

Aktuelle Fachliteratur

LEBENSLANGES LERNEN

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht

Bielefeld (wbv) 2010, 227 S., 29,90 €

Die Schule des Lebens mit ihren formalen und informellen, bewusst inszenierten wie beiläufigen Lernelementen ermöglicht das Überleben wie das Atmen. Die tagtäglich ablaufenden Lernprozesse sind uns zumeist nicht bewusst, es sei denn, eine verkraftete Enttäuschung oder Krise veranlasst im Rückblick zu der Feststellung: »Da habe ich Entscheidendes für mein Leben gelernt!« Die lebensphilosophische Selbstverständlichkeit eines Lernens von der Geburt bis zum Tode wurde in den letzten 20 Jahren von Wirtschaft, Politik und Wissenschaft zu dem ideologisch hoch besetzten Pflichtprogramm »Lebenslanges Lernen« umgemünzt: Das Interesse gilt unter dem Aspekt ökonomischer Verwertbarkeit ausschließlich dem »Humankapital« als Arbeitsvermögen der/des Einzelnen, aufgefächert in der wirtschaftlichen Relevanz von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Es gelten folgende Standards: Der arbeitende Mensch sollte jederzeit verfügbar, flexibel und wirtschaftlich motiviert sein, sich als ganze Person in die Produktion einzubringen. Er sollte sich kollegial zu verständigen wissen und in vertrauten wie neuartigen Arbeitssituationen imstande sein, sein gesamtes kreatives Subjektpotenzial zu aktivieren, um selbstsicher und gekonnt alle ihm zugewiesenen Aufgaben auf möglichst innovative Art zu bewältigen. Dafür ist unabdingbar, dass sich die »Erwerbsperson« unentwegt durch die Brille der Verwerter des eigenen »Humankapitals« beobachtet und »unermüdlich an der Erhaltung und Verbesserung der eigenen Employability« als der »profitablen Verwendbarkeit« arbeitet (J. Strasser). Für die unbegrenzte »freiwillige und engagierte Selbst-Optimierung« (G. Gerken) ist jede/r Einzelne selbst verantwortlich.

Sebastian Lerch wehrt sich gegen die ökonomische »Totalverzweckung des Menschen« unter dem Diktat »eines subjektlosen Anpassungslernens an gesellschaftliche und ökonomische Verhältnisse« (188). In einem Gegenentwurf will er »Lebenslanges Lernen als Modus des Subjekts« wieder und neu entdecken (188). Sein Ziel: Das Subjekt soll angesichts der von außen kommenden wirtschaftlichen Ansprüche seinen widerständigen Status zurückgewinnen, um sich selbstbestimmt und selbstbewusst zum Subjekt selbst gewollter Lernprozesse zu machen.

Nach einer inhaltlichen und methodischen Einführung (Kap. 1)

versucht Lerch als Erstes (Kap. 2) »einen begriffsgeschichtlichen Weg zur Tiefenstruktur des lebenslangen Lernens« (19), um in Kap. 3 die unterschiedlichen »Phänomene, Ziele und Strukturen« aufzuzeigen, die sich hinter der Formel »Lebenslanges Lernen« verbergen (20). In Kap. 4 rekonstruiert er auf Basis der so gewonnenen Erkenntnisse »eine subjektwissenschaftliche Lesart lebenslangen Lernens, in deren Zentrum das reflexiv handelnde Subjekt steht« (20), dem er »Freiheit und Unverfügbarkeit« zuschreibt (145). In Kap. 5 fragt er nach »Konsequenzen und Erträgen« des Dargelegten für die Erwachsenenbildung. Im abschließenden Kap. 6 zieht er eine Bilanz und verweist auf notwendige weitere Forschungsarbeiten.

Im 4. und 5. Kap. entwickelt er sein eigentliches inhaltliches und politisches Anliegen, »eine am Subjekt-Sein als Lebenskunst orientierte Lesart lebenslangen Lernens« zu rekonstruieren (188): Lebenskunst wird üblicherweise definiert als »die Kunst, das Leben zu meistern, mit den Gegebenheiten fertig zu werden und stets das Bestmögliche daraus zu machen« (Wörterbuch zur Brockhaus Enzyklopädie). Lerch kennzeichnet Lebenskunst als »bewusste Lebensführung« (139), für deren Charakterisierung ihm der antike Tugendkatalog der *Ars Vivendi* mit den zentralen Themen Glück, Selbstsorge, Tugend und Askese als »besonders bedeutungsvoll« erscheint (140). Dies ungeachtet des schon 1969 geäußerten sozialgeschichtlichen Einwurfs von Ernst Bloch, dass »die attische Sklavenhaltergesellschaft, aus Parteilichkeit gegen die Arbeit, das Erkennen stets nur als empfangendes Schauen, nirgends als Tätigkeit« pointiert habe. Für Lerch soll die antike »Kunst als Können« dazu dienen, »das Leben zu stabilisieren und es in utopischer Weise am Wahren, Guten und Schönen auszurichten« (137). Lerch versteht »Lebenskunst als zentrales Merkmal des Subjekt-Seins« (150), als »reflektierte Lebensführung eines Subjekts« (141) – dies voll aufklärerischer Zuversicht, dass dem als stark vorgestellten Subjekt die stetige Fortentwicklung der Vernunft schon gelingen werde. Die romantische Lesart, wonach auch die Nachtseiten des Lebens, Kummer, Gram, Schmerz und tiefe Ängste, z.B. vor dem eigenen Sterben, genuine Subjekt-Äußerungen sind, kommt dabei weniger in den Blick.

Lerchs Titelfrage »Lebenskunst lernen?« ist zweifelsohne positiv zu beantworten: (Über-)Lebenskunst wird im Zuge der Sozialisation unter je unterschiedlichen Bedingungen erlernt. So sind die Bewohner der Favelas in Rio de Janeiro oder der Slumgürtel von Nairobi, die von fast nichts leben, Tag und Nacht mit dem Überleben beschäftigt und entwickeln doch immer wieder neu eine eigene Armutskultur mit Lachen, Liedern, Witzen, familiärer Verbundenheit und Freundschaften. Soziale Lichtjahre von ihnen entfernt haben das konsumgesättigte Bürgertum und der Jetset mit eigener Event- & Wellnessindustrie inklusive dazugehöriger Zeitschriften Probleme, der Langeweile zu entfliehen. Irgendwo zwischen diesen sozialen Extremen müssen sich diejenigen befinden, die in normalen Erwachsenenbildungseinrichtungen lehren und lernen. Diesem Personenkreis schlägt Lerch folgende inhaltlichen Lernfelder vor (149 ff.): »Allgemeine/Kulturelle Erwachsenen-

bildung: Das Leben als Kunstwerk verstehen und formen« (5.2), »Soziale Erwachsenenbildung: Lernen zu leben und zu gestalten« (5.3), »Politische Bildung: Macht über Ohnmacht erlangen« (5.4), »Berufliche Bildung: Lebenskunst ausbilden« (5.5) und »Betriebliche Bildung: Zwischen Erwerbsarbeit und Leben balancieren lernen« (5.6). Die Erwartung interessierter PraktikerInnen, zu diesen anspruchsvollen Themen didaktische Anregungen zu erhalten, bescheidet er so: Er wolle weder »dogmatisch-normative Inhalte vorgeben noch eine konkrete didaktische Ausformung einer subjektorientierten Erwachsenenbildung beschreiben«.

