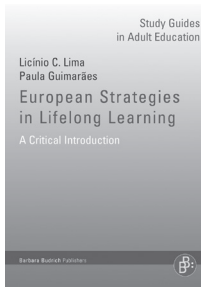


Das Buch in der Diskussion

Licínio C. Lima/Paula Guimarães

European Strategies of Lifelong Learning. A Critical Introduction

Barbara Budrich Verlag, Opladen/
Farmington Hills 2011,
165 Seiten, 18,90 Euro,
ISBN 978-3-86649-444-2



Katrin Kraus

Die Publikation von Lima und Guimarães wird insbesondere ihrem Untertitel „A Critical Introduction“ gerecht: Sie führt nicht nur das Konzept des Lebenslangen Lernens (LLL) dezidiert kritisch ein und stellt ihm ein umfassenderes Konzept von Adult Education (AE) gegenüber, sondern verfolgt auch das Ziel, Studierende zur kritischen Analyse bildungspolitischer Prozesse zu befähigen. Mit Adorno betonen die Autoren, dass es nicht nur darum gehen kann, möglichst gut angepasste Menschen hervorzubringen, sondern solche, die sich auch mögliche andere Welten vorstellen können und sich für ihre Umsetzung engagieren (S. 10).

Das Buch ist als „Study Guide“ angelegt und am Ende jedes Kapitels mit Arbeitsaufgaben ausgestattet. Darüber hinaus folgt sein Aufbau einer didaktischen Struktur: Kapitel 2 setzt mit kurzen Abhandlungen zum wissenschaftlichen und politischen Kontext sowie der Entwicklung des LLL-Konzepts den Rahmen. Kapitel 3 führt drei Modelle ein, die für die im Kapitel 4 folgende Analyse der

EU-Strategie zum LLL genutzt werden. Kapitel 5 stellt dieser Programmatik diejenige der UNESCO gegenüber. Danach schließen einige abschließende Bemerkungen das Buch ab.

Die in Kapitel 2 dargelegten Bezugspunkte für die Rahmung der Analyse des LLL sind insgesamt knapp gehalten und unterschiedlich überzeugend. Das Kapitel 2.1 verortet die Untersuchung in der „education policy analysis“. Hier wäre eine konzisere Darstellung dieser Forschungstradition wünschenswert. Jetzt beschränkt es sich weitgehend auf die Darlegung der Begriffe „education policy“, „education politics“ und „education strategies“. In Kapitel 2.2 gelingt eine prägnante Charakterisierung der beiden Staatsmodelle „welfare state“ und „neo-liberal state“ und ihrer Konsequenzen für eine staatliche Weiterbildungspolitik. Kapitel 2.3 führt in den Gegenstand der Analyse ein und betont insbesondere die Differenz zwischen Lifelong Education (LLE) und LLL, wobei LLE als Strategie vorgestellt wird, die vor allem von der UNESCO auf der Basis eines humanistischen Bildungsverständnisses propagiert wurde, während LLL als Konzept der EU darauf zielt, eben dieses Verständnis durch eine Orientierung an der Beschäftigungsfähigkeit zu ersetzen.

Kapitel 3 führt drei idealtypische Modelle ein: das „democratic-emancipatory model“, das „modernisation and state control model“ und das „human resources management model“. Zentrales Differenzkriterium ist die Frage nach dem Hauptakteur: Im demokratisch-emanzipatorischen Modell ist dies die Zivilgesellschaft, im staatszentrierten Modernisierungsmodell der Staat und im Humanressourcenmodell der Markt. Die Modelle werden mit Bezug zur Weiterbildungspolitik in verschiedenen europäischen Ländern verdeutlicht. Dabei hat die Darstellung auch eine historisierende Komponente: In der Lesart von Lima und Guimarães war eine zivilgesellschaftlich getragene Erwachsenenbildung in Europa insbesondere in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts verbreitet und wurde dann in den 1970er Jahren von einem auf gesellschaftliche Modernisierung set-

zenden staatszentrierten Programm abgelöst. Die Marktorientierung ist demgegenüber vor allem mit Beispielen aus der Zeitphase Ende des 20. Jahrhunderts belegt. Abschließend werden die Modelle in einer Tabelle systematisch zusammengeführt (S. 65f.).

Kapitel 4 stellt die Weiterbildungspolitik der EU ins Zentrum und führt, ausgehend von einer kurzen Rekonstruktion zur Erwachsenenbildung in der EU über die Lissabon-Strategie und das Memorandum für Lebenslanges Lernen bis zur erneuerten Lissabon-Strategie und dem European Qualifikation Framework, in wichtige Stationen dieses Politikbereichs ein und analysiert diese als „Ökonomisierung der Bildung“ (S. 110). In Kapitel 5 wird die Politik der UNESCO demgegenüber wesentlich facettenreicher und ambivalenter dargestellt. Zwar konstatieren die Autoren auch hier eine Abkehr von einer Politik der Lifelong Education als einem humanistischen und demokratischen Projekt (S. 115) hin zu LLL als Humanressourcen-Management. Die UNESCO-Politik folge aber nicht ausschließlich dieser Perspektive, sondern enthalte immer noch Aspekte des demokratisch-emanzipatorischen Modells.

Das erklärte Ziel des Buches, Studierende an kritische Auseinandersetzungen mit Bildungspolitik heranzuführen, wird gut umgesetzt. Das Buch überzeugt durch einen klaren Aufbau und eine Fokussierung auf zentrale Inhalte – um den Preis, dass an einigen Stellen etwas mehr Differenzierung wünschenswert gewesen wäre. Zudem liefern Lima und Guimarães etwas, das von Studierenden in der Regel geschätzt wird: Sie beziehen Positionen, die Ansatzpunkte für Auseinandersetzungen liefern. Insofern ist das Buch als Studienlektüre empfehlenswert – mit der Einschränkung, dass es nicht die erste und einzige Einführung zum LLL sein sollte, sondern eine, die das Spektrum durch ihre spezifische Sichtweise erweitert. Denn dafür geht es in Bezug auf den bildungspolitischen Diskurs zum LLL zu selektiv vor, da die Demonstration einer theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Programmen klar im Vordergrund steht.

Ekkehard Nuissl

Das Buch von Lima und Guimarães gehört zur Reihe „Study Guides in Adult Education“, die im Zusammenhang mit dem „European Master in Adult Education“ im Fachgebiet Erwachsenenbildung der Universität Duisburg-Essen entstanden ist. Der Studientext richtet sich an Studierende des Masterprogramms in mehreren europäischen Ländern und wurde mit Blick auf die europäische Dimension bildungspolitischer Strategien zum Lebenslangen Lernen verfasst. Der Mitautor Licinio Lima war Gastprofessor in Essen und unternimmt mit Essener Studierenden seitdem regelmäßig „study visits“ bei der Europäischen Kommission in Brüssel, um deren bildungspolitische Strategien zu erkunden.

Der Band zeichnet sich durch die Elemente aus, die einen Text zur Verwendung im Lernkontext prädestinieren: Übungen, Aufgaben, Definitionen und Kurzerläuterungen in Textboxen. Er ist darüber hinaus klar strukturiert, kommt vom Allgemeinen gesellschaftspolitischer Konzepte über Ansätze des Lebenslangen Lernens hin zu konkreten Umsetzungen in den Konzepten der Europäischen Union und einigen Mitgliedsstaaten, insbesondere Deutschland, Frankreich, Schweden, Großbritannien und Portugal.

