

andere Gläubige treffen. Denn in einem Dialog treffen nicht Religionen aufeinander, sondern Menschen, die in ihrer Religion beheimatet sind. Zur Beheimatung in der eigenen Religion gehöre, so Faber, sich inhaltlich in der eigenen Religion auszukennen und sich Rechenschaft darüber abzugeben, wie sich die eigene Überzeugung zum Wahrheitsanspruch anderer Religionen verhält (vgl. 66). Faber führt in den religionstheologischen christlichen Diskurs über das Verhältnis zu anderen Religionen ein und stellt dabei den vorkonziliären Exklusivismus, den kirchlich vertretenen Inklusivismus sowie den religionstheologischen Pluralismus vor.

Damit Verständigung gelingen kann, bedarf es verschiedener Voraussetzungen, wie die Autorinnen und Autoren herausstellen: Neben der erwähnten Metareflexion über die Rahmenbedingungen und inhaltlichem Wissen seien der Wille zum Verstehen entscheidend (vgl. Faber, 85) sowie die Tatsache, »dass Menschen sich ihrer selbst halbwegs gewiss sind; dass sie in vorläufiger Sicherheit sagen können, wer sie sind, was ihre Geschichte ist und was zu ihnen gehört« (Steffensky, zitiert von Kohler-Spiegel, 120). Zum Gelingen des Dialogs gehören zudem Rücksicht, Toleranz und Feingefühl (vgl. Meili, 216). Wie schwierig das sein kann, blitzt an vielen Stellen des Buches auf, wenn Praxisbeispiele, etwa im zweiten Teil des Buches unter »Brennpunkte in der religiösen Alltagspraxis«, vorgestellt und analysiert werden.

Dieser Teil fächert verschiedene interreligiöse Praxisfelder auf, angefangen vom Religionsunterricht an öffentlichen Schulen (Kohler-Spiegel) über interreligiöse Partnerschaften (Knecht), Begräbnisstätten (Richner), die Genderfrage im Islam (Lenzin) bis zu koscheren Speisevorschriften (Ben-Chorin) und die Vorstellung verschiedener konkreter Projekte, etwa das weltweit einzigartige »Haus der Religionen« in Bern, das 2010 seine Tore öffnen wird. Es wird diskutiert, ob und wenn ja, wie gemeinsame liturgische Feiern sinnvoll sein können (vgl. Meili,

»Man kann sich nicht nicht zur religionskulturellen Umgebung verhalten.«

207), immer verbunden mit dem Ziel, dass die Individualität der Religionen gewahrt bleibt, »um eine Vermischung – ein ›Birchermüesli‹ der Religion – zu verhindern« (Abelin, 191). Die Brennpunkte interreligiöser Arbeit scheinen auf der Achse Christentum – Islam zu liegen. Dem Islam sind darum die meisten Beiträge gewidmet. Das ist auch nicht verwunderlich, denn er ist neben den beiden christlichen Religionsgemeinschaften zur drittstärksten Gruppe in der Schweiz angewachsen. Fremdheitserfahrung und interessante Einblicke in das »innere Funktionieren« islamischer Gemeinschaften vermittelt etwa der Beitrag über »Muslime im Spital« (Maizar), wo pauschal von »den« Muslimen gesprochen wird, die »dankbar sein müssen, wenn sie von einer Krankheit heimgesucht werden« (169), und denen bei Unverständnis die muslimische Sicht von einem Islamgelehrten erklärt werden könne, damit sie ihre Pflicht in der Sterbevorbereitung erfüllen (vgl. 170 f).

Der Sammelband will aber nicht nur informieren, er will auch

den Dialog befördern. Deshalb wird im knappen dritten Teil der interreligiöse Dialog konkretisiert, indem Handreichungen für praktische Fragen geboten (Meili) und Initiativen vorgestellt werden (Husistein). Im Anhang findet sich dann eine ausführliche Übersicht über einschlägige Schweizer Websites. Komplettiert wird der Band durch Interviews mit Vertretern der Religionsgruppen und der Politik. Dort wird etwa betont, dass die Form des dialogischen Lernens etwas zutiefst Jüdisches darstellt (Bollag, 239) – und dies ist zudem das Prinzip katholischer Erwachsenenbildung, die dem Band sicher gute Anregungen, auch für den deutschen Kontext, entnehmen kann.

Stefanie Rieger-Coertz

Aktuelle Fachliteratur

BILDUNGSGERECHTIGKEIT

Marianne Heimbach-Steins/Gerhard Kruijff/
Axel Bernd Kunze (Hg.)

Bildungsgerechtigkeit – Interdisziplinäre Perspektiven
Bielefeld (wbv) 2009, 227 S., 29,90 €

Im Rahmen des DFG-Projekts »Menschenrecht auf Bildung: Anthropologisch-ethische Grundlegung und Kriterien der politischen Umsetzung«, das in Kooperation verschiedener wissenschaftlicher Einrichtungen als Vorhaben normativer Bildungsforschung durchgeführt wird, hat der W. Bertelsmann-Verlag (wbv) vor zwei Jahren die Reihe »Forum Bildungsethik« ins Leben gerufen. Sie startete mit dem Titel »Das Menschenrecht auf Bildung« der Sozial- und Erziehungswissenschaftler Heimbach-Steins, Kruijff und Kunze, die im wissenschaftlichen Beirat des Projekts und auch als Herausgeber der Reihe tätig sind. Der erste Band fand 2008 seine Fortsetzung mit der Dokumentation des Symposiums »Bildungswege als Hindernisläufe«, das im Rahmen des Projekts stattfand (vgl. die Vorstellung in EB 3/08 bzw. 2/09). Jetzt haben die Projektmitarbeiter und -mitarbeiterinnen in der Forum-Reihe als Band 8 eine neue Veröffentlichung vorgelegt, die das Thema Bildungsgerechtigkeit aus interdisziplinärer Perspektive beleuchtet und gewissermaßen einen Supplementband darstellt. Dieser versammelt Aspekte und Problemkreise, die mit der sozialetischen Forschung verbunden sind, und lässt dabei »auch konkurrierende Sichtweisen« zu Wort kommen.