Der Autor konfrontiert seine Leser mit einer bewundernswert selbstständigen marktkritischen Lesart des lebenslangen Lernens.

Lerchs Mut, die begrifflichen wie systematischen Sumpfbereiche von »Lebenslangem Lernen«, »Lebenskunst« und »Subjekttheorien« nicht nur zu beschreiben, sondern auch noch mit bildungstheoretischen Stegen zu verbinden, um sie begehbar zu machen, ist zu bewundern. Seine Überlegungen dazu, Lebenskunst lehrbar zu machen, müssen freilich von der Sache her fragmentarisch bleiben: Die Frage danach, ob das stets erstrebte, aber leider unkalkulierbare menschliche Glück durch eigenen Beschluss beschafft werden kann, ist unbeantwortbar – zu unberechenbar ist der Geschichtsverlauf der Welt im Ganzen wie des eigenen Lebens, zu groß der Einfluss des soziokulturellen Umfeldes, zu fragil die Hoffnung auf dauerhaften Lebenserfolg aus eigener Kraft, die Unterschiedlichkeit individueller Wahrnehmung auf der Basis kulturell vermittelter sozialer Deutungsmuster, zu drängend die Gewissheit eigener Endlichkeit. Auch gut meinende ErwachsenenlehrerInnen können Lernsubjekte zur Lebenskunst nicht »befähigen« (147, 160), allenfalls dazu ermuntern, »Lebenskunst als reflektierte Lebensführung« zu verstehen (144). So komplexe Elemente von Lebenskunst als Beziehungsgestaltung, z.B. realistische Selbsteinschätzung, Zufriedenheit, (Gast-)Freundschaft, Großzügigkeit, Vertrauen, können in den zeitlich knappen Episoden der Erwachsenenbildung mit allen impliziten Deutungs- und Beziehungsmustern der jeweils verwandten Sprache und entsprechenden Körpersignale vereinzelt thematisiert, kaum aber gelehrt werden.

Lerch konfrontiert seine Leser mit einer bewundernswert selbstständigen marktkritischen Lesart des lebenslangen Lernens. Die permanente Unschärfe der von ihm gewählten Forschungsgegenstände reizt dazu, sich mit eigenen inhaltlichen Erkundungen und didaktischen Versuchen seinen Suchbewegungen anzuschließen.

Erhard Meueler

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Gerhard Mertens/Ursula Frost/Winfried Böhm/
Volker Ladenthin (Hg.)

Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band II: Schule, Erwachsenenbildung, Weiterbildung

Paderborn u.a. (F. Schöningh) 2009, 1284 S., 118 €

Seit Jahren kann man das von Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel herausgegebene Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, das gerade in der 4. Auflage erschienen ist, als das Standardnachschlagewerk der Erwachsenenbildung betrachten (vgl. die Vorstellung in EB 1/10). Konkurrenz könnte diesem Werk nun durch den neuen Band II des Handbuchs der Erziehungswissenschaft erwachsen. Das Handbuch wird im Auftrag der Görres-Gesellschaft, der seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert bestehenden katholischen Gelehrten- und Wissenschaftsgesellschaft, herausgegeben, doch daraus kann in keiner Weise der Schluss eines wissenschaftlichen Partikularismus oder einer religiösen Schlagseite des Publikationsprojekts gezogen werden. Wohl aber kann man erwarten, dass Bildungsfragen und Bildungswirklichkeiten hier und da auch in ethischer Hinsicht und sozialer Verantwortung gewürdigt werden.

Band II des Handbuchs ist in zwei Teile untergliedert: Der erste widmet sich der Schule und wird hier aus naheliegenden Gründen ignoriert. Nur so viel: Die Herausgeber/in dieses Teils betonen in ihrem Vorwort als eigenen Anspruch die »Wiedererinnerung an den Begriff der Bildung«. Der zweite Teil, der jetzt auch bei UTB als Teilband 4 (Paderborn u.a., 2011, 547 S., 39,90 €) einer sechsbändigen Studienausgabe vorliegt, bietet in fünf Unterabteilungen 40 Einzeldarstellungen. Relativ knapp führen die herausgebenden Erziehungswissenschaftler Thomas Fuhr, Philipp Gonon und Christiane Hof in die jeweiligen Abteilungen ein, wobei Gruppierung und jeweilige Zuordnung der Beiträge nicht immer nachvollziehbar sind. Aber das soll hier nicht weiter beschäftigen.

Die Leser/innen finden eine Reihe sehr guter Einzelbeiträge von Autoren/innen mit Rang und Namen vor, von denen nur einige angesprochen werden können. Jochen Kade etwa schreibt über Metatheorie und erläutert die wichtigsten Zugänge zum Feld des Lernens Erwachsener. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass es eine Entkoppelung von disziplinärem und professionellem Wissen gibt. Er fragt angesichts der Zerfaserung des Feldes, ob die wissenschaftliche Teildisziplin Erwachsenen-/Weiterbildung künftig überhaupt noch ein Teil der Erziehungswissenschaft bleiben wird. Wolfgang Seitter stellt die Geschichte der Erwachsenenbildung vor; er systematisiert seine Ausführungen unter den Gesichtspunkten von Zeit, Raum, Adressaten und Wissen und konstatiert im Blick darauf einen Prozess der Universalisierung.

Das Lernen Erwachsener wird von verschiedenen Blickwinkeln und Erklärungsansätzen aus verfolgt: Tippelt und Jutta Reich-Claasen z.B. schreiben über den Zusammenhang von Lernen, Lebenslauf und Teilnehmerforschung; Armin Kaiser erörtert das Lernen prinzipiell in einer philosophisch-anthropologischen Perspektive; Joachim Ludwig erläutert den subjekttheoretischen

und Birte Egloff den biografiethoretischen Ansatz. Peter Faulstich beschreibt die Entwicklung von Recht, Politik und Organisation, Klaus Meisel an späterer Stelle das Management der Erwachsenenbildung. Zum Lesenswertesten gehören die Ausführungen von Dieter Nittel über die Erwachsenenbildner und ihr professionelles Selbstverständnis.

