

GRUNDLAGEN
DER
WEITER
BILDUNG

Rainer Brödel (Hrsg.)

**Lebenslanges Lernen –
lebensbegleitende
Bildung**



Luchterhand

Rainer Brödel (Hrsg.)

Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung

Grundlagen der Weiterbildung

Herausgegeben von
RA Jörg E. Feuchthofen,
Prof. Dr. Michael Jagenlauf,
Prof. Dr. Arnim Kaiser

Rainer Brödel (Hrsg.)

Lebenslanges Lernen –
lebensbegleitende Bildung

Luchterhand

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung / Rainer Brödel (Hrsg.). –
Neuwied ; Kriftel : Luchterhand, 1998
(Grundlagen der Weiterbildung)
ISBN 978-3-937-21022-3 (Print)
ISBN 3-472-03016-X (Print)
ISBN 978-3-965-57035-1 (eBook)

Alle Rechte vorbehalten.

© 1998 by Hermann Luchterhand Verlag GmbH, Neuwied, Kriftel,
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung
und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Satz- und Verlags-Gesellschaft mbH, Darmstadt.
Druck: Druckerei Plump OHG, Rheinbreitbach.
Printed in Germany, Juni 1998.

☉ Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfreiem Papier.

Vorwort

Die Ausdehnung des Lernens auf die gesamte Lebensspanne signalisiert eine Bildungswirklichkeit, die weit über das hinausgeht, was traditionell mit Lernen, Erziehung oder Schule in Verbindung gebracht wird. Lebenslanges Lernen ist in vielen Facetten zur allgegenwärtigen Realität geworden.

Als eine inzwischen popularisierte Formel geht »lebenslanges Lernen« zwar auf supranationale Konzepte der 60er Jahre zurück; aber erst die drastischen Veränderungen der modernen Arbeitsgesellschaft in den vergangenen 25 Jahren – mit einschneidenden Konsequenzen für Erwerbsarbeit und Biographie – zeigen seine tatsächliche Notwendigkeit: Neue Fakten in Wirtschaft, Kultur und Lebensführung wurden geschaffen, die lebenslanges Lernen zu einer Überlebensstrategie des Alltags machen.

Organisierte Bildungssituationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bilden zwar nur einen Ausschnitt lebenslangen Lernens. Aber ihre professionellen Dienstleistungen und ihre institutionelle Infrastruktur üben weiterhin sowohl impulsgebende als auch tragende Funktionen aus. Daneben benennt lebenslanges Lernen einen fächer- und institutionenübergreifenden Bildungs-Vorgang, der ebenso dringender Analyse bedarf.

Das »Europäische Jahr des lebenslangen/lebensbegleitenden Lernens« – von der Europäischen Union 1996 initiiert – bot uns den willkommenen Anlaß für eine Ringvorlesung am Flensburger Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Es lag nahe, neben Expertinnen und Experten aus der Erwachsenenpädagogik auch Vertreter aus den angrenzenden erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Berufspädagogik zu beteiligen. Diese Fächer haben ihr Selbstverständnis zunächst schulbezogen entwickelt oder an der Jugendbildung orientiert. Aufgrund des demographischen Wandels und der schon angesprochenen Modernisierungphänomene werden auch sie zunehmend mit dem Erfordernis einer Öffnung zum lebenslangen Lernen konfrontiert.

Die Bedeutung des Themas für die Allgemeinheit – über das »Europäische Jahr« hinaus – war für uns Anlaß, die Diskussion erneut aufzunehmen und für die Veröffentlichung zu substantiieren. Die dabei entstandenen Beiträge könnten – weit über unser Fachgebiet hinaus – eine Vielzahl von fruchtbaren Anregungen vermitteln.

Den Herausgebern der »Grundlagen der Weiterbildung« im Luchterhand Verlag danke ich für ihre verständige Begleitung der Publikation.

Allen Beteiligten, die mich darüber hinaus in Flensburg unterstützt haben, insbesondere Christa Baumgart-Gripp, Waltraut Haas und Dr. Wolfgang Jütte, ein herzliches Dankeschön.

Flensburg, im Mai 1998

Rainer Brödel

Inhalt

Vorwort	V
Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung <i>Rainer Brödel</i>	1
I. Erwachsenenpädagogischer Zugang	
»Lebenslanges Lernen« und internationale Bildungspolitik – Zur Genese eines Begriffs und dessen nationale Operationalisierungen <i>Joachim A. Knoll</i>	35
Bildung – Risiko – Genuß. Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne <i>Jochen Kade/Wolfgang Seitter</i>	51
Orientierung und Reorientierung: Kategorien und Aufgaben lebensbegleitender Bildung <i>Martha Friedenthal-Haase</i>	60
Lehrende in der Weiterbildung: Bildungspolitische Positionen und empirische Befunde zum lebenslangen Lernen <i>Josef Schrader</i>	73
II. Allgemeine erziehungswissenschaftliche Positionen	
Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit im Lebenslauf <i>Werner Loch</i>	91
Zum Problem der Flexibilität im Hinblick auf virtuelle Lern- und Bildungsräume <i>Werner Marotzki</i>	110
Bildung, Arbeit und Emanzipation: Vernachlässigte Perspektiven lebenslangen Lernens <i>Heinz Sünker</i>	124

Bildung versus Qualifikation – Zur Kritik ›lebenslänglichen‹ Lernens <i>Hartmut M. Griese</i>	132
III. Berufspädagogischer Zugang	
Wechsel und Veränderungen im Lebenslauf – Leitideen beruflicher Aus- und Weiterbildung <i>Wolfgang Wittwer</i>	145
Professionalität des betrieblichen Bildungspersonals im Kontext gesellschaftlicher, betrieblicher und beruflicher Veränderungen <i>Günter Pätzold</i>	158
Entgrenzung des Lernens zwischen linearer und reflexiver Modernisierung der Weiterbildung <i>Harald Geißler</i>	175
Krise öffentlicher Trägerschaft in der Weiterbildung – Betrieblichkeit als Referenzproblem <i>Klaus Harney</i>	184
Stichwortverzeichnis	197
Verzeichnis der Autorin und der Autoren	201

Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung

Rainer Brödel

1. Begriffliche Positionen und Problemorientierung

1.1 Biographischer Grundbezug der Erwachsenenbildung

Lebenslanges Lernen stellt ein ureigenes Thema der Erwachsenenpädagogik dar. Schon mit der Hinwendung der Weimarer Volksbildung zu einem erwachsenenbildnerischen Arbeitsverständnis (vgl. Brödel 1997 d) offenbart sich diese programmatische Orientierung. So impliziert der Terminus »Erwachsenenbildung« nicht bloß eine Ausweitung bildnerischer Bemühungen auf alle Bevölkerungsgruppen. Auch die gesamte Lebensspanne wird als ein Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse erkannt (vgl. Nohl 1933, S. 318). Dieser Gedanke ist mittlerweile selbstverständlich. Er stiftet Gemeinsamkeit für die enge Liaison zwischen qualitativer Biographieforschung und Erwachsenenpädagogik, die seit eineinhalb Jahrzehnten beobachtbar ist.¹

