

Rezensionen

Das Buch in der Diskussion

Steffi Robak

**Kulturelle Formationen des Lernens.
Zum Lernen deutscher Expatriates in
kulturdifferenten Arbeitskontexten
in China – die versäumte Weiterbildung**

Waxmann Verlag, Münster/New York/
München/Berlin 2012, 849 Seiten,
49,90 Euro, ISBN 978-3-8309-2756-3



Philipp Gonon

Weiterbildung fern der Heimat, in der Fremde, ist kaum Thema in der Weiterbildungs-forschung. Wenn, dann wurden in einigen wenigen, nun schon Jahre zurückliegenden Studien Immigranten aus dem südlichen Europa und ihre organisierte Weiterbildung in den Blick genommen. Im Bereich des interkulturellen Lernens ist die Forschungslage noch dünner gesät. Dabei handelt es sich in Zeiten der Globalisierung um ein weit verbreitetes Phänomen. Wenn wir als Erwachsene lernen, lernen wir unter anderem auch, uns in jeweils sich wandelnde Arbeitskontexte einzubringen. Insofern prägen Erfahrungen, Deutungen und Prozesse der Aneignung in Auseinandersetzung mit der beruflichen Tätigkeit auch das Lernen in kulturell vertrauter Umgebung; diese sind jedoch komplexer in kulturell ganz anders geprägten Weltgegenden.

Diese Ausgangslage beschäftigt auch Steffi Robak in ihrer Habilitationsschrift mit dem prägnanten Haupttitel „Kulturelle Formationen des Lernens“ und dem etwas vieldeutigeren Untertitel „Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung“. Ihre auf Interviews basierende qualitative Studie eruiert drei Typen. So bildet der „Expat classico“ den Ausgangstypus mit ursprünglich von einem deutschen Unternehmen nach China Entsendeten, von ihr als Typ 2 bezeichnet, der sich vom postmodernen Kosmopoliten (Typ 1) und vom Nomaden (Typ 3) unterscheidet. Letzterer tritt in zwei Varianten auf, einmal als Employability-Nomade, aber auch als kosmopolitischer Nomade.

Die Autorin konzentriert sich in ihrer theoretischen Zurüstung der Untersuchung im Wesentlichen auf zwei Begriffe: Hybridität und Kultur, bzw. Kulturation als kreative Herstellung und Formung von Praxis. Dieser Fokus wird dann auch auf die Personalentwicklung bzw. betriebliche Lernkultur übertragen. Hybridbildungen sind – kurz gefasst – Sinnmuster, die von Subjekten über soziale Praktiken spezifisch kombinatorisch arrangiert werden und aufgrund von Praktiken der Arbeit und (in dieser Studie nicht näher analysierten) Technologien des Selbst zu Subjektkulturen geformt werden. Die konzeptionellen Ausgangsüberlegungen werden sodann mit einer Vielzahl von weiteren im Weiterbildungsdiskurs thematisierten Begrifflichkeiten kurzgeschlossen, so etwa mit dem Konzept der Deutungsmuster, die neben der Unternehmenskultur auch die Werte und gesellschaftlichen Bedingungen, die Lebensformen, Kultur- und Kommunikationsstandards und darüber hinaus auch ästhetische Ausdrucksformen des Gastlandes einschließen.

Insgesamt 39 deutsche Expatriates in China, allesamt Hochqualifizierte mit Hochschulabschluss, die zum Teil in der Folge nochmals befragt wurden (insgesamt fünf), bilden die empirische Basis der qualitativen Studie, ergänzt durch weitere acht Interviews

mit Personen aus dem Bereich der Personalentwicklung und des interkulturellen Trainings.

Die Autorin entwickelt hierbei ein Auswertungsraster, das drei Prozessebenen hervorhebt, nämlich die individuelle psychodynamische Akkulturation, die Professionalisierung und Qualifizierung vermittelt über die Arbeit und als dritte Ebene Bildung und Kulturalität in einem umfassenderen Sinne. Am prägnantesten werden die Typen von „Expats“ in Kurzportraits verdichtet. Hier wird vom „Hineingleiten“ des in der Regel jüngeren postmodernen Kosmopoliten gesprochen, der auf allen Ebenen Lernprozesse wahrnimmt und als unternehmerisches Kreativsubjekt mit sinisierender Tönung transferierbare Qualifikationen und Wissensüberschüsse generiert und sich vor dem Hintergrund kultureller Differenz bildet. Der Expat classico hingegen bringt geringeres kulturelles Vorwissen mit und arbeitet viel, denn darauf konzentriert sich sein Lernen, das auf fachliche Expertise im Arbeitsprozess baut. Die Nomaden hingegen sind auf Durchreise, China ist nicht Endstation. Eine Variation des Employability-Nomaden arrangiert sich in einer parallelen Welt, fokussiert ebenso selbstaktivierend die Erfüllung der Arbeitsaufgabe, bei Distanz zu kulturellem Lernen. Anders hingegen die kosmopolitischen Nomaden, die China als Lern- und Bildungsraum auffassen und flexibel Lernformen aktivieren, indem sie Arbeits-, Weiterbildungs- und Lebenszusammenhänge individuell gestalten, ein breites Deutungswissen entwickeln und sich hiermit auch kulturell hybridisieren.

In den Folgerungen am Schluss des Buches werden einzelne Themenbereiche wie Akkulturation als Fähigkeit zur Konstruktion eines kulturellen Zwischenraums, transnationales Personalmanagement und weitere Aspekte rekapituliert und den jeweiligen Typen zugeordnet. Hier zeigen sich gewisse Inkonsistenzen oder fehlende Trennschärfen, inwiefern nämlich diese Aspekte sich klar einem Typus zuordnen lassen. Gerade die Nähe des kosmopolitischen Noma-

den zum postmodernen Kosmopoliten liegt auf der Hand. Ebenso zu hinterfragen wäre, ob die konzeptionelle Ausrichtung auf das unternehmerische Kreativsubjekt als analytische Grundlage ausreicht, um die Varianz der eruierten Phänomene zu fassen, zumal ja postbürokratische Arbeitspraktiken und entgrenzte „Flatrate-Arbeit“ durchaus immer noch auch in deutschen Unternehmen mit traditionelleren Arbeitsformen koexistieren. Die im Untertitel angemahnte „versäumte Weiterbildung“ bezieht sich demgemäß dann eher auf Angebote von Seiten der Unternehmen, dürfte aber, folgt man der Analyse, für Kosmopoliten kein Hindernis sein, selbstorganisiert eine wohl passendere Gelegenheitsstruktur zu finden.

