

Berichte

Wut, Protest und Volkes Wille – Populismuskonferenz am 25. und 26. April in Kassel

Rund 300 Wissenschaftler/innen, Institutionenvertreter/innen und politische Praktiker/innen waren dem Aufruf der Bundeszentrale und sechs Landeszentralen für politische Bildung gefolgt, um sich über die Hintergründe und Strategien im Umgang mit Populismus zu informieren und diese zu reflektieren.

Nicht nur die stark wachsenden Strömungen von Rechtspopulisten und -extremisten mit ihrem politischen Machtanspruch in immer mehr Ländern standen im Fokus der Tagung, sondern auch die wachsende Kapitalismus- und pauschalisierte EU- oder Amerikakritik spielten dabei eine Rolle. Sorge bereitet den Expert/innen hierbei das tendenziell hohe Bildungsniveau der Unterstützergruppen von rechtspopulistischen Strömungen wie z. B. bei Pegida. Dass gerade diese Menschen sich die Möglichkeiten simple Lösungen für komplexe gesellschaftliche Probleme zu propagieren zu Nutze machen, um menschenfeindliche rassistische Ideen zu popularisieren, drängt den Fachleuten starke historische Parallelen auf. In einer großen Zahl von Workshops und Diskussionsforen wurden unterschiedliche Aspekte von populistischer Meinungsmachen und die Möglichkeiten der politischen Bildung erörtert. Das Spektrum reichte von Rechts- und Linkspopulismus über Antizyganismus bzw. -semitismus, Homophobie, Islam-, Frauen- und Flüchtlingsfeindlichkeit bis hin zu Verschwörungstheorien und Netzaktivismus von Populisten.

So vielfältig wie die Angebote sind auch die Analysen der Adressaten von populistischen Strömungen. Von sogenannten Bildungsfernen über Euroskeptiker und Globalisierungsgegner, von einstigen Linkswählern über die vom scheinbaren Abstieg bedrohte Mitte der Gesellschaft bis zu Rechtsextremisten und Hooligans. Alle eint eine als politische Obdachlosigkeit bezeichnete Haltung die im Protest ein neues zu Hause findet. Das Zerbrechen von Ordnungen und gesellschaftliche Veränderungen in großem und schnellem Maße bieten zwar die Chance auf Neues, werden aber von einigen als Bedrohung empfunden. Konstatiert wurde, dass von der Politik weitreichende Entscheidungen getroffen wurden, die Menschen aber nicht durch Angebote der Politischen Bildung mitgenommen und unterstützt wurden. Dies liegt zum einen an der völlig unzureichenden finanziellen und personellen Ausstattung der außerschulischen Bildung zum anderen ist dies wohl ein politikimmanentes Handeln. Fatal ist in der derzeitigen Situation, dass sich die Ablehnung nicht wie bei anderen politischen Feldern der jüngeren Vergangenheit wie der Finanzkrise oder der Energiewende, um Sachthemen handelt, sondern beim Thema der Geflüchteten oder Migration Menschen zum Hassobjekt werden. Populismus wurde auch als Symptom einer fehlenden positiven Utopie identifiziert. In Zeiten in denen die Welt nur aus Krisen und Katastrophen (Finanzen, Flüchtlinge, Energie/Klima) zu bestehen scheint, die medial nur noch von terroristischen Bedrohungen und Kriegsberichterstattungen abgelöst und überboten werden, sehnen sich die Menschen nach dem „einfachen schönen Leben“ oder Blicken in eine idealisierte Vergangenheit zurück.

Dem muss Politische Bildung durch Aufklärung, Begegnung, Auseinanderset-

zung und Beteiligung konstruktiv gegenüber. Bürgerforen, Demokratiewerkstätten und mediales Storytelling (Geschichte als permanente Migration und sukzessive Integration) sind Ansätze einer solchen Bildungsarbeit. 16 dieser Initiativen und Handlungsbeispiele aus allen Teilen der Republik wurden am Abend in einem Markt der Möglichkeiten persönlich und konkret vorgestellt. Zudem wurde auch die stärkere Zusammenarbeit mit einer politischen kulturellen Bildung als politisches Bildungsverständnis gefordert. So wie dies bei dieser Tagung in einem breiten Bündnis und Zusammenschluss über politische Ländergrenzen hinweg geschehen ist, können die scheinbar schwachen Akteure der Politischen Bildung, im Rahmen von lokalen und regionalen Bündnissen viel bewegen.

