

## Rezensionen

### **Peter Faulstich/Mechtild Bayer (Hrsg.): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten, Hamburg 2009**

Der Sammelband steht in der Tradition einer Publikationsreihe des Herausgebers und der Herausgeberin, die sich mit zentralen Themenbereichen der Erwachsenen-/Weiterbildung beschäftigen. Nach den Bänden „Lernzeiten“, „Lerngelder“, „Lernwiderstände“ und „Lernalter“ thematisiert der jetzt vorgelegte Sammelband die „Lernorte“. In zehn Beiträgen wird zunächst die Idee des Lernortes begründet, dann werden einige Lernorte exemplarisch mit ihren konzeptionellen Grundzügen und ihrem empirisch-praktischen Erfahrungsgehalt vorgestellt. In einer abschließenden Reflexion zeigt das Plädoyer von Mechtild Bayer und Klaus Heimann, wie die Nutzung der Lernorte vor allem aus der Perspektive der Weiterbildungsdiskussion, der Lernkulturdebatte und „Lernen am Arbeitsplatz“ begründet werden kann. In dem umfänglichen Anhang ist das Konzept „Notstand: Weiterbildung in Deutschland“ einer gewerkschaftlich initiierten Arbeitsgruppen abgedruckt, an dem Vertreter aus Wissenschaft, Politik, Verwaltung, Weiterbildungsträgern und Gewerkschaft beteiligt waren.

Alle Beiträge folgen einer normativen Ausrichtung, die sich den Denktraditionen der Aufklärung, einem Lernen aus Erfahrungen, der Interessenorientierung, einem expansiven Lernen und der Refle-

xion des Spannungsverhältnisses von „Erfahren und Begreifen“ verpflichtet weiß. Die Beiträge werden eingeleitet mit einer kritischen Reflexion von Peter Faulstich unter dem Titel „Lernorte – Flucht aus der Anstalt“. Er grenzt Erwachsenenbildung, die „immer schon offener für Lebenserfahrungen“ (S. 11) war, von anderen Formen und Settings in den Lernorten in Schule und Hochschule ab und skizziert ein expansives Lernensemble, einen expansiven Lernbegriff und den Zusammenhang von Erleben und Verstehen in der Denktradition von Dilthey, Dewey und Holzkamp. Die folgenden acht Beiträge zeigen die Lernortvielfalt, die als Lernen an unterschiedlichen Orten nach Faulstich „in der Weiterbildung und der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit eine Chance sind, schulische Belehrungen abzuschaffen und eigene Erfahrungen der Teilnehmenden aufzugreifen“ (S. 19).

Die Beiträge sind durchweg instruktiv und anregend geschrieben; sie skizzieren die Bedeutung des jeweiligen Lernortes und reflektieren deren Erfahrungen, Chancen und Grenzen. Sie beziehen sich auf „Lernen am Arbeitsplatz“, „Bibliotheken als kommunale Lernzentren“, „Lernen im Museum“, „Gedenkstätten“, „Reisen“, „Second Life“, „Stadtteil“ und den „Lernort Gewerkschaft“. So zeigt der Beitrag von Peter Dehnbostel zum „Lernen am Arbeitsplatz“ u. a. wie das klassische Lernen durch „Zusehen, Nachmachen, Mitmachen, Helfen und Probieren“ (S. 30) aussieht und was mit den neuen Lern-/Arbeitsformen und den Begriffen des selbstgesteuerten, prozessorientierten und lebenslangen Lernens gemeint ist, die mit der Entwicklung von Persönlichkeit, Kompetenzen, Beruflichkeit und Employability verbun-

den sind. Die Beiträge über „Bibliotheken“ und „Museen“ zeigen deren Bedeutung als öffentliche Lernorte und kulturelle Teilhabe, als selbstgesteuerte Lernmöglichkeiten und institutionelle Weiterbildungsangebote, als Orte der Nutzung und Aneignung. Für den Besuch von Gedenkstätten verweist Klaus Ahlheim vor allem auf die Bedeutung der guten Vorbereitung und Absprachen, auf sie „besondere pädagogische Qualität der besonderen Lernorte“ (S. 89), für die er den Begriff der „reflektierten Betroffenheit“ anbietet.

Am Beispiel der „Reise zum Norden“ von Adolf Reichwein mit zwölf Jungarbeitern im Jahr 1928 zeigt Lothar Kunz konkret und anschaulich, was es damals hieß, eine Lernreise zu machen und „Reisen als Weg des Lernens“ (S. 109) zu verstehen, beim Reisen zu lernen und Erfahrungen zu machen. Der folgende Beitrag zeigt in abwägender Auseinandersetzung am Beispiel „Second Life“ die Lernhandlungen in virtuellen Welten (Internet). Nach den beiden Autorinnen bleibt Second Life „ein Inselprinzip“, „begrenzt“ und ein „geschlossener Raum“ (S. 127). In der Tradition der Gemeinwesen- und Stadtteilarbeit zeigt der Beitrag von Jens Schmidt die Potenziale politischer Bildung in innerstädtischen Quartieren. Er legt anhand zweier Beispiele – City Bound, Mapping und Straßentheater – exemplarisch dar, wie mit Jugendlichen im Rahmen von Seminaren eine handlungs- und praxisbezogene Bildungsarbeit in sozialräumlicher Perspektive konzipiert und umgesetzt werden kann. In einem kürzeren Beitrag skizziert Martin Allespach am Beispiel der Bildungsarbeit der IG Metall den „Lernort Gewerkschaft“; konkrete Lernorte sind für ihn die regionale Bil-

dungsarbeit, die Bildungsstätten, Bildung und Beratung.

Der Band blickt auf einige ausgewählte Lernorte vor allem aus der Erwachsenenbildung und kann nur ein begrenztes Spektrum in einer bisher kaum dokumentierten und ausgewerteten Vielfalt sozialräumlicher Lernorte von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen markieren. Er gibt beispielhafte und gute Einblicke in Begründungen und Erfahrungen und bietet zugleich ein gehaltvolles Reflexionsniveau, das dem Erfahrungslernen verpflichtet ist.

