

## Rezensionen

**Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hg.) (2009): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 360 S.**

Der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus, der lange Zeit kaum oder nur ansatzweise in der (deutschsprachigen) Erziehungswissenschaften rezipiert und diskutiert wurde, findet seit der Jahrtausendwende ein deutlich zunehmendes Interesse. Bedeutsam ist dabei die Sicht auf die Interdependenzen, die zwischen Institutionen und sozialen Akteuren bestehen. So sehen die Herausgeber die Gemeinsamkeit der unterschiedlichen theoretischen Ansätze zum Neo-Institutionalismus durch folgende Zuspitzung charakterisiert: „Institutionen fundieren und formen die Gestalt sowie das Handeln sozialer Akteure – Akteure wiederum erzeugen, erhalten sowie verändern Institutionen und lassen sie letztlich erodieren“ (S. 7). Darauf aufbauend erhofft man sich seitens der Erziehungswissenschaft, dass die Potenziale der neo-institutionalistischen Theorienansätze die Beantwortung von Fragen nach der Wechselwirkung pädagogischer Organisationen und ihrer Umwelt, nach förderlichen und hinderlichen Faktoren des organisationalen Wandels oder der Steuerung und Legitimierung organisationaler Lernprozesse erleichtern.

Der vorliegende Sammelband greift die Verbindung zwischen Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft auf und verfolgt davon ausgehend eine dreifache Intention. Neben der Darlegung einer Übersicht über die theoretischen Grundannahmen sollen zudem

empirische Forschungsergebnisse der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft vorgestellt sowie der Forschungsstand bilanziert bzw. offene Forschungsfragen identifiziert werden. Analog dieser Zielsetzungen zeigt sich der dreiteilige strukturelle und inhaltliche Aufbau des Sammelbandes mit 17 Artikeln.

Kern des ersten Teils bilden drei von den Herausgebern ins Deutsche übersetzte „Schlüsseltexte“ des Neo-Institutionalismus. Neben dem Text „Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony“ von Meyer/Rowan und dem Text „The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields“ von Di Maggio/Powell wurde auch der Aufsatz „Educational Organizations as Loosely Coupled Systems“ von Karl Weick ausgewählt und übersetzt. Dass von den Herausgebern der Text von Weick und nicht der in anderen (Einführungs-)Büchern zum Neo-Institutionalismus als „Meilenstein“ benannte Text von Zucker („The Role of Institutionalization in Cultural Persistence“) mit ausgewählt wurde, verwundert ein wenig, verdeutlicht aber neben der Absicht, sich mit dem Sammelband auf die umweltbezogene und die gesellschaftstheoretische Analyseebene zu beschränken, auch das Ziel, den erziehungswissenschaftlichen Fokus zu schärfen. Eingebettet sind die drei Schlüsseltexte durch zwei kontextualisierende und inhaltlich fokussierende Beiträge. Insbesondere Sascha Koch gelingt es mit seinem Artikel „Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisations- theorie – Begriffe und Konzepte im Laufe der Zeit“ die zentralen Kernbegriffe bzw. -konzepte des neo-institutionalistischen Ansatzes – Institution, Isomorphie, lose Koppelung, technische und institutionalisierte Umwelt, organisationales Feld, Legitimität – prägnant, aber

dennoch fundiert im Sinne einer „rückblickenden Rekonstruktion“ darzustellen.

Im zweiten Teil des Sammelbandes werden sechs empirische Forschungsbeispiele vorgestellt. Durch die übergreifende Zusammenstellung der Beiträge sowie durch die von den einzelnen Autorinnen und Autoren gestalteten Ausführungen ist es gelungen, die Relevanz neo-institutionalistischer Theorieansätze für verschiedene Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft zu verdeutlichen. Exemplarisch dafür sei der Artikel von Stefanie Hartz genannt, die unter einer neo-institutionalistischen Analyseperspektive Diffusionsprozesse in der Weiterbildung betrachtet. Anhand quantitativen Materials und am Beispiel der Implementierung des Qualitätsmanagementmodells LQW 2 fragt Hartz, wie die Entscheidung pro LQW von den Einrichtungen legitimiert wird, welche isomorphistischen Mechanismen durch die Motivstruktur sichtbar werden und ob die Implementierung aus Gründen der Effizienz- oder Legitimitätsorientierung realisiert wird. Interessantes Teilergebnis ist z. B., dass die Einrichtungen unterstellen, das Qualitätsmanagement tatsächlich als Optimierungsinstrument dienen kann und nicht ausschließlich bzgl. des Legitimitätsaufbaus wirksam wird, sondern „dass die Argumentation für die Beteiligung an LQW sowohl über interne Effizienzkriterien (Organisationsentwicklung und Lernerorientierung) als auch (...) über Legitimitätsverlust bestimmt ist“ (S. 156).

Der dritte Teil des Sammelbandes, durch fünf Beiträge repräsentiert, widmet sich einer theoretischen Bilanzierung sowie dem Aufzeigen offener Forschungsfragen. Michael Schemmann weist in seinem Artikel z. B. darauf hin, dass eine vollständige Entkoppelung der einzelnen Diskussionsstränge des Neo-Institutionalismus auch als problematisch anzusehen sei. Äußerst aufschlussreich ist dann

seine darauf aufbauende Identifizierung der Potenziale einer Mehrebenenanalyse, insbesondere der Kombination einer umweltbezogenen und einer gesellschaftstheoretischen Analyseperspektive.

