

Rezensionen

Ewelina Mania (2018): Weiterbildungsbeteiligung „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive, Bielefeld: wbv, ISBN 978-3-7639-1203-2

Die Lektüre dieser anregenden Promotionschrift – angenommen an dem Universitätsstandort Koblenz – von der DIE-Mitarbeiterin Ewelina Mania erfolgte in Dänemark. Dabei wurde dem Rezensenten von Promovenden einer Summer School bestätigt, dass mehr als 20 dänische Stadtteile aufgrund von Ausländeranteil und dem Anteil von Sozialleistungsbeziehern zukünftig offiziell und wörtlich als „Ghetto“ sozialstaatlich und juristisch kategorial eingestuft werden. In diesen Ghettos sollen die gleichen Straftaten härter bestraft werden als in anderen Stadtteilen, um abzuschrecken. Ab dem zweiten Lebensjahr müssen „Ghetto-Kinder“ wöchentlich mindestens 25 Stunden von ihren Familien verpflichtend getrennt sein, um dänische Sprache und Werte zu erlernen. Dieses an Dystopien erinnernde Beispiel aus dem in Deutschland manchmal sozialromantisierend als „hyggelig“ wahrgenommenem Dänemark zeigt zugespitzt, wie mit sozialstatistischen Daten unterlegte Sozialraumorientierung inhumane, ungerechte und diskriminierende Züge ohne historisches Bewusstsein annehmen kann.

Umso wichtiger und gelungener ist es, dass die rezensierte Publikation mit den Begriffen „Bildungsferne“ und Sozialraumorientierung einen aufmerksamen und kritischen Umgang sucht. Stellenweise hätte ich mir eine noch intensivere Diskussion der Begrifflichkeit gewünscht. So lohnt sich die Frage, warum

Begriffe wie „Bildungsferne“ seit den PISA-Studien eine solche Begriffskonjunktur erfahren haben und medial verwendet werden. Von der Anerkennung und der Sichtbarkeit von Problemlagen von Teilgruppen bis zur Stigmatisierung ebendieser Gruppen sind es manchmal nur wenige Schritte. In der Promotionsarbeit wird dies eher anhand des Zielgruppenbegriffes problematisiert.

Die Arbeit zieht in ihrer kritischen Auseinandersetzung mit der Bildungsberichterstattung und der quantitativen Partizipationsforschung maßgeblich Holzer und Wittpoth heran. Der Begriff des „Regulativs“, wie er von Wittpoth entfaltet wurde, wird gleichgesetzt mit dem Begriff des „Faktors“ (S. 19), was nicht komplett nachvollzogen werden konnte. Die Kritik an der quantitativen Weiterbildungsforschung macht sich u. a. fest an einer „Normativität der Pädagogischen Perspektive“, der „sozialen Erwünschtheit“, der „Nicht-Teilnahme nicht im Fokus“ oder der „Mittelschichtorientierung“ (S. 36 ff.). Hier hat sich der Rezensent doch gefragt, ob sich die Kritisierenden wirklich intensiv mit den „Mühen der Ebene“ bspw. von Fragebögen auseinandergesetzt haben? So halte ich es für gewagt zu behaupten, dass die Nicht-Teilnahme in Surveys nur ein „Nebenaspekt“ (S. 38) sei. Es wäre wohl noch besser für die Arbeit gewesen, wenn die Autorin auch die Kritiker der quantitativen Partizipationsforschung kritisch reflektiert hätte. So wirkt die Publikation teilweise zunächst als ein Schildern der Unzulänglichkeiten quantitativer Forschung, um damit das Plädoyer für qualitative und damit auch die eigene Forschung zu begründen. Das Aufzeigen einer komplementären Sichtweise beider Paradigmen wäre m.E. der Arbeit besser angemessen gewesen. Erst relativ spät wird dies mit Verweisen auf Kuper in der Promotionschrift zumindest er-

wähnt, wenngleich es dann argumentativ den Ruf nach mehr qualitativer Forschung begründet (S. 41).

Im empirischen Teil werden differenziert die Befunde aus einem Berliner Viertel präsentiert. Dies ist sehr anschaulich und eine wahre Fundquelle für viele anschauliche Anregungen belegt mit zu meist kurzen Zitaten. Hier liegt für mich eindeutig eine Stärke der Arbeit. Es braucht solche differenzierten und stadtteilbezogenen Arbeiten, um sich vertieft mit der Thematik zu befassen und sich mit vielleicht für manchen fremden Lebenswelten fern von Klischees zu befassen. Damit könnten sozialstatische Ergebnisse, die oft lediglich aus dem „Vogelflug“ (von Rosenblatt) berichten, lebensweltlich näher ausdifferenziert und plastisch werden.

