

Rezensionen

Klingovsky, Ulla (2009): Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse, Bielefeld: transcript Verlag, 234 S., 25,80 Euro

Die Diskussion um die Entwicklung und Etablierung neuer Lernkulturen bewegt die Erwachsenenbildung nun schon seit vielen Jahren. Dabei wird einerseits auf die Dynamisierung von Wissen und die sich ständig verändernden Anforderungen in der Arbeitswelt verwiesen und gleichzeitig mehr Selbstbestimmung, mehr Entscheidungsfreiheit, mehr Individualität für die Lernenden versprochen. Diesen soll durch neue Lernarrangements ermöglicht werden, ihre Lernbedürfnisse selbst zu bestimmen, die eigenen Lerninhalte festzulegen, ihre Lernziele eigenständig zu formulieren sowie individuelle Lernstrategien zu realisieren.

Ulla Klingovsky hinterfragt, inwiefern der proklamierte methodisch-didaktische Paradigmenwechsel tatsächlich zu einer Reduktion externer Steuerung führt. Sie konstatiert zwar veränderte Gegenstands- und Funktionsbestimmungen didaktischen Handelns, entziffert aber gleichzeitig deren Verwobenheit in Machtverhältnisse. Die in der Einleitung formulierte provokante These, in neuen Lernkulturen würde gerade die Freiheit der Subjekte kalkulierend eingesetzt, um qua Selbstführung und Selbstleitung intendierte Veränderungen an den Subjekten zu erzielen, wird in den folgenden Kapiteln ausführlich begründet.

Exemplarisch werden Konzeptionen neuer Lernkulturen von vier anerkannten Vertretern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf die in ihnen angeleg-

ten Regierungspraktiken und Technologien des Selbst untersucht. Forschungsgegenstand sind jedoch nicht die empirischen Praktiken, sondern die konzeptuellen Aussagen innerhalb des didaktisch-methodischen Diskurses, die in Anlehnung an Foucaults machttheoretische Analysen diskursanalytisch dechiffriert werden.

Alle vier untersuchten Praxiskonzepte vereint die Kritik an herkömmlicher Didaktik: diese sei repressiv und unterdrücke die Subjektivität der Lernenden. Mit ihren Konzepten wollen die Autoren ein Mehr an Selbststeuerung (Arnold), Selbstsorge (Forneck), gesellschaftliche Teilhabe (Ludwig) oder Selbstverfügung (Meueler) erreichen.

Nachvollziehbar zeigt Klingovsky auf, dass auch diese Konzepte, gerade durch die Anrufung der Subjektivität, die Subjekte subtil in Regierungspraktiken einbinden, denn auch für das freie und autonom handelnde Subjekt ist das Feld möglicher Handlungen strukturiert: durch Aktivität und Selbstgestaltung sollen die Haltungen gegenüber Instabilität, Wandel und Veränderung positiv beeinflusst werden. Die Subjekte sollen dazu gebracht werden, Veränderungen an sich selbst zu vollziehen und an einer unentwegten Selbstoptimierung zu arbeiten.

Pädagogisches Handeln – auch subjektorientiertes – lässt sich nicht jenseits von Macht denken, insofern seien Freiheit und Selbstbestimmung keine angemessene Beschreibungsfolie mehr, so ein Fazit.

Ulla Klingovsky zielt darauf ab, den „Raum des didaktisch-methodischen Denkens in Bewegung zu halten“, und fordert, nicht nur auf die eigenen Intentionen zu schauen, sondern auch zu reflektieren, welche nicht beabsichtigten Wirkungen unser Handeln haben kann. Sie eröffnet mit ihrer gouvernementalitätstheoretischen Analyse neue Perspek-

tiven auf Machtverhältnisse, die sich in spezifischen Regierungsformen, Führungslogiken und Technologien des Selbst niederschlagen.