In dem Beitrag von Juliane Giese und Jürgen Wittpoth zu den Institutionen der Erwachsenenbildung fehlen leider Ausführungen zur besonderen Form der Bildungsstätte, Heimvolkshochschule oder Akademie. Nachgeholt wird dies teilweise von Margret Fell, die sich an anderer Stelle des Bandes über Häuser und Räume der Erwachsenenbildung äußert. Auch kolportieren Giese und Wittpoth einfach die Ergebniszahlen von Kuwan bzw. dem Berichtssystem Weiterbildung, wo es immer wieder heißt, es gäbe nur eine Teilnahmequote von 1 % der Erwachsenen an politischer Bildung, obwohl es auch andere, höhere Schätzungen (bis zu 5 %) gibt. Die politische Bildung wird von Wiltrud Gieseke im Rahmen eines Beitrages zur allgemeinen Bildung auf drei Seiten knapp porträtiert. Sie schreibt engagiert für die allgemeine Bildung, die Familien-, Alters-, Frauen- und Gesundheitsbildung. Doch stützt sie sich in ihren Beobachtungen zur Quantität offenbar nur auf Zahlen aus dem VHS-Bereich, obgleich die große Bedeutung der allgemeinen, nicht berufsbezogenen Weiterbildung auch an den Ergebniszahlen der anderen großen Erwachsenenbildungsverbände hätte deutlich gemacht werden können. Gieseke hält aber fest, dass die Bundesländer vor der Herausforderung stehen, »in Anerkennung ihrer Zuständigkeit die besondere Qualität des offenen Systems der Erwachsenenbildung auch für die Allgemeine Bildung zu würdigen, zu finanzieren, im öffentlichen Diskurs zu platzieren und einer Reduzierung der Allgemeinen Erwachsenenbildung in der öffentlichen Erwachsenenbildung entgegenzuwirken.«

Viele Beiträge beziehen die beruflich-betriebliche Weiterbildung mit ein, was angesichts der realen Entwicklung angemessen erscheint. Trotzdem gilt es, die Beobachtungen, wie sie Kade macht, im Auge zu behalten, dass es nämlich einen unaufhaltsamen Entgrenzungsprozess gibt oder – wie es Rainer Brödel in seinem Beitrag ausdrückt – einen Systemwechsel hin zum lebenslangen Lernen, in dem die Passion eines offenen, die Gesamtheit der Welt einbeziehenden Lernens immer mehr zugunsten seiner kurzfristigen beruflichen Verwertbarkeit aufgegeben wird. Vor diesem Hintergrund muss die Kürze des Beitrags über theologische und religiöse Erwachsenenbildung – ein Bereich, in dem es zweifelsohne auch um grundsätzliche Orientierungen in der Welt gehen sollte – erstaunen.

Über Lehren und Lernen schreiben im weiteren Christiane Hof, Rolf Arnold, Ingeborg Schüßler, Thomas Fuhr, zu Forschungsmethoden geben Auskünfte Sigrid Nolda, Josef Schrader, Harm Kuper u.a. Ein schwerer Mangel ist das Fehlen eines Stichwort- und Personenverzeichnisses, das die Erschließung der Beiträge erleichtern würde, und auch ein Autoren/innen-Verzeichnis ist merkwürdigerweise nicht vorhanden. Vielleicht gibt es dafür noch einen abschließenden Extraband, leser- und kundenfreundlich wäre das aber ganz und gar nicht.

Paul Ciupke

BILDUNGSTHEORIE

Ludwig A. Pongratz

Kritische Erwachsenenbildung – Analysen und Anstöße

Wiesbaden (VS) 2010, 181 S., 24,95 €

Der Erwachsenenpädagoge Ludwig A. Pongratz, Professor an der TU Darmstadt, hat in den letzten Jahren deutlich gegen einen pädagogischen Modernisierungsprozess Stellung bezogen, der die stromlinienförmige Ausrichtung von Bildung an ökonomisch begründeten Qualifizierungs-Imperativen zum Programm erhebt. Während seine »Untiefen im Mainstream« (2005), die 2009 neu aufgelegt wurden, vom erziehungswissenschaftlichen Megatrend der Verdrängung kritischer Bildungstheorie (Adorno, Heydorn) durch die konstruktivistisch-systemtheoretische Pädagogik handelten, richtete er in seiner letzten Veröffentlichung »Bildung im Bermuda-Dreieck« (2009) den Fokus auf die bildungspolitischen Strategien und die dahinterstehenden gesellschaftspolitischen Konzeptionen (vgl. die Vorstellung der Titel in EB 2/08 bzw. 2/09). Jetzt hat Pongratz seine Aufsatzsammlung »Zeitgeistsurfer – Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung« (2003) in einer grundlegend aktualisierten Fassung unter dem programmatischen Titel »Kritische Erwachsenenbildung« neu vorgelegt.

Vielleicht eignet sich dieser Band, der unterschiedliche Formate vom Interview bis zur Glosse versammelt, besonders für Einsteiger, die sich mit kritischen erwachsenenpädagogischen Standpunkten vertraut machen wollen. Pongratz schreibt prägnant, elegant, leicht adornesk; er liefert keine hochgeschraubten Modellbasteleien oder Schaubilder mit x-fachen Interdependenzen, sondern versucht Zugänge zu einer Position zu eröffnen, die dem pädagogischen Mainstream die Plausibilität seiner Fortschrittslogik und Modernisierungsnotwendigkeiten bestreitet. Zur Begründung dieses Unterfangens bringt er zentrale Elemente der Kritischen Theorie ins Spiel. Er zeigt deren Aktualität, bedient sich aber auch beim postmodernen Diskurs eines Foucault oder Deleuze. Dabei werden gleichzeitig Fragen aufgeworfen, die die Schlüssigkeit der neomarxistisch grundierten sozialphilosophischen Diskussion betreffen. Dies zeigt etwa der Aufsatz »Kritisches Verhalten«, der die Geschichte kritischen Denkens von der Aufklärung und Kants Philosophie über Marx und die Frankfurter Schule bis zu aktuellen systemtheoretischen Konstruktionen resümiert.

Ausgangspunkt ist hier das neuhumanistische Bildungsideal, das vom Alltag der bürgerlichen Gesellschaft zwar desavouiert wird, aber als Überschuss über die bestehende Praxis objektive Gültigkeit haben soll. Daran sei anzusetzen, um im Sinne Adornos »die innere Widersprüchlichkeit der bürgerlichen Welt bloßzulegen«. Kritik wird als Haltung, als Methode vorgestellt, die dahin gehend präzisiert wird, dass ihr »Maßstab« nicht »von außen« kommen darf, »nicht von noch so gut gemeinten Idealen der Menschlichkeit, die den herrschenden Zuständen abstrakt entgegengestellt werden«. Man müsse vielmehr »immanent« vorgehen. Dies ist eine eigenartige Absage an idealistisches Denken. Wenn die gut gemeinten Interpretationen gesellschaftlicher Praxis nämlich eine gei-

stesgeschichtliche Tradition haben, z.B. von Kant, Humboldt & Co. stammen und als Kulturgut kanonisiert sind, sollen sie etwas anderes sein als Idealisierungen, denen man ihren legitimatorischen Charakter ansieht; dann soll man es nicht mehr mit abstrakten Entgegensetzungen zum funktionalistischen Ausbildungsbetrieb zu tun haben, sondern mit einem Teil der bürgerlichen Welt, der deren Widersprüchlichkeit vorantreibt, sodass emanzipatorische Bemühungen darauf aufbauen können.

