

Ebenen, von der Liturgie bis zum politischen Engagement. Da verwundert es nicht, dass Mette immer wieder ausdrücklich die kirchliche Erwachsenenbildung in seine Überlegungen einbezieht und ihr damit bei der »Kommunikation des Evangeliums« eine wichtige Rolle zuschreibt und sie als Chance der Kirche sieht. Kirche wird dabei nicht nur als Religions-, sondern als »Pastoralgemeinschaft« verstanden. Es werden – darin mit der kirchlichen Erwachsenenbildung einig – Glaubenszugänge für Zeitgenossen gesucht.

Der Band gliedert sich in fünf Kapitel. Das erste führt »Kommunikation des Evangeliums« als praktisch-theologischen Leitbegriff ein und sucht nach Glaubenszugängen für Zeitgenossen. Da geht es im Anschluss an Rahner um die Deutung und Gestaltung alltäglicher Lebensvollzüge. Das zweite Kapitel versteht dies als dialogische Begegnung mit Menschen. »Gemeinde als Ernst-Fall sich ereignender Kommunikation des Evangeliums«, heißt das dritte Kapitel. Von der kirchlichen Empirie über biblische Visionen bis zu pastoralen Zukunftsszenarien wird der Bogen gespannt sowie ein Überblick über die aktuellen gemeindetheologischen Kontroversen gegeben. Der Abschnitt über Dienste und Ämter einer kommunikativen Gemeindepraxis bezieht auch weltkirchliche Erfahrungen ein und schließt mit einem »Plädoyer für theologisch verantwortbare und pastoral sinnvolle Lösungen«. Als »Gottesdienst im Alltag der Welt« versteht

Mette stellt seine Einführung unter den Leitbegriff der »Kommunikation des Evangeliums«.

das vierte Kapitel die »Kommunikation des Evangeliums«. Der Ausblick im fünften Kapitel fordert Kirchenreform als ständige Aufgabe ein – als praktisch-theologisches und pastorales Vermächtnis von Rahner, 1972 zur Würzburger Synode formuliert. Ein sachlich gegliedertes Literaturverzeichnis mit über 500 Titeln schließt den Band ab.

Schade nur, dass der Verlag nicht so konsequent war, diese Einführung auch in seiner kartonierten Reihe herauszubringen, sie wäre dann zwar nicht fest gebunden, aber erschwinglicher. Vermutlich würde der Autor in Tucholskys Ruf an die Verleger einstimmen: »Macht unsere Bücher billiger!« – weil es der Verbreitung und Zugänglichkeit des Bandes zuträglich wäre. Eine detaillierte Rezension sei anderen vorbehalten, hier sollte vor allem auf die konzeptuelle Nähe zur kirchlichen Erwachsenenbildung verwiesen werden, die das Buch für diese auf jeden Fall interessant macht.

Hartmut Heidenreich

ETHIK

Ralph Bergold/Helga Gisbertz/Gerhard Kruij (Hg.)

Treffpunkt Ethik – Internetbasierte Lernumgebungen für ethische Diskurse

Bielefeld (wbv) 2007, 508 S., 36,90 €

Was hat Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns mit den Ein-Euro-Jobs auf dem deutschen Arbeitsmarkt zu tun? Dass dies keine absurde Frage ist, zeigt der Sammelband von Bergold/Gisbertz/Kruij, der aus dem Projekt »Treffpunkt Ethik« der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) hervorgegangen ist. Der Band stellt im Hauptteil elf Best-Practice-Beispiele von insgesamt über 70 durchgeführten Bildungsangeboten vor, darunter auch das Blended-Learning-Konzept »Ein-Euro-Job oder gar keine Arbeit? Was sollen wir tun?«, in dem es um die Inszenierung eines ethischen Diskurses, festgemacht an einer sozialpolitischen Streitfrage, geht.

Das Beispiel lässt aufhorchen, gerade auch als Angebot eines konfessionellen Bildungsträgers. Erstens werden hier nicht – einem traditionellen Verständnis gemäß – Werte und Normen »von oben« gelehrt oder vermittelt, sondern orientiert an der Diskursethik von Habermas und Apel Kommunikationsregeln entwickelt, die eine ethische Entscheidungsfindung im Dialog der Beteiligten ermöglichen sollen. Zweitens bezieht sich die Fragestellung auf einen Fall, an dem mit staatlicher Autorität gerade klargestellt wurde, was gelten soll: dass nämlich für Hartz IV-Bezieher der gesetzliche Zwang zur Aufnahme einer sensationell schlecht bezahlten Arbeit besteht. Leider dokumentiert der konkrete Praxisbericht nicht, wie sich der inhaltliche Ablauf dieses Diskurses gestaltet hat. Der Schwerpunkt der Berichterstattung – und dementsprechend auch des didaktischen Konzepts – liegt darauf, wie sich ein Gespräch initiieren lässt und wie es vom (meist) folgenlosen Gemecker am Stammtisch oder in sonstigen Alltagssituationen zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung entwickelt werden kann. Dafür wird ein Rahmen angeboten, in dem die Auseinandersetzung nicht als Konfrontation von Positionen stehen bleibt, sondern Möglichkeiten einer diskursiven Einigung oder Klärung eröffnet werden. Der Rahmen ist dabei didaktisch wie institutionell weit gesteckt, er bezieht alltägliche Gesprächsgelegenheiten, Internet und organisierte Bildung ein.

Das KBE-Projekt »Treffpunkt Ethik« startete Mitte 2003 (siehe den Tagungsbericht von Reinhard Hohmann in EB 4/05 sowie die Projektinformation in EB 1/06). Um ethische Verständigungsprozesse zu fördern, wurde hier eine neue Lernumgebung entwickelt, die soziale Lernformen in Erwachsenenbildungseinrichtungen mit Informations- und Kommunikationsangeboten auf dem eigens geschaffenen »Ethikserver« verknüpfte (Netzadresse: www.treffpunkt-ethik.de). Über Deutschland verteilt erarbeiteten so zehn Projektstandorte, eine Forschungseinrichtung und ein Verband »Blended-Learning-Projekte« zu einem breiten Spektrum ethisch-moralischer Themen.