*Benno Hafeneger*

**Siegfried Grillmeyer/Peter Wirtz (Hrsg.): Ortstermine 2. Politisches Lernen am historischen Ort, Wochenschau Verlag: Schwabach/Ts. 2008, 301 S.**

Der im Auftrag des AKS B herausgegebene zweite Band – der erste ist 2006 erschienen – ist ebenfalls der Konzeption des „Lernens vor Ort“ verpflichtet; er steht in der Tradition von historischen Orten bzw. Erinnerungsorten für schulische und außerschulische historisch-politische Bildung. Nach einer eher knappen Konzeptreflexion, die vor allem die Ansätze „genetisches, exemplarisches und geschichtspolitisches Lernen“ hervorhebt, zeigen 15 Beiträge, was es heißt, „Ortstermine“ wahrzunehmen und hier politisch zu lernen.

Die „Ortstermine“ umfassen so unterschiedliche Lernanlässe wie Wackersdorf, unterschiedliche Stätten in den Städten Berlin, Aachen, Nürnberg, Regensburg, München und Straßburg, weiter den Lernort Dachau, Themen wie „jüdischer Friedhof“, den Adel, die Walhalla, eine Ausstellung zu Krieg und Frieden oder auch die italienische Eisdiele.

Die Beiträge zeigen anschaulich, wie solche „Ortstermine“ aussehen, für welche Geschichte(n) und Themen sie stehen und welche Ansätze sie für politische Bildung repräsentieren. Gleichzeitig wird als – gar nicht so – neue Lernstrategie deutlich, Bildungsanlässe/-gelegenheiten dort aufzuspüren, zu begründen und zu nutzen, wo sie konkret vorfindbar sind.

Das zeigen ein paar ausgewählte Hinweise aus dem angebotenen Spektrum. In Wackersdorf ging es in den 1980er Jahren mit der Wiederaufarbeitungsanlage (WAA) um den Konflikt von Staat und Bürgern, um den breiten Widerstand gegen das Projekt, das Verhalten des Staates, das Endes des Projektes. Exemplarisch werden die Dimensionen für politische Bildung deutlich: Konflikt, Macht, Interesse, Recht, Solidarität, Gemeinwohl und Gerechtigkeit.

Der „Erinnerungsort Eisdiele“ zeigt, wie man sich im Spiegel eines neuen kulturellen Freizeitortes bzw. der „Italianisierung der deutschen Lebenswelt“ mit den Biographien der ersten italienischen „Gastarbeiter“ in der frühen Bundesrepublik, mit dem Italienbild „zwischen Urlaubsort und Utopie“ (S. 35) und mit den Mentalitäten der Zeit befassen kann. Bauwerke wie der Aachener Dom zeigen, wie sich in der Kombination von Kunst, Architektur und Politik „der nationale und der europäische Gedanke in einem Sakralwerk ausdrücken können“ (S. 58). Die Stadt Nürnberg ist ein zentraler Erinnerungsort, das gilt für die „nationalsozialistische Selbstinszenierung“ ebenso wie für die Zeit vor und nach dem Nationalsozialismus; das zeigt ein breiter historischer Bogen. Regensburg ist mit seinen historischen Stätten ein Lernort für die Geschichte des Heiligen Römischen Reiches und seiner Verfas-

sung. In Berlin geht es mit drei Beiträgen um die Geschichte des Deutschen Reichstags, West-Berlin als Erinnerungsort der alten Bundesrepublik und um die Geschichte und Gegenwart des jüdischen Lebens. Die französische Stadt Straßburg steht mit seiner wechselvollen Geschichte Deutschlands und Frankreichs für ein Symbol der europäischen Einigung. Der Frage nach der Geschichte und den Spuren des Adels in den letzten 50 Jahren wird an den Beispielen der beiden Orte Neuhausenberg und Friedersdorf im Bundesland Brandenburg nachgegangen. Das Bauwerk Walhalla wurde von König Ludwig I. von Bayern errichtet und 1842 eingeweiht; es sollte „eine Würdigungsstätte von großen Persönlichkeiten ... Teutscher Zunge“ (S. 218) werden. Der Beitrag versteht die Walhalla mit seiner Geschichte der Persönlichkeiten als Möglichkeit und Herausforderung für historisch-politisches Lernen.

Die KZ-Gedenkstätte Dachau ist ein wiederholt beschriebener Lernort; hier werden vor allem Hinweise eines neuen – Periodisierungsüberlegungen folgend – Modellprojekts mit dem Arbeitstitel „Dachkonzept“ Geschichte des Konzentrationslagers Dachau“ (S. 111) für Schulklassen und Jugendgruppen vorgestellt. Der Text über jüdische Friedhöfe konfrontiert mit der Vergangenheit und Gegenwart jüdischen Lebens, mit Sterben und Tod, mit jüdischem Alltag.

Die Beiträge sind unterschiedlich angelegt und gewichtet, sie folgen aber alle dem Mix: sich auf konkrete Erfahrungen zu beziehen, konzeptionell orientiert zu sein und inhaltliches Wissen anzubieten. In der politisch-pädagogischen Tradition von „Spurensuche“, oral history und „Lebensorte als Lernorte“ schreibt der Band mit seinen Beispielen den Bereich

des politisch-historischen Lernens fort; er zeigt das Potential und ein unerschöpfliches Reservoir von Lernanlässen und -gelegenheiten.

