

Rezensionen

Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) (2012): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung, Münster: Waxmann

Der Band „Zeit und Bildung“ greift mit der Diskussion der Zusammenhänge von Zeit und Bildung eine bislang in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften vernachlässigte Thematik auf. In sechs Beiträgen werden jeweils unterschiedliche temporaltheoretische Aspekte in den Blick genommen, die darauf abzielen Facetten für eine pädagogische Zeittheorie bereitzustellen.

Schmidt-Lauff betrachtet Lernen als eine „spezifische Zeit(verwendungsform)“. Lernen sei nicht nur ein „Handeln in der Zeit, sondern zugleich ein (Er)Schaffen und (Er)Leben von Zeiten und Zeitlichkeit“ (12), was damit Veränderbarkeit impliziere. Mit der Unterscheidung von Makro-, Mikro und Mesoebene kommen „Strukturprinzipien der Zeitverwendung“ (20) wie das Postulat lebenslangen Lernens, „didaktische Rhythmisierung“ (25) wie Schulstunden o. ä. und deren Zusammenspiel „als sowohl strukturierende, instrumentelle Größe wie auch als reflexiv-interpretative Komponente innerhalb pädagogischer Zusammenhänge“ (23) in den Blick. Schmidt-Lauff konzipiert schließlich ein Modell temporaler Grundbezüge (instrumentelle und interpretative Zugriffe auf Zeit) und Selbstverhältnisse zu Zeit (subjektive Bewertungen aus den Erfahrungen dieser Zugriffe) (28), welches die Diskussion einer pädagogischen Zeittheorie aufmacht.

Dörpinghaus und Uphoff fragen angesichts einer starken Tendenz der Öko-

nomisierung von Zeit, wie „Praktiken der Freiheit, der Widerständigkeit und Mündigkeit ... gedacht werden können“ (63), die Bildung den notwendigen Gestaltungsraum zugestehen. Dafür greifen sie auf ein, auf den ersten Blick ungewöhnliches, aber dennoch bekanntes Momente zurück: das Warten. Dieser Momente werde zumeist negativ betrachtet und Warten oft angesichts „beschleunigter Lebenszeitregime“ (64) als ‚verschwendete Zeit‘ betrachtet. Aus gegenteiligem Blickwinkel stellen sich aber gerade solche Zeiten auch einem Zeit-Druck entgegen und eröffnen damit neue, bisher nicht beachtete Perspektiven. In ihrer Umdeutung wird damit Raum für existentielle Fragen nach dem Sinn des eigenen Seins, wie etwa ‚Was mache ich hier und warum mache ich genau das?‘, frei (65).

Auch Faulstich geht von einer Zeitvergessenheit in der Pädagogik aus, was gerade mit Blick auf die zentralen bildungstheoretischen Fragen von Entwicklung und Entfaltung verwundere. Einzig die Zukunftsperspektive von Bildung im Sinne von „gelungener Entwicklung“ nehme relativ viel Raum ein (79). Für die Erwachsenenbildung sei hier das Biographie-Konzept anschlussfähig, da es den Stellenwert von Bildung in biographischen Prozessen deutlich machen könne. „Lernzeiten als ‚dritte Lernform‘ werden dann zwischen Erwerbsarbeit und Freizeit“ (83) in ihrer eigenen zeitlichen Logik sichtbar. Faulstich plädiert vor diesem Hintergrund für eine „Entschleunigung aller Tätigkeiten“ (85), um den je subjektiven Eigenzeiten Rechnung zu tragen. Eine empirische Zeitforschung würde ihren Fokus dann auf die jeweiligen subjektiven Lerngeschichten, die Lernerfahrungen und deren Potentiale richten.