Steffen Wachter

vhs barcamp am 15. und 16. April in Hamburg

Digitale Welten in analogen Räumen auf einer sogenannten „Unkonferenz“ zu thematisieren, diskutieren und weiterzuentwickeln, zeichnet vhs-barbamps aus. Nunmehr zum dritten Mal veranstaltete die Volkshochschul-community der Erweiterten Lernwelten (ELW) dieses Konferenzformat, bei dem es keine geladenen Referierenden, Keynotespeaker oder Workshopleitenden gibt, sondern nur Teilnehmende und „Teilgebende“. Alle sind aufgefordert, als Themenstiftende, Diskutierende und Dokumentierende aktiv zu sein. Highlights, Momentaufnahmen und Ergebnisse werden in Echtzeit über diverse Socialmedia-Kanäle verbreitet, und auch die Webcommunity der nicht vor Ort Anwesenden beteiligt sich intensiv an den Diskussionen. Es mutet schon erstaunlich an, dass auf diese Weise an zwei Tagen bei ca. 100 Angemelde-

ten 50 sogenannte Sessions oder Workshops zu allen Themen der sich verändernden vhs-Welt zustande kamen. Zumal keine Inhalte vorher feststanden oder bekannt waren. Natürlich dürfen die großartige Vorbereitung der Infrastruktur und des Settings nicht vergessen werden. Ohne diese Voraussetzungen, funktionierende Technik und viele koordinierende Kolleg/innen der vhs ist ein derartiges Format nicht erfolgreich zu realisieren. Wenn dann wie noch eine historisch geprägte, ästhetisch anregende und authentische Örtlichkeit wie das vhs-Haus in Hamburg-Othmarschen dazu kommt, steht der Tagungsfreude und Lernlust nichts mehr im Wege.

Das bearbeitete Themenspektrum reichte von übergreifenden Megathemen wie Refugees, Disruption vhs, Masterplan ELW (Erweiterte Lernwelten) oder vhs-Identität über organisatorisch-strategische Fragen der Räume, des Marketings und der Vernetzung der vhs-Bereiche bis zu konkreten Formen wie Webinaren im Unterricht, Snapchat, Twitter und online-Schreibwerkstätten. Dieses Themenspektrum spiegelt nicht nur die Dynamik und Vielfalt der vhs-Welt wider, sondern zeigt auch das hohe Maß an Kompetenz und Lernbereitschaft der Beteiligten bei einem solch offenen Format. Gleichzeitig stellt es auch eine Analogie zur Entwicklung der Volkshochschule als Bildungsanbieter dar: Die Digitalisierung wird die Realitäten und Formate vor Ort verändern. Bei intelligenter Weiterentwicklung und Anpassung werden der persönliche Kontakt und die Präsenz aber nicht ersetzt, sondern sinnvoll ergänzt. Es geht also nicht um Digital oder Präsenz, nicht um traditionell oder zukunftsorientiert, sondern um sowohl als auch. Wenn dies als Botschaft und Erleben bei allen Beteiligten ankommt, ist eines der Hauptanliegen der Initiatoren von ELW erreicht.

Beim gemeinsamen Abendevent wurde mit der vhs Kaiserslautern der Veranstaltungsort des vhsbarcamps17 gefunden, zu dem alle Interessierten schon jetzt herzlich eingeladen sind.

Personalia

Nachruf

Wir trauern um Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg und langjähriges Mitglied sowie Vorsitzender der Redaktionskonferenz der Hessischen Blätter für Volksbildung. Peter Faulstich wurde am 12. Juni 1946 in Frankfurt a. M. geboren und ist am 27. Januar 2016 gestorben. Er war einer der produktivsten und kreativsten Wissenschaftler der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. An der TU Berlin hat er Bildungsökonomie, Soziologie und Pädagogik studiert. 1975 hat er sein Studium mit der Promotion abgeschlossen und war 1973 bis 1977 wissenschaftlicher Assistent am Institut für Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften an der TU Berlin. 1977 hat er sich in Erziehungswissenschaft an der TU Berlin habilitiert und war dort bis 1985 Privatdozent. 1977 bis 1978 war er Referent für Weiterbildung an der Gesamthochschule Kassel. 1985 bis 1992 hat er in Kassel als Privatdozent für Berufspädagogik Lehrveranstaltungen durchgeführt. 1995 wurde er Universitätsprofessor an der Universität Hamburg. 1995 bis 1999 war er Sprecher der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. 2002 bis 2008 war er Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für wissenschaft-

liche Weiterbildung (DGWF, früher AUE). Im April 2013 wurde er pensioniert, hat aber bis zuletzt gelehrt, veröffentlicht und in gewerkschaftlichen Projekten mitgearbeitet.

Peter Faulstich war ein vielseitiger und konstruktiver Theoretiker und Empiriker, der ein breites wissenschaftliches Oeuvre hinterlassen hat.