Benno Hafenerger

**Michaela Harmeyer: „Für die Teilnehmer sind wir die VHS“. Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2009, 234 S.**

Die Dissertationsstudie von Michaela Harmeyer greift ein wichtiges Professionalisierungsfeld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf, die Qualifizierung von Kursleiterinnen und Kursleitern an Volkshochschulen, und beleuchtet dieses aus einer biographieorientierten Perspektive unter Berücksichtigung des Deutungsmusteransatzes. Die Veröffentlichung erscheint in einer Reihe, die sich der thematischen Verknüpfung von Biographie und Weiterbildung unter Berücksichtigung von Professionalisierungsfragen und -prozessen widmet. Die Studie analysiert den Zusammenhang biographischer Lernerfahrungen und Motive für Lehrtätigkeiten und ihre Verdichtung in spezifischen Deutungsmustern, die die Auffassungen über Lehren und Lernen sowie das berufliche Selbstverständnis prägen. Diese stehen in direktem Zusammenhang zur Einstellung gegenüber der Grundqualifizierung, die für Kursleitende in Nordrhein-Westfalen (NRW) angeboten wird und an der alle befragten Kursleiter/innen der Studie teilgenommen haben.

Das Buch gliedert sich mit zehn Kapiteln in drei Teile: Im ersten Teil wird der Forschungsstand zur Lehrkompetenz von Kursleitenden sowie zum Deutungsmusteransatz dargelegt, Hintergrund und Inhalte der Grundqualifizie-

rung für Kursleitende in NRW werden vorgestellt. Im zweiten Teil entwickelt die Autorin Forschungsfragen und -methodik, die sehr schön nachvollzogen werden können. Im dritten Teil werden die empirischen Ergebnisse dargestellt sowie eine theoretische Einordnung vorgenommen.

Das leitende Interesse ist die Beantwortung der Frage, ob biographische Aspekte eine konstituierende Rolle für die Haltung der Kursleitenden gegenüber der Grundqualifizierung spielen. Um diesen Zusammenhang zu erschließen werden als Verbindungsglieder die biographischen Lernerfahrungen, die – z. T. daraus resultierenden – Motive der Lehrtätigkeit sowie das daran anschließende Selbstverständnis des beruflichen Handelns erschlossen.

Im ersten, dem theoretischen Teil referiert die Autorin die verschiedenen Zugänge zur Erklärung von Professionalität. Ihre eigene Fragestellung schließt an die vorhandenen Befunde an, dass es sich um eine biographisch gebundene Vermittlungskompetenz handelt (ebd., S. 51) sowie um eine Deutungs- und Reflexionskompetenz (ebd., S. 58 und 62). Gleichzeitig wird kritisch eingeschätzt, dass die Professionalität von Lehre im Endeffekt immer noch individualisiert wird, das Verhältnis von Alltags-, Professions- und Wissenschaftswissen nicht geklärt und verarbeitet ist (ebd., S. 64). Der Deutungsmusteransatz (nach Rolf Arnold, weitergeführt von Ingeborg Schüßler) wird gewinnbringend aktiviert, um zum einen die Frage zu klären, welchen Einfluss Deutungsmuster auf das berufliche Selbstverständnis haben und auf die Einschätzung der Qualifizierung sowie um zum anderen die in den 80er und 90er Jahren offen gebliebene Frage wei-

terzuverfolgen, wie die Deutungsmuster im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen verändert werden können.

Betrachtet man die 60-stündige Grundqualifizierung in NRW, so ist es interessant, dass diese, neben den grundlegenden Inhalten unter besonderer Berücksichtigung von Kommunikation und Reflexionskompetenz, dem Prinzip der Aktivierung und methodisch dem selbstgesteuerten Lernen folgt. Die Fragerichtung, inwiefern eine Fokussierung auf Aktivierung Einfluss auf die Lehrtätigkeit nimmt, wurde nicht aufgenommen.

Die empirischen Ergebnisse belegen, dass die Grundqualifizierung die Deutungsmuster über Lehren und Lernen nicht verändert, sondern nur bestätigt hat, dies unter einer doppelten Perspektive: das Lernen der eigenen Teilnehmer/innen betreffend und das eigene Lernen in Bezug auf die Professionalisierung der eigenen Lehrtätigkeit.

Auf der Grundlage von 19 problemzentrierten Interviews mit Kursleiter/-innen, die die Grundqualifizierung zeitnah absolviert hatten, konnten drei Gruppen analysiert werden: Die Adaptierenden, die Skeptiker und die Spezialisten. Die Adaptierenden haben eine grundsätzliche Akzeptanz gegenüber der Qualifizierungsmaßnahme. Die biographischen Lernerfahrungen, die Motivation und das berufliche Selbstverständnis werden durch Deutungsmuster gespeist, die eine Offenheit gegenüber Lebenslangem Lernen und der Grundqualifizierung befördern. Die biographisch gebundenen Deutungsmuster rekurrieren auf die eigenen Lernerfahrungen und lauten z. B. Lernen als betreuungsbedürftiger Prozess, Lernen als Kompetenzvergewisserung etc. Es ergeben sich sechs lernförderliche Bedingungsfaktoren, von denen