Dabei wurde auch untersucht, welche Chancen für gesamtgesellschaftliche Verständigungsprozesse in der internetgestützten Kommunikation liegen und wie Blended Learning erfolgreich in der allgemeinen Erwachsenenbildung implementiert werden kann. 2006 wurde das Projekt abgeschlossen. Seine Ergebnisse finden sich in der angezeigten Veröffentlichung, die die Projektverantwortlichen in der Reihe EB-Buch als Band 25 vorgelegt haben. Sie macht diverse Materialien und Überlegungen aus dem mehrjährigen Arbeitsprogramm zugänglich. Damit werden natürlich zahlreiche inhaltliche, normative und pädagogische Fragen aufgeworfen, die eine ethische Debatte herausfordern. Die Kernthese im Ausblick des Buchs ist aber auf jeden Fall Konsens in der Weiterbildungsszene: »Die Kommunikation im Internet wird für immer mehr Menschen zum natürlichen Bestandteil ihrer medialen Sozialisation.«

Nina Seibicke

Aktuelle Fachliteratur

BILDUNGSGESCHICHTE

Wolfgang Seitter

Geschichte der Erwachsenenbildung – Eine Einführung

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. 3., akt. und erweit. Aufl., Bielefeld (W. Bertelsmann) 2007, 200 S., 19,90 €

Das an dieser Stelle bereits vorgestellte Buch (EB 2/02) erscheint jetzt, sieben Jahre später, in dritter Auflage und nahezu unverändert. Lediglich ein »umfängliches« Kapitel über »Lernorte« (22 Seiten mit Bildern und Grafiken) wurde ergänzt. Es ist trotz starker Zu-

spitzungen und Verkürzungen immer noch lesenswert, besonders aufgrund des von Seitter gewählten methodischen Weges, problemorientiert »in zeitlich ausgreifenden Längsschnittanalysen« den historischen »Verlaufscharakter der jeweiligen Perspektiven in den Blick« zu nehmen (12). Sieben solcher Perspektiven werden vorgestellt: Institutionalisierung, Professionalisierung, Didaktisierung, »Verzielgruppung« – wie das spätere Wort »Invisibilisierung« kein Schreibfehler –, Biographisierung, Internationalisierung, Verwissenschaftlichung, Temporalisierung. Die Perspektiven, dargestellt als »Prozesskategorie« samt dazugehöriger These, werden – gewollt – zugespitzt in drei »bildungstheoretisch formative(n) Perioden« (15) diskutiert: der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert, der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert und der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre.

Leider erfährt der Leser in der Neuausgabe wenig über Diskussion und Resonanz zur gewählten Methode, wie Seitter dies noch 2000 gewünscht hatte. Sieben Jahre später und nach Durchsicht des ergänzten Kapitels 10 lässt sich sogar fragen, ob der Autor ihr mittlerweile nicht selber misstraut? In dem neuen Kapitel über Lernorte wird die Methode arg aufgeweicht: Beispielsweise springt der Abschnitt über den Verein nach Belieben zwischen 18. Jahrhundert und Gegenwart, bildet aber nur selten Wirklichkeiten von Bildungsstrukturen ab und referiert stattdessen über »Vereinsmeierei« oder »dilettantische Freizeitbeschäftigung« als Motivation für Ehrenamtliche: Hier wird wohl eher die Grenze methodisch gewollter Zuspitzung und Verkürzung sichtbar als die konsensfähige Beschreibung eines Problems.

Eine weitere Anmerkung in konstruktiv-kritischer Absicht: Warum Seitter seine Methode als »kontrapunktische Alternative« zu den von ihm apostrophierten historiographischen Einführungen mit einer »institutionenbezogenen Engführung«, die zudem von »Verindeutigungen« und »Ausblendungen« (12) leben sollen, gegenüberstellen muss, bleibt auch deshalb wenig nachvollziehbar, weil er andere Wege der Forschung ausblendet, so auch in der Neuauflage die Werke von Fell/Güttler (1983, 1984) zur katholisch getragenen Erwachsenenbildung. Diese »bereichsspezifische« (177) Wahrnehmungsausblendung bleibt ein bedauerlicher Mangel in einem zum DIE-Jubiläum exponiert und bewusst neu aufgelegten Werk. Von den genannten Autoren hätte Seitter eine Sache aufnehmen können, die seinem sonst gerade in der Verkürzung so erfrischendem Werk fehlt: den aktuellen Bezug.

Die Vitalität der Seitter'schen Darstellung ließe sich um ein Vielfaches steigern, wenn z.B. das Problem der Adressatenkonstruktion vor dem aktuellen Hintergrund von Milieufragen gespiegelt würde oder die Frage der Didaktisierung das (auch nicht mehr ganz neue) Thema Blended Learning befruchten würde. Historisch gut dargestellte Entwicklungen zur Professionalisierung bleiben eher blass und ohne aktuelle Bezüge, wie z.B. zur Frage nach der problematischen Karriere betriebswirtschaftlicher Kompetenzen in erwachsenenpädagogischen Prozessen oder zum gegenwärtig so brisanten Verhältnis von Ehren-, Neben- und Hauptamtlichen in der Erwachsenenbildung.

So bleiben Seitters »Geschichten« oft bezugslos zur Realität, sie wirken eher abgegrenzt als anregend für aktuelle Fragen – am bedauerlichsten in Kapitel 9 (2 1/2 Seiten), in dem die Einleitungsthese wiederholt werden und dürtige Anspielungen zur »Moderne« einem vom Himmel fallenden »Klagetopos« (148) gegenübergestellt werden. Das ist dann auch nach sieben Jahren nicht mehr klug und geistreich auf den Punkt gebracht, sondern wirkt eher wie ein schnell recherchierter Lückenfüller.

