

Rezensionen

Klaus Ahlheim/Horst Mathes (Hrsg.): Utopie denken – Realität verändern. Bildungsarbeit in den Gewerkschaften, Hannover: Offizin 2011, 155 S., 13,80 Euro

Die Bildungsarbeit der Gewerkschaften soll und kann dazu beitragen, Utopie nicht nur zu denken, sondern auch Realität zu verändern. Das ist die zentrale These des Sammelbandes, dessen fünf Beiträge aus der Bildungspraxis der IG Metall und Einzelbeitrag aus der Bildungswissenschaft sich allerdings bemerkenswert in ihren Auffassungen über das Verhältnis von Bildung und verändernder Praxis unterscheiden.

Harald Kolbe und Hartmut Meine („Gewerkschaftliche Bildungsarbeit neue Herausforderungen für die politische Bildung“) bestimmen gewerkschaftliche Bildung als „Analyseinstrument, als Ort der Aufklärung über die Zusammenhänge und als Zukunftswerkstatt für Gesellschaftsentwürfe, die über die bestehenden Strukturen hinausweisen“ (S. 81). Sie sehen bei den Teilnehmenden ein Bedürfnis nach „Überschreiten des Betriebs- und Alltagshorizonts“ (S. 85), das andere Autoren skeptischer einschätzen: So stellt Horst Mathes politische Apathie auch unter den Gewerkschaftsmitgliedern fest (S. 92f.) und Joachim Beerhorst „Ambivalenzen von Beharrung und Phantasieabwehr einerseits, von Veränderungswünschen und aufblitzenden Transendenzen andererseits“ (S. 62). Dennoch sieht Beerhorst in seinem Beitrag über „Utopie, Wirtschaftsdemokratie und gewerkschaftliche Bildung“ bei dieser einen erweiterten Auftrag als politisch emanzipatorische Bildung und

Gegenströmung zur Pragmatisierung, die im Gegebenen verhaftet bleibt (S. 62). Die „Möglichkeit anderer gesellschaftlicher Verhältnisse und Beziehungen“ müsse denkbar (S. 63) und „antizipierte Utopie“ erfahrbar werden (S. 64).

Während Ulrike Obermayr Bildung als Bedingung der Veränderung versteht (S. 117), sieht Mathes umgekehrt die Entwicklung von Perspektiven als Voraussetzung für politische Bildung (S. 93 f.). Er fordert von Gewerkschaften nicht nur einen politischen Kurswechsel, sondern dass sie ihren eigenen Kurs hin zu gesellschaftspolitischer Mobilisierung ändern müssten (S. 89 95). In fünf „Visionen“ skizziert Mathes ein „erweitertes Gewerkschafts- und Bildungsverständnis“ (S. 106 109). Unter dem Titel „Gewerkschaft muss gelernt werden“ Bildungsarbeit als Alltagsaufgabe“ erweitert Mathes nicht nur die Adressaten gewerkschaftlicher Bildung gegenüber einer Fokussierung auf Betriebsräte und Vertrauensleute, sondern wirft als Frage für die Bildungsarbeit auf, wie die Mitglieder als „Souverän“ ihrer Gewerkschaft auch deren „Subjekte“ werden (S. 95).

Klaus Dera, Werner Kraus und Ferdi Rrecaj machen „Selbstkritische Anmerkungen zur Praxis gewerkschaftlicher Bildungsarbeit“ bezogen auf das Lernziel Demokratie. Sie bemängeln, dass die Utopie der (Wirtschafts-) Demokratie in den Gewerkschaften aus dem Blick geraten sei (S. 135) und sich in ihren Strukturen und Seminaren mitunter bestehende betriebliche Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnisse spiegeln (S. 132f.). Das Lernziel Demokratie erfordere nicht nur, demokratische Arbeitsbeziehungen zu erweitern (S. 137); mit dem Modellprojekt „Arbeitswelt und Demokratie“ legen sie einen Vorschlag vor, wie in Seminaren demokratische Lernformen als „selbstorganisiertes Lernen“ erlebbar werden (S. 139, 143 145).

Obermayr stellt den „Theorie Praxis Dialog“ zur Bildungsarbeit der IG Metall als bundesweiten systematischen Austausch zwischen gewerkschaftlicher und wissenschaftlicher Praxis (S. 112) vor. Ziel sei die theoretische und selbstkritische Reflexion der Bildungspraxis mit Hilfe von WissenschaftlerInnen, die umgekehrt von den PraktikerInnen lernen könnten (S. 111 116). Sie argumentiert gegen eine Absage an Theorie zugunsten einer auf Brauchbarkeit reduzierten Bildungspraxis (S. 115f.). Wie Mathes (S. 97) nennt sie als Herausforderung die Stärkung und Qualifizierung der ehrenamtlichen ReferentInnen als „Rückgrat, Netzwerk und Zukunft“ der IGM Bildungsarbeit (S. 119).

