

Behrens, Heidi/Ciupke,
Paul/Reichling, Norbert (Hg.)

Lernfeld DDR-Geschichte

Ein Handbuch für die politische Jugend- und
Erwachsenenbildung
Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. 2009,
509 Seiten, 36,80 Euro,
ISBN 978-3-8997-4456-9

Der 20. Jahrestag des Mauerfalls hat im Jahr 2009 die Geschichte der ehemaligen DDR wieder in die öffentliche Diskussion gerückt. Der SED-Staat existierte vierzig Jahre; er gehört zur deutschen Teilung und Geschichte. Somit ist er Gegenstand der Auseinandersetzung und Teil des Erinnerungsdiskurses und kollektiven Gedächtnisses. Diese können aber nur ermöglicht und gesichert werden, wenn einerseits gehaltvolle Beiträge aus der Forschung vorliegen und andererseits Materialien für die historisch-politische Bildungsarbeit zur Verfügung stehen. Zu beiden Aspekten liefert der umfangliche Sammelband einen überzeugenden und gehaltvollen Beitrag.

Den renommierten Wissenschaftler/inne/n und Praktiker/inne/n geht es in 37 Beiträgen um zahlreiche Themen der außerschulischen politischen Bildung, Arbeits- und Lernformen und ausgewählte historische Lernorte zur SBZ- (Sowjetische Besatzungszone), DDR- und deutsch-deutschen Geschichte. Die Texte sind nach diesen drei Bereichen gegliedert. Der Band wurde von der Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur gefördert. Die Herausgeber weisen auf das „umkämpfte Feld“ der DDR-Aufarbeitung hin und akzentuieren die Texte in ihrer Bedeutung „für die Zukunft demokratischer Kultur und Teilhabe in Deutschland“ (S. 15). Die Beiträge sind durchweg eine Fundgrube; sie vermitteln Informationen, bereichern Perspektiven und geben Anregungen für die politische Bildung auf einem hohen Niveau.

Nach drei einführenden und informativen Texten zum Feld des historisch-politischen Lernens, der DDR-Geschichte in der politischen Jugendbildung und der „DDR als Geschichte“ wird eine Vielzahl von Themen

behandelt: Herrschaft und Repression, Widerstand – Opposition – Friedliche Revolution, deutsch-deutsche Nachkriegsgeschichte, Grenzen und Teilung, Ideologie und Ideologievermittlung, Diktaturenvergleiche. Zum Themenspektrum gehören auch Arbeit – Wirtschaft – Gesellschaft, normaler Alltag, Generationenverhältnisse, Frauen – Gleichstellungspolitik sowie Bildung – Erziehung – Kultur. In den facettenreichen Materialien werden nachdrücklich Dimensionen deutlich, die den Blick schärfen – um auf einige wenige hinzuweisen – für die Rolle der Hegemonialmacht UdSSR, die Monopolpartei SED und den Polizeistaat, die Entwicklung der Opposition, für Geschichtsdeutungen, die Versprechen des DDR-Staates und schließlich den Nahbereich und „DDR-typischen Alltag“. Sie werden als Quellen und Konzepte für Bildungszwecke verstanden und aufbereitet.

In den Texten zu den Arbeits- und Lernformen wird ein vielfältiges Panorama zur „Gestaltung des Lernens“ (S. 227) angeboten. Das Spektrum reicht von Quellenarbeit über Zeitzeugengespräche bis hin zum multimedialen Lernen; dabei wird der aufklärend-reflexive Gehalt von Lebensgeschichten und lebensweltlichen Zusammenhängen als „mündliche(n) Quellen“ besonders akzentuiert. In einzelnen Beiträgen geht es u.a. um biographische Kommunikation, Museen und Ausstellungen, internationale Begegnungen, Stasi-Unterlagen, Geschichts- und Schreibwerkstätten. Die ausgewählten „besonderen“ Lernorte im dritten Teil werden als Räume und dingliche historische (und für die Gegenwart bedeutsame) Quellen verstanden, „die Auskunft geben“, aber zugleich in ihren Schichten mit einer besonderen Didaktik erschlossen und gedeutet werden müssen. Beiträge gibt es über DDR-Gefängnisse, Orte der Staatsicherheit, Lager und Friedhöfe, Museen und Archive, Grenzgänge auf dem Rad, zum Jugendwerkhof Torgau, zum Stadt- und in den Straßen und schließlich zu Kirchen und Pfarrhäusern.

Das Buch wird abgerundet mit zahlreichen Anhängen, die Auskunft über die Aufarbeitungsinstitutionen der DDR-Geschichte, zu Verbänden und Initiativen, Ge-

denk- und Erinnerungsstätten, Museen und Ausstellungen, Archiven und Bibliotheken, Einrichtungen der DDR-Forschung und Fortbildungsmöglichkeiten geben.

Es ist den Herausgeber/inne/n gelungen, ein informatives und anregendes Handbuch zusammenzustellen. Die Texte sind einem Niveau verpflichtet, das wissenschaftliche Erkenntnisse, Erinnerungsorte und historisch-politische Bildungspraxis zusammenbringt. Als aufbereitete Materialien zeigen sie einerseits, wie die DDR „funktionierte“, andererseits regen sie zur Nachdenklichkeit und Auseinandersetzung an; sie vergegenwärtigen weiter einige Facetten einer „Diktatur der Grenzen“ (Lindenberger). Eindringlich und anschaulich wird deutlich, warum sich die politische Jugend- und Erwachsenenbildung – als Akteurin im öffentlichen und biographischen Erinnerungsdiskurs und als Lernfeld für Geschichtsbewusstsein – neben der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit auch mit dem SED-Staat und der deutsch-deutschen Nachkriegsgeschichte beschäftigen muss. Rainer Eppelmann ist zuzustimmen, wenn er „Zum Geleit“ u.a. formuliert: „Der vorliegende Sammelband ist ausgezeichnet dazu geeignet, die vielfach festgestellten Defizite in der Bildungsarbeit zur DDR-Vergangenheit zu beheben.“

Benno Hafeneeger

Böhm, Stefan

Individuelle Weiterbildungsstrategien

Zum Lernen von Professionellen in Unternehmen

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009,
279 Seiten, 35 Euro,
ISBN 978-3-7639-3695-3

Eingebettet in die Diskussionen der individualisierten Lernverantwortung im Kontext des lebenslangen Lernens stellt sich zunehmend die Frage nach den komplexen Wirk- und Gelingensfaktoren betrieblicher Weiterbildung. Stefan Böhm greift im Rahmen seiner Dissertation diese hoch aktuelle Thematik des Weiterbildungslernens von Erwachsenen

auf, die nicht nur mit dem Blick der Erwachsenenbildung, sondern auch aus unternehmerischer Perspektive sehr vielschichtig ist. Im Rahmen seiner grundlagentheoretisch verankerten und biographieanalytisch unterlegten Studie widmet er sich den individuellen Lernstrategien von Professionellen in Unternehmen der IT-Branche.

In *Kapitel 1* stellt Böhm in Abgrenzung zu aktuellen thematischen Referenzstudien die biographische Seite der individuellen Weiterbildungsstrategien in den Vordergrund (11), die Bezug auf die jeweilige Logik der Profession und des Unternehmertums nehmen. Anhand exemplarischer, empirischer Studien zu sozialer Situierung, Milieu und Habitus, betrieblichen und persönlichen Gelegenheitsstrukturen sowie zur individuellen Einstellung wird der Einfluss der Umwelt auf individuelle Weiterbildungsstrategien in *Kapitel 2* dezidiert belegt. Unter Zuhilfenahme subjektwissenschaftlicher Theorien (Holzkamp) und systemisch-konstruktivistischer Ansätze (Arnold/Siebert) mit Fokus auf die lerntheoretischen Aspekte in der Theorie autoopoetischer Systeme nach Luhmann wird die Breite des Forschungsgegenstandes skizziert. Mit Blick auf die untersuchungsleitende Fragestellung stellt Böhm die Referenzsysteme Lernen, Profession und Unternehmen vor, auf die er in der empirischen Analyse rekurriert, wenn er darlegt, unter welchen Bedingungen die Professionellen intensiv lernen (62). Während die Ausführungen zu Unternehmen und Profession begriffsscharf gefasst sind, werden mit Verweis auf die Themenstellung der Studie und die damit verbundene offene Erzählauforderung Lernen und Weiterbildung begrifflich weniger apodiktisch unterbreitet (41; 50).