Der biographische Bezug der Erwachsenenbildung wurzelt traditionellerweise in anthropologisch begründeten Phasenmodellen, welche die Generalisierung von Lebensalterstufen, Lebenszyklen und Daseinsthemen normativ unterstellen (vgl. Pöggeler 1964, S. 73 ff.). Demgegenüber bedeuten erfahrungswissenschaftlich fundierte Theorieansätze des Lebenslaufs, der Entwicklungspsychologie, des Alltagswissens und der Biographie einen didaktischen Fortschritt, weil sie einen höheren Aussagegehalt aufweisen (vgl. Kaltschmid 1994). Diese Theoreme und Zugänge wollen die gesellschaftlich-kulturelle und subjektspezifische Vermitteltheit von Entwicklungsaufgaben im Lebenslauf induktiv aufnehmen. Von daher lassen sich auch Maßstäbe und Prioritäten der Bedarfsermittlung unter dem Aspekt gewinnen, daß bewußt auf die Entwicklung der Person orientiert wird (vgl. Tillmann 1981, S. 81 f.). Für die Programmplanung von Weiterbildungseinrichtungen, die zunehmend mit Phänomenen von Individualisierung und reflexiver Lebensführung konfrontiert sind, ist diese Form des Adressatenbezugs existentiell.

Gleichwohl sind didaktische Einschränkungen zu bedenken: Denn selbst mit Bezug auf ein sozialwissenschaftlich fundiertes Lebensphasenkonzept, das die Generationenabhängigkeit, die lebenslagenspezifische Kontextabhängigkeit sowie die subjektive Deutungsbedürftigkeit von Biographien und lebenslaufgemäßen Entwicklungsaufgaben berücksichtigt (vgl. S. Kade 1997 a), läßt sich lebenslanges Lernen immer weniger im Modus des planerischen Vorgriffs organisieren. Indem die

1 Vgl. etwa Alheit 1995; Kade 1997a; Krüger/Marotzki 1995

Lebensläufe heute in zunehmendem Maße differieren und indem die Bandbreite des modernen Erwachsenenlebens durch eine expandierende biographische Pluralität geprägt wird, schreitet auch eine »Entkoppelung von Lernthemen und Lebensphasen« voran (Siebert 1996, S. 138).

Im Vergleich zu tradierten industriegesellschaftlichen Lebensformen findet immer häufiger eine Vermischung von Lebensphasen und Lebensplänen statt, weshalb sich ein andragogisches Konzept nicht mehr hinreichend aus phasentypischen Eigenheiten begründen läßt. Damit bleibt ein erwachsenendidaktisches Konzept von Zielgruppenarbeit bedeutsam, das die jeweilige Lebenssituation in den Vordergrund stellt und mit einem lebensweltbezogenen Themenangebot verbindet (vgl. Breloer 1980, S. 20).

1.2 Modernisierungsbezug lebenslangen Lernens – heteronome Referenzen

Ende des 20. Jahrhunderts ergibt die Expansion wissenschaftlichen Wissens »als unmittelbare Produktivkraft eine gesellschaftliche Ressource« (Stehr 1994, S. 218), deren Funktion mit derjenigen des Faktors Arbeit im Produktionsprozeß traditioneller Industriegesellschaften vergleichbar ist (vgl. Beck 1996a, S. 82). Darin gründet die Entwicklung zu einer »unternehmerischen« Wissensgesellschaft. Aus ihr resultiert ein hoher Stellenwert der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens, insofern

»den Prozessen der Distribution und Reproduktion von Wissen . . . ebensoviel Bedeutung beigemessen werden wie der Wissensproduktion« (Stehr 1994, S. 204) selbst.

Vor diesem evolutionären Hintergrund hat die Europäische Union (EU) – in Reaktion auf die Internationalisierung von Wirtschaftsstrukturen und Lebenschancen – in dem politisch hoch angesiedelten Weißbuch »Lehren und Lernen« der allgemeinen und beruflichen Bildung Erwachsener eine Schlüsselrolle für den erfolgreichen Wettbewerb zuerkannt (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft 1995, S. 25).

Indes rekuriert die Begründung lebenslangen Lernens ursprünglich auch auf die Einlösung emanzipatorischer Ansprüche (vgl. Günther 1982; Jütting/Jung 1983). Diese Hoffnung hat sich heute für Erwachsene teilweise in einen Leistungsanspruch verkehrt, weiterlernen zu müssen, wollen sie nicht ins soziale und kulturelle Abseits geraten (Kade 1994, S. 492; Bolder 1994). Daraus ergibt sich die Gefahr einer neuen Unmündigkeit (vgl. Dewe 1993, S. 7). Insgesamt ist Ende der 90er Jahre nicht bloß von einer quantitativ beachtlichen Durchsetzung des lebenslangen Lernens auszugehen. Darüber hinaus zeichnet sich eine Heteronomisierung ab, und zwar in der Weise, daß dieses Bildungsprinzip durch ein breites Spektrum an Vermittlungs- und Aneignungsaktivitäten konkretisiert wird. Gewissermaßen changiert die Realität lebenslangen Lernens zwischen den hypothetischen Polen von einerseits reiner Menschenbildung und andererseits purer Betriebsschulung. Dabei ist die gewählte bildhafte Heuristik noch um die Teilnehmer- oder Akteurssituation zu ergänzen – also um die komplexe Empirie biographisch vermittelter Aneignungsverhältnisse, die

die Bildungssubjekte ihrerseits gegenüber institutionalisierten oder auch gegenüber lebensweltlich eingelagerten Lernangeboten strukturieren. Zweifellos existiert hier immer noch ein lückenhafter Erkenntnisstand, da zumeist wenig generalisierbare Fallstudien vorliegen. Ein erheblicher Bedarf an erwachsenenpädagogischer Grundlagenforschung zum lebenslangen Lernen läßt sich damit ausmachen.

Angesichts der ungesicherten Forschungslage besteht zunächst ein Bedarf an einer möglichst offenen und damit multiperspektivischen Auseinandersetzung zum lebenslangen Lernen. Es gilt seine erziehungswissenschaftliche Phänomenvielfalt aufzudecken. Gegenüber einseitigen theoretischen Festlegungen, auf die stärker normativ gesteuerte Diskurse über Lernen und Bildung hinauslaufen, sind damit wieder die analytisch-deskriptiven Aufgaben der Erwachsenenbildungswissenschaft aufzunehmen.

1.3 »Lebensbegleitende« Bildung

Unser Thema kennzeichnet eine Durchmischung der Diskursebenen, so daß pädagogische Begrifflichkeit, multidisziplinäre Versatzstücke und bildungspolitische Entwurfssemantik interferieren können. So ist für die Charakterisierung »lebensbegleitend«, die neben »lebenslangem Lernen« zentral ist (vgl. Dohmen 1997a, S. 17), zwischen einer bildungspolitischen und einer erwachsenenpädagogischen Kontextuierung zu unterscheiden.

