

vanzrahmen einer zukünftigen Gestalt (der Organisation) von (lebenslangem) Lernen verortet werden.

In aller Kürze sei mit dem Hinweis auf einen – konstruktivistisch – „erweiterten Wissensbegriff“ noch ein perspektivisch bedeutsamer Diskussionspunkt angesprochen: „Wissen sollte nicht nur als verzehrbare Kapital gesehen werden und in diesem Sinne nutzungsbezogen vermittelt werden, sondern in einem umfassenden Sinne als erneuerbare ‚Lebensressource‘; die Befähigung, mit Wissen umzugehen, wird von diesem Verständnis her als ‚Überlebensfähigkeit‘ zu verstehen sein“ (S. 39). In Anbetracht der unaufhaltsamen Anforderungs- und Innovationsdynamik wissenschaftlicher Evolution hat also die pädagogische Aufgabe der Vermittlung von Fakten und „Vorratswissen“ weitgehend ausgedient. Selbst wenn diese Aussage ein wenig überzogen und auch der breiten Wirklichkeit betrieblicher Qualifikationsschulung zu widersprechen scheint, gilt aber die Aneignung feststehender Wissensbestände als deutlich nachrangig. Angesagt ist vielmehr – wie in einem lernpsychologischen Beitrag von Heinz Mandl und Ulrike-Marie Krause (S. 239–266) untermauert wird – die für lebensbegleitendes Lernen unabdingbare Entwicklung von (Selbst-)Lernkompetenz, welche zur Eigenständigkeit beim Aufbau und bei der Konstruktion von Wissensbeständen befähigt.

Seit geraumer Zeit leidet das Feld der Weiterbildung unter einem schwindenden Fortschrittsoptimismus. Aufmerksamkeit verdienen gerade deshalb verschiedentlich angesprochene Gefahrenmomente im Zusammenhang mit der Entwicklung zur Wissens- und Lerngesellschaft. Anzuführen sind Probleme wie die eines erhöhten (Verwertungs-)Risikos von individuellen Bildungsanstrengungen, die der steigenden „Ungewissheit“ hinsichtlich der Voraussetzungen wie der Zielerreichungen pädagogisch-professionellen Handelns oder die einer tickenden (sozialstrukturellen) Zeitbombe in Form einer nach Milieus und Habitus sortierten Bildungspolarisierung (vgl. S. 30, 288).

Eine für die Erwachsenenbildung durchaus motivierende Perspektive dieses Seminar resultiert aus ihrer wieder entdeckten Schlüsselrolle als gesamtgesellschaftlich ausstrahlender Bildungsgenerator. Entsprechendes wird im Schlussstatement des Generalsekre-

tärs der BLK, Jürgen Schlegel, hervorgehoben: „Wir müssen unser Bildungssystem von der Weiterbildung, vom lebenslangen Lernen her neu denken und strukturieren“ (S. 365). Christiane Schiersmann kommt das Verdienst zu, die Ergebnisse dieses Seminars in Form der ausgearbeiteten Vorträge nicht bloß redigiert und dokumentiert zu haben. Ihr kommentierender Einleitungsbeitrag erbringt durch seine zugleich auslotende Sondierung der spezifisch pädagogischen Belange der Wissensgesellschaft einen eigenständigen Horizontgewinn.

Rainer Brödel

**Paul Ciupke/Bernd Faulenbach/Franz-Josef Jelich u. a. (Hrsg.)  
Erwachsenenbildung und politische Kultur in  
Nordrhein-Westfalen**

Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945  
(Klartext Verlag) Essen 2003, 482 Seiten, 19,90 Euro, ISBN: 3-89861-230-9

Das Ende der Nachkriegszeit hat die politische Publizistik in den vergangenen Jahrzehnten zu unterschiedlichen Terminen festgelegt. Der Zerfall der politischen Blöcke, die nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden waren, die Wiedervereinigung Deutschlands, die europäische Einigung mit der Integration der osteuropäischen Staaten lassen heute aber mit größerer Berechtigung von dem Beginn eines neuen Zeitabschnitts sprechen; teilt man diese Ansicht, dann betreibt man implizit die Historisierung des abgeschlossenen Zeitraums: die lange Nachkriegszeit, die ein halbes Jahrhundert dauerte. Der Band zeichnet die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen in diesem Zeitraum nach, einem Bundesland, das für die Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland eine maßgebliche Rolle gespielt hat und zugleich für sich in Anspruch genommen hat, Anregungen und Innovationen hervorgebracht zu haben.