Umso fundierter fällt die methodische Einbettung der Studie im folgenden *Kapitel 3* aus. Die Grundgedanken der Grounded Theory werden in ihrem aneignungstheoretischen Ansatz aufgezeigt, und das verwendete Kalkül wird strukturiert erläutert. Neben einer gelungenen, selbstkritischen Reflexion des eigenen Forschungsprozesses im Kontext des Samplings ist besonders die Typisierung der Interviewten anhand des eigens ergänzten Auswertungsschrittes „Gleichnisse und Aus-

sagen“ (79) interessant, wobei jedoch den acht Probanden jeweils nur eine Weiterbildungsstrategie zugeordnet wird, was sich in der weiteren Ergebnissicherung als potenziell zu vereinfacht erweist.

Von zentralem Stellenwert ist die sorgfältige Ergebnispräsentation in *Kapitel 4*. Anhand eines wiederkehrenden Schemas von offener Kodierung, axialer Kodierung (mit den Aspekten von unternehmerischem Handeln, Entfremdung, professionellem Handeln und Professionsbezug), Gleichnissen und Aussagen und selektiver Kodierung werden die zentralen Passagen der Interviews präsentiert. Dies geschieht leider nicht anhand von Originalzitatzen aus den Interviews, die die Ergebnisse deutlich plastischer präsentiert hätten, sondern bereits auf einer theoretisch-abstrakten Ebene.

Die empirischen Resultate zusammenfassend entwickelt Böhm eine Theorie, wie Professionelle in Unternehmen ihre individuellen Weiterbildungsstrategien konstruieren. So ist die Lernmotivation weniger im Antrieb aus der Profession begründet, sondern eher eine durch das jeweilige Unternehmen gesetzte Anforderung (250). Es geht ihnen vorrangig darum, sich umweltförmig anzupassen. Relevant sind einerseits die zu erwartenden Begünstigungen sowie andererseits der Weg dorthin, wobei zu konnotieren ist: „Die Professionellen sehen entweder sich selbst oder die Lernaufgabe selbst als Gegenstand ihrer Lernaufgabe“ (251). Böhm klassifiziert hier vier Typen: Umweltförmigkeit durch Hinnahme oder Übernahme der Lernaufgabe, eigene Methodik oder Potenzial zum Lernen, wobei alle vier Gruppierungen jeweils eine Variante aufweisen, die Lernen als Selbstorganisationsaufgabe begreift und eine, die es als Selbststeuerungsaufgabe auffasst.

Während in *Kapitel 5* die Kontextualisierung von Weiterbildungsstrategien und Profession/Unternehmen, die Motive der Weiterbildung und die Debatte um die Selbstreferenz im Vordergrund stehen, wendet sich Böhm im letzten *Kapitel 6* noch einmal der Diskussion des Forschungskalküls zu.

Insgesamt besticht die Arbeit nicht nur durch die komplexe und profunde Darstel-

lung der zugrundeliegenden Theorien, sondern auch durch die gründliche Auswertung des empirischen Materials. Mit Blick auf die Lernmotive und die damit verbundenen individuellen Weiterbildungsstrategien ernüchert insbesondere die zentrale Bedeutung der Unternehmen. Selbstbestimmtes Lernen wird in seiner Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit sichtbar.

Mit Verweis auf die qualitativ biographische Forschung und die narrative Offenheit der Grounded Theory ist es bedauerlich, dass Böhm sich in seiner Auswertung allein auf drei zentrale Kriterien bezieht und weitere Themenfelder der Interviewten nicht erwähnt, zumal er sich unter der Prämisse der Vergleichbarkeit auf eine äußerst homogene Probandengruppe beruft. Diese Sichtweise zu erweitern, wird Aufgabe zukünftiger Arbeiten sein.

Kira Nierobisch

Emminghaus, Christoph/Tippelt, Rudolf (Hg.)

Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen

Abschließende Ergebnisse zum Programm

„Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009, 207 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3888-9

Seit dem Jahr 2001 fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Abstimmung mit den Ländern in einem großen Programm den Auf- und Ausbau bildungsbereichs- und trägerübergreifender regionaler Netzwerke. Ziel ist es, innovative Maßnahmen im Bereich des Lebenslangen Lernens zu entwickeln, zu erproben und schließlich auf Dauer zu implementieren.

Seit Beginn wurde das Programm wissenschaftlich begleitet, wobei das flankierende Konsortium der ersten drei Jahre (2001–2004) ein anderes war als das der letzten drei (2005–2008). Die nun vorliegende Ergebnisdarstellung bezieht sich in erster Linie auf die Erhebungen der letzten

drei Jahre, die von der Ludwigs-Maximilians-Universität (LMU) und vom Rambøll Management durchgeführt wurden und in denen sich die Netzwerke in den sogenannten „Vertiefungsphasen“ befanden. In diesem Zeitraum wurden Lernende Regionen mit den fünf Innovationsschwerpunkten *Bildungsberatungsagenturen, Lernzentren, Übergangmanagement, Aus- und Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) und Kommunale Kooperationen mit Lernenden Regionen* gefördert. Die Zielsetzung der wissenschaftlichen Begleitung bestand zum einen in der Überprüfung der Zielerreichung des Gesamtprogramms, zum anderen in der Überprüfung

- der Nachhaltigkeit der Netzwerke,
- der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit und
- der Zusammenarbeit mit der Wirtschaft.

Die vorliegende Publikation ist wohlthuend plausibel und übersichtlich strukturiert. Sie stellt nach einer kurzen Verortung des begleiteten Programms in bildungspolitische und bildungswissenschaftliche Kontexte angemessen transparent Zielsetzung, Methoden und Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung dar. Letztere werden zunächst in die oben genannten Innovationsschwerpunkte gegliedert. Dabei werden die Kapitel „Bildungsberatungsagenturen“ und „Lernzentren“ jeweils zusätzlich durch eine Fallstudie illustriert, was die Anschaulichkeit der vorher genannten Ergebnisse erhöht.

Abschließend folgen als Ausblick Ausführungen über Zielsetzungen und Gelingensbedingungen regionalen Bildungsmanagements, die somit die Frage der Nachhaltigkeit der Netzwerke in den Fokus nehmen. Zum Thema der Kooperation mit den Kommunen, denen ein besonderer Einfluss auf die Rahmenbedingungen der Netzwerkarbeit eingeräumt wird, kommen die Autoren zu dem Schluss, dass das Programm „Lernende Regionen“ wesentliche Impulse zur Kooperation zwischen Kommunen und Netzwerken gegeben hat. Sie konstatieren jedoch auch noch in vielen Bereichen ungenutzte Potenziale und führen abschließend einige für eine gute Kooperation günstige „Kernpunkte“ auf (z.B. die

Bündelung regionaler sozialer Ressourcen, eine hohe soziale Kohäsion etc).

Angebote von Bildungsberatung konnten nach Ansicht der Autoren erfolgreich regional implementiert werden. Die Ausbildung der dort tätigen Berater/innen kann durch die in den „Lernenden Regionen“ entwickelten „Regionalen Qualifizierungszentren“ gesichert werden. In vielen Kommunen ist die Übernahme der Berater/innen z.B. durch die Anbindung an die Volkshochschulen beabsichtigt. In den Lernzentren sehen die Autoren eine wichtige Unterstützung des lebenslangen, selbst gesteuerten Lernens. Als Erfolgsbedingungen solcher Institutionen nennen sie u.a. eine finanzielle Förderung und eine hohe Qualität des Angebotes, verbunden mit einer qualifizierten Lernberatung/-begleitung.

Dass es einzelnen Lernenden Regionen gelungen ist, unterschiedliche Bildungsbereiche durch das Ineinandergreifen von Bildungsangeboten und eine institutionalisierte Zusammenarbeit der Partnereinrichtungen zu verzahnen, halten die Autoren für besonders relevant: Dadurch werde der Übergang zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen bzw. zwischen institutionalisierten und nicht institutionellen Bildungsphasen – dem sogenannten Übergangmanagement – erfolgreich unterstützt. Als eine grundlegende Anforderung für Bildungsangebote zum Übergangmanagement benennen die Autoren die Modularisierung.

