

Rezensionen

Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2006, Waxmann: Münster 2006

Die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) und gemeinsam mit ihr das Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) haben zweifellos seit 1992 die Weiterbildungsszene in Deutschland immer wieder angestoßen, bewegt und provoziert. Über 15 Jahre ist, teilweise gefördert durch den europäischen Sozialfonds, eine Vielfalt von Projekten, Veranstaltungen und Veröffentlichungen finanziert worden, welche sowohl theoretische Diskussionen als auch praktische Umsetzungen angestoßen haben. Am Anfang war der Vereinigungsprozess in Deutschland Anstoß und der Übergang der Weiterbildung in unternehmens- und marktbezogene Prozesse. Inspirator des gesamten Vorhabens war zweifellos Johannes Sauer, der für das BMBF das Programm steuerte. Die letzte Phase der AG QUEM, getragen von der ABWF (als ein Projekt eines Projektes, das selbst wieder Projekte vergab), war nach der Durchführung der Programme „Vom Plan zum Markt“ und „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung“ ausgerichtet auf ein komplexes Forschungs- und Entwicklungsprogramm: „Lernkultur Kompetenzentwicklung“.

Vorgelegt werden in dem Band „Kompetenzentwicklung 2006“ Resultate der Arbeitsschwerpunkte der Programmbereiche: „Grundlagenforschung“

(43-86), „Lernen im Prozess der Arbeit“ (87-152), „Lernen im sozialen Umfeld“ (153-212), „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (213-270) und „Lernen im Netz und mit Multimedia“ (271-302). Ergänzt wird dies durch einen Überblick über das von der AG QUEM angestoßene Graduiertennetzwerk und durch das parallel laufende Projekt „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernkulturen“ (KomNetz) (339-360).

Der Vorsitzende des Kuratoriums (Lutz von Rosenstiel) und der Geschäftsführer der AG QUEM (Manfred Herrmann) geben einleitend den Überblick (11-20). Dieter Kirchhöfer verfolgt die Devise „Weiterbildung verändert denken“ (24-42). Danach geben die Projektleiter der einzelnen Schwerpunkte (John Erpenbeck, Ursula Reuther, Ingeborg Bootz, Gudrun Aulerich und Reiner Matiaske) Darstellungen der Programmbereiche. Es wird dabei die Vielfalt und der umfassende Ansatz des Projektverbundes deutlich.

Im Rahmen der AG QUEM ist eine „spezifische Kultur“ betont worden, welche sich gezielt gegenüber wissenschaftlichen Ansätzen der vorhergehenden Diskussion in der Weiterbildung absetzte. Durch polarisierende Begriffsbildungen wurde ein interner Sprachgebrauch entwickelt, welcher eine Gruppenbildung stützen sollte. Es ging um den Versuch, sich als „scientific community“ zu konstituieren und als eine besondere, neue Form des Ansatzes. Es ging um „Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung“. Einige Signalwörter wurden immer wieder verwendet: so eben „Kompetenzentwicklung“, „Lernkultur“ und „Selbstorganisiertes Lernen“. Dieter Kirchhöfer, selbst Mitarbeiter in diesem Zusammenhang, erläutert: Es „entstand ein Netzwerk, das nicht nur als Kommunikationsverbund, sondern als arbeitsteiliger Organismus einer wis-

senschaftlichen Community der Weiterbildungner wirkte“ (23). Forciert wurde dies durch Ansätze, den Kompetenzbegriff, den Begriff der Lernkultur und den Begriff des Selbstorganisierten Lernens“ zu okkupieren und so Signale zu senden über Besonderheiten des Ansatzes. Dabei wurden auch Feindbilder ausgemalt: so „die traditionelle Weiterbildung“, „die Weiterbildungsinstitutionen“, das „Weiterbildungspersonal“, die „Unterrichtsdidaktik“ usw. Dabei hat man sich laufender Diskussionen in der Weiterbildungsdebatte bemächtigt und Gegensätze konstruiert, so dass nicht Weiterentwicklung, sondern Neuanfang angesagt schien. (Was Dieter Kirchhöfer in seiner Überschrift vorsichtig zurücknimmt.)

