

## Rezensionen

**Wiltrud Gieseke: Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Sicht, W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld 2007, 280 S.**

Der Diskurs um Lebenslanges Lernen ist in den letzten Jahren verbunden gewesen mit Forderungen der Selbstorganisation bzw. der Selbststeuerung sowie Vorstellungen autopoietischer Aktivierungsformen für Lernen. Die Monographie von Wiltrud Gieseke greift die Frage nach Aktivierungsmöglichkeiten durch Bildung und Lernen auf, indem Emotionen und Beziehungen als Grundlagenkategorien für Förderung analytisch betrachtet werden. Es wird gezeigt, welcher enger Zusammenhang dafür zwischen Rationalität und Emotionalität besteht. Eine begleitende Fragestellung ist: Wie kann Bildung einerseits an den sozialisatorischen Voraussetzungen für Lernen anschließen und diese andererseits durch emotionale Differenzierungsmöglichkeiten übersteigen? Das Buch verklammert dieses Spannungsverhältnis, indem eine Förderperspektive auf Beziehungen gelegt wird. Die Entfaltung von Selbstbestimmung kann, so eine grundlegende These, nicht in der Selbststeuerung gesucht werden, sondern besteht in den Möglichkeiten der emotionalen Entfaltung und daraus resultierenden Möglichkeiten der (Selbst-)Regulierung. „Eine wesentliche These, die dieses Buch begleitet, liegt in der Annahme, dass sich lebenslanges Lernen als Haltung und Bereitschaft nur in Form einer Offenheit, einer Fähigkeit, Frustrationen zu verarbeiten, sich Neues anzueignen, sich Neugierde zu erhalten, sich

umzustellen und neu zu beginnen usw., realisiert“ (Gieseke 2007, S. 89). Der Autorin geht es um die Herausarbeitung einer erwachsenenpädagogischen Erkenntnisgrundlage über die Veränderbarkeit im Erwachsenenalter durch Lernen und Bildung, indem umfangreiche psychologische und neurobiologische Befunde ausgewertet und an eine Bildungsperspektive angeschlossen werden. Diese erweisen sich als äußerst gewinnbringend und erweitern und präzisieren bereits bekannte psychoanalytische Prämissen. Sie eröffnen eine evidente Sicht auf die entscheidende Rolle von Emotionen in Bildungs- und Lernprozessen. Auf diesem Fundament wird die beziehungstheoretische Dimension als eine neue Grundlagenkategorie für eine erwachsenenpädagogische Sicht auf lebenslanges Lernen positioniert.

Der Band gliedert sich in sechs Kapitel: Nach der Einleitung wird in Kapitel zwei das Verhältnis von Emotionen und Bildung mit verschiedenen Akzentsetzungen historisch verortet und als ausgeblendeter Aspekt der Erziehungswissenschaften analysiert. Zentral ist hier das Ergebnis, dass eine differenzierte Berücksichtigung der Verbindung von Kognition und Emotion im Bildungsverständnis nicht zugelassen und Emotionen wissenschaftlich tabuisiert und abgewertet wurden. Unter Hinzuziehung der Kategorie Geschlecht wird, auch wissenschaftstheoretisch interessant, folgender Befund herausgeschält: „Alles, was nicht zu Kultur, Bildung und höherer Entwicklung zu zählen war, wurde mit dem Weiblichen verbunden“ (ebd., S. 27). Emotionalität wurde als Folge abgelehnt.

Im dritten Kapitel werden psychologische und neurobiologische Befunde über Emotionen vertiefend ausgewertet und die Rolle von Beziehungen für individuelle Entwicklung herausgearbeitet.

Als wichtige Erkenntnis geht daraus hervor: Die Emotionen erhalten in den Emotionsmustern eine individuelle Struktur, welche Schneisen legt für die Bedeutungen, die mit Lernen verbunden sind (ebd., S. 72). Daraus entstehen nicht zuletzt Lerninteressen, die biographisch neu gefüllt werden können. Hier verortet sich die Bedeutsamkeit von Beziehungen. Emotionsmuster entstehen sozialisatorisch durch die Beziehungsqualitäten, die im Laufe der Entwicklung erfahren wurden. Die Eigentätigkeit von Lernen hängt von diesen Mustern und dem Umgang mit ihnen ab. Beziehungen können durch Personen, aber auch durch Objekte besetzt sein. Bildung beinhaltet hier das Moment der Beziehungsgenerierung als Prozess und als Ergebnis; Beziehung wird zu einem wichtigen Initiationspunkt für Lernen, aber noch wichtiger dafür, die Lerntätigkeiten aufrecht zu erhalten. „Positive Gefühle ... spielen für die individuelle Entwicklung offensichtlich die entscheidende Rolle“ (ebd., S. 59). Die Auswertungen zeigen, dass Emotionen steuernde Wirkungen haben für kognitive Prozesse, die das Denken, die Lerntätigkeiten und vor allem Bewertungs- und Entscheidungsprozesse leiten. Für Bildungsprozesse erwachsen Emotionen zu einer eigenständigen Größe.

Das vierte Kapitel betrachtet grundlagentheoretisch die Anforderungen und Möglichkeiten des Erlernens und Ausdifferenzierens von Emotionalität. Sowohl fein als auch scharf wird Lernen in Sozialisationsprozessen und in Bildungsprozessen voneinander abgegrenzt. Aus der Wechselwirkung von sozialisatorischer Rückgebundenheit des Individuums, emotionaler Sozialisation in den beziehungsgeprägten Konstellationen und sich vermittelnden gesellschaftlich und kulturell geprägten Emotionen erwachsen neue Anforderungen emotionaler Kompetenzen, die in einem erweiterten

