

Sammelrezension

Veröffentlichungsversion / Published Version

Rezension / review

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

(2009). Sammelrezension. *REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2, 77-94. <https://doi.org/10.3278/REP0902W077>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>



DOI: 10.3278/REP0902W077

aus: **REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 02/2009**

Erscheinungsjahr: 2009
Seiten 77 - 94

Aus dem Inhalt: Rick Flowers Traditions of Popular Education Rick Flowers Can Competency Assessment Support Struggles for Community Development and Self-determination? Rick Flowers/Roberto Guevara/James Whelan Popular and Informal Environmental Education - The Need for more Research in an 'Emerging' Field of Practice Barbara Bee Doing Business with an Educator's Heart - Transforming Adult Teaching and Learning

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Zitiervorschlag

Rezensionen. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 02/2009. Popular Education, S. 77-94, Bielefeld 2009.
DOI: 10.3278/REP0902W077

Das Buch in der Diskussion



Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke Weiterbildungsgeschehen in Deutschland

Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und
Adult Education Survey 2007
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2008, 246 Seiten,
29,90 Euro, ISBN 978-3-7639-1961-1

Gnahn, Dieter/Kuwan, Helmut/Seidel, Sabine (Hrsg.) Weiterbildungsgeschehen in Deutschland

Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2008, 231 Seiten,
29,90 Euro, ISBN 978-3-7639-1962-8

Lorenz Lassnigg:

Band 1 gibt in seinem Hauptteil (Kap. 3–9) ein differenziertes statistisches Bild der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland auf der Grundlage zweier repräsentativer Erhebungen wieder: „BSW: Berichtssystem Weiterbildung“ und „AES: Adult Education Survey“. Ein breites Spektrum an Themen wird durch Grafiken/Tabellen und beschreibende Texte dargestellt: Beteiligung im Zeitverlauf und im Querschnitt sowie im Lebensverlauf, „Lerner/innen/typen“, Lernaktivitäten und Veranstaltungsformen nach vielen Merkmalen, Finanzierungsformen, Motive, Nutzen und Barrieren etc.

Diese Aufarbeitung ist eingebettet in eine Diskussion der politischen Bedeutung der Information über die Weiterbildungsbeteiligung im Kontext europäischer und internationaler Politik (Kap. 1) und in eine ansatzweise erfolgreiche Analyse der Position Deutschlands im internationalen Vergleich (Kap. 10). Begrifflichkeiten und Erhebungsmethodik von BSW und AES werden in den Grundzügen beschrieben und diskutiert (Kap. 2).

Ein Ziel der Publikation besteht im Vergleich der beiden Erhebungen, um eine wechselseitige Einschätzung und Bewertung der Ergebnisse zuzulassen. Das BSW ermöglicht seit 1979 nationale Zeitvergleiche, der AES dagegen Vergleiche mit den EU-Mit-

gliedstaaten. Nachdem der AES 2007 als Piloterhebung in 20 Ländern durchgeführt wurde, wird 2011 eine erste obligatorische Erhebung in allen EU-Ländern stattfinden, die dann periodisch wiederholt werden wird. Damit entsteht das Problem eines Übergangs auf die EU-Erhebung. Deutschland hat sich entschieden, in der Pilotphase beide Erhebungen in einem Projekt zu kombinieren, das die Datengrundlage für das vorliegende Buch liefert. (Offensichtlich ist auch die Beauftragung eines Projektverbundes sehr effizient, da bereits Anfang 2008 ein erster Bericht als Online-Publikation verfügbar war [während STATISTIK AUSTRIA in der Online-Erwerbsbildungsstatistik bis April 2009 noch keinen Hinweis auf die Erhebung enthält und Anfang 2009 nur Eckwerte in den Statistischen Nachrichten veröffentlicht hat] und die Daten auch nach Projektabschluss wissenschaftlich nutzbar gemacht werden [was in Österreich leider nicht der Fall ist].)

Damit sind direkte Vergleiche der empirischen Ergebnisse auf Basis der unterschiedlichen Konzepte und Fragestellungen möglich. Die gemessene Weiterbildungsbeteiligung ist im AES-Konzept (44 %) dem Ergebnis von BSW (43 %) sehr ähnlich – große Unterschiede bestehen jedoch zum politisch bedeutsamen EU-Indikator auf Basis der Arbeitskräfteerhebung (LFS). Diese Vergleiche unterstreichen angesichts der

politischen Bedeutung der Quoten die große Bedeutung der Fragen methodischer Sorgfalt bei den Erhebungen. Ähnliche Probleme und Diskrepanzen treten bei Vergleichen zwischen den verschiedenen Erhebungen zur Weiterbildung auch in Österreich auf (vgl. Lassnigg/Vogtenhuber/Steiner 2007: URL: <http://wien.arbeiterkammer.at/www-403-IP-37511.html>, S. 44–69) – jedoch gibt es keine Möglichkeit zu direkten Vergleichen. Überdies zeigt eine nähere Inspektion der Zeitreihen des LFS-gestützten EU-Benchmark-Indikators, dass die Veränderungen in den letzten Jahren eher durch Umstellungen der Erhebungs- und Berechnungsweisen als durch reale Veränderungen bedingt sind. Die Empfehlung (S. 209), in Zukunft die AES-Erhebung als Basis für politische Indikatoren zu verwenden, erscheint jedoch aufgrund der zeitlichen Abstände des AES nicht sehr plausibel, eher wäre doch der jährliche LFS-Indikator entsprechend zu verbessern. Für diese Verbesserung kann die AES-Erhebung wichtige Beiträge liefern.

Die Analysen der Weiterbildungsbeteiligung im Hauptteil geben einen guten und – jedenfalls für Liebhaber/innen von Grafiken – rasch nachvollziehbaren Überblick über viele grundlegende Aspekte der Weiterbildung, insbesondere auch über den so oft vernachlässigten Bereich des informellen Lernens, und es werden einige sehr interessante Details näher behandelt. Die Einflüsse der sozialen Hintergrundfaktoren wie auch von Merkmalen der Beschäftigungssituation auf die WB-Beteiligung werden durch multivariate Methoden geschätzt, wobei sich der bekannte „Matthäus-Effekt“ repliziert. Besonders interessant sind auch die deutlichen Zusammenhänge mit Fremdsprachen- und Computerkenntnissen und gesellschaftlicher und sozialer Teilhabe.

Vor allem aus den internationalen Vergleichen und den daran anschließenden Kurzcharakteristiken der Weiterbildungssysteme anderer Länder werden praktisch-politische Schlüsse gezogen. Diese Abschnitte erscheinen jedoch etwas oberflächlich und allgemein geraten. Insgesamt gibt das Buch

einen guten und lesbaren Überblick über die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Für Personen aus Wissenschaft, Politik und Praxis, die einen Überblick über die vielen Facetten der Weiterbildungsbeteiligung brauchen, bietet das Buch eine sehr geeignete und übersichtliche Darstellung, auch Leser/innen außerhalb Deutschlands können sehr viel lernen.

Marc Rittberger:

Der Wechsel in der Weiterbildungsberichterstattung vom deutschen Berichtssystem Weiterbildung (BSW) zum europäischen Adult Education Survey (AES) und seine vielfältigen Wirkungen werden in Fachkreisen ausführlich diskutiert. In den vorliegenden Bänden zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland setzen sich namhafte Expert/inn/en mit den Folgen dieser Entwicklung für Forschung und Bildungsplanung auseinander und reflektieren Probleme der quantitativ-empirischen Datenerhebung.

In Band 1, Kapitel 1 untersuchen Bernhard von Rosenblatt und Frauke Bilger, wie das Thema Weiterbildungsbeteiligung in der deutschen und europäischen Bildungspolitik aufgenommen und durch welche Maßnahmen es gefördert und weiterentwickelt wird. Lernen in allen Lebensphasen zu ermöglichen, bleibt eines der wichtigsten bildungspolitischen Ziele der Gegenwart sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene, wobei dem Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich eine zentrale Rolle für die Realisierbarkeit dieser Ziele zukommt.

Die Autoren zeigen, dass die politischen Schwerpunkte Lebenslanges Lernen und Weiterbildung mit Blick auf eine effiziente Entwicklung und Planung entsprechender Maßnahmen eine wissenschaftlich valide Datenbasis von spezifischer Aussagekraft erfordern. Vor diesem Hintergrund legen sie plausibel dar, wie es zu bestimmten thematischen Schwerpunktsetzungen im BSW oder AES kommt. So wird zum Beispiel transparent, weshalb belastbare Daten insbesondere zur Weiterbildungsbeteiligung, speziell für

die Bildungsberichterstattung, von besonderer epistemischer Relevanz sind.

