(S. 30). Insofern kann politische Bildung, wenn sie nicht die neuen gesellschaftlichen Realitäten verarbeitet, den „Nebel der viel beschworenen ‚neuen Unübersichtlichkeit'" (S. 30) kaum lichten.
Klaus Dörre versucht, die gesellschaftliche Formation zu Beginn des 21. Jahrhunderts mit dem Begriff des „flexiblen Kapitalismus" zu kennzeichnen. Merkmale dabei sind ökonomische Globalisierung, flexibel-marktzentriertes Produktionsmodell und neue Konsumformen. Die Diskussion um diese Tendenzen könnten einen neuen „inneren Kompass der Bildungsarbeit" (S. 38) abgeben. Nach dem Aufbrechen des Sozialstaatkompromisses könnte „Gewerkschaftsidentität" beruhen auf Internationalität, Einbezug von Zonen der Prekarität und der Ausgrenzung sowie auf einer „neuen Subjektivität" (S. 41). Klaus Dörre betont: „Nach meiner Auffassung wäre es ein Kardinalfehler, würde politische Bildung in Gewerkschaften auf Gesellschafts- und Kapitalismuskritik verzichten." „Nur: diese Kritik muss auch treffen" (S. 42). Dabei geht es nicht um eine „verbindliche interne Theorie" (S. 42) sondern um einen „Theoriepluralismus", der sich stützten könnte auf „reflexive Modernisierung", über die „Theorie kommunikativen Handelns" bis zu „regulationstheoretischen" und „neomarxistischen" Ansätzen. „Die kritische Auseinandersetzung mit marktradikalen Konzeptionen wäre so etwas wie der kleinste gemeinsame Nenner, an dem sich eine identitätsfördernde Bildungsarbeit orientieren könnte" (S. 42-43).
Allerdings bleibt das gleichzeitige Plädoyer für einen „reflektierten Individualismus" (S. 41-44) eher unscharf. Insofern bleiben die „Bildung in Bewegung", wie sie Dieter Budde, Leiter der Abteilung Bildung/Bildungspolitik der IG Metall, darstellt (S. 161-174) und der Verweis von Franz-Josef Jelich von FIAB über „Veränderungen von Lernkulturen am Beispiel der IG Metall" (S. 275-186) argumentativ eher auf der institutionellen und organisatorischen Ebene. Wenn man aber schon Begriffe wie Individualität und Kompetenz aufnimmt, bleibt nichts anderes übrig, als diese sowohl sozialstrukturell als auch persönlichkeitstheoretisch auf die dahinterstehenden Gesellschafts- und Menschenbilder zu klären und abzugrenzen gegen neoliberalistische Positionen, welche, wie Klaus Dörre berechtigt hervorhebt – „Begriffe wie Freiheit, Selbstverantwortung, Autonomie und Partizipation zu konstitutiven Elementen ihres Rechtfertigungsregimes gemacht" haben (S. 43). Die Gefahr besteht, dass, wenn nicht genauer argumentiert wird, alle Positionsdifferenzen in der alles überziehenden Entengrütze einer verschwommenen „Neuen Lernkultur" versinken. Wenn man nicht gegenüber hegemonialen „Selbst"-, „Kultur"- oder Kompetenzdebatten permanent in der Defensive bleiben will, müssten offensiv die Quellen des Selbst in humanistischen Traditionen wie Gerechtigkeit, Anerkennung und Verantwortung aufgegriffen werden und die alte Grundposition gewerkschaftlicher Bildungsarbeit – Solidarität – deutlicher in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontext eingebracht werden.
Peter Faulstich

Horst Siebert
Vernetztes Lernen
Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit
(Luchterhand Verlag) Neuwied 2003,
212 Seiten, 19.90 Euro

Die Metapher des „Netzwerkes" bildet die zentrale Denkfigur, die dem jüngsten Werk von Horst Siebert eine eindeutige Konsistenz und innere Struktur verleiht. Mehrere Dimensionen der Vernetzung können als zentrales Ordnungsprinzip identifiziert werden: Zum einen geht es um eine Vernetzung von Theorie und Praxis. Der metatheoretische Hintergrund betrifft die Vernetzung, d. h. das Aufeinanderbeziehen von Konstruktivismus und Systemtheorie als strukturbildendes Paradigma. Der systemisch-konstruktivistische Methodenansatz der Bildungsarbeit vermag angesichts einer „global-vernetzten Welt" die vielfältigen Beziehungen offen zu legen, die im interdisziplinären Kontext etwa zwischen Neurowissenschaften und Sozialwissenschaften, Kunst, Philosophie und Pädagogik, sowie auch im innerpädagogischen Dialog verschiedener Leittheorien, etwa der Kritischen Theorie, der Psychoanalyse und dem Symbolischen Interaktionismus sichtbar gemacht werden. Die Reichweite einer systemischen Theorie begrenzt Horst Siebert nicht nur auf die Leittheorie Luhmannscher Prägung, sondern verweist zugleich auf die Rolle von Theorien der