Im Schlussteil werden die Befunde – begrifflich oft als „Regulative“ bezeichnet – in das sogenannte SONI-Schema aus der Sozialraumforschung eingeordnet. Dies ist interessant und als eine eigenständige Leistung deutlich zu würdigen. Allerdings stellt sich die Frage, wofür der Begriff des „Regulativ“ nun präzise stehen soll? Es wirkt doch teilweise etwas schwammig und „Regulativ“ könnte ein nahezu alles meinender „Omnibusbegriff“ werden? Viele weitere Regulative könnte man sich so denken. Bei mancher Zuordnung kann man sich fragen, ob diese nicht in anderen Bereichen anzusiedeln wäre und die vermeintlich eindeutige Zuordnung statt Mehrfachzuordnung nicht einiges verschließt? So ist der Begriff Bildungsinteresse in der Grafik (S. 168) eindeutig dem Individuum zugeordnet. Kann man dies interessentheoretisch so sagen und erfolgt die Interessengenese nicht auch viel über Netzwerke, im Milieu und durch die so-

zialräumliche Präsenz oder Nicht-Präsenz von Bildungs- und Kulturarbeit? Und schließlich kann man fragen, warum Alter und Geschlecht als Regulative nur implizit auftauchen bei beispielsweise kritischen Lebensereignissen wie Familiengründungen? Begründet in der Studie tendenziell die Sprache der Interviewten, was ein Regulativ ist? Welche Rolle spielt Abstraktion als Leistung von Wissenschaft? Bringt dieses Schema insgesamt die Partizipationsforschung wirklich weiter oder fasert sie so nicht leicht nahezu unendlich aus? Zumindest die Gefahr würde der Rezensent sehen, wenngleich es sicherlich eine Anregung darstellt.

Insgesamt liegt eine sehr lesenswerte und kreative Arbeit vor. Sie eröffnet neue Perspektiven und gibt vielfältige Impulse. Dabei werden stellenweise Risiken eingegangen. Vielleicht werden manchmal gewisse Literaturquellen oder Positionen im akademischen Diskurs zu unkritisch rezipiert und das vermeintliche Schisma zwischen quantitativer und qualitativer Forschung wird mal wieder eher vertieft statt erkenntniserweiternd überwunden? Letztlich ist jedoch der Autorin nachdrücklich zu danken, dass sie so mutig versucht hat, neue Wege modellbildend zu beschreiten und an bestimmte Ansätze der kritischen Weiterbildungsforschung einen empirischen Anschluss zu suchen und eine Fortführung anzustreben. Innovationen sind selten direkt erfolgreich, aber nach Überarbeitungen und Modifikationen können sie umso wertvoller sein. Es wäre zu wünschen, dass sozialraumorientierte Arbeiten an dieser Schrift ggf. in Zukunft sondierend anknüpfen und der Ansatz samt seiner Begrifflichkeit noch weiterentwickelt und präzise entfaltet werden kann.

Bernd Käßlinger

Natalie Pape (2018): Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Münster: Waxmann, 213 S., ISBN 978-3-8309-3768-5

Die Dissertationsstudie von Natalie Pape nutzt das Habituskonzept von Bourdieu, um die Verknüpfung von subjektiven Praktiken der Schriftsprache und gesellschaftlichen Strukturen herzustellen. Während frühere Studien bereits auf den Zusammenhang von schichtspezifischen Merkmalen sozialer Benachteiligung und geringer Schriftsprachkompetenz hinweisen, erklärt Pape auf der Basis ihrer habitushermeneutischen Analyse den alltagsweltlichen Zusammenhang der Nutzung von Schriftsprachkompetenzen. Pape fasst ihr Forschungsinteresse in drei leitenden Fragestellungen zusammen: 1. Aus welchen sozialen Milieus kommen Teilnehmende aus Alphabetisierungskursen? 2. Über welche habitus- und milieuspezifischen Zugänge zu Schriftsprache verfügen sie? 3. Wie ist die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs in die milieuspezifische Alltagspraxis eingebettet?

Das Buch gliedert sich in acht Kapitel. Nachdem in der Einleitung der Forschungsansatz begründet und der Aufbau der Arbeit dargelegt wird, folgt in Kapitel zwei die grundlegende Begriffarbeit (Funktionaler Analphabetismus, Grundbildung und Literalität) und die Aufarbeitung des Stands der Alphabetisierungsforschung, der Lesesozialisationsforschung und der Forschungsarbeiten, die Literalität als soziale Praxis verstehen. Nach einem Kommentar dazu, dass der Forschungsstand eine milieuspezifische Einbettung von literalen Praxen nahelegt, hält Natalie Pape im Zwischenfazit fest, dass die Subjekte über eigensinnige Zugänge zu Schriftsprache und Lernen verfügen, die gesellschaftli-

chen Vorgaben und pädagogischen Maßnahmen zuwiderlaufen können. Einstellungen zu Schriftsprache und literale Praxen seien weiterhin als langfristig erworben, kontextuiert und relativ stabil zu betrachten.

In Kapitel drei erläutert Pape die theoretischen Grundlagen der Studie. Es kommt ihr dabei darauf an, einerseits die heterogene subjektive Alltagspraxis im Umgang mit geringen Schriftsprachkompetenzen in den Blick zu nehmen. Andererseits soll die strukturelle Bedingtheit der (literalen) Praxis beleuchtet werden. Dazu werden Bourdieus Konzepte des Habitus, der Sprache als Mittel symbolischer Gewalt, der sozialen Felder und des sozialen Raums sowie dessen Weiterentwicklung und Übertragung auf Deutschland nach Vester et al. herangezogen. Mit Hilfe dieser Konzepte werden das Phänomen des funktionalen Analphabetismus und damit verbundene Benachteiligungen als Teil milieuspezifischer Alltagspraxis betrachtet. Weiterhin versteht Pape Literalität im Anschluss an Streets ideologisches Modell in erster Linie als ein plurales alltagsweltliches (nicht rein kognitiv-technisches) Phänomen, welches in gesellschaftliche Machtstrukturen eingebettet ist.