Die bildungspolitisch inspirierte Begriffsdimension hebt hier auf die Beobachtung ab, daß Lernen »eine zentrale Grundfunktion des menschlichen Lebens« (Dohmen 1996, S. 25) darstelle, weshalb das organisierte Lernen als verengt zu kritisieren und durch den breiteren Ansatz eines alltagsimmanenten, informellen oder auch »selbstgesteuerten« Lernens zu erweitern sei. Die übergeordnete Perspektive bildet einen »Gesamtrahmen des lebenslangen Lernens« (ebd.), in dem formelles und informelles Lernen aufeinander bezogen werden, um insbesondere

»der Bedeutung des durch die modernen Medien erweiterten Lernens im Lebens- und Arbeitszusammenhang besser gerecht zu werden« (ebd.).

Die skizzierte Argumentationsfigur hat weitreichende bildungspolitische Bedeutung: Sie liefert die Grundannahme für das Perspektivkonzept einer Lerngesellschaft, welche vor allem auf der europäischen Ebene als Konkretisierung einer Wissensgesellschaft propagiert wird (vgl. Gass 1996; Dohmen 1997c).

Bezugshintergrund ist das schon erwähnte Weißbuch »Lehren und Lernen« der EU von 1995 (vgl. auch Künzel 1996a). Hier wird die berufliche und betriebsbezogene Qualifizierung favorisiert, um der »lebenslangen Erneuerung des Humankapitals« (Gass 1996, S. 11) nachzukommen. So fußt das bildungspolitische Theorem lebensbegleitenden Lernens auf der Annahme,

»... daß alle über ein Lernpotential verfügen, dieses jedoch nur dann freigesetzt wird, wenn alle gesellschaftlichen Instanzen, insbesondere die Unternehmen zu Orten des Lernens werden. Der Standpunkt setzt voraus, daß lebensbegleitendes Lernen radikale Umwälzungen, d. h. den Aufbau eines Lernsystems neben den bereits bestehenden Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung erfordert.« (Gass 1996, S. 8)

In dieser Perspektive wird der gesellschaftliche Raum von alltäglicher Lebenswelt und intermediären Organisationen als eine zweite Systemstufe mit dem schon bestehenden Weiterbildungssystem der Bildungsorganisationen und Schulungsstätten vernetzt. Wichtigstes Ziel ist der Aufbau eines alltagsnahen Weiterbildungssystems, indem die Gesamtgesellschaft zum pädagogischen Feld erklärt wird. In dieser zweistufigen Konstellierung bildet »lebensbegleitendes Lernen« den Kern einer expansiven Lerngesellschaft, womit sich das Interesse verbindet, sozialisationstheoretische Sachverhalte pädagogisch zu reformulieren.

Man kann es aus andragogischer Perspektive aber noch pointierter formulieren: Was im erziehungswissenschaftlichen Diskurs unter dem Label »Entgrenzung der Pädagogik« (Lüders/Kade/Hornstein 1995) als ein Phänomen reflexiver gesellschaftlichen Modernisierung firmiert und auch als ein Ausdruck der »Autonomie der Lebenspraxis« (vgl. Hornstein/Lüders 1989) gilt, wird in der totalisierenden Perspektive einer Lerngesellschaft wieder hereingeholt und pädagogisch funktionalistisch eingebunden.

Entrückt man das soeben rekonstruierte Merkmal des »Lebensbegleitenden« vom Referenzhorizont der bildungs- und europapolitischen Utopie einer Lerngesellschaft, eröffnet sich eine zweite Bedeutungsdimension, die – wie eingangs schon dargelegt – für die Erwachsenenbildung geradezu konstitutiv ist. Für diese erwachsenenpädagogische Auslegungskomponente des »Lebensbegleitenden« steht eine bedürfnisorientierte Bildungsarbeit (vgl. Tietgens 1994, S. 40), die ihren Mittelpunkt im Streben des Subjekts nach Selbstübereinstimmung, biographischer Kontinuität und Integration hat (vgl. Schlutz 1992, S. 15). Immerfort ist der Einzelne mit der Aufgabe konfrontiert, Brüche in der Lebensführung und Differenzenerfahrungen aufgrund gesellschaftlicher Modernisierungen mit lebensgeschichtlichem Sinn zu verbinden. Insofern beinhaltet *lebensbegleitende Bildung* eine Synthesearbeit zwischen Selbst- und Weltbild, die eine Realitätsprüfung einschließt.

1.4 Konzeptionelle Entwicklungen

Die bisherigen Begriffssondierungen deuten darauf hin, daß das lebenslange Lernen gegenüber seiner ursprünglichen bildungspolitischen Fassung erhebliche Veränderungen erfahren hat. Während im zeitgeistigen Kontext der Bildungsreform das Label »lebenslanges Lernen« noch vorwiegend als Reformanspruch des gesamten Bildungswesens verstanden wird und der curriculare Gedanke der Umverteilung von Anteilen der Erstausbildung – zugunsten später wieder aufzunehmender Lernphasen – im Vordergrund steht, dominiert heute vor allem die Intention, die Systemgrenzen zu überwinden – oder zumindest doch durchlässiger zu machen.

Priorität besitzt die horizontale Vernetzung einzelner Bereiche des Bildungssystems mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen oder mit dem Alltagsleben, um kostengünstige Ressourcen der Lebenspraxis für gesellschaftliche und wirtschaftliche Erfordernisse nutzen zu können (vgl. Dohmen 1997b, S. 10). Wie das Beispiel des selbstgesteuerten Lernens zeigt, trifft diese Tendenz insbesondere für das Erwachsenenbildungswesen zu. Zwar wird der bildungsreformerische Ge-

danke einer internen Umschichtung von Bildungsaufgaben und -zeiten in der Konzeptionsdebatte zum lebenslangen Lernen nicht aufgegeben, aber es dominiert das Motiv einer bildungsökonomischen Erschließung der Lebenswelt.

Diese holzschnittartig ausgemachte Umgewichtung der Bildungs- und Qualifikationsfigur des lebenslangen Lernens, die mit einer dienstleistungsspezifischen Modernisierung von Weiterbildungseinrichtungen und einem Plädoyer für öffentlich finanzierte Infrastruktur Leistungen korreliert (vgl. v. Küchler/Schäffler 1997), wird besonders deutlich während der nationalen Debatte zum Europäischen Jahr für das lebenslange Jahr 1996.

Freilich gründet der konzeptionelle Wandel lebenslangen Lernens auch in wichtigen objektiven gesellschaftlichen Faktoren. Anzuführen sind Einschnitte hinsichtlich der Sozialstruktur und der Marktökonomie, wie sie sich mit den Trendbegriffen »Individualisierung« (vgl. Beck 1986), »Selbst-Kultur« (Beck 1997),² »Globalisierung« (Münch 1998) und »Multimedia« (Aufenanger 1996, S. 449) andeuten lassen.

So erscheint es einesteiils immer notwendiger, das funktionale oder »naturwüchsig« Lernen im Alltag zu stärken, weil der soziale Wandel die Funktionstüchtigkeit traditioneller sozialer Netze geschwächt hat (vgl. Weber 1996 S. 182). Hierunter leiden gerade die Chancen für eine informelle Unterstützung selbstgesteuerten Lernens oder autodidaktischer Problemlösungsbemühungen. Beim Umgang mit der Computertechnik und dem Aufbau einer alltagspraktischen Medienkompetenz wird dieser Mangel augenfällig. Andernteils lassen sich zunehmende Autonomisierungstendenzen im Handeln von Bildungsinteressierten und Veranstaltungsteilnehmern beobachten (vgl. Dohmen 1997b, S. 17; Kade 1989 u. 1993; Lingkost 1996, S. 12), was auf steigende Bildungskompetenz und Befähigung zum eigenständigen Lernen unter bestimmten gesellschaftlichen Gruppen schließen läßt.

