

Bücher in der Diskussion

Thema Bildung

Horlacher, Rebekka

Bildung

UTB Profile Haupt Verlag, Bern 2011,
111 Seiten,
9,90 Euro, ISBN 978-3-8252-3522-2

Lenz, Werner

Wertvolle Bildung – kritisch ... skeptisch ... sozial

Löcker, Wien 2011, 204 Seiten,
19,80 Euro, ISBN 978-85409-591-0

Maaser, Michael/Walther, Gerrit

Bildung – Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure

J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung,
Stuttgart 2011, 456 Seiten,
49,95 Euro, ISBN 978-3-476-02098-7

Roth, Gerhard

Bildung braucht Persönlichkeit – Wie Lernen gelingt

Klett-Cotta Verlagsbuchhandlung, Stuttgart
2011, 3. Auflage, 355 Seiten, 19,95 Euro,
ISBN 978-3-608-94655-0

Über Bildung wurde viel geschrieben und sie erfreut sich nach wie vor großer Beachtung. Bildung ist dabei keineswegs der Pädagogik oder Erwachsenenbildung vorbehalten. Auch disziplinär anders Geschulte, insbesondere aber auch die Öffentlichkeit, befassen sich mit Bildung, beispielsweise wenn die Forderung nach Bildung gegen die Bologna-Universitätsreform in Stellung gebracht wird. Man könnte so gesehen zwei Bildungsbegriffe unterscheiden. „Bildung 1“ ist alltagssprachlich ausgerichtet und dient

als begrifflicher Schirm für diejenigen, die sich mit Erziehung und Lernen beschäftigen. Bildung ist dann ein nicht näher zu bestimmender Teilbegriff wie das Bildungssystem, die Bildungsrendite oder das Bildungsprivileg. Bildung 1 ist in dieser Variante als Begrifflichkeit und Größe abhängig vom Umfeld – es lassen sich vielerlei Anliegen damit verbinden. „Bildung 2“ hingegen ist eine programmatische oder wissenschaftlich kontextualisierte Konzeption. Sie ist mit der Anstrengung des Begriffs und allenfalls mit forschungsbezogener Tiefenschärfe ausgestattet.

Viele Autorinnen und Autoren oszillieren nun in ihrer Auseinandersetzung zwischen diesen beiden Konzepten von Bildung. Sie verknüpfen unterschiedliche, auch wissenschaftlich fundierte Fragestellungen mit dem populären Bildungsbegriff und geben ihm so zusätzliche Aufmerksamkeit. Schön war etwa vor einigen Jahren Dietrich Schwanitz' entsprechendes Nachschlagewerk „Bildung“, das Sicherheit im gesellschaftlichen Umgang versprach, wenn einem in der Konversation beim Aperitif etwas aus dem Fundus der Literatur oder Geisteswissenschaft einfiel. Prompt folgte darauf Ernst Fischers Buch „Die andere Bildung“, das den oft „vergessenen“ oder souverän ignorierten naturwissenschaftlich gesättigten Wissensanteil hervorhob. Von Praktikern der Erziehung, Feuilletonisten und Politikern wird darüber hinaus immer wieder auf Bildung Bezug genommen, um Lernrezepte zu verbreiten, Kulturkritik zu üben, oder aber auch gesellschaftliche Entwicklungen darzustellen.

In den letzten Jahren schien es so, als ob – vor allem im pädagogischen Diskurs – Bildung Patina ansetzen würde. Es war paradoxerweise gerade in den sogenannten „Bildungswissenschaften“ nun eher von Lernen oder Kompetenzentwicklung die Rede. Man war also dezidiert nicht der Ansicht, wie der Philologe Manfred Fuhrmann in seinem Buch „Der europäische Bildungskanon“ (Frankfurt a.M. 2004), dass Kompetenzen ein dürftiges Surrogat für Bildung

seien. Vielmehr entwickelte sich das Konzept der Kompetenzen zu einer operationalisierbaren Größe, die den vielbefrachteren Begriff Bildung ersetzen könnte.

Gerade in jüngster Zeit sind jedoch einige beachtliche Publikationen, die Bildung thematisieren, erschienen. Eher im Bildungs-1-Modus ist Heinz Budes' Essay „Bildungs-panik – Was unsere Gesellschaft spaltet“ (München 2011) zu lesen. Er analysiert im Hinblick auf gesellschaftliche Stellungen Verdrängungskämpfe und das Ringen um Statuspositionen zwischen Kindern, Jugendlichen und deren Eltern.

Gerhard Roths Publikation zum Thema Bildung geht insofern darüber hinaus, dass er versucht, die neueren Erkenntnisse der Neurobiologie bzw. Psycho-Neurowissenschaften auf die Fragestellungen der Didaktik und im Besonderen der Schule und ihrer Praxis zu entfalten, um gelingendes Lernen zu thematisieren. Neben einer kurzgefassten Beschreibung dessen, wie das Hirn funktioniert und sich entwickelt, steht die Frage im Zentrum, wie man auch ganz konkret seine Gedächtnisleistungen verbessern kann. Es sind insgesamt betrachtet wenige Befunde, die Pädagoginnen und Pädagogen überraschen können. Roth stellt fest, dass neben Intelligenz, Motivation und Fleiß das systematische Wiederholen das A und O des Lernens sei (S. 306). Roth möchte sowohl die Bildungsforschung – die nach eigenem Bekunden stark auf Glaubensbekenntnissen aufbaue – auf das Lernen hinführen wie auch von der Alltagspraxis und ihren Fragestellungen, wie sie sich insbesondere in der Schule stellen, ausgehen. Auf die Erwachsenenbildung und Weiterbildung geht er dann allerdings – anders als im Klappentext suggeriert – weniger ein. Dabei ist ihm bewusst, dass die neurobiologischen Erkenntnisse nicht direkt in die Schule übertragbar sind. Sie bedürfen vielmehr der kritischen Auseinandersetzung durch Pädagogen, Lehr- und Lernpraktiker. Lernen ist bestimmt, so die Hauptthese des Buches, durch die jeweilige Persönlichkeit des Lernenden. Hierbei spielen Neugier, Interesse, Vertrauen – auch in

sich selbst –, Geduld und Aufmerksamkeit neben Intelligenz und Motivation eine entscheidende Rolle. Diese Gesichtspunkte werden in den folgenden Kapiteln im Hinblick auf ihre neurobiologischen Grundlagen thematisiert und der Hirnforscher Roth kommt nach eigenem Bekunden nicht zu wirklich neuen Ergebnissen (S. 307).