hier auf einen verwiesen werden soll, der für die Volkshochschulen wichtig ist – die Bindung an die VHS. Nur wenn eine Akzeptanz gegenüber der Institution VHS vorhanden ist, korrelieren eine positive Einstellung gegenüber Lebenslangem Lernen und der Bereitschaft zur Qualifizierung (ebd., S. 187). Die Skeptiker, die das Qualifizierungsangebot in unterschiedlicher Ausprägung ablehnen, nähren ihre Einstellung und ihr berufliches Handeln mit Deutungsmustern wie z. B. Lernen als erfolgs- und zielorientierte Selbstfindung, Lernen ist betriebswirtschaftlichen Maßstäben verpflichtet etc. Bei den Skeptikern verweist vor allem das Ergebnis, dass dort, wo eigene schwierige biographische Erfahrungen nicht reflektiert wurden, diese auch zu schwierigen Haltungen, z.T. verbunden mit Abwertungen gegenüber den eigenen Teilnehmer/inn/en führen können, darauf, dass die biographische Reflexion Teil von Qualifizierungsmaßnahmen sein muss, so auch ein Fazit von Frau Harmeier (ebd., S. 200 ff.). Lernhemmende Faktoren sind z. B.: die Lehrtätigkeit an der VHS wird nur als Zwischenlösung betrachtet, es dominiert eine Fach- und/oder Vermittlungsperspektive, Dispositionen werden für Lehrtätigkeiten wichtiger als Qualifikationen erachtet, geringe Anbindung an die VHS (bzw. geringsschätzende Haltung) (ebd., S. 194). So lautet ein Fazit der Autorin, dass weiterhin ein subjektiver Bezug zur Lehrtätigkeit vorherrscht, „diese weist mehrheitlich eine biographische Kontextgebundenheit auf...“ (ebd., S. 199). Reflexionsfähigkeit muss, so die Empfehlung, auf verschiedenen Ebenen in Qualifizierungen integriert werden. Die Schlussfolgerungen könnten weiter ausgreifen: Eine erwachsenenpädagogische Qualifizierung

müsste berufseinführend und berufsbegleitend angelegt sein (diese Forderung ist nicht neu, sollte aber neu gestellt werden) und autobiographische Reflexionen, ethisches und lerntheoretisches Wissen in eine umfassende Lernkulturentwicklung einbinden.

Insgesamt liefert die Arbeit einen interessanten Beitrag zum besseren Verständnis des Wirkungszusammenhangs von biographischen Erfahrungen und Professionalisierung, die Ergebnisse sollten für weitere Professionalisierungsüberlegungen einbezogen werden.

Steffi Robak

**Alf Lüdtke/Reiner Prass (Hrsg.): Gelehrtenleben – Wissenschaftliche Praxis in der Neuzeit, Bd. 18 der Reihe Selbstzeugnisse in der Neuzeit, Böhlau Verlag Köln: Weimar, Wien, 2008, 280 S.**

Wir weisen auf diesen – wie immer bei diesem Verlag qualitätsvoll aufgemachten – Band in unserer Zeitschrift für Erwachsenenbildung hin, weil wir denken, daß es wie für den Historiker von Fach, den Kulturgeschichtler und den Soziologen so auch für den Erwachsenenbildner von nicht geringem Interesse ist, sich in der Geschichte nach Beispielen für Gelehrtenexistenz und die Zusammenhänge von Wissenschaft und Alltag umzusehen, Existenzen, die entweder dem Raum der Wissenschaft zugehörig sind oder sich der Vermittlung von Wissenschaft hingeben. Der Umgang von wissenschaftlich geprägten Menschen miteinander, ihre gesellschaftlichen Rollen in der Wahrnehmung der Zeitgenossen, das Verhältnis der Geschlechter, soweit es von Wissenschaft affiziert ist, die historischen Einflüsse auf das Selbstverständnis des Gelehrten, der Habitus des Gelehr-

ten mit dem Zettelkasten – alles das ist problemträchtig genug, um nach wissenschaftlich solider Aufklärung, wenn nicht prinzipieller Erforschung zu verlangen.

Dem versucht die vorliegende Publikation mit einer Vielzahl von Beiträgen aus der Feder von zum Teil namhaften Fachgelehrten gerecht zu werden. Die Beiträge ihrerseits sind in vier Gruppen aufgeteilt: 1. Lebensläufe im Kontext – damit ist der historische Kontext zwischen dem Dreißigjährigen Krieg und dem 20. Jahrhundert gemeint, neben anderen ist ausführlich von dem Abenteurer Schickard als Briefschreiber die Rede; 2. Schreiben als Lebensentwurf – hier geht es um die Analyse von Autobiographien und gelehrter Memoirenliteratur, aber auch um die Schreibsucht des „armen Manns aus Toggenburg“; 3. Selbstbeobachtungen – von den hier versammelten 5 Beiträgen ist einer mit den Erkenntnisprozessen Ludwig Wittgensteins, ein anderer und besonders bemerkenswerter mit der „Autobiografik über die Jahre der DDR“, wieder einer mit einer Folge von Jahrestagungen zur Familiengeschichte von Wissenschaftlern, schließlich einer mit einem Tagebuch von Bronislaw Malinowski und die diese Gruppe abschließende recht originelle Abhandlung über die Verbindung von „academics and espionage“; 4. Kulte gelehrten Lebens – in welcher Abteilung ein sehr breites Spektrum, aber auch zuweilen ein banales ausgebreitet und speziell von der Geistesabwesenheit des Gelehrten bei der häuslichen Arbeit (wovon eigentlich sonst?) über alltäglich ritualisierte Verhaltensweisen bis zum Personenkult in akademischen Kreisen gehandelt wird.

Damit ist die Fülle des aufgearbeiteten Materials natürlich nur eben ange-

deutet, und das auch nicht vollständig. Doch wird erkennbar sein, dass dieser Sammelband an Originalität, aber auch an wissenschaftlichem Anspruch nichts zu wünschen übrig lässt, wenn auch wie immer die Beiträge von unterschiedlichem Gewicht sind. Wer an der einen Stelle enttäuscht wird, der wird an der anderen Stelle entschädigt. Auch wird man sich streiten können, ob alles der Gelehrtenwelt zu geschrieben werden kann, wie sie an vielen Stellen faszinierend aufscheint, etwa schon in der kundigen Einleitung „Wissenschaftspraxis in der Neuzeit“. Auch wird mancher Leser verwirrt sein, wenn er zu bemerken glaubt, dass die feministische Perspektive etwa in dem Beitrag über die „postkolonialen Strukturen des Selbst als Wissenschaft“ oder in dem Beitrag über Wilhelm Schickard der objektiven Entschlüsselung des Problems nicht eben förderlich ist.