Anzusprechen ist auch die steigende Bedeutung des lebenslangen Lernens als sozialpolitisches Regulierungsinstrument. Sollten einst bloß »Problem(e) der Passung von Bildung und Berufstätigkeit« (Edding 1980, S. 609) entschärft werden, so geht es heute stärker um das dringende Kompensationsbemühen, die psychosoziale Verelendung größerer arbeitsloser Bevölkerungsteile aufzuhalten und diese im Zustand der »Beschäftigungsfähigkeit« zu halten.³ Wenn die Arbeit – durch technologische Modernisierung – als Quelle »sozialökonomischer Grunderfahrung« (Flitner 1950, S. 45) für größer werdende Bevölkerungsgruppen dauerhaft verloren geht, dann läßt sich ein an der Option von Vollbeschäftigung orientiertes Konzept lebenslangen Lernens nicht mehr aufrechterhalten. Lebenslanges Lernen muß sich gewissermaßen von der Enttäuschungsanfälligkeit der arbeitgesellschaftlich erodierten Institutionen emanzipieren und stärker auf die Kreativität der Subjekte bauen (vgl. Belanger 1998).

2 Gemeint ist eine auf Eigenregie setzende »Such-Sozietät« (Beck 1997, S. 183), die an Bedeutung gewinnt, wie die handlungsleitende Kraft der proletarischen und bürgerlichen Kultur schwindet.

3 Kommission der Europäischen Gemeinschaft 1995, S. 28; ähnlich auch: Deutsche UNESCO-Kommission 1997

Die bildungspolitische und supranationale Problemsicht lebenslangen Lernens konvergiert mit den Einsichten der Erwachsenenpädagogik vor allem unter einem Aspekt: demjenigen der Zunahme von Risiko-Biographien angesichts des dramatischen Wandels der Arbeitsgesellschaft (vgl. Schlutz 1985). Damit wird die Berechtigung eines erwachsenenpädagogischen Lernverständnisses durch ein supranationales Argument hervorgehoben, das an den Innenansichten der Lernenden ansetzt und sich von der Illusion verabschiedet, Lehren mit Lernen gleichzusetzen (vgl. Siebert 1997a). Zunehmend weniger entspricht der individuelle Lernbedarf standardisierbaren Vorstellungen. Profession und Disziplin der Erwachsenenpädagogik sind gefordert, an der Weiterentwicklung eines Lernverständnisses zu arbeiten, das die biographisch vermittelten Lernprojekte der Erwachsenen aufnimmt und ihnen mit einer »Ermöglichungsdidaktik« entspricht (vgl. Arnold 1996).

2. Lesarten und analytische Horizonte lebenslangen Lernens

2.1 Erwachsenenpädagogischer Zugang

2.1.1 Internationale Impulse für die deutsche (Erwachsenen-)Bildungsdiskussion

Seit den 60er Jahren gilt lebenslanges Lernen als ein Thema der Bildungsdiskussion (vgl. Günther 1982). Impulsgebend sind die internationalen Lerninitiativen der OECD, der UNESCO und seit den 90er Jahren insbesondere auch der EU. In der alten Bundesrepublik profitierte hiervon vor allem die bildungsreformerische Begründung der Weiterbildung:⁴

»Der Begriff der ständigen Weiterbildung schließt ein, daß das organisierte Lernen auf spätere Phasen des Lebens ausgedehnt wird und daß sich die Bildungsmentalität weitgehend ändert. Die traditionelle Vorstellung von zwei Lebensphasen, die ausschließlich und voneinander getrennt entweder mit der Aneignung oder mit der Anwendung von Bildung zusammenfallen, wird abgelöst durch die Auffassung, daß organisiertes Lernen sich nicht auf eine Bildungsphase am Anfang des Lebens beschränken kann. Weiterbildung . . . ergänzt die herkömmlichen geschlossenen Bildungsgänge und setzt sie unter nachschulischen Bedingungen fort.« (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 51)

Konzeptionelle Kristallisationspunkte des supranationalen Diskurses zum lebenslangen Lernen manifestieren sich in einer Vielzahl von Dokumenten. Die wichtigsten werden hier von *J. H. Knoll* exemplarisch rekonstruiert und auf ihre Relevanz für die deutsche (Weiter-)Bildungssituation analysiert. Besonders interessiert hierbei der kürzlich noch »mit Spannung erwartete Bildungsbericht der Delors-Kommission« (Wulf 1996, S. 99).⁵

4 Vgl. z. B. Knoll 1974 u. 1996; Olbrich 1974); mit Bezug auf den Bildungsurlaub: vgl. etwa Brödel/Olbrich/Schmitz 1981

5 Er erschien im Laufe des Jahres 1997 auch in der deutschen Übersetzung (Deutsche UNESCO-Kommission 1997); von Knoll wurde er hier in der englischen Version berücksichtigt.

Eine zentrale Botschaft dieser Agenda zielt – wie oben schon thematisiert – auf die Aufwertung des informellen oder lebensimpliziten (Erwachsenen-)Lernens. Rekurrierend auf globalisierte Markt- und Wettbewerbsstrukturen artikuliert sich im Delors-Bericht – ähnlich wie in aktuellen Lerndokumenten der EU oder der OECD – ein starkes Interesse an der Ausschöpfung von Begabungs- und Qualifikationsreservoirs. Der Aufbau einer ubiquitären Handlungs- und Bildungskompetenz in bezug auf Informationstechnologien benennt ein vorrangiges Anliegen.

J. H. Knoll eröffnet einen außergewöhnlich differenzierten Zugang zur supranational geprägten Bildungsfigur des lebenslangen Lernens. Mögliche nationale Implementierungswirkungen werden behutsam vorgedacht. Sie erlauben etwa die erwachsenenpädagogisch folgenreiche Einschätzung, daß die fortschreitende Institutionalisierung lebenslangen Lernens zu einer Neuerschließung von Weiterbildungsaufgaben außerhalb des ursprünglich dafür vorgesehenen Bereichs quartärer Bildung führt (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 56 f.). Diese Entwicklungstendenz einer ressortspezifisch-institutionellen Diversifizierung von Weiterbildungsaufgaben ist heute ohnehin schon in einem erheblichen Ausmaß gegeben (vgl. Brödel 1997b, S. 164). Offensichtlich geht mit der alltagspraktischen Durchsetzung des lebenslangen Lernens einher, daß Weiterbildung »im Kontext unterschiedlicher Lebens- und Politikbereiche« (Sauer 1997, S. 106 f.) erfolgt – sich gewissermaßen »entgrenzt« oder »verstreut« – und daß zugleich aus staatlicher Förderungsperspektive »von einem Paradigmenwechsel von einer Institutionen- zu einer Funktionenpolitik der Weiterbildung zu sprechen« sei (ebd., S. 107).