Der vorliegende Band spiegelt diese Strategie und gleichzeitig ihren Erfolg. Es ist nicht zu bestreiten, dass die Vielzahl der Projekte erhebliche Bewegung erzeugt hat. Das betrifft die teilnehmenden Unternehmen und Institutionen, aber auch das Denken in der Weiterbildung. Ohne die teilweise aggressive Politik der AG QUEM wären Ideen wie Lernen im Prozess der Arbeit, Selbstbestimmtes Lernen, Personalentwicklung und Unternehmenskultur usw. sicherlich nicht so schnell zum Allgemeingut der Diskussion geworden. Gleichzeitig wurde aber viel überflüssige Ablehnung provoziert. Eine breitere Diskussion wurde vor allem auch dadurch erschwert, dass zum Teil Frontalangriffe gegen bestehende Weiterbildungsinstitutionen gefahren worden sind, welche sich verbunden haben mit einem tatsächlichen Abbau der Fördermittel in diesem Bereich. Die Szene hat darauf teilweise mit Abwehr reagiert, was Beleg für einen gemeinsamen Wissensbestand ist: dass nämlich Lernen unter Stress am schlechtesten möglich ist. Nichtsdestoweniger wäre die Weiterbildungsdebatte ohne die AG QUEM in den letzten Jahren

ärmer und langweiliger gewesen. Das belegen die zahlreichen und vielfältigen Projekte, die angestoßen worden sind und die der vorliegende Band zusammenfasst.

Peter Faulstich

Gert Selle: Geschichte des Design in Deutschland. Aktualisierte und erweiterte Neuauflage, Campus: Frankfurt/M. 2007

Warum soll jemand, der Weiterbildung betreibt, sich mit der Geschichte des Design beschäftigen? Auf den ersten Blick erscheint dies abwegig, wenn man sich darauf einlässt, wird es zunehmend spannend, nicht nur für jemand, der wie ich ursprünglich Architektur studiert hat. Dazu muss man sich allerdings auf einen weiten Begriff von Design einlassen, wie Gert Selle ihn vorschlägt: als „Zusammenhang von Ökonomie, Technologie, Soziologie, Psychologie, Morphologie und Ästhetik industrieller Produktformen“ (9).

Design ist dann nicht mehr die arme Schwester der Kunst, als die es in den Akademien oft behandelt wird. Sie ist die Art und Weise, wie Technik und Ästhetik den Alltag erreichen. „Kein Designobjekt wird ohne den Produktionshintergrund der Fabrik realisiert. Und jedes Massenprodukt wird durch kollektiven Gebrauch in einen Raum kultureller Erfahrungen überführt“ (12). Design liefert einen Beitrag zum kulturellen Habitus einer Periode, beeinflusst, was „in“ ist in einem sozialen Milieu.

Selle beginnt mit der Beziehung von Fabrikation und Ästhetik (I), setzt fort mit Kunstindustrie und Massenprodukt (II), kennzeichnet den Entwurf der Moderne zwischen den Weltkriegen (III), beschreibt den Weg zu Automation und Massenkombi (IV) und die Situation des Design im Zeitalter der Mikroelektronik (V). Er folgt nicht dem kalendari-

schen Verlauf, sondern bündelt Problemkomplexe der Gestaltung des Alltags bis zur Multifunktionalität des Handy (339), „dessen eigentliches Design durch Unsichtbarkeit und Immaterialität definiert ist“ (ebd.). Durch Design wird eine synthetisch artifizielle Erlebniswelt generiert, die als Konstrukt in das Leben eingreift.

Dies ist eine in der Erwachsenenbildungswissenschaft nahezu vergessene Dimension, obwohl doch die „Alltagswende“ den Blick dafür hätte öffnen müssen. Unser Alltag ist immer schon gestaltet, und Artefakte prägen unsere Biographien. Kofferradios, Kaffeemaschinen, Sitzmöbel nehmen Einfluss auf unsere Hör-, Schmeck-, Sitz- und Handlungsweisen – so selbstverständlich, dass wir es kaum merken. Diese Unmittelbarkeiten zu durchbrechen und sich solche Zusammenhänge klar zu machen, wäre wichtige Aufgabe einer reflexiven Erwachsenenbildungswissenschaft. Außerdem wäre die Auseinandersetzung mit Design ein wesentlicher Aspekt technischer Bildung: sie könnte klar machen, das Technik keineswegs nur der Logik von Sachgesetzmäßigkeiten folgt, sondern immer schon ausgewählt und gestaltet wird.

Peter Faulstich

Ralf Koerrenz/Elisabeth Meilhammer/Käthe Schneider (Hrsg.): Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung, Jena: edition paideia 2007

Interpretiert werden „wegweisende Werke“, die auf die Erwachsenenbildung einwirkten im Sinne von Orientierung gebend, Standort findend und Ziel suchend. Es wird ein „breiter“ Begriff von Erwachsenenbildung unterstellt, der sich bezieht auf „institutionalisierte und nicht institutionalisierte Wege der Erweiterung und Erhaltung von Wissen und Kompe-

tenzen, zur Verbesserung der Lebensführung und Entwicklung der Persönlichkeit während des gesamten Lebenslauf des erwachsenen Menschen“ (XV). Es werden Bezüge mit Politik, Beruf, Kultur, Kunst, Religion hergestellt, wobei bei dieser Aufzählung bemerkenswert ist, dass die Ökonomie fehlt.