Wie weitläufig Bildung ist und damit als jeweilig zu differenzierende Fachdomäne zu verstehen ist, wird deutlich, wenn man das als eigentliches Kompendium angelegte Sammelwerk von Maaser und Walther in den Blick nimmt. Es vereinigt eine Vielzahl von Einzeldarstellungen von renommierten Autorinnen und Autoren, zumeist keine Erziehungswissenschaftler oder Erwachsenenbildner.

Einleitend wird fest festgestellt, dass Bücher über Bildung häufig „langweilig“ seien, weil absehbar ist, was sie zu sagen hätten (S. XI). Die Herausgeber wollten jedoch die Pluralität der Interessen und die Blickwinkel einfangen. Es ging ihnen hierbei darum, aus der Vielzahl von Feldern das jeweilige Spezifikum der Bildung herauszuarbeiten.

Zur Bildung „an sich“ werden neben Philosophie und Mathematik auch die religiöse, künstlerische, auch die kulinarische und erotische Bildung mit je einem eigenen Kapitel bedacht. Zur „praktischen“ Bildung, wiederum unterteilt in Unterkapitel zu Naturwissenschaften, Technik, Medizin und Handwerk, gesellt sich die „gelehrte Bildung“, die neben einer geisteswissenschaftlichen eine philologische, historische, sprachliche und juristische Bildung einschließt.

Ein auf diese Weise nun kulinarisch gebildeter Mensch beispielsweise hat nicht nur Gefallen am Essen gefunden und Geschmack erlernt, sondern er kann „auch im Sinne des von der EU-Kommission geförderten ‚Food-Literacy‘-Erwachsenenbildungsprojektes“ den Ernährungsalltag genussvoll und selbstbestimmt gestalten (S. 22). Darüber hinaus kann er die kulinarische Welt aktiv mitgestalten und durch seine Konsumententscheidungen auch Einfluss nehmen auf Landwirtschaft und Umwelt.

Ein weiterer Teil des Werkes widmet sich den „Techniken“ der Bildung. Hierbei geht es um Beobachten, Coaching, Dialog, Erzählen und Kommunikation. Ebenso sind die Medien kapitelweise aufgebaut und umfassen Schulbuch, Fernsehen und Kino genauso wie Internet und das Reisen. Bei den Akteuren sind neben den Schülern und Lehrern, Studenten und Professoren auch die Verwaltung, Verlage, Netzwerke und Stiftungen aufgeführt. Auch die Tugenden und Ziele wie Benehmen und Manieren, Toleranz, Eleganz und Patriotismus sowie Internationalismus finden jeweilige Bearbeitung. Neben einem Abschnitt zu Institutionen der Bildung und einem ausgewählte nationale Bildungssysteme beschließenden Teil, folgt auch noch ein letztes Kapitel, das sich der „Unbildung“ widmet.

Auch die Erwachsenenbildung findet in diesem Werk ihre Berücksichtigung. Der Autor Thomas Knubben sieht hierbei eine „Universalisierung des Pädagogischen“ am Werk; „freiwillig“ aber doch „im Sinne des übergeordneten Funktionierens“ würden wir uns in den Käfig der Unmündigkeit sperren, gefangen „im Hamsterrad eines organisierten lebenslangen Lernens“ (S. 324).

Neben solch kulturkritischer Betrachtung nimmt sich einer der wenigen pädagogischen Beiträge, nämlich derjenige von Rolf Arnold und Melanie Njo zur emotionalen Intelligenz recht optimistisch aus mit dem gleichen Befund, dass lebenslang zu lernen sei. Emotionale Kompetenz als Technik der Bildung trage zur „systemischen ‚Gelassenheit‘ bei“ (S. 138).

In einer knizsen Darstellung unternimmt es Rebekka Horlacher, die Genese des Konzepts „Bildung“ darzustellen. Sie führt den Bildungsbegriff auf die vielfältigen „Wurzeln in den religiösen und philosophischen Diskussionen im politischen und gesellschaftlich-kulturellen Kontext des 18. Jahrhunderts“ zurück (S. 9). Es ist die aus dem Englischen übertragene „Politeness“, die im deutschen Sprachraum Eingang fand und sich als ästhetisches Ideal mit Innerlichkeit und Selbstbildung verband und

in ein pädagogisches Konzept übertragen wurde. Cambridge Platonists und Shaftesbury, Pietisten und deutsche Klassiker wie Klopstock, Winkelmann und die Zürcher Bodmer und Breitinger, sie alle trugen zur Formierung von Bildung bei, ehe sie über Fichte und Herder von Wilhelm von Humboldt am Ideal der Antike sich orientierend in ein nationales Konstrukt überführt wurde, das die Verbesserung und Vervollkommnung des Einzelnen mit jener des Staates eng führte und über den Aufbau eines modernen Bildungswesens absichern wollte (S. 50).

Die Erziehung zum Bürger und die Bildung zum Menschen stehen hierbei in einem Spannungsverhältnis ebenso wie die nutzenorientierte und auf Berufe ausgerichtete Bildung mit einer auf Distanz zu wirtschaftlichen Erfordernissen und gesellschaftlichen Zwängen angelegten Konzeption. Ihre Rekonstruktion, basierend auf einer vorgängig veröffentlichten Dissertation, ergänzt und erweitert ähnliche frühere Narrative zur Interaktion von Bildung, Kultur und Nationalität, wurde verfasst von Aleida Assmann (Arbeit am nationalen Gedächtnis, 1993) oder auch Georg Bollenbeck (Bildung und Kultur, 1994).

