

Rezensionen

Patrick Bahners (2011): Die Panikmacher – Die deutsche Angst vor dem Islam. Eine Streitschrift, München: C.H. Beck, 320 S.

Dass es in Deutschland ein Feindbild Islam gibt, dass dies massive Auswirkungen auf die Integration muslimischer Bürger hat, dass sich hier möglicher Weise – wie etwa Micha Brumlik befürchtet – ähnlich dem Antisemitismus des späten 19. Jahrhunderts ein deutschnationaler Gemeinschaftsgeist gegen Überfremdung und kulturell-religiöse, parasitäre Fremdkörper im deutschen Volk aufbaut, ist eine Erkenntnis, die im politischen Diskurs kaum zählt. Zwar belegen dies einschlägige fachliche Studien wie Wilhelm Heitmeyers „Deutsche Zustände“ (Folge 9, 2010) oder Achim Bühls eher historisch orientierte Arbeit „Islamfeindlichkeit in Deutschland“ (2010). Doch in der Öffentlichkeit wird dem meist entgegengehalten, Islamkritik sei das Gebot der Stunde. Im Namen von Aufklärung, Demokratie und Menschenrechten müsse man der schleichenden Islamisierung offensiv begegnen.

Dabei kommt es zu seltsamen politischen Seitenverschiebungen. Christdemokratische Kreise goutieren Positionen der Deutschtürkin Seyran Ateş, die in einer Streitschrift erklärt, „warum der Islam eine sexuelle Revolution braucht“ (2009, TB-Ausgabe 2011 bei Ullstein). Der rheinische Präses und Ratsvorsitzende der Evangelischen Kirche in Deutschland, Nikolaus Schneider, geht auf Distanz zum Islam, da dieser „von Aufklärung und Religionskritik kaum irritiert in unserer Gesellschaft auftritt“. Schneider erklärt in seinem Jahresbericht

an die Synode der rheinischen Landeskirche außerdem, man müsse über eine islamische Aufklärung nachdenken. Als progressiv bekannte Zeitgenossen wie Alice Schwarzer, Ralph Giordano oder Henryk M. Broder stoßen ebenfalls ins antiislamische Horn und finden – gewollt oder ungewollt – Anschluss an eine neue rechte Bewegung, die Wahlforscher mit Bedenken sehen.

Erstaunlich, dass jetzt eine deutlich vernehmbare Stimme aus dem konservativen Lager das Feindbild Islam beim Namen nennt und eine entschiedene Zurückweisung des neuen Scharfmachertums vorträgt. Anfang des Jahres ist Patrick Bahners, Redakteur im Feuilleton der FAZ, mit seiner Streitschrift „Die Panikmacher“ hervorgetreten. Sie nimmt als Ausgangspunkt den Ausspruch des Bundespräsidenten vom 3. Oktober 2010: „Der Islam gehört inzwischen auch zu Deutschland“ – eine Feststellung, die, wie Bahners treffend bemerkt, von „einer Harmlosigkeit“ war, „die das Nichtssagende streifte.“ (7) Die Aussage hat bekanntlich nicht nur an den Stammatischen, sondern auch in der politischen Klasse Widerspruch hervorgerufen – bis hin zum Innenminister Friedrich. Den Leitton der islamfeindlichen Debatte gab dabei Thilo Sarrazin mit seinem auf allen Medienkanälen bekannt gemachten deutschnationalen Bestseller ab.

„Sarrazins Kritik der Politik geht auf Ganze, beschwört eine revolutionäre Position herauf, indem sie als Sprachkritik auftritt, als Kritik der politischen Korrektheit.“ (35) Bahners sieht hier durchaus Parallelen zum Neo- und historischen Faschismus mit seinen paranoiden Vorstellungen von einem geburtenstarken, antideutschen Fremdvolk, das sich parallelgesellschaftlich in den Poren des Gemeinwesens festsetzt. Seine „Panikmacher“ sind auf weite Strecken eine Auseinandersetzung mit Sarrazin, dessen

das Buch er auch als „Futter für Rassisten“ (38) bezeichnet. Doch ist seine Streitschrift mehr als eine Sarrazin-Widerlegung, denn sie zeigt die Verflechtungen und Verzweigungen eines rassistisch aufgeladenen Diskurses, an dem viele Akteure – und nicht zu vergessen: Akteurinnen – mitwirken.

Der theoretische Gehalt der Schrift steht dabei im Titel: Es gibt in Deutschland eine Angst schürende Stimmungsmache gegenüber einer ‚fremden‘ Religion, es gibt ein verbreitetes, wirkmächtiges Feindbild. Das mag im Hinblick auf notwendige Klärungen von Rassismustheorie und -kritik wenig erscheinen, aber angesichts des gegenwärtigen Diskussionsstandes ist der minutiöse Nachweis dieses Tatbestandes ein wichtiger Schritt – und das gerade auch im Blick darauf, was sich in antirassistischen Kreisen tut: Da werden z. B. Pippi Langstrumpf oder Huckleberry Finn von Tabuwörtern gereinigt, rassistuskritische Breitseiten gegen „Zehn kleine Negerlein“ abgefeuert etc. Das ist – gegenüber dem, was Bahners als herrschenden Geist angreift – wirklich Kinderkram. Für die außerschulische Bildungsarbeit sind in den „Panikmachern“ zwei Dinge hervorzuheben:

