

Rezensionen

Sammelrezension aktueller Literatur

Chancen und Grenzen eines Bildungsbegriffs – ein Ausblick

Alle drei Veröffentlichungen beschäftigen sich auf hohem bildungs- und gesellschaftstheoretischem Niveau mit den Chancen und Grenzen eines Bildungsbegriffs. Während J. Nida-Rümelin zwar gesellschaftskritisch, aber doch affirmativ argumentiert, betont E. Ribolits radikal eine Kritik kapitalistischer Gesellschaften. Die Position von L. Pongratz ist weniger radikal. In allen drei Büchern wird die aufklärerische Geschichte der bildungsbürgerlichen Idee kritisch in Erinnerung gerufen. Die gesellschaftliche Funktion der Bildungsidee im 19. Jahrhundert ist eher konservativ – übrigens eine Interpretation, die Willy Strelewicz bereits 1966 sehr überzeugend in der Einleitung zu „Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein“ dargestellt hat. Auf didaktische Konsequenzen und aktuelle Bildungsbedürfnisse und -bedarfe wird allenfalls am Rande hingewiesen. Damit meine ich die Vernetzung einer Bildungsidee mit neuen Erkenntnissen der Gehirnforschung und mit empirischen Forschungen (z.B. AES – Adult Education Survey, IALS – International Adult Literacy Survey, PIACC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies, SINUS-Milieuforschungen). Außerdem werden in Handbüchern zur „politischen Bildung“ (vgl. u.a. W. Sander, K.-P. Hufer) die Vernetzungen von Schule – Politik – Bildung aktuell diskutiert. Ferner ist „Diversity“ ein zukunftssträchtiges Thema, das mit der Bildungsidee zu verknüpfen ist. Wichtig ist m.E. auch, dass der Bildungsbegriff in der „UN-Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005–2014)“ in der Erwachsenenbildung bisher kaum zur Kenntnis genommen worden ist. In den drei rezensierten Büchern wird Umweltbildung nicht erwähnt.

Sinnvoll erscheint mir auch, die Bedeutung des Bildungsbegriffs in den Bildungseinrichtungen und mit den Lehrerinnen und Lehrern zu kommunizieren. Ich bin sicher, dass durch die drei Bücher die Bildungsidee wieder reflektiert wird, halte es aber für wichtig, dass die Vernetzungen mit der Didaktik, der Bildungspraxis, der multikulturellen Pädagogik und der „nachhaltigen Entwicklung“ erörtert werden.

Julian Nida-Rümelin

Philosophie einer humanen Bildung

Edition Körper-Stiftung, Hamburg 2013,
248 Seiten, 18,00 Euro,
ISBN 978-3-89684-096-7

Der Autor J. Nida-Rümelin hat außer Philosophie und Politikwissenschaften Physik und Mathematik studiert. Er war Gastprofessor in den USA und Philosophieprofessor an mehreren Universitäten. Von 1998 bis 2002 war er Kulturstaatsminister bei G. Schröder.

„Humane Bildung“ ist seit dem Neuhumanismus W. v. Humboldts ein klassisches deutsches Thema. In den vergangenen Jahren, seit den Bestsellern von D. Schwabitz und H. v. Hentig ist der Bildungsbegriff weitgehend ersetzt worden durch den Qualifikations- und Kompetenzbegriff sowie Begriffe wie „Employability“. Nida-Rümelin kritisiert ein Verwertungsdenken und eine Ökonomisierung des Bildungssystems sowie einen Verzicht auf kulturelle und philosophische Leitideen. Bildung ist nicht primär instrumentell für sozioökonomische Karrieren zu bewerten, sondern

vor allem als ein „lebensweltliches Orientierungswissen“ und eine wissenschaftliche Allgemeinbildung. Der Autor argumentiert nicht vorrangig für berufliche Karrieren und Markterfolge, sondern für eine ganzheitliche *Persönlichkeitsentwicklung*. Auch nach den ernüchternden PISA-Studien ist das soziale, ethische, ästhetische Bildungsniveau nicht verbessert worden. Die „Reformbemühungen lassen keine Idee einer humanen Persönlichkeitsentwicklung erkennen“ (S. 12). Nida-Rümelin plädiert für eine anthropologische, humane Sichtweise und er erinnert an klassisch-historische Grundlagen der Bildungsidee.

Teil 1 behandelt die Anthropologie der humanen Bildung mit den Kategorien Rationalität, Freiheit und Verantwortung. In Teil 2 wird das „Bildungsziel humaner Vernunft“ begründet und u.a. erörtert, „welches Wissen für die Persönlichkeitsentwicklung relevant ist“ (S. 14). Teil 3 beinhaltet Werte der humanen Praxis, insbesondere Emanzipation, Inklusion und Demokratie.

Von besonderem Interesse ist das *lebensweltliche Orientierungswissen* (S. 137ff.), wo zu „Wissenschaft und Lebensform“ sowie empirisches und normatives Wissen gehören. Philosophisch-pädagogische „Prinzipien einer humanen Bildungspraxis“ sind Einheit der Person, Einheit des Wissens, Einheit der Gesellschaft (S. 222). Es dominieren allgemeingültige Leitideen und Schlagworte. Entspricht tatsächlich unserer pluralistischen Gesellschaft eine „Einheit der Person“ und „des Wissens“? Sicherlich wird kaum jemand bestreiten, dass durch „Rationalität, Freiheit und Verantwortung“ das humanistische Denken erneuert werden sollte (S. 61). Aber ist es nicht eine normative Leerformel, Freiheit als Lernziel zu fordern? Wer von uns fühlt sich tatsächlich frei und rational?

J. Nida-Rümelin stellt fest: „Eine Praxis, die in jedem Einzelfall ihre Konsequenzen optimiert, eine konsequenzialistische Praxis, wäre in einem sehr fundamentalistischen Sinne inhuman, nämlich unvereinbar mit der menschlichen Lebensform“ (S. 70). Aber ist diese Behauptung nicht zu idealistisch?

Ich habe dieses Buch mit Gewinn und Zustimmung gelesen. Ich halte es – wie J. Nida-Rümelin – für demokratisch, die humane Bildungsidee in unserem Bildungssystem nicht zu vergessen oder nur durch messbare Qualifizierungen zu ersetzen. Sinnvoll erscheint es mir, dass Lehrer und Lehrerinnen die didaktischen Konsequenzen dieser Bildungsidee reflektieren, auf die J. Nida-Rümelin kaum eingeht.