Diese heteronome Entwicklung ließe sich allerdings als eine Beeinträchtigung des organisierten lebenslangen Lernens aufgrund seiner institutionellen Segmentierung in eine Vielzahl erwachsenenpädagogisch sekundärer Handlungskontexte hinterfragen (vgl. Kuhlenkamp 1997, S. 40 f.): Beispielsweise resultiert ein pädagogisch qualitativ ungelöstes Problem aus dem Vorgang, daß das Erwachsenenlernen dem System der Erstausbildung als eine bloße Nebenfunktion angegliedert wird. Deswegen läßt sich gerade den biographieabhängigen Eigenheiten der Bildungsarbeit mit Erwachsenen allenfalls suboptimal entsprechen (vgl. Gieseke 1997, S. 32).

Knolls Diskussionsbeitrag schärft insgesamt die analytische Sicht der mehrdimensionalen Strukturierung von Modernisierungsprozessen, in die das lebenslange Lernen gerade auch im Zuge einer Europäisierung der Weiterbildung eingebunden ist. Mit Blick auf grenzüberschreitendes Lernen zeigt sich, wie sich – erst im Lichte internationaler Diskurse und Bestrebungen – das Potential der Kultur nationaler Bildungstraditionen konturiert (vgl. Brödel/Jütte 1998).

2.1.2 Pluralisierung lebenslangen Lernens aus Adressaten- und Aneignungsperspektive

Mit der gesellschaftlichen Verbreitung des lebenslangen Lernens erhebt sich die Frage nach der Perspektive und den Erfahrungen, die die Bildungssubjekte mit diesem Handlungstypus in ihrer Lebenspraxis verbinden und wie die auffindbaren Phänomene von erwachsenenpädagogischer Warte einzuordnen sind. Zu dieser Pro-

blemstellung liegt eine qualitative Studie von *J. Kade/W. Seitter* (1996) vor, die auch den Hintergrund ihres aktuellen Beitrags bildet.

Unter Rückgriff auf ihre typologischen Befunde empirischer Rekonstruktion leisten die Autoren hier eine modernisierungstheoretische Differenzierung des lebenslangen Lernens. Sie erlaubt etwa die Hypothese, daß eine fortschritts- und leistungsfixierte Grundhaltung – die bis heute den Diskurs zum lebenslangen Lernen dominiert – realiter nur eine seiner Komponenten darstellt. Lebenslanges Lernen wird damit aus bildungstheoretischer Sicht nicht nur als programmatisch einseitig kritisierbar (vgl. Schlutz 1992, S. 11 u. 15), sondern gerade die Bildungswirklichkeit selbst widerspricht heute einer Identifikation mit der Ideologie lebenslänglicher Leistungsschulung. Vor allem findet im Erwachsenenalltag eine lebenslagenspezifische Nutzung von Bildungsangeboten statt. Das lebenslange Lernen gewinnt so im gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß an lebenspraktischer Pluralität: Es wird in (bildungs-)biographisch unterschiedlichen Situationen als Handlungsform aufgenommen und durch zunehmend autonome oder eigensinnige Aneignungsmodi der Teilnehmenden ausgestaltet. Über die rein thematisch begründete Nachfrage hinaus werden Bildungsangebote vielfältig als Humandienstleistungen für die individuelle Lebensführung genutzt (vgl. Kade/Seitter 1996, S. 246).

Aber nicht allein eine gegenüber der Schulbildung hervorhebbare utilitaristische Bedeutung lebenslangen Lernens charakterisiert die subjektiven Aneignungspraktiken. An Interesse gewinnen auch die »Erlebnisbedeutungen« (vgl. Schulze 1992, S. 422) oder Genußqualitäten (vgl. ebd., S. 106) organisierten lebenslangen Lernens.

Diese insgesamt vielfältigen Tendenzen einer adressatenbestimmten Pluralisierung lebenslangen Lernens durch Einbeziehung in alltagspraktische Bewältigungsstrategien finden eine Bestätigung in bestimmten bildungsökonomischen Erwägungen. Sie gehen davon aus, daß Bildung nicht allein als ein zukunftsbezogenes Investitionsgut, sondern auch unter Konsumaspekten zu betrachten sei (vgl. v. Recum 1980, S. 192). Lebenslanges Lernen und Bildung müssen demnach an der »Zielvorstellung unmittelbarer Lebensqualität« (Edding 1980, S. 610) gemessen werden und für das Subjekt bereits in der Aneignungsphase »Erträge« abwerfen.

Schließlich lassen sich unter Bezugnahme auf Kade/Seitter (1996, S. 236) auch empirische Einschätzungen zum selbstgesteuerten Lernen vornehmen. Bei dieser Variante lebenslangen Lernens – von Dohmen (1997a) als zukunftsfruchtig herausgestellt – erweist sich die Existenz bzw. der institutionelle Vorlauf von Bildungsangeboten als eine *conditio sine qua non*, um längerfristiges Lernen realisieren zu können (ebd., S. 238). Freilich muß der Einzelne auch Ressourcen zur selbstorganisierten Etablierung des Lernens im Alltag (ebd., S. 250) aktualisieren; aber auf den Möglichkeitsraum öffentlich zugänglicher Bildungsangebote als Referenzrahmen für lebenslanges Lernen können die befragten Bildungssubjekte nicht verzichten (ebd., S. 18 f.). Hier deuten sich – eingedenk aller zu konstatierenden Autonomisierungstendenzen auf der Aneignungsseite⁶ – bildungsempirische Grenzen für ein institutionell abgekoppeltes selbstgesteuertes Lernen an.

6 Vgl. Lüders/Kade/Hornstein 1995; Stehr 1994, S. 470

Bildungspolitisch naheliegende Erwartungen, selbstgesteuertes Lernen könne Rückgänge bei der öffentlichen Förderung von Weiterbildungsangeboten kompensieren, werden auch dadurch relativiert, daß in institutionell gerahmten Bildungsprozessen noch soziale Identität vermittelt wird. Häufig erfolgt hier die Begegnung mit Angehörigen aus anderen »Lebenskreisen«⁷ und vermittelt essentielle Erfahrungen in der pluralen Kultur moderner Gesellschaften. Bei einem überwiegend milieuverhafteten selbstgesteuerten Lernen ginge diese – Alltagswelten übergreifende – Dimension lebenslangen Lernens schlicht verloren.

2.1.3 Orientierung »für eine komplexe Welt im Umbruch«⁸

Angesichts des anhaltenden Traditionsverlusts moderner Lebensverhältnisse stellt die Suche nach »Orientierung« gerade im Erwachsenenalter ein dringendes Motiv eigenen Bildungsbemühens dar. Dabei geht es weniger um Handlungsanleitung in einem pragmatischen Sinne als vielmehr um das »fundamentale Verständnis einer ›Konstruktion von Welt« (Schäffter 1997, S. 49). Dieserart sinnstiftende Aufgabe (Breloer 1997, S. 198 f.) verlangt nicht allein eine »Standortbestimmung durch die zuverlässigen Ergebnisse der Wissenschaft« (Markl 1992, S. 116), sondern zugleich die Vernetzung mit dem biographisch artikulierten vorhandenen Erfahrungs- und Wissensbestand des Bildungssubjekts (vgl. Alheit/Hoernig 1989).