Vorgelegt wird eine Kette unterschiedlich wertvoller Sammelstücke, wie vom „Typokon für Chilandar“ 1199 des Heiligen Saba von Serbien bis zum „Memorandum Lebenslanges Lernen“ (2000) der Europäischen Kommission reicht. Lose aneinander gereiht werden 41 Kettenglieder. Der Verschluss wird hergestellt von Günter Dohmen aus der „Innenansicht“ (XVII) am Anfang und von einem „Außenstandpunkt“ von Harm Paschen (ebd.) am Ende. Dohmen legt Bekanntes über einen erweiterten Lernbegriff und für Lebenslanges Lernen für alle vor. Dabei plädiert er abschließend für eine „bürgerschaftliche Lernbewegung“ (11) nach dem Vorbild der skandinavischen Bildungsminister, welche sich vorgenommen haben, Lebenslanges Lernen in ihren Ländern zu einem neuen populären „Volkssport“ zu machen (ebd.). Deutlich enger gefasst wird die Schlussöse der Kette durch Harm Paschen, der sich auf „Pädagogische Ausgangspunkte“ (568) bezieht. „Auch bei der Erwachsenenbildung bewegen wir uns im Bereich von Pädagogiken ..., also in pädagogisch unterschiedlich fokussiertem Rahmen von Unterrichtung, Erziehung oder Bildung (ebd.).

Dazwischen sind die verschiedenen Sammelstücke aufgereiht, die unterschiedlich neu und unterschiedlich anregend sind. Einige Autoren haben bereits Bekanntes variiert, Andere tatsächlich neue Beiträge geliefert.

Dabei ist den Herausgebern die Problematik einer solchen Reihung durchaus bewusst: „Die Schwierigkeiten

eines solchen Unternehmens liegen auf der Hand: die Auswahl ist zwangsläufig selbst von Ausblendungs- und Reduktionsmechanismen bestimmt.... Insgesamt betrachtet sind bestimmte Einseitigkeiten des Bandes zu beklagen. Hierzu gehört beispielsweise, dass wegweisende Werke, die von Frauen verfasst worden sind, unterrepräsentiert sind, ebenso Arbeiten zur Methodik der Erwachsenenbildung oder zur betrieblichen Weiterbildung. Weitere Schräglagen ergeben sich dadurch, dass sich die meisten der hier vorgestellten Werke auf die deutsche Erwachsenenbildung beziehen, obwohl auch wegweisende Werke enthalten sind, die in anderen Ländern (hierbei vor allem in den USA, in Kanada, Brasilien, Großbritannien, Frankreich, Dänemark, Österreich, Palästina, Tansania, Korea) ihren Ursprung haben“ (XVII).

Weitere Auslassungen wären zu beklagen: so ist der gesamte Bereich der Arbeiterbildung lediglich durch einen Beitrag von Rainer Brödel: „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ (1872) von Wilhelm Liebknecht (197 – 206) vertreten. Die Weimarer Zeit ist mit fünf Texten belegt: Pöggeler über „Mütterlichkeit“ (1915) und „Bürgerliche Gemeinschaft und Volkstum“ (1922) von Anton Heinen; Künzel über „Universitäts-Ausdehnung und Volkshochschul-Bewegung in England“ (1919) von Werner Picht (247-262); Gisela Miller-Kipp über „Laienbildung“ (1921) von Wilhelm Flitner (263-274); Mathias Schwarzkopf über „Gewalt oder Gewaltlosigkeit“ (1924) von Adolf Reichwein (275-286). Die „Leipziger Richtung“ mit den berühmten Namen Heller, Helmberg und Hermes fehlt ganz.

Solche Lücken wird man allerdings immer finden – auch wenn der Band insgesamt 612 Seiten umfasst. Es lohnt sich, die einzelnen Sammelstücke genauer zu betrachten, denn darunter finden sich

auch einige Perlen. Entstanden ist ein anregender und durchaus lesenswerter Band.

Peter Faulstich

Elisabeth Meilhammer: Neutralität als bildungstheoretisches Problem. Von der Meinungsabstinenz zur Meinungsgerechtigkeit, Verlag Ferdinand Schöningh: Paderborn 2008, 202 S.