Erstens: Das Buch ist eine Fundgrube von Stammtischparolen, mit denen sich Jugend- und Erwachsenenbildung seit der Entwicklung von Klaus-Peter Hufers Argumentationstraining auseinandersetzt. Für eine solche Auseinandersetzung kann man natürlich auch auf den Primärtext, auf Sarrazins „Deutschland schafft sich ab“, zurückgreifen (vgl. zu dessen Bedeutung für die Weiterbildung jetzt auch das „Journal für politische Bildung“ Nr. 1/11). Doch hat Bahners‘ Streitschrift den Vorzug, dass sie den Kontext, den Resonanzboden mit einbezieht. Das Schlimme an Sarrazin ist nicht, dass hier ein Autor gewagte integ-

rationspolitische Thesen zur Diskussion stellt, sondern dass er eine existierende Stimmungslage anfeuert und in einen verschärften Tonfall überführt. Mit Recht hat deshalb der SZ-Redakteur Thomas Steinfeld Sarrazin die Frage gestellt, was er eigentlich will. Worauf soll die ganze Klage hinauslaufen? Es ist dieselbe Frage, die vor rund 120 Jahren Theodor Mommsen seinem Kollegen Heinrich von Treitschke stellte, als der in einem Aufsatz zustimmend den Gemeinpruch „Die Juden sind unser Unglück“ aufgegriffen hatte (vgl. 304, 308).

Zweitens: Das Thema Biographie spielt bei Bahners eine spezielle Rolle. Er widmet ein eigenes Kapitel einer prominenten „Zeugin der Anklage“, nämlich der Publizistin Necla Kelek, die Sarrazin unterstützt und ihre eigene Biographie als Anklage gegen den Islam stilisiert hat. Solche Aussteigerliteratur hat eine lange Tradition, aber in der letzten Zeit hat sich ein Subgenre islamischer Autobiographien herausgebildet, in dem gerade (ex-)muslimische Autorinnen hervortreten. Die Beweisführung mit dem eigenen Lebenslauf bzw. seiner retrospektiven Interpretation bestätigt dabei Bedenken, die es auch in der Erwachsenenbildung gegenüber der biographischen Methode gibt (zum Problem des Einsatzes von Zeitzeugen in der Bildungsarbeit vgl. z. B. die Arbeiten von Friedhelm Boll). Das Problem besteht nicht allein in der Stilisierung und teils wohl auch Fingierung eines schweren persönlichen Schicksals, es stellt sich überhaupt die Frage, was persönliche Erfahrungen von mehr oder weniger erfolgreichen Ausnahmewandertinnen zur Erhellung des Integrationsproblems beitragen können.

Bahners‘ Buch bietet instruktive Fallstudien zu den Protagonisten und Protagonistinnen der neueren Islamkritik. Seine Vorgehensweise erinnert dabei an die mikrologische Methode, die Adorno als

kritisches Verfahren vorgeschlagen hat – ohne dass das Buch sich auf Kleinig- und Abseitigkeiten kaprizieren würde. Es zeigt, dass es eine politisch relevante, im Mainstream durchgesetzte Feindbildpflege gibt. Erstaunlich ist, dass ein FAZ-Journalist in dieser Frage so deutlich Stellung bezieht. Er versucht einen Konservatismus, der Sitte und Anstand hochhält, neu zu erfinden – ein Konservatismus übrigens, dem man im politischen Alltag kaum noch begegnet.

Johannes Schillo

Marion Fleige (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger, Münster: Waxmann, 254 S.

Untersuchungsfeld der vorliegenden Arbeit ist die von der evangelischen Kirche angestoßene Weiterbildung, ihre Ausprägungen in historischer Entwicklung und in „Lernkulturen“. Dazu gibt es in der Literatur zur Erwachsenenbildung – außer einigen Arbeiten im Umfeld von Wiltrud Gieseke, dem auch die Dissertation zuzurechnen ist – wenig, das über Selbstdarstellungen hinausgeht und empirische Analyse vorlegt.

Fleige fokussiert auf den Begriff „Lernkulturen“, den sie explizit von nur mikrodidaktischen Behandlungen des Lehr-/Lernprozesses abgrenzt (10). Sie unterscheidet Mikroebene (Lehren und Lernen, Nachfrage), Mesoebene (Angebotsplanung und -durchführung, Organisations- und Regionalentwicklung) und Makroebene (Programmplanung, Verbandsarbeit, Bildungssystemmodernisierung und Landeskulturen) (Kap. 2.2). Ziel ist, „den Lernkulturbegriff theoretisch zu entwickeln und im Rahmen einer qualitativen, explorativen und vorrangig fallbasierten Lernkulturanalyse zu überprüfen und zu erweitern“ (11).