Der Doppelcharakter von Zeit als Dauer (Kontinuität) und Wandel (Kon-

tingenz) ist Gegenstand des Beitrags von Pfeiffer. Beide Begriffe ermöglichen gleichermaßen den Blick auf Chancen als auch Risiken und sollen Beobachtungskategorien für ein pädagogisches Zeitverstehen liefern. Der Fokus des Beitrags ist auf Augenblicke des Übergangs von Zeitlichkeiten gerichtet. Aus systemtheoretischer Perspektive werden im Hinblick auf Dauer und Wandel vier relevante Felder ausgemacht: Dauerhaftigkeit des Möglichen, Selektion des Wirklichen, Temporäre Stabilität des Wirklichen und Reproduktion des Möglichen (102). Diese werden in den Kontext erziehungswissenschaftlicher Überlegungen gestellt, indem die zentralen Prinzipien pädagogischen Handelns wie Bildsamkeit und Selbsttätigkeit mit dem Doppelcharakter von Zeit verknüpft werden.

Schäffter geht davon aus, dass Veränderungsprozesse Zeit erfahrbar machen und mit dem Wechsel von Kontexten Lernanlässe freigesetzt werden. Lernen könne sich dabei innerhalb struktureller Kontexte mit assoziierten Sinnhorizonten und in „Prozessen des Übergangs zwischen differenten Sinnhorizonten“ (115), die als transformatives Lernen bezeichnet werden, vollziehen. Den damit obsolet werdenden linearen Zeitlogiken, müsse die Erwachsenenbildung mit offen Lernarrangements und einem weiten Lernbegriff begegnen (118f.) Einer Temporalanalyse von Lernen sollte daher dessen Historizität und Kontextualität aufnehmen. Frage ist nicht was Zeit ist, sondern was man jeweils unter Zeit versteht. „Temporale Diversität“ (129) stelle sich dann als strukturelle Ressource statt als Behinderung dar.

Berdelmann plädiert für eine pädagogische Zeittheorie, die sich nicht nur an der Dualität von objektiver und subjektiver Zeit orientiert, sondern Zeitvielfalt in den Blick nimmt (158). Mit der Unterscheidung von Daten und Modalzeit als

objektive und subjektive Zeitlogiken sei die pädagogische Differenz zwischen Lernen und Zeigen eine temporale Differenz. Zeitliche Synchronisation sei dadurch nicht negiert, sondern kontinuierlich neu eröffnet. Deutlich wird auf Grundlage einer empirischen Analyse, dass sich Zeitstrukturen nicht allein über die „Differenzierung von objektiver und subjektiver Zeit“ (163 f.) beschreiben lassen, sondern sich in einem Feld mit unterschiedlichen Zeitdimensionen bewegen (Abfolge, Ausdehnung, Geschwindigkeit und zeitlicher Inhaltsbezug) (165). Lehr-Lern-Prozesse sind demnach durch ein Wechselspiel von Synchronisation und A-Synchronisation bestimmt (166) und gerade „divergierende Zeitlogiken“ ermöglichen Lernen (167).

Schmidt-Lauff verweist im Editorial darauf, dass die Beiträge des vorliegenden Bandes einen Anstoß zur Reflektion des eigenen wie auch gemeinschaftlichen Zeitbewusstseins geben wollen. Die facettenreichen Beiträge lösen diese anfängliche Ermunterung ein. Drei Gründe dafür: Die unterschiedliche Fokussierung und Dichte der Beiträge wirft eine große Bandbreite theoretischer Aspekte auf Bildung und Zeit auf, die sehr unterschiedliche Ankerpunkte für ein Weiterdenken ermöglichen. Durch die vorliegenden Beiträge wird auf unterschiedliche Weise die Subjektperspektive auf temporale Ordnungen gegen eine abstrakte Zeitordnung gestellt. Die implizite wie auch explizite Aufforderung der Beiträge, die Defizitperspektive auf Zeit und ihre Verwendung zu verlassen, wie etwa mit Momenten des Wartens und damit die Potentiale von Entschleunigung zu entdecken, ermuntert quer zu gängigen Zeitströmen zu denken und handeln – ein gesellschaftspolitisch wichtiger Beitrag des hier besprochenen Sammelbandes.