Bildungsbegriff Aufnahme finden sollten: „Emotionale Kompetenzen verweisen also nicht nur auf das Erkennen und Ausdifferenzieren eigener Gefühle, sondern auch auf die Regulierung eigener Gefühle. Eine weitere Stufe ist erreicht, wenn der kulturelle Kontext, unter dem man handelt, für die Emotionsregulierung gegriffen hat. Emotionale Schemata sind vor diesem Hintergrund so etwas wie subjektive Begrenzungen, die im Lebenslauf nach Erweiterung, Ausdifferenzierung und Reflexion verlangen“ (ebd., S. 95). Diese Erkenntnisse, so wird im Anschluss gezeigt, finden in den Vorstellungen des Selbstgesteuerten Lernens keine Berücksichtigung. Besonders der zweite Teil des Kapitels verdeutlicht die Brückenfunktion der Beziehungsdimension für lebensbegleitendes Lernen in den unterschiedlichen Phasen des Lebenslaufs. Folgt man als Leserin der Perspektive „Förderung von Aktivierungspotentialen“, die sich als Lot und gleichsam ethische Prämisse durch das Buch zieht, legt sich zugespitzt folgende Frage nahe: Will man Erwachsenen Förderung, Zuwendung und Entfaltung zugestehen oder überlässt man sie gesellschaftlich beobachtbaren Ansinnen von Anpassung, Konformität, Überforderung, Distanziertheit und dem neuen Code der Coolness (vgl. ebd., S. 143)? D. h. will man Emotionen nutzen oder will man sie vernutzen, wie am Beispiel einzelner Auslegungen des Kompetenzbegriffes später kritisch gefragt wird (ebd., S. 167).

Diese Frage wird implizit im fünften Kapitel am Beispiel von Arbeitsanforderungen und speziell für den Dienstleistungsbereich aufgegriffen. Es geht um Emotionen als Inhalte von Bildungsprozessen. Die Gefahren der Vernutzung von Emotionalität werden am Beispiel von Managementvorstellungen in Unternehmen deutlich herausgearbeitet. Gerade hier sind aber sowohl auf Seiten der

Führungskräfte und auf Seiten der Mitarbeiter Emotionsregulierungen notwendig, um Kreativität in den Organisationen zu ermöglichen und Zusammenarbeit gewährleisten zu können. Resonanz individuelle negative Emotionen und kulturelle negative Emotionsmuster in der Gesellschaft, findet Wertschätzung keinen Boden mehr, dafür finden sich Anknüpfungen an die autoritäre deutsche Vergangenheit. Paradox mutet es an, wenn nachvollziehbar wird, wie Leistung durch diese wechselseitige Verstärkung verhindert wird, wo ja genau diese aktiviert werden soll. Dies hat Konsequenzen für das Arbeitshandeln, wofür Selbstvertrauen, Flexibilität und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit als der entscheidende Zusammenhang identifiziert werden können (ebd., S. 151). Am Beispiel der Dienstleistungsberufe entwickelt die Autorin dann, worin die Anforderungen an emotionale Kompetenz bestehen. Auch für Kompetenz müssen sowohl die Verwurzelung in den ansozialisierten Dispositionen als auch Möglichkeiten der Förderung berücksichtigt werden. Kompetenzen „sind das Sozialisierungsergebnis oder die höchste Verarbeitungsstufe von Wissen unter Nutzung von Erfahrungen, Erlebnissen und Lebenskonzepten“ (ebd., S. 174). Jeweils spezifische Kompetenzanforderungen werden z. B. für die Bereiche Pflege und Verkauf herausgearbeitet; die Komplexität von „Beziehungsarbeit“ wird so an konkreten Beispielen besonders gut nachvollziehbar. Grundlegend ist die Kompetenz, das eigene Emotionserleben und den eigenen Emotionsausdruck beobachten und gegebenenfalls beide trennen zu können. Von Kompetenzen zu trennen sind wiederum Überlegungen, wie in der Weiterbildung an sich durch die Gestaltung von Lernprozessen positive Emotionen unterstützt werden können.

Für die Entwicklung von Kompetenzen werden so höchste pädagogische Anforderungen sichtbar. Essenziell ist die Botschaft, dass die Ausdifferenzierung der Wissensdimension eine Voraussetzung ist, um Kompetenz zu entfalten.

Im sechsten Kapitel bündelt die Autorin die Erkenntnisse, indem sie die Schnittstellen, an denen Emotionen in lebenslanges Lernen steuernd eingreifen, identifiziert und unter beziehungs-theoretischer Perspektive für Anschlussforschungen öffnet. Die Themen sind: Entscheidungsverhalten und pädagogische Beratungskompetenz, Didaktik der Beziehung für Lebenslanges Lernen, Lehr-Lernbeziehungen und Lernatmosphäre.

Der Band entwickelt eine neue grundlagentheoretische Fundierung für eine erwachsenenpädagogische Sicht auf das lebenslange Lernen Erwachsener. Die Erkenntnisperspektive verweist zum einen auf die Notwendigkeit einer weiterführenden grundlegenden Neuauslegung des Bildungsbegriffes für die unterschiedlichen Phasen des Erwachsenenalters und daran anschließender Forschungsperspektiven. Zum anderen können die Erkenntnisse der emotionalen Verankerung und Beziehungsgebundenheit des Lernens als lerntheoretischer Paradigmenwechsel im Hinblick auf Begründungszusammenhänge für systemische, organisationale und programmatische Institutionalisierungsprozesse in der Weiterbildung ausgewertet werden.

*Steffi Robak*

**Kruse, Andreas (Hrsg.): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte, wbv: Bielefeld 2008**

Der Titel vermeidet das Wort „Alte“. „Die Tatsache, dass Menschen ab einem bestimmten Lebensalter als alt wahrgenommen werden, ist vor allem eine Folge gesellschaftlicher Konvention“ (21).

Und sie ist eine Frage des Selbstverständnisses: Ein Mann in meinem Alter wäre mir, als ich noch ein Kind war, uralt vorgekommen; heute fühle ich mich jung. Dieses Problem steht im Mittelpunkt des Beitrags von Eric Schmitt: „Altersbilder und die Verwirklichung von Potenzialen des Alters“ (21-48). Es geht um die gesellschaftliche Wahrnehmung des Alters im demokratischen Wandel, der sozialpsychologischen Differenz und im politischen Diskurs, welche in allen Gesellschaften ein zentrales Merkmal sozialen Differenzierung ausmacht (50). Es sollen erstens die Unterschiedlichkeit der körperlichen und geistigen Fähigkeiten berücksichtigt werden, ebenso wie Unterschiede der sozialen, gesundheitlichen und materiellen Ressourcen. Diese sind – zweitens – Resultat sehr unterschiedlicher Entwicklungen und relevant für spezifische, soziale und biografische Kontexte sowie soziale Interaktionen mit verschiedenen Personen und Gruppen (59).