Doch eine Subjektdeutung, die in Subjektivität nur eine weitere Umsetzung von Regierungstechnologien sieht, droht in zynischem Fatalismus zu enden. Liegt in der Subjektivität nicht auch die Möglichkeit des Widerstandes und der Subversion? Steht nicht daher subjektorientierte Didaktik – trotz machttheoretischer Implikationen – auch für ein Offenhalten, für Eigensinn und Emanzipation? Sollte wirklich von der Idee Abstand genommen werden, pädagogisches Handeln sei auch im Dienst von Selbstbestimmung und Freiheit zu denken?

Diese kritischen Anfragen schmälern jedoch in keiner Weise Klingovskys Verdienst, mit einer fundierten Analyse eine überfällige Debatte zu machttheoretischen Dimensionen didaktischer Handlungsweisen angestoßen zu haben.

So kann die Lektüre die Grundlage für weitere Nachforschungen sein, in welchen gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Spannungsfeldern didaktische Handlungsweisen welche Wirkungen entfalten.

Inga Börjesson

Zeuner, Christine/Faulstich, Peter (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation, und Perspektiven, Weinheim: Beltz, 368 S., 59,- Euro, ISBN 978-3-407-32111-4

Erwachsenenbildung ist ein weites Feld, das wissen wir. Neben dem Verhältnis von Theorie und Praxis, von Theorie und Empirie sowie den relativ engen Bezügen zu anderen Disziplinen ist dies auch der Situation geschuldet, dass auf das Feld der Erwachsenenbildung politische, ökonomische und andere Akteure stärker wirken, das Feld der Erwachse-

nenbildung im Sinne Bourdieus demnach über relativ wenig Autonomie verfügt. Es sind also viele Köche, die den Brei rühren. So nimmt es nicht wunder, dass auch die Forschungslage höchst differenziert und diversifiziert ist. Forschung zur Bildung Erwachsener ist motiviert durch verschiedene Interessen und Begründungen. Die Lage ist mit Unübersichtlichkeit noch milde umschrieben. Zuletzt stellten vor allem das „Forschungsmemorandum“ der Sektion Erwachsenenbildung aus dem Jahr 2000 (das Inhaltsbereiche und Forschungsdesiderate benannt hat) und die seit einigen Jahren existierende „Forschungslandkarte“ (die daran orientiert zentrale Daten von Forschungsprojekten aufnimmt) wichtige Etappen dar, um zu mehr Übersicht zu gelangen. Angesichts dieser Ausgangslage stellt schon der Versuch, diese Landschaft systematisch zu ordnen, wie Christine Zeuner und Peter Faulstich das mit ihrer Publikation anstreben, ein ebenso ambitioniertes wie gewagtes Unterfangen dar. Insofern ist die Latte hoch gelegt, und sie wird, soviel sei vorweg gesagt, von den beiden Autoren beherzt übersprungen.

Anlauf genommen wird dazu im ersten Abschnitt, in dem unter der Überschrift „Situation und Kontext der Erwachsenenbildungsforschung“ zugleich eine wissenschaftstheoretische Verortung vorgenommen wird. Die Autoren machen deutlich, dass „Erträge“ der Erwachsenenbildung nicht für sich sprechen, sondern erst wirklich eingeordnet werden können, wenn sie in Zusammenhang mit dahinter stehenden Erkenntnisinteressen und Entstehungskontexten gestellt werden. Zeuner/Faulstich sichten kurz wichtige Theorieströmungen und verorten sich selbst in einer Position des „kritischen Pragmatismus“, die von der „Kritischen Theorie“ den Gedanken der Ideologiekritik (resultierend aus der

Einsicht der Verflechtung von „Theorie und Praxis“) und vom Pragmatismus die Intention eingreifenden Handelns aufnimmt. Damit ist eine Perspektive aufgemacht, „um die Erträge vorliegender Empirie zu reinterpretieren“ (S. 15), wobei beim Gang durch die Untersuchungen der Bezug zu dieser Theorieperspektive nicht immer präsent ist. Zugleich impliziert ihre Position, wie sie betonen, u. a. eine Offenheit bezüglich des methodischen Vorgehens. Als Kern dessen, was Forschung zur Erwachsenenbildung ausmacht, werden Lernprozesse Erwachsener herausgestellt. Hieraus kann dann letztlich die inhaltliche Systematik des Buches ableitet werden, denn Lernen Erwachsener kann den Lehr-Lernprozess fokussieren oder aber ausgehend von den Adressaten und Teilnehmenden, den institutionellen Strukturen und den Lehrenden betrachtet werden.