Ludwig A. Pongratz

Unterbrechung

Studien zur Kritischen Bildungstheorie

Verlag Barbara Budrich, Opladen 2013,
200 Seiten, 24,90 Euro,
ISBN 978-3-8474-0091-2

Ludwig Pongratz ist Professor für Erwachsenenbildung an der TU Darmstadt, seit einigen Jahren im Ruhestand. Die vorliegende Veröffentlichung beinhaltet zwölf Beiträge aus der Zeit von 1984 bis 2008; die älteren Texte sind überarbeitet, zwei Aufsätze sind Originalbeiträge. Schlüsselbegriffe in den fünf Kapiteln sind:

- Bildung – Aufklärung – Didaktik
- Bildung – Subjektivität – Nichtidentität
- Bildung – Herrschaft – Widerspruch
- Bildung – Reform – Kommerz
- Bildung – Moderne – Postmoderne

Philosophischer Hintergrund für die Bildungsidee ist die Kritische Theorie der Frankfurter Schule. Prominente theoretische Bezugspersonen sind Foucault, Dilthey, Adorno, Heydorn, Mollenhauer, Habermas. Der Titel „Unterbrechung“ soll an typische Figuren von Kriminalromanen erinnern: „Jeder Kriminalroman wiederholt diese Figur der Unterbrechung: Das Unheil hat seinen Lauf genommen; um es aufzuhalten sucht Sherlock Holmes in den Spuren des Vergangenen“ (S. 7). In diesem Sinn wird die Bildungstheorie in Deutschland angesichts von Bildungsreformen – oder von vernachlässigten Reformen – interpretiert. Die

Bildungstheoretiker haben weitgehend gesellschaftliche Reforminteressen ignoriert. „Bildung degeneriert zum ‚Containerwort‘, zur leeren Hülse, die sich nach Bedarf uminterpretieren und mit Plastikwörtern der Reform – etwa: Kompetenz, Selbstoptimierung oder Employability – befüllen lässt“ (S. 7).

L. Pongratz kritisiert die Theorien der Gegenwartspädagogik (z.B. die systemisch-konstruktivistische Theorie) und er bemüht sich, „den Horizont eines Bildungsdenkens zu umreißen“. Er unterscheidet „Theorienlinien“ innerhalb der Kritischen Theorie, so etwa eine „Heydorn-Koneffke-Linie“ und eine „Horkheimer-Adorno-Linie“. Grundlage der Kritischen Theorie ist die Aufklärungsphilosophie. Skeptisch wird – z.B. von Heydorn – die Emanzipationspädagogik der 1968er Jahre zur Kenntnis genommen. Allerdings – so L. Pongratz – ist die Kritische Bildungstheorie eher eine „Theoriebaustelle“ als ein „Theoriegebäude“.

Viele dieser historischen Texte sind theoretisch aufschlussreich. So m.E. vor allem die Kommentare zu Adornos Halbbildung und zu der vielschichtigen Position Heydorns. Die Kritische Theorie entlarvt den „inneren Widerspruch der bürgerlichen Welt“ (S. 138). Allerdings verzichtet diese Theorie auf gesellschaftliche Reformrezepte. „Entsprechend gehören dialektische Denkansätze ins Zentrum ihrer Forschungslogik und avancieren Begriffe wie: Kritik, Autonomie, Widerstand, Ich-Stärke, Identität und Mündigkeit zu Zentralbegriffen Kritischer Erziehungswissenschaft“ (S. 139).

Erwachsenenbildung wird lediglich in einem zweiseitigen Exkurs kritisch angedeutet mit dem Untertitel „Lebenslängliche Verratlosung“: „So lässt die ‚Entgrenzung und Entzeitlichung von Lernprozessen keine Absetzbewegung‘ mehr zu“ (S. 176). Die meisten Texte sind – für mich – lesenswert. Ich muss allerdings zugeben, dass ich mich sprachlich an mehreren Stellen überfordert gefühlt habe. Hier einige Beispiele für schwer Verständliches: „Die Aporie des Subjekts, das sich des Identitätszwangs nur durch diesen vermittelt zu entledigen vermag, kehrt

im kritischen Bildungsbegriff wieder. Bildung zielt auf Selbstverfügung, die der Widerstandskraft gegen das Zerfließen ins Amorphe der Natur bedarf“ (S. 62). „Der Versuch der Selbst-Begründung des Subjekts verweist auf etwas Unbegreifliches, das als sich entziehender Grund verstanden werden kann“ (S. 164). „Bildung als ‚Entunterwerfung‘“ (S. 169). „Thematisiert man das Bildungsproblem im Horizont des ‚Ethos der Moderne‘, wird Bildung fassbar als Figur einer Öffnungs- oder Absetzbewegung“ (S. 171).

Erich Ribolits

Abschied vom Bildungsbürger

Über die Antiquiertheit von Bildung im Gefolge der dritten industriellen Revolution

Löcker Verlag, Wien 2013, 167 Seiten,
19,80 Euro, ISBN 978-3-85409-694-8

E. Ribolits ist Universitätsprofessor für Bildungswissenschaften an österreichischen Universitäten. Der Buchtitel erweckt den Eindruck, als würde ein neuer Bildungsbegriff vorgeschlagen. Doch diese Erwartung täuscht. Es wird vor allem das „*politisch-ökonomische System Kapitalismus*“ historisch und aktuell analysiert und kritisiert. Die Krise, so E. Ribolits, ist insbesondere durch die „Turbulenzen der internationalen Finanzmärkte“ seit 2007 verursacht worden. Die Folge war eine wirtschaftliche Stagnation in den meisten Industriestaaten. Der kapitalistische, traditionelle Mehrwert zeigt Verluste, die dominierende „Verwertungspotenz“ geht verloren. Auch das Bildungssystem verliert seine Leitbegriffe und seine „Alibifunktionen“. Die Kritiken erweisen sich als wirkungslos und ungeeignet.

Im ersten Kapitel werden die Geschichte und der Verfall des *Bildungsbürgers* beschrieben. Mit dem Hinweis auf die Forschungen M. Foucaults wird auf die Beeinflussung der Wahrheit durch die ideologischen Machtverhältnisse aufmerksam gemacht. Die beiden konventionellen „Typen“

– der egoistische, aufstiegsorientierte „Bourgeois“ und der demokratische, gemeinwohl-orientierte „Citoyen“ – charakterisieren das dualistische Bildungsbürgertum (S. 18ff.). Der entsprechende Bildungsbegriff wurzelt zwar in der Aufklärung, seine praktische Realisierung durch das deutsche Bürgertum misslingt jedoch. Der bildungsbürgerliche *Allgemeinbildungsbegriff* blieb angesichts der erforderlichen Lohnarbeit der Bevölkerung wirkungslos. Die „Bildungsbürger“ wurden – wie die Brüder Heinrich und Thomas Mann es beschrieben – zu unpolitischen „Untertanen“. Die Politik des Bürgertums ist nicht mit der Humanitätsidee vereinbar.

In den folgenden Kapiteln werden aktuelle gesellschaftliche Veränderungen innerhalb des Kapitalismus dargestellt, z.B. durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien. Unser Leben wird digitalisiert und kontrolliert, die Privatheit des Lebens wird abgebaut. Durch ein „Profiling“, ein „personalisiertes Marketing“ wird nicht nur Werbung inszeniert, sondern es werden auch Benachteiligte gedemütigt, diskriminiert, ausgegrenzt (S. 86). Ein Schlüsselbegriff der bürgerlichen Pädagogik war Emanzipation. Inzwischen ist der Emanzipation die „gesellschaftskritische Potenz verloren gegangen“ (S. 118). Die Pädagogik ist – so E. Ribolits – kaum in der Lage, „über die Wahrheitsgrenzen des Systems hinauszudenken“ (S. 128).