Fazit: Den Herausgebern gelingt es, nicht nur die eigenen Ziele zu erreichen, sondern zugleich auch einen wichtigen Beitrag zur weiteren Etablierung und Fundierung eines neo-institutionalistischen Diskurses in der Erziehungswissenschaft zu leisten. Der Mehrwert ergibt sich zudem aus der gelungenen Kombination von Grundlagen, empirischen Einblicken und Hinweisen auf konzeptionelle Weiterentwicklungen.

*Timm C. Feld*

**Tippelt, Rudolf/Reupold, Andrea/Strobel, Claudia/Kuwan, Helmut (Hg.) (2009): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, wbv: Bielefeld, 227 S., 34,90 Euro**

**Emminghaus, Christoph/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2009): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, wbv: Bielefeld, 207 S., 29,90 Euro**

Kooperationsverbünde und Netzwerke in der Weiterbildung erfahren gegenwärtig im Kontext des Lebenslangen Lernens, einen enormen Aufmerksamkeitszuspruch mit einem gleichzeitig zugewiesenen Bedeutungszuwachs. Netzwerkstrukturen scheinen dabei besonders geeignet, um bildungspolitisch relevante Querschnittsaufgaben zu bewältigen, indem die Kompetenzen der teilnehmenden Organisationen gebündelt, ein wechselseitiger Austausch erhöht, gemeinsame Kommunikations- und Planungsprozesse abgestimmt sowie finanzielle, personelle und infrastrukturelle Ressourcen effektiver genutzt werden.

Die beiden in dieser Rezension aufgegriffenen Bücher befassen sich mit der Evaluation des BMBF-Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, der bisher größten gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern zur Förderung des lebenslangen Lernens. Kern des Programms war und ist es, die regionale Entwicklung, Kooperation und Vernetzung von Bildungs- und Kultureinrichtungen, Unternehmen und Vereinen etc. in Bezug auf eine region- und raumwirksame Qualifizierungsstrategie zu fördern. Beide Bücher – so viel sei bereits angemerkt – liefern eine beeindruckende Vielfalt an wissenschaftlich fundierten Informationen über die Zielerreichung des Programms im Speziellen und dem Gelingen von interorganisationalen Netzwerken im Allgemeinen.

Die vom BMBF in Auftrag gegebene wissenschaftliche Begleitung des Programms „Lernende Regionen“ wurde in zwei thematische Bereiche unterteilt: Unter der Fragestellung nach der Zielerreichung des Gesamtprogramms forschten die Ludwig-Maximilian-Universität (Federführung: Prof. Dr. Rudolf Tippelt) mit den Kooperationspartnern Helmut Kuwan – Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung München und dem Institut für Strukturpolitik und Wirtschaftsförderung gGmbH (Halle).

Unter der Leitung von Dr. Christoph Emminghaus überprüfte Ramböll Management GmbH (Hamburg) die Nachhaltigkeit und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der Netzwerke sowie die Zusammenarbeit mit der Wirtschaft.

Die Ergebnisse der beiden Evaluationsforschungen werden nun mit Bezug auf die Jahre 2005 bis 2008 durch die beiden vorliegenden Publikationen dargestellt. Konzeptionell knüpfen die beiden Bände damit an die erste Evaluationsphase der Lernenden Regionen an, die unter der Leitung des Deutschen In-

stituts für Erwachsenenbildung (Bonn) durchgeführt und deren zentrale Ergebnisse 2006 (von Nuissl u. a.) veröffentlicht wurden.

Konkret fasst die erste Publikation in Teilergebnissen zusammen, inwieweit die Ziele des Programms im ersten Förderzeitraum (2005 bis 2007) erreicht worden sind und gibt zudem eine Vorausschau auf strukturelle und inhaltliche Rahmenbedingungen, die für die Entwicklung und Verstetigung innovativer Konzepte förderlich bzw. hemmend sind. Nach Klärung des theoretischen Rahmens, der zentralen Begrifflichkeiten und des methodischen Vorgehens der Untersuchung konzentriert sich die Ergebnisdarstellung auf die zentralen Handlungsfelder des Programms: Die Organisation von Übergangsmanagement, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, Bildungsmarketing, Beratung und neuen Lernwelten stehen im Fokus der Erörterung von Erfolgsbedingungen und Hindernissen.

Die zweite Publikation bezieht sich auf die Vertiefungsphase (2006 bis 2008) und berichtet über die Ergebnisse zu den Arbeitsfeldern kommunale Kooperation, Bildungsberatung, neue Lernwelten, Übergangsmanagement und bedarfsorientierte Aus- und Weiterbildung in KMU. Sie gibt zudem einen Ausblick über die Bedeutung von regionalem Bildungsmanagement im Kontext lebenslangen Lernens.

Insbesondere Aspekte bzgl. der Gestaltung von Übergängen und der Nachhaltigkeit Lernender Regionen werden in beiden Untersuchungen und somit auch in beiden Bänden angesprochen.

