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

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2014-rezension-humanistische-vs-realistische-bildung.pdf

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, Gesamtplanung für das allgemeine Schulwesen und die berufliche Ausbildung zugleich, langfristigere Bildungsplanung durch die Einrichtung des Deutschen Bildungsrats. Die Bildungsoffensive 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 zurückhaltenderer 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-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2014-rezension-humanistische-vs-realistische-bildung.pdf

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 weiter 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

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2014-rezension-humanistische-vs-realistische-bildung.pdf