Sind Bildungsreformen und erneuerte Bildungsideen möglich? Bisher gilt: „Bildung meint Selbstbeherrschung, nicht jedoch Widerstand gegen politisch auferlegte Herrschaft!“ (S. 141). Das Bildungsverständnis ist – so Ribolits – in das politisch-ökonomische System integriert. „Das mündige Individuum ist damit letztendlich gefangen in den Fesseln der Loyalität gegenüber dem bürgerlich-demokratischen System“ (S. 144). „Bildung“ ist – mehr und mehr – ein „Verwertungssystem“. Als „Wahrheit“ gilt die Ideologie des Systems (S. 147). „Kritik“ veranlasst keine strukturellen Veränderungen. „Kritik entpuppt sich dergestalt letztendlich als eine Legitimation des Status quo“ (S. 149). Ab-

schließend fragt der Autor, ob es sich lohnt, an politischen Wahlen teilzunehmen. Wer sich weigert – so der Schlusssatz – „hat aber zumindest aufgehört, seinen Fokus auf das dem Untergang geweihte System zu richten“ (S. 167).

Wie ist diese Analyse unserer kapitalistischen Gesellschaft zu bewerten? Ich habe seit Langem kaum einen kritischen Text gelesen, der so provokativ, perturbierend und pointiert ist. Ich beurteile vieles anders als E. Ribolits, aber gerade deshalb empfinde ich den Text als anregend und herausfordernd. Die Sprache ist präzise, konkret, komplex. Viele Formulierungen musste ich aber zweimal lesen. Manche Sätze habe ich vermutlich falsch verstanden – z.B.: „Den Katalysator des Unterwerfungsprozesses und das Verbindungselement der dialektisch verknüpften Antipoden Subjekt und Macht stellen Wahrheit und Wissen in ihrer jeweiligen Geltungsform dar“ (S. 15).

Horst Siebert

Replik

Evidenzbasierung als Kernbotschaft für Lehrpersonen

Eine Replik zu den Besprechungen zum *Buch in der Diskussion* im REPORT 3/2013: „Lernen sichtbar machen“ (John Hattie)

Die REPORT-Redaktion hat uns gebeten, zu den Besprechungen der Hattie-Studie in Heft 3/2013 aus Sicht der Übersetzer und Überarbeiter eine Replik zu verfassen. Die unseres Erachtens über weite Teile überzeugenden Besprechungen wurden verfasst von Sabine Digel, Peter Faulstich und Cornelia Maier-Gutheil. Dieser Aufforderung kommen wir gerne nach. Da wir nicht auf alle Aspekte eingehen können, haben wir uns entschlossen, aus den Rezensionen einige Punkte herauszugreifen und zu kommentieren, die uns für die weitere Auseinandersetzung mit „Lernen sichtbar machen“ im Kontext der Weiterbildung besonders bedeutsam erscheinen:

1. Sabine Digel spricht aus unserer Sicht das wichtige Thema der fehlenden Brücke zwischen der Vielzahl an womöglich „abschreckenden“ empirischen Erkenntnissen und der beruflichen Alltagspraxis der Lehrpersonen an. Diese sind in den engen und kurzen Takt der Unterrichtsstunden samt Vor- und Nachbereitungen, Diagnose und Bewertungen eingebunden, was wenig Spielraum lässt, sich systematisch mit Theorie und Empirie auseinanderzusetzen. Dabei wird die aktive Rezeption von Forschungswissen zu Lernen und Lehren angesichts der dynamischen Entwicklungen von Gesellschaft, Wirtschaft und Technologie für Lehrpersonen immer wichtiger. Wie kann die Lücke zwischen der wachsenden globalen Wissensbasis zum Lernen und der schwindenden Zeitfenster, sich diese anzueignen, verkleinert werden? Insofern erscheint uns die Zusammenstellung Hatties mit all ihrer kritikwürdigen Unvollständigkeit, den Übertragungsschwierigkeiten

über die Jahrzehnte und den verschiedenen nationalen Bildungskulturen als eine wichtige Basis. Sie zu verbreitern, auf z.B. deutschsprachige Länder auszuweiten, ist sicher eine lohnenswerte Aufgabe. Und gleichzeitig muss sie zugänglicher werden für Lehrpersonen. Dies rein als Holschuld der Praktiker/innen zu begreifen wäre unzulässig. Diejenigen, die professionell Forschen müssen sich ihrer Bringschuld stellen: mehr Übersichtlichkeit, klare Sprache, Anschlussfähigkeit an die Handlungsbedingungen der Praxis – ohne sich anzubiedern und die produktive Differenz zwischen professionell Unterrichtenden und professionell Forschenden zu verwischen. Hatties Bücher oder die Webseite www.lernensichtbarmachen.net, eine Schwester des UK-„Evidence-based Teachers Network“ (www.ebtn.org.uk), sind kleine Beiträge zum Brückenbau zwischen Wissenschaft und Lehrprofession.

2. Peter Faulstich formuliert eine aus unserer Sicht wichtige These: John Hattie begreife das Lernen nicht, die Fundamente in der Theorie seien wackelig, sein Ansatz beruhe lediglich auf der simplen Unterscheidung von drei Arten des Verstehens. Unseres Erachtens ist diese These wissenschaftstheoretisch interessant, in der angesprochenen Art aber nicht entscheidend: Zum einen spielt die Anzahl an Theorien, auf die man zurückgreift, keine große Rolle. Die Stimmigkeit erscheint uns wichtiger. Zum anderen ist es unserer Auffassung nach auch diskutabel, ob die Theorien, die Hattie aufgreift, viele sind und ausreichend. Er rekurriert bei genauerer Betrachtung auf eine Vielzahl von Ansätzen: Popper, Piaget, Biggs, Kohlberg usw. Peter Faulstich eröffnet dennoch eine Reihe wichtiger Fragen: Warum greift Hattie auf jene Theorien zurück? Wie prüft er die Stimmigkeit der Theorien? Dass Hattie am Ende seine eigene Theorie, nämlich die des „Lernen sichtbar machen“ formuliert, ist unbestritten. Auch dieses Gebäude bleibt unvollständig, lädt zum Anbauen und Aufstocken geradezu ein.

Peter Faulstichs Ruf nach einer Erdung der abstrahierenden „quantitativen Mega-

Analyse“ auf die konkreten Handlungsbedingungen in realen Klassen könnte auch als ‚Mehr vom Gleichen‘ ausgehen: Der Vorschlag, es müssten weitere qualitative Forschungen hinzukommen, welche auf die konkreten Situationen der Lehrpersonen Bezug nehmen, ist verführerisch. Allerdings reicht er aus unserer Sicht nicht aus, denn dadurch wird wiederum mehr Forschungswissen generiert, ohne den Anschluss an den Transfer in die Praxis zu sichern. Außerdem bleibt das Dilemma, dass die Übersicht angesichts des Zugewinns an Daten verloren zu gehen droht und dass qualitativ Forschende die Verknüpfung ihres Spezialgebiets mit allgemeinen Faktoren nur schwer sichern können. Hier bietet das auf Hattie zurückgehende Ordnungssystem mit den 150 Faktoren, die zum Lernen beitragen, vielleicht auch qualitativ Forschenden einen schnellen Zugang zur weltweiten Wissensbasis, um nicht wieder einmal induktiv bei null anfangen zu müssen.