Die nachfolgenden Kapitel des 1. Bandes setzen sich auf der Basis detailliert dokumentierter Daten und Befunde aus dem durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegebenen Projekt BSW-AES 2007 kritisch mit Problemen der Genese und Interpretation statistischer Zahlen auseinander. Der Übergang vom BSW zum AES sowie die Konzepte und Methodenansätze beider Systeme werden im 2. Kapitel mit Blick auf deren Stärken und Schwächen analysiert, Kapitel 3 und 4 stellen Ergebnisse beider Berichtssysteme ausführlicher vor und erläutern deren Spezifika. Wer sich differenzierter mit den oft notwendigerweise sehr kondensiert dargelegten Erkenntnissen zu Lernaktivitäten Erwachsener beschäftigen will, erhält hierzu ab Kapitel 5 ausführlich Gelegenheit.

Es ist in beiden Bänden ein erklärtes Anliegen, durch die differenzierte Betrachtung generalisierte Aussagen zu Veränderungen und Weiterentwicklungen bei Erhebungssystemen und den eingesetzten Erhebungsinstrumentarien zu ermöglichen.

Dieter Gnahs, Helmut Kuwan und Sabine Seidel ist es als Herausgebern des zweiten Bandes gelungen, den in Band 1 bereits ausführlich dargelegten Aspekten und Erkenntnissen zur Weiterbildungsberichterstattung eine weitere Dimension hinzuzufügen.

Die in Band 1 vorgestellten Befunde und Probleme werden im Folgeband einer vertiefenden, den aktuellen Stand der Theoriebildung referierenden und reflektierenden Analyse unterzogen. So wird der Übergang von BSW zu AES von Karin Dollhausen als Möglichkeit gesehen, über ein theoretisch erweitertes Verständnis von Weiterbildungsstatistik nachzudenken und an ein statistisches Berichtssystem den Anspruch der Lernfähigkeit zu stellen, damit das System seinen Erkenntniswert erhalten kann. Die weiteren Beiträge, allesamt von unterschiedlichen namhaften Autoren verfasst, behandeln neben Begrifflichkeiten und Theoriebezügen u.a. auch die Anbieterstruktur, das informelle Lernen und

unterschiedliche Teilnehmergruppen. In den Beiträgen wird wiederholt die Frage aufgeworfen, wie diese Themen in den bestehenden Berichtssystemen, insbesondere aber im AES, aufgenommen wurden bzw. wo mögliche Schwachstellen und Probleme der Weiterbildungsberichterstattung liegen. So ist es mit dem 2. Band gelungen, ein bestehendes System einer konstruktiv-kritischen Sichtung zu unterziehen und neue Wege aufzuzeigen, wie Weiterbildung, Weiterbildungsstatistik und Berichterstattung zur Weiterbildung künftig gedacht und realisiert werden können.

Das Ziel beider Bände ist es, Möglichkeiten zu bieten, sich sehr intensiv mit den derzeitigen Berichtssystemen zur Weiterbildung auseinanderzusetzen und Wege zur Verbesserung und Weiterentwicklung aufzuzeigen. Diesem Ziel werden sie gerecht.

Im nationalen Bildungsbericht 2008 wurden drei Berichtssysteme zur Beschreibung der aktuellen Situation in der Weiterbildung einbezogen: das europäische Continuing Vocational Training Survey (CVTS3), das deutsche Berichtssystem Weiterbildung (BSW) und der Adult Education Survey (AES), der das deutsche BSW demnächst ablösen wird. Damit werden in Deutschland künftig zwei Berichtssysteme Datenbasen und -auswertungen liefern, die zugleich eine europäische Perspektive auf die Entwicklungen in diesem Feld eröffnen. Dadurch erwachsen neue Möglichkeiten der Einschätzung, die wiederum die nationale Bildungsberichterstattung beeinflussen können. Mit den beiden Bänden zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland ist es möglich, diesen Einfluss sehr differenziert zu reflektieren und präziser zu erkennen, wie sich ein nationaler Bildungsbericht zur Weiterbildung und zum Weiterbildungsverhalten fortentwickeln sollte. Zudem wird besser identifizierbar, in welchen Bereichen eine Vergleichbarkeit der Entwicklungen mit anderen europäischen Ländern möglich ist oder problematisch sein könnte.

Eine Publikation dieser Art sollte einen differenzierten Blick auf eine neue Entwicklung und tiefere Einschätzungen zu ihrem möglichen Einfluss auf Wissenschaft,

Bildungsberichterstattung und Politik ermöglichen. Diese Erwartungen werden in fundierter, vielfältiger und interessanter Weise erfüllt.

André Schläfli:

Der erste Band behandelt die Thematik der Weiterbildungsbeteiligung umfassend und erläutert die Daten klar und präzise. Er zeigt außerdem, wie die Daten des bisherigen Berichtssystems mit denen des neuen Adult Education Survey verglichen werden können, was für ihre Interpretation sehr wertvoll ist. Im Mittelpunkt meines Interesses steht der Übergang des Berichtssystems Weiterbildung zum Adult Education Survey aus internationaler Perspektive. Der AES wurde inzwischen auch vom schweizerischen Bundesamt für Statistik übernommen, und wir stellen dieselben Vor- und Nachteile wie in Deutschland fest.

Vergleich der beiden Systeme mit Bezug auf die Schweiz

Die Aussicht, mittelfristig über eine Berichterstattung zu verfügen, die internationale Vergleiche zulässt, ist sehr erfreulich. Der AES geht von der lernenden Person aus und umfasst sowohl staatsbürgerliches wie soziales und beruflich motiviertes Lernen. Die Optik des Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, ist durchaus sinnvoll und zeitgemäß. Für Länder mit einem dualen Berufsbildungssystem führt dies allerdings zu gewissen Abstimmungsproblemen. So wurde auch in der Schweiz bis jetzt zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung unterschieden. Diese Unterscheidung wird im neuen System zugunsten der Unterscheidung in formales und non-formales Lernen aufgegeben. In den beiden Report-Bänden kommt diese Thematik umfassend zur Sprache. Doch obwohl das Projekt gemäß der Information im Vorwort Teil eines umfassenden Forschungsvorhabens ist, fehlt im Doppelband eine Auseinandersetzung zwischen Experten der Erwachsenenbildung und Fachleuten des Statistischen Amtes.

Der Begriff des non-formalen Lernens ist im deutschsprachigen Raum in Forschung und Öffentlichkeit noch kaum bekannt. Beim AES hat sich offenbar eine nordische Sichtweise durchgesetzt. Das kann für Länder wie Deutschland oder die Schweiz bedeuten, dass Begriffe auf Strukturen treffen, zu denen sie im Grunde nicht passen. Trotzdem bringt es meiner Ansicht nach große Vorteile, sich auf eine gemeinsame Betrachtungsweise zu einigen.

Der Systemwechsel erschwert teilweise die Interpretation längerfristiger Entwicklungen. Dafür erschließt aber der AES Schwerpunkte, die bisher vernachlässigt wurden. Ein Beispiel dafür ist die informelle berufliche Weiterbildung, die damit erstmals international zum Thema wird. Mit der Erfassung der verschiedenen Veranstaltungsformen wird die Sicht außerdem differenzierter, als es bei der Unterscheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung der Fall war.

Gemeinsame Bezugspunkte im deutschsprachigen Raum

Die Unterscheidung in formales und non-formales Lernen hat erhebliche Konsequenzen, die die bildungspolitische Situation der Weiterbildung verschärfen könnten. Sowohl in der Schweiz wie auch in Deutschland sind es lediglich fünf Prozent der Personen, deren Weiterbildung zum formalen Bereich gezählt werden kann (dazu gehört speziell das Lernen an Hochschulen). Die Weiterbildung aller übrigen Personen wird dem informellen oder dem non-formalen Bereich zugeschlagen. Auf politischer Ebene besteht somit die Gefahr, dass das non-formale Lernen (traditionelle Lehrgänge, Kurse für Erwachsene) von der finanziellen Unterstützung ausgeschlossen wird.

Spannend, wenn auch nicht im Mittelpunkt, ist die Ergänzung durch die repräsentative Befragung von Betrieben im Continuing Vocational Training Survey (CVTS). Die Erfassung der betrieblichen Weiterbildung ergänzt das AES-System in idealer Weise, da diese Daten zum AES in Bezug gesetzt werden. In der Schweiz wird die

Einführung des CVTS zurzeit geprüft. Leider fehlt im ganzen deutschsprachigen Raum eine einheitliche Erfassung der Anbieter und des entsprechenden Personals (Erwachsenenbildner). Diese Lücke müsste möglichst bald in internationaler Zusammenarbeit geschlossen werden.