M. Friedenthal-Haase plädiert in ihrem Diskussionsbeitrag für *Orientierung* als einem Grundbegriff der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, der sowohl die vorgenannten didaktischen Handlungsbezüge von (Inter-)Disziplinarität und biographietheoretischer Vergewisserung aufnimmt als auch – auf einer Metaebene – als ein vermittelnder Begriff für zunehmend komplex gelagerte Aufgabendefinition der Erwachsenenbildung zu dienen vermag.

Die vorgeschlagene Relationierungsperspektive ist für das lebensbegleitende Lernen insofern angemessen, als in der Erwachsenenbildung Maßstäbe der Überprüfung von Deutungsmustern sowie Kriterien der Reflexion erörtert werden können. Gleichwohl läßt sich der Orientierungsfunktion nicht so ohne weiteres entsprechen. Immerzu sind die Erwachsenenbildung und ein dem lebenslangen Lernen angemessener Bildungsbegriff (vgl. Böhme 1978, S. 98 f.) mit dem Problem konfrontiert, daß Realitätsdeutungen »auch emotional verankerte, libidinös besetzte Bestandteile unserer Identität« (Siebert 1996, S. 113)⁹ darstellen können. Deswegen erweist sich gerade Reorientierung oder ein – konstruktivistisch bisweilen angeratenes – »Reframing« (vgl. Siebert 1997a) als voraussetzungsreich.

Ein zusätzliches Lernproblem besteht darin, daß in gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozessen – besonders krass bei der Modernisierung Ostdeutschlands zu beobachten – nicht allein der einzelne Erwachsene mit dem Problem der

7 Ich wähle zur Verdeutlichung eine traditional volksbildnerische Diktion, die etwa bei W. Flitner oder E. Spranger anzutreffen ist.

8 Diese Formel entstammt dem Bildungsbericht der Delors-Kommission (Deutsche UNESCO-Kommission 1997, S. 73).

9 Vgl. Gieseke 1995; Mader 1997c, S. 96 f.

orientierenden Suche konfrontiert ist. Auch der transsubjektive und soziokulturelle Referenzrahmen, auf den das sich bildende und um »Biographizität« (vgl. Alheit 1995, S. 292) bemühte Subjekt verwiesen ist,¹⁰ wird selbst als instabil und kontingent erfahren (vgl. Mader 1996, S. 220).

2.1.4 Professionelle Infrastruktur für das Lernen Erwachsener

In der alten Bundesrepublik findet seit den 70er Jahren eine Expansion des Weiterbildungsangebots statt. Lebenslanges Lernen hat sich seitdem sowohl zur institutionellen Realität als auch zur individuellen Handlungsform unter der Bevölkerung etabliert. Indes läßt sich das Take-off der Weiterbildung nicht unilinear als Ausdruck gestiegener Adressatennachfrage interpretieren. Die bisher expandierende Weiterbildungsbeteiligung in der Erwachsenenbevölkerung erklärt sich auch als »angebotsinduzierte Nachfrage«.¹¹

J. Schrader macht hier für die Weiterbildungsregion Bremen plausibel, inwiefern dieser Trend begünstigt wurde durch das generell größer gewordene Reservoir an Dozentenqualifikationen aufgrund der Akademikerarbeitslosigkeit. Als vergleichsweise offenes Arbeitsfeld eröffnet gerade die Weiterbildung den auf den Arbeitsmarkt drängenden Hochschulabsolventen Anwendungschancen für das erworbene Fachwissen.

Dadurch ist die Gruppe der freiberuflich lehrenden Erwachsenenbilder angewachsen und hat zur Ausdifferenzierung der Personalstruktur im Weiterbildungsbe- reich beigetragen. Insgesamt läßt sich ein anhaltender Trend zur freiberuflichen Dienstleistungstätigkeit oder zum »selbständigen Dienstleister« (Faulstich 1996, S. 55) ausmachen. Sozial- und berufspolitisch ist zumeist problematisch, daß eine entsprechende arbeits- oder tarifvertragliche Absicherung ausbleibt und daß bei diesen Honorarkräften die Aneignung notwendiger erwachsenenpädagogischer Kompetenzen unzureichend oder im Wege einer »autodidaktischen« Professionalisierung (vgl. Meueler 1994, S. 618 f.) erfolgt. Die Lehrenden haben in den institutionellen Ausbau des lebenslangen Lernens gewissermaßen persönlich investiert, ohne bisher entsprechende Gratifikationen zurückzuerhalten.

J. Schraders Diskussionsbeitrag weist vor allem dort über den empirischen Stand erwachsenenpädagogischer Berufsforschung hinaus, wo Dozententätigkeit in den Realisierungskontext des Weiterbildungsangebots hineingestellt wird:¹² Kombiniert man die individuellen Vermarktungsstrategien der Arbeitskraft von Dozenten mit dem thematischen Veranstaltungsprofil von Weiterbildungseinrichtungen, so wird einsichtig, wie sehr sich Lücken im Angebot für lebenslanges Lernen und eine förderungspolitisch retardierende Professionalisierung einander bedingen.

10 Unter »Biographizität« versteht Alheit (1995, S. 292) eine Art personaler Schlüsselqualifikation: »die Fähigkeit, moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren«.

11 Vgl. die Hinweise bei Arnold 1996, S. 205

12 Vgl. auch Tippelt 1997, S. 146

2.2 Allgemeine erziehungswissenschaftliche Positionen

2.2.1 Konkretisierung lebenslangen Lernens durch phasenspezifische Lernaufgaben

In prononciert erziehungswissenschaftlicher Perspektive wird von *W. Loch* grundgelegt, daß alle Lebensalter auch Lernaufgaben stellen und aufeinander verweisen. Der Erziehungsbegriff verliert damit seine Bindung an das klassische Generationenverhältnis (vgl. Gieseke 1997) und wird auf das Erwachsenenalter ausgedehnt. Im Unterschied zum pädagogisch »freischwebenden« Bildungsbegriff stellt hier der Terminus »Erziehung« auf den Aspekt notwendiger Unterstützung bei der Bewältigung von Lernaufgaben ab. So hebt Loch Lernhilfen hervor,

»die unter den Kulturbedingungen moderner Gesellschaften in bestimmten typischen Lagen auch sogenannten Erwachsenen gegeben werden müssen, weil dort der permanente, rasche Wandel der kulturellen Lebensbedingungen und -formen das Lernen zu einer lebenslänglichen Daueraufgabe macht.« (Loch 1968/1971, S. 125)

Gegenüber früheren Arbeiten (vgl. Loch 1968/1971, 1979a u. 1979b) zeichnet der aktuelle Beitrag einen erweiterten Ergebnisstand aus: Das – bisher vernachlässigte – Erwachsenenalter und auch das noch differenzierungsbedürftige Alter wird in diesen gesamtbiographischen Ansatz eingearbeitet und konkretisiert. Damit dekomponiert der lebenslaufgemäße Begriff der Erziehung das globale Theorem lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernens in eine Abfolge von Lernaufgaben und erforderlichen Kompetenzen, die durch die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne (vgl. Staudinger/Grewe 1997; Filipp 1997), die Soziologie des Lebenslaufs (vgl. Kaltschmid 1994) und den Fortgang der (pädagogischen) Biographieforschung an erfahrungswissenschaftlicher Klärung gewonnen haben (vgl. Kaltschmid 1988, S. 189).