3. Die Rezension von Cornelia Maier-Gutheil greift als einzige den für Hattie zentralen Punkt heraus: Die Lehrperson als Evaluator/in. Damit wird die Sichtbarkeit (Forschende würden vielleicht sagen „Operationalisierung“) im Lehr-/Lernprozess betont. Empirische Belege, sowohl aus der Bildungsforschung, ganz besonders aber auch selbst erzeugte (siehe Faktor „Formative Evaluation des Unterrichts“) werden zum Ausgangs- und Bezugspunkt für die unverzichtbare Reflexion professioneller Lehrpersonen. Dazu liefert Hattie erste, sicherlich noch weiter ausdifferenzierende Hinweise. Diese sind aber gerade nicht die „Masse der Fragebögen“, die bei Peter Faulstich angesprochen werden. Ganz im Gegenteil: Hattie setzt auf weniger Fragebögen und mehr auf das Sichtbarmachen dessen, was schon da ist. Unterrichtsmethoden wie die der Faktoren „Peer-Tutoring“, inszenierte „Klassendiskussionen“, „Reziprokes Lehren“, „metakognitive Strategien“ oder „Lautes Denken“ erleichtern das Sichtbarmachen und können mit in den Unterricht integrierten Erhebungen kombiniert werden:

ohne Zusatzaufwand, ohne Verlust für „aktive Lernzeit“, aber mit dem Nebeneffekt der Differenzierung nach Lernendenbedarfen (vgl. Faktor „Direkte Instruktion“ und vielleicht auch unsere Einleitung zu „Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen“).

Zwei für Hattie zentrale Gedanken – die Leidenschaft und die Haltung von Lehrpersonen – werden in „Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen“ ausgiebig behandelt: Nicht die (in unseren Ländern vergleichsweise gut ausgebauten) Strukturen bieten die größten noch stärker auszuschöpfenden Potenziale, um weitere gute Lernerfolge zu ermöglichen und Freude am Lernen zu steigern, sondern die Kompetenzen und Haltungen der Lehrpersonen. Zu dieser Hypothese wären fundierte empirische Überprüfungen sehr wünschenswert. Diese anzustoßen, dazu können die drei angesprochenen Kritiken beitragen.

Wenn es um Kompetenzen und Haltungen der Lehrpersonen geht, kommt ihrer „Fort- und Weiterbildung“ – immer wieder und in mehreren intensiven Phasen im Verlaufe ihres Berufslebens – eine entscheidende Rolle zu. Dies ist eine Position, die wir mit Hattie teilen. Lehrpersonen müssen zu Lernenden werden können, und sie müssen es wollen: dass ihr berufliches Handeln wissenschaftlich von professionell Forschenden begleitet, und von lehrerfahrenen Peers unterstützt wird – mit dem Ziel, eine eigenständige, selbstbewusste Rolle in einer evidenzbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung zu übernehmen. Sich diese aktive Evidenz anzueignen, ist der Impetus, der aus Hatties Studien herausgelesen werden kann. Dass diese Variante der wissenschaftlichen Weiterbildung teuer ist, wie Peter Faulstich betont, ist nicht zu bezweifeln – aber sie ist, so eine Kernaussage Hatties, wirksamer für das Lernen als weitere Schulstrukturreformen.

Wolfgang Beywl/Klaus Zierer

Rezensionen

Peter Gasser

Einführung in die Neuropsychologie

Für Lehrende der Erwachsenenbildung

hep Verlag, Bern 2012, Schriftenreihe Aus der Praxis für die Praxis, 174 Seiten, 28,00 Euro, ISBN 978-3-03905-849-5

Die Hirnforschung hat in den vergangenen Jahren zu vielfältigen neuen Einsichten verholfen. Dies betrifft insbesondere die Struktur des Gehirns und die unterschiedlichen Funktionen wie auch Zusammenhänge und Wechselwirkungen einzelner Hirnregionen.

Dieses insbesondere durch die modernen bildgebenden Verfahren ermöglichte neue Wissen hat auch Implikationen für unser Verständnis des Lernens – und ist demzufolge auch in seiner Bedeutung für das Lehren bzw. die Gestaltung von Lernumgebungen zu diskutieren.

Das scheint mir ebenso unstrittig wie die Tatsache, dass um die pädagogischen Konsequenzen der Hirnforschung eine breite, z.T. auch recht polemisch geführte Debatte stattfindet.

In dieser Situation könnte man bei einem Buch mit dem Titel „Einführung in die Neuropsychologie – für Lehrende der Erwachsenenbildung“ eine sachliche Darstellung der neuropsychologisch relevanten Aspekte des Lehrens im Feld der Erwachsenenbildung erwarten und darauf hoffen, dass mögliche Konsequenzen der neurowissenschaftlichen Einsichten für das Lehren Erwachsener diskutiert werden. Als Kenner der heterogenen Literatur im Feld der Didaktik könnte man auch vermuten, dass sich hinter dem Titel ein Ratgeber verbirgt, der ein klares didaktisch-methodisches Konzept präsentiert und unter Rückgriff auf die Hirnforschung begründet, oder aber, dass es sich um eine systematische Aufarbeitung und Diskussion des Forschungsstandes handelt.

Um es vorweg zu nehmen: Der vorliegende Band erfüllt keine der genannten Erwartungen.

Der Autor verfolgt die Intention, „Brennpunkte der kognitiven Neuropsychologie mit *pädagogisch-didaktischem Interesse* zu thematisieren und *aus der Sicht des Lehrens und Lernens* darzustellen“ (S. 5). Insbesondere sollen die Bedürfnisse der Erwachsenenbildung berücksichtigt werden.

Ich als Leserin erwarte nun zum einen eine Erläuterung, womit sich die Neuropsychologie eigentlich beschäftigt – eine Antwort habe ich erst im Anhang, in einer kurzen Beschreibung der Geschichte der Neuropsychologie gefunden. Hier lese ich, dass die kognitiven Neurowissenschaften neue Zugänge zum Wahrnehmen und Denken, zum Fühlen und Wollen, zum Entscheiden und Vertrauen, zum Gedächtnis und Vergessen gefunden haben. Scheinbar wird der Begriff der Neuropsychologie genau für diese Fragen in Anspruch genommen. Zum zweiten hoffte ich auf ein Kapitel zum Thema „Lernen“, in dem nicht nur die Besonderheiten der Erwachsenenbildung (sowohl in ihren individuellen wie auch institutionellen Aspekten) als auch unterschiedliche Phasen im Lernprozess oder verschiedene Formen des Lernens angesprochen werden. Dies erscheint mir wichtig, damit klar wird, für welche Fragen und Probleme des Lehrens im Feld der Erwachsenenbildung die Neuropsychologie neue Einsichten vermitteln kann.

