

die Verbesserung der Diagnosefähigkeit tatsächlich die erhoffte Brückenfunktion zwischen Wissen und Handeln erfüllen kann und eine gestiegene Reflexionsfähigkeit positive Auswirkungen auf das Lehrerverhalten hat.

Hannelore Bastian

Klaus Ahlheim/Horst Mathes (2011) (Hrsg.): Utopie denken – Realität verändern. Bildungsarbeit in den Gewerkschaften, Hannover (Offizin), 155 S.

Friedrich Engels hat in seiner programmatischen Schrift aus dem Jahr 1880 die Entwicklung „von der Utopie zur Wissenschaft“ als entscheidenden Fortschritt theoretischer Klärung für die Praxis der Arbeiterbewegung herausgestellt. Auf Engels beziehen sich auch Autoren des Sammelbandes zur gewerkschaftlichen Bildung, den Klaus Ahlheim zusammen mit Horst Mathes in der von ihm 2009 gestarteten Reihe „Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft“ herausgegeben hat. Engels wird hier als Theoretiker der Arbeiterbildung zitiert (vgl. Kolbe/Meine, 69), der – fast schon tautologisch – die Notwendigkeit für die Arbeiter betonte, zur Bildung von Assoziationen „die Konkurrenz aufzuheben“. Die Autoren merken dazu an, dass das heutige Gerede über die Individualisierung der Lebensführung nichts Neues thematisiert, sondern ein uraltes „Kernproblem“ der kapitalistischen Gesellschaft betrifft – eine zutreffende Feststellung, die man auch einmal auf andere Diagnosen zu anderen „neuen“ sozialen Tatbeständen anwenden könnte.

Insgesamt vollzieht der Band aber eine Bewegung, die den Klassikern der Arbeiterbewegung und ihrem Bemühen um wissenschaftliche Grundlegung entgegengesetzt ist, nämlich den Rekurs von der Wissenschaft auf die Utopie. In dem konzisen Einführungsbeitrag von Ahl-

heim zur politischen Erwachsenenbildung „in Zeiten des Marktradikalismus“, der einen ausgezeichneten Überblick über aktuelle Weiterbildungskontroversen liefert, ist Utopiefähigkeit noch eingeordnet in die Kritik an der „affirmativen Wende“ der Weiterbildung; diese Wende sei mit der Forderung angetreten, „man müsse von der Idee der Bildung durch Aufklärung ebenso Abschied nehmen wie von jeglichen gesellschaftskritischen, gar auf Gesellschaftsveränderung zielenden Impulsen“ (29). Dagegen wird Oskar Negts Votum aus seinem Opus magnum „Der politische Mensch“ (2010, 560) gesetzt: „Nur noch die Utopien sind realistisch.“ Als Einspruch gegen eine schönfärberische oder abgebrühte Bildung zur Anpassung an den Status quo kann man das sicher gelten lassen; es stellt sich aber die Frage, worin der Utopiegehalt von Bildungsarbeit bestehen soll und wie eine wissenschaftliche Orientierung – die ja wohl mit dem Anspruch auf Aufklärung einhergeht – zu gewährleisten ist.

Joachim Beerhorst widmet sich in seinem Beitrag einer solchen grundsätzlichen Klärung: Bei Utopien gehe es um „Wunsch- und Leitbilder gesellschaftlicher Verhältnisse und menschlichen Zusammenlebens“ (44), also um das, was gemeinhin als „Visionen“ bezeichnet wird und worauf heute keiner mehr – ob Unternehmer, Politiker oder Marketingfachmann – verzichten will. Besonders aufklärerisch klingt ein solches Andocken an den modernen Leitbildkult nicht, was auch kein Wunder ist, denn der Autor hält es keineswegs für die Aufgabe von Bildungsreferenten, die Teilnehmer ihrer Veranstaltungen „über die Verhältnisse“, in denen sie leben, „aufzuklären“ (73). Das Wort „aufklären“ setzt Beerhorst hier übrigens in Anführungszeichen – ganz im Sinne des pädagogischen Mainstreams, der das Wort nur noch mit spitzen Fingern anfassen mag. Einer