Was das Buch über die Funktion als Studientext hinaus zu einem eigenständigen Beitrag in der bildungspolitischen Diskussion macht, kündigt der Untertitel an: „A Critical Introduction“. Die Autoren beziehen eindeutig Position im Hinblick auf die Legitimation und Relevanz der vorgestellten strategischen Konzepte.

Diese eigene Position wird zunächst über die Auseinandersetzung mit den derzeit wichtigsten gesellschaftspolitischen Konzepten, dem Wohlfahrtsstaat und dem neoliberalen Staat entfaltet. Bereits hier zeigt sich die enge Verbindung, welche die Autoren zwischen humanen und demokratischen Gesellschaftskonzepten auf der einen und Bildung auf der anderen Seite herstellen. Zu den vier Funktionen der Weiterbildung, die sie in Anlehnung

an Belanger/Federighi (2011) einführen (Kollektive Identitätsbildung, Qualifikationsbedarf, Soziale Integration und Konsumsteuerung, S. 16f.), ergänzen sie die individuelle Entwicklung, die mit Bildung in einer demokratischen Gesellschaft zu erreichen ist, und stellen sie in das Zentrum der Aufgaben. Sozialer Zusammenhang sowie soziale und individuelle Identität stehen dabei im Mittelpunkt.

Das Bemerkenswerte an der Argumentation der Autoren ist dabei zunächst die Ableitung der Funktionen der (Weiter-)Bildung aus gesellschaftspolitischen Konzepten, verbunden mit den zentralen Werten, die dabei zugrunde liegen. Dabei bleiben sie nicht bei der formalen Beschreibung der Konzeption stehen, sondern sprechen im Weiteren von der „Demokratisierung der Demokratie“ und der demokratisch-emanzipatorischen Tradition, die eng mit Erwachsenenbildung verbunden ist.

Folgerichtig analysieren sie auch die konkretere Umsetzung der strategischen Konzepte in Ansätze und Verfahren der Erwachsenenbildung, nicht ohne jeweils einen landesbezogenen historischen Rückblick auf die Entwicklung der „ALE“-Diskussion zu geben (ALE: Adult Learning and Education). Dabei verwenden sie zur bildungspolitischen Strukturierung einen Raster mit vier Kategorien: die politisch-administrative Orientierung, die politischen Prioritäten, die organisatorische und administrative Dimension und die konzeptionellen Elemente, die den jeweiligen Ansätzen inhärent sind (S. 39ff.).

Ausgehend von diesem analytischen Ansatz identifizieren sie Elemente des „demokratisch-emanzipatorischen Modells“, etwa mit den Studiengruppen in Schweden oder den Volkshochschulen Grundtvigscher Prägung in Dänemark, Grundbildung und berufliche Bildung als Elemente des „Modells der Modernisierung und staatlichen Kontrolle“, etwa in Großbritannien und Frankreich, sowie Elemente des Modells „Human Resources Management“ im Kontext der neueren Kompetenzdiskussion in vielen europäischen Ländern. Diese länderbezogenen Kurzanalysen sind nicht durchweg ausgear-

beitet, ergeben aber insgesamt ein gutes Bild der Vielfalt und Vielzahl von Ansätzen zur Weiterbildung im Rahmen der Europäischen Union. Die Konstruktion der drei Modelle lässt einige Fragen offen, ist aber in jedem Fall eine gute Grundlage für weitere Erörterungen.

Der Europäischen Union selbst widmen die Autoren ein eigenes Kapitel (S. 69ff.). Hier liefern sie zunächst Grundinformationen zur EU und weisen auf die wichtigsten historischen, bildungsrelevanten Meilensteine hin, etwa die entsprechenden Artikel in den Maastrichter Verträgen, die Beschlüsse von Lissabon oder Memorandum und Aktionsplan zum Lebenslangen Lernen. Im Großen und Ganzen verfolgen sie dabei die Linie der EU, eine tragfähige Beziehung zwischen Ökonomie und sozialem Zusammenhalt als Hauptziel der (Weiter-)Bildung herzustellen. Dabei kommen sie zu dem Ergebnis, dass die EU die Erwachsenenbildung und das Lebenslange Lernen in gewisser Weise instrumentalisiert: Ihr Ziel ist die Veränderung der Arbeitswelt und die Entwicklung von Kompetenzen. Damit ist auch die kritische Wendung gegenüber der „Dysfunktionalität“ bestehender Erziehungsinstitutionen (wie den Schulen) mit der Entwicklung einer neuen Ökonomie der Erziehung als Kundenorientierung und Markt (S. 109f.) verbunden.

Als Kontrapunkt gegenüber der EU resümieren die Autoren schließlich das Konzept der UNESCO, Bildung im Zusammenhang von „Education and Development“ zu platzieren. Hier greifen sie auf das „Lifelong Education“-Konzept aus den 1970er Jahren als ein demokratisches und humanistisches Projekt (S. 115ff.) zurück und kontrastieren es mit dem Lebenslangen Lernen in staatlicher Aufsicht und individueller Verantwortung (S. 122ff.). Konkret gehen die Autoren dabei auf die Dokumente der beiden letzten weltweiten Konferenzen zur Erwachsenenbildung der UNESCO (CONFITEA V und VI) ein, die 1997 in Hamburg und 2009 in Belém stattfanden. Gerade hinsichtlich des Wechsels von der Erziehung hin zum Lernen betonen die Autoren: „The erosion of

the concept of education in favour of the concept of learning, clearly expressed in the EU policy documents and, in a way, also inducted by the declaration of Hamburg 1997, had a perverse – or unwanted – effect, in certain political contexts: an insular advocacy of the concept of learning” (S. 144).

Im Ergebnis verneinen die Autoren nicht die ökonomische Relevanz von Bildung und Weiterbildung, aber sie betonen, dass es hier um mehr geht: Bildung ist eine Frage der Gesellschaft und der Kultur in einem wesentlich weiteren Sinn und weit komplexer als die simple Aufgabe der Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit, der Anpassung und des Unternehmerteistes (S. 146).

Das Buch von Lima und Guimarães ist ein zutiefst politisches Bekenntnis zu einer Bildung, die im Interesse von Humanität, Demokratie und Emanzipation gerade in heutiger Zeit ihren Wert hat. Es ist lesenswert, weil es diese Position – und das ist der Funktion als Studententext geschuldet – vom Grundsatz ausgehend entfaltet.

Arthur Schneeberger

Dieses Einführungsbuch der beiden portugiesischen Autoren über europäische Ansätze zur Förderung des lebenslangen Lernens vermittelt nicht nur Überblick, sondern unterlegt die Informationen zur Erwachsenenbildungspolitik mit wissenschaftlich fundierten Konzepten. Thema des Buches sind pädagogische, administrative und politische Aspekte von Adult Learning und Education (ALE). Die Zielsetzung des Buchs wird wie folgt formuliert: „to show students some of the contemporary discussions about public policies for ALE, to provide theoretical information and conceptual frames of reference that help to understand and to critically interpret the European strategies for LLL” (S. 11).