Beides fehlt. Stattdessen ist das Buch folgendermaßen strukturiert: Kapitel 1 erläutert Aufbau und Funktionen des Gehirns bzw. seiner Einzelteile. Kapitel 2 befasst sich mit Fragen des Speicherns und Abrufens von Informationen. Hier geht es also um die Frage des Gedächtnisses – wobei nicht nur die moderne Hirnforschung, sondern vor allem andere philosophische, psychologische und kognitionstheoretische Gedächtnistheorien vorgetragen werden. In Kapitel 3 wird das limbische System und damit die Bedeutung von Gefühlen beim Denken und Entscheiden erörtert. Wieder-

um geht es nicht allein um die neueren Erkenntnisse der Neurowissenschaften, sondern auch um unser Alltagswissen sowie philosophische und psychologische Ansätze zu menschlichen Gefühlen.

Kapitel 4 steht unter dem Motto ‚gehirngerecht lernen‘. Hier stellt der Autor dar, „wie das Gehirn gern und optimal lernt“ (S. 66). Seine in der Folge genannten Anweisungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Das Gehirn lernt besser, wenn es assoziiert, Muster erkennt, Chunks bildet, Sinn stiftet usw. Sie werden zwar mit Beispielen veranschaulicht, aber leider nicht mit den in den vorangegangenen Kapiteln erläuterten neurologischen Sachverhalten in Verbindung gebracht. Kapitel 5 widmet sich wieder stärker dem „Stand der Forschung“ – befasst sich aber mit Themen, deren Bedeutung für die Lehrenden in der Erwachsenenbildung nur schwer einsichtig sind. ADHS im Erwachsenenalter, Essstörungen, Internet- und Handy-Sucht mögen gesellschaftlich relevante Probleme sein, ihre Bedeutung für die Gestaltung von Lernumgebungen ist auch nicht zu negieren – aber in dem vorliegenden Buch leider nicht expliziert.

Ähnlich geht es der Leserin auch mit dem 6. Kapitel, das sich der kritischen Diskussion um die Neurowissenschaften widmet – ohne aber Bezüge zu dem Thema des Buches auszuarbeiten. Im 7. Kapitel befasst sich Gasser mit didaktischen Folgerungen für das Planen und Durchführen von Unterricht und Lernangeboten. Hier werden Eckwerte einer konstruktivistischen Didaktik vorgestellt – und dabei kurz auch Personen präsentiert, die neuropsychologische Studien auf das Feld des Lehrens bezogen haben.

Insgesamt stellt sich das Buch damit als Potpourri verschiedener Themenbereiche dar, die alle einen Bezug zur Gestaltung von Lernumgebungen im Feld der Erwachsenenbildung haben könnten. Allerdings fehlt es an einer systematischen Erörterung dieser Möglichkeiten. Stattdessen werden persönliche Einschätzungen und Ansichten des Autors Peter Gasser vorgetragen – ohne Begründungen und ohne Bezüge zu den an

anderen Stellen im Buch beschriebenen Erkenntnissen der Hirnforschung.

Christiane Hof

Wolf-Dietrich Greinert

Humanistische versus realistische Bildung

Eine Studie zur Ergänzung der Geschichte der „deutschen Sonderwege“

Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2013, Schriftenreihe Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 72, 176 Seiten, 18,00 Euro, ISBN 978-3-8340-1159-6

Der Autor betont eingangs, dass er sein Buch keineswegs als Abrechnung eines frustrierten Berufspädagogen mit dem Neuhumanismus und seinem Allgemeinbildungs-Ideal verstanden wissen will. Vielmehr möchte er in seiner historischen Darstellung zum deutschen Bildungswesen neben einer humanistisch-geistesgeschichtlichen Strömung das konkurrierende und oft weniger beachtete Muster der „realistischen Bildung“ zur Geltung kommen lassen. Darunter versteht Greinert Lernkonzepte und Institutionen der beruflichen Bildung, die Menschen befähigen, herausfordernde Lebenssituationen zu bewältigen.

Unter diesem Doppelaspekt stellt Greinert die Entwicklung des deutschen Bildungswesens der letzten 250 Jahre dar: die Ursprünge der realistischen Bildung in der Aufklärung; den humanistischen Gedanken der allgemeinen Menschenbildung (wobei Humboldt das spezielle und nützliche Lernen den „Schulen des Lebens“ überlassen wollte); die Reklamation der Zuständigkeit für Bildung und Kultur durch das Bildungsbürgertum; die Absicherung von Berufskarrieren für bürgerliche Schichten durch den Ausbau des Bildungsberechtigungssystems (Abitur, Einjähriges) im 19. Jahrhundert; wachsende Spannung zwischen Allgemein- und Berufsbildung nach dem ersten Weltkrieg; nach

dem zweiten Weltkrieg zwei Jahrzehnte mit stagnierender Bildungsentwicklung; Ansätze zu großen Bildungsreformen zwischen 1965 und 1975 und deren Scheitern und schließlich die Auseinandersetzung mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) zu Beginn des neuen Jahrtausends.

In der Zeit der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus wurde die Berufsschule deutlich ins Abseits gedrängt, zumal sie eine Doppelaufgabe übernehmen musste, mit der sie sachlich wie personell völlig überfordert war: mit der Durchführung der Berufsschulpflicht einerseits und der zunehmenden Betreuung von immer mehr arbeitslosen Jugendlichen andererseits. Allerdings konnte die propagandistisch überhöhte Schulpolitik nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie keine strategische Gesamtkonzeption hatte. Der Stillstand im Hinblick auf die eigentlich erforderliche Bildungsentwicklung nach den Kriegen bestand u.a. darin, dass im Wesentlichen nur das dreigliedrige Schulsystem restauriert wurde. Eine Schulreform, z.B. durch die Förderung von Begabungsreserven, wurde als sinnlos angesehen. Wirkliche Reformansätze wie der zweite Bildungsweg, der nicht als berufsbezogener Bildungsgang wahrgenommen wurde, und die Gesamtschule, die nirgends flächendeckend eingeführt werden konnte, erwiesen sich bald als Reformruinen. Grundlegende bildungspolitische Kritik, wie die von Georg Picht in seinem Buch „Die deutsche Bildungskatastrophe“ oder von Dahrendorf, der ein gesellschaftliches Zurückbleiben der Bundesrepublik analysierte, führten einer breiten Öffentlichkeit allerdings den ernsthaften Handlungsbedarf vor Augen und gaben damit Reformanstöße für die bevorstehende Zeit zwischen 1965 und 1975.

Diese Bildungsreformen brachten dann allerdings Bildungsaktivitäten und Veränderungen des Bildungswesens in einem Maße, wie es sie danach kaum noch gegeben hat: z.B. durch die Beteiligung von erziehungswissenschaftlicher Expertise sowie von Sachverstand der Bildungsverwaltung, Gesamtpla-

nung für das allgemeine Schulwesen und die berufliche Ausbildung zugleich, langfristige Bildungsplanung durch die Einrichtung des Deutschen Bildungsrats. Die Bildungs-offensive brachte u.a. eine Verdreifachung der Realschüler, Verdoppelung der Gymnasiasten sowie eine mehr als verdreifachte Abiturientenquote. Die Reformversuche in NRW (Kollegschule) und Berlin (Oberstufenzentren) brachten fruchtbare Beispiele an Schulversuchen. Allerdings konnten nicht alle Ziele verwirklicht werden. So wurden die Institutionen der beruflichen Bildung nicht in die Reform der Sekundarstufe II einbezogen. Und eine echte Integration von beruflich-fachlichem und allgemeinem Lernen wurde kaum verwirklicht, auch weil die Integrationskonzepte selbst inzwischen als in gefährlichem Maße ideologisch aufgeladen erschienen.