Markus Tolksdorf

BILDUNGSTHEORIE

Thomas Schweikert

Erwachsenenbildung weiterdenken – Theorien der Erwachsenenbildung und ihre Kritik

Frankfurt/M. (Peter Lang) 2007, 153 S., 34 €

Die Ziele der Erwachsenenbildung und ihre Begründungen sind Thema des schmalen Buches, mit dem der Autor 2006 an der Universität Koblenz-Landau promovierte. Die vermeintlichen Selbstverständlichkeiten der Erwachsenenbildung als wissenschaftlicher Disziplin und als Praxis werden kritisch unter die Lupe genommen: die tradierten großen Ziele wie Emanzipation und Mündigkeit, die unhinterfragten Leitvorstellungen gegenwärtiger Diskurse wie Ausbildung, lebenslanges Lernen und Praxisorientierung sowie die Ungereimtheiten und paradoxen Konsequenzen etablierter wissenschaftlicher Paradigmata (empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung, Konstruktivismus...). Dieses kritische Geschäft ist vom Autor konstruktiv gemeint, insofern auf »Vergessenes, Verdrängtes und Unbedachtes« (7) in den üblichen Legitimationsfiguren hingewiesen und so der Boden bereitet werden soll, aufgeklärt über implizite, letztlich problematische Annahmen und befreit von undurchsichtigen Voraussetzungen Erwachsenenbildung »weiterzudenken«.

Das Buch gliedert sich in zwei große Teile, einen darstellenden, der die Erwachsenenbildung historisch (Kap. 1) und systematisch (Kap. 2) thematisiert, und einen kritischen, der die eigene Position einer »pädagogischen Skepsis« erläutert (Kap. 3), für die Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten die Gliederung des systematischen Aufbaus wieder aufnimmt (Kap. 4) und abschließend die Bedeutung der Skepsis für die gegenwärtige Erwachsenenbildung skizziert (Kap. 5). »Pädagogische Skepsis« spielt dabei auf Verfahren und Forschungsprogramm der transzendental-kritisch-skeptischen Pädagogik an, die mit den Namen der Bildungsphilosophen Wolfgang Fischer und Jörg Ruhloff verbunden ist. In der Tradition der kantischen Transzendentalphilosophie, die die Bedingungen der Möglichkeit des Erkennens analysierte, und der sokratischen Skepsis, die nach den unbedachten Voraussetzungen ihrer Gesprächspartner fragte, wird hier die pädagogische Rechtmäßigkeit von vorliegenden Theorien oder praktischen Konzepten geprüft und darauf abgezielt, die »in ein spezielles Problem und dessen akzeptierte, bestrittene oder bezweifelte Lösung oder in das aufgefasste Ganze immer schon eingegangenen grundlegenden begrifflich-kategorialen, methodischen und einstellungsmäßigen Überzeugungen in ihrer Fragwürdigkeit, was ihre Geltung anbelangt« (89), aufzuzeigen. Ganz in diesem Sinne geht Schweikerts Schrift vor.

So kritisiert sie an der Erwachsenenbildung als empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung den »naturalistischen Fehlschluss«, das heißt den Schluss von empirisch erhobenen und analysierten Tatbeständen auf praktische Maßnahmen, die angeblich zwingend erforderlich sind, jedoch als Sollensforderungen einer eigenen Legitimation bedürften, bzw. umgekehrt die Implizierung einer favorisierten pädagogischen Antwort bereits in der Problemformulierung. Schweikert erläutert dies an einem Beispiel: »Es scheint ... von vornherein klar oder zumindest nicht fragwürdig zu sein, dass aus pädagogischer Sicht die Teilnahme Erwachsener am gesellschaftlichen Fortschritt rechtmäßig ist. Zum Forschungsgegenstand wird also nur die Frage, wie dies am besten initiiert und verwirklicht werden kann. Den Fragen etwa, ob die Weiterbildung Erwachsener für den gesellschaftlichen Fortschritt überhaupt pädagogisch sinnvoll ist oder ob es noch andere pädagogisch legitime Möglichkeiten im Umgang mit gesellschaftlicher Modernisierung gibt, geht die Erwachsenenbildung in der Regel nicht nach.« (94) Weiterhin kriti-

siert Schweikert ein auf Lernen und Ausbildung verkürztes, funktionalistisches Verständnis von Bildung, unreflektierte, aber als gewiss angesehene Annahmen über den gesellschaftlichen Fortschritt und zukünftige Verwendungssituationen, die tendenziell normative, da einseitige und ausschnittshafte Erforschung der Bildungsgeschichte, die Verkürzung der Bildungsziele durch die zunehmende Ökonomisierung genauso wie die Dogmatisierung des Demokratisierungsauftrags der Erwachsenenbildung durch den Verzicht auf eine begründende pädagogische Reflexion, auch die mangelhafte Begründung und Differenzierung der Leitziele Autonomie, Mündigkeit und Emanzipation sowie deren paradoxe Stellung in Aus- und Weiterbildungskonzepten. »Die versprochene Autonomie Erwachsener besitzt im funktionalistischen Bildungsverständnis der Erwachsenenbildung einen ‚scheinheiligen‘ Charakter, denn diese werden als Subjekte des Begründens und Stellungnehmens nicht in Betracht gezogen.« (103)

Schließlich kritisiert Schweikert auch zwei »selbstkritische Ansätze«: die konstruktivistische und die kritische Erwachsenenbildung, die sich beide kritisch auf die empirischen und gesellschaftspragmatischen Ansätze beziehen, einschließlich ihrer jeweiligen Grundlagentheorien. So führe die Selbstwidersprüchlichkeit des radikalen Konstruktivismus die konstruktivistische Erwachsenenbildung in absurde Konsequenzen: »Die Bildung Erwachsener wird zu einem wissenschaftlich nicht nachvollziehbaren, pädagogisch beliebigen Unternehmen, da allgemein verbindliche Ziele aufgrund subjektiver, selbstreferentieller Konstruktionen von Wirklichkeit als unmöglich ausgewiesen werden.« (126) Auch der kritischen Erwachsenenbildung hält Schweikert nicht begründete Annahmen in ihren Leitvorstellungen von aufklärender Vernunft und Diskussion, von Widerstand und Krisenbewältigung durch Aus- und Weiterbildung vor. Als Gesamtergebnis der skeptischen Prüfung bleibt, dass die Voraussetzungen und Argumente aller analysierten Theorien und Konzeptionen weder notwendig noch unbezweifelbar und insofern nicht überzeugend sind. »Hinsichtlich der unumgänglichen Generierung pädagogischen Rechtmäßigkeitswissens ist die gegenwärtige Erwachsenenbildungstheorie somit in weiten Zügen bedenklich.« (125)