Solche und andere Eigenarten Adornos sind bei Pongratz im Preis mit inbegriffen. Dessen Bezugnahme auf die Kritische Theorie bleibt dabei immer nahe am erwachsenenpädagogischen Feld. Meisterhaft ist z.B. seine historische Skizze »Aufstörende Erbschaft« zur Entwicklung institutionalisierter Erwachsenenbildung vom 18. Jahrhundert über die großen Bildungsbewegungen des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart – eine Skizze, die auf 15 Seiten die Grundlinien der Entwicklung samt den entscheidenden Knotenpunkten herausarbeitet. Und was für die modernen Lesegewohnheiten wichtig ist: Die Überlegungen des Autors fußen auf einem breiten Theoriegebäude, er muss aber nicht viele Worte verlieren, um seine eigene Position deutlich zu machen. Er kann das, wenn es verlangt ist, auch mit einem Satz tun. Beispielsweise zu der Frage, was das Festhalten am Bildungsanspruch eigentlich bedeutet: »Der kürzeste Name für Bildung lautet: Unterbrechung.«

Johannes Schillo

EMPOWERMENT

Ute Rieck

Empowerment – Kirchliche Erwachsenenbildung als Ermächtigung und Provokation

Berlin (Lit) 2008, 411 S., im Netz: <http://books.google.de>

Die kirchliche Erwachsenenbildung ist mit dem vorliegenden Werk von Ute Rieck um ein theoretisches Grundlagenwerk und eine Gesamtdarstellung reicher. Die Frage, ob es einer weiteren Arbeit über die kirchliche Erwachsenenbildung bedurfte, stellte sich die Autorin selbst und fand in einem Zitat von Horst Siebert Antwort und zugleich Bestätigung: »Die Bildungspraxis braucht theoretische Grundlagen mindestens ebenso wie staatliche Zuschüsse«. Wenngleich dem Buch eine erfolgreich vorgelegte Dissertation an der katholisch-theologischen Fakultät der Universität Tübingen zugrunde liegt, zeigt sich beim Lesen gleich, dass die Verfasserin aus der pädagogischen Arbeit in einem Bildungswerk kommt. Wohltuend ist, dass man einer klaren und verständlichen Sprache ohne gekünstelt aufgesetzte akademische Redewendungen begegnet. Konzeptionelle und theoretische Überlegungen werden durch passende, zutreffende Praxisbezüge kirchlicher Erwachsenenbildungsarbeit unterfüttert.

Ein weiterer Gewinn in der Gesamtschau des umfangreichen Werkes ist, dass hier alle vorliegenden Veröffentlichungen zur kirchlichen Erwachsenenbildung berücksichtigt und aufgeführt werden. Das Literaturverzeichnis dokumentiert die beeindruckende Recherchearbeit der Autorin und stellt einen Schatz für

alle dar, die in der Erwachsenenbildung auf theoretischer Ebene arbeiten. Als Instrumentarium für die Reflexion kirchlicher Erwachsenenbildung dient Rieck dabei der Empowerment-Ansatz. Empowerment im Sinne von »Selbst-bemächtigung«, als Gewinnung oder Widergewinnung von Stärke, Energie und Fantasie zur Gestaltung eigener Lebensverhältnisse, wird in seiner politischen und lebensweltlichen Dimension auf die kirchliche Erwachsenenbildung bezogen und diskutiert. Wie durch ein Prisma präsentiert sich kirchliche Erwachsenenbildung unter diesem Blickwinkel in der bunten und reichen Vielfalt ihrer Formen, Ziele und Aufgabenstellungen, die dann wieder in den beiden Begriffen »Ermächtigung« und »Provokation« eine Bündelung erfahren: Kirchliche Erwachsenenbildung sollte ermächtigend ein Ort der Selbstwerdung und provokativ ein Ort eingeübter Solidarität sein bzw. werden. Geleitet wird die Darstellung von zwei Hauptfragen, nämlich ob kirchliche Erwachsenenbildung als Empowerment und Bestärkung von Menschen wirkt und wozu kirchliche Erwachsenenbildung ermächtigt und befähigt.

Die Darlegung diskutiert nach dem Schema »Sehen – Urteilen – Handeln« die aktuellen Kontexte kirchlicher Erwachsenenbildung in Gesellschaft und Kirche, zeigt Diskurse allgemeiner wie kirchlicher Erwachsenenbildung auf und stellt das Empowerment-Konzept in der sozialen Arbeit und im biblisch-theologischen Kontext dar, um dann in der Frage nach dem Menschenbild und der Bedeutung von Solidarität kirchliche Erwachsenenbildung in ihrer visionären und provokanten Ausrichtung weiterzuentwickeln. Daran schließt sich ein Kapitel an, das zusammenführend Kriterien formuliert für eine zukünftige, provokativ-visionäre und ermächtigende kirchliche Erwachsenenbildung mit dem Ziel, auf diese Weise Handlungsschritte zur Verbesserung bzw. Neuprofilierung der erwachsenenbildnerischen Praxis zu erarbeiten. Besonders interessant ist die Lektüre der abschließenden 15 Thesen für eine ermächtigende Bildungsarbeit. Hier tauchen Begriffe wie »pluralitätsfähig«, »ermutigend«, »dem Menschen dienend«, »Dialog befähigend«, »ganzheitlich qualifizierend«, »engagierend«, »verdichtend« und »spirituell verwurzelt« auf. Gerade Entscheidungsträger in der Erwachsenenbildung könnten mithilfe dieser Thesen ihre Bildungspraxis auf den Prüfstand stellen und eventuell zu neuen, konturierenden Aufgaben und Zielbeschreibungen kommen.

Wer vom Empowerment-Ansatz gänzlich neue, innovative Sichtweisen kirchlicher Erwachsenenbildung erwartet, wird beim Lesen dieses Werkes sicherlich etwas enttäuscht sein. Grundsätzlich Neues erfährt man nicht. Aber mit diesem Ansatz tritt Bekanntes und Gewohntes in ein neues Licht und macht wieder sensibel für die Grundlagenklärung. Das Buch endet mit dem Leitspruch: Ermutigen statt entmutigen. Es sei allen, die in der kirchlichen Erwachsenenbildung tätig sind, zur Lektüre empfohlen, da es inmitten derzeitiger entmutigender Entwicklungen und Gegebenheiten auch ein ermutigendes Zeichen setzen kann.

Ralph Bergold

KOMPETENZVERMITTLUNG

Dieter Gnahs

Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente

Bielefeld (wbv), 2. Aufl. 2010, 129 S., 18,90 €

Das Buch von Professor Dieter Gnahs, Leiter des Forschungs- und Entwicklungszentrums am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), erschien zuerst 2007 in der Reihe »Studientexte für Erwachsenenbildung« des DIE. Die Veröffentlichung reagierte auf die wachsende bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Bedeutung – mittlerweile: Dominanz – des Kompetenzkonzepts, wobei das DIE als Erstes die Verknüpfung mit »betrieblichen Sichtweisen«, die »Verbindung zwischen allgemein- und berufsbildendem Bereich«, herausstellte; das neue Konzept lasse, so Christine Jäger im Vorwort, »die anspruchsvolle Idee des lebenslangen Lernens konkret werden, weil es konsequent eine outputorientierte Sichtweise verfolgt«. 2007 richtete das DIE auch einen neuen Arbeitsschwerpunkt »Kompetenzdiagnostik/Kompetenzmessung« ein.