Das methodische Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung lässt sich als parallele Triangulation der beiden Forscherteams beschreiben. Die Untersuchung unter Leitung der Ludwig-Maximilian-Universität kombiniert zwei quantitative Online-Befragungen aller Netzwerke innerhalb des Programms mit

20 qualitativen Fallanalysen (inklusive Dokumentenanalyse) sowie mit den Ergebnissen von sechs Expertentreffen. Die Untersuchung von Rambøll Management integriert ein Selbstmonitoring-System für die Netzwerke, 35 qualitative Fallstudien und 35 qualitative Tiefenbefragungen der Nutzer/-innen der Angebote in sieben Lernenden Regionen.

Somit sind beide Evaluationen durch ein methodisch aufwendiges Vorgehen charakterisiert, welches insgesamt dem komplexen Untersuchungsgegenstand gerecht wird und eine große Menge an äußerst interessantem Datenmaterial hervorbringt. Die teilweise inkonsequente Darstellung der Methodenreihenfolge und -triangulation führt bei der Leserin/dem Leser allerdings zu zeitweiligen Irritationen, wie nun welche Ergebnisse zu Stande kamen. Hier wäre eine noch strukturiertere und aufeinander abgestimmtere Beschreibung hilfreich gewesen.

Die empirischen Ergebnisse bestätigen bereits bestehende Erkenntnisse (z. B. aus der ersten Programmevaluation) über Netzwerkorganisationen und Lernende Regionen: So wird z. B. die zentrale Bedeutung interorganisationaler Netzwerke für Innovationsentwicklungen auf regionaler Ebene betont. Zudem werden u. a. die Rolle des Netzwerkmanagements, das persönliche Engagement der Akteure, das Bestehen einer Netzwerkidentität, funktionierende Kommunikationsstrukturen und hohe Vertrauensleistungen als Gelingensfaktoren identifiziert.

Dennoch werden auch weitgehend ungeklärte Fragen bearbeitet. Interessant ist z. B. das Ergebnis, dass sich viele Einschätzungen des Netzwerkmanagements von denen der Netzwerkpartner unterscheiden. Aussagen der Netzwerkpartner sind oft skeptischer formuliert als die des Netzwerkmanagements. Unter Betrachtung der Besonderheit von Netzwerkarbeit stellt sich zudem die Frage nach

spezifischen (kooperativen) Qualitätsmanagementsystemen für Netzwerke. Ebenfalls bearbeitungswürdig scheinen gemeinsame Marketingstrategien für das gesamte Netzwerk zu sein.

Angesichts der Schlüsselrolle, die Kommunen als Netzwerkpartner in den Lernenden Regionen einnehmen, wird ein Theoriebezug zur aktuellen Governance-Forschung hergestellt, wobei die zwei Unterdimensionen „Regional Governance“ und „Educational Governance“ in den Fokus rücken. Die Bezugnahme auf neo-institutionalistische Theorien eröffnet zudem einen interessanten wissenschaftstheoretischen Blick auf interorganisationalen Netzwerke: Organisationales Handeln der Akteure ist nicht nur durch die jeweiligen Kulturen und Werte der einzelnen Institutionen geprägt, sondern ist gleichzeitig in ein sich davon unterscheidendes Netzwerkhandeln eingebettet. Vielfältige Umweltkontexte beeinflussen nicht nur die einzelnen Einrichtungen, sondern ebenfalls das gesamte Netzwerk und bewirken eine neue Form des wechselseitigen Voneinander-Lernens, welches zu Wandlungsprozessen und Organisationsveränderungen führt.

Die in beiden Bänden behandelte organisatorische, produktbezogene und finanzielle Nachhaltigkeitsthematik bezieht sich nicht nur auf Netzwerkstrukturen und -angebote über den Förderzeitraum hinaus, sondern – wie explizit durch das Förderprogramm gewollt – auf den dauerhaften Bestand der Netzwerke an sich.

Übergreifend scheint ein selbstgesteuertes und indikatorengestütztes regionales Bildungsmanagement die zentrale und unabdingbare Aufgabe im Kontext des lebenslangen Lernens zu sein, um eine angemessene und erfolgreiche Bildungsplanung und -entwicklung unter den regionalen Besonderheiten zu gewährleisten.

Die abschließende Bezugnahme auf eine Netzwerktypologie – vorgestellt werden fünf Idealtypen – basiert auf der Analyse von Good-Practice-Beispielen und soll musterhaft Realisierungsansätze unterstützen und zur Identitäts- und Strategieformulierung beitragen.

Als Alleinstellungsmerkmal beider Publikationen sind der als bisher einmalig zu bezeichnende Evaluierungsumfang des Programms „Lernende Regionen“ sowie die Breite und Tiefe der gewonnenen Ergebnisse hervorzuheben. Trotz der Beteiligung vieler Autoren entsteht kein Sammelbandcharakter, da alle Kapitel durch die Bezugnahme auf die übergeordnete Themenstellung und durch eine ähnliche Strukturierung vielfältige Verknüpfungen aufweisen. Von Vorteil ist zudem, dass die einzelnen Kapitel und Themenblöcke unabhängig voneinander und interessengeleitet gelesen werden können. Übersichtliche und anschauliche Abbildungen und Tabellen, ausreichende, aber nicht überfordernde Interviewausschnitte sowie der Verweis auf online abrufbare Instrumente und Zusatzauswertungen machen beide Bände zu leserfreundlichen Ergebnisdarstellungen der wissenschaftlichen Begleitung.