Insgesamt handelt es sich um eine anspruchsvolle und anregende Studie, die der Leserin und dem Leser allerdings auch einiges an Geduld abfordert, wenn man bedenkt, dass die Entfaltung der Vielzahl theoriegeleiteter Konzeptvorlagen und der empirischen Vorgehensweise 290 Seiten, die eigentliche Präsentation der empirischen Ergebnisse und ihre Einbettung weitere gut 400 Seiten umfasst, ehe eine immerhin auch gut 60-seitige Zusammenfassung diese Schrift abrundet. Da verliert man – trotz klar entfalteter Struktur und nachvollziehbarer und plausibler Deutung der Ergebnisse – gerne den Überblick; so erging es offenbar auch dem Lektorat; es finden sich Redundanzen und nicht im Literaturverzeichnis aufgeführte Verweise. Eine Kürzung hätte der Argumentation keinen Abbruch getan und hätte die Ergebnisse der Studie noch stärker profiliert.

Wolfgang Jütte

Transnationale Netzwerktexturen von Personen, Organisationen und Unternehmen sind in den letzten Jahren verstärkt zum Gegenstand der Sozialwissenschaften geworden. Zahlreiche Studien sensibilisieren für den Umstand, dass wir nicht in „nationalen Containern“ leben. Intensive grenzüberschreitende Sozialbeziehungen weisen

dabei zwei große Personengruppen auf: die Migranten und die Eliten. Ausgangspunkt dieser Studie bilden die transnationalen Arbeits-, Lebens- und Lernpraktiken der Expatriates, die einen Arbeitsaufenthalt in China verfolgen. Wenngleich diese Facette der Arbeitsmigration schon länger zum Gegenstand praktischer Überlegungen von Personalentwicklern geworden ist, fehlt bisher eine bildungswissenschaftliche und erwachsenenpädagogische Auseinandersetzung mit diesem Phänomen. Allein hier erschließt sich bereits der Verdienst der Arbeit. Der gewählte Blick versteht sich dabei durchaus als interdisziplinär, wie die nachdrückliche Einnahme kulturtheoretischer Positionen zeigt. Ihren Anspruch „kulturelle Formationen des Lernens“ zu erschließen, löst die Studie in sehr differenzierter Weise ein.

Der ursprünglich angestrebte Forschungsansatz unternehmensbezogener Fallstudien konnte aufgrund der Schwierigkeiten des Feldzugangs nicht verfolgt werden; daher wurden die Interviewpartner über das Online-Netzwerk Xing gewonnen. Obwohl fast doppelt so viele Interviews geführt wurden, flossen in die Auswertung immerhin noch 33 Interviews mit 28 Personen ein. Die Studie folgt einer abduktiven Forschungslogik und im Mittelpunkt des Auswertungsverfahrens steht die empirische Typenbildung.

Wenngleich das Buch sich einer schnellen Lektüre entzieht, da die zentralen Ergebnisse nicht unmittelbar „in die Augen springen“, sondern vom Leser im Mitvollzug herausgearbeitet werden müssen, erweist sich die in der qualitativen Studie vorgenommene Typenbildung als bedeutender „Strukturanker“. Hier werden der „postmoderne Kosmopolit“ (Typ 1), der „Expatriate Classico“ (Typ 2) und der „Nomade“ (Typ 3), dieser in seinen Unterformen „Employability“ und „Kosmopolitischer Nomade“, unterschieden. Die Charakterisierungen der jeweiligen Typen sind facetten- und erkenntnisreich.

Die leicht programmatisch klingende Figur der „versäumten Weiterbildung“ nimmt einen eher nachgeordneten Aspekt ein: sie

verweist darauf, dass die Expatriates auf sich selbst gestellt sind; ihnen werden kaum Weiterbildungszugänge eröffnet. Implizite und informelle Lernformen kompensieren hier institutionelle Defizite.

Wenn man über den Wert einer klassischen Habilitationsschrift im Sinne einer umfassenden Monografie diskutiert, könnte für ihre Verteidigung die vorliegende Studie durchaus als ein gelungenes Beispiel angeführt werden. In Zeiten, in denen im akademischen Bereich der Anzahl der Veröffentlichungen eine besondere Bedeutung zukommt und es in der Konsequenz darum geht, die „smallest publishable units“ (SPU) in peer-reviewed Fachzeitschriften unterzubringen, bildet diese differenzierte und an Einzelaspekten manchmal überbordende Arbeit einen fast trotzigen Kontrapunkt. Sie wird in diesem thematischen Feld noch länger einen Referenzpunkt bilden und Anregungen für weitere Forschungsarbeiten geben.

Auf der Rezeptionsseite werden vereinzelt kritische Punkte von Qualifikationsarbeiten hervorgehoben, wie sprachliche Besonderheiten (wer kennt beispielsweise keine Geschichten über Fußnoten, die sich über eine ganz Seite hinziehen). Auch diese Arbeit weist einige dieser Ungewöhnlichkeiten auf: wenngleich auf Fußnoten gänzlich verzichtet wurde, gibt es überdurchschnittlich viele kurze Absätze, manchmal nur einen Satz umfassend.

Auch nach der Lektüre fällt es schwer, sich zur Strukturiertheit der Arbeit zu äußern. Zweifelsohne ist die Arbeit sehr strukturiert, dennoch fiel die Orientierung keineswegs leicht. Vermutlich liegt dies in der Komplexität der Anlage, in der Fülle der zur Diskussion gestellten Aspekte und in der theoretischen Vielfalt begründet. Selbst die 110 Abbildungen verbleiben im eng gesetzten Schriftbild eher im Hintergrund.

Für Leser/innen, die forschend im weiten Feld der transnationalen Lebenswelten unterwegs sind, ist das Buch mit Gewinn zu lesen; nicht zuletzt weil es den „state of the art“ abbildet. Wer konzeptionell und gestalterisch im Bereich der Personalent-

wicklung unterwegs ist, wird vermutlich eher einen punktuellen Zugang finden. Hier lassen sich Schlüsse zur Bedeutung kultureller Prägungen für Lernkontexte ziehen und zahlreiche Hinweise für eine transnational orientierte Personalentwicklung entdecken.

Ekkehard Nuissl

Es war nicht der bemerkenswerte Umfang des Buches (849 Seiten!), der die REPORT – Herausgeber bewog, das Buch „Kulturelle Formationen des Lernens“ von Steffi Robak zum Buch in der Diskussion auszuwerfen. Es war das bislang noch wenig in den Blick genommene Thema, das im Untertitel deutlich benannt ist: „Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China“, gleich noch verbunden mit einer (abschließenden?) Bewertung: „die versäumte Weiterbildung“.