Im anschließenden vierten Kapitel wird das Forschungsdesign der Arbeit zusammengefasst. Die insgesamt 36 leitfadengestützten Interviews (Basisbefragung: n=19 und Folgebefragung: n=17) mit Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen an Volkshochschulen wurden im Rahmen des Forschungsprojekts „Interdependenzstudie“ geführt und für die Dissertation mit veränderter Fragestellung und Anwendung der Habitus-Hermeneutik vertiefend und ergänzend ausgewertet. Der Habitus wird dabei als einheitsstiftendes Prinzip in allen Lebensbereichen verstanden, welches dauerhaft erworben ist, aber durchaus auch

Veränderungsprozesse mit einbezieht. Pape identifiziert vier Eckfälle, die besonders kontrastive Grundmuster im Umgang mit Schriftsprache zeigten, und nutzt sie für eine intensivere Auswertung. Ziel ihrer hermeneutischen Deutungsarbeit ist es im Anschluss an Bourdieu, zwei Sinnschichten sozialer Praxis zusammenzuführen: Die unmittelbar zugänglichen subjektiven Sichtweisen und Handlungsprinzipien sozialer Akteur/innen sowie die darin eingelagerten gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Genese. Die Einzelfälle werden weiterhin vor dem Hintergrund des Milieumodells von Vester et al. eingeordnet und kontrastiert, um auf milieutypische Denk- und Handlungsmuster zu verweisen.

Kapitel fünf enthält die Habitus-hermeneutische Auswertung der vier ausgewählten Eckfälle. In Kapitel sechs werden die Ergebnisse zu den Eckfällen im Vergleich mit den weiteren Fällen der Studie zusammengefasst und im Milieumodell verortet. Über die gesamte Stichprobe von Kursteilnehmenden hinweg arbeitet Pape vier Habitusmuster heraus und benennt ihre zentralen handlungsleitenden Prinzipien:

1. Respektabilität und Status (traditionelles kleinbürgerliches Arbeitnehmersmilieu und traditionsloses Arbeitnehmersmilieu),
2. Autonomie und Pragmatismus (traditionelles Arbeitersmilieu sowie leistungsorientiertes Arbeitnehmersmilieu),
3. Anspruch und (begrenzte) Selbstverwirklichung (modernes kleinbürgerliches Arbeitnehmersmilieu) und
4. Vermeidung von Ausgrenzung (traditionsloses Arbeitnehmersmilieu).

Entlang dieser Prinzipien werden in Kapitel sieben vier unterschiedliche Grundmuster bzw. Zugänge zu Schriftsprache beschrieben:

1. Angestrengt-ambitionierte Literalität,
2. Sachbezogen-pragmatische Literalität,
3. Präzisions-elaborierte Literalität und
4. Gelegenheitsorientierte Literalität.

Im letzten Kapitel (acht) werden die zentralen Befunde der Studie ins Verhältnis zum Forschungsdiskurs gesetzt und die Perspektiven für Praxis und Forschung werden diskutiert.

Die in dieser Dissertation erarbeitete milieuspezifische Differenzierung erweitert den Diskurs zum Thema des funktionalen Analphabetismus bedeutsam indem sie die „begrenzte Vielfalt“ innerhalb der Gruppe von Teilnehmenden in Lese- und Schreibkursen nachweist. Die Ergebnisse veranschaulichen weiterhin eindrücklich, dass ‚gemessene‘ Kompetenzen allein wenig über gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten aussagen. Der Umgang mit Schriftsprache, Bildungsauffinität, Selbstwahrnehmung und Lebensbewältigungsstrategien sind nicht unmittelbar mit Kompetenzstufen und Schichtzugehörigkeit verknüpft. Vielmehr erweisen sich der Umgang mit ‚Schriftsprachdefiziten‘, der Zugang zu Schriftsprache im Alltag sowie der Zugang zum wieder aufgenommenen formalen Lernen im Erwachsenenalter als stark durch das Herkunftsmilieu bestimmt und damit nur schwer veränderlich. Die Entscheidung zum Kursbesuch verweist allerdings laut Pape auf Habitus-Milieu-Diskrepanzen. Für die Praxis ist es folglich einerseits relevant, die Entscheidung zum Kursbesuch als Bedürfnis nach Zugehörigkeit zum Herkunftsmilieu oder zu einem angestrebten Milieu zu verstehen. Andererseits muss auch die Vermittlung des Lerngegenstands ‚Lesen und Schreiben‘ milieutheoretisch reflektiert werden, da sie von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen geprägt sein kann. Für die praktische Alphabetisie-

rungsarbeit ergibt sich weiterhin die Notwendigkeit lebensweltorientierte Konzepte zu entwickeln, die auf einem breiter angelegten Verständnis von Literalität als einer sozialen Praxis (z. B. health literacy, political literacy, digital literacy) basieren.

Barbara Nienkemper

Political economy of adult learning systems: Comparative study of strategies, policies and constraints, by Richard Desjardins, London, Bloomsbury, 2017, 288 pp., £ 82.08 (hardcover), ISBN 9781474273664

Mit diesem Buch liefert Richard Desjardins Ergebnisse aus einem vom norwegischen Forschungsrat geförderten Projekt – seine Ergebnisse werden nicht von einem internationalen Konsortium, sondern mit Hilfe von Doktoranden, Sekundärquellen und der Interaktion mit Interessengruppen in den Ländern erarbeitet (S. 43). Dies ist relevant zu wissen, da Leser und Leserinnen ein größeres Konsortium erwarten, wenn sie die beeindruckenden Analysen sowohl hinsichtlich der Beschreibung der Erwachsenenbildung in den acht Länder-Fallstudien als auch hinsichtlich der drei vergleichenden Ansätze am Ende des Buches betrachten.