Das hat allerdings zur Folge, dass auf unterschiedlichste Themen (Nationales Bildungspanel – NEPS, Rückblick auf den Reform- und NS-Pädagogen Eduard Spranger ...) eingegangen wird, ja dass der ethische Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens selber verschoben oder infrage gestellt wird. Während z.B. Heimbach-Steins in ihrer einführenden Skizze Bildungsgerechtigkeit als »die soziale Frage der Gegenwart« bezeichnet und damit den Projektansatz begründet, bezweifelt N. v. Scherpenberg in seinem Beitrag, dass »Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit oder -gerechtigkeit überhaupt sinnvolle

Kriterien für die Formulierung der bildungspolitischen Ziele des Staates sind«. Für ihn steht vielmehr fest, dass die »Aufgabe der deutschen Bildungspolitik« die »Ausschöpfung des Potenzials« ist: »Unser Land verlangt, dass wir unsere Kinder und jungen Menschen zur Fähigkeit und Bereitschaft erziehen, ihre Begabung und ihre Leistungsvermögen voll einzusetzen«, wobei er den Hinweis nicht vergisst, dass es dabei um die Behauptung von Deutschlands »Position in der Welt«, also um den internationalen Konkurrenzkampf der Kapitalstandorte, geht.

Eine solche brutal-ehrliche bildungsökonomische Position ist heutzutage nichts Ungewöhnliches. Erstaunlich ist nur, dass der Autor dies erstens als Abkehr von der ideologischen Verblendung sozialetisch oder sozialkritisch motivierter Reformer präsentiert, die das Bildungssystem orientiert am Leitbild einer gerechten Gesellschaft umgestalten wollen. Eine solche »gesellschaftspolitische Überhöhung« von Bildungsreformen ist v. Scherpenberg ein Dorn im Auge. Er dagegen lässt schlichtweg die Fakten sprechen: Ganz unideologisch »verlangt« bei ihm »das Land«, dass dieses und jenes geschehe. Zwar sprechen Länder selber nicht, und auch das Volk gibt, sofern es als Wahlvolk in Erscheinung tritt, mit seinem Wahlkreuz eine eher einsilbige Auskunft darüber, was zu tun und zu lassen wäre. Aber der Autor, der einmal Geschäftsführer des Wirtschaftsrates der CDU war, weiß eben, an welche gesellschaftlichen Interessen er sich zu halten hat, wenn er unideologisch von Deutschland und dessen eigentlichen Ansprüchen spricht.

Erstaunlich ist zweitens, dass dies im sozialetischen Kontext nicht als Fremdkörper oder Herausforderung empfunden, sondern als anschlussfähige Position eingeordnet wird. Das passt dazu, dass bei Heimbach-Steins das Menschenrecht auf Bildung selbst aus solchen bildungsökonomischen Zusammenhängen abgeleitet wird. Die allgemeine menschenrechtliche Verpflichtung in Sachen Bildung bestehe nämlich deswegen, weil moderne Gesellschaften ihr »Entwicklungspotenzial« erst durch die Förderung der »personalen Entfaltungsmöglichkeiten« ihrer Mitglieder ausschöpfen könnten. Zugespitzt gesagt: Gelänge es einer Nationalökonomie, dank anderweitiger Ressourcen oder fortschreitender Automatisierung auf qualifiziertes Humankapital zu verzichten, würde sich der Verpflichtungscharakter eines Rechts auf Bildung gleich erheblich relativieren. Und das mit dem Segen der Sozialethik!

js

KOMPETENZVERMITTLUNG

Axel Bolder/Rolf Dobischat (Hg.)

Eigen-Sinn und Widerstand – Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs

Wiesbaden (VS) 2009, 285 S., 49,90 €

Kompetenzentwicklung und -vermittlung sind die bildungspolitischen Schlagworte der Stunde (siehe oben unter »Bildung heute«). Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs haben jetzt die Erziehungswissenschaftler Axel Bolder und Rolf Dobischat vorgelegt. Beide sind im Institut für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen tätig, das

auch für die neue Reihe »Bildung und Arbeit« verantwortlich zeichnet, als deren erster Band der programmatische Titel »Eigen-Sinn und Widerstand« erschienen ist. Unter den rund 20 Autoren und Autorinnen sind bekannte Namen der Erwachsenenpädagogik (Prof. Peter Faulstich, Prof. Christine Zeuner), vor allem aber schreiben hier Fachleute der beruflichen (Weiter-)Bildung, die sich mit dem Modernisierungsprozess ihrer Zunft auseinandersetzen.

Der einschlägige kritische Diskurs, wie er etwa vonseiten der allgemeinen Erwachsenenbildung geführt wird, greift bei der neueren Konjunktur des Kompetenzbegriffs meist die Engführung im Blick auf Employability an: Bildungsprozesse würden einem Funktionalismus untergeordnet, der sich von einem ökonomistischen Menschenbild und Gesellschaftsverständnis leiten lasse; dagegen müssten die emanzipatorischen Potenziale von Bildungsarbeit mobilisiert werden. In diesem Sinne betont etwa Zeuner im vorliegenden Band die Notwendigkeit einer politischen Erwachsenenbildung, die von der Bedeutung »gesellschaftlicher Kompetenzen« – etwa im Anschluss an Oskar Negt – ausgeht. Oder Faulstich legt die ideologischen Wurzeln des modernen Verständnisses von Selbstbestimmung – Stichwort: »Ich-AG« – bloß.

Dass Interessante an dem Sammelband von Bolder/Dobischat ist jedoch, dass er das Bildungsziel der Employability gleichzeitig einer Analyse im Blick auf seine immanenten Widersprüche unterzieht. Beispielhaft die Feststellung von

Kompetenzvermittlung wird als Fetisch der »Wissensgesellschaft« kenntlich gemacht.