Fraglich ist allerdings die Notwendigkeit der Ergebnispublikation in zwei Bänden, zudem noch innerhalb eines Jahres. So sind Doppelungen gewisser Themenbereiche wie z. B. die Begründung, Erläuterung, Verortung und thematische Einbettung der Lernenden Regionen, die Beschreibung des methodischen Vorgehens, die Ergebnisdarstellung mancher Handlungsfelder oder die Typologie von Netzwerken eher ermüdend als bereichernd. Die Begründung für die Wahl von zwei Bänden (und nicht *einer* etwas umfangreicheren Publikation) bleibt unklar.

Ungeachtet dieser Einschränkung macht das handlungstheoretische Verständnis, das den Publikationen zugrun-

de liegt, die Gestaltungsmöglichkeiten der Akteure deutlich sichtbar und bietet somit vielfältige Anhaltspunkte und Handlungsoptionen für Praktiker/-innen innerhalb von Netzwerken.

Insgesamt ist zudem zu betonen, dass eine derart aufwendige wissenschaftliche Begleitung eines bildungspolitischen Programms und die Veröffentlichung der Ergebnisse grundlegend zu Anregungen und zur Verbesserung der Umsetzung von Netzwerken in der Praxis, aber auch zur Weiterentwicklung ähnlich angelegter wissenschaftlicher Begleitforschungen beitragen wird.

Es bleibt die Forderung bzw. der Ausblick, in einigen Jahren Anschlussuntersuchungen zur Nachhaltigkeit der Lernenden Regionen folgen zu lassen. Hinsichtlich der Bedeutsamkeit von regionalem Bildungsmanagement gilt es außerdem, das aus dem Innovationskreis Weiterbildung hervorgegangene Folgeprogramm „Lernen vor Ort“ im Blick zu halten und mit den bisherigen Erkenntnissen zu verknüpfen.

*Regine Mickler, Timm C. Feld*

**Finckh, Hans-Jürgen: Erwachsenenbildungswissenschaft – Selbstverständnis und Selbstkritik, Verlag für Sozialwissenschaften VS, Wiesbaden 2009**

Es ist ein merkwürdiges Buch – schon der Titel hat einen sehr umfassenden Anspruch, und dann vom Selbstverständnis der Partialdisziplin zu reden, ist zumindest unzeitgemäß. Die Erwachsenenbildungswissenschaft hat mittlerweile ein Niveau erreicht, das sie als hochgradig ausdifferenziert kennzeichnet und das sich dem Zugriff auf eine besondere Identität entzieht. Vorgelegt wird ein Text, der versucht eine theoretische Einordnung verschiedener Strömungen vorzunehmen, diese aber zu einer Synthese zusammen zu führen. Dies scheint ein

wenig hoffnungsreiches Unterfangen. Schon die Kennzeichnung der verschiedenen Strömungen als hermeneutisch-gesellschaftsbewusste Bildungstheorie und Didaktik, als empirisch-gesellschaftsbezogene Didaktik und als Erwachsenen-, insbesondere Arbeiterbildungswissenschaft als poetisch-gesellschaftskritische Bildungstheorie und Didaktik scheint willkürlich und in der Begrifflichkeit durchaus vermischt. So werden die Grundpositionen zwischen affirmativer und kritischer Theorie (Horkheimer) eher verunklart und die gekennzeichneten Positionen wenig präzisiert.

Der vorliegende Band ist sehr materialreich. Er greift auf eine Vielfalt von Texten zurück, die hauptsächlich bis zur Mitte der 1980er Jahre erschienen sind. Ergänzt wird er durch einen Nachtrag „Zur Theoriediskussion um die Jahrtausendwende“ (fünf Seiten als Nachtrag, dessen Literatur nicht in das Hauptverzeichnis eingebaut wurde), der abstellt auf die Impulse, die durch die Kade-Pongratz-Debatte um das „Ende“ der Emanzipatorischen Bildung und durch die Konstruktivismusdiskussion gegeben worden sind. Die Arbeit beginnt mit einer Kennzeichnung der Ausgangslage in den ersten Nachkriegsjahren und dem Wieder- oder Neubeginn der Erwachsenenbildung im Nachkriegsdeutschland (13). Zurückgegriffen wird auf eine Vielzahl von Texten, wobei deren Auswahl wenig klar ist und manchmal in einem bloßen name-dropping versandet. Hier fällt schon auf, dass eine immanente Interpretation der verschiedenen Positionen vorgenommen wird, ohne den politischen, sozialen und theoretischen Kontext hinreichend dazulegen.

Der erste Abschnitt, bezogen auf „Hermeneutisch-gesellschaftsbewusste Bildungstheorie und Didaktik“ wird vor allen Dingen um die Texte von Fritz Borinski gruppiert und das Gutachten des

deutschen Ausschusses zur Erwachsenenbildung wird in den Mittelpunkt gestellt. Die zweite Position als „Empirisch-gesellschaftsbezogene Didaktik“ hat als Leitfigur Strzelewicz und die empirischen Arbeiten, die in der Folge von Knoll und Siebert entstanden. Kaum verwunderlich folgt das dritte Konzept „Erwachsenen- insbesondere Arbeiterbildungswissenschaft als poetisch-gesellschaftskritische Bildungstheoriendidaktik“ den Ausführungen Oskar Negts und seiner „Soziologischen Fantasie“.