Bezüglich der Aus- und Weiterbildung in KMU können die Autoren feststellen, dass es vielen Lernenden Regionen gelungen ist, die Betriebe für das Thema Bildung zu sensibilisieren. Als besonders wertvolle Partner in den Netzwerken erwiesen sich dabei insbesondere Betriebe, die als Anbieter von „Hersteller- und Produktschulungen“ bereits Partner der KMU im Bereich Weiterbildung sind. Abschließend plädieren die Autoren dafür, auch zukünftig KMU nicht nur als Kunden der Netzwerke zu betrachten, sondern sie auch aktiv in die Netzwerkarbeit einzubinden.

Etwas unbefriedigend, sowohl in den einzelnen Ergebniskapiteln zu den Innovationsschwerpunkten als auch im Ausblick,

fallen die Ausführungen zur Nachhaltigkeit der Lernenden Regionen und den aus ihnen hervorgegangenen Innovationen aus. Zumeist (mit Ausnahme des Kapitels zum Übergangmanagement) erfolgen lediglich Aufzählungen von Faktoren, die die Nachhaltigkeit begünstigen (professionell agierendes Netzwerkmanagement, gemeinsames Verständnis über Ziele und Zielsteuerung etc.), die zudem wenig Neues erbringen. Klare Aussagen über die tatsächliche oder die zu erwartende Nachhaltigkeit der im untersuchten Programm geförderten Netzwerke sucht man leider vergeblich. Eine mögliche Ursache dafür könnte die in den vorherigen Kapiteln schon angesprochene Tatsache sein, dass – wie so oft bei der Projekt-/Programmförderung – das Ziel der nachhaltigen Implementierung von Neuerungen am schwierigsten zu erreichen ist. Ob es im Falle der Lernenden Regionen gelingt, konnte bis zur Beendigung der vorliegenden Publikation anscheinend noch nicht abschließend beurteilt werden.

Stephanie Conein

Finckh, Hans Jürgen

Erwachsenenbildungswissenschaft

Selbstverständnis und Selbstkritik

VS Verlag für Sozialwissenschaften,
Wiesbaden 2009, 324 Seiten, 49,90 Euro,
ISBN 978-3-531-16715-2

Wer von diesem Buch einen Überblick über die aktuellen Diskussionen und den Forschungsstand der Erwachsenenbildung erwartet, wird enttäuscht werden. Wer sich aber für bildungstheoretische Diskurse insbesondere der 1970er und 1980er Jahre interessiert, dem sei dieses Buch zur Lektüre empfohlen.

Der Zugang des Autors – ehemaliger Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Universität Erlangen – ist ein Hermeneutiker. Im Hauptteil interpretiert er drei (westdeutsche) Theorieströmungen der Nachkriegszeit:

- Die „hermeneutisch-gesellschaftsbewusste Bildungstheorie“ von Fritz Borinski u.a.

- Charakteristisch für diese Position sind Fragen nach dem „Sinn“ und Ziel der Bildungsarbeit, nach dem Menschenbild, nach der „relativen Autonomie“ der Erwachsenenbildung. Ein Schlüsselzitat F. Borinskis lautet: „man lernt, wie man frei und kritisch und verantwortlich denken soll, nicht aber: was man denken soll.“ (S. 36). Erwachsenenbildung wird von Borinski vor allem als „politische Pädagogik“ verstanden.
 - Die empirisch-gesellschaftsbezogene Didaktik von Willy Strzelewicz u.a.
 - Erwachsenenbildung ist ein Thema empirischer Sozialforschung. Hintergrund dieser Forschungen ist die sogenannte „realistische Wende“. W. Strzelewicz u.a. distanzieren sich vehement von normativen Konzepten der Erwachsenenbildungswissenschaft und betonen die sozialhistorischen Zusammenhänge. H.J. Finckh bezeichnet diese Orientierung an gesellschaftlichen Erfordernissen als „relative Heteronomie“ (S. 89).
 - Die poetisch-gesellschaftskritische Bildungstheorie von Oskar Negt u.a.
 - O. Negt plädiert für ein neomarxistisches Konzept der Arbeiterbildung. Angesichts der kapitalistischen Gesellschaftsstrukturen steht die Bildung des Klassenbewusstseins der Lohnabhängigen im Vordergrund. „Poietik“ wird als „kritisch-konstruktive Sichtweise auf Geschichte, Gegenwart und Zukunft der vom Menschen geschaffenen und zu verantwortenden Welt“ definiert (S. 160).
- Es folgt ein fünfseitiger „Nachtrag: Zur Theoriediskussion um die Jahrtausendwende“ (S. 271ff.). H.J. Finckh hält zwei Streitfragen in der gegenwärtigen Theoriediskussion für charakteristisch:
- a) den „Konstruktivismus-Streit“ und
 - b) das Verhältnis von politischer und beruflicher Bildung auf der Grundlage von Schlüsselqualifikationen.
- Angesichts der vielen aktuellen Veröffentlichungen zu „Managementthemen“ der Erwachsenenbildung ist eine solche theoriegeschichtliche, hermeneutische Publikation eine willkommene Bereicherung der

Diskussion. Wer – wie ich – die dargestellten Theoriedebatten miterlebt hat, wird an viele Argumente und Positionen erinnert, die inzwischen in Vergessenheit zu geraten drohen. Allerdings eignet sich dieses Buch nicht zur U-Bahn-Lektüre. Es gehört zum Wissenschaftsverständnis des Autors, jede Aussage mit zahlreichen Zitaten und Literaturverweisen zu belegen. Diese Komplexität der Sprache stellt an die Lesekompetenz und auch an die Ausdauer des Lesers erhebliche Anforderungen. Positiv zu vermerken ist auch H.J. Finckhs kollegiale Fairness, d.h. sein Bemühen, die Texte zu verstehen und die Autoren vor unbegründeter Kritik in Schutz zu nehmen.

Horst Siebert

Gieseke, Wiltrud/Robak, Steffi/Wu, Ming-Lieh (Hg.)

Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens

Transcript Verlag, Bielefeld 2009,
266 Seiten, 25,80 Euro,
ISBN 978-3-8376-1056-7

Es ist an der Zeit, eine Überprüfung der Begrifflichkeiten und Konzeptionen der Erwachsenenbildung vorzunehmen. Im deutschsprachigen Raum besteht Nachholbedarf, und der Fokus auf Europa ist ein oft beengender, was die Erwachsenenbildungsforschung betrifft. Die vielfach unreflektierte Oberflächenübersetzung von Begriffen, die im deutschen Sprachraum übernommen werden, schafft scheinbaren Konsens in Zielfestlegungen durch bildungspolitische Akteure. Interkulturelle und transkulturelle Perspektiven werden dabei gerne außer Acht gelassen, denn diese verlangen nach differenzierter Betrachtungsweise und adäquaten Analyseinstrumenten.

Ein Perspektivenwechsel ist gerade für den deutschsprachigen Bildungsraum noch immer notwendig. Ein erster Schritt dazu wurde unternommen. Das deutsch-taiwanische Forschungsprojekt des Lehrstuhls Erwachsenenpädagogik der Humboldt-Universität Berlin gemeinsam mit der National Chung Cheng

Universität in Chi-Yi (Taiwan) widmete sich dieser transkulturellen Perspektive.

Wiltrud Gieseke und Steffi Robak wählen in der Einleitung einen Überblick, der die Theorie der Postmoderne als Grundlage für dieses Projekt beschreibt. Für den Praktiker der Erwachsenenbildung erscheint dieser deskriptive Ansatz entfernt von praktikablen Handlungsperspektiven. Das zu erklärende Objekt der Transkulturalität bleibt noch unscharf. Die Einleitung zeigt, dass es sich um Beschreibungen nationalstaatlich eingebetteter Lernkulturen handelt. Der Fokus richtet sich auf Unternehmenskulturen und verortetes begleitetes Lernen. Dennoch wird damit ein Ansatz erfolgreich gewählt, der Beispiel gibt, wie in weiteren und erweiterten Projekten interkulturelle und vergleichende transkulturelle Erwachsenenbildungsforschung entwickelt werden könnte.