Die Veröffentlichung von Werner Lenz bewegt sich, ähnlich wie Horlachers Untersuchung zum historisch entstandenen Bildungskonzept, im Bildungs-Modus 2, und zwar aufgrund des Ansinnens des Autors, die Elemente zu ergründen, die „wertvolle Bildung“ ausmachen. Als Bausteine sieht er hierbei kritisches Denken und achtsames Handeln. Dieser Zugang wendet sich gegen eine auf Anpassung und Selbstoptimierung gerichtete Erwachsenenbildung und Erziehung. Insbesondere gegen eine fortlaufende Ökonomisierung des Bildungswesens bringt er einen emanzipatorischen Anspruch in Stellung. Der Ausgangspunkt des pädagogischen Bildungsgedankens ist in der Annahme oder Gewissheit begründet, dass der Mensch steigerungsbedürftig und perfektionierbar ist. Dieser Ausrichtung steht Lenz skeptisch gegenüber, jedenfalls ist es nicht sein unmittelbares Anliegen, Menschen zu

„verbessern“. Zunächst geht es ihm eher darum, zum Gelingen des menschlichen Zusammenlebens beizutragen. Soziale Verantwortung und die kritische Wahrnehmung von gesellschaftlichen Situationen sind hierbei ebenso bedeutsam wie auch eine Haltung, die sich als relativierende Skepsis im Hinblick auf unser Wissen beschreiben lässt. In den drei Elementen, „kritisch, skeptisch und sozial“ sieht er „die Eigenschaften einer zeitgemässen Bildung“ (S. 9). Bildung zeigt sich nicht als Anpassung sondern als „Eigen-Sinn“, denn dieser sei gefragt angesichts einer offenen Zukunft. Leider finde gerade in der Erwachsenenbildung eine zeitgeistige Ökonomisierung statt und im weitgehend privatisierten Bereich der Erwachsenenbildung habe sich der Profitgedanke durchgesetzt (S. 83). Hier gelte es, anders als in der historischen Volkshochschule und Universitätsausdehnungsbewegung Österreichs, sich demgegenüber nicht „neutral“ zu verhalten und von Politik abzusehen. Die Aufgabe von Erwachsenenbildung sei viel mehr darin zu sehen, Kompensation von Schul- und Lerndefiziten, Qualifikation, Persönlichkeitsentwicklung und Demokratisierung im Sinne einer Befähigung zur Teilhabe an demokratischen Entscheidungsprozessen zu leisten. An anderer Stelle spricht er im Rahmen der Globalisierung von der „Kompetenz des erweiterten und eingreifenden Denkens“ (S. 119).

Kritisch bleibt festzuhalten, dass trotz der eingangs skizzierten Linien eine Systematik fehlt. Teilweise ist der Veröffentlichung die Zusammenführung aus unterschiedlichsten Anlässen zu deutlich anzumerken, was Redundanzen ergibt und auch bezüglich Textsorten und Argumentationen disparat wirkt. So wechseln sich aphoristische Äußerungen, fragmentarische Überlegungen mit recht konkret ausgearbeiteten Analysen ab, die immer wieder den Bereich der Erwachsenenbildung und der Bildungspolitik fokussieren.

Insgesamt betrachtet könnte man den Ertrag der neueren Veröffentlichungen zur Bildung darin sehen, dass neues Terrain

ausgelotet und dem Konzept mehr historische Tiefenschärfe verliehen wird. Gleichzeitig wird der Bildungsbegriff dadurch eher „frag“-würdiger, bzw. er bedarf einer weiteren und systematischeren Bearbeitung als dies in den vorliegenden Publikationen geschehen ist.

Philipp Gonon

Rezensionen

Möller, Svenja

Marketing in der Erwachsenenbildung

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011,
120 Seiten, 19,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-4902-1

Die Publikation setzt sich mit dem Thema Marketing in der Erwachsenenbildung gleichermaßen wissenschaftlich und systematisch wie praxisorientiert und anwendungsbezogen auseinander.

Interdisziplinäre Perspektiven zur Marketingtheorie werden ebenso aufgegriffen wie konkrete Ansätze und illustrative Beispiele zur Gestaltung des Marketings. Hervorzuheben ist, dass die Ausführungen insbesondere Reflexionen zum Thema anregen, die zu einem der Erwachsenenbildung angemessenen Marketing beitragen. In diesem Sinne offerieren die Ausführungen einen lehrreichen Rahmen, professionelle Orientierungen zum Thema des Bildungsmarketings zu gewinnen.

Inhaltlich wird das Thema gleichermaßen fundiert, differenziert und prägnant in Zusammenhänge von Marketingparadigmen und -ansätzen wie in verschiedene Phasen der Rezeptionsgeschichte in der Erwachsenenbildungswissenschaft nebst den dabei immer mit zu berücksichtigenden systemischen Entwicklungen im Feld der Erwachsenenbildung eingeordnet. Hierbei – und im weiteren Verlauf – wird das Spannungsfeld zwischen ökonomischer und pädagogischer Rationalität sowie instrumentellen und verantwortungsorientierten Realisierungsoptionen des Marketings thematisiert und kritisch reflektiert. Ergänzend wird auf institutionelle Hintergründe von Erwachsenenbildungseinrichtungen eingegangen, die die Perspektiven des Marketings beeinflussen. Zudem erfolgt eine Auseinandersetzung mit Bildung als „Produkt“, um für die Besonderheiten des Bildungsmarketings zu sensibilisieren. In Anlehnung an modelltheoretisch rekonstruierbare Elemente des Bildungsmarketings

werden Hinweise zur Gestaltung einer Marketingstrategie bzw. eines Marketingkonzepts gegeben. Ein abschließendes Statement schärft abermals den Blick für die normativen Implikationen des Marketinghandelns im Erwachsenenbildungsbereich, wobei dies – in Anlehnung an den gesamten Duktus der Ausführungen – keineswegs oktroyiert, sondern als Impuls für Reflexionen und Diskursoptionen eingebracht wird.