Es gelingt nur ansatzweise, die Vielfalt der Positionen zu strukturieren, besonders da die Rahmenbedingungen nicht expliziert werden. So erscheinen die drei herausgehobenen Positionen eher als gesetzt, weniger als begründet. Entstanden ist ein sperriger aber sehr materialreicher Text, den es sich durchaus zu lesen lohnt, um noch einmal auf alte Quellen gestoßen zu werden. Zur Kennzeichnung der heutigen Theoriediskussion erhält man allerdings ein schiefes Bild, vor allem weil der wissenschaftliche Diskurs keineswegs durch ein „Synthese“, welche Harmonie vorspiegelt, sondern durch unterschiedliche Konflikte voran getrieben wird.

*Peter Faulstich*

**Martin Allespach/Hilbert Meyer/Lothar Wentzel: Politische Erwachsenenbildung. Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften, mit einem Vorwort von Peter Faulstich, Schüren Verlag: Marburg 2009, 19,80 Euro**

Kontroversen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit um den „richtigen Ansatz“ haben eine lange Geschichte, in der sich auch wechselnde politische Orientierungen widerspiegeln. Insbesondere in ihrer politischen Grundlagenbildung sahen sich die Gewerkschaften zunächst vor die Aufgabe gestellt, eine eigenstän-

dige Position gegenüber dem pluralistischen Bildungskanon der allgemeinbildenden Schulen und Erwachsenenbildungsträger zu entwickeln. Gewerkschaften – als gesellschaftspolitische Interessenvertretung der Arbeitnehmer – benötigen eine politische Bildungsarbeit, in der gesellschaftliche Widersprüche und soziale Interessenkonstellationen sichtbar werden. Erst aus dieser Grundorientierung lassen sich Ansprüche an eine humane und soziale Ausgestaltung der Gesellschaft ableiten, für die Gewerkschaften politisch eintreten. Ihre Bildungsarbeit ist „Zweckbildung für die sozialen Auseinandersetzungen“.

Dabei stellt sich die Frage, mit welchen didaktischen Methoden diese Interessenorientierung erzeugt werden kann, ohne in überholte, politisch indoktrinierende Unterrichtsformen zurückzufallen. Einer der wichtigsten Schritte in diese Richtung war der von dem Soziologen Oskar Negt in den 60er Jahren entwickelte sogenannte Erfahrungsansatz. Die lebensgeschichtliche Erfahrung des Lohnarbeitsdaseins sollte als exemplarischer Einstieg in eine soziologisch-ökonomische Gesellschaftsanalyse einmünden. Mit dem Einfluss curricularer Didaktiken setzte sich später wieder eine stringente Unterrichtsplanung durch, die aber bald an die Grenzen allzu sehr vorgeplanter Erkenntnisprozesse stieß. Unter dem Stichwort einer wiederentdeckten Teilnehmerorientierung wurden nun zahlreiche Modelle und Projekte durchgeführt, die zwar den Blick wieder mehr auf das Lernen anstatt des Lehrens gerichtet haben, aber keine konsensfähige, allgemeingültige politische Didaktik hervorbrachten.

Die soziologische Individualisierungsthese und die neoliberale Politik der 1980er und 1990er Jahre haben auch in der Diskussion um die Bildungsarbeit ihre Spuren hinterlassen. In der Folge er-

schiene oft Artikel zur gewerkschaftlichen Bildung, in denen ein zunehmender Mangel an theoretischer Tiefe durch polemische Schärfe ersetzt wurde. Der theoretisch belanglose, individualistische Begriff der Teilnehmerorientierung beförderte eine wachsende Beliebigkeit der Ziele und Inhalte und damit das Konfliktpotential. Verstärkt wurde diese Entwicklung zeitweilig durch den Einfluss externer Qualitäts-Zertifizierungsinstitute, die den Gewerkschaften mit einem tiefen Griff in die marktliberale Mottenkiste eine „Kundenorientierung“ als Qualitätskriterium ihrer Bildungsarbeit abverlangen wollten. Kunde ist bekanntlich, wer bezahlt. Und das sind im Fall von Betriebsratsseminaren nach § 40 BetrVG die Unternehmen. Weiter muss man diesen sich zunehmend verwirrenden Faden sicher nicht ausspinnen.

Hier setzt das neu erschienene Buch „Politische Erwachsenenbildung“ an. Die Autoren, sowohl Praktiker als auch Theoretiker der politischen Erwachsenenbildung, haben sich für ein erfreulich pragmatisches Vorgehen entschieden. Deutlich wird der – gelungene – Versuch erkennbar, die Diskussion auf ein theoretisches Fundament zurückzuführen, das integrativ psychologische, didaktische und soziologische Aspekte der politischen Bildung umgreift. Mit Rückgriff auf die wesentlichsten Ergebnisse der Theorien von Klaus Holzkamp, Wolfgang Klafki und Oskar Negt wird, wie es der Untertitel verspricht, ein „subjektwissenschaftlicher Zugang“ zur Lösung der in den vergangenen Jahren aufgetretenen Probleme gewerkschaftlicher politischer Bildung entwickelt.