Jana Trumann

Pätzold, Henning: Learning and Teaching in Adult Education, Contemporary Theories, Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers 2011

Der Zusammenhang von Lehren und Lernen ist eines der genuinen Themen der Erwachsenenpädagogik, welcher in dem kleinen Band, erschienen in der Reihe Study Guides in Adult Education in interessanter Weise aufgegriffen und weiter entwickelt wird. Transnationalität und eine europäische Orientierung zeigen sich nicht nur daran, dass er in englischer Sprache verfasst ist, sondern auch daran, dass viele darin aufgenommene und verarbeitete Theorien und Ansätze von internationalen Autoren stammen. Als Studienbuch angelegt richtet er sich an Studierende und Wissenschaftler. Fragestellungen und Aufgaben jeweils am Ende der zehn Kapitel verweisen auf ein Vermittlungsinteresse und sollen das erworbene Wissen festigen bzw. zu Reflexionen über das eigene Lernverhalten anhalten. Der Band gibt einen guten Einblick in ausgewählte theoretische Ansätze, die mit eigenen Interpretationen und Akzentuierungen versehen sind (Teil 1), er bindet diese rück an didaktische Implikationen, die über bislang in der Erwachsenenbildung entwickelte und behandelte didaktische Ansätze hinausweisen (Teil 2). Auffällig ist, dass der Autor einen konsequent erwachsenenpädagogischen Zugang verfolgt und dabei einen eigenen theoretischen Horizont entwickelt, welcher Exemplarik und eine mitunter minimalistische Auswahl von AutorInnen und theoretischen Ansätzen in Kauf nimmt, um eigene theoretische Akzente und Bedeutungshöfe zum Zusammenhang von Lernen, Lernforschung und „der Kunst des Lehrens“ aufzuzeigen.

Kapitel eins führt in grundlegende Begriffe ein. Dabei wird souverän mit

psychologischen Ansätzen umgegangen, um bildungswissenschaftliche Auslegungen voran zu stellen. Die im Folgenden rezipierten Arbeiten und AutorInnen liefern jeweils einen wichtigen Baustein für den Theoriehorizont. Arbeiten von Illeris bilden eine relevante Bezugsquelle, aus denen Aspekte fokussiert werden, um mit dem Konzept der „personal development“ die zentrale Rolle des Individuums vorzubereiten (S. 18). Daran schließen sich Überlegungen von Jarvis an, der betont, dass die Person lernt und dass sie dies in einer sozialen Lebenswelt tut. Lernen realisiert sich, so die entwickelte These, als ein interner Prozess der Aneignung einerseits und als Interaktion zwischen den Individuen und der Umwelt andererseits. Diese zwei Seiten des Prozesses sind zwar analytisch zu trennen, sie formen aber eine gemeinsame Sinnwelt. Adaptiert werden „Levels of Learning“ nach Illeris, der sich wiederum auf Bateson bezieht, um unterschiedliche Komplexitätsgrade von Lernen aufzuzeigen (Kapitel zwei). In Kapitel drei wird eine relationale Perspektive auf Lernen eingeführt, die mit Bezügen zur Phänomenographie nach Marton und mit Anleihen des Beziehungslernens nach Giesecke entwickelt wird. Ein weiter Lernbegriff definiert Lernen als Veränderung der Person, dies kann Konzepte, Verständnisse, qualitative Veränderungen der Person-Welt-Beziehung oder Erfahrungen in Bezug auf ein bestimmtes Phänomen betreffen (S. 25). Im zweiten Teil des Buches wird die Rolle des Nicht-Lernens bzw. des Widerstandes thematisiert (S. 81 ff.). Wichtig ist es dem Autor, die Zweiseitigkeit von Lernen herauszustellen, d. h. die inneren Verarbeitungsprozesse und die Interaktionen, deren verborgenen Beziehungsformen und Beziehungsweisen der Autor nachspürt. Ergebnisse aus verschiedenen Bezugswissenschaften werden einbezogen,