Seine Arbeiten sind für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) in besonderer Weise sowohl systematisierend und grundlegend als auch vertiefend und ausdifferenzierend: Hervorzuheben sind seine lerntheoretischen Arbeiten, bildungstheoretischen Auseinandersetzungen, Evaluationsstudien sowie zentrale politische Implikationen für die Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Peter Faulstich hat mit Einführungen sowie Forschungsdokumentationen die Entwicklung des Faches und der Disziplin grundlegend unterstützt.

Im Anschluss an die Holzkamp'sche Lerntheorie hat er sich intensiv mit Lernprozessen Erwachsener beschäftigt. Dabei interessierten ihn besonders Lernwiderstände und die Kontexte des Lernens, die er zur Frage von Lernorten und Raumkonflikten weiter entwickelt hat. In den 1990er Jahren hat er in den Evaluationskommissionen zu einzelnen Ländern mitgearbeitet und dabei strukturunterstützend und modernisierend gewirkt. Dazu ist im Folgenden eine Reihe von Veröffentlichungen entstanden als auch die Metapher der „mittleren Systematisierung“ als Beschreibung der charakteristischen Strukturform der EB/WB.

Bildungstheoretisch hat er sich mit der Geschichte der Pädagogik beschäftigt. 2011 schrieb er eine Publikation über „Aufklärung, Wissenschaft, lebensentfaltende Bildung“.

Insgesamt war Peter Faulstich ein feinfühliges Seismograph der erwachsenenpädagogischen Disziplin mit Blick

auf anstehende Themen und Auseinandersetzungen und konnte relevante und strategisch wichtige Themen für Forschung, Theorie- und Diskursentwicklung vorausschauend platzieren. Bereits in den 1980er Jahren interessierte er sich für die berufliche Qualifizierung der Arbeiterschaft und publizierte 1981 ein Buch über „Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung“. Technische Kompetenz und Emanzipation waren darin seine Schlüsselbegriffe, die er bis zuletzt forschend weiter verfolgt und bearbeitet hat.

Peter Faulstich gehörte zu den wenigen Wissenschaftlern, die die gesamte Breite des Feldes im Blick hatten, zur EB/WB gehörten für ihn auch selbstverständlich die Beruflich-betriebliche Weiterbildung und die Wissenschaftliche Weiterbildung.

Im vergangenen Jahrzehnt hat er zahlreiche grundlegende Bücher und Aufsätze veröffentlicht. Es kann hier nur eine Auswahl seiner Bücher angeführt werden:

- 1998 Strategien betrieblicher Weiterbildung
- 2002 Lernzeiten
- 2002 Selbstbestimmtes Lernen (mit Dieter Gnahs, Sabine Seidel)
- 2003 Weiterbildung – Begründung lebensentfaltender Bildung
- 2004 Expansives Lernen (mit Joachim Ludwig)
- 2005 Lernwiderstände (mit Mechthild Bayer)
- 2008 Erziehungswissenschaft (Hg. mit Hannelore Faulstich-Wieland)
- 2008 Erwachsenenbildung (mit Christine Zeuner)
- 2008 Vermittler wissenschaftlichen Wissens
- 2009 Lernorte (mit Mechthild Bayer)
- 2011 Aufklärung, Wissenschaft, lebensentfaltende Bildung

- 2012 LernLust (mit Mechthild Bayer)
- 2013 Menschliches Lernen
- 2014 Lerndebatten
- 2015 Lernen – Kontext und Biografie (mit Rosa Bracker)

Die politische Dimension von Bildung war ihm zeitlebens besonders wichtig: In seinem Artikel, der gerade im „Handbuch politische Erwachsenenbildung“ erschienen ist, verfolgt er die These: In autoritären Gesellschaften ist emanzipatorische Bildung kaum möglich. Bildung ermöglicht es, in demokratischen Gesellschaften Herrschaft zu reduzieren. Er plädiert für eine kritisch-pragmatische Lehre. „Bildung“ ist ein lernender emanzipatorischer und auch beruflich relevanter Identitätsprozess.

Weiterhin hat sich Peter Faulstich in seinen letzten Lebensjahren ausführlich theoretisch und empirisch mit dem Lernen und der Bildung Erwachsener beschäftigt. Seine Kernthese: Menschliches Lernen ist in gesellschaftliche Praxis integriert und wird durch Erwachsenenbildung kritisch-pragmatisch gefördert. In seinem Buch „Menschliches Lernen“ (2013) analysiert und interpretiert er aktuelle Lerntheorien. Zuletzt erschienen 2015 die Ergebnisse eines kooperativen Forschungsprojektes in der Studie „Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen“, die sich im Längsschnitt mit Gesellschaftsbildern, Deutungs- und Ordnungsvorstellungen als auch kollektiven Orientierungsmustern von Teilnehmenden befasste.