Im Schlussteil seiner Schrift erörtert Greinert den Sinn eines europäischen und die Möglichkeit eines nationalen Qualifizierungsrahmens (DQR). In diesem Zusammenhang kommt der Verfasser auch zu grundsätzlichen Fragen, ob z.B. die Akademisierung des Bildungswesens fortgesetzt werden solle oder ob Angebote für die berufliche Breitenbildung stärker unterstützt werden müssten. Dazu ist festzuhalten: In den OECD-Ländern hat die praktisch-betriebliche Ausbildung massiv an Bedeutung verloren. Zugleich ist die undifferenzierte Akademisierung des Bildungswesens bei Experten inzwischen höchst umstritten. Insofern erscheint ein zurückhaltender Ausbau des Hochschulwesens näher zu liegen. Daneben müssten Programme für eine umfangreichere berufliche Ausbildung aufgelegt werden. Denn Jugendlichen, die die Schule nur mit einem allgemeinem Bildungsabschluss verlassen und kein Anschluss-System zur beruflich-praktischen Qualifizierung vorfinden, bleibt weitgehend nur der Weg in die Arbeitslosigkeit (siehe dazu die Entwicklung in den südeuropäischen Ländern), was daneben zur weiteren „Überproduktion“ von Akademikern führen kann. Empfehlenswert könnte deshalb ein eigenständiger be-

ruflicher Bildungsgang von der beruflichen Erstausbildung bis zur Hochschule sein (neben den existierenden akademischen Wegen über die traditionellen Gymnasialformen).

Eine gewisse Überschätzung des Arbeitskräftebedarfs kann auch darauf beruhen, dass die Zunahme von Dienstleistungen pauschal als arbeitsplatzförderlich angesehen wird. Dagegen muss aber sorgfältiger unterschieden werden, welcher Art das mögliche Dienstleistungsaufkommen ist: ob es sich z.B. um personenbezogene oder um produktionsbezogene Dienstleistungen handelt, wobei letztere eher als arbeitsplatzförderlich gelten. Zusätzlich gibt der Verfasser zu bedenken, dass sich das Gymnasium über längere Zeit als reformunfähig erwiesen habe, weil es stärker der Selektion statt der pädagogischen Förderung zugearbeitet hat. Als Ansatz für eine wirkungsvolle Reform der Sekundarstufe II hält Greinert das deutsche Gymnasium deshalb für weniger geeignet als das bisher geringer beachtete System der beruflichen Bildung mit den didaktischen Schwerpunkten Wirtschaft und Technik.

Erhard Schlutz

Katrin Hauenschild/Steffi Robak/
Isabel Sievers (Hg.)

Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele

Verlag Brandes & Apsel, Frankfurt a.M.
2013, Schriftenreihe Bildung in der
Weltgesellschaft 5, 348 Seiten, 34,90 Euro,
ISBN 978-3-95558-013-1

Neu ist es nicht, das Thema: „Heterogenität“, „Differenz“, „Ungleichheit“ oder „Selektivität“ sind nur einige Stichworte, die auf inhaltlich ähnlich gelagerte Debatten verweisen. Doch die grundsätzliche Herausforderung, in Bildungswissenschaft und -praxis einen angemessenen Umgang mit den Erscheinungsformen gesellschaftlicher Vielfalt, ihrem Wandel und ihren Wirkungen zu

konstituieren, besteht nach wie vor. Dieser Aufgabe stellt sich der vorliegende Sammelband, wobei hier nun die Tragfähigkeit der Konzepte „Diversity“ bzw. „Diversity Education“ sondiert wird.

Den Herausgeberinnen geht es dabei nicht um Etablierung oder deduktive Umsetzung von „Diversity“ im Sinne einer bildungspolitischen Programmatik; vielmehr stehen analytische Zwischenbilanz und systematisierende Bestandsaufnahme vorhandener theoretischer, empirischer und konzeptioneller „Diversity“-Ansätze in unterschiedlichen Bildungskontexten im Vordergrund. Mit einer Verortung ihres Anliegens „unter der Perspektive des lebenslangen Lernens“ (S. 15) ist es nur konsequent, den Blick auf die gesamte Lebensspanne zu richten – und sich thematisch, institutionell und auch fachdisziplinär nicht nur auf die Erwachsenen- und Weiterbildung im engeren Sinne zu beziehen. Somit wird in 23 Artikeln auf knapp 350 Seiten ein weiterer Horizont abgeschritten. Die über 30 beitragenden Autor/inn/en stammen dabei aus den Netzwerkzusammenhängen der interdisziplinären Arbeitsstelle „diversitAS“ (Diversität – Migration – Bildung) an der Leibniz Universität Hannover.

Der Aufbau des Bandes folgt insgesamt einem konkretisierenden Dreischritt von kategorial-theoretischen Zugängen in Teil A, über bildungswissenschaftliche wie fachdidaktische Perspektiven in Teil B, hin zu ausgewählten Bildungsbereichen und -institutionen in Teil C.

Nach einer diskursanalytischen Aufarbeitung der Rezeption von „Diversity Education“ in der Erziehungswissenschaft greifen die weiteren Beiträge des ersten Teils – mit den Dimensionen „Ethnizität“, „Klasse“, „Gender“, „Alter“ und „Sprache“ – ausgewählte Differenzkategorien im Sinne ihrer bisherigen fachlichen Thematisierung und ihres Bezugs zu „Diversity“ auf.

Auch im zweiten Teil des Bandes wird jeweils fachlich Bilanz gezogen und danach gefragt, welche Impulse „Diversity Education“ bieten kann; dies geschieht hier jedoch

sowohl unter teildisziplinären als auch unter fachdidaktischen Perspektiven: im Lichte „inkluisiver Pädagogik“ oder „beruflicher Benachteiligtenförderung“, in Bezug auf die Forschung in Berufs-, Erwachsenen- oder Organisationspädagogik sowie im Hinblick auf den Sach- und den Fremdsprachenunterricht, die politische Bildung oder die Religionspädagogik.

Teil C widmet sich schließlich der Bedeutung des „Diversity“-Ansatzes in unterschiedlichen Praxisfeldern. Hierbei kommen heterogene Kontexte zu Wort: „Diversity Education im Übergang von der Kita zur Grundschule“, das Beispiel eines berufsbegleitenden „Zertifikatsstudiengangs Arbeitswissenschaft“, „Diversität und Gleichstellung im Stadtteil“, „Integration durch Sprach- und Orientierungskurse“ sowie die „Einführung von Diversity in interkulturellen Fortbildungen“.