Vergleich Schweiz – Deutschland

Die Einordnung Deutschlands im internationalen Vergleich habe ich bei Fachtagungen wiederholt angezweifelt. Die mit dem AES erhobenen Ergebnisse entsprechen nun nach meiner Einschätzung der Realität. Dies zeigt, wie im Bericht zu Recht erwähnt wird, die Abhängigkeit „der Kennziffer von der verwendeten Datengrundlage und ist insofern ein aufschlussreiches methodisches Experiment« (S. 197). Die Problematik des Vergleichs statistischer Indikatoren wird im Kapitel „Internationale Vergleichszahlen“ präzise und detailliert aufgezeigt. Der Vergleich der Weiterbildungsbeteiligung zwischen der Schweiz und Deutschland zeigt mehr oder weniger konstante und sehr ähnliche Resultate, das heißt, die Quoten liegen im Bereich von circa 40 Prozent. Hingegen wurde der Zielindikator der EU von 12,5 Prozent durch die Schweiz mit 24 Prozent (während eines Monats) signifikant übertroffen (Schweden 32 Prozent). Deutschland lag mit 7,5 Prozent klar unter diesem Wert. Da fragt man sich natürlich, wie so etwas möglich sein soll. Wer sich darüber wundert und Lust hat, dem Rätsel nachzugehen, findet in diesem Band umfangreiche Analysen und Erklärungen zum Thema.

Folgerungen und bildungspolitische

Implikationen

Auf der Basis der Überlegungen im Band 2 wäre ein Projekt für den deutschsprachigen Raum indiziert, da die Anliegen und Diskussionen innerhalb dieser Region ähnlich sind. Außerdem möchte ich mit Nachdruck festhalten, dass der AES erhebliche Konsequenzen für die Politik und die Finanzierung der Weiterbildung haben kann und die Entwicklung deshalb nicht den Statistikern überlas-

sen werden darf. Wenn es beispielsweise um den Vergleich mit den nordischen Ländern oder um den Fragebogen zum informellen Lernen geht, müssen zwingend Fachleute aus den Bereichen Weiterbildung und Politik involviert werden.

Fazit: Wir würden ein europäisches Programm, wie es im Buch postuliert wird, sehr begrüßen. Ein solches Programm würde die internationale Vergleichbarkeit entscheidend weiterbringen.

Rezensionen

**Ciupke, Paul/Heuer, Klaus/Jelich,
Franz-Josef/Ulbricht, Justus H. (Hrsg.)**

Die Erziehung zum deutschen Menschen

Völkische und nationalkonservative Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Geschichte und Erwachsenenbildung, Bd. 23 (Verlag Klartext) Essen 2007, 298 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-89861-758-1

Nach der kurz zuvor publizierten Studie zur weltanschaulichen Erziehungspolitik der NS-Ordensburgen fasst das Herausgebersteam um Paul Ciupke und Franz-Josef Jelich mit dem vorliegenden Band die Ergebnisse einer Fachtagung zusammen. Der Fokus ist diesmal auf ideengeschichtliche Konzepte und Diskurse sowie konkrete Umsetzungen „völkischer“ Erwachsenenbildung im Spannungsfeld ländlich-konservativer, christlich-deutschnationaler beziehungsweise völkisch-rassistischer Ausprägungen zur Zeit der Weimarer Republik gerichtet.

Wie Paul Ciupke in seinen einleitenden Bemerkungen zu Recht konstatiert, blieb die bisherige Historiografie der Erwachsenenbildung zumeist auf „positive“, d. h. auf „normativ akzeptable Traditionslinien“ hin orientiert. Dadurch wurden zentrale Teile der historischen Wirklichkeit nur selektiv wahrgenommen – eine Einschätzung, die wohl ebenso, wenn tendenziell nicht sogar noch stärker, auf Österreich zutrifft.

Die deutschen Volkshochschulen galten in den 1920er Jahren als höchster Ausdruck gemeinschaftlich-intensiver Bildungsarbeit. Mit besonderem Augenmerk auf ihre Praxis wird untersucht, inwieweit dem allgemeinbildenden volksbildnerischen Mainstream der Weimarer Zeit zuzurechnende Einrichtungen in ihrer politisch und normativ aufgeladenen Praxis als spezifische edukative „Durchlauf-erhitzer“ (Ciupke, S. 8) einen antiliberalen, demokratiefeindlichen geistigen Nährboden bereitet haben, der sie zumindest teilweise

ideologisch direkt anschlussfähig machte. Widerstandspotenzial gegenüber der rassistischen NS-Erziehungspolitik konnte kaum entfaltet werden.

Das Trauma des verlorenen Weltkriegs, die rasch nachfolgende ökonomisch-wirtschaftlich-soziale Destabilisierung und die daraus resultierende ideologisch-politische Krise bildeten den Hintergrund für die enorme Konjunktur „völkischer“ Bildungskonzepte und erwachsenenbildnerischer Erneuerungsphantasien der „deutsch-nationalen Volksgemeinschaft“. Diese Krise drückte sich u. a. in einem grassierenden antimodernen Kulturpessimismus aus.

Trotz Unterschieden in den Begrifflichkeiten und den dahinter stehenden Ideologemen wurde der Terminus „Volk“, verstanden als „überindividuelles und substanzielles Kollektivsubjekt“ (Ciupke, S. 19), zum Schlüsselbegriff. Das „Völkische“, das Volksgemeinschaftlich-Klassenlose wandelte sich zur edukativen Projektionsfläche deutschnationaler Resurrektionshoffnungen. Ihr antiliberaler und antidemokratischer Geist zog sich durch das gesamte Spektrum lebensreformerisch-nationaler und konservativ- bzw. radikalvölkischer, aber auch rätendemokratisch-linker Lösungsansätze. Die romantische Idee einer nicht auf Wissensvermittlung, sondern auf völkische „Willens- und Charaktererziehung“ angelegten „Erziehung zur Gemeinschaft“ trat als ländlich-bäuerliche „Führerschulung“, (züchtungsideologische) „Erziehung zum „Neuen Menschen“, völkisch-protestantische Elitenschulung oder volksgemeinschaftlich-antizivilisatorische Arbeitsgemeinschaft auf. Damit beförderte sie den Schulterchluss zwischen Reformpädagogen und antiliberalen Rechtsradikalen (Ulbricht, S. 51) und trug zur „Nichtanerkennung des parlamentarischen Systems der Weimarer Republik bei“ (Jelich, S. 157).

In insgesamt 15, teilweise auf bisher unbekanntem archivarischem Quellenmaterial basierenden Beiträgen geht man in differenzierter Weise der komplexen Begriffsgeschichte der diffusen ideologischen Worthülse „völkisch“ nach. Die Entwick-

lungsgeschichte einer Reihe von Institutionen wird exemplarisch dargestellt. Ihre zentralen Gründerpersönlichkeiten und konkreten Bildungskonzepte werden dabei mit einbezogen. Die linke Arbeiterbildung wird allerdings nur cursorisch gestreift. Die mit ausgewähltem Illustrationsmaterial angereicherten Beiträge dieser ausgesprochen konzisen und historiografisch vorbildlichen Publikation fächern sich in zahlreiche Beiträge auf. Folgende Themen werden behandelt: die vielfältigen, explizit antirepublikanischen Bildungsaktivitäten des Evangelischen Johannesstifts in Berlin (Bräutigam), die revisionistischen, konservativ-revolutionären „grenzdeutschen Führerschulungen“ im Politischen Kolleg Berlin (Prenk; Petzinna), Wilhelm Stapels erweckungspädagogische Frontalangriffe gegen die „Pseudodemokratie“ im Kontext der „Fichte-Gesellschaft“ (Jelich), Fritz Laacks deutsch-christlich-protestantische Position in seiner Heimvolkshochschulzeit in Schleswig, die direkt in den Nationalsozialismus kippte (Heuer), die württembergische Bauernhochschule und Arbeitsgemeinschaft Voglhof (Knüppel), die völkische Gartenstadtgesellschaft Helerau (Nitschke), die Dorfkirchenbewegung (Ahlheim), die bäuerliche NS-Eliteschule Neudietendorf in Thüringen (Reimers) und die brandenburgische Bauernhochschule in Neuruppin (Pomp).

