

Rezensionen

Sammelrezension aktueller Literatur

Anerkennung von Kompetenzen und Professionalisierung

Kompetenzen sind Realisierungspotenziale für gewünschte Zustände. Sie versprechen Selbstbewusstsein, Machbarkeit, die Lösung von Problemen, Anerkennung im Beruf und in der Gesellschaft, wirtschaftliche Prosperität, pädagogische Sinnhaftigkeit und bildungspolitische Steuerungsoptionen. Insofern verwundert es nicht, dass heute der Begriff „Kompetenz“ auf allen Bildungsebenen zu finden ist. Dabei zeigt er sich – ähnlich jenem des informellen Lernens – als weitgehend resistent gegenüber einer einheitlichen Definition und einer konsistenten Theorie. Die Praxis der Kompetenzfeststellung und -anerkennung wiederum ist aufwändig und hält einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise oft nicht stand. Man kann darüber staunen, dass pragmatische Verfahren der Erfassung von Kompetenzen und deren Zuordnung zu Niveaus in Referenzrahmen in vielen Fällen dennoch ganz passabel funktionieren.

Die Kompetenzorientierung ist kein neues Thema, sie wurde auch in dieser Zeitschrift bereits als Schwerpunkt behandelt und Arbeiten über die Feststellung von Kompetenzen wurden wiederholt rezensiert. Bei den nachfolgenden beiden Werken handelt es sich um die Verlagerung des Schwerpunkts einerseits auf die Anerkennung von Kompetenzen und andererseits auf den Zusammenhang der Kompetenzbilanzierung mit der Professionalisierung von Akteuren und Akteurinnen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Das Verständnis der Professionalisierung – auch dies ein Wunschbegriff, der die Einbettung in einen etablierten Berufsstand in Aussicht stellt – wird dabei in ihren Entwicklungssträngen rekonstruiert.

Silvia Annen

Anerkennung von Kompetenzen

Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2012, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn, 729 Seiten, 39,90 Euro, ISBN 978-3-7639-1151-6

Dieses gewichtige Buch ist die Dissertation der Autorin. 2376 Fußnoten belegen, dass es nicht für den schnellen Gebrauch gedacht ist. Bereits nach wenigen Seiten wird deutlich, dass die am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpolitik der Universität zu Köln sowie im Bundesinstitut für Berufsbildung tätige Autorin nicht zum ersten Mal mit Kompetenzen befasst ist, sondern auf fundierte Kenntnisse zurückgreifen kann. Die Arbeit geht davon aus, dass sich die bisherigen Verfahren der Anerkennung von Kompetenzen beträchtlich in ihren Rahmenbedingungen, Vorgehensweisen und Ergebnissen unterscheiden und dass bislang keine systematische, kriteriengeleitete Analyse der wichtigsten Verfahren in Europa vorliegt. Auch fehlt eine theoretische Fundierung der Kriterien für die Anerkennung von Kompetenzen sowie eine begründete Verfahrenstypologie. Diese Mängel zu beseitigen ist das Ziel der Arbeit.

Nach einer Hinführung zum Thema und dem Hinweis auf die der Arbeit zugrunde liegenden Dokumente folgen methodische Überlegungen zur Durchführung der Untersuchung und insbesondere zur Typenbildung. Anschließend werden die Hauptbegriffe, von den Lernformen bis zur Kompetenz und zum Zertifikat, in ihren unterschiedlichen Entstehungskontexten und Deutungen beleuchtet. Zum informellen Lernen und zu seiner Abgrenzung zum nicht-formalen und formalen Lernen werden die gängigen deskriptiven Konzeptionen versammelt, von denen bekanntlich keine ohne Willkür in der Auswahl der charakteristischen Merkmale der Lernprozesse auskommt. Für den eigenen Gebrauch bevorzugt die Autorin das Modell der Lernformen von Straka, da es mit der in der Folge von ihr ausgearbeiteten Typologie

der Anerkennungsverfahren am besten kongruiert.

Spannend wird es bei der Darstellung der theoretischen Grundlagen der Verfahren. Hier greift die Autorin auf Elemente der „Neuen Institutionenökonomik“ zurück, um die Interaktionsmuster der an den Verfahren beteiligten Akteure zu modellieren. Daraus lassen sich die „Normen und Standards“ sowie die „Organisationen“ als Kriterien zur Verfahrensanalyse ableiten. Nachdem Anrechnungsverfahren als Transaktionen gesehen werden können, liegt es nahe, die Transaktionskostentheorie zur Beschreibung der in einer (Bildungs-)Ökonomie herrschenden Koordinationsmechanismen „Hierarchie“, „Markt“ und „Netzwerke“ heranzuziehen. Als weiterer Mechanismus wird aus der Governance-Theorie die „Offene Methode der Koordination“ entlehnt. Das Kriterium „Informationsasymmetrie“, das sich im Rahmen der Principal-Agent-Theorie modellieren lässt, ergibt sich aus der Ungewissheit der um Anerkennung ansuchenden Person und der anerkennenden Organisation, die beide über unzureichende Informationen über die jeweilige Gegenseite verfügen. Im Rahmen des Konzepts der Verfügungsrechte wird die Vergabe von Abschlüssen und Zertifikaten diskutiert und schließlich auf Basis dieser gesamten Grundlagen das Kriterienraster zur Analyse der Anerkennungsverfahren entworfen.

Um zu einer Typologie der Anerkennungsverfahren zu gelangen, gruppiert die Autorin eine Reihe bestehender kriterienbasierter Typologien in drei Idealtypen. *Integrative* Verfahren, die überwiegend sowohl formativ als auch summativ angelegt sind, werden dem formalen Bildungssystem zugeordnet. Die dem nicht-formalen Bildungssystem zugeordneten *autonomen* Verfahren führen über eine summarische Beurteilung zu Zertifikaten, die keine Entsprechung im formalen Bildungssystem besitzen. Primär formativ ausgerichtete *sekundierende* Verfahren anerkennen informell erworbene Lernergebnisse, ohne dass damit ein Zertifikat verbunden wäre. Das Ergebnis der Über-

legungen ist eine Typologie der Anerkennung von Kompetenzen in Form einer Matrix, in der die drei Verfahrenstypen durch zehn Kriterien charakterisiert werden.

Anhand dieser Typologie werden nun 14 repräsentative Anerkennungsverfahren mit nationalem Bezug, wie der ProfilPASS, und mit gesamteuropäischem Bezug, wie der ECDL-Führerschein, analysiert. Es zeigt sich, dass die Verfahren hinsichtlich der drei Idealtypen gewisse Gemeinsamkeiten aufweisen, insgesamt aber in ihren methodischen und institutionellen Aspekten doch sehr unterschiedlich gestaltet sind. Als Fazit argumentiert die Autorin, dass die drei Verfahrenstypen weitgehend trennscharf sind, ihre interne Homogenität gewährleistet ist und dass sie eine große Bandbreite an Verfahren abdecken. Im Anhang sind neben dem Interviewleitfaden und der Liste der Interviewpartner Musterdokumente der 14 Anerkennungsverfahren abgebildet. 40 Seiten Literaturverzeichnis runden den Band ab.

Die Arbeit leistet einen substanziellen Beitrag zum Thema der Anerkennungsverfahren. Die Kompetenz- und Lernergebnisorientierung wird in ihrer Widersprüchlichkeit präsentiert, nicht aber prinzipiell in Frage gestellt. Das Verdienst dieser Arbeit liegt darin, dass sie gegenüber früheren Typologien eine bessere theoretische Fundierung der Verfahren liefert und die Verfahrenskriterien systematisch ausdifferenziert. Darüber hinaus bringt die erstmals zur Verfahrensanalyse herangezogene Neue Institutionenökonomik weitere aussagekräftige Kriterien ins Spiel. Auf Grund ihrer umfassenden und der einer Dissertation entsprechenden „akademischen“ Ausföhrung erfordert die Arbeit ein beträchtliches Durchhaltevermögen. In erster Linie ist das Werk für Personen geeignet, die entweder an der Theorie und Vereinheitlichung der Anerkennung von Kompetenzen arbeiten, ein neues Verfahren der Anerkennung entwickeln oder ein Anerkennungszentrum planen. In diesen Fällen wird das Buch nachdrücklich empfohlen.

Elke Gruber/Gisela Wiesner (Hg.)

Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken

Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/
innen

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2012,
167 Seiten, 22,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-4908-3

Das Buch zum Thema Kompetenzbilanzierung als Element der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung ist das Ergebnis einer deutsch-österreichischen Projektkooperation. Den Hintergrund bildet der langwierige Professionalisierungsprozess in beiden Ländern. Im Zentrum des Buches stehen zwei Verfahren, die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) und das Dresdner Kompetenzbilanzierungsinstrument KOMPASS. Vorangestellt sind den Verfahren zwei Beiträge zur erwachsenenpädagogischen Professionalität, ein abschließender Beitrag ordnet die Verfahren international ein.

In der Einleitung greifen die beiden Herausgeberinnen Elke Gruber und Gisela Wiesner, Professorinnen an der Universität Klagenfurt bzw. an der TU Dresden, die Entwicklungen der letzten Jahre auf, die zur Veränderung der Aufgabenfelder und Tätigkeitsprofile der in der Erwachsenenbildung Tätigen geführt haben. Von diesen verfügt nur ein Teil über einen akademischen Abschluss, viele jedoch über langjährige Berufserfahrung, womit „verstärkt Modi der Bilanzierung, Validierung und Zertifizierung vorhandener Kompetenzen“ in den Blick kommen.

Sabine Schmidt-Lauff und Annika Lehmann widmen sich den Wandlungen im Professionalisierungsverständnis seit den 1960er Jahren. Mit Blick darauf argumentieren sie, dass die gegenwärtige Debatte zur Kompetenzorientierung und zu Qualifikationsrahmen ein bereits erreichtes breites Professionsverständnis engführt. Kompetenzbilanzen werden lediglich als *ein* Instrument der Professionalisierung gesehen, während in einem „wertgebundenen Professionalisie-

rungsdiskurs“ Selbstbestimmung und Selbstaufklärung im Mittelpunkt stünden und Didaktik auf allen Handlungsebenen zu interpretieren wäre. Nach Differenzierung der Begriffe „Profession“ – „Professionalisierung“ – „Professionalität“ werden die Positionen von Gieseke, Nittel und Tietgens zum Professionalisierungsverständnis expliziert. Als wesentliche Merkmale eines differenztheoretischen Verständnisses von Professionalität wird reflexives, wissensbasiertes und stets neu zu entscheidendes Handeln in Verbindung mit persönlicher Identifikation bezeichnet.