Im ersten Beitrag referieren Rolf Arnold und Markus Lermen über konstruktivistische Lernkulturen und bringen die letzten 30 Jahre wissenschaftstheoretischer Arbeiten auf einen aktuellen Punkt. Konsequenterweise folgt diesem allgemeinen Überblick ein Blick auf Organisation und Institution im Beitrag von Wiltrud Gieseke „Organisationstheoretische Überlegungen zur Lernkultur – Der übersehene institutionelle/organisatorische Faktor im Lernkulturdiskurs“. Analytisch werden Lernkulturen in Unternehmen und Organisationskulturen behandelt, eine detailreiche Matrix „Personalentwicklung/Organisationsentwicklung als Struktureingriff zur Entwicklung von Lernkulturen“ stellt übersichtlich Bezüge her. Im dritten Beitrag zeigt Hermann Forneck Forschungsperspektiven auf, die sich auf die Foucaultsche Gouvernementalitätsthese stützen.

Der erste englischsprachige Beitrag aus Taiwan zeigt das Interesse am Konzept der Lernenden Gesellschaft. Ming-Lieh Wu beruft sich dabei auf das 1966 erschienene Buch „Die Lerngesellschaft“ des Österreicher Karl Bednarik (1914–2001) und würdigt den antifaschistischen Maler und Schriftsteller als Vordenker für die Entwicklung eines Modells für lebenslanges Lernen. Erst an dieser Stelle wird im Beitrag von Steffi Robak der

Fokus des Buches eindeutig. Ausgehend vom deutschen Diskurs über Lernkulturen nach der Wiedervereinigung stehen „kulturelle Aspekte von Lernkulturen in transnationalen Unternehmen unter Globalisierungsbedingungen im Mittelpunkt einer Beschreibung von Lernkulturen und Lernkulturbereichen am Beispiel transnationaler Unternehmen in Taiwan“. Diesem roten Faden folgt auch der Beitrag von Ai-Tzu Li: „Creating an Organizational Learning Culture – The Perspective of Workplace Learning“. Erweitert um die Rolle der Freiwilligenarbeit (ehrenamtliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung) zeigt Yi-Chun Tsai im Beitrag „Cultivating the Culture of Museum Volunteer Learning – The Approach of Communities of Practice“ auf, wie Museumspädagogik Perspektiven gesellschaftlichen Lernens und Teilhabe ermöglicht. Barbara Eggert ergänzt diese Perspektive um eine Untersuchung zum intendierten Hörer („Der Audioguide als Element der Lernkultur im Museum“). Nicht zu vergessen ist der interessante Beitrag von Marion Fleige, der wieder auf die deutsche und europäische Sicht Bezug nimmt und Ebenen neuer Lernkulturen in einer Matrix für Bildungspraxis, Wissenschaft und Politik darstellt.

Das vorgelegte Buch ist ein erster Schritt, Kulturen des Lernens zu fassen und in einen theoretischen Kontext zu stellen. Es richtet sich an Studierende und Lehrende der Erwachsenenbildung, an Bildungsmanager/innen, an Programm- und Projektentwickler/innen, Praktiker/innen, Trainer/innen und Referent/inn/en im Feld der allgemeinen und der beruflichen Erwachsenenbildung werden Zusammenfassungen aktueller Theoriediskussion vorfinden. Wie diese zu einer handlungsorientierten Umsetzung führen können, bleibt noch offen.

Christian Kloyber

Heidemeier, Heike/Staudinger, Ursula M. (Hg.)

Altern, Bildung und lebenslanges Lernen

Wissenschaftliche Verlags-Gesellschaft, Stuttgart 2009, Reihe Nova Acta Leopoldina N.F., 279 Seiten, 24 Euro, ISBN 978-3-8047-2543-0

Die Publikation „Altern, Bildung und lebenslanges Lernen“ entspringt einem großen Forschungsschwerpunkt der Akademiengruppe Altern in Deutschland (gegründet von Paul B. Baltes) und dokumentiert die gleichnamige interdisziplinäre Tagung, die 2007 in Bad Sarröw stattfand.

Die Herausgeberinnen schlagen einen umfassenden Ansatz in der Diskussion über lebenslanges Lernen vor und sehen die Bereiche Institution und Individuum als Spannungsfeld, in dem Produktivität und psychische wie körperliche Gesundheit der/des Einzelnen bedacht werden müssen. Es wird von Integration und sozialer Partizipation gesprochen, gleichzeitig aber auch vom Arbeitspotenzial der Gruppe älterer Arbeitnehmer/innen. Als Zielgruppe der älteren lebenslang Lernenden werden die über 45-Jährigen identifiziert; damit ergibt sich eine klare Eingrenzung auf die Erwerbsphase vor dem Ruhestand bis 65. Lebenslanges Lernen wird in formales, non-formales und informelles Lernen gegliedert, wobei sich die Beiträge in diesem Band eher auf die Statistiken im formalen Bildungssystem beruflicher und allgemeiner Erwachsenenbildung stützen.

Das Buch gründet auf einem theoretischen Rahmenmodell mit vier Ebenen (Gesellschaft, Betriebe, Individuum und Bildungssystem) und gliedert sich in fünf Themenblöcke:

1. Zustandsbeschreibung,
2. Analyse der finanziellen, rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen,
3. Beschreibung der körperlichen, kognitiven und motivationalen Vorbedingungen von Bildung im Lebenslauf,
4. und 5. die Spezialthemen Prävention und Kompetenzaxonomien (im Bezug auf das Projekt DeSeCo der OECD befasst sich z.B. der englischsprachige Beitrag von van der Velden und Allen kritisch mit den möglichen Auswirkungen der Diskussion um Schlüsselkompetenzen).

Der erste Themenblock markiert den Ist-Zustand der Weiterbildungsdiskussion im Allgemeinen mit Hervorhebung des normativen Bildungsbegriffs (Birgit Sandkaulen). Speziell um die Zielgruppe der älteren Arbeitnehmer/innen geht es im Beitrag von Reinhold Weiss, er spannt einen Bogen von der Weiterbildungsmotivation bis hin zur Zugangsverbesserung. Hier werden Grundlagen des Lernens im Alter angesprochen, die die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft älterer Individuen betätigen.

Themenblock Nummer zwei zeigt, dass sich Weiterbildung finanziell und karrierebezogen lohnt – vor allem für die bis 45-Jährigen. Für die Gruppe der älteren Arbeitnehmer/innen gibt es, so Uschi Backes-Gellner, noch keine signifikanten statistischen „Maßnahmen-Effekte“, doch sollen eine Differenzierung der Zielgruppe und die Berücksichtigung der bildungsbiographischen Einflüsse in die weitere Forschung mit einbezogen werden. Momentan handele es sich um kohortenbedingte Bildungserfahrungen; über 40-Jährige sähen oft keinen Weiterbildungsbedarf und scheuten das Lernen, schreibt die Autorin.

Ekkehard Nuissl versucht in seinem Beitrag, den Begriff „älterer Mensch“ in seiner Individualität, der Einzigartigkeit der Lebenserfahrungen und Lebenskontexte sowie den milieu- und kohortenbedingten Erfahrungen zu erfassen, eine alternssensible Didaktik vorzuschlagen und die Probleme der Professionalisierung der Bildung Älterer zu diskutieren. Nuissl bezieht sich auch auf die kognitiven Veränderungen im Alter, er nennt vor allem die Veränderung der Intelligenz von einer fluiden zu einer kristallinen Form. Diese These wird im dritten Themenblock dieses Bandes genauer erörtert, wenn Hasselhorn, Titz und Behrendt Interdependenzen zwischen kognitiven und motivationalen Lernvoraussetzungen darstellen und aus psychologischer Sicht einige sogenannte altersbedingte Lernschwierigkeiten als soziale Stereotypen – ein Produkt ungünstiger „Selbstkonzeptentwicklungen“ – entlarven. Eine Kernaussage des Buches verweist auf die Verschärfung der bereits bestehenden Pro-

bleme im Alter, vor allem in Kombinationen mit Lebensumständen wie „Frauen mit Kindern“, „Migration“ oder sogenannte „Nieteilnehmer/innen“.

Die Herausgeberinnen fordern in ihren zusammenfassenden Empfehlungen zu einer Reflexion der Bildungsziele auf, vor allem, um zu zeigen, dass gesellschaftliche und individuelle Bildungsziele nicht unbedingt gegenläufig sein müssen. Darüber hinaus fordern sie eine staatlich geförderte Weiterbildungsfinanzierung mit Unterstützung auch kleiner Betriebe, den Einbezug des öffentlichen Raums und des Arbeitsplatzes als Lernraum sowie die gesellschaftliche und individuelle Erarbeitung positiver Altersbilder, in denen das Älterwerden kein Hindernis für das Lernen darstellt.