Bemerkenswert ist, wie DIE-Redakteur Peter Brandt jetzt in der Neuauflage festhält, dass bereits nach drei Jahren eine überarbeitete Ausgabe notwendig wurde. Dies verdanke sich vor allem der Weiterentwicklung der Instrumente und Anwendungsfelder, nicht der Veränderung im Konzeptionellen. Zur bildungspraktischen Weiterentwicklung gehört etwa der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), der eine bildungspolitische Synchronisierung in Europa, aber auch divergierende nationale Entwicklungen und kontroverse Debatten ausgelöst hat. Die DIE-Veröffentlichung nimmt zwar immer wieder Bezug auf solche Kontroversen – von den Vorbemerkungen bis zum Ausblick im 7. Kapitel –, aber macht sie nicht mit ihrer grundsätzlichen Kritik am eingeschlagenen bildungspolitischen Kurs zum Thema, wie dies etwa im Blick auf die allgemeine oder politische Erwachsenenbildung Ludwig A. Pongratz (siehe oben) oder Paul Ciupke (siehe zuletzt *Außerschulische Bildung* 3/10) getan haben.

Was Gnahs mit seinem Studientext leistet – und dies kann beim Stand der gegenwärtigen Auseinandersetzung ein wichtiger Schritt zur Versachlichung sein –, ist die Schaffung einer Informationsgrundlage. Der Studientext will drei Zugänge zum Kompetenzthema eröffnen, und zwar auf wissenschaftlicher, bildungspolitischer und bildungspraktischer Ebene. Zunächst macht er deutlich, woher die Konjunktur des Themas rührt und wie es sich durchgesetzt hat. Dann folgt die Diskussion lern- oder sozialisationstheoretischer Konzepte zum Kompetenzerwerb. Die folgenden Kapitel (4–6) befassen sich mit der Frage, wie dieser Erwerb im Bildungsprozess sichtbar gemacht werden kann, welche Anwendungsfelder es gibt und wie konkrete Erfassungsinstrumente aussehen. Im abschließenden Kapitel werden »mögliche Perspektiven« aufgezeigt, was gleichermaßen Entwicklungserfordernisse in Wissenschaft und Praxis einschließt. Hier wird besonders auf die als »Erwachsenen-PISA« bekannt gewordene PIAAC-Erhebung Bezug genommen. Abgerundet wird das Buch mit

einem nützlichen Anhang (Glossar, Literatur, Register). Bei der Publikation sind drei zentrale Punkte festzuhalten. Erstens wird klar, dass der neue Ansatz eindeutig aus einer bildungsökonomischen Perspektive kommt, nach der das »nachschulische Weiterlernen ... zur Bewältigung von praktischen Lebens- und Arbeitsanforderungen« einzusetzen ist, wie es im BLK-Strategiepapier für lebenslanges Lernen von 2004 heißt. Zweitens zeigt sich, dass von Anfang an in den wichtigen bildungspolitischen Erklärungen auf europäischer Ebene – und in unterschiedlicher Weise in den nationalen Beschlüssen – der Orientierung auf Beschäftigungsfähigkeit als Ergänzung das zivilgesellschaftliche Engagement, das Leitbild der Active Citizenship, hinzugefügt worden ist, dass aber dieser Ansatzpunkt, der durchaus erwachsenenpädagogisch genutzt werden kann, nichts an der heute gültigen Grundausrichtung des lebenslangen Lernens ändert. Drittens heißt die Konsequenz der Outputorientierung Kompetenzerfassung, letztlich Quantifizierung und Messung der Lernergebnisse. Damit schiebt sich ein Modell abschlussorientierter Bildungspraxis in den Vordergrund, das in vielen Feldern der Erwachsenenbildung nicht maßgeblich sein kann. Um die (auch immanente) Widersprüchlichkeit des gegenwärtigen bildungspolitischen Sach- und Diskussionsstandes kennenzulernen, bietet die Veröffentlichung von Gnahn zweifellos eine gute Grundlage.

Johannes Schillo

AKADEMIEREIHE

Wilfried Dettling/Siegfried Grillmeyer (Hg.)

Das Feuer entfachen – Die Botschaft des Evangeliums in einer globalen Welt

Würzburg (Echter) 2009, 390 S., 19,80 €

Siegfried Grillmeyer (Hg.)

Jahrbuch der Akademie CPH – Anregungen und Antworten. Im Fokus Afrika

Würzburg (Echter) 2010, 416 S., 19,80 €

Doris Katheder/Matthias Weiß (Hg.)

Unsere Geschichte – Zwischen heißer Erinnerung und »cooler« Reflexion

Würzburg (Echter) 2010, 260 S., 19,80 €

Den 60. Geburtstag des Bamberger Erzbischofs Ludwig Schick im Jahr 2009 nahm die Katholische Akademie Caritas Pirckheimer Haus (CPH) in Nürnberg zum Anlass, ihre Akademiereihe »Fragen der Zeit« zu starten. Bis zum Jahr 2010 erschienen die drei angezeigten Bände, in denen ausgewählte Vorträge aus dem gelaufenen Akademieprogramm dokumentiert und einzelne Themenfelder beleuchtet werden. Ende 2010 folgte ein weiterer Band (»Eins im Eifer? Monismus, Monotheismus und Gewalt«), der auf eine in Kooperation mit dem CPH durchgeführte Vorlesungsreihe der Katholischen Fakultät an der Universität Bamberg zurückgeht. Die Vorlesungen be-

fassten sich mit dem Gewaltpotenzial des Monotheismus, mit der Frage nach Aufklärungsfähigkeit bzw. -willigkeit der monotheistischen Religionen, speziell mit neuen Entwicklungen der Koranexegese, und mit der philosophisch-theologischen Kontroverse um einen personalen Gott.

Verantwortlich für die Publikationsreihe ist Siegfried Grillmeyer, seit 1999 Bildungsreferent und seit 2008 Direktor des CPH, der bereits 2007 zur aktuellen Standortbestimmung seines Hauses den Sammelband »Zeitenwende in einer katholischen Akademie« vorlegte (vgl. EB 3/08). Das breit angelegte Lesebuch sollte einen »Blick durch ein Kaleidoskop« mit unterschiedlichen Bildern und schillernden Eindrücken aus der Nürnberger Akademie bieten – aus einem traditionsreichen Haus, das Mitte der 50er-Jahre durch die oberdeutsche

Angesichts der großen Umwälzungen und Herausforderungen wollen die Beiträge zeigen, wie sich Kirche offen und realitätsnah gestalten und Menschen für den Dienst am anderen gewinnen kann.