Bittlingmayer und Kollegen: »Wenn fünf Akteure sich auf einen Arbeitsplatz bewerben und alle von ihnen ein nachhaltiges Kompetenzmanagement nachweisen können, bekommt doch nur einer von ihnen den Arbeitsplatz. Gemäß der Logik des Kompetenzentwicklungs-Paradigmas haben sich die anderen nur noch nicht genug angestrengt oder noch nicht die richtigen Strategien verfolgt. Dass dieser strukturelle Mangel mit einem intensivierten Weiterbildungsverhalten behoben werden könnte, ist eben Teil der Ideologie des »Jeder ist eines Glückes Schmied«.«

Kompetenzvermittlung wird also nicht nur mit einem »personalistischen« Bildungsideal konfrontiert, sondern als Fetisch der »Wissensgesellschaft« kenntlich gemacht – also einer Gesellschaft, die selber erst über das wirkliche Verhältnis von Bildung und Beschäftigung aufzuklären wäre. Die Erwachsenenbildung wird deswegen von Bolder, Dobischat und Co. entschieden ermutigt, gegen die ideologische Vereinnahmung durch Bildungsmodernisierer an ihrem Eigensinn festzuhalten. Entfaltet wird die Kritik in vier Teilen an verschiedenen Aspekten des Themas: an einem Überblick über den (erwachsenen-)pädagogischen Diskurs, an einem Klassiker-Text (Ralf Dahrendorf über »Fertigkeiten«), an der kritischen Durchsicht von Praxisfeldern und »Visionen«. Keine einfache, aber mit Sicherheit eine anregende Lektüre.

js

EB-THEORIE

Erhard Meueler

Die Türen des Käfigs – Subjektorientierte Erwachsenenbildung

Völlig überarb. u. akt. Neuauflage, Baltmannsweiler (Schneider Vlg. Hohengehren) 2009, 238 S., 19,90 €

Erhard Meueler ist ein Grenzgänger: hoch angesehener Wissenschaftler und Praktiker mit Bodenhaftung, renommierter Universitätsprofessor a.D. und nachgefragter Workshop-Leiter. Daher kann man gespannt sein auf sein neues Buch. Wie löst es den Anspruch einer eigenen »subjektorientierten Erwachsenenbildung« ein, wo doch schon allenthalben die Rede vom »selbstgesteuerten Lernen« ist? Was kann es an eigenständigen Akzenten einbringen, wo doch Literatur und Verlautbarungen in Sachen »lebenslanges Lernen« Bibliotheksregale zum Überlaufen bringen? Wie setzt es sich von den Arbeiten der Kollegen ab, die oft genug den Eindruck erwecken, sie bewegten sich im selbstreferenziellen System einer von ihnen definierten »Erwachsenenbildung«?

Die LeserInnen bekommen auf 222 Seiten – der Rest enthält ein umfangreiches Literaturverzeichnis – ergiebige Antworten auf diese Fragen; sie setzen in beide Richtungen, im Blick auf Theorie und Praxis, kreative und kluge Impulse. Es geht Meueler um die produktive Weiterführung des Gedankens, dass autonome Subjekte sich »ihre« Bildung selbst aneignen. »Wie kann eine Erwachsenenbildung aussehen, die bewusst subjektivitätsfördernd angelegt ist?« (162). Diese Frage beantwortet er mit luziden theoretischen Reflexionen und einer Fülle an praxiserprobten Wegen.

Meueler strebt »eine demokratische Bildungsarbeit« an (167). Schon dieser Anspruch unterscheidet ihn von vielen Wissenschaftskollegen. Deren Faibles z.B. für Kompetenzsteigerung oder Messung von Bildungsstandards sind nicht Meuelers Sache. Er will Vorschläge machen, wie der »Käfig« geöffnet werden kann – dies soll »als Bild für das Bemühen stehen, sich aus der Situation des immer schon der äußeren Natur, der inneren Triebdynamik und der sozialen Welt Unterlegenen zu befreien« (2). Der Autor ist Realist und weiß daher, dass jeder »nur im ganz kleinen Umfang« über seine Lebensumstände verfügen kann« (2). Aber als Aufklärer mit einem positiven Menschenbild bleibt er unverdrossen dabei, dass Menschen auch frei sind, »diese Begrenzungen zu erkennen, um – stets Objekt und Subjekt zugleich – die Subjektanteile zu vermehren und zu erweitern« (2). Um das Verhältnis von Subjekt und Objekt, selbstbestimmtem Gestalter des eigenen Lebens und fremdbestimmtem Funktionär gesellschaftlicher Zwänge, kreisen die zentralen Gedanken dieses Buches. Alleine die Herleitung des Problems von Kant über Marx/Engels, Freud, Adorno/Horkheimer und Foucault (9–36) lohnt die Lektüre. Als Fazit arbeitet Meueler ein »dialektisches Verständnis des Subjektbegriffs« (72) heraus: Der Mensch ist »Objekt und Subjekt zugleich«, »unterworfen und doch frei« (72); er »reagiert nicht nur, sondern er agiert auch, er ist erkenntnis- und handlungsfähig. Das Individuum ist potentiell lernfähig« (75).

Soweit wäre das ein Subjektbegriff, dem sich auch der Main-

stream der Apologeten einer unbegrenzten »Wissensgesellschaft« anschließen könnte. Aber Meueler ist auch ein politisch bewusster Beobachter und Kritiker der Verhältnisse. Daher geht sein Subjektbegriff wesentlich weiter: »Die Entwicklung individueller Subjektivität ... basiert auf der Fähigkeit der Einzelnen, sich vorgegebenen Verhältnissen mit Willen und Bewusstsein entgegenzusetzen zu können« (168). Diese »Verhältnisse«, hervorgerufen durch ein die Ressourcen verbrauchendes und vernichtendes Wirtschaftssystem (74), analysiert er mit wachem Blick und scharfem Verstand. Einem verbreiteten Fatalismus nach dem Motto »Da können wir sowieso nichts ändern« hält er entgegen: »Das handelnde Subjekt erweitert seine Kompetenzen und ermutigt sich und andere dazu, sich den hausgemachten Sachzwängen kapitalistischen Wirtschaftens entgegenzustellen« (165). An solchen Aussagen wird deutlich, dass diese Erwachsenenbildungstheorie immer auch eine Theorie und Praxis politischer Bildung einschließt.