Diesem hilfreichen einordnenden Abschnitt schließt sich ein historischer Blick auf die Erwachsenenbildungsforschung an, der zum einen deren Genese und Wurzeln anhand von Überblicksartikeln nachzeichnet und zum anderen Studien bis zu den 1970er Jahren vorstellt.

Die dann folgenden sieben Kapitel lehnen sich weit gehend an der Systematik an, die im „Forschungsmemorandum“ aufgemacht wurde. Jeder Abschnitt ist in sich weiter unterteilt und hat ein separates Literaturverzeichnis. Am Ende steht jeweils eine Synopse, in der die wichtigsten Untersuchungen überblicksartig dargestellt sind nach AutorInnen, Titel, Erscheinungsjahr, Typ der Publikation, Skizzierung des Themas, methodisches Vorgehen und Umfang. Dadurch erhält das Buch den Charakter eines Nachschlagewerks, der im Übrigen ergänzt wird durch ein umfangreiches Namensregister am Ende.

Einige Schlaglichter: Das Thema

„Lernen und Lehren“ wird als Herzstück der Erwachsenenbildungsforschung bezeichnet, mit dem Fokus auf „Lernen“. Nach einer Auseinandersetzung mit verhaltensorientierten Ansätzen und daran angelehnte Forschungen werden hier neuere konstruktivistische und subjektwissenschaftliche Arbeiten sowie die Resultate der aktuell einflussreichen wie (aus Sicht der Autoren) problematischen Gehirnforschung vorgestellt. Im Abschnitt „Lernende, Adressaten, Zielgruppen und Teilnehmende“ werden besonders die als „Leitstudien“ titulierten Adressatenstudien der 1950er, 1960er und 1970er Jahre gewürdigt und es findet sich ein längerer Abschnitt zu Zielgruppen. Das Kapitel „Institutionen, Kooperationen und Supportstrukturen“ fasst insgesamt recht heterogene Forschungsstrände zusammen. Als „Inhaltsbereiche der Erwachsenenbildung“ werden in einem etwas kürzeren Abschnitt berufsbezogene, allgemeine, politische und kulturelle Bildung unterschieden. Zum Thema „Personal in der Weiterbildung“ werden sowohl Untersuchungen zur Ausbildung von ErwachsenenbildnerInnen, als auch solche zu verschiedenen Tätigkeitsbereichen sowie biographieorientierte Studien zur Professionsforschung vorgestellt. Beklagt wird hier, dass in den Studien insgesamt zu wenig auf Professionstheorien Bezug genommen wird. Der Abschnitt „Entwicklungstendenzen des Weiterbildungssystems“ greift neben Arbeiten zu Politik, Ökonomie und Recht sowie zu ökonomischen und zeitlichen Ressourcen erfreulicherweise auch die internationale Forschungslage mit auf. Der Abschnitt zur „Historischen Erwachsenenbildungsforschung“ ist im Vergleich ebenfalls eher kurz, aber erstaunlich stark differenziert.

Am Schluss steht ein zusammenfassender Blick auf Resultate und Perspektiven. Dabei wird ein (selbst)kritischer

Blick auf die Forschungsaktivitäten der Disziplin geworfen, die, so die Autoren, allzu häufig „von Verwertungs- und Anwendungsinteressen geprägt sind, die mit kurzen Projektzyklen einhergehen“, so dass die Autonomie der Wissenschaft nicht selten auf der Strecke bleibt und „längerfristige Grundlagenforschung“ behindert wird (S. 354). Auch sei der „pädagogische Kern“ von Forschungsarbeiten häufig nicht klar definiert, was angesichts der Bedeutung, die außerpädagogische Theorien (auch für die Autoren selbst) haben, freilich auch nicht verwunderlich ist. Auch werden Lücken benannt, etwa in einer subjektorientierten Lerner- und Adressatenforschung, im Bereich Medien und Personal.