Als Zielgruppe lassen sich vordergründig künftige (Studierende) und aktive Erwachsenenbildner/innen identifizieren. Der Text liefert allerdings auch anregende Anhaltspunkte für eine Wissenschaft, die Forschung, Lehre und Weiterbildung in ihrem Zusammenhang sieht, um forschungsbasierte Professionalisierungsperspektiven im Zuge der akademischen Aus- und wissenschaftlichen Weiterbildung zu eröffnen und zu fördern. Die Ausführungen und Beispiele sind vor allem auf den Bereich der öffentlichen Erwachsenenbildung fokussiert, wenngleich Übertragungen auf andere Bereiche nicht nur möglich sind, sondern auch hier wertvolle Reflexions- und Gestaltungsimpulse geben können.

Die in der Publikation zum Ausdruck kommende Expertise basiert zweifelsohne auf einer langjährigen Auseinandersetzung mit dem Thema, die zwischen Theorie und Empirie ebenso wie zwischen Wissenschaft und Praxis adäquat vermittelt. Die Struktur der Ausführungen und deren sprachlicher Duktus laden – wie im Vorwort genannt – „zu anregender wiewohl kritischer Lektüre des Studentextes und eigenen Marketing-Überlegungen“ ein.

Detlef Behrmann

Rikowski-Bertsch, Anke

Die grundtvigsche Volkshochschule

Als Idee und Institution und ihre Rezeption für die Erwachsenenbildung heute

VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken 2010,
132 Seiten, 59,00 Euro,
ISBN 978-3-639-23580-7

Grundtvig ist der bekannteste Name der europäischen Erwachsenenbildung. Wissen über Grundtvig ist jedoch in den deutschsprachigen Ländern wenig verbreitet. Die wichtigste Übersetzung aus seinem schriftlichen Werk stammt aus 1927. Seit dem Grundtvig-Kongress 1988 an der Universität zu Köln wurde über ihn in deutschsprachigen Ländern kaum größer publiziert, sieht man von Studien Norbert Vogels (1994) ab. Eine deutschsprachige Biografie gibt es nicht. Vor diesem Hintergrund kommt der Studie der Diplomerwachsenenpädagogin Anke Rikowski-Bertsch „Die grundtvigsche Volkshochschule als Idee und Institution und ihre Rezeption für die Erwachsenenbildung heute“ große Bedeutung zu. Inhaltlich wird sie dem jedoch nicht ganz gerecht.

Die Autorin konzentriert sich vorrangig auf den ideengeschichtlichen Aspekt der von Grundtvig inspirierten Volkshochschule als residenzielle Bildungsstätte und auf ihn selbst. Aufgrund der Sprachbarriere beschränkt sie sich weitgehend auf die eher schmale deutschsprachige Literatur und klammert Primärquellen aus. Die Arbeit ist gut gegliedert, die Darstellungsweise und der Stil sind jedoch konventionell und trocken. Der kritische Blick fehlt gänzlich.

Nikolaj Frederik Severin Grundtvig, geboren am 8. September 1783 im dänischen Udby, vertiefte sich nach seinem Theologiestudium in die altnordische Mythologie, die er unter den Aspekten der geschichtlichen Aufklärung, des „nordischen Volksgeistes“ und des Ursprünglichen des dänischen Volkes betrachtete.

Geistliche Berufe und schriftstellerische Tätigkeiten ausübend, werden christlich-

biblischer Glaube und nationales Geschichtsbewusstsein zum Kern seiner Geisteswelt. 1839 wird er zum Pfarrer ernannt – seines rebellischen Wesens wegen bleibt ihm jedoch breite Anerkennung vielfach versagt –, erst mit achtzig Jahren wird er Bischof.

Seit 1849 war er Mitglied der verfassungsgebenden Versammlung, danach mehrmals Abgeordneter im Folketing. Diesen Aspekt beleuchtet die Autorin nicht. Sie geht jedoch ausführlich auf sein Bildungsverständnis und seine Idee einer volkstümlichen Hochschule ein. Sie sollte in lebendiger Verbindung und Wechselwirkung mit der Wissenschaft stehen, aber selbständig und in sich abgeschlossen sein. Zugrunde lag dem die Annahme einer „Bildungsfähigkeit der breiten Masse im Volk“ (S. 42). „Wechselwirkung“, eine zentrale Kategorie Grundtvigs, sollte im „Lehrer-Schüler“-Verhältnis zum Tragen kommen und dieses verändern. Im Vordergrund sollten das gesprochene Wort und der Vortrag als lebendige Vermittlungsform stehen. Dabei ging es um die Pflege der Muttersprache. Hier liegt der Ansatz für Grundtvigs national gefärbtes Bildungsverständnis, das ebenso wenig kritisch diskutiert wird wie sein kompliziertes Verhältnis zur Romantik und sein spezifisches Aufklärungsverständnis.

Grundtvig war nie Gründer oder Leiter der von ihm inspirierten Heimvolkshochschule. Das waren zunächst Pioniere wie Christian Flor und Christen Kold. Schon von daher relativiert sich seine erwachsenenbildungshistorische Bedeutung. Dass das Erwachsenenbildungsprogramm der EU seinen Namen trägt, begründet die Autorin damit, dass sie Wirtschaftsentwicklung „als moderne Form der Grundtvig-Ideen“ versteht (S. 116) – ohne damit zu überzeugen. Die Interkulturalität des Programms wird man nicht mit Grundtvig verbinden können.

In ihrer rezeptionsgeschichtlichen Analyse konzentriert sich die Autorin auf Deutschland und nimmt die nordeuropäischen Länder, in denen Grundtvigs Ideen reüssieren konnten, zu kurz in den Blick (S. 88–90). Manches an

deutschsprachiger Literatur nimmt sie nicht zur Kenntnis und bleibt dadurch einseitig. Die – vielleicht überzogene – Rezeption Grundtvigs von Paul Röhrig, der ihn mehrmals mit Bildungsheimen junger Arbeiter der 1920er Jahre in Verbindung bringt und eine Brücke zur sozialistischen Arbeiterbildung schlägt, bleibt unerwähnt. Negiert wird eine Primärquellen auswertende, aber unveröffentlichte Dissertation von Wulf Pingel zur Institutionalisierung deutscher Heimvolkshochschulen zwischen 1769 (!) und 1921 (1999). Die Frage, wann die ersten Heimvolkshochschulen entstanden, wird üblicherweise und auch von der Autorin mit 1844 in Rødding beantwortet. Kurt Meissner hat in „das forum“ (4/1991) die Frage diskutiert, ob das nicht bereits zwei Jahre vorher in Flensburg der Fall war. Meissner wird nicht erwähnt.