Doch damit sollen sich die an Kulturgeschichte im allgemeinen und an akademischer Milieus mitsamt der Wissenschaft im besonderen Interessierten keineswegs von der Lektüre abhalten lassen. Ein Gewinn wird für jeden, der auf die Entdeckung von fern liegenden geschichtlichen Zusammenhängen neugierig ist, herausspringen.

*Günther Böhme*

**Sigrid Nolda: Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung, WBG: Darmstadt 2008**

Es ist nicht einfach, noch etwas Neues zur Einführung in die Erwachsenenbildung zu bringen. Nach den zahlreichen Einführungen, die um die Jahrtausendwende erschienen sind (Faulstich/Zeuner; Kade/Nittel/Seitter; Nuissl; Weisser; Wittpoth) und schon vorher vorlie-

genden Texte (Arnold; Weinberg) sowie spezifischen Konzepten (Forneck/Wrana) ist das Angebot breit und erschöpfend. Gleichzeitig kommt keine Reihe, die wie die Darstellungen in der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft unter Federführung der Dortmunder Professoren Wigger und Vogel das Grundwissen der Erziehungswissenschaft ausbreiten will, ohne die Erwachsenenbildung nicht mehr aus.

Sigrid Nolda versucht eine Variation der Einführung durch Schwerpunktsetzung auf „Theorie“ und bezieht dabei eine Perspektive vorrangig aus Sicht besonders der System- und der Wissenstheorie. Nach einführenden Begriffserläuterungen (A) werden (B) Historische Konzepte und aktuelle Theorien behandelt, (C) Forschungsfelder und Handlungsbereiche beschrieben und abschließend (D) ein Ausblick auf Probleme und Horizonte skizziert.

Für die aktuelle theoretische Grundlegung (34-67) werden deutungsanalytische, modernisierungstheoretische, systemtheoretische sowie diskurs- und machtheoretische Sichten aufbereitet. Diese Konzepte werden aber nicht hinreichend bzw. nur teilweise in dahinterstehende erkenntnis- und wissenschaftstheoretische philosophische Positionen eingebettet, entsprechend erscheint die Systematik nicht immer schlüssig.

Die Einteilung der Forschungsfelder (68-122) folgt – wenn auch nur implizit – dem Forschungsmemorandum der Sektion Erwachsenenbildung der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“, gruppiert diese allerdings um: Adressaten und Teilnehmer; Lernen Erwachsener, Wissen und Kompetenzen; Institutionen, Organisationen und Lernorte sowie berufliches Handeln in der

Erwachsenenbildung. Bemerkenswert, problematisch und symptomatisch ist, dass „System und Politik“ als Themenkomplex nicht auftaucht.

Sigrid Nolda geht souverän mit dem disziplinären Wissen der Erwachsenenbildungswissenschaft um. Dies ist für Insider interessant, die mit perspektivischen Akzenten konfrontiert werden und eigene Scheuklappen reflektieren können; dies ist aber auch für Novizen hilfreich, die verlässlich die unterschiedlichen Positionen kennen lernen und von hier aus weiterlesen können. Über den gegenwärtigen Zustand des Feldes und aktuelle Probleme erfährt man allerdings – das ist eine logische Konsequenz des Ansatzes mit dem Schwerpunkt auf Theorie – wenig.

Peter Faulstich

**OECD: PISA 2006. Schulleistungen im internationalen Vergleich: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von Morgen, W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld 2007, 439 S.**

Der vorliegende Bericht präsentiert die ersten Ergebnisse der PISA-Studie 2006, in der auf naturwissenschaftliche Kompetenzen fokussiert wird. Er berichtet aber auch über die Veränderungen in den Leistungen im Vergleich zu PISA 2000. PISA 2006 schließt die ersten Erhebungszyklen ab (2000 Lesekompetenz, 2003 Mathematik, 2006 Naturwissenschaft) – die Vergleichsuntersuchungen werden bis 2015 im Dreijahresabstand wiederholt. An PISA 2006 nahmen insgesamt 400.000 SchülerInnen aus 57 Ländern teil (30 OECD-Mitglieder und 27 Partnerländer) (S. 20). Obwohl der Schwerpunkt auf naturwissenschaftliche Grundbildung liegt, erstreckt sich die Untersuchung auch auf Lesekompetenz

und Mathematik. Der Fokus der Untersuchung lag auf (a) Schülerleistungen in naturwissenschaftlicher Grundbildung, (b) Einstellungen der SchülerInnen zu Naturwissenschaften und schließlich auf den (c) Zusammenhängen zwischen Schülerleistungen und Faktoren wie Geschlecht, sozioökonomischer Hintergrund sowie Bildungspolitik und -praxis. PISA untersucht bekanntlich *Schülerleistungen* der 15-jährigen und thematisiert dabei *Schuleistungen*. Letztlich zielt die Untersuchung aber darauf, der Politik Orientierung zu geben. Der Gesamtzusammenhang der aufwendigen Studien ist, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, in welchem Maß Jugendliche gegen Ende der Pflichtschulzeit im Stande sind, mit den Herausforderungen der Zukunft umzugehen. Überprüft wird, wie gut die SchülerInnen vorbereitet sind, als „produktive Mitglieder der Wirtschaft und Gesellschaft“ (S. 18) zu fungieren. Zugrunde liegt der Studie eine Sichtweise auf Gesellschaft, für die „das Verständnis grundlegender naturwissenschaftlicher Konzepte und Theorien und die Fähigkeit, naturwissenschaftliche Probleme zu strukturieren und zu lösen, wichtiger denn je“ geworden ist (ebd.). Folgerichtig ging es in dem Test um die „Beherrschung von Prozessen, (das) Verständnis von Konzepten sowie (um die) Fähigkeit, innerhalb des jeweiligen Erhebungsbereichs mit Situationen umzugehen.“ (S. 21). Etwa die Hälfte der Fragen im Test ist aus den Bereichen Physik, Chemie, Biologie und Geowissenschaften und jeweils ein Viertel zu Lesekompetenz und Mathematik. Darüber hinaus wurden Fragen über die Einstellungen und motivationale Orientierungen der SchülerInnen in Bezug auf die Naturwissenschaften in den Test integriert.