Vor diesem diachronen Hintergrund wird einsichtig, wie wenig es genügen würde, Bildungsarbeit thematisch allein auf punktuelle oder äußere Ereignisse des Lebenslaufs zu beziehen – etwa dem Austritt aus dem Erwerbsleben. Gewichtiger erscheint die innere »Grammatik« des Lebenslaufs und der mit ihm einhergehende Wandel von Fähigkeiten und Bedürfnissen. So vermag das Loch'sche Stufenmodell der Kompetenz beispielsweise der Seniorenbildung einen wirklichkeitsnahen Zielhorizont (vgl. Breloer 1997, S. 197 ff.) und eine anthropologisch fundierte Begründung zu verleihen; wengleich die Empirie moderner Lebensläufe immer weniger anthropologisch abgeleiteten Phasenmodellen gehorchen will.

Für die Erwachsenenbildung ist die biographische Erziehungstheorie aber auch insofern instruktiv, als diese angesichts zunehmender Langlebigkeit in den modernen westlichen Gesellschaften das vergleichsweise abnehmende Gewicht erwerbsarbeitsmäßig verwertbaren Wissens im Lebenslauf aufweist (vgl. S. Kade 1997a, S. 734). Damit relativiert sich die berufs- oder betriebsorientierte (Weiter-)Bildung, die gerade in den supranationalen Konzeptionen der Wissens- und Lerngesellschaft dominiert.

Der vorgestellte Ansatz, den *W. Loch* explizit erziehungstheoretisch verstanden

wissen will, steht nicht in Konkurrenz mit dem »bildungswissenschaftlichen« Selbstverständnis der Erwachsenenbildung. Dieses wird vielmehr ergänzt durch das klassische anthropologisch-phänomenologische Argument. Dadurch erfährt eine biographische Bildungstheorie Rückenstärkung, wie sie in der reflexiven Erwachsenenpädagogik und in der allgemeinen Erziehungswissenschaft (vgl. z. B. Marotzki 1990, S. 144 ff.) seit den 80er Jahren zunehmend – wieder – formuliert wird.

Der disziplinäre Ertrag der erziehungstheoretischen Perspektive von W. Loch besteht in der Vermittlungsleistung zwischen den pädagogischen Denktraditionen einerseits und der sozialwissenschaftlichen Komponente moderner Erziehungswissenschaft andererseits. W. Loch unterliegt dabei keinesfalls der Gefahr einer epistemologisch konstruierten Partialisierung des Lebenslaufs von seiten einer segmentierenden Erziehungswissenschaft, welche die historische Zufälligkeit gesellschaftlich unterschiedener Lebensphasen durch die curriculare Aufstufung pädagogischer Teildisziplinen verdoppeln würde. Insbesondere H. Dräger hat den status quo eines solchen »additiven« Konzepts lebenslangen Lernens kritisiert und diesem die zukunftsorientierte Lerngestalt »des integralen lebenslangen Lernens« gegenüber gestellt (Dräger 1979, S. 131; Dräger/Günther/ Thunemeyer 1996, S. 34).

W. Loch hat mit seinem Werk gewissermaßen die gesamtbiographische Amplifikation der Erziehungswissenschaft vorweggenommen, für die in den 90er Jahren verstärkt plädiert wird. Wenn Erziehungswissenschaft in Anschluß an D. Lenzen (1997, S. 15) als Lebenslaufwissenschaft gilt und dieser eine handlungsbezogene sowie außerdem eine reflexive Aufgabe zukomme, dann ist W. Lochs Ansatz zugleich immer schon einer auf (selbst-)kritische Distanz bedachten Wissenschaftskomponente zuzurechnen. In der Tat liegt eine nicht zu unterschätzende Bedeutung dieses Beitrags im Innehalten: Wer dem scheinbar unaufhaltsamen Geschwindigkeitsrausch und der kognitiven Engführung einer »unternehmerischen« Wissensgesellschaft nicht erliegen will, bekommt hier einen »innengeleiteten« Gegenhorizont vermittelt.

2.2.2 »Flexibles Navigieren« im Netz

Lernpsychologische Beiträge thematisieren die neuen Informations- und Kommunikationsmedien als eine Chance zur Intensivierung »selbstgesteuerten« oder »autonomen« Lernens (Friedrich/Mandl 1997, S. 238). So sei gerade im Erwachsenenalter motivierend, daß die Aneignung medialer Wissens- und Handlungskompetenz in den Alltagskontext des Lernenden eingebunden ist, wobei der Lernerfolg aus einem Zusammenspiel situativer und mentaler Bedingungen resultiere. Die neuen Medien begünstigen damit eine Individualisierung von Lernprozessen. Allerdings ist hinsichtlich des Selbststeuerungspotentials – etwa beim Umgang mit dem PC – zu berücksichtigen,

»daß schwache Lerner besser in . . . hochstrukturierten Lernsituationen lernen, während starke Lerner auch von wenig strukturierten Lernsituationen profitieren« (Aufenanger 1996, S. 454 f.).

Derartige lernpsychologische Befunde bedeuten freilich auch

». . .eine Absage an jenen naiven pädagogischen Optimismus, nach dem selbstgesteuertes Ler-

nen in offenen, unstrukturierten Lernumgebungen – etwa bei Hypermedien – sozusagen automatisch aktiviert wird« (Friedrich/ Ballstaedt 1995, S. 209).

Vor diesem Hintergrund begründen sich weiterbildungspolitische Desiderata nach Förderung von entsprechenden Lernumgebungen sowie nach der erwachsenenpädagogischen Begleitung multimedialer Selbstlernprozesse (vgl. z. B. Sauer 1997, S. 114 f.). Wenn auf die produktive Dialektik zwischen formalen und informalen Bildungsaktivitäten erwachsener Lerner abgehoben wird, argumentiert hier auch die Delors-Kommission für die Ermöglichung einer professionellen Vernetzung (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 1997, S. 88).

Für die organisierte Erwachsenenbildung haben die neuen Medien nicht allein unter dem Aspekt des (beratenden) Supports und als Thema von Bildungs-, Schulungs- oder Zielgruppenarbeit Bedeutung. Gerade bezüglich des Entwicklungsbedarfs an innovativen Dienstleistungsstrukturen läßt sich konstatieren, daß das Internet den Bildungseinrichtungen ganz neue Möglichkeiten der Präsentation von Weiterbildungsangeboten bietet und erwachsenenbildnerische Dienstleistungen auch im Wege des »Online-Lernens« vermittelt werden können (vgl. Apel 1997). Auf der anderen Seite stellt das Internet für medienkompetente Weiterbildungsadressaten mehr Transparenz auf dem Bildungsmarkt her, und es eröffnet etwa auch Chancen für »die weltweite Kommunikation mit anderen Seminarteilnehmern« (Sanden 1997).