Es handelt sich um eine kultur- und sozialwissenschaftliche Arbeit, aber auch – die Autorin vertritt die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung – eine (ich darf diesen Begriff hier einmal gebrauchen) „lernwissenschaftliche“ Arbeit. Vielleicht ist sie deshalb auch so umfangreich: Die Bezüge zu unterschiedlichsten Disziplinen und theoretischen Ansätzen, welche die Autorin herstellt, sind mannigfach und breit gefächert. Zu breit, möchte man manchmal meinen.

Hinter den vielen Fragen, welche die Autorin in ihrem Text immer wieder und fortlaufend neu stellt (eine interessante rhetorische Figur!), steht die einfache Frage danach, was und wie Menschen lernen, die sich fern von ihrer Herkunftskultur in einem anderen sozialen und kulturellen Kontext bewegen – und behaupten müssen. Die zunehmende Bedeutung dieser Frage liegt auf der Hand: Globalität und Mobilität sind zur alltäglichen Realität in vielen Bereichen geworden, und nicht durchweg hat dies bereits Eingang in deren wissenschaftliche Durchdringung gefunden. Für die Erwachsenenbildung in Deutschland gilt dies in jedem Fall.

Es ist eine gute Entscheidung der Autorin, sich ihrer zentralen Frage – vor allem auch aufgrund einer noch wenig entwickelten Forschungslage – mit Fallstudien zu nähern. Die Fallstudien beginnen bereits bei der Auswahl der Kulturdifferenz; Deutschland und China sind als Prototypen asiatischer und europäischer Kultur in hohem Maße verschieden, haben aber andererseits auch einige erkennbare Bezüge wie etwa die der Export-Wirtschaft. Auch die Einengung dieses Falles auf den Arbeitskontext überzeugt: Er allein stellt den verbindlichen Kontext her, in dem sich Menschen mit dem Anderen ernsthaft und folgenreich auseinandersetzen müssen.

Innerhalb dieses gesetzten Rahmens beschäftigt sich die Autorin mit „Fällen“, mit einzelnen Erwachsenen, die sich in China aufhalten, dort leben. Sie befragt diese (mit einem sich entwickelnden Fragenraster im „Abduktionsmodus“) zu Handlungsspielräumen, Zusammenarbeit, Lernbedarfen, Wissensanforderungen u.a. mit einem schließlich sechsseitigen Interviewleitfaden (vgl. S. 266ff.) und dimensioniert die Befragungsergebnisse auf drei Prozessebenen (Lernvoraussetzungen, Lernformen und individuelle Bildungszugänge) und bezieht diese auf drei Lerndimensionen: Arbeitspraktiken, Kulturstandards und Deutungsmuster, die ausführlich erläutert werden (S. 271ff.). Die etwa dreißig (Telefon-) Interviews wurden transkribiert und ausgewertet. Die „unterschiedlichen kulturellen Ausformungen (Vergleichsdimensionen) bilden die Grundlage für die Typenbildung“ (S. 285). Das Ergebnis sind drei Haupttypen: die „Postmodernen Kosmopoliten“ (S. 291ff.), die „klassischen Expatriates“ (in der Sprache der Autorin „Expat Classico“, S. 446ff.) sowie die „Nomaden“, die sich in zwei Untergruppen („Employability-Nomade“ und „Kosmopolitischer Nomade“, S. 597ff.) wiederfinden.

Die einzelnen Typen werden umfangreich anhand einzelner Fälle, die ihnen zugeordnet sind und zu ihrer Konstitution beigetragen haben, erläutert; die Prozess- und Lerndimensionen bilden dabei das Präsen-

tations- und Auswertungsraster. Die Typen unterscheiden sich durch ihren Zugang zum Gastland, ihr Interesse an fremden Kulturen, ihre Lernstrategien, ihre Beziehung zur Arbeit und Zusammenarbeit, ihre Perspektiven. Die Employability-Nomaden etwa betrachten ihre Anwesenheit in China als Notwendigkeit aber auch als bedrückend, während die postmodernen Kosmopoliten vorbereitet und offen in den neuen Kontext eintreten. Entsprechend unterscheiden sich auch die Lernverfahren und die Lernergebnisse der Typen.

Eine zentrale Rolle in der vorliegenden Arbeit spielt der Begriff „Hybridisierung“, entstanden in der Debatte um die Folgen und Vorgänge von Kolonialisierung. Es geht um Distanz- und Fremdheitsverständnis, um Dominanz und Identität, um das Zulassen von Gegensätzlichem und dessen Akzeptanz. Dies ist natürlich mit Sozialisations- und Lernprozessen unterschiedlichster Art verbunden, mit Deutungen und Arbeitspraktiken. Davon ist im Buch an vielen Stellen und auf unterschiedliche Weise die Rede, so bei der Beschreibung der Typenbildung (S. 282ff.), bei der Vorstellung der Fälle und Typen und bei den Resümees, eine Art Hybridisierung auch als Präsentationsform. Es fällt daher schwer zu sagen, ob dieser Ansatz für die gestellte Frage wirklich einen „added value“ der Beantwortung bildet. Dies liegt wohl auch daran, dass die Typen eher kultur- und sozialwissenschaftlich als „lernwissenschaftlich“ dimensioniert sind, das drückt sich schon in ihrer Benennung aus. Es sind eben keine „Lerntypen“, die gebildet wurden.

Die recht verwirrende Verschränkung unterschiedlichster Fragen, Ebenen, Dimensionen, Prozesse und Strukturen im Buch (und in der Ableitung und Beschreibung der Typen) findet sich auch im (äußerst knapp gehaltenen!) Abschnitt zur angewandten Methode, der letztlich mehr Fragen offen lässt als beantwortet (möglicherweise wurde er für die Veröffentlichung dieser Habilitationsschrift gekürzt). Die Auswahl der Befragten, der Ablauf der Interviews, die Re-

geln der Transkription, die Analyseschritte der Interviews bleiben eher kursorisch erwähnt, sodass ein grüblerischer Gedanke des Lesers der Frage nachgeht, wie solch weitreichende Analysen und Auswertungen auf der Basis von nur eineinhalbstündigen Telefoninterviews vorgenommen werden können.

Noch ein Wort zur Sprache: Sie changiert zwischen (oft) syntaktischer Simplizität und lexikalischer Komplexität, will sagen: hochabstrakte Begriffe, nicht immer definiert, in kurzen Sätzen: „Der Merkmalsraum bildet eine spezifische kulturelle Formation an Merkmalen aus, die zu einem bestimmten Arbeitsverhalten und zu bestimmten Lernformen führen. Die Reduktion des Merkmalsraums auf ein Strukturschema bildet den Kern der vorliegenden Typenbildung“, heißt es auf S. 283.