Im Kern geht es um den zunehmenden Einfluss supranationaler Organisationen auf nationale und regionale Erwachsenenbildung, der Verwaltung und Politik anhand von Empfehlungen, Indikatoren und Verglei-

chen vor Melde- und Legitimationspflichten stellt, aber auch Innovation und Chancen, Wandel besser zu bewältigen, nach sich zieht: „In fact, it is impossible today to understand the European strategies for LLL without examining the growing influence of the European Union and international agencies over member states, organisations, and individual learners“ (S. 12). Der Einfluss der supranationalen Institutionen („mega-level“) soll dabei keineswegs nur einseitig, also top-down vor sich gehen; die Beziehungen zu den anderen Ebenen (Nationalstaat, Bildungsanbieter usw.) werden als wechselseitig begriffen und weisen daher auch Bottom-up-Dynamik auf. Es bedarf daher eines „dialectic view“ (S. 12) als Grundlage der theoretischen Ansätze. Drei idealtypische Ansätze (im Sinne Max Webers) sollen die Realitätsannäherung zu den supranational initiierten Strategien in der Erwachsenenbildungspolitik im beginnenden 21. Jahrhunderts heuristisch verständlich machen: das demokratisch-emanzipatorische Modell, das Modernisierungsmodell der Staatsgesellschaften und das Humankapital-Managementmodell.

In den folgenden Abschnitten werden Grundbegriffe und Thesen dieser Ansätze anhand von Forschungsliteratur und Dokumenten internationaler Organisationen entwickelt, belegt und in einer Übersicht zusammengefasst. Dies und der Zusatz von ausgearbeiteten Übungsaufgaben am Ende der jeweiligen Kapitel (S. 33ff., S. 67ff.) sollen die gut strukturierte Sammlung zu einer Studienhilfe machen. Im Studienkontext wäre dabei allerdings zu beachten, dass hier ein über geisteswissenschaftliche Zugänge weit hinausreichendes Grundverständnis sozialökonomischer Gesellschaftskonzepte vorausgesetzt oder geschaffen werden muss, um nachhaltiges Verständnis in Lehre und Studium zu fördern und zu sichern.

Kapitel 4 zeichnet die EU-Strategie zum lebenslangen Lernen anhand von Dokumenten – vom Maastricht-Vertrag (1992) bis zum EQF (2008) und zum Relaunch der Lissabon-Strategie – nach (S. 70–108). Dieser Teil der Publikation gibt Überblick zu

Dokumenten und einigen Interpretationen und sollte für Studierende und Lehrende hilfreich sein.

Das umfangreiche Kapitel 5 ist der UNESCO als zunehmend wichtigem Akteur in der Erwachsenenbildungspolitik gewidmet (S. 113–142). Nach einer Einführung in grundlegende Konzepte und Ziele wird die Strategie anhand von großen Konferenzen, deren Ziel es war, Anstöße zu geben, aufgezeigt. Treffen von Experten und Politik im Rahmen der International Conference on Adult Education (CONFINTEA), für welche die Nationalstaaten strukturierte und vergleichbare Berichte vorab liefern, sollen Meilensteine für sozioökonomische und kulturelle Entwicklung durch Forcierung von Erwachsenenbildung in den Blick bringen (z.B. „Declaration of Hamburg“). Die hier vorgelegte Darstellung der UNESCO als Vordenker und globaler Player der Erwachsenenbildungspolitik ist informativ. Auch zu diesem Abschnitt des Lehrbuchs finden sich brauchbare Beispiele am Ende der Arbeit.

Abschließend bringen die Autoren ihre Überzeugung zum Ausdruck, dass eine auf die Humankapital-Management-Perspektive verkürzte Konzeption von Erwachsenenbildung Anspruch und Tradition der europäischen Erwachsenenbildung nicht gerecht würde (S. 145). Erwachsenenbildung sei nicht eine Sache von Ökonomie und Chancengerechtigkeit, sondern ein Menschenrecht: „In any case, it represents an unavoidable contribution to the democratisation of democracy and the intensifying of justice between human beings“ (S. 146).

Das vorliegende Einführungsbuch ist keine leichte Kost für Studienanfänger/innen. Mit entsprechendem Horizont in der Lehre eingesetzt, sollte es aber nicht nur dazu qualifizieren, den komplexen und oft widersprüchlichen Kontext von Erwachsenenbildungspolitik verständlich zu machen, sondern auch Schwellen in der europäischen und internationalen Kommunikation zum Thema leichter zu überwinden. Das Buch von Lima und Guimarães ist ein Beispiel gelungener europäischer Erwachsenenbildungswissenschaft.

Rezensionen

Bernd Dewe/Martin P. Schwarz

Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen

Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2011,
276 Seiten, 38,00 Euro,
ISBN 978-3-8300-5475-7

Dewe und Schwarz versprechen in ihrem Band eine metatheoretische Auseinandersetzung über die Logik und Struktur des Kommunikationsformates Beratung, die die Diskurse um eine allgemeine Beratungstheorie konstruktiv befruchten soll; damit grenzen sich dezidiert von praxisorientierter oder konzeptioneller Beratungsliteratur ab. Wie schon im Titel erkennbar, rekurrieren Dewe und Schwarz bei der Konturierung ihres Beratungsverständnisses einerseits auf die Theorie professionellen Handelns (vor allem nach Oevermann) und andererseits auf erziehungswissenschaftliche bzw. pädagogische Grundannahmen und Zielsetzungen.

Kapitel 1 dient der Einführung in die strukturfunktionalistisch geprägte Perspektive der Autoren auf Beratung als spezifisches Kommunikationsformat. Dem bunten Bild von Beratungssettings und methoden wird damit ein metatheoretisches Beratungsverständnis entgegengestellt, das die Frage gesellschaftlicher Relevanz von Beratung fokussiert. Beratung ist nach Dewe und Schwarz nicht nur als „Hilfe zur individuellen Biographie- und Identitätsgestaltung“ zu verstehen, sondern auch als ein „Entwicklungselement sozialen Wandels“ (S. 19). Die Biografie- und Identitätsarbeit wird im Folgenden als pädagogische Aufgabe differenziert (Kap. 4), während Beraten als gesellschaftliches Entwicklungselement in seiner professionstheoretischen Bedeutung analysiert wird (Kap. 3).

Kapitel 2 mit dem Titel „Plädoyer für eine empirische Beratungsforschung“ wurde etwas überarbeitet aus dem Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik (hg. von Otto/Thiersch 2010) übernommen und zeichnet

meines Erachtens einen veralteten Stand von Beratungsforschung – überwiegend Literatur aus den 1980er und 1990er Jahren – nach. Mir fehlt hier insbesondere der Blick über die Ländergrenzen hinweg und die Rezeption angloamerikanischer Beratungsforschung. Die gewählte Systematisierung nach methodisch und thematisch differierenden Studien mit besonderer Aufmerksamkeit auf pädagogisches Beraten ist gut nachvollziehbar. Aufgrund der Einführung erwartete man aber eher eine Differenzierung nach Studien, die die betonte Dualität von Beraten als professionelle Handlung und als pädagogisches Phänomen thematisieren oder auch nur streifen.