Die Redaktion der HBV hat eine besondere Beziehung zu Peter Faulstich. Er war seit 1987 Mitglied der Redaktion der Hessischen Blätter für Volksbildung und seit 2008 Redaktionsvorsitzender. Als Redaktionsvorsitzender hat er einen moderierenden und gleichzeitig standpunkt-

bezogenen Stil gepflegt, der immer an einem hohen wissenschaftlichen Standard mit eigener Position einerseits und an einer analytisch-kritischen und gestaltenden Praxisperspektive andererseits festgehalten hat. Dabei blieb er immer lässig und humorvoll, konnte so verschiedene Positionen, auch wenn er sie nicht teilte und sich auch nicht überzeugen ließ, zulassen und im Sinne einer öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung argumentativ in die Hefte einfließen lassen. Seine breite Kenntnis der meisten relevanten Forschungs- und Gestaltungsthemen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung leiteten seine Themenvorschläge und -entscheidungen und die Ausgestaltung vieler eigener verantworteter Hefte und eigener Beiträge. Gleichzeitig zeigen diese dieselbe inhaltliche Breite und Relevanz auf wie sein gesamtes wissenschaftliches Oeuvre. Alle Themenhefte und Beiträge bezeugen ein politisches Standing, das sich für eine breite Teilhabe an Erwachsenenbildung und Weiterbildung einsetzte. Hier eine Auswahl an verantworteten Themenheften, seit er den Redaktionsvorsitz übernommen hat:

- 2/2009 Globalisierung und Erwachsenenbildung
- 1/2010 Verwerfungen in der Weiterbildung
- 3/2011 Übergänge
- 2/2012 Wissenschaftliche Weiterbildung
- 3/2013 Lernräume und Lernorte
- 4/2013 Europa und Demokratie lernen (gemeinsam mit Birte Egloff und Ingrid Schöll)
- 4/2014 Bildung und Bilder

In den selbst verantworteten Heften brachte Peter Faulstich Positionierungen und Systematisierungen ein, die die Erwachsenenbildung/Weiterbildung darin

unterstützen, Institutionalisierungsprozesse und Forschungsaktivitäten wahrzunehmen und in einem umkämpften Feld für sich zu beanspruchen, z. B. zum Thema „Wissenschaftliche Weiterbildung“. Es wurde auch nicht nur fremde Expertise konzeptionell gebündelt und eingebunden, sondern zeithistorische Diagnosen wurden gemeinsam vorangetrieben. So war die Konzeption des Heftes „Verwerfungen in der Weiterbildung“ so angelegt, dass verschiedene Mitglieder der Redaktion zentrale Entwicklungs- und Fehlentwicklungslinien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die zeithistorisch als Verwerfungen diagnostiziert werden konnten, kritisch analysiert haben. Dies trug zur inhaltlichen und identitätsstiftenden Entwicklung der Redaktion bei.

Seine Aufgabe als Redaktionsvorsitzender nahm Peter Faulstich in einer umfänglichen Breite wahr, er achtete nicht nur auf die wissenschaftliche, kritisch-reflektierende und praxisbegleitende Profilierung des Heftes, sondern gestaltete auch umfänglich den „Service-Teil“ mit Rezensionen und Berichten, wofür ihm seine breiten Vernetzungen und sehr guten Kontakte in die Praxis und in die Verbände zu Gute kamen.

Er wird der Disziplin, der Praxis der Erwachsenenbildung und vor allem der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit sowie der Redaktion der Hessischen Blätter für Volksbildung nicht nur sehr fehlen; Peter Faulstich ist nicht zu ersetzen.

Horst Siebert, Steffi Robak

**Nachruf: Hans-Dietrich Raapke
5. Januar 1929 – 10. Februar 2016**

Hans-Dietrich Raapke war von 1965 bis 1997 Professor für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule

Oldenburg und später an der Universität Oldenburg. Von 1979 bis 1980 war er kommissarischer Leiter der Universität Oldenburg, dann Vizepräsident der Universität bis 1982.