Wolfgang Jütte und Markus Walber skizzieren ein Modell für die Professionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildner/innen an Hochschulen. Das Konzept der „interaktiven Professionalisierung“ impliziert, dass Professionalisierung nur durch die Wechselwirkung von Wissenschaft und Praxis erfolgreich verläuft. Daher werden als Lernszenario für die Hochschulbildung Räume geschaffen, in denen Lehrende und Studierende der Universität gemeinsam mit Fachkräften aus der Erwachsenenbildung/Weiterbildung reale Handlungsanforderungen bearbeiten und dabei voneinander lernen.

Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung war auch das Ziel der 2007 eröffneten Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Über die Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen sollten die Zugangswege zu beruflichen Berechtigungen und die Durchlässigkeit verbessert werden. Die wba bietet selbst keine Kurse an, sie ist eine „virtuelle Akademie“ mit einem zweistufigen Anerkennungsverfahren. Das „Zertifikat“ erfordert den Nachweis von Kernkompetenzen, für das weiterführende „Diplom“ stehen die vier Handlungsfelder Lehre/Training, Management, Beratung und Bibliothekswesen offen.

Anneliese Heilinger beginnt in ihrem Beitrag mit einer Analyse der österreichischen Erwachsenenbildung, die sie als vorwiegend „reaktiv und kompensierend“ bezeichnet und deren distanziertes Verhältnis zur Wissenschaft sich nun langsam ändere. Für die Etablierung der wba, deren treibende Kraft die Autorin

selbst war, bildete die Kooperation der in der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich versammelten Hauptverbände, des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur die Voraussetzung.

In einem weiteren Beitrag führen die beiden wba-Gründungsmitglieder Christian Ocenasek und Karin Reisinger ein anregendes E-Mail-Gespräch über Gründungsmotive und Entstehungsgeschichte. Sie diskutieren das Berufsbild der in der Erwachsenenbildung Tätigen, Aspekte der Qualitätsentwicklung und der Lernergebnisorientierung, den Aufbau und die Abläufe in der wba, die Praxis der Beratung und Betreuung sowie die Herausforderungen der Kompetenzfeststellung und -anerkennung.

Im Artikel von Anita Brünner, Elke Gruber und Susanne Huss werden die Steuerungsstruktur und das Modell der Kompetenzanerkennung im Detail beschrieben. Das Konzept und die Ziele der wba werden dargestellt, die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Aufbaus der wba zusammengefasst und ihre Außenwirkung in der Landschaft der Erwachsenenbildung untersucht. Die Evaluation der Drop-out-Rate der wba lag zum Publikationszeitpunkt noch nicht vor.

In den zwei folgenden Artikeln stellen Jan Böhm und Gisela Wiesner KOMPASS vor, ein an der TU Dresden konzipiertes Kompetenzentwicklungs- und Kompetenzbilanzierungsinstrument für neun typische Arbeitssituationen in der Erwachsenenbildung. Das Instrument dient primär zur Selbsteinschätzung, zusätzlich kann auch eine Fremdeinschätzung erfolgen. Der Einsatz des KOMPASS in einigen Weiterbildungseinrichtungen lässt auf die Nutzbarkeit des Instruments zur Stärkung des Selbstverständnisses und zur Unterstützung der Personalentwicklung schließen. Für Betriebe wurde das Instrument in adaptierter und modularisierter Form im VW Bildungsinstitut Zwickau getestet. Eine Weiterführung des Konzepts in Richtung Anerkennung und Zertifizierung steht noch aus.

Anne Strauch bedauert im abschließenden Beitrag, dass es in europäischen Ländern

keine für den Weiterbildungsbereich „einheitliche Systematik von Berufsrollen mit dazugehörigen Kompetenzanforderungsprofilen“ und keine „Systematik von Aus- und Weiterbildungsangeboten, welche die erforderlichen Qualifikationen für die Ausübung dieser Berufsrollen vermitteln“, gibt. Sie stellt einige Beispiele von Profilen für in der Weiterbildung Tätige vor und entwirft die Vision einer Standardisierung über einen sektoralen Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung, in dem Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaustufen beschrieben werden.

Wenn die Beiträge des Bandes auch qualitativ etwas uneinheitlich sind, so vermitteln sie doch einen guten Einblick in die Diskussion zur erwachsenenpädagogischen Professionalisierung und in zwei Verfahren der Kompetenzbilanzierung. Sie ordnen sich bezüglich der grassierenden Vermessung und Standardisierung des Menschen keiner Extremposition zu, sondern nehmen eine pragmatische Position insofern ein, als sie die Kompetenzerfassung und -validierung als nützlich für die Professionalisierung sehen, vorausgesetzt, diese wird nicht darauf reduziert. Lenins Maxime: „Vertraue, aber prüfe nach“, bleibt also gewissermaßen aktuell.

Reinhard Zürcher

Rezensionen

Rolf Arnold

Systemische Erwachsenenbildung

Die transformierende Kraft des begleiteten Selbstlernens

Schneider Verlag Hohengehren,
Baltmannsweiler 2013, Schriftenreihe Systemia - Systemische Pädagogik,
Band 10, 229 Seiten, 19,80 Euro,
ISBN 978-3-8340-1210-4

Zweifellos gehört Rolf Arnold zu den Produktivsten unter den akademisch arbeitenden Erwachsenenpädagogen im deutschsprachigen Raum. Alljährlich legt er mindestens ein neues Buch aus seiner Feder vor. Hinzu kommen zahlreiche Aufsätze, die an unterschiedlichen Veröffentlichungsorten ihr Publikum finden. Ob es nun um Ermöglichungsdidaktik, Emotionalen Konstruktivismus, Systemische Pädagogik oder Subsidiäre Führung geht – Arnold wusste stets Erkenntnistiftendes zu sagen. Nun hat er sein persönliches Opus Magnum vorgelegt: Ein 200 Seiten starkes Werk zu „Systemischer Erwachsenenbildung“, das mit dem Untertitel „Die transformierende Kraft des begleiteten Selbstlernens“ versehen ist.

Um es gleich vorweg zu sagen: Es braucht die Bereitschaft zur „großen Denke“, will man sich den Text aneignen. Aber es lohnt sich. Stets ist es die Pendelbewegung zwischen der Selbstwahrnehmung der Lehrenden auf der einen Seite und der Betrachtung des Lehr-/Lernsystems auf der anderen, welche die Argumentation in den sieben Kapiteln des Buches leitet.

Gleich im ersten hinterfragt Arnold das Rollenverständnis der Lehrenden, indem er sie zu „Lernbegleitern Erwachsener“ erklärt. Und schon an dieser Stelle fließt unübersehbar Arnolds Basis-Lerntheorie in die Überlegungen ein: der Konstruktivismus – demzufolge, wie uns schon Horst Siebert belehrte, Erwachsene lernfähig, aber unbelehrbar seien.

Diese Theorie-Orientierung wird in Kapitel 2 konsequent mit einem Plädoyer für eine „Neue Erwachsenenendidaktik“ fortgesetzt: Deren Zentrum besteht in einem Weg von behavioristisch begründbarem Vermitteln von Know-How hin zu einem dem Konstruktivismus verpflichteten „Ermöglichen von Kompetenzentwicklung“. Naheliegenderweise wird in diesem Kontext auch das Votum für die Begleitung selbstgesteuerten Lernens explizit eingeführt.

In Kapitel 3 geht es zum einen erneut um das Innen der Lehrenden, deren Fähigkeit zur Selbstveränderung als Chance gesehen wird, entsprechende Impulse bei den Lernenden zu bewirken. Zum anderen wird hier das thematisiert, was Arnold intransitive Erwachsenenbildung nennt: Eine Annäherung an die Lerner, die nicht durch Intervention, sondern durch das Zulassen erkennbarer Lernprozesse geprägt ist. Wenn hier von einem ethischen Umgang mit den Lernern die Rede ist, wird man allerdings beim Lesen den Eindruck nicht los, dass sich das Ethische eher in Zurückhaltung, weniger in bejahender Begleitung äußert. Da fehlt ein Element aktiver Stabilisierung, das die Lerner bei dem Bemühen, ihre eigenen Lernprozesse zu pflegen, nachdrücklich ermutigen kann.

Im nachfolgenden Kapitel setzt sich der Autor für Lehrmethoden ein, die die Verantwortung für das Lerngeschehen bei den Lernern ansiedeln. Damit versucht er der Konsequenz zu entgehen, die eine radikal intransitive Erwachsenenpädagogik zur Folge haben könnte, nämlich dem Verzicht auf jegliche Didaktik, die in wie auch immer gearteter Weise eine Form der Wissens-Erzeugung betreiben wollte. Interessant sein Vorschlag in diesem Zusammenhang, Methoden als Erfahrungsräume anzusehen.

In Kapitel 5 reagiert der Kaiserslauterer Wissenschaftler in differenzierter Weise auf zwei seiner Kritiker am Selbstbildungskonzept, nämlich Klaus Ahlheim und Peter Faulstich, erweist sich zudem – wie bereits in früheren Publikationen – erneut als Experte für die lernprozesträgende Wirkung des Emotionalen.

In Kapitel 6 spielt Arnold mit dem Gegenüber von Erwachenden und Erwachsenen, indem er den Erwachsenen wach werden sieht für ein „spürendes Denken“ – wenn man so will, eine Fortsetzung der Thematisierung des Emotionalen aus dem vorhergehenden Abschnitt, ergänzt um die Erörterung kognitiver Komponenten, zumal dann, wenn es um den Mut zu rebellierendem Handeln geht. „Kein Mensch hat das Recht, zu gehorchen!“, heißt es da programmatisch.

Kapitel 7 schließlich rekonstruiert er die Entwicklung von der Systemischen Familientherapie über die Systemische Beratung hin zur Systemischen Erwachsenenbildung, wobei letztere konsequent ganz am Ende des Textes eine Ergänzung hin zur systemischen Forschungspraxis erfährt. Auch hier wieder ist die Selbstüberprüfungs-Attitüde überdeutlich – wie an vielen Stellen dieses oft nahezu dialektisch argumentierenden Buches.