Gemeinsam ist allen Beiträgen des vorliegenden Bandes, die Unterstellung grundlegender Veränderbarkeit und Entwicklungsfähigkeit bis ins höchste Alter hinein. Dies ist Vorgabe von Andreas Kruse, der als Nachfolger von Ursula Lehr Direktor des Instituts für Gerontologie an der Universität Heidelberg ist und die Altersberichte des Deutschen Bundestages federführend betreut. Kruse konstatiert: „Ausgehend von Ergebnissen der Interventionsforschung wird deutlich, dass auch in höheren und hohen Alter noch erhebliche Veränderungspotentiale bestehen, die durch Bildungsangebote realisiert werden können“ (11).

Sogar die Konfrontation mit Grenzen eigener Wachstumsprozesse kann Menschen in die Lage versetzen, eine selbst- und mitverantwortliche Lebensführung aufrecht zu erhalten. Als Ge-

winne im Alter werden erfahren: sich an Dingen zu freuen, denen man früher geringere Bedeutung beigemessen hat; Ansprüche für ein zufrieden stellendes Leben zu verändern; Bejahen der Lebenseinstellung; Sinken des Maßes an Verpflichtungen; höheres Maß an Erfahrungen; Entdecken neuer Handlungsmöglichkeiten; Pläne und Vorhaben an die begrenzte Zeit anzupassen und Unsicherheiten über die Zukunft zu ertragen; Steigern der Fähigkeit unerfüllt gebliebene Wünsche und Erwartungen zu akzeptieren (Tabelle 3, 40). Kruse zitiert abschließend Leopold Rosemayr: „Das Alter könnte ein Weg sein zum Einklang! (43).

In den folgenden Beiträgen werden Ansätze zur Gestaltung, den Anforderungen und den Entwicklungen im Lebenslauf aufgezeigt. Carola Iller (67-91) entwickelt bildungswissenschaftliche Perspektiven auf Weiterbildungs- und Erwerbsbeteiligung Älterer. Untersucht wurden Erwerbsabläufe von Personen der Geburtsjahrgänge 1950–1952 (77). Einflüsse auf die Laufbahngestaltung wurden über Tätigkeitswechsel, Weiterbildungsteilnahme und berufliche Pläne, aufrechterhalten einer Erwerbstätigkeit und die Auseinandersetzung mit dem Ruhestand festgestellt. Die Weiterbildungsbeteiligung ist besonders stark von der Einbindung in das Erwerbsleben abhängig.

Die weiteren Beiträge orientieren sich am Konzept des Lebenslangen Lernens; so Dellenbach u. a. bei älteren Menschen, die den Zusammenbruch der Sowjetunion erlebt und verarbeitet haben. Die Befunde zeigen in hoher Übereinstimmung, dass Menschen bis in das hohe Lebensalter auch psychisch belasteten Lebensbedingungen zu Neuentwicklungen und zu Bejahender Lebenseinstellung finden können. Von Kruse wird der Begriff der Resilienz eingeführt (17, 39)

als zur Verfügung stehendes Potenzial zur Aufrechterhaltung und Wiedererlangung von Bewältigungschancen trotz Ressourcenbeeinträchtigung. „Letztere kann an die Überlegung anknüpfen, wonach in einer Gesellschaft des sozialen und kulturellen Wandels in allen Lebensaltern die Notwendigkeit von Bildung besteht, wenn soziale und kulturelle Teilhabe – als Grundmotiv des Menschen – gewährleistet seien sollen“ (17). Der vorliegende Band liefert dafür anregende Beispiele.

*pf*

**Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren – Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung, wbv: Bielefeld 2006**

Das Postulat „Vom Lehren zum Lernen“ kehrt die lange diskutierte Entwicklungsrichtung um. Seit mehr als zehn Jahren war der entgegen gesetzte Weg angesagt: Vom Lehren zum Lernen. „Die Botschaft dieses ‚DIE Spezial‘ lautet: Lehre und Lehren bleiben – gerade in dem Zusammenhang mit Lernen – wichtig“ (5). Hierzu wird ein Bogen geschlagen von disziplinären Zugängen zur Lernforschung (Teil A) hin zu einem veränderten Verständnis von Lehre, zu bleiben und neuen Anforderungen an Lehrende und „Lehrforschung“ (Teil B). Es werden die Ergebnisse zweier Arbeitsgruppen des DIE vorgelegt: Eine Gruppe bezog auf das Lernen Erwachsener, die andere auf die Lehre in der Weiterbildung. Beide Teile werden mit Expertisen über den Stand der Diskussion eingeleitet.

Für den Lernen-Teil haben Josef Schrader und Frank Berzbach die Aufgabe übernommen, die Ausgangslage zu erfassen. Sie stellen bisherige Resultate empirischer Weiterbildungsforschung vor und versuchen, sie in einen Kontext zu bündeln. Allerdings ist der unterlegte

Begriff des Lernens formal und verhaltenswissenschaftlich fokussiert. Sie beziehen sich Le Francois und Illeris: Lernen wird dann als Prozess gesehen, der relativ dauerhaften Änderung von Verhaltensmöglichkeiten auf Grund von Erfahrungen ermöglicht (9). Damit werden zwar die verschiedenen Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener einbezogen, der Begriff des Lernens der dies zusammenfassen soll, bleibt aber abstrakt. Insofern sind die herangezogenen empirischen Befunde zum Lernen breit gestreut: sie reichen von Lernen in Institutionen bis zum selbst organisierten Lernen. Die systematische Bewertung des Forschungsstandes wiederholt deshalb lediglich bekannte Thesen: es wird eine Theoriearmut und ein Verzicht auf Rahmenmodelle konstatiert (21) aufeinander bezogen werden können. Allerdings ist zu bezweifeln ob durch einen wagen Begriff der Empirie, den Schrader/Berzbach bemühen, dieses Problem behoben werden kann.