Doch wie sind solche Ansprüche in der Bildungsrealität einzulösen? Um hierzu Antworten zu geben, muss das Feld der Erwachsenenbildung sondiert werden. Die immer wieder propagierte Vorstellung vom »lebenslänglichen Lernen« übersetzt Meueler »als unaufhörliche Bemühung darum, die eigene Arbeitskraft fit zu halten« (47). Entsprechend müssen sich Bildungseinrichtungen »dadurch legitimieren, dass sie für die Herstellung und Aufrechterhaltung der Funktionalität des Einzelnen in der totalen Marktgesellschaft sorgen und zu deren »Modernisierung« einen nachweisbar effizienten Beitrag leisten« (147). Das kann nicht die Sache einer subjektorientierten Erwachsenenbildung sein. Um diese zu verdeutlichen und in die Praxis umzusetzen, grenzt er sie vom derzeit landauf, landab verkündeten selbstorganisierten Lernen ab. Dessen »Selbststeuerung kommt bei vorgegebenen Zielen und Lerninhalten allenfalls in der Wahl von Ort und Zeit (in der arbeitsfreien Zeit vor und nach der Arbeitszeit) zustande« (158). Bildung hingegen, verstanden als »Selbstbildung« (149), ist auch »Widerstand gegenüber der alle Erziehung bestimmenden Herrschaft« (149). Organisierte Erwachsenenbildung bleibt dabei, auch wenn sie »absichtsvoll auf Subjektentwicklung« zielt, »immer nur eine zeitlich begrenzte winzige Episode« (163). Gleichwohl gibt der Autor zahlreiche, differenzierte Hinweise zum Professionsverständnis einer »subjektivitätsfördernden Erwachsenenbildung« (162), beispielsweise mit 28 präzisen Vorschlägen, die er bescheiden »Annahmen« nennt (163–174).

Bei den »Türen des Käfigs« handelt es sich um die überarbeitete, ergänzte und aktualisierte Fassung des erstmals 1993 vorgelegten Bandes. In der Zwischenzeit ist angesichts fortgeschrittener und gescheiterter neoliberaler Gesamtideologie, die nicht zuletzt zu einer Funktionalisierung der Weiterbildung und zur Verbetriebswirtschaftlichung der Erwachsenenbildung geführt hat, eine Schrift wie diese noch notwendiger geworden. Meueler hat, klug, belesen und streitbar, das geleistet, was lange fehlte: eine »Praxistheorie der Bildung zum Subjekt« (3) – engagiert und ohne eine Verbeugung vor modischen Metaphern und zeitgeisttemporären Trends. Ich behaupte, dass dieses Buch ein Klassiker in der Literatur der Erwachsenenbildung wird.

Klaus-Peter Hufer

ERINNERUNGSKULTUR

Klaus Ahlheim

Erinnern und Aufklären – Interventionen zur historisch-politischen Bildung

Hannover (Offizin) 2009, 156 S., 13,80 €

Eine neue Reihe »Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft« hat der emeritierte Pädagogik-Professor Klaus Ahlheim, der zuletzt politische Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen lehrte, Ende 2009 gestartet. Die Reihe, in der jährlich zwei Bände erscheinen sollen, sieht sich den pädagogischen Zielsetzungen der Aufklärung und Emanzipation verpflichtet. Sie will sich dafür einsetzen, dass Bildung nicht zur marktgerechten Zurichtung der »Ressource Mensch« verkommt, und sucht dafür die Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Mainstream und der Tendenz zur Verklärung des Status quo, aber auch nach Möglichkeiten zur Intervention in den bildungspolitischen Diskurs.

Den ersten Band hat Ahlheim mit eigenen Beiträgen zur historisch-politischen Bildung bestritten – also mit Überlegungen zu einer Bildungsaufgabe, die ihm besonders am Herzen liegt und deren spezifische deutsche Verbindung mit den Themen Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus er bereits in einigen Publikationen aufgegriffen hat. Ahlheim hat sich mit solchen auf die konkrete Bildungspraxis bezogenen Veröffentlichungen wie mit seinen Beiträgen zur erwachsenenpädagogischen Grundsatzdiskussion (vgl. zuletzt die Rezension in EB 1/09) als einer der wichtigsten Theoretiker der politischen Erwachsenenbildung in Deutschland profiliert. Speziell ist durch ihn die maßgebliche Rolle Adornos bei der Neubegründung der Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg wieder in Erinnerung gerufen worden.

An Adornos Postulat einer »Erziehung nach Auschwitz« erinnert auch der Schlussbeitrag der neuen Sammlung, der vor 25 Jahren in den Frankfurter Heften erschienen ist. Die anderen Beiträge stammen aus der Zeit nach 1989 und nehmen den neuen national(istisch)en Aufschwung, den Deutschland seit der Wiedervereinigung erlebt, aufs Korn. Ahlheims Grundthese lautet: Nationalsozialismus und Holocaust sind immer noch das wichtigste Thema historisch-politischer Bildung, aber es stellt eine Themaverfehlung dar, Zeitgeschichte unterm Titel der »beiden deutschen Diktaturen des 20. Jahrhunderts« aufzugreifen und abzuarbeiten. Dieser Blickwinkel, der im Geschichts- und Gedenkjahr 2009 wieder eine erhebliche Rolle spielte und der sich auch als Standortbestimmung der politischen Bildung im neuen Koalitionsvertrag findet (siehe oben unter »Bildung heute«), bringe die Besonderheit der NS-Herrschaft zum Verschwinden und ebne einer entsprechenden Verharmlosung den Weg. Auf diese Weise geschähen »auch da, wo man es nicht meint und offensiv sagt, implizite Gleichsetzungen, die auf die Dauer im öffentlichen Bewusstsein Wirkung zeigen«.