Klaus Ahlheim kritisiert in seinem Beitrag über „Politische Erwachsenenbildung in Zeiten des Marktradikalismus“, dass Politikdidaktiker mitmachten beim Abschied von sozialer Gerechtigkeit (S. 21 27), aber auch beim Verzicht auf Utopie und bei der Absage an eine aufklärende, gesellschaftskritische politische Bildung (S. 28). Der Gedanke einer Synthese beruflicher und politischer Bildung werde zuungunsten letzterer verdrängt (S. 14).

Die Forderung nach Stärkung oder zumindest Erhalt der Räume und Ressourcen für politische Bildung zieht sich als roter Faden durch das Buch, wobei sich der Appell der AutorInnen aus der IG Metall auch an die eigene Organisation richtet. Mathes regt ein Bildungsprogramm „mehr politische Bildung wagen“ an (S. 108f.), Kolbe und Meine fordern, dass die Betriebsrätebildung der Gewerkschaften in der zunehmenden Konkurrenz mit privaten Bildungsanbietern „interessenorientiert“ bleiben müsse (S. 67).

Die Beiträge schließen an neuere Diskussionen zur Subjektorientierung der gewerkschaftlichen Bildung an. Ahlheim warnt vor der Instrumentalisier-

keit der Subjektorientierung und betont, dass die Sache(n) nicht in Widerspruch zu den Interessen der Lernenden stehen (S. 36). Kolbe und Meine sehen Subjektorientierung positiv als Weiterentwicklung der Teilnehmerorientierung, die die Ermittlung kollektiver Interessen auch im Hinblick auf den Seminarprozess unterstützt (S. 73). Obermayr sieht das Subjekt stärker in den Mittelpunkt gewerkschaftlicher Bildungsarbeit gerückt, allerdings sei ein „ganzheitlicher Begriff von Bildung nur in Ansätzen auszumachen“ (S. 121).

Der Band bereichert aktuelle Debatten zur kritischen bzw. emanzipatorischen politischen Bildung. Zum vernachlässigten Forschungsfeld der gewerkschaftlichen Bildung steuern die AutorInnen aus der Bildungspraxis souveräne Reflexionen bei. Analysen der gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse werden als Bedingungen und Gegenstandsbestimmungen gewerkschaftlicher Bildung diskutiert und exemplarisch mit Bildungskonzepten verknüpft. Dabei werden unterschiedliche Vorstellungen von Utopie, von kritisch emanzipatorischer Bildung und von notwendigen Diskussionen entfaltet. Die Praxisbeiträge sind auf die IG Metall beschränkt, was die Aussagen zur „Bildungsarbeit in den Gewerkschaften“ einerseits einschränkt, andererseits aber einen detaillierten Blick auf eine Gewerkschaft eröffnet. Die Spannung zwischen Beiträgen aus Wissenschaft und Praxis könnte produktiver gemacht werden. So dokumentiert das Verzeichnis der AutorInnen aus der Bildungspraxis, deren Expertise sich vor allem neben der etablierten Bildungswissenschaft entwickelt hat, dass die Marginalisierung der politischen Erwachsenenbildung an den Hochschulen nicht erst in der Praxis „ankommt“ (Ahlheim, S. 13). Der Sammelband ist sehr lesenswert für alle, die sich mit politischer und

gewerkschaftlicher Bildung befassen. Ihm wäre vor allem zu wünschen, in Bildungswissenschaft und praxis diskutiert zu werden.

Julika Bürgin

Justen, Nicole: Erwachsenenbildung in biografischer Perspektive. Lebensgeschichten – Bildungsmotive – Lernprozesse, Verlag Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hill 2011, 450 S., 48,00 Euro

Die Erziehungswissenschaftlerin Nicole Justen verfolgt mit ihrem Buch das Anliegen, den bis dato überwiegend wissenschaftlich geprägten Diskurs zum ansteigenden Bedürfnis des Individuums nach Selbstthematizierungen durch die lebensweltliche Perspektive derjenigen zu ergänzen, denen man Gelegenheit geben will, sich selbst zu thematisieren. Zu diesem Vorhaben gehört es zunächst, Teilnehmende an biographieorientierten Volkshochschulkursen selbst durch Interviewauszüge zu Wort kommen zu lassen, um diese lebensgeschichtlichen Daten sodann einer sorgfältigen Narrationsanalyse zu unterziehen, die über Motive und Wirkungen institutionenbezogener Selbstthematizierungen hinaus Auskunft zur Frage nach dem Verhältnis von Lebensgeschichten, Bildungsmotiven und Lernprozessen geben soll. Damit stellt sich Nicole Justen der anspruchsvollen Aufgabe, sowohl grundlagentheoretisch motivierten als auch bildungspraktisch relevanten Fragen auf den Grund zu gehen.