Nun lässt sich über die Auswahl des Autors gewiss streiten, der eine oder andere Leser wird sicher Ansätze und Positionen vermissen. Angesichts des Theorienpluralismus ist Vollständigkeit aber auch nicht zu erwarten, und so ist der selten anzutreffende Versuch, sich des ganzen Felds der Erwachsenenbildung in grundsätzlicher Weise zu vergewissern und die Grenzen der Geltungsansprüche aufzuzeigen, eine anzuerkennende Leistung. Das konstruktive Ergebnis, das kurze letzte Kapitel, erscheint auf den ersten Blick dürftig. Das Buch endet mit einer Wiedererinnerung an Theodor Ballauffs »antithetische Erwachsenenbildung«, die »zu einer weitreichenden Be- und Nachdenklichkeit auffordert und die intentio obliqua als das zentral bestimmende Moment von Bildung« (133) auffasst, und einigen Thesen, die, Ruhloff folgend, eine »Erwachsenenbildung im problematisierenden Vernunftgebrauch« (vgl. 135ff) den herkömmlichen Ansätzen als Korrektiv an die Seite stellen. Die Enttäuschung der eingeschliffenen Leseerwartung, Lösungsmodelle für dargelegte Problemlagen zu erhalten, ist aber vom Gedankengang des Autors aus nur konsequent und vielleicht als Anstoß zur Selbstreflexion auch bewusst provoziert, denn er zielt aufs Weiterdenken: statt bekannter Argumente oder eines vorgefertigten Konzepts also – neben einer Vielzahl bedenkenwerter Überlegungen – ein Anlass zum Selberdenken, das ist nicht das Schlechteste, was über ein Buch, speziell über dieses Buch zu sagen ist.

Lothar Wigger

BILDUNGSDEBATTE

Klaus Ahlheim

Ungleichheit und Anpassung – Zur Kritik der aktuellen Bildungsdebatte

Hannover (Offizin) 2007, 125 S., 9,80 €

Professor Klaus Ahlheim, Inhaber des Lehrstuhls für politische Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen, ist Anfang 2007 in den Ruhestand getreten. Er hielt im Mai 2007 seine Abschiedsvorlesung mit dem Titel »Erziehung zur Mündigkeit – Die Aktualität des pädagogischen Adorno«. Die Vorlesung eröffnet jetzt den Band »Ungleichheit und Anpassung«, der Aufsätze und Referate Ahlheims aus den Jahren 2000 bis 2004 versammelt, darunter etwa den grundlegenden Vortrag »Bilanz und Perspektiven politischer Erwachsenenbildung«, den der Autor auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) hielt. Enthalten ist auch ein Auszug aus der Publikation »Scheingefechte« (2004), mit der Ahlheim zu einer Debatte in der Zeitschrift *Erwachsenenbildung* abschließend Stellung bezog (vgl. die Vorstellung der Publikation in EB 4/04).

Diese Debatte war durch einen Aufsatz Ahlheims mit dem programmatischen Titel »Mehr als Qualifikation – Profil und Chancen öffentlich verantworteter Weiterbildung« in EB 4/01 ausgelöst worden. Ahlheim hatte hier – festgemacht an Positionen von Professor Rolf Arnold – den neuen Trend angegriffen, die Anpassung an moderne betriebliche Qualifikationsanforderungen als Einlösung der Selbstverwirklichungsansprüche von Arbeitnehmern zu interpretieren und so den Aufklärungsanspruch politischer Bildung als überflüssige Zutat abzuschieben. In der Folge nahmen Arnold (EB 2/02), Klaus-Peter Hufer und Ulrich Klemm (EB 4/02) Stellung. Zum Abschluss der Diskussion erschienen in EB 1/03 ein Grundsatzbeitrag von Professor Gerhard Strunk über das Verhältnis allgemeiner, politischer und beruflicher Weiterbildung sowie, verpackt in einen Briefwechsel, Repliken von Arnold und Professor Ekkehard Nuissl. Die Kontroverse kreiste um Fragen, die für die wissenschaftliche Tätigkeit und die erwachsenenpädagogischen wie weiterbildungspolitischen Interventionen des streitbaren Hochschullehrers Ahlheim von zentraler Bedeutung sind: um das Spannungsverhältnis von Mündigkeit und Anpassung, um die Funktionalisierung von Bildung, um die Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit, um die technokratischen und affirmativen Tendenzen in Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Dies sind auch die zentralen Themen der neuen Aufsatzsammlung, die damit zugleich ein Resümee des jahrzehntelangen Engagements Ahlheims in Sachen Erwachsenenbildung bietet – ein Resümee übrigens, das nicht rückwärts gewandt vergangene Auseinandersetzungen nachzeichnet, sondern in pointierter Form die Gegenwarts- und Zukunftsfragen der Bildungsarbeit behandelt, auch wenn es auf Traditionslinien einer kritischen Pädagogik zurückgreift.