Wenn in dieser Rezension „Diversity“ stets in Anführungszeichen gesetzt wird, so verweist dies auf die ebenso grundlegende wie häufige Problematik eines wenig homogenen Gebrauchs des Begriffs, was jedoch nicht primär den Autor/inn/en anzulasten ist, sondern mit den verschiedenen Wurzeln und Rezeptionspfaden von „Diversity“ selbst zusammenhängt. Gerade vor diesem Hintergrund ist die breit angelegte Zusammenschau dieses Bandes zu würdigen, der vor den Verzweigungen, den Schnittstellen und eben auch den Diffusionen in der Debattenlage nicht zurückschreckt. Für die Erwachsenen- und Weiterbildung dürfte hierzu insbesondere der Beitrag von Steffi Robak von Interesse sein. Die Verfasserin sondiert zunächst systematische Anschlussmöglichkeiten an vorliegende Diskursthemen und legt in einem weiteren Schritt eine Konzeptionalisierung vor: „Erwachsenenbildung und Weiterbildung formen dabei ein zentrales Referenzsystem aus, in dem davon ausgegangen wird, dass der Modus der Diversität auf der individuellen Ebene, auf der Ebene des Systems und des Programms unterstützt werden kann“ (S. 185). Robak zufolge offerieren „Diversität und Diversity Education

(...) die für die Bildung Erwachsener so wichtige ethische Prämisse der Entfaltung für das Individuum“ (S. 185).

Hiermit wird ein weiterer Kerngedanke bzw. ein Kernproblem deutlich: Wie andere bildungswissenschaftliche Konzept-Begriffe auch ist „Diversity“ mit einer normativen Positionierung verbunden. So verweist etwa Annedore Prengel, eine der Nestor/inn/en einer „Pädagogik der Vielfalt“, bereits in ihrem Geleitwort zum vorliegenden Band auf die Notwendigkeit einer menschenrechtlichen Verankerung des „Diversity“-Anliegens. Dies mag manche Kritiker/innen von „Diversity“ als wissenschaftlicher Kategorie Abstand nehmen lassen, doch in einer verantwortungsvollen Bildungspraxis kann die Frage der Wertethik nicht hintergangen werden. Umso wichtiger erscheint es daher auch den Herausgeberinnen, die „normative Erwartung (...) empirisch zu wenden und theoretisch auszuloten“ (S. 21) – wozu sie mit diesem Band einen wertvollen Beitrag geleistet haben.

Nicole Hoffmann

Karin Lohr/Thorsten Peetz/Romy Hilbrich

Bildungsarbeit im Umbruch

Zur Ökonomisierung von Arbeit und Organisation in Schulen, Universitäten und in der Weiterbildung

Edition Sigma, Berlin 2013, 282 Seiten, 19,90 Euro, ISBN 978-3-8360-8749-0

Das von der Hans-Böckler-Stiftung geförderte und herausgegebene Buch basiert auf einem zwischen 2008 und 2011 an der Humboldt-Universität Berlin durchgeführten Forschungsprojekt. Dabei wurde anhand einer qualitativ-empirischen Untersuchung im Schul-, Universitäts- und Weiterbildungsbereich die übergreifende Thematik von Arbeit und Organisation im Kontext von Ökonomisierungs- und Entsubjektivierungstendenzen aufgegriffen und analysiert.

Es sei bereits bewertend vorweg genommen, dass es den Autor/inn/en dabei gelingt, nicht nur ein bestehendes Forschungsdesiderat der Bildungssoziologie, sondern auch ein – für alle sich mit Bildungsfragen beschäftigenden Wissenschaftsdisziplinen – aktuelles Thema aufzugreifen.

Konkret gehen die Autoren der zentralen Frage nach, „welche Konsequenzen bildungspolitische Reformprozesse und die an den Leitbildern der Effizienzsteigerung und der Wettbewerbsfähigkeit orientierte Debatte um Aufgaben, Funktionen und Strukturen von Bildungseinrichtungen für die Konstitution von (Bildungs-)Arbeit haben“ (S. 38). Ausgangspunkt der Bearbeitung sind theoretische Anleihen aus der Arbeits- und Organisationssoziologie. Ziel bzw. Anspruch ist es u.a., einen (allerdings nicht näher bestimmten) Beitrag zum Verständnis der ökonomisch orientierten Umbrüche im Bildungssystem, sowie deren Auswirkungen auf die geleistete Bildungsarbeit bzw. berufliche Handlungskontexte zu liefern (vgl. S. 10).

Die Gliederung des Buches zeigt sich klar strukturiert und in einem für die Darstellung von Forschungsprojekten klassischen Aufbau. Nach einer kurzen Einleitung, in der Erkenntnisinteresse, Ausgangslage und Vorgehen dargelegt werden, folgen die zwei Kapitel zur theoretischen Rahmung und zur Darstellung der gewählten Forschungsmethodik. Im ersten werden die drei für das Forschungsprojekt relevanten Begriffskategorien Arbeit, Organisation und Gesellschaft bestimmt, bevor daraus zwei zentrale Thesen abgeleitet werden. Die erste These geht von einer zunehmenden Ökonomisierung der Gesellschaft, von der auch der Bildungsbereich betroffen ist, aus (vgl. S. 31ff.). Die zweite These schließt hier an und sieht eine Entsubjektivierung von Bildungsarbeit als eine direkte Konsequenz der verstärkt marktorientierten und unternehmensähnlichen Gestaltung von Bildungsorganisationen (vgl. S. 33–36).

In dem Kapitel zu den methodischen Überlegungen wird nachvollziehbar das For-

schungskonzept dargestellt. Um die Ausgangsfrage zu beantworten, wurde eine anspruchsvolle und umfangreiche empirische Datenerhebung durchgeführt, die sich insbesondere auf jeweils mehrere Fallstudien von Bildungseinrichtungen aus dem Schul-, Universitäts- und Weiterbildungsbereich bezieht und sowohl Einzel- als auch Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen Beschäftigtengruppen in den Einrichtungen (Leitungen, Personalvertretungen, Beschäftigte) umfasste.

Die drei dem Methodenkapitel nachfolgenden Kapitel stellen die empirischen Ergebnisse jeweils für die Bereiche Schule, Universität und Weiterbildung dar. Diese ausführlichen, mit vielen Originalzitate verknüpften Ergebnisdarstellungen sind insgesamt gut lesbar und durchaus aufschlussreich. Die Autor/inn/en orientieren sich bei der Darstellung an jeweils ähnlichen Analysedimensionen, z.B. welche Strategien die Bildungseinrichtungen herausbilden, um den Reformerwartungen gerecht zu werden, welche Veränderungen in den Stellenstrukturen sichtbar werden oder wie die Beschäftigten in den Einrichtungen die an sie gestellten Arbeitsanforderungen wahrnehmen und als Handlungsherausforderung bewältigen. Zwei Fazit- bzw. Diskussionskapitel schließen den Band ab. Dabei werden nicht nur die dargestellten Ergebnisse mit der Ausgangsfrage und den Thesen der Ökonomisierung und Entsubjektivierung rückgebunden, sondern auch Ansatzpunkte für die arbeitspolitische Gestaltung von Bildungsarbeit aufgeführt.