so wird besonders die Rolle der Spiegelneuronen für Prozesse der Beziehungsherstellung herausgestellt. Die Argumentation mündet in der Forderung nach einer relationalen Didaktik (28 ff.), die Lernen als komplexen und gleichzeitig logisch geordneten Prozess unterstützt. Kapitel vier vertieft den Gedanken der Hierarchisierung von Lernen und verbindet diesen mit Modellen der Logik, was eine Abstraktion vom Lerner leisten soll und die Anordnung von Lernen in hierarchischen Stufen begründet. Dabei scheint es dem Autor zwingend, dass Lernen mit Komplexitätssteigerungen verbunden ist (S. 31). Dieser Zusammenhang zwischen Lernen und Logik und die sich ausformenden Modelle logischer Typen des Lernens sind für den Leser nicht selbsterklärend. „Learning ..., refers to logic in addressing some kind of progress in which different stages of Learning may still be distinguished” (S. 32). Kapitel fünf „Comprehensive Approaches” vertieft besonders das Lernmodell nach Peter Jarvis und platziert Lernen als zirkulären Prozess, der die „Person“ ins Zentrum der Überlegungen stellt (S. 43). Grundlegende Charakteristika eines pädagogischen Zugangs zum Lernen sind demnach: sichtbare Veränderungen durch Lernen, die Person als Kern von Lernen, die Situiertheit von Lernen in der Welt, d. h. Lernen und Bildung haben mit den Beziehungen zu tun, die zwischen Individuen und der Welt hergestellt werden.

An diese Ausführungen schließt ein Exkurs zur theoretischen Einbettung in den Humanismus und Pragmatismus, um die Verwurzelung von Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Entwicklungen herauszustellen. Eine Rekursivität von Lernen wird entwickelt als Prozess zwischen Handlung, Reflexion, Habitualisierung und dem Hervorbringen neuer Erfahrungen als gleichzeitig offener Pro-

zess. Bildung verortet sich darin als Kernprozess zur Veränderung von Gesellschaft. Während Bezüge zu Dewey die Rolle von Erfahrungen und Kollektiven begründen, verweist der Bezug zu Rogers auf die Dignität des Individuums (S. 47 ff.). Ethische und normative Dimensionen von Lernen und Bildung erhalten so einen Platz im theoretischen Gefüge. Die zentralen Kategorien der theoretischen Auseinandersetzung sind bis hierhin umrissen und akzentuiert. Wichtige psychologische Theorien und Ansätze der Neurowissenschaften werden in Kapitel sechs aufgegriffen, um gesetzte Akzente zu unterstreichen.

Im zweiten Teil des Buches werden ausgewählte didaktische Modelle dargestellt, aufgebrochen und weiterführende Fragen der Unterstützung von Lernen und Bildung generiert. Anstehende theoretische und empirische Fragestellungen zur weiteren Aufschlüsselung der Relativität von Lehre und entscheidender Prozesse für Lernen werden sichtbar. Darauf verweisen besonders die entwickelten Eckpunkte einer Didaktik, die im ersten Teil des Buches vorbereitet wurden: Zeit, Person (Emotion, Kognition, Leib) und Lebenswelt. Es schließen viele interessante Forschungsfragen und Forschungsoptionen daran.

Steffi Robak

Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2012, ein Indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2012, 343 S.