Auch wenn die Konzentration der Problemlage auf die letzte Erwerbsphase im vorherrschenden Alternsdiskurs kritisch betrachtet wird, ist dieser Sammelband, abgesehen von den vielen einleitenden Fragestellungen, ein gut lesbares Werk, das auf einen sensiblen interdisziplinären Diskurs zum Thema „Ältere Arbeitnehmer/innen und Lebenslanges Lernen“ verweist. Das Buch zeigt ganz direkt, dass auch die Forscher/innen selbst erst lernen müssen, das Thema und die Zielgruppe der älteren Menschen in ihre Folgerungen aufzunehmen und dadurch die Zielorientierung von Weiterbildungsmaßnahmen über die Erwerbsphase hinaus zu öffnen. Die Publikation kann für Weiterbildungsforscher/innen als Fachlektüre empfohlen werden.

Solveig Haring

Hof, Christiane

Lebenslanges Lernen

Eine Einführung

Verlag Kohlhammer, Stuttgart 2009,
205 Seiten, 18,80 Euro,
ISBN 978-3-17-019603-2

Der Begriff „Lebenslanges Lernen“ hat seinen Siegeszug schon weit vorangetrieben. Kaum eine programmatische Äußerung – gerade auch außerhalb von Pädagogik und Erziehungswissenschaft – scheint darauf verzichten zu können. Sich immer weiter verkürzende Innovationszyklen und ein immer höherer (Anpassungs-)Druck der Umwelten führen zu verkürzten Zyklen angemessenen Denkens, Fühlens und Handelns. Aber das ist nur eine Seite Lebenslangen Lernens. Christiane Hof unternimmt eine lange Reise durch die unterschiedlichen Konzepte, Ausdeutungen und Konsequenzen dieses Schlüsselwortes. Unterschieden wird dabei zwischen dem Lebenslangen Lernen als Verb, als Substantiv, als Handlungsproblem, als Perspektive zur Gestaltung von institutionellen Rahmenbedingungen und als Erkenntnisproblem.

Das Buch schließt mit dem Hinweis darauf, dass die Entwicklung des Lebenslangen Lernens letztendlich nicht abgeschlossen ist, dass das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Lebenslangem Lernen „allerdings komplizierter geworden“ (S. 162) ist und dennoch „mit der Orientierung am Lernen im Lebenslauf ein Bezugspunkt für die theoretische, empirische und pädagogisch-praktische Arbeit gefunden (wurde), der Aktivitäten auch jenseits politischer Vorgaben ermöglicht“ (ebd.).

Dieses kleine Lehrbuch umfasst für den Support die relevanten Internetlinks sowie eine angenehm komplettierte Literaturliste. In sechs Kapiteln wird der Stoff klar gegliedert und eher beschreibend denn bewertend dargestellt: (1) Systematische und historische Annäherungen an das Lebenslange Lernen, (2) Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Programm, (3) Lebenslanges Lernen

als dreifache Ausdehnung des Lernens: Herausforderung für die pädagogische Gestaltung, (4) Verbreitung und Bedeutung Lebenslangen Lernens – Empirische Befunde, (5) Lebenslanges Lernen als Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, (6) Lebenslanges Lernen als pädagogisches Handlungs- und Arbeitsfeld. Auch ohne Stichwortverzeichnis eignet sich das Buch als Nachschlagewerk mit wertvollen Querverweisen. Noch besser wäre es gelungen, wenn jedes Kapitel eine Zusammenfassung mit Orientierungsperspektiven bekommen hätte – so wäre es für Studierende und Neu-Interessierte noch hilfreicher.

Und was sagt uns der Klappentext? „Wie kaum ein anderes Konzept beherrscht das ‚Lebenslange Lernen‘ bildungspolitische Forderungen und pädagogische Programme. Dennoch sucht man nach einer genauen Definition, was mit diesem Schlüsselwort eigentlich gemeint ist, bislang oft vergeblich. Das Buch gibt zunächst eine detaillierte Beschreibung des Konzepts und fokussiert dabei das Lernen der Menschen über die gesamte Lebensspanne, wobei die Grenzen herkömmlicher Bildungsstrukturen und die Einteilung in strikt aufeinanderfolgende Abschnitte des Bildungsweges durchbrochen werden.“ Das stimmt. Aber selbst wenn Lehrbücher in der Regel beschreibend sind, so geht es dennoch um Bildung. Nun muss man nicht gleich so ganz hoch nach Bildung als „Menschwerdung des Menschen“ greifen, aber eine stärkere, auch bildungstheoretische Auseinandersetzung hätte ich mir gewünscht – die Betrachtung und das Betreiben des Lebenslangen Lernens wird besonders dann fruchtbar, wenn es sich auch um expansives Lernen handelt.

Martin Beyersdorf

Ortmeyer, Benjamin

MYTHOS und PATHOS statt LOGOS und ETHOS

Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Hermann Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen

Beltz Verlag, Weinheim u.a. 2009,
606 Seiten, 68 Euro,
ISBN 978-3-407-85798-9

Wie notwendig eine differenzierende, kritisch-analytische Darstellung der Publikationen von Erziehungswissenschaftlern während des NS-Regimes immer noch ist, dokumentiert diese Habilitationsschrift auf eindrückliche, teilweise provozierende und überzeugende Weise. Die Forschungsarbeit legt zum ersten Mal eine auf einer systematischen Erfassung basierende, quellengesättigte Textanalyse und eine systematisierend wertende Sichtweise vor, die sowohl die pro-nationalsozialistische wissenschaftliche Publikationstätigkeit der im Titel genannten renommierten Professoren als auch die biographische und disziplinäre Verharmlosung der im Nationalsozialismus entstandenen Publikationen nach 1945 belegt. So arbeitet Benjamin Ortmeyer unter anderem heraus, dass die Beiträge mit geringfügigen Korrekturen, in denen die anstößigen Stellen durch eine den veränderten Rahmenbedingungen angepasste Wortwahl entschärft wurden, neu herausgegeben wurden.

Die Arbeit belegt damit, wie das „kommunikative Beschweigen“, das Hermann Lübke 1983 als notwendige und gelungene Art der Integration der Nazi-Vergangenheit in das Nachkriegsdeutschland sehr einflussreich in die „Historisierungsdebatte des Nationalsozialismus“ einbrachte, auch innerhalb der Fachdisziplin der Erziehungswissenschaft in der Nachkriegs-BRD praktiziert wurde. Schonungslose Aufklärung über antisemitische und andere, den Nationalsozialismus befürwortende und unterstützende Äußerungen wurde nach den umfangreichen und

beweiskräftigen Recherchen von Ortmeyer trotz umfangreicher Sekundäranalysen und kaum noch überschaubaren Detaildiskussionen meist nur relativierend zur Kenntnis genommen und eben auch in ihren Einflüssen auf die Nachkriegspädagogik zu wenig reflektiert.

Mit Hermann Nohl und Erich Weniger sind dabei auch zwei namhafte Pädagogen benannt, die sich sowohl praktisch als auch theoretisch für die Erwachsenenbildung engagierten und ihre Entwicklung zu einer wissenschaftlichen Disziplin nach 1945 mit begründeten. Im „Biografischen Handwörterbuch der Erwachsenenbildung“, das von Günther Wolgast und Joachim H. Knoll 1986 herausgegeben wurde und bis heute als Grundlagenwerk gilt, schreibt Hermann Horn über Erich Nohl: „1937 wird er – wie Theodor Litt und Karl Jaspers – seines Amtes enthoben und kehrt erst 1945 auf seinen Lehrstuhl zurück. Erwachsenenbildung und Lehrerbildung sieht N. im übergreifenden Horizont der Volksbildung“ (S. 289). Die Parallelgeschichte, die besagt, dass er von 1933 bis 1944 pro-nationalsozialistische Texte veröffentlichen konnte, wird nicht erwähnt. Ähnlich verharmlosend, quasi auch eine Gegnerschaft gegen den Nationalsozialismus suggerierend, schreibt Gerhard Strunk über Erich Weniger: „Nach Ende der nationalsozialistischen Herrschaft, die er, 1933 aus seinem akademischen Amt vertrieben, zunächst in unübersichtlichen Verhältnissen, dann ab 1939 im Schutz der Wehrmacht mit grundlegenden Arbeiten zur Militärpädagogik übersteht, nimmt W. die Beziehung zur Erwachsenenbildung bereits 1945 wieder auf“ (S. 430). Einträge zu Eduard Spranger und Peter Petersen fehlen.