Wer der Meinungsbildung in der Gesellschaft mit wissenschaftlichem Interesse und praktischem Klärungsbedarf auf der Spur ist und dabei Fragen der Bildung in den Blick nimmt, wird sehr rasch auf das Problem der Neutralität stoßen. Dieses wird von der Autorin in der vorliegenden, im Herbst 2006 von der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Friedrich-Schiller-Universität Jena als Habilitationsschrift angenommenen Veröffentlichung behandelt. Elisabeth Meilhammer sieht das Neutralitätsproblem als ein Problem „von grundlegendem systematischen Anspruch in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft“ (S. 13). Sie geht von der Auffassung aus, dass der Mensch in Freiheit und Verantwortung zu Entscheidungen und Überzeugungen, zu einer Meinung also, kommen soll, ohne bei seiner Meinungsbildung nach einer bestimmten Richtung gedrängt oder genötigt zu werden. Der Begriff der Neutralität setzt deshalb die Reflexion pädagogischen Handelns und Denkens voraus und ist für dessen Beschreibung unentbehrlich. Die Autorin will „einen Beitrag zur Klärung einer bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Grundfrage leisten, indem sie Neutralität als theorie- und praxisleitendes Prinzip in Pädagogik und Andragogik untersucht und neu zu explizieren sucht“ (S. 19). Sie analysiert und kommentiert die Neutralitätsfrage in ihren vielfältigen bildungspolitischen, -praktischen und -theoretischen

Bezügen, indem sie einleitend den Neutralitätsbegriff klärt und Neutralitätsaspekte diskutiert. Ein Überblick über deren unterschiedliche Ausprägungen und Begründungen in Erwachsenenbildung, Hochschule und Schule schließt sich an, bevor in einem weiteren Abschnitt eine eigene Neutralitätskonzeption dargelegt wird und zentrale Neutralitätsprobleme erörtert werden. Abschließend wird die von der Autorin entwickelte Neutralitätskonzeption der Meinungsgerechtigkeit auf ihre Tragfähigkeit hin überprüft. Sie kommt zu dem Schluss, dass der Ansatz der Neutralität als Meinungsgerechtigkeit der demokratischen und pluralistischen Gesellschaft tatsächlich gemäß sei: Tiefste Rechtfertigung erfahre dieser Ansatz durch die ethische Rationalität, die auch pädagogisches und andragogisches Handeln in der Gesellschaft bestimme.

Widersteht man der Versuchung, es bei der anregenden Lektüre der Einleitung bewenden zu lassen und begibt man sich zum Studium der einzelnen Kapitel, liegt es nahe, nicht nur die historische Begriffsentwicklung und Neutralität als innerstaatliches Grundprinzip sowie in der politischen Philosophie zu verfolgen, sondern Neutralität in der Bildung unter dem Anspruch der Erwachsenenbildung näher zu betrachten. Elisabeth Meilhammer belegt, dass der Begriff der Neutralität von Anfang an mit der Pädagogik als Wissenschaft verbunden ist und ihr „eine staatspolitische Funktion ersten Ranges“ zukomme (S. 60). Neutralität als Bildungsprinzip, die als Pluralismus, Überparteilichkeit, Offenheit und Toleranz verstanden wird, gelte als bildungstheoretischer Grundpfeiler der freien, „bürgerlichen“ Weimarer Erwachsenenbildung, die in der Volkshochschule ihren institutionellen Ort gefunden habe (S. 62). So wurde von der Thüringer Volkshochschule Neutralität als unbedingte Toleranz auch gegenüber ihren Feinden

verstanden. Die Autorin leitet daraus die sicherlich kritisch zu betrachtende These ab, dass damit der Niedergang der freien Erwachsenenbildung von ihr selbst befördert worden sei. Nach dem Zweiten Weltkrieg sei der Gedanke der Neutralität in der Bildung wieder aufgegriffen worden. Die Auffassung, dass sich die Volkshochschule unter dem Schlagwort der „Offenheit“ der Neutralität verpflichtet habe, wird freilich mit dem Hinweis auf Äußerungen einzelner ihrer Protagonisten – etwa Stragholz und Rudolf – m. E. nicht zielführend belegt. Zieht man etwa die verschiedenen Fassungen von „Stellung und Aufgabe der Volkshochschule“ zu Rate, die der Deutsche Volkshochschul-Verband zwischen 1963 und 1978 als grundlegende Aussagen zum Selbstverständnis der Volkshochschularbeit veröffentlicht hat, so wird deutlich, dass der Anspruch der Offenheit weitaus mehr als das Erfordernis der Neutralität bedeutet – „Die Offenheit des Menschen bedeutet für das Weiterlernen im Erwachsenenalter, Bereitschaft für das Neue mit der Fähigkeit zu selbstkritischer Überprüfung des Bestehenden und mit sozialem Verhalten zu verbinden“; heißt es etwa in der Fassung von 1978.