Vor diesem Hintergrund ist es für die Erwachsenenbildung von einem unmittelbaren Erkenntnisinteresse, wenn Charakter wie Bildungsgehalt des Lernens in multimedialen Interaktionskontexten näher untersucht werden. Hier setzt *W. Marotzkis* Diskussionsbeitrag an, in dem die grundlegende Frage nach der Ausbildung von Metakognitionen im Vordergrund steht – insbesondere die situationsübergreifende Flexibilität und Orientierungsfähigkeit im lernenden Umgang mit den neuen Medien: das »Navigieren«.

Auch die engere Erwachsenenbildungsdiskussion lenkt die Aufmerksamkeit zunehmend auf mediensozialisatorische Phänomene – wie etwa Veränderungen hinsichtlich Sozialität und »Sinnlichkeit der Kommunikation« (Mader 1997b, S. 138). Dabei zeichnet sich als gewichtiges Problemfeld die technologische Verengung von Lernmaßstäben ab: das Risiko der »Übertragung computerlogischen Denkens auf die Wirklichkeit jenseits der Maschine« (Schachtner 1997, S. 142), was gleichbedeutend mit der potentiellen Macht ist, die die Computertechnik im Zusammenspiel mit lebensgeschichtlichen und menschlichen Ansprüchen gewinnen kann. Insofern bleibt nicht auszuschließen, daß im Zuge expandierender multimedialer Sozialisations- und ein-dimensionale Vorstellungen von menschlicher Bildungsarbeit und lebenslangem Lernen greifen können: Zweckrationalität etwa oder die maschinelle Systembezogenheit ingenieurwissenschaftlichen Denkens (vgl. Peters 1988, S. 17).

2.2.3 *Emanzipatorische Ansprüche an ein politisches Lernkonzept*

Gesellschaftsanalyse und kritische Bildungstheorie (vgl. auch Ahlheim 1995) bilden die Bezugspunkte, über die sich *H. Sünker* dem lebenslangen Lernen nähert. Auf problematische Weise erodiert das Konzept der Erwerbsarbeit (vgl. Beck 1996a, S. 81 ff), ohne daß bisher ein funktionales Äquivalent existiert. Ohne ausreichende

Angebote der Erwerbsarbeit ist die Möglichkeit zur Subsistenz- und Identitätssicherung in der Erwachsenenexistenz gefährdet (vgl. Forrester 1997, S. 31 ff.).

Die grundsätzlichen Schwierigkeiten emanzipatorischer Bildung werden hierdurch keineswegs geringer. Für Bildung geht mit dem Mangel an (Erwerbs-)Arbeit ein basales Medium zur Entwicklung von Subjektivität verloren (vgl. Schlutz 1985), es sei denn, es gelänge, realisierbare technologische Innovationspotentiale im Sektor gesellschaftlicher Erwerbsarbeit mit einem »neuen Gesellschaftsvertrag« (vgl. Rifkin 1995, S. 179 ff.) – allem voran eine gerechtere, weniger einseitige Verteilung von Erwerbsarbeitschancen – zu verbinden. Insofern erscheint es folgerichtig, den gegebenen marktwirtschaftlichen Rahmen nicht als unveränderbar zu betrachten, diesen vielmehr im Sinne einer gesellschaftlichen und pädagogischen Utopie (vgl. Fischer 1972) als kontingent zu setzen. Vor dem Hintergrund der europäischen Geistesgeschichte ist hierbei nicht allein an den Marx'schen Gesellschaftsentwurf zu denken; gerade unter dem Aspekt einer die Lebensspanne umfassenden Bildung ist auch die Utopie des Thomas Morus (1516/1986) instruktiv, der wohl erstmals die »Erwachsenenbildung im Sinne eines lebenslangen Lernens« (Brocke 1965, S. 366) formuliert und der allgemeinen Volksbildung zugerechnet hat.

Weiterer Diskussionsbedarf resultiert aus dem hier thematisierten Beitrag m. E. im Hinblick auf analytische Zwischenschritte, die zur Konkretisierung einer emanzipatorischen Bildungsoption unter Berücksichtigung eines sozialstrukturellen Trends zur »Selbst-Organisation« (Beck 1997, S. 184 ff.) von Lebensführung beitragen können.

2.2.4 Funktionalisierung und Zwänge lebenslangen Lernens

Im Rahmen des Europäischen Jahrs des lebenslangen Lernens 1996 wurde eine Vielzahl öffentlicher Veranstaltungen inszeniert, Weiterbildung und qualifikationsorientiertes Erwachsenenlernen erhielt Medienpräsenz.¹³ In diesem Kontext ist eine problematische Verengung des Bildungsdiskurses zu beobachten: in eine utilitaristische Richtung – sowie ein zunehmender Druck für die Subjekte, Weiterbildung als lebenslängliche Handlungsnorm für sich zu akzeptieren. Hinsichtlich des Verhältnisses von Erwachsenenlernen, Wissenschaft, Gesellschaft und Individuum werden Prozesse öffentlichkeitswirksamer Umdefinition inszeniert und eine ökonomistische Semantik implementiert, deren Tragweite – wie H. M. Griese nahelegt – nur unter Berücksichtigung der elementaren Bedeutung von Sprache bei der Konstruktion von Wirklichkeit absehbar erscheint (vgl. Schlutz 1984, S. 79). Hier ließe sich aus politikwissenschaftlicher Sicht gar anfragen, ob das lebenslange Lernen mit dem ihm gewidmeten europäischen Jahr zum Mittelpunkt einer »symbolischen Politik« wurde, deren generelle Mechanismen Th. Meyer (vgl. 1992, S. 177 ff.) kritisch rekonstruiert hat.

H. M. Griese plädiert in seinem Beitrag für ein komplexes und nicht allein wertneutrales Lernverständnis. Es ließe sich – mit E. Meueler (1994, S. 621) – vielleicht als einen »offenen Prozeß subjektbestimmter Aneignung lebensnotwendigen Wis-

13 Vgl. Alheit/Kammler 1998; generell Krug 1997

Lebenslanges Lernen – Lebensbegleitende Bildung

Seit den 60er Jahren wird in der Weiterbildung europaweit Lebenslanges Lernen als bildungspolitische Idee verfolgt. Heute ist diese in Beruf und Alltag längst zur Realität geworden. Zunehmend kontrovers diskutiert werden allerdings die Folgen der Ausdehnung von Lernaktivitäten auf die gesamte Lebensspanne. Während Kritiker von einer »erzwungenen Modernisierung« sprechen und die Gefahr sehen, durch immer neue Bildungsangebote und Qualifizierungsmaßnahmen die Unmündigkeit des Menschen bis ins hohe Lebensalter zu verlängern, sehen die Befürworter die Chance, durch lebensbegleitende Bildungsangebote dem Wunsch vie-

ler Menschen nach rationaler und selbstbestimmter Lebensführung entsprechen zu können.

Der Band faßt den aktuellen Stand der Diskussion zum Lebenslangen Lernen zusammen, indem er die unterschiedlichen Positionen darstellt und zeigt Perspektiven für künftige Entwicklung der Weiterbildungspraxis auch unter Berücksichtigung bildungspolitischer Fragestellungen auf.

Zum Herausgeber:

Dr. Rainer Brödel ist Professor am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung an der Universität Flensburg

ISBN 3-472-03016-X



03500

9 783472 030164