Er zählte zu den wissenschaftsorientierten Reformern der Bildung für Kinder und Erwachsene mit ihren jeweils eigenen Organisationen und Institutionen und damit spezifischen Theorie- und Forschungsanforderungen. So war er maßgeblich beteiligt an einer Reform der Lehrerbildung als einphasige stärker wissenschaftlich orientierte Ausrichtung, er unterstützte nachhaltig Fernstudienzentren und ein Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung, um universitäre Weiterbildung organisierbar zu machen mit dem Ziel, über diesen Organisationstypus der Bevölkerung einen Zugang zu neuen Forschungsbefunden der Universität zu ermöglichen. In Göttingen entwickelte er vor seiner Berufung nach Oldenburg Seminarkurse für die Bevölkerung. Veröffentlichungen liegen dazu vor. In der Erwachsenenbildung ist er besonders durch seine Forschungen mit Schulenberg und Strzelewicz: „Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein“ (1966) bekannt geworden. Diese Arbeit war standardbildend für die empirische Teilnehmerforschung, was eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begabungsbegriff, sowie die gesellschaftliche Abhängigkeit von Bildungsinteressen betrifft. Die interessante vermeintlich einfache Forschungsfrage war: Was ist für Sie ein gebildeter Mensch? Die gewonnenen Ergebnisse sind bis heute interessant und anschlussfähig für den Habitusdiskurs.

Über die gesamte Berufsspanne spielt eine Theorie zur Erwachsenenbildung eine Rolle, so ist besonders sein Konzept der „didaktischen Selbstwahl“ bekannt geblieben. Mehrere Veröffentlichungen liegen dazu in entsprechenden Handbü-

chern vor. Hier soll auf den mit Schulenberg herausgegebenen Handbuchband Nr. 7 zur Didaktik der Weiterbildung von 1985 in der von Pöggeler herausgegebenen Reihe hingewiesen werden. In die gleiche Zeit fallen trägerübergreifende Qualifizierungsmaterialien für Kursleiter/innen als Ergänzung zu den Sestmat-Studienbriefen für Hauptberufliche, genannt NQ-Materialien. Der besondere Einsatz von Schulenberg und Raapke lag in der Absicherung der öffentlichen Erwachsenenbildung, vor allem der Volkshochschulen; Raapke war u. a. beteiligt am Strukturplan für den Aufbau der öffentlichen Weiterbildung in der BRD (1975), der Einfluss hatte auf die weitere Gesetzgebung in den Bundesländern. Dadurch wurde die Weiterbildung auch bei allen anderen Trägern angeregt.

Er war sehr früh europäisch orientiert und verhandelte Kooperationsverträge mit der Universität Groningen, die gegenwärtig gemeinsame Studiengänge in Regionen übergreifend ermöglichen. In der Schulforschung interessierte er sich in den letzten Jahren seines Schaffens für Montessori (siehe Raapke: „Montessori heute: Eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule“, 2001). Sein intensiver Wirkungskreis mit konstruktiven Folgen für die Erwachsenenbildung und für die Universität Oldenburg ist nicht denkbar ohne die sehr gute und intensive Zusammenarbeit der drei doch so unterschiedlichen Kollegen Strzelewicz, Raapke und Schulenberg als gelebte Kollegialität. Sie sahen die Erwachsenenbildung nicht nur, aber auch als Möglichkeit zum Aufstieg und im Besonderen zur Stärkung der Demokratie. Ihre Markenzeichen waren: Die Bildung Erwachsener über die ganze Lebensspanne im Sinne von Freiheit, sozialer Verantwortung zu sehen, exakte differenzierte Forschung, Unabhängigkeit und sich

nicht dem jeweiligen Zeitgeist auszuliefern. Daher kam ihr besonderes Interesse am Ausbau der öffentlichen Weiterbildung. Sie waren der Zeit voraus und gestalteten sie damit nachhaltiger als häufig bisher zur Kenntnis genommen.

Ihr Vorbildmodell war damals Schweden, besonders bei Strzelewicz und Raapke, dieses hatte mit der deutschen NS-Vergangenheit zu tun. H.-D. Raapke hat in seiner 2. Lebenshälfte viel Zeit in Schweden verbracht. Freiheit und soziale Verantwortung kommen als Grundwerte überdies biographisch nicht von ungefähr. Speziell mit dem Freiraum für Jugendliche beschäftigte er sich in seiner Promotion und diese Haltung verweist für mich auch auf sein eigenes selbstgestaltetes Leben. Mit 16 brach er nach Kriegsende die Schule ab, trat eine Landwirtschaftslehre an, besuchte die Landwirtschaftsschule in Hildesheim, machte eine Aufnahmeprüfung an der PH Göttingen, studierte weiter an der Göttinger Universität u. a. bei Weniger und wurde dann Professor in Oldenburg. Aus der Lebensphase seiner landwirt-

schaftlichen Ausbildung blieb über längere Zeit seine Leidenschaft für das Reiten erhalten. Er hielt der Universität Oldenburg die Treue, obwohl er in den 1970er Jahren Rufe von der FU Berlin und der PH/TU Hannover erhielt. Er entfaltete von dieser Reformuniversität der damaligen Jahre in kooperativen Verbänden seinen hier nur angedeuteten Aktivitätsradius.