In Kapitel 3, das nach Umfang und inhaltlicher Präzision den zentralen Teil des Buches darstellt, arbeiten die Autoren das Beraten in Ergänzung und Abgrenzung zu Oevermanns Konzept der professionellen Handlungslogik als Kernfigur professionellen Handelns heraus. Hierzu rekonstruieren sie in Differenz zu Therapie und (Weiter-) Bildung Folgendes:

- Prinzipien (Freiwilligkeit, Niederschwelligkeit etc.)
- Interventionsstrategien zur Problemlösung (Perspektivwechsel, Wissensvermittlung, Kompetenzförderung und anwaltschaftliche Hilfe)
- Strukturen und Phasen von Beratungsprozessen

Beraten wird als Prototyp des stellvertretenden Deutens dargestellt, in dem der Gleichzeitigkeits von Regelwissen und Fallverstehen in besonderer Weise Rechnung getragen wird. Die von Oevermann genannten drei professionellen Handlungstypen „Beschaffung von Wahrheit“ (Wissenschaft, Kunst), „Herstellung von Konsens“ (Justiz, Politik) und „Therapie“ (Medizin, Therapie, Erziehung) werden durch Beratung um einen vierten ergänzt, dessen Strukturlogik, so die Autoren, über ein Professionellen-Adressaten-Verhältnis hinausgeht, da die Beratung in ihrer stellvertretenden Deutung der Probleme und Lösungen die Autonomie der Adressat/inn/en sichert und im Prozess des

Austausches neues Wissen erzeugt. Die Diskussion um Beraten als eigenen professionellen Handlungstyp ist innovativ: jenseits von Differenzen der Disziplinen, Konzepte und Schulen wird die Kommunikationsform „Beraten“ in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt und werden die Potenziale des Beratungsaktes analysiert. Die Autoren vermeiden folgerichtig die Substantivform „Beratung“ und betonen mit der Verwendung der Tätigkeitsform „Beraten“ die professionelle Handlungspraxis.

In Kapitel 4 entwickeln die Autoren die zweite Perspektive auf Beraten als pädagogisches Phänomen. Mit einer kurzen einführenden und kritischen Diskussion pädagogischer Beratungsansätze (Krause, Mollenhauer, Gröning und Giesecke – Schiersmann fehlt) distanzieren Dewe und Schwarz sich von Beratung als reiner Wissensvermittlung. Sie betonen wiederum mit Bezug auf Oevermanns Professionsansatz zwei Grundkomponenten pädagogischen Handelns, welche auch die pädagogische Beratung charakterisieren sollen: zum einen der Verzicht auf Defizithypothesen, welche nach Dewe und Schwarz die in der Beratungsliteratur betonte Ressourcenorientierung um den Faktor der Autonomieanerkennung und -förderung ergänzt und damit auf Bildung zielt; zum anderen die Generierung von anderem Wissen, welches durch begleitete Reflexion im Beratungsprozess an vergangenes Wissen und Handeln anknüpft und zukünftig angemessenes Wissen und Handeln antizipiert. Beide Komponenten, die Betonung der Autonomie und das reflexive Moment zwischen Retro- und Prospektive, kennzeichnen demnach das genuin Pädagogische von Beratung.

Mit den folgenden Ausführungen zum Beraten als Kompetenzentwickelndes Lernen (Kap. 4.2), zum Beraten in Feldern professionalisierter Praxis (Kap. 5) und zur reflexiven Professionalität beratender Pädagogen (Kap. 6) verlieren die Autoren meines Erachtens ihre metatheoretische Perspektive und rekurren auf praxeologische Fragestellungen. Die Professionalisierbarkeit pädagogi-

schen Beraters rückt in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen, und sie diskutieren Aufgaben und Ziele pädagogischer Beratung ebenso wie die Umsetzungspotenziale und Hindernisse. Ergänzend zur metatheoretischen Betrachtung gewinnen hierbei die organisationalen Rahmenbedingungen von Beratung an Bedeutung. Das Buch endet unvermittelt mit einem Beitrag über Supervision als Sonderform pädagogischen Beraters, welche Dewe und Schwarz als Grundbedingung reflexiver Beratungsprofessionalität postulieren. Auch die im Anhang befindlichen Materialien, welche unsystematisch aus verschiedenen Bänden praxisorientierter Beratungsliteratur zusammengestellt wurden, können als Bestandteil des ausführlichen Exkurses in den zuvor kritisierten Praxisbezug interpretiert werden. Leider verliert der Band damit an Stringenz, und die zuvor herausgearbeiteten theoretischen Eckpunkte einer möglichen pädagogischen Beratungstheorie zwischen professionalisiertem Handlungstyp und autonomiestärkender Reflexion gerät in den Hintergrund.

Aufgrund seiner strukturfunktionalistisch basierten Auseinandersetzung zum pädagogischen Handlungstyp in Kapitel 3 und 4 bereichert das Buch die aktuellen Beratungsdiskurse im Hinblick auf die Entwicklung einer bislang fehlenden Beratungstheorie. Die praxisorientierten Ausführungen zur Professionalisierung von Beratung sind dagegen weniger innovativ. Auch die auffällig vielen Grafiken und Tabellen verweisen auf den Versuch, Theorie greifbarer zu machen. Meines Erachtens scheitert diese Absicht, da die komplexen Textbeiträge in der grafischen Darstellung verkürzt werden. Das Buch sei denjenigen empfohlen, die sich jenseits der Praxisanforderungen pädagogischer Beratung für die Ausarbeitung einer Beratungstheorie in pädagogischen Kontexten interessieren.

Sandra Tiefel

Monika Kastner

Vitale Teilhabe

Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung

Löcker Verlag, Wien 2011, 405 Seiten, 29,80 Euro, ISBN 978-3-85409-610-8

Bereits in der mittlerweile vielfältig problematisierten Zielgruppenarbeit der 1970er und 1980er Jahre haben (funktionale) Analphabeten eine wichtige Rolle gespielt. Befördert durch diverse bundesrepublikanische, europäische und internationale Projekte ist das Thema, modifiziert durch das Konzept der Grundbildung, in den letzten Jahren praktisch, konzeptuell und empirisch weiter bearbeitet worden. Die jetzt vorliegende Habilitationsschrift von Monika Kastner schließt an diese Diskussion auf Basis der Situation in Österreich an, wo das Thema später als in der Bundesrepublik Aufmerksamkeit fand und wo nicht von „Grundbildung“, sondern von „Basisbildung“ gesprochen wird.

Der konzeptionelle Rahmen der Arbeit wird durch verschiedene Autoren bestimmt, wie Hartmut von Hentig („Die Menschen stärken, die Sachen klären“), Oskar Negt (alternative Schlüsselkompetenzen), Peter Faulstich („lebensentfaltende Bildung“), Wiltrud Gieseke, Rolf Arnold und Knud Illeris (emotionale Dimension des Lernens Erwachsener) sowie auch von Paul Bélanger („intimacy of learning“). Als bildungspraktisches Modell wird die Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn herangezogen. Auf dieser erwachsenenpädagogischen, vom Engagement für Benachteiligte bestimmten Perspektive begründet die Autorin ihr Interesse an diesem Bereich, in dem sie selbst praktisch und evaluatorisch tätig gewesen ist. Ziel der Arbeit ist die perspektivenverschränkende Rekonstruktion von Lehr-/Lern- und Bildungsprozessen in der Basis- bzw. Grundbildung; die gewählte Methode ist die Befragung von Kursteilnehmenden und -leitern, angelehnt am Modell der Experteninterviews.