Grundtvigs Leben ging am 2. September 1872 zu Ende. Sein Nachlass ist in seiner Vielfältigkeit und Fülle kaum fassbar. Für deutschsprachige Biograf/inn/en bleibt viel zu tun. Die vorliegende Arbeit sollte eine Anregung dazu sein.

Wilhelm Filla

Horst Siebert

Lernen und Bildung Erwachsener

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011,
Reihe: Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Band 17, 200 Seiten,
19,90 Euro, ISBN 978-3-7639-4848-2

Horst Siebert zieht Bilanz seiner wissenschaftlichen Erkenntnisse und Einsichten. Mit fast fünf Jahrzehnten Erfahrung und Engagement in Diskussion, Lehre und Forschung präsentiert er an der Universität Hannover 2008 emeritierte Professor für Erwachsenenbildung grundlegendes Orientierungswissen, das sich vor allem auf das Lehren und Lernen Erwachsener bezieht. Siebert schreibt als Zeitzeuge der Entwicklungen in der Erwachsenenbildung, aber auch als abgeklärter Betrachter der Vergänglichkeit

und Moden von Begriffen, wenn er eingangs bemerkt: „Ich habe mehrfach festgestellt – auch bei mir selbst –, wie schnell empirische Befunde und theoretische Erkenntnisse in Vergessenheit geraten. Auch ist mir immer wieder aufgefallen – vor allem im Bildungsmanagement –, dass neue Termini erfunden werden, ohne dass sich dahinter neue Einsichten und Ideen verbergen“ (S. 9f.).

Mit dieser Sichtweise ist ein Buch entstanden, das sich auf wesentliche Diskussionen, Veränderungen und Entwicklungen konzentriert. Übersichtlich und überschaubar stellt Siebert theoretische Konzepte, empirische Ergebnisse und praxisrelevante Aussagen vor. Gemäß seiner Überzeugung, „Menschen sind nicht belehrbar, aber lernfähig“, bietet das Buch eine geordnete Fülle, die Leser/innen für sich entdecken können, um sie dann mit eigenen Erfahrungen und Gedanken zu verbinden. So ist, um das vorwegzunehmen, Horst Siebert ein Buch gelungen, das Wissen zusammenfasst, aber den Raum für die jeweilige individuelle Betrachtungsweise nicht verschließt.

Doch zum Inhalt. Das Buch ist in fünf Kapitel gegliedert, die sich vornehmlich der Thematik „Lehren und Lernen Erwachsener“ widmen:

- Lernforschung im Überblick
- Biografisches Lernen
- Lehr-/Lernsituationen
- Bildung in der Gesellschaft der Postmoderne
- Theorien der Erwachsenenbildung

Mit der Frage, „Wer ist erwachsen?“, eröffnet Siebert den Zugang zu seinem Buch und zu einer notwendigen Haltung bei Lehrenden und Forschenden: Wir bewegen uns auf unsicherem Terrain, sollten historische und kulturelle Bedingungen einbeziehen und unsere Fähigkeit zur Reflexion nicht außer Acht lassen.

Siebert geht im Weiteren auf biografisches Lernen ein, wobei er Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit beschreibt und die bisherigen lernspezifischen Ergebnisse der Gehirnforschung sowie den Trend zum vernetzten Lernen rezipiert. Spezielles Au-

genmerk richtet der Autor auf die Realität des Lehrens und Lernens. Gruppendynamik, Coaching, Lernen in Milieus finden ebenso Beachtung wie die in den letzten Jahren stärker gewordene Beschäftigung mit Barrieren, Widerständen und Störungen des Lernens.

Insgesamt steht aber Siebert der Lernforschung nur ein mittelmäßiges Erfolgsniveau zu. Der Erkenntnisgewinn stagniert.

Die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung und Weiterbildung in unserer gegenwärtigen Gesellschaft, die Siebert als eine postmoderne bezeichnet, hat zugenommen. Quantitativ haben sich in den letzten fünf Jahrzehnten die Zahl der Teilnehmenden, Veranstaltungen, Mitarbeitenden und die Ausgaben mehr als vervierfacht. War Lernen in der Moderne das Entdecken von Gewissheiten, so ist es in der Postmoderne eine ungeschlossene Suchbewegung, charakterisiert Siebert. Er diskutiert auch die Wirksamkeit von Erwachsenenbildung, die inzwischen in ein „Lebenslanges Lernen“ integriert wird. Der Stellenwert von Lernen ist unbestritten, doch Lernen als gesellschaftliche Problemlösung zu betrachten, hält der Autor für falsch. Lernen löst weder Probleme der Arbeitslosigkeit noch Identitätskrisen, doch Lernen bereichert das Leben: „Homo discens“ – der lernende Mensch – heißt: offen sein für Neues, „aufgeschlossen“ sein für Fremdheit, auch im Alter neugierig bleiben“ (S. 167).

Im letzten Abschnitt des Buches beschäftigt sich Siebert mit Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Thema, zu dem der Autor im Laufe seiner Berufskarriere strukturierend und entwickelnd viel beigetragen hat. Rückblicke auf die Theoriediskussion, Vergesellschaftung und „Versozialwissenschaftlichung“, Theorie des Lebenslangen Lernens sowie Megatrends in Wirtschaft und Weiterbildung sind die inhaltlichen Schwerpunkte dieses Kapitels. Siebert betont am Ende des Buches die zweifache Aufgabe der Erwachsenenbildung: zu qualifizieren, um den sich ständig verändernden Herausforderungen gerecht zu werden, und „Sinnvergewisse-

rung“ durch Reflexion zu ermöglichen, um „zu sich selbst“ zu kommen.

Das Buch von Horst Siebert ist ein informativer Begleiter in diesem Spannungsfeld.

Werner Lenz

Egloff, Birte/Grotlüschen, Anke (Hg.)

Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung

Ein Werkstattbuch

Waxmann Verlag, Münster/New York/
München/Berlin 2011, 241 Seiten,
29,90 Euro, ISBN 978-3-8309-2463-0

Grundlagenforschung zur Alphabetisierung/Grundbildung stellt im Rahmen der BMBF-Förderperiode einen zentralen Schwerpunkt neben den an der Praxis ausgerichteten Entwicklungsarbeiten dar. Insbesondere die Zielgruppenforschung fundiert die Erwachsenenbildung theoretisch und praktisch und leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Disziplin. Der vorliegende Sammelband ist mit seiner Fragestellung zum Verbleib von Teilnehmenden nach dem Absolvieren von Alphabetisierungskursen in die Teilnehmer-/Zielgruppenforschung bzw. im Forschungsmemorandum der Kategorie „Lernen Erwachsener“ einzuordnen. Die Forschungsfrage tangiert damit die Auswirkungen und die Nachhaltigkeit von traditionellen (Volkshochschul-)Kursen (S. 10). In Form eines Werkstattbuches werden Forschungserfahrungen reflektiert und erste Ergebnisse dargestellt. Es erfolgt mit Rückgriff auf die internationale Forschung eine kritische Auseinandersetzung mit den diskussionswürdigen Begriffen Analphabetismus, Diagnostik, Kompetenz und Legasthenie. Angelehnt an die Projektstruktur des Verbundes werden die fünf Kapitel den Teilprojekten mit ihren verschiedenen theoretischen Perspektiven gewidmet.

So untersuchen Anke Grotlüschen u.a. eine erwachsenengerechte und akzeptierte

Diagnostik von Lese- und Schreibkompetenzen mittels quantitativer und qualitativer Befragungen der Kursleiter und Teilnehmer. Im Buch liegt der Schwerpunkt auf der quantitativen Befragung der Kursleitenden, die differenzierte Ergebnisse im Spannungsfeld zwischen Skepsis und Akzeptanz sowie zwischen Bekanntheit und Einsatz diagnostischer Instrumente aufzeigt (S. 56), was offenbar eine Frage der Art der Diagnostik zu sein scheint (S. 31, 50). Interessant wären noch die Ergebnisse der qualitativen Befragungen der Teilnehmer gewesen, die nicht zuletzt die Basis für die Entwicklung von Güte-Standards für Erwachsenendiagnostik darstellen.

In der AlphaPanel-Studie, die von der Humboldt-Universität zu Berlin (Rainer Lehmann u.a.) und TNS Infratest Sozialforschung München durchgeführt wurde, stehen die berufliche und private Lebenssituation der Teilnehmer im Mittelpunkt. Anhand der standardisierten Teilnehmerbefragung im Längsschnitt wird das Bild der Untersuchungsgruppe hinsichtlich deren Teilhabe geschärft. Überraschende Ergebnisse der ersten Erhebungswelle: Sie sind relativ gut integriert (S. 110) und 15 Prozent von ihnen gelten als Legastheniker (S. 111); damit können die Ursachen für funktionalen Analphabetismus nicht nur sozial verortet werden.

Im Rahmen der Interdependenzstudie an der Leibniz Universität Hannover (Sandra Deneke u.a.) wurden qualitative Interviews zu subjektiv empfundenen schriftsprachlichen Lernfortschritten und zur Lebensbewältigung sowie eine Lernstandsdiagnose vorgenommen. Dabei wurden mittels der Hamburger Schreibprobe Strategieprofile entwickelt, die der Alphabetisierungspraxis eine individuelle Förderung bieten. Die Interviews brachten eine Cross-Kategorie hervor, die die Wahrnehmung von Veränderungen in verschiedenen Teilhabebereichen vor allem auf die gesteigerte Selbständigkeit, Selbstbestimmung und das Selbstbewusstsein zurückführt (S. 168).

Auf der Basis eines qualitativen Forschungsdesigns wurde an der Goethe-Uni-

versität Frankfurt (Birte Egloff u.a.) die biografische Entwicklung und Bedeutung des Kurses für die Teilnehmer untersucht. In den Beiträgen werden die interessanten Phänomene der „dauerhaften Teilnahme“ (S. 176), des „Drop-Out“ (S. 186) und die Rolle prominenter Teilnehmer (S. 191) näher beleuchtet. Mit der Ableitung professionstheoretischer Überlegungen aus den Feldbeobachtungen erfolgt eine sehr gute Rückbindung in die Disziplin, denn es werden ganz typische Spannungsfelder der Erwachsenenbildung diskutiert. Besonders spannend ist die Reflexion des Nähe-Distanz-Verhältnisses zwischen Kursleitern und Teilnehmern, denn hiermit kann der jahrelange Verbleib im Kurs erklärt werden.

Mit der Entwicklung eines Fortbildungsmoduls zum biografischen Arbeiten werden im Rahmen der Transferstudie (Angela Rustemeyer u.a.) bildungspraktische Konsequenzen abgeleitet.

Was leistet nun dieses Buch?

Der reflexive Zugang in diesem Band bietet Einblick in die Schwierigkeiten des Feldzugangs, die Interviewsituation und legt Begründungen für das Vorgehen und die Methodenverwendung offen. Als vielseitig kann der Rückgriff auf die Erhebungs- und Auswertungsmethoden bezeichnet werden, es kommen sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren sowie die Triangulation zum Einsatz. Die gut lesbare Dokumentation von Fallbeispielen und von Kategoriensystemen ist in besonderer Weise für Nachwuchswissenschaftler/innen interessant. Insgesamt kann dieser Sammelband allen Forscher/innen in den Bereichen Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildung und Alphabetisierung empfohlen werden. Der besondere Wert liegt in der Transparenz der Forschungspraxis, der einen Beitrag zur Qualitätssicherung leistet.

