

Rezensionen

Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts. 2010

Durch das Handbuch soll kritischen Gesellschaftstheorien in der politischen Bildung mehr Präsenz verliehen werden. „Eine kritische politische Bildungspraxis will (...) ermöglichen, dass die Subjekte die Macht- und Herrschaftsverhältnisse begreifen, in die sie eingebunden sind. Sie sollen Handlungsmöglichkeiten entwickeln können, diese Verhältnisse zu gestalten und zu verändern. Dafür ist es notwendig, dass sich die politische Bildung kritisch und kontrovers mit den aktuellen Verhältnissen auseinandersetzt“ (8). Theoretischer Bezugspunkt des Handbuchs ist dabei die kritische Theorie der Frankfurter Schule. Das Handbuch will keine einheitliche Position beschreiben, sondern die Vielfältigkeit kritischer Ansätze in der politischen Bildung aufzeigen. Die Autoren kommen dementsprechend aus unterschiedlichen Bereichen, wie der Erziehungswissenschaft, der Sozialpädagogik, der politischen Bildungsarbeit, der Wirtschaftswissenschaft oder der kritischen Politik- und Sozialwissenschaft. Das Handbuch zielt auf eine stärkere interdisziplinäre Zusammenarbeit.

Untergliedert ist das Handbuch in vier Abschnitte. Der erste Abschnitt „Grundlagen und Erfordernis kritischer politischer Bildung“ diskutiert u. a. zentrale Begriffe politischer Bildung, wie Emanzipation, Bildung und Demokratie. So stellt beispielsweise Steffens die Frage, ob emanzipatorische Bildung einer Neubegründung bedürfe. Politische Bildung müsse jedoch nicht neu gedacht

werden, sondern sich seiner Grundlagen erinnern. Hinderlich für die Weiterentwicklung kritischer politischer Bildung sei dabei die Selbstreferentialität der Politikdidaktik (26). Ein kritischer Bildungsbegriff könne, so Bernhard (94), schließlich „als Form geistiger Desertion aus einer aufoktroierten Wirklichkeit“ gefasst werden. Lösch verweist in der Diskussion des Demokratiebegriffs auf den geringen lebensweltlichen Bezug politikdidaktischer Ansätze. Eine kritische Demokratiebildung greife über eine staatsbürgerliche Erziehung hinaus und ziele darauf, die politischen und sozialen Verhältnisse zu begreifen, in denen die Menschen eingebunden sind (120).

Der zweite Abschnitt „Kritische Sozialwissenschaften als theoretische Bezugspunkte“ umfasst drei Unterpunkte. Unter der Überschrift „Politik – Staat – Hegemonie“ werden u. a. die Arbeiten von Foucault, Gramsci und Bourdieu aufgegriffen. So verweist beispielsweise Bremer in Bezug auf Bourdieu auf die Entwertung des politischen Wissens der Laien durch das Politische Feld, was in Konsequenz zur Selbstausschließung von Laien führe und als vorweggenommene Fremdausschließung interpretiert werden könne (187). Rodrian-Pfennig bezieht ihre Kritik demgegenüber auf die politische Bildungsarbeit selbst, die sie durch ihre mangelnde Kontroversität entpolitisiert sieht (158).

Im zweiten Unterpunkt „Soziale Ungleichheit: Race – Class – Gender“ betrachtet u. a. Butterwege den Zusammenhang zwischen neoliberaler Globalisierung und rechtsextremer Mobilisierung, welcher durch die politische Bildung bisher zu wenig beachtet wurde (265). Sauer betrachtet demgegenüber in ihrem Beitrag das Geschlecht als politischen Ausschlussmechanismus, der insbesondere die Beteiligung von Frauen beträfe (232).

Der dritte Unterpunkt ist schließlich mit den Begriffen „Subjekt – Partizipation – Handlungsfähigkeit“ überschrieben. Scherr betont die Abhängigkeit politischen Handelns vom Gefühl des dafür Berechtigtheits. „Kritische Politische Bildung zielt nicht auf unmittelbare Akzeptanzbeschaffung für das bestehende politische System“, sondern darauf, „Individuen in die Lage zu versetzen, die ihnen in demokratischen Verfassungen versprochene Position des mündigen Bürgers auch tatsächlich wahrzunehmen“ (303). Die Rechtmäßigkeit politischen Handelns ist übertragbar auf den Bereich bürgerschaftlichen Engagements, wo ebenso gerne zwischen „guten, zulässigen und schlechten, zu unterbindenden Engagement“ unterschieden wird. Munsch (328) plädiert in ihrem Beitrag zum Engagement von MigrantInnen für ein weites Verständnis von Engagement.