»Ritualisierte Erinnerungsgesten« könnten »durchaus einhergehen mit dem weitverbreiteten Wunsch, endlich einen Schlussstrich unter die NS-Vergangenheit zu ziehen«. So komme man – in einer scheinbar seriösen Form – zum selben Resultat wie

das offensiv auftrumpfende oder genervt abwinkende nationale Selbstbewusstsein. Auch auf solche Beispiele, auf Walsers Friedenspreisrede vom Oktober 1998 oder auf die Abwehr von kritischen Nachfragen zu »geschönten« Wissenschaftlerkarrieren nach 1945, geht Ahlheim ein. Den Schwerpunkt des Bandes bilden aber die Chancen einer außerschulischen Bildungsarbeit zur deutschen Zeitgeschichte, die Gedenkstätten und alternative Lernorte nutzt. Ahlheim legt hier unter dem treffenden Motto »Wer nichts weiß, muss alles glauben« ein eindeutiges Bekenntnis zur wissenschaftsbasierten Bildungsarbeit ab. Er wendet sich gegen die abwehrende Pose, die bei Jugendlichen und Erwachsenen anzutreffen ist (und die auch eine didaktische Überhöhung kennt), man wisse das alles schon und möchte nicht schon wieder mit der schrecklichen Vergangenheit belastigt werden.

»Lebendiges, erschließendes, exemplarisches Wissen, Wissen, das die Frage der Macht, der Interessen (auch der ökonomischen) nicht ausspart, sondern thematisiert«, sei immer noch oder wieder nötig. Eine »solche Wissensvermittlung ist im Übrigen nicht, wie viele unterstellen, autoritär, sondern zurückhaltend, sie respektiert die Entscheidungen und Lebenszusammenhänge der Lernenden«. Und dies stelle gerade keinen Gegensatz zu Empathie und Emotion dar, sei vielmehr deren Voraussetzung. Denn ohne eine solche Wissensbasierung etabliere sich eine Art Holocaust-Schockpädagogik, die ja durchaus – auch wenn Ahlheim sich hier zurückhaltend äußert – ihre zweifelhafte Tradition hat.

Ahlheims Buch dient nicht nur der pädagogischen Standortbestimmung im politisch-ideologischen Kontext, sondern gibt auch zahlreiche Anstöße zur inhaltlichen Debatte. Dabei

Ohne Zweifel eine nützliche Handreichung, die Praxisrelevanz besitzt.

werden Punkte deutlich, an denen die weitere Diskussion gefordert ist. Beispielhaft sei die Auseinandersetzung mit Daniel J. Goldhagens Position genannt. Ahlheim unterstützt dessen These von den »willigen Vollstreckern« der Judenvernichtung, hält sie aber gleichzeitig für mangelhaft: »Goldhagen erklärt nicht die Ursachen des Holocaust, er zeigt aber, wie und warum das Mordwerk auf so erschreckende Weise »funktionieren« konnte.« Das ist keine überzeugende Differenzierung. Goldhagens Provokation des Wissenschaftsbetriebs bestand ja darin, dass er die deutsche Lebenslüge vom guten Volk, das die Ermordung der Juden »eigentlich« nicht gewollt habe, angriff. Insofern hat er Entscheidendes zur Ursachenforschung – soweit sich im menschlichen Handeln von Ursachen reden lässt – geleistet. Zu klären wäre dann noch, von welchen Gründen sich solche willigen Akteure leiten lassen, aus welcher Gedankenwelt die Begründungen stammen und woraus sie ihre Schubkraft beziehen. Bei Ahlheim klingt dagegen wieder die entschuldigende Überlegung an, dass man die eigentlichen – historischen oder sozialpsychologischen – Determinanten des Handelns noch ausfindig machen müsste.

Doch das gehört zu den Diskussionspunkten, mit denen sich die Profession der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung intensiver zu befassen hätte, statt im geschichtspolitischen Mainstream mitzuschwimmen, und schmälert nicht den Wert der Denkanstöße. Ohne Zweifel, mit Ahlheims Textsammlung erhält man eine nützliche Handreichung, die auf theoretische Klärung dringt und Praxisrelevanz besitzt. *js*

DDR-GESCHICHTE

Heidi Behrens/Paul Ciupke/Norbert Reichling (Hg.)
Lernfeld DDR-Geschichte – Ein Handbuch für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung
 Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2009, 512 S., 36,80 €

Das Bildungswerk der Humanistischen Union in NRW, das in der historisch-politischen Bildung einen Schwerpunkt setzt und dessen Mitarbeiter Behrens, Ciupke und Reichling bereits mit verschiedenen Publikationen zur Weiterbildungsgeschichte hervorgetreten sind, hat vor einigen Jahren im Auftrag der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur untersucht, wie das Thema DDR-Geschichte in der politischen Erwachsenenbildung aufgegriffen wird (vgl. den Kommentar »Good bye DDR« in EB 4/06). Das Ergebnis war eine gemischte, doch in der Tendenz durchaus positive Leistungsbilanz der Erwachsenenbildung: Als Gesamttrend sei zu konstatieren, dass es zwar eine stattliche Anzahl von qualifizierten Bildungsangeboten zur DDR-Geschichte gebe, aber in vielen Gegenden und Einrichtungen auch eine auffällige Nichtbeachtung sowie ein deutlicher Angebotsrückgang seit dem Jahr 2000.

Als gegenläufige Entwicklung hielten die Autoren damals fest, dass im Laufe der Jahre eine Ausdifferenzierung von Themen, Zugängen und Arbeitsformen stattgefunden habe. Von diesem Prozess der Professionalisierung legt das Trio aus dem Essener Bildungswerk jetzt mit seinem neuen Handbuch Zeugnis ab. Das Buch richtet den Fokus konsequent auf die außerschulische Bildungsarbeit und deckt ein breites Spektrum – gegliedert nach Themen, Arbeits- und Lernformen, Lernorten – ab. Einführend geben die Herausgeber und weitere Autoren einen Überblick über die fachliche Debatte zur historisch-politischen Bildung im außerschulischen Bereich, und Christoph Kleßmann zeichnet Entwicklung und Konturen der Forschung zur DDR-Geschichte nach. Ein Anhang bietet nicht nur Literatur- und Materialhinweise, sondern listet auch ausführlich Verbände und Initiativen, Gedenk- und Erinnerungsstätten, Museen und Ausstellungen, Forschungs- und andere Einrichtungen auf.