Es ist ein Verdienst des vorliegenden Bandes, keine vorschnellen Antworten und Kategorisierungen zu liefern, sondern durch quellengesättigte Tiefenbohrungen und theoretische Reflexion den Blick auf die komplexe ideengeschichtliche Entwicklung der Volksbildung der Weimarer Zeit zu schärfen. Die detaillierte Rekonstruktion von Programmatik und Praxis „völkischer“ Bildungstraditionen vermag so Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten im weiten Spektrum volksbildnerischer Diskurse und Institutionen der Weimarer Zeit anschaulicher und besser fassbar zu machen und damit zu verdeutlichen, dass eine grobe Gleichsetzung von „völkisch“ und „nationalsozialistisch“ fehl geht (Puschner, S. 56). Damit hätte man sich zudem vorschnell um

so manche historisch-analytisch spannende Punkte gebracht – wie zum Beispiel um die, dass die völkische Bewegung durchaus auch als gegenkultureller „Ausdruck der Moderne“ (Gerstner, S. 69) zu verstehen ist.

Leider sind im vorliegenden Band keine Bezüge zu Österreich eingearbeitet. Das ist in mehrfacher Hinsicht bedauerlich. Nicht zuletzt kommt dadurch jene bereits früh entwickelte Gegenposition zur Bildungsprogrammatik der „Neuen Richtung“ nicht in den Blick, die mit der „neutralen“, d. h. prononciert wissenschaftsorientierten und demokratisch organisierten Wiener Volkshochschularbeit ein spannendes Gegenmodell völkischer Erwachsenenbildung entfaltet hat. Dessen ungeachtet, und obwohl ein genaueres Fachlektorat neben manchen orthografischen Fehlern wohl auch verhindert hätte, Kärnten unkommentiert als „deutsches Grenzgebiet“ zu apostrophieren, stellt der vorliegende Band geradezu einen Meilenstein in der Erwachsenenbildungshistoriografie der Zwischenkriegszeit dar.

Christian H. Stifter

**Egger, Rudolf/Mikula, Regina/Haring,Sol/
Felbinger, Andrea/Pilch-Ortega, Angela
(Hrsg.)**

Orte des Lernens

Lernwelten und ihre biographische Aneignung (VS-Verlag) Wiesbaden 2008, 210 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-5311-6170-9

Das Buch basiert auf einer im Oktober 2007 veranstalteten Tagung an der Universität Graz zum Thema „Orte des Lernens. Transformationsprozesse zwischen Subjektivität und Struktur“. Die Beiträge dieses Sammelbandes gehen aus einigen Vorträgen dieser Tagung hervor, der „akteursgenerierte und lebensweltliche Aspekte lebensnaher Lernaktivitäten verhandelt“ (S. 11). Sie ordnen sich daher stark in die biographieorientierte Erforschung der Lernvorgänge und Lernwelten Erwachsener ein.

Die Begründung für die Herausgabe des Buches wird in den bildungspolitisch akzentuierten Konzepten des Lebenslangen Lernens gesehen, in denen die „Abfolge und die Organisation der Bildungsphasen (...) auch ihre sozialisatorische Kraft“ verändern. Dabei findet, so die Ausgangsüberlegung, eine partielle soziale Öffnung unter Beibehaltung der selektiven Grundstruktur des Bildungssystems statt. Diese „Widersprüchlichkeit“ der Programmatiken des Lebenslangen Lernens habe auch Auswirkungen auf die Orte, an denen Menschen lernen: „Organisierte Bildungsorte tragen nicht nur dazu bei, soziale Ungleichheiten weiter zu verschärfen, sondern laufen auch Gefahr, unter dem Diktat der ökonomischen Verwertbarkeit von Wissen den Anspruch von Bildung als Vermehrung von Möglichkeiten des Erkennens und Aneignens von Welt völlig aufzugeben“ (S. 10).

Den Kern des ursprünglichen Tagungsthemas, die Transformationsprozesse zwischen Subjektivität und Struktur, bilden die Beiträge von Rudolf Egger und Angela Pilch-Ortega. Rudolf Egger nimmt in seinem Beitrag „Orte und Nicht-Orte der Bildung. Aneignungsprozesse als Rahmen und Rahmung lebensnahen Lernens“ in einer allgemeinen Perspektive die Lernorte der Bildung im Kontext biographischer Aneignungsprozesse zum Anlass, individuelles Lernhandeln im Beziehungssystem von Macht, Produktion und Norm zu definieren. Angela Pilch-Ortega referiert in ihrem Artikel „Salir adelante – Widersprüchliche Relevanzstrukturen als Lernort“ Ergebnisse einer empirischen Studie, die sich mit Lebensentwürfen im Hochland von Chiapas in Mexiko beschäftigt und verschiedene Haltungs- und Handlungskonfigurationen herausarbeitet. Diese „Relevanzstrukturen“ werden von der Autorin als Lernort verstanden. Vier weitere thematische Blöcke enthält der Sammelband: „Lernen als Aneignung von Welt“, „Lernorte und Lernräume“, „Digitale Medien und Lernen“ sowie „Arbeit – Arbeitslosigkeit – Lernen“.

Im Abschnitt „Lernen als Aneignung von Welt“ geht es vor allem um biographieorientierte Analysen von Lernprozessen. Hei-

de von Felden beschäftigt sich dabei mit dem Lernbegriff, Regina Mikula mit der Mehrperspektivigkeit von Lernen im Rahmen biographischer Veränderungsprozesse und Andrea Felbinger mit einer „kohärenzorientierten Lernkultur“ als Beitrag zur Bildung von Subjekten.

Die vier Beiträge zum Thema „Lernorte und Lernräume“ beziehen sich auf die räumliche Analyse von Bildungs- und Erziehungsprozessen (Sabrina Schrammel), die inneren Erfahrungsbilder als „Lernorte“ für die Entwicklung einer elementarpädagogischen Professionalität (Simone Hess), den zweiten Bildungsweg als Teil eines reversiblen Systems des Lebenslangen Lernens (Michael Lönz) sowie – selbstreflexiv – den Lernort Forschung – Selbstbeobachtung als Lernchance der Forschenden (Astrid Seltrecht).

Das Thema „Digitale Medien und Lernen“ enthält einen ebenfalls selbstreflexiven Beitrag: „Wie Forscherinnen digitale Medien in ihre Lernwelt integrieren“ (Sol Haring), zudem einen Beitrag zur „Konstruktionstätigkeit mit digitalen Medien als Konstruktion eines Lernraums“ (Isabel Zorn).

Der Block zum Verhältnis von Lernen und Arbeit bzw. Arbeitslosigkeit fokussiert schließlich die Themen „Frauenbildung“ (Ulrike Kurth), „Biographisches Lernen im Zuge des Älterwerdens“ (Maria Anastasiadis) sowie die Frage der Ausgrenzung älterer Arbeitsloser im Zusammenhang mit Lebensbewältigung und Biographie (Christina Lind). Der Band präsentiert sich als eine Aufsatzsammlung, die sich – angesichts der Veranstaltung nicht verwunderlich – stark auf Österreich und insbesondere Graz bezieht (neun der 14 Beiträge) und hauptsächlich von Frauen verfasst wurde (zwölf von 14). Wie immer bei Sammelbänden, die auf der Basis von Tagungsbeiträgen entstehen, fällt es schwer, den inneren Zusammenhang der einzelnen Beiträge und der übergreifenden Gliederung (fünf Kapitel) zu erkennen. Insbesondere ist der Begriff „Orte des Lernens“ so weit definiert, dass er eine eigenständige Erklärungskraft zu verlieren droht: räumlich, biographisch, strukturell, virtuell etc. Die

einzelnen Aufsätze des Sammelbandes tragen daher auch wenig zur Weiterentwicklung der Lernort-Diskussion bei, konsequenterweise wird darauf auch nur in wenigen Fällen Bezug genommen. Vielmehr orientieren sich die Beiträge an biographischen Schlüssel-situationen und Aneignungsformen, sodass eher der Untertitel als der Haupttitel des Buches die Richtung der Beiträge angibt.

Zusammenfassende Aussagen über das gesamte Buch sind bei Sammelbänden schwierig. Die Qualität der einzelnen Beiträge ist unterschiedlich, die Strukturen, Zielsetzungen und Ergebnisse sind jeweils nur für den Einzelfall gültig. Das Buch enthält zwar eine Einleitung, die die Beiträge in den Kontext der Tagung stellt, verzichtet aber auf ein Resümee, in dem die Ergebnisse und Betrachtungsweisen der einzelnen Beiträge zusammengefügt und perspektivisch weiter entwickelt werden. Dies wäre allerdings auch ein Unterfangen mit allergrößten Schwierigkeiten gewesen.