Wissensgesellschaft (Helmut Wilke) und auch auf die Chaostheorie eines Hermann Haken (S. 12). Allerdings liegt der Fokus dieses Buches im Rekurs auf den gemäßigten Konstruktivismus und auf die Systemtheorie.
Aus der Erkenntnis, dass zwar eine „Leitdifferenz" zwischen dem Konstruktivismus und der Systemtheorie besteht, spricht Horst Siebert zu Recht aufgrund der Schnittmengen beider Theorien von einem einheitlichen systemisch-konstruktivistischen Paradigma, wobei er etwa auf die zentralen Begriffe wie Autopoiesis, Selbstreferenzialität, Emergenz und Pertubation verweist. Man mag es als einen besonderen Gewinn dieses Buches herausstellen, wenn man bereits hier eine erste bewertende Zwischenbilanz ziehen will, dass der Verfasser in der Darlegung und Deutung der typologischen Struktur beider Theorien nicht nur eine additive Explikation vornimmt, sondern einen Argumentationszusammenhang entfaltet, der gerade die jeweiligen Schnittmengen in den Beziehungen, Perspektivverschränkungen, Kontexten, Rückbezügen und Vernetzungen kenntlich macht.
Das systemisch-konstruktivistische Ordnungsprinzip wird nicht nur deshalb dem Buch zugrunde gelegt, weil es für die theoretische und praktische Beschäftigung mit Möglichkeiten und Voraussetzungen des Lernens besonders ergiebig ist, sondern weil damit auch neue Perspektiven didaktischer Erkenntnis und praktischen Bildungshandels sich eröffnen: „Ändert sich etwas in der Bildungspraxis aufgrund dieses Paradigmas?" (S. 23 ff.).
Wer sich die bisherige Literatur Horst Sieberts zum pädagogischen Konstruktivismus vergegenwärtigt, mag auch in diesem Buch einen Beweis dafür sehen, dass die Komplexität des Themas, die jeweiligen Bezüge zu anderen Theorieansätzen nicht aus dem Blick geraten. Man mag deshalb das Buch grenzüberschreitend, sogar entgrenzt nennen, weil es sich nicht nur auf innerpädagogische Aspekte beschränkt, sondern auch die übergreifenden gesellschaftlich-politischen (S. 48) und kulturellen Dimensionen in den jeweiligen Bezüglichkeiten zu dem vorherrschenden Paradigma verdeutlicht, etwa in einem neuen konstruktivistischen Zugang zum Prinzip der „Nachhaltigkeit" und der Ökologie. Dabei gibt Horst Siebert einer häufig anzutreffenden Neigung nicht nach, die eigenen theoretischen Überlegungen zu verabsolutieren oder sogar zu ideologisieren. So ist er beispielsweise auch aufgeschlossen für kritische Einwände gegenüber seiner leitenden pädagogischen Vorstellung, wie sie etwa von dem Schulpädagogen Ewald Terhart vorgetragen werden, der die Bedeutung des pädagogischen Konstruktivismus in der Weise relativiert, dass das, was als neue pädagogische Erkenntnis ausgegeben wird, bereits in den Grundzügen in der Reformpädagogik vorweggenommen wurde.
Es entspricht seiner Vorstellung vom systemischen Denken, dass vernetztes Lernen nicht linear, sondern zirkulär, komplementär und kontextgebunden gestaltet ist. Nicht „lineare Architektur", sondern „kognitive Landkarten" im Sinne einer Wahrnehmungsgeografie entsprechen unseren neuronalen und mentalen Netzwerken, die sich in Schlüsselbegriffen wie Verknüpfung, Assoziation, Erinnerung, Intuition, Phantasie und „situierte Kognition" darstellen. Deshalb sind Sensibilität im Urteil und Verzicht auf absolute Wahrheitsansprüche geboten, entsprechend der systemtheoretischen Leitfigur eines „Denken in binären Codes" (S. 42).
Nachdem im ersten und zweiten Kapitel die theoretischen Implikationen und die praktischen Konsequenzen dargelegt werden, werden im dritten Kapitel zentrale methodische und methodologische Aspekte des Lernens Erwachsener besonders im Hinblick auf die Voraussetzungen und die Möglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens thematisiert. Mit Verweis auf Begriffe wie Autopoiesis und Selbstreferenz im Anschluss an Luhmann und Watzlawick, ist in Überspitzung, wie sie beiden Autoren zuweilen zu eigen ist, Verstehen in der pädagogischen Lerninteraktion eine Ausnahme und menschliche Kommunikation ein Glücksfall. Für die Bildungspraxis werden die unterschiedlichen, partiell gegensätzlichen Methoden von „Instruktion" und „Konstruktion" gegeneinander gehalten – in der traditionellen Semantik als Prozesse der „Vermittlung" versus der „Aneignung" gekennzeichnet.
Ausgangspunkt der Bildungs- und lerntheoretischen Reflexion im dritten Kapitel bildet die Frage nach dem „Ich" und dem „Selbst", also die pädagogische Grundfrage nach der Rolle und Bedeutung des Subjekts. Dabei entfaltet Horst Siebert vielfache theoretische Zugänge zur „Autonomie des Subjekts" vom Marxismus über die Aufklärung, die Psychoanalyse bis hin zum radikalen Konstruktivismus (S. 170).