Die Ergebnisse von PISA 2006 werden in fünf Kapitel aufgeteilt (S. 21f.): (a) Profil der Kenntnisse und Fähigkeiten 15-Jähriger (S. 37-139); (b) Profil des Schülerengagements (S. 141-197); (c) Qualität und Ausgewogenheit der Schul- und Schülerleistungen (S. 199-248); (d) Merkmale des Schul- und Bildungssystems und Schülerleistungen (S. 249-326) und (e) Profil der Kenntnisse und Fähigkeiten in Lese- und Mathematikkompetenz 2000-2006 (S. 327-375). Jedes Kapitel wird mit Anmerkungen zu Politikimplikationen abgeschlossen.

Bevor auf einzelne wesentliche Ergebnisse eingegangen wird, soll kurz das PISA-Konzept von ‚Grundbildung‘ sowie von ‚naturwissenschaftlicher Grundbildung‘ präsentiert werden. Als „Grundbildung (literacy)“ wird die „Kapazität der Schülerinnen und Schüler [verstanden], aus dem Gelernten zu extrapolieren und ihre Kenntnisse und Fertigkeiten in einem neuen Umfeld anzuwenden, sowie ihre Fähigkeit, bei der Problemstellung, -lösung und -interpretation in einer Vielzahl von Situationen analysieren, logisch denken und in effektiver Weise kommunizieren zu können.“ (S. 24) Nicht auf die Beherrschung konkreter Inhalte zielt das Konzept von ‚naturwissenschaftlicher Grundbildung‘, sondern auf die Beurteilung der „Fähigkeit“ der SchülerInnen, „naturwissenschaftliche Fragestellungen zu erkennen, Phänomene naturwissenschaftlich zu erklären und naturwissenschaftliche Beweise in realen wissenschafts- und technologiebezogenen Situationen zu nutzen, um diese zu interpretieren, zu lösen und entsprechende Entscheidungen zu treffen.“ (S. 39)

Meines Erachtens liegt an dieser Abstraktion von inhaltlich-curricularen Spe-

zifika der Schlüssel zum Verständnis des Erfolgs von PISA als Forschungsstrategie wie auch seines Erfolgs als *politisches* Mittel; ein Aspekt, auf den sich die wissenschaftliche Öffentlichkeit stärker konzentrieren sollte. PISA liefert dennoch wichtige Grundlagen für erziehungswissenschaftliche Forschungen und kann daher nicht nur auf ihre bildungspolitische Dimension reduziert werden.

Im Folgenden sollen ausschließlich die für Deutschland relevanten Ergebnisse aufgegriffen werden. Die Ergebnisse der Schülerleistungen werden bei PISA entlang einer sechsstufigen Kompetenzskala präsentiert. In den *Naturwissenschaften* liegen die deutschen SchülerInnen mit 516 Punkten zum ersten Mal statistisch signifikant über den OECD-Mittelwert (S. 68), die Leistungen entlang der Gesamtskala sind dennoch immer noch sehr heterogen (Abbildung 2.11a, S. 59). Im Bereich *Lesekompetenz* holen deutsche Jugendliche mit 495 Punkten (S. 344) im Vergleich zu PISA 2000 (484 Punkte) und zu PISA 2003 (491 Punkte) auf und liegen dabei knapp über den OECD-Durchschnitt (492), wenngleich dieser Unterschied nicht signifikant ist (S. 347). Auch hier zeigt sich, dass in Deutschland große Unterschiede zwischen den Leistungsstärksten und Leistungsschwächen festzustellen sind (S. 330). Im Bereich *Mathematik* liegt Deutschland mit 504 Punkten im OECD-Durchschnitt; der Unterschied zwischen 2003 (503) ist ebenfalls statistisch nicht signifikant (zum Vergleich waren es 2000 490 Punkte) (S. 366 f.).

In allen drei Schwerpunkten sind geschlechtspezifische Unterschiede zu finden: Im Bereich Naturwissenschaften sind allerdings die wenigsten Unterschiede festzustellen (S. 132). Im Bereich Le-

sekkompetenz erreichen Mädchen jedoch in Deutschland mehr Punkte als Jungen (S. 349), umgekehrt verhält es sich im Bereich Mathematik (S. 369).

Für Deutschland ebenfalls relevant ist der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den erreichten Leistungen: SchülerInnen mit Migrationshintergrund (auch in der zweiten Generation) erzielen deutlich weniger Punkte als einheimische (S. 208), was nur zum Teil auf die unterschiedliche Ausstattung (Ressourcen wie Lehrmaterialien, Computer, Laboreinrichtungen; Humanressourcen, d. h. Schüler/Lehrer-Quote) der von ihnen besuchten Schulen oder auf ihr Lernengagement zurückzuführen ist (209 ff.).

Die Korrelation sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb hat sich zwischen 2000 und 2006 für den Bereich Lesekompetenz gelockert, in Mathematik und in den Naturwissenschaften sind deutliche Unterschiede zu finden (S. 208). „PISA 2006 zeigt, dass schlechte(re) Leistungen keine automatische Folge der Herkunft“ ist, trotzdem bleibt „der familiäre Hintergrund einer der wichtigsten Einflussfaktoren für die schulischen Leistungen“ (S. 205).