Mir haben die Beiträge am besten gefallen, die Ergebnisse aus empirischen Projekten vorstellen. Bei ihnen war es leichter möglich, den Begriff der subjektiven oder biographischen Aneignung konkret zu verstehen und wertzuschätzen. Dabei handelt es sich etwa um die Beiträge zum Thema „Wiedereinstieg in Lernprozesse“ (Ulrike Kurth), „Salir adelante“ (Angela Pilch-Ortega) oder um den Artikel zum zweiten Bildungsweg (Michael Löns). Durchaus mit Gewinn lesbar sind auch die selbstreflexiven Beiträge zur Frage der Rolle von Orten und Verknüpfungen im Prozess der Forschung.

Wer in diesem Band nach interessanten Anregungen und neuen Gedanken sucht, wird an der einen oder anderen Stelle mit Sicherheit fündig. Er enthält intelligente Verschränkungen von Blickweisen, überraschende Einsichten und perspektivische Überlegungen. Als strukturiertes Buch, das diese Dinge systematisch und zielgerichtet wie forschungsstrategisch bedacht in die wissenschaftliche Diskussion bringt, ist es allerdings nicht zu bewerten.

Ekkehard Nüssli

Friebel, Harry

Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“

(Ziel-Verlag) Augsburg 2008, 185 Seiten, 19,90 Euro, ISBN 978-3-940562-13-5

Die Publikation stellt wesentliche Ergebnisse des Forschungsprojektes „Hamburger Biographie- und Lebenslaufpanel“ vor. Im Horizont anderer Befunde wird das Thema „Weiterbildungsbeteiligung“ diskutiert und auf jüngere weiterbildungspolitische Debatten bezogen. In dem nach meiner Kenntnis singulären Projekt wurden Hamburger Schulabgänger des Entlassungsjahrganges 1979 über einen Zeitraum von 26 Jahren in 17 „Wellen“ (standardisierte schriftliche Befragungen) und 15 „Runden“ (Intensivinterviews mit einem kleineren „Subsample“) begleitet. 138 Personen des ursprünglichen Samples (252) waren bis zur letzten Befragung 2006 dabei. Um die „Panelsterblichkeit“ auszugleichen, wurde die Stichprobe in der sechsten Welle (1988) um 123 Personen erweitert (vgl. S. 16, 19). Ziel der Forschungsarbeit war es, Bildungsbiographien „doppelt zu entziffern“: in der Logik struktureller Regelungen (Institutionalisierung) und in der Logik biographischer Eigenleistungen (Individualisierung).

Von den Befunden des Projektes können hier nur einige kurz angesprochen werden. Im ersten Kapitel bezieht der Autor die eigenen Ergebnisse auf zentrale Topoi der bildungspolitischen Diskussion seit den 1970er Jahren: Bildungsexpansion, Weiterbildungsmarkt, Lebenslanges (informelles) Lernen. Deutlich wird dabei Folgendes: Eine Erhöhung der Chancengleichheit konnte nur eingeschränkt realisiert werden, die Rede vom Weiterbildungsmarkt kreist um eine Fiktion und die jüngere Favorisierung selbstgesteuerter Formen der Wissensaneignung kann allenfalls solange Bestand haben, wie man wesentliche Befunde der Lebenslaufforschung schlicht ignoriert. Außerdem zeigt Friebel, dass die groben soziodemografischen Faktoren, die das Berichtssystem Weiterbildung

als „Erklärung“ für (Nicht-)Teilnahme heranzieht, erst dann aussagekräftig werden, wenn biographische, auf besondere Lebenslagen bezogene Aspekte differenzierend hinzugezogen werden (S. 32 ff.).

Neben der nach wie vor großen Bedeutung familialer Herkunft für Bildungsbiographien (S. 49 ff.) und den Zusammenhängen zwischen beruflicher Qualifikation, Erwerbstätigkeit und Bildungsbeteiligung (u. a. S. 69 ff.) spielt der Aspekt der „Familienbildung“ in mehreren Zugängen eine große Rolle in der Argumentation. Gezeigt wird zunächst, dass die Perspektive „Zweisamkeit mit Nachwuchs“ weiterhin als Norm und Normalität anzusehen ist (S. 78 ff.). Entscheidend für die Organisation des Zusammenlebens, die Regelung der Erwerbstätigkeit und die Beteiligung an Weiterbildung ist die Geburt des ersten Kindes. Das traditionelle Modell der materiellen Versorgung durch den Mann ist relativ bedeutsam geblieben. In der Folge engagieren sich Väter (zur Sicherung der Familie über beruflichen Erfolg die Familie) in der Weiterbildung stärker, Mütter deutlich weniger. Daher bezeichnet Friebel die Elternschaft als „Sollbruchstelle“ für Mütter (S. 116), von der ausgehend sich „bizarre geschlechtsspezifische Komplementaritätsprofile der Weiterbildungsnutzung“ (S. 132) ergeben. Sie setzen eine Spirale in Gang: Väter bleiben eher kontinuierlich erwerbstätig als Mütter; kontinuierliche Erwerbstätigkeit ist ein „entscheidender Strukturgeber für kontinuierliche Weiterbildungsteilnahme“ (S. 134); Väter beteiligen sich eher an beruflicher Weiterbildung und dabei insbesondere an solcher, die in Trägerschaft von Unternehmen stattfindet, Mütter eher an nicht-beruflicher Weiterbildung in außerbetrieblichen Kontexten; kontinuierliche Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung ist wichtig für beruflichen Erfolg ...

Weitere erörterte Befunde, die unseren Kenntnisstand zum Teil erweitern, zum Teil bestätigen, betreffen den biographisch bedingten Wandel der Präferenzen von nicht-beruflicher zu beruflicher Weiterbildung (S. 119 ff.), die Bedeutung der Betriebsgröße,

die Dauer der Betriebszugehörigkeit, das Anforderungsniveau des Arbeitsplatzes, die Existenz betrieblicher „Supportstrukturen“ für Weiterbildungsaktivität (S. 121 ff.) und den Sinn, der dem lebenslangen Lernen beigemessen wird (S. 136 f.).

Das Buch gibt Auskunft über interessante Befunde eines wichtigen Projektes. Damit zeigt es, welche Art von Projekten verstärkt angeboten werden sollte. Zugleich werden die Befunde kritisch gegen einen programmatischen Diskurs gewendet, der sich kaum noch für die Bedingungen und Möglichkeiten all dessen interessiert, was er propagiert. Alle einzelnen Kapitel sind lesenswert und anregend. Nicht immer ist die Argumentation stringent, es kommt zu Sprüngen zwischen den eigenen Befunden und verschiedenen Aspekten der Diskussion über Weiterbildung. Auch Redundanzen gibt es einige, manche zweifellos wichtige Aspekte werden mehrmals erörtert. Dies ist vor allem deshalb bedauerlich, weil gleichzeitig interessante Aspekte eher knapp behandelt werden. So würde man gern mehr über die Ergebnisse der in 15 „Runden“ durchgeführten Intensivinterviews erfahren, die allein im Zusammenhang der „Familiengründung“ vorgestellt werden.

Jürgen Wittpoth

Hartz, Stefanie/Schrader, Josef (Hrsg.) Steuerung und Organisation in der Weiterbildung

(Verlag Julius Klinkhardt) Bad Heilbrunn
2008, 416 Seiten, 22,90 Euro, ISBN 978-3-7815-1641-0

Seit dem augenscheinlichen Rückzug des Staates aus der Weiterbildungspolitik und seinem Verzicht auf die weitere Ausgestaltung der Weiterbildung zu einem Teil des Bildungssystems (4. Säule) wird in der Literatur mehr oder weniger explizit die *These vom Steuerungsdefizit* der Weiterbildung vertreten. Dieser These widerspricht das vorliegende Buch. Es unterfüttert seine Gegendarstellung mit einer Fülle von Argumenten und

Belegen. Die These stamme aus einer einseitigen Fixierung auf nationalstaatliche Politik, erweise sich aber schnell als unhaltbar, nehme man beispielsweise in den Blick, welche anderen Akteure inzwischen Einfluss auf Weiterbildung zu nehmen suchten – von internationalen Organisationen bis zu Berufsverbänden oder Akkreditierungsagenturen. Um von dieser Vielfalt einen ersten Eindruck zu geben, geht der vorliegende Band von einem weiten Steuerungs-begriff aus. Unter *Steuerung* werden hier sämtliche Formen der Beeinflussung sozialer Prozesse, Strukturen und Ergebnisse in der Weiterbildung verstanden, die auf Koordination von Handlungen und Verringerung der Diskrepanz zwischen Realität und Erwartungen abzielen.