Es ist beeindruckend, welche Fülle von empirischen Arbeiten die Autoren gesichtet und zusammengestellt haben. Der Schwerpunkt liegt auf Arbeiten seit den 1990er Jahren, jedoch werden auch frühere Untersuchungen berücksichtigt. Wohltuend ist, dass nicht einfach Studien deskriptiv referiert und hintereinander gestellt werden. Vielmehr wird in das jeweilige Themenfeld zu Beginn problemorientiert eingeführt, bevor die Entwicklung der Forschungslage anhand von wichtigen Arbeiten kommentierend dargestellt wird. Dabei werden immer wieder Schlaglichter auf die Theorie debatte geworfen, so dass die Forschungsarbeiten in einen Kontext gestellt werden. Insgesamt wird dadurch zu einer reflexiven Sicht auf Forschung angeregt.

Bei einer so groß angelegten Arbeit zeigen sich naturgemäß auch Lücken bzw. Kritikpunkte. Wie genau sich die vorgeschlagene kritisch-pragmatische Perspektive niederschlägt, wird nicht immer klar. Wie sich diese Position mit den angeführten Referenztheorien Holzkamp, Giddens und Bourdieu „verträgt“, kann im Rahmen dieses Buches sicher nicht ausgearbeitet, hätte aber wenigstens

angedeutet werden können. Und natürlich kann man fragen und trefflich darüber streiten, ob die inhaltliche Systematik schlüssig ist (sie erweist sich m. E. als tragfähig), ob wichtige Studien fehlen, ob sie richtig zugeordnet sind, warum manche Arbeiten kurz, manche ausführlich dargestellt wurden usw. Aber angesichts dessen, was präsentiert wird, kann das auch schnell wirken wie „Jammern auf hohem Niveau“. Das Buch ist bisher einzigartig und ergänzt die zahlreich vorhandenen Einführungsbücher in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Für Studierende, WissenschaftlerInnen und auch PraktikerInnen bietet es eine Fülle von Informationen und Hinweisen zum Weiterlesen beim Eintauchen in das Forschungsfeld „Erwachsenenbildung“.

Helmut Bremer

Rolf Arnold, Sigrid Nolda, Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. Aufl., Bad Heilbrunn 2010, 334 S, 29,90 Euro

Das 2001 erschienene Wörterbuch Erwachsenenpädagogik ist zu Recht bekannt und beliebt bei Studierenden, hilfreich für Praktiker, Wissenschaftler und allen, die sich schnell über zentrale Begriffe und Themen aus der Erwachsenenbildung informieren wollen. Über 250 Stichworte von „abschlussbezogene Weiterbildung“ bis „zweiter Bildungsweg“ enthält das Wörterbuch, eine beachtliche redaktionelle Leistung. Konkurrenzlos die gelungene Konzeption eines kompetenten Minihandbuchs, handlich das Format und fair der Preis. Die durchschnittlich drei Spalten langen Autorenbeiträge enthalten jeweils eine Literaturliste von 3 bis 12 aktuellen Titeln.

2010 erschien nun eine weitgehend neu geschriebene Auflage, die versucht der Weiterentwicklung in Wissenschaft und Forschung zu folgen. Mit dem 25 mm höheren und 20 mm breiteren

Buchformat, dem etwas geringeren Seitenumfang (334 statt 378 Seiten) und dem handbuchähnlicherem Umschlag wirkt es gefälliger. Neu sind auch viele Autoren: Von den 131 (vorherige Auflage: 132) Autoren sind 42 Autoren erstmalig dabei. Erfreulich ist, dass davon über ein Viertel aus der Erwachsenenbildungspraxis kommen. Der Seitenspiegel wurde entscheidend verbessert: Das jeweilige Stichwort in der Kopfzeile erleichtert die Navigation erheblich.