Der Begriff „Lernkulturen“ wird systematisch zerlegt in vier „Lernkulturformen“ (Kap. 3.4): „Trägerkulturen“, „Zivilkulturen“, „Partizipationskulturen“ und „Verbandskulturen“. Diese Ebenen und Formen der Lernkulturen kann man insgesamt begreifen als „theorieentwickelnde Termini“, die als vorläufige Systematik nicht als geschlossenes Modell zu begreifen sind. Marion Fleige vermeidet damit, vorgegebene – sei es systemtheoretische, sei es machttheoretische – Konstrukte lediglich abzuarbeiten und Empirie nur als Illustration fertiger Kategorien abzuleiten. Insofern ist ihr Vorhaben erfahrungsoffen.

Die Darstellung erfolgt in drei Hauptteilen: I. Lernkulturen öffentlicher Erwachsenenbildung (29-87), II. Lernkulturen in der EEB (88-130) und III. Lernkulturanalysen (131-221). Untersucht wird die EEB im Land Brandenburg und in Berlin in fünf Fallanalysen: 1. Fortbildungen beim AKD und bei der EAE; 2. Landkreis Oberprignitz-Ruppin/KK Wittstock-Ruppin; 3. Kreisfreie Stadt Frankfurt/Oder/KK an Oder und Spree; 4. Stadt Fürstenwalde und Landkreis Oder-Spree/KK Fürstenwalde – Strausberg; 5. Landkreis Potsdam-Mittelmark/Diakonische Werk Potsdam.

Schon bei Durchsicht des Inhaltsverzeichnisses fällt ein bürokratischer Abkürzungsfimmel auf, der nicht der Arbeit anzulasten ist, sondern Ausdruck der Zersplittertheit des Feldes ist. Die Vielfalt der Träger, Einrichtungen und Programm verführt dazu verwaltungstechnische Untergliederungen zu bezeichnen. Die einzelnen Fallbeispiele dagegen sind klar und nachvollziehbar.

Abschließend fragt Marion Fleige nach Verallgemeinerungsmöglichkeiten auf den Ebenen Institutionen, Region, Träger und Beziehungen zwischen den Lernkulturformen. Sie sieht institutionell in der Vielfalt der Arbeitsstellen einen

Ansatz, „eine ausreichende Nachfragen zu aktivieren und die Zivilgesellschaft vielfältig zu bereichern“ (215). Regional gibt es – erwartungsgemäß – deutliche Unterschiede zwischen den Beispielfällen in Berlin und Brandenburg. Trägerbezogen setzt sich dies um im Stellenwert der Erwachsenenbildung für den Nutzen für die übergeordnete Organisation.

Die „Balance der vier Lernkulturformen“ wird – so Fleige – durch deren Zusammenwirken hergestellt. Die Trägerkulturen wirken als Steuerungsvorgaben über ihre Werte und Normen. Die Zivilkulturen erfüllen die Aufgabe der gesellschaftlichen Mitgestaltung. Die Partizipationskulturen ermöglichen zielgruppenbezogene Zugänge der Teilnahme und Teilhabe, sowie der Selbstgestaltung. Die Verbandskulturen öffnen die Beziehung zum gesamten Feld der „öffentlichen“ Erwachsenenbildung.

Allerdings bleibt gerade der Begriff der „Öffentlichkeit“ merkwürdig unbestimmt. Es geht m. E. um ein Weiterbildungsfeld, das deutlich auch partikularen Interessen der Kirche als Träger dient. Inwieweit das Feld geöffnet werden kann für „öffentliche“ Interessen, ist selbst wieder von den traditionellen, historisch entwickelten und den aktuellen Ausprägungen der Lernkulturen abhängig. Jedenfalls reibt man sich daran, wenn EEB umstandslos als „öffentlich“ bezeichnet wird.

Genau dies ist ein zukünftig spannendes Thema, das Marion Fleige abschließend selbst benennt: Als Perspektiven für zukünftige Lernkulturanalysen wird angeführt: Übergänge zwischen Lernkulturen und -prozessen; vergleichende Untersuchung in unterschiedlichen Institutionalisierungsformen; Verallgemeinerung und Übertragung des Lernkulturmodells; Wirkungsanalysen zur Verschränkung von Lernkulturen und Steuerung (220). Damit wird weitere

empirische Forschung angestoßen und nicht fertige Ergebnisse festgelegt. Besonders das Verhältnis von Öffentlichkeit und Partialinteresse würde mich interessieren.

Peter Faulstich

Johannes Angermüller, Silke van Dyk (2010) (Hrsg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen, Campus Verlag: Frankfurt/Main, 341 S.

Das Interesse am Werk Michel Foucaults hat in den letzten Jahren – auch im Feld der Erwachsenenbildung – an Bedeutung gewonnen. Insbesondere mit der Rezeption seiner Arbeiten zur Diskurstheorie sowie zur Gouvernementalität hat sich eine Forschungsrichtung entwickelt, innerhalb derer Arbeiten entstanden sind, die sich des Foucaultschen „Werkzeugkastens“ auf unterschiedliche Art bedienen und zur Analyse von Macht-Wissen-Strukturen an seine Überlegungen anknüpfen.