Folgend legt Knut Illeris sein Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen vor (29-41). Er resümiert das von ihm in verschiedenen Veröffentlichungen dargestellte „Lerndreieck“. Unterstellt wird ein breiter Begriff von Lernen, der alle Prozesse einbezieht, welche zu relativ dauerhaften Veränderungen im Bereich der Fähigkeiten führen, seien sie motorischer, kognitiver, psychodynamischer (emotional, motivational oder einstellungsbezogen) oder sozialer Art, und die nicht auf einen genetisch biologischen bestimmten Reifungsprozess beruhen“ (30). Die grundlegenden Lernprozesse setzen das Individuum in ein Spannungsverhältnis von Aneignung und Interaktion und falten das Dreieck von Wahrnehmung, Emotionen und Umgebung auf. In der Mitte des Lerndreiecks stehen Bateson, Schön/Argyris, Wenger

und (erstaunlicherweise) Leithäuser. Schon bei dieser Zusammenstellung frap্পiert, dass die Säulenheiligen der pädagogisch-psychologischen Lerntheorie Skinner, Bower, Hilgard überhaupt nicht auftauchen. Außerdem wird fast jede sozialwissenschaftliche Theorie als Lerntheorie aufgefasst.

Horst Siebert resümiert noch einmal (seine eigene) Forschung über Lerntheorien Erwachsener und Helga Kotthoff geht auf die Rolle von Kommunikation beim Lernen ein, bevor die neurophysiologische Welle aufbrandet. Henning Scheich – wissenschaftlicher Direktor des Leibniz Institut für Neurobiologie in Magdeburg – wirft den hirnbilologischen Blick auf Lernfragen (75-92). Dem stellt Elsbeth Stern die kognitionspsychologische Perspektive entgegen (93-114). Sie kommt dem für Bildungswissenschaftler beruhigen Ergebnis: „Zunehmendes Alter bedeutet keine prinzipiellen Effizienzverluste beim Lernen“ (93).

Heinz Mandel und Brigitta Koop – Ludwig-Maximilian-Universität München – liefern die Systematisierung zum „Lehren in der Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht“. Sie stellen sechs Leitprinzipien didaktischen Handelns dar wobei nur die erste eine Verknüpfung zwischen Lernen und Lehren explizit aufnimmt. Insofern gibt es einen deutlichen Bruch in dem vorgelegten Band.

Die sechs Prinzipien pädagogischen Handelns sind soweit als möglich durch empirische Forschungsdaten unterfüttert (117). Sie lauten:

- Lernen verstehen aus gemäßigt konstruktivistischer Sicht
- Lehren arrangieren zwischen Instruktion und Konstruktion
- Kommunikation gestalten – am Beispiel der learning communitys
- Rahmeneinflüsse mitgestalten – die Um-

setzung von Lehr-Lernarrangements

- Eigenes Handeln reflektieren – Selbstevaluation
- Erfahrungen nutzen – Theorien anwenden.

Mandel/Koop kommen zu dem Schluss, dass gerade in der Weiterbildung die Verbindung zwischen theoretischen Inhalten und praktischer Anwendung von Wissen eine hervorragende Rolle spielt (126). Dabei steigen die Anforderungen an Lehrende vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens ständig an (126). Dies sind hochklingende Wörter; was mit Anstieg gemeint ist bleibt unklar.

Die nachfolgenden Beiträge schließen an das vorgelegte Rahmenkonzept der Didaktik kaum an. Vielmehr werden einzelne Beiträge aus eher Fach- bzw. Bereichsdidaktischer Sicht vorgelegt: Naturwissenschaft (Fischler (129-143)); Sprachen (Quez (145-158)); Bewegungslernen (Rockmann (159-158)); Ästhetische Bildung (Maset (169-179)); Politische Weiterbildung (Körper 181-192)).

Wolfgang Witwer, der über Formen der Lehre in der beruflichen Weiterbildung schreibt, gibt mit seinem Titel die Devise des gesamten Bandes vor: Vom Lernen zum Lehren und zurück. Daran schließen die beiden abschließenden Beiträge von Susanne Kraft und Eckhardt Nuissl an. Susanne Kraft titelt „Die Lehre lebt“; Eckhardt Nuissl fasst noch einmal zusammen: Vom Lernen Erwachsener (217-232). Er plädiert abschließend für einen interdisziplinären Diskurs, der die verschiedenen Erkenntnisse miteinander verschränken und auf Lücken aufmerksam machen soll. Er konzidiert, dass es nach wie vor an empirischen Erkenntnissen fehle, in denen die Kategorien von Gedächtnis, Inhalt, Erfahrung, Situation und Strategien miteinander verknüpft sind (230). Dazu braucht es aber

einen tragfähigen Begriff des Lernens, welcher zumindest tendenziell von den verschiedenen Disziplinen geteilt wird. Zuzustimmen ist der Forderung nach einem DFG-Forschungsschwerpunkt „Lernen Erwachsener“, welcher die konstatierten Defizite zumindest partiell aufheben kann.

*pf*

**Kraus, Hans-Christof: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert, Oldenbourg: München 2008**

In der „Enzyklopädie Deutscher Geschichte“ ist nun als Band 82 – im Themenbereich Bildung, Wissenschaft und Kultur, nach dem 15.-17- Jahrhundert und der frühen Neuzeit von 1650-1800, das 19. Jahrhundert bearbeitet. Die Reihe soll eine Arbeitsgrundlage darstellen, welche rasch und zuverlässig in den gegenwärtigen Stand einführen. Das macht sie. Sie gibt zusätzlich eine Erörterung der Forschungssituation und eine entsprechend gegliederte Auswahlbibliographie. Die Teile nehmen vom Umfang her je ein Drittel des Textes ein.

Noch mehr als alle anderen Bände dieser Reihe erfordert die Behandlung des Themas im 19. Jahrhundert einen unterschiedlichen „Mut zur Lücke“ (XI). Kraus gibt zunächst einen enzyklopädischen Überblick über Kultur, geistiges Leben und Wissenschaft, dann über Universitäten, Hochschulen und wissenschaftlich-kulturelle Institutionen und zuletzt über Schulwesen und Lehrerbildung. Volksbildung spielt in diesem Zusammenhang keine gesonderte Rolle. Es findet sich nur ein Hinweis auf Arbeiterbildungsvereine im Zusammenhang der Lesegesellschaften (5). Die Darstellung in den einzelnen Abschnitten kann nur knappe Überblicke liefern. Es werden die wichtigsten Strömungen und deren Vertreter benannt und kurz charakterisiert.