Die Veröffentlichungen der PISA-Studien bringen sowohl erziehungswissenschaftliche als auch bildungspolitische Implikationen mit sich. Einerseits gilt für die disziplinären Diskussionen, dass durch PISA ein bestimmtes Bildungsverständnis nahegelegt wird, das wiederum nur mit bestimmten Formen der Bildungsforschung kompatibel ist und diesen Vorschub leistet. Dies ist an sich als positiv zu betrachten, dessen Implikationen für die Disziplin als Ganze ist jedoch derzeit nicht abschließend einzuschätzen. Andererseits beinhalten die in PISA 2006

unterlegten Zielsetzungen immer auch politische Implikationen – u. a. die Deckung des Bedarfs an herausragenden naturwissenschaftlichen Kräften (S. 120), die Sicherung solider naturwissenschaftlicher Grundkompetenzen (S. 131), die Herausbildung und Förderung positiver Einstellung zu den Naturwissenschaften (S. 192), die Lockerung der Korrelation sozialer Hintergrund-Bildungsergebnisse (233 ff.). Diese sollen jedoch nicht primär durch eine Erhöhung des Inputs in die Bildungssysteme erreicht werden. Weil: „Geld aber allein nicht ausreicht, um ein hohes Leistungsniveau zu erreichen.“ Von Anfang an liefert PISA Vorschlägen für opportune Bildungspolitik und die Antwort auf die genannten Probleme ist erneut opportun und politikfreundlich, sie lautet: „Effektivitätsteigerung“ (S. 134). In diesem Sinne: Nichts Neues im Reich der Bildungspolitik.

*Marcelo Parreira do Amaral*

**Arnim Kaiser/Verena Buddenberg/Kerstin Hohenstein/Cornelia Holzapfel/Monika Uemminghaus/Maren Wolter (Hrsg.): Kursplanung, Lerndiagnose und Lernerberatung. Handreichung für die Praxis, W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld 2007, 258 S.**

Unter der übergreifenden Thematik der steigenden Bedeutung von Lernberatung werden die Durchführung von Lernstandortbestimmungen und Lernerberatung sowie die dazugehörigen Voraussetzungen in der Handreichung „Kursplanung, Lerndiagnose und Lernerberatung“ dargestellt. Es handelt sich hierbei um die Ergebnisse zweier Projekte „Variation von Lernumgebungen“ (VaLe) und „Lernerfolg und Lernerfolgskontrolle“ (LeKo), die von September 2003 bis Februar 2007 im Auftrag des Bundesmi-

nisteriums für Bildung und Forschung durchgeführt und von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft getragen wurden. Laut diesen lässt sich die Veröffentlichung „als Werkstattbericht lesen, der auf drei Fragestellungen aus der Bildungspraxis antwortet“. Erstens wird der Aufbau einer didaktischen Strukturplanung sowie die Zielsetzungen als Faktoren beschrieben, welche die Grundlage für einen kontinuierlichen Lernweg der Lernenden darstellen. Zweitens werden Einsatzszenarien von Lernstandortbestimmungen in unterschiedlichen Seminarformen beschrieben, immer mit der Vermeidung einer negativen schulischen Assoziation der Überprüfung. Zuletzt wird eine auf empirischen Daten beruhende Lernerberatung vorgestellt.

Der Aufbau der Handreichung ist dabei ein Wechselspiel zwischen theoretischer Fundierung (Autorengruppe) und anschließender Darstellung von Praxisberichten (Praktiker der teilnehmenden Institutionen) auf den beschriebenen theoretischen Grundlagen. Die Publikation umfasst drei theoretische Grundlagenkapitel sowie zwei Kapitel mit Praxisberichten.

Zunächst werden theoretische Grundlagen zur Kursplanung wie etwa die Erstellung einer Strukturplanung und die Bedeutung von Seminarzielen bei der Strukturplanung sowie ein Beispiel für die Erstellung beschrieben. Hieran schließt sich die theoretische Fundierung von Lernstandortbestimmungen an. Ausführlicher werden in diesem Kapitel das Verständnis, Arten von Lernstandortbestimmungen, die Integration in Seminare sowie die Transferförderung beschrieben. Nach der theoretischen Grundlegung werden Berichte aus der Praxis zur Lernstandortbestimmung dargestellt, kri-

tisch reflektiert und hinsichtlich deren Eignung bewertet, sodass die Lesenden eine plastische Vorstellung von der Umsetzung der Theorie in der Praxis erhalten. Die Praxisberichte beschreiben den Einsatz einer Fülle von Arten von Lernortbestimmungen in differierenden Angebotsformen. Allerdings bleibt die Praxisdarstellung hier auf fünf Arten – die im Gegensatz zu den 16 theoretisch beschriebenen Arten von Lernstandortbestimmungen stehen – beschränkt.

Dieses Vorgehen wiederholt sich ebenfalls für die theoretische und methodische Grundlegung der Lernerberatung, die auf der Basis eines Fragenbogens erfolgt. Das Kapitel vermittelt theoretische Grundlagen hinsichtlich des Verständnisses, des methodischen Vorgehens mit dem Fragebogen sowie zu Gesprächssituationen.

Die theoretischen Grundlagen zur Lernerberatung sind zunächst auf Ausführungen zu den relevanten Definitionsmerkmalen beschränkt. Neu an der methodischen Umsetzung von Lernerberatung ist, dass diese auf der Grundlage eines Kurzfragebogens (Kurz-FELTE) durchgeführt wird, der Lernertypen und Lernereigenschaften ermittelt, auf deren Grundlage die Beratung erfolgt. Die sich anschließenden Praxisberichte zeigen auch hier wieder mögliche Ausgestaltungsfelder der Theorie in der Praxis.

Die Verbindung der theoretischen Ausführungen ist darin zu sehen, dass sowohl Lernstandortbestimmungen als auch der Fragebogen als Grundlage für die Lernerberatung dienen und somit die Umsetzung dieser unterstützen, sodass Lehrende dem wachsenden Bedarf an Lernerberatung gerecht werden können.