Arnold geht es darum, Positionen darzulegen; er ist aber auch bereit, diese Positionen in Frage zu stellen. Insofern bekennt er sich selbst regelmäßig zur Selbstprüfungs-Attitüde, die er nicht müde wird, den Pädagog/innen immer wieder anzuempfehlen. Arnold ist kein Dialogiker im Buber'schen Sinne, aber er will verstanden werden. Deshalb ist es naheliegend, dass er sein Werk mit einem Glossar abschließt, der die wichtigsten von ihm verwendeten Termini so erläutert, wie er sie versteht. Spätestens da weiß man, woran man ist.

Arnold argumentiert systemisch-konstruktivistisch – daraus macht er an keiner Stelle einen Hehl. Somit muss klar sein, dass er eine hohe Meinung von den Lernern in der Erwachsenenbildung hat. Zweifel seien erlaubt, ob da die Meinung nicht gelegentlich zu hoch ist. Systemisch-konstruktivistischer Erwachsenenbildung scheint die Tendenz zu Eigen zu sein, bei Lernern etwas vorauszusetzen, nämlich Selbstlernkompetenz, was oft erst als Ergebnis des absolvierten Lernprozesses konstatiert werden kann.

Außerdem sei die Frage gestattet, ob die transformierende Kraft des Selbstlernens nicht dann erheblich an Dynamik gewinnen

kann, wenn Pädagogen ihre Lerner nicht nur begleiten, sondern sie mit einem Maß an authentischer Anerkennung versehen. Dennoch bestätigt sich insgesamt beim Lesen immer wieder der Eindruck: Ein Ausnahmewerk, das es wert ist, als Opus Magnum eines verdienstvollen Erziehungswissenschaftlers angesehen zu werden.

Wolfgang Müller-Commichau

Matthias Herrle

Ermöglichung pädagogischer Interaktionen

Disponibilitätsmanagement in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung

Springer VS, Wiesbaden 2013, 487 Seiten, 59,95 Euro, ISBN 978-3-531-18632-0

Die von Matthias Herrle vorgelegte Studie fragt nach den Organisationsprinzipien pädagogischer Interaktionen, die als Voraussetzung für ein gelingendes Lehr-/Lerngeschehen in der Erwachsenen- und Weiterbildung gelten. Indem der Autor die Anfangsphasen in organisierten Aus- und Weiterbildungskursen genauer betrachtet, kann er Interaktionen in ihren Merkmalen, Strukturen und Bezügen zueinander in Beziehung setzen. Damit wird es möglich, Lehr-/Lernarrangements im Übergang von individuell-pluralen Handlungen zu einer gemeinsamen, gruppenbezogenen Teilnahme an einem pädagogisch strukturierten Lehr-/Lerngeschehen zu beleuchten. Hierfür wurde ein auf Videografie basierender qualitativer Zugang gewählt, der es erlaubt, komplexe Interaktionen in ihrer sozialen Realität detailliert zu erkunden. Diese Interaktionen werden in ihren Ablaufstrukturen und Zusammenhangsmerkmalen beschrieben und als mögliche Problemfelder der Etablierung und Übergangsgestaltung von Lehr-/Lernprozessen dargestellt.

Die deskriptiv-analytische Herangehensweise zielt dabei nicht auf eine normativ-kritische Beschreibung des beobachtbaren Interaktionsgeschehens. Dieses soll vielmehr

in seinen Funktionalitäten selbst erfasst und in den vorherrschenden und gestaltungsrelevanten Merkmalen so rekonstruiert werden, wie es sich Lehrenden im Zuge der interaktiven Ermöglichung des Pädagogischen stellt. Unter Bezugnahme auf die seit den 1970er Jahren bestehende Tradition erwachsenenpädagogischer Lehr-/Lern- bzw. Interaktionsforschung und insbesondere auf die Arbeiten von Sigrid Nolda und Jochen Kade zu der Frage, wie Erwachsenenbildung als Prozess zustande kommt, bietet der Autor mit seinem Ansatz einen vertiefenden und differenzierenden Zugriff auf Fragen des Umgangs mit den Konstitutionsbedingungen in organisierten Veranstaltungen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Der vorliegende Band gibt zu Beginn einen umfassenden Einblick in die theoretischen Hintergründe zur Bestimmung des Betrachtungsgegenstands pädagogischer Interaktionen. Systemtheoretisch fundiert, werden diese in ihren Charakteristika und Grundproblemen der Etablierung beschrieben. Darauf aufbauend, entwirft der Autor seinen methodischen Zugang der Untersuchung in Anlehnung an die ethnomethodologische Konversationsanalyse und betrachtet die Art und Weise der Konstruktion sozialer Wirklichkeiten über die Interaktionsbeziehungen der Beteiligten in Aus- und Weiterbildungskursen. Über eine Segmentierungs-, Konfigurations- und Sequenzanalyse werden die beobachtbaren Aktivitäten in ihren Ausrichtungen und Relationen erfasst sowie die Veränderungen des Interaktionsverhaltens analysiert.

Anhand exemplarischer Videofallausschnitte aus unterschiedlichen Kontexten und Themenfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung werden im Hauptteil des Bandes die Ergebnisse einer Analyse der Prozesse der Etablierung pädagogischer Interaktionen dargestellt. Es werden die Spannungsverhältnisse in der Ausrichtung von Beteiligung, aber auch die Formen der räumlichen Gestaltung, die Formen individuellen Agierens, die Formen kollektiven (Inter-)Agierens sowie die Verfahren der Orientierung und Regulation von Disponibilitäten herausgearbeitet und mögliche Vorgehensvarianten der Gestaltung von

Anfangssituationen in Form eines Disponibilitätsmanagements dargestellt.

In methodologisch konsequenter Art und Weise und auf einem analytisch sehr hohen Niveau ist es dem Autor gelungen, bestehende Grundprobleme der Etablierung pädagogischer Interaktionen in ihren für sie charakteristischen Elementen und deren Erfassungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Dies setzt neue Orientierungsmaßstäbe für künftige Arbeiten der qualitativen Kursforschung in der Erwachsenenbildungswissenschaft. So präsentiert das Buch für den wissenschaftlich interessierten Leser eine inhaltlich und methodisch vielfältige und aufschlussreiche Zusammenstellung an systematisch herausgearbeiteten, das Kursgeschehen kennzeichnenden Interaktionsmustern und deren Ausprägungen.

Leider lässt das Buch mögliche Anknüpfungspunkte für eine weiterführende Nutzung der gewonnenen Erkenntnisse in der Praxis vermissen. Hier könnten sich Konzepte der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung anschließen, welche sich den – anhand von realen Fällen beschriebenen und in der Praxis im Zuge von Kursanfängen regelmäßig bestehenden – Herausforderungen der Verhaltenskooperation und Interaktionskoordination pädagogischen Geschehens zuwenden und diese zum Thema didaktisch-methodischer Qualifikation und Reflexion von (eigenem videografierten) pädagogischen Handeln von Kursleitenden machen.

Sabine Digel

Katrin Kaufmann

Informelles Lernen im Spiegel des Weiterbildungsmonitorings

Springer VS, Wiesbaden 2012, 287
Seiten, 34,95 Euro,
ISBN 978-3-531-19384-7

Die Startpublikation für das Lernen jenseits des formalen Bildungssystems von Allen Tough „The Adult's Learning Pro-

jects“ (1971) belegte, dass die Mehrheit der Lernprojekte Erwachsener (ca. 80%) ohne formelle Helfer stattfindet. Seitdem wird informelles Lernen immer wieder beschworen, um ohne Kosten für Staat und Wirtschaft wundersam Bildungsdefizite zu reparieren. Das Berichtssystem Weiterbildung (BSW), das seit 1979 alle drei Jahre das Weiterbildungsverhalten erfragt, nimmt seit 1988 auch Fragen zum beruflichen informellen Lernen auf. Die vorliegende Arbeit untersucht anhand dieser Daten „die Möglichkeiten und Grenzen trendanalytischer Betrachtungen des informellen beruflichen Lernens“ (Klappentext).

Es gibt ein Missverständnis, das so alt ist wie das BSW: Das BSW sagt nichts aus über eine Weiterbildungsbeteiligung, sondern lediglich darüber, was Befragte dem Interviewer am Telefon glauben sagen zu müssen. Deutlich wird dies, wenn bspw. im BSW im Jahr 1997 35 Prozent der Befragten sagen, sie hätten berufsbezogene Literatur gelesen und dies im Jahr 2003 von sogar 52 Prozent der Befragten angegeben wird (S. 145): Dann müssten Verkauf und Ausleihe von Fachliteratur in diesem Zeitraum um 50 Prozent zugenommen haben – kein Fachverlag hat jedoch solche Zuwächse vermeldet. Möglicherweise sind zu bestimmten Zeiten bestimmte Themen en vogue, und entsprechend fallen dann die Antworten aus. Die Autorin spricht hier entgegen ihrer sonstigen kritischen Vorsicht von „Beteiligungsquoten“ (S. 22) oder „hat (...) Weiterbildungsaktivitäten ausgeübt“ (S. 65).

Die Verfasserin stellt informelles Lernen mit reichhaltigem Bezug auch zu Vorläuferkonzepten bei UNESCO und OECD sowie englischsprachigen Autoren dar und gelangt zu dem ernüchternden Ergebnis, dass eine „einheitliche Definition des informellen Lernens (...) weder in bildungspolitischen noch -wissenschaftlichen Kontexten vorhanden“ (S. 44) ist. Daher geht sie pragmatisch vor: Sie untersucht das, was die entsprechenden Fragen des BSW als informelles berufsbezogenes Lernen operationalisieren. Da das BSW nur berufsbezogene Fragen stellt,

schränkt dies die Perspektive entgegen dem umfassenderen Buchtitel entsprechend ein.