Deutlich wird dies etwa an Adornos Überlegungen zum Bildungswesen, deren unverminderte Aktualität Ahlheim herausarbeitet. Adorno wurde zwar im Jubiläumsjahr 2003 mit einigen Würdigungen bedacht, doch galt dies mehr den kulturkritischen und ästhetischen Arbeiten der Frankfurter Schule, die so um ihre gesellschaftstheoretische Brisanz gebracht wurde (vgl. »Kritische Theorie und Bildung« in: *Praxis Politische Bildung* 3/03). Ahlheim knüpft dagegen an den kritischen Bildungstheoretiker Adorno an, der sich in den 50er und 60er Jahren in besonderer Weise für eine zeitgemäße Erwachsenenbildung einsetzte. »Was Adorno etwa 1956 anlässlich des zweiten Deutschen Volkshochschultages einer notwendig kritischen, aufklärerischen Erwachsenenbildung ins Stammbuch schrieb, liest sich wie die Kommentierung der heute allent-

halben vorgebrachten oder besser vorgeschobenen Globalisierungsargumente«, schreibt Ahlheim und zitiert aus dem betreffenden Aufsatz Adornos (Die Zeit, 41/1956): »Der neue Aberglaube ist der an die Unbedingtheit und Unabänderlichkeit dessen, was der Fall ist. Dem beugen sich die Menschen, als wären die übermächtigen Verhältnisse nicht selber Menschenwerk. Die Undurchsichtigkeit dieser Verhältnisse lässt sich aber durchdringen.«

js

BILDUNGSBETEILIGUNG

Horst Siebert

Lernmotivation und Bildungsbeteiligung

Bielefeld (wbv) 2006, 164 S., 19,90 €

Die Publikation ist in der Reihe »Studientexte für Erwachsenenbildung« erschienen, die theoretische Einbettung, Praxisbezug und didaktische Aufbereitung eines ausgewählten Themas versieht. Die Frage nach Lernmotivation und Bildungsbeteiligung ist nach wie vor aktuell – nicht zuletzt, weil sie im Zuge sich verändernder gesellschaftlicher Bedingungen und Sozialisationskontexte immer wieder neu gestellt werden muss. Siebert will die Einsicht in den Zusammenhang von Lernmotivation und Bildungsbeteiligung schärfen. Er nennt Daten zur Weiterbildungsbeteiligung, skizziert theoretische Konzepte von Bildung, Lernen und Lernmotivation, referiert den Zusammenhang zwischen Kognition, Emotion, Aktion hinsichtlich Lernmotivation, bezieht die empirische Motivationsforschung mit ein und thematisiert Lernwiderstände und -barrieren.

Lernmotivation bewegt sich nach Siebert zwischen Selbststeuerung und Kontextabhängigkeit. Lernen wird als menschliches Grundbedürfnis verstanden, verknüpft mit Bedürfnissen nach Autonomie, Anerkennung, Kompetenz und Sinn. Lernmotive sind kognitiv, emotional und körperlich verankert und manifestieren sich als neuronale Vernetzungen im Gehirn. Siebert verdeutlicht, dass die Motivation zur Weiterbildung nicht allein interessengetrieben ist. Geselligkeit, Selbstdarstellung, Abwechslung und Kontaktsuche gruppieren sich als Motive dazu. Der Person-Umwelt-Bezug und das systemisch-konstruktivistische Paradigma bilden die Leitperspektive des Buchs, wenngleich das Wissen theoretisch mehrperspektivisch aufgearbeitet ist. Zehn Merkmale motivierender Lernprozesse werden genannt: Anschlussfähigkeit, Neuigkeit, Relevanz, positive Emotionalität, Situiertheit (Viabilität), Körperlichkeit (geistige Frische), Vernetzung (von neuem und altem Wissen), Ästhetisierung (Lernen mit allen Sinnen), Perturbation (Störung), Koevolution (Lernen in Gruppen).

Beim Problem der Bildungsbenachteiligung verweist Siebert auf Diskurse und Studien aus den 60er Jahren (Göttinger Studie, Köln-Porzer-Studie), in denen bereits die Korrelation zwischen Weiterbildung und Schulabschluss, sozialer Lage, Aufstiegsoptimismus und Sprachbarrieren herausgearbeitet wurde. Der damals festgestellte Befund, dass es Erwachsenenbildung nicht gelungen sei, bildungsbenachteiligte Gruppen zu mobilisieren und die Chancengleichheit zu stärken, habe nach wie vor Aktualität. Kritisch wäre hier nachzufragen, wodurch Erwachsenenbildung denn prädestiniert sein soll, ökonomische, gesellschaftlich-strukturelle und milieubedingte Problematiken kompensieren zu können?

Siebert nutzt über weite Strecken bekanntes Material zum Thema Lernmotivation und Weiterbildung, darunter auch ältere Befunde, die zunächst einmal eine historische Einbettung des Themas erlauben. Bei all dem wäre aber mehr aktueller Forschungsbezug zu wünschen, zumindest als Querverweis für den Leser. Studien zur Bildungsbenachteiligung, zur Frage, wie Angehörige dieser Gruppe stärker von außen erreicht werden können, und zur Einschätzung

aktueller Risikogruppen (z.B. die Studien »Weiterbildung von bildungsfernen Gruppen« von Kuwan u.a. oder »Benachteiligte in der Weiterbildung« von Gerhild Brüning) sind gar nicht erwähnt. Dort könnten Studierende und PraktikerInnen differenzierte Hinweise zum Thema finden, etwa zur Bedeutung der Weiterbildungstransparenz für Bildungsbenachteiligte, um sich an Bildung zu beteiligen. (Die genannten Studien sind unter www.die-bonn.de zu finden.) Das vorgelegte Buch überzeugt also nicht ganz, trotzdem erlaubt es einen brauchbaren Einstieg in die Thematik.

Tilly Miller

ALTENBILDUNG

Peter Faulstich/Mechthild Bayer (Hg.)

Lernalter – Weiterbildung statt Altersarmut. Eine Initiative von ver.di, IG Metall und GEW

Hamburg (VSA) 2007, 189 S., 12,80 €

Weiterbildungspolitische Überlegungen und Vorstöße aus den Gewerkschaften hat der Erwachsenenpädagoge Peter Faulstich, Hochschullehrer an der Universität Hamburg, in den letzten Jahren mehrfach vorgestellt. Ausgangspunkt war im Jahr 1998 eine Initiative der Bildungsgewerkschaft GEW zur Schaffung von Bundesregelungen für die berufliche Weiterbildung – eine Initiative, die inzwischen von ver.di und IG Metall mitgetragen wird. Sie führte zu der Veröffentlichung »Lernzeiten« (2002), in der Faulstich ein Fazit der ersten Bemühungen zog und zugleich erkennen ließ, dass es den Initiatoren nicht um die Fixierung auf eine isolierte Kampagne für ein Bundesweiterbildungsgesetz, sondern um eine breite Diskussion über die aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen ging (vgl. die Vorstellung des Buchs in EB 2/02).