Die Autorin stellt die Untersuchung und ihre Ergebnisse dar, gibt Überblicke über die bildungspolitische Programmatik in entsprechenden Dokumenten und die statistisch erfasste bzw. geschätzte Bildungsbeteiligung in Österreich, erläutert die von ihr bevorzugte Bezeichnung der Zielgruppe als „bildungsbenachteiligte Erwachsene mit Basisbildungsbedarfen/-bedürfnissen“, referiert Erklärungen für die Beteiligung/Nicht-Beteiligung an Weiterbildung stellt die Gruppe der Erwerbsarbeitslosen „aus personenbezogener Perspektive“ dar. Die Begriffe „Lernen“, „Aneignung“ und „Bildung“ sowie die Konzepte des exemplarischen Lernens (im Sinne von Martin Wagenschein) und der subjektorientierten Erwachsenenbildung (im Sinne von Erhard Meueler) im Hinblick auf die Zielgruppe der Bildungsbenachteiligten werden im Kapitel „Bezugsfeld Erwachsenenbildung“ vorgestellt, und die Basisbildung als Teilbereich der Erwachsenenbildung beschrieben. Generell fällt auf, dass die Verfasserin bei ihren Lesern eher wenig Vorkenntnisse voraussetzt, eher referiert als eigene Vorschläge macht und sich auch selbst bevorzugt der jeweiligen Überblicksliteratur bedient.

Das trifft auch für die Darstellung des Ansatzes und des Prozesses ihrer eigenen, von feministisch inspirierter Wissenschaftskritik am Objektivitätsideal geprägten Untersuchung zu, die den zweiten Teil der Studie einleitet. Diese Untersuchung besteht aus episodischen Interviews von 24 Kursteilnehmenden und leitfadengestützten Interviews mit 9 Kursleitenden aus zwei Bildungseinrichtungen, einem offenen Interview mit der Sozialarbeiterin einer der beiden Einrichtungen und einem leitfadengestützten Interview mit einem Vertreter des Arbeitsmarktservices, dem österreichischen Pendant zur deutschen Bundesagentur für Arbeit. Die aus der Beschäftigung mit der Literatur abgeleiteten forschungsleitenden Fragestellungen betreffen das subjektive Erleben von individuellen Lernprozessen, die tatsächliche Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen durch die Lehrenden und die Frage, inwieweit die

Teilnehmenden gestärkt werden. Damit liegt der Fokus auf der mikrodidaktischen (allerdings nicht unmittelbaren, sondern über nachträgliche Berichte der Handelnden erfassten) Ebene und auf der Evaluation, also der Überprüfung des Erreichens eines Lern- bzw. Bildungsziels (allerdings nicht über die Befragung der Kursteilnehmenden, sondern über die der Kursleitenden).

Im Ergebnis kann die Autorin auf diese – nicht unproblematische – Weise gelungene Zugänge zu Basisbildungskursen, erfolgreiches Lehrhandeln, gelungene Beziehungen als Entwicklungsressource nutzende Lernprozesse und die positiven Effekte der Teilnahme an entsprechenden Angeboten darstellen.

An erster Stelle steht dabei die – auch unter Rückgriff auf Eckard Liebau so genannte – „vitale Teilhabe“, die nach der Autorin einige Dimensionen der von ihr festgestellten Effekte erklären kann, nämlich die Entwicklung von innerer Sicherheit, die im Kurs erlebte Wiedergutmachung und das Erleben von Lernen und Bildung (im Sinne der Entwicklung von Lernkompetenz) als Wert an sich. Demgegenüber kommt die Darstellung von Problemen bzw. von „Hürden und Barrieren“ ein wenig zu kurz. Auch Hinweise auf bisher wenig in der Literatur Diskutiertes, wie die für Lehr-/Lernprozesse problematische Rolle von Bindungen, die erotische Züge aufweisen kann, oder die Diskrepanz in der Kurszufriedenheit bzw. Dankbarkeit gegenüber der gebotenen Lerngelegenheit zwischen erwachsenen und jugendlichen Teilnehmern, geraten relativ knapp.

Auf theoretischer und methodischer Ebene können der Studie kaum Impulse entnommen werden, die die Entwicklung der qualitativen Lehr-/Lernforschung vorantreiben oder die Theorie der kompensatorischen Bildung entwickeln. Sie kann aber als solide Darstellung aktueller Probleme der Arbeit mit Bildungsbenachteiligten und Zeugnis eines redlichen Bemühens um die praktische Einlösung politisch-moralischer Überzeugungen gelten, die auch für Fachfremde

verständlich ist und so der bildungskompensatorischen Praxis zugutekommen kann. Als Plädoyer für den individuellen und im weiteren Sinn auch gesellschaftlichen Nutzen von (nach Wolfgang Klafki) exemplarisch-kategorialer bzw. bildungsdemokratisch-humanistischer Bildung richtet sich die Arbeit auch gegen ein Verschwinden der Erwachsenenbildung hinter den Zwängen eines an unmittelbarer Verwertbarkeit ausgerichteten Lebenslangen Lernens.

Sigrid Nolda

Erich Ribolits

Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel

Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs

Löcker Verlag, Wien 2011, 155 Seiten,
19,80 Euro, ISBN 978-3-85409-607-8

Günter Eich schloss seinen Hörspiel-Zyklus „Träume“ aus dem Jahr 1951 mit dem Vers: „Seid unbequem, seid Sand, nicht das Öl im Getriebe der Welt“. Sechs Jahrzehnte später scheint Eichs Appell nichts an Notwendigkeit eingebüßt zu haben. Erich Ribolits streut in der vorliegenden Publikation seinerseits grobkörnige, widerständige Aufsätze in die Bildungsdiskussion.

In den einzelnen Beiträgen dieses Bandes, in denen der Autor schulische, universitäre und erwachsenenbildnerische Aspekte als Ausgangspunkte für die Analysen nimmt, wird auf Wissen, Lernkulturen, Bildungspolitik und betriebliche Prozesse rekurriert, und trotz dieser thematischen Vielfalt tritt doch die Kernaussage des Bandes deutlich hervor: Kapitalistische Verwertungssystemen und dynamiken verdichten sich in krisenhaften Erscheinungen, wodurch sich der Zugriff auf den Menschen, die Verfeinerung perfider Kontrollmechanismen zur Erhöhung der Ausbeutungsbereitschaft noch steigert und die Konkurrenz um Kapital und um Arbeitsplätze verschärft wird.

Es ist ein Hauptanliegen der Publikation, wider jegliche nostalgische Verklärung des Bildungsbegriffs klarzustellen, dass die bürgerlich-kapitalistische Leistungs- und Konkurrenzideologie dem bürgerlichen Begriff von Anfang an inhärent ist. Was unter dem Stichwort „Ökonomisierung der Bildung“ aktuell an den Pranger gestellt wird, ist folglich nichts dem neoliberalen Zeitalter Eigentümliches, sondern wurzelt in der bürgerlichen Bildungsidee selbst, die immer schon das souveräne Subjekt und die „Ware Arbeitskraft“ (S. 10) zugleich bedienen sollte. Neu ist hingegen, dass unter dem Marschhorn einer dauerhaft kriselnden neoliberalen Ökonomie beinahe ausschließlich die Konkurrenzform Welt- und Selbstformungen durchdringt.

Der im humanistischen Bildungsbegriff heute pathetisch beschworene Mündigkeitsgedanke entpuppt sich unter dem sezierenden Blick des Autors weniger als Freiheits denn als Regierungsmetapher: Werde mündig, dich selbst als Ware Arbeitskraft zu optimieren und der kapitalistischen Verwertung zuzuführen. Die versammelten Texte können somit „als Versuch gelesen werden, die Verquickung des Bildungsbegriffs mit dem bürgerlich-kapitalistischen System und seine daraus folgende Unbrauchbarkeit als Kampfbegriff zur Überwindung dieser gesellschaftlichen Ordnung darzustellen“ (S. 12).