In Kapitel 3 dokumentiert sie verschiedene Erhebungen zum informellen beruflichen Lernen; verdienstvoll diskutiert sie die Unterschiede zwischen dem deutschen BSW und dem europäischen Adult Education Survey (AES ab 2007), insbesondere die Frage, inwieweit Fragen aus dem AES geeignet sind, die Zeitreihe der BSW-Befragungen fortzusetzen. Da die untersuchten Erhebungen andeuten, dass informelle Lernaktivitäten sozial selektiv sind, werden in Kapitel 4 mit gründlichem Literaturbezug theoretische Ansätze zur Selektivität beruflicher Weiterbildung dargestellt. Die nachfolgenden empirischen Analysen sollen prüfen, inwieweit sich im Material des BSW solche selektiven Rahmenbedingungen finden.

In einem ersten Schritt stellt Kaufmann synoptisch alle Fragen zum informellen Lernen zwischen 1994 und 2007 zusammen und vergleicht, welche Formulierungen identisch bzw. äquivalent sind (S. 149). Mit einer Reihe statistischer Verfahren prüft sie dann eine Vielzahl von Hypothesen. Hier wird es für den Leser zunehmend schwierig, sich in den Tabellen und Aussagen zurechtzufinden. Bei den Faktorenanalysen wäre es hilfreich gewesen, wenn nicht nur die höchsten Faktorenladungen genannt würden, denn dies ließe einschätzen, inwieweit auch andere Zusammenhänge zwischen den Items bestehen. Insgesamt stellt sie wenig bedeutsame Zusammenhänge zwischen den einzelnen tätigkeitsbezogenen und individuellen Merkmalen und dem informellen Lernen fest. Dass Personen mit höheren Qualifikationen/Positionen eher an Fachmessen oder Kongressen teilnehmen als Fließbandarbeiter, dürfte kaum überraschen. Eine Reihe weiterer Analysen bestätigt in der Tendenz die bekannte „the more – the more“ – Aussage: Je höher die Qualifikation/je mehr formelle Weiterbildung, desto intensiver ist auch das informelle Lernen (oder ist das nur eine wortgewandte Personengruppe, die dem Interviewer entsprechend antwortet?). Es kann also „nicht von einer Kompensations-

funktion informeller für formale Weiterbildung oder umgekehrt gesprochen werden“ (S. 255). Geschlecht, Alter, Voll- oder Teilzeiterwerbstätigkeit tragen am wenigsten zur Erklärung der informellen Weiterbildungs-„Beteiligung“ bei (S. 246).

Als Ergebnis folgert die Autorin, dass mit den Daten des BSW eine trendanalytische Betrachtung des informellen beruflichen Lernens möglich ist, insbesondere wenn die Einzelitems zusammengefasst werden in den Faktoren: arbeitsbegleitendes Lernen, lernförderliche Arbeitsorganisation und Fachkommunikation. Interessant sind auch Hinweise auf fördernde und hemmende Faktoren informellen Lernens.

Mit diesem Buch liegt nun eine recht spezielle Untersuchung vor, die sich an einen engen Leserkreis mit eher soziologischem als andragogischem Erkenntnisinteresse wendet. Die Serie an Einzelauswertungen und statistischen Verfahren machen das Lesen streckenweise mühsam. Für die Weiterentwicklung des Adult Education Surveys ist diese Arbeit aber sicherlich Pflichtlektüre.

Jost Reischmann

Hans-Christoph Koller/Roland Reichenbach/
Norbert Ricken (Hg.)

Philosophie des Lehrens

Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn
u.a. 2012, Schriftenreihe der Kommission
Bildungs- und Erziehungsphilosophie
in der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft, 179 Seiten,
24,90 Euro, ISBN 978-3-506-77587-0

Nun also auch das Lehren: Nachdem in den vergangenen Jahren einige Studien das Ziel verfolgt haben, Themen wie das Lernen sowie den Bildungsgehalt von Dingen wieder zu genuin pädagogischen zu machen, um sie dem Mahlstrom der lernpsychologischen oder radikal-konstruktivistischen Diskurse zu entreißen (vgl. Meyer-Drawe; Stieve; Nie-

ßeler), gelten die Anstrengungen der Beiträge des Sammelbandes jetzt der Unternehmung, das Lehren wieder unter einer bildungs- und erziehungsphilosophischen Perspektive in Augenschein zu nehmen. Dabei ist eine weitere Stoßrichtung auszumachen, betrachten die Beiträge doch gegenwärtig grassierende didaktische Angebote – mit denen Generationen von zukünftigen Lehrern flächendeckend konfrontiert werden – mit Skepsis. Denn gegenüber dem Anschein, schulisches wie außerschulisches Lehren sei unter Beachtung eines gesunden Methodenmixes und eines Dekalogs – der für den Unterricht devot zu befolgen sei wie weiland die Zehn Gebote – umstandslos zweckrational zu realisieren, verwahren sich die vorgelegten Beiträge gegen einen Verfügungsrationismus, der unterstellt, Lehren sei unter fideistischer Beachtung der benannten Gebote ein einfaches und problemlos gelingendes Unterfangen. Und wenn momentan das Selbstverständnis von Lehrkräften einem reformpädagogischen Wandel in Richtung bloßen „Coachens“ oder „Moderierens“ unterliegt, betonen die meisten Autoren des Buches gerade die persönliche Verantwortlichkeit des Lehrenden den ihm anvertrauten Lernenden gegenüber. Wollte man dies *ex negativo* zu einem Motto verdichten, dann lautet der Tenor der Anthologie: „In der ‚Vernichtung‘ der Lehrperson liegt der tiefere Sinn des selbstregulierten Lernens“ (Reichenbach, S. 49). Die Verfasser kritisieren die humanistische Psychologie (ebd.), Konzeptionen autopoietischen, selbstregulierten Lernens sowie Vorstellungen, die den Unterrichtsgegenstand und die Rahmungen des institutionalisierten Lehrens zugunsten einer – die tatsächlichen Machtverhältnisse kaschierenden – „Befreundung“ von Lehrendem und Lernenden ignorieren (vgl. Pazzini; Sternfeld). Dabei fallen die Autoren jedoch keinesfalls hinter konstruktivistische Erkenntnistheorien zurück, welche die konstitutive Rolle des Erkennenden und Lernenden herausstellen. Ihre Sorge gilt eher einer möglichen Entpflichtung des Lehrenden und seinem drohenden Verantwortungsverlust gegenüber den Lernenden, wenn dieser sich seiner Aufgabe einer verant-

worteten Lehre radikalkonstruktivistisch im Verweis auf die selbstreferentielle Geschlossenheit des lernenden Gehirns oder auf die automatisch ablaufende Selbstregulation von Lernprozessen zu entziehen droht.

Unterhalb dieses abstrakt formulierten Mottos zeigen sich die Aufsätze, auch qualitativ, jedoch als sehr unterschiedlich. Eher historisch orientiert sind die Aufsätze von Giesinger (S. 31ff.) und Bierbaum (S. 65ff.). Giesinger rekapituliert Augustinus' These von der Unmöglichkeit des Lehrens durch Zeichen in dessen Schrift „de magistro“ und kontrastiert diese mit Wittgensteins Auffassung, der zufolge Erziehung eine sozialisierende „Abrichtung“ innerhalb einer Sprachgemeinschaft sei. Giesinger möchte den Widerspruch zwischen den Erziehungskonzepten Augustinus' und Wittgensteins glätten: „Das Belehren durch Zeichen ist gemäß Augustin nicht möglich, weil man die Zeichen nicht versteht, sofern man den entsprechenden Sachverhalt nicht kennt. Die persönliche Vertrautheit mit den Dingen ist demnach die Voraussetzung dafür, um Zeichen zu verstehen und durch sie etwas lernen zu können. Sobald diese Voraussetzung erfüllt ist, gibt es jedoch nichts mehr zu lehren und zu lernen. Im Gegensatz zu Wittgensteins Sichtweise ist es hier nicht möglich, Voraussetzungen anzugeben, die weitere Lernschritte ermöglichen. Diese Grundidee erlaubt es Augustin, in radikaler Weise gegen die Möglichkeit des Lehrens zu argumentieren. Wittgensteins Ansatz hingegen führt zur – weit plausibleren – Auffassung, wonach erklärendes Lehren möglich ist, sofern lehrende und lernende Person über einen Schatz gemeinsamen Regelwissens verfügen“ (S. 43). Bierbaum rekonstruiert Wagenscheins naturwissenschaftliche Didaktik, die auf „Verstehen“ und „Verständnis“ beruht und folgende Prinzipien beherzigt: Lehre müsse exemplarisch sein, genetisch vorgehen sowie die sokratische Hebammenkunst bemühen. Nur so lasse sich die Gefahr einer antidemokratischen Spaltung zwischen naturwissenschaftlichen Experten und Eingeschücherteten, die sich ihr Scheitern selbst zuschreiben, verhindern.

Dass sich hierin nicht ein historisch überholter, bloß naturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz zeigt, verdeutlicht Bierbaum, indem er die Wagenschein'schen Prinzipien für die heutige Lehrer/innenausbildung fruchtbar zu machen sucht.