2005 folgte, gemeinsam mit Mechthild Bayer herausgegeben, der Sammelband »Lernfelder« (vgl. die Rezension in EB 2/05). Bayer, ehemals GEW, jetzt bei der Dienstleistungsgewerkschaft ver.di für die Weiterbildung zuständig, ist auch Ansprechpartnerin der Initiative (E-Mail: mechthild.bayer@verdi.de). In dem neuen Band wurde nach der Ressource Zeit die Ressource Geld thematisiert, also die Bildungsfrage als Auseinandersetzung über »die Erbringung und Verteilung gesellschaftlichen Reichtums« (Faulstich) aufgenommen, wobei sich die Autoren vor allem gegen die Privatisierungstendenz bei den Kosten wandten. Dies wurde 2006 mit der Publikation über »Lernwiderstände« fortgeschrieben (vgl. die Vorstellung in EB 2/06). Sie behandelte zwei unterschiedliche Komplexe, nämlich erstens die vielfachen Hindernisse und Barrieren, die im deutschen (Weiter-)Bildungssystem nach wie vor bestehen, und zweitens die Notwendigkeit einer systematischen Bildungsberatung. Zur Frage der Beratung hat die GEW mittlerweile ein eigenes Konzept ausgearbeitet (vgl. EB 4/07).

Einen Überblick über die verschiedenen gewerkschaftlichen Initiativen und Veröffentlichungen der letzten Jahre bietet jetzt auch der neue Sammelband »Lernalter«, den Faulstich und Bayer Ende 2007 veröffentlicht haben. Er dokumentiert gewerkschaftliches Engagement angesichts des demografischen Wandels. Den Hauptteil der Veröffentlichung bilden acht Fachbeiträge zum Thema Lernen älterer Beschäftigter im Verhältnis von Erwerbsleben und »Ruhestand« – also zu einem Verhältnis, das sich gerade durch die jüngsten politischen Beschlüsse (Rente mit 67, Initiative 50+) in einem prekären Veränderungsprozess befindet.

»Weiterbildung mit älteren Beschäftigten«, resümiert Faulstich im Eröffnungsbeitrag, »braucht weniger eine ‚altengerechte‘ Didaktik, sondern ein Verbinden von Lernstrategien und Arbeitsperspektiven.« Damit ist auch die Crux einschlägiger gewerkschaftlicher Aktivitäten benannt, da diese die Beschlüsse und Überlegungen zur

Verlängerung der Lebensarbeitszeit als eine Chance für Arbeitnehmer, als einen Aufbruch vor allem beruflicher Weiterbildung misserverstehen (wollen). De facto gehen, wie Faulstich mitteilt, die betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen für ältere Mitarbeiter seit Jahren zurück (vgl. »Betriebliche Weiterbildung vernachlässigt Ältere«, in EB 4/07), sind Lernprozesse »an vielen industriellen Arbeitsplätzen immer noch kaum nötig oder sogar wenig erwünscht« und ist die Realität der Arbeitswelt überhaupt durch ein »demografisches Erwerbsparadoxon« bestimmt: Trotz Alterung der Gesamtgesellschaft und der Erwerbsbevölkerung werden einzelne Teilsegmente, nämlich Betriebsbelegschaften, immer jünger. Hier zeigt sich jedoch kein logischer Widerspruch, sondern die Dominanz wirtschaftlicher Interessen. Da die Arbeitgeberseite ein vitales Interesse an »unverbrauchten« Leistungspotenzialen hat und diese bei den jüngeren Jahrgängen identifiziert, darf sie sich dem demografischen Jahrhundertrend, der sonst vor nichts und niemandem halt macht, widersetzen.

js

LERNFORSCHUNG

OECD

Understanding the Social Outcomes of Learning

Nur in Englisch. Bonn (UNO-Verlag) 2007, 132 S., 24 €

Die neue OECD-Studie, die danach fragt, was wir über die sozialen Ergebnisse des Lernens wissen, betrifft Schule und Erwachsenenbildung. Zwei Begriffe stehen im Zentrum des Berichts: Gesundheitserziehung (health education) sowie bürgerschaftliches und soziales Engagement (civic and social engagement). Die Berichterstatter weisen darauf hin, dass die Messmethoden zur Feststellung pädagogischer Ergebnisse ausgeweitet werden müssen. In dem Zusammenhang wird der Literacy-Begriff erneut diskutiert und auf »health literacy« und »civic literacy« ausgedehnt. Außerdem werden Wechselbeziehungen zwischen Human- und Sozialkapital gesehen, Gesundheitserziehung und bürgerschaftliches Engagement hängen demnach eng mit dem Sozialkapital und dieses wiederum mit der Individualethik sowie der Werteerziehung in Familie und Schule zusammen.

In dieser Hinsicht hat die Studie programmatischen Charakter. Bislang wissen wir vieles über antisoziales Verhalten, aber immer noch zu wenig übers soziale Engagement. Diese Informationslücke soll durch künftige OECD-Studien geschlossen werden. Die Berichterstatter stellen fest: »The argument here is that measuring the social outcomes of learning is a field which still has to establish a sound theoretical base, a common terminology and a reasonably agreed set of analytical tools«. Im Mittelpunkt des erweiterten Forschungsfeldes sollen Familie, Schule und Gemeinde stehen. Geplant sind vier Untersuchungsschwerpunkte. Erstens geht es um Längsschnittanalysen (longitudinal/panel data processing), wobei ein wichtiges Ziel ist: »Uncovering the effects of education, at different points in the lifecycle, on people's health levels or civic motivation behaviour over many years.« Zweitens stehen experimentelle Analysen und drittens qualitative biografische Untersuchungen auf dem Programm. Viertens spielen neben den Breiten- auch die Tiefenanalysen eine Rolle. Die geplanten Untersuchungen werden mit zwei internationalen Projekten verknüpft: dem Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) und dem EU-Centre for Research in Educational and Lifelong Learning.