Die Darstellung der Grundlagen nimmt dabei die theoretischen Aspekte

in den Blick, die hinsichtlich der Thematik von besonderer Relevanz für die Praxis sind. Somit wird die Autorengruppe der Herausforderung gerecht, die Fülle des Stoffes unter didaktischen Gesichtspunkten zu reduzieren. Anzumerken bezüglich der theoretischen Grundlegung bleibt jedoch, dass sich innerhalb der Kapitel kaum Literaturangaben oder Verweise finden. Lediglich am Schluss eines jeden Beitrags werden Literaturangaben benannt, allerdings bleibt an den meisten Stellen offen, ob die theoretischen Überlegungen eigene, in Anlehnung an die genannten Autoren sind oder Hinweise zum Weiterlesen.

Es handelt sich bei der Handreichung um eine Publikation, die sich an Praktizierende richtet und Möglichkeiten aufführt, dem zunehmenden Bedarf an Lernerberatung bzw. Lernberatung zu entsprechen. Die Ausführungen der Autorengruppe ermöglichen einen plastischen Einblick in die praktische Umsetzung der vorher theoretisch beschriebenen Grundlagen.

Für Praktiker/innen ist dieses Buch durchaus hilfreich und auch unter der Perspektive des Einsatzes einer praktikablen Methode zur Unterstützung bei der Durchführung von Lernerberatung gewinnbringend.

Der große Gewinn der Projektaktivitäten sowie deren Darstellung ist darin zu sehen, dass der Schritt von der Theorie in die Praxis unterstützt und somit vorangetrieben wird. Der Programmatik um die steigende Bedeutsamkeit von Lernerberatung wird somit eine Form der praktischen Umsetzung entgegengesetzt. Allerdings bleibt unklar, warum die Autorengruppe eine weitere Begrifflichkeit – Lernerberatung – in die Diskussion einführt, dessen Merkmale starke Über-

schniedungen zum Begriff der Lernberatung aufweisen.

*Lea Maria Kollewe*

**R. Egger/R. Mikula/S. Haring/A. Feibinger/A. Pilch-Ortega (Hrsg.): Orte des Lernens – Lernwelten und ihre biographische Aneignung, VS Verlag: Wiesbaden 2008**

Die Zahl der Veröffentlichungen über Räume und Orte des Lernens wächst (vgl. u. a. auch Faulstich u. a.: *Lernorte*. Hamburg 2009). Nachdem „die Kategorie Raum in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion lange vernachlässigt“ (Schrammel 91) worden ist, ist Lernen mittlerweile verstreut und aus den Lehranstalten ausgewandert. Es droht allerdings nun in Umkehr vorherrschender Betrachtung, die gekennzeichnet war durch Orts- und Zeitlosigkeit, eine Ubiquität des Lernens, weil immer und überall gelernt wird. Die Gefahr wächst, dass die konkrete Kontextualität des Lernens verfehlt wird; wenn nicht mehr gesagt werden kann, was denn kein Lernort sei, wird der Begriff inhaltsleer.

Auch der einleitende Beitrag von Rudolf Egger über „Orte und Nicht-Orte der Bildung“ (21-34) hilft wenig, um die Besonderheit von „Lernorten“ zu bestimmen. Als „Nicht-Orte“ wird im Anschluss an die theologisch inspirierte Anthropologie Marc Augès bestimmt: „Der Raum des Nicht-Ortes schafft keine besondere Identität und keine besondere Relation, sondern Einsamkeit und Ähnlichkeit“ (Augès 1994, S.121). Nicht-Orte par excellence sind Shopping-Malls, Flughäfen und Bahnhöfe, durchquerte und benutzte Räume, in denen man weder Halt noch Bindung findet, die aller Aura beraubt, auf ein beinahe leeres Funktionieren, den bloßen Gebrauch reduziert sind“ (Egger 22). Vielleicht sind

aber genau solche „Nicht-Orte“ der aktuellen Konstellation angemessene Lernorte; jedenfalls mir scheint eine Verpflichtung auf einen romantisch-normativ aufgeladenen Begriff von Identität den Springpunkt der Lernortproblematik zu verfehlten. Diese liegt m. E. in der (zugegebenermaßen auch virtuellen) Körperlichkeit und der damit gegebenen konkreten Kontextualität intentionalen Lernens.

Im Folgenden, auch in weiteren Beiträgen, wird unter der Überschrift des zweiten Teils „Lernen als Aneignung von Welt“ (45-87) wichtiges zur Biographizität des Lernens gesagt (z. B. bei Heide von Felden „Zum Lernbegriff in biographischer Perspektive“ (57-58).

Die mit dem Titel „Orte des Lernens“ zu vermutende Schwerpunktsetzung wird dem dritten Teil „Lernorte und Lernräume“ (89-135) aufgebürdet – hier vor allem dem knappen Beitrag von Sabrina Schrammel „Überlegungen zur räumlichen Analyse von Bildungs- und Erziehungsprozessen“ (91-100). Sie greift zunächst den pädagogischen Raumdis-

kurs auf (92), der mittlerweile eine „Annäherung an eine neue Sicht auf Räume“ (ebd.) beginnt. Benannt werden architektonische und geographische Räume, Denkräume, Handlungsräume, Leibräume und Sozialräume (93). Raum kann aus erziehungswissenschaftlicher Sicht selbst zum Lerngegenstand, als Kontext inszeniert werden oder Einfluss auf Lernen nehmen. Zurückgegriffen wird auf zentrale Positionen im soziologischen Raumdiskurs (Behälter oder Lageverhältnis; gegebener oder hergestellter Raum). Dieser Versuch einer Systematik müsste weiter vorangerieben und ausgeführt werden.

Die folgenden Texte verlassen aber schon wieder das Feld, bearbeiten Beispiele oder neue Zusammenhänge; so im vierten Teil „Digitale Medien und Lernen“ und im fünften Teil „Arbeit – Arbeitslosigkeit – Lernen“. Die insgesamt vierzehn Beiträge umkreisen die „Orte des Lernens“. Sie werden aber nicht hinreichend zusammengeführt. Sie geben Anregungen und verdeutlichen die Notwendigkeit selbst weiterzudenken.

*Peter Faulstich*