Der Subjektbegriff weist gegenüber der sogenannten Teilnehmerorientierung bereits in die richtige Richtung. „Subjekt“ ist eine gesellschaftliche, keine individualistische Kategorie. Es geht also in der politischen Bildung um eine Analyse

der sozialen Lage des gesellschaftlichen Subjekts und um die Entwicklung seines selbst- und nicht fremdbestimmten Denkens, seiner gesellschaftlichen Orientierung und seiner politischen Handlungskompetenzen. Dies wird anhand der Theorien von Holzkamp, Klafki und Negt überzeugend und verständlich entwickelt und miteinander verknüpft, sodass eine fundierte Grundlage für eine demokratische, humane und soziale Bildungspraxis gelegt wird. Natürlich werden die Erwachsenenbildungsexperten unter den Leser/innen möglicherweise einige Namen wichtiger Autoren in diesem Zusammenhang vermissen, aber das hätte vermutlich den Rahmen einer kurzen und verständlichen Argumentation überschritten.

Die Bildungspraxis macht dann folgerichtig den größeren Teil dieses Buchs aus. Die Verfasser erheben nämlich bereits in ihrem Vorwort den Anspruch, die breite akademische Diskussion zur politischen Bildung nicht noch weiter vertiefen zu wollen. Ihr Anliegen ist die Praxis. Aber ohne einige theoretische Bemühungen ist hier aufgrund der oben kurz dargestellten Situation kein produktiver Neubeginn zu erwarten gewesen. Theorie kann bekanntlich – frei nach Marx – die Praxis bewegen, wenn sie die Massen ergreift. Und die Gewerkschaften haben es als größter Anbieter politischer Bildung in der Tat mit „Massen“ von Referentinnen und Referenten zu tun, die darüber hinaus oft aus der betrieblichen Praxis rekrutiert werden und kein erwachsenenpädagogisches Studium durchlaufen haben. Mit theoretischen Überlegungen allein ist ihnen nicht geholfen, sie benötigen praktische Hilfestellungen für ihre gewerkschaftspolitische Überzeugungsarbeit.

Und hier liegt, neben der gelungenen Zusammenführung theoretischer Grundlagen, der zweite Vorteil dieses Buchs.

Auf der Basis der gewonnenen erwachsenenpädagogischen Erkenntnisse werden umfangreiche methodisch-didaktische Vorschläge zur konkreten Seminargestaltung entwickelt und einführend kurz theoretisch begründet. In diesem wesentlichen Teil bekommt das Buch dann den Charakter einer praktischen Handreichung zur politischen Bildung. Das mag denjenigen ein wenig befremdlich erscheinen, die sich im umfangreichen Theoriegebäude der erwachsenenpädagogischen Fachliteratur zuhause fühlen. Es hat aber den deutlichen Vorteil, dass die zuvor gewonnenen theoretischen Einsichten mit praktischen Beispielen exemplarisch verdeutlicht und damit für die Praktiker unmittelbar anwendbar werden. In diesem Sinne ist dem Buch durchaus zu wünschen, dass es nicht nur den Referentinnen und Referenten der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit neue Anstöße für eine engagierte, reflektierte und kompetente Unterrichtsgestaltung gibt.

*Klaus Dera*

**Jürgen Oelkers: Dewey und die Pädagogik. Weinheim; Basel: Beltz 2009**

Im neuen Jahrtausend hat der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey (1859-1952) Konjunktur. Mehrere umfassende Veröffentlichungen sind erschienen, die sich seinem Leben, Werk und Wirkung widmen. U. a. schrieb Stefan Bittner 2001 über „Learning by Dewey“, hat Fritz Bohnsack 2005 ein „pädagogisches Porträt“ vorgelegt, befragte Johannes Bellmann 2007 „John Deweys naturalistische Pädagogik“.

Anlässlich des 150. Geburtstags veröffentlichte Jürgen Oelkers, Professor für allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich, einen Band, der die Bedeutung des Dewey'schen Konzepts von „education“ vor dem Hintergrund amerikani-

scher Schulvorstellungen und Gesellschaftsentwicklung beleuchtet. Oelkers will dabei die Rezeption aus den „historisch vorgegebenen Bahnen der Reformpädagogik“ herausführen und eine breitere Kontextualität herstellen. Zugleich werden Deweys Ideen und die Originalität der pragmatischen Pädagogik sowie deren Aufnahme und Bedeutung für die deutsche Pädagogik herausgearbeitet. John Deweys „Demokratie und Erziehung“ (1916, dt. 1930) ist dabei ein wichtiger Bezugspunkt. Oelkers rekurriert vor allem auf die unterliegende Demokratietheorie und auf das, was Dewey zur demokratischen Erziehung beizutragen hat.

Das Buch, basiert auf verschiedenen Vorlesungen an der Universität Zürich (12). Kern seines Anliegens ist, den „Zugang Deweys zu Fragen der Erziehung, der Schule und des Unterrichts“ (9) zu klären; Oelkers möchte Deweys Beziehung zur Pädagogik erfassen und darlegen, was dieser „in seinem langen Leben zur Theorie und Praxis der Erziehung zu sagen hatte“ (ebd.). Ausgangspunkt ist die These. „Dewey muss vor dem Hintergrund der amerikanischen Pädagogik des 19. Jahrhunderts und der Geschichte des Demokratieideals wahrgenommen werden“ (10). Diese Kontextualisierung erfolgt in sieben Kapiteln.