Koch und Reichenbach setzen die Verantwortung des Lehrenden ins Zentrum ihrer Überlegungen: Im Rekurs auf Kant und Herbart betrachtet Koch (S. 15ff.) die Vermittlungsleistung des Lehrenden in der Oszillation zwischen Sinn und Verstand, Bild und Bedeutung sowie Anschauung und Begriff. Er intendiert hierbei, eine Theorie des Lehrens im Überblick zu geben, und erkennt im Sprechen und Zeigen die Aufgaben des Lehrenden: „Die Berufsorgane des Lehrers sind sein Zeigefinger und sein Sprechapparat. Er zeigt und spricht, mehr kann er nicht tun. Merkwürdigerweise gibt es für das Lernen kein vergleichbares Organ, es sei denn, dass man das Gedächtnis als Lernorgan auffasst“ (S. 16). Zwar erwähnt Koch, dass sich innerhalb von Lernvollzügen Phänomene wie das unbestimmte Vorwissen der Lernenden und konstitutive Entfremdungsprozesse zeigen (S. 25), indes reserviert er diese lediglich für die Lernenden. Insofern zeigt sich hier eine eher traditionelle Vorstellung vom Lehrer, auch wenn der Autor abschließend die negative Didaktik des Sokrates auf Rancières „unwissenden Lehrmeister“ bezieht (S. 28). Eine solche Vorstellung von Lehre betont allerdings die Unersetzlichkeit der Lehrperson, die durch Lehrmaschinen und -programme folgerichtig nicht zu substituieren ist (S. 29). Als direktes Echo auf gegenwärtige schülerzentrierte Didaktiken und auf die humanistisch sich gerierende Psychologie Rogers' gibt Reichenbach seinem Aufsatz den Titel: „Die Personalität des Lehrens und das Verschwinden der Lehrperson“ (S. 47ff.). Im ersten Teil wird trotz der öffentlichen Geringschätzung des Lehrberufs die notwendige Faszination und Leidenschaft des Lehrers betont, um sodann im zweiten Teil eine Typologie von Kojève zu bemühen, die zwischen vier Formen der Autorität unterscheidet: Vater, Herr, Chef und

Richter. Vor dem Hintergrund eines zunehmenden Zukunftsverlustes in der Gegenwart entdeckt Reichenbach einen Autoritätsverlust, den auch die charismatische Lehrerpersönlichkeit betrifft. Eine durch Globalisierung sich durchsetzende Wissenselite, welche die alte Bildungselite ersetzt, vereinheitlichte Studieninhalte, die (wie die neuen Bildungsstandards) eine anonyme Autorität installieren: „Die Autorität des Man ist ‚projektlos‘ und gegenwartszentriert, doch dem Wegfall von vertikalen Autoritäten folgt offenbar die Zunahme eines trügerischen Freiheitsgefühls“ (S. 58). Zuletzt zeigt der Autor am Beispiel der humanistischen Psychologie die Schwächung der Lehrkraft sowie die Vergleichsgültigung der Lehrinhalte: Der Lehrer degeneriere zum Katalysator eines endogenen Wachstums der Zöglinge, welche dann einer „Verfügbarkeitsillusion“ erliegen, wenn ihnen zwar ‚vertrauensvoll‘ und ‚unterstützend‘, aber mit einer Täuschung souffliert wird, „Techniken eines eigenen, vollständigen und glücklichen Lebens erwerben zu können“ (S. 61).

Dass es indes nicht um die illusionistische Selbststärkung geht, sondern neben dem Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernendem um die Sache selbst, verdeutlicht Sternfeld in ihrem Beitrag (S. 117ff.). Hierzu bemüht sie die Figur des „Dritten“, der Lehrende und Lernende gleichermaßen unterworfen sind, insofern in institutionalisierten Lehrsituationen nicht eine liebende, sondern eine desinteressierte Beziehung konstitutiv sei. Dieses Dritte erinnere an die Autorität des „nom/non des Vaters“ bei Lacan und verweise auf die institutionell-gesellschaftlichen Rahmungen schulischen Lernens, denen auch die Lehrkräfte unterstehen. Sternfeld bleibt jedoch nicht bei dieser Beschreibung stehen, sondern sinniert mit Foucaults These von der „Entunterwerfung“ über Möglichkeiten der Widerständigkeit auf Seiten der Lehrenden (S. 122, 126). Wie das konkret aussehen könnte, bleibt genauso nebulös wie Foucaults Diktum vom „nicht dermaßen regiert zu werden“. Allerdings betont Sternfeld, dass das

vermittelnde Verhältnis in Lehrzusammenhängen sich von einem ökonomischen „Produktions-/Konsumtionsverhältnis“ (S. 123) unterscheidet. Dies verdeutlicht Nähen zu Pazzini und rückt die Beschreibung Meyer-Wolters auf Distanz.

Auch Pazzini (S. 103ff.) greift auf psychoanalytische und poststrukturalistische Modelle zurück und unterscheidet Momente einer Übertragung in der Lehre von kapitalistischen Austauschprozessen: Im Unterschied zur Übertragung von Geld zu Ware zu Geld, in welcher der Gebrauchswert der Dinge nivelliert wird, gebe es in der Lehre keine Vergleichsgültigung der Werte (S. 107). Auch hier zeigen sich Nähen zum Dritten bei Sternfeld. Und auch Pazzinis Insistieren darauf, dass die professionelle Lehrkraft sich keinesfalls als Freund des Zöglings gerieren darf, zielt in diese Richtung: Um der Objektivität willen und da Lehrer-Schüler-Verhältnisse stets durch Macht und Gewalt geprägt sind, verhindere die Verweigerung einer Befreundung die Installation eines reformpädagogischen Eros (mit seinen mitunter verheerenden Konsequenzen, denkt man bspw. an die Fälle sexuellen Missbrauchs). Pazzini kritisiert in diesem Zusammenhang gegenwärtig grassierende Bilder vom Lehrer als Coach, Moderator und ‚Lernumgebungsinnenarchitekt‘ (Anm. d. Verf.), die den Lernenden schmeicheln möchten: „Ich bin so wie ihr, ich habe auch Angst, Bauchschmerzen und Beziehungsprobleme. Das ist die Weigerung einen symbolischen Platz einzunehmen, der immer auch mit der Frage der Macht konfrontiert. (...) Der Rückzug des Lehrers auf eine Position der Beratung, des Managements von Lernprozessen, des an Effektivität und Auswertbarkeit orientierten Handelns, des im Hintergrundbleibens, das Mutieren des Lehrers zum Freund, zum Seelsorger, zum Sozialarbeiter kann Resultat eines solchen Erschreckens [vor der eigenen Macht] sein, nicht aber dessen produktive Verarbeitung. (...) Die Spielarten von Liebe und Verführung, Suggestion und Überredung, werden nicht ins Konzept des Lehrens einbezogen, stattdessen besteht die Versuchung, dies in eine edutain-

mentartige Show mit viel Medieneinsatz zu delegieren“ (S. 109). Zwischen den Extremen eines Individuums als Festung und eines, das die *unio mystica* mit seinem lernenden Gegenüber sucht, gelte es für die Lehrkraft, mit den unbewussten Übertragungen verantwortungsvoll umzugehen.

Während Sternfeld und Pazzini die Nichtökonomisierbarkeit des Austauschprozesses in Lehrzusammenhängen betonen, versucht Meyer-Woters nun gerade in seinem Beitrag (S. 85ff.) zu lehrendes Wissen in ökonomisch-juristischen Termini, gleichsam als kurrente Münze, zu begreifen, wenngleich er auch zwischen materiellem und geistigem Besitz unterscheidet. Trotz seines Hinweises auf die Pluralisierung der Lebensformen der modernen Gesellschaft bringt er für die intergenerationelle Weitergabe Flitners Konzept der „Lebenskreise“ in Anschlag. Auch wenn dieser Ansatz alles in allem wenig überzeugt, bleibt doch der Hinweis auf die unterschiedliche, mitunter polemogene Gestaltung eines solchen Verhandlungsprozesses zwischen Lehrenden und Lernenden bedenkenswert (S. 100).

Wie bereits erwähnt, ziehen einige der Autoren Vergleiche zu Rancière. Ahrens (S. 129ff.) aber folgt Rancière unkritisch, und dies mit (bildungs-)politisch bedenklichen Folgen:

1. Wenn Ahrens mit der Jacotot-Lektüre Rancières behauptet, dass Lernen nicht verstehbar sei, dann führt das in letzter Konsequenz zu einem Reflexionsstopp, darüber überhaupt noch weiter nachzudenken, was Lernen ist.
2. Im Verweis auf das erklärende Lehren des Lehrmeisters als „pädagogischen Mythos“ suspendiert Ahrens letztlich die methodisch vorgehende Lehrperson *in toto*: „Was wäre aber, wenn es weder beim Lernen noch beim Lehren irgendetwas zu verstehen und damit auch nichts zu erklären gäbe? Lernen, daran hat Rancière eindrucksvoll erinnert, das ist so einfach, das kann jeder“ (S. 133).
3. Nicht allein, dass diese These an die pädagogisch nichtssagende Floskel Man-

fred Spitzers erinnert („Das Gehirn lernt immer“), wird sie auch problematisch, wenn man bedenkt, dass sich Lehrende im Angesicht von zu fördernden und „lernschwachen“ Schülerinnen und Schülern mit dem zynischem Verweis, jeder sei eben selbst verantwortlich für das von ihm Gelernte, aus der Verantwortung stehlen und den Gescheiterten im Bildungssystem ihr Scheitern selbst attestieren. Statt mit Rancière den erklärenden Lehrer vollends suspendieren zu wollen, wäre m.E. mit Adorno (*Tabus über dem Lehrberuf*) darauf aufmerksam zu machen, dass eine didaktisch aufbereitete Lehre unausweichlich Betrug am Lernen bedeute, ohne die Notwendigkeit der Lehre in Frage zu stellen.

Weiß (S. 145ff.) beschreibt die Möglichkeit für universitär Dozierende, innerhalb der Lehrtätigkeit sich auch für die eigene Forschung Spielräume zu erarbeiten, indem man bspw. unbedachte Formulierungen magt. Dabei ist zweierlei entscheidend: Jenseits eines vorformulierten Manuskripts eröffne die freie Rede innerhalb von Vorlesungen ebenjene Spielräume, welche in wissenschaftlichen Tagungsvorträgen keinen Ort haben. Konstitutiv ist dabei die Anwesenheit der zu belehrenden Anderen, „die aber nicht nur in dem, was sie für sich mitnehmen, sondern auch durch ihre Anwesenheit einen wesentlichen Beitrag für den Lehrenden leisten“ (S. 162). Ist mit der Tendenz einer zunehmenden Verschulung die Gefahr zu gewahren, dass solche Schlupfwinkel für gewagte Formulierungen immer kleiner werden, so betont auch Deleuze die Differenz zwischen wissenschaftlichem Vortrag und wöchentlicher akademischer Vorlesung – allerdings mit gänzlich anderen Vorzeichen: Deleuze verbat sich die Nachfrage seitens der im Auditorium sitzenden Studierenden. Gerade das aber provoziere, so Sanders in seiner Interpretation, Widerstand (S. 165ff.). Weder dies noch seine kurze Kommentierung eines Interviews mit Deleuze, dessen Wiedergabe den größten Teil des von Sanders vorgelegten Aufsatzes ausmacht, vermag zu überzeugen,

zumal unklar bleibt, welche Konsequenzen sich für eine Philosophie des Lehrens ergeben könnten.