Gottfried Kleinschmidt

RECHTSEXTREMISMUS

Stefan Glaser/Thomas Pfeiffer (Hg.)

Erlebniswelt Rechtsextremismus – Menschenverachtung mit Unterhaltungswert. Hintergründe – Methoden – Praxis der Prävention

Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2007, 238 S., mit CD-ROM, 24,80 €

Der Rechtsextremismus befindet sich in einem Modernisierungsprozess. Die alten Parolen von Volk, Rasse, Nation und der Behauptung gegen innere wie äußere Schädlinge am Deutschtum werden – was Design, Lifestyle, Marketing, aber auch was Feindbilder und politische Prioritäten betrifft – mit erneuertem Erscheinungsbild präsentiert. »An den grundlegenden Inhalten hat sich wenig verändert. Vieles dagegen an den Vermittlungsformen«, heißt es auch in dem Sammelband, den Stefan Glaser, Projektleiter bei jugendschutz.net, und Thomas Pfeiffer vom nordrhein-westfälischen Verfassungsschutz Ende 2007 herausgegeben haben. Die Publikation ist das Ergebnis einer Zusammenarbeit der Landeszentrale für politische Bildung und des Innenministeriums NRW mit der länderübergreifenden Jugendschutz-Initiative, die aus dem Entimon-Programm des Bundesjugendministeriums gefördert wurde.

Rechtsextremismusprävention ist »gewiss mehr als die Vermittlung und Aneignung von Faktenwissen. Im umfassenden Sinne geht es darum, Jugendliche auf dem Weg zu verantwortlich denkenden und handelnden Persönlichkeiten zu begleiten und zu fördern, sie in einer humanen Orientierung zu unterstützen.« Das schreibt Alexander Groß, von 1969 bis 1992 Leiter der Jugendakademie Walberberg, im Vorwort zu der Publikation und umreißt anschließend, gestützt auf seine Erfahrungen in der außerschulischen Bildungsarbeit, die Anforderungen an eine zeitgemäße Präventionspraxis im Sinne einer Demokratieerziehung. Alexander Groß ist der Sohn des katholischen Widerstandskämpfers Nikolaus Groß, der im Januar 1945 von den Nazis hingerichtet wurde. Nicht zuletzt auf Grund dieses biografischen Datums stellen seine Überlegungen die aktuellen Präventionsnotwendigkeiten in eine antifaschistisch-internationalistische Tradition.

Der Fokus des Buches richtet sich auf die Informations- und Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Diese sind, so heißt es in der Einleitung, »die Zielgruppe Nummer eins« bei Rechtsextremen. Dass die rechten wie die meisten anderen Parteien besonders bei der Jugend Punkte machen wollen, kann man nicht bestreiten. Doch lugt hier und an anderen Stellen des Sammelbandes die seit den 90er Jahren bekannte und durch einschlägige Aktionsprogramme bekräftigte Tendenz hervor, den Rechtsextremismus zu einem Problem der Jugend, ihrer »Gewaltbereitschaft«, »Orientierungslosigkeit« etc. zu erklären. Natürlich ist den Autoren Recht zu geben, dass die Bildungsarbeit mit Jugendlichen inner- und außerhalb der Schule einen wichtigen Beitrag zur Prävention darstellt – und auch die (politische) Erwachsenenbildung kann von den Ausführungen, Materialien und Beispielen des Sammelbandes profitieren.

Das liegt an dem breiten Praxis-Spektrum, das u.a. auf der beigelegten CD-ROM dokumentiert wird und bei dem die Medienfrage, vor allem das Internet, eine hervorgehobene Rolle spielt, und darüber hinaus an der Mitarbeit eines profilierten Erwachsenenbildners. Klaus-Peter Hufer, Autor des erfolgreichen Argumentationstrainings gegen Stammtischparolen, hat nämlich eine Praxisreflexion beigelegt. Er schreibt unter Verweis auf neuere empirische Erhebungen und Bezug nehmend auf das Jugendproblem: »Eigentlich müsste die Erwachsenenbildung der Ort sein, in dem sich im Bildungsbereich am ehesten und heftigsten der Rechtsextremismus bzw. sein

populistisches Vor- und Umfeld zeigt.« Und deshalb müsste die Erwachsenenbildung dem Thema eine weit höhere Priorität einräumen, als dies bisher geschieht.

js



BIOGRAFIE

Jutta Dittfurth

Ulrike Meinhof – Die Biographie

Berlin (Ullstein) 2007, 479 S., 22,90 €

»Die Wahrheit über Ulrike Meinhof« verspricht das neue Buch der Publizistin und Kämpferin Dittfurth über die Publizistin und Kämpferin Meinhof, die nach der landläufigen Dämonisierung, gerade auch des letzten Jah-

res mit seinen Rückblicken auf den Deutschen Herbst 1977, zur definitiven Unperson geworden ist. Die Ankündigung im Klappentext klingt etwas großsprecherisch, doch das Buch löst den Anspruch ein, diesen ungewöhnlichen Lebensweg jenseits politischer Mythen und Mutmaßungen zu klären. Es dokumentiert, dass die Mitbegründerin der RAF keine gewaltbereite Irre war – auch kein Opfer eines Hirnschadens, wie eine makabre medizinische Initiative glauben machen wollte –, keine herzlose Mutter oder kopflose Abenteurerin. Ulrike Meinhof, Jahrgang 1934, war vor allem und an erster Stelle eine junge Frau, die auf die verwegene Idee kam, im Adenauerstaat »in Opposition« zu gehen.