Das Buch bietet aber nicht nur umfangreiches und detailliertes Wissen über die ausgewählten Länder, sondern auch einen umfassenden Überblick über das, was der Autor „Politische Ökonomie der Erwachsenenbildungssysteme“ nennt. Desjardins beginnt daher mit der Diskussion gesellschaftspolitischer Positionen und skizziert ihre Ansätze zu Erwachsenenbildungssystemen (ALS). Er argumentiert, dass die modernistische Position (Keynes) und die zunehmende Komplexität die Notwendigkeit eines besseren Wissens über „Learning to be“

(Faure) fördert. Die neomarxistische Position versucht, das kritische Bewusstsein (Freire) und die Volksbildung (Grundtvig) zu verbessern, während die neoliberale Position (Hayek, Friedmann), basierend auf neoklassischen Wirtschaftstheorien, den Grundstein für evidenzbasierte Politikgestaltung und Bildungsforschung legt. Schließlich kommt der Autor zu dem Schluss, dass eine poststrukturelle Position dem Neoliberalismus entgegensteht und soziale Normen ablehnt und gleichzeitig die Identitätspolitik für Frauen, Minderheiten und Arbeiterklassen unterstützt.

Zur weiteren Analyse ordnet Desjardins die international bekannten Typologien des Bildungsabschlusses (ISCED) oder die Triaden des formalen, nicht-formalen und informellen Lernens in eine neue und interessante Nomenklatur um: Er nutzt die Grund- und Allgemeinbildung für Erwachsene (ABE, AGE), höhere Erwachsenenbildung/wissenschaftliche Weiterbildung (AHE), berufliche Weiterbildung (AVE) und liberal/politische Erwachsenenbildung (ALE) (S. 19-20). Für die Interpretation der Fallstudien ist es wichtig zu wissen, was diese neuen Typen umfassen, z. B. dass die AVE sowohl die formale Berufsschule als auch die Lehre (die er für weniger formal hält, was für die Deutschen zu Verwirrung führen würde) und die nicht-formale Berufsschule wie die berufliche Weiterbildung (S. 42 f.) umfasst.

Desjardins vergleicht acht Länder (Dänemark, Finnland, Norwegen, die Niederlande, Deutschland, das Vereinigte Königreich, USA und Korea) anhand von Daten aus der Studie: Internationales Programm zur Bewertung der Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) von 2012. Die Auswahl der Länder soll alternative Koordinierungsmechanismen abdecken (S. 3). Andererseits konzentriert sich die Auswahl der Länder auf „einige

der am weitesten fortgeschrittenen ALS“ (S. 43), definiert durch die in PIAAC gemessenen Teilnahmequoten.

Die Fallstudien decken dann die Schwierigkeiten der neuen Kategorien auf. Die Beschreibungen der ABE-Angebotsstruktur in den Vereinigten Staaten enthalten Programme, die auf die eine oder andere Weise zu formalen Qualifikationen führen sowie Englisch als Zweitsprache und Programme zur Leseförderung in der Familie. ABE und AGE, wie hier skizziert, decken nur die Sprachregelung für Zugewanderte in den beiden anglophonen Fällen (UK und USA) ab, nicht aber für die anderen sechs Fälle. Andererseits wird die Nationale Alphabetisierungsdekade in Deutschland (2016–2026) aus den Definitionen dieses Buches lernen müssen, um die Bildung der zweiten Chance, die Elternbildung und die Bildung von Zugewanderten in ihre Berichtsstrukturen einzubeziehen, anstatt sich auf die wenigen Teilnehmer und Teilnehmerinnen der non-formalen Alphabetisierung zu konzentrieren. Dies ist für politische Entscheidungsträger von großer Bedeutung, die Darstellung der ABE-Bestimmungen ist gut organisiert und in Desjardins' Arbeit leicht zu lesen.

Die Kernrelevanz der Kategorien wird dann in den Beteiligungstabellen dargestellt, die die PIAAC-Variablen in das Erreichen von ABE/AGE, AHE, AVE und ALE im Erwachsenenalter umstrukturieren. Dies geht über die üblichen Befunde zu Ungleichheiten bei den AE-Beteiligungsquoten hinaus. Die Grund- und Allgemeinbildung von Erwachsenen ist recht hoch (z. B. 13% der in Deutschland als Erwachsene erworbenen ABE/AGE-Qualifikationen), was mit dem Verbleib junger Erwachsener im Bildungssystem über 18 Jahre (Grundbildung) bzw. 21 Jahre (Allgemeinbildung) zusammenhängen kann. Die Er-

wachsenenbildungsquoten in Deutschland sind niedrig (8 % der AHE-Qualifikationen, die als Erwachsene erworben wurden). Diese Organisation der Variablen ermöglicht den Vergleich der Stärken der Grund-, Hochschul- und beruflichen Erwachsenenbildung. Die Ergebnisse stellen auch die Anzahl der Teilnehmenden dar und zeigen so, wie viele Menschen vom Erwachsenenbildungssystem profitieren. Leider sind die Fallstudien nicht mit der umfangreichen Literatur zu den Varianten des Kapitalismus oder der Wohlfahrtsstaatlichkeit verbunden, die am Anfang des Buches zu finden ist.