Jesuiten-Provinz gegründet wurde und das seit dieser Zeit eine wechselvolle Geschichte erlebt und sich mittlerweile in der Erzdiözese Bamberg als eine Bildungseinrichtung mit breitem Aktivitätsspektrum etabliert hat. An diese Standortbestimmung knüpft jetzt die Publikation »Das Feuer entfachen« an, die von der gesellschaftspolitischen Zeitenwende der Globalisierung und deren Herausforderungen für katholisch-soziale Bildungsarbeit handelt.

Die rund 50 Autoren und Autorinnen – Wissenschaftler, Bildungsverantwortliche, Verbandsvertreter – beschreiben aus ihrem jeweiligen Blickwinkel, wie das Engagement für den Nächsten weltweit Menschen begeistern kann. Die damit aufgeworfenen Fragen nach Verkündigung, Verantwortung und Solidarität sind, so die Herausgeber, nicht marginale Gesichtspunkte des Internationalisierungsprozesses von Gesellschaft und Kultur, sondern betreffen die Mitte des kirchlichen Selbstverständnisses. Angesichts der großen Umwälzungen und Herausforderungen wollen die Beiträge zeigen, wie sich Kirche offen und realitätsnah gestalten und Menschen für den Dienst am anderen gewinnen kann. So vertritt Professor Michael Sievernich in seinem Eröffnungsbeitrag die These, dass der missionarische Auftrag der katholischen Kirche nicht die »theologische Ermächtigung zum christlichen Kulturimperialismus« (H. Schnädelbach) darstellt, sondern dem »wechselseitigen Austausch von Erkenntnis und Wahrheit« dient: Mit ihrer Botschaft vom »Licht der Welt« bringe die Kirche »eine Aufklärung ein, der auch eine aufgeklärte Moderne bedarf«. Wie sich die weltweite Verantwortung der Bildungsaufgabe im Rahmen der Akademiearbeit gestaltet, thematisiert der zweite Band der Reihe. Im Fokus der Veröffentlichung steht Afrika. Dabei sind besonders Beiträge aus der offiziellen Partnerschaft der Akademie mit dem Jesuit Center for Theological Reflection (JCTR) in Lusaka/Sambia eingeflossen. Die Beiträge wollen dazu einladen, Fragen der Zeit aus unterschiedlichen

(trans-)nationalen Blickwinkeln zu untersuchen. Weitere Texte widmen sich theologischen und politischen Fragen (Christen in der Türkei oder Palästina) oder dem Zusammenhang von Globalisierung, illegaler Migration und Armutsbekämpfung. Der dritte Band der Reihe bezieht sich dann auf konkrete Ergebnisse der pädagogischen Arbeit im CPH, nämlich auf herausragende Arbeiten von Schülern der Kollegstufe im Rahmen der historisch-politischen Bildung. 2009 wurden erstmals von einer Fachjury Arbeiten zu Themen der Zeitgeschichte (Privatfotos aus dem Zweiten Weltkrieg; der Volkstrauertag als Mittel kollektiver Sinnstiftung; Flucht, Vertreibung und Integration; die Arisierung jüdischer Betriebe am Beispiel Nürnbergs) mit dem Pirckheimer-Preis ausgezeichnet. Der Band mit der Dokumentation der vier Beispiele wurde von der Kultur- und Medienexpertin Doris Katheder, die den Schwerpunkt historisch-politische Bildung im CPH leitet, und von dem Sozialwissenschaftler Matthias Weiß, der als Referent im Akademieschwerpunkt tätig ist, herausgegeben. Die Herausgeber haben auch einen abschließenden Aufsatz beigesteuert, der das Erinnerungsforum Didanat des CPH – »Didaktik der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und seinen Folgen« – vorstellt und »Erinnerungskompetenz« als ein zentrales Erfordernis außerschulischer Bildung begründet.

Johannes Schillo

KOSMOPOLITISMUS

Benedikt Widmaier/Gerd Steffens (Hg.)

Weltbürgertum und Kosmopolitisierung – Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung

Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2010, 191 S., 19,80 €

Der Sammelband geht der Frage nach, ob der »Weltbürger« ein angemessenes Bürgerleitbild für die globalisierte Welt ist – eine Frage, die darin von Vertretern der Erziehungs- und Sozialwissenschaft bis hin zur Musikwissenschaft und Philosophie kontrovers diskutiert wird. Dem Band liegt die Fachtagung »Weltbürgertum, Kosmopolitisierung, Politische Bildung« zugrunde, die 2008 im Haus am Maiberg stattfand. Anliegen der Herausgeber ist es, durch einen interdisziplinären Diskurs neue Blickweisen zu öffnen und damit Anregungen für eine zeitgemäße Theorie und Praxis politischer Bildung in weltbürgerlicher Absicht zu liefern. Diese will den mündigen Weltbürger als »Perspektivfigur« in den Mittelpunkt einer zukünftigen Aufgabenbeschreibung der Bildungsarbeit stellen sowie Felder aktiver Bürgerschaft identifizieren, weiterentwickeln und Menschen damit zu politischer Partizipation anregen – dies gerade in Zeiten, in denen die Alternativlosigkeit der Realität mehr denn je praktisch gesetzt und theoretisch behauptet ist und der instrumentelle Pragmatismus europäischer und deutscher Standortpflege adaptive Kompetenzen und Strategien gebietet.

Im Mittelpunkt des Weltbürger-Leitbildes steht die »Anerkennung der Andersheit der anderen« (Köhler). Entsprechend kann individuelle Autonomie »nur als gesellschaftliche, als

allen Individuen gleichermaßen zugestandene Autonomie gedacht werden« (Steffens). Das Leitbild wendet sich damit gegen Verhältnisse, die »durch Exklusionen und Ungleichheit bestimmt sind, wie sie gegenwärtig durch Prozesse neoliberaler Globalisierung hervorgerufen werden« (Steffens), nicht zuletzt gegen die in den letzten Jahren mit neuem Nachdruck geforderte und geförderte nationale Identität und den neu gelebten Nationalstolz. Denn auch das »neue« nationalistische bzw. patriotische Denken geht – entgegen der verbreiteten Meinung, es sei aufgeklärt und zeichne sich durch eine weltoffene Haltung aus – mit einer Abwertung und Ausgrenzung anderer Nationalitäten und Kulturen einher: Das andere oder Fremde wird, je nach (standort-)politischer Berechnung, entweder toleriert, also geduldet, oder zu einer Bedrohung der eigenen Nation und nationaler Ansprüche erklärt. Der Weltbürger zielt damit auf die Überwindung einer Weltwahrnehmung, in der »Zugehörigkeiten zu ethnischen oder religiösen Gemeinschaften oder politischen Lagern mit deren Zuordnung zu den Lagern von Gut und Böse gekoppelt« (Steffens) werden. Damit leistet das Leitbild einen wichtigen Impuls für eine politische Bildung, die (kulturelle oder nationalitätenspezifische) Unterschiede der Menschen nicht in Gegensätze verwandelt – wie bei den Forderungen nach nationaler Identität und deutscher Leitkultur, die etwa in den Integrationsdebatten vorgetragen werden –, sondern sie »unter den Gesichtspunkten von Gleichheit, Wechselseitigkeit der Anerkennung, Gerechtigkeit und geteilte Regeln der Geltung/Diskursrationalität« (Steffens) denkt. Die Herausforderung liegt darin, dabei nicht in multikulturelle Illusionen oder einen Werterelativismus zu verfallen.