ähnlichen Distanzierung begegnet man in anderen Beiträgen des Bandes: „Aufklärerische Ziele“, so Ulrike Obermayr vom IG Metall-Vorstand, seien problematisch, weil man sich hier in den „Fallstricken des Theoretisch-Abstrakten verfangen“ könne (112); Aufgabe der politischen Bildung, heißt es bei Klaus Dera et al. (143) programmatisch, dürfe es auf keinen Fall sein, die „bisher nur unzureichend oder gar unzutreffend verarbeiteten Erfahrungen (der Teilnehmenden, JS) ‚richtigzustellen‘“ (143).

Wissenschaftliche Korrektheit ist also die Sache dieser Bildungsverantwortlichen nicht. Was bei Beerhorst zudem stützig macht, ist die Tatsache, dass als Konkretisierung seiner Grundsatzüberlegungen gewerkschaftliche Projekte zum Ausbau der Mitbestimmung, wie sie einmal im Adenauerstaat aktuell waren, aus der Versenkung geholt und als utopieträchtige Zukunftsperspektive vorgestellt werden. Utopisch ist also das, was die Gewerkschaftsbewegung vor Jahrzehnten aus ihrer Tagespolitik ausgemustert und in den Bereich der Sonntagsreden verwiesen hat. Ein anderes Beispiel, das aus der schwedischen Sozialdemokratie stammt, gilt Beerhorst deshalb als besonders bedeutsam, weil in diesem Fall „das Ziel einer Demokratisierung der Wirtschaft im Hier und Jetzt verfolgt werden soll: Mit (zunächst) systemkompatiblen Mitteln wird der Möglichkeit nach eine andere Rationalität in den Akkumulationsprozess eingeführt...“ (Beerhorst, 56) Im Hier und Jetzt und ganz im Rahmen der bestehenden Wirtschaftslogik etwas einführen, was dann der Möglichkeit nach (d. h. nicht wirklich) etwas Anderes bedeuten könnte, das soll der Königsweg sein, Utopie also nur ein anderes Wort für: kleine Brötchen backen!

Visionäre Leitbilder vertragen sich übrigens in der Regel bestens mit der „Tendenz zur Pragmatisierung“ (59), die

der Autor an anderer Stelle beklagt. Fernziele sind nämlich dazu da, eine Überhöhung der eher kleinkarierten Alltagspraxis zu leisten; kleine Schritte, die nichts wirklich ändern, sollen nicht als das genommen werden, was sie sind, sondern als Vorschein des Besseren; die weit gehend in Vergessenheit geratenen Ansätze zum Ausbau einer Mitbestimmungsdemokratie z. B. sollen im Blick auf die große Perspektive neuen Glanz ausstrahlen. Der Realismus, der gemeinhin als Widerpart der Utopie gilt, wird daher von anderen Autoren des Sammelbandes gleich als deren notwendige Präzisierung oder Einschränkung reklamiert. So bestehen Dera et al. darauf (137), die Demokratisierungsforderung nicht mit der „Systemfrage“ zu belasten, da man sich sonst „in den Bereich der wünschbaren, aber mittelfristig unrealistischen Utopien“ begeben. Die dem gegenübergestellte realistische „betriebliche Zukunftswerkstatt“ (137) in einem Großbetrieb, über die der Aufsatz berichtet, lege statt dessen Wert darauf, dass über den Ausbau der Mitarbeiterbeteiligung das Betriebsergebnis verbessert wurde. „Kompetenzen der Projektplanung und Systemanalyse“ (138), mit denen die Mitarbeiter den Gewinn des Unternehmens steigerten, sind also schon alles, was man sich von der Vermittlung einer realistischen Utopiefähigkeit zu erwarten hat? Und die „Systemanalyse“ soll sich in der Kenntnis von Softwareprogrammen und Betriebssystemen erschöpfen?