Der dritte Teil konzentriert sich auf Partizipations-, Ergebnis- und Koordinationsmuster. Die Partizipationsmuster beschreiben die über die Erwachsenenbildung erworbenen Qualifikationen (S. 181) und zeigen deutlich, dass die deutschen Erwachsenenbildungsquoten zu den niedrigsten gehören, während die in Korea und Norwegen am höchsten sind. Des Weiteren zeigt Desjardins, wie einige Länder ihre formalen Erwachsenenbildungssysteme zusehends ausbauen (S. 182). Er vergleicht auch die Wachstumsraten der ALS zwischen IALS Mitte der neunziger Jahre und PIAAC im Jahr 2012 und zeigt später, wie unterschiedlich die Beteiligungsquoten sind, was darauf hindeutet, dass Sozialpolitik wichtig ist (S. 190).

Die Ergebnisse werden in Bezug auf Beschäftigung und Einkommen, die Qualität des Arbeitslebens sowie die Auswirkungen der Umstrukturierung des Arbeitsplatzes skizziert (S. 224), verbunden mit den im Erwachsenenalter erworbenen formalen Qualifikationen. Der Autor weist darauf hin, dass die formale Erwachsenenbildung wächst und selten als eine Form der Erwachsenenbildung anerkannt wird, auch wenn sie regelmäßig in Statistiken wie der Erhebung zur Er-

wachsenenbildung (S. 223) erwähnt wird.

Koordinierungsmuster zeigen Erkenntnisse über die Nachfrage und die „unbefriedigte Nachfrage“ (Erwachsene, die teilnehmen wollten, aber nicht beginnen) sowie die Ausgaben des Wohlfahrtsstaates für Familie und Wohnen, aktive Arbeitsmarktpolitik, Bildung und Behinderung (S. 238) und die Wirtschaftsstruktur. Interessante Ergebnisse zeigen das Wachstum der Teilnahmequoten nach Ländern zwischen IALS und PIAAC, wobei der Schwerpunkt auf Erwachsenen liegt, die in der Alphabetisierung auf Stufe 2 oder darunter liegen (vgl. S. 249). Die Ergebnisse sind in allen anderen Ländern solide und zeigen, dass die Teilnahmequoten am unteren Ende der Alphabetisierungsskala deutlich gestiegen sind, sich in einigen Fällen sogar verdoppelt haben. Das sind gute Neuigkeiten.

Desjardins schließt, dass „die Länder, mit den besseren Partizipationsergebnissen auf der einen Seite und starken wirtschaftlichen und sozialen Resultaten auf der anderen Seite, diejenigen sind, die ihre breit angelegte Bestrebung nach Gerechtigkeit durchsetzen“ (S. 255).

Aus der Sicht eines Forschers wäre es gut gewesen, mehr Details über die Auswahl und Vorbereitung von Variablen und Teilstichproben sowie über die angewandten Methoden zu erfahren. Aus theoretischer Sicht wäre ein Zusammenhang zwischen den Varianten des Kapitalismus oder Wohlfahrtsregimes und den Fallstudien und den Mustern sinnvoll gewesen. Für Entscheidungsträger und Praktiker ist dies ein gut organisiertes Buch, mit Ergebnissen am Ende jeder Fallstudie und den drei Abschnitten über Muster. Die unglaubliche Kenntnis der Datensätze von den sehr frühen IALS bis hin zum neuesten PIAAC über alle Abschnitte der Hintergrundfragebögen hinweg macht es zu einer reichen

und inspirierenden Quelle für andere Forscher.

Anke Grotlüschen

Adult learning and education in international contexts: Future challenges for its professionalization Comparative Perspectives from the 2016 Würzburg Winter School. Edited by Regina Egetenmeyer, Sabine Schmidt-Lauff and Vanna Boffo. Peter Lang, Frankfurt a. M., 2017, 216 pp. Studies in Pedagogy, Andragogy and Gerontology series, vol. 69. ISBN 978-3-631-67875-6 (hbk), ISBN 978-3-631-71880-3 (ePUB), ISBN 978-3-653-07046-0 (ePDF)

Der umfangreiche Sammelband enthält 14 komparative Studien, die im Rahmen der „International Winter School“ 2016 durchgeführt wurden, einem zehntägigen, jährlich stattfindenden Programm der Universität Würzburg. Die Philosophie dieser Veranstaltung ist es, Nachwuchswissenschaftler/innen in der Erwachsenenbildung aus verschiedenen Ländern zusammenzubringen, vor allem aus Europa, aber auch aus Nigeria, Indien, China, Malaysia und Korea, der Türkei und Brasilien.

Die Winter School basiert auf der strategischen Partnerschaft ERASMUS+ mit dem Titel „Comparative Studies in Adult Education and Lifelong Learning“ (COMPALL). Das Training beginnt mit vorbereitenden Online-Seminaren, bringt die Teilnehmende dann zwei Wochen lang persönlich zusammen und endet mit begutachteten, vergleichenden Studien. Diese gliedern sich in drei große Bereiche: (1) Erwachsenenbildung im Kontext der internationalen Politik; (2) Rahmung der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung; und (3) Dimensionen der Professionalität in der Erwachsenenbildung. Die Teilnehmenden sind eingeladen, einer Gruppe im Online-Netzwerk LinkedIn beizutreten und Länderberichte

und andere nützliche Ressourcen zu nutzen (Links finden sich auf S. 12).