Es ist das didaktische Bauprinzip des Buches, das eine Aufsatzsammlung darstellt, dass es zum einen den Entwicklungsgang in Entwicklungsstufen gliedert und mit instruktiven Bezeichnungen in eine klare Übersichtsordnung bringt: „Wiederanfänge“, „Konsolidierung“, „Reform“, „Krise und Funktionswandel“, und

zum anderen innerhalb dieser Entwicklungsstufen vom Allgemeinen, Überblickshaften zum Besonderen herabsteigt und hier Exemplarik anstrebt. Dieses Bauprinzip ermöglicht es dem Leser in einer „Längsschnittlektüre“ zentrale Aspekte der Entwicklung der nordrhein-westfälischen Erwachsenenbildung zu erfassen. Mit den Artikeln „Rückkehr zur Weimarer Tradition?“ (Faulenbach), „british reeducation“ (Ziegler), „Zwischen freier Bildungsgemeinschaft und Allgemeinbildungsbedürfnis“ (Reichling), „Modernisierung durch Professionalisierung“ (Schlutz) und „Der Wandel der VHS und das Weiterbildungsgesetz 1975“ (Jellich) ist eine gut lesbare, informative Collage-Geschichte der Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen erstellt. Der Beitrag „Weiterbildung seit den 1980er Jahren“ (Nuissl) ist leider nicht NRW-spezifisch ausgerichtet, in seiner Machart oberflächlich und daher nicht informativ; dieser Beitrag ist ein qualitativer Ausfall. Die konfessionelle, gewerkschaftliche und politische Erwachsenenbildung, die bedeutsame Momente der nordrhein-westfälischen Erwachsenenbildung bilden, werden schwerpunktmäßig in der Phase der „Konsolidierung“ behandelt, wobei hier nicht die Narration von Einrichtungsleistungen, sondern die Problemstellung der Bildungsarbeit in Kontextbezüge entfaltet wird, so zum Beispiel „Foren zwischen Kirche und Gesellschaft“ (Schütz) und „Evangelische Akademien. Kirchliche Öffentlichkeit im Spannungsfeld zwischen Sozialpartnerschaft und Erwachsenenbildung“ (Treidel). Außerordentlich gelungen ist das Interview mit dem Historiker Reinhard Rürup, weil er in den Schilderungen seines früheren Engagements in der Erwachsenenbildung instruktiv und plastisch Struktur und frühe Praxis der politischen Bildung darstellt. Hervorzuheben ist auch die Skizze „Wissenschaft und Service“ (Fell), die die kurze Geschichte des Instituts für Erwachsenenbildung in Münster (Westfalen) aufzeigt und die in der Auflistung von dessen Leistungen deutlich macht, welchen Verlust die Schließung des Instituts im Jahre 1971 durch die Deutsche Bischofskonferenz für die theoretische Entfaltung der Erwachsenenbildung in Deutschland bedeutete. Der Historiker der deutschen Erwachsenenbildung der Nachkriegszeit wird auf die Schriftenreihe dieses Instituts „Beiträge zu Erwachsenenbildung“ nicht verzichten können. Frau Fell sollte zu

einer eingehenden und umfänglichen Untersuchung verpflichtet werden. Aufmerksamkeit verdient auch der Artikel „Von der politischen Erziehung zur Demokratie-Agentur“ (Ciupke/Reichling), der die Geschichte der Landeszentrale für politische Bildung NRW 1945–1975 nachzeichnet und exemplarisch die besondere Koordination von Politik und Bildungsarbeit ins Bewusstsein hebt; dieser aus den Quellen gearbeitete Beitrag verdient es, ausgebaut und bis in die neunziger Jahre fortgeführt zu werden. Funktion und Leistung der Landeszentralen für politische Bildung kommen in den allgemeinen Betrachtungen zur Erwachsenenbildung selten angemessen zur Darstellung. In den 1980er Jahren, in denen die Krise der Erwachsenenbildung sich zeigte, hat man in Nordrhein-Westfalen mit der Orientierung auf neue Adressatengruppen (Frauen, Arbeitslose, veränderte Familien), neue didaktische Themenfelder (Ökologie) und mit Anbindung an die Erinnerungskultur und Gedenkstättenarbeit reagiert. In dem Artikel „Eine kulturelle Wende?“ hat Birgit Meyer-Ehlert die Krisenbewältigung der „neuen sozialen Bewegung“ im kritischen Vergleich zu den großen Verbänden dargestellt und zugleich selbstkritisch auf die Gefahren und die Leistungsgrenzen der neuen Einrichtungen in der Erwachsenenbildung hingewiesen. Die strukturkritische und realitätsnahe Betrachtung lässt diesen Artikel exemplarisch für die Bewegung der Erwachsenenbildung in den 1980er Jahren werden.

Das 6. Kapitel, das mit „Aussichten“ betitelt ist und in dem man Bilanzierung und Perspektive erwartet, ist – eine solche Unternehmung hat ihre eigene, schwierige Problematik – das am wenigsten gelungene des Buches. Der Artikel „Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Chancengleichheit und sozialem Zwang“ (Dobischat/Düsseldorff) arbeitet ohne einen theoretischen Begriff vom lebenslangen Lernen, übernimmt vielmehr die Definition der bildungspolitischen Dokumente, und ist letztlich ein analytisches Urteil. Der Beitrag gibt nur einen Einblick von der berufspädagogischen Erschließung der Erwachsenenbildung und dies in sozialpolitisch kritischer Sicht ohne einen eigentlichen Ausblick. Auch der Beitrag „Neue Lehr-Lernkultur im Spiegel der Lernforschung“ (Siebert) ist eine perspektivische Gegenstandsbetrachtung von einem unscharf bezeichneten Standpunkt aus. Was „neue Lernkultur“ ist, wird nicht deutlich, und