Während sich das »Handbuch politische Bildung in den neuen Bundesländern« (2003) von Klaus Peter Wallraven noch mit dem Transformationsprozess einer Bildungsarbeit in der und über die Ex-DDR befasste, wird bei Behrens und Co. die Konsolidierung der Bildungspraxis deutlich, die die Existenz eines anderen deutschen Staates als historisch abgeschlossenes, natürlich ideologisch weiterhin hochakutes Kapitel betrachtet. Dabei setzte »die Musealisierung der DDR«, wie die Historiker Schmieding/Sturm in dem neuen Handbuch schreiben, »bereits

in den letzten Monaten ihres Bestehens ein«. An solche Versuche, vor allem aus der ehemaligen Bürgerrechtsbewegung, das DDR-Erbe nicht in Vergessenheit geraten zu lassen, knüpft die Publikation an und stellt auch den Zusammenhang zu Ansätzen her (so im Beitrag von Wörmann über den historischen Lernort Berlin), die sich einer breiten Aufarbeitung der deutschen Zeitgeschichte stellen. Der Vorzug des Handbuchs ist zweifellos, dass es das eigenständige Profil der Erwachsenenbildung deutlich macht und besonders im Blick auf Lernformen, -orte und -bedingungen exemplifiziert. *js*

LÄNDERKUNDE

Renate Dillmann
China – Ein Lehrstück
 Hamburg (VSA) 2009, 400 S., mit CD-ROM, 22,80 €

Die Entwicklung in der Volksrepublik China ist – wie zuletzt die Buchmesse 2009 in Frankfurt gezeigt hat – eines der großen Zukunftsthemen, auf das sich das öffentliche Interesse richtet. In der Bildungsarbeit hat dies schon seit Längerem seinen Niederschlag gefunden. So setzte hier etwa die Bundeszentrale für politische Bildung bei der Förderung der politischen Erwachsenenbildung in den letzten Jahren einen deutlichen Schwerpunkt, von den Landeszentralen wurden Material- und Veranstaltungsangebote entwickelt, die Akademie für politische Bildung Tutzing installierte eine Arbeitsstelle Internationale Studien mit Blick auf Asien etc.

In der inzwischen mächtig anschwellenden China-Literatur dominieren zwei problematische Tendenzen. Zum einen gibt es in der Tradition älterer Bedrohungsanalysen zum fernöstlichen Reich der »blauen Ameisen« weltpolitisch und weltwirtschaftlich motivierte Lageeinschätzungen, die die großartigen Chancen dieses Zukunftsmarktes und seine ebenso großen Gefahren für die westliche Welt gegeneinander abwägen. Zum andern wird ein Verdammungsurteil über den Weg dieses Landes ausgesprochen, weil es seine ursprünglichen Ideale verraten habe und zur »Hölle auf Erden«, so der Titel eines chinakritischen Buchs aus der Dissidentenszene (vgl. die Vorstellung in EB 4/02), mutiert sei; eine wichtige Rolle spielt dabei auch die medienwirksame Arbeit des tibetischen Separatismus, der dem kommunistischen Reich des Bösen die Lichtgestalt des Dalai Lama entgegensetzt (vgl. die Rezensionen in EB 1/00 oder 3/08).

Beiden Sichtweisen ist es nicht um eine sachgerechte Beurteilung des Landes zu tun. Eine konsequente Kritik solcher Voreingenommenheit bietet jetzt das Buch der Journalistin und Politikwissenschaftlerin Renate Dillmann. Sie setzt sich nicht nur mit den alten und neuen Liebhabern des chinesischen Weges auseinander, mit den verdrossenen oder unverdrossenen Bewunderern einer (anti-)imperialistischen Karriere, die als Ausnahmefall einem Land der »Dritten Welt« (der Terminus stammt übrigens aus der Mao-Ära) gelang, sondern liefert in der Hauptsache einen klar strukturierten und gut lesbaren Überblick über das Projekt des chinesischen Aufbruchs – von den Zeiten des europäischen Imperialismus, der, gerade auch

unter deutscher Mitwirkung, das Land brutal für die koloniale Ausnutzung »erschloss«, über die nationale Emanzipationsbewegung der Mao-Zeit und ihre rücksichtslosen Aufbau-Experimente (Teil I) bis zu der »Wende« der 1970er-Jahre und der folgenden Übernahme marktwirtschaftlicher Erfolgsrezepte, die das Land im Jahr 2009 zu einem entscheidenden Akteur in Sachen Weltmarkt und Weltpolitik machen (Teil II).

Das stilistisch herausragende Merkmal des Buches ist es, in chronologischer Abfolge beschreibende und erklärende Elemente so zu verbinden, dass der Leser auch ohne größere Vorkenntnisse die einzigartige Geschichte des Landes durchdringt und Grundeinsichten gewinnt, die über das Verständnis der Volksrepublik weit hinausreichen. Besonders die Kapitel zu Kolonialismus, realem Sozialismus und seinen Widersprüchen, der Geburt einer kapitalistischen Gesellschaft und den damit verbundenen Konsequenzen von Umweltzerstörung über Armut und Konkurrenz bis hin zu Militarismus und sich verschärfenden Gegensätzen auf der internationalen Bühne machen die Lektüre zum wahren Lehrstück. Zahlreiche Kästen mit Quellen, Dokumenten und Illustrationen sowie eine umfangreiche Materialsammlung auf der beigefügten CD regen zur selbstständigen Urteilsbildung an, erlauben aber auch die Verwendung als Lehrmaterial.