Die in diesem Sammelband vorgestellten Vergleichsarbeiten umfassen Richtlinienpapiere, Netzwerke und Interventionen, Politiken, Curricula und Beratungspraktiken, Didaktik und (subjektive) Theorien, um nur einige zu nennen. Die meisten Arbeiten werden von internationalen Teams verfasst; alle enthalten Vergleiche. Alle Arbeiten beginnen mit einer Definition ihres Tertium Comparationis und vergleichen dann zwei bis drei Länder. Dies ermöglicht einen Vergleich der Erwachsenenbildung in so unterschiedlichen Ländern wie Brasilien und Serbien oder Österreich und Indien, aber auch in Ländern, die Gemeinsamkeiten haben, wie z. B. postkoloniale Strukturen in Nigeria und Südafrika.

Die Ergebnisse von Singh & Assinger zeigen zum Beispiel, inwiefern sich indische und österreichische Berufsbilder in Bezug auf Governance und politische Ausrichtung unterscheiden. Der Governance-Ansatz in Österreich wird als kooperativ bewertet, während der indische Ansatz sektoral geteilt ist. Die Professionalisierung in Österreich entspricht den Anforderungen der Europäischen Union, während sich die indische Professionalisierung derzeit von der aufgabenorientierten hin zur marktorientierten Erwachsenenbildung verschiebt. Der Vorteil dieses Vergleichs liegt in seiner Genauigkeit, auch wenn die Autor/innen zugeben, dass den Ergebnissen eine breitere Diskussion über den sozialen und historischen Kontext fehlt (S. 61). Dies gilt für viele der Artikel und ist schade, denn es kommt selten vor, dass Autor/innen mit Erfahrungen aus erster Hand zusammenkommen, geschweige denn zusammen schreiben.

Während der Winter School 2016 entwickelten zudem italienische und

deutsche Doktorand/innen (Hösel & Terzaroli) eine Struktur, die weitere Vergleiche für den Bereich der Übergangsforschung die Berücksichtigung ermöglicht. Basierend auf Kathryn Ecclestone und Andreas Walther haben sie einen einschlägigen Analyserahmen ausgearbeitet. Für weitere Untersuchungen könnte der kritische Aspekt (der sichtbar, aber etwas implizit ist) geschärft werden: Soll Beratung denjenigen, die Rat suchen, helfen, sich an Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt anzupassen, oder ist geht es darum, sich zu widersetzen, sich zu wehren und Menschen in kollektive Gegenwehr einzubeziehen? Diese Debatte ist angelegt (S. 136-137), aber nicht hervorgehoben. Forschende, die diesen Ansatz nutzen, sollten sich bewusst sein, nicht das emanzipative Element der Erwachsenenbildung zu vernachlässigen.

Die Aspekte Emanzipation, Widerstand und Antikolonialismus werden in einer vergleichenden Studie über nigerianische und südafrikanische Lehrmethoden für den besonderen Ansatz indigener Lehrmethoden behandelt (S. 186). Die Autorin dieses Papiers (Simeon-Fayomi) unterscheidet klar zwischen „westlichen Lehrmethoden“ und „indigenen Lehrmethoden“. Während ihre Beispiele von Liedern und Tänzen mit historischem und religiösem Erbe überzeugen, zeigen einige von ihnen nicht unbedingt, wie Widerstand gelehrt wird, sondern eher, wie Nachlässigkeit und Prokrastination verhindert werden soll (S. 189), und wie gegebene Vorstellungen von Moral und Recht stabilisiert werden (ebd.). Insofern zeigt die Studie, wie Menschen bestehenden Normen unterworfen sind und nicht, wie sie ermächtigt werden, sich zu äußern und ihre Rechte einzufordern. Dieser detailliertere Vergleich kann durchaus weitere Forschung inspirieren, da er eine breite und systematische Grundlage bietet und das Wissen der

Autorin über die Erforschung indigener Praktiken reichhaltig und inspirierend ist.

Die Winter School Würzburg bietet eine einzigartige Gelegenheit für angehende Wissenschaftler/innen, Kenntnisse über die verschiedenen Praktiken der Erwachsenenbildung in vielen verschiedenen Ländern zu sammeln und auszutauschen. Doch statt nur Aspekte zu sammeln, führt dieses Format zu präzisen Studien mit einem beeindruckenden Themenspektrum – alles unter dem Aspekt der Professionalisierung. Ziel ist es, dass dies zu dauerhaften professionellen Kooperationen auf der ganzen Welt führen möge und viele weitere – auch größere – Studien dieser Art inspiriert. Um diese Arbeiten mit Studierenden zu lesen, kann es sinnvoll sein, sie mit Hintergrundinformationen über die betrachteten Länder vorzubereiten und die erstellten Länderberichte (S. 12) zu nutzen.

Anke Grotlüschen

Bernhard, Armin; Rothermel, Lutz; Rühle, Manuel (Hrsg.) (2018): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Weinheim: Beltz Verlag, 676 S., ISBN:978-3-7799-3132-4

Das von 35 Autoren und zwölf Autorinnen zusammengestellte Handbuch Kritische Pädagogik versucht sich zugleich als Einführung und als Handbuch zu platzieren. Während dabei das Editorial (Bernhard, Rothermel, Rühle) und der Hinweis auf das Studium (Eble) eher einführenden Charakter haben, scheinen die Einzelbeiträge einer klassischen Handbuchlogik zu folgen.