Damit schließt das Buch an die sogenannte Governance-Debatte an. Die Herausgeber und viele Autoren berufen sich insbesondere auf Ansätze des Neo-Institutionalismus (z. B. auf W. Meyer mit Untersuchungen zur Verbreitung des westlichen Bildungssystems) und die Systemtheorie (insbesondere auf H. Willke mit seiner Unterscheidung der Steuerungsmedien Macht, Geld, Wissen, wobei mit einem zunehmenden Einfluss von Wissen gerechnet wird). Auch in der Erwachsenenbildungswissenschaft zeigt sich ein steigendes Interesse sowohl am Thema „Organisation“ als auch am Problem der „Steuerung“, das inzwischen schon als mögliches Schwerpunktthema der Weiterbildungsforschung erörtert wurde. Andererseits wäre es schade, wenn sich das wünschenswerte Interesse an diesem Buch auf diese wissenschaftliche Aktualität beschränkte und seine weitergehende Bedeutung für andere Thematiken und für eine informierte Praxis übersehen würde.

Die Beiträge dieses Bandes befassen sich mit bestimmten Akteuren, Steuerungsformen und -medien und schätzen die darin enthaltenen Interessen und Absichten ein. Da Steuerung von Bildung letztlich auf die Nutzung und Wirkung von Lerngelegenheiten abzielt – ohne diese jedoch direkt steuern zu können! – geht es implizit auch immer um dieses Problem. Drei Handlungs- und Steuerungsebenen ordnen die Abfolge der Beiträge:

1. Die *internationale Ebene*: besonders mit veränderten Rollen der OECD und der EU sowie Steuerungsbeispielen wie Kompetenzmessung und dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Amos, Ioannidou, Schemmann, von der Handt).
2. Die *nationale Ebene*: vor allem zum Wandel staatlicher Steuerungsformen und zu neueren Steuerungsansätzen wie die Unterstützung Lernender Regionen und des Qualitätsmanagements (Tippelt u. a., Sauter, Reutter, Krücken).
3. Die *Ebene der Weiterbildungs-Organisationen*: einerseits zur Neubewertung bisheriger Lenkungspotenziale und -aufgaben unter dem Steuerungsaspekt, andererseits zur Wirkung von Veränderungs- und Steuerungszumutungen auf Organisation und Mitarbeitende (Meisel, Hartz, Dollhausen, Vogel, Kuper, Rahn, Harney u. a.).

Da die Beiträge und ihre Verfasser hier nicht angemessen zu würdigen sind, sollten wenigstens die Herausgeber/innen zu diesem durchweg lesenwerten und stringenten Sammelband beglückwünscht werden. Dieser Eindruck ist nicht zuletzt ihrer Vorarbeit (Ringvorlesung), ihrer Ordnungs- und Vertiefungsarbeit zu verdanken. Mitherausgeber Josef Schrader stellt zu Beginn ein eigenes *Rahmenmodell zur Steuerung* im „Mehrebenensystem“ Weiterbildung vor, das die Handlungsebenen (stärker ausdifferenziert als in der Buchgliederung) mit Akteuren und Beispielen für Interventionsformen vorstellt. Damit hat der Leser auch einen roten Faden für die Lektüre, den Schrader in seinem Schlussbeitrag zu den Befunden wieder aufgreift. Daraus ergeben sich neue Forschungsaufgaben, auch zur theoretischen und historischen Reflexion, vor allem aber zur vergleichenden empirischen Forschung. Diesem Vorhaben wird Schraders Rahmenmodell insofern besonders zugute kommen, als es auch eine Typisierung von Weiterbildungsorganisationen nach ihren Umwelten und Kontexten anbietet. Diese werden als Reproduktionsbedingungen der Organisa-

tionen verstanden, die sich nach Art ihrer jeweiligen Ressourcensicherung und Legitimationsbeschaffung zuordnen lassen.

Mitherausgeberin *Stefanie Hartz* nimmt in ihren Beiträgen *wesentliche Differenzierungen* im Hinblick auf die Bewertung von Steuerungsabsichten und Wirkungschancen vor. So sind (staatliche) Steuerungsabsichten schwieriger einzuordnen, weil deren Zielsetzung ambivalenter erscheint bzw. die Erwartungen der Steuerungsobjekte irritiert. So werden im Qualitätsprojekt der ehemaligen Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK, heute: Gemeinsame Wissenschaftskonferenz) noch Macht und Mittel eingesetzt, um Kontexte für die Einrichtung von Qualitätssystemen bereitzustellen, die letztlich aber zu mehr Selbststeuerung der Organisationen (durch Wissen) führen. Kompliziert wird diese Deutung zudem durch die Beobachtung, dass allein schon das Engagement des Staates bei den Weiterbildungs-Mitarbeitenden den „Eindruck verbindlicher staatlicher Vorgaben“ (S. 265) erweckt. Steuerungswille und Steuerungswirkung klaffen aber auch bei Vorhaben innerhalb der Organisationen auseinander. Veränderungswille laufe ins Leere, so Hartz, wenn er die Mitarbeitenden nur in ihrer Rolle als formale Mitglieder anspreche, nicht aber im Hinblick auf ihre mentale Mitgliedschaft (im Sinne von Meads doppelter Identität). Mentale Mitgliedschaft gibt vor, welches Wissen anschlussfähig erscheint und welches neue Wissen als Bedrohung des bisherigen Selbstverständnisses angesehen wird.

Solche Steuerungsschwierigkeiten wirken auf die Leser/innen – angesichts der vielfältigen in diesem Band entfalteten Steuerungsabsichten – eher beruhigend als verstörend. Denn sie bestätigen, dass Akteure keinen unmittelbaren Zugriff auf andere Akteure haben. Sie verweisen auf *Handlungsspielräume*, ohne die Organisationen und Personen gegenüber der Fülle von aufgezeigten Steuerungsansinnen handlungsunfähig zu werden drohen. Insofern erscheint es mir als eine vorrangige empirische Aufgabe, im Anschluss an diesen Band zumindest an Fallbeispielen zu klären,

wie die vielen punktuellen Steuerungsansätze aus den unterschiedlichen Ebenen sich auf Weiterbildungsorganisationen auswirken und von diesen beantwortet werden. Ein weiteres, eher theoretisches Erfordernis stellt sich dem Rezensenten angesichts der heuristischen Ausweitung des Steuerungsbegriffs: Gibt es eigentlich Grenzen, über die hinaus Maßnahmen eindeutig als nicht steuerungsrelevant ausgeschlossen werden können? Oder umgekehrt: Warum werden Bedarf und Nachfrage nach Weiterbildung nicht als Steuerungskräfte thematisiert und einbezogen, ohne die doch weder ein Bildungsauftrag noch eine Bildungsdienstleistung zustande käme?

Dass Ungewissheiten zurückbleiben, ergibt sich aber auch notwendig aus dem Befund dieses Bandes: „Steuerungsversuche nehmen zu, und zugleich werden ihre Wirkungen offener“ (so Schrader, S. 404). Man hat es insgesamt mit einer Steuerung ohne Steuermann zu tun, wobei Weiterbildung als Ganzes – ohne eigene Systemlogik – nicht mit einheitlichen Mitteln gesteuert werden kann. Umso dankbarer darf man für den vorliegenden Versuch sein, das „Steuerungsfeld“ übersichtlicher zu machen und im Einzelnen aufzuklären.

Erhard Schlutz

Linde, Andrea

Literalität und Lernen

Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter (Waxmann Verlag) Münster u. a. 2008, 192 Seiten, 24,90 Euro, ISBN 978-3-8309-1930-8

Ursachen und Auswirkungen von Bildungsbenachteiligung gewinnen durch internationale Vergleichsstudien im schulischen Bereich im Hinblick auf Fragen der Prävention stärkere Aufmerksamkeit. Die Erwachsenenbildung mit ihrem Praxisfeld der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit widmet sich der Kompensation. Andrea Linde setzt mit ihrer Studie am Kern der Grundbildung an. Sie verwendet bewusst den neutralen Begriff der

Literalität, um ihren Fokus, das Lesen und Schreiben, zu benennen.

In einem ersten Schritt arbeitet sie die „Erwachsenen-Alphabetisierung“ in internationaler und historischer Perspektive auf. Sie konstatiert für Deutschland die bildungspolitisch ausstehende Anerkennung der Alphabetisierung als Teilbereich der Erwachsenenbildung. Aktuell sieht sie die Alphabetisierung als Vermittlung von Schriftsprache im Übergang zu einem umfassenderen Konzept von Grundbildung, dessen Profilbildung noch weitgehend aussteht.

