHNW, katrin.kraus@fhnw.ch

Dr. Ines Langemeyer, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Arbeits- und Sozialwissenschaften der BTU Cottbus, ines.langemeyer@tu-cottbus.de

Jutta Reich-Claassen M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik, Bildungs- und Sozialisationsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München, reich@lrz.uni-muenchen.de

Dr. Matthias Rohs, Senior Experte Personalentwicklung der Deutschen Telekom AG/ Telekom Ausbildung, mail@matthias-rohs.de

Dr. Anna Rosendahl, Lehrkraft am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, anna.rosendahl@uni-due.de

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Professor am Institut für Pädagogik, Bildungs- und Sozialisationsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München, tippelt@edu.lmu.de

Dr. Claas-Philip Zinth, Referent für Berufsmanagement im Präsidiumsbüro der Leuphana Universität Lüneburg, zinth@leuphana.de

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Professorin am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, wiltrud.gieseke@cms.hu-berlin.de

Prof. Dr. Nicole Hoffmann, Professorin am Institut für Pädagogik der Universität Koblenz-Landau (Campus Koblenz), hoffmann@uni-koblenz.de

Dr. Arthur Schneeberger, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) in Wien, schneeberger@ibw.at

Dr. Stefan Vater, pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Verband österreichischer Volkshochschulen, stefan.vater@vhs.or.at

Call for papers

REPORT

Heft 1/2011

Forschungsmethoden in der Weiterbildung

Die Wissenschaft der Weiterbildung zeichnete sich traditionell wenig durch genuine Forschungsmethoden aus. In jüngerer Zeit sind jedoch interessante methodische Ansätze zu beobachten, mit denen Erwachsenenbildung empirisch näher erfasst werden kann – so etwa zur Beobachtung von Lehr-Lern-Prozessen, zur Verbindung formalen und informalen Lernens, zu Kompetenzerfassung und -vergleich oder zu milieu- und zielgruppenspezifischen Fragen. Auch die Verknüpfung unterschiedlicher empirischer Ansätze („Triangulation“) erfolgt in zahlreichen Varianten. Erwünscht sind Beiträge, welche in der Weiterbildungs-forschung praktizierte, auch innovative empirische Ansätze beschreiben, begründen und erläutern.

Genauere Auskünfte erteilt Ihnen der Herausgeber, Prof. Dr. Ekkehard Nuißl von Rein (nuißl@die-bonn.de). Nähere Informationen zur Einsendung von Manuskripten finden Sie auf der Webseite des REPORT oder erhalten Sie auf Anfrage von der Redaktion (thomas.jung@die-bonn.de).

Einsendeschluss für Manuskripte: 15. November 2010

Erscheinungstermin 1. April 2011

Alle Manuskripte durchlaufen das Peer-Review-Verfahren. Die Redaktion nimmt Manuskripte nur zur Alleinveröffentlichung an. Das Manuskript ist als Ausdruck oder Word-Datei einzureichen.

Zur Wahrung der Anonymität soll es weder Autorennamen noch Angaben zum Autor/zur Autorin enthalten. Die Angaben sind auf einem gesonderten Blatt/in einer gesonderten Datei beizufügen. Darüber hinaus sind die Autorenhinweise des REPORT zu beachten (www.report-online.net).

Themenvorschau 2010

Heft Nr. Schwerpunkt

3/2010 Weiterbildung älterer Menschen in demographischen Wandel –
internationale Perspektiven
Herausgeber: Dr. Jens Friebe

4/2010 Geschichtsforschung zur Erwachsenenbildung
Herausgeber: Prof. Dr. Elke Gruber

Themen der zurückliegenden Ausgaben

REPORT 01/2010

Vertikale und horizontale Durchlässigkeit im System Lebenslangen Lernens

ISBN 978-3-7639-1980-2

REPORT 04/2009

Alphabetisierung/Grundbildung

ISBN 978-3-7639-1969-7

REPORT 03/2009

Messverfahren und Benchmarks in der Weiterbildung

ISBN 978-3-7639-1968-0

REPORT 2/2009

Popular Education

ISBN 978-3-7639-1967-3

REPORT 1/2009

Religion, Ethik und Erwachsenenbildung

ISBN 978-3-7639-1966-6

REPORT 4/2008

Biographie und Bildung

ISBN 978-3-7639-1954-3

REPORT 3/2008

Naturwissenschaftliche Bildung

ISBN 978-3-7639-1953-6

REPORT 2/2008

Trends in Adult and Continuing Education in Europe

ISBN 978-3-7639-1952-9

REPORT 1/2008

Wissenschaftliche Weiterbildung

ISBN 978-3-7639-1951-2

REPORT 4/2007

Bildung und Beruf

ISBN 978-3-7639-1940-6

REPORT 3/2007

Weiterbildung und Gerechtigkeit

ISBN 978-3-7639-1939-0

REPORT 2/2007

Blick zurück nach vorn – 30 Jahre REPORT

ISBN 978-3-7639-1938-3

Recherche zu den Heften unter www.report-online.net

Bestellungen unter www.wbv.de