Kritisch bedeutet gemäß Einleitung u. a.: „Erziehungswissenschaftliche Theorien, pädagogische Einsichten, Modellvorstellungen, Menschenbilder und Methoden sind permanent auf ihre Legitimationsbasis hin zu überprüfen: Auf

welcher normativen Grundlage beruhen sie, inwiefern weisen sie diese aus und machen sie einer rationalen Bearbeitung zugänglich? Welche politisch-ökonomischen Zusammenhänge und Entwicklungen schlagen sich in welcher Form und mit welchen Konsequenzen darin nieder?“ (S. 16 f.). Die Herausgeber belegen verschiedene Versuche, Kritische Pädagogik als Indoktrination zu diskreditieren (S. 18 f.) oder als abgeschlossen zu konstatieren. Dies weisen sie entschieden zurück (ebd.) und fordern angesichts problematischer gesellschaftlicher Verhältnisse eine Permanenz Kritischer Pädagogik. „Systemtheoretische, konstruktivistische und postmodernistische Ansätze“ erscheinen ihnen „verträglicher“ und weniger kritisch gegenüber der Stabilisierung neoliberaler Verhältnisse (S. 19).

Zu fragen ist demnach, inwiefern die Handbuchaufsätze den Anspruch einlösen, kritisch auch gegenüber der eigenen Theorieannahme zu bleiben, das Kontroversitätsgebot (Lösch & Eis, S. 507) einzulösen und scheinbare Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen. Diese Aufgabe kann eine einzelne Rezensentin nicht einlösen, auch halte ich die obigen Grenzziehungen zwischen „kritischen“ und „verträglichen/systemstabilisierenden“ Gesellschaftstheorien für unzulänglich. Von hervorzuhebender Bedeutung ist m. E. die begründete Explizierung dessen, was als Kritik im pädagogisches sowie wissenschaftliches Denken verstanden wird.

Gegliedert ist das Handbuch in Grundlagen der Pädagogik, Grundbegriffe der Pädagogik, Dimensionen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Denkens, Adressat/innen der Pädagogik, Reflexion pädagogischer Praxisfelder sowie Gesellschaft und globale Probleme. Es enthält eine Reihe von Beiträgen mit spezifischer Relevanz für die Er-

wachsenen- und Weiterbildung. Sie sind nachfolgend (unzulässig) kurz besprochen.

Bildung (Armin Bernhard) und Bildungstheorie werden in ihrem Doppelcharakter historisch entfaltet und im Rekurs auf Heydorn als emanzipativ und im Widerspruch von Bildung und Herrschaft gedeutet. Weiterbildung wird in den Druck gesellschaftlicher Verhältnisse eingeordnet (S. 139–140). Das Projekt Bildung wird als unabgeschlossen deklariert und gegenüber konkurrierenden Theoremen wie dem Tod des Subjekts, dem Ende der Aufklärung und dem Scheitern der Moderne verteidigt (S. 146).

Der Aufsatz Lernen (Ulla Bracht), versucht einen historischen Durchgang, gelangt dann zu Meyer-Drawe und Faulstich, konstatiert Mängel und greift auf Piaget sowie Wygotski zurück. Brachts zentrales Motiv ist der Versuch, evolutionstheoretisch inspirierte Ansätze zu entfalten und den Dualismus von Individuum und Gesellschaft zu überwinden. Das besondere kritisch-pädagogische Element des Artikels erschließt sich nicht unbedingt, vor allem bei so reduzierter Rezeption subjektwissenschaftlicher Beiträge.

In der Erwachsenenbildung sporadisch bearbeitet (z. B. im Report 3/2005) wird die Didaktik, obwohl sie eine der zentralen praktischen Tätigkeiten ehemals Studierender darstellt. Der Handbuchaufsatz (Armin Kremer) rezipiert nun nicht etwa die erwachsenendidaktischen Ansätze (Hans Tietgens' erwachsenendidaktische Handlungsebenen, Oskar Negts exemplarisches Lernen zum Zwecke der Emanzipation anstelle von Klafkis exemplarischem Lernen zum Zwecke der Mündigkeit). Zugleich unterzieht er die allgemeinendidaktischen Modelle einer gründlichen und gut nachvollziehbaren Kritik.

Erwachsene (Katja Petersen, Christine Zeuner) werden zunächst als Adressat/innen bearbeitet. Hier wird dankenswerterweise der Begriff des/der Erwachsenen historisch eingebettet, an Rechtsmündigkeit gekoppelt (S. 349) und im Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft diskutiert. Dem folgt die Ausdeutung, dass Bildung und Wissen im Erwachsenenalter ihre Bedeutung beibehalten (S. 351). Psychologische und soziologische Perspektiven folgen, bevor Anthropologie und Erwachsenensozialisation, Biographie und Lernen entfaltet werden. Nicht rezipiert wird die Adressatenforschung oder die Adressierung von Erwachsenen (als unzulänglich, lebenslang lernbedürftig etc.) durch pädagogische und politische Diskursteilnehmende.

Der Aufsatztitel Alte (Irena Mejedovic) erscheint aus differenztheoretischer Perspektive eher eigenartig. Gemeint sind Menschen in höherem Lebensalter. Die Grenzziehungen werden im Aufsatz auch problematisiert, negative Alternsbilder sind der Autorin bekannt, entsprechende Diskriminierungen und negative Selbstzuschreibungen auch. Wäre der Titel also aktiv und begründet gewählt, hätte er eine gewisse Streitbarkeit und eine Kritik an widersprüchlichen Altersbegriffen zum Ausdruck gebracht. Eine solche Reflexion auf den Titelbegriff fehlt jedoch und sie wird in den Ansätzen für eine (kritische) Altenbildung auch nicht entfaltet.