In einem zweiten Schritt erarbeitet die Autorin die theoretische Fundierung von Literalität und Lernen, um die Basis für ihre Untersuchung der subjektiven Sichtweisen von Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen zu schaffen. Die Auseinandersetzung mit Befunden zu Schriftlichkeit und Sprachlichkeit als menschliche Kommunikationsformen erfolgt differenziert und kritisch durch Zurückweisung möglicher Dichotomisierung und Hierarchisierung. Andrea Linde schließt sich den so genannten New Literacy Studies an, die eine Beachtung und auch Wertschätzung verschiedener sozialer Literalitätspraxen vorsehen. Diese Perspektive auf *multiple Literalitäten* bietet eine als Potenzial verstandene Offenheit für die mögliche Ausgestaltung von Alphabetisierungskursen. Andrea Linde bezieht sich dabei insbesondere auf Brian Street sowie auf David Barton und Mary Hamilton, die umgangssprachliche Literalitäten des alltäglichen Lebens als gestaltete soziale Praxen in den Blick nehmen. Mit dieser Hinwendung zu den Interessen und Lebenswelten der Individuen bietet sich die Verknüpfung mit dem Holzkampschen subjektorientierten Zugang zum Lernen an. Wenn aus Handlungsproblematiken Lernproblematiken werden, wenn also individuelle Lernbegründungen zu Lernschleifen führen, vollzieht sich expansives Lernen. Andrea Linde setzt mit der nachfolgenden Einnahme der Bourdieuschen Habitus-Perspektive der Erwartung nach selbst bestimmten und selbst gewählten Lernschleifen autonom handelnder Subjekte eine nachvollziehbare Begrenzung entgegen.

Schließlich resultieren aus der ungleichen Verteilung der bedeutsamen Bourdieuschen Kapitalsorten unterschiedliche gesellschaftliche Verortungen der Individuen, wodurch Benachteiligungsmuster – bestimmte Wahrnehmungsmuster-, Denk- und Handlungsmuster – erklärt werden können. Andrea Linde gelingt mit der Verknüpfung der Vorstellung von autonom handelnden lernenden Subjekten mit der deterministischen Sichtweise der sozialen Verortung eine Annäherung an die individuellen und gesellschaftlichen Realitäten bildungsbenachteiligter Personen.

Mit der Darstellung der subjektiven Sichtweisen von fünf Alphabetisierungskursenteilnehmenden, die mittels der Kernkategorien Habitus, Literalität und Lernen strukturiert werden, wird dem sozialwissenschaftlichen Anspruch Rechnung getragen, die Beteiligten zu Wort kommen zu lassen. Die Darstellung gewährt Einblicke in die Lernrealitäten der Befragten, denn sie ermöglicht, diese Lernenden tatsächlich in ihrer Gewordenheit und ihren Bedürfnissen wahrzunehmen und zu verstehen. Entsprechend dem Verständnis von Literalität als soziale Praxis im Sinne multipler Literalitäten schließt der Hinweis auf die Bedeutsamkeit konkreter Umsetzung sowie auf die Eröffnung neuer Anwendungsfelder in Alphabetisierungskursen an. Die gewichtige Kernkategorie Habitus wird somit an die Kernkategorie Lernen rückgebunden, woraus sich didaktische Implikationen ergeben: „Ausgehend von den Intentionen der Lernenden und der Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes kann der Dialog als geeignete Kommunikationsform im Lehr-/Lerngeschehen genutzt werden, um einen bewussten und reflexiven Umgang mit Literalität und Lernen zu ermöglichen und zu unterstützen“ (S. 181). Daraus resultieren wiederum Implikationen für die Diskussion um die Professionalisierung der Kursleitenden in der Alphabetisierungs-/Grundbildungsarbeit.

Insgesamt gesehen ist die Studie ein wichtiger Beitrag zur erwachsenenpädagogischen Fundierung dieses Teilbereichs der Erwachsenenbildung.

Monika Kastner

Óhidy, Andrea

Lifelong Learning – Interpretations of an Education Policy in Europe

(VS-Verlag) Wiesbaden 2008, 117 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-531-15954-6

Die ungarische Erziehungswissenschaftlerin Andrea Óhidy unternimmt in diesem Band den Versuch, die europäische Debatte zum Begriff des „Lifelong Learning“ zusammenzufassen und seine Verschränkung insbesondere zur schulischen Bildung und zur Erwachsenenbildung darzustellen. Dieser Anspruch erscheint recht ehrgeizig; ihn auf etwas mehr als 100 Seiten erfüllen zu können erweist sich als unmöglich.

Zu Anfang der Arbeit, die im Rahmen eines Studienaufenthaltes an der Universität Bielefeld entstand, schildert die Autorin die aus ihrer Sicht wichtigsten Perspektiven auf das Lebenslange Lernen. Das ist zum einen die wirtschaftliche Sichtweise, in der die Entwicklung des „Humankapitals“ im Mittelpunkt steht und zum anderen die Auffassung von Lebenslangem Lernen als „Voraussetzung von und Weg zur Demokratie“. Leider wird dabei versäumt, die aktuelle Diskussion über eine Verschränkung beider Sektoren einzubeziehen.

Im anschließenden Kapitel wird die bildungspolitische Debatte in Europa nachgezeichnet. Die Autorin beschreibt zunächst den Einfluss der Idee des Lebenslangen Lernens auf die Pädagogik und schildert dann den (defizitären) Umgang mit diesem Ansatz in der Schulpädagogik. Dem stellt sie eine größere Offenheit der Erwachsenenbildung gegenüber. Ein auf eigenem Erleben in Bielefeld basierendes Kapitel zu Ansätzen des kooperativen Lernens beschließt das schmale Bändchen.

Leider bleibt der Text weitgehend auf der deskriptiven Ebene einer Tatsachenzählung. Dabei wird die Chance vertan, die europäische Entwicklung – genauer: die Entwicklung in der EU – mit den Debatten und Diskussionen in anderen Regionen der Welt zu vergleichen. Die zitierte Literatur wird

stark von deutschen und ungarischen Autoren dominiert, für das Lebenslange Lernen so wichtige Regionen wie Skandinavien, die britischen Inseln oder auch der frankophone Bereich kommen kaum in den Blick. Trotz einiger Anknüpfungspunkte an die ungarische Debatte wird leider auch kaum der (mittel-) osteuropäische Blick herausgearbeitet; die Debatten und Entwicklungen aus der Vorwendezeit kommen nicht vor. Das ist schade, denn damit wird eine Tradition fortgesetzt, die die Erfahrung des östlichen Teils unseres Kontinents weitgehend entwertet. Zur Illustration sei hier ein Zitat eingefügt, in dem Andrea Óhidy die Institutionen der Erwachsenenbildung in Europa beschreibt (S. 68):

“In some countries a completely independent system of institutions was created for adult education, like the community colleges in Scandinavian countries. In Germany the establishment of the adult education institution system as the fourth pillar of the education system (additional to public education, vocational training and higher education) is in close relationship with the spreading of the LLL idea (Künzel/Böse 1996, S. 97). In contrast, adult education in Hungary does not constitute an independent institutional unit within the public education system but instead functions as a part of it ‘in a differentiated and specially configured way’ (Magyar 1995, S. 28).”

Andrea Óhidy hält sich mit Analysen des Konzeptes des Lebenslangen Lernens weitgehend zurück. Sie erfolgen eher unterschwellig, wenn etwa in der historischen Darstellung auf die bürgerliche Aufklärung Bezug genommen wird, die Rolle der Arbeiterbewegung aber fehlt. Anstelle von Interpretationen legt sie eher einen Überblick über die Entwicklung insbesondere der letzten vierzig Jahre vor. Dabei liegt der Fokus eindeutig auf der politischen und konzeptionellen Ebene, ein Abgleich mit der Realität des Bildungssystems findet nur sehr punktuell statt. Sicherlich ist dies ein legitimer Ansatz, beim Lesen des Bandes fällt der fehlende Bezug zu den Realitäten des Bildungssystems in Europa aber schmerzlich auf.

Im Schlusskapitel wird authentisch die Begeisterung der Autorin für die Ansätze des kooperativen Lernens vermittelt. Es wäre aber sinnvoll gewesen, diesen Ansatz komparativ in das gesamte Spektrum pädagogischer Methoden einzuordnen und klar zu machen, warum gerade dies hier vorgestellt wird. So bleibt der Eindruck, dass es hier ausschließlich darum geht, eigenes Erleben an der Fakultät für Pädagogik der Bielefeld publizistisch zu verwerthen.