In Josef Olbrichs kommentiertem Personenverzeichnis aus dem Jahr 2000, das als Anhang seines Standardwerks „Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland“ veröffentlicht wurde, werden Eduard Spranger und Erich Weniger, scheinbar wertneutral, wie folgt beschrieben: „Erich Weniger (1894–1961): Pädagoge, Professor an der Universität Göttingen; seine pädagogischen Theorien übten großen Einfluss

auf die Herausbildung einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung aus („Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“)“ (S. 446). „Eduard Spranger (1882–1963): Philosoph und Pädagoge; Professor in Leipzig und Berlin: Hauptvertreter der modernen Kulturpädagogik und Philosophie; beeinflusste Initiativen zur Gründung von Arbeiterkursen (Zweiter Bildungsweg)“ (S. 444). In dieser Aufstellung fehlen Eintragungen zu Hermann Nohl und Peter Petersen. Die kurzen Zitate aus den Grundlagenwerken machen anschaulich, welcher Nachholbedarf an Selbstverständigungsdiskurs in der historischen Erwachsenenbildungsforschung besteht. Peter Petersen, dessen anthropologische Position auch aktuell in Debatten zum selbstorganisierten Lernen eine Rolle spielt, wird gar nicht erwähnt.

Diese kritische Auseinandersetzung zu führen und zu einem begründeten Werturteil zu kommen, gelingt Ortmeier in seiner Forschungsarbeit quellengesättigt und auf der Basis einer akribischen inhaltsanalytischen Textinterpretation. Er entwickelt damit eine bis dato unvergleichlich ausdifferenzierte Systematik. Gestützt werden die Forschungsergebnisse durch eine fast 2.500 Seiten umfassende Dokumentation von Schriften und Artikeln zwischen 1933 und 1945, die als eigene Veröffentlichungen erschienen sind (sie können über B. Ortmeier bezogen werden). Auf dieser Basis wird aus einer politikwissenschaftlichen, ideologiekritischen Perspektive die Anfälligkeit und Bereitschaft der geistigen Elite, den vom NS-Regime angebotenen „Herrschaftskompromiss“ (L. Herbst) anzunehmen und aktiv als wissenschaftliche Autoren auszugestalten, exemplarisch herausgearbeitet.

Selbstverständlich entstehen bei einer so grundlegenden Arbeit auch kritische Fragen nach den theoretischen Vorannahmen und Erkenntnisgrenzen. Welchen analytischen Stellenwert hat die als Bezugspunkt gewählte marxistische Bildungstheorie von Heinz-Joachim Heydorn für den Untersuchungsansatz? Warum werden die Positionen der vier Erziehungswissenschaftler nicht verallgemei-

net und ihre Wirkung auf die Pädagogik während des NS-Regimes bezogen? Inwiefern verführt eine parteiliche, von Empathie mit den Opfern getragene Haltung zu einem moralischen Rigorismus, der die werkgeschichtliche Bedeutung der vier Erziehungswissenschaftler ausblendet und entwertet? Warum wurde die Rezeptionsgeschichte der vier Erziehungswissenschaftler nach 1945 nicht systematisch gebündelt und der Stand der Fachdiskussion referiert und interpretiert? Das genauer unter die Lupe zu nehmen, sich damit auseinandersetzen und nicht der nahegelegten Tendenz einer impliziten Polarisierung aufzusitzen, ist der Rezeption dieser Arbeit zu wünschen.

Für die weitere Diskussion der Forschungsergebnisse von B. Ortmeier ist es meiner Auffassung nach insbesondere wichtig, nach Wegen zu suchen: wie die unterschiedlichen Diskussionsstränge über die werkgeschichtlich bedeutenden Pädagogen in der aktuellen Fachdiskussion zusammengeführt werden können und sowohl die disziplingeschichtliche als auch die gesamtgesellschaftliche Wirkungsgeschichte der Publikationen im Nationalsozialismus und auch in ihrer Wirkung auf die Nachkriegspädagogik bearbeitet werden können. Das bedeutet auch, die spezifische Interpretation der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik in der Pädagogik auf ihre Anfälligkeit für pathetische und romantische – und menschenverachtende – Ideologiebildung genauer zu untersuchen, als das bisher geschehen ist.

Klaus Heuer

Theile, Elke E.

Erinnerungskultur und Erwachsenenbildung

Wochenschau Verlag, Schwalbach 2009,
418 Seiten, 39,80 Euro,
ISBN 978-3-89974466-8

Die Monografie entstand im Zusammenhang mit der Habilitationsschrift der Autorin, eingereicht im Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.

Aufbau und Inhalt, Systematik und Sprache des Buches repräsentieren eine wissenschaftliche Abhandlung im klassischen Stil. Deshalb richtet es sich wohl zunächst an die kulturwissenschaftlich orientierte Fachöffentlichkeit, insbesondere an die im Bereich der Erwachsenenbildung engagierten Pädagog/inn/en. Darüber hinaus kann das Buch auch einem Leserkreis empfohlen werden, der sich mit den verschiedenen Erscheinungsformen von gesellschaftlichem Erinnern und Gedenken beschäftigt, denn – über den Erkenntnisgewinn hinaus – lassen sich dem Buch auch Hinweise dafür entnehmen, wie z.B. entsprechende Projekte wissenschaftlich fundiert und gesellschaftlich legitimiert werden können.

Die Autorin geht von zwei dominanten Entwicklungen innerhalb des vergangenheitspolitischen Diskurses aus: einmal von der „Europäisierung“ der Erinnerung, vorangetrieben durch den Zusammenschluss der beiden deutschen Staaten und durch die Osterweiterung der Europäischen Union, zum anderen durch das wachsende Bewusstsein von der Multikulturalität europäischer Gesellschaften und der Herausforderung, dem „interkulturellen“ Bildungsauftrag im Sinne einer globalen „Erziehung nach Auschwitz“ zu genügen. Der immer wieder auftauchenden Forderung, einen Schlusstrich unter die NS-Vergangenheit zu ziehen, setzt die Autorin eine „Verantwortungsethik“ entgegen, die auch für die nachfolgenden Generationen moralische Leitlinie und Verpflichtung sein soll. Es geht um den Imperativ, jegliche „Erinnerung“ mit der Aufarbeitung von Vor- und Nachgeschichte des Holocaust zu verbinden. Alle Such- und Definitionsprozesse von individueller und/oder nationaler Identität sollen vor dem Hintergrund einer so gelagerten „Erinnerungsarbeit“ reflektiert werden. Dabei konzidiert die Autorin, dass in einer demokratischen interkulturellen Gesellschaft konkurrierende Geschichtsversionen, hervorgerufen durch unterschiedliche „Erzählgemeinschaften“, möglich und vielleicht sogar unumgänglich sind. Die Herausforderung für Pädagogik und Erwachsenenbildung läge jedoch in der permanenten Selbstvergewisse-

rung der humanen Funktion und der Sinn-dimension dessen, was Erinnerungskultur für die „positive Vergesellschaftung“, für die „Kultivierung des ganzen Menschen für eine humanitäre Gesellschaft“ zu erbringen vermag. Nach diesem Selbstverständnis sollte uns die Beschäftigung mit der NS-Geschichte, die die Autorin auf weite Strecken ihres Buches auf die „vorurteilsbeladene Beziehungsgeschichte Nichtjuden/Juden“ fokussiert, zu grundlegenden Fragen anregen, die wir an unser eigenes Leben stellen, Fragen etwa der Art, wie wir es heute mit unserem Umgang mit ethnischen, religiösen und benachteiligten Minderheiten halten. Im Buch selbst finden sich zwar dafür keine konkreten Anhaltspunkte, dennoch impliziert der Ansatz der Autorin den Verweis auf aktuelle und konkrete Lebenszusammenhänge, geht es doch bei erinnerungskultureller Erwachsenenbildung nicht zuletzt immer wieder um den Rückbezug auf den biographischen Wissens- und Erfahrungshintergrund der Adressat/inn/en. Insofern wird gerade auch von den Praktiker/inne/n gefordert, sich in unterschiedlichen Lernarrangements und an unterschiedlichen Lernorten der Vergangenheit reflexiv zu stellen, das heißt, sich der „Geschichte“ entsprechend einfühlsam anzunähern, wobei die jeweiligen kulturellen Lebenszusammenhänge, Identifikationen, Motiven und Generationenzugehörigkeiten zu berücksichtigende Faktoren sind.