Wie auch immer: Es ist ein mutiges und innovatives Werk, auch wenn es den Leser (und wohl auch die Leserin) richtig fordert. Oder vielleicht deshalb. Den Lernprozessen von Menschen, ob organisiert oder informell, in globalisierten Kontexten nachzugehen ist ein wichtiger und vorwärtsweisender Ansatz, er hat hier interessante Ergebnisse erbracht, und die Arbeit von Steffi Robak hat einen Teppich ausgebreitet für zukünftige Forschungen dazu, auf dem hoffentlich viele Bildungswissenschaftler folgen werden.

Regina Egetenmeyer/Ingeborg Schüßler (Hg.)

Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Schneider Verlag Hohengehren,
Baltmannsweiler 2012, 297 Seiten,
23,00 Euro, ISBN 978-3-8340-1029-2

Der Band beansprucht, mit seinen Beiträgen einen professionstheoretischen, empirisch basierten und differenzierten Einblick in Entwicklungspotenziale und Herausforderungen akademischer Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Kontext der Bologna-Reform sowie eine „wichtige argumentative Basis“ für deren Weiterentwicklung zu liefern. Die 17 Beiträge sind unter folgenden Überschriften subsumiert: *Curriculum – Strukturen in erwachsenenpädagogischen Studiengängen, Professionalisierungsaspekte im Studium der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Absolvent/innen erwachsenenpädagogischer Studiengänge und Zukunftsperspektiven der Profession Erwachsenenbildung/Weiterbildung.*

Im einleitenden Beitrag schlagen die beiden Herausgeberinnen unter der Überschrift *Akademische Professionalisierung* zunächst Definitionen der zentralen Begriffe *Profession, Professionalisierung und Professionalität* vor, die professionstheoretisch nicht nachvollziehbar abgeleitet werden und fragwürdig erscheinen. Zugleich weisen sie auf „die Problematik der Orientierung am Professionsbegriff“ hin und verweisen auf Stichweh (2006), nach dem „sich Professionen in unserer Gesellschaft insgesamt am Auflösen befinden“ (S. 10), sowie auf den Beitrag von Schütz/Nittel im gleichen Band, der ein „Obsolet-Werden des Professionsmodells“ nahe lege. Gleichwohl betonen die Autorinnen, ein erwachsenenpädagogisches Studium sei eine wichtige Phase der Entwicklung von erwachsenenpädagogischer Professionalität, deren zentraler Kern „reflexives Verstehen als Deutung und Interpretation erwachsenenpädagogischer Situationen“ sei. Was diese „Situationen“ allerdings von anderen Situationen unterscheidet – und somit

als Gegenstand erwachsenenpädagogischen Handelns verstanden wird –, bleibt offen. Diese Unbestimmtheit scheint auch ein typisches Merkmal der Qualifizierung in den außerschulisch orientierten erziehungswissenschaftlichen Studiengängen in Deutschland zu sein. So bleibt im vorliegenden Band z.B. für Heyl nach ihrem Vergleich der Curricula ausgewählter einschlägiger Bachelor- und Master-Studiengänge die Frage nicht beantwortet, „welches nun eigentlich die grundlegendsten und wichtigsten Wissensbestände“ sind, die als unabdingbar für die professionelle Ausübung des Berufs Erwachsenenbildner/in gelten können (vgl. S. 50). Faulstich/Graefßner/Walber konstatieren sogar im Hinblick auf die „Lokalisierung“ von Erwachsenenbildung/Weiterbildung in 47 deutschen erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Master-Studiengängen einen grassierenden Profilverlust. Auf der BA-Stufe sei ein grundständiges Studium, das hinreichend auf das Berufsfeld Erwachsenenbildung/Weiterbildung vorbereitet, ein „missing link“; auf der Master-Stufe würden eher Spezialkompetenzen wie Beratung, Management und Organisation angeboten. In einigen Fällen sei überhaupt nicht mehr von Erwachsenenbildung/Weiterbildung die Rede, sondern von Beratungswissenschaft, Bildungsmanagement, Empirischer Bildungsforschung, Lebenslangem Lernen, Organisations- oder Personalentwicklung.

Diese und andere empirische Befunde in den Beiträgen dieses Bandes sowie die hier vorherrschenden Argumentationsstrukturen und Referenzpunkte verweisen insgesamt auf eine schwache disziplinäre Konsistenz von Erwachsenenbildung/Weiterbildung; sie illustrieren die Feststellung von Ludwig/Nuissl im gleichen Band, dass hier seit den 1970er Jahren unterschiedliche Menschenbilder, Zeitgeistströmungen und Theoriemoden favorisiert wurden und weitgehend beziehungslos nebeneinander existieren. Die (für Professionen existenzielle) Frage nach der Aufgabe ihres gesellschaftlichen Funktionsbereichs und – daraus abgeleitet – der beruflichen Kern-Aufgaben, aus denen sich

u.a. die notwendigen Kompetenzen von „akademisch professionalisierten Erwachsenenbildner/innen“ folgern ließen, wird in diesem Band nicht explizit gestellt, implizit aber sehr heterogen beantwortet. Sieht man – wie Schütz/Nittel in ihrem Beitrag – in der Heterogenität von Qualifikationen, Kompetenzen und Berufsauffassungen innerhalb der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vor allem Positives, dann liegt darin allerdings kein Grund zur Besorgnis. In jedem Fall liefern die Beiträge dieses Bandes insgesamt eine bemerkenswerte Basis für die Reflexion der aktuellen wissenschaftlichen Qualifizierung pädagogischen Personals der Erwachsenenbildung/Weiterbildung an deutschen Hochschulen sowie für die Re-Akkreditierung der entsprechenden Studiengänge. Denn es geht nach meiner Wahrnehmung in diesem Band um die wissenschaftliche Qualifizierung von Erwachsenenbildner/innen und deren Zusammenhang mit der Subdisziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung einerseits und der gesellschaftlichen Praxis von Erwachsenenbildung/Weiterbildung andererseits – und nicht um „akademische Professionalisierung“, weil wissenschaftliches Wissen und Können bestenfalls Grundlagen für Professionalisierung schaffen können, nicht jedoch selbst schon professionalisieren. Erst durch deren gelingende Relationierung mit berufspraktischen Erfordernissen und weitere Prozesse kann eine Professionalisierung erfolgen.

Ein gründliches Lektorat hätte das sprachliche Niveau des Bandes, zumindest das einiger Beiträge, vermutlich dramatisch verbessert; dann hätten Formulierungen wie „breitere Früchte“ (von Personalentwicklung), „das Zurückfahren“ (von Personal) oder „die Erhöhung von Unsichtbarkeit“ (der Erwachsenenbildung/Weiterbildung) vermieden werden können.