Zutreffend stellt die Autorin zu Beginn ihrer acht Thesen zur Neutralität fest, dass der Begriff für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung unterschiedliches charakterisiere. Sie bringt den Begriff der Neutralität in der Bildung mit der Idee der Gerechtigkeit in Verbindung: Die Neutralitätskonzeption der Autorin beinhaltet, dass in Bildungs- und Selbstbildungsstrukturen und -prozessen „keine (im Rahmen des Richtigen zulässige) Meinung unterdrückt oder favorisiert werden darf, sondern einer gerechten Behandlung unterzogen werden muss“ (S. 87), und führt diese Feststellung zu einer theoriegeleiteten Verbindung von Neutralität und der auf

Meinungen bezogenen Gerechtigkeit: Neutralität als Meinungsgerechtigkeit. Es ist der Autorin hoch anzurechnen, dass sie unter Verweis auf ein exakt recherchiertes Quellenstudium ein Neutralitätsverständnis entwickelt, das auf ein solches Gerechtigkeitsskonzept gründet. Es wird in einem besonderen Kapitel auf seine Tragfähigkeit hin überprüft, und es werden Grundlinien einer „Didaktik der Neutralität“ beschrieben.

In einer Betrachtung „Bilanz und Perspektiven“ wird das Konzept der Meinungsgerechtigkeit in der Bildung nicht nur zusammengefasst, sondern auch im Kontext der pluralistischen und freiheitlichen Demokratie analysiert. So vermag auch der Leser dem Fazit der Autorin nur zuzustimmen: „Die Konzeption der Neutralität als Meinungsgerechtigkeit rückt das Lernen *an* der Vielfalt ins Zentrum – ein Lernen aus der Begegnung der Meinungen“ (S. 168). Dass diese Auseinandersetzung ohne Aggression mit Respekt für die andere Meinung geschieht, zu der auch die Bereitschaft gehört, von der anderen Meinung zu lernen, ist Einsicht und Forderung der Autorin zugleich. Dem darf sich die Erwachsenenbildung unter dem Anspruch von Meinungsgerechtigkeit nicht verschließen.

Volker Otto

Konrad Paul Liessmann: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Paul Zsolnay Verlag: Wien 2006, 176 S.

Das Verständnis von Bildung als Prozess und Ziel der Selbstentfaltung des Menschen wird heute allenthalben problematisiert. Es begegnet uns in der Auseinandersetzung mit Konzepten der Erziehung und dem Anspruch von Gleichheit und Gerechtigkeit, betrifft verschiedene Inhaltsbereiche und bezieht sich auf unterschiedliche Adressaten. In der Er-

wachsenenbildung tritt es unter historischem Anspruch als Arbeiterbildung und Volksbildung in Erscheinung, bestimmt heute als ständige Weiterbildung das lebenslange Lernen und leitet in der Theorie auch ihre Entwicklung und Reflexion. Eine aktuelle Erörterung der Bildungstheorie kann also mit besonderem Interesse rechnen, zumal wenn sie sich als „Theorie der Unbildung“ den „Irrtümer(n) der Wissensgesellschaft“ – so der Untertitel des hier angezeigten Buches – widmet.

Man teilt zunächst weitgehend die Meinung des Autors, dass sich die Gesellschaft im Namen vermeintlicher Effizienz und angesichts allgemeiner ökonomischer Betrachtung der Unbildung verschrieben habe und die Freiheit des Denkens beschneide. Dieses Urteil belegt der Autor mit einem Feuerwerk von Einzelargumenten, die jeweils unverzüglich mit Gegenargumenten so überzeugend kontrastiert werden, dass der interessierte Leser geneigt ist, ihnen zuzustimmen, statt zu bedenken, ob dieses Gesamturteil erlaubt, Bildung heute mit dem Verdikt der Unbildung zu versehen.

Der Autor entfaltet die Breite der inhaltlichen Diskussion an den grundsätzlichen Parametern von Bildung und Wissen in der Gegenwart: In neun Kapiteln werden etwa die Ansprüche der Wissensgesellschaft, die Begriffe Bildung, Halbbildung und Unbildung, der Wahn von Ranglisten am Beispiel von PISA, die Leere des europäischen Hochschulraumes unter dem Bologna-Prozess ebenso behandelt wie Elitenbildung und Gegenauflärung und der Wert des Wissens. „Schluss mit der Bildungsreform“ ist dann folgerichtig auch das letzte Kapitel überschrieben.