Der Band ist in leicht zu lesendem Englisch geschrieben. Er könnte daher als Einstieg in das Themenfeld „Lebenslanges Lernen“ geeignet sein, wobei er für deutschsprachige Leser/innen den Vergleich mit einschlägigen deutschen Veröffentlichungen und einer gezielten Internet-Recherche bestehen muss. Interessant könnte es sein, das Werk in die Sprachen Ost-(mittel-)Europas zu übersetzen, da er hier eventuell die Lücke füllen kann, die eine noch immer mangelhafte Rezeption der westeuropäischen Debatten gerissen hat. Unter diesem Blickwinkel betrachtet, schwächen sich auch viele der leider zu bemerkenden Unzulänglichkeiten ab.

Uwe Gartenschlaeger

Rieger-Goertz, Stefanie
Geschlechterbilder in der Katholischen
Erwachsenenbildung

Reihe: Forum Bildungsethik, Bd. 3 (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2008, 463 Seiten, 34,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3653-3

Wer annimmt, aktuelle Erkenntnisse der Geschlechterforschung hätten längst Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gefunden und behaupteten dort eine zentrale Position, irrt sich. Zum Beweis macht sich Stefanie Rieger-Görtz mit ihrer Dissertation (überarbeitete Fassung) auf den Weg, Sedimenten von Gendertheorien in der Katholischen Erwachsenenbildung analytisch auf die Spur zu kommen. Geschlechtergerechtigkeit ist

das gesellschafts- und bildungspolitische Ziel, von dem sie sich bei ihrem schrittweise erfolgenden empirischen Vorgehen durch zwölf Kapitel leiten lässt. Sie konfrontiert die Katholische Erwachsenenbildung mit dieser politischen Vorgabe, deren verbindlichen Charakter sie nachweist und kontinuierlich in den Duktus kritischer Rückfragen aufnimmt. Die besondere Aussagekraft der Publikation entsteht durch die mehrfach wechselnden Blickwinkel, welche die Analyse außerordentlich vielschichtig werden lassen und immer wieder andere Kontrastfolien für die Prüfung der Genderhaltigkeit Katholischer Erwachsenenbildung ausbreiten.

Die Autorin profiliert für sich und ihr Lesepublikum als erstes das Fundament, von dem ihre Analysen ausgehen. Sie führt exemplarisch in den heute sehr elaborierten Stand der Geschlechterforschung ein, indem sie die Kategorie Geschlecht in feministischen Theorien ebenso wie in der kritischen Männerforschung anschaulich macht (Teil 1). Von diesen Ausgangspunkten her thematisiert sie Geschlecht als zentrale Kategorie sozialer Ungleichheit (S. 20), der sie im Segment Katholischer Erwachsenenbildung nachgeht.

Dafür scheut sie nicht vor der anspruchsvollen Aufgabe zurück, kirchliche Quellen zu Geschlechterfragen hermeneutisch zu erschließen. Divergenzen zwischen römischen kirchenpolitischen Dokumenten (vatikanischen Ursprungs) und den Schriften deutscher Bischöfe ergeben sich je nach Ferne oder Nähe zur Lebenswirklichkeit von Frauen und Männern sowie nach dem Grad der Anschlussfähigkeit an geschlechtsrelevante sozialwissenschaftliche Befunde. Damit ist zugleich das Entscheidungs-Dilemma katholischer Erwachsenenbildung zwischen Lehrmeinung, Sozialforschung und Bildungsauftrag benannt (S. 37).

Unter diesem Vorzeichen wird Katholische Erwachsenenbildung mit ihrem Selbstverständnis, ihrer geschichtlichen Entwicklung, ihrer Programmatik sowie ihrer pädagogischen Anthropologie vorge-

stellt (Teil 2). Die Autorin bezieht deutlich Position und setzt sich für das Offenhalten anthropologischer Prämissen ein, sieht aber das hierarchische Muster christlicher Geschlechteranthropologie letztlich nicht aufgehoben (S. 228). Bezüge zu Menschenbildern in der Erwachsenenbildung insgesamt schließen sich an und leiten zur Auseinandersetzung mit bildungsspezifischen Geschlechterdebatten über (Teil 3). Dass solche Debatten in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung lediglich beiläufig geführt werden, ergibt die genderfokussierte Sichtung von Einführungen, Wörterbüchern und ausgewählten Fachzeitschriften der Erwachsenenpädagogik. Stefanie Rieger-Goertz zieht daraus den Schluss, dass Geschlechterdifferenzierungen noch kein selbstverständlicher Anspruch des Fachs Erwachsenenbildung sind (S. 275). Geschlechtsbewusstsein kann sie dagegen – wenn auch nicht durchgängig – dem „REPORT, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“ sowie der „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ attestieren. Allerdings haben Beiträge zur Frauenbildung und Frauenforschung erheblichen Vorsprung vor der Männerbildung und dem Bezug zur Männerforschung.

Nach einem Rekurs auf die Geschichte von Frauen- und Männerbildung kehrt die empirische Untersuchung zurück zur Katholischen Erwachsenenbildung und speziell zur Frage nach der Geschlechter-sensibilität in der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) und ihrer Zeitschrift „Erwachsenenbildung“. Ein kontrastiver Abgleich mit der Deutschen Evangelischen Erwachsenenbildung (DEAE) und dem Deutschen Volkshochschulverband (DVV) folgt. In bildungspolitischen Grundsätzen, Projekten und Veranstaltungen der KBE wird die Maxime der Geschlechtergerechtigkeit nachweisbar nicht aufgegriffen (S. 319). Ein aufschlussreiches Gefälle ist demgegenüber in der Zeitschrift „Erwachsenenbildung“ zu konstatieren: Die gegenwärtigen Turbulenzen im Geschlechterrollen-Setting ein-

schließlich der Orientierungsfunktion von Erwachsenenbildung werden ausschließlich von bildungspraktischer Seite zur Sprache gebracht und gewissermaßen an die Theorie herangetragen. Statt der Konzentration auf Frauenfragen setzt sich hier aktuell die zwischengeschlechtliche Perspektive durch (S. 333). Es sind solche Stationen historischer Entwicklung im Verhältnis von Gender und kirchlicher Bildung, die in der Untersuchung auf den Punkt der Erkenntnis gebracht werden und das Buch der aufmerksamen Lektüre empfehlen.

Die Untersuchung schließt mit einer quantitativen Analyse des Programms katholischer Akademien zur Entwicklung geschlechtsbezogener Angebote (Teil 4). Die Ergebnisse der Auswertung sind grafisch aufbereitet. Gleichwohl hätte ein systematisiertes begriffliches Gerüst die Übersicht und die Einordnung der vielfältigen Befunde erleichtert. Wie die Autorin in ihrem Fazit hervorhebt, unterstreicht nicht zuletzt das Angebot der Akademien noch einmal den Eindruck einer Kluft zwischen Theorie und Praxis Katholischer Erwachsenenbildung: „Impulse zur theoretischen Revision der Geschlechterbilder kommen verstärkt von Teilen der Basis, und zwar durch eine bereits veränderte Praxis“ (S. 431). Wie bereits dem Beginn dieses Buches ist auch seinem Ende die Hoffnung der Autorin abzulesen, dass Katholische Erwachsenenbildung ihr unterstützendes Potenzial für die modernen Lebensprobleme von Frauen und Männern erkennt und Anschluss an die Geschlechterforschung findet.

Angela Venth

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Uwe Gartenschläger, stellvertretender Institutsleiter von dvv international, Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, gartenschlaeger@dvv-international.de

Prof. Dr. Elke Gruber, Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (IFEB) der Universität Klagenfurt, elke.gruber@uni-klu.ac.at

Dr. Monika Kastner, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt, Monika.Kastner@uni-klu.ac.at

Dr. Lorenz Lassnigg, Leiter der Research Group equi (Employment-Qualification-Innovation) am Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien, lassnigg@ihs.ac.at

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl, wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn und Professor am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, nuissl@die-bonn.de

Prof. Dr. Marc Rittberger, Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt und Professor für Informationsmanagement an der Hochschule Darmstadt, rittberger@dipf.de

Dr. André Schläfli, Direktor des Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung (SVEB) in Zürich, schlaefli@alice.ch

Prof. Dr. Erhard Schlutz, emeritierter Professor am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen, schlutz2@uni-bremen.de

Mag. Christian H. Stifter, Direktor des Österreichischen Volkshochschularchivs in Wien, stifter@vhs-archiv.at

Dr. Angela Venth, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn, Programm Inklusion durch Weiterbildung, venth@die-bonn.de

Prof. Dr. Jürgen Wittpoth, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum, juergen.wittpoth@rub.de