Peter Wensierski hat letzt den Ungeist der Adenauerära am Beispiel der Heimerziehung dargestellt und dabei an die »Heimkampagne« von Baader-Meinhof erinnert (vgl. »Schwarze Pädagogik« in EB 2/07). Deutlich wird an solchen Beispielen der autoritäre, menschenverachtende Charakter der westdeutschen Nachkriegsdemokratie, in die auch Dittfurth ihre Protagonistin einbettet: Erst Atomwaffengegnerin, dann Untergrundkommunistin, wird sie zur investigativen Journalistin, die mit Ostberlin bricht und sich maßgeblich an der Formierung der APO, der Außerparlamentarischen Opposition, beteiligt; begeistert über den politischen Aufbruch, aber enttäuscht über geringe Erfolge und schon lange von der sozialdemokratischen »Pseudoopposition« desillusioniert, entschließt sie sich, die Militanz mit organisierter Gewalt voranzutreiben.

Dittfurth weist nach – was vielleicht bei einigen Alt-68ern Unmut erregen wird –, dass aus den Widerstandsdebatten der linken Bewegung der Übergang zum Linksterrorismus erfolgte. Es gab, wie die Biografin zeigt, bei der »kleinen radikalen Minderheit«, die nachträglich zur 68er-Generation aufgeblasen wurde, eine rege Gewaltdebatte. Auch Dutschke, mit dem Meinhof zusammenarbeitete, stellte Überlegungen zur Stadtguerilla an. Dittfurth zeigt allerdings auch, dass sich der bewaffnete Kampf bei aller bewussten Entscheidung der Gründergeneration rasch zu einem Verzweiflungsunternehmen entwickelte, das den Untergrundhéroen und -hero-

inen nur die Wahl zwischen Verrat und zerstörerischer Haft ließ. Sie wurden zur Zielscheibe einer innerstaatlichen Feindschaftserklärung, die in Deutschland traditionsgemäß Linke trifft – und nicht etwa Menschen, die Ausländer töteten oder Asylantenheime anzündeten.

Das Buch ist das Ergebnis einer soliden Recherche, die – im Unterschied zu Butz Peters' Standardwerk oder zu diversen Schmäh-schriften – ihre Quellen offenlegt und nicht in Spekulationen abhebt, auch nicht bei Meinhofs Tod, dessen Umstände bis heute ungeklärt sind. Es mag sein, dass sich das eine oder andere zeitgeschichtliche Detail noch genauer ermitteln lässt. Das Manko besteht in etwas anderem. Das Buch macht keine Fehler, es ist ein Fehler. Auf die Debatte zur Rolle der Gewalt in der Politik – dafür steht ja Baader-Meinhof und dazu wurden zahlreiche Mythen produziert – mit einer Biografie zu antworten, ist kein vernünftiges Unternehmen, bestenfalls ein literarisches Vorhaben. Doch dafür hätte Dittfurth den reißerischen Einstieg ihres Buches etwa konsequent im Stil von Nick Tosches fortschreiben sollen. Oder sie hätte wie der Schriftsteller Peter O. Chotjewitz, der 2007 seinen RAF-Roman »Mein Freund Klaus« (gemeint ist der Anwalt Klaus Croissant) vorlegte, die labyrinthische Spurensuche selbst zum Thema machen sollen. Dass Dittfurth literarisch Einiges kann, hat sie ja mit ihrem Roman »Die Himmelsstürmerin« unter Beweis gestellt.

Eine wirkliche Auseinandersetzung mit Meinhof und Co. wäre anders zu führen. Wenn diese Leute, wie Dittfurth zu Recht behauptet, politische Köpfe waren, dann muss man ihre Konzepte ernst nehmen und sich auf dieses Feld begeben. Das geschieht aber in der Biografie – naturgemäß – nur am Rande, wobei Dittfurth außerdem dazu tendiert, die »besseren« Texte von Meinhof zu zitieren, z.B. die Kritik des »Ausländerproblems«, die sich in der Tat heute noch sehen lassen kann. Das ist aber nicht der Militanzstandpunkt, der zur Stadtguerilla führte. Stattdessen hätte Dittfurth – dies nur als Beispiel – auf Meinhofs Verteidigung der Enzyklika Humanae Vitae eingehen können: Die Antibaby-Pille, so die Konkret-Kolumnistin 1968, sei ein Werkzeug der Imperialisten, um mit der Eindämmung der Überbevölkerung in der Dritten Welt den revolutionären Elan der Massen zu brechen, auf deren Seite sich Papst Paul VI. mit seinem Pillenverbot stelle. Also, je mehr Elend, desto mehr Bewegung und Handlungsmöglichkeiten! Dieser Standpunkt dokumentiert nicht nur die brutale, im Grunde staatsmännische Haltung, mit der sich eine Guerilla zum wahren Anwalt der unterdrückten Massen erklärt, er will auch nichts davon wissen, wie das Mitmachen und Jasagen in Deutschland oder anderswo geht. Er imaginiert sich die Welt als ein einziges nacktes Gewaltverhältnis, das so nur in Ausnahmefällen existiert – das z.B. im Fall der RAF vom deutschen Rechtsstaat wahr gemacht wurde und damit diese kämpfende Truppe in ihrer »Analyse« auch noch bestätigte.

js

MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER DIESES HEFTES

PD Dr. Ralph Bergold, KSI, Selhofer Str. 11, 53604 Bad Honnef; **Prof. Dr. Stephan Leimgruber**, Ludwig-Maximilians-Universität, Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München; **Dr. Hermann Josef Heinz**, Bildungswerk der Erzdiözese Freiburg, Landsknechtstraße 4, 79102 Freiburg; **Reinhard Hohmann**, Kirchstr. 14, 49808 Lingen; **Niklaus Knecht-Fatzer**, Madeleine Winterhalter-Häuptle, Fachstelle Partnerschaft – Ehe – Familie, Frongartenstr. 11, CH-9000 St. Gallen; **Prof. Dr. Tilly Miller**, Kath. Stiftungsfachhochschule München, Preysingstr. 83, 81667 München; **Johannes Schillo**, PF 240 162, 53154 Bonn; **Prof. Dr. Carmen Tatschmurat**, Kath. Stiftungsfachhochschule München, Preysingstr. 83, 81667 München; **Prof. Dr. Joachim Valentin**, Haus am Dom Domplatz 3, 60311 Frankfurt am Main; **Dr. Uta Zwingenberger**, Bildungshaus Ohrbeck, Am Boberg 10, 49124 Georgsmarienhütte