Das hier angezeigte monumentale Werk ist die vierte Bestandsaufnahme seit 2006, „die das deutsche Bildungswesen als Ganzes abbildet und von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bis zu den verschiedenen Formen der Weiterbildung im Erwachse-

nenalter reicht“ (Vorwort). Allerdings bleibt die Seniorenbildung oder Bildung im höheren Alter, der sich in stets zunehmendem Maße die Volkshochschulen als eines wichtigen Desiderats der demographischen Entwicklung annehmen, ebenso ausgeschlossen wie die wissenschaftliche Weiterbildung älterer und alter Menschen, die sich inzwischen an wohl allen Hochschulen etabliert hat. Von einer „weitgehenden Abwesenheit von Weiterbildung an den Hochschulen bis in die Gegenwart hinein“ (S. 155) kann nach den Beobachtungen des Rezensenten wahrlich nicht die Rede sein. Schließlich kann die ungeweine soziale Bedeutung dieser noch jungen Bildungsarbeit gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. So wird denn auch das Kapitel „Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter“ der Leistung der Volkshochschulen nicht gerecht, indem den Weiterbildungsangeboten von Unternehmen ein erstaunlicher Platz eingeräumt wird. Insofern kann von einer Bestandsaufnahme „des deutschen Bildungswesens als Ganzem“ nicht gut die Rede sein. Doch kann hier darüber nicht en detail diskutiert werden, zumal bei allem Bedauern hinsichtlich dieser empfindlichen Lücke mit diesem kritischen Bemerkung die Anerkennung der ansonsten höchst respektablen Leistung der ganzen Autorengruppe nicht gemindert werden darf.

Jedenfalls wird hier wieder eine anspruchsvolle empirische Arbeit vorgelegt, die in ihren Analysen pädagogischer Felder ebenso umsichtig wie wissenschaftlich fundiert angelegt ist; gerade dadurch, dass sie nichts anderes als ein reiner Bericht ohne theoretischen Ballast sein will, ist sie ein sauberes, objektiv abgesichertes Hilfsmittel für bildungspolitische Entscheidungen und eine sachliche Informationsquelle für alle pädagogisch Interessierten und im Bildungswesen Verantwortlichen.

Ein einleitendes Kapitel dokumentiert „Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen“, nämlich der demographischen Entwicklung, der wirtschaftlichen Entwicklung, dem Wandel der Familien- und Lebensformen. Letzterem hätte man freilich mehr Differenzierung gewünscht, zumal auch den Autoren gegenwärtig ist, welche eminente Bedeutung der Familie – oder deren Ersatz – für die frühkindliche Bildung und die Heranwachsender überhaupt zukommt. Das wird auch nach „Grundinformationen zu Bildung in Deutschland“ im Rahmen allgemeiner frühkindlicher Bildung diskutiert, freilich bleibt es unvermeidlich dem Leser überlassen, die ganze kulturelle Dramatik in der Herausbildung neuer Gemeinschaftsformen und deren Konsequenzen für die gegenwärtige Bildungsarbeit zu erkennen.

Symptomatisch für den umfassenden Wandel dürfte daher auch sein, dass sich die Autoren nicht veranlasst sehen, der religiösen Bildung in den Bildungsanstalten und in der Familie nachzugehen. Alles weist auf Zusammenhänge zwischen dem neuen unscharfen Familienbild und der religiösen Welt hin, denen man gern gesicherte empirische Befunde zugrunde legen möchte. Nicht anders gibt das folgende Kapitel zu denken, das von der allgemein bildenden Schule handelt und an den Angeboten und Übergängen im Schulwesen die Schwierigkeiten zeigt, zu einem klaren Begriff von Allgemeinbildung zu gelangen. Vielleicht leidet die residuale Bildung, die sich darin kundtut, drastisch genug daran, dass einer klassischen humanistischen Bildung, die längst jenseits der hiesigen Berichterstattung liegt, im Sinne einer Allgemeinbildung mit durchaus modernen Bildungsinhalten wieder aufgeholfen werden müsste. Damit würde einem historischen Bewusstsein und einer elementaren Sprachbeherrschung wieder mehr Gerechtigkeit

widerfahren, wie sie von den Autoren offenbar nirgends entdeckt werden. Die Teilnahme an Sprachförderung kann dafür kein Ersatz sein. Ihr Fehlen und das einer sittlichen Erziehung wird derjenige am meisten vermissen, der um die gemeinschaftsbildende Funktion tiefergehender Bildung weiß und sich über den Zusammenhang von politischer und sittlicher Bildung Gedanken macht.