Katja Müller

Kathrin Berdelmann

Operieren mit der Zeit

Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in
Lehr-/Lernprozessen

Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn/
München/Wien/Zürich 2010, 243 Seiten,
29,90 Euro, ISBN 978-3-506-77041-7

In ihrem Buch fragt Kathrin Berdelmann nach der grundlegenden Bedeutung von Zeit für pädagogische Prozesse des Lehrens und Lernens. Sie untersucht die komplexen zeitlichen Verwobenheiten von Prozessen und Strukturen und relativiert damit die klassischen Dichotomien aus Eigenzeit/Sozialzeit und objektiver/subjektiver Zeit. Es ist denn auch herausragendes Ergebnis ihrer Arbeit, dass sie zeigen kann, wie diese polarisierenden, prinzipiell inkompatibel angenommenen Zeiten letztlich in Lehr-/Lernprozessen „oszillierend“ immer überschritten werden. Das oszillierende „Auseinanderlaufen der Zeiten ist Voraussetzung der Möglichkeit von Lehr-/Lerninteraktion“ (S. 234).

Für ihre theoretische und empirische Studie bedient sich Frau Berdelmann der teilttemporaltheoretischen Ausdeutung in Klaus Pranges Operativer Pädagogik der Theorie des Zeigens (2005), in der die Bedeutung der „Modellierung von Synchronisation als zentralem zeitlichem Phänomen von Lehr-/Lernprozessen“ (S. 12) im Vordergrund steht. Mit dem Begriff „Synchronisation“ hat sie nicht nur den zentralen temporalen Begriff der Theorie Pranges, sondern einen der Kernbegriffe von Zeittheorien genuin pädagogisch handlungsbezogen ausdifferenziert, präzisiert und um den Begriff „Asynchronisation“ erweitert. Damit ist ein wichtiger (empirisch unterlegter) Beitrag auf dem Weg zu einer Zeittheorie der Pädagogik geleistet.

In neun Kapiteln bearbeitet sie sowohl theoretisch disziplinübergreifend (zeitphilosophisch z.B. mit Heidegger; Schmitz) wie auch empirisch (qualitativ nach der Grounded Theory, über Interviews und Video-Analysen in verschiede-

nen VHS Kursen; Kap. 4) die Frage nach Zeigen, Artikulation und Interaktion als differente Zeitlogiken zwischen der Datenzeit und der Modalzeit. Lernen „ereignet sich in einem modalzeitlichen Nebeneinander, Lehren (oder Zeigen) formiert sich dagegen in einem datenzeitlichen Nacheinander. Lehr-/Lernprozesse werden danach verstanden als durch zwei unterschiedliche, divergierende Zeitlogiken geprägt“ (S. 66), die nichtsdestotrotz sowohl lehrend als auch lernend (nicht unbedingt zeitlich parallel) balanciert werden. In jeder pädagogischen Grundoperation von Erziehung bzw. Lehren gehe es immer um (didaktisch zu gestaltende bzw. aktiv oder passiv als Eigenzeiten eingebrachte) Zeitverhältnisse. Interaktion und Entscheidung zielt auf eine Balance sozialer und individueller Identitäten; Synchronisation bedeutet dabei „eine zeitliche Koinzidenz von Lehren und Lernen“ (S. 66). Kathrin Berdelmann macht die zeitliche Einflussnahme der Lernenden ebenso stark wie die Begrenztheit synchronisierender Lehrleistungen und die Notwendigkeit einer Öffnung für asynchrone Zeitgeschehen, in denen die Lernenden aktiv (mehr oder weniger bewusst) die Zeit und Interaktion mitgestalten können.

Ziel ist, durch die Differenzierung zeitlicher Strukturen (als relevante zeitliche Dimensionen werden eruiert (Kap. 6): Zeitlichkeit des Inhalts; Abfolge und Platzierung; Zeitliche Ausdehnung; Geschwindigkeit des Voranschreitens) ein Modell der Synchronisation zu entwickeln (Kap. 5 bis 7). Da es immer nur partielle Übereinstimmungen der zeitlichen Dynamiken geben kann, führt – idealerweise – eine nur relative zeitliche Koordination von Lehren und Lernen zur Oszillation zwischen Synchronisation und Asynchronisation (Kap. 7). (A)Synchronisation kann dann als zu gestaltende Relation zwischen den zwei Zeitdimensionen der Datenzeit (lineare Zeitreihungen, chronometrische Zeit) und der Modalzeit als Zeitlichkeit des Daseins bzw. mitlaufende subjektive Eigenzeiten (z.B. im Erinnern, Erwarten) angenommen werden.

Nach einem knappen thematischen Problemabriss (Kap. 1) folgt ein Überblick über derzeit existierende Auseinandersetzungen um Zeit in der Erziehungswissenschaft (Kap. 2). Anschließend werden die beiden Zeitdimensionen Datenzeit und Modalzeit als grundlegende Elemente zur Gestaltung von Synchronisation bzw. Artikulation (i.S.v. zeitigenden Inszenierungen) in der Operativen Pädagogik eingeführt (Kap. 3). Klassische Elemente wie individuelle Eigenzeit und Sozialzeit/Weltzeit, objektive Zeitreihungen und inneres Zeiterleben bzw. implizites Zeitbewusstsein aus verschiedenen Zeitzoologien und -philosophien finden sich – nur teilweise expliziert – darin wieder. Problematischerweise taucht bereits hier eine enge Auslegung von Lernen auf (was der Orientierung an Pranges Erziehungstheorie geschuldet ist). Die Öffnung bzw. Entgrenzung des Lerngeschehens auf nicht formelle und informelle aber auch selbstgesteuerte Szenarien sind in der Konzentration auf ein synchronisierendes, artikuliertes Zeigen (Lehren) zunächst nicht angelegt. Kathrin Berdelmann überschreitet diese Engführung später dann an mehreren Stellen z.B. durch die zweite Perspektive auf die zeitliche Verfassung des Lernens auch im Sinne der Eigenzeiten der Lernenden (S. 43), durch die Reziprozität von Kurs- und Zeitformaten in der Erwachsenenbildung (S. 225) oder durch die zeitliche Entfaltung von Interaktion als Transaktion in der Mitgestaltung und zeitlichen Selbstorganisation der Teilnehmenden (S. 232). Auch das führt Pranges Theorie weiter und macht sie für die Erwachsenenbildung interessant.