Politisch und wissenschaftlich liegt das Verdienst der Autorin in der Auseinandersetzung mit der Frage von Kommunismus und Nation. Zunächst auf relativ hohem Abstraktionsniveau durchdacht, wird diese für die gesamte Geschichte der Arbeiterbewegung relevante Frage anhand verschiedener Phasen näher untersucht. Dillmann kommt zu dem Ergebnis, dass im »nationalen Denken« ein, wenn nicht der entscheidende Erklärungsschlüssel für Maos Politik und deren scheinbar unerklärliche Wendungen und Entgleisungen bis hin zur Abkehr vom Sozialismus liegt. Ähnliches Neuland betritt die Autorin mit der Analyse des politischen Systems des heutigen China. Gegen die landläufigen Negativurteile der Politikwissenschaft, denen zufolge Chinas Politik vor sämtlichen Maßstäben unserer Demokratie und Rechtsstaatlichkeit »versagt«, aber auch gegen den Formalismus der internationalen Politik, die meist zur puren Institutionenkunde verkommt, werden die inhaltliche Agenda des modernen chinesischen Systems und die Methoden ihrer Umsetzung vorgestellt. Zu guter Letzt gelingt es der Autorin auch noch, das politische Bewusstsein der Menschen zu erklären, die sich in der wendungsreichen Geschichte und Gegenwart der Nation mit so manchem Widerspruch herumschlagen müssen. Dass dabei Presse, Öffentlichkeit und politisches Bewusstsein des Westens nicht unkritisiert bleiben, versteht sich von selbst.

Dillmann ist das Kunststück gelungen, sowohl die sozialistische wie die marktwirtschaftliche Etappe der VR zu verstehen und zu erklären, ohne innerhalb der vorgefundenen Gegensätze zwischen China und dem Westen, zwischen Mao und Deng, zwischen Sozialismus und Kapitalismus usw. moralisch Partei zu ergreifen. Aus ihrer gut nachvollziehbaren Analyse entwickelt die Autorin eine eigene Position, die sich »querstellt« – auch zur restlichen China-Literatur!

Arian Schiffer-Nasserie

ERNÄHRUNGSKRISE

Jean Ziegler

Der Hass auf den Westen – Wie sich die armen Völker gegen den wirtschaftlichen Weltkrieg wehren

München (C. Bertelsmann) 2009, 288 S., 19,95 €

Zu den weltweiten Aktionstagen in Sachen UN-Millenniumsziele, die in Deutschland unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten stehen, fanden sich Mitte Oktober 2009 wieder Millionen Menschen zusammen, um mit »Stand-up«-Aktionen auf Armut und Hunger in der Welt und auf die Notwendigkeit eines verstärkten UN-Engagements zur Bekämpfung des globalisierten Elends aufmerksam zu machen. Gleichzeitig gab es neue Schreckensmeldungen, die, wie in Expertenkreisen seit Längerem diskutiert (vgl. die Buchvorstellung zum Thema »Welthungerkrise« in EB 3/08), die Zunahme des Hungers und die Aussichtslosigkeit der feierlich verkündeten UN-Armutsbekämpfung öffentlich eingestanden. Die neue Präsidentin der deutschen Welthungerhilfe, Bärbel Dieckmann (SPD), erklärte in einem Interview (FAZ, 2.10.09), dass das wichtigste Millenniumsziel, die Halbierung von Armut und Hunger bis 2015 (dann würden »nur« noch 500 Millionen verhungern!), nicht erreicht werde. Im Gegenteil, so Dieckmann, »seit Anfang des neuen Jahrtausends gibt es einen besorgniserregenden Anstieg«.

Der Schweizer Professor und ehemalige Parlamentsabgeordnete Jean Ziegler gehört zu den schärfsten und sachkundigsten Kritikern dieser Entwicklung. Er war von 2000 bis 2008 Sonderberichterstatter der Vereinten Nationen für das Recht auf Nahrung und ist mittlerweile für den UN-Menschenrechtsrat tätig. Ziegler, der zunächst mit selbstkritischen Schriften zur finanzkapitalistischen Macht seines Heimatlandes hervorgetreten und dort unangenehm aufgefallen war, hat in den letzten Jahren eine Reihe von Schriften zur Armut in der Dritten Welt veröffentlicht (»Die neuen Herrscher der Welt und ihre globalen Widersacher«, »Das Imperium der Schande«). Sein 2008 in Frankreich erschienenes Buch über den »Hass auf den Westen« hat der Bertelsmann Verlag zum Herbst 2009 in einer deutschen Ausgabe herausgebracht. Es gehört wieder in die Kategorie der Streitschriften, greift die tiefe Feindschaft, die die Völker des Südens dem Westen entgegenbringen, als verständliche, durch historische Erfahrung begründete Haltung auf und illustriert seine Argumentation an vielen Beispielen aus Asien, Afrika und Lateinamerika sowie an persönlichen Begegnungen und Erlebnissen.

Die Grundthese Zieglers lautet: Der Hass auf den Westen – wobei der »Westen« hier nicht regional, sondern als transatlantisches, weltkapitalistisches Machtzentrum verstanden wird – »ist keineswegs pathologisch, sondern manifestiert sich in einem strukturierten und rationalen Diskurs«. Davon ausgehend macht das Buch zwei Erklärungsangebote. Zum einen werden die lange verdrängten Erinnerungen an die Demütigungen, die die Völker des Südens in 300 Jahren Sklavenhandel und kolonialer Beherrschung erlitten haben, zum Thema gemacht. Zum andern geht es um den aktuellen »unerträglichen Widerspruch zwischen Demografie und Macht«, also um die

Tatsache, dass die westlichen Länder, obwohl sie nur 13 % der Weltbevölkerung stellen, de facto die Welt beherrschen – was allerdings eher eine Zustandsbeschreibung als eine Erklärung ist. Hoffnung schöpft Ziegler übrigens aus dem lateinamerikanischen Aufbruch (Fallbeispiel: Bolivien). Wie immer man seine Diagnosen und Erklärungen im Einzelnen beurteilen mag, fest steht, was Heiner Geißler bei der Verleihung des CARE-Millenniumspreises 2009 in Berlin bemerkte: »Jean Ziegler ist die Stimme der Armen. Er ist der Schreck der Mächtigen, er ist ein mutiger Mann.«

js

SCHOOL SHOOTING

Peter Langman

Amok im Kopf – Warum Schüler töten

Aus dem Amerikanischen von A. Nohl. Weinheim und Basel (Beltz) 2009, 334 S., 19,95 €