Das Referat der Beiträge sollte bezeugen, dass sich hier sehr unterschiedliche Diskussionsbeiträge versammelt finden, auch im Hinblick auf deren Überzeugungskraft. Der Rezensent nimmt die Anthologie allerdings als Hinweis auf die allmählich in Gang kommende erziehungs- und bildungsphilosophische (Wieder-)Aneignung des Lehrens, das nicht allein einer psychologischen Unterrichtsforschung überlassen bleiben darf. Mit den vorgelegten Beiträgen ist innerhalb der Pädagogik vielleicht erst der Anfang gemacht – aber immerhin.

Egbert Witte

Bernhard Leopold

Lebenslanges Lernen und Bildung im Alter

Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2012,
Grundriss Gerontologie, Band 9,
282 Seiten, 24,90 Euro,
ISBN 978-3-17-017583-9

Der Autor, Psychologe an der Universität Hildesheim, stellt das Thema Bildung im Alter in den breiten und multidisziplinär bearbeitbaren Kontext des lebenslangen Lernens. Seine Forschungsarbeit soll helfen, „die Voraussetzungen besser zu verstehen, die zu Bildung im Alter und lebenslangem Lernen beitragen können“ (S. 16).

Lernen unterliegt biologischen und soziokulturellen Einflüssen, ist aber immer auch ein individueller Prozess (S. 34). Leopold geht es um bildungsbezogene „Ziele eines produktiven Lebens“ im Alter bei zunehmender Lebenserwartung (S. 66). Breiten Raum nehmen zunächst Forschungsergebnisse über biologische und kognitive Veränderungen im Altern ein und kulminieren im Begriff der Plastizität (Veränderbarkeit) und den Lernmöglichkeiten angesichts von altersbedingten Funktionseinbußen, für welche auf „komplexe Austauschprozesse“ von

Genen und Umwelt, Gruppen und Individuen verwiesen wird (S. 133).

Die Relevanz von Willensbildung und Selbststeuerungsprozessen wird an der Lernpsychologie und deren „kognitiver Wende“ bis hin zum *andragogischen* Modell (im Anschluss an M.S. Knowles) herausgearbeitet. Letzteres stellt Spezifika des Lernens Erwachsener, vom individuellen Selbstkonzept, dem Wissensbedürfnis und der Vorerfahrung bis hin zu motivationalen Faktoren, in den Mittelpunkt der Didaktik (S. 154ff.), in der es um die Passung von Lernkontexten und individuellen Besonderheiten durch flexible Anpassung an Ziele und Bedürfnisse geht.

Lebenslanges Lernen soll auch im Alter – trotz biologischer Verluste – in angepasster bedürfnisgemäßer Form durch entsprechende Zielsetzungen des Einzelnen möglich sein. Das ist die Kernthese des Autors: „Indem wir lernen, lebenslang, steuern wir unsere Entwicklung mit, so frei, wie es uns eben möglich ist. *Selbstgesteuertes Lernen* setzt allerdings voraus, etwas lernen zu wollen“ (S. 252). Zur Fundierung dieser Sichtweise geht der Verfasser nochmals weit in die Entwicklungspsychologie (S. 160ff.), um altersbedingte Veränderungen in Zielverfolgung und Zielanpassung und der Bewältigung von kognitiver Komplexität aufschlussreich zu diskutieren. Seine zusammenfassenden Aussagen über selbstgesteuertes Lernen als kognitiv-motivationales System (S. 182ff.) sind wichtig für das Verständnis von Bildungsanstrengungen in späten Lebensphasen.

Kapitel 7 referiert die aktuelle empirische Forschung über die Erwachsenenbildungsmotivation respektive sozioökonomische und regionale Determinanten und Barrieren. Bemerkenswert ist die eingefügte Strukturierung von Lernkontexten beziehungsweise Phasen des Erwachsenenalters und diese bestimmenden „Entwicklungsaufgaben“ (nach Havighurst), psychosoziale Krisen und Lebensinvestments, welche der Verfasser seinem Ausgriff in die aktuelle Erwachsenenbildungsforschung zum Thema bildungsbezogener Interessen und Partizipation hinzugefügt hat.

Wenige Publikationen der zahlreichen Literatur zum Lebenslangen Lernen widmen der letzten Lebensphase so breiten Raum, wie die hier anzuzeigende (S. 223ff.). Der Autor nimmt uns mit auf eine herausfordernde psychologische und gerontologische Auslotung existenzieller Fragen, die sich aus unserer Endlichkeit und dem Wunsch nach Weisheit in der Lebensreflexion ergeben: Auch in diesem Zusammenhang wird eine Brücke zur Rezeption bildender Kunst und Literatur geschlagen.

Das Buch geht über eine Zusammenstellung und Reflexion psychologischer Befunde weit hinaus. So werden im Kapitel über das Theater die Poetik von Aristoteles und Brecht zur Diskussion der bildungsvermittelnden Funktionen des dramatischen und epischen Theaters reflektiert (S. 185ff.). Für die praktische Anwendung oder Probe „sowohl was Lernen als auch was den Umgang mit den individuellen Lernzielen anbetrifft“, sieht Leopold Ansatzpunkte pädagogischer Praxisfelder im Theater, im Film oder der Literatur.

Dass die durchschnittliche Lebenserwartung steigt, ist für viele Gesellschaften Faktum: Worum es uns gehen sollte ist, die Anzahl der beruflich und außerberuflich (existenziell) produktiven Lebensjahre zu erhöhen. Dazu bedarf es sowohl sozialer Gelegenheiten als auch des Willens, diese zu ergreifen und zu nutzen. Zu Letzterem ermutigt uns Bernhard Leipold in seiner disziplinär-wissenschaftlich und thematisch breit angelegten Annäherung an zentrale Fragen des Lernens, der Lernmöglichkeiten, der Bildung und des Bildungswillens im Alter. Sein gemäßigter Voluntarismus – so könnte man die Position einordnen – blendet strukturelle Einschränkungen und Bedingungen der Erwachsenenbildung von Einzelnen und Sozialgruppen aber nicht aus.

Mit der *Emphase auf individueller Zielsetzung und Selbststeuerung des Lernens* im Alter als Antrieb trifft sich der Hildesheimer Psychologe meines Erachtens durchaus mit dem *Mainstream* zeitgenössischer Erwachsenenbildungswissenschaft, deren Grundkonzepte weniger aus der Biologie sowie Lern-

und Entwicklungspsychologie als vielmehr aus Pädagogik und Philosophie stammen. Die umfangreiche vorgelegte Forschungsleistung schottet nicht ab, sondern bietet (z.B. anhand des Komplexitätsbegriffs) für angrenzende Disziplinen gehaltvolle Befunde und Überlegungen.

Arthur Schneeberger

Joachim Ludwig (Hg.)

Lernen und Lernberatung

Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenenddidaktik

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2012, Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 230 Seiten, 34,90 Euro, ISBN 978-3-7639-5067-6

Joachim Ludwig und seine Mitarbeiterinnen haben die Förderung von Alphabetisierungsprojekten produktiv für die Profilierung qualitativer pädagogischer Bildungsforschung und die Ergebnisse für eine theoretische Neupositionierung der Lernberatung genutzt.

Die Arbeit ist in sechs Kapitel gegliedert. Nach einer Hinführung zum Thema im ersten Kapitel beschäftigt sich Ludwig im Folgenden mit dem Lernbegriff, geht verschiedene Zugriffsmöglichkeiten durch und entwickelt darauf bezogen die Lernberatung als Rekonstruktion von Lernbegründungen. Die schematisch begründeten Unterscheidungen zwischen defensiven und expansiven Lernbegründungen (nach Holzkamp), wie sie in der Literatur wiedergegeben werden, sieht er, Holzkamp zitierend, differenzierter als „intra-subjektive Handlungsalternativen“ (S. 29). Lernen fasst er dann mit verschiedenen Bedingungs- und Kontextvariablen und sieht es als soziales Handeln, was aber nicht als Alltagslernen misszuverstehen ist. Er differenziert das klassische Lerndreieck in der sich entwickelnden Darstellung dieser Veröffentlichung aus, so dass Lehr-/Lernsituationen mit ihren gegenständlichen Lernaspekten und

der Vermittlungsaufgabe, sowohl als sozialer Aspekt als auch als pädagogische Interaktion in den Blick kommen. Die Bedeutungsdifferenz zwischen der Lebenswelt von Lehrenden und Lernenden sowie die Themenbearbeitung wird untersucht und die Lernberatung dabei als „Hauptaufgabe der professionellen pädagogischen Vermittlungspraxis“ (S. 194) verändert eingeführt. Ziel ist es, „die Lernprozesse mit ihren Widerständen, Widersprüchlichkeiten, Fortschritten und Abbrüchen hermeneutisch zu verstehen, mit den Lernenden zur Sprache zu bringen und daran anknüpfend zu beraten“ (S. 195). Es geht somit nicht um eine Begleitung des selbstgesteuerten oder selbstverantwortlichen Lernens. Das Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Eigeninteressen wird ausgeschritten und die heilen individuellen Lernwelten werden nicht mehr normativ beschworen. Ludwig geht es darum, die anspruchsvolle Aufgabe des Lernens als Lebensaufgabe, als Teil der eigenen Lebensgestaltung sowie als professionelle Aufgabe sichtbar zu machen. Lehrende und Lernende müssen sich immer wieder neu befragen lassen. Mit der Lernberatung wird nach mehreren Seiten eine reflexive Vergewisserungsinstanz aufgebaut (vgl. S. 152ff.).

Das Kapitel 3, von Ludwig und Müller verfasst, gibt den Forschungsstand der Alphabetisierung wieder und Katja Müller stellt im Kapitel 4 die empirischen Befunde zu den Lernbegründungstypen bei Alphakursteilnehmenden dar. Lehren und Beratung sind getrennte, aber zusammenwirkende Handlungsformen in der von Ludwig vorgestellten Konzeption. Die empirischen Erhebungen in dieser Veröffentlichung verweisen auf die die Lernprozesse begleitenden hohen Ambivalenzen und machen die Chance zur Partizipation an der Weiterbildung von der Anerkennung als unterstützende Größe abhängig. Hier wird theoretisch auf Honneth zurückgegriffen. Problemzentrierte Interviews wurden mit 21 Interviewpartner/innen – 11 Frauen und 10 Männern – verteilt auf die Bundesrepublik durchgeführt. Sehr viel Sorgfalt wurde auf die Kategorienbildung und die

Erschließung der Dimensionen gelegt. So wurde unterschieden zwischen teilhabesicherndem und teilhaberweiterndem Lernen als Begründungstypen für das Erlernen der Schriftsprache. Als Kernkategorien wurden Bedeutungsraum, Reflexion und Lernen unterschieden und dann darauf aufbauend Dimensionen erarbeitet. So werden die sozialen lebensweltlichen Bedingungen, die gesellschaftlichen Kompetenzherausforderungen und die Lernherausforderungen ausdifferenziert darstellbar.