Fragen, die an die Konstitution unserer Demokratie und an ihre humane Gestaltungsmöglichkeit (z.B. hinsichtlich der Verwirklichung von Menschenrechten) zu stellen sind, elaboriert die Autorin an Hand des Beispiels antisemitischer Vorurteilsstrukturen und deren Folgen im völkischen Verfolgungs- und Vernichtungsprogramm der Nationalsozialisten. Dabei thematisiert sie nicht nur die ideengeschichtlichen und religionspolitischen Missbräuche und Verfehlungen, die im Laufe der Jahrhunderte vorkamen und im Holocaust den Kulminationspunkt fanden, sondern auch neue Formen des Antisemitismus im Spannungsfeld von europäischer Fremdenfeindlichkeit und antiisraelischer Frontstellung.

Das Buch bietet also keine „Rezepte“ an, sondern stellt eine breite theoretische Argumentationsbasis denjenigen zur Verfügung, die ihr Überblicks- und Spezialwissen erweitern und vertiefen wollen. Praktiker/innen werden von diesem wissenschaftlichen Diskurs dann einen Gewinn haben, wenn sie ihre erinnerungskulturelle Arbeit über das Tagesgeschäft hinaus fundieren wollen und für den Austausch von Erfahrungen und Reflexionen nach einer theoriegeleiteten Orientierung suchen.

Peter Gstettner

Uemminghaus, Monika

Lernen und Lernerfolgskontrolle in der Weiterbildung

Überlegungen zu einem Konzept der Lernstandortbestimmung erwachsener Lernender

ZIEL-Verlag, Augsburg 2009, 272 Seiten,
19,90 Euro, ISBN 978-3-940562-25-8

Der Komplexität von Lernprozessen wird heute in vielfacher Weise Rechnung getragen. Einerseits geht es hier z.B. um die biographischen Bedingungen in der Aneignung von Welt, andererseits werden auch immer stärker die Grundlagen von Lernergebnissen in den derzeit drei bestimmenden EQR-Korridoren (formales, nicht-formales und informelles Lernen) zu bearbeiten versucht. Lernen wird hier als eine dynamische, situativ gebundene Handlung verstanden, die zum großen Teil implizit erfolgt und deshalb auch weitflächiger „vermessen“ werden muss. Flankiert wird eine solche Auffassung durch eine ausgeprägte Lernergebnisorientierung, die sich unabhängig von den zugrunde liegenden Lernwegen und Lernorten vor allem an dar- und feststellbaren Performanzen ausrichtet. Ein solcher Lernbegriff, abseits der klassischen institutionellen Lernpfade und Qualifikationsnachweise, kann allerdings nur erfolgreich sein, wenn die Fähigkeiten und Möglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens ausgebaut werden. Diesem Gedankengang geht auch das hier anzuzeigende Buch nach, indem die Entwicklung und Förderung eines Modells einer stringenteren subjekt-

und situationsbezogenen Lernerfolgskontrolle beschrieben werden. Ziel der Autorin ist es dabei, diejenigen Elemente in Lernprozessen systematisch zu erfassen und zu unterstützen, die ausschlaggebend für erfolgreiches selbstbestimmtes Lernen sind.

Durch die Etablierung eines solchen permanenten Leistungsfeedback-Systems sollen Lernende in der Lage sein, sich ein genaues Bild vom eigenen Lerngeschehen, von den jeweiligen Stärken und Defiziten sowie von den Lernentwicklungen zu machen. Dazu wird in den Darstellungen recht weit ausgeholt, um letztlich anhand zahlreicher grundlegender Definitionen schließlich den Begriff der Lernstandortbestimmung zu generieren. Die Lernenden sollen dabei durch Tests und prozessorientierte Methoden zu „Coexperten“ ihres eigenen Lernerfolgs werden. Zur Hebung der Bildungsmotivation und der Selbstorganisation sind die hier vorgestellten Instrumente wichtig, da sie über die gängigen Verfahren der Kompetenzerfassung oder Messung von Lernfortschritten hinausgehen und die individuellen Möglichkeiten erweitern, von denen aus auf Lern(miss)erfolge geschlossen wird. Die Verfahren, die hier zur Anwendung kommen (z.B. Lerntagebuch, Portfolio, Fallbearbeitung etc.) sind allerdings alle bereits ausgiebig beschrieben worden und werden auch vielfach in der Erwachsenenbildung schon verwendet. Im Sinne einer innovativen Weiterentwicklung der bereits bestehenden Vielfalt wäre es von Vorteil gewesen, die große Bandbreite an fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen auch tatsächlich stärker miteinander zu verknüpfen. In der hier dargestellten Form sind die erarbeiteten Bereiche für sich durchaus von Bedeutung, bleiben aber in der Anhäufung von Bedingungen und Forderungen für die bunte Praxis doch ein wenig zu schematisch.

Interessant ist die von der Autorin durchgeführte empirische Akzeptanzanalyse derartiger Lernstandortbestimmungsinstrumentarien in der Erwachsenenbildung. Hierbei geht es darum, dass die Schaffung von subjekt- und lernfördernden Umgebungen auch eines lernfähigen Umfeldes bedarf.

Dabei kann (auf der Basis von narrativ-fokussierten Interviews mit Kursleitenden) gezeigt werden, dass der Widerstand dagegen groß ist, wenn nur temporäre Lehrziele verfolgt werden. Die Autorin plädiert deswegen dafür, dass eine konsequente Lernstandortbestimmung viel zu einer besseren Teilnehmer/innen-Bindung im Sinne einer Qualitätssicherung beitragen kann. Das abschließend daraus entwickelte Qualifizierungsmodul, das zur erfolgreichen Implementierung von Lernstandortbestimmungen in Weiterbildungsseminare beitragen soll, ist übersichtlich, klar strukturiert und zielbezogen, wenngleich auch hier der pragmatisch-zusammenfassende Ton überwiegt.

Abschließend ist zu fragen, ob diese Arbeit in der Reihe „Grundlagen der Weiterbildung“ adäquat platziert ist. Das Problem bei Qualifikationsarbeiten (wie bei dieser Dissertation) liegt meist darin, dass sie an so vielen Stellen redundant und „grundlegend“ bleiben, dass sich jemand ohne den emotionalen Bezug zu Studierenden letztlich ermüdet und auch ein wenig ärgerlich fragt, welchen grundlegenden Erkenntniswert die fünftausendste Definition der „Primärsozialisationsinstanz Schule“, die zehntausendste „Entstehungsgeschichte der Erwachsenenbildung“ oder die hunderttausendste fatale Beschreibung „des“ Konstruktivismus tatsächlich haben! Es ist schön für die Betreuenden, wenn sie so fleißig sammelnde Studierende haben, aber die Geduld wird hier doch über Gebühr beansprucht. In diesem Sinne könnte ein Lektorat diesen Gestus des Sammelns auf fundamentale Orientierungen verdichten und dadurch der Grundlegung des Faches einen notwendigen Dienst erweisen.

Rudolf Egger

Zeuner, Christine/Faulstich, Peter

Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung

Entwicklung, Situation und Perspektiven

Beltz Bibliothek, Weinheim 2009, 368 Seiten, 59 Euro, ISBN 978-3-407-32111-4

Wenn zwei so profilierte Vertreter der Zunft wie Zeuner und Faulstich ein Buch zu den Resultaten der Erwachsenenbildungsforschung vorlegen, und dies mit einem Umfang von über 300 Seiten, dann nimmt man es mit großen Erwartungen in die Hand. Der Titel erhebt einen hohen Anspruch: „Resultate der Forschung – Entwicklung, Situation und Perspektiven.“ Nicht nur um den Status quo der Forschungsergebnisse soll es also gehen, sondern auch darum, wie sie sich entwickelt haben und was ihre Perspektiven sind. Der Anspruch weckt Skepsis: Sollte jetzt wirklich gelungen sein, was schon seit so langem notwendig war, aber nicht zustande kam?