Der von Angermüller und van Dyk herausgegebene Sammelband vereint zwölf Beiträge und eröffnet damit einen Überblick über verschiedene Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Analyse von Brüchen und Diskontinuitäten in hegemonialen Ordnungen.

Die unterschiedlichen Disziplinen entstammenden und im Feld der Diskurs- und Gouvernementalitätsforschung ausgewiesenen Autor/innen fokussieren je unterschiedliche thematische, theoretische und methodische Zugänge. Auch wenn die Beiträge nicht explizit thematisch gegliedert sind und relativ unverbunden nebeneinander zu stehen scheinen, lässt sich doch folgende Struktur ausmachen: In einem ersten, einführenden Teil greifen Bröckling/Krasmann

die konzeptuelle Vielfalt von Diskursanalyse und Gouvernementalitätsforschung auf, wenn sie diese weniger als Forschungsprogramm denn als Forschungsperspektive identifizieren. Als Forschungsprogramme hingegen lassen sich die Perspektiven von Angermüller und Keller beschreiben. Während Angermüller ein diskursanalytisches Forschungsprogramm nach dem Strukturalismus erarbeitet, plädiert Keller für eine wissenssoziologisch begründete Diskursanalyse.

Die im zweiten Teil dargestellten Analysen geben einen Einblick in die methodische und thematische Bandbreite, welche die Forschungsperspektive eröffnen kann. Das forschungsmethodische Spektrum erstreckt sich einerseits von quantitativ-lexikometrischen Verfahren und qualitativen Mikroverfahren der Textanalyse (Mattisek) über ethnographische Zugänge (Ott/Wrana) bis zu Verfahren der äußerungstheoretischen Diskursanalyse (Maeße). Ebenso vielfältig wie die methodischen Zugänge erweisen sich die thematischen Analyseschwerpunkte: Sie reichen von der biopolitischen Regierbarmachung des Lebens (Maasen) über das Thema Alter(n) (Denninger/van Dyk/Lessenich/Richter) bis hin zum Feld der Beratung (Traue).

Abgeschlossen wird der Band mit drei Beiträgen, die sich mit der Frage der Subjektivität in Macht-Wissen-Formationen beschäftigen. Bührmann/Schneider gehen auf die Verschränktheit von Praktiken ein und argumentieren für eine sozialwissenschaftliche Dispositivanalyse als Forschungsprogramm. Graefe diskutiert die Frage, wie subjektiver Eigensinn hegemoniale Regeln verändern kann. Dieser Frage gehen auch Alkemeyer/Villanach, um Macht-Wissen-Subjekt-Formationen analysierbar und verstehbar zu machen.

Die einzelnen Beiträge zeigen Wege auf, Diskurs- und Gouvernementalitäts-

forschung fruchtbar miteinander zu verbinden und forschungspraktisch greifbar zu machen. Für Neulinge auf diesem Forschungsgebiet erweist sich der Sammelband allerdings als nur bedingt geeignet, werden doch die konzeptionellen Grundlagen von Diskurs- und Gouvernementalitätsbegriff als bekannt vorausgesetzt. Den Anspruch, eine einführende Lektüre bereitzustellen, verfolgt das Buch aber auch gar nicht – vielmehr geht es darum, die Pluralität der Perspektiven bzw. Zugänge darzustellen. Genau hierin liegt die Stärke des Bandes: er zeigt die Vielfalt der theoretischen Konzeptualisierungen und methodischen Umsetzungen sowie die Anschlussmöglichkeiten auf. Nach „Rezepten“ für die Konzeption und Durchführung von eigenen Analysen – sofern es diese überhaupt geben kann – wird man vergeblich suchen, vielmehr überzeugt die Zusammenstellung der Beiträge gerade durch ihre Vielfalt und kann so als anregendes Potential für eigene Forschungsvorhaben gelesen werden.

Hannah Rosenberg

Josef Schrader, Reinhard Hohmann, Stefanie Hartz (2010) (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit, Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern, Bielefeld, 306 S.

Die professionelle Kompetenz der Lehrenden in der Erwachsenenbildung, seit Jahrzehnten diskutiert, gerät erneut ins Blickfeld, seit nach der Organisationsqualität inzwischen auch Angebotsqualität und Lernerfolge wieder stärker fokussiert werden: Hier kommt den Lehrpersonen die Schlüsselrolle zu. Das dokumentierte BMBF-Projekt entwickelt ein Fortbildungsmodell, das auf die Entwicklung einer bisher nicht explizit thematisierten Kompetenz abzielt, deren Bedeutung für die Qualität der Lehre

nachvollziehbar heraus gearbeitet wird: Die Fähigkeit zur angemessenen Analyse von Lehr-Lern-Situationen. Sie wird als wichtige Brücke zwischen Wissen und Handeln beschrieben, wenn sie sowohl unterschiedliche Perspektiven der handelnden Akteure als auch wissenschaftliche Konzepte einbezieht. Die vierteilige Dokumentation von Projektentwicklung und -ergebnissen zeichnet sich durch umfassende Berücksichtigung relevanter Theorien und empirischer Befunde für die jeweiligen anstehenden fachlichen und methodischen Entscheidungen aus. Durch die wechselseitigen Verweise entstehen bisweilen Redundanzen, die dem Leser jedoch guten Einstieg in alle Kapitel bieten.