Sowohl sozialwissenschaftliche, lerntheoretische, als auch beratungstheoretische Rückgriffe werden bei der Interpretation geleistet. Wünschenswert ist nun, dass dieser Ansatz ebenfalls Anwendung findet z.B. beim Sprachenlernen, bei anderen Formen des beruflichen Lernens, in der kulturellen oder auch in der politischen Bildung, um einerseits Ähnliches und andererseits die dortige Spezifik sichtbar zu machen. Wer fördert Lernberatung und wer kann es sich leisten, dieses ohne Finanzierung zu beginnen? Ich denke, ich muss nicht anmerken, dass ich das Buch lesenswert finde.

Wiltrud Gieseke

Nadja Miersch

Anspruch und Wirklichkeit wissenschaftlicher Weiterbildung an öffentlichen Hochschulen

Implementierung einer Qualitätspolitik

Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2012,
Schriftenreihe Lehre & Forschung,
Band 15, 378 Seiten, 98,80 Euro,
ISBN 978-3-8300-6638-5

Als jemand, der seit über 30 Jahren in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig ist, habe ich das Buch interessiert zur Hand genommen und – um das Ergebnis vorwegzunehmen – enttäuscht wieder zur Seite gelegt.

Die Autorin unternimmt den Versuch eines Rundumschlages zum Thema „Wissen-

schaftliche Weiterbildung in Deutschland“ und legt dabei einen deutlichen Fokus auf Qualitätsfragen, wie es der Untertitel auch verspricht. Das allein wäre löblich, weil wahrhaft neu und fehlend und einer Dissertation würdig. Die Verfasserin lässt eigentlich keinen Aspekt aus: Wissenschaftliche Weiterbildung wird eingebunden in den Kontext Lebenslangen Lernens. Es wird der bildungspolitische Hintergrund ebenso abgehandelt wie Struktur-, Personal- und Finanzierungsfragen. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern bleiben nicht unerwähnt und die europäische Dimension kommt zum Tragen. Breiten Raum nimmt die Problematik der Anerkennung und Anrechnung vorgängiger Qualifikationen und Kompetenzen ein. Die Ausführungen dazu werden – völlig zu Recht – verbunden mit den Leistungspunktesystemen in der akademischen und der beruflichen Bildung (ECTS und ECVEC) und mit dem Ansatz des europäischen und des deutschen Qualifikationsrahmens (EQF und DQR). Das Thema „Qualitätsentwicklung“ behandelt Miersch auf der Ebene des Status quo und perspektivisch. Eine kleine empirische Untersuchung (Online-Befragung der Mitarbeiterschaft von zwölf Weiterbildungseinrichtungen staatlicher Hochschulen ergänzt um Telefoninterviews des Leitungspersonals) rundet das Spektrum ab.

Doch weist diese Arbeit Schwächen auf, die sich meines Erachtens auf drei Bereiche erstrecken: (1) Der Ansatz der Autorin ist verzerrt, was dazu führt, dass ein Teil der Realität wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland nicht gesehen wird. (2) Wichtige einschlägige wissenschaftliche Veröffentlichungen und Quellen werden nicht bedacht, um nicht zu sagen, nicht verarbeitet. (3) Handwerkliche Fehler lassen sich auch beim besten Willen nicht übersehen und hätten eigentlich bei der Endredaktion entfernt werden müssen.

Für die handwerklichen Fehler nenne ich drei Beispiele unterschiedlicher Reichweite und Bedeutung: (1) Bei der Auflistung der hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen, die an der Online-Befragung teilnah-

men, wird das Weiterbildungszentrum der Freien Universität Berlin als „Wissenschaftliches Zentrum“ klassifiziert. Tatsächlich handelt es sich aber um eine Einrichtung der zentralen Universitätsverwaltung (S. 92). (2) Aus der Expertenkommission des BMBF zum Thema „Finanzierung Lebenslangen Lernens“, die 2004 unter der Leitung von Peter Timmermann ihren Abschlussbericht vorlegte, wird bei Miersch eine DGWF-Expertenkommission (DGWF=Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium), offensichtlich nur, weil aus einer DGWF-Veröffentlichung zitiert wurde, die von Peter Timmermann stammt (S. 174). (3) Von den drei Herausgebenden des Bandes „Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa“ nennt die Autorin nur eine: Eva Cendon. Es fehlen die Namen der anderen, auch den Hinweis „u.a.“ bzw. „et al.“ sucht man vergebens (S. 303).

Von jeder wissenschaftlichen Arbeit ist zu allererst Genauigkeit auch im Detail zu erwarten. Genauigkeit heißt Sorgfalt, Gründlichkeit, Richtigkeit. Das fehlt hier nicht nur an den genannten Stellen.

Was hat es nun mit dem Monitum auf sich, wichtige einschlägige wissenschaftliche Literatur wurde nicht bedacht und wichtige Quellen vernachlässigt? Dazu nenne ich ein gravierendes Beispiel, wobei ich annehme, dass der Redaktionsschluss der Arbeit Ende 2011 war, was aus den spätesten Daten der Abrufe von Quellen im Internet geschlossen werden kann. Publikationen, die erst danach erschienen sind, werden also von mir nicht einbezogen. Die Autorin betont immer wieder, dass wissenschaftliche Weiterbildung aus ihrer Sicht auf einem Wettbewerbsmarkt stattfindet (S. 17, 108, 131). Vor diesem Hintergrund ist es unerlässlich, den EU-Gemeinschaftsrahmen für staatliche Beihilfen für Forschung, Entwicklung und Innovation vom 01.01.2007 zu entfalten und im Hinblick auf seine Implikationen für die Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung zu untersuchen. An vielen Hochschulen Deutschlands herrscht deswegen geradezu Aufruhr und einige Hochschuleinrichtun-

gen für wissenschaftliche Weiterbildung befürchten gar, bei ungefilterter Anwendung des Beihilfeverbots schließen zu müssen. Die Einführung einer Unterscheidung von hoheitlicher und wettbewerblicher wissenschaftlicher Weiterbildung wäre erforderlich gewesen ebenso wie eine Erörterung der Frage, welche Konsequenzen das Beihilfeverbot für das Angebotspektrum und auch die curriculare Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung nach sich zieht. Als Beispiel für nicht erwähnte oder nicht beachtete wissenschaftliche Literatur nenne ich den von Anke Hanft und Annika Simmel (2007) herausgegebenen Sammelband „Vermarktung von Hochschulweiterbildung“. Einen Hinweis auf auch nur einen der dortigen Beiträge sucht man vergeblich, obwohl Miersch zu Recht viele Aspekte der Vermarktung behandelt und die Bedeutung des Marketing wissenschaftlicher Weiterbildung vor dem Hintergrund einer traditionell vermarktungsfernen Einrichtung wie der staatlichen Hochschule betont (S. 264ff.).

Bei einer Dissertation kann man erwarten, dass zumindest einleitend dargelegt wird, warum bestimmte Werke und Quellen nicht verarbeitet wurden, bzw. dass sie zwar verarbeitet wurden, aber keine Zitation erfolgte oder warum sie für den erörterten Zusammenhang bedeutungslos sind. All das fehlt.

Worin besteht die Verzerrung des Ansatzes, die dazu führt, dass Teile wissenschaftlicher Weiterbildung ausgeblendet werden? Miersch sagt es bereits auf Seite 1 ihrer Publikation klipp und klar: „Das, was jeder Akteur in diesem Zusammenhang [gemeint ist ‚bestmögliches und nachhaltiges Ergebnis‘] erreichen möchte, ist letztendlich wirtschaftlicher Erfolg.“ Damit hat sie ihrer Untersuchung selbst Grenzen gesetzt, die sie bis zur letzten Seite hin nicht zu überschreiten vermag. Die Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung an staatlichen Hochschulen als ggf. zuständig für „Gewinnerwirtschaftung“ (S. 172) zu sehen, bedeutet, dass der gesellschaftliche Auftrag an die Hochschule, auf dem Gebiet der Weiterbildung tätig zu

werden, reduziert wird auf Weiterbildung, die sich rechnet. Diese Erwartung wird immer noch von vielen Stakeholdern an die wissenschaftliche Weiterbildung herangetragen. Dass sie aber auch falsch sein könnte oder doch wenigstens zu Konsequenzen führt, die Auswirkungen auf das Angebotspektrum (z.B. im Hinblick auf kultur-, geistes-, erziehungs- und sozialwissenschaftliche Themen) und die Adressatengruppen (z.B. im Hinblick auf Senioren, Migrant*innen, Arbeitssuchende) nach sich ziehen, bleibt unbeachtet, wenn man diesen Anspruch unhinterfragt übernimmt. Das aber ist bei der Untersuchung von Miersch der Fall. Schade eigentlich!

Helmut Vogt

Elke Heidrun Schmidt

Altersbilder in der Erwachsenenbildung

Ältere Menschen im Spiegel westdeutscher Volkshochschulprogramme. Längsschnittuntersuchungen 1950 – 2000

Verlag Dr. Kovač; Hamburg 2013, Schriftenreihe Studien zur Erwachsenenbildung, Band 36, 396 Seiten, 98,80 Euro, ISBN 978-3-8300-6725-2

Die an der Technischen Universität Kaiserslautern entstandene Dissertation beschäftigt sich mit der Entwicklung des Altersbildes in der Erwachsenenbildung von der Nachkriegszeit bis zur Jahrtausendwende. Dabei werden die im Rahmen einer repräsentativen Längsschnittanalyse von Volkshochschulprogrammen gewonnenen Altersbilder mit dem jeweiligen zeittypischen Diskurs zum Alter im Alltag, in den Medien und in der Wissenschaft verglichen. Diese Kontextualisierung rückt die häufig anonyme Arbeit der Planungsverantwortlichen in den Blick, so dass die Arbeit einerseits von konstruktivistischen Annahmen und dabei vom Deutungsmusteransatz geleitet, andererseits aber auch handlungstheoretisch positioniert ist.