Weniger erfreulich ist, dass das umfangreiche 16-seitige Stichwortverzeichnis zu einem knapp 4-seitigen Stichwortregister geschrumpft wurde, das Institutionenregister, das Autorenverzeichnis und das 6-seitige Autorenregister wurden ersatzlos gestrichen; geblieben ist lediglich ein Autorenspiegel. Das sind bedauerliche und unverständliche Kürzungen.

Bei einigen Beiträgen würde man sich etwas mehr Praxisbezug wünschen, gerade für die o.g. Zielgruppe. Zwei Beispiele:

Stichwort Marketing: Zwei Spalten Umfang erscheinen etwas knapp bei der existentiellen Relevanz von Marketing für fast alle Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Der neue Beitrag ist bedauerlicherweise fast eine Spalte kürzer als der Beitrag des Praktikers Klaus Meisel in der ersten Auflage. Hätte man den Begriff nicht von seinen betriebswirtschaftlichen Ursprüngen, sondern vom Konzept Non-profit-Marketing mit seinem erweiterten Instrumentarium abgeleitet, wäre man sehr viel näher an der Realität von Erwachsenenbildungseinrichtungen. Zu den Ursprüngen des Denkens in Kategorien des Marketing wäre weniger der etymologische Ursprung als vielmehr der Beginn des Marketinghandeln in der Erwachsenenbildung hilfreich gewesen. Um zu bestehen, mussten bereits die ersten Arbeiterbil-

dungsvereine im vorletzten Jahrhundert, die kirchlichen Einrichtungen und dann die ersten Volksbildungsvereine ihre Programm-, Kommunikations- und Gegenleistungsgestaltung sorgfältig nach Kriterien planen, die heute zentrale Bestandteile des Non-Profit-Marketings sind. Das bedeutet, dass erfolgreiche Erwachsenenbildung schon immer in Marketing-Kategorien dachte und handelte, auch wenn sich die Begrifflichkeit erst später entwickelte. Hier ist wie an vielen Stellen des Wörterbuches eine Skepsis gegenüber ökonomischen Kategorien zu spüren, obwohl Einrichtungen der Erwachsenenbildung als Dienstleister vor dem Grundproblem allen wirtschaftlichen Handelns stehen, nämlich der Umgang mit knappen Ressourcen.

Stichwort Angebot: Hier handelt es sich zweifellos um das dynamischste Segment der Erwachsenenbildung. Sowohl die Inhalte als auch die Form der Bildungsangebote entwickeln und ändern sich in immer kürzeren Zyklen. Diese Entwicklungen verlaufen wiederum sehr unterschiedlich z. B. in ehrenamtlich geleiteten Organisationen, in vhs/Familienbildungsstätten und in der betrieblichen Fortbildung. Die zentrale Aussage „Das Kernangebot der WB stellt der Form nach eine Unterrichtsveranstaltung im weiteren Sinne dar“ muss zumindest für die Volkshochschulen und ehrenamtlich geleiteten Bildungseinrichtungen zunehmend bezweifelt werden. Als Reflex auf die veränderte Medienlandschaft und das Freizeitverhalten wird „Unterricht“ immer weniger nachgefragt und neue Veranstaltungsformen beginnen zu dominieren. Wünschenswert wäre zu diesen Stichwort u.a. wie diese Angebotsentwicklungen verlaufen, welcher Art ihre Bestimmungsfaktoren sind, welche Diversifikationsprozesse stattfinden und welche Elemente in diesen neuen Veran-

staltungsformen dominieren. Der Autor dieses Stichwortes sieht jedoch andere Schwerpunkte. Er verwendete eine der beiden Textspalten für eine Begriffsabgrenzung von Angebot und Weiterbildungsdienstleistung, die andere Spalte für eine etwas kursorische Beschreibung der veränderten Weiterbildungslandschaft, in der Differenzierungen und Ergänzungen, Bildungsinnovationen, neue Medien usw. benannt werden.