Die Beiträge verdeutlichen die Vielfalt der wissenschaftlichen Zugangsweisen und regen zu weiter gehenden Untersuchungen im Kontext eines interdisziplinären Diskurses an. Dabei werden Reichweite und Nachhaltigkeit des Diskurses und sein Nutzen für eine zukünftige transnationale (Neu-) Ausrichtung politischer Bildung wesentlich davon abhängen, inwieweit es gelingen wird, offene Fragen zu beantworten, begriffliche Unschärfen zu vermeiden und Inkonsistenzen aufzulösen. Insofern lautet eine zentrale Aufgabe, gesellschaftspolitische Phänomene, Prozesse und Entwicklungen und deren Einflüsse auf das Leben der Menschen zu reflektieren, das heißt: zu prüfen und gegebenenfalls infrage zu stellen. Gerade eine politische Bildung, die »in der aufklärerischen Tradition« (Hafeneger) steht und den mündigen Weltbürger und dessen aktive politische Partizipation als zentrales Bildungsziel ausgibt, sollte sich dem nicht nur um einer fundierten theoretischen Entwicklung ihres Leitbildes willen stellen, sondern auch hinsichtlich ihrer praktischen Arbeit. Denn Mündigkeit heißt Fähigkeit zu rationaler Urteilsbildung, entsprechend ist es Aufgabe einer der Mündigkeit verpflichteten politischen Bildung, ihre Teilnehmer »zur transnationalen politischen Urteilsbildung« (Juchler) zu befähigen, sie also zu Reflexionen über nationalstaatliche Phänomene und Prozesse und deren Einbindung in transnationale und globale Zusammenhänge anzuregen und sie im Eigenständig-denken-Lernen zu begleiten, damit sie sich auf dieser Grundlage theoretisch und

praktisch zu sich, zu anderen und zur Welt stellen können. In den Worten von Dirk Lange und Sebastian Fischer: »Die politische Bildung hat die Aufgabe, das globale Bürgerbewusstsein zu bilden, um mündige Weltbürger zu einer differenzierten Deutung und zu einer reflektierten Gestaltung der Globalisierung zu befähigen.«

Der Sammelband bietet zu den im Kontext von Kosmopolitismus und politische Bildung aufgeworfenen Fragen reichhaltiges Material, womit eine interessante, wegweisende Publikation vorliegt, ein »Hoffnungsschimmer« (Mohrs) für Fortschritte in Sachen weltbürgerliche Vernunft. Gleichzeitig bleibt aber auch darin letztlich unklar, wer oder was die gegenwärtigen nationalen, transnationalen und globalen Prozesse bestimmt, was also die viel diskutierte und beschworene Globalisierung eigentlich ist – und worin ihr(e) Subjekt(e), ihr(e) Mittel, ihr(e) Objekt(e) bestehen. Eine derartige Klärung bedarf der Elementarebene jeder (Selbst-)Reflexion: der Frage, was ist und warum das, was ist, so ist, wie es ist. Erst auf dieser Grundlage kann fundiert diskutiert werden, was mit dem Leitbild des Weltbürgers und dem Begriff des Kosmopolitismus gemeint ist, was an die Stelle des kritisierten Bezugspunktes der nationalen Identität treten muss, ob und wie es möglich sein kann, die mit dem Leitbild kritisierten Verhältnisse zu überwinden, und schließlich, welche didaktisch-methodischen Handlungsmuster und Vorgehensweisen dafür geeignet sind. Andernfalls besteht die Gefahr, dass der mündige Weltbürger substanziell nicht mehr als eine »ohne Zweifel sehr sympathische« (Möhring-Hesse), idealistische Absichtserklärung darstellen wird.

Alexander Lahner

SOZIALKUNDE

Oskar Negt

Der politische Mensch – Demokratie als Lebensform

Göttingen (Steidl) 2010, 585 S., 29 €

Es ist bezeichnend für den Geisteszustand der Republik, dass in ihr Ende letzten Jahres die deutschtümelnde Klage Thilo Sarrazins zum Bestseller aufstieg (vgl. EB 4/10), aber nicht die fast gleichzeitig erschienene Schrift Oskar Negts über die Krise der heutigen Sozialordnung – ein Buch, das sich als »eine Art Notschrei« (Negt) versteht, verfasst von einem »der bedeutendsten Sozialwissenschaftler Deutschlands« (Spiegel), der hier im Alter von 76 Jahren das Fazit seiner jahrzehntelangen Beschäftigung mit politischer Bewusstseinsbildung zieht. Seine Thesen hatte Negt zum Sommer 2010 ebenfalls in einem Spiegel-Interview (32/10) unter der Überschrift »In dieser Gesellschaft brodelt es« vorgestellt, wobei er deutlich auf die Notwendigkeit von politischer Bildung und Erwachsenenbildung zu sprechen kam. Die These, dass Demokratie gelernt werden müsse – »immer wieder, tagtäglich, ein Leben lang« –, kontierte der Spiegel übrigens damit, dass das nicht zukunftsweisend klinge; es höre sich »nach Erwachsenenbildung, Volkshochschule, Gewerkschaftsseminaren an. Also nicht gerade verlockend.«

Negts Buch ist ein umfassender Problemaufriss, der von der

globalen bzw. europäischen Ebene ausgeht und dann die gesellschaftlichen Orientierungs-, Bildungs- und Diskursaufgaben in den Blick nimmt. Die grundsätzliche Diagnose lautet: Wir befinden uns in einer Phase des Umbruchs, »in einer Zwischenwelt der Ratlosigkeit«, die nach der Zivilgesellschaft als entscheidendem Akteur verlangt, da sonst die demokratische Ordnung von innen ausgehöhlt und die überlebensnotwendige Utopiefähigkeit aus dem öffentlichen Diskurs verbannt wird. »Erwachsenenbildung zur Pflicht machen. Das ist wohl die provozierendste These im neuen Buch des Soziologen Oskar Negt«, hieß es dazu in einer Rezension der Wochenzeitung *Das Parlament* (48/10). Der Rezensent wollte sich dieser Notwendigkeit nicht direkt verschließen, witterte aber bei einem Autor, dessen Lehrer Horkheimer und Adorno waren und dessen philosophische Orientierungspunkte Kant und Marx lauten, eine autoritär-sozialistische Gemeinwohlinterpretation.