Im zweiten Hauptteil finden sich gegenwärtig diskutierte Probleme und Forschungsfragen zu Einzelthemen der Geistesgeschichte, der Wissenschaftspolitik, der Entwicklung der einzelnen Wissenschaften, der Universitäten und Hochschulen, der Professionen und der Schulen. Eingebunden ist diese Entwicklung in die Geschichte der Periodika sowie des Buch- und Verlagswesens. Damit wird auch die materielle Grundlage, auf der sich Kulturentwicklung bewegt, mit einbezogen.

Das Literaturverzeichnis umfasst 579 Titel und wird ergänzt durch ein Personen- und ein Sachregister. Wer sich – unter historischer Perspektive – den Entwicklungen von Kultur und Bildung nähern will, wird dieses Werk als unverzichtbare Grundlage und Nachschlagemöglichkeit aufgreifen.

*pf*

**Herrle, Matthias: Selektive Kontextvariation. Die Rekonstruktion von Interaktionen in Kursen der Erwachsenenbildung auf der Basis audiovisueller Daten, FB Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main 2007**

Nur vereinzelt wurde sich in der Vergangenheit der Frage gewidmet, was innerhalb von Veranstaltungen der Erwachsenenbildung genau passiert. Es existiert zwar eine umfangreiche didaktisch-programmatische Literatur und eine veritable Anzahl von Ratgebern sind auf dem Markt, die Hinweise geben, wie Veranstaltungen für Erwachsene unter didaktischen Gesichtspunkten strukturiert werden sollten (expl. Geißler 2005). Gleichwohl gründen die wenigsten Veröffentlichungen explizit in empirischer Forschung über Lehr-Lern-Situationen in der Erwachsenenbildung. Die vorliegende Arbeit widmet sich diesem Thema aus einer nicht vordergründig ‚praxisre-

levanten', sondern aus einer grundlagentheoretisch und methodisch-methodologisch argumentierenden Perspektive. Sie ist eingebettet in einen umfangreicheren Kontext der „Kursforschung“, der in den letzten Jahren an den Universitäten Frankfurt und Dortmund etabliert wurde (vgl. Kade/Nolda 2007). Während frühe Arbeiten in diesem Paradigma sich noch mit Verfahren der teilnehmenden Beobachtung begnügen mussten (etwa Nolda 1996), kann heutzutage, aufgrund der rasanten technischen Entwicklung, auf Videographie für die Erhebung und Auswertung von Interaktionen zurückgegriffen werden (expl.: Wagner-Willi 2005). Gleichzeitig mit dieser medientechnischen Entwicklung wird in der Erziehungswissenschaft in jüngster Zeit auch der Stellenwert des Visuellen stärker betont (Ehrenspeck/Schäffer 2003; Marotzki/Niesyto 2006; von Felden/Friebertshäuser/Schäffer 2007).

Vor diesem Hintergrund hat Matthias Herrle eine sowohl grundlagentheoretisch als auch methodisch-methodologisch akzentuierte Studie vorgelegt, die allein deshalb Beachtung verdient, weil sie sich nicht dem vermeintlichen Imperativ eines „forschungspragmatischen“ Vorgehens beugt, d. h. einem Vorgehen, das eine gründliche Reflexion methodologisch-methodischer und grundlagentheoretischer Fragestellungen zugunsten gegenstandstheoretischer Aspekte hintan stellt (vgl. zur Differenzierung in Gegenstands- und Grundlagentheorien sowie Methoden und Methodologien: Dörner/Schäffer 2008); aber der Reihe nach:

Die Arbeit gliedert sich in vier Abschnitte: „Ausgangsselektionen“, „Theoretische Konstitution“, „methodologisches Gerüst und methodische Umsetzung“ und „Schlussbetrachtung“. In den „Ausgangsselektionen“ grenzt Herrle

den Gegenstand der Untersuchung, die Interaktion in Kursen der Erwachsenenbildung, unter Zuhilfenahme einer systemtheoretisch geprägten Interaktions- und Kommunikationsbegrifflichkeit ein (mit Kieserling) und diskutiert in einem ersten Zugriff gängige Ansätze der objektiv-hermeneutischen Interpretation audiovisueller Daten. Im zweiten Abschnitt („theoretische Konstitution“) vergewissert er sich zunächst einiger grundlagentheoretischer Aspekte der objektiven Hermeneutik (unter bes. Berücksichtigung von Meads sozialer Konstitutionstheorie), um sich dann, mit Nassehi, der Ausarbeitung einer „systemtheoretisch informierten objektiven Hermeneutik“ (a. a. O., 65 ff.) zuzuwenden. Diese Perspektive erweitert der Autor – u. a. unter Einbezug von Konzepten mimetischen Handelns und neueren ritualtheoretischen Überlegungen im Kontext der Analyse von Lehr-Lernsituationen (Wulf/Gebauer) – um Fragen nach der Analyse sozialbezogener Körperbewegungen. Letztendlich geht es hierbei darum, die Relevanz von Gestik, Mimik, Proxemik und von Blicken für die „Rekonstruktion objektiv-latenter Sinnstrukturen“ (S. 93) herauszuarbeiten. Ehe er sich dann empirisch dem Feld der Kursinteraktionen in der Erwachsenenbildung zuwendet, diskutiert er in einem dritten Abschnitt („methodologisches Gerüst und die methodische Umsetzung“) methodologische Prämissen der neueren Diskussion zur Analyse videographierter Daten. Eines der Hauptprobleme besteht in der Fülle des auditiven und visuellen Datenmaterials, das sich dem Interpretierenden simultan präsentiert und aus dem begründet ausgewählt werden muss. Für eine Analyse im Modus „selektiver Kontextvariation“ (130 ff.) differenziert er zwischen unterschiedlichen Kontexten („innerer äußerer Kontext“: die eine Interaktion umge-



benden, nichttransitiven Elemente bspw. räumliche Gegebenheiten und den „äußerer Kontext“: von außen herangetragene Erwartungen und Vorstellungen über die Interaktionssituation) und postuliert, ganz im Sinne des ‚sequenzanalytischen Imperativs‘ der objektiven Hermeneutik, dass „Sinn als Relation von Selektion zu vorausgehender Selektion“ (139) entsteht. Bei der Analyse von sozialbezogenen Körperbewegungen sind nun nicht mehr sprachliche Selektionen und Anschlussselektionen bezüglich der Konstitution von Sinnhorizonten zu befragen, sondern aneinander anschließende, sich hierdurch gegenseitig sinngebende Gesten, Mimiken, Proxemiken und Blicke.