Raapke war kein Professor der Kumpanei, er war nicht verbissen, nicht präntiös, nicht herablassend, fügte sich nicht in Abhängigkeiten, die er nicht teilte. Er konnte differenziert, historisch kenntnisreich argumentieren, konnte Studenten gewinnen für interessante Streitgespräche, Diskurse. Das heißt, man konnte bei ihm Unabhängigkeit und Weitblick lernen. Er kannte die Schwächen von Menschen, dabei stärkte er bedrängte Personen, die isoliert wurden, denen man Unrecht zufügte. Er musste dafür nicht ihrer Meinung sein. Nicht umsonst heißt die Festschrift zu seinem 60sten Geburtstag: Bildung und Aufklärung.

Wiltrud Gieseke

Rezensionen

Marion Fleige/Wiltrud Gieseke/Steffi Robak (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld: Bertelsmann, 210 Seiten

Mit ihrem Buch „Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen“ greifen Fleige, Gieseke und Robak ein von wissenschaftlicher Seite mindestens in zweifacher Hinsicht vernachlässigtes Thema auf: Zum einen wird Kulturelle Bildung trotz aktueller bildungspolitischer Interventionen und Förderprogramme im erziehungswissenschaftlichen Diskurs nach wie vor nur randständig behandelt. Auch ein Blick auf das diesbezügliche Lehrangebot bzw. die inhaltliche Ausrichtung der Lehrstühle verdeutlicht die scheinbare Gleichgültigkeit, mit der die Fachdisziplin diesem wichtigen Thema zurzeit noch begegnet. Zum anderen lassen sich innerhalb des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens Segmente ausmachen, die von dieser randständigen Beforschung im Bereich der Kulturellen Bildung besonders betroffen sind. Der Fokus der Forschungen zur Kulturellen Bildung liegt aktuell vor allem auf dem Bereich der (Ganztags-)Schule. Andere Segmente, wie etwa die Erwachsenenbildung, werden kaum beforscht. Zurecht wird daher im Vorwort darauf hingewiesen, dass – unter Zugrundlegung eines entsprechenden Verständnisses von Kultureller Bildung – der überwiegende Teil einer so verstandenen Kulturellen Bildung eben NICHT in der Schule stattfindet. Kulturelle Erwachsenenbildung könne darüber hinaus gar als Korrektiv für schulische Unterlassungen und Fehlentwicklungen fungieren

(S. 179). Vor diesem Hintergrund ist die Arbeit von Fleige, Gieseke und Robak zur Kulturellen Erwachsenenbildung besonders zu begrüßen.

Für ihre Darstellungen zur Kulturellen Erwachsenenbildung haben Fleige, Gieseke und Robak eine dreiteilige Gliederung gewählt:

Im ersten Teil geben die Autorinnen einen Überblick über die Strukturen und die Bedeutung Kultureller Erwachsenenbildung. Dazu stellen sie zunächst die Träger, Programme, Profile sowie Räume dar, in denen sich die Kulturelle Erwachsenenbildung vollzieht. Im zweiten Abschnitt des ersten Teils folgt ein historisch orientierter Aufriss über das aktuelle Interesse an der Kulturellen Bildung, bevor die Autorinnen auf das Bildungsmonitoring im Bereich der Kulturellen Bildung eingehen.

Im zweiten Teil des Buches stehen die Teilnehmenden sowie die Themen Kultureller Erwachsenenbildung im Fokus: Zunächst werden kulturwissenschaftliche und anthropologische Annahmen sowie bildungstheoretische Herausforderungen dargelegt, bevor die Lernfähigkeit über die Lebensspanne und die Nutzung und Bildung der Sinne behandelt werden. Im zweiten Abschnitt werden Themen und Konzepte unterschiedlicher Institutionen Kultureller Erwachsenenbildung aufgegriffen und zur aktuellen Entwicklung des Feldes sowie des diesbezüglichen Forschungsstandes Stellung bezogen.

Im dritten Teil zeigen die Autorinnen Partizipationsformen und Domänen Kultureller Erwachsenenbildung auf. Dazu benutzen sie eine von ihnen entworfene Systematik sogenannter „Portale“. Diese bilden mit knapp der Hälfte der Seitenzahl sozusagen das Herzstück des Buches. Fleige, Gieseke und Robak unterscheiden zwischen drei Partizipationsformen bzw. Portalen: Dem syste-

matisch-rezeptiven, dem kreativ-selbsttätigen sowie dem verstehend-kommunikativen bzw. transkulturellen Zugang. Unter dem systemisch-rezeptiven Zugang verstehen die Wissenschaftlerinnen wissenschaftliche Angebote Kultureller Bildung wie etwa eine kunsthistorische Vorlesung oder ein musikbezogenes Werkführungsseminar. Das Portal des kreativ-selbsttätigen Zugangs umfasst die eigenschöpferische Auseinandersetzung mit Kultur und Kunst, bei der sich der Mensch in der und durch die Kunst ausdrückt. Der verstehend-kommunikative bzw. transkulturelle Zugang schließlich bezieht sich auf die Verarbeitung kultureller Differenz und den Umgang mit empfundener und gedeuteter Fremdheit.