Der Anspruch des Projekts, „anwendungsbezogener Grundlagenforschung“ zu leisten, wird in mehrfacher Hinsicht eingelöst. Die Wirksamkeit des Fortbildungsmodells wird mit über 90 Lehrkräften in einer quasi-experimentellen Feldstudie mit Pretest, Trainingsphase und Posttest empirisch überprüft und differenziert nachgewiesen. Die Beteiligung eines Praxispartners – es ist die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) mit acht ihrer Mitgliedseinrichtungen – an Planung, Erprobung und Evaluation stellt gute Voraussetzungen für die Anschlussfähigkeit des Modells auch bei anderen Trägern her und verbessert die Chancen, dass hier ein Modellprojekt nicht wie so viele andere letztlich ohne Transferwirkung bleibt.

Als innovativ kann das entstandene Fortbildungskonzept eingestuft werden, weil es die Fallbearbeitung als bewährte Fortbildungsmethode, das Besondere im Allgemeinen erkennbar zu machen und umgekehrt, in einer sehr flexibel nutzbaren Weise weiterentwickelt hat. Aus den Videoaufzeichnungen authentischer Kursituationen – jeweils aus zwei Kamera-

Perspektiven auf Lehrperson und Gruppe – wurden didaktisch-methodische Schlüsselsituationen zu Fällen von 10 bis 15 Minuten Dauer für den Einsatz in der Fortbildung verdichtet und in einer eigens für das Projekt entwickelten computergestützten Lernumgebung präsentiert. Diese deckt alle nötigen Funktionalitäten in Hinblick auf die wissenschaftlichen Interessen und die Nutzerfreundlichkeit auch für wenig medien-affine Personen ab. Ein Kernelement zur Förderung der Perspektivvielfalt bei der Falldeutung ist die Integration von Kommentaren verschiedener Lerner und der Lehrperson sowie von Theoriebausteinen unterschiedlicher Provenienz und Reichweite. Aufgrund der gesicherten Erkenntnis, dass die Begleitung von Fallbearbeitung durch konkrete Anweisungen zu besseren Ergebnissen führt, wurde ein Trainingskript für die entsprechende Vorbereitung der Moderatoren erstellt. Die Lernumgebung ermöglicht zugleich den Einsatz im Präsenz- und Blended-Learning-Setting, die sich im Projekt als gleichermaßen erfolgreich erwiesen haben und dies weitgehend unabhängig von Alter, Vorwissen und Erfahrungshintergrund der Fortbildungsteilnehmer.

Angesichts der positiven Projektbilanz darf man gespannt sein auf die weiteren Perspektiven, die mittlerweile in einem Anschlussprojekt bearbeitet werden. Es geht darum, eine über das Internet allgemein zugängliche, thematisch breit gefächerte Fallbibliothek aufzubauen, die interessierte Nutzer flexibel für eigene Zwecke abrufen können. Dies ist nicht zuletzt aufgrund der knappen Zeitressourcen freiberuflicher Lehrkräfte relevant. Es wird erprobt, ob der Ansatz sich in andere Fortbildungsformate integrieren lässt, die von Praktikern für ihre spezifischen Ziele konzipiert werden. Schließlich wird zu überprüfen sein, ob

die Verbesserung der Diagnosefähigkeit tatsächlich die erhoffte Brückenfunktion zwischen Wissen und Handeln erfüllen kann und eine gestiegene Reflexionsfähigkeit positive Auswirkungen auf das Lehrerverhalten hat.

Hannelore Bastian

Klaus Ahlheim/Horst Mathes (2011) (Hrsg.): Utopie denken – Realität verändern. Bildungsarbeit in den Gewerkschaften, Hannover (Offizin), 155 S.

Friedrich Engels hat in seiner programmatischen Schrift aus dem Jahr 1880 die Entwicklung „von der Utopie zur Wissenschaft“ als entscheidenden Fortschritt theoretischer Klärung für die Praxis der Arbeiterbewegung herausgestellt. Auf Engels beziehen sich auch Autoren des Sammelbandes zur gewerkschaftlichen Bildung, den Klaus Ahlheim zusammen mit Horst Mathes in der von ihm 2009 gestarteten Reihe „Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft“ herausgegeben hat. Engels wird hier als Theoretiker der Arbeiterbildung zitiert (vgl. Kolbe/Meine, 69), der – fast schon tautologisch – die Notwendigkeit für die Arbeiter betonte, zur Bildung von Assoziationen „die Konkurrenz aufzuheben“. Die Autoren merken dazu an, dass das heutige Gerede über die Individualisierung der Lebensführung nichts Neues thematisiert, sondern ein uraltes „Kernproblem“ der kapitalistischen Gesellschaft betrifft – eine zutreffende Feststellung, die man auch einmal auf andere Diagnosen zu anderen „neuen“ sozialen Tatbeständen anwenden könnte.