Anhand der Interpretation eines Videoausschnittes der Kursanfangsphase eines Kurses zum Thema „Deutsch als Fremdsprache“ demonstriert Herrle im empirischen (und umfangreichsten) Teil der Arbeit die Anwendung des Verfahrens (143-232). Bei der „ebenen-spezifischen Strukturrekonstruktion“ der Kursinteraktion unterscheidet er zwischen Strukturrekonstruktionen auf auditiver und auf visueller Ebene (151 ff.) und entwickelt drei Strukturhypothesen, („Grenzziehung als Überprüfung von Wissensaneignung“; „Herstellung von Kontinuität“; „Asymmetrische Rollenverteilung“). Während die auditive Ebene mehr oder weniger dem ‚klassischen‘ objektiv-hermeneutischen Vorgehen entspricht, arbeitet der Autor bei der visuellen Ebene mit ‚Stills‘ aus den Videosequenzen. Ausgewählte Standbilder, der mit zwei Kameras (eine vom Kursleiter aus gesehen, eine auf den Kursleiter gerichtet) aufgenommenen Videos werden gedankenexperimentell kontextvariiert, d. h. bspw. die Frage gestellt, „welche ‚wohlgeformten‘ Kontexte (..) für das Erscheinen“ einer Person auf einem Still ‚vorstellbar sind“ (180). Um auf die je-

weilig interessierenden Situationen zu fokussieren, wurden, in einigen Fällen, unter Zuhilfenahme eines Bildbearbeitungsprogrammes die jeweiligen Hintergründe (bspw. der Rest des Kurses, wenn der Kursleiter im Mittelpunkt des Analyseinteresses steht) retouchiert, was zu einer (gewollten) Dekontextualisierung der Stills führte.

In den „Schlussbetrachtungen“ diskutiert er u. a. die Gültigkeit seiner Ergebnisse und die disziplin- und grundlagentheoretischen Bezüge des Konzepts selektiver Kontextvariation. Hierbei setzt er sich auch mit der Praxisrelevanz der Arbeit auseinander und formuliert – m. E. zu Recht –, dass neben dem Aufbau von „Forschungskompetenz“ die „Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen von Kursinteraktion (...) zum Aufbau eines Horizonts von Handlungsalternativen“ führe und „zur Sensibilisierung für strukturelle Probleme von Kursinteraktion sowie zur Einnahme einer reflexiven Haltung gegenüber dem eigenen Agieren als Kursleiter“ beitrage (244).

Fazit: Die Arbeit argumentiert innerhalb ihres gewählten Theoriekontextes einer „systemtheoretisch informierten objektiven Hermeneutik“ stringent und arbeitet in diesem Rahmen methodisch-methodologisch auf einem hohen Niveau. Aus anderen methodologischen Perspektiven (bspw. der ‚grounded theory‘ oder der dokumentarischen Methode) könnte man ihr allenfalls vorwerfen, ihre Argumentation zu sehr an einem Fall entwickelt bzw. komparative Elemente (andere Kurse, andere Zeitpunkte der Kursinteraktion) vernachlässigt zu haben. Ogleich die Arbeit vom Sprachduktus her für Praktiker/innen eher schwer zugänglich scheint, verbergen sich gegenstandstheoretisch eine Fülle von Anregungen für die Weiterentwicklung einer empiriebezogenen (und in diesem Sinne ‚praxisnahen‘) didaktischen

Kursleiterausbildung, etwa in einem videogestützten didaktischen Labor.

*Burkhard Schäffer*

**Nuissl, E. (Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts, wbv: Bielefeld 2007, 143 S.**

Die PAS/das DIE feierte kürzlich ihren/seinen fünfzigsten Geburtstag! Was für eine Zeitspanne: 1957 bis 2007. Da die Institution nun ein halbes Jahrhundert auf der Bildfläche des Erziehungs- und Bildungswesens präsent ist, könnte man sie – die kurzatmige Erwachsenenbildungsgeschichte in Rechnung stellend – fast schon mit dem Attribut „altewürdig“ versehen. Wer kennt eine vergleichbare Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis der Weiterbildung im deutschen oder im internationalen Sprachraum, die ebenfalls über das von der PAS/dem DIE erarbeitete Renommee, die ungebrochene Produktivität und die geballte Ladung an erwachsenenpädagogischer Kompetenz verfügt? Ohne Zweifel: Der 50-jährige Geburtstag der PAS/des DIE stellt eine markante Interpunktion in der Entwicklung der deutschen Erwachsenenbildung dar. Die Publikation „50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts“ sollte dabei allerdings nicht losgelöst vom vor einigen Jahren im DIE erarbeiteten Memorandum zur Geschichte der Erwachsenenbildung betrachtet werden. Hier wurden Standards und Kriterien der historischen Aufarbeitung formuliert, die eine nicht geringe Selbstbindung für das DIE besitzen und an denen sich auch die Publikationen des Instituts messen lassen müssen.

Der Band ist in drei große Kapitel gegliedert. Im ersten Teil bietet der jetzi-

ge Leiter der Einrichtung seine Deutung der Geschichte an, indem er u. a. zentrale Einschnitte heraus arbeitet, unter dem Fokus des (in den Jahresberichten) immer wieder auftauchenden Vermittlungsbegriffs das Verhältnis von Theorie und Praxis jeweils neu vermisst und dadurch die zeitweilig dominante Aufgabe der Einrichtung zu bestimmen vermag; darüber hinaus wird das Verhältnis zwischen den Projekt- und den so genannten Stammmitarbeitern problematisiert und die Folgen einer wechselnden Trägerschaft für das Institut benannt. Im zweiten Teil kommen drei Autoren/eine Autorin zu Wort, die gleichsam den Blick von Außen repräsentieren und einen sowohl eingeweihten als auch distanzierteren Modus der Selbstbeobachtung gewährleisten sollen. Diese Beiträge stammen von Siebert, Schlutz, Gieseke und Kuhlenkamp. Der Letztgenannte verortet das DIE/die PAS im komplexen Spannungsverhältnis zwischen Bildungspolitik, Bildungsreform und Bildungsforschung, wobei ein Gleichklang von wachsender Autonomie der Weiterbildung einerseits und der internen Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Servicefunktionen andererseits, bei gleichzeitigem Bedeutungsverlust der Erwachsenenbildung als gesellschaftlichem Gestaltungsfaktor, diagnostiziert wird. Die Beiträge von Gieseke und Schlutz bilanzieren die ebenso kontinuierlichen wie hartnäckigen Bemühungen und die darauf basierenden Leistungen der PAS/des DIE im Kontext der west- und der gesamtdeutschen Professions- und Organisationsentwicklung. Während Gieseke und Schlutz der Tendenz nach makrodidaktisch argumentieren, betont Siebert aus einer quasi mikrodidaktischen Sichtweise die forschungsstrategische Bedeutung der PAS bei der Fundierung eines wissenschaftlich tragfähigen Lernbegriffs. In diesem Teil der Publikation wer-