Das Kapitel über Berufliche Bildung hält glücklicherweise gegenüber den anderen Resultaten des Werkes in seiner aktuellen Klarheit nichts Betrüblisches oder Bestürzendes bereit, eröffnet vielmehr durchaus bedenkenswerte Perspektiven, auf die die Betroffenen gern verwiesen werden.

Dahingegen muss der Rezensent zwar allen Aussagen über die Hochschule und ihre Aspekte durchaus zustimmen – auch hier ist das Zahlenmaterial imponierend. Er zögert jedoch, der Folgerung zuzustimmen, die hohe Studienabbruchquote bleibe ein Problem des Hochschulsystems, will es ihm doch scheinen, dass jene Quote zuerst ein Problem des Höheren Schulwesens ist, das der Hochschule die Studierenden zuführt und in ähnlicher Not ist wie die Hauptschule (durch deren Abschaffung die Probleme vermutlich nur vermehrt werden); und außerdem ist diese Quote ein Problem einer völlig orientierungslosen Bildungspropaganda, die zu einer unerfreulichen Massenuniversität jenseits hohen akademischen Bildungsanspruchs führen muss.

Den Beschluss des gern empfohlenen Werkes bildet – vor einer Zusammenfassung der „Wirkungen und Erträge von Bildung“ – ein willkommenes Sonderkapitel über „Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung“, das ebenso über individuelle Bildungsaktivitäten wie auch über institutionelle Angebote berichtet. Man nimmt gern zur Kenntnis, dass in der Bevölkerung in allen Lebensphasen ein

breites Interesse an musisch-ästhetischer Bildung besteht. Es ist umso mehr zu hoffen, das auch von dieser gelungenen Darstellung viele Impulse für die Erweiterung eines Bildungsbereichs ausgehen, der in einer von Technik und Technologien überschwemmten Welt so unentbehrlich ist wie die Idee einer zeitgemäßen humanistischen Bildung.

Günther Böhme

Stephen Frank: eLearning und Kompetenzentwicklung. Ein unterrichtsorientiertes didaktisches Modell, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2012

Ist es still geworden um das E-Learning? Oder hat sich nur die Erwachsenen- und Weiterbildung aus dem Gebiet zurückgezogen, weil die Hochschulforschung und die Medienpädagogik dem Thema besser gerecht zu werden scheinen? Die jüngeren Arbeiten sind in der Tat oft darauf verwiesen, den aktuellen Forschungsstand aus angrenzenden Gebieten zu beziehen. Neben den Erhebungen praxisnaher Institute (z. B. f-bb und MMB) sind nur wenige jüngere Forschungsarbeiten zum E-Learning in der Erwachsenenbildung erschienen. Nach der Dissertation von Horst Rippien ist nunmehr die Qualifizierungsarbeit von Stephen Frank erschienen. Der Autor nutzt vier umfangreiche Fallbeispiele mit hundert von Teilnehmenden als empirische Basis für seinen als Design Based Research charakterisierten Ansatz. Es handelt sich jedoch weitgehend um universitäre E-Learning-Szenarien, die sich teils an grundständige Studierende, teils an Weiterbildungsstudierende richten (S. 54).

Während sich in der Medienpädagogik Fragen von mobile Learning und Open Educational Content stellen, wendet sich Frank der Erwachsenenbildung zu. Er skizziert die Ansätze der E-Learning- und Mediendidaktik und stellt sie

der Allgemeinen und Erwachsenen Didaktik gegenüber, unter die auch konstruktivistische und subjektwissenschaftliche Ansätze subsumiert sind.