Im Jahre 2000 wurde das „Forschungsmemorandum Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ vorgelegt, auf das sich die Autoren an vielen Stellen beziehen. Dort sind zahlreiche (nach wie vor unbeantwortete) Forschungsfragen formuliert, ohne dass dazu eine systematische Bestandsaufnahme des erreichten Forschungsstandes vorgenommen worden wäre. Dies wurde immer wieder bemängelt und als Desiderat angemahnt. Das vorliegende Buch schafft hier aber keine Abhilfe. Im Grunde handelt es sich um aneinandergereihete Einzelrezensionen empirischer Arbeiten zur Erwachsenenbildung. Sie sind nach den „Feldern“ des Forschungsmemorandums gruppiert (Lernen und Lehren, Adressaten und Teilnehmende, Institutionen und Kooperationen, Inhaltsbereiche, Personal sowie System) und werden flankiert von Kapiteln zu Situation und Kontext der Erwachsenenbildungsforschung (S. 9–33), zur Entwicklung der Erwachsenenbildungsforschung (S. 34–57), zu empirischen Arbeiten der „historischen Erwachsenenbildungsforschung“ (S. 336–353) sowie abschließend zu

„Resultaten und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung“ (S. 354–361).

Die definierten „Felder“ sind nicht immer trennscharf, so die Autoren, aber dies war auch schon im Forschungsmemorandum so. Etwas verwirrend ist, dass es sich dann doch nicht um die Felder des Memorandums handelt; das Feld „Wissensstrukturen“ entfiel, hinzu kamen die drei Felder Adressaten, Inhaltsbereiche und Geschichte der Erwachsenenbildung. Die Zuordnung der empirischen Arbeiten erfolgte jeweils nach der „thematisch (...) höchsten Affinität“ (S. 30), wobei dies nicht selten überrascht (beispielsweise bei den für die mikrodidaktische Feinanalyse herangezogenen Arbeiten). Die Auswahl der vorgestellten empirischen Arbeiten wird nicht näher begründet – dies ist aber kaum problematisch, da es sich nach meinem (unüberprüften) Eindruck um eine fast vollständige Vorstellung zumindest der jüngeren empirischen Arbeiten handelt.

Weniger nachvollziehbar ist, dass die Präsentation der einzelnen empirischen Arbeiten keinem erkennbaren gemeinsamen Frageraster unterliegt; dies führt zu einer Varianz von akribisch wiedergegebenen Erhebungsinstrumenten bis hin zu nur pauschalen Ergebnisdeklarationen. Dabei steht die Darstellungsweise nicht immer mit der Relevanz der Arbeit in einem erkennbaren Zusammenhang. Auch gibt es keine Gewichtung der vorgestellten Arbeiten – Dissertationen genießen teilweise mehr Aufmerksamkeit als mehrjährige Forschungsprojekte, ohne dass erläutert würde oder erkennbar wäre, warum.

Positiv hervorzuheben ist, dass ein Überblick zur Erwachsenenbildungsforschung gegeben wird und viele empirische Arbeiten vorgestellt werden – das ist ein Verdienst des vorliegenden Buches. Die Arbeiten sowie ihre Ergebnisse sind allerdings einzelnen Untersuchungsfeldern zugeordnet, nicht jedoch systematisiert, gewichtet und zusammenfassend ausgewertet. Auch die Ankündigung, es handele sich um „aktuelle“ Forschungsergebnisse (S. 30), wird nicht umgesetzt; die Präsentation erfolgt zwar weitgehend chronologisch, ein roter Faden hinsichtlich der Entwicklung wird aber nur in einzel-

nen Feldern erkennbar. Wertende Aussagen zu Reichweite, Qualität und Stichhaltigkeit der empirischen Arbeiten sind im Einzelnen reichlich im Buch zu finden, ohne dass sie auf den eingangs postulierten „kritisch-pragmatistischen Ansatz“ (S. 25) rückbeziehbare wären. Nun kann eine Ansammlung von Einzelrezensionen, auch wenn ihnen das einheitliche Gerüst fehlt, einen Mehrwert an Erkenntnis gewinnen, wenn die Rahmungen, insbesondere die ein- und ausleitenden Abschnitte, Fragen formulieren und Sachbestände sichern. Dies ist leider nur selten der Fall; gelegentlich passen die einleitenden Aussagen gar nicht zum folgenden Kapitel (wie etwa zu Institutionen, S. 168f.), feldbezogene Resümees fehlen fast durchweg.

Der theoriebezogene Einstieg in das Buch geht kaum über eine Referierung von Ansätzen hinaus; der Bezug des gewählten „kritisch-pragmatistischen Ansatzes“ zu dem folgenden Umgang mit den empirischen Arbeiten (immerhin ein sekundäranalytisches Unterfangen größeren methodischen Anspruchs!) wird nicht hergestellt. Beispielhaft für die gedankliche Autonomie, die vom Leser verlangt wird, werden auf S. 13f. acht Leitkriterien (Beteiligung, Lerninteressen, Beratung, Verantwortung, Ressourcensicherung, Institutionenentwicklung, Personalentwicklung, Funktions- und Systemintegration – woher kommen sie überhaupt?) formuliert und fortgefahren: „Daraus abgeleitet, lassen sich Kernbereiche der Erwachsenenbildungsforschung definieren, die unsere Darstellung der Forschung strukturiert (sic!) (...) Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung, Adressaten/Zielgruppen und Teilnehmenden (sic!), Institutionen und Interaktion in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Inhaltsbereiche der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Personal in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Entwicklungstendenzen des Weiterbildungssystems“ (S. 14). Diesen Ableitungsprozess hätte ich gerne einmal nachgelesen!

Was bleibt, ist ein Materialband, den man nutzen kann, wenn man sich einen ersten Einblick in empirische Arbeiten zur Erwachsenenbildung verschaffen will, die

zu einem bestimmten Feld vorliegen (aber Vorsicht: Zuordnung, Vollständigkeit!) oder wenn man Namen von Forschern hat, zu deren empirischen Arbeiten man etwas finden möchte (ein Namensregister ist vorhanden). Was bleibt, sind manche, auch in der Kürze, zutreffende und passende Einzelrezensionen. Was bleibt ist, insgesamt, was auch die Autoren immer wieder betonen: „Erwachsenenbildungsforschung war und ist also ein unübersichtliches Feld, in dem weder thematische noch methodische Zugänge und Grundlagen eindeutig zu bestimmen sind. (...) Die Erwachsenenbildungsforschung hat einen Stand erreicht, bei dem sie sich als weit gespanntes Feld darstellt“ (S. 51).

Das Anliegen ist gut, wir brauchen für die Erwachsenenbildungsforschung den „state of the art“, und es ist mutig und auch anregend, einen ersten Versuch zu unternehmen. Gemessen aber an diesem Bedarf und auch am eigenen Anspruch, bleibt das Buch hinter den Erwartungen zurück. Es wäre zudem den Autoren, den Lesenden und dem Buchmarkt insgesamt zu wünschen, wenn solche Publikationen (und andere) mit mehr Zeit, Strukturierungsaufwand und Akribie erstellt würden. Dies gilt übrigens auch für das Lektorat: Das Buch wimmelt von Sprach-, Grammatik- und Interpunktionsfehlern.

Ekkehard Nüssli

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

- Dr. Martin Beyersdorf**, Leiter der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung (ZEW) der Leibniz Universität Hannover und Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), m.beyersdorf@zew.uni-hannover.de
- Dr. Stephanie Conein**, Büro für Evaluation und wissenschaftlichen Service in Bonn, nc-coneinst@netcologne.de
- Prof. Dr. Rudolf Egger**, Professor am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz, rudolf.egger@uni-graz.de
- Prof. Dr. Peter Gstettner**, Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Peter.Gstettner@uni-klu.ac.at
- Prof. Dr. Benno Hafenecker**, Professor für außerschulische Jugendbildung am Institut für Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg, benno.hafenecker@staff.uni-marburg.de
- Dr. Solveig Haring**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Karl-Franzens-Universität Graz, solveig.haring@uni-graz.at
- Dr. Klaus Heuer**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Daten- und Informationszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, heuer@die-bonn.de
- Dr. Christian Kloyber**, wissenschaftlich-pädagogischer Mitarbeiter und Leiter des Geschäftsfeldes Bildungsentwicklung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl/Österreich, christian.kloyber@bifeb.at
- Kira Nierobisch M.A.**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes-Gutenberg Universität Mainz, AG Erwachsenenbildung/Weiterbildung, nierobis@uni-mainz.de
- Prof. Dr. Ekkehard Nuissl**, wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn und Professor am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, nuissl@die-bonn.de
- Prof. em. Dr. Horst Siebert**, Professor am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Hannover, h.siebert.hannover@t-online.de