Mit den genannten Vorteilen eines Fachwörterbuches ist naturgemäß der Nachteil erkauft, dass die Fachartikel sehr kurz sein müssen und kaum Raum für ein befriedigendes Umreißen eines Fachbegriffs lassen. Ein unlösbare Problem. Jeder Fachmann wird aus diesem Grund einen anderen, für ihn richtigen Zugang wählen und u.U. alles andere kritisieren. Es ist der Preis für eine größtmögliche thematische Breite der Stichworte.

Bei aller Detailkritik, das Wörterbuch Erwachsenenbildung ein Standardwerk bleiben, siehe oben.

Udo Freier

Rumpf, Horst: Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs, Juventa Verlag: Weinheim 2010

In den letzten Jahren ist eine ganze Reihe von Veröffentlichungen erschienen, welche sich gegenüber einem reduzierten Lernbegriff absetzen. Zu denen, die immer schon Probleme mit Konzepten der pädagogischen Psychologie, die sich im Anschluss an den Behaviorismus entwickelt hatten, gehört zweifellos Horst Rumpf, der als einer der alten Männer der Erziehungswissenschaft (geb. 1930) gegenüber dem Mainstream quer liegt.

In seinem neuen Werk fügt er vielfältige Bruchstücke seiner Lektüre zusammen und bündelt sie zu einem umfas-

senderen Ansatz, sich mit Lernen zu beschäftigen. Gegen die jeweils verkürzten Vorstellungen – er nennt dies Lernen I – setzt er umfassendere Konzepte – Lernen II – welche nicht auf verlässliche und vorhersehbare Gesetzmäßigkeiten abstellen, sondern sich durch Erfahrungen von Nähe, Betroffenheit und Intensität (11) auszeichnen.

Seine Lesefrüchte reichen von Wilhelm von Humboldt bis Klaus Holzkamp, von Thomas Mann bis Käte Meyer-Drawe. Manchmal ist die Zusammenstellung irritierend, aber dies ist wohl durchaus auch Absicht des Textes.

Rumpf geht es zunächst um eine „Überwindung eindimensionaler Vorstellungen vom Lernen“ (Teil I). Dabei setzt er zwei Lernorientierungen gegeneinander, die der Weltbeherrschung und die der Betreffbarkeit. Im Wesentlichen geht er aus von phänomenologisch begründeten Konzepten, welche eine gegenüber der Beobachtbarkeit und Messbarkeit alternative Zugangsweise versuchen. Er setzt auf Staunen und die Tatsache, dass Körper immer denken (44).

So entstehen in der sinnlichen Wahrnehmung „Lernkrisen“ (Teil II). Altvertrautes nimmt fremde und neue Züge an und aus dem Unerwarteten und Unerwartbaren entsteht fruchtbare Befremden (Kapitel 6).

Im letzten Teil (III) führt Rumpf zwei Zeugen für Lernen im Gegenstrom an: Den Naturforscher Adolf Portmann sowie die Lernbiographie von Hans Reutimann.

Lernen bedeutet für Rumpf nicht mit Aufgaben fertig werden, nicht sie zu überwinden, sondern sie stark zu machen und zu Erscheinung zu bringen (10). Dafür wird eine ganze Menge eindrucksvoller Belege von hochgeachteten Autoren zusammengestellt, welche jeweils aus ihren persönlichen Erfahrungen berichten und an die Grenze des Unverstehbaren

vorstoßen.. Rumpf zitiert Husserl mit dem Hinweis, dass wir, „wenn wir uns auf seinen Boden stellen, alle Erkenntnisse eben als fraglich behandeln und somit keine Existenz als vorgegeben hinnehmen“ (21). Rumpf nennt dieses Verfahren im Anschluss an den Phänomenologen Hans Blumenberg „Entselbstverständlichung“ (22).

Die Denkbewegungen sind durchaus sprunghaft, vielleicht auch gewollt so; die Assoziationen weitreichend und die Konsistenz der Argumente keineswegs stringent. Dies gehört allerdings zur Schreibtechnik von Horst Rumpf, durch die selbst wieder Irritationen entstehen und neue Verbindungen hergestellt werden. Etwas mehr Disziplin hätte man sich dann doch gewünscht, bei der Klärung der Begriffe, bei der Differenz der Positionen und vor allem bezogen auf das Verhältnis der beiden Formen „Lernen I“ und „Lernen II“. Um aber das Feld der Instruktionspsychologie zu verlassen, gibt der kleine Text vielfältige Anregungen.