von daher verliert sich der Leser in der Narration von „Forschung“: Wird hier eine neue Praxis oder eine neue Methodologie vorgestellt? „Die Zukunft der politischen Erwachsenenbildung“ sieht Thomas Meyer in der Mitgestaltung der aktiven Zivilgesellschaft. So unstrittig dieser Standpunkt ist, so erstaunt es doch, die politische Bildung auf das gesellschaftlich Nahe konzentriert zu sehen, angesichts der Thematik einer neuen Weltordnung, der Wanderungsbewegung von Süd nach Nord und der Notwendigkeit einer interkulturellen Kultur. Einen Aspekt dieser Herausforderungen greift Monika Fischer auf, insofern sie die Erwachsenenbildung in den Kontext von Migrationsprozessen stellt. Weit ausgreifend und differenziert dargestellt, wird die Problematik von der Ausländerpädagogik bis zur interkulturellen Erwachsenenbildung beleuchtet und dabei stets deutlich gemacht, dass interkulturelle Erwachsenenbildung nicht nur die Migrant/inn/en integriert, sondern auch die einheimische Bevölkerung betrifft: Diese muss vorbereitet werden für den Umgang mit dem Fremden in der eigenen Lebenswelt als neues Moment ihrer Kultur. Konsequenter fordert die Autorin, dass Interkulturalität zukünftig als didaktisches Prinzip aller Erwachsenenbildung gesehen wird. Das Buch ist eine erste, noch fragmentarische, aber aspektreiche Geschichte der Erwachsenenbildung in NRW, die Orientierung verschafft und wichtige Informationen bereithält. Die kritischen Einwürfe heben die insgesamt positive Einschätzung dieses mit 40 Beiträgen ausgestatteten, voluminösen Bandes nicht auf. Man hätte sich gewünscht, dass die Herausgeber ihr Bauprinzip in der Einleitung expliziert hätten. Der Rezeption ihres Buches wäre es dienlich.

*Horst Dräger*

**Rolf Dobischat/Hartmut Seifert/Eva Ahlene (Hrsg.)**

**Integration von Arbeit und Lernen**

Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens  
(edition Sigma) Berlin 2003, 271 Seiten,  
16,90 Euro, ISBN: 3-89404-898-0

Die Beiträge dieser Publikation basieren auf Ergebnissen des Projektverbunds „Zeitpolitik

und Lernchancen“ und knüpfen an die Veröffentlichung von R. Dobischat, H. Seifert „Lernzeiten neu organisieren“, Berlin 2001 an (vgl. Rezension im Report 4/2003, S. 115 f.). Während die erste Publikation stärker den Fokus auf relevante Forschungsfragen legte, bietet der jetzt vorgelegte Band eine breite Übersicht über empirische Untersuchungsergebnisse zum Zusammenhang von Arbeitszeiten und Lernzeiten.

Ausgangsthese aller Beiträge ist die Annahme, dass der Zeitaufwand für berufliche Weiterbildung zunehmen wird und „Qualifizierungszeit als wesentlicher Bestandteil der (Erwerbs-)Lebenszeit mitzudenken und lebensbegleitend zu organisieren ist“ (S. 7). Angesichts der Entwicklungen in der Erwerbsarbeit scheint das bisherige Modell einer längeren Lernzeit in der Berufsausbildung nicht mehr angemessen, weil „lange Lernzeiten der Berufsausbildung auf Kontinuität in der Berufstätigkeit abstellen, weniger auf sich ausbreitende Diskontinuitäten“ (S. 9).

Eine Neujustierung im Verhältnis von Arbeits- und Lernzeit wirft allerdings „curriculare, finanzielle, institutionelle und rechtliche Fragen“ (S. 11) auf, zu deren Beantwortung der Band beitragen und damit einen Beitrag leisten will, die Gestaltungsdefizite bei den Umsetzungsvorschlägen zur Realisierung des lebenslangen Lernens zu minimieren.

Im Beitrag „Weiterbildung und Arbeitszeit“ zeichnet Faulstich differenziert die Begründungen alternativer Zeitstrukturen der Lernchancen nach, um das Konzept des lebenslangen Lernens (LLL) „in die übergreifende Thematik der Zeitstrukturen sozialer Systeme einzuordnen“ (S. 17). In der Beschreibung der Modernisierungs- und Flexibilisierungsprozesse der Zeitstrukturen orientiert er sich im Wesentlichen an den Modernisierungsthesen von K. Beck und am Modell des Arbeitskraftunternehmers von Voß/Pongratz, nicht ohne kritisch anzumerken, dass die empirischen Belege für den als tiefgreifend empfundenen Wandel dürftig sind.

In seinen Konsequenzen für Lernzeiten zeigt Faulstich zwei alternative Szenarien der Umsetzung des Konzepts LLL auf. „Wenn lebenslanges Lernen in einer neoliberalen Konzeption lediglich Individualisierungs- und Flexibilisierungsstrategien unterworfen wird, wird es für die Lernenden eher negative Effekte haben. Wenn in einem solidarischen System