Mit der Wahl auf ein Verfahren der Programmforschung wird die Bedeutung dieser seit einiger Zeit wieder mehr beachteten Forschungsrichtung weiter verstärkt. Die Autorin knüpft an die alten Programm- bzw. Arbeitsplananalysen der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) bzw. des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) an, indem sie sich auf das weitgehend vollständige ‚Papier‘-Archiv des Instituts stützt, das 2004 eingestellt und durch die elektronische Erfassung repräsentativer Programme ersetzt wurde. Das erklärt auch die Nichtberücksichtigung von Angeboten nach 2000 und die Konzentration auf westdeutsche Programme.

Die in älteren themen- und zielgruppenbezogenen Analysen von Volkshochschul-Programmen eher beiläufig und unsystematisch behandelte Frage nach den Angeboten zugrundeliegenden Adressatenvorstellungen wird hier durch einen diachronen programminternen und einen synchronen programmexternen Vergleich mit den in der Gesellschaft, den Medien und nicht zuletzt in der Wissenschaft herrschenden Altersbildern zu beantworten versucht. Die Arbeit stellt somit eine intelligente Fortführung der an der PAS maßgeblich von Hans Tietgens entwickelten Methode der Programmanalyse dar, die den Anforderungen einer Dissertation mit Angaben zu Forschungsstand und -design, zu Identifizierung und Kategorisierung von Altersbildern, zu aktuellen Alterstheorien im Kontext von Erwachsenenbildung nicht nur ritualistisch nachkommt. Die programm-analytische Untersuchung führt zu einer fünf Obergruppen umfassenden Typologie von Veranstaltungsankündigungen zur Altersbildung nach aufscheinenden Altersbildern mit chronologischer Zuordnung, und unterscheidet dabei zwischen segregativ-marginalisierend/custodialer Altenhilfe, psychologischem Beistand beim Altersübergang, Bewältigungsstrategien für das Alter, klientelistischer Altersbildung und Expertenhilfe bei der Entwicklung der Altersrolle.

Explizit auf die zeitliche Entwicklung geht die Autorin in einem der Programm-

analyse vergleichbar umfangreichen Kapitel ein, in dem sie jeweils die Altersbilder und -realitäten im gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Umfeld, Alter und Altern als Gegenstand der Erwachsenenbildungswissenschaft sowie Alter und Altern in der Angebotspraxis der Erwachsenenbildung anhand von Tendenzen und Fallbeispielen darstellt. Dabei werden Einflussfaktoren wie die Rolle der Rentengesetzgebung, der demografischen Entwicklung, der 1968er Bewegung und der in den 1970er Jahren verbreiteten neuen wissenschaftlichen Sichten auf das Alter, des Programms des Lebenslangen Lernens sowie des intergenerationellen, biografischen und milieubezogenen Ansatzes in der Erwachsenenbildung angeführt, und in ihrer Bedeutung für die Bevorzugung bestimmter Veranstaltungstypen und Zielgruppenansprachen, -definitionen und -differenzierungen diskutiert.

Über aktuelle Tendenzen kann die Autorin nur Trendaussagen machen, die sich u.a. auf das Alter als Megathema, möglichen Altersrassismus und Hochaltrigkeit als Risikofaktor beziehen. Dem in Aktivitäten der Erwachsenenbildung – auch außerhalb der Institution Volkshochschule – auf der Basis empirischer Studien nachzugehen, dürfte ebenso sinnvoll seine, wie die Überlegung der Autorin aufzugreifen, den Begriff der Altersbildung zugunsten einer allgemeinen Menschenbildung aufzulösen bzw. das Merkmal Alter auf die Berücksichtigung unterschiedlicher epochaler Herkunftskulturen und aus ihnen ableitbarer Deutungsmuster zu reduzieren.

Die Arbeit ist übersichtlich gegliedert, verfügt über Grafiken, in denen die Ergebnisse zusammengefasst werden, und ist gekennzeichnet durch eine klare Sprache. Sie ist vielleicht weniger in Bezug auf das Thema der Geschichte der Altersbildung an Volkshochschulen relevant, sondern eher von Interesse für das Problem der Adressatenkonstruktion in Bezug auf Vorstellungen, die außerhalb des Bereichs der institutionellen Erwachsenenbildung bestehen und das Planen der in der Erwachsenenbildung Tätigen beeinflussen.

Sigrid Nolda

Hildegard Schröteler-von Brandt/
Thomas Coelen/Andreas Zeising/
Angela Ziesche (Hg.)

Raum für Bildung

Ästhetik und Architektur von Lern-
und Lebensorten

Transcript Verlag, Bielefeld 2012,
366 Seiten, Euro 32,80,
ISBN 978-3-8376-2205-8

Es wird oft vom Raum als dritten Pädagogen gesprochen. Unabhängig davon steht außer Frage, dass die Bedeutung des Raumes für Lernprozesse immer relevant war und heute in besonderem Maße ist. Dies vor allem auch vor dem Hintergrund der Herausforderungen des Lebenslangen Lernens, das veränderter Raumkonzepte bedarf. Doch steht der Raum als pädagogische Kategorie nur sehr selten im Fokus wissenschaftlicher Betrachtung. Dies zeigt eine Durchsicht einschlägiger Wörterbücher und Handbücher. Der vorliegende Band versucht diese Leerstelle aus interdisziplinärer Perspektive zu füllen. Die 32 Beiträge beschäftigen sich mit der Thematik aus verschiedenen Perspektiven. Es werden konzeptionelle, theoretische und empirische Ansätze präsentiert, die sich auf die Schnittbereiche von Architektur und Städtebau, Pädagogik und Psychologie sowie Kunst und Musik beziehen. Der Schwerpunkt ist dabei wie so oft die Schule und die Relevanz der Räume für Kinder und Jugendliche.

Unter dem ersten Themenschwerpunkt „Raumwahrnehmung und Raumeignung“ versammeln sich neun Beiträge, die von unterschiedlicher Reflexionstiefe sind. Simms liefert einen sehr fundierten Blick auf die Tiefenstrukturen der menschlichen Raumerfahrung, indem sie die Raumeignung von Kindern betrachtet. Mit Bezug auf die Lebenswelten von Jugendlichen setzt sich Deinet mit Orten jugendlicher Raumeignung im öffentlichen Raum als Bestandteile von Bildungslandschaften auseinander. Pechl/Fundneider ma-

chen deutlich, welche Orientierung Orte zur Wissensgenerierung haben sollten: „*Enabling Spaces* dürfen nicht nur als ‚*Möglichkeitsräume*‘, sondern müssen als ‚*Ermöglichungsräume*‘ verstanden werden“ (S. 75).

Die sieben Beiträge zum Themenschwerpunkt „Lebensorte und Lernorte“ wenden sich Orten zu, die als Lernräume nur selten im Fokus stehen. Mädchenzimmer als geschlechtsspezifischer Sozialisationsort, Kirchenraum als außerschulischer Lernort, sowie u.a. Jugendhaus oder Museum als Bildungsorte werden in den Blick genommen. Das Themenspektrum ist weit gespannt, zeigt aber gleichzeitig auf, wie vielfältig die Räume für Bildung sind und wie schwierig sich die Beschreibung von übergreifenden Strukturen darstellt. Räume können in ihrer spezifischen Struktur zu Orten der Weltaneignung werden, doch welche „Lernergebnisse“ sich daraus ergeben, realisiert sich letztendlich im Individuum. Eine interessante Perspektive geben Grube/Maygar-Haas in ihrer Auseinandersetzung mit dem Körper in Bildungsräumen, indem sie Frontalsettings mit Kreissettings vergleichen und u.a. zu dem Ergebnis kommen, dass Tische durchaus einen schützenden Charakter haben können (vgl. S. 133ff.).

Mit der „Schule als Lebens- und Lernort“ beschäftigen sich zehn Beiträge im dritten Themenschwerpunkt. Das Oszillieren der Gestaltung von Schulräumen zwischen einer reformpädagogisch orientierten Offenheit und einer auf Disziplinierung hin ausgerichteten räumlichen Struktur werden in verschiedenen Beiträgen thematisiert. Böhme konstatiert die Dominanz von Disziplinar- und Formationsräumen in Schulen und plädiert für eine verstärkte Entwicklung von Netzwerk- und Verknüpfungsräumen (vgl. S. 219ff.). Den Schulhof als Raum des Übergangs untersucht Klika und zeigt auf, wie wichtig diese Räume zwischen Innen und Außen im pädagogischen Kontext sind (vgl. S. 245ff.).

Abschließend wendet sich der vierte Schwerpunkt „Raumkonzepte und Bildungsutopien“ vor allem architektonischen Perspektiven zu. Hier werden allerdings über-

wiegend historische Bezüge hergestellt, ohne dabei die Fragen an Bildung intensiv zu beleuchten. Die Dimension der Bildungstypologie spielt hier leider eine untergeordnete Rolle. An dieser Stelle hätte man sich mehr Zukunftsvisionen, die den aktuellen Diskurs anzufachen imstande wären, gewünscht.

Der Band leidet unter dem Problem vieler Sammelbände: Der Zusammenhang der Beiträge erschließt sich nur begrenzt. Ferner wird der virtuelle Raum außer Acht gelassen. Zu diesem Aspekt hätte man sich zumindest einen grundlegenden Beitrag gewünscht. Trotzdem liefert die Publikation einige interessante Beiträge zur Relevanz des Diskurses über Raum im pädagogischen Kontext. Auch wenn der zentrale Bezugspunkt die Schule ist, ergeben sich doch auch für die Erwachsenenbildung vielfältige Anknüpfungspunkte; dies vor allem auch vor dem Hintergrund, dass der Diskurs über den Raum als Teil des pädagogischen Diskurses in der Erwachsenenbildung erst langsam wieder auf die Tagesordnung kommt. Hier herrscht durchaus wissenschaftlicher Nachholbedarf. Für die notwendige Auseinandersetzung kann der vorliegende Band zumindest eine Orientierung liefern, da die hier bearbeitete Grundfrage für alle Bildungsbereiche die gleiche ist: Wie kann der Raum für das Lernen zu einem Ermöglichungsraum werden? Dazu bedarf es nicht nur pädagogischer Antworten, sondern auch architektonischer.

Richard Stang