Insgesamt vollzieht der Band aber eine Bewegung, die den Klassikern der Arbeiterbewegung und ihrem Bemühen um wissenschaftliche Grundlegung entgegengesetzt ist, nämlich den Rekurs von der Wissenschaft auf die Utopie. In dem konzisen Einführungsbeitrag von Ahl-

heim zur politischen Erwachsenenbildung „in Zeiten des Marktradikalismus“, der einen ausgezeichneten Überblick über aktuelle Weiterbildungskontroversen liefert, ist Utopiefähigkeit noch eingeordnet in die Kritik an der „affirmativen Wende“ der Weiterbildung; diese Wende sei mit der Forderung angetreten, „man müsse von der Idee der Bildung durch Aufklärung ebenso Abschied nehmen wie von jeglichen gesellschaftskritischen, gar auf Gesellschaftsveränderung zielenden Impulsen“ (29). Dagegen wird Oskar Negts Votum aus seinem Opus magnum „Der politische Mensch“ (2010, 560) gesetzt: „Nur noch die Utopien sind realistisch.“ Als Einspruch gegen eine schönfärberische oder abgebrühte Bildung zur Anpassung an den Status quo kann man das sicher gelten lassen; es stellt sich aber die Frage, worin der Utopiegehalt von Bildungsarbeit bestehen soll und wie eine wissenschaftliche Orientierung – die ja wohl mit dem Anspruch auf Aufklärung einhergeht – zu gewährleisten ist.

Joachim Beerhorst widmet sich in seinem Beitrag einer solchen grundsätzlichen Klärung: Bei Utopien gehe es um „Wunsch- und Leitbilder gesellschaftlicher Verhältnisse und menschlichen Zusammenlebens“ (44), also um das, was gemeinhin als „Visionen“ bezeichnet wird und worauf heute keiner mehr – ob Unternehmer, Politiker oder Marketingfachmann – verzichten will. Besonders aufklärerisch klingt ein solches Andocken an den modernen Leitbildkult nicht, was auch kein Wunder ist, denn der Autor hält es keineswegs für die Aufgabe von Bildungsreferenten, die Teilnehmer ihrer Veranstaltungen „über die Verhältnisse“, in denen sie leben, „aufzuklären“ (73). Das Wort „aufklären“ setzt Beerhorst hier übrigens in Anführungszeichen – ganz im Sinne des pädagogischen Mainstreams, der das Wort nur noch mit spitzen Fingern anfassen mag. Einer

ähnlichen Distanzierung begegnet man in anderen Beiträgen des Bandes: „Aufklärerische Ziele“, so Ulrike Obermayr vom IG Metall-Vorstand, seien problematisch, weil man sich hier in den „Fallstricken des Theoretisch-Abstrakten verfangen“ könne (112); Aufgabe der politischen Bildung, heißt es bei Klaus Dera et al. (143) programmatisch, dürfe es auf keinen Fall sein, die „bisher nur unzureichend oder gar unzutreffend verarbeiteten Erfahrungen (der Teilnehmenden, JS) ‚richtigzustellen‘“ (143).

Wissenschaftliche Korrektheit ist also die Sache dieser Bildungsverantwortlichen nicht. Was bei Beerhorst zudem stützig macht, ist die Tatsache, dass als Konkretisierung seiner Grundsatzüberlegungen gewerkschaftliche Projekte zum Ausbau der Mitbestimmung, wie sie einmal im Adenauerstaat aktuell waren, aus der Versenkung geholt und als utopieträchtige Zukunftsperspektive vorgestellt werden. Utopisch ist also das, was die Gewerkschaftsbewegung vor Jahrzehnten aus ihrer Tagespolitik ausgemustert und in den Bereich der Sonntagsreden verwiesen hat. Ein anderes Beispiel, das aus der schwedischen Sozialdemokratie stammt, gilt Beerhorst deshalb als besonders bedeutsam, weil in diesem Fall „das Ziel einer Demokratisierung der Wirtschaft im Hier und Jetzt verfolgt werden soll: Mit (zunächst) systemkompatiblen Mitteln wird der Möglichkeit nach eine andere Rationalität in den Akkumulationsprozess eingeführt...“ (Beerhorst, 56) Im Hier und Jetzt und ganz im Rahmen der bestehenden Wirtschaftslogik etwas einführen, was dann der Möglichkeit nach (d. h. nicht wirklich) etwas Anderes bedeuten könnte, das soll der Königsweg sein, Utopie also nur ein anderes Wort für: kleine Brötchen backen!