Alle drei Autorinnen sind als Expertinnen im Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung ausgewiesen und können auf einen reichhaltigen Fundus an eigenen Arbeiten zurückgreifen. Daher ist das Buch insgesamt betrachtet auch entsprechend fundiert. Eine besondere Stärke des Buches liegt in der kritisch-reflexiven Haltung der Wissenschaftlerinnen. So machen Fleige, Gieseke und Robak etwa auf die Gefahr der „Vernutzung“ Kultureller Bildung aus erwachsenenpädagogischer Perspektive aufmerksam (S. 47) und betonen gleichzeitig das Potential Kultureller Bildung, welches ein Gegengewicht zu neoliberalen Auswüchsen wie Selbstausbeutung und Selbstentfremdung bildet bzw. bilden könne. Außerdem gelingt es den Autorinnen in besonderem Maße, die gesellschaftliche Relevanz Kultureller (Erwachsenen-)Bildung aufzuzeigen, indem sie etwa auf die enge Verwebung von Kultureller Bildung mit Fragen der Demokratie hinweisen.

An einigen Stellen entsteht bei der Lektüre des Textes aber der Eindruck einer gewissen Einseitigkeit. So werden beispielsweise Programmanalysen über-

ausführlich aufgegriffen, wohingegen Ergebnisse anderer empirischer Untersuchungen vergleichsweise wenig Beachtung finden. Ob dies an einer entsprechend lückenhaften Forschungslage in diesem Bereich oder am selektiven Blickwinkel der Autorinnen liegt, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Für die erste Variante spricht die Tatsache, dass die Autorinnen selbst konstatieren, dass generell nur wenig Literatur zur Kulturellen Bildung in der Erwachsenenbildung vorhanden ist (S. 11).

Insgesamt betrachtet zeigt sich beim Lesen des Buches, dass im Bereich der Kulturellen Bildung im Allgemeinen sowie der Kulturellen Erwachsenenbildung im Speziellen ein großer Forschungsbedarf vor allem für empirische Arbeiten jenseits von Programmanalysen besteht. Ein wichtiges Thema auf dem Gebiet der Kulturellen Bildung, welches die Autorinnen jedoch leider kaum in ihrer Darstellung aufgreifen, sind Kooperationen: Welche Formen der Zusammenarbeit gibt es? Welche Faktoren beeinflussen solche Zusammenarbeiten positiv, welche wirken sich eher hinderlich aus? Im Zuge der zunehmenden Zusammenarbeit pädagogischer Praktikerinnen und Praktikern mit Akteuren innerhalb und außerhalb des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens ist davon auszugehen, dass dieses Thema in der nahen Zukunft gerade im Bereich der Kulturellen (Erwachsenen-)Bildung an Bedeutung gewinnen wird. Interessant wären auch längsschnittliche Forschungsarbeiten, die sich jedoch bei der aktuellen vergleichsweise kurzfristig ausgerichteten Forschungsförderung eher schlecht realisieren lassen.

Das Literaturverzeichnis ist an manchen Stellen uneinheitlich gestaltet, teilweise fehlen relevante Angaben wie etwa das Publikationsjahr. Auch sprachlich

wirkt das Werk nicht immer ausgefeilt (Beispiel: „Gestaltungsfähigkeiten (...) zu gestalten“ [S. 178]). Jedoch kommt Fleige, Gieseke und Robak der Verdienst zu, ein Grundlagenwerk im Bereich der Kulturellen Erwachsenenbildung geschaffen zu haben. Dieses kann als Ausgangsbasis für zukünftige – dringend benötigte – theoretische sowie empirische Arbeiten auf dem Gebiet der Kulturellen Bildung dienen. Daher: Empfehlung!

Bastian Hodapp

Nicole Justen: Umgang mit ZeitzeugInnen. Ein Leitfaden für die praktische Bildungsarbeit, Schwalbach/Ts. 2014, 124 Seiten

Wer in der Praxis der historisch-politischen Bildungsarbeit steht, der/die wird immer wieder und gerne ein Gespräch mit ZeitzeugInnen anbieten. Die Gründe liegen auf der Hand: Es ist dann eine Geschichtsstunde zu erwarten, die spannend, lebendig und authentisch Erlebtes und auch Erlittenes veranschaulicht. Kurzum: Das Gespräch mit ZeitzeugInnen gehört zum festen und notwendigen Repertoire dieser Bildungsarbeit, sie ist dort einfach „nicht wegzudenken“ (9).