Konrad Paul Liessmann beginnt nicht – wie man es von einem am Institut für Philosophie der Universität Wien lehrenden Professor erwarten könnte –

mit philosophischen Erörterungen des Bildungsbegriffs, sondern ganz unmittelbar mit dem Verständnis von Bildung und Wissen in der Gegenwart. Er entlarvt den „vermeintlichen Traum der Aufklärung vom umfassend gebildeten Menschen in einer rundum informierten Gesellschaft“ (S. 7), indem er den ernüchternden Blick auf die aktuellen Formationen des Wissens wirft und diagnostiziert, dass „die zahlreichen Reformen des Bildungswesens auf eine Industrialisierung und Ökonomisierung des Wissens abzielen, womit die Vorstellung klassischer Bildungstheorien geradezu in ihr Gegenteil verkehrt werden“ (S. 8) und die Konfigurationen des Wissens heute zu Erscheinungsformen der Unbildung geraten. Diese meinen nicht die Abwesenheit von Wissen, sondern „den Umgang mit Wissen jenseits jeder Idee von Bildung“. Eine solche Unbildung sei „unser aller Schicksal“, „weil sie die notwendige Konsequenz der Kapitalisierung des Geistes ist“ (S. 10). Liessmann überführt damit die kritische „Theorie der Halbbildung“, die Theodor W. Adorno 1959 vor der Deutschen Gesellschaft für Soziologie vorgetragen hat, in eine „Theorie der Unbildung“, der er die Abwesenheit jeglicher Idee von Bildung bescheinigt: Sie sei das Resultat eines Denkens, das „Bildung auf Ausbildung reduzieren und Wissen zu einer bilanzierbaren Kennzahl des Humankapitals degradieren muss“ (S. 10). Dabei wird der Begriff des Wissens als „Form der Durchdringung der Welt: erkennen, verstehen, begreifen“ (S. 29) gegenüber der handlungsrelevanten Perspektive der Information als nicht eindeutig zweckorientiert abgegrenzt.

Wissen in der Wissensgesellschaft bezeichnet der Autor als „Utopie eines freien und individuellen Zugangs zu den entscheidenden Ressourcen der neuen Gesellschaft“, von der freilich nicht viel

mehr übriggebliebenen sei als die „Ideologie des lebenslangen Lernens“: Hinter diesem Begriff verberge sich „ein Instrument, mit dem jederzeit eine Anpassungsleistung an die real existierenden Eigentumsverhältnisse verlangt werden kann“, nachdem die Begriffe „Erwachsenenbildung“ oder „betriebliche Fortbildung“ außer Mode gekommen wären und sich das umständliche „lebensbegleitende Lernen“ nicht habe durchsetzen können – Bezeichnungen, deren euphemistische Bedeutung verdecke, dass ständiges Lernen nur Notwendigkeit, ja zu einem Zwang werde, ohne dass man wisse, „was eigentlich wozu gelernt werden soll“ (S. 33). Nur am Rande sei hier vermerkt, dass Konrad Paul Liessmann gar nicht versucht, etwa den tradierten Begriff der „Volksbildung“ aufzugreifen, dem Theodor W. Adorno 1962 einen antiquierten und arroganten Klang bescheinigte, sondern auch hier seiner durchgängig verfolgten aktuellen Sicht aller Begrifflichkeiten unter Gegenwartsbezug folgt. Damit begibt er sich der Chance, sein Negativurteil von der Ideologie des lebenslangen Lernens zu überprüfen. Er denunziert den Begriff des lebenslangen Lernens, ohne sein Verständnis an grundständigen Einsichten zu verifizieren, die bildungstheoretisch und bildungspolitisch mit ihm verbunden werden – etwa dem Anspruch von Erwachsenenbildung als eines ständigen Bemühens um Gesellschafts-, Welt- und Selbstverständnis zugleich als Richtlinie eigenen Handelns zu begreifen, wie ihn der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen schon 1960 in seinem Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ beschrieben hat, oder der Einsicht, die Günther Dohmen 1996 veranlasste, in einem Gutachten für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft „Das lebenslange Lernen“ als na-

türliche Grundfunktion menschlichen Lebens zu bezeichnen: Ständiges Lernen und Weiterlernen soll den Menschen befähigen, sich im Leben zu behaupten.

Damit wird deutlich, dass sich der Begründungszusammenhang von Bildung und lebenslangem Lernen durchaus nicht nur an ökonomischen Bedingungen und an zwanghaftem Lernen von allem für alles festmachen lässt – wie von Liessmann unterstellt –, sondern auch am tradierten Bildungsbegriff und neuen Anforderungen sowie dem Anspruch von Individualisierung, Kompetenz und Selbststeuerung – durch beides erfährt lebenslanges Lernen eine sinnstiftende Begründung, die der Autor dem Leser nur bedingt erschließt.