Man kann es dem Sammelband als Verdienst anrechnen, dass er solche Schwierigkeiten im Umgang mit der – von Negt neu angemahnten – Utopiefähigkeit oder -kompetenz deutlich zur Sprache bringt. Die Schwierigkeiten resultieren nicht zuletzt aus dem Spannungsverhältnis von Trägerorientierung und pädagogischem Eigensinn, mit dem

es politische Erwachsenenbildung nicht allein im Fall der Gewerkschaften, sondern überhaupt bei gesellschaftliche Großorganisationen (Parteien, Kirchen...) zu tun hat. Im vorliegenden Band stammen die praxisorientierten Aufsätze von Bildungsexperten und -expertinnen aus der Gewerkschaft IG Metall, die hier als einer der großen Bildungsveranstalter der politischen Bildung exemplarisch vorgestellt wird. Der Diskussionsbeitrag setzt die Einmischung von gewerkschaftlicher Seite in die erwachsenenpädagogische Debatte fort, nachdem Martin Allespach, Hilbert Meyer und Lothar Wentzel vor einiger Zeit mit ihrem Grundlagenband „Politische Erwachsenenbildung – Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften“ (2009) ebenfalls eine Stellungnahme aus der IG Metall-Bildungsarbeit vorgelegt hatten. Und er belegt, dass sich Ahlheims Reihe mittlerweile als Forum für die fachliche Debatte der Erwachsenenbildung etabliert hat.

Johannes Schillo

Erik Haberzeth (2010): Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Empirische Analysen zum Umgang mit Wissen im Planungsprozess von Weiterbildungsangeboten, Baltmannsweiler: Schneider Verlag

Die Dissertationsstudie von Erik Haberzeth beschäftigt sich mit einem vernachlässigten Thema: dem Umgang mit Wissen in der Planung und Konzipierung von Angeboten am Beispiel Lernen in Qualifizierungsangeboten für Kursleiter/innen. Die präzisierte Fragestellung lautet: Wie thematisieren Lehrende gesellschaftlich und individuell relevante Probleme durch Weiterbildungsangebote und welches Wissen, besonders wissenschaftliches Wissen, wird dabei rezipiert (S. 51)? Die Studie begleitet die Annahme, dass der Umgang mit Wissen be-

stimmt ist durch Interessen, Erwartungen, vorhandene Probleme und Nützlichkeitsabwägungen der Akteure (S. 67). Insofern ist Lehrhandeln in diesem Zugang nicht eine verallgemeinerbare didaktische Transformationstätigkeit, sondern ein eigenwilliger Prozess der Selektion und Auslegung von Wissen. Die Logik des Lehrhandelns zu begreifen, ist dabei ein konsequent sichtbares Interesse des Autors. Empirisch analysiert und vermittlungstheoretisch rückgebunden werden Thematisierungsstrategien (von Wissen über Lernen) im Vermittlungsprozess entwickelt.

Die Studie gliedert sich in sieben Kapitel: Nach dem Problemaufriss (Kap. 1) werden in Kap. 2 verschiedene Theorien und Diskussionen profunde im Hinblick auf Inhaltlichkeit analysiert (andragogisch-didaktische, professionalitätstheoretische, verwendungstheoretische und wissenschaftstheoretische Diskussionen). Die Analysen der ersten beiden „Diskussionen“ verweisen auf eine Lücke an Inhaltlichkeit, d. h. die Inhaltsauswahl bilanziert der Autor als ein in der wissenschaftlichen Diskussion bisher nachgelagertes Problem, das nur vage und gering Gegenstand von Theoriebildung und empirischer Forschung ist. Dabei orientiert sich der Autor an Theorien, die sich mit Lehre und Kursleitung beschäftigen. Vermisst werden müssen in Bezug auf die Konzeptualisierung von Wissen der Gießener Ansatz der Didaktik der Selbstsorge und Lernarchitekturen (Hermann J. Forneck) sowie professionstheoretische Bezüge, die Übergänge zur Angebots- und Programmentwicklung herstellen. Diese könnten in Anschlussfragestellungen aufgegriffen werden.

Ausgehend von der Diagnose der Lücke an Inhaltlichkeit entwickelt Erik Haberzeth sehr interessant den Zugang des Umgangs mit Wissen sowie verschiedene Wissensformen, unter denen