Insofern trifft das hier angezeigte Buch von Nicole Justen, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, die Interessen und Bedürfnisse der Praxis. Das um so mehr, als die Autorin mit dem Band zweierlei unternimmt: Einmal verschafft sie auf gut 50 Seiten theoretische Grundlagen für diese Arbeit, zum anderen wird sie im zweiten Teil ihrem Anspruch gerecht, einen „Leitfaden für die praktische Bildungsarbeit“ zu liefern.

Beides muss so sein. Denn – wie die Autorin anmerkt – erscheint es „so einfach“ (9), ein Gespräch mit ZeitzeugIn-

nen aufs Bildungsprogramm zu setzen. Aber das ist es nicht. Wie „komplex“ (9) diese Arbeit ist, was alles bedacht und eingeplant werden muss, veranschaulicht der Band plastisch und präzise. Er zeigt, dass „eine gute ZeitzeugInnenarbeit gründlich zu planen, vorzubereiten, durchzuführen und vor allem nachzubereiten (ist)“ (107).

Dass diese Arbeit nicht so ohne Weiteres und vorbehaltlos angegangen werden kann, belegt die Autorin im ersten Teil ihrer Arbeit, mit der sie zunächst die Begriffs- und Bedeutungsgeschichte und dann – was wichtig ist – die Kategorien Gedächtnis und Erinnerung erklärt.

Grundsätzlich zielt die Arbeit mit ZeitzeugInnen auf ein „prozesshaftes Lernen“ und eine Deutung, Verarbeitung und „Umbildung“ biographischer Kommunikationen (37) „Laienhaft“ (39) und „unkritisch“ (40) darf das nicht geschehen. Hier sind professionelle Kompetenzen erforderlich. Welche das sind, wird im Einzelnen genannt (49–53), u. a.:

- eine dem Themen angemessene Vorbereitung
- Beachtung der psychischen Belastung aller Beteiligten
- Respekt und Empathie
- Fähigkeit, den Verlauf zu steuern und zu moderieren
- angemessene Reflexion des Verhältnisses von Nähe und Distanz.

Nicole Justen hat ihr Buch didaktisch sehr gut aufbereitet: Immer wieder gibt es herausgehoben dargestellte Punkte, die „festzuhalten“ sind, sowie „Reflexionsfragen“.

Das ist auch im zweiten Teil der Fall, mit dem der eigentliche Leitfaden vorgestellt wird. Dieser weist nahezu minutiös auf alles hin, was im Vorfeld und bei der Durchführung eines Gesprächs zu beachten ist, z. B. Auswahl von ZeitzeugInnen, Vorgespräche mit ihnen, Vorbe-

reitung der Zielgruppe, Gesprächsführung etc.

Nach jedem der differenziert dargestellten Teilkapitel gibt es eine umfangreiche Checkliste. Ob die Arbeit vor Ort jeweils so kleinschrittig und detailliert abgehakt wird bzw. werden kann, bleibt zwar zu bezweifeln, aber es sind alles wichtige Anhaltspunkte, damit das Gespräch auch produktiv und qualifiziert verlaufen kann.

Leider findet die Verfasserin bei ihrer offenkundigen Ambitioniertheit, eine gendergerechte Sprache zu kreieren, ab und zu aussagearme Wortschöpfungen. So werden organisierende und moderierende PädagogInnen nicht als solche bezeichnet. Stattdessen sind sie „Anleitende“ (etliche Stellen). Das ist eine sinnentleerte Professionszuschreibung, die die

alles andere als leichte Arbeit von ErwachsenenbilderInnen nicht angemessen darstellt.

Das schmälert aber nicht den Informationsgehalt des Buches. Dieser wird sehr verstärkt durch ergiebige Hinweise auf erfolgversprechenden Zugang zu ZeitzeugInnen (65), auf Internetquellen (96, 117 u. 118) und immer wieder passend eingefügte Literatur. Schließlich wird der Band abgerundet durch ein erfreulich ergiebiges Literatur- und Quellenverzeichnis und die Benennung der GesprächspartnerInnen, die Nicole Justen befragte.

Wer den Band liest, der bekommt mit Recht einen rundherum gelungenen Einblick, „wie ein guter Umgang mit ZeitzeugInnen in der Bildungsarbeit aussehen kann“ (108).

Klaus-Peter Hufer