Der Beltz-Verlag bewirbt die Neuerscheinung des amerikanischen Psychiaters und Psychotherapeuten Peter Langman über »School Shooting« – so der Terminus, den Langman statt »Amoklauf« bevorzugt – als »bahnbrechende Analyse«. Leider ist sie das nicht, sondern eher ein Rückschritt zur »Unfassbarkeits-« und »Unerklärlichkeits«-Pose, die in der Öffentlichkeit bei den einschlägigen Gewalttaten üblich ist und die, nach der Benennung der »Risikofaktoren« Computerspiele, Gewaltvideos und Waffenliebhaberei, in der fragwürdigen Erkenntnis gipfelt, dass man es bei den betreffenden Jugendlichen mit »kranken Hirnen« zu tun hat. Jetzt hat man es amtlich, und zwar von einem Fachmann aus dem Land, das bei Amokläufen führend ist: Die Täter sind Psychopathen, speziell zerfallen sie in die drei Krankheitsgruppen psychopathisch, psychotisch und traumatisch kranker Jugendlicher.

Diese Psychopathologisierung des Problems ist im Grunde ein Analyseverbot. Sie will den Blick auf den Einzelfall lenken (Langman hat zehn Fälle aus den USA genauer untersucht) und negiert dabei die Tatsache, dass es sich beim School Shooting inzwischen – Sympathisanten, Trittbrettfahrer und Nachahmer eingerechnet – um ein Dauerphänomen handelt und dass es, wie Fälle in den USA, aber jetzt auch in Deutschland zeigen, nicht auf das Schema vom ausrastenden computerspielsüchtigen männlichen Waffennarren reduziert werden kann. Und sie

lenkt im Speziellen von dem naheliegenden Zusammenhang ab, der zwischen der Normalität der Leistungs- und Anerkennungskonkurrenz am modernen »Arbeitsplatz Schule« mit seinen tausendfach belegten krank machenden Wirkungen und dem abweichenden Verhalten von Jugendlichen besteht, die die millionenfach geteilten Rachefantasien von Schülern bis zu einer blutigen Ehrenrettung ihrer Persönlichkeit und einer letalen Gesamtabrechnung ihrer Konkurrenzbilanz treiben. Konsequenterweise legt das Buch daher einen Schwerpunkt auf die Frage der Prävention (Kapitel 7 und 8). »Ein Risikobewertungssystem kann Gewalt an Schulen verhindern, indem es eine Intervention aufgrund früher Warnzeichen ermöglicht.« Dazu gehören dann einzelne Lektionen wie »Lektion 5: Den Zugang zu Waffen verhindern« oder »Lektion 7: Jeder kann einen Schul-Amoklauf verhindern«. Unterstellt wird also, wie auch in der neueren Debatte in Deutschland, dass Gewalt an Schulen Normalität ist. Die Frage nach den Gründen wird damit ad acta gelegt bzw. darauf verschoben, welcher Schüler und welche Schülerin in der Gefahr stehen, den Übergang vom funktionalen Bestandteil des Schulsystems zum dysfunktionalen Gewalttäter zu machen, welche Warnsignale oder »Leaking«-Indizien zu berücksichtigen, welche Sicherheitsvorkehrungen (anonyme Meldestellen, Kooperation mit der Polizei, Notfallpläne ...) zu treffen sind.

Der deutschen Ausgabe ist ein Vorwort des Jugendforschers Klaus Hurrelmann vorangestellt, das einen zwiespältigen Eindruck hinterlässt. Einerseits hält es dem Autor gerade die Fixierung auf den Einzelfall zugute, bezieht daher gegen eine allgemeine Erklärung des Phänomens Position und kommt folgerichtig zu dem Schluss, dass Langmans Analyse die Taten geradezu unerklärlich, rätselhaft macht: »Die Taten werden nachvollziehbar, aber es bleibt ein unaufklärbarer Rest, und in genau diesem Sinne bleiben sie mysteriös.« Andererseits bietet es eine Art Widerruf von Langmans Position. Es relativiert die Rolle der Persönlichkeit und hält dagegen, dass nur in dem »Zusammenspiel der drei Faktoren Persönlichkeit – Lebenswelt – Tatmedium« eine Erklärung möglich sei: »Jede Erklärung, die nur auf einen der Faktoren abstellt, ist unzureichend.« Wobei der Jugendforscher die von ihm eingeführten Faktoren gleich wieder relativiert, weil diese für sich genommen keine Aussagekraft besitzen sollen. So bleibt auch bei ihm als Fazit, dass die Gesellschaft ständig auf Abweichungen und Warnsignale aufpassen muss, da Gefahren überall lauern.

Uwe Findeisen

MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER DIESES HEFTES

Ursula Böhmer, Florastraße 32, 60487 Frankfurt; **Veronika Güldner-Zierer**, Wertheimer Straße 106, 81243 München; **Dr. Günther Gebhardt**, Stiftung Weltethos, Waldhäuser Straße 23, 72076 Tübingen; **Werner Höbsch**, Erzbistum Köln, Referat für Interreligiösen Dialog und Weltanschauungsfragen, Domstraße 18, 50668 Köln; **Prof. Dr. Judith Könemann**, Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik, Universität Münster, Hüfferstraße 27, 48149 Münster; **Dr. Ferdinand Mirbach**, Bertelsmann Stiftung, Carl-Bertelsmann-Straße 256, 33311 Gütersloh; **Prof. Dr. Mirjam Schambeck**, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Fakultät Katholische Theologie, An der Universität 2, 96045 Bamberg; **Dr. Andreas Schwarz**, Niggerstraße 2, 81675 München