Roswitha Peters

Stephen Frank

eLearning und Kompetenzentwicklung. Ein unterrichtsorientiertes didaktisches Modell

Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2012,
220 Seiten, 16,90 Euro,
ISBN 978-3-7815-1861-2

In dem vorliegenden Werk greift Stephen Frank mit den Schlagworten „eLearning“ und „Kompetenzentwicklung“ zentrale Begriffe der aktuellen bildungspolitischen Debatte auf und integriert diese in einem übergeordneten *Modell einer unterrichtsorientierten eLearning-Didaktik*. Die Zielsetzung der Arbeit liegt darin, Lehrenden sowohl praxisnahe und theoretisch fundierte Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von eLearning-Veranstaltungen zu bieten als auch den wissenschaftlichen Diskurs weiterzuführen.

Die Grundlage für das intendierte didaktische Modell bilden neben theoretischen Ausführungen aus den Bereichen der Mediadidaktik, der Allgemeinen Didaktik und der Erwachsenenbildung die Erfahrungen des Autors in der Entwicklung und Durchführung eigener Online-Lehrveranstaltungen an verschiedenen Hochschulen im Zeitraum 2002 bis 2009 im geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen Bereich. Die vier Fallbeispiele, die zumeist in mehreren Durchläufen weiterentwickelt worden sind, bilden die empirische Basis der Arbeit im Sinne eines *Design Based Research*. Aus den Erfahrungen des Autors werden im späteren Verlauf der Arbeit konkrete Hinweise auf die Gestaltungsmöglichkeiten von Online-Seminaren herausgestellt. Diese Wechsel zwischen theoretischen Ausführungen und praktischen Gestaltungshinweisen anhand konkreter Beispiele aus Seminaren – zu typischen Elementen entsprechender Settings wie z.B. die Gestaltung eines Seminareinstiegs oder die Konstruktion von Einzel- bzw. Gruppenaufgaben – erlauben einen detaillierten Einblick in die didaktische und auch methodische Gestaltung der zugrundeliegenden Seminare. In einem ersten grundlegenden Kapitel

(Kap. 2) werden diese vier Veranstaltungen ausführlich beschrieben. Im Anschluss daran werden die relevanten Theorien betrachtet und die Frage nach der Sinnhaftigkeit einer eigenständigen eLearning-Didaktik gestellt und kritisch beleuchtet (Kap. 3) sowie das Verhältnis von eLearning und Didaktik (Kap. 4) detailliert ausgeführt. Diese verschiedenen Betrachtungsweisen werden im Anschluss (Kap. 5) zu einem eigenständigen didaktischen Modell zusammengeführt, wobei insbesondere hier der Wechsel zwischen Theorie und Praxis immer wieder verdeutlicht wird.

Die detaillierte Beschreibung der Veranstaltungen und die entsprechend der theoretischen Überlegungen abgeleiteten Erläuterungen zu einzelnen Gestaltungselementen bilden eine fundierte Handlungsanweisung, mit der vor allem der Einstieg in die Gestaltung von eLearning-Veranstaltungen erleichtert werden kann. Leider bleibt die Betrachtung auf die vier genannten Beispiele begrenzt, ohne die in den letzten Jahren sehr vielfältigen Erfahrungen in anderen Kontexten oder von anders gestalteten eLearning-Arrangements außerhalb des Arbeitsfokus des Autors in Betracht zu nehmen. Die – auch selbstkritisch hinterfragte – übergreifende Gültigkeit des Modells bleibt somit fraglich. Auch fehlt eine – bei aller Unklarheit in Bezug auf die Messbarkeit von Kompetenzen – Überprüfung der angenommenen Kompetenzentwicklung in den Veranstaltungen. Die *kontrollierte empirische Überprüfung* wird als Gegenstand der Arbeit bereits zu Beginn ausgeschlossen (S. 18).

Dass diese Veröffentlichung ursprünglich als Promotion an der Universität Heidelberg eingereicht wurde, zeigt sich in verschiedenen Bereichen der Arbeit; beispielsweise an den vielfachen Bezügen, Erläuterungen und Exkursen (z.B. in Fußnoten) oder bei der verwendeten Literatur.

Basierend auf den mehrjährigen Erfahrungen mit der Gestaltung und Durchführung von Online-Veranstaltungen einerseits und theoretischen Überlegungen andererseits

leitet der Autor Hinweise auf eine übergreifende eLearning-Didaktik ab, mit dem Ziel, eine *wissenschaftlich fundierte Hilfestellung für die didaktische Gestaltung von Online-Medien in der Lehre* zu entwickeln. Dies gelingt in einem begrenzten Themen- und Anwendungsfeld mit einer Vielzahl von konkreten Gestaltungshinweisen für eLearning-Veranstaltungen. Hinsichtlich der Begründung einer übergreifenden eLearning-Didaktik, die wesentlich über die didaktische Gestaltung anderer Lehr-Lern-Szenarien hinausgeht, bleibt ein Zweifel bestehen, ebenso im Hinblick auf die Übertragbarkeit des Modells in andere fachliche oder institutionelle Settings sowie dem Kompetenzerwerb bei den Lernenden.

Markus Lermen

Werner Lenz

Bildung – Eine Streitschrift. Abschied vom lebenslänglichen Lernen

Erhard Löcker Verlag, Wien 2012,
209 Seiten, 19,80 Euro,
ISBN 978-3-85409-606-1

Das Buch von Werner Lenz will dazu anregen, „über den Stellenwert von Bildung nachzudenken und (...), wie wir uns in humaner Absicht selbst und gemeinsam bilden können“ (S. 12). Dazu greift der Verfasser weit in die frühe Philosophie und Bildungsgeschichte zurück, um die Entwicklung unseres Bildungsverständnisses und der heutigen Bildungslage zu skizzieren. Dabei verfolgt das Buch keine stringente historische Linie, sondern bietet einen abwechslungsreichen Stilmix aus essayistischen, assoziativen und wissenschaftlich-informativen Passagen. Je mehr der Text zur heutigen Gesellschaftslage und ihren Bildungsanforderungen vordringt, umso mehr erhält er den Charakter einer Abrechnung mit der österreichischen und mitteleuropäischen Bildungssituation und wird dem im Titel angekündigten Charakter einer Streitschrift gerecht.

Welche Tatbestände und Positionen geraten dabei ins Feuer der Kritik? „Unsere Bildungseinrichtungen zeigen eklatante Schwächen“ (S. 9), so heißt es schon im ersten Satz. Die Institutionen erreichten ihre Ziele nicht, z.B. eine hinreichende Kompetenz in Lesen, Rechnen und Schreiben. Sie fördern eher Ungerechtigkeit, da soziale Chancen mit den Bildungsabschlüssen „vererbt“ werden. Sie leisten keine individuelle Betreuung, sind nur auf Lernen und Disziplinieren ausgerichtet, nicht aber auf Bildungsprozesse zur Gestaltung der Persönlichkeit und der Welt. „Unser Bildungssystem bringt dirigierbare Menschen hervor – uns fehlen aber Menschen, die sich selbst regieren“ (S. 11).