Wo Bildung letzten Endes die Ordnung stabilisiert, die zu bekämpfen sie vorgibt, offenbart sie den Widerspruch zwischen den Versprechen, die vehement an sie geknüpft werden, und deren faktischer Einlösung. Erich Ribolits legt diesen Widerspruch als historisch gewachsenes Resultat der nicht vollzogenen bürgerlichen Revolution in den deutschsprachigen Ländern Mitteleuropas offen. In die individuelle Privatsphäre verlagert, wurde ein revolutionärer Bildungsbegriff „kastriert“, „von der gesellschaftlichen Praxis abgekoppelt und als bloß schöngestigte Theorie bewahrt“ (S. 57). Als Raum geistig-reflexiven Protests vermochte Bildung aber nicht zum aktiven Eingreifen in gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse zu befähigen.

Die Analysen und Argumentationen zeichnen sich durch einen scharfen Blick, eine radikale Kritik und eine bohrende Argumentation aus. Der von vornherein implizierte Warencharakter von Bildung wird ebenso herausgearbeitet wie die zur Selbstoptimierung verkommenen Lernaufforderungen. Die scheinbar auf Autonomie und Selbstbestimmung ausgerichteten neuen Lernkulturen werden ebenso als Perfektionierung der Selbstunterwerfung entlarvt wie das Recht auf Bildung als Recht auf Teilhabe am Ungleichheit reproduzierenden Konkurrenzkampf. Weichen, wohlklingenden Bildungs-*metaphern* setzt Erich Ribolits eine deutliche und harte Sprache materialistischer Realitäten entgegen. Viele Aspekte treffen wunde Punkte, das Lesen schmerzt immer wieder: zum einen ob der ungemütlichen ideologiekritischen Einblicke, zum anderen, weil sich Leser/innen selbst in die Kritik genommen fühlen. Die (teilweise pauschalisierenden) Urteile treffen auch jene, die – vielleicht leichtfertig – von sich selbst annehmen (wollen), kritisch zu denken und zu handeln. Solche Provokationen können als Reflexionsanlässe genommen werden. Eher ungewöhnlich für die sonst meist konsequent negativ bleibende Kritik von Erich Ribolits finden sich in diesem Band aber auch Versuche, emanzipatorische und kritische Bildung als eigen-sinnigen, befreienden, herrschaftsüberwindenden Ermächtigungsprozess zu skizzieren. Emanzipation durch Bildung erfordert jedoch Entfaltung als „Reflexion und Aktion“.

Statt der derzeit vorherrschenden Rolle von Lernen, „den Menschen Sand in die Augen zu streuen“ (S. 133), verschreibt sich Ribolits daher einem Bildungsbegriff, der sich gegen das blinde Tasten zerknirschter Individuen stellt und stattdessen mit sandenden Einwürfen das Knirschen des gesellschaftlichen Getriebes vorantreibt.

Daniela Holzer/Christoph Straka

Florian von Rosenberg

Bildung und Habitus transformation

Empirische Rekonstruktionen und bildungs-
theoretische Reflexionen

transcript Verlag, Bielefeld 2011, 349 Seiten,
34,80 Euro, ISBN 978-3-8376-1619-4

Von Rosenberg beschäftigt sich mit der Entwicklung einer Bildungstheorie im Anschluss an eine Theorie der Praxis nach Bourdieu. Der Autor nutzt das Habituskonzept, um eine Vermittlung von gesellschaftlichen Strukturen und Eigenleistungen der Individuen beschreibbar zu machen. Von Rosenberg spricht von Akteuren. Er folgert daraus, dass eine praxeologische Bildungstheorie nur dann einen Sinn ergibt, wenn eine Transformation des Habitus gelingt. Transformation meint bei ihm nicht nur Wandel von Einzelaspekten des Denkens und Handelns, sondern setzt erst dann ein, wenn neue Muster bzw. neue Logiken der Praxis entstehen. Die neuen Logiken werden so miteinander verknüpft, dass alte vorhandene Muster erweitert werden, eine neue Bedeutung bekommen und sich in eine neue Relation begeben. Bildung, Qualifikation und Kompetenzerwerb erscheinen als ein „Dazwischen“ platziert. Bildung/Qualifikation/Kompetenz (B/Q/K) sind Transporteure dieser veränderten Handlungsmuster, die ebenfalls die entstehenden Relationen zwischen ihnen beeinflussen.

Als qualitativ-empirische Studie angelegt, nimmt diese Promotion, die den Bohnsack'schen Ansatz wählt, einen weiten theoretischen Anlauf. Vom existenziellphänomenologischen Projekt (Marotzki), über den diskurstheoretischen Ansatz (Koller/Foucault; Lüders) bis zum pragmatisch-wissenssoziologischen Ansatz und dem habitustheoretischen Ansatz werden verschiedene bildungstheoretische Referenzrahmen vorgeschlagen. Die Ansätze werden dabei kritisch an die Grenzen ihrer Auslegbarkeit geführt. Maßstab sind für von Rosenberg diesbezüglich Marotzkis Ansätze der Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen durch Bildung als Transformation (Kap. 2).

Der Bezug zur Wahl eines methodischen Vorgehens nach Bohnsack ergibt sich aus der gemeinsam geteilten wissenssoziologischen Perspektive aufbauend auf Mannheim. Die von Mannheim beschriebenen kollektiven Erfahrungsräume stellen eine Brücke zu Bourdieus praxeologischem Ansatz her.

Die Aufnahme der Nohl'sche Perspektive, die das Erlernen von Handlungsvollzügen als areflexive und reflexive Momente beschreibt (Impulsion), macht spätestens deutlich, dass die Dimensionen von Sozialisationsgeschichte, Lebenswelteinflüssen sowie Bildungsformen, Bildungssystemen und Bildungsorganisationen praktisch übersprungen werden. Über die Bedeutung von Sprache/Sinn als theoretisches Wissen und Routinewissen werden Anschlusslinien herausgearbeitet. Von Rosenberg interessieren die „Wie“-Fragen, auch als Fragen der Praxis, und hier ist er bei Bohnsack.

Der Autor arbeitet in Kapitel 3 eine praxeologische Bildungstheorie aus, in der er den Feld- und den Habitusbegriff nach Bourdieu darstellt. In seiner empirischen Studie geht es um Eigenlogiken des Handelns und Denkens, die er erschließen will. Habitus-theorie und Bildungstheorie „focussieren das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft also nicht nur aus unterschiedlichen Perspektiven, sondern akzentuieren unterschiedliche Aspekte an der Entwicklung individueller Verfasstheit: die Last der inkorporierten Geschichte und die Voraussetzungshaftigkeit und gesellschaftliche Begrenzung von Veränderung einerseits, die Möglichkeit eines radikalen Wechsels der Haltung und der eigenen Praxis durch Einsicht und Entschluss und somit eines Neuen und Anderen in der Zukunft andererseits“ (S. 75). Eine Möglichkeit der Transformation des Habitus sieht von Rosenberg in der „Mehrdimensionalität des Habitus“ (S. 76).