Visionäre Leitbilder vertragen sich übrigens in der Regel bestens mit der „Tendenz zur Pragmatisierung“ (59), die

der Autor an anderer Stelle beklagt. Fernziele sind nämlich dazu da, eine Überhöhung der eher kleinkarierten Alltagspraxis zu leisten; kleine Schritte, die nichts wirklich ändern, sollen nicht als das genommen werden, was sie sind, sondern als Vorschein des Besseren; die weit gehend in Vergessenheit geratenen Ansätze zum Ausbau einer Mitbestimmungsdemokratie z. B. sollen im Blick auf die große Perspektive neuen Glanz ausstrahlen. Der Realismus, der gemeinhin als Widerpart der Utopie gilt, wird daher von anderen Autoren des Sammelbandes gleich als deren notwendige Präzisierung oder Einschränkung reklamiert. So bestehen Dera et al. darauf (137), die Demokratisierungsforderung nicht mit der „Systemfrage“ zu belasten, da man sich sonst „in den Bereich der wünschbaren, aber mittelfristig unrealistischen Utopien“ begeben. Die dem gegenübergestellte realistische „betriebliche Zukunftswerkstatt“ (137) in einem Großbetrieb, über die der Aufsatz berichtet, lege statt dessen Wert darauf, dass über den Ausbau der Mitarbeiterbeteiligung das Betriebsergebnis verbessert wurde. „Kompetenzen der Projektplanung und Systemanalyse“ (138), mit denen die Mitarbeiter den Gewinn des Unternehmens steigerten, sind also schon alles, was man sich von der Vermittlung einer realistischen Utopiefähigkeit zu erwarten hat? Und die „Systemanalyse“ soll sich in der Kenntnis von Softwareprogrammen und Betriebssystemen erschöpfen?

Man kann es dem Sammelband als Verdienst anrechnen, dass er solche Schwierigkeiten im Umgang mit der – von Negt neu angemahnten – Utopiefähigkeit oder -kompetenz deutlich zur Sprache bringt. Die Schwierigkeiten resultieren nicht zuletzt aus dem Spannungsverhältnis von Trägerorientierung und pädagogischem Eigensinn, mit dem

es politische Erwachsenenbildung nicht allein im Fall der Gewerkschaften, sondern überhaupt bei gesellschaftliche Großorganisationen (Parteien, Kirchen...) zu tun hat. Im vorliegenden Band stammen die praxisorientierten Aufsätze von Bildungsexperten und -expertinnen aus der Gewerkschaft IG Metall, die hier als einer der großen Bildungsveranstalter der politischen Bildung exemplarisch vorgestellt wird. Der Diskussionsbeitrag setzt die Einmischung von gewerkschaftlicher Seite in die erwachsenenpädagogische Debatte fort, nachdem Martin Allespach, Hilbert Meyer und Lothar Wentzel vor einiger Zeit mit ihrem Grundlagenband „Politische Erwachsenenbildung – Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften“ (2009) ebenfalls eine Stellungnahme aus der IG Metall-Bildungsarbeit vorgelegt hatten. Und er belegt, dass sich Ahlheims Reihe mittlerweile als Forum für die fachliche Debatte der Erwachsenenbildung etabliert hat.

Johannes Schillo

Erik Haberzeth (2010): Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Empirische Analysen zum Umgang mit Wissen im Planungsprozess von Weiterbildungsangeboten, Baltmannsweiler: Schneider Verlag

Die Dissertationsstudie von Erik Haberzeth beschäftigt sich mit einem vernachlässigten Thema: dem Umgang mit Wissen in der Planung und Konzipierung von Angeboten am Beispiel Lernen in Qualifizierungsangeboten für Kursleiter/innen. Die präzisierte Fragestellung lautet: Wie thematisieren Lehrende gesellschaftlich und individuell relevante Probleme durch Weiterbildungsangebote und welches Wissen, besonders wissenschaftliches Wissen, wird dabei rezipiert (S. 51)? Die Studie begleitet die Annahme, dass der Umgang mit Wissen be-

stimmt ist durch Interessen, Erwartungen, vorhandene Probleme und Nützlichkeitsabwägungen der Akteure (S. 67). Insofern ist Lehrhandeln in diesem Zugang nicht eine verallgemeinerbare didaktische Transformationstätigkeit, sondern ein eigenwilliger Prozess der Selektion und Auslegung von Wissen. Die Logik des Lehrhandelns zu begreifen, ist dabei ein konsequent sichtbares Interesse des Autors. Empirisch analysiert und vermittlungstheoretisch rückgebunden werden Thematisierungsstrategien (von Wissen über Lernen) im Vermittlungsprozess entwickelt.

Die Studie gliedert sich in sieben Kapitel: Nach dem Problemaufriss (Kap. 1) werden in Kap. 2 verschiedene Theorien und Diskussionen profunde im Hinblick auf Inhaltlichkeit analysiert (andragogisch-didaktische, professionalitätstheoretische, verwendungstheoretische und wissenschaftstheoretische Diskussionen). Die Analysen der ersten beiden „Diskussionen“ verweisen auf eine Lücke an Inhaltlichkeit, d. h. die Inhaltsauswahl bilanziert der Autor als ein in der wissenschaftlichen Diskussion bisher nachgelagertes Problem, das nur vage und gering Gegenstand von Theoriebildung und empirischer Forschung ist. Dabei orientiert sich der Autor an Theorien, die sich mit Lehre und Kursleitung beschäftigen. Vermisst werden müssen in Bezug auf die Konzeptualisierung von Wissen der Gießener Ansatz der Didaktik der Selbstsorge und Lernarchitekturen (Hermann J. Forneck) sowie professionstheoretische Bezüge, die Übergänge zur Angebots- und Programmentwicklung herstellen. Diese könnten in Anschlussfragestellungen aufgegriffen werden.