Hierbei verhilft sie quasi nebenbei einer disziplinär höchst interessanten Frage bereits in ihrer Einleitung zum Durchbruch. Der Frage nämlich, nach der empirischen Relevanz des diskursiv unmittelbar einleuchtenden Rufs nach quantitativer Erweiterung institutioneller Bildungsangebote zur biographischen Selbstthematizierung in der Erwachse-

nenbildung. Wenn man sich wie Nicole Justen das getan hat – nicht nur die Mühe macht, das Angebotsprofil dieser ‚Volkshochschulkurs Sparte‘ zu analysieren (31 ff.), sondern zudem die tatsächliche Inanspruchnahme dieser Selbstthematizierungsangebote in Augenschein nimmt, stößt man auf einen interessanten empirischen Befund: Justen zufolge stelle sich das Geschlechterverhältnis erwartungsgemäß als unausgeglichen dar, denn es partizipierten nur in der Ausnahme Männer an dem von ihr untersuchten, speziellen Typus ‚Schreibwerkstätten‘ (60 f.). Diese beinahe geschlechtshomogene Kurswirklichkeit korrespondiere zudem mit einer geringen Varianz ihrer altersbezogenen Inanspruchnahme. Zu Wort kommen bei Justen daher über 60 bis über 90 Jährige Frauen, die ausnahmslos in Nordrhein Westfalen leben und sich lokal auf zwei verschiedene Volkshochschulkursangebote verteilen. Vor dem Hintergrund der von Justen eingangs referierten Diskursive zum Lebenslangen Lernen, zum demographischen Wandel und hiermit verbundener Anforderungen an das Individuum, das sich schon lange nicht mehr „[...] auf sichere gesellschaftliche Strukturen und soziale Systeme [...] verlassen und das Leben anhand der Erwartung einer normalbiografischen Entwicklung“ (11) ausrichten könne, stellt sich die Frage, weshalb der den Jungen (beiderlei Geschlechts) zugeschlagene Bildungsbedarf indes bei den Alten (weiblichen Geschlechts) vollen Zuspruch findet. Eine frühe Antwort darauf ließe sich bei Lotte Radermacher finden, die 1932 in ihrer ‚Sozialpsychologie des Volkshochschüler‘ schreibt, dass „[...] es zwei Kurse [gibt, K. B.], die merkbar von den jüngsten gemieden und von den ältesten gesucht werden, das sind die Geschichte und die Rechts und Staatswissenschaften. Wir werden das dahin interpretieren

können, dass [...] die historischen Fächer, die übrigens an sich die größte intellektuelle Reife erfordern, vor allem von den alten gesucht werden, denen der Rückblick näher liegt“ (ebd., 471f.). Im Rückblick, der den Älteren näher liegt sowie in der intellektuellen Reife scheinen überzeugende Argumente zu liegen, die die geringe Altersstreuung in den autobiografischen Schreibwerkstätten erklären könnte. Hilfreich scheint hier zu dem die Unterscheidung von ‚Person‘ (früher Mitglied der Volkshochschule, heute würde man wohl ‚Adressat‘ sagen) und ‚Fall‘ (Kursteilnehmer) zu sein. Selbst wenn einiges dafür spricht, dass das zeitgenössische Individuum zunehmend an Gelegenheiten biografischer Selbstthematierungen interessiert sein könnte, ergibt sich daraus nicht zwingend die Partizipation an expliziten institutionellen Angeboten. Dies könnte Nitel (2011, 106) im Sinn gehabt haben, als er mutmaßte, dass allein dadurch schon viel gewonnen sei, eine biografiebezogene Sensibilität zu entwickeln, die am Rande formaler Bildungskontexte dazu ertüchtige, das Bedürfnis nach Selbstthematierung identifizieren zu können. Das, was bei Nicole Justen im Zentrum steht, den an biographieorientierten

Volkshochschulkursen Partizipierenden selbst eine Stimme zu geben, ist zugleich die große Stärke ihrer Publikation, die sich auf 346 der insgesamt 450 Seiten dokumentiert. Sie provoziert hier für den am Detail interessierten Leser, Praktiker oder Nachwuchswissenschaftler durch eine gelungene Kombination aus Falldarstellung und analyse eine biografietheoretische Sensibilisierung, wie sie von Blumer (1969, 147 151) mit Blick auf ‚sensitizing concepts‘ allgemeiner beschrieben wurde. Damit sind m. E. alle Voraussetzungen gegeben, um einen biografietheorie bezogenen Professionalisierungsprozess in der Erwachsenenbildung anzuregen. Darüber hinaus erweist sich das zwar etwas homogen geratene und also wenig gesättigte Sample als reichhaltiger Fundus, um die den Erwachsenen zugeschriebene Kategorie des „Fertig Seins“ (Kohli 1995, 129) empirisch ausdifferenzieren oder vielmehr diese endgültig ihrer Common Sense Perspektive zu überführen. Insoweit regt Justens Buch sowohl begriffsbildende Aktivitäten rund um die Definition ‚des Erwachsenen‘ als auch eine berufspraktische Professionalisierung an, was das Buch unbedingt empfehlenswert macht.

Kirstin Bromberg