Das Buch nennt eine Fülle von Namen aus den unterschiedlichsten Wissenschafts- und Kulturbereichen, die für den systemisch-konstruktivistischen Diskurs von Bedeutung sind, u. a. von Niklas Luhmann, Fritjof Capra, Gerhard Roth, Ernst von Glasersfeld – bis hin zu bekannten Erwachsenenpädagogen wie Rainer Brödel, Jochen Kade, Ortfried Schäffter, Rolf Arnold und Peter Faulstich. Es spannt auch ein vielfältiges Netz von Theorieelementen und Begriffen, sodass auch in diesem Kontext von einer multidimensionalen Vernetzung von wissenschaftlichen Positionen und interdisziplinären Zugängen gesprochen werden kann. Von daher, sollte das Buch neu aufgelegt werden, könnte ein Personen- und Sachregister sehr hilfreich sein.
Dem Buch wird gleichsam ein konstruktivistisches Leitmotiv aus Johann Wolfgang von Goethes Faust I vorangestellt:
„O glücklich, wer noch hoffen kann
Aus diesem Meer des Irrtums aufzutauchen!
Was man nicht weiß, das eben brauchte man,
Und was man weiß, kann man nicht brauchen."
Auch wenn man nur mit großem Selbstzweifel hier Widerspruch anzumelden wagte oder wenigstens sich zu einer Relativierung verstehen will, kann man dennoch festhalten: Das Buch „Vernetztes Lernen" bringt dem Leser ein Mehr an Wissen und demjenigen, der pädagogisch handelt, praktische Erkenntnisse und plausible Handlungsmaximen.

Josef Olbrich

Alison Wolf
Does Education matter?
Myths about education and economic growth (Penguin Books) London 2002, 332 Seiten, 8.99 GBP

Noch ehe das Buch recht Zugang zur pädagogischen Fachöffentlichkeit gefunden hat, ist es reichlich mit Lob, Zuspruch und verhaltener Bewunderung versehen worden. Der *Economist* schrieb lapidar: „One of the bravest, most interesting and most valuable books about economic policy to have appeared of late" und Stephen Berry resümiert die bildungsökonomische Seite in einer längeren Besprechung: „That someone who works within the academic field of education should question the economic value of education speaks for a certain courage."
Beides wird also gerühmt, einerseits die Sachlichkeit und materiale Dichte und anderseits der offenbare Mut und die fachlich gegründete Couragiertheit, sich gegenüber gängigen bildungspolitischen Annahmen, Vermutungen und Heilsgewissheiten gleichsam gegenläufig und widerständig zu äußern. Ihre methodische und materiale Versiertheit hat die Ordinaria für Pädagogik an der Londoner Universität wiederholt bewiesen, durch Publikationen zur Leistungsmessung, zum Mathematik-Unterricht, zur Reform der Berufsbildung und dies, bisweilen mit einem staatlichen Auftrag versehen, mit einer Perspektive, die international-vergleichend genannt werden darf.
Das vorliegende Interesse konzentriert sich auf Bildung und Ausbildung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach der Primar- und Sekundarstufe, umfasst also Berufsausbildung und Hochschulbildung. Ginge es nur um eine Beschreibung, die sich auch der internationalen Optik versichert, würde es sich kaum lohnen, hierzulande öffentliche Notiz von der Arbeit zu nehmen, sie könnte im englischen Gesprächszusammenhang belassen werden.
Indes, hier wird, und darin zeigt sich die bildungsökonomische Couragiertheit, der Zusammenhang von Bildungsinvestitionen und Wohlstand oder Bildungsfinanzierung und ökonomischer Zukunftssicherung in einem anderen, als dem geläufigen Verständnis ausgebreitet. Die Verfasserin erkennt, dass die Bildungspolitik, zumal in allen hoch entwickelten Ländern, davon ausgeht, dass Bildungsexpansion auch gleichbedeutend sei mit Steigerung des Sozialprodukts, dass die Zukunft durch heutige Bildungsinvestitionen gesichert werde. Und wenn das so zutrifft, dann ist die stets erneuerte Forderung, das Bildungssystem finanziell besser auszustaffieren, nicht weit.
Wolf legt sich und ihren Leser die Frage vor, ob die Fülle der Ausgaben, die Vermehrung der Lehrer, der Hochschulen, der Ausbildungs- und Weiterbildungsmodelle einer bildungspolitischen Kosten-Nutzen-Überprüfung standhalte. Also schlichter gefragt: „Have we become a nation of scholars?" und markiert die angedeutete Tendenz der Bildungsexpansion mit den Worten: „Education is big because it is seen as the engine of economic growth" (S. X). Und über der bildungspolitischen