Mit dem Hinweis auf die bisher dominante lerntheoretische Fundierung empirischer Erhebungen zum E-Learning fordert er eine Rückbesinnung auf das didaktische Moment. Gegenüber der allgemeindidaktischen Frage, ob es eine gesonderte E-Learning-Didaktik geben müsse, differenziert er die bekannten didaktischen Ebenen aus und schlussfolgert, dass auf der Planungs- und auch der Unterrichtsebene durchaus mediendidaktische Besonderheiten zu berücksichtigen sind, die mit dem Theoriehaushalt der allgemeinen Didaktik nicht hinreichend abgedeckt seien (und auch mit dem erwachsenenbildnerischen Postulat der didaktischen Selbstwahl oder der Teilnehmendenorientierung nicht hinreichend gelöst seien).

Didaktik im engeren Sinne, die Inhaltsanalyse und Legitimation, sei durch Lerntheorie nicht aufgehoben, vielmehr müsse – so Frank mit Bezug auf Klingenberg – von einem dialektischen Verhältnis von Selbstwahl und Didaktik ausgegangen werden. Die inhaltlich-normative Ausrichtung auf „Bildung“ sei sodann durch Kompetenzorientierung abzulösen. Die Legitimation der Inhalte sei daher nicht mehr normativ herzuleiten, sondern bedürfe einer empirischen Basis (S. 101), nämlich einer Orientierung an den (späteren) Situationen, in denen die fragliche Kompetenz gefordert sein werde. Das Dilemma, eben diese zukünftigen Situationen noch nicht kennen zu können, wird dabei nicht diskutiert.

Anschließend werden Facetten des Unterrichts abgewogen und zu einer unterrichtsorientierten Didaktik aggregiert. Diese fügt als inhaltliche Komponente die Kompetenzen – nicht Bildung sensu Klafki – in die didaktische Analyse ein.

Wissen, Bewerten und Handeln als Teile eines durchaus emanzipatorisch verstandenen Kompetenzbegriffs (S. 98) leiten durch das Modell, das sich immer wieder an anschaulichen „Gestaltungen für die Praxis“ zu bewähren hat. Es wäre evtl. konsequent gewesen, nach bildungstheoretischer und lerntheoretischer eine kompetenztheoretische Didaktik zu postulieren, da der vom Verfasser verwendete Begriff „unterrichtsorientierte Didaktik“ auf den ersten Blick tautologisch wirkt. Diese originelle Wendung, Didaktik durch den Kompetenzbegriff aus ihrer Klemme zwischen Bildung und Lernen zu befreien, kann nicht nur Didaktik neu beleben, sondern auch den Kompetenzdiskurs aus seiner neoliberalen Überformung herauslösen und in emanzipatorischer Grundhaltung für die Erwachsenen- und Weiterbildung neu füllen.

Da nun der Band aber empirisch auf universitärem E-Learning fußt, ist die Übertragung in die Weiterbildung nicht ganz einfach. Auch wäre es sicher hilfreich gewesen, die empirischen Ergebnisse des hochschuldidaktischen Diskurses einzubeziehen. Da nun grade der Didaktik – im Gegensatz zu lerntheoretisch inspirierter Forschung – immer wieder vorgeworfen wird, ihr mangle es an empirischer Unterfütterung, hätte zudem eine dichtere Verknüpfung von Empirie und Theorie sicher eine noch bessere Rezeption des Buchs vorbereitet.

Entstanden ist ein handlungsorientiertes, praxisnahes Buch, das vor allem den Stand der theoretischen Diskussion umfangreich aufgreift. Als Einstieg in die Diskussion – besonders für Studierende – ist die Abhandlung aufgrund des argumentativen Stils hilfreich. Zudem legt der Verfasser einen ungewohnt breiten Überblick über mehrere theoretische Teildiskurse vor, die sonst eher unverbunden bleiben.

Anke Grotlüschen