Diese Feststellung mindert nicht den unbestreitbaren Gewinn, den der Leser aus der Lektüre des Buches erfahren kann: Es ist die umfassende Problematik von Bildung, es ist die einer engagierten Streitkultur nur dienliche Auseinandersetzung mit den Konsequenzen der Ökonomisierung des Geistes, die alenthalben zu beobachten ist, sich aber in der Bildung besonders nachdrücklich und – wie Konrad Paul Liessmann belegt – besonders nachteilig auswirkt. Es wäre freilich vorteilhaft, wenn der essayistische Charakter des Buches auch dem Anspruch gerecht werden könnte, nicht nur analysierend und kommentierend, sondern auch theiestiftend zu wirken. Die Rezeption seiner „Theorie der Unbildung“ würde durch ein zusammengefasstes Literatur- und Quellenverzeichnis, ein Sach- und Namensregister erleichtert. Auch könnte manchem deftig vorgetragenem Allgemeinurteil – „Es wird, mit einem Wort, mitunter auch das Blaue vom Himmel gelogen“ (S. 100) oder: „Kaum ein Evaluator hat aber auch nur einen der Texte gelesen, die er evaluieren soll“ (S. 101) – die unnötige Schärfe genommen werden. Für eine pronon-

cierte Zustandsbeschreibung von Bildung und Wissen in der Gegenwartsgesellschaft sind ähnliche Aussagen jedoch durchaus treffend, und häufig kennzeichnen sie auch eine Entwicklung, der der Autor engagiert begegnen will. Der Praxis des lebenslangen Lernens wird ein Spiegel vorgehalten, in dem das Bild vom „ständigen Bemühen“ um Welt- und Selbsterkenntnis, das gem. dem Gutachten des Deutschen Ausschusses von 1960 das Handeln des Einzelnen leiten soll, angesichts aktueller gesellschaftlicher, von Ökonomisierung geprägten Anforderungen getrübt wird. Oder deutlicher formuliert: Der ökonomische Blick fördert die Unbildung. Konrad Paul Liessmann erhebt sie als Konsequenz der „Irrtümer der Wissensgesellschaft“ zur Theorie, die freilich tieferer Begründung bedarf, auch wenn der Autor zutreffend feststellt: „Eine Gesellschaft, die im Namen vermeintlicher Effizienz und geblendet von der Vorstellung, alles der Kontrolle des ökonomischen Blicks unterwerfen zu können, die Freiheit des Denkens beschneidet und sich damit die Möglichkeit nimmt, Illusionen als solche zu erkennen, hat sich der Unbildung verschrieben“.

Volker Otto

Friedrich Wilhelm Graf/Klaus Große Kracht (Hrsg.): Religion und Gesellschaft. Europa im 20. Jahrhundert (Bd. 73 der Schriftenreihe für moderne Sozialgeschichte), Böhlau Verlag: Köln Weimar Wien 2007, 416 S.

Dieser Sammelband zur Verortung der Religion in der modernen Sozialgeschichte, der Kirche in den Umwälzungen des letzten Jahrhunderts und zum diffusen, vielschichtigen, von Diversität geprägten Verhältnis von Religion und Gesellschaft in Europa führt mit seinen gemeinhin vorzüglichen, wissenschaftlich fundierten Beiträgen in eine Fülle von

Fragen ein, die in dem doppelten Prozeß der Europäisierung der Staaten und Nationalitäten und der Globalisierung Europas von nicht geringer Brisanz sind. Das wissenschaftliche Interesse und die bürgerliche Betroffenheit begegnen sich.

Am Anfang steht das bestürzende Problem der zunehmenden Laisierung dessen, was sich von europäischer Kultur im tiefen Sinne des Wortes noch erhalten hat; dazu äußert sich der nüchterne, empirisch beeindruckende Beitrag über „Religion und Moderne – Zur Gegenwart der Säkularisierung in Europa“, ausgehend von der Beobachtung einer „extrem hohen religiösen Vielfalt“, die der Illusion einer „christlichen Homogenität“ entgegensteht. Und es endet mit dem nicht nur in Deutschland heftig diskutierten Problem der andauernden religiösen Konfrontation – oder Annäherung[?] oder Verfremdung[?] oder Erneuerung[?] – durch die im vollen Gange befindlichen Migrationen; dazu äußert sich eine Abhandlung über den „Islam in der europäischen Religionsgeschichte“, und dem steht die Untersuchung über den „Institutionalisierungsprozess des Islam in Deutschland und Frankreich in der *longue durée* nationaler Religionspolitiken“ zur Seite.