Erstens wird eine Sammlung der deutschsprachigen Auseinandersetzung mit Dewey und der deutschen Pädagogik mit dem Pragmatismus präsentiert. Oelkers zitiert zunächst Quellen zum Diskussionsprozess im Nachkriegsdeutschland der 1950er und 1960er Jahre. Er dokumentiert Apologie, Skepsis und sogar Aggression gegenüber Deweys Erziehungsphilosophie am Beispiel kontroverser Positionen: der Re-education Politik (S. Hook), der Geisteswissenschaften (Erich Weniger, Wilhelm Flitner), des Katholizismus (H. Ludochowski) und der Sowjetpädagogik (W.S. Schewkin, G.

Hohendorf). Positive Rezeptionen z. B. von dem durch nationalsozialistische Verstrickung desavouierten Friedrich Oetinger (alias Theodor Wilhelm) in seinem verbreiteten Text über „Partnerschaft als pädagogische Aufgabe“ (1951), und Erich Hylla (1930 Übersetzer von „Demokratie und Erziehung“, 1933 in die USA emigriert, 1946 Fachberater beim Chef der Erziehungsabteilung des US-Militärgouverneurs für Deutschland, 1951 Gründer und erster Leiter der „Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main“ (HIPF) – dem heutigen „Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung“ (DIPF)) bleiben Ausnahmen.

Oelkers greift dann auf die erste Rezeption des Pragmatismus im europäischen philosophischen pädagogischen Theoriekontext und -diskurs zurück, die ihren Ausgang nahm vom III. Internationalen Kongress für Philosophie 1908 in der Universität Heidelberg. Hier wurden vier Vorwürfe aktiviert, welche die Diskussion bis heute durchziehen: Naturalismus, Relativismus, Szientismus und Instrumentalismus (25/26). Diese philosophischen Positionen werden von Oelkers allerdings lediglich benannt, weniger ausgeführt.

Kapitel 2 beschreibt zurückgreifend bis zu Thomas Jefferson informations- und detailreich den gesellschaftlichen Kontext, den Diskurs über Demokratie und Erziehung und die Auseinandersetzung über Allgemeinbildung in den USA des späten 19. Jahrhunderts. Oelkers belegt, dass Immigration, Sklaverei und gesellschaftliche Dynamik eine institutionalisierte Erziehung nötig machten, die sich von derjenigen Europas deutlich unterschied. Erziehung in einer demokratischen Gesellschaft bedurfte einer „new education“. „Democracy and Education fasste in gewisser Hinsicht den amerikanischen Diskurs zusammen und brachte

ihn auf einen bestimmten philosophischen Ausdruck, aber war nicht sein Auslöser“ (53). Diese These ist konsequentes Resultat der unterlegten Argumentationsstrategie der Kontextualisierung.

Das dritte Kapitel bezieht Oelkers auf die Erziehungsphilosophie. Es geht um eine neue Begründung der Erziehung gegen die Tradition (81), die Einbindung in den „Chicago-Pragmatismus“ (101) und Demokratie als Theorienorm der Pädagogik (116). Dewey vollzieht einen Bruch mit den europäischen Traditionen, um deren dualistische Konstruktionen Diesseits und Jenseits, Natur und Gesellschaft, Individuum und Gesellschaft, Geschichte und Gegenwart, letztlich Theorie und Praxis aufzuheben (94). Diese Erziehungstheorie steht im Strukturzusammenhang mit den gesellschaftlichen Bedingungen Amerikas gekennzeichnet durch die Metapher des Schmelztiegels (82) und der Entstehung einer eigenständigen pragmatischen Pädagogik mit dem Zentrum Chicago, wo Dewey zwischen 1894 und 1904 arbeitete. Demokratie wird zur „Theorienorm“ der amerikanischen pragmatischen Pädagogik erhoben (83). In „Democracy and Education“ (1916), diskutiert Dewey fünf Konzepte der Erziehung (89): Ausrüstung und Vorbereitung, Entfaltung, Fähigkeitenübung, erziehender Unterricht und – zuletzt – kulturelle Wiederholung. Oelkers konstatiert: „Was übrig bleibt ist Deweys eigene Theorie, die Erziehung als Rekonstruktion fasst“ (96).

Im vierten Kapitel diskutiert Oelkers zentrale Aspekte der pragmatischen Pädagogik: Erfahrung und Handeln, Denken und Problemlösen, Forschendes Lernen und Projektarbeit. Im Zentrum steht zunächst der Begriff Erfahrung als Beziehung, die das Individuum zu seiner Welt unterhält. Zweitens ist sie immer geteilte, intersubjektive Erfahrung; drittens nicht nur passive Wahrnehmung,

sondern aktive Einwirkung. Viertens beziehen sich Begriffe nicht unmittelbar auf Sinnesdaten, sondern auch auf zusammenhängendes Wissen. Letztlich schließt Erfahrung eine Reflexion im Denken ein (143). Nicht eine Beständigkeit gegebenen Wissens, sondern permanentes Lernen wird unterstellt. Lernen befähigt, Problemlösungen zu entwickeln, um Undefiniertheit in Unsicherheitssituationen zu bewältigen. Hier öffnet sich die Erfahrungstheorie Deweys zu aktuellen Diskussionen der Erwachsenenbildung.