Der dritte Abschnitt versammelt Beiträge, die einen „reflexiven Blick auf die didaktische und pädagogische Praxis“ richten. Auch hier wird das Fehlen von Kontroversität als zentrale Kategorie politischer Bildung kritisiert. Moegling (367) bezieht seine Kritik dabei auf den Politikunterricht und beschreibt die Politikwerkstatt als eine Möglichkeit, Kontroversität als Leitprinzip politischer Bildung auch im Unterricht zu ermöglichen. Demgegenüber betrachtet Hentges die Konzeption der Orientierungskurse für MigrantInnen in Deutschland und kritisiert dessen thematisch geringe Anknüpfung an die spezifische Lebenslage der Teilnehmenden (449).

Im vierten Abschnitt liegt der Blickwinkel schließlich auf den institutionellen Kontexten politischer Bildung. Hier übt u. a. Nonnenmacher (460) Kritik an der Vorstellung einer Wissensbevorratung und der Zweitrangigkeit von Inhalten und Problemstellungen im Politikunterricht. Ein kritischer politischer Unter-

richt verlange offene Lehrpläne und sei interdisziplinär angelegt. Den Zusammenhang von politischer Bildung und Arbeit greift Bürgin (510) in ihrem Beitrag auf. So seien die Konflikte um Arbeit trotz sinkender Mitgliederzahlen in Gewerkschaften nicht weniger geworden. „Eine kritische arbeitsbezogene politische Bildung befördert Wissen über und Mündigkeit gegenüber diesen Arbeitsverhältnissen.“ Schreiber und Leidig beschreiben schließlich die gesellschaftskritische Bildungsarbeit von Attac, die auf Handlungsfähigkeit ziele und dem „Aufbau von Gegenwissen durch die Auseinandersetzung mit Herrschaftswissen“ diene (529).

Insgesamt betrachtet gibt das umfangreiche Handbuch einen differenzierten Einblick in die Bandbreite kritischer Ansätze politischer Bildungsarbeit. Der disziplinübergreifende konzeptionelle Aufbau des Bandes kann dabei inspirierende Impulse für das je eigene Arbeits- und Forschungsfeld bieten. Kritisch ist anzumerken, dass die Fülle der sehr unterschiedlichen Beiträge in anbetracht der nicht immer plausiblen thematischen Zuordnung die inspirierende Frische auch hemmen kann.

Jana Trumann

Klingovsky, Ulla (2009): *Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse*, Bielefeld: transcript Verlag, 234 Seiten, 25,80 Euro

Die Diskussion um die Entwicklung und Etablierung neuer Lernkulturen bewegt die Erwachsenenbildung nun schon seit vielen Jahren. Dabei wird einerseits auf die Dynamisierung von Wissen und die sich ständig verändernden Anforderungen in der Arbeitswelt verwiesen und gleichzeitig mehr Selbstbestimmung, mehr Entscheidungsfreiheit, mehr Indi-

vidualität für die Lernenden versprochen. Diesen soll durch neue Lernarrangements ermöglicht werden, ihre Lernbedürfnisse selbst zu bestimmen, die eigenen Lerninhalte festzulegen, ihre Lernziele eigenständig zu formulieren sowie individuelle Lernstrategien zu realisieren.

Ulla Klingovsky hinterfragt, inwiefern der proklamierte methodisch-didaktische Paradigmenwechsel tatsächlich zu einer Reduktion externer Steuerung führt. Sie konstatiert zwar veränderte Gegenstands- und Funktionsbestimmungen didaktischen Handelns, entziffert aber gleichzeitig deren Verwobenheit in Machtverhältnisse. Die in der Einleitung formulierte provokante These, in neuen Lernkulturen würde gerade die Freiheit der Subjekte kalkulierend eingesetzt, um qua Selbstführung und Selbstleitung intendierte Veränderungen an den Subjekten zu erzielen, wird in den folgenden Kapiteln ausführlich begründet.

Exemplarisch werden Konzeptionen neuer Lernkulturen von vier anerkannten Vertretern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf die in ihnen angelegten Regierungspraktiken und Technologien des Selbst untersucht. Forschungsgegenstand sind jedoch nicht die empirischen Praktiken, sondern die konzeptionellen Aussagen innerhalb des didaktisch-methodischen Diskurses, die in Anlehnung an Foucaults machttheoretische Analysen diskursanalytisch dechiffriert werden.

Alle vier untersuchten Praxiskonzepte vereint die Kritik an herkömmlicher Didaktik: diese sei repressiv und unterdrücke die Subjektivität der Lernenden. Mit ihren Konzepten wollen die Autoren ein Mehr an Selbststeuerung (Arnold), Selbstsorge (Forneck), gesellschaftliche Teilhabe (Ludwig) oder Selbstverfügung (Meueler) erreichen.