Nachdem von Rosenberg im 4., methodologischen Kapitel Bohnsacks Ansatz entfaltet und auf Beziehungen von Feld und Habitus sowie die dabei entstehenden Praktiken nach Bourdieu eingeht, stellt er in Kapitel 5 drei Fälle zu Wandlungen des Habitus vor,

die für ihn für „Nonkonformität“ stehen. Die folgenden Prozesse werden durchlaufen:

1. das Fremdwerden in der eigenen Umgebung
2. die Distanzierung
3. die Suche nach neuen Anschlüssen

Es ist interessant, dass hierbei selbsttätige Praktiken in der Kunst als ästhetische Praktiken (hier Netzkunst) eine erhebliche Rolle spielen. Es folgen Suchbewegungen (ein Schlüsselbegriff in der Erwachsenenbildung), um neue Raumanschlüsse und Neuetablierungen zu finden. „Der Habitus der Nonkonformität verändert sich durch seine Abgrenzung und damit auch durch seine Relation zu einem Gegenüber immer wieder in seiner Form, jedoch nicht in seiner Logik, da die Logik der Abgrenzung weitestgehend die gleiche bleibt“ (S. 187). Der Wandel wird als Wandel von einem nonkonformen zu einem nonkonform-flexiblen Habitus interpretiert. Eine historische Einordnung erfolgt im Kapitel 6.

Im Anschluss an die Unterscheidung von Wandlungsprozessen spricht der Autor von Transformationsprozessen, wenn es um die neuen relationalen Verbindungen von Logiken geht. So stellt Kapitel 7 drei Fälle eine Phasentypik zur Beschreibung der Transformation des Habitus dar. Dem geht die Annahme voraus, dass „der Habitus weniger als ein homogener Block als vielmehr als ein heterogenes Ensemble von unterschiedlichen Praktiken verstanden werden [kann]. Immer wieder zeigt sich, dass der Habitus nicht nur einer Logik der Praxis folgt, sondern dass er durch unterschiedliche Dimensionen wie beispielsweise Generation, Milieu oder Geschlecht strukturiert ist“ (S. 315).

Interpretationsführend sind bei von Rosenberg Marotzki und natürlich Bourdieu; als Hintergrundwissen und -folie wirken von Reckwitz und Boltanski. Bildungswissenschaftlich immanente Diskurse, z.B. von Forneck (etwa bezugnehmend auf familiäre Sozialisationsbedingungen) oder von Herzberg, werden nicht aufgenommen. Die Bildungsbiografieforschung erfährt keine ausreichende Würdigung.

Trotz aller Widrigkeiten zeigen die vorgestellten Fälle jedoch gelingendes nichtkonformes Leben mit konformen Studienabschlüssen. Gleichwohl ist die gesellschaftliche Bildungswirklichkeit auch als Aufstiegswirklichkeit in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts interessant dokumentiert. Zu dieser sich immer wandelnden Gesellschaftlichkeit wird ein ganzes historisches Kapitel 8 nachgeschoben. Hier bezieht der Autor sich auf Reckwitz, aber ohne Verweis darauf, dass der Bildungsbegriff bei diesem im Kulturdiskurs nicht mitgeführt wird.

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine außerordentlich kenntnisreiche, fleißige Arbeit, die die Diskurse, die für die sozialwissenschaftliche qualitative Forschung von hoher Bedeutung waren und sind, aufarbeitet und zusammenführt.

Die in der Arbeit genannten allgemein-pädagogischen Theorien messen die Vergesellschaftung von Bildungsprozessen als Aspekt von Suchbewegungen (Tietgens) unter sozialisatorischen Gesichtspunkten aus. Die Nonkonformität gehört als Muster, das gesellschaftspolitisch erkämpft wurde, zur letzten Hälfte des letzten Jahrhunderts. Praktisches Handeln, Kunst, Kultur und damit sich in der Breite entfaltende Bildungsoptionen steuerten diesen Prozess. Die Unterscheidung zwischen Wandel und Transformation kann überzeugend nachvollzogen werden. Bildungswissenschaftliche Arbeiten, wie von Forneck, und auch die Bildungsbiografieforschung und die Forschung zum Deutungsmusterkomplex sind nicht bearbeitet; sie hätten noch deutlicher die Widerständigkeit gegen Bildung sichtbar gemacht und die Notwendigkeit einer dritten Instanz – neben Feldkonstellation und dem sich darin herausbildenden Habitus für die Bildungstheorie – bestimmen können. Aber damit soll nicht auf noch fehlende Ergänzungen hingewiesen werden. Bei der Wirkung von Bildung und Partizipationschancen durch formale und non-formale Bildung sind wir damit noch nicht angekommen. Die Theorien bleiben weiterhin auf der Suche nach dem „Wie“ von Bildungsprozessen, auch über Qualifikationserwerb und Kompetenzausdifferenzie-

rung, und fragen weiter nach dem „Was“, also welche Bildung Prozesse der Veränderung wie anstößt. Insgesamt scheint mir symptomatisch zu sein, dass die Befunde aus den Erziehungswissenschaften, besonders aus der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, selbst nie ausreichend mit rezipiert werden.

Das Buch ist für Lesende zu empfehlen, die zumindest einzelne Arbeiten, auf die sich diese Studie stützt, kennen, um so die Leistung des Autors angemessen würdigen zu können. Vielleicht kann das Tor zur genauen Beschäftigung mit Veränderungsprozessen durch Bildung, Kompetenzerwerb und Sozialisation geöffnet werden, um den Transformationsbegriff durch neue Begriffe ausdifferenzieren.

Wiltrud Gieseke

Josef Schrader

Struktur und Wandel der Weiterbildung

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011,
448 Seiten, 39,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-4846-8

Josef Schrader legt zu Struktur und Wandel der Weiterbildung seit der Bildungsreformdebatte der 1960er Jahre Forschungsergebnisse vor, an denen er in den vergangenen Jahren immer wieder mit Unterbrechungen gearbeitet hat. Begonnen haben diese Arbeiten schon mit der Länderstudie für den Bremer Senat in den 1990er Jahren, und sie reichen bis zu neueren Studien zu den Reproduktionskontexten der Weiterbildung 2010. So werden Resultate aus zwanzig Jahren kompiliert und mit einer theoretischen Klammer mit Rückbezug auf eine „Modernisierungstheorie“ des „Wohlfahrtsstaates“ (Teil A, Kap. 1, 2 und 5) und einem methodischen Band eines „Mehrebenenmodells organisierter Weiterbildung“ (Teil B, Kap. 6, 94) versehen. Es werden drei Teile vorgestellt: „Modernisierung der Weiterbildung im Wohlfahrtsstaat“ (Teil A, S. 26–90), ein als „Theoretische und methodische Grundlagen“ gekennzeichnete Abschnitt (Teil B, S. 91–182) sowie umfang-

reiches Material zu „Struktur und Wandel der Weiterbildung“ (Teil C, S. 183–405). Es folgen knapp Erträge und Resultate als „Bilanz und Perspektive“ (Teil D, Kap. 13, S. 407–414). Damit ist eine Kombination der vielfältigen Materialien in einem übergreifend angelegten Konzept intendiert. Allerdings machen die Darstellung und auch die vielfältige Gliederung in drei Teile und 13 Kapitel den Argumentationsgang eher schwierig nachzuvollziehen.

Teil A folgt zunächst der historischen Entwicklung der weiterbildungspolitischen Diskussion von den Institutionalisierungsanstrengungen (Kap. 2) über die Professionalisierungsanstrengungen (Kap. 3) bis zur Qualitätssicherung (Kap. 4). Institutionalisierung und Finanzierung, Professionalisierung und Qualitätssicherung fasst Schrader als „Modernisierungsstrategien“ zusammen (S. 26). „Am Anfang steht der Wohlfahrtsstaat“ (Kap. 1, 17). Hier vermutet Schrader eine „Zäsur“ der Weiterbildungsdiskussion. Es lässt sich allerdings Zweifel gegenüber der unterlegten These vom „Strukturbruch“ anmelden. Der bundesdeutsche „Sozialstaat“, der gegenüber dem nordischen „Wohlfahrtsstaat“ übrigens ein differentes Modell der sozialen Umverteilung und Sicherung darstellt, hat seine Wurzeln und Wachstumsschübe viel früher. Schrader bestimmt aber die verschiedenen Formen staatlicher Intervention in gesellschaftlich hergestellter Ungerechtigkeit im Kapitalismus nicht genauer. Die 1970er Jahre sind durch den programmatischen Versuch des Ausbaus ebenso gekennzeichnet wie durch den gleichzeitigen Anfang des realen Scheiterns und dem Ende der Sozialstaatsillusion.