den auch die Leistungen der MitarbeiterInnen der Einrichtung gewürdigt. Im dritten Teil erfolgt eine Vertiefung einzelner Themenstränge. Die hier abgedruckten individuellen Zeitzeugenberichte mögen für manche eine interessante Ergänzung zu den Aussagen über kollektive bzw. institutionell gebundene Prozesse der Bildungspolitik darstellen. Allerdings muss in diesem Zusammenhang die Frage erlaubt sein, ob diese offenbar nach dem Zufallsprinzip zusammengestellten Zeitzeugenberichte weniger den Status einer eigenständigen Erkenntnisquelle als vielmehr den eines folkloristischen Ornaments besitzen. Auch die vom DIE und von der PAS ausgehenden, dauerhaft nachwirkenden Initiativen auf dem Gebiet der Publikationsarbeit, Dokumentation, Fortbildung, Beratung und Forschung werden transparent gemacht; gemeinsam mit einem nicht genannten Autorenkreis lässt der im Bereich der Oral History ansonsten einschlägig ausgewiesene Klaus Heuer die Geschichte der Einrichtung unter dem Aspekt zukunftsweisender Erfolge Revue passieren. Hier ist ein gewisses Missverhältnis zu registrieren: Von den 19 aufgeführten Aktivposten in der Geschichte der Einrichtung werden 14 dem DIE zugeschrieben, während 5 in die Ära PAS fallen; dabei existiert das DIE erst 10 Jahre und die PAS 40 Jahre. Im letzten Beitrag werden die Abschnitte und Einschnitte in der Entwicklung der Institution nochmals vertiefend dargestellt. Ebenso wie der Eingangsbeitrag enthält dieser Artikel (vor allem für jene Leser, die an einer separaten Würdigung der PAS-Geschichte interessiert sind) einen mitlaufenden Subtext, eine Botschaft hinter der vordergründigen Botschaft. Dieser besagt, dass in der 50-jährigen Geschichte der Einrichtung insofern von Anfang an eine Art ‚servicebezogene Teleologie‘ gewaltet hätte, als dass die Wis-

senschaftsorientierung in embryonaler Gestalt bereits in der alten PAS angelegt gewesen war, jedoch erst unter den Bedingungen des modernen Wissenschaftsmanagements und dem Steuerungsmodus der Kostenrechnung ihre volle Maturität entfalten konnte. Das ist eine stark von partikularen Interessen geprägte Perspektive auf die Vergangenheit, die den Wert des Neuen per se über dem des Alten rangieren lässt.

Wer die Erinnerung an alte Zeiten wachrufen und sich frühere Begebenheiten im Zusammenhang mit dem Institut bewusst machen möchte, wer erfahren will, wie einzelne Ereignisse in der Geschichte des Instituts aus der Sicht der Betroffenen wahrgenommen und erlebt worden sind – und bei alledem auch noch den Charme einer kleinen, aber feinen Institution einatmen möchte –, der kommt bei der hier annoncierten Publikation z. T. auf seine Kosten. Auch wer etwas aus der Perspektive des pädagogischen Mainstreams und der jetzigen Leitung über die Geschichte der/des PAS/DIE erfahren und sich darin bestätigen möchte, was er „irgendwie immer schon geahnt“ hat, der wird den Kauf des Buches trotz der angeführten Mängel ebenfalls nicht bereuen. Wer jedoch an einer von Mehrstimmigkeit und Reflexivität getragenen sowie konsensfähigen Aufarbeitung der Institutsgeschichte interessiert ist, wer die Proportionen der historischen Bedeutung im Verhältnis zwischen PAS und DIE gewahrt sehen möchte, der wird vielleicht sogar ein wenig enttäuscht sein. Bei alledem gibt es durchaus Anlass zur Irritation: Wird da nicht auf subtile Weise Hans Tietgens (der immerhin über 30 Jahre erfolgreich als Leiter dieser Institution fungierte) ebenso in die Ecke eines wissenschaftlichen Amateurs gerückt wie die Inhaber der ersten Lehrstühle für Erwachsenenbildung tendenziell als Ansammlung pra-

xisorientierter Hobbywissenschaftler dargestellt werden?

Der bildungshistorisch informierte Leser des hier vorliegenden Versuchs einer geschichtlichen Selbstaufklärung wird nach der Lektüre den Eindruck nicht los, dass die Verantwortlichen bei der Erstellung der Veröffentlichung vor dem gravierenden Strukturproblem standen, die Geschichte *einer Institution* zu schreiben, die faktisch aus *zwei Organisationen* besteht. Eine Organisation gewinnt ihre Identität bekanntlich aus ihrem Verhältnis zur jeweiligen Umwelt. Während früher das Verhältnis der PAS zu ihrer organisatorischen Umwelt durch die beiden Säulen „Volkshochschullandschaft“ sowie die „Erwachsenenbildungswissenschaft“ begrenzt wurde, ist das DIE mit einer ganz anderen, weitaus komplexeren organisatorischen Umwelt konfrontiert: nämlich mit den für Weiterbildungsfragen zuständigen Wissenschaften *insgesamt* und dem die formale Bildung des Subjekts übersteigenden Lernens des Erwachsenen *allgemein*. Es macht eben doch einen Unterschied bei der Konstruktion einer Organisationsidentität, ob eine Einrichtung den Namen „Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes“ oder „Deutsches Institut für Erwachsenenbildung“ trägt. Gerade dieses Problem der Identitätsfindung via historischer Selbstbeobachtung unter der Bedingung der Neujustierung des institutionellen Mandats – bei gleichzeitiger Annäherung an das Wissenschaftssystem – hätte ein interessanter Gegenstand der Erörterung sein können. Wie das vom DIE herausgegebene Memorandum zur Erwachsenenbildungsgeschichte zeigt, nimmt die Pflege historischer Themen im Relevanzsystem des DIE – offiziell zumindest – einen prominente Stellung ein. Die Beantwortung der Fragen, ob der vorlie-

gende Band an die im Memorandum selbst aufgestellte Meßlatte heranreicht und das aufmerksamkeitszerheischende Jubiläum würdevoll zu dokumentieren vermag, kann nicht der Inhalt einer einzelnen Rezension sein, sondern müsste in einem breiter angelegten, und zwar sachlich geführten wissenschaftlichen Diskurs geklärt werden.