An drei großen öffentlichen und wissenschaftlichen Debatten über Schule und Bildung zeigt Oelkers im fünften Kapitel wie Dewey eindeutige Position bezieht, um Klarheit zu schaffen (196): In der Auseinandersetzung, wie ökonomisch die öffentliche Schule sein darf, zum Strukturwandel der Öffentlichkeit durch den wachsenden Einfluss der Medien auf die Meinungsbildung, und in der Auseinandersetzung um den Stellenwert der liberal arts, also um einen Kanon der Allgemeinbildung in amerikanischen Schulen. Warum gerade diese drei Probleme aufgeworfen werden, obwohl Dewey doch auch noch in vielen anderen Konflikten als öffentlicher Intellektueller agierte, bleibt offen.

„Erfahrungen in der Praxis“ – sechstens – zeichnen einen biographischen Abriss in drei Stationen, die von den „formativen Jahren“ in Vermont und Michigan (246), umfangreich über die wichtigen Erfahrungen in Chicago (261) bis zu den Folgen des Besuchs Deweys in Moskau führen. Eine Polemik gegen Dewey als „Provinzler“ hielt bis nach seinem Tod an. Die religiöse Enge seiner Kindheit, die Abgelegenheit seines Aufwachsens in Burlington, die nicht erstklassige Schule und des Studiums ab 1879 in Vermont, eine Lehrerstelle an einer Kleinstadtschule mit 45 Schülern ab 1979 in Oil City, Pennsylvania, das

Philosophie-Studium ab 1882 an der John-Hopkins-University in Baltimore. Oelkers Darstellung hält sich nicht streng an die Chronologie und ist deshalb nicht immer nachvollziehbar. Detailliert wird –zweitens– Deweys sozial-reformerisches und pädagogisches Wirken in Chicago ab 1894 vorgestellt, das mit der Gründung der Laboratory School 1896 verbunden war (261). Die University Primary School setzte auf eigene Aktivitäten der Kinder wie Entdecken und Herausfinden. „Man konnte hier in Augenschein nehmen, wie eine neue Theorie umgesetzt wurde“ (268). Drittens: „In der Folge seines Rufes als erfolgreicher Schulreformer war Dewey in zahlreichen Ländern zu Gast“ (286). Die aufsehenerregendste Reise zwar zweifellos der Besuch in der Sowjetunion. Über London, Paris, Berlin und Leningrad fuhr Dewey auf Einladung der „American Society for Cultural Relations with Russia“ 1928 nach Moskau. In einer sechsteiligen Artikelserie für die „New Republic“ – einer davon mit dem Titel „A New World in the Making“ – schilderte Dewey seine positiven Impressionen des gesellschaftlichen Aufbaus und vor allem das soziale Element der Erziehung. Oelkers nimmt dies zum Anlass zu politikwissenschaftlich wenig gestützten, allgemeinen Ausführungen zum Bolschewismus und zum Kalten Krieg bis zum „Sputnik-Schock“.

Das abschließende siebte Kapitel geht Oelkers eher pauschal auf die philosophische Diskussion im Deutschland nach 1945 unter der Überschrift „Die Kritik der instrumentellen Vernunft“ (303) ein. Er bezieht sich dabei auf Max Horkheimer (311), Hannah Arendt (318), Ludwig Marcuse (323) und Siegfried Marck (324). Horkheimer – so Oelkers – habe allerdings wenig von Dewey gekannt –mit diesem Vorwurf verfehlt Oelkers das Diskussionspotential zwi-

schen der „Kritischen Theorie“ der Frankfurter Schule und dem Pragmatismus, die – zunächst fremd füreinander – sich bei Habermas annähern; Hannah Arendts Beschäftigung mit der ‚progressive education‘ in einem Vortrag in Bremen über „Krise der Erziehung“ 1958 (318) zeige beispielhaft Abneigungen und konservative Kulturkritik – wohingegen Vorurteile auf beiden Seiten feststellbar sind; aber auch Ludwig Marcuse habe den Tod des Pragmatismus konstatiert – allerdings liefert L. Marcuse eine eher wertschätzende Würdigung des Pragmatismus. Lediglich Marck stelle eine positive Übereinstimmung von Pragmatismus und kritischem Idealismus fest. Oelkers verteidigt seinen Exponenten mit dem apodiktischen Schlusssatz: „Deweys Pädagogik benötigt keine Kulturkritik und keine Dialektik der Aufklärung, dafür lässt er Optimismus zu“ (324).

Damit unterläuft er allerdings die Notwendigkeit einer weiterführenden Auseinandersetzung mit den philosophischen Grundannahmen des Pragmatismus. Oelkers Argumentationsstrategie der Kontextualisierung wird immer noch zu eng gezogen. Gerade wenn man Dewey Bedeutung für die Philosophie und Pädagogik hochschätzt, käme es darauf an, die umwälzende Bedeutung der Kategorien Handlung und Erfahrung deutlicher herauszuarbeiten. Oelkers als hervorragender und anerkannter Kenner und Herausgeber vieler Werke Deweys verfügt über immenses Material und frappierende Detailinformationen. Er verfährt aber mehr personenbezogenbiographisch und weniger strukturellbegrifflich und verzichtet so darauf, den Pragmatismus unter dem von Dewey erhobenen, weiterreichenden Anspruch einer „Erneuerung der Philosophie“ systematisch zu diskutieren.

*Peter Faulstich*