Peter Faulstich

Schmidt, Bernhard (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive, Wiesbaden 2009: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Bernhard Schmidt legt mit seiner Habilitationsschrift eine Monografie vor, die als Sonderstudie neben der vom BMBF geförderten EdAge-Studie speziell auf ältere Arbeitnehmer/innen zielt. Schmidt befasst sich mit der Frage, ob und warum ältere Arbeitnehmer an Weiterbildung beteiligt sind. Dabei stellt er zwei zentrale Erkenntnisinteressen in den Vordergrund: erstens das Bildungsverhalten älterer Erwerbstätiger in organisierten und informellen Lernangeboten und zweitens die Frage, was ältere Er-

werbspersonen zu einer Weiterbildungsaktivität motiviert (S. 15).

Schmidt beginnt, wie so viele Arbeiten, mit den aktuellen demografischen Trends und diskutiert zweitens Gründe der Weiterbildungsteilnahme als gegenwärtigen Forschungsstand. Im dritten Abschnitt stellt er informelle Lernformen in den Vordergrund.

Im Gegensatz zu deskriptivstatistischen Analysen fällt bei Schmidt die Bezugnahme auf eine Hintergrundtheorie auf. Der durchaus umstrittene Kapitalmodell und der verwandte Rational-Choice-Ansatz werden kritisch hinterfragt, wobei die Trennung zwischen frankophoner und angloamerikanischer Diskussion gelegentlich etwas verschwimmt. Schmidt folgt sodann dem von Peter Alheit angelegten und von Tom Schuller ausgearbeiteten Modell erweiterter sozialer Erträge des Lernens. Dieses Modell fasst Human-, soziales und Identitätskapital als soziale Erträge des Lernens. Alle drei Ertragsarten operationalisiert Schmidt in Form von Skalen (S. 393 f.). Sie stellen den innovativen Gehalt des quantitativen Forschungsteils dar, dabei ist diese als deutschlandweite Repräsentativstudie ausgearbeitet. Sie ist kontrastiert durch eine qualitative Studie mit Gruppendiskussionen aus der fraglichen Klientel. Für ältere Erwerbstätige – so ein zentrales Ergebnis – ist die Investition in das eigene Humankapital der wichtigste Aspekt beruflicher Weiterbildung (S. 331). Soziales Kapital entpuppt sich als weniger leicht nachweisbar, jedoch ist die Annahme nicht widerlegt (S. 336), während Identitätskapital nach Berufsgruppen unterschiedlich relevant erscheint (S. 339).

Schmidt kommt über die üblichen Darstellungen von Motiven und Nutzungen hinaus zu der Schlussfolgerung, dass das Kapitalmodell sowohl theoretisch als auch empirisch zur Aufschlüsselung von Weiterbildungsmotiven geeig-

net sei (S. 238). Alle weiteren quantitativen Befunde erscheinen theoriekonform und bestätigen die Annahmen aus vorangegangenen Erhebungen. Im qualitativen Datenteil arbeitet Schmidt verschiedene Bildungstypen aus den Gruppendiskussionen heraus, die er mit den Bezeichnungen „Insel“, „Pragmatiker“, „enttäuschte Realisten“ sowie „Freundinnen“ profiliert. Diese Gruppen könnten etwas anschlussfähiger an theoretische Modelle herausgearbeitet werden.

Insgesamt legt Bernhard Schmidt hier eine umfangreiche theoretisch und methodisch anspruchsvolle Forschungsarbeit vor, wobei offen ist, wie viele Anschlüsse das Kapitalmodell an den theoretischen Stand der Adressatenforschung bereit hält. Für die volks- und betriebswirtschaftliche Legitimation beruflicher Weiterbildung älterer Erwerbspersonen hat dieser Ansatz jedoch durchaus argumentative Kraft.

Anke Grotlüschen