Menschen können (Wissen) *lernen*, auch von anderen; aber sich *bilden* (reflektieren, auseinandersetzen) könnten sie nur selbst. Bildung sollte eigentlich einen Beitrag zur Emanzipation leisten, aber ob sich dadurch ein gesellschaftlicher Fortschritt gewinnen lässt, erscheint dem Verfasser fraglich. Denn im historischen „Zeitraffer“ lassen sich ebenso Vorwärtsbewegungen (z.B. Religionsfreiheit) wie eklatante Rückschritte (Menschenvernichtung) wahrnehmen. Ein Wert wie Aufklärung brauche neben Rationalität auch emotionale Empathie für andere, durch Demokratie müsse die Welt auch friedensfähiger werden.

Was soll die junge Generation heute lernen, Nutzen oder Weisheit? In der Geschichte der Pädagogik wird beides vertreten, die gezielte Erziehung als „Mittel zum Zweck“ und ein Ideal, wie die Persönlichkeitsbildung, etwa bei Wilhelm von Humboldt. In jedem Fall brauchten Menschen einen Kompass wie „Eigen-Sinn“, der eine stärkere Selbststeuerung ermöglicht. Solche Ansätze zur Individualisierung sieht Lenz deutlicher in der Erwachsenenbildung, vor allem in der beruflichen Weiterbildung. Andererseits enthalte diese zugleich einen widersprüchlichen Trend zur bloßen Verwertbarkeit und eher zur Konkurrenz als zur Solidarität.

Als „Gewollte Ungleichheit“ bezeichnet Lenz die Zulassungsbarrieren an besonders nachgefragten Bildungsanstalten, wie den

Universitäten, die auf das Wirken von einseitigen Gruppeninteressen zurückzuführen ist. Ihr stellt der Verfasser die Forderung „Universität für alle“ entgegen. Bemerkenswert ist dabei, dass Lenz die eigene Interessengruppe der Professoren als Verantwortliche in den Blick rückt. Statt innere Reformen anzugehen, beschränke sich diese Gruppe meist auf den Ruf nach mehr Geld. Statt Empfinden für das gemeinsame Anliegen blühe hier „wissenschaftliche Egozentrik“. Die Zunahme von Studierenden werde eher als Störung denn als Bereicherung bewertet. Menschenbilder in der Pädagogik, so fasst Lenz seine Kritik am Bildungswesen insgesamt zusammen, beruhten durchgängig auf einem „Defizitmodell“. Kinder würden als unfertige, wilde Wesen betrachtet, die den Wünschen der Erzieher gehorchen sollten. Aber auch von erwachsenen Bildungsteilnehmern würde Anpassung an die Anforderungen der Gesellschaft erwartet, anstatt ihnen „Respektlosigkeit“ und Zweifel nahe zu bringen.

In den letzten Kapiteln versucht der Verfasser, „ein neues Bildungskonzept“ für das Lebenslange Lernen und damit für das gesamte Bildungswesen zu skizzieren. Relativ eingehend ist sein Modell der öffentlich geförderten Bildungsstufen, die 20 Jahre umfassen: Kindergarten und Vorschule (zwei Jahre) – Grundschule (sechs) – Mittelstufe (zwei bis drei) – Oberstufe mit Berufsorientierung (zwei bis drei) – Studium (bis zu sechs Jahren). Besonders einleuchtend erscheint dabei der Vorschlag, denjenigen, die nicht studieren konnten, ein Guthaben für lebenslange Weiterbildung zu geben. Weniger glücklich wirken dagegen die Erläuterungen zum Bildungskonzept, das auf Überlegungen der EU und der österreichischen Bildungspolitik zurückgeht. Denn der Versuch, diesen Text auf das Nötigste zu reduzieren, lässt in Teilen nur ein Gerippe von Stichworten übrig, die wenig zum Verständnis beitragen. Dem fällt wohl auch die Erklärung für den Untertitel des Buches zum Opfer: „Abschied vom lebenslänglichen Lernen“. Eine frühere Fassung des Untertitels liefert dazu nur eine

vage Andeutung: „lebensbegleitendes statt lebenslängliches Lernen“.

Angesichts des zu erwartenden Reformstaus – Sparen an öffentlichen sozialen Kernaufgaben, bleibende soziale Unterschiede – empfiehlt der Autor, der Bildungssektor müsse die Finanzkrise als Chance betrachten, seine Aufgaben kritisch zu überdenken aber auch Aufgaben aufzuwerten, wie die Elementarbildung, die berufliche Integration, die Weiterbildung; Lernanreize für alle Phasen.

Zum Kern der Streitschrift erlaube ich mir nur zwei kleine Repliken: Zum einen finde ich es bedauerlich, dass hier alle kritischen Aussagen im Allgemeinen verbleiben und pauschale Wertungen abgegeben werden, wobei die Institutionen, die Politik und das System die Schlechten sind, während die lernenden Subjekte als die bedürftigen Guten daherkommen. Etwas mehr Differenzierung oder Belege wären schon deshalb sinnvoll, weil allein der Weiterbildungsbereich innerhalb des Bildungswesens eine facettenreiche und widersprüchliche Erscheinung darstellt. Zum anderen möchte ich der Behauptung eindeutig entgegenreten, Menschenbilder in der heutigen Pädagogik beruhen auf einem Defizitmodell. Die Belege dazu erinnern an ein Stück aus der „schwarzen Pädagogik“. Natürlich kommt es darauf an, auf welche Pädagogik man sich bezieht. Ob man aber beispielsweise Elternpädagogik oder wissenschaftliche Pädagogik meint, so werden diese seit Jahrzehnten von Ausläufern der Reformpädagogik und ihrer Kind- und Teilnehmer-Orientierung dominiert. Dafür scheint mir auch der Verfasser unseres Buches ein mögliches Beispiel.