Auffällig ist die starke Hervorhebung des Islam; der Betrachter der Kultur würde sich eine ähnliche Berücksichtigung anderer Religionen im gegenwärtigen Europa wünschen, doch wird man die herausragende Bedeutung des Verhältnisses eines sich schon gar nicht mehr christlich verstehenden, wohl aber noch immer aus christlichen Wurzeln gespeisten Europas zu dem expandierenden Islam nicht übersehen können. Unabhängig davon erhält der Leser viele Aufschlüsse über religionsgeschichtliche und -politische Zusammenhänge, die auch gänzlich neue Perspektiven für den bildungsbeflissenen Laien und den mitfühlenden Zeitgenossen eröffnen.

Bemerken wir zunächst, dass das un-
gemein gehaltvolle Werk nach einer le-
senswerten Einleitung der Herausgeber
sich in zwei Teilen präsentiert: 1. Per-
spektiven – Zu einer europäischen Reli-
gionsgeschichte des 20. Jahrhunderts,
und 2. Austauschprozesse – Religion im
Kontext von Politik, Kultur und Gesell-
schaft. Aus dem 1. Teil möchte der Re-
zensent die Betrachtung der „Pluralisie-
rung und Modernisierung der Religio-
nen“ in Europa hervorheben. Hier lässt
sich die „Ausdifferenzierung in apoka-
lyptische und esoterische Typen“ von
Christentum, Judentum und Islam nach-
vollziehen – auch wenn man nicht mit
der Charakterisierung der „religiösen
Heilserwartung“ im Marxismus einig ge-
hen wird und über die Theologie der I-
deologien streiten möchte. Auch würde
man eine deutlichere Beschreibung der
„fundamentalistischen Bewegungen“ in
Christentum und Judentum wünschen,
gerade weil hier ein überraschender Blick
auf ein zumeist einseitig betrachtetes Ge-
lände geworfen und nur der Fundamen-
talismus im Islam wahrgenommen wird.
Im Zusammenhang damit wird man sich
über die den meisten Lesern kaum be-
kannten Aspekte der Instrumentalisie-
rung der Religion – oder meint der Ver-
fasser die Kirche? – im revolutionären
und bolschewistischen Russland wichtige
Auskunft holen. Und diesem wird sich
die Lektüre der Untersuchung über „Re-
ligiöse Pluralisierungen in der NS-
Weltanschauungsdiktatur“ anschließen
können, zumal eine derartige Vielheit des
religiösen Elements in den Unheilsjahren
dergestalt noch nirgends in den Blick ge-
nommen ist. Freilich kann man sich auch
hier Ergänzungen vorstellen, so vor al-
lem hinsichtlich der deutlicheren Darstel-
lung der (unbegreiflichen) Deutschen
Christen und ihres Verhältnisses zur or-
thodoxen evangelischen wie katholischen
Kirche. Andererseits findet der Leser ei-

ne erfreulich extensive Darstellung der „Sozialgestalt des ‚organischen‘ katholischen Intellektuellen“ in Deutschland und Frankreich während der 1920er Jahre, wobei die Konfrontation der Kirche mit dem intellektuellen Habitus der nouvelle théologie besonders aufmerken lässt. Wenn das auch, wie der Verfasser erklärt, zusammen mit den erfreulich klar herausgestellten und nach wie vor unfasslichen „Lobeshymnen auf Hitler, den herbeigesehnten Volkskanzler aus dem katholischen Süden“, der Vergangenheit angehört, macht es doch zutiefst nachdenklich.

Es sei wenigstens erwähnt, dass über die erwähnten Abhandlungen hinaus andere mit gleicher Stringenz und wissenschaftlicher Nachhaltigkeit die Aufmerksamkeit nicht nur auf die Weimarer Republik, sondern neben Russland auch auf das kommunistische Polen, auf die DDR und ihre Religionspolitik gegenüber Ju-

den und Mormonen, auf die landestypische „Versäulung“ in den Niederlanden, schließlich auf den Katholizismus in Italien und Ungarn um die Mitte des Jahrhunderts lenken. Hier wird man lediglich bedauern, dass nicht auch Spanien mit seiner Phase der Diktatur und Großbritannien mit seinen brisanten religiös begründeten Spannungen zur Sprache kommen konnten. Aber das wäre vielleicht zuviel verlangt angesichts eines Werkes, dessen Faktenreichtum und Gedankenvielfalt nicht genug gerühmt werden kann.

Es ist zu hoffen, dass die politische und die kulturelle Bildung von diesem Opus lebhaften Gebrauch machen. Der Rezensent empfiehlt es uneingeschränkt der Lektüre aller, die am Schicksal Europas als Betrachter oder Erdulder teilnehmen. Der religiös Engagierte darf, will er nicht oberflächlich sein, ohnehin nicht daran vorbeigehen.

Günther Böhme