Die Berufliche Aus- und Weiterbildung (Daniela Holzer & Erich Ribolits) wird mit der Problematisierung eröffnet, dass sie als eigener Themenbereich nur Folge einer künstlich anmutenden analytischen Trennung sein kann. Irritierend finden sie die Alterstrennung – ihres Erachtens ist die Ausrichtung auf Verwertung der Ware Arbeitskraft inzwischen schon im Kleinkindalter erkennbar, spä-

testens jedoch im Jugendalter (S. 467). Die Kritik, die künstliche Trennung von politischer und beruflicher Erwachsenenbildung unterschläge das politische Moment der Erwerbsarbeit, wird hier nicht ins Feld geführt. Arbeits- und Berufsbegriff werden entsprechenden Kritiken unterzogen, Aus- und Weiterbildung werden vor dieser Folie in Form dreier kritischer Einsprüche eher verneinend beurteilt. Meines Erachtens war man hier vormals bereits weiter und hatte auf kluge Weise die Dialektik verwertungsorientierter Bildung herausgearbeitet (2014, S. 47).

Für die Erwachsenenbildung (Ludwig Pongratz) wird ein historischer Durchgang präsentiert, der Erwachsenenbildung unaufhebbar in der Aufklärung verankert (S. 486). Den Artikel durchzieht die Kenntnis von Ambivalenzen, z. B. die Widersprüchlichkeit von subjektiver Autonomie und verdrängter, verwilderter Leidenschaft (S. 486). Pongratz deutet die Neue Richtung mit ihrer Arbeitsgemeinschaft auf Augenhöhe als Widerstand gegen bevormundende Vortragsformen, vielleicht war da aber nicht viel zu bevormunden, da die niederen Stände sich die Vorträge ohnehin nicht angehört haben. Er konstatiert, die Volksbildung habe die „Volk-Bildung“ ins Werk gesetzt (S. 488), hier wäre m.E. zwischen bürgerlicher Erwachsenenbildung und sozialistischer Arbeiterbildung zu differenzieren.

Der Aufsatz Politische Bildung (Betina Lösch & Andreas Eis) formuliert zunächst – anders als die meisten anderen Aufsätze – eine Arena des Lernens, die über die Institutionen von Schul- und Erwachsenenbildung hinausreichen. Hier wird Lernen in Bewegungen, auch über einen staatsbürgerlichen Politikbegriff hinweg diskutiert. Die historische Einordnung hingegen fokussiert formale und non-formale Angebote und über-

springt die Rolle der Re-Education. Weiterführend erscheint mir die kritische Einordnung der gegenwärtig so modernen „Demokratiepädagogik“ im Verhältnis zur politischen Bildung. Die Autor/innen fordern eine Problematisierung der herrschaftsförmigen Grenzziehungen (S. 507). Pro und Contra des Beutelsbacher Konsens' und der ‚Frankfurter Erklärung‘ werden entfaltet.

Im Vergleich dazu wirkt der Aufsatz Kulturpädagogik (Alf Hellinger) dezidiert politisch und diskutiert Kultur im Gegensatz von bürgerlicher Kultur und Arbeiterkultur bis zur „kulturellen Gegenmacht“ (S. 519-520). Kultur wird mit Marx als geistige Macht des Bürgertums kritisiert und zu Arbeit ins Verhältnis gesetzt. Statt kultureller Bildung im Sinne der Kultusministerkonferenz wird auf eine Neubestimmung kulturpädagogischen Handelns gedrängt, nicht zuletzt im Rückgriff auf Gramsci, Marcuse und Freud (S. 529).

In den anschließend diskutierten Aufsätzen zu Gesellschaft und globalen Problemen liegen wiederum reichhaltige Anchlüsse für die Erwachsenenbildung, darunter befinden sich viele Themen, die für Studierende interessant sind. Dies umfasst gewerkschaftliche und kapitalismuskritische Bildungsarbeit (Veiglhuber), Globalisierung (Messerschmidt), Geschlechterverhältnisse (Borst), Migration (Auernheimer, Baros), Rechten Radikalismus (Ahlheim), Frieden (Kubsda), Nachhaltigkeit (Kehren, Bierbaum) und Medien (Rühle).

Das vorgelegte Handbuch ist durch argumentative anstelle empirischer Belege seiner Aussagen gekennzeichnet. Kritik illegitimer Herrschaft, Kritik von Verschleierungstechniken, Kritik euphemistischer Begriffe und Praktiken ist in unterschiedlicher Weise gelungen, manchmal äußerst differenziert und erhellend. Wenn Ideologiekritik u. a. bedeutet,

Selbstverständliches der Prüfung zu unterziehen, müsste für diesen Band eine Prüfung des Begriffs Neoliberalismus vorgenommen werden. Von einem Hayek'schen oder Friedman'schen Neoliberalismus ist die deutschsprachige Bildungspolitik vermutlich weit entfernt. Eine neomarxistische Ausarbeitung dessen, welche neoliberale Theoriefigur in

der deutschsprachigen Politik als dominant konstatiert wird, was sie charakterisiert und wie sie sich durchsetzt, wäre sicher hilfreich gewesen.

Für die Erwachsenen- und Weiterbildung sind in diesem Handbuch eine Fülle kluger und streitbarer Anknüpfungspunkte gegeben, die nicht zuletzt die Arbeit mit Studierenden bereichern werden.

Anke Grotlüschen