Ein zentrales Ergebnis ist, dass sich die Entwicklungen in den drei untersuchten Bildungsfeldern „auf einem Kontinuum verorten [lassen], das von traditionellen, nicht am Wirtschaftssystem orientierten Bildungsorganisationen bis zu Unternehmen reicht, die als primäre Orientierung Gewinnmaximierung aufweisen“ (S. 243). Die Schulen befinden sich demnach noch insgesamt im Bereich klassischer Bildungsorganisationen mit Bildung als zentralem Orientierungswert, die Universitäten bereits in einem Übergangs-

stadium mit erkennbaren Prozessen hin zu einer ökonomischeren Steuerung und die Weiterbildungseinrichtungen unterliegen als Bildungsunternehmen am stärksten einer ökonomischen Ausrichtung (vgl. S. 243f.).

Mit Bezug auf die Erwachsenenbildung ist das Buch insbesondere für den Bereich der Organisationsforschung zu empfehlen. Hier gilt es zu hoffen, dass die organisationsstrukturellen sowie arbeitsbezogenen Auswirkungen einer zunehmenden Ökonomisierung im Bildungsbereich auf die einzelnen Einrichtungen noch genauer und unter Beachtung der enormen organisationalen Pluralität im Weiterbildungsbereich in den Forschungen aufgegriffen werden.

Timm C. Feld

George K. Zarifis/Maria N. Gravani (Hg.)

Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'

A Critical Response

Springer Verlag, Dordrecht 2014, Schriftenreihe Lifelong Learning Book Series, Bd. 19, 319 Seiten, 106,99 Euro (Hardcover), 83,29 Euro (e-Book), ISBN 978-94-007-7298-4, ISBN 978-94-007-7299-1 (e-Book)

Ausgangspunkt dieses thematischen Sammelbandes bildet das Memorandum über Lebenslanges Lernen, das Ende 2000 von der Europäischen Kommission veröffentlicht wurde; ihm folgte 2001 die Kommissionsmitteilung „Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen“. Das Memorandum erreichte in den Folgejahren eine breite Aufmerksamkeit in den Mitgliedstaaten; es diente als Blaupause für bildungspolitische Strategiepapiere und seine konzeptuelle Ausrichtung prägte zahlreiche EU Projekte. Dieser Herausgeberband unternimmt, wie bereits im Titel des Buches angekündigt, eine kritische Bestandsaufnahme. So unterstreichen die beiden Herausgeber in

ihrer Einleitung: „The purpose of this book is to critically reflect on the context in which lifelong learning policies and practices are organised in Europe with the contribution of people who are working in the field either as researchers or as policymakers. Through a critical lens, the book reinterprets the core content of the messages that are conveyed by the European Commission in the ‚Memorandum on Lifelong Learning‘“ (S. 2).

Entsprechend sind die 26 Beiträge in fünf größere Abschnitte gegliedert, die – so der Clou – als Folie gewissermaßen die Struktur des Memorandums abbilden. In Folge wird das Konzept des Lebenslangen Lernens bezogen auf: (I) New Basics Skills for All, (II) More Investment in Human Resources, (III) Innovative Teaching and Learning and Rethinking Guidance and Counselling, (IV) Valuing Learning, (V) Bringing Learning Closer to Home“. Zur Erinnerung seien hier die deutschen Übersetzungen und Wortschöpfungen der sechs Bereiche des Memorandums noch einmal in Erinnerung gerufen: „(1) Neue Basisqualifikationen, (2) Erhöhung der Investitionen in die Humanressourcen, (3) Innovation in den Lehr- und Lernmethoden, (4) Verbesserung der Methoden zur Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg, (5) Berufsberatung und Berufsorientierung, (6) Das Lernen den Lernenden auch räumlich näher bringen“.

Dieses Buch, das zu einem Zeitpunkt erscheint, in dem das Projekt Europa sich in einer Krise befindet, leitet eine überfällige Debatte ein. Über ein Jahrzehnt war der EU-Diskurs des Lebenslangen Lernens ein zentraler Referenzpunkt in zahlreichen Ländern. Zwar gab es immer wieder pointierte Kritik, die bspw. die zugrundeliegende neoliberale Ausrichtung anprangerte, von einer kontinuierlichen wissenschaftlichen Auseinandersetzung konnte jedoch nicht gesprochen werden. Wenngleich diesem Sammelband schon von seiner Anlage her keine zentrale Botschaft unterstellt werden kann, so blitzt der Ruf nach einer grundlegenden inhaltlichen Neuausrichtung immer wieder auf. In der überwiegenden Anzahl

der Beiträge gelingt es den Autor/inn/en, den europäischen Raum des Lebenslangen Lernens durchaus kritisch-reflexiv zu kommentieren ohne zugleich in eine generelle Ablehnung der EU-(Weiter-)Bildungspolitik zu verfallen. Vielmehr werden in den jeweiligen Beiträgen im Sinne des Untertitels „A critical response“ auch alternative Konzeptionen aufgezeigt. Exemplarisch heißt es so bei Peter Mayo in seinem Fazit hinsichtlich eines nationalen Curriculums in Malta: „One hopes that it would do this in the spirit of developing a more holistic approach to lifelong learning/education that eschews its reduction to simply matters of production and consumption and encourages an alternative conceptualisation of persons as collectively and individually engaged social actors“ (S. 270).

Viele der 37 Autor/inn/en sind zumeist in der europäischen Fachgesellschaft ESREA aktiv und/oder mit EU-bezogenen Studien in Verbindung zu bringen. Sie repräsentieren eine wachsende europäische „academic community“ im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – und sprechen dabei längst nicht mehr nur als Repräsentanten nationaler Erwachsenenbildungsszenen wie es vielleicht noch in Sammelbänden zur Erwachsenenbildung im Europa der 1990er Jahre zu beobachten war. Namentlich seien die Beiträge der deutschen Autor/inn/en erwähnt: Schmidt-Hertha/Strobel-Dümer zu „Computer Literacy Among the Generations: How Can Older Adults Participate in Digital Society?“, Egetenmeyer/Bettinger zu „Teaching Methods and Professional Teaching in Adult Education: Questioning the Memorandum’s Understanding of Professional Teaching“ und Bernhardsson mit „Contradicting Values in the Policy Discourse on Lifelong Learning“.

Wenngleich die zumeist nicht mehr als zehn Seiten umfassenden Beiträge keinen ausgesprochenen Handbuchcharakter aufweisen, spiegeln die Forschungsbeiträge den „State of the Art“ in den unterschiedlichen Feldern wider. Wer forschend im Themenfeld „Lebenslanges Lernen“ und „Weiterbildung in Europa“ unterwegs ist, wird viele

Anregungen und Hinweise in dem sorgfältig editierten Buch finden. Ein umfassendes Register hilft bei der Erschließung. Für Lehrende und Studierende liegt es nahe, den elektronischen Zugang über ihre Hochschule zum Springer eBook zu wählen.

Wolfgang Jütte