Nachvollziehbar zeigt Klingovsky auf, dass auch diese Konzepte, gerade durch die Anrufung der Subjektivität, die Subjekte subtil in Regierungspraktiken einbinden, denn auch für das freie und autonom handelnde Subjekt ist das Feld möglicher Handlungen strukturiert: durch Aktivität und Selbstgestaltung sollen die Haltungen gegenüber Instabilität, Wandel und Veränderung positiv beeinflusst werden. Die Subjekte sollen dazu gebracht werden, Veränderungen an sich selbst zu vollziehen und an einer unentwegten Selbstoptimierung zu arbeiten.

Pädagogisches Handeln – auch subjektorientiertes – lässt sich nicht jenseits von Macht denken, insofern seien Freiheit und Selbstbestimmung keine angemessene Beschreibungsfolie mehr, so ein Fazit.

Ulla Klingovsky zielt darauf ab, den „Raum des didaktisch-methodischen Denkens in Bewegung zu halten“, und fordert, nicht nur auf die eigenen Intentionen zu schauen, sondern auch zu reflektieren, welche nicht beabsichtigten Wirkungen unser Handeln haben kann. Sie eröffnet mit ihrer gouvernementalitätstheoretischen Analyse neue Perspektiven auf Machtverhältnisse, die sich in spezifischen Regierungsformen, Führungslogiken und Technologien des Selbst niederschlagen.

Doch eine Subjektdeutung, die in Subjektivität nur eine weitere Umsetzung von Regierungstechnologien sieht, droht in zynischem Fatalismus zu enden. Liegt in der Subjektivität nicht auch die Möglichkeit des Widerstandes und der Subversion? Steht nicht daher subjektorientierte Didaktik – trotz machttheoretischer Implikationen – auch für ein Offenhalten, für Eigensinn und Emanzipation? Sollte wirklich von der Idee Abstand genommen werden, pädagogisches Handeln sei auch im Dienst von Selbstbestimmung und Freiheit zu denken?

Diese kritischen Anfragen schmälern jedoch in keiner Weise Klingovskys Verdienst, mit einer fundierten Analyse eine überfällige Debatte zu machttheoretischen Dimensionen didaktischer Handlungsweisen angestoßen zu haben.

So kann die Lektüre die Grundlage für weitere Nachforschungen sein, in welchen gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Spannungsfeldern didaktische Handlungsweisen welche Wirkungen entfalten.

Peter Faulstich

DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): Trends der Weiterbildung Trendanalyse 2010. Bielefeld 2010 wbv

Weiterbildung ist wichtig geworden und hat sich in der Krise als weitgehend robust erwiesen. Entsprechend hat das Interesse an statistischen Berichten in den vergangenen Jahren stark zugenommen. Auch in der bildungspolitischen Debatte gewinnen Forschungsergebnisse immer mehr an Bedeutung. Es geistert das Schlagwort einer „evidence based polity“ durch die Diskussion. Der Bereich der Weiterbildung kommt in dieser Entwicklung jedoch nach wie vor deutlich zu kurz. Eine befriedigende statistische Transparenz gibt es auch nach dreißig Jahren noch nicht.

Die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) herausgegebe-

ne Trendanalyse versucht Lücken zu schließen. Der Report wertet Daten zu unterschiedlichen Bereichen der Weiterbildung aus – vom Personal (Mania/Strauch) über die Nutzung von Angebotsprofilen und Themenbereichen (Ambos/Weiland) bis zur Frage der Finanzierung (Jaich) und der Weiterbildungsforschung (Nuissl). Auf dieser Grundlage gelangt der Bericht zu einer umfassenden Beschreibung der aktuellen Weiterbildungslandschaft.

Die grundlegenden Tendenzen werden von Gnahs auf die durch die Wirtschaftskrise geänderten ökonomischen Rahmenbedingungen bezogen (11-14), in ihren Auswirkungen auf einzelne Segmente analysiert (15-24) und in die vorliegenden Berichtssysteme und Weiterbildungsstatistiken eingeordnet (25-34). Karin Dollhausen verfolgt – ausführlicher als die anderen Beiträge – die Konsequenzen für die Einrichtungen (35-74).

Das DIE versteht die Veröffentlichung als umfassende Bestandsaufnahme zum Status quo der Weiterbildung. Ausgewertet wurden Daten aus den unterschiedlichsten Quellen. Verdienstvoll ist die Zuspitzung der vielfältigen Entwicklungslinien zu Trends. Allerdings kann die vorliegende Analyse eine umfassende und kontinuierliche öffentliche Weiterbildungsstatistik nicht ersetzen, sondern sie unterstreicht deren Notwendigkeit.

Peter Faulstich