Erhard Schlutz

Horst Rippien

Bildungsdienstleistung eLearning: Didaktisches Handeln von Organisationen in der Weiterbildung

VS Verlag für Sozialwissenschaften,
Wiesbaden 2012, 365 Seiten, 49,95 Euro,
ISBN 978-3-531-18704-4

Der Einsatz digitaler Medien stellt mittlerweile keine Neuerung mehr in der Erwachsenenbildung dar. Die Erkenntnis darüber, dass die Nutzung sogenannter Neuer Medien nicht automatisch einen pädagogischen Wert hat, ist der Ausgangspunkt der Publikation von Horst Rippien. Der empirisch geleiteten Betrachtung des Gegenstands eLearning wird, so Rippien (S. 18), bisher weit weniger Beachtung geschenkt als Gestaltungs- und Implementationsempfehlungen. In dieser als Dissertation entstandenen Forschungsarbeit ist der Gedanke leitend, dass didaktischem Handeln mit digitalen Medien eine vielfältige Praxis zugrunde liegt, die es empirisch aufzuspüren gilt. Wesentlich am Vorgehen Rippiens ist die Differenzierung des Konzepts des didaktischen Handelns, das er traditionell nahe an organisationale Fragestellungen anlehnt und mit dem Begriff der *Bildungsdienstleistung* zu fassen versucht. Der empirische Gegenstand dieser Studie ist das didaktische Handeln von sechs Organisationen der Weiterbildung als eLearning-Anbieter. Für die Fallstudie sind zwei Fragestellungen relevant: 1. Welche Leistungen werden wie von den Anbietern erstellt und welche Faktoren haben Auswirkungen auf die Leistungserstellung? 2. Welche Probleme mit technologiebasierten Lehr-/Lernangeboten müssen aus Sicht der Weiterbildungsorganisationen gelöst werden?

Nach einer kritischen Einordnung von eLearning und der Benennung von Forschungsdesideraten folgt die theoretische Rahmung der Forschungsarbeit. Die besondere Leistung besteht hier in der Koppelung der Konzepte „didaktisches Handeln“ und „Dienstleistung“. Rippien zeichnet in diesem

Kapitel ein differenziertes Bild des Konzepts didaktisches Handeln, das er als ein Mehrebenenmodell beschreibt und das in der Lage ist, auch Einflussfaktoren außerhalb eines klassischen pädagogischen Bezugs kenntlich zu machen. Diese Faktoren bleiben jedoch nur in einem didaktischen Bezug beobachtbar. Als eine Weiterentwicklung dieses Handlungsbegriffs schlägt Rippien den Begriff der Dienstleistung vor. Dieser ermöglicht insbesondere die Abbildung veränderter Leistungen, die von Weiterbildungsorganisationen erbracht werden und ermöglicht es somit auch, einen neuen Typus von Organisation zu fassen, der eLearning-Angebote herstellt, bereitstellt, nutzt usw. Anders als bei dem Begriff „didaktisches Handeln“ betont dieser den Prozess der gemeinsamen Leistungserstellung von Anbieter/Weiterbildungsorganisation und Nutzer/Lernender; der Prozess einer Koproduktion bzw. Zusammenarbeit ist hier essenziell. Damit erweitert sich das Spektrum von Handlungsbeschreibungen in Organisationen der Weiterbildung.

Das dritte Kapitel der Untersuchung bildet die differenzierte und informierte Betrachtung des Gegenstands eLearning und des eLearning-Dienstleisters. Das Kapitel bietet dabei eine gute Übersicht über Definition und Ansätze von eLearning. Blended Learning und Learning Management Systeme werden ebenso intensiv und kritisch beleuchtet wie die Frage nach der Rolle der Lehrpersonen und der Arbeitsteiligkeit des didaktischen Handelns. Bei der Beschäftigung mit eLearning-Dienstleistern werden auch Fragen von Geschäftsfeldern und Wertschöpfungsketten betrachtet, die im Zusammenhang mit einer erweiterten Betrachtung von Handlungen in Weiterbildungsorganisationen stehen.

Die Kapitel vier und fünf bilden den empirischen Teil der Untersuchung. In der explorativ angelegten, vergleichenden Fallstudie wurden leitfadengestützte Experteninterviews mit Mitarbeitenden und Leitenden von sechs Weiterbildungsorganisationen geführt. Bei der Samplebildung verzichtete der Autor bewusst darauf „dichotomische

Differenziale“ (S. 158) von privaten vs. öffentlichen oder allgemeinen vs. beruflichen Bildungsangeboten abzubilden. Rippien selektierte vielmehr nach dem Virtualisierungsgrad (Art und Ausprägung) der eLearning-Angebote und konnte so auch Einrichtungen außerhalb klassischer Organisationsformen aufnehmen. Der Autor fokussiert mit diesem Forschungsdesign die organisatorischen Prozesse, die mit eLearning im Zusammenhang stehen. Rippien schließt damit auch eine Lücke in der empirischen Betrachtung von eLearning und Organisation.

Die Ergebnisse der Studie zeigen ein differenziertes Bild unterschiedlicher Handlungsformen in eLearning-Organisationen. Die Erweiterung des Handlungsbegriffs macht eine Zusammenstellung von Leistungsprofilen unterschiedlicher Anbieter möglich. Hier werden erstmals auch Kooperationsbeziehungen und viele weitere Formen der internen und externen Zusammenarbeit und Arbeitsteilung im Zusammenhang mit eLearning besprochen. Interessant erscheint insbesondere die Darstellung von Auftraggeberkonstellationen. Direkte praktische Relevanz kann auch in der Rekonstruktion einer didaktischen Leistungskette (S. 314) gesehen werden, die eine Übersicht über Handlungsformen liefert, die im direkten Zusammenhang mit eLearning Angeboten stehen. Lesern, die an einer breiten und erweiterten Sicht auf eLearning interessiert sind, wie auch Mitarbeitenden von Weiterbildungsorganisationen, die einen zukünftigen eLearning-Einsatz planen oder einen reflektierten Blick auf ihr pädagogisches Handeln suchen, ist diese Publikation von Horst Rippien zu empfehlen.

Julia Laschewski

Renate Luise Werner

Bildung im Alter. Überlegungen zur Allgemeinbildung im demografischen Wandel

Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2012,
248 Seiten, 78,00 Euro,
ISBN 978-3-8300-6163-2

Die von Renate Luise Werner vorgelegte Schrift behandelt eine wesentliche sozialgerontologische bzw. bildungswissenschaftliche Frage, nämlich die der Bildung im Alter. Die Forschungsfrage in diesem Buch richtet sich auf die Untersuchung des Stellenwerts der Allgemeinbildung im demografischen Wandel, wobei sowohl das Konzept der Allgemeinbildung als auch der demografische Wandel im Kontext der deutschen Gesellschaft behandelt werden.