*Dieter Nittel*

**Wolfgang Seitter: Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), 3. akt. und erw. Aufl., wbv: Bielefeld 2007**

Um die Arbeit an der Geschichte der Erwachsenenbildung sei es schlecht bestellt, hat in den achtziger Jahren Hans Tietgens beklagt. In der Tat: Ihre Aufarbeitung war lange unbefriedigend. Dieses Urteil gilt heute nur eingeschränkt. Dafür haben v. a. Wilhelm Filla, Josef Olbrich, Franz Pöggeler, Paul Röhrig, Günther Wolgast, Jörg Wollenberg und Hans Tietgens selbst gesorgt. Zahlreiche Einzelstudien – etwa von Martha Friedenthal-Haase, Wiltrud Gieseke, Dieter Nittel, Karin Oppelt – treten hinzu. Zu den umfassenden Beschreibungen historischer Zusammenhänge der deutschen Erwachsenenbildung gehört die erstmals 2000 erschienene Einführung in die „Geschichte der Erwachsenenbildung“ von Wolfgang Seitter, die vom DIE veröffentlicht wurde. Die Einführung Seiters unterscheidet sich von historiographischen und problemorientierten Einführungen durch ihren multiperspektivischen Blick auf die Geschichte der Erwachsenenbildung. Dass diese 2007 bereits in der dritten, aktualisierten und erweiterten Auflage publiziert wird, spricht für das nachhaltige Interesse, das diese kurz gefasste Gesamtdarstellung gefunden hat. In acht Kapiteln widmet sie sich der Erwachsenenbildung als Institution,

Beruf, Lernarrangement, Adressatenkonstruktion, subjektive Aneignung, internationaler Rezeptionsprozess und ihrer Wissenschaft als Begriffsgeschichte. Zu einem Exkurs über die Erwachsenenbildung in der Moderne und einem umfangreichen, aktualisierten „Support“ überschriebenen Hinweis auf Institutionen und Archive, Bibliographien und Literaturdatenbanken sowie Zeitschriften und Literatur ist in der dritten Auflage ein Exkurs zum Thema „Lernorte“ hinzugefügt worden. Er verspricht einen neuen „Blick erwachsenenpädagogischer Historiographie“. Ihm gilt unsere besondere Aufmerksamkeit.

Seitter geht zutreffend davon aus, dass die Geschichte des Lernens Erwachsener „immer auch eine Geschichte der Orte und Räume“ ist, „an und in denen sich das Lernen historisch entwickelt und bewährt hat“. Er verortet diese im Verein, der Bücherei, im Betrieb und Museum und skizziert „Lernorte als hybride bildungsbezogene Infrastruktur“. Dabei fällt auf, dass schon im ersten Bezugspunkt – dem Verein – die erwachsenenbildungsspezifische Orientierung zwar zutreffend an einem konkreten Beispiel – dem Kaufmännischen Verein in Frankfurt am Main – erfolgt, andere, durchaus geschichtsträchtige Beispiele mit unmittelbarem Bezug zur Erwachsenenbildung aber nicht genannt werden: Das Stichwort „Arbeiterbildungsverein“ sucht man vergeblich und Entwicklungen im deutschen Sprachbereich, zu dem auch Österreich gehört, finden keine Erwähnung – etwa der von Filla umfassend beschriebene bevölkerungsnahe Wissenstransfer in der Wiener Moderne, der mit dem Gründungsprozess der Wiener Volkshochschulen und dem Entstehungsprozess der Fachgruppen mit eigenen Häusern unmittelbar verbunden war. Auch beim Lernort „Bücherei“ vermisst man den unmittelbaren Bezug zur (institutionali-

sierten) Erwachsenenbildung, der gerade bei dem erwähnten Walter Hofmann und der Städtischen Bücherhalle in Leipzig nahe liegt, weil er zwischen diesem und dem ersten Leiter des Städtischen Volksbildungsamtes und der VHS Leipzig, Hermann Heller, zu durchaus differenzierten praktischen und theoretischen Auseinandersetzungen geführt hat. Auch bei den Lernorten „Betrieb“ und „Museum“ wäre ein Hinweis auf Bestrebungen zur Vernetzung dieser Lernorte mit den Erwachsenenbildungseinrichtungen angebracht. Insofern ist die von Seitter diagnostizierte „pädagogisierende Verengung und Vereinseitigung“ des Lernens Erwachsener „unter Ausblendung seiner gesellig-ludischen Komponenten“ zu hinterfragen.

Zum „Support“ überschriebenen Informationsteil sei angemerkt, dass die „Knowledge Base Erwachsenenbildung“ ([www.adulteducation.at](http://www.adulteducation.at)) in der umfassenden Zusammenstellung erweiterter Informationsmöglichkeiten zur aktuellen Entwicklung und Geschichte der Erwachsenenbildung erwähnt werden sollte. Bei den personenspezifischen Quellensammlungen erscheinen Hinweise auf Johann Amos Comenius und Fritz Borinski angebracht. Auch einen Hinweis auf das umfassende Werk von Wilhelm Filla „Wissenschaft für alle – ein Widerspruch?“ (Wien 2001) sucht man vergebens.

Unabhängig von diesen Anmerkungen ist festzustellen, dass mit der Arbeit Seitters eine außerordentlich hilfreiche, informative und aufschlussreiche Darstellung der Geschichte der Erwachsenenbildung vorliegt, die besonders den Studierenden empfohlen sei. Für den Herausgeber wird sie von Rudolf Tippelt schon in der Vorbemerkung zutreffend als facettenreich, materialreich, gut lesbar und „für den Überblick sehr gut geeignet“ gelobt.

*Volker Otto*