„Weiterbildung in der Bildungsreform“ war in der Diskussion als ein juristisch vereinheitlichtes, finanziell gefördertes, politisch abgestimmtes institutionalisiertes Gesamtsystem angelegt (Kap. 2). Professionalisierung (Kap. 3) erfolgte in Ansätzen durch die Entwicklung berufsbezogener, akademischer Ausbildungen. Durch die Stärkung hauptberuflichen Personals vor allem für Leitungs- und Planungsfunktionen sollte ein curricular

fundiertes Angebot und Programm gesichert werden. Die Professionalisierung der Weiterbildung ausgehend vom Wissenschaftssystem durch Einrichtung einschlägiger Studiengänge blieb allerdings unvollständig.

Die öffentlich getragene Weiterbildungs politik wurde zudem durch das Regulationsmodell der Qualitätssicherung abgelöst (Kap. 4). Parallel zum zunehmenden Rückzug von staatlicher, planender Förderung, Unterstützung und Absicherung wurden indirekte, betriebswirtschaftlich inspirierte Regulierungsverfahren durch Standards implementiert. Diese von Schrader nahegelegte Ablaufkonstruktion des Diskurses um die Weiterbildungspolitik als Rückzugstrategie ist jedoch meines Erachtens dann wenig schlüssig, wenn man feststellen muss, dass der Ausbau der Weiterbildung schon immer weitgehend auf der Ebene symbolischer Politik bei marginaler Implementation verblieben ist. Schrader fragt dann bei der „Analyse der Wirkungen von Modernisierungsstrategien“ (Kap. 5), ob unter veränderten Bedingungen die offiziell intendierten Zielsetzungen, z.B. „Abbau regionaler, curricularer und sozialer Defizite“ (Kap. 2, S. 45) überhaupt noch erreicht werden können.

Konzept und Material der Untersuchungen werden in Teil B entfaltet. Es wird ein Mehrebenenmodell der Weiterbildung entwickelt, das die Ebenen der Lerngelegenheiten, der Organisation, des institutionellen Umfelds, der nationalen und der inter-, supra- und transnationalen Akteure umfasst. Schrader unterscheidet vier Typen von Organisationen, die in Kontexte ihrer Reproduktion differenzieren (Kap. 6.2.3): erstens Werte- und Interessengemeinschaften und zweitens staatliche bzw. öffentlich-rechtliche Trägerschaft, Unternehmensbezug und Marktmäßigkeit. Die Reproduktionskontexte werden in einem Vier-Felder-Schema von öffentlichen vs. privaten Interessen sowie Auftrag vs. Vertrag gegliedert (Abb. 2, S. 116).

Schrader behauptet, dass sich dieses Modell in seinen empirischen Untersuchungen als anschlussfähig, trennscharf, erschöpfend und empirisch ergiebig herausgestellt habe

(S. 124). Es ist auf alle Fälle ein Zugewinn an Komplexität für die Erfassung der intransparenten Trägerstruktur – wobei Schrader auf den abstrakten Begriff „Organisation“ zurückgreift.

Im Unterabschnitt 6.3 wird dann fast nebenbei auf Theorien der Modernisierung rekurriert. Politische, gesellschaftliche und institutionalistische Konzepte werden knapp skizziert. Schrader vertritt im Anschluss an institutionalistische Governance-Konzepte (S. 138f.) die These, dass der Ausbau des „quartären Bildungssystems“ vor allem auf die Systemebene zielt, die Qualitätssicherung auf die Ebene der Organisation, die Professionalisierung auf die der Programme. Entsprechend entfaltet jedes dieser Modernisierungskonzepte seine Wirkungen vorrangig auf der jeweils adressierten Zielebene. Modernisierungsstrategien determinieren die Weiterbildung jedoch nicht, da sie lediglich institutionelle Erwartungen rekontextualisieren. Sie legen aber „Pfade“ (S. 143), die Wandlungsprozesse zugleich ermöglichen und einschränken.

Was die methodischen Grundlagen betrifft (Kap. 7), wird den Programmanalysen im Rahmen des Mehrebenenmodells Vorrang zugewiesen. Teil C (Kap. 8–12) präsentiert ausführlich die Ergebnisse. Kap. 8 stellt die Weiterbildungsregion Bremen vor, Kap. 9 gibt einen detaillierten Überblick über das Angebot. Drei weitere Kapitel behandeln die Wirkungen der Modernisierungsstrategien auf den Ebenen des Systems (Kap. 10), der Organisationen (Kap. 11) und des Angebots (Kap. 12). Auf der Organisationsebene (Kap. 11) werden die Auswirkungen von Qualitätsmanagementsystemen untersucht. Dazu werden die inhaltlichen Profile von Organisationen mit Hilfe von Clusteranalysen bestimmt. Es ergeben sich acht Organisationsprofile. Bezogen auf die Ebene der Weiterbildungsangebote (Kap. 12), fokussiert sich die Untersuchung.

Insgesamt handelt es sich bei den von Schrader vorgelegten Studien um eine Kombination differenzierten Materials, das jedoch, auch was die theoretischen Bezüge

auf wohlfahrtsstaatliche Modernisierungsstrategien und den methodischen Ansatz der Mehrebenenanalyse betrifft, nur ansatzweise eingeordnet wird. Die Unterscheidungen nach Reproduktionskontexten und die Clusteranalysen zu Organisationsprofilen ergeben jedoch eine empirisch fruchtbare und weiterführende Systematik der Weiterbildungslandschaft. Schrader breitet vielfältiges Material für eine weitergehende differenzierte Analyse zu den Wirkungen der Modernisierungsstrategien im Weiterbildungssystem aus.

Er entzieht sich allerdings der von ihm selbst aufgeworfenen Frage, wie sich weiterhin vorhandene regionale, curriculare und soziale Defizite zukünftig beseitigen lassen. Dies ist Konsequenz seiner methodologischen Position, die vor Gestaltungsvorschlägen eher zurückschreckt. Nichtsdestoweniger greift der letzte Absatz diese Problematik auf: „Es bleibt also eine notwendige und auch reizvolle Aufgabe, darüber nachzudenken, wie eine wohlfahrtsstaatliche Politik der Modernisierung der Weiterbildung gestaltet werden kann“ (S. 413). Explizit wird sogar ein Erkenntnisinteresse eingeführt: „Modernisierung der Weiterbildung sollte wie bisher darauf gerichtet sein, ein System lebenslangen Lernens zu etablieren, in dem jeder Erwachsene lernt, was er lernen soll, möchte und kann. (...) Wissenschaft kann ihren Beitrag zu einem solchen Programm leisten, indem sie theoretisch fundierte und empirisch gesicherte Befunde zu den Wirkungen von Konzepten der Modernisierung erarbeitet“ (S. 413f.). Dem kann ich zustimmen.

Peter Faulstich