Einen doktrinären Charakter hat das Buch allerdings nicht. Negts Bemühungen zielen auf Diskursanregung; der Marxismus z.B. hat sich für ihn als »geschlossenes System unveränderlicher Wahrheiten« erledigt und zählt nur noch als »kritische Methode«. Deutlich wird diese Offenheit etwa in den Abschnitten, die sich mit der Erwachsenenbildung befas-

Negt bietet eine weit ausholende Gegenwartsanalyse und einen ausführlich belegten Forderungskatalog zur gesellschaftlichen Veränderung.

sen. Negt begründet hier die Notwendigkeit, gesellschaftliche Schlüsselqualifikation und -kompetenzen zu vermitteln, wie er es bereits vor Jahren, bevor die modische Kompetenzdebatte in Schwung kam, vorgeschlagen hatte. Als oberstes Lernziel gilt demnach: »Zusammenhang herstellen!« Gerade die im heutigen Medienzeitalter vorherrschende »Fragmentierung des Wissens« und »Zerfaserung des Bewusstseins« seien »zu einem wesentlichen Herrschaftsmittel geworden«. Die Rezension im *Parlament* monierte, Negts Diagnose der verbreiteten Orientierungsdefizite klinge »nach einem gängigen konservativ-katholischen Lamento«. Das geht ziemlich an der Sache vorbei, da Negt bei seinen Schlüsselkompetenzen gerade auf die Einheit von Erinnerungs- und Utopiefähigkeit Wert legt und keinen vergangenen Gesellschaftsmodellen nachtrauert.

Alles in allem bietet »Der politische Mensch« eine weit ausholende Gegenwartsanalyse und einen ausführlich belegten Forderungskatalog zur gesellschaftlichen Veränderung, wobei den Kennern viele Ausführungen bereits bekannt sein dürften. Für die Debatte der Erwachsenenbildung können besonders die Überlegungen in den pädagogischen Kapiteln Anstöße geben. Sie machen deutlich, dass es neben dem funktionalistischen Mainstream, der heute den Kompetenzdiskurs bestimmt, auch andere Traditionen und Begründungen von Kompetenzvermittlung gibt – ausgearbeitet und aktualisiert von einem Theoretiker, der seit Langem der pädagogischen Praxis verbunden ist.

Johannes Schillo

GEGENKULTUR

Ingo Meyer

Frank Zappa

Stuttgart (Reclam) 2010, 199 S., 6 €

In den 1960er-Jahren prägte der Musiker Frank Zappa mit seiner legendären Rockformation »Mothers of Invention« zu wesentlichen Teilen das Konzept einer Gegenkultur, die sowohl das bildungsbürgerliche Establishment als auch den Mainstream der »Kulturindustrie« herausforderte. Diese Rolle setzte er bis zu seinem Tod 1993 fort, wobei er zwischen U- und E-Musik hin und her pendelte, mal mit Pierre Boulez musizierte, dann wieder auf Rocktournee ging, nach dem Zusammenbruch des Ostblocks, dank seinem Fan Vaclav Havel, als Wirtschaftsberater für die Tschechoslowakei tätig war und schließlich Anfang der 90er bei den US-Präsidentenwahlen kandidieren wollte. Der Bürgerschreck Zappa war schon ein Unikum: ein eingefleischter Antikommunist und Drogenabstinenzler, der die Hippieträume veralberte und Rockmusiker für musikalische Analphabeten hielt, der dabei, trotz eines durchgängig antikünstlerischen Affekts, immer wieder wunderschöne Musik ganz eigener Bauart produzierte. Zappas Werk brachte viele Missverständnisse und Anklagen hervor sowie eine treue Fangemeinde, die den Meister in einschlägigen »Fanzines« verehrte. Später geriet er in die Fänge des seriösen Musikjournalismus, der ihn zum bedeutenden Komponisten und menschlichen Vorbild hochjubelte oder, so Barry Miles in seiner aufwendigen Biografie (die jetzt beim 2001-Versand erhältlich ist), den persönlichen Verstrickungen nachstieg. Wie bei den Klassikern üblich wird das Leben des

Künstlers seziert und nach dem Muster von »he said – she said« ein unendlicher Prozess der posthumen Würdigung eröffnet. Von alledem setzt sich die kleine Monografie Ingo Meyers, die zu Zappas 70. Geburtstag in Reclams Universalbibliothek erschienen ist, wohltuend ab. Zwar macht sie Zugeständnisse an die Absurditäten des kunstwissenschaftlichen Betriebs – so soll wegen unterschiedlicher Rezeptionsweisen der Musikstücke die Objektivität des Werkes selber aufgehoben sein (vgl. 117 f) –, doch im Übrigen ist sie intelligent, instruktiv und elegant geschrieben und sicher auch für die musisch-kulturelle Bildung von Nutzen.

Meyer behandelt nämlich nicht nur Biografie und Zeitumstände – die im Falle Zappas notwendigerweise vorkommen müssen, weil er weit über die Musik hinaus mit der antiautoritären Bewegung verbunden war –, sondern schafft etwas, was sonst äußerste Mangelware ist: Er erklärt einem Publikum, das musikwissenschaftlich nicht versiert ist bzw. zu sein braucht, Musik. Er liefert z.B. exemplarische Erklärungen, wählt einen Popsong (»Cosmik Debris«) sowie ein experimentelles Stück (»Ship arriving too late ...«) und bewältigt grandios die Schwierigkeit, dass Zappa weder in der kompositorischen Tradition klassischer Musik stand noch als Musiker des populären Betriebs aus spontaner Spielfreude oder mit einer tiefeschürfenden Botschaft agierte. Angesichts der Tatsache, dass es heute Bücher über Musikerpersönlichkeiten gibt, die kein ernst zu nehmendes Wort über die Musik verlieren (exemplarisch: die Mahler-Biografie des Wirtschaftsjournalisten Jonathan Carr), kann man Meyers Schrift als mustergültige Einführung betrachten.

Johannes Schillo

MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER DIESES HEFTES

Heinrich Alt, Bundesagentur für Arbeit, Regensburger Straße 104, 90478 Nürnberg; **Ursula Böhmer**, Florastraße 32, 60487 Frankfurt; **Prof. Dr. Rainer Bucher**, Institut für Pastoraltheologie und Pastoralpsychologie, Universität Graz, 8010 Graz, Heinrichstraße 78 A/DG; **Jürgen Döllmann**, **Karl Michael Griffig**, Kolpingwerk Deutschland, Postfach 100841, 50448 Köln; **Tanja Eisler**, Kolping-Akademie, Kolpingplatz 1, 97070 Würzburg; **Carsten R. Löwe**, Wuppertaler Kreis e.V., Bundesverband betriebliche Weiterbildung, Widdersdorfer Straße 217, 50825 Köln; **Prof. Dr. Reinhold Weiß**, BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung, Postfach 201264, 53142 Bonn; **Harald Westbeld**, Kolpingfamilie Saerbeck e.V., Niehoffs Blaike 32, 48369 Saerbeck; **Bernhard Zimmermann**, Akademie Klausenhof, Klausenhofstraße 100, 46499 Hamminkeln