Diese auf einer Dissertation beruhende Publikation beschäftigt sich zunächst mit dem Bildungsbegriff. Da dieser Begriff schillernd und daher in besonderer Weise interpretationsbedürftig ist, beginnt die Autorin folgerichtig ihre Auseinandersetzung mit einem Definitionsabschnitt. Behandelt werden im zweiten Kapitel die Begriffe „Andragogik“, „Geragogik“, „Bildung“ und „Allgemeinbildung“. Die Begriffsarbeit folgt dabei weniger einer bestimmten Systematik, sondern ist ideengeschichtlich ausgerichtet und stellt Positionen einzelner Persönlichkeiten in diesem Forschungsfeld dar. Die fehlende Systematik in der Bearbeitung der Begriffe führt zu einer recht willkürlichen Ansammlung von Definitionen. Diese reichen bei der Bestimmung der Allgemeinbildung von einem Prozess der unabgeschlossen ist, über Lebensweltorientierung bis hin zu der Vorstellung, dass Allgemeinbildung nur kommunikativ erschlossen werden kann (S. 13). Für die Lebensphase Alter wird eine Allgemeinbildung entworfen, die Möglichkeiten der persönlichen Sinnfindung schaffen soll. Bedauerlich ist hier, dass für die Diskussion des Begriffs „Geragogik“ noch nicht das 2010

erschienene Lehrbuch Geragogik¹ herangezogen wurde/werden konnte, in welchem die Sinnfindung als eines der wesentlichen Bestimmungstücke geragogischen Handelns ausgeführt wird.

Das dritte Kapitel bringt in Grundzügen eine Geschichte des Erziehungs- und Bildungsdenkens. Behandelt werden Bildungsbegriffe und Altersbilder in der europäischen Geschichte. Dieses Kapitel ist gut und flüssig geschrieben und gibt einen raschen kulturhistorischen Überblick zur Stellung des Alters in den verschiedenen Epochen. An dieses Kapitel schließt eine Debatte über die Erwachsenenbildung in der Moderne an, die als eine Debatte beschrieben wird, die sich zwischen Tradition und Neuorientierung bzw. zwischen Planungseuphorie und Kapitalismuskritik bewegt.

Sind die ersten vier Kapitel disziplinar stärker bildungswissenschaftlich verortet, so wechselt der Bezugsrahmen im fünften Kapitel hin zu einer sozialwissenschaftlichen Gerontologie. Dargestellt werden verschiedene sozialwissenschaftlich fundierte Theorien des Alter(n)s, familiensoziologische Aspekte, Gender- und Generationenfragen sowie Ehrenamtlichkeit. Dieses Kapitel ist in sich zwar eine gute Beschreibung der Situation des alternden Menschen in der Moderne, jedoch bleibt der Bezug zur Forschungsfrage weitgehend unklar.

Interessant und innovativ ist das sechste Kapitel, welches die Frage der Allgemeinbildung in einen spezifischen Generationenzusammenhang stellt. Ausführlich beschrieben wird die „Generation Golf“, die als Teil der sogenannten Baby Boomer zwischen 1965 und 1975 geboren wurde. Auch wenn die Beschreibung und Analyse weniger auf fachwissenschaftlichen empirischen Befunden beruht, sondern primär eine journalistische Quelle herangezogen wird, so ist dieses Kapitel in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert

1 Bubolz-Lutz, E./Gösken, E./Kricheldorf, C./Schramek, R. (2010): Geragogik – Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch. Stuttgart

und interessant. Erstens wird die Bildungsfrage eng mit der Generationenfrage verknüpft. Bildung und Bildungsbeteiligung sind nicht nur von sozialer Herkunft, Geschlecht und Ethnizität beeinflusst, sondern auch von der Generationenlagerung. Das wird in dieser Abhandlung sehr deutlich sichtbar. Die „Generation Golf“ will sich ewig jung fühlen und ist daher nur an Lernprozessen interessiert, die die eigene Jugendlichkeit fördern (z.B. Diät, Fitness). Zweitens führt der Blick von Renate Luise Werner auf das Generationenkonzept zu einer „Historisierung“ des Alters und öffnet damit eine Prozessperspektive. Sichtbar wird in dieser Prozessperspektive die soziale Konstruktion des Alters, die je nach Generationenlage verschieden ist. Und drittens ist das Generationenkonzept eine Bereicherung im erziehungswissenschaftlichen Kontext, weil damit auf eine bedeutende Säule im Transfer von Bildung verwiesen wird. Bildung und Allgemeinbildung erfolgen beständig in der Generationenabfolge, werden gewissermaßen „vererbt“. Die Ausführungen in diesem Buch lassen den Schluss zu, dass die „Generation Golf“ an ihre Kinder eine Kultur der Selbstfindung weitergibt, die nicht (mehr) emanzipativ ausgerichtet ist, sondern einzig und allein der Stärkung einer (neuen) bürgerlichen Kultur des Privaten dient.

Abgeschlossen wird die Arbeit schließlich durch eine Zusammenfassung, in der nochmals zentrale Ergebnisse herausgestellt und Schlussfolgerungen für die Allgemeinbildung gezogen werden.

Insgesamt bleibt nach der Lektüre dieser Forschungsarbeit ein zwiespältiger Eindruck. Die gute Lesbarkeit dieser Schrift, ihre innovative Stärke bei der Verschränkung von bildungswissenschaftlichen und soziologischen Konzepten wird durch eine Reihe von Schwächen stark gemindert.

Auffällig ist, dass für ein wissenschaftliches Buch, welches im Jahr 2012 erscheint praktisch kein Bezug zur anglo-amerikanischen Fachliteratur gegeben ist. Im Literaturverzeichnis findet sich gerade eine Handvoll englischsprachiger Quellen. Das Fehlen

fremdsprachiger Literatur führt dazu, dass die reichhaltige internationale Forschung zu Bildung im Alter unberücksichtigt bleibt. Dazu kommt eine problematische Quellenverwendung. Fachwissenschaftliche und populärwissenschaftliche Quellen werden undifferenziert nebeneinander für die Argumentation herangezogen.

Auffällig ist weiterhin, dass eine gendersensible und altersensible Sprache fehlt. Da wird völlig unkommentiert von innovationsfeindlichen Alten (S. 57), vom Überalterungsprozess (S. 93) und der Überalterung der Bevölkerung (S. 163) geschrieben oder es ist von fachfremden Experten (S. 19) oder aktiven Senioren (S. 21) die Rede, obwohl in einem eigenen Abschnitt auf die Feminisierung des Alters hingewiesen wird.

Insgesamt werden zu viele – allzu viele – Themen und Aspekte behandelt, sodass die eigentliche Forschungsfrage aus dem Blick gerät und im Ergebnis die Studie mit sehr allgemeinen normativen Aussagen endet. Es wird nicht klar, wer der Adressat, die Adressatin der Studie ist. Sind es die Mitglieder der „Generation Golf“, die zu Allgemeinbildung veranlasst werden sollen? Ist es die Geragogik bzw. sind es die Geragoginnen und Geragogen, die zu einer neuen Bildungsabsicht gebracht werden sollen? Oder geht es um eine Korrektur der Bildung selbst, die als zu stark qualifikationsorientiert und verzweckt eingeschätzt wird?

Franz Kolland