Ausgehend von der Diagnose der Lücke an Inhaltlichkeit entwickelt Erik Haberzeth sehr interessant den Zugang des Umgangs mit Wissen sowie verschiedene Wissensformen, unter denen

das wissenschaftliche Wissen einen prominenten Platz erhält. Er nutzt anschließend das vermittlungstheoretische Modell (nach Faulstich/Zeuner), um eine analytische Konzeptualisierung entlang der Dimensionen reflexiv vs. instrumentell, individuell vs. strukturell, wissenschaftsbezogen vs. erfahrungsbezogen, sachbezogen vs. methodenbezogen zu entwickeln (Kap. 3). Diese Spannungsfelder für die Thematisierung des Wissens von und über Lernen in der Planung von Bildungsangeboten erweisen sich als sehr erkenntnisreich. Sehr gut nachvollziehbar beschreibt der Autor die Genese des empirischen Zugriffs auf den Gegenstand (Kap. 4), der eine spezifische Verschränkung von Interviewverfahren und Dokumentenanalyse erforderte, gepaart mit einer hohen Anforderung fallspezifischer Justierungen für den jeweiligen Kontext. Befragt wurden Kursleiter/innen und Dozenten, die bei verschiedenen Trägern Angebote an Dozierende zum Themenfeld Lernen entrichten. Sichtbar wird eine „Kunst“ der aufwändigen Rekonstruktion der Umgangsstrategien mit Wissen über Lernen. Die Auswahl von 4 Fällen erweist sich als sehr gelungen im Hinblick auf die Analyse von Eigenheiten und Differenzen. In Kap. 5 werden die 4 Fälle umfangreich dargestellt, die Kursleiter entrichten Angebote in der öffentlichen Erwachsenenbildung und bei kommerziellen Anbietern. Es findet sich eine interessante Doppelung in der Behandlung des Wissensthemas in den Ergebnissen wieder: Die Aufbereitung von Wissen und die Thematisierung von Lernen unterscheiden sich sowohl institutionalformspezifisch als auch individuell. Die Unterschiede zwischen den Angeboten der Dozierenden der öffentlichen und kommerziellen Träger differieren stark. Der Preis lässt keine Aussagen über die „Qualität“ der Wissenszuschnitte und

Thematisierungsweisen zu. Die Wissenszuschnitte erscheinen sowohl trägerbezogen gesteuert als auch individuell und eigensinnig ausgelegt zu sein. So bewegen sich die Thematisierungsstrategien eines Kursleiters, der in einem VHS Landesverband eine Fortbildung zum Themenfeld Lernen anbietet, zwischen sinnlich-erfahrungsbezogener Thematisierung, materiell-funktionalistischer, reflexiv-methodenorientierter, andragogisch-reflektierender und motivationsorientierter Thematisierung (S. 146 ff.). Wissen wird breit eingebunden, gleichwohl verschließt man sich nicht der Suche nach „Instrumenten“ zur Nutzung von Lernen und Lernstrategien, sie werden aber interpretiert und kritisch reflektiert. Die Kursleiter bewegen sich eigensinnig mit den neuen Wissensressourcen, die sich aus Hirnphysiologie und Neurowissenschaften speisen.

Im Fall des Dozenten eines kommerziellen Anbieters variieren die Thematisierungsstrategien zwischen lerntechnisch, persönlichkeitsbezogen-instrumentell und erfahrungsbezogen (S. 174 ff.). Formen und Vorstellungen des „instrumentellen Lernens“ korrelieren hier mit der Kommerzialität der Institution. Steuerungsvorstellungen und Machbarkeitslogik scheinen Eingang ins Lehrhandeln zu finden – Zufall oder Ausdruck eines Steuerungseingriffes der Träger? Diese Frage wäre weiter zu verfolgen. Die Fallanalysen verdeutlichen die Zunahme instrumenteller persönlichkeitsorientierter Auslegungen von Lernen, die durch eine umsetzungsorientierte Auslegung neurowissenschaftlicher Wissensressourcen und ein kompetenzorientiertes Lernverständnis befördert werden. Die analytisch-interpretative Rückbindung der Ergebnisse an die theoretisch hergeleiteten Spannungsverhältnisse verdeutlicht die zentralen Thematisierungsstrategien, auch im Hinblick auf

die Nutzung wissenschaftlichen Wissens (Kap. 6, 7).

Auch wenn die Exemplarik der Fälle keine weitreichend verallgemeinerbaren Aussagen über den Zusammenhang von Träger und Wissensauslegung durch die Dozierenden zulässt – auch der Autor ist hier sehr zurückhaltend –, verweisen die Ergebnisse tendenziell auf interessensgespeiste Justierungen des Wissens über Lernen, die weitreichende Auswirkungen

auf die gesamte Gestaltung von Bildungsangeboten in der Weiterbildung haben und das System Weiterbildung strukturell tangieren. Aufklärerische Akzentsetzungen und der Eigensinn von Bildung fallen aus dem System raus. Summa summarum ist diese Arbeit sehr lesenswert und im Hinblick auf substantielle empirische Forschung sehr zu empfehlen.

Steffi Robak