Temporaltheoretisch neu und innovativ für die eben erst entstehenden systematischeren Zeitdiskurse in der (Erwachsenen-) Pädagogik ist der der Analyse zugrunde gelegte Gedanke eines Lernprozesses in der gleichzeitigen Ungleichzeitigkeit aus Vorwärts- und Rückwärtsschreiten der Akteure: Zeigen als schrittweises Vorwärtsgen (z.B. Verlaufsplanung) und das rückwärtsgenehene Lernen (z.B. im Anknüpfungslernen) unter einer gemeinsam antizipierten, gegenwärtigen Zukunft. Kathrin Berdelmann arbeitet

heraus, wie (didaktische) Verlaufsplanung Voraussetzung ist für ein flexibles Umgehen mit Lernverläufen, dass Planung kein vorgeschaltetes, abgeschlossenes Moment darstellt, sondern sich bis in die Interaktion fortsetzt. Dabei wendet sie sich gegen die utilitaristische Ökonomisierung von Zeit im Lehr-/Lerngeschehen. Empfohlen werden kann die Lektüre allen (zeit-)theoretisch Interessierten wie professionell Tätigen und Forschenden, weil es das Modell überaus anschaulich schafft, dass die enthaltene Theorie tatsächlich praktisch wird. Die Hinführung zu dem Modell der Synchronisation ist interessant entwickelt, durch vielfältige Beispiele aus der Studie exemplarisch verdeutlicht und in Thesen zugespitzt.

Sabine Schmidt-Lauff

Peter Faulstich

Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung

Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne

Transcript-Verlag, Bielefeld 2011,
193 Seiten, 19,80 Euro,
ISBN 978-3-8376-1816-7

Peter Faulstich ist zweifellos einer der am besten informierten und engagiertesten Experten der Aufklärungsidee. Seine eigene Bildungsbiografie ist interdisziplinär: studiert hat er Technik- und Sozialwissenschaften, aber auch Geisteswissenschaften und Philosophiegeschichte. Eine solche Vernetzung der Disziplinen und Denkstile verhindert Einseitigkeiten und verkürzte Problemsichten.

Der Untertitel seines neuen Buches lautet: „Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne“. In aller Kürze lässt sich Faulstichs Programmatik wie folgt darstellen: Bildung (insbesondere Erwachsenenbildung) ist historisch untrennbar mit Wissenschaftlichkeit und der Vernunftidee der Aufklärung verknüpft. Dieses „Dreiecks-

verhältnis“ ist komplex, oft auch „problematisch“ und „gebrochen“, so besteht die Gefahr, dass der Aufklärungs- und Vernunftbegriff instrumentalisiert wird und der emanzipatorische Gehalt verloren geht. In der Romantik – nach Faulstich eine Gegenbewegung zur Aufklärung – und auch in der „neuen Richtung“ der Weimarer Volksbildung überwiegt eine voreilige Absage an eine Popularisierung der Wissenschaft und nicht selten eine verflachte Wissenschaftskritik.

Das Programm der „kritischen Vernunft“ kritisiert das „unhinterfragt Übliche und Verstetigte“ (S. 11), schließt aber auch eine reflektierte Selbstkritik ein, man denke nur an Adornos und Horkheimers „Dialektik der Aufklärung“. Die Aufklärungsphilosophie propagiert keineswegs einen oberflächlichen „Realitätsglauben“ oder eine bloße Kenntnisvermittlung. „Vernünftigkeit“ ist mit Menschlichkeit verbunden und dadurch entsteht eine auch heute noch begründete Bildungsidee, die als „lebensorientiert“ und „lebensentfaltend“ bezeichnet wird.

Eine „öffentliche Wissenschaft“, die einen Erfahrungsbezug, eine Wissensaneignung und einen Wissenschaftstransfer ohne eine voreilige Instrumentalisierung fördert, ist eine Leitidee moderner Erwachsenenbildung. Allerdings – so Faulstich – ist das „Projekt Aufklärung“ in unserer Zeit ernsthaft gefährdet und deshalb ist es wichtig, sich an die Geschichte der Vernunftidee und der Wissenschaftlichkeit zu erinnern und mit neomodischen Begriffen vorsichtig umzugehen. Angesichts der vielzitierten Forderung nach „Lebenslangem Lernen“ kritisiert der Autor „immer wieder wiederholte Mythen“, z.B. „Wandelmetapher und Krisengerede, Wissensexplosion und Selbstorganisation, neue Lernkultur und Kompetenzentwicklung, Kooperationsverbände und Kompetenznetze“ (S. 148).

Peter Faulstichs Buch enthält vielfältige, unterschiedliche und zum Teil lose verknüpfte Kapitel. Stichworte außer Aufklärung, Wissenschaft und Vernunft sind französische Revolution, Volksaufklärung, Alphabetisierung, Literatur, Arbeiterbildung, Wissensver-

mittlung, Massenmedien, politische Machtverhältnisse, Lernen. Erinnert wird auch an neuzeitliche Aufklärer wie Willy Strzelewicz, Kurt Meissner und Oskar Negt.

Ich habe dieses Buch mit Interesse und Erkenntnisgewinn vom Anfang (mit Martin Beyersdorfs Vorwort) bis zum Ende intensiv gelesen. Ergiebig ist eine solche Lektüre meist nur dann, wenn sich kritische Anmerkungen und Rückfragen stellen. Dies gilt insbesondere für den Bildungsbegriff. Die Erläuterung des Attributs „lebensentfaltend“ hat mich noch nicht überzeugt. Ich bin – offenbar im Unterschied zu Peter Faulstich – der Meinung, dass sich Wilhelm von Humboldt mit seinem neuhumanistischen Bildungsbegriff durchaus in die ideengeschichtliche Tradition der Aufklärung einfügen lässt. Auch die Philosophie der Romantik habe ich eher als Ergänzung und nicht als Gegenbewegung zur Aufklärung wahrgenommen. So hat Hans Tietgens ein Buch über „Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung“ geschrieben und auch Nikolai Frederik Grundtvig hat ein Konzept „lebendiger Erwachsenenbildung“ im Kontext von Aufklärung und Romantik entwickelt. Es bleibt die Anerkennung von Faulstichs Versuch, das „Projekt Aufklärung“ wieder in Erinnerung zu rufen, neu zu definieren und zu aktualisieren.

Horst Siebert